

Erken Çocukluk Eğitiminde Eğitimsel Planlama Süreçleri: Farklı Eğitim Yaklaşımlarının Karşılaştırmalı Anlatımı

Educational Planning Processes in Early Childhood Education: Comparative Explanation of Different Educational Approaches

Zeliha DEMİRCİ ÜNAL*, Feyza TANTEKİN ERDEN**

Öz: Alternatif eğitim yaklaşımlarındaki eğitimsel planlama süreçlerini anlamak, erken çocukluk eğitimini ilerletmek için atılan önemli bir adımdır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, Türkiye’deki alternatif eğitim yaklaşımlarını ve ulusal okul öncesi eğitim programını uygulayan okul öncesi öğretmenleri ve yöneticilerin bakış açılarından eğitimsel planlama süreçlerini incelemektir. Araştırmanın deseni olarak olgubilim çalışması seçilmiş ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bu araştırmaya Türkiye’de yaygın olan Montessori, Reggio Emilia, Waldorf, HighScope, İlk Yıllar Programı (PYP) ve Orman Okulu yaklaşımlarını uygulayan okullardaki 12 okul öncesi öğretmeni, altı okul yöneticisi ve ulusal okul öncesi eğitim programını kullanan iki okul öncesi öğretmeni ve bir okul yöneticisi olmak üzere toplamda 21 eğitimci dahil edilmiştir. Sonuç olarak, bütün eğitimciler, erken çocukluk eğitiminde eğitimsel planlama yapmanın, hem çocukların gelişimi hem de eğitimin aksamadan ilerleyebilmesi için çok önemli olduğuna değinmişlerdir. Ayrıca alternatif eğitim yaklaşımlarını kullanan katılımcılar, eğitim programını planlama, uygulama ve değerlendirme adımlarında çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ilerlediklerinden ve değerlendirmenin planlamayı şekillendirdiğinden bahsetmişlerdir. Fakat ulusal okul öncesi eğitim programını kullanan eğitimcilerin planlamayı daha çok evrak doldurma amacıyla gerçekleştirdikleri ve değerlendirme ile planlama arasında hiçbir ilişkiden söz etmedikleri bulunmuştur. Bu bulgular ışığında, alternatif eğitim yaklaşımlarının etkin eğitimsel planlama sürecinden örnek alınarak, Türkiye’deki resmi okul öncesi eğitim kurumlarına ve paydaşlara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitimsel planlama, alternatif eğitim yaklaşımları, okul öncesi eğitim programı, okul öncesi öğretmeni, okul yöneticisi.

Abstract: Understanding the educational planning processes of alternative education approaches is an important step taken to advance early childhood education (ECE). Therefore, the aim of this study was to examine the educational planning processes of ECE teachers and administrators in Türkiye who implemented either alternative education approaches or followed the Turkish national ECE program. The research design was a phenomenological approach and data were collected through semi-structured interview. Participants included 12 ECE teachers and six school administrators from schools using Montessori, Reggio Emilia, Waldorf, HighScope, Primary Years Program or Forest School approaches as well as two ECE teachers and one administrator following Turkish national ECE program. A total of 21 educators mentioned educational planning as important for children’s development as well as maintaining uninterrupted education. Additionally, participants using alternative education approaches mentioned following children’s needs and interests when planning, implementing, and assessing instruction, and assessment was important in educational planning. However, educators using the national ECE program stated carrying out educational planning primarily for filling out paperwork and didn’t mention a relationship between assessment and planning. Therefore, suggestions were made to ECE stakeholders in Türkiye and other countries regarding educational planning which is more effectively carried out in alternative education approaches.

Keywords: Educational planning, alternative education approaches, early childhood education program, early childhood education teacher, school administrator.

*Sorumlu yazar, Araş. Gör., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara-Türkiye, ORCID: :0000-0002-4575-6915, e-posta: demirciz@metu.edu.tr

**Prof. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara-Türkiye, ORCID: 0000-0001-6060-1877, e-posta: tfeyza@metu.edu.tr

Giriş

Okul öncesi eğitim kurumlarında birbirinden farklı felsefeleri olan eğitim programlarının uygulandığı görülmektedir. Eğitim programı, eğitim kurumunun temel taşı olarak tanımlanan (Priestly ve Philippou, 2019), belli amacı, felsefesi ve ilkeleri olan (Jackman, 2012), çocukların neyi hangi yollarla ve hangi bağlamlarda deneyimlediklerini içeren bir çerçevedir (Krogh ve Slentz, 2008). Eğitim programları çatısı altında yer alan ve kökleri farklı felsefelere dayanan çeşitli alternatif eğitim yaklaşımları dünya genelinde yaygın olarak kullanılmakta ve özel olarak bakıldığında erken çocukluk eğitimi kapsamında sayıları gün geçtikçe artmaktadır (Aron, 2006; Duke ve Tenuto, 2020; Sliwka, 2008). Alternatif eğitim yaklaşımları, kamu tarafından sağlanan ulusal eğitim sistemi dışında gelişen, genellikle yenilikçi bir programa ve büyük ölçüde öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda esnek bir çalışma programına sahip farklı öğrenme yaklaşımlarını tanımlar (Carnie, 2003; Kılınç, Karayel ve Koyuncu, 2018; Kaya ve Gündüz, 2015). Türkiye geneline bakıldığında, Montessori, Reggio Emilia, Waldorf, HighScope, İlk Yıllar Programı ve Orman okulu alternatif yaklaşımlarının yaygınlık kazandığı görülmektedir. Bu nedenle çocuğu merkeze alan, kendilerine özgü felsefeleri, öğretim yöntemleri ve materyalleri bulunan bu alternatif eğitim yaklaşımları, eğitimsel planlama süreçlerinin incelenmesi için bu araştırma kapsamına dahil edilmiştir.

Bahsi geçen alternatif eğitim yaklaşımlarından ilki olan Montessori yaklaşımının devam eden başarısının anahtarı, çocuğun kendisini olumlu bir ortam içinde inşa etme becerisine duyulan saygı ve güven arasındaki ilişkide saklıdır (Isaacs, 2015). Öğretmenlerin, bu olumlu ortamı yaratabilmeleri için Montessori materyallerini geleneksel eğitimdeki gibi katı bir müfredat içerisinde değil, çocuğun isteği ile ve öğretmenin gözlemlerine dayalı olarak kullanmaları gerekmektedir (Dempsey, 2017). Öğretmenlerin süreç içerisinde yaptıkları gözlemler, değerlendirme aracı olarak nitelendirilmekte, çocuğun ilgi ve dikkat düzeyinin ölçülmesi, (Lillard, 2005), eğitim ortamının, materyallerin planlanması ve düzenlenmesi konusunda yol gösterici olmaktadır (Isaacs, 2015).

İkinci olarak, Reggio Emilia, pedagojik dokümantasyona, çocukların öğrenme süreçlerini, anlam arayışlarını ve bilgiyi yapılandırma yollarını görselleştirdiği için çok önem vermektedir (Rinaldi, 2021). Dokümantasyon sayesinde eğitim planlaması, çocukların ilgi ve meraklarından doğmaktadır (Fraser, 2012). Reggio Emilia’da öğretmenler, çocukları nasıl dinleyeceklerini ve onlara öğrenme yolunda nasıl rehberlik edeceklerini bilirler (Edwards, Gandini ve Forman, 1998). Ayrıca öğretmenler ve okulda bulunan diğer personeller daima iş birliği ve iletişim halinde, çocuklar hakkındaki gözlemlerini tartışır, yorumlar ve bunlara dayalı olarak da çocukların gelecekteki öğrenme deneyimleri için esnek planlar yaparlar (Fraser, 2012).

Waldorf eğitim yaklaşımında amaç çocukların duygusal, sosyal ve bilişsel özelliklerinin gelişebilmesi için gerekli olan temel becerileri güvenli, sakin ve telaşsız bir ortamda çocukların doğasına saygı duyarak kazandırmaktır (Steiner, 1997). Bu yaklaşımda önemli olan çocuğun iç dünyasını anlamak ve bu doğrultuda eğitim programını uyarlamaktır (Nicol, 2010). Waldorf eğitim programı, çocuğun estetik, manevi ve kişilerarası duyarlılıkları ile entelektüel birikimlerini zenginleştirmeyi, canlandırmayı ve güçlendirmeyi hedeflemektedir (Easton, 1977).

Bir diğer alternatif eğitim yaklaşımı olan HighScope, çocuklara, onların bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimlerini destekleyecek şekilde insanlarla, materyallerle ve yaratıcı fikirlerle sürekli etkileşimde bulunmalarını sağlayan temel deneyimler sunar. Bu yaklaşımda çocuklar etkin öğrenme yoluyla yaparak yaşayarak öğrenirler (Wortham, 2006). HighScope’da günlük eğitim programı oluşturulurken en temel nokta; programın tutarlı olması, öğrenme fırsatlarının ve deneyimlerinin çeşitliliğinin dengeli olması ve çocukların gerçekleştirecekleri “planla-yap-değerlendir” döngüsüne yeterince zaman ayrılmasıdır (Wiltshire, 2018).

Alternatif eğitim yaklaşımlarından, İlk Yıllar Programı, disiplinler üstü temalar çerçevesinde şekillenir ve bu temaların programa yerleştirilmesi, beş temel unsur olan bilgi, beceri, kavramlar, tutumlar ve eylemlere dayalı olarak gerçekleşir. Programın uygulanması aşamasında tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına göre eğitim farklılaştırılır. Bu program ile öğrencilerin araştırma-sorgulayan, ilgili, düşünen, iletişim kuran, ilkel, açık görüşlü, duyarlı, risk alan, dengeli ve dönüşümlü düşünebilen bireyler olarak yetişmeleri desteklenmektedir (International Baccalaureate Organization, 2018).

Son olarak orman okulları çocuklara ormanlık bir ortamda küçük görevler vererek, onların benlik saygısı, bağımsızlık, doğa için duyarlılık ve problem çözme gibi becerilerini desteklemeyi amaçlar (Blackwell, 2015). Bu amaç doğrultusunda süreç odaklı ve çocuk merkezli bir eğitim anlayışı benimsenir (Maynard, 2007). Buna paralel olarak öğretmenler, çocukları öğrenme sürecinde gözlemler, onlara rehberlik eder ve çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını belirleyecek şekilde notlar alır, bu notlara göre planlamayı yapar ve öğrenme ortamlarını hazırlar (Sobel, 2014).

Erken çocukluk eğitim programları bağlamında yerini almış olan bu alternatif yaklaşımların anlaşılması ve fark edilmesi, erken çocukluk eğitimini ilerletmek için atılacak en önemli adımlardan biridir. Fakat bu yaklaşımlar, her ne kadar halihazırda sunulan ulusal eğitim programından farklı olabilecek kültürel fikir ve yöntemleri ortaya koysa da kullanıldığı kültüre uyum sağlayacak şekilde transfer edildiğinden, ülke ve kültür özelinde değerlendirilmelidir (Aljabreen, 2020).

Alternatif eğitim yaklaşımlarından farklı olarak, Türkiye genelindeki resmi okul öncesi eğitim kurumlarında ve bazı özel okullarda ulusal okul öncesi eğitim programı kullanılmaktadır. Türkiye ulusal okul öncesi eğitim programları süreç içerisinde değişen ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmektedir. Son üç programa bakıldığında (2002, 2006, 2013 okul öncesi eğitim programları), çocukların bütünsel gelişimine odaklanıldığı, çok çeşitli etkinlik türlerinin yer aldığı, çocuk merkezli eğitime vurgu yapıldığı, öğretmenin planlı çalışması gerektiğinin belirtildiği görülmektedir. Ayrıca 2002 ve 2006 programlarında olduğu gibi 2013 programının son bölümünde öğretmenlerin eğitimsel planlama yapabilmesi için plan örnekleri sunulmuş ve değerlendirmenin çocuk, öğretmen ve program açısından gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Düşek ve Dönmez, 2012; Gelişli ve Yazıcı, 2012; MEB, 2013). Buradan çıkarım yapıldığında, eğitim programlarının güncellenmesi, öğretmenlerin eğitimsel planlama yaparak sınıfa girmeleri ve düzenli olarak bu planları değerlendirmeleri gerektiği gerçeğini değiştirmemiştir.

