

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ALTERNATİF EĞİTİM YAKLAŞIMLARININ 2013 OKUL ÖNCESİ
EĞİTİM PROGRAMINA YANSIMALARI: ÇOKLU DURUM
ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SÜMEYYE ALTAY

BALIKESİR, 2023

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ALTERNATİF EĞİTİM YAKLAŞIMLARININ 2013 OKUL
ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINA YANSIMALARI: ÇOKLU
DURUM ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SÜMEYYE ALTAY

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. HASAN HÜSEYİN ŞAHAN

BALIKESİR, 2023

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda 201912519004 numaralı Sümeyye ALTAY'ın hazırladığı "Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına Yansımaları: Çoklu Durum Çalışması" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 24.01.2023 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan) Prof. Dr. Kemal Oğuz ER

İmza

Üye (Danışman) Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

İmza

Üye Dr. Öğr. Üyesi Özlem TOKGÖZ

İmza

... /... /...
Enstitü Onayı

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

24/01/2023

İmza

Sümeyye ALTAY

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim ve araştırma sürecim boyunca yardımı, hoşgörüsü, sabrı ve motivasyonu ile her zaman yanımda olan, bilgi birikimi ve önerileri ile daima desteğini hissettiğim çok kıymetli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN'a en içten duygularıyla teşekkürlerimi, saygı ve sevgilerimi sunarım.

Yüksek lisans ders aşamasında almış olduğum dersler çerçevesinde bilgilerimi ve deneyimlerini paylaşan değerli bölüm hocalarıma, teşekkürlerimi sunarım.

Kıymetli görüş ve önerileriyle çalışmama katkı sağlayan Sayın Prof. Dr. Kemal Oğuz ER ve Doç. Dr. Nihat UYANGÖR'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmalarına gönüllü olarak katılımcı olan tüm öğretmen arkadaşlarıma ve öğretim elemanlarına sonsuz sevgilerimi sunarım.

Çalışmamın baştan sona her aşamasında bilgi ve deneyimlerini esirgemeyen, yoluma yoldaş, düştüğümde yaralarımı pansuman olan, elimden tutup kaldıran, tez arkadaşım, biricik ablam Aysu LÜLECİOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tüm zamanlarda olduğu gibi çalışmam boyunca zor zamanlarımda derdimi paylaşan, her zaman moral motivasyon sağlayan, kıymetli arkadaşım Merve GÜNAY ZERENGİL'e ve her daim yanımda olan tüm dostlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam sürecinde birçok zorluğa karşı gelmeme, her zaman yeniden motive olarak baştan başlayabilmeme ve bu çalışmaya olan inancımı her kaybettiğimde; inancımı, umudumu tekrar canlandırmama yardımcı olan canım Oğuz YİĞİT'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Beni büyütüp bu günlere getiren, maddi ve manevi her zaman yanımda olan, çok değer verdiğim, en büyük destekçim olan sevgili ailemden başta saygıdeğer babam olmak üzere İsmail ALTAY'a, sevgili annem Hatice ALTAY'a, canım ciğerim abim Semih ALTAY'a, biricik kız kardeşim Sena ALTAY'a, çok değerli teyzem Zehra CEYLAN'a ve kıymetli eniştem Selahattin CEYLAN'a sonsuz saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamın alan yazına katkı sağlaması dileğiyle...

BALIKESİR, 2023

Sümeyye ALTAY

ÖZET

ALTERNATİF EĞİTİM YAKLAŞIMLARININ 2013 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINA YANSIMALARI: ÇOKLU DURUM ÇALIŞMASI

ALTAY, Sümeyye

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

2023, 256 Sayfa

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenleri ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programına yansımalarını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden çoklu durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme, ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretim elemanlarının bu araştırma kapsamında incelenen Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf alternatif eğitim yaklaşımlarının, 2013 okul öncesi eğitim programının tasarındaki haliyle temel amaçlar, temel ilkeler, öğretim planları, öğrenme-öğretme süreci, çocuğun değerlendirilmesi ve öğretmen rolü boyutlarında yansımaları olduğu yönünde görüşlerinin olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre, tasarındaki haliyle bu yansımaların uygulamaya geçmediği ve programla ilgili olumsuzlukların tasarıdan çok uygulamada ortaya çıktığı saptanmıştır.

Bu araştırmanın, MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun okul öncesi eğitimi için yaptığı program geliştirme çalışmalarına katkı sağlaması ve daha sonra bu konuyla ilgili yapılacak olan yeni çalışmalara ışık tutması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, Alternatif Eğitim Yaklaşımları, Montessori, Reggio Emilia, Waldorf

ABSTRACT

REFLECTIONS OF ALTERNATIVE EDUCATION APPROACHES TO THE 2013 PRESCHOOL EDUCATION CURRICULUM: A MULTIPLE CASE STUDY

ALTAY, Sümeyye

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

2023, 256 pages

This research was carried out to determine the reflections of alternative educational approaches to the 2013 preschool education curriculum according to the opinions of preschool teachers and instructors.

The study was carried out in the multiple case study pattern, which is one of the qualitative research methods. In this study, the interview form developed by the researcher was used as a data collection instrument. In order to identify the study group, snowball sampling, criterion sampling and convenience sampling, among the purposeful sampling methods, were used. Content analysis and descriptive analysis methods were used among the analysis of the data.

According to the results obtained, it has been determined that preschool teachers and instructors have opinions in the dimensions of Montessori, Reggio Emilia and Waldorf alternative education approaches examined in the scope of the research; the 2013 preschool education program as in the design, basic objectives, basic principles, teaching plans, learning-teacher process, evaluation of the child and teacher role. According to the teachers and instructors, it was identified that these reflections are not implemented as in the design, and the negativities about the curriculum occur in terms of practice rather than the design of the curriculum.

This research is considered to be important in terms of contributing to the program development studies of the Ministry of Education Board of Education and Discipline for pre-school education and shedding light on the new studies to be done on this subject.

Keywords: 2013 Pre-School Education Program, Alternative Education Approaches, Montessori, Reggio Emilia, Waldorf

Biricik Anneme...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	ix
ÇİZELGELER LİSTESİ	xvii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xx
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi	3
1.1.2. Alt Problemler	4
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.6. Tanımlar	6
2. İLGİLİ ALANYAZIN	8
2.1. Kuramsal Çerçeve	8
2.1.1. Eğitimin Tanımı ve Eğitim Programı	8
2.1.1.1. Eğitimin Tanımı.....	8
2.1.1.2. Eğitim Programının Tanımı	9
2.1.2. Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı	10
2.1.2.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı	10
2.1.2.2. Okul Öncesi Eğitim Programının Tanımı	12
2.1.3. Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Programları.....	12

2.1.3.1. 1994 Programı	13
2.1.3.2. 2002 Programı	13
2.1.3.3. 2006 Programı	14
2.1.3.4. 2013 Programı	15
2.1.3.4.1. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Temel Özellikleri.....	18
2.1.3.4.2. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Amaçları.....	18
2.1.3.4.3. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Temel İlkeleri	19
2.1.3.4.4. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Planlama ve Uygulama	20
2.1.3.4.4.1. Okul Öncesi Eğitim Ortamı ve Öğrenme Merkezleri	20
2.1.3.4.4.2. Etkinlik Çeşitleri	21
2.1.3.4.4.3. Aylık Eğitim Planı.....	22
2.1.3.4.4.4. Günlük Eğitim Akışı	23
2.1.4. Alternatif Eğitim Yaklaşımları.....	24
2.1.4.1. Montessori	24
2.1.4.1.1. Montessori Yaklaşımının Ortaya Çıkışı.....	24
2.1.4.1.2. Montessori Yaklaşımının Felsefesi	25
2.1.4.1.3. Montessori Yaklaşımında Okul Öncesi Eğitimin Amaçları.....	26
2.1.4.1.4. Montessori Yaklaşımında Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri	27
2.1.4.1.5. Montessori Yaklaşımında Öğrenme-Öğretme Süreci (Eğitim Ortamı-Materyaller-Etkinlikler).....	28
2.1.4.1.5.1. Eğitim Ortamı	28
2.1.4.1.5.2. Materyaller.....	33
2.1.4.1.5.3. Etkinlikler	33
2.1.4.1.6. Montessori Yaklaşımında Eğitimin Planlanması.....	36
2.1.4.1.7. Montessori Yaklaşımında Çocukların Değerlendirilmesi	37
2.1.4.1.8. Montessori Yaklaşımında Öğretmenin Rolü	38
2.1.4.2. Reggio Emilia.....	39

2.1.4.2.1. Reggio Emilia Yaklaşımının Ortaya Çıkışı	39
2.1.4.2.2. Reggio Emilia Yaklaşımının Felsefesi	39
2.1.4.2.3. Reggio Emilia Yaklaşımında Okul Öncesi Eğitimin Amaçları ..	40
2.1.4.2.4. Reggio Emilia Yaklaşımında Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri	40
2.1.4.2.5. Reggio Emilia Yaklaşımında Öğrenme-Öğretme Süreci	42
2.1.4.2.5.1. Eğitim Ortamı ve Materyaller	42
2.1.4.2.5.2. Etkinlikler	43
2.1.4.2.4. Okul Öncesi Eğitimin Planlanması	44
2.1.4.2.5. Okul Öncesi Eğitimde Çocukların Değerlendirilmesi	44
2.1.4.2.6. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenin Rolü	45
2.1.4.3. Waldorf	45
2.1.4.3.1. Waldorf Yaklaşımının Ortaya Çıkışı	45
2.1.4.3.2. Waldorf Yaklaşımının Felsefesi	46
2.1.4.3.3. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları	46
2.1.4.3.4. Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri	47
2.1.4.3.5. Okul Öncesi Eğitimde Eğitim-Öğretim Süreci	48
2.1.4.3.5.1. Eğitim Ortamı ve Materyaller	48
2.1.4.3.5.2. Etkinlikler	49
2.1.4.3.6. Okul Öncesi Eğitimin Planlanması	50
2.1.4.3.7. Okul Öncesi Eğitimde Çocukların Değerlendirilmesi	52
2.1.4.3.8. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenin Rolü	53
2.2. İlgili Araştırmalar	53
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	53
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	60
3. YÖNTEM	63
3.1. Araştırmanın Modeli	63

3.2. Çalışma Grubu.....	64
3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri	65
3.4. Verilerin Toplanma Süreci.....	66
3.5. Verilerin Analizi.....	67
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik.....	69
3.6.1. Araştırmanın İç Geçerliğini Sağlamaya Yönelik Uygulamalar	72
3.6.2. Araştırmanın Dış Geçerliğini Sağlamaya Yönelik Uygulamalar	72
3.6.3. Araştırmanın İç Güvenirliğini Sağlamaya Yönelik Uygulamalar.....	72
3.6.4. Araştırmanın Dış Güvenirliğini Sağlamaya Yönelik Uygulamalar	73
3.7. Araştırmacının Rolü	73
4. BULGULAR VE YORUMLAR	75
4.1. Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitim Programının Temel Özelliklerine İlişkin Görüşler	75
4.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitim Programının Temel Özelliklerine Yönelik Görüşleri.....	75
4.1.2. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitim Programının Temel Özelliklerine Yönelik Görüşleri	79
4.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerin ve Öğretim Elemanların Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitim Programının Temel Özelliklerine Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	84
4.2. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Genel Görüşler	85
4.2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Genel Görüşleri.....	85
4.2.2. Okul Öncesi Öğretim Elemanların 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Genel Görüşleri	90
4.2.3. Okul Öncesi Öğretmenlerin ve Öğretim Elemanların 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	98
4.3. Alternatif Eğitim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşler	100

4.3.1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri.....	100
4.3.2. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri.....	106
4.3.3. Okul Öncesi Öğretmenlerin ve Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	114
4.4. Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının Eğitim Sistemimize Yakınlığına / Uygunluğuna İlişkin Görüşler	116
4.4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının Eğitim Sistemimize Yakınlığına/Uygunluğuna Yönelik Görüşleri	116
4.4.2. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının Eğitim Sistemimize Yakınlığına/Uygunluğuna Yönelik Görüşleri.....	121
4.4.3. Okul öncesi Öğretmenlerin ve Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının Eğitim Sistemimize Yakınlığına/Uygunluğuna Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	128
4.5. Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Amaçlar Boyutuna Yansımalarına İlişkin Görüşler.....	130
4.5.1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Amaçlar Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri	130
4.5.2. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımların 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Amaçlar Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri.....	141
4.5.3. Okul Öncesi Öğretmenlerin ve Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımların 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Amaçlar Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	147
4.6. Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının İlkeler Boyutuna Yansımalarına İlişkin Görüşler	150
4.6.1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının İlkeler Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri	151

4.6.2. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının İlkeler Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri.....	162
4.6.3. Okul Öncesi Öğretmenlerin ve Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının İlkeler Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	171
4.7. Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Eğitim Planlanması Boyutuna Yansımalarına İlişkin Görüşler.....	175
4.7.1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Eğitim Planlanması Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri.....	175
4.7.2. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Eğitim Planlanması Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri.....	179
4.7.3. Okul Öncesi Öğretmenlerin ve Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Eğitim Planlanması Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması	182
4.8. Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programlarının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Yansımalarına İlişkin Görüşler	183
4.8.1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programlarının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri	184
4.8.2. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programlarının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri	188
4.8.3. Okul Öncesi Öğretmenlerin ve Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programlarının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması	194
4.9. Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Çocukların Değerlendirilmesi Boyutuna Yansımalarına İlişkin Görüşler	195

4.9.1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Çocukların Değerlendirilmesi Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri	195
4.9.2. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Çocukların Değerlendirilmesi Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri	199
4.9.3. Okul Öncesi Öğretmenlerin ve Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Çocukların Değerlendirilmesi Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması	203
4.10. Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Öğretmen Rolü Boyutuna Yansımalarına İlişkin Görüşler	205
4.10.1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Öğretmen Rolü Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri.....	205
4.10.2. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Öğretmen Rolü Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri.....	209
4.10.3. Okul Öncesi Öğretmenlerin ve Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Öğretmen Rolü Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	213
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	215
5.1. Sonuçlar	215
5.2. Öneriler	226
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler	226
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	227
KAYNAKÇA.....	229
EKLER.....	248
EK-1. Öğretmen Demografik Bilgiler Formu	248
EK-2. Öğretim Elemanları Demografik Bilgiler Formu.....	249

EK-3 Etik Kurul Onayı	250
EK-4. MEB Araştırma İzni	251
EK-5. Onam Formu	252
EK-6. Öğretmenler ve Öğretim Elemanları Görüşme Formu	254

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 1. 2002, 2006 ve 2013 Okul Öncesi Eğitim Programlarının Özellikleri.....	16
Çizelge 2. Araştırmada Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenler ve Öğretim Elemanlarına İlişkin Özellikler.....	65
Çizelge 3. Okul Öncesi Öğretmenlerin Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitim Programının Temel Özelliklerine Yönelik Görüşleri.....	76
Çizelge 4. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitim Programının Temel Özelliklerine Yönelik Görüşleri	80
Çizelge 5. Okul Öncesi Öğretmenlerin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Genel Görüşleri	85
Çizelge 6. Okul Öncesi Öğretim Elemanların 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Genel Görüşleri	91
Çizelge 7. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri.....	100
Çizelge 8. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri	107
Çizelge 9. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının Eğitim Sistemimize Yakınlığına/Uygunluğuna Yönelik Görüşleri	116
Çizelge 10. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının Eğitim Sistemimize Yakınlığına/Uygunluğuna Yönelik Görüşleri.....	122
Çizelge 11. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Amaçlar Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri.....	131
Çizelge 12. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Amaçlar Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri.....	141

Çizelge 13. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının İlkeler Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri	151
Çizelge 14. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımların 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının İlkeler Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri	162
Çizelge 15. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Eğitimin Planlanması Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri	175
Çizelge 16. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Eğitimin Planlanması Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri	179
Çizelge 17. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programlarının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri	184
Çizelge 18. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programlarının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri	189
Çizelge 19. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Çocukların Değerlendirilmesi Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri	196
Çizelge 20. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Çocukların Değerlendirilmesi Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri	200
Çizelge 21. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Öğretmen Rolü Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri	205
Çizelge 22. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Öğretmen Rolü Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri	209

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Geleneksel sınıf düzeni (a), aynı anda birçok farklı aktiviteye olanak sağlayan eklemiş Montessori sınıfları (b,c).....	30
Şekil 2. Delft Montessori Okulu'nun koridora ve bahçeye erişim sağlayan sınıflarından örnekler (a,b) (Hertzberger, 2008)	32

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OBADER: Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi

TDK: Türk Dil Kurumu

vb: ve benzeri

vd: ve diğerleri

yy.: yüz yıl

1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problemi, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve araştırmada geçen kavramlar yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Eğitim kavramı insanlık tarihi kadar eski olan bir kavramdır. TDK Güncel Türkçe Sözlüğü'nde tanım olarak eğitim kavramı ile ilgili “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” ifadeleri yer almaktadır (http-1).

Ertürk (1988, s. 13) eğitimi “bireyin davranışında kendi yaantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlamaktadır.

Okul öncesi eğitim, doğumdan altı yaşına kadarki dönemi kapsayan ve çocukların psiko-motor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, bu doğrultuda kişiliğinin geliştiği, temel alışkanlıkların çocuğa kazandırıldığı, gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Vural, 2006; Düşek, 2008).

Yapılan araştırmalar sonunda okul öncesi dönemde, çocuğun gelişimi hızlanır, bu dönemde verilen eğitim; çocuğun geleceğine yön verir, kazanılan davranışlar yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Şıvgın, 2005). Bu doğrultuda okul öncesi dönemde, çocuğun eğitimini en iyi destekleyecek kurumların okul öncesi eğitim kurumları olduğunu ifade etmek mümkündür.

Okul öncesi dönemdeki eğitim çocuğun ilerideki yaşantısına ait tutum, değer ve davranışlarını şekillendirecek, planlı ve sistemli gelişmeyi sağlayan bir süreçtir. Okul öncesi eğitimden en yüksek seviyede sağlanacak yarar ancak nitelikli ve uygulanabilir okul öncesi eğitim programı ile mümkündür (Köksal, Dağal ve Duman, 2016).

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitimin kalitesinin, uygulanan programın niteliği ile doğrudan ilişkili olduğu aşikardır. Çocuğun gelişimi ile paralel bir eğitim programı, bu dönemdeki çocukların bilişsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimlerini hedeflemeli ve çocukların tüm açılardan gelişimlerini sağlamayı amaçlamalıdır. Bu açıdan okul öncesi dönemi bu tür deneyimler için en önemli dönemdir (Albrect ve Miller, 2004; Kandır ve Kurt, 2010).

Okul öncesi eğitim programı, genel ve özel amaç ve kazanımları olan, bu amaçlara yönelik etkinliklerin yer aldığı eğitsel çerçevedir. Okul öncesi eğitim programının amacı, çocukların gelişimini ve becerilerin kazanımını uyumlu bir biçimde sağlamaktır (Hirsh, 2004).

Okul öncesi eğitim programları, öğretmenlere, uyguladıkları eğitimin genel amacını, çocuklara neler öğretileceği, kullanılacak yöntem ve tekniklerin neler olacağı, eğitim ortamının nasıl oluşturulacağı, ailelerden eğitim sürecinde nasıl destek alınacağı ve değerlendirmenin nasıl yapılacağını somut bir şekilde sunma adına çok önemlidir (Dodge, 1995'den aktaran Köksal, Dağal ve Duman, 2016).

Ülkemizde kullanılmakta olan, 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitimi Programı 2006 yılında uygulamaya konulan programı sonrasında ulusal ve uluslararası alanda yapılan çalışmalar, 'Okul Öncesi Eğitiminin Güçlendirilmesi Projesi' çalışmaları ve durum analizleri sonucunda 2012/2013 yılından itibaren uygulamaya konularak gerekli düzenleme ve geliştirmeler yapılarak tamamlanmıştır. 2013 programı, okul öncesi eğitime devam eden çocukların zengin öğrenme fırsatlarıyla sağlıklı büyümelerini, bütün gelişim alanlarının desteklenerek en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve temel eğitime hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir. Program, çocukların gelişimlerini desteklemesinin yanı sıra bütün gelişim alanlarında görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi amaçlamaktadır. Program çocukların gelişimsel özelliklerini, ilgi ve gereksinimleri ile çevresel koşullarını dikkate alan "gelişimsel", "sarmal" ve "eklektik" bir yapıdadır.

Programda, “kazanım” ve “göstergeler” temel alınmıştır. Programda çocukların gelişim özellikleri yaş gruplarına göre, kazanım ve göstergeler ise bütün olarak ele alınmıştır. Gelişim özellikleri bilimsel çalışmalar dikkate alınarak üç farklı yaş grubuna göre düzenlenmiştir. Programla beraber öğretmenlere etkinlik hazırlamada kılavuz olması amacıyla farklı yaş gruplarındaki çocuklar için “Etkinlik Örnekleri” hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra programla birlikte kullanılmak amacıyla “Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)” oluşturulmuştur. (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

2013 okul öncesi eğitim programının, temel niteliklerinden biri olarak ifade edilen eklektik yapısı, program tasarımı sürecinde farklı öğrenme kuram ve modellerindeki çocuk merkezli uygulamalardan yararlanarak sentez oluşturulmasından kaynaklanmaktadır. Programın eklektik olduğu ifade edilse de akabinde programın hangi boyutunda hangi öğrenme kuram ve modellerinden, çocuk merkezli uygulamalardan yararlandığı açıkça belirtilmemiştir. Bu durum da programın uygulayıcıları olan okul öncesi öğretmenlerinin programı tam anlamıyla anlamlandırılmaması ve içselleştirememesine neden olmaktadır. Açık ve net bir biçimde olmasa da eklektik bir yapıda olduğu ifade edilen 2013 okul öncesi eğitim programı ülkemizde okul öncesi eğitim kademesinde sekiz yıldır kullanılmaya devam edilmektedir. Her geçen gün çocukların ve toplumun hedeflerinin, ihtiyaçlarının; eğitim yöntemlerinin değiştiği bilinen bir gerçektir, sekiz yıldır kullanılmakta olan programın da çocukların ve toplumun ihtiyaçlarına, eğitim yöntemlerine göre revize edilmesi gerektiği apaçık ortadadır. Revize edilmiş yeni programın da 21. yy.’ın ihtiyaç duyduğu bireyi yetiştirmek için farklı öğrenme kuram ve modellerinden, çocuk merkezli uygulamalardan yararlanıp bir senteze ulaşılarak oluşturulması muhtemeldir. Bu nedenle programın yeniden revize edilmesi aşamasında program tasarımcılarına fayda sağlayacağı düşünülerek, mevcut 2013 okul öncesi eğitimi programının eklektik yapısının netleştirilmesi gerekli olan ve üzerinde durulması gereken bir durumdur.

1.1.1. Problem Cümlesi

Okul öncesi öğretmenleri ve öğretim elemanları görüşlerine göre alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına yansımaları nelerdir?

1.1.2. Alt Problemler

1. Okul öncesi öğretmen ve öğretim elemanlarının nitelikli bir okul öncesi eğitim programının temel özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir ve görüşler arasında benzerlik ve farklılık var mıdır?

2. Okul öncesi öğretmen ve öğretim elemanlarının 2013 okul öncesi eğitim programına yönelik genel görüşleri nelerdir ve görüşler arasında benzerlik ve farklılık var mıdır?

3. Okul öncesi öğretmen ve öğretim elemanlarının alternatif eğitim yaklaşımlarına ilişkin görüşleri nelerdir ve görüşler arasında benzerlik ve farklılık var mıdır?

4. Okul öncesi öğretmen ve öğretim elemanlarının alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna ilişkin görüşleri nelerdir ve görüşler arasında benzerlik ve farklılık var mıdır?

5. Okul öncesi öğretmen ve öğretim elemanlarının alternatif eğitim yaklaşımların 2013 okul öncesi programının amaçlarına yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir ve görüşler arasında benzerlik ve farklılık var mıdır?

6. Okul öncesi öğretmen ve öğretim elemanlarının alternatif eğitim yaklaşımların 2013 okul öncesi programının temel ilkelerine yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir ve görüşler arasında benzerlik ve farklılık var mıdır?

7. Okul öncesi öğretmen ve öğretim elemanlarının alternatif eğitim yaklaşımların 2013 okul öncesi programında yer alan öğretim planlarına yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir ve görüşler arasında benzerlik ve farklılık var mıdır?

8. Okul öncesi öğretmen ve öğretim elemanlarının alternatif eğitim yaklaşımların 2013 okul öncesi programının öğrenme-öğretme sürecine (eğitim ortamı-materyaller-etkinlikler) yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir ve görüşler arasında benzerlik ve farklılık var mıdır?

9. Okul öncesi öğretmen ve öğretim elemanlarının alternatif eğitim yaklaşımların 2013 okul öncesi programında çocukların değerlendirilmesi boyutuna yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir ve görüşler arasında benzerlik ve farklılık var mıdır?

10. Okul öncesi öğretmen ve öğretim elemanlarının alternatif eğitim yaklaşımların 2013 okul öncesi programında yer alan öğretmen rolü boyutuna yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir ve görüşler arasında benzerlik ve farklılık var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenleri ve öğretim elemanların görüşlerine göre alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programına yansımalarını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf yaklaşımları ülkemizde uzun süredir bilinmekle birlikte bu yaklaşımların 2013 okul öncesi eğitim programının farklı boyutlarına yansımalarına ilişkin toplu olarak oldukça az çalışma yapılmıştır. Konuya ilişkin literatür incelendiğinde, özellikle ülkemizde okul öncesi öğretmenlerin ve öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımların 2013 okul öncesi eğitim programına ilişkin görüşlerine yer verilen ve görüşlerin karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmaması nedeniyle de yapılan bu çalışmanın alana önemli ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Diğer yandan 2013 okul öncesi eğitim programı uygulayıcıları olan okul öncesi öğretmenlerin programın eklektik özelliğine ilişkin yeterliliklerini arttıracığı düşünülmektedir.

Ayrıca bu çalışmanın, MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun okul öncesi eğitimi için yaptığı program geliştirme çalışmalarına katkı sağlaması ve alanyazındaki alternatif eğitim yaklaşımların 2013 okul öncesi eğitim programına yansımalarına ilişkin eksikliği giderebilme yolunda yapılacak yeni çalışmalara ışık tutması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırma;

1. Öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşme sorularına verdikleri yanıtların gerçeği yansıttığı,
2. Alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programına yansımalarını belirlemek için görüşme formuyla elde edilen verilerin yeterli olduğu varsayımları ile yürütülmüştür.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile sınırlıdır.
2. Günümüzde en sık kullanılan ve ülkemizde de gün geçtikçe yaygınlaşan okul öncesi eğitim yaklaşımları olmaları nedeniyle (Bezirci, 2017) Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf alternatif eğitim yaklaşımları ile sınırlıdır.
3. 2013 okul öncesi eğitim programının temel amaçlar, temel ilkeler, öğretim planları, öğrenme-öğretme süreçleri, çocukların değerlendirilmesi ve öğretmen rolü boyutları ile sınırlıdır.
4. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında resmi-özel anasınıflarında ve resmi-özel anaokullarında görev yapan 16 okul öncesi öğretmeni ile okul öncesi eğitimi anabilim dalında görev yapan 16 öğretim elemanının görüşleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul öncesi eğitim: 0-72 aylık çocuklara, gelişim düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanağı sunan, yaratıcılık başta olmak üzere, onların bütüncül gelişimlerini destekleyen, çocuğa yakın çevresinin ve ulusun sosyal-kültürel değerleri ile evrensel değerleri birbirleri ile çelişmeyen bir anlayışla tanıtmayı amaçlayan, isteğe bağlı, planlı bir davranış kazandırma sürecidir. (Turan, 2004).

Okul öncesi eğitim programı: Okul öncesi eğitim programı, genel ve belirlenmiş özel amaç ve kazanımları olan, öğretmenin gün içerisinde bu amaçları çocuklara kazandırmaya çalıştığı etkinlikleri barındıran, öğrenmenin gerçekleştiği, organize edilmiş eğitimsel çerçeve veya yapıdır. (Hirsh, 2004).

Montessori yaklaşımı: Dr. Maria Montessori tarafından geliştirilen, çocukların öğrenme ilgileri doğrultusunda gelişiminin desteklenmesini, çocuklara özgürlük tanıyarak kendisini keşfetmesini, öz denetimini geliştirmesini ve bağımsızlaşmasını sağlayan temel bir okul öncesi eğitim yaklaşımıdır (Ulutaş ve Tutkun, 2018, s.44).

Reggio Emilia yaklaşımı: Reggio Emilia yaklaşımı İtalya'da önemli bir özgürlük hareketi olarak ortaya çıkan ve bütün dünyada özellikle eğitim alanında yeniliklere öncülük etmiş bir eğitim anlayışıdır (Temel, Kurtulmuş ve Dereli, 2014). Reggio Emilia eğitim yaklaşımı, çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesini, çocuğun kendisini toplumun bir parçası olarak görmesini; aktif, yaratıcı, özgüveni yüksek, problem çözme gücü gelişmiş ve eleştirel düşünen bireyler yetiştirmeyi amaçlar (Pekdoğan, 2012; Karakaş ve Bilbay, 2013).

Waldorf yaklaşımı: Waldorf eğitiminin amacı, her bir çocuğun kendi gerçeği içinde potansiyelini ortaya çıkarmak, çocukta benlik bilincinin oluşmasını sağlamak, çocuğa belli düzeyde bir estetik yetenek kazandırmak, çocukları kendi hayatını hedeflediği amaçlarını gerçekleştirebilecek biçimde yönlendirebilen özgür bireyler olabilmesini sağlamak ve bu gerekçeyle de çocuğu bütün yönleriyle eğitmektir. (Schmitt-Stegmann, 1997; Akdağ, 2006; Kalıpçı, 2008; Kaya ve Gündüz, 2015; Kotaman, 2009; Kozankurt, 2019).

2. İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde, eğitim, eğitim programı, okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitim programı, Türkiye'deki okul öncesi eğitim programları, alternatif eğitim yaklaşımlarına yönelik kuramsal temeller araştırmacı tarafından belirlenmiş olan çerçeve kapsamında başlıklar halinde sunulmuştur. İlgili araştırmalar alt bölümü ise, ilgili literatürün taranmasıyla elde edilen ve araştırmanın amacıyla benzerlik gösteren yurt içi çalışmalar incelenmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Kuramsal çerçeve bölümünde, araştırmanın problemine ilişkin literatür taraması ışığında eğitim kavramı, eğitim programı, okul öncesi eğitim kavramı, okul öncesi eğitim programı, Türkiye'deki okul öncesi eğitim programları, alternatif eğitim yaklaşımlarına yönelik açıklamalar yer almaktadır.

2.1.1. Eğitimin Tanımı ve Eğitim Programı

2.1.1.1. Eğitimin Tanımı

Eğitim, çok yönlü ve karmaşık bir kavram olması sebebiyle tek bir tanım ile ifade etmek mümkün değildir. Bu sebeple eğitim ile ilgili çok fazla tanımlamalara rastlamak olağandır. Araştırmacılar eğitim ile ilgili katı tanımlar yapmak yerine, ona farklı açılardan bakarak, çeşitli boyutlarını keşfetmişler ve o boyutları birlikte tanımlamışlardır. Eğitimin; felsefi, psikolojik, sosyolojik, ekonomik, kültürel, tarihi, sanatsal, güncel, siyasi ve antropolojik birçok boyutu vardır. Bu boyutlara bağlı olarak da eğitimin pek çok tanımı yapılmıştır. Genel olarak bakıldığında, belirli amaçlar

doğrultusunda insan yetiştirmek; insanlara bilgi, beceri ve tutum kazandırma süreci olarak ifade edilebilir (Tanrıöğen, 2016, s. 15).

Diğer bir tanım ise, kasıtlı olarak, istendik öğrenmeleri oluşturma sürecidir. İstendik öğrenmelerin gerçekleşmesi ise, eğitimin bireyin gelişim ve öğrenme özelliklerine göre düzenlenmesi ve uygulanması ile mümkündür. Eğitimin gerçekleşebilmesi için öğretimin belli hedeflere dönük öğrenmeleri oluşturmak üzere planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Yurtal, 2019, s. 3).

Ülkemizde eğitimin en geniş ölçüde kabul gören ve öğretim programlarını etkileyen tanımı ise Ertürk (1972'den aktaran Tanrıöğen, 2016, s. 16) tarafından yapılmıştır. Ertürk (1972'den aktaran Tanrıöğen, 2016, s. 16)'e göre eğitim, "bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişiklik meydana getirme sürecidir".

Eğitim dinamik bir yapıdadır. Bu sebeple yapısında değişiklik olan bir kavramın değişmez tanımının yapılması mümkün değildir (Gürsel ve Hesapçıoğlu, 2004). Ancak eğitimle ilgili olarak yapılan tanımların bazı ortak noktaları vardır. Bu ortak noktalar şunlardır (Tanrıöğen, 2016, s. 16):

- Eğitim bir süreçtir.
- Eğitim sonunda bireyde bir değişme olmalıdır.
- Bu değişme istendik yönünde olmalıdır.
- Eğitimde bir amaç ya da kazanım vardır.
- Eğitim bireyi geliştirir.
- Eğitim bireyi hayata hazırlar.
- İçsel ya da dışsal bir yaşantı sonucu oluşur.
- Eğitim kalıcı olmalıdır.

2.1.1.2. Eğitim Programının Tanımı

Eğitim programının çok çeşitli tanımları yapılmıştır. Eğitim programını; konular listesi, ders içeriği, derslerin sıralanması, okul içinde ve dışında öğretilen her şey olarak gören tanımlamalar bunlardan birkaçıdır (Terzi, 2010, s. 8).

Eğitim programları alanında uzman kişiler, daha kapsamlı ve betimleyici tanımlar yapmışlardır. Genel anlamda eğitim programı öğrencilerin yaşantılarını

düzenleme anlamında kullanılmakta ve bu anlamda okul içi ve okul dışı her türlü etkinlikleri içine almaktadır. Bu temel düşüncelerden hareketle eğitim programını Demirel, (1999, s. 5) “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir” şekliyle tanımlamıştır (Demirel, 2017a, s. 11).

Eğitim, kasıtlı kültürleme yolu olarak görüldüğünden eğitim programlarının planlı olması gereği kendiliğinden ortaya çıkmaktadır (Demirel, 2017a, s. 11).

Genel olarak, 20. yüzyıla kadar “konular listesi” anlamında kullanılan eğitim programı kavramının tanımı üzerinde çeşitli yorumlar yapılmış ve bu yorumlar arasında ortak olanlardan en çarpıcı olanlar Olivia (1988’den aktaran Demirel 2017b, s. 1) tarafından şöyle sıralanmıştır:

- Konular listesidir.
- Ders içerikleridir.
- Çalışmaların programlanmasıdır.
- Öğretim materyalleri listesidir.
- Derslerin sıralanmasıdır.
- Hedef davranışlar grubudur.
- Okul içinde ve dışında öğretilen her şeydir.
- Okul personeli tarafından planlanan her şeydir.

2.1.2. Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı

2.1.2.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan, ilköğretim çağına kadar olan tüm yaşantılarını ve deneyimlerini içeren eğitim sürecidir. Sıfır altı yaş arasını kapsayan bu dönem, çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminin hızlı olduğu ve kişilik yapısının biçimlenmeye başladığı, temel alışkanlıkların çocuğa kazandırıldığı önemli bir dönemdir (Razon, 1987’den aktaran Vural, 2006, s. 1).

Okul öncesi dönem, çocuğun öğrenme potansiyelinin en yüksek olduğu, kişilik gelişiminin başladığı, temel alışkanlıklarının, bilişsel becerilerinin en hızlı geliştiği ve şekillendiği, dönem olarak ifade edilmektedir. Bu dönem, gelişimin birbiri ile ilişkili

ve paralellik gösterdiği kritik bir süreç olmasıyla öne çıkmaktadır (Köksal, Dağal ve Duman, 2016).

Şahin (1998'den aktaran Şıvgın, 2005), okul öncesi dönemin, çocuğun geleceğine yön verdiğini, bu dönemde kazanılan davranışların büyük bir kısmının, yetişkinlikte bireyin kişiliğini, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını oluşturduğunu belirtmiştir.

Eğitim alanındaki bilimsel araştırmalar, çocukların ileriki hayata hazırlanmasında, yeteneklerinin geliştirilmesinde, okul öncesi eğitimin gerekli ve önemli olduğunu göstermektedir. Okul öncesi eğitimi alan çocukların zihinsel, psiko-motor ve sosyal açılarından daha gelişmiş oldukları, öğrenim hayatında daha başarılı olduklarını yapılan çalışmalar tarafından ispatlanmıştır (Yılmaz, 1991 aktaran Şıvgın, 2005).

Okul öncesi dönem, insan yaşamının en duyarlı dönemidir, çocuk çevresindeki olaylardan kısa sürede etkilenir, bu sebeple çevrenin hazırlanması, çocuğun çeşitli ve nitelikli uyarıcılarla karşılaşması çocuğun zihinsel ve diğer gelişimlerini etkilemektedir, bu yönden sosyo-ekonomik ve kültür seviyeleri farklı ailelerde büyüyen çocuklar arasında meydana gelen eğitim farklılıklarının en aza indirilmesi, tüm çocukların daha iyi bir gelişim ve yeteneklerin en üst seviyede geliştirilmesi açısından okul öncesi eğitimin önemi yadsınamayacak düzeydedir (Ural, 1986'dan aktaran Şıvgın, 2005, s. 31).

Çocukluk döneminin ilk yıllarındaki sosyo-ekonomik çevre ve yaşantı farklılıkları, ileriki dönemlerde görülen çeşitli gelişim farklılıkları oluşturmaktadır. Çocukların bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini sağlamada, okul öncesi eğitim kurumlarının önemli katkısı özellikle ilkökul döneminde fark edilmektedir. Ayrıca, insanın en hızlı öğrenme yaşının sıfır-sekiz yaş dönemi olduğu, bilim insanları tarafından belirtilmektedir. Bloom'un yapmış olduğu araştırmaya göre, insan öğrendiklerinin %80'ni sekiz yaşına, bu oranın %50'sini ise dört yaşına kadar kazanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 1994'ten aktaran Şıvgın, 2005, s. 31).

20. yy.'ın ilk yarısındaki sanayi ve teknolojiadaki gelişmeler; hızlı nüfus artışı ve kentleşme, artan hayat pahalılığı ve gelir düzeyini yükseltme zorunluluğu gibi sebepler, toplumun yapısında değişikliklere ve ekonomik gelişmelere yol açmıştır. Bu değişimlerden en çok etkilenen sosyal kurum aile kurumudur, geniş aile tiplerinin

yerini, anne-baba ve kardeşlerden oluşan çekirdek aile tipine bırakmıştır. Diğer açıdan kadının ailede işlevi değişmiştir, annelik ve ev işlerinin yanında aile ekonomisine katkı sağlamak için bir meslek edinmek zorunda kalması sonucu, evde çocuğa bakacak kimsenin bulunmaması sorununun okul öncesi eğitim olgusunu ortaya çıkaran başlıca faktör olmuştur. Ayrıca, okul öncesi eğitim kurumlarının sadece çalışan annelerin çocuklarının faydalandığı bir yer değildir, her bir çocuğun, kişiliğinin gelişimi için okul öncesi eğitimi alması önemlidir (Yılmaz, 1991'den aktaran Şıvgın, 2005)

2.1.2.2. Okul Öncesi Eğitim Programının Tanımı

Okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşabilmek ancak iyi planlanmış eğitim programı ile mümkündür. Okul öncesi eğitim programı, okul-aile-çocuk üçgenindeki tüm yaşantıları kapsamaktadır. Bu açıdan önemli olan; okulun belirlemiş olduğu hedeflere ulaşabildiği, çocuğun eğitsel ihtiyaçlarını ve ailenin beklentilerini karşılayabildiği eğitim programlarının hazırlanabilmesi ve uygulanabilmesidir. Bu ancak kaliteli eğitim programları ile sağlanabilir (Temel, Kandır, Erdemir ve Koçer Çiftçibaşı, 2005, s. 11).

Okul öncesi eğitimi çocuğun yetişkinlikteki tutum, değer ve davranışlarını şekillendirecek planlı ve sistemli maksimum gelişmeyi sağlayan bir süreçtir. Bu maksimum düzeydeki gelişme ancak nitelikli ve uygulanabilir okul öncesi eğitim programı ile mümkün olacaktır (Köksal, Dağal ve Duman, 2016, s. 382).

2.1.3. Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitim Programları

Türkiye'de 1900'lü yıllara kadar okul öncesi eğitim ile ilgili genel çerçeve program ve ilkeler belirlenmiş ancak plan ve programları öğretmenler kendileri hazırlamışlardır (Düşek ve Dönmez, 2012, s. 70). 1992 yılında 3797 sayılı kanunla Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün kurulması ile okul öncesi eğitimi alanında olumlu gelişmeler yaşanmıştır. 1989 yılında kabul edilen ilk taslak program çerçevesinde 1994 yılında ilk defa resmi bir okul öncesi eğitim programı hazırlanmıştır (Gelişli ve Yazıcı, 2012, s. 87).

Geçmişten bugüne kullanılan okul öncesi eğitim programları aşağıda daha detaylı biçimde açıklanmıştır.

2.1.3.1. 1994 Programı

1994 yılında hazırlanan program;

- İlk resmi okul öncesi eğitim programıdır (Gelişli ve Yazıcı, 2012).
- Oluşturulurken davranışçı yaklaşım esas alınmıştır (Gelişli ve Yazıcı, 2012).
- Kreş (0-36 ay) ve anasınıfı (36-72 ay) programı olmak üzere ikiye ayrılmıştır (Gelişli ve Yazıcı, 2012).
- Gelişim özellikleri tablo halinde verilmiş, hedefler ve hedef davranışlar ve bunlara ilişkin etkinlikler ayrı olarak gösterilmiştir (MEB, 1994'den; Düşek, 2008'den aktaran Gelişli ve Yazıcı, 2012).
- Programda yer alan hedef ve hedef davranışlara yönelik örnek konular, konu analizleri ve belirtke tablosu yer almıştır (MEB, 1994'den aktaran Gelişli ve Yazıcı, 2012).
- Programdaki hedefler ve hedef davranışlar, sekiz yeterlilik alanı (Kendisinin farkında olmanın gelişimi, Dil becerilerinin gelişimi, Psikomotor becerilerin gelişimi, Sosyal becerilerin gelişimi, Öz bakım becerilerinin gelişimi, Bilişsel becerilerin gelişimi, Duygusal özelliklerin gelişimi, Estetik ve yaratıcılığın gelişimi) kapsamında belirlenmiştir (Kandır, 2002'den; Kandır, Özbey ve İnal, 2010'dan aktaran Gelişli ve Yazıcı, 2012).
- Öğrenme süreçlerindeki etkinlikler serbest zaman etkinlikleri, Türkçe dil etkinlikleri, fen ve matematik etkinlikleri, oyun etkinlikleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri, müzik etkinlikleri ve rutin etkinlikler olarak ele alınmıştır (MEB, 2002'den; MEB, 2006'dan; Yazar, Çelik ve Kök, 2008'den aktaran Gelişli ve Yazıcı, 2012).
- Aile katılım çalışmaları yer almıştır (Gelişli ve Yazıcı, 2012).
- Değerlendirme boyutunda çocuğun, öğretmenin ve programın değerlendirilmesine yer verilmiştir (Gelişli ve Yazıcı, 2012).

2.1.3.2. 2002 Programı

2002 yılında hazırlanan program;

- Programda konu merkezli öğretime yer verilmemiştir (Sapsağlam, 2013).

- Hedefler ve kazanılması beklenen davranışlar belirtilmiştir (Yapıcı ve Yapıcı, 2016).
- Üç gelişim alanı (Sosyal-Duygusal alan, Bilişsel alan ve Dil alanı, Psikomotor alan,) ve bir beceri alanı (Özbakım becerileri) dikkate alınarak oluşturulmuştur (Yapıcı ve Yapıcı, 2016).
- Yaratıcılık, tüm gelişim alanları ile ilişkili olduğundan ayrıca ele alınmamış, planlanan tüm etkinliklerde yer alması gerektiği ifade edilmiştir (Yapıcı ve Yapıcı, 2016).
- Gelişimsel hedeflere yer verilmiş ve konu öğretimi yerine, konunun eğitim programında birer araç olarak kullanılması zorunlu kılınmıştır (Yapıcı ve Yapıcı, 2016).
- Ünite planı kaldırılarak, yıllık ve günlük plana yer verilmiştir (Yapıcı ve Yapıcı, 2016).
- Öğrenme süreçlerindeki etkinlikler Türkçe dil etkinlikleri, fen ve matematik etkinlikleri, oyun etkinlikleri, müzik etkinlikleri, serbest zaman etkinlikleri, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ve rutin etkinlikler olarak ele alınmıştır (MEB, 2002'den; MEB, 2006'dan; Yazar, Çelik ve Kök, 2008'den aktaran Gelişli ve Yazıcı, 2012).
- Aile katılım çalışmalarına yer verilmiştir (Gelişli ve Yazıcı, 2012).
- Değerlendirme boyutunda çocuğun, öğretmenin ve programın değerlendirilmesine yer verilmiştir (Gelişli ve Yazıcı, 2012).

2.1.3.3. 2006 Programı

- 36-72 aylık çocukların sosyal-duygusal, psikomotor, dil ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesi, öz bakım becerileri kazandırılması ve ilköğretime hazır bulunuşluklarının sağlanması amaçlanmıştır (Kılınç, 2019).
- 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı, gelişimsel bir programdır. Bu program yaklaşım olarak sarmal bir program olup; program anlayışı olarak bütüncül bir yaklaşım benimsenmiştir (MEB, 2006'dan aktaran Kılınç 2019).
- 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda değerlendirme çok yönlüdür; çocuğun tanınması ve değerlendirilmesi, programın değerlendirilmesi ve öğretmenin kendini değerlendirmesi açılarından ele alınmıştır. Çocuğu tanıma ve

değerlendirmenin önemi, araçları, bu süreçte dikkat edilmesi gereken noktalar, çocuk hakkındaki bilgilerin kayıt altına alınması gerekliliği açıklanmıştır (MEB, 2006'dan aktaran Kılınç, 2019).

2.1.3.4. 2013 Programı

Ülkemizde kullanılmakta olan, 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitimi Programı 2006 yılında uygulamaya konulan programı sonrasında ulusal ve uluslararası alanda yapılan çalışmalar, 'Okul Öncesi Eğitiminin Güçlendirilmesi Projesi' çalışmaları ve durum analizleri sonucunda 2012/2013 yılından itibaren uygulamaya konularak gerekli düzenleme ve geliştirmeler yapılarak tamamlanmıştır. 2013 programı, okul öncesi eğitime devam eden çocukların zengin öğrenme fırsatlarıyla sağlıklı büyümelerini, bütün gelişim alanlarının desteklenerek en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve temel eğitime hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir. Program, çocukların gelişimlerini desteklemesinin yanı sıra bütün gelişim alanlarında görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi amaçlamaktadır. Program çocukların gelişimsel özelliklerini, ilgi ve gereksinimleri ile çevresel koşullarını dikkate alan "gelişimsel", "sarmal" ve "eklektik" bir yapıdadır. Programda, "kazanım" ve "göstergeler" temel alınmıştır. Programda çocukların gelişim özellikleri yaş gruplarına göre, kazanım ve göstergeler ise bütün olarak ele alınmıştır. Gelişim özellikleri bilimsel çalışmalar dikkate alınarak üç farklı yaş grubuna göre düzenlenmiştir. Programla beraber öğretmenlere etkinlik hazırlamada kılavuz olması amacıyla farklı yaş gruplarındaki çocuklar için "Etkinlik Örnekleri" hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra programla birlikte kullanılmak amacıyla "Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)" oluşturulmuştur. (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırılmaları Çizelge 1'de sunulmaktadır (Hamarat, 2017).

Çizelge 1. 2002, 2006 ve 2013 Okul Öncesi Eğitim Programlarının Özellikleri

	2002 Okul Öncesi Eğitim Programı Özellikleri	2006 Okul Öncesi Eğitim Programı Özellikleri	2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Özellikleri
Yaş Grubu	36-72 ay	36-72 ay	36-72 ay
Gelişim Alanları	<ul style="list-style-type: none"> • Zihinsel gelişim • Dil gelişimi • Fiziksel gelişim • Sosyal-duygusal gelişim • Özbakım becerileri 	<ul style="list-style-type: none"> • Bilişsel gelişim • Dil gelişimi • Psikomotor gelişim • Sosyal-duygusal gelişim • Özbakım becerileri 	<ul style="list-style-type: none"> • Bilişsel gelişim • Dil gelişimi • Motor gelişim • Sosyal-duygusal gelişim • Özbakım becerileri
Amaçların İfade Edilişi	<ul style="list-style-type: none"> • Hedef • Kazanılması beklenen davranışlar 	<ul style="list-style-type: none"> • Amaç • Kazanımlar 	<ul style="list-style-type: none"> • Kazanım • Göstergeler
Programın İçeriği	<ul style="list-style-type: none"> • Ünite yok • Esneklik • Yaratıcılık • Aile katılımı 	<ul style="list-style-type: none"> • Bütüncül • Sarmal • Ünite yok • Oyun temelli • Esnek • Aile katılımı • Veli ziyareti • Bireysel görüşme • Kaynaştırma eğitimi 	<ul style="list-style-type: none"> • Bütüncül • Sarmal • Eklektik • Esnek • Konular amaç değil araç • Etkinlik örnekleri var

Çizelge 1- devamı

<p>Programın Eğitim Durumları</p>	<p>Köşeler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evcilik • Fen ve doğa • Blok • Sanat • Kitap • Müzik • Kukla <p>Etkinlik çeşitleri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Serbest zaman • Sanat • Türkçedil • Oyun • Müzik • Fen ve doğa • Okuma yazmaya hazırlık <p>Planlar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yıllık • Günlük planlar 	<p>Köşeler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evcilik • Fen ve doğa • Blok • Sanat • Kitap • Müzik • Kukla <p>Etkinlik çeşitleri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Serbest zaman • Türkçe • Oyun ve hareket • Müzik • Sanat • Fen ve matematik • Okuma yazmaya hazırlık • Kahvaltı • Öğle yemeği • Uyku rutin etkinlikleri <p>Planlar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yıllık • Günlük planlar 	<p>Öğrenme merkezleri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Blok • Kitap • Müzik • Sanat • Fen • Dramatik oyun <p>Etkinlik çeşitleri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Türkçe • Sanat • Drama • Müzik • Hareket • Oyun • Fen • Matematik • Okuma yazmaya hazırlık • Alan gezileri • Bireysel etkinlik • Küçük grup etkinliği • Büyük grup etkinliği • Bütünleştirilmiş etkinlik <p>Planlar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aylık plan • Günlük eğitim akışı
<p>Programda Değerlendirme</p>	<p>Çok yönlü değerlendirme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Çocuk açısından • Program açısından • Öğretmen açısından 	<p>Çok yönlü değerlendirme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Çocuk açısından • Program açısından • Öğretmen açısından 	<p>Çok yönlü değerlendirme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Çocuk açısından • Program açısından • Öğretmen açısından

Bu çalışmada ele alınan 2013 okul öncesi eğitim programı aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

2.1.3.4.1. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Temel Özellikleri

2013 okul öncesi eğitim programının temel özellikleri şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2013):

- Çocuk merkezlidir
- Esnektir
- Sarmaldır
- Dengelidir
- Oyun temellidir
- Keşfederek öğrenme önceliklidir
- Yaratıcılığın geliştirilmesi ön plandadır
- Günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılmasını teşvik eder
- Temalar/konular amaç değil araçtır
- Kültürel ve evrensel değerleri dikkate alır
- Aile eğitimi ve katılımı önemlidir
- Değerlendirme süreci çok yönlüdür
- Özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer vermektedir
- Rehberlik hizmetlerine önem vermektedir

2.1.3.4.2. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Amaçları

MEB (2013) okul öncesi eğitim programında okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak şöyle sıralanmıştır;

- Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
- Onları ilkokula hazırlamak,
- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

2.1.3.4.3. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Temel İlkeleri

Okul öncesi eğitimi bazı temel ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeler şunlardır (MEB, 2013):

- Okul öncesi eğitimi çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
- Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.
- Okul öncesi eğitimi kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
- Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
- Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
- Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
- Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır.
- Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir.
- Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
- Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
- Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
- Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
- Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.

- Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir. Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
- Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır.

2.1.3.4.4. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Planlama ve Uygulama

2.1.3.4.4.1. Okul Öncesi Eğitim Ortamı ve Öğrenme Merkezleri

Bu eğitim programının amacına ulaşabilmesi için sınıfların öğrenme merkezlerini içerecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (MEB, 2013).

Öğrenme merkezleri çocukların serbest oyun oynama ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmıştır. Öğrenme merkezleri farklı birçok materyali barındıran, birbirinden çeşitli malzemelerle (çocuk boyundaki dolap/raflar, pano, farklı renkte halılar, yer döşemeleri veya yere yapıştırılan bantlar, vb.) ayrılmış olan oyun alanlarıdır. Öğrenme merkezleri sınıf içinde özelliklerine göre yerleştirilmelidir (MEB, 2013).

Öğretmen, öğrenme merkezlerinde sınıfın fiziksel özelliklerini ve çocuk sayısını dikkate alarak çocukların bireysel ihtiyaçlarına ve ilgilerine yönelik düzenlemeler yapar. Bunun yanı sıra, zaman zaman öğrenme merkezlerine kazanımlara uygun olarak yeni materyaller eklenebilir, bazı materyaller kaldırılabilir, bazıları tekrar yerine konulabilir. Böylece çocukların materyallere olan ilgileri canlı tutulabilir. Çocukların sınıfı benimsemeleri ve sorumluluk becerilerinin gelişimi için öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinde çocukların da fikirlerinin alınması önemlidir. Bir sınıfta kaç merkez olacağını sınıftaki çocuk sayısına ve sınıfın fiziksel koşullarına bağlıdır (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitimi kurumlarında blok, kitap, müzik, sanat, fen ve dramatik oyun merkezlerinin bulunması önerilmektedir. Sınıfta bulunan merkezlerin adları ve sembolleri merkezde çocukların görebileceği uygun bir yere asılmalı veya yapıştırılmalıdır (MEB, 2013).

Öğretmen gerekli zaman ve durumlarda seçilen temalara uygun olarak bir süreliğine yeni merkezler de oluşturabilir. Geçici bir süre için oluşturulan bu merkezler çocukların ilgisine göre iki veya üç gün, bazen de bir hafta boyunca sınıfta yer alabilir (MEB, 2013).

Öğretmen, öğrenme merkezlerini çocuklar sınıfa gelmeden önce hazırlar. Güne başlama zamanı sonunda tercih ettikleri merkezlerde oynamaları için çocuklara rehberlik eder. Çocuk çalışmasını bitirdiğinde bir merkezden diğerine geçebilir. Öğretmen, çocuklar merkezdeyken gözlem yapar; çocukları ve eğitim planını değerlendirebilmek için çocukların bireysel özelliklerini, çoğunlukla hangi merkezleri ve hangi arkadaşlarıyla oynamayı tercih ettiklerini not defterine kayıt eder. Çocukların çeşitli deneyimler yaşayıp farklı kazanımlara ulaşabilmesi için onları diğer günlerde değişik merkezlere yönlendirir. Bunun yanı sıra merkezlerde farklı arkadaşlarıyla da oynamalarına dikkat eder (MEB, 2013).

2.1.3.4.4.2. Etkinlik Çeşitleri

Etkinlik çeşitleri; Türkçe, Sanat, Drama, Müzik, Hareket, Oyun, Fen, Matematik, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Alan Gezileri şeklindedir. Öğretmen veya çocuklar tarafından yapılandırılmış / yarı yapılandırılmış / yapılandırılmamış etkinlikler sınıf içinde yapılabileceği gibi açık havada da yapılabilir. Öğretmenlerin bu etkinlikleri mümkün olduğunca açık havada da gerçekleştirmesi beklenmektedir. Etkinlikler tek tek planlanıp uygulanabileceği gibi birden fazla etkinlik çeşidi bir araya getirilip bütünleştirilmiş etkinlikler de hazırlanabilir. Etkinlikler bireysel, küçük grup veya büyük grup şeklinde planlanıp uygulanabilir (MEB, 2013).

Bireysel etkinlik, çocuğun kendi başına yaparak yaşayarak öğrenmesini amaçlar. Bu etkinlikler, çocukların bireysel ilgi, gereksinim ve yetenekleri ile gelişim özelliklerini dikkate alarak onların potansiyel gelişimlerini desteklemek amacıyla planlanır (MEB, 2013).

Küçük grup etkinliği, çocukların yaş, gelişim özelliği, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gruplara ayrılarak farklı çalışmalar yaptıkları etkinliklerdir. Gruptaki çocukların hepsinin aynı etkinliği küçük gruplar hâlinde yaptıkları etkinlikler büyük grup etkinliğidir. Küçük grup etkinliklerinde ise her grubun etkinliği ayrı ayrı planlanmalıdır. Başka bir deyişle küçük grup etkinlikleri, öğretmenin farklı yöntem ve

teknikleri kullanarak aynı kazanım ve göstergelere yönelik etkinlikler planlamasıdır. Böylece çocuklar aynı kazanımlara farklı yollardan ulaşabilirler (MEB, 2013).

Büyük grup etkinliği, aynı kazanımlara ulaşmayı amaçlayan, aynı yöntem, teknik ve materyaller kullanılarak sınıftaki tüm çocuklarla birlikte yapılan etkinliklerdir (MEB, 2013).

Bütünleştirilmiş etkinlik, birden fazla etkinliğin uygun geçişlerle bir araya getirilmesinden oluşur. Etkinliklerin bir etkinlik planının öğrenme sürecinde arka arkaya sıralanması demek bütünleştirmek demek değildir. (MEB, 2013).

2.1.3.4.4.3. Aylık Eğitim Planı

Bu programda, öğretmenin eğitimini aylık dönemler hâlinde planlaması önerilmektedir. Aylık plan, bir öğretmenin çalıştığı çocuk grubunun gelişimini desteklemek için etkinlik oluşturmak üzere alacağı kazanım ve göstergeleri, kavramları, alan gezilerini, özel gün ve haftalar ile aile katılımı ve değerlendirme süreçlerini içeren bir çalışma planıdır (MEB, 2013).

Öğretmenin o ay için alması gereken kazanımları, ilgili göstergeleri ve kavramları belirleyebilmesi için, çocukları rutin olarak gözlemlemesi ve gözlemlediği gelişim özelliklerini “Gelişim Gözlem Formu”na kaydetmesi gerekmektedir. Gözlemlerden elde edilen bilgiler doğrultusunda çocukların desteklenmesi gereken gelişim özelliklerinin dikkate alınması önemsenmelidir (MEB, 2013).

Öğretmen, her ay planında yer verdiği kavramları “Kavramlara Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu Çizelgesi”ne; kazanım ve göstergeleri ise “Kazanım ve Göstergelere Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu Çizelgesi”ne kaydetmelidir. Öğretmenin o ay üzerinde durduğu kavram, kazanım ve göstergeleri kayıt altına alması çocuğun sadece belli gelişim alanlarında desteklenmesinin önüne geçecek ve çocuğa çok yönlü gelişme fırsatı sunacaktır. Bu durum aynı zamanda öğretmenin etkili ve dengeli plan yapmasına da olanak sağlayacaktır. Öğretmen, ilgili ayda yer alan özel gün ve haftalar, alan gezileri ve gerçekleştirmeyi planladığı aile katılımı etkinliklerini, aylık planının ilgili bölümlerinde belirtir. Aylık planların değerlendirme bölümünde öğretmen; o ay boyunca günlük eğitim akışlarının genel değerlendirme bölümlerine ve çocuk gelişim gözlem formlarına kaydettiği bilgilere dayanarak çocukların, programın ve kendisinin değerlendirme sonuçlarına yer verir.

Her ay için planına aldığı kazanımların gerçekleştirilme durumu ile etkinlikleri uygulama durumuna ilişkin bilgileri kaydeder. Bunun yanı sıra uygulamada ortaya çıkan sorunları ve gereksinimleri de belirtir. Her ay sonunda yapılan bu değerlendirmeler bir sonraki ay için rehber olacaktır. Bütün aylık planların değerlendirmeleri ise bir sonraki yılın eğitim planlarının hazırlanmasına ışık tutacaktır (MEB, 2013).

2.1.3.4.4. Günlük Eğitim Akışı

Günlük eğitim akışı, öğretmenin o gün yapacağı çalışmalara düzenli bir şekilde yer verdiği çerçeve bir plandır. Güne başlama zamanı, oyun zamanı, etkinlik zamanı ve günü değerlendirme zamanı ile beslenme ve dinlenme zamanı gibi rutin etkinlikleri içerir (MEB, 2013).

Öğretmenin, fırsat buldukça grubundaki çocukların gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına dikkat ederek, programda yer alan değişik kazanım, gösterge ve kavramları kullanarak çeşitli etkinlikler hazırlaması programın uygulanmasını kolaylaştıracaktır. Böylece seçeneklerini arttırmış olacak ve günlük eğitim sürecini daha kolay planlayabilecektir. (MEB, 2013).

Öğretmen etkinliklerini hazırlarken, etkinlik planı formatında yer alan başlıklarda belirtilen açıklamalar doğrultusunda etkinliklerini yazar. Etkinliklerini yazarken formatta yer alan kutuları kullanabileceği gibi etkinliğini düz metin şeklinde de hazırlayabilir (MEB, 2013).

Öğretmen bir sonraki gün için günlük eğitimini planlarken, bir önceki günü değerlendirme zamanında çocukların belirttikleri önerileri de dikkate alarak etkinliklerinin arasından o gün gerçekleştirmeyi düşündüğü kazanım ve göstergelerle ilgili olan etkinlikleri seçip “Günlük Eğitim Akışı”na detaylandırmadan, başlıklar hâlinde yazar. Etkinliklerin “Etkinlik Formatı”na uygun olarak hazırlanmış çıktılarını da günlük eğitim akışı ile birlikte dosyalar. Etkinliklerin, o ayın aylık planında yer alan kazanımlar, göstergeler ve kavramlar temel alınarak oluşturulmuş etkinlikler arasından seçilmesi gerekmektedir (MEB, 2013).

Öğretmen daha önce yazarak kaydettiği etkinliklere kazanım ve kavram ekleyip çıkararak etkinliklerini o ay kullanılabilecek hâle getirebilecektir. Böylece

günlük eğitimini planlamada bir zorluk yaşamayacaktır. Bu çalışma sistemi, programın esneklik ilkesi ile de tutarlıdır. (MEB, 2013):

2.1.4. Alternatif Eğitim Yaklaşımları

2.1.4.1. Montessori

Dr. Maria Montessori tarafından geliştirilen Montessori eğitim metodu çocukların ilgileri doğrultusunda gelişiminin desteklenmesini, çocuklara özgürlük tanıyarak kendisini keşfetmesini, öz denetimini geliştirmesini ve bağımsızlaşmasını sağlayan temel bir okul öncesi eğitim modelidir (Ulutaş ve Tutkun, 2018, s. 44).

2.1.4.1.1. Montessori Yaklaşımının Ortaya Çıkışı

Maria Montessori, İtalya'nın Chiaravalle kasabasında 1870 yılında dünyaya gelmiştir. Mühendislik eğitimini yarıda bırakıp Roma Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde eğitim almaya başlamış, 1896 yılında İtalya'nın ilk kadın doktoru olarak mezun olmuştur (Ulutaş ve Tutkun, 2018, s. 44).

Mezun olduktan sonra Roma Üniversitesinin Psikiyatri Kliniği'nde asistan doktor olarak “zekâ geriliği” olan çocukları gözlemlemiş ve nasıl öğrendikleri konusunda deneyimler elde etmiştir (Armstrong, 1999'dan; McBroom, 1965'den; Röhrs, 1994'den; Standing, 1962'den aktaran Ulutaş ve Tutkun, 2018, s. 44).

Bu deneyimlerden hareketle İtalya'da bilimsel pedagojinin temelini atarak zekâ geriliği olan çocuklar için bir devlet okulu kurulmasına öncülük etmiştir. 1899-1901 yılları arasında bu okulda yaptığı çalışmalarla umutsuz olarak nitelendirilen bu çocukların beklenmedik ölçüde gelişim gösterdiği, okuma ve yazmayı öğrendikleri, normal çocuklarla birlikte devlet sınavlarına girme başarısı gösterdiklerini ortaya koymuştur (Standing, 1962'den aktaran Ulutaş ve Tutkun, 2018, s. 44). Aynı yöntemlerin normal çocukların için de kullanılabileceğini düşünerek, eğitim alanında çalışmaya yönelmiştir (Oğuz ve Akyol, 2006'dan aktaran Ulutaş ve Tutkun, 2018 s. 44).

Bu çalışmalar sonucu 1907 yılında San Lorenzo bölgesinde “Casa dei Bambini” yani ilk “Çocuk Evi”ni açmıştır (Armstrong, 1999’dan; Foschi, 2008’den; Montessori, 1912’den; Röhrs, 1994’ten; Seldin, 2008’den aktaran Ulutaş ve Tutkun, 2018 s. 45). Montessori, bu çocuk evini araştırma atölyesi olarak kullanmış ve çocukların öğrenme deneyimlerini derinlemesine gözlem yapma imkânı bulmuştur. Buradaki çocuklara, zekâ geriliği olan çocuklar için geliştirdiği metodu aynen uygulamaktan çok, bu metodu geliştirmeye yönelmiştir. (Bower, 2006’dan; Montessori, 1912’den; Montessori, 1942’den; Pollard, 1996’dan; Williams, 1996’dan aktaran Ulutaş ve Tutkun, 2018 s. 45).

2.1.4.1.2. Montessori Yaklaşımının Felsefesi

Montessori yaklaşımının temelinde Rousseau, Pestalozzi ve Froebel’in, çocuğun özgür ve sevgi dolu bir ortamda iç potansiyelinin geliştiği üzerine görüşleri yer almaktadır (Oktay, 2004, s. 52).

Montessori, Rousseau’nun, okul ortamında doğanın kullanılması, çocuğun gerçek ihtiyaçlarının karşılanması, çocuğun kendi kendini eğitebilmesi, özgür olması ve yetişkinler tarafından çok fazla sınırlandırılmaması gerektiği görüşlerinden etkilenmiştir (Ulutaş ve Tutkun, 2018, s. 45).

Fiziksel aktiviteler ve somut materyallerle duyuların eğitilmesi, kültürel olarak dezavantajlı ve yoksul çocuklarla çalışması, çocukların özgürlüklerine müdahale edilmemesi, bireysellik ve çalışılan çocukların özellikleri, Montessori’nin Pestalozzi’den etkilendiğini ortaya koymaktadır (Montessori, 1952’den; Williams, 1996’dan aktaran Ulutaş ve Tutkun, 2018, s. 46)

Montessori, materyallerini tasarlarken ve “Çocuk Evi” adını verdiği eğitim kurumları açarken, Froebel’in görüşlerinden esinlenmiştir (Ulutaş ve Tutkun, 2018, s. 46).

Montessori, yaklaşımını oluştururken temele çocukların kişiliklerini geliştirmeyi almıştır. Çünkü Montessori’ye göre, insanın kişiliği en kıymetli değerlerin başında gelmektedir (Durakoğlu, 2010).

Montessori eğitimi, küçük çocukların temelde yetişkinlerin öğrenme yolundan farklı bir yolla öğrendikleri ilkesi üzerine temellendirilmiştir (Uysal, 2006, s. 54).

Montessori'ye göre: "Çocukluk, yetişkinliğe gidişte geçici bir yol olmayıp, insanlığın bir başka kutbudur" (Oktay, 2004, s. 52).

2.1.4.1.3. Montessori Yaklaşımında Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Montessori (1975) okul öncesi eğitimin amaçları;

- Çocuğun keşfedilmesi ve özgürleştirilmesi
- Çocuğun normalleşmesini sağlamak
- Irk farkı gözetmeksizin tüm insanlar arasında kalıcı barışı sağlamak olarak ifade etmiştir.

Britton (1992'den aktaran Bayer, 2015) Montessori'nin temel amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Çocuğun benzersiz kişilik gelişimini kolaylaştırmak
- Fiziksel bakımdan güçlü, sosyal ve mutlu olmasını sağlamak
- Zihin kapasitesinin mümkün olduğunca gelişmesini sağlamak

Montessori'nin amacı, çocuğa sadece bilgi aktarmanın aksine çocuğun araştırma ve öğrenme isteğini uyandırmak, çocuğun kendisinin keşifler yapmasını sağlamak, yaratıcı, girişimci, bağımsız, iç disiplinli, düzenli, yardımlaşmayı bilen, başkalarına karşı saygılı, kendine güvenen bireyler yetiştirmektir (Temel, 1994; Mutlu, Ergişi, Ayhan ve Aral, 2012; Oğuz ve Akyol, 2006).

Montessori yaklaşımı temele insana ilişkin doğal davranışları almıştır. Montessori'nin en önemli amaçların başında kişiliğin geliştirilmesi gelmektedir. Montessori kişiliği insanın en önemli değerleri olarak görmektedir. O, bu nedenle eğitim sürecinde kişiliğin bir bütün olarak gelişmesinin öğrenimden daha önemli olduğunu düşünür (Schafer, 2006, s. 55).

Montessori, çocukların gelecek yaşamlarında çevrelerine ve kendilerine saygı duyan, sorumluluk becerileri gelişmiş, toplumla uyum içinde yaşayan bireyler olmalarına katkı sağlamayı amaçlar (Mutlu vd., 2012).

Montessori yaklaşımını yansıtan okul öncesi eğitim programı amaçlarını şöyle belirtir (Dündar, 2007, s. 188):

- Öğrenmeye karşı ilgiyi arttırmak

- Konsantrasyon becerilerini geliştirmek
- Çocuğun doğasındaki öz-disiplin ve bağımsızlığı desteklemek
- evresindeki dünyayı keşfetmesine imkan yaratmak
- ğrenme becerilerinin temellerini oluşturmak
- evresine ve kendine saygı duyma bilincini geliştirmek

2.1.4.1.4. Montessori Yaklaşımında Okul ncesi Eğitimin Temel İlkeleri

Montessori yaklaşımı, ocuk merkezli, öğretmeyi değil öğrenmeyi temel alan bir yöntemdir (Topbaş, 2014, s. 45).

Montessori yaklaşımında, çocuğun bağımsız olmasına imkan tanıyan ve gelişimini destekleyen en uygun evre hazırlanmalıdır (Mutlu vd., 2012).

