



International Refereed Journal / Uluslararası Hakemli Dergi

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi Karaelmas Journal of Educational Sciences

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd>



Evaluation of the Renewed Preschool Education Program in 2024 with Stufflebeam's Context, Input, Process and Product (CIPP) Model

Diren KILAV¹, Cevat EKER²

Received: 30 March 2024, Accepted: 28 June 2024

ABSTRACT

In this research, it is aimed to evaluate the preschool education program according to Stufflebeam's program evaluation model, which consists of Context, Input, Process, and Product factors (CIPP). Preschool teachers' opinions about the program were taken by using the descriptive survey model in the study. The research data consisted of 59 preschool teachers working in Zonguldak in the 2023-2024 academic year. In order to collect data in the research, "personal information form" and "preschool education program evaluation scale" were used. Frequency, percentage, arithmetic mean and standard deviation were used in the analysis of the data. For the causal comparison pattern. The Mann-Whitney U Test was used for independent groups to compare the means of two groups, and the Kruskal Wallis Test was used to compare the averages of more than two groups. In line with the opinions of the teachers, it can be said that although the 2024 preschool program is quite effective in terms of process, the program is not efficient in terms of context. When the results of the analysis of teachers' opinions about the program are examined according to gender and length of service; No significant difference was found. When the analysis results of the teachers' opinions according to the settlements they work in, there was no significant difference in the context, process and product dimensions of the program, but it was concluded that the teachers working in the city center reported more positive opinions than the teachers working in the districts and villages.

Keywords: Cooperative Learning, Conceptual Change, Meta-Analysis

Ethical Committee Date / Number : Zonguldak Bülent Ecevit University Ethical Committee , 08 March 2024, No: 546

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance

Children have a natural tendency to explore and learn. Learning begins at a very early age and continues throughout life. From the moment they are born, children have a great enthusiasm to learn and discover, long before they start school. They actively explore their environment, learn to communicate, and begin to form ideas about the things they see around them. The preschool period is the period in which brain development and the establishment of synaptic connections occur most intensely and rapidly. Brain development creates a strong foundation for the child's cognitive, language, motor, social and emotional development. For this reason, children grow very quickly, especially in the first six years of life, which is called the pre-school period, and they become competent in these areas of development at a surprising pace. This opens the way for the child to realize his potential and become a productive member of society. (MEB, 2013).

¹ Teacher, N.M.E. direnkilav@gmail.com 0000-0001-8100-4051

² Assoc. Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, cevateker@gmail.com 0000-0003-4215-1854

The program evaluation model that is the subject of the research is the Context Input Process Product (CIPP) Model developed by Daniel Stufflebeam in 1971. According to Stufflebeam, the purpose of evaluating the program is to give feedback about the program to the managers who prepared the program. Today, when looking at program evaluation studies, attention is drawn to the quality of pre-school education and expectations for program developers and implementers are increasing. Preschool education programs must have quality features in order to direct the policies to be developed for pre-school education, to develop new pre-school education programs, to increase teachers' awareness of quality, and to carry out quality planning, implementation and evaluation studies. In order for pre-school education to achieve the desired goal, the pre-school education program must first be implemented correctly and this implementation must be evaluated regularly and frequently. It has been observed that the study evaluating the 2024 pre-school education program has not been conducted yet. For this reason, it is thought that the research outputs will contribute to the literature and new research to be conducted within the scope of evaluating the preschool education program.

The aim of the research is "How do preschool teachers evaluate the renewed preschool education program according to Stufflebeam's context, input, process and product model?" It constitutes the question. For this purpose, answers were sought to the following sub-problems.

1. What are the opinions of preschool teachers about the "Context" dimension, "Input" dimension, "Process" dimension and "Product" dimension in the renewed program?

2. Opinions of preschool teachers about the renewed preschool education program according to Stufflebeam's context, input, process and product model; Does it change according to gender, the region of residence where they work, and the length of service they serve?

Methods

The model of the research is the descriptive survey model, one of the quantitative research methods. The study group of the research consists of a total of 59 preschool teachers working in public and private schools in Zonguldak Province in the 2023-2024 academic year and selected by a non-random convenient sampling method.

Results Discussion and Recommendations

When the pre-school education program is examined according to the CIPP evaluation model, the averages shown by teachers for each dimension are different. According to teachers' opinions, the dimension with the highest average was the process dimension, while the dimension with the lowest average was the context dimension. Considering this result, in line with the opinions of the teachers participating in the research, it can be said that the 2024 pre-school education program is very effective in the process dimension, but is not efficient in the context dimension. When each dimension of the CIPP model is examined one by one during the evaluation process of the program, more detailed and descriptive results can be obtained about the program being implemented.

When the pre-school education program is examined within the context dimension of the CIPP model; The majority of teachers think that the program is applicable within the current education system and during one academic year. When the pre-school education program is examined within the scope of the CIPP model input dimension; It is seen that teachers expressed their opinions at the "completely agree" level in terms of the attractiveness of the activities to be implemented, their compatibility with the achievements, the characteristics of the learning materials used, and their suitability for the development level of the students. When teachers' opinions regarding the process dimension of the CIPP model of the preschool education program are examined; It is seen that teachers have a very high rate of positive opinions at the level of "completely agree ($x = 4.27$)". When teachers' opinions about the CIPP model product dimension of the pre-school education program are examined; It is seen that teachers have a highly positive opinion at the level of "completely agree" that integrated activities contribute to the all-round development of children and that the program facilitates children's adaptation to school life.

When the results of the analysis of teachers' opinions regarding the Preschool Education Program by gender are examined; It was determined that there was no significant difference according to the gender variable. When the analysis results of teachers' opinions according to the residential areas where they work are examined, it is seen that while there is no significant difference in the context, process and product dimensions of the program, teachers working in the city center express more positive opinions about the program inputs than teachers working in districts and villages.

Based on the research findings, the following suggestions can be developed;

In-service training activities can be organized for preschool teachers to increase their mastery of the program. Teachers can be kept abreast of current international developments in the field of pre-school education. They can examine qualified scientific resources that can be effective in the education process and integrate this information into the learning-teacher processes in their own educational environments.

