



Okul Öncesi Eğitim Etkinlik Planlarının Etkinlik Çeşidi ve Bireysel-Küçük/ Büyük Grup Olarak Planlanması Açısından İncelenmesi

The Analysis of Activity Plans of Pre-school Education in Terms of Kinds of Activity and Ways of Practices (Individual – Small / Large Group)

Sema BÜYÜKTAŞKAPU SOYDAN¹

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planlarında yer verdikleri etkinlik çeşitlerinin ve etkinlikleri bireysel- küçük/büyük grup olarak planlanma durumlarının belirlenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden, temel nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2013 Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programına göre okul öncesi öğretmenleri tarafından bizzat hazırlanmış altı adet okul öncesi eğitim programı etkinlik planı oluşturmaktadır. Veri toplama yöntemi olarak döküman incelemesi kullanılmış, elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi sonucunda planların niceliksel özelliklerinin tablolaştırılmasında yüzde ve frekans değerleri dikkate alınmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin hazırladığı planlarda sanat etkinliği hariç diğer tüm etkinliklerin en çok büyük grup ile yapıldığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin hazırladığı planlarda Okuma Yazmaya Hazırlık, Matematik, Fen, Oyun ve Hareket, Türkçe, Drama ve Müzik etkinliklerinde ikinci sırada bireysel etkinliklere, üçüncü sırada ise küçük grup etkinliklerine yer verdikleri belirlenmiştir. Sanat etkinliklerinin ise, en çok bireysel etkinlik, ikinci sırada büyük grup etkinliği ve küçük grup etkinliği şeklinde planlandığı belirlenmiştir. Ayrıca etkinliklere yer verme sıklıklarının Sanat, Oyun, Türkçe, Müzik, Okuma Yazmaya Hazırlık, Matematik Fen, Drama şeklinde sıralandığı görülmektedir. Planların yaklaşık %21' inin Sanat, Oyun, Türkçe etkinliklerinden oluştuğu, yaklaşık % 9'unun Müzik, Okuma Yazmaya Hazırlık, Matematik ve yaklaşık % 8'sinin fen, drama etkinliklerinden oluştuğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, etkinlik planları

Abstract

The purpose of this study is; to analyze kinds of activities and their ways of application (individual – small / large group) that are in all one-year activity plans. In this research, the qualitative research method is used the basic qualitative research method. The sampling of the study was determined by the sampling method of the purposeful sampling methods. The sample of the research consists of 6 preschool education plans prepared by the teachers themselves. Document analysis was used as the data collection method and the obtained data were analyzed using the criterion analysis technique. Percentages and frequency values of the plans analyzed by content analysis are tabulated. In the plans that teachers and publishing houses prepared, it is seen that all the activities except for the art activity are done with the large group most (about 65 %). In the plans that teachers prepared, it is seen that they include individual activities in the second place in preparation for reading and writing, Math, Science, Game and Movement, Turkish, Drama and Music activities (about 30 %), and in the third place, small group activities (about 5 %). It was determined that 21 % plans consist of Art, Game and Turkish activities; about 9 % of them consist of Music, Preparation for Reading and Writing, Math, and about 8 % of them consist of Science, Drama activities. In the light of this literature information and research findings, it is advised that preschool teachers' awareness of their ways of practicing activities and their including the kinds of activities evenly should be increased.

Keywords: preschool education, activity plans

1. Karatay Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Yüksek Okulu, Konya, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-0232-3818>

Atf / Citation: Büyüktaşkapu Soydan, S. (2019). Okul öncesi eğitim etkinlik planlarının etkinlik çeşidi ve bireysel-küçük/büyük grup olarak planlanması açısından incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(3), 1081-1092. doi:10.24106/kefdergi.2585

Extended Summary

Introduction

Early childhood education may bring some benefits to the children, families and the society, but the extent of these benefits depends on the quality of the education provided (OECD,2012; Sammons et al., 2014; Sylva et al., 2014;Taggart et al. 2014). Taken the characteristics of the target group at preschool into consideration, the fact that a better curriculum should be developed becomes even more important because even if they are at the same age group, pre-school children may show different developmental characteristics and have different social and cultural backgrounds. Therefore, curriculums should be developed by considering the characteristics each child has (Kandır, Özbey and İnal, 2009). The daily plan should include individual-small / large group activities and balance the activities initiated by the child and the teacher (Preschool Program for a Preschool Program, 2000). There is a lot of research showing that pre-school education is the most effective pre-school education program in which both the small group and the large group as well as the activities initiated by the child in the direction of individual desire and curiosity are balanced (Fuligni, Howes, Huang, Hong, Cinisomo, 2012; Sylva at all, 2004). It is thought that it would be useful to determine the level of pre-school teachers' involvement of individual, small / large group activities in daily activity plans in reaching a judgment about the quality of educational process of pre-school education. Based upon this information, the purpose of this study is; to analyze kinds of activities and their ways of application (individual – small / large group) that are in all one-year activity plans that are prepared by the teachers

Method

The sample of the research was determined through criterion sampling method that is one of the purposeful sampling methods. In this research, the qualitative research method is used the basic qualitative research method. The sampling of the study was determined by the sampling method of the purposeful sampling methods. The sample of the research consists of 6 preschool education plans prepared by the teachers themselves. Document analysis was used as the data collection method and the obtained data were analyzed using the criterion analysis technique. Percentages and frequency values of the plans analyzed by content analysis are tabulated.

Results

In the plans that teachers and publishing houses prepared, it is seen that all the activities except for the art activity are done with the large group most (about 65 %). In the plans that teachers and publishing houses prepared, it is seen that they include individual activities in the second place in preparation for reading and writing, Math, Science, Game and Movement, Turkish and Music activities (about 30 %), and in the third place, small group activities (about 5 %). Another finding obtained in the study is that art activities are planned most with individual activity (50 % on average) and second with the large group activity (45 % on average). It is observed that they are also planned with the small group activities (5 % on average). It was determined that 21 % plans consist of Art, Game and Turkish activities; about 9 % of them consist of Music, Preparation for Reading and Writing, Math, and about 8 % of them consist of Science, Drama activities.

Conclusion and Discussion

In the light of this literature information and research findings, it can be said that the teachers should include smaller group and individual activities in order for the children to evaluate more correctly and while planning activities that can create educational environments enabling children to express their interest and needs. Furthermore, pre-school teachers should be more sensitive to including the kinds of activities evenly while preparing the activity plans. In the light of this literature information and research findings, it is advised that preschool teachers' awareness of their ways of practicing activities and their including the kinds of activities evenly should be increased. It is important that the teachers should be given in-service training in order to increase their proficiency about preparing a plan and that the issues specified in our paper should be emphasized.

