



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

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitim Programı Güncellemesi: Öğretmenlerin Güncelleme Hakkındaki İlk Görüşleri Nelerdir?*

Hasan Dilek

DOI:10.29299/kefad.2018.19.02.019

Makale Bilgileri

Yükleme:13/02/2018

Düzeltilme:11/06/2018

Kabul:16/08/2018

Özet

Okul öncesi eğitim programı öğretmenin, çocukların gelişimlerini ve öğrenmelerini desteklemesi için amaçlar belirlemesine, etkinlikler planlamasına ve uygulamasına olanak tanıyan ortak bir yapının oluşturulmasını sağlar. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler tarafından erken çocukluk eğitiminin iyileştirilmesi için okul öncesi eğitim programının geliştirilmesi önemli bir adım olarak kabul edilmiş ve artık program temelli okul öncesi eğitim birçok ülkede yaygın olarak uygulanmaktadır. Eğitimle ilgili değişim sürecinde öğretmenlerin düşündükleri ve yaptıkları önemlidir. Bir eğitim programı değiştiğinde değişimin etkililiği öğretmenlerin değişimi nasıl algıladığı ve nasıl değerlendirdiğinden etkilenir. Bu çalışmada, öğretmen görüşlerine göre, güncellenmiş okul öncesi eğitim programında nelerin değiştiğinin ve programın çeşitli boyutlarındaki bu değişiklikleri öğretmenlerin nasıl algıladıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeler farklı resmi anaokullarında çalışan öğretmenlerle (n=17) yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler programın amaç, süreç, değerlendirme, aile katılımı boyutlarında değişiklikler olduğunu belirtmişler ve bu değişiklikleri *olumlu*, *olumsuz* ve *önemsiz* şeklinde ifade etmişlerdir. Elde edilen veriler, Türkiye'deki okul öncesi eğitim uygulamaları ve politikaları için önemli bulgular içermektedir.

Anahtar Kelimeler: Ulusal program, Program güncellemesi, Okul öncesi eğitim öğretmeni, Türkiye

Giriş

Erken çocukluk eğitimi zengin öğrenme ortamı ve deneyimlerle çocukların uzun vadeli kazanımlarını arttırmaları için çeşitli fırsatlar sunar (Barnett, 2011; Bauchmüller, Gørtz ve Rasmussen, 2014; Nores ve Barnett, 2010). Bu sebeple birçok ülkede erken çocukluk eğitim politikaları önemli olan konular arasında olmuştur ve bu ülkeler özellikle okul öncesi eğitim programına odaklanmışlardır (Clarke-stewart, Lee, Allhusen, Soon ve Mcdowell, 2006; Engdahl, 2004; Li, Wang ve Wong, 2011; Oberhuemer, 2005). Program öğretmenin, çocukların gelişimlerini ve öğrenmelerini desteklemesi için amaçlar belirlemesine, etkinlikler planlamasına ve uygulamasına olanak tanıyan ortak bir yapının oluşturulmasını sağlar. Bu amaçlar, öğretmenin çocuğun sınıf deneyimlerini zenginleştirmesine, çocuğun bir gününü yapılandırmasına, ailelerle ve iş arkadaşları ile iletişim kurmasını sağlar (Alvestad ve Duncan, 2006; Sofou ve Tsafos, 2010; Taguma, Litjens ve Makowiecki, 2013). Çocuk merkezli, gelişimsel açıdan uygun şekilde planlanan ve uygulanan okul öncesi eğitimin ülke ekonomisine, çocuğun akademik, sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimine katkı sağladığı alan uzmanları tarafından kabul edilmektedir (Burts ve diğerleri., 1992; Jambunathan, Burts ve Pierce, 1999; Lieber ve diğerleri., 2009; Marcon, 2002; Schweinhart, 2003). Bu bağlamda, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler tarafından erken çocukluk eğitiminin iyileştirilmesi için okul öncesi eğitim programının geliştirilmesi önemli bir adım olarak kabul edilmiştir ve artık program temelli okul öncesi eğitim birçok ülkede yaygın olarak uygulanmaktadır. Örneğin, Kanada, Amerika gibi ülkeler eyaletten eyalete çeşitlilik gösteren bölgesel programlar uygularken, İngiltere (QCA, 2000), Finlandiya (MSAH 2004), İsveç (Lpfö 1998), İrlanda (NCCA 2009), Yeni Zelanda (Te Whāriki 1996), Japonya (MESC 1998) ve Türkiye (MEB, 1994) ulusal okul öncesi eğitim programları uygulamışlardır. Program temelli okul öncesi eğitimi olan bu ülkeler zaman içerisinde programlarını güncellemiş veya değiştirmişlerdir. Türkiye’de 2013 yılında güncellenen program okul öncesi eğitim kurumlarında halen kullanılmaktadır.

Kuramsal Çerçeve

Planlayıcı, kolaylaştırıcı ve gözlemci olarak öğretmen çocuğun gelişim ve öğrenmesinin desteklenmesinde önemli bir role sahiptir (Lerkkanen, Kikas, Pakarinen, Poikonen ve Nurmi, 2013; Leyva ve diğerleri., 2015; Mejia ve Hoglund, 2016) Öğretmenin psikolojik durumu, çocuklarla olan iletişimi bile sınıf kalitesini etkiler ve öğretmenin çocuk merkezli veya öğretmen merkezli bir şekilde benimsedikleri öğretim yöntemi aileler üzerinde etkili olur (Lerkkanen ve diğerleri., 2013; Sandilos ve diğerleri., 2015). Ayrıca öğretmen okul öncesi program üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir. İçerik, öğretim stratejisi, günlük planlama ve değerlendirme ile ilgili kararlar öğretmen tarafından belirlenir (Gol-Guven, 2009; Lerkkanen ve diğerleri., 2012; Wood ve Bennett, 2001). Öğretmen uygulama aşamasında programın ilkelerini farklı bir formatta dönüştürebilir. Örneğin; program, eğitim

sürecinde çeşitli etkinliklerin (fen, sanat, müzik, matematik vd.) uygulanmasını vurgularken, bazı etkinlikler öğretmenler tarafından diğerlerinden daha fazla uygulanır (Varol, 2013). Ayrıca öğretmenin, uygulamaları en iyi hale getirme amacıyla yapılan program değişiminin başarısında da kritik bir rolü vardır. Okul öncesi eğitim programının değişmesi ve güncellenmesi ile ilgili öğretmenlerin ilk kararları ulusal program politikalarına bir eleştiri işlevi görebilir. Öğretmenler değişikliklere uyum sağlayacak veya bu değişikliklerin onarılamaz bir şekilde reddine yol açabilecek şekilde kararlar verebilirler (Burgess, Robertson ve Patterson, 2010; Wood ve Bennett, 2001).

Program değişim süreci “başlangıç, ikna, uygulama ve kurumsallaşmayı” içeren bir döngüden oluşmaktadır. Bu sürecin her bir aşamasında öğretmenler için kritik karar verme noktaları vardır. Fullan (2007) başlangıç aşamasını, uygulamaya yönelik kararları etkileyebilecek olan aşama olarak tanımlamıştır. Bu aşama, öğretmenin değişikliğe uyum sağlaması için gerekli motivasyonu sağlayabilecek olan bilginin kazanıldığı aşamadır. Sonraki aşama öğretmenlerin program değişikliği ile ilgili inançlar, olumlu veya olumsuz tutumlar oluşturduğu “ikna” aşamasıdır (Rogers, 2003). Bu aşamanın sonuçları, uygulama aşamasını etkileyecek olan, öğretmenlerin değişime yönelik motivasyonlarını, inançlarını, tutumlarını ve uyum sağlanıp sağlanmayacağına veya reddedilip edilmeyeceğine yönelik görüşleri içerir. Öğretmenlerin pedagojik varsayımları ve değişen programın temel aldığı teoriler bu aşamayı etkileyebilir (Fullan, 2007; Lee, Huang, Law ve Wang, 2013; Lieber ve diğerleri, 2009; Rogers, 2003). Uygulama aşaması öğretmenin değişikliği pratiğe çevirdiğinde başlar. Bu aşamaya kadar alınan kararların yer aldığı süreç zihinsel egzersizlerle ilgilidir. Ancak, yeni bir fikir uygulandığı için, uygulama aşaması açık bir davranış değişikliğidir (Rogers, 2003). Değişikliğin süreklilik göstererek sistem içerisine girmesi veya yok olmasını ifade eden değişimin kurumsallaşması veya devamlılığı da sürecin önemli bir aşamasıdır (Fullan, 2007).

