

Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Planının Öğretmen Adayları Tarafından Planlama Sürecinin İncelenmesi*

Yasin ÖZTÜRK¹, Zeliha ÖZER², Merve GANGAL³

Öz: Çocukların gelişimlerine ve eğitimlerinin niteliğinin artırılmasına katkıda bulunması amacıyla hazırlanan okul öncesi eğitim programının öğretmen adayları tarafından doğru anlaşılması ve uygulanması önemlidir. Bu çalışma, öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim programında yer alan etkinlik planı hazırlama süreçlerini ve bu süreçlerdeki deneyimlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan özel durum çalışması ile desenlenmiştir. Veriler doküman analizi ve görüşme tekniği ile sırasıyla iki ayrı kaynaktan elde edilmiştir. Öncelikle, Program eğitimi dersini alan 50 öğretmen adayının her birinden ders saati içinde MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan tüm etkinlik türlerinden birer etkinlik planı hazırlaması istenmiş ve hazırladıkları planlar analiz edilmiştir. Sonra, bu adaylardan gönüllü 5 kişi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Verilerin analizleri sonucunda üç temaya ulaşılmıştır: etkinlik planlama sürecinde deneyimin önemli olması, çocukların gelişim özelliklerinin planlamada mutlaka göz önünde bulundurulması ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine ilişkin farkındalıkların olması öğretmen adaylarının etkinlik sürecinde önemli bir yere sahiptir. Çalışmanın sonuçlarında öğretmen adaylarının, çocukların gelişim özellikleri hakkında yetersiz hissettikleri için daha çok büyük yaş grubuna göre etkinlik planladıkları ve kendilerini sınırlandırdığını düşündükleri kazanım ve göstergeleri daha az tercih ettikleri görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Öğretmen Adayı, Öğretmen Eğitimi, Okul Öncesi Programı, Etkinlik Planı

Investigation of Pre-Service Teachers' Planning Process of the Activity Plan

Abstract: It is important that the preschool education program, which is prepared in order to contribute to the development of children and to increase the quality of children's education, is well understood and implemented by the teacher candidates. This study aims to reveal the preservice teachers' process of preparing the activity plan according to the preschool education program and their experiences in the process. This study was designed with a case study, which is one of the qualitative research methods. The data were obtained from two different sources, respectively, by document analysis and interview. First of all, each of the 50 pre-service teachers who took the Curriculum Education course was asked to prepare an activity plan from all the activity types in the MEB Preschool Education Program during the class hour and these plans were analysed. Then, semi-structured interviews were conducted with 5 volunteers among these preservice teachers. As a result of the data analysis, 3 themes related to the activity planning process emerged: the importance of experience, the knowledge of the developmental characteristics of children, and the awareness of the candidates about their professional development. Furthermore, it was seen that because the pre-service teachers felt inadequate about the developmental characteristics of children, they planned activities for the older age group and preferred less acquisitions and indicators that they thought limited themselves.

Keywords: Preschool Pre-service Teacher, Teacher Education, Preschool Program, Activity Plan

Geliş Tarihi: 27.04.2022

Kabul Tarihi: 24.08.2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

*Bu çalışmanın taslak önerisi 11-14 Mayıs 2017 tarihinde IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, çalışma verilerin toplanması ve sonuçlarının analiz edilmesi üçüncü yazarın katılımından sonra gerçekleşmiştir.

¹ Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Trabzon, Türkiye, e-posta: byozturk@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0720-4036>

² Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye e-posta: ozerzh@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2956-6513>

³ Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Trabzon, Türkiye, e-posta: mervegangal@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5462-7410>

Atf için/ To cite:

Öztürk, Y., Özer, Z. ve Gangal, M. (2022). Okul öncesi eğitim programı etkinlik planının öğretmen adayları tarafından planlama sürecinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(3), 751-774.

©2022 Yaşadıkça Eğitim Dergisi. Bu makale [CC BY-NC-ND](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) lisansı altında açık erişimli bir makedir.

Eğitimin planlayıcı ve uygulayıcısı olan öğretmenlerin nitelikli yetişmesinde hizmet öncesi eğitimlerinin büyük bir rolü vardır. Çocuklar için olumlu öğrenme ortamlarını ve etkili eğitim öğretim süreçlerini ancak mesleki açıdan iyi yetişen nitelikli öğretmenler sağlayabilir. Nitelikli öğretmenlerin de öğretmen eğitimi veren kurumlarda yetiştiriliyor olmaları, bu kurumların eğitim sürecinde büyük sorumlulukları olduğunu ortaya koymaktadır (Seferoğlu, 2004). Etkili bir öğretmen eğitiminin, öğretmen adaylarının iyi yetişmiş öğretmenler olarak mesleğe başlamasında ve öğretmenlerin mesleki kimliğinin oluşmasında önemli bir payı bulunmaktadır (Ammentorp ve Madden 2014; Burke ve diğerleri, 1987). Öğretmenlerin uyguladıkları programı etkili bir şekilde planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, ancak onların aldıkları nitelikli ve kapsamlı bir “program eğitimi” ile bu mümkün olacaktır. Öğretmen adaylarının eğitimi sırasında verilen derslerin, onların sonraki eğitim ve öğretim faaliyetlerinde önemli bir yeri bulunmaktadır (Brown ve diğerleri, 2017). Öğretmen adayları mezun olduklarında planlayacakları ve uygulayacakları etkinlikleri hedef grubunun özelliklerini dikkate alarak oluşturabilen profesyoneller olarak yetiştirilmelidir (Mueller ve File, 2015). Kullanacakları eğitim programını iyi bilen ve çalışacakları hedef grubu doğru tanıyabilen öğretmen adayları sınıf içi etkinlikleri daha verimli şekilde tasarlayabilecektir.

Öğretmenlerin eğitim sürecini etkili bir şekilde yürütebilmesi için gereken bilgi, beceri ve tutumlara sahip olması mesleki yeterlilik olarak kabul edilmiştir ve Türkiye’de öğretmenlerin mesleki yeterlikleri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008; 2017). Türkiye’de 1982 yılına kadar öğretmen eğitimi Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı olan okullarda gerçekleştirilirken, 1982 yılından sonra bu görevi üniversitelerin eğitim fakülteleri üstlenmiştir (Azar, 2011). Geçmişten günümüze öğretmen eğitiminden sorumlu kurumların isimleri değişse de nihai hedef nitelikli öğretmen yetiştirmek ve bu doğrultuda bir politika izlemek olmuştur. Bu hedefle öğretmen yetiştirme programları genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi alanında dersleri içermektedir (Ekici, 2008; Kalkan, 2021). Öğretmen adaylarının üniversitede aldığı alan bilgisi ve öğretim yöntem dersleri onların ileride kullanacakları öğretim yaklaşımlarında doğrudan etkili olmaktadır (Işıkoğlu, 2008; Şahingöz ve Cobern, 2020). Bu dersler, öğretmen adaylarının programı uygulamasında ve etkinlik planlamasında gerekli kazanımları sağlamaktadırlar. Öğretmen adaylarının nasıl plan yapacağını öğrenmesi, geliştirmeleri gereken çok önemli bir beceri olarak kabul edilir (Mutton ve diğerleri, 2011). Bu dersler aracılığıyla öğretmenlerin mesleğini etkili ve verimli bir şekilde yapabilmesi için gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerleri, kısaca öğretmenlik mesleği için gerekli tüm yeterlikleri, hizmet öncesi eğitimle kazanması amaçlanmaktadır (MEB, 2017).

Türkiye’de okul öncesi öğretmen adayları 4 yıllık lisans eğitimleri sonrasında öğretmenlik diploması almaya hak kazanırlar. Üniversitelerin eğitim fakülteleri tarafından yürütülen lisans programlarının müfredatı Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ve ilgili üniversite tarafından belirlenmektedir (YÖK, 2020). Okul öncesi öğretmen adayları şu an yürütülen güncel hali ile meslek bilgisi (50), genel kültür (27) ve alan eğitimi (64) derslerini kapsayan 141 kredilik bir programı tamamlayarak mezun olmaktadır (YÖK, 2022). Okul öncesi öğretmenliği lisans programlarını tamamlayan öğretmen adaylarının çocukların gelişim alanları, ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi, değerlendirme, iletişim, yaratıcılık ve estetik, okul ve çevre iş birliği ve mesleki gelişim alanlarında yeterli olarak mesleğe başlaması beklenmektedir.

Okul öncesi dönem, çocukların “okul”, “öğretmen” kavramıyla ve eğitim kurumuyla ilk tanıştıkları, gelişimlerinin en hızlı ve kritik olarak ilerlediği dönemdir. Bu nedenle okul öncesi dönemde alınan eğitimin kalitesi ve öğretmenin nitelikleri çocukların eğitimleri açısından oldukça önemlidir (Kanbay-Ak ve diğerleri, 2016). Çocuklara içinde buldukları hızlı gelişim dönemine uygun katkıyı sağlayabilmek ve eğitim sürecine attıkları ilk adımı verimli hale getirebilmek adına, okul öncesi öğretmenlerinin belli niteliklere ve standartlara sahip olması beklenmektedir (Aral ve diğerleri, 2000). Öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce aldıkları eğitim, onlara mesleki olarak sağlam bir temel oluşturmakta ve meslekleri ile ilgili onlara farkındalık kazandırmaktadır (Krzywacki, 2009; Murray ve diğerleri, 2019). Amerika’da erken çocukluk eğitiminde çalışacak profesyonellerin eğitim programlarının yedi temel standartta göre düzenlenmesi gerektiği savunulmaktadır (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2011). Bu standartlardan bir tanesinde öğretmen adaylarının anlamlı program oluşturmak için içerik bilgisini kullanması gerektiği vurgulanmaktadır. “Erken çocukluk eğitimi öğretmen adayları, her bir küçük çocuk için

kapsamlı gelişim ve öğrenme sonuçlarını destekleyen anlamlı ve etkin programı planlamak, uygulamak ve değerlendirmek için kendi bilgilerini ve diğer kaynaklarını kullanır.” (NAEYC, 2011, s. 2). Türkiye’de ise öğretmen adaylarının hizmet öncesi aldıkları eğitim içerikleri MEB tarafından belirlenen özel alan yeterliklerine göre tasarlanmakta ve süre sonunda her bir öğretmen adayının bu yeterlikleri kazanarak mesleğe adım atması beklenmektedir. Bu özel alan yeterlikleri şunlardan oluşmaktadır: 1) gelişim alanları, 2) eğitim ortamı düzenleyebilme, 3) materyal seçebilme, kullanabilme ve hazırlayabilme, 4) eğitim faaliyetini yürütebilme, 5) ailelerle iletişim, aile katılımı, aile eğitimi 6) değerlendirme, 7) iletişim, 8) yaratıcılık ve estetik (MEB, 2017).

Okul öncesi eğitim sınıflarındaki uygulamalar farklı gelişim alanlarına yönelik olmalı ve öğretmenler etkinliklerini tasarladıkları gelişim alanlarını bir bütün olarak ele almalıdırlar (McCray ve Chen 2012). Örneğin planlanan etkinliklerin çocukların gelişim düzeyleri dikkate alınarak bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor gelişim ve özbakım becerilerine yönelik çocukları bir bütün olarak ele alacak şekilde, eşit ve orantılı bir şekilde dağıtılmış olması gereklidir (Roopnarine ve Johnson, 2012). Dahası, öğretmen adayları sadece tipik gelişim gösteren çocuklara yönelik değil aynı zamanda özel gereksinimli çocuklarla ilgili içerik ve pedagoji eğitimi de almaktadırlar. Onların bilgili ve donanımlı yetkin bir öğretmen olmaları sınıflarında bulunan bütün çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için kritik bir öneme sahiptir (D’Agostino ve Douglas, 2021). Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013) içinde uygulanacak etkinliklerin çocukların gelişim seviyelerine ve yakın çevre olanaklarına göre planlanması gerektiğini özellikle vurgulanmıştır. Bu etkinliklerin uygulayıcı öğretmenler tarafından planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğretmenler için “hazır planların her çevre ve çocuk için kullanılması programın temel felsefesine aykırıdır” uyarısı yapılmıştır (MEB, 2013; s.16). Bu uyarılara rağmen, bazı öğretmenler hala kendi planlarını hazırlamak yerine örnek planları kullanmaktadırlar (Ünver ve Erdamar, 2015). Öğretmenler planlama sürecinin zor ve zaman alıcı olması nedeniyle uygulamalarında hazır plan kullanmayı tercih etmektedirler (Sadık ve Dikici Sığırtmaç, 2016). Oysaki hazır planların MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) ile uyumlu olması hususunda bazı tereddütler bulunmaktadır. Alabay ve Yağan (2015) beş farklı yayınevi tarafından olan yayınlanmış hazır planlardaki fen etkinliklerinin Okul Öncesi Eğitim Programına (MEB, 2013) göre uygunluğunu incelemişler ve etkinliklerin programın temel ilkelerine (çocuk merkezli, oyun temelli, keşfederek öğrenme temelli, öğrenme merkezlerini kullanan, günlük yaşam deneyimlerine uygun olmadığını tespit etmişlerdir. İnceledikleri planların büyük çoğunluğunun büyük grup için tasarlanmış olduğu ayrıca programın hedefleri doğrultusunda tasarlanmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu nedenle uygulayıcıların etkinlikleri programa göre dikkatle ve özenle hazırlamaları, program çıktıkları noktasında büyük önem arz etmektedir.