1. Giriş

Erken çocukluk eğitimi, çocuklara, ailelere ve topluma bir takım avantajlar getirebilir, ancak bu faydaların kapsamı sunulacak olan eğitimin niteliğine bağlıdır (OECD, 2012; Sammons ve diğerleri, 2014; Sylva ve diğerleri 2014; Taggart ve diğerleri, 2014). Okul öncesi eğitimde çocuğun yaşadığı eğitim süreçlerinin kalitesinin diğer bazı değişkenler kontrol ettikten sonra bile sosyo-duygusal, bilişsel ve dil ile ilgili yeterliliklerini desteklediğine dair güçlü deneysel kanıtlar vardır (Anders ve diğerleri, 2012; Sylva ve diğerleri, 2006; Burger, 2010). Okul öncesinde eğitim kalitesinin çocukların daha başarılı olmasını, sınıf etkinliklerine yüksek katılımını ve sınıf içi görev davranışında daha iyi olmasını sağlamaktadır (Cameron, Connor, Morrison, ve Jewkes, 2008; Pianta, La Paro, Payne, Cox, ve Bradley, 2002; Rimm-Kaufman ve diğerleri, 2009; Rimm-Kaufman, La Paro, Downer, ve Pianta, 2005; Ponitz ve diğerleri, 2009). Ayrıca eğitim kalitesinin çocukların bilişsel, dil, sosyo-duygusal gelişimleri üzerinde etkilidir (Anders ve diğerleri, 2012; Burchinal ve diğerleri, 2000; Emmer ve Stough, 2001; Gormley, Gayer, Phillips, ve Dawson, 2005; Mashburn ve diğerleri., 2008; Peisner-Feinberg ve diğerleri, 2001; Raver ve diğerleri, 2009; Sylva ve diğerleri, 2006)

Bu araştırma sonuçları araştırmacıları okul öncesi sınıflarındaki eğitimin niteliğini incelemeye sevk etmiştir. Okul öncesi eğitimde nitelik çalışmaları; öğretmen-çocuk etkileşimleri, çocuk-çocuk etkileşimleri ve eğitimsel etkinliklere odaklanan süreç kalitesini kapsamaktadır (Cryer, 1999; Huntsman, 2008) Öğretmen-çocuk etkileşimi gibi sınıf süreçlerini temel alan deneysel çalışmalarda, okul öncesi eğitimin niteliğinde gelişmeler sağlandığı ortaya konmaktadır (Morris, Raver, Millenky, Jones, ve Lloyd, 2010; Raver ve diğerleri, 2008, 2009; Webster-Stratton, Reid, ve Hammond, 2001; Zhai, Raver, ve Li-Grining, 2011). Ayrıca eğitim uygulamaları ve sınıf atmosferinin birlikte incelendiği ve okul öncesi eğitim kalitesi hakkında değerlendirmelerin yapıldığı çalışmalar mevcuttur (Stipek ve Byler, 2004, Hauser-Cram, Sirin, ve Stipek, 2003). Bu araştırmalarda çoğunlukla öğretmen-öğrenci ilişkisi ve sınıf atmosferi üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Okul öncesi eğitimin süreç kalitesini belirlemek amacıyla eğitimsel etkinliklerin bireysel, küçük grup ve büyük grup olarak planlanma durumlarının incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır.

Eğitimde süreç kalitesi ile ilgili teorik yaklaşımlar incelendiğinde ise, Bronfenbrenner tarafından geliştirilen ekolojik sistemler teorisi göze çarpmaktadır. Bu yaklaşımda okul öncesi sınıfları, öğretmenler ve çocuklar arasındaki etkileşim ve etkinliklerin (yani eğitim süreçleri) yapıldığı bir mikro sistem ya da yüz yüze ortamlar olarak tanımlanmaktadır (Bronfenbrenner, 1993). Mikro sistemlerdeki eğitim süreçlerinin, katılan bireylerin (öğretmenler ve çocuklar) özelliklerinden dolayı değiştiği kabul edilmektedir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Aynı sınıfta eğitime katılan çocuklar farklı gelişimsel özellikler gösterebilmekte, farklı sosyal ve kültürel geçmişe sahip olabilmektedirler. Bu nedenle, okul öncesi eğitimde eğitimsel niteliğin artırılması için her çocuğun taşıdığı özellikler dikkate alınarak eğitim programlarının düzenlenmesi gerekmektedir (Kandır, Özbey ve İnal, 2009). Bir başka ifadeyle öğretmenlerin nitelikli programlar hazırlayabilmeleri için çocukların bireysel ihtiyaçlarına cevap veren öğrenme yaşantıları tasarlamaları gerekmektedir. Böylece bütün öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak mümkün olacaktır. Bunun için okul öncesi öğretmeni sınıfta, çocukların güçlü yönlerini, ilgi ve gereksinimlerini yakından tanıyarak ve bu bilgilere dayanarak günlük etkinliklerini planlamalı (Coughlin, 1996) yapılandırılmış etkinlikler yanında kendiliğinden gelişen etkinliklere de olanak tanıyarak günlük programda bireysel- küçük/büyük grup etkinliklere yer vermeli, çocuğun ve öğretmenin başlattığı etkinlikler arasında denge kurmalıdır (Preschool Criteria for a Preschool Program, 2000). Nitekim hem öğretmen tarafından yönetilen küçük grup çalışmalarına hem de çocuğun bireysel istek ve merakı doğrultusunda başlattığı ve öğretmen tarafından desteklenen büyük grup etkinliklere dengeli şekilde yer verilen okul öncesi eğitimin en etkili okul öncesi eğitim programı olduğu ve çocukların gelişimlerini daha iyi desteklediğini ortaya koyan pek çok araştırma mevcuttur (Fuligni, Howes, Huang, Hong, Cinisomo, 2012; Sylva ve diğerleri, 2004). Ülkemizde uygulanan okul öncesi programında da öğretmenlerin büyük grup/küçük grup ve bireysel etkinliklere dengeli şekilde yer vermesi gerektiği; öğretmenin bireysel, küçük grup/ büyük grup etkinliklerinde her çocuğun kazanımlara ulaşmasına yardımcı olmak için fırsat eğitimine yer vermesi önemle vurgulanmaktadır (MEB, 2013). Okul öncesi eğitimin eğitimsel süreç kalitesi hakkında bir yargıya ulaşmada okul öncesi öğretmenlerinin günlük etkinlik planlarında bireysel, küçük/büyük grup etkinliklere yer verme düzeylerinin belirlenmesinin fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin bir yıllık hazırladıkları planlarda yer alan etkinlik çeşitleri ve uygulama şekillerinin (bireysel, küçük grup, büyük grup) incelenmesine karar verilmiştir.