Alan yazını incelendiğinde öğretmenlerin program değişikliğine yönelik değerlendirmeleri ile ilgili çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Örneğin, Brodin ve Renblad (2015) tarafından güncellenen İsveç okul öncesi eğitim programı ile ilgili yapılan çalışmada program ve ilgili dokümanlarının kaliteyi artırıcı nitelikte olduğu için öğretmenler tarafından olumlu olarak algılandığı tespit edilmiştir. Singapur’daki program güncellemesi ile ilgili Nyland ve Ng (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yeni programın yaşam becerilerinin edinimine ve karakter gelişimine odaklanan deneyimsel öğrenmeyi sağlayıcı nitelikte olduğu yönünde değerlendirmelerinin olduğunu tespit edilmiştir. Alvestad ve Duncan (2006) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler program değişikliğini olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Özsırkıntı, Akay ve Bolat-Yılmaz (2014) tarafından Türkiye’deki program güncellemesi için yapılan pilot uygulama aşamasında öğretmen değerlendirmelerini belirlemek için yapılan çalışmada, öğretmenlerin güncellenen programı öğrenci merkezli, esnek ve aktif öğrenme sağlayan program olarak

değerlendirdiklerini ve uygulama sırasında çeşitli problemlerle karşılaştıklarını tespit etmişlerdir. Işık (2015) tarafından çalışmada da programda yapılan açıklamaların öğretmenler açısından olumlu olarak değerlendirildiği tespit edilmiştir.

Çalışmanın Amacı

Eğitimle ilgili değişim sürecinde öğretmenlerin düşündükleri ve yaptıkları önemlidir. Bir eğitim programı değiştiğinde değişimin etkililiği öğretmenlerin değişimi nasıl algıladığı ve nasıl değerlendirdiğinden etkilenir (Brodin ve Renblad, 2014; Fullan, 2007; Wai-Yum, 2003). Değişim sürecinde hem “neyin” değiştiğini; hem de değişimin “nasıl” olduğunu belirlemek gereklidir (Fullan, 2007). Öğretmenlerin değişimi nasıl algıladıkları önemli olduğu için araştırmacılar eğitimcilerin değerlendirmelerinin temel alındığı yeni programı değerlendirme çalışmaları yapmışlardır (Brodin ve Renblad, 2015; Kascak, Pupala ve Mbugua, 2016; Sofou ve Tsafos, 2010). Ancak okul öncesi eğitim programı güncellemesi sonucu oluşan değişikliklere ilişkin öğretmenlerin ilk görüşleri hakkında çok az şey bilinmektedir. Bu nedenle, mevcut çalışmada program güncellemesinin ilk aşamalarındaki (başlangıç ve ikna) öğretmen görüşlerinin ve nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin güncellenmiş programı hakkındaki ilk görüşlerini incelemek amacıyla düzenlenmiştir. Bu konuda derin bir anlayış kazanmak için, hem veri toplama hem de analiz sürecinde nitel veri toplama ve veri çözümleme yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, verimli açıklamaların tanımlanabilir bir bağlamdan elde edilebileceği, iyi bir şekilde temellendirilmiş, zengin kaynaklı bir süreç tanımlamasıdır (Miles ve Huberman, 1994). Nitel bir çalışma karmaşık, bütünsel ve ayrıntılı bilgileri toplar. Dahası, bu tasarım katılımcıların bilgi ve deneyimlerinin anlaşılmasını sağlar (Creswell, 2007). Bu bağlamda mevcut çalışmadaki veriler, nitel araştırmalar için olağan veri toplama yöntemi olan görüşme yoluyla toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın verileri Kırşehir il merkezinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 17 bayan öğretmenle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Bu öğretmenlerin 15'i dört yıllık üniversite mezunu, 2'si iki yıllık üniversite mezunudur. Öğretmenlerin 2'si 0-5 yıl, 4'ü 6-10 yıl, 4'ü 11-15 yıl, 3'ü 16-20 yıl ve 4'ü de 21 yıldan fazla 36-72 aylık çocuklara eğitim veren okul öncesi eğitim kurumlarında çalışma deneyimine sahiptirler.

Veri Toplama ve Analiz Süreci

Öğretmenlerin güncellenmiş programdaki değişikliklerle ilgili görüşlerini ve bu değişiklikleri nasıl değerlendirdiklerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formdaki sorular eğitim programının önemli bölümleri olan amaç, süreç, değerlendirme göz önünde bulundurulmuş olarak tasarlanmıştır (Tyler, 1949; Wiles ve Bondi, 1998). Programın uygulama boyutunu içeren süreç; etkinlikler, öğrenme ortamı ve planlama temelinde ele alınmıştır (Catron ve Allen, 2003). Bu nedenle süreç boyutu soruları etkinlikler, ortam ve planlama bölümleri ile ilgilidir. Ayrıca erken çocukluk eğitiminde aile katılımı çocuğun gelişimini ve öğrenmesini desteklemek için kritik bir öneme sahip olduğundan (Hilado, Kallemeyn, Leow, Lundy ve Israel, 2011) ve kaliteli okul öncesi eğitimin önemli bileşenlerinden biri olduğu için (Taguma ve diğerleri., 2013) aile katılımı ile ilgili soru da dâhil edilmiştir. Görüşme formu okul öncesi eğitim alanından iki, ölçme ve değerlendirme alanından bir, program geliştirme alanından bir kişi olmak üzere toplamda dört kişilik uzman grubuna incelenmiş ve verilen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Soruların anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini test etmek için ana çalışmaya dâhil edilmeyen beş öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda form üzerinde hiç bir değişiklik yapılmadan son hali oluşturulmuştur. Görüşme formu son haliyle iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde katılımcıların cinsiyet, çalışma deneyimi, çalışmış oldukları çocukların yaş grubu, mezun oldukları okullara ilişkin sorulara yer verilirken, ikinci bölümde ise programın temel boyutlarıyla ilgili sekiz adet açık uçlu soruya yer verilmiştir (örneğin, sizce programın amaç bölümüyle ilgili ne gibi değişiklikler yapıldı, bu bölümde yapılan değişiklik(er) hakkında ne düşünüyorsunuz?).

Görüşmeler, öğretmenlere göre güncellenmiş programın dört boyutunda yapılan değişiklikler ve bu değişiklikler hakkındaki öğretmen değerlendirmelerini ve nedenlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Görüşmeler 2014 yılında farklı resmi anaokullarında çalışan ve kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre seçilmiş 17 öğretmenle yapılmıştır. Araştırmanın yürütülebilmesi için yasal makamlardan gerekli izinlerle birlikte katılımcıların onayları da alınmıştır. Katılımcılara her an çalışmadan çekilebilecekleri ve bilgilerinin güvence altına alınacağı bildirilmiştir. Çalışmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlere çalışma hakkında bilgi verilmiş ve görüşmeler araştırmacı ve katılımcılara uygun bir zaman ve mekânda gerçekleştirilmiştir. Her görüşmede analiz için ses kaydı yapılmış ve görüşmeler yaklaşık yirmi ile otuz beş dakika arasında sürmüştür. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde nitel analiz yöntemlerinden biri olan tümevarımsal içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Tümevarımsal analiz, verilere ait kalıpları, temaları ve kategorileri keşfetmeyi içerir (Patton, 2004). Analizin ilk aşamasında ses kayıtları yazılı dokümanlara aktarılmış, bu kayıtlar ve yazılı dokümanlar tekrar kontrol edilerek belgeler arasında tutarlılık sağlanmıştır. Dokümanlar hazırlandıktan sonra kodlama işlemi başlatılmıştır. Kod isimleri, öğretmen görüşlerinden faydalanılarak oluşturulmuştur.

