

## Okul Öncesi Eğitimin Niteliğine Bir Bakış: Aileler, Öğretmenler ve Çalışma Koşulları ile İlgili Sorunlar\*

Quality of Early Childhood Education at a Glance: Problems Related to Families, Teachers, and Working Conditions

Rahime Çobanoğlu\*\*

Ali Yıldırım\*\*\*

Yeşim Çapa Aydın\*\*\*\*

### To cite this article/ Atıf için:

Çobanoğlu, R., Yıldırım, A. ve Çapa Aydın, Y. (2020). Okul öncesi eğitimin niteliğine bir bakış: Aileler, öğretmenler ve çalışma koşulları ile ilgili sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(2), 407-430. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.1m

**Öz.** Bu araştırma okul öncesi eğitimde yapısal özelliklerin ve eğitim sürecinin niteliği ile ilgili sorunları nitel verilere dayalı olarak ortaya koymaya çalışmaktadır. Çalışma Ankara'daki bağımsız devlet anaokullarında yürütülmüştür. Bu olgubilim (fenomenoloji) araştırmasında maksimum çeşitleme örnekleme yöntemi ile seçilmiş yedi kadın okul öncesi öğretmeni ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, görüşme bulgularının desteklenmesi amacıyla bu öğretmenlerin sınıfı bir okul günü boyunca gözlemlenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Bulgular genel olarak okul öncesi eğitimde yapısal özellikler ve eğitim süreci ile ilgili çeşitli sorunlar olduğunu göstermektedir. Yapısal özelliklerin niteliği boyutunda, başlıca sorunların aile, öğretmen ve çalışma koşulları kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Eğitim sürecinin niteliği boyutunda, sorunların planlama, öğrenme /öğretme süreci ve sınıf yönetimi ile ilgili olduğu bulunmuştur. Okul öncesi eğitimde niteliğin geliştirilmesi için çalışma koşullarının iyileştirilmesi, ailelerin okul öncesi eğitim hakkında bilinçlendirilmeleri ve öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi gerekli görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitim, eğitimin niteliği, yapısal özelliklerin niteliği, süreç niteliği

**Abstract.** The present study attempts to reveal the problems related to the quality of early childhood education (ECE) regarding structural features and educational process based on qualitative data. The study was conducted in public pre-primary schools in Ankara. Seven female early childhood teachers selected through maximum variation sampling method were interviewed in this phenomenological research. These teachers' classrooms were also observed during one school day to support interview findings. Content analysis was applied in data analysis. Results overall show that there are various problems related to the quality of ECE considering structural features and educational process. In the domain of structural quality, problems are mainly related to families, teachers, and working conditions. In domain of educational process quality, problems mainly pertain to planning, learning / teaching process, and classroom management. For quality improvement in ECE, it is necessary to enhance working conditions, raise the consciousness of families about ECE, and develop teacher qualifications.

**Keywords:** Early childhood education, educational quality, structural quality, process quality

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 19.09.2019

Düzeltilme Tarihi: 24.01.2020

Kabul Tarihi: 18.04.2020

\* Bu çalışmanın bir bölümü 29 Ağustos-1 Eylül 2017 tarihlerinde düzenlenen EECERA kongresinde sunulmuştur.

\*\* Sorumlu Yazar / Correspondence: Sinop Üniversitesi, Türkiye, [crahime@gmail.com](mailto:crahime@gmail.com) ORCID: 0000-0003-4662-8920

\*\*\* Göteborg Üniversitesi, İsveç, [ali.yildirim@gu.se](mailto:ali.yildirim@gu.se) ORCID: 0000-0001-7350-0741

\*\*\*\* Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye, [capa@metu.edu.tr](mailto:capa@metu.edu.tr) ORCID: 0000-0002-5463-1989

## Giriş

Bugüne kadar yapılan pek çok araştırmada okul öncesi eğitimin çocukların gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu gösterilmiştir. Beyindeki sinaps sayısının artışı ve sinapslar arasındaki bağların güçlenmesinde erken çocukluk döneminde çocuklara sunulan olumlu öğrenme yaşantılarının kritik bir rol oynadığını ortaya koyan beyin araştırmaları ile okul öncesi eğitimin önemine ilişkin geniş çaplı toplumsal bir farkındalık gelişmeye başlamıştır (Newberger, 1997). Okul öncesi eğitimi ülkeler için oldukça karlı bir yatırım alanı olarak tanımlayan Nobel ödüllü ekonomist Heckman'a (2000) göre, çocuklar okul öncesi eğitim yoluyla elde ettikleri kazanımlarla sonraki eğitim kademelerinde daha başarılı olmakta ve bu durum onların gelecekte başarılı birer yetişkin olmalarına katkı sağlamaktadır. Dünya Sağlık Örgütü tarafından "güçlü bir dengeleyici/eşitleyici" (Irwin, Siddiqi ve Hertzman, 2007, s.1) olarak tanımlanan okul öncesi eğitim, dezavantajlı çocukların avantajlı akranlarının gerisinde kalmamaları ve öğrenimlerine iyi bir başlangıç yapmaları bakımından da büyük önem taşımaktadır. Kagıtcıbası, Sunar, Bekman, Baydar ve Cemalcılar (2009) tarafından İstanbul'da yürütülen Erken Destek Projesi'nden elde edilen boylamsal bulgular bu argümanı desteklemektedir. Bu kapsamlı çalışma, 3-5 yaşındayken elverişsiz çevrelerde yaşayan çocuklara sağlanan eğitim odaklı desteğin onların üzerinde 19 yıl sonra devam eden olumlu etkilerinin (örneğin, daha uzun süre okula devam etme, daha yüksek bir mesleki statü elde etme) olduğunu göstermiştir.

Bireysel ve toplumsal gelişime sağladığı önemli katkılar artık küresel çapta anlaşılmiş olan okul öncesi eğitim, Türkiye'de Milli Eğitim Temel Kanunu'nda tanımlandığı şekliyle mecburi ilköğretim çağına girmemiş olan çocukların isteğe bağlı eğitimini kapsamaktadır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı istatistiklerine göre, Türkiye'de 3-5 yaş grubu için net okullaşma oranı %44,05 ve bu oran 5 yaş grubu için %75,17'dir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Özkanlı Ertuğrul (2019), Türkiye'de 1990-2019 yılları arasındaki üst politika belgelerinde okul öncesi eğitimde okullaşma oranının artırılmasının bir hedef olarak yer aldığı ancak hedeflenen okullaşma oranına ön görülen sürede ulaşılamadığını belirtmiştir. 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde de erken çocukluk hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve bu kapsamda beş yaş grubunun zorunlu eğitim kapsamına dahil edilmesi bir hedef olarak belirlenmiştir (MEB, n.d.). Ülkemizde başta dezavantajlı çocuklar olmak üzere daha fazla sayıda çocuğun okul öncesi eğitimden yararlanması için atılan adımlar olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmektedir. Ancak bu adımlar atılırken okul öncesi eğitimden elde edilen kazanımların sağlanan hizmetlerin kalitesi ile yakından ilişkili olduğu göz önünde bulundurulmalı ve çocukların okul öncesi eğitime erişimlerinin yanı sıra "nitelikli" okul öncesi eğitime erişimleri güvence altına alınmalıdır.

Okul öncesi eğitimde nitelik çeşitli bileşenlerden meydana gelmektedir. Örneğin, Jalongo vd. (2004) nitelikli okul öncesi eğitimin temel unsurlarını nitelikli fiziksel çevre, gelişimsel olarak uygun pedagoji ve eğitim programı, temel ve özel ihtiyaçlara karşılık verebilme, aileye ve yakın çevrenin özelliklerine saygı, iyi yetişmiş öğretmen ve personel ve titiz program değerlendirmesi olarak ileri sürmüştür. Amerikan Okul Öncesi Eğitim Birliği olan NAEYC (2005), okul öncesi eğitim programları için ilişkiler, eğitim programı, öğretim, çocuk gelişiminin değerlendirilmesi, sağlık, öğretmenler, aileler ve yakın çevre ile ilişkiler, liderlik ve yönetim ve fiziksel ortam konularını kapsayan on temel kalite standardı belirlemiştir. Genel olarak, okul öncesi eğitim programlarının niteliği tanımlanırken bugüne kadar yapılan araştırmalarda program çıktıları/sonuçları, yapısal özellikler ve eğitim süreçleri göz önünde bulundurulmuştur (Cryer, Tietze, Burchinal, Leal ve Palacios, 1999; Dahlberg, Moss ve Pence, 1999; Hong vd., 2019;

Pessanha, Aguiar ve Bairrão, 2007). Dahlberg ve diğerleri (1999) tarafından tanımladığı şekliyle, okul öncesi eğitimde yapısal özelliklerin niteliği değerlendirilirken öğretmenin eğitim geçmişi, öğretmenlik tecrübesi ve sınıf mevcudu gibi program girdileri ve kaynakları incelenmektedir. Eğitim sürecinin niteliği değerlendirilirken çocukların sınıf içi deneyimleri göz önünde bulundurulmaktadır. Önemli bir husus olarak, okul öncesi eğitimde yapısal özelliklerin, eğitim sürecinin ve program çıktılarının niteliği birbirinden bağımsız düşünülmemelidir. Zira bu boyutların birbiri ile ilişkili olduğuna ilişkin alanyazında kanıt bulmak mümkündür. Örneğin, Slot, Leseman, Verhagen ve Mulder (2015) yapısal bir özellik olarak öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımının eğitim sürecinin niteliğini güçlü olarak yordadığını göstermişlerdir. Wang, Hu ve LoCasale-Crouch (2020) okul öncesi eğitim sınıflarındaki öğretmen-öğrenci oranının eğitim sürecinde öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliğini en çok açıklayan yapısal faktör olduğunu bulmuşlardır. Ulferts, Wolf ve Anders'in (2019) güncel ve kapsamlı metanaliz çalışmaları eğitim sürecinin niteliği ile özellikle çocukların dil ve matematik alanlarındaki akademik kazanımları arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur.

Her şeyden önce her çocuk için nitelikli eğitime erişmek bir haktır ve çocukların bu haktan yararlanmasına engel olan faktörler derinlemesine tartışılmalıdır. Bu çalışmada, alanyazında önerilen kavramsal çerçeve doğrultusunda program girdileri ve kaynakları ile ilgili olan yapısal özelliklerin ve sınıf deneyimleri ile ilgili olan eğitim sürecinin niteliğine ilişkin olarak okul öncesi eğitim kademesinde karşılaşılan sorunların tespit edilmesi ve okul öncesi eğitimin niteliğinin iyileştirilmesine yönelik olarak politika belirleyiciler, öğretmen yetiştiriciler ve öğretmenler için öneriler geliştirilmesine katkı sunulması amaçlanmaktadır. Çocukların sınıf ortamındaki deneyimlerinin onların gelişimi üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olması ve bu etkinin çocuk gelişimi için birincil öneme sahip ev ortamının çocuk üzerindeki etkisini dahi değiştirebiliyor olması (Peisner-Feinberg vd., 2001) eğitimin niteliğinin sürekli değerlendirilerek iyileştirmeler yapılmasını gerekli kılmaktadır. Okul öncesi eğitimde yapısal özelliklerin ve eğitim sürecinin niteliğinin iyileştirilmesi ile çocukların okul öncesi eğitimden daha çok kazanım elde edebilecekleri düşünülmektedir. Katz (1993) okul öncesi eğitimde kalitenin gözlemciler, çocuklar, öğretmenler, aileler ve toplum temsilcileri tarafından çeşitli yollarla tanımlanabileceğine dikkat çekmiştir. Güçlü bir özellik olarak, bu çalışma öğretmen görüşmelerine ve araştırmacı gözlemine dayalı olarak okul öncesi eğitimde karşılaşılan nitelik sorunlarını hem içeriden bir paydaş olan öğretmen hem de dışarıdan bir paydaş olan gözlemci perspektifi ile ele almaya çalışmaktadır.