Araştırmanın Amacı

1. Okul öncesi öğretmenlerinin bir yıllık etkinlik planlarındaki etkinlikleri bireysel, küçük/büyük grup olarak planlama durumları nedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin bir yıllık etkinlik planlarında yer verdikleri etkinlik çeşitlerinin dağılımı nedir? sorularına cevap aranacaktır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmada amaç genelleme yapmak değil, bütüncül bir resim elde etmektir. Nitel araştırma, çalışılan konuyu derinlemesine ve ayrıntılı bir biçimde incelemeyi amaç edinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilerin diğer nitel araştırmalarda olduğu gibi gözlem, görüşme ya da döküman analizleri ile toplanıp, araştırmacı tarafından bir olguyu anlamak ve açıklamak için yorumlanması olarak ifade edilmektedir (Merriam, 2009) Bu yöntem, diğer nitel araştırma yöntemleri gibi bir kültüre odaklanmak ya da yeni bir teori ortaya koymak yerine, bir olguyu, bir süreci, bir bakış açısı ya da görüşü anlamaya odaklanmaktadır (Merriam, 1998). Okul öncesi öğretmenlerinin planladıkları etkinliklerin uygulama şekilleri ve etkinlik çeşitlerini döküman analizi yoluyla elde edilen verilere dayanarak ortaya konması amaçlandığından temel nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Nitel araştırmanın en ayırt edici özelliklerinden biri de amaçlı örnekleme yöntemleridir (Patton, 2002). Ölçüt örnekleme, araştırmacı sorularına en iyi yanıtı alacağını düşündüğü belirli ölçütler geliştirir ve bu ölçütlere uyan örnekleme seçer. Araştırmanın örneklemini, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına göre okul öncesi öğretmenleri tarafından bizzat hazırlanmış altı adet okul öncesi eğitim programı etkinlik planı oluşturmaktadır. Öğretmenlere ulaştırılmasında olasılık dışı örnekleme türlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Balci, 2001). Araştırma kapsamında 83 öğretmen ile görüşülmüş, ancak bu öğretmenlerden sadece altı tanesi etkinlik planlarını kendilerinin hazırladığını ve araştırma kapsamında araştırmacı ile paylaşmaya gönüllü olabileceklerini belirtmiştir. Bu nedenle araştırmamızda sadece altı adet öğretmenlerin hazırladığı etkinlik planları incelenebilmiştir.

Veri Toplama Süreci- Analizi ve Yorumlanması

Yapılan okul ziyaretlerinde araştırmanın amacı açıklanarak okul öncesi öğretmenlerinin bizzat hazırladıkları planları araştırmacı ile paylaşması istenmiştir. Görüşmeler sonunda araştırmaya destek olmayı kabul eden öğretmenlerin 2015/2016 eğitim öğretim yılı için hazırlanmış her ay için düzenlenmiş tam günlük eğitim akışı ve etkinlik planlarının bir örneği alınmıştır. Planlar temin edildikten sonra araştırmacı tarafından tüm etkinlikler etkinlik çeşidi ve uygulama şekilleri bakımından tek tek incelenmiştir.

Veri toplama yöntemi olarak döküman incelemesi kullanılmıştır. Döküman incelemesi nitel araştırmada doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda kullanılan veya araştırmanın geçerliliğini arttırmak amacıyla araştırmacının yazılı veya görsel materyalleri araştırmaya dahil etmesini temel alan bir yöntemdir. Döküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmalarda dökümanların incelenmesinde, içerik analizi kullanılmaktadır (Merriam, 1998). İçerik analizinde çok sayıdaki metin içeriklerinin ortak özelliklerini ortaya çıkartmak amacıyla, önemli olan anlamların yapılandırılmasına yönelik, nitelden nicele doğru genelleştirmeye imkan veren bir yorum biçimidir (Gökçe, 2006). Bu nedenle bu araştırmada döküman incelemesi sonucunda elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiş ve içerik analizinde incelenen planların niceliksel özelliklerinin tablolaştırılmasında yüzde ve frekans değerleri dikkate alınmıştır. Ayrıca araştırma gizliliği kapsamında öğretmenlerin isimleri belirtilmemiş olup, kodlama sistemi ile 1-2-3-4-5-6 olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin hazırladığı planlar okul öncesi eğitim alanında 3 öğretim üyesi tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği % 87 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Burada elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir. Değerlendirme yapılırken aşağıdaki koşullar esas alınmıştır.

Küçük Grup etkinlik: Çocukların yaş, gelişim özelliği, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gruplara ayrılarak farklı çalışmalar yaptıkları etkinliklerdir. Gruptaki çocukların hepsinin aynı etkinliği küçük gruplar hâlinde yaptıkları etkinlikler büyük grup etkinliğidir. Küçük grup etkinliklerinde ise her grubun etkinliği ayrı ayrı planlanmalıdır. Başka bir deyişle küçük grup etkinlikleri, öğretmenin farklı yöntem ve teknikleri kullanarak aynı kazanım ve göstergelere yönelik etkinlikler planlamasıdır. Böylece çocuklar aynı kazanımlara farklı yollardan ulaşabilirler. Örneğin, çocuklar aynı renk ve boyuttaki kutularla ve artık materyallerle neler yapabilecekleri hakkında konuşurlar, planlamalarını yaparak gruplara ayrılırlar. Gruplar kararlarını uygulayarak üç boyutlu farklı ürünler oluştururlar (MEB, 2013). Büyük grup etkinlik: Aynı kazanımlara ulaşmayı amaçlayan, aynı yöntem, teknik ve materyaller kullanılarak sınıftaki tüm çocuklarla birlikte

yapılan etkinliklerdir (MEB, 2013). Bireysel etkinlik: Çocuğun kendi başına yaparak yaşayarak öğrenmesini amaçlar. Bu etkinlikler, çocukların bireysel ilgi, gereksinim ve yetenekleri ile gelişim özelliklerini dikkate alarak onların potansiyel gelişimlerini desteklemek amacıyla planlanan etkinliklerdir. (MEB, 2013). Öğretmenlerin planlarındaki etkinlikler, MEB Okul öncesi eğitim programında tanımlanan etkinlik uygulama şekilleri kriterleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Etkinlik çeşitleri: MEB Okul öncesi eğitim programında yer alan Türkçe, Sanat, Drama, Müzik, Oyun ve hareket Fen, Matematik, Okuma Yazmaya Hazırlık etkinlikleri ve özellikleri ile ilgili yapılan açıklamalar dikkate alınarak değerlendirme yapılmıştır.

Araştırmada çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacı ile kodlayıcılar arası görüş birliği ilkesi dikkate alınmıştır (Creswell ve Miller, 2000). Bu nedenle yapılan kodlamalar ve kategoriler arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir. Kontrol sonrasında gözlemciler arası tutarlılık hesaplanmıştır. Gözlemciler arası tutarlılık, Güvenirlik = Görüş Birliği/ Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Güvenirlik formülü ile hesaplanan sonucun % 70'in üzerinde olması durumunda değerlendiriciler arasında güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Bu hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği % 93.3 olarak hesaplanmıştır. Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amacı ile izlenen bir diğer strateji ise, örneklem çeşitliliğidir. Çocuklu veri kaynaklarından yararlanılması (Merriam, 2009) geçerliği arttırmaktadır. Araştırmada 6 ayrı okul öncesi öğretmenin hazırladığı bir yıllık planlar incelenmiştir. Dolayısı ile örneklem çeşitliliğinin de sağlanmış olduğu söylenebilir

3. Bulgular

Tablo 1-9 arasında, öğretmenlerin hazırladığı planlarda ele alınan etkinliği büyük grup, küçük grup ya da bireysel olarak ne düzeyde yer verdikleri ile ilgili yüzde oranları verilmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Drama Etkinliği'ne Yer Verme Durumu