Okul Öncesi Eğitim Programına (MEB, 2013) göre öğretmenler etkinlik çeşitlerinin (Türkçe, Sanat, Drama, Müzik, Hareket, Oyun, Fen, Matematik, Okuma yazmaya hazırlık ve Alan gezileri) ve grup büyüklüğünün (bireysel, küçük ve büyük) dengeli bir şekilde planlanması ve uygulanması gerekmektedir (MEB, 2013). Programın uygulanma süreci incelendiğinde etkinliklerin daha çok bilişsel alana yönelik olması gerekir şeklinde bir algının uygulayıcılar tarafından benimsendiği söylenebilir. Öğretmen adayları da bu yönde bir algıyı eğitimleri sırasında oluşturmaya başlamaktadırlar (Alabay ve Yağan, 2015). Aynı zamanda öğretmenlere etkinliklerin mümkün olduğunca açık havada yapılması önerilmesine rağmen öğretmenler çocuklarla genellikle iç mekân büyük grup etkinlikleri ve ağırlıklı olarak sanat etkinliği planlamaktadırlar (Büyüktaşkapu Soydan, 2019).

Programın uygulanmasına ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarıyla ilgili yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını incelemek üzerine olduğu görülmektedir (Ateş ve Cevher Kalburan, 2016; Dönmez ve Ramazan, 2017; Gürler ve Tekmen, 2020; Koca, 2016; Olgan ve diğerleri, 2014; Yıldız, 2017). Tüm bu çalışmalar incelendiğinde programın uygulanmasıyla ilgili çalışmaların daha çok öğretmenlerle yapıldığı, öğretmen adaylarının ise daha çok öz yeterlik algılarının ölçülmeye çalışıldığı söylenebilir. Geleceğin program uygulayıcıları olarak öğretmen adaylarının da programla ilgili uygulamalarının araştırılması önem arz etmektedir.

Bir öğretmenin, Okul Öncesi Eğitim Programına (MEB, 2013) göre her gün, günlük eğitim akışı içinde çocuklarla uygulamak üzere bir etkinlik planı hazırlaması ve uygulaması gerekmektedir. Etkinlik planı;

program içinde yer alan diğer unsurların da (kazanım-göstergeler, gelişim gözlem formu ve diğer çizelgelerin) icra edileceği ve aynı zamanda öğretmenin çocuklara doğrudan temas ettiği nitelikli zamanın önceden tasarlanmasıdır. Programın bu önemli unsurunun öğretmen adayları tarafından nasıl tecrübe edildiğinin ortaya konulması, onlar için hazırlanacak eğitimin niteliğini artırmada önemli bir yere sahip olacaktır. Okul öncesi eğitim alanındaki eğitimci ve politika yapımcılar öğretmen adaylarının etkinlik planlama sürecinde yaşadıkları sorunları, özellikle zayıf ve güçlü yönlerini bilmeleri halinde, okul öncesi eğitim programının öğretilmesi için daha etkili ve nitelikli hizmet öncesi/ hizmet içi eğitim tasarlayabileceklerdir. Öğretmen adaylarının mesleki uygulamalarında kullanacağı etkinlik planlama becerilerinin nasıl geliştiğini ortaya çıkarmayı hedefleyen bu çalışma öğretmen adaylarının etkinlik planlama süreciyle ilgili eğilimleri de (etkinlikleri planlarken tercihleri, zayıf ve güçlü yönleri vb.) ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının mesleki niteliklerini, onlardan istenilen ile onların ortaya koyduğu performansı karşılaştırarak değerlendirebiliriz. Öğretmenin mesleki uygulamalarında birçok sorumluluğu bulunmaktadır. Bu sorumluluklar, çocukların gelişimini ve eğitimi doğrudan etkilediği için politika yapımcılar ve eğitimciler/araştırmacılar öğretmenlerin bu alanlarda kendilerini geliştirmesi için çalışmalar yapmaktadırlar. Uygulanan öğretim/eğitim programı eğitim ve gelişimi en üst düzeyde tutmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının uygulayacağı programı öğrenmesi ve uygulamalarına yansıtabilmesi önemlidir.

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim programında yer alan etkinlik planı hazırlama süreçlerini ve süreçte yaşanan deneyimleri ortaya koymaktır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

Araştırma Soruları

1. Öğretmen adaylarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan etkinlik planını nasıl tasarlamaktadırlar?
 - a) Öğretmen adaylarının tasarladıkları etkinliklerde tercih ettikleri grup büyüklüklerinin dağılımı nedir (Bireysel, küçük grup, büyük grup)?
 - b) Öğretmen adaylarının tasarladıkları etkinliklerde tercih ettikleri yaş gruplarının dağılımı nedir?
 - c) Öğretmen adaylarının tasarladıkları etkinliklerde tercih ettikleri uygulama mekanlarının dağılımı nasıldır?
 - d) Öğretmen adaylarının tasarladıkları etkinliklerde programda belirtilen kazanımları gelişim alanlarına göre tercih etme yönelimleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının etkinlik plan hazırlama sürecindeki zayıf ve güçlü yönleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının hazırladıkları etkinlik planları MEB okul öncesi eğitim programının genel amaç ve ilkelerine ne kadar uyumludur?

Yöntem

Araştırma Yöntemi/Deseni

Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim programında yer alan etkinlik planı hazırlama süreçlerini ve süreçte yaşanan zorlukları ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden özel durum çalışması kullanılmıştır (Stake, 1995). Özel durum çalışması ile mevcut durumun doğal ortamında, çok yönlü, detaylı, sistemli ve derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır (Berg, 2001). Çalışmaya ilişkin veriler öğretmen adaylarının planlama yaptıkları sınıf ortamında toplanmış ve öğretmen adaylarının planlama süreçleri ve sürece ilişkin bakış açıları yansıtılmaya çalışılmıştır (Stake, 1995; Yin, 2002).

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları, özel durum çalışmasının doğasına uygun olarak amaçlı örnekleme türlerinden uygun örnekleme yolu ile belirlenmiştir (Merriam, 2009). Bu doğrultuda çalışma, Doğu Karadeniz bölgesinde bir devlet üniversitesinin Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde Okul Öncesi Eğitim Programı dersini alan ve daha önce etkinlik uygulama deneyimi yaşamamış 50 (kadın: 46, erkek: 4) öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Bu adaylardan gönüllülük esasına göre belirlenen 5 tanesi ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan katılımcıların hiçbiri daha önce herhangi bir okul öncesi kurumunda çalışmamış ve öğrenim

gördüğü program dışında meslekleri ile ilgili herhangi bir eğitim almamıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet
Ö1	21	Kadın
Ö2	23	Kadın
Ö3	22	Erkek
Ö4	26	Kadın
Ö5	22	Kadın

Verilerin toplandığı okul öncesi eğitim program dersi, programın beşinci döneminde okutulmaktadır. Bu nedenle, katılımcıların hepsi üçüncü sınıf öğrencisidir. Öğretmen adayların tabi olduğu lisans programı, küçük çocuklara yönelik öğretim teknikleri, onların öğrenmesi, müfredat ve gelişim ile ilgili çeşitli teorik ve uygulamalı dersler sunmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın verileri öğretmen adaylarının etkinlik planlarının incelenmesi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiştir. Özel durum çalışmalarında durumu daha detaylı yansıtmak ve çalışmanın amacına uygun bir şekilde sürdürülebilmesini sağlamak için araştırmacının iki ya da daha fazla veri toplama aracı kullanmasının faydalı olduğu belirtilmiştir (McMillan, 2004). Nitel araştırmalarda verilerin geçerli/güvenilir olması için birden çok veri kaynağının olması gerekmektedir (Merriam,1998; Stake,1995). Aynı zamanda farklı kaynaklardan elde edilen veriler araştırmacıya üçgenleme (triangulation) imkânı da tanımaktadır (Yin, 2002). Bu çalışmanın geçerliği ve niteliğinin sağlanması ve mevcut durumu derinlemesine ortaya çıkarabilmek amacıyla veriler doküman analizi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiştir.

Doküman Analizi

Okul Öncesi Eğitim Programı eğitimi sonrasında her bir öğretmen adayından iki saatlik ders saati içinde her türden bir etkinlik planı hazırlaması istenmiştir. Öğretmen adayları çalışma boyunca her etkinlik türünden birer adet olmak şartıyla toplam 9 adet etkinlik planı hazırlamıştır. Her etkinlik planına ilişkin okul öncesi eğitim programı çerçevesinde yapılan akran değerlendirmesi alındıktan sonra yeniden düzenlenerek son halinin verilmesi sağlanmıştır.

Okul öncesi öğretmen adayları müfredat çerçevesinde aldıkları dersler ile okul öncesi eğitim programına ilişkin ön bilgi edinmiştir ve 14 haftalık Okul Öncesi Eğitim Programı dersi ile program içeriğini detaylı olarak tanıma fırsatı bulmuşlardır. Öğretmen adayları çalışma öncesinde aldıkları dersler kapsamında okul öncesi eğitim kurumlarında dönem boyunca haftada bir gün 4 saatlik gözlem yapmış ve öğretmenlerin sınıf içerisindeki etkinliklerini ve planlama sürecini de takip etmişlerdir. Bu çalışma kapsamında ön bilgiye sahip olan fakat uygulama deneyimi olmayan öğretmen adaylarının okul öncesi programını ders kapsamında öğrenmesi sonrasında etkinlik planı hazırlamaları istenmiştir. Etkinlik planlama sürecinde arkadaşları ile her türlü dokümandan (program kitapçığı, örnek etkinlikler, internet kaynakların vb.) yararlanmalarına izin verilmiştir. Çalışma kapsamında hazırlanan ve geri dönütler ile yeniden düzenlenmesi yapılan, her bir öğrenciden 9, toplamda 450 etkinlik planı elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının bir etkinliği planlamaya başladıklarında yaş grubu, etkinlik türü, etkinliğin içeriği, öğrenme süreci, değerlendirme tekniği, kazanım ve gösterge gibi etkinlik planının belirli öğelerine nasıl karar verdiklerini anlamak için doküman analizi yapılmıştır. Doküman analizi Corbin ve Strauss'un (2008) önerdiği süreç takip edilerek yapılmıştır. Araştırma soruları çerçevesinde veriler yüzeysel incelenmiş, sonra ayrıntılı incelemeye tabi tutulmuş ve yorumlanmıştır. Yapılan analizler tablolar üzerinde gösterilerek sunulmuştur.

Görüşme

Öğretmen adaylarının hazırladıkları etkinlik planlarının analizi sonrasında gönüllülük esasına göre belirlenen 5 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Etkinlik planı yazma sürecinin öğelerine (yaş grubu, etkinlik türü, etkinliğin içeriği, öğrenme süreci, değerlendirme tekniği, kazanım ve gösterge) göre başlıkları oluşturulan görüşme soruları için 2 okul öncesi alan uzmanından görüş alınmış ve öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. 6 ayrı başlıkta oluşturulan 30 görüşme sorusu kullanılarak yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmelerde kullanılan sorulara ilişkin örnekler Tablo 2’de verilmiştir. Tek oturum halinde gerçekleştirilen görüşmeler ile öğretmen adaylarının etkinlik planlama sürecinde düşündükleri, yaşadıkları ve karşılaştıkları durumlar ele alınmıştır.

Tablo 2. Örnek Görüşme Soruları

Soru başlıkları	Soru Örnekleri
Yaş grubu	-Küçük, büyük yaş gruplarından hangisini tercih edersiniz? Neden? Hangisinin daha zor veya kolay olduğunu düşünürsünüz? -Etkinlik planlamada neden özellikle belirli yaş grubu tercih ediliyor?
Etkinlik türü	-Büyük grup, küçük grup ve bireysel etkinlikleri tanımlar mısınız? -Siz daha çok hangi tür etkinlik planlamayı tercih edersiniz, neden?
Etkinliğin içeriği	-Etkinlik planlama sürecinde kavramları nasıl seçtiniz? -Kazanım ve göstergelere yönelik etkinlik planlama sürecini daha zengin/olumlu/ etkili kılmak için nasıl bir eğitim verilmeli? Nasıl yetiştirmeli?
Öğrenme süreci	-Öğrenme sürecini planlarken iç mekân mı? Dış mekân mı tercihiniz oluyor? Neden? -Öğrenme süreçlerine ilişkin planlamalarınızda öğretmen olarak yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
Değerlendirme tekniği	-Değerlendirme nasıl yapılır? Nasıl yapılmalı? -Değerlendirme için ayrı, özel bir beceri gerekli midir? Öğretmen hangi becerilere sahip olmalı? Değerlendirme yapabilmek için öğretmenin sahip olması gereken donanım nedir?
Kazanım ve gösterge	-Programa göre kazanım/ göstergeyi belirlerken hangi kriterlere baktınız? -Genellikle belirli bir kazanım ve göstergelere daha fazla eğilim söz konusu. Sizce bunun nedeni nedir? -Kazanım göstergeleri eşit şekilde etkinliklerinizde yer verebilecek yeterlikte olduğunuzu düşünüyor musunuz? Her kazanım göstergeye yönelik etkinlik planlayabilir misiniz?