2024 Yılında Yenilenen Okul Öncesi Eğitim Programının Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç Ve Ürün (CIPP) Modeli İle Değerlendirilmesi

Diren KILAV¹, Cevat EKER²

Başvuru Tarihi: 30 Mart 2024, Kabul Tarihi: 28 Haziran 2024

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, 2024 yılında yenilenen okul öncesi eğitim programının Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç, ürün faktörlerinden oluşan (CIPP) program değerlendirme modeline göre değerlendirmektir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılarak okul öncesi öğretmenlerinin program ile ilgili görüşleri alınmıştır. Araştırma verileri, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Zonguldak ilinde görev yapan 59 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla "kişisel bilgi formu" ile "okul öncesi eğitim programını değerlendirme ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma deseni için gruplar arası ortalamaların karşılaştırılmasında iki grup ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar için Mann-Whitney U Testi, ikiden fazla grup ortalamaları karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis-H Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen görüşlerinin en fazla ortalamaya sahip olduğu süreç boyutunda "tamamen katılıyorum" düzeyine ulaştığı, girdi ve ürün boyutunda "çoğunlukla katılıyorum" düzeyinde olduğu, en az ortalamaya sahip bağlam boyutunda ise "orta düzeyde katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda 2024 okul öncesi programı süreç boyutunda oldukça etkili olmasına rağmen, bağlam boyutunda ise programın verimli olmadığı söylenebilir. Programa ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre ve hizmet süresi değişkenlerine göre analiz sonuçları incelendiğinde, bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerinin görev yaptıkları yerleşim bölgelerine göre analiz sonuçlarına bakıldığında programın bağlam, süreç ve ürün boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmazken, program girdilerine ilişkin il merkezinde çalışan öğretmenlerin ilçe ve köylerde çalışan öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim programı, Program değerlendirme, CIPP modeli

Etik Kurul İzni Tarih / Sayı : Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Komisyonu, 08 Mart 2024, No: 546


1. Giriş

Çocuklarda öğrenme çok erken yaşlarda başlar ve hayat boyu devam eder. Çünkü çocukların keşfetmek ve öğrenmek için doğal bir eğilimleri vardır. Çocuklar dünyaya geldikleri ilk andan itibaren, henüz okula başlamadan öğrenmek ve keşfetmek için büyük bir eğilim içerisinde olurlar. Çevrelerini keşfederler, çevresindeki kişilerle iletişim kurmayı öğrenirler ve değişik olay ve nesnelere dair fikirler ortaya koymaya başlarlar. Okul öncesi dönem beyin gelişiminin hızlı yaşandığı dönemdir. Beyin gelişimi çocuğun bilişsel, dil, psikomotor, sosyal ve duygusal gelişimini destekler. Bu nedenle yaşamın ilk altı yılında hızlı büyürler ve bu gelişim alanlarında şaşırtıcı bir hızla deneyim kazanırlar.

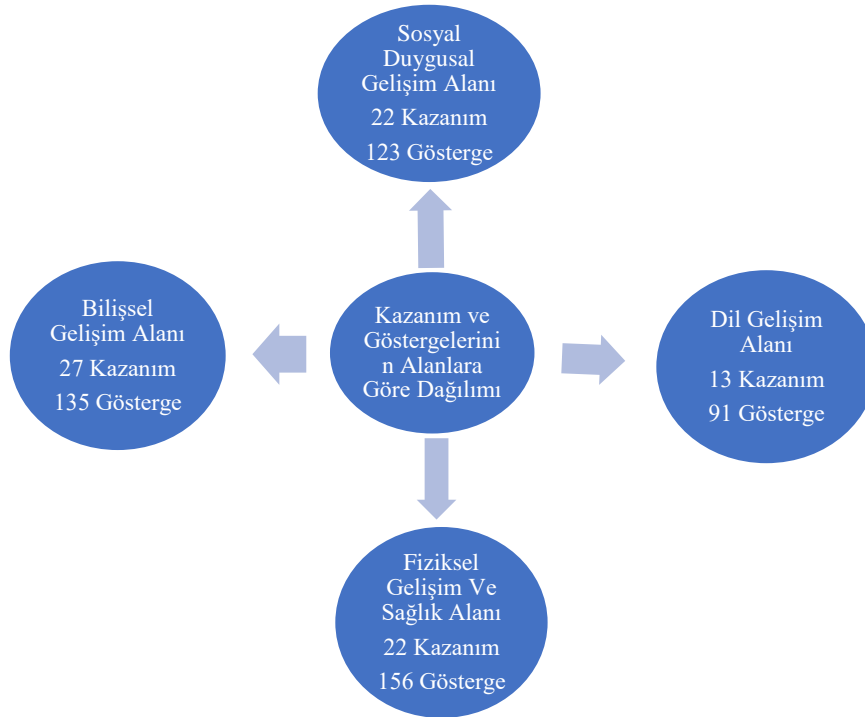
Doğumunun ardından gelişimini devam ettiren bireylerin eğitim süreciyle ilk karşılaştıkları dönem okul öncesi dönemdir. Bireye kazandırılması amaçlanan eğitim hedeflerinin, karakter özelliklerinin temellerinin olduğu, mental, sosyal ve duygusal gelişimin en yoğun olduğu okul öncesi dönem, eğitim alanında oldukça önemli görülmektedir (Aydın, Madi, Alpanda ve Sazcı, 2012).

Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite ve Erişimin Arttırılması Projesi (EÇE) kapsamında 2021 yılı Mart ayında programa yönelik ihtiyaç analizi çalışmalarına başlanmış, ihtiyaç analizi raporlarının sonuçları komisyon tarafından tartışılmış, revizyon çalışması kapsamında ilerlemeci eğitim felsefesine dayalı öğrenen merkezli program tasarımının korunması önemli görülmüştür. Revizyon çalışmalarının ilk aşamasında mevcut programın kazanım ve göstergeleri tek tek incelenerek gelişim alanları içinde binişik olan kazanım ve göstergeler belirlenmiştir. İkinci aşamada ihtiyaç analizi raporundaki görüşlerin toplandığı başlıklar incelenmiştir. Öğretmenlerin yanıtlarının güncellik, teknoloji, beceriler, fırsat eşitliği, özel gereksinimli ve dezavantajlı çocuklar, esneklik, uygulanabilirlik ve çocuk gelişimine uygunluk,

¹ Öğretmen, M.E.B. direnkilav@gmail.com  0000-0001-8100-4051

² Doç.Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, cevateker@gmail.com  0000-0003-4215-1854

etkinlikler, kazanım ve göstergeler, ölçme değerlendirme, aile katılımı ve değerler eğitimi başlıklarında toplandığı görülmüştür. 2024 Okul Öncesi Eğitim Programında gelişim özellikleri, mevcut özelliklerin bir kısmı korunarak her üç yaş grubunda ve her gelişim alanında detaylandırılmıştır. Öğrenme merkezlerinden “Kitap Merkezi”, “Okuma ve Dinleme Merkezi” olarak değiştirilmiş, “Yazı Merkezi” ve “Matematik Merkezi” eklenmiştir. Etkinlik çeşitleri ve açıklamalarında ise okuma yazmaya hazırlık etkinliği, bilimsel çalışmalar ışığında değiştirilerek erken okuryazarlık çalışmalarına dönüştürülmüş, alan gezileri ise okul dışı öğrenme etkinliği olarak değiştirilmiştir. Plan çeşitlerinde ise aylık eğitim planı aynen kalmış günlük akış ve etkinlik planı formatı alan ve program uzmanlarının bilimsel görüşleri doğrultusunda değiştirilerek *günlük plana* dönüştürülmüştür. Aile katılımı güncel bilimsel terminolojiye uygunluk açısından “Aile ve Toplum Katılımı” olarak güncellenmiştir. Kültürel çeşitlilik ve kapsayıcılık alanında her türlü çeşitliliğin toplumda hoşgörü ile karşılanması amacı ile kültürel çeşitlilik ve kapsayıcılık açısından değerlendirmeler yapılmış ve bu alanlarla ilgili kazanım ve göstergeler eklenmiştir. Programa 21.yy. becerilerinden eleştirel düşünme, sorgulama, yaratıcılık, estetik değerler, algoritmik düşünme ve kodlamaya ilişkin kazanım ve göstergeler eklenmiştir. Uyarlamalar yerine “Gelişime Uygun Uygulamalar ve İlkeler” bölümü eklenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024).



Şekil 1: 2014 Okul Öncesi Eğitim Programının Kazanım ve Göstergelerinin Alanlara Göre Dağılımı (Yazarlar tarafından uyarlanmıştır.)

Şekil 1’de görüldüğü üzere 2024 Okul Öncesi Eğitim Programdaki gelişim alanları, güncel gelişmeler ve alanyazın ışığında yeniden ele alınmıştır. Mevcut programda yer alan motor gelişimin alan yazında fiziksel gelişim içinde yer aldığı özbakım becerilerinin ise bir gelişim alanı değil becerileri belirtmesi ve çok sınırlı becerileri içermesi nedeniyle alan yazınla uyumlu olarak fiziksel gelişim içerisine motor gelişim, öz bakım ve sağlık alanları dahil edilerek, fiziksel gelişim ve sağlık şeklinde değiştirilerek daha geniş bir bakış açısından ele alınmıştır. Bu nedenle mevcut programda bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişim alanları ve özbakım becerileri alanlarını kapsayan gelişim alanları bilişsel, dil, sosyal, duygusal, fiziksel gelişim ve sağlık alanı olarak değiştirilmiştir (MEB,2024).

UNICEF (2000) ve National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2003) gibi uluslararası kurumlar okul öncesi eğitim programının kaliteli, amaca hizmet eden bilimsel olarak planlanmış nitelikleri olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu sebeple okul öncesi eğitim programlarının eğitim süreci içerisindeki ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığını sürekli olarak değerlendirilmesi programın işlevselliği açısından önemlidir. Güncellenen okul öncesi eğitim programında her çocuğun özel olduğu ve

bireysel farklılıklarını dikkate alan yaklaşımla çocuğun bireysel ilerlemesini tanımlamada, gelişim ve öğrenmesini desteklemede esnek bir rehber olarak kullanılması amaçlanmıştır. Uygulanmakta olan programın amaca ne kadar hizmet ettiğinin ortaya çıkarılması, programın okul öncesi eğitim hedeflerine hizmet etmesi, içinde bulunulan zamana uygun hale getirilmesi, programın niteliği için oldukça önemlidir. Nitelikli bir eğitim programı, kaliteli bir değerlendirme sürecinin ardından başarısını da ortaya koymaktadır (Tuncer, 2015).

Araştırmaya konu olan program değerlendirme modeli Daniel Stufflebeam tarafından 1971’de geliştirilen Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli’dir”. Stufflebeam’a göre programın değerlendirilmesindeki gaye, programı hazırlayan yöneticilere program hakkında geri bildirim vermektir. Ayrıca, programı kapsamlı olarak değerlendirmesi bakımından önem arz eden CIPP modeli, programın farklı boyutlarını ayrı ayrı inceleyip süreç içerisinde kapsamlı değerlendirme yapılmasını amaçlamaktadır (Demirel, 2020; Eviren, 2017).