DRAMA ETK.	Büyük Grup		Küçük Grup		Bireysel		Topla n
	n	%	n	%	n	%	
1. Öğretmen	29	60	9	19	10	21	48
2. Öğretmen	13	43	1	4	16	53	30
3. Öğretmen	9	90	1	10	0	0	10
4. Öğretmen	2	14	0	0	12	86	14
5. Öğretmen	20	87	1	4	2	9	23
6. Öğretmen	17	52	0	0	16	48	33
TOPLAM	346	%58	37	% 6	217	% 36	

Tablo 1 incelendiğinde, drama etkinliğinin en çok büyük grup ile yapıldığı (%58), ikinci sırada bireysel etkinlik (%36) ve en az küçük grup (%6) etkinliği şeklinde planlandığı görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği'ne Yer Verme Durumu

O.Y.H ETK.	Büyük Grup		Küçük Grup		Bireysel		Topla n
	n	%	n	%	n	%	
1. Öğretmen	21	40	1	2	30	58	52
2. Öğretmen	54	90	0	0	6	10	60
3. Öğretmen	66	51	0	0	63	49	129
4. Öğretmen	39	96	1	2	1	2	41
5. Öğretmen	53	84	2	3	8	13	63
6. Öğretmen	16	89	0	0	2	11	18
TOPLAM	450	%75	7	% 1	143	%24	

Tablo 2 incelendiğinde, okuma yazma etkinliğinin en çok büyük grup ile yapıldığı (% 75) ikinci sırada bireysel etkinlik (%24) en az küçük grup (%1) etkinliği şeklinde planlandığı görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Matematik Etkinliği'ne Yer Verme Durumu

MATEMATİK ETK.	Büyük Grup		Küçük Grup		Bireysel		Topla n
	n	%	n	%	n	%	
1. Öğretmen	52	67	3	4	23	29	78
2. Öğretmen	5	42	2	16	5	42	12
3. Öğretmen	35	74	0	0	12	26	47
4. Öğretmen	24	50	0	0	24	50	48
5. Öğretmen	72	78	0	0	20	22	92
6. Öğretmen	33	75	8	18	3	7	44
TOPLAM	386	%64	38	% 6	176	%29	

Tablo 3 incelendiğinde, matematik etkinliğinin en çok büyük grup ile yapıldığı (% 64;) ikinci sırada bireysel etkinlik (%29), en az küçük grup (%6) etkinliği şeklinde planlandığı görülmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Fen Etkinliği'ne Yer Verme Durumu

FEN ETK.	Büyük Grup		Küçük Grup		Bireysel		Topla n
	n	%	n	%	n	%	
1. Öğretmen	34	83	5	12	2	5	41
2. Öğretmen	31	76	0	0	10	24	41
3. Öğretmen	54	82	0	0	12	18	66
4. Öğretmen	5	15	2	6	26	79	33
5. Öğretmen	22	52	3	7	17	41	42
6. Öğretmen	44	83	1	1	8	16	53
TOPLAM	391	%65	26	% 4	183	% 31	

Tablo 4 incelendiğinde, fen etkinliğinin en çok büyük grup ile yapıldığı (% 65) ikinci sırada bireysel etkinlik (%31), en az küçük grup (%4) etkinliği şeklinde planlandığı görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Oyun ve Hareket Etkinliği'ne Yer Verme Durumu

OYUN VE HAREKET ETK.	Büyük Grup		Küçük Grup		Bireysel		Topla n
	n	%	n	%	n	%	
1. Öğretmen	106	65	2	1	55	34	163
2. Öğretmen	34	57	6	10	20	33	60
3. Öğretmen	73	51	24	17	46	32	143
4. Öğretmen	108	55	2	1	86	44	196
5. Öğretmen	67	76	4	5	17	19	88
6. Öğretmen	50	65	19	25	8	10	77
TOPLAM	369	%61	59	% 10	172	%29	

Tablo 5 incelendiğinde, oyun ve hareket etkinliğinin en çok büyük grup ile yapıldığı (% 61) ikinci sırada bireysel etkinliklere yer verildiği (%29), üçüncü sırada ise küçük grup etkinliklere yer verildiği (% 10) görülmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Türkçe Etkinliği'ne Yer Verme Durumu

TÜRKÇE ETK	Büyük Grup		Küçük Grup		Bireysel		Topla n
	n	%	n	%	n	%	
1. Öğretmen	78	85	0	0	14	15	92
2. Öğretmen	50	48	0	0	55	52	105
3. Öğretmen	66	66	0	0	34	34	100
4. Öğretmen	68	68	0	0	32	32	100
5. Öğretmen	173	72	0	0	68	28	241
6. Öğretmen	53	84	0	0	10	16	63
TOPLAM	423	%70	0	0	177	% 30	

Tablo 6 incelendiğinde, Türkçe etkinliğinin en çok büyük grup ile yapıldığı (% 70) ikinci sırada bireysel etkinliklere yer verildiği (% 30), küçük grup etkinliklerine ise hiç yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Sanat Etkinliği'ne Yer Verme Durumu

SANAT ETK.	Büyük Grup		Küçük Grup		Bireysel		Topla n
	n	%	n	%	n	%	
1. Öğretmen	22	22	3	3	75	75	100
2. Öğretmen	42	43	4	4	52	53	98
3. Öğretmen	67	40	5	3	94	57	166
4. Öğretmen	56	78	1	1	15	21	72
5. Öğretmen	67	46	7	5	72	49	146
6. Öğretmen	32	23	0	0	110	77	142
TOPLAM	252	% 42	16	%3	332	% 55	

Tablo 7 incelendiğinde, Sanat etkinliğinin en çok bireysel etkinliklere yer verildiği (% 55) ikinci sırada büyük grup etkinliklerine (% 42), üçüncü sırada ise küçük grup etkinliklere yer verildiği (% 3) görülmektedir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Müzik Etkinliği'ne Yer Verme Durumu

MÜZİK ETKİNLİKLERİ	Büyük Grup		Küçük Grup		Bireysel		Topla n
	n	%	n	%	n	%	
1. Öğretmen	40	73	5	9	10	18	55
2. Öğretmen	33	75	11	25	0	0	44
3. Öğretmen	132	93	0	0	10	7	142
4. Öğretmen	30	100	0	0	0	0	30
5. Öğretmen	16	73	0	0	6	27	22
6. Öğretmen	20	95	0	0	1	5	21
TOPLAM	509	% 85	34	% 6	57	% 9	

Tablo 8 incelendiğinde, Müzik etkinliğinin en çok büyük grup ile yapıldığı (%85) ikinci sırada bireysel etkinliklere yer verildiği (% 9), üçüncü sırada ise küçük grup etkinliklere yer verildiği (% 6) görülmektedir.