Daha sonraki aşamada, kodlar bir araya getirilmiş, temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Temalar, program değişim sürecinin önemli basamakları olan başlangıç ve ikna aşamalarında önemli adımlar olarak düşünülen “bilgi”, “tutum” ve değişime yönelik “pedagojik inançlar” (Fullan, 2007; Rogers, 2003) olarak belirlenmiştir. Ayrıca, “tutumlar” teması altında, öğretmenlerin değişimle ilgili tutumlarını içeren alt temalar oluşturulmuştur. Kodlamalar, yazar ve okul öncesi eğitimde doktora derecesine sahip uzman iki bağımsız kodlayıcı tarafından yapılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik oranının hesaplanması için Miles ve Hubermans’ın (1994) formülü kullanılmıştır. Kod uyumu yüzdesi % 87 olarak hesaplanmış ve böylece analizin güvenilirliği sağlanmıştır. Öğretmenler Ö1, Ö2 ve Ö3 şeklinde kodlanmış ve öğretmenlerin orijinal görüşlerinden örnekler de sunulmuştur.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde okul öncesi öğretmenlerinin güncellenen program hakkındaki görüşlerine ve nedenlerine yönelik bulgular sunulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular 1) bilgi 2) tutum (ve tutumun alt temaları) 3) pedagojik inanç teması olmak üzere üç ana temaya ayrılmıştır.

Tema I: Bilgi

Bilgi, çeşitli deneyimler ya da eğitim yoluyla keşfedilen, öğrenilen ve algılanan bir konunun, durumun, olayın, açıklamanın ya da kişinin farkındalığını ve aşinalığını kapsar. Deneyimlerle oluşan bilgi nesnel olgulara dayanır, yansımadan ortaya çıkar ve çıkarım yoluyla gelişir (Anderson, 2015; Audi, 1998; Pajares, 1992). Bu tema, okul öncesi öğretmenlerinin güncellenen programın “amaç”, “süreç” (planlama, etkinlikler, öğrenme ortamı), “değerlendirme”, “ebeveyn katılımı” ve “kaynaştırma” boyutlarındaki değişikliklere ilişkin bilgi ve farkındalıklarını içerir. Analiz sürecinde, öğretmenlere göre, programın temel boyutlarının yanı sıra “kaynaştırma” bölümünde de çeşitli değişikliklerin yapıldığı tespit edilmiştir.

Öğretmenler amaç boyutunda önceki programda yer alan “amaç ve kazanımların” “kazanım ve göstergeler” olarak değiştirildiğini, kazanım ve göstergelere ilişkin açıklamalara yer verildiğini ve önceki programdaki “psikomotor alanın”, güncellenen programda “motor alan” olarak adlandırıldığını belirtmişlerdir.

Katılımcılar süreç boyutunda oyun ve hareket etkinliğinin oyun etkinliği ve hareket etkinliği olarak ikiye ayrıldığını, fen ve matematik etkinliğinin de fen etkinliği ve matematik etkinliği olarak ikiye ayrıldığını, önceki programdaki ilgi köşelerinin öğrenme merkezleri olarak değiştirildiğini, merkezlerin düzenlenmesi için yeni yöntemlerin sunulduğunu, evcilik köşesinin dramatik oyun merkezi olarak değiştirildiğini, yıllık planın aylık plan olarak değiştirildiğini, günlük planın günlük

eğitim akışı ve etkinlik planı olarak değiştirildiğini ve kavramlara, kazanım ve göstergeler aylık planda yer verme çizelgesinin eklendiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler değerlendirme, aile katılımı ve kaynaştırma boyutunda, çocuğu değerlendirme araçlarının azaltılması, çocuğun değerlendirme sürecine aktif katılımı, değerlendirmeyle ilgili açıklamaların eklenmesi, ayrıntılı örnek etkinlikleri ve açıklamaları içeren aile katılımı ile ilgili yeni bir kitapın yayınlandığını, aile katılımı etkinliklerinin arttırıldığını, özel gereksinimli çocuklara yönelik açıklamaların eklendiğini, özel gereksinimli çocuklara yönelik farkındalığın arttığını vurgulamışlardır. Bazı ğretmenler ise aile katılımı ve kaynaştırmayla ilgili herhangi bir değişiklik yapılmadığını belirtmişlerdir.

Ancak ğretmenler, kazanım ve göstergelerin yeniden düzenlenmesi, serbest zaman etkinliğinin oyun zamanı olarak değiştirilmesi, merkezlerin dış mekanlarda da düzenlenmesi gerekliliğini, fen ve matematik köşesinin fen merkezi olarak değiştirilmesini, ğretmen öz-değerlendirme formuna yer verilmemesini, kavram listesinin yeniden düzenlenmesini, örnek etkinlik kitabını, etkinlik havuzu ve grup (büyük-küçük) ve bireysel etkinlik ve birleştirilmiş etkinlik yönteminin vurgulanmasını, planla-yap-değerlendir döngüsünün sunulmasını ve planların ailelerle paylaşılması gibi güncellenen programda yapılan önemli değişiklikleri (Dilek, 2016) fark edememişlerdir.

Tema II: Tutum

“Tutum”, bireyin bir kişi veya bir grup insana, kuruma veya olaya olumlu ya da olumsuz karşılık verme eğiliminde olması anlamına gelir. Tutumlar olumlu veya olumsuz olabilir (Fishbein ve Ajzen, 1975). Bu çalışmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin güncellenen programda yapılan değişikliklere yönelik “olumlu”, “olumsuz” ve “nemsiz” olarak farklı tutumlara sahip olduklarını göstermektedir. Açıklayıcı ve detaylı bir şekilde sunulan öğretmenlerin güncellenmiş program hakkında ifade ettikleri pedagojik inançları tutumları için gerekçeleri olmuş ve öğretmenlerin pedagojik inançları tutumlarını önemli lde etkilemiştir.

Tema III: Pedagojik İnançlar

“Tutum”, bir kişinin bir nesneyle ilgili olumlu ya da olumsuz değerlendirme ya da duygularını ifade ederken, “inançlar”, herhangi bir şeyin özellikleri hakkında makul ve açık önermelerdir (Pajares, 1992). İnanın objesi bir kişi, kurum, grup, politika, olay vb. olabilir ve inanç bu objelerin çeşitli özellikleri ile ilgili (kalitesi, vasfı, kişisel özellikleri vb.) olabilir. Bu çalışmada ğretmen inançlarının objesi güncellenmiş programdır ve öğretmenler söz konusu değişikliklerin niteliklerini belirtmişlerdir. İnançlar bir objenin sahip olduğu niteliği algılayışları bakımından farklılık gösterebilirler (Fishbein ve Ajzen, 1975; Pajares, 1992). Bu doğrultuda, öğretmenlerin bu çalışmadaki

değişikliklerle ilgili farklı özellikleri belirtmeleri normal görülmüştür. Bu bölümde sunulacak inançlar tutum temasının alt temaları olan olumlu, olumsuz ve önemsiz tutumlarıyla birlikte verilecektir. Çünkü inançlar ve tutumlar dinamik ilişkiler içerisindedir.

