MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Üniversite Yayın No : 669
Atatürk Eğitim Fakültesi Yayın No : 40

NİTELİK AÇISINDAN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARI VE İLGİLİ BİR ARAŞTIRMA

Yard.Doç.Dr. Rengin Zembat



.25

İstanbul-2001

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYIN NO : 669
ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ YAYIN NO : 40

NİTELİK AÇISINDAN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARI VE İLGİLİ BİR ARAŞTIRMA

Yrd.Doç.Dr. Rengin ZEMBAT

İSTANBUL-2001

LB
1140.25
.T3
Z46
2001
c.1

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Kapak Düzeni : Yrd.Doç.Dr. Gülçin TEZCAN

Resimler : Sinem MEMİL

Bu kitabın dil ve içerik bakımından sorumluluğu yazar(lara) ait olup Marmara Üniversitesini bağlamaz.

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Kütüphane ve Dokümantasyon
Daire Başkanlığı

DEMİRBAŞ NO: M0145904

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Yeğenlerim
Sinem ve Arman'a

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

ÖNSÖZ

Okul öncesi eğitim çocuğu hayata hazırlamada en önemli unsurdur. Okul öncesi dönemde çocuğun eğitiminde ailenin rolü büyüktür. Günümüzde değişen teknoloji, çevre koşulları ve yaşam biçimleri çocuğun eğitiminde ailenin yanı sıra eğitim kurumlarının gerekliliğini göstermektedir. Aileler özellikle 3-6 yaşlar arasında çocuğun temel ihtiyaçları karşılamada zorlanmaları nedeniyle konusunda bilgili, deneyimli kişilerin çalıştığı kurumlardan destek almaktadırlar. Çocuğun temel ihtiyaçları arasında yer alan "çocuğun yaşıtlarıyla birlikte oynama" ihtiyacının en iyi şekilde karşılanacağı yer okul öncesi eğitim kurumlarıdır bu nedenle okul öncesi eğtim kurumları çocuğun ve ailesinin yaşantısında önemli bir yer tutmaktadır. Kurumun niteliği çocuğun eğitiminin yeterliliğini de getirecektir. Ayrıca , okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması açısından okul öncesi eğitim kurumlarının sayıca çoğalması sağlanmalıdır. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, ancak nitelikli bir eğitim sağlandığında gerçek amacına ulaşabilir. Bu nedenle nitelik ve yaygınlaştırmanın birlikte düşünülmesi kaçınılmaz bir gerekliliktir.

Çocuğun ihtiyaçlarının karşılanması, temel alışkanlıkları konusunda aileye destek olacak nitelikli okul öncesi eğitim kurumlarının özelliklerini belirlemeye ve hem ailelerin hem de okul öncesi eğitim kurumu çalışanlarının dikkatlerini bu noktada toplamak amacıyla hazırlanan bu kitabın alandaki çalışmaları ortaya koyacağını ummaktayım.

Çalışmanın amacı öğretmen, yönetici, aileler ve ilgili kurumları nitelikli okul öncesi eğitim kurumları konusunda duyarlı kılmaktır. Böylece var olan durum ve yaklaşımların göz önüne serildiği araştırma bulguları okul öncesi eğitimcilere ışık tutması açısından önemlidir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

TEŞEKKÜR

1985 yılında mesleğe ilk adım attığım M.Ü. Okul Öncesi Eğitim Merkezi'ndeki çalışmalarım benim kurumsal eğitim konusunda daha kapsamlı araştırmalar ve incelemeler yapmamı sağladı. Yılların bana kazandırdığı tecrübeler doğrultusunda nitelikli okul öncesi eğitim kurumlarının esaslarını belirlemek amacıyla başlattığım çalışma, bu alandaki temel konuların verilmesinin gerekliliğini ortaya koydu. Böylece hem bir araştırma hem de araştırmanın özü olan konular kitapta yer almıştır.

Akademik yaşantımın ilk yıllarında tanıştığım, alanımda yeni ve olumlu deneyimler kazanmamda yol gösteren, destekleyen, beni ben yapan değerli, eşsiz hocam Prof.Dr. Ayla Oktay'a teşekkür ederim.

Araştırma materyalinin gelişiminde desteklerini esirgemeyen Yrd.Doç.Dr. Oya Ramazan'a, Dr. Oktay Aydın'a, Yrd.Doç.Dr. Necla Tuzcuoğlu'na, araştırmanın uygulanmasında destek veren Araş.Gör. Gülçin Metin'e, Öğr.Gör.Kadriye Efe'ye, kitabın düzenlenmesinde titiz ve ciddi çalışmalarıyla katkıda bulunan Öğr.Gör. Özgül Unutkan'a, kitabımın kısa sürede oluşması, düzenlenmesi ve yazılımında özenli ve fedakar çalışmalarıyla destek olan Öğr.Gör. Elif Kurtuluş'a, çizgileriyle kitabı zenginleştiren yeğenim Sinem Memil'e, desteklerini esirgemeyen İpek Gülfidan'a, Merve Öralay'a, bölüm arkadaşlarıma ve aileme teşekkür ederim.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

İÇİNDEKİLER

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

ÖNSÖZ III
TEŞEKKÜR IV
İÇİNDEKİLER V
TABLOLAR LİSTESİ VII

I- OKUL ÖNCESİ EĞİTİM 3
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN TANIMI 3
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN AMACI 3
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN İLKELERİ 5
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN ÖNEMİ 7

II- OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARI 13
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA EĞİTİM ORTAMLARI 15
FİZİKSEL ÇEVRE 16
BİNA ÖZELLİKLERİ 17
DIŞ MEKAN 20
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA PERSONEL 21
YÖNETİCİ 21
ÖĞRETMEN 23
DİĞER PERSONEL 28
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA PROGRAM 29
EĞİTİM PROGRAMLARI 29
İYİ BİR EĞİTİM PROGRAMININ ÖZELLİKLERİ: 29
İYİ EĞİTİM PROGRAMININ YARARLARI: 30
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMLARI 31
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMLARININ AMAÇLARI 32
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMLARININ HAZIRLANMASI 33
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMLARI HAZIRLANIRKEN DİKKAT EDİLECEK HUSUSLAR 34
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMLARINA YÖNELİK YANLIŞ DÜŞÜNCELER 36
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ 37
DEĞERLENDİRME 37
DEĞERLENDİRME YAPARKEN DİKKAT EDİLECEK HUSUSLAR 39
DEĞERLENDİRMENİN AŞAMALARI 41
1- Programın Değerlendirilmesi : 41
2- Öğretmenin Değerlendirmesi : 41
3- Çocukların Değerlendirilmesi : 42
AİLENİN KATILIMI 43
AİLE KATILIMININ AMAÇLARI 44
AİLE KATILIMININ SAĞLANMASI 46
AİLE KATILIMINI ENGELLEYEN FAKTÖRLER 48

III- OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE NİTELİK 51
EĞİTİMDE KALİTE 51
KALİTELİ BİR EĞİTİMİN İLKELERİ 52
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE KALİTE 52
KALİTELİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMLARINDA İÇERİĞİN BELİRLENMESİ 53
EĞİTİMİN KALİTESİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 54

IV- ARAŞTIRMA 59
NİTELİK AÇISINDAN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARININ İNCELENMESİ 59
Problem 60
Alt Problemler 60
Hipotezler 61
Amaç 62
Önem 62
Varsayımlar 62
Sınırlılıklar 62
YÖNTEM VE BULGULAR 63
ARAŞTIRMANIN MODELİ 63
EVREN VE ÖRNEKLEM 63
VERİLERİN TOPLANMASI 63
VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ 64
BULGULAR 65
SONUÇ 94
ÖNERİLER 98
KAYNAKLAR 100

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

TABLOLAR LİSTESİ

TABLO 1-A: Statü Değişkenine Göre O.Ö.E.K. N. İçin Yapılan Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri 65

TABLO 1-B: Statü Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N. İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 66

TABLO 2-A: Yaş Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N. İçin Yapılan Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri 67

TABLO 2-B: Yaş Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N. İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 68

TABLO 3-A: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N. İçin Yapılan Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri 69

TABLO 3-B: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N. İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 70

TABLO 4-A: Branş Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N. İçin Yapılan Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri 71

TABLO 4-B: Branş Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N. İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 73

TABLO 5-A: Meslekteki Toplam Çalışma Süresi Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N. İçin Yapılan Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri 75

TABLO 5-B: Meslekteki Toplam Çalışma Süresi Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N. İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 77

TABLO 6-A: Bulundukları Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N. İçin Yapılan Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri 78

TABLO 6-B: Bulundukları Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N.. İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 79

TABLO 7-A: Kurumun Bağlı Olduğu Merci Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N. İçin Yapılan Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri 80

TABLO 7-B: Kurumun Bağlı Olduğu Mercii Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N. İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 81

TABLO 8-A: Hizmetiçi Eğitime Katılım Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N. İçin Yapılan Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri 82

TABLO 8-B: Hizmet İçi Eğitime Katılım Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N. İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 83

TABLO 9-A: Personel Toplantısı Yapma Sıklığı Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N. İçin Yapılan Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri 84

TABLO 9-B: Personel Toplantısı Yapma Sıklığı Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N. İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 85

TABLO 10-A : Veli Toplantısı Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N. İçin Yapılan Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri 87

TABLO 10-B: Veli Toplantısı Yapma Sıklığı Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N. İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 88

TABLO 11-A: Kurumdaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N. İçin Yapılan Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri 89

TABLO 11-B: Kurumdaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N. İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 90

TABLO 12-A: Kurumdaki Sınıf Sayısı Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N. İçin Yapılan Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri 91

TABLO 12-B: Kurumdaki Sınıf Sayısı Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N. İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 92

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ



T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Kütüphane ve Dokümantasyon
Daire Başkanlığı

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

MARMARA
ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

I

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

Okul öncesi dönem, çocuğun yaşamının temelini oluşturmaktadır. Çocuk bu dönem de temel alışkanlıklarını kazanmakta, yeteneklerini geliştirmekte, çeşitli deneyimlerde bulunarak sosyalleşmekte ve zihinsel becerilerini geliştirmektedir. Bu dönem içinde çocuğa verilecek olan fırsatlar ve olumlu yetişkin desteği çocuğun yaşama en iyi şekilde hazırlanmasını sağlar. Çocuktan esirgenenler ise onun yaşama hazırlanma sürecinde pek çok zorlukla karşılaşmasına neden olacaktır.

Toplumun temelini teşkil eden çocuğun, küçük yaşta eğitilmesinin gereği artık tartışma konusu olmaktan çıkmış, tüm dünya uluslarınca kabul edilmiş bir gerçektir (Acun-Erten, 1993, s.9-11). İyi bir okul öncesi yaşantısının çocuğun gelişmesine olumlu katkısı bilinmektedir.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN TANIMI

En genel anlamda okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan ilköğretime başlayıncaya kadar olan dönemdeki tüm yaşantıları olarak tanımlanabilir. Buna, çocuğun istenerek dünyaya gelmesi ve annenin mutlu, sağlıklı bir hamilelik geçirmesini de eklemek gerekir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu yönetmeliklerde "Okul öncesi eğitimi, 0-6 yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkanlarını sağlayan; onların beden, zihin, duygu ve sosyal yönden gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren bilinçli ve sistemli bir eğitim süreci" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 1993, s.13).

Bir başka tanımda okul öncesi eğitim, "çocukların, doğumdan zorunlu eğitim dönemine kadar, gelişim düzeyleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önünde bulundurularak, sağlıklı bir biçimde gelişimlerini sağlandığı, olumlu kişilik temellerinin atıldığı, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, onların kendine güven duymalarının sağlandığı, eğitimcilerin ve ailelerin etkin olduğu sistemli bir eğitimdir" (Zembat, 1992, s.83).

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN AMACI

Okul öncesi eğitimin amacı, bilinçli olarak belli bir program çerçevesinde çocuğun kişiliğini zedeleyecek davranışlardan uzaklaştırmak, yaşadığı toplum yapısında alacağı yeri ve yükleneceği sorumlulukları öğretmek, kendisi ve çevresi ile barışık, mutlu, kendi yeteneklerinin farkına varan, üretici, öz güvenini kazanmış

bireyler yetiştirmektir (Korkmaz, 1998 s.7-9).

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Erken çocukluk eğitimcilerinden Margaret Mc Millian ve Lillian de Lissa, okul öncesi eğitimi, toplumsal yoksunlukları gidermenin temeli olarak görmüş; çocuğun sağlık, sosyalleşme, yaratıcılık yetenekleri, inşa becerileri, merak uyandırma ve deneyim kazanma açısından cesaretlendirilmesinin okul öncesi eğitimin temel amaçları olduğunu vurgulamışlardır (Curtis,1986, s.18).

Okul öncesi dönemde çocuğun tüm gelişim alanlarında desteklenmesi bu dönemde yapılan eğitimin temel amacıdır. Bu çerçevede bakıldığında okul öncesi eğitimin genel amaçları çocukta;

1. **Bilişsel Gelişimi Desteklemek:** Dilin kullanımı cesaretlendirmek, öğrenmeyi öğrenmede yardımcı olmak, merak uyandırmak ve yetenekleri kullanmak,

2. **Sosyal ve Duygusal Gelişimi Desteklemek:** Çocuğa ilişkilerini oluşturmada, sorumluluk almada, kendine güven duymada, kendini kontrol etmede ve başkalarını dikkate almada yardımcı olmak,

3. **Estetik Gelişimi Desteklemek:** Müzikte ve sanatta çeşitli materyaller ile deneyimlerde bulunmak için fırsatlar sağlamak, güzelliği takdir etmek, kendi ile ilgili farkındalığını geliştirmek ve yaratıcılığı teşvik etmek,

4. **Fiziksel Gelişimi Desteklemek:** Düzenli sağlık kontrolü, kişisel bakım eğitimi, dengeli beslenme, uyku ve oyun alanı ile temiz hava sağlayarak çocuğun bedenini etkili olarak kullanmasında yardımcı olmak,

5. **Evden Okula Olumlu Geçişi Sağlamak**: Evde ve okulda çocuğun gelişimi için ortak destekleyici koşulları yaratmaktır.

Kurumsal eğitimde çocuğun bütünsel gelişiminin desteklenmesi, onun kendi kendine yetebilen, bağımsızlığını kazanmış, çevresindeki bireylerle olumlu ilişkiler içinde olabilmesi için amaçlar yönündeki uygulamalar önemlidir.

Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Temel Amaçları

Okul öncesi eğitimin amaçları, Milli Eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun olarak şöyle özetlenebilir:

- Çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini, temel alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak (gelişimsel amaçlar),
- Her fırsattan yararlanarak çocukların milli, manevi, ahlaki, kültürel ve insani değerlere bağımlılığının gelişmesine yardımcı olmak (eğitici ve toplumsal amaçlar)
- Atatürk, millet, vatan ve bayrak sevgisini kazandırmak (toplumsal amaçlar),
- Çocukların sorumluluk yüklenmelerini, dürüst, saygılı, nazik ve düzenli olmalarını sağlamak (eğitici amaçlar),

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

- Çocuğun benlik kavramını gelişmesine, kendini ifade etmesine, bağımsızlığını kazanmasına ve özdenetimini sağlamasına imkan tanımak (gelişimsel ve eğitici amaçlar) (Oktay,1999,s.188).

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN İLKELERİ

Okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi ve nitelikli bir eğitimin yapılabilmesi için belli ilkelerin dikkate alınması söz konusudur.

Erken çocukluk eğitimi konusunda çeşitli düşünürlerin eğitimle ilgili görüşleri ele alınarak baktığımızda, okul öncesi eğitimin ilkelerini şu şekilde sıralayabiliriz;

1. *Okul öncesi dönem, insan hayatının diğer dönemlerinin temelini oluşturan bir dönemdir:* Her yaşta insanın kendi yanlış ve doğrularını bizzat yaşayarak öğrenmesi son derece önemlidir. Bu nedenle okul öncesi dönemde en uygun yaşantıların geçirilmesi büyük önem kazanmaktadır.

2. *Çocuklar farklı yollardan ve farklı oranlarda gelişirler (duygusal, bilişsel, ahlaksal, sosyal, fiziksel ve manevi) önemli olan eğitimin her alanı kapsamasıdır:* İnsanlar öğrenme hızı yönünden farklılık gösterirler, kimileri hızlı, kimileri yavaş öğrenirler.

3. *Küçük çocuklar yaşadıkları ve etraflarında olan her şeyden öğrenirler:* Küçük çocuklar yaşadıkları ve etraflarında olan her şeyden öğrenirler ancak öğrendiklerini farklı konular yada disiplinlere göre ayırt etmeleri mümkün değildir.

4. *Çocuklar, sözel olarak verilen eğitimden ise aktif katıldıklarında daha iyi öğrenirler:* Herhangi bir sözlü açıklama yoluyla öğrenilmesi oldukça yüksek düzeyde ve güç bir beceridir. Öğrenme biçimleri Teorisi insanların, tercih ettikleri farklı öğrenme tarzlarından söz etmektedir. Bazıları görerek daha iyi öğrenirken, bazıları işiterek, dokunarak, hissederek ve elleyerek öğrenirler.

5. *Çocuklar aktif olarak katıldıklarında ve ilgi duyduklarında daha iyi öğrenirler:* Motivasyon öğrenmenin ön şartlarından biridir. Ailelerin ve öğretmenin ilk görevi çocukta ilgi uyandırmak yani öğrenmeye istekli kılmaktır.

6. *Çocukların nitelikli ve kapsamlı çalışmalar yapabilmeleri için zamana ve mekana ihtiyaçları vardır:* Çocuğun rahat hareket edebileceği, çeşitli deneyimlerde bulunabileceği, meraklarını giderebileceği, zengin bir uyaranı içeren mekana ve çalışmalarını tamamlamaları, sonuçlarını değerlendirebilmeleri için zamana ihtiyaçları vardır.

7. *Öğrenmenin başlangıç noktası çocukların yapamadıkları değil, yapabildikleri olmalıdır:* Bunun için iki neden vardır. Birincisi, öğrenme sırasında kazandıkları güvenin önemi. İkincisi ise "Readiness" hazırlık

kavramı ile ilgilidir. Çocuklar yürümeyi ve konuşmayı buna hazır oldukları zaman öğrenirler. Bu nedenle çocukları hazır olmadan zorlamak yanlıştır.

8. *Oyun ve karşılıklı konuşma, çocuklar için kendileri, başkaları ve çevrelerindeki dünya hakkında bilgi sahibi olabilecekleri en temel yöntemdir:* Oyun çocuğun işidir. Soru sorma sağlıklı gelişmenin en iyi göstergesidir. Çocuklar oynama ve konuşma konusunda cesaretlendirilmezler ise erken yaştaki öğrenmeleri engellenemese bile, geciktirilebilir.

9. *Kendi kendilerine düşünme konusunda desteklenen çocuklar daha çok bağımsız hareket ederler:* Bebekler yardımla ya da yardımsız olarak öğrenirler, ancak cesaretlendirilir ve desteklenirler ise çok daha iyi öğrenirler. Bu nedenle eğitimin amacı genç insanları, olgun, bağımsız ve otonom öğrenmeye hazırlamaktır.

10. *Yetişkinlerle ve diğer çocuklarla kurduğu ilişkiler çocukların gelişimlerinin odak noktasını oluşturur:* Çocuğun ilişkide bulunduğu kişi sayısının artması oranında daha iyi ve zengin uyaranlarla karşılaşacak ve böylece öğrenme olanakları artacaktır. (Ball,1994,s.51-53)

Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri:

Milli Eğitim Bakanlığı Türkiye'de okul öncesi eğitimin amaçlarını aşağıdaki gibi açıklamıştır:

1. Çocukların beden, hareket, zihin, dil, duygu ve sosyal yönden yeteneklerine göre gelişmelerini sağlayacak eğitim ortamı hazırlanmalıdır.

2. Eğitim faaliyetleri düzenlenirken çocukların yaşları, ilgi ve ihtiyaçları ile okulun ve çevrenin imkanları göz önünde bulundurulmalıdır.

3. Eğitim ve öğretim planlı - programlı olmalıdır. Program konularının ele alınışı ve işlenişi çocuklarda yaratıcılığın gelişmesini ve yaparak - yaşayarak öğrenmelerini sağlayıcı nitelikte uygulanmalıdır.

4. Çocukların arkadaşları ile birlikte uyumlu ve iyi ilişkiler kurmalarını, onların, sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, yardımlaşma ve paylaşma duygularını geliştirici nitelikle olmalıdır.

5. Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.

6. Çocuklarda Atatürk, vatan, millet, bayrak, aile ve insan sevgisi ile ilgili duygular uyandırmalı ve manevi değerlere bağlılıkları sağlanmalıdır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

7. Eğitimde doğacak fırsatlardan yararlanılmalı, kazandırılacak değerlerin çocukların kendi tecrübelerine dayandırılmasına önem verilmelidir.
8. Çocuklara eşit davranmalı ancak ferdi farklılıklar da göz önünde bulundurulmalıdır.
9. Çocuklara toplumun sosyal ve kültürel değerlerini benimsetmeli ve bunları geliştirmelidir.
10. Eğitim faaliyetleri yürütülürken çocukların kişiliklerini zedeleyici, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir. Eğitim sevgi ve şefkat anlayışı içinde yürütülmelidir.
11. Eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi yapılarak belirlenen amaçların ne kadarına ulaşıldığı tespit edilmeli, faaliyetler buna göre yürütülmelidir.
12. Eğitim okul - aile işbirliği içinde verilmelidir (MEB, 1994, s.21).

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN ÖNEMİ

Doğumu izleyen ilk yılların insan hayatı yönünden önemi bilinmektedir. Bu açıdan, sağlıklı bir bebek dünyaya getiren bir anne için bebeği ilk günden itibaren tanımaya çalışmak, ona büyümesi ve gelişmesi için uygun desteği vermek, önemli olmanın ötesinde bir zorunluluktur. Bu dönemde çocuğun beslenmesinin, gösterilen ilgi ve şefkatin onun gelişmesinde çok önemli bir rolü vardır.

Yeni doğan bebek annesi ve yakın çevresindeki diğer insanlar aracılığı ile temel gereksinimleri karşılanan bir canlıdır. Onun kendi kendine yeterli bir birey olabilmesi için belirli bir zamanın geçmesi gereklidir. Bunun için öteki canlıların aksine, başkaları tarafından bakılmaya, yönlendirilmeye, rehberliğe ihtiyacı vardır. Bu yönlendirmeler, insanın doğuştan getirdiği kalıtımsal özelliklerle bütünleşerek bireyin kişilik yapısını oluşturur. Bebek, anne babasından aldığı kalıtımsal özelliklerle belirli bir potansiyele sahiptir. Bunun yanında dış uyarımlara da son derece açık, duyarlı bir canlıdır. Daha ilk günlerden itibaren aldığı uyarımlar, ondaki bu potansiyel özelliklerin olumlu yönde gelişmesine yardımcı olabileceği gibi, tam tersine olumsuz, ters yönde bir gelişmeye de neden olabilir. Bu açıdan ilk yaşam ortamı ve bu ortamda aldığı etkiler çocuğun gelecekte nasıl biri olacağını belirleme konusunda son derece etkilidir. Ortaçağda İslam düşünürü Sadi'nin söylediği gibi "Taze ağacı istediğin gibi bük, kurudu mu, ateşten başka bir şeyle doğrulmaz" (Oktay, 1999, s.22-23)

Okul öncesi dönemde çocuğun, gelişim ve öğrenmenin çok hızlı olduğu, pek çok davranış özelliğinin kazanıldığı, çocukların tesadüfi, keyfi ve tepkisel olmayan, gelişimsel ve eğitimsel açıdan bilinçli bir ortamda gelişmelerinin ve eğitilmelerinin önemi ve gerekliliği daha açık bir biçimde ortaya çıkmaktadır (Üstünoğlu,1990, s.51-52).

Okul öncesi eğitim, çocuğun ilerideki hayatını etkileyecek önemli bir süreçtir. Yapılan bilimsel araştırmalar ve çağdaş eğitim alanındaki uygulamalar; nitelikli, sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip nesilleri yetiştirmek için eğitime çok küçük yaşlarda başlanılması gerekli olduğunu ortaya koymuştur. Çağdaş toplumun gerektirdiği duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, araştırmacı, meraklı, girişimci, kendi kendine karar verebilen, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı, yeteneklerini kullanma becerisine sahip ve öz denetim geliştirebilen bireyler yetiştirebilmek, okul öncesi çağdaki çocukların eğitimine gereken önemin verilmesiyle sağlanabilir (Seçkin-Koç, 1997, s.5).

Pek çok ailenin sahip olduğu maddi imkanlar, ana-babanın bilgi ve kültür düzeyleri yüksek olsa bile çocuk gelişimi alanındaki bilgileri ve deneyleri bir noktada yetersiz kalmaktadır. Çocuğun sahip olduğu potansiyeli maksimum düzeyde kullanabilmesi için aile içindeki sınırlı deneyimler yeterli değildir. Bu noktada okul öncesi eğitimin önemi tartışılmazdır. Uzmanlar çocuğun ilk yaşantılarının karşılaştığı problemlere, çevresindeki insanlarla olan ilişkilerin mahiyetine karşı aldığı tavır ve tutumları ömür boyu etkilediği konusuna hemfikirdirler. Bu nedenle aile eğitimini tamamlayan, çocuğa planlı yaşantılar ile geleceğinde daha sağlıklı ve mutlu bir kişilik kazandıracak, toplumun ihtiyaçlarını karşılamada gerekli nitelikli insanın temelini oluşturacak okul öncesi eğitimin önemi büyüktür (Erdem, 1996, s.9-11).

Okul öncesi eğitim dönemini kapsayan 0 - 6 yaş, çocukların bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemlerden biridir. Yapılan araştırmalar bu dönemdeki gelişmelerin çocuğun daha sonraki öğrenme ve büyüme yeteneklerini büyük ölçüde etkilediğini göstermektedir (Fidan- Erden, 1994, s.210). Çocuğun her yönü ile şekillendiği dönem olan okul öncesi dönem, çocuğun doğuştan sahip olduğu olumsuz şartların düzeltilmesi için faaliyete geçilmesinde en uygun dönemdir (Yılmazer, 1995, s.3).

Öğrenmenin doğumla başladığı ve erken yaşlardaki öğrenmenin sonraki yaşlardaki öğrenmeye temel oluşturduğu gerçeğinden yola çıkıldığında, temel eğitimin de doğumla başlaması gerektiği çok açık ve yadsınamayacak bir sonuçtur. Beyinle ilgili araştırmalardaki en son gelişmeler, doğumda en az olgunlaşmış organ olan beynin, yaşamın ilk yılında büyümeye ve gelişmeye nasıl devam ettiğini anlamamıza olanak sağlamıştır. Araştırmalar ve gelişen beyin için diğer kişiler ve nesnelerle etkileşimde bulunmanın da aynı proteinler, yağlar ve vitaminler gibi yaşamsal bir besin öğesi olduğunu ve yaşantılardaki farklılığın, beynin farklı yollarla gelişmesine neden olabileceğini göstermiştir. Beyin hücrelerine eşlik eden sinir bağlantıları, özel durumlar dışında altı yaşına kadar gerçekleşir. Bu nedenle erken yaşlarda sağlanan olanakların beyin gelişimi üzerinde etkisi uzun sürelidir. Çocuk ilköğretime başladığında gelişiminin büyük bir kısmını tamamlamış olduğundan, örgün eğitim yaşı çocuğun öğrenme gereksinimlerine eğilmek için çok geçtir. Bu nedenle yaşam boyu sürecek olan öğrenmenin temeli okul öncesi dönemde atılmalıdır (Güneysu, 2001, s.22-23).

Bekman'a göre,

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

- İlk yaşlardaki öğrenmenin çocuğun gelişimindeki önemi ve bu önemin sosyal ve duygusal gelişimde olduğu gibi zihinsel gelişimde de geçerli olduğunun anlaşılması,
- Okul öncesi eğitim dönemindeki çocukların esnek ve öğrenmeye açık olduğunun anlaşılması,
- Sosyal değişme, şehirleşme ve kadının üretime katkısının artışı sonucu ortaya çıkan yeni koşullar (aile yapısının çekirdek aileye dönüşmesi) okul öncesi eğitimi gündeme getiren ve ona önem kazandıran başlıca nedenlerdir (Bekman, 1990,s.35).

Buna özellikle büyük şehirde yaşamadan doğan "yaşıtları ile birlikte olma fırsatlarının azlığı" da eklenebilir. Dar kentsel mekanlarda ve ve çekirdek ailelerde yaşayan çocuklar, gelişimlerine büyük katkı yapacak başka çocularla birlikteliği, sağıklı bir biçimde ancak okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirebilirler. Ayrıca, kırsal yörede ve yine kentlerle sınırlı elverişsiz koşullarda yaşayan çocuklar açısından da "fırsat eşitliğinin" sağlanması, ancak nitelikli bir okul öncesi eğitimle gerçekleştirilebilir.

Okul öncesi eğitimin önemli olduğu konusunu ortaya koyduktan sonra okul öncesi eğitimin gerekliliğini vurgulamak doğru olacaktır.

Okul öncesi eğitimin gerekliliğini ise şöyle sıralayabiliriz.:

1. Çocuk yaşama ve tüm potansiyelini geliştirme hakkına sahiptir.
2. Kültür çocuklar kanalı ile iletilebilir.
3. Üretim ve maliyet tasarrufunu arttırmak için okul öncesi eğitime yatırım yapmak ekonomik yönden daha yararlı olacaktır.
4. Sağlık, beslenme, anne eğitim programlarının etkinliği okul öncesi eğitim programları ile birlikte sağlanmalıdır.
5. Kaliteli okul öncesi eğitim ile düşük sosyo-ekonomik düzeye ve cinsiyete bağlı eşitsizlikleri ortadan kaldırmak mümkündür.
6. Çocuklar, fikir birliği ve dayanışma sağlayan, sosyal ve politik ideolojiler üretilmesini sağlarlar.
7. Araştırmalar zeka, kişilik ve sosyal davranış gelişmeleri bakımından ilk yılların çok kritik olduğunu ve çeşitli erken destek programlarının uzun vadeli etkilerinin bulunduğunu göstermektedir.
8. Demografilerin değişmesi okul öncesi eğitim ile mümkündür (Mayers,1990;Bekman,1991; Aktaran; Yılmazer,1995, s. 38).

Kısaca özetleyecek olursak okul öncesi eğitim;

- Okul öncesi dönem çocuğun gelişiminin farklı yönlerinin birbirleriyle ilişkisinin en fazla olduğu dönemdir. Bu açıdan çocuğun ileriki hayatını etkileyen önemli bir süreçtir.
- Okul öncesi dönemde çocuğun öğrenmelerinin, sonraki yaşlarda ki öğrenmelerinin temelini oluşturur.
- Çocuğun kazandığı davranışların büyük bir kısmı yetişkinlikte onun olumlu bir kişilik geliştirmesini, kendi kendine yetmeyi ve doğru kararlar vermesini sağlar. Bu dönem kişilik yapısını, aynı zamanda tutum, alışkanlık,inanç ve değer yargılarının oluşturması aısından önemlidir.
- Ailenin çocuğun eğitiminde yer almasını ve eğitimin sürekliliğini sağlar.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ



MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

MARMARA
ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

II

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARI

Bugün birçok ülkede hala çocuk ilköğretime başlayıncaya kadar en iyi eğitim ortamının aile olduğu görüşü mevcuttur. Ancak değişen aile yapısı, kadının rolündeki değişmeler, şehirleşmenin insanların yaşama biçimine getirdiği değişmeler vb. nedenlerle çocuğun özellikle üç yaşından sonra veya ilkokula başlamadan önceki yılda hiç değilse günün belirli saatlerinde kurumda eğitimi konusunda, ailelerde artan bir talep olduğu da dikkati çekmektedir.

Çocuk, dünyaya geldiği andan itibaren çevresiyle girdiği etkileşim sonucunda bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal yönlerden hızlı bir gelişim içine girer. 0-6 yaş bu gelişimin en hızlı olduğu, kişiliğin temellerinin atıldığı ve çocuğun yakın çevresinden en çok etkilendiği, her türlü öğrenmeye açık olduğu bir dönem olup, insan hayatındaki kritik dönemleri içerir. Bu dönemde yaşantı zenginliği ve çevre uyarıcıları çocuklar açısından çok önemlidir. Bu nedenle de 0-6 yaş döneminde çağdaş ve bilimsel okul öncesi eğitim kurumlarının önemi büyüktür (Zembat-Unutkan, 2001, s.7).

Geçmişten günümüze bakıldığında, okul öncesi eğitim kurumlarını gerekli kılan nedenler ülkeden ülkeye farklılık göstermekle birlikte, pek çok ortak sebep de dikkati çekmektedir. Özetle,

- Geniş aileden çekirdek aileye dönüşen aile yapısı,
- Köyden kente gelişle birlikte, akraba ve yakınların çocuk bakımı ile ilgili desteğinin azalması,
- Kadınların evin dışında çalışmak zorunda kalmaları,
- Kadınların artan eğitim düzeyi ve bununla birlikte evin dışında çalışma fırsatlarının artması,
- Kültürel eşitsizliklerin eğitimde fırsat eşitliğini engelleyici yönünün dengelenmesi,
- Özellikle şehirleşme ile birlikte artan oranda sınırlı mekanlara sahip apartman tipi yaşama geçilmesi, böylece çocukların yaşıtları ile birlikte bulunmalarını ve hareket imkanlarını da büyük ölçüde sınırlaması, okul öncesi eğitim kurumlarının gerekliliğini arttırmıştır (Mallinson, 1980; Aktaran: Oktay, s.429).

Okul öncesi eğitim kurumları çocuğun sağlıklı gelişimi için gerekli olan fiziki ve sosyal çevreyi sağlar. Burada çocuklar akran grupları içinde kendini tanımasını, kendini kabul ettirecek güç ve becerileri geliştirmesini, birlikte yaşama kurallarını öğrenirler. Grup çocuğun yaşantısını doldurur, doyumunu sağlar. Bu durumlar çocuğun bedenini kullanma, oyun oynama, merakını giderme, hayalini

açığa vurma ve bağımsızlığını kazanma gibi temel gereksinimlerini de karşılar (Fidan ve Erden, 1994, s.211).

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Okul öncesi eğitim kurumuna giden çocuk bir grup ortamı içinde davranmaya ve çalışmaya alıştığı için ilkokula bir ölçüde hazırlanmış olur. Evde birçok gereksinimi annesi tarafından karşılanan çocuk, okul öncesi eğitim kurumunda kendi işini kendi görmeyi öğrenir. Ev ortamının gergin olduğu zamanlarda çocuk okul öncesi eğitim kurumuna gelerek ferahlama olanağı elde etmiş olur (Fişek-Yıldırım, 1993, s.100-105). Okul öncesi eğitim kurumunda geçirilen süre arttıkça çocuklarda gözlenen paylaşma, işbirliği yapma, arkadaşlarıyla birlikte oynama gibi olumlu sosyal davranışların sıklığı da artmaktadır (Erden-Akman, 1997, s.80).

Okul öncesi eğitim kurumları çocuğa ve aileye bir çok yararlar sağlamaktadır.

