



Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıkları: Aylık Eğitim Planları Üzerine Bir Çalışma¹

Pre-school Teachers' Fidelity to the Curriculum: A Study on Monthly Instructional Plans

Duygu ÖZER BOZER , Uzman, duyguozzer.0101@gmail.com

Semra TİCAN BAŞARAN , Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, semrabasaran@mu.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 14 Nisan 2025
Kabul tarihi - Accepted: 30 Mayıs 2025
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2025

¹ Bu çalışma, ilk yazarın “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Özer Bozer, D. ve Tican Başaran, S. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıkları: Aylık eğitim planları üzerine bir çalışma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 2201-2231.

DOI. 10.51460/baebd.1676230



Öz. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına bağlılıklarını aylık eğitim planları üzerinden incelemeyi amaçlayan bu çalışmada temel nitel araştırma deseni izlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan 10 okul öncesi öğretmenin Eylül 2020-Haziran 2021 döneminde hazırladıkları 100 aylık eğitim planı veri kaynağını oluşturmuştur. Belge incelemesi ile elde edilen verilerin betimsel analiz sonuçları okul öncesi öğretmenlerinin planlarında daha çok bilişsel gelişim alanı kazanımlarına yer verdiklerini, bazı kazanımlara her ay yer verirken bazılarında hiç yer vermediklerini, bazı aylarda çok sayıda kazanıma yer verirken bazı aylarda az sayıda yer verdiklerini göstermiştir. Planlarında sanat, oyun gibi belirli etkinlik türlerine, boyut, miktar, renkler gibi kavramlara daha fazla yer verdikleri, belirli etkinlik türlerine ve kavramlara belirli aylarda sıkça yer verirken, bazı aylarda az sayıda yer verdikleri, aile katılımı etkinliklerinin sınırlı çeşitlilikte olduğu görülmüştür. Bazı öğretmenlerin belirli gün/haftaların tamamına yer verirken bazılarının hiç yer vermediği, tamamının ise değerlendirme/uyarlamalara hiç yer vermediği görülmüştür. Sonuçlar okul öncesi öğretmenlerinin, planlarını hazırlarken programa bağlılıkta zorluklar yaşadığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Okul öncesi eğitim programı, Okul öncesi öğretmeni, Öğretim programına bağlılık.

Abstract. This study examines preschool teachers' fidelity to the curriculum by analyzing their monthly instructional plans through a basic qualitative research approach. Data obtained from 100 instructional plans created by 10 teachers for September 2020-June 2021. Descriptive analysis of the data obtained through document analysis revealed that preschool teachers predominantly emphasized cognitive development outcomes, with certain outcomes being included consistently each month, while others were never addressed. Some months saw a concentration of outcomes, whereas others had very few. Teachers emphasized specific activities, like art and play, and on concepts like size, quantity, and colors, though coverage varied across months. Family participation activities were limited and some teachers incorporated all the special days and weeks outlined in the curriculum, while others omitted certain days and weeks entirely, and none included evaluation and adaptation activities. These findings suggest that preschool teachers seem to encounter certain challenges in maintaining fidelity to the curriculum when preparing instructional plans.

Keywords: Curriculum fidelity, Preschool education, Preschool education curriculum, Preschool teachers.



Extended Abstract

Introduction. In preschool education, the first step of formal learning, curriculum guidance is essential. The Preschool Education Curriculum (PEC) is a key factor that shapes the quality of preschool education. As a result, research and policy development efforts related to PEC have consistently remained a top priority in the field. The 2013 PEC, in effect from 2013 to 2024, was designed to support the healthy and holistic development of preschool-aged children across cognitive, social, physical, emotional, linguistic, and self-care domains, while preventing potential developmental delays and ensuring a strong start to primary school.

Achieving the goals outlined in the curriculum relies not only on the quality of the curriculum itself but also on its effective implementation by practitioners. Teachers are the key persons who translate the curriculum from paper to practice, much like captains steering a ship toward its destination. However, implementing a curriculum is a complex task, largely because practitioners with varying qualifications often interpret the program differently from its developers. To accurately assess outcomes, it is essential to ensure fidelity to the curriculum during implementation. A key aspect of fidelity is that teachers, who play a crucial role in execution, can interpret and faithfully implement the program as intended by its developers. However, in centrally developed curricula, such as those in Turkey, where teacher involvement in development is limited, the depth and scope of the curriculum are often interpreted differently, leading to variations in implementation. Understanding the extent to which teachers maintain fidelity to the curriculum provides valuable insights into the program's quality and development, as well as improvements in learning and teaching environments, assessment processes, and teacher professional development. In this regard, investigating preschool teachers' fidelity to the curriculum is considered beneficial, as this topic has yet to be explored in the national literature.

Studies on fidelity to curricula generally focus on teachers' perceptions and practices related to maintaining fidelity. However, it is suggested that examining written curriculum documents can provide a more comprehensive evaluation of the program. In this context, the monthly instructional plans prepared by preschool teachers are considered valuable sources of data for examining their fidelity to the curriculum.

On this base, the aim of this study is to examine preschool teachers' fidelity to the PEC in their monthly instructional plans. The study seeks to answer how preschool teachers incorporate fundamental elements of the PEC-learning outcomes, types of activities, concepts, special days and weeks, parental involvement activities, adaptations, and assessment activities- into their plans.

Method. This study, employing a basic qualitative research design, involved a group of 10 preschool teachers. A descriptive analysis was conducted on 100 monthly instructional plans prepared by these teachers from September 2020 to June 2021. The analysis examined how well the plans incorporated fundamental elements of the PEC and assessed the teachers' fidelity to the PEC within the context of these core elements.

Results. The findings indicated that preschool teachers demonstrated the highest fidelity to the curriculum by regularly including cognitive development outcomes in their plans, particularly the top ten outcomes, throughout the academic year. However, some outcomes were incorporated less frequently during specific months. Similar patterns were observed for outcomes in other



developmental areas. In terms of activities, teachers most frequently included games and least frequently included excursions. Regarding concepts, those related to emotions, shapes, numbers, quantity, size, and space were prominently featured in the fall term, while their inclusion diminished in the spring term. Regarding parental involvement activities, preschool teachers demonstrated the highest fidelity to the curriculum by most frequently incorporating activities using recycled materials and reading stories was the least included activity, observed only in October. Monthly analysis revealed that parental involvement activities were most prominent in December and least evident in November and May. Additionally, no parental involvement activities were included in February, June, and September which is the school adaptation period. Teachers who included parental involvement activities in their plans generally repeated the same activities in the same months.

In their plans, preschool teachers incorporated a total of 19 special days and weeks. All teachers included 10 specific days or weeks, such as Republic Day, Atatürk Week, Teachers' Day, and Animal Protection Day. However, some teachers did not include other special days and weeks, such as World Children's Rights Day and Traffic and First Aid Week.

In summary, preschool teachers seem to encounter certain challenges in maintaining fidelity to the curriculum when preparing their plans. It is recommended that further research be conducted to identify the underlying causes of these challenges, and that measures be implemented to strengthen teachers' fidelity to the curriculum.

Discussion and Conclusion. From the findings obtained in the study, it was concluded that preschool teachers gave priority to cognitive development gains in their monthly education plans the most, followed by social emotional, language and motor development gains, and self-care skills gains the least. In this case, it can be said that preschool teachers gave priority to cognitive development area compared to other development areas in their monthly education plans.

When we look more closely at the inclusion of outcomes in monthly education plans, some points stand out: It was seen that preschool teachers included outcomes related to Atatürk in their plans only in months when there were special days and ceremonies related to Atatürk. Similarly, the fact that they gave less space to outcomes related to mathematical operations and reading and writing awareness than to outcomes related to perception, remembering, listening and following instructions can be given as similar examples.

Findings regarding activity types showed that preschool teachers included games, art, Turkish, drama and music activities most frequently in their plans, science, mathematics, literacy preparation activities relatively less frequently, field trips least frequently, and no teacher included movement activities.

When the findings regarding the teachers' inclusion of concepts in their monthly plans were examined, it was seen that the most teachers included in their plans the concepts of size as large-medium-small, the concepts of quantity as little-more, the concepts of time as before-now-after and morning-noon-evening, the concepts of space as far-near, the concepts of direction as up-down, the concepts of color as primary and secondary colors, the concepts of senses as sweet-bitter-salty-sour, the concepts of shape as edge-corner, the concepts of number as rhythmic counting from 1 to 20, the concepts of emotions as happy-sad, and the concepts of open-closed and clean-dirty as open-closed and clean-dirty.

Regarding family participation activities, it was observed that the plans mostly included activities such as making recycling products from leftover materials, organizing picnic activities in the



spring months, inviting families to school to introduce their professions, and inviting family members to school during story-reading hours to read stories to children.

A similar pattern emerges regarding the inclusion of certain days and weeks in the plans. Preschool teachers predominantly incorporate days such as Teachers' Day, Animal Protection Day, and Republic Day, while many other designated days and weeks outlined in the MEB Educational Institutions Social Activities Regulation remain unaddressed. Evaluations and adaptations outlined in the PEC are generally absent from the plans, with these sections often left blank in monthly planning documents.

The conclusion of the study reveals that preschool teachers encounter significant challenges in maintaining fidelity to the curriculum during the preparation of their instructional plans, underscoring the need for stronger support mechanisms and clearer guidance within the planning process.



Giriş

Okul öncesi eğitim programı

Planlı eğitimin ilk aşaması olarak okul öncesi eğitimde öğretim programının rehberliği kaçınılmazdır. Okul öncesi eğitim programı (OÖEP) okul öncesi eğitimin niteliğini etkileyen temel unsurlardan birisidir (National Association for the Education of Young Children, 2003). Buna bağlı olarak OÖEP'lere yönelik araştırma ve politika geliştirme çalışmaları okul öncesi eğitimin öncelikli gündem maddelerinden birisi olagelmıştır (Anne Çocuk Eğitim Vakfı, 2017; Köksal vd., 2016; Tuncer, 2015). Bu doğrultuda okul öncesi eğitimde 20. yüzyılın başlarında başlayan program çalışmalarının 1989'daki taslak program sonrasında 1994, 2002, 2006 (Tican-Başaran ve Ulubey 2018) ve 2013 (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013) programları uygulanmış, 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren yeni bir program (MEB, 2024) uygulamaya konulmuştur.

Çalışmanın yürütüldüğü dönemde uygulamada olan 2013 OÖEP, çocukların bütüncül gelişimlerini desteklemeyi, olası gelişim yetersizliklerini önlemeyi, böylece sağlıklı büyümelerini ve ilkökula güçlü bir başlangıç yapmalarını amaçlayan bir programdır (MEB; 2013). Programda; gelişim alanları motor (5 kazanım ve 51 gösterge), bilişsel (21 kazanım ve 68 gösterge), sosyal-duygusal (17 kazanım ve 50 gösterge), öz bakım (8 kazanım ve 21 gösterge) ve dil (12 kazanım ve 52 gösterge) olmak üzere beş başlıkta tanımlanmış olup, toplam 63 kazanım ve 242 göstergeye yer verilmiştir.

Programda kazanımlara ulaşılmasını desteklemek amacıyla içerikte sayılar, boyut, miktar, yön, mekân, zaman, renkler, şekiller, duyarlar ve duygular gibi temel kavramlara ve ilişkili alt kavramlara yer verilmiştir. Ek olarak, çocuğun sosyal gelişimini desteklemek üzere Eylül 2005 tarih ve 2576 Sayılı Tebliğler Dergisinde duyurulan belirli gün ve haftalardan okul öncesi eğitimde ele alınabileceklerin listesi sunulmuş, yerel kurtuluş günleri, Atatürk ile ilgili veya diğer tarihi günlerin de bu listeye eklenebileceği belirtilmiştir (MEB, 2013).

Eğitim programlarında hedeflere ulaşmak programın niteliği kadar uygulayıcıların etkili biçimde uygulamalarına bağlıdır (Posner ve Rudnitsky, 2001). Bu bağlamda öğretmenler, kâğıt üzerinde tasarlanan öğretim programlarının sınıf ortamında uygulanmasında başat rolü üstlenen uygulayıcılardır (Hjalmarson, 2008). Bu rolleri ile öğretmenler, gemiyi hedef limana ulaştıran kaptanlara benzetilebilir.

Öğretim programına bağlılık

Öğretim programının uygulanışı oldukça karmaşık bir konudur (Fullan ve Stiegelbauer, 1991; Ornstein ve Hunkins, 2017). Karmaşıklığın temel nedenlerinden birisi faklı niteliklere sahip uygulayıcıların programı geliştirenlerin bakış açısıyla değil, farklı yorumlamalarıdır (Fullan ve Pomfret, 1997; Gürbüz ve Şen, 2023). Çalışmalar uygulayıcıların niteliklerinin programın uygulanışını doğrudan etkilediğini göstermektedir (Gelmez Burakgazi, 2020; Jess vd., 2016).