### **Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Niteliğine İlişkin Sorunlar**

Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara ne kadar nitelikli hizmet sunulabilmektedir? Araştırmalar, okul öncesi eğitim sınıflarında yapısal özellikler ve eğitim süreci ile ilgili karşılaşılan çeşitli problemlere işaret ederken Türkiye’de okul öncesi eğitim kademesinde nitelik yönünden geliştirilmesi gereken pek çok yön olduğuna dikkat çekmektedir. Ulusal alanyazında okul öncesi eğitimin niteliğine ilişkin bulgular sunan çalışmalar genel olarak üç grupta incelenebilir. Çalışmaların bir bölümü aile katılımı, kaynaştırma eğitimi ve fen eğitimi gibi belirli özel alanlara odaklanarak okul öncesi eğitimdeki sorunlara işaret etmektedir. Bir kısım çalışmada ise okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi yolu ile niteliğe ilişkin problemler ortaya konulmaktadır. Ayrıca, uluslararası geçerliği olan gözlem araçları ile okul öncesi eğitim sınıflarının niteliğini inceleyen çalışmalara da rastlanmaktadır.

Belirli alanlara odaklı bir şekilde yürütülen son altı yılın çalışmaları incelendiğinde, okul öncesi eğitim kademesinde aile katılımı (Koçyiğit, 2015), kaynaştırma eğitimi (Bakkaloğlu, Yılmaz, Altun Könez ve Yalçın, 2018; Kale, Dikici-Sığırtmaç, Nur ve Abbak, 2016; Yazıcı, 2019), değerler eğitimi (Ogelman ve Sarıkaya, 2015), Suriyeli çocukların eğitimi (Uzun ve Bütün, 2016) ve çok kültürlülük eğitimi (Taştekin vd., 2016) ile ilgili nitelik sorunları olduğu söylenebilir. Çocukların fen eğitimi ve serbest oyun zamanları da okul öncesi eğitimdeki problemler arasında görülebilir. Fen eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin olarak, Olgan (2015) okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinlikleri yapmak için sınıflarında çok fazla süre ayırmadıklarına ve fen konularını oldukça dar bir kapsamda ele aldıklarına değinmiştir. Okul öncesi eğitimde öğrenme sürecinin önemli bir parçası olan serbest oyun zamanları ile ilgili problemleri gösteren Aras (2016), öğretmenlerin bu zamanlarda çocukların oyunlarına yoğunlukla katılmadıklarını, çocuklar serbest oyun oynarken plan hazırlamak ve form doldurmak gibi öğretim dışı işlemlerle ilgilendiklerini ve yoğunlukla olumsuz davranışları düzeltmek ve övgüde bulunmak amacıyla çocuklarla etkileşimde bulduklarını belirtmiştir. Aras'ın bulgusu ile tutarlı bir şekilde, Ogelman (2014) ortalama 1-1,5 saat süren serbest oyun zamanlarında öğretmenlerin genellikle başka işlemlerle ilgilendiklerini gözlemlemiştir.

Okul öncesi eğitimde eğitim sürecinin niteliğine ilişkin bazı problemlerin öğretmenlerin sınıf yönetiminden kaynaklı olduğunu gösteren çalışmalara da alanyazında rastlanmaktadır. Örneğin, Akgün, Yazar ve Dinçer (2011) okul öncesi öğretmenlerinin emir, tehdit, olumsuz disiplin, olumsuz yüz ifadeleri ve yüksek ses gibi olumsuz sınıf yönetim stratejilerine daha çok başvurdukları gözlemlemiştir. Öztürk ve Gangal (2016) okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetim stratejilerinin çocuklarda öz denetim geliştirmeyi hedeflemediğine ve okul öncesi öğretmenlerinin daha çok otorite figürü olarak sınıfı yönettiklerine dikkat çekmişlerdir. Çullu'nun (2019) çalışmasına katılan okul öncesi öğretmenleri kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda özellikle sınıf düzenini sağlamakla ilgili zorluklar yaşadığına değinmişlerdir.

Okul öncesi eğitim programının uygulanmasını inceleyen çalışmalar da okul öncesi eğitimin niteliği hakkında bilgi sunmaktadır. Daha çok öğretmen görüşlerine dayalı gerçekleştirilen bu program değerlendirme çalışmaları, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli eğitim anlayışını yansıtan okul öncesi eğitim programını uygularken çeşitli sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Genel olarak, Türkiye'nin farklı illerinde yürütülen bu çalışmalar yapısal özelliklerle ilgili çeşitli problemlerin (örneğin, fiziksel koşullar, materyal/ekipman durumu, program süresi, aile tutumu, öğretmen inançları) okul öncesi eğitim sınıflarında öğrenme-öğretme sürecini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Örneğin, Köksal, Balaban Dağal ve Numan (2016) tarafından Konya'da yürütülen çalışmada, öğretmenler öğrenme merkezlerinin oluşturulmadığını, yarım gün olan eğitim süresi ve yapılan sosyal etkinlikler nedeniyle yaşanan zaman yetersizliğinden ötürü tüm kazanımların dengeli bir şekilde verilemediğini ve araç-gereç sıkıntısı ve öğretmen yetersizliği nedenleriyle eğitim programındaki bazı kazanımların tamamıyla gerçekleştirilemediğini belirtmişlerdir. Tükel'in (2017) çalışmasında Nevşehir'de görev yapan okul öncesi öğretmenleri fiziki yetersizlikler nedeniyle sınıflarda öğrenme merkezlerinin oluşturulmadığından ve sınıflardaki malzeme ve donanım eksikliği nedeniyle uygulamalarda sıkıntılarla karşılaştıklarından bahsetmişlerdir. Arslan'ın (2017) Kahramanmaraş'ta yürüttüğü çalışmasında da okul öncesi öğretmenlerinin programın uygulanmasında en çok eğitim ortamı boyutunda zorlandıkları belirlenmiştir. Kaynak ve fiziksel koşulların yetersizliğine ek olarak, Kılıç'ın (2019) çalışmasında Edirne'de çalışan okul öncesi öğretmenleri ailelerin ilgisiz olduklarına, öğrenci aidaatlarının zamanında ödenmediğine, öğrenci

devamsızlığına ve rehberlik hizmetlerinin etkili yürütülemediğine değinmişlerdir. Arslan ve İlkay (2015) tarafından Sakarya’da yürütülen çalışmada öğretmenlerin eğitim programına yönelik verilen eğitimleri yetersiz buldukları, özellikle hareketli etkinlikleri ve okuma-yazma etkinliklerini yerine getirirken zorlandıkları ve değerlendirme formlarını doldurmayı gereksiz olarak gördükleri ortaya konulmuştur. Şırnak örnekleminde ise, İş (2017) okul öncesi öğretmenlerinin en çok bölgesel ve bireysel farklılıklar nedeniyle programın uygulanmasında zorlandıklarını tespit etmiştir.

Ulusal alanyazında okul öncesi eğitim sınıflarındaki öğretmenlik uygulamalarının ve genel sınıf niteliğinin uluslararası geçerliği olan bazı göstergeler ışığında gözleme dayalı olarak değerlendirildiği çalışmalar da bulunmaktadır. Genel olarak, bu çalışmalar okul öncesi eğitim sınıflarının kapalı kapılarının arkasında gerçekleşen eğitim süreçlerinin problemlendiğini ve okul öncesi eğitim sınıflarının niteliğinin yüksek düzeyde olmadığını göstermektedir. Örneğin, Güçhan Özgül (2011) Balıkesir ilindeki 15 okul öncesi eğitim sınıfının niteliğini Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği (ECERS) ile incelemiştir. Bu çalışmada okul öncesi eğitim sınıflarının genel olarak “çok az” düzeyinde nitelikli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle öğretime yönelik bulgular dikkate alındığında, bu çalışmada yaratıcı etkinlikler alt boyutunda sınıfların %87,7’sinin “çok az” kaliteli bulunmuş olması dikkat çekicidir. Canbeldek’in (2015) ECERS gözlem aracı ile Denizli’de 55 sınıf ile yürüttüğü çalışmasında da okul öncesi eğitim kurumlarının dil ve kavram etkinlikleri, motor gelişimi etkinlikleri, yaratıcılık ile ilgili etkinlikler ve sosyal beceriler ile ilgili etkinlikler boyutlarını içeren işlevsel kalite düzeylerinin “az yeterli” olduğu bulunmuştur. Oturakdaş’ın (2019) İstanbul’daki 30 okulu ECERS ile incelediği çalışması okulların %76,7’sinin niteliğinin kabul edilebilir en alt düzeyde olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, Serdaroğlu (2019) Şanlıurfa’da ECERS ile değerlendirdiği 30 okul için anaokullarının toplam kalite puanını az yeterli ve anasınıflarının toplam kalite puanını yetersiz ile az yeterli olarak tespit etmiştir. Ertük (2015) ise Ankara il merkezindeki 120 anasınıfında öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliğini Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (Classroom Assessment Scoring System-CLASS) ile değerlendirmiştir. Bu çalışmadaki bulgular okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilere düşük düzeyde eğitimsel destek sağladıklarını göstermiştir. Okul öncesi eğitim sınıflarındaki öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliğinin öğrencilere sağlanan duygusal destek ve sınıf organizasyonu boyutlarında ise orta düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Çobanoğlu (2017) tarafından Ankara’da Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı ile 47 sınıfta yapılan çalışma Ertürk’ün (2015) bulguları ile örtüşmektedir. Çobanoğlu’nun (2017) çalışması özellikle çocukların kavram gelişimini destekleme, çocuklara nitelikli geri bildirimde bulunma ve çocuklara dil kullanımında model olma boyutlarında okul öncesi eğitim sınıflarının niteliğinin geliştirmesine yönelik bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Okul öncesi eğitimin niteliği ile ilgili ortaya çıkan bu sonuçlar, tespit edilen sorunların daha derinlemesine ve ayrıntılı değerlendirilebilmesi amacını taşıyan bu araştırmaya ışık tutmaktadır. Önceki çalışmaların dikkat çektiği sorunların devam edip etmediğinin bilinmesi ve eğer varsa alanda ortaya çıkan yeni sorunların gösterilmesi okul öncesi eğitimdeki gelişimimizi değerlendirmemiz için gerekli görülmektedir. Uygulamanın doğrudan içinde yer alan ve sürecin çeşitli boyutlarını yaşayan öğretmenlerin algılarının ve deneyimlerinin irdelenmesi bu sorunların anlamlandırılması ve çözümüne yönelik önerilerin geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir. Bu çerçevede bu nitel araştırmada şu iki ana soruya yanıt aranmaktadır:

- Okul öncesi öğretmenleri okul öncesi eğitimde yapısal özelliklere (girdiler, kaynaklar) ilişkin ne tür sorunlar deneyimlemektedirler?



- b. Okul öncesi öğretmenleri okul öncesi eğitimde eğitim sürecine (sınıf deneyimleri) ilişkin ne tür sorunlar deneyimlemektedirler?