1. Çocuk, temelleri daha doğumdan itibaren evde atılmaya başlanan, ancak çok kere kararlı bir tutum bulunmadığı için istenilen düzeye ulaşamayan temel alışkanlıkları (yemek, uyku, tuvalet, temizlik) kazanır (Oktay,1999, s:34).
2. Değişik yetişkinlerle de karşılaşan çocuk, ayrıca yaşıtları ve kendisinden daha büyük ve daha küçük çocuklarla bir arada oynamayı, onların istekleri ile kendi istekleri çatıştığında kimseye zarar vermeden bunun üstesinden gelmeyi, kendi haklarını korumayı ve başkalarının haklarına saygı duymayı öğrenir (Oktay, 1999, s.34, Çağlarım,1996,s:10).
3. Belirli bir zaman dilimi içinde bir sıra düzen izleyen faaliyetler, çocuğun zaman kavramını ve bunun insan yaşamındaki yerini ve önemini öğrenmesine yardımcı olur (Oktay, 1999,s:34).
4. Uyarıcı, zengin çevre yoluyla zihinsel gelişimi destekler. Duyuları ve algılama gücü gelişen çocuğun akıl yürütme becerisinin ve yaratıcılığının geliştirmesini destekler (Çağlarım, 1996, s:10).
5. Bağımsızca kendini ifade edebilmesi ve herkesin de benimseyeceği kendi kurallarını koyması için uygun ortam sağlar (Çağlarım,1996, s.10)
6. Çalışan annelerin, çocuk bakım problemlerini üstlenerek işlerindeki verimi arttırırken, uygun olmayan çevre koşulları ve yetersizliklerden de çocukların etkilenmesini önler.
7. Sosyal ve duygusal yönden hazırlanarak, zihinsel olgunluğa da erişen çocuğu ilköğretime hazırlar
8. Düşük sosyo-ekonomik çevre koşullarından gelen çocukların zihinsel gelişimlerini olumlu yönde etkiler(Oğuzkan ve Oral, 1997, s:108).
9. Okul öncesi eğitim kurumunda iyi planlanmış, isteklere cevap verebilen ve uzman kadro ile yürütülen anne-baba eğitimi aileyi okul öncesi eğitimden ve çocuklarının gelişim özellikleri ile özel durumlarından haberdar eder. Gelecekteki çocukları ve çevreleri için ek bir yatırım sağlar (Çağlarım, 1996, s: 11).

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Okul öncesi eğitim kurumlarının varlığı, bir eğitim ortamı olarak ailenin değerini kesinlikle azaltmamaktadır. Bu kurumlar, ailenin başlattığı eğitimi zenginleştirmek, desteklemek ve aile eğitimindeki yetersizlikleri dengelemek açısından son derece önemlidir.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA EĞİTİM ORTAMLARI

Okul öncesi eğitim kurumunun en temel görevi nitelikli bir eğitim ortamı sunmaktır. Çocuk bu ortamda, aktif deneyimlerde bulunarak duyarlı seçimler yapabilecek, tecrübeler kazanacak, böylece sorumluluk almayı, problem çözmeyi, yetişkinlerle ve yaşıtlarıyla etkileşimde bulunmayı, kararlar almayı ve sonuçlarına katlanmayı, ilgilerini keşfetmeyi, kendini ifade etmeyi ve kendini farketmeyi öğrenecektir.

Ortam, çocuklara öğrenmek için neye ihtiyaç duyuyorlarsa onları sunabilmelidir. İnsanın öğrenmesi sosyal bir süreç olduğundan ortam çocuklar arasındaki ilişkileri sağlamalı ve desteklemelidir. Aynı zamanda çocuğun iletişim, ifade, düşünme, yaratıcılık becerilerini geliştirmeli ve çevresindeki dünya hakkında merak uyandırmalıdır. Burada önemli olan çocuğun isteklendirilmesidir. Ortamın iyi organize edilmesi çocukların kendi ilgilerini geliştirmeleri için olanak sağlar, böylece öğretmenin işleri azaldığından çocuklarla doyurucu bir birliktelik kurması kolaylaşır (Hurst, 1997,s. 24).

Küçük çocukların materyal kullanmak, araştırmak, yaratmak ve problem çözmek; çevrede dolaşmak, neler yaptıklarını rahatça anlatmak; tek başına ve başkalarıyla birlikte çalışmak; kişisel eşyalarını saklamak, keşiflerini sergilemek ve yetişkinlerin onlara katılabilmesi için uygun mekana gereksinimleri vardır (Hohmann&Weikart,2000, s. 111).

Bunlar için gerekli olanlar ise;

1. Zaman: Çocukların çalışmalarını sürdürebilmeleri ve tamamlayabilmeleri için gerekli zamanın verilmesi.
2. Alan: Çocukların bitmeyen çalışmalarına ertesi gün de devam edebilmeleri için gerekli olan alanın sunulması.
3. Materyaller: Sadece satın alınan materyaller değil, öğretmenin kolaylıkla hazırlayabileceği, temin edebileceği ve çocukların çalışmalarını zenginleştirebilecekleri materyallerin (oyun hamuru, kil, kukla, heykel,kağıt, kozalak vb.) olması.
4. Atmosfer/ Koşullar: Yetişkinlerin hataları kabul edici ve yönlendirici olduğu, çoukların ortamı gerektiğinde karıştırabilecekleri ve gerektiğinde yüksek sesle konuşabilecekleri bir ortamın sunulması (Edward ve Springate, 1995, s.3).

Okul öncesi eğitim ortamı, çocuklara kendi dünyalarında deneyim ve yaratıcı cevap verme için zaman ve fırsatlar tanımalı onların doğal olarak sosyal, güvenli ve canlandırıcı bir ortamla çocukların uygun risklere girmelerine ve kendi dünyalarını genişletebilmelerine olanak sağlamalıdır.

Eğitim ortamının, çocuğun fiziksel olarak güvenliğini sağlamasının yanında duygusal güvenliğini de sağlaması önemlidir. Bu nedenle öğretmen eğitim ortamını düzenlerken çocukların duygusal ihtiyaçlarını dikkate almalıdır.

Duygusal güvenliğin sağlanmasında hem çocukların hem de yetişkinlerin ihtiyaçlarının karşılanması gerekir. Bu doğrultuda düzenlenecek eğitim ortam çocukların,

- Doğallık ihtiyacını, araştırma-inceleme, zevk alma, dinlenme ve rahatlama fırsatlarını içeren emin ve güvenli,
- Grup içinde yalnız kalma ihtiyacını, sınıf içinde bireysel oyun alanı ve kişisel çalışmalarını sürdürecek alanı içeren,
- Çeşitlilik ihtiyacını, büyük bir oranda çocukların yetenekleri ve ilgi seviyelerini yükselten materyal ve aktiviteleri içeren, seçim yapma fırsatlarını, değişik keşiflerde bulunmalarına olanak veren,
- Kişisel farklılıklarını tanımlama ihtiyacını, farklı enerji seviyeleri, düşünme şekilleri, sosyal etkileşim biçimleri ve kültürel farklılıkları sunan,
- Kendini kanıtlama ihtiyacını, hayali oyun, fantezi, orijinal düşünce, ve yaratıcı problem çözmenin cesaretlendirildiği bir ortam olmalıdır (Catron & Allen,1993, s. 79).

Eğitim ortamları düzenlenirken iç ve dış mekanların bir bütün olarak düşünülmesi, çalışanların ve çocukların ihtiyaçlarının, programın dikkate alınması gerekir. Böylece kurum içinde yer alması gereken bölümler ve materyaller belirlenir.

İyi tanımlanmış bir ortam farklı şekillerde tanımlanmış alanları içerir ki bunlar, çocukların ve yetişkinlerin özel aktiviteleri için gerekli olan tüm materyallerin bulunduğu alanlardır (Catron &Allen, 1993, s.81).

FİZİKSEL ÇEVRE

Çocuklar bizzat yaparak en iyi şekilde öğrenen varlıklardır. Bu bakış açısı gelişmeyi hızlandıracak bir çevrenin tasarlanmasında bir rehber görevi görür. Çevrenin tasarlanmasında çok iyi düşünülmelidir, çünkü çevre çocukların deneyimlerini arttıran ya da sınırlayan bir unsurdur (Read ve ark, 1987, s.55).

Nitelikli bir eğitimin temel öğelerinden biri de fiziksel çevredir. Çocuklar fiziksel çevre ile olan ilişkilerinde ve çevreyi keşiflerinde birçok şeyler öğrenirler. Bu nedenle fiziksel çevreye çocukların bir ders kitabıdır diyebiliriz. Çevre ne kadar zengin ve ilginç olursa çocukların öğrenme olanakları da o kadar fazla olur. Fiziksel çevre çocuklara açık seçenekler ve gruplar halinde ya da tek başlarına projeler üzerinde çalışıp, yapılandırıp keşfedecekleri iyi tanımlanmış mekanlar sunar. Her alan çocukların yaşlarına uygun oyuncaklar ve materyallerle donatılır (Dodge,1995,s. 1180).

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

BİNA ÖZELLİKLERİ

Okul öncesi eğitim kurumunun, amaçlarını gerçekleştirebilmesi, çocukların güvenliğini sağlayabilmesi için tek katlı ya da en fazla iki katlı müstakil bir binada açılması uygundur. Böylece çocukların daha bağımsız-özgürce hareket edebilmeleri (güvenli bir şekilde) sağlanmış olacaktır.

Bina projelendirilirken, oyun odalarının güneye bakmasına, alçak pencerelerinin olmasına, girişin çocukların okula geliş gidişlerinde karmaşa yaşamalarını engelleyecek genişlikte olmasına ve programın gerçekleştirilmesinde gerekli olan bölümlerin bulundurulmasına dikkat edilmelidir (Read ve ark,1987,s. 58).

Binanın içinin planlanması önemli bir husustur. Binanın planlanmasında bütün faaliyetler aynı mekan içinde yer alabileceği gibi faaliyetlerin özelliklerine göre farklı mekanlar da kullanılabilir.İyi bir okul öncesi kurumunda mekan şu özelliklere sahip olmalıdır:

- Çocuğa rahatça hareket imkanı vermeli,
- Kaza ihtimalinden uzak olmalı, buna karşılık kolayca değiştirilmeye imkan vermeli,
- Etkinlikleri gerçekleştirirken yapılacak çalışmalara kolaylık ve rahatlık sağlamalı,
- Bireysel ve grup faaliyetlerine ve aynı zamanda topluluk duygusunun oluşmasına imkan vermeli,
- Estetik olarak hoş ve zevkle düzenlenmiş olmalıdır (Oktay,1999,s.192).

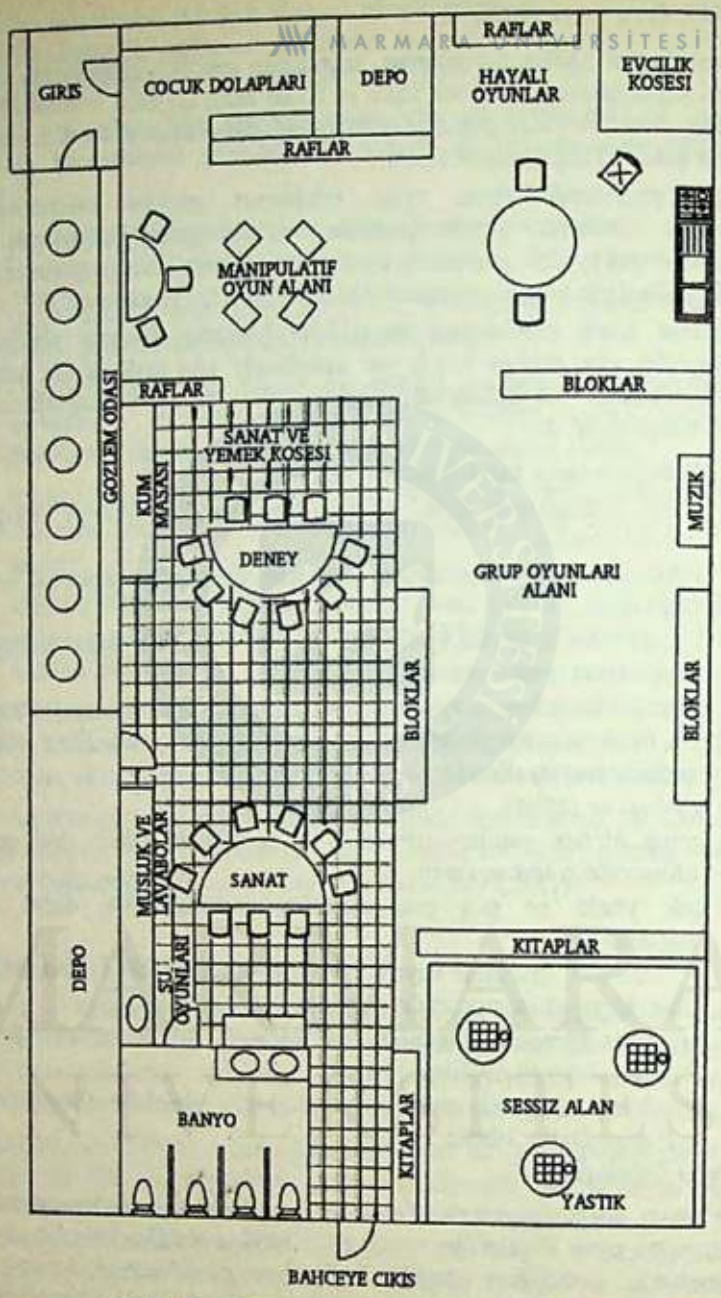
Eğitim ortamının zenginleştirilmesi ancak uygun materyallerle olabilir. Bu nedenle materyaller;

- güvenli ve sağlam,
- geniş ölçüde yapılandırılmamış ve çocukların kendi özel nesnelerini oluşturmaya imkan veren,
- çok yönlü ve pek çok etkinlikte kullanılabilen, doğal çevreden sağlanabilen,
- öğretmenler, çocuklar veya toplumdaki diğer kişiler tarafından yapılmış olan, bireysel ve grup etkinliklerinde kullanılmaya uygun,
- bireysel öğrenme biçimleri ve gelişim aşamalarındaki farklılıkları karşılayabilecek nitelikte,
- çocukların kültürel ortamları ile uyumlu olmalıdır (Boegehold,1977, Aktaran: Oktay,1999,s.193).

Oyun Odaları/Sınıf

Bir oyun odasında yemek, dinlenme ve oyun alanları bulunmalıdır. Ayrıca çok farklı çeşitte oyun köşeleri ve materyalleri birlikte olabilmelidir. Oyun odasının düzenlenmesinde çocukların çeşitli faaliyetleri gerçekleştirebilmesine olanak verecek ve deneyimlerinin artırmasına yardımcı olacak oyun köşelerinin uygun şekilde yerleştirilmesi önemlidir. Öğretmen oyun odasını düzenlerken fiziki konumunu iyi değerlendirmeli ve köşelerin birbirleriyle ilgili olanlarının yakın mekanlarda yer almasını sağlamalıdır. (Örn; Şekil 1.) Ayrıca oyun odasının düzenlenmesinde çocukların fikirlerinin alınması, çocukların sınıfı benimsemelerine ve aldıkları sorumlulukları yerine getirmelerinde destek olacaktır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ



SEKIL 1. OKUL ONCESI SINIF PLANI

(Catron, 1993)

Silinebilir yüzey (fayans, mineflo...)

Halı kaplı yüzey

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Yetişkinler mekanı çocuklar için düzenlerken, çocukların olabildiğince çok sayıda etkin öğrenme fırsatı bulabileceği ve ortam üzerinde daha fazla denetim kurabilmelerini amaçlarlar. Aşağıdaki kurallar, yetişkinlerin oyun odalarını donatırken aldıkları kararları etkiler (Hohmann&Weikart,2000, s. 115-119).

- ***Oyun alanı çocuklar için davetkardır:*** Rahat bir oyun ortamı yaratmak için minderler, halılar, şezlonglar, perdeler, doldurulmuş koltuklar kullanılmalıdır. Büyük çiçeklikler, yastıklar, köşelere asılan ya da serilen kumaşlarla sert köşeler yuvarlatılmalı, duvarların, tavanların ve yer döşemelerinin hoş renk ve dokuda olmaları sağlanmalı, doğal materyaller (ahşap) kullanılarak pencerelerden ve tavandan gelen güneş ışığının, dışarıdaki doğayı bir parça içeri de taşıyarak ortamı yumuşatması sağlanmalıdır.

- ***Oyun alanı ayrı ayrı oyun türlerini özendirmesi açısından belirli ilgi köşelerine bölünmelidir:*** Elde bulunan mekanın kullanımı programdan programa değişiklik gösterse de, çocuklar için olan oyun köşeleri, alan düzenlemede öncelikli sırayı alır. Her bir ilgi köşesinde, materyaller ve herhangi bir zamanda orada oynamak isteyen çok sayıda çocuk için yeterli boşluk bulunmalıdır. Belirgin ilgi köşeleri kurmak, çocukların bağımsızlık ve sosyal ilişkilerindeki kapasitelerini artırmanın somut yollarından birisidir. Köşeler her gün kendilerine açık bulunduğundan, çocuklar hangi materyalleri, nerede bulabileceklerini bilirler. Alanın tutarlı ve bu yüzden güvenilir olması çocuklara nerede çalışmak ve orada bulunan materyallerle ne yapmak istediklerini öngörme olanağı verir.

- ***Mevcut alan grup etkinlikleri, beslenme, uyku ve çocukların kişisel eşyalarının saklanması için uygun yerler içermelidir:*** Geniş bir alanda, ilgi köşelerini odanın çevresine yerleştirmekte fayda vardır. Bu durum karşılama çemberi, hareketli oyunlar gibi grup etkinlikleri sırasında kullanılacak geniş bir orta alan sağlayacak ve bütün köşelere ulaşımı da kolaylaştıracaktır.

- ***İlgi köşeleri olabildiğince birbirinin görüş alanı içinde ve köşeler arasındaki gidiş geliş trafiğine açık bulunacak şekilde düzenlenmelidir:*** Köşelerin birbirlerinin görüş alanları içinde bulunmaları, bütün alanı çocukların ayakta durduklarında diğer köşelerde bulunan arkadaşlarını gözleyebilecekleri ve yetişkinlerin de alanı gözleriyle hızla tarayarak her bir çocuğun konumunu belirleyebilecekleri şekilde düzenleme anlamına gelir. Köşeler arasında ki alçak sınırlar bunu sağlayabilir.

- ***İlgi köşeleri pratik öneri ve çocukların değişken ilgilerini yanıtlayabilecek şekilde esnek olmalıdır:*** İlgi köşelerinin düzenlenmesinde esneklik önkoşuldur. Yetişkinler yıl boyunca çocukların ortaya çıkan yeni gereksinimlerini karşılamak için, bazı köşelerin çok fazla ya da çok az kullanılmaları durumunda, beklenmedik trafik oluşumları karşısında, alan gezisi deneyimleri ve bunların yeniden canlandırılması durumlarında, alınan yeni materyallerin yerleşimini sağlama ve yenilik gereksinimi karşısında oyun alanı düzenlemesi ve donatımında çeşitli değişiklikler yaparlar.

- ***Materyaller bol miktarda ve çok geniş bir oyun çeşidi yelpazesini desteklemelidir:*** Materyallerin bolca bulunması, her bir köşede aynı anda birçok

çocuğun oyun oynayabileceği kadar yeterli miktarda materyal bulunması anlamına gelmektedir. Köşelerde bulunan materyaller, çocukların ilgilerine ve yeteneklerine uyum sağlayacak geniş bir oyun çeşidi yelpazesini desteklerler.

• ***Materyaller çocukların aile yaşamlarını yansıtırlar:*** Materyaller ve taşıdıkları anlamlar, çocukların günlük aile yaşamlarını yansıtırlar. Bu nedenle materyallerin, ev yaşamını çağrıştıran nesneler, kitaplar, dergiler, resimler, fotoğraflar, oyuncak bebekler, giysiler vb. gibi çocuğun günlük yaşamını temsil eden objelerden olması önemlidir.

• ***Materyallerin yerleştirme şekli bul-kullan-yerine yerleştir döngüsünü destekler niteliktedir:*** Materyallerin yerleştirilmesine rehberlik eden en önemli fikir, çocuklara gereksinim duydukları materyalleri kendi kendilerine bulup yeniden yerlerine yerleştirebilme olanakları sağlamaktır. İlgi köşeleri bir anlamda, her biri belirli bir oyun türünü destekleyen materyallerle dolu olan bir dizi ilgi çekici açık sergi ünitesidir. Materyallerin saklanış şekli tutarlılık gösterirken, kullanımları esnektir. Benzer nesneler bir arada saklanmalı, çocukların içinde ne bulunduğunu kolaylıkla görebilecekleri ve tutabilecekleri türden kap ya da sepetler kullanılmalı, saklama kapları çocukların anlayabileceği şekilde etiketlenmelidir.

DIŞ MEKAN (BAHÇE VE ÜSTÜ KAPALI OYUN ALANI)

Bir okul öncesi kurumda dış mekan ve donanımı çocukların gelişimleri yönünden en az iç mekan ve buradaki malzemeler kadar önemlidir. Özellikle büyük şehir ortamında çocuklara evde sağlanamayan ve onların gelişimi için gerekli olan hareket imkanlarının okul öncesi kurumda sağlanması, günümüzde geçmişe göre daha büyük bir önem arz etmektedir.

Dış mekan faaliyetlerinin gerçekleştirileceği alan hem güneş gören hem de gölgelikler içerecek şekilde olmalıdır. Zemin çeşitli şekillerde kaplanmış (Çim, toprak, beton/asfalt) olması çocukların güvenli bir şekilde faaliyetlerini gerçekleştirmelerini sağlayacaktır.

İyi bir açık hava oyun alanı, çocuğun değişik hareketleri deneyebileceği, doğa ile içiçe olabilmesine olabildiğince imkan verecek nitelikleri taşımalıdır (Oktay,1999,s.196).

Bahçe düzenlenirken; çocuğun fiziksel becerilerini geliştirici tırmanma merdiveni, kaydırak, salıncak, tahterevalli, kum havuzu, kayalar vb. materyallerin yanı sıra çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine yardımcı olacak ortam yaratacak oyun evleri ve ilgili materyallerin bulunduğu alanın, çocuğun çeşitli deneyimler kazanabileceği, fen ve doğa çalışmalarını yapabileceği, ekim ve hayvan besleme alanlarının oluşturulması da önemlidir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA PERSONEL

Okul öncesi eğitim kurumlarında personel sayısı ve çeşidi kurumun büyüklüğüne ve amaçlarına göre değişiklik göstermektedir. Yönetici, öğretmenler, yardımcılar, stajyer öğrenciler, aileler, psikolog, hemşire, doktor, sekreter, aşçı, binanın bakımı ve temizliğinden sorumlu kişiler gibi çalışanlar okul öncesi eğitim kurumlarının personelini oluşturmaktadır.

YÖNETİCİ

Okul örgütünün amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri okul yöneticisidir. Okul yöneticisi ancak okulda ki diğer öğeler tarafından kabul edilir ve benimsenirse liderlik statüsü kazanabilir (Bursalıoğlu, 1987, s.66).

Okul yöneticisinin okulun örgütsel yapısının oluşturulması ve disiplin biçiminin belirlenmesi, araç-gereç ve diğer kaynakların belirlenmesi ve kontrol işlemlerinin yürütülmesinde öğretmenler ve diğer çalışanlara model olması gerekmektedir.

Okul öncesi eğitim yöneticisinin; diğer eğitim yöneticileri gibi belirli sorumlulukları vardır. Yönetici her zaman okulundaki koşullardan sorumludur ve çoğunlukla işbirlikçi olmalıdır. Yöneticinin başarısı, doğru seçim yapmasından, ne zaman liderliği ele alacağını ve çalışma arkadaşları tarafından gösterilen liderlik davranışlarını ne zaman kabul edeceğini bilmesinden kaynaklanmaktadır (Lofthouse, 1990,s.89). Okul öncesi eğitim kurumundaki bir yönetici lider olmak durumundadır. Bunun nedenlerinin başında, kurumun küçük ve basık bir hiyerarşik yapıya sahip olması, çalışanları ile yakın bir birlikteliğinin olması ve çalıştığı ürünün çocuk olması gelmektedir.

Yöneticilik yetileri, liderlik yetileri ile eşitlenemez. Etkin liderlik için, yöneticilik yetileri şarttır fakat iyi bir liderlik için yeterli değildir

Bir organizasyonda hangi lider olursa olsun işlerin yürümesi için dört zorunlu aşama vardır;

1. Kurumsal ve bireysel amaçların ve/veya hedeflerin tanımlanması,
2. Bireysel standart ve beklentilerin belirlenmesi,
3. Destek ve geri beslemenin temini,
4. Sonuçların değerlendirilmesi.

Erken çocukluk alanında liderlik bir toplum yaratmaya ve yüksek kalitede hizmet sunmaya yönelik çalışmalarla ilgilidir. Bu anlamda liderlik şunları içerir:

- Yaratıcı bir erken çocukluk programına katkıda bulunabilmek için başkalarının davranışlarını, özellikle personelin ve ailelerin davranışlarını etkilemek,
- Programı etkin bir şekilde yönetmek,

- Personel ve ailelere kişisel gelişimleri için rehberlik yapmak,
- Kurumsal ve profesyonel etkinliğin ilerlemesi için değişiklikler planlamaktır (Rodd, 1994, 10-11).

Okul öncesi yöneticisinin sorumlulukları arasında okulu örgütleme ve yönetme, çocukların ihtiyaçlarına göre eğitim programları hazırlama, düzgün bir raporlama sistemi oluşturma, ailelerin programa katılımını sağlama ve bu programları topluma açıklama vb. yer almaktadır (Oktay, 1999, .217).

Okul öncesi yöneticisinin görevleri şöyle özetlenebilir:

- Örgüt içi ve örgüt-dışı unsurlara duyarlı olmak,
- Üstleri ve astları ile iyi iletişim ağı kurmak,
- Örgütünü, kurumun amaçlarına, ihtiyaçlarına göre örgütlemek,
- Personel seçiminde mutlaka yer almak. Yeni çalışmaları, araştırmaları inceleyerek, bunların kendi örgütüne yararlı olanlarından faydalanmak,
- Konusu ile ilgili bilgileri çeşitli düzenlemeler ile çalışanlarına aktarmak,
- Örgütün informal ve formal yapısını ayırmak ve her iki yapıyı da önemsemektir ve Okul öncesi yöneticisinin bu görevlerini yerine getirebilmesi için;
- Okul öncesi eğitim alanında uzman, çocuk beslenmesi ve sağlığı ile yönetim konusunda eğitim almış olmalı,
- Yönetim biliminin esaslarını bilerek planlama, organizasyon, kontrol mekanizmalarını uygulamaya koyabilmeli,
- Üstleri ve astları ile iyi bir iletişim kurabilmeli,
- Çevresinde güvenilir, dürüst, hoşgörülü, eleştiriye açık, konusunda bilgili, anlaşılır olabilmeli, yeniliğe uyum sağlayabilmeli,
- Doğru kararlar alabilmeli ve karşısındakilere kararlarının doğruluğunu kabul ettirebilmeli,
- Bulunduğu mevkinin verdiği formal güçten çok bilgisi ve yetenekleri ile çalışanlarını motive ederek onların verimliliğini sağlayabilmelidir (Zembat,1992,s.109).

Zembat (1992) tarafından yapılan bir araştırmada, yöneticilerin liderlik, sorumluluk sahibi, güvenilir ve dürüst, yeniliğe açık olmaları planlama-organizasyon-kontrol mekanizmalarına işlerlik kazandırabilme, ikna gücü, kendine güvenme, değişikliğe uyum sağlama, hoşgörülü ve iyi bir iletişimci olma niteliklerine sahip olması gerektiği belirlenmiştir (Zembat,1992, s.201-202).

Wofford'un (1979) yaptığı çalışmada ise okul öncesi alanında liderlik için temel niteliklerin, öğrenmeye karşı sürekli bir ilgi alanında meraklılık, dürüstlük, başkalarına saygılı olmak, cesaret (risk alabilme ve hatalardan öğrenebilmeye istekli olmak), şefkat olduğunu belirtmiştir (Rodd,1994, s. 15).

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Yönetici okuldaki bütün personelin çalışmasından, okulun eğitim, öğretim ve yönetim hayatından sorumludur.

Okul Öncesi Kurumu Yöneticisinin Görevleri

- Tavsiye edilen personel özelliklerine uygun diploma ve deneyimine sahip öğretmen sayısını arttırmak.
- Öğretimlerinde gelişmek isteyen öğretmenler için gerekli profesyonel desteği sağlamak
- Okul öncesi ve sonrası bakımı okulda ya da ilgili kurumda yaparak çocuğun günlük yaşamında bulunduğu yer ve insan sayısını azaltmaya çalışmak.
- Sınıf dışı çalışmalar ve uzmanlarla çalışmalar için organizasyonlar yapmak.
- Küçük, orta, büyük grup ve ilkokul öğretmenlerinin bir araya gelerek çocuğun bu dönemleri arasındaki geçişini kolaylaştırmak için gerekli tartışmaları düzenlemek.
- Aileler için eğitimci, yardımcı ve uzmanlık konularında hizmet etmek.
- En iyi uygulamalar ve araştırmalar hakkında bilgi toplamak.
- Başarılı olmak için diğer okulların neler yaptığını araştırmak.
- Başarılı olamadığımız zaman da sonucun ne olabileceğini düşünmek, gibi konular üzerinde daha fazla durmalıdır (http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/student/earlycld/ea100.html).

ÖĞRETMEN

Okul öncesi öğretmeni gruplardaki çocukların en yakını olup okulun eğitim ve öğretiminden sorumludur. Bir okul öncesi eğitim kurumunda malzeme ve program kadar, hatta daha önemli olan bir öğe de öğretmendir.

Küçük çocukların duygusal bakımdan sağlıklı yetişmesinde yetişkinlerle olan ilişkilerinin büyük rolü vardır. Küçük çocukların ilişkide bulundukları yetişkinlerin başında da anne ve babanın yanı sıra öğretmenler gelmektedir (Gürkan, 1986,s.124). Çocuk için öğretmen, hem öğreten hem seven, hem de dostluk gösteren, kısacası günün büyük bir bölümünde kendisinin ve arkadaşlarının ihtiyaçlarını yerine getirmek için çalışan bir insandır. Okul öncesi eğitim işi tüm eğitim görevlerinde olduğu gibi para kazanmak zorunluluğu ile yapılacak bir görev değil, severek, istenerek seçildiğinde verimli ve başarılı olunabilecek bir meslektir (Oktay, 1999,s.219). Dreaben'e göre de öğretmenlik profesyonel bir işten öteye bir meslektir (Almy,1989,s.20).

Okul öncesi öğretmeni olmak eğitimciye bir çok sorumluluk yüklemektedir. Çünkü öğretmenin birlikte olduğu çocuk grubu, henüz bağımsızlığını kazanmamış

bir yetişkine muhtaç ve ailesinden ve evinden uzak olduğu anda birlikte olduğu kişidir. Çocuğun beklentileri, ihtiyaçlarının karşılanma düzeyleri de farklılık göstermektedir. Okul öncesi öğretmeni görevini yerine getirirken, çocukların temel ihtiyaçlarını (sevgi, şefkat, ilgi, beslenme vb.) bilerek önce bu ihtiyaçları karşılaması, onların gelişim düzeyini dikkate alarak çalışmalarını planlaması önemlidir.

Çocuklar için program geliştiren öğretmenlerin çok kültürlü eğitim bilgilerine sahip olmaları gerekir. Böylece öğretmenler çocukların eğitimsel ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabileceklerdir (Winter, 1994/95, s91).

Okul öncesi öğretmeninin öncelikle sahip olması gereken özellikler şöyle sıralanabilir;

- Çocuk gelişimi ve eğitimi, beslenmesi ve sağlığı konularında bilgi sahibi olmak.
- Müzik, resim, drama, oyun gibi konularda bilgili ve bir çok eğitim materyallerini temin edebilecek beceriye sahip olmak.
- Okul öncesi eğitim programları konusunda bilgili olmak.
- İyi bir mizah duygusuna sahip olmak.
- Çocukça davranışlardan sıkılmamak.
- Sabırlı olmak.
- Sorumluluk sahibi olmak.
- Çocukta çok küçük de olsa ilerlemeyi görebilmek.
- Yaratıcı olmak.
- Yeniliklere uyum sağlayabilmek.
- Türkçe'yi iyi ve güzel konuşmak.
- Geniş bir edebiyat ve fen bilgisine sahip olmak.
- Hoşgörülü ve esnek olmak.
- Dış görünüşüne dikkat etmek(temiz, düzenli ve rahat giyimli olmak).
- Meslektaşları ve ailelerle işbirliği yapabilmek.
- Güvenilir olmak.
- Doğru ve çabuk karar verebilmek.
- İyi bir meslek ahlakına sahip olmak.
- İyi bir rehber olmak
- Sağlıklı, canlı, hareketli, neşeli olmak. (Oktay, 1999 s.221)

Katz ise öğretmenin dört temel özelliğinden bahseder.

1. Anne rolüne eş değer olan çocuğa destek olma,
2. Çocuğa duygusal destekte bulunma ve rehberlik etme ,
3. Öğretim ve
4. Yetenek geliştirme açısından ustalık kazandırmadır (Almy,1989,s. 25).

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Okul öncesi öğretmeni sınıfında hoş, kabul edilen bir ortam sağlayabilmelidir. Okul öncesi öğretmeni çocuklarda baskı ve kızgınlık yaratmak yerine onları çeşitli etkinliklere yöneltebilmelidir. Okul öncesi öğretmeninin asıl işi bilgi aktarmak değildir, çocuklara evden okula, oradan da topluma kolay ve mutlu bir geçiş sağlayabilmelerine yardımcı olmaktır. İşte bu nedenle çocukların gelişimlerinde okul öncesi eğitim kurumlarının duygusal atmosferi çok büyük bir önem taşımaktadır (Gürkan, 1986,s.125).

Öğretmen, değişim ihtiyacını (sınıf içi veya sınıf dışından gelen) fark etmeli ve bu değişimin bir parçası olmalıdır. Değişim ihtiyacının belirlenmesi içinde aktif araştırmaların yapılması son derece önemli bir konudur. Bir öğretmenin araştırmacı olmasının bir çok yararları vardır. Öğretmenler,

1. Çocukların ne yaptığına ve çocukların kendileri için neler yaptığına daha yakından bakarak kendi tecrübelerini yeni bir şekilde soruştururlar,
2. Çocuklarda daha derinden anlamayı geliştirir, öğrenme işlemi sürecindeki ve çocukların eğitim hayatlarındaki rollerini anlamalarını sağlar,
3. Çalışma arkadaşlarıyla eşit olduklarını, bulundukları durumda neyin daha iyi işlediğine karar vermek, bu sebeple eşit olmayan bir ilişkiyi azaltmalarını, üniversite, araştırmacılar, yöneticiler ve öğretmenlerle ilişkilerini geliştirmelerini sağlarlar,
4. Düzenlemesini yaptıkları bir projenin uygulanmasında görev alırlar (Borgia&Schuler,1996,s.2).

Öğretmenlerin Nitelikli Okul Öncesi Eğitim Programının İşleyişindeki Rolü

Öğretim, yapılandırılmış bir aktivitedir; birine bir şey öğretmek daha açık bir mesele olabilir. Eğitim ise, dinlemek ve olgunlaşmamış beyinlerin, insanların gelişimini teşvik etmek, öğretimden çok daha fazlasını gerektirir. Kalite, beceri, bir insanın huyunu kavrama kabiliyeti, özel bir tipin anlaşılması ve "öğretmen eğitimi" teriminin kapsadığından çok daha gelişmiş bir yapıda hazırlık gerektirir. Eğitimin gelişimi, gelişimi devam eden öğretmenlere bağlıdır. Bunun içinde öğretmenlerin profesyonel gelişimleri teşvik edilmelidir (Blenkin&Kelly,1996,s.49).