Montessori yaklaşımı, süreç içerisinde çocuklara araştırma, deneme, hata yapma ve hatalarını kendi kendilerine düzeltip bireysel yeteneklerini geliştirmeleri için fırsatlar tanınması gerektiği görüşünü savunur. Montessori sınıflarında rekabet yoktur. Aksine birey gelişimine ve işbirliğine odaklanan bir yaklaşım söz konusudur (Koçyiğit ve Kayılı, 2008; Holfester, 2008).

Montessori'ye göre ocuk yetişkinliğe ulaşıncaya kadar aktif olmalı, kişilik gelişimi için ona yardım edilmelidir. Montessori bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“ocuklarımızı sevmeliyiz, ama sevgi tek başına yeterli değildir, onlara yapabilecekleri görevler ve sorumluluklar vermeliyiz. Kendilerini geliştirme olanağını ancak böyle bulabilirler.”* Bu temel düşüncesini “Hilf mir, es allein zu tun” (kendim yapabilmem için bana yardım et) biçiminde özetlemiştir. Bu nedenle çocuğun çevresi ocuk kendini ispatlayana kadar ona yardımcı olmalıdır (Schfer, 2006, s. 156; Harald 1997).

Montessori okul öncesi eğitiminde, çocuklara yetişkin bir birey gibi bakılmaz, onlar yetişkinlerin bir kopyası değildir, hayatın özel bir biçimini temsil ederler, bu nedenle çocuğun keşfi ve zgrleştirilmesine önem verilmelidir (Arslan, 2008; Montessori, 1997). ocukta disiplinin gelişmesine yardımcı olunmalıdır. Çocuğun disiplin kazanabilmesi için yetişkinin davranışlarda yol gösterici ya da akıl hocası olması değil, çocuğa çalışma olanakları sunması gerekir (Lillard, 2013, s. 97).

Montessori yaklaşımı ‘kendi kendine eğitim’ ilkesi çerçevesinde çocuğun potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı amaçlar (Durakoğlu, 2010). Kendi kendine öğrenen çocuk, yaşam boyu sürecek olan öğrenme motivasyonu sağlamaktadır (Mallory, 1989, s. 62).

Montessori okullarında çocukların seçimlerde bulunabilmesi için serbestçe hareket edebilmesi gerekir. Başka bir deyişle ‘özgür seçim’ ilkesinin uygulanabilmesi ancak çocuklara hareket etme özgürlüğü vermekle mümkündür. Montessori’nin özgürlük anlayışının temelinde de bu düşünce bulunmaktadır (Durakoğlu, 2010, s. 51).

Montessori (1975, s. 94)’ye göre özgürlük, çocukların serbestçe hareket etmesi anlamına gelir. Ona göre, çocuk kendi çabası ve girişkenliği sayesinde gelişir. Ayrıca hareket, çocuğun zekâsını geliştirmektedir. Çünkü çocuk hareket ederek izlenimler edinir ve bunları aklında tutar. Bu çaba sayesinde çocuğun zekâsı da gelişir.

Montessori sınıfında çocuk yaparak ve yaşayarak öğrenir. Çocuğun asıl öğretmeni ortamdır. Montessori yaklaşımının çocuğu merkeze alması, öğretmenin rolüne de farklı bir bakış açısı kazandırmıştır. Montessori sınıfında çocuk bilgiyi öğretmenden değil deneyimleri yoluyla ortamdaki ortamdan aldığı için öğretmenin işi çocuğa doğrudan bilgi vermek değildir. Montessori öğretmenin görevi sadece çocuğun bilgiyi yaşayarak keşfetmesine yardımcı olmaktır. Montessori eğitiminde en güçlü ilişki öğrenciyle öğretmen arasında değil çocuk ile ortam arasında kurulur. Montessori eğitiminde geleneksel eğitimin aksine öğrenciyle öğretmen arasında zayıf düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Dolayısıyla Montessori okulundaki öğretmenin, öğrencisiyle ilişkisi sadece nesnelere nasıl kullanılacağını göstermekle sınırlıdır (Durakoğlu, 2010, s. 54).

2.1.4.1.5. Montessori Yaklaşımında Öğrenme-Öğretme Süreci (Eğitim Ortamı-Materyaller-Etkinlikler)

2.1.4.1.5.1. Eğitim Ortamı

Montessori’ye göre eğitim ortamı doğadan esinlenmeli, çocuğun ihtiyaçlarını karşılamalı, çocukların kendi kendilerini eğitebilmelerine ve özgür olmalarına imkan tanımalıdır.

Montessori (1953, s. 91), çocuğun hareket ederek geliştiğini söyler. Bu nedenle eğitim ortamı engellerden arındırılmalı, çocuğa hareket etme özgürlüğü tanınmalıdır.

Montessori yaklaşımında “hazırlanmış çevre” kavramı eğitimin temel unsurlarından biridir. Bu hazırlanmış çevre, çocuk merkezli, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına, yeteneklerine yanıt veren, çocukların kendi kendilerine başarabilmelerine olanak tanıyan, her çocuğu biricik kabul eden, bireysel gelişim ve sürece odaklanan özelliكتedir (Korkmaz, 2012). Bu çevre, çocuk ortama girmeden önce öğretmen tarafından düzenlenir. Ayrıca öğretmen ve eğitici materyaller, hazırlanmış çevrenin tamamlayıcı öğeleridir (De Jesus, 1987’den aktaran Özdağ, 2014).

Montessori’ye göre, eğitim çocuğa dayatılmamalıdır. Çocuğun her açıdan gelişmesi için, hazırlanmış çevredeki özgürlük yeterlidir (Hainstock, 2013).

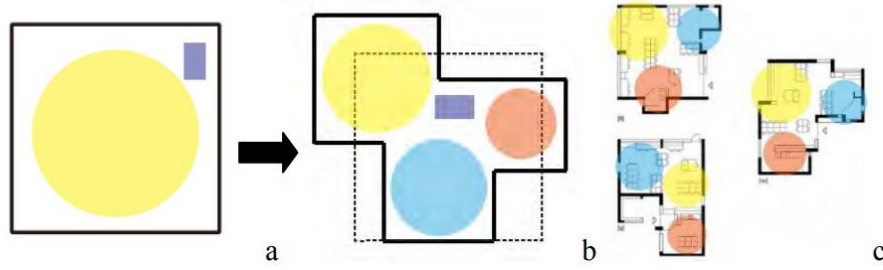
Montessori yaklaşımı, esnek ve bireysel uygulamalara açıktır. Öğretmen çevreyi hazırlarken özgürdür, bu nedenle her Montessori sınıfı farklıdır, öğretmenin uygulamalarına ve yeteneklerine bağlı olarak tektir (Mallory, 1989’den aktaran Kayılı, 2010).

Montessori ideal bir sınıf ortamını şu şekilde betimlemektedir: “*Sınıflarda çocukların vücuduna oranlı nesnelere, aydınlık ve ışıklı odalar, çiçeklerle bezeli alçak pencereler ve modern mobilyaları örnek alan minyatür eşyalar, ufak masalar, ufak koltuklar, şirin perdeler, çocuğun dilediğince kullanabileceği çeşitli nesnelere dolu ve isteğine göre kolayca açılıp kapanan küçük dolaplar...*” (Montessori, 1995’den aktaran Ulutaş ve Tutkun, 2018).

Montessori sınıflarında hata kontrolüne imkan tanıyan materyaller mevcuttur. Sınıftaki mobilyaların devrilebilecek hafiflikte olması çocukların kusurlu davranışlarını ortaya çıkarmaktadır. Materyallerin bu nitelikte olması çocuğun kendi vücudunun farkına varmasına ve fiziksel etkinliklerinde düzen kazanmasına olanak sağladığı için ortamdaki her nesne ciddi birer eğitimcidir düşüncesiyle sınıfta hataya yer verecek düzenlemelere gidilmektedir (Korkmaz, 2012; Durakoğlu, 2010a).

Montessori sınıf içerisinde öğretmene ait sabit masa ya da sandalye bulunmaz. Öğretmen çocukların kullandığı bir sandalyeyi çocuklarla birlikte çalıştığı sürece sınıf içerisinde taşıyarak kullanırlar (De Jesus, 1987).

Montessori sınıfları aynı anda birçok aktivitenin bir arada yapılmasına olanak sağlayabilecek bir düzendedir. Sınıfların gelenekselin dışında L formunda tasarlanması farklı aktiviteler için çeşitlilik ve esneklik sağlamaktadır. Sınıftaki her alan bireysel ya da grup çalışmalarına imkan tanıyacak şekilde organize edilmiştir. Böylelikle çocukların sınıfta birbirlerini rahatsız etmeden farklı aktivitelerde bulunabilmelerine olanak tanınmıştır. Montessori okullarının bu sınıf düzeni “bütünleştirilmiş/eklemlenmiş alan” olarak tanımlanmaktadır (Şekil 1) (Hertzberger, 2008).



Şekil 1. Geleneksel sınıf düzeni (a), aynı anda birçok farklı aktiviteye olanak sağlayan eklemlenmiş Montessori sınıfları (b,c)

Geleneksel dikdörtgen düzenindeki sınıflar, öğrencilerin öğretmene dönük konumlandığı, öğretmeni merkeze almaktadırlar. Parçalanmış küçük birimlerin bir araya birleştirilmesinden oluşan “eklemlenmiş alanlar” öğretmeni merkez konumunda olmaktan çıkarmıştır. Bu alanlar, öğrencilere bireysel veya gruplar halinde çalışabilecekleri farklı öğrenme mekanları sunmaktadır. Bu düzenleme öğretmenin görsel olarak sınıfı kontrol etmesine de imkân tanımaktadır (Hertzberger, 2008).

Montessori eğitim ortamı çocuğun öğrenmesini bütüncül olarak destekleyecek düzendedir. Montessori okullarındaki koridorlar çocukların gezinmelerine, dinlenmelerine, sosyalleşmelerine ve aynı zamanda çalışmalarına imkân tanımaktadır (Hertzberger, 2008). Montessori okullarının koridorları öğrencilerin bireysel ya da grup halinde çalışabildikleri bir “öğrenme sokağı” olarak nitelendirmek mümkündür.

İdeal bir Montessori sınıfının fiziksel özellikleri şu şekilde sıralanabilmektedir (Seldin, 2001);

- Sınıfta iki öğretmen gözetiminde en fazla 25-30 çocuk bulunabilir.

- Sınıfta 3 lavabonun olmasına, en az iki ayrı tuvaletin bulunmasına, eşya ve materyallerin ahşap ve çocukların boyuna uygun gerçek materyaller olmasına dikkat edilir.
- Sınıfta büyük ve küçük bitkilere yer verilmeli, doğal ışık ve temiz havanın gelmesini sağlayacak pencereler bulunmalı, pencereler orman ya da bahçe gibi doğal bir ortama bakmalıdır.
- Sınıfta çocukların istedikleri zaman bahçe çalışmalarına, doğayı gözlemlemelerine, açık havada çalışma yapmalarına imkan tanıyacak küçük bir bahçesinin ve sınıftan bahçeye özgürce girip çıkmalarına olanak sağlayacak dışarı açılan bir kapınının olması gereklidir.

Montessori, çocuklara her istediğine, istediği zaman sahip olamayacağı gerçeğini eşyanın kendisi aracılığı ile kavratmaya çalışmaktadır. Bu nedenle Montessori sınıflarında her malzemeden sadece bir tane bulunur. Montessori sınıfları sade fakat uyumlu renk ve eşyalarla dizayn edilmiştir. Montessori'ye göre gerçek güzellik basitliktir, bu sebeple sınıfların çok süslü, karmaşık eşyalar yerine, sade, çocuğun ihtiyacına uygun olarak düzenlenmesi gerektiğini ifade eder. Çocuğun boyutlarına ve ihtiyaçlarına göre düzenlediği bu ortam içinde yetişkinlere özel olarak konulmuş hiçbir eşya yoktur (Pines, 1969'dan; Evans, 1971'den; Aytaç, 1972'den; Lillard, 1973'den aktaran Oğuz ve Akyol, 2006).

Montessori'ye göre doğa, insan gelişiminde çok önemlidir. Doğayla iç içe olan çocuk, temas ederek keşfeder, doğal hayat döngüsünü gözlemler, kendisinin doğa içerisindeki yerini kavrar, bitki ve hayvanlara bakarken sorumluluk alır ve doğaya saygı duymayı öğrenir (De Jesus, 1987'den aktaran Özdağ, 2014).

Montessori sınıflarında fen ve doğa çalışmalarının yeri ayrıdır. Sınıflarda doğa masası bulunur ve bu masada mevsimine uygun bitkiler, yapraklar ve taşlar sergilenmektedir. Sınıfta daima çiçekler ve yetiştirilecek, dikilecek tohumlar yer almaktadır. Ayrıca sınıfta çocukların bakımı ve beslenmesi ile ilgilenebilecekleri tavşan, salyangoz, ipek böceği, karınca gibi hayvanlar mevcuttur (Oğuz ve Akyol, 2006). Montessori okullarında çocukların doğayla iç içe olabilecekleri bir bahçe veya küçük bir sera bulunmalıdır. Çünkü çocukların dünyadaki diğer canlıların çeşitliliğini ve güzelliğinin farkına varmasını sağlamak ve çocuklarda doğaya karşı bir sevgi ve güven geliştirmek amacıyla çocukların canlı varlıklarla vakit geçirmesi, temas etmesi sağlanmalıdır (Büyüktaşkapu, 2012).

Montessori sınıflarında iki kapı bulunmaktadır. Bu kapılardan biri sınıfa, diğeri doğrudan sınıf içerisinden bahçeye açılmaktadır (Şekil 2). Bu dış bahçe, doğa çalışma alanı olarak kullanılmakta ve bu alana bütün sınıflardan erişim sağlamak mümkündür. Bu alan daha çok bahçecilik, okuma, gözlem yapma gibi daha sessiz ve daha az hareket gerektiren aktiviteler için kullanılmaktadır. Montessori sınıflarında çocuklar bu açık alana özgürce çıkmalarına imkan tanınmaktadır (De Jesus, 1987'den; Temel, 1994'den aktaran Özdağ, 2014).



Şekil 2. Delft Montessori Okulu'nun koridora ve bahçeye erişim sağlayan sınıflarından örnekler (a,b) (Hertzberger, 2008)

Montessori'ye göre çocuklar oyun oynamaktan çok çalışmak istemektedirler. Oyun, çocuk için ancak daha iyi bir uğraş bulunamadığı zaman seçilen bir etkinliktir (Durakoğlu, 2010a). Bu nedenle çocukların sofrayı kurmak, yemek hazırlamak, bulaşık yıkamak, etrafı süpürmek, ot toplamak, bitki sulamak, hayvan beslemek gibi gündelik işlere yardım etmelerine fırsat verilmelidir. Bu sayede çocuklara çevrelerinden sorumlu olma bilinci de kazandırılmaktadır (Pollard, 1996'dan aktaran Özdağ, 2014). Montessori sınıflarında çocukların erişebileceği boyda küçük bir mutfak tezgâhınının, gerçek mutfak ve ev aletlerinin bulunmasının nedeni de budur (Özdağ, 2014).

Çocuk merkezli bir eğitim ortamı, aktivite biçimleri bakımından zengin olmalı ve çocuğu yaparak yaşayarak öğrenmeye davet etmelidir. Bu nedenle Montessori eğitim ortamı da çocuğun ilgisini çekecek, çocukta merak ve keşfetme arzusu oluşturacak biçimde düzenlenmiştir (Durakoğlu, 2010a).

Montessori eğitim ortamı, çocuğun yaş, kapasite ve değişen ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan bir yapıdadır. Montessori'ye göre, yaş ilerledikçe ilgi, ihtiyaç ve

deneyimler değişirken, Montessori eğitim ortamı da çocuğun gelişimine paralel olarak değişmelidir (Korkmaz, 2012).

2.1.4.1.5.2. Materyaller

Montessori materyalleri çocuğun yoğunlaşmasını ve içsel gereksinimlerini karşılamasını sağlar. Materyaller kendi kendine eğitim için tasarlanmıştır ve materyaller hata denetimine imkan tanır böylelikle çocuk kendi hatalarını görür ve düzeltme imkanı bulur (Lillard, 2013, s. 110).

Montessori yaklaşımında materyallerin önemli bir yeri vardır. Montessori materyallerinin özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Erişen ve Güleş, 2007; Öngören, 2008; Tubaki ve Matsuishi, 2008; Durakoğlu, 2010a; Schilling, 2011);

- Her bir materyalle sadece bir kavram öğretmek amaçlanmıştır.
- Her bir materyalden sadece bir tane olması çocuklara sabretmeyi öğretir.
- Materyaller raflarda tam, temiz, eksiksiz, ilgi çekici ve düzen içerisinde olmalıdır.
- Materyallerin bulunduğu rafların çocuğun erişebileceği şekilde tasarlanmış olması çocuğun özgürce seçim yapabilmesini imkan tanır.
- Materyaller, kavramları basitten karmaşığa; somuttan soyuta ilgisini dikkate alarak sıraya ve düzeye uygun şekilde verilir.
- Materyallerde aşamalılık söz konusudur. Her bir materyal kendinden sonraki terim için altyapı sağlamaktadır.
- Bütün materyaller hata denetimlidir.

Montessori sınıfında gereksiz hiçbir materyal yer almaz. Sınıfta bulunan her materyalin bir amacı vardır. Çocuğun sınıfta hareket özgürlüğü ve seçme özgürlüğü vardır (Gülkanat, 2015).

2.1.4.1.5.3. Etkinlikler

Günlük Yaşam Becerileri

Günlük yaşam deneyimleri; sosyalleşmeyi sağlama, işbirlikçi çalışmayı öğrenme ve ortak başarıyı duygusunu geliştirme, bağımsız bir şekilde günlük görevleri

yerine getirebilme, konsantrasyon sağlamaya yardımcı olma amacı taşımaktadır (Feez, 2007'den; Montessori, 1976'dan; Montessori, 2004'den; Standing, 1962'den aktaran Ulutaş ve Tutkun, 2018).

Su/mercimek aktarma, ellerini/yüzünü yıkama, düğme ilikleme, gümüş parlatma, masa temizleme, çamaşır yıkama, ütü yapma, yemek hazırlama, dikiş yapma, çiçekleri sulama, aranjman yapma günlük yaşam becerilerine örnek oluşturabilecek bazı etkinliklerdir (Montessori, 1976'dan; Montessori, 2004'den; Seldin ve Epstein, 2003'den aktaran Ulutaş ve Tutkun, 2018).

Duyu Eğitimi

Çocuklar tüm duyularını kullanarak çevreyle etkileşime girerler (Stephenson, 1998'den aktaran Ulutaş ve Tutkun, 2018, s. 53). Duyu eğitimi, çocukların fiziksel dünyaya daha dikkatlice odaklanmasına ve duyularıyla nesnelere özelliklerinin ayrıntılı bir şekilde çeşitliliğini algılamasına yardımcı olmak için tasarlanmıştır (Seldin ve Epstein, 2003'den aktaran Ulutaş ve Tutkun, 2018, s. 53).

Dil Eğitimi

Dil eğitiminde hikayelerden, şiirlerden, şarkılardan ve objelerden yararlanır. Örneğin ünlü kişiler ya da hayvanların yaşamları ile ilgili hikayeler oluşturulabilir, aile üyelerinden veya arkadaşlarından gelen mektuplar okunabilir, ritmi dinleme ve hatırlama çalışmaları yapılabilir (Feez, 2007'den; Montessori, 1965'den aktaran Ulutaş ve Tutkun, 2018, s. 55).

Çocuklar önce sözcüklerdeki ses farklılıklarını keşfederken aynı zamanda hareketli alfabe ile yazmaya çalışırlar. Montessori okuma ve yazmanın birbiriyle yakın ilişki içerisinde olduğunu ve çocukların okumaya geçmeden önce yazdıklarını belirtmiştir, çocuklar öncelikle yazarak zihinlerine harflerin seslerini yerleştirdikten sonra harfleri simgeleyen seslerin bir bütün oluşturduğunu fark ederek okumaya geçerler (Montessori, 2004'den aktaran Ulutaş ve Tutkun, 2018, s. 55).

Matematik Eğitimi

Tüm matematiksel kavramlar ve işlemler kademeli olarak çocuklara şu aşamalarda sunulmaktadır (Williams, 1996'dan aktaran Ulutaş ve Tutkun, 2018, s. 56);

1. Aşama: Farklılıkların algılanması

2. Aşama: Benzerliklerin algılanması
3. Aşama: Aşamalı sıralamanın duyuşal olarak deneyimlenmesi
4. Aşama: Ezberden sayma
5. Aşama: 0'dan 10'a kadar rakamların ve niteliklerinin öğrenilmesi
- 6.1. Aşama: 10'luk sistemini fonksiyonlarının tanınması ve gözden geçirilmesi
- 6.2. Aşama: 1000'e kadar düzgün şekilde sayma
7. Aşama: Toplama, çıkarma, bölme, çarpma gibi 4 işlem yapma
8. Aşama: Toplama, çıkarma, bölme, çarpma gibi işlemleri zihinden yapma
9. Aşama: Çeşitli matematiksel süreçlerin soyut olarak yapılması

Genel Kültür-Bilim Eğitimi

Montessori çocukların evrensel görüşlerini geliştirmek amacıyla, evren, dünya, bilim, tarih gibi konuları içeren “kozmetik eğitim” alanını oluşturmuştur (Lillard ve Else-Quest, 2006; Preston, 2012; Seldin ve Epstein, 2003). Çocuklara evrenin bir parçası olduğu ancak “kozmetik eğitim” ile hissettirilebilir (Miller, 2000; Sahu, Rath ve Behera, 2013).

Çocuklar, fiziki coğrafya haritaları ve maketleri ile dünyanın oluşumu, okyanuslar ve atmosferin ortaya çıkması, taş devri, ilk medeniyetlerin gelişimi, kıtalar, ülkeler, denizler, nehirler, göller, çöller, dağ ve doğal kaynaklar hakkında bilgi edinir (Seldin ve Epstein, 2003).

Jimnastik ve Fiziksel Egzersizler

Montessori çocuğun fiziksel ve motor performansına uygun hareket çalışmalarına oldukça önem vermektedir (Ulutaş ve Tutkun, 2018).

Jimnastik çalışmalarında “çizginin” olması çok önemlidir. Çizgi, sınıf zemine tebeşir ya da boyayla çizilmiş bir alandır. Çocuklar, bir ayaklarını diğerinin önüne koyarak, gergin bir halat üzerinde yürüyüşü gibi bu çizgilerin üzerinden dengelerini koruyarak yürümeye çalışırlar. Elllerinde bir nesne taşıyarak, tek ayak üzerinde durarak vb. şekilde de yürüyebilirler (Montessori, 1965'den aktaran Ulutaş ve Tutkun, 2018, s. 56). Diğer taraftan Montessori, eğitim süreci içinde çocukların bir nesneye bir yerden başka bir yere götürme, düğme ilikleme, ayakkabı bağcıklarını bağlama, kıyafet değiştirme gibi etkinliklerle fiziksel hareketleri

gerçekleştirdiğini belirtmektedir (Williams, 1996'dan aktaran Ulutaş ve Tutkun, 2018, s. 56).

2.1.4.1.6. Montessori Yaklaşımında Eğitimin Planlanması

Günlük Program Akışı

Montessori yaklaşımındaki günlük programlarda en az bir kere çocukların özgürce seçtikleri materyallerle çalışma periyotları vardır (Lillard, 2005'den; Stephenson, 1998'den aktaran Ulutaş ve Tutkun, 2018, s. 57). Bu süre içerisinde çocukların konsantrasyonuna saygı gösterilir ve görevle meşgul birisini diğerleri engellemezler (Stephenson, 1998'den aktaran Ulutaş ve Tutkun, 2018, s. 57). Ayrıca çoğunlukla günlük programda kısa süreli bir grup çalışması ve çocukların hazırlığına katıldıkları bir yemek saati yer almaktadır (Korkmaz, 2005).

Örnek bir Montessori günlük programı aşağıda verilmiştir (Morrison, 2007'den aktaran Ulutaş ve Tutkun, 2018, s. 57):

08:00-10:45: Çalışma Zamanı: Çocuklar kesintisiz bu süre içerisinde zeminde bir halı üzerinde ya masada bireysel veya küçük grup çalışmalarlarıyla zaman geçirirler.

10:45-11:15: Çember Zamanı: Bu grup etkinliği bir barış törenini, zarafet ve nezaket derslerini, hikayeler, şarkılar, oyunlar ya da sınıfta yeni bir şeyler üzerine dersleri içerebilir. Çocuklar yemek için masanın hazırlanmasına, hayvanların beslenmesine, çiçeklerin sulanmasına ya da diğer işlere yardım edebilirler.

11:15-11:45: Açık Havada Oyun: Oyun aletleriyle tırmanma, kum oyunu, ve bahçede gerçekleştirilebilecek birkaç etkinliği kapsamaktadır.

11:45-12:25: Öğle Yemeği: Yemek başlamadan önce tüm çocuklar masaya oturana kadar ellerini yıkayarak beklerler, masadaki görgü kurallarına konsantre olurlar ve masada keyifle sohbet ederler. Çocuklar her şeyin tadına baktıktan sonra, masada kalanlar toplanır, kırıntılar süpürülür. Ayrıca herkes yemeğini bitirmeden kimse masadan kalmaz.

12:25-12:50: Açık Havada Oyun: Oyun aletleriyle tırmanma, kum oyunu, ve bahçede gerçekleştirilebilecek birkaç etkinliği kapsamaktadır.

12:50-15:00: Yaşa Uygun Etkinlikler:

Şekerleme/Uyuklama Grubu: 41 aydan küçük olan çocuklar bu saatte uyuyabilir ya da küçük grup ortamında dinlenebilirler.

Anaokulu Öncesi Gruplar: 41 aydan büyük, 5 yaşına kadar olan çocuklar 30 dk boyunca sessizce dinlenir ve daha sonra anaokulu grubuna katılırlar.

Okul Öncesi Grubu: 30 Eylül itibari ile 5 yaşında olan çocuklar, sabah başladıkları işleme devam ederler, ayrıca bu gruptaki çocukların coğrafya, bilim, sanat, yazı, müzik ve daha kapsamlı dersleri vardır.

15:00-15:45: Açık Havada Oyun: Oyun aletleriyle tırmanma, kum oyunu ve bahçede gerçekleştirilebilecek birkaç etkinliği kapsamaktadır.

15:45-16:00 Atıştırma: Çocuklar öğleden sonra etkinliklere başlamadan önce bir şeyler atıştırırlar.

16:00-17:30: Grup Zamanı: Bu saatteki etkinlikler oyun, sanat, drama, müzik, ya da bir eğitim videosunu içermektedir. Bu dönemdeki çalışmalarda işbirliği, takım çalışması ve tebeşir ya yaratıcı ifade etkinlikleri çocukların benlik saygısı geliştirmelerini teşvik eder.

17:30 Gün Sonu: Tüm çocuklar bu saatte okuldan ayrılırlar. Gün sonu zamanı çocukların öğretmenlerine ve birbirleriyle vedalaşmalarına olanak sağlar. Ayrıca öğretmenlere ebeveynlerle kısaca konuşabilme fırsatı verir.

2.1.4.1.7. Montessori Yaklaşımında Çocukların Değerlendirilmesi

Montessori yaklaşımında kullanılan değerlendirme yöntemleri aşağıda açıklanmıştır;

Gözlem

Öğretmenler çocukları değerlendirebilmek için detaylı ve geniş kapsamlı şekilde gözlemlerler (Şahin, 2012). Gözlem, çocukların hakkında birincil bilgi kaynağıdır. Bunlar kayıt tutma, kontrol listeleri kullanımını, anekdot kayıtlarını ve portföyleri içerir. Gözlemler okullarda uygulanan eğitim programları aracılığıyla çocukların bireysel gelişimini izlemek için önemlidir (Edwards, 2003).

Portfolyolar

Montessori okullarında yılda 2-3 kez ailelerin katılımıyla çocukların tamamladıkları çalışmalardan oluşan portfolyo sunumları gerçekleştirilir (Seldin ve Epstein, 2003)

Çocuk Aile Öğretmen Konferansları

Öğrencinin 3 aylık öz değerlendirmeleri tamamlandıktan sonra aileler, çocuklar ve öğretmenler yılda 2-3 kez bir araya gelerek çocuğun portfolyosu öz değerlendirmesi gelişimi ve öğretmen değerlendirmesi hakkında konferans düzenlerler (Seldin ve Epstein, 2003'den aktaran Ulutaş ve Tutkun, 2018, s. 59).

Anlatı İlerleme Raporları

Genellikle yılda bir veya iki kez çocukların çalışmaları sosyal gelişim ve temel becerileri hakkında montajöre öğretmeni tarafından hazırlanan yazılı değerlendirme raporunu içerir (Seldin ve Epstein, 2003'den aktaran Ulutaş ve Tutkun, 2018, s. 59).

2.1.4.1.8. Montessori Yaklaşımında Öğretmenin Rolü

Montessori, öğretmenin eğitimi ve kişiliği ile yakından ilgilenmiş ve eğitimcilerin sadece onun metotlarını kullanmalarını yeterli görmemiştir. Montessori'ye göre öğretmen, engelleri ortadan kaldırır ve çocuğun aktif olmasını sağlar (Erben, 2005, s. 36).

Öğretmen, çocuğun ihtiyaçlarını gidermeye yardımcı olur, çocuğa özel materyalleri kullanmayı gösterir, çevreyi hazırlar ve çocukların çevre ile ilişkiye geçmelerini sağlar. Ayrıca hazırladığı çevrenin çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamadığı zaman çevreyi tekrar düzenler (Uysal, 2006, s. 57).

Montessori okullarında yetişkinlerin oynadığı farklı rolleri vurgulamak için öğretmen yerine “directress” adını kullanmıştır. Kelime İtalyanca'da, koordinatörün ya da bir ofis / fabrika yöneticisinin rolünü içermektedir. “Directress” olarak adlandırılan Montessori öğretmeni, çevre tasarımcısı, kaynak insan, rol model, uygulama öğretmeni, her çocuğun davranışlarının ve gelişiminin dikkatli bir gözleyicisi ve kayıt tutucu olarak çalışır. Öğretmen eğitimin kolaylaştırıcısı gibi

hareket eder, çünkü Montessori hiçbir insanın bir diğeri tarafından eğitilemeyeceğine inanır (Korkmaz, 2005, s. 104).

2.1.4.2. Reggio Emilia

Reggio Emilia yaklaşımı İtalya'da önemli bir özgürlük hareketi olarak ortaya çıkan ve bütün dünyada özellikle eğitim alanında yeniliklere öncülük etmiş bir anlayıştır. Bu yaklaşımın tarihçesi incelendiğinde, Reggio Emilia yaklaşımının doğduğu topraklarda üç temel üzerine inşa olduğu bilinmektedir. Bunlar eğitim ve sosyal alandaki özgürleşme, kadın emeğinin eğitim içerisinde yer bulması ve okul öncesi eğitimin yerel yönetimler aracılığıyla desteklenmesidir (Temel, Kurtulmuş ve Dereli, 2018, s. 108).

2.1.4.2.1. Reggio Emilia Yaklaşımının Ortaya Çıkışı

II. Dünya Savaşı'nın bitmesi Reggio Emilia yaklaşımının doğmasında önemli bir dönüm noktası olmuştur. II. Dünya savaşı sırasında, Reggio Emilia yaklaşımının ortaya çıktığı Emilia Romagna bölgesi ciddi hasar almıştır, şehir savaş sonunda harabeye dönmüştür (Thornton ve Bruton, 2009). Savaş bittiğinde, terk edilmiş bu kasabada geriye kalan bir tank, bir kamyon ve birkaç at satılarak bir miktar para elde edilmiştir. Bu parayla anaokulu açılmasına kararlaştırılmıştır. Loris Malaguzzi isimli bir eğitimci Reggio Emilia kasabasında halkın bir okul inşa ettiğini duymuş ve kasabaya giderek bu okulların kurulmasında öncülük etmiştir. Savaşın hemen sonrasında yapılan bu okullar adaletsizlik ve eşitsizliğe karşı çıkan çocukların yetiştirilmesi ve bir daha yaşanan bu acı günlerin tekrarlanmaması ümidiyle açılmıştır (Thornton ve Bruton, 2009; İnan, 2014). Bu okullar Reggio Emilia okullarının temelini oluşturmakta ve savaştan sonraki özgürlüğün ilk sembolleri olarak kabul edilmektedir (Temel, Kurtulmuş ve Dereli, 2018, s. 108).

2.1.4.2.2. Reggio Emilia Yaklaşımının Felsefesi

1960'lı yıllarda Reggio Emilia yeni yeni yapılanmaya başlarken dünyadaki mevcut eğitim anlayışlarından ve felsefelerinden yararlanmışır. Özellikle Montessori, Piaget, Dewey, Vygotsky, Rousseau, Pestalozzi, Frobel ve Bronfenbrenner gibi

önemli kaynakların görüşlerinden etkilenilmiştir. Reggio Emilia yaklaşımı diğer yaklaşımlardan ayıran en önemli özelliklerinden biri de eğitimi yalnızca eğitim, gelişim ve psikoloji kuramcılarının fikirleri ile sınırlandırmadan; sanatçıların, yazarların, bilim adamlarının, tarihçilerin ve şairlerin görüşleriyle zenginleştirmesidir (Dündar, 2007; Thornton ve Bruton, 2009).

Reggio Emilia yaklaşımının hazır, yapılmış müfredatı bulunmamaktadır. Reggio Emilia'nın ilkeleri vardır ve her okul bu ilkelere bağlı kalarak kendi yapısına uyan programı oluşturması gerektiğini savunulur. Bu yüzden Reggio Emilia kasabası dışındaki okullara "Reggio Emilia inspired" yani Reggio Emilia'dan esinlenmiş okul denilmektedir (Erakkuş, 2013).

2.1.4.2.3. Reggio Emilia Yaklaşımında Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Reggio Emilia eğitim yaklaşımı, çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesini, çocuğun kendisini toplumun bir parçası olarak görmesini; aktif, yaratıcı, özgüveni yüksek, problem çözme gücü gelişmiş ve eleştirel düşünen bireyler yetiştirmeyi amaçlar (Pekdoğan, 2012; Karakaş ve Bilbay, 2013).

Reggio Emilia, sanat ve doğal malzemelerle çocukların kendilerini birçok şekilde ifade edebilmelerine olanak tanıyarak çocuğu gözleme, tanıma ve gelişimini belgelemeyi amaçlamaktadır (Koyuncu, 2019).

2.1.4.2.4. Reggio Emilia Yaklaşımında Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri

Fraser ve Gestwicki (2002) Reggio Emilia yaklaşımında bazı kavramların sıklıkla kullanıldığını ve bu kavramların yaklaşımın anlaşılmasında önemli olduğunu ifade etmektedir. Bunlar kısaca; *çocuk algısı, çevrenin üçüncü öğretmen olması, ilişkiler, işbirliği, dokümantasyon, projeler, harekete geçirme (provokasyon), çocuğun yüz dili ve şeffaflıktır.*

Reggio Emilia yaklaşımında çevrenin üçüncü öğretmen olma özelliği temele alınmıştır (Fraser ve Gestwicki, 2002; Samuelsson, Sheridan ve Williams, 2006).

Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenler, aileler ve toplum işbirliği içerisinde çalışırlar (Malaguzzi, 1998; Nimmo, 1998).

Dokümantasyon ise Reggio Emilia okullarında çocukların kazandığı bütün deneyimler ve çalışmalarının sözel ve görsel sunumudur (MacDonald, 2007; Wien, Guyevskey ve Berdoussis, 2011).

Reggio Emilia'ya göre çocuklar öğrenmeyi projeler aracılığıyla gerçekleştirirler (Hewett, 2001; Abbott ve Nutbrown, 2001). Projeler, çocuk merkezli ve esnek olmayı kolaylaştırır (İnan, 2009; Ünsal, 2009). Projeler, eğitimcilerin provokasyonları -çocukları belli konularda düşünmek üzere harekete geçirmeleri- sonucu çocukların spontane meraklarından doğar. Provokasyon yetişkinlerin çocukları dikkatle dinleyip ilgi duydukları şeylerle ilgili daha fazla düşünmeye teşvik edecek yolların planlanmasıdır. Dolayısıyla proje ve provokasyonlar birbiriyle ilişkili süreçlerdir (Lewin-Benham, 2006; Moran, Desrochers ve Cavicchi, 2007; Valentine, 2006). Projelerde çocukların fikirlerini pek çok farklı biçimde sergilenmesi açısından desteklenir. Başka bir ifadeyle, yüz dil kullanmalarını destekleyen fırsatlar sunulur. Bu nedenle çocuklara farklı araçlar sağlanır (Edwards, Gandini, ve Forman, 1998; Kang, 2007).

Reggio Emilia okullarında her sınıfta iki öğretmen, bir atölye sorumlusu, bir aşçı, beş de yardımcı personel bulunur. Reggio Emilia okullarında müdür yoktur. Çocuklar üç yıl boyunca aynı öğretmenden eğitim alır. Bu okullarda sınıflar tek bir öğretmene ait değildir; öğretmenler arası paylaşım ve iletişim çok önemlidir. Okul personelinin yanı sıra pedagog (pedagogista), görsel sanatlar eğitmeni (Atelierista) ve ailenin de önemli bir rolü vardır (Amus, 2007).

Reggio'da aileler gönüllü olarak okuldaki çalışmalarda yer alırlar. Bunun dışında aileler her yıl üç kez gerçekleşen seminerlere katılırlar. Daha fazla zaman ayırmak isteyen ve vizyonlarını geliştirmek isteyen aileler için de ayda bir kez düzenlenen okul aile birliği toplantıları yapılmaktadır. Reggio Emilia'da aile katılımı çok önemlidir ve anne-babanın çocuğun eğitim yaşantılarına aktif olarak katkıda bulunmaları beklenir (Koyuncu, 2019).

2.1.4.2.5. Reggio Emilia Yaklaşımında Öğrenme-Öğretme Süreci

2.1.4.2.5.1. Eğitim Ortamı ve Materyaller

Reggio Emilia’da çevre üçüncü öğretmen olarak kabul edildiğinden dolayı eğitim ortamlarının görünümüne ve hissiyatına çok büyük önem verilmektedir. Okulda “Piazza” adı verilen ortak bir alan vardır. Farklı sınıflardan ve gruplardan çocuklar burada toplanır oyun veya çalışma grupları kurarlar. Reggio Emilia okullarında giriş, ortak alanlar, bahçeler, atölyeler, müzik odaları, yemek salonları ve arşiv odaları vardır (Coşkun ve Durakoğlu, 2015).

Reggio sınıflarında çocukların renkleri, desenleri ve dizaynları öğrenmelerine çok önemlidir ve sınıflar buna göre tasarlanır. Okullar bolca bitki bulunan, bolca güneş alan, öğrencilerin dikkatini çekecek nesnelere yer aldığı, çocuklara yönelik olduğu kadar velilere yönelik yetişkin mobilyalarının da bulunduğu eğitim ortamlarıdır (New, 2007).

Çizgi filmler ve resimler yerine estetik çizimler, seçkin mobilyalar, ahşap yemek masaları, estetik masa örtüler, vazoya konulmuş gerçek çiçekler, kırılgan asılı kurutulmuş çiçekler, çeşit çeşit bitkiler, yemek odalarındaki raflarda cam kavanozlara konmuş rengârenk kuru fasulyeler ve tohumlar, öğretmenler tarafından okullarına sanatla iç içe bir ev ortamı verebilmek için kullanılan materyallerden bazılarıdır. Birçok doğal materyal fanus içerisinde sergilenmekte ve yansımaları olsun diye de aynaların önüne yerleştirilmişlerdir (Tarr, 2001’den aktaran Keskin, 2015, s. 98).

Okulun girişinde bulunan üçgen çatı biçimindeki aynalar, konkav ve konveks aynalar çocuğun kendini farklı açılardan ve durumlardan görmesini ve çocuğun farklı bakış açıları sağlamaktadır (Temel ve Dere, 1999’dan aktaran Aslan, 2005).

Reggio Emilia okullarında sınıf kapıları camdandır. Böylelikle herkes birbirini rahat görebilmektedir ve gerektiğinde alanı genişletmek sürgülü kapılar tercih edilmiştir (Ekici, 2015).

Wurm (2005, s. 8), Atelieri “*Atelieristanın diğer öğretmenler ve küçük grup öğrencilerle birlikte çalıştığı stüdyosu*” olarak tanımlamaktadır. Bu alanlar aynı zamanda toplantı ve dokümantasyon amacı ile kullanılabilir. Atelier pek çok

farklı materyal kullanarak çocukların yaratıcılıklarının geliştiği bir atölyedir (Gandini, Hill, Cadwell ve Schwall, 2005).

Atelierin iki fonksiyonu olduğunu bulunur: Bunlardan birincisi çocuklara boyama çizim yapma ve çamur ile çalışma gibi her tür teknik üzerinde uzman olma imkanı, ikincisi ise büyüklere çocukların nasıl öğrendiklerini görme fırsatı verir (Gandini, 1998).

Okulda atelier haricinde kullanılan mini atelier ise sınıfların içinde bulunan benzer ya da farklı malzemeler barındıran bir alandır. Mini atelier öğretmenle ya da öğretmensiz çocukların küçük gruplar halinde çalışmalarına imkan tanır (Gandini vd., 2005). Atelierin diğer bir önemli fonksiyonu da dokümantasyon için bir atölye sağlamasıdır (Gandini, 1998).

2.1.4.2.5.2. Etkinlikler

Reggio Emilia’da projeler, farklı fikirlerin daha derinlemesine araştırılmasına zemin hazırlayacak esnek planların yapılması ve bu planların işbirliği içinde uygulanabileceği araçların geliştirilmesi anlamına gelir (Fraser ve Gestwicki, 2002’den aktaran Temel, Kurtulmuş ve Dereli, 2018, s. 114).

Reggio okullarında ortaya çıkan programların çoğu dil/konuşma, sayı kavramı, hipotez oluşturma, yeni ilişkiler keşfetme, yaşam döngüsü ve tarihi bakış açısı yolu ile çocukları ele alan proje çalışmalarına odaklanır (Temel, Kurtulmuş ve Dereli, 2018, s. 114).

Çocuklar öğrendikleri şeyler üzerine sohbet edip, düşüncelerini açığa çıkarırlar “bir şeyi başkasına anlatmazsan o şeyi biliyor olmazsın” fikrine sahiptirler (Mutlu, 2010).

Reggio’ya göre dinleme, karmaşık ve çok yönlü bir kavramdır. Aynı zamanda pek çok iletişim şeklini içerir. “Çocuğun yüz dili” ifadesinin temelinde de dinlemek yatmaktadır (Kayır, 2015).

2.1.4.2.4. Okul Öncesi Eğitimin Planlanması

Reggio Emilia’da önceden hazırlanmış bir program yoktur (İnan, 2014). Ancak, uygulanan bir plan vardır ve bu plan “Progettazione” olarak adlandırılır. Progettazione, çocuklarla projeler hakkında çalışma yöntemidir. Progettazione, hipotez, gözlem, beklenti, çıkarım, planlama ve araştırmadan oluşan karmaşık bir ağ anlamını taşır (Kayır, 2015). Progettazione’nin en önemli özelliği dinamik bir süreç olmasıdır. Sosyal yapılandırmacı felsefenin eğitim planlamasına etkisiyle ortaya çıkan uygulama ise projelerdir. Projeler, aileler ve toplumun katılımıyla daha da zenginleştirilir ve böylece sosyal yapılandırmacı felsefenin ilişkilerden beslenen öğrenme anlayışı hayata geçirilir (Dereli, 2013).

Reggio Emilia programında her sabah çocuklar iki saat esnek etkinliklere yönlendirilmektedir. Çünkü öğrenme, çocukların yaptığı bir iştir, onlara yapılan bir iş değildir. Bu nedenle çocuklara yaptıkları bir işin sonunda ödül de verilmemektedir. Kişinin gayreti ve işinden aldığı doyum ve hoşlanma yeterli olmaktadır. Üç yıllık zaman dilimleri içerisinde aynı öğretmen aynı akran grubu ile birlikte olduğundan öğretmenler çocukların çalışma ritimlerini iyi bilmektedir (Dündar, 2007, s. 131).

Reggio’da program çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre oluşturulur. Bu programda çocukların öz benlik ve sosyal gelişme, fiziksel hareketler ve beden farkındalığı, sözlü diller ve sözlü olmayan diller, görsel sanatlar, müzik ve drama, çevre araştırmaları, matematik öncesi ve bilim öncesi faaliyetleri de dâhil olmak üzere dünya bilgisi alanlarındaki hedefleri karşılama beklenmektedir (Koyuncu, 2019).

Projeler; grup içinde ortaya çıkan kavramlar, fikirler ve ilgi alanlarına yönelik yapılan çalışmalardır. Projelerin bir macera olduğu düşünüldüğünden bazen haftalar bazense okul yılı boyunca devam edebilir. Projelerin amacı yaşam boyu öğrenmeyi arttırmaktır (Koyuncu, 2019).

2.1.4.2.5. Okul Öncesi Eğitimde Çocukların Değerlendirilmesi

Reggio, çocukların işlerinin belgelendirilmesini, çocuklar, öğretmenler ve ebeveyleyler için önemli bir araç olarak görmektedir. Çalışmalara katılan çocukların resimlerinde neler yaptıklarını, tartıştıklarını, hissettiklerini ve düşündüklerini söylerken çocukların kayıt altına alınır (Koyuncu, 2019).

2.1.4.2.6. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenin Rolü

Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenlerin rolü çok karmaşıktır. Yardımcı öğretmenler öğrenci gibi çalışırken ana öğretmen araştırmacı gibi çalışır ve çocuklara rehberlik eder. Ayrıca çocukların araştırmalarını dikkatlice dinler, gözlemler ve belgelendirirler. Çocuklara akranlarıyla iş birliği içerisinde çalışmasını geliştirmeyi amaçlarlar (Koyuncu, 2019).

Öğretmenlerin besleyici, rehber ve kolaylaştırıcı rolleri bulunmaktadır. Reggio öğretmenleri kendilerini “Düşüncenin Provokatörleri” olarak tanımlamaktadırlar (Kayır, 2015).

Reggio eğitimcileri diğer ülkelerdeki çocuk gelişimini ve eğitim alanındaki en son araştırmaları takip etmelerinin yanı sıra çocuklarla birlikte günlük gözlemleri ve öğrenim pratikleri ile öğrenmeye ve öğretmeye ilişkin yeni metotlar, fikirler ve hipotezler aramaya, soruşturmaya devam etmektedirler (Gandini vd., 1998).

2.1.4.3. Waldorf

1900’lü yıllarda Almanya’da felsefe çalışmalarıyla ilgilenen Rudolf Steiner, özellikle eğitim felsefesi çalışmalarına ağırlık vermiştir ve eğitim sistemlerinin çocuğu merkeze alan programdan uzak olduğunu ve toplumsal dejenerasyona yol açtığını vurgulamıştır. Bu düşünce doğrultusunda çocuğu merkeze alan bir eğitim programı tasarısı üzerine çalışmalarını yürütmüş ve daha sonra bunu “Waldorf Okulları” adıyla anılacak eğitim yaklaşımına geliştirmiştir (Toran, 2018, s. 18).

2.1.4.3.1. Waldorf Yaklaşımının Ortaya Çıkışı

Waldorf yaklaşımı olarak kabul edilen okul öncesi eğitimin temelleri Steiner’in “Goetheanum” olarak kabul edilen sanat ve bilim okuluna dayanmaktadır (Gürkan ve Ültanır, 1994’den aktaran Toran, 2017, s. 23).

Waldorf eğitimi, alternatif bir yaklaşım olarak Almanya’nın Stuttgart kentinde doğmuştur. Stuttgart’ta Waldorf Astoria sigara fabrikasının sahibi E. Molt, R. Steiner’a kendi işçilerinin çocukları için bir okul kurması ricasında bulunmuştur. R. Steiner ise, eğitimsel değişim ve gelişime dayalı felsefesini bu okulda karar verdi (Dündar, 2007, s. 209).

2.1.4.3.2. Waldorf Yaklaşımının Felsefesi

Steiner çocuğun öğrenme sürecini ve bu sürecin öğelerini "antroposofi" (Anthroposophy), kavramıyla açıklamaktadır (Wessling, 2005). Antroposofi, "anthropos" (insan) ve "sophia" (bilgelik) kavramlarının birleşmesiyle oluşmuştur. Bu nedenle antroposofi insanın bilgeliği olarak tanımlanabilir (Fass, 2004).

Waldorf okulları bir ruh eğitimi öne çıkarmaktadır. Tinsellik ve beden bir sanatsal doğallık içinde birlikte gelişebilecek bir yapı olarak ele alındığı Waldorf okullarında ekolojik yaşam da oldukça önemsenmektedir. Dolayısıyla oyun ve öğretim materyalleri olarakta ahşap oyuncaklar tercih edilmektedir. Ayrıca Waldorf okulları özgür iradeyi geliştirmeye çok önem vermektedir (Akdağ, 2006).

Waldorf okullarını kısaca şöyle ifade edebiliriz (Dündar, 2007, s. 220):

- Doğal yaşamla bütünleşmiş eğitim
- Antroposofi felsefesine dayalı olarak ruhun doğayla evren arasındaki bağlarını anlaması hedefi ve bu hedefin oluşturduğu öğrenim içerikleri
- Öğrenme süreçlerinde karşılıklı etkileşim
- İlişkilerde yatay model
- Öğrenme sürecinde öz anlamı
- Hayatı aramak

2.1.4.3.3. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Waldorf eğitiminin amacı, her bir çocuğun potansiyelini ortaya çıkarmak, çocukta benlik bilincini oluşturmak, çocuğa estetik bakış açısı kazandırmak, çocukları özgür bireyler olabilmesini sağlamak ve bu gerekçeyle de çocuğu bütün yönleriyle eğitmektir. Bu yönler; head, hearts, hands olarak ifade edilir. Belirtilen yönelim; düşünme, hissetme ve istemeyi ifade eder (Schmitt-Stegmann, 1997; Akdağ, 2006; Kalıpçı, 2008; Kaya ve Gündüz, 2015; Kotaman, 2009; Kozankurt, 2019).

Waldorf okullarındaki eğitimin amaçlarını içeren on temel prensibi şöyle belirlemiştir (Dündar, 2007, s. 212):

1. İnsanî gelişim için eğitim
2. Onurlu ve ahlâklı öğrenciler yetiştirme

3. Öğrenmede multi-duyarlılığı geliştirme ve bu konuda deneyimi merkeze alma

4. Holistik eğitim

5. Eğitimcilerin yeni rolü: artistik duyarlılığı ve bilimselliğe bağlılık

6. Özgürlük ve seçim

7. Katılımcı demokrasi

8. Global vatandaşlık için eğitim

9. Dünya okur-yazarlığı için eğitim

10. Ruhanî gelişim için eğitim

2.1.4.3.4. Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri

Waldorf okulunda; sosyo-ekonomik düzeyi, ırkı ve dini inancı gözetilmeksizin bütün çocuklar okula kabul edilir, çocuğun ilgi, ihtiyaçları ve gelişimi, toplumun ihtiyaçları ve beklentileri dikkate alınarak program planlaması yapılır. Ayrıca Waldorf eğitim kurumları özgür ve bağımsızdır (Barnes, 1980'den; Oberman, 1997'den; Hutchingson & Hutchingson, 1993'den; Harnington, 1993'den; Lopata, 2000'den; Waterson, 2006'dan aktaran Koyuncu, 2019, s. 16).

Waldorf okullarında hiyerarşi yoktur ve okul öğretmenler tarafından yönetilir. Öğrenciler sekiz yıl boyunca aynı öğretmen ile eğitimine devam etmektedir. Burada amaçlanan, öğrenciyi notla değerlendirmek değil onu daha iyi tanımak ve gelişimini istenilen düzeye çıkarabilmektir. Waldorf okullarında küçük yaştaki öğrencilere not veya karne verilmez (Oberman, 1997'den; Harnington, 1993'den; Nicholson, 2000'den aktaran Koyuncu, 2019, s. 16).

IASWECE (International Association for Steiner-Waldorf Early Childhood Education-Uluslararası Steiner/Waldorf Erken Çocukluk Eğitimi Derneği) Konsey üyeleri tarafından Waldorf eğitim ilkeleri şöyledir (Yalçın ve Schieren, 2017):

- Yetişkin tutumları: Yetişkinler, çocuğa ve yaşama karşı güven, açıklık ve şükran tutumu geliştirilmelidir. Bu anlamlı faaliyetlerin önemini anlamak için hem kendileri hem de çocuklar için pişirme, temizlik, yıkama, bahçe işleri, yürüme ve keşfetme gibi yeteneklerin geliştirilmesine gayret etmelidirler.

- Çocuğun ortamı: Çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak için çevrenin sessiz, basit, sıcak, huzurlu olması gerekir. Güvenli keşfetmeye olanak vermek için oyuncaklar basit olmalı ve doğal malzemelerden yapılmış olmalıdır.
- Ritmik günlük yaşam: Günlük yaşam, iyi bir çevrede sürmeli, düzenli uyku ve sağlıklı beslenme sağlanmalı, günlük aktivite olarak yürümeyi de içeren hareket ve doğa etkinlikleri olmalıdır. Bu, çocuğun kendisini güvende hissetmesini ve dolayısıyla sağlıklı benlik saygısını geliştirmesini olanaklı kılar.
- Yetişkinlerle buluşmalar: Çocuk, başkaları ile ilişki kurarak dünyayla tanışmayı öğrenir. Sağlıklı çocuk gelişimi, sağlıklı sosyal ortamlarda güçlenir. Aileler, öğretmenler ve çocuk arasındaki ilişkiler önemlidir.

Waldorf okullarında ritüeller önemlidir. Başat ritüel euritimdir. Euritim konuşmanın sesli ve sesiz harflerini, müzikal melodinin aralıklarını ve tonlarını, beden ve kolların hareketleri ile görünür olarak dışa vurulmasını sağlayan bir sanattır. Euritimi öğretilmesi ve uygulanışı çocuğun yaşına, gelişim düzeyine ve sınıfına bağlıdır (Kotaman, 2009).

Waldorf okullarında teknolojiye yer verilmez. Çocukların telefon, televizyon, vb. araçlar kullanmalarına izin verilmez. Sadece öğrencilerin değil, ailelerin de teknolojik araçlardan uzak durmaları tavsiye edilir (Kaya ve Gündüz, 2015).

2.1.4.3.5. Okul Öncesi Eğitimde Eğitim-Öğretim Süreci

2.1.4.3.5.1. Eğitim Ortamı ve Materyaller

Waldorf okulları'nın mimarisi genellikle organik biçimlerde tasarlanmaktadır. Steiner'e göre, özellikle okul yapılarında, en küçük öğrencilerin bulunduğu sınıflar yuvarlak şeklinde tasarlanmalıdır (Özdağ, 2014).

Waldorf okullarının sınıflarında plastikten yapılmış hiçbir malzeme kullanılmamaktadır. Çocuklar tahta bloklar, ipek, yün, taşlar, çam kozalakları gibi doğal materyallere etkinliklerini gerçekleştirmektedir. Oyuncakların basit ve doğal olması çocuğun hayal gücünü daha aktif hale getirmekte ve böylece yaratıcılığı geliştirmektedir (Berk, 1994).

Waldorf anaokulunda sınıf evin bir uzantısı olarak görüldüğü için ev atmosferi yaratılır (Stehlik, 2003; Williams ve Johnson, 2005). Çocukların rahatça oyun oynayabilecekleri şekilde inşa edilmiştir (Watterson, 2006). Waldorf eğitim ortamlarında, büyük oyun alanları ile sıcak, renkli ve eğlenceli bir atmosfer hakimdir (Schmitt-Stegmann, 1997). Waldorf eğitim ortamları estetik, güvenli, uyarıcı olmasının yanında sakinlik hissi verecek şekilde düzenlenmektedir. Okulda oyuncaklar basit ve yapılandırılmamıştır ve yaratıcılığı teşvik edecek türdedir. Sınıftaki çoğu materyal su kabağı, çam kozalağı, dallar ve çakıl taşları gibi doğal malzemelerdir (Williams ve Johnson, 2005).

Sınıflar; bitkiler, çiçekler, kozalaklar, deniz kabukları, taşlar vb. doğal materyallerle doludur. Diğer malzemelerin de el yapımı olmasına, hayal gücünü destekleyici yapısına dikkat edilir (Dündar, 2007).

Steiner, çocukların büyük ölçüde çevrelerine duyarlı olduklarını, beş duyuları ile çevre hakkında bilgi sahibi olduklarını ve vücutları ile deneyim kazandıklarını ifade etmektedir. Bu sebeple, özellikle duvarların rengi, sınıf materyalleri ve mobilyaları gibi konular üzerinde durmaktadır. Steiner, okul öncesi eğitim ortamlarının duvarlarının, sade renklerle boyanmasını önermektedir (Williams ve Johnson, 2005).

2.1.4.3.5.2. Etkinlikler

Waldorf okul öncesi eğitim kurumlarında yapılandırılmış günlük bir rutin uygulanmakta ve uygulamalar belli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Waldorf okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen uygulamalar çocukların gelişim alanlarını desteklemektedirler. Waldorf okul öncesi eğitim programı planlanırken bazı alanlara göre düzenlemeler yapılmaktadır (Nicol, 2013).

Bu düzenlemeler aşağıda ifade edilmiştir (Toran, 2018, s. 33):

İletişim ve dil alanında, çocuklara hikayeler, şarkılar, tekerlemeler ile çocukların dinleme, dinlediklerini yorplara ve ifade etme becerisi kazandırılmaktadır. Bunun yanında çocuklara masallar ve hikayeler anlatılarak, çocuğun içinde yaşadığı toplumun ahlaki ve toplumsal değerlerini kazandırmayı amaçlamaktadır.

Fiziksel gelişim alanında, çocukların büyük ve küçük motor, koordinasyon, denge ve kuvvet becerileri, çocukların açık ve kapalı alanda serbestçe hareket etmeleri, toprağı kazma, taşıma, yürüme, koşma gibi etkinlikler ile desteklenmesi hedeflenmektedir.

Kişisel, sosyal ve duygusal alanda, çocuklar karşılıklı yardımlaşma, paylaşma etkinlikleri gerçekleştirmekte bununla birlikte çevresine karşı sorumluluk üstlenme, verilen görevi yerine getirme, duygularını ve düşüncelerini uygun sözcükler ile ifade edebilme becerileri edinmeleri hedeflenmektedir.

Matematik alanında; sayı sayma, karşılaştırma, eşleştirme yapabilme becerilerini kazanmaları amaçlanmaktadır. Çocukların problem çözme becerilerini geliştiren etkinlikler sunulmakta ve günlük matematik dilini kullanmaları desteklenmektedir.

İçinde yaşadığı dünyayı kavrama alanı; bu alanda çocuğun içinde yaşadığı kültürün özelliklerinin farkına varması, kendisinin kültürel bir varlık olduğunu keşfetmesi, diğer kültürlerin farkına varma ve buna karşı saygı geliştirmesi, doğaya saygı ve doğayı koruma becerilerinin desteklenmesi hedeflenmektedir.

Sanat ve tasarım alanı; bu alan Waldorf yaklaşımının en önemli alanı olarak kabul edilmektedir. Doğal materyalleri kullanarak gerçekleştirilen sanat çalışmaları ile yaratıcılık, hayal gücünü geliştirme, el işi çalışmaları ile konsantrasyonu arttırma, duygu ve düşüncelerini özgün yollarla ifade edebilmesi hedeflenmektedir.

2.1.4.3.6. Okul Öncesi Eğitimin Planlanması

Waldorf okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan rutin günlük program aşağıdaki şekilde gerçekleşmektedir (Yazarsız, 2014'den aktaran Toran, 2018, s. 34):

- *Okula Geliş ve Oyun Zamanı:* Bu zaman diliminde çocuklar kesintisiz oyun oynarlar. Bu oyun zamanı çocukların hayali oyunlar oynadıkları, sınıf içerisindeki el yapımı oyuncaklar ve materyaller ile keşiflerde buldukları zamandır.
- *Çember Saati:* Çocukların bir araya geldikleri toplanma zamanıdır. Bu zamanda çocukların konsantrasyonlarının yoğunlaştığı, dil becerilerini ve motor becerilerini geliştirdikleri zamandır. Bu zaman diliminde çocuklar

sözlü hikaye anlatımı, drama, parmak oyunları, şarkılar ve bu şarkılar eşliğinde dans etmektedirler. Bu süreç içerisinde çocuklar dinleme ve anlaşılır biçimde telaffuz yeteneklerini de geliştirirler.

- *Ara Öğün Zamanı:* Ara öğün zamanında çocuklar için hedeflenen kazanımlar, çocukların öz bakım becerilerini edinmeleri, kendi öz bakım ihtiyaçlarını kendilerinin gidermesi, grup ile birlikte üstlenilen sorumlulukları yerine getirmesi, sosyalleşme, paylaşma gibi kazanımlar hedeflenmektedir.
- *Açık Alan Zamanı:* Bu zaman diliminde çocuklar açık alanda serbestçe oyun oynamaktadır. Açık alan çocukların oyun ihtiyacını giderecek Steiner felsefesi ile donatılmış alandır. Açık alanda ayrıca çocuğun çevre bakımının sorumluluğunu üstlenme, bitki bakımı, bahçecilik, sebze yetiştirme, evcil hayvanların bakımı gibi sorumluluklar bulunmaktadır. Açık alanda oyun zamanında hedeflenen çocuğun içinde yaşadığı çevrenin bir parçası olduğunu fark etme ve çevre farkındalığı yaratmaktır.
- *Hikaye Zamanı:* Waldorf yaklaşımında oldukça önemli bir etkinliktir. Bu zaman diliminde çocukların sessizliğe saygı duyması beklenir. Çocukların kendi kültürlerinde var olan masallar, hikayeler gerek duyulursa öğretmen tarafından kukla kullanılarak çocuklara anlatılır. Kültürel masallar ve hikayelerde çocukların ahlaki değer yargıları geliştirmeleri beklenmekte ve aynı zamanda toplumsal değer yargılarını edinmeleri beklenmektedir.
- *Uzatılmış Gün Etkinlikleri:* Bu zaman diliminde çocuklar sınıf içi etkinliklere ya da açık alan etkinliklerine dahil olurlar. Etkinliklerin yönetimi daha çok çocukların kontrolünde ve çocukların kararları doğrultusunda gerçekleşmektedir. Bu zaman diliminde çocuklar bahçe bakımı yapabildikleri gibi, öğretmenleri ile birlikte el işi oyuncakların yapımında da rol alabilirler. Bu zaman diliminin belli bir süresi bulunmamaktadır. öğlen yemeğinden sonra başlar ve gün bitimine kadar çocukların kendi inisiyatifleri ile oluşturdukları etkinliklerle devam eder.

2.1.4.3.7. Okul Öncesi Eğitiminde Çocukların Değerlendirilmesi

Waldorf okullarında rekabet yoktur. Başlangıç seviyesinde not verme yoktur. Her okul yılı sonunda öğretmen öğrencinin detaylı bir değerlendirmesini yazar (Kalıpcı, 2008).

Waldorf yaklaşımında klasik standart değerlendirme araçları yerine, öğretmenin gözlem notları, ebeveyn görüşleri ve çocukların gerçekleştirdiği etkinlikler ile değerlendirme gerçekleştirilmektedir. Öğretmen yaptığı gözlemler doğrultusunda çocuğun gelişim alanlarına göre değerlendirme yapmalıdır. Klasik değerlendirme araçları kullanılmamalı ve boylamsal gözleme dayalı değerlendirmeler rapor halinde her çocuk için ayrı ayrı hazırlanmalıdır (Toran, 2018).

Waldorf yaklaşımında, çocuğun süreç boyunca ortaya koyduğu ürünler de büyük bir önem taşımaktadır. Öğretmen, gözlem notları ile birlikte çocuğun süreç boyunca gösterdiği sosyal ve duygusal tutumları, izlediği yol ve yöntemi ve en sonunda etkinlikler sonunda çocuğun ortaya koyduğu ürünleri yine gelişim alanlarına göre değerlendirerek, çocuğun gözlem raporuna eklemektedir. Böylece öğretmenin gözlemi ve çocuğun ortaya koyduğu ürünler birbirini tamamlamakta ve eğitim sürecinde çocuğun gelişimi kolaylıkla izlenmektedir (Mitchell, Gerwin, Schuberth, Mancini ve Hofricher, 2008).

Ayrıca Waldorf yaklaşımında değerlendirmenin bir diğer ayağını da çocuğun evde geçirdiği sürenin aile tarafından not edilmesi ve bunun öğretmen ile paylaşılması oluşturmaktadır. Aile ile yapılan görüşmeler öğretmen tarafından dikkatlice kayıt altına alınmakta, gelişim alanlarına göre sınıflandırılmakta ve çocuğun gelişimi hakkında ailenin görüşü olarak raporlaştırılmaktadır (Mitchell vd., 2008).

Bu üç boyutlu değerlendirme sonuçları aylık, dönemlik ve yıllık olarak raporlaştırılmakta ve çocuk için hazırlanmış olan kişisel bir dosyada sistematik olarak bulunmaktadır. Bu değerlendirme türü bir anlamda çocuğa ait bir portfolyo oluşturmakta ve istenildiğinde çocuğun gelişimi hakkında bir sonuca varılmaktadır (Edwards, 2002; Mitchell vd., 2008).

2.1.4.3.8. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenin Rolü

Waldorf'ta öğretmen, uygulamaları gerçekleştiren anahtar rolündeki kişidir (Çelik, 2013).

Öğretmen çocukların gelişimlerine yönelik etkinlikleri planlar ve sınıfta materyalleri bu doğrultuda kullanır. Öğretmen sınıfta grup lideridir ve rehberlik ederek çocuklarla beraber keşif yapar, problem çözer ve çocukların sosyal becerilerini destekleyici rol üstlenir. Waldorf yaklaşımında çocukların gelişimlerini destekleyecek planlamalardan öğretmen sorumludur (Toran, 2018).

Öğretmenlerin en temel görevi çocukların öğrenme potansiyellerini ortaya çıkartarak bu potansiyele uygun eğitim ortamı hazırlamaktır. Bununla birlikte öğretmen, çocukların tüm gelişimsel alanlarını desteklemeli, yaratıcılık ve sanatsal becerilerini geliştirmelidir (Edwards, 2002).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında araştırma konusu ile benzer yönleri olan yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalar sunulmuştur.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yıldız'ın (2019) yapmış olduğu araştırmada 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan güne başlama ve günü değerlendirme zamanının uygulanmasına ilişkin, öğretmen, müdür ve akademisyen görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin bir kısmının güne başlama zamanını uygulamadığı; bir kısmının güne başlama zamanını gerekli bulduğu, ikisinin her gün gerekli olmadığını düşündüğü ve kalan beş öğretmenin gereklilik durumu ile ilgili bir açıklamada bulunmadığı tespit edilmiştir. Güne başlama zamanında en çok yaşanan sorunun çocukların aynı anda okula gelmeyişi olduğu, güne başlama zamanının daha etkili uygulanması için en çok merak uyandırıcı materyal desteğinin sağlanması önerilmiştir. Öğretmenlerden yalnızca dördünün günü değerlendirme zamanını uyguladığı, altısının ise uygulamadığı; beşinin günü değerlendirme zamanını gerekli bulduğu ve beş öğretmenin gereklilik durumu ile ilgili bir açıklamada bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen, müdür ve akademisyen görüşleri karşılaştırıldığında, üç

meslek grubunun ortak olarak görüşü olarak güne başlama zamanının çocuğu özgürleştirme noktasında fayda sağladığı; güne başlama zamanında en çok yapılan uygulamanın da ortak görüş olarak selamlaşma, yoklama, gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet, okul dışı yaşantılar hakkına sohbet ve fiziksel aktivite olduğu saptanmıştır. Üç meslek grubunun ortak görüşü olarak günü değerlendirme zamanının gün içindeki ilgi çeken durumların ve etkinliklerin belirlenmesini sağlama noktasında fayda sağladığı, günü değerlendirme zamanında en çok yapılan uygulamanın da ortak görüşün de gün içinde yapılanların hatırlanması ve pekiştirilmesi olduğu tespit edilmiştir.

Karagöz'ün (2019), yapmış olduğu araştırma 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının uygulanışına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacı ile yapılmıştır. Çalışma Ankara ve Gaziantep illerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda güne başlama zamanı uygularken her iki ildeki öğretmenlerin en çok zorlandıkları nokta çocukların geliş saatinin birbirinden farklı olması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gaziantep ve Ankara illerindeki öğretmenlerin etkinlikleri hazırlarken en çok zorlandıkları konunun materyal yetersizliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Koca ve Ünal'ın (2019) yapmış oldukları araştırmanın amacı Türkiye'de bulunan bir Waldorf anaokulundaki yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin; çocuk, eğitim, öğretmen ve okul kavramlarına ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Waldorf yaklaşımının eğitimsel ilkelerinin yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin eğitim ile ilgili kavramlara ilişkin görüşlerine yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kozankurt'un (2019) yapmış olduğu çalışmanın amacı alternatif okulların sorunları, yöntemleri ve uygulamalarının Waldorf okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine bağlı olarak incelenmesidir. Bu çalışmada Antalya ilinde faaliyet gösteren Waldorf eğitim kurumlarının sorun, yöntem ve uygulamalarının ayrıntılı biçimde ortaya konulması ve geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, eğitimde her bir öğrencinin öğrenme süreçlerinin farklı olduğu, okulun birey için kısıtlayıcı olduğu, eğitimde bireysel farklılıklara verilen önemin arttığı ve bu farkların alternatif eğitim yolu ile bireyin eğitimine pozitif katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Çalışma sonucunda alternatif eğitim veren okulların öğretmenler tarafından benimsendiği, verilen alternatif eğitimin bireysel öğrenme odaklı olması, öğrencinin yaratıcılığını üst düzeye çıkarması ve bu fark ve yaratıcılığı eğitim sürecine

olumlu şekilde katmasını hedeflemek gibi farklarının, öğretmenler tarafından anlaşıldığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan, bu okullara yönelik velilerin ön yargılar taşıdıkları, okullarda eğitim yardımcısı materyallerin eksik olduğu, alternatif eğitime yönelik uzman eksikliği sorununun bulunduğu tespit edilmiştir.

Kılınç'ın (2019) yapmış olduğu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin programda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları ve nedenlerini, kullanırken karşılaştıkları güçlükleri, bu araçlara ilişkin geliştirdikleri önerileri belirlemektir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını çocukların gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin araçları uygularken zaman, mevcudun fazla olması gibi güçlükler yaşadıkları ve araçlara ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir.