### Yöntem

Bu nitel araştırmada olgubilim (fenomenoloji) desenine başvurulmuştur. Olgubilim çalışmalarında katılımcıların bir olguyu nasıl deneyimlediklerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır (Creswell, Hanson, Clark Plano ve Morales, 2007). Bu çalışmada “okul öncesi eğitimin niteliğine ilişkin sorunlar” olgusu derinlemesine araştırılmaya çalışılmıştır. Olguyu deneyimleyen bireyler olarak devlet okullarında görev yapan yedi kadın okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde gözlem yöntemine de başvurulmuştur. Olgubilim çalışmalarında gözlem verisi genellikle görüşmeleri desteklemek amacıyla kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada olduğu gibi olgunun etkileşim içinde ve etkileşim yoluyla meydana geldiği durumlarda bir veri toplama aracı olarak gözleme başvurulması yararlı görülmektedir (Ersoy, 2017).

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunu yedi kadın okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim alanında çoğunlukla kadın öğretmenler görev yaptığı için bu araştırmada kadın öğretmenlerle çalışılmıştır. Öğretmenlik uygulamalarındaki problemlerin çeşitli yönleriyle ortaya çıkarılabilmesi için öğretmenlerin seçiminde maksimum çeşitlilik yöntemine başvurulmuştur. Özellikle öğretmenlerin çalıştıkları ilçeler, okullar ve öğretmenlikte geçirdikleri süre yönlerinden çalışma grubunda çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcı öğretmenler Ankara ilinin beş farklı ilçesinde (Altındağ, Etimesgut, Keçiören, Sincan, Yenimahalle) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı yedi farklı bağımsız anaokulunda görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerden dördü en az on yıllık mesleki deneyime sahipken, üç öğretmenin deneyimi on yılın altındadır. Öğretmenlerin tamamı okul öncesi eğitim alanında lisans derecesine sahiptir ancak ikisi eğitimini örgün eğitim yolu ile değil açık öğretim yolu ile tamamlamıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıfların mevcudu 18 ile 25 öğrenci arasında değişmektedir. Tablo 1’de katılımcı öğretmenlerin özellikleri gösterilmektedir.

**Tablo 1.**

#### Çalışma Grubunun Özellikleri

Katılımcı*	Görev yapılan ilçe	Eğitim durumu	Öğretme nlik yılı	Sınıf mevcudu
Ayşe Öğretmen	Keçiören	Lisans-Okul Öncesi Öğretmenliği	7	25
Banu Öğretmen	Altındağ	Lisans-Okul Öncesi Öğretmenliği	13	18
Hülya Öğretmen	Sincan	Lisans-Okul Öncesi Öğretmenliği	15	19
Kübra Öğretmen	Altındağ	Açık Üniversite-Okul Öncesi Öğretmenliği	6	20
Sibel Öğretmen	Etimesgut	Lisans-Okul Öncesi Öğretmenliği	1	21
Yaren Öğretmen	Yenimahalle	Lisans-Okul Öncesi Öğretmenliği	12	21
Yasemin Öğretmen	Altındağ	Açık Üniversite-Okul Öncesi Öğretmenliği	10	18

\*Katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamıştır.

## Veri Toplama

Okullardan veri toplanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan araştırma izni alınmıştır. Okul müdürleri ve öğretmenler çalışmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Çalışma gönüllü öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde okulların ve sınıfların doğal eğitim-öğretim sürecinin bozulmamasına özen gösterilmiştir. Elde edilen veriler araştırmacılar dışında başka hiç kimse ile paylaşılmamış ve katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler korunmuştur. Veriler yarı-yapılandırılmış yüz yüze görüşmeler ve ucu-açık yapılandırılmamış sınıf gözlemleri ile toplanmıştır. Görüşmelerde alanyazına dayalı olarak oluşturulan ve uzman incelemesinden geçmiş bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorulardan bazıları şunlardır: Türkiye'de okul öncesi eğitimin niteliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce okul öncesi eğitim sınıflarındaki uygulamalar çocukların gelişimini ne düzeyde destekliyor? Okul öncesi öğretmen yeterliklerini genel olarak nasıl değerlendirirsiniz? Sınıfınızdaki performansınızı göz önünde bulundurursanız, öğretmenlikte kendinizi daha çok geliştirmeniz gerektiğini düşündüğünüz alanlar nelerdir? Görüşmeler yaklaşık 30-45 dakika sürmüştür. Altı öğretmen görüşmeler esnasında ses kaydı alınmasına izin vermiştir ve bu görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Ses kaydına izin vermeyen bir öğretmenle yapılan görüşmede ise ayrıntılı not tutularak veriler kayıt altına alınmıştır.

Sınıf gözleminin amacı hakkında okul müdürleri ve öğretmenler bilgilendirilmişlerdir. Gözlemler araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin sınıflarında ilk araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Gözlemci araştırmacı okul öncesi eğitim alanında eğitim geçmişine sahiptir ve okul öncesi eğitim sınıflarında daha önce bulunmuştur. Doktora eğitimi sırasında gözlem yönteminin uygulanışı hakkında bilgi ve beceri kazanmıştır. Ayrıca, okul öncesi eğitim sınıflarında gözlem yapmak hususunda yurt dışında eğitim almış (Classroom Assessment Scoring System Observation Training) ve bu eğitim kapsamında güvenilirlik testini geçmiştir. Okullarda yarım gün eğitim yapıldığı için bu çalışmada dört sınıf öğleden önce (08:00-12:50) ve üç sınıf öğleden sonra (13:00-16:50) gözlemlenmiştir. Gözlemler öğretmenlerin tipik bir okul günü olarak tanımladıkları bir günde gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi eğitim sınıflarındaki geçiş zamanları (örneğin, beslenme, sınıfı toplama, el yıkama, eve hazırlanma) gözleme dahil edilmemiştir. Sınıf yaşantısının doğasını etkilememek için gözlemci sınıfta katılımcı olmamıştır. Zorunlu bir durum olmadıkça gözlem sırasında öğretmenle ve çocuklarla etkileşime girilmemiştir. Sınıflarda video çekimine izin verilmediği için ayrıntılı betimleme yoluyla not tutularak gözlem kayıt altına alınmıştır. Araştırma sorularına uygun olacak şekilde gözlem sırasında sınıf etkinlikleri ve öğretmen-çocuk etkileşimi boyutlarına odaklanılmıştır. Bu doğrultuda gözlem sırasında özellikle etkinliklerin içeriklerine, başvuru öğretim yöntemlerine, öğretmenlerin sınıf içindeki davranışlarına ve konuşmaların içeriğine dikkat edilmiştir.

## Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalardan elde edilen bulguların geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için alanyazında çeşitli stratejiler önerilmektedir (örneğin, Krefting, 1991; Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışma kapsamında uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme, ayrıntılı betimleme ve tutarlılık incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Bu çalışmada tüm gün süren sınıf gözlemleri ve kapsamlı görüşmelerde derinlemesine veri toplanması sağlanmıştır. Çalışmada, gözlem ve görüşme notlarından oluşan veri setinin 186 sayfadan oluşması veri zenginliği hakkında fikir verebilir. Çeşitleme yöntemlerinden yöntem ve araştırmacı çeşitlemesine başvurulmuştur. Araştırma soruları gözlem ve görüşme verileri

sentezlenerek cevaplandırılmış ve bu veri çeşitlemesi araştırılan konunun farklı yönleriyle ortaya konulmasına katkı sağlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Shenton (2004) nitel araştırmalar yürütürken gerçekleştirilecek çözümlene (debriefing) oturumları ile çalışmanın sürekli olarak gözden geçirilmesini önermektedir. Bu çalışmanın üç araştırmacı tarafından yürütülüyor olması, araştırma sürecinin farklı aşamalarında çalışmanın çeşitli perspektiflere dayalı olarak tartışılmasına olanak sağlamıştır. Okuyucuların çalışma sonuçlarının doğruluğunu ve farklı bağlamlara aktarılabilirliğini değerlendirmesine fırsat tanıyan ayrıntılı betimleme (Creswell ve Miller, 2000) ile makalede çalışmanın bağlamı, yöntemi ve temaları hakkında mümkün olduğunca detaylı bilgi verilmeye çalışılmıştır. Son olarak, çalışmanın güvenilirliği için nitel araştırma ve okul öncesi eğitim alanında deneyimli bir araştırmacıdan gözlem ve görüşme kodlarının bir bölümü için teyit alınmıştır. Bu kapsamda iki görüşme ve iki gözlem verisi araştırmacılar tarafından oluşturulmuş kodlar ve temalar ile birlikte dış araştırmacı ile paylaşılmıştır. Bu araştırmacı, araştırma sorusu ile kodların tutarlılığını, veri ile kodların tutarlılığını ve kodlar ile temaların tutarlılığını incelemiştir.

### **Veri Analizi**

Veri analizi sürecinde alanyazında önerilen temel basamaklar izlenmiştir (örneğin, Creswell, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2018). İlk aşamada, görüşme ve gözlem verileri bilgisayar ortamına aktararak veri analizine hazır hale getirilmiştir. İkinci aşamada, veriler araştırma soruları göz önünde bulundurularak detaylı bir şekilde gözden geçirilmiştir. Üçüncü aşamada, kodlama süreci başlamıştır.

Strauss ve Corbin tarafından önerilen üç kodlama yönteminden bu çalışmada genel bir çerçeve içinde kodlama yöntemine (Yıldırım ve Şimşek, 2018) başvurulmuştur. Bu kapsamda alanyazında okul öncesi eğitimin niteliğinin değerlendirilmesine ilişkin önerilen kavramsal yapı göz önünde bulundurularak yapısal özelliklerin niteliği ile ilgili sorunlar ve eğitim sürecinin niteliği ile ilgili sorunlar olmak üzere genel iki tema belirlenmiş ve veri analizinde bu temalar altında yer alabilecek daha ayrıntılı kodlar belirlenmiştir. İlgili çalışmalar gözetilerek (örneğin, Bigras vd., 2010; Dahlberg vd., 1999; Hong vd., 2019; Pessanha vd., 2007) bu çalışmada yapısal özelliklerin niteliği ile ilgili sorunlar girdiler ve kaynaklar ile ilgili sorunlar ve eğitim sürecinin niteliği ile ilgili sorunlar öğretmen-çocuk etkileşimi ve sınıf deneyimleri olarak tanımlanmıştır. Kodlama sürecinde oluşturan kodların üzerinden tekrar tekrar geçilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme ve gözlem verileri araştırma soruları gözetilerek ayrı ayrı kodlanmış ancak son aşamada her iki veriye dayalı tek bir kod listesi ortaya çıkarılmıştır. Kodlar içeriklerini en iyi yansıtacak kategoriler altında gruplanmıştır. Görüşme ve gözlem bulguları birbiri ile ilişkilendirilerek ortaya çıkan temalar altında bütünleşik bir yaklaşımla sunulmuştur. Farklı veri yöntemlerinin doğası gereği ortaya çıkardığı tutarsızlıklar bulgular sunulurken açıkça belirtilmiş ve tartışma bölümünde yorumlanmıştır. Bu çalışmada içerik analizi sürecinde mümkün olduğunca yorumdan kaçınılmış ve en nesnel şekilde kodlar ve temalar oluşturulmaya çalışılmıştır. Bir görüşme ve gözleme ait veri analizi örneği Tablo 2’de yer almaktadır.