Eğitimsel planlanma, öğrenme fırsatlarını görüp yakalamayı, bu fırsatları kullanmayı ve değerlendirmeyi içeren bir karar verme sürecidir (Syomwene, Yungungu ve Nyandusi, 2017). Ayrıca planlama, öğrenme deneyimlerini tasarlamak için ilgili bilgileri ve kaynakları toplamayı, sıralamayı, sentezlemeyi ve seçmeyi içerir (Parkay ve Hass, 2000). Eğitimsel planlanma, öğretmenin neyi, niçin ve nasıl yapacağını düşünmesini sağlayarak eğitimin verimini ve kalitesini artırır (Jackman, 2012). Erken çocukluk eğitiminde çocukların büyüme ve gelişmelerini takip etme ve destekleme konusunda öğretmenler önemli bir role sahiptir (Lemay, Cantin, Lemire ve Bouchard, 2021). Öğretmen, çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında hedeflenen kazanımlara ulaşabilmeleri ve öğrenme fırsatlarını yakalayabilmeleri için sürecin en başından itibaren eğitim içeriğini ve öğretim yöntemlerini planlama, uygulama ve süreç boyunca değerlendirme adımlarını gerçekleştirerek öğrenmeyi organize eder (Cohen, Manion, ve Morrison, 2010; Heikka vd., 2022; Sumitra, Nurunnisa ve Hunafa Lestari, 2020). Ayrıca, eğitimcilerin uygulama öncesi süreçte yürüttükleri ön hazırlık ve verdikleri kararlar onların öğrenme sürecindeki uygulamalarını etkiler (Hall ve Smith, 2006). Yani, planlama süreci, öğretmenlerin neyi nasıl yürüteceklerine dair verdikleri kararlar ile yakından ilişkili olduğundan, sınıfta herhangi bir uygulama yapmadan önce yerine getirmek durumunda oldukları mesleki görevlerden biridir (Ramirez vd., 2017). Ayrıca, yapılan planlamanın uygulamaya dönüştürülmesi konusunda da okul öncesi öğretmenlerine

büyük görev düşmektedir (Ünver ve Erdamar, 2015). Fakat yine de bu yapılan planlama, uygulama sürecinde çocukların fikirlerini takip edecek kadar esnek kalmalıdır (Lemay vd., 2021). Buradan da anlaşılacağı gibi, erken çocuklukta kullanılan eğitim programları çerçevesinde öğretmenlerin profesyonel bir şekilde eğitimsel planlama yapmaları ve uygulamaları onların görev ve sorumlulukları arasındadır.

Öğretmenlere ek olarak, okul yöneticilerinin de eğitim programını ve bu program çerçevesinde yapılan planlamayı anlamaları, okul genelinde en doğru kararları alabilmeleri için çok değerlidir. Çünkü okul yöneticileri eğitim hedeflerine karar verme, istenen hedeflere ulaşmak için öğretme deneyimlerini seçme, bu öğrenme deneyimlerini çocukların en iyi öğrenmelerini destekleyecek şekilde düzenleme ve öğrencilerin ilerleme kaydedip kaydetmediğini değerlendirme noktasında görev üstlenmelidirler (Moen ve Granrusten, 2013; Strehmel, 2016). Etkili eğitim programı planlaması geliştirmek ve uygulamak, okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin ortak bir amaç için işbirlikçi bir şekilde çalışmasını gerektirir. Çocukların kaliteli bir eğitim programı ile gelişimlerinin desteklenebilmesi için okul yöneticilerinin aktif bir rol oynaması gerekir (Douglass, 2019; Glatthorn, Jailall ve Jailall, 2016). Bu yüzden okul yöneticilerinin de eğitimsel planlama üzerine yapılan araştırmalara dahil edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Çocukların gelişimlerini ve öğrenmelerini destekleyebilmek için planlama yaparken düşünülmesi gereken önemli noktalar vardır. Bunlardan ilki, planlamanın anahtarı olarak kabul edilen çocuklara göre kazanım ve göstergeleri seçme ve belirleme sürecidir (Davis, Griffith ve Bauml, 2019). Bunun gerçekleşebilmesi için eğitimciler öncelikle her bir çocuğu gözlemlemeli ve çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde planlama yapmalıdır (Bredenkamp ve Coople, 1997). Ek olarak, öğrenme ortamındaki fiziksel çevre, materyal ve kaynakların düzenlenmesi, programın içeriği ve eğitimsel etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve eğitim sürecinde yetişkinler ve çocuklar arasında sağlıklı ilişki kurulması, çocukların ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin gözlemlenmesi yoluyla gerçekleşmektedir (Kilderry, 2012; Ryan ve Goffin, 2008). Tam da bu noktada planlama ile değerlendirmenin birbiri ile ilişkisine değinmek yerinde olacaktır.

Erken çocukluk eğitiminde değerlendirme, çocukların gelişim düzeyi, güçlü ve güçsüz yanları ile ilgili bireysel bilgi verirken, aynı zamanda grubun kültürünü tanımaya da yardımcı olur. Bu şekilde değerlendirme yoluyla elde edilen bilgiler, erken çocukluk eğitimi etkinliklerinin hem planlanması hem de geliştirilmesi için bir temel oluşturur (Fochi, 2022; Heikka vd., 2022; Rintakorpi ve Reunamo, 2017). Ayrıca değerlendirmeye dayalı olarak çocuk merkezli ve titizlikle planlanmış erken çocukluk eğitimi uygulamaları ile çocukların öğrenmesinin birbiriyle bağlantılı olduğu çalışmalarla desteklenmiştir (Douglass, 2019; Rintakorpi ve Reunamo, 2017). Sonuç olarak, çocukların sesini dinlemek olarak da alan yazında yerini almış olan değerlendirme süreci, çocukların kendi öğrenme süreçlerini planlaması, karar verme süreçlerine katılması ve erken çocukluk eğitiminin kalitesini iyileştirmesi açısından değerlidir (Rintakorpi ve Reunamo, 2017). Planlama yapılırken göz önünde bulundurulması gereken bir diğer nokta ise eğitimsel etkinliklerin çocuk merkezli olarak tasarlanmasıdır. Bu noktada Kallery ve Psillos (2002), çocukların düşünmesini, akıl yürütmesini, sorgulamasını ve fikirlerini ortaya koymalarını engelleyen öğretmen odaklı yaklaşımın baskın olmasının çocuğun gelişimi açısından riskli olduğuna dikkat çekmiştir.

Sonuç olarak, hem uluslararası alanda yaygın olarak kullanılan alternatif eğitim yaklaşımlarının hem de ulusal okul öncesi eğitim programının gerekliliklerinden biri, iyi bir şekilde eğitimsel planlama yapılmasıdır. Fakat Türkiye'de ve dünyanın farklı ülkelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda öğretmenlerin planlama konusunda eksiklikler yaşadıkları ve bu süreci etkin bir şekilde yürütemedikleri görülmüştür (Ata ve Bolat, 2022; Saygın ve Yalman Polatlar, 2021; Sumitra, Nurunnisa ve Hunafa Lestari, 2020; Tican Başaran ve Ulubey, 2018). Örneğin, plan hazırlama sürecinin ve evraklarının çok uzun ve zaman alıcı olduğu, bu nedenle de öğretmenlerin plan hazırlama konusunda isteksiz oldukları, bunun da öğrenme sürecinde onların

daha az yenilikçi ve yaratıcı olmalarına neden olduğu uluslararası alan yazında yer almaktadır (Sumitra, Nurunnisa ve Hunafa Lestari, 2020). Ayrıca araştırmalar, Türkiye’de ulusal okul öncesi eğitim programını kullanan öğretmenlerin hazır plan kullandıklarını (Tican Başaran ve Ulubey, 2018), hazır planları uygulamaya geçirmediklerini, plan hazırlama konusunu içselleştirmediklerini (Saygın ve Yalman Polatlar, 2021) ve çocuk özelinde değerlendirme yapmak yerine çoklu değerlendirmeyi kes-yapıştır yoluyla gerçekleştirdiklerini (Ata ve Bolat, 2022) işaret etmektedir.

Planlama konusunda yaşanan bu eksikliklerin nedenlerini araştıran sınırlı sayıda çalışma bulunurken (Lemay vd., 2021), bu eksikliklerinin giderilmesine yönelik, eğitimsel planlamayı etkin bir şekilde yürüten alternatif eğitim yaklaşımlarını kullanan öğretmenlerin deneyimlerine odaklanan herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Fakat ulusal eğitim programlarında planlama ile ilgili yaşanan bu aksaklıkların, alternatif eğitim yaklaşımlarındaki planlama uygulamalarının incelenerek ve bu uygulamalardan örnek alınarak giderilebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, hem dünya genelinde yaygın olan Waldorf, Reggio Emilia, Montessori, İlk Yıllar Programı, HighScope ve Orman Okulları gibi farklı eğitim programlarını Türkiye’de uygulayan eğitimcilerin hem de Türkiye okul öncesi eğitim programını kullanan öğretmenlerin eğitimsel planlama konusundaki görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi ve eğitimsel planlama konusunda bu programlar arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların keşfedilmesidir. Bu çalışmada uluslararası alanda etkililiğini kanıtlamış alternatif eğitim yaklaşımlarını Türkiye’de kullanan öğretmenlere ulaşılmış ve eğitimsel planlama konusunda deneyimleri incelenmiştir. Bu şekilde planlama konusunda eksiklikler yaşayan okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları eğitim programları ile uluslararası alanda yaygın olarak kullanılan eğitim programlarının eğitimsel planlama konusundaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konulmuştur. Ayrıca, bu eğitim yaklaşımları Türkiye kültürü ve şartları içinde kullanıldığından, planlamanın Türkiye’de nasıl daha etkin şekilde gerçekleştirileceği konusuna ışık tutacaktır. Böylece hem Türkiye’de hem de dünya genelinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerine eğitimsel planlama konusunda önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca, planlama konusunda eksiklikleri olan okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları eğitim programlarının nasıl güncellenebileceği ve bu programların uygulamaya geçirilmesi konusunda nasıl politikalar üretilebileceği konusunda öneriler sunulmuştur.

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Türkiye’deki resmi okul öncesi eğitim programını ve alternatif eğitim yaklaşımlarını kullanan okul öncesi öğretmenlerinin eğitimsel planlamanın önemi ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Türkiye’deki resmi okul öncesi eğitim programını ve alternatif eğitim yaklaşımlarını kullanan okul öncesi öğretmenlerinin eğitimsel planlama hazırlama, uygulama ve değerlendirme konusundaki deneyimleri nelerdir?

Yöntem

Çalışma Deseni

Bu çalışmada dünya genelinde yaygın olarak kullanılan alternatif erken çocukluk eğitimi yaklaşımlarından birini ya da Türkiye okul öncesi eğitim programını kullanan öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitimsel planlama konusundaki görüşlerini ve deneyimlerini öğrenmek amacıyla nitel araştırma türlerinden biri olan olgubilim çalışma deseni kullanılmıştır. Olgubilim çalışmasında araştırmacılar, katılımcıların bir olguyu nasıl yaşadıklarını, tanımladıklarını, algıladıklarını, hissettiklerini, anlamlandırdıklarını, hatırladıklarını ve başkalarıyla onun hakkında nasıl konuştuklarını açıklar (Patton, 2015). Bu çalışma kapsamında da farklı eğitim program ve yaklaşımlarında okul öncesi öğretmenlerinin eğitimsel planlama ile ilgili görüşlerini ve deneyimlerini açığa çıkarıp bütüncül bir çerçevede sunmak amaçlandığı için olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmaya hem özel hem de resmi okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlik ve yöneticilik yapan kişiler dahil edilmiştir. Resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan katılımcılarla 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, özel kurumlarda görev yapan katılımcılarla ise kurumun kullanıyor olduğu alternatif eğitim yaklaşımı bağlamında eğitimsel planlama ile ilgili görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışma kapsamında, eğitimcilerle görüşmeler gerçekleştirilebilmek için alternatif eğitim yaklaşımlarını kullanan okullara ölçüt örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır. İlk olarak internet araştırması yapılarak Türkiye genelinde alternatif eğitim yaklaşımlarını kullanan okulların listesi oluşturulmuştur. Türkiye genelinde özel okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan alternatif eğitim yaklaşımları HighScope, Waldorf, Montessori, Reggio Emilia, İlk Yıllar Programı ve Orman Okulu olarak belirlenmiştir. Daha sonra bu okulların internet sitelerinde, alan yazından faydalanılarak oluşturulan ölçütlere dikkat edilerek detaylı incelemeler yapılmıştır. Bu ölçütler, (1) okulların internet sitelerinde alternatif eğitim yaklaşımının felsefesinin doğru bir şekilde yer alması; (2) alternatif eğitim yaklaşımının alanyazına uygun şekilde uygulandığını gösteren görsellerin yer alması; (3) okulda görev alan eğitimcilerin alternatif eğitim yaklaşımı ile ilgili gerekli eğitim/seminer/sertifika aldığına dair ifadeler yer alması, (4) yalnızca tek bir alternatif eğitim yaklaşımını kullanıyor olmaları ve bunu açıkça ifade etmeleri olarak belirlenmiştir. Bu ölçütlerin en az birini karşılayamayan okullar listeden çıkarılmış ve listedeki diğer okullara web sitelerinde yer alan telefon ve e-mail iletişim bilgileri ile ulaşılmıştır. İletişime geçilen okullar arasında bahsi geçen alternatif eğitim yaklaşımını kullanmadığını ifade eden okullar da araştırmaya dahil edilmemiştir. Geriye kalan okullara çalışmanın yürütülebilmesi için alınan gerekli izinlerden bahsedilerek okullarında görev yapan yönetici/eğitim koordinatörü ya da öğretmenlerin çalışmaya gönüllü olarak katılıp katılmayacakları sorulmuştur. Gönüllü olan okulların bazılarında yalnızca öğretmenler, bazılarında yalnızca yöneticiler, bazılarında ise hem öğretmen hem yönetici olacak şekilde eğitimciler çalışmaya katılmıştır. Sonuç olarak, her alternatif eğitim yaklaşımı için iki okul öncesi öğretmeni ve bir yönetici (okul müdürü, müdür yardımcısı, eğitim koordinatörü) olacak şekilde toplam altı alternatif eğitim yaklaşımından 18 katılımcı çalışmaya dahil olmuştur. Ek olarak, Türkiye’de güncel olarak kullanılan ulusal okul öncesi eğitim programında eğitimsel planlamaya dair görüş ve deneyimlerinin öğrenilebilmesi için rastgele örneklem yöntemi ile devlet anaokullarında çalışan iki okul öncesi öğretmeni ve bir yönetici ile çalışma kapsamında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Böylece bu çalışmaya gönüllü olarak katılan toplam 21 kişiden veri toplanmıştır.