Yaşar'ın (2019) yapmış olduğu araştırmanın amacı, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na yönelik veli görüşlerini incelemektir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve sonuçlara göre; araştırmanın değişkenleri olan cinsiyet, medeni durum, yaş ve gelir durumu ile velilerin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na ilişkin görüşleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Ancak; velilerin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na ilişkin görüşleri ile yaşanan yer, çocukların devam ettiği okul türü ve velilerin eğitim durumu arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmüştür.

Özgen'in (2019) yapmış olduğu araştırmanın amacı, Montessori, Reggio Emilia ve MEB eğitim programlarına ilişkin yaklaşımları benimseyen okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımına ilişkin öğretmen tutumlarının farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Ayrıca öğretmenlerin öğrenim düzeyi, yaşı, görev yaptıkları kurum çeşidi, mesleki ünvanları ve mesleki deneyimleri gibi özellikler de değişken olarak ele alınmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre; Montessori, Reggio Emilia ve MEB programlarına ilişkin yaklaşımları benimseyen okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin aile katılımına yönelik tutum puanları anlamlı farklılık göstermiştir. Bu bağlamda tutum ölçeğinden alınan puanların yaklaşımlara göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Reggio Emilia yaklaşımını benimseyen okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tutum puanları Montessori ve MEB eğitim yaklaşımlarını benimseyen okul öncesi

eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tutum puanlarından yüksek çıkmıştır. Ayrıca okul öncesi ğretmenlerinin aile katılımına yönelik tutumları yaş ve görev yaptıkları kurum çeşidi kategorilerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Ancak okul öncesi ğretmenlerinin aile katılımına yönelik tutumlarının mesleki unvan ve mesleki deneyim kategorilerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte okul öncesi ğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşlerinin görev yaptıkları anaokulları tarafından benimsenen eğitim yaklaşımlarını yansıtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Erdal Erkılıç'ın (2019) yapmış olduğu araştırmada, alternatif okulları cazip kılan nedenler ve Türkiye'deki alternatif eğitim uygulamalarının aslına benzerlik ve farklılıkların incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel bir araştırmadır. İstanbul ilindeki Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf yaklaşımını uygulayan eğitim kurumlarında görev yapan ğretmen ve idareciler ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılan alışma sonucunda alternatif okulda okuyan çocukların iletişim becerilerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Zembat, Günşen ve olak'ın (2019) yapmış oldukları araştırmanın amacı, okul öncesi ğretmenlerinin okul öncesi eğitimi şekillendiren düşünürler ve onların temsil ettiği yaklaşımlar hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi ğretmenlerinin okul öncesi eğitimi şekillendiren düşünürler hakkında en çok Froebel ve Montessori hakkında bilgi sahibi oldukları, okul öncesi ğretmenlerinin en çok Montessori yaklaşımı hakkında bilgi sahibi oldukları ve sınıf içi etkinliklerinde daha çok Montessori, Reggio Emilia ve High Scope yaklaşımlarından yararlandıkları saptanmıştır.

Kılınç, Karayel ve Koyuncu'nun (2018) yapmış oldukları araştırmada resmi ve özel okullarda görev yapan okul öncesi ğretmenlerinin farklı (alternatif) eğitim yaklaşımlarını bilme durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Adana, Ankara ve Mersin illerinde belirlenen özel ve resmi okullardaki 42 okul öncesi ğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin farklı eğitim yaklaşımlarını eğitim programına yansıtma düzeylerinin düşük, farklı eğitim yaklaşımları ile ilgili eğitimlere katılımlarının az olduğu grlmştir. Bir diğer bulguya göre; ğretmenlerin MEB' ndan beklentilerine yönelik verdikleri en çarpıcı sonuç hizmet içi eğitimlerin içeriğinin zenginleştirilmesi ve eğitim veren kişilerin yeterliğinin artırılması yönünde olmuştur.

Arslan'ın (2017) yapmış olduğu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programını uygularken karşılaştıkları sorunların düzeyini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Araştırma sonunda okul öncesi öğretmenlerin 2013 okul öncesi eğitim programını uygulamada "hiçbir zaman" düzeyinde sorunla karşılaştıkları anlaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin eğitim programını uygularken karşılaştığı sorunlar öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumu, eğitim durumu ve görev yaptığı okul türü değişkenlerine göre sorunla karşılaşma düzeyinde anlamlı fark varken; cinsiyet, mezun olduğu program ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı fark bulunamamıştır.

İş'in (2017) yapmış olduğu araştırmanın genel amacı 2012 eğitim öğretim yılında denenip geliştirilerek 2013 eğitim öğretim yılında MEB tarafından uygulamaya konan okul öncesi eğitim programında yer alan gelişim alanlarındaki kazanımların gerçekleştirme düzeylerini okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin algıları doğrultusunda belirlemektir. Genel olarak çıkan sonuçlar incelendiğinde; Nicel verilerle ilgili olarak, okul öncesi öğretmenleri kazanımları edindirmeye, programın uygulanabilirliğiyle ilgili anketteki ifadelerle pozitif yönde görüş bildirdikleri görülmüştür. Aile katılımının yeterli düzeyde sağlanmadığı ulaşılan bir diğer sonuçtur. Sınıf öğretmenlerinin, anketteki ifadelerle verdikleri yanıtlara bakıldığında ise okul öncesi öğretmenlerine nazaran daha düşük puanlar elde edilmiştir. Gelişim alanlarına yönelik sonuçlar incelendiğinde her iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öte yandan her iki grupta ilgili anketlerdeki ifadelerle verdikleri yanıtlarla demografik bilgiler arasında da bazı alanlarla ilgili anlamlı bir fark görülmüştür. Araştırma ile ilgili nitel sonuçlara baktığımızda ise; okul öncesi öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin birbirlerine paralel görüşler bildirdikleri görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin programdaki kazanımları edindirmeye yönelik görüşleri değişmezken, sınıf öğretmenlerinin, bazı alanlardaki yetersizliklere de dikkat çekerek genel itibarı ile programın etkililiği yönünde olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür.

Tükel'in (2017) yapmış olduğu araştırma 2013-2014 yılında uygulamaya konulan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programını alan öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla yapılmış betimsel bir araştırmadır. Bulgular incelendiğinde okul öncesi eğitim öğretmenlerinin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programıyla ilgili kazanım ve göstergeler, günlük planlar ve günlük eğitim planı akışı, etkinlikler, okul öncesi eğitim programının genel değerlendirmesi, yıllık planların

aylık planlara dönüştürülmesi, öğrenme merkezlerinin oluşturulması, aile katılımı ve işbirliği, ev ziyaretleri, uyarlamalara ilişkin olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Fiziki yetersizlik nedeniyle öğrenme merkezlerinin oluşturulamaması, sınıf içi malzeme ve donanım yetersizliği, MEB tarafından dağıtılan derginin yetersiz içerik ve sayıda olması programın uygulanmasında karşılaşılan problemler olarak ifade edilmiştir. Ayrıca katılımcılar tarafından değerler eğitimine daha fazla yer verilmesi, kaynaştırma eğitimi veren sınıflarda birden fazla öğretmenin görev yapması konuyla ve programla ilgili hizmet içi eğitim almak istedikleri belirlenmiştir.

Koca'nın (2015) yapmış olduğu araştırmanın amacı, Türkiye'de bulunan bir Waldorf anaokulundaki yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin; çocuk, eğitim, öğretmen ve okul kavramlarına ilişkin görüşlerini incelemektir. İkinci amacı ise; yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin okulun vizyon ve misyonuna ilişkin görüşleri ile bu okulları tercih etme nedenleri ve ebeveynlerin Waldorf anaokulunun diğer anaokullarından farklı yanlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın sonucunda Waldorf yaklaşımının eğitimsel ilkelerinin yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin eğitim ile ilgili kavramlara ilişkin görüşlerine yansıdığı tespit edilmiştir.

Bayer'in (2015) yapmış olduğu araştırmada Montessori yaklaşımının okul öncesi eğitimi alan 36-66 ay çocuklarının öz bakım becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonunda Montessori yaklaşımının okul öncesi dönemindeki çocukların öz bakım becerilerini geliştirmede olumlu açıdan etkilediği ve öz bakım becerilerini geliştirmede Okul Öncesi Eğitim Programına göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Ekici'nin (2015) yapmış olduğu araştırmada okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmen rolü açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmada Regio Emilia, High Scope, Waldorf ve Montessori Yaklaşımları ele alınmıştır. Araştırma sonucunda Regio Emilia, High Scope, Waldorf ve Montessori yaklaşımlarının ortak ve farklı özellikleri belirlenerek açıklanmıştır.

Tuncer'in (2015) yapmış olduğu araştırmada okul öncesi eğitim programlarının özelliklerinin incelenmesi ve 2013 okul öncesi eğitim programı ile karşılaştırılması amaçlanmıştır. İncelemeye alınan programlar ile 2013 programı amaçlar boyutunda incelendiğinde, genel olarak benzerlik gösterdikleri ya da amaçların altında yatan felsefe yönünden aynı oldukları belirlenmiştir. 2013 programı,

incelenen bütün programlardan uygulama yönünden farklılık gösterdiği saptanmıştır. 2013 programında diğer programlara göre öğrenci daha pasif durumdadır. Genel olarak Türkiye’deki öğretmenler diğer programlara göre daha baskın rol üstlenmektedir. Kullanılan materyallerin nitelikleri ve fiziksel ortam bakımından; incelemeye alınan bütün programlarda genelde benzer özellikler görülmektedir. 2013 programı öğretmenin rolü bakımından en çok; High/Scope, Waldorf Programı ve İlk Yıllar Programı ile benzeşirken; en çok Montessori, Açık Eğitim ve Reggio Emilia Programları ile farklılık göstermektedir. İncelenen programların hepsinde eğitim planı vardır ve birbirlerinden farklı şekilde hayata geçirilmektedir. Ancak 2013 programında plan; çocuğun ilgi, ihtiyaç ve özellikleri temel alarak oluşturulsa da diğer programlardan farklı olarak planlama aşamasında öğretmenin daha etkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gençer’in (2014) yapmış olduğu araştırmada Reggio Emilia yaklaşımı temelli projelerin, çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre Reggio Emilia yaklaşımı temelli projelerin, çocukların yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Durakoğlu’nun (2010) yapmış olduğu araştırmada Montessori’nin ‘çocuğun doğası ve eğitimi’ hakkındaki düşünceleri incelenmiştir. Bu çalışmada Montessori yaklaşımı, eğitimin farklı boyutları ele alınıp incelenmiştir. Yapılan bu çalışmada, hem kuram hem de uygulamalara ilişkin bilgiler yer almaktadır. Ayrıca çalışmada Montessori kurumlarının genel hatlarıyla tanıtıldığı bir bölüme de yer almaktadır. Bu bölüm, Montessori yaklaşımının yüzyıllar geçmesine rağmen dünyanın en yaygın eğitim yaklaşımı olarak uygulanmaya devam ettiğinin bir göstergesidir. Ayrıca bu bölümde Montessori yaklaşımı ile 2013 okul öncesi eğitim programı, amaçlar, eğitim ortamı ve öğretmen rolü bakımından benzerlik ve farklılıkları karşılaştırılarak incelenmiştir.

Kalıpçı’nın (2008) yapmış olduğu araştırmanın amacı öğretmenlerin eğitim felsefelerine bakış açıları ile sınıfta uygulayabildikleri eğitim programını belirlemektir. Araştırma kapsamında okul öncesi eğitim yaklaşımlarından Laboratuvar Okulu, Montessori, Waldorf , Reggio Emilia eğitim yaklaşımları ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin Laboratuvar Okulu, Reggio Emilia, Montessori ve Waldorf yaklaşımlarına ait sorulara verdikleri cevaplar eğitim felsefesi

ve eğitim programı göz önünde bulundurulduğunda değişkenlere göre farklılık gösterdiği saptanmıştır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Salchegger, Wallner-Paschon ve Bertsch (2021) yapmış oldukları araştırmada Waldorf öğrencilerinin fen alanındaki belirli tutum başarı kümelerinin yüksek sorgulamaya dayalı fen eğitimi (IBSE) düzeyi ile açıklanıp açıklanamayacağını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucu Waldorf öğrencilerinin bilim öğrenmekten daha fazla zevk aldıklarını ve geniş bilim konularına diğer öğrencilerden daha fazla ilgi duyduklarını göstermektedir. Öte yandan, bu öğrencilerin daha düşük bilimsel başarı gösterdikleri belirlenmiştir. Waldorf öğrencilerinin bilime karşı daha olumlu tutuma sahip olmalarına tamamen sorgulamaya dayalı fen eğitimine (IBSE) daha fazla maruz kalmalarına atfedilebilmesine rağmen, bilimdeki düşük performanslarına yönelik etkilerinin olmadığı yönünde sonuçlar ifade edilmiştir. Bu sonuçlar, yüksek düzeyde IBSE (Waldorf) olan bir okul türüne katılmanın, tutumsal sonuçlar (bilime zevk ve ilgi) üzerinde olumlu etkileri olabileceğini, ancak fen başarısı üzerinde kayda değer etkileri olmadığını göstermektedir. Bu, IBSE'nin öğrencilerin bilimsel tutumlarını arttırmayı amaçlayan eğitim bağlamlarında uygulanabileceğini göstermektedir.

Mercè Fernández-Santín ve Maria Feliu-Torruella (2020) yapmış oldukları araştırmada, Reggio Emilia yaklaşımının erken çocukluk ve ilköğretimde benimsenmesi, bebeklerde eleştirel düşünmeyi geliştirmek için sanattaki müfredat gelişmelerini teşvik etmek için bir dizi öneri sunmaktadır. Bir müfredat modeli tasarlamak için, iki yaşındaki bir grup öğrenciyle tam bir okul yılı boyunca bu felsefenin Atelier sınıfında uygulanmasını teşvik etmeye yönelik deneysel bir proje yürütülmüştür. Bu nitel çalışma, tasarım temelli bir araştırmadır ve odak noktası, pedagojik bir deney yoluyla sınıftaki kapasitelerin ve etkinliklerin gelişimsel ilerlemesinin davranışsal olarak izlenmesidir. Araştırmanın sonucunda, Reggio Emilia'nın felsefi modelinin eleştirel düşünme ve sanat öğretiminde müfredat gelişimi içinde benimsenmesi için öğretmenlere ve okullara bir dizi öneri sunulurken, üniversitelerin gelecekteki öğretmenleri eleştirel düşünmeyi teşvik eden sanat eğitimi konusunda eğitmenler için müfredat kılavuzları sunulmuştur.

Ntumi (2016), yapmış olduğu araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin programı uygularken karşılaştıkları zorlukları tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda okul öncesi öğretmenlerinin programı uygularken birçok zorlukla karşılaştığı, programı anlamakta zorlandıkları, ailelerin okul öncesi eğitime katkı sağlamadığı, eğitim öğretim materyallerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Mligo (2016), yapmış olduğu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin 2005-2015 yılları arasında uygulanan okul öncesi eğitim programının uygulanışına ilişkin algı ve kaygılarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda kalabalık sınıflar, materyal eksiklikleri, yetersiz öğrenme ve öğretim ortamları nedeni ile programın uygulanmasında yeterli verim alınmadığı saptanmıştır.

Lillard'ın (2012) yapmış olduğu araştırmada Amerika'da uygulanan geleneksel eğitim programı, kısmi zamanlı Montessori eğitimi entegreli programlar ve Montessori eğitim programının çocukların sosyal ve akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonunda, Montessori eğitim programında eğitim alan çocukların diğerlerine nazaran okuma, matematik ve sosyal problem çözme becerilerinde daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Wen, Elicker ve McMullen'ın (2011) yapmış oldukları “Okul öncesi öğretmenlerin, program ile ilgili düşünceleri: Program sınıf pratikleriyle uyumlu mu?” adlı araştırmada, okul öncesi öğretmenlerin programla ilgili inançları ve gözlemleri arasındaki uyumu incelenmiştir. Araştırma sonunda, gözlenen öğretmen davranışlarından en çok emir verdiğine ve sınıf etkinliklerini yönettiği sonucuna varılmıştır. Böylece öğretmenlerin sınıf içindeki bu tür davranışlarla programa olan inançları arasında farklar olduğu saptanmıştır.

Chisnall (2011), yapmış olduğu araştırma Auckland Teknoloji Üniversitesi'nde geliştirilen bir öğretmen eğitimi modeli olan Bachelor of Education (Montessori Early Childhood Teaching) mezunlarının görüşlerine odaklanmaktadır. Bu araştırma öğretmenlerin uzmanlık derecelerine göre Montessori felsefesinin yorumlanmasında karşılaştıkları farklılıkları ve benzerlikleri araştırmaktadır.

Smith (2011), “Kuzey Amerika Okul Öncesi Müzik Müfredatının Reggio Emilia Yaklaşımı İlkeleriyle Ortaklığı: Bir Eylem Araştırması” adlı çalışmasında, müzik müfredatını Reggio Emilia ilkeleriyle birleştiren iki anaokulundaki çocukların deneyimleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda, ışık-gölge oyununun çocukların yeni

şeyler keşfetmesine olanak sağladığını, onlara kendi kendilerine öğrenme deneyimi kazandırdığını, ayrıca arkadaşlarından görerek ya da kendi kendilerine öğrenme özgürlüğü sunduğunu saptanmıştır.

Haigh (2009), “Reggio Emilia’den Esinlenmiş Erken Çocukluk Eğitiminin Dâhilinde Geliştirme, Profesyonel Yaratma” adlı çalışmada Reggio Emilia yaklaşımının etkisinde olan okul öncesi eğitime yönelik profesyonel gelişim sistemi incelenmiştir. Bu çalışma öncelikle "Erken öğrenmeye Reggio Emilia yaklaşımından ilham alan bir programda profesyonel gelişim için etkili yöntemler nelerdir?" sorusuna cevap aramaktadır. Araştırmada, profesyonel gelişimin programın kalitesine etki eden en önemli öge olduğu saptanırken, erken çocukluk dönemindeki profesyonel gelişim sistemleri kalitesinin yetersiz kaldığı tespit edilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın problemine ve alt problemlerine yanıt bulabilmek için kullanılan yöntem ele alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi başlıkları altında ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenleri ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programına yansımalarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma nitel bir araştırmadır.

Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39). Nitel araştırma, disiplinler arası bütüncül bir bakış açısıyla, araştırma problemini yorumlayarak inceleme fırsatı sunan bir yöntemdir. Üzerinde araştırma yapılan olgu ve olaylar kendi bağlamında ele alınır, araştırmacının onlara yükledikleri anlamlar çerçevesinde yorumlanır (Altunışık ve vd., 2010, s. 302).

Nitel yöntem kullanılarak yapılan araştırmalar, ele alınan konu hakkında derinlemesine inceleme amacı taşımaktadır. Bu nedenle araştırmacı bir kaşif gibi hareket ederek muhatabının öznel bakış açısını kavramaya çalışır (Karataş, 2015, s. 63).

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş çoklu durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması deseni, bir olayın yoğun bir şekilde çalışılmasına fırsat verir. Görüşmeler ile elde edilen veriler derinlemesine ve

boylamsal olarak incelenir (Glesne, 2013). Durum çalışması deseninde; olay, olgu ve duruma neden olan etkenler ve bu etkenlerin olay, olgu ve durumları nasıl etkiledikleri bütüncül bir bakış açısıyla araştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Creswell, 2013). Durum çalışmasında genelleştirme yapılmaz, bunun yerine durumdan ne anlaşıldığının en açık bir şekilde ifade edilmesi çalışılmaktadır (Denzin ve Lincoln, 1994'den aktaran Aytaçlı, 2012). İç içe geçmiş çoklu durum deseninde ise birden fazla durum yer alır ve araştırmaya dahil edilen her bir durum, kendi içinde farklı alt dallara ayrılarak çalışılabilir. Böylelikle durumlar arasında karşılaştırma yapma fırsatı doğar (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 292).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın amacına uygun olan verilerin toplanması amacıyla çalışma grubu kapsamında yer alan öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kartopu örnekleme” ve “ölçüt örnekleme” yöntemleri kullanılmıştır. Kartopu örnekleme, doyurucu ölçüde bilgi elde edilebileceği öngörülen kişilere ulaşmak amacıyla kullanılan etkili bir yöntemdir (Creswell, 2013). Daha nitelikli bilgi alınabilecek öğretmenlere kartopu örnekleme yöntemiyle ulaşılmıştır. Çalışma grubundaki öğretim elemanlarının belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” ve “ölçüt örnekleme” kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminde araştırmacı kendisine yakın olan ve erişilmesi kolay bir durumu seçtiği için, bu yöntem araştırmanın daha hızlı ve pratik olmasına yardımcı olur. Bir diğer örnekleme yöntemi olan ölçüt örnekleme, önceden tespit edilen ölçütler çerçevesindeki koşulları karşılayabilecek örneklemin seçilerek durumların çalışılmasını içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmanın çalışma grubunu 16 okul öncesi öğretmeni ve 16 okul öncesi öğretim elemanı oluşturmaktadır.

Öğretmen demografik bilgiler formu Ek-1'de ve öğretim elemanı görüşme formu Ek-2'de sunulmuştur.

Çizelge 2'de araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenleri ve öğretim elemanlarına ait kişisel bilgiler sunulmuştur.

Çizelge 2. Araştırmada Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenler ve Öğretim Elemanlarına İlişkin Özellikler

Öğretmenler			Öğretim Elemanları		
		<i>f</i>			<i>f</i>
Cinsiyet	Kadın	14	Cinsiyet	Kadın	13
	Erkek	2		Erkek	3
Mesleki	0-5 yıl	7	Mesleki	0-5 yıl	1
Kıdem Yılı	6-10 yıl	4	Kıdem Yılı	6-10 yıl	4
	11-15 yıl	4		11-15 yıl	6
	16-20 yıl			16-20 yıl	2
	20 ve üzeri	1		20 ve üzeri	3
Eğitim	Lisans	6	Akademik	Araştırma Görevlisi	1
Durumu	Yüksek Lisans	10	Unvan	Araştırma Görevlisi Dr.	1
	Doktora	-		Öğretim Görevlisi	1
				Öğretim Görevlisi Dr.	-
			Öğretim Üyesi Dr.	6	
			Doçent	5	
			Profesör	2	

3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formu kullanılmıştır. Sosyal bilimler araştırmalarında kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi görüşmedir. Çünkü görüşme; bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede etkili bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Görüşme türlerinden olan görüşme formu yöntemi, görüşme esnasında irdelenecek bir sorular veya konular listesini kapsar. “Görüşme formu; aynı olay, olgu ya da durum hakkında farklı kişilerden aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır.” Görüşmeci önceden planladığı olay, olgu ve durumlara sadık kalarak, hem önceden hazırlanmış soruları sorma hem de bu sorulara ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Sorulara belirli bir öncelik sırasına konması zorunlu değildir. Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutlara yönelik soruları kapsamalıdır. Görüşmeci görüşme esnasında soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir, bazı konuların

ayrıntısına girebilir veya daha çok sohbet tarzı bir yöntem benimseyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Görüşme formu hazırlanırken alan yazından ve altı alan uzmanının görüşlerinden faydalanılmıştır. Görüşme formu, alan uzmanları ile değerlendirilerek son hali verilmiş uygulanabilir olduğu konusunda ortak karara varılmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra iki öğretmen ve bir akademisyene ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamadan elde edilen dönütler çerçevesinde görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunda alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programına yansımalarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla on soruya yer verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanma Süreci

Araştırma için Balıkesir Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Komisyonu'nun 08/04/2021 tarihli ve 2021/0 Sayılı Etik Kurul Onayı ile Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır (Ek-3, Ek-4).

Görüşmeler pandemi sebebiyle online ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde araştırmanın amacı ve soruların nasıl cevaplanacağı ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmış, katılımcılara bilgilendirilmiş onam formu doldurtulmuştur (Ek-5). Görüşmeler araştırmacı tarafından görüşme esnasında yazılı olarak kaydedilmiş olsa da veri kaybını önlemek için katılımcıların izni ile yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler ve gözlemler sırasında katılımcılara olabildiğince rahat ve içten bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Görüşmeler gönüllülük esasına dayalı ve bireysel olarak gerçekleştirilmiş, daha sonra anlaşılmayan soru ve açıklamalar yeniden düzenlenerek görüşme formuna son şekli verilmiştir. Araştırmacı, görüşme süresince sorulara bilinçli bir şekilde yön vererek, görüşülen kişilerden araştırmanın kapsamı dışına çıkan cevaplar almak yerine, sorularla uyum sağlayabilen cevaplar almaya gayret etmiştir. Gerekli yerlerde ayrıntılı cevap alabilmek için sondalar kullanılmıştır. Görüşmeler 90-120 dakika aralığında sürmüştür. Her görüşme sonunda katılımcılara söylemek istedikleri başka bir şey olup olmadığı sorulmuş ve görüşmede yer aldıkları için kendilerine teşekkür edilerek görüşme sonlandırılmıştır. Kaydedilen verilerin dökümleri yapılmış ve veriler analize hazır hale getirilmiştir.

Öğretmen ve öğretim elemanı görüşme formu Ek-6'da sunulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada ifade edilen alt problemlere cevap bulabilmek amacıyla toplanan verilerin analizi için içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır.

İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde veriler özetlenir ve sonrasında yorumlanır, içerik analizinde ise daha derine inilip eldeki veriler açıklanmaya çalışılır. Betimsel bir yaklaşımla farkedilmeyen kavram ve temalar içerik analiz sonucu keşfedilebilir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242).

İçerik analizi verileri tanımlamaya, verilerin içindeki gerçekleri ortaya çıkarmaya fayda sağlar. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242).

Betimsel analiz, derinlemesine inceleme gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılırken, içerik analizi elde edilen verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 89). Betimsel analizle görüşme yapılan bireyleri tanıtıcı bulgular değerlendirilir, içerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya çalışılır; birbirine benzediği ve birbiri ile ilişkisi olduğu tespit edilen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanır. İçerik analiziyle katılımcıların görüşlerinin içerikleri sistematik olarak tanımlanmaktadır (Altunışık vd., 2010, s. 322). Bu nedenlerle bu araştırmada betimsel ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır.

Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler aşağıda açıklanan veri analizi süreci adımlarına (Yıldırım ve Şimşek, 2013) göre analiz edilmiştir;

1. Kavramsal çerçevenin oluşturulması: Öncelikle alternatif eğitim yaklaşımların 2013 okul öncesi eğitim programına yansımaları konusunda literatür taraması yapılarak 2013 okul öncesi eğitim programının ve alternatif eğitim yaklaşımların belirli açılardan ele alındığı bir kavramsal ereve taslağı meydana

getirilmiştir. Uzman görüşlerinin alınmasının ardından kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Bu kavramsal çerçeveden; görüşme sorularını şekillendirmede, görüşmelerden edinilen verileri organize etmede ve kodlamada yararlanılmıştır.

2. Verilerin kavramsal çerçeveye ilişkilendirilmesi: Görüşmelerden toplanan veriler kodlanarak 2013 okul öncesi eğitim programı ve alternatif eğitim yaklaşımlarına ilişkin düzenlenen kavramsal çerçevede bulunan kategori, alt kategori ve kavramlarla ilişkilendirilmesi sağlanmıştır. Ayrıca nitel araştırmalarda başlangıçta düzenlenen kavramsal çerçeve verilerin analiz sürecinde değiştirilebilir ve geliştirilebilir (Bogdan ve Biklen, 1992; Maxwell, 1996; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda önceden hazırlanan kavramsal çerçeveye en son şeklinin verilmesi, bu basamakta yapılan diğer bir işlemdir. Verileri kodlama sürecinde birbirini kapsadığı görülen birtakım kavram ve alt kategoriler bir araya getirilmiş ve kavramsal çerçeve tamamlanmıştır.

3. Verilerin sunulması: Araştırmada veri analiziyle ortaya konulan kodlar birleştirilip organize edilmiş ve kodlar arasındaki ilişkilere bakılarak ortak temalar oluşturulmuştur. Daha sonra temaların ilgili kategorilerle bağlantısı sağlanmıştır. Kodlamalar ile bağlı buldukları tema ve kategoriler, çizelgeler kullanılarak sunulmuştur. Bu sayede çok miktarda veri az alanda düzenli bir biçimde ortaya konularak verilerin anlaşılabilirlik düzeyi artırılmıştır.

Oluşturulan ana ve alt kategorilerin ve bu kategorilere ilişkin kodların çizelgelerle belirtilmesi veri toplanan katılımcıların ifade edilmesine zemin oluşturmaktadır. Kategoriler altında kodlanan anahtar kelimelerin katılımcıların kaç tarafından kullanıldığını göstermek amacıyla bu çizelgelerde frekans dağılımları da yer almaktadır. Bir diğer amaç ise, doğrudan alıntılarının birçok kez kullanılmasıyla okuyucuya daha nitelikli ve kullanışlı bilgi verebilmektir.

4. Verilerin yorumlanması: Alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programına yansımalarına ilişkin elde edilen bulgular, bu alanda yapılan çalışmalar incelenerek yorumlanmıştır. Ayrıca görüşmelerin gizliliğini sağlamak için, görüşme yapılan öğretim elemanları ve öğretmenlerin gerçek isimlerini kullanmak yerine kod numaraları kullanılmıştır. Örneğin, Ö1 (Öğretmen 1), ÖE1 (Öğretim Elemanı 1).

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmaların kabul edilmesi için belirli seviyede geçerli ve güvenilir olması gereklidir. Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının, araştırma deseninin ve veri analizinin geçerliği ve güvenilirliği, araştırmanın inandırıcılığı ve kabul edilebilirliği ile yakından ilişkilidir. Nitel araştırmalarda kesin bir geçerlik ve güvenilirlik tespiti yapmak mümkün değildir (Guba ve Lincoln, 1994'den; Shenton, 2004'den aktaran Baltacı, 2019).

Nitel araştırmada geçerlik araştırmacının araştırdığı olay, olgu ya da durumu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız incelemesi anlamına gelmektedir (Yıldırım ve şimsek, 2018, s. 269).

Geçerlik, araştırma sonuçlarının ne kadar doğru olup olmadığı ya da problemin çözümlü çözülememesi ile ilgilidir. Nitel araştırmada geçerlik, araştırmacının konu edindiği problemi olabildiğince tarafsız bir şekilde çözüme kavuşturma derecesidir. Bu durumda elde edilen verilerin gerçeği yansıtma derecesi önemlidir. Araştırma problemini bir bütün olarak ele almak veya incelenen olgunun tüm özelliklerine yoğunlaşmak, önemli geçerlik ölçütleridir. Ayrıca araştırmacının veriler üzerinde ikinci uzmanın incelemelerine izin vermesi, yani meslektaş veya uzman teyidini alması da geçerliğe olumlu katkı sağlamaktadır (Denzin ve Lincoln, 2008'den; Sandelowski, 1986'dan aktaran Baltacı, 2019).

Nitel araştırmalarda geçerlik, iç ve dış geçerlik olarak iki şekilde incelenir. İç geçerlik: Araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin, çalışılan gerçeekliği ortaya çıkarmadaki yeterliliğidir (Morse, 2016'dan; Patton, 1990'dan; Silverman, 2016'dan aktaran Baltacı, 2019). Dış geçerlik araştırma sonuçlarının evrensel niteliğe erişmesi veya genellenebilirliği olarak da adlandırılabilir. Sosyal olayların, içinde bulunan ortama göre değiştiği varsayımından hareketle hiçbir araştırma sonucunun başka bir duruma doğrudan genellenemeyeceği söylenebilir. Ancak burada bahsedilen genelleme durumu, Popper'in tekrarlanabilirlik ilkesinin gereği olan ve olguların benzer zamanlarda birbirine benzeştiği, benzeşen olayların ise farklı zamanlarda benzer sonuçlar verebilecek ölçüde evrensel olduğudur (Baltacı, 2019'dan; Creswell, 2002'den; Guba ve Lincoln, 1994'den; Merriam, 1998'den; Teddlie ve Yu, 2007'den aktaran Baltacı, 2019). Nicel araştırmalarda evrensel genelleme doğrudan yapılabilirken, nitel araştırmada genelleme ancak dolaylı yorumlamalar ve

benzetmelerle yapılabilir (Bogdan ve Biklen, 1998'den; Connelly, 2016'dan; Creswell, 2002'den; Golafshani, 2003'den; Hay, 2000'den; Makatouni, 2002'den; Morgan ve Smircich, 1980'den; Silverman, 2016'dan; Şimşek ve Yıldırım, 2011'den aktaran Baltacı, 2019).

İç geçerlik, bir çalışmanın sonuçlarının ne kadar doğru olduğu, araştırmanın amacının ve buna katılanların sosyal gerçekliğinin doğru bir şekilde yansıtılıp yansıtılmadığıdır. Genellenebilirlik (dış geçerlik), bir araştırma çalışmasının sonuçları diğer benzer ortamlara ve topluluklara uygulanabiliyorsa, genellikle kabul edilir. Kısacası dış geçerlik, sonuçların diğer kişi ve durumlara aktarılabilirliğidir (Yağar ve Dökme, 2018).

Araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği, güvenilirlik kavramıyla ilişkilidir. Yani “çalışma ikinci kez yürütülmüş olsa yine aynı sonuçlara ulaşılabilir mi?” sorusu araştırmalarda sıklıkla rastlanılan güvenilirlik sorununa işaret eder. İnsan tutum ve davranışlarının dinamik ve değişken doğası gereği çoğu araştırma tekrarlanamaz, ancak farklı ölçme durumları ile inandırıcılığı arttırabilir. İnandırıcılığın ön koşullarından olan güvenilirlik, araştırmalarda mutlaka sağlanması gereken bir koşuldur. Güvenirliği düşük olan bir araştırmanın bilimsel değeri olmadığı gibi, güvenilirliğin yüksek olması da yapılan araştırmanın amaca uygunluğunun (geçerliğinin) garantisi olamamaktadır. Ancak bir araştırmanın geçerli olabilmesi için öncelikle güvenilir olması gereklidir. Bu açıdan bir araştırmanın güvenilirliği: zamana göre değişmezliği (süreklilik), bağımsız uzmanlar veya puanlayıcılar arasındaki uyumu (puanlayıcı tutarlığı) ve iç tutarlığının sağlanması ile mümkündür (Baxter ve Jack, 2008'den; Miles ve Huberman, 1994'den; Patton, 1990'den; Sandelowski, 1986'den aktaran Baltacı, 2019).

Güvenirlik, dış güvenilirlik ve iç güvenilirlik olarak iki unsura sahiptir. Dış güvenilirlik, araştırmanın benzer ortamlarda yinelenildiğinde benzer sonuçlara ulaşılması olarak adlandırılabilir. Dış güvenilirliğin sağlanması için araştırmanın şeffaf bir şekilde rapor edilmesi, katılımcıların ve diğer veri kaynaklarının açık bir şekilde belirtilmiş olması gereklidir (Connelly, 2016'dan aktaran Baltacı, 2019). Ayrıca araştırmacı kendi konumunu ve yorumlarına kaynaklık eden olay, olgu ve kuramları da araştırma raporunda açık ve anlaşılır bir şekilde bildirmiş olmalıdır. Bunun yanında araştırma sürecinde oluşan siyasal, sosyal ve ekonomik değişiklikler ile katılımcıların psikolojik ve demografik özelliklerinin de araştırma raporunda tanımlanmış olması dış

güvenirliğin sağlanması için önemlidir. Araştırma bulgularının, araştırmanın kavramsal çerçevesiyle uyumlu olması ve araştırma sonuçlarının farklı araştırma sonuçlarıyla desteklenmesi de dış güvenilirliğe artıran bir durumdur (Golafshani, 2003'den; Maxwell, 2008'den; Shenton, 2004'den aktaran Baltacı, 2019). Ayrıca araştırmanın yöntem bölümünde veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin nasıl analiz edildiğinin ayrıntılı olarak açıklanması dış güvenilirliğe katkı sağlar. İleri dönemlerde farklı araştırmacıların aynı veri setini kullanarak benzer sonuçlara ulaşması durumu ise iç güvenilirlik olarak adlandırılabilir. İç güvenilirliğin sağlanması için: (1) elde edilen verilerin öncelikle betimsel bir sistematikte direkt olarak araştırma raporunda sunulması gereklidir, (2) aynı araştırmaya birden fazla araştırmacının dâhil edilmesi, araştırmanın bakış açısını ve eleştirel yorum yetisini güçlendireceğinden iç güvenilirliği artırır, (3) özellikle gözlem yoluyla toplanan bulguların görüşmeler yoluyla sağlanmasının yapılması; ayrıca katılımcılar ile uzmanların da bu görüşmelerin doğruluğunu teyit etmeleri gereklidir, (4) toplanan verilerin analizinde başka araştırmacı ve uzmanlardan analiz desteği alma veya farklı kodlayıcılar ile puanlama tutarlığı artırılmalıdır, (5) araştırmanın verileri toplanmadan önce oluşturulmuş ve ayrıntılı olarak tanımlanmış bir kavramsal çerçeveye bağlı olarak yapılan veri analizi de iç güvenilirliğe katkı sağlayacaktır (Baltacı, 2017'den; Baxter ve Jack, 2008'den; Creswell, 2002'den; Guba ve Lincoln, 1994'den; Kitzinger, 1995'den; Kvale, 1994'den; Merriam ve Grenier, 2019'dan; Neuman ve Robson, 2014'den; Silverman, 2016'den aktaran Baltacı, 2019).

Son olarak geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için, araştırma yürütülürken örneklemin yeterli büyüklükte seçilmesi, birden çok araştırmacı ile konunun ele alınması, daha çok kaynak ve görüşe başvurulması, elde edilen verilerin iyi bir şekilde saklanması ile çalışılan ortamın ve araştırmacının konumunun tam olarak araştırma raporunda belirtilmesi ve çalışmanın araştırmacının şahsi görüşlerinden etkilenmeksizin tarafsız bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir (Baltacı, 2018'den; Denzin ve Lincoln, 2008b'den aktaran Baltacı, 2019).

3.6.1. Araştırmanın İç Geçerliliğini Sağlamaya Yönelik Uygulamalar

Araştırmada iç geçerliliği sağlamak amacıyla; görüşmelerde elde edilen bulgular yorum yapılmaksızın ayrı ayrı belirtilmiş, doğrudan alıntılar ile birlikte sunulduktan sonra tartışma bölümünde bütüncül bir şekilde ele alınıp tartışılmıştır. Çalışmada öğretim elemanları ve öğretmenler veri kaynağı olarak yer almış; görüşme formu veri toplama yöntemi olarak kullanılmış, verilerin analiz aşamasında edinilen bilgilerin birbiriyle ilişkisi ve tutarlılığı incelenmiştir. Bulgularda tutarlılığı sağlamak amacıyla hem temaları oluşturan kodların kendi içindeki tutarlılığı, hem de her bir temanın ayrı ayrı kendi aralarındaki tutarlılığı incelenmiştir.

Konuya ilişkin alanyazının incelenmesiyle araştırmanın amaçları yönünde 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının kapsam ve boyutlarının ele alındığı kavramsal bir çerçeve ortaya çıkarılmıştır. Bu çerçeve, veri toplama araçlarının oluşturulmasında ve araştırmanın bulgularına erişimde kılavuz görevi görmüştür. Araştırma bulgularının kuramsal yapıyla uyumunun kontrolü yapılmıştır. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına ait kuramsal yapı ile veri toplama araçlarının arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Görüşme yapılan kişilerin görüşmelerden edinilen ham verileri okuması sağlanmış ve görüşleri alınmıştır.

Ayrıca inandırıcılığı arttırmak amacıyla deneme görüşmelerinde ve gerçek görüşmelerde ulaşılan bulgular karşılaştırılarak bulguların tutarlılığı olup olmadığına bakılmıştır.

3.6.2. Araştırmanın Dış Geçerliliğini Sağlamaya Yönelik Uygulamalar

Araştırmada dış geçerliliği sağlamak amacıyla; araştırmada örneklem belirleme, verilerin toplanması ve analiz edilme süreci gibi basamaklar detaylarıyla belirtilmiştir. Görüşme yapılan öğretim elemanları ve öğretmenlerin kişisel özellikleri de ayrıca açıklanmıştır.

3.6.3. Araştırmanın İç Güvenirliğini Sağlamaya Yönelik Uygulamalar

Araştırmada iç güvenirliliği sağlamak amacıyla; verileri toplarken kaynak kişilerde çeşitlilik oluşturulmaya çalışılmış, araştırmada edinilen veriler bulgular halinde çizelgeler üzerinden sunulmuştur. Araştırmacı, araştırmadaki rolünü açıkça

ifade etmiştir. Öğretim elemanları ve öğretmenlerle gerçekleştirilen ön görüşmeler yoluyla araştırmacı gerçek görüşme sürecinden önce deneyim sahibi olmuş, görüşme formlarında bulunan soru ve maddelerin hedef kişilere ve görüşme ortamına uygun olup olmadığını kontrol etmiştir.

Ayrıca gerçek görüşme süreçlerinin öncesinde araştırmacı görüşme sorularını okuma çalışmaları yapmıştır. Görüşme soruları araştırmacı tarafından birçok kez sesli olarak okunmuş ve kaydedilmiş, tekrarlar halinde dinlenmiş, başkalarının da kayıtlara yönelik fikirlerinin alınmasıyla soruların okunuşları telaffuz etme, vurgulama, tonlama ve okuma hızı açısından geliştirilmiştir. Araştırma sorularının net olarak sorulduğuna ilişkin teyitlerin alınmasıyla bu sorular tüm katılımcılara aynı şekilde sorulmuştur. Benzer bulgulara yönelik benzer yorumlara yer verilip verilmediği ayrıntılı olarak incelenmiştir.

3.6.4. Araştırmanın Dış Güvenirliğini Sağlamaya Yönelik Uygulamalar

Araştırmada dış güvenirliliği sağlamak amacıyla; araştırma modeli, belirlenen yöntem, veri toplama araç ve teknikleri ile verilerin analiz süreci, bulgular ve yorumları ortaya çıkarmak için izlenen adımlar detaylara yer verilerek açıklanmıştır. Görüntülü gerçekleştirilen görüşmeler kayıt altına alınarak veri kaybı önlenmiştir. Veri analiz sürecinde yapılan uygulamalar açıklanmıştır. Bulgular ve yorumlar bölümünde konu çerçevesindeki tüm fikirlere yer verilmiştir. Elde edilen tüm veriler saklanmıştır.

3.7. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmacı bizzat alanda zaman harcayan, deneklerle doğrudan görüşen ve gerektiğinde deneklerin tecrübelerini yaşayan, alanda kazandığı perspektifi ve tecrübeleri toplanan bilgilerin analizinde kullanan kişidir. Bilgi kaynaklarına yakın olma, ilgili kişilerle konuşma, gözlemler yapma, ilgili dokümanları analiz etme ve araştırılan konuyu yakından tanıma ve anlama nitel araştırmada oldukça önemli bir yer tutar. Bu yönüyle nitel araştırmacı, araştırma sürecinin doğal bir parçası haline gelir ve zaman zaman bir bilgi toplama aracı işlevi görür.

Nitel araştırmada araştırmacının bilgi kaynaklarına yakın olması ve olayların doğal akışını etkileyebilme ihtimallerinin bulunması geleneksel anlamdaki araştırma perspektifine ters düşmektedir ve bu yönüyle nitel araştırmanın zaman zaman yeterince nesnel olmadığı öne sürülür. Bu kaygı bir dereceye kadar haklı görülebilir ve bu nedenle nitel araştırmacının mümkün olduğunca olayların doğal akışını, bizzat ortamda bulunması ve bilgi toplama davranışı ile etkilememesi gerekir. Ancak hiçbir araştırmada yüzde yüz nesnellik mümkün değildir (Patton, 1990). Araştırmacı bir olayı ya da olguyu uzaktan ve dışarıdan incelemeye çalışsa bile, kullandığı bilgi toplama araçları ya da bilgi analiz biçimi ile bir ölçüde kendi perspektifini yansıtır. Bu nedenle başarılması neredeyse imkânsız olan ‘tam nesnellik’ uğruna araştırmacının bilgi kaynaklarına yakın olarak elde edebileceği daha geçerli bilgileri kaybetmemek gerekir. Bu yönüyle nitel araştırma, ‘öznel’ olmanın ‘olumsuz bir araştırmacı davranışı’ olmadığını, aksine bu öznelliğin gerektirdiği sorumluluğu önceden kabul ederek açık bir biçimde bulguları ortaya koymanın önemli ve gerekli olduğunu savunur.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programına yansımalarına ilişkin okul öncesi öğretmenleri ve öğretim elemanları görüşlerinin ortaya konulmasını amaçlayan bu çalışmada toplanan verilerin analiziyle ulaşılan bulgular öğretmenlerin görüşleri, öğretim elemanlarının görüşleri ve görüşlerin arasındaki farklılıklar olmak üzere üç boyutta toplanmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde içerik ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmış ve araştırma sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak çizelgeler halinde sunulmuş ve yorumlanarak doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

4.1. Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitim Programının Temel Özelliklerine İlişkin Görüşler

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak nitelikli bir okul öncesi eğitim programının temel özelliklerine ilişkin okul öncesi öğretmen görüşleri, okul öncesi öğretim elemanlarının görüşleri ile bu görüşler arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

4.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitim Programının Temel Özelliklerine Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin nitelikli bir okul öncesi eğitim programının temel özelliklerine yönelik görüşlerinin dağılımları Çizelge 3'te yer almaktadır.

Çizelge 3. Okul Öncesi Öğretmenlerin Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitim Programının Temel Özelliklerine Yönelik Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
	Çocuk merkezli	8
	Esnek	6
	Çocuğa görelilik	6
	Bütüncül gelişimi destekleyici	5
	Çocuğa özgürlük tanıyan	5
	Kapsayıcı	5
	Keşfederek öğrenmeye olanak tanıyan	5
	Oyun temelli eğitim	5
	Aile katılımı	4
	Kültürel ve evrensel değerler	4
	Bireysel farklılıklara uygun	3
	Fırsat ve imkân eşitliğini destekleyici	2
Programda	Sosyal gelişimi destekleyici	2
Belirtilen	Sarmal	2
	Eklektik	2
	Aile eğitimi	1
	Öğretmenin rehber rolü	1
	Dil gelişimini destekleyici	1
	Hayata hazırlayıcı	1
	Öğretmene rehberlik edici	1
	İşlevsel	1
	Uygulanabilir	1
	Çerçeve	1
	Açık ve anlaşılır olma	1
	İlkokula hazırlık becerilerini destekleyici	1
	Yapılandırılmamış eğitim	3
Programda	Doğa temelli eğitim	2
Belirtilmeyen	Teknolojik becerileri destekleyici	1

Çizelge 3'te görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerin nitelikli okul öncesi eğitim programının temel özelliklerine yönelik ifadelerinin “Programda Belirtilen” ve “Programda Belirtilmeyen” olmak üzere iki temada gruplandırılmıştır. Bu temaların belirlenmesinde öğretmenlerin nitelikli okul öncesi eğitim programında bulunması gereken niteliklere yönelik verdikleri cevapların 2013 okul öncesi eğitim programında bulunup bulunmaması dikkate alınmıştır.

Çizelge 3'te okul öncesi öğretmenlerin nitelikli okul öncesi eğitim programının temel özelliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde 2013 programıyla benzerlik gösteren/programda da belirtilen temel özellikler için; çocuk merkezli, esnek, çocuğa görelilik, bütüncül gelişimi destekleyici, çocuğa özgürlük tanıyan, kapsayıcı, keşfederek öğrenmeye olanak tanıyan, oyun temelli eğitim, aile katılımı, kültürel ve evrensel değerler, bireysel farklılıklara uygun, fırsat ve imkân eşitliğini destekleyici, sosyal gelişimi destekleyici, sarmal, eklettik özelliklerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Ayrıca aile eğitimi, öğretmenin rehber rolü, dil gelişimini destekleyici, hayata hazırlayıcı, öğretmene rehberlik edici, işlevsel, uygulanabilir, çerçeve, açık ve anlaşılır olma, ilkokula hazırlık becerilerini destekleyici temel özellikleri sadece birer öğretmen tarafından ifade edilen temel özelliklerdir. Bu temel özelliklerin her biri ayrı ayrı Çizelge 3'te kod olarak yer almıştır.

“Programda Belirtilen” teması için en fazla yoğunluğa sahip kodlar; çocuk merkezli (8), esnek (6) ve çocuğa görelilik (6) olmuştur. Çizelge 3'teki “Programda Belirtilen” temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Öncelikle çocuk merkezli olmalıdır (Ö2).”

“Adından da anlaşılacağı üzere iyi bir okul öncesi eğitim programı çocuk merkezli olmalı (Ö5).”

“Çok klasik olacak belki ama öncelikle çocuk merkezli olmalı (Ö6).”

“Bence zaten okul öncesi eğitim programı öncelikle çocuk merkezli olması lazım (Ö9).”

“Nitelikli bir okul öncesi eğitim programı tamamen esnek olmalıdır (Ö3).”

“Nitelikli okul öncesi programının temel özelliklerinden biri esneklik olmalıdır (Ö7).”

“İlk önce okul öncesi eğitimin esnek bir yapısı olması lazım bu nedenle programında esneklik temel özelliklerinden biri olmalıdır (Ö11).”

“Okul öncesi eğitim programı çocukların ilgi, ihtiyaçları ve meraklarına önem verilerek oluşturulmalıdır (Ö6).”

“Nitelikli bir programın bence temel özellikleri çocukların öncelikle gereksinimlerine karşılık vermeli (Ö7).”

“Nitelikli okul öncesi programı çocukların ilgi, ihtiyacına, gelişim özelliklerine uygun olmalı; çocuğun yüksek yararını gözetilen bir program olmalıdır (Ö12).”

“Nitelikli okul öncesi eğitim programı bütüncül gelişimi ön plana almalı (Ö1).”

“Tüm gelişim alanlarına hitap edebilen bir programı nitelikli olarak ifade edebiliriz (Ö13).”

“Çocukların özgürce hareket etmelerine olanak tanıyan bir program olmalı (Ö1).”

“Çocuğun özgürlüğü çerçevesinde çocuğun rahat edebileceği potansiyelde oluşturulan bir eğitim programı olmalı (Ö3).”

“Din, dil, ırk hiçbir şekilde fark etmeksizin bütün çocukların eşit eğitim ortamlarından yararlanmasına olanak tanıyan bir program ancak nitelikli olabilir (Ö12).”

“İyi olarak nitelendirilebilecek bir program; her bölgeye hitap edebilen, tüm çocuklara hitap edebilen olmalıdır(Ö13).”

“İyi bir programın çocukları araştırma yapmaya, yaparak yaşayarak öğrenmeye, kendisinin deneyimlemesine daha fazla olanak tanınması gerekiyor bence (Ö6).”

“Çocuğun yaparak yaşayarak ve kendi deneyimleri ile bilgiye ulaştıran bir program olmalı (Ö12).”

“İyi bir okul öncesi eğitim programından bahsedebilmek için programın temeli oyuna dayanmalıdır, oyun temelli olmalıdır diyebiliriz kısaca (Ö10).”

“Okul öncesi eğitim programının temelinde oyun olmalıdır (Ö13).”

“Nitelikli bir program için ailenin etkin katılımı sağlanmalı (Ö5).”

“Canlıların, insanların hayvanların, bitkilerin hepsinin hakları; sevgi, saygı değerler altında kısaca evrensel değerler diyebiliriz, nitelikli program da bu değerlerin üstünde durmalıdır (Ö4).”

“Nitelikli bir program bireysel farklılıklara uygun olmalıdır (Ö3).”

“Programın reelde nitelikli olması için fiziksel imkanlar bakımından ülkenin her yerinde eşit bir eğitim ortamı olmalı yani bu köyde de doğuda da batıda da her yerde eğitim ortamı ve materyal bakımından çocukların hepsinin eşit düzeyde olması gerekiyor (Ö3).”

“Program sadece bilişsel gelişime odaklanmamalı, sosyal gelişimi de destekleyici bir program olmalı (Ö15).”

“Okul öncesi eğitim programı sarmal olmalıdır (Ö10).”

“Okul öncesi eğitim kademesinde program eklektik bir yapıda olmalı muhakkak (Ö6).”

“İyi bir program aile katılımı ve büyük oranda aile eğitimini kapsayacak nitelikte olmalı. Çünkü aileleri ne kadar eğitirsek çocuklara o kadar çok faydamız oluyor diye düşünüyorum (Ö2).”

“Burada tabii öğretmen rehber olmalı (Ö3).”

“Aynı zamanda çocukların kendini ifade etmesi ve dil becerisi bence daha önemli bizim yaş grubumuzda, ben dil becerilerinin desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum (Ö4).”

“Çocukları hayata hazırlayan bir program olmalı (Ö7).”

“Nitelikli okul öncesi eğitim programı işlevsel olmalı, uygulanabilir olmalı, çerçeve bir özellik taşımalıdır aynı zamanda öğretmenlere rehber kılavuz şeklinde olması lazım (Ö8).”

“Nitelikli bir program açık, anlaşılır olmalıdır (Ö9).”

“Kesinlikle ilkokula hazırlık bölümüne ağırlık verilmeli (Ö11).”

Çizelge 3’te görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerin nitelikli okul öncesi eğitim programının temel özelliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde 2013 programıyla benzerlik göstermeyen/programda belirtilmeyen temel özellikler için; yapılandırılmamış eğitim, doğa temelli eğitim, teknolojik becerileri destekleyici olarak görüş bildirmişlerdir. Bu temel özelliklerin her biri ayrı ayrı Çizelge 3’te kod olarak yer almıştır.

“Programda Belirtilmeyen” teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; yapılandırılmamış eğitim (3) olmuştur. Çizelge 3’teki “Programda Belirtilmeyen” temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Programın nitelikli olması için bence biraz daha yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış bir şekilde çocukları gerçekten tam merkeze alarak uygulanmalı (Ö6).”

“Okul öncesinde nitelikli eğitimden ancak içinde doğanın yer aldığı, doğal materyallerin kullanıldığı bir sistem ile mümkün olur (Ö16).”

“Şu anda teknoloji çok fazla geliyor ülkede, dünyada her şey hızlı bir değişim içinde bu yüzden okul öncesi programı da teknolojiye uygun ve çocukları bu değişen dünyaya adapte edebilecek özellikte olmalı (Ö4).”

4.1.2. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitim Programının Temel Özelliklerine Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretim elemanlarının nitelikli bir okul öncesi eğitim programının temel özelliklerine yönelik görüşlerinin dağılımları Çizelge 4’te yer almaktadır.

Çizelge 4. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitim Programının Temel Özelliklerine Yönelik Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
	Gelişimsel	8
	Çocuğa görelilik	8
	Çocuk merkezli	7
	Aile katılımı	5
	Kültürel ve evrensel değerler	5
	Bireysel farklılıklara uygun	5
	Evrensel ihtiyaçlar	5
	Toplumsal ihtiyaçlar	4
	Keşfederek öğrenmeye olanak tanıyan	4
Programda	Çok yönlü değerlendirme süreci	4
Belirtilen	Esnek	3
	Oyun temelli eğitim	3
	Bütüncül gelişimi destekleyici	3
	Yakın çevre ve toplum etkileşimli	3
	Çerçeve	2
	Aile eğitimi	2
	Öğretmenin rehber rolü	2
	Kapsayıcı	2
	Okul dışı öğrenme	2
	Rehberlik faaliyetleri	2
	Sonraki eğitim kademelerine hazırlayıcı	1
	Fırsat ve imkân eşitliğini destekleyici	1
	Aktif öğrenme	1
	İçerik standartları	1
	Felsefi altyapı	1
	Zengin uyaranlı ortam	1
	Temel yaşam becerilerini destekleyici	1
	Eklektik	1
	Süreç odaklı	1
	Çocuk + öğretmen + aile merkezli	1
	Teknolojik becerileri destekleyici	3
Programda	Doğa temelli eğitim	2
Belirtilmeyen	Yapılandırılmamış eğitim	1

Çizelge 4 incelendiğinde okul öncesi öğretim elemanlarının nitelikli bir okul öncesi eğitim programının temel özelliklerine yönelik ifadelerinin “Programda Belirtilen” ve “Programda Belirtilmeyen” olmak üzere iki temada ele alınabileceği görülmektedir. Bu temaların belirlenmesinde öğretim elemanların nitelikli okul öncesi eğitim programında bulunması gereken niteliklere yönelik verdikleri cevapların 2013 okul öncesi eğitim programında bulunup bulunmaması dikkate alınmıştır.

Çizelge 4’te okul öncesi öğretim elemanların nitelikli okul öncesi eğitim programının temel özelliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde 2013 programıyla benzerlik gösteren/programda belirtilen temel özellikler için; gelişimsel, çocuğa görelilik, çocuk merkezli, aile katılımı, kültürel ve evrensel değerler, bireysel farklılıklara uygun, evrensel ihtiyaçlar, toplumsal ihtiyaçlar, keşfederek öğrenmeye olanak tanıyan, çok yönlü değerlendirme süreci, esnek, oyun temelli eğitim, bütüncül gelişimi destekleyici, yakın çevre ve toplum etkileşimli, çerçeve, aile eğitimi, öğretmenin rehber rolü, kapsayıcı, okul dışı öğrenme, rehberlik faaliyetleri özelliklerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Ayrıca sonraki eğitim kademelerine hazırlayıcı, fırsat ve imkân eşitliğini destekleyici, aktif öğrenme, içerik standartları, felsefi altyapı, zengin uyaranlı ortam, temel yaşam becerilerini destekleyici, eklektik, süreç odaklı, çocuk + öğrenmen + aile merkezli, temel özellikleri sadece birer öğretmen tarafından ifade edilen temel özelliklerdir. Bu temel özelliklerin her biri ayrı ayrı Çizelge 4’te kod olarak yer almıştır.

“Programda Belirtilen” teması için akademisyenlerin en fazla yoğunlaştıkları kodlar; gelişimsel (8), çocuğa görelilik (8) ve çocuk merkezli (7) olmuştur.

Çizelge 4’teki “Programda Belirtilen” temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanlarının ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarına cevap verebilecek, çocuğun doğasına uygun bir program olmalı (ÖE4).”

“Çocuğa göre yani çocuğun kendi gelişim seviye göre olan bir programın nitelikli olduğundan bahsedebiliriz (ÖE7).”

“Nitelikli program için temel görüş çocuğun gelişim özelliklerine uygunluk ve çocuk merkezliktir (ÖE10).”

“İyi bir okul öncesi eğitim programı çocukların ilgi ve ihtiyaçları temel alınarak hazırlanan yani çocuğa görelilik ilkesiyle oluşturulan programdır (ÖE13).”

“İyi bir okul öncesi eğitim programı doğal olarak ilk akla gelen şey bu noktada çocuk merkezli olması çocuğa fayda sağlaması gerekiyor (ÖE1).”

“Programda çocuğu merkeze almalıyız (ÖE2).”

“Tabii ki çocuk merkezli bir program olmalı (ÖE9).”

“Aileyle birlikte bütün yapılan çalışmalar desteklenecek ailenin de işin içerisinde yoğun bir şekilde olması gerekiyor (ÖE1).”

“Aile katılımının olmazsa olmaz ve etkin bir şekilde yapılması gerektiğini düşünüyorum (ÖE14).”

“Çocuğun saygılı olması, paylaşımcı olması, üretici olması, iş birlikçi olması, hak, hukuk, adalet gibi ahlaki kavramları gelişmiş olması gibi hani iyi insan, ideal insani yiğit insan, alp insan denirdi ya öncesinde de dolayısıyla bu özellikleri çocuklara kazandırabilecek kazanımları barındıran bir program olması gerekir (ÖE2).”

“Bireysel farklılıkları dikkate almanın altını çiziyorum bu nokta programın çağdaş ve nitelikli olmasını getiriyor (ÖE11).”

“Nitelikli bir okul öncesi eğitim programı 21. yy. becerilerini kapsıyor olmalı (ÖE12).”

“Bence en temel noktalardan birisi, ülkenin ihtiyaçları nedir, beklentisi nedir, yani bundan 20 sene sonra 30 sene 40 sene sonra nasıl bir vatandaş modeline sahip olunmak isteniyor, ülkenin şartlarının nerede olmasını istiyor, neye önem verilecek bunları öngörebilmek bunların doğrultusunda en başta programı hazırlamak lazım (ÖE3).”

“Program, çocuğun araştırmasına, keşfetmesine, bilgiyi oluşturmaya imkân tanımalı (ÖE8).”

“Programda değerlendirme boyutunun sistematik bir şekilde çocukları gelişimsel değerlendirerek öğretmenleri ve programın işleyişini değerlendirerek gitmesi gerektiğini düşünüyorum (ÖE14).”

“Doğudaki bir ailenin ya da çocuğun ihtiyacı farklı, büyükşehirdeki çocuğun ihtiyacı daha farklı, bütün bunlara adapte olabilmesi için programın esnek olması çok önemli (ÖE1).”

“Bence okul öncesi eğitim programının temel özellikleri çocuğun başta sosyo-duygusal olmak üzere tüm gelişim alanlarını desteklemeli (ÖE8).”

“Çocuğun içinde yaşadığı, ailenin içinde yaşadığı, sosyal kültürel bağlamı hedef olarak onları da işin içine katarak yakın çevre ve toplum etkileşimli bir program olması gerektiğini düşünüyorum (ÖE14).”

“Okul öncesi eğitim programı oyun temelli olmalıdır (ÖE15).”

“Bölgelerimiz arasında kültürel, yaşam tarzı ve bakış açısı farklılıkları var bu farklılıklara hitap edebilmesi için çerçeve özelliğine sahip olmalıdır (ÖE3).”

“Aileleri aydınlatılabildiğimiz, aileleri de işin içine bol miktarda katabildiğimiz, çünkü tek başına öğretmenin gücü hiçbir zaman yetmiyor, aileyi yetiştirirsek aslında dolaylı olarak da eğitim vermiş oluyoruz (ÖE2).”

“İyi bir okul öncesi eğitim program, öğretmenin rehber olabileceği şekilde tasarlanmalı (ÖE13).”

“Aile eğitimini temele alan ve rehberlik hizmetlerine yer veren bir program olmalı. Ayrıca özel eğitimi, özel gereksinimli çocukları dahil eden bir program olmalı aynı zamanda dezavantajlı bölgelerden gelen çocukları da dahil etmeli. Kısaca kapsayıcı bir program olması gerektiğini söyleyebilirim (ÖE15).”

“Ayrıca program, çocuğun öğrenme davranışlarını yaşantı yoluyla destekleyebilecek, okul dışı öğrenme faaliyetlerini de etkin biçimde sürece dahil edebilecek bir yapıda olmalıdır (ÖE8).”

“Okul öncesi eğitim programı hem çocuğu sonraki eğitim kademelerine hazırlamalı hem elverişsiz şartları mümkün olduğunca eşitlemeye çalışmalı hem de çocuğun aktif öğrenmesine olanak tanımalı (ÖE3).”

“İçerik standartlarının belli olduğu, felsefi altyapısının oturtulduğu bir program nitelikli olabilir ancak (ÖE4).”

“Okul öncesi eğitim programı zengin uyaranlarla desteklenmiş ortamlara olanak sağlayan bir özellikte olmalıdır (ÖE8).”

“Program çocuğa temel yaşam becerileri kazandırmalı (ÖE9).”

“Çağdaş ülkeler bazında bu işi iyi yapanların, bilimi daha fazla merkeze alanı, bilimsel anlamda üretimi daha iyi olanları, uluslararası sınavlarda başarılı olan bireyler yetiştiren ülkelerin uygulamalarına bakıyoruz ve oradan da örnekler elde edip kendi ülkemizin de dinamiklerini dikkate alıp bir sentez ortaya koyuyoruz. Ayrıca sonuç odaklı değil süreç odaklı bir program olmasını istiyoruz, nitelikli ve çağdaş program ancak böyle olur (ÖE11).”

“Süreçte hem aile hem öğretmen hem de çocuk merkezli olmalı, hep birlikte karar veriliyor olmalı. Sadece çocuk merkezli olmalı demiyorum buranın altını çizmek istiyorum (ÖE12).”

Çizelge 4’te öğretim elemanların nitelikli okul öncesi eğitim programının temel özelliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde 2013 programıyla benzerlik göstermeyen/programda belirtilmeyen temel özellikler için; teknolojik becerileri destekleyici, doğa temelli eğitim, yapılandırılmamış eğitim ifade edilen temel özelliklerdir. Bu temel özelliklerin her biri ayrı ayrı Çizelge 4’te kod olarak yer almıştır.

“Programda Belirtilmeyen” teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; teknolojik becerileri destekleyici (3) olmuştur. Çizelge 4’teki programda belirtilmeyen

temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanlarının ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Teknolojinin nasıl kullanılacağına dair uygulamaların olduğu bir program içeriğine sahip olmalıdır (ÖE15).”

“Doğayı içinde barındıran bir program olması gerekli (ÖE4).”

“Okul öncesi eğitimde kendiliğinden beliren programın yapıyor olması gerekli (ÖE12).”

4.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerin ve Öğretim Elemanların Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitim Programının Temel Özelliklerine Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak nitelikli bir okul öncesi eğitim programının temel özelliklerine ilişkin öğretmenler ve öğretim elemanların görüşleri görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin bulgu ve yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

Birinci tema olan “Programda Belirtilen” ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak çocuk merkezli, esnek, çocuğa yönelik, bütüncül gelişimi destekleyici, kapsayıcı, keşfederek öğrenmeye olanak tanıyan, oyun temelli eğitim, aile katılımı, kültürel ve evrensel değerler, bireysel farklılıklara uygun, fırsat ve imkân eşitliğini destekleyici, eklektik, aile eğitimi, öğretmenin rehber rolü, çerçeve niteliklerinin ifade edildiği görülmüştür. Öğretmenlerin yarısı tarafından nitelikli bir okul öncesi eğitim programının ancak çocuk merkezli olmasıyla mümkün olduğu ifade edilirken, okul öncesi öğretim elemanlarının yarısı tarafından gelişimsel ve çocuğa yönelik niteliklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bu anlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların aynı nitelikleri ifade etmesine karşın yoğunlaştıkları nitelikler farklılık göstermiştir.

Sadece okul öncesi öğretmenleri tarafından ifade edilen nitelikler; çocuğa özgürlük tanıyan, sosyal gelişimi destekleyici, sarmal, dil gelişimini destekleyici, hayata hazırlayıcı, öğretmene rehberlik edici, işlevsel, uygulanabilir, açık ve anlaşılır olma, ilkokula hazırlık becerileri olarak tespit edilmiştir. Sadece okul öncesi öğretim elemanları tarafından ifade edilen nitelikler; gelişimsel, evrensel ihtiyaçlar, toplumsal ihtiyaçlar, çok yönlü değerlendirme süreci, yakın çevre ve toplum etkileşimi, okul dışı öğrenme, rehberlik faaliyetleri, sonraki eğitim kademelerine hazırlayıcı, aktif

öğrenme, içerik standartları, felsefi alt yapı, zengin uyaranlı ortam, temel yaşam becerilerini destekleyici, süreç odaklı, çocuk + öğretmen+ aile merkezli olarak tespit edilmiştir.

İkinci tema olan “Programda Belirtilmeyen” ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak yapılandırılmış eğitim, doğa temelli eğitim, teknolojik becerileri destekleyici niteliklerinin ifade edildiği görülmüştür. Bu ikinci alt temaya yönelik öğretmenler en çok yapılandırılmamış eğitim niteliğinde yoğunlaşırken, öğretim elemanları teknolojik becerileri destekleyici niteliğinde yoğunlaşmışlardır, bu anlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların aynı nitelikleri ifade etmesine karşın yoğunlaştıkları niteliklerin farklılaştığı görülmüştür.

4.2. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Genel Görüşler

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak 2013 okul öncesi eğitim programına ilişkin okul öncesi öğretmen görüşleri, okul öncesi öğretim elemanlarının görüşleri ile bu görüşler arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

4.2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Genel Görüşleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin 2013 okul öncesi eğitim programına yönelik görüşlerinin dağılımları Çizelge 5’te yer almaktadır.

Çizelge 5. Okul Öncesi Öğretmenlerin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Genel Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Olumlu	Tasarıda çok güzel	11
	Esnek	4
	Tasarıdaki kazanımlar yeterli	3
	Açık ve anlaşılır olma	2
	Oyun temelli eğitim	2
	Öğretmenin rehber rolü	2
	Tasarıdaki amaç ve ilkeler uygun	1

Çizelge 5 - devamı

	Yıllık planın kaldırılması	1
	Eklektik	1
	Çocuk merkezli	1
	Çerçeve	1
	Hayal gücü ve yaratıcılığı destekleyici	1
	Sarmal	1
	Keşfederek öğrenme	1
	Bireysel farklılıklara uygun	1
	Kapsamlı	1
	Öğrenme merkezleri	1
	Bütünleştirilmiş etkinlik	1
	Yenilikçi	1
	Değerlendirme	1
	<hr/>	
Olumsuz	Fiziksel imkân yetersizlikleri	9
	Öğretmen yetersizliği	5
	Sınıf mevcudu fazla	3
	Evrak yükü fazla	2
	Kazanımlar gerçekleştirilemiyor	1
	Kazanımların dağılımı dengesiz	1
	Kullanışlı değil	1
	<hr/>	
Geliştirilebilir	Güncel kazanım ve göstergeler eklenmeli	2
	Yaratıcılığın desteklenmesi	2
	Teknolojik becerilerin desteklenmesi	2
	Doğa temelli eğitim	2
	Fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması	1
	Yabancı dil eğitimi	1
	Sanat atölyeleri	1
	Aile katılımı	1
	Örnek etkinlikler	1
	Değerlendirme	1
	Alternatif uygulama örnekleri/uyarlama örnekleri	1
	Daha esnek olmalı	1

Çizelge 5’te görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerin 2013 okul öncesi eğitim programına yönelik genel görüşlerini belirten ifadeleri “Olumlu”, “Olumsuz” ve “Geliştirilebilir” olmak üzere üç temada incelenmiştir. Bu temaların belirlenmesinde öğretmenlerin 2013 okul öncesi eğitim programına yönelik programın olumlu ve olumsuz yönlerinin bulunduğu ve bazı noktalarda programın güncellenmesi/geliştirilmesi gerektiğini ifade eden görüşleri dikkate alınmıştır.

Çizelge 5’te okul öncesi öğretmenlerin 2013 okul öncesi eğitim programına yönelik genel görüşleri incelendiğinde olumlu olarak; tasarıda çok güzel, esnek, tasarıdaki kazanımlar yeterli, açık ve anlaşılır olma, oyun temelli eğitim, öğretmenin rehber rolü özelliklerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Ayrıca tasarıdaki amaç ve ilkeler uygun, yıllık planın kaldırılması, eklettik, çocuk merkezli, çerçeve, hayal gücü ve yaratıcılığı destekleyici, sarmal, keşfederek öğrenme, bireysel farklılıklara uygun, kapsamlı, öğrenme merkezleri, bütünleştirilmiş etkinlik, yenilikçi ve değerlendirme özellikleri sadece birer öğretmen tarafından ifade edilen görüşlerdir. Bu görüşlerin her biri ayrı ayrı Çizelge 5’te kod olarak yer almıştır.