Tablo 9. Öğretmenlerin planlarında etkinliklere yer verme sıklıkları

	Türkçe		Sanat		Müzik		Oyun		Fen		Matematik		Okuma Yazma		Drama		Toplam
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
1	92	15	100	16	55	9	163	26	41	6	78	12	52	8	48	8	629
2	105	23	98	22	44	10	60	13	41	10	12	3	60	13	30	6	450
3	100	12	166	21	142	18	143	18	66	9	47	6	129	16	10	1	803
4	100	19	72	13	30	6	196	37	33	7	48	9	41	7	14	3	534
5	241	34	146	20	22	3	88	12	42	6	92	13	63	9	23	3	717
6	63	14	142	32	21	5	77	17	53	11	44	10	18	4	33	7	451
TOPLAM		19		21		9		21		8		9		9		4	

Tablo 9 incelendiğinde, altı öğretmenin hazırladığı planlarda 3.584 adet etkinlik incelendiği görülmektedir. Öğretmenlerin hazırladığı planlarda en çok Türkçe, Sanat ve Oyun etkinliklerine, ikinci sırada Müzik, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Matematik etkinliklerine, üçüncü sırada ise fen ve drama etkinliklerine yer verdikleri görülmektedir.

4. Tartışma

Bu çalışmada, çalışmaya dahil edilen altı öğretmenin hazırladığı bir yıllık planlardaki etkinliklerin tamamı incelenmiştir. Çalışma kapsamında toplamda 3.584 adet etkinlik, çeşidi ve bireysel- küçük/büyük grup olarak planlanması açısından incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planlarında en çok Sanat, Oyun, Türkçe etkinliklerine yer verildiği ve sanat etkinliği hariç diğer tüm etkinliklerin en çok büyük grup etkinliği olarak planlandığı yapıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca Okuma Yazmaya Hazırlık, Matematik, Fen, Oyun ve Hareket, Türkçe, Drama ve Müzik etkinliklerinde ikinci sırada bireysel etkinliklere, üçüncü sırada ise küçük grup etkinliklerine yer verildiği görülmektedir.

Okul öncesi eğitim; öğretmenlerin rehberliğinde planlı küçük ve büyük grup etkinlikler, oyun zamanı ve çocukların

öğretmen desteğinde kendi etkinliklerini yönettikleri zamanlar gibi çeşitli öğrenme bağlamlarını kapsamalıdır (Epstein, 2007; Pianta, Barnett, Burchinal ve Thornburg, 2009). Ayrıca, okul öncesi dönemdeki çocukların dikkatleri kolaylıkla dağıldığından, çocuklar ne kadar küçükse tüm grup deneyimlerinde geçireceği zamanın da o kadar kısa olmasına dikkat edilmelidir (Montie, Xiang ve Schweinhart, 2006). Ülkemizde uygulanan okul öncesi programında da öğretmenlerin büyük grup/küçük grup ve bireysel etkinliklere dengeli şekilde yer vermesi gerektiği; öğretmenin bireysel, küçük grup/ büyük grup etkinliklerinde her çocuğun kazanımlara ulaşmasına yardımcı olmak için fırsat eğitimine yer vermesi önemle vurgulanmaktadır (MEB, 2013). Ancak araştırma bulguları, öğretmenlerin, MEB programının bu temel özelliğini dikkate almadığını, yüksek oranda büyük grup etkinlikleri planladıklarını ortaya koymaktadır. Araştırmada ortaya konan öğretmenlerin en çok büyük grup etkinlikleri planlamalarının nedeninin; küçük grup ve bireysel etkinliklerde sınıf hakimiyetini kaybetme endişesi; ayrıca öğretmenlerin etkinlikleri belirlerken temel amaçlarının, sınıftaki tüm çocuklara hakim olma çabası olduğu düşünülmektedir.

Sadık ve Dikici Sığırtaç (2016) yaptıkları çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin uygulama zorluğu nedeniyle küçük grup etkinliklerine yer vermedikleri; Öztürk ve Gangal (2016) ise, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve disiplin inançlarının planlarda yer almadığı, öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla başa çıkma yönteminin sınıfta sessizliği sağlamaya yönelik çabası olduğu ifade edilmektedir. Doğan Burç (2006) çocukların fiziksel olarak rahat olmasının tüm dikkatlerini ve enerjilerini uygulanan etkinliğe verebilmesi açısından önemli olduğu, ancak bu inancın istenmeyen davranışlarla başa çıkma stratejisi olarak sınıf içinde sergilenmediği görülmektedir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin sınıfta çocukların kendilerini fiziksel olarak rahat hareket etmesini sağlayacak bireysel ya da küçük grup etkinliklerden ziyade hareket kısıtlılığı sağlayan çocukların sessiz olmasını kolayca sağlayabileceği büyük grup etkinlikleri tercih ettiği söylenebilir. Bu araştırma bulguları öğretmenlerin küçük grup ve bireysel etkinliklerde sınıf hakimiyetini kaybetme endişesi nedeniyle çoğunlukla büyük grup etkinliği planladığı ile ilgili düşüncemizi destekler niteliktedir.

Bununla birlikte, okul öncesi öğretmenleri çocukların öğrenmeye yönelik olumlu yaklaşımlar geliştirmelerini desteklemek ve yeni becerileri geliştirebilmeleri için yapacağı öğretimi çocukların güçlü yönleri üzerine inşa etmelidir. Ayrıca gelişimi normalin oldukça gerisinde seyredenler de dahil olmak üzere tüm öğrenenlerin yeteneklerine karşı hassas olan çok çeşitli öğretim prensiplerini kullanması gereklidir. Farklı yeterlilikleri, ilgi ve öğrenme ihtiyaçları olan çocukların önemli öğrenme amaçlarını başarabilmeleri için çoklu yollar sunulması, yani eğitim çevresinin, içeriğin ve öğretim sürecinin farklılaştırılması gerekmektedir (Bredenkamp, 2014). Öğretmenlerin öğretimlerini bu çerçevede hazırlayabilmeleri için öncelikle amaçlı gözlemler yaparak çocukları değerlendirmelidir. Okul öncesinde çocukları değerlendirme ortamları olarak günlük rutinler, dış bahçe, dramatik oyun, ilgi köşeleri, sınıf toplantıları ya da büyük gruplar, işbirliğine dayalı küçük grup etkinlikleri, bağımsız çalışmaları önerilmektedir (Mcafee ve Leong, 2011). Bu bilgiler ışığında, çocukların gelişimlerinin en üst seviyede desteklenebilmesi için okul öncesi öğretmenlerinin eğitimlerini planlamadan önce, eğitim sürecinde belirlenen zamanlarda ve farklı ortamlarda değerlendirmesinin büyük önem taşıdığı söylenebilir. Ancak araştırmamızda incelenen planlarda en çok büyük grup etkinliği planlandığı ile ilgili bulgu, çoğunlukla çocukların büyük grup zamanlarında değerlendirildiği, küçük grup ve bireysel etkinliklerdeki performanslarının çok düşük seviyede değerlendirilmeye alındığını düşündürmektedir. Bu literatür bilgileri ve araştırma bulgusu ışığında, okul öncesi eğitim programında, çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alan, daha doğru değerlendirmeler yapılabilmesi için, etkinlik planlarında küçük grup ve bireysel etkinliklere yer verilme sıklığının artırılması gerektiği söylenebilir.

