

[Research Article \ Araştırma Makalesi \ |e-ISSN:2458-9128

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Değerlendirmeleri

Preschool Teachers' Evaluations of the Preschool Education Program

Yasemin SEZEN KORKMAZ (0009-0005-5272-1736)¹, Hüseyin Hüsnu BAHAR(0000-0003-0061-3344)²

• Geliş Tarihi: 3 Mar. 2025

• Kabul Tarihi: 8 Eyl. 2025

• Yayın Tarihi: 30 Eyl. 2025

To cite this article: Sezen Korkmaz, Y. ve Bahar, H. H. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına ilişkin değerlendirmeleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 10(2), 24-44. <https://doi.org/10.37754/ijeces.1650230>

Öz

Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Değerlendirme Modelini temel alarak okul öncesi eğitim programına ilişkin değerlendirmelerini belirlemek, bu değerlendirmelerin cinsiyet, okul türü, okuttuğu grubun yaş düzeyi ve okulun fiziksel donanımını yeterli bulma düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Tarama modelinde yürütülen çalışmanın verileri 120 okul öncesi eğitim öğretmeninden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak bilgi formu ve Okul Öncesi Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Dört boyutlu olan ölçeğin mevcut uygulama için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ,84 ile ,96 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programına ilişkin değerlendirmelerinde en düşük puan bağlam boyutuna, en yüksek puan ise süreç boyutuna ilişkindir. Öğretmenlerinin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinde cinsiyet ve görev yapılan kuruma göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin okuttukları yaş grubuna göre bağlam, girdi ve süreç boyutlarına ilişkin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık yokken, ürün boyutunda 49-60 ay öğrenci grubunda görevli öğretmenlerin değerlendirmeleri anlamlı ölçüde farklı bulunmuştur. Okulun durumun yetersiz, kısmen yeterli ve yeterli gören öğretmenlerin girdi ve süreç boyutlarına ilişkin değerlendirmeleri anlamlı farklılık göstermezken, bağlam ve ürün boyutuna ilişkin değerlendirmeleri farklı bulunmuştur. Elde edilen bulgular, program değerlendirmede öğretmen algılarının bağlam ve ürün boyutlarında değişkenlik gösterebileceğini, ancak girdi ve süreç boyutlarının daha standart algılanabileceğini ortaya koymaktadır. Bu durum, okul öncesi eğitimde öğretmenlerin programı değerlendirirken özellikle bağlamsal faktörler ve öğrenci kazanımları gibi dışsal bileşenlere odaklandıklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim programı değerlendirme, program değerlendirme, Stufflebeam CIPP modeli, program etkililiği

Abstract

The aim of this study is to determine the evaluations of preschool teachers regarding the preschool education program based on Stufflebeam's Context, Input, Process, and Product (CIPP) Evaluation Model and to examine whether these evaluations significantly differ based on gender, school type, age group of the students they teach, and their perception of the adequacy of the school's physical facilities. The study was conducted using a survey model, and data were collected from 120 preschool teachers. A demographic information form and the Preschool Education Program Evaluation Scale were used as data collection tools. The internal consistency coefficients of

1 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, yaseminsezen8@gmail.com

2 Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Türkiye, hbahar@erzincan.edu.tr

the four-dimensional scale, calculated for the current study, ranged between .84 and .96. Among the teachers' evaluations of the preschool education program, the lowest scores were observed in the context dimension, while the highest scores were in the process dimension. No significant differences were found in teachers' evaluations across the context, input, process, and product dimensions based on gender and the type of institution they worked in. While there were no significant differences in teachers' evaluations of the context, input, and process dimensions based on the age group they taught, a significant difference was found in the product dimension among teachers working with students aged 49–60 months. Additionally, while teachers' evaluations of the input and process dimensions did not significantly differ based on their perceptions of the adequacy of the school's facilities (insufficient, partially sufficient, or sufficient), significant differences were observed in their evaluations of the context and product dimensions. These findings suggest that teachers' perceptions in program evaluation may vary in the context and product dimensions, whereas the input and process dimensions are perceived more consistently. This indicates that when evaluating preschool education programs, teachers particularly focus on external components such as contextual factors and student outcomes.

Key words: preschool education program evaluation, program evaluation, Stufflebeam CIPP model, program effectiveness

Giriş

Okul öncesi eğitim, çocukların çok yönlü gelişimini destekleyen eğitim programının uygulandığı ilk basamaktır. Çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin temellerinin atıldığı kritik bir dönemdir. Bu dönem aynı zamanda çocukların bedensel, psikomotor, sosyal, duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin önemli ölçüde şekillendiği bir dönemdir (Senemoğlu, 2023). Okul öncesi dönemi beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantıların kurulma oranının en yoğun ve hızlı yaşandığı dönem olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2021). Okul öncesi dönemdeki eğitimin amacı çocuklarda öğrenmeye ilgi uyandırmak ve çocukların var olan yeteneklerini ortaya çıkarmaktır. Aynı zamanda da çocuğun temel alışkanlıklarıyla beraber, yeteneklerini, zihinsel becerilerini ve öğrenme deneyimlerini geliştirmektir (Köksal, Dağal ve Duman, 2016). Okul öncesi dönemi çocukların öğrenmeye en yatkın oldukları dönem olarak kabul edilir. Doğru fiziksel ve sosyal ortamda, sağlıklı etkileşim ortamında yetişen çocuklar daha hızlı ve başarılı bir gelişim sergilerler (Yağcı vd., 2024). Bu dönemde çocukta oluşturulacak sağlıklı kişilik temelleri, onun ileriki yaşantısında başarılı bir birey olmasında önemli bir etkidir. Çocukların bu dönemdeki olumlu gelişimleri, yaşamlarının her evresinde etkisini göstermektedir (Kuşkaya vd., 2023).

Okul öncesi eğitim alanı ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmaların yanı sıra, alandan elde edilen geribildirimler ve “Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi” projesi kapsamında yapılan değerlendirmeler sonucunda 2012-2013 yılı içinde program geliştirme faaliyetleri yürütülmüş ve bu doğrultuda 2013 programı 2013-2014 eğitim-öğretim yılında kullanıma hazır hale getirilmiştir (Kazu ve Daşık, 2024; MEB, 2013). Milli Eğitim Bakanlığı UNICEF ve Avrupa Birliği destekli “Erken Çocukluk Eğitiminde (EÇE) Kalite ve Erişimin Artırılması” projesi kapsamında, özellikle fiziksel alan ihtiyacı olan bölgelerdeki talebi karşılamak ve daha fazla çocuğu eğitime almak hedeflenmiştir. Bu proje kapsamında 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı erken çocukluk eğitimindeki en iyi uygulamaları yansıtabilecek şekilde güncellenmiştir (EÇE, 2024). Okul öncesi eğitim programları 2024 yılında kapsamlı bir düzenleme sürecinden geçmiştir. Bu düzenlemede 2013 programının kazanım-gösterge ve etkinlik temelli yapısı korunmuştur. Ancak yeni güncellemeyle birlikte oyun temelli öğrenme, gelişimsel süreklilik, kapsayıcılık daha belirgin bir şekilde yapılandırılmış, aile katılımı daha ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır. Öğretmenin öğretim sürecini aylık dönemler üzerinden planlaması, izleme ve değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmesi hususları vurgulanmıştır (MEB, 2013; MEB, 2024). Yapılan düzenlemeler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile uyumlu olup, programın değerler, sosyal-duygusal ve dil gelişimi boyutlarında bütüncül bir çerçeve sunmayı hedeflediği ifade edilmektedir (MEB, 2024). Özellikle beş yaş grubundaki okullaşma

oranlarının yükselmesi, öğretim programının uygulama zeminini güçlendirilmesinin hedeflendiği ifade edilmiştir. Diğer taraftan sosyo-ekonomik eşitsizlikler, nitelik ve süreklilik açısından izlenmesi gereken hususlar olarak belirtilmiştir (OECD, 2024). EÇE 2023-2024 eğitim öğretim yılı ikinci dönemden itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Öncesi Eğitim Programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024, 2024-2025 eğitim-öğretim yılından itibaren anasını ve uygulama sınıflarında kullanılmaya başlanmıştır. EÇE programının uygulanmasına 2024-2025 eğitim-öğretim yılında anaokullarında devam edilmiştir.

Okul öncesinde eğitim programlarının kullanılması, üzerinde uzlaşa sağlanan bir konudur. Ortak bir eğitim programı ile hem ulusal ve uluslararası standartlar yakalanmaya, hem de eşgüdüm sağlanmaya çalışılmaktadır (Aslan vd., 2016). Okul öncesi eğitim programları, çocuklardaki gelişim alanlarını desteklemek ve onları ilkokula hazırlamak amacıyla hazırlanmaktadır (Öztürk vd., 2016). Okul öncesi eğitim programlarının, çocukların gelişim düzeylerine, ilgi ve gereksinimlerine uygun olarak hazırlanması önemli bir husus olarak görülmektedir (Aydın vd., 2018). Bu sebeple programlar, sadece etkinliklerden ibaret olmayıp, kazanımlar, içerik, pedagoji ve eğitim uygulamaları gibi birçok bileşeni içeren bir tasarım olarak karşımıza çıkmaktadır (Göle ve Temel, 2015). Öğretmenler eğitim programlarını uygulayan, eğitim sürecinin en önemli aktörlerindedir (Yalçın ve Özyurt, 2021). Bu sebeple öğretmenlerin, programın temel ilkelerini iyi bilmesi, eğitim etkinliklerini planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi önemli görülmektedir (Göle ve Temel, 2015). Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programlarına ilişkin değerlendirmeleri, programların etkililiği ve geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Aşkar, 2021; Köksal vd., 2016; Özsırkıntı vd., 2014).

