



Turkish Studies

Educational Sciences

Volume 13/27, Fall 2018, p. 163-181

DOI: 10.7827/TurkishStudies.14222

ISSN: 1308-2140

Skopje/MACEDONIA-Ankara/TURKEY



INTERNATIONAL
BALKAN
UNIVERSITY

EXCELLENCE FOR THE FUTURE
IBU.EDU.MK

Research Article / Araştırma Makalesi

Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Ekim 2018

✓ Accepted/Kabul: Aralık 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Necati TOMAL - Dr. Öğr. Üyesi Seher BAYAT - Dr. Öğr. Üyesi Menekşe ESKİCİ

This article was checked by iThenticate.

OKUL ÖNCESİ PROGRAMININ STUFFLEBEAM BAĞLAM, GİRDİ, SÜREÇ VE ÜRÜN MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ*

Sevinç AYDIN** - Şener ŞENTÜRK*** - Volkan DURAN****

ÖZET

Eğitimde program değerlendirmenin yapılmasındaki temel amaç eğitim öğretim sürecini, yapısını, kaynaklarını gözden geçirerek, mevcut sorunları tespit etmek ve bunlara çözüm bulmaktır. Bu süreçte öğrencilerin uygulamada kazandıkları yeterlikler ile programın hedeflerinin ve ilgili alanda çalışan bireylerin niteliklerinin kıyaslanarak, eğitim programını geliştirilmesi amaçlanır. Değerlendirmede, programın amaçları temel alınarak öğrencilere, öğretim yöntem ve kaynaklarına, eğitim çıktılarına (mezunların başarıları) ve programdan beklenen başarıya ulaşıp ulaşılmadığına ilişkin veriler toplanarak karar verilmektedir. Program değerlendirme amacıyla pek çok model kullanılmaktadır. Bu modellerden biri de Daniel Stufflebeam'in geliştirmiş olduğu bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modelidir. Kapsamlı ve zengin olan CIPP modelinin hedefi program hakkında karar verici olan kişilere bilgi vermektir. Değerlendirme sürecinde yetkililerin programla ilgili dört boyutta karar vermesi gerekmektedir. Planlama, yapılandırma, yürütme ve uygulama, yeniden düzenleme olarak ifadelendirilen bu kararların her biri için ayrı bir değerlendirme önerilmektedir. Bunlar bağlam(context), girdi(input), süreç(process) ve üründür(product). Okul öncesi eğitim çocuğun çok yönlü gelişimini sağlayan ilk programlı eğitim basamağıdır. Bu nedenle uygulanan eğitim programının değerlendirilmesi, eksikliklerinin belirlenmesi çocukların sağlıklı gelişimini çok boyutlu olarak

* 2018 Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresinde (ILTER) özet bildirisi olarak sunulmuştur.

** YL Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, E-posta: sevinc.aydin.26@gmail.com

*** Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, E-posta: egitimhekimi@gmail.com

**** Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, E-posta: volkan.duran8@gmail.com

etkilemektedir. Buradan hareketle çalışmada, Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Değerlendirme Modeli temel alınarak okul öncesi eğitim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen Okul Öncesi Stufflebeam Program Değerlendirme Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmada veriler basılı olarak ve elektronik ortamda google docs altyapısı kullanılarak elde edilmiştir. 155 okul öncesi öğretmeninden elde edilen verilerin analizinde programa ilişkin görüşlerin, bütün boyutlarda "Orta derecede katılıyorum" düzeyinde ($\bar{x}$ =3,33) olduğu görülmüştür. Ayrıca kadın ve erkek öğretmenler açısından programa ilişkin görüşlerde cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık bulunmazken, görev yeri bakımından merkezde çalışanların köy ve ilçelerde çalışanlara göre ve göreve yeni başlamış öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre okul öncesi programa daha olumlu baktıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi eğitim Programı, CIPP Modeli, Program Değerlendirme

EVALUATION OF PRE-SCHOOL CURRICULUM ACCORDING TO STUFFLEBEAM'S CIPP MODEL

ABSTRACT

The curriculum evaluation is carried out in order to review the teaching process and the teaching resources, to identify the problems encountered by the educators, teachers as well as administrators and to find solutions, to develop the curriculum with the aims of the curriculum by comparing the qualifications of the students and the qualifications of targeted occupations that students will have in the future. Assessment is made by gathering data about the students, teaching methods and teaching resources, curriculum goals, achievements of graduates, and satisfaction levels of students and teachers from the curriculum. Many models can be used for the curriculum evaluation. One of these models is the CIPP model developed by Daniel Stufflebeam. The context, input, process and product model, which is called Stufflebeam's CIPP model, is very comprehensive and versatile. The purpose of this model is to inform people who have the authority to make decisions about the curriculum. During the evaluation process, the authorities must decide on four areas for the curriculum. These are; decisions on planning, decisions on structuration, decisions on implementation and monitoring, and decisions on reorganization. The appropriate type of assessment can be used for each of these four different decision stages. These are context, input, process, and product. Pre-school education is the first educational step that provides the child with multi-faceted development. For this reason, the evaluation of the training program and the determination of the deficiencies may indirectly affect the healthy development of children in a multidimensional way. The aim of this

study is to evaluate the pre-school education curriculum based on Stufflebeam's Context, Input, Process, Product Evaluation Model in the direction of teacher opinions. Pre-school Stufflebeam Program Evaluation Scale developed by researchers was used in the research in which the descriptive screening model was used in quantitative research methods. In the research, the data were obtained in electronic form using google docs infrastructure. In the analysis of the data obtained from 155 pre-primary teachers, it was seen that in all dimensions they were in the middle level at the level of "I agree at the middle level" ($\bar{x} = 3.33$). In addition, there was no significant gender difference in the views regarding the programa in terms of male and female teachers. It was seen that the employees in the center were more favored by the workers in the villages and districts, and those in the beginning and in the beginning were more positive than the other teachers.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Curriculum evaluation is carried out with the aim of reviewing the teaching process and teaching resources, identifying the problems encountered with and finding solutions to these problems, comparing the qualifications of the students with the qualifications of the curriculum and the qualifications of the individuals working in relevant business life. In the evaluation process, decision makings are done by collecting data on teaching methods and teaching resources, curriculum objectives, achievement of graduates and students' satisfaction with the curriculum as well. Many models are used for curriculum evaluation. One of these models is CIPP model standing for the context, input, process and product by Daniel Stufflebeam. The purpose of this comprehensive and multi-faceted model is to provide information to people who have the power to make decisions about the curriculum. During the evaluation process, the authorities have to decide on four areas related to the curriculum. These are; planning, structuring, implementation and re-arrangement. For each of these four different decision stages, the appropriate type of evaluation is recommended. These are context, input, process and product dimensions.

Pre-school education is the first education step that provides a multidimensional development of the child. Preschool education, which includes the period from birth to the age of compulsory education, is the education given in families and institutions where the physical, psychomotor, social, emotional, mental and language development that will greatly affect the early years (Aral, Baran, Bulut and Çimen). 2002). The most important difference separating preschool education from education at home given by a child care provider or parents is the provision of learning experiences to children within a specific program. The pre-school education curriculum, ranking as a first implemented among other education programs, is an organized and planned educational structure, having general and determined goals and specific objectives, consisting from the activities implemented by the teacher and aims realizing its goals during the learning processes. The views of teachers regarding curriculum is of having significance for resource

providers, students and families in order to determine how much the current curriculum serves its purpose (open system feature: input process output feedback) as well as to revise and to develop the curriculum. One of the methods of determining this situation is to evaluate the current curriculum by using one of the curriculum evaluation models. It should be noted that evaluating the curriculum and determining the deficiencies affect the healthy development of children in a multidimensional manner. In this study, it was aimed to evaluate the pre-school education curriculum in accordance with the opinions of teachers based on Stufflebeam's Context, Input, Process, Product Assessment Model.