Çalışmaya bir erkek, 20 kadın katılımcı dahil olmuştur. Katılımcıların yaş grubu 26 ile 59, eğitim sektöründeki deneyim yılları ise üç ile 40 arasında değişmektedir. Ayrıca Ankara, İstanbul, İzmir, Konya ve Denizli gibi Türkiye’nin farklı illerinden okullar ve katılımcılar çalışmaya katılmıştır. Son olarak, katılımcıların biri ön lisans çocuk gelişimi, 11’i okul öncesi öğretmenliği lisans, ikisi rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans, biri çocuk gelişimi lisans, beşi okul öncesi eğitimi yüksek lisans mezunu ve biri de okul öncesi eğitimi yüksek lisans öğrencisi olduğunu ifade etmiştir.

Veri toplama aracı

Çalışmada, araştırma sorularına uygun olacak şekilde nitel araştırmalarda temel veri toplama araçlarından biri olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Bu veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından ilgili alan yazından faydalanılarak oluşturulmuştur. Görüşme sorularının veri toplama sürecine uygunluğu ve çalışmanın içeriği ile uyumluluğu açısından bir devlet üniversitesinde görev yapan ve erken çocukluk eğitimi konusunda uzman olan iki öğretim elemanından görüş alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ardından, Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012)’nin belirttiği gibi veri toplama aracının çalışmanın amacına uygun olup olmadığının ya da soruların anlaşılıp anlaşılmadığının test edilebilmesi için öncelikle üç okul öncesi öğretmeni ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan alınan geribildirimlere göre görüşme soruları

üzerinde güncellemeler yapılmış ve veri toplama aracı son haline getirilmiştir. Görüşme soruları iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların kişisel ve mesleki bilgilerine yönelik sorular, ikinci bölümde ise kullandıkları eğitim programı bağlamında eğitimsel planlama konusundaki görüşlerine ve deneyimlerine yönelik sorular bulunmaktadır. Örneğin, “eğitimsel planlama sürecini nasıl yürüttüğünüzü kısaca anlatır mısınız?”, “Plan yaparken neleri göz önünde bulunduruyorsunuz?”, “Kullandığımız eğitim programına dayalı olarak yaptığımız eğitimsel planlama kapsamında değerlendirmenin rolünü açıklar mısınız?” gibi sorular ile katılımcılardan veri toplanmıştır.

İşlem

Bu çalışmanın verileri toplanmadan önce Orta Doğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu’ndan 0498-ODTUIAEK-2022 protokol numarası ile araştırma izni alınmıştır. Araştırmacılar, katılımcıları araştırmaya davet ederken araştırma hakkında bilgilendirme yapmış ve gönüllü olup olmadıklarını sormuşlardır. Gönüllü olan katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmelerin başında, onları rahatsız eden herhangi bir durum olması halinde araştırmacıyı bilgilendirip görüşmeden ayrılacakları bilgisi paylaşılmıştır.

Araştırmacılar, çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden okullardaki öğretmenler ve/veya yöneticiler ile bir çevrimiçi platform olan Zoom üzerinden görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Görüşmeler katılımcıların talep ettiği gün ve saatteki uygunluk durumlarına göre gerçekleştirilmiş ve ortalama 30-40 dakika sürmüştür. Gerçekleştirilen görüşmeler katılımcılardan alınan izinlerin ardından ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ayrıca araştırmacılar, katılımcıların ve katılımcıların görev yaptıkları okulların isimlerini koruyabilmek için gerçek isimlerinin yerine kod isimler kullanmışlardır.

Verilerin analizi

Nitel çalışmalarda veri analizi, öncelikle verilerin temize çekilerek hazırlanması, verilerin araştırmacılar tarafından içselleştirildikten sonra kodlanması, kodlardan kategoriler oluşturulması ve en sonunda da birbiri ile anlamlı şekilde birleşen kategorilerden temalar oluşturulmasını gerektirmektedir (Creswell, 2007). Bu çalışmada da bu adımlar takip edilerek verilerin içeriği analiz edilmiş ve ilk adımda görüşme kayıtları yazıya dökülmüş, ardından araştırmacılar tarafından veriler kodlanmaya başlanmıştır. Kodlama aşamasında birbiriyle ilişkili olan kelime, cümle ya da paragraf gibi en küçük anlamlı birimler aynı kod altında birleştirilmiş ve ilk kodlamada toplam 384 kod elde edilmiştir. Bu kodlar tekrar incelendiğinde, birbiri ile bağlantılı olanlar 14 kategori altında birleştirilmiştir. Son adım olarak ise oluşturulan kategoriler tekrar gözden geçirilerek, dört tema altında raporlanmıştır. Bu temalar, “eğitimsel planlamanın önemi”, “eğitimsel planlama hazırlık süreci”, “eğitimsel planlama uygulama süreci” ve “eğitimsel planlamada değerlendirme süreci” olarak isimlendirilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik

Bu çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği birçok açıdan sağlanmaya çalışılmıştır. İlk olarak, Lincoln ve Guba (1985) nitel çalışmalarda inandırıcılık ve aktarılabilirliğin sağlanmasının önemine değinmiştir. Bu çalışmada inandırıcılığı artırmak amacıyla görüşme verileri yazıya döküldükten sonra üç katılımcıya gönderilmiş ve onlardan görüşme detaylarını teyit etmeleri, varsa bir eksiklik/yanlışlık düzeltmeleri istenmiştir. Böylece elde edilen verilerin doğruluğu katılımcılar tarafından da onaylanmıştır. Aktarılabilirlik açısından ise araştırmacılar, araştırma sürecini ve bulguları detaylı şekilde açıklamış ve bulgular katılımcıların söylemlerinden doğrudan alıntılar yapılarak okuyucuya sunulmuştur. Son olarak bu çalışmada Creswell (2007)’in önerdiği gibi negatif durum analizi yapılarak verilerin en genel başlıkları olan temalar ve en küçük anlamlı birimi olan kodların altındaki alıntılar ile uyumlu olup olmadığı tekrar değerlendirilmiştir. Bu defa kodlama sürecinin tersine önce alıntılar okunmuş ve bu alıntıların temalar kategoriler ve kodlar ile uyumu kontrol edilmiştir. Bu şekilde çalışma verileri analizinin sağlanması yapılmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada elde edilen bulgular, araştırma soruları ile ilişkili olacak şekilde dört tema çerçevesinde organize edilmiştir. Bunlar, erken çocukluk eğitiminde eğitimsel planlamanın önemi, eğitimsel planlama hazırlık süreci, eğitimsel planlama uygulama süreci ve eğitimsel planlamada değerlendirme sürecidir. Katılımcıların verdiği cevaplardan yola çıkılarak, sırasıyla, bu temaların altında farklı eğitim yaklaşımları ayrı ayrı raporlanmıştır.

Erken çocukluk eğitiminde eğitimsel planlamanın önemi

Çalışmaya katılan bütün katılımcılar, erken çocukluk eğitiminde ve kullandıkları eğitim yaklaşımında eğitimsel planlamanın çok önemli olduğuna vurgu yapmışlardır. Ayrıca katılımcılar, eğitimsel planlamanın hedeflerini ve planlama yaparak ulaşmak istedikleri noktaları, kullandıkları eğitim programları çerçevesinde farklı şekillerde ele almışlardır.

İlk olarak, İlk Yıllar Programı'nı kullanan katılımcılar, çocukların en küçük yaştan itibaren araştırmaya, sorgulamaya ve problemlerini çözmeye başlayabilmeleri için planlamanın önemli olduğunu söylemişlerdir. Ek olarak katılımcılar tarafından İlk Yıllar Programı'nda ulusal ve uluslararası bilinçte bir birey yetiştirmeye, çocukların öz denetim sahibi olmalarını desteklemeye, ezbere dayalı değil sorgulamaya ve problem çözmeye dayalı kazanım edindirmeye, çocuğu bir üst seviyeye taşımaya ve aynı zamanda öğretmeni de sorgulamaya ve araştırmaya teşvik etmeye yönelik planlama yapıldığı belirtilmiştir. Örneğin, bir katılımcı bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Planlama PYP’de oldukça önemli çünkü PYP çocuk merkezli bir program. Bu yüzden yapılan planlar çocuğu içine alır ve onun ihtiyaçlarına yönelir, çocuğun ihtiyaçlarını öngörmeyi ve merakını sorgulamasını sağlar. Ve bence en önemli kısımlarından birisi de erken çocukluk eğitiminde öğretmen kendi elinde istediği gibi güçlendirip ya da çocuğun seviyesine göre planlayıp çalışabiliyor bence en önemlisi de bu” (K12).

Waldorf eğitim yaklaşımını kullanan katılımcılar, eğitimsel planlamanın çocukların gelişimini takip edebilmek, ilgilerinin farkında olabilmek ve çocukların belirsiz hissetmelerini ortadan kaldırmak açısından önemli olduğuna değinmişlerdir. Bunun yanı sıra, Waldorf eğitimcilerine göre eğitim yaklaşımında planlama, çocukların kazanımları edinebilmeleri ve fiziksel ve ruhsal doyuma ulaşabilmeleri açısından önemlidir.

Bir diğer eğitim yaklaşımı olan Reggio Emilia eğitimcileri ise planlamanın çocukların gelişimlerinin ezbere takip edilmemesi açısından çok değerli olduğunu belirtmişlerdir. Bu yüzden de çocukların dikkatli bir şekilde gözlemlenmesi ve dinlenmesi yoluyla onların ilgilerinin keşfedilmesi, buna yönelik de uygun ortamın sağlanabilmesi için çok ciddi planlama yapılması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Planlamanın işlevsel kullanılmadığı taktirde ise çocukların ilgilerinin kaybolacağını ifade etmişlerdir. Bu noktada Reggio Emilia Yaklaşımını kullanan bir öğretmen şu sözlerle kendini ifade etmiştir:

“Planlamanın çok büyük önemi var yani Reggio’yla farkında olduğum bir şey var ki merak konusuyla planlama çok ilgili. Merak öğrenmenin başlatıcısı ve çocuklar sadece ve sadece merak ettikleri zaman öğreniyorlar, yani mesela uzaya ilgisi olmayan bir çocuğa uzayla ilgili bir şey anlatsam, ilgisi olduğu bir konuyu dinlediği gibi asla uzayı dinlemeyecek. O yüzden de bu eğitimsel planlamanın çocukların merak istek ilgilerinden hareket ettiği zaman çok çok önemli olacağını düşünüyorum” (K16).

HighScope eğitim yaklaşımını kullanan katılımcılar, planlamanın neyi, ne zaman, neden, ne şekilde ve kim tarafından eğitimin uygulanacağını göstermesi, bir sonraki adımı görebilme, eğitimin her aşamasında yol göstermesi, öğretmenlerin eğitim sürecine hazır olmaları ve çocukların günlük programa hâkim olmaları açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bunun

yanında, planlama, çocukların sistemli şekilde temel deneyimleri edinmelerini, kazanımları edinme tasarımının kontrollü ilerlemesini, programdaki her şeyin birbiri ile bağlantılı olması yoluyla kalıcı öğrenmeyi ve çocukların öğrendiklerini transfer edebilmesini hedeflemektedir. Bu konuda, bir diğer öğretmenin ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Bütün bu takip ettiğimiz HighScope’un gelişimsel göstergelerini çocukların kazanıp kazanmadığını görmek, ölçmek, buna yönelik etkinlikleri oluşturmak ve tabii ki tüm bütünsel gelişime yönelik çeşitli etkinlikler oluşturmak için planlama çok önemli” (K3).

Türkiye’de uygulanmakta olan bir diğer alternatif eğitim yaklaşımı ise Orman okuludur. Bu yaklaşım bağlamında eğitimsel planlamanın, eğitimin düzgün şekilde ilerleyebilmesi, öğretmenlerin işleyişi kolay ilerletebilmesi ve neyi ne zaman yapacaklarını belirlemeleri açısından önemli olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca, planlamanın, çocukların öğrenmek istediklerine odaklanmayı hedeflediğini belirtmişlerdir.

