

Türkiye’de Erken Çocukluk Dönemi Öğretmenlerinin Eğitim Programı Geliştirme Sürecine Katkıları

Gülşen ÜNVER¹, Gürcü ERDAMAR²

ÖZ

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin eğitim programı geliştirme süresine katkılarını arttırmaya yönelik bulgulara ulaşmaktır. Bu amaçla, “Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin, program geliştirme sürecine katkıları ve katkılarını arttırma yolları nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışmaya erken çocukluk eğitim programı çalışma kurulunda görev almış olan iki Milli Eğitim Bakanlığı temsilcisi, beş akademisyen ve üç öğretmen ile İzmir ilinde resmi Bağımsız Anaokulları ve İlköğretim Okullarına Bağlı Anasınıflarında, bu programı uygulayıcı rolünde olan 16 öğretmen katılmıştır. Veriler, katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Çalışmada erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin program geliştirme sürecine program çalışma kurulunda bazı roller üstlenerek, merkezi erken çocukluk eğitimi programını uygulamaya koyarak ve program değerlendirme çalışmalarına veri sağlayarak belirli ölçüde katkı getirdikleri bulunmuştur. Bununla birlikte, çalışmanın katılımcıları program çalışma kurulunun yapısı ve işleyişi, program geliştirme sürecinin yönetimi ve öğretmen eğitimine ilişkin bazı öneriler ortaya koymuştur.

Anahtar kelimeler: Erken çocukluk eğitim programı, program geliştirme, program geliştirme sürecinde öğretmenin rolü.

Early Childhood Teachers’ Contributions to Curriculum Development Process in Turkey

ABSTRACT

This study aims to propose some methods to improve the contributions of the early childhood teachers to curriculum development process in Turkey. And the main research questions were “How do the early childhood teachers contribute in curriculum development process?” and “How are their contributions improved in this process?” Semi-structured interviews were conducted with the members of Curriculum Development Commission (CDE) (two program staffs at Ministry of National Education, five faculty and three early childhood teachers) and 16 teachers who took in role application of the curriculum. Results revealed that the early childhood teachers contribute to curriculum development process by taking some roles in CDC, by implementing the centralized early childhood curriculum and by providing some data for program evaluation. However, the participants made suggestions for the structure and process of CDC, management of the curriculum development process and teacher education programs.

Keywords: Early childhood curriculum, curriculum development, teacher’s role in curriculum development.

¹ Doç. Dr., Ege Üniversitesi, gulsen.unver@ege.edu.tr

² Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, gurcu.erdamar@gmail.com

GİRİŞ

Erken çocukluk döneminin, bireysel ve toplumsal gelişim açısından önemli olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır. Erken çocukluk eğitimi, bir bakıma geleceğe yatırım yapmaktır. Bu yatırımın daha nitelikli olmasında, erken çocukluk eğitiminin planlı ve sistemli olarak yürütülmesi önemli bir değişkendir (Büyükkaragöz 1993; Güven 2010). Decker ve Decker’ın (1988) da belirttiği gibi, erken çocukluk eğitimi programları çeşitlilik gösterse bile, programların gerekliliği konusunda genellikle görüş birliği vardır. Bu nedenle erken çocukluk dönemine özgü eğitim programı tasarıları hazırlanmaktadır.

Eğitim programlarının geliştirilmesi uzman, öğrenci, aile, çevre koşulları vb. birçok etmene bağlı görülmektedir. Ancak bu etmenler arasında öğretmene ayrı bir yer verilmektedir (Genç 1997; Ornstein ve Hunkins 2009; Silin ve Schwartz 2003; Varış 1994). Erken çocukluk dönemi eğitim programı tasarılarının uygulama koşullarına uygun hazırlanması, uygulamaya olabildiğince yansıtılması ve değerlendirilmesinde de, öğretmenlere büyük bir rol düşmektedir (NAEYC, 1994’ten Akt. Elliott vd). Dolayısıyla, etkili erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin program geliştirme ve uygulama konusunda yeterli olmaları beklenmektedir (Dejong 1999).

Bazı program geliştirme çalışmalarında öğretmene hedefler, içerik, planlama vb. konularda karar alıcı ve etkin bir rol verilirken, bazı çalışmalarda ise uygulamada program tasarısına bağlı kalan daha edilgen bir rol verilmektedir (Schoonmaker 2010). Öğretmenlerin programla ilgili kararlarda etkin bir rol alması (Ertürk 1993; Ho 2010) ve program geliştirmenin her aşamasına katılmaları gerektiği (Ornstein ve Hunkins 2009) belirtilmektedir. Öncelikle öğretmen, program çalışma kurulunun daimi üyeleri arasında yer almaktadır. İhtiyaç analizi aşamasında en gerçekçi veri sağlama olanağı olan bireylerden biri de öğretmendir. Deneme çalışmasında program tasarısının öğretmenlerce iyi anlaşılması, öğretmenlerin programı uygulamaya koyma konusunda istek ve çaba göstermeleri ve değerlendirme için veri sağlamaları program geliştirmenin niteliğini büyük ölçüde arttırmaktadır. Bu nedenle, deneme çalışmalarında öğretmenlerin seçimi ve program tasarısı ile ilgili eğitim almaları önemli görülmektedir (Demirel 2009). Program tasarısının, deneme çalışmalarının ardından ülke genelinde yaygınlaştırılmaya değer görüldüğü durumda da, öğretmenlere büyük iş düşmektedir.

Türkiye’de erken çocukluk eğitimi öğretmenleri eğitim programı geliştirme çalışmalarına, program çalışma kurulunda görev alarak katılmaktadır. Program tasarısının uygulanması da büyük oranda öğretmenin sorumluluğundadır. Erken çocukluk eğitiminin temel ilkeleri arasında “programın düzenli olarak değerlendirilmesi” ve “değerlendirme sonuçlarının çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılması” yer almaktadır (MEB 2006). Bu ilkeler doğrultusunda, öğretmenlerin program değerlendirme çalışmalarına katkı getirmesi beklenmektedir (MEB 2008). Bunun yanında,

öğretmenler ile denetim ve rehberlik görevini üstlenenlerin programı uygulamada yaşanan sorunları ve çözüm önerilerini MEB'e ve program çalışma kuruluna iletmeleri istenmektedir (MEB 2006, 2013).

İlgili alanyazında, Türkiye'de erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin, program geliştirme sürecindeki rolleriyle bağlantılı bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların 1994 programları (ör., Can-Yaşar ve Mağden 2000; Genç 1997; Güler 2001), 2002 programı (ör., Cömert 2003; Uzun 2000) ve 2006 programı (ör., Aydın 2010; Erden 2010) üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Çalışmaların bazıları öğretmenlerin program tasarısına ilişkin görüşlerini (ör., Saylan 1998), bazıları öğretmenlerin program tasarısını uygulamaya geçirebilmek için yaptıkları etkinlikleri (ör., Aydın 2010; Uzun 2000) bazıları ise, öğretmenlerin programı uygulama sürecinde yaşadıkları sorunları (ör., Can-Yaşar ve Mağden 2000; Erden 2010) ortaya koymaktadır.

Yukarıda sözü edilen çalışmaların sonuçları doğrultusunda, Türkiye'de erken çocukluk eğitim programlarının temel katılımcılarından olan öğretmenlerin program geliştirme sürecine nasıl katkıda buldukları ve katkılarını arttırmak üzere yapılabilecek çalışmaların belirlenmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmanın amacı Türkiye'de erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin eğitim programı geliştirme süresine katkılarını arttırmaya yönelik bulgulara ulaşmaktır. Bu amaçla, "Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin, program geliştirme sürecine katkıları ve katkılarını artırma yolları nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin program geliştirme sürecine katkılarını arttırmaya yönelik alınacak karar ve yapılacak etkinliklerin düzenlenmesine dayanak oluşturabilir. Çalışma, öğretmenlerin program geliştirme konusunda eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesini de sağlayabilir. Bu ihtiyaçlar giderilerek, öğretmenlerin program geliştirmeye katkıları ve dolayısıyla, erken çocukluk eğitim programı geliştirme çalışmalarının niteliği artırılabilir. Ayrıca erken çocukluk eğitimi konusunda çalışan araştırmacılara, öğretmenlerden eğitim programlarıyla ilgili veri toplanması gereken noktalar konusunda öneriler sunulabilir.