Alt-tema I: Değişiklikler hakkındaki olumlu tutum

“Olumlu” tutumla ilgili inanç 1: Değişiklikler odaklanmayı, farkındalığı ve kontrolü sağladı.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı programdaki bazı değişikliklerin hem eğitim sürecine hem de çocuklara odaklanmayı, farkında olmayı ve hâkimiyeti sağlayıcı nitelikte olduğu için olumlu olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenler, önceden çocukları görmeden, gelişimlerini bilmeden tüm yılın programını yaptıklarını ve bu yüzden çocukların eğitimsel ihtiyaçlarının farkında olmadıklarını belirtmişlerdir. Ancak şimdi yıllık plan yerine aylık olarak plan yapma zorunluluğu, öğretmenlerin ilgili ay içerisinde çocukların gelişim ve öğrenmelerine odaklanmayı ve böylece çocukların daha çok farkında olmalarını sağlamıştır. Özellikle aylık planlama, aylık olarak uygulamalarda ortaya çıkan aksaklıkların ve çocukların gelişimlerinin sonraki ayın planlanmasına yansıtılmasını, değerlendirmenin aylık olarak yapılmasını ve günlük uygulamaların değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır (MEB, 2013). Bu yapının eğitim süreci ve çocuklarla ilgili farkındalığı arttırdığı ve böylece hem çocuklar hem de süreç ile ilgili kontrolün sağlanmasında etkili olduğu öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Örneğin Ö2 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir.

“Aylık plan değişikliğinin olumlu olduğunu düşünüyorum. Çünkü aylık plan çocukların gelişimlerini göz önünde bulundurarak plan yapmayı mecbur kılıyor. Bu şekilde hem çocuklara hem de uygulamalarımıza daha çok odaklanıyoruz ve farkındalığımız artıyor”.

Ayrıca bazı öğretmenler yeni programdaki etkinlik planı yeniliğinin, daha ayrıntılı bir plan yapılması zorunluluğunu ortaya çıkardığını ve bu durumun öğretmenlerin etkinlik ayrıntılarının farkında olmalarını sağladığı ve böylece sürece hâkim olabildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı kavramlara, kazanım ve göstergelere aylık planda yer verme çizelgelerinin de eğitim sürecine hâkim olma noktasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu çizelgelerin öğretmenlerin çocuklara kazandırmayı düşündükleri kavramlara, gelişimsel beceriler olan kazanım ve göstergelere uygulamalarında ne sıklıkla yer verdiklerini görmelerine, sonraki ayın planlarında kavramların, kazanım ve göstergelerin bu çizelgelere göre düzenlenmesine olanak sağladığını ve böylece sürece hâkim oldukları öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca çalışmanın bulguları çocuğu değerlendirme araçlarının güncellenen programda azaltılmasının öğretmenlerin değerlendirmeye odaklanarak değerlendirmenin farkında olmalarında etkili olduğunu göstermiştir. Öğretmenler önceki programda değerlendirmeye odaklanamadıklarını ifade etmişlerdir.

“Olumlu” tutumla ilgili inanç 2: Değişiklikler gerçeklik ve kullanışlılığı sağladı. Öğretmenlerin bir kısmı güncellenen programda yapılan değişikliklerin eğitim ortamlarında, uygulama ve değerlendirmede gerçeklik ve faydalılığı sağladığı yönündeki inançlarını olumlu tutumlarına gerekçe olarak sunmuşlardır. Öğretmenler önceki programda değerlendirme araçlarına ve değerlendirmeye odaklanmadıklarını ve gerçekçi olmayan ve sadece yapmak için yapılmış değerlendirmeler olduklarını belirtmişlerdir. Çocuğu değerlendirme araçlarının azaltılması bu problemlerin önüne geçilmesi ve gerçekçi bir değerlendirme yapılmasında etkili olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlere göre, önceki inançlarında da belirttikleri gibi, bu değişiklik değerlendirmeye odaklanma, farkındalığı artırma ve böylece gerçekçi bir değerlendirme yapılmasına olanak sağlayıcı niteliktedir. Gerçekçi bir değerlendirme sürecinin oluşmasında çocuğun değerlendirme sürecine aktif olarak katılımını sağlayan değişikliğin de etkili olduğu öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Güncellenen programda çocuğun etkinlik sonunda çeşitli yöntemler kullanılarak (resim yapma, etkinlikle ilgili fotoğraf üzerine konuşma, soru sorma vb.) etkinlik hakkında değerlendirmelerinin alınması amacıyla çocuğun değerlendirme sürecine katılabileceği ifade edilmiştir (MEB, 2013). Öğretmenler bu değişikliğin eğitim faaliyetlerinin merkezindeki kişi olan çocuklardan değerlendirme almayı mümkün kıldığı ve böylece daha gerçekçi bir değerlendirme sürecinin oluştuğunu belirtmişlerdir. Örneğin;

“Çocukları değerlendirme sürecinin içerisine katabiliyoruz. Bu durum bizim daha gerçekçi bir değerlendirme yapmamızı sağlıyor” (Ö15).

Değerlendirmeye yönelik bu değişikliklerin, değerlendirmenin daha faydalı olmasında da önemli bir etkiye sahip olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Öğretmenler önceki programda yaptıkları değerlendirmelerin hem çocuk hem de öğrenme faaliyetleri için faydalı olmadığını belirtmişlerdir. Ancak yapılan değişikliklerle birlikte değerlendirmelerin daha gerçekçi olduğu ve bu gerçekçi değerlendirmelerin çocuk ve öğrenme faaliyetlerini anlama ve geliştirme açısından daha faydalı olduğu öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Eğitim ortamlarının dizaynına yönelik yapılan öğrenme merkezlerini birbirinden çeşitli sınırlarla ayrılması yeniliği ile sınıf ortamının daha düzenli, sistematik olduğunu, çocukların daha etkin kullandıklarını ve böylece daha faydalı hale geldiği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler evcilik köşesinin dramatik oyun merkezi olarak değişmesinin de bu merkezi materyal açısından daha zenginleştirdiğini ve çocukların daha çok faydalandıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca az sayıda öğretmen fen ve matematik etkinliği, oyun ve hareket etkinliğinin program güncellemesi ile birlikte fen etkinliği, matematik etkinliği; oyun etkinliği, hareket etkinliği olarak ayrılmasının da uygulamaları daha faydalı hale getirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu etkinliklerin birbirinden farklı olduğunu ve önceden bu etkinliklerle ilgili kafa karışıklığı yaşadıklarını ve bu etkinlikleri

uygularken etkinliğin bir bölümünün uygulanmadığını vurgulamışlardır. Yapılan bu değişikliğin tüm etkinliklerin uygulanmasını zorunlu kıldığını ve daha faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Ö2 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Bu olumlu bir değişiklik. Çünkü şu anda biz oyun etkinliği ve jimnastik etkinlikleri planlıyoruz ve etkinlikler bu şekilde daha faydalı olacak.”

“Olumlu” tutumla ilgili inanç 3: Değişiklikler çocuk merkezliliği sağladı. Öğretmenlerin büyük bir bölümü güncellenen programdaki değişikliklerin çocuk merkezliliği sağladığı için olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Aslında öğretmenler, olumlu tutumlarının oluşmasına sebep olan çoğu değişikliğin çocuk merkezliliği sağladığı için olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler özellikle güncellenen programda aylık plan yeniliğinin, planları ve uygulamaları daha çocuk merkezli hale getirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler bunun sebebini aylık plan hazırlarken günlük yapılan değerlendirmelerin ve aylık değerlendirmelerin göz önünde bulundurulması zorunluluğunu vurgulamışlardır. Özellikle öğretmenlerin önceki inançlarında belirttikleri gerçekçi değerlendirmedeki gerçekçilik özelliğinin planlamada ve uygulamada çocuk merkezliliği sağlama adına önemli bir etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü öğretmen görüşlerini incelediğimizde aylık planlama yapma zorunluluğunun değerlendirmeyi zorunlu kıldığı, yapılan değişikliklerle süreçten ve çocuktan soyutlanmamış ve direkt merkezde olan çocuğun yer aldığı gerçekçi bir değerlendirme sonucunda planların ve uygulamaların daha çocuk merkezli olduğu görülmektedir. Örneğin;

“Önceki programın yıllık planı, güncel programda aylık plan olarak değiştirildi. Aylık plan değişikliği olumlu bir değişiklik olmuş. Çünkü çocuklara daha uygun planlama ve uygulamalar yapıyorum. Önceden yapılan planlarda bütün senenin planını yapmak zorunda kalıyorduk ve açıkçası çocukları düşünmeden yapıyorduk, zaten bu yapıyla çocukların özelliklerini bilemezsiniz”(Ö12).