CIPP modelinde bağlam boyutu değerlendirilirken; söz konusu olan programdaki mevcut durum gözden geçirilerek ihtiyaçlar analiz edilir. Çevre değerlendirmesi olarak da bilinen bu aşamada, programın hedeflerini belirlemede esas olacak bilgilerin toplanması amaçlanır (Uşun, 2016). Stufflebeam tarafından en temel değerlendirme olduğu belirtilen bağlam değerlendirmesi gereksinimlerin karşılanıp karşılanmadığını, karşılanamama durumundaki gerekçeleri analiz ederken programın güçlü ve zayıf yönlerini de ortaya koymaktadır. CIPP modelinde Girdi boyutu değerlendirilirken; bağlam boyutunun aksine program ve öğeler mikro düzeyde analiz edilmektedir. Girdinin değerlendirilmesi sırasında, kapsamın hedeflerle olan tutarlılığı ile programdaki hedeflerin okulun amaçları ve öğretim stratejileri arasındaki dinamizmine bakılmaktadır. Programda yer alan hedeflerin gerçekleşmesi için ihtiyaç duyulan kaynakların, izlenebilecek stratejilerin neler olacağına girdi boyutunun değerlendirilmesi aşamasında karar verilmektedir (Ornstein ve Hunkins’ten akt: Karataş, 2007). CIPP modelinde süreç boyutu değerlendirilirken; program uygulama sürecinin değerlendirmesinin yapılarak program hakkında karar vericilere sistemli bir dönüt ortaya çıkarılmaktadır. Süreç değerlendirmesinin öncelikli olarak üç amacı bulunmaktadır (Madaus, Scriven & Stufflebeam, 1983). Bunlardan ilki; programın planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını denetlemek veya hangi düzeyde uygulandığının kontrolünü sağlamaktır. Başka bir amacı ise programda yer alan planların geliştirilmesine ve gerekli görülen durumlarda değiştirilmesine rehberlik ederek yaşanabilecek olumsuzluklara karşı önlem almaktır. Süreç değerlendirmenin diğer bir amacı ise; program içerisinde yer alan katılımcıların ve programı uygulayanların sorumluluklarını takip etmektir. CIPP modelinin ürün boyutunun değerlendirilmesinde; genel olarak programın başarısına bakılmaktadır. Ürün boyutunun değerlendirildiği bu aşamada programın uygulama süreci sonunda elde edilen çıktılara bakılarak program üzerinde bir değişikliğe gidilip gidilmeyeceğine karar verilmektedir (Uşun, 2016). Aynı zamanda ürün boyutunda programın hedeflerine ulaşma durumu değerlendirilmekte ve programın geleceğine ilişkin karar verilmektedir.

Okul öncesi eğitiminin belirlenen amaca ulaşması için öncelikli olarak okul öncesi eğitimi programının doğru bir şekilde uygulanması ve bu uygulanmanın düzenli olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Günümüzde program değerlendirme çalışmalarına bakıldığında, okul öncesi eğitimin kalitesine dikkat çekilmekte ve programı geliştiricilerine ve uygulayıcılarına yönelik beklentiler üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Örneğin Başaran ve Ulubey (2018) tarafından “Provus’un Farklar Modeli” ne göre değerlendirildiği, Özsırkıntı, Akay ve Bolat (2014) ve Köksal, Dağal, Duman (2016) tarafından programın pilot uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği, Kandir (2009) ve Yazıcı (2009) tarafından programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin süreç içindeki motivasyonunu değerlendirildiği görülmektedir. Eroğlu, Ertek ve Eker (2024) yaptıkları araştırmada 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile 2024 Okul Öncesi Eğitim Programının karşılaştırılması ile programların benzerlik ve farklılığını ortaya koymuşlardır. Sapsağlam (2013) tarafından yapılan 2013 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi çalışmasında program tarihsel süreci bakımından çok yönlü değerlendirilirken, Yazar (2013) tarafından yapılan bir çalışmada ise okul öncesi eğitim programı bütünsel olarak değerlendirilip programın ilkökula hazırlık açısından etkililiğini incelendiği görülmüştür. Ancak yenilenen 2024 okul öncesi eğitim programının değerlendirildiği çalışma henüz yapılmadığı görülmüştür. Bu nedenle, araştırma çıktılarının literatüre ve okul öncesi eğitim programını değerlendirme kapsamında yapılacak olan yeni araştırmalara katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler

Araştırmanın amacı, 2024 yılında yenilenen okul öncesi eğitim programını Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç ve ürün modeline göre değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. 2024 yılında yenilenen programda okul öncesi öğretmenlerinin "Bağlam" "Girdi", "Süreç" ve "Ürün" boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin 2024 yılında yenilenen okul öncesi eğitim programının Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç ve ürün modeline göre görüşleri; cinsiyet, görev yaptıkları yerleşim bölgesi, hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2.YÖNTEM

1.2. Etik Kurul İzni

Araştırma Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, insan araştırmaları etik kurulu tarafından 08 Mart 2024 tarih ve 546 protokol numarasıyla uygun bulunmuştur.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modelini, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli oluşturmaktadır. Betimsel tarama modelinde, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemek amaçlanır. Çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkındaki genel yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da seçilecek bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan taramalardır (Karasar, 2023).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Zonguldak İl merkezinde resmi ve özel okullarda görev yapan ve elverişli örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 59 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Elverişli örnekleme, çalışılan zaman dilimi içinde ulaşılması kolay, elverişli olan elemanların araştırmacı tarafından plansız, tasarısız bir şekilde seçimine dayanır. Bu örnekleme yönteminin temel varsayımı, zaman, para ve iş gücü açısından kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi esasına dayanır (Cohen, Manion, Morrison, 2007). Araştırmanın katılımcılarına ait sosyo-demografik özellikler Tablo 2.1'de yer almaktadır.

Tablo 2.1:

Katılımcılara Ait Sosyo-Demografik Özellikler

Değişkenler	Özellik	N	%
Cinsiyet	Kadın	57	96,6
	Erkek	2	3,4
Görev Yaptıkları Yerleşim Bölgesi	İl Merkezi	35	59,3
	İlçe	16	27,1
	Köy	8	13,6
Hizmet Süresi	1-5 yıl	10	16,9
	6-10 yıl	13	22,1
	11-16 yıl	31	52,5
	16 yıl ve üzeri	5	8,5

Tablo 2.1' de araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %96,6' sının (N=57) kadın, %3,4 'ünün (N=2) erkek olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim bölgelerine bakıldığında %59,3'ünün (N=35) il merkezinde, %27,1'inin (N=16) ilçelerde, %13,6'sının ise köylerde olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet süresi incelendiğinde %16,9'unun (N=10) 1-5 yıl arası, %22' sinin (N=13) 6-10 yıl arası, %52,5 'inin 11-16 yıl arası ve %8,5 'inin 16 yıl ve daha fazla olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ile “Okul Öncesi Programı Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir.

2.3.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan demografik bilgi formunda katılımcıya ait cinsiyet, görev yapılan yerleşim yeri bölgesi, görevde buldukları hizmet süresi değişkenlerine ilişkin kapalı uçlu sorular yer almaktadır.