Öğretmenin kaliteli bir okul öncesi eğitim programının uygulanmasında ki rolünü aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür;

- Çocukların gelişimi ve eğitimi konusunda temel ilkeleri bilmek, çocuk gelişimine uygun pratik ve programları geliştirmek.
- Çocukların entegre çalışmaları için büyük grup çalışmaları hazırlamak.
- Çocuklara projeler üzerinde çalışmaları için uygun zaman, hoşlarına gidecek bir çevre, uygun materyaller ve destek faaliyetler düzenleyerek, yaratıcılıklarını desteklemek, güven vermek.
- Çocukların erken çocukluk, çocukluk ve ilkokul geçişleri için gelişim özelliklerini bilmek ve buna uygun program yapmak.

- Ailelerin okul içinde yer almalarını desteklemek.
- Program hakkında kendine sorular sormak:

  "çocuklar hakkında daha fazla bilgi nasıl bulabilirim?"

  "programı daha kolay nasıl uygulayabilirim?"

  "çözülmesi gereken problemler nelerdir?"

  "problemlere yaklaşımımız nasıl olmalıdır?" gibi noktalar hazırladıkları programın etkili olmasını arttırır
- Hazırlanan programlardaki değişiklikler aileler ve çocuklar için sorun çıkarabilir. Bunun için bu konuda hassas davranmalı, değişimler hakkında bilgilere önem vermeli ve aileler ile olan iletişim kesilmemelidir. Programda yer alan herkesin bu konuda bilgi sahibi olması gerekir (http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/student/earlycld/ea100.html)
- Uygun bir fiziksel çevre, çocuğun gelişiminde ve deneyimlerinde eğitimcinin rolünü yapılandırır.

Öğretmenin Görevleri

Öğretmenin görevi, çocukların temel alanlarda öğrenmelerini sağlamak değildir, onlar zaten öğrenme ortamının içindedirler. Başarılması gereken, çocukların evdeki durumlarını öğrenerek, öğrenmelerini başka eğitimsel programlarla tamamlamak, desteklemektir. Böyle bir konumda öğretmenin dört temel görevi vardır;

- Programı planlamak,
- Ortamı düzenlemek ve kaynaklarla beslemek,
- Çocukların sorularını yanıtlamak ve onlarla etkileşimde bulunmak,
- Bu üç çalışmayı değerlendirip bunları geliştirmektir (Hurst,1997,s. 19-20).

Çocuklar, yeni şeyleri öğrenmek için öğrenileceklerin farkında olmalı, araştırmalı, sorgulamalı, kullanmalı ve uygulamalıdır.

Farkında olma; öğrenme parametrelerinin geniş bir tanımıdır. Olayların, nesnelerin ve kavramların farkına varmaktır.

Araştırma (keşfetme); olayların, nesnelerin, insanların ve kavramların özelliklerinin ortaya çıkarılmasıdır. Ayrıca çocukların deneyimleri vasıtasıyla kendi kişiliklerini oluşturmasıdır.

Sorgulama; olaylar, nesneler, insanlar ve kavramlar karşısında inceleme yapmak, odaklaşmak, test etmek, genelleme yapmaktır.

Kullanma; öğrenmenin işlevsel aşamasıdır. Olay, nesne, insan, kavram anlayışlarını kullanma ve uygulama metodudur (Bredekamp,Kunesh,Shulman, 1992).

Bunlar çocukta zamanla gerçekleşir. Çocukların öğrendiklerini yansıtmasıyla ortaya çıkar. Bu öğrenme teklif edilmeden, tesadüfen, doğal, somut öğrenmedir.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Daha sonra çocukların kendi öğrenme kuralları ile daha genişletilmiş, zenginleştirilmiş öğrenme gerçekleşir(Bredekamp,Kunesh,Shulman, 1992).

Öğretmenin çocuğun öğrenmesindeki görevleri aşağıdaki şema ile gösterebilir;

Çocuk Ne Yapar?	Öğretmene Düşen Görevler
Farkında Olma • Tecrübe (yaşantı) edinmek • Merak (ilgi) kazanmak • Geniş parametreler tanımak • Katılım • Anlamak (farkına varmak)	**Farkında Olma** • Çevre oluşturmak • Yeni olaylar, insanlar, nesneler tanıtarak fırsat vermek • İlgi çekmek için problem ve sorular ortaya atmak • Çocukların ilgi ve meraklarına cevap vermek, tecrübelerini paylaşmak • İlgi göstermek, heveslendirmek
Araştırma (Keşfetme) • Gözlem yapmak • Materyalleri araştırmak • Bilgi toplamak • Bulmak, meydana çıkarmak • İfade etmek (anlatmak) • Parçaları ortaya çıkarmak • Kendi anlayışını oluşturmak • Kendi kurallarını uygulamak • Kendi kişiliğini oluşturmak	**Araştırma (Keşfetme)** • Kolaylaştırmak • Desteklemek ve araştırmayı geliştirmek • Oyunları genişletmek • Çocukların aktivitelerini tanımlamak (tarif etmek) • Sonuca bağlanmamış soru yöneltmek (Başka ne yapabilirsin? gibi...) • Çocukların düşünce ve kurallarına saygı duymak • Olası hatalara izin vermek
Sorgulamak • Test etmek • İncelemek • Odaklaşmak • Diğerlerinin düşüncelerini kendi düşünceleriyle karşılaştırmak • Genelleme • Önceki öğrendikleriyle bağlantı kurmak • Geleneksel kurallara uyarlamak	**Sorgulamak** • Anlamları yalınlaştırmada çocuklara yardımcı olmak • Rehber olma, çocukların dikkatini yoğunlaştırmak • Daha odaklanmış sorular sormak • İstendiğinde bilgi sağlamak • İlişkilerini geliştirmede çocuklara yardımcı olmak • Soruşturmalarına zaman tanımak
Kullanma (Yapma) • Tüm öğrenme yollarını kullanmak • Çeşitli yollarla öğrenmeyi yerine getirmek • Yeni durumlara uygulamak • Yeni hipotezler geliştirmek	**Kullanma (Yapma)** • Gerçek dünyada kullanabileceği uygulamalar için araçlar yaratmak • Yeni durumları uygulayabilmeleri için yardımcı olmak • Öğrenmenin gerçekleşmesi için anlamlı durumlar sağlamak

(Bredekamp,Kunesh,Shulman, 1992).

Okul öncesi eğitim kurumlar programlarında yöneticileri, öğretmenleri çocukları çok yönlü gelişmeyi sağlayan çalışmalar yerine, didaktik sadece bilgiye dayalı bir uygulamalar yapmalı; çocukların,

- Geçmiş bilgilerini kullanarak yeni deneyimler kazanmalarını desteklemeye (proje çalışmaları),
- Çocukların, diğer çocuklarla, yetişkinlerle ve objelerle etkileşimde olmasını sağlamaya,
- Uygun dil etkinlikleriyle deneyimlerini arttırmaya,
- Ailelerle çalışarak çocuk hakkında bilgi paylaşımına, aile-öğretmen işbirliğinin sağlayacağı yararların anlaşılmasına,
- Küçük grup, büyük grup ve bireysel aktivitelerin dengeli dağıtılmasına,
- Öğretmenin çocuğun yaptığı işleri sistematik olarak takip ederek, bunları çocuğun kişisel dosyasına kaydetmesine,
- Uyuşmazlıklara karşı çözüm stratejileri geliştirerek, çocukların sosyal yeteneklerini geliştirmesine dikkat etmelidirler (Rothenberg,1995, s.2-3).

DİĞER PERSONEL

Psikolojik Danışma Elemanı

Psikolog ve rehberlik elemanı öğretmenle birlikte çocuklardaki gelişmeyi izler; eğitim süreci sırasında ortaya çıkan sorunların aile ile işbirliği içinde çözümlenmesine yardım eder. Ayrıca gru ortamında yeterince uyuym sağlayamayan çocuklar için özel, bireysil programlar yapar; uygullar veya uygulamaya konmasının sağlar.

Doktor-Hemşire

Okul öncesi eğitim için sağlık en başta gelen koşullardan biridir. Bu nedenle okulda devamlı veya ihtiyaç duyulduğunda bağlantı kurulabilecek sağlık personeline gereksinim vardır. Bu personel çocuk sağlığı ve ilkyardım konularında bilgili olmalıdır. Daimi çalışmasa da en az haftada bir kez çocukları muayene etmeli ve hasta çocukları takip etmelidir. Bu konuda öğretmenlere ve ailelere yol göstermeli ve yardımcı olmalıdır (Oktay,1999,s. 222).

Yardımcı Personel (aşçı,temizlik sorumluları,şoför vb.)

Oukl öncesi çocuklar için kurumda görev yapan tüm personel çok önemlidir. Bazen bir ahçı ve temizlik sorumlusu da çocuklarla iletişimde büyük katkı sağlayabilir. Daha da önemlisi bu kişilerin bazı davranışları çocukları olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle eleman alımında çok dikkatli olunmalıdır. Yardımcı personel en az ilkokul mezunu olmalı, Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalı,sağlıklı ve temiz olmalı, sevecen, neşeli, sorumluluk sahibi, dürüst, işini iyi bilen ve saygılı olmalıdır. Bu personel göreve başlamadan önce mutlaka hizmet içi eğitime alınmalıdır. Ayrıca yardımcı personelin görev tanımları iyi ve açık yapılmalıdır, böylece öğretmenin işlerine karışması engellenmiş olacaktır (Zembat,1992, s.111).

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA PROGRAM EĞİTİM PROGRAMLARI

Nitelikli bir okul öncesi eğitimin temel noktalarından biri de iyi hazırlanmış programla verilen eğitimdir. Eğitimin bilinçli ve düzenli yapılabilmesi ve çocukların tüm ihtiyaçlarını karşılayabilmesi de ancak programlı bir çalışma ile mümkün olmaktadır.

"Eğitim programı, yeni davranışlar kazandırmak amacıyla, gerçekleştirilmek istenen hedefler, davranışlar, eğitim durumları ve değerlendirme etkinliklerinden oluşur. Bir başka deyişle *"eğitim programı, bireyde istendik davranışlar oluşturmak amacıyla yapılan ayrıntılı plan"* olarak da açıklanabilir. Eğitim programının benzer tanımları dikkate alındığında; eğitim kurumlarında belli zaman dilimleri içinde gerçekleştirilmek üzere belirlenen hedeflere yönelik olarak hazırlanacak ayrıntılı planlara *eğitim programı* denilebilir. Buna göre eğitim programı; bir yılı kapsayabileceği gibi, bir yarı yılı, birkaç günü, bir günü veya bir saati kapsayabilir" (Genç, 1987, s.13).

"Programlı öğretim *öğrencinin öğrenmeye aktif olarak katılmasını, sistemli bir ilerleme yapmasını ve öğrenmenin sürekli kontrol edilmesini sağlayan bireysel kendi kendine öğrenme yöntemi* şeklinde tanımlanmaktadır. Programlı öğretim yöntemine uygun bir öğrenme sürecinde, her öğrencinin bireysel özelliklerinin göz önünde bulundurulması, öğretmenin doğrudan karışmasına gerek olmaması ve öğrencinin kendi kendisine öğrenmesi esas olmaktadır" (Büyükkaragöz-Çivi, 1996, s.120).

Program; birçok kaynak ve çalışma sonuçları değerlendirildikten sonra oluşturulmalı, çocukların nasıl geliştikleri ve öğrendikleri ile ilgili teorik özellikler doğrultusunda geliştirilmelidir. Ancak bununla birlikte her bir çocuğun bireysel olarak istek ve gereksinimlerinin de göz önünde tutulmasının gerekliliği de unutulmamalıdır. Ayrıca program çocukların ailelerine ve kültürel özelliklerine ters düşmemelidir. Amaçlar açık olarak belirlenmeli, amaçlar doğrultusunda hedefler saptanmalıdır (Mağden, 1993, s 172).

Erken çocukluk dönemi eğitimi belirli bir yaş sınırını kapsamaktadır. Bu nedenle farklı yaşların gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları program hazırlanırken dikkate alınmalıdır. Okul öncesi döneminin sonlarına doğru daha çok öğrenilen kavramların genişletilmesi, temel akademik becerilere hazırlık ve son yıllarda önemle üzerinde durulan ve yine ayrıca tartışma konusu da olabilen yazma, düşünme ve problem çözme gibi öğrenme süreçlerinin de geliştirilmesinin gerekliliği ele alınan konular arasındadır (Mağden, 1993, s 172).

İYİ BİR EĞİTİM PROGRAMININ ÖZELLİKLERİ:

Bir eğitim programının aşağıda açıklanan özelliklere sahip olması öngörülmektedir:

1. *İşlevsel olmalıdır*: Eğitim programının işlevsel olması demek, programda yer verilen konuların ve etkinliklerin hayatta geçerli olması, yani işe yaraması

yanında, birey ve toplumun ihtiyaçlarına cevap vermesi, bireyin yeteneklerini ortaya çıkarması ve geliştirmesi gibi niteliklere de sahip olması demektir.

Öte yandan görevsel bir programın, öğretmenlerin amaçlar yönünden nelere dikkat etmeleri gerektiğini, içeriğin etkili bir biçimde kazandırılması için ne gibi yöntem, teknik, araç-gereç ve kaynaklardan yararlanabileceklerini, bunları nerede ve nasıl uygulayabileceklerini ve değerlendirmenin nasıl yapılacağını da göstermesi gerekir.

Bütün bunların yanında, bir eğitim programının görevsel olmasında öğretmen de önemlidir. Bir eğitim programı ne kadar görevsel nitelikte hazırlanırsa hazırlansın yetersiz uygulayıcıların kötü uygulamaları nedeniyle, program görevsel olma özelliğini kaybedebilir. Bunun aksi de mümkündür. Daha az görevsel olan bir eğitim programı da, mesleğinde yeterli ve başarılı olan bir öğretmenin elinde daha işe yarar bir nitelik kazanabilir.

2. *Esnek olmalıdır*: Eğitim programının görevsel olması yanında esnek olması da gereklidir. Esnek bir program, öğretmene bilim ve tekniğin getirdiği yenilikleri, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını, okulun bulunduğu yerin özelliklerini göz önünde bulundurarak konuların ayrıntılarını belirleme olanağı verir.

İyi bir eğitim programının esnek olmasını gerektiren nedenleri şöyle sıralayabiliriz:

- Bir ülkedeki okulların bulundukları yerlerin çevre ve iklim bakımdan farklı olması,
- Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olması,
- Bilimsel, teknolojik ve toplumsal alanlarda hızlı değişikliklerin meydana gelmesi,

3. *Devletin ve toplumun görüş ve isteklerine uygun olmalıdır:* Eğitim kurumlarında, uygulanan eğitim programlarında yer alan çeşitli faaliyetler, devletin dayandığı temel felsefe ve ilkelerin öğrencilere kazandırılmasına yönelik olmalıdır.

4. *Uygulayıcılara yardımcı olmalıdır*: Programların hazırlanması kadar uygulanması da önemlidir, çünkü, en iyi program bile yetersiz ve kötü bir uygulama ile verimliliğini kaybedebilir. Bu bakımdan öğretmenlere programları başarıyla uygulayabilmelerini sağlayacak rehberlik yapılmalıdır.

İyi bir eğitim programının özellikleri arasında, uygulanabilir olması, bilimsel olması, ekonomiye uygun olması ve topluma uygun olması gibi özelliklere de yer verilmektedir (Büyükkaragöz-Çivi, 1996, s.191).

İYİ EĞİTİM PROGRAMININ YARARLARI:

1. *Eğitim faaliyetlerine yön verir:* Eğitim programı, okulun amaçlarını, öğretmen ve öğrencilerin faaliyetlerini daha bilinçli ve anlamlı bir yönde yapmalarını sağlar.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

2. *Aynı eğitim basamağındaki okullarda, eğitimin aynı amaçlar çerçevesinde hemen hemen aynı yönde gerçekleşmesini sağlar:* Okullar toplumun benimsediği değer ölçülerine uygun vatandaşlar yetiştirmek ve vatandaşlar arasında birlik ve beraberlik sağlamakla görevli kurumlardır. Eğitim programları okulların bu görevlerini yapmalarında önemli rol oynamaktadır, çünkü aynı seviyedeki okullarda aşağı yukarı aynı eğitim programı uygulanmaktadır.

3. *Eğitimde verimi artırır:* Öğretmenin eğitim faaliyetlerini sadece kendi görüş ve anlayışına göre düzenlenmesi ve yürütmesi bir takım hatalara yol açabilir. Bu hataları önlemek için öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri, alışkanlık ve değer-takdir duygularının, onların yaş, ilgi ve yeteneklerine göre seçilmesi ve denenmesi gerekir. Eğitim programı bu şekilde seçilmiş ve denenmiş konuları kapsadığından gereksiz zaman, emek ve masrafı önlemektedir.

4. *Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik eder*: Yani eğitim programı meslekte yeterli tecrübeye sahip olmayan öğretmenler için önemli bir yardımcıdır. Aslında öğretmen ne kadar hazırlıklı olursa olsun yine de programsız bir öğretim kargaşaya yol açabilir. Bu bakımdan hazırlıklı ve tecrübeli öğretmenler için de, eğitim programı aynı ölçüde önemli bir rehberdir. (Büyükkaragöz-Çivi, 1996, s.191)

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMLARI

Çocuk, doğumundan itibaren bir şeyler öğrenmeye başlar, fakat bilerek ya da bilmeyerek toplum olarak çocuğun öğrenme konusundaki başarılarına engel oluruz. Eğitim uygulamaları her seviyedeki çocukların başarı ve yeteneklerini geliştirmek üzere planlanmalıdır (Bredekamp ve diğerleri,1992).

Okul öncesi eğitim programlarını değişik şekillerde tanımlayabiliriz, fakat en açık şekilde denebilir ki, planlanmış eğitimsel deneyimlerin küçük yaştaki çocuklar için uygun hale getirilmesidir. Planlama ifadesine göre de programın kesin amacı, eğitimin kesin hedeflerini oluşturup ortaya koymaktır (Edwards&Knight,1994,s.41-48). Okul öncesi eğitim çağındaki çocuklara kazandırılabilecek her şey planlı olarak ele alınabilirse beklenen yarar sağlanabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarının başarılı ve verimli olabilmeleri, ihtiyaçlara, çevreye ve amaçlara uygun olarak hazırlanmış programlı bir çalışmaya bağlıdır (Büyükkaragöz, 1993, s 67).

Hazırlanan programlar bazı faktörlere dayanmalıdır. Bunlar; kaliteli personel, uygun çevre, uygun grup çalışmaları, düzenli zamanlama ve velilerin katkısıdır. Ancak her programda bu özellikler yer almadığından okul öncesi eğitimde çocuğun öğrenme ve gelişimini şekillendirmek açısından hazırlanan her program aynı derecede etkili değildir. (http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/student/earlycld/ea100.html).

Okul öncesi eğitim programı, çocukların nasıl öğrendiğini gösteren anlayış üzerine kuruludur. Öğrenme süreci, belli yaşlardaki çocukların doğal ve özel ihtiyaçları hakkında bilgi edinmede, öğretmene uygun ve uyarıcı eğitimsel tecrübe sağlamada yardımcı olur (Hurst,1997,s.59).

Program, eğitimciler tarafından çocukların ilgisini uygun gelişimsel aktivitelere yönlendirmek için kullanılan bir araçtır. Program çocukların aktif oyun,

materyalleri tanıma, deneme ve bilinçlerini geliştirmeleri için tam bir uygulama sağlamalıdır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Program gelişimi aşağıdaki koşulları içermelidir;

- Çocuklara başarılı olmaları için bir çok seçenekler sunmalı ve böylece çocuklara karar verme ve kendini farkında olmayı geliştirmelidir.
- Çocukların büyük, küçük gruplar ve bireysel aktivitelerle sosyal yeteneklerini geliştirmelerine olanak sağlamalıdır.
- Çocuklarda inceleme, keşfetme, araştırma yapma isteği uyandırmalıdır.
- Okumaya hazırlık, sınıflandırma, sıralama, kelime zenginleştirme, dinleme ve ifade becerilerini içine alarak dil gelişimi için bir çok fırsatlar sağlamalıdır.
- Semboller, miktar, mekanın farkında olma, karşılaştırma ve zaman ölçümünü kapsayacak matematiksel gelişim için bir çok fırsatlar sağlamalıdır.
- Duyusal keşif, keşfetme, inceleme, araştırmayı içine alarak fen gelişimi için bir çok fırsatlar sağlamalıdır.
- Sanat, canlandırma, müzik ve hikayelerini kapsayacak etkin öğrenme için bir çok fırsatlar sağlamalıdır
- Sağlık, güvenlik ve beslenme eğitimi için fırsatlar ve örnekler oluşturmalıdır.
- Okul topluluğu içindeki kültürel farklılıkları takdir etme, saygı duyma ve model olma fırsatlarını sağlamalıdır (Hatch, 1999,s.1).

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMLARININ AMAÇLARI

Okul öncesi eğitim programı, çocukluk dönemi ile ilgili genel durumu ve çocukların öğrenme alanları ile ilgili çerçeveyi çizmektedir. Bu içerik çocuk için çok önemlidir. Öğretmen, çocuğa deneyimler kazanıp bu yeni deneyimlerle yeni bilgilere erişmesini ve bilgilerini genişletmesini sağlayacak bir ortam hazırlamalıdır. Ayrıca çocukların birbirleriyle etkileşimi, yani "çocuktan çocuğa bilgi aktarımı" öğrenmede çok etkilidir.

Bunlar dikkate alınarak okul öncesi eğitim programlarının amaçlarını aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

- Çocuklara sağlıklı gelişim, soru sorma yeteneği, araştırıcılık, kendi yeteneklerinin farkına varma ve geliştirme yeteneği kazandırmak.
- Çocukların hızla değişen bir dünyaya ait bilgi edinmelerini sağlamak.
- Çocukların dili etkin bir biçimde kullanmalarına yardımcı olmak.
- Dini, kültürel ve ahlaki değerleri yavaş yavaş aşılamak, diğer dinlere ve yaşam tarzlarına karşı duyarlı olmayı öğretmek.
- Çocukların yaşadıkları dünyayı tanımalarına; insanların, grupların ve

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

ülkelerin birbirlerine olan ihtiyaçlarını anlamalarına yardımcı olmak.

- Çocuklara insanlara değer vermeleri, başarılı insanları takdir etmeleri gerektiğini öğretmek.
- Çocuğun doğası, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hareket etmek (Örneğin; büyüme, sağlık, iletişim, hayal gücü, duygu, ifade, değerler ve davranışlar.... gibi kavramları işlemek).
- Çocuğun toplumun ihtiyaç ve taleplerini öğrenmesini sağlamak. (Örneğin; iş dünyası, tüketim, bilim ve teknoloji gibi konuları göstermek) (Anning, 1991 s.90-97).

Okul öncesi eğitim programları, amaçlarını gerçekleştirebilmek için aşağıdaki prensipleri uygulamaya koyabilecek şekilde düzenlenmiş olmalıdır.

- Çocuğun gelişimi ele alınırken tüm gelişim alanları hesaba katılmalıdır.
- Çocukta gerçek motivasyona önem verilmelidir, çünkü çocuk gerçekten motive olduğunda öğrenebilir.
- Eğitimde özerklik ve kişisel öz disiplin üzerinde durulmalıdır.
- Çocukların iyi yaşam deneyimleri kazanmaları sağlanmalıdır.
- Çocuğun eğitiminde başlangıç noktası, çocuğun neler yapıp, neler yapamayacağı olmalıdır.
- Çocuktaki potansiyeli uygun ortamda güçlü bir biçimde ortaya çıkarmalıdır.
- Yetişkin-çocuk etkileşimini sağlamalıdır (Early Years Curriculum Grup,1995,s.3).

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMLARININ HAZIRLANMASI

Programların hazırlanması aşamasında program geliştirmeciler, çocuk gelişimcileri, rehberler, öğretmenler, yöneticiler gibi her uzmanlık alanından birer temsilcinin eğitimci kadrosunun bulunması önemlidir. Ailelerin de mümkün olduğunca bilinçlendirilmeleri ve grubun içinde yer almaları oldukça önemlidir. Sonuç olarak çocuğun etrafında bulunan çevrenin her öğesi ve toplum dereceli olarak bu güç içinde yer alırlar (http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/student/earlycld/ea100.html).

Okul öncesi eğitim için yeni bir program hazırlanacağı ya da var olan programların geliştirileceği sırada bazı sorulara cevap bulunması gerekir. Bu sorulardan bazıları:

Program için gerekli personel nasıl sağlanacak? Sınıf düzeni nasıl olacak? Çocukları gruplamanın en iyi şekli nedir? Çocuklar günlerini nasıl geçirecek? Ailenin rolü ne olacak?

Bu sorulara verilecek cevaplar bizlere programın kalitesi hakkında da bilgi vermiş olur. Program için verilecek kararlar bazı temellere oturtulmalıdır. Bu temeller şunlardır

- Çocuklar aktif öğrenicilerdir.
- Çocuklar yaşlarının ve gelişim durumlarının elverdiği şeyleri öğrenebilirler.
- Çocuklar süreklilik gösteren ve şartlara göre değiştirilen programlarla gelişirler.
- Çocuklar okul öncesi eğitimden, ilköğretim ve orta öğretime geçişleri sağlıklı bir şekilde sağlanırsa olumlu bir gelişim gösterirler.
- Çocuklar kendilerine yetişkin gibi davranan, değer veren, ciddi bir şekilde ilgilenen öğretmenlerle daha sağlıklı öğrenirler

(http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/student/earlycld/ea100.html)

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMLARI HAZIRLANIRKEN DİKKAT EDİLECEK HUSUSLAR

Etkili bir okul öncesi eğitim programı oluşturmak veya var olan programı geliştirmek için aşağıdaki noktalara dikkat etmek gerekir:

- Çocuklara eğitim verecek personelin çocuk gelişimi konusunda eğitim almış ve bu konuda deneyimli olması gerekir. Sadece eğitim almak yeterli değildir; okul öncesi eğitim konusunda çalışan eğitimci ve idarecilerin çocuk gelişimi konusunda bir geçmişe sahip olmaları önemlidir. Bu tarz bir çalışma çocuğun öğrenme tarzları ve ailelerle iletişim kurma ihtiyacını da güçlendirir (http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/student/earlycld/ea100.html).
- Program hazırlanırken çocuğun doğası, gelişimi, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı (Anning, 1991 s.90-97), hedefler ve programın diğer ayrıntıları buna göre düzenlenmelidir (Genç,1987,s.21).
- Hazırlanacak olan program, öğretici ve deneyim kazandırıcı olmalı, çocuk bir alanda öğrendiği şeyi diğerine uygulayabilmelidir (Anning, 1991 s.90-97).
- Belirlenen amaçlar gözlenebilir nitelikte olmalıdır (Büyükkaragöz, 1993 s.67).
- Okul öncesi eğitim öğretmenleri aynı zamanda çocuk ve ailele kişisel olarak ilgilenebilecek ve bu konuya odaklaşabilecek zamana sahip olmalıdır.(http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/student/earlycld/ea100.html).
- Konuyla ilgili teorik bilgilere ve araştırma sonuçlarına gerek duyulmalıdır (Mağden, 1993 s.172-173).
- Planlama kararları alınırken öğretmen-çocuk sayısı da göz önünde bulundurulmalıdır. Uygun personel özellikleri ve sayısı çocuğun yaşına göre farklılıklar gösterir. 3-4 yaş arası çocuklar için çocuk-öğretmen oranı 20'ye 2, 5-6 yaş arası çocuklar için çocuk-öğretmen oranı 15'e 1'dir (http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/student/earlycld/ea100.html).

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

- Çocuğun öğrenme şekline uygun bir çevre düzenlenmelidir. Çocuğa keşfetme ve öğrenme imkanı sağlayacak bir çevre olmalıdır. (http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/student/earlycld/ea100.html) .
- Program hazırlanırken ders dışı aktivitelere ayrılacak zamanlar iyi ayarlanmalıdır (Anning, 1991 s.90-97).
- Okul öncesi eğitim programlarında bina dışı faaliyetler de önemlidir. Çocukların bina dışında da oynayacakları, keşfedecekleri, sosyal etkileşime girecekleri alanlar açılmalıdır. Gün içinde belirli zamanlar bina dışı faaliyetlere ayrılmalıdır. Bu faaliyetler fiziksel hareketler, tırmanma, bina dışındaki oyuncaklarla oynama, toprağı kazma, bitkilerle uğraşma olabilir (http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/student/earlycld/ea100.html).
- Okul öncesi eğitimde önemli bir faktör de sınıflanmamış, karmaşık yaş gruplarının "etkili grup çalışmaları"dır. Bu uygulama özellikle okul öncesi çocuklar için çok uygundur. Sınıf içinde öğretmenler öğrenmeyi kolaylaştırmada belirli işler için farklı yaş gruplarını bir araya getirerek esnek programlar oluşturabilirler
- (http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/student/earlycld/ea100.html).
- Çocuklara olayların gelişimini bilecekleri, çevrelerini kontrol edebilecekleri fırsatlar verilmelidir. Öğretmene "kahvaltı zamanı"nın geldiğini bildirmek ya da dışarıdan gelen ziyaretçiye şimdi ne yaptıklarını anlatmak keyfi çocuklara zamanı keşfetme ve güven hissi verir; aynı zamanda çocuğun çevreye güvenini de kazandırır (http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/student/earlycld/ea100.html) .
- Hazırlanan programlarda ailelerin katılımına da yer verilmelidir. Schweinhart (1988)'a göre öğretmen ve idareciler ailelerle ortaklık kurmalı ve aileleri sınıf çalışmalarına ortak etmelidir (http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/student/earlycld/ ea100.html). Eğitim programının uygulanmasında ailelerden ve diğer kişilerden alınacak katkıların hangi konularda ve ne kadar olacağı kararlaştırılmalıdır (Genç,1987, s.21). Bu sayede yöneticiler, öğretmenlerle, aileler arasındaki işbirliğini, kararlar almayı ve problemleri çözmeyi sağlar (Bredekamp, Knuth, Kunesh, Shulman, 1992).
- Çocukların projeler üzerinde çalışmalarını sağlayacak uygun zaman hazırlanmalı, hoşlarına gidecek bir çevre ve uygun materyaller vererek yaratıcılıkları desteklenmeli ve cesaretlendirilmelidir (http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/student/earlycld/ea100.html).
- Öğretmenler her bir çocuğun gelişim göstermesi için yeterli çaba göstermeli, bireysellik sağlanmalıdır (http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/student/earlycld/ea100.html).
- Çocuklar öğrenmeleri (kavrama), sosyal, duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını karşılamaları nasıl geliştirilir konusunda yoğunlaşılmalıdır. Bu sayede öğretmenler çocuk gelişimi konusunda daha çok fikir sahibi olurlar (http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/student/earlycld/ea100.html).

- Eğitim yöntemleri ve teknikler bir bütün içinde de ele alınmalı, kendi içerisinde aşamalı bir şekilde kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene öğrenmeyi gerçekleştirecek şekilde planlanmalıdır. Çocukların etkinliklere katılımının ne şekilde olacağı açıklanmalıdır. Bireysel, küçük grup ve bütün grupla yapılabilecek etkinliklere dengeli bir şekilde yer verilmelidir(Genç,1987,s.21).

Lawton'a göre programı yaparken genelde şu dört sorudan yola çıkılmalıdır.

1. Kurum (okul) hangi eğitim amaçlarına ulaşmaya çalışacaktır ? (Amaç ve Hedefler)
2. Hangi eğitim yaşantıları bu amaçlara ulaşmayı kolaylaştırabilir. (Eğitim durumu)
3. Bu eğitim yaşantıları en etkin nasıl planlanabilir? (Planlama – Yöntem)
4. Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını nasıl anlayabiliriz.?(Değerlendirme) (Lawton,1973, Aktaran; Ülküer,1986,s 143)

Ayrıca program hazırlanırken; Ülkenin eğitimi ile ilgili ulusal hedeflerinin belirlenmesi, programla neyin öğretileceğinin belirlenmesi, öğretilmek istenenlerin düzenlenmesi dikkat edilecek konulardır.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMLARINA YÖNELİK YANLIŞ DÜŞÜNCELER

Okul öncesi eğitim programlarına yönelik bazı yanlış düşünceler oluşmuştur. Bu düşüncelerin büyük bir çoğunluğu bilgi eksikliklerinden kaynaklanmaktadır. Toplumun büyük bir kesimi bu düşüncelere katılmaktadır, fakat küçük bir kesimi ise bu programların doğrultusunu öğrenmeye anlamaya çalışmaktadır

Bu yanlış düşüncelerden bazılarına örnek verecek olursak;

- *Çocuk gelişimi alanında sadece bir tane program vardır. Bu program tüm çocuklara uygulanabilir:* Aslında bir program taslağı hazırlandığında, bu programın uzun süreli gözlemler sonucunda olumlu-olumsuz yönleri belirlenmeli ve çocuğun gelişim ve öğrenim yöntemlerine uygun olarak değiştirilmelidir. Çocukların ihtiyaçları, yetenekleri, öğrenme düzeyleri, bilgileri ve geçmiş yaşantıları göz önüne alınarak programlar hazırlanabilir. Bundan dolayı okul öncesi eğitim programları esnek olmalıdır

- *Çocuk gelişimi programları temel ilkelere dayanmaktadır*: Çocuk gelişimi programlarının dayandığı temel bir iskelet yapısı vardır, fakat programın esnek olmasından dolayı, çocuğun sorduğu sorulara, önerdiği alternatiflere, ifade ettiği ilgi alanlarına göre geliştirilebilir ve değiştirilebilir. Program geliştiği sürece çocukların sınıftaki aktiflik düzeyleri artar ve sanıldığı gibi bir kaos oluşmaz. Amaçlar belli olduktan sonra, programın esnekliği amaçlarımıza daha çabuk ulaşmamızı sağlar.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

- *Hazırlanan okul öncesi eğitim programlarında çocuğun davranış ve öğrenme düzeylerine yönelik beklentiler düşüktür:* Çocuğun öğrenme düzeyi aslında temelde yatay ve dikey öğrenme olarak ikiye ayrılır. Dikey öğrenme geleneksel öğrenme metotlarını temsil eder ve kısa zamanda büyük gelişmeler görüldüğü zannedilse de, ezberci bir sisteme dayandığı için uzun vadede kalıcı değildir. Fakat yatay eğitim sistemlerine dayanarak hazırlanan programlarda hedefler daha uzun vadeye yayılmıştır. Çocuğun birebir katılımı söz konusu olduğu için öğrenme uzun vadede kalıcıdır. Bu eğitim sistemleri içinde geçerli olanı yatay eğitim sistemidir, fakat bu eğitim sisteminde hedefler uzun vadeye yayıldığı için sanki beklentiler daha azmış gibi görülebilir.

- *Akademisyenlerin okul öncesi eğitim programlarında yeri yoktur. Ürettikleri teorisel yaklaşımları uygulamaya dökerken karışıklıklar çıkmaktadır:* Aslında teori ve uygulama karşılıklı etkileşim içindedir. Karışıklık çıkmasının aksine program, teori ve uygulamanın karşılıklı etkileşimi içinde yürür ve gelişir.