“Olumlu” tutumla ilgili inanç 4: Değişiklikler denge ve düzeni sağladı. Öğretmenlerin büyük bir kısmı güncellenen programda yapılan bazı yeniliklerin “düzen ve dengeyi” sağladıkları için olumlu olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler eğitim ortamlarının dizaynına yönelik yapılan “öğrenme merkezlerini birbirinden çeşitli sınırlarla ayrılması yeniliğinin” sınıf ortamını daha düzenli hale getirdiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin bu inanç içerisinde vurguladığı önemli nokta çocukların bu şekliyle merkezleri daha aktif kullanmaları olmuştur. Öğretmenler güncellenen programda günlük eğitim akışına yer verilmesinin de planda düzeni sağlamak için etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Ayrıca öğretmenlere göre kavramlara, kazanım ve göstergelere aylık planda yer verme çizelgeleri eğitim sürecini daha düzenli bir şekilde takip edilmesini sağlamıştır. Öğretmenler bu çizelgelerin uygulamalara alınan veya alınmayan, sık veya nadiren alınan kavram, kazanım ve

göstergeleri belirlemede etkili olduğunu vurgulamışlardır. Bunun belirlenmesinin plan ve uygulamalarındaki dengeliliği sağlama adına da etkili olduğu öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenler bu değişikliklerin uygulamalarına temel teşkil eden ve gelişim alanları altında düzenlenen kazanım ve göstergelerin ağırlıklı olarak belirli alanlardan seçilmesinin (örneğin genelde bilişsel gelişim kazanım ve göstergelerinin seçilmesinin) önüne geçtiği belirtmişlerdir. Böylece kendilerinin her gelişim alanına ait kazanım ve göstergeden seçmeye çalıştıklarını, planlarının ve uygulamalarının daha dengeli olduğunu, çocukların bütün gelişim alanlarını destekleyebilecek bir yapı oluşturduğunu belirtmişlerdir. Örneğin;

“Kazanım ve göstergelere aylık planda yer verme çizelgesi yeni programdaki olumlu değişikliklerden biridir. Çünkü bu değişiklik kazanım ve göstergelerin daha dengeli bir şekilde plana ve uygulamalara yansıtılmasını sağladı. Yer vermediğim kazanım ve gösterge olup olmadığını görebiliyorum” (Ö6).

“Olumlu” tutumla ilgili inanç 5: Değişiklikler etkili rehberlik sağladı. Öğretmenlerin büyük bir bölümünün güncellenen programdaki değişiklikleri olumlu olarak değerlendirmelerinde programın rehberlik yaptığı inancına sahip olmaları etkili olmuştur. Öğretmenler önceki programda gerekli açıklamaların yeterli bir şekilde yapılmamasını önemli bir eksiklik olarak değerlendirirken, güncel programda kazanım ve göstergeler, değerlendirme, aile katılımı, özel gereksinimli çocuklara ilişkin açıklamalara yer verilmesinin kendileri için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü yapılan açıklamaların ilgili bölüme yönelik program gerekliliklerinin anlaşılması ve bilgi sahibi olunması için yol gösterici nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler için açıklamalar ve bu açıklamalar içerisinde verilen örnekler programın ne ifade ettiğinin anlaşılması açısından ve öğretmenlerin program gerekliliklerini uygulamaya yansıtabilmeleri açısından da önemli ipuçları niteliğindedir. Örneğin;

“Kazanım ve göstergelere ilişkin açıklamalar olumlu bir değişiklik olmuş. Bu değişiklik kazanım ve göstergeleri daha iyi anlayabilmemizi ve uygulamalarımızı daha etkili yapabilmemizi sağladı” (Ö7).

Özetle, öğretmenlerin bu alt temadaki ifadeleri, önceki programda yaşadıkları geçmiş deneyimlerinin olumlu tutum ve pedagojik inançlar üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenler özellikle çeşitli inançlarında, önceki programla ilgili olumsuz deneyime sahip olduklarına dikkat çekmişlerdir.

Alt tema II: Değişiklikler hakkındaki olumsuz tutum

“Olumsuz” tutumla ilgili inanç 6: Değişiklikler iş yükünü arttırdı. Bazı öğretmenler tarafından değişiklikler olumlu olarak değerlendirilirken; bir kısım öğretmenler tarafından da değişiklikler olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin bu değerlendirmelerinde güncellenmiş programın iş yükünü arttırdığı yönündeki inançları etkili olmuştur. Örneğin, bilgi teması altında açıklanan

etkinliklerin ayrılması değişikliğine yönelik öğretmenlerin olumsuz tutumunda bu etkinliklerin birbirlerine benzer oldukları ve ayrılmaması gerektiği düşüncesi etkili olmuştur. Öğretmenler bu etkinlikleri önceden birlikte uyguladıklarını ve şimdi bu değişikliğin onlar için yeni etkinlikler ve iş yükü anlamına geldiğini belirtmişlerdir. Program güncellemesi ile yapılan günlük eğitim akışı ve etkinlik planı yeniliğinin önceki programa göre daha fazla bir iş yükü anlamına geldiği öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Az sayıda da olsa öğretmenlere göre etkinlik planı ve günlük eğitim akışının programda birlikte yer almasının gereksiz olduğunu ve özellikle etkinlik planının ayrıntılı bir planlama gerektirdiğini ve bu durumun kendileri için bir iş yükü oluşturduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, artan aile katılımı etkinliklerinin de iş yüklerini arttıracığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler var olan katılım etkinliklerini uygulamada zorlandıklarını ve etkinliklerin artmasının onlar için bir yük olduğunu belirtmişlerdir.

Aylık plan değişikliğinin de iş yüklerini arttırdığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler, günlük değerlendirmeler yapmadan aylık plan hazırlamanın zor olduğunu ve bu değişiklikle gelecek ayın planı hakkında karar verebilmek için yoğun bir değerlendirme yapma gibi yeni bir gerekliliğin oluştuğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler özellikle yıllık plan hazırlamanın kolay olduğunu da vurgulamışlardır. Diğer taraftan kazanım-gösterge ve kavramlara aylık planda yer verme çizelgesinin de iş yükünü arttırdığı için olumsuz olduğu öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenler, seçtikleri kazanım-gösterge ve kavramların zaten farkında olduklarını ve bu değişikliklerin yeni bir iş anlamına geldiğini belirtmişlerdir. Aslında yeni çizelgelerle yapılan değişiklik kazanım-gösterge ve kavramları kaydederek öğretmenlerin eğitim süreciyle ilgili farkındalıklarını arttırmak ve bütüncül bir bakış açısı oluşturmak amacıyla yapılmıştır. Ancak bu değişiklik öğretmenler tarafından iş yükü olarak görülmüştür.

“Olumsuz” tutumla ilgili inanç 7: Değişiklikler kalite bileşenlerinden olumsuz etkilendi. Değişikliklerin olumsuz olarak değerlendirilmesinde etkili olan inançlar incelenirken; erken çocukluk eğitiminde kalitenin yapısal ve süreç boyutlarının bazı alt bileşenlerinin öğretmenlerin değişiklikleri olumsuz olarak değerlendirmelerinde etkili olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşlerine göre değişiklikleri olumsuz yönde etkileyen bu alt bileşenler, sınıftaki çocuk sayısının çokluğu, alan yetersizliği ve aile katılımındaki problemlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı sınıftaki çocuk sayısının çokluğu sebebiyle çocukları gün içerisinde etkinlik değerlendirme sürecine katamadıklarını ve bundan dolayı çocuğu etkinlik değerlendirme sürecine etkin katılımını sağlayan değişikliğin olumsuz olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler bunun iş yükünün artmasına sebep olduğunu da belirtmişlerdir. Örneğin;

“Çocukların günlük değerlendirmeye aktif olarak katılımı ile ilgili değişiklik olumlu değil. Çünkü ben çocukları değerlendirme içine katmaya fırsat bulamıyorum, sınıfım kalabalık ve bu benim için iş yükü oluyor”(Ö5).