Son alternatif eğitim yaklaşımı olan Montessori anaokulunda görev yapan katılımcılar planlamanın, düzeni ve ön hazırlığı sağlaması, eğitimin sistemli bir şekilde ilerlemesi ve çocuğun gelişimi ile planlamanın paralel ilerlemesi açısından önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ek olarak, çocuğa göre bireysel hedefler konulması ve çocukların öğrendiklerini günlük yaşamda kullanmaya başlamaları noktasında planlamanın oldukça önemli olduğunu da eklemişlerdir.

Son olarak ülkemizdeki devlet anaokullarında görev yapan ve ulusal okul öncesi eğitim programını kullanan katılımcılar, eğitim içeriklerinin sıralanması, zamanın etkili kullanılması ve öğrenme sürecinin daha kolay ilerlemesi için ön planlama yapılması konusunda eğitimsel planlamanın çok önemli olduğuna değinmişlerdir. Bu bağlamda, eğitimsel planlamanın çocukların kazanım ve göstergelere ulaşabilmelerini hedeflediğini belirtmişlerdir. Bu konuda bir öğretmen kendini şu şekilde ifade etmiştir:

“Hani kendimizi şöyle düşünelim bir geziye bile giderken bir planlama yapmayınca olmaz değil mi? Olmadık yerde gereksiz vakit harcanabilir. Aynı şey okulda da öyle yani bir etkinlikte çok fazla vakit geçirilebilir, zaman verimsiz kullanılabilir o yüzden planlama olmalı” (K4).

Eğitimsel planlamayı hazırlama süreci

Katılımcılar, eğitimsel planlama süreçlerini kiminle, nasıl, ne zaman, nerede ve neye dayalı olarak oluşturduklarını ayrı ayrı açıklamışlardır. Alternatif eğitim yaklaşımlarının ve ulusal okul öncesi eğitim programının planlama süreçleri arasında benzerlikler ve farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konudaki detaylı bilgi Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Ulusal Okul Öncesi Eğitim Programı ve Alternatif Eğitim Yaklaşımlarında Planlamayı Oluşturma Süreçleri

Eğitim Yaklaşımı/ Programı	Planlama yapan kişiler	Planlamanın zamanı	Planlama yapılan yer	Planlamanın neye dayalı yapıldığı	Planlamanın içeriği	Planlamanın yapısı
İlk Yıllar Programı (PYP)	Çocuklar Bütün öğretmenler (okul öncesi ve branş öğretmenleri) Eğitim Koordinatörü	Haftalık düzenli olarak yapılan planlama toplantıları	Okul	Çocukların tercihleri, geribildirimleri ve ihtiyaçları Öğretmenlerin tercihleri	Disiplinler üstü tema, ana fikir, sorgulama döngüsü, öğrenme profilleri, beceriler, kavramlar, kazanımlar, anahtar kelimeler Basitten karmaşığa doğru	Yıllık tematik planlama Çerçeve plan
Waldorf	Öğretmenler	Yılın başında çocukları gözlemledikten sonra	-	Çocukların yaşı, ilgisi, gelişim seviyesi, ihtiyaçları, Çocukların ruhsal ve fiziksel doygunluğunun artırılması Karma yaş grubunun ihtiyaçları	Yaşamsal olan, estetik, duyuşsal ve anlamlı deneyimler Rutinler, mevsim geçişine dayalı ritimler (doğadaki rutinler, takvim rutini, çember zamanı rutini, masal anlatma rutini, parmak oyunu rutini, şarkılar) Gerçek el işi deneyimleri Basitten karmaşığa doğru	Mevsimsel döngü çerçevesinde ilerleyen Günlük rutinler
Montessori	Uluslararası komite Öğretmenler, eğitim koordinatörü	Düzenli haftalık planlama toplantıları	Ev (hafta sonu)	Çocukların yaşı, hazır bulunuşluğu, profili ve bireysel farklılıkları	Hedefler, materyale dayalı çalışmalar, disiplinler arası geçişler 5 alan: pratik hayat, duyu, matematik, kültür ve ses bilgisi Basitten karmaşığa doğru	Haftalık, aylık ve yıllık planlar Çocuğa özel detaylı planlar
Reggio Emilia	Öğretmenler (arka planda planlama) Her öğretmen, veli, okul personeli, yönetici ve çocuk	Çocukların merakları oluştuğu an Dokümantasyona dayalı olarak haftalık toplantılar	Okul (Çocuğun merakının oluştuğu yer)	Dokümantasyon yoluyla öğrenilen çocukların ihtiyaçları, ilgileri ve merakları	Projeler (kazanım ve göstergeler, dokümantasyon) Her proje başında oluşturulan kavram haritası Bilimsel süreç becerileri	Ezbere dayalı standart planlamadan daha çok daima değişen planlama

Tablo 1 (devamı)

HighScope	Öğretmen (arka planda planlama) Yönetici	Düzenli haftalık planlama toplantısı, özel planlama zamanı	Okul	Çocukların gelişimsel alanları, ihtiyaçları ve seviyeleri Grubun ihtiyaçları ve okulun bulunduğu çevre ve kültür	Planla-uygula-değerlendir Anahtar deneyimler Çember zamanı rutini Etkin öğrenme Gelişimsel göstergeler Küçük grup zamanı, büyük grup zamanı Öğretmen merkezli ve çocuk merkezli etkinlik arasındaki denge	Yıllık, haftalık ve günlük tematik planlama, herkes tarafından anlaşılacak şekilde yazılı planlar
Orman Okulu	Bütün öğretmenler (okul öncesi ve diğer brans öğretmenleri)	Haftalık planlama toplantıları	Ev ve okul	Çocukların yaşı, ihtiyaçları, ilgileri Gözleme dayalı planlama	Aylık kazanımlar Oyunla öğrenme Uzun serbest oyun zamanları Doğa ve orman alan gezileri Açık havaya uygun kıyafet planlaması Çocuk merkezli etkinlikler	Ütopik olmayan uygulanabilir aylık ve haftalık tematik planlama
Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programı	Öğretmen, ticari amaçla hazır planları hazırlayan kişiler	Yılın başında	Ev	Zamanlama, çocukların ilgileri, yaşları, gelişimsel seviyeleri Grubun seviyesi Gün içerisindeki denge Ekstra iş yükü (alan gezileri, özel gün ve haftalar gösterileri)	Özel gün ve haftalar Kazanım ve göstergeler	Aylık ve günlük yazılı evrak planlaması Öğretmenlerin zihninde planlama Hazır plan kullanımı

Eğitimsel planlamada uygulama süreci

Bu çalışmada, eğitim sürecine başlamadan önce farklı eğitim yaklaşımlarında benzer ve farklı ön hazırlıklar yapıldığı bulunmuştur. Benzer olarak bütün alternatif eğitim yaklaşımlarını uygulayan katılımcılar tarafından kazanımların, çocuğa uygun materyal seçiminin ve öğrenme ortamının planlanmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Farklı olarak örneğin, Waldorf eğitim yaklaşımında daha çok doğal ve estetik materyaller ve çocukların estetik duygusuna hitap edecek hikâye kitapları ile bir planlama yapılırken, Montessori’de her çocuğa özel Montessori materyalleri ile bir planlama yapılmaktadır. Materyallerin ön hazırlığına ek olarak, Waldorf’ta seçilen bu hikâye kitaplarının çocuklara nasıl etkili ve onların duygusuna, ruhuna hitap edecek şekilde anlatılacağı konusunda öğretmenler, ön hazırlık yapmaktadırlar. Bu konuda Waldorf eğitim yaklaşımını kullanan bir öğretmen şunları söylemiştir:

“Waldorf okullarında her zaman bir plan program var ve her zaman uygulanır. Buna tüm Waldorf yuvalarındaki öğretmenler sadık kalır ve biz bu programa önceden çalışırız öğretmenler olarak. Mesela masalları çocuklara anlatmadan önce bizler o canlandırmayı yaparak çalışırız, o üşüme duygusunu çocuğa geçirmek için... “çok soğuk ve üşüdükleri anda küçük uzaklarda bir armut ağacı görmüşler onları toplayıp sepetlerine doldurmuşlar (sıcak ve üşüyen bir ses tonuyla)” gibi böyle sıcak geçişler üşüme duygusunu da vermek burada amacımız çocuğa o duyguyu tekrar geçirmek için” (K20).

Bunun yanında, bütün alternatif eğitim yaklaşımlarında eğitimin gerçekleştirilmesi için hem iç ortamın hem dış ortamın düzeninden bahsedilirken, özel olarak Montessori’de iç ortamın Montessori eğitim yaklaşımında bulunan beş alana göre İlk Yıllar Programı’nda disiplinler üstü temaya göre High Scope’da anahtar deneyimlere göre ve Reggio Emilia yaklaşımında ise daha önceden gerçekleştirilen değerlendirme sonuçları doğrultusunda çocukların ilgi ve isteklerine göre tasarlanmasından bahsetmişlerdir. Bunlardan farklı olarak Orman Okulu’nda çocuklar her koşulda ormana gittikleri için her hava koşuluna uygun kıyafetlerinin planlanması ve ön hazırlığının yapılması gerekmektedir. Alternatif eğitim yaklaşımlarından farklı olarak, ulusal okul öncesi eğitim programını kullanan eğitimciler, eğitim sürecinden önce yaptıkları herhangi bir ön hazırlıktan bahsetmemişlerdir. Yazılı eğitim planlarının yalnızca evrak işi olarak idareye verilmek üzere hazırlandığından ama o planlara eğitim sürecinden önce veya eğitim sürecinde bakmadıklarından söz etmişlerdir.

Eğitimsel planlama kapsamında ön hazırlık yapıldıktan sonra uygulama aşamasında eğitim yaklaşımlarının kendi felsefelerine göre farklılaştıkları, katılımcıların bakış açılarından ortaya çıkmıştır. İlk olarak İlk Yıllar Programı’nda eğitim içeriklerinin sorgulama döngüsü çerçevesinde adım adım ilerlediği ortaya çıkmıştır. Bu adımlar sırasıyla odaklanma/keşfetme süreci, çocukların araştırma süreçlerinin onların tercihleri doğrultusunda planlanması, bilgilerin ayrıştırılması ve gerçek yaşamla ilgili bir problem durumunu çözüme ulaştırma olarak belirtilmiştir. Waldorf eğitim yaklaşımında planların uygulama süreci çocukların yaşamsal olarak anlamlı, gerçek ve duygularına hitap eden deneyimlerle hem çocuğun hem öğretmenin aktif katılımı ile gerçekleşir. Diğer bir taraftan Montessori eğitim yaklaşımını kullanan katılımcılar, her çocuk özelinde materyalle ilgili plan yapıldıktan sonra uygulama yapılırken öncelikle öğretmenin materyal kullanımını çocuğa gösterdiğini, sonrasında çocuğun materyali uygun şekilde kullanıp kullanmadığını gözlemlediğini belirtmişlerdir. Uygulama süreci ile ilgili bir Montessori öğretmeni şu cümlelerle kendini ifade etmiştir:

“Matematik alanında örneğin bir çocukla 20’den sonrasını çalışmak üzere bir materyali hedef alıyorum diyelim. Ve çocuğa diyorum ki sana bunun nasıl çalıştığını göstermemi ister misin, bunu sana tanıtmak istiyorum, beni dikkatli izler misin lütfen deyip bir çocuk gibi oynayıp materyali yapıp çocuğa gösteriyorum, daha sonrasında sen de denemek ister misin diyorum ve çocuk da deniyor. Ben bu sırada çocuğu gözlemliyorum ve materyal

gözlem formuna materyalin tanıtıldığını belirten gerekli işaretlemeyi yapıyorum. Daha sonrasında ha bakıyorum ki çocuk başka zaman bu materyali tekrar yapmaya başlamış, o zaman benim gösterdiğimin üzerinden ne kadar hatırlıyor tek başına ne kadar yapabiliyor bunu gözlemliyorum. Ufak tefek hataları var. Örneğin o zaman bunu sana tekrar göstermemi ister misin diyorum, asla işte bak ben sana böyle mi gösterdim burada hata var, yanlış gibi cümleler değil, zaten çocuk anlıyor oradan hata yaptığını ve düzeltiyor. Bu kez materyal gözlem formunda çocuğun artık hatasız yaptığını belirten işaretimi koyuyorum... Yani bireysel çalışmalar, bireysel planlamalar, bireysel hedefler her çocuğun kendi hızında ve kendi potansiyelinde ilerlemesi sağlanıyor bu süreçte” (K9).

Reggio Emilia eğitim yaklaşımında, çocukların merakları çerçevesinde başlayan proje sürecinde okulun açık kapı politikası uyguladığını ve her çocuğun okulun her yerinde, istediği proje üzerinde ve istediği arkadaşları ile çalıştığından bahsedilmiştir. Diğer bir alternatif eğitim yaklaşımı olan HighScope’da ise eğitimsel planların uygulanması aşamasında öğretmen merkezli ve çocuk merkezli etkinliklerin dengelendiği ve çocukların planla-uygula-değerlendir zamanlarının çocuk ilgilerine göre esnek uygulandığı ortaya çıkmıştır. Son olarak Orman okulunda açık havada çocuk merkezli bir uygulama gerçekleştirildiği ve uygulama aşamasında tek bir plan doğrultusunda değil, çocuğa yönelik farklı planlarının hazır olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu konuda bir öğretmen şunları söylemiştir:

“Açık havada daha çok planlamamızı yapıyoruz. Açık hava zaten bizim için çok önemli, yaz kış dışardayız, eksi 8 derecede dışarı çıkıyoruz. Masa başı etkinliğini de dışarı taşımak istiyoruz hava güzelse hatta çok iyiye zaten direk tüm gününüzü dışarda geçirmek istiyoruz biz çocuklarımızın, ama kışın da yine o kendileri aldıkları özel kıyafetlerle dışarıda etkinliklerini yapabiliyorlar, çünkü çocuklar dışarıda olmak istiyorlar...çocuk açık havada kendiliğinden öğreniyor” (K11).