YÖNTEM

Çalışmada olgubilim deseni uygulanmıştır. Bu desen kullanılarak Türkiye'de erken çocukluk eğitim programı geliştirme sürecinde öğretmenlerin katkı sağlama durumları, nedenleriyle birlikte açıklanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin program geliştirme sürecine katkılarının kuramsal olarak beklenen düzeyde olması için bazı önerilere de ulaşılmıştır. Olgubilim araştırmalarının temel veri toplama yöntemi görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buna dayanarak, çalışmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır.

Katılımcılar

Çalışmaya 2006 erken çocukluk eğitim programı çalışma kurulunda görev almış olan iki MEB temsilcisi, beş akademisyen ve üç öğretmen ile İzmir ilinde resmi Bağımsız Anaokulları ve İlköğretim Okullarına Bağlı Anasınıflarında, bu programı uygulayıcı rolünde olan 16 öğretmen katılmıştır. MEB temsilcisi ve akademisyenler için, sayıları az olduğundan, örneklem alınmamıştır. Uygulayıcı rolündeki, başarılı öğretmenlerin program geliştirme sürecindeki rolleriyle ilgili daha fazla veri sağlayabileceği düşünülerek, ölçüt örnekleme yöntemi (Yıldırım ve Şimşek 2013) kullanılmıştır. Dolayısıyla, MEB tarafından aylıkla ödüllendirilmiş olma ölçütüyle, İzmir’in merkez ve çevre ilçelerinde görev yapan toplam 16 erken çocukluk eğitimi öğretmeni veri toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın veri toplama araçları MEB temsilcisi, akademisyen ve öğretmenler ile programı uygulamakta olan öğretmenlere yönelik hazırlanmış olan görüşme formlarıdır. Program geliştirme sürecinde öğretmenlerden beklenen katkılar temele alınarak görüşme formlarının taslağı oluşturulmuştur. Katılımcı gruplar için ayrıca oluşturulmuş olan taslak görüşme formlarına ilişkin üç program geliştirme uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanlar bazı soruların ifade biçiminin değiştirilmesini ve başka sorular eklenmesini önermiştir. Nihai görüşme formlarında; kurulda görev almış MEB temsilcileri için dokuz, akademisyenler için sekiz, öğretmenler için 11 ve uygulayıcı rolündeki öğretmenler için 27 görüşme sorusu yer almıştır. Görüşme formları mesleki deneyim, sınıftaki öğrenci sayısı vb. kapalı uçlu soruların yanında öğretmenlerin program geliştirme sürecine katkılarını irdeleyen açık uçlu soruları içermiştir.

Veri Toplama Süreci

Yukarıda belirtildiği üzere, çalışmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Öncelikle katılımcılardan, görüşme için gönüllülük esasına göre randevu alınmıştır. Görüşmeler katılımcıların iş yerinde ve bireysel olarak yapılmıştır. Görüşmelerin 24’ünün dijital ses kaydı yapılmış, beş görüşmede ise görüşmeci tarafından elle not alınmıştır. Görüşme süreleri 21 ile 73 dakika arasında değişmiş olup, ortalama olarak 38 dakika sürmüştür. Ayrıca, 2006 ve 2013 program tasarıları okunarak, öğretmenlerden beklenen rollere ilişkin açıklamalar tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Öncelikle, görüşme ses kayıtları yazıya dönüştürülmüştür. Verilerin analizi elle yapılmıştır. Uygulayıcı rolündeki öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ardından görüşme kayıtlarının tümü araştırmacılarca bir kez okunmuştur. Sonra bir başlangıç kod listesi oluşturulmuş ve kontrol edilmiştir. Kodlayıcılar arasındaki güvenilirliği hesaplamak için bu kod listesi kullanılarak, üç ayrı görüşme kaydı, üç tur halinde kodlayıcılar tarafından ayrı şekilde kodlanmıştır. Kodlayıcı güvenilirliği birinci turda %42, ikinci turda %65 ve üçüncü turda %86 olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcıların bireysel olarak hesaplanan güvenilirlik düzeyi ise %94 ve %88’dir.

Miles ve Huberman (1994) bireysel ve kodlayıcılar arasındaki güvenilirliğin %80'den yüksek olmasını kabul edilebilir görmektedir. Buna dayanarak, kod listesiyle verilerin tümü analiz edilmiş ve bu kodlardan temalara ulaşılmıştır. Doğrudan alıntılarının seçiminde ilgili bulgu ve temayı yeterince yansıtmasına özen gösterilmiştir. Veri kaynağı kısaltmaları; çalışmanın tüm katılımcıları için ortak olarak (K), programı uygulama rolünü üstlenen öğretmenler için (UÖ) şeklinde kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

Çalışmada Miles ve Huberman'ın (1994) geçerlik ve güvenilirlik için önerdiği şu önlemler alınmaya çalışılmıştır: a) İçgeçerlik önlemi olarak veri toplama araçlarının hazırlanmasında ve analiz sürecinde program geliştirmenin kuramsal alt yapısı temele alınmıştır. b) İçgüvenirlik açısından kodlayıcı güvenilirliği hesaplanmış ve veri analizi için kod listesi oluşturulmuştur. c) İçgeçerlik ve içgüvenirlik açısından erken çocukluk eğitim program geliştirme çalışmalarında görev almış MEB temsilcisi, akademisyen ve öğretmenlerle veri kaynağı çeşitlendirilmiştir. Araştırmacıların ülke genelinde erken çocukluk eğitimi program geliştirme çalışmalarında görev almamış olmaları da, araştırmacı yanlılığını önlemede etkili görülebilir.

BULGULAR

Çalışmanın bulguları, “Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin, program geliştirme sürecine katkıları ve katkılarını arttırma yolları nelerdir?” sorusuna yanıt oluşturacak şekilde, üç ana başlık altında örgütlenmiştir. İlk iki başlık öğretmenlerin program geliştirme sürecine katkılarını; üçüncü başlık ise bu katkıların artması için bazı önerileri içermektedir. Ayrıca üçüncü başlıkta yer alan öneriler dört tema halinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin Program Geliştirme Sürecine, Program Çalışma Kurulu Üyesi Olarak Katkıları

Görüşmeler sırasında, kuruldaki öğretmenlerin program çalışmalarına yeterli düzeyde katkı sağladığını düşünenlerin yanında (n=5) bunun tersini düşünen kurul üyeleri de olmuştur (n=2). Kurul üyesi öğretmenler (n=3) özveri ve heyecanla çalıştıklarını ifade etmiştir. MEB temsilcileri de (n=2) öğretmenlerin kurul çalışmalarına katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Ancak, iki akademisyene göre, öğretmenler kurul toplantılarında pasif kalabilmekte, akademik yeterlikleri güncel bilgi ve becerileri edinme açısından sınırlılık göstermektedir. Program çalışma kurulunun, öğretmenlerin kurul üyesi olarak yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşleri Çizelge 1’de özetlenmiştir.

Çizelge 1. Öğretmenlerin Program Çalışma Kurulu Üyesi Olarak Yaptıkları Çalışmalar

<i>Program Çalışma Kurulu Üyesi Öğretmenlerin Çalışmaları</i>	<i>n</i>
Plan ve etkinlik örnekleri hazırlama	5
Program tasarımının yazımında rol alma	5
Program tasarımının uygulanabilirliğine ilişkin görüş sunma	3
Program tanıtım çalışmalarına katılma	3
İhtiyaç analizi çalışmalarına katılma	2
Kaynak tarama ve kurul çalışanları ile paylaşma	2
Program tasarımında yer alabilecek formlara ilişkin öneride bulunma	1

Çizelge 1’de program çalışma kurulunda görevli öğretmenlerin “yıllık plan, günlük plan ve etkinlik örnekleri hazırlama (n=5)” ve “program tasarımının yazımında (n=5)” daha fazla rol aldıkları görülmektedir. En az rol aldıkları çalışma ise, “program tasarımında yer alması gereken formlara (örneğin öz değerlendirme formu vb.) ilişkin öneride bulunma (n=1)”dır.