“Olumlu” teması kapsamında öğretmenlerin en fazla yoğunlaştığı kodlar; tasarıda çok güzel (11), esnek (4) ve tasarıdaki kazanımlar yeterli (3) olmuştur. Çizelge 5’teki olumlu temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Program tasarıda çok güzel (Ö2).”

“Ben açıkçası programı incelediğimde yani güzel bir program, bence yani büyük bir eksikliğin olduğunu düşünmüyorum (Ö7).”

“Programda beğenmediğim bir kısım yok açıkçası (Ö11).”

“2013 programı oldukça da esnek bir program (Ö9).”

“2013 programı bize esneklik sağlıyor, çocukların ilgisine ihtiyacına göre o anki motivasyonlarına göre gün içinde planlamalarımda değişiklikler yapabiliyorum (Ö15).”

“Programdaki kazanımların ben yeterli olduğunu düşünüyorum (Ö4).”

“Tasarıda kazanım ve göstergelerde olabildiğince alınabilecek her şey var zaten. Kazanım ve göstergeler önceden tekrara düşüyordu, biraz bunu azalttılar. Dikkat konusunda yinelemeler vardı onları azalttılar bir aşamada topladılar. Hani o açıdan pek bir sıkıntı var mı diye sorarsan yok gibi (Ö14).”

“Programda açıklamalar detaylı, anlaşılır (Ö8).”

“Daha önceki programlara göre daha fazla oyuna yönelik (Ö13).”

“Ben mesleğe başladığımın ikinci yılında bu program değişti bizi de hizmet içi eğitime almışlardır bununla ilgili. Bu hizmet içi eğitimde sürekli söylenen şuydu; Öğretmen rehberdir (Ö11).”

“Amaç ve ilkeler bakımından az önce de söylediğim gibi evet okul öncesi 3-6 yaş grubuna evet uygun, bende bir eğitim programı yazsaydım amacım ve temel ilkelerim hemen hemen bunlar olurdu (Ö3).”

“Bence en güzeli yıllık planın kaldırılması oldu çünkü zaten aylık planda yazılanların hepsini topluyorduk yıllık planda aynısı yazıyordu şu anda daha evrak azaldı daha düzenli oldu bence bu anlamda (Ö4).”

“Hani o kadar çok eleştirdik ama eklektik ve esnek olması yani normal bir kalıbın olmaması iyi bir avantaj yani (Ö6).”

“2013 eğitim programına baktığımızda çerçeve program, sarmal özellikte, bireysel özellikleri destekleyici, çocuk merkezli aynı zamanda hayal gücü ve yaratıcılığı destekleyici bir program olmasının yanında çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesini amaçlayan bir program (Ö8).”

“2013 programı gayet kapsamlı bir program oldukça da esnek o yüzden aslında çoğu şeyi kapsıyor diyebilirim (Ö9).”

“Daha önceki programda köşe olarak ifade edilen sınıf düzeni 2013 programıyla öğrenme merkezine dönüştü ve bu gerçekten benim çok hoşuma gitti. Ayrıca yine 2013 programıyla bütünlleştirilmiş etkinlik uygulamasına geçildi bu da gerçekten çok iyi oldu (Ö11).”

“2013 okul öncesi eğitim programı yenilikçi bir program, diğer programlara göre birçok yenilik koymuşlar (Ö13).”

“Çocuklardan dönüt olarak daha güzel dönütler aldığımızı gördük eskiden öğrendiğimizin sonuçlarını da izleme şansımız çok olmuyordu ama bu programda daha güzel oluyor değerlendirme açısından da (Ö15).”

Çizelge 5’te görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerin 2013 okul öncesi eğitim programına yönelik genel görüşleri incelendiğinde olumsuz olarak; fiziksel imkân yetersizlikleri, öğretmen yetersizliği, sınıf mevcudu fazla, evrak yükü fazla, kazanımlar gerçekleştirilemiyor, kazanımların dağılımı dengesiz, program kullanışlı değil ifadeleriyle görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşlerin her biri ayrı ayrı Çizelge 5’te kod olarak yer almıştır.

“Olumsuz” teması için en fazla yoğunluğa sahip kodlar; fiziksel imkân yetersizlikleri, öğretmen yetersizliği ve sınıf mevcudunun fazla olması olmuştur. Çizelge 5’teki “Olumsuz” temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“...Sınıfların büyüklüğü yeterli olmadığı için güncellenen program bence köşeler merkezler anlamında tam olarak uygulanmıyor şu anda çünkü altyapı sağlanmıyor (Ö4).”

“...Ülkenin genelindeki okullarda fiziksel ortamlar aynı değil eşit değil ve fiziksel şartlar eşit değil bu sebeple programın verimi düşüyor program yeterli kalmıyor açıkçası (Ö8).”

“...Doğunun ücra köşesindeki bir sınıfta öğrenme merkezlerini uygulamaktan bahsediyoruz, sınıfta halı dahi yok merkezi hayata geçirme şansın olabilir mi? Programın tasarındaki haliyle her bölgeye hitap edemiyorum maalesef, sınıfta materyal eksikliği çok fazla, en başta fırsat ve imkân eşitliği yok demek istediğim, okullardaki her sınıfın büyüklüğü ve konumu buna elverişli değil (Ö13).”

“...Biz öğretmenlerin programı uygulama konusunda eksiklerimizin olduğunu düşünüyorum, evet tasarındaki programı biliyoruz ama uygulama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığımızı düşünüyorum bu sebeple de programın hayata geçmediğini düşünüyorum (Ö6).”

“... Birde şöyle bir durum var öğretmenlerimizde de çok eksik var yani bizlerde çok eksik var eğitim yönünden eksik var, bir üniversitenin vermiş olduğu eğitim diğer üniversiteye tutmuyor ya da hocasından hocasına da fark ediyor. Öğretmenler eksik olunca, yetersiz olunca haliyle program da hayata geçmiyor (Ö14).”

“...Sınıflarımız kalabalık olduğu için programdaki etkinliklerin kazanımların gerçekleştirilmesinde sıkıntı yaşıyoruz, böyle olunca da programın aslında bizim için verimsiz olduğu ortaya çıkıyor (Ö8).”

“... Sınıflarda öğrenci mevcudu çok fazla bu sebeple programı uygulamak çok zor oluyor (Ö15).”

“... Programda bizi zorlayan olayı evrak yükü oluyor. Mesela kazanım göstergelere aylık planda yer verme çizelgesi doldurulsa faydalı olur ama çok mu gerekli bence değil. Bu noktada yapılmış olmak için yapılma durumu oluyor (Ö2).”

“...Programda mesela aylık kavram çizelgesi, aylık plan, günlük plan gerçekten evrak yükü olarak görüyorum, bu evrak yükünü öğretmenlerden kaldırmaları gerekiyor bence (Ö11).”

“...Programdaki kazanımlar yeterli şu an bizim durumumuza göre ama uygulanabilirliği tartışılır (Ö4).”

“... Kazanımlar çok dengesiz, tüm öğrenme alanları tüm gelişim alanları dengeli bir şekilde yayılmamış özellikle bilişsel alan çok fazla programda ama bakıyorsunuz mesela devinışsel alanda daha az kazanıma yer verilmiş ya da müzik ve drama etkinliklerine daha az yer verilmiş. Bu yüzden kazanımların dağılımını dengesiz olarak söyleyebilirim (Ö8).”

“... Programın kullanışlı olduğunu düşünmüyorum (Ö13).”

Çizelge 5'teki bulgular incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin 2013 okul öncesi eğitim programına yönelik genel görüşleri incelendiğinde geliştirilebilir olarak; güncel kazanım ve göstergeler eklenmeli, yaratıcılığın desteklenmesi, teknolojik becerilerin desteklenmesi, doğa temelli eğitim, fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanması, yabancı dil eğitimi, sanat atölyeleri, aile katılımı, örnek etkinlikler, değerlendirme,

alternatif uygulama örnekleri/uyarlama örnekleri, daha esnek olmalı ifadeleriyle görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşlerin her biri ayrı ayrı Çizelge 5’te kod olarak yer almıştır.

“Geliştirilebilir” teması için öğretmenlerin en fazla yoğunlaştıkları kodlar; güncel kazanım ve göstergeler eklenmeli (2), yaratıcılığın desteklenmesi (2), teknolojik becerilerin desteklenmesi (2) ve doğa temelli eğitim (2) olmuştur. Çizelge 3’teki geliştirilebilir temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Programa günümüz şartlarının gerektirdiği yeni kazanım ve göstergeler eklenmeli (Ö5).”

“Programın çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesi açısından geliştirilmesi gerekli olduğunu düşünüyorum (Ö10).”

“Günümüzde teknoloji ile iç içeyiz, bu sebeple program teknolojiye de yer vermeli. Diğer bir önemli husus doğa eğitimi. Doğa sevgisi, bilinci muhakkak programa dahil edilmeli (Ö16).”

“Programda Türkçeyi doğru ve güzel konuşma amacının yanı sıra bir de yabancı dil eğitimi koyardım. Çağımızın şu an gerekliliği iki dilde yetkinlik istiyor, kendi ana dilinin dışında bir dil daha öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bunun yanı sıra Reggio’da sanat atölyeleri var bunun gibi bizde de sanat atölyeleri kurulabilir (Ö1).”

“Aile katılımına çok daha fazla öncem verilmesi lazım benim görüşüm, ailenin biraz daha işin içinde olması lazım (Ö5).”

“Örnek etkinlikler daha fazla olursa da öğretmenlere daha iyi yol gösterebilir (Ö8).”

“2013 programında değerlendirme boyutunda daha fazla bilir şeyler katılabilir diye düşünüyorum ayrıca alternatif uygulamaların olduğu, öğretmenlere işte şu durumda şöyle bir şey yapabilirsin veya işte sınıfınız şu şekildeyse şöyle yapabilirsiniz diye eklense çok iyi olur (Ö9).”

“Programın bazı konularda daha böyle esnek olabileceğini düşünüyorum, etkinlik kapsamında olsun ya da çocukları daha fazla serbest bırakma anlamında yaratıcılıkların geliştirilmesi açısından (Ö10).”

4.2.2. Okul Öncesi Öğretim Elemanların 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Genel Görüşleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretim elemanların 2013 okul öncesi eğitim programına yönelik görüşlerinin dağılımları Çizelge 6’da sunulmuştur.

Çizelge 6. Okul Öncesi Öğretim Elemanların 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Genel Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
	Tasarıda çok güzel	10
	Çocuk merkezli	7
	Sarmal	7
	Esnek	6
	Oyun temelli eğitim	6
	Eklektik	6
	Değerlendirme	5
	Aile katılımı	5
	Çerçeve	4
	Gelişimsel	4
	Tasarıdaki kazanımlar yeterli	3
	Uyarlama	3
	Keşfederek öğrenme	3
	Kültürel ve evrensel değerler	2
Olumlu	Çocuğa görelilik	2
	Yaratıcılığı destekleyici	2
	Güne başlama zamanı	2
	Öğretmen rolü	2
	Aile eğitimi	2
	Doğa temelli eğitim	1
	Rehberlik faaliyetleri	1
	Erken müdahale programı	1
	Öğrenme merkezleri	1
	Oyun zamanı	1
	Bütüncül gelişimi destekleyici	1
	Bireysel farklılıklara uygun	1
	Bütünleştirilmiş etkinlik	1
	Günlük yaşam deneyimleri	1
	Yakın çevre etkileşimi	1

Çizelge 6 - devamı

Olumsuz	Öğretmen yetersizliği	4
	Değerlendirme boyutu gerçekleştirilemiyor	3
	Açık ve anlaşılır olmama	2
	Tasarıdaki haliyle uygulanmıyor	2
	Didaktik	1
	Kültürel öğelerden çok uzak	1
	İçerik standardı yok	1
	Kademeler arası kopukluk	1
	Çağa uygun değil	1
	Çocuğa hitap etmiyor	1
	Kazanım göstergeler yetersiz	1
	Çocuk merkezlilik uygulanamıyor	1
	Fazla esnek	1
	Geliştirilebilir	Öğretmen niteliği
Güncel kazanım ve göstergeler eklenmeli		3
Rehberlik faaliyetleri		2
Teknolojik becerilerin desteklenmesi		2
Açık ve anlaşılır olma		1
Doğa temelli eğitim		1
Aile eğitimi		1
Kademeler arası paralellik		1
Öğretmenin rehber rolü		1
Özel gereksinimli çocukların desteklenmesi		1
Proje yöntemi		1
Uzaktan eğitim		1

Çizelge 6 incelendiğinde okul öncesi öğretim elemanların 2013 okul öncesi eğitim programına yönelik genel görüşlerini; “Olumlu”, “Olumsuz” ve “Geliştirilebilir” olmak üzere üç temada ele alınabileceği görülmektedir. Bu temaların belirlenmesinde okul öncesi öğretim elemanların 2013 okul öncesi eğitim programına yönelik programın olumlu ve olumsuz yönlerinin bulunduğu ve bazı noktalarda programın güncellenmesi/geliştirilmesi gerektiğini ifade eden görüşleri dikkate alınmıştır.

Çizelge 6’da okul öncesi öğretim elemanların 2013 okul öncesi eğitim programına yönelik genel görüşleri incelendiğinde olumlu olarak; tasarıda çok güzel, çocuk merkezli, sarmal, esnek, oyun temelli eğitim, eklektik, değerlendirme, aile katılımı, çerçeve, gelişimsel, tasarındaki kazanımlar yeterli, uyarlama, keşfederek öğrenme, kültürel ve evrensel değerler, çocuğa görelilik, yaratıcılığı destekleyici, güne başlama zamanı, öğretmen rolü, aile eğitimi, doğa temelli eğitim, rehberlik faaliyetleri, erken müdahale programı, öğrenme merkezleri, oyun zamanı, bütüncül gelişimi destekleyici, bireysel farklılıklara uygun, bütünleştirilmiş etkinlik, günlük yaşam deneyimleri, yakın çevre etkileşimi ifadeleriyle görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşlerin her biri ayrı ayrı Çizelge 6’da kod olarak yer almıştır.

“Olumlu” teması için en fazla yoğunluğa kodlar; tasarıda çok güzel (10), çocuk merkezli (7) ve sarmal (7) olmuştur. Çizelge 6’daki “Olumlu” temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“2013 okul öncesi eğitim programı çok güzel tasarlanmış bir program (ÖE1).”

“2013 programının nitelikli bir program olduğunu düşünüyorum (ÖE3).”

“2013 eğitim programı kâğıt üzerinde oldukça güzel bir eğitim programı diyebilirim (ÖE7).”

“Programımız içerik olarak çok iyi hazırlanmış (ÖE8).”

“Ben 2013 eğitim programını çok beğeniyorum açıkçası. Çünkü yapılan değişimler çok yerinde değişimlerdi yazılı anlamda programımızda hiçbir sıkıntı olduğunu düşünmüyorum (ÖE10).”

“Okul öncesi eğitim programımız çocuk merkezli bir program, sarmal bir program (ÖE2).”

“Programın çocuk merkezli bir yaklaşımla olması ve sarmal yapısı programı güçlü kılıyor (ÖE7).”

“Programın çocuğu merkeze aldığı ve esnek bir program olduğunu kazanım ve göstergelerden net ve açık bir biçimde görebilirsiniz (ÖE11).”

“Program, öğretmenlere çocukların gelişimlerini desteklemede esneklik sağlayan bir yapıda (ÖE5).”

“2013 okul öncesi programı oyun merkezlidir, program felsefesinin de özellikle sarmal olması, esnek olması, eklektik olması gibi bakış açılarından hareketle hem öğretmene gerekli serbestliği sağlaması, ihtiyaç duyduğu zaman eklektik özelliğiyle başka yaklaşımlardan kendine uygun olanları seçmesi açısından da iyi buluyorum, yani o noktada yeterli buluyorum (ÖE8).”

“2013 programının eklektik bir program olması sebebiyle zengin bir alt yapısının olduğunu düşünüyorum (ÖE9).”

“2013 programı oyun temelli bir program (ÖE14).”

“Programda yine aynı zamanda ailelerin desteği, ailelerin eğitime katılımı güçlü bir şekilde öneriliyor (ÖE2).”

“Programın değerlendirme sürecini çok ön plana almış olması bence önemli bir unsur bizde her ne kadar tabi planlandığı şekilde nitelikli değerlendirme yapılmıyor olsa da uygulamaya döktüğümüz zaman işi ama bu değerlendirme basamaklarının arttırılması bence çok önemli (ÖE3).”

“2013 programında değerlendirme boyutunda yapılan değişiklikler ile öğrencinin, programın, öğretmenin eksik yönlerinin belirlenmesi ve hemen müdahale edilmesi bu program ile daha da önemli hale gelmiştir (ÖE9).”

“Programda dokümantasyon yöntemi ile değerlendirme söz konusu. Gözlemlerin, görüşmelerin, port folyoların olduğu değerlendirme sistemi olması değerlendirmeyi çok yönlü tutuyor. Aile eğitimi ve aile katılımına yönelik OBADER’i işin içine katıyor bunlarda güçlü yanları (ÖE14).”

“Program çerçeve bir programdır (ÖE11).”

“2013 programı çocuğun gelişimini dikkate alan bir program bu yüzden çok kullanışlı olduğunu düşünüyorum (ÖE15).

“Programda madde madde gelişim aşamaları belirlenmiş, bu gelişim aşamaları doğrultusunda neler yapılabileceği vurgulanmış, ayrıca öğretmenlere yönelik uygulamalarına çerçeve oluşturacak nitelikte olduğunu söyleyebiliriz (ÖE16).”

“Programdaki kazanım göstergelerden sadece bir iki tanesinde tereddüdüm olmuştu onun dışında hepsi gayet uygun ve yeterli (ÖE15).”

“Programda uyarılama basamağına yer verilmiş olması çok önemli, özel gereksinimli çocukları külfet gibi görmeden onların doğal bir hakkı olduğunu bu eğitimden yararlanmanın bunu bilerek sınıfın içine girmek bence çok kıymetli (ÖE3).”

“Program, kazanım ve göstergeleri çocuklara kazandırmak için çocuklara yaparak yaşayarak gerçek hayat deneyimleriyle oyunlar aracılığıyla pek çok şey deneyimleme fırsatı sunuyor aslında (ÖE6).”

“Programın her yeri değerler eğitimi, ayrı bir başlık olarak verilmemiştir, değerler eğitimi bütün kazanım ve göstergelerde ve bütün süreçte ele alınmaktadır. Değerler eğitimi deyince neleri kapsıyor, saygı var, sevgi var, yardımlaşma var, iş birliği, hoşgörü, empati, hak, adalet, demokrasi, hukuk vs. vs. genişletmek mümkün dolayısıyla bunların hepsini biz etkinlikler aracılığıyla çocuklara veriyoruz (ÖE2).”

“...Program, çocukların ilgisine, ihtiyacına duyarlı planlamaya olanak verdiği için ben güçlü buluyorum (ÖE6).”

“Program çocukların yaratıcılıklarını geliştirmeyi hedefliyor (ÖE7).”

“Programa güne başlama zamanının eklenmesi, bunun vurgulanması, çocukların güne hazırlanması, bunların öneminin daha detaylı açıklanması programı nitelikli hale getiriyor (ÖE10).”

“Programa öğretmen rolü açısından baktığımızda; öğretmene çevreyi düzenleyen, rehberlik eden, keşfedip ulaşmasına giden yolda o yolu dizayn eden ve bilginin merkezi değil bilgiye ulaşmayı sağlayan bir rol biçiyor. Program aile noktasında ise ailenin katılımı, eğitimi ve desteklenmesi boyutunda biyolojik kuramdan yani Bronfenbrenner’in kuramından etkilendiğini görüyoruz (ÖE11).”

“Programda açık havaya vurgu var mı, evet var. Program diyor ki sıklıkla çıkarın çocukları açık havaya ama benim öğretmenim çıkarmıyor aman üşütür terler hasta olur diye (ÖE2).”

“Programda rehberlikle ilgili alınan karar çok yerindeydi bu program ilk uygulandığı sene anaokullarına rehber öğretmen ataması yapıldı ama bir sene dolmadan öğretmenlerin atamaları iptal edildi, bence buna acilen tekrar geri dönmek lazım (ÖE3).”

“2013 programı bir erken müdahale programı olarak tasarlanmış, aynı zamanda çocukların ilgisine ihtiyacına duyarlı bir program (ÖE6).”

“Köşeler öğrenme merkezi olarak değiştirildi, aslında buradaki mantık sınıfı bölümlere ayırabilmek, o bireysel çalışmaları daha ön plana çıkarabilmek, bu doğrultuda yapılan mini bir dokunuştu. Ayrıca serbest zamanın oyun zamanı olarak değiştirilmesi noktasında da küçük bir dokunuş oldu. Yani bu çok küçük nüanslarla aslında etkili dokunuşların yapıldığı bir program diye düşünüyorum o yüzden yazılı metin olarak baktığımızda gerçekten nitelikli bir programa sahibiz (ÖE10).”

“Program çocukların bütün gelişim alanlarını destekleyici nitelikte. Program bizlere bütünleştirmeyi söylüyor, diyor ki etkinlikleriniz ilişkili olsun akış güzel olsun birbirleriyle ilişki kurun. Program ayrıca bireysel farklılıklara dikkat etmemiz gerektiğini vurguluyor (ÖE11).”

“Günlük yaşam deneyimlerini de içine alarak yakın çevreyi aktive eden bir program olması açısından programın nitelikli olduğunu düşünüyorum (ÖE14).”

Çizelge 6’da okul öncesi öğretim elemanların 2013 okul öncesi eğitim programına yönelik genel görüşleri incelendiğinde olumsuz olarak; öğretmen yetersizliği, değerlendirme boyutu gerçekleştirilemiyor, açık ve anlaşılır olmama, tasarındaki haliyle uygulanmıyor, didaktik, kültürel öğelerden çok uzak, içerik standardı yok, kademeler arası kopukluk, çağa uygun değil, çocuğa hitap etmiyor, kazanım göstergeler yetersiz, çocuk merkezlilik uygulanamıyor, fazla esnek ifadeleriyle görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşlerin her biri ayrı ayrı Çizelge 6’da kod olarak yer almıştır.

“Olumsuz” teması için en fazla yoğunluğa sahip kodlar; öğretmen yetersizliği (4), değerlendirme boyutu gerçekleştirilemiyor (3), açık ve anlaşılır olmama (2) ve tasarındaki haliyle uygulanmıyor (2) olmuştur. Çizelge 6’daki “Olumsuz” temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Öğretmenler programdaki kazanım ve göstergeleri nasıl ele alacakları konusunda yetersizler. Hangi yaşta hangi kazanım ve göstergeyi dikkate alacaklarını nereden nasıl başlayacaklarını bilmiyorlar, bu konuda kendilerini yetersiz görüyorlar (ÖE11).”

“Programın değerlendirme sürecini çok ön plana almış olması bence önemli bir unsur bizde her ne kadar tabii planlandığı şekilde nitelikli değerlendirme yapılmıyor olsa da uygulamaya döktüğümüz zaman işi ama bu değerlendirme basamaklarının arttırılması bence çok önemli (ÖE3).”

“Değerlendirme boyutu çok zayıf yani programda değerlendirmenin çocuğu değerlendirmenin programın teorik kısmında zayıf olduğunu söyleyemiyorum uygulamaya aktarma kısmında nasıl yapılacağına dair değerlendirme, öğretmenin kendini değerlendirmesi, çocuğu değerlendirmesi, programı değerlendirmesi olarak 3 boyutu içerse de öğretmenler çocuğa gelişimsel rapor hazırlamada nerden başlayıp nasıl başlayıp nereye kadar gideceğini bilmiyor (ÖE4).”

“Program kendi içerisinde aslında çok güzel ifade edilmesine rağmen mesela anlaşılmayan kısımları oluyor, örnek verecek olursam değerlendirme boyutunun sistematigi tam anlaşılmıyor öğretmenler tarafından diye düşünüyorum (ÖE1).”

“Yazılı anlamda programımızda hiçbir sıkıntı olduğunu düşünmüyorum. Tabii ki uygulamaya geldiğinde bu yazılı programın çok başka uygulamalarına rastlıyoruz (ÖE10).”

“Bana göre bu program tamamen didaktik bir şekilde hazırlanmış. Kültürel öğelerle barındırılmış denilse de değil, kültürel öğelerden çok uzak bir program, burada değerlerden bahsetmiyorum, kültürel öğelerden bahsediyorum yani çocuğun kendi bulunduğu bölgede yaşantısal durumlarına göre entegre edilmesinden bahsediyorum. Programın içerik standardı yok, yani demek istediğim Türkçe dil etkinliğim var ama mesela bir okul öncesi çocuğu okul öncesi eğitimi aldıktan sonra Türkçe sözcük dağarcığı ne kadar olmalı hangi sözcükleri yaşça verebiliriz ya da söz dizimi kurallarına göre konuşabilir diyor o söz dizimi kuralları özne nesne yüklem dizimindeki konuşmayı mı içermeli ya da matematik etkinliğimiz var çocuklar 6 yaşına kadar matematiği hangi boyuta kadar almalı belli değil (ÖE4).”

“Eğitim programını yaparken göz ardı ettiğimiz nokta biz bu çocukları birinci sınıfa hazırlıyoruz ama birinci sınıfın onların eğitim programına paralel bir ilke çok fazla gözetmiyoruz. Okul öncesi eğitim programı ile ilkokul 1. Sınıf eğitim programının arasında bir kopukluk olduğunu düşünüyorum. Özellikle bilişsel açıdan ve sosyal açıdan. (ÖE7).”

“Programın maalesef çok çağı yakalayamadığını düşünüyorum. Çocuğa çok hitap etmeyen bir program olduğunu düşünüyorum (ÖE12).”

“Programın kazanım ve göstergeler açısından sınırlılıkları olduğunu düşünüyorum (ÖE13).”

“Uygulamaya baktığımda programda yazarların hiç de ideal olmadığını gözlemliyorum, o bağlamda uygulama aşamasındaki örneğin çocuk merkezlik gerçekten çok da istenildiği gibi yapılamıyor yine öğretmen merkezli uygulamalar yürütülüyor (ÖE14).”

“Programda fazla ucu açık bulduğum noktalar var, öğretmenler açısından bakıyorum buna, öğretmenler zaman zaman programı etkili kullanamıyorlar, aslında program buna izin veriyor ama bu esneklik öğretmenlerde daha farklı bir algı yaratıp bunun kullanımını etkiliyor (ÖE15).”

Çizelge 6’da okul öncesi öğretim elemanların 2013 okul öncesi eğitim programına yönelik genel görüşleri incelendiğinde geliştirilebilir olarak; öğretmen niteliği, güncel kazanım ve göstergeler eklenmeli, rehberlik faaliyetleri, teknolojik becerilerin desteklenmesi, açık ve anlaşılır olma, doğa temelli eğitim, aile eğitimi, kademeler arası paralellik, öğretmenin rehber rolü, özel gereksinimli çocukların desteklenmesi, proje yöntemi, uzaktan eğitim ifadeleriyle görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşlerin her biri ayrı ayrı Çizelge 6’da kod olarak yer almıştır.

“Geliştirilebilir” teması için en fazla yoğunluğa sahip 3 kod; öğretmen niteliği (4), güncel kazanım ve göstergeler eklenmeli (3), rehberlik faaliyetleri (2) olmuştur. Çizelge 6’daki geliştirilebilir temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“...burada da iş haliyle öğretmene çok fazla düşüyor ve öğretmenin niteliği büyük rol oynuyor haliyle de programdan önce belki de öğretmen yetiştirme programlarının ya da öğretmen eğitimlerinin birazcık daha etkin hale getirilmesi gerekiyor, buna yönelik olarak da öğretmen niteliğiyle ilgili daha çok yoğunlaşmamız gerekiyor (ÖE6).”

“Motor gelişim alanında yanlış hatırlamıyorsam sadece 5 tane kazanım var altında çok sayıda gösterge var ama o göstergelerin her birinin kendi başına kazanım olması gerekiyor aslında bu nedenle bu kısmın güncellenmesi ve daha açık hale getirilmesi gerektiğini düşünüyorum (ÖE1).”

“Programda rehberlikle ilgili alınan karar çok yerindeydi bu program ilk uygulandığı sene anaokullarına rehber öğretmen ataması yapıldı ama bir sene dolmadan öğretmenlerin atamaları iptal edildi, bence buna acilen tekrar geri dönmek lazım (ÖE3).”

“Programın uzaktan eğitime ilişkin yetersizlikleri var. Ayrıca programda teknoloji kısmı çok eksik, neredeyse hiç yok, teknolojinin nasıl kullanılacağına dair uygulama içeriği eklenebilir programa (ÖE15).”

“Programda anlaşılmayan kısımlar var mesela bu kısımlar için ayrıntılandırma yapılırsa çok iyi olacağını düşünüyorum (ÖE1).”

“Program güncelleme komisyonunda ben olsaydım mesela, zorunlu bahçe günü koyardım programa, herkes çıkacak dışarıya, daha çok dışarıya çıkmalarını vurgulardım. Ayrıca öğretmenler aracılığıyla ailelere eğitimi şart koşardım (ÖE2).”

“Program yeni yüzyılın ihtiyaçları doğrultusunda daha esnek, çocukların kendi kendini geliştirme sürecini öğretmenlerin gerçek manada rehber olduğu bir program şeklinde güncellenmesi gerektiğini düşünüyorum (ÖE7).”

“Programın uygulama boyutunda çok eksik ayakları kaldığını düşünüyorum ve bunların daha sistematik düzenli denetimli öğretmenlerin biraz daha çocuk merkezli, hevesleri, merakları keşifleri doğrultusunda projelerle çalıştıracakları şekilde gitmesi gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca özel gereksinimli çocukların uyarlama ile ilgili mesela çalışmalarda hedeflendiğini görüyorum ama uyarlama demek sadece özel gereksinimli çocuk demek değil, dezavantajlı çocuklarda var aile yoksunluğu çeken çocuklar var Ne bileyim anne baba boşanmış çocuklar, ölüm geçirmiş çocuklar, hastalıkları olan kronik hastalıkları olan çocuklar vesaire gibi ya da bir tanı almamış ama birtakım noksanlıkları olan çocukları da hedef alması gerektiğini düşünüyorum bu bağlamlarda biraz daha programın revize edilmesi gerektiğini düşünüyorum (ÖE14).”

4.2.3. Okul Öncesi Öğretmenlerin ve Öğretim Elemanların 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak 2013 okul öncesi eğitim programına ilişkin öğretmenler ve öğretim elemanların görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin bulgu ve yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

“Olumlu” teması ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak tasarıda çok güzel, esnek, tasaridaki kazanımlar yeterli, oyun temelli eğitim, eklettik, çocuk merkezli, çerçeve, hayal gücü ve yaratıcılığı destekleyici, sarmal, keşfederek öğrenme, bireysel farklılıklara uygun, öğrenme merkezleri, bütünleştirilmiş etkinlik, değerlendirme niteliklerinin ifade edildiği görülmüştür. Öğretmenlerin ve öğretim elemanların çoğunluğu tarafından 2013 okul öncesi eğitim programının tasarıda çok güzel olduğu ifade edildiği görülmüştür. Ayrıca öğretim elemanları tarafında tasarıda çok güzel niteliğinden hemen sonra programın çocuk merkezli ve sarmal olması yönünde olumlu görüş bildikleri görülmüştür.

Sadece öğretmenler tarafından ifade edilen nitelikler; açık ve anlaşılır olma, öğretmenin rehber rolü, tasaridaki amaç ve ilkeler uygun, yıllık planın kaldırılması, kapsamlı, yenilikçi olarak tespit edilmiştir. Sadece öğretim elemanları tarafından ifade edilen nitelikler ise; aile katılımı, gelişimsel, uyarlama, kültürel ve evrensel değerler, çocuğa görelilik, güne başlama zamanı, öğretmen rolü, aile eğitimi, doğa temelli eğitim, rehberlik faaliyetleri, erken müdahale programı, oyun zamanı, bütüncül gelişimi destekleyici, günlük yaşam deneyimleri, yakın çevre etkileşimi olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda iki grubun görüşleri arasında benzerliklerin yanında farklılıklarında oldukları görülmüştür.

“Olumsuz” teması ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak öğretmenlerin yetersiz olduğunun ifade edildiği görülmüştür. Bu ikinci alt temaya yönelik öğretmenlerin yarısından fazlası fiziksel imkân yetersizlikleri niteliğinde yoğunlaşırken, öğretim elemanların bir kısmı öğretmen yetersizliği niteliğinde yoğunlaşmışlardır, bu anlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların yoğunlaştıkları niteliklerin farklılaştığı görülmüştür.

Sadece öğretmenler tarafından ifade edilen nitelikler; fırsat ve imkân yetersizlikleri, sınıf mevcudu fazla, evrak yükü fazla, kazanımlar gerçekleştirilemiyor, kazanımların dağılımı dengesiz, kullanışlı değil olarak tespit edilmiştir. Sadece öğretim elemanları tarafından ifade edilen nitelikler ise; değerlendirme boyutu gerçekleştirilemiyor, açık ve anlaşılır olma, tasarıdaki haliyle uygulanamıyor, didaktik, kültürel öğelerden çok uzak, içerik standardı yok, kademeler arası kopukluk, çağa uygun değil, çocuğa hitap etmiyor, kazanım göstergeler yetersiz, çocuk merkezilik uygulanamıyor, fazla esnek olarak tespit edilmiştir. Bu anlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinin genel anlamda farklılaştığı görülmüştür.

“Geliştirilebilir” teması ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak güncel kazanım ve göstergeler eklenmeli, teknolojik becerilerin desteklemesi, doğa temelli eğitim niteliklerinin ifade edildiği görülmüştür. Öğretim elemanların bir kısmı tarafından öğretmen niteliğinin geliştirilmesinin vurgulandığı görülmüştür.

Sadece öğretmenler tarafından ifade edilen nitelikler; yaratıcılığın desteklenmesi, fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması, yabancı dil eğitimi, sanat atölyeleri, aile katılımı, örnek etkinlikler, değerlendirme, alternatif uygulama örnekleri, daha esnek olması gerektiğinin ifade edildiği görüşmüştür. Sadece öğretim elemanları tarafından nitelikler ise; öğretmen niteliğinin arttırılması, rehberlik faaliyetleri, açık ve anlaşılır olma, aile eğitimi, kademeler arası paralellik, öğretmenin rehber rolü, özel gereksinimli çocukların desteklenmesi, proje yöntemi, uzaktan eğitim olarak ifade edildiği belirlenmiştir. Bu anlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinin genel anlamda farklılaştığı görülmüştür.

4.3. Alternatif Eğitim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşler

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak alternatif eğitim yaklaşımlarına ilişkin okul öncesi öğretmen görüşleri, okul öncesi öğretim elemanlarının görüşleri ile bu görüşler arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

4.3.1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri

Araştırmanın alternatif eğitim yaklaşımlarından sadece üç tanesi (Montessori, Waldorf, Reggio Emilia) üzerinde kurgulanmasından dolayı katılımcılara sadece bu üç yaklaşımdan hangisinin ya da hangilerinin daha çok etkili daha çok verimli olduğu sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplardan okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarına yönelik görüşlerinin dağılımları Çizelge 7’de sunulmuştur.

Çizelge 7. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
	Özgür seçimler	4
	Kendine yetebilme becerisi	3
	Yaparak-yaşayarak öğrenme	3
	Günlük yaşam materyalleri	2
	Oyun temelli	2
	Çocuğun keşfi	1
	Çocuk merkezli	1
Montessori	Etkinlik çeşitleri	1
	Özgüven gelişimi	1
	Sorumluluk bilinci	1
	Özsaygı gelişimi	1
	Disiplin	1
	Emici zihin	1
	Çocuğun değerlendirilmesi / Gözlem	1
	Öğretmen rolü	1
	Aile katılımı	1

Çizelge 7 - devamı

	İş birliği	1
	Birey merkezli	1
	Kendini keşfetme	1
	Doğa/çevre bilinci	1
	Proje temelli eğitim	4
	Çevre üçüncü öğretmen	2
	Çocukların ilgi ve ihtiyaçları	2
	Çocuk merkezli	2
	Eğitim ortamındaki aynalar	1
	Sanat atölyeleri	1
	Sanat öğretmeni (Atealerista)	1
	Esnek	1
	Aile katılımı	1
	Kendini ifade etme becerisi	1
	Eğitim ortamı	1
Reggio Emilia	Duvar yok/Saydamlık var	1
	Problem çözme becerisi	1
	İş birliği	1
	Yapılandırılmamış	1
	Bireysel çalışmalar/Grup çalışmaları	1
	Birey merkezli	1
	Yaparak yaşayarak öğrenme	1
	Kendini keşfetme	1
	Doğa/çevre bilinci	1
	Değerlendirme / Dokümantasyon / Portfolyo	1
	Yaratıcılığın desteklenmesi	1
	Doğa/çevre bilinci	4
	Doğal materyaller	3
	Oyun temelli eğitim	2
	Aile katılımı	2
Waldorf	Birey merkezli	2
	Karma yaş	1
	Akademik kaygı yok	1
	Evrensel değerler	1
	Sanat	1

Çizelge 7 - devamı

Yaparak yaşayarak öğrenme	1
Kendini keşfetme	1
Yaratıcılığın desteklenmesi	1
Özgürlük	1
Özgüven	1

Çizelge 7 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarına yönelik belirtmiş olduğu görüşleri “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” olmak üzere üç temada ele alınmıştır. Bu temaların belirlenmesinde öğretmenlerin Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf eğitim yaklaşımlarının etkili ve verimli yönleri olarak ifade ettikleri görüşleri dikkate alınmıştır.

Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin sadece tek bir yaklaşımın etkili en verimli olmasının mümkün olmadığı; her yaklaşımın kendi içinde etkili, verimli, başarılı yanlarının olduğunu bu sebeple bu soruya yönelik olarak tek bir cevap vermenin uygun olmayacağı, bu üç yaklaşımın güçlü, etkili ve verimli buldukları yanlarını ifade etmenin daha uygun olacağı görüşünde birlik sağladığı ifade edilebilir.

Çizelge 7’de okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarına yönelik belirtmiş olduğu görüşleri incelendiğinde Montessori teması için; özgür seçimler, kendine yetebilme becerisi, yaparak-yaşayarak öğrenme, günlük yaşam materyalleri, oyun temelli özelliklerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Ayrıca çocuğun keşfi, çocuk merkezli, etkinlik çeşitleri, özgüven gelişimi, sorumluluk bilinci, özsaygı gelişimi, disiplin, emici zihin, çocuğun değerlendirilmesi/gözlem, öğretmen rolü, aile katılımı, iş birliği, birey merkezli, kendini keşfetme, doğa/çevre bilinci özellikleri sadece birer öğretmen tarafından ifade edilen özelliklerdir. Bu özelliklerin her biri ayrı ayrı Çizelge 7’de kod olarak yer almıştır.

“Montessori” teması için en fazla yoğunluğa sahip kodlar; özgür seçimler (4), kendine yetebilme becerisi (3), yaparak-yaşayarak öğrenme (3), günlük yaşam materyalleri (2), oyun temelli (2) olmuştur. Çizelge 7’deki “Montessori” temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“...Montessori çocuğun her alanda başka birinin özgürlüğünü kısıtlamayacak noktaya gelene kadar özgür olabileceğini söylüyor. Ayrıca montessori de kendine yetebilme becerisini geliştirebilmek için çocuğun kimseden yardım almadan kendi işlerini yapabilecekleri eğitim ortamları oluşturuluyor (Ö3).”

“...Çocuklar Montessori’de de kendi öğrenimleri için yaratıcı seçimler, özgür seçimler yapıyorlar yani oyuncakları materyalleri vs. seçme konusunda bundan dolayı ben Montessori’nin biraz daha etkili olduğunu düşünüyorum. Ayrıca montessori yaparak yaşayarak öğrenmeyi temel aldığı için verimli bir yaklaşım olduğunu düşünüyorum (Ö5).”

“Montessori’de bir çocuğun kendi kendine yetebilmesi becerisine baktığımızda gerçekten Montessori’nin etkin bir yaklaşım olduğunu düşünüyorum (Ö6).”

“...Montessori’nin temelinde yaparak yaşayarak öğrenme var ve daha çok organik oyuncaklar, günlük materyaller kullanılıyor ben bu yönünü çok güçlü buluyorum (Ö11).”

“Montessori oyun temelli bir yaklaşım olduğu için okul öncesi yaş grubunda çok verimli bir yaklaşım olduğunu düşünüyorum (Ö15).”

“Montessori’nin çocuğun keşfi ve çocuk merkezlik ilkelerini çok gerekli görüyorum. Ayrıca Montessori’de 5 tane gelişim alanına göre etkinlikler oluşturuluyor, bunlar; günlük yaşam beceri etkinlikleri, duyu etkinlikleri, dil etkinlikleri, matematik etkinlikleri ve evrensel etkinlikler. Bu bahsettiklerim Montessori’nin beğendiğim ve faydalı bulduğum yanları (Ö1).”

“...Çocuğun kendine duyduğu güveni geliştirebilmesi noktasında montessori yaklaşımını çok faydalı buluyorum (Ö2).”

“Montessori eğitim programının alternatif eğitim yaklaşımlarının içerisinde en etkili ve çocuklar için en verimli olduğunu düşünüyorum çünkü montessori çocuklarda bireysel sorumluluk alabilme becerisini, özsaygı gelişimini destekliyor. Ayrıca Montessori’de hem özgürlük hem de disiplin söz konusu, çocuklar özgür oldukları kadar disiplin içerisindedir aynı zamanda. Çocukların 0-6 yaş döneminde her şeyi çok kolaylıkla öğrenebileceğini emici zihin kavramıyla açıklayan montessori, bu öğrenmeleri ancak gözlemlerle değerlendirebileceğimizi açıklıyor. Bu bağlamda öğretmenin en önemli görevlerini; çocuğa uygun öğrenme ortamı hazırlamak, çocuğa rehber olmak ve sonrasında çocuğu gözlemlemek olarak ifade ediyor. Montessori’de önemli olan bir diğer nokta çevre ve bu çevrenin en başında aile geliyor. Bu bahsettiğim noktalar Montessori’nin güçlü yanları diyebiliriz (Ö3).”

“...Montessori’nin iş birliğine dayalı bir felsefesi var bu yönünü etkili buluyorum (Ö5).”

“Yani şöyle aslında bu 3 yaklaşım ya da alternatif eğitim yaklaşımları içerisine baktığımızda hepsinin ortak amacı var hepsinde de birey merkezli, yaparak yaşayarak öğrensin, kendini keşfetsin çocuk, çevreyi doğayı tanınsın, hayatı bir laboratuvar şeklinde görsün, hayatın içerisinde olsun aslında hepsinin amaçları ortak diyebilirim sadece belli özellikler bazında ayrıldıkları için yani birini seçmek çok zor ben hepsinin de etkili olduğunu düşünüyorum aslında hepsinin de faydalı yönlerinin alınması gerektiğini düşünüyorum en çok hangisi diye sorduğunda yani buna cevap vermek zor (Ö8).”

Çizelge 7’de okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarına yönelik belirtmiş olduğu görüşleri incelendiğinde Reggio Emilia teması için; proje temelli eğitim, çevre üçüncü öğretmen, çocukların ilgi ve ihtiyaçları, çocuk merkezli özelliklerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Ayrıca eğitim ortamındaki aynalar, sanat atölyeleri, sanat öğretmeni, esnek, aile katılımı, kendini ifade etme becerisi, eğitim ortamı, duvar yok/saydamlık var, problem çözme becerisi, iş birliği, yapılandırılmamış, bireysel çalışmaları/grup çalışmaları, birey merkezli, yaparak yaşayarak öğrenme, kendini keşfetme, doğa/çevre bilinci, değerlendirme/dokümantasyon/portfolyo, yaratıcılığın desteklenmesi özellikleri sadece birer öğretmen tarafından ifade edilen özelliklerdir. Bu özelliklerin her biri ayrı ayrı Çizelge 7’de kod olarak yer almıştır.

“Reggio Emilia” teması için en fazla yoğunluğa sahip kodlar; proje yöntemi (4), çevre üçüncü öğretmen (2), çocukların ilgi ve ihtiyaçları (2), çocuk merkezli (2) olmuştur. Çizelge 7’deki “Reggio Emilia” temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“...Reggio Emilia’nın işte bu projeler mevzusu beni çok çekiyor Reggio’ya hani çocuğun kendi kendine başlatması öğretmenin Hani onların gözetiminde farklı şeyler sunması (Ö9).”

“Reggio’nun çevre üçüncü öğretmen anlayışı, çevrenin eğitim öğretimin üzerindeki etkisinin yüksek olduğunu göstermesi bu yanı hoşuma gidiyor, çevre gerçekten etkili genetikten ziyade çevreninde çocukların gelişimleri üzerindeki etkisi baz alındığında Reggio’nun bu yaklaşımdaki çevrenin ön plana çıkarılması üçüncü öğretmen olarak tanımlanması güzel bir özelliği (Ö1).”

“Yani en etkili olarak düşündüğüm açıkçası Reggio gibi geliyor bana çünkü hani orada çocukların işte ilgileri ve ihtiyaçları birazcık daha ön planda (Ö9).”

“Reggio’da hani bir proje tabanlı çalışmalar yürütülüyor ve burada çocuğun tamamen ilgi duyduğu konu belirleniyor ona yönelik sanat etkinlikleri vesaire birçok etkinlikler yapılıyor yani çocuğun tamamen ön planda olduğu çocuk merkezli bir yaklaşımın ele alındığı bir program yaklaşımları olduğunu düşünüyorum (Ö12).”

“Reggio Emilia’da mesela sınıf ortamlarının ayna ile kaplı olması çocukların kendi hareketlerini görmesi çocuğun kendi gelişimi açısından veya arkadaşlarının hareketlerinin aynada yansımaları görmesi bu kişilik gelişimi açısından da önemli olduğunu düşünüyorum. Bunun yanı sıra Reggio’daki sanat atölyeleri aynı zamanda mesela ben kendi öğretmenlerinin dışında sanat atölyesinde bir öğretmen var 2 öğretmen hem kendi öğretmenleri hem de sanat öğretmenleri atealerista dedikleri... .. Reggio’da esneklik önemli, esnek bir uygulama yöntemi var... (Ö1).”

“Reggio Emilia’ya baktığımda aile katılımı daha ön planda geliyor ya da çocuğun draması, kendini ifade etmesi, dil becerisi daha ön planda tutuluyor. Düzen olarak baktığımda da veliye ayrılan

kısımlar olsun çocuğa sınıfta tanınan proje yapması için tanınan ortamlar olsun bence Reggio Emilia sınıfları daha başarılı diye düşünüyorum (Ö4).”

“Reggio yapılandırılmamış ya da böyle çok az yapılandırılmış yani çok duvar yok Reggio’da saydamlık var zaten hani çevre 3. öğretmen diyoruz her defasında yani buradan da araştırıp geliştirmek bir şeyleri deneyimlemek mesela çocukların hadi gel bunu beraber yapalım kendilerince bir grup kurup bir problem çözme becerisi üzerine gelişmeleri yani problem durumu oluşturuyorlar ya da herhangi bir problem durumu üzerine çok rahat bir şekilde bir şeyler üretmeye çalışabiliyorlar ya da birbirlerine destek olabiliyorlar orada herkes ayrı bir köşede evet bireysel çalışmaları var Reggio’nun ama grup çalışmaları da var (Ö6).”

“Yani şöyle aslında bu 3 yaklaşım ya da alternatif eğitim yaklaşımları içerisine baktığımızda hepsinin ortak amacı var hepsinde de birey merkezli, yaparak yaşayarak öğrensin, kendini keşfetsin çocuk, çevreyi doğayı tanısun, hayatı bir laboratuvar şeklinde görsün, hayatın içerisinde olsun aslında hepsinin amaçları ortak diyebilirim sadece belli özellikler bazında ayrıldıkları için yani birini seçmek çok zor ben hepsinin de etkili olduğunu düşünüyorum aslında hepsinin de faydalı yönlerinin alınması gerektiğini düşünüyorum en çok hangisi diye sorduğunda yani buna cevap vermek zor (Ö8).”

“Reggio’nun bu dokümantasyon mevzusu çok yoğun hem öğretmen görüyor o süreci hem çocuk görüyor aynı zamanda veli de görebiliyor bu süreci hani o gelişim sürecini o yüzden de Reggio bana daha etkili geliyor (Ö9).”

“...Reggio Emilia daha çok projeler üzerinden gittiği için yaratıcılığı daha çok desteklediğini düşünüyorum (Ö10).”

Çizelge 7’de okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarına yönelik belirtmiş olduğu görüşleri incelendiğinde Waldorf teması için; doğa/çevre bilinci, doğal materyaller, oyun temelli eğitim, aile katılımı, birey merkezli özelliklerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Ayrıca karma yaş, akademik kaygı yok, evrensel değerler, sanat, yaparak yaşayarak öğrenme, kendini keşfetme, yaratıcılığın desteklenmesi, özgürlük, özgüven özellikleri sadece birer öğretmen tarafından ifade edilen özelliklerdir. Bu özelliklerin her biri ayrı ayrı Çizelge 7’de kod olarak yer almıştır.

“Waldorf” teması için en fazla yoğunluğa sahip kodlar; doğa/çevre bilinci (4), doğal malzemeler (3), oyun temelli (2), aile katılımı (2), birey merkezli (2) olmuştur.

Çizelge 7’deki “Waldorf” temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Waldorf’ta doğa bilinci çevre bilinci oluşturulmaya çalışılıyor bu çok kıymetli bence (Ö4).”

“Waldorf, çocuğun doğa ile iç içe olması gerektiğini vurguluyor. Waldorf’ta daha çok yağmur yağsa da çocuğun tamamen iç içe yani yağmurda çocuğun dışarıya çıkması gerektiğini söylüyor,

tamamıyla doğal ortamda doğal materyallerle çocuğun öğrenim görmesi gerektiğini söylediği için daha etkili olduğunu düşünüyorum (Ö10).”

“Waldorf'ta tamamen doğa ile çocuklar iç içe doğadan öğreniyorlar doğal materyalleri kullanıyorlar (Ö12).”

“Waldorf oyun yoluyla hayata hazırlıyor çocukları. Waldorf'ta olmazsa olmaz diğer nokta ailenin eğitime katılması (Ö7).”

“Waldorf'ta çocuğun bireyselliğine, özgürlüğüne ve özgüven gelişimine çok vurgu yapıyor (Ö12).

“Waldorf'ta karma yaş grupları bir arada oluyor buda akran öğrenmesine olanak tanıyor bence bu Waldorf'un bir artısı (Ö1).”

“Waldorf'ta akademik bir şey yok zorunluluk yok çocuklar yedi yaşına gelmeden herhangi akademik bir şey öğrenmiyorlar ve bu benim için aslında güzel bir şey... .. Sevgiyi saygıyı yani biraz daha ahlaki yönde bir şeylerin öğretilmesi bence doğru olacağı için ben şahsen Waldorf'u yani daha verimli olabileceğini düşünüyorum yani şahsen gönlüm ondan yana... .. Aile katılımı yine Waldorf'un güçlü bulduğum yanlarından (Ö7).”

“Yani şöyle aslında bu 3 yaklaşım ya da alternatif eğitim yaklaşımları içerisine baktığımızda hepsinin ortak amacı var hepsinde de birey merkezli, yaparak yaşayarak öğrensin, kendini keşfetsin çocuk, çevreyi doğayı tanınsın, hayatı bir laboratuvar şeklinde görsün, hayatın içerisinde olsun aslında hepsinin amaçları ortak diyebilirim sadece belli özellikler bazında ayrıldıkları için yani birini seçmek çok zor ben hepsinin de etkili olduğunu düşünüyorum aslında hepsinin de faydalı yönlerinin alınması gerektiğini düşünüyorum en çok hangisi diye sorduğunda yani buna cevap vermek zor (Ö8).”

“Waldorf tamamıyla doğal ortamda doğal materyallerle çocuğun öğrenim görmesi gerektiğini söylediği için bu doğal materyallerinde yaratıcılığı desteklediği ya da çocuğun kendisinin bir şeyler üretmesi açısından daha etkili olduğunu düşünüyorum (Ö10).”

4.3.2. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri

Araştırmanın alternatif eğitim yaklaşımlarından sadece üç tanesi (Montessori, Waldorf, Reggio Emilia) üzerinde kurgulanmasından dolayı katılımcılara sadece bu üç yaklaşımdan hangisinin ya da hangilerinin daha çok etkili daha çok verimli olduğu sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplardan okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarına yönelik görüşlerinin dağılımları Çizelge 8’de sunulmuştur.

Çizelge 8. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Montessori	Günlük yaşam becerileri	6
	Özgün materyaller	5
	Sabır	2
	Sorumluluk bilinci	2
	Özgür seçimler	2
	Hata kontrollü materyaller	2
	Bireysellik	2
	Kendine yetebilme becerisi	1
	Öğretmenin rehber rolü	1
	Yaparak yaşayarak öğrenme	1
	Duyu temelli eğitim	1
	Öğrenme merkezleri	1
	Çocuk boyutunda gerçek materyaller	1
	Çocuk merkezli	1
	Akran öğrenimi	1
Reggio Emilia	Sanat ve estetik	6
	Proje temelli eğitim	6
	Kültürümüze adapte edilebilirlik	3
	Sosyallik	2
	Yaratıcılığın desteklenmesi	2
	Öğretmenin rehber rolü	2
	Değerlendirme/Dokümantasyon/Portfolyo	2
	Çevre üçüncü öğretmen	2
	Çocuk imajı	2
	Keşfederek öğrenme	2
	Aile katılımı	2
	Doğa temelli eğitim	1
	Karma yaş	1
	Akran öğrenimi	1
	Toplumsal yaşam/Toplumsal bilinç	1
	Disiplinler arası çalışma	1
	Eğitim ortamındaki aynalar	1
	Okul dışı öğrenme	1
Gelişime açık öğretmen	1	
Çocuk merkezli	1	

Çizelge 8 - devamı

	Sorumluluk bilinci	1
	Doğa temelli eğitim	6
	Teknolojiden uzak	2
	Sakinlik/Sadelik	2
	Doğal materyaller	2
	Keşfederek öğrenme	2
	Farklı türden canlılara saygı	1
	Sanat	1
	Bireysel hız ilkesi	1
	Zanaat becerisi	1
Waldorf	Öğretmenin rehber rolü	1
	İç denetim	1
	İş birliği	1
	Paylaşılmış liderlik	1
	Ahşap materyaller	1
	Okul dışı öğrenme	1
	Akademik kaygı yok	1
	Oyun temelli eğitim	1
	Günlük yaşam becerileri	1

Çizelge 8 incelendiğinde okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarına yönelik belirtmiş olduğu görüşleri “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” olmak üzere üç temada ele alınmıştır. Bu temaların belirlenmesinde öğretmenlerin Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf eğitim yaklaşımlarının etkili ve verimli yönleri olarak ifade ettikleri görüşleri dikkate alınmıştır.

Elde edilen bulgulardan hareketle öğretim elemanları sadece tek bir yaklaşımın en etkili en verimli olmasının mümkün olmadığı; her yaklaşımın kendi içinde etkili, verimli, başarılı yanlarının olduğunu bu sebeple bu soruya yönelik olarak tek bir cevap vermenin uygun olmayacağı, bu üç yaklaşımın güçlü, etkili ve verimli buldukları yanlarını ifade etmenin daha uygun olacağı görüşünde birlik sağladığı ifade edilebilir.

Çizelge 8’de okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarına yönelik belirtmiş olduğu görüşleri incelendiğinde Montessori teması için; günlük

yaşam becerileri, özgün materyaller, sabır, sorumluluk bilinci, özgür seçimler, hata kontrollü materyaller, bireysellik özelliklerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Ayrıca kendine yetebilme becerisi, öğretmenin rehber rolü, yaparak yaşayarak öğrenme, duyu temelli eğitim, öğrenme merkezleri, çocuk boyutunda gerçek materyaller, çocuk merkezli, akran öğrenimi özellikleri sadece birer öğretmen tarafından ifade edilen özelliklerdir. Bu özelliklerin her biri ayrı ayrı Çizelge 8’de kod olarak yer almıştır.

“Montessori” teması için en fazla yoğunluğa sahip kodlar; günlük yaşam becerileri (6), özgün materyaller (5) olmuştur. Çizelge 8’deki “Montessori” temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Montessori, çocuğa sunduğu çevre imkanları açısından ev modeli bir çevre sunar. Çocuğa güvenir yani çatal, bıçak, kaşık kullanmasını kısaca günlük yaşam becerileri dediğimiz becerileri desteklemeyi de çok önemli kılar (ÖE11).”

“Montessori’nin günlük yaşam becerilerini desteklemesi yönünden çok yararlı buluyorum (ÖE15).”

“Montessori materyallerine dönüp baktığımız zaman farklı özellikte materyalleri var matematiğe dönük olanı var kavram öğretimine dönük coğrafya öğretimine dönük bu noktada da çocukların kendi kendine hani öğrenmenin sorumluluğunu almaları noktasında çocukları desteklediğini düşünüyorum (ÖE1).”

“Montessori kendine ait materyalleri noktasında daha özgün bir yaklaşım (ÖE2).”

“...Montessori çocuklara iç disiplin kazandırmayı hedefliyor, sınıfta tek materyal çocuk sıra beklemek zorunda arkadaşının tamamlaması için... .. çocuk bir şey kırdıysa veya döktüyse onun sorumluluğunu alıyor ve temizlemesinden sorumlu, onu onarmaktan sorumlu, onu telafi etmekten sorumlu (ÖE6) ...”

“Montessori’de tabii ki işte o özgürlükler o sınırların doğru bir şekilde çizilmesi, buradaki net çizgiler Montessori’de daha belirgin ve sanırım onu biraz daha çok seviyorum bu bağlamda diyebiliriz aslında.”

“Montessori, çocuklara kendi işlerini yapabiliyor olma becerisini kazandırmayı hedefliyor ve bunu hata kontrollü olan materyaller ile destekliyor (ÖE1).”

“Montessori bireyseldir, çocuğun bireysel çalışmasına önem verir (ÖE11).”

“Montessori, öğretmenin didaktik bir şekilde bilgileri çocuğa doğrudan tek yönlü bir şekilde vermesine karşı çıkıyor, öğretmen rehberlik eden kişi, çocuğun öğrenmesi için çevresel şartları hazırlayan ve bunu kolaylaştıran aracı, arabulucu olan kişi (ÖE2).”

“Montessori’de çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesi yönüyle kıymetli olduğunu düşünüyorum (ÖE3).”

“Montessori eğitimi duyu temellidir ve sınıflar öğrenme merkezlerine ayrılmıştır (ÖE4).”

“Montessori’de çocuk boyutunda gerçek materyaller kullanılıyor (ÖE6).”

“Montessori tamamen çocuk merkezli bir yaklaşımdır (ÖE7).”

“Montessori çocuktan çocuğa öğrenmeyi destekler (ÖE11).”

Çizelge 8’de okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarına yönelik belirtmiş olduğu görüşleri incelendiğinde Reggio Emilia teması için; sanat ve estetik, proje temelli eğitim, kültürümüze adapte edilebilirlik, sosyallik, yaratıcılığın desteklenmesi, öğretmenin rehber rolü, değerlendirme/dokümantasyon/portfolyo, çevre üçüncü öğretmen, çocuk imajı, keşfederek öğrenme, aile katılımı özelliklerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Ayrıca doğa temelli eğitim, karma yaş, toplumsal yaşam/toplumsal bilinç, disiplinler arası çalışma, eğitim ortamındaki aynalar, okul dışı öğrenme, gelişime açık öğretmen, çocuk merkezli, sorumluluk bilinci özellikleri sadece birer öğretmen tarafından ifade edilen özelliklerdir. Bu özelliklerin her biri ayrı ayrı Çizelge 8’de kod olarak yer almıştır.

“Reggio Emilia” teması için en fazla yoğunluğa sahip kodlar; sanat ve estetik (6), proje temelli eğitim (6) olmuştur. Çizelge 8’de “Reggio Emilia” temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Reggio Emilia sanata ve estetiğe verdiği önemle karşımıza çıkıyor aslında (ÖE3).”

“Ben açıkçası akademik çalışma alanım olması nedeniyle sanat eğitimini önceleyen bir yaklaşım olan Reggio Emilia yaklaşımını etkili ve verimli buluyorum (ÖE5).”

“Reggio Emilia sanat tarafı ağırlıklı olan bir yaklaşımdır (ÖE8).”

“Reggio Emilia yaklaşımı proje tabanlı bir süreci benimsediği için, çocukların düşüncelerinden, hayallerinden, ilgilerinden yola çıkarak onların projeler tasarlamalarını ve hayata geçirmelerini sağlıyor (ÖE5).”

“Reggio Emilia’da proje ve atölye çalışmaları da eğitim sürecinin çocukların ilgi, merak ve ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırıldığına göstergesidir (ÖE13).”

“Reggio Emilia’nın prensipleri var ve Reggio Emilia diyor ki sizin kültürünüz neye elverişliyse neye uygunsa kendi çalışmalarınızı bizim prensiplerimizden esinlenerek kendinize uygun çalışmalar ortaya koyun diyor (ÖE12).”

“Reggio Emilia’da kamusal alan çok önemlidir insanların kaynaşması sosyalleşmesi çok önemlidir ve piazza vardır ortada bir alan vardır ve o alanda sıklıkla kişilerin nasıl ki şehrin meydanında yollarımız kesişiyorsa aynı o mantıktan hareketle piazzada da bütün sınıfların açıldığı o alanda da günlük rutinler içerisinde çocukların yaşamları zaman zaman kesişir, bu öğretmen olabilir,

yardımcı öğretmen olabilir, aşçı olabilir, diğer sınıftaki bir çocuk olabilir ve sonuçta orada bir etkileşim doğar paylaşım doğar akrandan akrana bir öğrenme vardır (ÖE2).”

“Reggio Emilia’nın yaratıcılığı beslemesi, zihinsel esnekliği çocuklara sağlamış olması bu noktalarda bana çok güçlü geliyor (ÖE1).”

“Reggio Emilia eğitim öğretim planlamasında çocuğa sorumluluk vermekte, öğretmeni rehber konumda tutmaktadır. Eğitim ortamı ise çocukların yaratıcılık ve hayal gücünü destekleyecek şekilde düzenlenmiş ve üçüncü öğretmen olarak kabul edilmektedir (ÖE13).”

“Reggio Emilia’da çocukların gelişimi oldukça profesyonel olarak belgelendirme yöntemi ile kayıt altına alınıp takip ediliyor, ebeveynlerle ve kendi aralarında paylaşımı sağlanıyor (ÖE5).”

“... Reggio Emilia’da çocuk güçlü bir imaja sahip, kendi kararlarını kendisi verir, istediği etkinlikte yer alır (ÖE6) ...”

“Reggio’nun o keşfederek öğrenme fırsatı sunan atölyeleri... Çocuğun uğraştığı, bir şey ürettiği yapı bunlar önemli (ÖE11).”

“Reggio’da aileler farklı aktivitelerle çocukların gelişimsel süreçlerini desteklemekte ve okulla iş birliği içerisinde çalışmaktadırlar, okula malzeme yapımı, proje çalışmalarında yer almak vb. (ÖE13).”

“Reggio’nun da tıpkı Waldorf gibi doğa ile bağlantısının olması sınıfa günışıklarının girmesi, bitkilerin olması çok hoşuma gidiyor (ÖE1).”

“...akrandan akrana bir öğrenme vardır. Ki Reggio sınıfları da zaten diğerlerinden farklı olarak burada yaş grupları değil de daha karma gruplar görülür. Bu noktadan hareketle büyük çocuk küçük çocuğa sabırla öğretebilir, ona yardım etmeyi öğrenir, küçük çocuk da büyük çocuğu model almayı, kavramları öğrenir, hareketleri, kuralları öğrenir (ÖE2).”

“Ben şahsi olarak Reggio Emilia yaklaşımını çok beğenirim. Çünkü sadece bir eğitim yaklaşımı olmanın ötesinde toplumsal yaşam ve toplumsal bilinç ile ilgili de çocukları çok fazla eğiten bir yapısı var. Topluluk bilinci hepimiz iyi olursak toplumca iyi oluruz düşüncesi toplumun bütün kademelerinin bütün seviyelerinin birbirini beslemesi birbirinin iyiliğini düşünmesi gerektiğini savunan bir felsefesi olduğu için ben hani içlerinde en favorim hangisi diye soracak olursan Reggio Emilia derim (ÖE3).”

“Reggio disiplinler arası çalışmaya çok açık bir yaklaşım (ÖE5).”

“Bence en iyisi Waldorf ile Reggio Emilia’dır. Çünkü onlar hani günümüzde çok meşhur outdoorlearning/okul dışı öğrenme, çocukların dışarıda yerinde öğrenme ile eğitim öğretim sürecine dahil etme faaliyetleri gibi bakış açıları vardır. Birde ben Reggio Emilia da şeyi çok seviyorum, sınıflarda kocaman aynalar olmasını yani hiçbir insan kendisini başkasının gözünden göremez onun için kendi farkındalığını oluşturmasını çocukta, bakış açısını ona göre değerlendirmeyi, sürekli kendisini görüyor aynada. Enteresan bir olay, yetişkin olarak bir kendini düşün, her gün altı saat boyunca kendini görüyorsun. Sürekli kendini gördüğün zaman değişik oluyor o başkasının gözünden görememek açısından (ÖE8).”

“Reggio Emilia yaklaşımı yani şunu diyorlar bizim için kaliteli öğretmen diye bir şey yok bizim için sürekli yeni kuramları, eğitimde beynin nörolojik yapısıyla alakalı vs araştırmaları takip eden, değişen, gelişen öğretmen vardır diyorlar, kalite durağan bir şey değildir, Reggio Emilia öğretmenleri sürekli kendilerini geliştiriyorlar bu anlamda da Reggio Emilia yaklaşımını çok beğeniyorum (ÖE12).”

“Reggio Emilia yaklaşımının verimli olduğunu düşünüyorum. Bu yaklaşım çocuğu temel almakta, öğrenme alanlarını çocuğa göre düzenlemekte, çocuğun yaptıklarına ve yaşadıkları kültüre değer vermektedir (ÖE13).”

Çizelge 8’de okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarına yönelik belirtmiş olduğu görüşleri incelendiğinde Waldorf teması için; doğa temelli eğitim, teknolojiden uzak, sakinlik/sadelik, doğal materyaller özelliklerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Ayrıca farklı türden canlılara saygı, sanat, bireysel hız ilkesi, keşfederek öğrenme, zanaat becerisi, öğretmenin rehber rolü, iç denetim, iş birliği, paylaşılmış liderlik, ahşap materyaller, okul dışı öğrenme, keşfederek öğrenme, akademik kaygı yok, oyun temelli eğitim, günlük yaşam becerileri özellikleri sadece birer öğretmen tarafından ifade edilen özelliklerdir. Bu özelliklerin her biri ayrı ayrı Çizelge 8’de kod olarak yer almıştır.

“Waldorf” teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; doğa temelli eğitim (6) olmuştur. Çizelge 8’deki “Waldorf” temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanlarının ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Ben Waldorf’u beğeniyorum çünkü çocuğun doğayla doğallıkla olan bağıını çok ciddi bir şekilde koruyan teknolojiyi birazcık daha dışarıda tutan bir yaklaşım olduğu için tercih ediyorum (ÖE1).”

“Waldorf açık hava ve doğaya vurgu yapar, orada doğallık hakimdir, materyallerin sade ve doğal olması çok önemlidir (ÖE2).”

“Küçük yaşta sürekli atölye çalışmaları ile çocuğun oradan oraya başını döndürmekten ziyade kendi alanında istediği şekilde doğal malzemelerle oynaması bahçede ormanda keşfetmesi ve dışarıda daha çok vakit geçirmesi sonraki akademik yaşamına da daha olumlu katkılar sağlıyor (ÖE9).”

“Waldorf doğa ile iç içe eğitimi öngören bir model, doğayı baz alan bir model (ÖE16).”

“Waldorf’ta sakinliğe ve sadeliğe önem veriliyor (ÖE2).”

“Waldorf’ta aslında çocuğun, dünyanın bir parçası olduğunu öğrenmesi, doğanın ve ekosistemin parçası olduğunu öğrenmesi bütünüün içerisinde aslında her şeyin hakimi değil onlarla birlikte yaşayacak bir canlı olduğunu görebilmesi, anlayabilmesi, saygı duyabilmesi, burada saygıdan bakarken biz mesela farklılıklara saygı çalışıyoruz programımızda var bu farklılıklara saygıyı çok genel bir kapsamda ele alırsak canlılar olarak da düşünebiliriz bunu farklı canlılara saygı göstermek olarak da almamız gerekiyor, bunu çok kapsayıcı görüyorum bu anlamda ve baktığım zaman ben şeye çok

inanana bir insanımı doğa ve insan bağının güçlü olması insanın iyi oluş halini olumlu bir şekilde etkiliyor çocukları otomatikman bu iyi oluş haline yönlendirebilecek bir şey olduğu için çok favori olarak görüyorum (ÖE1).”

“Waldorf sanata vurgu yapar. Çocukların eğitiminde asla acele edilmez, çocukların bireysel hızına saygı duyulur. Aynı zamanda çocuğun keşfetmesine, kendini ifade aracı olarak çamur, kil, heykel, marangozluk aktiviteleri vs. yani zanaat gibi işlere vurgu yapıyor. Bu keşif sürecinde öğretmenin rehber rolünü takınması gerektiğini söylüyor (ÖE2).”

“Waldorf’un yönetsel anlamdaki yapısını çok beğeniyorum yani müdür, müdür yardımcısı gibi kavramların yani otorite kavramının olmadan insanların kendi iç denetimleriyle iç otoriteleriyle süreci yönetmeleri gerektiği bilinci noktasında kıymetli olduğunu düşünüyorum. Waldorf’un bu bilincini çok seviyorum yani otorite işte müdür bir güç lider değil herkesin ortak iş birliği içinde o süreci yönetmesi herkesin bir paydaş olması ve kendi dinamiğini kendisinin yürütüyor olması kısmı beni etkileyen yönleri (ÖE3).”

“Waldorf’un o sadece ve sadece belirli materyal gruplarıyla birlikte ahşap materyal gruplarıyla birlikte oldukça yalın ve sade bir eğitim programıyla o kadar güzel becerileri kazandırabiliyorlar ki (ÖE7).”