Method

In this research, a descriptive survey model was used. In the descriptive survey model, while aiming to describe a situation that exists in the past or in the present state as it exists, in a population composed of many samples where the samples are screened to reach the general judgment about the population (Karasar, 2006).

For teachers' views on the main purpose of the research and sub-problems, Preschool Program Evaluation Scale "developed by the researchers was used within the framework of the CIPP evaluation model. The scale is composed of five factors having five-likert type items. The factors were named according to the CIPP evaluation dimension and consisted of 18 items including 4 items from context dimension, 4 items from input dimension, 4 items from process dimension and 6 items from product dimension. The reliability coefficient of the whole scale was found to be .906.

In the analysis of the data, Mann Whitney-U and Kruskal Wallis-H Test were used for the analysis of the data because of the significance of the Kolmogorov-Smirnov value ($p < 0.05$).

Findings

According to the Mann Whitney-U test results, CIPP evaluation scale scores were determined to be $> .05$ in all sub-dimensions for the CIPP assessment model for the preschool program. When the teachers' opinions about the pre-school program were evaluated in total, the Mann Whitney-U statistic was found to be 1034.50 and the p-value was found to be $427 > 0.05$. There is no statistically significant difference between the views of pre-school female and male teachers regarding the preschool curriculum in terms of gender.

According to the results of the Kruskal Wallis-H test conducted to determine whether the CIPP assessment scale scores differ according to their settlements where the teachers work, the Kruskal Wallis-H Test χ^2 value for the teachers where the teachers work is calculated as 3,388 in total and the p-value is $184 > 0.05$. It is seen that the arithmetic averages of the teachers' CIPP evaluation scale total scores do not differ according to their settlements.

As a result of the Mann-Whitney U test performed to find out which variables are the differences in input and product sub-dimensions of the curriculum evaluation, in terms of the input sub-dimension the significant difference was found to be in favour of the city center between the city center (50,75) and the village (36,21) (U statistic

was 569 and p-value was found to be 022 <0.05), and also in favor of the district center between the district (47.28) and the village (33.73) (U statistic was 509,500 and p-value was found to be 023 <0.05), in terms of output subdimension, the significant difference was found to be in favor of the city center between the city (51,05) between the village (35,35) (U statistics was 548,500 and p-value was found to be 014 <0.05), , the significant difference was found to be in favor of the district center between the district center (47,22) and the village (33,90) (U statistic was 513,500 and p-value was found to be 026 <0.05). In other words, the teachers working in the provincial center and districts have a more positive opinion than the teachers working in the villages in terms of the inputs of the program and the whole product. This situation can be explained by the fact that the working environment in the city center and districts is richer in terms of physical facilities.

According to the results of the Kruskal Wallis-H test investigating the values of CIPP evaluations scale differs according to service period, the p-value was found to be 013 <0.05. It is seen that the arithmetic means of teachers' CIPP evaluation scale total scores have a significant difference according to their service period. As a result of the Mann-Whitney U test to find out which variables differ significantly in the sub-dimensions,

In terms of context: ,the significant difference was found to be in favour of teachers having service period of 1-5 years among teachers having 1-5 years and 6-10 years, 11-15 years and 21 years and over the service period,

In terms of the input dimension: the significant difference was found to be in favour of teachers having service period of 1-5 years among teachers having 1-5 years and 6-10 years, 11-15 years and 21 years and over the service period, the significant difference was found to be in favour of teachers having service period of 6-10 years between teachers having 6-10 years and 21 years and more, the significant difference was found to be in favour of teachers having service period of 6-10 years between teachers having service period of 16-20 years and 21 years

In terms of the process dimension: the significant difference was found to be in favour of teachers having service period of 1-5 years among teachers having 1-5 years and 6-10 years, 11-15 years and 21 years and over the service period, the significant difference was found to be in favour of teachers having service period of 6-10 years between teachers having 6-10 years and 21 years and more,

In terms of the product size: the significant difference was found to be in favour of teachers having service period of 1-5 years among teachers having 1-5 years and 6-10 years, 11-15 years and 21 years and over the service period. In other words, teachers who have less service period and who have recently started work have a more favorable opinion than the teachers who have a higher service life.

Conclusion and Discussion

In the analysis of the data obtained from 155 pre-primary teachers, it was seen that in all dimensions they were in the middle level at the level of "I agree at the middle level" (= 3.33). In the analysis of the opinions about the pre-school curriculum, it was determined that

there was no statistically significant difference according to gender. In terms of the service regions of the teachers, arithmetic means of the total points of the CIPP evaluation scale for the program did not differ according to the their settlements. Considering the differences in the sub-dimensions, it was observed that the teachers working in the provincial and district centers made more positive statements in terms of the inputs of the program and the products compared to the teachers working in the villages.

The service period of the teachers was found to have a significant difference in their views regarding the curriculum. Teachers who are less experienced in terms of service duration, are more positive and constructive than others. This situation can be explained by the effect of the education they have taken for the curriculum being implemented and their adaptation to the developing curriculum more easily.

Keywords: Preschool Curriculum, CIPP Model, Curriculum Evaluation

1. Giriş

İnsanoğlu dünyaya geldiği andan itibaren, bir merak, öğrenme arzusu ile çevreyi olayları, olguları keşfetme eğilimi gösterirler. Hayat boyu devam eden bu eğilim çocuklarda daha fazladır. Merak ya da öğrenme uğruna, etrafı keşfetmek amacıyla risk almaktan çekinmeyen çocuklar, bu sayede tecrübe edinir, çevreyle iletişim kurar, hayata dair fikirler oluşturmaya başlarlar. Hızlı bir gelişimin, öğrenme kapasitesinin oldukça yüksek olduğu okul öncesi dönem, aynı zamanda çocukların sevgi ve ilgiye en fazla ihtiyaç duydukları dönem olma özelliği taşımaktadır. Çevreden gelen uyarıcılara karşı en açık olunan bu dönemde çocukların yaşadığı aile ortamının, içinde bulunduğu çevrenin, iletişim araçlarının ve gidebiliyorsa okul öncesi kurumunun etkisi büyük önem arz etmektedir (Oktay, 1990). Gelişimin ve değişimin bu denli hızlı olduğu bu dönemin çocuğun gelişimine ve bireysel farklılıklarına uygun ve programlı bir ortamda geçirmesi gerektiği görüşünün yaygın olarak benimsendiği görülmektedir (Kök, Koçyiğit, Tuğluk ve Bay, 2008). Kişiliğin oluşumu, bazı temel beceri ve bilgilerin edinilmesi okul öncesi dönem olarak adlandırılan dönemde geliştiğinden, bu dönemin çocuğun gelecek yıllarına ve deneyimlerine katkısı oldukça fazladır. Çocuğun her açıdan sağlıklı bir birey olarak yetişebilmesi ise çocuğun bağımsızlığının desteklendiği ve teşvik edildiği aile ortamı ve okul öncesi eğitimi ile mümkündür (Sak, Sak, Ayyürek ve Taşkın, 2017). Çocuğun erken yaş deneyimleri, O'nun okula, öğrenmeye ve yeteneklerine dönük geliştireceği tutumları ve dolayısıyla da okul başarısını etkiler. Okul öncesi dönemde edinilen olumlu tecrübeler ileriki yaşlara da olumlu nitelikte yansırken, oluşabilecek olumsuz tutum ve deneyimler sonraki yıllara da çeşitli problemler olarak yansıyabilmektedir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde ailenin desteği ve eğitiminin yanında planlı ve programlı iyi bir okul öncesi eğitiminin olması mühimdir (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim çocuğun çok yönlü gelişimini sağlayan ilk programlı eğitim basamağıdır. Doğumdan, zorunlu eğitim çağına gelene dek olan dönemi kapsayan okul öncesi eğitim, ileriki yılları büyük ölçüde etkileyecek bedensel, psikomotor, sosyal, duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin çok büyük ölçüde tamamlandığı ve şekillendiği ailelerde ve kurumlarda verilen eğitimidir (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2002). Okul öncesi ile okulla tanışan çocuk kendini keşfederken uygulanan eğitim programı ile becerilerini geliştirmekte, pek çok yeni kazanıma sahip olmaktadır. 14. Milli Eğitim Şurası'nda okul öncesi eğitim "0 – 72 aylık grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özellikleriyle uyumlu, zengin uyarıcılar içeren ve uygun çevre imkanları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, ve onları içinde yaşadıkları toplumun