- *Okul öncesi eğitim programları farklı ekonomik düzeylerdeki çocuklar ya da sadece özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için hazırlanır:* Oysa böyle bir gruplama yapılmaması gerekir. Sonuç olarak okul öncesi eğitim programları hazırlanırken çocuğun yaşı, yetenekleri, kültürü, dinsel inanışı ve yaşam tarzı ön planda tutulmalıdır (Kostelnik,1993, s.3-7). Asıl önemli olan tüm çocukların potansiyellerinin en üst sınırına ulaşabilmeleridir.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

DEĞERLENDİRME

Eğitim programının en önemli öğelerinden birisi de değerlendirmedir. Etkin planlama ve değerlendirme birbirine bağlıdır ve birbirinin tamamlayıcısıdır. Planlama, ne öğrenildiği ve öğretildiğinin sistematik olara değerlendirilmesiyle anlam kazanırken, değerlendirme ise ne planlandığı bilindiğinde değer kazanmaktadır.

Eğitim programlarının kaliteli olmasında ve kaliteli eğitimin sürdürülmesinde, değerlendirmenin payı büyüktür. Değerlendirme amacıyla yapılan durum saptama ve/veya tanıtıcı araştırmalarla programın ne derece geçerli ve uygun olduğu belirlenmelidir. Ayrıca çocukların bu eğitimden ne ölçüde yararlandığı da saptanmalıdır. Böylece hem program, hem öğretmen, hem de çocuklar değerlendirilebilinir (Arlı, 1993, s.269).

Hangi tür öğrenme programı uygulanırsa uygulansın gruptaki tek tek bireyler veya grubun bütünü tarafından ne ölçüde özümlendiğinin, kavranıldığının değerlendirilmesi de en az programın kendisi kadar önemli bir konudur. Böylece programın hazırlanmasında belirlenen hedeflere ne kadar yaklaşıldığının tespit edilmesi mümkün olabilir

"Değerlendirme" öğrenme programının uygulandığı öğrenci grubunun yaşına, bulunduğu eğitim kurumuna, uygulanan programın amaç ve hedefleri ile içeriğine bağlı olarak değişiklik gösterebilir (Oktay, 1989, s.152).

"Değerlendirme" hazırlanan programın, ulaşılmak istenen davranış değişikliğini en etkili bir biçimde gerçekleştirecek nitelikte olup olmadığını ortaya koyar. Elde edilen ulaşılmış davranış değişikliği ile beklenen davranış değişikliği karşılaştırılır ve bir yargıya varılır. Eğitim programı değerlendirilirken ya bireylerin ya da öğretimin değerlendirilmesi yapılır (Üstünoğlu,1991,s.60; Genç,1987,s.19).

Öğretmenler çocukların gelişimlerine önem vermelidirler. Anne-babalar ilk olarak "çocuğum okulda nasıl?" sorusunu öğretmene yöneltirler. Öğretmenlerin çocukların gelişimlerine yönelik çabaları formal ve informal olarak ikiye ayrılır. Formal olan taraf, dikkatle uygulanan testlerdir. İnformal taraf da; genel gözlemler ve kararlara dayanır. Sık sık bu çıktılar ailelere bir rapor olarak ulaştırılır (Nicholls ve Nicholls,1972,s.69).

Değerlendirmenin ne zaman yapılacağı önemlidir. Burada planlama mı önce yoksa değerlendirme mi önce yapılmalı sorusu sorulmalıdır. Değerlendirmenin planlamayı izlemesi sıklıkla tercih edilir. Yetişkin, planlar, uygular, öğretir ve sonuçlarını değerlendirir. Uygun bir program ile çocuğun ne bildiği ve ne bilmeye ihtiyaç duyduğu öğrenilebilinir.

Değerlendirme, öğretmenin sistemi kontrol etmesine olanak sağlar. Sistemin işleyişi hakkında toplanan bilgiler değerlendirilerek sistem geliştirilir. Değerlendirmenin temel amacı; öğrencinin amaçlara ne oranda eriştiğini saptamaktır. Bunun yanında değerlendirme diğer bir çok amaca da hizmet edecek şekilde planlanabilir. Planlamaya giren öğrencilere uygulanan ön test ve programa alınacak işlemleri seçmek için önemlidir. Öğrenciye kendi kendini değerlendirme olanağı vermek kaydettiği ilerleme hakkında kendisine bilgi vermektir. Sistem içinde sık sık değerlendirme yapmak, öğrencinin verilmiş olan görevi ne oranda yaptığını gösterir ünite ve ders sonundaki değerlendirme, öğrencinin ne oranda öğrendiğini gösterir. Amaca göre değerlendirme yapmak, öğretmenin sistemli etkinliğini değerlendirmesine yardım eder (Doğan, 1982, s. 245-246).

Eğitimcilerin, çocukların güncel bilgi anlayışlarının başlangıç noktasını değerlendirerek bir program hazırlamaları çok önemlidir. Çocukların ne bildikleri ve ne yapabileceklerini saptamada iki yol vardır (Blatchford,1998, s.25).

1. Aşağıdaki kaynaklardan bilgi edinmek.
   - Ailelerle konuşmak
   - Çocuk hakkında bilgi verebilecek diğer kişiler ile konuşmak
   - Çocuk hakkında yazılan önceki kayıtları gözden geçirmek
2. Aşağıdaki yollardan bilgi sağlamak.
   - Çocuğun ne yaptığını gözlemek
   - Çocuğun ne söylediğini dinlemek
   - Çocuğun çalışmalarının sonuçlarını toplamak.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

DEĞERLENDİRME YAPARKEN DİKKAT EDİLECEK HUSUSLAR

Okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesinde kullanılan yöntemlerin belirli ve yapılaşmış olmalarının pek çok sakıncaları olduğu gibi bazı durumlarda bu zaten mümkün de değildir. Bu döneme ait programlarda, grubun genel olarak öğrenmesi gerekenler bireylerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Değerlendirilmenin yapılması her şeyden önce program uygulayan öğretmenin neyi niçin yaptığını bilmesi ile de yakından ilgilidir. Uygulanan programın değerlendirilmesi, programı uygulayan eğiticiyi, yöneticileri, anne-babaları, çocukları daha etkin bir şekilde desteklemek konusunda sayısız yararlar sağlar (Oktay, 1999,s.206-207).

Hendrick değerlendirme yapmanın avantajlarını şöyle sıralamaktadır;

1. Eğiticiye çocuğu daha iyi anlayabilme imkanı sağlamak.
2. Programın kalitesini ve özel olma niteliğini arttırmak.
3. Öğretmenin moralini yükseltmek (çocuğun önce ve sonraki davranışlarını kaydederek gelişimini gösteren deliller sağlayarak).
4. Anne-babaya rapor verme sürecini canlandırmak (çocuklar üzerinde detaylı değerlendirmeler yaparak)
5. Okul öncesi grupları destekleyen ve yöneten kurumlar için değerli bir veri kaynağı oluşturmak (Goodwin&Driscoll,1984,Aktaran:Oktay,1999, s.208)

Lomax'da, okul öncesi programlarda değerlendirmenin çeşitli aşamalar için yapıldığını ifade etmektedir:

1. Çocuk grupları hakkında sosyal bilgi toplamak.
2. Anaokulundaki diğer çocuklara veya ulusal normlara göre bireyin durumunu belirleyerek bireysel farklılıkları ölçmek.
3. Güçlükleri önceden teşhis etmek.
4. Bireyin güçlü ve güçsüz yönlerini değerlendirmek.
5. Öğretimde bir sonraki adımı belirlemek
6. Okul öncesi eğitim programının belirli bir bölümünün etkinliğini değerlendirmek.
7. Hemşireleri ve okul öncesi öğretmenlerini gelişimin belirli alanlarına ve problemlerine duyarlı kılmak.
8. Bireyin genellikle ne yaptığı ile ne yapabildiğini ayırabilmek.
9. Gelecekteki gelişmeyi önceden tahmin edebilmek.
10. Gelişimin farklı alanları arasındaki ilişkileri değerlendirmek (Goodwin&Driscoll,1984, Aktaran:Oktay, 1999,s.208).

Curtis'e göre değerlendirme yapılmasının gerekçeleri şöyle özetlenebilir:

1. Teşhis nedeniyle çocuğun hangi düzeyde olduğunu anlamak (programın uygulanması bu seviyeye göre yapılacaktır).
2. Çocukların özel bir etkinlikten ne ölçüde yararlandıklarını anlamak.

3. Programın bütün alanlarını dengede tutabilmek.
4. Öğretmen, yönetici ve anne-babalara gelişmeyi gösterebilmek için çocuktaki veya gruptaki etkiyi değerlendirmek.
5. Diğer öğretmenlere bilgi aktarmak. (Özellikle ilköğretim öğretmenlerine bilgi verebilmek için okul öncesi öğretmenin kayıtları hazır tutması gerekmektedir.)
6. Çalışanların gelişmesine yardımcı olmak (Curtis, 1986, s.136-137).

Her üç araştırmacının değerlendirme nedeni olarak ortaya koydukları dikkatle incelendiğinde bazı ortak görüşlerin var olduğu gözlenebilir. Bu görüşleri kısaca özetleyecek olursak; çocuğun durumunu daha iyi anlamak, aileye bilgi vermek, programın çocuklara uygunluğunu belirlemek, öğretmenin programın uygulanması sırasındaki başarısını belirleyebilmek için değerlendirme yapılması gerekir.

Okul öncesi dönemde değerlendirme yapılırken dikkat edilmesi gereken dört nokta bulunmaktadır.

1. Çocukları okula hazırlanmak için yapılan eğitim sürecinde, neyi yapabileceklerini ve neyi yapamayacaklarını keşfetmeye yönelik bir model oluşturmak.
2. Çocukların başarılı ya da başarısız olarak etiketlendiği uygulamalara karşı tepki alınmaktadır. Bu tür yaklaşım, çocuğun tüm okul hayatı boyunca kalıcı etki bırakmaktadır.
3. Çocuklar arasındaki sosyo-ekonomik durum ya da azınlık gruplarına göre değişik öğretmen yaklaşımları eğitimin standartlarının iyileştirilmesinde ve sürdürülmesinde zorluk çıkarmaktadır.
4. Öğretmenlerin, eğitim dönemi başındaki çocukları değerlendirme yaklaşımları, ileriki yıllardaki yaklaşımlarına göre daha az yarar sağlayıcı ya da destekleyici bir tutum sergilemektedir (Blenkin& Kelly,1992, s.41-44).

Öğretmen, çocukların öğreniminin kalitesini bir aktivite veya deneyim sırasında ve sonrasında değerlendirmelidir. Faaliyet esnasında öğretmenler çocukların söylediklerinden ve yaptıklarından henüz ne biliyor olduklarını ve ne öğreniyor oldukların ortaya çıkarmaya yönelik bilgiler edinirler. Böylece öğretmenler hareket halindeki çocuklara ilişkin gözlemler yapmalı ve şu soruları sormalıdırlar;

a. Çocukların öğrenimine yönelik davranışlar nelerdir.
b. Çocukların öğrenme konusunda stratejileri nelerdir?
c. Çocuklar hangi becerileri sergilemektedirler?
d. Çocuğun ortaya koyduğu anlayışlar ve yanlış anlamalar nelerdir?

Gözlemler hem sistematik hem spontane olmalıdır.Her çocuğun ismini taşıyan basit bir kart indeksi dönüşümlü olarak uygulanmalıdır. Böylece her bir çocuğun bir günü nasıl geçirdiği belirlenir. Bu değerlendirmeler hedefe ulaştığında kullanışlı olmaktadır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Öğretmenler her zaman çocuğun yanında olamazlar, bu nedenle bazı değerlendirmeler faaliyet sona erdikten sonra yapılmalıdır. Öğretmen değerlendirmelerinde kendine sorular sorarak durumları saptamaya çaba gösterir, Örn;

* Çocuk neler yapmaktan hoşlanıyor?,

* Çocuğun deneyimleri nelerdir?,

* Çocuğun seçmiş olduğu stratejiler nelerdir?,

* Çocuğun bir sonraki bilmek istedikleri ya da deneyim kazanmak istediği nedir? vb.

DEĞERLENDİRMENİN AŞAMALARI

Bir eğitim programının kaliteli olmasını ve kaliteyi devam ettirmelerini sağlamada değerlendirme önemli yer tutar. Eğitim programlarını değerlendirmenin iki önemli boyutu vardır.(Lawton 1973). Bunlardan birincisi hazırlanan programın hedeflerinin ne derece geçerli ve uygun olduğunu belirlemek;ikincisi ise programdan çocukların ne ölçüye kadar yararlandığını tespit etmektir. Bu durumda değerlendirme genelde programın değerlendirilmesi,öğretmenin değerlendirilmesi ve çocuğun değerlendirilmesi olarak üç aşamada yapılabilir. (Ülküer, 1986, s 150)

1- Programın Değerlendirilmesi :

a- Eğitim programının seçilen amaç, hedef ve hedef davranışları geçerli ve gerekli mi ?

b- Eğitim programının planlanması; Kapsadığı bilgi-beceri, sıralama ve ünitelerin işleniş hızı açısından etkili mi ?

Bu sorular en az yılda bir defa,çoğunlukla her öğretim yılı sonunda yönetici, öğretmenler ilgili aileler ve programın planlanmasında bulunan eğitimci/uzmanlarla beraber gözden geçirilmeli gerçekçi ve ayrıntılı cevaplar verilmelidir (Ülküer, 1986, s 151).

2-Öğretmenin Değerlendirmesi :

Programın uygulayıcısı olan öğretmen programda saptanan hedefleri ne ölçüde benimseyip kabul ediyor? Program hedefleri eğitimci ve yöneticiler tarafından mükemmel olarak hazırlanmış olabilir,ama öğretmen bunu bütün kalbiyle benimseyip uygulamıyorsa hiçbir fonksiyonları kalmaz. Bu nedenle, eğitim programları geliştirilirken ilk basamaklardan itibaren direkt uygulayıcılar olan öğretmenleri ve karar mekanizmasına dahil etmek gerekmektedir (Ülküer, 1986, s 151).

Öğretmen program hedeflerini kabul etmiş olsa dahi bu,programı etkili bir şekilde uygulayacağı anlamına gelmez. Her program değerlendirmesi içinde öğretmenin etkinliğini "ölçmek" de kolay bir görev değildir. Yine de,programın uygulanışı sırasında öğretmenini başarılı veya başarısız uygulamaları önemli

değişkenlerdir. Öğretmenin etkinliğini değerlendirecek güvenilir teknikler geliştirmek eğitim programının değerlendirilmesinde bütünlük sağlaması açısından gereklidir (Ülküer, 1986, s 151).

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI

3- Çocukların Değerlendirilmesi :

Programa katılan çocukların değerlendirilmesi, program değerlendirmesinin en önemli aşamasını meydana getirir. Aynı zamanda en hassas bölümüdür. Zira bu aşamadaki değerlendirmeler çocukları "etiketleme, sınıflandırma, gruplandırma" gibi endişeleri yaratmaktadır. Bu gerçekten de öğretmenlerin çocukları değerlendirme konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları takdirde ortaya çıkabilecek istenmeyen bir sonuçtur. Yalnız, aynı zamanda hazırlanan eğitim programının çocukların gelişim ve eğitim ihtiyaçlarını ne dereceye kadar karşıladıklarının da ortaya konması gerekmektedir. Programın çocuklar üzerindeki etkisi değerlendirilmeden, programın bütün bir değerlendirmesini yapmak imkansızdır (Ülküer, 1986, s 151-152).

Ülkemizdeki okul öncesi kurumlar açısından değerlendirme konusu ele alındığında, son derece önemli olan bu konunun üzerinde yeterince durulmadığı gözlenebilir. Bu konuda henüz kapsamlı araştırma bulguları olmamakla birlikte ,çeşitli kurumlarda yaptığımız inceleme ve gözlemlerde, okul öncesi eğitim kurumlarında değerlendirmenin çok sınırlı bir şekilde,her zaman ideal olmayan şartlarda gerçekleştirildiğini görüyoruz (Oktay, 1989, s 154).

-Neler Değerlendirilmelidir? : Bir okul öncesi kurumda,çocuklar hakkında hangi tür bilgilerin kaydedileceği ve bunların ne kadarının daha sonra görev alacak olan öğretmene aktarılacağı önemli bir konudur. Bu nedenle öğretmenin herhangi bir değerlendirme için not alırken,çocuğu tanıyabilmek ve programın verimini ölçebilmek açısından hangi tür bilgilere ihtiyacı olduğunu bilmesi ve notlarını buna göre alması gerekmektedir (Oktay, 1989, s 154).

-Değerlendirme Nasıl Yapılmalıdır?: Öğretmen uyguladığı programın sonuçlarını görebilmek için çeşitli değerlendirme yöntemlerinden yararlanılabilir. Genelde yaygın olan değerlendirme türleri şöyle sıralanabilir:

1- Standardize edilmiş testler

2- Değerlendirilmek istenen temel davranışların ne ölçüde kazanıldığını gösteren hazır davranış değerlendirme listeleri

3- Gözlem notları

Değerlendirmede hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın, hepsinin de tek başına sınırlılıkları vardır.

Okul öncesi çocukların değerlendirilmesinde çocukların içinde bulundukları gelişim döneminin genel niteliklerinin bilinmesi kadar,tek tek çocukların bireysel özelliklerinin ve değerlendirilmenin yapıldığı sıradaki özel durumun,değerlendirmeyi yapan yetişkin tarafından bilinmesinde pek çok yarar vardır. Değerlendirmede hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın,her yöntemin tek

başına uygulandığında bazı sınırlılıkların ve zorunluluklarının bulunduğunu unutmamak gerekir. Bu nedenle değerlendirmeyi tek bir yöntemle yapmak yerine,birden fazla yöntemi uygun şekilde birleştirerek kullanmak doğru bir değerlendirme yapmak için daha yararlı olabilir (Oktay, 1989, s 157).

Gözlem yaparken öğretmenin dikkat etmesi gereken ilkeleri aşağıdaki gibi sıralayabiliriz;

- Öğretmen öncelikle neyi gözlemlemek istediğini belirlemeli, fakat olağan dışı davranışa karşı da duyarlı olmalı,
- Davranışı anlamlı kılacak kadar çok davranış gözleyip kaydetmeli,
- Her anektodu tek bir olayın kısa tanımlanması ile sınırlamalı,
- Olayın tanımını ve kendi yorumunu ayrı tutmalı, tanımlarda yalnızca yargılayıcı olmayan kelimeler kullanmalı,
- Hem olumlu hem de olumsuz olayları kaydetmeli, öğrencinin davranışı hakkında karar vermeden önce çok sayıda anektod toplamalıdır (Curtis,1986,s.).

- Değerlendirme Ne Kadar Sıklıkla Yapılmalıdır ?: Programın uygulanışı gibi değerlendirmenin yapılması için gerekli bilgilerin toplanması da bir süreklilik göstermelidir. Süreklilik hem çocuğu katıldığı günlük faaliyetler açısından hem de çocukla ilgilenen değişik yetişkinler yönünden söz konusudur. Ancak toplam bilgilerin birleştirilerek tek bir çocuğun veya grubun bütünün kaydettiği gelişmenin belirlenmesi için uygun bir sürenin geçmesi gereklidir. Bu nedenle değerlendirme ne çok sık ne de seyrek aralarla değil,uygun aralıklarla yapılmalıdır. Bir çok değerlendirme kılavuzu, değerlendirmenin çocuk en az yarım dönem okulda kaldıktan sonra yapılmasını önerir. Değerlendirme, eğitim programı ile iç içe olan bir etkinliktir ve eğitimsel program uygulayan her okul öncesi kurumda en az programın kendisi kadar gereklidir. Öğretmenin neyi niçin değerlendireceğini bilmesi kadar nasıl,hangi yöntemle ve ne kadar sıklıkla değerlendirme yapacağını,yaptığı değerlendirmeleri,gerekli açıklamalarla veli ve yöneticilere aktarabilmesi,ayrıca kendi kendini yenilemek,program ve uygulama da yapacağı değişiklikleri ve yenilikleri belirlemek için kullanabileceğini bilmesi de gereklidir (Oktay, 1989, s 157).

AİLENİN KATILIMI

Aile katılımı, ailelerin kendileri, çocukları ve okul öncesi eğitim programına yarar sağlayacak doğrultuda yeteneklerini ortaya koyma sürecidir (Morrison, 1988, s.419).

Aile katılımı; ailelerin desteklenilmesi, eğitilmesi ve eğitime katılımlarının sağlanmasına, çocukların deneyimlerinin, evleri ile eğitim kurumları arasındaki iletişim artışı ve sürekliliği ile arttırılmasına ve programların velilerin katılım ve katkıları ile zenginleştirilmesine sistematik bir yaklaşımdır. Aile katılımı bilgi paylaşma ve ilişki kurma işlemidir; görünmeyen programın temel bir kurumu olduğu

kadar çocukların dünyaları arasında da bir tutarlılık köprüsü oluşturur (Catron,1993,s.173).

Ailelerin, çocukların ilk öğretmenleri olduğu kabul edilirse evde öğrenme ile okul öncesi dönem çocuk eğitimi düzenlemeleri arasında ki uyuşum öğrenme sonuçlarının daha etkili olacağını göstermektedir. Ailelerle olumlu ilişki, dürüstlük ve karşılıklı saygı olduğu zaman başarı oranı yükselmektedir. Eğitimciler ailelere güven vermeli, onları iyi tanımalı ve görüşlerini almalıdırlar. Ailelerin okul öncesi dönemdeki çalışmalara katılmasının bir çok nedeni vardır. Bunların başında; her çocuk bir bireydir ve çocukların dil ve kültürleri onların gelişimlerini şekillendirir. Bu noktada aileler çocuklarla ilgili çok değerli bilgileri eğitimcilere verebilir. Aileler program çalışmalarına katılım sağlayabilir ve çocukları için ortak amaç doğrultusunda çalışabilirler (Blatchford,1998,s. 31).

En etkili okul öncesi programları, ailelerin katılımını anlamlı yollarla kullananlardır. Okul öncesi eğitimde ailelerin rolü çok önemlidir. Eğer aileler kendilerini programın önemli bir parçası olduklarına inanırlarsa çocuğun ihtiyaçları daima en iyi şekilde karşılanır (Dodge, 1995, s. 1182). Son zamanlarda yapılan araştırmalar, ailelerin çocuklarının eğitimine katılımının uzun vadede olumlu etkilerini göstermiştir. Ayrıca çocuklarda ki başarıyı sağlayacak şartların ailelerin çocuklarının okuldaki eğitimlerinde ve bunu evde takip etmekle çocuğun eğitimini paylaşabilmelerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Anne-baba yada çocukla ilgilenen yetişkinler, çocuğun öğrenmek için yeni stratejiler geliştirilmesinde önemli bir rol oynarlar. Bu bakımdan aileler çocukların ilk öğretmenleridir (Blenkın, Kelly,1996,s.102-124).

AİLE KATILIMININ AMAÇLARI

Aile katılımının en önemli amacı çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminde ailenin desteklenmesidir. Bu çerçevede hedef,

- Çocuğun ailedeki öğrenme ortamına katkıda bulunmak,
- Çocuğun tüm gelişimine katkıda bulunmak,
- Çocuğun ve ailenin ihtiyaçlarının kurumdaki program tarafından sağlandığına emin olmak,
- Çocukta görülen olumlu değişikliklerin devamlı olmasını sağlamak,
- Ailenin kendi çocuğunun hayatında ne kadar önemli rolü olduğunu pekiştirmek,
- Problemleri önlemek ve alternatif disiplin yöntemleri sunmak,
- Aileye çocuğun ev ortamında öğrenebilecekleri deneyimler hakkında bilgi vermektir (Eryorulmaz, 1993, s.91).

Aile katılımındaki ilk hedef, anne-baba eğitimidir. Özellikle sosyo-ekonomik düzeyin düşük olduğu yerlerde böyle bir eğitime gerek duyulmaktadır. Bu tür eğitimdeki temel amaç, anne-babanın çocuklarının zihinsel gelişimini destekleyici yöndeki davranış repertuarını geliştirmek ve ona en iyi şekilde yardımcı olabilecek

tutum geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Genellikle anne-baba eğitiminde değişik düzenlemelerden faydalanılmaktadır. Anaokulunda yarım günlük katılım, ev ziyaretleri, evde ya da okulda eğitimsel yönde model deneyimlerinin düzenlemeler, oyuncak kütüphanelerinin kullanımının tanıtılması gibi farklı düzenlemeler kullanılabilmektedir.

Erken çocukluk dönemi eğitimiyle ilgili literatürün çoğunda anne-baba eğitiminin, uzman ve aile arasında oluşan günlük etkileşimler aracılığıyla oluşacağı belirtilmektedir. Normal etkileşimler aracılığıyla oluşturulan bu ilişki anne-babanın uzman kişinin görüş açısını daha yakından tanınmasını sağlamakta ve çocuk için hedeflenen eğitim programının başarıya ulaşabilmesini sağlayıcı katkıların nasıl sağlanabileceğine yönelik gerekli bilgileri de sunmaktadır. Uzman-aile arasına oluşan ilişkinin yorumlanış şekli de çok önemlidir. Kurulan ilişki, ailelere her konuda yardımcı olabilecek bilgileri sağlayıp onların faydalı olabilecekleri türde uygulamalara katılma fırsatlarını yaratacak ve bilgi, tutum, davranışlarını olumlu yöne kanalize edebilecek gerekli desteği sağlayacaktır. Ayrıca ailelerin çocuklarına uzman kişilerin sağladıkları olanakları kullanarak, belirli teknik ve yöntemler aracılığıyla çocuğun gelişimine ve eğitimcilere katkıda bulunabilmelerinin desteklenmesi konularında yardımcı olacaktır.

Anne-baba katılımını içeren programların ikinci amacı; anne-babanın belirli bir kontrolü kazanması ve çocuklarını etkileyebilecek bazı iletişim tarzlarını öğrenmesidir. Ailelerin programlara karar verici bireyler olarak katılımı uzman kişi için güç gelebilir ancak, aileler için oldukça faydalı olacaktır. Aktif anne-baba kendi kendine yeterlilik kazanır ve kendi düşünce ve duygularını ifade etme fırsatı bularak kooperatif çalışma yönünde girişimler yapar. Head Start programlarının bir çoğunda, aile bireyleri program içinde planlamacı ve uygulamacı olarak karar verebilen bireyler olarak düşünülmektedir. Ancak ailelerin bu türdeki katılımlarının yararlı olabilmesi, uzman kişinin onların öneri, uygulama ya da beklentilerine karşı göstereceği tutum ile yakından ilgilidir. Kurulan ilişki tek yönlü bir ilişki değildir.

Anne-baba katılımını içeren programlarda üçüncü amaç; uzman ve anne-baba arasındaki ilişkinin beraber çalışma, eşit ilişki içine girme yönünde bir denge içinde sürdürülmesini sağlamaktadır. Bir diğer deyişle; aile bireylerine eşit ölçüde yetki vermek anlamını taşımaktadır. "Yetki vermek" terimi sıklıkla; uzmanın aileyle birlikte yürüteceği programın amaçlarını ve etkinliklerini önceden belirleyip, sonradan ailenin katılımını istemek yerine birlikte amaç oluşturma, planlama ve uygulama yapma olarak tanımlanmaktadır. Aileler çocuğu daha yakından tanıyan kişiler olduklarından uzman kişilerin program oluşturma, amaç belirleme gibi ön hazırlıklarda ve uygulamalarda faydalandıkları en önemli kişilerdir. Program içeriğinde ailenin okuldaki etkinliklere katılımı ile birlikte ev ziyaretlerine de yer verilmekte, böylece anne-babanın rollerini tanımlamaları, desteklemeleri ve ev ortamını çocukların eğitimlerinde nasıl kullanabileceklerini öğrenmelerine yardımcı olunmaktadır (Mağden, 1993, s.173).

AİLE KATILIMININ SAĞLANMASI

Aile katılımının sağlanması kurum açısından önemli bir gelişmedir. Kurum amaçları doğrultusunda ailelerin ne yapabilecekleri çok iyi planlanmalıdır (Edward-Knight,1996, s.112).

Ailelerle çalışmak önceden saptanmış olan işbirliğinin temellerine bağlıdır. Eğer aileler ve öğretmenler birbirlerine karşı saygılı davranırlar, herkesin ayrı ve farklı yetenekleri olduğunu kabul ederlerse çocukların öğrenimlerini ve düşüncelerini temelden destekleyebilirler (Nutbrown,1994,s.140).

Ailelerin eğitime katılımlarının sağlanmasında önemli olan en temel unsur onların bu çalışmalara nasıl katılabileceklerinin belirlenmesi ve onlara açıklanmasıdır. Yönetici ve öğretmenler ailelerin eğitime katılmaları için aşağıdaki unsurların en az birini yerine getirmeleri gerekmektedir.

- **İlk İlişkiler:** Tizard'a göre başarılı bir aile katılımını sağlayabilmek için ilk adım çocuğun okula alışmaya başladığı ilk günlerde atılır.

Bu ilk ilişkiler aşağıda sayılan nedenlerden ötürü çok önemlidir.

- Bu ilişkiler çocuğun okula mümkün olabildiği oranda kolay ve zevkli bir şekilde alışmasını sağlar.
- Velilere okul içinde yer olduğu ve kendilerini rahat hissedebilecekleri mesajı verilir.
- Okulun amaç ve metotlarını velilere açıklama ortamı hazırlar.

Ailelerle kurulan ilişki, hem çocuk okula başlamadan hem de sonra olabilir. Değişik amaçlar için aileler merkeze davet edilebilirler örn: öğle yemeği için. Aynı tür buluşmalar okul çıkışı zamanlarında babalar ve çalışan anneler için düzenlenebilir. Bu tür toplantılarda veliler çocuklarının okula başlamaları hakkındaki düşünceleri ve duygularını paylaşabilirler.

-Mektuplar ve Panolar: Ev ve okul arasındaki iletişimi sağlamak amacıyla eve gönderilecek mektuplar ve okulda herkesin görebileceği yerlere asılan panolar kullanılabilir.

Bu tür iletişim yolları kullanılarak velilere çocukların okulda yaptıkları faaliyetler ve çalışmaları doğrultusunda evde bunu desteklemek için yollar önerilebilir.

Bunların dışında çocukların okulda öğrendiği şarkı, şiir vs. velilere duyurulabilir.

-Veli Toplantıları: Bu toplantıların amacı aile ve okul arasındaki bilgi alış verişini sağlamak, aile ile daha yakın ilişikler kurma, şikayet ve problemleri çözümlemektir.

-Velilerin Çocukların Gruplarına Yapacakları Ziyaretler: Düzenli ziyaret zamanı okul personelinin velilere okulda yapılan faaliyetler hakkında ve çocuğun okuldaki hayatı hakkında bilgi verebilmesi için fırsat yaratır.

-Velilere Bilgi Vermek: Tizard velilere bilginin verilebilmesi için çeşitli yollar önerir.

Dikkatli ve mümkün olduğunca çekici şekilde hazırlanmış bir broşür aileye okulda yapılan işler hakkında bilgi verdiği gibi aynı zamanda velileri okul işlerine nasıl katılım gösterebilecekleri hakkında bilgilendirir.

-Velilerle Birlikte Çalışmak: Yine Tizard'ın söylediği gibi veliler ve çocuklarla yapılan geziler öğretmenler ve çocuklar için bir dinlenme fırsatı yaratır.

Velilerin sınıf içerisinde çalışmaları iki amaca hizmet verir:

a) Velilerin çocuklarının gelişimini izleyebilmeleri ve okulda yapılanları öğretmenle tartışabilmeleri için onlara yeterli deneneyim sağlar.

b) Velilerin sınıfta çalışmaları onların ilgi ve becerilerinden bütün sınıfın faydalanılmasını sağlar. Böylelikle veli kendi çocuğunun olduğu kadar baka çocukların da eğitimine katkıda bulunur (Mağden, 1993, s.92).

Velilerin sınıfta çalışmaları, onların ilgi ve becerilerinin bütün sınıf tarafından faydalanılmasını sağlar. Böylelikle veli çocuğunun eğitimine katkıda bulunur (Mağden, 1993, s.92).

Sonuç olarak öğretmenlerin önemli rolü ailelere okulun neyi amaçladığını anlatmak ve çocukların öğrenme kapasitelerini artırmada yardımcı olmalarını sağlamaktır. Öğretmenlere biçilen rollerden bir tanesi de çocuğun okul hayatında ona, aile desteğini ve şefkatini vermektir. Bu rol sırasında çocuk hakkında daha derin bilgiye sahip, onun evdeki geçmişini bilen ailelerden bilgiler almak öğretmenin işini kolaylaştırır. Ayrıca çocuklarla yan yana çalışan öğretmenler çocuk-aile arasında oluşacak yeni ilişkilerde, ailelere dolaylı olarak yardımda bulunur. Tüm koşullar için, eğitimin tamamı ve gereken ilgi göz önüne alınarak bütün amaçların ve objelerin sentezi sağlanıp öğretmen ve aile arasında bir program planlanmalıdır. (HIM-Her Majestry's Inspectorate, 1989, s.7)

Ailelerle özel aktiviteler, etkinlikler, partiler, piknikler düzenlenebilir. Anne-babalarla karşılıklı görüşmeler ayarlanabilir, bu görüşmelerdeki konuşmalar özellikle çocuğun üzerinde yoğunlaşır, ancak ailenin ihtiyaçları ile de ilgilenmek gerekir. Bunların yanı sıra sınıf aktivitelerinden haberdar etmek için broşürler vermek, çocuğun sınıfta yaptıklarını gösteren video kasetleri izletmek, ayrıca çocuğun çalışmalarını ve bu çalışmaların içeriğini arkalarına kısa notlar ekleyerek eve göndermek aile katılımını kolaylaştırır (Adams,1989,s.2).

AİLE KATILIMINI ENGELLEYEN FAKTÖRLER

Ailelerin katılını engelleyen faktörler incelendiğinde, öğretmenlerin; aile katılımı etkinlerini planlamanın çok zaman aldığına inanmaları, ailelerin programa katılmaları için nasıl teşvik edeceklerini ve katılımı nasıl sürdüreceklerini bilmemeleri, ailelerin önemli bilgileri arkadaşlarına aktarıp kendilerini zor durumda bırakacaklarına inanmaları, okul büroksisinin buna izin vermeyeceğini düşünmeleri (Katz,1986,s.99), ailelerin öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkiyi kıskanmaları (Catron,1993,s.49) olduğu görülmektedir.

Ensari ve Zembat'ın yapmış olduğu araştırmada, ailelerin okul öncesi eğitim programlarına katılımlarını etkileyen faktörler hakkında yönetici ve ailelerin görüşleri birbirlerinden farklıdır. Aileler birinci sırada yöneticinin tutumunu, yöneticiler ise birinci sırada ailelerin işbirliğine ilgisizliğini engel göstermektedir. Ayrıca hem öğretmen hem de aileler zaman yetersizliği, ekonomik koşullar ve iletişim bozukluğunun ailelerin programa katılımlarını engellediğini belirtmişlerdir (Ensari, Zembat, 1999,s. 202).