“Bence en iyisi Waldorf ile Reggio Emilia’dır. Çünkü onlar hani günümüzde çok meşhur outdoorlearning/okul dışı öğrenme, çocukların dışarıda yerinde öğrenme ile eğitim öğretim sürecine dahil etme faaliyetleri gibi bakış açıları vardır. Waldorf’un çocuğa sağladığı serbestlik, okul dışı faaliyetlere daha fazla odaklanması beceri yönünden çocuğun günümüzde bu yapılandırmacı yaklaşım var ya yaparak ederek keşfederek araştırarak öğrenme faaliyetlerini daha etkin desteklediği açısından bakarsak işte Reggio Emilia da öyle onun için daha ön plandalar diye düşünüyorum ben (ÖE8).”

“Waldorf’un çocuğun doğasını bozmadığını ve akademik yüklemekten çok günlük yaşam becerilerini önemseyerek çocuğun hayatında bir ritim oluşturmasını gelişimleri açısından daha uygun buluyorum. Küçük yaşta sürekli atölye çalışmaları ile çocuğun oradan oraya başını döndürmekten ziyade kendi alanında istediği şekilde doğal malzemelerle oynaması bahçede ormanda keşfetmesi ve dışarıda daha çok vakit geçirmesi sonraki akademik yaşamına da daha olumlu katkılar sağlıyor (ÖE9).”

4.3.3. Okul Öncesi Öğretmenlerin ve Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak alternatif eğitim yaklaşımlarına ilişkin öğretmenler ve öğretim elemanların görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin bulgu ve yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

“Montessori” teması ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak özgür seçimler, kendine yetebilme becerisi, yaparak yaşayarak öğrenme, çocuk merkezli, sorumluluk bilinci niteliklerinin ifade edildiği görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenler ve öğretim elemanları arasında benzerliklerin bulunduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin bir kısmı tarafından “Montessori” temasına yönelik en çok özgür seçimler daha sonrasında kendine yetebilme becerisi ve yaparak yaşayarak öğrenme nitelikleri ifade edildiği görülmüştür. Öğretim elemanların yarısına yakını tarafından “Montessori” temasına yönelik olarak en çok günlük yaşam becerileri sonrasında özgün materyaller nitelikleri ifade edildiği belirlenmiştir.

Sadece okul öncesi öğretmenleri tarafından ifade edilen nitelikler; günlük yaşam materyalleri, oyun temelli, çocuğun keşfi, etkinlik çeşitleri, özgüven gelişimi, özsaygı gelişimi, disiplin, emici zihin, çocuğun değerlendirilmesi/gözlem, öğretmen rolü, aile katılımı, iş birliği, birey merkezli, kendini keşfetme, doğa/çevre bilinci olarak tespit edilmiştir. Sadece öğretim elemanları tarafından ifade edilen nitelikler ise; günlük yaşam becerileri, özgün materyaller, sabır, hata kontrollü materyaller, bireysellik, öğretmenin rehber rolü, duyu temelli eğitim, öğrenme merkezleri, çocuk boyutunda gerçek materyaller, akran öğrenimi olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenler ve öğretim elemanları çoğunlukla farklı görüşlerde yoğunlaştıkları ifade edilebilir.

“Reggio Emilia” teması ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak proje temelli eğitim, çevre üçüncü öğretmen, çocuk merkezli, eğitim ortamındaki aynalar, aile katılımı, değerlendirme/dokümantasyon/portfolyo, yaratıcılığın desteklenmesi ifade edildiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin sanat atölyeleri, sanat öğretmeni olarak ifade ettikleri nitelikleri öğretim elemanların sanat ve estetik olarak ifade ettikleri niteliğin benzerlik gösterdiğini ifade etmek mümkündür. Bu temaya yönelik öğretmenlerin bir

kısmı proje temelli eğitim niteliğinde yoğunlaşırken, öğretim elemanların yarısına yakını sanat ve estetik, proje temelli niteliklerinde yoğunlaşmışlardır.

Sadece öğretmenler tarafından ifade edilen nitelikler; çocukların ilgi ve ihtiyaçları, esnek, kendini ifade etme becerisi, eğitim ortamı, duvar yok/saydamlık var, problem çözme becerisi, iş birliği, yapılandırılmamış, bireysel çalışmalar/grup çalışmaları, birey merkezli, yaparak yaşayarak öğrenme, kendini keşfetme, doğa/çevre bilinci olarak tespit edilmiştir. Sadece öğretim elemanları tarafından ifade edilen nitelikler ise; kültürümüze adapte edilebilirlik, sosyallik, öğretmenin rehber rolü, çocuk imajı, keşfederek öğrenme, doğa temelli eğitim, karma yaş, akran öğrenimi, toplumsal yaşam/toplumsal bilinç, disiplinler arası çalışma, okul dışı öğrenme, gelişime açık öğretmen, sorumluluk bilinci olarak tespit edilmiştir. Bu anlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinin benzerliklerinin yanında farklılıklarında olduğu görülmüştür.

“Waldorf” teması ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak doğal materyaller, oyun temelli eğitim, sanat niteliklerinin ifade edildiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin doğa/çevre bilinci, olarak ifade ettikleri nitelikleri öğretim elemanların doğa temelli eğitim olarak ifade ettikleri niteliğin benzerlik gösterdiğini ifade etmek mümkündür. Bu temaya yönelik öğretmenlerin bir kısmı doğa/çevre bilinci niteliğinde yoğunlaşırken, öğretim elemanların yarısına yakını doğa temelli eğitim niteliğinde yoğunlaşmışlardır.

Sadece öğretmenler tarafından ifade edilen nitelikler; aile katılımı, birey merkezli, karma yaş, akademik kaygı yok, evrensel değerler, yaparak yaşayarak öğrenme, kendini keşfetme, yaratıcılığın desteklenmesi, özgürlük, özgüven olarak ifade edildiği görüşmüştür. Sadece öğretim elemanları tarafından nitelikler ise; teknolojiden uzak, sakinlik/sadelik, keşfederek öğrenme, farklı türden canlılara saygı, bireysel hız ilkesi, zanaat becerisi, öğretmenin rehber rolü, iç denetim, iş birliği, paylaşılmış liderlik, ahşap materyaller, okul dışı öğrenme, akademik kaygı yok, günlük yaşam becerileri olarak ifade edildiği belirlenmiştir. Bu anlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinin benzerliklerinin olduğu gibi farklılaştığı noktalarda olduğu görülmüştür.

4.4. Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının Eğitim Sistemimize Yakınlığına/ Uygunluğuna İlişkin Görüşler

Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik olarak alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna yönelik okul öncesi öğretmen görüşleri, okul öncesi öğretim elemanlarının görüşleri ile bu görüşler arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

4.4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının Eğitim Sistemimize Yakınlığına/Uygunluğuna Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna yönelik görüşlerinin dağılımları Çizelge 9’da yer almaktadır.

Çizelge 9. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının Eğitim Sistemimize Yakınlığına/Uygunluğuna Yönelik Görüşleri

Temalar	Birinci Alt Temalar	İkinci Alt Temalar	Kodlar	f
Uygun	Eklektik	Montessori	Gelişim düzeyleri/Yaş grupları	1
			Karma yaş grupları	1
			Günlük yaşam becerileri	1
		Reggio Emilia	Gelişime açık öğretmen rolü	1
			Okul-aile iş birliği	1
			Karma yaş grupları	1
			Değerlendirme/Portfolyo	1
			Kültüre adapte edilebilirlik	1
			Waldorf	Karma yaş grupları
	Evrensel değerler	1		
	Aile katılımı	1		
	Spesifik	Montessori	Bireysellik/bireysel çalışmalar	1
			Hazır çevre	1
			Akademik beceriler	1

Çizelge 9 - devamı

		Reggio Emilia	Proje temelli eğitim	1
			Doğa temelli eğitim ortamı	1
			Hikayeler/masallar	1
		Waldorf	Kültürel enstrüman öğretimi	1
			Akademik kaygı yok	1
	Eklektik	Hiçbiri	Milli olmalı	2
			Keşfederek öğrenme	1
		Montessori	Akademik kaygı yok	1
			Özgür seçim	1
Uygun		Reggio Emilia		
Değil	Spesifik		Akademik kaygı yok	2
		Waldorf	Sekiz yıl boyunca tek öğretmen	1
			Sanat ön planda	1

Çizelge 9 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna yönelik ifadelerinin “Uygun” ve “Uygun Değil” olmak üzere iki temada; “Eklektik” ve “Spesifik” olmak üzere birinci alt temalarda; “Montessori”, “Reggio Emilia”, “Waldorf” ve “Hiçbiri” olmak üzere ikinci alt temalarda ele alınabileceği görülmektedir.

Çizelge 9’da okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna yönelik görüşleri incelendiğinde “Uygun” teması “Eklektik” birinci alt teması “Montessori” ikinci alt teması için; gelişim düzeyleri/yaş grupları, karma yaş grupları, günlük yaşam becerileri olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşlerin her biri ayrı ayrı Çizelge 9’da kod olarak yer almıştır. Çizelge 9’daki “Uygun” teması “Eklektik” birinci alt teması ve “Montessori” ikinci alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Montessori çocukları yaş yaş ayırdığı için ve çocuğun her yaş grubunda öğrenebileceği ile yapabileceği şeylerin farklı olduğunu biliyoruz hani eğitim programımızdaki kazanım ve göstergelerde bu şekilde üç yaş grubu dört yaş grubu vs... (Ö5)”

“Yaklaşımları incelediğim zaman ben şunu gördüm genelde karma sınıflar yani karma yaş grupları oluyor, bizde de aslında karma sınıflar oluşturularak uygulanabilir. Biz de yapabiliriz

Montessori ve Reggio Emilia da görmüştüm birleştirilmiş sınıflar diye Waldorf'ta da yine aynı şekilde var birleştirilmiş sınıflar yani yine üçünü de kullanabiliriz aslında (Ö8)."

"Montessori'de çocuğu direk yaşama hazırlama olarak kendi yapması destekleniyor, tüm yaşam becerilerinin kendisinin yapması gerektiği söyleniyor belki o açıdan şey olabilir çocuğun ilk okula hazırlanması amacına uygun olabilir (Ö10)."

Çizelge 9'da okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna yönelik görüşleri incelendiğinde "Uygun" teması "Eklektik" birinci alt teması "Reggio Emilia" ikinci alt teması için; gelişime açık öğretmen rolü, okul-aile iş birliği, karma yaş grupları, değerlendirme/portfolyo, kültüre adapte edilebilirlik olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşlerin her biri ayrı ayrı Çizelge 8'de kod olarak yer almıştır. Çizelge 9'daki "Uygun" teması "Eklektik" birinci alt teması ve "Reggio Emilia" ikinci alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Reggio Emilia'da gelenekselden farklı öğretmen rolleri var, teknolojiyi takip eden sürekli kendini geliştiren olduğu yerde sabit düzeyde durmayıp daha ileriye gidebilen öğretmen rolleri açısından çünkü milli eğitim sisteminizin yapısı buna şey çünkü sürekli kendini yenileyebilen aday öğretmenlik sınavı vs. hani bu yönden Reggio Emilia'da da gelenekselden farklı öğretmen rolleri olduğu için ve kendini geliştirdiği için. Ayrıca yapı olarak baktığımızda aile yapısı aile bağları bağlantılar ilişkilerden de Reggio Emilia'yı diyebilirim çünkü güçlü bağ bağlantı ve ilişki Reggio'da yer alıyor (Ö5)."

"Yaklaşımları incelediğim zaman ben şunu gördüm genelde karma sınıflar yani karma yaş grupları oluyor, bizde de aslında karma sınıflar oluşturularak uygulanabilir. Biz de yapabiliriz Montessori ve Reggio Emilia da görmüştüm birleştirilmiş sınıflar diye Waldorf'ta da yine aynı şekilde var birleştirilmiş sınıflar yani yine üçünü de kullanabiliriz aslında (Ö8)."

"Reggio Emilia'nda çocuğun etkinlikleri daha sonra sergilemesi, çocuğun değerlendirilmesi açısından uygun olabilir (Ö10)."

"Reggio Emilia kültürel değerlerimize göre uyarlayabildiğimiz bir yaklaşım bu sebeple uygun olduğunu düşünüyorum (Ö15)."

Çizelge 9'da okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna yönelik görüşleri incelendiğinde "Uygun" teması "Eklektik" birinci alt teması "Waldorf" ikinci alt teması için; karma yaş grupları, evrensel değerler, aile katılımı olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşlerin her biri ayrı ayrı Çizelge 9'da kod olarak yer almıştır. Çizelge 9'daki "Uygun" teması "Eklektik" birinci alt teması ve "Waldorf" ikinci alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Yaklaşımları incelediğim zaman ben şunu gördüm genelde karma sınıflar yani karma yaş grupları oluyor, bizde de aslında karma sınıflar oluşturularak uygulanabilir. Biz de yapabiliriz Montessori ve Reggio Emilia da görmüştüm birleştirilmiş sınıflar diye Waldorf’ta da yine aynı şekilde var birleştirilmiş sınıflar yani yine üçünü de kullanabiliriz aslında (Ö8).”

“Saygı sevgiye değerlere önem vermesi açısından Waldorf uygun gibi geldi (Ö10).”

“Waldorf’ta aile katılımı önemli bu açıdan uygun olduğunu düşünüyorum (Ö15).”

Çizelge 9’da okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna yönelik görüşleri incelendiğinde “Uygun” teması “Spesifik” birinci alt teması “Montessori” ikinci alt teması için; bireysellik/ bireysel çalışmalar, hazır çevre, akademik beceriler olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşlerin her biri ayrı ayrı Çizelge 9’da kod olarak yer almıştır. Çizelge 9’daki “Uygun” teması “Spesifik” birinci alt teması ve “Montessori” ikinci alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Bireysellik yani bireysel çalışmalar olarak Montessori yakın diye düşünüyorum (Ö6).”

“Bu soruyu gördüğümde aklıma direk Montessori geldi Çünkü Montessori’de çocuk için hazırlanan çevre var yani çocuk çok fazla bir şey yapmıyor zaten hazır çevre ortamında eğitimini sürdürüyor. ...Türk milli eğitim sisteminin yapısına en uygun Montessori olur diye düşünüyorum orada da çünkü akademik öğrenmeler ön planda (Ö12).”

Çizelge 9’da okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna yönelik görüşleri incelendiğinde “Uygun” teması “Spesifik” birinci alt teması “Reggio Emilia” ikinci alt teması için; proje temelli eğitim, doğa temelli eğitim ortamı olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşlerin her biri ayrı ayrı Çizelge 9’da kod olarak yer almıştır. Çizelge 9’daki “Uygun” teması “Spesifik” birinci alt teması ve “Reggio Emilia” ikinci alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Reggio Emilia biraz uygun çünkü proje odaklı, milli eğitim projelere çok önem vermeye başladı (Ö2).”

“Reggio’da sınıfta gerçek bitkilerin gerçek hayatın olması gerektiğini söylemiş ben bunu gerçekten bizde de olsa keşke diye içimden geçirdim. Mesela böyle sınıfların kendisine ait ufak bahçeleri olsa kendi ürünlerini yetiştirdiği ufak seralarda olabilir (Ö11).”

Çizelge 9’da okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna yönelik görüşleri incelendiğinde “Uygun” teması “Spesifik” birinci alt teması “Waldorf” ikinci alt teması için; hikayeler/masallar, kültürel enstrüman öğretimi, akademik kaygı yok olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşlerin her biri ayrı ayrı Çizelge 9’da kod olarak yer almıştır.

Çizelge 9’daki “Uygun” teması “Spesifik” birinci alt teması ve “Waldorf” ikinci alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Waldorf’ta hikayeler, masallar, programda önemli bir yer kapsıyor. Bizimde masallarımız, destanlarımız, dede korkut hikayelerimiz mesela bunlar Waldorf’taki gibi uygulanabilir. Ayrıca Waldorf’ta lir enstrümanı var mesela bizde de kültürümüze ait çalgı neden olmasın, bunu uyarlayabiliriz bence bizim programa (Ö1).”

“Waldorf’ta bir not sisteminin olmadığını biliyorum ve genelde sınavla değil de çocukların ilgi alanlarına göre eğitim kademesi ilerlemesi var hatta okuma yazmanın bile çok daha geç öğretildiğini okumuştum makalelerde, bu açıdan Waldorf diyebilirim (Ö3).”

Çizelge 9’da okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna yönelik görüşleri incelendiğinde “Uygun Değil” teması “Eklektik” birinci alt teması “Hiçbiri” ikinci alt teması için; milli olmalı, keşfederek öğrenme olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşlerin her biri ayrı ayrı Çizelge 9’da kod olarak yer almıştır. Çizelge 8’daki “Uygun Değil” teması “Eklektik” birinci alt teması ve “Hiçbiri” ikinci alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Onları alıp bize uygulamak olmuyor, olmuyor yani bize uyguluyorsun ama oturmuyor havada kalıyor. Ben okul öncesi eğitim programının havada kaldığını düşünüyorum. Ya bakış açısını değiştireceğiz ya da genel olarak bizim Türk toplumunun kültürünü düşünüp bizim kendimize göre bir program oluşturacağız (Ö13).”

“Waldorf’ta diyor ki okuma yazma eğitimi öğretilmez ya da matematik öğretilmez sayılar öğretilmez çocuk onu kendisi keşfeder kendisi isteyerek öğrenir aynı şekilde Montessori’de de yok böyle bir şey Reggio Emilia’da hiç yok. Ama bizde öyle bir şey yok bizde okul öncesinde beş yaşının ikinci döneminden itibaren toplama çıkarma işlemi ve ismini tanıma becerisi adı altında öğretim yapılıyor (Ö13).”

Çizelge 9’da okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna yönelik görüşleri incelendiğinde “Uygun Değil” teması “Spesifik” birinci alt teması “Montessori” ikinci alt teması için; akademik kaygı yok, özgür seçim olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşlerin her biri ayrı ayrı Çizelge 9’da kod olarak yer almıştır. Çizelge 9’daki “Uygun Değil” teması “Spesifik” birinci alt teması ve “Montessori” ikinci alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Montessori’nin felsefesi çok güzel ama maalesef sınav ve not olayı işin içine girdiğinde onu da uygulamak çok zor gibi geliyor (Ö2).”

“Montessori daha özgürlükçü bir yaklaşım bu açıdan bize pek uygun olmadığını düşünüyorum (Ö15).”

Çizelge 9’da okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna yönelik görüşleri incelendiğinde “Uygun Değil” teması “spesifik” birinci alt teması “Waldorf” ikinci alt teması için; akademik kaygı yok, sekiz yıl boyunca tek öğretmen, sanat ön planda olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşlerin her biri ayrı ayrı Çizelge 9’da kod olarak yer almıştır. Çizelge 9’daki “Uygun Değil” teması “Spesifik” birinci alt teması ve “Waldorf” ikinci alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Waldorf’ta yedi yaşına kadar oyun oynaması gerektiği söyleniyor, akademik kaygı duyulmaması gerektiği söyleniyor o açıdan baktığımız zaman uygun değil (Ö10).”

“Waldorf’un sistemi farklı, sekiz yıl boyunca bir öğretmenle devam ediyorlar. Önceki sistemimiz 5+3 belki daha yakın olabilir ama şu an ki dönemde onu uygulamak çok zor gibi (Ö2).”

“Waldorf’ta daha çok sanat yoluyla duygu ve düşüncelerini destekleme yönünde ilerliyorlar ve bizde bunlar sıfır diyebiliriz (Ö3).”

4.4.2. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının Eğitim Sistemimize Yakınlığına/Uygunluğuna Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna yönelik görüşlerinin dağılımları Çizelge 10’da yer almaktadır.

Çizelge 10. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının Eğitim Sistemimize Yakınlığına/Uygunluğuna Yönelik Görüşleri

Temalar	Birinci Alt Temalar	İkini Alt Temalar	Kodlar	f
Uygun	Eklektik	Montessori	Evrensel değerler	2
			Aile katılımı	1
			Değerlendirme	1
			Belirli gün ve haftalar	1
			Yaparak yaşayarak öğrenme	1
			Günlük yaşam becerileri	1
			Kavram eğitimi	1
		Reggio Emilia	Değerlendirme/Portfolyo	2
			Kültürel ve evrensel değerler	2
			Sosyallik	1
	Waldorf	Aile katılımı	1	
		Belirli gün ve haftalar	1	
		Öğretmen rolü	1	
		Topluluk bilinci	1	
		Yaparak yaşayarak öğrenme	1	
	Spesifik	Montessori	Aile katılımı	2
			Üretimin desteklenmesi	1
			Değerlendirme	1
			Belirli gün ve haftalar	1
			Evrensel değerler	1
Reggio Emilia		Akademik beceriler	1	
		Çocuk imajı	2	
		Çevre üçüncü öğretmen	2	
		Değerlendirme/portfolyo	2	
		Proje temelli eğitim	2	
		Çocuğun yüz dili	1	
		Yaratıcılık becerisinin geliştirilmesi	1	
		Akran eğitimi	1	
Kültüre adapte edilebilirlik	1			
Waldorf	Öğretmen rolü	1		
	Aile katılımı	1		

Çizelge 10 - devamı

	Eklektik	Hiçbiri	Milli olmalı	2
		Montessori	Günlük yaşam materyalleri	1
Uygun				
Değil	Spesifik	Reggio	Sanat ön planda	1
		Emilia	Eğitim ortamı	1
		Waldorf		

Çizelge 10 incelendiğinde okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna yönelik ifadelerinin “Uygun” ve “Uygun Değil” olmak üzere iki temada; eklektik ve spesifik olmak üzere birinci alt temalarda; Montessori, Reggio Emilia, Waldorf ve hiçbiri olmak üzere ikinci alt temalarda ele alınabileceği görülmektedir.

Çizelge 10’da okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna yönelik görüşleri incelendiğinde “Uygun” teması “Eklektik” birinci alt teması “Montessori” ikinci alt teması için; evrensel değerler, aile katılımı, değerlendirme, belirli gün ve haftalar, yaparak yaşayarak öğrenme, günlük yaşam becerileri, kavram eğitimi olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşlerin her biri ayrı ayrı Çizelge 10’da kod olarak yer almıştır. Çizelge 10’daki “Uygun” teması “Eklektik” birinci alt teması ve “Montessori” ikinci alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Uygulamada evrensel değerler anlamında baktığımızda Montessori aile yetiştirme tarzlarımıza ve çocuk yetiştirme stillerimize uygun olduğu için benzerlik taşıyabilir (ÖE4).”

“Bu eğitim yaklaşımlarına baktığımızda da hiçbirinde bize aykırı düşen bir durum yok bizim değerlerimize milli kültürümüze dolayısıyla aile katılımını aileyi önemsiyor, bizim programımızda aileyi önemsiyor. Değerlendirme yapın diyor, çocuğun değerlendirilmesi gerekiyor diyor öğretmene program, belli sıklıklarla yapın ve bunu aile ile paylaşın ki aile görsün diyor, bunu öbür programlarda söylüyor yapıyor bizde bunu yapıyoruz, bekliyoruz. Dolayısıyla burada da program bizim programımızda belirli gün ve haftalar var bizim için milli manevi özel günlerimiz var kutladığımız bayramlarımız var milli bayramlarımız, dini bayramlarımız bunları zaten programımız içerisinde kutluyoruz. E bakıyoruz dış dünyadaki ülkelere onlarda kendilerine göre festivallerini kutluyorlar, karnavallarını kutluyorlar dini

olabilir ya da ülkenin kültürel anlamındaki günlerini kutluyorlar onlarda. Dolayısıyla bunlarında bize aykırı olduğunu söyleyemeyeceğim (ÖE2).”

“Montessori daha ya şey olabilir uygun olabilir yani çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesi gündelik hayat deneyimlerini yaşaması günlük hayatın içinde olan şeylerle muhatap olması ve bunlar üzerinden bir öğrenme süreci yaşaması bu hani bizim aile yapımızda da az çok vardır (ÖE3).”

“Montessori'nin emici zihin kavramından hareketle kavram eğitimi boyutuyla uygun (ÖE4).”

Çizelge 10'da okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna yönelik görüşleri incelendiğinde “Uygun” teması “Eklektik” birinci alt teması “Reggio Emilia” ikinci alt teması için; değerlendirme/portfolyo, kültürel ve evrensel değerler, sosyallik, aile katılımı, belirli gün ve haftalar, öğretmen rolü, topluluk bilinci, yaparak yaşayarak öğrenme olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşlerin her biri ayrı ayrı Çizelge 10'da kod olarak yer almıştır. Çizelge 10'daki “Uygun” teması “Eklektik” birinci alt teması ve “Reggio Emilia” ikinci alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Reggio'da işte gelişim dosyası, portfolyolar, çocuğun bütün bir yıl olan gelişimini adım adım gösteriyor farklı değerlendirme stratejileriyle, ebeveynden de veri alıyor, öğretmenin zaten değerlendirmesi söz konusu, gözlemler, rubrikler, dereceli değerlendirme araçları, görüşmeler, çocukla ilgili pek çok pek çok boyutu var, çocuğun söylediği şeyler, çocuğun etkinliklerinden ürünlerinden örnekler, örneğin bu değerlendirme boyutu alınabilir (ÖE6).”

“Reggio'da kültüre ve değere verilen önem düşünüldüğünde uygulanabilir diye düşünüyorum (ÖE3).”

“Reggio Emilia'nın çocuklara sosyalliği öğreten yapısı çok kıymetli (ÖE1).”

“Bu eğitim yaklaşımlarına baktığımızda da hiçbirinde bize aykırı düşen bir durum yok bizim değerlerimize milli kültürümüze dolayısıyla aile katılımını aileyi önemsiyor, bizim programımızda aileyi önemsiyor. Dolayısıyla burada da program bizim programımızda belirli gün ve haftalar var bizim için milli manevi özel günlerimiz var kutladığımız bayramlarımız var milli bayramlarımız, dini bayramlarımız bunları zaten programımız içerisinde kutluyoruz. E bakıyoruz dış dünyadaki ülkelere onlarda kendilerine göre festivallerini kutluyorlar, karnavallarını kutluyorlar dini olabilir ya da ülkenin kültürel anlamındaki günlerini kutluyorlar onlarda. Dolayısıyla bunlarında bize aykırı olduğunu söyleyemeyeceğim (ÖE2).”

“Reggio Emilia'nın tamamıyla topluluk bilinci üzerinden ve öğretmenin hep yöneten hep lider konumunda olmadığı bazen tamamı ile figüran bir role düştüğü bazen liderlik ettiği bazen sadece eşlik ettiği bir süreç var bu noktalarda Reggio Emilia olabilir. Ayrıca Reggio'da çocukların gündelik hayatın işin içinde olmaları yaparak yaşayarak öğrenme ve aktiflik önemli yer tutuyor (ÖE3).”

Çizelge 10’da okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna yönelik görüşleri incelendiğinde “Uygun” teması “Eklektik” birinci alt teması “Waldorf” ikinci alt teması için; aile katılımı, üretimin desteklenmesi, değerlendirme, belirli gün ve haftalar, evrensel değerler olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşlerin her biri ayrı ayrı Çizelge 10’da kod olarak yer almıştır. Çizelge 10’daki “Uygun” teması “Eklektik” birinci alt teması ve “Waldorf” ikinci alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Waldorf’un aileleri çok ciddi ve güzel bir şekilde sürece dahil edebilmesi şenlikleri, üretimi desteklemesi mesela millet olarak baktığımızda biz toprağa kıymet veren bir milletiz, üretime kıymet veren bir milletiz hayvancılığa kıymet veren bir milletiz yani şu anda aslında bunları çok rahatlıkla yapan kendine gerçekten yetebilen kıymetli değerli toprakları olan bir ülkeyiz. Bu noktalardan baktığımız zaman yine üretimi desteklemesi aileleri sürece dahil etmesi üretiminin önemini çocuklara anlatması zıyanın olmamasının önemini anlatılması ve yine bu dediğim şenlik zamanlarında aileleri bir araya getirerek kim ne ürettiyse senin evinde turşu vardır sen onu getiriyorsundur benim bahçemde elma ağacı vardır ben elma getiriyordum gibi bu birlik halini vurgulaması noktasında yine ben Waldorf’a daha yakınım (ÖE1).”

“Değerlendirme yapın diyor, çocuğun değerlendirilmesi gerekiyor diyor öğretmene program, belli sıklıklarla yapın ve bunu aile ile paylaşın ki aile görsün diyor, bunu öbür programlarda söylüyor yapıyor bizde bunu yapıyoruz, bekliyoruz. Dolayısıyla burada da program bizim programımızda belirli gün ve haftalar var bizim için milli manevi özel günlerimiz var kutladığımız bayramlarımız var milli bayramlarımız, dini bayramlarımız bunları zaten programımız içerisinde kutluyoruz. E bakıyoruz dış dünyadaki ülkelere onlarda kendilerine göre festivallerini kutluyorlar, karnavallarını kutluyorlar dini olabilir ya da ülkenin kültürel anlamındaki günlerini kutluyorlar onlarda. Dolayısıyla bunlarında bize aykırı olduğunu söyleyemeyeceğim (ÖE2).”

“UNESCO’nun belirlediği 12 tane evrensel değer var bunları hangileri kazanmasını sağlıyor çocuğun, baktığımızda aslında hepsinin temelinde bunlar var sevgi, saygı, hoşgörü, eşitlik, adalet, paylaşmak, iş birliği, empati bütün aslında hani baktığımızda hepsinin temelinde bunlar var. O, 12 tane değerlere istinaden temel oluşturacak her yaklaşım uygun olur (ÖE6).”

Çizelge 10’da okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna yönelik görüşleri incelendiğinde “Uygun” teması “Spesifik” birinci alt teması “Montessori” ikinci alt teması için; akademik beceriler olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşlerin her biri ayrı ayrı Çizelge 10’da kod olarak yer almıştır. Çizelge 10’daki “Uygun” teması “Spesifik” birinci alt teması ve “Montessori” ikinci alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden bir alıntı aşağıda sunulmuştur:

“Akademik başarı anlamında Montessori bir tık daha entegrasyonu olabilecek bir sistem olabilir (ÖE10).”

Çizelge 10’da okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna yönelik görüşleri incelendiğinde “Uygun” teması “Spesifik” birinci alt teması “Reggio Emilia” ikinci alt teması için; çocuk imajı, çevre üçüncü öğretmen, değerlendirme/portfolyo, proje temelli eğitim, çocuğun yüz dili, yaratıcılık becerisinin geliştirilmesi, akran eğitimi kültüre adapte edilebilirlik, öğretmen rolü, aile katılımı olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşlerin her biri ayrı ayrı Çizelge 10’da kod olarak yer almıştır. Çizelge 10’daki “Uygun” teması “Spesifik” birinci alt teması ve “Reggio Emilia” ikinci alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Reggio Emilia yaklaşımının uygun olduğunu düşünüyorum çünkü... ..Reggio’da ‘çocuk imajı’ dedikleri prensipleri var, çocuğun potansiyeli olduğuna inanıyoruz, ilgisinin ihtiyaçlarının olduğuna inanıyoruz vs. vs. ... (ÖE12).”

“Reggio Emilia proje çalışmaları içeriği ile kültürümüze uyarlanabilir. Öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi, dokümantasyon değerlendirmeleri ve ailenin eğitim sürecine dahil olma süreçleri kültürümüzle uyumaktadır (ÖE13).”

“Reggio çocuğun yüz dilinden bahseder, çocuğun her ortamda yaratıcı olmasını söyler, çocuklar birbirleriyle piazzalarda oturup birbirlerine akran eğitimi verirler. Bu prensipleri bizde uygulamak mümkün (ÖE7).”

“Burada Türk milli eğitim sisteminin yapısı, değerleri ve milli kültürümüz diyorsun bu noktada da zaten Reggio Emilia yaklaşımıyla çok barışık bir fikir, diyor ki kendi kültürünüzden ortaya çıkan projeler yapın yani bizim prensiplerimize bakın neler yaptığımıza bakın... (ÖE12).”

“Bunun yanı sıra öğretmen rolü var... Zaten bunları dikkate aldığımızda sizin kültürünüze sizin milli değerlerinize uyuşan sizin çocuklarınızın istekleri ve ilgileriyle uyuşan bir çalışma çıkıyor otomatik olarak (ÖE12).”

Çizelge 10’da okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna yönelik görüşleri incelendiğinde “Uygun Değil” teması “Eklektik” birinci alt teması “Hiçbiri” ikinci alt teması için; milli olmalı olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşlerin her biri ayrı ayrı Çizelge 10’da kod olarak yer almıştır. Çizelge 10’daki “Uygun Değil” teması “Eklektik” birinci alt teması ve “Hiçbiri” ikinci alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden bir alıntı aşağıda sunulmuştur:

“Her yaklaşım kendi ait olduğu toplumun gereksinimleri ve o toplumun yapısı gözetilerek ortaya çıkmış, o ülkeye özgü yaklaşımlar. Dolayısıyla bir yaklaşımı birebir kopyalamak değil her yaklaşımı çok iyi anlamaya çalışıp kendi ülkemizde hatta kendi öğretmenlik yaptığımız bölgenin ihtiyaçlarını gözeterek özgü bir yaklaşımı benimsemek daha sağlıklı olacaktır. Bizim ülkemiz medeniyetlerin beşiği olmuş; Mevlâna, Yunus Emre, Karacaoğlan vb. değerli düşünür ve şairlere ev sahipliği yapmıştır. Kendi değerlerimize ait zenginliklerimizi eğitim potasında birleştirdiğimiz tamamen bize ait bir program kurgulanabilir. Ama illa ki bir isim vermem gerekecekse bizden çıkmış olan Köy Enstitüleri modelini verebilirim (ÖE5).”

Çizelge 10’da okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna yönelik görüşleri incelendiğinde “Uygun Değil” teması “Spesifik” birinci alt teması “Montessori” ikinci alt teması için; günlük yaşam materyalleri olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşlerin her biri ayrı ayrı Çizelge 10’da kod olarak yer almıştır. Çizelge 10’daki “Uygun Değil” teması “Spesifik” birinci alt teması ve “Montessori” ikinci alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden bir alıntı aşağıda sunulmuştur:

“Montessori’deki gerçek yaşam materyallerinin sınıfa dahil edilmesi bunun herkese sağlanması bir şekilde böyle bir şey yapılabilir (ÖE15).”

Çizelge 10’da okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna yönelik görüşleri incelendiğinde “Uygun Değil” teması “Spesifik” birinci alt teması “Reggio Emilia” ikinci alt teması için; sanat ön planda, eğitim ortamı olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşlerin her biri ayrı ayrı Çizelge 10’da kod olarak yer almıştır. Çizelge 10’daki “Uygun Değil” teması “Spesifik” birinci alt teması ve “Reggio Emilia” ikinci alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Sanata bakış açısı biraz bizde farklı yani hep böyle sanat üst sosyoekonomik insanların yapması gereken öyle biraz boş iş, hobi olarak görülen bir şey olduğu için o kısma birazcık belki zorlanabilir ülkeyi adapte edilmekte (ÖE3).”

“Reggio Emilia ’nın açık ortam anlayışı, sınıfların olmaması bana zor geliyor bizim okul fiziki yapılarını düşündüğümüzde yani şimdiki durumla bakıyorum bizim anaokullarımızda bunu uygulamak zor (ÖE15).”

4.4.3. Okul öncesi Öğretmenlerin ve Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının Eğitim Sistemimize Yakınlığına/Uygunluğuna Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik olarak alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna ilişkin öğretmenler ve öğretim elemanların görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin bulgu ve yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

“Uygun” teması eklektik birinci alt teması Montessori ikinci alt teması ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak sadece günlük yaşam becerileri niteliğinin ifade edildiği görülmüştür.

Sadece okul öncesi öğretmenleri tarafından ifade edilen nitelikler; gelişim düzeyler/yaş grupları, karma yaş grupları olarak tespit edilmiştir. Sadece öğretim elemanları tarafından ifade edilen nitelikler ise; evrensel değerler, aile katılımı, değerlendirme, belirli gün ve haftalar, yaparak yaşayarak öğrenme, kavram eğitimi olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenler ve öğretim elemanları çoğunlukla farklı görüşlerde yoğunlaştıkları ifade edilebilir.

“Uygun” teması eklektik birinci alt teması Reggio Emilia ikinci alt teması ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak sadece değerlendirme/portfolyo olarak ifade edildiği görülmüştür.

Sadece öğretmenler tarafından ifade edilen nitelikler; gelişime açık öğretmen rolü, okul-aile iş birliği, karma yaş grupları, kültüre adapte edilebilirlik olarak tespit edilmiştir. Sadece öğretim elemanları tarafından ifade edilen nitelikler ise; kültürel ve evrensel değerler, sosyallik, aile katılımı, belirli gün ve haftalar, öğretmen rolü, topluluk bilinci, yaparak-yaşayarak öğrenme olarak tespit edilmiştir. Bu anlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinin genel anlamda farklılaştığı görülmüştür.

“Uygun” teması eklektik birinci alt teması Waldorf ikinci alt teması ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak evrensel değerler, aile katılımı niteliklerinin ifade edildiği görülmüştür.

Sadece öğretmenler tarafından ifade edilen nitelikler; karma yaş grupları olarak ifade edildiği görüşmüştür. Sadece öğretim elemanları tarafından nitelikler ise; üretimin desteklenmesi, değerlendirme, belirli gün ve haftalar olarak ifade edildiği

belirlenmiştir. Bu anlamda uygun teması eklektik birinci alt teması Waldorf ikinci alt temasına yönelik olarak öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinin genel anlamda farklılaştığı görülmüştür.

“Uygun” teması spesifik birinci alt teması Montessori ikinci alt teması ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak sadece akademik beceriler niteliğinin ifade edildiği görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenler ve öğretim elemanların görüşleri arasında genel anlamda farklılık bulunduğu ifade edilebilir.

Sadece okul öncesi öğretmenleri tarafından ifade edilen nitelikler; bireysellik/bireysel çalışmalar, hazır çevre olarak tespit edilmiştir. Öğretim elemanları tarafından ise sadece akademik beceriler niteliği ifade edilmiştir.

“Uygun” teması spesifik birinci alt teması Reggio Emilia ikinci alt teması ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak sadece proje temelli eğitim olarak ifade edildiği görülmüştür.

Sadece öğretmenler tarafından ifade edilen nitelikler; doğa temelli eğitim ortamı olarak tespit edilmiştir. Sadece öğretim elemanları tarafından ifade edilen nitelikler ise; çocuk imajı, çevre üçüncü öğretmen, değerlendirme/portfolyo, çocuğun yüz dili, yaratıcılık becerisinin geliştirilmesi, akran eğitimi, kültüre adapte edilebilirlik, öğretmen rolü, aile katılımı olarak tespit edilmiştir. Bu anlamda uygun teması spesifik birinci alt teması Reggio Emilia ikinci alt temasına yönelik olarak öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinin genel anlamda farklılaştığı görülmüştür.

“Uygun” teması spesifik birinci alt teması Waldorf ikinci alt teması ele alındığında öğretmenler; hikayeler/masallar, kültürel enstrüman öğretimi, akademik kaygı yok olarak görüş bildirirken öğretim elemanların bu bağlamda görüş bildirmemiş olması iki grup arasında farklılık oluşturmuştur.

“Uygun Değil” teması eklektik birinci alt teması hiçbirini ikinci alt teması ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak sadece milli olmalı ifadesi belirtildiği görülmüştür. Öğretim elemanları ayrı bir ifade de bulunmazken öğretmenler keşfederek öğrenme niteliğini ifade ettikleri tespit edilmiştir.

“Uygun Değil” teması spesifik birinci alt teması Montessori ikinci alt teması ele alındığında öğretmenler akademik kaygı yok, özgür seçim olarak görüş bildirirken, öğretim elemanları günlük yaşam materyalleri olarak görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu bağlamda iki grup arasında görüş farklılıkları olduğundan söz edebiliriz.

“Uygun Değil” teması spesifik birinci alt teması Reggio Emilia ikinci alt teması ele alındığında öğretim elemanları sanat ön planda, eğitim ortamı görüşlerini bildirirken öğretmenlerin bu bağlamda görüş bildirmediği görülmektedir bu durum iki grup arasında farklılık olduğunu göstermektedir.

“Uygun Değil” teması spesifik birinci alt teması Waldorf ikinci alt teması ele alındığında öğretmenler akademik kaygı yok, sekiz yıl boyunca tek öğretmen, sanat ön planda, görüşlerini bildirirken öğretim elemanların bu bağlamda görüş bildirmediği görülmektedir bu durum iki grup arasında farklılık olduğunu göstermektedir.

4.5. Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Amaçlar Boyutuna Yansımalarına İlişkin Görüşler

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik olarak alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının amaçlar boyutuna yansımalarına ilişkin okul öncesi öğretmen görüşleri, okul öncesi öğretim elemanlarının görüşleri ile bu görüşler arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

4.5.1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Amaçlar Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının amaçlar boyutuna yansımalarına yönelik görüşlerinin dağılımları Çizelge 11’de yer almaktadır.

Çizelge 11. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Amaçlar Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri

Temalar	Birinci Alt Temalar	İkinci Alt Temalar	Kodlar	f
Uyarılama Var	Birinci Amaç “Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak”	Montessori	Bütüncül gelişim	8
			Sorumluluk alma becerisi	1
			Bağımsızlık	1
			Sosyal hayata uyum	1
			İnce motor becerileri	1
			Keşfederek öğrenme	1
			Öz düzenleme	1
		Reggio Emilia	Bütüncül gelişim	6
			İş birliği	1
			Keşfederek öğrenme	1
	Waldorf	Bütüncül gelişim	8	
		Akıl, kalp ve ellerin eğitimi	1	
		Duygu, düşünce ve benliğin gelişimi	1	
		Başkalarının haklarına saygı	1	
		Sanat	1	
		Keşfederek öğrenme	1	
	İkinci Amaç “Çocukları ilkokula hazırlamak”	Montessori	Akademik beceriler	2
			Karma yaş/Akran öğrenimi	2
			Yaş grupları	1
			Günlük yaşam becerileri	1
			Kendi kendine yetebilme	1
Reggio Emilia		Sosyallik	1	
		Karma yaş/Akran öğrenimi	1	
		Eğitim ortamı	1	
Waldorf	Karma yaş/Akran öğrenimi	2		

Çizelge 11 - devamı

Uyarlama Var	Üçüncü Amaç “Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak”	Montessori	Farklı çevrelerden gelen çocukların eğitimi	3
			Yoksul ve engelli bireyler	1
			Bireysel farklılıklar	1
		Reggio Emilia	Farklı çevrelerden gelen çocukların eğitimi	3
			Akran öğrenimi	1
			Farklı çevrelerden gelen çocukların eğitimi	4
		Waldorf	Anadilini doğru ve güzel konuşmak	4
			Sosyallik / İletişim becerileri	1
			Dil etkinlikleri	1
	Dördüncü Amaç “Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır”		Montessori	Anadilini doğru ve güzel konuşmak
Sosyallik / İletişim becerileri				1
Reggio Emilia			Kendini ifade etme becerisi	1
			Anadilini doğru ve güzel konuşmak	2
Waldorf			Sosyallik / İletişim becerileri	1

Çizelge 11 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının amaçlar boyutuna yansımalarına yönelik ifadelerinin “Uyarlama Var” teması; “Birinci Amaç”, “İkinci Amaç”, “Üçüncü Amaç”, “Dördüncü Amaç” olmak üzere dört birinci alt temada; “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” olmak üzere üç ikinci alt temada ele alınabileceği görülmektedir. Bu temaların belirlenmesinde 2013 okul öncesi eğitim programındaki amaçlar dikkate alınmıştır.

Çizelge 11’de okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının amaçlar boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Uyarlama Var” teması “Birinci Amaç” birinci alt teması “Montessori” ikinci alt teması için; Bütüncül gelişim özelliğinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Ayrıca sorumluluk alma becerisi, bağımsızlık, sosyal hayata uyum, ince motor becerileri, keşfederek öğrenme, öz düzenleme özellikleri sadece birer

öğretmen tarafından ifade edilen özelliklerdir. Bu özelliklerin her biri ayrı ayrı Çizelge 11’de kod olarak yer almıştır.

“Uyarlama Var” teması “Birinci Amaç” birinci alt teması “Montessori” ikinci alt teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; bütüncül gelişim (8) olmuştur. Çizelge 11’deki “Uyarlama Var” teması “Birinci Amaç” birinci alt teması “Montessori” ikinci alt temasına yönelik olarak kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Birinci amaçta zaten bütün yönlerden gelişim olduğu için bütün alternatif yaklaşımların o amacı var. Onu çok net bir şekilde bağdaştırabiliriz. Özellikle Waldorf ve Montessori diye alabilirim buna (Ö2).”

“Beden, zihin ve duygu gelişimi, iyi alışkanlıklar kazanması derken bütün gelişim alanlarının sonuna kadar geliştirilmesi en verimli hale getirilmesi olarak düşündüğümüzde aslında bütün okul öncesi eğitim programlarının amacı aynı bunda hem Waldorf’un hem Montessori’nin hem Reggio’nun etkisi var yani birinci maddede o şekilde düşünüyorum (Ö6).”

“Montessori’de bilişsel, fiziksel, sosyal gelişim açısından ele alındığı için birinci amaçta esinlenilebileceğini düşünüyorum (Ö15).”

“Montessori’de çocuğa bireysel sorumluluk alabilme becerisi kazandırılmak isteniyor bu açıdan etkilenmiş olabilir (Ö3).”

“Çocuğun bağımsızlığı olarak düşündüğümde ya da sosyal hayata uyum ve ince motor becerileri olarak düşündüğüm de Montessori bu gelişim alanlarını daha çok etkiliyor gibi duruyor belki de onları oradan yani Montessori’den esinlenmiş olabilirler (Ö4).”

“Birinci amacı değerlendirecek olursak mesela burada baktığımız da Montessori’de de hep yaparak yaşayarak öğrenme vardı, öğretmen hiçbir şekilde müdahale etmiyordu sadece rehber oluyordu aslında çocukları tüm yönüyle geliştirmeye çalışıyordu mesela birinci amaca uygun olarak Montessori yaklaşımını alabiliriz. Hatta diğerlerinde de aynı şeyler söyleniyor genelde oyun odaklı ve çocukların keşfetmesine yönelik kendilerini gerçekleştirmesine yönelik yine Waldorf’ta da Reggio Emilia da da aynı şekilde o yüzden hani bu amacımıza bizim uygun aslında programımızın yansımaları olduğunu düşünüyorum sanki oradan esinlenmişler gibi (Ö8).”

“Çocukların beden zihin ve duygu gelişim ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak bunu birazcık da Montessori’ye benzetiyorum hani orada da çocuğun işte iyilik hali çocuğun işte kendi öz düzenlemesini sağlamasını orada birazcık benzetiyorum (Ö9).”

Çizelge 11’de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının amaçlar boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Uyarlama Var” teması “Birinci Amaç” birinci alt teması “Reggio Emilia” ikincialt teması için; Bütüncül gelişim özelliğinde

yoğunlaştıkları görülmektedir. Ayrıca iş birliği, keşfederek öğrenme özellikleri sadece birer öğretmen tarafından ifade edilen özelliklerdir. Bu özelliklerin her biri ayrı ayrı Çizelge 11’de kod olarak yer almıştır.

“Uyarılma Var” teması “Birinci Amaç” birinci alt teması “Reggio Emilia” ikinci alt teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; bütüncül gelişim (6) olmuştur. Çizelge 11’deki “Uyarılma Var” teması “Birinci Amaç” birinci alt teması “Reggio Emilia” ikinci alt temasına yönelik olarak kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Reggio’da bedensel duygusal ve zihinsel gelişimi sağlamak bu anlamda Reggio’nun yansıması olabilir diye düşünüyorum bu amacın (Ö1).”

“Waldorf ve Reggio Emilia’da da çocuğun beden zihinsel veya duyu gelişimi ya da iyi alışkanlıklar kazanması bu açıdan baktığımızda etkilenmiştir diyebilirim (Ö10).”

“Sosyal anlamda Reggio Emilia ile alakası olabilir çünkü daha çok çocukları böyle iş birliği içerisinde çalıştıran öğretmeni böyle daha rehber konumuna alan o anlamda Reggio Emilia olabilir sosyal duygusal alana etkileyen olabilir (Ö4)”

“Birinci amacı değerlendirecek olursak mesela burada baktığımız da Montessori’de de hep yaparak yaşayarak öğrenme vardı, öğretmen hiçbir şekilde müdahale etmiyordu sadece rehber oluyordu aslında çocukları tüm yönüyle geliştirmeye çalışıyordu mesela birinci amaca uygun olarak Montessori yaklaşımını alabiliriz. Hatta diğerlerinde de aynı şeyler söyleniyor genelde oyun odaklı ve çocukların keşfetmesine yönelik kendilerini gerçekleştirmesine yönelik yine Waldorf’ta da Reggio Emilia da da aynı şekilde o yüzden hani bu amacımıza bizim uygun aslında programımızın yansımaları olduğunu düşünüyorum sanki oradan esinlenmişler gibi (Ö8).”

Çizelge 11’de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının amaçlar boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Uyarılma Var” teması “Birinci Amaç” birinci alt teması “Waldorf” ikinci alt teması için; Bütüncül gelişim özelliğinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Ayrıca akıl, kalp ve ellerin eğitimi, duyu, düşünce ve benliğin gelişimi, başkalarının haklarına saygı, sanat, keşfederek öğrenme özellikleri sadece birer öğretmen tarafından ifade edilen özelliklerdir. Bu özelliklerin her biri ayrı ayrı Çizelge 11’de kod olarak yer almıştır.

“Uyarılma Var” teması “Birinci Amaç” birinci alt teması “Waldorf” ikinci alt teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; bütüncül gelişim (8) olmuştur. Çizelge 11’deki “Uyarılma Var” teması “Birinci Amaç” birinci alt teması “Waldorf” ikinci alt

temasına yönelik olarak kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Birinci amaçta zaten bütün yönlerden gelişim olduğu için bütün alternatif yaklaşımların o amacı var. Onu çok net bir şekilde bağdaştırabiliriz. Özellikle Waldorf ve Montessori diye alabilirim buna (Ö2).”

“Waldorf ve Reggio Emilia’da da çocuğun beden zihinsel veya duyu gelişimi ya da iyi alışkanlıklar kazanması bu açıdan baktığımızda etkilenilmiştir diyebilirim (Ö10).”

“Waldorf’ta da mesela çocuğun bütüncül gelişimini sağlamayı hedefliyor, hatta şöyle bir ifadesi vardı, baş kalp ve ellerin gelişimini amaçlıyor, bunu da bedensel duygusal ve zihinsel gelişimi sağlamak ile bizim programa yansıdığını düşünüyorum (Ö1).”

“Programa baktığımız zaman Waldorf’ta sadece şunun ortak olabileceğini yani etkilenildiğini düşünüyorum, çocukta duyu, düşünce ve benliğin gelişmesi (Ö3).”

“...Başkalarının haklarına saygı duyma kendinden küçüğe de saygılı olma vs anlamında Waldorf etkili olmuş olabilir (Ö4).”

“Birinci amaçta duyu ve iyi alışkanlıklar dediği için hani çocuğun beden zihin ve duyu gelişimini diyor çünkü Waldorf’ta çocukluk bir yarış değildir diyor. Hani çocukları bir yarış olarak ayrı ritimde geliştirmek aynı rutine sokmak yerine hani bir yarış olmadığını öğrettiği için burada da çocukların beden zihin duyu gelişimini desteklediği iyi alışkanlıklar kazanmasını desteklediği için ve duyguyu da ben sanata bağlamak istedim sanata bağladığımda da bana Waldorf yakın geliyor diyebilirim.

“Birinci amacı değerlendirecek olursak mesela burada baktığımız da Montessori’de de hep yaparak yaşayarak öğrenme vardı, öğretmen hiçbir şekilde müdahale etmiyordu sadece rehber oluyordu aslında çocukları tüm yönüyle geliştirmeye çalışıyordu mesela birinci amaca uygun olarak Montessori yaklaşımını alabiliriz. Hatta diğerlerinde de aynı şeyler söyleniyor genelde oyun odaklı ve çocukların keşfetmesine yönelik kendilerini gerçekleştirmesine yönelik yine Waldorf’ta da Reggio Emilia da da aynı şekilde o yüzden hani bu amacımıza bizim uygun aslında programımızın yansımaları olduğunu düşünüyorum sanki oradan esinlenmişler gibi (Ö8).”

Çizelge 11’de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının amaçlar boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Uyarlama Var” teması “İkinci Amaç” birinci alt teması “Montessori” ikinci alt teması için; akademik beceriler, karma yaş/akran öğrenimi özelliklerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Ayrıca yaş grupları, günlük yaşam becerileri, kendi kendine yetebilme özellikleri sadece birer öğretmen tarafından ifade edilen özelliklerdir. Bu özelliklerin her biri ayrı ayrı Çizelge 11’de kod olarak yer almıştır.

“Uyarlama Var” teması “İkinci Amaç” birinci alt teması “Montessori” ikinci alt teması için en fazla yoğunluğa sahip kodlar; akademik beceriler (2), karma yaş/akran öğrenimi (2) olmuştur.

Çizelge 11’deki “Uyarlama Var” teması “İkinci Amaç” birinci alt teması “Montessori” ikinci alt temasına yönelik olarak kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“İlkokula hazırlamak boyutunda ben Montessori’den etkilendiğimizi düşünüyorum. Çünkü Montessori biraz daha akademik becerilere daha fazla yön veriyor (Ö6).”

“Çocukları ilkokula hazırlamak Montessori ve Waldorf’ta karma yaş grupları var bu onları ilkokula hazırlamada yansımaları olabilir diye düşünüyorum (Ö1).”

“Çocukları ilk okula hazırlamak bu amacı düşündüğümüzde Montessori çünkü belli yaş grupları var ilkokul anaokulundan sonra anasınıfından sonra yani çocuğun belli yaş gruplarına Montessori zaten ayırmış ve bundan sonra belli kademe derece olarak gideceği için mesela ilk okul ortaokul lise üniversite vs. Montessori’de de bu şekilde. Baktığımızda da onları ilk okula hazırlamak bana direkt diyor ki Montessori (ö5).”

“Montessori’den ilkokula hazırlama olarak etkilenmiş olabilir, çünkü çocuğun yaşam becerilerini yapabilmesi açısından (Ö10).”

“Montessori ne diyor kendi kendine yetebilme, kendi kendine başarabilme. Bizim programımızdaki amaçlara baktığımızda da kendi kendine yetebilsin ki ilkokula hazırlansın aslında (Ö14).”

Çizelge 11’de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının amaçlar boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Uyarlama Var” teması “İkinci Amaç” birinci alt teması “Reggio Emilia” ikinci alt teması için; sosyallik, karma yaş/akran öğrenimi, eğitim ortamı özelliklerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu özelliklerin her biri ayrı ayrı Çizelge 11’de kod olarak yer almıştır.

“Uyarlama Var” teması “İkinci Amaç” birinci alt teması “Reggio Emilia” ikinci alt teması için en fazla yoğunluğa sahip kodlar; sosyallik (1), karma yaş/akran öğrenimi (1), eğitim ortamı (1) olmuştur. Çizelge 11’deki “Uyarlama Var” teması “İkinci Amaç” birinci alt teması “Reggio Emilia” ikinci alt temasına yönelik olarak kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Reggio’da çocuk merkezde olmalı, iş birlikçi, iletişimci olmalı yani çocuk sosyalleşsin ki ilkokula hazır olsun bizim amacımız ilkokula hazırlamak zaten (Ö14).”

“İkinci amacı değerlendirecek olursak, Waldorf’ta, Montessori’de ve Reggio’da büyüklerle küçüklerin aynı ortamda bulunduğu, model alarak diğerlerinin yaptıklarını gözlemleyerek onlar ilkokula hazırlıyorlar bizde ilkokula hazırlıyoruz burada arada bazı farklar olsa da aynı amacı belirlemişiz aslında (Ö8).”

“Çocukların ilkokula hazırlamayı düşündüğünde Reggio Emilia’da onu kullanıyoruz, hani sınıf düzeninde işte öğrenme merkezi olarak çocuğu merkeze aldığımızda onu düşünüyoruz (Ö15).”

Çizelge 11’de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının amaçlar boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Uyarlama Var” teması “İkinci Amaç” birinci alt teması “Waldorf” ikinci alt teması için; karma yaş/akran öğrenimi (2) özelliğinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu özellik Çizelge 11’de kod olarak yer almıştır. Çizelge 11’deki “Uyarlama Var” teması “İkinci Amaç” birinci alt teması “Waldorf” ikinci alt teması için temasına yönelik olarak kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Çocukları ilkokula hazırlamak Montessori ve Waldorf’ta karma yaş grupları var bu onları ilkokula hazırlamada yansımaları olabilir diye düşünüyorum (Ö1).”

Çizelge 11’de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının amaçlar boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Uyarlama Var” teması “Üçüncü Amaç” birinci alt teması “Montessori” ikinci alt teması için; farklı çevrelerden gelen çocukların eğitimi özelliğinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Ayrıca yoksul ve engelli bireyler, bireysel farklılıklar özellikleri sadece birer öğretmen tarafından ifade edilen özelliklerdir. Bu özelliklerin her biri ayrı ayrı Çizelge 11’de kod olarak yer almıştır.

“Uyarlama Var” teması “Üçüncü Amaç” birinci alt teması “Montessori” ikinci alt teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; farklı çevrelerden gelen çocukların eğitimi (3) olmuştur. Çizelge 11’deki “Uyarlama Var” teması “Üçüncü Amaç” birinci alt teması “Montessori” ikinci alt temasına yönelik olarak kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Şartları elverişsiz ortamlardan gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı hazırlamak bu maddede Montessori, Reggio ve Waldorf’tan üç yaklaşımdan da esinlenmişiz (Ö11).”

“Amaçlar boyutunda düşündüğümde çocukların şimdi şartları elverişsiz gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak Montessori’de de buna yakın bir ifade var montessori diyor ki fakir yoksul engelli bireylere göre onların ihtiyaçlarına göre hazırlanmış bir yaklaşım zaten. İlk başta engelli çocukların eğitimi için oluşturulmuş sonra fakir yoksul, ortak bir yetiştirme ortamı yaratıyor,

bununla paralel olduğunu düşünüyorum hani bizim programa yansımaları Montessori'den alındığını düşünüyorum bu amacın (Ö11)."

"Üçüncü amaca baktığımız zaman, evet onda da yine esinlenilmiş çünkü Montessori'de de özellikle bireysel farklılıklar çok önemliydi bizde artık bireysel farklılıkların önemine vurgu yapıyoruz artık farklılık olarak görüyoruz bunları onlara saygı duymayı çocuklarımıza öğretiyoruz herkesi topluma bütün çocuklarımızı topluma kazandırmaya çalışıyoruz o yüzden hani yansıdığını düşünüyorum yine (Ö8)."

Çizelge 11'de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının amaçlar boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde "Uyarlama Var" teması "Üçüncü Amaç" birinci alt teması "Reggio Emilia" ikinci alt teması için; farklı çevrelerden gelen çocukların eğitimi özelliğinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Ayrıca akran öğrenimi özelliği sadece birer öğretmen tarafından ifade edilen özelliktir. Bu özelliklerin her biri ayrı ayrı Çizelge 11'de kod olarak yer almıştır.

"Uyarlama Var" teması "Üçüncü Amaç" birinci alt teması "Reggio Emilia" ikinci alt teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; farklı çevrelerden gelen çocukların eğitimi (3) olmuştur. Çizelge 11'deki "Uyarlama Var" teması "Üçüncü Amaç" birinci alt teması "Reggio Emilia" ikinci alt temasına yönelik olarak kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Şartları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı oluşturmaya çalışmak bu üç yaklaşımla da ortak (Ö13)."

"Şartları elverişsiz çevrelerden hani bu fırsat eşitsizliği kısmında sanki Reggio biraz daha ön plandaymış gibi düşünüyorum çünkü orada hani biraz daha kendileri akran öğrenimi Reggio'da daha fazla olduğu için hani kendi aralarında bu durumu sağlıyorlarmışcasına düşünüyorum (Ö6)."

Çizelge 11'de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının amaçlar boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde "Uyarlama Var" teması "Üçüncü Amaç" birinci alt teması "Waldorf" ikinci alt teması için; farklı çevrelerden gelen çocukların eğitimi özelliğinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu özellik Çizelge 11'de kod olarak yer almıştır.

"Uyarlama Var" teması "Üçüncü Amaç" birinci alt teması "Waldorf" ikinci alt teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; farklı çevrelerden gelen çocukların eğitimi (4) olmuştur. Çizelge 11'deki "Uyarlama Var" teması "Üçüncü Amaç" birinci alt

teması “Waldorf” ikinci alt temasına yönelik olarak kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden bir alıntı aşağıda sunulmuştur:

“Şartları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak mesela burada işte Waldorf’un çıkış noktası aslında bu, işte farklı farklı yerlerden gelen fabrikada çalışan ailelerin çocuklarının iyi bir eğitim alması için yapılmış, bunu Waldorf’la biraz benzetiyorum (Ö9).”

Çizelge 11’de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının amaçlar boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Uyarlama Var” teması “Dördüncü Amaç” birinci alt teması “Montessori” ikinci alt teması için; anadilini doğru ve güzel konuşmak özelliğinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Ayrıca sosyallik / iletişim becerileri, dil etkinlikleri özellikleri sadece birer öğretmen tarafından ifade edilen özelliklerdir. Bu özelliklerin her biri ayrı ayrı Çizelge 11’de kod olarak yer almıştır.

“Uyarlama Var” teması “Dördüncü Amaç” birinci alt teması “Montessori” ikinci alt teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; anadilini doğru ve güzel konuşmak (4) olmuştur. Çizelge 11’deki “Uyarlama Var” teması “Dördüncü Amaç” birinci alt teması “Montessori” ikinci alt temasına yönelik olarak kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Çocukların doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak bence bu her programın amacı budur her yaklaşımın amacı budur kendi ülkesinin mesela dilinin doğru ve güzel konuşulmasını istemek her programın şeyidir bence özelliğidir (Ö1).”

“Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak anadilinde bence bütün hepsinde var (Ö6).”

“Dördüncü amaca baktığımızda, evet burada zaten tüm yaklaşımlara baktığımızda sosyallik çok önemli sosyallik neyi etkiler direkt dil gelişimini etkiler biz de bu şekilde yansıtıyor yani aldığımızı düşünüyorum (Ö8).”

“Montessori’nin dil etkinliklerine önem verdiğini biliyoruz, programımızdaki dördüncü amaçta Montessori’nin etkilerini görebiliriz (Ö16).”

Çizelge 11’de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının amaçlar boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Uyarlama Var” teması “Dördüncü Amaç” birinci alt teması “Reggio Emilia” ikinci alt teması için; anadilini doğru ve güzel konuşmak özelliğinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Ayrıca sosyallik / iletişim becerileri, kendini ifade etme becerisi özellikleri sadece birer öğretmen tarafından ifade edilen özelliklerdir. Bu özelliklerin her biri ayrı ayrı Çizelge 11’de kod olarak yer almıştır.

“Uyarlama Var” teması “Dördüncü Amaç” birinci alt teması “Reggio Emilia” ikinci alt teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; anadilini doğru ve güzel konuşmak (2) olmuştur.

Çizelge 11’deki “Uyarlama Var” teması “Dördüncü Amaç” birinci alt teması “Reggio Emilia” ikinci alt temasına yönelik olarak kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak anadilinde bence bütün hepsinde var (Ö6).”

“Dördüncü amaca baktığımızda, evet burada zaten tüm yaklaşımlara baktığımızda sosyallik çok önemli sosyallik neyi etkiler direkt dil gelişimini etkiler biz de bu şekilde yansıtıyor yani aldığımızı düşünüyorum (Ö8).”

“Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak çocukların kendilerini ifade etme becerileri gibi belki düşünebilirim yani orada da yine Reggio’da olabilir. Çocuklar orada sunumlar yapıyorlar hani yaptıkları projeleri anlatıyorlar orada hani birazcık daha dili etkin bir şekilde kullanıyorlar. O yüzden Reggio ile onu bağdaştırabilirim (Ö9).”

Çizelge 11’de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının amaçlar boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Uyarlama Var” teması “Dördüncü Amaç” birinci alt teması “Waldorf” ikinci alt teması için; anadilini doğru ve güzel konuşmak özelliğinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Ayrıca sosyallik / iletişim becerileri özelliği sadece birer öğretmen tarafından ifade edilen özelliklerdir. Bu özelliklerin her biri ayrı ayrı Çizelge 11’de kod olarak yer almıştır.

“Uyarlama Var” teması “Dördüncü Amaç” birinci alt teması “Waldorf” ikinci alt teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; anadilini doğru ve güzel konuşmak (2) olmuştur.

Çizelge 11’deki “Uyarlama Var” teması “Dördüncü Amaç” birinci alt teması “Waldorf” ikinci alt temasına yönelik olarak kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Çocukların doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak bence bu her programın amacı budur her yaklaşımın amacı budur kendi ülkesinin mesela dilinin doğru ve güzel konuşulmasını istemek her programın şeyidir bence özelliğidir (Ö1).”

“Dördüncü amaca baktığımızda, evet burada zaten tüm yaklaşımlara baktığımızda sosyallik çok önemli sosyallik neyi etkiler direkt dil gelişimini etkiler biz de bu şekilde yansıtıyor yani aldığımızı düşünüyorum (Ö8).”

4.5.2. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımların 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Amaçlar Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımların 2013 okul öncesi eğitim programının amaçlar boyutuna yansımalarına yönelik görüşlerinin dağılımları Çizelge 12’de yer almaktadır.

Çizelge 12. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımların 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Amaçlar Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri

Temalar	Birinci Alt Temalar	İkinci Alt Temalar	Kodlar	f
			Bütüncül gelişim	5
			İç disiplinin sağlanması	1
			İç motivasyonun sağlanması	1
		Montessori	Beden eğitimi	1
			Duyuların eğitimi	1
			Emici zihin	1
	Birinci Amaç			
	“Çocukların Beden, Zihin ve Duygu Gelişimini ve İyi Alışkanlıklar Kazanmasını Sağlamak”			
Uyarlama Var		Reggio Emilia	Bütüncül gelişim	5
			Proje çalışmaları	1
			Alışkanlıkların kazanımı	1
			Bütüncül gelişim	5
			Alışkanlıkların kazanımı	2
		Waldorf	Saygı	1
			Yardımlaşma	1
			Toplumsal değerler	1
	İkinci Amaç			
	“Çocukları İlkokula Hazırlamak”	Montessori	Bağımsızlığın desteklenmesi	1
			Bir üst eğitim kademesine hazırlama	1

Çizelge 12 – devamı

	Reggio Emilia	Bir üst eğitim kademesine hazırlama	1
	Waldorf	Bir üst eğitim kademesine hazırlama	1
Üçüncü Amaç “Şartları Elverişsiz Çevrelerden ve Ailelerden Gelen Çocuklar İçin Ortak Bir Yetiştirme Ortamı Yaratmak”	Montessori	Fırsat eşitliği	4
	Reggio Emilia	Fırsat eşitliği	4
	Waldorf	Fırsat eşitliği	4
Dördüncü Amaç “Çocukların Türkçeyi doğru ve Güzel Konuşmalarını Sağlamak”	Montessori	Anadilini doğru ve güzel konuşmak	1
	Reggio Emilia	Anadilini doğru ve güzel konuşmak	2
	Waldorf	Anadilini doğru ve güzel konuşmak	2
Uyarlama Yok	Milli	Türk Milli Eğitim Amaçları	2
	Benzerlik Var	Alternatif yaklaşımlarla ortak amaçlar	2

Çizelge 12 incelendiğinde okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının amaçlar boyutuna yansımalarına yönelik ifadelerinin “Uyarlama Var”, “Uyarlama Yok” olmak üzere iki temada; “Birinci Amaç”, “İkinci Amaç”, “Üçüncü Amaç”, “Dördüncü Amaç”, “Tüm Amaçlar” olmak üzere birinci alt temada; “Montessori”, “Reggio Emilia”, “Waldorf”, “Milli”, “Benzerlik Var” olmak üzere ikinci alt temada alınabileceği görülmektedir.

Bu temaların belirlenmesinde 2013 okul öncesi eğitim programındaki amaçlar dikkate alınmıştır.

Çizelge 12’de okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının amaçlar boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Uyarlama Var” teması “Birinci Amaç” birinci alt teması ve “Montessori” ikinci alt teması için; bütüncül gelişim özelliğinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Ayrıca iç disiplinin sağlanması, iç motivasyonun sağlanması, beden eğitimi, duyuların eğitimi, emici zihin özellikleri sadece birer öğretim elemanı tarafından ifade edilen özelliklerdir. Bu özelliklerin her biri ayrı ayrı Çizelge 12’de kod olarak yer almıştır.

“Uyarlama Var” teması “Birinci Amaç” birinci alt teması ve “Montessori” ikinci alt teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; bütüncül gelişim (5) olmuştur. Çizelge 12’deki “Uyarlama Var” teması “Birinci Amaç” birinci alt teması ve “Montessori” ikinci alt temasına yönelik olarak kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Çocuk merkezli dediğimiz çocuğun gelişimsel potansiyelini destekleme diye bir amacımız var ya okul öncesi eğitim amaçlarında, hepsindeki ortak amaç bu, yani çocuğun bütünsel gelişim alanında desteklenmesi (ÖE4).”

“Aslında bütün erken çocukluk eğitim yaklaşımlarında amaç güçlü çocuk yetiştirmek, kendine yetebilen, bütüncül gelişimi desteklemek (ÖE6).”

“Montessori’ye baktığımızda çocuk merkezlilik, çocuk iç disiplinin sağlanması, iç motivasyonuna önem verilmesi noktalarını programda amaçlar kısmında hissedebiliyoruz (ÖE10).”

“Eğitim programımızın genel amaçlarına bakacak olursak bu alternatif programlardan etkilendiğini söyleyebiliriz ama çok da net bir çıkarım yapamayabiliriz... ..Beden, zihin, duygu gelişimi Montessori’de mesela vurgulanıyor, beden eğitimi duyuların eğitimi zihnin emiciliğinden bahsediliyor (ÖE11).”

Çizelge 12’de okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının amaçlar boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Uyarlama Var” teması “Birinci Amaç” birinci alt teması ve “Reggio Emilia” ikinci alt teması için; bütüncül gelişim özelliğinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Ayrıca proje çalışmaları, alışkanlıkların kazanımı özellikleri sadece birer öğretim elemanı tarafından ifade edilen özelliklerdir. Bu özelliklerin her biri ayrı ayrı Çizelge 12’de kod olarak yer almıştır.