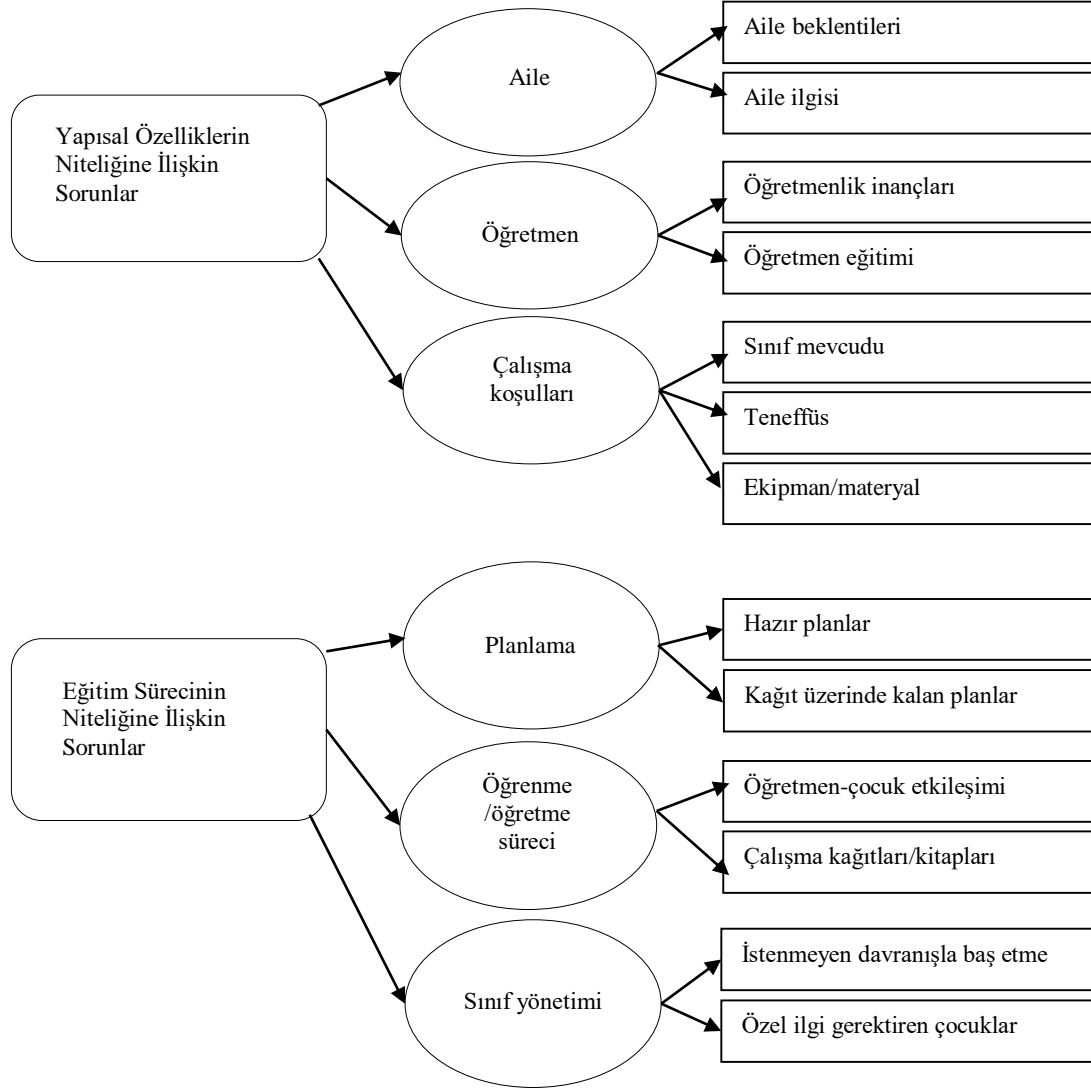
**Tablo 2.**

*Veri Analizi Örneği*

Görüşme: Sibel Öğretmen	
<p>Aslında ilk önce velilere okul öncesi eğitimi anlatmak gerekiyor, daha sonra çocukları almak gerekiyor. <u>Oyun oynadıkları yer olmadığını bilmesi lazım velilerin.</u> Ekonomik düzeyi kötü olan insanlar da, yani veli profili de var ki ben ilk görev yerim de öyle bir yerdeydim, bu okulda da ekonomik düzeyleri gayet iyi olan velilerle çalışıyoruz. Ama çoğu velinin daha doğrusu, tabi hepsinin değil, ortak özelliği tamamen çocukların oyun oynadıkları, zaman geçirdikleri yer olarak görüyorlar. Sadece 5 yaş son dönemlerde artık ilkokula başlayacakları dönemlerde biraz daha okula hazırlandıklarının farkına varıyorlar. Ama öncesinde tamamen bir oyun ortamı, vakit geçirilen bir yer.</p> <p>... Sınıfın içinde onlara söylediğim zaman hiç gerek görmüyorlar. Çünkü çocukları tamamen başlarından attıkları bir yerd. 9-10 kardeşler. Evden 1 tane çocuk eksildiğinde ev ortamı onlar için daha rahat oluyor, işlerini hallediyorlar. O yüzden okul onlara bir şey, çocuklarını gönderdikleri yer. Çok önem vermiyorlar. Ama burada çocuklara verilen önem daha fazla olduğu için, hani değer veriliyor, bir birey olarak görülüyor. O yüzden ailelerin yaklaşımı çok daha farklı. ... Benim çocuğum 3 yaşından beri anaokuluna geliyor. <u>Neden hala daha harfler öğretilmedi, neden hala daha sayılar toplama-çıkarma işlemi öğretilmedi.</u> Ben öğretemem dedim benim kurallarında yok. Zaten okul öncesi eğitimde okuma-yazma öğretmek evet basit matematik işlemlerini gösteriyoruz ama ben çocuğa oturup da 4 işlemi öğretemem, öyle bir şey yok yani. Bunu kime giderseniz gidin öğreten öğretmen yanlış yapıyordur.</p>	<p>Sorun: Yapısal Aile Beklenti Oyun oynanan yer</p> <p>Sorun: Yapısal Aile İlgisizlik Baştan atma</p> <p>Sorun: Yapısal Aile Beklenti Akademik</p>
Gözlem: Yaren Öğretmen	
<p>Öğretmen çalışma kağıdı dağıtıyor. Renk çemberi var kağıtta. "Bunu istediğiniz renkte boyayabilirsiniz" diyor. "Bu salyangozun sırtı olacak" diyor. "Bakın şöyle bir şey olacak" diyerek çocuklara model gösteriyor. Çocuklar boyama yaparken öğretmen onları izliyor. Çocuklar kendi aralarında konuşuyorlar. Öğretmen, "Hadi sohbeti bırakalım resmimizi bir an önce tamamlayıp salyangozumuzu oluşturalım" diyor. Öğretmen sessiz çocuklarla iletişim kurmuyor. Çocuklar kendi aralarında konuşuyorlar.</p> <p>... Öğretmen çalışma kağıdı dağıtıyor. "Toplama işlemi ile ilgili bir çalışma kağıdı" diyor. "Arada gezeceğim bakalım kimler yapabiliyor?" diyor. Çalışma kağıdını nasıl yapacaklarını çocuklara açıklıyor. "Buradaki şekilleri sayıyoruz" diyor.</p>	<p>Sorun: Eğitim süreci Öğrenme/öğretme süreci Öğretmen-öğrenci etkileşimi İzleyici Yönerge verici Etkileşimsizlik</p> <p>Sorun: Eğitim süreci Öğrenme/öğretme süreci Çalışma kağıdı kullanımı Toplama/sayma öğretmek</p>

## Bulgular

Öğretmen görüşmeleri ve sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgular, okul öncesi eğitim kademesinde yapısal özelliklerin ve eğitim sürecinin niteliğine ilişkin çeşitli sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır. Şekil 1'de bu çalışma kapsamında okul öncesi eğitimin niteliğine ilişkin tespit edilen ana sorunlar gösterilmektedir.



**Şekil 1.** Okul öncesi eğitimde yapısal özelliklerin ve eğitim sürecinin niteliğine ilişkin sorunlar

### Yapısal Özelliklerin Niteliğine İlişkin Sorunlar

Okul öncesi eğitimde yapısal özelliklerin niteliğine ilişkin sorunların aile, öğretmen ve çalışma koşulları kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Aile kaynaklı sorunlardan birisi kimi ailelerin okul öncesi eğitime yönelik uygun olmayan beklentiler geliştirmiş olmalarıdır. Öğretmenler, okul öncesi eğitimi oyun alanı olarak gören, okul öncesi eğitim ile ilgili beklentilerini çocukların bakımına indirgeyen, okul öncesi eğitimin değerini ortaya çıkan ürünlerle ölçen ve okul öncesi eğitimde akademik kazanım baskısı yaratan aileler ile birlikte çalışmanın zorluğuna değinmişlerdir:

*Bu işin sosyal duygusal yönünü görmüyorlar. Kağıt yapmamışsınız diyorlar. (Yasemin Öğretmen)*

*Aile beklentisi sadece yemeğini yedi mi, üstü ıslak mı? Yani onlardan ziyade benim çocuğumun gelişimi ne olmalı diyebilmeli aile, buraya gelmesi ve bilmesi lazım. (Ayşe Öğretmen)*

Görüşmelerde öğretmenlerin takdir kazanmak için bu uygun olmayan aile beklentilerini karşılayacak şekilde hareket ettiklerine dikkat çekilmiştir. Ayşe Öğretmen bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “*Şu gördüğümüz sınıf etkinliklerini, veli onu görünce mutlu oluyor çocuğa drama yaptırdı diye değil, veli dramayı görmüyor çünkü. ...Yani hatta veliden takdir almak için kendisi yapanlar bile oluyor yani, tamamen faaliyet odaklı gibi bir yaklaşım.*” Hülya Öğretmen de, “*Deli gibi sanat etkinliği, gösteriler, okuma-yazma etkinliği yapıyoruz. Sadece veli memnuniyeti için.*” derken aile memnuniyeti için öğretmenlerin ürün-odaklı bir eğitime yöneldiğine değinmiştir. Sınıflarda öğretmenlerin öğrenme zamanının önemli bir kısmını eğitim süreçlerini fotoğraflamak (Kübra Öğretmen, Hülya Öğretmen, Sibel Öğretmen), el yapımı gösterişli karne dosyaları hazırlamak (Ayşe Öğretmen) ve özel bir gün kutlaması için dans gösterisi hazırlamak (Yasemin Öğretmen) için kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu gözlem bulguları da okul öncesi öğretmenlerinin çocuk gelişimi için önemli ve uygun olmasa bile bazı uygulamaları aile memnuniyetini sağlamak için yaptıkları iddiasını desteklemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerine göre okul öncesi eğitimde aile kaynaklı bir diğer problem, ailelerin çocuklarının eğitimine gerekli ilgiyi göstermemeleridir. Öğretmenlere göre kimi aileler tarafından okul öncesi eğitim çocukları baştan atmanın bir yolu olarak görülmektedir. Banu Öğretmen ve Sibel Öğretmen bazı ailelerin çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına okul öncesi eğitimi onların gelişimi için yararlı buldukları için değil kendi rahatlarını düşündükleri için gönderdiklerini ifade etmişlerdir. Görüşmelerde aile ilgisizliği nedeniyle üst düzey kazanımların çocuklara kazandırılmasının zorlaştığına işaret edilmiş ve Hülya Öğretmen bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:

*Buradaki profili incelediğiniz zaman, çocuklar biraz daha ikinci planda olan aileler. Çocuklar kendi kendilerine bırakılıyor. 8 yıldır bu okuldayım, çocuklara hikâye anlatıyorsunuz hiç soru sormuyorlar; ne değişik, içinde geçen bir kelimeyi soruyorlar ne bir olayı soruyorlar, ne bir çiçeği yani ben biliyorum ki ilk defa duyuyorlar hiçbir şey sormuyorlar. Çünkü öyle büyümüşler, sordukları sorulara cevap verilmemiş ve siz de öyle gidiyorsunuz.*