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ



MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

III

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE NİTELİK

EĞİTİMDE KALİTE

Eğitimde kaliteden bahsetmeden önce kalite kavramının açıklanması gerekmektedir. Kalite; verimliliktir, esnekliktir, etkili olmaktır, bir programa uymaktır, bir süreçtir, bir yatırımdır, kusursuzluk arayışına sistemli bir yaklaşımdır (Peker, 1994,s.67-68).

Ensari (1999) ise kaliteyi şu şekilde tanımlamaktadır; Kalite, şartnamelere uygunluktur, müşteri isteklerinin karşılanmasıdır (Ensari,1999,s.2).

Eğitimde kalite, öğretmenin öğretme sorumluluğunun yanı sıra öğrenciye de öğrenme sorumluluğu veren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım çağdaş eğitim kuramlarında öğrenciyi merkeze alan, etkin katılımını öngören, ihtiyaçlarına uygun eğitim teknolojisi kullanan insancıl kuramlarla ortak kavramları kullanmaktadır (Basık, 1997,s.51).

Kaliteli bir eğitim çocuğun bütününü hedeflemeli, hedeflere ulaşırken gerekli olan fiziksel çevre, program, personel vb. faktörlerin dikkate almalıdır, çünkü kaliteli bir eğitim çocuğun tüm ihtiyaçlarını en doğru şekilde karşılayabilecektir. Günümüz koşulları dikkate alındığında da bunun zorunluluk haline geldiği görülmektedir.

Eğitimde kalitenin tanımını yapmak oldukça güçtür, ancak bu güçlük, eğitim hedefleriyle kalite arasındaki ilişkiyi ayırt edebilmektedir. Uzmanlar eğitimde kaliteyi "hem bir eğitim süreci, hem de nihai bir ürün" olarak görmekte; ölçme ve değerlendirme sonucunda belirlenen niteliklerin bir derecelemesi kabul etmekte, kaliteyi "var", "yok" kavramı yerine "düşük- kötü" kaliteden "yüksek- mükemmel" bir kalite boyutunda değerlendirmektedir (Turgut,1985, Fidan, 1987, Aktaran: Demirtaş,1991,s. 28).

Kalite kavramının öncülerinden olan Deming eğitimin amacını; "Pozitifleri arttırmak, negatifleri ise azaltmak, böylece öğrencilerin öğrenme ve isteklerini korumak" şeklinde tanımlamaktadır (Jenkins,1998,s.34)

Kalite; bir şeyin nasıl olduğunu belirten, onu başka şeylerden ayıran özelliktir. Kaliteli programlar çocuk gelişimini anlamaya ve her bir çocuğun ihtiyaçlarıyla, ilgileriyle ve öğrenme stiliyle tek ve ayrı bir kişi olduğunu tanımaya dayanır. Çocukların güvenliği ve sağlığı önemlidir. Kaliteli programların fiziksel ortamları iyi düzenlenmiş olup, çocukların yaşı ve kültürüyle ilgili birçok materyalle doludur. Kaliteli programlarda; personel ve aileler arasında pozitif ve destekleyici bir ilişki vardır (Dodge,1995, s.1172).

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Kütüphane ve Dokümantasyon
Daire Başkanlığı

KALİTELİ BİR EĞİTİMİN İLKELERİ

1. Çocukların öğrenme sürelerini ve deneyimlerini uzatmak (bu aile fertleri tarafından da kolayca sağlanabilir, fakat verilen eğitimle bir bütünlük kazanır),

2. Planlanan ve yavaş yavaş kapsam genişleten materyal ve araç gereç kullanmak (bu etkenler çocuğun sosyal, düşünsel ve fiziksel gelişimine yardımcı olur),

3. Çocuğun merakını arttıran ve sonucu deneme yanılma yolu ile oyun içinde bulmasını sağlayan, etrafını keşfetmesini, hayal kurmasını ve yaratıcılığını geliştiren aktiviteler yaptırmak,

4. Çocuğun algılama yapısını, becerilerini ve bilgi seviyesini artırarak sonraki eğitim safhalarına iyi bir temel oluşturmak (Örneğin dinleyebilmesini, konuşabilmesini, yaptıklarını aktarabilmesini sağlamak kendine olan güvenini, yeteneklerini ve algılamasını arttırmak) (HIM-Her Majestry's Inspectorate 1989, s.8).

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE KALİTE

Okul öncesi eğitim, çocuğun eğitiminin ilk basamağını oluşturması nedeniyle önem kazanmaktadır. Bu dönemde verilen eğitimin niteliği çocuğun gelişimini ve yaşantısını etkilemektedir. Okul öncesi dönemde verilen nitelikli (kaliteli) eğitim çocukta öğrenmeyi ve öğrenmeye istekli olmayı arttırmakta ve tüm yaşantısında başarılı olmasını sağlayacaktır.

Çocuklara ve aileye hizmet eden programların kalitesi önemlidir, çünkü erken çocukluk yıllarında çocuklar kişilik geliştirir, diğerlerine güvenmeyi öğrenir ve kendilerine rekabet duygusunu kazanırlar. Eğer önceki deneyimler olumlu ise çocuklar okulda ve hayatta başarılı olmaya daha yakındırlar.

Kaliteli okul öncesi eğitim programları çocukların yüksek kaliteli programlardaki akademik başarısına öncül olarak önemli bir sosyal rekabet sağlar. Çocuklar olumlu bir kişilik doyumu geliştirir, diğerlerine güvenmeyi öğrenir ve başarılı olurlar. Kaliteli bir programı başarmanın etkili bir yolu, uygun gelişimsel bir program kullanmaktır .İyi hazırlanmış bir programın çatısı çocuk gelişim teorilerine dayanmalıdır. Böylece okul öncesi eğitimcilerine çocuk gelişiminin bütün yüzlerini kapsayan ve mesleğin standartlarını karşılayan bir programı planlamak için alt yapı sağlar (Dodge,1995,s. 1172-1173).

Okul öncesi eğitimin kalitesini belirleyen özellikler;

Genelde bu temel özellikleri sekiz ana başlıkta toplamak mümkündür. Fizik Çevre, Sağlık ve Emniyet Tedbirleri, Beslenme Faaliyetleri, Yönetim, Personelin Nitelikleri, Sosyal İlişkiler, Eğitim Programı, Değerlendirme. Belirlenen bu özellikler, halihazırdaki okul öncesi eğitim kurumlarında bulunması, aynı zamanda

yeni açılacak kurumlarında birinci derecede temin etmesi gerekli önemli özelliklerdir (Ülküer, 1993, s.78).

Okul öncesi eğitiminin kalitesi halihazırda uygulanan eğitimin koşullarından etkilenmektedir. Anaokulundaki sistem, amaca uygun oyunlar, çocuğun keşfetme ruhuna uygun aktiviteler ile planlanmış ve üstlenilmiştir.

Anaokulundaki eğitimin kalitesini artırıcı etkenler şunları içerir:

- Yakın yaş grupları,
- İyi aile-çocuk oranı,
- İyi araç-gereç kaynakları,
- Çocuklarının eğitiminde deneyimli öğretmen. HIM (Her Majestry's Inspectorate) 1989, s.7)

Birçok faktör programda kaliteyi engeller. Bunların başlıcaları şöyle sıralanabilir:

- Düşük maaşlar,
- Güvenlik ve sağlıkla ilgili devlet düzenlemelerinin yetersizliği,
- Fiziksel ortam,
- Kadro-çocuk oranları
- Uygun olmayan programlar (Dodge,1995, s.1172).

KALİTELİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMLARINDA İÇERİĞİN BELİRLENMESİ

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik programların içeriği, basitçe neyin öğretileceğinin tanımlanmasından çok çocuğun gelişimini destekleyen bir ortamın yaratılması üzerinde durarak, yaşa uygun bir program planlaması için bir temel oluşturur.

Çocukların eğitimini üstlenmiş yetişkinlerin kendilerini şu soruları sormaları gereklidir;

- Çocuk ağlayarak bana ne anlatmak istiyor?
- Müdahale edeyim mi yoksa bekleyip kendi sorununu kendisinin çözmesine izin mi vereyim?
- Problemin çözümü için onları düşündürecek hangi soruları sorabilirim?
- Çocuk, hazırlanan materyallere hazır mı, yoksa mevcut malzeme çocuğun

gelişimini engelleyecek mi?

• Fiziksel çevre iyi mi yoksa değişiklik yapmalı mıyım?

Bu sorulara verilecek cevaplar, aşağıdaki öğeleri içeren açık bir içerik taşıyorsa uygundur.

• Felsefe: Eğitim teorilerinin ve çocuk gelişimi prensiplerinin bir tanımı ki bunlar çocukların nasıl öğreneceğini, sosyal, bilişsel ve fiziksel olarak nasıl gelişeceğini açıklayan bir okul öncesi programının temelinde yer alır.

• Hedefler-Amaçlar: Gelişimin bütün yüzlerini kapsayan ve bütün çocuklardan nelerin beklenebileceğini işaret eden, açıkça tanımlanmış gerçekçi hedef ve amaçları içerir.

• Fiziksel Çevre: İç ve dış alanların uygun materyal ve araç-gereçlerle donatılması ve gruplanması çocukların çalışmalarına rehberlik eder.

• Eğitimcinin Rolü: Çocukların sosyal yeterliliğini ve öğrenmesini geliştiren eğitimcilerin çocukların ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre aktivitelerini nasıl planlayacaklarına ilişkin strateji ve yaklaşımları.

• Ailelerle İşbirliği: Ailelerin çocukların ilk ve en önemli öğretmenleri olduğunu kabul edip, programın ailelere açıklanması ve günlük programda onlara da anlamlı bir rol verilmesi.

Gelişimsel bir program çocukların kişisel seçimlerine izin verir ve kişisel ihtiyaçlarının karşılanması için stratejiler sunar (Dodge,1995, s.1177-1178).

EĞİTİMİN KALİTESİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Pek çok kaynak kaliteyi, yetişkin/çocuk oranları, grup büyüklüğü ve gelişimsel uygulamalara bağlı kalarak bir dizi eğitimsel uygulamalara bağlar. Mevcut kaynaklara göre program nitelikleri, çocukların değerlendirilmesinde önemli bir kriterken, tek başına kalitenin bir göstergesi değildir.

Okul öncesi eğitim kalitesi ve bunun kanıtlanması öğretmenin yalnızca neler yaptığı ve çocukların gelişimini desteklemek için var olan imkanlarının neler olduğu ile sınırlı değildir; bu aynı zamanda titiz, düzgün kayıt tutmasına bağlıdır (Hurst, 1997, s.17). Bu nedenle kaliteli okul öncesi eğitimde çocuk hakkındaki bilgilerin toplanması önemlidir. Bunun içinde aşağıdaki yolların izlenmesi gerekir;

• Çocukların öğrenme becerilerinin geliştirilmesi: Çocukların deneyimlerinin biriktirilmesi ve geri bildirimi hazırlanma işlemi, çocukların yeni bilgiler kazanırken ne kadar derine indiği, esnek olduğu ve sınıflandırdığını tekrar sorgulamak ya da gözlemlemek ile sağlanır. Toplanan bilgiler çocukların sonraki gelişimine yansır.

• Çocukların düşüncelerinin ve yaptıkları işlerin ciddiye alınması: Dikkatli ve etkili hazırlanan bilgi toplama işlemi, çocukların çabalarının, dikkatlerinin ve fikirlerinin ciddiye alındığını onlara göstermektedir. Örneğin; aynı konunun farklı boyutlarında çalışan çocukların birbirleriyle deneyimlerinden ve topladıkları verilerden yararlanmalarını sağlar.

• Öğretmenin çocuklarla planlama ve değerlendirme işlemini yapması: Sürekli planlama verilen projenin işleyişi içerisinde değerlendirmeyle sağlanır. Planlama kararları, bireysel ya da grup halindeki çocukların neyi ilginç, canlandırıcı, eğlendirici ve büyüleyici bulduklarını temel alarak gerçekleştirilebilir. Ayrıca öğretmenler, bu projeler sırasında çocukların bireysel gelişimlerini ve katılım düzeylerini fark ederler.

• Ailenin bilgilendirilmesi: Bilgi toplama ailelerin çocuklarının okuldaki deneyimlerinin derinlemesine ve yakından farkında olmalarını sağlar. Malaguzzi şu noktaya dikkati çekmektedir; ailelere sunulan bilgiler, onların kalite için beklentilerini değiştirir. Aileler kendi rollerini ve çocuklarının edindikleri deneyimleri tekrar gözden geçirip, okulda kazanacakları yeni deneyimlere daha sorgulayıcı bir şekilde yaklaşmaktadırlar (Katz & Chard,1996,s.2-3).

• Öğretmenin araştırma yapması ve uygulamalarının farkında olması: Bilgi toplama; öğretme stratejilerinin değişimi, uyumu ve yeni stratejiler için fikirlere kaynak hazırlar, ayrıca öğretmenlerin çocuğun gelişiminin nasıl olduğunu daha derin bir şekilde anlamasını sağlar. Çocukların araştırmaları ve yaptıkları işler sırasında attıkları adımları bilgi toplama işleminde inceleyerek, öğretmenler ve aileler çocuklarının kendi eşsiz deneyimlerini oluşturmalarını ve grup çalışmalarının öğrenmelerine neler kattığını takdir edebilirler.

• Çocuklarının öğrenmelerini görünür yapmak: Bilgi toplama işlemi, çocuklara öğrenme ve işleyiş süreci hakkında bilgi sunmaktır. Oysaki bu bilgiler uygulanan standart testler ve kontrol listeleriyle elde edilemez.

Küçük çocukların kendilerine özgü özelliklerinden dolayı, okul öncesi dönem programlarının eğitimsel kalitesi daha sonraki okul eğitiminden farklı olarak değerlendirilmelidir.

Katz, her programın kalitesinin tam olarak değerlendirilmesinde değişik katkıda bulunan beş değerlendirme sıralamaktadır. Okul öncesi dönem programların kalitesinin, programı yönetenlerin, denetimden sorumlu olanların ve program için resmi yetki verenlerin bakış açısından, oturma planı, kullanılan yardımcı malzemeler ve personele kadar programın belli özelliklerini sınayarak değerlendirilebilinir.

1- *Yukarıdan-aşağıya değerlendirme* ; Yetişkinlerin çocuklara oranı, personelin özellikleri ve sürekliliği, kullanılan alet ve malzemelerin niteliği ve niceliği, her çocuğa ayrılan yeterli alanın nitelik ve niceliği, programın sağlık, temizlik ve yangın güvenliğini sağlaması gibi programın belli özellikleri ile ilgilenmek.

2- *Aşağıdan-yukarıya değerlendirme*: Programın çocukların kendi büyümeleri, gelişimleri ve yaşadıkları hayat kalitesini günden güne öğrenmeleri hakkında etkilerini belirlemek.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

3- *İç-Dış değerlendirme:* Olumlu anne- baba ve öğretmen ilişkisi kurarak çocuğun evde ve okuldaki çalışmaları hakkında bilgileri sağlamak.

4- *İç değerlendirme:* Okul öncesi dönem programının içinde yer alan personel ilişkileri, meslektaşlar arası ilişkiler, personel/ anne-baba ilişkileri ve organizasyonunu sağlamak.

5- *Sonuçların değerlendirilmesi:* Toplum, okul öncesi dönem programlarının kalitesinde etkin bir paya sahiptir. Programların kalitesinin arttırılmasında politikalar, kanunlar ve yönetmeliklerde gerekli düzenlemelerin yapılmasını sağlamak (Katz,1996,s.225).

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ



MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

MARMARA
ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

IV ARAŞTIRMA

NITELIK AÇISINDAN OKUL ÖNCESI EĞITIM KURUMLARININ İNCELENMESI

Çocuğun ilk altı yılı hayatının en önemli bölümünü oluşturmaktadır. Çünkü çocuk, yaşamını devam ettirebilmesi için gerekli olan bilgilerin çoğunu, bu yıllarda öğrenir. Bu dönemde çocuk, zihinsel, sosyal, duygusal, bedensel yönden hızlı bir gelişim içine girer. Çocuk gelişiminin en ilginç, en hassas, en çok özen gösterilmesi gereken dönemi bu yaşlardadır. Doğumdan itibaren başlayan, hayat boyunca devam eden eğitimin önemli bir kısmını, bu yaşlarda verilen eğitim oluşturmaktadır.

Her ne kadar bazı bulgular ilk yaşların öneminin büyütüldüğü kadar olmadığını gösteriyorsa da, yine de çocuğun çok yönlü gelişiminin (zihinsel, sosyal, duygusal ve bedensel) sağlıklı bir şekilde başladığında onun gelecekteki başarısına katkısı olacağı bilinmektedir (Bekman,1990,s.35).

Çocuk doğumundan itibaren bir şeyler öğrenmeye başlar. Fakat bilerek ya da bilmeyerek toplum olarak çocuğun öğrenmeleri konusundaki başarılarına engel oluruz. Mesela sağlık ve beslenmesiyle gerektiğince ilgilenilmeyen çocuklar okula başladığında diğer yaşıtları yanında geri kalırlar. Bunun için eğitim uygulamaları her seviyedeki çocukların başarı ve yeteneklerini geliştirmek üzere planlamalıdır (Bredekamp,Kunesh,Shulman, 1992).

Çocuğun gelişimi için, en uygun şartlar ve imkanlar, daha ilk günlerden başlanarak karşılanmalıdır. Çocuğun beslenmesi, çevresindeki nesneleri tanıması, onlarla iletişim kurması, sözel etkinliklerde bulunması, çevresi ile uyum sağlaması, anne-baba ve yetişkinlerin göstereceği bilinçli çabaya bağlıdır. Çocuğunu eğitmek isteyen bir anne, tanınmış eğitimcilerden Pastelozzi'ye başvurur: "Çocuğum 4 yaşında" der. "Eğitimine ne zaman başlamalıyım?" Pastelozzi cevap verir: "Bayan eğer henüz başlamamışsanız, eğitimine dört sene geç kalmışsınız demektir" (Yılmaz,1991,s.7).

Her geçen gün sayıları hızla artan anaokulu ve anasınıflarıyla birlikte, "okul öncesi eğitimde nitelik" de gündeme gelmektedir. Bu kurumlarda verilen eğitime gereken özenin göterilip-gösterilmediği, okul öncesi eğitimden beklenenlerin oluşup-oluşmadığı ya da ne düzeyde oluştuğu soruları karşımıza çıkmaktadır. Burada okul öncesi eğitimde, kaliteyi belirleyen özelliklerin tespit edilmesi gerekir. Bu temel özellikler şu şekilde sıralanabilir; programın, binanın, öğretmenin, yöneticinin nitelikleri ve ailenin katılımı. Eğitimin kaliteli olabilmesi için, bu özelliklerin göz önünde bulundurulması şarttır. Ancak ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitimde istenilen kaliteye yeterince ulaşılmadığı düşünülmektedir.

Buradan yola çıkılarak yaptığımız bir araştırmayla okul öncesi eğitim kurumlarındaki uygulamaların nitelik yönünden incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmamızın sonuçlarının, hazırlanacak yeni programların ve uygulamaların istenilen niteliklere uygun olması yolunda rehber olacağı düşüncesindeyiz.

Problem

Hızla değişen ve gelişen dünyada bu değişikliklere ayak uydurabilmek için eğitim kurumlarının çalışmalarını gözden geçirmesinde yarar vardır.

Bu eğitim kurumlarında; öğretmen, yönetici, kurumun fiziksel koşulları, uygulanan eğitim programının niteliği bir bütün olarak düşünülmelidir.

Ülkemizde eğitim hizmetlerini yürüten okul öncesi eğitim kurumlarının niteliği çocuğun ailesinden sonra karşılaştığı ilk eğitim basamağı olmasndan dolayı ayrı bir önem taşımaktadır.

Bu açıdan problem, okul öncesi eğitimde nitelik kavramını oluşturan (fiziksel özellikler, personel, uygulanan program, aile katılımı) kriterlere önem verilmekte midir?,

Türkiye'de yapılan okul öncesi eğitim uygulamaları, kurumların fiziksel özellikleri, öğretmen ve yönetici özellikleri, program ve aile katılımı açısından okul öncesi eğitim niteliklerine uygunluk göstermekte midir?, şeklinde ifade edilebilir.

Alt Problemler

Problem cümlesinde yer alan temel konulara cevap bulmak üzere aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan kişilerin statüleri okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemekte midir?
2. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan kişilerin yaşı, okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemekte midir?
3. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan kişilerin eğitim düzeyi okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemekte midir?
4. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan kişilerin mezun oldukları branşları okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemekte midir?
5. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan kişilerin meslekteki toplam çalışma süreleri okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemekte midir?
6. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan kişilerin aynı eğitim kurumunda (şu anda çalışmakta oldukları kurumda) çalışma süreleri okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemekte midir?
7. Okul öncesi eğitim kurumlarının bağlı oldukları merci, okul öncesi eğitimin uygulamalarının niteliğini etkilemekte midir?

8. Okul öncesi eğitim kurumunda görev alan kişilerin hizmet içi eğitime katılımları okul öncesi eğitimin uygulamalarının niteliğini etkilemekte midir?
9. Kurumda yapılan personel toplantılarının sıklığı okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemekte midir?
10. Kurumda veli toplantılarının sıklığı okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemekte midir?
11. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenci sayısı okul öncesi eğitim kalitesini etkilemekte midir?
12. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıf sayısı okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemekte midir?

Hipotezler

1. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan kişilerin statüleri okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemektedir.
2. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan kişilerin yaşı okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemektedir.
3. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan kişilerin eğitim düzeyi okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemektedir.
4. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan kişilerin branşı okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemektedir.
5. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan kişilerin meslekteki toplam çalışma süreleri okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemektedir.
6. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan kişilerin aynı eğitim kurumunda (şu anda çalışmakta oldukları kurumda) çalışma süreleri okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemektedir.
7. Okul öncesi eğitim kurumlarının bağlı oldukları merci okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemektedir.
8. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan kişilerin hizmet içi eğitime katılımları okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemektedir.
9. Kurumda yapılan personel toplantılarının sıklığı okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemektedir.
10. Kurumda veli toplantılarının sıklığı okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemektedir.
11. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenci sayısı okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemektedir.
12. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıf sayısı okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi eğitim kurumlarının niteliksel olarak incelenmesidir. Bunun için okul öncesi eğitim kurumları niteliği etkilediği düşünülen çeşitli yönlerden (fiziksel özellikler, personel, program ve aile katılımı) incelenerek farklılıkları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Önem

Okul öncesi eğitim çok dikkat isteyen bir konudur. Bunun için; Okul öncesi dönemde çocukların ilgi, ihtiyaç ve beklentileri, bireysel farklılıkları göz önüne alınarak onların çok yönlü gelişimlerini destekleyen; Eğitim ortamı, Program, Personel ve Aile Katılımı için uygun koşullar sağlanmalıdır.

Bu araştırma, okul öncesi eğitimin nitelikli olmasında rol oynayan etkenlerin ortaya konularak bu konu üzerinde yapılması gerekenlerin belirlenmesi açısından önem kazanmaktadır.

Bu araştırma, çocukların daha iyi bir eğitim almaları, öğretmenlerin ve yöneticilerin kendilerinin gelişimleri için neler yapmaları gerektiğini görebilmeleri,yaptıkları çalışmaları değerlendirebilmeleri açısından önemlidir.

Bunlardan yola çıkarak bu araştırma, okul öncesi eğitim programlarının, eğitim ortamının ve çalışanların nasıl olması gerektiğini araştırması ve ortaya koyması bakımından da önem taşımaktadır.

Elde edilen sonuçların, bu alanda öğretmen yetiştiren, yüksek öğretim kurumları ile öğretmen çalıştıran kurumlara ve bu kurumlarda çalışan öğretmenlerle yöneticilere ışık tutması hedeflenmektedir.

Varsayımlar

- Belirlenen niteliklerin, okulöncesi eğitimin niteliğini ölçtüğü,
- Konu ile ilgili verileri toplama ve analiz etmede ölçeğin yeterli olduğu
- Puanlama sisteminin yeterli olduğu,
- Anketleri cevaplayan kişilerin objektif ve samimi oldukları,
- Seçilen örneklemin evreni tam olarak temsil ettiği,
- Verileri analiz etmede kullanılan istatistiksel yöntemlerin yeterli olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, İstanbul İl'indeki okul öncesi eğitim kurumları ve bu kurumlarda çalışan öğretmen ve yöneticilerle sınırlıdır.
2. 3-6 yaş grubu çocuklarının eğitimini üstlenen öğretmen ve yöneticiler ile sınırlıdır.
3. Araştırma kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

4. Araştırma, hazırlanan ölçekteki soru sayısı ve türü ile sınırlıdır.
5. Elde edilen sonuçların değerlendirme ve yorumlarında kullanılan istatistiksel analiz teknikleri ile sınırlıdır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

YÖNTEM VE BULGULAR

ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır.

EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu çalışmanın evrenini İstanbul İlinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ve yöneticiler oluşturmaktadır. Örneklemi, rondom (tesadüfi)örneklem yöntemi ile seçilen 162 okulda çalışan 402 öğretmen ve yönetici oluşturmaktadır.

VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada; Kişisel Bilgi Formu ve Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Nitelik Ölçeği (O.Ö.E.K.N.) kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu, deneklerin yaş, cinsiyet, eğitim durumları, branşları, hizmet içi eğitim alma durumları, meslekte çalışma süreleri, personel ve veli toplantı sıklıkları, öğrenci sayıları ile ilgili 14 sorudan oluşmaktadır.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Niteliğini Belirleme Ölçeği 75 itemden oluşmuştur. Ölçeğin oluşturulması çeşitili aşamalarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan itemler, okul öncesi eğitim konusunda uzman görüşü alınarak kapsam geçerliliği yapılmıştır.

İkinci aşamada ölçeğin devamlılık düzeyinin belirlenmesi amacıyla test bir ay ara ile aynı gruba iki kez uygulanmış, elde edilen sonuçlar üzerinde ilişkili grup "t"testi kullanılarark değerlendirilmiştir. Testin hem genel toplamında hem de alt ölçekler bazında korelasyonlar istatistiksel açıdan 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. En yüksek eşdeğerlilik katsayısı 0,974 ile test toplamına aittir. En düşük eşdeğerlilik katsayısı ise 0,765ile aile alt boyutuna aittir. Yüksek korelasyonlarla doğru orantılı olarak, ilişkili grup "t" testi sonuçlarının tümü istatistiksel açıdan anlamsız olduğu bulunmuştur. Ön ve son test uygulamalarında, hem testin toplamı hem de alt ölçekleri bazında aritmetik ortalamalar arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Elde edilen bu sonuçlar birinci aşamada testin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermiştir.

İçtutarlılık katsayıları	r	p
Cronbach alfa	0,8574	P<0.01
Spearman Brown	0,8462	P<0.01
Guttman	0,8468	P<0.01

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Test toplam için testin güvenirliğini sınamak için farklı yöntemlerle iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Testin kendi içinde iki ayrı yarıya ayrılması sonucu hesaplanan Spearman Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları 0,8462 ve 0,8468'dir. Her bir sorunun varyansına dayalı olarak hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ise 0,8458 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar, testin güvenir olduğunu bir kez daha ispatlamıştır.

Testin iç tutarlılığının belirlenmesinden sonra, madde analiz işlemlerine geçilmiştir.Madde analiz işlemlerinde sırasıyla madde-toplam(ıtem-total), madde-kalan(ıtem-remainder) ve madde ayırdedicilik indeksleri temel alınmıştır. Bir maddenin testte güvenilir olarak kalabilmesi için, bu üç sistemden hiç olmazsa birinde istatistiksel açıdan anlamlı sonuç vermesi gerekmektedir. Item-total sonuçları temel alındığında 3,5,20,32,33,55,56,60,62,64,67,71nolu maddelerin güvenilir olmadığı anlaşılmıştır.

Test toplamları baz alınarak tüm grup en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralanmış ve grubun %27'si temel alınarak testten en yüksek ve en düşük puan alan 108 kişi için madde ayırdedicilik değerleri, ilişkisiz grup ile bulunmuştur. Bu işlem sonuçlarına göre, ayırdedicilik değeri düşük olan şu maddelerdir: 3,6,14,17,20,32,33,55,56,61,63,64,70,71. Bunun dışındaki tüm maddeler ayırdedici olarak bulunmuştur.

Item-total ve ayırdedicilik değerlerinin karşılaştırılması sonucunda 3,20,32,33,55,56,64, ve 71 nolu maddelerin test toplamında güvenilir olmadıklarına karar verilmiş ve test toplamından çıkartılmıştır. Bu maddeler test alt ölçeklerinde güvenilir sonuçlar verirse, testte yer alacak ancak test toplam puanı hesaplanırken işleme alınmayacaktır.

Test alt ölçeklerinin test toplamla ilişkileri aşağıda gösterilmiştir. Tüm alt ölçekler test toplamı ile istatistiksel açıdan 0.05 düzeyinde anlamlı ilişki içindedir. Bu sonuç testin geçerliğini kanıtlamaktadır.

	N	r	p
Toplam - Program Boyutu	402	0,870	0,01
Toplam - Yönetim Boyutu	402	0,629	0,01
Toplam - Fiziksel Özellikler Boyutu	402	0,818	0,01
Toplam - Öğretmen Boyutu	402	0,868	0,01
Toplam - Aile Katılımı Boyutu	402	0,757	0,01

VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

.Ölçeğin geçerlilik güvenirik çalışması tamamlandıktan sonra, son şekli verilmiş ve uygulamalar yapılmıştır. Verilerin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve

standart sapma değerleri tablolanmış; ardından tek yönlü varyans analizi ile gruplar arasındaki farka bakılmıştır. Farklılık çıkan gruplarda farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD testi kullanılmıştır. Ölçeğin her boyutunda manidarlık düzeyi en az 0,05 olarak kabul edilmiş; ayrıca 0,01 düzeyindeki anlamlılıklar da belirtilmiştir.

BULGULAR

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan öğretmen ve yöneticilere uygulanan testlerden alınan sonuçlar aşağıda verilmektedir.

HİPOTEZ 1: Okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan kişilerin statüleri okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemektedir.

Tablo 1-A: Statü Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N. İçin Yapılan Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

		N	%	X	SS
GENEL TOPLAM	Yönetici	56	13,9	268,2500	26,9938
	Öğretmen	324	80,6	257,3025	27,9519
	Yönetici-Öğretmen	22	5,5	255,8636	35,8865
	Toplam	402	100,0	258,7488	28,4863
PROGRAM BOYUTU	Yönetici	56	13,9	63,7321	9,1661
	Öğretmen	324	80,6	60,2037	8,7104
	Yönetici-Öğretmen	22	5,5	59,7727	9,0918
	Toplam	402	100,0	60,6716	8,8598
YÖNETİM BOYUTU	Yönetici	56	13,9	42,4107	4,1943
	Öğretmen	324	80,6	40,2994	4,4742
	Yönetici-Öğretmen	22	5,5	39,9091	4,4176
	Toplam	402	100,0	40,5721	4,4851
FİZİKSEL KOŞULLAR BOYUTU	Yönetici	56	13,9	59,0536	7,0721
	Öğretmen	324	80,6	57,6296	8,1297
	Yönetici-Öğretmen	22	5,5	56,9091	10,4193
	Toplam	402	100,0	57,7886	8,1282
ÖĞRETMEN BOYUTU	Yönetici	56	13,9	53,1964	7,2799
	Öğretmen	324	80,6	50,0370	7,0521
	Yönetici-Öğretmen	22	5,5	50,1818	9,5451
	Toplam	402	100,0	50,4851	7,3002
AİLE KATILIMI BOYUTU	Yönetici	56	13,9	47,1607	5,3352
	Öğretmen	324	80,6	45,9475	6,2209
	Yönetici-Öğretmen	22	5,5	45,9091	6,9892
	Toplam	402	100,0	46,1144	6,1492

Tablo 1-A'ya bakıldığında genel toplamda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 268,2500 ile yöneticilerdir.

Program alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 63,7321 ile yöneticilerdir.

Yönetim alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 42,4107 ile yöneticilerdir.

Fiziksel koşullar alt boyutunda, aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 59,0536 ile yöneticilerdir.

Öğretmen alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 53,1964 ile yöneticilerdir.

Aile katılımı alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 47,1607 ile yöneticilerdir.

Tablo 1-B: Statü Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N.İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
GENEL TOPLAM	Gruplar Arası	5916,175	2	2958,088	3,694	P<0,05
	Gruplar İçi	319483,449	399	800,710		
	Toplam	325399,624	401			
PROGRAM BOYUTU	Gruplar Arası	613,255	2	306,628	3,964	P<0,05
	Gruplar İçi	30863,401	399	77,352		
	Toplam	31476,657	401			
YÖNETİM BOYUTU	Gruplar Arası	223,076	2	111,538	5,674	P<0,01
	Gruplar İçi	7843,332	399	19,657		
	Toplam	8066,408	401			
FİZİKSEL KOŞULLAR BOYUTU	Gruplar Arası	114,814	2	57,407	,868	-
	Gruplar İçi	26378,213	399	66,111		
	Toplam	26493,027	401			
ÖĞRETMEN BOYUTU	Gruplar Arası	478,743	2	239,371	4,572	P<0,01
	Gruplar İçi	20891,668	399	52,360		
	Toplam	21370,410	401			
AİLE KATILIMI BOYUTU	Gruplar Arası	71,257	2	35,628	,942	-
	Gruplar İçi	15091,480	399	37,823		
	Toplam	15162,736	401			

Tablo 1-B'de statü değişkenine göre O.Ö.E.K.N.için yapılan tek yönlü varyans analizinde genel toplam ve program boyutlarında 0,05 , yönetim ve öğretmen boyutlarında istatistiksel açıdan en az 0,01 düzeyinde anlamlı bir farklılıklar bulunmuştur.

Bu sonuçlar açıkça göstermektedir ki statü değişkeni temel alındığında ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık vardır. Bu kümülatif faklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi kullanılmıştır.

Genel toplam, program, yönetim ve öğretmen boyutlarında yönetici ile öğretmen arasında yönetici lehine ($p<0.01$); yönetici ile yönetici-öğretmen arasında yönetici lehine "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur ($P<0,05$). Elde edilen bu bulgular program, yönetim, öğretmen alt boyutları ile genel toplam bazında Hipotez 1'i destekler niteliktedir.

HİPOTEZ 2: Okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan kişilerin yaşı okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemektedir.