Ayrıca öğretmenlerin okul öncesi sınıflarında olumlu bir ilişki geliştirebilmek ve etkili öğretim yapabilmek için çocukların tercihlerini, ilgilerini, geçmişlerini ve kültürlerini anlamaya ihtiyaçları vardır. Öğretmenler çocuklar hakkındaki bu bilgileri dikkatli ve amaçlı yaptıkları gözlemler aracılığıyla elde edebilirler (Bredenkamp, 2014). Ancak öğretmenlerin büyük grup etkinliklerinde dikkatli ve amaçlı gözlemler yaparak, çocukların gelişimlerini ilgi istek ve ihtiyaçlarını belirleyebilmeleri mümkün olmayacaktır. Bu nedenle araştırmamızda elde edilen bu bulgu, okul öncesi öğretmenlerinin planlarında çocukların ilgi, istek ve ihtiyaçlarını ifade etmesine fırsat sunmayan, çoğunlukla önceden öğretmen tarafından planlanmış ve yapılandırılmış etkinlikleri tercih ettiğini ortaya koyan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Güven, 2009; Kaya ve Aytar, 2012; Alabay, Yağan Güder, 2015; Gündüz ve Akduman, 2015; Eray Alışkan ve Güneyli, 2016; Li, 2006). Bu durum okul öncesi eğitim planlarında çocukların ilgi ve istekleri dikkate alınmadan, öğretmenlerin daha önceden kendilerinin belirledikleri çoğunlukla tüm sınıfın katılımının zorunlu tutulduğu öğretmen merkezli planlar hazırlandığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitiminde, çocukların ilgi, istek ve ihtiyaçlarını ifade etmesine fırsat sunan eğitim ortamları oluşturabilecek etkinlikler planlanırken büyük grup etkinlikleri ile birlikte küçük grup ve bireysel etkinliklere yer verme sıklığının artırılması gerektiği söylenebilir.

Araştırmada incelenen planlarda tüm etkinliklerinde en az küçük grup etkinliği (yaklaşık %5) yapıldığı tespit edilmiştir. Early ve arkadaşları (2005) okul öncesi çocuklarının gününün sadece %6 'sında küçük grup etkileşiminde buldukları

larını ifade etmektedirler. Bu araştırma bulgusu araştırmamızda elde edilen sonuç ile paralellik göstermektedir. Oysa ki alan yazında özellikle okuryazarlık ve matematik öğrenirken küçük grup etkinliklerinin oldukça etkili olduğu vurgulanmaktadır (Clements ve Sarama, 2007; Dickinson ve Smith, 1993; National Research Council, 2009). Ayrıca alan yazında genellikle dört veya beş çocuktan oluşan küçük grupların özellikle iki sebepten dolayı değerli öğrenme ortamları olduğu ifade edilmektedir. İlk olarak öğretmenden daha odaklı bir ilgi ve bireyselleştirilmiş eğitim alma şansı; ikinci olarak da çocuklara arkadaşları ile etkileşime geçme ve onlardan birşeyler öğrenme olanağı sağladığından dolayı küçük grup etkinlikleri okul öncesi eğitimde etkili olarak görülmektedir (Bredenkamp, 2014). Bu nedenle öğretmenlerin etkinlikleri küçük grup etkinliği olarak planlanma ve uygulama sıklığının artırılması gerektiği düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise, sanat etkinliklerinin en çok (ortalama %55) bireysel etkinlik, ikinci sırada ise (ortalama %42) büyük grup etkinliği olarak planlanmasıdır. Ortalama %3 gibi küçük bir oranda ise küçük grup etkinlikleri planlandığı görülmektedir. Sanat etkinlikleri uygulanırken bazen grup çalışmasıyla bazen de bireysel çalışarak bazı şeyleri kendisinin keşfetmesinin keyfini yaşaması önerilmektedir (Artut, 2007). Ve her çocukta yaratıcı bir güç bulunduğu, uygulamalarda bireysel farklılıkların göz ardı edilmemesi gerektiği ifade edilmektedir (Gürtuna, 2003). Sanat etkinliklerinin ortalama %50 oranında bireysel olarak planlandığı ile ilgili bulgumuz öğretmenlerin sanat etkinliklerinde çocukların bireysel farklılıklarına önem verdiğini göstermektedir. Bae (2004), araştırmasında öğretmenlerin çocuklara serbest çizim yapmaları için fırsat verdikleri, çocukların sanat algılarını geliştirmek için yaratıcı tartışmalar yaptıkları, çocuğun sınıfın istediği köşesinde istediği materyalle istediği tekniği kullanarak çalışmasını sağladıklarını tespit etmiştir. Özkan ve Girgin (2014) ve Novaković (2015) araştırmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitiminin önemi ve çocuğun gelişimine katkılarının farkında olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu araştırma bulguları ile araştırmada elde edilen bu bulgunun örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca araştırmamızda sanat etkinliklerinin %42 oranında büyük grup etkinliği şeklinde planlandığı görülmektedir. Gruptaki bütün çocukların etkinliğe katıldığı ve verilen modeli tüm çocukların aynen yapmasının istendiği etkinlikler büyük grup etkinliği olarak değerlendirilmiştir. Çocukların öğretmeni kopya ve taklit ettiği sanat etkinlikleri yerine öğretmen ve çocukların işbirliğiyle yaptığı çalışmaların etkili olduğu vurgulanmaktadır (Eckhoff, 2013). Ancak ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin sanat etkinliklerini el işi etkinliği olarak uyguladıkları, çocuğun yaratıcılığını desteklemeyen, hayal gücünü kullanmasını engelleyen, kopya, taklit çalışmalara yer verdikleri, zaman ve mekankonusunda çocukları kısıtladıklarını ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Parlakayıldız ve Yıldızbaş, 2006, Özler, 2009). Bu araştırma bulguları, araştırmada sanat etkinliklerinin ortalama %45 oranında büyük grup etkinlikleri şeklinde planlandığı ile ilgili bulgumuzu destekler niteliktedir. Bununla birlikte literatürde sanat etkinliklerinin grup olarak yapılmasının işbirliği, paylaşma gibi sosyal becerilerin gelişimini, çocuğun kendini ve diğerlerini kabul etmesini, gruba kendini kabul ettirmesini sağladığı ifade edilmektedir (Abacı, 2003, Artut, 2007; Buyurgan ve Buyurgan, 2001). Ancak sanat etkinliklerinin ortalama %3 oranında küçük grup etkinliği olarak planlandığı görülmektedir. Bu bulgular, sanat etkinliklerinin, çocukların ya bireysel yeteneklerini ortaya koymasına fırsat sağlayan ya da kendisine verilen modelin aynısını yapmaya çalıştıkları etkinlikler olarak görüldüğü; küçük gruplarda işbirliği içinde ortak ürünler oluşturabilecekleri bir etkinlik türü olarak görülmediğini göstermektedir. Bu nedenle okul öncesi sanat etkinliklerinin küçük grup etkinliği olarak planlanma ve uygulanma sıklığının artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise okul öncesi öğretmenlerinin planlarda etkinliklere yer verme sıklıklarının Sanat, Oyun, Türkçe, Müzik, Okuma Yazmaya Hazırlık, Matematik Fen, Drama şeklinde sıralandığı görülmektedir. Araştırmamızda elde edilen sonuçlara göre okul öncesi eğitimde uygulanan planların yaklaşık %21' inin Sanat, Oyun, Türkçe etkinliklerinden oluştuğu, yaklaşık %9 'unun Müzik, Okuma Yazmaya Hazırlık, Matematik ve yaklaşık % 8'sinin fen ve drama etkinliklerinden oluştuğu görülmektedir. Dilek (2013), 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesiyle ilgili yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin 2006 okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerin tamamını uygulamadıkları, oyun, müzik ve Türkçe dil etkinliklerinin her zaman uyguladıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma bulgusu etkinlik planlarında en çok sırasıyla Sanat, Oyun, Türkçe ve Müzik etkinlikleri planlandığı ile ilgili araştırma bulgumuzu destekler niteliktedir. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programları kapsamında fen etkinlikleri planlamada zorluk çektikleri için planlarında çok az yer verdiklerini ortaya koyan pek çok araştırma mevcuttur (Akkaya, 2006; Can-Yaşar ve Mağden, 2000; Erden, 2010; Keleş ve Halmatov, 2010; Özbey, 2006; Uysal, 2007). Ayrıca yapılan pek çok araştırmada öğretmenlerin drama etkinliklerini planlamada ve uygulamada yeterli düzeyde olmadığı ortaya konmuştur (Gürol, 2002; Ormancı ve Şaşmaz-Ören, 2010, Ömeroğlu ve ark., 2004; Sextou, 2002; Tuğrul, Üstün, Erkan, Durmuşoğlu ve Boz, 2007; Wee, 2009; Yıldırım ve Gürol, 2010). Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve drama etkinliklerini planlama ve uygulamada sıkıntı yaşadıkları ve kendilerini yetersiz hissettikleri araştırma bulguları, etkinlik planlarında en az fen, drama etkinliği planlandığı ile ilgili araştırma bulgumuzu destekler niteliktedir. Bu nedenle okulöncesi eğitim programı etkinlik planlarında etkinlik türlerine dengeli şekilde yer verilmesi konusunda gereken hassasiyetin gösterilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitim programında etkinlik planı hazırlanırken; etkinlikleri uygulama şekillerine (büyük-küçük grup,