Öğretmenlerin Program Geliştirme Sürecine, Programın Uygulayıcısı Olarak Katkıları

Öğretmenlerin programın uygulayıcısı rolünde gerçekleştirdikleri çalışmalar Çizelge 2’de sunulmuştur.

Çizelge 2. Erken Çocukluk Eğitimi Programını Uygulayan Öğretmenlerin Yaptıkları Çalışmalar

<i>Programı Uygulayan Öğretmenlerin Çalışmaları</i>	<i>n</i>
Program değişikliklerinden haberdar olma	14
Program tasarımını edinme, okuma, anlama ve benimseme	12
Tasarıyı uyarlamaya dönük planlar hazırlama	5
Tasarıda önerilen değerlendirme formları doldurma	16
Programa ilişkin geri bildirim verme	16

Çizelge 2’ye göre, uygulayıcı rolündeki öğretmenlerin çoğu (n=14) program değişikliklerinden haberdar olmuştur. Ancak bu konudaki bilgilenmelerin, program değişikliği sonrasında gerçekleştiği ifade edilmiştir. İki öğretmen ise program değiştikten sonra dahi, değişimden haberdar olmadığını, bir-iki yıl süresince önceki programı uyguladığını söylemiştir.

Uygulayıcı rolündeki öğretmenlerden beşi programı okuduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak görüşmelerdeki diğer konuşmalardan, yedi öğretmenin de programı okudukları izlenimi edinilmiştir. İki öğretmen ise, programı okumadığını net bir biçimde söylemiştir. Program çalışma kurulu üyelerinin çoğu (n=7) ise, uygulayıcı rolündeki öğretmenlerin program tasarımını (özellikle esneklik ilkesini) yeterince anlayamadığını ve benimseyemediğini iletmiştir. Kurul üyesi bir öğretmen (K2) program değişikliğine uyum süreci yaşanmasını

doğal karşılaşmıştır. Kurul üyesi iki öğretmene göre ise, yeni mezun öğretmenler bu süreçte deneyimli öğretmenlerden daha başarılı olmaktadır.

Çizelge 2’de görüldüğü gibi, az sayıda öğretmen (n=5) program tasarısını uyarlamaya dönük planlar hazırlamaktadır. Uygulayıcı rolündeki öğretmenlerin çoğu (n=11) 2002 ve 2006 program değişikliklerinden sonra, özel yayınevleri tarafından basılmış yıllık ve günlük planları içeren materyalleri kullandıklarını belirtmiştir. İki öğretmen ise, planları kendilerinin hazırlamasını zaman kaybı ve angarya olarak görmüştür. Bu konuda UÖ13, “*Şu anda bütün ili gezin hiç kimse ne elinde plan hazırlıyor, ne hedefine bakıyor.... Bu kadar çok fazla hedeftir, yönetmelidir, sayfa sayfa öğretmene, el yazısıyla bilgisayarla yazdırtmak için zaman kaybettirmesinler.*” demiştir. Buna karşın, program çalışma kurulu üyelerinin çoğu (n=7) uygulamada hazır planların kullanılmasını uygun görmemiştir. Örneğin bir akademisyen (K7) “*Hazır planlarda, programın yapısına ters düşen kısımlar saptadıklarını*” belirtmiştir.

Öğretmenlerin programı uygulamalarına ilişkin diğer bir bulgu da, yazılı planlarla uygulamanın farklılık göstermesidir. Bu konuda UÖ13, ‘*Türkiye’deki hiçbir anaokulu öğretmeni artık programa göre çalışmıyor.*’ şeklinde görüş bildirmiştir. Aşağıdaki alıntı planların uygulanmak üzere değil, denetim için hazırlandığını göstermektedir:

“... belki müfettiş geldiğinde ... istediğini görüyor günlük planımızda; ama bunun dışında gene eskiye yönelik uygulamalarımızın daha çok olduğu, yani eğitim öğretim verirken amaç, kazanımdan çok bilgi aktarımının daha ön planda olduğu çalışmaların yapıldığı bir gerçek. (UÖ9)”

Çizelge 2’den uygulayıcı rolündeki öğretmenlerin tümünün program tasarısında yer alan değerlendirme formlarını doldurduğu (Gelişim raporu: 15, Kazanım değerlendirme formu: 13) anlaşılmaktadır. Günlük plana ilişkin değerlendirme yaptığını belirten öğretmen sayısı da azdır (n=5). Bu öğretmenler günlük plandaki bazı etkinliklerin uygulanamama nedenlerini ya da çocukların zorlandıkları etkinlikleri not ettiklerini belirtmiştir. Bunlardan bazıları günlük plana ilişkin değerlendirme sonuçlarından sonraki yılın planlanmasında (n=3) ve zümre toplantısı tartışmaları ve raporunun yazımında (n=2) yararlandıklarını ifade etmiştir. Günlük planın değerlendirme kısmını doldurmama nedeni olarak ise, UÖ4 “*zor ve ayrıntılı bir çalışma gerektirmesi*”ni göstermiştir.

Program çalışma kurul üyeleri ise, değerlendirme çalışmalarını program geliştirme sürecinin en az önem verilen, en zayıf yönlerinden biri olarak nitelendirmiştir. Bu durumu öğretmenlerin değerlendirme açısından yetersiz oluşu (n=2), programın esneklik ilkesini kavrayıp uygulayamayışı (n=1) ve yazma alışkanlığının olmayışına (n=1) bağlamışlardır. Bir MEB temsilcisi (K 5) ise, öğretmenin ‘*Çocukları değerlendirirken, onları etkileyen aile, okuldaki diğer öğretmenler vb. etmenleri de dikkate almasını*’ gerekli görmüş; ancak öğretmenlerin belirli bir kesimi değerlendirme etkinliklerini yalnızca yapması

gereken bir görev olarak algıladığını iletmıştır. Diğer bir MEB temsilcisinin (K3) görüşü, bu konudaki tabloyu açık ve net olarak ortaya koymaktadır: *“Öğretmenler yalnızca çocuğu gözleyip (davranışı) kazandı, kazanmadıya bakıyor, oysa programı bütün olarak değerlendirmeleri gerekiyor.”*

Çizelge 2, uygulayıcı rolündeki öğretmenlerin geribildirim verme konusunda bazı çalışmalar yaptıklarını göstermektedir. Öğretmenler doldurdıkları kazanım değerlendirme formlarını aile (n=9), okul yöneticisi (n=6) ve ilkökul öğretmenlerine (n=9) iletmeye çaba gösterdiklerini ifade etmiştir. Ancak bazı öğretmenler (n=2) doldurdıkları değerlendirme formlarının resmi ve sistematik olarak ilkökula iletilmiyor olmasından, bazı müfettiş ve yöneticilerin formları incelemek istememesinden de rahatsız olduklarını söylemiştir. Örneğin, UÖ13 bu konuda yaşanan süreci şöyle özetlemiştir:

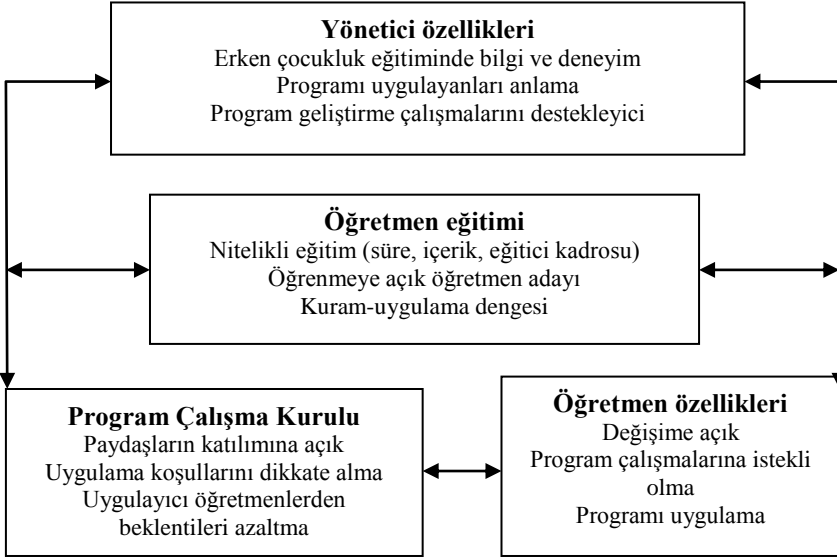
“İlk yıllarda kazanım değerlendirme formları, bütün bir şekilde doldurulması gereken dönemlerde, zamanlarda dolduruluyordu. Farklı bir çalışma, form varsa, o dolduruluyordu. Günlük planlar tıkr tıkrdı. Ama onları isteyen ya da sorgulayan birileri olmayınca, sen de ben niye kendimi bu kadar yorayım diyorsun...”