Türkiye'de okul öncesi eğitimde program çalışmaları 1900'lü yılların başına dayanmakla birlikte, ilk taslak program 1989 yılında kabul edilmiştir. Daha sonraki yıllarda ise değişen ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmiş ve geliştirilmiştir (Başaran ve Ulubey, 2018). 2013 yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programı, ulusal ve uluslararası araştırmalar, uygulamadan gelen geri bildirimler ve projeler kapsamında yapılan analizler dikkate alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2013). Program çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyecek bir şekilde gelişimsel, yaklaşım olarak sarmal ve model olarak eklektiktir. 2013 programının bu özellikleri 2024 programında da muhafaza edilmiştir (Serdaroğlu ve Bekir, 2024). Okul öncesi eğitim programlarının yalnızca etkinliklerden ibaret olmayıp, kazanımlar, içerik, pedagoji, değerlendirme ve aile katılımı gibi birçok bileşeni içermesi önemli görülmektedir (Başaran ve Ulubey, 2018). Programın temel amacı, çocukların tüm gelişim alanlarındaki becerilerinin gelişimini desteklemek, bu becerileri en üst düzeye çıkarmak ve eksiklikleri gidermektir (Köksal vd., 2016).

Okul öncesi eğitim programlarına ilişkin yapılan araştırmalar, programların etkililiği, öğretmenlerin görüşleri ve uygulamadaki sorunlar gibi çeşitli boyutları ele almaktadır. Bu çalışmalar, programların geliştirilmesi ve daha nitelikli bir eğitim sunulması açısından önemli bulgular ortaya koymaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin okul öncesi eğitim programlarının genel olarak çocukların gelişimini desteklediği ve onları ilkokula hazırladığı yönünde olumlu görüşlere sahip olduğunu göstermektedir (Yalçın ve Özyurt, 2021). Öğretmenler, programın esnek yapısını, öğrenci merkezli olmasını ve farklılaştırılmış etkinliklere yer vermesini olumlu bulmaktadır (Pekdoğan, 2018). Bununla birlikte, öğretmenler programın bazı yönleriyle ilgili eleştiriler de sunmaktadır. Öğretmenler, sınıfların kalabalık olmasının, fiziksel koşulların yetersizliğinin, materyal eksikliğinin ve rehberlik hizmetlerindeki eksikliklerin programın uygulanmasını zorlaştırdığını belirtmektedir (Göle ve Temel, 2015). Ayrıca, bazı öğretmenler programın değerlendirme sürecinin çok zaman aldığını, velilerin gelişim raporlarını anlamakta zorlandığını ve ayrıntılı değerlendirmenin verimli olmadığını düşünmektedir (Başaran ve Ulubey, 2018). Bazı öğretmenler, programdaki kazanım ve göstergelerin çocukların gelişim

seviyesinin üstünde olduğunu düşünürken, bazıları ise programın dijital becerileri geliştirmeye yönelik yeterli kazanım ve göstergeler içermediğini ifade etmektedir (Özsırkıntı vd., 2014). Ayrıca, programın bazı kazanımları gerçek yaşamla yeterince ilişkilendiremediğini belirten öğretmenler de bulunmaktadır (Yalçın ve Özyurt, 2021). Öğretmenler, programın aile katılımı boyutunda da zorluklar yaşamaktadır. Bazı öğretmenler, sosyoekonomik ve kültürel farklılıklar nedeniyle ailelerin katılımında zorluklar yaşarken, bazıları ise ailelerin katılımının okul ve evdeki öğrenmeleri destekler nitelikte olması gerektiğini vurgulamaktadır (Göle ve Temel, 2015). Değerler eğitimi konusunda da bazı öğretmenler, programda değerler eğitimi yeterince vurgu yapılmadığını düşünmekte ve bu konunun öğretmen inisiyatifine bırakıldığını belirtmektedir (Aydın vd., 2018). Öğretmenler, programın uygulanmasında, çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki farklılıkların ve bazı durumlarda karma yaş gruplarının kavram ve kazanımların öğretilmesini zorlaştırdığını ifade etmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ise dil probleminin yaşandığı belirtilmektedir (Yalçın ve Özyurt, 2021). Okul öncesi eğitim programı ile ilgili 20 ayrı çalışma sonucunun değerlendirildiği bir çalışmada (Oral ve Ergenekon, 2020), okul öncesi eğitim programının öğrenci merkezli olduğu, öğrencilere esnek ve aktif öğrenme imkânı sağladığı, programda yer alan kazanım ve göstergelerin net, anlaşılır ve hedefine uygun olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan, okulların fiziki yapısı ve sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı sınıflarda öğrenme merkezlerinin oluşturulmasında problem yaşandığı belirtilmiştir. Programın bağlam boyutunun ele alındığı çalışmada (Yalçın ve Özyurt, 2021), öğretmenlerin genel olarak programın amacını çocukları ilköğretime hazırlamak, iyi alışkanlıklar kazandırmak ve hayata hazırlamak olarak tanımlamışlardır. Programın çocukların ihtiyaçlarını karşıladığı yönünde genel bir görüş olsa da bazı öğretmenler programın içeriğinin gelişmiş bölgelerdeki çocukların ihtiyacını daha çok karşıladığını belirtilmiştir. Yapılan bir araştırmada (Sönmez ve Balcı, 2024), öğretmenlerin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları, en olumlu görüş bildirilen boyutun süreç boyutu olduğu, en olumsuz görüş bildirilen boyutun ise bağlam boyutu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, beş yıl veya daha az kıdemi olan öğretmenlerin altı-on yıl aralığında kıdemi olan öğretmenlere göre genel olarak programla ilgili daha olumlu görüşlere sahip oldukları anlaşılmıştır. Yapılan bir çalışmada (Yalçın ve Özyurt, 2021), programın girdi boyutunda öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi ve materyal kullanımı konusunda bazı eksikliklerin olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir çalışmada (Başaran ve Ulubey, 2018), Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki şartları iyileştirilmesine, sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılmasına, öğretmenlere yardımcı personel sağlanmasına ilişkin bazı önerilerin yapıldığı görülmüştür. Ayrıca, aile katılımı çalışmalarının daha etkili hale getirilmesine ve ailelerin evdeki öğrenmeleri desteklemesine ilişkin öneriler de bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin okul öncesi eğitim programları hakkında bilgilendirilmesinin önemine, programın, farklı bölgelerdeki ihtiyaçlara uygun esneklikte olmasının sağlanmasına ve öğretmen kılavuz kitaplarının hazırlanmasına yönelik önerilerin de yapıldığı görülmüştür (Can ve Kılıç, 2021). Diğer bir çalışmada (Çağlayan vd., 2023) okul öncesi öğretmenlerinin programı uygulama konusunda kendilerini yeterli gördüklerini, kazanım ve göstergelerin açık ve anlaşılır olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin eğitim programını uygulamada karşılaştığı sorunların düzeyini konu alan bir çalışmada (Sağır ve Arslan, 2017), öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre sorunla karşılaşma düzeyinde anlamlı fark varken; cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmamıştır. İlgili literatürde okul öncesi öğretmenliği lisans programının (Kamışlı vd., 2020), çocuk gelişimi ön lisans programının (Demir, 2024) ve okul öncesi eğitim kurumlarının (Toran, 2016) değerlendirildiği bazı çalışmaların yapıldığı görülmüştür.

Eğitim programlarını değerlendirmek için çeşitli yaklaşım ve modeller bulunmaktadır. Hedef yönelimli değerlendirme, sistemlere dayalı (yönetim yönelimli) değerlendirme, işbirlikçi

değerlendirme, niteliksel değerlendirme gibi çeşitli yaklaşımların olduğu bilinmektedir (Uşun, 2016). Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Değerlendirme Modeli sisteme dayalı bir değerlendirme yaklaşımı olup, program değerlendirmeye bütüncül bir bakış açısı getirmesi bakımından diğer modellere göre önemli üstünlüklere sahiptir. Hedef temelli ya da yalnızca çıktı odaklı modeller, programın yalnızca sonuçlarını ölçerken; CIPP modeli programın uygulanma sürecindeki koşulları (bağlam), planlama ve kaynak kullanımını (girdi), uygulama sürecini (süreç) ve elde edilen sonuçları (ürün) sistematik biçimde inceler (Stufflebeam ve Coryn, 2014; Uşun, 2016). Bu yönüyle hem biçimlendirici (formative) hem de bitirici (summative) değerlendirme işlevlerini yerine getirir. Bu sebeple mevcut çalışmada CIPP modeli tercih edilmiştir. Değerlendirmeye esas olan 2013 programının gelişimsel alanlar, kazanım-göstergeler ve etkinlik temelli uygulamalarıyla dinamik bir yapıya sahip olduğu söylenebilir (MEB, 2013). Diğer taraftan programın kalitesinin daha iyi anlaşılabilmesi için sadece sonuçlara değil, programın hazırlandığı bağlam, sağlanan fiziksel ve insan kaynakları, süreçteki uygulama niteliği ve tüm çıktılarının birlikte ele alınması gerekmektedir. CIPP modeli, bu dört boyutu kapsayarak 2013 programının hem güçlü yönlerini hem de geliştirilmesi gereken alanlarını bütüncül olarak ortaya koyar. Böylece, özellikle karmaşık ve çok boyutlu yapıya sahip okul öncesi programlarının değerlendirilmesinde, tek yönlü ölçme yaklaşımlarına göre daha geçerli ve kullanışlı bir çerçeve sunabilir (Fitzpatrick vd., 2012).

Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin CIPP değerlendirme modelini temel alarak okul öncesi eğitim programına ilişkin değerlendirmelerini çeşitli boyutlarıyla ele almak amaçlanmıştır. Okul öncesi eğitim programı hakkında bilgi sahibi olabilmek ve okul öncesi eğitim programlarını geliştirmek ancak değerlendirme ile mümkündür (Kuşkaya ve vd., 2023). Öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin incelenmesinin, öğretmen bakış açısı ile programın güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamdaki bilgi ve bulgular, okul öncesi eğitim programlarının daha etkili ve verimli bir hale getirilmesine ve daha etkili bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca, elde edilen bulgular, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine de destek olabilir. Yapılan bu değerlendirme, 2013 yılı okul öncesi eğitim programını kapsamaktadır. Her ne kadar yeni bir öğretim programı uygulanmaya başlanmış olsa da bu çalışmadan elde edilecek olan bulguların daha sonraki program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Değerlendirme Modelini temel alarak okul öncesi eğitim programına ilişkin değerlendirmelerinin incelenmesidir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin değerlendirmeleri nasıldır?
2. Okul öncesi öğretmenlerin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinin cinsiyet, okul türü, okuttuğu grubun yaş düzeyi ve okulun fiziksel donanımını yeterli bulma düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterir mi?
3. Okul öncesi öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Materyal ve Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modeli geçmişte veya halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlar. Çalışmaya konu olan birey, nesne veya durumlar kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bu yaklaşımda araştırmacı değişkenleri değiştirme veya etkileme çabası göstermez (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Verilerin toplandığı dönemde Erzincan il merkezinde görev yapan 180, il genelinde görev yapan 262 okul öncesi öğretmeni bulunmaktadır. İl merkezi ile Çayırılı ve Üzümlü ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin tamamına ulaşılmış, ancak katılmayı kabul eden 120 öğretmene ulaşılmıştır. Ulaşılan sayının il genelinde görev yapan 262 öğretmeni temsil kabiliyetine sahip olduğu anlaşılmıştır (Altunışık vd., 2005, s. 127). Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, eğitim durumu, okul türü ve öğrenci yaş grubuna göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyet, Eğitim Durumu, Okul Türü ve Öğrenci Yaş Grubuna Göre Dağılımı

Özellikler	Alt boyut	Frekans	Yüzde
Öğrencilerinin Yaş Grubu	36-48 Ay	20	16.7
	49-60 Ay	37	30.8
	60-72 Ay	63	52.5
Cinsiyeti	Kadın	110	91.7
	Erkek	10	8.3
Okul Türü	Anaokulu	95	79.2
	Anasınıfı	25	20.8
Toplam		120	100.0

Çalışmaya katılmayı kabul edip veri toplama araçlarını cevaplandıran 120 okul öncesi öğretmeninden 110’u kadın, 10’u erkektir. Katılan okul öncesi öğretmenlerin 20’si 36-48 ay, 37’si 49-60 ay ve 63’ü 60-72 ay grubunda görev yaptığını belirtmiştir. Katılımcıların 95’i anaokulunda, 25’i anasınıfında görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplamak için bilgi formu ve Okul Öncesi Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği (OÖEPDÖ) kullanılmıştır. Bilgi formunda öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, okul türü, okuttuğu grubun yaş düzeyi ile okuldaki fiziksel durumu yeterli bulma düzeyine ilişkin sorular bulunmaktadır.

Tablo 2. OÖEPDÖ ve Alt Boyutları İçin Hesaplanan İç Tutarlılık Katsayıları

Boyutlar	Madde Sayısı	Orijinal Ölçek (N= 200)*	Mevcut Uygulama (N= 120)
		Cronbach’s Alpha	Cronbach’s Alpha
Bağlam	10	.71	.84
Girdi	10	.80	.93
Süreç	20	.93	.94
Ürün	10	.93	.93
Toplam	50	.93	.96

*Aslan vd., 2016

OÖEPDÖ Aslan vd. (2016) tarafından, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Bağlam, girdi, süreç ve ürün olmak üzere dört boyuttan oluşan ölçekte 50 madde bulunmaktadır. Ölçeğin bağlam, girdi ve ürün boyutlarında onar madde, süreç boyutunda ise 20 madde bulunmaktadır. Beşli likert

tipinde derecelendirilen ölçekte cevaplayıcının “hiç katılmıyorum” ile “tamamen katılıyorum” arasında bir derecelendirme yapması gerekmektedir. Tablo 2’de orijinal ölçek ve mevcut uygulama için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları verilmiştir. Mevcut uygulamada hesaplanan iç tutarlılık katsayıları bağlam için ,84, girdi için ,93, süreç için ,94, ürün için ,93 ve ölçeğin tamamı için ,96’dır. Bu bulgular ölçeğin güvenilir olduğunu ve ölçekten elde edilen verilerin araştırma sorularını cevaplamak için kullanılabileceğini göstermektedir. Ölçekten alınan puanların tablolaştırılması ve analizinde, alt ölçekleri oluşturan maddelerin sayısı farklı olduğundan, alt ölçeklerden alınan toplam puan yerine her bir alt ölçekten alınan toplam puanın alt ölçekte bulunan madde sayısına bölünmesi ile elde edilen puanlar kullanılmıştır. Ölçekten alınan puanın artması eğitim programının niteliğinin artması anlamına gelmektedir (Aslan vd., 2016).

Etik Önlemler

Çalışmanın ilk aşamasında, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulundan onay alınmıştır. Etik kurul onayından sonra Milli Eğitim Bakanlığı’nın ilgili birimine müracaat edilmiş (ayse.meb.gov.tr), alınan izin sonrası veri toplama süreci başlatılmıştır. Çalışmanın yapılması için ihtiyaç duyulan veriler yetişkinlerden (okul öncesi öğretmen) toplanmış, veriler araştırmacılar dışında başka kişi veya kurumlarla paylaşılmamış, araştırma sorularını cevaplamak üzere araştırma amacıyla kullanılmıştır. Toplanan verilerde katılımcıların kişisel bilgilerine gereksinim duyulmamıştır.

Bulgular

Okul Öncesi Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutlarına İlişkin Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin bağlam, süreç, ürün ve ölçeğin tamamına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 3, 4, 5 ve 6’da verilmiştir. Madde numarası ve önerme sıralanırken, okuyucuya kolaylık sağlaması düşüncesiyle, ilgili boyutta en düşük puan ortalaması olandan en yüksek puan ortalaması olana doğru sıralanmıştır. Tüm maddelerde alınabilecek en küçük puan 1,00, en yüksek puan ise 5,00’tir. Öğretmenlerin bağlam boyutuna ilişkin ortalaması 3,15, girdi boyutuna ilişkin ortalaması 3,47, süreç boyutuna ilişkin ortalaması 4,11, ürün boyutuna ilişkin ortalaması 3,87 ve ölçeğin tamamına ilişkin ortalaması 3,74 bulunmuştur. En yüksek ortalama süreç boyutuna, en düşük ortalama ise bağlam boyutuna aittir. Ölçeğin tamamı ile bağlam, girdi ve ürün boyutların ilişkin ortalamaların orta seviyenin (3,00) üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Bağlam Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri

Madde Numarası ve Önerme	\bar{X}	Ss
5. *Okul öncesi öğretmenlerine program hakkında yeterli eğitim verilmemiştir.	2.52	1.35
10. Öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi için yeterli araç-gereç mevcuttur.	2.79	1.08
2. Okul Öncesi Eğitim Programında bölgesel özellikler dikkate alınmıştır.	2.92	1.09
4. *Okul Öncesi Eğitim Programının, mevcut eğitim sistemi içerisinde uygulanması zordur.	3.01	1.10
9. Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ortamları programın uygulanmasına elverişlidir.	3.02	1.00
6. Okul Öncesi Eğitim Programının pilot uygulamasında farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip iller dikkate alınmıştır.	3.03	1.06
3. Okul Öncesi Eğitim Programında teknolojik yenilikler dikkate alınmıştır.	3.22	0.95
7. Okul Öncesi Eğitim Programında eğitimdeki güncel gelişmeler dikkate alınmıştır.	3.46	0.87
1. Okul Öncesi Eğitim Programı bir eğitim-öğretim yılı süresi içinde uygulanabilir.	3.68	0.97
8. Okul Öncesi Eğitim Programı ilköğretim programını destekler niteliktedir.	3.83	0.80
Bağlam	3.15	0.66

*Maddeler ters puanlanmıştır

Öğretmenlerin bağlam boyutuna ilişkin değerlendirmeleri Tablo 3’te verilmiştir. Bağlam boyutunda maddelerin almış olduğu en düşük puan 2,52, en yüksek puan ise 3,83’tür. Bağlam boyutunun ortalama puanı 3,15’tir. Programın bağlam boyutuna ilişkin yapılan

değerlendirmelerde en düşük ortalamalar beş, on ve ikinci maddelere, en yüksek ortalamalar ise sekiz, bir ve yedinci maddelere aittir. Öğretmenlere program hakkında yeterli eğitim verilmediği, öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi için yeterli araç-gerecin olmadığı ve programda bölgesel özelliklerin dikkate alınmadığı hususları en düşük ortalamayı almıştır. Öğretim programının ilkökul programını destekler nitelikte olduğu, bir eğitim-öğretim yılı süresi içinde uygulanabileceği ve eğitimdeki güncel gelişmeleri dikkate aldığına ilişkin maddeler en yüksek ortalamaya sahiptir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Girdi Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri

Madde Numarası ve Önerme	\bar{X}	Ss
1. *Okul Öncesi Eğitim Programında “aylık plan” hazırlanması uygun değildir.	3.27	1.29
9. *Okul Öncesi Eğitim Programında çocukların bireysel farklılıkları göz ardı edilmiştir.	3.37	1.19
6. *Okul Öncesi Eğitim Programında aile faktörü göz ardı edilmiştir.	3.38	1.22
4. *Çocukların fiziksel gelişim düzeyleri Okul Öncesi Eğitim Programının uygulanabilmesi için yeterli değildir.	3.40	1.09
5. *Çocukların bilişsel gelişim düzeyleri Okul Öncesi Eğitim Programının uygulanabilmesi için yeterli değildir.	3.40	1.13
3. *Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında uygulanan etkinlikler kazanımlar ile uyumlu değildir.	3.44	1.19
7. *Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında kullanılan öğrenme materyalleri çocukların motor gelişim düzeylerine uygun değildir.	3.48	1.17
10. *Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların gereksinimlerine uygun değildir.	3.50	1.18
8. *Öğrenme-öğretme sürecinde uygulanan etkinlikler çocuklar için ilgi çekici değildir.	3.61	1.10
2. Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında uygulanan etkinlikler çocukların gelişim düzeyine uygundur.	3.83	0.81
Girdi	3.47	0.89

*Maddeler ters puanlanmıştır

Öğretmenlerin girdi boyutuna ilişkin değerlendirmeleri Tablo 4’te gösterilmiştir. Girdi boyutundaki maddelerden alınan en düşük puan ortalaması 3,27, en yüksek puan ortalaması 3,83’tür. Öğretmenlerin girdi boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin puan ortalaması 3,47’dir. Programda aylık plan hazırlanmasının uygun olmadığı, çocukların bireysel farklılıklarının ve aile faktörünün göz ardı edildiğine ilişkin maddeler en düşük puan alan maddelerdir. Girdi boyutunda en yüksek puan alan maddeler ise program kapsamında uygulanan etkinliklerin çocukların gelişim düzeyine uygunlukları, uygulanan etkinliklerin çocuklar için ilgi çekiciliği ve programın çocukların gereksinimlerine uygunluğu ile ilgili olan maddelerdir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Süreç Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri

Madde Numarası ve Önerme	\bar{X}	Ss
7. Süreç içinde ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkili şekilde kullanırım.	3.69	0.79
5. Süreç içinde çocukları düzenli olarak değerlendiririm.	3.72	0.78
10. Aylık “kavram kontrol tablosu” ile çocukların kavram gelişimini sistematik olarak takip ederim.	3.78	0.89
16. Düzenli olarak günü değerlendirme çalışması yaparım.	3.78	0.88
6. Çocuklara ilgilerini çekecek ev uygulamaları veririm.	3.88	0.85
9. Aylık “kazanım-gösterge tablosu”nu süreçte etkin şekilde kullanırım.	3.98	0.77
11. Süreçte “öğrenme merkezleri”ni etkili şekilde kullanırım.	4.04	0.75
12. Süreçte ihtiyaca göre öğrenme merkezi eklerim veya çıkarırım.	4.05	0.79
8. Süreç içinde kazanımları çocukların seviyesine göre düzenlerim.	4.15	0.64
15. Süreçte çocuğu tanıma etkinlikleri-teknikleri kullanırım.	4.17	0.71
2. Öğrenme-öğretme sürecinde işbirlikli çalışma gerektiren etkinliklere yer veririm.	4.18	0.70
1. Etkinliklerde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanırım.	4.23	0.69
20. Günlük eğitim akışı içerisinde “dinlenme zamanı”ni etkili bir şekilde kullanırım.	4.25	0.69
13. Süreçte “bütünleştirilmiş etkinlik formatı”ni etkin bir şekilde kullanırım.	4.28	0.66
14. Süreçte ihtiyaca göre öğrenme ortamlarını düzenlerim.	4.28	0.62
3. Öğrenme-öğretme sürecinde aktif öğrenme etkinliklerine yer veririm.	4.31	0.66
4. Öğrenme-öğretme sürecinde çocuk merkezli etkinliklere yer veririm.	4.33	0.66
19. Günlük eğitim akışı içerisinde “güne başlama zamanı”ni etkili bir şekilde kullanırım.	4.33	0.65
18. Günlük eğitim akışı içerisinde “oyun zamanı”ni etkili bir şekilde kullanırım.	4.42	0.64
17. Günlük eğitim akışı içerisinde etkinlikleri çocukların düzeyine göre uyarlarım.	4.43	0.57
Süreç	4.11	0.50

Öğretmenlerin süreç boyutunda bulunan 20 maddeye ilişkin değerlendirmeleri Tablo 5'te verilmiştir. Süreç boyutunda hesaplanan ortalama puan 4,11'dir. Öğretmenlerin en düşük puanladıkları maddeler süreç içinde ölçme ve değerlendirme tekniklerinin etkili şekilde kullanımı, süreçte çocukları düzenli olarak değerlendirme, düzenli olarak günü değerlendirme ve aylık kavram kontrol tablosu ile çocukların kavram gelişiminin sistematik olarak takip edilmesi ile ilgili maddelerdir. Öğretmenlerin süreç boyutuna ilişkin değerlendirmelerinde en yüksek ortalaması olan maddeler günlük eğitim akışı içinde etkinlikleri çocukların düzeyine göre uyarılama, oyun zamanını etkili şekilde kullanma, güne başlama zamanını etkili bir şekilde kullanma ve çocuk merkezli etkinliklere yer verme ile ilgili maddelerdir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Girdi Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri

Madde Numarası ve Önerme	\bar{X}	Ss
9. *Okul Öncesi Eğitim Programı aileden kaynaklanan problemlerin çözümünde etkili olmamıştır.	2.60	1.05
3. Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların problem çözme becerilerini geliştirmiştir.	3.85	0.89
2. Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmiştir.	3.88	0.86
4. Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların bilgiyi kullanma becerilerini geliştirmiştir.	3.94	0.79
5. Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların sosyal-duygusal gelişim özelliklerini geliştirmiştir.	3.99	0.78
8. Bütünleştirilmiş etkinlik formatı çocukların çok yönlü gelişimini sağlamıştır.	4.04	0.82
7. Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların bilişsel gelişim özelliklerini geliştirmiştir.	4.05	0.72
10. Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların okul yaşamına uyumunu sağlamıştır.	4.12	0.76
1. Okul Öncesi Eğitim Programı çocukları ilkokula hazırlamada etkili olmuştur.	4.13	0.73
6. Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların motor gelişim özelliklerini geliştirmiştir.	4.13	0.72
Ürün	3.87	0.64

*Madde ters puanlanmıştır

Öğretmenlerin ürün boyutunda yer alan maddelere ilişkin değerlendirme sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. Ürün boyutuna ilişkin değerlendirmelerden hesaplanan puan ortalaması 3,87'dir. Öğretmenlerin ürün boyutuna ilişkin değerlendirmelerinde en düşük puan alan madde programın aileden kaynaklanan problemlerin çözümünde etkililiği ile ilgili maddedir. Düşük ortalaması olan diğer iki madde çocukların problem çözme becerilerini geliştirme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye ilişkin maddelerdir. Öğretmenlerin ürün boyutuna ilişkin değerlendirmelerinde puan ortalaması en yüksek olan maddeler çocukların motor gelişim özelliklerini geliştirme, çocukları ilkokula hazırlama ve çocukların okul yaşamına uyumunu sağlama ile ilgili maddelerdir.

Okul Öncesi Öğretmenlerin Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutlarına İlişkin Değerlendirmelerinin Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Eğitim Durumu, Okul Türü, Okuttuğu Grubun Yaş Düzeyi ve Okulun Fiziksel Donanımını Yeterli Bulma Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 7. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutlarına Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Bağlam	Kadın	110	60.87	6696.00	.390	.696
	Erkek	10	56.40	564.00		
Girdi	Kadın	110	61.17	6728.50	.699	.485
	Erkek	10	53.15	531.50		
Süreç	Kadın	110	61.29	6742.00	.827	.408
	Erkek	10	51.80	518.00		
Ürün	Kadın	110	61.27	6740.00	.810	.418
	Erkek	10	52.00	520.00		

Okul öncesi öğretmenlerin cinsiyete göre okul öncesi eğitim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına yönelik değerlendirmelerine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir. Cinsiyete göre öğretmenlerin bağlam ($Z = ,390$, $p > .05$), girdi ($Z = ,699$, $p >$

.05), süreç ($Z = ,827$, $p > .05$) ve ürün ($Z = ,810$, $p > .05$) boyutlarına ilişkin puan sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutlarına Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Bağlam	Anaokulu	95	60.57	5754.00	.042	.966
	Anasınıfı	25	60.24	1506.00		
Girdi	Anaokulu	95	59.67	5668.50	.511	.609
	Anasınıfı	25	63.66	1591.50		
Süreç	Anaokulu	95	61.03	5797.50	.323	.746
	Anasınıfı	25	58.50	1462.50		
Ürün	Anaokulu	95	59.12	5616.50	.849	.396
	Anasınıfı	25	65.74	1643.50		

Okul öncesi öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre okul öncesi eğitim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına yönelik değerlendirmelerine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir. Cinsiyete göre öğretmenlerin bağlam ($Z = ,042$, $p > .05$), girdi ($Z = ,511$, $p > .05$), süreç ($Z = ,323$, $p > .05$) ve ürün ($Z = ,849$, $p > .05$) boyutlarına ilişkin puan sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Görevli Olduğu Sınıfın Yaş Grubuna Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutlarına Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Yaş Grubu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	MWU
Bağlam	36-48 ay	20	59.13	2	2.284	.319	-
	49-60 ay	37	53.99				
	61-72 ay	63	64.76				
Girdi	36-48 ay	20	62.08	2	.518	.772	-
	49-60 ay	37	57.08				
	61-72 ay	63	62.01				
Süreç	36-48 ay	20	71.85	2	5.180	.075	-
	49-60 ay	37	50.89				
	61-72 ay	63	62.54				
Ürün	36-48 ay	20	71.83	2	6.403	.041*	36-48 > 49-60 61-72 > 49-60
	49-60 ay	37	49.36				
	61-72 ay	63	63.44				

* $p < .05$

Öğretmenlerin görevli oldukları sınıfın yaş grubuna göre bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına yönelik değerlendirmelerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir. Görevli olduğu sınıfın yaş grubuna göre bağlam ($X^2 = 2,284$, $p > .05$), girdi ($X^2 = ,518$, $p > .05$) ve süreç ($X^2 = 5,180$, $p > .05$) boyutlarına ilişkin değerlendirmeleri arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Görevli oldukları sınıfın yaş grubuna göre ürün boyutuna ilişkin değerlendirmeleri arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($X^2 = 2,284$, $p < .05$). Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre 36-48 ve 61-72 ay gruplarında görevli olan öğretmenlerin değerlendirmelerine ilişkin sıra ortalamasının 49-60 ay grubundakilerden anlamlı ölçüde yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 10. Öğretmenlerin okulun fiziksel durum ve donanımını algılama durumuna göre bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Boyut	Okulun Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	MWU
Bağlam	1. Yetersiz	13	42.54	2	14.100	.001**	3 > 1, 3 > 2

	2. Kısmen yeterli	52	51.66			
	3. Yeterli	55	73.10			
Girdi	1. Yetersiz	13	47.73	2	3.794	.150
	2. Kısmen yeterli	52	57.38			
	3. Yeterli	55	66.46			
Süreç	1. Yetersiz	13	53.92	2	1.890	.389
	2. Kısmen yeterli	52	57.26			
	3. Yeterli	55	65.12			
Ürün	1. Yetersiz	13	61.73	2	6.609	.037*
	2. Kısmen yeterli	52	51.50			3 > 2
	3. Yeterli	55	68.72			