bireysel) ve etkinlik türlerine dengeli şekilde yer verilmesi konusunda alanda görev yapan öğretmenler ve öğretmen adaylarının farkındalığın artırılması için eğitimler planlanması önerilmektedir. Bununla birlikte okul öncesi eğitim programında etkinlik planı hazırlarken, etkinlikleri uygulama şekillerinin (büyük-küçük grup, bireysel) ve etkinlik türlerinin işaretlendiği belirtke tablolarının hazırlanması, dengeli bir dağılım yapılmasına katkı sunacaktır.

5. Kaynakça

- Abacı, O. (2003). Okul öncesi dönem çocuklarında görsel sanat eğitimi. Morpa Kültür Yayınları: İstanbul
- Akkaya, S. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan fen ve doğa etkinliklerinin çocukların problem çözme becerilerine etkisi konusunda öğretmen görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Alabay E. ve Yağan Güder, S. (2015). Hazır Planlarda Yer alan Fen Etkinliklerinin Okul Öncesi Programı Temel Özellikleri Açısından İncelenmesi. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2 (4), 1-21.
- Anders, Y., Rossbach, H-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehrl, S., & von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 231–244.
- Artut, K. (2007). Okul Öncesi Resim Eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balci, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2001). Sanat eğitimi ve öğretimi. Ankara: Dersal Yayıncılık.
- Bredenkamp, S. (2014). *Effective Practices in Early Childhood Education*. İnan ve İnan (Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. H. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), *Development in context. Acting and thinking in specific environments* (pp. 3–44). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The biological model of human development. In R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development* (pp. 793–828). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Bryant, D. M. ve Clifford, R. (2000). Children's social and cognitive development and child-care quality: Testing for differential associations related to poverty, gender, or ethnicity. *Applied Developmental Science*, 4, 149–165.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 140–165.
- Cameron, C. E., Connor, C. M., Morrison, F. J. ve Jewkes, A. M. (2008). Effects of classroom organization on letter-word reading in first grade. *Journal of School Psychology*, 6(2), 173–192.
- Can-Yaşar, M. ve Mağden, D. (2000). Ankara il merkezindeki anasınıfı öğretmenlerinin yeni eğitim programı konusundaki bilgi düzeylerinin saptanması. Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Yayınları,6
- Clements, D. H., ve Sarama, J. (2007). Early childhood mathematics learning. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 461–555). NY: Information Age Publishing.
- Creswell, J. W. ve Miller, D. W. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39 (3), 124-130.
- Cryer, D. (1999). Defining and assessing early childhood program quality. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 563(1), 39–55.
- Dickinson, D. K., ve Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachersbook readings on low income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 105-122.
- Dilek, H. (2013). 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Doğan Burç, E. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri (Hatay İli Örneği).Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Eckhoff, A. (2013). Conversational pedagogy: exploring interactions between a teaching artist and young learners during visual arts experiences. *Early Childhood Education Journal*, 41 (5), 365-372.
- Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112.
- Epstein, A. S. (2007). *Essentials of Active Learning in Preschool: Getting to Know the Highscope Curriculum*.Ypsilanti, MI: HighScope Press.
- Eray Alışkan, E. ve Güneyli, A. (2016) Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerine ilişkin görüşleri: Lefkoşa örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 348-371.
- Erden, E. (2010). Problems that preschool teachers face in the curriculumimplementation. (Unpublished master dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Fulgini, A.S., Howes, C., Huang, Y. Hong, S.S., Cinisomo, L. (2012). Activity settings and daily routines in preschool classroom: Diverse experiences in early learning setting for low-income children. *Early Childhood research Quarterly*, 27 (2), 198-209.
- Gormley, W. T., Gayer, T., Phillips, D. ve Dawson, B. (2005). The effects of universal pre-K on cognitive development. *Developmental Psychology*, 41, 872–884.

