

**T.C.**  
**AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**2021-YL-039**

**TÜRKİYE AMERİKA VE FİNLANDİYA OKUL ÖNCESİ**  
**EĞİTİM SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

**Ayşegül KIZILKAYA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI**

**Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU**

**AYDIN-2021**

**T.C.**  
**AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

16/04/2021

Ayşegül KIZILKAYA

## ÖZET

### TÜRKİYE AMERİKA VE FİNLANDIYA OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Ayşegül KIZILKAYA

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

2021, XXI + 195 sayfa

Türkiye, ABD ve Finlandiya okul öncesi eğitim sistemlerinin incelenerek karşılaştırılmasının amaçlandığı bu çalışmada, öncelikle ülkelerin eğitim sistemlerinin amaç, politika ve ilkeleri araştırılmıştır. Ülkelerin okul öncesi eğitim sistemlerine ilişkin benzerlik ve farklılıklar; okul öncesi eğitimin amaç, politika ve ilkeleri, eğitim ortamları, eğitim programları, aile katılımı, ölçme ve değerlendirme sistemleri ve okul öncesi öğretmeni yetiştirme sistemleri üzerinden tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın son bölümünde tartışma ve öneriler başlığı adı altında Türkiye okul öncesi eğitiminin eksiklikleri ve sorunlarına değinilerek okul öncesi eğitimin daha nitelikli hale getirilebilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak belge analizi yoluyla gerçekleştiren bu çalışmada öncelikle araştırmanın amacı belirlenmiş ve bu amaca yönelik kaynaklar elde edilmiştir. Derleme kapsamında araştırma sorularına yönelik veriler doğrultusunda analiz yapılmıştır. Çalışmada karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında en sık kullanılan “yatay” yöntem uygulanmıştır. Ülkelerin okul öncesi eğitim sistemlerine yönelik veriler alt başlıklar halinde paralel olarak incelenmiştir.

Araştırmada yurt içi ve yurt dışında yayımlanmış makaleler, Eğitim Bakanlıklarının resmi siteleri, yurt içi ve yurt dışında yayımlanmış kitaplar, üniversitelerin resmi web siteleri, OECD, UNICEF, UNESCO ve WHO gibi pek çok resmi siteden veriler elde edilmiştir. Sayısal verilere ulaşmak amacıyla Milli Eğitim İstatistikleri, UNICEF, OECD, Eurostat, Eurydice ve NCES'nin (National Center for Education Statistics) istatistik verilerinden faydalanılmıştır. Elde edilen istatistik veriler gruplandırılmış ve alt başlıklar halinde ayrı ayrı karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalardan elde edilen bulgular neticesinde; Türkiye’de okul öncesi kurum sayısının Finlandiya ve ABD’nin oldukça gerisinde olduğu, öğretmen eğitimi

sisteminde ve aile katılım seviyelerinde farklılıklar olduğu gibi sonuçlar elde edilmiştir. Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim sisteminin sorunları ve eksikliklerinin belirlendiği bu çalışmada; öğretmen yetiştirme sistemi, okul öncesi eğitime finansal kaynak sağlanması, okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi ve okul öncesi eğitim programının daha esnek bir yapıda olması gerektiği gibi önerilerde bulunulmuştur.

**ANAHTAR SÖZCÜKLER:** Karşılaştırmalı eğitim, Okul öncesi eğitim programları, Okul öncesi eğitim sistemi,

## **ABSTRACT**

### **COMPARISON OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION SYSTEMS IN TURKEY, THE UNITED STATES AND FINLAND**

Ayşegül KIZILKAYA

MSc Thesis at Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

2021, XXI + 195 pages

In this research, early childhood education and care (ECEC) systems of Turkey, USA and Finland were analyzed comparatively according to their ECEC policies and principles, ECEC teacher education systems, physical environment, ECEC curriculum, assessment and evaluation systems and parent involvement strategies. Before that, the researcher was mentioned the aims, policies and principles of the education systems of the countries. In order to obtain more detailed information about ECEC systems of the countries, different elements are examined under sub-headings. With the comprehensive data obtained, similar and different aspects of ECEC systems of the countries are given in detail under sub-headings. In the last part of the study, under the title of “Discussion and Suggestions” the deficiencies and problems in the preschool education system of our country were mentioned and suggestions were given to contribute to the solution of these problems and to make the preschool education system more qualified.