*p < .05, **p < .01

Okulun fiziksel durum ve donanımını nasıl buluyorsunuz sorusunu öğretmenlerin 13'ü yetersiz, 52'si kısmen yeterli, 55'i ise yeterli bulduğunu belirterek cevaplamıştır. Okulun fiziksel durum ve donanımını değerlendirme durumuna göre öğretmenlerin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ait puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir. Analiz sonucuna göre, girdi ($X^2= 3,794$, $p > .05$) ve süreç ($X^2= 1,890$, $p > .05$) boyutlarına ilişkin puan sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak bağlam ($X^2= 14,100$, $p < .01$) ve ürün ($X^2= 6,609$, $p < .05$) boyutlarına ilişkin puan sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bağlam boyutunda anlamlı farkın yeterli bulanlar ile kısmen yeterli ve yetersiz bulanlar arasında, yeterli bulanlar lehine olduğu görülmüştür. Ürün boyutunda ise yeterli bulanların sıra ortalamasının kısmen yeterli bulanların sıra ortalamasından anlamlı ölçüde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ile Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutlarına İlişkin Değerlendirmeleri Arasındaki Bağlantıya İlişkin Bulgular

Tablo 11. Mesleki Kıdem ile Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Puanlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Kıdem Yılı	Bağlam	Girdi	Süreç
Bağlam	.015			
Girdi	.027	.579**		
Süreç	.081	.451**	.369**	
Ürün	.017	.575**	.447**	.624**

**p < .01

Mesleki kıdem ile bağlam, girdi, süreç ve ürün puanlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdem durumları ile bağlam ($r= ,015$), girdi ($r= ,027$), süreç ($r= ,081$) ve ürün ($r= ,017$) boyutlarına ilişkin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Ancak bağlam, girdi, süreç ve ürün puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Okul Öncesi Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutlarına Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bağlam boyutuna ilişkin değerlendirmelerinde öğretmenler program hakkında yeterli eğitim verilmediği, öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi için yeterli araç-gerecin olmadığı, bölgesel özelliklerin yeterince dikkate alınmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı hakkında yeterince bilgilendirilmemesi, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin yetersiz olmasından kaynaklanmış olabilir. Yapılan bir çalışmada (Yalçın ve Özyurt, 2021), programın çocukların ihtiyaçlarını karşıladığı yönünde genel bir görüş olmakla birlikte, bazı öğretmenler programın içeriğinin gelişmiş bölgelerdeki çocukların ihtiyacını daha çok karşıladığını belirtmiştir. Programın uygulamaya dönük olarak yeterince desteklenmemesi de bu maddelerin düşük puan alma sebebi olabilir. Öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi için

gerekli materyallerin eksikliği, bütçe yetersizlikleri ve malzeme temininde yaşanan sorunlarla ilişkilendirilebilir. Devlet okullarında sınırlı bütçeler nedeniyle öğretmenlerin kendi imkanlarıyla materyal üretmeye çalışmaları, programın etkin uygulanmasını zorlaştırabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel altyapılarının yetersiz olması, özellikle kalabalık sınıflarda etkin öğrenme ortamlarının oluşturulmasını zorlaştırmaktadır (Kılınç ve Çakan, 2019). Küçük sınıf ortamları, çocukların merkezlerde aktif katılımını kısıtlayabilir. Türkiye'nin farklı bölgelerinde sosyo-ekonomik, kültürel ve coğrafi farklılıklar bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarının kaynakları, bölgedeki ailelerin gelir düzeyine ve yerel yönetimlerin eğitim yatırımlarına bağlı olarak değişmektedir. Gelişmiş bölgelerde daha fazla kaynak bulunurken, dezavantajlı bölgelerde eğitim imkanları kısıtlı olabilir. Yapılan bir çalışmada (Başaran ve Ulubey, 2018), 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının aile katılımı, rehberlik ve öğrenme merkezleri ile ilgili ölçütlerde beklenen düzeyde ulaşılamadığı tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim programının büyük ölçüde ilkokul programını destekler nitelikte algılanması, bir eğitim-öğretim yılı içinde uygulanabileceği kanısı olumlu olarak değerlendirilmektedir. Okul öncesi eğitim programlarının bir eğitim-öğretim yılı içinde tamamlanabilir olması, öğretmenlerin programı planlı bir şekilde uygulamalarına imkân tanır.

Öğretmenlerin girdi boyutuna ilişkin maddelere birbirine yakın puan vermişlerdir. Ancak bu boyuta ilişkin ortalama, bağlam boyutundan yüksek olmakla birlikte süreç ve ürün boyutlarına göre daha düşüktür. Bu boyutta programın aylık eğitim planı hazırlamasına uygun olmadığı, bireysel farklılıkların ve aile faktörünün göz ardı edildiği maddeleri en düşük puanlanan maddelerdir. Girdi boyutunda öğrenme materyallerinin çocukların gereksinimlerine uygunluğu, çocuklar için ilgi çekiciliği ve uygulanan etkinliklerin çocukların gelişim düzeyine uygunlukları en yüksek puan alan maddelerdir. Yapılan bir çalışmada (Yalçın ve Özyurt, 2021), programın girdi boyutunda, öğretmenler çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri ile programın uygulanması için gereken hazır bulunuşluk düzeyi arasında tam bir uyum olmadığını belirtmektedir. Ayrıca, materyal kullanımı konusunda da bazı eksiklikler olduğu ifade edilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim programının aylık eğitim planı hazırlamaya uygun olmadığı ve bireysel farklılıklar ile aile faktörünün göz ardı edildiğine dair görüşleri bireysel farklılıklar ile aile faktörünün göz ardı edilmesinden ve programın esnek olmayan yapısından kaynaklanmış olabilir. Okul öncesi dönemde çocuklar arasında bilişsel, duygusal, fiziksel ve sosyal gelişim açısından büyük farklılıklar bulunmaktadır. Diğer taraftan çocukların eğitim sürecinde ailelerin etkisi fazladır. Ancak, aylık eğitim planları genellikle genel bir çerçeve sunduğundan, ailelerin çocuklarına sağladıkları öğrenme ortamları, sosyo-ekonomik durumları ve kültürel farklılıkları gibi önemli etmenler göz ardı edilebilmektedir. Aylık eğitim planları, öğretmenlere belirli bir süre zarfında tamamlanması gereken etkinlikleri ve konuları önceden belirler. Ancak okul öncesi eğitimde çocukların ilgi ve ihtiyaçları değişkenlik gösterdiği için, bu değişkenliği dikkate almayan aylık eğitim planları öğretmenin esnek hareket etmesini engelleyebilir. Öğretmenlerin hazır plana yönelmesi, gelişime uygun etkinlikleri benimsememesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ihmal edilme riskini beraberinde getirir (Serdaroğlu ve Bekir, 2024). Yapılan bir araştırmada (Ata ve Bolat, 2022), öğretmenlerin daha çok hazır plan kullandıkları, çoklu değerlendirmeyi kes-yapıştır yoluyla gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Hazır planın kullanılması, her çocuğun öğrenme hızına ve bireysel gelişimine uygun planların oluşturulmasını engelleyebilir. Öğretim programının yapısı da bu durumun oluşmasında etkili olmuş olabilir. Çünkü, 2024 yılından önceki aylık eğitim planlama süreci öğretmenleri belirlenen içeriklere bağlı kalmaya zorlamakta ve onların yaratıcı öğretim yöntemlerini kullanmasını kısıtlamaktadır (Serdaroğlu ve Bekir, 2024).

Süreç boyutu öğretmenlerin en yüksek değerlendirme puanı verdiği boyuttur. Bu boyutla ilgili en düşük ortalaması olan maddeler süreç içinde ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkili şekilde kullanma ve çocukları düzenli olarak değerlendirme maddeleridir. Okul öncesi

dönemde çocukların gelişimsel farklılıkları oldukça fazladır. Bu durum, tek tip bir değerlendirme yaklaşımının uygulanmasını zorlaştırarak öğretmenlerin bireysel farklara duyarlı değerlendirme yapmasını gerektirir. Ancak bu tür bireyselleştirilmiş değerlendirme yöntemleri, öğretmenler için zaman alıcı ve karmaşık olabilir (Bahar vd., 2022). Okul öncesi öğretmenleri, sınıf yönetimi, etkinlik hazırlığı ve çocukların bireysel gelişimlerini destekleme gibi birçok sorumluluğa sahiptir. Bu yoğun iş yükü, düzenli ve etkili bir değerlendirme yapmalarını zorlaştırabilir (Karadağ ve Çalışkan, 2015; Kılınç ve Çakan, 2019). Etkili bir değerlendirme süreci için uygun materyallerin (gözlem formları, gelişim tabloları, değerlendirme ölçekleri vb.) eksikliği, öğretmenlerin süreci verimli bir şekilde yönetmesini engelleyebilir. Yapılan bir araştırmada (Kılınç ve Çakan, 2019), sınıf mevcudunun fazlalığının okul öncesi öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecini zorlaştırdığı tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri süreç içinde öğrenme-öğretme sürecinde çocuk merkezli etkinliklere yer verme, günlük eğitim akışı içerisinde güne başlama zamanı ve oyun zamanını etkili bir şekilde kullanma, eğitim akışı içerisinde etkinlikleri çocukların düzeyine göre uyarlama maddelerinden en yüksek puanları almışlardır. Bunun birkaç sebebi olabilir. Öncelikle okul öncesi öğretmenleri, üniversite eğitimleri boyunca erken çocukluk gelişimi, öğrenme kuramları ve öğretim yöntemleri hakkında kapsamlı bilgi edinmektedirler. İkinci olarak öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça sınıf yönetimi ve çocukların bireysel farklılıklarına uygun etkinlikler planlama konusundaki becerileri de gelişmektedir. Ayrıca çağdaş okul öncesi eğitim programları, çocukların aktif katılımını teşvik eden yapılandırılmamış oyunlara ve keşfetmeye dayalı öğrenme yöntemlerine öncelik vermektedir. Bu bağlamda “güne başlama zamanı” ve “oyun zamanı” gibi etkinlikler, çocukların sosyal ve bilişsel becerilerini desteklemek amacıyla bilinçli olarak planlanmaktadır (MEB, 2013). Diğer taraftan okul öncesi eğitim programlarının esnek yapısı, öğretmenlerin etkinlikleri çocukların ilgilerine ve gelişim düzeylerine göre uyarlamasına imkân tanımaktadır. Bu durum, öğretmenlerin çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretim sürecini planlamasını kolaylaştırmaktadır (McAfee ve Leong, 2020). Programın süreç boyutunda, öğretmenler programın öğrencilerin aktif katılımını sağlayan etkinliklere olanak tanıdığı belirtilirken, oyun, hareket ve drama etkinliklerinin çocuklar tarafından en çok sevilen etkinlikler olduğunu ifade etmektedir (Yalçın ve Özyurt, 2021).