2.3.2. Okul Öncesi Programı Değerlendirme Ölçeği

Aslan, Soyalp, Karahan ve Altundağ (2016) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Programı Değerlendirme Ölçeği”; Stufflebeam’ın CIPP Modelinin bağlam, girdi, süreç ve ürün olmak üzere dört boyutunu yansıtan bir ölçme aracıdır. Ölçek beşli likert tipinde hazırlanmış 50 madde bulunmaktadır. Ölçekte yer alan 1-10 numaralı maddeler “Bağlam” alt boyutunda, 11-20 arasında yer alan maddeler “Girdi” alt boyutunda, 21-40 arasında yer alan maddeler “Süreç” alt boyutunda, 41-50 arasında yer alan maddeler “Ürün” alt boyutu kapsamında yer almaktadır. Ölçeğin Cronbach’s Alfa güvenirlik katsayısı $\alpha=0,925$ olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin yeterli düzeyde güvenirlik olduğunu, ölçekte yer alan maddelerin birbirleriyle tutarlı ve ölçmek istenilen özellikleri oldukça kararlı taşıyan bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri 2023-2024 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında nisan ayında Zonguldak ilinde görev yapmakta olan 59 okul öncesi öğretmeninden iki haftalık süreç içerisinde toplanmıştır. Araştırmacı tarafından çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerine araştırmanın amacına yönelik gerekli bilgilendirmenin yapılmasının ardından veri toplama araçları dağıtılmış ve yanıtlamaları istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi SPSS 20.0 paket programı aracılığı ile yapılmıştır. Araştırmada verilerin betimlenmesi için frekans (f), yüzde (%), ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) kullanılmıştır. Verilerin dağılımının normalliğine ilişkin yapılan analizler Tablo 3.2’ de sunulmuştur.

Tablo 2.2:

Puan Dağılımlarına İlişkin Normallik Testi Sonucu

Ölçek	\bar{X}	SS	Basıklık		Çarpıklık		P
			Katsayı	Standart H.	Katsayı	Standart H.	
Okul Öncesi Programı Değerlendirme Ölçeği	3.74	0.16	-0.34	0.61	-0.19	0.31	0.00*

* $p<0,05$

Tablo 2.2’ de ölçme aracından elde edilen basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde basıklık katsayısı ve çarpıklık katsayısı değerlerinin ± 1.5 aralığında olduğu görülmektedir. Bu aralık ölçeklerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte ölçme aracının normalliğini inceleyen diğer bir yol olan Kolmogorow-Smirnov testi sonucunun $p<0,05$ olduğu görülmektedir. Bu bulgu, ölçek puanlarının normal dağılım sergilemediğini ifade etmektedir. Buna bağlı olarak araştırmada Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis-H Testinden yararlanılmıştır.

3. Bulgular

Araştırma doğrultusunda elde edilen bulgu ve yorumlar şöyledir;

Araştırmanın birinci alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin “Bağlam”, “Girdi”, “Süreç” ve “Ürün” boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin Okul öncesi eğitim programının CIPP modelinin alt boyutlarına göre puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 3.1’ de belirtilmiştir.

Tablo 3.1:

CIPP Modeline İlişkin Okul Öncesi Öğretmen Görüşleri

Alt Boyut	\bar{X}	SS
Bağlam	3,04	0,24

Girdi	3,79	0,27
Süreç	4,27	0,16
Ürün	3,88	0,30
Genel Toplam	3,74	0,12

Tablo 3.1’de, okul öncesi öğretmenlerin 2024 yenilenen okul öncesi eğitim programı hakkında görüşlerinin bütün boyutlarda farklı düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmen görüşlerinin alt boyutlardaki ortalamalarına bakıldığında en düşük puanın Bağlam alt boyutunda ($\bar{X}=3,04$) değeri ile, “Orta Düzeyde Katılmıyorum, en yüksek puanın Süreç alt boyutunda ($\bar{X}=4,27$) değeri ile “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Girdi alt boyutunda ($\bar{X}=3,79$) değeri ile ve Ürün alt boyutunda ($\bar{X}=3,88$) değeri ile öğretmen görüşlerinin puan ortalamalarının “Çoğunlukla Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. 2024 yılında yenilenen Okul Öncesi Programının değerlendirilmesine katılan öğretmen görüşlerinin genel toplam ($\bar{X}=3,74$) ortalama değeri ile “Çoğunlukla Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programını Stufflebeam’in bağlam, girdi, süreç ve ürün modeline göre görüşleri; cinsiyet, görev yaptıkları yerleşim bölgesi, hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. CIPP değerlendirme ölçeğinde yer alan alt boyutların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Mann Whitney-U testi analizi sonuçları Tablo 3,6’da verilmiştir.

Tablo 3.6:
Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

	Gruplar	N	Sıra ortalaması	Toplam Sıra	U	Z	P
Bağlam	Kadın	57	29,66	1690,5	37,500	-0,826	0,409
	Erkek	2	39,75	79,5			
Girdi	Kadın	57	29,34	1672,5	19,500	-1,585	0,113
	Erkek	2	48,75	97,5			
Süreç	Kadın	57	29,29	1669,5	16,500	-1,707	0,088
	Erkek	2	50,25	100,5			
Ürün	Kadın	57	29,82	1700,0	47,000	-0,422	0,673
	Erkek	2	35,00	70,00			
Toplam	Kadın	57	29,23	1666,0	46,000	-1,845	0,65
	Erkek	2	52,00	104,0			

$p < 0,05$

Tablo 3.6’da okul öncesi öğretmenlerinin 2024 yılında yenilenen okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin CIPP değerlendirme modeli bütün alt boyutlarına ait puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi analizi sonucunda; kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p > 0,05$).

