



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

The Preschool Education Teachers' View about the Curriculum Guiding

Hasan Dilek
Tayip Duman

Article Information



DOI: 10.29299/kefad.820322

Received: 03.11.2020

Revised: 19.03.2021

Accepted: 22.03.2021

Keywords:

Preschool Education,
Preschool Education Curriculum,
Curriculum Guiding,
Preschool Education Teacher

Abstract

The general aim of education is for children and young people to adjust to the culture and environment in which they live. Achieving this fundamental goal of education happens in a process. The preparation of activities within the curriculum context is one of the most important requirements in the education process. In this planning and preparation stage, the curriculum/curriculum guides the teacher with relevant fundamental elements and explanations about these elements. As a result, in a curriculum that will direct the teacher, the behaviors and educational objectives that children will gain, learning tasks (learning experiences) that are essential for achieving educational goals, and the process of collecting information for evaluation (evaluation of learning) on whether the aim of education is realized or not are included. This study aimed to examine preschool teachers' views of the preschool curriculum guidance in the four fundamental elements, including aim, process, evaluation, and family involvement as illustrated in the curriculum booklet. The results showed that the teachers read the explanations about the curriculum's fundamental elements, and they did not find the explanations sufficient and stated that explanations were necessary. Suggestions were made in conjunction with the results.

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Program Rehberliği Hakkındaki Görüşleri

Makale Bilgileri



DOI: 10.29299/kefad.820322

Yükleme: 03.11.2020

Düzeltilme: 19.03.2021

Kabul: 22.03.2021

Anahtar Kelimeler:

Okul Öncesi Eğitim,
Okul Öncesi Eğitim Programı,
Program Rehberliği,
Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni

Öz

Eğitimin genel amacı çocukların ve gençlerin yaşadıkları topluma ve dünyaya ayak uydurabilmelerini sağlamaktır. Eğitimin bu temel amacını gerçekleştirmek bir süreç içerisinde gerçekleşir. Eğitim süreci içerisinde önemli gerekliliklerden birisi uygulamaların eğitim programı çerçevesinde planlanmasıdır. Bu planlama aşamasında eğitim programı temel unsurları ve bu unsurlara yönelik açıklamalarıyla öğretmene rehberlik eder. Dolayısıyla öğretmene kılavuzluk edecek bir eğitim programında, çocukların kazanacağı davranışlar ve eğitsel amaçlara (eğitsel amaçlar), eğitimsel amaçları gerçekleştirmeye araç olan öğrenim görevlerine (öğrenme yaşantıları) ve eğitimin amacının gerçekleşip gerçekleşmediği ile ilgili değerlendirme amaçlı bilgi toplama sürecine (öğrenmenin değerlendirilmesi) yer verilir. Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin program kitapçığındaki okul öncesi eğitim programının temel dört unsuru olan amaç, süreç, değerlendirme ve aile katılımı hakkındaki açıklamaları ile ilgili görüşlerini değerlendirmek ve dolayısıyla program rehberliğini belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin programdaki temel unsurlarla ilgili açıklamaları okudukları, açıklamaları yeterli bulmadıkları ve açıklamaların gerekli olduğu yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

Sorumlu Yazar : Hasan Dilek, Dr. Öğretim Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, hdilek@ahievran.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4590-0769

Tayip Duman, Prof. Dr., Emekli Öğretim Üyesi, Türkiye, tayip.duman@bozok.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2030-7176

* Bu araştırma birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

Atıf için: Dilek, H. & Duman, T. (2021). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin program rehberliği hakkındaki görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 244- 275.

Giriş

Varoluştan günümüze kadar insanlığın en önemli uğraşı olan eğitimin genel amacı çocukların ve gençlerin yaşadıkları topluma ve dünyaya ayak uydurabilmelerini sağlamaktır. Eğitimin bu temel amacını gerçekleştirmek bir süreç içerisinde gerçekleşir ve bu süreç belli bir noktaya ulaşmak için birbirini izleyen olayların-durumların akışıdır. Birbirini izleyen öğrenmelerin oluşturduğu süreçte eğitim diyebilmek için bu öğrenmelerin belli bir hedefe ya da hedefler dizisine ulaşmak amacıyla yapılması gerekir. Bu hedefler dizisine ulaşmak için eğitim sürecinin üç temel ögesi çok önemlidir. Bunlar, amaç, öğretme-öğrenme etkinlikleri ve değerlendirmedir. Eğitim amaçla başlar, öğrenme-öğretme etkinlikleriyle devam eder ve değerlendirme ile son bulur (Filiz, 2011; Gürkan, 2010).

Günümüz dünyasındaki yeni ve hızlı gelişmeler dünya savaşları sonrasında ortaya çıkan uluslararası kuruluşların gittikçe yaygınlaşan uğraş alanları, kültür geçişleri, ülkeler arası ekonomik yarışma ve dayanışma, yeni politik blokların ortaya çıkması, globalleşme, özgürlük ve demokratikleşme kavramları üzerine yapılan tartışmalar bireylerin gelişmelere uyum sağlayabilecek bir şekilde eğitilmelerini zorunlu hale getirmiştir. Bu bağlamda belirli amaçlara göre insanların davranışlarının değiştirilmesi ve geliştirilmesinin yasa ve ilkelerini bulmaya, bu amaçla teknikler geliştirmeye çalışan eğitim; planlı, sistemli ve düzenli bir şekilde bireylerin amaçlarında, davranışlarında, tutumlarında, bilgilerinde çağın gereğine uygun şekilde değişiklik yapmayı amaçlar ve bu da etkili bir eğitim programı ile mümkün olmaktadır. Eğitim programı, öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yolu ile sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği şeklinde tanımlanabilir (Demirel, 2011; Sürücü, 2009; Varış, 1996). Diğer tanımlamalarda ise eğitim programının planlanmış öğrenme yaşantıları, izlenecek yol ve yetiştirme süreci olduğuna vurgu yapılmıştır (Başaran, 2008; Ertürk, 1994; Hass ve Parkay, 1993; Sönmez, 2009). Bu tanımlamalar eğitim sürecine rehberlik eden temel unsurun eğitim programı olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Okul Öncesi Eğitim Programı

Küçük yaştan itibaren eğitim süreci içerisinde bulunan insanoglunun tüm yaşamı göz önünde bulundurulduğunda bazı zaman dilimlerinin, psikolojik ve fizyolojik gelişmeler açısından daha kritik dönemler olarak ele alınması gerektiği bilinmektedir. Bu dönemlerden, 0-6 yaşlar arasını kapsayan okul öncesi yılları; kişiliğin oluşumu ve şekillenmesi, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesinde ileri yıllara olan etkisi nedeniyle, yaşamın en kritik dönemlerinden biridir. Bu yaşlarda sağlanacak deneyimlerle elde edilecek temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar, çocuğun daha sonraki öğrenim yaşamının yanı sıra sosyal ve duygusal yaşamını da biçimlendirecek güçtedir. Tesadüflere bırakılmayacak kadar ciddi, bilimsel ve sistematik bir organizasyon ile yönlendirilmesi gereken okul öncesi eğitim hizmeti, tüm eğitim sisteminin en can alıcı basamağıdır (Arı, 2005; Kartal, 2008). Örgün eğitimin önemli bir kademesi olan okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan, çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol

oynayan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, evde ve kurumlarda verilen eğitimle kişiliğin şekillendiği gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Aral, Kandır ve Can Yasar, 2002). Kaliteli bir okul öncesi eğitim çocukların akademik ve motor becerilerinin gelişiminde, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişiminde; uzun dönemli kazanımlar ediniminde olumlu bir etkiye sahiptir (Baker-Henningham ve López Bóo, 2010; Burchinal, Vandergrift, Pianta ve Mashburn, 2010; Lehr, Kluczniok ve Rossbach, 2016; Schweinhart, 2003).

Çağdaş ve demokratik bir toplumun gerektirdiği duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, girişimci ve araştırmacı, özdenetimi sağlayabilen, kendisinin ve başkalarının haklarına saygılı, yeteneklerini kullanma becerisine ve kültür değerlerine sahip, ruhsal ve bedensel özellikler yönünden sağlıklı bireyler yetiştirmek; ancak okul öncesi dönemdeki çocukların eğitime gerekli önemi vermekle mümkün olabilir. Dünyada ve ülkemizde okul öncesi eğitiminde temel amaç, kaliteli bir eğitim aracılığıyla çocukların gelişimlerinin desteklenmesidir. Okul öncesi eğitiminin evrensel nitelikteki eğitimsel, gelişimsel ve toplumsal amaçlarının gerçekleştirilebilmesi ise iyi planlanmış bir eğitim programı ile mümkün olabilir. Okul öncesi kurumlarda uygulanan eğitim programları, okul-çocuk-aile üçgeninde gerçekleştirilen tüm yaşantıları kapsamaktadır ve eğitim sürecinin içerisinde doğrudan ya da dolaylı yer alan herkese rehberlik etmesi amacıyla hazırlanmaktadır (Aral ve diğerleri, 2002; Kandır, 2005; Akt. Poyraz ve Dere, 2003; Temel, Kandır, Erdemir ve Çiftçi, 2005).