kültürü doğrultusunda yönlendiren ve ayrıca onları ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim süreci” olarak tanımlanmıştır. Senemoğlu (1994) ise okul öncesi eğitimi doğal olarak meraklı, öğrenmeye ve anlamaya güdülenmiş çocuğun bu niteliklerini teşvik ederek yönlendirme ve geliştirme görevlerini üstlenen eğitim durumu tanımını yapmıştır. Oktay (2007) ise okul öncesi eğitimi, “çocuğun ilköğretime başlayıncaya kadar tüm yaşantıları içeren bir etkileşim sürecidir” ifadesi ile tanımlamaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların hazırlanan eğitim programı sayesinde zengin deneyimleri vasıtasıyla sağlıklı gelişimleri desteklenerek; motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşması ve öz bakım becerilerini kazanarak ilkokula hazır başlamaları hedeflenmiştir. Program çocukları her anlamda desteklemeyi hedeflerken herhangi bir gelişim alanında görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi de amaç edinmektedir. Bu noktada destekleyici ve önleyici boyutları bulunan çok yönlü bir programdır (MEB, 2013). Okul öncesi eğitimde gelişim alanlarının hiçbirisi tesadüflere bırakılmamalıdır. Çeşitli ortam ve etkinlikler aracılığıyla program dahilinde desteklenirken toplumda yerleşmiş kültürel değerler de aktarılır (Günindi, 2012). Küreselleşme, hızla değişen ve gelişen teknoloji, köyden kente yapılan göçler, bireye düşen görev ve sorumlulukları, aile işlevini, toplumun yapısını derinden etkilemiştir. Meslekler, ilgiler değişirken, bireyin toplumdan, toplumun da bireyden beklentileri değişmiştir. Özellikle kadınların iş hayatına girmesi ile ebeveynler, çocuklarının iyi bir eğitim alması, değişen dünyaya ayak uydurabilmesi için arayışa girmektedir. Bu noktada çocuğun doğumla başlayan doğal öğrenme süreci, anne-babanın dâhil olması ile devam eden eğitim anlayışına, buradan da toplumsal beklentilerin öğretilceği kurumsal anlamda eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi kurumlara doğru devam etmektedir (Aktaş Arnas, 2002).

Okul öncesi eğitimi, evde bir bakıcı ya da anne baba eğitiminden ayıran en önemli fark, çocuklara belirli bir program dâhilinde öğrenme yaşantıları sunulmasıdır. Formal eğitim olarak ifade edilen bu eğitim sürecinin başat öğelerinden olan eğitim programını Demirel (2011), öğrencilere okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler aracılığıyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği şeklinde tanımlamıştır. Başaran (2008) ise eğitim programının tanımını belirli bir alanda ya da belirli bir öğrenim çağında yetiştirilecek öğrencilerin daha öncesinden belirlenen eğitim amaçları doğrultusunda yetiştirildiği süreç olarak ifade etmiştir. Bu eğitsel süreçte çocuğa döneminin gerektirdiği bilgi ve becerilerin kazandırılması ve toplumun kültür ve değer yargılarının öğretilmesi belirli rehberlik ve eğitim faaliyetlerinin düzenlendiği bir eğitim programı dâhilinde yapılmaktadır (Dilek ve Duman, 2014). Eğitim programları içerisinde uygulama bakımından ilk sırada yer alan okul öncesi eğitim programı ise genel ve belirlenmiş özel amaçları ve kazanımları bulunan, öğretmenin uyguladığı etkinlikler ile gün içerisinde bu amaçları gerçekleştirmeye çalıştığı, öğrenmenin gerçekleştiği, organize edilmiş, planlanmış eğitsel yapıdır.

Okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkeleri ile aynı doğrultuda olduğu için bu amaçlar çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimini destekleyerek ve iyi alışkanlıklar edinmelerini sağlayarak onları ilköğretime hazırlamak, elverişsiz koşullarda yaşayan çocuklar için ortak bir eğitim ortamı oluşturmak, çocukların Türkçe’yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak şeklinde açıklanmıştır (MEB, 2013). Bu doğrultuda MEB tarafından hazırlanan ve 2013 yılında son hali verilen okul öncesi programı uygulanmaya devam etmektedir. 2013 okul öncesi programı zengin öğrenme deneyimleri ile çocukların sağlıklı büyümelerini, çok yönlü gelişimlerinin desteklenmesini, ilkokula hazırlanmalarını ve oluşabilecek herhangi bir gelişim yetersizliğinin önlenmesini hedeflemektedir (Tican Başaran ve Ulubey, 2018). Program, çocukların hazırbulunuşluklarına ve bireysel farklılıklarına dayanan ve bu nedenle, tüm gelişim alanlarının geliştirilmesini temel alan “gelişimsel” bir programdır. Yaklaşım olarak “sarmal” özellik gösteren bu program, model olarak “eklektik”tir. Programda, “kazanım” ve “göstergeler” temel alınmıştır. Programda temele alınan kazanım ve göstergeler bütün olarak ele alınırken gelişim özellikleri yaş gruplarına ayrılmıştır. Öğretmenler hitap ettiği yaş grubunun gelişim özelliklerine uygun olarak kazanım ve göstergelerini seçmektedirler. Program çocuk merkezli, esnek, oyun temelli ve dengeli bir yapıya sahiptir. Programda aynı zamanda çocukların özgül öğrenmelerini destekleyecek “öğrenme

merkezleri” bulunmaktadır. Ayrıca farklı öğrenme alanlarını destekleyen “etkinlik çeşitleri” mevcuttur (MEB, 2013). Planda öğretmenin hazırladığı aylık ve günlük planların nasıl hazırlanması gerektiği hakkında bilgi verilmiştir. Özellikle günlük planda güne başlamadan, gün içerisinde yapılması planlanan oyun, etkinlik beslenme, dinlenme gibi rutin etkinliklerin tamamına detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

Yürürlükte olan programın amaca ne kadar hizmet ettiğinin belirlenmesi (açık sistem özelliği: girdi işlem çıktı dönüt) ihtiyaca, çağa uygun hale getirilmesi için alanda çalışan öğretmenlerin görüşü ise program, kaynak sağlayıcılar, öğrenci ve aileler için son derece önemlidir. Bu durumu belirlemenin yöntemlerinden biri de program değerlendirme modellerinden biri ile mevcut programı değerlendirmektir. Program değerlendirme modelleri değerlendirmedeki öncelik ya da değerlendirme basamaklarına göre farklılık göstermektedir. Yaygın olarak bilinen değerlendirme modellerine, hedefe ulaşma düzeyine göre değerlendirmenin yapıldığı “Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli”; ileriye dönük uygulamalar konusunda önerilerin geliştirildiği, hedef, öğrenme yaşantısı ve sürece bakılan “Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli”; programın çıktıların karşılaştırıldığı “Provus'un Farklar Yaklaşımı Değerlendirme Modeli”; betimleme, yorumlama ve değerlendirmenin temele alındığı uzman eleştirisine dayanan “Eisner’in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli” örnek olarak verilebilir.