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi genel olarak veri toplama, yorumlama ve raporlama ile eş zamanlı gerçekleşmektedir (Cresswell, 2009). Bu araştırmada ise Creswell’in (2009) ortaya koyduğu 6 aşamalı veri analiz modeli kullanılmıştır. İlk aşamada toplanan data organize edilmiş ve analiz için hazır hale getirilmiştir. İkinci aşamada bütün veriler araştırmacılar tarafından detaylı bir şekilde okunmuştur. Üçüncü aşamada konu ve temalar temel alınarak kodlama yapılmıştır. Dördüncü aşamada ise kodlamalardan oluşan kategoriler belirlenmiş ve elde edilen veriler göz önünde bulundurularak tanımlamalar yapılmıştır. Beşinci aşamada ise açıklamalar ve temalar farklı şekillerde sunulup, altıncı yani son aşamada ise verinin yorumlaması yapılmıştır. Verilerin kodlama aşamasında Strauss ve Corbin’in (1990) kodlama paradigması kullanılarak açık, aksenel ve seçici kodlama yapılmıştır. İlk basamak olan açık kodlamada görüşme verileri derinlemesine analiz edilebilecek daha küçük parçalara bölünmüş ve her bir parçanın ana fikrini tanımlayacak bir kod geliştirilmiştir. İkinci basamakta ise geliştirilen bu kodlar kategori ve alt kategoriler içinde bağlantılar kurularak bir fenomen-olgu üzerinde odaklanarak aksenel kodlama yapılmıştır. Son basamakta aksenel kodlamada geliştirilen ve karşılıklı olarak ilişkili olan farklı kategoriler seçici kodlama ile tek bir birleşik tema bütünleştirilmiştir.



Şekil 1. Kodlama ve analiz süreci

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik Düzenlemeler

Veri geçerlik-güvenirliği için farklı önlemler alınmıştır. Araştırmadaki görüşmeler ve dokümanlardan elde edilen veriler kendi arasında doğrulaması yapılarak üçgenleme yapılmıştır (triangulation). Araştırmacıların veri toplama alanında veri hakkında detaylı ve derinlemesine bilgi sahibi olmasını sağlayacak kadar zaman geçirmesi ve bunu araştırma sürecine yansıtması sağlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirliliği sağlamak için iki araştırmacı öncelikle yazılı olan görüşmeleri eş zamanlı olarak elde kodlamıştır. İlk tur kodlama tamamlandıktan sonra araştırmacılar bir araya gelerek elde ettikleri kodları karşılaştırmış ve ortaya çıkan uyuşmazlıklar üzerinde karşılıklı ikna yoluna giderek kodlar üzerinde fikir birliğine varmışlardır. Kodlama sürecinde, verilerin karmaşıklığı ve belirsizliği, kodlayıcıların farklı bakış açıları ve deneyimleri ile çözüme kavuşabilir. Kodlayıcılar, veriler üzerinde tartışarak fikir birliğine varırlar (Hill ve diğerleri, 2005).

Çalışma öncesinde araştırmacıların bağlı bulunduğu üniversiteden etik izinleri alınmış ve çalışmaya katılım gönüllülük esasına göre sağlanmıştır. Katılımcılara kod isimler verilerek bulgular sunulmuştur ve istedikleri zaman çalışmadan ayrılma imkânı sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarından elde edilen verilerin kodlanması ile ortaya çıkan bulgulara ilişkin tablolara ve açıklamalara yer verilecektir. Bulguların ilk kısmında dokümanlardan elde edilen veriler görüşmelerden elde edilen veriler ile üçgenleme yapılarak sunulacaktır. İkinci kısımda ise görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde ortaya çıkan kod, kategori ve temalara yer verilecektir.

Öğretmen adaylarının etkinlik planlama süreçleri içerisinde birbiriyle ilişkili farklı faktörleri içermektedir. Planların hazırlanmasında seçilen etkinlik türünü, çocukların gelişim alanını, planlama yapılan yaş grubunu ve etkinlik mekânı tercihi bu faktörlere örnek gösterilebilir. Bulguların sunumunda bu faktörlere ilişkin durumlar ele alınmıştır.

Tablo 3. Büyük Grup/Küçük Grup/Bireysel Etkinlik Planlarının Etkinlik Türlerine Göre Dağılımı

Etkinlik Türü	Büyük Grup	Küçük Grup	Bireysel
Sanat	41	4	5
Fen	48	-	2
Okuma Yazmaya Hazırlık	39	3	8
Matematik	46	-	4
Oyun	48	1	1
Türkçe	44	1	5
Müzik	48	-	2
Drama	50	-	-
Hareket	47	3	-
Toplam	411	12	27

Ö5: Etkinlik kitabını örnek alıyorum. Etkinlik kitabında daha çok büyük grup etkinliği planlanmış. Bu bana öyle alınması gerektiğini düşündürüyor.

Ö1: Büyük grup çünkü daha basitime geliyor. Mesela büyük grupta oyun etkinliği falan tüm sınıfa uygulanabiliyor.

Ö3: Bireyselde hiç yeterli hissetmiyorum. Küçük grupta planlayabileceğimi düşünüyorum ama daha çok kendimi en yeterli hissettiğim büyük grup etkinlikleri... Bireysel etkinlik planlamadığım için kendimi onda yetersiz hissediyorum. Şimdiye kadar diyelim ki 50 plan yaptıysam bu 50 planın 40'ı büyük grup etkinliğidir.

Herhangi bir yönlendirme olmaksızın, öğretmen adaylarının en fazla büyük grup (411) etkinliği tasarladığı görülürken, çok az sayıda küçük grup etkinliği (12) tasarladıkları görülmektedir. Öğretmen

adaylarının planlama yaptıkları etkinlik türlerine göre tercih ettikleri grup büyüklüklerinin farklılık gösterdiği ve belli etkinlik türlerinde küçük grup, belli etkinlik türlerinde ise bireysel etkinlikleri hiç tercih etmedikleri görülmektedir (Tablo 3). Çalışma bulgularına göre öğretmen adaylarının fen, matematik, müzik ve drama türlerinde hazırlanan etkinliklerde hiç küçük grup etkinliği tercih etmedikleri görülürken drama ve hareket türlerinde de bireysel etkinliklere yer vermedikleri görülmektedir. Drama etkinliği hazırlayan tüm öğretmen adaylarının bu etkinlik türünü yalnızca büyük grup etkinliği olarak tasarlamayı tercih etmesi öne çıkmaktadır (Tablo 3). Öğretmen adaylarının küçük grup etkinliklerini sanat etkinliklerinde (4), bireysel etkinlikleri de okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinde (8) en fazla tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 4. *Büyük Grup/Küçük Grup/Bireysel Etkinlik Planlarının Etkinlik Türlerine Göre Dağılımı*

Etkinlik Türü	36-48 ay	48-60 ay	60-72 ay
Sanat	2	21	27
Fen	2	25	23
Okuma Yazmaya Hazırlık	1	29	20
Matematik	1	20	29
Oyun	3	27	20
Türkçe	4	29	16
Müzik	2	29	19
Drama	2	20	28
Hareket	-	29	20
Toplam	17	229	202

Öğretmen adaylarının, tasarladıkları etkinlik planlarında büyük yaş grubundaki çocuklara, 48-60 ay (229) ve 60-72 ay (202), yönelik planlama yapmayı; küçük yaş grubundaki çocuklara, 36-48 ay (17) yönelik planlama yapmaya göre daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmen adayları yapılan görüşmelerde 60-72 aylık çocuklar ile planlamanın daha sorunsuz olduğunu belirtmişlerdir.

Ö4: 60-72 aylık çocuklar her şeyi yapabiliyor. O mantıkla bakıyoruz. Daha çabuk öğreniyorlar. Daha çabuk bir oyuna hâkim olabiliyorlar. Çünkü küçük çocuklara oyunu anlatması, uygulaması sorun oluyor diye düşünüyorum.

Öğretmen adaylarının farklı etkinlik türlerinde tercih ettikleri yaş grupları değişiklik göstermekle birlikte, Tablo 4 incelendiğinde tüm etkinlik türlerinde en az tercih edilen grubun 36-48 ay (17) olduğu öne çıkmaktadır. Bu durumla ilgili öğretmen adayları görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

Ö3: Acaba yapabilir mi? Yapamaz mı? düşüncesinden dolayı (küçük yaşı) ele almadığımı düşünüyorum.

Ö3: Örneğin, Matematik Eğitimi dersinde şöyle bir sorunla karşılaşabiliyoruz; yazdığımız etkinlikler başta 48 aya göre planlanıyor -bunu sınıfta da gördüm- ama sonra "48-60 ay acaba bunu yapabilir mi? Siz bu yaş grubunu aldınız ama olur mu?" diye soruluyor. O yüzden bunun sonucunda hepimizde 60-72 aya yönelme oldu. Yoksa ben kendimi yetersiz hissetmiyorum. İleride küçük yaş grubuyla çalışırsam yapabileceğimi düşünüyorum

Tablo 5. *Öğretmen Adaylarının Etkinliklerini Uygulamak İçin Tercih Ettikleri Mekanların Etkinlik Türlerine Göre Dağılımı*

Etkinlik Türü	İç Mekân	Dış Mekân	İç+dış Mekân	Belirsiz
Sanat	44	3	-	3
Fen	40	4	2	4
Okuma Yazmaya Hazırlık	46	-	-	3
Matematik	45	2	1	2
Oyun	42	-	-	8
Türkçe	44	1	-	4
Müzik	41	1	1	7
Drama	45	-	1	4
Hareket	38	5	-	7
Toplam	385	16	5	42

Öğretmen adayları tasarladıkları etkinlik planlarında, etkinliklerin anlamlı çoğunluğunu iç mekânda (385) uygulanacak şekilde tasarlamıştır (Tablo 5). Bu durumla ilgili görüşleri şu şekildedir:

Ö1: Eşit oranda olması gerektiğini düşünüyorum. Ama biz iç mekâna yönelik etkinlik planı yaptık.

Ö2: Genelde sınıfta oluyor çocuklar. Biz sınıftan dışarı çıkmak istemiyoruz. Çocuklar düşer belki bir şey olur diye korktuğumuzdan. Algımızdan. Öyle olur diye çıkarmıyoruz işte dışarı. Yoksa çıkarmamız gerekiyor.

Ö4: Gözlem yaptığınızda öğretmenin de dışarı çıkarmadığını görebilirsiniz. İşte bu etkili

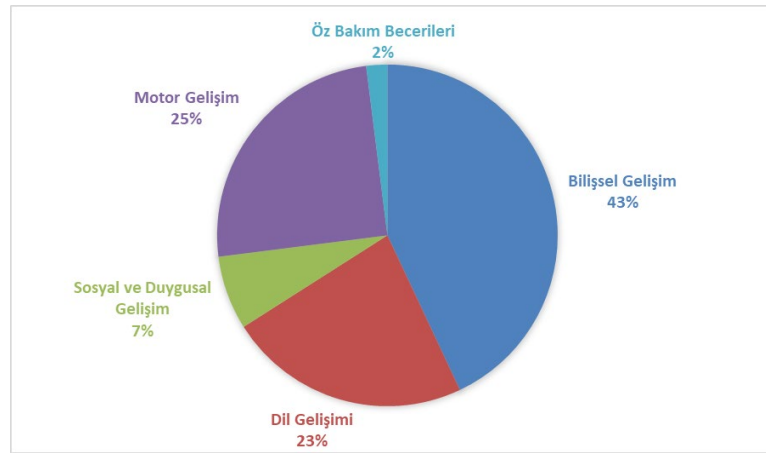
Ö1: İç mekâna daha çok yer veriyorum, o şekilde görüyorum genelde. Stajda gözlemlediğimiz kadanyla öğretmen etkinliklerini sıklıkla sınıfta yapıyordu. Dış mekânı pek kullanmıyordu. Küçük yaşta farklı olarak oyun salonuna çıkarıyordu. O da bir kerecik denk geldim.