Eğitim programı içerisinde kazandırılmak istenen davranışların önceden kararlaştırılıp bir sıraya konulması, bu davranışları geliştirecek eğitim durumlarının düzenlenmesi, eğitim durumlarının istendik davranışları geliştirmedeki etkililik derecesinin araştırılması, yani değerlendirme son derece önemlidir. Ayrıca bir eğitim programı çocuğun, toplumun ve ailenin ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurmalıdır (Catron ve Allen, 2003; Ertürk, 1994; Hewitt, 2006). Bu açıklamalar bizlere bir eğitim programının temel unsurları olan amaç, süreç ve değerlendirmenin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca çocuk ve eğitim için önemli bir unsur olan aile ve ev ortamı okul öncesi eğitim süreci için aile katılımını gerekli kılmış ve dolayısıyla aile katılımı da okul öncesi eğitim programının temel unsuru olmuştur (Eliason ve Jenkins, 2003; Şahin ve Özyürek, 2009). Tarihsel süreç içerisinde Türkiye'deki okul öncesi eğitim programlarında bu temel dört unsur güncellenerek yer almıştır. Bu unsurlar ilk müstakil programın oluşturulduğu 1994 yılından sonra yapılan güncellemelerle geliştirilmiş ve genişletilerek programlarda yerini almıştır. Örneğin 1994 yılında oluşturulan programda hedef ve hedef davranışlar yer almış ve bunların kazandırılması için konu başlıklarına yani içerik unsuruna yer verilmiştir. Sonraki programlarda konulara yer verilmemiş, amaç unsuru güncellenerek değişikliğe uğramıştır. Benzer şekilde süreç unsuruyla ilgili olarak eğitim etkinliklerine yönelik çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Günümüze kadar programların değişim sürecinde etkinliklere ve uygulama basamağına vurgu yapılarak süreç unsuru genişletilmiştir. Değerlendirme ve aile katılımı unsuru da son 25 yıllık süreçte programlarda öğretmenlerin ihtiyaçları

ve çağdaş uygulamalar göz önünde bulundurularak güncellenmiştir. Aile katılımına yönelik etkinlikler daha da arttırılmış, değerlendirme öğretmenlerin daha kolay uygulayabilecekleri şekilde değiştirilmiştir (Alisinanoğlu ve Bay, 2007; Kandır, Özbey ve İnal, 2010; MEB, 1994; 2002, 2006, 2013a, 2013b). Bu programlarda dikkat çekici olan bu temel unsurlara yönelik açıklamaların da eklenmiş olmasıdır. Özellikle günümüzde okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan programda önceki programdan farklı olarak açıklamalar öğretmenin ihtiyaçlarına yönelik yapılmış (Dilek, 2018; MEB, 2013a, 2013b) ve bu durum program düzenleyicilerin programdaki açıklamaların öğretmenler için önemli olduğunun farkında olduklarını göstermiştir. Programın temel unsurları uluslararası alanda yaygın olarak bilinen okul öncesi eğitim programları için de önemli olmuştur. Bu programlardan Head Start, Montessori, Regio Emilia ve High Scope yaklaşımlarının amaç, süreç, değerlendirme ve aile katılımı ayrı ayrı yer vermeleri bu unsurların ne derece önemli olduğunu göstermiştir (Decker ve Decker, 2005; Follari, 2007; Gürsoy ve Bıçakçı, 2009; Johnson ve Roopnarine, 2000; Şahin, 2012).

Çalışmanın Amacı

Adım adım tasarlanması gereken eğitimde program geliştirme süreci, program öğeleri olan amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür. Bu da programın unsurları olan amaç, süreç ve değerlendirmeyi çok önemli kılmaktadır (Demirel, 2011; Hewitt, 2006). Ayrıca erken çocuklukta çocuğun gelişimi ve akademik becerilerinin ediniminde önemli bir yere sahip olan aile, okul öncesi eğitim programları ve uygulamalarının önemli bütünlücüsü ve kaliteli bir programın da önemli bir göstergesi olmuştur (Fantuzzo, McWayne, Perry ve Childs, 2004; NAEYC, 2014). Bu doğrultuda okul öncesi eğitim programının önemli unsurlarından biri olarak aile katılımı da temel unsurlara dâhil edilmiştir.

Geçmiş yıllarda okul öncesi eğitim programlarının bu temel unsurlarını değerlendirmeye yönelik birçok çalışma yapılmıştır (Alvestad ve Duncan; 2006; Çaltık, 2004; Düşek, 2008; Erden, 2010; Sofou ve Tsafos 2010; Şıvgın, 2005). Bu çalışmalarda öğretmenler, okul öncesi eğitim programları hakkında olumlu veya olumsuz değerlendirmelerde bulunmuşlar ve programla ilgili çeşitli ihtiyaçlarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmalarda dikkat çeken ve öğretmenlerin ifade ettikleri ihtiyaçlarından birisi de programın rehberliği olmuştur. Program rehberliği kavramıyla kastedilmek istenen programın eğitim süreciyle ilgili yaptığı açıklamalardır. Programın yaptığı açıklamalar öğretmenlerin programın temel felsefesini anlamlandırma ve uygulamaya yansıtması için oldukça önemlidir (Spillane, Reiser ve Reimer, 2002). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinde program becerilerinin oluşması için programın temel unsurları hakkında bilgi sahibi olmaları gerekir (Bolat, 2017). Bu bilgi son yıllarda araştırmalara konu olan “program okuryazarlığını” oluşturması açısından da gereklidir. Bu doğrultuda öğretmenlerin okul öncesi eğitim programındaki açıklamalara ilişkin görüşlerinin incelenmesinin önemli olacağı düşünülmüştür. Dolayısıyla bu araştırmada öğretmenlerin

programın temel dört unsuru olan amaç, süreç, değerlendirme ve aile katılımına yönelik yapılan programdaki açıklamalar hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma 2006 Okul Öncesi Eğitim Programının rehberliği hakkında öğretmenlerin görüşlerini betimlemeye yönelik olduğundan tarama modelindedir. Bu modelin örneklemin evreni temsil ettiği görüşünü esas alması ve veri kaynağı olan kişilerin cevaplarına dayalı olması sebebiyle bu araştırma için en uygun model olduğu varsayılmıştır (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Çakmak, 2008). Araştırmada nitel ve nicel veriler birlikte kullanılmıştır ve bu yönüyle karma model deseninde düzenlenmiştir. Karma modelde araştırılmak istenen konuyla ilgili daha derinleştirici ve kapsamlı bilgi elde edebilmek için nicel ve nitel veriler birlikte kullanılır ve sonuçlar için güçlü veriler sunulur (Creswell, Plano Clark, Gutmann ve Hanson, 2003; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Bu araştırmada da özellikle nitel veriler, nicel verilerin daha derinlemesine anlaşılması için kullanılmıştır.

Araştırmanın Örneklemi

Bu araştırmanın nicel verileri Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle) görev yapan 334 okul öncesi eğitim öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin (anket formunun birinci bölümünden) elde edilen kişisel bilgilerine ait veriler incelendiğinde, %99'unun kadın, %1'inin erkek olduğu; %4'ünün 2 yıllık yükseköğretim, %89'unun 4 yıllık fakülte ve %7'sinin yüksek lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %1'inin 1 yıldan az, %13'ünün 1-5 yıl, %14'ünün 6-10 yıl, %42'sinin 11-15 yıl, %23'ünün 16-20 yıl, %7'sinin 21 yıl ve üstü meslek kıdemine sahip olduğu; %6'sının 36-48 aylık çocuklarla, %22'sinin 49-60 aylık çocuklarla ve %72'sinin 61-72 aylık çocuklarla çalıştığı tespit edilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri

	Demografik Bilgiler	f	%
Cinsiyet	Kadın	330	99
	Erkek	4	1
	Toplam	334	100
Mezuniyet Durumu	2 yıllık yüksekokul	12	4
	4 yıllık fakülte	299	89
	Yüksek lisans	23	7
	Doktora	-	-
	Toplam	334	100
Meslekteki Kıdem	1 yıldan az	4	1
	1-5 yıl	42	13
	6-10 yıl	46	14
	11-15 yıl	142	42
	16-20 yıl	78	23
	21 yıl ve üstü	22	7
	Toplam	334	100
Çalışılan Yaş Grubu	36 ay altı	-	-
	36-48 ay	20	6
	49-60 ay	75	22
	61-72 ay	239	72
	Toplam	334	100

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Araştırmada gerekli verilerin elde edilebilmesi için öncelikle Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü'nden çalışmaya dâhil edilen okullarda verilerin toplanabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Okulların öğretmen sayıları ile ilgili bilgiler Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü, İstatistik Şubesi'nden elde edilmiştir. Anket formları çoğaltıldıktan sonra Ankara'ya bağlı sekiz merkez ilçede bulunan 57 anaokulunda çalışan 383 öğretmene dağıtılmıştır. Dağıtılan anketlerden 343'ü geri dönmüş, bunlardan 9 tanesi cevaplanmamış soruların çokluğu nedeni ile oluşan veri eksikliğinden dolayı değerlendirilmeye alınmamıştır. Toplamda 334 anket analizlere dâhil edilmiştir. Görüşmeler ise 20 öğretmenle yapılmıştır. Öğretmenlere görüşme öncesinde araştırma hakkında ve soruların içeriği ile ilgili genel bilgi verilmiş, öğretmenlerden verecekleri cevapların sağlıklı bir şekilde kaydedilebilmesi için ses kayıt cihazının kullanılması konusunda izin alınmış ve ardından görüşmeler yapılmıştır. Bu araştırmanın verileri geniş bir veri setinin araştırma amacına uygun olan bölümlerinden elde edilmiştir. Nicel veriler 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme anketinden elde edilmiştir. Bu anket formu, programın amaç ve kazanımlar, içerik, süreç, değerlendirme, aile katılımı, programda yer alan açıklamalar, öğretmen kılavuz kitabı hakkında öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla düzenlenmiştir. Anketin hazırlık aşamasında, öncelikle alanyazın, yapılan çalışmalar ve 2006 programı ile öğretmen kılavuz kitabının incelenmesi sonucunda soru havuzu oluşturulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda soru havuzu üzerinde gerekli değişiklikler yapılarak taslak anket formu oluşturulmuştur. Taslak anket formu program geliştirme, okul öncesi eğitim, çocuk gelişimi ve eğitimi, ölçme ve değerlendirme, bilimsel araştırma