Tablo 2-A: Yaş Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N.İçin Yapılan Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

		N	%	X	SS
GENEL TOPLAM	18-23 Yaş	98	24,4	248,0306	25,8419
	24-29 Yaş	146	36,3	267,7466	27,6288
	30-35 Yaş	68	16,9	257,5735	28,3850
	36-41 Yaş	26	6,5	258,0000	37,5468
	42 Yaş Ve Üstü	64	15,9	256,1875	24,2683
	Toplam	402	100,0	258,7488	28,4863
PROGRAM BOYUTU	18-23 Yaş	98	24,4	57,4388	8,1949
	24-29 Yaş	146	36,3	63,3493	8,6953
	30-35 Yaş	68	16,9	60,2941	7,5687
	36-41 Yaş	26	6,5	59,3846	12,3938
	42 Yaş Ve Üstü	64	15,9	60,4375	8,1589
	Toplam	402	100,0	60,6716	8,8598
YÖNETİM BOYUTU	18-23 Yaş	98	24,4	39,7245	4,5765
	24-29 Yaş	146	36,3	40,9041	4,5263
	30-35 Yaş	68	16,9	40,3971	4,5814
	36-41 Yaş	26	6,5	40,7692	4,8769
	42 Yaş Ve Üstü	64	15,9	41,2188	3,8770
	Toplam	402	100,0	40,5721	4,4851
FİZİKSEL KOŞULLAR BOYUTU	18-23 Yaş	98	24,4	54,8878	7,1188
	24-29 Yaş	146	36,3	59,8767	8,7153
	30-35 Yaş	68	16,9	57,6912	8,2503
	36-41 Yaş	26	6,5	57,3077	9,3969
	42 Yaş Ve Üstü	64	15,9	57,7656	6,0782
	Toplam	402	100,0	57,7886	8,1282
ÖĞRETMEN BOYUTU	18-23 Yaş	98	24,4	48,3265	7,0048
	24-29 Yaş	146	36,3	52,1575	7,2098
	30-35 Yaş	68	16,9	50,5735	7,1827
	36-41 Yaş	26	6,5	51,2308	8,1157
	42 Yaş Ve Üstü	64	15,9	49,5781	6,9438
	Toplam	402	100,0	50,4851	7,3002
AİLE KATILIMI BOYUTU	18-23 Yaş	98	24,4	44,3980	5,4352
	24-29 Yaş	146	36,3	48,1507	6,8121
	30-35 Yaş	68	16,9	45,4265	5,8929
	36-41 Yaş	26	6,5	46,3846	5,9402
	42 Yaş Ve Üstü	64	15,9	44,7188	4,5547
	Toplam	402	100,0	46,1144	6,1492

Tablo 2-A'ya bakıldığında genel toplamda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 267,7466 ile 24-29 yaş grubudur.

Program alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 63,3493 ile 24-29 yaş grubudur.

Yönetim alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 41,2188 ile 42 yaş üstü gruptur.

Fiziksel koşullar alt boyutunda, aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 59,8767 ile 24-29 yaş grubudur.

Öğretmen alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 52,1575 ile 24-29 yaş grubudur.

Aile katılımı alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 48,1507 ile 24-29 yaş grubudur.

Tablo 2-B : Yaş Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N.İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
GENEL TOPLAM	Gruplar Arası	23606,711	4	5901,678	7,763	P<0,01
	Gruplar İçi	301792,914	397	760,184		
	Toplam	325399,624	401			
PROGRAM BOYUTU	Gruplar Arası	2127,318	4	531,829	7,194	P<0,01
	Gruplar İçi	29349,339	397	73,928		
	Toplam	31476,657	401			
YÖNETİM BOYUTU	Gruplar Arası	116,357	4	29,089	1,453	-
	Gruplar İçi	7950,051	397	20,025		
	Toplam	8066,408	401			
FİZİKSEL KOŞULLAR BOYUTU	Gruplar Arası	1467,944	4	366,986	5,822	P<0,01
	Gruplar İçi	25025,084	397	63,035		
	Toplam	26493,027	401			
ÖĞRETMEN BOYUTU	Gruplar Arası	932,626	4	233,156	4,529	P<0,01
	Gruplar İçi	20437,785	397	51,481		
	Toplam	21370,410	401			
AİLE KATILIMI BOYUTU	Gruplar Arası	1052,848	4	263,212	7,406	P<0,01
	Gruplar İçi	14109,888	397	35,541		
	Toplam	15162,736	401			

Tablo 2-B'de yaş değişkenine göre O.Ö.E.K.N.için yapılan tek yönlü varyans analizinde genel toplam, program, fiziksel koşullar, öğretmen ve aile katılımı boyutlarında istatistiksel açıdan en az 0,01 düzeyinde anlamlı bir farklılıklar bulunmuştur.

Bu sonuçlar açıkça göstermektedir ki yaş değişkeni temel alındığında ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık vardır.

Bu kümülatif faklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi kullanılmıştır.

Genel toplam boyutunda 18-23 yaş ile, 24-29 yaş ve 30-35 yaş grupları arasında , 24-29 yaş ve 30-35 yaş lehine (P<0,01); 24-29 yaş ile 30-35 yaş, 42 yaş ve üstü arasında, 24-29 yaş lehine "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur (P<0,01).

Program boyutunda 24-29 yaş ile 30-35 yaş, 36-41 yaş, 42 yaş ve üstü arasında 24-29 yaş lehine lehine "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur (P<0,05).

Fiziksel koşullar boyutunda 18-23 yaş ile 24-29 yaş arasında 24-29 yaş lehine (P<0,01); 18-23 yaş ile 30-35 yaş arasında 30-35 yaş lehine, 18-23 yaş ile 42 yaş ve üstü arasında 42 yaş ve üstü "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur (P<0,05).

Öğretmen boyutunda 18-23 yaş ile 24-29 yaş arasında 24-29 yaş lehine (P<0,01); 18-23 yaş ile 30-35 yaş arasında 30-35 yaş lehine (P<0,05); 24-29 yaş ile 42 yaş ve üstü arasında 24-29 yaş lehine "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur (P<0,01).

Aile katılımı boyutunda 24-29 yaş ile 18-23 yaş, 30-35 yaş, 42 yaş ve üstü grupları arasında 24-29 yaş lehine "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur (P<0,01).

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Elde edilen bu bulgular program, fiziksel koşullar, öğretmen, aile katılımı alt boyutları ile genel toplam bazında Hipotez 2'yi destekler niteliktedir.

HİPOTEZ 3: Okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan kişilerin eğitim düzeyi okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemektedir.

Tablo 3-A : Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N.İçin Yapılan Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

		N	%	X	SS
GENEL TOPLAM	Genel lise	10	2,5	242,7000	42,1823
	Meslek Lisesi	138	34,1	246,7391	22,7956
	Ön Lisans	76	18,9	252,3026	25,8607
	Lisans	151	37,6	273,4570	27,1614
	Diğer	27	6,9	261,9630	26,8851
	Toplam	402	100,0	258,7488	28,4863
PROGRAM BOYUTU	Genel lise	10	2,5	55,5000	13,5257
	Meslek Lisesi	138	34,1	56,6449	6,9259
	Ön Lisans	76	18,9	59,5132	8,6864
	Lisans	151	37,6	65,1391	8,4230
	Diğer	27	6,9	61,4444	7,1271
	Toplam	402	100,0	60,6716	8,8598
YÖNETİM BOYUTU	Genel lise	10	2,5	37,9000	5,5867
	Meslek Lisesi	138	34,1	39,5145	4,6877
	Ön Lisans	76	18,9	39,9868	4,0116
	Lisans	151	37,6	41,8742	4,1830
	Diğer	27	6,9	41,3333	4,0192
	Toplam	402	100,0	40,5721	4,4851
FİZİKSEL KOŞULLAR BOYUTU	Genel lise	10	2,5	52,7000	8,8700
	Meslek Lisesi	138	34,1	54,7101	7,1145
	Ön Lisans	76	18,9	56,5000	6,4260
	Lisans	151	37,6	61,3841	8,6401
	Diğer	27	6,9	58,9259	5,8040
	Toplam	402	100,0	57,7886	8,1282
ÖĞRETMEN BOYUTU	Genel lise	10	2,5	49,2000	9,1019
	Meslek Lisesi	138	34,1	48,2174	6,2721
	Ön Lisans	76	18,9	49,2105	7,0622
	Lisans	151	37,6	53,2053	7,0231
	Diğer	27	6,9	50,9259	9,0381
	Toplam	402	100,0	50,4851	7,3002
AİLE KATILIMI BOYUTU	Genel lise	10	2,5	44,1000	7,5931
	Meslek Lisesi	138	34,1	44,3261	5,0141
	Ön Lisans	76	18,9	44,4079	5,2515
	Lisans	151	37,6	48,7285	6,4868
	Diğer	27	6,9	46,1852	6,4572
	Toplam	402	100,0	46,1144	6,1492

Tablo 3-A'ya bakıldığında genel toplamda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 273,4570 ile lisans mezunlarıdır.

Program alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 65,1391 ile lisans mezunlarıdır.

Yönetim alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 41,8742 ile lisans mezunlarıdır.

Fiziksel koşullar alt boyutunda, aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 61,3841 ile lisans mezunlarıdır.

Öğretmen alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 53,2053 ile lisans mezunlarıdır.

Aile alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 48,7285 ile lisans mezunlarıdır.

Tablo 3-B : Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N.İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
GENEL TOPLAM	Gruplar Arası	58582,443	4	14645,611	21,791	P<0,01
	Gruplar İçi	266817,181	397	672,084		
	Toplam	325399,624	401			
PROGRAM BOYUTU	Gruplar Arası	5636,822	4	1409,206	21,651	P<0,01
	Gruplar İçi	25839,834	397	65,088		
	Toplam	31476,657	401			
YÖNETİM BOYUTU	Gruplar Arası	523,441	4	130,860	6,887	P<0,01
	Gruplar İçi	7542,967	397	19,000		
	Toplam	8066,408	401			
FİZİKSEL KOŞULLAR BOYUTU	Gruplar Arası	3679,948	4	919,987	16,010	P<0,01
	Gruplar İçi	22813,080	397	57,464		
	Toplam	26493,027	401			
ÖĞRETMEN BOYUTU	Gruplar Arası	1972,213	4	493,053	10,091	P<0,01
	Gruplar İçi	19398,197	397	48,862		
	Toplam	21370,410	401			
AİLE KATILIMI BOYUTU	Gruplar Arası	1735,213	4	433,803	12,826	P<0,01
	Gruplar İçi	13427,523	397	33,822		
	Toplam	15162,736	401			

Tablo 3-B'de eğitim durumu değişkenine göre O.Ö.E.K.N.için yapılan tek yönlü varyans analizinde genel toplam, program, yönetim, fiziksel koşullar, öğretmen ve aile boyutlarında istatistiksel açıdan en az 0,01 düzeyinde anlamlı bir farklılıklar bulunmuştur.

Bu sonuçlar açıkça göstermektedir ki eğitim durumu değişkeni temel alındığında ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık vardır.

Bu kümülatif faklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi kullanılmıştır.

Genel toplam boyutunda lisans ile, genel lise, meslek lisesi, ön lisans arasında lisans mezunları lehine "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur (P<0,01).

Diğer ile genel lise, meslek lisesi, ön lisans arasında diğer lehine "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur (P<0,05).

Program boyutunda genel lise ile, diğer arasında diğer lehine (P<0,05); meslek lisesi ile ön lisans arasında ön lisans lehine, meslek lisesi ile diğer arasında diğer lehine (P<0,01); lisans ile meslek lisesi, ön lisans ve diğer grupları arasında lisans lehine "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur (P<0,01).

Yönetim boyutunda lisans ile, genel lise, meslek lisesi, ön lisans grupları arasında lisans lehine (P<0,01); diğer ile genel lise ve meslek lisesi gurupları arasında diğer lehine "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur (P<0,05).

Fiziksel koşullar boyutunda lisans ile, düz ise, meslek lisesi, ön lisans arasında lisans lehine (P<0,01); diğer ile genel lise arasında diğer lehine(P<0,05); meslek lisesi ile diğer arasında diğer lehine "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur (P<0,01).

Öğretmen boyutunda lisans ile, meslek lisesi, ön lisans ve diğer grupları arasında lisans lehine "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur (P<0,01).

Aile boyutunda lisans ile, genel lise, meslek lisesi, ön lisans grupları arasında lisans lehine (P<0,01); diğer ile lisans arasında lisans lehine "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur (P<0,05).

Elde edilen bu bulgular program, yönetim, fiziksel koşullar, öğretmen, aile katılımı alt boyutları ile genel toplam bazında Hipotez 3'ü destekler niteliktedir.

HİPOTEZ 4: Okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan kişilerin branşı okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemektedir

Tablo 4-A : Branş Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N.İçin Yapılan Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

		N	%	X	SS
GENEL TOPLAM	Çocuk Gelişimi-Meslek Lisesi	141	35,1	247,0709	23,2559
	Çocuk Gelişimi-Ön Lisans	15	3,7	249,8667	25,9969
	Çocuk Gelişimi-Lisans	39	9,7	267,0256	26,2132
	Okul Öncesi/Anaokulu-Ön Lisans	42	10,4	248,1905	27,5435
	Okul Öncesi/Anaokulu-Lisans	88	21,9	278,2727	25,4729
	Sınıf Öğretmenliği-Ön Lisans	17	4,2	258,9412	25,5697
	Sınıf Öğretmenliği-Lisans	5	1,2	235,0000	43,4108
	Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik	10	2,5	267,0000	17,8512
	Diğer	45	11,2	263,5333	30,0927
	Toplam	402	100,0	258,7488	28,4863
PROGRAM BOYUTU	Çocuk Gelişimi-Meslek Lisesi	141	35,1	56,7092	7,0514
	Çocuk Gelişimi-Ön Lisans	15	3,7	57,5333	7,6520
	Çocuk Gelişimi-Lisans	39	9,7	62,8718	7,8846
	Okul Öncesi/Anaokulu-Ön Lisans	42	10,4	58,5238	9,3162
	Okul Öncesi/Anaokulu-Lisans	88	21,9	66,5341	7,6803
	Sınıf Öğretmenliği-Ön Lisans	17	4,2	62,3529	9,0481
	Sınıf Öğretmenliği-Lisans	5	1,2	53,6000	14,6731

	Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik	10	2,5	62,7000	7,2579
	Diğer	45	11,2	62,4667	9,2260
	Toplam	402	100,0	60,6716	8,8598
YÖNETİM BOYUTU	Çocuk Gelişimi-Meslek Lisesi	141	35,1	39,5887	4,7510
	Çocuk Gelişimi-Ön Lisans	15	3,7	39,8667	5,7305
	Çocuk Gelişimi-Lisans	39	9,7	41,8974	3,7120
	Okul Öncesi/Anaokulu-Ön Lisans	42	10,4	39,5714	3,8896
	Okul Öncesi/Anaokulu-Lisans	88	21,9	41,8523	4,2953
	Sınıf Öğretmenliği-Ön Lisans	17	4,2	41,6471	3,8559
	Sınıf Öğretmenliği-Lisans	5	1,2	38,2000	3,4928
	Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik	10	2,5	40,4000	2,6750
	Diğer	45	11,2	41,0667	4,4944
	Toplam	402	100,0	40,5721	4,4851
FİZİKSEL KOŞULLAR BOYUTU	Çocuk Gelişimi-Meslek Lisesi	141	35,1	54,8227	7,0653
	Çocuk Gelişimi-Ön Lisans	15	3,7	55,5333	5,4755
	Çocuk Gelişimi-Lisans	39	9,7	58,8205	6,9353
	Okul Öncesi/Anaokulu-Ön Lisans	42	10,4	55,5238	6,9956
	Okul Öncesi/Anaokulu-Lisans	88	21,9	63,1136	9,0610
	Sınıf Öğretmenliği-Ön Lisans	17	4,2	58,0000	6,7639
	Sınıf Öğretmenliği-Lisans	5	1,2	52,2000	11,5195
	Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik	10	2,5	60,7000	4,4485
	Diğer	45	11,2	58,5333	7,2789
	Toplam	402	100,0	57,7886	8,1282
ÖĞRETMEN BOYUTU	Çocuk Gelişimi-Meslek Lisesi	141	35,1	48,2553	6,4236
	Çocuk Gelişimi-Ön Lisans	15	3,7	49,7333	6,2845
	Çocuk Gelişimi-Lisans	39	9,7	52,0256	7,0543
	Okul Öncesi/Anaokulu-Ön Lisans	42	10,4	47,7857	7,1824
	Okul Öncesi/Anaokulu-Lisans	88	21,9	53,9318	6,6847
	Sınıf Öğretmenliği-Ön Lisans	17	4,2	50,4118	7,5088
	Sınıf Öğretmenliği-Lisans	5	1,2	45,0000	7,6485
	Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik	10	2,5	52,1000	5,7436
	Diğer	45	11,2	52,4444	8,5428
	Toplam	402	100,0	50,4851	7,3002
AİLE BOYUTU	Çocuk Gelişimi-Meslek Lisesi	141	35,1	44,3901	5,0310
	Çocuk Gelişimi-Ön Lisans	15	3,7	44,2667	5,2300
	Çocuk Gelişimi-Lisans	39	9,7	48,3846	5,7975
	Okul Öncesi/Anaokulu-Ön Lisans	42	10,4	43,9762	5,9325
	Okul Öncesi/Anaokulu-Lisans	88	21,9	49,5682	7,3309
	Sınıf Öğretmenliği-Ön Lisans	17	4,2	44,4706	4,2737
	Sınıf Öğretmenliği-Lisans	5	1,2	44,0000	6,8191
	Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik	10	2,5	47,5000	1,2693
	Diğer	45	11,2	45,9556	5,5307
	Toplam	402	100,0	46,1144	6,1492

Tablo 4-A'ya bakıldığında genel toplamda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 278,2727 ile okul öncesi/anaokulu-lisans mezunlarıdır.

Program alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 66,5341 ile okul öncesi/anaokulu-lisans mezunlarıdır.

Yönetim alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 41,8974 ile çocuk gelişimi lisans ve 41,8523 okul öncesi/anaokulu-lisans mezunlarıdır.

Fiziksel koşullar alt boyutunda, aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 63,1136 ile okul öncesi/anaokulu-lisans mezunlarıdır.

Öğretmen alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 53,9318 ile okul öncesi/anaokulu-lisans mezunlarıdır.

Aile katılımı alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 49,5682 ile okul öncesi/anaokulu-lisans mezunlarıdır.

Tablo 4-B : Branş Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N.İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
GENEL TOPLAM	Gruplar Arası	65841,554	8	8230,194	12,461	P<0,01
	Gruplar İçi	259558,070	393	660,453		
	Toplam	325399,624	401			
PROGRAM BOYUTU	Gruplar Arası	6252,730	8	781,591	12,178	P<0,01
	Çruplar İçi	25223,927	393	64,183		
	Toplam	31476,657	401			
YÖNETİM BOYUTU	Gruplar Arası	457,695	8	57,212	2,955	P<0,01
	Gruplar İçi	7608,713	393	19,361		
	Toplam	8066,408	401			
FİZİKSEL KOŞULLAR BOYUTU	Gruplar Arası	4335,543	8	541,943	9,612	P<0,01
	Gruplar İçi	22157,484	393	56,380		
	Toplam	26493,027	401			
ÖĞRETMEN BOYUTU	Gruplar Arası	2502,903	8	312,863	6,517	P<0,01
	Gruplar İçi	18867,507	393	48,009		
	Toplam	21370,410	401			
AİLE KATILIMI BOYUTU	Gruplar Arası	2001,813	8	250,227	7,472	P<0,01
	Gruplar İçi	13160,924	393	33,488		
	Toplam	15162,736	401			

Tablo 4-B'de branş değişkenine göre O.Ö.E.K.N.için yapılan tek yönlü varyans analizinde genel toplam, program, yönetim, fiziksel koşullar, öğretmen ve aile boyutlarında istatistiksel açıdan en az 0,01 düzeyinde anlamlı bir farklılıklar bulunmuştur.

Bu sonuçlar açıkça göstermektedir ki branş değişkeni temel alındığında ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık vardır.

Bu kümülatif faklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi kullanılmıştır.

Genel toplam boyutunda çocuk gelişimi meslek lisesi ile çocuk gelişimi lisans arasında çoçuk gelişimi lisans lehine (P<0,01); çocuk gelişimi meslek lisesi ile, okul öncesi-anaokulu lisans arasında okul öncesi-anaokulu lisans lehine (P<0,01); çocuk gelişimi meslek lisesi ile psikolojik danışma ve rehberlik arasında psikolojik danışma ve rehberlik lehine (P< 0,01); çocuk gelişimi meslek lisesi ile diğer arasında diğer lehine (P<0,01); çocuk gelişimi ön lisans ile çocuk gelişimi lisans arasında çocuk gelişimi lisans lehine (P<0,05); çocuk gelişimi ön lisans ile okul öncesi-anaokulu lisans arasında okul öncesi-anaokulu lisans lehine (P<0,01); çocuk gelişimi lisans ile okul öncesi-anaokulu ön lisans arasında çocuk gelişémi lisans lehine (P<0,01); çocuk gelişimi lisans ile okul öncesi-anaokulu lisans arasında okul öncesi-anaokulu lisans lehine (P<0,05); çocuk gelişimi lisans ile sınıf öğretmenliği lisans arasında çocuk gelişimi lisans lehine (P<0,01); okul öncesi-anaokulu ön lisans ile okul öncesi-anaokulu lisans arasında okul öncesi-anaokulu lisans lehine (P<0,01); okul öncesi-anaokulu ön lisans ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik arasında psikolojik danışmanlık ve rehberlik lehine (P<0,05); okul öncesi-anaokulu ön lisans ile diğer arasında diğer lehine (P<0,01);okul öncesi-anaokulu lisans ile sınıf öğretmenliği ön lisans, lisans ve diğer grupları arasında okul öncesi-anaokulu lisans lehine (P<0,01); sınıf öğretmenliği lisans ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve diğer grupları arasında psikolojik danışmanlık rehberlik ve diğer lehine (P<0,01) "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Program boyutunda çocuk gelişmi meslek lisesi ile sınıf öğretmenliği ön lisans, psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve diğer grupları arasında sınıf öğretmenliği ön lisans ve diğer grupları lehine (P<0,01), psikolojik danışmanlık ve rehberlik lehine (P<0,05); çocuk gelişimi ön lisans ile çocuk gelişimi ön lisans ile diğer arasında diğer lehine (P<0,05); çocuk gelişimi lisans ile okul öncesi-anaokulu ön lisans, sınıf öğretmenliği lisans, çocuk gelişimi meslek lisesi arasında çocuk gelişimi lisans lehine (P<0,01); okul öncesi-anaokulu ön lisans ile diğer arasında diğer lehine (P<0,05); okul öncesi-anaokulu lisans ile sınıf öğretminliği ön lisans ile okul öncesi-anaokulu lisans lehine (P<0,05); okul öncesi-anaokulu lisans ile çocuk gelişimi meslek lisesi, çocuk gelişimi ön lisans, çocuk gelişimi lisans, okul öncesi ön lisans, sınıf öğretmenliği lisans ve diğer arasında okul öncesi-anaokulu lisans lehine (P<0,01); "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Yönetim boyutunda çocuk gelişimi meslek lisesi ile okul öncesi-anaokulu lisans, sınıf öğretmenliği ön lisans ve diğer grupları arasında okul öncesi-anaokulu lisans lehine (P<0,01), s□nıf öğretmenliği ve diğer gruparı lehine (P<0,05); çocuk gelişimi lisans ile okul öncesi-anaokulu ön lisans arasında çocuk gelişimi lisans lehine (P<0,05), çocuk gelişimi lisans ile çocuk gelişimi meslik lisesi arasında çocuk gelişimi lisans lehine (P<0,01); okul öncesi anaokulu ön lisans ile okul öncesi anaokulu lsans arasında okul öncesi-anaokulu lisans lehine (P<0,01) "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Fiziksel koşullar boyutunda çocuk gelişimi meslek lisesi ile diğer ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik grupları arasında diğer ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik lehine (P<0,05); çocuk gelişimi lisans ile çocuk gelişimi meslek lisesi arasında çocuk gelişimi lisans lehine (P<0,01) çouk gelişimi lisans ile okul öncesi-anaokulu ön lisans arasında çocuk gelişimi lisans lehine (P<0,05); okul

öncesi-anaokulu ön lisans ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik arasında psikolojik danışmanlık ve rehberlik lehine (P<0,05); okul öncesi-anaokulu lisans ile sınıf öğretmenliği ön lisans, sınıf öğretmenliği lisans, diğer, çocuk gelişimi meslek lisesi, çoçuk gelişimi ön lisans, çocuk gelişimi lisans grupları arasında okul öncesi-anaokulu lisans lehine (P<0,01) "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur (P<0,01).

Öğretmen boyutunda çocuk gelişimi meslek lisesi ile diğer arasında diğer lehine (P<0,01); çocuk gelişimi lisans ile çocuk gelişimi meslek lisesi, okul öncesi-anaokulu ön lisans, sınıf öğretmenliği lisans grupları arasında çocuk gelişimi lisans lehine (P<0,01); okul öncesi-anaokulu ön lisans ile okul öncesi-anaokulu lisans ve diğer grupları arasında okul öncesi-anaokulu lisans ve diğer grupları lehine (P<0,01); okul öncesi-anaokulu lisans ile sınıf öğretmenliği lisans, çocuk gelişimi meslek lisesi grupları arasında okul öncesi-anaokulu lisans lehine (P<0,01); okul öncesi-anaokulu lisans ile çocuk gelişimi ön lisans arasında okul öncesi-anaokulu lisans lehine (P<0,05); sınıf öğretmenliği lisans ile diğer arasında diğer lehine (P<0,01) "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Aile katılımı boyutunda çocuk gelişimi lisans ile okul öncesi-anaokulu ön lisans, çocuk gelişimi meslek lisesi arasında çocuk gelişimi lisans lehine (P<0,01), çoçuk gelişimi lisans ile çocuk gelişimi ön lisans, sınıf öğretmenliği ön lisans, diğer grupları arasında çocuk gelişimi lisans lehine (P<0,05); okul öncesi-anaokulu lisans ile okul öncesi anaokulu ön lisans, çocuk gelişimi meslek lisesi, sınıf öğretmenliği ön lisans diğer grupları arasında okul öncesi-anaokulu lehine (P<0,01); okul öncesi-anaokulu lisans ile sınıf öğretmenliği lisans ve çocuk gelişimi ön lisans grupları arasında okul öncesi-anaokulu lisans lehine (P<0,05) "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Elde edilen bu bulgular program, yönetim, fiziksel koşullar, öğretmen, aile katılımı alt boyutları ile genel toplam bazında Hipotez 4'ü destekler niteliktedir.

HİPOTEZ 5: Okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan kişilerin meslekteki toplam çalışma süreleri okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemektedir

Tablo 5-A : Meslekteki Toplam Çalışma Süresi Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N.İçin Yapılan Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

		N	%	X	SS
GENEL TOPLAM	Bir Yıldan Az	50	12,4	251,7000	28,8248
	1-5 Yıl	153	38,1	260,3464	31,2364
	6-10 Yıl	78	19,4	264,5513	23,3386
	11-15 Yıl	43	10,7	257,8140	30,1482
	16 Yıl Ve Daha Fazla	78	19,4	254,8462	25,3639
	Toplam	402	100,0	258,7488	28,4863
PROGRAM BOYUTU	Bir Yıldan Az	50	12,4	59,2400	8,5847
	1-5 Yıl	153	38,1	61,1373	9,6410
	6-10 Yıl	78	19,4	61,7564	7,3151
	11-15 Yıl	43	10,7	60,3256	8,3573
	16 Yıl Ve Daha Fazla	78	19,4	59,7821	9,1092
	Toplam	402	100,0	60,6716	8,8598

YÖNETİM BOYUTU	Bir Yıldan Az	50	12,4	38,8600	3,7253
	1-5 Yıl	153	38,1	40,5098	4,6850
	6-10 Yıl	78	19,4	41,6154	4,6326
	11-15 Yıl	43	10,7	40,4419	5,1144
	16 Yıl Ve Daha Fazla	78	19,4	40,8205	3,7129
	Toplam	402	100,0	40,5721	4,4851
FİZİKSEL KOŞULLAR BOYUTU	Bir Yıldan Az	50	12,4	56,6400	8,1410
	1-5 Yıl	153	38,1	57,9020	9,4310
	6-10 Yıl	78	19,4	58,7051	6,9359
	11-15 Yıl	43	10,7	57,6744	8,1933
	16 Yıl Ve Daha Fazla	78	19,4	57,4487	6,3033
	Toplam	402	100,0	57,7886	8,1282
ÖĞRETMEN BOYUTU	Bir Yıldan Az	50	12,4	48,7800	7,9084
	1-5 Yıl	153	38,1	50,6601	7,5543
	6-10 Yıl	78	19,4	52,1667	6,7158
	11-15 Yıl	43	10,7	50,4884	7,6138
	16 Yıl Ve Daha Fazla	78	19,4	49,5513	6,5319
	Toplam	402	100,0	50,4851	7,3002
AİLE KATILIMI BOYUTU	Bir Yıldan Az	50	12,4	45,1200	5,5130
	1-5 Yıl	153	38,1	46,8889	7,1741
	6-10 Yıl	78	19,4	46,8974	5,1209
	11-15 Yıl	43	10,7	45,4186	6,0523
	16 Yıl Ve Daha Fazla	78	19,4	44,8333	5,0386
	Toplam	402	100,0	46,1144	6,1492

Tablo 5-A'ya bakıldığında genel toplamda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 264,5513 ile meslekteki toplam çalışma süresi 6-10 yıl olanlardır.

Program alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 61,7564 ile meslekteki toplam çalışma süresi 6-10 yıl olanlar ve 61,1373 ile meslekteki toplam çalışma süresi 1-5 yıl olanlardır.

Yönetim alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 41,6154 ile meslekteki toplam çalışma süresi 6-10 yıl olanlardır.

Fiziksel koşullar alt boyutunda, aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 58,7051 ile meslekteki toplam çalışma süresi 6-10 yıl olanlardır.

Öğretmen alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 52,1667 ile meslekteki toplam çalışma süresi 6-10 yıl olanlardır.

Aile katılımı alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 46,8974 ile meslekteki toplam çalışma süresi 6-10 yıl olanlar ve 46,8889 ile meslekteki toplam çalışma süresi 1-5 yıl olanlardır.

Tablo 5-B : Meslekteki Toplam Çalışma Süresi Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N.İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
GENEL TOPLAM	Gruplar Arası	6726,524	4	1681,631	2,095	-
	Gruplar İçi	318673,101	397	802,703		
	Toplam	325399,624	401			
PROGRAM BOYUTU	Gruplar Arası	294,311	4	73,578	,937	-
	Gruplar İçi	31182,346	397	78,545		
	Toplam	31476,657	401			
YÖNETİM BOYUTU	Gruplar Arası	237,599	4	59,400	3,012	P<0,01
	Gruplar İçi	7828,809	397	19,720		
	Toplam	8066,408	401			
FİZİKSEL KOŞULLAR BOYUTU	Gruplar Arası	143,023	4	35,756	,539	-
	Gruplar İçi	26350,004	397	66,373		
	Toplam	26493,027	401			
ÖĞRETMEN BOYUTU	Gruplar Arası	438,631	4	109,658	2,080	-
	Gruplar İçi	20931,779	397	52,725		
	Toplam	21370,410	401			
AİLE KATILIMI BOYUTU	Gruplar Arası	337,867	4	84,467	2,262	-
	Gruplar İçi	14824,869	397	37,342		
	Toplam	15162,736	401			

Tablo 5-B'de meslekteki toplam çalışma süresi değişkenine göre O.Ö.E.K.N. için yapılan tek yönlü varyans analizinde yönetim boyutunda istatistiksel açıdan en az 0,01 düzeyinde anlamlı bir farklılıklar bulunmuştur.

Bu sonuçlar açıkça göstermektedir ki meslekteki toplam çalışma süresi değişkeni temel alındığında ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık vardır.Bu kümülatif faklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi kullanılmıştır.

Yönetim boyutunda meslekteki toplam çalışma süresi 1 yıldan az olanlar ile 1-5 yıl olanlar arasında 1-5 yıl olanlar lehine (P<0,05); 1 yıldan az olanlar ile 6-10 yıl, 16 yıl ve daha fazla olanlar arasında 6-10 yıl ve 16 yıl ve daha fazla olan gruplar lehine (P<0,01) "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Elde edilen bu bulgular yönetim alt boyutu bazında Hipotez 5'i destekler niteliktedir.

HİPOTEZ 6: Okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan kişilerin bulundukları kurumdaki çalışma süreleri okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemektedir.

Tablo 6-A : Bulundukları Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N.İçin Yapılan Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

		N	%	X	SS
GENEL TOPLAM	Bir Yıldan Az	92	22,9	256,8152	26,0751
	1-5 Yıl	209	51,7	261,9091	30,1012
	6-10 Yıl	57	14,2	255,6140	26,9024
	11-15 Yıl	26	6,5	252,9615	25,9391
	16 Yıl Ve Daha Fazla	18	4,7	250,2222	27,1609
	Toplam	402	100,0	258,7488	28,4863
PROGRAM BOYUTU	Bir Yıldan Az	92	22,9	60,3696	7,5166
	1-5 Yıl	209	51,7	61,4928	9,4646
	6-10 Yıl	57	14,2	59,8246	8,8824
	11-15 Yıl	26	6,5	58,4615	7,4792
	16 Yıl Ve Daha Fazla	18	4,7	58,5556	9,3571
	Toplam	402	100,0	60,6716	8,8598
YÖNETİM BOYUTU	Bir Yıldan Az	92	22,9	39,6522	4,0422
	1-5 Yıl	209	51,7	40,8612	4,5915
	6-10 Yıl	57	14,2	40,7544	4,4772
	11-15 Yıl	26	6,5	40,8846	5,0385
	16 Yıl Ve Daha Fazla	18	4,7	40,8889	4,4443
	Toplam	402	100,0	40,5721	4,4851
FİZİKSEL KOŞULLAR BOYUTU	Bir Yıldan Az	92	22,9	57,9348	8,9575
	1-5 Yıl	209	51,7	58,2919	8,2366
	6-10 Yıl	57	14,2	56,8947	7,6851
	11-15 Yıl	26	6,5	56,0769	5,5420
	16 Yıl Ve Daha Fazla	18	4,7	56,5000	6,8535
	Toplam	402	100,0	57,7886	8,1282
ÖĞRETMEN BOYUTU	Bir Yıldan Az	92	22,9	49,9348	7,0412
	1-5 Yıl	209	51,7	50,9378	7,5569
	6-10 Yıl	57	14,2	50,8421	7,1708
	11-15 Yıl	26	6,5	49,7308	6,8268
	16 Yıl Ve Daha Fazla	18	4,7	48,0000	6,5619
	Toplam	402	100,0	50,4851	7,3002
AİLE KATILIMI BOYUTU	Bir Yıldan Az	92	22,9	45,8043	5,0671
	1-5 Yıl	209	51,7	47,0861	6,8705
	6-10 Yıl	57	14,2	44,2281	5,2645
	11-15 Yıl	26	6,5	45,1154	5,1484
	16 Yıl Ve Daha Fazla	18	4,7	43,8333	3,9445
	Toplam	402	100,0	46,1144	6,1492

Tablo 6-A'ya bakıldığında genel toplamda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 261,9091 ile bu iş yerinde çalışma süreleri 1-5 yıl olanlardır..

Program alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 61,4928 ile bu iş yerinde çalışma süreleri 1-5 yıl olanlardır..

Yönetim alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 40,8889 ile bu iş yerinde çalışma süreleri 16 yıl ve daha fazla olanlardır..

Fiziksel koşullar alt boyutunda, aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 58,2919 ile bu iş yerinde çalışma süreleri 1-5 yıl olanlardır..

Öğretmen alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 50,9378 ile bu iş yerinde çalışma süreleri 1-5 yıl olanlardır..

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Aile katılımı alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 47,0861 ile bu iş yerinde çalışma süreleri 1-5 yıl olanlardır..