Ayrıca bazı öğretmenler sınıfta yeterli alan olmadığı için merkezlerin dizaynına yönelik değişikliğin olumsuz olduğunu belirtirken, az sayıda öğretmen ise aile katılımı sırasında karşılaştıkları problemlerden dolayı aile katılımını uygulayamadıklarını ve bu sebeple aile katılımında yeni etkinliklerin eklenmesi yeniliğini olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Güncellenen program incelendiğinde bütün merkezlerin hazırlanması zorunluluğunun bulunmadığı anlaşılmaktadır. Programda sınıf alanına göre merkezlerin hazırlanabileceği ifade edilmiştir (MEB, 2013). Ayrıca etkinliklerin ayrılmasını olumsuz olduğu düşünen öğretmenler bu görüşlerinin gerekçesini etkinliklerin benzer olduğunu, birlikte uygulanması gerektiği şeklinde açıklamışlardır. Ancak öğretmenlerin bu görüşlerini belirtirken programdaki farklı etkinlikleri bütüncül şekilde uygulamayı mümkün kılan yeniliklerden biri olan bütünleştirme özelliğinin farkında olmadıkları söylenebilir.

Alt-tema III: Değişiklikler önemsiz

“Önemsiz” tutumla ilgili inanç 8: İsim değişiklikleri önemsiz. Öğretmenlerin program değişikliğine ilişkin tutumlarının önemsiz olarak ortaya çıkmasında isim değişikliğinin önemli olmadığı inancına sahip olmaları etkili olmuştur. Öğretmenler program güncellemesiyle yapılan bazı değişiklikleri isimde yapılan değişiklikler olarak algılamışlar ve bu değişikliklerin önemsiz olduğunu açıkça ifade etmişlerdir. Örneğin, öğretmenlerin tamamına yakını önceki programda amaç ve kazanımların güncellenen programda kazanım ve gösterge olarak; köşelerin öğrenme merkezi olarak ve evcilik köşesinin dramatik oyun merkezli olarak değiştirilmesini sadece isimde yapılan değişiklik olarak değerlendirmişlerdir. Ö5 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir.

“Yeni programda isim değişikliği yapılmış, amaç ve kazanımlar kazanım ve gösterge olarak değişmiş. Bu benim için çok önemli bir değişiklik değil çünkü sadece isimde yapılmış bir değişiklik.”

Ancak güncellenen program ve önceki program incelendiğinde, güncellenen programdaki dramatik oyun merkezinin önceki programdaki evcilik köşesine göre daha fazla materyal içerdiği ve daha fazla amaç için kullanılabileceği anlaşılmaktadır (MEB, 2006; MEB, 2013). Ayrıca köşelerden merkezlere dönüştürülmesi değişikliği çocukların öncekinden daha fazla yararlanması ve etkinliklerin ayrılması değişikliğinin de her bir etkinliğin uygulanması amacıyla yapıldığı program güncelleme sürecinde bulunan bir uzman tarafından ifade edilmiştir (Haktanır, 2012).

Öğretmenlerin bu iki alt temada belirttikleri görüşlerinden değişiklikler hakkında kavram yanlışlarına sahip oldukları, geçmiş deneyimler ve yüzeysel bilginin öğretmenlerin olumsuz ve önemsiz tutumlarında etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Tartışma

Bu çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin program güncellemesi hakkındaki görüşlerini derinlemesine anlamayı sağlamaktadır. Program değiştirme sürecinin başlangıç ve ikna aşamalarında bilgi, tutum ve inançlar çok önemlidir (Fullan, 2007; Lee ve diğerleri., 2013; Rogers, 2003) ve öğretmenlerin bilgisi, inançları ve tutumları onların değişikliği reddetme veya kabul etmelerine sebep olabilir (Burgess ve diğerleri., 2010; Fullan, 2007). Bu çalışmada öğretmenler, güncellenen okul öncesi eğitim programının “amaç”, “süreç”, “değerlendirme”, “ebeveyn katılımı” ve “kaynaştırma” boyutlarında değişiklikler yapıldığını belirtmişlerdir. Öğretmenler genellikle bu değişimi olumlu olarak algılamışlardır ve bu sonuç, öğretmenlerin güncellenen programı olumlu olarak değerlendirdiklerini tespit eden diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Alvestad ve Duncan, 2006; Brodin ve Renblad, 2015; Sofou ve Tsafos, 2010). Araştırmanın bulguları öğretmenlerin programda yapılan bazı değişiklikler hakkında bilgi sahibi olduklarını gösterirken, aynı zamanda öğretmenlerin farkında olmadıkları başka değişikliklerin de olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin farkında olmadıkları değişikliklerin uygulanmasını ve değişim sürecini olumsuz etkileyebilir. Çünkü program değişim süreci bir bütündür ve öğretmenlerin bir aşamadaki kararları sonraki aşamaları etkileyebilir (Fullan, 2007; Rogers, 2003).

Öğretmenin değişikliklere karşı olumlu tutum sergilemesine neden olan unsurlar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlere göre güncellenmiş programın boyutlarında yapılan değişiklikler yoluyla daha fazla “çocuk merkezli pedagoji” oluşturduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenler, değişikliklerle ilgili olumlu değerlendirmelerini, Fullan (2007) göre değişim sürecinin merkezi olan çocuk merkezlilik ve çocuk kazanımları ile ilgili inançlarının etrafında oluşturmuşlardır. Örneğin öğretmenlere göre, çocuğun değerlendirme sürecine aktif katılımı ve çocukların gelişim ve öğrenmesini göz önünde bulundurarak yapılan aylık planlama çocuğun eğitim sürecinin merkezinde ve içerisinde olmasını sağlamıştır. Çocuk merkezli eğitim, çocuk gelişimi ve öğrenmesine büyük ölçüde katkıda bulunur (Burger, 2010). Bu nedenle, güncellenmiş programdaki değişiklikler öğretmenler tarafından gerektiği gibi uygulanırsa, çocuklara birçok fayda sağlayabilir. Özsırkıntı ve diğerleri. (2014) tarafından yapılan çalışmadaki öğretmenlerin güncellenen programın çocuk merkezli olduğu yönündeki görüşlerini içeren bulgu, çalışmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca, güncellenen programın çeşitli bölümlerinde verilen açıklamalarla ilgili değişiklikler, öğretmenlerin kazanım-göstergeler, etkinlikler ve değerlendirmenin uygulanması hakkında bilgi ve rehberlik istedikleri için olumlu algılandığı söylenebilir. Çalışmanın bu bulgusu Alvestad ve Duncan (2006) tarafından tespit edilen öğretmenlerin programdaki amaçlarla ilgili açıklamaları önemli olarak düşünmeleri sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bu bulgular öğretmenlere göre değişikliklerin hem çocuk hem de öğretmen için yararlı olabileceğini göstermektedir.

Öğretmenlerin değişiklikleri olumlu olarak değerlendirirken dikkat çekici olan nokta önceki programla ilgili yaşadıkları deneyim ve inançlarının etkili olmasıdır. Bu, öğretmenlerin güncellenmenin niçin yapıldığını anlamaları için faydalı olabilir. Elbette öğretmenlerin değişiklikler hakkındaki ilk görüşleri onların ilerideki uygulamalarını etkiler. Ancak bu, değişikliklerin gelecekte uygulanması için garanti değildir. Çünkü bu çalışmada esas alınan değişim sürecinin ilk basamağıdır ve uygulamalar incelenmemiştir. Esas önemli olan öğretmenlerin bu değişiklikleri değişim sürecinin önemli basamakları olan uygulama ve kurumsallaştırma aşamasına kalıcı bir şekilde aktarabilmeleridir. Eğer bu aktarım sağlıklı bir şekilde gerçekleşmezse önceki uygulamalar ve anlayışlar tekrarlanabilir ve değişim istendiği şekilde sonuçlanmaz. Çünkü öğretmenlerin önceki anlayışları ve deneyimleri, program tasarımcıların değişikliği yapma niyetiyle tutarlı bir şekilde yorumlama ve uygulama yeteneklerini etkileyebilir (Spillane, Reiser ve Reimer, 2002). Zaten bu çalışmanın olumsuz tutum bölümünde geçmiş deneyimlerin değişiklikler üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğuna dair veriler bulunmaktadır. Bu durum sonraki uygulamalar için de geçerli olabilir, yani öğretmenler önceki anlayışlarını uygulama aşamasında kullanabilirler.