Uygulayıcı rolündeki öğretmenler eğitim yılı sonunda hazırladıkları zümre toplantısı raporlarına, genellikle yıllık planlarda yer alan temel etkinliklerin yapılıp yapılmadığının aylara göre ya da yılın tümü için kısaca yazıldığını belirtmiştir (n=13). Bir MEB temsilcisi (K5) de, Bakanlık olarak öğretmenlerden, yapılan genel, belirli işleri dikkate alarak programı değerlendirmelerinin istendiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte, Bağımsız anaokulunda çalışan UÖ11, *“Zümre toplantılarına okul yöneticisinin de katıldığını; zümre toplantısı raporunu, program tasarısını ayrıntılı olarak inceleyip, uygulamaya koyabildikleri kazanım, etkinlik vb. öğeler üzerinde saatlerce tartışarak yazdıklarını”* belirtmiştir. UÖ9’un il bazında katıldığı bir program değerlendirme çalışması da dikkat çekicidir:

“İl genelinde resmi ve özel anaokulu çalışanlarından bir komisyon oluşturuldu. İlk toplantıda öğretmenlerden program uygulamaları hakkında araştırma yapmaları istendi. Sonra bu araştırmalarımız üzerinde tartışıldı. Öğretmenlerin araştırmaları sonuçlarını içeren raporlarından yararlanarak ortak bir rapor yazıldı.”

Öğretmenlerin Program Geliştirme Sürecine Katkılarını Arttırmak için Öneriler

Katılımcıların, öğretmenlerin program geliştirme sürecine katkılarını arttırmaya yönelik önerileri dört tema halinde Şekil 1’de özetlenmiştir.



Şekil 1. Öğretmenlerin Program Geliştirme Sürecine Katkılarını Arttırmaya Yönelik Öneriler

Tema 1. Yönetici Özelliklerine İlişkin Öneriler

Şekil 1’de görüldüğü gibi, katılımcıların yöneticilerle ilgili önerileri öncelikle merkezi ve yerel yönetimde görev alanların erken çocukluk eğitimi konusunda bilgili olmaları, önemine inanmaları, uygulamadaki programı anlamaları yönünde olmuştur (n=14). Bu öneri daha çok ilköğretim/ilkokul bünyesindeki anasınıfları için uygun görülmüştür. Program çalışma kurulu üyesi bir MEB temsilcisi (K5) il milli eğitim müdürlüklerinde erken çocukluk eğitimine ilişkin belirli bir bilincin oluştuğunu belirtmesine karşın, bilinç düzeyinin artmasını halen gerekli görmüştür. Ayrıca, bazı katılımcılar (n=4) müfettişlerin de erken çocukluk eğitiminin önemini kavraması ve uygulanan programa hâkim olması gerektiğini söylemiştir.

Katılımcıların en çok yinelediği diğer bir öneri; yöneticilerin, programın uygulanabilmesi için destek olmalarıdır (n=14). Bu konudaki beklentiler sınıftaki öğrenci sayılarının erken çocukluk eğitimi için uygun olması, nitelikli yardımcı personel çalıştırılması, sınıf, bahçe düzenlemesi ve materyallerin sağlanması şeklindedir. Program çalışma kurulu üyesi bir öğretmen (K2) bu beklentilerin karşılanması için “belediye ya da başka destekleyiciler bulunmasını” önerirken, uygulayıcı rolündeki öğretmenler bu desteğin devletin sorumluluğu olduğunu belirtmiştir (n=2).

Katılımcılar (n=5) okul yöneticilerinden sosyal, psikolojik ve eğitsel destek de beklediklerini iletmıştır. Onlara göre, okul yöneticisi eğitime katılabilmeli, öğretmenleri eğitebilmeli, sorunların çözümüne yardımcı olabilmeli ve

öğretmenleri takdir edebilmelidir. Bazı katılımcılar (n=4) yöneticilerin öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programları düzenlemelerini önermiştir. UÖ11 bunların olabilmesi için, “*yöneticinin de erken çocukluk eğitiminde yeterli olması gerektiğini*” vurgulamıştır. Bir akademisyen (K7) de, yönetici eğitimi programlarına erken çocukluk eğitimi ile ilgili dersler konulmasında yarar görmüştür. UÖ14’e göre ise, “*Yöneticiler program konusunda ara ara (hizmet içi) eğitime alınmalı, eğitim sonrasında belirli aralıklarla toplanıp uygulamalarına ilişkin geribildirimler alınmalı.*”

Şekil 1’e göre, katılımcılar merkezi yönetimin uygulayıcı rolündeki yönetici ve öğretmenlerle yeterli iletişim kurması, uygulama koşullarını tanınması ve uygulayıcıları anlamasını da önermiştir. Bu noktada özellikle merkez ile yerel yönetim ya da eğitim birimleri arasındaki iletişimde hiyerarşi ve bürokrasinin azaltılması önemli görülmüştür (n=5). Bu konuda UÖ5 “*Ankara’da çalışan kadro, bu işin mutfağından ne kadar geliyor, ... alanda çalışan öğretmenin durumunu, çalışma şeklini, ne kadar biliyor?*” sorusunu sormuştur. Öğretmenler merkezi ve yerel yönetimden program tasarıları ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin alınması ve görüşlerine değer verilmesini de istemiştir (n=5). Örneğin, UÖ8 “*Merkezi yönetimden yetkililer, yerel yerleşim birimlerinde çalışan öğretmenlerle belirli aralıklarla toplantı yaparak, programın uygulanma sürecine ilişkin görüşlerini almalı.*” önerisini getirmiştir. UÖ16 merkezi ya da yerel (il, ilçe milli eğitim müdürlükleri) yöneticilerin okulları ziyaret ederek programı uygulama olanaklarını görmelerini istemiştir. Ayrıca, UÖ11’e göre “*Programda yapılan değişiklikler uygulayıcı rolündeki öğretmenlere duyurulmalıdır.*” UÖ9 ise programı uygulayıcı rolündeki öğretmenlerin yeni programın gerekliliği konusunda ikna edilmesi gerektiğini dile getirmiştir:

“(Öğretmenlerde) kazanılmış bazı alışkanlıklar var. O alışkanlıkları silip, yeni bir şeye başlamak; kökten yeni bir programa başlamak oldukça zor. Bunun için de, kişinin (öğretmenin) o planın ne kadar iyi olduğuna, ne kadar gerekli olduğuna, doğru olduğuna inanması gerekir. Öncelikle bu tür çalışmalarla, bu tür anlatımlarla bunun (program değişikliğinin) lüzumunun, ihtiyacının anlatılması gerekiyor.”