Program değerlendirme modellerinden birisi de araştırmaya konu olan Stufflebeam'in, Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli'dir”. Daniel Stufflebeam tarafından 1971’de geliştirilen bu modele göre; değerlendirme devamlılık gerektiren sürekli bir işlemdir. Stufflebeam’a göre program değerlendirmenin amacı, kaynak sağlayıcılara program hakkında geri bildirimde bulunmaktır (Demirel, 2008; Eviren, 2017). Bu sebeple programın kapsamlı ve çok yönlü olarak ele alınması gerekmektedir. Programın geliştirilmesi, yeniden düzenlenmesi için program hakkında sürekli bilgi toplanması, doğru kararların alınmasını sağlayabilir fikrinden hareketle Stufflebeam değerlendirme sürecini dört alanda ele almıştır. Bunlar; planlama, yapılandırma, yürütme-uygulama ve yeniden düzenleme ile ilgili kararlardır. Bu süreçte kararlara ilişkin farklı değerlendirmeye yaklaşımları önerilmektedir. Bağlam(context), girdi (input), süreç (process) ve üründen (product) oluşan bu değerlendirme yaklaşımının baş harfleri ise CIPP modeli olarak adlandırılmaktadır (Uşun, 2012; Akt. Erden, 1998).

Stufflebeam’in CIPP modelinin dört bileşeni, dört soru çerçevesinde şekillenmektedir (Robinson, 2002).

1. “Ne yapmalıyız?” sorusu, programın amaçları, öncelikleri ve hedeflerini tespit etmek amacıyla ihtiyaçları belirleyerek analiz edilmesini içermektedir.

2. “Nasıl yapmalıyız?” sorusu, amaçlar doğrultusunda gerekli kaynak ve basamakları kapsamakta ve bilgi toplamayla beraber başarılı program ve materyallerin tanımlanmasını içermektedir.

3. “Her şey planlandığı gibi yürüyor mu?” sorusu, programın işlerliği ve etkililiği konusunda bilgi verir. Bu soru, programı sürekli gözlemlemeyerek programla ilgili planların hangi yönde işlediğine, herhangi bir problemin olup olmadığına, kullanılan materyallerin zayıf ve güçlü özelliklerine, ekonomik sorunları olup olmadığına odaklanır.

4.“Program işliyor mu?” sorusu, program çıktılarını ve varsa beklenmeyen sonuçları kıyaslayarak programın sürdürülebilirliğine, yenileme gerektirip gerektirmediğini ya da programın sonlandırılıp sonlandırılmayacağını belirlemeye yardımcı olur.

Modeli daha detaylı incelediğimizde ilk boyut olan bağlam (çevre) değerlendirmenin amacı, programın tüm çevresel faktörlerce hazırlanış şeklini, var olan hedeflerin ve önceliklerin ihtiyaçlara duyarlılığını tespit etmek ve bu hedeflerin (amaçlar) ihtiyaçları yeterince karşılayıp karşılanmadığını

belirlemektir (Dinçer, 2013). Bağlam değerlendirme temel olarak programın alt yapısını incelemek anlamına gelmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2004; Akt. Dinçer, 2013).

Girdinin değerlendirilmesi aşamasında programın amaçlarına ulaşabilmesi için gereken kaynakların neler olduğu, bu kaynaklara nasıl ulaşılacağı, program için hangi alternatif stratejilerin düşünülerek değerlendirilebileceği ve ihtiyaçları karşılamak için hangi planın daha etkili ve uygulanabilir olacağı gibi sorulara yanıt aranır (Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 1997; Akt. Gökmenoğlu, 2014). Programın hedeflerine ulaşabilmesi için gerek duyulan kaynaklar ve bu kaynakların hangi şekillerde kullanılacağı hakkında bilginin sağlandığı bağlam değerlendirmenin aksine, program ve öğeleri mikro düzeyde değerlendirilmektedir (Uşun, 2012).

Sürecin değerlendirilmesi aşaması programın uygulanması esnasında gerçekleştirilir ve planlanan ile uygulanan etkinlikler arasındaki farka bakılır (Erden, 1998). “Üç tür stratejiyi içerir. Bunlardan ilki; uygulamadaki eksiklikleri öngörme ve ayırt etme, ikincisi; karar için gerekli veri ve bilgiyi toplama, üçüncüsü; uygulanan yöntemleri kaydetmedir. Süreç değerlendirmesinde aktiviteler takip edilir, belgelenir ve değerlendirilir” (Özaltış Serçek, 2014).

Ürün değerlendirmede ise programın amacına ne derece ulaşmış olduğu noktasında ve elde edilen çıktılar doğrultusunda program üzerinde bir düzenlemeye gidilip gidilmeyeceğine dair karar verilir. Ürün değerlendirme program hakkında alınan kararların kontrolünü sağlamaktadır. Değerlendirme sonucunda uzmanların programa devam etme ya da programda güncellemeler yapılması konusunda karar vermelerini sağlayacak bilgiyi vermektedir (Kandaz-Gelen, 2015).

Uygulanmakta olan okul öncesi programının değerlendirilmesi ve bu doğrultuda varsa eksik yönlerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu değerlendirmeyi yapmak için bu çalışmada Stufflebeam’in değerlendirme modeli kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmanın problem cümlesi “Okul öncesi programının (CIPP modeline göre) kazanım (bağlam), materyal kullanımı (girdi), öğrenme öğretme süreci (süreç) ve değerlendirme (ürün) boyutlarına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. Amacı ise öğretmen görüşleri doğrultusunda Stufflebeam’in CIPP Modeli temel alınarak okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesidir. Araştırma, okul öncesi programının kazanımlarını uygulama ve değerlendirme aşamasındaki sorunları saptanması bakımından önemlidir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modelinde, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemek amaç edinilirken, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkındaki genel yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan taramalara ise genel tarama denilmektedir (Karasar, 2006).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma örneklemini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında döneminde, resmi ve özel okullarda çalışan 155 okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma örneklemini için kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Örneklem için, elektronik ortamda google docs altyapısı kullanılmıştır. Veri toplama aracına ilişkin link, Facebook, Twitter, bloglar, forumlar gibi sosyal medya araçlarından paylaşılarak ve e-posta gönderimleri sağlanarak katılımcıların online ölçek formunu doldurmaları sağlanmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın temel amacına ve alt problemlere ilişkin öğretmen görüşleri için araştırmacılar tarafından CIPP değerlendirme modeli çerçevesinde geliştirilen “Okul Öncesi Programı

Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek oluşturulurken öncelikle literatür taraması yapılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutuna ilişkin 46 ifade oluşturulmuş ve cevaplama için beşli likert seçenek eklenmiştir.

Taslak ölçme aracının kapsam ve görünüş geçerliği için ölçme değerlendirme, program geliştirme ve okul öncesi öğretmenliği bölümü alanında uzman, üç öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda taslak maddelerden 11’i çıkarılmıştır. Taslak ölçeğin pilot uygulaması için farklı görüşler yer alsa da Tabachnick ve Fidell (2012) 150 katılımcının yeterli olduğu görüşündedir. Buradan hareketle taslak ölçme aracı eksik ya da yanlış doldurmalar da göz önünde bulundurularak 168 okul öncesi öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için faktör analizine bakılmıştır. Faktör analizi için KMO ve Barlett’s testi sonucunda KMO değeri 0,829 bulunmuştur. Toplam varyansın yüzde 65’ini açıklayan ölçeğin maddelerine ilişkin boyutlarda yük değerinin 0.30 olmasına dikkat edilmiş ve maddeler Varimax yöntemiyle döndürülerek faktörler belirlenmiştir. Maddeler arasında ters işleyen madde bulunmadığı ölçekte dört faktör oluşmuştur. Faktörler CIPP değerlendirme boyutuna göre isimlendirilmiş olup ölçek, 4 bağlam, 4 girdi, 4 süreç ve 6 ürün olmak üzere 18 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin tamamının güvenilirlik katsayısı ise .906 bulunmuştur. Veriler normal basılı olarak ve google docs altyapısı kullanılarak elektronik ortamda toplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde 5’li likert tipindeki ölçme aracına ilişkin puanlamada, olumlu ifadeler 5, olumsuz ifade ise 1 olacak şekilde puanlanmıştır. Ölçeğin puanlama aralığı $5-1=4$, $4/5=0,80$ olarak hesaplanmıştır. Cevaplama seçeneği, hiç katılmıyorum (1-1,79), çoğunlukla katılmıyorum (1,80-2,59), orta derecede katılıyorum (2,60-3,39), çoğunlukla katılıyorum (3,40-4,19) ve tamamen katılıyorum (4,20-5,00) şeklinde belirlenmiştir. Verilerin dağılımının normalliğine ilişkin yapılan Kolmogorov-Smirnov değerinin anlamlı çıkması ($p<0.05$) nedeniyle verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis-H Testi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin cinsiyet, hizmet süresi ve eğitim öğretimin yapıldığı yerleşim birimine ilişkin veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Okul öncesi öğretmenlerin demografik özellikleri