Dikkat çekici noktalardan diğeri de, içerik veya uygulama ile ilgili değişiklikler öğretmenler tarafından önemli görülürken, isim değişikliklerinin önemsiz görülmesidir. Örneğin öğretmenler kazanım ve göstergelerde yapılan değişikliğin isim değişikliği olduğunu ve bunun önemsiz olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu değişikliğin gerekçesi güncellenen programda “kazanım ve göstergeler çocukların öğrenmesi gereken bilgi, beceri ve yeterlilikleri tanımlar şeklinde açıklanmıştır (MEB, 2013). Aslında, bu değişiklik sadece isim değişikliği değil, çocuk merkezli içerikle ilgili bir değişikliktir. Öğretmenlerin bu şekilde yanlış anlamaları öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi, etkinliklerin ayrılması ve öğrenme merkezlerindeki isim değişikliği (dramatik oyun merkezi) yenilikleri için de geçerlidir. Az sayıda öğretmen bu değişikliklerin ne anlama geldiğini anlamış olsa da, öğretmenler bu değişikliklerle ilgili kavram yanlışlarına sahiptir ve bu öğretmenlerin olumsuz ve önemsiz tutumlarına sebep olmuştur. Kavram yanlışları bir konu hakkında yüzeysel ve yetersiz bilgi sahibi olmaktan kaynaklandığı ve değişimle ilgili direnç oluşturabileceği için (Chi, 2013), bu çalışma program değişikliği ile ilgili derin bir anlayış oluşturma ve program farkındalığının değişim sürecinde ve değişimin kabul edilmesinde öğretmenler için çok önemli olduğunu göstermiştir.

Diğer taraftan, bu çalışmada da görüldüğü gibi, öğretmenlerin yüzeysel bilgi ve yetersiz farkındalıkları öğretmenlerin değişimle ilgili kavram yanlışlarına sebep olabilir. Bu nedenle Spillane ve diğerleri. (2002) değişikliğin başarılı olması için öğretmenlerin öncelikle yeni uygulamayı anlamlandırması gerektiğini belirtmişlerdir ve öğretmenlerin değişimin gerekliliklerini anlayabilmeleri için destek verilmesi çağrısında bulunmuşlardır. Çünkü öğrenme deneyimleri öğretmenlerin değişime yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemekte ve içeriğini anlayarak

programını sınıf ortamına uyarlamalarına yardımcı olmaktadır (Burgess ve diğeri., 2010; Fullan ve Hargreaves, 2013; Garet, Porter, Desimone, Birman, ve Yoon, 2001; Lieber ve diğeri., 2009). Eğitimsel değişimle ilgili bu yorumların ışığında, öğretmenlerin öğrenme ortamlarına aktif katılımı, programdaki değişiklikleri derinlemesine anlamak ve yeni programı kabul etmek için gereklidir.

Erken çocukluk eğitiminde kalitenin önemli unsurlarından olan sınıftaki çocuk sayısı ve sınıf alanı (Howes ve diğeri., 2008; Pianta ve diğeri., 2005) ve aile katılımı problemleri öğretmenlerin uygulamalarında karşılaştıkları temel problemlerdir (Erden, 2010; Kandır, Özbey ve İnal, 2009; Ugaste ve Niikko, 2015). Her ne kadar öğretmenlerin değişikliklerle ilgili kavram yanılgıları olsa da, kalite unsurlarının değişikliklerin uygulanmasını olumsuz etkilediği bu çalışmada görülmüştür. Benzer bir sonuç Tükel (2017) tarafından güncellenen programla ilgili öğretmen değerlendirmelerini incelemek amacıyla yapılan çalışma da tespit edilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin gerekli değişiklikleri yapmaları ve çocukların güncelleme süreci sonucunda daha fazla faydalanabilmeleri için, özellikle çocuk sayısı ve sınıf ortamı olmak üzere birçok alanda gerekli düzenlemelerin yapılması önemli olarak kabul edilebilir. Ayrıca, bu çalışmada değişimi olumsuz etkileyen iş yükünün arttığı inancına (Dilkes, Cunningham ve Gray, 2014) öğretmenlerin sahip olduğu görülmüştür. Özellikle öğretmenlerin geçmiş deneyimleri, değişiklikleri iş yükü olarak değerlendirmelerinde etkili olmuştur. Bu çalışma geçmiş deneyimlerin değişimin ilk aşamasında çok önemli olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Mevcut çalışmanın verileri doğrultusunda okul öncesi eğitim programı ve uygulanması için muhtemel öneriler sunabilir. Eğitim yöneticileri öğretmenlerin güncellenen program hakkında derin bir anlayış geliştirmeleri için öğretmen eğitim programları düzenleyebilir ve etkin bir şekilde uygulanabilmesi için hem sınıfta hem de okulda gerekli düzenlemeleri yapabilirler. Öğretmenlerin değişime karşı olumlu tutumlarının güncellenen programın uygulanması üzerinde olumlu bir etkisi olacağı öngörülmesine rağmen, öğretmenlerin davranış değişikliklerinin ortaya çıkması için uygulama ve kurumsallaşma da dâhil olmak üzere değişim sürecinin bir sonraki aşamalarına geçişlerini ve bu tutum ve inanışların köklü ve kalıcı hale gelmesini sağlamak önemlidir. Bu doğrultuda, bu inanışların köklü ve kalıcı olup olmadığını, başka bir deyişle, öğretmenlerin inanışlarının değişip değişmediğini veya yok olup olmadığını belirlemek ve bunun güncellenen programın uygulanmasında ne gibi bir etkisinin olacağını derinlemesine incelemek için çalışmalar yapılabilir.

Küçük bir örneklem grubuyla yapılmış olması bu çalışmanın önemli sınırlılıklarındandır ve gelecek çalışmalar daha öğretmenlerin değişimle ilgili görüşlerini belirlemek için büyük örneklemle yapılabilir. Güncellenen programın uygulanma durumunu incelemek için doğal gözlemlerle

öğretmenlerin eğitimsel uygulamaları gözlemlenebilir. Ayrıca, özellikle öğretmenlerin uygulama sırasında karşılaştıkları problemleri belirlemek için çalışmalar yapılabilir. Okul öncesi eğitim çocukların gelişimlerini ve öğrenmelerini desteklemeyi amaçlar. Güncellenen programın çocuklar üzerindeki etkilerini tespit etmek ve gelişmiş ülkelerin okul öncesi eğitim programlarıyla karşılaştırmalı çalışmalar yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Alvestad, M., ve Duncan, J. (2006). "The value is enormous - it's priceless i think!" New Zealand preschool teachers' understandings of the early childhood curriculum in New Zealand - a comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 31–45. <https://doi.org/10.1007/BF03165976>
- Anderson, J. (2015). *Cognitive psychology and its implications* (8th ed.). New York: Worth Publishers.
- Audi, R. (1998). *Epistemology: A contemporary introduction to the theory of knowledge*. London: Routledge.
- Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of early educational intervention. *Science*, 333(6045), 975–978.
- Bauchmüller, R., Gørtz, M., ve Rasmussen, A. W. (2014). Long-run benefits from universal high-quality preschooling. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 457–470. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.009>
- Brodin, J., ve Renblad, K. (2014). Reflections on the revised national curriculum for preschool in Sweden – interviews with the heads. *Early Child Development and Care*, 184(2), 306–321. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.788500>
- Brodin, J., ve Renblad, K. (2015). Early childhood educators' perspectives of the swedish national curriculum for preschool and quality work. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 347–355. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0657-2>
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140–165. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.001>
- Burgess, J., Robertson, G., ve Patterson, C. (2010). Curriculum implementation: Decisions of early childhood teachers. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(3), 51–59.
- Burts, D. C., Hart, C. H., Charlesworth, R., Fleege, P. O., Mosley, J., ve Thomasson, R. H. (1992). Observed activities and stress behaviors of children in developmentally appropriate and inappropriate kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(2), 297–318. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(92\)90010-V](https://doi.org/10.1016/0885-2006(92)90010-V)
- Catron, C. E., ve Allen, J. (2003). *Early childhood curriculum: a creative play model*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Chi, M. T. H. (2013). Two kinds and four sub-types of misconceived knowledge, ways to change it, and learning outcomes. İçinde Vasniadou, S. (Ed.), *International handbook of research on conceptual change* (2nd ed., 49–70). New York: Routledge.
- Clarke-stewart, K. A., Lee, Y., Allhusen, V. D., Soon, M., ve Mcdowell, D. J. (2006). Observed differences between early childhood programs in the U . S . and Korea : Reflections of "developmentally