Ulusal okul öncesi eğitim programını uygulayan eğitimciler ise, planların uygulanma aşamasında gün içerisindeki aktif-pasif, çocuk merkezli ve öğretmen merkezli etkinliklerin dengesine dikkat ettiklerini söylemişlerdir.

Alternatif eğitim yaklaşımları ve ulusal okul öncesi eğitim programını kullanan bütün katılımcılar, hazırlanan planların uygulanma aşamasında çocukların ilgi, ihtiyaç, merak ve gelişimsel seviyelerinin yanında grubun ihtiyaçlarının da düşünülerek esnetildiğini ve farklılaştırıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca alternatif eğitim yaklaşımlarını kullanan eğitimciler, bu yaklaşımların verimli ve amacına uygun uygulanabilmesi için kullanıldığı ülkenin kültürüne de uyarlanmasının gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Bunlardan farklı olarak, İlk Yıllar Programı’nda eğitimsel planlamanın hem öğretmenlerin hem öğrencilerin tercihi göre değiştirilebilir, dönüştürülebilir ve farklılaştırılabilir olduğundan bahsedilmiştir.

Eğitimsel planlamada değerlendirme süreci

Bu çalışma kapsamında ele alınan bütün alternatif eğitim yaklaşımlarında, planlama ile değerlendirme arasında çok güçlü bir bağ olduğu katılımcıların söylemleri yoluyla ortaya çıkmıştır. İstisnasız olarak bütün alternatif eğitim yaklaşımlarında, katılımcıların ifadelerine göre, gözlem ve değerlendirme yoluyla çocukların bireysel farklılıkları ortaya çıkarılmakta, buna dayalı olarak da çocukların gelişimlerinin ve kazanımlarının planlamasının yanı sıra materyallerin ve ortamın da planlaması yapılmaktadır. Ayrıca katılımcılar, çocukların hedeflenen kazanımları elde edemedikleri noktada durulması ve çocuğa göre planlama yapılması gerektiğini, aksinin mümkün olmayacağını vurgulamışlardır. Örneğin Montessori okullarının birinde görev yapan bir yönetici kendini şu şekilde ifade etmiştir:

“Geleneksel eğitim modellerinde öğretmenin elinde bir plan vardır ve örneğin öğretmen kırmızıyı öğretecektir. Kavram olarak kırmızı günü yapar. Çocuklar kırmızı giyinir gelir, sınıfta her şey kırmızıya dönüştürülür, bütün çalışma kağıtları kırmızı olur akşama kadar kırmızı çalışılır. Akşam kırmızı biter ve ertesi günkü kavram dairedir. Şimdi neyi kabul ediyoruz kırmızının bitirildiğini kabul ediyoruz. Ben öğretmenlere diyorum ki hocam siz kırmızıyı bitirdiniz ama çocuk aldı mı, almadıysa orada durmanız tekrar planlamanız gerekiyor diyorum...” (K8).

Fakat ulusal okul öncesi eğitim programını kullanan katılımcılar, planlamanın değerlendirme süreci ile ilişkili olarak yürütülmediğini, değerlendirmenin yalnızca yazılı şekilde evrak üzerinde olması gerektiğinden dolayı göstermelik olarak yazıldığını ve her zaman bütün çocuklar için aynı ifadelerin kullanıldığını, çocuğa yönelik planlama yapılmadığını söylemişlerdir. Bu durumun nedeni olarak evrak yükünün çok fazla olması ve bu yükün esnetilmemesi olarak ifade edilmiştir. Buna örnek olarak bir öğretmen kendini şu şekilde ifade etmiştir:

“Açıkçası benim kafamda zaten bir değerlendirme oluyor yani bugün uyguladığım bir oyunda değerlendirmede hep ezber cümleler yazıyoruz. İşin doğrusu diyoruz ki etkinlikler sıkıntısız uygulandı. Etkinlikler uygulanırken bir sorunla karşılaşmadı ya da artık göstermelik işte drama etkinliğinde şu çalışma çocuklar tarafından yapılamadı, tekrar edilecek falan. Bunlar aslında benim kafamda zaten ama her şeyi hep kaleme dökmek zorundayız işte. Ama bazen çok yorucu oluyor gerçekten yani her gün otur çıkışta planını değerlendir. Ya bu planı zaten sen yapmışsın az çok biliyorsun yani bildiğin bir şeyi evet bildiğin bir yemeği değerlendirme yaparsın. Ya bugün tuzunu çok koymuşum yağını az koymuşum buna dikkat edeyim falan, ama bunu kaleme dökmek gerçekten işlevsel değil. Çoğu öğretmenin de bunu işlevsel yaptığına inanmıyorum” (K5).

Ayrıca, her alternatif eğitim yaklaşımının birbirinden farklı değerlendirme araçları ve zamanlaması olduğu ve bu sayede planlamanın daha verimli yürütüldüğü katılımcılar tarafından özel olarak açıklanmıştır. İlk olarak, katılımcıların bakış açısından İlk Yıllar Programı’nda sorgulama sürecinin en başında ve sonunda sözel değerlendirmeler, akran değerlendirmeleri, çocukların kendi kendilerini değerlendirmeleri, merak duvarı uygulaması, çocukların kendilerine özel İlk Yıllar programı karneleri yoluyla ön değerlendirme ve son değerlendirme yapıldığı ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak her etkinliğin, her sorgulama adımının ve her temanın sonunda çocukların öğrenme günlükleri ile dönüşümlü düşüncelerine yönelik değerlendirme yapıldığı, son olarak da düzenli şekilde haftalık zümre toplantılarında öğretmenlerin günlük gözlemlerinden yola çıkarak genel plan değerlendirmeleri yapıldığı katılımcılar tarafından açıklanmıştır.

Waldorf eğitim Yaklaşımı’nda değerlendirme ile ilgili katılımcılar, değerlendirmenin ilk olarak sene başında yapıldığını ve buna yönelik ilk planlamaların yapıldığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğrenci özelinde değerlendirme notları ve öğretmen günlükleri yoluyla sürekli devam eden bir değerlendirme süreci olduğundan bahsedilmiştir. Bu kapsamda bir öğretmen şunları ifade etmiştir:

“Çocuk özelinde değerlendiriyoruz. Waldorf yuvalarında yaptım ve bitti işleri olmuyor. Bizim için o işin olabildiğince sürece yayılması ve sürece yayarak yapılması çok kıymetli o yüzden güne şöyle bir bakarken değerlendirirken çocuk özelinde onu bu sürece yaymak için daha fazla ne yapabilirim, bunu buraya ne ekleyebilirim diye düşünürüz... Waldorf okullarında her öğretmenin bir günlüğü olur. Çocuklar için not tuttukları ve günün sonunda o günlüğe dair çocuklarına dair içinde kalanları yazarız...bir mentörümüz şey demişti, günün sonunda bir yetişkin olarak çocukları uğurladıktan sonra bütün günü yaşadın şimdi bir dağın tepesine çık ve oradan bütün güne bir bak bakalım, sen neredeydin o neredeydi, sende olan ona ne yaptı, onda olan sana ne yaptı. Günü planlarken bu bakış açısıyla değerlendiriyoruz aslında” (K21).

Montessori eğitim yaklaşımını uygulayan eğitimciler değerlendirmelerin haftalık olarak yürütüldüğünü belirtmişlerdir. Haftalık değerlendirmelerin verimli yürütülebilmesi için de hafta boyunca Montessori materyalleri kullanılırken çocuk özelinde gözlemler yapılması yoluyla materyal kullanım formlarının doldurulması ve Montessori Yaklaşımı'nın beş alanına yönelik tarama envanterlerinin uygulanması önem arz etmektedir. Çünkü katılımcıların ifadelerine göre, bu değerlendirmelere göre her çocuk özelinde bir sonraki haftanın planlaması yapılmaktadır.

Reggio Emilia Yaklaşımı uygulayan okullarda görev yapan katılımcılara göre, planlamanın özeti, çocukları dinleme ve dokümantasyon yoluyla onların meraklarını keşfetme, ardından buna dayalı olarak arka planda kısa ve uzun vadeli olarak planlama yaparak çocukların meraklarından ortaya çıkan projelere uygun ortamı hazırlama olarak belirtilmiştir. Bir diğer deyişle değerlendirmeye yönelik planlama, ardından tekrar değerlendirme ve tekrar planlama olarak döngüsel bir planlama sürecinden bahsedilmiştir. Ayrıca planlamanın daha iyi yapılabilmesi ve çocukların merakları ve ilgilerinin hiçbir zaman ve mekânda gözden kaçırılmaması adına, okuldaki bütün öğretmenlerin, personelin, velilerin her çocuk hakkında keşfettiği bir bilgiyi diğer paydaşlarla paylaşması önem arz etmektedir. Yani Reggio Emilia Yaklaşımında değerlendirme süreci bütün paydaşların katkısı ile her koşulda uygulanan ve daha sonrasında planlama ile devam eden bir süreçtir.

Bir diğer alternatif eğitim yaklaşımı olan HighScope'da değerlendirme, her temanın sonunda yapılmaktadır. Fakat öğretmenler, ek olarak tema boyunca her çocuk özelinde aldıkları gözlem notlarını, çocukların kazanımları edinebilmeleri açısından planlama sürecinde aktif olarak kullandıklarından bahsetmişlerdir. Bir öğretmen düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Yani değerlendirmeleri biz şöyle yapıyoruz. Etkinliklerin altına mesela küçük grubu uygularken bir şeyler yaşamışızdır hani olumlu olumsuz, bunların değerlendirmelerini hani minik minik not alırım ki, ertesi gün tekrar bunu yaparken işte orada o noktalara dikkat edebileyim, ya da malzemelerle ilgili bir şey olur mesela onu not alabilirim. Ya da çocukların enteresan soruları vardır, o soruları oralara not alırım ki planlamada bu sorulardan faydalanabileyim. O yüzden günlük değerlendirmeler çok kıymetli bizim için” (K2).

Son olarak Orman okulu konusunda çalışmaya dahil olan katılımcılar, haftalık olarak ve her tema sonunda genel bir değerlendirme yapıldığını, bunun yanında gün içerisinde özellikle oyun zamanının uzun tutulduğunu çünkü o sırada çocukların gözlemlenerek ilgi alanlarının, ihtiyaçlarının keşfedildiğini belirtmişlerdir. Çocukların bu ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak gelecek planların inşa edildiği vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenler gün içerisinde alınan bu notların çocukların gözlem form ve raporlarını yazma konusunda kullanıldığını söylemişlerdir.

Bu araştırmada yer alan alternatif eğitim yaklaşımlarını uygulayan katılımcılar ayrıca, geleneksel düzenden gelen öğretmenlerin özellikle çocuğu merkeze alarak, onların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak, çocukları daime gözlemleyerek ve değerlendirerek eğitimsel planlama yapma konusunda zorlandıklarının altını çizmişlerdir. Bunun üstesinden gelebilmek için de düzenli olarak öğretmenlere hizmet içi eğitim verdiklerini ve böylece öğretmenlerin hem değerlendirme hem de planlama konusunda yetkin ve donanımlı olduklarını belirtmişlerdir. Bu konuda bir Waldorf okulu yöneticisi şunları ifade etmiştir:

“Okulumuzdaki tüm öğretmenlerin yaklaşık olarak üç buçuk yıl süren Waldorf pedagojisi eğitimini tamamlamış olmaları gerekiyor ve bir yandan da mentörlerden aldıkları geribildirimlere göre kendilerini geliştiriyorlar. Bunun dışında bizim ayrıca hizmet içi eğitimlerimiz Eylül ayının ilk haftası olur... Hizmet içi eğitimde tüm ekip bir araya gelir ve yıllık ritimleri ile birlikte iyi gitmeyenleri de göz önünde bulundurarak ya

burada biraz hızlanmışız şurada yavaşlayalım ya da burada çocuklara göre çok yavaş kaldık hızlanalım dediğimiz bir yer varsa mutlaka yuvada hep beraber yazarız” (K19).