Tablo 5 incelendiğinde tasarlanan etkinliklerin bir kısmında (42), etkinlik mekânı ile ilgili bilgi verilmediği görülmektedir. Öğretmen adaylarının mekân tercihlerinde okuma-yazmaya hazırlık, oyun ve drama etkinliklerinde dış mekân kullanımını tercih etmediği; yalnızca 1 öğretmen adayının drama etkinliğini hem iç hem de dış mekân kullanacak şekilde tasarladığı tespit edilmiştir. Tasarlanan etkinlik planları içinde yalnızca sanat (3), fen (4), matematik (2), Türkçe (1), müzik (1) ve hareket (5) etkinliklerinde dış mekân kullanımı belirtilirken, öğretmen adaylarının fen (2), matematik (1), müzik (1) ve drama (1) etkinliklerinde hem iç hem de dış mekân kullanımına yer vermediği görülmektedir. Öğretmen adayları dış mekân kullanımına ilişkin tercihlerini şu şekilde ifade etmektedir;

Ö3: Açıkçası o sırada onu düşünmedim. Çünkü daha çok gördüğümüz öğrenme süreci örnekleri iç mekâna uygun. Aslında dış mekâna da uygun yapılabilir ama yapmadık. Mesela bu dönem, Fen Eğitimi dersi alıyoruz ve bunda da dış mekânda uygulama yaptık ve iki mekânı da kullandık. Bu yeterliliği kazanabileceğimizi düşünüyorum. Gözleme gittiğimizde sürekli iç mekândaydık. O zamanlar mevsim kış olduğu için çıkarmak istememiş olabilirler ama yaz gelip okula tekrar gittiğimizde sadece bir sınıf dışarıydı. Şu an gittiğimizde sadece bir tane sınıf dışarda oynuyordu, hep beraber etkinlik yapıyorlardı. Bunun üzerimizde etkisi var diye düşünüyorum. Yine de benim dönemimde okuyan arkadaşlarının ileride öğretmen olduklarında şimdiki öğretmenlere göre daha çok dış mekânı kullanacaklarını düşünüyorum. Çünkü farkındayız. Bunun bilincindeyiz. Geçen dönem uygulamalarda yazmamış olsak da yine de farkında olduğumuzu düşünüyorum. Geçen dönem belki de gözlemlerde gördüklerimizden yola çıkarak planlama yapmışızdır.

Ö5: Gözleme gittiğim öğretmenim açısından şanslıydım. Öğretmenimin dış mekânı rahatça kullanabiliyor olması benim dış mekânı da kullanma isteğimi güçlendirdi. Bence bu konuda örnek alabileceğimiz insanlar, olaylar ve durumlar olmalı. Aslında anlatılabilir de. Görme imkânımız olmayabilir. Eğer etkinliklerle hikayelerle bize anlatılırsa olabilir.

Ö5: Dış mekân da önemli ama çocukları kontrol etmekte zorlanırım diye düşündüğümünden iç mekânı tercih ediyorum.



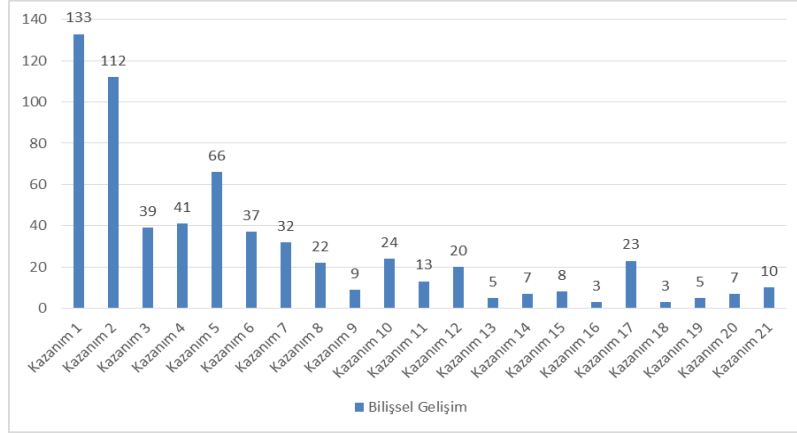
Şekil 2. Seçilen kazanımların gelişim alanlarına göre dağılımı

Şekil 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının tasarladıkları etkinlik planlarında en fazla bilişsel gelişim alanından (43%) kazanım seçmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Motor gelişim (25%) ve Dil Gelişimi (23%) alanlarını tercih etme durumları ortalama düzeyde olurken, Özbakım Becerileri alanının (2%) dikkat çekici bir şekilde çok az tercih edildiği fark edilmektedir. Görüşmelerde, öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tecrübelerinin sınırlı olduğu ve çocukları büyük oranda tanımadıklarından bir dönem gibi kısa bir sürede hazırladıkları etkinlik planlarında, kendilerini güvende hissetmek adına rahat uygulama yapabilecekleri gelişim alanlarına yöneldikleri ön plana çıkmıştır.

Ö4: Daha önce dil sınavına girmiştim. Şansıma yanıma oturan hoca Okul Öncesi Öğretmenliği mezunuymuş, buradan. Demişti ki "Biz 2. sınıfta uygulama dersi aldık ve pek çok kişi bu bölümü bıraktı gitti. Ama biz 3. sınıfta uygulama yapmaya başlıyoruz. 3. Sınıfta uygulama almaya başladığımız için tamamen dengemiz bozuluyor. Neyi nasıl yapacağımızı da bilmiyoruz. Bu yüzden mesela Bilişsel Gelişim Alanı Kazanım 1 bize çok daha uygun geliyor. O yüzden bütün kazanımlarımız buradan oluyor. Ben tamamen buna bağlıyorum. Bilmiyoruz, bir anda böyle bir işin içine girince de dengemiz şaşıyor.

Öğretmen adayları özbakım becerileri alanında uygulama bulmakta çok zorlandıklarını, bu nedenle rahatça örnek etkinlik bulabildikleri, sıkça kullandıkları kazanımlara yöneldiklerini vurgulayarak özbakım becerileri alanının sıkça tercih etmeme sebeplerini açıklamışlardır.

Ö1: 1. Dönem özel öğretim yöntemi dersinde de etkinlikleri yazarken öz bakım becerilerini seçmiyorduk çünkü ona uygun bir etkinlik bulamıyorduk yani. Hiçbir şekilde bulamıyorduk. Diğer gelişimlerde rutin olarak aldığımız motorda örneğin küçük kas becerilerini kullanır, bilişselde tahminde bulunur, dikkatini verir gibi kazanımlar daha kolayımıza gidiyor, onlarla daha kolay etkinlik süreci oluşturabiliyoruz.



Şekil 3. Bilişsel gelişim alanından seçilen kazanımların dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının tasarladıkları etkinlik planlarında Okul Öncesi Eğitim Programında bulunan bilişsel gelişim alanında tüm kazanımlara yer verildiği fakat belirli kazanımların sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu tercihlerinin sebeplerine ilişkin öğretmen adayları şu ifadeleri kullanmıştır;

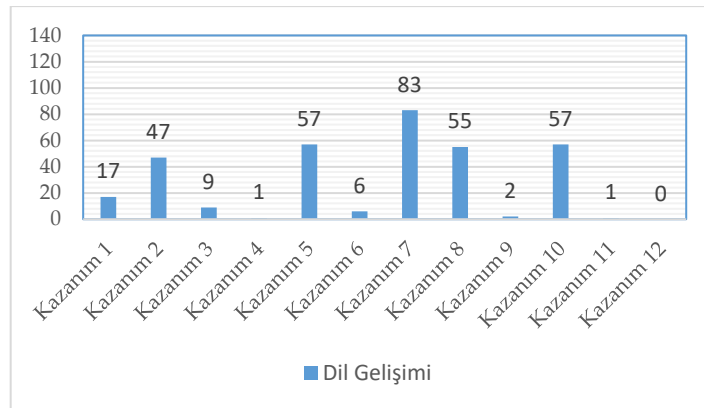
Ö1: Bu kazanımlar diğer tüm kazanımlara uyuyor.

Ö2: Bazı kazanımları aldığımızda diğer kazanımlara göre daha kolay etkinlik planlayabiliyorum.

Öğretmen adaylarının etkinlik planlarında en fazla Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir (133) ve Kazanım 2: Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur (112) kullanmayı tercih ettiği fark edilmektedir. Öğretmen adayları bu duruma ilişkin şu şekilde görüş belirtmektedir;

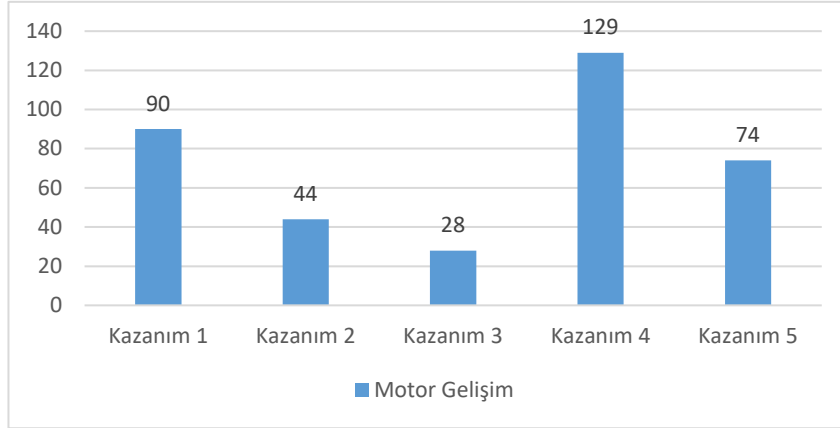
Ö1: Örneğin bilişsel gelişim kazanım 1. daha basitimize gittiği için veya öğrenme sürecinde daha kolay kazandırabileceğimiz için. Diğer gelişimlerde rutin olarak aldığımız motorda örneğin küçük kas becerilerini kullanır, bilişselde tahminde bulunur, dikkatini verir gibi kazanımlar daha kolayımıza gidiyor, onlarla daha kolay etkinlik süreci oluşturabiliyoruz.

Bilişsel gelişim alanında verilen 22 kazanım içinde, öğretmen adaylarının etkinlik planlarında en az Kazanım 16: Nesnelere kullanarak basit toplama ve çıkarma işlemlerini yapar (3) ve Kazanım 18: Zamanla ilgili kavramları açıklar (3) kazanımlarını kullanmayı tercih ettiği görülmektedir.



Şekil 4. Dil gelişimi alanından seçilen kazanımların dağılımı

Şekil 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının tasarladıkları etkinlik planlarında dil gelişim alanında tüm kazanımlara yer verilmediği ve belirli kazanımların kullanımının öne çıktığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının Kazanım 12: Yazı farkındalığı gösterir kazanımını etkinlik planlarında hiç tercih etmedikleri görülürken, Kazanım 4: Konuşurken dilbilgisi yapılarını kullanır (1) ve Kazanım 11: Okuma farkındalığı gösterir kazanımlarının yalnızca birer kere ele alındığı fark edilmektedir. Öğretmen adaylarının en fazla Kazanım 7: Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar (83), Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır (57) ve Kazanım 10: Görsel materyalleri okur (57) kazanımlarını etkinliklerinde kullandıkları görülmektedir.

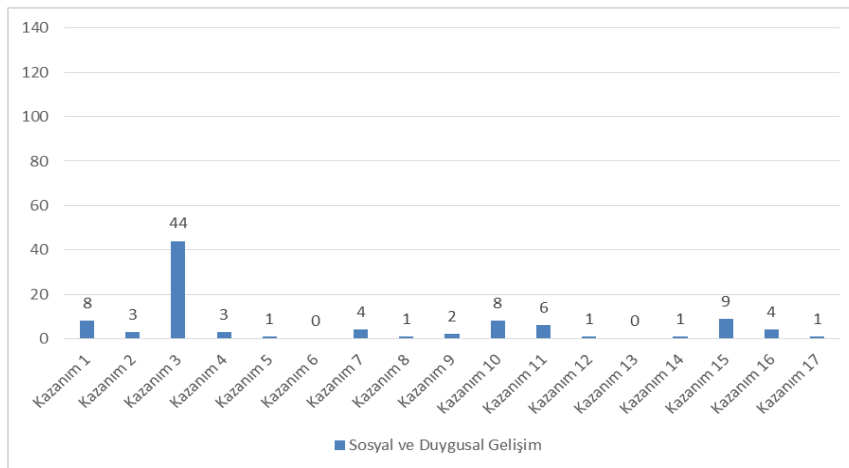


Şekil 5. Motor gelişim alanından seçilen kazanımların dağılımı

Şekil 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının tasarladıkları etkinlik planlarında motor gelişim alanında tüm kazanımlara yer verildiği, fakat belirli kazanımların kullanımının öne çıktığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının etkinlik planlarında sıklıkla Kazanım 4: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar (129) kazanımını kullanmayı tercih ettiği fark edilmiştir. Bu durumla ilgili olarak öğretmen adaylarından birinin görüşü şu şekildedir;

Ö1: 1. Diğer gelişimlerde rutin olarak aldığımız motorda örneğin küçük kas becerilerini kullanır, bilişselde tahminde bulunur, dikkatini verir gibi kazanımlar daha kolayımıza gidiyor, onlarla daha kolay etkinlik süreci oluşturabiliyoruz.