This study was carried out through document analysis based on the qualitative approach with the most commonly used “horizontal” method in comparative education researches. In order to determine the similarities and differences between ECEC systems of the countries, the ECEC systems have been examined in parallel under sub-headings. Data were obtained from rich sources such as articles and books published in Turkey and abroad, official web sites of the Ministries of Education, official websites of universities, OECD, UNICEF, UNESCO and WHO. Statistical data were obtained from Ministry of Education of Turkey, UNICEF, OECD, Eurostat and NCES (National Center for Education Statistics). The statistical data obtained were grouped and compared separately under sub-headings. The results of the research showed that the number of ECEC centers in Turkey was far behind of the US and Finland. In addition, differences in family participation level and teacher training

systems were found. After comparison of the countries ECEC systems, the researcher made some suggestions such as providing financial resources to ECEC, improving the qualifications of teachers, making preschool education compulsory and making the ECEC curriculum more flexible.

**KEY WORDS:** Comparative education, Early childhood education curriculum, Early childhood education system,

## ÖNSÖZ ve TEŞEKKÜR

Ülkelerin sürdürülebilir ilerleme hedeflerine ulaşmasında eğitim sisteminin iyileştirilmesi en önemli faktörlerden biri olarak yer almaktadır. Son yıllarda Türkiye’de okul öncesi eğitime çok daha fazla önem verilmeye başlanmış ve bu doğrultuda okul öncesi eğitim sisteminde yenilikler ve düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan yenilik ve düzenlemeler dikkate alınarak, Türkiye okul öncesi eğitim sisteminin, yüksek eğitim standartlarına sahip olan Finlandiya ve eğitime büyük finansal yatırımlar yapan ABD’nin okul öncesi eğitim sistemleri ile kapsamlı olarak karşılaştırıldığı bu çalışmanın, Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim sisteminin bulunduğu konumun ve sahip olduğu sorunların belirlenmesine ve bu sorunların çözümü için hedefler konulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öncelikle yüksek lisans eğitimime başlama sürecinde büyük katkıları olan, araştırma konusunun belirlenmesinde ve çalışmanın ortaya çıkmasında beni özgür bırakarak bu çalışmanın özgün bir çalışma olmasını sağlayan saygıdeğer tez danışmanım Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU’ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezime sağladıkları değerli görüşleri ve önerileri için Prof. Dr. Ruken Akar VURAL ve Dr. Öğr. Üyesi Arif YILMAZ’a, yüksek lisans ders aşamasında almış olduğum dersler çerçevesinde bilgilerini ve deneyimlerini paylaşan değerli bölüm hocalarıma, yurtdışında yayımlanmış olan tez ve makalelere ulaşmamı sağlayarak tez kaynaklarımı zenginleştiren ABD’de yaşamakta olan değerli arkadaşım Doç. Dr. Sunday PETERS’a teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak, bu tez çalışmasının ortaya çıkmasında en büyük katkıları olan sevgili eşim Kadir, kızım Merve ve oğlum Can’a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

# İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	vii
ÖNSÖZ ve TEŞEKKÜR .....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xvii
TABLolar DİZİNİ.....	xviii
KISALTMALAR DİZİNİ .....	xx
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM.....	5
1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN TANIMI VE ÖNEMİ .....	5
1.1. Okul Öncesi Eğitimi .....	5
1.2. Okul Öncesi Eğitiminin Önemi .....	6
2. BÖLÜM.....	9
2. KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM .....	9
2.1. Karşılaştırmalı Eğitim Nedir?.....	9
2.2. Karşılaştırmalı Eğitimin Amaçları .....	10
2.3. Karşılaştırmalı Eğitimin Faydaları .....	10
2.4. Karşılaştırmalı Eğitimin Tarihsel Gelişimi .....	11
2.5. Karşılaştırmalı Eğitim Yöntemleri .....	12