CIPP değerlendirme ölçeği puanlarının öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim bölgesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçları Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo
Yerleşim Bölgesine İlişkin Sonuçları

3.7:

Boyut	Gruplar	N	Sıra ortalaması	χ^2	Sd	P
	İl Merkezi	35	29,11			

Bağlam	İlçe	16	31,06	0,243	2	0,886
	Köy	8	31,75			
Girdi	İl Merkezi	35	35,76	9,895	2	0,007*
	İlçe	16	21,06			
	Köy	8	22,69			
Süreç	İl Merkezi	35	30,47	0,971	2	0,615
	İlçe	16	31,66			
	Köy	8	24,63			
Ürün	İl Merkezi	35	29,33	0,285	2	0,867
	İlçe	16	31,94			
	Köy	8	29,06			
Toplam	İl Merkezi	35	31,77	0,992	2	0,609
	İlçe	16	28,09			
	Köy	8	26,06			

* $p < 0,05$

Tablo 3.7’de okul öncesi öğretmenlerinin 2024 yılında yenilene okul öncesi eğitim programının CIPP modeli değerlendirme ölçeğine ait puanlarının yerleşim bölgesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi analizi sonucunda; bağlam alt boyutunda ($\chi^2=0,243$; $p>0,05$), süreç alt boyutunda ($\chi^2=0,971$; $p>0,05$) ve ürün alt boyutunda ($\chi^2=0,285$; $p>0,05$) olarak bulunmuştur. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim programının CIPP modeli değerlendirme Ölçeği Bağlam, Süreç ve Ürün alt boyutlarındaki puanların aritmetik ortalamalarının, yerleşim bölgesine göre istatistiksel olarak farklılık göstermemektedir. CIPP modelinin alt boyutlarından girdi alt boyutunda ise öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim bölgesi için Kruskal Wallis-H Testi değeri 9,895 olarak sağlanmış ve p-değeri $0,007 < 0,05$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu, okul öncesi öğretmenlerinin girdi alt boyutuna ait puanlarının aritmetik ortalamalarının, görev yaptıkları yerleşim bölgesine göre istatistiksel olarak farklılaştığını göstermektedir. Bu farklılığın hangi değişkenler arasında olduğuna dair analiz sonuçları Tablo 3.8’de belirtilmiştir.

Tablo 3.8: Girdi Alt Boyutunun Yerleşim Bölgesi Değişkenine İlişkin Sonuçlar

		M	P
Girdi Alt Boyutu	Merkez	İlçe	0,23964*
		Köy	0,20214
	İlçe	Merkez	-0,23964*
		Köy	-0,03750
	Köy	Merkez	0,20214
		İlçe	-0,03750

* $p < 0,05$

Tablo 3.8’de girdi alt boyutunun yerleşim bölgesi değişkenine ilişkin sonuçlar görülmektedir. İl merkezi ile ilçe puanlarından il merkezi lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p < 0,005$). İl merkezi ile köy yerleşim bölgeleri puanları arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p > 0,005$). Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim bölgelerinden ilçe ile köy puanlarına bakıldığında ise; anlamlı farklılık bulunmadığı sonucunda ulaşılmıştır ($p > 0,005$). Başka bir ifade ile okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptığı yerleşim bölgelerinden il merkezinde görev yapan öğretmenlerin, ilçe ve köylerde çalışan öğretmenlere göre programın girdileri bakımından daha olumlu görüşe sahip olduğu sonucu bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin CIPP modeline göre değerlendirme ölçeğine ait puanlarının hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair Kruskal Wallis-H testi analiz sonuçları Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3.9: Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Boyutlar	Hizmet Süreleri	N	Sıra Ortalaması	χ^2	Sd	P
Bağlam	1- 5 yıl	10	24,85	2,605	3	0,457
	6-10 yıl	13	35,42			
	11-15 yıl	31	28,82			
	16 ve üzeri	5	33,50			
Girdi	1- 5 yıl	10	21,20	4,927	3	0,177
	6-10 yıl	13	36,96			
	11-15 yıl	31	29,61			
	16 ve üzeri	5	31,90			
Süreç	1- 5 yıl	10	32,40	0,818	3	0,845
	6-10 yıl	13	27,58			
	11-15 yıl	31	30,89			
	16 ve üzeri	5	26,00			
Ürün	1- 5 yıl	10	40,40	5,837	3	0,120
	6-10 yıl	13	27,46			
	11-15 yıl	31	39,35			
	16 ve üzeri	5	19,80			
Toplam	1- 5 yıl	10	28,10	1,942	3	0,584
	6-10 yıl	13	35,77			
	11-15 yıl	31	28,71			
	16 ve üzeri	5	26,80			

* $p < 0,05$.

Tablo 3.9' da okul öncesi öğretmenlerinin 2024 yılında yenilenen okul öncesi eğitim programının CIPP modeli değerlendirme ölçeğine ait puanlarının hizmet süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi analizi sonuçları görülmektedir. bağlam alt boyutunda ($\chi^2=2,605$; $p>0,05$), girdi alt boyutunda ($\chi^2=4,927$; $p>0,05$), süreç alt boyutunda ($\chi^2=0,818$; $p>0,05$), ürün alt boyutunda ($\chi^2=5,837$; $p>0,05$), ve ölçeğin toplamında ($\chi^2=1,942$; $p>0,05$) olarak bulunmuştur. Bu bulguya göre CIPP modeli değerlendirme ölçeği alt boyutlarına ve ölçeğin geneline ait puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına ilişkin görüşlerinin hizmet süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

4. Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

2024 yenilenen okul öncesi eğitim programı CIPP değerlendirme modeline göre incelendiğinde, elde edilen verilerin ortalamaları her boyut için farklılık göstermektedir. Öğretmen görüşlerine göre en fazla ortalamaya sahip olan boyut süreç boyutuyken, en az ortalamaya sahip olan boyutun ise bağlam boyutu olduğu görülmüştür. Bu sonuca bakılarak araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda 2024 okul öncesi eğitim programının süreç boyutunda oldukça etkili olduğu buna rağmen bağlam boyutunda ise verimli olmadığı söylenebilir. Programın değerlendirilmesi sürecinde CIPP modelinin her boyutu tek tek

incelendiğinde uygulanmakta olan program hakkında daha detaylı ve açıklayıcı sonuçlara ulaşılabilmektedir.