	Özellik	f	%
Cinsiyet	Kadın	138	89,03
	Erkek	17	10,97
Yerleşim yeri	İl merkezi	69	44,51
	İlçe	62	40,00
	Köy	24	15,49
	1- 5 yıl	65	41,94
Hizmet Süresi	6-10 yıl	31	20,00
	11-15 yıl	30	19,35
	16-20 yıl	16	10,32
	21 yıl ve üstü	13	8,39

Tablo 1’e göre okulöncesi programının değerlendirilmesine katılan öğretmenlerin %89’u kadın, %10’u erkek öğretmenlerden oluşmuştur. Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yeri bakımından %44’ü il merkezinde, %40’ı ilçelerde ve %15’i köylerde görev yapmaktadır. Hizmet süresi bakımından öğretmenlerin %41’lik oranla çoğunluğu 1-5 yıl arasında görev yapan öğretmenler iken, %8 ile en düşük katılımın olduğu öğretmenler ise 21 yıl ve üzeri hizmete sahip olduğu görülmüştür.

Programa ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları alt boyutlarıyla birlikte Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. CIPP’e ilişkin öğretmen görüşleri ortalamaları

Faktörler	$\bar{x}$	Ss
Bağlam Değerlendirme	3,47	3,14
Girdi Değerlendirme	2,92	3,24
Süreç Değerlendirme	3,29	3,54
Ürün Değerlendirme	3,65	4,52
Toplam	3,33	11,51

Tablo 2 incelendiğinde okulöncesi programının değerlendirilmesine katılan öğretmenlerin görüşlerinin bütün boyutlarda “Orta derecede katılıyorum” düzeyinde ($\bar{x}=3,33$) orta seviyede olduğu görülmektedir. Programın boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalamalarına bakıldığında en düşük olduğu boyutun girdi boyutu olduğu görülmektedir ($\bar{x}=2,92$). Süreç boyutu da girdi boyutu ile yakın ortalamaya ($\bar{x}=3,29$) sahip olup “Orta derecede katılıyorum” düzeyindedir. Bağlam boyutu ($\bar{x}=3,47$) ve ürün boyutu ($\bar{x}=3,65$) ise “Çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

Programın bağlam boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. CIPP Bağlam boyutu öğretmen görüşlerinin ortalamaları

Bağlam Değerlendirme	$\bar{x}$	Ss
1 Okul Öncesi Programı, bir eğitim-öğretim yılı süresi içinde uygulanabilir.	3,58	1,17
3 Programda güncel gelişmeler, yenilikler dikkate alınmıştır.	3,35	1,08
2 Programda bölgesel farklılıklar dikkate alınmıştır.	2,78	1,15
16 Programda önerilen “oyun zamanı”, “güne başlama zamanı”, “dinlenme zamanı” gibi etkinlikler sınıfa uyumu kolaylaştırmaktadır.	4,16	0,83
Toplam	3,47	3,14

Tablo 3’e göre, “Okul Öncesi Programı, bir eğitim-öğretim yılı süresi içinde uygulanabilir.” ve “Programda önerilen “oyun zamanı”, “güne başlama zamanı”, “dinlenme zamanı” gibi etkinlikler sınıfa uyumu kolaylaştırmaktadır.” ifadeleri ($\bar{x}=3,58$ ve $\bar{x}=4,16$) “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde iken diğer ifadelerin “orta derecede katılıyorum” ($\bar{x}=2,78$ ile $\bar{x}=3,35$) düzeyinde olduğu görülmektedir.

Bağlam boyutuna ilişkin ifadelerin tamamında öğretmenlerin, programın beklentilerine uygunluğu, zaman planlaması, güçlü ve zayıf yönleri bakımından ($\bar{x}=3,47$) “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Programın girdi boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. CIPP Girdi boyutuna öğretmen görüşlerinin ortalamaları

Girdi Değerlendirme	$\bar{x}$	Ss
12 Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ortamları programın uygulanmasına elverişlidir.	2,63	1,08
10 Program, kapsamında kullanılan öğrenme materyalleri yeterlidir.	2,79	1,06
13 Programda önerilen farklı öğretim yöntem ve teknikleri işlevseldir.	3,25	0,96
4 Program hakkında öğretmenler yeterli bilgiye sahiptir.	3,00	1,21
Toplam	2,92	3,24

Tablo 4'e göre, programın giriş maddelerine yönelik öğretmen ortalamalarının tamamı ($\bar{x} = 2,63$ ve $\bar{x} = 3,25$) "orta derecede katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Girdi boyutuna ilişkin ifadelerin tamamında öğretmenlerin programa ilişkin kaynaklar, önerilen stratejiler, kuramsal bilgi gibi girdilere ilişkin yönler bakımından ($\bar{x} = 2,92$) "orta derecede katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

5. Programın süreç boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. CIPP Süreç boyutu öğretmen görüşleri

Süreç Değerlendirme	$\bar{x}$	Ss
25 Program, sınıf dışı sorunların (aile, çevre kaynaklı) çözümü için kazanımlar önerilmiştir.	3,09	1,12
22 Program, farklı kültürel yapıya sahip yerlerde uygulanabilecek esnek bir yapıdadır.	3,29	0,96
17 Programda önerilen aylık "kavram kontrol tablosu", "günlük değerlendirme çalışmaları", "kazanım gösterge tablosu" "bütünleştirilmiş etkinlik formatı" gibi formlar öğretmenlerin programı uygulamasına yardımcı olmaktadır.	3,74	1,31
23 Program, farklı fiziksel özelliklere sahip okullarda uygulamaya elverişlidir.	3,01	0,99
Toplam	3,29	3,54

Tablo 5'e göre, "Programda önerilen aylık "kavram kontrol tablosu", "günlük değerlendirme çalışmaları", "kazanım gösterge tablosu" "bütünleştirilmiş etkinlik formatı" gibi formlar öğretmenlerin programı uygulamasına yardımcı olmaktadır" ifadesi ($\bar{x} = 3,74$) "çoğunlukla katılıyorum" düzeyinde iken diğer ifadelerin "orta derecede katılıyorum" ($\bar{x} = 3,01$ ile $\bar{x} = 3,29$ arasında) düzeyinde olduğu görülmektedir.

Süreç boyutuna ilişkin ifadelerde öğretmenlerin, programın uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar, programın farklı kültür ve fiziksel ortamlarda uygulanması bakımından ($\bar{x} = 3,29$) "orta derecede katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

6. Programın ürün boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. CIPP Ürün boyutu öğretmen görüşleri

Ürün Değerlendirme	$\bar{x}$	Ss
20 Program, çocukların bilişsel gelişim özelliklerini geliştirmiştir.	3,68	0,89
18 Program, çocukların sosyal-duygusal gelişim özelliklerini geliştirmektedir.	3,71	0,89
19 Program, çocukların motor gelişim özelliklerini geliştirmiştir.	3,68	0,94
14 Programda önerilen görsel ve işitsel materyaller öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.	3,83	0,94
11 Öğrenme-öğretme sürecine yönelik önerilen strateji, yöntem ve teknikler uygundur.	3,32	0,93
7 Program, çocukların fiziksel gelişim özellikleri bakımından uygundur.	3,65	0,81
Toplam	3,65	4,52

Tablo 6'ya göre, "Öğrenme-öğretme sürecine yönelik önerilen strateji, yöntem ve teknikler uygundur" ifadesi ($\bar{x} = 3,32$) "orta derecede katılıyorum" düzeyinde iken diğer ifadelerin tamamında "çoğunlukla katılıyorum" ($\bar{x} = 3,65$ ile $\bar{x} = 3,68$ arasında) düzeyinde olduğu görülmektedir.