Çıktılarını doğru değerlendirebilmek için uygulamada öğretim programına bağlı kalındığından emin olmak gerekmektedir. Literatüre bakıldığında, öğretim programına bağlılığın, programın öğretmen ve ilgili diğer kişilerce tasarlandığı şekilde uygulanma derecesi (Dusenbury vd., 2003),

Özer Bozer, D. ve Tican Başaran, S. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıkları: Aylık eğitim planları üzerine bir çalışma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 2201-2231.

DOI. 10.51460/baebd.1676230



programın aslına sadık kalınarak, geliştirilme amacına uygun bir şekilde uygulanması (Burakgazi, 2019; Bümen vd., 2014), uygulanan (işevuruk) program ile hedeflenen (resmi) programın yakın benzerlikte olması (Bay vd., 2017), programın hazırlanan hali ile uygulanan hali arasındaki uyum (Yaşaroğlu ve Manav, 2015) gibi farklı tanımlarının olduğu görülmektedir. Burakgazi, (2019) programa bağlılığın programa körü körüne bir bağlılık değil ihtiyaçlara uygun hale getirilmiş nitelikli bir bağlılık olduğunun altını çizmektedir. Tanımların ortak noktası uygulanışında temel rol üstlenen paydaşların, özellikle öğretmenlerin, geliştirilenlerin bakış açısıyla programı yorumlayabilmeleri ve aslına sadık kalarak uygulayabilmeleridir. Ancak Türkiye’de olduğu üzere; öğretmenlerin genellikle geliştirilme sürecinde yer almadıkları ve kendilerine yazılı olarak sunulan merkezi öğretim programlarının derinliğini ve genişliğini anlama biçimleri değişmekte buna bağlı olarak programın uygulanışı farklılık göstermektedir (Bümen vd., 2014). “Her yiğidin bir yoğurt yiyişi vardır” atasözü durumu en iyi şekilde ifade etmektedir. Kapsamlı bir literatür taramasının yapıldığı bir çalışmada (Yazıcılar-Nalbantoğlu vd., 2022) öğretmenlerin yazılı programı kendi süzgeçlerinden geçirerek uyguladıkları, bu süreçte öğretmenlerin programa yönelik bilgi ve tutumlarının yanı sıra, öğrencileri ile ilgili durumların, öğrenme ortamları ve onlara ilişkin politikalar ile pedagojik yeterliklerinin programın uygulanışına yönelik tercihlerini etkilediği belirtilmektedir. Ulusal/uluslararası zorunlu sınavlar da bilinen diğer etkenlerdendir (Bümen vd., 2014).

İyi hazırlanmış öğretim programları, program hedeflerine ulaşılmasını sağlayıcı öğretim kalitesini garantileyebilir. Bu durum göreve yeni başlayan öğretmenler için kurtarıcı bir durumken, deneyimli öğretmenler için; zaman içinde edindikleri bilgi ve deneyimlerini yaratıcı yollarla kullanmalarının önünde bir engele dönüşebilmektedir (Superfine vd., 2015).

Uygulayıcılar olarak öğretmenlerin programa bağlı kalma(ma) durumlarının bilinmesi programın niteliği ve geliştirilmesi, öğrenme öğretme ortamlarının ve değerlendirme süreçlerinin iyileştirilmesi (Superfine vd., 2015), öğretmenlerin verimliliği ve mesleki becerilerinin geliştirilmesi (Pence vd., 2008) konularında hem uygulayıcılara hem de politika geliştiricilere önemli veriler sağlamaktadır. Programa bağlılığın incelenmesi, yalnızca programla ilgili yargıların program ve elde edilen çıktılar arasındaki doğrusal ilişkiye indirgenmesini önlemekle kalmaz; aynı zamanda sürece etki eden diğer dinamikleri de dikkate alarak yanlış kararların önüne geçilmesine katkı sağlar (Bümen vd., 2014).

Okul öncesi öğretmenlerinin OÖEP’ye bağlılıkları

Öğretim programına bağlılık konusunun Türkiye’de son yıllarda araştırmalarda ele alınmaya başladığı görülmektedir (Dikbayır ve Bümen, 2016). Ulusal alan yazında matematik (Aslan ve Erden, 2020), fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği (Bolat, 2017) gibi branş öğretmenlerinin programa bağlılıklarına yönelik çalışmalar bulunsa da okul öncesi öğretmenlerinin (OÖÖ’lerin) öğretim programına bağlılıklarına yönelik çalışmaların henüz başlangıç aşamasında olduğu görülmektedir. Aslan ve Erden’in (2020) ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarını inceleyen çalışmada, uygulama kalitesi ve katılımcı tepkilerinin bağlılığı olumlu, süre ve öğretmen eğitimi boyutlarının ise olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Aynı çalışmada, öğretmenlerin programa bağlılıklarının eğitim düzeyleri ve alanlarına göre farklılık gösterirken, mesleki deneyim, görev yaptıkları yerleşim yeri ve cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği ortaya konulmuştur. Bir başka çalışmada, Bümen vd. (2014) kapsamlı bir



alan yazın incelemesine dayanarak, programın kendi özelliklerinin yanı sıra öğrenci ve öğretmen özelliklerinin, özellikle öğretmen eğitiminin ve uygulandığı kurumların kapasitelerinin öğretim programına bağlılığı etkileyen temel etmenler olduğunu belirtmiştir. Çalışmada ayrıca, Türkiye'nin kendine özgü eğitim koşulları çerçevesinde bölgesel, sosyal, ekonomik ve kültürel özelliklerin yanı sıra merkezi eğitim sistemi ve merkezi sınavların da öğretmenlerin programa bağlılığını etkilediği vurgulanmıştır.

Benzer durumların OÖÖ'ler için de geçerli olabileceği düşünülmektedir. Çalışmanın yapıldığı dönemde uygulamada olan 2013 OÖEP'de OÖÖ'lerden gelişim özelliklerini ve düzeylerini göz önünde bulundurarak; kazanım ve göstergeleri dengeli bir şekilde, en üst düzeyde çocuklara kazandırmaları beklenmektedir (MEB, 2013). Öğretmen ve öğrenci arasında nitelikli bir etkileşimin sağlanabilmesi öğretmenlerin programa bağlılıkları ile ilişkilidir (Arslan ve Özpınar, 2008). Cobanoğlu ve Capa-Aydın (2015) OÖÖ'lerin öğretim ile ilgili inançlarının ve yeterlik algılarının, merkezi öğretim programına bağlılık açısından dikkate alınması gereken etkenler olduğunu belirtmektedir.

Programa bağlılık çalışmalarının genellikle öğretmenlerin programa bağlılık algılarına dayalı çalışmalar olduğu görülmektedir (Burakgazi, 2019). Katılımcı beyanları programa bağlılığı ölçmenin farklı yollarından birisidir (Superfine vd., 2015). Ancak program hakkında bütüncül bir yargıya varabilmek için öğretmen uygulamaları ve algılarının yanı sıra yazılı program belgelerinin de incelenmesinde yarar görülmektedir (Taylor, 2013). OÖÖ'lerin hazırlamış oldukları aylık eğitim planlarının programa bağlılıklarına yönelik somut kaynaklar olduğu, planların incelenmesinin programa bağlılıkları hakkında önemli veriler sunabileceği düşünülmektedir. Zira planlar, programda belirtilen amaçlar doğrultusunda öğrenme öğretme süreçlerinin nasıl gerçekleşeceğine yönelik öngörülerini kapsamaktadır. Buradan hareketle, bu çalışmada; OÖÖ'lerin OÖEP'ye bağlılıklarının aylık eğitim planları üzerinden incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmada, OÖÖ'lerin aylık eğitim planlarında; kazanımlara, etkinlik türlerine, kavramlara, aile katılımı çalışmalarına, belirli gün ve haftalara, uyarılma ve değerlendirmelere yer verme durumları nasıldır sorularına cevap aranmıştır.

Bu çalışma, OÖÖ'lerin programa bağlılıklarını odağına alarak, uygulayıcı boyutunu merkeze taşımaktadır. Dolayısıyla elde edilen bulguların aynı zamanda, 2013 OÖEP'ye benzer yapıda geliştirilen ve 2024 - 2025 eğitim öğretim yılında yürürlüğe giren 2024 OÖEP'nin sahada etkili ve amaca uygun şekilde uygulanabilmesine yönelik yol gösterici katkılar sunması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırmanın deseni

Çalışma, nitel yaklaşım benimsenerek temel nitel araştırma deseni doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Temel nitel araştırmalar bireylerin çevreleriyle etkileşimlerini nasıl algıladıkları ve yorumladıkları, deneyimlerine ne anlam kattıkları ve dünyalarını nasıl inşa ettiklerini anlamaya yönelik çalışmalar olup, eğitim alanında yaygın olarak görülen ve doküman analizinin temel veri toplama yollarından biri olduğu çalışmalardır (Merriam, 2018). Bu doğrultuda çalışmada, OÖÖ'lerin aylık eğitim planları incelenerek OÖEP'ye bağlılıklarının izi sürülmeye çalışılmıştır.



Çalışma grubu

Çalışma grubunu maksimum çeşitlilik örnekleme temel alınarak belirlenen; Muğla-Menteşe ilçesinde görev yeri, okul, sınıf türü ve planlarını hazırlama şekilleri bakımından farklılık gösteren 10 OÖÖ oluşturmuştur. Farklı bakış açılarını yansıtabilmek amacıyla çeşitliliğin gözetildiği bu örnekleme yaklaşımında (Büyüköztürk vd., 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2016), araştırmanın odak noktasının farklı koşullarda nasıl deneyimlendiğine dair kapsamlı veriler elde edilmesi hedeflenmiştir. Çalışma grubuna ilişkin ayrıntılar Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo1.

Çalışma grubunun demografik özellikleri

Katılımcı	Görev yeri	Okul türü	Sınıf türü	Planları hazırlama şekli
K1	İl merkezi	Devlet okulu	Ortaokul anasınıfı	Zümre çalışması (ZÇ)
K2	Köy	Devlet okulu	Ortaokul anasınıfı	ZÇ
K3	İl merkezi	Özel okul	İlkokul anasınıfı	Kurumsal merkezi plan
K4	İl merkezi	Devlet okulu	İlkokul anasınıfı	ZÇ ve sosyal medya (SM)
K5	İl merkezi	Özel okul	Anaokulu	Kurumsal merkezi plan
K6	İl merkezi	Devlet okulu	İlkokul anasınıfı	ZÇ ve SM
K7	İl merkezi	Özel okul	Ortaokul anasınıfı	ZÇ ve SM
K8	İl merkezi	Devlet okulu	Anaokulu	Bireysel hazırlık, ZÇ ve SM
K9	İl merkezi	Devlet okulu	İlkokul anasınıfı	ZÇ ve SM
K10	İl merkezi	Devlet okulu	İlkokul anasınıfı	ZM

Tablo 1 çalışmaya özel okullardan katılan OÖÖ’lerin kurumları tarafından kendilerine gönderilen merkezi planları uyguladıklarını, devlet okullarından katılan öğretmenlerin ise planlarını hazırlarken zümre çalışmaları yaptıklarını ve sosyal medyada yer alan başkaları tarafından hazırlanan planlardan da yararlandıklarını göstermektedir.

Veri toplama araçları ve verilerin toplanması

OÖÖ’lerin programa bağlılık durumlarını incelemek amacıyla çalışmada doküman incelemesi yapılmıştır (Karasar, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öğretim planlarının programa bağlılığı yansıtmaması beklenen temel veri kaynakları olduğu düşüncesinden hareketle çalışmaya gönüllü katılan 10 OÖÖ’nün Eylül 2020 -Haziran 2021 dönemi için hazırlamış oldukları toplam 100 aylık eğitim planı veri kaynağı olarak incelenmiş, OÖÖ’lerin programa bağlılık durumlarına ilişkin veriler toplanmıştır. Çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan ve Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır.