teknikleri alanındaki uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan, anketteki maddelerin amaca hizmet durumu, ölçülmek istenen durumları ölçmede yeterli sayıda ve nitelikte olup olmadığı hakkında anketi değerlendirmeleri, gerekiyorsa yeni maddeler eklemeleri istenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmış, ardından okul öncesi eğitimi alanında çalışan 30 öğretmene anket maddelerinin anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla taslak anket incelenmiştir. Bu uygulama sonucunda da gerekli değişiklikler yapılmış ve böylece kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinin öncesinde verilerin girilmesiyle ilgili ön hazırlık yapılmıştır. Bu amaçla katılımcılardan gelen anketler tek tek incelenmiş, ölçme aracındaki yönergede belirtildiği şekilde ve uygun olarak doldurulup doldurulmadığının kontrolü yapılmıştır. Nicel verilerin analizi için frekans ve yüzdelerin belirlendiği betimsel analiz yapılmış ve bu amaçla SPSS 16 paket programı kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bir görüşme formu hazırlanmıştır. Formu hazırlama sürecinde öğretmenlere sorulabilecek soruların listesi oluşturulurken, anketteki sorular dikkate alınmıştır. Hazırlanan taslak görüşme formu alan uzmanlarının görüşleri ve önerileri doğrultusunda düzeltilmiştir. Daha sonra taslak görüşme formu, soruların anlaşılabilirliği ve işlerliğini belirlemek amacıyla alandaki öğretmenlerin görüşlerine sunulmuştur. Ardından gerekli değişiklikler yapılmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Son şekliyle görüşme formu on dört açık uçlu sorudan oluşmuştur. Nitel verilerin bir bölümü mevcut araştırma için kullanılmıştır. Bu verilerin analizi sürecinde öncelikle, görüşme sırasında öğretmenlerin ses kayıt cihazına kaydedilmiş olan cevapları ayrıntılı bir şekilde incelenerek yazılı doküman haline getirilmiştir. Bu yazılı dokümanlardan oluşan veri seti incelenerek tematik kodlama işlemi yapılmıştır. Tematik kodlama anketteki sorulara göre yapılmıştır. Örneğin “açıklamaların gerekliliği, yeterliliği” gibi temalar altında kodlanmıştır. Bu araştırmada, nitel veriler nicel verilerin sebebini açıklayıcı ve derinleştirici nitelikte olması için birlikte sunulmuştur. Görüşmelerdeki cevap metinleri içerisinden doğrudan aktarmalara yer verilmiştir. Bu aktarmalarda, her öğretmene bir kod verilerek (Ö1,Ö2,Ö3...) parantez içerisinde gösterilmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Bu araştırmada öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının rehberliğiyle ilgili görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda nitel ve nicel veriler birlikte sunulmuştur.

Tablo 2. Programdaki açıklamaların okunma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri

	Okudum		Okumadım	
	f	%	f	%
Amaç ve kazanımlar ile ilgili açıklamaları	305	91	29	9
Eğitim etkinlikleri ile ilgili açıklamaları	294	88	40	12
Değerlendirme ile ilgili açıklamaları	300	90	34	10
Aile katılımı ile ilgili açıklamaları	300	90	34	10

Tablo 3. Programdaki açıklamaların yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşleri

	Yeterli		Kısmen Yeterli		Yeterli Değil	
	f	%	f	%	f	%
Amaç ve kazanımlar ile ilgili açıklamalar	106	35	176	58	23	7
Eğitim etkinlikleri ile ilgili açıklamalar	72	24	193	66	29	10
Değerlendirme ile ilgili açıklamalar	125	42	144	48	31	10
Aile katılımı ile ilgili açıklamalar	112	37	159	53	29	10

Programdaki açıklamaların okunma durumuna ilişkin veriler, öğretmenlerin tamamına yakınının temel dört boyuttaki açıklamaları okuduklarını göstermektedir (Tablo 2). Ancak öğretmenlerin sırasıyla eğitim etkinlikleri (%24), amaç ve kazanımlar (%35), aile katılımı (%37) ve değerlendirme (%42) ile ilgili açıklamaların istenilen düzeyde yeterli olmadığı yönünde değerlendirmede bulunmuşlardır (Tablo 3). Görüşmelerdeki öğretmen ifadeleri açıklamaların niçin yeterli olmadığıyla ilgili gerekçelerini ayrıntılı bir şekilde açıklamaktadır. Açıklamaların yeterli olmadığını belirten öğretmenler, açıklamalara ihtiyaç duyduklarını ve açıklamaların daha detaylı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin;

“...bence açıklamalar, değerlendirmenin nasıl yapılacağını adım adım açıklamalı. Programdaki açıklamalar ise bu şekilde düzenlenmemiş ve yetersiz. Araçlarla ilgili kafamdaki soruları açıklamalardan faydalanarak, yanıtlamıyorum. Açıklamaların çok yetersiz olduğunu düşünüyorum...” (Ö2).

“...kafamın en karışık olduğu konulardan biri çocuğu değerlendirme. Çocukları değerlendirmek için verilen formları tam olarak anlayabilmiş değilim. Açıklamalar bu konuda aydınlatıcı bir bilgi veremiyor ve çok yetersiz...”(Ö19).

“...bu şekli ile açıklamaların yeterli olmadığını düşünüyorum. Değerlendirme ve formlar ile ilgili bilgiler daha da detaylı açıklanmalı. Bu haliyle açıklamalar çok yetersiz, faydalanamıyorum...” (Ö10).

“...açıklamaların yeterli olmadığını inanıyorum. Aile katılımını uygulamaya yönelik daha ayrıntılı bilgiler verilebilirdi ve bu şekilde açıklamalar programda yer alsaydı daha faydalı olabileceğini düşünüyorum...”(Ö6).

Tablo 4. Programdaki açıklamalardan yararlanma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri

	Yararlanıyorum		Kısmen Yararlanıyorum		Yararlanmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
Amaç ve kazanımlar ile ilgili açıklamalardan	214	70	78	26	13	4
Eğitim etkinlikleri ile ilgili açıklamalardan	121	41	156	53	7	6
Değerlendirme ile ilgili açıklamalardan	164	55	124	41	12	4
Aile katılımı ile ilgili açıklamalardan	176	59	108	36	16	5

Açıklamalardan yararlanma durumuna ilişkin verilere göre (Tablo 4) öğretmenlerin yaklaşık olarak dörtte üçlük bölümü (%70) amaç ve kazanımlarla ilgili açıklamalardan yararlandıklarını ifade ederken yarısından fazlası da değerlendirme (%55) ve aile katılımı ile ilgili açıklamalardan (%59) yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %41'i ise eğitim etkinlikleri ile ilgili açıklamalardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar öğretmenlerin amaç ve kazanımlar, değerlendirme ve aile katılımı ile ilgili açıklamalardan yararlandıkları, ancak eğitim etkinlikleri ile ilgili açıklamalardan yeteri kadar yararlanmadıkları anlamına gelebilir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin programın temel dört unsuruyla ilgili yapılan açıklamalardan yararlanma veya yararlanmama durumuna ilişkin ifadeleri, Tablo 4'teki sonuçların anlaşılması için önemli ipuçları niteliğindedir. Açıklamalardan yararlandığını ifade eden öğretmenler, açıklamaların program ilk uygulanmaya başladığında veya öğretmenliklerinin ilk yıllarında önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenler açıklamaların ihtiyaç duyduklarında da faydalı olduğunu ve program açıklamalarının bilgi alınacak temel kaynak olduğunu ifade etmişlerdir. Örnek öğretmen ifadeleri şu şekildedir;

"...program ilk uygulanmaya başladığında açıklamalar benim için çok önemliydi. Çünkü amaç ve kazanımlarla ilgili bilgi alabileceğim ilk ve tek kaynak program kitabı ve kitaptaki açıklamalardı. O zamanlarda yararlandım. Ancak şu anda yoğun bir şekilde yararlanmıyorum..." (Ö17).

"...açıklamalardan yararlanıyorum. Amaç ve kazanımlar ile ilgili zorluk yaşadığım zaman açıklamalar bana çok faydalı oluyor..." (Ö13).

"...değerlendirmenin nasıl yapılacağı ile ilgili en doğru bilgiyi buradan aldığım için açıklamalardan yararlanıyorum..." (Ö5).

"...aile katılım etkinliklerini tam anlayamadığım veya ne yapmam gerektiği hakkında zorlandığım zamanlar oluyor ve bu durumlarda programdaki açıklamalardan yararlanıyorum ve faydalanıyorum..." (Ö19).

Bununla birlikte öğretmenler açıklamalardan yararlanmama durumunu ise "tecrübe ve açıklamaların yetersiz oluşu" ile açıklamışlardır. Örnek öğretmen görüşleri şu şekildedir;

"...etkinliklerle ilgili açıklamaları okudum ve buradaki bilgileri önceki yılların tecrübelerinden dolayı biliyordum. Bundan dolayı yararlanma gereği hissetmiyorum..."(Ö18).

"...açıklamalardan yetersiz olduğu için yararlanamıyorum. Çünkü yeterli bilgiyi bulamıyorum, sadece kısa ve genel bilgiler verilmiş. Daha ayrıntılı ve örneklerle açıklamalar yapılsaydı çok faydalı olurdu ve yararlanabilirdim, ancak şu haliyle yararlanamıyorum..." (Ö17).

"...tecrübelerimden dolayı uygulamalar sırasında açıklamalardan çok yararlanmıyorum. Çünkü artık hangi zorluklarla karşılaşacağımı ve bunlarla karşılaştığımda ne yapacağımı biliyorum..."(Ö18).