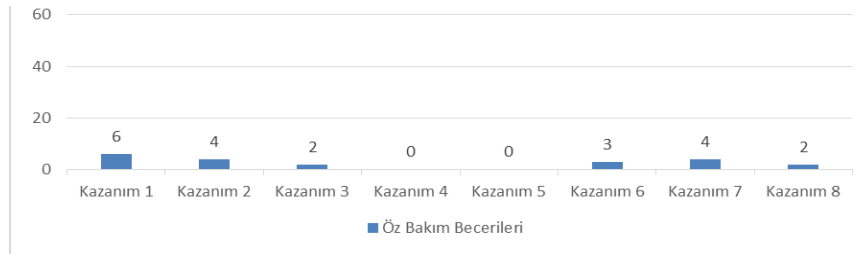
Kazanım 3: Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar (28) kazanımının motor gelişim alanında öğretmen adayları tarafından en tercih edildiği görülmüştür.



Şekil 6. Sosyal ve duygusal gelişim alanından seçilen kazanımların dağılımı

Şekil 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının tasarladıkları etkinlik planlarında sosyal-duygusal gelişim alanında tüm kazanımlara yer verilmediği ve bir kazanımın kullanımının öne çıktığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının planlarında Kazanım 6: Kendisinin ve başkalarının haklarını korur ve Kazanım 13: Estetik değerleri korur kazanımlarını kullanmayı hiç tercih etmedikleri fark edilmiştir. Sosyal ve duygusal

gelişim alanında öğretmen adaylarının diğer 17 kazanıma oranla oldukça fazla bir şekilde kullandığı kazanımın ise Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder (44) olduğu görülmektedir.



Şekil 7. Öz bakım becerileri alanından seçilen kazanımların dağılımı

Şekil 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının tasarladıkları etkinlik planlarında öz bakım becerileri alanında tüm kazanımlara yer vermedikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının Kazanım 4: Yeterli ve dengeli beslenir ve Kazanım 5: Dinlenmenin önemini açıklar kazanımlarını etkinlik planlarında hiç yer vermedikleri fark edilmiştir. Özbakım becerileri alanındaki kazanımların kullanım sayılarının birbirine yakın olduğu ve en fazla kullanılan kazanımın Kazanım 1: Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygular (6) olduğu görülmektedir.

Ö4: Öz bakım becerileriyle dil gelişimini veya bilişsel gelişimi aynı anda nasıl alacağımı bilmiyorum. Öz bakım becerileri daha çok bireyin bedeniyle alakalı. Öz bakım becerilerini almaya karar verdiğimde onu diğer gelişim alanlarıyla birlikte yer veremiyor olmam, daha az yer vermeme neden oluyor."

Ö3: Öz bakım becerilerini diğer alanlarla birleştiremiyorum. Sadece ona yönelik oluyor ve diğer alanlardan hangi kazanımlarla birleştireceğim konusunda bir fikrim olmuyor. Öz Bakım Becerilerinden kazanım alırsam sadece ondan alabileceğim gibi geliyor.

Ö5: Mesela ben Öz Bakım belki hiç almamış olabilirim, bu nasıl uygulayacağımı bilmediğimden kaynaklı. Okulda gözlemledikten sonra "Bu kazanımı almakta hiçbir şey yokmuş ki?" diyorum.

Özetle öğretmen adaylarının etkinlik planlarında daha çok 60-72 aylık çocuklar için planlama yaptıkları, iç mekân etkinliklerini ve büyük grup etkinliklerini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları, bu tercihlerinde kaynaklarda gördükleri örnek planların ve kendilerini daha yeterli buldukları alanlarda planlama yapma isteklerinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Etkinlik planlarında seçtikleri kazanımlar incelendiğinde öğretmen adaylarının yine yeterlilik kaygıları ile en fazla bilişsel gelişim alanından kazanımları tercih ettiği belirlenmiştir. Öğretmen adayları, en az tercih ettikleri öz-bakım becerileri gelişim alanına yönelik etkinlik planı hazırlamakta zorlandıklarını ve bu alana yönelik nasıl planlama yapacaklarını bilmediklerini vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarının planlama konusunda kendilerini eksik buldukları alanların, etkinlik planlarken yaptıkları tercihleri etkilediği ve daha kolay olduğu düşünülen durumları planlarında kullandıkları görülmektedir.

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen kodlama verilerinin analizi sonucu üç temaya ulaşılmıştır: (1) Öğretmen Adaylarına Göre Mesleki Gelişim Etkinlik Planlamada Önemli Bir Rol Oynar (2) Öğretmen Adayları Tarafından Program ve Çocukların Gelişim Özelliklerinin Bilinmesi Etkinlik Planlamada Önemlidir (3) Öğretmen adaylarının deneyim sahibi olmasının planlama sürecinde olumlu bir yeri vardır.

Öğretmen adaylarının etkinlik planlama süreciyle ilgili açıklamalarına ilişkin ortaya çıkan temalardan biri mesleki gelişimin veya profesyonel gelişimin etkinlik planlamada önemli bir rolü olmasıdır.

Tablo 6. Tema 1'e Ait Kategoriler ve Kodlar

Kategoriler	Kodlar
Profesyonel gelişimde zayıf yönleri	Farklı bakış açısına sahip olmak Öğrenme sürecinin uyumu hakkında kaygı duyma Deneyim eksikliği Model etkinlik planlarına ihtiyaç Programı uygulamada yetersizlik

	Yetersiz program bilgisi Etkinlik süreci planlamada yetersizlik Konu temelli uygulama Mesleki yeterliği ve öğretmenlik kapasitesinin sınırlılığı Öğretmen eğitiminin koşulları ve niteliği Program ve etkinlik değerlendirmesinde yetersizlik
Profesyonel gelişimde güçlü yönleri	Hatalarını düzeltme Deneyimin etkinlik planlama sürecine katkısı Hatalarını/eksikliğini/yetersizliğini fark etme Mesleki yeterlik kazanma, geliştirme Profesyonel beceriler ile ilgili farkındalık kazanma Çocuk merkezli uygulama eğilimi

Öğretmen adaylarının etkinlik planlama süreciyle ilgili açıklamalarına ilişkin ortaya çıkan temalardan biri mesleki gelişimin veya profesyonel gelişimin etkinlik planlamada önemli bir rolü olmasıdır. Öğretmen adaylarının açıklamalarından profesyonel gelişimleriyle ilgili olarak etkinlik planlama sürecinde kendilerinin zayıf ve güçlü yönlerine vurgu yaptıkları ortaya çıkmıştır. Zayıf yönlerini; farklı bakış açısına sahip olma gereksinimi, öğrenme sürecinin uyumu hakkında kaygı duyma, deneyim eksikliği, model etkinlik planlarına duyulan ihtiyaç, programı uygulamada yetersizlik, yetersiz program bilgisi, etkinlik süreci planlamada yetersizlik, konu temelli uygulama, mesleki yeterliği ve öğretmenlik kapasitesinin sınırlılığı, öğretmen eğitiminin koşulları ve niteliği, program ve etkinlik değerlendirmesinde yetersizlikleri olarak açıklamaktadırlar. Etkinlik süreci planlamada yetersizliğini katılımcılardan biri şu şekilde vurgulamaktadır:

Ö1: Kavram seçiminde kendimi çok yeterli hissetmedim çünkü bir etkinliğe sözcük bulmak çok basit ama kavram bulmak o kadar değil. Tamam! kavramı buluyorum ama etkinliği ona göre uyarlayamıyorum. Öğrenme sürecini yazıyorum, tamam bu kafamda şekilleniyor ama sonra daha sonra öğrenme sürecine tekrar bakıyorum acaba kavrama uygun oldu mu diye.

Etkinlik planlama sürecinde profesyonel gelişimlerine vurgu yaptıkları güçlü yönlerini ise hatalarını düzeltme, deneyimin etkinlik planlama sürecine katkısı, hatalarını/eksikliğini/yetersizliğini fark etme, mesleki yeterlik kazanma, geliştirme, profesyonel beceriler ile ilgili farkındalık kazanma, çocuk merkezli uygulama eğilimi olarak açıklamaktadırlar. Etkinlik süreci ile ilgili olarak bir katılımcı şunları ifade etmiştir:

Ö3: Eskisine göre daha iyi olduğumu düşünüyorum. Eğer kafamda bir etkinlik planı varsa ona diğer kazanım göstergeleri yazıp ekleyebileceğimi düşünüyorum. Etkinlik konumu, öğrenme sürecimi buna yönelik olarak genişletebileceğimi düşünüyorum.

Bir başka katılımcı ise öğrenme süreci ile ilgili olarak hatasını veya eksikliğini süreç içinde fark ettiğini belirtmiştir:

Ö4: Biz ilk başta etkinlikleri planlarken genelde öğrenme sürecine odaklandık. Önce kazanım seçip de sonra öğrenme sürecini planlamadık. Öğrenme süreciyle bütünleştirmeye çalıştık. Öğrenme sürecini yazdık, uyan kavramları seçip aldık. Ama daha sonra bunun yanlış olduğunu fark ettik. Aslında önce kazanımların alınması ve kavramların alınması gerekiyormuş daha sonra uyarlanması gerekiyormuş. İlk dönem o şekilde yapmışım ama şu an yaparken biraz daha dikkat ediyorum. Önce kavramımı seçiyorum, daha sonra öğrenme sürecimi yazıyorum.

Öğretmen adaylarının etkinlik planlama süreciyle ilgili açıklamalarına ilişkin ortaya çıkan temalardan bir diğeri ise etkinlik planlamada program ve çocukların gelişim özelliklerinin bilinmesinin önemli olduğudur.

Tablo 7. Tema 2'e Ait Kategoriler ve Kodlar

Kategoriler	Kodlar
Çocukların gelişim özellikleri bilgisi	Çocuklar için uygun hedef kavramlar Bireysel gelişim özellikleri Çocukların ilgi ve ihtiyaçları Çocuğun bağlamı Çocuk merkezli yaklaşım Çocukların tanınması

Çocukların hazırbulunuşluğu

Etkinlik sürecini tasarlama Sınıf içi ve Sınıf dışı uygulamaları	Kazanım ve göstergenin seçimi Kavram seçimi Etkinlik türüne karar verme Gelişim alanlarına karar verme Etkinlik grup büyüklüğüne karar verme Değerlendirme Program amaç ve ilkeler doğrultusunda etkinlik tasarlama Yaratıcı ve eğitici etkinlik Etkinlik türüne göre seçim yapılması İç mekân tercih nedenleri Dış mekânın öneminin söylemde kalması
Program bilgisi	Öğrenme süreci Kavram kullanımı Kazanım-gösterge Gelişim alanları Programa göre (uyumlu ve tutarlı) etkinlik planı düzenleme Dengeli içerik hazırlama Etkinlik türleri Grup büyüklükleri belirleme Atipik gelişim gösteren çocuklar için planlama Programın kapsamı (içerdiği ve içermediği)

Öğretmen adayları çocukların gelişim özelliklerinin uygulayıcılar tarafından bilinmesinin etkinlik sürecinde etkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Uygulayıcıların çocuklar için uygun hedef kavramlar seçmesi, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını bilmesi, çocuğun içinde bulunduğu bağlamı bilmesi, çocuk merkezli yaklaşımı benimsemesi, çocukları hazırbulunuşlukları ile tanınması etkinlik süreci için oldukça önemlidir.

Ö1: 36-48 aldysam bilişsel gelişimde veya motor gelişimde veya tüm gelişimlerde o yaş grubunun özelliklerini dikkate aldım. Ondan ziyade ele aldığım çocuğun özelliklerini dikkate aldım.

Bir başka öğretmen adayı bu durumu biraz daha açıklayarak şöyle ifade etmiştir:

Ö4: Biz planlarken tüm sınıfı düşünüyoruz ama yine bu uygulama kısmına giriyor bence. Sınıfa girdiğimiz, çocukları tanıdığımız andan itibaren hangi etkinlik türünü seçeceğimizi fark edebiliyoruz. Çocukların gelişim özelliklerini bilmeden küçük grup ve bireysel tasarlamak biraz farklı oluyor.

Öğretmen adaylarının açıklamalarında etkinlik sürecini tasarlama başlığı altında kazanım ve göstergenin seçimi, kavram seçimi, etkinlik türüne karar verme, gelişim alanlarına karar verme, etkinlik grup büyüklüğüne karar verme, değerlendirme, program amaç ve ilkeler doğrultusunda etkinlik tasarlama, yaratıcı ve eğitici etkinlik, etkinlik türüne göre seçim yapılması ön plana çıkmıştır. Ayrıca dış mekânın önemine vurgu yapmalarına rağmen iç mekânda etkinlik planlamayı tercih ettikleri görülmüş ve açıklamalarında iç mekân tercih nedenlerini belirtmişlerdir.

Ö5: Kesinlikle iç mekân. Ama bence iç mekân kadar dış mekân da çok önemli. Ben de dış mekâna sanırım yer vermiştim. Bir etkinliğimde çocukları nasıl dışarı çıkarabilirim diye düşünüp, bahçeye çıkarıp gözlem yaptırmıştım, etkinlik öncesinde. Ama iç mekâna daha çok ağırlık verildiğini düşünüyorum.