Verilerin analizi

Aylık eğitim planlarının sunduğu veriler betimsel analize tabi tutulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda OÖÖ’lerin Eylül 2020-Haziran 2021 dönemi için hazırlamış oldukları 100 aylık eğitim planında; 2013 OÖEP’nin temel öğeleri olan; kazanımlara, kavramlara, etkinlik türlerine, belirli Özer Bozer, D. ve Tican Başaran, S. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıkları: Aylık eğitim planları üzerine bir çalışma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 2201-2231.
DOI. 10.51460/baebd.1676230



gün ve haftalara, aile katılımı, uyarılma ve değerlendirme etkinliklerine yer verme durumları incelenmiş, tema olarak kabul edilen temel öğeler bağlamında OÖEP'ye bağlılıkları incelenmiştir. Programda OÖEP'ye bağlılık ölçütleri tanımlanmadığından, verilerin yorumlanmasında MEB'in (2013) çocukların ilgi ve ihtiyaçları gözetilerek tüm gelişim alanlarını kapsayacak şekilde bütüncül gelişimlerinin en üst düzeyde desteklenmesi bunun için kazanım ve ilgili göstergelerin dengeli bir biçimde ele alınması yönündeki önerileri yol gösterici olmuştur.

Geçerlik ve güvenilirlik

Lincoln ve Guba'nın (1985) geçerlik ve güvenilirlik önerilerine dayanarak, çalışmada güvenilirliği sağlamak amacıyla tüm aşamalarda uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca, çalışma grubunun oluşturulmasında OÖÖ'lerin aylık eğitim planlarını hazırlarken programa bağlılıklarını etkileyebilecek ölçütler (örneğin okul ve sınıf türü) dikkate alınarak çeşitliliğin sağlanmasına özen gösterilmiştir. Aktarılabilirlik için; araştırmanın her aşaması detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Tutarlılık ve doğrulanabilirliği sağlamak amacıyla, nitel veri analizi konusunda deneyimli bir başka araştırmacının görüşlerine başvurulmuş, veri toplama süreci, analiz sonuçları ve çıkarımların araştırma amacına uygunluğu birlikte değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım, araştırmacıların potansiyel önyargılarını fark etmelerine ve yorumlarını daha sağlam bir temele oturtmalarına katkı sağlamıştır (Teddle ve Tashakkori, 2009).

Bulgular

OÖÖ'lerin aylık eğitim planlarında kazanımlara yer verme durumlarına ilişkin bulgular

2013 OÖEP'de kazanımlar, motor, bilişsel, sosyal duygusal, dil ve öz bakım becerileri olmak üzere beş gelişim alanında tanımlanmıştır (MEB, 2013). OÖÖ'lerin gelişim alanlarına göre kazanımlara aylık eğitim planlarında yer verme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo2.

OÖÖ'lerin aylık eğitim planlarında gelişim alanlarına göre kazanımlara yer verme durumları

Gelişim alanları	Eylül (f)	Ekim (f)	Kasım(f)	Aralık(f)	Ocak(f)	Şubat (f)	Mart (f)	Nisan (f)	Mayıs (f)	Haziran (f)	Toplam (f)
Bilişsel	49	106	118	115	104	120	106	116	100	57	1010
Sosyal duygusal	47	79	81	56	70	86	69	83	66	28	665
Dil	38	86	79	71	64	72	59	66	60	35	630
Motor	29	46	46	40	38	39	46	39	36	25	384
Öz bakım	18	26	27	34	31	20	27	33	21	13	250
Toplam	181	343	351	316	307	337	307	337	283	158	2939

Tablo 2'de, OÖÖ'lerin eğitim öğretim yılı boyunca planlarında en fazla bilişsel gelişim alanı kazanımlarına (f = 1010) yer verirken, sırasıyla sosyal duygusal (f = 665), dil (f = 630) ve motor gelişim (f = 384), en az ise öz bakım alanı kazanımlarına (f = 250) yer verdikleri görülmektedir. Aylara göre



incelendiğinde kazanımlara en fazla kasım (f = 352), ekim (f = 343), şubat ve nisan aylarında (f = 337), en az ise eğitim öğretim yılının ilk ve son ayları olan eylül (f = 181) ve haziran (f = 158) aylarında yer verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin aylık eğitim planlarında bilişsel gelişim kazanımlarına yer verme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

OÖÖ'lerin aylık eğitim planlarında bilişsel gelişim alanı kazanımlarına yer verme durumları

Bilişsel gelişim alanı kazanımları	Eylül (f)	Ekim (f)	Kasım (f)	Aralık (f)	Ocak (f)	Şubat (f)	Mart (f)	Nisan (f)	Mayıs (f)	Haziran (f)	Toplam (f)
1:Nesne/durum/olaya dikkatini verir.	9	10	9	10	10	10	9	10	9	6	92
4: Nesneleri sayar.	6	6	8	10	8	10	9	6	8	4	85
5: Nesne/varlıkları gözlemler.	8	6	10	8	10	7	6	10	5	4	74
2: Nesne/olayla ilgili tahminde bulunur.	4	8	9	9	7	10	7	6	8	4	72
3: Algıladıklarını hatırlar.	6	8	7	10	10	7	4	8	5	2	67
10: Konumla ilgili yönergeleri uygular.	2	8	7	9	7	9	4	10	6	3	65
17: Neden-sonuç ilişkisi kurar.	3	6	9	10	4	9	9	6	6	3	65
6: Nesne/varlıkları eşleştirir.	1	7	10	8	7	8	5	6	3	4	59
8: Nesne/varlıkları karşılaştırır.	2	4	9	8	5	6	6	5	4	6	55
7: Nesne/varlıkları gruplar.	2	4	5	6	4	7	6	7	6	3	50
12: Geometrik şekilleri tanıır.	3	6	3	4	10	6	7	6	2	2	49
14: Nesnelerle örüntü oluşturur.	0	4	5	5	5	5	4	2	5	4	38
21: Atatürk'ü tanıır ve Türk toplumu için önemini açıklar.	0	10	9	0	0	0	1	10	2	0	32
9: Nesne/varlıkları sıralar.	0	3	2	2	2	4	7	4	4	2	30
13: Günlük yaşamda kullanılan sembollerini tanıır.	2	1	6	2	3	4	4	3	3	2	30
18: Zamanla ilgili kavramları açıklar.	0	1	1	3	4	3	3	7	4	1	27
19: Problemlere çözüm üretir.	1	3	4	2	2	3	7	3	2	0	27
20:Nesne/sembollerle grafik hazırlar.	0	4	3	3	0	4	3	2	1	3	23



11. Nesneleri ölçer.	0	2	1	2	2	4	2	2	7	0	22
15: Parça-bütün ilişkisini kavrar.	0	5	0	4	4	2	1	0	4	1	21
16: Nesneleri kullanarak basit toplama/çıkarma işlemi yapar.	0	0	1	0	0	2	2	3	6	3	17
Toplam	49	106	118	115	104	120	106	116	100	57	1000

Tablo 3'te, OÖÖ'lerin bilişsel gelişim kazanımlarından en fazla; Kazanım 1 (f = 92), Kazanım 4 (f = 85), Kazanım 5 (f = 74), Kazanım 2 (f = 72) ve Kazanım 3'e (f = 67) yer verirken en az; Kazanım 16 (f = 17); Kazanım 15 (f = 21), Kazanım 11 (f = 22) ve Kazanım 20'ye (f = 23) aylık eğitim planlarında yer verdikleri görülmektedir.

Tabloda 1-21 arası numaralandırılarak programda verildiği sırada sunulan bilişsel gelişim alanı kazanımlarına bakıldığında listenin sonlarındaki kazanımlara planlarda daha az yer verdikleri ve eğitim öğretim yılının sonuna doğru kazanımlara yer verme sıklığının azaldığı görülmektedir. OÖÖ'lerin ilk on kazanıma (Kazanım 9 hariç) Eylül-Haziran döneminde düzenli olarak planlarında yer verdikleri, buna karşın listenin sonundaki kazanımlara yer verme sıklığının azaldığı, (örnek: Kazanım 15,16, 18, 19, 20), bazı aylarda hiç yer verilmeyen (örnek: Kazanım 16), yıl boyunca az sayıda yer verilen ya da sadece belirli bir ayda (Mayıs) yer verilen (örnek: Kazanım 11) kazanımlar olduğu dikkati çekmektedir. Öğretmenlerin aylık eğitim planlarında dil gelişimi alanı kazanımlarına yer verme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

OÖÖ'lerin aylık eğitim planlarında dil gelişimi alanı kazanımlarına yer verme durumları

Dil gelişimi alanı kazanımları	Eylül (f)	Ekim (f)	Kasım (f)	Aralık (f)	Ocak (f)	Şubat (f)	Mart (f)	Nisan (f)	Mayıs (f)	Haziran (f)	Toplam (f)
5: Dili iletişim amacıyla kullanır.	5	10	10	10	9	10	7	8	9	3	81
8: Dinlediklerini /izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.	9	10	9	10	8	6	7	8	7	6	78
2: Sesini uygun kullanır.	9	10	10	9	8	8	4	7	5	3	73
7:Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.	4	10	10	7	6	8	7	6	6	4	68
10: Görsel materyalleri okur.	5	6	10	9	7	5	3	7	3	4	57
6: Sözcük dağarcığını geliştirir.	2	8	9	6	9	5	5	7	2	3	56
1: Sesleri ayırt eder.	2	9	5	6	5	6	5	5	6	1	50
3: Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.	1	5	6	5	3	8	8	3	5	4	48
4: Konuşurken dilbilgisi yapılarını kullanır.	0	3	2	5	3	5	3	3	6	4	34
9: Sesbilgisi farkındalığı gösterir.	0	2	4	2	3	5	5	4	5	1	31
12: Yazı farkındalığı gösterir.	1	2	2	1	2	3	4	3	4	1	23
11: Okuma farkındalığı gösterir.	0	1	2	1	1	3	1	5	2	1	17
Toplam	38	76	79	71	64	72	59	66	60	35	616



Tablo 4'te, öğretmenlerin planlarında dil gelişimi alanı kazanımlarından en fazla; Kazanım 5 (f=81), Kazanım 8 (f=78), Kazanım 2 (f=73) ve Kazanım 7'ye (f=68), en az, Kazanım 11(f=17), Kazanım 12 (f=23), Kazanım 9 (f=31) ve Kazanım 4'e(f=34) yer verdikleri görülmektedir. Aylara göre incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunun Kazanım 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, ve 10'a okul yılının başından mart ayına kadar planlarında düzenli olarak yer verirken, nisan ayı ve sonrasında artış olsa da Kazanım 9, 11, 12'ye sıklıkla yer vermedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin aylık eğitim planlarında sosyal duygusal gelişim alanı kazanımlarına yer verme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo5.

OÖÖ'lerin aylık eğitim planlarında sosyal duygusal gelişim alanı kazanımlarına yer verme durumları

Sosyal duygusal gelişim alanı kazanımları	Eylül (f)	Ekim (f)	Kasım (f)	Aralık (f)	Ocak (f)	Şubat (f)	Mart (f)	Nisan (f)	Mayıs (f)	Haziran (f)	Toplam (f)
3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.	9	10	8	10	10	10	9	10	8	6	90
10: Sorumluluklarını yerine getirir.	4	6	6	7	9	8	10	8	5	4	67
15: Kendine güvenir.	2	5	10	3	3	8	4	8	7	2	62
12: Değişik ortamlardaki kurallara uyar.	8	8	6	7	7	4	5	5	5	2	61
7: Bir işi/görevi başarmak için kendini güdüler.	5	4	8	7	7	5	5	7	6	2	56
1: Özelliklerini tanıtır.	9	6	4	2	6	3	3	7	4	0	44
5: Bir olay/durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.	1	5	4	6	5	4	6	3	4	1	39
4: Bir olay/durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.	3	9	4	3	3	2	3	2	4	2	35
11: Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır.	0	9	10	0	0	1	0	10	3	0	33
9: Farklı kültürel özellikleri açıklar.	1	3	3	4	2	3	3	6	4	1	30
13: Estetik değerleri korur.	1	2	3	0	4	5	5	1	1	3	30
16: Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol/görevleri olduğunu açıklar.	0	4	4	1	4	3	4	4	2	1	27
6: Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.	1	0	4	3	3	3	4	3	2	1	24
8: Farklılıklara saygı gösterir.	0	3	2	0	3	2	1	7	3	0	21
2: Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır.	3	3	4	0	2	0	2	0	2	2	18
14: Sanat eserlerinin değerlerini fark eder.	0	2	0	1	2	3	4	2	4	0	18
17: Başkalarıyla sorunlarını çözer.	0	0	1	2	0	2	1	0	1	1	08
Toplam	47	79	81	56	70	66	69	83	65	28	663

Tablo 5'te, öğretmenlerin, planlarında en fazla; Kazanım 3 (f=90), Kazanım 10 (f=67), Kazanım 15 (f=62) ve Kazanım 12'ye (f=61), en az ise Kazanım 17'ye (f=8), yanı sıra Kazanım 14, Kazanım 2 (f=18), Kazanım 8 (f=21) ve Kazanım 6'ya (f=24) yer verdikleri görülmektedir. Nisan sonrasında azalmakla birlikte öğretmenlerin çoğunun ekimden nisana kadar Kazanım 1, 3, 7, 10, 12, 15'e düzenli olarak yer verdikleri, buna karşın Kazanım 2, 6, 8, 9, 13, 14, 16'ya okul yılı boyunca çok az sayıda yer verdikleri ya da bazı aylarda hiçbir öğretmenin yer vermediği görülmektedir. Öğretmenlerin tamamına yakını okul yılının başı olması nedeniyle eylül ayında Kazanım 1'e (Kendisine ait özellikleri tanıtır.) planlarında yer verirken, yine çocuğun kendisini tanıtmalarının bir parçası olarak düşünülebilecek Kazanım 2'ye (Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır.) en fazla kasım (f=4), ayında yer verildiği görülmektedir. Kazanım 11'e (Atatürk Özer Bozer, D. ve Tican Başaran, S. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıkları: Aylık eğitim planları üzerine bir çalışma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 2201-2231. DOI. 10.51460/baebd.1676230



ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır) (f=33) kasım ve nisan aylarında öğretmenlerin tamamı, ekim (f=9) ayında tamamına yakını planlarında yer verirken, mayıs (f=3) ayında az sayıda öğretmenin planında yer verdiği, diğer aylarda ise hiçbir öğretmenin yer vermediği dikkat çekmektedir. Dolayısıyla, sosyal duygusal gelişime yönelik kazanımların aylık planlarda yer verilme durumunda aylara göre belirgin farklılıkların olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Öğretmenlerin aylık eğitim planlarında motor gelişim alanı kazanımlarına yer verme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo6.