Tablo 5. Programdaki açıklamaların gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşleri

	Gerekli		Kısmen Gerekli		Gerekli Değil	
	f	%	f	%	f	%
Amaç ve kazanımlar ile ilgili açıklamalar	298	89	20	6	16	5
Eğitim etkinlikleri ile ilgili açıklamalar	221	66	111	33	2	1
Değerlendirme ile ilgili açıklamalar	234	70	88	26	12	4
Aile katılımı ile ilgili açıklamalar	218	65	106	32	10	3

Tablo 5'te öğretmenlerin programın temel boyutlarına ilişkin yapılan açıklamaların gerekliliği ile ilgili veriler yer almaktadır. Öğretmenlerin %89'u amaç ve kazanımlarla ilgili açıklamaların gerekli olduğunu ve %70'i değerlendirme ile ilgili açıklamaların gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, birbirine yakın oranlarda eğitim etkinlikleri (%66) ve aile katılımı (%65) ile ilgili yapılan açıklamaların gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar öğretmenlerin programın dört temel boyutundaki açıklamalara ihtiyaç duydukları ve en çok da amaç ve kazanımlarla ilgili açıklamalara ihtiyaç duydukları anlamına gelebilir.

Açıklamaların gerekli olduğu yönünde görüş bildiren öğretmen ifadeleri, açıklamaların öğretmenler için (özellikle yeni başlayan) uygulamalarını nasıl yapacağıyla ilgili aydınlatıcı bilgiler içerdiğinden ve bir yol gösterici kaynak niteliğinde olduğundan açıklamaların gerekli olduğunu göstermektedir. Ayrıca açıklamaların programın ilk uygulanmaya başladığında gerekli olduğunun ifade edilmesi de dikkat çekici gerekçelerdendir. Örnek öğretmen ifadeleri şu şekildedir;

"...açıklamalar gereklidir. Ben ilk program çıktığımda yararlandım. Sonradan yeterli bilgiye sahip olduğumdan çok yararlanmadım. Ancak mesleğe yeni başlayan öğretmenler için açıklamalar çok önemli ve aydınlatıcı bilgiler içermektedir. Onlar için gerekli ve bilgilendirici olacağını düşünüyorum..." (Ö9).

"...bence açıklamalar gereklidir. Çünkü her zaman için başvurulabilecek kılavuz gibidir. Ben zorlandığım durumlarda faydalıyorum ve gerekli olduğunu o zaman anlıyorum..." (Ö15).

"...etkinlikler hakkında açıklamalar bir kaynak olarak bulunması önemli ve gereklidir. Öğretmen zorlandığında okuyabilir ve ne yapması gerektiğini oradan daha iyi öğrenebilir..." (Ö7).

"...değerlendirmenin çocuk hakkında bilgi sahibi olmak için çok önemli olduğuna inanıyorum. Bu kadar önemli bir konuyla ilgili açıklamalar gereklidir ve programda yer verilmesi gerekir..." (Ö13).

"...açıklamalar öğretmenin aile katılım etkinliklerini nasıl uygulayacağı ve nelere dikkat edeceği noktasında faydalı oluyor ve gerekli olduğuna inanıyorum..." (Ö1).

Öğretmenlerin programdaki açıklamaların gerekli olmadığıyla ilgili görüşlerinde vurguladıkları "tecrübe ve sahip oldukları bilgi" gerekçesi önceki nitel bulgularla benzeşmektedir. Örnek olarak;

"...etkinlikler ilgili açıklamaların gerekli olmadığını düşünüyorum. Çünkü tecrübelerim sonucu edindiğim bilgiler etkinlikleri anlamamda, nasıl uygulamam gerektiği hakkında bana yetiyor..." (Ö4).

“...amaç ve kazanımlar ile ilgili açıklamaların gerekli olmadığına inanıyorum. Çünkü bu konuda meslekte çalışma yıllarımdan etkili olduğunu ve bilgimin yeterli olduğunu düşünüyorum...” (Ö8).

“...tecrübelerimden dolayı bilgimin yeterli olduğuna inanıyorum ve aile katılımı ile ilgili açıklamaları çok okudum ve gerekli olmadığını düşünüyorum...” (Ö18).

Tartışma ve Sonuç

Eğitim süreci içerisinde önemli gerekliliklerden birisi uygulamaların eğitim programı çerçevesinde planlanmasıdır. Bu planlama aşamasında eğitim programı temel unsurları ve bu unsurlara yönelik açıklamalarıyla öğretmene rehberlik eder. Dolayısıyla öğretmene kılavuzluk edecek bir eğitim programında, öğrencilerin kazanacağı davranışlar ve eğitsel amaçlara (eğitsel amaçlar), eğitimsel amaçları gerçekleştirmeye araç olan öğrenim görevlerine (öğrenme yaşantıları) ve eğitimin amacının gerçekleşip gerçekleşmediği ile ilgili değerlendirme amaçlı bilgi toplama sürecine (öğrenmenin değerlendirilmesi) yer verilir (Aral ve diğerleri., 2002; Başaran, 2008). Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin program kitapçığındaki okul öncesi eğitim programının temel dört unsuru olan amaç, süreç, değerlendirme ve aile katılımı hakkındaki açıklamaları ile ilgili görüşlerini değerlendirmek ve dolayısıyla program rehberliğini belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Araştırmada nicel verilerle birlikte sunulan nitel verilerin araştırmanın sonuçlarını detaylandırmak için faydalı olacağı varsayılmıştır.

Araştırmanın ilk sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin tamamına yakını programın temel dört boyutundaki açıklamaları okuduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuç Düşek (2008) ve Işık (2015) tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen öğretmenlerin programı incelediklerine dair sonuçlarla benzeşmektedir. Öğretmenlerin sahip olması gereken önemli program yeterliklerinden birisi olan program bilgisi (Öner, 2010; Shulman, 1987), Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri arasında yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Araştırmanın bu sonucu öğretmenlerin “program bilgisi” yeterliliğini sağlama adına önemli bir gereklilik olan program açıklamalarını okuma gerekliliğini yerine getirdiklerini göstermektedir. Ancak bu araştırmada öğretmenlerin program bilgisi derinlemesine incelenmediği için öğretmenlerin güncel okul öncesi eğitim programıyla ilgili bilgilerini derinlemesine inceleyecek araştırmalar yapılabilir.

Mevcut araştırmanın diğer sonucuna göre öğretmenler programda dört temel boyutla ilgili yapılan açıklamaları yetersiz bulmuşlardır. Görüşmelerde bu görüşlerini ayrıntılandırarak programın gerekliliklerini uygulamak için programın yeterli açıklamalar yapmadığını ifade etmişlerdir. Diğer araştırmaların “programın daha ayrıntılı açıklama yapması gerektiği” yönündeki bulguları araştırmamızın bu bulgusuyla örtüşmektedir (Akkaya, 2009; Düşek, 2008; Şıvgın, 2005). Hem mevcut araştırma hem de diğer araştırmalardaki öğretmenlerin program açıklamalarının yeterli olmadığı yönündeki görüşlerini içeren bulgular Işık (2015) tarafından yapılan araştırmadaki güncel programın

öğretmenlerin program uygulamaları için rehberlik ettiğine yönelik bulgusuyla çelişmektedir. Bunun nedeni güncellenen okul öncesi eğitim programının uygulamalara yönelik daha aydınlatıcı bilgiler sunması olarak açıklanabilir. Yine de eğitim politikacıları ve program geliştirme uzmanları tarafından dikkat edilmesi gereken nokta öğretmenlerin program açıklamalarını yetersiz olarak değerlendirmeleridir. Çünkü program uygulamalarında uzmanlar tarafından tasarlanan öğretimsel niyetlerin uygulamaya geçmesi için öğretmenlerin programı anlamlandırmaları oldukça önemlidir. Bu anlamlandırma sürecini etkileyen unsurlardan birisi de programın sunulmuş biçimi yani programdaki açıklamalardır (Spillane ve diğerleri, 2002). Bu bağlamda, görüşmelerdeki öğretmenlerin “açıklamaların yetersiz olduğundan dolayı açıklamalardan yararlanmadıkları” yönündeki görüş de oldukça önem arz etmektedir. Bu sebeple program geliştirme veya güncelleme çalışmalarında programdaki açıklamaların öğretmenler için oldukça önemli olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Zaten araştırmanın diğer bulgusunda öğretmenlerin programın temel unsurlarıyla ilgili açıklamalara ihtiyaç duydukları, dört temel unsurla ilgili açıklamaların gerekli olduğu sonucundan anlaşılmaktadır. Yapılan diğer çalışmalarda öğretmenlerin programla ilgili bilgiye ihtiyaç duydukları ve açıklamaları olumlu bulduklarıyla ilgili sonuçlar çalışmanın bu bulgusunu desteklemektedir (Cömert, 2003; Dilek, 2018).