Diğer bir taraftan ulusal okul öncesi eğitim programını uygulayan eğitimciler hizmet içi eğitimin eksikliğinden, eğitim programlarının güncellenmesi aşamasında bile yetersiz eğitim verilmesinden, bu nedenle alışık olunan geleneksel öğretmen merkezli ve planlamanın yalnızca evrak üzerinde kaldığı bir eğitimsel planlama şeklinden uzaklaşamadıklarını söylemişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Farklı kültürel bağlamlarda alternatif erken çocukluk eğitimi yaklaşımlarını incelemek ve değerlendirmek, küresel olarak bu yaklaşımların gelecekteki uygulamalarında kültürel uyarlamalarını sağlamak (Aljabreen, 2020) ve aynı kültürel bağlamda eğitim sürecine devam eden diğer kurumlara da yol göstermesi açısından çok değerlidir. Bu nedenle bu çalışmada Türkiye’deki alternatif eğitim yaklaşımları ve Türkiye ulusal okul öncesi eğitim programını kullanan eğitimcilerin, eğitimsel planlama konusundaki deneyimleri ve görüşleri araştırılmıştır.

Alan yazında eğitimsel planlama, öğrenme deneyimlerini yaratmak için gerekli bilgi ve kaynakların bir araya getirilmesi, sıraya konulması ve sentezlenmesi olarak ifade edilmiştir (Parkay ve Hass, 2000). Ayrıca, eğitimde planlama yapmak, ne, neden ve nasıl sorularına yanıt vererek eğitimin etkililiğini ve niteliğini artırmaktadır (Lemay vd., 2021; Jackman, 2012). Alan yazına uygun şekilde Türkiye’de alternatif eğitim yaklaşımları ve ulusal okul öncesi eğitim programını kullanan eğitimciler, öğretmenlerin ve çocukların belirsizlik yaşamamaları ve çocukların gelişiminin ezbere takip edilmemesi açısından planlamanın önemli olduğunu söylemişlerdir. Ek olarak, katılımcılar, eğitimin her aşamasında yol göstermesi, öğretmenlerin işlerini kolaylaştırması, eğitim içeriklerinin sıralanması ve zamanın etkin kullanılabilmesi için planlamanın gerekliliğini vurgulamışlardır.

Alan yazında, erken çocukluk eğitiminde görev yapan öğretmenlerin, çocukların hedeflenen kazanımları edinebilmeleri ve öğrenme fırsatlarını yakalayabilmeleri için eğitimsel programı planlama, uygulama ve değerlendirme adımlarını gerçekleştirmeleri gerektiği belirtilmiştir (Cohen, Manion ve Morrison 2010; Heikka vd., 2022; Sumitra, Nurunnisa ve Hunafa Lestari, 2020). Benzer şekilde, Syomwene, Yungungu ve Nyandusi (2017), planlamanın öğrenme fırsatlarını görüp yakalamaya olanak sağlarken, aynı zamanda bu öğrenme fırsatlarının da çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre yeni planlamaları belirlemeyi sağladığından bahsetmiştir. Alan yazına uygun olarak, bu çalışmadaki tüm katılımcılar, planlamanın çocukları bir üst seviyeye taşıyabilmek, gelişimlerini takip edebilmek, ilgilerinin ve meraklarının farkında olabilmek, kazanımlara ulaşmalarına olanak sağlayabilmek ve öğrendiklerini kalıcı hale getirebilmek açısından çok önemli olduğunu söylemişlerdir. Fakat iyi bir planlama sayesinde çocukların hangi kazanımlara ve göstergelere ulaşacağı her eğitim yaklaşımı özelinde değerlendirilecek olursa, her bir eğitim yaklaşımının kendine özgü felsefesine göre değişiklik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Örneğin, katılımcılar tarafından İlk Yıllar Programı’nda planlamanın, çocukların uluslararası bir bilince sahip olabilmek için sorgulamaya, araştırmaya ve problem çözmeye dayalı kazanımları edinmeleri noktasında önemli olduğu, belirtilmiştir. Farklı şekilde, Waldorf eğitim Yaklaşımı’nda çocukların fiziksel ve ruhsal doyuma ulaşabilmeleri için gerekli olan kazanımları edinmelerine vurgu yapılırken, HighScope eğitim yaklaşımında çocukların sistemli şekilde temel deneyimleri edinmeleri ve kalıcı öğrenmelerinin desteklenmesi konusunda planlamanın önemine odaklanılmıştır. Böylece planlama yapılmadan, bu eğitim yaklaşımlarının etkin şekilde devam etmesinin ve çocukların hedeflenen kazanıma ulaşmalarının mümkün olmayacağı bu çalışma ile ortaya çıkmıştır. Bir katılımcının da söz ettiği gibi planlama yaşamın her yerindedir. Örneğin, şehir dışına tatile gideceksek, gittiğimiz yerde görülmesi gereken yerleri gezmek için hangi rotayı takip edeceğimizi veya tatil sürecinde nerelerde yemek yiyeceğimizi planlayarak yola çıkarız. Bu sayede gittiğimiz yerde zorluk çekmez ve tatilimizden en yüksek

verimi alabiliriz. Tıpkı bu örnekte olduğu gibi okul öncesi eğitiminde de planlama yapmak, aynı amaca hizmet etmekte ve çocukların eğitimden en yüksek verimi alabilmelerini sağlamaktadır.

Her bir alternatif eğitim yaklaşımında ve ulusal okul öncesi eğitim programında planlamanın oluşma aşamasının nasıl yürütüldüğüne ilişkin çıkan bulgulara bakıldığında, farklı eğitim yaklaşımlarında, planlamayı yapan kişiler, planlamanın yapıldığı yer ve zaman, planlamanın neye dayalı yapıldığı, planlama içeriği ve yapısı konusunda benzerlikler ve farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. İlk olarak ulusal okul öncesi eğitim programı dışında kalan bütün alternatif eğitim yaklaşımlarını kullanan eğitimciler tarafından, eğitim planlarının hazırlanma aşamasının okul içerisindeki bütün eğitimcilerin ortak çalışması sonucunda tamamlandığı belirtilmiştir. Bu konuda alan yazın incelendiğinde, araştırmacılar, alternatif eğitim yaklaşımlarında olduğu gibi sadece öğretmenlerin (Cohen, Manion ve Morrison, 2010; Heikka, vd., 2022; Ramirez, Clemente, Recaman vd., 2017; Sumitra, Nurunnisa ve Hunafa Lestari, 2020) değil, aynı zamanda okul yöneticilerinin de (Glatthorn, Jailall ve Jailall, 2016) eğitim planlaması sürecinde aktif bir rol almaları gerektiğini açıkça ortaya koymaktadırlar.

Alternatif eğitim yaklaşımlarında, planlamanın haftalık belirli saatler içerisinde, öğretmenler, eğitim koordinatörleri, okul yöneticileri ve branş öğretmenleri ile bir araya gelinerek oluşturulduğu ama ulusal okul öncesi eğitim programında öğretmenlerin planlama ile vakit kaybetmemek için başkaları tarafından ticari amaçla hazırlanmış planları kullandıkları, hazır plan kullanmayanların ise yalnız başına plan yaptıkları bulunmuştur. Alan yazında planlama ile ilgili yapılan diğer çalışmalara bakıldığında da öğretmenlerin hazır plan kullandıklarına yönelik benzer sonuçlar göze çarpmaktadır (Tican Başaran ve Ulubey, 2018; Saygın ve Yalman Polatlar, 2021). Bu ortak sonuçlar, tek bir kişinin hazırladığı eğitimsel planların birçok okul öncesi öğretmeni tarafından satın alındığını ve sınıflarındaki çocuklar birbirinden farklı olmasına rağmen aynı planı uyguladıklarını göstermektedir. Ancak, 2014 Yılı'nda resmî gazetede yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde bulunan madde 35 ve 43'e göre resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim programı ve ders planlarının düzenlenmesi, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme araçlarının belirlenmesi gibi konulara zaman ayırması gerekmektedir (MEB, 2014, No: 29072). Dolayısıyla, okul öncesi öğretmenlerinin bu görev ve sorumluluklarının farkında olmaları önem arz etmektedir. Bu yönetmeliğe daha dikkatli bakıldığında, okul yöneticilerinin eğitimsel planlama ile ilgili görev ve sorumluluklarından ve öğretmenlere bu süreçte nasıl destek sağlayabileceklerinden söz edilmediği görülmektedir. Eğitimsel planlama süreci, hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin koordinasyon içerisinde yerine getirmek durumunda oldukları mesleki görevlerden biridir. Dolayısıyla, okul öncesi eğitiminde öğretmenlerin planlama becerilerinin yöneticiler tarafından ölçülmesi ve desteklenmesi son derece önemli olduğundan, ülkemizde uygulanan politika ve yönetmeliklerin tekrar gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Dünya genelindeki erken çocukluk eğitimi planlama politikaları incelendiğinde, bazı ülkelerde, örneğin Finlandiya'da öğretmenlerin planlama ve değerlendirme zamanlarının sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi için okulda kullanabilecekleri ve çalışma arkadaşlarından oluşan profesyonel ekiple birlikte çalışabilecekleri özel bir saat ayrılmıştır ve öğretmenlerin bu saatten oldukça fazla yarar sağladıkları ve planlama konusunda kendilerini güç sahibi olarak gördükleri bulunmuştur (Heikka, Hirvonen, Kahila, vd., 2022). Buna benzer uygulamaların Türkiye genelinde yöneticilerin de katılımı ile gerçekleşmesi, öğretmenlerin planlama becerilerinin geliştirilmesi için önemli olacağı düşünülmektedir.

Bunun yanı sıra, katılımcılara eğitimdeki planlamanın nasıl yapıldığı sorulduğunda, alternatif eğitim yaklaşımını kullanan eğitimciler, günlük, aylık, yıllık ya da çerçeve planları nasıl etkin şekilde kullandıklarından bahsederken, ulusal okul öncesi eğitim programını kullanan eğitimciler ise günlük ve aylık planları sadece kâğıt üzerinde okul idaresine verilmesi gereken bir iş yükü olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bu durum onların eğitim planını çocukların kazanımlara ulaşılabilmeleri için bir kılavuz olarak görmekten daha çok sadece resmi evrak teslim

etme sorumluluğu olarak gördüklerini göstermektedir. Hatta bu nedenle öğretmenlerin hazır plan kullandıkları tahmin edilmektedir. Bu durumun çözümünü sadece eğitim programının güncellenmesinde aramak doğru bir yaklaşım değildir çünkü son üç yazılı eğitim programının içeriğine baktığımızda eğitim planlaması konusunda ideal planlama şeklinden bahsedilmektedir. Çocukların ilgi, ihtiyaç ve meraklarının anlaşılıp bu doğrultuda planlama yapılması gerektiği eğitim programında açıkça ortaya konmuştur (Düşek ve Dönmez, 2012; Gelişli ve Yazıcı, 2012; MEB, 2013). Ayrıca, ulusal okul öncesi eğitimi programını uygulayan öğretmenler de aynı şekilde çocukların gereksinimlerine göre planlama yapılması gerektiğini bu çalışma kapsamında vurgulamışlardır. Bu ifadeler, onların eğitim programının felsefesini anladıklarını göstermektedir. Diğer yandan, bahsi geçen bu planlama şeklini uygulama konusuna gelindiğinde, öğretmenlerin ifadeleri, hala planlama konusunda eksik uygulamalar olduğunu doğrulamaktadır. Bu durumun çözümü olarak güncel olarak kullanılmakta olan 2013 eğitim programı güncellense dahi uygulama noktasında düzenli olarak kontrollerin yapılmasının doğru olacağı düşünülmektedir. Ancak, bu kontrollerin yalnızca evrak üzerinde yapılmaması, detaylı planlanmış öğretmen gözlemleriyle de desteklenmesi önemlidir çünkü resmi süreçlerin ve evrakların öncesinde çocukların gelişiminin yer aldığı anlayışı ön planda tutulmalıdır. Ayrıca, alternatif eğitim yaklaşımlarında olduğu gibi resmi okullarda da öğretmenler ve yöneticilerin çocukların kazanımları edinmelerini ilk görev olarak algılamaları ve bu doğrultuda planlamalarını şekillendirmeleri gerektiği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Alternatif eğitim yaklaşımlarının planlama ve uygulamalarının çocuk merkezli olması gerektiği alan yazında net bir şekilde ifade edilmektedir (Dempsey, 2017; Edwards, Gandini ve Forman, 1998; Maynard, 2007; Wortham, 2006). Ancak, farklı eğitim yaklaşımlarında yapılan planlamaların uygulamaya dönüştürülmesini değerlendirdiğimizde, alternatif eğitim yaklaşımlarını kullanan bazı okul yöneticileri tarafından, en büyük zorluk olarak Türk öğretmenlerin geleneksel öğretmen rolüne bağlı kalmak istemeleri ifade edilmiştir. Okul yöneticileri bunun çözümü olarak öğretmenlere sürekli ve sistemli olarak hizmet içi eğitim verildiğinden bahsetmişlerdir. Benzer şekilde, Syomwene (2021) tarafından eğitimsel planlama ve uygulama konusunda okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan eğitimcilerin, mesleki gelişim ve araştırma yoluyla sürekli olarak bilgilendirilmeleri ve desteklenmeleri gerektiğini belirtmiştir. Ülkemizde kullanılan ulusal eğitim programını kullanan katılımcıların ifadelerine bakıldığında, eğitimsel planlama yapıldıktan sonra uygulama aşamasında bazı aksaklıklar olduğu görülmektedir. Bu sorunların çözümü için de yine alternatif eğitim yaklaşımlarında olduğu gibi düzenli olarak hizmet içi eğitim verilmesi ve öğretmenlerin plan yapma, uygulama ve değerlendirme konusunda kendilerini geliştirmeleri için desteklenmeleri önemlidir.