“Uyarlama Var” teması “Birinci Amaç” birinci alt teması ve “Reggio Emilia” ikinci alt teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; bütüncül gelişim (5) olmuştur. Çizelge 12’deki “Uyarlama Var” teması “Birinci Amaç” birinci alt teması ve “Reggio Emilia” ikinci alt temasına yönelik olarak kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Çocuğun gelişimsel potansiyelini destekleme diye bir amacımız var ya okul öncesi eğitim amaçlarında, hepsindeki ortak amaç bu yani çocuğun bütünsel gelişim alanında desteklenmesi (ÖE4).

“İkinci madde çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemek açısından bakacak olursak, Reggio Emilia’da tüm gelişim alanları destekleniyor ama gerçekten destekleniyor yani hani laf olsun diye yazılmamış (ÖE12).”

“Reggio’da mesela çocuklarda bireysel gelişim söz konusu aslında, orada da bir şeylerin çocuk merkezli ortaya çıkması bir proje şeklinde yürütülmesi amaçlar kısmında yansımaları var bunlarında (ÖE10).”

“Waldorf’ta ve Reggio Emilia’da gelişim alanlarının desteklenmesi yönünde, iyi alışkanlıklar kazanmak mesela bunları ifade edebiliriz yansıma olarak (ÖE11).”

Çizelge 12’de okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının amaçlar boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Uyarlama Var” teması “Birinci Amaç” birinci alt teması ve “Waldorf” ikinci alt teması için; bütüncül gelişim, alışkanlıkların kazanımı özelliklerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Ayrıca saygı, yardımlaşma, toplumsal değerler özellikleri sadece birer öğretim elemanı tarafından ifade edilen özelliklerdir. Bu özelliklerin her biri ayrı ayrı Çizelge 12’de kod olarak yer almıştır.

“Uyarlama Var” teması “Birinci Amaç” birinci alt teması ve “Waldorf” ikinci alt teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; bütüncül gelişim (5) olmuştur. Çizelge 12’deki “Uyarlama Var” teması “Birinci Amaç” birinci alt teması ve “Waldorf” ikinci alt temasına yönelik olarak kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Dış kaynaklı literatüre baktığımız zaman hepsinde gelişim alanları vardır gelişim alanlarında gelişim ilkelerinde yani sıra aynıdır değişmez atlanmaz, farklılıklar olabilir aylarda zamanlarda ama bütün dünyadaki çocuklar gelişim anlamında aynı sıradan geçerler... .. Burada da amacımız tabi ki bütün çocukların, bütün gelişim alanlarını bu dönemlerin evrelerinin sağlıklı bir şekilde geçirmelerini sağlamak bu amaç diğer alternatif eğitim yaklaşımlarında da mevcut orada da (ÖE2).”

“Bütünsel bir gelişim sağlanması Waldorf’ta ön planda, bunun etkilerini programımızda görebiliyoruz (ÖE10).”

“Waldorf”ta üzerinde önemle durulan çocuklarda alışkanlık kazandırılması yine okul öncesi eğitim programımızın amaçlarında görüyoruz (ÖE9).”

“... Saygı, yardımlaşmak, toplumsal değerleri Waldorf’ta görebiliyoruz bunlar bizim programımızda amaçlarımızda da olan şeyler (ÖE10).”

Çizelge 12’de okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının amaçlar boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Uyarlama Var” teması “İkinci Amaç” birinci alt teması ve “Montessori” ikinci alt teması için; bağımsızlığın desteklenmesi, bir üst eğitim kademesine hazırlama özelliklerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu özelliklerin her biri ayrı ayrı Çizelge 12’de kod olarak yer almıştır. Çizelge 12’deki “Uyarlama Var” teması “İkinci Amaç” birinci alt teması ve “Montessori” ikinci alt temasına yönelik olarak kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Montessori’de çocukların bağımsızlığının desteklenmesi var bunu da yine aslında programda amaçlar kısmında hissedebiliyoruz (ÖE10).”

“Çocukları ilkokula hazırlama eğitim yaşantısına hazırlama amacı da bu bahsettiğin üç yaklaşımda da var onlarda bir üst potansiyele çıkartmak olarak ifade ediliyor (ÖE4).”

Çizelge 12’de okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının amaçlar boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Uyarlama Var” teması “İkinci Amaç” birinci alt teması ve “Reggio Emilia” ve “Waldorf” ikinci alt temaları için; bir üst eğitim kademesine hazırlama (1) özelliğinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Çizelge 12’deki “Uyarlama Var” teması “İkinci Amaç” birinci alt teması ve “Reggio Emilia” ve “Waldorf” ikinci alt temasına yönelik olarak kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden bir alıntı aşağıda sunulmuştur:

“Çocukları ilkokula hazırlama eğitim yaşantısına hazırlama amacı da bu bahsettiğin üç yaklaşımda da var onlarda bir üst potansiyele çıkartmak olarak ifade ediliyor (ÖE4).”

Çizelge 12’de okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının amaçlar boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Uyarlama Var” teması “Üçüncü Amaç” birinci alt teması; “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” ikinci alt temaları için; fırsat eşitliği (4) özelliğinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Çizelge 12’deki “Uyarlama Var” teması “Üçüncü Amaç” birinci alt teması; “Montessori”, “Reggio Emilia” ve

“Waldorf” ikinci alt temalarına yönelik olarak kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Her üç programda da bizim programımızda olduğu gibi eğitimde fırsat eşitliği sağlamayı ön görür dolayısıyla amaçlar boyutunda hepsinde ortak diyebilirim (ÖE4).”

“Alternatif yaklaşımlarda da gördüğümüz hayata geride başlayan çocukların diğer çocuklar ile eşit şartlarda eğitim görmesi gerekliliği bizim amaçlarımız arasında yer alır (ÖE9).”

Çizelge 12’de okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının amaçlar boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Uyarılma Var” teması “Dördüncü Amaç” birinci alt teması; “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” ikinci alt temaları için; anadilini doğru ve güzel konuşmak özelliğinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu özelliklerin her biri ayrı ayrı Çizelge 12’de kod olarak yer almıştır. Çizelge 12 incelendiğinde “Uyarılma Var” teması “Dördüncü Amaç” birinci alt teması; “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” ikinci alt temalarına yönelik olarak kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden bir alıntı aşağıda sunulmuştur:

“Türkçeyi güzel konuşmak mesela, Reggio Emilia okulları kendi dillerinin özellikle konuşulması onun oturtulması ondan sonra yabancı dil diyorlar. Bu anlamda evet örtüşüyor... ..Waldorf’ta dille alakalı görüşü aynı şekilde paralel (ÖE12).”

Çizelge 12’de okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının amaçlar boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Uyarılma Yok” teması “Tüm Amaçlar” birinci alt teması; “Milli” ikinci alt teması için; Türk milli eğitim amaçları (2) özelliğinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Çizelge 12’deki “Uyarılma Yok” teması “Tüm Amaçlar” birinci alt teması; “Milli” ikinci alt temasına yönelik olarak kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Doğruyu söylemek gerekirse aslında bizim okul öncesi eğitiminin amaçları Türk Milli Eğitiminin amaçlarına paralel gittiği için burada herhangi bir doğrudan şu yaklaşımın yansımaları burada görüyoruz demek bana çok doğru geliyor (ÖE1).”

“Okul öncesi eğitimin amaçlarını belirleyen aslında bizdeki Milli Eğitim Temel Kanunudur. Milli Eğitim Temel kanununa bağlı olarak biz okul öncesi eğitimini Türkiye Cumhuriyeti kanunlarına yasalarına ve Türk Milli Eğitimin amaçlarına uygun şekilde oluşturmuşuz... .. Amaçlar boyutunda hiçbir yaklaşımı söyleyemeyiz... ..Amaçlar boyutunda okul öncesi eğitimin amaçları Türkiye’de kendi ihtiyacına göre belirlediği amaçlar, burada amaçlarda şey yok diğer yaklaşımların bir kazanımı yok (ÖE8).”

Çizelge 12’de okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının amaçlar boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Uyarlama Yok” teması “Tüm Amaçlar” birinci alt teması; “Benzerlik Var” ikinci alt teması için, alternatif yaklaşımlarla ortak amaçlar özelliğinde yoğunlaştıkları (2) görülmektedir. Çizelge 12’deki “Uyarlama Yok” teması “Tüm Amaçlar” birinci alt teması; “Benzerlik Var” ikinci alt temasına yönelik olarak kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Yani esinlenme değil belki ama hepsinin özünde olan şey amaçlarımızdaki ifadeler... ..Bu üç yaklaşımı düşünürsek doğrudan şunun etkisi vardır demek pek mümkün değil bence... ..Yani benzerlik olabilir ama etkilenme olduğunu pek düşünmüyorum açıkçası (ÖE3).”

“Direk alternatif yaklaşımlardan aldık değil de, programda ifade edilen amaçlar yaklaşımlar ile de uyumlu diyebiliriz (ÖE15).”

4.5.3. Okul Öncesi Öğretmenlerin ve Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımların 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Amaçlar Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik olarak alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının amaçlar boyutuna yansımalarına ilişkin öğretmenler ve öğretim elemanların görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin bulgu ve yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan dört amaçta Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf yaklaşımların etkilerinin olduğunu bildirmişlerdir, öğretim elemanların çoğunluğu dört amaçta bu üç yaklaşımın etkilerinin olduğunu bildirirken bir kısmı etkilerinin olmadığını bildirmiştir. Bu sebeple öğretmenlerin görüşleri “Uyarlama Var” olmak üzere bir temada; öğretim elemanların görüşleri “Uyarlama Var” ve “Uyarlama Yok” olmak üzere iki temada belirtilmiştir.

Birinci amaca yönelik Montessori’nin etkileri ele alındığında hem öğretmenlerin yarısı hem öğretim elemanlarının yarısına yakını tarafından ortak olarak bütüncül gelişim niteliğinin ifade edildiği görülmüştür.

Sadece okul öncesi öğretmenleri tarafından ifade edilen nitelikler; sorumluluk alma becerisi, bağımsızlık, sosyal hayata uyum, ince motor becerileri, keşfederek öğrenme, öz düzenleme olarak tespit edilmiştir. Sadece okul öncesi öğretim elemanları tarafından ifade edilen nitelikler; iç disiplinin sağlanması, iç motivasyonun sağlanması, beden eğitimi, duyuların eğitimi, emici zihin olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinde benzerlikler olduğu gibi farklılaşmalar da olduğu görülmüştür.

Birinci amaca yönelik Reggio Emilia'nın etkileri ele alındığında hem öğretmenlerin yarısına yakını hem öğretim elemanlarının yarısına yakını tarafından ortak olarak bütüncül gelişim niteliğinin ifade edildiği görülmüştür.

Sadece okul öncesi öğretmenleri tarafından ifade edilen nitelikler; iş birliği, keşfederek öğrenme olarak tespit edilmiştir. Sadece öğretim elemanları tarafından ifade edilen nitelikler ise; proje çalışmaları, alışkanlıkların kazanımı olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinde benzerlikler olduğu gibi farklılaşmalar da olduğu görülmüştür.

Birinci amaca yönelik Waldorf'un etkileri ele alındığında hem öğretmenlerin yarısı hem öğretim elemanlarının yarısına yakını tarafından bütüncül gelişim niteliğinin ifade edildiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenler tarafından ifade edilen başkalarına saygı niteliği öğretim elemanları tarafından ifade edilen saygı niteliğinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Sadece öğretmenler tarafından ifade edilen nitelikler; akıl kalp ve ellerin eğitimi, duygu, düşünce ve benliğin gelişimi, sanat, keşfederek öğrenme olarak tespit edilmiştir. Sadece öğretim elemanları tarafından ifade edilen nitelikler; alışkanlıkların kazanımı, yardımlaşma, toplumsal değerler olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinde benzerlikler olduğu gibi farklılaşmalar da olduğu görülmüştür.

İkinci amaca yönelik Montessori'nin etkileri ele alındığında öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının ortak bir ifadesinin olmadığı görülmüştür.

Sadece öğretmenler tarafından ifade edilen nitelikler; akademik beceriler, karma yaş/akran öğrenimi, yaş grupları, günlük yaşam becerileri, kendi kendine yetebilme olarak tespit edilmiştir. Sadece öğretim elemanları tarafından ifade edilen nitelikler ise; bağımsızlığın desteklenmesi, bir üst eğitim kademesine hazırlama olarak

tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinde farklılaşmalar olduğu görülmüştür.

İkinci amaca yönelik Reggio Emilia'nın etkileri ele alındığında öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının ortak bir ifadesinin olmadığı görülmüştür.

Sadece öğretmenler tarafından ifade edilen nitelikler; sosyallik, karma yaş/akran öğrenimi, eğitim ortamı olarak tespit edilmiştir. Sadece öğretim elemanları tarafından ifade edilen nitelikler ise; bir üst eğitim kademesine hazırlama olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinde farklılaşmalar olduğu görülmüştür.

İkinci amaca yönelik Waldorf'un etkileri ele alındığında öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının ortak bir ifadesinin olmadığı görülmüştür.

Sadece öğretmenler tarafından ifade edilen nitelikler; karma yaş/akran öğrenimi, olarak tespit edilmiştir. Sadece öğretim elemanları tarafından ifade edilen nitelikler ise; bir üst eğitim kademesine hazırlama olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinde farklılaşmalar olduğu görülmüştür.

Üçüncü amaca yönelik olarak Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf'un etkileri ele alındığında öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının ortak bir ifadesinin olmadığı görülmüştür.

Montessori için sadece öğretmenler tarafından ifade edilen nitelikler; farklı çevrelerden gelen çocukların eğitimi, yoksul ve engelli bireyler, bireysel farklılıklar olarak tespit edilmiştir.

Reggio Emilia için sadece öğretmenler tarafından ifade edilen nitelikler; farklı çevrelerden gelen çocukların eğitimi, akran öğrenimi olarak tespit edilmiştir.

Waldorf için sadece öğretmenler tarafından ifade edilen nitelikler; farklı çevrelerden gelen çocukların eğitimi olarak tespit edilmiştir.

Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf için sadece öğretim elemanları tarafından ifade edilen nitelik; fırsat eşitliği olarak tespit edilmiştir.

Dördüncü amaca yönelik olarak Montessori'nin etkileri ele alındığında hem öğretmenlerin hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak anadilini doğru ve güzel

konuşmak niteliğinin ifade edildiği görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinde benzerlik olduğu söylenebilir.

Sadece öğretmenler tarafından ifade edilen nitelikler; sosyallik/ iletişim becerileri, dil etkinlikleri olarak tespit edilmiştir.

Dördüncü amaca yönelik olarak Reggio Emilia'nın etkileri ele alındığında hem öğretmenlerin hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak anadilini doğru ve güzel konuşmak niteliğinin ifade edildiği görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinde benzerlik olduğu söylenebilir.

Sadece öğretmenler tarafından ifade edilen nitelikler; sosyallik/ iletişim becerileri, kendini ifade etme becerisi olarak tespit edilmiştir.

Dördüncü amaca yönelik olarak Waldorf'un etkileri ele alındığında hem öğretmenlerin hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak anadilini doğru ve güzel konuşmak niteliğinin ifade edildiği görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinde benzerlik olduğu söylenebilir.

Sadece öğretmenler tarafından ifade edilen nitelikler; sosyallik/ iletişim becerileri olarak tespit edilmiştir.

Ayrıca öğretim elemanların bir kısmı tarafından 2013 programında alternatif eğitim yaklaşımların etkisinin olmadığı belirtilmiştir, bir kısmı tarafından da etkisi var ya da uyarılma var demenin doğru olmayacağı ama bu alternatif yaklaşımlarla programımızın amaçlar boyutunun benzerlik gösterdiğini ifade etmenin daha doğru olacağı belirtilmiştir. Bu anlamda öğretmenlerin buna benzer görüşleri olmaması sebebi ile iki grup arasında görüş farklılıklarının olduğunu söylemek mümkündür.

4.6. Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının İlkeler Boyutuna Yansımalarına İlişkin Görüşler

Araştırmanın altıncı alt problemine yönelik olarak alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına ilişkin okul öncesi öğretmen görüşleri, okul öncesi öğretim elemanlarının görüşleri ile bu görüşler arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

4.6.1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının İlkeler Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşlerinin dağılımları Çizelge 13'te yer almaktadır.

Çizelge 13. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının İlkeler Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	f	
Birinci İlke “Okul öncesi eğitimi çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır”	Montessori	Bireysel farklılıklar	8	
		Özel materyaller	1	
		Her materyalden bir tane olması	1	
	Reggio Emilia	Bireysel farklılıklar	4	
		Waldorf	Bireysel farklılıklar	5
		Montessori	Bütüncül gelişim	5
İlkokula hazırlama	2			
Reggio Emilia	İlkokula hazırlama		3	
	Bütüncül gelişim	3		
	Waldorf	Bütüncül gelişim	5	
İlkokula hazırlama		2		
İkinci İlke “Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır”	Montessori	Demokratik eğitim ortamı	2	
		Reggio Emilia	Demokratik eğitim ortamı	2
			Waldorf	Demokratik eğitim ortamı
Üçüncü İlke “Okul öncesi eğitimi kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır”	Montessori	Demokratik eğitim ortamı	2	
		Reggio Emilia	Demokratik eğitim ortamı	2
			Waldorf	Demokratik eğitim ortamı

Çizelge 13 - devamı

Dördüncü İlke “Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır”	Montessori	Hata kontrolü olan materyaller	1
	Reggio Emilia	Çevre koşulları	1
	Waldorf		
Beşinci İlke “Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır”	Montessori	Yaparak yaşayarak öğrenme	4
	Montessori	Basitten karmaşığa	3
	Reggio Emilia	Yaparak yaşayarak öğrenme	2
	Reggio Emilia	Basitten karmaşığa	1
	Waldorf	Yaparak yaşayarak öğrenme	2
	Waldorf	Basitten karmaşığa	1
Altıncı İlke “Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir”	Montessori	Anadile verilen önem	2
	Reggio Emilia	Anadile verilen önem	1
	Waldorf	Anadile verilen önem	1
Yedinci İlke “Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir”	Montessori	Evrensel değerler	4
	Reggio Emilia	Evrensel değerler	4
	Waldorf	Evrensel değerler	4
Sekizinci ilke “Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır”	Montessori	Özgüven	4
	Montessori	Özsaygı	4
	Montessori	Özdenetim	4
	Reggio Emilia	Özgüven	2
	Reggio Emilia	Özsaygı	2
	Reggio Emilia	Özdenetim	2
	Waldorf	Özgüven	1
	Waldorf	Özsaygı	1
	Waldorf	Özdenetim	1
Waldorf	Benlik bilincini oluşturma	1	

Çizelge 13 - devamı

Dokuzuncu İlke “Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir”	Montessori	Oyun temelli	1
	Reggio Emilia	Oyun temelli	1
	Waldorf	Oyun temelli	5
Onuncu İlke “Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir”	Montessori	Baskı ve kısıtlama olmaması	2
	Reggio Emilia	Baskı ve kısıtlama olmaması	1
	Waldorf	Baskı ve kısıtlama olmaması	1
On Birinci İlke “Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır”	Montessori	Özerkliği destekleme	2
	Montessori	Yaratıcı seçimler	1
	Reggio Emilia	Yetişkin desteği	3
	Waldorf	Yetişkin desteği	2
	Waldorf	Özerkliği destekleme	1
On İkinci İlke “Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir”	Montessori	Duyu farkındalığı	2
	Montessori	Duyuşsal bilişselcilik	1
	Reggio Emilia	Duygu farkındalığı	2
On Üçüncü İlke “Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir”	Waldorf	Duygu farkındalığı	1
	Montessori	Hayal gücü, düşünme ve iletişim	1
	Reggio Emilia	Hayal gücü, düşünme ve iletişim	4
Waldorf	Hayal gücü, düşünme ve iletişim	2	

Çizelge 13 – devamı

	Montessori	Aile ve sosyal çevreye uygunluk	1
On Dördüncü İlke “Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır”	Reggio Emilia	Aile ve sosyal çevreye uygunluk	2
	Waldorf	Aile ve sosyal çevreye uygunluk	1
	Montessori	Aile katılımı	1
On Beşinci İlke “Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır”	Reggio Emilia	Aile katılımı	2
	Waldorf	Aile katılımı	3
	Montessori		
On Altıncı İlke “Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir”	Reggio Emilia		
	Waldorf		
	Montessori		
On Yedinci İlke “Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir”	Reggio Emilia		
	Waldorf		
	Montessori		
On Sekizinci İlke “Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır”	Reggio Emilia		
	Waldorf		
	Montessori		

Çizelge 13 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik ifadelerinin programda yer alan on sekiz temel ilke dikkate alınarak on sekiz temada ve bu araştırmada dikkate alınan “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” alternatif yaklaşımlar olmak üzere üç alt temada ele alınabileceği görülmektedir.

Çizelge 13'te okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Birinci İlke” teması “Montessori” alt teması için: özel materyaller, her materyalden bir tane olması, bireysel farklılıklar özelliklerinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

“Birinci ilke” teması “Montessori” alt teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; bireysel farklılıklar (8) olmuştur. Çizelge 13'teki “Birinci ilke” teması “Montessori” alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Bireysel farklılıklara uygun, Montessori’de zaten özel materyaller var, her materyalden bir tane var mesela bunu söyleyebiliriz (Ö1).”

“...Bireysel farklılıklara uygun olması noktasında montessori diyebilirim (Ö1).”

“İlk ilkeyi okuduğumda montessori geliyor aklıma (Ö14).”

“Mesela bireysel farklılıklar denildiğinde direk montessori aklıma geliyor, çocukları bireysel değerlendirme yaptığı için (Ö15).”

Çizelge 13'te okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Birinci İlke” teması “Reggio Emilia” alt teması için: bireysel farklılıklar özelliklerinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

“Birinci İlke” teması “Reggio Emilia” alt teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; bireysel farklılıklar (4) olmuştur. Çizelge 13'teki “Birinci İlke” teması “Reggio Emilia” alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden bir alıntı aşağıda sunulmuştur:

“... Reggio Emilia’da çocuğun yüz dili olarak ifade edilen şey aslında bireysel farklılıklardır, çocukların kendini ifade ediş biçimleri farklıdır diyor yani bireysel farklılıkları söylüyor (Ö9).”

Çizelge 13'te okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Birinci İlke” teması “Waldorf” alt teması için: bireysel farklılıklar özelliklerinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

“Birinci İlke” teması “Waldorf” alt teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; bireysel farklılıklar (5) olmuştur. Çizelge 13'teki “Birinci İlke” teması “Waldorf” alt

temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden bir alıntı aşağıda sunulmuştur:

“Waldorf’ta bireysel farklılıklara çok önem veriliyor (Ö4).”

Çizelge 13’te okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “İkinci İlke” teması “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” alt temaları için: bütüncül gelişim, ilkokula hazırlama özelliklerinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

“İkinci İlke” teması “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” alt temaları için en fazla yoğunluğa sahip kod; bütüncül gelişim olmuştur. Çizelge 13’teki “İkinci İlke” teması “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” alt temalarına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“...Waldorf’ta da okul öncesi eğitim programı çocuğun farklı gelişim alanlarını destekliyor, tıpkı bizdeki gibi işte psikomotor, bilişsel, dil gelişimi bu yönüyle evet temel ilkeler bakımından benziyor (Ö3) ...”

“...Sosyal duygusal, dil, bilişsel gelişimlerinin desteklenmesi yani bütüncül gelişim ve ilk okula çocukları hazırlamak anlamında Montessori’ye uygun diyebilirim (Ö5).”

“...Motor, sözel, duygusal bilişsel gelişiminde Montessori diyebilirim. İlk okula hazırlama, öz bakım becerileri olarak da Reggio Emilia diyebilirim (Ö15).”

Çizelge 13’te okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Üçüncü İlke” teması “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” alt temaları için: demokratik eğitim ortamı özelliğinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çizelge 13’teki “Üçüncü İlke” teması “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” alt temalarına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Demokratik eğitim ortamları üç yaklaşımda da var (Ö1).”

“Demokratik eğitim ortamları hazırlanmalıdır maddesi örneğin demokratik dediği için direk Waldorf aklıma geliyor, o net bir şekilde Waldorf’tan alınmış olabilir (Ö2).”

Çizelge 13’te okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Dördüncü ilke” teması “Montessori” alt teması için: hata kontrolü

olan materyaller özelliğinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çizelge 13'teki "Dördüncü ilke" teması "Montessori" alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okul olanakları göz önünde bulundurulmalıdır, Montessori'de hata kontrolünün kendileri farkına varıncaya kadar kendi materyalleri olduğu için bu 4. Madde de Montessori'yi bence direkt göz önünde bulundurmışlar (Ö6)."

Çizelge 13'te okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde "Dördüncü İlke" teması "Reggio Emilia" alt teması için: çevre koşulları özelliğinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çizelge 13'teki "Dördüncü İlke" teması "Reggio Emilia" alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden bir alıntı aşağıda sunulmuştur:

"Reggio'da çevre çok önemli bu anlamda dördüncü ilkede etkisi olmuş olabilir (Ö7)."

Çizelge 13'te okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde "Beşinci İlke" teması "Montessori", "Reggio Emilia" ve "Waldorf" alt temaları için: yaparak yaşayarak öğrenme, basitten karmaşığa özelliklerinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çizelge 13'teki "Beşinci İlke" teması "Montessori", "Reggio Emilia" ve "Waldorf" alt temalarına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"...Montessori'de çocuğun bildiklerinden başlaması ve deneyerek öğrenmesi bizde de yaparak yaşayarak öğrenme var ve basitten karmaşığa öğreniyoruz bu açıdan da benzetebiliyorum (Ö3)."

"...Çocukların yaparak yaşayarak bir şeyleri öğrenmesi, kendi öğrenmeleri için yaratıcı seçimler yapabilmesi vs. Montessori'de de yer alıyor (Ö5)."

"...Beşinci ilkede kolaydan zora öğrenme bu üç yaklaşımda da var (Ö6)."

"...Bu üç yaklaşımda da yaparak yaşayarak öğrenme esas (Ö11)."

"...Çocuğun deneyerek yaparak yaşayarak öğrenmesine olanak sağlanmalı Reggio Emilia'da var, aynı şekilde Waldorf ve Montessori'de de var, oralardan alıp bizim eğitim programımıza entegre etmişler mesela (Ö13)."

Çizelge 13'te okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde "Altıncı İlke" teması "Montessori", "Reggio Emilia" ve "Waldorf" alt

temaları için: anadile verilen önem özelliğinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çizelge 13'teki "Altıncı İlke" teması "Montessori", "Reggio Emilia" ve "Waldorf" alt temalarına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden bir alıntı aşağıda sunulmuştur:

"...Bu üç yaklaşımda da çocukların kendi anadillerinde güzel konuşmalarına önem veriliyor (Ö6)."

Çizelge 13'te okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde "Yedinci İlke" teması "Montessori", "Reggio Emilia" ve "Waldorf" alt temaları için: evrensel değerler özelliğinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çizelge 13'teki "Yedinci İlke" teması "Montessori", "Reggio Emilia" ve "Waldorf" alt temalarına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden bir alıntı aşağıda sunulmuştur:

"...Dayanışma, yardımlaşma, sosyalleşme bu değerler üç yaklaşımda da verilmeye çalışılıyor çocuklara (Ö8) ..."

Çizelge 13'te okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde "Sekizinci İlke" teması "Montessori" ve "Reggio Emilia" alt temaları için: özgüven, özsaygı, özdenetim özelliklerinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çizelge 13'teki "Sekizinci İlke" teması "Montessori" ve "Reggio Emilia" alt temalarına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"...Bir de çocukta eğitimin sonunda kendine güven, saygı duymak, başkalarının haklarına saygı duyma veya özdenetim kazanma gibi yeterlilikler var Montessori'de bu üçünü bizim temel ilkelerimize hemen hemen yakın buluyorum (Ö3)."

"...Yedinci ve sekizinci ilkelerde Montessori ve Reggio Emilia'nın esintileri var (Ö14)."

Çizelge 13'te okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde "Sekizinci İlke" teması "Waldorf" alt teması için: özgüven, özsaygı, özdenetim, benlik bilincini oluşturma özelliğinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çizelge 13'teki "Sekizinci İlke" teması "Waldorf" alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“...Waldorf’ta benlik bilincini oluşturmaya önem veriyorlar bu anlamda sekizinci ilke ile benzetebiliriz (Ö1).”

“... Bu üç yaklaşımda çocukta kendine saygı ve güven gelişimi sağlamayı amaçlıyor (Ö6).”

Çizelge 13’te okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Dokuzuncu İlke” teması “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” alt temaları için: oyun temelli özelliğinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Çizelge 13’teki “Dokuzuncu İlke” teması “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” alt temalarına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Montessori’de bütün etkinlikler oyun temelli olarak düzenleniyor, dokuzuncu ilkede de bundan bahsediliyor (Ö5).”

“...Dokuzuncu ilkede bence biraz Montessori geri planda diye düşünüyorum yani Reggio ve Waldorf daha çok oyun temelli yaklaşımlar ve bu ilkede Reggio ve Waldorf’un etkilerinin olduğunu düşünüyorum (Ö6).”

“...Bu dokuzuncu ilkede oyun temelli eğitimden bahsediyor bence burada Waldorf dikkate alınmış diye düşünüyorum çünkü Waldorf’ta oyuna çok önem veriyorlar (Ö7).”

Çizelge 13’te okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Onuncu İlke” teması “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” alt temaları için: baskı ve kısıtlama olmaması özelliğinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çizelge 13’teki incelendiğinde “Onuncu İlke” teması “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” alt temalarına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“...Onuncu ilkede baskı ve kısıtlama olmaması özellikle Montessori’den etkilenilmiş olabilir diye düşünüyorum (Ö2).”

“...Zaten bu yaklaşımlar çocuk merkezli olduğu için, çocuklarla iletişimde, baskı ve kısıtlama oluşturmuyorlar bu ilkede üç yaklaşımında etkisi var bence (Ö6).”

Çizelge 13’te okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “On Birinci İlke” teması “Montessori” alt teması için: özerkliği destekleme, yaratıcı seçimler özelliğinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Çizelge 13'teki "On Birinci İlke" teması "Montessori" alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"... Montessori'de çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi ve kendi öğrenmeleri için yaratıcı seçimler yapabilmesi destekleniyor bu sebeple on birinci ilke Montessori'nin etkilerinin olduğunu düşünüyorum (Ö5)."

Çizelge 13'te okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde "On Birinci İlke" teması "Reggio Emilia" alt teması için: yetişkin desteği özelliğinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çizelge 13'teki on birinci ilke teması Reggio Emilia alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"...Reggio Emilia'da öğretmen rehber rolünde bizim programımızda da bu ifade ediliyor zaten (Ö10)."

Çizelge 13'te okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde "On Birinci İlke" teması "Waldorf" alt teması için: yetişkin desteği, özerkliği destekleme özelliğinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çizelge 13'teki "On Birinci İlke" teması "Waldorf" alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"...Waldorf'ta da Reggio Emilia'da da öğretmen rehber rolünde, çocuklar ihtiyaç duyduğunda destek oluyorlar, yardım ediyorlar (Ö7)."

"... Özerkliği destekleme mesela Waldorf'un vazgeçilmez özelliği (Ö1)."

Çizelge 13'te okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde "On İkinci İlke" teması "Montessori" alt teması için: duyu farkındalığı, duyuşsal bilişselcilik özelliğinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çizelge 13'teki "On İkinci İlke" teması "Montessori" alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Duyularını fark etme Montessori'de de var (Ö5)."

"...Duyuşsal bilişselcilik diyorlar Montessori'ye bizde de duyuları tanıma ilkelerden biri o anlamda etkilediğini düşünüyorum (Ö1)."

Çizelge 13'te okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde "On İkinci İlke" teması "Reggio Emilia" ve "Waldorf" alt temaları için: duyu farkındalığı özelliğinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çizelge 13'teki "On İkinci İlke" teması "Reggio Emilia" ve "Waldorf" alt temaları yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"...Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi var Reggio Emilia'da (Ö3)."

"...Duyu farkındalığının gelişimi bu üç yaklaşımda da destekleniyor (Ö6)."

Çizelge 13'te okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde "On Üçüncü İlke" teması "Montessori", "Reggio Emilia" ve "Waldorf" alt temaları için: hayal gücü, düşünme ve iletişim özelliğinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çizelge 13'teki "On Üçüncü İlke" teması "Montessori", "Reggio Emilia" ve "Waldorf" alt temalarına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"...Hayal gücü, düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi bu üç yaklaşımda da olan bir ilke(Ö1)."

"Reggio'da hayal kurma, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri kazanma, iletişim kurma, duygularını kendi kendine anlatabilme becerileri destekleniyor bunlarda bizim temel ilkelerimizle uygun (Ö3)."

"...Hayal gücü, yaratıcı ve eleştirel düşünce becerileri Waldorf'ta destekleniyor bizim ilkerimizde de ifade ediliyor aynı şekilde (Ö15)."

Çizelge 13'te okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde "On Dördüncü İlke" teması "Montessori", "Reggio Emilia" ve "Waldorf" alt temaları için: aile ve sosyal çevreye uygunluk özelliğinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çizelge 13'teki "On Dördüncü İlke" teması "Montessori", "Reggio Emilia" ve "Waldorf" alt temalarına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"...Aile ve sosyal çevreye uygunluk Reggio Emilia'da var mesela. Onlar kendilerine göre uyarlamış biz de kendimize göre uyarlamışız tabi (Ö1)."

“... Alternatif eğitim yaklaşımların hepsinde program hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınıyor aksi düşünülemez zaten. Yani bizim programımızda ifade ediliyor ama uygulama da bu kısmı göz ardı ediyoruz diye düşünüyorum (Ö6).”

Çizelge 13’te okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “On Beşinci İlke” teması “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” alt temaları için: aile katılımı özelliğinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çizelge 13’teki “On Beşinci İlke” teması “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” alt temalarına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“...Reggio Emilia’da çocuğun eğitim sürecinde aile de etkin bir katılım sağlıyor, bizde de uygulama da ne derece aile için içinde tartışılır ama temel ilkelerimizde aile eğitimin bir parçası (Ö3).”

“...Waldorf’ta ailenin öneminden aile iş birliğinden bahsettiği için buradan etkilenilmiş olabilir diye düşünüyorum (Ö7).”

Çizelge 13’te okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “On Altıncı İlke”, “On Yedinci İlke”, “On Sekizinci İlke” temalarında görüş bildirmedikleri görülmektedir.

4.6.2. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımların 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının İlkeler Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımların 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşlerinin dağılımları Çizelge 14’te yer almaktadır.

Çizelge 14. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımların 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının İlkeler Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	f
“Okul öncesi eğitimi çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır”	Montessori	Bireysel farklılıklar	8
	Reggio Emilia	Bireysel farklılıklar	7
	Waldorf	Bireysel farklılıklar	6

Çizelge 14 – devamı

<p>İkinci İlke</p> <p>“Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır”</p>	Montessori	Bütüncül gelişim	5
	Reggio Emilia	Bütüncül gelişim	5
	Waldorf	Bütüncül gelişim	6
<p>Üçüncü İlke</p> <p>“Okul öncesi eğitimi kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır”</p>	Montessori	Demokratik eğitim ortamı	2
	Reggio Emilia	Demokratik eğitim ortamı	2
	Waldorf	Demokratik eğitim ortamı	2
<p>Dördüncü İlke</p> <p>“Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır”</p>	Montessori	Çevre koşulları	1
	Reggio Emilia	Çevre koşulları	1
	Waldorf	Çevre koşulları	1
<p>Beşinci İlke</p> <p>“Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır”</p>	Montessori	Yaparak yaşayarak öğrenme	4
	Reggio Emilia	Yaparak yaşayarak öğrenme	3
	Waldorf	Yaparak yaşayarak öğrenme	3
<p>Altıncı İlke</p> <p>“Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir”</p>	Montessori	Anadile verilen önem	2
	Reggio Emilia	Anadile verilen önem	1
	Waldorf	Anadile verilen önem	1
<p>Yedinci İlke</p> <p>“Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir”</p>	Montessori	Evrensel değerler	4
	Reggio Emilia	Evrensel değerler	5
	Waldorf	Evrensel değerler	5

Çizelge 14 – devamı

		Özsaygı	2
	Montessori	Özgüven	2
		Özdenetim	2
Sekizinci ilke		Özsaygı	1
“Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır”	Reggio Emilia	Özgüven	1
		Özdenetim	1
	Waldorf	Özsaygı	1
		Özgüven	1
		Özdenetim	1
Dokuzuncu İlke	Montessori	Oyun temelli	6
“Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir”	Reggio Emilia	Oyun temelli	4
	Waldorf	Oyun temelli	4
	Montessori		
Onuncu İlke	Reggio Emilia		
	Waldorf		
“Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir”		Yetişkin desteği	3
	Montessori	Özerkliği destekleme	2
		Özerkliği destekleme	1
On Birinci İlke	Reggio Emilia	Yetişkin desteği	1
	Waldorf	Yetişkin desteği	1
“Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır”	Montessori		
	Reggio Emilia		
	Waldorf		
On İkinci İlke			
“Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir”	Montessori		
	Reggio Emilia		
	Waldorf		

Çizelge 14 - devamı

On Üçüncü İlke “Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir”	Montessori	Hayal gücü, düşünme ve iletişim	2
	Reggio Emilia	Hayal gücü, düşünme ve iletişim	6
	Waldorf	Hayal gücü, düşünme ve iletişim	3
On Dördüncü İlke “Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır”	Montessori		
	Reggio Emilia		
	Waldorf		
On Beşinci İlke “Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır”	Montessori	Aile katılımı	1
	Reggio Emilia	Aile katılımı	1
	Waldorf	Aile katılımı	1
On Altıncı İlke “Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir”	Montessori		
	Reggio Emilia		
	Waldorf		
On Yedinci İlke “Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir”	Montessori	Sistematik değerlendirme	2
	Reggio Emilia	Sistematik değerlendirme	2
	Waldorf		
On Sekizinci İlke “Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır”	Montessori	Sistematik değerlendirme	2
	Reggio Emilia	Sistematik değerlendirme	2
	Waldorf		

Çizelge 14 incelendiğinde okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik ifadelerinin programda yer alan on sekiz temel ilke dikkate alınarak on sekiz temada ve bu araştırmada dikkate alınan Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf alternatif yaklaşımlar olmak üzere üç alt temada ele alınabileceği görülmektedir.

Çizelge 14'te okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Birinci İlke” teması “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” alt temaları için: bireysel farklılıklar özelliklerinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çizelge 14'teki “Birinci İlke” teması “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” alt temalarına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“...Çocuk gereksinimlerine bireysel farklılıklara uygunluk noktasında çocuğun gereksinimi bireysel farklılıklar direkt buradan Montessori'yi anabiliriz (ÖE1).”

“...İlkelerde hepsinin etkisinin olduğunu düşünüyorum. Çünkü Waldorf'ta bireysel farklılık önemlidir diyor, bütün çocukları aynı keşfe koyamazsınız, onların hızına dikkat edin diyor, Reggio bunu söylüyor bırakın çocuk kendisi keşfetsin diyor, kendi hızında diyor (ÖE1).”

“...Etkinlikler çocukların ihtiyaçları düzeyinde gereksinimlerini ve çevre olanaklarını, dezavantajı ortadan kaldırıp çocuğu merkeze alma onunla alakalı bir ilke yani çocuğun bireysel farklılıklarına uygun üç programda da çocuğun bireysel farklılıkları dile getirir. Mesela Reggio Emilia yüz dil çocuk her biri kendini farklı şekilde ifade edebilir demesi aslında bireysel farklılıkları var demektir. Montessori zaten tamamen çocuğun gelişimsel bütün eğitim araç gereçlerine uygun hazırladığı için basitten karmaşığa doğru oda bireysel farklılıklara uygun olmayı ön planda temel ilkesi olarak düşünür (ÖE4).”

“...Programımızda ilkelere baktığımızda bu ilkelerin hem Waldorf hem Montessori ve hem de Reggio da önemsendiğini söyleyebiliriz. Mesela etkinlikler oyun temelli olmalıdır, bireysel farklılıklara önem verilmelidir. Bunları Montessori'de çok net görüyoruz (ÖE9).”

Çizelge 14'te okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “İkinci İlke teması “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” alt temaları için: bütüncül gelişim özelliklerinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çizelge 14'teki “İkinci İlke” teması “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” alt temalarına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Hepsinden esintiler var, ayırmak çok mümkün değil çünkü bireyin bütüncül gelişimini desteklerken bir tanesini ayırmak yaklaşımın diğeri daha güçlü demek çok mümkün değil, bütün erken çocukluk programları baktığımızda aslında temelde bütüncül gelişimi desteklemeyi amaçlar (ÖE6).”

“Temel ilkeleri genel olarak düşündüğümüzde tamamen eklektik bir yapı, her eğitim programından alınabilecek maksimum düzeydeki faydanın birleştirildiği noktalardan bir tanesi bu temel ilkeler. Çünkü oyun temelli olması, bireysel farklılıklar, çocukların bütünsel gelişimlerinin

desteklenmesi bu eğitim programlarında tamamında olan bir özellik aslında. Net olarak tek bir yaklaşım olarak ifade etmek çok doğru olacağını sanmıyorum kendi açımdan (ÖE7).

Çizelge 14'te okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde "Üçüncü İlke" teması "Montessori", "Reggio Emilia" ve "Waldorf" alt teması için: demokratik eğitim ortamı özelliğinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çizelge 14'teki "Üçüncü İlke" teması "Montessori", "Reggio Emilia" ve "Waldorf" alt temalarına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Reggio Emilia, Montessori, Waldorf birçok yaklaşımdan esinlenilmiş. Her biri çocukların bireysel farklılıklarına dikkat ediyoruz, gelişimini öğrenmesini desteklemek istiyoruz, hepsi demokratik bir eğitim ortamı oluşturmaya çalışıyoruz, yaratıcıyız diyor, çocuklar yaparak yaşayarak öğrensin diyor (ÖE12).

Çizelge 14'te okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde "Dördüncü İlke" teması "Montessori", "Reggio Emilia" ve "Waldorf" alt temaları için: çevre koşulları özelliğinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çizelge 14'teki "Dördüncü İlke" teması "Montessori", "Reggio Emilia" ve "Waldorf" alt temalarına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"...Waldorf'a bakarsan bu noktada çocuğun doğa ile buluşması hangi doğa ile buluşacak bizim şu anda ülkemizde mesela çok büyük sıkıntılar yok ama yurt dışında bazı ülkelere baktığın zaman zehirli örümcekleri var zehirli yılanları var yani nasıl bir doğa ile buluşacak oradaki hani bu yakın çevre olanaklarından faydalanma durumu var ya ilkelerimiz arasında burada da aslında bunların birtakım yansımalarını bence yine görüyoruz diye düşünüyorum hangi imkanlar varsa onları kullanalım şeklinde (ÖE1)."

"...Yakın çevre olanaklarını kullanma ile ilgili Reggio Emilia, Montessori yine bu noktalarda faydalı olabilir (ÖE3)."

Çizelge 14'te okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde "Beşinci İlke" teması "Montessori", "Reggio Emilia" ve "Waldorf" alt temaları için: yaparak yaşayarak öğrenme özelliklerinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çizelge 14'teki "Beşinci İlke" teması "Montessori",

“Reggio Emilia” ve “Waldorf” alt temalarına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“...Montessori'den bir payda olduğumu düşünüyorum yani çocuğun aktif kılınması yaparak yaşayarak öğrenmesi keşfederek öğrenmenin öncelikli olması gibi (ÖE3).”

“...Yaparak yaşayarak öğrenme bu üç yaklaşımda da var (Ö14).”

Çizelge 14'te okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Altıncı İlke” teması “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” alt temaları için: anadile verilen önem özelliğinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çizelge 14'teki “Altıncı İlke” teması “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” alt temalarına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“...Bizim Türkçeyi doğru ve düzgün konuşmayla ilgili ilkelerimiz var her ülke kendi diline ve hatta ikinci anadiline değer veriyorlar (ÖE14).”

Çizelge 14'te okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Yedinci İlke” teması “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” alt temaları için: evrensel değerler özelliğinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çizelge 14'teki “Yedinci İlke” teması “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” alt temalarına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“...Başkalarına saygı, başkalarının hakları hem bizim programımızda hem Reggio Emilia hem Montessori temel noktadır, Waldorf'ta tamamen ön plandadır (ÖE4).”

“...Dayanışma, yardımlaşma, paylaşma problem çözme, çocuğun iş birliği yapması, arkadaşını sevmesi, saygı duyması hepsinde zaten temel oluşturuyor diyebiliriz. Hepsinden de esinlenmiş o yüzden 2013 okul öncesi eğitim programı bütün yaklaşımlardan aslında temel ilkelerinden (ÖE6).”

Çizelge 14'te okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Sekizinci İlke” teması “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” alt temaları için: özsaygı, özgüven, özdenetim özelliklerinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çizelge 14'teki “Sekizinci İlke” teması

“Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” alt temalarına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden bir alıntı aşağıda sunulmuştur:

“...Çocuğun kendini güvende hissetmesi güvende olması yani özdenetim üç programda da vardır, çocukta zaten hepsinde öz düzenleme ya da öz denetimi kazandırma amacı vardır (Ö4).”

Çizelge 14’te okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Dokuzuncu İlke” teması “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” alt temaları için: oyun temelli özelliğinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çizelge 14’teki “Dokuzuncu İlke” teması “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” alt temalarına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“...Oyun zaten her birinin temelinde var (ÖE1).”

“... Hepsi oyun temellidir, Montessori, Reggio Emilia, Waldorf (ÖE4).”

Çizelge 14’te okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Onuncu İlke” temasında görüş bildirmediikleri görülmektedir.

Çizelge 14’te okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “On Birinci İlke” teması “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” alt temaları için: özerkliği destekleme, yetişkin desteği özelliklerinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çizelge 14’teki “On Birinci İlke” teması “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” alt temalarına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“...Montessori’de çocuk doğal materyallerle gerçek materyallerle oynasın, öğrenmesini kendisi yapılandırсын öğretmen ona sadece rehber olsun diyor (ÖE2).”

“...Yetişkin desteği var hepsinde bu bize de yansımış bizde de öğretmen rehber rolünde (ÖE14).”

“...Reggio Emilia çocukların bağımsız davranış geliştirmesini sağlamaya yönelik destekliyor bu anlamda etkilendiğimizi düşünüyorum (ÖE15).”

Çizelge 14’te okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına

yönelik görüşleri incelendiğinde “On İkinci İlke” temasında görüş bildirmedikleri görülmektedir.

Çizelge 14’te okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “On Üçüncü İlke” teması “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” alt temaları için: hayal gücü, düşünme ve iletişim özelliğinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çizelge 13’teki “On Üçüncü İlke” teması “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” alt temalarına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“...13. madde şu anda onu dikkat ettim onu gördüm hayal gücü yaratıcı eleştirel düşünme becerisi direkt Reggio Emilia geldi aklıma sanat yaratıcılık vurgusu mesela hayal güçleri oradaki aynalar oradaki ışık yansımaları oradaki bize çok eski gelen tepegözler yani veyahut renklerin kullanılması canlıların boyanması birebir burada da benim zihnimde canlanan şey hayal gücü yaratıcılık dediği zaman Reggio Emilia oldu yani burada çok rahatlıkla demek ki ne yapabiliriz söyleyebiliriz ilkelerimizin içinde üç yaklaşımı da aslında çok net bir şekilde görüyoruz (ÖE1).”

“...Yaratıcı düşünme, hayal gücünü geliştirme her programın temel ilkesidir, üç programda da yer alır (ÖE4).”

Çizelge 14’te okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “On Dördüncü İlke” temasında görüş bildirmedikleri görülmektedir.

Çizelge 14’te okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “On Beşinci İlke” teması “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” alt temaları için: aile katılımı özelliğinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çizelge 14’teki “On Beşinci İlke” teması “Montessori”, “Reggio Emilia” ve “Waldorf” alt temalarına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden bir alıntı aşağıda sunulmuştur:

“...Üç programda da aile önemli bir öge, çocuk aile öğretmen üçgeninde bizimde programımızda da ailenin eğitime aktif katılımı ya da etkin katılımı var (ÖE4).”

Çizelge 14’te okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına

yönelik görüşleri incelendiğinde “On Altıncı İlke” temasında görüş bildirmedikleri görülmektedir.

Çizelge 14’te okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “On Yedinci İlke” ve “On Sekizinci İlke” temaları “Montessori”, “Reggio Emilia” alt temaları için: sistematik değerlendirme özelliğinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çizelge 14’teki “On Yedinci İlke” ve “On Sekizinci İlke” temaları “Montessori”, “Reggio Emilia” alt temalarına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“...Montessori öğretmeni çok kayıt tutar işi gücü kayıt tutmaktır, gözlem yapar kayıt tutar, gözlem yapar kayıt tutar, işte bizim programımızda da o var, bol bol gözlem formu kondu, gelişim gözlem formu. Özetle bu program eklektiktir, eklektik demekte bir tanenin dışında fazla yaklaşımdan esinlendiğini söyler dolayısıyla bu şekilde programda yazıyorken tersini söylemek çelişir (ÖE2).”

“...Değerlendirme ile ilgili boyut yine Reggio Emilia’den olabilir Reggio’da dokümantasyon çok önemlidir çünkü onun kendine has bir dokümantasyon sistemi vardır çocuğu değerlendirip süreçle ilgili geri bildirim veren (ÖE3).”

“...Montessori’de değerlendirme boyutunun öne çıktığını söyleyebiliriz mesela (ÖE11).”

4.6.3. Okul Öncesi Öğretmenlerin ve Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımların 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının İlkeler Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın altıncı alt problemine yönelik olarak alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına ilişkin öğretmenler ve öğretim elemanların görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin bulgu ve yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

Birinci ilkeye yönelik Montessori’nin etkileri ele alındığında hem öğretmenlerin yarısı hem öğretim elemanlarının yarısı tarafından ortak olarak bireysel farklılıklar niteliğinin ifade edildiği görülmüştür.

Sadece okul öncesi öğretmenleri tarafından ifade edilen nitelikler; özel materyaller, her materyalden bir tane olması olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinde benzerlikler olduğu gibi farklılaşmalar da olduğu görülmüştür.

Birinci ilkeye yönelik Reggio Emilia ve Waldorf'un etkileri ele alındığında hem öğretmenlerin bir kısmı hem öğretim elemanlarının yarısına yakını tarafından ortak olarak bireysel farklılıklar niteliğinin ifade edildiği görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinde benzerlikler olduğu görülmüştür.

İkinci ilkeye yönelik Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf'un etkileri ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak bütüncül gelişim niteliğinin ifade edildiği görülmüştür.

Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf için sadece öğretmenlerin bir kısmı tarafından ifade edilen nitelikler; ilkokula hazırlama olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinde benzerlikler olduğu gibi farklılaşmalar da olduğu görülmüştür.

Üçüncü ilkeye yönelik Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf'un etkileri ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak demokratik eğitim ortamı niteliğinin ifade edildiği görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinde benzerlikler olduğu görülmüştür.

Dördüncü ilkeye yönelik Montessori'nin etkileri ele alındığında öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının ortak bir ifadesinin olmadığı görülmüştür.

Sadece öğretmenler tarafından ifade edilen nitelikler; hata kontrolü olan materyaller olarak tespit edilmiştir. Sadece öğretim elemanları tarafından ifade edilen nitelikler ise; çevre koşulları olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinde farklılaşmalar olduğu görülmüştür.

Dördüncü ilkeye yönelik olarak Reggio Emilia'nın etkileri ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak çevre koşulları niteliğinin ifade edildiği görülmüştür.

Dördüncü ilkeye yönelik olarak Waldorf'un etkileri ele alındığında öğretmenlerin herhangi bir görüş bildirmedikleri, öğretim elemanları tarafından çevre koşulları niteliğinin ifade edildiği görülmüştür. Bu bağlamda iki grup arasında farklılık olduğu söylenebilir.

Beşinci ilkeye yönelik olarak Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf'un etkileri ele alındığında hem öğretmenlerin hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak yaparak yaşayarak öğrenme niteliğinin ifade edildiği görülmüştür.

Sadece öğretmenler tarafından ifade edilen nitelikler; basitten karmaşığa olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinde benzerlik olduğu gibi farklılıklar da olduğu söylenebilir.

Altıncı ilkeye yönelik olarak Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf'un etkileri ele alındığında hem öğretmenlerin hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak anadile verilen önem niteliğinin ifade edildiği görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinde benzerlik olduğu söylenebilir.

Yedinci ilkeye yönelik olarak Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf'un etkileri ele alındığında hem öğretmenlerin hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak evrensel değerler niteliğinin ifade edildiği görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinde benzerlik olduğu söylenebilir.

Sekizinci ilkeye yönelik olarak Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf'un etkileri ele alındığında hem öğretmenlerin hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak özgüven, özsaygı, özdenetim niteliklerinin ifade edildiği görülmüştür. Ayrıca sadece öğretmenler tarafından Waldorf'a yönelik benlik bilincini oluşturma niteliğinin ifade edildiği görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinde benzerlik olduğu gibi bazı farklılıklarda olduğu söylenebilir.

Dokuzuncu ilkeye yönelik olarak Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf'un etkileri ele alındığında hem öğretmenlerin hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak oyun temelli niteliğinin ifade edildiği görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinde benzerlik olduğu söylenebilir.

Onuncu ilkeye yönelik olarak Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf'un etkileri ele alındığında öğretmenler tarafından baskı ve kısıtlama olmaması niteliği ifade edilirken öğretim elemanları tarafından bu ilkeye yönelik herhangi bir görüş bildirilmemiştir. Bu anlamda öğretmenler ve öğretim elemanların görüş farklılıklarının olduğu söylenebilir.

On birinci ilkeye yönelik olarak Montessori'nin etkileri ele alındığında hem öğretmenler hem de öğretim elemanları tarafından ortak olarak özerkliği destekleme niteliği ifade edildiği görülmüştür.

Sadece öğretmenler tarafından ifade edilen nitelikler; yaratıcı seçimler olarak tespit edilmiştir. Sadece öğretim elemanları tarafından ifade edilen nitelikler; yetişkin

desteği olarak tespit edilmiştir. Bu anlamda üretmenler ve üretim elemanların görüşlerinde benzerlikler olduğu gibi farklılıkların da olduğu söylenebilir.

On ikinci ilkeye yönelik olarak üretmenler tarafından Montessori için duyu farkındalığı, duyuşsal bilişselcilik; Reggio Emilia ve Waldorf için duyu farkındalığı niteliği ifade edilirken, üretim elemanları tarafından bu ilkeye yönelik herhangi bir görüş bildirilmemiştir. Bu anlamda üretmenler ve üretim elemanların görüş farklılıklarının olduğu söylenebilir.

On nc ilkeye yönelik olarak Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf'un etkileri ele alındığında hem retmenlerin hem üretim elemanları tarafından ortak olarak hayal gücü, dşinme ve iletişim niteliğinin ifade edildiği grlmştir. Bu bağlamda retmenlerin ve üretim elemanların görüşlerinde benzerlik olduğu söylenebilir.

On dördüncü ilkeye yönelik olarak üretmenler tarafından Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf'un etkileri ele alındığında aile ve sosyal çevreye uygunluk niteliği ifade edilirken, üretim elemanları tarafından bu ilkeye yönelik herhangi bir görüş bildirilmemiştir. Bu anlamda üretmenler ve üretim elemanların görüş farklılıklarının olduğu söylenebilir.

On beşinci ilkeye yönelik olarak Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf'un etkileri ele alındığında hem retmenlerin hem üretim elemanları tarafından ortak olarak aile katılımı niteliğinin ifade edildiği grlmştir. Bu bağlamda retmenlerin ve üretim elemanların görüşlerinde benzerlik olduğu söylenebilir.

On altıncı ilkeye yönelik olarak Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf'un etkileri ele alındığında hem üretmenler hem de üretim elemanları tarafından bu ilkeye yönelik herhangi bir görüş bildirilmemiştir. Bu anlamda üretmenler ve üretim elemanların görüşlerinde benzerlik olduğu söylenebilir.

On yedinci ve on sekizinci ilkelere yönelik olarak üretmenler tarafından Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf için herhangi bir ifadeleri bulunmazken, üretim elemanları tarafından Montessori ve Reggio Emilia için sistematik değerlendirme niteliğinin ifade edildiği grlmştir. Bu anlamda üretmenler ve üretim elemanların görüşlerinde farklılık olduğu söylenebilir.

4.7. Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Eğitimin Planlanması Boyutuna Yansımalarına İlişkin Görüşler

Araştırmanın yedinci alt problemine yönelik olarak alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının eğitimin planlanması boyutuna yansımalarına ilişkin okul öncesi öğretmen görüşleri, okul öncesi öğretim elemanlarının görüşleri ile bu görüşler arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

4.7.1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Eğitimin Planlanması Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının eğitimin planlanması boyutuna yansımalarına yönelik görüşlerin dağılımları Çizelge 15’te yer almaktadır.

Çizelge 15. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Eğitimin Planlanması Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri

Temalar	Kodlar	<i>f</i>
Montessori	Güne başlama zamanı	5
	Oyun zamanı	3
	Beslenme zamanı	2
	Günü değerlendirme zamanı	2
	Etkinlik zamanı	1
Reggio Emilia	Güne başlama zamanı	3
	Beslenme zamanı	1
	Oyun zamanı	1
	Etkinlik zamanı	1

Çizelge 15 - devamı

Waldorf	Güne başlama zamanı	3
	Oyun zamanı	3
	Rutinler	2
	Aile katılımı	2
	Beslenme zamanı	1
	Değerlendirme	1
Etkisi Yok	Etkilerinin olduğunu düşünmüyorum	2
Net Bilgim Yok	Plan boyutlarına ilişkin net bilgim yok	6

Çizelge 15 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının eğitimin planlanması boyutuna yansımalarına yönelik ifadelerinin “Montessori”, “Reggio Emilia”, “Waldorf”, “Etkisi Yok” ve “Net Bilgim Yok” olmak üzere beş temada ele alınabileceği görülmektedir.

Çizelge 15’te okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının eğitimin planlanması boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Montessori” teması için öğretmenlerin çoğunluğu tarafından güne başlama zamanı, bir kısmı tarafından oyun zamanı, beslenme zamanı ve günü değerlendirme zamanı olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca etkinlik zamanı ifadesi sadece bir öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu ifadelerin her biri ayrı ayrı Çizelge 15’te kod olarak yer almıştır.

“Montessori” teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; güne başlama zamanı (5) olmuştur. Çizelge 15’teki “Montessori” temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“...Bizim günlük eğitim akışımızda beslenme, oyun zamanı, etkinlik zamanı, günü değerlendirme zamanı şeklinde akışımız var, o akışla Montessori’de de karşılaştım, o anlamda Montessori’den esinlenmiş olabiliriz (Ö2).”

“...Günlük eğitim akışında mesela güne başlama zamanında bugün ne yapacağını çocuklara soruyoruz yani bugün ne yapmak istersin, neyle oynamak istersin vs. bu anlamda Montessori’nin etkisi olduğunu düşünüyorum (Ö5).”

“Plan noktasında da etkilenmişiz diye düşünüyorum şöyle mesela günlük eğitim akışına baktığımızda onlarda da güne merhaba var bizde de güne merhaba var, onlarda da yemek saat olarak

olmasa da bir yemek ihtiyacını gidermek için zamanları var, onlarda da oyun etkinlikleri var, bizde bunların yansımalarını görüyoruz programımızda (Ö8) ...”

Çizelge 15’te okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının eğitimin planlanması boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Reggio Emilia” teması için öğretmenlerin çoğunluğu tarafından güne başlama zamanı olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca beslenme zamanı, oyun zamanı ve etkinlik zamanı ifadeleri sadece birer öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu ifadelerin her biri ayrı ayrı Çizelge 15’te kod olarak yer almıştır.

“Reggio Emilia” teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; güne başlama zamanı (3) olmuştur. Çizelge 15’teki “Reggio Emilia” temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Plan noktasında da etkilenmişiz diye düşünüyorum şöyle mesela günlük eğitim akışına baktığımızda onlarda da güne merhaba var bizde de güne merhaba var, onlarda da yemek saat olarak olmasa da bir yemek ihtiyacını gidermek için zamanları var, onlarda da oyun etkinlikleri var, bizde bunların yansımalarını görüyoruz programımızda (Ö8) ...”

“Bütünleştirilmiş eğitim planlarımızı yapıyoruz ya, Reggio’da proje tabanlı öğrenme yaklaşımı diyor, sanki bu planlarda Reggio’nun etkisi daha çokmuş gibi geldi bana (Ö11).”

“...Planlama açısından alternatif yaklaşımların programımıza etsinden elbette söz edebiliriz özellikle güne başlama zamanı diğer yaklaşımların hepsinde vurgulanmakta (Ö16).”

Çizelge 15’te okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının eğitimin planlanması boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Waldorf” teması için öğretmenlerin çoğunluğu tarafından güne başlama zamanı ve oyun zamanı, bir kısmı tarafından rutinler ve aile katılımı olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca beslenme zamanı ve değerlendirme ifadeleri sadece birer öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu ifadelerin her biri ayrı ayrı Çizelge 15’te kod olarak yer almıştır.

“Waldorf” teması için en fazla yoğunluğa sahip kodlar; güne başlama zamanı (3) ve oyun zamanı (3) olmuştur.

Çizelge 15’teki “Waldorf” temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“...Planlama açısından alternatif yaklaşımların programımıza etsinden elbette söz edebiliriz özellikle güne başlama zamanı diğer yaklaşımların hepsinde vurgulanmakta (Ö16).”

“...Waldorf'ta akademik becerilere çok fazla yer verilmiyor ya o yüzden bu aylık eğitim planı ve günlük eğitim akışında ki oyun kısımları akademinin az olduğu biraz daha akademik becerilerin az olduğu kısımlarda da Waldorf'un etkisinin büyük olduğunu düşünüyorum (Ö6).”

“Waldorf'ta haftanın belirli günlerinde belirli etkinlikler yapılıyor aslında ne etkinlik yapacağın belli ama sen onu çeşitlendiriyorsun. Yani aslında rutin etkinlikler olarak ifade edebiliriz bunu, bu anlamda Waldorf'tan etkilenmişiz diye söyleyebiliriz (Ö2).”

“Aylık plan olarak baktığımda Waldorf'tan etkilenmiş olabilir çünkü Waldorf'ta aile katılımına önem veriyordu (Ö10).”

“Plan noktasında da etkilenmişiz diye düşünüyorum şöyle mesela günlük eğitim akışına baktığımızda onlarda da güne merhaba var bizde de güne merhaba var, onlarda da yemek saat olarak olmasa da bir yemek ihtiyacını gidermek için zamanları var, onlarda da oyun etkinlikleri var, bizde bunların yansımalarını görüyoruz programımızda (Ö8) ...”

“Yurt dışında gerçek Waldorf okullarına gitme imkânım oldu orada da öğretmenler plan hazırlıyor, çocukları gözlemliyor, gözlem kayıtları tutuyor, bu anlamda esinlenme olduğunu düşünüyorum (Ö16).”

Çizelge 15'te okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının eğitimin planlanması boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Etkisi Yok” teması için öğretmenlerin bir kısmı tarafından etkilerinin olduğunu düşünmüyorum olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu ifadeler Çizelge 15'te kod olarak yer almıştır.

Çizelge 15'teki “Etkisi Yok” temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden bir alıntı aşağıda sunulmuştur:

“...Montessori hakkında çok fazla bir bilgim yok eğitim planı ve günlük eğitim akışı konusunda ama bu anlamda Reggio'nun bizden çok ters olduğunu söyleyebilirim, Waldorf'ta da mesela akademik anlamda çok fazla bir getiri yok, Waldorf'la ilgili de benzer noktamız olduğunu düşünmüyorum, bilmiyorum plan boyutunda hangi yaklaşım ele alındı, nereden yararlanıldı pek bir fikrim yok açıkçası (Ö12).”

Çizelge 15'te okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının eğitimin planlanması boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Net Bilgi Yok” teması için öğretmenlerin bir kısmı tarafından plan boyutlarına ilişkin net bilgi yok olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu ifadeler Çizelge 15'te kod olarak yer almıştır. Çizelge 15'teki net bilgi yok temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Bu konu ile ilgili aslında net bir bilgim yok ama şunu söyleyebilirim ben onlardan etkilenildiğini düşünmüyorum (Ö3).”

“Benim incelediğim okuduğum araştırdığım bir konu değil aslında, bu konuda bilgim yok onlar nasıl hazırlıyor planı bilmiyorum (Ö4).”

“Yani açıkçası diğer yaklaşımların plan boyutunu bilmediğim için çok bir fikrim yok (Ö7).”

4.7.2. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Eğitimin Planlanması Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının eğitimin planlanması boyutuna yansımalarına yönelik görüşlerin dağılımları Çizelge 16’da yer almaktadır.

Çizelge 16. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Eğitimin Planlanması Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Montessori	Güne başlama zamanı	2
	Günü zaman aralıklarına bölme	2
	Sistemantik	1
	Oyun zamanı	1
	Bireysel plan	1
	Etkinlik zamanı	1
Reggio Emilia	Güne başlama zamanı	1
	Sistemantik değerlendirme	1
	Çocukların ilgi ve ihtiyaçları	1
	Bütünleştirilmiş etkinlik	1
	Oyun zamanı	1
Waldorf	Rutinler	3
	Güne başlama zamanı	1
	Günü zaman aralıklarına bölme	1
	Etkinlik zamanı	1

Çizelge 16 incelendiğinde okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının eğitimin planlanması boyutuna yansımalarına yönelik ifadelerinin “Montessori”, “Reggio Emilia”, “Waldorf”, olmak üzere üç temada ele alınabileceği görülmektedir.

Çizelge 16’da okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının eğitimin planlanması boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Montessori” teması için öğretim elemanların çoğunluğu tarafından güne başlama zamanı, günü zaman aralıklarına bölme olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca sistematik, oyun zamanı, bireysel plan, etkinlik zamanı sadece bir öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu ifadelerin her biri ayrı ayrı Çizelge 16’da kod olarak yer almıştır.

“Montessori” teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; güne başlama zamanı (2) ve günü zaman aralıklarına bölme (2) olmuştur. Çizelge 16’daki “Montessori” temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Biraz daha Montessori ile bağdaşabilir çünkü çember saatleri ve bireysel işte belki bizdeki günlük akıştaki oyun zamanını Montessori’nin çalışma zamanıymış gibi düşünebiliriz (ÖE10).”

“Montessori’de gün belli zaman aralıklarına bölünerek planlanır bu yönüyle 2013 programını etkilediğini söyleyebiliriz (ÖE9).”

“Tabi ki planlanmanın bu kadar sistematik bir şekilde ilerlemesi bizi Montessori’ye götürüyor diyebilirim (ÖE7).”

“Biraz daha Montessori ile bağdaşabilir çünkü çember saatleri ve bireysel işte belki bizdeki günlük akıştaki oyun zamanını Montessori’nin çalışma zamanıymış gibi düşünebiliriz (ÖE10).”

“Montessori’de plan var, çocuğa göre plan yapılıyor, neler yapılacağı her çocukta farklılaşsa da ortada bir plan var (ÖE12).”

“Montessori’nin eleştirisinde mesela hep bireysel ağırlıklı olduğu söylenir ama onlarında grup çalışmaları var, büyük grup küçük grup etkinlikleriyle bu günlük eğitim akışında planlamalar yapılıyor daha çok beceri kazanma günlük yaşam deneyimlerine yönelik etkinliklerinin olması gerçek materyallerle çalışmalarının sağlanması okula karşı tabi ki öğrenme isteğini kalıcı meraklarını besleyen birtakım çalışmalar var onların özgüvenleri kazanmaları sağlanıyor bu eğitim akışlarında (ÖE14).”

Çizelge 16’da okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının eğitimin planlanması boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Reggio Emilia” teması için öğretim

elemanları tarafından güne başlama zamanı, sistematik değerlendirme, çocukların ilgi ve ihtiyaçları, bütünleştirilmiş etkinlik, oyun zamanı olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu ifadelerin her biri ayrı ayrı Çizelge 16’da kod olarak yer almıştır. Çizelge 16’daki Reggio Emilia temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Tüm yaklaşımlarda planla yap değerlendir süreci var aslında çünkü hepsi çocuk merkezli. Günü çocuk istediği gibi planlayıp gerçekleştirebiliyor (ÖE2).”

“Değerlendirme, 2013 programındaki o çoklu değerlendirme çocuğun değerlendirilmesi, programın değerlendirilmesi, öğretmenin kendini değerlendirmesi dediğimiz şey Reggio Emilia diyebiliriz aslında (Ö7).”

“Programımızdaki aylık eğitim planı, günlük eğitim akışı ve etkinlik planı formatı oluşturulurken tüm yaklaşım, modeller dikkate alındı mesela çocukların ilgi ve ihtiyaçlarından yola çıkarak planların yapılması Reggio Emilia, bütünleştirilmiş etkinlik yapma Reggio Emilia yaklaşımının projesine giden minik adımlar, henüz proje noktasına gelemedi ama en azından iki tane etkinliği bütünleşik olarak sunalım diyerek gittiğimiz nokta (ÖE12).”

“Reggio Emilia yaklaşımında sabahları iki saat esnek etkinliklere yer verilmekte ve çocuklar bütün sabahlarını sanat odasında ya da atölyede geçirebilmektedirler. Bizim programımızda da güne başlama zamanı dahilinde ki serbest etkinlikler paralellik göstermektedir (ÖE13).”

Çizelge 16’da okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının eğitimin planlanması boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Waldorf” teması için öğretim elemanların çoğunluğu tarafından rutinler olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca güne başlama zamanı, günü zaman aralıklarına bölme, etkinlik zamanı ifadeleri sadece birer öğretim elemanı tarafından ifade edilmiştir. Bu ifadelerin her biri ayrı ayrı Çizelge 16’da kod olarak yer almıştır.

“Waldorf” teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; rutinler (3) olmuştur. Çizelge 16’daki “Waldorf” temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“...Günlük eğitim akışı noktasında yüksek oranda Waldorf’u görmek mümkün çünkü Waldorf’ta da rutinler ve günlük ritimler var (ÖE1).”

“Tüm yaklaşımlarda planla yap değerlendir süreci var aslında çünkü hepsi çocuk merkezli. Günü çocuk istediği gibi planlayıp gerçekleştirebiliyor (ÖE2).”