Her ne kadar öğretmenler programın açıklamalarını yeterli olarak görmeseler de genel olarak bu açıklamalardan yararlanmışlardır. Bu sonuç Çaltık (2004) tarafından yapılan araştırmanın “öğretmenlerin program kitabından yararlandıkları” sonucuyla benzeşmektedir. Mevcut çalışmada öğretmenler özellikle amaç boyutuyla ilgili açıklamalardan yararlandıklarını ifade ederken; eğitim etkinlikleriyle ilgili açıklamalardan yeteri kadar yararlanmadıkları anlaşılmaktadır. Amaçlar çocuklara kazandırılmak istenen beceri, davranışların yer aldığı temel program unsurudur ve bu sebeple eğitim uygulamalarına yön vermesi açısından oldukça önemlidir (Henniger, 2005; Kandır ve diğerleri, 2010; Varış, 1996). Bu özelliklerinden dolayı öğretmenler daha çok amaç boyutuyla ilgili açıklamalardan yararlanmış olabilirler. Ancak süreç boyutunun önemli bileşeni olan eğitim etkinlikleri ile ilgili açıklamalardan yeteri kadar yararlanmamaları programın gerekliliklerinin yeterince uygulanmamasına sebep olabilir. Çünkü süreç boyutu programın temel felsefesinin, amaçlarının ve çocuklara kazandırılmak istenen becerilerin dolayısıyla programın somutlaştığı ve uygulandığı unsurdur (Catron ve Allen, 2003; Howes ve diğerleri., 2008; Pianta ve diğerleri., 2005; Thomason ve La Paro, 2009). Dikkat çekici olan nokta, öğretmenlerin program açıklamalarını yetersiz görmelerine rağmen genelde açıklamalardan yararlandıklarını ifade etmeleri olmuştur. Bunun sebebi, öğretmenlerin görüşmelerde ifade ettikleri “programdaki açıklamaların uygulamalarla ilgili başvurulacak temel kaynak olduğu” yönündeki görüşleri ile açıklanabilir. Yani her ne kadar açıklamalar öğretmenler tarafından yeterli olarak algılanmasa da uygulamalarla ilgili bilgiyi yapılandıracakları en temel kaynak programdır. Uzmanlar tarafından da öğretmenlerin uygulama

sürecinde en önemli ve temel kılavuzunun program olduğunu ifade etmeleri bu gerekeciyi daha anlamlı kılmaktadır (Posner, 1995; Remillard, 2005).

Araştırmada dikkat çekici sonuçlardan birisi öğretmenlerin hem açıklamalardan yararlanmama hem de açıklamaların gerekli olmadığı yönündeki görüşlerinde sundukları gerekçelerinde “mesleki tecrübe ve bilgi sahibi olmaları” görüşü olmuştur. Yapılan çalışmalar öğretmenlerin kıdem yılları arttıkça programa yönelik değerlendirmelerinin farklılaştığını göstermektedir (Akkaya, 2009; Gül, 2009). Ancak dikkat edilmesi gereken olası konulardan birisi öğretmenlerin yıllar içerisinde uygulamalarını programdan farklı bir şekilde yapılandıkları kendi pedagojik anlayışları ve bilgileri doğrultusunda yürütmeleridir. Posner (1995) ve Akker (2013) bu duruma vurgu yaparak programın “resmi” ve öğretmenlerin kendi pedagojik gerçekleriyle bu programdan anladıklarını sınıfa yansıttıkları “işevuruk” program olarak farklılaşabileceğinden ve bu uygulamalar sırasında gözden kaçan noktaların olabileceğinden bahsetmişlerdir. Bu durum özellikle programın istendiği şekilde uygulanmaması ve dolayısıyla başarılı olmamasına sebep olabilir (Wiles ve Bondi, 1998). Ayrıca Spillane ve diğerleri (2002) öğretmenlerin yeni bir programı anlamlandırma ve uygulama sürecinde etkili olan bilişsel etkenlerle ilgili sundukları teorik çerçevede geçmiş yaşantı, tecrübe ve bilgilerin yeni program uygulamalarına adapte olmada önemli etkenler olduğunu ve programın öğretimsel niyetlerinden farklı olarak kendi anlayışlarını uygulayabileceklerinden bahsetmişlerdir. Bu açıklamalar doğrultusunda öğretmenlerin programın açıklamalarından yararlanmalarına ve açıklamaları gereksiz bulmalarına sebep olan öğretmenlerin geçmişten gelen bilgi ve tecrübelerinin kendi pedagojik anlayışlarını geliştirmelerine ve dolayısıyla program güncellemelerindeki yenilikleri veya program gerekliliklerini sınıf uygulamalarına yansıtmamalarında etkili olabileceği söylenebilir.

Son yıllarda ülkemizde tartışılmaya açılmış ve birçok araştırmaya konu olan “program okuryazarlığı” açısından da mevcut araştırma okul öncesi eğitim programları için bir başlangıç araştırması olabilir. Program okuryazarlığı kavramında öğretmenlerin programı anlamaları, program bilgisine sahip olmaları ve programı istedik şekilde uygulayabilmeleri oldukça önemlidir. Öğretmenlerin programı nasıl algıladıklarını belirlemenin ilk adımı, öğretmenlerin programı okuyup okumadıklarını, programdaki bilgileri yeterli görüp görmediklerini ve ne derece ihtiyaç duyduklarını belirlemek olacaktır. Bu doğrultuda öğretmenlerin okul öncesi eğitim programına yönelik okuryazarlık düzeylerini derinlemesine inceleyecek nitel veya karma desene sahip araştırmalar yapılabilir. Öğretmenlerin, program güncellemeleriyle ortaya çıkan yenilikleri uygulayıp uygulamadığı ile ilgili ve bunun olası nedenlerini açıklayıcı araştırmaların yapılmasının önemli bir ihtiyaç olduğu söylenebilir. Ayrıca okul öncesi eğitim programı güncellemelerinde eğitim politikacılarının, alan uzmanlarının ve program geliştiricilerinin eğitsel niyetlerini öğretmene aktarmanın ilk ve temel kaynağının program kitapçığı olduğunun farkında olarak öğretmenlerin

ihtiyaçlarına göre açıklamaların yapılması önerilebilir. Aksi takdirde öğretmenler kendi pedagojik anlayışlarını program gerekliliklerinden farklı olarak uygulamalarına yansıtabilirler.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

ENGLISH VERSION

Introduction

The overall goal of education, which has been humanity's most important occupation since its inception, is to help children and young people to adjust to the culture and environment in which they live. Achieving this key purpose of education takes place in a process, and this process is a flow of events-situations that accompany one another to achieve a certain stage. To call schooling as long as successive learning takes place, these learnings must be carried out to achieve a certain aim or a set of objectives. To achieve this set of goals, three fundamental elements of the education process are crucial. These are objective, teaching-learning activities and evaluation. Education starts with an objective, continues with learning-teaching activities and ends with evaluation (Filiz, 2011; Gürkan, 2010).

The new and rapid developments in today's world, the international organizations that emerged after the world wars, offering increasingly widespread areas of occupation, cultural transitions, economic competition and solidarity between countries, the emergence of new political blocs, globalization, discussions on freedom and democratization concepts, have made it necessary and compulsory to educate individuals in a way that they can adapt themselves to these developments. In this sense, education seeks to make improvements in the goals, habits, attitudes, and awareness of individuals in a prepared, systematic, and orderly manner following the requirements of the era by attempting to discover the laws and principles of changing and improving people's behaviors according to such objectives and developing techniques for doing so. And an effective curriculum will help you achieve this goal. The curriculum can be defined as a learning experience system provided to the learner through planned activities at school and outside of school (Demirel, 2011; Sürücü, 2009; Varış, 1996). In other words, it is emphasized that the curriculum is a process of planned learning experiences, the path to be followed and cultivating knowledge (Başaran, 2008; Ertürk, 1994; Hass and Parkay, 1993; Sönmez, 2009). These definitions reveal that the fundamental element guiding the education process is the curriculum.

Preschool Curriculum

When considering the entire lives of human beings who begin their education at an early age, it is clear that certain periods should be valued more highly in terms of psychological and physiological development. Due to its effect on the forming and shaping personality, learning and development of general understanding, skills, and behaviors in advanced years, the preschool years between the ages of 0 and 6 are one of the most important periods of life. The basic knowledge, skills, and habits to be provided at this age are strong enough to shape the social and emotional life of the child as well as their later education life. The most important stage in the education system is preschool education, which should be guided by a significant, scientific, and systematic organization that cannot be left to chance (Ari, 2005; Kartal, 2008). Preschool education, which is a crucial period of formal education, spans the years from a child's birth to primary school education and has a huge effect on children's future lives. We can define it as the phase of growth and education in which physical, psychomotor, social-emotional, cognitive, and language development are largely completed, and personality is shaped with the education given in-home and institutions (Aral, Kandır, and Can Yasar, 2002). In the advancement of children's academic and motor skills, as well as their social-emotional, language, and cognitive development, high-quality preschool education has a significant impact on the attainment of long-term achievements (Baker-Henningham and López Bóo, 2010; Burchinal, Vandergrift, Pianta, and Mashburn, 2010; Lehr, Kluczniok, and Rossbach, 2016; Schweinhart, 2003).

Raising individuals who can freely express the feelings and thoughts as expected by a modern and democratic society, who are proactive and vigilant, who can provide self-control, respect the rights of themselves and others, can use their talents and cultural values, and who are mentally and physically healthy can only be accomplished by providing the necessary education during preschool times. The main purpose of preschool education in the world and our country is to support children's development via providing quality education. In a well-planned curriculum, it is possible to achieve the universal educational, developmental, and social goals of preschool education. Preschool education services address all of the experiences that arise in the combination of school, child, and family, and are equipped to guide everyone, directly or indirectly, through the education system (Aral et al., 2002; Kandır, 2005; cited by Poyraz and Dere, 2003; Temel, Kandır, Erdemir and Çiftçi, 2005).