Tablo 6-B : Bulundukları Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N.İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
GENEL TOPLAM	Gruplar Arası	5170,912	4	1292,728	1,603	-
	Gruplar İçi	320228,713	397	806,621		
	Toplam	325399,624	401			
PROGRAM BOYUTU	Gruplar Arası	397,831	4	99,458	1,270	-
	Gruplar İçi	31078,826	397	78,284		
	Toplam	31476,657	401			
YÖNETİM BOYUTU	Gruplar Arası	101,569	4	25,392	1,266	-
	Gruplar İçi	7964,839	397	20,063		
	Toplam	8066,408	401			
FİZİKSEL KOŞULLAR BOYUTU	Gruplar Arası	206,508	4	51,627	,780	-
	Gruplar İçi	26286,519	397	66,213		
	Toplam	26493,027	401			
ÖĞRETMEN BOYUTU	Gruplar Arası	203,916	4	50,979	,956	-
	Gruplar İçi	21166,494	397	53,316		
	Toplam	21370,410	401			
AİLE KATILIMI BOYUTU	Gruplar Arası	528,619	4	132,155	3,585	P<0,01
	Gruplar İçi	14634,117	397	36,862		
	Toplam	15162,736	401			

Tablo 6-B'de bulundukları kurumda çalışma süresi değişkenine göre O.Ö.E.K.N.için yapılan tek yönlü varyans analizinde aile katılımı boyutunda istatistiksel açıdan en az 0,01 düzeyinde anlamlı bir farklılıklar bulunmuştur.

Bu sonuçlar açıkça göstermektedir ki bulundukları kurumda çalışma süresi değişkeni temel alındığında ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık vardır.Bu kümülatif faklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi kullanılmıştır.

Aile katılımı boyutunda bulundukları kurumda çalışma süresi 1-5 yıl olanlar ile 6-10 yıl olanlar arasında 1-5 yıl lehine (P<0,01); 1-5 yıl olanlar ile 16 yıl ve daha fazla olanlar arasında 1-5 yıl olanlar lehine (P<0,05) "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Elde edilen bu bulgular aile katılımı alt boyutu t bazında Hipotez 6'yı destekler niteliktedir.

HİPOTEZ 7: Okul öncesi eğitim kurumlarının bağlı oldukları mercii okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemektedir.

Tablo 7-A : Kurumun Bağlı Olduğu Merci Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N.İçin Yapılan Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

		N	%	X	SS
GENEL TOPLAM	MEB-Bağımsız Anaokulu	38	9,5	260,0789	29,3169
	MEB-Özel Anaokulu	128	31,8	272,3984	27,6432
	MEB-Anasınıfı	108	26,9	254,2778	24,9807
	SHÇEK-Gündüz Bakım Evi	128	31,8	248,4766	26,6502
	Toplam	402	100,0	258,7488	28,4863
PROGRAM BOYUTU	MEB-Bağımsız Anaokulu	38	9,5	62,5789	8,3168
	MEB-Özel Anaokulu	128	31,8	64,0938	8,7461
	MEB-Anasınıfı	108	26,9	60,3426	8,1621
	SHÇEK-Gündüz Bakım Evi	128	31,8	56,9609	8,2590
	Toplam	402	100,0	60,6716	8,8598
YÖNETİM BOYUTU	MEB-Bağımsız Anaokulu	38	9,5	40,4474	4,8696
	MEB-Özel Anaokulu	128	31,8	41,7813	4,4100
	MEB-Anasınıfı	108	26,9	40,2870	3,5284
	SHÇEK-Gündüz Bakım Evi	128	31,8	39,6406	4,9242
	Toplam	402	100,0	40,5721	4,4851
FİZİKSEL KOŞULLAR BOYUTU	MEB-Bağımsız Anaokulu	38	9,5	57,7368	6,5002
	MEB-Özel Anaokulu	128	31,8	61,0703	9,1464
	MEB-Anasınıfı	108	26,9	56,9630	6,5323
	SHÇEK-Gündüz Bakım Evi	128	31,8	55,2188	7,6549
	Toplam	402	100,0	57,7886	8,1282
ÖĞRETMEN BOYUTU	MEB-Bağımsız Anaokulu	38	9,5	49,7895	7,4875
	MEB-Özel Anaokulu	128	31,8	53,0078	7,0983
	MEB-Anasınıfı	108	26,9	49,2130	7,0870
	SHÇEK-Gündüz Bakım Evi	128	31,8	49,2422	7,0529
	Toplam	402	100,0	50,4851	7,3002
AİLE KATILIMI BOYUTU	MEB-Bağımsız Anaokulu	38	9,5	46,7105	6,2684
	MEB-Özel Anaokulu	128	31,8	48,8359	6,6756
	MEB-Anasınıfı	108	26,9	44,9167	4,9843
	SHÇEK-Gündüz Bakım Evi	128	31,8	44,2266	5,4833
	Toplam	402	100,0	46,1144	6,1492

Tablo 7-A'ya bakıldığında genel toplamda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 272,3984 ile MEB özel anaokullarıdır.

Program alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 64,0938 ile MEB özel anaokullarıdır.

Yönetim alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 41,7813 ile MEB özel anaokullarıdır.

Fiziksel koşullar alt boyutunda, aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 61,0703 ile MEB özel anaokullarıdır.

Öğretmen alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 53,0078 ile MEB özel anaokullarıdır.

Aile katılımı alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 48,8359 ile MEB özel anaokullarıdır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

Tablo 7-B : Kurumun Bağlı Olduğu Mercii Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N.İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
GENEL TOPLAM	Gruplar Arası	39580,585	3	13193,528	18,372	P<0,01
	Gruplar İçi	285819,039	398	718,138		
	Toplam	325399,624	401			
PROGRAM BOYUTU	Gruplar Arası	3411,390	3	1137,130	16,126	P<0,01
	Gruplar İçi	28065,267	398	70,516		
	Toplam	31476,657	401			
YÖNETİM BOYUTU	Gruplar Arası	307,568	3	102,523	5,259	P<0,01
	Gruplar İçi	7758,840	398	19,495		
	Toplam	8066,408	401			
FİZİKSEL KOŞULLAR BOYUTU	Gruplar Arası	2297,565	3	765,855	12,598	P<0,01
	Gruplar İçi	24195,462	398	60,793		
	Toplam	26493,027	401			
ÖĞRETMEN BOYUTU	Gruplar Arası	1205,508	3	401,836	7,931	P<0,01
	Gruplar İçi	20164,902	398	50,666		
	Toplam	21370,410	401			
AİLE KATILIMI BOYUTU	Gruplar Arası	1572,686	3	524,229	15,353	P<0,01
	Gruplar İçi	13590,050	398	34,146		
	Toplam	15162,736	401			

Tablo 7-B'de kurumun bağlı olduğu mercii değişkenine göre O.Ö.E.K.N.için yapılan tek yönlü varyans analizinde genel toplam, program, yönetim, fiziksel koşullar, öğretmen ve aile katılımı boyutlarında istatistiksel açıdan en az 0,01 düzeyinde anlamlı bir farklılıklar bulunmuştur.

Bu sonuçlar açıkça göstermektedir ki kurumun bağlı olduğu mercii değişkeni temel alındığında ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık vardır.

Bu kümülatif faklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi kullanılmıştır.

Genel toplam boyutunda MEB bağımsız anaokulu ile SHÇEK gündüz akım evi arasında MEB bağımsız anaokulu lehine (P<0,05); MEB özel anaokulu ile MEB bağımsız anaokulu, MEB anasınıfı, SHÇEK gündüz bakım evi arasında MEB özel anaokulu lehine (P<0,01) "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Program boyutunda MEB bağımsız anaokulu ile SHÇEK gündüz bakım evi arasında MEB bağımsız anaokulu lehine (P<0,01); MEB özel anaokulu ile MEB anasınıfı, SHÇEK gündüz bakım evi arasında MEB özel anaokulu lehine (P<0,01); MEB anasınıfı ile SHÇEK gündüz bakım evi arasında MEB anasınıfı lehine (P<0,01) "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Yönetim boyutunda MEB özel anaokulu ile MEB anasınıfı, SHÇEK gündüz bakım evi arasında MEB özel anaokulu lehine "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur (P<0,01).

Fiziksel koşullar boyutunda MEB özel anaokulu ile MEB ana sınıfı, SHÇEK gündüz bakım evi arasında MEB özel anaokulu lehine (P<0,01); MEB özel anaokulu ile MEB bağımsız anaokulu arasında MEB özel anaokulu lehine (P<0,05) "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Öğretmen boyutunda MEB özel anaokulu ile MEB bağımsız anaokulu, MEB anasınıfı, SHÇEK gündüz bakım evi arasında MEB özel anaokulu lehine "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur (P<0,01).

Aile katılımı boyutunda MEB bağımsız anaokulu ile MEB özel anaokulu arasında MEB özel anaokulu lehine (P<0,05); MEB bağımsız anaokulu lie SHÇEK gündüz bakım evi arasında MEB bağımsız anaokulu lehine (P<0,05); MEB özel anaokulu ile MEB anasınıfı ve SHÇEK gündüz bakım evi arasında MEB özel anaokulu lehine (P<0,01) "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Elde edilen bu bulgular program, yönetim, fiziksel koşullar, öğretmen, aile katılımı alt boyutları ile genel toplam bazında Hipotez 7'yi destekler niteliktedir.

HİPOTEZ 8: Okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan kişilerin hizmet içi eğitime katılımları okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemektedir.

Tablo 8-A : Hizmetiçi Eğitime Katılım Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N.İçin Yapılan Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

		N	%	X	SS
GENEL TOPLAM	Hayır	103	25,6	247,6893	30,9361
	1 Kez Katıldım	75	18,7	254,0800	23,5778
	2 Kez Ve Daha Fazla Katıldım	224	55,7	265,3973	26,9952
	Toplam	402	100,0	258,7488	28,4863
PROGRAM BOYUTU	Hayır	103	25,6	58,0485	10,0561
	1 Kez Katıldım	75	18,7	60,3333	7,6394
	2 Kez Ve Daha Fazla Katıldım	224	55,7	61,9911	8,4003
	Toplam	402	100,0	60,6716	8,8598
YÖNETİM BOYUTU	Hayır	103	25,6	38,6796	4,3368
	1 Kez Katıldım	75	18,7	40,3733	3,6159
	2 Kez Ve Daha Fazla Katıldım	224	55,7	41,5089	4,5477
	Toplam	402	100,0	40,5721	4,4851
FİZİKSEL KOŞULLAR BOYUTU	Hayır	103	25,6	55,7282	8,6503
	1 Kez Katıldım	75	18,7	56,0667	6,5972
	2 Kez Ve Daha Fazla Katıldım	224	55,7	59,3125	8,0526
	Toplam	402	100,0	57,7886	8,1282
ÖĞRETMEN BOYUTU	Hayır	103	25,6	47,6214	7,7928
	1 Kez Katıldım	75	18,7	49,2133	6,3230
	2 Kez Ve Daha Fazla Katıldım	224	55,7	52,2277	6,8852
	Toplam	402	100,0	50,4851	7,3002
AİLE KATILIMI BOYUTU	Hayır	103	25,6	44,5922	5,9251
	1 Kez Katıldım	75	18,7	45,2800	5,0177
	2 Kez Ve Daha Fazla Katıldım	224	55,7	47,0938	6,4276
	Toplam	402	100,0	46,1144	6,1492

Tablo 8-A'ya bakıldığında genel toplamda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 265,3973 ile hizmet içi eğitime 2 kez ve daha fazla katılanlardır.

Program alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 61,9911 ile hizmet içi eğitime 2 kez ve daha fazla katılanlardır.

Yönetim alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 41,5089 ile hizmet içi eğitime 2 kez ve daha fazla katılanlardır.

Fiziksel koşullar alt boyutunda, aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 59,3125 ile hizmet içi eğitime 2 kez ve daha fazla katılanlardır.

Öğretmen alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 52,2277 ile hizmet içi eğitime 2 kez ve daha fazla katılanlardır.

Aile katılımı alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 47,0938 ile hizmet içi eğitime 2 kez ve daha fazla katılanlardır.

Tablo 8-B : Hizmet İçi Eğitime Katılım Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N.İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
GENEL TOPLAM	Gruplar Arası	24134,408	2	12067,204	15,982	P<0,01
	Gruplar İçi	301265,217	399	755,051		
	Toplam	325399,624	401			
PROGRAM BOYUTU	Gruplar Arası	1107,251	2	553,625	7,274	P<0,01
	Gruplar İçi	30369,406	399	76,114		
	Toplam	31476,657	401			
YÖNETİM BOYUTU	Gruplar Arası	568,452	2	284,226	15,125	P<0,01
	Gruplar İçi	7497,956	399	18,792		
	Toplam	8066,408	401			
FİZİKSEL KOŞULLAR BOYUTU	Gruplar Arası	1179,847	2	589,924	9,299	P<0,01
	Gruplar İçi	25313,180	399	63,442		
	Toplam	26493,027	401			
ÖĞRETMEN BOYUTU	Gruplar Arası	1646,202	2	823,101	16,650	P<0,01
	Gruplar İçi	19724,208	399	49,434		
	Toplam	21370,410	401			
AİLE KATILIMI BOYUTU	Gruplar Arası	505,711	2	252,856	6,883	P<0,01
	Gruplar İçi	14657,025	399	36,734		
	Toplam	15162,736	401			

Tablo 8-B'de hizmet içi eğtime katılım değişkenine göre O.Ö.E.K.N.için yapılan tek yönlü varyans analizinde genel toplam, program, yönetim, fiziksel koşullar, öğretmen ve aile katılımı boyutlarında istatistiksel açıdan en az 0,01 düzeyinde anlamlı bir farklılıklar bulunmuştur.

Bu sonuçlar açıkça göstermektedir ki hizmet içi eğitime katılım değişkeni temel alındığında ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık vardır.

Bu kümülatif faklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi kullanılmıştır.

Genel toplam boyutunda hizmet içi eğitime 2 kez ve daha fazla katılanlar ile katılmayanlar ve 1 kez katılanlar arasında 2 kez ve daha fazla katılanların lehine"F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur (P<0,01).

Program boyutunda hizmet içi eğitime katılmayanlar ile 2 kez ve daha faza katılanlar. Arasında 2 kez ve daha fazla katılanlar lehine "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur (P<0,01).

Yönetim boyutunda hizmet içi eğitime katılmayanlar ile 1 kez katılanlar arasında 1 kez katılanlar lehine (P<0,01); 2 kez ve daha fazla katılanlar ile katılmayanlar ve 1 kez katılanlar arasında 2 kez katılanlar lehine (P<0,05) "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Fiziksel koşullar boyutunda hizmet içi eğitime 2 kez ve daha fazla katılanlar ile, katılmayanlar ve 1 kez katılanlar arasında 2 kez ve daha fazla katılanlar lehine "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur (P<0,01).

Öğretmen boyutunda hizmet içi eğitime 2 kez ve daha fazla katılanlar ile katılmayanlar ve 1 kez katılanlar arasında 2 kez ve daha fazla katılanlar lehine "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur (P<0,01).

Aile katılımı boyutunda hizmet içi eğitime 2 kez ve daha fazla katılanlar ile katılmayanlar arasında 2 kez ve daha fazla katılanlar lehine (P<0,01); 2 kez ve daha faza katılanlar ile 1 kez katılanlar arasında 2 kez ve daha fazla katılanlar lehine (P<0,05) "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Elde edilen bu bulgular program, yönetim, fiziksel koşullar, öğretmen, aile katılımı alt boyutları ile genel toplam bazında Hipotez 8'i destekler niteliktedir.

HİPOTEZ 9: Okul öncesi eğitim kurumlarında personel toplantısı yapma sıklığı okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemektedir.

Tablo 9-A : Personel Toplantısı Yapma Sıklığı Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N. İçin Yapılan Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

		N	%	X	SS
GENEL TOPLAM	Hiç Yapılmıyor	7	1,7	237,7143	37,7567
	Haftada Bir	107	26,6	264,2430	31,0407
	Ayda Bir	89	22,1	251,2247	27,7328
	Gerektiğinde	199	49,5	259,8995	26,1505
	Toplam	402	100,0	258,7488	28,4863
PROGRAM BOYUTU	Hiç Yapılmıyor	7	1,7	56,7143	13,9608
	Haftada Bir	107	26,6	61,5421	8,8587
	Ayda Bir	89	22,1	59,1798	8,1108
	Gerektiğinde	199	49,5	61,0101	8,9296
	Toplam	402	100,0	60,6716	8,8598
YÖNETİM BOYUTU	Hiç Yapılmıyor	7	1,7	38,2857	4,3095
	Haftada Bir	107	26,6	41,2617	4,6608
	Ayda Bir	89	22,1	40,0337	4,4145
	Gerektiğinde	199	49,5	40,5226	4,3945
	Toplam	402	100,0	40,5721	4,4851

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

FİZİKSEL KOŞULLAR BOYUTU	Hiç Yapılmıyor	7	1,7	49,8571	7,2440
	Haftada Bir	107	26,6	58,8037	9,6734
	Ayda Bir	89	22,1	55,5393	7,4117
	Gerektiğinde	199	49,5	58,5276	7,2180
	Toplam	402	100,0	57,7886	8,1282
ÖĞRETMEN BOYUTU	Hiç Yapılmıyor	7	1,7	46,0000	7,8528
	Haftada Bir	107	26,6	51,8131	7,9076
	Ayda Bir	89	22,1	49,4494	7,6277
	Gerektiğinde	199	49,5	50,3920	6,6763
	Toplam	402	100,0	50,4851	7,3002
AİLE KATILIMI BOYUTU	Hiç Yapılmıyor	7	1,7	44,1429	6,7683
	Haftada Bir	107	26,6	47,5140	6,5147
	Ayda Bir	89	22,1	43,9213	6,0288
	Gerektiğinde	199	49,5	46,4121	5,7332
	Toplam	402	100,0	46,1144	6,1492

Tablo 9-A'ya bakıldığında genel toplamda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 264,2430 ile haftada bir personel toplantısı yapanlardır.

Program alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 61,5421 ile haftada bir personel toplantısı yapanlardır.

Yönetim alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 41,2617 ile haftada bir personel toplantısı yapanlardır.

Fiziksel koşullar alt boyutunda, aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 58,8037 ile haftada bir personel toplantısı yapanlardır.

Öğretmen alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 51,8131 ile haftada bir personel toplantısı yapanlardır.

Aile alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 47,5140 ile haftada bir personel toplantısı yapanlardır.

Tablo 9-B : Personel Toplantısı Yapma Sıklığı Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N.İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
GENEL TOPLAM	Gruplar Arası	11629,018	3	3876,339	4,917	P<0,01
	Gruplar İçi	313770,606	398	788,368		
	Toplam	325399,624	401			
PROGRAM BOYUTU	Gruplar Arası	411,564	3	137,188	1,758	-
	Gruplar İçi	31065,093	398	78,053		
	Toplam	31476,657	401			
YÖNETİM BOYUTU	Gruplar Arası	113,759	3	37,920	1,898	-
	Gruplar İçi	7952,649	398	19,982		
	Toplam	8066,408	401			
FİZİKSEL KOŞULLAR	Gruplar Arası	1109,581	3	369,860	5,799	P<0,01
	Gruplar İçi	25383,446	398	63,778		

BOYUTU	Toplam	26493,027	401			
ÖĞRETMEN	Gruplar Arası	426,699	3	142,233	2,703	P<0,05
BOYUTU	Gruplar İçi	20943,711	398	52,622		
	Toplam	21370,410	401			
AİLE	Gruplar Arası	682,490	3	227,497	6,253	P<0,01
KATILIMI	Gruplar İçi	14480,247	398	36,383		
BOYUTU	Toplam	15162,736	401			

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Tablo 9-B'de personel toplantısı yapma sıklığı değişkenine göre O.Ö.E.K.N.için yapılan tek yönlü varyans analizinde genel toplam, fiziksel koşullar ve aile boyutlarında istatistiksel açıdan en az 0,01 düzeyinde, öğretmen boyutunda 0,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Bu sonuçlar açıkça göstermektedir ki personel toplantısı yapma sıklığı değişkeni temel alındığında ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık vardır.

Bu kümülatif faklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi kullanılmıştır.

Genel toplam boyutunda personel toplantısı hiç yapmayanlar ile haftada 1 yapanlar arasında haftada 1 lehine (P<0,05); haftada 1 yapanlar ile ayda 1 yapanlar arasında haftada 1 yapanlar lehine (P<0,01); gerektiğinde yapanlar ile ayda 1 yapanlar arasında geriktiğinde yapanlar lehine (P<0,05); gerektiğinde yapanlar ile haftada 1 yapanlar arasında haftada 1 yapanlar lehine (P<0,05) "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur (P<0,01).

Fiziksel koşullar boyutunda personel toplantısı haftada 1 yapanlar ileayda 1 yapanlar ve hiç yapmayanlar arasında haftada 1 yapanlar lehine (P<0,01); gerektiğinde yapanlar ile hiç yapmayanlar ve ayda 1 yapanlar arasında gerektiğinde yapanlar lehine (P<0,01) "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Öğretmen boyutunda personel toplantısı haftada 1 yapanlar ile ayda 1 yapanlar ve hiç yapmayanlar arasında haftada 1 yapanlar lehine "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur (P<0,05).

Aile boyutunda personel toplantısı ayda 1 yapanlar ile gerektiğinde ve haftada 1 yapanlar arasında haftada 1 yapanlar lehine "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur (P<0,01).

Elde edilen bu bulgular fiziksel koşullar, öğretmen, aile katılımı alt boyutları ile genel toplam bazında Hipotez 9'u destekler niteliktedir.

HİPOTEZ 10: Okul öncesi eğitim kurumlarında veli toplantısı yapılması okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemektedir

Tablo 10-A : Veli Toplantısı Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N.İçin Yapılan Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

		N	%	X	SS
GENEL TOPLAM	Hiç Yapılmıyor	6	1,5	238,1667	36,3946
	Haftada Bir	27	6,7	275,8519	24,2419
	Ayda Bir	83	20,6	259,7831	30,1715
	Gerektiğinde	282	70,1	257,4113	27,3560
	Diğer	4	1,0	247,0000	48,2355
	Toplam	402	100,0	258,7488	28,4863
PROGRAM BOYUTU	Hiç Yapılmıyor	6	1,5	54,6667	12,6754
	Haftada Bir	27	6,7	65,1481	7,1988
	Ayda Bir	83	20,6	61,5301	8,7099
	Gerektiğinde	282	70,1	60,1667	8,7827
	Diğer	4	1,0	57,2500	12,8160
	Toplam	402	100,0	60,6716	8,8598
YÖNETİM BOYUTU	Hiç Yapılmıyor	6	1,5	41,0000	5,1769
	Haftada Bir	27	6,7	42,6296	5,4218
	Ayda Bir	83	20,6	40,7831	4,5907
	Gerektiğinde	282	70,1	40,3582	4,2497
	Diğer	4	1,0	36,7500	7,6322
	Toplam	402	100,0	40,5721	4,4851
FİZİKSEL KOŞULLAR BOYUTU	Hiç Yapılmıyor	6	1,5	50,1667	8,9759
	Haftada Bir	27	6,7	62,6296	5,7187
	Ayda Bir	83	20,6	56,9398	8,5274
	Gerektiğinde	282	70,1	57,7766	7,9560
	Diğer	4	1,0	55,0000	11,8040
	Toplam	402	100,0	57,7886	8,1282
ÖĞRETMEN BOYUTU	Hiç Yapılmıyor	6	1,5	48,5000	7,0640
	Haftada Bir	27	6,7	53,8519	7,0039
	Ayda Bir	83	20,6	51,2651	7,7003
	Gerektiğinde	282	70,1	49,9929	7,1182
	Diğer	4	1,0	49,2500	9,8446
	Toplam	402	100,0	50,4851	7,3002
AİLE BOYUTU	Hiç Yapılmıyor	6	1,5	40,6667	3,6697
	Haftada Bir	27	6,7	47,8889	5,8067
	Ayda Bir	83	20,6	46,1084	7,0849
	Gerektiğinde	282	70,1	46,0780	5,8274
	Diğer	4	1,0	45,0000	9,8658
	Toplam	402	100,0	46,1144	6,1492

Tablo 10-A'ya bakıldığında genel toplamda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 275,8519 ile haftada 1 veli toplantısı yapanlardır.

Program alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 65,1481 ile haftada 1 veli toplantısı yapanlardır.

Yönetim alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 42,6296 ile haftada 1 veli toplantısı yapanlardır.

Fiziksel koşullar alt boyutunda, aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 62,6296 ile haftada 1 veli toplantısı yapanlardır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Öğretmen alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 53,8519 ile haftada 1 veli toplantısı yapanlardır.

Aile alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 47,8889 ile haftada 1 veli toplantısı yapanlardır.

Tablo 10-B : Veli Toplantısı Yapma Sıklığı Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N.İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
GENEL TOPLAM	Gruplar Arası	11585,004	4	2896,251	3,664	P<0,01
	Gruplar İçi	313814,621	397	790,465		
	Toplam	325399,624	401			
PROGRAM BOYUTU	Gruplar Arası	937,325	4	234,331	3,046	P<0,05
	Gruplar İçi	30539,332	397	76,925		
	Toplam	31476,657	401			
YÖNETİM BOYUTU	Gruplar Arası	190,439	4	47,610	2,400	P<0,05
	Gruplar İçi	7875,969	397	19,839		
	Toplam	8066,408	401			
FİZİKSEL KOŞULLAR BOYUTU	Gruplar Arası	1072,273	4	268,068	4,186	P<0,01
	Gruplar İçi	25420,754	397	64,032		
	Toplam	26493,027	401			
ÖĞRETMEN BOYUTU	Gruplar Arası	454,599	4	113,650	2,157	-
	Gruplar İçi	20915,812	397	52,685		
	Toplam	21370,410	401			
AİLE KATILIMI BOYUTU	Gruplar Arası	268,429	4	67,107	1,789	-
	Gruplar İçi	14894,308	397	37,517		
	Toplam	15162,736	401			

Tablo 10-B'de veli toplantısı yapma sıklığı değişkenine göre O.Ö.E.K.N.için yapılan tek yönlü varyans analizinde genel toplam, fiziksel koşullar boyutlarında istatistiksel açıdan en az 0,01 düzeyinde, program ve yönetim boyutlarında 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılıklar bulunmuştur.

Bu sonuçlar açıkça göstermektedir ki veli toplantısı yapma sıklığı değişkeni temel alındığında ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık vardır.

Bu kümülatif faklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi kullanılmıştır.

Genel toplam boyutunda veli toplantılarını haftada 1 yapanlar ile ayda 1 yapanlar, gerektiğinde yapanlar ve hiç yapmayanlar arasında haftada 1 yapanlar lehine "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur (P<0,01).

Program boyutunda veli toplantılarını haftada 1 yapanlar ile gerektiğinde yapanlar ve hiç yapmayanlar arasında haftada 1 yapanlar lehine "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur (P<0,01).

Yönetim boyutunda veli toplantılarını haftada 1 yapanlar ile gerektiğinde yapanlar arasında haftada 1 yapanlar lehine "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur (P<0,01).

Fiziksel koşullar boyutunda veli toplantılarını hiç yapmayanlar ile ayda 1 yapanlar ve gerektiğinde yapanlar arasındagerektiğinde yapanlar lehine (P<0,05); haftada 1 yapanlar ile ayda 1 yapanlar, gerektiğinde yapanlar, hiç yapmayanlar arasında haftada 1 yapanlar lehine (P<0,01) "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Elde edilen bu bulgular program, yönetim, fiziksel koşullar alt boyutları ile genel toplam bazında Hipotez 10'u destekler niteliktedir.

HİPOTEZ 11: Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenci sayısı okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemektedir.

Tablo 11-A : Kurumdaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N. İçin Yapılan Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

		N	%	X	SS
GENEL TOPLAM	10dan Az	3	0,7	216,3333	53,5008
	11-20	32	8,0	242,3438	33,0118
	21-30	54	13,4	249,1111	25,8440
	31-40	36	9,0	259,8889	26,5414
	41 Ve Daha Üstü	277	68,9	262,8339	27,0629
	Toplam	402	100,0	258,7488	28,4863
PROGRAM BOYUTU	10dan Az	3	0,7	50,0000	19,6723
	11-20	32	8,0	55,1875	10,2184
	21-30	54	13,4	59,1667	8,8590
	31-40	36	9,0	59,5000	7,5498
	41 Ve Daha Üstü	277	68,9	61,8664	8,3926
	Toplam	402	100,0	60,6716	8,8598
YÖNETİM BOYUTU	10dan Az	3	0,7	37,0000	5,1962
	11-20	32	8,0	39,9063	5,3603
	21-30	54	13,4	39,6296	4,4607
	31-40	36	9,0	40,6389	4,4922
	41 Ve Daha Üstü	277	68,9	40,8628	4,3559
	Toplam	402	100,0	40,5721	4,4851
FİZİKSEL KOŞULLAR BOYUTU	10dan Az	3	0,7	45,3333	10,7858
	11-20	32	8,0	53,9375	8,5381
	21-30	54	13,4	55,2407	6,9715
	31-40	36	9,0	59,0833	8,8556
	41 Ve Daha Üstü	277	68,9	58,6968	7,8714
	Toplam	402	100,0	57,7886	8,1282
ÖĞRETMEN BOYUTU	10dan Az	3	0,7	41,3333	11,3725
	11-20	32	8,0	45,9688	7,9615
	21-30	54	13,4	48,2963	7,0057
	31-40	36	9,0	50,6944	6,2190
	41 Ve Daha Üstü	277	68,9	51,5054	7,0555
	Toplam	402	100,0	50,4851	7,3002
AİLE KATILIMI BOYUTU	10dan Az	3	0,7	40,3333	7,0946
	11-20	32	8,0	44,4375	5,8527
	21-30	54	13,4	44,0556	5,3884
	31-40	36	9,0	46,7222	6,0692
	41 Ve Daha Üstü	277	68,9	46,6931	6,2109
	Toplam	402	100,0	46,1144	6,1492

Tablo 11-A'ya bakıldığında genel toplamda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 262,8339 ile kurumdaki öğrenci sayısı 41 ve daha üstü olanlardır.

Program alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 61,8664 ile kurumdaki öğrenci sayısı 41 ve daha üstü olanlardır.

Yönetim alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 40,8628 ile kurumdaki öğrenci sayısı 41 ve daha üstü olanlardır.

Fiziksel koşullar alt boyutunda, aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 59,0833 ile kurumdaki öğrenci sayısı 31-40 olanlardır.

Öğretmen alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 51,5054 ile kurumdaki öğrenci sayısı 41 ve daha üstü olanlardır.

Aile katılımı alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 46,7222 ile kurumdaki öğrenci sayısı 31-40 olanlardır.

Tablo 11-B : Kurumdaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N.İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
GENEL TOPLAM	Gruplar Arası	23694,489	4	5923,622	7,795	P<0,01
	Gruplar İçi	301705,135	397	759,963		
	Toplam	325399,624	401			
PROGRAM BOYUTU	Gruplar Arası	1871,224	4	467,806	6,273	P<0,01
	Gruplar İçi	29605,433	397	74,573		
	Toplam	31476,657	401			
YÖNETİM BOYUTU	Gruplar Arası	124,004	4	31,001	1,550	-
	Gruplar İçi	7942,404	397	20,006		
	Toplam	8066,408	401			
FİZİKSEL KOŞULLAR BOYUTU	Gruplar Arası	1579,338	4	394,835	6,292	P<0,01
	Gruplar İçi	24913,689	397	62,755		
	Toplam	26493,027	401			
ÖĞRETMEN BOYUTU	Gruplar Arası	1452,635	4	363,159	7,238	P<0,01
	Gruplar İçi	19917,775	397	50,171		
	Toplam	21370,410	401			
AİLE KATILIMI BOYUTU	Gruplar Arası	525,222	4	131,306	3,561	P<0,01
	Gruplar İçi	14637,514	397	36,870		
	Toplam	15162,736	401			

Tablo 11-B'de kurumdaki öğrenci sayısı değişkenine göre O.Ö.E.K.N.için yapılan tek yönlü varyans analizinde genel toplam, program, fiziksel koşullar, öğretmen ve aile boyutlarında istatistiksel açıdan en az 0,01 düzeyinde anlamlı bir farklılıklar bulunmuştur.

Bu sonuçlar açıkça göstermektedir ki kurumdaki öğrenci sayısı değişkeni temel alındığında ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık vardır.

Bu kümülatif faklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi kullanılmıştır.

Genel toplam boyutunda kurumdaki öğrenci sayısı 10'dan az olanlar ile 21-30 arasında olanlar arasında 21-30 lehine (P<0,05); 31-40 ile 10'dan az olanlar ve 11-20 olanlar arasında 31-40 lehine (P<0,01); 41 ve daha üstü ile 11-20 ve 21-30 arasında 41 ve daha üstünün lehine (P<0,01) "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Program boyutunda kurumdaki öğrenci sayısı 10'dan az olanlar ile 41 ve daha üstü arasında 41 ve daha üstü lehine (P<0,01); 11-20 ile 21-30 ve 31-40 arasında 31-40 lehine (P<0,05); 11-20 ile 41 ve daha üstü arasında 41 ve daha üstü lehine (P<0,01); 21-30 ile 41 ve daha üstü arasında 41 ve daha üstü lehine (P<0,05) "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Fiziksel koşullar boyutunda kurumdaki öğrenci sayısı 10'dan az olanlar ile 21-30 olanlara arasında 21-30 lehine (P<0,05); 31-40 ile 10'dan az, 11-20, 31-40 olanlar arasında 31-40 lehine (P<0,05); 41 ve üstü ile 10'dan az, 11-20, 21-30 olanlar arasında 41 ve üstü lehine (P<0,01) "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Öğretmen boyutunda kurumdaki öğrenci sayısı 31-40 ile 10'dan az ve 11-20 olanlar arasında 31-40 lehine (P<0,05); 41 ve daha üstü ile 10'dan az, 11-20, 21-30 olanlar arasında41 ve daha üstü lehine (P<0,01) "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Aile katılımı boyutunda kurumdaki öğrenci sayısı 21-30 olanlar ile 31-40 olanlar arasında 31-40 lehine (P<0,05); 41 ve daha üstü ile 11-20, 21-30 olanlar arasında 41 ve daha üstü lehine (P<0,05) "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Elde edilen bu bulgular program, fiziksel koşullar, öğretmen, aile katılımı alt boyutları ile genel toplam bazında Hipotez 11'i destekler niteliktedir.

HİPOTEZ 12: Okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıf sayısı okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini etkilemektedir.