“...Waldorf’ta zaman dilimleri var, bir akış var, çember zamanı, oyun zamanı, toplanma zamanı, yemek zamanı, bahçede oyun zamanı... ... Waldorf’ta müzik, drama, fen aktiviteleri var günlük

eğitim akışı içinde, kil, sanat vb. Çalışmalarda var, bebekler, kuklalar çok önemli bir yer teşkil ediyor. 2013 programı da bu bağlamda sınıf materyallerinin çeşitliliği, öğrenme sürecinin farklı yöntem teknikler kullanarak, etkinlik türleri kullanarak çeşitlendirilmesi anlamında sanki Waldorf'la da benzeşiklik kuruyor (E14).”

4.7.3. Okul ncesi öğretmenlerin ve ğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul ncesi Eğitim Programının Eğitimin Planlanması Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın yedinci alt problemine yönelik alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının eğitimin planlanması boyutuna yansımalarına ilişkin öğretmenler ve ğretim elemanların görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin bulgu ve yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

Okul ncesi ğretmenlerinin bir kısmı 2013 okul öncesi eğitim programının eğitimin planlanması boyutunda Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf yaklaşımların etkilerinin olduğunu bildirirken bir kısmı etkisinin olmadığını bir kısmı da net bir bilgisinin olmadığını bildirmiştir. Öğretim elemanların bir kısmı eğitimin planlanması boyutunda bu üç yaklaşımın etkilerinin olduğunu bildirmiştir. Bu sebeple iki grup arasında farklılıklar söz konusu olmuştur.

“Montessori” temasının etkileri ele alındığında hem öğretmenler hem ğretim elemanları tarafından ortak olarak güne başlama zamanı, oyun zamanı, etkinlik zamanı niteliklerinin ifade edildiği grlmştir.

Sadece okul öncesi öğretmenleri tarafından ifade edilen nitelikler; beslenme zamanı, günü değerlendirme zamanı olarak tespit edilmiştir. Sadece okul öncesi ğretim elemanları tarafından ifade edilen nitelikler; günü zaman aralıklarına bölme, sistematik, bireysel plan olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve ğretim elemanların görüşlerinde benzerlikler olduğu gibi farklılaşmalar da olduğu grlmştir.

“Reggio Emilia” temasının etkileri ele alındığında hem öğretmenler hem ğretim elemanları tarafından ortak olarak güne başlama zamanı, oyun zamanı niteliklerinin ifade edildiği grlmştir.

Sadece okul öncesi öğretmenleri tarafından ifade edilen nitelikler; beslenme zamanı, etkinlik zamanı olarak tespit edilmiştir. Sadece öğretim elemanları tarafından ifade edilen nitelikler ise; sistematik değerlendirme, çocukların ilgi ve ihtiyaçları, bütünleştirilmiş etkinlik olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinde benzerlikler olduğu gibi farklılaşmalar da olduğu görülmüştür.

“Waldorf” temasının etkileri ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından güne başlama zamanı, rutinler niteliklerinin ifade edildiği görülmüştür.

Sadece öğretmenler tarafından ifade edilen nitelikler; oyun zamanı, aile katılımı, beslenme zamanı, değerlendirme olarak tespit edilmiştir. Sadece öğretim elemanları tarafından ifade edilen nitelikler; günü zaman aralıklarına bölme, etkinlik zamanı olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinde benzerlikler olduğu gibi farklılaşmalar da olduğu görülmüştür.

Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı tarafında 2013 programında eğitimin planlanması boyutunda alternatif eğitim yaklaşımların etkisinin olmadığı belirtilmiştir, bir kısmı tarafından da bu konuda net bir bilgisinin olmadığı belirtilmiştir. Bu anlamda öğretim elemanlarının buna benzer görüşleri olmaması sebebi ile iki grup arasında görüş farklılıklarının olduğunu söylemek mümkündür.

4.8. Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programlarının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Yansımalarına İlişkin Görüşler

Araştırmanın sekizinci alt problemine yönelik olarak alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının öğrenme-öğretme süreci boyutuna yansımalarına ilişkin okul öncesi öğretmenlerin görüşleri, okul öncesi öğretim elemanlarının görüşleri ile bu görüşler arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

4.8.1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programlarının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının öğrenme-öğretme süreci boyutuna yansımalarına yönelik görüşlerinin dağılımları Çizelge 17’de yer almaktadır.

Çizelge 17. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programlarının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	f	
Tasarıda	Montessori	Öğrenme merkezleri	3	
		Ahşap materyaller	3	
		Çocuk boyuna uygun eşyalar	2	
		Etkinlik çeşitleri	2	
		Günlük yaşam materyalleri	2	
		Günlük yaşam becerileri	1	
		Doğal materyaller	1	
		Duyu materyalleri	1	
	Reggio Emilia	Öğrenme merkezleri	7	
		Etkinlik çeşitleri	2	
		Su ve kum masası	1	
		Ahşap materyaller	1	
		Waldorf	Etkinlik çeşitleri	2
			Doğal materyaller	2
Ahşap materyaller	2			
Öğrenme merkezleri	2			
Uygulamada	Yetersiz	Fiziki yetersizlikler	9	
		Fırsat ve imkân eşitliği	6	

Bu bölümde ifade edilen öğrenme öğretme süreci boyutu eğitim ortamı, materyaller ve etkinlikler bağlamında ele alınmıştır.

Çizelge 17 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının öğrenme-öğretme süreci boyutuna yansımalarına yönelik ifadelerinin “Tasarıda” ve “Uygulamada” olmak üzere iki temada ele alınabileceği görülmektedir. Bu temaların belirlenmesinde öğretmenlerin programın eğitim ortamı, materyaller ve etkinlikler bağlamında tasarısındaki hali ve uygulama boyutunun farklı olduğu yönündeki görüşleri dikkate alınmıştır. Ayrıca bu araştırmada 2013 okul öncesi eğitim programı Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf bağlamında değerlendirmeye alınmasından dolayı öğrenme öğretme sürecinin tasarısındaki haliyle bu üç alternatif eğitim yaklaşım alt tema olarak belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenleri 2013 okul öncesi eğitim programının eğitim ortamı, materyaller ve etkinlikler bağlamında uygulamaya dönük kısmının yetersiz olduğunu belirtmesinden dolayı Çizelge 17’de “Yetersiz” alt temasına yer verilmiştir.

Çizelge 17’de okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının öğrenme-öğretme süreci boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Tasarıda” teması “Montessori” alt teması için öğretmenlerin çoğunluğu tarafından öğrenme merkezleri, ahşap materyaller, bir kısmı tarafından çocuk boyuna uygun eşyalar, etkinlik çeşitleri, günlük yaşam materyalleri olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca günlük yaşam becerileri, doğal materyaller, duyu materyalleri ifadeleri sadece birer öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu ifadelerin her biri ayrı ayrı Çizelge 17’de kod olarak yer almıştır.

“Tasarıda” teması “Montessori” alt teması için en fazla yoğunluğa sahip kodlar; öğrenme merkezleri (3) ve ahşap materyaller (3) olmuştur. Çizelge 17’deki “Tasarıda” teması “Montessori” alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Montessori’de yaşam beceri etkinlikleri vardı ya, bunlardan birisi de dil, kitap merkezi ya da müzik merkezi olarak düşünebilir miyiz, ya da kozmik evrensel etkinlikler bunu da fen merkezi olarak düşünebilir miyiz? Neden olmasın? (Ö1)”

“...Programda da vermiş mesela orada bir kroki halinde sınıf düzeni ile ilgili vermiş bana, o sınıf işte bölümlere ayrılmış burası oyun köşesi, burası işte kitap okuma köşesi, sanat köşesi, ortaya dolaplar çekilmiş işte minderler atılmış kitap okuma köşesi vs. Montessori’ye benziyor (Ö13)...”

“...Programda geçenler ahşap materyaller blok merkezleri olacak, merkezlerde şu şu şu şeyler olacak bu konuda üç yaklaşımında etkili olduğunu düşünüyorum (Ö5) ...”

“... Materyal açısından bence Montessori'ye benziyor çünkü biz ahşap bloklar, ahşap arabalar, ahşap oyuncaklar daha çok böyle aslında şu an sınıflarımızda bulunan bir zeka geliştirici oyuncaklar daha fazla ve ahşap oyuncak ağırlıklı, Montessori'ye daha yakın geliyor bana materyal olarak (Ö7) ...”

“...Mesela masanın boyutu, dolapların boyutu, çocukların kullandığı eşyalar genellikle çocukların boyuna yönelik oluyor hani lavabolar olsun sınıfta kullandıkları eşyalar olsun, o anlamda Montessori'ye yakın... .. İlkokula hazırlık etkinliklerini düşünecek olursak Montessori'den etkilenilmiş, matematik etkinliği, Türkçe etkinliği olarak Montessori'den daha fazla etkilenilmiş (Ö2) ...”

“... Günlük yaşam beceri etkinlikleri ve günlük yaşam materyalleri de ifade edilmiş program da bu açıdan da Montessori'nin etkisi olabileceğini düşünüyorum (Ö11) ...”

“... Öğrenme materyalleri açısından da Montessori'nin etkisi var diye düşünüyorum daha çok doğal malzeme kullanmaya çalışıyoruz (Ö9) ...”

“... Montessori'deki doğal, gerçeğe uyumlu, çekici materyaller çocuğun dikkatini çekebilecek materyaller, çocuğun dokunduğu zaman yüzeyi pürüzlü olan tırtıklı olan yumuşak olan sert olan materyaller sınıflarda var. Ki programda da bu şekilde geçiyor. Bu açıdan Montessori'ye dem vurabilirim (Ö5) ...”

Çizelge 17'de okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının öğrenme-öğretme süreci boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Tasarıda” teması “Reggio Emilia” alt teması için öğretmenlerin çoğunluğu tarafından öğrenme merkezleri, bir kısmı tarafından etkinlik çeşitleri olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca su ve kum masası, ahşap materyaller ifadeleri sadece birer öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu ifadelerin her biri ayrı ayrı Çizelge 17'de kod olarak yer almıştır.

“Tasarıda” teması “Reggio Emilia” alt teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; öğrenme merkezleri (7) olmuştur.

Çizelge 17'deki “Tasarıda” teması “Reggio Emilia” alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“... Mesela sanat köşesi ya da bir kukla köşemiz var sınıfta müzik köşesi var, bu anlamda da Reggio Emilia'ya benziyor çünkü Reggio Emilia'da da bir sürü sanat köşeleri çocuğun duygusunu ifade edebileceği merkezler var bu anlamda sınıf düzeni benziyor aslında Reggio Emilia'ya (Ö4).”

“Reggio Emilia'da sanat çok önemli olduğu için sanat merkezlerinin kurulması Reggio Emilia'dan etkilenmiş olabilir (Ö10).”

“... Mesela fen ve matematik merkezi var ya canlı bitkilerin olmasından hayvanların beslenebileceğinden bahsediyor bu anlamda Reggio'nun etkisi olduğunu düşünüyorum (Ö11) ...”

“... Bütünleştirilmiş etkinlik formatı da bana Reggio’da ki projeleri anımsatıyor o anlamda da etkinlikler boyutuna Reggio’nun da etkisinden söz edebiliriz (Ö11).

“... Su oyun alanları, ahşap alanlar, kum havuzları vs. var mesela bu Reggio’dan etkilendiğimizi gösteriyor (Ö5) ...”

Çizelge 17’de okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının öğrenme-öğretme süreci boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Tasarıda” teması “Waldorf” alt teması için öğretmenler tarafından etkinlik çeşitleri, doğal materyaller, ahşap materyaller, öğrenme merkezleri olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu ifadelerin her biri ayrı ayrı Çizelge 17’de kod olarak yer almıştır. Çizelge 17’deki “Tasarıda” teması “Waldorf” alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“... Sanat noktasında özellikle Waldorf’tan etkilendiğimizi düşünüyorum, müzikte aynı şekilde. Sanat ve müzik etkinlikleri anlamında Waldorf’tan etkilendiğini düşünüyorum (Ö2).”

“... Ahşap materyaller, doğal materyaller kullanımı da ifade edilmiş programda ve bu açıdan Waldorf’un etkisinin olduğunu düşünüyorum (Ö11) ...”

“... Öğrenme merkezleri deyince direk aklıma Waldorf geliyor (Ö9) ...”

Çizelge 17’de okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının öğrenme-öğretme süreci boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Uygulamada” teması “Yetersiz” alt teması için öğretmenlerin çoğunluğu tarafından fiziki yetersizlikler, bir kısmı tarafından fırsat ve imkân eşitliği olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu ifadelerin her biri ayrı ayrı Çizelge 17’de kod olarak yer almıştır.

“Uygulamada” teması “Yetersiz” alt teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; fiziki yetersizlikler (9) olmuştur.

Çizelge 17’deki “Uygulamada” teması “Yetersiz” alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“2013 Programımızda mesela diyor ki çocukların bahçede çocukların oyun oynayabileceği alanlar olsun bunu anaokulunda sağlayabiliyoruz anaokullarında ama anasınıflarında biz bunu sağlayamıyoruz çünkü bu yani olmuyor ne kadar şey yaparsak yapalım olmuyor yani dış bahçe olarak baktığımız zaman evet tarla bazı okullarda hani bahçe ekstra bir bahçeye bir şeyler ekelim bu tarz ibareler var ama bunların uygulama kısımlarında işte problemler var yoksa motor kısmında olması lazım motor kısmında şeyler vardı hani çocukların bahçede oyun oynayabileceği alanlar olmalı

tarzında şey vardı ardından işte tarla bahçe işleri ile uğraşabilecekleri bir alan olmalı gibi bir şey de var ama bunların uygulama kısmında neredeyse yok yani (Ö6) ...”

“Programda aslında söylüyor, olması gerekeni yansıttığını söylüyor ama biz gerçeğe baktığımızda eğitim ortamlarımıza baktığımız zaman bahçelerimiz var çok güzel bahçelerimiz var ama Montessori gibi o bahçeyi kullanamıyoruz biz ekip biçemiyoruz ya da bir hayvan yetiştiremiyoruz biz sadece o bahçede park yapıyoruz parkta çocuklarımızı oynatıyoruz tamam olması gerektiği yansıtıldığı söyleniyor ama gerçekte aslında yok, yine eğitim ortamımızda baktığımızda öğrenme merkezlerimiz var ama yine fiziksel şartlar elverişli olmadığı için her öğrenme ortamında olması gereken madde malzeme ya da materyal maalesef bulunmuyor hani öğretmen kendi imkanıyla oraya bir şeyler koyabilirse tamam ama koyamazsa o öğrenme merkezi boş kalabiliyor (Ö8) ...”

“Ülkemizin imkanları dahilinde her çocuk aynı koşulda eğitim alamıyor, maalesef okul öncesi eğitimde standardizasyonumuz yok. Kimi okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıflar 50 m2 kimi okullardaki sınıflar 15 m2, ona keza sınıftaki materyallerde öyle, her okuldaki ve sınıftaki materyaller imkanlar bir değil. 2013 Okul öncesi eğitim programımıza baktığımızda evet sınıf ortamı materyaller bahsettiğimiz üç yaklaşımdan da esinlenerek ifade edilmiş ama reel de öyle değil maalesef. Programda ifade edilen sınıf ortamı kaç okulda kaç sınıfta var? Anaokulu ve anasınıfı olarak ayrılması da sıkıntılı bir durum ama ülkenin dört bir yanında anaokulu açmak için de yeterli kaynağımız yok ülkemizin gerçeği maalesef bu (Ö16) ...”

4.8.2. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programlarının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının öğrenme-öğretme süreci boyutuna yansımalarına yönelik görüşlerinin dağılımları Çizelge 18’de yer almaktadır.

Çizelge 18. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programlarının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	f	
	Montessori	Öğrenme merkezleri	8	
		Günlük yaşam becerileri	2	
		Günlük yaşam materyalleri	2	
		Doğal materyaller	1	
		Ahşap materyaller	1	
	Tasarıda	Reggio Emilia	Öğrenme merkezleri	5
			Proje temelli	5
			Fiziki eğitim ortamı	2
			Doğal materyaller	2
			Doğa temelli eğitim ortamı	1
Sanat			1	
	Waldorf	Öğrenme merkezleri	2	
		Doğal materyaller	2	
		Doğa temelli eğitim ortamı	1	
		Günlük yaşam beceriler	1	
		Sanat	1	
		Hareket ve müzik	1	
Uygulamada	Yetersiz	Öğretmen niteliği	5	
		Fiziki yetersizlikler	4	

Bu bölümde ifade edilen öğrenme öğretme süreci boyutu eğitim ortamı, materyaller ve etkinlikler bağlamında ele alınmıştır.

Okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının öğrenme-öğretme süreci boyutuna yansımalarına yönelik görüşlerinin içerik analizi yapılarak analiz sonucunda Çizelge 18’de yer alan temalar ve kodlar elde edilmiştir.

Çizelge 18 incelendiğinde okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının öğrenme-öğretme süreci boyutuna yansımalarına yönelik ifadelerinin “Tasarıda” ve “Uygulamada” olmak üzere iki temada ele alınabileceği görülmektedir. Bu temaların belirlenmesinde öğretim elemanların programın eğitim ortamı, materyaller ve etkinlikler bağlamında

tasarıdaki hali ve uygulama boyutunun farklı olduğu yönündeki görüşleri dikkate alınmıştır. Ayrıca bu araştırmada 2013 okul öncesi eğitim programı Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf bağlamında değerlendirmeye alınmasından dolayı öğrenme öğretme sürecinin tasarıdaki haliyle bu üç alternatif eğitim yaklaşım alt tema olarak belirlenmiştir. Okul öncesi öğretim elemanları 2013 okul öncesi eğitim programının eğitim ortamı, materyaller ve etkinlikler bağlamında uygulamaya dönük kısmının yetersiz olduğunu belirtmesinden dolayı Çizelge 18’de “Yetersiz” alt temasına yer verilmiştir.

Çizelge 18’de okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının öğrenme-öğretme süreci boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Tasarıda” teması “Montessori” alt teması için öğretim elemanların çoğunluğu tarafından öğrenme merkezleri, bir kısmı tarafından günlük yaşam becerileri, günlük yaşam materyalleri olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca doğal materyaller, ahşap materyaller ifadeleri sadece birer öğretim elemanı tarafından ifade edilmiştir. Bu ifadelerin her biri ayrı ayrı Çizelge 18’de kod olarak yer almıştır.

“Tasarıda” teması “Montessori” alt teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; öğrenme merkezleri (8) olmuştur.

Çizelge 18’deki “Tasarıda” teması “Montessori” alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Eğitim ortamında öğrenme merkezleri vurgusu çok yapıldı 2013 eğitim programında. Öğrenme merkezleri vurgusunu da Montessori’de daha net ayrımlarla görüyoruz (ÖE10).”

“Eğitim ortamındaki rafların dizaynı, materyallerin türleri, renkleri, kullanılan boyalar, bulundurulmuş materyaller, fen merkezinde neler olmalı, matematik merkezinde neler olmalı, dil merkezinde neler olmalı vs. çocuğun materyallere ulaşması, kullanması, tekrar yerine koyması yani o mantığın oluşturulması açısından Montessori’yi görebiliriz (ÖE11).”

“... Öğrenme merkezleri, sınıf materyallerinin özellikleri açısından da Waldorf ve Montessori’den faydalanmışız (ÖE14) ...”

“... Montessori noktasına baktığımızda sınıfta farklı işler için ayrılmış alanların olması çocukların özgür bir şekilde bu alanlarda vakit geçirmesi kendi deneyimlerini oluşturmalarına müsaade etmesi mümkün oldukça gerçek hayat malzemelerinin kullanılması el işçiliği dediğimiz kısmın daha çok desteklenmesi noktasına bakarsak bizdeki öğrenme merkezi felsefesine de benziyor gibi (ÖE3) ...”

“... Montessori’de materyaller çok önemlidir yani sınıfın içinde ya da öğrenme ortamı içindeki materyal düzeni materyalin çeşitliliği ama aynı zamanda da yapılandırmaya müsait olması da yani

manipüle etmeye müsait olması materyallerin çok önemlidir o yüzden ahşap materyal özellikleri doğal malzemeden olan materyallere çok önem verilir ki çocuk kendisi onu yapılandırabilsin o noktada bir etkisi olduğunu düşünüyorum (ÖE3) ...”

Çizelge 18’de okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının öğrenme-öğretme süreci boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Tasarıda” teması “Reggio Emilia” alt teması için öğretim elemanların çoğunluğu tarafından öğrenme merkezleri, proje temelli bir kısmı tarafından fiziki eğitim ortamı, doğal materyaller olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca doğa temelli eğitim ortamı ve sanat ifadeleri sadece birer öğretim elemanı tarafından ifade edilmiştir. Bu ifadelerin her biri ayrı ayrı Çizelge 18’de kod olarak yer almıştır.

“Tasarıda” teması “Reggio Emilia” alt teması için en fazla yoğunluğa sahip kodlar; öğrenme merkezleri ve proje temelli olmuştur. Çizelge 18’deki “Tasarıda” teması “Reggio Emilia” alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“... Sanat merkezimiz var bizim doğrudan sanat merkezlerinin konumlandırılması ve yeri ile ilgili olarak kitaba baktığımız zaman güneş ışığı alan eğer sınıfta lavabo varsa çok imkânsız maalesef ama varsa ona yakın olan bir alanda olsun şimdi Reggio’nun yansımaları burada görüyoruz çünkü Reggio’da bize aynısını söylüyor çocuklar dışarıyı görsün çocuklar gün değişimini görsün ışıkla oynamayı öğrensinler yani yaratıcılık var yani direkt ortam merkez tasarlamasında var (ÖE1) ...”

“... Reggio’da da aslında istasyonlar var, atölyeler var çocuklar yine nerde, canları istedikleri zaman hangi alanda zaman geçireceklerini biliyorlar, materyal zenginliği söz konusu bizde de işte diyoruz ya çocuklara zengin materyaller sunalım ama bunu da standart şekilde yapmayalım öğrenme merkezlerini güncelleyelim en az üç tane temel öğrenme merkezimiz olsun, işte bu kitap merkezi olabilir bence her sınıfta olması gereken bir merkez, dramatik oyun merkezi, sanat merkezi, fen matematik merkezi, müzik merkezi bütün aslında bu zenginlikler bu yaklaşımlardan geliyor ve çocukların ihtiyaçlarından geliyor (ÖE6) ...”

“... Programımızda etkinliklerde yaratıcılığın geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır. B u yönüyle de Reggio’nun projeler yaparak araştırması keşfetmesi yönünde çocuğu desteklemesinin benzerlik gösterdiğini söyleyebilirim (ÖE9) ...”

“... Etkinlikler boyutunda tabii otomatikman etkileniyor örneğin işte proje vurgusu da var yani burada projeden kastım yani uzun soluklu çalışmalar bir konu bir kavram üzerine mesela buda Reggio Emilia’dan gelen bir etki olarak bakılabilir (ÖE10) ...”

“... Sınıf ortamı Reggio’da çok doğal, dış ve iç mekânı aynı anda kullanan, aydınlığa önem veren çocukların rahatça atölyelerde etkinlikler yapabilecekleri keşifler yapabilecekleri bir düzen söz

konusudur, programdaki haliyle düşündüğümüzde bu boyutuyla yansımaları olduğunu düşünüyorum (ÖE3).”

“Reggio Emilia yaklaşımı daha çeşitli eğitim programı ve eğitim ortamı sunduğu için bizim programımızla daha çok uyumaktadır. Materyaller doğaldır, çeşitlidir. Bizde de aynı şekilde (ÖE13).”

“... Bahçeden yola çıkacağım, burada aslında Waldorf ve Reggio’yu görüyoruz diye düşünüyorum çocuğun doğayla teması kesilmesin diyor, bizim programımızda çocuğun doğa ile bağı kesilmesin diyor, bu noktada aslında var, okul ortamı bu fiziksel ortam bahçe noktasında bakarsak varlar ama gerçekte uygulanmıyor (ÖE1) ...”

“... Sanat noktasında Reggio’nun etkisinin olduğunu düşünüyorum (ÖE3).”

Çizelge 18’de okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının öğrenme-öğretme süreci boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Tasarıda” teması “Waldorf” alt teması için öğretim elemanları tarafından öğrenme merkezleri, doğal materyaller, olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca doğa temelli eğitim ortamı, günlük yaşam beceriler, sanat, hareket ve müzik ifadeleri sadece birer öğretim elemanı tarafından ifade edilmiştir. Bu ifadelerin her biri ayrı ayrı Çizelge 18’de kod olarak yer almıştır. Çizelge 18’deki “Tasarıda” teması “Waldorf” alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“... Öğrenme merkezleri sınıf materyallerinin özellikleri açısından da Waldorf, Montessori gibi programlardan faydalanmışız (ÖE14) ...”

“... Waldorf yaklaşımı da sunduğu doğal materyallerle programımıza benzerlik göstermektedir (ÖE13) ...”

“... Bahçeden yola çıkacağım, burada aslında Waldorf ve Reggio’yu görüyoruz diye düşünüyorum çocuğun doğayla teması kesilmesin diyor, bizim programımızda çocuğun doğa ile bağı kesilmesin diyor, bu noktada aslında var, okul ortamı bu fiziksel ortam bahçe noktasında bakarsak varlar ama gerçekte uygulanmıyor (ÖE1) ...”

“... Günlük yaşam becerilerini kazanımlara katmışız Montessori’deki gibi veya Waldorf’taki gibi (ÖE14) ...”

“... Sanatı, hareketi, müziği ve eurthym’i Waldorf’taki gibi işin içine katmaya çalışmışız (ÖE14) ...”

Çizelge 18’de okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının öğrenme-öğretme süreci boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Uygulamada” teması “Yetersiz” alt teması için öğretim elemanların çoğunluğu tarafından öğretmen niteliği

ve fiziki yetersizlikler olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu ifadelerin her biri ayrı ayrı Çizelge 18’de kod olarak yer almıştır.

“Uygulamada” teması “Yetersiz” alt teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; öğretmen niteliği (5) olmuştur.

Çizelge 18’deki “Uygulamada” teması “Yetersiz” alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“... Öğrenme merkezi olması gerektiği gibi uygulanmıyor çoğu sınıfta yani var mı var o bu köşe kavramı ortadan kalksın sadece sınıfların köşelerine itilmesin bu alanlar diye köşe ifadesi çıkarıldı ama birçok okulda yine görüyoruz ki yine köşelerde her şey o ortaya koyunca çok kalabalık oldu hocam diyorlar Çocuklar işte çarptılar düştüler deniliyor halbuki bir düşecek iki düşecek çocuk üçüncü de alıacak oraya çarpmadan geçmeyi bu kısmı hep atlıyorlar yani öğretmenlerde kendini değiştirmeye birazcık açık olmalı aslında o kendini değiştirmeye direndikçe hangi yaklaşım alırsak alalım onun etkisini sınıfta görmemiz pek mümkün olmuyor (ÖE3) ...”

“... Hâlâ okul öncesi eğitim programında yer almasına rağmen sınıfları gezdiğimde gördüm ki öğrenme merkezleri yok soruyorum hangi öğrenme merkezleri var hocam diyorum, yer yok, dolaplarda bizim materyallerimiz diyor. Çocuğa soruyorum hangi öğrenme merkezlerinde daha çok oynamayı istersin hangi materyalleri kullanmak istersin sadece bloklar ve arabaları biliyor. Yani dramatik oyun merkezini bilmiyor, kitap merkezi kitaplar üst üste raflarda konulmuş duruyor, çok dramatik bir durum, bu Ankara’nın merkezinde olan proje okullarının bazılarında bile böyle ki. Yani ben taşrayı düşünemiyorum. Yer yok merkez yok materyalim yok halbuki istense milli eğitim bakanlığının genel müdür söylüyor göndereceğiz diyor göndeririz diyor hiçbir okulda materyal yoksunluğu olamaz diyor. Ama öğretmen araştırmıyor öğretmen uğraşmıyor (ÖE14) ...”

“... Yani aslında programımızda uygulanan o eğitim ortamı çok idealize edilmiş ama sınıflara gittiğimizde şunu görüyoruz örnek veriyorum eğer fiziki koşulları yeterliyse okulun anasınıfı veya anaokulu olmasına bağlı olmaksızın çok güzel düzenlenmiş çünkü materyal eksikliği yok dolap eksikliği yok ama bakıyorsun çok güzel ama öte yandan bir anaokulu var ki anaokulu olmasına rağmen öyle değil, dolayısıyla da burada söyleyebileceğim evet alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim ortamına katkısı var bizim programda ona göre düzenlenmiş ama uygulama kısmında sıkıntı var, ama yansımaları var diyebiliriz (ÖE15) ...”

4.8.3. Okul Öncesi Öğretmenlerin ve Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programlarının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın sekizinci alt problemine yönelik olarak alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna yansımalarına ilişkin öğretmenler ve öğretim elemanların görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin bulgu ve yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

“Tasarıda” teması “Montessori” alt temasının etkileri ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak öğrenme merkezleri, ahşap materyaller, günlük yaşam materyalleri, günlük yaşam becerileri, doğal materyaller niteliklerinin ifade edildiği görülmüştür.

Sadece okul öncesi öğretmenleri tarafından ifade edilen nitelikler; çocuk boyutuna uygun eşyalar, etkinlik çeşitleri, duyu materyalleri olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinde benzerlikler olduğu gibi farklılaşmalar da olduğu görülmüştür.

“Tasarıda” teması “Reggio Emilia” alt temasının etkileri ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak öğrenme merkezleri niteliğinin ifade edildiği görülmüştür.

Sadece okul öncesi öğretmenleri tarafından ifade edilen nitelikler; etkinlik çeşitleri, su ve kum masası, ahşap materyaller olarak tespit edilmiştir. Sadece öğretim elemanları tarafından ifade edilen nitelikler ise; proje temelli, fiziki eğitim ortamı, doğal materyaller, doğa temelli eğitim ortamı, sanat olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinde benzerlikler olduğu gibi farklılaşmalar da olduğu görülmüştür.

“Tasarıda” teması “Waldorf” alt temasının etkileri ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından doğal materyaller, öğrenme merkezleri niteliklerinin ifade edildiği görülmüştür.

Sadece öğretmenler tarafından ifade edilen nitelikler; etkinlik çeşitleri, ahşap materyaller olarak tespit edilmiştir. Sadece öğretim elemanları tarafından ifade edilen nitelikler; doğa temelli eğitim ortamı, günlük yaşam becerileri, sanat, hareket ve müzik

olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinde benzerlikler olduğu gibi farklılaşmalar da olduğu görülmüştür.

“Uygulamada” teması “Yetersiz” alt temasının etkileri ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından fiziki yetersizlikler niteliğinin ifade edildiği görülmüştür.

Sadece öğretmenler tarafından ifade edilen nitelikler; fırsat ve imkân eşitliği olarak tespit edilmiştir Sadece öğretim elemanları tarafından ifade edilen nitelikler; öğretmen niteliği olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinde benzerlikler olduğu gibi farklılaşmalar da olduğu görülmüştür.

4.9. Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Çocukların Değerlendirilmesi Boyutuna Yansımalarına İlişkin Görüşler

Araştırmanın dokuzuncu alt problemine yönelik olarak alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının çocukların değerlendirilmesi boyutuna yansımalarına ilişkin okul öncesi öğretmen görüşleri, okul öncesi öğretim elemanlarının görüşleri ile bu görüşler arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

4.9.1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Çocukların Değerlendirilmesi Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının çocukların değerlendirilmesi boyutuna yansımalarına yönelik görüşlerinin dağılımları Çizelge 19’da yer almaktadır.

Çizelge 19. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Çocukların Değerlendirilmesi Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	f
Tasarıda	Montessori	Gözlem	3
		Portfolyo	3
		Gelişimsel değerlendirme	2
		Çocuk merkezli	2
		Süreç değerlendirmesi	1
	Reggio Emilia	Portfolyo	4
		Süreç değerlendirmesi	3
		Gözlem	3
		Dokümantasyon	2
		Çocuk merkezli	2
Waldorf	Süreç değerlendirmesi	2	
	Bireysel değerlendirme	2	
	Portfolyo	2	
	Çocuk merkezli	2	
Net Bilgim Yok		Bu konuda bilgi sahibi değilim	2
Uygulamada	Yetersiz	Gelişim gözlem raporları/formları doldurulmuyor	6

Çizelge 19 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının çocukların değerlendirilmesi boyutuna yansımalarına yönelik ifadelerinin “Tasarıda” ve “Uygulamada” olmak üzere iki temada ele alınabileceği görülmektedir. Bu temaların belirlenmesinde öğretmenlerin çocukların değerlendirilmesi boyutunda tasarıdaki hali ve uygulama boyutunun farklı olduğu yönündeki görüşleri dikkate alınmıştır. Ayrıca bu araştırmada 2013 okul öncesi eğitim programı Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf bağlamında ele alınmasından dolayı çocukların değerlendirilmesi boyutu tasarıdaki haliyle bu üç alternatif eğitim yaklaşım alt tema olarak belirlenmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri tasarıdaki haliyle çocukların değerlendirilmesi boyutunda net bilgilerinin olmadığını söylemeleri üzerine “Net Bilgim Yok” alt teması oluşturulmuştur. Okul öncesi öğretmenleri 2013 okul öncesi eğitim programının çocukların değerlendirilmesi

boyutunda uygulamaya dönük kısmının yetersiz olduğunu belirtmesinden dolayı Çizelge 19’da “Yetersiz” alt temasına yer verilmiştir.

Çizelge 19’da okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının çocukların değerlendirilmesi boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Tasarıda” teması “Montessori” alt teması için öğretmenlerin çoğunluğu tarafından gözlem, portfolyo, bir kısmı tarafından gelişimsel değerlendirme, çocuk merkezli olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca süreç değerlendirmesi ifadesi sadece birer öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu ifadelerin her biri ayrı ayrı Çizelge 19’da kod olarak yer almıştır.

“Tasarıda” teması “Montessori” alt teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; gözlem olmuştur. Çizelge 19’daki “Tasarıda” teması “Montessori” alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“... Bizde gözlem formları çocuğun portfolyoları vs. bir sürü anlık gelişen durumlarda doldurulan gelişim gözlem kayıtları vs. bir sürü belge var Montessori’de de öğretmen sürekli gözlemleyen ve evrak dolduran konumunda o yüzden Montessori diyeceğim (Ö4) ...”

“Montessori yaklaşımından net bir etkilenme var diye biliyorum çünkü portfolyo açısından baktığımızda Montessori net var (Ö2) ...”

“... Gelişim raporları kısmında Montessori ’nin etkileri var (Ö6) ...”

“Çocukları değerlendirirken daha çok çocuk merkezli olunması gerektiği ifade ediliyor. Bu üç yaklaşımda da hepsi çocuk merkezli (Ö11) ...”

“Bu üç yaklaşımda da notla değerlendirme diye bir olay yok, hepsinde süreç takip edilmeli, süreç değerlendirilmesi yapilsın isteniyor (Ö15).”

Çizelge 19’da okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının çocukların değerlendirilmesi boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Tasarıda” teması “Reggio Emilia” alt teması için öğretmenlerin çoğunluğu tarafından portfolyo, bir kısmı tarafından süreç değerlendirmesi, gözlem olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca sadece birkaç öğretmen tarafından dokümantasyon, çocuk merkezli ifadeleri belirtilmiştir. Bu ifadelerin her biri ayrı ayrı Çizelge 19’da kod olarak yer almıştır.

“Tasarıda” teması “Reggio Emilia” alt teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; portfolyo (4) olmuştur. Çizelge 19’daki “Tasarıda” teması “Reggio Emilia” alt

temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“... Reggio’da portfolyo var, bizde de aynı şekilde. Mesela çocuk okula ilk gün geldiğinde el izini alıyoruz, ilk yaptığı resmi saklıyoruz tarihi ile onu da bir dosya halinde biriktirip bir yıl sonunda veliye teslim ediyoruz (Ö15) ...”

“... Reggio’da çocuklar proje yapıyorlar, proje yaparak öğreniyorlar, bir ürün çıkartıyorlar aslında ama o ürünü hazırlama aşaması hatta o yaptıkları şeyi bile ne yapacaklarına bile onlar karar veriyorlar nasıl yapacaklarına karar veriyorlar bir ürün ortaya çıkartıyorlar ürün sürecine bakıyorlar, bizde bunu yapıyoruz (Ö2) ...”

“... Reggio’nun gözlemleri de yoğun, fazlasıyla gözlem yapılıyor yani onunda etkisi var (Ö6).”

“Değerlendirme deyince zaten aklıma direk Reggio geliyor, çocuklar hakkındaki detaylı dokümantasyon var Reggio’da. Bu konuda Reggio’dan esinlenmiş olabiliriz diye düşünüyorum (Ö9).”

“Çocukları değerlendirirken daha çok çocuk merkezli olunması gerektiği ifade ediliyor. Bu üç yaklaşımda da hepsi çocuk merkezli (Ö11) ...”

Çizelge 19’da okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının çocukların değerlendirilmesi boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Tasarıda” teması “Waldorf” alt teması için öğretmenler tarafından süreç değerlendirmesi, bireysel değerlendirme, portfolyo, çocuk merkezli olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu ifadelerin her biri ayrı ayrı Çizelge 19’da kod olarak yer almıştır.

Çizelge 19’daki “Tasarıda” teması “Waldorf” alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Bu üç yaklaşımda da notla değerlendirme diye bir olay yok, hepsinde süreç takip edilmeli, süreç değerlendirilmesi yapılınsı isteniyor (Ö15).”

“... Çocukların birbirleriyle değil sadece kendi bireysel olarak çocukları değerlendiriyoruz, çocukları birbirleriyle kesinlikle kıyaslamıyoruz hani dönem dönem değerlendirme yapıyoruz, çocuk dönem başında nasıldı dönem sonunda nasıldı diye bakıyoruz, ay ay bakıyoruz hani not yok, kıyaslama yok bu anlamda da Waldorf’tan etkilenilmiş bence (Ö2).”

“... Waldorf’ta portfolyolar var programımızda da portfolyodan söz ediliyor bu açıdan etkilemiş olabilir (Ö6).”

“Çocukları değerlendirirken daha çok çocuk merkezli olunması gerektiği ifade ediliyor. Bu üç yaklaşımda da hepsi çocuk merkezli (Ö11) ...”

Çizelge 19’da okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının çocukların değerlendirilmesi boyutuna

yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Tasarıda” teması “Net Bilgim Yok” alt teması için öğretmenlerin bir kısmı tarafından bu konuda bilgi sahibi değilim olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu ifade Çizelge 19’da kod olarak yer almıştır. Çizelge 19’daki “Tasarıda” teması “Net Bilgim Yok” alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“... Değerlendirme kısmında çok bir bilgim yok açıkçası o yüzden bir şey diyemiyorum (Ö7).”

“... Montessori ve Waldorf ilişkin açıkçası çocukların değerlendirmesi boyutunda çok fazla bir bilgim yok o yüzden sadece şu an Reggio hakkında biraz bilgim var (Ö12).”

Çizelge 19’da okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının çocukların değerlendirilmesi boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Uygulamada” teması “Yetersiz” alt teması için öğretmenlerin çoğunluğu tarafından gelişim gözlem raporları/formları doldurulmuyor olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu ifade Çizelge 19’da kod olarak yer almıştır. Çizelge 19’daki “Uygulamada” teması “Yetersiz” alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“... Uygulamaya bakacak olursak portfolyolar hayata geçiyor, uygulaması kolay diye düşünüyorum. Gelişim gözlem formlarının gerektiği gibi doldurulduğunu düşünmüyorum ama (Ö10).”

“... Uygulamaya bakacak olursak biz çocukların değerlendirmesini gerçek anlamda yapmıyoruz. O bahsettiğim gözlem raporları mesela yapan öğretmen var mı bilmiyorum ama ben yapıldığını düşünmüyorum (Ö13).”

“... Programa baktığımızda evet çocuk değerlendirilmesi diğer yaklaşımlardan esinlenerek ifade edilmiş ama gel gör ki reel de bu böyle değil. Öğretmenler çocuk değerlendirmesini yaparken her çocuğa aynı kalıp cümleleri yazarak bu değerlendirme formlarını dolduruyorlar... Çocukları gerçekten bireysel olarak gözlemleyip her çocuğa bireysel değerlendirme yapmıyorlar (Ö16).”

4.9.2. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Çocukların Değerlendirilmesi Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının çocukların değerlendirilmesi boyutuna yansımalarına yönelik görüşlerinin dağılımları Çizelge 20’de yer almaktadır.

Çizelge 20. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Çocukların Değerlendirilmesi Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	f
		Gözlem	5
		Gelişimsel değerlendirme	2
	Montessori	Portfolyo	2
		Dokümantasyon	2
		Süreç değerlendirmesi	1
		Portfolyo	7
		Dokümantasyon	4
Tasarıda	Reggio	Gözlem	4
	Emilia	Süreç değerlendirmesi	3
		Gelişimsel değerlendirme	1
		Gözlem	2
	Waldorf	Süreç değerlendirmesi	2
		Gelişimsel değerlendirme	2
Uygulamada	Yetersiz	Gelişim gözlem raporları/formları doldurulmuyor	3

Çizelge 20 incelendiğinde okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının çocukların değerlendirilmesi boyutuna yansımalarına yönelik ifadelerinin “Tasarıda” ve “Uygulamada” olmak üzere iki temada ele alınabileceği görülmektedir. Bu temaların belirlenmesinde öğretim elemanların çocukların değerlendirilmesi boyutunda tasarıdaki hali ve uygulama boyutunun farklı olduğu yönündeki görüşleri dikkate alınmıştır. Ayrıca bu araştırmada 2013 okul öncesi eğitim programı Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf bağlamında ele alınmasından dolayı çocukların değerlendirilmesi boyutu tasarıdaki haliyle bu üç alternatif eğitim yaklaşım alt tema olarak belirlenmiştir. Okul öncesi öğretim elemanları 2013 okul öncesi eğitim programının çocukların değerlendirilmesi boyutunda uygulamaya dönük kısmının yetersiz olduğunu belirtmesinden dolayı Çizelge 20’de “Yetersiz” alt temasına yer verilmiştir.

Çizelge 20’de okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının çocukların değerlendirilmesi boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Tasarıda” teması “Montessori” alt teması için öğretim elemanların çoğunluğu tarafından gözlem, bir kısmı tarafından gelişimsel değerlendirme, portfolyo, dokümantasyon olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca süreç değerlendirmesi ifadesi sadece birer öğretim elemanı tarafından ifade edilmiştir. Bu ifadelerin her biri ayrı ayrı Çizelge 20’de kod olarak yer almıştır.

“Tasarıda” teması “Montessori” alt teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; gözlem (5) olmuştur. Çizelge 20’deki “Tasarıda” teması “Montessori” alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“... Waldorf’a ve Montessori’ye baktığımız zaman gözlem ağırlıklı değerlendirme olduğunu görüyoruz ve bu gözlem ağırlıklı değerlendirmeyi de bizde öğretmenlerimizden istiyoruz (ÖE1) ...”

“... Hepsinde zaten çok ciddi bir gözlem süreci var. Öğretmenin çok iyi gözlemci olması gerekiyor. Bu boyutta hepsinin de etkisi var bütün yaklaşımların etkisini görüyoruz (ÖE6) ...”

“... Her biri gelişimsel temelli olduğu için çocukları gelişimsel olarak değerlendirmesi üç programında içeriğinde var bu noktada üç yaklaşımında etkisi olduğunu ifade edebiliriz (ÖE4).”

“... Montessori’de ve Reggio’da büyük oranda portfolyoların çok kullanıldığını biliyoruz, bizim programımızda da portfolyoya vurgu yapılmakta (ÖE10) ...”

“... Montessori ve Waldorf’a baktığımız zaman onlardaki değerlendirme süreçleri de aslında benzer diyebiliriz yani onlarda da çocuğun daha çok sürecine önem verilmesi gerektiğini sonuçtan ziyade sürece o süreç içinde kat ettiği yola önem verilmesi gerektiği çocuğun yaratıcılığının üretkenliğinin değerlendirilmesi gerektiği çocuğun kendini ifade ettiği kendini bulduğu ortamda bu değerlendirmenin yapılması gerektiği hep vurgulandığı için onlardan da bu boyutlarla etkilendiğini düşünüyorum (ÖE3).”

“... Çocukların anekdot kayıtları, aktivitelerdeki arşivleme hem montessori hem Reggio’nun değerlendirme felsefesini alıyor (ÖE4) ...”

Çizelge 20’de okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının çocukların değerlendirilmesi boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Tasarıda” teması “Reggio Emilia” alt teması için öğretim elemanların çoğunluğu tarafından portfolyo, bir kısmı tarafından dokümantasyon, gözlem, süreç değerlendirmesi olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca sadece bir öğretim elemanı tarafından gelişimsel değerlendirme

ifadesi belirtilmiştir. Bu ifadelerin her biri ayrı ayrı Çizelge 20’de kod olarak yer almıştır.

“Tasarıda” teması “Reggio Emilia” alt teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; portfolyo (7) olmuştur. Çizelge 20’deki “Tasarıda” teması “Reggio Emilia” alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“... Gözlemler, portfolyolar gibi bizim programımızda da kullanılan farklı değerlendirme tekniklerini Reggio’da da görmek mümkün (ÖE9).”

“... Portfolyo mesela Reggio Emilia’dan geliyor (ÖE15).”

“... Gözlem kayıtları, anekdot kayıtları, ses kaydı yaptığı ürünlerden oluşan kayıtlar gibi noktalarda baktığımızda Reggio yaklaşımı bu yönüyle çocuğun değerlendirmesinde zengin bir yaklaşım sunuyor. Bizim programımızda da bu dokümantasyon yöntemleri yer almaktadır (ÖE3).”

“... Çocukların anekdot kayıtları, aktivitelerdeki arşivleme hem montessori hem Reggio’nun değerlendirme felsefesini alıyor (ÖE4) ...”

“... Gözlemler, portfolyolar gibi bizim programımızda da kullanılan farklı değerlendirme tekniklerini Reggio’da da görmek mümkün (ÖE9).”

“... Montessori’de ve Reggio’da büyük oranda portfolyoların çok kullanıldığını yine aynı şekilde gözlemin çok ön planda olduğunu ve çok iyi bir gözlemci olduğunu tüm yaklaşım öğretmenlerinin çok iyi bir gözlemci olması gerektiğinin ön planda olduğunu görüyorum, bizim programımızda da böyle ifade edilmesine rağmen maalesef bu kısmı çok geri planda bırakıyoruz (ÖE10).”

“... burada kastedilen diğer eğitim yaklaşımlarındaki açıkçası kastedilen çocukların süreç değerlendirilmesi dediğimiz nokta aslında 2013 de parlıyor. Ürüne değil de sürece odaklanıldığı nokta buda yine aslında üçünün de eklettik yapısı diyebiliriz ama birinin tercih edilmesi diyeceksek ya da ikisi diyeyim yine çünkü Waldorf ile Reggio Emilia (ÖE7).”

“... Her biri gelişimsel temelli olduğu için çocukları gelişimsel olarak değerlendirmesi üç programında içeriğinde var bu noktada üç yaklaşımında etkisi olduğunu ifade edebiliriz (ÖE4).”

Çizelge 20’de okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının çocukların değerlendirilmesi boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Tasarıda” teması “Waldorf” alt teması için öğretim elemanları tarafından gözlem, süreç değerlendirmesi, gelişimsel değerlendirme olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu ifadelerin her biri ayrı ayrı Çizelge 20’de kod olarak yer almıştır. Çizelge 20’deki “Tasarıda” teması “Waldorf”

alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“... Waldorf’a ve Montessori’ye baktığımız zaman gözlem ağırlıklı değerlendirme olduğunu görüyoruz ve bu gözlem ağırlıklı değerlendirmeyi de bizde öğretmenlerimizden istiyoruz (ÖE1) ...”

“... Montessori ve Waldorf’a baktığımız zaman onlardaki değerlendirme süreçleri de aslında benzer diyebiliriz yani onlarda da çocuğun daha çok sürecine önem verilmesi gerektiğini sonuçtan ziyade sürece o süreç içinde kat ettiği yola önem verilmesi gerektiği çocuğun yaratıcılığının üretkenliğinin değerlendirilmesi gerektiği çocuğun kendini ifade ettiği kendini bulduğu ortamda bu değerlendirmenin yapılması gerektiği hep vurgulandığı için onlardan da bu boyutlarla etkilendiğini düşünüyorum (ÖE3).”

“... Her biri gelişimsel temelli olduğu için çocukları gelişimsel olarak değerlendirmesi üç programında içeriğinde var bu noktada üç yaklaşımında etkisi olduğunu ifade edebiliriz (ÖE4).”

Çizelge 20’de okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının çocukların değerlendirilmesi boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Uygulamada” teması “Yetersiz” alt teması için öğretim elemanların bir kısmı tarafından gelişim gözlem raporları/formları doldurulmuyor olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu ifade Çizelge 20’de kod olarak yer almıştır. Çizelge 20’deki “Uygulamada” teması “Yetersiz” alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Burada bizim sıkıntımız var, biz bu değerlendirme konusunu çok ciddiye almıyoruz. Özellikle çocukların gelişim raporlarını doldururken çocukları değerlendirirken öğretmenler işi hepten... gelişim raporlarını bilirsin kes yapıştır tak takıştır gibi böyle, böyle olmaması lazım yani daha ciddiye alınması lazım (ÖE8) ...”

4.9.3. Okul Öncesi Öğretmenlerin ve Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Çocukların Değerlendirilmesi Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın dokuzuncu alt problemine yönelik olarak alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının çocuğun değerlendirilmesi boyutuna yansımalarına ilişkin öğretmenler ve öğretim elemanların görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin bulgu ve yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

“Tasarıda” teması “Montessori” alt temasının etkileri ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak gözlem, portfolyo, gelişimsel değerlendirme, süreç değerlendirilmesi niteliklerinin ifade edildiği görülmüştür.

Sadece okul öncesi öğretmenleri tarafından ifade edilen nitelikler; çocuk merkezli olarak tespit edilmiştir. Sadece öğretim elemanları tarafından ifade edilen nitelikler; dokümantasyon olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinde çoğunlukla benzerlikler olduğu gibi farklılaşmalar da olduğu görülmüştür.

“Tasarıda” teması “Reggio Emilia” alt temasının etkileri ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak portfolyo, süreç değerlendirmesi, gözlem, dokümantasyon niteliğinin ifade edildiği görülmüştür.

Sadece okul öncesi öğretmenleri tarafından ifade edilen nitelikler; çocuk merkezli olarak tespit edilmiştir. Sadece öğretim elemanları tarafından ifade edilen nitelikler ise; gelişimsel değerlendirme olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinde çoğunlukla benzerlikler olduğu gibi farklılaşmalar da olduğu görülmüştür.

“Tasarıda” teması “Waldorf” alt temasının etkileri ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından süreç değerlendirmesi niteliğinin ifade edildiği görülmüştür.

Sadece öğretmenler tarafından ifade edilen nitelikler; bireysel değerlendirme, portfolyo, çocuk merkezli olarak tespit edilmiştir. Sadece öğretim elemanları tarafından ifade edilen nitelikler; gözlem, gelişimsel değerlendirme olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinde benzerlikler olduğu gibi farklılaşmalar da olduğu görülmüştür.

“Tasarıda” teması “Net Bilgim Yok” alt teması ele alındığında öğretmenlerin bir kısmı tarafında bu konuda bilgi sahibi olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu konuda görüş bildirmemiş olması bu bağlamda iki grup arasında farklılıkların olduğunu gözler önüne sermektedir.

“Uygulamada” teması “Yetersiz” alt temasının etkileri ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından gelişim gözlem raporları/formları

doldurulmuyor niteliğinin ifade edildiği görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinde benzerlikler olduğu görülmüştür.

4.10. Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Öğretmen Rolü Boyutuna Yansımalarına İlişkin Görüşler

Araştırmanın onuncu alt problemine yönelik olarak alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının öğretmen rolü boyutuna ilişkin okul öncesi öğretmen görüşleri, okul öncesi öğretim elemanlarının görüşleri ile bu görüşler arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

4.10.1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Öğretmen Rolü Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının öğretmen rolü boyutuna yansımalarına yönelik görüşlerinin dağılımları Çizelge 21’de yer almaktadır.

Çizelge 21. Okul Öncesi Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Öğretmen Rolü Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	f
		Rehber	8
		Yöneltilici	2
Tasarıda	Montessori	Gözlemci	1
		Eğitim ortamını düzenleyen	1
		Rol-Model	1

Çizelge 21 - devamı

		Rehber	11
		Öğrenen	2
	Reggio Emilia	Araştırmacı	2
		Gözlemci	1
		Yeni öğrenme fırsatları sağlayan	1
		Rehber	8
		Rol-Model	1
	Waldorf	Gözlemci	1
		Sınıf iklimini oluşturan	1
Uygulamada	Yetersiz	Tasarıdaki haliyle uygulanmıyor	9

Çizelge 21 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının öğretmen rolü boyutuna yansımalarına yönelik ifadelerinin “Tasarıda” ve “Uygulamada” olmak üzere iki temada ele alınabileceği görülmektedir. Bu temaların belirlenmesinde öğretmenlerin öğretmen rolü boyutunda tasarıdaki hali ve uygulama boyutunun farklı olduğu yönündeki görüşleri dikkate alınmıştır. Ayrıca bu araştırmada 2013 okul öncesi eğitim programı Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf bağlamında ele alınmasından dolayı öğretmen rolü boyutu tasarıdaki haliyle bu üç alternatif eğitim yaklaşım alt tema olarak belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenleri 2013 okul öncesi eğitim programının öğretmen rolü boyutunda uygulamaya dönük kısmının yetersiz olduğunu belirtmesinden dolayı Çizelge 21’de “Yetersiz” alt temasına yer verilmiştir.

Çizelge 21’de okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının öğretmen rolü boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Tasarıda” teması “Montessori” alt teması için öğretmenlerin çoğunluğu tarafından rehber, bir kısmı tarafından yönetici olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca gözlemci, eğitim ortamını düzenleyen, rol-model ifadeleri sadece birer öğretmen tarafından belirtilmiştir. Bu ifadelerin her biri ayrı ayrı Çizelge 21’de kod olarak yer almıştır.

“Tasarıda” teması “Montessori” alt teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; rehber (8) olmuştur. Çizelge 21’deki “Tasarıda” teması “Montessori” alt temasına

yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Aslında bu yaklaşımların hepsinde öğretmen rehber rolünde, yani bizim okul öncesi eğitim programımızda da işte Reggio Emilia, Waldorf, Montessori hepsinde öğretmen rehber konumdadır (Ö3).”

“Montessori’deki öğretmenin rehber olması, öğretmenin oyuncakları soldan sağa dizmesi, basitten karmaşığa vs. çocuğa bir yerde rehber olması bu anlamda tabii ki okul öncesi eğitim programını bağdaştırabiliriz (Ö5).”

“Öğretmen rolünde özellikle Montessori benim için öne çıkıyor, çünkü Montessori’de de rehber rolünde öğretmen bizim programımızda da öğretmenin rehber olduğu model olduğu söyleniyor o yüzden öğretmen rolü dediğinde ilk gözüme çarpan Montessori (Ö8).”

“Montessori’de öğretmen yönettirici, çocuğun özgür seçimlere yönelmesini öğretmen sağlıyor, bu anlamda benzer özellikler taşıdığımızı düşünüyorum (Ö1).”

“Bu alternatif yaklaşımlarda da öğretmenler rehber rolünce, gözlemci rolünde o yüzden direkt etkisi var programımıza (Ö6).”

“Montessori’de ortamı hazırlayan konumunda öğretmen bizde de yine ortamı hazırlamasından bahsediyor, rol-model olmasından bahsediyor, Montessori’de de aynı şekilde model olmasından bahsediyor (Ö9).”

Çizelge 21’de okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının öğretmen rolü boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Tasarıda” teması “Reggio Emilia” alt teması için öğretmenlerin çoğunluğu tarafından rehber, bir kısmı tarafından öğrenen, araştırmacı olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca sadece birer öğretmen tarafından gözlemci, yeni öğrenme fırsatları sağlayan ifadeleri belirtilmiştir. Bu ifadelerin her biri ayrı ayrı Çizelge 21’de kod olarak yer almıştır.

“Tasarıda” teması “Reggio Emilia” alt teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; rehber olmuştur. Çizelge 21’deki “Tasarıda” teması “Reggio Emilia” alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“... Programda öğretmenin rehber olması gerektiği söyleniyor, öğretmen çocuğa yol gösteren olacak, öğretmen materyalleri ortaya koyacak ama yönlendirme yapmayacak öğretmen sadece araçları verecek gerisini çocukların hayal güçlerine bırakacak. Öğretmen eğitim ortamını hazırlayacak, rehber olacak. Bu üç yaklaşımda da öğretmen rehberdir dediği için üç yaklaşımdan da kesinlikle etkilenmiş (Ö11).”

“... Reggio’da öğretmen çocuğu yönlendirmeden ziyada daha çok rehber oluyor bu noktada etkilendiğimizi düşünüyorum programımızda da böyle ifade ediliyor öğretmen rolünde (Ö12) ...”

“... Reggio’da öğretmen sürekli çocukla iç içe sürekli onunla öğreniyor araştırıyor geliştiriyor vs. bizim programımızda bu şekilde ifade ediyor (Ö4).”

“Bu alternatif yaklaşımlarda da öğretmenler rehber rolünce, gözlemci rolünde o yüzden direkt etkisi var programımıza (Ö6).”

“... Çocuklara yeni öğrenme deneyimleri fırsatları sağlamasından bahsediyor bizim programımızdan Reggio’da da projelerden dolayı çocuğa o konuda destek olma çocuklar bir proje ile geldiğinden onlar için farklı deneyim ortamları sağlama noktasında örtüştüğünü düşünüyorum (Ö9) ...”

Çizelge 21’de okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının öğretmen rolü boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Tasarıda” teması “Waldorf” alt teması için öğretmenlerin çoğunluğu tarafından rehber olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca sadece birer öğretmen tarafından rol-model, gözlemci, sınıf iklimini oluşturan ifadeleri belirtilmiştir. Bu ifadelerin her biri ayrı ayrı Çizelge 21’de kod olarak yer almıştır.

“Tasarıda” teması “Waldorf” alt teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; rehber (8) olmuştur.

Çizelge 21’deki “Tasarıda” teması “Waldorf” alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Bizim programımızda öğretmen rehber konumdadır diye geçiyor, diğer yaklaşımlarda da zaten öğretmen her zaman rehber konumda (Ö13) ...”

“Diğer yaklaşımlarda öğretmen rehber, kılavuz, çocuğa yol gösterici, özgüven destekleyici, gerektiğinde ihtiyaç duyduğunda hemen ulaşabileceği bir kanal olarak gösteriyor, bizim programda da rehber olduğu ifade ediliyor (Ö14) ...”

“... Waldorf’ta öğretmen çocuğa rol-model olması gerektiği ifade ediliyor. Programımız bu açıdan Waldorf’a benzerlik göstermektedir (Ö1) ...”

“Bu alternatif yaklaşımlarda da öğretmenler rehber rolünce, gözlemci rolünde o yüzden direkt etkisi var programımıza (Ö6).”

“... Waldorf’ta mesela çocuğun iyi olma hali önemliydi yani ruhen sağlıklı olması hani onun içinde huzurlu mutlu bir sınıf iklimi yaratılması bunun yine bizim programımızla örtüştüğünü düşünüyorum (Ö9) ...”

Çizelge 21’de okul öncesi öğretmenlerin alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının öğretmen rolü boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Uygulamada” teması “Yetersiz” alt teması için öğretmenlerin çoğunluğu tarafından tasarıdaki haliyle uygulanmıyor olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu ifade Çizelge 21’de kod olarak yer almıştır.

Çizelge 21’deki “Uygulamada” teması “Yetersiz” alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“... Uygulamaya baktığımızda bizler öğretmen olarak bazen rehber rolünde olursa da çoğunluk rehber rolünden çıkıyoruz, çocukları olması gerektiği gibi serbest bırakamıyoruz diye düşünüyorum (Ö10).”

“... Öğretmen rolü programda rehber olan, çocuk merkezli. Öğretmen çocuklara yardımcı, yol gösren olarak ifade ediliyor ama uygulama konusunda böyle olduğunu düşünmüyorum (Ö12).”

4.10.2. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Öğretmen Rolü Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının öğretmen rolü boyutuna yansımalarına yönelik görüşlerinin dağılımları Çizelge 22’de yer almaktadır.

Çizelge 22. Okul Öncesi Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Öğretmen Rolü Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	f
Tasarıda	Montessori	Rehber	6
		Gözlemci	3
	Reggio Emilia	Rehber	6
		Gözlemci	2
		Araştırmacı	1
		Öğrenen	1

Çizelge 22 – devamı

		Rehber	6
		Gözlemci	2
	Waldorf	Araştırmacı	1
		Öğrenen	1
	Etkisi Yok	Etkilendiğini düşünmüyorum	2
Uygulamada	Yetersiz	Tasarıdaki haliyle uygulanmıyor	6

Çizelge 22 incelendiğinde okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının öğretmen rolü boyutuna yansımalarına yönelik ifadelerinin “Tasarıda” ve “Uygulamada” olmak üzere iki temada ele alınabileceği görülmektedir. Bu temaların belirlenmesinde öğretim elemanların öğretmen rolü boyutunda tasarıdaki hali ve uygulama boyutunun farklı olduğu yönündeki görüşleri dikkate alınmıştır. Ayrıca bu araştırmada 2013 okul öncesi eğitim programı Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf bağlamında ele alınmasından dolayı öğretmen rolü boyutu tasarıdaki haliyle bu üç alternatif eğitim yaklaşım alt tema olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretim elemanların bir kısmı tarafından öğretmen rolü boyutunda alternatif eğitim yaklaşımlarının etkisinin olmadığını belirtmesi üzerine “Etkisi Yok” alt teması oluşturulmuştur. Okul öncesi öğretim elemanları 2013 okul öncesi eğitim programının öğretmen rolü boyutunda uygulamaya dönük kısmının yetersiz olduğunu belirtmesinden dolayı Çizelge 22’de “Yetersiz” alt temasına yer verilmiştir.

Çizelge 22’de okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının öğretmen rolü boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Tasarıda” teması “Montessori” alt teması için öğretim elemanların çoğunluğu tarafından rehber, bir kısmı tarafından gözlemci olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu ifadelerin her biri ayrı ayrı Çizelge 22’de kod olarak yer almıştır.

“Tasarıda” teması “Montessori” alt teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; rehber (6) olmuştur. Çizelge 22’deki “Tasarıda” teması “Montessori” alt temasına

yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Burada aslında rehberlik noktasına bakmak gerekiyor. Rehberlik noktasında düşünürsek evet yani bu bahsettiğimiz tüm yaklaşımlarda bir rehberlik durumu söz konusu ve bu anlamda programımızla örtüşüklerini söyleyebiliriz (ÖE1) ...”

“... Montessori yaklaşımında da aslında çok farklı değil diğer yaklaşımlardan yani orada da öğretmen hep lider hep yöneten belirleyici bir kopya değil daha ziyade çocuğa eşlik eden rehberlik eden fırsatlar sunan onun ufkunu genişleten kişi konumunda dolayısıyla montessori yaklaşımında da baktığımızda aslında aynı noktaya geliyoruz, yani öğretmen dediğimiz kişinin yöneten liderlik yapan otorite her şeyi bilen her şeye karar veren kişi olmaktan çıkarılması gerekiyor. Programımızda da aslında buna vurgu yapılıyor (ÖE3) ...”

Montessori’de öğretmen iyi bir gözlemci. Bizim programımızda da bu şekilde belirtilmiş (ÖE14) ...”

Çizelge 22’de okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının öğretmen rolü boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Tasarıda” teması “Reggio Emilia” alt teması için öğretim elemanların çoğunluğu tarafından rehber, bir kısmı tarafından gözlemci olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca sadece birer öğretmen tarafından araştırmacı, öğrenen ifadeleri belirtilmiştir. Bu ifadelerin her biri ayrı ayrı Çizelge 22’de kod olarak yer almıştır.

“Tasarıda” teması “Reggio Emilia” alt teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; rehber (6) olmuştur. Çizelge 22’deki “Tasarıda” teması “Reggio Emilia” alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“... Montessori, Waldorf ve Reggio’da da gördüğümüz öğretmenin rehberlik etmesi bizim programımızda da yer alır. Aynı şekilde alternatif yaklaşımlarda olduğu gibi bizim programımızda da öğretmen sürece önem vererek çocukları gözlemler (ÖE9).”

“... Bu üç yaklaşımda da öğretmen rehber ve yol gösterici rolündeler. Bizim programımızda da bu rolü görüyoruz (ÖE10).”

“Reggio’da ve Waldorf’ta öğretmen çocuklara rehberlik edici, merak eden, araştıran, öğrenen rolde. Bizim programımıza da bu rollere rastlıyoruz (ÖE6).”

“...Waldorf’ta ve Reggio’da öğretmen iyi bir partner, birlikte öğrenen, iyi bir gözlemci, cesaretlendiren, rehber rolünde. Bizim programımızda da bu şekilde ifade ediliyor (ÖE14) ...”

Çizelge 22’de okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının öğretmen rolü boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Tasarıda” teması “Waldorf” alt teması için öğretim elemanların çoğunluğu tarafından rehber, bir kısmı tarafından gözlemci olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca sadece birer öğretmen tarafından araştırmacı, öğrenen ifadeleri belirtilmiştir. Bu ifadelerin her biri ayrı ayrı Çizelge 22’de kod olarak yer almıştır.

“Tasarıda” teması “Waldorf” alt teması için en fazla yoğunluğa sahip kod; rehber (6) olmuştur. Çizelge 22’deki “Tasarıda” teması “Waldorf” alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Her üç yaklaşımda da öğretmen rehber konumda ve çocuğa destek verendir. Bizim programımızda da öğretmen rehber konumdadır (ÖE13).”

Waldorf’ta ve Reggio’da öğretmen rehber, destekleyici ve gözlemci, biz bunlardan esinlenmişiz (ÖE14).”

“Reggio’da ve Waldorf’ta öğretmen çocuklara rehberlik edici, merak eden, araştıran, öğrenen rolde. Bizim programımıza da bu rollere rastlıyoruz (ÖE6).”

“...Waldorf’ta ve Reggio’da öğretmen iyi bir partner, birlikte öğrenen, iyi bir gözlemci, cesaretlendiren, rehber rolünde. Bizim programımızda da bu şekilde ifade ediliyor (ÖE14) ...”

Çizelge 22’de okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının öğretmen rolü boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Tasarıda” teması “Etkisi Yok” alt teması için öğretim elemanların bir kısmı tarafından etkilendiğini düşünmüyorum olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu ifade Çizelge 22’de kod olarak yer almıştır. Çizelge 22’deki “Tasarıda” teması “Etkisi Yok” alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Bence etkilenmemiştir. Bence özellikle bu son kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla öğretmenlerin teknolojiye bağlı daha fazla donanımı olduğu özellikle yeni öğretmenlerin donanımı olduğunu düşünüyorum. Burada bir yaklaşımdan etkilenmekten daha ziyade daha eğitim öğretimin kalitesinin niteliğinin arttırmak özellikle materyal malzeme teknolojik araç gereç kullanarak eğitimi daha çok nasıl çeşitlendiririz bakış açısıyla ilerlediklerini düşünüyorum.

Çizelge 22’de okul öncesi öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının öğretmen rolü boyutuna yansımalarına yönelik görüşleri incelendiğinde “Uygulamada” teması “Yetersiz” alt

teması için öğretim elemanların bir kısmı tarafından tasarındaki haliyle uygulanmıyor olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu ifade Çizelge 22’de kod olarak yer almıştır. Çizelge 22’deki “Uygulamada” teması “Yetersiz” alt temasına yönelik kodlara ilişkin okul öncesi öğretim elemanların ifadelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“... Uygulama olarak baktığımız zaman burada öğretmenlerimiz rehber olmaktan ziyade doğrudan yöneten olmayı tercih ediyorlar şahsi gözlemim (ÖE1).”

“ Kesinlikle benzer özellikler taşıyor. Programda ifade edilen şekliyle benzer ama uygulamaya baktığımda aynı şeyleri söyleyemeyeceğim (ÖE2).”

“... Uygulamada ise maalesef hayata geçmiyor, öğretmenler çok didaktik, tamamen bilgi aktarıcı ve sınıfta bütün ipleri elinde tutan kişi konumunda, süreci tamamen öğretmenlerin yönettiği bir sistem (ÖE10).”

“Programda “öğretmen rolü” ifadesine baktığımızda alternatif yaklaşımlardan etkilendiğini görüyoruz ama reel de öğretmenler bilgi verici, sunucu olarak görev yapmakta. Aslında bu sorun öğretmen yetiştirilmesinden kaynaklı. Eğitim fakültelerinde eğitim alırken programa uygun, programı gerçekten tanıyarak mezun olmuyor öğretmen adayları. Fakültelerdeki staj süreci çok az, birçok şeyi deneyimlemeden, teorik bilgilerle mezun oluyor öğretmen adayları (Ö16).”

4.10.3. Okul Öncesi Öğretmenlerin ve Öğretim Elemanların Alternatif Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Öğretmen Rolü Boyutuna Yansımalarına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın onuncu alt problemine yönelik olarak alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının öğretmen rolü boyutuna yansımalarına ilişkin öğretmenler ve öğretim elemanların görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin bulgu ve yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

“Tasarıda” teması “Montessori” alt temasının etkileri ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak rehber, gözlemci niteliklerinin ifade edildiği görülmüştür.

Sadece okul öncesi öğretmenleri tarafından ifade edilen nitelikler; yöneltici, eğitim ortamını düzenleyen, rol-model olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinde benzerlikler olduğu gibi farklılaşmalar da olduğu görülmüştür.

“Tasarıda” teması “Reggio Emilia” alt temasının etkileri ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından ortak olarak rehber, öğrenen, araştırmacı, gözlemci niteliklerinin ifade edildiği görülmüştür.

Sadece okul öncesi öğretmenleri tarafından ifade edilen nitelikler; yeni öğrenme fırsatları sağlayan olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinde çoğunlukla benzerlikler olduğu gibi farklılaşmalar da olduğu görülmüştür.

“Tasarıda” teması “Waldorf” alt temasının etkileri ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından rehber, gözlemci niteliklerinin ifade edildiği görülmüştür.

Sadece öğretmenler tarafından ifade edilen nitelikler; rol-model, sınıf iklimini oluşturan olarak tespit edilmiştir. Sadece öğretim elemanları tarafından ifade edilen nitelikler; araştırmacı, öğrenen olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinde benzerlikler olduğu gibi farklılaşmalar da olduğu görülmüştür.