Okul öncesi eğitim programı CIPP modeli bağlam boyutu kapsamında incelendiğinde; öğretmenlerin büyük çoğunluğu programı mevcut eğitim sistemi içerisinde ve bir eğitim-öğretim yılı süresince uygulanabilir olduğunu düşünmektedir. Öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi için ihtiyaç duyulan materyallerin yeterli düzeyde olduğu ve Okul Öncesi Programının ilkökul programını destekleyecek nitelikte olduğu görüşünün “Çoğunlukla Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Okul öncesi Eğitim Programının uygulanmasında, bölgesel özelliklerin dikkate alınması, eğitim kurumlarının fiziki koşulları, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin program hakkındaki bilgi ve birikimleri noktasında görüşlerin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Yakın zamanda okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak amacıyla birçok çalışma yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalardan önde geleni okullaşma oranlarının artırılmasıdır. Okullaşma oranının artırılması amacıyla; ilkökul ve ortaokul binalarında bulunan bir veya birkaç derslik anasınıflarına dönüştürülmüş, meslek liselerinde de aynı bina içerisinde ayrılan alanlar uygulama sınıfları olarak faaliyete geçirilmiştir. Okul öncesi eğitimin fiziksel niteliğinin yetersiz olması okul öncesi eğitimin verimliliğini de tehdit etmektedir (Kürşünlü, 2018). Aslan ve Uygun (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler özellikle okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki altyapılarının uygun olmadığını ve programın geliştirilmesi sürecinde bölgesel koşulların yeterince dikkate alınmadığını belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitim programının bağlam boyutuna yönelik diğer ifadelerle bakıldığında; 2024 yılında uygulamaya konulan programın güncel gelişmeleri ve teknolojik yenilikleri dikkate alması bakımından öğretmen görüşlerinin “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitim programı CIPP modeli girdi boyutu kapsamında incelendiğinde; uygulanacak etkinliklerin ilgi çekiciliği, kazanımlarla uyumluluğu, kullanılan öğrenme materyallerinin özellikleri, öğrencilerin gelişim düzeyine uygunluğu açısından öğretmenlerin “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. 2024 yılında yenilenen okul öncesi eğitim programının esnekliği sıklıkla vurgulanmakta ve öğretmenlerin program içeriğini çocukların gelişim özelliklerine göre düzenlemelerine imkân sağlamaktadır. Girdi boyutunda yer alan diğer ifadelerden programda aile faktörünün ve çocukların bireysel farklılıklarının göz ardı edildiği ifadelerine ilişkin öğretmen görüşlerinin “Orta Düzeyde Katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Programda yer alan aile katılımı çalışmalarının uygulanmamasında sosyoekonomik düzey, ailelerin yoğun çalışma tempoları, eğitim düzeyleri gibi birçok faktörün etkili olduğu düşünülmektedir. Aslan ve Uygun (2019) tarafından yapılan çalışmada programda yer verilmesine rağmen, ailelerin programdaki rolünün ve çocukların bireysel farklılıklarının yeterince dikkate alınmadığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Koçyiğit (2015) tarafından yapılan araştırmada da aile katılımının okul öncesi eğitimdeki durumu incelemiş; yaşanan sorunların ailelerin öğretmenlerle iş birliği noktasında isteksizliği, çocuklarının eğitime zaman ayıramamaları, eğitim kurumunun bulunduğu bölgenin demografik özellikleri, öğretmenin veya ebeveynlerin iletişim tarzları gibi benzer sebeplerden kaynaklandığını belirtmiştir.

2024 yılında yenilenen okul öncesi eğitim programı CIPP modeli süreç boyutuna yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin “tamamen katılıyorum” düzeyinde oldukça yüksek oranda olumlu görüş sahibi oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenme süreci içerisinde farklı stratejiler kullandıkları, çocuk merkezli ve iş birlikli yaklaşım sergiledikleri, eğitim ortamını çocuğa göre uyarlayarak çocuk merkezli uygulamalar yaptıkları sonuçlarına ulaşılabilmektedir. Öğretmenlerin günlük eğitim akışı içerisinde yer alan “oyun zamanı”, “güne başlama zamanı”, “dinlenme zamanı” uygulamalarına önem verdikleri görülmektedir. Aslan ve Uygun (2019) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin en iyi uygulamalarının aktif öğrenme etkinliklerine yer vermeleri, oyun zamanını etkili bir şekilde kullanmaları, etkinlikleri çocukların seviyesine göre uyarlamaları ve çocuk merkezli etkinliklere yer verilmeleri şeklinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde programın amaca hizmeti bakımından bu tarz uygulamaların önemini açıklayan Günay, Eti ve Aktaş (2022) yaptıkları çalışmada bu uygulamalarla çocukların süreç içerisinde aktif kılındığı, kazanım odaklı süreç yerine yaşantı odaklı bir öğrenme imkânı sunulduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenler süreç içerisinde “kavram kontrol tablosu”, “günlük değerlendirme çalışmaları”, “kazanım gösterge tablosu” “bütünleştirilmiş etkinlik formatı” gibi formları etkin olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenme merkezlerini ekleme çıkarma, ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma noktasında öğretmenlerin desteklenmeleri önemlidir.

2024 yılında yenilenen okul öncesi eğitim programı CIPP modeli ürün boyutuna yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde; bütünleştirilmiş etkinliklerin çocukların çok yönlü gelişimine katkı sağladığı ve

programın çocukların okul yaşamına uyumunu kolaylaştırdığı hususunda öğretmenlerin “tamamen katılıyorum($x=4,66$)” düzeyinde oldukça yüksek oranda olumlu görüş sahibi oldukları görülmektedir. Bu sonucu destekler nitelikte, Can (2019) yapmış olduğu çalışmasında bütünleştirilmiş etkinliklerde birden fazla disiplinin bir araya gelerek farklı öğretim tekniklerinin kullanılmasının, okul öncesi dönem çocuklarında farklı gelişim alanlarında bütüncül ilerleme kat edildiğini ve kalıcı öğrenmeler sağlandığını açıklamıştır. Programın aileden kaynaklı sorunları çözme noktasındaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin ise, “orta düzeyde katılmıyorum ($x= 2,61$)” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durumun programın uygulandığı bölgelerdeki sosyo-ekonomik farklılıklar sebebiyle ailelerin beklentilerinden, iletişim becerilerinden ve ilgisizliklerinden kaynaklı oluşabileceği düşünülmektedir. Programın CIPP modeli ürün boyutuna yönelik çıktılara bakıldığında; programın çocukların düşünme becerilerini geliştirdiği, farklı gelişim alanlarında ilerlemelerini sağladığı ve ilkokula hazırbulunmuşluklarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak ürün boyutunda yer alan ifadelerle bakıldığında programın eksikliklere rağmen hedeflere ulaşma durumuna öğretmenlerin olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Çobanoğlu, Yıldırım ve Aydın (2020) yaptıkları çalışmada eğitim öğretim süreci içerisinde yaşanan sorunların programın çıktılarını negatif yönde değiştirdiğini, başka bir ifadeyle eğitimin niteliğini düşürdüğünü belirtmişlerdir. Çocukların okul öncesi eğitim döneminde buldukları süreç içerisinde; ailenin okuldan beklentileri, öğretmenlerin bilgi birikimleri ve yeterlilikleri, kullanılan öğrenme materyalleri, eğitim ortamının fiziki yapısı, programda yer alan kazanımların uygun seçimi, programa yönelik planların oluşturulması... vb. şekilde sayılabilecek birçok etmen eğitim kalitesini etkilemekle birlikte program başarısını da tehdit etmektedir.