OÖÖ'lerin aylık eğitim planlarında motor gelişim alanı kazanımlarına yer verme durumları

Motor gelişim alanı kazanımları	Eylül (f)	Ekim (f)	Kasım (f)	Aralık (f)	Ocak (f)	Şubat (f)	Mart (f)	Nisan (f)	Mayıs (f)	Haziran (f)	Toplam (f)
4: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.	8	10	10	10	9	9	10	10	8	5	89
5: Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.	7	9	10	10	8	8	10	7	8	5	82
1: Yer değiştirme hareketleri yapar.	7	10	10	9	7	9	10	6	5	5	78
2: Denge hareketleri yapar.	6	10	8	6	7	7	8	10	7	5	74
3: Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.	1	7	8	5	7	6	8	6	8	5	61
Toplam	29	46	46	40	38	39	46	39	36	25	384

Tablo 6'da OÖÖ'lerin planlarında en fazla Kazanım 4'e (f=89), en az Kazanım 3'e (f=61) yer verdikleri, aylara göre bakıldığında; haziran ve eylül hariç tüm aylarda çoğunun veya tamamının bu kazanımlara yer verdiği görülmektedir. OÖÖ'lerin aylık eğitim planlarında öz bakım becerilerine yönelik kazanımlara yer verme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo7.

OÖÖ'lerin aylık eğitim planlarında öz bakım becerilerine yönelik kazanımlara yer verme durumları

Öz bakım becerileri ile ilgili kazanımlar	Eylül (f)	Ekim (f)	Kasım (f)	Aralık (f)	Ocak (f)	Şubat (f)	Mart (f)	Nisan (f)	Mayıs (f)	Haziran (f)	Toplam (f)
1: Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygular.	8	9	9	7	8	5	6	4	2	1	59
3: Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeleri yapar.	4	4	3	4	8	3	6	7	4	1	44
4: Yeterli ve dengeli beslenir.	2	2	6	7	5	0	2	3	1	3	31
7: Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur.	3	2	2	5	3	3	3	3	6	1	31
8: Sağlığı ile ilgili önlemler alır.	0	2	2	4	2	4	5	6	4	2	31
6: Günlük yaşam becerileri için gerekli araç/gereçleri kullanır.	1	3	5	4	3	0	1	7	2	1	27
2: Giyinme ile ilgili işleri yapar.	0	1	7	2	2	1	1	1	1	2	18
5: Dinlenmenin önemini açıklar.	0	3	2	1	0	4	3	2	1	2	18
Toplam	18	26	36	34	31	20	27	33	21	13	259



Tablo 7’de öğretmenlerin en fazla Kazanım 1($f = 59$) ve 3’e ($f = 44$); en az Kazanım 2 ($f=18$) ve 5’e ($f=18$) yer verdikleri görülmektedir. Kazanım 1 ve 3 mayıs ve haziran hariç tüm aylarda öğretmenlerin önemli bir bölümünün planlarında yer alırken, diğer kazanımların en az bir ay hiç yer almadığı görülmektedir.

Sayfa | 2215 OÖÖ’lerin Aylık Eğitim Planlarında Etkinlik Türlerine Yer Verme Durumlarına İlişkin Bulgular

OÖÖ’lerin aylık eğitim planlarında programda önerilen etkinlik türlerine yer verme durumuna ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

OÖÖ’lerin aylık eğitim planlarında etkinlik türlerine yer verme durumları

Etkinlik türleri	Eylül (f)	Ekim (f)	Kasım (f)	Aralık (f)	Ocak (f)	Şubat (f)	Mart (f)	Nisan (f)	Mayıs (f)	Haziran (f)	Toplam (f)
Oyun	200	200	200	190	187	179	200	200	200	138	1894
Sanat	200	200	200	190	180	136	200	196	200	120	1840
Türkçe	200	196	200	180	182	170	200	200	180	60	1768
Drama	160	180	130	100	98	90	175	198	200	76	1407
Müzik	105	146	130	100	54	39	101	166	184	30	1055
Fen	49	86	115	100	70	74	140	180	101	65	980
Matematik	40	80	101	87	80	79	160	65	50	48	790
Okuma yazmaya hazırlık	19	38	50	49	36	43	70	88	136	87	616
Alan gezisi	12	25	24	4	9	1	17	23	16	0	131
Toplam	985	1151	1150	1000	896	811	1263	1316	1267	624	10481

Tablo 8’de, öğretmenlerin okul yılı boyunca 2013 programında yer alan etkinlik türlerinden en fazla; oyun ($f=1894$), sanat ($f=1840$), Türkçe ($f=1768$), drama ($f=1407$) ve müzik ($f=1055$), en az; alan gezisi ($f=131$), okuma-yazmaya hazırlık ($f=616$), matematik ($f=790$) ve fen ($f=980$) etkinliklerine planlarında yer verdikleri görülmektedir.

Aylara göre incelendiğinde; planlarda en çok yer verilen oyun etkinliklerine; en fazla eylül, ekim, kasım, mart, nisan, mayıs ($f = 200$) ve aralık ($f=190$) aylarında yer verilirken en az haziran ($f=138$) ayında yer verildiği görülmektedir. Oyun etkinliğini takip eden sanat etkinliğine; en fazla eylül, ekim, kasım, mart ve mayıs ($f=200$) aylarında yer verilirken, nisan, aralık ($f=190$), ocak ($f=180$), şubat ($f=136$) ve haziran ($f=120$) aylarında azalan sıklıklarda yer verildiği anlaşılmaktadır. Türkçe etkinliklerine en fazla eylül, kasım, mart ve nisan aylarında ($f=200$), en az haziran ($f=60$) ayında, Matematik etkinliklerine; en fazla mart ($f=160$) ve kasım ($f=101$) aylarında, en az haziran ($f=48$) ve eylül ($f=40$) aylarında yer verilirken, drama etkinliklerine; iklim koşulları ile ilişkili olarak en fazla mayıs ($f=200$), nisan ($f=198$), ekim ($f=180$) ve eylül ($f=160$) aylarında planlarda yer verildiği, diğer aylarda görece daha az yer verildiği görülmektedir. Fen etkinliklerine; en fazla nisan ($f=180$), mart ($f=140$), kasım ($f=115$), mayıs ($f=101$) ve aralık ($f=100$) aylarında; ekim ($f=86$), şubat ($f=74$), ocak ($f=70$) aylarında daha az sayıda ve eğitim öğretim yılının açılış ve kapanış ayları olan haziran ($f = 65$) ve eylül ($f= 49$) aylarında en az yer verildiği görülmektedir. Müzik etkinliklerine bakıldığında; en fazla mayıs ($f=184$), nisan ($f=166$), ekim ($f=146$) ve



kasım ($f=130$) aylarında, en az ocak ($f=54$), şubat ($f=39$) ve haziran ($f=30$) aylarında planlarda yer verildiği görülmektedir. Müzik etkinliklerinin ekim ayında daha sık verilmesinin Cumhuriyet Bayramı, kasım ayında verilmesinin Atatürk'ü Anma Günü, nisan ayında verilmesinin 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ve mayıs ayında verilmesinin ise mezuniyet gösterisi hazırlıkları ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinin eğitim öğretim yılı boyunca planlarda yer alma durumuna bakıldığında; mayıs ($f=136$) ayının başı çektiği, onu nisan ($f=88$), haziran ($f=87$), mart ($f=70$) gibi bahar dönemi aylarının takip ettiği, eylül ($f=19$), ocak ($f=36$) ve ekim ($f=38$) ayları en az olmak üzere güz dönemi aylarında daha az sıklıkta yer aldığı görülmektedir. Aylık planlarda yer verilme sıklığı en az ($f=131$) etkinlik türü olan alan gezisine haziran ayında hiç yer verilmediği görülmektedir. Bunlarla birlikte 2013 OÖEP'de yer almasına rağmen hareket etkinliklerinin öğretmenlerin hiçbirinin planlarında yer almadığı görülmüştür.

OÖÖ'lerin aylık eğitim planlarında kavramlara yer verme durumlarına ilişkin bulgular

OÖÖ'lerin aylık eğitim planlarında miktar, boyut, mekân, renk, zaman ve yön ile ilgili kavramlara yer verme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo9.

OÖÖ'lerin aylık eğitim planlarında miktar, boyut, mekân, renk, zaman ve yön kavramlarına yer verme durumlarına ilişkin bulgular

Kavramlar	Eylül (f)	Ekim (f)	Kasım (f)	Aralık (f)	Ocak (f)	Şubat (f)	Mart (f)	Nisan (f)	Mayıs (f)	Haziran (f)	Toplam (f)
Miktar											302
Az-Çok	9	10	9	7	6	4	4	3	2	-	54
Bütün-Yarım	7	10	8	7	5	6	5	3	1	-	52
Kalabalık-Tenha	7	10	8	7	5	6	5	3	1	-	52
Ağır-Hafif	7	8	9	7	6	5	4	3	1	-	50
Tek-Çift	6	8	8	8	5	4	4	3	2	-	48
Boş-Dolu	6	8	7	8	6	5	3	2	1	-	46
Boyut											157
Büyük/Orta/Küçük	9	10	8	4	4	3	2	2	-	-	42
İnce-Kalın	8	8	9	5	7	4	-	-	-	1	41
Geniş-Dar	6	9	8	5	5	3	-	-	2	-	38
Uzun-Kısa	6	8	7	6	5	3	1	-	-	-	36
Mekân											148
Uzak-Yakın	-	5	7	10	10	-	-	1	-	-	33
İçinde-Dışında	-	6	4	10	8	-	-	-	-	-	28
Yukarıda-Aşağıda	-	5	-	10	10	-	-	1	-	-	26
Önünde-Arkasında	-	6	2	9	7	-	-	1	-	-	25
İçeri-Dışarı	-	6	4	8	2	-	-	-	-	-	20
Yanında-Arasında	-	5	3	8	-	-	-	-	-	-	16
Renk											132
Ana renkler	9	10	9	7	7	1	9	5	2	-	59
Ara renkler	3	10	9	6	5	-	7	4	2	-	46
Siyah-Beyaz	-	-	-	7	4	6	5	4	1	-	27

Özer Bozer, D. ve Tican Başaran, S. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıkları: Aylık eğitim planları üzerine bir çalışma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 2201-2231.