Ürün boyutunda, programın aileden kaynaklanan problemlerin çözümünde etkili olduğuna ilişkin madde en düşük ortalamaya sahip maddedir. Okul öncesi öğretmenleri okul öncesi eğitim programının ürün boyutunda, programın aileden kaynaklanan problemlerin çözümünde yeterince etkili olmadığını düşündükleri söylenebilir. Etkili bir okul öncesi eğitimi için öğretmenler ile aileler arasındaki iletişimin güçlü olması gerekir. Ancak zaman darlığı, ebeveynlerin eğitim süreçleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmaması veya öğretmenlerin ailelerle sürekli iletişim kuracak zaman ve imkân bulamaması gibi etkenler bu süreci zorlaştırabilir (Gestwicki, 2015). Programın ailelere yönelik içeriğinin sınırlı olması, ailelerin eğitime ve öğretmene yönelik önyargıları da öğretmenlerin bu düşüncesinde etkili olmuş olabilir. Programın çocukların motor gelişim özelliklerini geliştirdiğine, çocukları ilkökula hazırlamada etkili olduğuna ve çocukların okul yaşamına uyumunu sağladığına ilişkin maddeler en yüksek ortalamaya sahip maddelerdir. Okul öncesi eğitim programları, çocukların ince ve kaba motor becerilerini geliştirecek etkinlikler içermesi bu düşüncede etkili olabilir. Oyun temelli öğrenme, el-göz koordinasyonunu, denge ve kas gelişimini destekler (MEB, 2013). Okul öncesi eğitimde kazanılan öz bakım becerileri, akademik ön yeterlilikler (sayı, harf, şekil tanıma gibi) ve sosyal-duygusal gelişim, çocukların ilkökula geçişini kolaylaştırır. Ayrıca okul öncesi eğitim, çocukların grup içindeki rollerini öğrenmesini, akran ilişkileri kurmasını ve kurallara uyum sağlamasını destekleyerek, onların ilkökul ortamına daha hızlı adapte olmalarını sağlar (Erden ve Altun, 2014). Programın ürün boyutunda ise, programın hedeflerine erişme açısından yeterli olduğu, çocukların birçok beceri alanının gelişimine

olumlu yönde desteklediği ve programın amaca hizmet eden, esnek ve güncellenebilir bir yapıda olduğu tespit edilmiştir (Yalçın ve Özyurt, 2021).

Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programına ilişkin değerlendirmelerinde en düşük puan bağlam boyutuna, en yüksek puan ise süreç boyutuna ilişkindir. Literatürde bu bulguyu destekleyen ve farklılaşan bulgular mevcuttur. Yapılan bir çalışmada (Sönmez ve Balcı, 2024), öğretmenlerin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları, en olumlu görüş bildirdikleri boyut süreç boyutu iken, en olumsuz görüş bildirdikleri boyutun bağlam boyutu olduğu görülmüştür. Okulöncesi eğitim programlarının değerlendirilmesine ilişkin olarak yapılan bir çalışmada (Aydın vd., 2018) girdi boyutu en düşük, ürün boyutu ise en yüksek puan alan boyutlardır. Çalışmalarda farklı ölçme araçlarının kullanılması bu farkın oluşmasında etkili olmuş olabilir. Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programını değerlendirirken bağlam boyutunu en olumsuz bulmalarının çeşitli sebepleri olabilir. Bağlam değerlendirmesi ile programla ilgili bütün faktörler analiz edilir. Amaç hedeflerin belirlenmesine temel olacak kararların alınmasıdır (Kaplan ve Demir, 2023). Bağlam değerlendirme temel olarak programın alt yapısını incelemek anlamına gelmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2004). Bağlam boyutu, programın uygulandığı çevresel ve sosyo-kültürel koşulları kapsar. Fiziksel imkânların yetersizliği, sosyo-kültürel farklılıklar, kaynak ve destek eksikliği olumsuz algıda etkili olmuş olabilir. Eğitim kurumlarının fiziki altyapı ve donanımının yetersiz olması programın etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyebilir. Ayrıca programın çocukların sosyo kültürel ihtiyaçlarına tam olarak cevap verememesi, eğitim materyalleri ve kaynakların sınırlı olması öğretmenlerin olumsuz değerlendirmelerinde etkili olmuş olabilir. Öğretmenler, okul öncesi eğitim programının süreç boyutunu bağlam, girdi ve ürün boyutlarına kıyasla daha olumlu değerlendirmişlerdir. Sürecin öğretmen kontrolünde olması bunun sebeplerinden birisi olabilir. Sınıf içi etkinlikler, öğretim yöntemleri ve öğrenme ortamı gibi unsurlar öğretmenlerin kontrolü altında olduğundan, bu süreci daha olumlu değerlendirmeleri doğal karşılanabilir. Okul öncesi eğitim programlarının öğretmenlere esneklik sunması (Oktay, 2010) bunun diğer sebeplerinden birisi olabilir. Öğretmenler süreci doğrudan deneyimlemek suretiyle zaman içinde daha etkili uygulamalar geliştirebilir. Kendi yeterliliklerinin artmasına paralel olarak süreci de olumlu değerlendirmeleri mümkündür (Dayıoğlu, 2018). Bağlam (çevresel faktörler, okulun fiziki durumu, velilerin eğitime katılımı) ve girdi (öğrenci sayısı, materyal yeterliliği, mali destek) gibi unsurlar genellikle öğretmenlerin kontrolü dışındadır. Bu alanlardaki eksiklikler sürecin olumlu yönlerini gölgede bırakmaz. Ancak öğretmenler, süreci daha fazla kontrol edebildikleri için bu alanı daha yüksek değerlendirmiş olabilirler. Ürün boyutu, çocukların gelişimsel kazanımları ve uzun vadeli çıktıları ile ilgilidir. Ancak okul öncesi eğitimde bu kazanımların ölçülmesi zor olabilir. Çocukların bireysel farklılıkları ve gelişim hızları değişkenlik gösterdiği için öğretmenler sürecin başarısını daha somut bir şekilde gözlemleyebilirken, ürün boyutunda aynı kesinliği sağlayamayabilirler. Bu sebepler doğrultusunda, öğretmenlerin süreci daha olumlu değerlendirmelerinin anlaşılır bir durum olduğu söylenebilir. Süreç yönetimi onların doğrudan etkileyebildiği, değiştirebildiği ve geliştirebildiği bir alan olduğu için daha olumlu algılanmış olabilir.

Okul Öncesi Öğretmenlerin Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutlarına Yönelik Değerlendirmelerinin Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Eğitim Durumu, Okul Türü, Okuttuğu Grubun Yaş Düzeyi ve Okulun Fiziksel Donanımını Yeterli Bulma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinde cinsiyet ve görev yapılan kurumun anaokulu veya anasınıfı olmasına göre anlamlı bir farklılık yaratmaması, eğitimde yapısal ve pedagojik faktörlerle açıklanabilir. Eğitim sistemleri, öğretmen yetiştirme programları ve öğretim programı standartları,

öğretmenlerin belirli bir çerçevede benzer pedagojik yaklaşımlar geliştirmelerine neden olmuş olabilir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri, hizmet içi eğitimleri ve eğitim süreçlerine yönelik bakış açıları, bireysel farklılıklardan daha baskın olabilir. Cinsiyetin etkisinin sınırlı olması, öğretmenlik rollerinin genellikle toplumsal cinsiyet kalıplarından bağımsız olarak profesyonel standartlara göre şekillenmesiyle açıklanabilir (Eagly ve Carli, 2007). Benzer şekilde, anaokulu ve anasınıfı arasında anlamlı bir fark görülmemesi, her iki eğitim ortamının da benzer eğitim politikaları, öğretim programları ve öğretim stratejileri doğrultusunda şekillendirilmesine bağlanabilir (Sylva vd., 2010). Ayrıca, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları genellikle ulusal eğitim programları ve standartlarına dayandığından, kurumlar arası farklılıkların öğretmen algıları üzerindeki etkisi sınırlı kalabilir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin mesleki uygulamalarında bireysel faktörlerden çok, eğitim politikaları ve okul ortamının belirleyici olduğunu göstermektedir (Darling-Hammond, 2000).

Okul öncesi öğretmenlerin okuttukları yaş grubuna göre (36-48 ay, 49-60 ay, 61-72 ay) bağlam, girdi ve süreç boyutlarına ilişkin değerlendirmeleri anlamlı bir farklılık göstermezken, ürün boyutunda 49-60 ay grubu aleyhine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılığın akademik olarak açıklanması için gelişimsel özellikler, öğretim programlarının uygulanışı ve değerlendirme süreçleri açısından bir değerlendirme yapılabilir. Gelişimsel özellikler bakımından çocukların bilişsel, dil, motor ve sosyal-duygusal gelişimleri yaş gruplarına göre farklılık gösterir. 49-60 ay grubundaki çocuklar, 36-48 ay grubuna göre daha gelişmiş olsa da 61-72 ay grubundaki çocuklara kıyasla hala bazı becerileri tam olarak olgunlaşmamış olabilir (Santrock, 2021). Bu durum, öğretmenlerin çocuklardan beklentilerini etkileyebilir. Diğer taraftan, okul öncesi eğitim programı yaş gruplarına göre esneklik sağlasa da 49-60 ay grubu için hem küçük yaş grubuna hem de büyük yaş grubuna göre bir geçiş süreci söz konusudur. Bu grup, hem erken dönem çocukluk özellikleri gösteren bireyler hem de daha ileri düzeyde becerilere sahip çocuklar içerdiğinden heterojen bir yapıya sahiptir (MEB, 2013). Bu durum öğretmenlerin süreci yönetmesini zorlaştırabilir ve ürün boyutundaki değerlendirmelerde farklılıklara yol açabilir. Ayrıca ürün boyutu, çocukların somut çıktılarını içerdiğinden, 49-60 ay grubundaki çocuklar henüz motor ve bilişsel gelişim açısından tam olgunlaşmamış olabilir. Örneğin, el-göz koordinasyonu, problem çözme becerileri ve akademik odaklanma süresi, bu yaş grubundaki çocuklarda daha değişken olabilir (Arı, 2024). Bu da öğretmenlerin değerlendirmelerinde beklenen çıktılara ulaşmada zorluk yaşanmasına neden olabilir. Bağlam, girdi ve süreç boyutları açısından anlamlı bir fark olmaması, öğretim sürecinin genel olarak benzer şekilde yürütüldüğünü gösterir. Ancak ürün boyutunda farklılık bulunması, 49-60 ay grubunun gelişimsel ve pedagojik olarak bir geçiş dönemi olmasından kaynaklanabilir. Öğretmenler, bu yaş grubunda beklenen çıktıları daha yüksek tutabilir veya değerlendirme ölçütleri bu grubun gelişimsel farklılıklarını tam olarak yansıtamayabilir.