Ürün boyutuna ilişkin ifadelerde öğretmenlerin, programın öğrencilerin bilişsel, sosyal ve psikomotor gelişimlerine katkısı, programda önerilen strateji ve yöntemlerin, materyallerin ise

programın uygulanmasını kolaylaştırması bakımından ($\bar{x}=3,65$) “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

7. CIPP değerlendirme ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Cinsiyete ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Bağlam	Kadın	138	78,60	10846,50	1090,50	-,475	,635
	Erkek	17	73,15	1243,50			
Girdi	Kadın	138	79,54	10976,50	960,50	-1,224	,221
	Erkek	17	65,50	1113,50			
Süreç	Kadın	138	78,96	10896,00	1041,00	-,760	,447
	Erkek	17	70,24	1194,00			
Ürün	Kadın	138	78,61	10847,50	1089,50	-,480	,632
	Erkek	17	73,09	1242,50			
Toplam	Kadın	138	79,00	10902,50	1034,50	-,794	,427
	Erkek	17	69,85	1187,50			

Tablo 7’ye göre öğretmenlerin okul öncesi programına ilişkin CIPP değerlendirme modeli için bütün alt boyutlarda U istatistiği sonucunda p değeri $> .05$ olarak bulunmuştur. Buna göre okul öncesi kadın ve erkek öğretmenlerin CIPP değerlendirme ölçeğine göre okul öncesi programına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Okul öncesi programa ilişkin öğretmen görüşleri toplam olarak değerlendirildiğinde ise U istatistiği 1034,50 ve p-değeri, $427 > 0,05$ olarak bulunmuştur. Okul öncesi kadın ve erkek öğretmenlerin okul öncesi programına ilişkin görüşleri arasında cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

8. CIPP değerlendirme ölçeği puanlarının öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim birimi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Yerleşim birimine ilişkin Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Bağlam	İl merkezi	69	74,69	,744	2	,689
	İlçe	62	79,93			
	Köy	24	82,54			
	İl merkezi	69	79,61			
Girdi	İlçe	62	84,17	6,366	2	,041
	Köy	24	57,44			
	İl merkezi	69	78,41			
	İlçe	62	78,24			
Süreç	Köy	24	76,21	,046	2	,977
	İl merkezi	69	82,07			
	İlçe	62	81,69			
	Köy	24	56,75			
Ürün	İl merkezi	69	79,38	6,404	2	,041
	İlçe	62	82,34			
	Köy	24	62,83			
	İlçe	62	82,34			
Toplam	Köy	24	62,83	3,388	2	,184
	İlçe	62	82,34			

Tablo 8’e göre öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim birimi için Kruskal Wallis-H Testi χ^2 2 değeri toplamda 3,388 olarak elde edilmiş ve p-değeri $,184 > 0,05$ olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin

programa ilişkin CIPP değerlendirme ölçeği toplam puanların aritmetik ortalamalarının, yerleşim birimine göre farklılık göstermediği görülmektedir.

Alt boyutlarda girdi ve ürün değerlendirme boyutlarında görülen farklılığın hangi değişkenler arasında olduğunu bulmak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, girdi boyutunda il merkezi (50,75) ile köy (36,21) arasında (U istatistiği 569 ve p-değeri ,022<0,05) il merkezi lehine ve ilçe (47,28) ile köy (33,73) arasında (U istatistiği 509,500 ve p-değeri ,023<0,05) ilçe merkezi lehine; ürün boyutunda ise il merkezi (51,05) ile köy (35,35) arasında (U istatistiği 548,500 ve p-değeri ,014<0,05) il merkezi lehine ve ilçe merkezi (47,22) ile köy (33,90) arasında (U istatistiği 513,500 ve p-değeri ,026<0,05) ilçe merkezi lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Diğer bir deyişle il merkezi ve ilçelerde çalışan öğretmenler programın girdileri ve ürünün tamamı bakımından köylerde çalışan öğretmenlere göre daha olumlu görüşe sahiptir. Bu durumun il merkezi ve ilçelerde çalışma ortamının fiziksel imkanlar bakımından daha zengin olması ile açıklanabilir.

9. CIPP değerlendirme ölçeği puanlarının öğretmenlerin hizmet sürelerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 9. Hizmet süresi değişkenine ilişkin Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Bağlam	1- 5 yıl	65	96,17	13,814	4	,000
	6-10 yıl	31	69,00			
	11-15 yıl	30	65,20			
	16-20 yıl	16	72,09			
	21 yıl ve üstü	13	45,42			
Girdi	1- 5 yıl	65	92,54	19,903	4	,008
	6-10 yıl	31	67,45			
	11-15 yıl	30	71,60			
	16-20 yıl	16	72,25			
	21 yıl ve üstü	13	52,31			
Süreç	1- 5 yıl	65	93,68	12,502	4	,001
	6-10 yıl	31	74,53			
	11-15 yıl	30	62,28			
	16-20 yıl	16	78,91			
	21 yıl ve üstü	13	43,04			
Ürün	1- 5 yıl	65	89,93	12,692	4	,014
	6-10 yıl	31	80,44			
	11-15 yıl	30	67,67			
	16-20 yıl	16	67,22			
	21 yıl ve üstü	13	49,65			
Toplam	1- 5 yıl	65	91,45	21,487	4	,013
	6-10 yıl	31	68,61			
	11-15 yıl	30	72,57			
	16-20 yıl	16	74,06			
	21 yıl ve üstü	13	50,54			

Tablo 9’a göre öğretmenlerin hizmet süreleri için Kruskal Wallis-H Testi χ^2 değeri toplamda 21,487 olarak elde edilmiş ve p-değeri ,013<0,05 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin programa ilişkin CIPP değerlendirme ölçeği toplam puanların aritmetik ortalamalarının, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Alt boyutlarda da görülen anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasında olduğunu bulmak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda,

Bağlam boyutunda: 1-5 yıl ile 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl arası hizmete sahip öğretmenler lehine;

Girdi boyutunda: 1- 5 yıl ile 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl arası hizmete sahip öğretmenler lehine; 6-10 yıl ile 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenler arasında 6-10 yıl arası hizmete sahip öğretmenler lehine; 16-20 yıl ile 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenler arasında 6-10 yıl arası hizmete sahip öğretmenler lehine;

Süreç boyutunda: 1-5 yıl ile 11-15 yıl ve 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl arası hizmete sahip öğretmenler lehine; 6-10 yıl ile 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenler arasında 6-10 yıl arası hizmete sahip öğretmenler lehine;

Ürün boyutunda: 1- 5 yıl ile 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl arası hizmete sahip öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Diğer bir deyişle hizmet süreleri daha az olan, görevde yeni çalışmaya başlamış olan öğretmenler hizmet süresi fazla olan öğretmenlere göre daha olumlu görüşe sahiptir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kadın (%89.03) olduğu görülmüştür. Aynı zamanda %44,51'lik bir yüzde ile en fazla katılımın il merkezinde çalışan öğretmenlerden sağlandığı, en az ise % 15,49 ile köyde çalışan öğretmenlerin katıldığı görülmüştür. Hizmet süresi bakımından ele alındığında ise en fazla katılım 1-5 yıl hizmet süresine sahip olan (%41,94) okul öncesi öğretmenlerinden sağlanmıştır. Bu kriterler göz önünde bulundurulduğunda araştırmanın şekillenmesinde demografik özellikleri bakımından çoğunluğu oluşturan grupların etkili olduğu söylenebilir. Programın boyutlarına göre incelendiğinde süreç ve girdi boyutlarında “Orta düzeyde katılıyorum” ortalamasına ulaşılırken, bağlam ve ürün boyutunda ise “Çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre ankete katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda 2013 okul öncesi programının bağlam ve ürün boyutlarının oldukça etkili iken süreç ve girdi boyutlarında ise orta derecede etkili ve verimli olduğuna ulaşılabilir. Programın her boyutuna ayrıca inildiğinde uygulanmakta olan program hakkında daha detaylı ve açıklayıcı sonuçlara ulaşılabilir.