DOI. 10.51460/baebd.1676230



Zaman											132
Sabah-Öğle-Akşam	-	-	7	5	9	6	3	3	-	-	33
Dün-Bugün-Yarın	-	-	7	5	6	6	3	2	-	-	29
Gece-Gündüz	-	-	4	5	7	6	3	-	2	-	27
Önce-Şimdi-Sonra	-	-	1	4	7	6	3	1	2	-	24
Yıl	-	-	-	8	6	4	1	-	-	-	19
Yön											106
Ön-Arka	6	8	7	6	1	-	2	1	-	-	31
İleri-Geri	6	6	8	6	1	-	2	2	-	-	31
Aşağı-Yukarı	4	3	7	5	2	-	2	1	-	-	24
Sağ-Sol	2	2	6	6	1	-	2	1	-	-	20
Toplam	101	161	166	189	147	78	70	46	19	1	918

Tablo 9’da OÖÖ’lerin aylık eğitim planlarında tematik düzeyde en fazla Miktar(f=60); Boyut(f=60) ve Mekân(f=60) ile ilgili kavramlara yer verirken en az Yön (f=106) kavramlarına yer verdikleri görülmektedir. Kavramlar düzeyinde bakıldığında ise, OÖÖ’lerin planlarında en fazla Ana (f=60) ve Ara Renkler (f=46) kavramlarının yanı sıra, Az-Çok (f=54), Bütün-Yarım ve Kalabalık-Tenha (f=52), Ağır-Hafif (f=50), Tek-Çift (f=48), Boş-Dolu (f=46), Büyük/Orta/Küçük (f=42) ve İnce-Kalın (f=41) kavramlarına planlarında yer verirken, en az Yıl (f=19), Sağ-Sol (f=20), İçeri-Dışarı (f=20) kavramlarına yer verdikleri görülmektedir.

Aylara göre bakıldığında OÖÖ’lerin en fazla ekim (f=161), kasım (f=166), aralık (f=189) ve ocak (f=147) ayı planlarında kavramlara yer verirken, bahar döneminin başından itibaren kavramlara yerme sıklıklarının mayıs ayına kadar hissedilir şekilde azaldığı ve haziran ayında İnce-Kalın hariç hiçbir kazanıma planlarında yer vermedikleri görülmektedir.

OÖÖ’lerin aylık eğitim planlarında duygular, şekiller, sayılar, duyular ile ilgili ve diğer kavramlara yer verme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo10.

OÖÖ’lerin aylık eğitim planlarında duygular, şekiller, sayılar, duyular ile ilgili ve diğer kavramlara yer verme durumlarına ilişkin bulgular

Kavramlar	Eylül (f)	Ekim (f)	Kasım (f)	Aralık (f)	Ocak (f)	Şubat (f)	Mart (f)	Nisan (f)	Mayıs (f)	Haziran (f)	Toplam (f)
Duygular											258
Mutlu	9	10	9	10	10	1	9	10	9	-	77
Şaşkın	6	6	8	10	8	1	9	6	8	-	62
Üzgün	4	8	9	9	7	2	7	6	8	-	60
Kızgın	6	8	7	10	10	1	4	8	5	-	59
Şekiller											210
Kenar-Köşe	-	3	9	10	10	10	9	10	-	-	61
Kare	-	-	-	-	5	10	9	6	5	-	35
Düz-Yamuk	-	3	7	10	10	-	-	-	-	-	30
Daire	-	-	9	10	8	-	-	-	-	-	27



Üçgen	-	-	-	2	10	6	4	1	-	-	23
Doğru-Eğri	-	-	4	9	7	-	-	-	-	-	20
Dikdörtgen	-	-	-	-	-	-	2	9	3	-	14
Sayılar											148
1'den 20'ye kadar ritmik sayma	1	6	9	10	10	2	9	10	9	-	66
1'den 10'a kadar sayıdaki nesnelerle gösterme	1	2	7	10	10	1	4	8	5	-	48
1'den 9'a kadar rakamları tanıma	1	4	9	9	7	1	1	1	1	-	34
Duyular											100
Sıcak-Soğuk-Ilık	5	8	7	-	-	-	-	-	-	-	20
Sert-Yumuşak	6	7	7	-	-	-	-	-	-	-	20
Tatlı-Acı-Tuzlu-Ekşi	4	7	5	-	-	-	-	-	-	-	16
Sesli-Sessiz	-	-	-	-	5	-	4	4	3	-	16
Taze-Bayat	-	-	-	7	4	-	-	-	-	-	11
Kokulu-Kokusuz	-	-	-	-	-	-	-	4	5	-	9
Pütürlü-Kaygan	-	-	3	5	-	-	-	-	-	-	8
Diğer Kavramlar											266
Açık-Kapalı	6	6	8	10	8	-	-	1	-	-	39
Temiz-Kirli	7	9	6	3	9	-	-	-	-	-	34
Eski-Yeni	-	-	9	9	-	-	10	-	-	-	28
Hızlı-Yavaş	-	-	-	8	9	-	10	-	-	-	27
Hareketli-Hareketsiz	-	-	4	7	8	-	-	8	-	-	27
Yaşlı-Genç	-	-	2	-	10	1	10	3	-	-	26
Kolay-Zor	2	8	10	-	-	-	5	-	-	-	25
Aynı-Farklı-Benzer	1	10	9	1	-	-	-	-	-	-	22
Canlı-Cansız	-	-	8	-	-	-	7	5	-	-	20
Düzenli-Düzensiz	-	9	3	-	-	-	6	-	-	-	18
Toplam	59	114	168	159	165	36	119	100	61	0	982

Tablo 10'da kavramlara tematik düzeyde bakıldığında OÖÖ'lerin aylık eğitim planlarında en fazla Duygular (f=258), Şekiller (f=210) ve Sayılar (f=148) ile ilgili kavramlara yer verirken en az Duyular (f=100) ile ilgili kavramların yanı sıra diğer bazı kavramlara yer verdikleri görülmektedir. Kavramlar düzeyinde bakıldığında ise, OÖÖ'lerin duygular temasından sırasıyla Mutlu (f=77), Şaşkın (f=62), Üzgün (f=60), Kızgın (f=59) kavramlarına, sayılar temasından 1'den 20'ye Kadar Ritmik Sayma (f=66) ve şekiller temasından Kenar-Köşe (f=61) kavramlarına planlarında en fazla yer verirken, duygular temasından Pütürlü-Kaygan (f=8), Kokulu-Kokusuz (f=9), Taze-Bayat (f=11), Tatlı-Acı-Tuzlu-Ekşi (f=16), Sesli-Sessiz (f=16), şekiller temasından da Dikdörtgen (f=14) kavramlarına en az yer verdikleri görülmektedir. Diğer kavramların planlarda yer alma durumuna bakıldığında, OÖÖ'lerin en fazla Açık-Kapalı (f=39) ve Temiz-Kirli (f=34), en az ise Düzenli-Düzensiz (f=18) kavramlarına yer verdikleri görülmektedir. Tablo 15'te dikkat çeken bir diğer nokta; Duygular temasındaki kavramların tamamında olduğu gibi öğretmenlerin çoğunluğu bazı kavramlara yıl boyunca planlarında yer vermeye çalışırken, çoğu kavramı (Sesli-Sessiz ve Kokulu-Kokusuz gibi) belirli aylarda; kimi zaman sadece güz döneminde (Pütürlü-Kaygan, Kolay-Zor gibi), ya da yalnızca bahar döneminde (Kokulu-Kokusuz, Dikdörtgen gibi) planlarında yer vermeleridir.

**OÖÖ'lerin aylık eğitim planlarında aile katılımı çalışmalarına yer verme durumlarına ilişkin bulgular**

OÖÖ'lerin aylık eğitim planlarında aile katılımı çalışmalarına yer verme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Sayfa | 2219 Tablo11.

OÖÖ'lerin aylık eğitim planlarında aile katılımı çalışmalarına yer verme durumlarına ilişkin bulgular

Aile katılımı çalışmaları	Eylül (f)	Ekim (f)	Kasım (f)	Aralık (f)	Ocak (f)	Şubat (f)	Mart (f)	Nisan (f)	Mayıs (f)	Haziran (f)	Toplam (f)
Artık materyal etkinlikleri	-	-	-	4	2	-	-	2	-	-	8
Meslek tanıtma etkinlikleri	-	-	2	-	-	-	2	3	-	-	7
Mutfak etkinlikleri	-	-	-	6	-	-	1	-	-	-	7
Piknik	-	-	-	-	-	-	-	3	2	-	5
Hikâye okuma etkinlikleri	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	4
Toplam		4	2	10	2		3	8	2	-	31

Tablo 11'de OÖÖ'lerin, aile katılımı etkinliği olarak planlarında en fazla Artık materyal (f=8) etkinliklerine yer verirken en az sadece ekim ayında olmak üzere Hikâye okuma (f=4) etkinliklerine yer verdikleri görülmektedir. Aylara göre bakıldığında; öğretmenlerin planlarında en fazla aralık (f=10), en az kasım ve mayıs (f=2) aylarında aile katılımı etkinliklerine yer verirken, şubat, haziran aylarının yanı sıra okula uyum sürecinin devam ettiği eylül ayında hiç yer vermedikleri, aile katılımı etkinliklerine yer veren öğretmenlerin aynı aylarda aynı etkinliklere yer verdikleri görülmektedir.

OÖÖ'lerin aylık eğitim planlarında belirli gün ve haftalara yer verme durumlarına ilişkin bulgular

OÖÖ'lerin aylık eğitim planlarında belirli gün ve haftalara yer verme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo12.

OÖÖ'lerin aylık eğitim planlarında belirli gün ve haftalara yer verme durumlarına ilişkin bulgular

Belirli gün ve haftalar	Eylül (f)	Ekim (f)	Kasım (f)	Aralık (f)	Ocak (f)	Şubat (f)	Mart (f)	Nisan (f)	Mayıs (f)	Haziran (f)	Toplam (f)
Cumhuriyet Bayramı (29 Ekim)	-	10	-	-	-	-	-	-	-	-	10
Atatürk Haftası (10-16 Kasım)	-	-	10	-	-	-	-	-	-	-	10
Öğretmenler Günü (24 Kasım)	-	-	10	-	-	-	-	-	-	-	10
Hayvanları Koruma Günü (4 Ekim)	-	10	-	-	-	-	-	-	-	-	10
Tutum, Yatırım ve Türk Malları Haftası (12-18 Aralık)	-	-	-	10	-	-	-	-	-	-	10
Dünya Kadınlar Günü (8 Mart)	-	-	-	-	-	-	10	-	-	-	10
Yaşlılar Haftası (18-24 Mart)	-	-	-	-	-	-	10	-	-	-	10
Dünya Otizm Farkındalık Günü (2 Nisan)	-	-	-	-	-	-	-	10	-	-	10



Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı (23 Nisan)	-	-	-	-	-	-	-	10	-	-	10
Anneler Günü (Mayıs'ın 2. pazarı)	-	-	-	-	-	-	-	-	10	-	10
Dünya Engelliler Günü (3 Aralık)	-	-	-	9	-	-	-	-	-	-	9
Çanakkale Şehitlerini Anma Günü (18 Mart)	-	-	-	-	-	-	9	-	-	-	9
İstiklâl Marşı'nın Kabulü ve Mehmet Akif Ersoy'u Anma Günü (12 Mart)	-	-	-	-	-	-	8	-	-	-	8
Kızılay Haftası (29 Ekim-4 Kasım)	-	-	7	-	-	-	-	-	-	-	7
Dünya Çocuk Hakları Günü (20 Kasım)	-	-	7	-	-	-	-	-	-	-	7
Orman Haftası (21-26 Mart)	-	-	-	-	-	-	7	-	-	-	7
Trafik ve İlk Yardım Haftası (Mayıs ayının ilk haftası)	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	4
Dünya Tiyatrolar Günü (27 Mart)	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	3
Bilim ve Teknoloji Haftası (8-14 Mart)	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	2
Toplam	0	20	34	19	0	0	49	20	14	0	156

Tablo 12'ye bakıldığında OÖÖ'lerin planlarında toplamda 19 özel gün ve haftaya yer verdikleri görülmektedir. Aylara göre incelendiğinde; OÖÖ'lerin tamamının planlarında Cumhuriyet Bayramı, Atatürk Haftası, Öğretmenler Günü, Hayvanları Koruma Günü, Tutum, Yatırım ve Türk Malları Haftası, Dünya Kadınlar Günü, Yaşlılar Haftası, Dünya Otizm Farkındalık Günü, Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ve Anneler Günü (f=10) etkinliklerine yer verdikleri, ancak bazı öğretmenlerin Dünya Çocuk Hakları Günü (f=7), Trafik ve İlk Yardım Haftası (f=4) gibi diğer özel gün ve haftalara yer vermedikleri görülmektedir. Ayrıca OÖÖ'lerin belirli gün ve haftalara sadece ilgili ayın planında yer verdikleri diğer aylarda yer vermedikleri görülmektedir.