Okulun durumunu yetersiz, kısmen yeterli ve yeterli gören öğretmenlerin girdi ve süreç boyutlarına ilişkin program değerlendirmeler anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak bağlam boyutunda yeterli bulanların puanı kısmen yeterli ve yetersiz bulanların puanından, ürün boyutunda ise yeterli bulanların puanı kısmen yeterli bulanların puanından anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur. Bağlam (Context) Boyutu açısından, öğretmenlerin okullarını "yeterli" olarak değerlendirmesi, bağlamsal faktörlerin (okulun fiziksel koşulları, sosyo-ekonomik çevresi, okul yönetiminin destekleyici olması vb.) daha olumlu algılandığını gösterebilir. Sosyal öğrenme kuramı (Bandura, 1986) açısından bakıldığında, öğretmenlerin içinde buldukları çevreyi nasıl algıladıkları, onların motivasyonlarını ve dolayısıyla değerlendirmelerini etkileyebilir. Yani, daha olumlu bir bağlam algısı, öğretmenlerin programı daha olumlu değerlendirmesine yol açabilir. Ürün boyutu açısından ise, öğretmenlerin değerlendirmelerinin farklılık göstermesi, program çıktılarının (öğrenci kazanımları, bilişsel ve sosyal gelişim vb.) gözlemlenebilir sonuçlar üzerinden yapılmasından kaynaklanabilir.

Bloom'un Değerlendirme Kuramı (Seaman, 2011)'na göre, öğretmenlerin öğrenci kazanımlarını değerlendirmesi, programın etkisini ölçmede kritik bir faktördür. Yeterli bulan öğretmenlerin, öğrenciler üzerindeki etkiyi daha olumlu gördüğü söylenebilir. Bu da programın çıktılarını daha başarılı bulmalarına yol açmış olabilir. Bu bağlamda, eğitim programlarının değerlendirilmesinde öğretmenlerin öznel algılarının ve bağlamın önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Algılanan okul ortamının yeterliliği arttıkça programın genel başarısı ve çıktılar üzerindeki olumlu etkisi de daha belirgin hale gelmektedir (Stufflebeam, 2003; Bandura, 1986). Bandura (1997) tarafından öne sürülen öz-yeterlik kuramına göre, öğretmenler öğrencilerinin gelişiminde pozitif etkiler gördüklerinde, programın çıktılarını daha yüksek değerlendirebilirler. Bu da öğretmenlerin kendi pedagojik yeterlilikleriyle programın başarısını ilişkilendirdiklerini gösterir (Guskey, 2002). Elde edilen bulgular, program değerlendirmede öğretmen algılarının bağlam ve ürün boyutlarında değişkenlik gösterebileceğini, ancak girdi ve süreç boyutlarının daha standart algılanabileceğini ortaya koymaktadır. Bu durum, okul öncesi eğitimde öğretmenlerin programı değerlendirirken özellikle bağlamsal faktörler ve öğrenci kazanımları gibi dışsal bileşenlere odaklandıklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ile Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutlarına İlişkin Değerlendirmeleri Arasındaki Bağlantıya İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem durumları ile okul öncesi eğitim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Araştırmalar, öğretmenlerin mesleki kıdemi, hizmet içi eğitim alma durumu ve mezun olduğu bölüm gibi faktörlerin, program değerlendirmeleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını göstermektedir (Yalçın ve Özyurt, 2021). Öncelikle, mesleki kıdemin öğretmenlerin programı değerlendirme biçimlerini belirleyici bir faktör olmamasının nedenlerinden biri, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinde benzer öğretim programı bilgilerine maruz kalmaları olabilir. Özellikle Türkiye'de MEB tarafından belirlenen standart eğitim programlarının uygulanması, farklı kıdem seviyelerindeki öğretmenlerin program değerlendirmelerini birbirine yakın hale getirebilir (Demirel, 2017). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin eğitim programını değerlendirme süreçlerinde bireysel mesleki deneyimlerinden çok, kurumsal beklentiler, yönetmelikler ve uygulama standartları etkili olabilir. Öğretmenlerin program değerlendirme sürecinde bireysel pedagojik yaklaşımlarının, öğretmen yetiştirme süreçlerinde kazandıkları akademik bilgilerin ve mesleki gelişim fırsatlarının daha belirleyici olabileceği söylenebilir. Öğretmenlerin kıdemlerinden bağımsız olarak ortak bir eğitim anlayışı geliştirmeleri ve benzer değerlendirme ölçütleri kullanmaları, bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı çıkmamasına neden olabilir. Son olarak, bu sonuç öğretmenlerin program değerlendirme ölçeklerini kullanırken öznel deneyimlerinden çok, genel geçer ve standart kriterleri dikkate almalarıyla da ilişkili olabilir.

Öneriler

Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programına yönelik eleştirilerinin temelinde, eğitim politikalarının yetersizliği, maddi ve fiziksel eksiklikler ile bölgesel eşitsizlikler yatmaktadır. Bu sorunların çözülmesi için öğretmen eğitimlerinin güçlendirilmesi, okulların maddi ve fiziksel koşullarının iyileştirilmesi ve programın bölgesel farklılıkları göz önünde bulundurularak esnek hale getirilmesi programın uygulamadaki etkililiğini artırabilir.

Araştırmacılara yönelik olarak, farklı program değerlendirme modelleri esas alınarak benzer çalışmalar yapılabilir. Mevcut çalışma Erzincan ilinde görev yapan öğretmenlerden sağlanan verilerle yapılmıştır. Farklı il veya bölgelerde görev yapan öğretmenlerden veri toplanarak benzer çalışmalar yapılabilir. Mevcut çalışma 2013 yılı programı ile sınırlıdır. Okul Öncesi Eğitim Programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 her tür ve seviyedeki okul öncesi eğitim

kurumlarında asgari bir öğretim yılı uygulandıktan sonra öğretmen görüşleri alınarak benzer çalışmalar yapılabilir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmadan elde edilen veriler 2013 yılı okul öncesi eğitim programının CIPP değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi ile sınırlıdır. EÇE ve Okul Öncesi Eğitim Programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 kapsam dışındadır. Ayrıca veri kaynağı olarak Erzincan il merkezi ve bağlı iki ilçe merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

Yayın Etiği

Yazarların çalışmaya katkı oranları eşit olarak değerlendirilmektedir. Veri toplama ve veri girişi çalışmalarında birinci yazar, verilerin analizi aşamasında ikinci yazar ağırlıklı olarak görev almıştır. Diğer süreçleri iki yazar birlikte çalışarak sonuçlandırmıştır.

Kaynakça

- Altunışık, R., Coşkun, R. Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (Genişletilmiş 4. baskı). Sakarya Kitabevi.
- Arı, R. (2024). *Eğitim psikolojisi gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayınevi.
- Aslan, M., Soyalp, H., Karahan, O., ve Altuntaş, M. (2016). Okul öncesi eğitim programı değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), s. 657-683.
- Aşkar, N. (2021). Açık havada eğitim: Okul öncesi eğitim programı materyalleri bağlamında bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 132-153. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351236>
- Aydın, S., Şentürk, Ş., ve Duran, V. (2018). Okul öncesi programının Stufflebeam'ın bağlam, girdi, süreç ve ürün modeline göre değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), s. 163-181. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14222>
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2022). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı* (8. Baskı). Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Başaran, S. T. ve Ulubey, Ö. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), s. 1-38. <https://doi.org/10.30964/aeubfd.417643>
- Can, E. ve Kılıç, Ş. (2021). Okul öncesi eğitimin genel görünümü: okul yöneticileri bağlamında bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), s. 333-366. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021352272>
- Çağlayan, İ., Kuru, Nalan., Apak, Y. M. ve Karakaya, C. (2023). Türkiye'de yayımlanan okul öncesi eğitim programları hakkında yapılan araştırmaların eğilimleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), s. 753-769. <https://doi.org/10.24315/tred.1108598>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), s. 1-44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Demir, F. (2024). Evaluation of child development associate degree curriculum. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 6(1), s. 89-105. <https://doi.org/10.33902/jpsp.202425930>
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.