Tema 2. Program Çalışma Kurulunun Yapısına ve İşleyişine İlişkin Öneriler

Şekil 1’den katılımcıların program çalışma kuruluna, paydaşların katılımlarının artırılmasını önerdikleri anlaşılmaktadır. Katılımcılar, kurula daha fazla öğretmenin (n=4), merkez/kırsal yerleşim birimi, devlet/özel okul gibi çalışma koşulları farklı olan öğretmenlerin (n=8), yerel yöneticilerin (n=1) ve ailelerin (n=1) katılmasını önermiştir. K10 ise yeni fikirler karşısında “*Burası Bakanlık*” sözünü duymaktan rahatsız olduğunu ifade etmiştir.

Şekil 1’e göre, katılımcılar program çalışma kurulunun gerçek eğitim koşullarını dikkate almalarını gerekli görmüştür. Bu bağlamda, görüşmeler sırasında şu öneriler dile getirilmiştir: 1) Kurul üyeleri, öğretmenlerin programı uygulama koşullarını bilmelidir (n=2), 2) Kurul üyeleri erken çocukluk eğitimi

öğretmenliği deneyimi edinmiş olmalıdır (n=1), 3) Program tasarısına ilişkin öğretmen görüşleri alınmalıdır (n=1), 4) Program tasarısı için deneme uygulaması yapılmalıdır (n=1), 5) Program tasarısındaki hedefler çocukların gelişim düzeylerine daha uygun belirlenmelidir (n=1), 6) Program tasarısına, öğretmenlerin programı uygularken karşılaşılabilecekleri olası sorunlar ve çözüm önerilerinin yazıldığı bir bölüm eklenmelidir (n=1), 7) Öğretmenlerin programla ilgili soru ve sorunlarını iletebilmeleri için telefon, belgegeçer ya da internet yoluyla danışma hattı kurulmalıdır (n=1). UÖ14, uygulayıcı rolündeki öğretmenlerin, program çalışma kurulundan beklentilerini şöyle özetlemiştir: *“Programdan sorumlu olan kişiler (kurul üyeleri) bizi yalnız bırakmasınlar. Bizi bu kitapla (program tasarısıyla) yalnız bırakıyorlar... Al diyorlar sana bu kitap, program kitabı, bunu nasıl uygularsan uygula.”*

Şekil 1’de program çalışma kurulunun uygulayıcı rolündeki öğretmenlerden beklentilerini azaltması önerisi de yer almaktadır. Bunlardan biri, program tasarısında öğretmenlerin doldurmaları gereken formların azaltılmasıdır (n=4). Özellikle programın değerlendirme ögesi kapsamındaki formların, öğretmenlerin iş yoğunluğu ve zaman sıkıntısı gerekçeleriyle kaldırılması istenmiştir. UÖ13 değerlendirme amaçlı formları doldurmanın yalnızca denetim için yapıldığını ifade etmiştir: *“Benim onlardan (program çalışma kurulundan) bir tek istediğim şu (değerlendirmeye yönelik) formları kaldırsınlar. Gerçekten bunu bütün öğretmenlere sorun, bütün öğretmenler bunu angarya olarak yapıyor. Müfettişler için yapılıyor. Biz ne veli için yapıyoruz, ne çocuklar için yapıyoruz.”* Ayrıca, Program tasarısındaki planların ayrıntılı hazırlanmış olması da, iş yükünü arttıran bir etmen olarak öne sürülmüştür. Örneğin, günlük planların daha az ayrıntılı yazılmasını öneren UÖ13 ise, günlük planda *“Çocuklar minderlere oturur.”* vb. ifadelerin yer almaması gerektiğini belirtmiştir.

Görüşmelerde, program çalışma kurulu üyeleri, kurulun işleyişi konusunda, öncelikle, kurul çalışmalarında demokratik bir ortam oluşturulmasını önermiştir (n=2). Bir öğretmen (K1) *“kurul üyelerinin eğitsel özgeçmişleri farklı olduğundan, program geliştirme çalışmasının başlangıcında hazırlık ve uyum eğitimi almalarında”* yarar görmüştür. Kurul üyesi diğer bir öğretmen (K8), üyeler arasında görev paylaşımı yapılarak daha sistematik bir çalışma süreci yaşanacağını söylemiştir. Bir akademisyen (K9) ise, kurul üyesi öğretmenlerin görev tanımlarının ayrıntılı olarak yapılmasını ve öğretmenlerin kurula, yapacakları işleri bilerek dâhil olmalarını önemli görmüştür.

Tema 3. Öğretmen Özelliklerine İlişkin Öneriler

Şekil 1’de, öğretmenlerin program geliştirme sürecine katkılarını arttırabilecek bazı özellikleri sıralanmıştır. Buna göre, bazı katılımcılar (n=10) uygulayıcı rolündeki öğretmenlerin program geliştirme sürecine program tasarısını uygulamaya istek ve çaba göstererek katkı sağlamasını önermiştir. Bunun için öğretmenlerin program çalışmalarını ciddiye alması (n=2); program çalışmalarını izleme, araştırma, farklı kaynakları okuma, hizmet içi eğitim programlarına katılma vb. çalışmalarla kendilerini geliştirmeleri (n=9); programı okumaları ve

anlamaları (n=3); özgür (n=2), yaratıcı (n=3), değişime açık (n=2) olmaları; programı uygulama ve değerlendirme etkinliklerinde meslektaşlarıyla işbirliği yapmaları (n=4) gerektiği belirtilmiştir. Bir akademisyen (K6) “*öğretmenlerin program tasarısına ilişkin daha ayrıntılı ve özgün raporlar yazmaları*” önerisini getirmiştir. Başka bir akademisyen (K4) ise, “*öğretmenin kendi programını oluşturmaya gerekliliğini*” savunmuştur.

Tema 4. Öğretmen Eğitime İlişkin Öneriler

Şekil 1’de, öğretmen eğitimi program çalışmalarına ilişkin öneriler de bulunmaktadır. Program Çalışma Kurulu üyelerinden bazıları (n=5) eğitim fakültelerinin öğretim üyesi kalitesi, öğrenci sayılarının uygunluğu ve verilen eğitimin niteliği açısından geliştirilmesi gerektiği görüşündedir. Öncelikle okulöncesi eğitim öğretmenliği lisans programının, uygun koşulları sağlayan üniversitelerde açılmasını uygun görmüşlerdir (n=2). Bu konuda, bir MEB temsilcisinin (K3) görüşü ilgi çekicidir: “*Birçok üniversitede branş dışından, meslek liselerinden okulöncesi derslerine girenler var. Bunlar okulöncesi eğitime büyük zarar veriyorlar. Öğretim elemanı yoksa o fakültede okulöncesi bölümü açılmamalı.*”

Hizmetöncesi öğretmen eğitimi etkileyen değişkenlerden biri de, programa katılan öğretmen adaylarının niteliği olarak görülmüştür (Bakınız Şekil 1). Bir akademisyen (K6) okulöncesi eğitim lisans programını tercih eden öğretmen adayı profilini belirleme araştırmalarının olumsuz bir tablo ortaya koyduğunu belirtmiştir. Hizmet öncesi eğitimin, öğretmen adaylarını titizlikle seçmeyle başlaması gerektiği de dile getirilmiştir (n=2).

Şekil 1’de öğretmen eğitimi programlarında kuram-uygulama dengesinin kurulması önerisi de bulunmaktadır. Görüşmelerde, hizmetöncesi öğretmen eğitimi programının yeniden düzenlenmesi (n=2) önerilmiştir. Bu kapsamda programın uygulamaya ağırlık vermesi (n=18), uygulamaların programın ilk yıllarında başlaması (n=3) ve farklı koşullarda uygulama olanağı sunması (n=1) önemli görülmüştür. Program çalışma kurulundaki bir öğretmen (K1) öğretmen eğitimi programında “*kuram ve uygulamanın bütünleştirilmesi*”ni önermiştir.

Katılımcıların, hizmetöncesi öğretmen eğitimi programında yer alabilecek bazı derslerle ilgili önerileri olmuştur. Örneğin, programla ilgili ders saatlerinin artırılması (n=3) ve program geliştirme dersinin erken çocukluk eğitimine özgü işlenmesi (n=1) önerilmiştir. UÖ1, öğretmen adaylarına ise şunu önermiştir: “*Programın değişebileceğini öğrenmeliler. Biz sanki o zaman yürürlükte olan 1994 programı hiç değişmeyecekmiş, tek program buymuş gibi öğrendik*”.