- Gökçe, O. (2006). İçerik analizi: Kuramsal ve pratik bilgiler. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gündüz, A. ve Akduman, G. G. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerinde problem çözme becerisi kazandırmaya yönelik uygulamaları üzerine bir inceleme. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 102-114.
- Gürtuna, S. (2003). Çocuk ve Sanat Eğitimi: "Çocuğum Sanatla Tanışıyor". Morpa Kültür Yayınları: İstanbul.
- Gürol, A. (2002). Okul öncesi eğitim öğretmenleri ile okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimde dramaya ilişkin kendilerini yeterli bulma düzeylerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Güven (2009) Evaluation of the Quality of Early Childhood Classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care*, 179 (4), 447-
- Hauser-Cram, P., Sirin, S. R. ve Stipek, D. (2003). When teachers' and parents' values differ: Teachers' ratings of academic competence in children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 95, 813–820.
- Huntsman, L. (2008). Determinants of quality in child care: A review of the research evidence, Centre for Parenting and Research. Ashfield: NSW Department of Community Services.
- Kaya, Ö. M. , Aytaç, A. G. (2012). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuk merkezli yaklaşım uygulamalarının değerlendirilmesi. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 53, 27-75.
- Keleş, U. P. ve Halmatov, M. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin bazı fen kavramları hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi (Ağrı ili örneği). IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 23-25 Eylül 2010, İzmir.
- Kunter, M., Baumer, J. ve Koller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction*, 17, 494–509.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., . . . Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79, 732–749.
- Mcafee, O. ve Leong, D. J. (2011). *Assessing and Guiding Young Children's Development and Learning*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education*. USA: Jossey-Bass Printing.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. CA: Jossey-Bass.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: MEB
- Miles, B.M. ve Huberman, A.M.(1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Retrieved from http://books.google.com.tr/books/about/Qualitative_Data_Analysis.html
- Montie, J. E., Xiang, Z., ve Schweinhart, L. J. (2006). Preschool experiences in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 313–331.
- Morris, P., Raver, C. C., Millenky, M., Jones, S. ve Lloyd, C. M. (2010). Making preschool more productive: How classroom management training can help teachers. Retrieved from the MDRC website: <http://www.mdrc.org/sites/default/>
- National Association for the Education of Young Children (2009). Where we stand on standards for programs to prepare early childhood professionals. Washington D.C. Retrieved November 18, <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/programStandards.pdf>
- Novaković, S. (2015). Preschool teacher's role in the art activities of early and preschool age children. *Croatian Journal of Education*, 17 (1), 153-163.
- OECD (2012). *Starting Strong III: Early Childhood Education and Care: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- Ömeroğlu, E. Ersoy, Ö. ve Turla, A. (2004). Türkiye'de 21 il örneğinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaratıcı etkinlikler ve drama çalışmaları hakkındaki görüş ve uygulamaları. *Erken Çocukluk Eğitiminde Sanat Sempozyumu*, Ankara.
- Özkan, B. ve Girgin, F. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanat etkinliği uygulamalarını değerlendirmesi. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4 (4), 79-85.
- Özler, H. (2009). Anaokulu öğretmenleri tarafından çocuklara yaptırılan görsel sanat etkinliklerinin yaratıcılık açısından değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Ormancı, Ü. ve Şaşmaz-Ören, F. (2010). Dramanın ilköğretimde kullanılabilirliğine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri: Demirci Eğitim Fakültesi örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43, 1, 165-191.
- Özbezy S.,(2006).Okul öncesi eğitimi bilim dalı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliklerinin belirlenmesi.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özütrk Y. ve Gangal M. (2016). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Disiplin, Sınıf Yönetimi ve İstenmeyen Davranışlar Hakkındaki İnançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3): 593-608
- Parlakıldız, B. ve Yıldızbaş, F. (2006). Okul öncesi öğretmenlerin sanat etkinlikleri uygulamalarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Avrupa Birliği Sürecinde Okul öncesi Eğitimin Bugünü ve Geleceği Sempozyumu*, İstanbul: Ya-Pa, s. 291- 308.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. California:SagePublication
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L. ve Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72, 1534–1553.

- Pianta, R. C., Barnett, E. S., Burchinal, M., ve Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10, 49–88.
- Pianta, R., La Paro, K., Payne, C., Cox, M. ve Bradley, R. (2002). Observed quality of the kindergarten classroom environment: Description and relations with teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal*, 102, 225–238.
- Ponitz, C. C., Rimm-Kaufman, S. E., Grimm, K. J. ve Curby, T. W. (2009). Kindergarten classroom quality, behavioral engagement and reading achievement. *School Psychology Review*, 38, 102–120.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Metzger, M. W. ve Solomon, B. (2009). Targeting children's behavior problems in preschool classrooms: A cluster-randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(20), 302–316.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C. P., Metzger, M., Champion, K. M. ve Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 10–26.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K., Nathanson, L., ve Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45, 958–972.
- Rimm-Kaufman, S. E., La Paro, K. M., Downer, J. T., ve Pianta, R. C. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. *Elementary School Journal*, 105, 337–345.
- Ruto-Korir, R. C. (2010). *Preschool Teachers' Beliefs of Developmentally Appropriate Educational Practices*. (Doctoral thesis). University of Pretoria, Department of Educational Psychology, Pretoria
- Sadık, F. ve Dikici Sığirtmaç, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(14), 631-664.
- Sammons, P., K. Sylva, E. Melhuish, I. Siraj, B. Taggart, K. Toth, ve R. Smees. (2014). *Influences on Students' GCSE Attainment and Progress at Age 16: Effective Pre-School, Primary & Secondary Education Project (EPPSE) Research Report*. London: Department for Education.
- Sextou, P. (2002). Drama teacher training in Greece: A survey of attitudes of teachers towards drama teachers. *Journal of Education for Teaching*, 28 (2), 123-133.
- Stipek, D. ve Byler, P. (2004). The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly* 19, 375–397.
- Sylva, K. Melhuish, E. Sammons, P. Siraj-Blatchford, I. ve Taggart, B. (2004). *The effective provision of preschool education (EPPE) project: Final Report*. London: Institute of Education, University of London.
- Sylva, K., E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj, B. Taggart, R. Smees, K. Toth, W. Welcomme, ve Hollingworth, K. (2014). *Students' Educational and Developmental Outcomes at Age 16: Effective Pre-School, Primary and Secondary Education (EPPSE 3–16) Project Research Report*. London: Department for Education.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E. C., Elliot, K., & Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(1), 76–92.
- Taggart, B., P. Sammons, I. Siraj, K. Sylva, E. Melhuish, K. Toth, R. Smees, K. Hollingworth, ve Welcomme, W. (2014). *Effective Pre-School, Primary and Secondary Education (EPPSE 3–16+) Project: Post Age 16 Destinations*. London: Institute of Education. https://www.ioe.ac.uk/Research_Home/16-Destinations-RR.pdf
- Tuğrul, B., Üstün, E., Erkan, S. Durmuşoğlu, M. ve Boz, M. (2007, Mayıs). Okul öncesi öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin mesleki bilgi ve becerileri açısından kendilerini değerlendirmesi. *Uluslar arası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu*, Bakü.
- Uysal D. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan fen ve doğa etkinliklerinin işlevselliğine ilişkin öğretmen görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), 283–302.
- Wee, S. J. (2009). A case study of drama education in early childhood. *Journal of Research in Childhood Education*, 3 (4), 489-501.
- Yıldırım, İ. N. ve Gürol, A. (2010). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin yeterlilik ve uygulama düzeylerinin belirlenmesi. *e-Journal of New World Science Academy*, 5 (3), 729-741
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhai, F., Raver, C. C. ve Li-Grining, C. (2011). Classroom-based interventions and teachers' perceived job stressors and confidence: Evidence from a randomized trial in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 442–452.