Tablo 12-A : Kurumdaki Sınıf Sayısı Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N. İçin Yapılan Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

		N	%	X	SS
GENEL TOPLAM	1	27	6,7	251,3333	21,7927
	2	47	11,7	252,8511	26,3752
	3	90	22,4	256,3333	29,4283
	4	77	19,2	258,7532	25,8009
	5 Ve Daha Fazla	161	40,0	263,0621	30,2844
	Toplam	402	100,0	258,7488	28,4863
PROGRAM BOYUTU	1	27	6,7	60,5556	9,2957
	2	47	11,7	59,5532	8,5943
	3	90	22,4	59,7667	7,9677
	4	77	19,2	59,7792	8,1719
	5 Ve Daha Fazla	161	40,0	61,9503	9,5687
	Toplam	402	100,0	60,6716	8,8598
YÖNETİM BOYUTU	1	27	6,7	41,1111	3,2856
	2	47	11,7	40,3617	4,3460
	3	90	22,4	39,9222	4,4298
	4	77	19,2	40,9091	4,2925
	5 Ve Daha Fazla	161	40,0	40,7453	4,8144

	Toplam	402	100,0	40,5721	4,4851
FİZİKSEL KOŞULLAR BOYUTU	1	27	6,7	54,6296	5,1302
	2	47	11,7	56,5957	7,6802
	3	90	22,4	58,0111	9,8283
	4	77	19,2	57,3896	7,5953
	5 Ve Daha Fazla	161	40,0	58,7329	7,7530
	Toplam	402	100,0	57,7886	8,1282
ÖĞRETMEN BOYUTU	1	27	6,7	48,1481	7,2202
	2	47	11,7	48,7021	6,7628
	3	90	22,4	49,1667	7,5807
	4	77	19,2	51,4156	6,7966
	5 Ve Daha Fazla	161	40,0	51,6894	7,3026
	Toplam	402	100,0	50,4851	7,3002
AİLE KATILIMI BOYUTU	1	27	6,7	44,3333	4,2787
	2	47	11,7	45,0000	4,7777
	3	90	22,4	46,5222	5,6593
	4	77	19,2	45,9221	4,8389
	5 Ve Daha Fazla	161	40,0	46,6025	7,4190
	Toplam	402	100,0	46,1144	6,1492

Tablo 12-A'ya bakıldığında genel toplamda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 263,0621 ile kurumda 5 ve daha fazla sınıf olanlardır.

Program alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 61,9503 ile kurumda 5 ve daha fazla sınıf olanlardır.

Yönetim alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 41,1111 ile kurumda 1 sınıf olanlardır.

Fiziksel koşullar alt boyutunda, aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 58,7329 ile kurumda 5 ve daha fazla sınıf olanlardır.

Öğretmen alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 51,6894 ile kurumda 5 ve daha fazla sınıf olanlardır.

Aile katılımı alt boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan grup 46,6025 ile kurumda 5 ve daha fazla sınıf olanlardır.

Tablo 12-B : Kurumdaki Sınıf Sayısı Değişkenine Göre O.Ö.E.K.N. İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
GENEL TOPLAM	Gruplar Arası	6639,976	4	1659,994	2,067	-
	Gruplar İçi	318759,648	397	802,921		
	Toplam	325399,624	401			
PROGRAM BOYUTU	Gruplar Arası	457,424	4	114,356	1,464	-
	Gruplar İçi	31019,233	397	78,134		
	Toplam	31476,657	401			
YÖNETİM BOYUTU	Gruplar Arası	61,512	4	15,378	,763	-
	Gruplar İçi	8004,896	397	20,163		
	Toplam	8066,408	401			
FİZİKSEL KOŞULLAR	Gruplar Arası	496,596	4	124,149	1,896	-
	Gruplar İçi	25996,432	397	65,482		

BOYUTU	Toplam	26493,027	401			
ÖĞRETMEN	Gruplar Arası	753,500	4	188,375	3,627	P<0,01
BOYUTU	Gruplar İçi	20616,911	397	51,932		
	Toplam	21370,410	401			
AİLE	Gruplar Arası	200,189	4	50,047	1,328	-
KATILIMI	Gruplar İçi	14962,547	397	37,689		
BOYUTU	Toplam	15162,736	401			

Tablo 12-B'de kurumdaki sınıf sayısı değişkenine göre O.Ö.E.K.N.için yapılan tek yönlü varyans analizinde öğretmen boyutunda istatistiksel açıdan en az 0,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu sonuçlar açıkça göstermektedir ki kurumdaki sınıf sayısı değişkeni temel alındığında ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık vardır.

Bu kümülatif faklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi kullanılmıştır.

Öğretmen boyutunda kurumdaki sınıfı 4 tane olanlar ile 1, 2 ve 3 tane olanlar arasında 4 tane olanlar lehine (P<0,05); 5 ve daha fazla olanlar ile 1,2 ve 3 tane olanlar arasında 5 ve daha fazla olanlar lehine (p<0,05) "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Elde edilen bu bulgular öğretmen alt boyutu bazında Hipotez 13'ü destekler niteliktedir.

SONUÇ

Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarının niteliği, program, kurumun fiziksel koşulları, yönetici, öğretmen ve aile katılımı boyutlarında incelenmiş ve anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Sonuçlar araştırmanın hipotezleri ile karşılaştırıldığında 0,05 ve 0,01 düzeylerinde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Araştırma materyali, "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Niteliği Ölçeği" (O.Ö.E.K.N.Ö.)'nin geçerlik güvenirik çalışmaları yapılarak ölçeğin iç tutarlılık sayıları, Cronbach Alpha 0,8574, Spearman-Brown 0,8462 ve Guttman 0,8468 olarak bulunmuştur. Madde analizleri yapılarak item-total sonçları elde edilmiş ve tüm testin alt ölçekler test toplamı ile istatistiksel açıdan 0,05 düzeyinde anlamlı ilişki içinde olduğu saptanmıştır.

Araştırma kapsamına giren deneklerin %13,9'u yönetici, %80,6'sı öğretmen, %5,5 ise hem yönetici hem öğretmenlik görevini üstlendiği görülmüştür.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan kişilerin statülerinin okul öncesi eğitim kurumunun niteliğini etkileme düzeylerine bakıldığında ise yönetici olmalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Genel toplam, program, yönetim ve öğretmen boyutlarında yönetici ile öğretmen arasında yönetici lehine; yönetici ile yönetici-öğretmen arasında yönetici lehine "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular program, yönetim, öğretmen alt boyutları ile genel toplam bazında Hipotez 1'i destekler niteliktedir. Yöneticiler aile katılımı boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemişlerdir. Bunun nedenleri arasında yöneticilerin okul-aile işbirliğine sıcak bakmamaları olabilmektedir. Ensari ve Zembat'ın 1996 yılında yapmış oldukları araştırmada da Okul Öncesi Eğitim Programlarına Ailenin Katılımını etkileyen faktörler arasında olumsuz yönetici tutumlarının olduğu görülmüştür (Ensari-Zembat, 1999, s.182). Bu çalışma araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, araştırma kapsamına giren deneklerin yaşları ile okul öncesi eğitim kurumlarının niteliği arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu göstermektedir. Program ve aile katılımı boyutlarında 24-29 yaşlarındaki deneklerin, genel toplam, fiziksel koşullar, öğretmen boyutlarında 24 yaş üstü deneklerin lehine "F" testinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular tüm alt boyutlarda Hipotez 2'yi destekler niteliktedir. Tüm alt boyutlarda öğretmen ve yöneticilerin en etkin çalıştığı, mesleğinin doruğunda olduğu yaşların 24-29 yaşlar olduğu görülmektedir. 24 yaştan küçük olan deneklerin meslekte yeni ve az deneyimle olmaları, ayrıca meslek lisesi çıkışlıların bu yaş grubunda yoğunlaşmış olması ve program ve aile katılımı boyutlarında 30 yaşın üstündeki deneklerin ise meslekte yorgunluk dönemine girmeleri ya da beklentilerinin karşılanmaması nedeniyle uygulamalarının niteliği açısından yeterli olmamasına neden olduğu düşünülebilir.

Deneklerin eğitim düzeylerine göre dağılımlarına baktığımızda %37,6'sının lisans, %34,1'inin meslek lisesi, %18,9'unun ön lisans, %6,9'unun lisans üstü ve %2,5'inin de düz liseden mezun oldukları görülmektedir. Öğretmen ve yöneticilerin

eğitim düzeyleri arttıkça ölçeğin tüm boyutlarında (genel toplam, program, yönetim, fiziksel koşullar, öğretmen, aile katılımı lisans mezunları lehine "F" testinde anlamlı farklılık göstermektedir. Dört yıllık üniversite mezunlarının ön lisans ve meslek lisesi mezunlarına oranla daha nitelikli çalışmalar yaptığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgular program, yönetim, öğretmen, fiziksel koşullar ve aile katılımı boyutlarında Hipotez 3'ü destekler niteliktedir.

Deneklerin 35,1'i Çocuk Gelişimi Meslek Lisesi, %21,9'unun Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans, %10,4'ünün Okul Öncesi Ön Lisans, %11,2'sinin meslek dışı branşlardan mezun oldukları görülmektedir. Öğretmen ve yöneticilerin branşları ile okul öncesi eğitim kurumlarının niteliksel uygulamaları açısından incelendiğinde ölçeğin tüm boyutlarında okul öncesi/anaokulu öğretmenliği-lisans mezunlarının lehine "F" testinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Elde edilen bulgular tüm boyutlarda Hipotez 4'ü destekler niteliktedir. Bu sonuçlar, Okul Öncesi Öğretmenliği mezunlarının diğer branşlardan mezun olanlara oranla daha nitelikli çalışmalar yaptığı göstermektedir. Bunun nedenleri olarak bu bölümlerde okutulan derslerin öğretmenlik mesleği için gerekli nitelikleri içermesi, öğrencilerin bu programlara özellikle öğretmen olmak için girmeleri ve bu nedenle daha iyi öğretmen davranışı kazanmalarından kaynaklandığı düşünülebilinir. Yapılan araştırmalarda, küçük çocukların eğitiminde uygulanacak programın etkili ve geçerli olmasında en büyük faktörün eğitimci kadrosunun eğitimi olduğu belirtilmektedir (Read ve ark., 1987). Bu da araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Deneklerin meslekte çalışma süreleri açısından bakıldığında %38,1'inin 1-5 yıl, %19,4'ünün 6-10 yıl, %19,4'ünün 16 yıl ve daha fazla, %12,4'ünün bir yıldan az ve %10,7'sinin 11-15 yıl çalıştıkları görülmektedir. Öğretmen ve yöneticilerin meslekteki toplam çalışma süreleri ile okul öncesi eğitim kurumu uygulamalarının nitelikleri arasında ilişkilerine bakıldığında sadece yönetim boyutunda 1-5 yıl çalışanlar lehine 0,05 düzeyinde ve 6-10 yıl çalışanlar lehine 0,01 düzeyinde "F" testinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular yönetim alt boyutunda Hipotez 5'i destekler niteliktedir. Meslekte çalışmanın ilk 10 yılında yönetimsel işlere katılımın önemli olduğu gözlenmektedir. Bu da hem öğretmen ve hem de yöneticilerin meslek yaşantılarının ilk yıllarında deneyim kazandıkları ve yönetsel işlemlerde daha başarılı olduklarını göstermektedir. Ancak çok uzun süre 16 yıl ve daha fazla süredir çalışanlarda ise nitelik açısından bir farklılık gözlenmemiştir bunun nedenleri arasında çalışanların emeklilik dönemlerine yaklaşmaları, yükselme olanaklarının kısıtlanması, bu nedenle mesleki motivasyonlarının azalması olarak düşünülebilinir.

Deneklerin bulundukları kurumda çalışma sürelerine göre dağılımlarına bakıldığında, genel toplamda %51,7'sinin 1-5 yıl, %22,9'unun 1 yıldan az, %14,2'sinin 6-10 yıl, %6,5'inin 11-15 yıl, %4,7'sinin 16 yıl ve daha fazla süredir aynı kurumda çalıştıkları görülmektedir. Öğretmen ve yöneticilerin bulundukları kurumda çalışma süreleri açısından okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliği incelendiğinde, aile katılımı boyutunda 1-5 yıl çalışanların lehine "F" testinde anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Elde edilen bulgular aile katılımı alt boyutunda Hipotez 6'yı destekler niteliktedir. Kurumda çalışma süresi kısa olan

deneklerin aileleri eğitimin içine kattığını ve onlardan destek aldıklarını söyleyebiliriz.

Deneklerin çalıştıkları kurumun bağlı olduğu mercilere göre dağılımına bakıldığında, %31,8'inin MEB Özel Anaokulları, %31,8'inin SHÇEK-Güdüz Bakımevleri, %26,9'unun MEB Anasınıfı, %9,5'inin MEB Bağımsız Anaokulu oldukları saptanmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin çalıştıkları kurumun bağlı olduğu mercilere göre okul öncesi eğitim kurumu uygulamalarının nitelikleri arasında testin tüm boyutlarında MEB Özel Anaokulları lehine "F" testinde anlamlı bir fark görülmektedir. Elde edilen bulgular Hipotez 7'yi destekler niteliktedir. En nitelikli çalışmaların MEB özel anaokullarında olduğu, ikinci sırada MEB bağımsız anaokulları, üçüncü sırada MEB anasınıflarında ve son olarak SHÇEK'e bağlı gündüz bakım evlerinde olduğu görülmektedir. Özel anaokullarında çalışan personelin niteliği, çocuk sayısı, fiziksel ve maddi imkanların belli bir kaliteyi getirdiği söylenebilir. Ayrıca bağımsız anaokullarının da nitelik açısından iyi olmasının bir başka nedeni de bu kurumların açılış ve çalışma amacının okul öncesi eğitime katkıda bulunmak olduğu söylenebilir. SHÇEK'e bağlı olarak hizmet veren gündüz bakım evlerinin nitelik açısından yetersiz kalmasının nedenleri arasında, açılış ve hizmet amacının çocuğun sağlıklı bir şekilde bakımı olması nedeniyle, bu sonuçları etkilemesi doğaldır. Bekman'ın 1997 yılında yapmış olduğu okul öncesi eğitim kurumlarının nitelikleri konulu araştırmasında da bunu destekleyen sonuçlar alınmıştır. Sonuçlar eğitim amaçlı açılan kurumların daha nitelikli olduğunu göstermektedir (Bekman 1997).

Deneklerin hizmet içi eğitime katılım sıklıklarına göre dağılımlarına bakıldığında %55,7'sinin 2 kez ve daha fazla katıldığı, %25,6'sının hiç katılmadığı, %18,7'sinin 1 kez katıldığı saptanmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin hizmet içi eğitime katılım oranlarının okul öncesi eğitim kurumu uygulamalarının niteliklerine olan etkileri incelendiğinde testin tüm boyutlarında 2 kez ve daha fazla hizmet içi eğitim almaları lehine "F" testinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgular tüm boyutlarda Hipotez 8'i destekler niteliktedir. Deneklerin hizmet içi eğitim alma oranları arttıkça nitelikli çalışmalar yaptıkları gözlenmektedir. Bu da çalışanların daha nitelikli çalışmalar yapabilmeleri için hizmet içi eğitimin gerekli olduğunu göstermektedir. Ensari'nin 1999 yılında yapmış olduğu çalışmada yöneticilerin hizmet içi eğitim almalarının "Toplam Kalite Yönetimi" yaklaşımlarını da olumlu etkilediği görülmektedir (Ensari,1999). Ayrıca 1981'de Avon'da yapılan çalışmalarda okul öncesi eğitim kurumlarındaki yöneticiler ve öğretmenlerin başarılarının katılıkları hizmet içi eğitimin sıklığı ile arttığı görülmüştür (Clark, 1988). Bu sonuçlar araştırma ile elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Deneklerin çalıştığı kurumlarda personel toplantısı yapma sıklığına bakıldığında %49,5'inin gerektiğinde, %26,6'sının haftada bir, %22,1'inin ayda bir, %1,7'sinin ise hiç toplantı yapmadığı görülmüştür. Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan personel toplantılarının sıklığı okul öncesi eğitim kurumu uygulamalarının niteliklerini testin fiziksel koşullar, öğretmen ve aile katılımı boyutlarında personel toplantısını haftada 1 yapanlar lehine "F" testinde anlamlı bir fark yaratmıştır. Elde edilen bulgular fiziksel koşullar, öğretmen, aile katılımı alt boyutlarında Hipotez 9'u destekler niteliktedir. Toplantılar düzenli ve kısa aralıklarla yapıldığında kurumun

fiziksel özelliklerinin iyileştirildiği, eksiklerin giderildiği, öğretmenlerin birbirleriyle etkileşimi ve katkılarıyla kendilerini geliştirdikleri, ailenin katılımının ve onların desteğinin önemli olduğunun görüşünün benimsendiği düşünülebilinir.

Deneklerin çalıştıkları kurumlardaki veli toplantısı yapma sıklığına bakıldığında %70,1'inin gerektiğinde, %20,6'sının ayda bir, %6,7'sinin haftada bir, %1,5'inin ise hiç yapmadığı gözlenmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan veli toplantılarının sıklığı, testin program, yönetim ve fiziksel koşullar boyutlarında veli toplantılarını haftada bir yapanlar lehine "F" testinde anlamlı bir fark yaratmıştır. Elde edilen bu bulgular Hipotez 10'u destekler niteliktedir. Toplantılar düzenli ve kısa aralıklarla yapıldığında kurumun yönetsel işlevlerinin, programının ve fiziksel koşullarının gözden geçirilerek iyileştirilmesi ve daha nitelikli olmasına neden olduğu düşünülebilinir. Ancak veli toplantılarının yapılması öğretmen ve aile katılımı boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemiştir, bunun nedenleri arasında bu toplantıların ailelerin çalışmaya katılmalarının sağlanmasından çok kurumun ihtiyaçlarının giderilmesi amacı ile yapılmış olmasından kaynaklanmış olduğu düşünülebilinir.

Kurumdaki öğrenci sayısına göre dağılımlara bakıldığında, %68,9'unun 41 ve daha fazla öğrencisi, %13,4'ünün 21-30 öğrencisi, %9,0'ının 31-40 öğrencisi, %8,0'ının 11-20 öğrencisi, %0,7'sinin 10 ve daha az öğrencisinin olduğu saptanmıştır. Kurumdaki öğrenci sayısı okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliği açısından program, fiziksel koşullar, öğretmen ve aile katılımı boyutlarında 41 ve üstü öğrenci sayısı lehine "F" testende anlamlı bir farklılık yaratmıştır. Elde edilen bulgular program, fiziksel koşullar, öğretmen, aile katılımı alt boyutunda hipotez 11'i destekler niteliktedir. Kurumdaki öğrenci sayısı arttıkça uygulamaların niteliği artmaktadır. Kurumdaki öğrenci sayısı, kuruma olan talebin yüksek olduğunu ve bu talebin nedenleri olarak da çalışmaların nitelikli olduğunu göstermektedir. Ailelerin çocuklarını belli bir kuruma yollamakta ısrar etmelerinin en temel nedenleri öğretmen, fiziksel koşullar, programlarının ve uygulamalarının iyi olmasıdır.

Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumları nitelik açısından değerlendirilirken program, yönetim, fiziksel koşullar, öğretmen ve aile katılımı alt boyutları olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarını gözden geçirecek olursak:

MEB özel anaokullarında görev yapan, okul öncesi-anaokulu lisans mezunu, 2 ve daha fazla sayıda hizmet içi eğitime katılmış, kurumunda 41'den fazla öğrencisi olan ve haftada 1 kez veli toplantısı yapan, 24-29 yaşındaki yöneticilerin program boyutunda,

MEB özel anaokullarında 1-10 yıldır görev yapan, okul öncesi-anaokulu lisans mezunu, 2 ve daha fazla sayıda hizmet içi eğitime katılmış ve haftada 1 kez veli toplantısı yapan yöneticilerin yönetim boyutunda,

MEB özel anaokullarında görev yapan, okul öncesi-anaokulu lisans mezunu, 2 ve daha fazla sayıda hizmet içi eğitime katılmış, kurumunda 41'den fazla öğrencisi olan ve haftada 1 kez personel ve veli toplantısı yapan, 24 yaş üstündekilerin fiziksel koşullar boyutunda,

MEB özel anaokullarında görev yapan, okul öncesi-anaokulu lisans mezunu, 2 ve daha fazla sayıda hizmet içi eğitime katılmış, kurumunda 41'den fazla öğrencisi olan ve haftada 1 kez personel toplantısı yapan, 24-29 yaşındaki yöneticilerin öğretmen boyutunda,

1-5 yıldır aynı MEB özel anaokulunda görev yapan, okul öncesi-anaokulu lisans mezunu, 2 ve daha fazla sayıda hizmet içi eğitime katılmış, kurumunda 41'den fazla öğrencisi olan ve haftada 1 kez personel toplantısı yapan, 24-29 yaşındaki yöneticilerin aile katılımı boyutunda, daha başarılı sonuçlar verdiği görülmektedir.

Ball da (1994) program, personel, aile, bina ve donanım (fiziksel koşullar) ve çocuk gruplarının farklılığını, kalitenin bileşenleri olarak tarif etmiştir. Bu ifade de bu araştırmanını temelini oluşturan alt boyutlarla örtüşmektedir (Ball,1994).

ÖNERİLER

Çalışma sonuçlarından elde edilen bulgular ışığında okul öncesi eğitimde niteliğin arttırılmasına yönelik aşağıdaki öneriler yapılabilir;

1. Öğretmen ve yöneticilerin yenilikleri takip etmeleri, uygulamalarını zenginleştirebilmeleri için belirli aralıklarla hizmet içi eğitim almaları: Bu eğitimlerin yalnızca yaz aylaranda ve belli konularla sınırlı olmayıp çalışma döneminde çalışma saatleri dışında ve hafta sonlarında kısa ve sürekli programlar şeklinde düzenlenebilir. Burada uzmanlardan, üniversite elemanlarından yararlanılabileceği gibi başarılı uygulamaların tanıtımı şeklinde öğretmenlerden de yararlanılıbilir. Böylece hem kaliteli uygulamaların yaygınlaşması hem de öğretmenlerin başarma isteklerinin arttırılması yönünde kazançlar sağlanabilir.

2. Okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştiren üniversitelerin okul öncesi eğitim öğretmenliği bölümlerinin nitelikli personel açısından desteklenmesi; programlarının geliştirilmesi: Daha iyi mekanlar, daha iyi teknik imkanlar, yeterli ve nitelikli personel desteği programların başarısını arttıracaktır. Araştırma sonucunda da okul öncesi öğretmenliği/anaokulu öğretmenliği lisans mezunlarının niteik açısından daha başarılı uygulamalar yaptığı saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenliği için en başarılı görülen yüksek öğretim programı eğitim fakülteleri içinde açılmış olan programlardır ve bunların bu güne kadar uyguladığı programların çalışmalardaki nitelik faktörünü olumlu etkilediği dikkati çekmektedir. Yeni yapılanma sonucunda hazırlanan programın sonuçları henüz bilinmemektedir. Mezunlar göreve başlar başlamaz, bu tür bir araştırmanın bu mezunlarla da yapılması yararlı olacaktır.

3. Farklı statüdeki kurumlar arasındaki nitelik farkını asgariye indirmek için, mevcut okul öncesi eğitim kurumlarında işleyiş-denetim-program birliğinin sağlanması,

4. Toplumda henüz yeterince bilinmeyen 0-6 yaş eğitiminin öneminin anlatılması: Ailelerin okul öncesi eğitim konusunda bilgilendirilmesi ve okul öncesi eğitim kurumlarının sadece çocukların bakımını üstlenen bir kurum olarak değil, çocuğu hayata hazırlayan, temel eğitiminin başlangıcı olduğunun farkına varmalarının sağlanması, buna yönelik eğitim çalışmalarının gerçekleştirilmesi,

5. Bu konuda Medya, Sivil Toplum Temsilcileri, Belediyelere önemli görevler düştüğünün vurgulanması yararlı olacaktır.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

KAYNAKLAR

1. Acun,S., Erten, Gülay B. (1993) **Okul Öncesi Eğitim.** İstanbul:Esin Yayın Evi.
2. Adams,M. (1989) "Parent Involment: It's Worth the Effort" Extensions, V.4,No:2.
3. Arlı, Mine-Nazik, M: Hamil. (1993) **"Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Araştırma ve Öğretmene Düşen Görev",** 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, İstanbul: Ya-Pa Yayınları , s.269
4. Almy,M. (1986) **The Early Childhood Educator at Work.** New York: McGraw-Hill Book Company.
5. Anning,A. (1991) **The Firs Years at School.** Philadephia:Open University Press.
6. **Aspecsts Of Primary Education.** (1989)The Education Of Children Under Five, London: Her Mejesty's Stationery Office.
7. Ball, Sir C. (1994) **Start Right. The Importance of Early Learning,** The Royal Society for the Encouragement of Arts,Manufactures. Commerce. March.
8. Basık, F.O. (1997) Eğitimde Toplam Kalitenin Yararları", Ödüllü Kalite Makaleleri, **Önce Kalite Dergisi.** İstanbul:Kalder,.
9. Bekman,S. (1990) "Okul öncesi Eğitim", **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, YA/BA Yayınları, Ocak-Şubat-Mart, Sayı:10, İstanbul.
10. Bekman,S. (1997) Okul Öncesi Eğitim Merkezlerinin Etkili Olabilmesinde Niteliğin Önemi, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi **Eğitim Bilimleri Dergisi.** Sayı: 9
11. Bilgin, Hülya. **"Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi",** (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Marmara Üniversitesi 1996)
12. Blatchford, Iram S. Ed., (1998) **A Curriculum Development Handbook for Early Childhood Education.** London:Trentham Book Limited.
13. Blenkin, Geva M.,&A.V. Kelly., (1992) **Assesment in Early Childhood Education.** London:Paul Chapman Publishing Ltd.
14. Blenkın,Geva.M.,& Kelly A.V. (1996) **Early Childhood Education: A Developmental Curriculum.** second Ed., London:Paul Capman Publishing Ltd.
15. Borgia, Eileen,T. & Schuler, Dorothy, (1996) ERIC Digest **Action Research in Early Chilhood Education**, EDO-PS-96-November.
16. Bredekamp, S.,Knuth,R.A, Kunesh, L.G., Shulman, D.D. (1992), What Does Research Say About Early Childhood Education?, NCREL Oak Brook,**http://www.ncrel.org/sdrs/areas/stw_esys/5ely_ch.htm.**

17. Bursalıoğlu, Z. (1987) **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış** 7. Baskı, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını, No:154 Ankara.

18. Büyükkaragöz,S. (1993) Öğretmen ve Velilerin Okul Öncesi Eğitim Programları Hakkında Görüşleri, 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul:Ya-Pa Yayınları.

19. Büyükkaragöz,S. Çivi C. (1996) **Genel Öğretim Metodları.** İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.

20. Büyükkaragöz,S. (1993) **"Ana-Babalarla, Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri"**, 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: Ya-Pa Yayınları

21. Çağlarım,A. (1996) **Anaokulu ve Anasınıfları İçin Program Klavuzu.** İstanbul:Ya/pa Yayın Pazarlama San. Ltd.

22. Catron,C.E. Allen,J. (1993) **Early Childhood Curriculum.** New York: Macmillian Publishing Company.

23. Clark,M.M. (1988) **"Children Under Five: Educational Research and Evidence".** Final Report to the Development of Education and Science. Grdon and Breach Scienci Publishers.

24. Critical Issue: Organizing for Effective Early Childhood Programs and Practices, **(http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/student/earlycld/ea100.html)**.

25. Curtis,A. M. (1986) **A Curriculum for The Pre-school Child,** NFER-NELSON.

26. Demirtaş,A. (1991) Eğitimde Nitelik: Bugünü ve Geleceği, **Eğitimde Nitelik Geliştirme** Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri. İstanbul:Kültür Koleji.

27. Dodge,D.T. (1995) The Importance of Curriculum in Achieving Quality Child Day Care Programs, **Child Welfare League of Amerika**.Vol.#6.November-December.

28. Doğan,H., **Analiz ve Program Hazırlama,** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:120

29. Edwards,A.-Kight,P. (1994) **Effective Early Years Education "Teaching Young Children"**, Buckingham:Open University Press.

30. Edwards,Carolyn.Pope.,and Springate,Kay,Wright, December (1995) **Encouraging Creativity in Early Childhood Classroms,** EDO-PS-95-14

31. Ensari, H. (2000). Bir Hizmet İçi Eğitim Etkinliğinin Toplam Kalite Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi, **Eğitim ve Bilim Dergisi**, Cilt 25, ss.43-68.

32. Ensari,H., Zembat,R. (1999) **Yönetim Sitillerinin Ailenin Okul Öncesi Eğitim Programlarına Katılımı Üzerindeki Etkileri.** Marmara Üniversitesi

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Kütüphane ve Dokümantasyon
Daire Başkanlığı

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, Rehber Kitaplar Dizisi, İstanbul :Ya/Pa.

33. Ensari, H. (1999). **21. Yüzyıl Okulları için Toplam Kalite Yönetimi.** İstanbul: Sistem Yayınları.

34. Erden,M.,Akman,Y. (1997) **Eğitim Psikolojisi.** Ankara:Arkadaş Yayınevi.

35. Erdem, A. R. (1996) "Nasıl Bir Okul Öncesi Eğitim" **Yaşadıkça Eğitim Dergisi.** İstanbul:Kültür Koleji Yayınları Sayı:48

36. Eryılmaz,A.,(1993) **Kurumsal Okul Öncesi Eğitiminde Ailenin Rolü"** 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, İstanbul: Ya-Pa Yayınları. s.91-92-93

37. Fidan,N., Erden, M. (1994) **Eğitime Giriş.** Ankara: Meteksan Anonim Şirketi

38. Fişek,G., Yıldırım,S. (1993) **Çocuk Gelişimi.** İstanbul:M.E.B. Basımevi,

39. Genç,Ş. (1988) **"Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Programları".** 5.Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, İstanbul:Ya-Pa Yayınları.

40. Güneysu,S. (2001) Neden Erken Çocukluk Eğitimi?, **Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi**, Mayıs, Sayı:2, Ankara:Kök Yayıncılık.

41. Hatch,J. (1999) **Creating Thematic Curriculums The Goal of a Curriculum in Early Childhood Programs,** www. Early Childhood. Com/ Article.

42. Her Majesty's Is-nspectorate (1989) **Aspects Of Primary Edocation The Education Of Children Under Five,** Her Majesty's Stationery Office, London.

43. Hohmann,M., Weikart,D.P., (2000) **Küçük Çocukların Eğitimi**, Çev: Sibel Saltıer Kohen ve Ülfet Öğüt, İstanbul:Hisar Eğitim Vakfı Yayınları,No:1.

44. Hurst,V. (1997) **Planning for Early Learning**, Second Edition, London:A SAGE Publication Company.

45. Jenkins,L. (1998) **Deming'in İlkelerini Uygulayarak Sınıflarda Öğretmenin İyileştirilmesi.** İstanbul:Kalder Yayınları.

46. Kağıtçıbaşı,Ç. Bekman,S. Sunar,D. (1993) **Başarı Ailede Başlar.** İstanbul: Ya-Pa Yayınları

47. Kantarcıoğlu, S. (1992) **"Anaokulunda Eğitim"**, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

48. Karasar,N. (1981) **"Araştırmalarda Rapor Hazırlama Yöntemi** (Kavramlar, İlkeler, Teknikler). (Üçüncü Baskı), Ankara:Torunoğlu Ofset,

49. Katz,L. (1986) Current Topics in Early Childhood Education, New Jersey: Ablex Publishing Carporation.

50. Katz,L.G. (1996) Perspectives on the Quality of Early Childhood Programs, PHI Delta Kappan, V.76,N:3, November.

51. Katz,L.G. Chard,S.C. (1996) ERIC Digest **The Contribution of Documantation to The Quality of Early Childhood Education**, EDO-PS-96-2 April.

52. Korkmaz,P. (1998) **Okul Öncesi Eğitimde Program Geliştirme**, İstanbul:Esin Yayın Evi.

53. Kostelnik,M.J. (1993) Erick Digest Developmentaly Appropriate Programs,EDO-PS-93-7. (http://ericps.ed.uiuc.eedu/eece/pubs/digest1993/kostel93.html).

54. Lofthouse,B. (1990) **Managing The School as an Organization School Organization and Management**, The Study of Primary Education A source Book, Volume.3, New York:The Palmers Press

55. Mağden,D. (1993) **"Okul Öncesi Eğitim Programlarında Yeni Yaklaşımlar"**, 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, İstanbul:YA-PA Yayınları s.172-173

56. Milli Eğitim Bakanlığı., (1996) **"Okul Öncesi Eğitim Programları"**, İstanbul:Milli Eğitim Basımevi

57. Milli Eğitim Bakanlığı (1993) **"Okul Öncesi Eğitimi"**, Ankara:

58. Montessori, M. (1995) **Çocuk Eğitimi.** Çeviren: Güler, Yücel. İstanbul: Özgür Yayınları

59. Morrison,G.S. (1988) **Early Childhood Education Today**. New York:Merrill Publishing Company.

60. Nutbrown,C. (1994) **Thread of Thinking: Young Children Learning and The Role of Early Education.** London:Paul Chapman Publishing Ltd.

61. Oktay,A. (1989) **"Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Programın Değerlendirilmesi"**, 6. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-Pa Yayınları , s.152-154-155-157

62. Oktay, A. (1995) **"Çeşitli Ülkelerde Okul Öncesi Eğitimi"**, 10. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, İstanbul:Ya-Pa Yayınları, s.429-437

63. Oktay, A. (1999) **Yaşamın Sihirli yılları: Okul Öncesi Dönem**, İstanbul: Epsilon Yayın Evi.

64. Ömeroğlu, E. (1992) "Ailenin Çocuğun Eğitimine Katılımı" **Okul Öncesi Eğitimi**, sayı 39-44.

65. Peker,Ö. (1994) Toplam Kalite Yönetiminin Eğitime Uygulanabilirliği, **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt:27, S.2

66. Read, K. Gardner, P. Mahler, B.C., (1987) **Early Childhood Programs – Human Relationships and Learning**, 8. edition, Holt,Rinehart and Winston INC, WB Saunders Company, USA.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

67. Rodd, Jıllıan., 1994, **Leadership in Early Childhood**, Second Edition, Open University Press, Buckingham.

68. Rothenberg, D., (May 1995) **Full-day Kindergarden Programs**, ERIC Digest EDO-PS-95-4.

69. Seçkin, N. Koç,G. (1997) "Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliği", **Yaşadıkça Eğitim Dergisi,** Kültür Koleji Yayınları Sayı:51

70. Sönmez,V. (1994) **"Eğitim Felsefesi"**, Ankara: Şafak Matbaacılık Ltd. Şti

71. Ülküer,N. (1986) **"Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Program"**, 4. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, İstanbul: Ya-Pa Yayınları, s.143-150-152

72. Üstünoğlu,Ü. (1990) "Ailelerin Okul Öncesi Dönemin Önemi Konusunda Bilinçlendirmesi" **Türkiye Aile Yıllığı - T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu , Ailenin Eğitim Raporu.**

73. Winter, S. M., (1994/95) Diversity: Aprogram for All Children, **Journal of The Associatıon For Childhood Education İnternational**, Winter. V.71. N. 2.

74. Yılmaz, N. (1991) **"Anaokulu Öğretmeninin Rehber Kitabı"**, İstanbul:Ya-Pa Yayınları

75. Yılmazer, E. (1995) **"Okul Öncesi Dönemde High/Scope Eğitim Alan Çocukların İlkokul 1. Sınıftaki Okul Durumlarının, İlkokul Program Amaçlarının Sınıf Öğretmenin Görüşleri Işığında Aktarılması"**, (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi, Marmara Üniversitesi)

76. Zembat, R. Güven,Y. Önder, A. Fetihi, L. (1994) **"İstanbul'daki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlarla İlgili Bir Durum Tespiti Araştırması"**, 10. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, İstanbul:Ya-Pa Yayınları.

77. Zembat, R. (1992) **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim Ve Yönetici Özellikleri,** Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

78. Zembat, R. Unutkan, Ö.P. (2001) **Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri.** İstanbul:Ya-Pa Yayınları.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

M.Ü. Kütüphane ve Dokümantasyon
Daire Başkanlığı
M0145904

ISBN : 975 - 400 - 228 - 2

Marmara Üniversitesi
Döner Sermaye İşletmesi
Teknik Eğitim Fakültesi
Matbaa Biriminde Basılmıştır.