“Tasarıda” teması “Etkisi Yok” alt teması ele alındığında öğretim elemanların bir kısmı tarafından 2013 okul öncesi eğitim programının öğretmen rolü bağlamında bu üç yaklaşımdan etkilenmediği ifade edilmiştir. Öğretim elemanların bu konuda görüş bildirmemiş olması bu bağlamda iki grup arasında farklılıkların olduğunu gözler önüne sermektedir.

“Uygulamada” teması “Yetersiz” alt temasının etkileri ele alındığında hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından tasarıdaki haliyle uygulanmıyor niteliğinin ifade edildiği görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanların görüşlerinde benzerlikler olduğu görülmüştür.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde, alternatif eğitimi yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programına yansımalarına ilişkin okul öncesi öğretmenleri ve öğretim elemanları görüşlerinin ortaya konulması amacıyla yapılan araştırmanın sonuç ve önerileri yer almaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerin ve öğretim elemanların nitelikli bir okul öncesi eğitim programının temel özelliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin nitelikli okul öncesi eğitim programının çocuk merkezli, esnek, çocuğa görelilik, bütüncül gelişimi destekleyici, çocuğa özgürlük tanıyan, kapsayıcı, keşfederek öğrenmeye olanak tanıyan, oyun temelli eğitim, aile katılımı, kültürel ve evrensel değerler, bireysel farklılıklara uygun, yapılandırılmamış eğitim, fırsat ve imkan eşitliğini destekleyici, sosyal gelişimi destekleyici, sarmal, eklettik ve doğa temelli eğitim özelliklerine sahip olması gerektiğini ifade ettikleri saptanmıştır. Öğretim elemanlarının ise nitelikli okul öncesi eğitim programının gelişimsel, çocuğa görelilik, çocuk merkezli, aile katılımı, kültürel ve evrensel değerler, bireysel farklılıklara uygun, evrensel ihtiyaçlar, toplumsal ihtiyaçlar, keşfederek öğrenmeye olanak tanıyan, çok yönlü değerlendirme süreci, esnek, oyun temelli eğitim, bütüncül gelişimi destekleyici, yakın çevre ve toplum etkileşimi, teknolojik becerileri destekleyici, çerçeve, aile eğitimi, öğretmenin rehber rolü, kapsayıcı, okul dışı öğrenme, rehberlik faaliyetleri özelliklerine sahip olması gerektiğini ifade ettikleri saptanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin ve öğretim elemanların nitelikli bir okul öncesi eğitim programının temel özelliklerine yönelik görüşleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde iki grup arasında benzerlikler olduğu gibi, katılımcıların yaklaşımlara

yönelik spesifik noktalarda farklı görüşler bildirmiş olmaları sebebiyle gruplar arasında farklılıkların da söz konusu olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırma ile, öğretmenler ve öğretim elemanlarının 2013 programına ilişkin tasarıda çok güzel bir program olduğu görüşünde birleştikleri saptanmıştır. Ayrıca esnek, tasaridaki kazanımlar yeterli, açık ve anlaşılır olma, oyun temelli eğitim, öğretmenin rehber rolü öğretmenler tarafından ifade edilen diğer olumlu özellikler olarak ortaya konmuştur. Paksoy'un (2020) yapmış olduğu çalışmada da benzer olarak, öğretmenler mevcut okul öncesi eğitim programı ile alakalı olumlu görüşleri ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine göre programın; değerlerimizi önemseyen, çocuğu merkeze alan, öğretmenin programa bağlı kalarak değişiklik yapabildiği, hala güncelliğini koruyan, aile katılımını önemseyen ve destekleyen, kazanım ve göstergelerin titizlikle ve detaylı bir şekilde hazırlanmış olduğu, programın değerlendirme kısmına önem verdiği, önemli olanın sonuç değil sürecin olduğu, akran eğitimini desteklediği ve çocuğun gelişimine önemli katkılar sağlar nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının yarısına yakını çocuk merkezli, sarmal, esnek, oyun temelli eğitim, eklettik özelliklerini ön plana çıkartırken öğretmenlerin sadece bir kısmı bu özellikleri vurguladığı saptanmıştır. 2013 programının olumsuz yönlerinden fiziksel imkan yetersizlikleri öğretmenler tarafından en fazla vurgulanan özellik olmuştur. Benzer olarak Paksoy'un (2020) yapmış olduğu çalışmada da, "Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ortamları programın uygulanmasına elverişlidir" sorusuna araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerden sadece % 18,7'si "Tamamen katılıyorum" yanıtını vermiştir.

Araştırma sonucunda öğretmen yetersizliğinin hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından olumsuz olarak vurgulanan özellik olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca öğretim elemanları değerlendirme boyutu uygulanmıyor, açık ve anlaşılır olmama, tasaridaki haliyle uygulanmıyor ifadeleri ile olumsuz olarak yorumlamışlardır.

Bu çalışmada ortaya konan sınıf mevcudunun fazla olmasının ortaya çıkardığı olumsuzluk benzer biçimde Paksoy'un (2020) yaptığı çalışmada da öğretmenler tarafından programın olumsuz özelliği olarak dile getirilmiştir.

Ayrıca bu araştırma ile öğretmenler tarafından evrak yükünün fazla olması olumsuz olarak ifade edilmesi, öğretim elemanları tarafından ise çağa uygun olmadığı olumsuz olarak ifade edilmesi Karagöz'ün (2019) Gaziantep ve Ankara ili bağlamında yapmış olduğu çalışma tarafından desteklenir niteliktedir. Gaziantep ilindeki öğretmenlerin programın çağın ihtiyaçlarına uygun şekilde güncellenmesi ve okul öncesi eğitimdeki evrak yükünün azaltılması yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ankara ilindeki öğretmenler ise programın uygulamaya uygun olduğunu fakat evrak yükünün azaltılması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma ile, 2013 programının daha iyi uygulanabilmesi için öğretmen niteliğinin geliştirilmesi, rehberlik faaliyetlerinin eklenmesi, özel gereksinimli çocukların desteklenmesi gerektiği ortaya konmuştur. Programa yönelik yeni güncel kazanım ve göstergeler eklenmesi, teknolojik becerilerin desteklenmesi, doğa temelli eğitim özellikleri ise hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından geliştirilmesi gereken yönler olarak belirtilmiştir. Diğer yandan Paksoy'un (2020) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının teknolojik gelişmeleri dikkate aldığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde iki çalışma arasında benzer sonuçlara ulaşıldığı gibi farklı sonuçlara da ulaşıldığı söylenebilir. Köksal, Dağal ve Duman'ın (2016) yaptıkları çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Yapılan bu çalışmaya göre; öğretmenlerin programın kazanım ve göstergeler boyutunu olumlu buldukları tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programına yönelik görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun olumlu görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Olumlu görüşler olarak programın esnekliği, kolay uygulanabilirliği, bütüncül gelişimi amaçlaması, aile katılımını desteklemesi, öğrenme merkezlerinin küçük gruplar halinde çalışmak için avantaj sağlaması ifade edilmiştir. Bunların yanı sıra bazı yetersizlikler nedeniyle öğrenme merkezlerinin oluşturulamaması, etkinlik kitabının ya da öğretmenin yetersizliği nedeniyle programın tam olarak uygulanamaması da belirtilen olumsuz görüşler arasındadır. Ayrıca programın her okulun koşullarına uygun olmadığı, program uygulayıcı öğretmenlerden hepsinin yeterli becerilere sahip olmadığı, bazı durumlarda çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olarak değiştirilmesinin güç olduğu, aile katılımının her okulda uygulanmasının çok mümkün olmadığı elde edilen görüşler neticesinde ifade edilebilir. Köksal, Dağal

ve Duman (2016) araştırma sonucuna yönelik olarak bazı öneriler sunmuşlardır: Okul öncesi eğitim programına ilişkin seminer, kurs ve hizmet içi eğitim programları düzenlenerek, öğretmenlerin niteliği artırılmalı; sınıflarda öğrenme merkezleri uygulamasına önem verilmelidir; programa teknolojik beceri uygulamaları dahil edilmelidir. Tükel'in (2017) yapmış olduğu araştırma ise 2013 Okul Öncesi Eğitim Programını okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde okul öncesi eğitim öğretmenlerinin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programıyla ilgili kazanım ve göstergeler, günlük planlar ve günlük eğitim planı akışı, etkinlikler, okul öncesi eğitim programının genel değerlendirmesi, yıllık planların aylık planlara dönüştürülmesi, öğrenme merkezlerinin oluşturulması, aile katılımı ve işbirliği, ev ziyaretleri, uyarlamalara ilişkin olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Fiziki yetersizlik nedeniyle öğrenme merkezlerinin oluşturulamaması, sınıf içi malzeme ve donanım yetersizliği programın uygulanmasında karşılaşılan problemler olarak ifade edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin ve öğretim elemanların 2013 okul öncesi eğitim programına yönelik genel görüşleri karşılaştırılmalı olarak incelendiğinde iki grup arasında benzerlikler olduğu gibi, katılımcıların yaklaşımlara yönelik spesifik noktalarda farklı görüşler bildirmiş olmaları sebebiyle gruplar arasında farklılıkların da söz konusu olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonuçları Montessori yaklaşımının güçlü yanlarına yönelik olarak öğretim elemanlarının en çok günlük yaşam becerileri ve özgün materyaller görüşünde birleştiklerini ortaya koymuştur. Öğretmenler ise en çok özgür seçimler, kendine yetebilme becerisi, yaparak-yaşayarak öğrenme görüşlerinde birlik oluşturdukları saptanmıştır. Ulutaş ve Tutkun (2018), Montessori'nin çocuğun kendi kendini eğitebilmesi, özgür olması ve yetişkinler tarafından çok fazla sınırlandırılmaması gerektiğini ifade ettiğini belirtmişlerdir. Durakoğlu (2010) tarafından Montessori yaklaşımında 'kendi kendine eğitim' ilkesi çerçevesinde çocuğun potansiyelinin en üst düzeye çıkarılmasının amaçlandığı ve çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesinin desteklendiği ifade edilmiştir. Selçuk'un (2016) yapmış olduğu çalışmada Montessori yaklaşımının okul öncesi dönem çocuklarının büyük kas becerilerini olumlu yönde etkilediği ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre büyük kas becerileri açısından daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Lillard (2013), Montessori materyallerinin kendi kendine eğitim için tasarlandığını ve materyallerin hata

denetimli olduğunu belirtmektedir. Kaza'nın (2021) yapmış olduğu araştırmanın sonucunda ise Montessori eğitimi'nin okul öncesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programına göre akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu ve zenginleştirme becerilerine göre daha etkili olduğuna ulaşılmıştır. Reggio Emilia yaklaşımının güçlü yanlarına yönelik olarak öğretim elemanlarının en çok sanat ve estetik, proje temelli eğitim özelliklerini ifade ettikleri saptanmıştır. Öğretmenler ise proje yönteminin Reggio Emilia yaklaşımının en güçlü yanı olduğunu ifade etmişlerdir. Karakaş ve Bilbay'ın (2013) yapmış oldukları araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır; Reggio Emilia programı yaratıcılık ve sanatsal becerileri destekler, özellikle sanat atölyelerinde öğrenciler yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri etkinlikler yaparlar, sanat öğretmenleri yapılan çalışmaları destekler. Reggio Emilia yaklaşımında projeler önemlidir, proje çalışmalarlarıyla; sorunları tespit etme, kavrama, bilgileri düzenleme, çözüm üretme, tecrübe ve denenceler oluşturma becerileri kazandırmak amaçlanır, projede aktif öğrenciler hem bilişsel hedeflere, hem de işbirliği, dayanışma gibi duyuşsal hedeflere ulaşmış olurlar. Waldorf için ise hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından doğa temelli eğitim, doğa ve çevre bilincinin geliştirilmesi güçlü yanlar olarak ifade edildiği saptanmıştır.

Öğretmenler ve öğretim elemanlarının alternatif eğitim yaklaşımlarına yönelik görüşleri karşılaştırılmalı olarak incelendiğinde iki grup arasında Reggio Emilia ve Waldorf'a yönelik genel anlamda benzer görüş bildirdikleri saptanırken, Montessori'ye yönelik olarak genel anlamda görüş ayrılıkları yaşandığı saptanmıştır.

Araştırmada öğretmenler ve öğretim elemanlarının bir kısmının Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf yaklaşımlarının eklektik olarak ve spesifik olarak uygun olduğunu, öğretmenler ve öğretim elemanlarından hiçbirinin, Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf yaklaşımlarının spesifik olarak uygun olmadığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Eklektik olarak uygun olduğunu ifade eden öğretmenler ve öğretim elemanları ortak olarak Montessori için günlük yaşam becerileri; Reggio Emilia için değerlendirme/portfolyo; Waldorf için evrensel değerler, aile katılımı niteliklerini belirtmişlerdir. Spesifik olarak uygun olduğunu ifade eden öğretmenler ve öğretim elemanları ortak olarak Montessori için akademik beceriler; Reggio Emilia için proje temelli eğitim niteliklerini belirtmişlerdir. Waldorf için öğretmenler görüş bildirirken öğretim elemanların görüş bildirmediği tespit edildiği sonucuna

varılmıştır. Eklektik olarak uygun olmadığını ifade eden öğretmenler ve öğretim elemanları programın milli olması gerektiği üzerinde vurgu yapmışlardır. Öğretmenler Montessori için akademik kaygı yok, özgür seçim; Waldorf için akademik kaygı yok, sekiz yıl boyunca tek öğretmen, sanat ön planda nitelikleri sebebiyle bize uygun olmadığını programımızda bu açılardan uyarılma yapmanın mümkün olmadığını ifade ettikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin spesifik olarak Reggio Emilia'nın uygun olmadığı yönünde görüş bildirmedikleri tespit edilmiştir. Öğretim elemanları Montessori için günlük yaşam materyalleri; Reggio Emilia için sanat ön planda, eğitim ortamı nitelikleri sebebiyle bize uygun olmadığını programımızda bu açılardan uyarılma yapmanın mümkün olmadığını ifade ettikleri saptanmıştır. Öğretim elemanların spesifik olarak Waldorf'un uygun olmadığı yönünde görüş bildirmedikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenler ve öğretim elemanları alternatif eğitim yaklaşımlarının eğitim sistemimize yakınlığına/uygunluğuna yönelik görüşleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde öğretmenler ve öğretim elemanların bir kısmı bu üç yaklaşımın eklektik olarak, spesifik olarak uygun olduğu, bir kısmı da hiçbirinin, spesifik olarak uygun olmadığı sonucunu ifade etmeleri sebebiyle gruplar arasında benzerlikten söz edilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin yarısı öğretim elemanlarının yarısına yakını birinci amaca yönelik olarak Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf yaklaşımlarında bütüncül gelişim niteliğinin etkilerinin olduğu görüşündeki ifadeleri saptanmıştır. İkinci amaca yönelik olarak öğretmenler Montessori yaklaşımının akademik beceriler, karma yaş/akran öğrenimi niteliğinin etkileri olduğu yönünde görüş bildirirken; Reggio Emilia yaklaşımı için sosyallik, karma yaş/akran öğrenimi, eğitim ortamı; Waldorf yaklaşımı için Karma yaş/akran öğrenimi niteliklerinin etkilerinin olduğunu bildirdikleri tespit edilmiştir. İkinci amaca yönelik olarak öğretim elemanları Montessori için bağımsızlığın desteklenmesi; Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf için bir üst eğitim kademesine hazırlama niteliklerinin etkilerini görmeyen mümkün olduğu yönündeki görüşleri dikkat çekmektedir. Üçüncü amaca yönelik olarak öğretmenler Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf için farklı çevrelerden gelen çocukların eğitimi niteliğinden söz ederken, öğretim elemanları Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf için fırsat eşitliği niteliğinin etkilerinden söz edilebileceğinden bahsettikleri görülmüştür. Dördüncü amaca yönelik olarak hem

öğretmenler hem de öğretim elemanları benzer görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerden farklı olarak öğretim elemanların bir kısmı programda amaçlar boyutunda uyarlamaların ya da herhangi bir yaklaşımın etkisinin olmadığını, amaçların milli olduğu yönünde görüş bildirirken, bir kısmı da alternatif yaklaşımlardan uyarlama var demenin çok doğru olmayacağını ama alternatif yaklaşımlarla benzerlikler olduğunu söylemenin daha doğru olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu bağlamda görüş bildirmedikleri saptanmıştır. Tuncer'in (2015) yapmış olduğu araştırmanın sanucuna göre, 2013 programının amaçlarının; Waldorf'un amaçları ile uyumlu olduğu, Montessori'nin amaçları ile aynı temele dayandığı, Reggio Emilia'nın amaçları ile çelişmediği tespit edilmiştir.

Öğretmen ve öğretim elemanlarının alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının amaçlar boyutuna yansımalarına yönelik görüşler arasında farklılık olup olmadığı karşılaştırmalı olarak incelendiğinde iki grup arasında benzerlikler olduğu gibi, katılımcıların yaklaşımlara yönelik spesifik noktalarda farklı görüşler bildirmiş olmaları sebebiyle gruplar arasında farklılıkların da söz konusu olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenler programda ifade edilen on altı, on yedi ve on sekizinci ilkelere ilişkin herhangi bir görüş bildirmedikleri, diğer tüm ilkelere ilişkin Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf yaklaşımlarının etkilerinin olduğunu yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Öğretim elemanları programda ifade edilen on, on iki, on dört ve on altıncı ilkelere ilişkin herhangi bir görüş bildirmedikleri, diğer tüm ilkelere ilişkin Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf yaklaşımlarının etkileri olduğunu yönünde görüş bildikleri saptanmıştır.

Öğretmen ve öğretim elemanlarının alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının ilkeler boyutuna yansımalarına yönelik görüşler arasında farklılık olup olmadığı karşılaştırmalı olarak incelendiğinde iki grup arasında benzerlikler olduğu gibi, katılımcıların yaklaşımlara yönelik spesifik noktalarda farklı görüşler bildirmiş olmaları sebebiyle gruplar arasında farklılıkların da söz konusu olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenler ve öğretim elemanları programdaki planlama boyutunda Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf'un güne başlama zamanı olarak etkilerinin olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca Montessori ve Reggio Emilia'nın oyun

zamanı olarak da etkiledikleri öğretmenler ve öğretim elemanları tarafından belirtilmiştir. Öte yandan Montessori'nin etkinlik zamanı; Waldorf'un rutinler olarak programımızda etkilerinin olduğunu ortak olarak belirttikleri görülmektedir. Öğretim elemanlarından farklı olarak öğretmenlerin bir kısmı tarafından planlama boyutunda bu alternatif yaklaşımların etkilerinin olmadığını ifade ederken, bir kısmının da bu bağlamda net bir bilginin olmadığı ifadeleri tespit edilmiştir. Tuncer'in (2015) yapmış olduğu araştırmada; Waldorf'da 2013 programından farklı olarak planlama yapılırken net olarak belirlenmiş hedefler ve kazanımlar olmadığı, Montessori sınıfında uygulanan özgür etkinlik tercihinde bulunma durumunun 2013 programında sadece serbest zaman diliminde geçerli olduğu, Reggio Emilia'nın 2013 programı gibi yapılandırılmış bir program olmadığı, öğretmenlerin genel olarak proje ve etkinlikleri yönlendirecek hipotezleri ve genel amaçları belirleyip, bu bağlamda gerekli hazırlıkları yaptığı ve stratejiyi sürekli araştırma üzerine kurduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin ve öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programının eğitimin planlanması boyutuna yansımalarına yönelik görüşler arasında farklılık olup olmadığı karşılaştırmalı olarak incelendiğinde iki grup arasında benzerlikler olduğu gibi, katılımcıların yaklaşımlara yönelik spesifik noktalarda farklı görüşler bildirmiş olmaları sebebiyle gruplar arasında farklılıkların da söz konusu olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırma ile programın tasarısındaki haliyle öğrenme öğretme süreci boyutunda Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf'un etkilerinin olmasına karşın uygulama kısmında programda ifade edilenlerin ne yazık ki görülemediği hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından belirtildiği ortaya konmuştur. Tasarıda öğrenme öğretme sürecine öğrenme merkezleri, ahşap materyaller, günlük yaşam materyalleri, günlük yaşam becerileri, doğal materyaller noktasında Montessori'nin etkilerinden söz edilebileceği iki grup tarafından da belirtilmiştir. Tasarıda öğrenme öğretme süreci boyutuna Reggio Emilia'nın etkilerinin öğrenme merkezleri noktasında olduğu öğretmenler tarafından belirtilirken, öğretim elemanları ise öğrenme merkezleri ve proje temelli eğitim noktasında görüşlerini ifade ettikleri saptanmıştır. Waldorf'un tasarısındaki öğrenme öğretme sürecine etkilerinin doğal materyaller ve öğrenme merkezleri noktasında olduğu iki grup tarafından da belirtildiği saptanmıştır. Tuncer'in (2015) yapmış olduğu araştırmaya göre; eğitim ortamı ve eğitici materyaller

Waldorf ve 2013 programının ortak özelliklerindedir, iki programda da eğitim ortamı çocukların duyularının estetik ve düzen içerisinde geliştirilmesini destekler, sınıftaki eğitici materyaller çok farklı amaçlar için kullanılabilir niteliktedir ve çocukların hayali oyunlarını teşvik eder; Montessori sınıfları ise birbirinden farklıdır, çünkü sınıflar, her öğretmenin uygulamalarına ve yeterliklerine bağlı olarak değişmektedir, bu durum 2013 programı uygulanan sınıflarda geçerli değildir, örnek sınıf düzeni 2013 program kitapçığında belirlenmiştir, ayrıca Montessori sınıflarını farklı kılan bir diğer özellik ise; çocuklar sınıfa istedikleri gibi girip çıkabilecekleri şekilde rahat bir ortam olarak düzenlenmesidir, Montessori sınıflarında her bir materyalden bir adet bulunmaktadır, Türkiye’deki okul öncesi eğitim kurumlarında materyal seçimine ilişkin böyle bir standart yoktur, bunun dışında sınıf içinde kullanılan materyaller iki programda da benzer olduğu söylenebilir, Reggio Emilia Programı’nda ortam çok büyük önem taşımaktadır. Reggio sınıfları estetik boyut dikkate alınarak tasarlanır, Türkiye’deki sınıflardan farkı ise Reggio Emilia sınıflarında minik atölyeler yer alır.

Okul öncesi öğretmenlerin ve öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının öğrenme-öğretme süreci boyutuna yansımalarına yönelik görüşlerinin arasında farklılık olup olmadığı karşılaştırmalı olarak incelendiğinde iki grup arasında benzerlikler olduğu gibi, katılımcıların yaklaşımlara yönelik spesifik noktalarda farklı görüşler bildirmiş olmaları sebebiyle gruplar arasında farklılıkların da söz konusu olduğu ortaya konmuştur.

Araştırma ile programın tasarındaki haliyle çocukların değerlendirilmesi boyutunda Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf’un etkilerinin olmasına karşın uygulama kısmında programda ifade edilenlerin ne yazık ki görülemediği hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından belirtildiği ortaya konmuştur. Paksoy’un (2020) yaptığı çalışmada, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %81’i süreç içinde çocukları düzenli olarak değerlendirdiklerini, büyük bir çoğunluğu bu konuda bir problem yaşamamaktadır sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %80,2’si süreç içinde ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkili şekilde kullandıklarını söylemiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu bu konuda bir problem yaşamadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda iki çalışmada farklı sonuçlar ortaya çıktığı söylemek mümkündür. Yapılan diğer bir çalışmada ise (Kılınç, 2019), okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (%51)

gelişim gözlem formlarını ayda bir kullandıkları, programda yer alan yönergeye kısmen uygun olarak gelişim gözlem formu kullandıkları belirlenmiştir. Karagöz'ün (2019) 2013 okul öncesi eğitim programının uygulanışına ilişkin Gaziantep ve Ankara'da görev yapan öğretmen görüşlerini incelediği araştırmada Gelişim gözlem formuna her çocuk için gözlem kayıtlarını tutma ile il değişkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocuk gelişim gözlem formunu dolduramama veya kısmen doldurma nedeni olarak Ankara ilindeki öğretmenler en çok sınıf mevcudunun fazla olmasını gerekçe gösterirken, Gaziantep ilindeki öğretmenler en çok zamanın yetersiz olmasını gerekçe gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Tasarıda çocukların değerlendirilmesinde gözlem, portfolyo, gelişimsel değerlendirme, süreç değerlendirmesi noktasında Montessori'nin etkilerinden söz edilebileceği iki grup tarafından da belirtilmiştir. Tasarıda çocukların değerlendirilmesi boyutuna Reggio Emilia'nın etkilerinin portfolyo, süreç değerlendirilmesi, gözlem, dokümantasyon noktasında olduğu hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından belirtildiği saptanmıştır. Waldorf'un tasarıdaki çocukların değerlendirilmesi boyutuna etkilerinin süreç değerlendirilmesi noktasında olduğu iki grup tarafından da belirtildiği saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmının bu boyutta bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Şahin (2012), Montessori öğretmenlerinin çocukları değerlendirebilmek için detaylı ve geniş kapsamlı şekilde gözlemlediklerini ifade etmektedir. Seldin ve Epstein (2003), Montessori okullarında yılda 2-3 kez ailelerin katılımıyla çocukların tamamladıkları çalışmalardan oluşan portfolyo sunumlarının gerçekleştirildiğini belirtmektedirler. Koyuncu (2019), Reggio'nun çocukların işlerinin belgelendirilmesini, çocuklar, öğretmenler ve ebeveynler için önemli bir araç olarak gördüğünü; bu amaçla çalışmalara katılan çocukların resimlerinde neler yaptıklarını, tartıştıklarını, hissettiklerini ve düşündüklerini söylerken çocukların kayıt altına alındığını ifade etmektedir. Toran (2018), Waldorf yaklaşımında klasik standart değerlendirme araçları yerine, öğretmenin gözlem notları, ebeveyn görüşleri ve çocukların gerçekleştirdiği etkinlikler ile değerlendirme gerçekleştirildiğini belirtmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin ve öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının çocukların değerlendirilmesi boyutuna yansımalarına yönelik görüşlerinin arasında farklılık olup olmadığı incelendiğinde iki grup arasında benzerlikler olduğu gibi, katılımcıların yaklaşımlara

yönelik spesifik noktalarda farklı görüşler bildirmiş olmaları sebebiyle gruplar arasında farklılıkların da söz konusu olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırma ile programın tasarındaki haliyle öğretmen rolü boyutunda Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf'un etkilerinin olmasına karşın uygulama kısmında programda ifade edilenlerin ne yazık ki görülemediği hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından belirtildiği ortaya konmuştur. Tasarıda öğretmen rolünde rehber ve gözlemci noktasında Montessori ve Waldorf'un etkilerinden söz edilebileceği iki grup tarafından da belirtilmiştir. Tasarıda öğretmen rolünde boyutuna Reggio Emilia'nın rehber, öğrenen, araştırmacı, gözlemci noktasında olduğu hem öğretmenler hem öğretim elemanları tarafından belirtildiği saptanmıştır. Ayrıca öğretim elemanların bir kısmının bu boyutta yaklaşımların etkisinin olmadığı yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Uysal'a (2006) göre; Montessori öğretmeni, çocuğun ihtiyaçlarını gidermeye yardımcı olur, çocuğa özel materyalleri kullanmayı gösterir, çevreyi hazırlar ve çocukların çevre ile ilişkiye geçmelerini sağlar. Koyuncu (2019), Reggio Emilia öğretmenlerinin çocuklara rehberlik etme, çocukların araştırmalarını dinleme, gözleme ve belgelendirme rollerinin olduğunu belirtmektedir. Toran'ın (2018) ifadelerine göre; Waldorf öğretmeni sınıfta grup lideridir ve rehberlik ederek çocuklarla beraber keşif yapar, problem çözer ve çocukların sosyal becerilerini destekleyici rol üstlenir. Tuncer'e (2015) göre; Waldorf'ta öğretmen rehber rolündedir bu açıdan 2013 programıyla benzer olduğu, Montessori öğretmeni neredeyse fark edilmeyecek düzeyde pasif bir durumda sınıfta materyallere odaklanan, materyallerle çalışan çocuklara yardımcı olan bir birey konumundadır bu açıdan 2013 programıyla farklılaştığı, Reggio Emilia öğretmeni 2013 programından farklı olarak proje yürütücüsü ve lider konumunda olduğu ifade edilebilir. Sapsağlam (2013) yapmış olduğu araştırmasında 2013 programında; öğretmenin eğitim döneminin başından itibaren her çocuk için bir "Portfolyo" (gelişim dosyası) oluşturması, eğitim dönemlerinin sonunda aileler okula davet edilerek "Gelişim Dosyası Paylaşım Günü" düzenlenmesi öngörüldüğü, programla birlikte çocuğun değerlendirmesine esas olmak üzere gelişim gözlem formu ve gelişim raporu gibi yeni formlar geliştirilmiş ve programın ekinde sunulduğunu ifade etmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin ve öğretim elemanların alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programlarının öğretmen rolü boyutuna yansımalarına yönelik görüşlerinin arasında farklılık olup olmadığı incelendiğinde iki

grup arasında benzerlikler olduğu gibi, katılımcıların yaklaşımlara yönelik spesifik noktalarda farklı görüşler bildirmiş olmaları sebebiyle gruplar arasında farklılıkların da söz konusu olduğu sonucuna varılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretim elemanlarının bu araştırma kapsamında incelenen Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf alternatif eğitim yaklaşımlarının, 2013 okul öncesi eğitim programının tasarındaki haliyle temel amaçlar, temel ilkeler, öğretim planları, öğrenme-öğretme süreci, çocuğun değerlendirilmesi ve öğretmen rolü boyutlarında yansımaları olduğu yönünde görüşlerinin olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre, tasarındaki haliyle bu yansımaların uygulamaya geçmediği ve programla ilgili olumsuzlukların tasarıdan çok uygulamada ortaya çıktığı saptanmıştır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, çalışma bağlamında sunulan öneriler, araştırma sonuçlarına ve araştırmacılara yönelik öneriler olmak üzere iki başlıkta sunulmuştur.

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

1. Programın uygulamada daha verimli olabilmesi için fiziksel imkân yetersizlikleri giderilmelidir.

2. Öğretmen niteliğini arttırmak için, verimliliği yüksek olan hizmet içi eğitimler uygulanmalıdır. Hizmet içi eğitimlerin teorik olmaktan çok uygulamaya dönük olması niteliği daha çok arttırabilir.

3. Sınıf mevcudunun fazla olması programın uygulanmasında güçlükler oluşturmaktadır, bu sebeple sınıf mevcutları azaltılabilir.

4. Programın güncelliğini koruyabilmesi adına revizeler yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

5. Yaşadığımız çağın gereklerine uygun olarak çocukların teknolojik yeterliliklerini geliştirici düzenlemeler yapılması faydalı olacaktır.

6. Her çocuğun eşit şekilde eğitim alabilmesi için fırsat ve imkân eşitliğini sağlayıcı uygulamalar yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

7. Özel gereksinimi olan (görme, işitme veya zihinsel engeli bulunan, otistik veya hiperaktif olan) ve dezavantajlı (boşanma, ölüm, göç, doğa olayları, pandemi vs.) çocuklara yönelik olarak programın daha etkili uyarlayabilmesi amacıyla öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir ve etkinlikler çerçevesinde uyarlama kılavuzu oluşturulabilir.

8. Programın daha açık ve anlaşılır hale getirilmesi programın uygulayıcısı olan öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılmasına katkı getirebilir.

9. Çocukların yaş gruplarına, gelişimlerine uygun etkinlik çeşitlerinde aşamalılık ilkesine uygun örnek etkinlikler kılavuzu oluşturulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

10. Okul öncesi eğitim programında rehberlik faaliyetleri geliştirilmelidir. Bu amaçla her anaokulunda ve anasınıfı olan diğer eğitim kurumlarında sadece okul öncesi eğitim grubundaki çocuklarla ilgilenen bir rehber öğretmen bulundurulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

11. Okul öncesi eğitimde uzaktan eğitime ve hibrit eğitime ilişkin güncellemeler yapılmasının niteliği arttırabilir.

12. Öğretmenlerin programda yer alan değerlendirme boyutundaki eksikliklerini gidermek için hizmet içi eğitim planlanabilir ve öğretmenlerin bu süreci evrak yükü olarak görmemelerini sağlayacak teşvik edici adımların atılması sağlanabilir.

13. Öğretmenlerin programın eklektik boyutuna yönelik yetersizliklerinin giderilmesi ile okul öncesi eğitiminin kalitesinin artacağı beklenmektedir.

14. Öğretmen adaylarının göreve başladıklarında programı uygulayabilecek ve uyarlayabilecek yeterlilikte olması için yüksek öğretim programının okul öncesi eğitim programı dikkate alınarak oluşturulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma alternatif eğitim yaklaşımlardan Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf yaklaşımları ile sınırlıdır. Farklı alternatif eğitim yaklaşımları ile araştırma yenilenebilir.

2. 2013 okul öncesi eğitim programının ‘aile rolü’ bu araştırmada çalışılmamıştır. ‘Aile rolü’ boyutunda Montessori, Reggio Emilia, Waldorf ya da diğer alternatif eğitim yaklaşımlarının etkileri incelenebilir.

3. Araştırmada elde edilen sonuçların daha kapsamlı incelenebilmesi için karma yöntem kullanılarak benzer araştırmalar yapılabilir.

4. Araştırmada okul öncesi öğretmenleri ve öğretim elemanları ile görüşme yapılarak veriler elde edilmiştir. Farklı çalışma gruplarıyla (okul öncesi öğretmen adayları veya okul öncesi kurum yöneticileri) araştırma yenilenebilir.

KAYNAKÇA

- Abbott, L., and Nutbrown, C. (2001). *Experiencing Reggio Emilia: Implications for pre-school provision*. Berkshire: Open University Press, Chestnut Street, Philadelphia.
- Akdağ, B. (2006). Alternatif eğitim modelleri. *Zil ve Tenefüs Dergisi*, 6, 34-44.
- Akar-Gencer, A. (2014). *Reggio Emilia temelli anaokuluna giden çocuklar yaratıcı düşünme yeteneklerine sahip yapılarını inceliyor*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Albrecht K. ve Miller L.G. (2004). *Preschool curriculum*. Printed in The United States of America. Published by Gryphon House, 287-329.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri spss uygulamalı*. (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Amus, G. (2007). *Dayanışma, iletişim, paylaşım ve çocuğa verilen değer: "Reggio Emilia yaklaşımı"*. 0-6 Yaş Döneminde Alternatif Eğitim Modelleri Sempozyumu. Diyarbakır: Kamer Vakfı Yayınları.
- Armstrong, D. (1999). Integration of computers into the Montessori curriculum, human centered computing fall. *Berkeley Universty*.
- Arslan, Z. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programını uygulamada karşılaştıkları sorunların düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, M. (2008). Günümüzde Montessori pedagojisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 65-79.
- Aslan, D. (2005). Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 75-84.
- Aytaç, K. (1972). *Avrupa eğitim tarihi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 1-9.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 368-388.
- Barnes, H. (1980). An introduction to Waldorf education. *Teachers College Record*, 81 (3), 323-336.
- Bayer, A. (2015). *Montessori yönteminin okul öncesi (36-66 ay) çocuklarının öz bakım becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Berk, E. L. (1994). Child development 3th edition. *Allyn and Bacon*, Boston: USA
- Bezirci, H. (2017). *Montessori yönteminin anaokulu çocukları bir düşünceye ve akran tepkilerine örnek olarak inceleniyor*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilbay, A. ve Karakaş, H. (2013). Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı. *In International Symposium On Changes And New Trends In Education*.
- Bower, B. (2006). Montessori learning aid. *Science News*, 170 (14), 212-213.
- Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. (1998). Qualitative research for education: an introduction to theory and methods. *Boston: Allyn and Bacon*
- Britton, L. (1992). Montessori play and learn. *New York: Three rivers pres*, 24.
- Büyüктаşkapu, S. (2012). Montessori yaklaşımı ve okul öncesinde fen eğitimi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 5 (3), 19-25.
- Chisnall, N. (2011). *Montessori education in Aotearoa-New Zealand: A framework for peace and social justice*. Doctoral dissertation, Auckland University of Technology.
- Creswell, J. W. (2002). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative. *Prentice Hall Upper Saddle River*, NJ.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. New York: Sage.

- Çelik, M. (2013). Öğrenme çocuk ile büyür: Erken çocukluk eğitiminde Waldorf yaklaşımı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 39-51.
- Connelly, L. M. (2016). Trustworthiness in qualitative research. *Medsurg Nursing*, 25 (6), 435-437.
- Coşkun, H., ve Durakoğlu, A. (2015). A project-based approach in child education: Reggio Emilia. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 1 (2), 141-153.
- Dağal, A.B., Duman, A. ve Köksal O. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 46, 379-394.
- Darian, A. (2012). *Taking action! Movement-based learning for the kindergarten through grade three learner a case study of a Waldorf education early childhood program*. Doctoral Dissertation, Arizona State University, ABD.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2017a). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. (25. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2017b). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. (23. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (Eds) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oas, CA: Sage Publications.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (2008). *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*.
- Dereli, H.M. (2013). *Reggio Emilia temelli dokümantasyon eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum ve çocuk-merkezli uygulamaları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- De Jesus, R. D. (1987). Design guidelines for Montessori schools, center for architecture and urban planning research, university of wisconsin. *Milwaukee*.
- Dodge, D.T. (1995). The Importance curriculum in achieving quality child day care programs. *Child Welfare*, 74, 1171-1185.
- Durakoğlu, A. (2010). *Maria Montessori'ye göre çocuğun doğası ve eğitimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Durakoğlu, A., (2010a). Montessori metodunda okuma ve yazma eğitimi. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, Ocak, şubat, Mart, 91-104.
- Dündar, S. (2007). *Alternatif eğitimin felsefi temelleri ve alternatif okullardaki uygulamalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dşek, N. (2008). *2006 yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programı hakkında ilköğretim müfettişleri, okul öncesi eğitim veren kurum müdürleri ve okul öncesi ğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Ordu ili rneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dşek, G., ve Dönmez, B. (2012). Türkiye'de yayımlanan okul öncesi eğitim programları. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 1 (1), 68-75
- Edwards, C., Gandini, L. and Forman, G. (1998). *The hundred languages of children*. Westport: Alex Publishing.
- Edwards, C.P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori and Reggio Emilia. *Early Childhood Research ve Practice*, 4 (1).
- Edwards, C.P. (2003). "Fine designs" from Italy: Montessori education and the Reggio approach. *Faculty Publications, Department of Child, Youth and Family Studies*, 20, 34-39.
- Ekici, F. Y. (2015). Okul ncesi eğitimde uygulanan ocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12), 192-212.

- Erben, S. (2005). *Montessori materyallerinin zihin engelli ve işitme engelli çocukların alıcı dil gelişiminden görsel algı düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erişen, Y. ve Güleş, F., (2007). Montessori materyallerinin tasarım kalitesi özelliklerinin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 287-305.
- Erakkuş, O. (2013). Farklı eğitim sistemlerinde çalışan öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili düşünceleri. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Uluslararası Eğitimde Değişim ve Yeni yönelimler Sempozyumu Bildiri Kitabı*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, 7- 11.
- Erkılıç, Ö. E. (2019). Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf okullarının İstanbul ili örneğinde incelenmesi. *Uluslararası Beşerî ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 3 (2), 81-98.
- Ertürk, S. (1988). Türkiye'de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (3).
- Evans, D.E. (1971). Contemporary influences in early childhood education. *Holt, Rinehart and Winston Inc*. New York, 59.
- Fass, P.S. (Ed) (2004). *Encyclopedia of children and childhood: In History and Society*. Newyork: Macmillan Reference USA.
- Feez, S. (2007). *Montessori's mediation of meaning: A social semiotic perspective*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Sydney, Australia.
- Fernández-Santín, M., and Feliu-Torruella, M. (2020). *Reggio Emilia'nın felsefesi ile erken çocukluk döneminde eleştirel düşünmeyi geliştirmek*. *Düşünme Becerileri ve Yaratıcılık*, 37, 100686.
- Foschi, R. (2008). Science and culture around the Montessori's first "Children's Houses" in Rome (1907-1915). *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 44 (3), 238-257.
- Fraser, S. and Gestwicki, C. (2002). *Authentic childhood: Exploring Reggio Emilia in the classroom*. Canada: Delmar Thomson Learning.

- Gandini, L., (1998). *Educational and caring spaces*. In, C. Edwards, L. Gandini ve G. Forman (Ed.). *The hundred languages of children* (s. 49-98). West Port: Ablex.
- Gandini, L., Hill, L., Cadwell, L. and Schwall, C. (2005). *In the spirit of the studio: learning from the atelier of Reggio Emilia (Early childhood education series)*. New York: Teachers College Press.
- Gelişli, Y., ve Yazıcı, E. (2012). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-93
- Gençer, A. A. (2014). *Reggio Emilia Yaklaşımı temelli projelerin anaokuluna giden çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2 (105), 163-194.
- Gülkanat, P. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yöntemi ile gerçekleştirilen eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksel Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürkan, T. ve Ültanır, G. (1994). Rudolf Steiner’in eğitim felsefesi ve Waldorf okullarına genel bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 509-528.
- Gürsel, M. ve Hesapçıoğlu, M. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (1. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The qualitative report*, 8 (4), 597-606.

- Haigh, K. M. (2009). *Creating, constructing, and cultivating professional development within a Reggio-inspired early childhood education program*. Doctoral Degree: Union Institute and University, Ohio.
- Harald, L. (1997). Erziehen mit Maria Montessori (ein reformpädagogisches Konzept in der Praxis). *Verlag Herder, Freiburg im Breisgau*, 7-8.
- Harrington S. (1993). Waldorf education: an innovativetradition. *National Catholic Education*, 24, 17-21.
- Hay, I. (2000). *Qualitative research methods in human geography*. UK: Oxford University Press.
- Hertzberger, H. (2008). *Space and Learning*. 010 Publishers, Rotterdam.
- Hewett, V. M. (2001). Examining the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Early childhood education journal*, 29 (2), 95-100.
- Hirsh, R.A. (2004). *Early childhood curriculum. Incorporating multiple intelligences. developmentally appropriate practice and play*: Boston.
- Holfester, C. (2008). *The Montessori method*. Research Starters Academic Topic Overviews.
- Hutchingson R. and Hutchingson J. (1993). Waldorf Education as a program for gifted students. *Journal of the Education of the Gifted*, 16, 400-419.
- İnan, H. Z. (2009). Science education in preschool: How to assimilate the Reggio Emilia pedagogy in a Turkish preschool. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching Education*, 10 (2), 1-12.
- İnan, H. Z. (2014). Reggio Emilia yaklaşımı. *Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği XIII. Geleneksel Eğitim Sempozyumu Teori, Uygulama ve Değerlendirmeleriyle Farklı Eğitim ve Öğretim Model/Yöntem/Yaklaşımları*, Antalya. 134-151.
- İş, A. (2017). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programındaki kazanımların gerçekleştirme düzeyine yönelik algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kalıpçı, S. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerin uygulamalarında benimsedikleri eğitimsel yaklaşımları belirleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karagöz, M. (2019). *MEB 2013 okul öncesi eğitim programının uygulanışına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakaş, H., ve Bilbay, A. (2013). Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı. *Uluslararası Eğitimde Yeni Eğilimler ve Yönelimler Sempozyumu*, Sözlü Bildiri, Konya.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 62-80.
- Kandır, A. (2002). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programlarının hazırlanması*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kandır, A. ve Kurt, F. (2010). *Proje temelli okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kandır, A., Özbey, S. ve İnal, G. (2010). *Okul öncesi eğitimde program kuramsal temeller*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kang, J. (2007). How many languages can Reggio children speak? Many more than a hundred. *Gifted Child Today*, 30 (3), 45-65.
- Kaya, D. ve Gündüz, M. (2015). Alternatif eğitim ve toplumsal değişim üzerindeki etkisi: "Waldorf okulları örneği". *Milli Eğitim Dergisi*, 45 (205), 5-25.
- Kayılı, G. (2010). *Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kayır, G. (2015). *Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımından esinlenerek yapılan proje çalışmaları: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaza, Ö. (2021). *Montessori eğitimi ile okul öncesi eğitim programı uygulanan okul öncesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin*

- incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Keskin, B. (2015). Reggio Emilia yaklaşımına genel bir bakış. *Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (13), 95-106.
- Kılınç, F. Gül. (2019). *Öğretmenlerin 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanım durumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılınç, F. E., Karayel, F. ve Koyuncu, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin farklı eğitim yaklaşımlarını bilme durumlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2 (2), 194-212.
- Koca, C. (2015). *Bir Waldorf anaokulunun yöneticisi, öğretmenleri ve bu okuldaki çocukların ebeveynlerinin eğitimle ilgili bazı kavramlar ile Waldorf yaklaşımına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koca, C. ve Ünal, F. (2019). Türkiye'deki bir Waldorf anaokulunun yöneticisi, öğretmenleri ve ebeveynlerinin eğitim kavramlarına ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 534-554.
- Korkmaz, E. H. (2005). *Montessori metodu ve Montessori okulları: Türkiye'de Montessori okullarının yönetim ve finansman bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korkmaz, E. (2012). *Montessori metodu: Özgür çocuklar için eğitim*. (2. Baskı). İstanbul: Algi Yayın.
- Kotaman, H. (2009). Rudolf Steiner ve Waldorf okulu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 174-194.
- Koçyiğit, S. ve Kayılı G. (2008). Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 511–516.
- Koyuncu, M. (2019). *Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşım: Orman okullarında öğretmen, veli ve yönetici görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek

Lisans Tezi. Ankara: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Kozankurt, Z. Ş. (2019). *Alternatif okulların sorunları, yöntemleri ve uygulamalarına ilişkin değerlendirmeler: Waldorf örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Köksal, O., Dağal, A. ve Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 46, 379-394.

Lewin-Benham, A. (2006). *Possible schools: The Reggio approach to urban education*. Teachers College Press.

Lillard, P.P. (1973). *Montessori, a modern approach*. Schocken Books, New York, 159.

Lillard, A.S. (2005). *Montessori the science behind the genius*. New York: Oxford University Press.

Lillard, A.S. and Else-Quest, N. (2006). The early years: Evaluating Montessori. *Science*, 313 (5795), 1893-1894.

Lillard, A.S. (2012). Klasik Montessori, eklenmiş Montessori ve geleneksel programlarda okul öncesi çocukların gelişimi. *Okul Psikolojisi Dergisi*, 50 (3), 379-401.

Lillard, P.P. (2013). *Montessori modern bir yaklaşım*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Lopata, P. (2000). Don't miss a beat; why rhythm is used in waldorf education. *Pathsof Learning*, 4, 44-53.

Makatouni, A. (2002). What motivates consumers to buy organic food in the UK? Results from a qualitative study. *British Food Journal*, 104 (3/4/5), 345-352.

Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy. *The Hundred Languages of Children*, 49-97.

Mallory, T. (1989). *Montessori ve çocuğunuz, ana-baba'nın el kitabı*. (Çev: F. Öztaş, C. Gülten). Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

- Maxwell, J. A. (2008). *Designing a qualitative study*. The SAGE handbook of applied social research methods, 2, 214-253.
- McBroom, P. (1965). Montessori expands. *The Science News- Letter*, 88 (24), 375.
- MacDonald, M. (2007). *Toward formative assessment: The use of pedagogical*.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (1994). *Kreş programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (1994). *Anasınıfı programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2002). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2006). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2013). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı
- Merriam, S. B., and Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, R. (2000). Holistic education: A brief introduction. *Paths of learning*.
- Mitchell, D., Gerwin, D., Schuberth, E., Mancini, M. and Hofrichter, H. (2008). Assessment without high-stakes testing: Protecting Childhood and the purpose of school, *Research Bulletin*, 13 (2), 21-30.
- Mligo, I.R. (2016). Tanzania'da 2005 okul öncesi müfredatının uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin algıları ve endişeleri. *Erken Yıllar*, 36 (4), 353-367.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method*. (Translated from the Italian by: Anne E. George). New York: Frederic A. Stokes Company.
- Montessori, M. (1942). How it all happened. Dr. Montessori writes of San Lorenzo 1907. *Association Montessori Internationale*, 1-5.
- Montessori, M. (1953). *La Mente Del Bambino*. Roma: Officine Grafiche Aldo Garzanti.

- Montessori, M. (1965). *Dr Montessori's own hand-book*. New York: Schocken.
- Montessori, M. (1975). Childhood education. *Canadian Family Physician*, 17.
- Montessori, M. (1975). *Çocuk Eğitimi*. (Çev: Yücel Güler). İstanbul: Sander Yayınları.
- Montessori, M. M. (1976). *Education for human development: Understanding Montessori*. New York: Schocken Books.
- Montessori, M. (1995). *Çocuk eğitimi "Montessori metodu"*. (Çev: G. Yücel). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Montessori, M. (1997). *Çocuk eğitimi*. (Çev: Güler Yücel). (5. Baskı). Ankara: Özgür Yayıncılık
- Montessori, M. (2004). *The Montessori method, the origins of an educational innovation: Including an abridged and annotated of Maria Montessori's the Montessori method*. In Gerald Lee Gutek (Ed.). Lanham: Rowman ve Littlefield Publishers.
- Moran, M.J., Desrochers, L. and Cavicchi, N.M. (2007) Progettazione and Documentation As Sociocultural Activities: Changing Communities of Practice. *Theory Into Practice*, 46 (1), 81-90,
- Morgan, G. and Smircich, L. (1980). The case for qualitative research. *Academy Of Management Review*, 5 (4), 491-500.
- Morrison, G.S. (2007). *Early childhood education today*. (10th ed). New Jersey: Prentice Hall.
- Morse, J. M. (2016). *Mixed method design: Principles and procedures*. New York: Routledge.
- Mutlu, E. (2010). *Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 ay) düşünme düzeylerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mutlu, B., Ergişi, A., Bütün Ayhan, A. ve Aral, N. (2012). Okul öncesi dönemde Montessori eğitimi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 113-128.

- New, R. S. (2007). Reggio Emilia as cultural activity. *Theory Into Practice*, 46 (1), 5-13.
- Nicholson, W.D. (2000). Layers of experience: forms of representation in a waldorf school classroom. *Journal of Curriculum Studies*, (32) 4, 575-587.
- Nicol, J. (2013). EYFS / Steiner Interpretation and Readover In The Areas of Learning, Early Learning Goals and Characteristics of Effective Learning, *SWSF Steiner/EYFS Readover*, 2, 1-56
- Nimmo, J. (1998). *The child in community*. In, C. Edwards, L. Gandini ve G. Forman (Ed.) *The hundred languages of children*, West Port: Ablex, 49-98
- Ntumi, S. (2016). Challenges pre-school teachers face in the implementation of the early childhood curriculum in the cape coast metropolis. *Journal of Education and Practice*, 7 (1), 54-62.
- Oberman, I. (1997). *Mystery of Waldorf: A turn of the century German experiment on American soil*. Chicago IL.
- Oğuz, V. ve Köksal-Akyol, A. (2006). Çocuk eğitiminde Montessori yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 243-256.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. (5. baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oliva, P. F. (1988). *Developing the curriculum*. 2nd Ed. Boston: Scott, Foresman and Company, P.4.
- Öngören, S., (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş grubu çocuklarına geometrik şekil kavramı kazandırmada Montessori eğitim yönteminin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdağ, S. A. (2014). *Montessori metodunun eğitim mekânlarına yansımaları üzerine kavramsal bir analiz*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Özgen, Z. (2019). *Montessori, Reggio Emilia ve MEB okul öncesi eğitim yaklaşımlarında aile katılımına yönelik öğretmen tutumlarının*

incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Paksoy, E. N. (2020). *Okul öncesi eğitim programının stufflebeam (CIPP) program değerlendirme modeli ile incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Kilis: 7 Aralık Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.

Pekdoğan, S. (2012). Reggio Emilia yaklaşımı üzerine bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 237-246.

Pines, M. (1969). *Revolution Learning*. Allen Lane. The Penguin Pres, London.

Pollard, M. (1996). *İnsanlık tarihine yön verenler, Maria Montessori*. (Çev: L. Onat). Ankara: İlk kaynak.

Preston, J. P. (2012). Holistic education: A pionerr narrative. *Indormal Learning: Flexible Contexts and Diverse Dimensions*, 5 (2), 251-268

Razon, N. (1987). *Okul öncesi çocukta sık rastlanan uyum ve davranış sorunlarından bazıları ve anaokulunda çözüm*. 5. YA-PA Okulöncesi Yaygınlaştırılması Semineri. Antalya: Ya-Pa yayınları, 73-85.

Röhrs, H. (1994). Maria Montessori (1870-1952). *PROSPECTS: The Quarterly Review of Comparative Education*, 24 (1/2), 169-173.

Sahu, M., Rath, B.B., and Behera, M.A. (2013). Modern education and holistic development from Indian perspectives: Critical view. *Journal of Radix International Educational and Research Consortium*, 2 (2), 1-16.

Salchegger, S., Wallner-Paschon, C., and Bertsch, C. (2021). Explaining Waldorf students' high motivation but moderate achievement in science: is inquiry-based science education the key?. *Large-scale Assessments in Education*, 9 (1), 1-23.

Samuelsson, I. P., Sheridan, S., and Williams, P. (2006). Five preschool curricula-Comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38 (1), 11-30.

- Sandelowski, M. (1986). The problem of rigor in qualitative research. *Advances in Nursing Science*, 8 (3), 27–37.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 63-73.
- Schäfer, C. (2006). *Ömür törpüsü mü bal küpü mü? Ana babalar için ergenlikte Montessori yaklaşımı*. (Çev: C. Aydın). Ankara: Sistem yayınları, 151.
- Schilling, K., (2011). *Montessori approach to teaching/learning and use of didactic materials*. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Mart 2011, University of Manitoba, Kanada.
- Schmitt-Stegmann, A. (1997). *Child Development and Curriculum in Waldorf Education*. A Survey, Plus Portage, ERIC ED 415 990
- Selçuk, K. S. (2016). *Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının büyük kas becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Seldin, T. (2001). A sense of timeless beauty desingning facilities for montessori programs. *The Montessori Foundation*.
- Seldin, T. (2008). Montessori 101: Some basic information that every Montessori parent should know. *The Montessori Foundation*.
- Seldin, T. ve Epstein, P. (2003). *The Montessori way*. Florida: The Montessori Foundation.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22 (2), 63-75.
- Silverman, D. (2016). *Qualitative research*. Sage.
- Standing, E. M. (1962). *Maria Montessori her life and work*. New York: Mentor Book.
- Stehlík, T. (2003) Parenting as a vocation; lifelon learning can begin in the home. *International Journal of Lifelong Education*, 22 (4), 367–379
- Stephenson, S.M. (1998). Michael olaf’s essential Montessori: School Edition for Ages 3-12+.

- Şahin, F. (1998). *Okul öncesinde fen öğretimi*. Ankara: Beta Yayınları.
- Şahin, D. (2012). Erken çocukluk dönemine yönelik temel eğitim programları ve yaklaşımlar. İ.H. Diken, (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şıvgın, N. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Denizli ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tanrıöğen, A. (2016). Eğitim Bilimleri ile İlgili Kavramlar. D. Ekiz, H. Durukan (Ed.) *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 14-32). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Tarr, P. (2001). *Aesthetic codes in early childhood classrooms: What art educators can learn from Reggio Emilia*.
- Teddle, C. and Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of mixed methods research*, 1 (1), 77-100.
- Temel, Z.F. (1994). Montessori'nin görüşleri ve eğitim yaklaşımı. *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi*, 26, 47, 18-22.
- Temel, Z. F. ve Dere, H. (1999). "Okul öncesi eğitimde yaklaşımlar" *Gazi Üniversitesi anaokulu/ anasınıfı öğretmenleri el kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Temel, D., Kurtulmuş, Z. ve Dereli, M. (2018). Reggio Emilia yaklaşımı ve uygulamalar. A. Köksal Akyol (Ed.) *Okul Öncesi Eğitim Programları* içinde (s. 107-138). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Terzi, A. R. (2010). *Eğitim bilimine giriş*. (2. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Thornton, L. and Brunton, P. (2009). *Understanding the Reggio approach* (2. Baskı). New York: Routledge.
- Topbaş, E. (2014). *Montessori yöntemiyle çocuk eğitimi*. Ankara: Panama yayınları, 45.
- Tubaki, M. and Matsuishi, T., (2008). On the pedagogical theory of Maria Montessori. *Journal of Disability and Medico-Pedagogy*, 18, 1-4
- Turan, F. (2004). Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği ve programın değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162.

- Tuncer, B. (2015). Okul öncesi eğitim programlarının incelenmesi ve Türkiye’de uygulanan programla karşılaştırılması. *International Journal of Field Education*, 1 (2), 39-58.
- Tükel, A. (2013). *2013 okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Toran, M. (2018). Steiner pedagojisi ve Waldorf okulları. A. Köksal Akyol (Ed.). *Okul Öncesi Eğitim Programları* içinde (s. 17-42). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Ural, M. (1986). *Ya-Pa 4. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*. İstanbul: Ya- Pa Yayınları.
- Ulutaş, İ. ve Tutkun, C. (2018). Montessori eğitim yöntemi ve uygulama örnekleri. A. Köksal Akyol (Ed), *Okul Öncesi Eğitim Programları*, (s. 43-72). Ankara: Hedef CS Yayıncılık.
- Uysal, F. (2006). *Okul öncesi çocuk eğitim merkezlerinde iç ve dış mekân organizasyonlarının eğitim yaklaşımları çerçevesinde incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ünsal, N. (2009). Eğitimde alternatif yaklaşımlar: Reggio Emilia yaklaşımı. *Eğitim Bülteni*, 19, 27-31.
- Valentina, M. (2006). *The Reggio Emilia approach to early years education* (2. Baskı). Learning and Teaching Scotland.
- Vural, E.D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerinin gelişimine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yağar, F. ve Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 1-9.

- Yalçın, H. and Schieren, J. (2017). Türkiye’de Waldorf eğitimine yönelik girişimler, *Asos Journal Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (49), 30-41.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2016). Türkiye’de okul öncesi öğretim programlarının tarihsel gelişimi. *Türk Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Özel Sayı, 62-75.
- Yaşar, S. (2019) *2013 Okul öncesi eğitim programı uygulamalarına ilişkin veli görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yaşar Ekici, F. (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12), 192-212.
- Yazar, A., Çelik, M. ve Kök, M. (2008). Aile katılımının okul öncesi eğitimde ve 2006 okul öncesi eğitim programındaki yeri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 233-243.
- Yazarsız, (2014). Information about Steiner Waldorf early childhood settings, *SWSF About Steiner Early Childhood*.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2019). *MEB 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan güne başlama ve günü değerlendirme zamanının etkin uygulanmasına ilişkin öğretmen, müdür ve akademisyen görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, N. (1991). *Anaokulu öğretmenin el kitabı*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

- Yurtal, F. (2019). Eğitim psikolojisinin kapsamı. İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (s. 1-16). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Zembat, R., Günşen, G., ve Çolak, F.G. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk eğitiminde uygulanan farklı yaklaşımlar hakkındaki bilişsel haritaları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 1-19.
- Watterson, I.A. (2006). Integrating geometry standards in Waldorf methods charter school. Master Thesis. Division of Education School of Business, *Education, and Leadership Dominican*, University of California, USA
- Wessling, A.B. (2005). *A case study of the life history of a Waldorf school through the lens of parental participation*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Columbia: The Graduate School of The University of Missouri.
- Wen, X., Elicker, J.G. and McMullen, M.B. (2011). Erken çocukluk öğretmenlerinin müfredat inançları: gözlenen sınıf uygulamalarıyla tutarlı mı? *Erken Eğitim ve Gelişim*, 22 (6), 945-969.
- Williams, J. M. (1996). *Plato, Piaget, and Montessori: A study of development theories*. Unpublished Doctoral Dissertation, Baylor University, Texas.
- Williams, C. L. and Johnson, J.E. (2005). *The Waldorf Approach to Early Childhood Education*. Chapter 15, Roopnarine, J. L. and Johnson, J. E. Approaches to Early Childhood Education (Fourth Edition), Merrill Prentice Hall, United States.
- Wien, C. A., Guyevskey, V. and Berdoussis, N. (2011). Learning to document in Reggioinspired education. *Early Childhood Research and Practice*, 13 (2).
- Wurm, J. (2005). *Working in the Reggio way: A beginner's guide for American teachers*. St. Paul: Red Leaf Press.

http-1:

<https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 28.11.2021)

EKLER

EK-1. Öğretmen Demografik Bilgiler Formu

Okul Öncesi Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Ad-Soyad	
Cinsiyet	Kadın <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/>
Kıdem	0-5 yıl <input type="checkbox"/> 6-10 yıl <input type="checkbox"/> 1-15 yıl <input type="checkbox"/> 16-20 yıl <input type="checkbox"/> 20 ve üzeri <input type="checkbox"/>
Eğitim Durumu	Lisans <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
Mezun Olunan Üniversite/Fakülte	Lisans: Mezuniyet Yılı: Yüksek Lisans: Mezuniyet Yılı: Doktora: Mezuniyet Yılı:
Çalışılan Kurum	Anasınıfı <input type="checkbox"/> Bağımsız Anaokulu <input type="checkbox"/>

NOT: Çalışmanın bulgular kısmında hiçbir katılımcının ad ve soyadına yer verilmeyecektir. Bu formda ad ve soyadı kısmı çalışmacının bu formu kimlerden topladığını kontrol edebilmesi amacıyla oluşturulmuştur.

ARAŞTIRMACI

Sümeyye ALTAY

DANIŞMAN

Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

EK-2. Öğretim Elemanları Demografik Bilgiler Formu

Öğretim Elemanları Demografik Özellikleri

Ad-Soyad	
Cinsiyet	Kadın <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/>
Eğitim Durumu	Lisans <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
Mezun Olunan Üniversite/Fakülte	Lisans: Mezuniyet Yılı: Yüksek Lisans: Mezuniyet Yılı: Doktora: Mezuniyet Yılı:
Akademik Unvan	Araştırma Görevlisi <input type="checkbox"/> Araştırma Görevlisi Dr. <input type="checkbox"/> Öğretim Görevlisi <input type="checkbox"/> Öğretim Görevlisi Dr. <input type="checkbox"/> Öğretim Üyesi Dr. <input type="checkbox"/> Doçent <input type="checkbox"/> Profesör <input type="checkbox"/>
KIDEM	0-5 yıl <input type="checkbox"/> 6-10 yıl <input type="checkbox"/> 11-15 yıl <input type="checkbox"/> 16-20 yıl <input type="checkbox"/> 20 ve üzeri <input type="checkbox"/>
Çalışılmakta Olan Kurum/Üniversite	

NOT: Çalışmanın bulgular kısmında hiçbir katılımcının ad ve soyadına yer verilmeyecektir. Bu formda ad ve soyad kısmı araştırmacının bu formu kimlerden topladığını kontrol edebilmesi amacıyla oluşturulmuştur.

ARAŞTIRMACI

Sümeyye ALTAY

DANIŞMAN


Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

EK-3 Etik Kurul Onayı

**T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KOMİSYONU
ONAY BELGESİ**

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Öğrencisi Sümeyye ALTAY'ın Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN'ın danışmanlığında yürüttüğü "Çağdaş Okul Öncesi Eğitimi Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına Yansımaları" isimli çalışmalarının alan araştırması (Veri Toplama) yapabilmeleri ve Bilimsel Hakemli Dergilerde yayınlanabilmesi için bilimsel etik kurul onay belgesi talebi komisyonumuzca değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur. 08.04.2021

Komisyon Başkanı
Prof. Dr. Mehmet NARLI

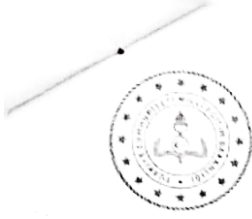
 Prof. Dr. Elif ÇİMEN
Üye

Prof. Dr. Cevdet AVCIKUŞT
Üye

Prof. Dr. Salim ÇONOĞLU
Üye

Prof. Dr. Uğur GÜRAN
Üye

EK-4. MEB Araştırma İzni



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99191664-605.01-37010914
Konu : Araştırma İzni

16.11.2021

VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgesi.

b) Sümeyye ALTAY'ın 11/11/2021 tarih ve 36738573 kayıt sayılı dilekçesi.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Sümeyye ALTAY	
Danışmanı	Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN	
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Balikesir Üniversitesi	
Alan/Bölüm	Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı	
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	Çağdaş Okul Öncesi Eğitim Yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına Yansımalarının Belirlenmesi	
Başvuru Tarihi	11/11/2021	Başvuru Sayısı : 36738573
Çalışma Başlama Tarihi	31/12/2021	
Çalışma Bitiş Tarihi	06/06/2022	
Veri Toplama Araçları	• Görüşme Formu	
Araştırma Türü	Yüksek Lisans Tezi	
ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ		
Balıkesir İlinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerine uygulanacaktır.		

11/11/2021 tarihli araştırma izni başvurusu 21.01.2020 tarih ve 2020/2 sayılı araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik izinlerine ilişkin genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Lisans, lisansüstü, TÜBİTAK çalışmalarına ve seminer ödevlerine veri toplamak amacıyla, araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevî değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin AŞIK
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek : Anket Formu (3 Sayfa)

OLUR
16.11.2021
Mustafa SOLAK
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Kasaplar Mahallesi Sındırgı Caddesi No 1 Merkez/BALIKESİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için : Hasan KARADEMİR

Unvan : V.H.K.I.

Telefon No : (0 266) 277 10 49

E-Posta : stratejigelistirme10@meb.gov.tr

İnternet Adresi : balikesir.meb.gov.tr

Faks : 0 266) 277 10 60

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **321a-fa7b-3d36-8487-1fa0** kodu ile teyit edilebilir.



EK-5. Onam Formu

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda “*Alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programına yansımaları*” başlıklı araştırma “*Sümeyye ALTAY – Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN*” tarafından gönüllü katılımcılarla yürütülmektedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir.

Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.

İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Sizden toplanan veriler şifreleme yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.

Veri toplama sürecinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya katılmama hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan çıkabilirsiniz. Bu formu onaylamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programına yansımalarını belirlemek

Süresi: 1 saat

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Görüşmeler online platformda gerçekleşecektir
(zoom vb.)

Çalışmaya Katılım Onayı:

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu alışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Islak imzası ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Sümeyye ALTAY – Prof. Dr. Hasan Hüseyin şAHAN (Danışman)

e-posta:

İmzası:

EK-6. Öğretmenler ve Öğretim Elemanları Görüşme Formu

Araştırma Sorusu

Alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına yansımaları nelerdir?

Tarih: ___ / ___ / 2021

Saat:

GİRİŞ

Merhaba, ben Sümeyye ALTAY. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Alternatif eğitim yaklaşımlarının (Montessori, Reggio Emilia, Waldorf) 2013 okul öncesi eğitim programına yansımalarını belirleme konusunda bir araştırma yapmaktayım. Bu konuda sizin görüşlerinizin önemli olduğunu düşünüyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Görüşmemize geçmeden önce, görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümünün gizli kalacağını belirtmek isterim. Vereceğiniz bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım, bunun yerine takma isimler kullanılacak ya da isimleriniz şifrelenecektir.

Görüşmemize başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?

Bu görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Görüşme Soruları

1) Sizce iyi bir okul öncesi eğitim programının temel özellikleri neler olmalıdır?

Alternatif: Nitelikli bir okul öncesi eğitim programını nasıl tanımlarsınız?

2) 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına yönelik genel görüşleriniz nelerdir, öğrenebilir miyim?

3) Alternatif eğitim yaklaşımları içinde hangisinin/hangilerinin daha çok etkili/verimli olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?

Sonda: Okul öncesi eğitimin amaçları boyutunda?

Okul öncesi eğitimin temel ilkeleri boyutunda?

Okul öncesi eğitimde öğretimin planlanması boyutunda?

Okul öncesi eğitimde öğrenme-öğretme süreci (eğitim ortamı-materyaller-etkinlikler) boyutunda?

Okul öncesi eğitimde çocuğun değerlendirilme yöntemleri boyutunda?

Okul öncesi eğitimde öğretmen rolü boyutunda?

Okul öncesi eğitimde aile rolü boyutunda?

4) Türk milli eğitim sisteminin yapısı, değerleri ve milli kültürümüz düşünüldüğünde hangi alternatif eğitim yaklaşımının bizim eğitim sistemimize, yapımıza, kültürümüze daha yakın/uygun olduğunu söyleyebilirsiniz? Neden?

5) Alternatif eğitim yaklaşımların 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının amaçlar boyutuna ne tür yansımaları olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?

Sonda: Montessori?

Waldorf?

Reggio Emilia?

6) 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının temel ilkeler boyutunda alternatif eğitim yaklaşımlarının hangisinin/hangilerinin etkileri olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?

Sonda: Montessori?

Waldorf?

Reggio Emilia?

7) Sizce 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının eğitimin planlanması (Aylık eğitim planı, Günlük eğitim akışı) boyutunda alternatif eğitim yaklaşımlarının etkisinden söz edebilir miyiz? Neden?

Sonda: Montessori?

Waldorf?

Reggio Emilia?

8) Alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında öğrenme-öğretme süreci (eğitim ortamı-materyaller-etkinlikler) boyutuna etkileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?

Alternatif: Sizce 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında ifade edilen eğitim ortamı-materyaller-etkinlikler hangi alternatif eğitim yaklaşımları ile benzerlik göstermektedir?

Sonda: Montessori?

Waldorf?

Reggio Emilia?

9) Alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında çocukların değerlendirilmesi boyutuna ilişkin yansımaları nelerdir?

Alternatif: 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan okul öncesi eğitimin değerlendirilmesi boyutundaki ‘Çocukların Değerlendirilmesi’ basamağına alternatif eğitim yaklaşımlarının nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?

Sonda: Montessori?

Waldorf?

Reggio Emilia?

10) Alternatif eğitim yaklaşımlarında ifade edilen “öğretmen rolü” ile 2013 okul öncesi programında ifade edilen “öğretmen rolünü” nün benzer özellikler taşıdığını düşünüyor musunuz? Neden?

Alternatif: 2013 Okul öncesi eğitim programı hazırlama aşamasında programda ifade edilen ‘öğretmen rolü’ nün hangi alternatif eğitim yaklaşımlarından faydalanarak düzenlendiğini düşünüyorsunuz, bu konudaki görüşlerinizi öğrenebilir miyim? Neden?

Sonda: Montessori?

Waldorf?

Reggio Emilia?