OÖÖ'lerin aylık eğitim planlarında uyarılma ve değerlendirmelere yer verme durumlarına ilişkin bulgular

Çalışma grubundaki öğretmenlerin aylık eğitim planlarında uyarılma ve değerlendirmelere yer verilmediği, aylık planlarda bu alanların boş bırakıldığı görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada elde edilen bulgulardan ilk olarak, OÖÖ'lerin aylık eğitim planlarında en fazla bilişsel gelişim kazanımlarına, sonrasında sırasıyla sosyal duygusal, dil ve motor gelişim kazanımlarına en az ise öz bakım becerileri kazanımlara yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, OÖÖ'lerin aylık eğitim planlarında diğer gelişim alanlarına kıyasla bilişsel gelişim alanına öncelik verdikleri söylenebilir. Göksun ve Kurt (2017) da çalışmalarında öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri arasında en çok bilişsel becerileri ön plana çıkardıklarını ifade etmiştir. Bilişsel gelişim alanında tanımlı 21 kazanıma planlarda yer verme durumuna bakıldığında; en sık Kazanım 1'e (Nesne/durum/olaya dikkatini verir) yer verdikleri, Kazanım 12'den sonraki tüm kazanımlara eğitim öğretim yılının sonuna doğru azalan sıklıkta yer verdikleri görülmüştür. Planlarda bazı kazanımlara belirli aylarda hiç yer verilmezken bazı kazanımların belirli aylarda yoğunlaştığı görülmüştür. Örneğin; Kazanım 12 (Geometrik şekilleri tanıır.) tüm öğretmenlerin yalnızca ocak ayı planlarında yer almıştır. Bu tür bulgular öğretmenlerin planlarını zümreleri veya diğer meslektaşları ile birlikte hazırladıklarını ya da ortak kaynaklardan temin ettiklerini



göstermektedir ki bu durum planların hazırlanmasında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının gözden kaçırılma durumunun olabileceğini akıllara getirmektedir. Oysa planların öğrenci ihtiyaçlarına özel hazırlanması gerekmektedir (Yıldırım ve Gündoğdu, 2004; Ornstein ve Hunkins, 2017).

Dil gelişimi kazanımlarına bakıldığında; öğretmenlerin tamamı aylık planlarında en fazla Kazanım 5'e (Dili iletişim amacıyla kullanır) yer verirken diğer kazanımlara farklı aylarda farklı sayıda öğretmenin yer verdiği görülmüştür. OÖEP'de yer alan kazanımların tüm öğretmenler tarafından, çocukların gelişim düzeylerine göre belirli aylarda yer verilmesi beklenirken incelenen planlarda bazı öğretmenlerin bazı kazanımlara hiç yer vermedikleri, bazı öğretmenlerin ise her ay yer verdikleri görülmüştür. Bu durumun OÖÖ'lerin sınıflarındaki öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları ya da programın ihtiyaçları karşılar nitelikte olmaması ile ilişkili olabileceği gibi diğer yandan OÖÖ'lerin OÖEP'ye bağlılıkları ile de ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Turan-Özpolat'ın (2015) öğretmenlerin öğretim programını MEB'in belirlediği şekliyle uyguladıklarını belirtmelerine rağmen, yapılan gözlem ve görüşmelerin öğretmenlerin öğretim programına bağlılık tanımı hakkında net bir bilgiye sahip olmadıklarını ve programa tam anlamıyla uyumlu davranmadıklarını gösterdiği yönündeki araştırma sonuçları bu çıkarımı desteklemektedir.

Sosyal duygusal gelişim alanında öğretmenlerin, planlarında en fazla Kazanım 3 (Kendini yaratıcı yollarla ifade eder), en az Kazanım 17 (Başkalarıyla sorunlarını çözer) yer almaktadır. Yaşar ve Aral'a (2010) göre, okul öncesi eğitimi alan çocuklar yaratıcı düşünme açısından daha üst düzey performans sergilemektedir. Benzer şekilde, Yuvacı ve Dağlıoğlu (2018) çalışmalarında, çocukların yaratıcılık düzeyinin okul öncesi eğitim aldıkları kurumların yaratıcılığı destekleme düzeyi ile ilişkili olduğunu, ancak öğretmenlerin öğrenme ortamlarını çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlemede, çocukların yaratıcılıklarını destekleyici öğrenme etkinlikleri sunmada yetersi kaldıklarını ifade etmektedir. Dolayısıyla OÖÖ'lerin sosyal duygusal gelişim alanında Kazanım 17'ye daha az sıklıkta yer vermeleri öncelikli bir iyileştirme alanı olarak görülmektedir. Yine programdaki sıra dikkate alındığında Kazanım 10'dan sonraki kazanımların planlarda yer verilme sıklıklarının eğitim öğretim yılının sonuna doğru belirgin bir şekilde azaldığı görülmüştür. Sosyal duygusal gelişim alanında; Kazanım 17'den sonra bir okul yılı içerisinde planlarda en az yer verilen kazanımların; Kazanım 2 (Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır), Kazanım 14 (Sanat eserlerinin değerlerini fark eder), Kazanım 8 (Farklılıklara saygı gösterir) ve Kazanım 6'nın (Kendisinin ve başkalarının haklarını korur) olduğu görülmüştür. 21. yüzyıl becerileri göz önünde bulundurulduğunda bu durumun bugünün çocukları, yarının toplumu için olumsuzluklarının olabileceği düşünülmektedir. Bu bulgular okul öncesi eğitimde iletişim ve problem çözme becerilerini de kapsayan 21. yy. becerilerinin kazandırılması ve öğretmenlerin programa bağlılıklarının güçlendirilmesi açısından hizmet öncesinde ve içinde OÖÖ'lerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerektiğine (Tuğluk ve Özkan, 2019) dikkat çekmektedir.

OÖÖ'lerin motor gelişimi alanında; en fazla Kazanım 4'e (Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapa) planlarında yer verdikleri, Kazanım 3'e (Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar) tamamının hiçbir ayda yer vermediği görülmüştür. Bazı kazanımlara sıkça yer verirken bazılarına hiç yer vermemelerinin yine öğrencilerinin gelişimsel ihtiyaçları ile ilişkili olabileceği gibi programın öğrenci ihtiyaçlarına hitap etmemesi ya da öğretmenlerin programa bağlılık sorunları yaşıyor olmaları ile de ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Berkant ve Can (2022) öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi dönemde programa bağlılık hakkında yeterince desteklenmediklerini, buna bağlı olarak



program öğelerini anlamakta ve hayata geçirmekte güçlükler yaşadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin programın içeriğini anlamaları ve programa yönelik bilgi sahibi olmaları programın beklenen şekilde uygulanmasına katkı yapacağı gibi programın güncellenmesi gereken noktalarının da görülmesini sağlayacaktır.

Sayfa | 2222

Öz bakım alanında ise; OÖÖ'lerin planlarında en fazla Kazanım 1'e (Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygular), en az Kazanım 2 (Giyinme ile ilgili işleri yapar) ve Kazanım 5'e (Dinlenmenin önemini açıklar) yer verdikleri görülmüştür. Çelik ve Şahin'in (2021) OÖÖ'lerin planlarında en sık "bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygular" ve "günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır" kazanımlarına yer verdiklerini belirten bulguları bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Diğer gelişim alanlarında olduğu gibi öz-bakım becerileri gelişim alanı kazanımlarında da belirli aylarda yığılmalar olurken belirli aylarda hiçbir öğretmenin planlarında yer almadıkları görülmüştür. Oysa programda "Program çocukların gelişimini çok yönlü desteklemeyi hedeflediği için bütün gelişim alanlarıyla ilgili kazanım ve göstergelerin eğitim planlarında dengeli bir şekilde ele alınması" (MEB, 2013, s.15) gerektiği belirtilmektedir. Öğretmenlerin planlarında kazanımlara yer verme durumlarında bu tür farklılıkların bulunmasını Kay (2015); kazanım ve göstergelerin her bölgeyle uyumlu olamaması, kazanımları kazandırabilecek imkânların yetersiz olması ve özel gereksinimli bireyler için tanımlanmış özel kazanım ve göstergelerin olmaması ile ilişkili olabileceğini dile getirmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmanın sonuçlarının OÖEP ile benzer bir durumun var olabileceğine ve aynı zamanda OÖÖ'lerin programa bağlılık konusunda mesleki gelişim ihtiyaçları olabileceğine dikkat çektiği söylenebilir.

Kazanımların aylık eğitim planlarında yer alma durumuna daha yakından bakıldığında, bazı noktalar öne çıkmıştır: OÖÖ'lerin Atatürk ile ilgili kazanımlara yalnızca Atatürk ile ilgili özel günlerin ve törenlerin olduğu aylarda planlarında yer verdikleri görülmüştür. Benzer şekilde matematiksel işlemlere yönelik kazanımlar ile okuma ve yazma farkındalığı ile ilgili kazanımlara, algılama, hatırlama, dinleme, yönergeleri yerine getirme ile ilgili kazanımlara göre daha az yer vermeleri benzer örnekler olarak verilebilir. Kazanımların çocuklara kazandırılma durumu OÖEP'nin verimliliği hakkında fikir verici bir unsur olarak görülmektedir (Çelik ve Şahin, 2021). Bu tür bulgular aynı zamanda öğretmenlerin programı algılayışı ve uygulayışları ile ilgili ipuçları da vermektedir. Okul öncesi eğitimde kazandırılan veya kazandırılmayan kazanımların okul öncesi dönem çocuklarının hem okul öncesi eğitimdeki hem de sonraki eğitim kademelerindeki gelişim ve başarıları bakımından önemi göz önünde bulundurulduğunda bu çalışma ve destekleyen diğer çalışmaların bulgularının, OÖÖ'lerin planlarında yer vermedikleri ya da daha az sıklıkla yer verdikleri kazanımların incelenerek OÖEP'nin güncellenmesine ya da uygulanışı bakımından öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik gerekli tedbirlerin alınmasına dikkat çektiği söylenebilir.

Etkinlik türleri ile ilgili bulgular OÖÖ'lerin planlarında; en sık oyun, sanat, Türkçe, drama ve müzik etkinliklerine yer verirken, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine görece daha az sıklıkta, alan gezilerine ise en az sıklıkta yer verdikleri, hareket etkinliklerine ise hiçbir öğretmenin yer vermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu sanat etkinliklerinin okul öncesi eğitimde öne çıkan etkinlikler olduğuna dair araştırma bulguları (Özkan ve Girgin, 2014; Ünal, 2018) desteklerken Shim ve Herwig'in (1997) Kore'deki öğretmenlerin en fazla okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerine yer verdiklerine yönelik bulguları ile örtüşmemektedir. OÖÖ'lerin planlarında en fazla yer verdikleri etkinlik



türlerinden olan sanat etkinliğinin bu sıklıkta yer verilmesinin OÖÖ'lerin kimi veliler ya da okul yönetimleri tarafından okul öncesi eğitim için başarı göstergesi olarak görülen yılsonu sergisi vb. etkinliklere somut ürün hazırlama kaygısı ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Çalışmalar oyun ve Türkçe etkinliklerinin; OÖÖ'lerin en fazla tercih ettikleri, en zevk aldıkları ve mesleki anlamda kendilerini en yetkin hissettikleri etkinlikler olduğunu (Kılıç vd., 2021) ancak, OÖÖ'lerin oyun etkinliklerine hak ettikleri değeri veremediklerini, bu etkinliklerin tasarlanmasından uygulanmasına kadar tüm aşamalar için desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir (Tuğrul vd., 2014). Bu sonuçlar OÖÖ'lerin planlarında sıkça yer verdikleri oyun etkinliklerinin etkililiği ile ilgili sınıf içi gözlemlere dayalı çalışmaların yapılması gerekliliğine dikkat çektiği söylenebilir.

Aylık planlarda en az yer verilen etkinlik türlerinin; fen, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezisi etkinlikleri olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin fen etkinliklerine daha az sıklıkla yer vermelerinin, Karamustafaoğlu ve Kandaz'ın (2006) da belirttiği gibi bu etkinlikler için araç gereçlerin yetersiz olması, fiziki koşulların elverişsiz olması ya da fen etkinliklerinin daha uzun sürmesi veya fen etkinlikleri esnasında sınıf yönetiminin zorlaşması ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Alan yazında, OÖÖ'lerin planlarında fen etkinliklerine kendilerini yetersiz hissettiklerinden veya çocukların güvenliği açısından yer vermediklerini belirten çalışmaların (Aslan vd., 2015; Günay-Bilaloğlu vd., 2008; Uyanık-Balat vd., 2018) yanı sıra; bu etkinliklere olumlu yaklaştıklarını ve kendilerini yetkin hissettiklerini belirten çalışmalar (Çınar, 2013; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Sönmez, 2007; Uyanık-Balat vd., 2018) da bulunmaktadır. Bu noktada OÖÖ'lerin fen etkinliklerine yönelik yetkinliklerinin artırılması ile gerçek yaşamdan kesitler sunan fen etkinliklerine planlarında yer verilme sıklığını artıracak, bu anlamda programa bağlılıklarının da artacağı düşünülmektedir.