Ö2: Genelde sınıfta oluyor çocuklar. Biz sınıftan dışarı çıkmak istemiyoruz. Çocuklar düşer belki bir şey olur diye korktuğumuzdan. Algımızdan. Öyle olur diye çıkarmıyoruz işte dışarı. Yoksa çıkarmamız gerekiyor.

Ayrıca öğretmen adayları açıklamalarında etkinlik planlamada programın bilinmesine vurgu yapmışlardır. Program bilgisine ilişkin en çok belirtilen öğrenme süreci, kavram kullanımı, kazanım-gösterge, gelişim alanları, programa göre (uyumlu ve tutarlı) etkinlik planı düzenleme, dengeli içerik hazırlama, etkinlik türleri, grup büyüklükleri belirleme, atipik gelişim gösteren çocuklar için planlama, programın kapsamı (içerdiği ve içermediği) olduğu tespit edilmiştir.

Ö3: Bütün gelişim alanlarından alınması gerekiyor öncelikle. Sadece bilişsel ya da sosyal değil, hepsine yer verilmesi gerekiyor. Kazanımlara sadece kazanım 1'e değil de eşit oranda dağılması gerekiyor. Ama pek de uygulanamıyor. Çünkü düşünüyorsun. Ek bir kazanım daha eklemek gerekiyor yanına. Uymadığını düşünüyorsun. Aynı şekilde kazanımları

öğrenme sürecinde göstermemiz gerektiği için de özellikle, onu denk getiremiyoruz sanırım.

Öğretmen adaylarının etkinlik planlama süreciyle ilgili açıklamalarına ilişkin ortaya çıkan temalardan sonuncusu ise etkinlik planlama sürecinde deneyim sahibi olmanın planlama sürecinde olumlu bir yeri olmasıdır.

Tablo 8. Tema 3'e Ait Kategoriler ve Kodlar

Kategoriler	Kodlar
Öğretmen eğitimi Okul öncesi öğretmenlik alan bilgisi	Öğretmen eğitiminde farklı program yaklaşımların kullanılması Öğretmen eğitiminin niteliği Öğretmen eğitimi içeriğinde eksiklik (oyun) Mesleki derslerin uygulamalı olarak işlenmesi Eğitimde iyi örneklerle duyulan ihtiyaç Davranış yönetimi Okul öncesi eğitim alanı hakkında yanlış algı Çocuğun bilgisini ölçmek için gözlem ve değerlendirme Ön hazırlık yapmak için gözlem ve değerlendirme Kazanımların ne kadar kazandığını öğrenmek için gözlem ve değerlendirme Kavram kazanımını öğrenmek için gözlem ve değerlendirme
Gözlem etkisi Uygulamanın önemi	Pratik ve teorik bilginin karşılaştırılması Uygulama öğretmeninin olumlu rol model olması Geleneksel öğretmen modeli (olumsuz rol model olması) Uygulamanın gerekli olması

Öğretmen adaylarının açıklamaları analiz edildiğinde deneyim sahibi olmak için ön plana çıkan iki başlık öğretmen eğitimi ve gözlemdir. Öğretmen adayları öğretmen eğitimiyle ilgili açıklamalarında en çok şu unsurlara dikkat çekmiştir: Öğretmen eğitiminde farklı program yaklaşımların kullanılması, öğretmen eğitiminin niteliği, öğretmen eğitimi içeriğinde eksiklik (oyun), mesleki derslerin uygulamalı olarak işlenmesi, eğitimde iyi örneklerle duyulan ihtiyaç, davranış yönetimi, okul öncesi eğitim alanı hakkında yanlış algı, çocuğun bilgisini ölçmek için gözlem ve değerlendirme, ön hazırlık yapmak için gözlem ve değerlendirme, kazanımların ne kadar kazandığını öğrenmek için gözlem ve değerlendirme, kavram kazanımını öğrenmek için gözlem ve değerlendirme.

Ö3: "Oyun tarzında daha fazla etkinlik çeşidi öğrenirsek kazanım göstergeleri de daha fazla alabileceğimizi düşünüyorum. Ne kadar çok öğrenme süreci ile ilgili çeşidimiz olursa o kadar çok kazanım göstergeleri kullanabileceğimizi düşünüyorum. Yani daha fazla oyun, öğrenme sürecine yönelik şeyler öğrenirsek kullanacağımız kazanım göstergeler o oranda artar."

Öğretmen adayları etkinlik planlama sürecinde deneyim sahibi olmalarında gözlem etkisini vurgulamışlar ve açıklamalarında pratik ve teorik bilginin karşılaştırılması, uygulama öğretmeninin olumlu rol model olması, geleneksel öğretmen modeli (olumsuz rol model olması), uygulamanın gerekli olmasına yer vermişlerdir.

Bir öğretmen adayı gözlemin ve deneyimin etkisini şu şekilde ifade etmektedir:

Ö4: "İlk dönem gözlem yapmıştık. Ben bu dönem de devam ediyorum, öğretmenimden izin istedim, gelebilirsin dedi. İşin içinde olunca daha farklı oluyor. Pratik, teorik gibi değil. Gözlemde şunu görüyorum, çocuklara bir kavram öğretilmeden diğer kavram verilmiyor."

Ö5: "Dış mekânın da önemi vurgulanmalı. Birçok derste vurgulansa da daha fazla örnek kullanılmalı."

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının etkinlik planlarında daha çok 60-72 aylık çocuklar için planlama yaptıkları, iç mekân etkinliklerini ve büyük grup etkinliklerini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları, bu tercihlerinde kaynaklarda gördükleri örnek planların ve kendilerini daha yeterli buldukları alanlarda planlama yapma isteklerinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Etkinlik planlarında seçtikleri kazanımlar incelendiğinde ise öğretmen adaylarının yine yeterlilik kaygıları ile en fazla bilişsel gelişim alanından kazanımları tercih ettiği belirlenmiştir. Öğretmen adayları, en az tercih ettikleri öz-bakım becerileri gelişim alanına yönelik etkinlik planı hazırlamakta zorlandıklarını ve bu alana yönelik nasıl planlama

yapacaklarını bilmediklerini vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarının planlama konusunda kendilerini eksik buldukları alanların, etkinlik planlarken yaptıkları tercihleri etkilediği ve daha kolay olduğu düşünülen durumları planlarında kullandıkları görülmektedir. Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının mesleki gelişim yeterliklerinin, çocukların gelişim özelliklerinin uygulayıcılar tarafından bilinmesinin ve sahadaki uygulama deneyimlerinin etkinlik planlama sürecinde önemli unsurlar olduğunu göstermiştir.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim programında yer alan etkinlik planı hazırlama süreçlerini ve süreçte yaşanan zorlukları ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada bulgulardan elde edilen sonuçlardan üç temaya ulaşılmıştır. Birinci tema, *‘öğretmen adaylarına göre mesleki gelişim etkinlik planlamada önemli bir rol oynar’* şeklindedir. Öğretmen adayları mesleki gelişimi, mezun olduktan sonraki çalışma hayatlarında yani profesyonel öğretmenlik süresince kullanacakları beceri ve bilgilerin kazandırılması süreci olarak tanımlamaktadırlar. Ayrıca etkinlik planlama sürecinde mesleki veya profesyonel gelişimin tek başına önemli bir unsur olduğunu belirtmektedirler. Aldıkları lisans eğitiminden edindikleri bilgiler ile mesleki gelişim süreçlerini değerlendirdiklerinde özellikle okul öncesi eğitim alanıyla ilişkili olan planlama sürecinde yetersizliklerini vurgulamaktadırlar. Bu alanda yapılan ilgili çalışmalarda da öğretmenlerin profesyonel gelişiminin en temel ögesi olan lisans eğitiminin uygulama süreçlerine doğrudan etkisi olduğu savunulmaktadır (Ammentorp ve Madden 2014, Burke ve diğerleri, 1987; Murray ve diğerleri, 2019).

Etkinlik sürecini planlarken, öğretmenlerden dolayısıyla öğretmen adaylarından çocukların gelişim seviyelerine uygun kazanımlar-göstergeler-sözcük-kavramlar seçmesi beklenmektedir (Koç ve Sak, 2017; MEB, 2017). Bunu gerçekleştirebilmesi için uygulayıcıların çocukların gelişimini iyi tanımaları, bütüncül olarak hangi kazanım veya kavramları ele aldıklarını Okul Öncesi Eğitim Programı’nda (MEB, 2013) var olan çizelgeleri kullanarak yakından takip etmeleri gerekmektedir (Gömleksiz ve Kay, 2019; Köksal ve diğerleri., 2016). Daha önce herhangi bir planlama tecrübesi olmayan öğretmen adayları, programın ve kendilerine verilen eğitimin bu konuda daha yol gösterici olabileceğini belirtmektedirler.

Bunun temel nedeni etkinliğin öğrenme sürecinde daha önce herhangi bir deneyim yaşamamalarından kaynaklı sınırlılıklardır (Kanbay ve diğerleri, 2016). Onlar için öğretmen olmak ve olmamak plan tasarımında önemli bir yere sahiptir. Bu durum ise onların mesleki olarak programı uygulamadaki öz yeterlik algısı ile ilgilidir (Gürler ve Tekmen, 2020). Kendilerini ne kadar öğretmen hissederlerse planlamada o kadar başarılı/yetkin olacaklardır. Düşük öz yeterlik algısı yani “ben henüz öğretmen değilim” ve “öğretmenlik yetkinliğim yok” algısı onların programda yer alan kazanım, göstergeleri ve uygun kavramları seçerken kaygı yaşamalarına neden olmaktadır (Koç ve Sak, 2017). Bu da etkinlik planlamada aksaklıklara ya da sınırlılıklara neden olabilmektedir. Deneyim, program ve alan bilgisi arttıkça yaptıkları planlamalarda hatalarını görüp bunları telafi ederek profesyonel gelişim ve etkinlik süreci planlama açısından kendilerini daha yeterli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Ama bir başka çalışmada da (Seferoğlu, 2004) belirtildiği üzere öğretmen adayları birçok konuda yetersizlik hissetmektedirler. Bu çalışmada öğretmen adayları program hakkında aldıkları dersin daha fazla uygulamaya yönelik olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Gerekli program becerilerin (planlama, uygulama, değerlendirme) gelişmesi için teorik içeriğin dışında daha fazla uygulamanın yer alması gerektiğini ifade etmektedirler.

Öğretmen adayları farklı gelişim alanlarını eşit şekilde etkinlik planlarında yer verememektedirler. Bunun başlıca nedenlerinden birisi öğretmen adaylarının planlama yaparken çocuk merkezli düşünmekten çok etkinliğin kendisine odaklanmaları olabilir (Yılmaz ve diğerleri, 2021). Öğretmen adayları eğitimleri süresince yaptıkları planlamalarda dersten alacakları not için de az da olsa kaygı taşımaktadırlar. Bu sürecin sonucunda ne kadar yetersizlik hissetseler de bu konuda geliştiklerini de belirtmektedirler.

Ortaya çıkan ikinci tema, *‘öğretmen adayları tarafından okul öncesi eğitim programının ve çocukların gelişim özelliklerinin bilinmesi etkinlik planlamada önemli bir rolü vardır’*. Erken çocukluk eğitiminde etkili ve anlamlı şekilde etkinlik planlaması yapmak, öğretmenin eğitim sürecindeki önemli bir sorumluluğu olarak kabul edilmektedir (NAEYC, 2011). Bu çalışmada öğretmen adaylarının etkinlik planlama ile ilgili kendilerini eksik

buldukları ve uygulamalarına doğru yansıtamadıkları noktalar olduğu görülmüştür. Etkinlik sürecinin planlamasında öğretmen adaylarının güvendikleri ve dayandıkları en güçlü unsur program bilgisi ve çocukların gelişim özellikleridir. Öğretmen adayları etkinlik planlamalarında program bilgisinin önemli olduğunu vurgulamışlardır (Gömleksiz ve Kay, 2019). Program içerisinde yer alan içeriklere hâkim olduklarında planlamayı daha rahat bir şekilde yapabilmektedirler. Oysaki, etkinlik planlama sürecinde öğretmen adaylarının hazırladıkları etkinlik planlarının MEB programının genel amaç ve ilkeleri ile uyumluluğu incelendiğinde, öğretmen adaylarının çelişkiler yaşamakta olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda uyumsuzluğun nedenleri öğretmen adaylarının çocukların gelişim özelliklerini yeterince bilmemeleri, Etkinlik Kitabı'nın Okul Öncesi Eğitim Programı'nın (MEB, 2013) önerdiği dengeli dağılımı içermemesi, öğretmen adaylarının belirli etkinlik türlerinde kendilerini daha yeterli hissetmeleri ve etkinliklerin çoğunlukla sınıf içinde olacak şekilde ortak kabule göre yani uygulamada daha çok gözlemedikleri biçimiyle etkinlikleri planlamaları olarak açıklanabilir.