Bu çalışmada öğretmen kaynaklı yapısal problemler, öğretmenlerin eğitime yönelik inançları ve mesleki gelişim ihtiyacı olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitime yönelik inançlarına ilişkin olarak, okul öncesi eğitim programının bazı ilkeleri ile öğretmenlerin eğitime dair bireysel inançlarının bir kısmının uyuşmadığı ortaya çıkmıştır. Örneğin, Kübra Öğretmen mevcut eğitim programının yaklaşımı ile uyuşmayan şekilde eğitim programının ünitelerden oluşması gerektiğini dile getirmiştir. Kübra Öğretmen tarafından eğitim programında ünitelere yer verilmemiş olması “karışıklık” olarak tanımlanmış ve sürekli olarak bir konudan başka bir konuya geçilmesinin çocukların öğrenmesini olumsuz etkilediğine değinilmiştir. Banu Öğretmen, mevcut eğitim programının gerektirdiği şekilde plan hazırlanmasını zaman kaybı olarak değerlendirmiştir. Ayşe Öğretmen okul öncesi eğitimde öğretmenlere planların ve kitapların sağlanması gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

*Eğitim programı bir plan vermiyor mesela, biz kendimiz planımızı kendimiz buluyoruz, diğer öğretmenler nasıl yapıyor bilmiyorum. ... Çocuklara yönelik kitap serileri oluşturulsun, nasıl ilkokullar ücretsiz o kitapları alıyorsa bize de verilsin. Okul öncesi çocuğa kesinlikle bir etkinlik kitabı, alıştırma kitabı verilmeli.*

Mesleki gelişim ihtiyacına ilişkin olarak, öğretmenler ağırlıklı olarak teoriye dayalı öğretmen eğitiminin yetersiz olduğuna ve öğretmenliği deneyimler yoluyla öğrenmenin önemine dikkat çekmişlerdir. Banu Öğretmen teori odaklı öğretmen eğitimi nedeniyle adeta “sudan çıkmış bir balık” gibi gerçek sınıf ortamına yabancı olarak mesleğe başladıklarını vurgulamıştır. Sibel Öğretmen de benzer şekilde öğretmenliğin kitaptan okunarak öğrenilecek bir meslek olmadığına değinerek öğretmen eğitiminde stajın ve sınıf gözlemlerinin önemine dikkat çekmiştir. Ayrıca, öğretmenler hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulduğunu belirtilmişlerdir. Ayşe Öğretmen, bu eğitimlerin öğretmenlerin rahatlıkla katılabilecekleri şekilde kendi okullarında verilmesi gerektiğine değinmiştir. Sibel Öğretmen verilecek hizmet içi eğitimlerde özellikle çok uzun süredir öğretmenlik yapan öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin güncellenmesi gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

*Bundan bir on sene önce aynı şeyler gösterilmiyordu ve 10 senelik, 20 senelik öğretmenlerimiz var ki bunları daha farklı düzeyde yapıyorlardı. Tecrübe farklı, bizim öğrendiğimiz bilgiler daha farklı. Bunların ilk önce anlatılması gerekiyor neler olduğu, nasıl yaklaşılması gerektiği, neler yapılması gerektiği.*

Son olarak, bu çalışma kapsamında okul öncesi eğitimin yapısal niteliğine ilişkin tespit edilen problemlerden bir bölümü çalışma koşulları ile ilgilidir. Öğretmenler bu tema altında sınıf mevcudu, teneffüs ve ekipman/materyal durumu ile ilgili sorunlara değinmişlerdir. Sınıf mevcuduna ilişkin olarak, öğretmenler okul öncesi eğitimde kalabalık sınıfların eğitim süreçlerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Hülya Öğretmen bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “*Tabii ki sınıflar kalabalık, keşke 15 olsa. Bence ideali 15 çünkü 15’te ne sesinizi yükseltmek zorunda kalıyorsunuz, ne çocukların kontrolsüz hareketleri artıyor, sınıf merkezleri yetiyor, oyuncaklar daha nitelikli bir şekilde kullanılıyor. 20’ler, 25’ler, 30’lar var, 35’lerde çalışan arkadaşlarımız var.*” Öğretmenlere göre kalabalık sınıflarda sınıf yöntemi zorlaşmakta (Yasemin Öğretmen), öğretmenin çocuklara bireysel olarak ayırdığı süre azalmakta (Ayşe Öğretmen) ve eğitimin bireyselleştirilmesi güçleşmektedir (Yaren Öğretmen). Banu Öğretmen, kalabalık sınıflarda çocukları takip etmenin güç olması nedeniyle çocuklara etkinlik seçme fırsatının verilemediğine dikkat çekmiştir. Sibel Öğretmen, kalabalık sınıflarda çocuklara ancak yüzeysel geri bildirim verilebildiğini ifade etmiştir. Gözlem bulguları da kalabalık sınıf mevcudunun nitelikli okul öncesi eğitim için bir problem olduğunu desteklemektedir. Gözlemlerde, sınıfların kalabalık olmasının hareket gerektiren etkinliklerin yapılmasını zorlaştırdığı tespit edilmiştir. Örneğin, Banu Öğretmenin sınıfında sabah sporu etkinliği yapılıyorken ve Sibel Öğretmenin sınıfında bir aile katılımı etkinliği olarak çocuklara Zeybek oyunu öğretilirken sınıf alanına göre çocuk sayısının fazla olmasından kaynaklı çocukların birbirlerine çarptıkları gözlemlenmiştir.

Okul öncesi eğitimde çalışma koşulları ile ilgili görüşmelerde dile getirilen bir diğer problem öğretmenlerin teneffüs olmadan kesintisiz çalışmalarınıdır. Öğretmenler, mola alamamaları nedeniyle temel ihtiyaçlarını dahi yerine getirmekte zorlandıklarına değinmişlerdir. Sibel Öğretmen mola almadan çalışmanın yarattığı fiziksel yorgunluğun öğretmenlerin etkinliğini azalttığını şu şekilde dile getirmiştir:

*Şöyle bir problem var; bir insan 5 saat boyunca bir sınıfın içinde kapalı kalınca gerçekten çok çok aşırı yoruluyor. Ses, gürültü, çocuklarla sürekli iletişim halinde olmak, yani arada en azından 10 dakikalık bir mola öğretmeni zinde tutacağını düşünüyorum. Sabrımız tükeniyor çünkü. Son 1 saate girdiğimizde çocuklara karşı yaklaşımımızın değiştiğini düşünüyorum. Kendimde bile bunu eleştirebilirim. Çocuklarla ilk saat çok iyi oluyorum, etkinliklerde çok iyi oluyorum. Ama son 1 saate geldiğim zaman artık başımın ağrıdığını, vücudumun ağrıdığını hissediyorum. Hani bir 10 dakikalık mola olsa, bir nefes alacağımız bir alanımız olsa bunun ben çok çok faydalı olacağını düşünüyorum.*

Gözlemlerde, öğretmenlerin sınıfın sorumluluğunu stajyer öğrencilere ya da yardımcı personele bırakarak sınıftan ayrıldıkları, sınıfta telefon görüşmesi yaptıkları ve sınıfa gelen diğer öğretmenlerle sohbet ettikleri görülmüştür. Bazı zamanlarda lise eğitimleri gereği okullarda bulunan stajyer öğrencilerin sınıflarda öğretmenlerden daha aktif olduğu gözlemlenmiştir. Bu gözlem bulguları okul öncesi öğretmenlerin çocukların öğrenme zamanı içerisinde farklı yollarla mola aldıklarına işaret ederken, Hülya Öğretmen bazı öğretmenlerin okul öncesi eğitimde tenefüs olmaması durumunu suistimal ettiklerini şu sözlerle dile getirmiştir:

*Öğretmen yapması gereken işi yapmayı destek personeline bırakıyor bu sefer. Bir bakmışsınız öğretmen kenarda oturmuş destek personeli sınıf içinde hikâye anlatıyor ya da oyun oynattırıyor.*

Bu bulgulara ek olarak, öğretmenler çalışma koşulları boyutunda ekipman ve materyal yetersizliğinden bahsetmişlerdir. Görüşmelerde ekipman ve materyal yetersizliği nedeniyle dış mekanların çocuklar için zengin bir öğrenme ortamı sunmadığı ve öğretmenlerin bazı okullarda temel materyallere dahi sahip olmadıkları belirtilmiştir.

*Ben isterim çocuklar eğlensin, mutlu olsun, sadece sınıfa bağımlı olmayalım. Bir kum havuzu çok şey bir şey mi yani? Biraz kum havuzunda, biraz oyun parkında oynasın, bu tarz şeyleri yapamıyoruz. (Kübra Öğretmen)*

*Ben biliyorum ki bir A4 kâğıda ulaşamayan öğretmen var mesela. (Hülya Öğretmen)*

Sınıf gözlemleri de öğrenme merkezlerinde materyal çeşitliliğinin sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin, Ayşe öğretmenin sınıfında kitap merkezinde hiç kitap olmadığı ve fen merkezinde sadece üç doğal materyalin bulunduğu görülmüştür. Sibel Öğretmen'in hazırladığı sunumu, okulda bir tane olan projeksiyon cihazının başka bir öğretmen tarafından kullanılması nedeniyle bilgisayar ekranından çocuklara seyrettirdiği ve bazı çocukların bilgisayar ekranını görmekte zorlandıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğretmenler tarafından materyaller bakımından okullar arasında eşitsizlik olduğuna dikkat çekilmiştir:

*Ben Doğudan geldim. Anasınıfında oyuncak olmayan yerler var. Öğrenci sırasında oturan 4 yaşında 5 yaşında çocuklar var ve oyuncakları yok. ...Yani sadece kupaşırma sıralarla ilkököl öğrencisi gibi...sadece boyama kesme yapıştırma yapma ile olmuyor. Onları serbest bırakamıyorsun, serbest bıraktığında da, oyuncak hiçbir şey yok. (Yaren Öğretmen)*

## Eğitim Sürecinin Niteliğine İlişkin Sorunlar

Çalışma bulguları okul öncesi eğitimde eğitim sürecinin niteliğine ilişkin olarak planlama, öğrenme/öğretme süreci ve sınıf yönetimi konuları ile ilgili problemlerin olduğunu göstermektedir. Planlama boyutunda, öğretmenler okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde plan hazırlamak yerine erişilebilen hazır planları kullandıklarını dile getirmişlerdir. Bulgular, okul öncesi eğitimde plan hazırlamanın yerini hazır plan araştırmanın aldığını göstermektedir. Plan hazırlamayı “angarya” olarak gördüğünü ifade eden Banu Öğretmen, “..kâğıt üzerinde ben yapmadığım bir şeyi yapmış gibi de gösterebilirim” diyerek planların okul öncesi eğitim sürecinde belirleyici bir role sahip olmadığına ve planların kâğıt üzerinde kalabildiğine dikkat çekmiştir. Hülya Öğretmen hazır planların kullanılması nedeniyle öğretmenlik uygulamalarının sınıflarda benzerlik gösterdiğine dikkat çekilmiştir:

*Çoğu hazır plan kullanıyor, kendi hazırladığı planı uygulamıyor ki. Aslında etkinlik havuzları hazırlamamız lazım, etkinlik havuzundan etkinliği seçmemiz lazım. Ben bu işlerin hepsini çok iyi biliyorum hani nispeten de olması gereken de bu ama şu an öyle bir sektör var ki hazır plan sektörü var, herkes hazır plan kullanıyor, ben de dâhil. Hazır planlarda diyorsa ki bize bugün turl var oturuyoruz o gün hep beraber turl yapıyoruz.*