Farklı eğitim yaklaşımlarında planlamanın içeriği incelendiğinde, her bir eğitim yaklaşımının felsefesi ile paralellik gösterdiği görülmüştür. Örneğin, İlk Yıllar Programında eğitimcilerin genellikle sorgulayıcı araştırmacı kazanımlara yer verdikleri görülürken (International Baccalaureate Organization, 2018), Reggio Emilia Yaklaşımında, Edward ve diğerlerinin (1998) de belirttiği gibi çocukların projeler aracılığıyla kazanım ve göstergeleri edindikleri katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca, alan yazına uygun olarak (Dempsey, 2017; Isaacs, 2015), Montessori eğitim yaklaşımını kullanan eğitimciler, eğitimsel planlamanın pratik hayat, duyu, matematik, kültür ve ses bilgisi olmak üzere beş alan çerçevesinde ve Montessori yaklaşımına özel materyaller ile yapıldığını belirtmişlerdir. Çalışma sonuçlarının, alan yazındaki alternatif eğitim yaklaşımlarının içeriği ile uyumu değerlendirildiğinde, bu çalışmaya katılan Türkiye'deki alternatif eğitim yaklaşımlarını kullanan eğitimcilerin, bu yaklaşımları içselleştirdikleri ve özgün hallerinden uzaklaşmadıkları söylenebilir.

Ek olarak, bu çalışmada, alternatif eğitim yaklaşımlarını kullanan eğitimcilerin planlamalarını çocukların tercih, ilgi, merak ve ihtiyaçları doğrultusunda yaptıkları, ancak ulusal okul öncesi eğitim programını kullanan eğitimcilerin planlamalarını gün içerisindeki iş yüküne ya da herhangi bir özel gün olup olmamasına göre yaptıkları bulunmuştur. Fakat alan yazında planlamanın

çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yapılması gerektiği vurgulanmıştır (Bredekamp ve Coople, 1997; Davis, Griffith ve Bauml, 2019). Böylesi bir planlamanın gerçekleşebilmesi için de çocukların ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin düzenli olarak değerlendirilmesi çok değerlidir (Fochi, 2022; Kilderry, 2012; Ryan ve Goffin, 2008). Değerlendirmeye dayalı olarak özenle yapılan planlamalar, çocukların gelişimini olumlu olarak etkilerken erken çocukluk eğitiminin niteliğini de iyileştirmektedir (Rintakorpi ve Reunamo, 2017). Alternatif eğitim yaklaşımlarını kullanan katılımcıların söylemleri aracılığıyla, bu yaklaşımları kullanan kurumlarda değerlendirmenin etkin bir şekilde yürütüldüğü ve planlama ile bir bütün olarak değerlendirildiği görülmüştür. Fakat ulusal okul öncesi programında değerlendirmenin yalnızca evrak doldurma amacıyla gerçekleştirilmesi nedeniyle, eğitimsel planlamayı çocukların ihtiyaçları doğrultusunda yapmayı ve uygulama aşamasında bu yönde farklılaştırmayı engellemektedir. Alvestad (2004)'a göre, eğitimciler tarafından, eğitim planlaması, çocukların gelişimi ve ilgisi doğrultusunda süreç içerisinde güncellenebilen bir uygulamadan daha çok, eğitim süreci öncesinde tamamlanması gereken resmi bir görev ile bağlantılı olarak algılanabilir. Bu yüzden eğitimciler yazılı planları kendiliğinden gelişen etkinliklerin karşısı olarak görebilirler. Diğer yandan bu durum, planlamaya dar bir pencereden bakmaktan farksızdır. Aksine, eğitim öncesinde hazırlanan planların eğitim sürecindeki uygulamada otantik olarak çocukların ihtiyaçları doğrultusunda farklılaştırılabileceği unutulmamalıdır.

Bu çalışmada eğitimsel planlamanın çocukların hedeflenen kazanımlara ulaşabilmeleri açısından erken çocukluk eğitiminde önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca alternatif eğitim yaklaşımlarında eğitimsel planlamayı oluşturma, uygulama ve değerlendirme süreçleri arasında yaklaşımların felsefeleri özelinde farklılıklar olduğu ancak genel olarak çocukların bireysel farklılıklarına yönelik olarak gerçekleştirildiği bulunmuştur. Eğitimsel planlama bağlamında, ulusal okul öncesi eğitim programı ile alternatif eğitim yaklaşımları arasındaki temel fark planlama ile değerlendirme arasındaki ilişkiye dayanmaktadır. Ulusal okul öncesi eğitim programını kullanan eğitimciler, planlama ile değerlendirme arasında böyle bir ilişkiden söz etmemiş, değerlendirmenin yalnızca evrak üzerinde zorunlu olarak doldurulduğundan bahsetmişlerdir. Fakat bundan farklı şekilde, alternatif eğitim yaklaşımını kullanmakta olan eğitimciler, değerlendirme yoluyla çocukların ihtiyaçlarını ortaya çıkardıklarını, bu ihtiyaçlara yönelik olarak planlama yaptıklarını, yapılan bu planların uygulanması aşamasında da yine çocukların meraklarına göre esnek davrandıklarını belirtmişlerdir. Bu sayede çocukların öğrenmelerini olumlu anlamda destekleyebildiklerini söylemişlerdir.

Bu sonuçlardan çıkarımla, eğitimin paydaşları olan okul öncesi öğretmenleri, yöneticileri ve devlet yetkililerine bazı önerilerde bulunulacaktır. Öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin program planlaması konusunda görev ve sorumluluklarının bilincinde olmaları ve çocukların bireysel ihtiyaçlarına yönelik olarak, onların bütüncül gelişimlerini destekleyecek şekilde planlama yapmaları gerekmektedir. Buna ek olarak, öğretmenlerin planlama ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi ve meslektaşları ve okuldaki diğer paydaşlar ile koordineli bir şekilde planlama sürecini yürütebilmeleri için onlara düzenli olarak hizmet içi eğitim verilmelidir. Böylece öğretmenler, planlamayı yalnızca evrak doldurmak olarak düşünmekten öteye geçerek planlamanın özünü kavrayabilecek ve gelecek planlamaları çocukları dinleyerek ve görerek yapabileceklerdir. Bu konuda ilk olarak öğretmenlere not alma, kontrol listesi ve rubrik kullanma, akran değerlendirmesi ya da öz değerlendirme yapma gibi çeşitli değerlendirme yöntemleri tanıtılabilir. Ardından öğretmenlere bu değerlendirme araçlarını nasıl etkin şekilde kullanabileceklerini göstermek, çocukların bireysel farklılıklarını ortaya çıkarmak, kazanımlara ne ölçüde ulaşabildiklerini anlamak ve bu doğrultuda gelecek planlarını oluşturmak için faydalı olabilir. Son olarak devlet yetkililerinin program planlaması konusunda okulları sıklıkla denetlemesi gerektiği düşünülmektedir. Fakat bu denetlemenin de kâğıt üzerinde kalmaması ve teşhis edilen eksikliklere yönelik eğitim politikaları geliştirilerek, okul öncesi eğitim kurumlarındaki planlama niteliğinin artırılması gerekmektedir. Bu noktada özellikle okul yöneticilerinin eğitimsel planlama için öğretmenler ile yürüttükleri süreçleri gösterecekleri

akreditasyon süreci yürütülebilir. Bu süreçte öğretmenler ve okul yöneticileri, eğitimsel planlama ile ilgili eksik ve güçlü yanlarını gözden geçirip, ihtiyaç duydukları eğitimlere kendileri karar verebilirler. Devlet yetkilileri de okul ziyaretleri ile bu eksikliklerin farkına vararak, her okul ve ihtiyaç özelinde eğitimler planlayabilirler. Hatta, resmi okul öncesi eğitim kurumlarında da alternatif eğitim yaklaşımlarında olduğu gibi öğretmenlerle ortak amaca hizmet edecek ve iş birliği içerisinde çalışabilecek eğitim koordinatörlerinin görev alması sağlanabilir. Bu şekilde öğretmenler kendilerini yalnız hissetmeyerek bir ekip çalışması ile daha etkili planlamalar yapıp, çocukların kazanımlara ulaşmasını destekleyebilirler.

Bu çalışmanın verileri yalnızca eğitimcilerle yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda farklı veri toplama araçlarından da yararlanılabilir. Örneğin hem alternatif eğitim yaklaşımını hem de ulusal okul öncesi eğitim programını kullanan eğitimciler planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde gözlemlenebilir ve eğitim planlarının içeriği incelenebilir. Böylece farklı eğitim programları arasındaki farklar daha kapsamlı olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bu çalışma yalnızca Türkiye bağlamında gerçekleştirilmiştir. Farklı ülkelerde bulunan alternatif eğitim yaklaşımlarını uygulayan eğitimciler ile tekrarlanarak farklı kültürel bağlamlarda, yaklaşımların adaptasyonu ve içselleştirilmesi üzerine tartışılabilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri (The Ethical Committee Approval)

Bu çalışma, Orta Doğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 13.09.2022 tarihli ve 0498-ODTUIAEK-2022 protokol nolu kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Yazar(lar), bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulduğunu ve yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirinin gerçekleştirilmediğini beyan etmişlerdir.

Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

Finansal Destek (Financial Support)

Yazarlar, bu çalışma için herhangi bir finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir

Kaynaklar

- Aljabreen, H. (2020). Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A comparative analysis of alternative models of early childhood education. *International Journal of Early Childhood*, 52, 337-353. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00277-1>
- Alvestad, M. (2004). Preschool teachers' understanding of some aspects of educational planning and practice related to the national curricula in Norway. *International Journal of Early Years Education*, 12(2), 83-97. <https://doi.org/10.1080/0966976042000225499>
- Aron, L. Y. (2006). *An overview of alternative education*. U.S. Department of Labor, Employment and Training Administration. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED500807.pdf>
- Ata, N. ve Yılmaz Bolat, E. (2022). Okul öncesi eğitim programındaki aylık eğitim planı ve günlük eğitim akışındaki genel değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 12-27
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice*. National Association for the Education of Young Children.

- Carnie, F. (2003), *Alternative approaches to education – A Guide for parents and teachers*. Routledge Falmer.
- Cohen, L, Manion, L., & Morrison, K. (2010). *A guide to teaching practice*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Davis, A., Griffith, R., & Bauml, M. (2019). How preservice teachers use learner knowledge for planning in-the-moment teaching decisions during guided reading. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 40(2), 138-158.
- Dempsey, J. (2017). *Turning education inside-out: Confessions of a montessori principal*. J. Ross Publishing.
- Douglass, A. L. (2019). *Leadership for Quality Early Childhood Education and Care*. OECD Education Working Papers, No. 211. OECD Publishing. Retrieved from [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2019\)19/En/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2019)19/En/pdf)
- Duke, R. C., & Tenuto, P. L. (2020). Creating communities of support within alternative settings: Perspectives of practicing alternative school administrators. *Journal of School Leadership*, 30(1), 23-41. <https://doi.org/10.1177/1052684619858756>
- Düşek, G. ve Dönmez, B. (2012). Türkiye’de yayımlanan okul öncesi eğitim programları. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 1(1), 68-75.
- Easton, F. (1997). Educating the whole child, “head, heart, and hands: Learning from the Waldorf experience. *Theory Into Practice*, 36(2), 87-94.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). *The hundred languages of children. The Reggio Emilia Approach-advanced reflections*. Ablex Publishing Corporation.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Mc-Graw-Hill.
- Fraser, S. (2012). *Authentic childhood. Experiencing reggio emilia in the classroom*. Nelson Education.
- Fochi, P. S. (2022). Pedagogical documentation as a strategy for planning and communicating childrens learning and pedagogical day-to-day life. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(2), 227-328.
- Gelişli, Y. ve Yazıcı, E. (2012). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-93.
- Glatthorn, A. A., Jailall, J. M., & Jailall, J. K. (2016). *The principal as curriculum leader. Shaping what is taught and tested*. Corwin Press.
- Hall, T. J., & Smith, M. A. (2006). Teacher planning, instruction and reflection: What we know about teacher cognitive processes. *Quest*, 58(4), 424-442.
- Heikka, J., Hirvonen, R., Kahila, S., Pitkaniemi, H., Yada, T., & Hujala, E. (2022). Links between teachers’ planning, assessment and development time and implementation of curriculum in early childhood education. *Early Years* (early view). <https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2059067>.
- International Baccalaureate Organization (2018). *Learning and teaching*. Peterson House.
- Isaacs, B. (2015). *Bringing the Montessori approach to your early years practice*. Routledge.
- Jackman, H. L. (2012). *Early education curriculum: A child connection to the World*. Wadsworth Cengage Learning.
- Kallery, M., & Psillos, D. (2002). What happens in the early years science classroom?: The reality of teachers’ curriculum implementation activities. *International Journal of Phytoremediation*, 21 (1), 49–61. <https://doi.org/10.1080/13502930285208951>
- Kaya, D. ve Gündüz, M. (2015). Alternatif eğitim ve toplumsal değişim üzerindeki etkisi: Waldorf okulları örneği. *Milli Eğitim*, 205, 5-25.
- Kılınç, F. E., Karayel, F., ve Koyuncu, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin farklı eğitim yaklaşımlarını bilme durumlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 194-212. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182260>