Ayrıca, katılımcılar, öğretmenlere program konusunda verilen hizmetiçi eğitimlerin niteliğini arttırmayı amaçlayan şu önerileri getirmiştir: 1) Az sayıda ve sıklıkla aynı yönetici ve öğretmenlere ulaşmak yerine, tüm paydaşlara (aile, öğretmen, müdür, müfettiş vb.) ulaşmaya çalışılmalı (n=8), 2) Eğitimi veren kişiler program konusunda uzman olmalı, 3) Eğitimi veren uzmanların/

akademisyenlerin programa bakış açıları tutarlı olmalı (n=1), 4) Eğitim uygulamalı olarak gerçekleştirilmeli (n=5), 5) Eğitim süresi yeterli olmalı (n=4), 6) Eğitimin sıklığı artırılmalı (n=2), 7) Eğitim alanlar, eğitime ilgi duyarak ve hazırlık yaparak katılmalı (n=2). 8) Eğitim sürecinde formatörler ve teknolojiiden yararlanılmalı (n=2). Bir akademisyene (K9) göre “*Hizmetiçi eğitimler resmi yollarla yeterince verilemediği durumda; bu açığı yayınevleri (çoğunlukla hatalı bir biçimde) kapatmaktadır.*” Ayrıca, bazı MEB temsilcisi ve akademisyenler (n=4), program çalışma kurulunda görevli öğretmenlere kuruldaki rolleri açısından hizmetiçi eğitim verilmesini önermiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, öğretmenlerin, program çalışma kurulu üyesi olarak ihtiyaç analizi, programın tasarlanması ve uygulanabilirliğine katkı verdikleri bulunmuştur. Kuruldaki akademisyen ve MEB temsilcileri, öğretmenlerin programın uygulanma koşullarını daha fazla tanımlayabileceklerini düşünmektedir. Alanyazında da programla ilgili kararların alınmasında öğretmenlerin rol alması çok değerli görülmektedir (Gürkan 1999; Ho 2010; Ornstein ve Hunkins 2009). Ancak bu rolü kendilerinin istemesi, işbirliği açısından büyük önem taşımaktadır (Ho 2010).

Bu çalışmada, program tasarısının uygulamaya geçirilmesinde plan hazırlama ve planı uygulama açısından sorun yaşandığı saptanmıştır. Öğretmenlerin hazır yıllık ve günlük planları tercih ettiği görülmektedir. Hazır planların özellikle denetlenme sürecinde işe yaradığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında, hazır planlar üzerinde, çalıştığı bağlamın özelliklerine göre bilinçli olarak değişiklik yapan az sayıda öğretmen olduğu anlaşılmaktadır. Cömert’in (2003) çalışmasında ise, öğretmenlerin %63,7’si örnek olarak hazırlanan planları aynen kullanmayı uygun görmemiştir. Türkiye’de hazır planları içeren yayınların 2006 program değişikliğinin ardından arttığı söylenebilir. 2013 program tasarısında ise “*Bu programı kullanan öğretmen eğitim planlarını kendisi hazırlar, uygular ve değerlendirir.*” (MEB 2013: 15) ifadesi yer almaktadır. Ancak gerçekte hazır plan kitaplarının, program dokümanlarından önce öğretmenlere ulaştığı gözlemlenmiştir. İnce (2014) de, 2013 yılındaki değişimden sonra öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hazır planları kullanmayı sürdürdüklerini belirlemiştir. Bilindiği gibi, Türkiye’de erken çocukluk eğitiminde hazır plan piyasası ve repertuarı oluşmuş durumdadır. Bu nedenle, öğretmenlerin plan hazırlamaya istek ve çaba göstermek yerine, hazır planları tercih etmeleri şartıdır.

Öğretmenler, elbette, hazır planları inceleyerek bazı açılardan örnek alabilirler. Nitekim Finlandiya, Fransa, İskoçya ve Almanya’nın bazı eyaletlerinde de erken çocukluk eğitim programları merkezi bir çerçeve sunmakta ya da yerel programlar için yönergeler içermektedir. İskoçya ve Almanya’nın bazı eyaletlerinde, öğretmenlere eğitim programıyla uyumlu örnek el kitapçıkları ya da kılavuzlar da sunulabilmektedir (Turja Endepohls-Ulpe ve Chatoney 2009). Ertürk (1993) de öğretmenlerin, program tasarısını kendi koşullarına

uyarlayabilmeleri için kılavuz-kaynak kitapta değişik ortamlarda uygulanabilecek etkinlik örneklerinin planlanmasını önermektedir. Ancak, öğretmenlerin bu örnekleri bilişsel süzgeçten geçirerek ve çalıştığı koşulları dikkate alarak yapmaları önemlidir. Bunun için, program tasarımının ‘esneklik’ ilkesini (MEB 2006, 2013) özümsemeleri gerekmektedir.

Bu çalışmada alanyazınla tutarlı bir biçimde, okulun ve sınıfın fiziksel olanaklarının yetersizliği (Aydın 2010; Chavez ve McConnell 2000; Erden 2010; Gürkan 1999; Kwon 2004) programı uygulamaya koymada olumsuz bir etmen olarak değerlendirilmiştir. Kwon’un (2004) çalışmasında ise, Koreli öğretmenler program tasarımının, sınıfların koşulları için yeterli olmadığından uygulanmadığını belirtmektedir. Dolayısıyla, Türkiye’de şu soruya yanıt aranmalıdır: *Okulöncesi eğitim kurumlarının fiziksel olanakları, program tasarımını uygulamaya elverişli hale mi getirilmeli; yoksa ülkenin eğitim kurumlarının olanakları dikkate alınarak mı program tasarısı oluşturulmalıdır?*

Bu çalışmada öğretmen özelliklerinin de program tasarımının uygulanmasında önemli bir yeri olduğu bulunmuştur. Wood (2004) İngiltere’de yaptığı çalışmada, deneyimsiz öğretmenlerin programı uygulamada, deneyimli olanlara göre daha az esnek olduklarını ortaya koymuştur. Lieber ve diğerlerinin (2009) bulgularına göre de, programı uygulama yeterliği yüksek öğretmenler, programı uygulamaya daha isteklidir; önceki program ve öğretim yaklaşımında edindiği deneyimlerden, yeni programı uygulamada yararlanabilmektedir; sınıf yönetimi sorunlarını kolaylıkla önleyebilmektedir. Ayrıca, Lieber ve diğerleri (2009) programı uygulamada yeterli olan öğretmenlerin dış etmenlerden (yardımcı olmaması vb.) etkilenmezken; yeterliği düşük olanların olumsuz yönde etkilendiğini bulmuştur. Oysa Hewitt’in (2006) deyimiyle, öğretmenler resmi programı kendi programları (your curriculum) haline getirebilmelidir. Bunun için öğretmen adaylarının program konusunda yeterlik kazanmaları hedeflenmelidir. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenler program tasarımında yer alan değerlendirme amaçlı formları doldurmada bazı sıkıntılar yaşamaktadır. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar vardır (ör., Erden 2010; İnce 2014). Aslında bu değerlendirme çalışmaları öğretmenlerin öğretimlerini ve programı geliştirmeleri açısından önemlidir. Bu nedenle, öğretmenler değerlendirme formlarını bilinçli bir şekilde doldurma konusunda özveride bulunmalı; yönetici, akademisyen ve aileler öğretmenlere bu konuda yardımcı olmalıdır.