Önemli bir husus olarak, görüşmelerde öğretmenler kendi uygulamaları ile ilgili herhangi bir soruna değinmemişlerdir. Ancak gözlem bulguları okul öncesi eğitim sınıflarında öğrenme/öğretme süreci boyutunda özellikle öğretmen-çocuk etkileşimi ile ilgili sorunlar olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sınıflarda daha çok davranış yönetme, etkinlik yönergelerini verme, bilgi sağlama, çocukların yaptıklarını/cevaplarını doğrulama ve övgüde bulunma rollerini yerine getirdikleri görülmüştür. Özellikle serbest oyun zamanlarında çocukların öğretmenlerle etkileşiminin oldukça sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin, çocuklar serbest oyun oynarken Kübra Öğretmen ve Ayşe Öğretmenin materyal hazırladıkları, Yasemin Öğretmenin daha çok çocuklar arasındaki anlaşmazlıklara müdahale ettiği, Sibel Öğretmenin kendi masasında oturarak kitap incelediği ve stajyer öğrenci ile bir sonraki etkinlik hakkında konuştuğu, Hülya Öğretmenin masasından çocukları izlediği ve Yasemin Öğretmenin sınıfı topladığı ve dolapları düzenlendiği görülmüştür. Yapılandırılmış etkinlikler sırasında da öğretmen-çocuk etkileşiminin her zaman çocukların öğrenmesini geliştirecek şekilde gerçekleşmediği tespit edilmiştir. Örneğin, Kübra Öğretmen ve Yasemin Öğretmenin bir sınıf etkinliği olarak çocuklara oyun hamuru dağıttıkları ancak bu zaman diliminde çocuklarla neredeyse hiç etkileşime girmedikleri ve daha çok izleyici rolünü üstlendikleri gözlemlenmiştir. Yasemin öğretmenin de çocukların boyama, kesme ve yapıştırma yaparak bir salyangoz modelinin kopyasını oluşturdukları bir etkinlik sırasında, çoğunlukla süreye, materyallerin kullanımına ve etkinlik gerekliliklerine (“*Bakın böyle olacak.*”) ilişkin uyarılarda bulunmak üzere çocuklarla etkileşime girdiği gözlemlenmiştir.

Öğretmen görüşmelerinde ortaya çıkmayan ancak gözlemlerde öğrenme/öğretme süreci boyutu ile ilgili olarak tespit edilen bir diğer problem, okul öncesi eğitim sınıflarında kimi zamanlarda çalışma kağıdına/kitabına dayalı şekilde öğretim yapılmasıdır. Çocuklara oyun temelli ve gerçek hayatla ilişkili ilk elden deneyimler sunmak yerine, Ayşe Öğretmenin katı-sıvı kavramını, Banu Öğretmenin ses farkındalığını, Sibel Öğretmenin geometrik şekilleri ve Yaren Öğretmenin toplama işlemini çalışma kağıtları ile ele aldıkları görülmüştür. Bu uygulamalarda bireysel öğrenme hızları göz ardı edilerek çocukların öğretmenleri tarafından hızlı olmaları konusunda uyarıldıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca, çalışma bölümünü bitiren çocukların diğer arkadaşlarını bekleyerek (“*Yapanlar çiçek olup beklesin.*” Banu Öğretmen) öğrenme zamanlarını verimsiz geçirdikleri görülmüştür. Çalışma kağıtlarına ilişkin verilen yönergelere bazı çocukların uymadığı ya da uymak istemediği de dikkat çekmiştir. Banu Öğretmenin sınıfında, verilen yönerge doğrultusunda çalışma kağıdında doğru cevabı daire içine almayan ve çalışma kağıdındaki boşluğa verilen yönergeye uygun resim çizmek yerine kendi istedikleri resimleri çizen çocukların öğretmenleri tarafından uyarıldıkları (“*Hayır, öyle çizmiyoruz.*”, “*Koyun yapmıyoruz.*”, “*İçini boyamıyoruz.*”) görülmüştür. Hülya Öğretmen, öğretmenlerin okul öncesi eğitim için uygun olmayan yöntemlere çocukları ilkokula hazırlamak amacıyla başvurduklarını şu şekilde ifade etmiştir:

*Biraz yönetmeliğin dışında ama şöyle bir uygulama da yapıyoruz biz burada beş yaş öğretmenleri olarak, ilköğretimde maalesef biliyorsunuz 40 dakika oturuyorlar, oturmaları gerekiyor, öğretmeni dinlemeleri gerekiyor, öğretmen artık ders anlatıyor...Biraz bu konuda çok fazla çocukları, özellikle 5 yaş gruplarını öğretmeni dinleme ve oturma, yerinde sabit oturma konusunda biraz zorluyoruz.*

Sınıf gözlemleri okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde sınıf yönetimi ile ilgili sorunlarla da karşılaştıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin olumsuz davranışlarla baş etmek için bazı zamanlarda yapıcı olmayan yöntemlere başvurdukları gözlemlenmiştir. Örneğin, öğretmenlerin istenmeyen davranışlar oluştuğunda çocukları etkinliği yarıda bırakmakla (Banu Öğretmen) ve sınıftan atmakla (Sibel Öğretmen) tehdit ettikleri görülmüştür. Bir başka sınıftan Ayşe

Öğretmenin sınıfına gönderilen bir çocuğun, Ayşe Öğretmenin sınıfında yaklaşık 30 dakika boyunca kimseyle konuşmadan sandalyede oturduğu görülmüştür. Yaren Öğretmenin çocukları susturmak için sınıfta düdük çaldığı gözlemlenmiştir. Banu Öğretmen çocukları oyun oynamaktan mahrum bırakarak ve “çalışmak zorunda bırakarak” cezalandırdığını şu şekilde ifade etmiştir:

*Bu durumda diyorum ki (çocuk kurala uymadığı zaman), o zaman sen oturacaksın masada etkinlik yapacaksın, işte Mandala çalışması veriyorum, rakam çalışması hani o tür çalışmalarla arkadaşları orada oyun oynarken o çalışma yapıyor.*

Sınıf yöntemi boyutunda, öğretmenlerin sınıflarında özel ilgi gerektiren çocuklar olduğunda tek başlarına yetersiz kaldıkları ve öğretmenin tüm dikkatinin bu çocuklara kayması nedeniyle sınıftaki eğitim süreçlerinin aksadığı gözlemlenmiştir. Örneğin, Sibel Öğretmenin sınıfında çılgılık atan, “Kendimi öldüreceğim” diyen, sandalyeleri deviren ve öğretmene vurmaya çalışan bir çocuk nedeniyle grup etkinliğine ara verildiği görülmüştür. Yasemin Öğretmenin sınıfındaki bir çocuğun bir nedene bağlı olmaksızın sınıfta 28 kez aralıklı çılgılıklar attığı gözlemlenmiştir. Çocuğun bağırarak sınıftan çıkması ve okul koridorunda çılgılık atamaya devam etmesi ile sonuçlanan bu olay sırasında serbest oyun zamanında olan bazı çocukların elleri ile kulaklarını kapattıkları ve oyunlarına devam etmedikleri görülmüştür. Bulgular, öğretmenlerin özel ilgi gerektiren çocukları okul öncesi eğitim sınıfları için “bir problem” olarak görmelerinde aile tutumunun önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Hülya Öğretmen, bazı ailelerin çocuklarının özel gereksinimlerini kabul etmemeleri nedeniyle okul öncesi öğretmenlerinin bu çocuklarla zorluk yaşadığını şu şekilde ifade etmiştir:

*Otistik olduğunu düşünüyorsunuz mesela, annesi babası karar veriyse raporsuz bir şekilde o çocuk hiçbir destek eğitim almadan bizimle beraber sınıfa giriyor ve biz bu anlamda savunmasız bırakıyoruz. Ve diyorlar ki bize o çocuk evde olup daha da kötüye gideceğine sizinle beraber gelişir. Evet, doğru tabii ki evde olacağına bizimle beraber olsun ama raporu olsun, desteğini alsın, rehabilitasyon merkezine gidecekse gitsin, özel eğitim alacaksa alsın, biz de ona tabii ki seve seve kollarımızı açalım, saralım sarmalayalım... Dört tane özel öğretim öğrencisi ile ve 20 tane çocukla bir yılı tamamladım. Valla ağlayarak eve gittiğimi biliyorum.*

Yasemin Öğretmen de bazı öğretmenlerin yönetilmeleri zor olduğu için özel ilgi gerektiren çocukları sınıflarına dahi kabul etmek istemediklerini belirterek, ailelerin özel ilgi gerektiren çocukları için öğretmenin dışında profesyonel bir destek alma hususunda ikna edilmelerinin önemli olduğuna dikkat çekmiştir.

## Tartışma

Ankara'daki farklı okullarda görev yapan ve çeşitli öğretmenlik deneyimlerine sahip yedi okul öncesi öğretmeni ile yapılan görüşmeler ve bu öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirilen gözlemler, okul öncesi eğitim kademesinde yapısal özellikler ve eğitim süreci ile ilgili çeşitli nitelik sorunları olduğunu ortaya koymuştur. Yapısal özellikler boyutunda; aile beklentileri, aile ilgisi, öğretmenlik inançları, öğretmen eğitimi, sınıf mevcudu, teneffüs ve ekipman/materyal durumu ile ilgili hususlarda olmak üzere eğitim girdisi ve kaynaklarında sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Eğitim süreci boyutunda; planların hazırlanması ve uygulanması, öğretmen-çocuk etkileşimi, çalışma kağıtlarının/kitaplarının kullanımı ve istenmeyen davranışlarla ve özel ilgi gerektiren çocuklarla baş etme hususlarına ilişkin olarak öğretmenlik uygulamalarında sorunlar yaşandığı bulunmuştur. Bu bulgular önceki bazı araştırmalarda elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Örneğin, Ağgül Yalçın ve Yalçın (2018) ve Sabancı, Altun ve Uçar Altun

(2018) bu çalışmadaki bulgulara benzer şekilde, okul öncesi eğitimde sınıf büyüklüğü, dış mekan özellikleri, ara verilmeyen program akışı, materyal durumu, aile ilgisi ve ailelerin okul öncesi eğitime bakış açısı ile ilgili hususlarda çeşitli sorunlar olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmada okul öncesi eğitim sınıflarının fiziksel şartlarının yetersizliği ile ilgili edinilen bulgular, Kurşunlu'nun (2018) on iki farklı ilden 120 okulu kapsayan kapsamlı çalışmasındaki bulgular ile örtüşmektedir. Kurşunlu, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel özelliklerinin sınıf genişliği, sınıf mevcudu, öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi ve okul bahçesinin özellikleri gibi pek çok açıdan uygun nitelikte olmadığını saptamıştır. Bu çalışmadaki bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ve öğretmenlerin özel ilgi gerektiren çocukların bulunduğu sınıflarda tek başlarına sınıf yönetimi konusunda zorlandıklarını göstermiştir. Bu bulgularla tutarlı şekilde, Tükel'in (2017) çalışmasına katılan okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi eğitimde sorunların giderilmesi için özellikle eğitim programına ilişkin hizmet içi eğitimlerin tekrarlanması ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda birden fazla öğretmenin görevlendirilmesi önerilerinde bulunmuşlardır. Öztürk ve Gangal (2016) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde profesyonellikten uzak davrandıklarına ve daha çok kriz atlarmaya yönelik uygulamalar yaptıklarına değinmişlerdir. Benzer şekilde bu çalışmadaki bulgular öğretmenlerin özellikle istenmeyen davranışlarla baş etme stratejileri hakkında kendilerini geliştirmeye ihtiyaçları olduğunu ortaya koymaktadır.