- Eagly, A. H. ve Carli, L. L. (2007). *Through the labyrinth: The truth about how women become leaders*. Harvard Business School Press.
- Erden, F. T. ve Altun, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve ilköğretime geçiş süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(2), s. 481-502.
- Erken Çocukluk Eğitimi [EÇE] (2024). Okul öncesi öğretmenleri, okul müdürleri ve EÇE alanındaki diğer hizmet sağlayıcılar. Erişim tarihi: 13.08.2025, Erişim adresi: <https://erkencocuklukegitimi.org/erken-cocukluk-egitimi-ece-ogretmenleri-okul-mudurleri-ve-ec>
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. ve Worthen, B. R. (2012). *Program evaluation: alternative approaches and practical guidelines*. Pearson.
- Gestwicki, C. (2015). *Home, school and community relations*. Cengage Learning.
- Göle, O. M. ve Temel, Z. F. (2015) Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), s. 663-684. <https://doi.org/10.17860/efd.25056>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), s. 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Kamışlı, H., Çalamak, E. K. ve Olkun, S. (2020). Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği lisans programlarının çocuğun bütünsel gelişimi açısından değerlendirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), s. 451-467. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020342200>
- Kaplan, K. ve Demir, M. (2023). Türkçe dersi öğretim programının (2019) bağlam-girdi-süreç-ürün (CİPP) modeli ile değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), s. 770-785. <https://doi.org/10.24315/tred.1125160>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Nobel Yayınevi.
- Kazu, İ. Y. ve Daşık, M. K. (2024). 2013-2024 okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırılması ve maarif modele bir bakış. Edt. Kübra Dilek Tankız. *Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Uluslararası Araştırmalar II*, Eğitim Yayınevi. s. 1-32
- Kılınç, F. G. ve Çakan, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanırken karşılaştıkları güçlükler. S. Yavuz (Editör) *I. Uluslararası Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Sempozyumu UBEST 2019 Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 163-169) içinde. <https://doi.org/10.9761/JASSS3395>
- Köksal, O., Dağal, A. B. ve Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 46(4), s. 379-394. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3395>
- Kuşkaya, İ., Akgün, A., Öztürk, M., Çelik, A., Aslan, E. ve Sarp, A. (2023). Okul öncesi eğitim programının etkililiği hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 9(25), s. 77-94. <https://doi.org/10.51293/socrates25-216>
- McAfee, O. D. ve Leong, D. J. (2020). *Assessing and guiding young children's development and learning* (Çev. Hatice Akkoç, Birsen Güzel, Gönül Sakız, Şadiye Keleş, Trans.; 5th ed.), Nobel Yayınevi. (Original work published 2020).
- MEB (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı*. Erişim tarihi: 14.08.2025, Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=652>
- MEB (2024) *Okul öncesi eğitim programı Türkiye yüzyılı maarif modeli 2024*. Erişim tarihi: 14.08.2025, Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/>

- OECD (2024). Education at a glance 2024 - country note. Erişim tarihi: 18.08.2025, Erişim adresi: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024_c00cad36-en/full-report.html
- Oktay, A. (2010). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. Epsilon Yayınevi.
- Oral, B. ve Ergenekon, Ö. (2020). 2013 okul öncesi eğitim programı ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası PEGEM eğitim kongresi (IPCEDU-2020)* içinde (s. 136-146). PEGEM Yayınları.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: foundations, principals and issues* (4th ed.). Boston: Allyn ve Bacon.
- Özsırkıntı, D., Akay, C. ve Bolat, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), s. 313-331.
- Öztürk, T., Öztürk, F. Z. ve Kaya, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerine ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim durumları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), s. 92-114. <https://doi.org/10.17556/jef.67571>
- Pekdoğan, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı eğitimi konusundaki görüşlerinin incelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), s. 90-102. <https://doi.org/10.17755/esosder.305549>
- Sağır, M. ve Arslan, Z. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programını uygulamada karşılaştıkları sorunların düzeyi. *Scientific Educational Studies*, 1(1), s. 64-84.
- Santrock, J. W. (2021). *Life-span development*. McGraw-Hill Education.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 63-73.
- Seaman, M. (2011). Bloom's Taxonomy. Its evolution, revision, and use in the field of education. (David J. Flinders and P. Bruce Uhrmacher Edts.) *Curriculum ve Teaching Dialogue*. 13(1), s.15-28.
- Senemoğlu, N. (2023). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (29. Baskı). Anı Yayınevi.
- Serdaroğlu, H. U. ve Bekir, H. (2024). Okul öncesi eğitim programında güncellemeler. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 1-29. <https://doi.org/10.20493/birtop.1489551>
- Sönmez, B. ve Balcı, Ö. (2024). Okul öncesi eğitim programının öğretmen ve yönetici görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 8(1), s. 61-82. <http://dx.doi.org/10.51117/metder.2024.50>
- Stufflebeam, D. L. (2003). *The CIPP model for evaluation*. Erişim tarihi: 16.02.2025, Erişim adresi: <https://goerendesowordpress.com/wp-content/uploads/2009/01/cipp-modeloregon10-031.pdf>
- Stufflebeam, D. L. ve Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. ve Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: evidence from the effective pre-school and primary education project*. Routledge. Erişim tarihi: 16.02.2025, Erişim adresi: <https://api.taylorfrancis.com/content/books/mono/download?identifierName=doiveidentifierValue=10.4324/9780203862063vetype=googlepdf>
- Toran, M. (2016). Sürdürülebilir anaokulları: okul öncesi eğitim kurumlarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), s. 1035-1046.
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme süreçler-yaklaşımlar ve modeller* (2. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.

Ünver, N. (2020). Okulöncesi eğitim programını değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(2), s. 891-909. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.697826>

Yağcı, A., Karaman, M., Kılıç, İ. A., Bestil, M., Aslan, S. ve Erdoğan, A. (2024). Okul öncesi eğitimin önemi ve ailelere tavsiyeler. *Social Scienses Studies Journal*, 9(114), s. 7852-7872. <http://dx.doi.org/10.29228/sss.71050>

Yalçın, N. ve Özyurt, M. (2021). Okul öncesi eğitim programının CIPP modeline göre öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), s. 140-164.

Exedended Abstract

Introduction

Preschool education is a fundamental stage that supports children's holistic development and plays a crucial role in shaping their future academic and social success. This period is considered critical as it lays the foundation for children's physical, cognitive, emotional, and social development. Additionally, it is a stage where their motor, psychosocial, emotional, cognitive, and linguistic skills significantly evolve (Senemoğlu, 2023). The implementation of preschool education programs is a widely agreed-upon issue. A standardized education program aims to achieve both national and international educational standards while ensuring coordination in the education system (Aslan et al., 2016). These programs are designed to support children's developmental domains and prepare them effectively for primary school (Öztürk et al., 2016). However, it is crucial that such programs are tailored to children's developmental levels, interests, and needs (Aydın et al., 2018). The continuous improvement and enhancement of these programs are only possible through systematic evaluation (Kuşkaya et al., 2023). In this context, analyzing teachers' perspectives can contribute to identifying the strengths and weaknesses of preschool education programs. Evaluations based on teachers' experiences can provide valuable insights for making these programs more effective and efficient. Furthermore, such evaluations can help determine teachers' in-service training needs. The primary aim of this study is to examine preschool teachers' evaluations of preschool education programs based on Stufflebeam's Context, Input, Process, and Product (CIPP) evaluation model. Additionally, the study investigates whether these evaluations vary according to gender, school type, the age group taught, and the adequacy of the school's physical infrastructure. Moreover, the relationship between teachers' assessments regarding the context, input, process, and product dimensions and their professional seniority is also explored.

Method

The data for this study, conducted using the survey model, were collected from a total of 120 preschool teachers, including 110 female and 10 male participants. A personal information form and the Preschool Education Program Evaluation Scale were used as data collection instruments. The scale, which consists of four dimensions, demonstrated internal consistency coefficients calculated for the current implementation as follows: .84 for the context dimension, .93 for the input dimension, .94 for the process dimension, and .93 for the product dimension.

Results and Discussion

In teachers' evaluations of the preschool education program, the context dimension received the lowest score, while the process dimension received the highest score. Regarding the context dimension, teachers indicated that they were not provided with sufficient training on the program, that there were inadequate materials and equipment for organizing learning centers, and that regional characteristics were not sufficiently considered. The lack of sufficient

information provided to teachers about the preschool education program may stem from inadequacies in both pre-service and in-service training.

In the input dimension, the lowest-rated items were those stating that the program was not suitable for preparing monthly educational plans and that individual differences and the family factor were overlooked. Preschool teachers' concerns that the program is not flexible enough to accommodate individual differences and family factors may stem from its rigid structure.

The process dimension received the highest evaluation scores from teachers. However, the items with the lowest averages within this dimension were related to effectively utilizing assessment and evaluation techniques throughout the process and regularly assessing children. Preschool teachers acquire extensive knowledge about early childhood development, learning theories, and teaching methods during their university education. Additionally, as their professional experience increases, they develop greater competence in classroom management and designing activities tailored to children's individual differences. Moreover, contemporary preschool education programs prioritize unstructured play and exploratory learning methods, which actively engage children in the learning process.

In the product dimension, the item stating that the program is effective in solving problems originating from families received the lowest average score. Effective preschool education requires strong communication between teachers and families. However, time constraints, parents' lack of knowledge about the educational process, and teachers' limited opportunities to maintain continuous communication with families can hinder this process (Gestwicki, 2015). The finding that the context dimension received the lowest score and the process dimension received the highest score is supported by some studies in literature, while others report differing results.

No significant difference was found in teachers' evaluations of the context, input, process, and product dimensions based on gender or the type of institution where they worked. While teachers' evaluations of the context, input, and process dimensions did not significantly differ based on the age group they taught, a significant difference was found in the product dimension among teachers working with the 49-60-month age group. Teachers' evaluations of the input and process dimensions did not significantly differ based on their perceptions of their school's physical adequacy (insufficient, partially sufficient, or sufficient). However, significant differences were found in their evaluations of the context and product dimensions. These findings suggest that teachers' perceptions of preschool education programs may vary more in the context and product dimensions, whereas the input and process dimensions tend to be perceived more uniformly. This indicates that preschool teachers focus primarily on contextual factors and student outcomes when evaluating the program.

No significant relationship was found between teachers' professional seniority and their evaluations of the context, input, process, and product dimensions of the preschool education program. Research indicates that factors such as teachers' professional experience, in-service training participation, and academic background do not create a significant difference in program evaluations (Yalçın and Özyurt, 2021). One possible explanation for this is that teachers are exposed to similar curriculum content during their pre-service and in-service training, which may lead to a more consistent evaluation approach regardless of seniority.

The primary criticisms of the preschool education program stem from insufficient educational policies, financial and physical resource shortages, and regional inequalities. To address these challenges, strengthening teacher training, improving schools' financial and physical conditions, and making the curriculum more flexible to accommodate regional differences could enhance the program's overall effectiveness.