It is crucial to define and coordinate the desirable behaviors to be learned in the curriculum, organize the educational circumstances that will improve these behaviors, and examine the efficacy of the educational situations in improving the desired behaviors, i.e., the evaluation. Besides, a curriculum should consider the needs of the child, society and family (Catron and Allen, 2003; Ertürk, 1994; Hewitt, 2006). These explanations emphasize the importance of aim, process and evaluation, which are the fundamentals of a curriculum. Furthermore, the family and home setting, which is an

essential component for children and education, needed family involvement in the preschool education process, and as a result, parental involvement has become the most important component of the preschool curriculum (Eliason and Jenkins, 2003; Şahin and Özyürek, 2009). Throughout the historical process, four fundamental elements in the preschool curriculums in the Turkey have been present with several updates. These elements were developed with the updates made after 1994 when the first independent curriculum was created and has become operational in the curriculums by expansions. For example, in the 1994 curriculum, the goals and behaviors were included and the subject headings, or content feature, to obtain them. Subjects were not included in the following curriculums and the aim dimension was updated and changed. Similarly, various changes have been made regarding the education activities of the process element. The process dimension has been expanded until now by stressing the curriculum change process's activities and implementation phase. The evaluation and family participation dimension has also been updated in the last 25 years, considering teachers' needs and contemporary practices in the curriculums. Activities for family participation have been increased even more, and evaluation methods have been changed so that teachers can apply them more easily (Alisinanoğlu and Bay, 2007; Kandır, Özbey, and İnal, 2010; MEB, 1994; 2002, 2006, 2013a, 2013b). It is striking that explanations for these basic elements have also been added. Unlike the previous curriculum, explanations were created based on the needs of the teacher (Dilek, 2018; MEB, 2013a, 2013b), especially in the current curriculum being implemented in preschool education institutions today, and this showed that the curriculum designers are aware of the importance of the explanations in the curriculum for teachers. The fundamental elements of the curriculum have also been important for preschool curriculums, which are known internationally. The fact that Head Start, Montessori, Reggio Emilia and High Scope approaches, which are among these programs, include purpose, process, evaluation and family participation separately showed how important these elements are (Decker and Decker, 2005; Follari, 2007; Gürsoy and Bıçakçı, 2009; Johnson and Roopnarine, 2000; Şahin, 2012).

The Purpose of the Study

The curriculum development process in education, which must be designed step by step, is the dynamic relationship between the curriculum elements, aim, content, learning-teaching process, and evaluation dimensions. This makes the aim, process and evaluation, which are the curriculum's elements, very important (Demirel, 2011; Hewitt, 2006). Furthermore, the family has been a significant integrator of preschool education services and activities, as well as an important predictor of a successful curriculum, since it plays such an important role in the growth of the child and the learning of academic skills in early childhood (Fantuzzo, McWayne, Perry, and Childs, 2004; NAEYC, 2014). In this regard, family involvement has been included in these fundamental elements as one of the most significant aspects of the preschool education curriculum.

In the past years, several studies have been conducted to evaluate these fundamental elements of preschool curriculums (Alvestad and Duncan; 2006; Çaltık, 2004; Düşek, 2008; Erden, 2010; Sofou and Tsafos 2010; Şıvgın, 2005). In these studies, teachers made positive or negative evaluations about preschool curriculums and expressed their various needs regarding the curriculum. One of the most significant and shared needs of the teachers in these studies was curriculum guidance. What is meant by the concept of curriculum guidance is the explanations of the curriculum's educational process. Explanations made by the curriculum are very important for teachers to make sense of the curriculum's core philosophy and reflect it into practice (Spillane, Reiser, and Reimer, 2002). Preschool teachers should know the core elements of the curriculum to develop curriculum skills (Bolat, 2017). This information is also necessary for creating "curriculum literacy," which has been the research subject in recent years. In this regard, it is thought that it would be useful to investigate teachers' perspectives on the preschool curriculum explanations. As a result, this study aims to look at the teachers' perspectives on the curriculum's explanations for the aim, process, evaluation, and family involvement, which are the curriculum's four essential elements.

Method

Since this research is intended to describe teachers' opinions about the guidance of the 2006 Preschool Curriculum, it utilizes a survey model. This model is considered to be the most appropriate model for this analysis since it is founded on the assumption that the sample represents the universe and the responses of the people are the data sources (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz, and Çakmak, 2008). In the research, qualitative and quantitative data were used together, and they were arranged in a mixed model research design. In the mixed model research design, quantitative and qualitative data are used simultaneously to obtain more in-depth and comprehensive information on the research subject. Solid data are presented for the results (Creswell, Plano Clark, Gutmann, and Hanson, 2003; Johnson and Onwuegbuzie, 2004). In this study, especially qualitative data were used for a deeper understanding of quantitative data.

Research Sample

The quantitative data of this study were obtained from 334 preschool teachers working in central districts of Ankara (namely Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle). When the teachers participating in the research (from the first part of the questionnaire form) are examined, we observe that 99% of them are female, and 1% are male. And of the participants, 4% of them were graduates of a 2-year college (have an associate's degree), 89% of them are graduates of 4-year faculty (have a Bachelor's degree), and 7% have a master's degree. Of the teachers in the sample, 1% of them have less than 1-year experience, 13% of them have 1-5 years of experience, and 14% of them have 6-10 years of experience, 42% of them have 11-15 years of experience, 23% of them have 16-20 years of experience, 7% of them have 21 years of experience of one

year or more. In terms of age groups, 6% of them have worked with children who are 36-48 months old, 22% worked with 49-60 months old children, and 72% worked with 61-72 months old children (Table 1).

Table 1. *Demographic information of teachers participating in the study*

Demographic Information		f	%
Gender	Female	330	99
	Male	4	1
	Total	334	100
Graduation Status	Associate Degree	12	4
	Bachelor's Degree	299	89
	Master's Degree	23	7
	Ph.D. degree	-	-
Seniority in the Profession	Total	334	100
	Less than one year	4	1
	1-5 years	42	13
	6-10 years	46	14
	11-15 years	142	42
	16-20 years	78	23
	Above 21 years	22	7
Age Group of Children	Total	334	100
	Under 36 months	-	-
	36-48 Months	20	6
	49-60 months	75	22
	61-72 months	239	72
Total	334	100	

Data Collection Process and Data Analysis

To obtain the necessary data in the study, the permissions were obtained from the Ankara Governorship Directorate of National Education to collect data from the schools included. Information on the number of teachers in schools was obtained from the Statistics Department of Ankara National Education Directorate. After the questionnaire forms were reproduced, they were distributed to 383 teachers working in 57 preschools located in Ankara's eight central districts. After distribution, 343 of the questionnaires were answered. Nine of them were not evaluated due to the lack of data because there were many unanswered questions. A total of 334 questionnaires were included in the analysis. Interviews were conducted with 20 teachers. Before the interview, general information about the research and the content of the questions were provided to the teachers, permission was obtained from the teachers to use a tape recorder to record their answers properly, and then interviews were conducted. This study's data were obtained from parts of a large data set suitable for the research purpose. Quantitative data were obtained from the evaluation questionnaire of the 2006 preschool curriculum. This questionnaire has been designed to examine the teachers' opinions about the curriculum's objectives and achievements, content, process, evaluation, family participation, explanations in the curriculum, and the teacher's guidebook. In the preparation phase of the questionnaire, firstly, the literature review was performed, and a question pool was created due to the examination of the 2006 curriculum and the teacher's guidebook. A draft questionnaire form was

created by making necessary changes to the question pool in line with field experts' opinions. The draft questionnaire was presented to the experts in curriculum development, preschool education, child development and education, assessment and evaluation, and scientific research techniques. Experts were asked to evaluate the questionnaire about whether the items in the questionnaire were served to purpose, whether they were sufficient in quantity and quality to measure goals and if necessary, they added new items. The requisite adjustments were made following the experts' feedback, and 30 preschool teachers then reviewed the draft questionnaire to decide the comprehensibility of the questionnaire items. As a result of this process, necessary changes were made, and thus the scope validity was tried to be ensured. Preliminary preparation was made for entering the data before analyzing the quantitative data. To this end, the questionnaires obtained from the participants were checked one by one to see whether they were filled out accurately and in compliance with the measurement tool's instructions. For the quantitative data analysis, descriptive analysis in which frequencies and percentages were determined was performed, and the SPSS 16 package program was used for this purpose. Besides, an interview form was prepared to determine the teachers' opinions on the curriculum. While the questions to be asked to teachers were created, the questions in the questionnaire were taken into consideration. The draft interview form prepared was corrected in line with the opinions and suggestions of the field experts. The draft interview form was then introduced to field teachers to assess the questions' comprehensibility and functionality. Afterward, the necessary changes were made, and the interview form was finalized. In its final form, the interview form consists of fourteen open-ended questions. Some of the qualitative data were used for the current research. First, the teachers' answers recorded on the tape recorder were analyzed in-depth and converted into a written document during the analysis of these data. The thematic coding was carried out by examining the data set consisting of these written documents. Thematic coding was performed according to the questions in the questionnaire. For example, it is coded under themes such as "the necessity and adequacy of explanations." In this study, qualitative data are presented to explain the rationale for the quantitative data and have a clarifying aspect. Direct quotations from the answer texts belonging to interviews were also included. During these conversions, each teacher was given a code (T1, T2, T3...), and these codes have been shown in parentheses.

The Ethical Permits of the Research

In this study, all of the rules stated in the Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive were followed. None of the actions stated under the second section of the directive, entitled Actions Against Scientific Research and Publication Ethics, were performed.

Findings

This study aimed to find out what teachers think about the preschool curriculum's guidance. In this section, qualitative and quantitative data are presented together in line with the research's purpose.