Alanyazındaki bazı araştırmalar, bazı yapısal özelliklerin niteliği ile eğitim sürecinin niteliği arasında bir ilişki olduğuna dikkat çekmektedir (Örneğin, Cadima, Aguiar ve Barata, 2018; Hu, Fan, Wu ve Yang, 2017; Slot, 2018; Slot, Leseman, Verhagen ve Mulder, 2015). Bu çalışma da yapısal özellikler ile eğitim süreci arasındaki ilişkiyi destekleyen kanıtlar içermektedir. Spesifik olarak, sınıf mevcudu, teneffüs, ekipman/materyal durumu, öğretmen eğitimi, öğretmenlik inançları, aile beklentileri ve aile ilgisi gibi yapısal özelliklerle ilgili çeşitli sorunların eğitim sürecini olumsuz yönde etkilediği ileri sürülebilir. Örneğin, öğretmenlerin uygun olmasa bile takdir kazanmak için aile beklentilerine karşılık veren uygulamalar yaptıkları ve çocukların aile desteği olmadan bazı kazanımları elde etmesinin zorlaştığı bulunmuştur. Kalabalık sınıflarda hareket gerektiren etkinliklerin yapılmasının güçleştiği, çocuklara gösterilen bireysel ilginin azaldığı, öğretmen geri bildirimlerinin yüzeyselleştiği ve daha çok sınıf yönetimine zaman ayrıldığı bulunmuştur. Ayrıca, bu çalışmada eğitim süreci ile ilgili ortaya konulan kimi sorunların tespit edilen yapısal sorunlardan kaynaklandığı ileri sürülebilir. Örneğin, öğretmenlerin çalışma kağıtlarına/kitaplarına dayalı öğretim yapmalarının nedenlerinden birisi akademik kazanım beklentisi içerisinde olan aileler olabilir. Hazır planların kullanılması, öğretmenlerin planlamayı angarya olarak görmeleri ve planların hazır verilmesi gerektiğini düşünmeleri ile açıklanabilir. Öğretmen-öğrenci etkileşimi ve sınıf yönetimi ile ilgili sorunlar öğretmenleri gerçek sınıf ortamından kopuk bir şekilde yetiştiren öğretmen eğitiminden kaynaklanıyor olabilir. Dolayısıyla, okul öncesi eğitimde aile, öğretmen ve çalışma koşulları kaynaklı yapısal sorunların çözülmesi ile eğitim süreçlerinin iyileşebileceği iddia edilebilir. Bu iddia doğrultusunda, a) ailelerin okul öncesi eğitimin amaçları ve yöntemleri ve aile desteğinin çocuk gelişimi üzerindeki etkileri hakkında bilinçlenmelerini, (b) öğretmenlerin uygulamaya dayalı hizmet öncesi eğitim almalarını ve mesleki gelişimlerini hizmet içi faaliyetlerle devam ettirmelerini ve (c) sınıf mevcudu, teneffüs ve ekipman/materyal hususlarında öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileşmesini sağlayacak eğitim politikaların geliştirilmesi önerilebilir. Ancak bu noktada bir uyarıda bulunulması gerekmektedir. Cryer vd. (1999) yapısal özellikler bakımından birbirinden farklı eğitim sistemlerinde eğitim süreçlerinin niteliğinin benzer olduğuna dikkat çekerek, eğitim sürecinin iyileştirilmesi çalışmalarında yapısal özelliklere yapılacak müdahalelerin sonuç vermeyebileceğini öne sürmüşlerdir.

Burchinal (2018) nitelikli okul öncesi eğitim için daha çok öğretmenlerin sınıflardaki uygulamalarına, neler öğrettiklerine ve çocukların öğrenmesini ne düzeyde desteklediklerine odaklanılması gerektiğinin altını çizmiştir. Bu odakla bir değerlendirme yapılırsa, önceki bazı çalışmalar gibi (örneğin, Canbeldek, 2015, Ertürk, 2015; Güçhan Özgül, 2011), bu çalışma okul öncesi eğitim kademesinde eğitim süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Aras (2016) ve Goleman (2014) tarafından ortaya konulan bulgularla tutarlı bir şekilde, bu çalışmada serbest oyun zamanlarında çocukların öğrenmesini destekleyici öğretmen-çocuk etkileşimine neredeyse hiç rastlanmamıştır. Okul öncesi eğitim sınıflarında çocuklar için serbest oyun zamanlarının öğretmenler için de adeta serbest bir zamana dönüşmüş olması oldukça düşündürücüdür. Okul öncesi öğretmenleri toplum tarafından “bakıcı” olarak görülme rahatsızlık duymaktadırlar (Zembat, 2012). Bu toplumsal algıya karşı duyulan rahatsızlığa rağmen okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarda çocuğun öğrenmesini destekleme ve zenginleştirme rolünden daha çok çocukları izleme, yönetme ve kontrol etme rollerini üstleniyor olmaları, kendini gerçekleştiren bir kehanet olarak okul öncesi öğretmenleri sınıflarda daha çok bir “bakıcı” gibi mi davranıyor? sorusunu akıllara getirmektedir. Hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarının ve hizmet içi eğitimler ile öğretmenlerin öğretmen-öğrenci etkileşimine yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi daha nitelikli bir okul öncesi eğitim için önemli görülmektedir.

Mevcut okul öncesi eğitim programında çocuklar için en iyi öğretim yönteminin oyun olduğu ve öğrenme sürecinde deneyerek öğrenme fırsatlarının çocuklara sunulması gerektiği açıkça belirtilmiştir (MEB, 2013). Ancak öğretmenlerin çalışma kağıtlarına/kitaplarına başvurduklarını gösteren çalışma bulguları, uygulanması istenilen eğitim programı ile öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları program arasında bir fark olduğuna işaret etmektedir. Bassok, Latham ve Rorem (2016) anasınıflarında çalışma kitaplarının ve alıştırmaya sayfalarının daha sık kullanılmaya başlandığını ve öğretmen merkezli öğretime daha fazla zaman ayrıldığını gösterdikleri çalışmalarında, “Anasınıfı yeni birinci sınıf mı?” sorusunu ortaya atmaktadırlar. Türkiye bağlamında, okul öncesi öğretmenlerinin çalışma kağıtlarını/kitaplarını daha çok çocukları ilkokula hazırlamak amacıyla kullandıkları göz önüne alındığında, okul öncesi eğitim sınıflarını birinci sınıfa dönüştürmeden çocuk merkezli bir yaklaşım ile çocukların ilkokula nasıl hazır hale getirebileceği hususunda öğretmenlere destek olunması eğitim sürecinin niteliğinin iyileşmesine katkı sağlayabilir. Çalışma kağıtlarının okul öncesi eğitim sınıflarında bir öğretim yöntemi olarak ön plana çıkıyor olması okul öncesi eğitim üzerindeki akademik baskıya işaret etmektedir. Okul öncesi eğitim sınıflarında oyunun yerini doğrudan öğretimle akademik becerilerin öğretimi alıyor olabilir (Nicolopoulou, 2010). Özellikle Türkiye gibi rekabete dayalı ve sınav odaklı bir eğitim sisteminde, okul öncesi öğretmenleri çalışma kağıtları ile çocukları kendilerini bekleyen gelecek sınavlara hazırlamaya başlamış olabilirler. Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde akademik kazanımları önemsiyor olmaları kendi eğitim felsefelerinden kaynaklanabileceği gibi ailelerden de kaynaklanıyor olabilir. Zira güncel bir çalışmada Türk ailelerin çocuklarının eğitiminde sınav başarısı ile ilgili dersleri daha önemli gördükleri ve çocuklarının akademik başarısını oldukça önemsedikleri gösterilmiştir (Yurttaş Kumlu ve Çobanoğlu, 2019).

Sonuç olarak, ülkemizde okul öncesi eğitimin niteliği hem yapısal özellikler hem eğitim süreci boyutunda geliştirilmelidir. Finansal yetersizlikler bazı yapısal sorunların çözümü için engel teşkil ediyor olabilir. Ancak öğretmenlere ve ailelere yapılacak etkin müdahaleler ile okul öncesi eğitimde birçok önemli sorunun çözülebileceği düşünülmektedir. Gelecek araştırmalar özellikle okul öncesi eğitimde öğretmen niteliğinin ve aile desteğinin nasıl geliştirilebileceği ile ilgili bilgi

birikimimize katkı sunmalıdır. Bu çalışmada öğretim ve sınıf yönetimi boyutlarında tespit edilen bazı sorunlara öğretmenlerin görüşmelerde değinmediği dikkat çekmektedir. Bu durum göz önüne alınarak gelecek çalışmalarda daha uzun süreli gözlemler ile öğretmenler tarafından sorun olarak algılanmayan ancak eğitim sürecini etkileyen problemlerin ortaya çıkarılması önemli görülmektedir. Öğretmenlerin özellikle kendi uygulamalarından kaynaklı sorunlar hakkında farkındalığının geliştirilmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Eğitim sürecine ilişkin olarak tespit edilen önemli sorunlar olarak okul öncesi eğitim sınıflarında çalışma kağıtlarının ve hazır planların kullanımı konuları sonraki çalışmalarda farklı yönleriyle derinlemesine ele alınmalıdır. Bu çalışmada gözlemlerin tek bir araştırmacı tarafından ve bir okul gününde gerçekleştirilmiş olması çalışma için önemli bir sınırlılık oluşturmaktadır. Gelecek araştırmalarda gözleme dayalı çalışmalarda veri toplama sürecinde birden fazla gözlemciye başvurulmalı ve daha uzun süreli etkileşime girilerek farklı günlerde gözlemler gerçekleştirilerek veri toplanmalıdır. Katz'ın (1993) önerisi doğrultusunda sonraki çalışmalarda çocuklar, aileler ve toplumdaki ilgili diğer paydaşların okul öncesi eğitimin sorunlarına ilişkin görüşlerinin alınması sorunların farklı yönleriyle anlaşılmasına katkı sunabilir. Ayrıca, gelecek çalışmalarda Türkiye'nin kırsal ve kentsel bölgelerindeki farklı tipteki okullarda ve sınıflarda (örneğin, özel okul, ilkokula bağlı anasınıfı) okul öncesi eğitimin niteliği ile ilgili sorunların farklılaşma durumu incelenmelidir.



**Kaynaklar /References**

- Ağgöl Yalçın, F. A., & Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *İlköğretim Online*, 17(1), 367-383.
- Akgün, E., Yarar, M., & Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: A phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173-1184.
- Arslan, Z. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programını uygulamada karşılaştıkları sorunların düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Arslan, S., & İlkay, N. (2015). Okul öncesi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 22-32.
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun Könez, N., & Yalçın, G. (2018). Türkiye’de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor? *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 119-150.
- Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*, 2(1), 1-31.
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., ... & Charron, A. (2010). A comparative study of structural and process quality in center-based and family-based child care services. *Child & Youth Care Forum*, 39(3), 129-150.
- Burchinal, M. (2018). Measuring early care and education quality. *Child Development Perspectives*, 12(1), 3-9.
- Cadima, J., Aguiar, C., & Barata, M. C. (2018). Process quality in Portuguese preschool classrooms serving children at-risk of poverty and social exclusion and children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 45(4), 93-105.
- Canbeldek, M. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed method approaches* (2nd ed.). California: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339-361.
- Çobanoğlu, R. (2017). *A mixed methods study of teacher-child interaction quality and teacher beliefs* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Çullu, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimine yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. R. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Philadelphia: Falmer Press.
- Ersoy, F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Edt.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 81-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertük, H. G. (2015). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güçhan Özgül, S. (2011). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Heckman, J. J. (2000). Policies to foster human capital. *Research in Economics*, 54(1), 3-56.
- Hong, S. L. S., Sabol, T. J., Burchinal, M. R., Tarullo, L., Zaslow, M., & Peisner-Feinberg, E. S. (2019). ECE quality indicators and child outcomes: Analyses of six large child care studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 49(4), 202-217.