- appropriate practices" in two cultural contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(5), 427–443. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.06.006>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry ve research design. Choosing among five approaches* (2nd ed.). California: Sage Publication.
- Dilek, H. (2016). T.C. MEB 2013 okul öncesi eğitim programı ile 2006 programının karşılaştırılması. İçinde Demirel, Ö ve Dinçer, S. (Eds.), *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelikler Arayışı* (585–603). İstanbul: Pegem Akademi.
- Dilkes, J., Cunningham, C., ve Gray, J. (2014). The new Australian curriculum, teachers and change fatigue. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(11), 45–64. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n11.4>
- Engdahl, I. (2004). Implementing a national curriculum in Swedish preschools in Sweden. *Journal of Early Childhood Education*, 10(2), 1–19.
- Erden, E. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını uygulama sırasında yaşadığı sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Fishbein, M., ve Ajzen, I. (1975). Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and Researched. *Reading: Addison-Wesley*. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2004.07.008>
- Fullan, M. (2006). The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7(3), 113–122.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4nd ed.). New York: Routledge.
- Fullan, M., ve Hargreaves, A. (2013). Teacher development and educational change. İçinde Fullan, M. ve Hargreaves, A. (Eds.), *Teacher development and educational change* (2nd ed., 1–10). New York: Routledge.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., ve Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Gol-Guven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care*, 179(4), 437–451. <https://doi.org/10.1080/03004430701217639>
- Haktanır, G. (2012). T.C. Milli eğitim bakanlığı temel eğitim genel müdürlüğü proram güncelleme çalışmaları. *Çocuk Çocuk*, 96, 32-39.
- Hilado, A., Kallemeyn, L., Leow, C., Lundy, M., ve Israel, M. (2011). Supporting child welfare and parent involvement in preschool programs. *Early Childhood Education Journal*, 39(5), 343–353. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0471-z>
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., ve 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, N.E. (2015). *Öğretmenlerin MEB 2013 okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri ve kullanma durumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jambunathan, S., Burts, D. C., ve Pierce, S. H. (1999). Developmentally appropriate practices as predictors of self-competence among preschoolers. *Journal of Research in Childhood Education*, 13(2), 167–174. <https://doi.org/10.1080/02568549909594737>
- Kandır, A., Özbey, S., ve İnal, G. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarını planlama ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 373–387.
- Kascak, O., Pupala, B., ve Mbugua, T. (2016). Slovak preschool curriculum reform and teachers' emotions: An analysis of Facebook posts. *Early Childhood Education Journal*, 44(6), 573–580. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0741-2>
- Lee, J. C.-K., Huang, Y. X.-H., Law, E. H.-F., ve Wang, M.-H. (2013). Professional identities and emotions of teachers in the context of curriculum reform: a Chinese perspective. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 271–287. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.809052>
- Lerikkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., ... Nurmi, J.-E. (2012). The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology*, 37(4), 266–279. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.03.004>
- Lerikkanen, M. K., Kikas, E., Pakarinen, E., Poikonen, P. L., ve Nurmi, J. E. (2013). Mothers' trust toward teachers in relation to teaching practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 153–165. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.04.005>
- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E., ve Rolla, A. (2015). Teacher-child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child Development*, 86(3), 781–799. <https://doi.org/10.1111/cdev.12342>
- Li, H., Wang, X. C., ve Wong, J. M. S. (2011). Early childhood curriculum reform in China. *Chinese Education ve Society*, 44(6), 5–23. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932440601>
- Lieber, J., Butera, G., Hanson, M., Palmer, S., Horn, E., Czaja, C., ... Odom, S. (2009). Factors that influence the implementation of a new preschool curriculum: Implications for professional development. *Early Education ve Development*, 20(3), 456–481. <https://doi.org/10.1080/10409280802506166>
- Marcon, R. (2002). Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research ve Practice*, 4(1), 1–24.
- Mejia, T. M., ve Hoglund, W. L. G. (2016). Do children's adjustment problems contribute to teacher-child

- relationship quality? Support for a child-driven model. *Early Childhood Research Quarterly*, 34(1), 13–26.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.08.003>
- Miles, M. B., ve Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). London: Sage Publication.
- Milli eğitim Bakanlığı (MEB, 2006). 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı. Ankara.
- Milli eğitim Bakanlığı (MEB, 2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara.
- Ministry of Social Affairs and Health (MSAH, 2004). National curriculum guidelines on early childhood education on Finland. Helsinki.
- National Council for Curriculum and Assessment (NCCA, 2009). Aistear. Early childhood curriculum. Dublin.
- Nores, M., ve Barnett, W. S. (2010). Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) Investing in the very young. *Economics of Education Review*, 29(2), 271–282.
- Oberhuemer, P. (2005). International perspectives on early childhood curricula. *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 27–37. <https://doi.org/10.1007/BF03165830>
- Özsırkıntı, D., Akay, C., ve Bolat-Yılmaz, E. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili örneği). *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 313–331.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Patton, M. Q. (2004). *Qualitative research ve evaluation method* (3rd ed.). California: Sage Publication.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., ve 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(3), 144–159.
https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2
- Rogers, E. (2003). *Diffusion of initiatives* (5th ed.). New York: Free Press.
- Sandilos, L. E., Cychk, L. M., Scheffner Hammer, C., Sawyer, B. E., López, L., ve Blair, C. (2015). Depression, control, and climate: An examination of factors impacting teaching quality in preschool classrooms. *Early Education and Development*, 26(8), 1111–1127.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1027624>
- Schweinhart, L. j. (2003). Validity of the high/scope preschool education model. *High/Scope Educational Research Foundation*.
- Skolverket (The Swedish National Agency for Education) (1998). Curriculum for preschool Lpfö 98.
- Sofou, E., ve Tsafos, V. (2010). Preschool teachers' understandings of the national preschool curriculum in Greece. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 411–420. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0368-2>

- Spillane, J. P., Reiser, B. J., ve 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>
- Taguma, M., Litjens, I., ve Makowiecki, K. (2013). Quality matters in early childhood education and care: Sweden 2013. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264176744-en>
- Tükel, A. (2017). *2013 okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ugaste, A., ve Niikko, A. (2015). Identifying the problems that Finnish and Estonian teachers encounter in preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 423–433. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1087137>
- Varol, F. (2013). What they believe and what they do. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 541–552. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.677309>
- Wai-Yum, W. (2003). The dilemma of early childhood teachers required to carry out a curriculum implementation process: Case studies. *Early Child Development and Care*, 173(1), 43–53. <https://doi.org/10.1080/0300443022000022413>
- Wiles, J. W., ve Bondi, J. C. (1998). *Curriculum development. A guide to practice* (5nd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Wood, E., ve Bennett, N. (2001). Early childhood teachers' theories of progression and continuity. *International Journal of Early Years Education*, 9(3), 229–243. <https://doi.org/10.1080/09669760120086974>