Table 2. *Teachers' opinions on to what extent the explanations in the curriculum are read*

	I have read		I haven't read	
	f	%	f	%
Explanations about the objectives and achievements	305	91	29	9
Explanations on education activities	294	88	40	12
Explanations about the evaluation	300	90	34	10
Explanations on family involvement	300	90	34	10

Table 3. *Teachers' opinions on the adequacy of the explanations in the curriculum*

	Adequate		Partially Adequate		Not Adequate	
	f	%	f	%	f	%
Explanations about the objectives and achievements	106	35	176	58	23	7
Explanations on education activities	72	24	193	66	29	10
Explanations about the evaluation	125	42	144	48	31	10
Explanations about family participation	112	37	159	53	29	10

According to the reading status of the curriculum's explanations, almost all of the teachers read the explanations in four fundamental dimensions (Table 2). However, the teachers' explanations revealed the inadequacy about educational activities (24%), objectives and achievements (35%), family participation (37%) and evaluation (42%) (Table 3). The teacher expressions in the interviews explain in detail the reasons why the explanations are not adequate. The teachers claimed that the explanations were inadequate and such explanations should be more comprehensive. For example;

"... I think the explanations should clarify the evaluation process step by step. The explanations in the curriculum are not arranged in this way and are inadequate. I cannot answer the questions in my mind regarding tools by using explanations. I think the explanations are very insufficient..." (T2)

"... One of the issues I am most confused about is the evaluation of the child. I am not able to fully understand the forms provided for evaluating children. The explanations do not provide any information on this subject, and they are very insufficient. (T19).

"... I think explanations in this form are not enough. Information about the evaluation and forms should be explained in more detail. In this shape, the explanations are very insufficient. I cannot benefit from it ... " (T10).

"... I believe explanations are not enough. More specific details on how to incorporate family participation may have been included, and I believe that such examples would have been more helpful if they had been shown in the curriculum." (T6).

Table 4. Teachers' opinions on taking advantages of explanations present in the curriculum

	I am taking advantage		I am taking advantage partially		I am not taking advantage of it	
	f	%	f	%	f	%
Regarding explanations on the objectives and achievements	214	70	78	26	13	4
Regarding the explanations about the training activities	121	41	156	53	7	6
Regarding the explanations about the evaluation	164	55	124	41	12	4
Regarding the explanations about family participation	176	59	108	36	16	5

According to the data regarding benefiting from explanations (Table 4), approximately three-quarters of the teachers (70%) stated that they benefited from explaining the objectives and achievements. In contrast, more than half stated that they benefited from the explanations about evaluation (55%) and family participation (59%). Among them, 41% of the teachers stated that they benefited from the explanations about educational activities. These results may mean that teachers take certain advantage of explanations about objectives and achievements, evaluation and family participation, but they couldn't benefit from explanations about educational activities.

The comments made by the interviewed teachers about whether they have benefited or not from the explanations made about the four fundamental elements of the curriculum provide valuable clues to understanding the Table 4 findings. The teachers stated that the explanations were beneficial when the curriculum was first introduced or started in their careers. Besides, teachers stated that explanations are useful when they need them, and curriculum explanations are the main source of information. Sample teacher expressions are as follows;

"... Explanations were very important to me when the curriculum was first implemented. Because the first and only source, I could get information about the objectives and achievements, was the explanations in the book. I benefited from it at that time. However, I am not using it that much right now..." (T17).

"... I benefit from explanations. Explanations are very useful to me when I have difficulties with objectives and achievements ... " (T13).

"... I benefit from the explanations because I get the most accurate information about how to make an evaluation here ..." (T5).

"... There are times when I don't completely comprehend family participation activities or am uncertain of what I should do. In these cases, I relate to and benefit from the curriculum's explanations ..." (T19).

On the other hand, teachers explained the situation of not benefiting from explanations with "insufficient explanations and being experienced." Sample teacher opinions are as follows;

"... I read the explanations of the activities, and knew this information from previous years' experiences. Therefore, I don't feel the need to take advantage of it..." (T18).

"... I cannot use the explanations because they are insufficient. I cannot find enough information, because only brief and general information is given. It would have been very useful if explanations were made with more detailed examples, but I cannot use it as it is ... " (T17).

"... Because of my professional experience, I don't make much use of explanations during activities. Because now I know what difficulties I will face and what I will do when faced with them..." (T18).

Table 5. Teachers' opinions on the necessity of explanations in the curriculum

	Required		Partially Required		Not Required	
	f	%	f	%	f	%
Explanations about the objectives and achievements	298	89	20	6	16	5
Explanations on education activities	221	66	111	33	2	1
Explanations about the evaluation	234	70	88	26	12	4
Explanations about family participation	218	65	106	32	10	3

Table 5 contains data of teachers' opinions on the necessity of explaining the curriculum's fundamental dimensions. Of teachers, 89% stated that explanations about the objectives and achievements are necessary, and 70% of them stated that explanations about the evaluation are necessary. Teachers stated that explanations about educational activities (66%) and family participation (65%) are necessary. These results may mean that teachers need explanations on the four main dimensions of the curriculum, and mostly, they need explanations about the aim and achievements.

Teachers' statements state that explanations are necessary to show that they are necessary because they contain guiding information about how to perform classroom activities (especially for inexperienced ones) and are a guiding resource. Besides, it is worth noting that explanations are required when the curriculum is implemented for the first time. Sample teacher expressions are as follows;

"... explanations are required. I benefited them when the first curriculum is launched. When I had accumulated enough information, I did not use them later. However, explanations for teachers who are new to the profession provide very important and enlightening information. I think they are necessary and also informative for them..." (T9).

"... I think explanations are needed. Because it is like a guide that can always be consulted. I use them in situations where I have difficulty, and then I understand that it is necessary ... " (T15).

"... explanations about activities are important and necessary as a resource. When the teacher has difficulty, he or she can read and learn better what to do ..." (T7).

"... I believe the evaluation is crucial to know about the child. Explanations on such an important issue are necessary and should be included in the curriculum..." (T13).

"... explanations are helpful and necessary in terms of how the teacher will implement family participation activities and what he/she should pay attention to..." (T1).

Teachers' justification, which states that "experience and knowledge" in their opinions when they see explanations inadequate in the curriculum, is similar to the previous qualitative findings. For instance;

"... I don't think explanations about the activities are necessary. Because the information I have acquired as a result of my experience is sufficient for me to understand the activities and how to apply them ..." (T4).

"... I believe explanations about goals and achievements are not needed. Because I think my years of seniority have been effective and my knowledge is sufficient ..." (T8).

"... I believe my knowledge is sufficient thanks to my professional experience, and I haven't read the explanations about family participation much, and I don't think it is necessary..." (T18).

Discussion and Conclusion

The preparation of activities within the curriculum context is one of the most important requirements in the education process. In this planning and preparation stage, the curriculum guides the teacher with relevant fundamental elements and explanations about these elements. As a result, in a curriculum that will guide the teacher, the behaviors and educational objectives that children will gain (educational objectives), learning tasks (learning experiences) that are essential for achieving educational goals, and the process of collecting information for evaluation (evaluation of learning) on whether the aim of education is realized or not (Aral et al., 2002; Başaran, 2008). This study aimed at examining preschool teachers' views of the four fundamental elements of the preschool curriculum including purpose, process, evaluation, and family participation as illustrated in the curriculum booklet. It is assumed that the qualitative data presented together with the research's quantitative data will be useful to detail the results.

According to the first result of the study, almost all preschool teachers stated that they read the explanations in the curriculum's four fundamental dimensions. This result is similar to the results obtained by Düşek (2008) and Işık (2015). Curriculum knowledge, which is one of the important curriculum competencies that teachers should have (Öner, 2010; Shulman, 1987), is among the general competencies of the teaching profession stated by the Ministry of National Education (Ministry of National Education [MEB], 2017). These results showed that the teachers fulfill the requirement to

read the curriculum explanations, which is an important requirement in providing "curriculum knowledge" competence. However, since the teachers' curriculum knowledge is not examined in depth in this study, studies that will examine teachers' knowledge about the current preschool curriculum in depth can be conducted.

According to the other result of this study, teachers found the explanations about four fundamental dimensions in the curriculum inadequate. In the interviews, they elaborated their opinions and stated that the curriculum did not provide adequate explanations to implement the requirements. Findings of other studies stating that "the curriculum should provide more detailed explanations" coincide with this finding of our research (Akkaya, 2009; Düşek, 2008; Şivgin, 2005). The findings, including teachers' opinions in both the current research and other studies proposing that the curriculum explanations are not adequate, contradict the finding of Işık (2015) that the current curriculum guides teachers for curriculum applications. The reason can be explained as the updated preschool education curriculum provides more enlightening information about the activities. Nonetheless, teachers perceive their curriculum specifications as inadequate, which should be taken into account by education policymakers and curriculum development experts. Teachers must understand and interpret the curriculum to apply instructional intentions. One of the factors affecting this interpretation process is how the curriculum is presented, that is, the explanations in the curriculum (Spillane et al., 2002). In this context, the teachers' opinion in the interviews suggests that "they do not use explanations because the explanations are inadequate" is also very important. For this reason, we should remember that the explanations in the curriculum are very important for teachers in curriculum development or updating them. When we look at the other finding of the study, results showed that teachers need explanations about the curriculum's fundamental elements, and they are indeed necessary. In other studies, the results stating that teachers need information about the curriculum and find explanations positive support this finding of the study (Cömert, 2003; Dilek, 2018).

Although the teachers did not perceive the curriculum's explanations as adequate, they generally benefited from these explanations. This result is similar to Çaltık's (2004) study that suggests "teachers benefit from the curriculum book." In the present study, while the teachers stated that they especially benefited from the explanations about the aim dimension, we also see that they did not make enough use of the explanations regarding educational activities. Objectives are one of the most critical aspects of guiding educational activities since they are among the most fundamental elements under which children's abilities and attitudes are desired to be acquired (Henniger, 2005; Kandır et al., 2010; Varış, 1996). Because of these features, teachers may have benefited more from explanations about the aim dimension. After all, their failure to use educational activity explanations, which is an essential component of the process dimension, can result in the curriculum's requirements not being met. Since the process component is an element in which the core philosophy of the curriculum, its

goals and the skills to be learned by children hence, the curriculum itself becomes embodied and implemented (Catron and Allen, 2003; Howes et al., 2008; Pianta et al., 2005; Thomason and La Paro, 2009). The striking point was that although the teachers perceived curriculum explanations as inadequate, they stated that they generally benefited from them as well. This can be explained by the teachers' opinions stating that "the curriculum's explanations are the main source to be consulted for activities," which are expressed during interviews. Although the explanations are not perceived as adequate by the teachers, the foundational source for structuring the knowledge about the activities is the curriculum itself. The experts note that the teacher's most relevant and fundamental guide in the application process is the curriculum makes this justification more valid (Posner, 1995; Remillard, 2005).