Çocukların gelişim özelliklerinin bilinmesi, etkinlik planlama sürecinde önemli bir adımdır. Öğretmen adayları çocukların gelişim özelliklerini bildikleri oranda etkinlik planlama sürecine başarılı olacaklarını düşünmektedirler (McCray ve Chen, 2012). Okul öncesi eğitim programında planlanacak etkinliklerin çocukların gelişim düzeylerine uygun şekilde hazırlanması gerektiği vurgulanmış ve tüm yaş gruplarının gelişim özellikleri ve bunlara uygun kazanım göstergeler paylaşılmıştır (MEB, 2013). Çalışma kapsamında seçimlerinde serbest bırakılan öğretmen adaylarının çocukların gelişim özellikleri hakkında yetersiz hissettikleri için yanlış karar verme kaygısı ile büyük yaş grubuna göre etkinlik planladıkları ön plana çıkmıştır. Öğretmen adaylarının küçük yaş grubu çocuklarına yönelik bir çekinceleri olduğu görülmüştür. Bunun temel nedeninin öğretmenlik eğitimlerinde küçük yaş grubu çocukları tanıma ve deneyimleme fırsatı bulamamaları ve bu gruptaki çocuklarla çalışmak için kendilerini hazır hissetmemeleri olduğu düşünülebilir (Sağır ve Arslan, 2017).

Roopnarine ve Johnson (2012), çocukların tüm gelişim alanlarında desteklenmesinin önemine vurgu yapmış ve "bütün çocuk" kavramını ön plana çıkarmıştır. "Bütün çocuk" kavramı gelişmekte olan bir çocuğun sahip olduğu farklı gelişim alanlarına (bilişsel, dil, sosyo-duygusal, motor gibi) ve benlik kapasitesine odaklanmak olarak tanımlanabilir. Okul öncesi öğretmenleri "bütün çocuğu" göz önünde bulundurarak, tüm gelişim alanlarında dengeli bir dağılım ile kazanım göstergeleri seçmesi ve etkinlik planlama sürecine yansıtması gerekmektedir (McCray ve Chen 2012; Tuğluk ve Özkan, 2019). Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının gelişim alanlarına göre kazanımları seçmelerinde belirli yönelimlere sahip oldukları görülmüştür. Okul öncesi program kitabı ve etkinlik kitabı incelendiğinde ise program kitabında vurgulanan unsurlara (büyük grup/ küçük grup ve bireysel etkinlik çeşitlerine dengeli bir şekilde yer verilmesi, çocuk gelişiminde dış mekânın önemi, gelişim alanlarına dengeli bir şekilde yer verilmesi vb.) etkinlik kitabında dikkat edilmediği ve hem yaş grupları açısından hem de yukarıda bahsedilen unsurlar açısından dengeli bir dağılımda bulunmadığı görülmüştür (Büyüktaşkapu Soydan, 2019). Yılmaz ve diğerleri (2021), çalışmalarında okul öncesi eğitim etkinlik kitabında yer alan etkinlik planlarında en fazla bilişsel kazanımların, en az öz bakım becerilerine ilişkin kazanımların tercih edildiğini belirtmişlerdir. Buna paralel olarak bu çalışmada da öğretmen adaylarının bir yönlendirme yapılmaksızın kendilerinden tasarlamaları istenen etkinlik planlarında kullandıkları kazanımların yaklaşık yarısına yakını (%43) bilişsel kazanımlar oluşturmaktadır. Özbakım becerilerine ve sosyal-duygusal gelişime yönelik kazanımların ise çok azının kullanıldığı tespit edilmiştir. Program ve Etkinlik Kitabını iki temel kaynak olarak kullanan öğretmen adaylarının etkinliklerindeki var olan uyumsuzluk bu çelişkiden kaynaklı olabilir.

Okul öncesi eğitim sınıflarında uygulamaların farklı etkinlik çeşitlerinde ve farklı grup büyüklüklerine göre dengeli seçilerek yapılması önerilmektedir (MEB, 2013). Büyüktaşkapu Soydan (2019), çalışmada öğretmenlerin programın ve araştırmaların önerilerinin aksine daha çok büyük grup etkinliklerine yer verdiğini ve etkinlik türlerini dengeli dağıtmadıklarını vurgulamıştır. Benzer olarak, bu çalışmada yer alan öğretmen adaylarının da etkinlik planlarını daha çok büyük grup etkinliği olarak tasarladıkları ve çok sınırlı sayıda küçük grup etkinliği tasarladıkları tespit edilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının, etkinliklerinde bireysel etkinliklere ise hiç yer verilmediği fark edilmiştir. Bu durumun nedeninin, öğretmen

adaylarının büyük grup etkinliğinin uygulamasını daha kolay bulması ve büyük grup etkinliklerinde kendilerini daha yeterli hissetmesi olduğu düşünülmektedir. Çocukların bireysel farklılıklarının ve gelişim özelliklerinin etkinlik planlamalarında göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Çocuklara sağladığı katkılarında dolayı, etkinlik planlamalarında büyük veya küçük grup etkinliklerinin yanında özellikle bireysel etkinliklere de yer verilmelidir (McCray ve Chen 2012; Roopnarine ve Johnson, 2012). Öğretmen adayları da etkinliğin tüm sınıfta uygulanıyor olması ve bütün çocukların öğretmenin gözü önünde aynı anda aynı şeyi yapması nedeni ile sınıf yönetiminin büyük grupta daha kolay sağlanabileceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle küçük grup veya bireysel etkinlikleri tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Büyük grup dışındaki etkinliklerin daha titiz ekip çalışması gerektirmesi ve çocuklar arasındaki anlaşmazlıkları çözümlenmekten kaçınmaları da bu etkinlik türlerini tercih etmemeleri için önemli sebeplerden sayılabilir. Etkinlik planlamalarında grup büyüklüğünün seçimindeki dengesizliğin bir diğer nedeni ise örnek etkinlik kitaplarının ve hazır planların yoğun olarak büyük gruplara göre tasarlanmasıdır. Bu durum da uygulayıcıları yanlış yönlendirebilmektedir (Alabay ve Yağan, 2015; Sadık ve Dikici Sığırtmaç, 2016; Ünver ve Erdamar, 2015).

Son olarak, okul öncesi programında etkinliklerin çevresel koşullara uygun olarak ve mümkün oldukça açık havada yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB,2013). Fakat benzer çalışmada (Büyüktaşkapu Soydan, 2019) olduğu gibi bu çalışmada da öğretmen adayları etkinliklerin büyük çoğunluğunu iç mekânda olacak şekilde tasarladığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının dış mekân ve dış mekânda etkinlik uygulamaları konusunda çocukların kaza riskleri, hastalanmaları ve olası diğer tehlikeler gibi belirli kaygıları bulunmaktadır. Bu kaygılar, öğretmenlerde aile baskısından kaynaklı olmaktadır (Ünver ve Erdamar, 2015; Sadık ve Dikici Sığırtmaç, 2016). Ailelerin baskısından dolayı öğretmenlerin yaşadıkları bu kaygıları, bu baskıya maruz kalmayan öğretmen adaylarının da yaşaması onların kullandıkları hazır planlar ile açıklanabilir.

Üçüncü ve son tema ise '*öğretmen adaylarının deneyim sahibi olmasının planlama sürecinde olumlu yeri olmasıdır*'. MEB (2017), öğretmenlerin mesleklerini etkili bir şekilde yürütebilmeleri için gereken becerileri hizmet öncesi eğitimlerde kazanmaları gerektiğini belirtmektedir. Işıkoğlu'nun (2008) çalışma sonucuna benzer olarak, bu çalışmanın bulguları incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının da lisans eğitimleri sonunda mesleğe hazır olma endişesi taşıdıkları görülmüştür. Öğretmen adayları daha önce edindikleri okul öncesi eğitim deneyimlerinin, onların etkinlik planlama sürecine olumlu katkı sağladığını belirtmektedirler. Edindikleri bu deneyimlerin etkisiyle etkinlik planlamanın uygulama ile birlikte yürütülmesinin önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Öğretmen adayları etkinlik planlarken kendilerini bir seçim yapma ve karar verme sürecinde bulmuşlardır. Program içerisinde yer alan öğelerden eğitim verdiği çocuklara ve ortama uygun olanlarına karar vermek için bir çaba içerisinde olduklarını belirtmişlerdir (Sağır ve Arslan, 2017). Bu karar verme çabasının deneyim eksikliği nedeniyle oldukça zorlayıcı olduğuna vurgu yapmışlardır. Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarına hem uygulama öğretmenini gözlem imkânı hem de kendi meslekleri ile ilgili belirli inançları geliştirme fırsatı sunmaktadır. Ancak deneyim fırsatı yakaladıkları bu noktada öğretmen adaylarının olumlu öğretmen modelleri ile karşılaşmasının önemi büyüktür. Bu çalışmada öğretmen adayları olumlu öğretmen modelleri gördüklerinde teorik ve pratik bilgiyi bir uyum içinde harmanlayabildiklerini ve hatalarını fark edip düzeltebildiklerini ifade ederken olumsuz öğretmen modelleri gördüklerinde edindikleri teorik bilginin aksine yaptıkları gözlemlerin paralelinde uygulama yapmaya eğilimleri olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan bir başka çalışmada da araştırmanın sonucunu destekler nitelikte, öğretmen adaylarının olumlu öğretmen modelleri görememelerinin, onların başarısında önemli bir engel olduğu ifade edilmiştir (Tanrıverdi Kış ve diğerleri, 2014). Bu çalışmada öğretmen adayları ayrıca uygulama derslerinin artması, kazanım ve göstergelerin kendi algıladıkları tanımın yanı sıra ne anlama geldiğiyle ilgili daha çok uygulamaya ve örneklerle yer verilmesi gerektiğine ilişkin görüşler belirtmişlerdir. Bu durum, Gürler ve Tekmen'in (2020) çalışmasındaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Çalışmaya katılan öğretmen adayları teorik derslerin yanında uygulamalı derslerin önemine vurgu yapmış ve uygulamalı derslerin kendilerini mesleklerine daha hazır hissetmelerine katkı sağladığını ve uygulama ile edinilen bilgilerin daha kalıcı

olduğunu belirtmişlerdir.

Gömlüksüz ve Kay'ın (2019) araştırmasında elde edilen bulgulara paralel olarak, araştırma bulguları öğretmen adaylarının etkinlik planında yer alan boyutlara (yaş grubu, uygulama şekli, kazanım ve göstergeler, kavramlar ve diğerleri) karar verirken daha çok kendilerine uygunluğunu göz önünde bulundurduklarını, uygularken kolay olacağını düşündükleri boyutları tercih ettiklerini göstermektedir. Öğretmen adaylarının tasarlamış olduğu etkinliklerin, çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda gelişim özellikleri dikkate alınarak planlanmadığı; etkinliklerin çocuk merkezli olmaktan uzak, aksine öğretmen merkezli planladığı görülmektedir. Bu araştırma bulgusu Purtaş ve Duman'ın (2017) okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik uygulama süreçlerini incelediği araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma verilerine göre öğretmen adayları etkinlik planlama sürecinde mesleki gelişimin ve aldıkları lisans eğitiminin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Çalışmada öğretmen adaylarının kendilerinde eksik buldukları ve planlama süreçlerine etkili bir şekilde yansıtamadıkları alanlar olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle çocukların gelişim özelliklerini bilme, buna uygun olarak planlama yapabilme, uygun grup büyüklüğünü ve etkinlik mekanını seçebilmenin etkinlik planı hazırlama sürecinde etkili olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmen adayları programı ve çocukların gelişim özelliklerini iyi bilmenin etkinlik planlama sürecindeki en güçlü noktalar olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışma sonrasında ortaya çıkan önemli bir diğer nokta ise öğretmen adaylarının deneyim edinme sürecini planlama ve uygulama için oldukça gerekli bulduklarıdır. Çünkü öğretmen eğitimi sırasında kazanabilecekleri deneyimlerin eksikliğinin kendilerini olumsuz yönde etkilediklerini belirtmişler ve bunu planlama sürecine de yansıtmışlardır.

Öneriler

Çalışmada veriler öğretmen adaylarından toplanmıştır. Öğretmenlerin de dahil edildiği çalışmalarla konunun daha derinlemesine incelenmesi sağlanabilir. Bundan sonraki araştırmalarda öğretmen adaylarının etkinlik planlama süreçlerindeki karar verme mekanizmalarını etkilediği düşünülen öğretmen öz-yeterliliklerinin tespit edilmesinin, programı daha işlevsel ve daha uygulanabilir hale getireceği düşünülmektedir.

Lisans ders programları hazırlanırken özellikle çocuğun gelişimi için önem arz eden fakat uygulamada ve yaşantıya aktarmada sorunlar yaşanan durumlar (örn. dış mekân kullanımı) göz önünde bulundurularak bir planlama yapılabilir. Benzer çalışmaların da dikkate alındığı bütüncül bir yaklaşımla program kitabı ve etkinlik kitabı yeniden gözden geçirilerek gerekli değişiklikler yapılabilir.