Erken çocukluk eğitimi program tasarımında 2013 yılında yapılan değişikliklerden biri de, 2006 program tasarımında yer alan Kazanım Değerlendirme Formu’nun çıkarılmasıdır. Esasen 2013 program tasarımında felsefe ve model açısından bir değişime gidilmemiştir (Haktanır 2014). Bu program tasarımındaki değişiklikler, tasarımın öğretmenler tarafından uygulanma düzeyini arttırmaya yönelik çabalar izlenimi vermektedir. Bu yönde çaba gösterilmesi kısmen olumlu karşılanabilir. Ancak öğretmenlerin önceki değişiklikleri yeterince anlamlandıramadan ve uygulamaya koyamadan yeni

değişikliklerin yapılmasının, yeniden bir kargaşa ve dirence neden olduğu da gözlenmektedir. Dolayısıyla uygulamadaki program tasarısı, paydaşlarca uygun görülüyorsa; bu haliyle uygulamaya geçirilmesi üzerinde daha fazla emek ve zaman harcanmalıdır. Tersî durumda, program tasarısının niteliği, uygulayıcıların yeterliği ve güdülenme düzeyiyle sınırlı kalabilir; daha da kötüsü program tasarısı ve öğretmen niteliğini geliştirme ihtiyacı duyulmayabilir.

Bu çalışmada, tüm yöneticilerin erken çocukluk eğitimi alanını yeterince bilmeleri ve merkezi yöneticilerin yerel eğitim ortamlarını tanımaları önerilmiştir. Bu konudaki noksanlar, Kwon'un (2004) çalışmasında olduğu gibi, merkezi program ile uygulamadaki program arasındaki farkı arttırılabilir. Bunun yanında, program değişikliklerinin uygulamaya geçirilmesinde; okul yöneticilerinin, öğretmenleri programla ilgili karar alma sürecine katması (Ho 2010), diğer çalışanları desteklemesi ve programa ilgi duyulmasını sağlayacak olumlu bir ortam oluşturması (Ornstein ve Hunkins 2009) önemlidir. Ancak, Fromberg'in (2003) belirttiği üzere, okul yöneticilerinin erken çocukluk eğitimi ve programın uygulanmasında yardımcı olma yolları konusunda desteğe ihtiyaçları vardır. Dolayısıyla, yöneticilere de, erken çocukluk eğitimi (Aydın 2010) ve program geliştirme sürecine ilişkin eğitim verilmelidir.

Bu çalışmada, öğretmen eğitimine yönelik de bazı öneriler getirilmiştir. Ertürk'e (1986) göre, Türkiye'de, program değişikliği çalışmalarına öğretmen katılımının sağlanamayışı, öğretmen eğitiminin temel sorunlarından biridir. Çünkü öğretmen eğitiminin niteliği programla ilgili kararlara katılımlarını ve aldıkları kararların uygunluğunu etkilemektedir (Ho 2010). Bu nedenle, öğretmen eğitimi programlarının sorumluluklarından biri, mezunların çocuk gelişimi ile ilgili temel kavram ve becerileri program çalışmalarında kullanabilmesini sağlamaktır (Chen ve McNamee 2006). Bümen, Çakar ve Yıldız (2014) ise, hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarında, öğretmen adaylarının program tasarısını çalışacakları bölge, okul, sınıf, öğrenci özelliklerine göre uyarlama becerilerinin geliştirilmesini önermektedir. Dolayısıyla, hizmetöncesi öğretmen eğitimindeki bütün öğrenmelerin programla ilişkilendirilmesinde yarar vardır.

Bazı çalışmalarda, Türkiye'de erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin program çalışmaları konusunda hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının olduğu belirtilmektedir (Aydın 2010; Uşun ve Cömert 2003). Örneğin, İnce'nin (2014) çalışmasında, öğretmenler yeterince hizmet içi eğitim alamadıkları için program tasarısını uygulamada sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Buna karşın, programla ilgili alınan hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin programı uygulamaya koymalarını destekleyici olmadığı bulgusu mevcuttur (Erden 2010). Lieber ve diğerleri (2009) de programı uygulama yeterliği düşük olan öğretmenlere, programı uygulama konusunda bilgilendirme ve güdülemeye yönelik ellerinden gelen çabayı göstermelerine karşın, öğretmenlerin programı beklenen şekilde uygulamadıklarını belirtmektedir. Buna dayanarak hizmet öncesi öğretmen eğitiminin, hizmet içi eğitime göre daha büyük bir fırsat olduğu ve

geliştirilmesine ağırlık verilmesi önerilebilir. Diğer yandan hizmet içi eğitimlerin niteliğinin geliştirilmesine de çalışılmalıdır.

Bu çalışmada hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitiminde uygulamanın artırılması önerilmiştir. Alanyazında, uygulamaya ağırlık ve önem veren öğretmen eğitimi programlarının etkisini vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır (Ör., Clark ve Huber 2005; Dejong 1999). Örneğin, Chen ve McNamee’nin (2006) çalışmasında öğretmen adayları bir yıl süren öğretmenlik uygulamalarında değerlendirme çalışmalarını öğretimi ve programı geliştirmek amacıyla kullanmaya teşvik edilmiş; sonuçta öğretmen adayları değerlendirme ile öğretim ve program geliştirme arasında bağlantı kurma yeterliklerinin geliştiğini ifade etmiştir. Buna benzer çalışmalarla öğretmenler, program geliştirmedeki rollerini daha iyi anlamlandırabilir.

Özetle, öğretmenlerin program geliştirme sürecindeki katkıları Ornstein ve Hunkins’in (2009) aşağıdaki program değişikliği aşamalarından yararlanarak artırılabilir:

1) *Başlangıç (initiation) aşaması*; öğretmenler program değişikliğine hazırlanmaya çalışılır.

2) *Uygulama (implementation) aşaması*; programın uygulamaya konulması için destek olunur. Bu aşamada, öğretmenlerin program konusunda danışabilecekleri kişiler okul ortamında bulunmalı ve programı uygulamada karşılaşılan sorunların çözümü için öğretmenlerle işbirliği yapmalıdır (Ertürk 1993; Ornstein ve Hunkins 2009; Silin ve Schwartz 2003). Lieber ve diğerlerine (2009) göre programı uygulama yeterliği yüksek öğretmenler dışarıdan desteğe (coaching) daha açıktır. Programın uygulamaya konulmasında meslektaş işbirliği ve uyumu da önemlidir (Lieber vd. 2009).

3) *Sürdürme (maintenance) aşaması*; programı uygulama çalışmaları izlenir ve uygulamanın sürmesi sağlanır. Sürdürme çalışmaları yapılmadığı durumda, programdaki yenilikler sıklıkla durağanlaşmakta, uygulama aşamasında gelinen noktada kalmaktadır. Öğretmenler program değişikliklerinde sürekli destek göremezlerse, değişiklikleri uygulamada yalnız kaldıklarını hissedebilmekte ve uygulamadan vazgeçebilmektedir. Bu nedenle, program değişikliğinin kurumsallaşması mümkün olamamaktadır (Ornstein ve Hunkins 2009).

Sonuç olarak, öğretmenlerin program geliştirme sürecindeki rolüne, bu yönde eğitim almalarına önem verilmeli ve bu bakış açısı, program çalışmalarına yansıtılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Aydın, A. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına yönelik değerlendirmeleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.