- Hu, B. Y., Fan, X., Wu, Y., & Yang, N. (2017). Are structural quality indicators associated with preschool process quality in China? An exploration of threshold effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 40(3), 163-173.
- Irwin, L. G., Siddiqi, A., & Hertzman, G. (2007). *Early child development: a powerful equalizer*. Vancouver, BC: Human Early Learning Partnership (HELP).
- İş, A. (2017). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programındaki kazanımların gerçekleşme düzeyine yönelik algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Jalongo, M. R., Fennimore, B. S., Pattnaik, J., Laverick, D. M., Brewster, J., & Mutuku, M. (2004). Blended perspectives: A global vision for high-quality early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 143-155.
- Kagıtcıbası, C., Sunar, D., Bekman, S., Baydar, N., & Cemalcılar, Z. (2009). Continuing effects of early enrichment in adult life: The Turkish Early Enrichment Project 22 years later. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(6), 764-779.
- Kale, M., Dikici-Sğırtmaç, A., Nur, İ., & Abbak, B. S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 35-45.
- Katz, L. G. (1993). Multiple perspectives on the quality of early childhood programmes. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1(2), 5-9.
- Kılıç, Ş. (2019). *Okul öncesi eğitimde temel sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli.
- Koçyiğit, S. (2015). Family involvement in preschool education: Rationale, problems and solutions for the participants. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 141-157.
- Köksal, O., Balaban Dağal, A., & Duman, Ö. A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 46, 379-394.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222.
- Kurşunlu, E. (2018). *Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel özelliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). 15.04.2019 tarihinde [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun\\_0/temelkanun\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html) adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. 24.07.2019 tarihinde <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooportunam.pdf> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2018-2019*. 21.01.2019 tarihinde [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_09/30102730\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2018\\_2019.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_organ_egitim_2018_2019.pdf) adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (n.d.). *2023 eğitim vizyonu*. 24.07.2019 tarihinde [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf) adresinden alınmıştır.
- NAEYC (2005). *NAEYC early childhood program standards*. 24.07.2019 tarihinde <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globallyshared/downloads/PDFs/resources/positionstatements/Position%20Statement%20EC%20Standards.pdf> adresinden alınmıştır.
- Newberger, J. J. (1997). New brain development research. A wonderful window of opportunity to build public support for early childhood education! *Young Children*, 52(4), 4-9.
- Nicolopoulou, A. (2010). The alarming disappearance of play from early childhood education. *Human Development*, 53(1), 1-4.
- Ogelman, H. G. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında serbest zaman etkinliklerinin gözlemlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 125-138.
- Ogelman, H. G., & Sarıkaya, H. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 81-100.

- Olgan, R. (2015). Influences on Turkish early childhood teachers' science teaching practices and the science content covered in the early years. *Early Child Development and Care, 185*(6), 926-942.
- Oturakdaş, S. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kalite özelliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özkanlı Ertuğrul, B. (2019). *Türkiye'de 1990-2019 yılları arasında uygulanan okul öncesi eğitim politikalarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, Y., & Gangal, M. (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hakkındaki inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 593-608.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development, 72*(5), 1534-1553.
- Pessanha, M., Aguiar, C., & Bairrão, J. (2007). Influence of structural features on Portuguese toddler child care quality. *Early Childhood Research Quarterly, 22*(2), 204-214.
- Sabancı, A., Altun, M., & Altun, S. U. (2018). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerine göre ana sınıfı eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 24*(2), 339-385.
- Serdaroğlu, H. U. (2019). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesi ile çocukların dil gelişim düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information, 22*(2), 63-75.
- Slot, P. (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review*. Paris: OECD Publishing.
- Slot, P. L., Leseman, P. P., Verhagen, J., & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly, 33*(4), 64-76.
- Taştekin, E., Yükcü, Ş. B., İzoğlu, A., Güngör, İ., Işık Uslu, A. E., & Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. *Hacettepe Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 1-20.
- Tükel, A. (2017). *2013 okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ulferts, H., Wolf, K. M., & Anders, Y. (2019). Impact of process quality in early childhood education and care on academic outcomes: Longitudinal meta-analysis. *Child Development, 90*(5), 1474-1489.
- Wang, S., Hu, B. Y., & LoCasale-Crouch, J. (2020). Modeling the nonlinear relationship between structure and process quality features in Chinese preschool classrooms. *Children and Youth Services Review, 109*, 1-10.
- Yazıcı, D. N. (2019). Türkiye'de okul öncesi eğitimde kaynaştırma: Neredeydik? Neredeyiz? Nerede olmalıyız? *Turkish Journal of Special Education, 1*(1), 70-85.
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yurttaş Kumlu, G., & Çobanoğlu, R. (2019). Çocukların eğitiminde merkezi sınav başarısı ile ilgili dersler daha mı önemli? Aile görüşü ve ilişkili faktörler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, doi:10.9779/pauefd.561551*.
- Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 37*(163), 203-215.

**Yazarlar**

Dr. Rahime Çobanoğlu  
Okul öncesi eğitim, etkili öğretim, öğretmenliğe yönelik inançlar ve eğitim programları alanlarında çalışmalar yürütmektedir.

Prof. Dr. Ali Yıldırım  
Öğretmen eğitimi, etkili öğretim, eğitim programları, öğrenci değerlendirmesi ve nitel araştırma alanlarında çalışmalar yürütmektedir.

Doç. Dr. Yeşim Çapa Aydın  
Yükseköğretimde ölçme ve değerlendirme, mesleki gelişim, performans değerlendirme, akademik duygular ve özyeterlik alanlarında çalışmalar yürütmektedir.

*İletişim*

Sinop Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Merkez/Sinop  
E-mail: crahime@gmail.com

University of Gothenburg  
Department of Pedagogical, Curricular and Professional Studies  
Göteborg/Sweden  
E-mail: ali.yildirim@gu.se

Orta Doğu Teknik Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Çankaya/Ankara  
E-mail: capa@metu.edu.tr

## Summary

**Puprose.** The promises of early childhood education (ECE) for children and society have been well documented in the literature. In Turkey, Ministry of National Education has recently declared that ECE services are to be expanded and the education of five-year-old children is to be compulsory by 2023. The efforts to increase the number of children enrolled in ECE programs are considered an important progress for Turkey. However, it is critical that children have access to high quality ECE because children's gains are contingent on the quality of the programs they attend. High quality ECE is comprised of a range of components including high quality physical environment, developmentally appropriate pedagogy and curriculum, responsiveness to basic and unique needs, respect for family and community culture, well-educated teachers and staff, and rigorous program evaluation (Jalongo et al., 2004). Conventionally, research has focused on outcomes, structural features, and educational process to investigate quality in ECE (Dahlberg, Moss, & Pence, 1999). In the current study, we delved into the problems related to structural and process quality in ECE. As defined by Dahlberg et al. (1999), structural quality refers to the quality of input characteristics such as teacher education, teaching experience, class size, and resources, whereas process quality pertains to the quality of children's classroom experiences.

**Methodology.** A phenomenological approach was adopted in this qualitative research. The phenomenon addressed in the study is "quality problems in ECE". Seven female early childhood teachers were interviewed in-depth to provide insight into how they experienced the quality problems in ECE. These teachers' classrooms were also observed during one school day to contextualize interview findings. Maximum variation sampling was used in the selection of teachers. Accordingly, the teachers that work in schools in five different districts of Ankara were involved in the study. It was also ensured that both novice and expert teachers were included in the sample. In the study, four teachers had at least ten years of experience in teaching profession, while three teachers' experience in teaching was less than ten years. All teachers had a higher education degree in ECE; however, two of them obtained their degrees through open education. Data were analyzed through content analysis. The trustworthiness of the study was ensured through several strategies including prolonged field experience, in-depth data collection, triangulation, thick description, and peer check.

**Results, Discussion, and Conclusion.** The problems in the domain of structural quality were mainly related to families (i.e., family expectations, family interest in children's education), teachers (i.e., teacher beliefs about education, teacher education and professional development), and working conditions (i.e., class size, breaks, equipment and materials). Specifically, the teachers claim that some families have inappropriate expectations regarding ECE (e.g., ECE just for play, ECE for academic gains, ECE for caring, ECE for products) and are not keenly interested in the education of their children. The results, moreover, show that some teacher beliefs such as beliefs about the use of units in curriculum desing and the value of lesson planning are not consistent with the main principles adopted in the current ECE curriculum. Regarding teacher education and professional development, teacher training programs are considered weak for preparing ECE teachers to deal with actual classroom situations due to their emphasis on theory rather than practice. Additionally, the teachers perceive the provision of professional development programs to be critical for improving the qualifications of highly experienced teachers in the field. In the dimension of working conditions, the results indicate that high class size exerts a negative impact on educational processes in ECE as it becomes



difficult for teachers to manage children, allocate special time with each child, individualize education, offer children choices, and implement activities that require movement. The results, furthermore, show that teachers may quit their teaching roles in classrooms for a while to take a rest as there is no time formally allocated for taking a break during work hours. Regarding the equipment and materials available in learning environments, the teachers note the inequalities among public schools.

The results for the domain of process quality figure out the problems that are related to planning (i.e., use of readymade lesson plans, unimplemented lesson plans), instruction (teacher-child interaction, worksheet use), and classroom management (i.e., managing undesired behaviors, coping with children that need special attention). It seems that planning does not constitute a valuable part of teaching in ECE as the teachers state that they prefer using readymade lesson plans over preparing their own plans for their classrooms. Considering teacher-child interaction, the results show that the ECE teachers tend to interact with children mostly for managing behaviors, giving instructions, providing information, approving responses and behaviors, and praising. The study reveals that teacher-child interaction is considerably limited during children's free play periods. Furthermore, the study unveils that the ECE teachers rely on worksheets to teach children concepts. The problem is that the teachers expect children to complete worksheets at the same pace and expect them to wait for their peers if they finish early. In relation to the problems regarding classroom management, the study indicates that the teachers use some inappropriate strategies such as threat and time out to manage undesirable child behaviors. The teachers face problems especially regarding the behavior management of children who require special attention. The families who do not seek for professional support seem to make the job of teachers with children with special needs much more difficult.

Overall, it can be concluded that there are various problems in ECE related to structural and process quality in the public schooling context of Turkey. The current findings support the previous research which shows the link between structural and process quality (e.g., Cadima, Aguiar, & Barata, 2018; Hu, Fan, Wu, & Yang, 2017; Slot, 2018; Slot, Leseman, Verhagen, & Mulder, 2015). Considering this link, it can be argued that the solution of structural problems regarding families, teachers, and working conditions might improve the process quality in ECE classrooms. It is required that teacher education and professional development programs especially pay attention to addressing teachers' beliefs that are not consistent with the principles of current ECE curriculum and improve teachers' qualifications for interacting with children effectively. Future research should examine the quality problems in ECE from the perspective of parents and children.