Günümüzde eğitim kalitesini ve okul başarısını artırmak için bir dizi reformlar gerçekleştirilmektedir. Müfredat/eğitim programları yenilenmekte, eğitim ortamları standartları geliştirilmekte ve öğretmen nitelikleri daha da iyileştirilmektedir. Bütün bu reformlarda en önemli rollerden birisini öğretmenler taşımaktadır. Çocukların gelişimlerine ve eğitimin niteliğinin artırılmasına katkıda bulunması amacıyla hazırlanan okul öncesi eğitim programı, öğretmenlerin eğitimleri sürecinde programı doğru anlaması ve uygulaması ölçüsünde mevcut okul öncesi eğitiminin hedeflerine ulaşmasını sağlayacaktır. Çalışmada ortaya çıkan temaların gösterdiği üzere öğretmen adaylarının çocukların gelişim özelliklerini bilmesi ve süreç içerisinde planlama ile ilgili deneyim sahibi olması onların uygulamalarına önemli katkı sağlayacaktır. Öğretmen adayı uygulama sırasında ne yapacağını bildiğinde kendini hazır hissedecek, ne yapacağını bilmesi mesleki gelişim konusunda ona güven verecektir. Kendine güvenen öğretmen adayı öğretmenlik mesleğini gelişim sürecini daha verimli ve zengin tecrübelerle geçirecektir. Program onun için bir pusula görevi görecektir, yol gösterici olacaktır. Bu nedenle öğretmen adaylarının programı uygulayabilecek kendi etkinliklerini planlayabilecek seviyede olması beklenmektedir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Bu çalışmada, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve makalenin yazım aşamasında araştırmacılar eşit oranda katkıda bulunmuştur.

Etik Kurul Kararı: Bu çalışma Trabzon Üniversitesi Bilimsel Araştırmaları Değerlendirme Kurulu tarafından

28.02.2022 tarihinde incelenmiş ve E-81614018-000-2200009570 sayılı karar ile uygun görülmüştür.

Çatışma beyanı: Araştırmada yazarlar arasında ya da diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve teşekkür: Bu araştırma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır

Kaynaklar

- Alabay, E., & Yağan Güder, S., (2015). Hazır planlarda yer alan fen etkinliklerinin okul öncesi eğitim programı temel özellikleri açısından incelenmesi. *The Journal of International Educational Sciences*, 4(4), 1-21. <https://dx.doi.org/10.16991/INESJOURNAL.96>
- Ammentorp, L., & Madden, L. (2014). Partnered placements: Creating and supporting successful collaboration among preservice teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 35(2), 135-149. <https://doi.org/10.1080/10901027.2014.905805>
- Aral, N., Kandır, A., & Can Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. Ya-Pa Yayın.
- Ateş, Ö., & Cevher Kalburan N. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılım çalışmalarına yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (55), 62-88.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 36-38.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Allyn and Bacon.
- Brown, C. S., Cheddie, T. N., Horry, L. F., & Monk, J. E. (2017). Training to be an early childhood professional: teacher candidates' perceptions about their education and training. *Journal of Education and Training Studies*, 5(6), 177-186. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i6.2308>
- Burke, P. J., Christensen, J. D., Fessler, R., McDonnell, J. H. & Price, J. R. (1987, April 20-24). The teacher career cycle: Model development and research report. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Washington, DC.
- Büyüktaşkapu Soydan, S. (2019). Okul öncesi eğitim etkinlik planlarının etkinlik çeşidi ve bireysel-küçük/büyük grup olarak planlanması açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1081-1092. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2585>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- D'Agostino, S. R., & Douglas, S. N. (2021). Preparation experiences of pre-service inclusive preschool teachers: a qualitative metasynthesis. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 43(2), 307-306. <https://doi.org/10.1080/10901027.2021.1902435>
- Dönmez, Ö., & Ramazan, O. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 29-45.
- Ekici, G. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları ile öğrenme biçimlerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 111-132.
- Gömlüksiz, M. N., & Kay, M. A. (2019). 2013 Okul öncesi eğitim programındaki kazanımların uygulamadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(1), 79-102.
- Gürler, S. A., & Tekmen, B. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilik algıları üzerine bir inceleme. *Başkent University Journal of Education*, 7(1), 158-168.

- Hill, C. E., Knox, S., Thompson, B. J., Williams, E. N., Hess, S. A., & Ladany, N. (2005). Consensual qualitative research: An update. *Journal of Counseling Psychology, 52*(2), 196-205.
- Işıkoğlu, N. (2008). The effects of a teaching methods course on early childhood preservice teachers' beliefs. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 29*(3), 190-203. <https://doi.org/10.1080/10901020802275260>
- Kalkan, A. (2021). Türkiye ve bazı gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri ve programlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 1-16. <https://doi.org/10.47770/ukmead.878302>
- Kanbay-Ak, G., Yıldırım, B., & Kadioğlu-Ateş, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının incelenmesi (Başakşehir ilçesi örneği). *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, (55)*, 89-108.
- Koca, Ş. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik etkinliklerine yönelik özyeterlilik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(40), 375-386.
- Koç, F., & Sak, R. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(1), 43-71.
- Köksal, O., Dağal, A. B., & Duman, Ö. A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science, 46*(4), 379-394.
- Krzywacki, H. (2009). *Becoming a teacher: Emerging teacher identity in mathematics teacher education. (Research Report 308)*. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20029/becoming.pdf?sequence=1>
- McCray, J., & Chen J. Q. (2012). Pedagogical content knowledge for preschool mathematics: Construct validity of a new teacher interview. *Journal of Research in Childhood Education, 26*(3), 291-307. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.685123>
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (4th ed.). Person.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2008). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlikleri*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Mueller, J. J., & File, N. K. (2015). Teacher preparation in changing times: one program's journey toward revision and revision. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 36*(2), 175-192. <https://doi.org/10.1080/10901027.2015.1030521>
- Murray, J., Swennen, A., & Kosnik, C. (Ed). (2019). *International research, Policy and practice in teacher education: Insider perspectives*. Springer International Publishing.
- Mutton, T., Hagger, H., & Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: the developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching, 17*(4), 399-416. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580516>
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. (2011). *NAEYC standards for initial and advanced early childhood professional preparation programs*. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/our-work/higher-ed/NAEYC-Initial-Professional-Preparation-Standards-Summary.pdf>
- Olgan, R., Alpaslan, Z. G., & Öztekin, C. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik sonuç beklentisi inançlarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim, 39*(173).

- Purtaş, Ö., & Duman, G. (2017). Okul öncesi eğitimde uygulanan hareket etkinlik planlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 11-29.
- Roopnarine, J., & Johnson, J. (2012). *Approaches to early childhood education*. Pearson Higher Ed.
- Sadık, F., & Dikici Sığırtmaç, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 631-664. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9630>
- Sağır, M., & Arslan, Z. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programını uygulamada karşılaştıkları sorunların düzeyi. *Scientific Educational Studies*, 1(1), 64-84.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Stake, R. (1995). *Case researcher roles, the art of case study research*. Sage Publications.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.
- Şahingöz, S., & Cobern, W. W. (2020). Science methods course influence on pedagogical orientations of pre-service science teachers. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(1), 114-136. <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.236.7>
- Tanrıverdi Kış, A., Dolunay Sarıca, A., & Gönül Akçamete, A. (2014). Eğitim fakülteleri öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının mesleki gelişim gereksinimlerine yönelik görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 1(2), 43-53.
- Tuğluk, M. N., & Özkan, B. (2019). Meb 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının 21. yüzyıl becerileri açısından analizi. *Temel Eğitim*, 1(4), 29-38.
- Ünver, G., & Erdamar, G. (2015). Türkiye'de erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin eğitim programı geliştirme sürecine katkıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16(1), 215-234.
- Yıldız, G. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik müzik eğitimi öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 396-407.
- Yılmaz, A., Akbaba, F. D., Halpınar, F. M., Oral, S., & Ünlü, A. U. (2021). Okul Öncesi Eğitim Etkinlik Kitabının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 343-385.
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2020, 18 Ağustos). Yök'ten Eğitim Fakültelerinin Müfredatlarına Yönelik Tarihi Karar. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BClterine-yetki-devri.aspx>
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2022). *Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

One of the main points of the teaching training is well equipped education of prospective teachers at universities, and this is very effective in the formation of the professional identity of the teachers (Burke et al., 1987). The fact that qualified teachers are trained only in institutions that provide qualified teacher training reveals the great responsibilities of these institutions (Seferoğlu, 2004). Future professional teachers who graduate from these schools play an important role in making the education process effective and of high quality. Therefore, an effective teacher education has an important role for teacher candidates to start their profession as well-trained teachers (Ammentorp & Madden 2014).

A preschool teacher plans, implements and evaluates a pre-school education program and can acquire these skills only with the qualified and comprehensive curriculum education they receive. In a study conducted with teacher candidates, it is emphasized that the courses given during teacher training have an important place in their education and training activities (Brown et al., 2017). Moreover, the content of the courses given during this education is shaped according to the changing sociological and cultural characteristics. The teacher candidates or preservice teachers should be trained as professionals who take into account the characteristics of the target group in the activities they will plan and implement when they start working with the kids (Mueller & File, 2015).

We aimed with this study to reveal how the preservice teachers' activity planning skills, which they will use in their professional practices, develop during their initial trainings. We can reveal the professional qualifications of teacher candidates by comparing the performance requested from them with the performance they practice. Early childhood education teachers have many responsibilities in their professional practices. Since these responsibilities directly affect development and education of children, policy makers and educators/researchers work to improve the teachers in these areas for which the teachers are responsible. The early childhood education program aims to keep education and development of children at the highest level. In order to achieve this goal, it is important for pre-service teachers to learn the program they will implement and reflect it on their practices.

Method

In this study, we used a case study, which is one of the qualitative research methods (Stake, 1995). We collected the data related to the study in the application environment and tried to capture the prospective teachers' perspectives on the planning processes and the process (Yin, 2002). We conducted this study with 50 pre-service teachers (46 females, 4 males) who took the Early Childhood Education Program course in the early childhood education department of a state university in the Eastern Black Sea region and who had no experience of implementing activities before. We conducted semi-structured interviews with 5 of these candidates. We obtained the data of the study by examining the activity plans of teacher candidates and semi-structured interviews. In this study, we used the 6-stage data analysis model introduced by Creswell (2009). In the coding phase of the data, we performed open, axial, and selective coding using Strauss and Corbin's (1990) coding paradigm.

Results

It has been revealed that student teachers mostly plan their activities for older children (60-72 months) in their activity plans, and they prefer indoor activities and large group activities. They stated that the reasons for their preference in this way were the ready-made plans they saw in the sources and the ease of working with older children. Due to their adequacy concerns, the student teachers preferred certain learning outcomes the most for their plans for example cognitive development learning outcomes. The preservice teachers emphasized that they had difficulty in preparing an activity plan for the development area of "self-care skills", which they preferred the least, and that they had very limited knowledge how to plan for this development area. It is seen that the areas that pre-service teachers find themselves lacking in planning affect the choices they make while planning activities and they use situations that are thought to be easier in their plans.

Three themes were emerged from the analysis of the coding data obtained: (1) Professional development plays an important role in event planning according to pre-service teachers, (2) pre-service teachers' knowledge of the program and the development of children are important in activity planning, (3) any previous experiences of pre-service teachers have a positive impact on the planning process. The findings of our research show that pre-service teachers select certain preferences during planning activities according to the program when it comes to choose age group, application method, achievements and indicators, concepts, etc. The findings also show that the activities were not planned according to the developmental characteristics of children, instead they were designed according to the student teachers' preferences. Therefore, most of the plans could be considered as a teacher-centered instead of child-centered.

Conclusion

According to the findings of the study, pre-service teachers emphasized that their professional development significantly affected the activity planning and implementation processes. It is argued that undergraduate education, which is the most basic element of teachers' professional development, has a direct impact on the implementation processes (Ammentorp & Madden 2014; Burke et al., 2009; Murray et al., 2019). According to MEB (2017), the teachers should acquire the necessary skills in pre-service training in order to carry out their profession effectively. When the findings of study were examined, it was seen that the pre-service teachers in the study group also had concerns about being ready for the profession at the end of their undergraduate education. According to NAEYC (2011), effective and meaningful activity planning in early childhood education is accepted as an important responsibility of the teacher in the education process. In this study, it was also seen that the pre-service teachers found themselves lacking in activity planning and there were points that they could not reflect on their practices. The necessity of considering the individual differences and developmental characteristics of children and the importance of the contribution of individual activities to children have been revealed (McCray & Chen 2012; Roopnarine & Johnson, 2012). However, it was noticed that the pre-service teachers in the study group did not include individual activities in their activities. The reason for this situation was that teacher candidates find it easier to implement large group activities and feel more competent in large group activities.