- Büyükkaragöz, S. (1993). Öğretmen ve velilerin okulöncesi eğitim programları hakkında görüşleri. *Ya-Pa 9. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri (Ankara/1993)*, 66-76. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Can-Yaşar, M. ve Mağden, D. (2000). *Ankara il merkezindeki anasınıfı öğretmenlerinin yeni eğitim programı konusundaki bilgi düzeylerinin saptanması*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Yayınları, No:6.
- Chavez, J. M. ve McConnell, J. L. (2000). Reflections: Developing a successful early childhood and university partnership program. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 20(2), 81-84.
- Chen, J-Q. ve McNamee, G. (2006). Strengthening early childhood teacher preparation: Integrating assessment, curriculum development, and instructional practice in student teaching. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27(2), 109-128.
- Clark, P. ve Huber, L. (2005). Enhancing early childhood teacher growth and development through professional development school partnerships. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(2), 179-186.
- Cömert, S. (2003). *2002 yılı okulöncesi eğitim programı hakkında öğretmen görüşleri ve uygulamaları (Sakarya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Drake, C. ve Sherin, M. G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics education reform. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 153-187.
- Decker, C. A. ve Decker, J. R. (1988). *Planning and administering early childhood programs* (4th ed.). Ohio: Merrill.
- Dejong, L. (1999). Learning through projects in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 20(3), 317-326.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (12. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Elliott, S., Snyder, J., Larson, M., Bhavnagri, N., Hamilton, C., Frierson, et al. (2002). Linking national standards: A reflective process. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 23(1), 1-9.
- Erden, E. (2010). *Problems that preschool teachers face in the curriculum implementation*. Unpublished master dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde "program" geliştirme* (7. baskı). Ankara: Meteksan Yayınları.
- Ertürk, S. (1986). *Türkiye'deki bazı eğitim sorunları üzerine düşünceler* (2. baskı). Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Fromberg, D. P. (2003). Professionalism in early childhood teacher education in an era of elevated standardization and minimalist testing. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 24(2), 103-109.
- Genç, Ş. (1997). *Anasınıfı öğretmenlerinin eğitim programından yararlanma derecesi ve nedenlerinin araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güler, D. S. (2001). *4-5 ve 6 yaş okulöncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gürkan, T. (1999). 1923'ten günümüze okulöncesi eğitim programları. *Cumhuriyet ve Çocuk, II Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi*, 299-306. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, No: 2.
- Güven, G. (2010). *Okulöncesi eğitime giriş*. Uyanık-Balat (Ed.), (s. 83-115). Ankara: Pegem Akademi.
- Haktanır, G. (2013). Güncellenen Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitim Programında çocuklar. *Ege'den eğitime bakış 2013: Eğitim sisteminde 4+4+4 düzenlemesi üzerine değerlendirmeler. Konferans ve Panel*. İzmir.

- Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum: What we teach and why*. California: Sage.
- Ho, D. C. W. (2010). Teacher participation in curriculum and pedagogical decisions: Insights into curriculum leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(5), 613-624.
- İnce, Z. (2014). Yenilenen okulöncesi eğitim programının öğretmenler tarafından uygulanma düzeyi. 3. *Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, sözlü bildiri*.
- Kwon, Y-I. (2004). Early childhood education in Korea: Discrepancy between national kindergarten curriculum and practices. *Educational Review*, 56(3), 297-312.
- Lieber, J., Butera, G., Hanson, M., Horn, E., Czaja, C., Diamond, K., et al. (2009). Factors that influence the implementation of a new preschool curriculum: Implications for professional development. *Early Education and Development*, 20(3), 456-481.
- MEB. (2006). *Okulöncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. 08.09.2009 tarihinde http://ooegm.meb.gov.tr/mevzuat_bank/icerik.asp?id=48 adresinden alınmıştır.
- MEB. (2008). *Okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlikleri*. 03.04.2014 tarihinde <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/alanyeterlikler/okul%20%C3%B6ncesi%20%C3%B6%C4%9Fretmeni%20%C3%B6zel%20alan%20yeterlikleri.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB. (2013). *Okulöncesi eğitim programı*. 15.09.2013 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden alınmıştır.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- Saylan, N. (1998). Anasınıfı program tasarısı ve uygulamasının değerlendirilmesi. VII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Cilt II*, 53-61.
- Schoonmaker, F. (2010). Curriculum evaluation. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 208-211). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Silin, J. G. ve Schwartz, F. (2003). Staying close to the teacher. *Teachers College Record*, 105(8), 1586-1605.
- Turja, L., Endepohls-Ulpe, M., & Chatoney, M. (2009). A conceptual framework for developing the curriculum and delivery of technology education in early childhood. *International Journal of Technology and Design Education*, 19, 353-365.
- Uşun, S. ve Cömert, D. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 125-138.
- Uzun, H. (2007). *Malatya ilinde okulöncesi eğitim programının uygulanmasında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Anasınıfları üzerine bir çalışma)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler* (5. baskı). Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Wood, E. (2004). A new paradigm war? The impact of national curriculum policies on early childhood teachers’ thinking and classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 20, 361-374.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SUMMARY

Teachers have a respectable role in the curriculum development process (Ornstein and Hunkins, 2009; Silin and Schwartz, 2003; Varış, 1994). Ertürk (1993) and Ho (2010) states that teachers should be take an active role on decisions about curriculum. According to Ornstein and Hunkins (2009) teachers should join to all curriculum development process. In Turkey, a Curriculum Development Commission (CDC) designs early childhood curriculum. All early childhood schools and teachers are expected to implement the centralized curriculum. However, teachers should adapt the curriculum for the children in their schools (MEB, 2006, 2013). In the curriculum development process, early childhood teachers are mainly required to work in CDC, to implement and to evaluate the curriculum. This study aims to propose some methods to improve the contributions of the teachers in the curriculum development process. And the main research questions are “How do the early childhood teachers contribute in curriculum development process?” and “How are their contributions improved in this process?”

Semi-structured interviews were conducted to collect data. Participants of the study were the members of Curriculum Development Commission of 2006 Curriculum (two program staffs at Ministry of National Education (MNE), five faculty and three early childhood teachers) and 16 teachers who took in role application of the curriculum. The criterion sampling method was used for the teachers who are implementing the curriculum in a big city in Turkey. They were granted a wage by MNE. The interview guides were prepared and administered for each participant group. Interview guides included questions about early childhood teachers' roles in curriculum development process. Interviews lasted 38 minutes on average. Content analysis was administered on data by using a code list. Intercoder reliability of two coders was 86% range.

The members of CDC indicated that the teachers in CDC mostly take role in preparing the planning examples (n=5). The teachers in CDC made a few suggestions on some materials like self assessment inventory (n=1) in the curriculum. According the five members of CDC, teachers contribute the curriculum development process, but two members do not grant that opinion. Most of the implementer teachers of the curriculum (n=14) signified that they were uninformed and unprepared about the curriculum changing before the official decision on the changing. The most of the CDC members (n=7) pointed out the implementer teachers are inadequate at conceive and interiorize the curriculum. They figured out that the implementer teachers do not adapt the curriculum to needs and characteristics of the children in their schools. Most of the implementer teachers (n=13) stated that they apply the yearly and daily plans which are prepared by some of the academics and teachers and published, with or without some alterations on them. Moreover, they mostly keep the prepared plans available for the inspectors so the written plans and program in application are incompatible. Just three implementer teachers deemed preparing their plans

by themselves as significant. Besides, most of the implementer teachers said that they completed the developmental assessment report (n=15) and achievement level to objectives (n=13) for each child. Some suggestions were described for improving the contributions of teachers in curriculum development process as four themes: a) Characteristics of the principals: They should be educated and experienced on early childhood education; they should recognize the different educational opportunities to implement the curriculum; they should provide the teachers educational, economical and social support for implementation and adaptation of the curriculum effectively. b) The structure and process of CDC: CDC should be open for participation of all stakeholders; they should expect teachers less work and roles than now. c) Characteristics of the teachers: Teachers should work in CDC willingly and consciously; they should interiorize the curriculum and adapt their teaching environment; and they should be open to curricular changes. d) Teacher education: Teacher education programs should be sufficient in terms of duration of, content and the staff for the education; teacher educators should regard the linkage between educational theory and practice.

This study revealed that the early childhood teachers contribute the curriculum development process in some aspects to some degree. However their contributions on that process need to be enhanced. For this reason: 1) Early childhood teachers should imbibe the “flexibility” of the centralized curriculum (MEB, 2006, 2013). 2) The members of CDC and the principals should take notice of the opportunities of the implementer teachers. 3) Teacher educators should implement the programs that provide the teacher candidates qualify on curricular activities. 4) Principals and teacher educators should implement more sufficient in-service teacher education programs about the teachers’ roles in curriculum development process. 5) The members of CDC and the principals should benefit from the stages of change for curriculum development (initiation of change, implementation of change and maintenance) (Ornstein and Hunkins, 2009).