2024 yılında yenilenen okul öncesi eğitim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre analiz sonuçları incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerinin görev yaptıkları yerleşim bölgelerine göre analiz sonuçlarına bakıldığında programın bağlam, süreç ve ürün boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmazken, program girdilerine ilişkin il merkezinde çalışan öğretmenlerin ilçe ve köylerde çalışan öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Benzer olarak; Basun ve Erden (2020) yaptıkları çalışmada öğrencilerin köy ya da kentte yaşamasına bağlı olarak problem çözme becerilerini öğretmen görüşleri açısından incelemiş ve merkezde yaşayan öğrencilerin daha yüksek ortalamalara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılığın oluşmasında sosyal ve ekonomik imkanların il merkezlerinde daha iyi durumda olması, ailelerin eğitim düzeyleri ve dolaylı olarak öğrencilerin hazırbulunmuşluklarının daha yüksek seviyede olması düşünülebilir.

Araştırma bulgularından hareketle şu öneriler geliştirilebilir;

Okul öncesi öğretmenlerinin 2024 yılında yenilenen eğitim programına dair hâkimiyetlerini artıracak hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir. Öğretmenler okul öncesi eğitim alanındaki ulusal ve uluslararası güncel gelişmeleri takip etmeleri sağlanabilir. Eğitim sürecinde etkili olabilecek nitelikli bilimsel kaynakları inceleyebilir ve elde ettikleri bilgi ve becerileri kendi eğitim ortamlarında kullanabilirler.

Kaynakça

- Altunışık, R., Coşkun R., Bayraktaroğlu S. & Yıldırım E. (2007). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (SPSS uygulamalı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Aslan, M, Soyalp, H, Karahan, O. ve Altunta, G, M. (2016). Okul Öncesi Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 657-683.
- Aslan, M. & Uygun, N. (2019). Okul Öncesi Eğitim Programının Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (BGSÜ) Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 44(200), 229-251. DOI: 10.15390/EB.2019.7717
- Aydın, O., Madi, B., Alpanda, S., ve Sazcı, A. (2012). MEB Okul Öncesi Eğitim Programının Nörogelişimsel Açından Değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (36), 69-93.
- Basun, B. & Erden, Ş. (2020). Kent Merkezi ve Kırsalda Yaşayan Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelemesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (227), 271-288.
- Başaran, S. & Ulubey, Ö. (2018). 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1-38.

- Bilaloğlu, G., Eti, İ. Ve Aktaş A, Y. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Güne Başlama Ve Oyun Zamanına İlişkin Görüş Ve Uygulamaları, *Milli Eğitim Dergisi*, 51 (233) , 151-175. DOI: 10.37669/milliegitim.772047.
- Can, B. Bütünleştirilmiş Etkinliklerin okul Öncesi Öğrencilerinin Gece Gündüz Oluşumu Hakkındaki Düşünce Biçimlerine Etkisinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, 2019.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). Eğitimde Araştırma Yöntemleri (6. baskı). Londra ve New York, NY: Routledge Falmer.
- Çobanoğlu, R., Yıldırım, A. & Çapa Aydın, Y. (2020). Okul Öncesi Eğitimin Niteliğine Bir Bakış: Aileler, Öğretmenler ve Çalışma Koşulları ile İlgili Sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8 (2), 407-430.
- Demirel, Ö. (2020). *Kuramdan Uygulamaya Program Geliştirme*. Pegem A Yayıncılık, Ankara, s:190.
Doi Number: <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.75799>
- Eroğlu, E., B. ve Eker, C. (2024). 2013 ve 2024 yılı okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırılması, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(151), 391-403.
- Eviren, Ö. (2017). Eğitim Değerlendirme Modelleri. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi* 2(3), 57- 76.
- Kalaycı, Ş. (2008). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. *Ankara: Asil*.
- Kandır, A., Özbey, S. ve İnal, G. (2009). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Programlarının Planlama ve Uygulamada Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 374-387.
- Karasar, N. (2023). Bilimsel Araştırma Yöntemi. 38. Baskı. *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*.
- 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., Dağal, B. ve Duman, A. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi. *International Journal Of Social Science* (46), 379-394. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3395>.
- Kurşunlu, E. (2018). Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Fiziksel Özelliklerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Madaus, G.F., Scriven, M. & Stufflebam, D.L. (1983). *Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Kanunu (1973). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> (Erişim Tarihi: 27.05.2023).
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F.P. (2004) Curriculum Foundations: Principles and Theory, *Boston: Allyn and Bacon*
- Özsırkıntı, D., Cenk, A., ve Bolat, E. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri: Adana ili örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 313-331.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme Boyutuyla Okul Öncesi Eğitim Programları (1952- 2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 63-73.
- Tuncer, B. (2015). Okul Öncesi Eğitimindeki Çağdaş Yaklaşımların İncelenmesi ve Meb Okul Öncesi Eğitim Programı ile Karşılaştırılması. *International Journal Of Field Education*, 1(2), 39-58.
- Uşun, S. (2016) *Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yazar, A. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programının İlkokula Hazırlık Açısından Etkililiğinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleđi, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar; Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı: Araştırma, araştırmacılar tarafından birlikte yürütülmüştür.