One of the striking results was when teachers said that "professional experience and knowledge" was a reason why they did not benefit from explanations and that explanations were not needed. Studies show that as the years of teachers' seniority increase, their perceptions towards the curriculum differ (Akkaya, 2009; Gül, 2009). Even then, one of the potential problems that need to be addressed is that teachers perform their activities according to their pedagogical knowledge and understanding, which have been developed distinctly from the curriculum over the years. Posner (1995) and Akker (2013) stressed this situation. They claimed that the curriculum might vary as an "official" and "operational". Teachers represent their interpretation of the classroom curriculum with their pedagogical perceptions, and that details may be overlooked during these practices. This situation may cause the curriculum not to be implemented as desired and not successful (Wiles and Bondi, 1998). Besides, Spillane et al. (2002) stated that, within the theoretical framework that teachers have presented on cognitive factors that are effective in the process of interpreting and enforcing a new curriculum, experience, knowledge and experience are significant factors when adapting to new curriculum developments and that they can apply their understanding distinct from the instructional intentions of the curriculum. In line with these interpretations, we may say that past knowledge and experience of teachers, which prevents teachers from taking advantage of curriculum explanations and makes them see explanations redundant, are effective in developing their pedagogical understanding and, thus, result in not reflecting the new developments in curriculum updates or curriculum requirements in classroom practices.

In terms of "curriculum literacy," which has been discussed in our country in recent years and has become the subject of many studies, the current research can be initial research concerning preschool education curriculums. For the curriculum literacy concept, it is very important for teachers to understand the curriculum, to have knowledge about it and to be able to apply for the curriculum as desired. The first step in deciding how teachers interpret the curriculum will be to evaluate whether the teachers have read it, whether or not the curriculum's information is adequate and to what extent they need it. In this context, studies with qualitative or mixed research designs may be undertaken to

examine preschool teachers' literacy levels in depth. One can suggest that it is crucial to research whether teachers apply the innovation proposed by curriculum updates and explain the possible reasons. Also, in the preschool curriculum updates, we may suggest that education policymakers, field experts and curriculum developers understand that the primary and essential source of the conversion of their educational intentions to the teacher in question is the curriculum booklet and, bearing this in mind, it may be suggested that explanations should be provided following the needs of teachers. Otherwise, teachers may reflect their own pedagogical understanding to their practices which are originally different from the curriculum requirements.

Kaynakça

- Akkaya, D. (2009). *2006 okul öncesi eğitim programının uygulanmasında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Akker, J. V. (2013). Curricular development research as a specimen of educational design research. In T. Plomp & N. Nieveen (Ed.), *Educational design research* (pp. 53-72). Enschede, the Netherlands: Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).
- Alisinanoğlu, F. & Bay, N. (2007). *Okul öncesi eğitim programlarının tarihsel gelişimi*. (ss. xx). Tokat: XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. 5-7 Eylül 2007.
- Alvestad, M. & Duncan, J. (2006). New Zealand preschool teacher's understandings of the early childhood curriculum in New Zealand—A comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38, 31-45. <https://doi.org/10.1007/BF03165976>
- Aral, N., Kandır, A. & Can Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. (İkinci baskı). İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Arı, M. (2005). Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. İçinde Sevinç, M. (Ed). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar-I* (ss. 31-36). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Baker-Henningham, H. & López Bóo, F. (2010). Early childhood stimulation interventions in developing countries: A comprehensive literature review (IZA Discussions Paper No. 5282). 17.05.2020 tarihinde <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/46166/1/663155967> adresinden erişilmiştir.
- Başaran, İ.E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. & Çakmak, E. K. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pagem Yayıncılık.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Electronic Turkish Studies*, 12(18), 121-138.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>
- Catron E.C. & Allen, J. (2003). *Early childhood curriculum. A creative play model*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Cömert, S. (2003). *2002 yılı okul öncesi eğitim programı hakkında öğretmen görüşleri ve uygulamaları (Sakarya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M., & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.) *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çaltık, İ. (2004). *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan okul öncesi eğitim programına ve kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Decker, C. A. & Decker, J.R. (2005). *Planning and administering early childhood programs*. New Jersey: Pearson Merrill.
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pagem Akademi Yayıncılık.
- Dilek, H. (2018). Türkiye'deki okul öncesi eğitim programı güncellemesi: Öğretmenlerin güncelleme hakkındaki ilk görüşleri nelerdir? *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1745-1766. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.02.019>
- Düşek, G. (2008). *2006 yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programı hakkında ilköğretim müfettişleri, okul öncesi eğitim veren okul müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi (Ordu ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Eliason, C. & Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum*. New Jersey.
- Erden, E. (2010). *Problems that preschool teachers face in the curriculum implementation*. Unpublished Master's Thesis. The Graduate School of Social Sciences Middle East Technical University, Ankara.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086262>
- Filiz, S.B. (2011). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. İçinde Özdemir, M.Ç. (Ed.). *Eğitim bilimine giriş*. (ss. 3-24). Ankara: Pagem Akademi Yayıncılık.
- Follari, L.M. (2007). *Foundations and best practices in early childhood education*. New Jersey: Merrill Printice Hill.
- Gül, Ş.C. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmen ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik görüş ve davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Gürkan, T. (2010). Okul öncesi eğitim programı. İçinde Zengin, R. (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri*. (ss. 35-60). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Gürsoy, F. & Bıçakçı, M.Y. (2009). Okul öncesi eğitimde farklı yaklaşımlar. İçinde Fazlıoğlu, Y. (Ed.). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi*. (ss. 153-170). İstanbul: Kriter Yayıncılık.
- Hass, G. & Parkay, F.W. (1993). *Curriculum planning. A new approach*. Massachusetts.
- Henniger, L.M. (2005). *Teaching young children*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Hewitt, T.W. (2006). *Understanding and shaping curriculum. What we teach and why*. California: Sage Publications.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.002>
- Işık, E. N. (2015). Öğretmenlerin MEB 2013 okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri ve programı kullanma durumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Johnson, E. J. & Roopnarine, L. J. (2000). *Approaches to early childhood education*. Third Edition. New Jersey.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). "Mixed methods research: A research paradigm whose time has come". *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kandır, A. (2005). Erken çocukluk eğitiminde kaliteyi belirleyen ölçütler. İçinde Sevinç, M. (Ed.). *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar-I*. (ss. 36-40). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kandır, A., Özbey, S. & İnal, G. (2010). *Okul öncesi eğitimde kuramsal temeller (I)*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kartal, H. (2008). *Geçmişten günümüze erken çocukluk eğitimi uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Lehr, S., Kluczniok, K. & Rossbach, H.G. (2016). Longer-term associations of preschool education: The predictive role of preschool quality for the development of mathematical skills through elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 36(3), 475-488. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.013>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 1994). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2002). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2006). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013a). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013b). *Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi*. Ankara.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. 03.08.2019 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_Y_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden erişilmiştir.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2014). Early childhood program standards and accreditation guidance for assessment. April. 12.08.2020 <http://www.naeyc.org/files/academy/file/AllCriteriaDocument.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Öner, D. (2010). Öğretmenin bilgisi özel bir bilgi midir? Öğretmek için gereken bilgiye kuramsal bir bakış. *Bogazici University Journal of Education*, 27(2), 23-32.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9, 144–159. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2.
- Posner, G. F. (1995) *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill.
- Poyraz, H. & Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211-246. <https://doi.org/10.3102/00346543075002211>
- Schweinhart, L. (2003). Validity of the high/scope preschool education model. High/scope educational research foundation. The U.S. Department of Education's Program Effectiveness Panel.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Sofou, E. & Tsafos, V. (2010). Preschool teachers' understanding of the national preschool curriculum in Greece. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 411-420. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0368-2>
- Sönmez, V. (2009). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı (15. baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J. & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431. <https://doi.org/10.3102/00346543072003387>
- Sürücü, A. (2009). Eğitim psikolojisine giriş. İçinde Aral, N. & Duman, T. (Ed.). *Eğitim Psikolojisi*. (ss. 17-30). İstanbul: Kriter Yayınları.
- Şahin, F.T. & Özyürek, A. (2009). *Anne-baba eğitimi ve okul öncesi eğitimde aile katılımı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayıncılık.
- Şahin, F. (2012). Reggio emilia yaklaşımı. İçinde Temel, F. (Ed.). *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar*. (ss.445-473). Ankara: Vize Yayıncılık.

- Şıvgın, N. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Denizli ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Temel, F., Kandır, A., Erdemir, N. & Çiftçi, H.K. (2005). *Proje yaklaşımı ve program örnekleri*. Morpa İstanbul: Kültür Yayınları.
- Thomason, A. C., & La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher–child interactions in toddler childcare. *Early Education and Development*, 20, 285–304. <https://doi.org/10.1080/10409280902773351>
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme. Teori ve teknikler*. Ankara: Alkim Yayınevi.
- Wiles, J. & Bondi, J. (1998). *Curriculum development. A guide to practice*. New Jersey: Prentice Hall.