- Kilderry, A. D. (2012). *Teacher decision making in early childhood education* (Doctoral dissertation). Faculty of Education, Queensland University of Technology. Retrieved from https://eprints.qut.edu.au/53196/1/Anna_Kilderry_Thesis.pdf
- Krogh, S. L., & Slentz, K. L. (2008). *The early childhood curriculum*. Taylor ve Francis e-Library. Retrieved from <http://www.ebookstore.tandf.co.uk/>
- Lemay, L., Cantin, G., Lemire, J., & Bouchard, C. (2021). Conception and validation of the quality of educators' observation and planning practices scale (QEOPPS). *Early Years, 41*(2-3), 144-160. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1462303>
- Lillard, A. S. (2017). *Montessori: The science behind the genius*. Oxford University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Maynard, T. (2007). Forest school in Great Britain: An initial exploration. *Contemporary Issues in Early Childhood, 8*(4), 320-331. <https://doi.org/10.2304/ciec.2007.8.4.320>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *T.C. Resmi Gazete*. (29072, 26 Temmuz 2014). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm> adresinden erişilmiştir.
- Moen, K., & Granrusten, P. (2013). Distribution of leadership functions in early childhood centers in Norway following organisational changes. In E. Hujala, M. Waniganayake, & J. Rodd (Eds.), *Researching Leadership in Early Childhood Education* (pp. 79-96). Tampere University Press.
- Nicol, J. (2010). *Bringing the Steiner Waldorf approach to your early years practice*. Routledge.
- Parkay F. W., & Hass A. (2000). *Curriculum planning: A contemporary approach*. Routledge.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research ve evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.
- Priestley, M., & Philippou, S., (2019) Curriculum is – or should be – at the heart of educational practice. *The Curriculum Journal, 30*(1), 1-7.
- Ramirez, E., Clemente, M., Recaman, A., Martin-Dominguez, J., & Rodriguez, I. (2017). Planning and doing in professional teaching practice. A study with early childhood education teachers working with ICT (3-6 years). *Early Childhood Education Journal, 45*, 713-725. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0806-x>
- Rinaldi, C. (2021). *In dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. Routledge.
- Rintakorpi, K., & Reunamo, J. (2017). Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years. *Early Child Development and Care, 187*(11), 1611-1622.
- Ryan, S., & Goffin, S. G. (2008). Missing in action: Teaching in early care and education. *Early Education and Development, 19*(3), 385-395. <https://doi.org/10.1080/10409280802068688>
- Saygın, D. ve Yalman Polatlar, D. (2021). Okul öncesi eğitim programında bulunan eğitim planlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Journal of Education in Muslim Societies and Communities, 5*(5), 71-101. <http://dx.doi.org/10.37344/talim.2021.15>
- Sliwka, A. (2008). *The contribution of alternative education*. OECD. Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264047983-6-en.pdf?expires=683275650&id=id&accname=ocid43023559&checksum=6D8A7620A17D25DF7DE997B7E24F7ECE>
- Sobel, D. (2014). Learning to walk between the raindrops: The value of nature preschools and forest kindergartens. *Children, Youth and Environments, 24*(2), 228-238. <https://doi.org/10.7721/CHILYOUTENVI.24.2.0228>
- Steiner, R. (1997). *The essentials of education*. Anthroposophic Press.
- Blackwell, S. (2015). *Impacts of long term forest school programmes on children resilience, confidence and wellbeing*. Retrieved from. <https://getchildrenoutdoors.files.wordpress.com/2015/06/impacts-of-long-term-forest-schools-programmes-on-childrens-resilience-confidence-and-wellbeing.pdf>

- Strehmel, P. (2016). Leadership in early childhood education – Theoretical and empirical approaches. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(2.), 344-355.
- Sumitra, A., Nurunnisa, R., & Hunafa Lestari, R. (2020). The role of teachers in planning early childhood learning. *Advances in Social Science, Education, and Humanities Research*, 538, 90-92. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210322.020>
- Syomwene, M. (2021). Five core principles for planning and implementing developmentally appropriate curricula for early childhood education: The case of elementary school in Kenya. *Art and Education*, 1(1). Retrieved from <https://www.aurora-pub.com/AE/article/view/269>
- Syomwene, A., Yungungu, A., & Nyandusi, C. (2017). *Core principles in curriculum*. Utafiti Foundation.
- Tican Başaran, S. ve Ulubey, Ö. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(2), 1-38. <https://doi.org/10.30964/aebfd.417643>
- Ünver, G. ve Erdamar, G. (2015). Türkiye’de erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin eğitim programı geliştirme sürecine katkıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(1), 215-234.
- Wiltshire, M. (2018). *Understanding the High Scope approach: Early years education in practice*. Routledge.
- Wortham, S. C. (2006). *Early childhood curriculum: Developmental bases for learning and teaching*. Pearson.

Extended Abstract

Introduction

Understanding and recognizing alternative education approaches is an important step taken to advance early childhood education. Alternative education approaches are described as different learning approaches developed through innovative programs and provide flexible schedules in line with children’s individual differences (Carnie, 2003; Kaya & Gündüz, 2015; Kılınç, Karayel & Koyuncu, 2018). Thus, alternative education approaches such as Montessori, Reggio Emilia, Waldorf, HighScope, Primary Years Program, and Forest Schools have gained popularity in Türkiye, especially in early childhood education. However, a national early childhood education program is followed in public preschools and some private preschools throughout Türkiye. Thus, not only alternative education approaches (Fraser, 2012; International Baccalaureate Organization, 2018; Isaacs, 2015; Nicol, 2010; Sobel, 2014; Wiltshire, 2018) but also national early childhood education programs (Gelişli & Yazıcı, 2012; MoNE, 2013) place importance on educational planning in supporting acquisition of objectives and indicators within early childhood education.

Educational planning is a decision-making process including creation, use, and evaluation of learning opportunities (Syomwene, Yungungu, & Nyandusi, 2017). Importantly, educational planning increases efficiency and quality of education by causing teachers to think about what, why, and how to implement instruction (Jackman, 2012). Both early childhood education teachers (Cohen, Manion, & Morrison, 2010; Heikka et al., 2022; Sumitra, Nurunnisa, & Hunafa Lestari, 2020) and school administrators (Moen & Granrusten, 2013; Strehmel, 2016) should participate in educational planning as part of their duties and responsibilities. For example, items considered in educational planning are selecting and determining objectives and indicators (Davis, Griffith & Bauml, 2019), considering children’s interests and needs (Bredenkamp & Coople, 1997), arranging physical environment and materials, diversifying educational activities and program content, planning educational child-centered activities (Kallery & Psillos, 2002), observing children (Kilderry, 2012; Ryan & Goffin, 2008), and evaluating educational planning (Fochi, 2022; Heikka et al., 2022; Rintakorpi & Reunamo, 2017). Especially, assessment is valuable for

improving the quality of educational planning because teachers can listen to children's voices and plan content based on those voices (Rintakorpi & Reunamo, 2017).

Although educational planning is important in early childhood education, it has been shown in research studies conducted with early childhood education teachers throughout the world, that teachers are deficient in educational planning (Ata & Bolat, 2022; Saygın & Yalman Polatlar, 2021; Sumitra, Nurunnisa, & Hunafa Lestari, 2020; Tican Başaran & Ulubey, 2018). Yet, while there have been limited studies investigating the reasons for educational planning deficiencies (Lemay et al., 2021), no studies have been focused on teachers' experiences using alternative education approaches or effectively carrying out educational planning which overcome their deficiencies. However, throughout the world, it is believed that problems regarding educational planning within national education programs can be eliminated through examination of planning experiences from alternative education approaches. As a result, this study aimed at examining views and opinions of both early childhood teachers and administrators regarding educational planning in Türkiye who applied either alternative education approaches such as Waldorf, Reggio Emilia, Montessori, Primary Years Program, HighScope, and Forest School or those who followed the Turkish national early childhood education program. Another aim was to explore similarities and differences between these programs in terms of educational planning. Thus, the following research questions were queried:

1. What are the views of early childhood education teachers in Türkiye who use either the national early childhood education program or alternative education approaches regarding the importance of educational planning?
2. What are the experiences of early childhood education teachers in Türkiye using either the national early childhood education program or alternative education approaches regarding the preparation, implementation, and/or evaluation of educational planning?

Method

A phenomenological qualitative approach was utilized to determine views and experiences of early childhood education teachers and administrators in Türkiye using either alternative education approaches or the Turkish national early childhood education program. Therefore, in educational planning, participants in public preschools were queried about the national early childhood education program, whereas those in private preschools were queried regarding alternative education approaches.

In this study, private schools using alternative education approaches were reached via purposeful sampling to conduct semi-structured interviews with educators. First, through internet research a list of schools using alternative education in Türkiye was created. Then, alternative education approaches were determined as HighScope, Waldorf, Montessori, Reggio Emilia, Primary Years Program, and Forest School. Next, examinations were made of private school websites with attention on criteria related to a philosophy of alternative education or statements that educators received training/seminars/certificates regarding alternative education. Schools meeting these criteria were contacted via e-mail or telephone about whether administrators and/or early childhood education teachers could voluntarily participate in this study. For each alternative education approach, two early childhood education teachers and one administrator (school principal, assistant principal, education coordinator), participated. Also, two early childhood education teachers and one administrator from public preschools were selected through random sampling to determine their views and experiences about educational planning in the national early childhood education program context. Thus, data were collected from 21 volunteer participants.

Semi-structured interview questions were used to collect study data. The data collection tool was created using relevant literature and revised according to expert opinion and pilot study. The

research data were collected through Zoom online meeting application, with interviews lasting approximately 30-40 minutes. The collected data were first coded according to words, sentences or paragraphs related to each other. Then, the interrelated codes were gathered into categories, and the related categories were combined and reported for specific themes. The research permission was obtained from the Human Subjects Ethics Committee of the relevant state university, protocol number 0498-ODTUIAEK-2022.

Result and discussion

It was revealed through the findings that educational planning increased effectiveness and quality of early childhood education by providing answers to what, why, and how questions as well as aiding children in reaching targeted objectives consistent with the literature (Heikka et al., 2022; Jackman, 2012; Lemay et al., 2021). Additionally, regarding their philosophies, differences occurred between preparation, implementation, and assessment of educational planning in alternative education approaches. For example, the participants using the Primary Years Program stated that educational planning was a functional aspect of children objectives based on inquiry and problem-solving. Furthermore, for Waldorf educational approach, children acquired the necessary objectives to reach physical and spiritual satisfaction via educational planning, while educators using HighScope education focused on educational planning so children could systematically acquire basic experiences for permanent learning. Thus, it was revealed through the participants' perspectives that children reached their objectives through adequate educational planning.

Educators using alternative education approaches stated, unlike the Turkish national early childhood education program, their educational planning was a joint effort. In the literature, researchers find that not only teachers (Cohen, Manion, & Morrison, 2010; Heikka et al., 2022; Ramirez et al., 2017; Sumitra, Nurunnisa, & Hunafa Lestari, 2020) but also administrators (Glatthorn, Jailall & Jailall, 2016), should take an active role in educational planning similar to that used in alternative education approaches. Thus, it was recommended school administrators take charge for the common good as well as cooperate with early childhood education teachers following national early childhood education programs as in the alternative educational approaches regarding educational planning.

Additionally, when participants were asked how their educational planning was implemented, educators using alternative education approaches stated they used the daily, monthly, annual or framework plans effectively, while educators using the national early childhood education program only mentioned they created daily and monthly plans using paper forms for administrators. This showed they considered educational planning as compulsory rather than a guide for achieving children's objectives. A solution may be, that it is valuable to conduct regular inspections of the preparation, implementation, and assessment of educational planning within early childhood education.

As a result, it was ultimately determined that the primary difference between using the Turkish national early childhood education program or alternative education approaches was the relationship between educational planning and assessment. For example, educators using the national early childhood education program did not mention a relationship between educational planning and assessment, instead they mentioned assessment was done because it was mandatory. However, educators using alternative education approaches mentioned they were able to reveal children's needs through assessment and based their educational planning on children's identified needs such as being flexible according to children's curiosity during plan implementation, which was similar to the literature (Fochi, 2022; Heikka et al., 2022; Rintakorpi & Reunamo, 2017). Therefore, their statements more positively supported children's learning.

When making inferences to these findings, recommendations can be provided to early childhood education teachers, administrators, and government officials as educational stakeholders. First, preschool teachers should be aware of their duties and responsibilities in educational planning by considering children's individual needs to better support holistic development. Additionally, regular in-service training should be provided to not only develop teachers' planning and assessment skills but also carry out educational planning in coordination with colleagues and stakeholders within the school. Finally, policymakers and/or authorities should develop policies to address deficiencies in early childhood education teachers' experience regarding the training, preparation, and implementation of educational planning.