Programın bağlam boyutunda; okul öncesi programı bir eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulanabilir düzeyde olduğu görülmüştür. Program için hazırlanmış olan kazanım ve göstergelerin aynı zamanda kavramların bir yıl içerisinde çocukların gelişim düzeyine uygun olarak ve esnek bir yapıda uygulanabilir olması oldukça önemlidir. Aynı zamanda programda önerilen “oyun zamanı”, “güne başlama zamanı”, “dinlenme zamanı” gibi etkinliklerin sınıfa uyumu kolaylaştırmakta olduğu görüşünün “çoğunlukla katılıyorum” ($\bar{x}=3,58$ ve $\bar{x}=4,16$) düzeyinde olması okul öncesi öğretmenlerinin programı uygularken, çocukların farklı becerilerinin de desteklenebilir olduğu sonucuna ulaştırmıştır. Akkaya (2009), 2006-2007 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan Okul Öncesi Programını, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmiştir. Bu değerlendirme sonucunda öğretmenlerin programda yer alan amaç ve kazanımların yıl içinde tekrarlanarak, çocukların gelişim seviyesine uygun hale getirildiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin günlük ve yıllık planları hazırlarken güçlük yaşamadıkları ifade edilmiştir. Bu sonuç 2013 Okul Öncesi Programının hazırlanması anlamında da çalışma bulguları ile tutarlıdır. Günlük planlarda rutin etkinlikler olarak ifade edilen bu etkinlik zamanlarının destekleyici, geliştirici etkiye sahip oldukları görülmektedir. Bağlam boyutunda yer alan diğer ifadelerin “orta derecede katılıyorum” ($\bar{x}=2,78$ ile $\bar{x}=3,35$) düzeyinde olduğu görülmektedir. İfadeler dikkate alındığında uygulanmakta olan programda, programın güncel gelişmelere açık olması, bölgesel farklılıkların dikkate alınması bakımından eksik yönlerinin bulunduğu, bu konularda çeşitli gelişmeler sağlanabileceği ifade edilebilir. Bu kapsamda dezavantajlı bölgelerin geliştirilmesi ya da programın esnek yapısı sayesinde her bölge ve şartlarda uygulanabilirliğinin sağlanması açısından çalışmalar yapılabilir. Öğretmenler için hizmet içi eğitimler ile her bölgede en etkili eğitimin verilebilmesi için çalışmalar yapılabilir. Bağlam boyutuna ilişkin ifadelerin tamamında öğretmenlerin, programın beklentilerine uygunluğu, zaman planlaması, güçlü ve

zayıf yönleri bakımından ($\bar{x}=3,47$) “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olmasından programa karşı öğretmenlerin pozitif baktığı sonucuna ulaşılabilir.

Programın girdi boyutuna ilişkin ifadelerin tamamında öğretmenlerin ($\bar{x}=2,92$) “orta derecede katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu kapsamda okul öncesi kurumların eğitim ortamlarının uygunluğu, programa ilişkin kaynaklar, önerilen yöntem ve tekniklerin işlevselliği, program hakkında öğretmenlerin kuramsal bilgi yeterliliklerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Girdi boyutunda elde edilen veriler ışığında öğretmenlerin program kapsamında önerilen kaynakların ulaşılması ya da etkili kullanımının yeterli olmadığı, önerilen stratejilerin amaca uygunluğu bakımından yetersiz kalan noktalarının olduğu ve her yöntem ve tekniğin etkili kullanılamadığı, öğretmenlerin uygulamakta oldukları program hususunda yeterince donanımlı olmadıkları sonucuna ulaşılabilir. Programın girdi boyutunda iyileştirmeler yapılmasının ya da hizmet içi eğitimlerin artırılmasının gerekliliği olduğu söylenebilmektedir. Köksal, Dağal ve Duman’ın (2016) okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesine yönelik çalışmasında öğretmenlerin zaman zaman araç-gereç sıkıntısı yaşadıkları, etkinlik bulmakta zorlandıkları, programda önerilen farklı etkinlik çeşitlerini uygulamakta zorlandıkları, her programda olduğu gibi programın aksayan yönlerinin olabildiği, öğretmen yetersizliği nedeniyle programın uygulanamaması gibi sonuçlara ulaşılmıştır. İki çalışmada da olumlu sonuçlara ulaşıldığı gibi bazı olumsuz sonuçlara da ulaşılmış olması programın bazı yönlerinin revize edilebilir olduğunu göstermektedir. Şıvgın (2005), okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programına yönelik öğretmen görüşlerini belirlediği çalışmasında ulaşılan sonuçlarla da yapılan araştırma benzer nitelikler göstermektedir.

Süreç boyutuna ilişkin ifadelerde öğretmenler, programı uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar, programın farklı kültür ve fiziksel ortamlarda uygulanması bakımından ($\bar{x}=3,29$) “orta derecede katılıyorum” düzeyinde görüş bildirirken, aynı zamanda programda önerilen aylık “kavram kontrol tablosu”, “günlük değerlendirme çalışmaları”, “kazanım gösterge tablosu” “bütünleştirilmiş etkinlik formatı” gibi formların öğretmenlerin programı uygulamasına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir ($\bar{x}=3,74$). Programın, süreç boyutunda öğretmenler; programın uygulanması esnasında öğretmenlerin çeşitli sorunlarla karşılaştıkları, her fiziksel ortamda programın uygulanmasının orta düzeyde elverişli olduğu, programın her kültürel ortamda uygulanabilmesi açısından yeterince esnek kullanılamadığı sonucuna ulaşılabilir. Programın çerçevesini belirleyen, öğretmenleri yönlendirici nitelikte hazırlanan formların ise amacını yerine getirdiği ve programa işlevsellik kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Arslan (2017) okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi programına yönelik karşılaştıkları sorunların düzeyini incelediği çalışmasında da öğretmenlerin mezun oldukları eğitim programlarına, hizmet içi eğitimlerine, çalıştıkları kurumların türüne, bulunduğu çevreye göre çeşitli sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Çalışmada programın temel yapıtaşlarından olan esnekliğin ve uygulanabilirliğin yeterince programa adapte edilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Tükel (2017) 2013 okul öncesi programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik çalışmada ise öğretmenlerin programı esnek yapılı, yönlendirici ve çocuk merkezli olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ürün boyutuna ilişkin ifadelerde öğretmenlerin, programın öğrencilerin bilişsel, sosyal ve psikomotor gelişimlerine katkısı, programda önerilen strateji ve yöntemlerin, materyallerin ise programın uygulanmasını kolaylaştırması bakımından ($\bar{x}=3,65$) “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri saptanmıştır. 2013 okul öncesi programının ürün boyutunda programın çocukların çok yönlü gelişimini desteklediği, kazanım ve göstergelerin amacına ulaştığı sonucuna varılmıştır. Programda önerilmekte olan görsel ve işitsel materyallerin etkili olduğu, öğrenmeyi kolaylaştırdığı görülmüştür. Programın öğrenme-öğretme sürecine yönelik önerilen stratejilerin ise iyileştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Genel anlamda programın ürün boyutunda olumlu sonuçlara ulaşılmış, eksikliklerin olmasına karşın programın hedeflerini yerine getirebildiği saptanmıştır. İş (2017) okul

öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 2013 okul öncesi programındaki kazanımların gerçekleşme düzeyine yönelik algılarını araştırmıştır. Araştırmacı programda yer alan kazanımların çocukları bilişsel, sosyal, duygusal, dil, psikomotor, öz bakım gelişimi alanlarında yeterli olduğu, kazanımların uygulanabilir olduğu, hazırlanan etkinlik kitabında önerilen etkinliklerin yeterli olduğu, çok yönlü gelişimi desteklediği ve programı temel amaçlarını kolaylıkla yerine getirdiği sonucuna ulaştığı görülmektedir. Aynı zamanda Başaran ve Ulubey (2018), 2013 okul öncesi programının değerlendirilmesine yönelik yaptıkları çalışmada programdaki kazanımlara yüksek oranda ulaşıldığı, programda yer alan etkinliklere yönelik ölçütlerin yerine getirildiği, farklı nedenlerden dolayı aksayan yönlerin de mevcut olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Okul öncesi programa ilişkin görüşlerin analizinde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin hizmet bölgeleri açısından programa ilişkin CIPP değerlendirme ölçeği toplam puanların aritmetik ortalamalarının, yerleşim birimine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Alt boyutlarda görülen farklılığa bakıldığında ise il ve ilçe merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin köylerde çalışan öğretmenlere göre programın girdileri ve ürünlerin tamamı bakımından daha olumlu ifadelerde bulundukları görülmüştür. İl ve ilçe merkezlerinde çalışma ortamının daha iyi olması, çevre şartlarının etkileri, çocukların hazırbulunuşlukları gibi etkenlerin bu sonuca ulaşılmasında etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin hizmet sürelerinin ise programa ilişkin ifadelerinde anlamlı bir farklılık oluşmasında etkili olduğu görülmüştür. Hizmet süreleri daha az olan, göreve yeni başlayan öğretmenlerin program hakkındaki ifadeleri daha olumlu ve yapıcı niteliktedir. Bu durum uygulanmakta olan programa yönelik almış oldukları eğitimin etkisi ve gelişen programa daha kolay uyum sağlamaları ile açıklanabilir. Düzgün (2014), öğretmen görüşleri doğrultusunda okul öncesi eğitim programında 2012 değişikliklerinin uygulanmasına ilişkin çalışmasında hizmet süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre eğitim öğretim planını yaparken çocukların gelişim düzeyine uygun kazanımları seçebilmeyi, programın esnekliğinden yararlanabilmeyi, program içerisindeki rutin etkinlikleri başarı ile uygulamanın dışında farklı yaratıcı etkinlikler geliştirerek uygulayabilmeyi daha az yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç çalışmada 1-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin programa daha olumlu bakmasını destekleyici niteliktedir.

Yapılan çalışma sonucunda 2013 okul öncesi programının öğretmen görüşlerine göre öğrenciler üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılırken, öğretmenlerin programa adaptasyonu ve uygulaması bağlamında zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin programın esnek yapısını kullanmakta zorlandıkları, her bölge ve kültürde en verimli eğitimin sağlanması adına yardıma ihtiyaç duydukları görülmektedir. Özellikle eğitim öğretim materyallerinin kullanılması, geliştirilmesinde ve öğretim yöntem ve tekniklerinin eğitime uyarlanmasında zorlanan öğretmenlerin yönlendirilmeye ihtiyaç duydukları, bilgi eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Programın çıktı boyutunda ise eksik yönlerinin olmasına karşın istendik yönde gelişim gösteren bireyler meydana geldiği görülmüştür. Programın uygulama boyutunda öğretmenlerin alan ve formasyon bilgisinden kaynaklanan eksiklikler olsa dahi programın öğrencilerin gelişim sürecine olumlu katkı sağladığı görülmüştür.

Araştırma sonucuna göre programın etkililiğini, öğretmenlerin verimliliğini artırmak için ilköğretimde olduğu gibi öğretmen kılavuz kitaplar hazırlanmasının etkili olacağı düşünülmektedir. Bu sayede mesleğe yeni başlayan ya da bilgi kaynaklarına ulaşmakta güçlük çekilen bir yerde görev yapan öğretmenler için kılavuz kitaplar bir rehber olarak öğretmene yol gösterecektir. Programın girdi boyutunda ifade edilen alan bilgisine ilişkin eksikliklerin giderilmesi için de belirli zamanlarda geniş çaplı zümre toplantıları, hizmetiçi eğitimler düzenlenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu sayede öğretmenlerin bilgi ve kaynak paylaşımı da sağlanmış olacaktır. İhtiyaçlar doğrultusunda açılacak, alan bilgisine ilişkin seminerler, öğretim yöntemlerine ilişkin atölye çalışmaları da öğretmenlerin girdi boyutunda ifade ettiği yöntem ve alan sorununu ortadan kaldırabilir. Programın esnek yapısına rağmen farklı kültürlerde (görev yapılan yerin dili, inancı, kültürü, coğrafyası, hassasiyetleri farklı olabilir) uygulanmasında zorluk yaşadıklarını belirten öğretmenler için de

bölgeye uyum çalışmaları adı altında eğitim programları düzenlenebilir. Bu sayede süreç daha sağlıklı yürütülürken, çocukla ve ebeveynlerle de daha sağlıklı iletişim kurulabilir. Unutulmamalıdır ki öğretmenlik, bir mesleğin ötesinde gönle dokunma işidir.

KAYNAKÇA

- Akkaya, D. (2009). 2006 *Okul öncesi eğitim programının uygulanmasında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi Kayseri ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Aktaş Arnas, Y. (2002). Velilerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik tutumları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 24-36.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş., & Çimen, S. (2002). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayın.
- Arslan, Z. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programını uygulamada karşılaştıkları sorunların düzeyi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Başaran, İ.E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Başaran, S. & Ulubey, Ö. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1-38.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğrenme sanatı* (17. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dinçer, B. (2013). 7. Sınıf İngilizce öğretim programının *Stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Düzgün, Ü. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı ve 2012 değişikliklerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri (Kayseri İli Örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Erden, A., M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eviren, Ö. (2017). Eğitim değerlendirme modelleri. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi* 2(3), 57-76.
- Gökmenoğlu, T. (2014). Geniş açı: modeller ve yaklaşımlar açısından Türkiye’de program değerlendirme çalışmaları. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi* 4(7), 55-70.
- Günindi, Y. (2012). Türkiye’de okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma çalışmalarına bir bakış. *International Congress on Culture and Society Special Issue 2012*. 3(05), 426-444
- İş, A. (2017). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programındaki kazanımların gerçekleşme düzeyine yönelik algıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kandaz Gelen, N. (2015). *Spor yöneticiliği eğitim programının CIPP değerlendirme modeli ve spor yönetimi akreditasyon komisyonu standartlarına göre yeterliliği*. (Yayınlanmamış doktora tezi) . Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Karasar, N.(2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kök, M., Koçyigit, S., Tugluk, M.N. ve Bay, E. (2008). Okul öncesi dönem çocuklarında görülen sorunların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 82-93.
- Köksal, O., Dağal, B. ve Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal Of Social Science* (46), 379-394. sonbahar 1v. Doi:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3395>.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- MEB (1993). *XIV. Millî eğitim şûrası*. Ankara.
- Oktay, A. (2007). *Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması*. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Ed.) Okul öncesi eğitimde güncel konular (11-24) İçinde. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Oktay, A. (1990). Türkiye’de okul öncesi eğitim. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2, 151-160.
- Özaltış Serçek, G. (2014). *Önlisans turizm eğitim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Robinson, B. (2002). *The CIPP approach to evaluation*. COLLIT Project. 4 May 2002.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(10), 21-30.
- Sak, R., Şahin sak, İ.T., Ayyürek, O. & Taşkın, N. (2017). Ebeveyn olarak okul öncesi öğretmenleri: nitel bir çalışma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)* 8(2), 272-290. DOI: 10.17569/tojqi.308590.
- Şıvgın, N. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Denizli İli Örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6. Baskı). USA: Pearson.
- Tükel, A. (2017). *2013 Okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.