Alan gezilerinin planlarda yer alma durumlarına bakıldığında; öğretmenlerin en az tercih ettiklerini etkinlik türü olduğu görülmüştür. Bu durumun, çocukların geziye götürülebilmeleri için gerekli izin ve onayları alma süreçlerinin meşakkatli oluşu, okulun bulunduğu bölgenin fiziki, iklim ve kültürel koşullarının elverişsiz oluşu, ailelerin ve okulun maddi imkanlarının sınırlı oluşu, çocukların küçük olması nedeniyle olası güvenlik sorunları ile ilgili olabileceği düşünülmektedir (Tutkun vd., 2019). Ancak bu yöntemin kalıcı öğrenmeyi desteklediği göz önünde bulundurulduğunda OÖÖ'lerin programa bağlı kaldıklarını söylemek güçleşmektedir.

Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine bakıldığında; diğer etkinlik türlerine göre bu etkinliklere daha az sayıda öğretmeninin planlarında yer verdiği, ikinci yarıyıl da birinci yarıyıla göre daha fazla hatta mayıs ayında en fazla sayıda öğretmenin planlarında yer verdiği görülmüştür. Her ne kadar okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına en fazla mayıs ayı planlarında yer verilmiş olsa da bu durumun okul öncesi eğitimin çocuğu ilkokula hazırlama ilkesi açısından bakıldığında yeterli olmayabileceği düşünülmektedir. Alan yazındaki OÖÖ'lerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri konulu çalışmalar ikiye bölünmüş görünmektedir. Örneğin, Ayvalli ve Şimşek (2020) öğretmenlerin bazılarının okuma yazmaya hazırlık etkinliğini ilkokula hazırlık etkinliği şeklinde isimlendirdiklerini ve bu etkinliklere eğitim öğretim yılının son aylarında ağırlıklı olarak yer verilmesi gerektiğini, Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya ve Gençdoğan (2008) ise hikâye okuma, okunan hikâyeye yönelik soru sorma ve sorulara cevap verme gibi dil etkinliklerinin öğretmenler tarafından okuma yazmaya hazırlık etkinliği olarak sınıflandırıldıklarını belirtmektedir. Destekler nitelikte, bazı çalışmalar OÖÖ'lerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öneminin farkında olduklarını, bu etkinliklerin çocuğu ilkokula hazırladığına, küçük kas gelişimini



desteklediğine inandıklarını, bu nedenle planlarında okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine yer verdiklerini göstermektedir (Akbaba-Altun vd., 2014; Dönmezler, 2016).Öte yandan, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen bir çalışmada (Tican-Başaran ve Sidekli, 2022), OÖÖ'lerin okuma yazmaya hazırbulunuşluk konusunda kafa karışıklığı yaşadığı, çocukları okuma yazmaya hazırladıklarına inandıkları ancak sınıf öğretmenlerinin bu çalışmaları yeterli bulmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun, okul öncesi ve sınıf öğretmenleri arasında iş birliği ve eşgüdüm eksikliği, OÖEP'nin kendisi, eğitim sistemi ve OÖÖ'lerin okuma yazmaya hazırlığı desteklemeye yönelik mesleki eksiklikleri ile ilişkili olabileceği belirtilmiştir. Buradan hareketle OÖÖ'lerin OÖEP'de yer alan okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine bağlı kaldıkları ve programı aslına uygun bir şekilde uygulayabildiklerini söylemek güçleşmektedir. Dolayısıyla OÖEP'nin güncellenmesi ve OÖÖ'lerin mesleki gelişim süreçlerinde çalışmanın bulgularının dikkate alınmasında yarar görülmektedir.

Öğretmenlerin aylık planlarında kavramlara yer verme durumları ile ilgili bulgular incelendiğinde; boyut kavramlarından en fazla büyük-orta-küçük, miktar kavramlarından az-çok, zaman kavramlarından önce-şimdi-sonra ve sabah-öğle-akşam, mekân kavramlarından uzak-yakın, yön kavramlarından aşağı-yukarı, renk kavramlarından ana ve ara renkler, duyar kavramlarından tatlı-acı-tuzlu-ekşi, şekiller kavramlarından kenar-köşe, sayılar kavramlarından 1'den 20'ye kadar ritmik sayma, duygular kavramlarından mutlu-üzgün, diğer kavramlardan ise açık-kapalı ve temiz-kirli kavramlarına daha fazla sayıda öğretmenin planında yer verdiği görülmüştür. Çalışmada kavramlar ile ilgili olarak elde edilen bir diğer sonuç; OÖÖ'lerin aylık planlarında belirli kavramlara sıklıkla yer verirken, bazılarında hiç yer vermemeleridir. Örneğin; pütürlü-kaygan, kalabalık-tenha, ay-hafta, akrep-yelkovan gibi bazı kavramların yanı sıra mevsimler ile ilgili kavramlar planlarda hiç yer almamaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının yeni kavramları en etkili ve kolayca öğrenen yaş grubunda oldukları bu nedenle okul öncesi eğitimde sistematik bir kavram öğretiminin sonraki eğitim kademelerinde önemli yararlar sağladığı bilinen bir gerçektir (Witt ve Kimple, 2008). Alan yazında okul öncesi eğitimde kavramlar ile ilgili sınırlı sayıdaki çalışmaların milli ve manevi değerler kavramları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Sapsağlam, 2020; Taşkın ve Şahin, 2008). Programda yer alan kavramların planlarda yer verilmemesi çocukların bu kavramları öğrenmeye ihtiyaç duymaması ile ilişkili olabileceği gibi OÖÖ'lerin programa bağlı kalmamalarıyla da ilişkili olabileceği, bu nedenle konunun araştırmaya açık bir alan olduğu düşünülmektedir.

Aile katılımı çalışmaları ile ilgili olarak; planlarda daha çok artık materyallerle geri dönüşüm ürünlerinin yapılması, bahar aylarında piknik etkinliklerinin düzenlenmesi, ailelerin okula davet edilerek mesleklerini tanıtımlarına yönelik etkinliklerin düzenlenmesi, hikâye okuma saatlerinde aile üyelerinin okula davet edilerek çocuklara hikâye okumalarını kapsayan etkinliklere yer verildiği görülmüştür. Her ne kadar sıralanan aile katılımı etkinliklerine yer verilmiş olsa da bu etkinliklerin okuldaki eğitimin evde devamlılığının sağlanabilmesi, çocuğun gelişiminin hem okul hem de ailesi tarafından iş birliği içinde desteklenmesi için yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Çalışmalar, aile katılımı çalışmalarının ailelerin okul ile iş birliğini artırdığını, çocukların akademik başarılarını olumlu etkilediğini, çocukların davranışlarında olumlu gelişmelere sebep olduğunu belirtmektedir (Yazar vd., 2008). Alan yazında araştırmaların sonuçlarına benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır: Ünüvar (2010), okul öncesi eğitimde aile katılımı çalışmalarının istenen düzeyde olmadığını, öğretmenlerin çabalarının yalnızca kâğıt üzerinde kaldığını ve ailelerin dikkatini çekmeyi başaramadıklarını belirtirken; Ogelman (2014), aile katılımı çalışmalarının büyük bir kısmının



gerçekleştirilmediğini ve aile katılımı etkinliklerinin genellikle tanışma toplantıları, veli toplantıları, bireysel veya grup görüşmeleri, gelişim raporları teslimi, özel günlerde velileri davet etme, eve etkinlik gönderme ve yılsonu sergisi etkinlikleri ile sınırlı kaldığını ifade etmektedir. Bu çalışma ve yukarıda belirtilen çalışmalar okul öncesi eğitimde aile katılımının programda belirtildiği şekliyle hayat bulamadığına, dolayısıyla OÖÖ'lerin aile katılımı boyutunda programa bağlı kalamadıklarına işaret ettiği söylenebilir.

Belirli gün ve haftalara planlarda yer verme durumlarına bakıldığında da benzer bir durum olduğu görülmektedir. OÖÖ'lerin planlarında en fazla Öğretmenler Günü, Hayvanları Koruma Günü, Cumhuriyet Bayramı gibi belirli günlere yer verirken, 2019'da güncellenen MEB Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğinde (MEB, 2019) yer alan diğer belirli gün ve haftalara ver vermedikleri görülmüştür. Oysa öğretmenlerden eğitim kurumlarının türü ve özelliğine göre MEB tarafından güncellenen listede bulunan belirli gün ve haftaları belirlemeleri, belirlenen gün ve haftaların; sınıf içi veya sınıflar arası, kurum içi ya da dışı etkinliklerle gerçekleştirilmesine yönelik planlama ve uygulamaları yapmaları tavsiye edilmektedir (MEB, 2019). Bu bulgular OÖÖ'lerin belir gün ve haftalara planlarında yer verme açısından programa bağlılıklarının istenilen düzeyde olmadığını gösterirken aynı zamanda öğretmenlerin bu sınırlılıklarının nedenlerinin araştırılmasına, planlama yeterliklerinin artırılmasına ve OÖEP'nin ihtiyaçlara uygunluğu bakımından değerlendirilmesine ihtiyaç duyulduğunu da gösterdiği söylenebilir.

OÖEP'de yer alan değerlendirme ve uyarlamalara planlarda yer verme durumuna bakıldığında; planlarda bu bölümlere hiç yer verilmediği, aylık planlarda bu alanların boş bırakıldığı görülmüştür. OÖEP'de yer alan uyarlama bölümlerinin sınıflarında özel gereksinimli çocukların bulunduğu durumlarda doldurulması gerektiği göz önünde bulundurulduğunda (MEB, 2013); incelenmek üzere planları temin edilen öğretmenlerden bazılarının sınıfında kaynaştırma öğrencilerinin mevcut olmasına karşın uyarlama çalışmalarına yer vermemiş olması, öğretmenlerin planları uyarlama konusunda bilgi sahibi olmadıklarını ya da yaptıkları uyarlamaları plan üzerinde göstermeksizin yalnızca uygulama yaptıklarını; dolayısıyla programa bağlı kalamadıklarını göstermektedir. Kale vd., (2016), kaynaştırma çalışmaları kapsamında uyarlama etkinliklerinin yasal düzenlemelerle desteklenmiş olmasına rağmen uygulamada sorunlar yaşandığını ve bu nedenle öğretmenlerin bu konuda desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Küçük-Doğaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci (2015), öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili bilgi eksiklikleri bulunduğunu, program ve öğretim süreçlerini uyarlama konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmektedir. Sınıflarda kaynaştırma öğrencisi bulunmadığı durumlarda öğretmenlerin uyarlama çalışmalarına yer vermemiş olmaları beklenen bir durum olsa da kaynaştırma öğrencisinin bulunması durumunda yer verilmesi kaçınılmazdır. Konunun önemine ilişkin olarak Kale vd., (2016) öğretmen adaylarına hizmet öncesinde özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi derslerinin zorunlu dersler kapsamında verilmesini, hizmet içinde öğretmenlerin uyarlama çalışmaları hakkında bilgilendirilmelerine yönelik önerisine bir kez daha dikkat çekilmesinde yarar görülmektedir.

Öğretmenlerin planlarında değerlendirme bölümlerine herhangi bir etkinlik ya da çalışma eklememiş olmaları, kazandırılması beklenen kazanım ve göstergelere ve öğrenilmesi beklenen kavramlara yönelik geri dönütlerin alınamamış olduğunu göstermektedir. Bu durumda eğitim programlarının değerlendirilebilmesine yönelik önemli veri kaynaklarından biri olan değerlendirme



bölümlerine geri bildirimlerin eklenmemiş olması, OÖÖ'lerin bu konuda programa bağlı kalamadıklarını göstermektedir. Kılınç, vd., (2021) öğretmenlerin etkinlik planlarında değerlendirme etkinlikleri planlama konusunda eksikliklerinin olduğunu, desteklenmeleri gerektiğini belirtirken, Kandır, Özbey ve İnal (2009) OÖÖ'lerin günlük plan hazırlarken en fazla değerlendirme etkinliklerini planlamada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitimde etkinlik planlarındaki değerlendirme bölümü, öğrenme sürecinin gözden geçirilmesini, ilerlemenin görülmesini sağlayan önemli bir bileşendir (MEB, 2013). Bu bağlamda, OÖÖ'lerin planlarında programın gerektirdiği şekilde değerlendirme etkinliklerine yer vermeleri ve bu etkinlikleri programa uygun şekilde uygulamaları, mesleki yeterliklerinin güçlendirilmesi açısından önemli görülmektedir.

Çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak; OÖÖ'lerin hizmet öncesinde ve içinde programa bağlılıklarının güçlendirilmesi, programa bağlılıklarının izlenmesi, bunun için OÖEP'de programa bağlılığı belirleyici ölçütlerin eklenmesi, aylık eğitim planlarını hazırlarken OÖEP'ye bağlılıklarını olumsuz etkileyen OÖEP'nin yetersizliklerinin incelenmesi önerilebilir. Araştırmacılara ise; Muğla ili Menteşe ilçesinde görev yapmakta olan 10 OÖÖ'nün aylık eğitim planlarının incelenmesi ile sınırlı bu çalışmanın daha kapsayıcı çalışma grupları ile planların uygulanışını gözlemlemeye dayalı derinlemesine çalışmalar önerilebilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (2), 2201-2231.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (2), 2201-2231.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Akbaba-Altun, S., Şimşek-Çetin, Ö., ve Bay, D. N. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 244-263. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/202229>
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı. (2017). Türkiye’de 0-6 yaş çocuğun durumu. <https://www.acev.org/directory/turkiyede-0-6-yas-arasi-cocugun-durumu/>
- Arslan, S., ve Özpinar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/39761>
- Aslan, M., ve Erden, R. Z. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 175-199. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.691525>
- Aslan, O., Şenel-Zor, T., ve Tamkavas-Cicim, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik görüşlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 519-530. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/determining-views-of-early-childhood-teachers-on-science-education-and-relevant-inservice-training-needs.pdf>
- Ayvallı, M., ve Şimşek, E. E. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarında yer verdikleri etkinlik türlerinin sıralama yargıları kanunıyla ölçeklenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1170343>
- Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B., ve Turan-Özpolat, E. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 110-137. <https://doi.org/10.21764/efd.02208>
- Berkant, H. G., ve Can Ö. (2022). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 9(90), 2447–2473. <https://doi.org/10.26450/ijshsr.3385>
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 121-138. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103>
- Burakgazi, S. G. (2019). Programa bağlılık: Kara kutuyu aralamak. *Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(2), 236-249. <https://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/189/141>
- Bümen, N. T., Çakar, E., ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/155792/turkiyede-ogretim-programina-baglilik-ve-baglilik-etkileyen-etkenler>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel F. (2017). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (27. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cobanoğlu, R., ve Capa-Aydin, Y. (2015). When early childhood teachers close the door: Self-reported fidelity to a mandated curriculum and teacher beliefs. *Early Childhood Research Quarterly*, 33(2005), 77-86. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.07.001>
- Çelik, Ö. D., ve Şahin, Ç. (2021). Okul öncesi dönemde öz bakım becerileri kazanımlarının öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(1), 43-53. <https://doi.org/10.47477/ubed.886014>
- Çınar, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin fen-teknoloji-toplum-çevre hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 349-363. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/37c.sinan_cinar.pdf
- Dikbayır, A., ve Bümen, N. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 6(11), 17-38. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/208162/>
- Özer Bozer, D. ve Tican Başaran, S. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıkları: Aylık eğitim planları üzerine bir çalışma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 2201-2231. DOI. 10.51460/baebd.1676230



- Dönmezler, E. (2016). Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 1(1), 42-53. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tujped/issue/32340/370012>
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., ve Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256. <https://doi.org/10.1093/her/18.2.237>
- Fullan, M., ve Stiegelbauer, S. (1991). The new meaning of educational change (2nd Ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M., ve Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(2), 335-397. <https://doi.org/10.3102/00346543047002335>
- Gelmez-Burakgazi, S. (2020). Curriculum adaptation and fidelity: A qualitative study on elementary teachers' classroom practices. *Issues in Educational Research*, 30(3), 920-942. <https://www.iier.org.au/iier30/gelmez-burakgazi.pdf>
- Göksun, O. D., ve Kurt, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 107-130. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7089>
- Günay-Bilaloğlu, R., Aslan, D., ve Aktaş-Arnas, Y. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 37(178), 88-104. https://www.researchgate.net/publication/283296064_Okuloncesi_Ogretmenlerinin_Fen_Etkinliklerine_Iliskin_Bilgi_Duzyeylerinin_Incelenmesi
- Gürbüz, Ş., ve Şen, H. Ş. (2023). Teachers' curriculum literacy and curriculum fidelity: Differences according to certain variables. *International Journal of Research in Teacher Education*, 14(1), 1-23. <https://doi.org/10.29329/ijrte.2023.523.1>
- Hjalmanson, M. A. (2008). Mathematics curriculum systems: Models for analysis of curricular innovation and development. *Peabody Journal of Education*, 83(4), 592-610. <http://dx.doi.org/10.1080/01619560802414965>
- Jess, M., Carse, N., ve Keay, J. (2016). The primary physical education curriculum process: More complex than you think!! *Education 3-13*, 44(5), 502-512. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1169482>
- Kale, M., Sığirtmaç, A. D., İmray, N., ve Abbak, B. S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 35-45. <http://ijeces.hku.edu.tr/tr/download/article-file/366923>
- Kandır, A., Özbey, S., ve İnal, G. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarını planlama ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 1(6), 373-387. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/a-study-on-the-difficulties-faced-by-preschool-teachers-in-the-planning-and-implementation.pdf>
- Karamustafaoglu, S., ve Kandaz, U. (2006). Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 65-81. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/77213>
- Karasar, N. (2019). Bilimsel araştırma yöntemi (34. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kay, M. A. (2015). 2013 Okulöncesi eğitim programındaki kazanımların uygulamadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. (Batman ili örneği) (Tez No. 383511) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=jCWkDtozmzjqbIZCOr8axA&no=JQgtiFMPPKrH7Alxab5cTQ>
- Kılıç, Z., Tunçeli, H. İ., ve Ünsal, F. Ö. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim-öğretim süreçlerinde uygulamayı tercih ettikleri etkinlik türlerine ilişkin görüşleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(1), 69-90. <https://doi.org/10.30964/auebfd.696279>
- Kılınç, F. E., Kurtulmuş, Z., Kaynak, K. B., ve Bektaş, N. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planı hazırlama becerilerinin incelenmesi: Uyarılma, aile katılımı ve değerlendirme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 252-266. <https://doi.org/10.24315/tred.700610>
- Özer Bozer, D. ve Tican Başaran, S. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıkları: Aylık eğitim planları üzerine bir çalışma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 2201-2231. DOI. 10.51460/baebd.1676230



- Köksal, O., Balaban-Dağal, A., ve Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 46(4), 379-394. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3395>
- Küçük-Doğaroğlu, T., ve Bapoğlu-Dümcenci, S. S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(Suppl2), 460-473. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/88882>
- Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (1st ed.). Sage Publication.
- MEB. (2013). Okul öncesi eğitim programı. MEBYayını. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooportunam.pdf>
- MEB. (2019) Millî eğitim bakanlığı eğitim kurumları sosyal etkinlikler yönetmeliği. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/25145204_SOSYAL_ETKYNLYKLER_YON.pdf
- MEB. (2024). Okul öncesi eğitim programı. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programokuloncesiOnayli.pdf>
- Merriam, S. B. (2018). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. (S. Turan. Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal basım tarihi 2009, 3. Baskı).
- National Association for the Education of YoungChildren. (2003). Earlychildhood, curriculum, assessment, and program evaluation. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/CAPEexpand.pdf>
- Ogelman, H. G. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı çalışmaları: Denizli ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 259-284. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.743>
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (7th ed.). Pearson Education Limited
- Özbey, S., ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-18. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6745/90684>
- Özkan, B., ve Girgin, F. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanat etkinliği uygulamalarını değerlendirmesi. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4(4), 79-85. <https://doi.org/10.17339/ejovoc.97606>
- Pence, K., Justice, L., ve Wiggins, A. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Language, Speech, & Hearing Services in Schools*, 39(3), 329-341. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/031\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/031))
- Posner, G. J., ve Rudnitsky, A. N. (2001). *Course design: A guide to curriculum development for teachers* (6th ed.). Longman.
- Sapsağlam, Ö. (2020). Okul öncesi eğitim programlarının milli kavramlar açısından incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 116. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1104495>
- Shim, S. Y., ve Herwig, J. E. (1997). Korean teachers' beliefs and teaching practices in Korean early childhood education. *Early Child Development and Care*, 132(1), 44-55. <https://doi.org/10.1080/030044397013201004>
- Sönmez, S.(2007). Preschool teachers' attitudes to ward science and science teaching (Tez No. 218009) [Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Superfine, A. C., Marshall, A. M., ve Kelso, C. (2015). Fidelity of implementation: Bringing written curriculum materials into the equation. *The Curriculum Journal*, 26(1), 164-191. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.990910>
- Taşkın, Ö., ve Şahin, B. (2008). "Çevre" kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/114996>
- Taylor, M. W. (2013). Replacing the 'teacher-proof' curriculum with the 'curriculum-proof' teacher: Toward more effective interactions with mathematics textbooks. *Journal of Curriculum Studies*, 45(3), 295-321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.710253>



- Teddle, C., ve Tashakkori, A. (2009). Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences. Sage Publications
- Tican-Basaran, S. ve Sidekli, S. (2022). The literacy preparation in Turkish preschool education. *The European Educational Researcher*, 5(1), 5-36. <https://doi.org/10.31757/euer.511>
- Tican-Başaran, S., ve Ulubey, Ö. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1-38. <https://doi.org/10.30964/auebfd.417643>
- Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H. İ., ve Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 72-81. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31361>
- Tuğluk, M. N., ve Özkan, B. (2019). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri açısından analizi. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(4), 29-38. <https://dergipark.org.tr/en/pub/temelegitim/issue/49907/634024>
- Tuğrul, B., Metin-Aslan, Ö., Ertürk, H. G., ve Özen-Altınkaynak, Ş. (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-116. <https://doi.org/10.17679/iuefd.05509>
- Tuncer, B. (2015). Okul öncesi eğitimdeki çağdaş yaklaşımların incelenmesi ve MEB okul öncesi programıyla karşılaştırılması. *International Journal of Field Education*, 1(2), 39-58. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90121>
- Turan-Özpolat, E. (2015). Öğretmenlerin program uyumluluğu ve program uyumluluğunu etkileyen faktörlerin analizi (ortaokul 5. sınıf fen bilimleri dersi örneği) [Tez No 422967] [Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Tutkun, C., Aydın-Kılıç, Z. N., Balcı, A., ve Kök, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin alan gezisi etkinliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 469-487. <https://doi.org/10.26466/opus.571498>
- Uyanık-Balat, G., Akman, B., ve Günşen, G. (2018). Fen eğitimine karşı tutum, öz yeterlilik algısı ve bilişsel harita bulguları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 756-777. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.355520>
- Ünal, F. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sanat çalışmalarını değerlendirmesi. *International Journal of Interdisciplinary and Intercultural Art*, 3(4), 49-71. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/642811>
- Ünüvar, P. (2010). Aile katılımı çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 719-730. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49056/6258>
- Witt, S. D., ve Kimple, K. P. (2008). 'How does your garden grow?' Teaching preschool children about the environment. *Early Child Development and Care*, 178(1), 41-48. <https://doi.org/10.1080/03004430600601156>
- Yaşar, M. C., ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 201-209. <https://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11630/5374/CAN%20YA%c5%9eAR%2c%20M%c3%bcnevver%3b%20ARAL%2c%20Neriman.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Yaşaroğlu, C., ve Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 247-258. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/562664>
- Yazar, A., Çelik, M., ve Kök, M. (2008). Aile katılımının okul öncesi eğitimde ve 2006 okul öncesi eğitim programındaki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 233-243. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/32122>
- Yazıcılar-Nalbantoğlu, Ü., Bümen, N. T., ve Uslu, Ö. (2022). Teachers' curriculum adaptation patterns: A scale development study. *Teacher Development*, 26(1), 94-116. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1996452>

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (2), 2201-2231.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (2), 2201-2231.
Araştırma Makalesi / Research Paper



- Yıldırım, A., ve Gündoğdu, K. (2004). Uzun dönemli öğretim planlarına ilişkin öğretmen algıları. *Eğitim ve Bilim*, 29(133), 11-19. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5057>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yuvacı, Z., ve Dağlıoğlu, H. E. (2018). Okulöncesi eğitim alan çocukların ve bulundukları sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2),234-256. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182262>