2.6. Türkiye’de Karşılaştırmalı Eğitim.....	14
2.7. Okul Öncesi Eğitim Alanında Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmaları.....	16
3. YÖNTEM .....	18
3.1. Araştırma Modeli.....	18
3.2. Verilerin Toplanması.....	18
3.3. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	19
4. BÖLÜM.....	20
4. BULGULAR .....	20
4.1. Türkiye, Abd ve Finlandiya Eğitim Sistemlerinin Amaç, Politika ve İlkeleri .....	20
4.1.1. Eğitimin Evrensel Amaç, Politika ve İlkeleri.....	20
4.1.2. Türk Eğitim Sisteminin Amaç, Politika ve İlkeleri .....	21
4.1.3. ABD Eğitim Sisteminin Amaç, Politika ve İlkeleri (Iowa Eyaleti Örneği ile) .....	25
4.1.4. Finlandiya Eğitim Sisteminin Amaç, Politika ve İlkeleri.....	29
4.2. Türkiye, ABD ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Sisteminin Amaç, Politika ve İlkeleri .....	31
4.2.1. Okul Öncesi Eğitimin Evrensel Amaç, Politika ve İlkeleri.....	31
4.2.2. Türkiye Okul Öncesi Eğitiminin Amaç, Politika ve İlkeleri .....	32
4.2.3. ABD Okul Öncesi Eğitiminin Amaç, Politika ve İlkeleri .....	35
4.2.4. Finlandiya Okul Öncesi Eğitiminin Amaç, Politika ve İlkeleri.....	38
4.3. Okul Öncesi Eğitim Programları .....	41
4.3.1. Eğitim Programı .....	41

4.3.2. Okul Öncesi Eğitim Programı .....	43
4.3.3. Dünyada Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Yaklaşımlar .....	45
4.3.3.1. High scope okul öncesi eğitimi programı.....	45
4.3.3.2. Montessorri Okul Öncesi Eğitim Programı .....	46
4.3.3.3. Reggio Emilia Yaklaşımı .....	47
4.3.3.4. Waldorf Yaklaşımı .....	49
4.3.3.5. Bank Street Yaklaşımı.....	51
4.3.3.6. Proje Yaklaşımı .....	53
4.3.4. Türkiye’de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programları.....	56
4.3.5. ABD’de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programları (Iowa Eyaleti Örneği).....	59
4.3.6. Finlandiya’da Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programları (Helsinki Eğitim Programı Örneği ile).....	64
4.4. Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı .....	68
4.4.1. Aile Katılımı.....	68
4.4.2. Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımının Önemi Nedir? .....	69
4.4.3. Aile Katılımının Yararları .....	70
4.4.4. Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılım Stratejileri .....	71
4.4.5. Türkiye Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı .....	72
4.4.6. ABD Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı (Iowa Eyaleti Örneği).....	73
4.4.7. Finlandiya Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı .....	77
4.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı .....	79

4.5.1. Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programlarında Eğitim Ortamı .....	81
4.5.2. ABD Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamları (Iowa Eyaleti Örneği)....	84
4.5.3. Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamları (Helsinki EÇEB Eğitim Programı Örneği) .....	88
4.6. Okul Öncesi Eğitim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Sistemleri.....	90
4.6.1. Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Sistemi .....	92
4.6.1.1. Çocukların Değerlendirilmesi.....	92
4.6.1.2. Programın Değerlendirilmesi .....	93
4.6.1.3. Öğretmenin Kendini Değerlendirmesi.....	94
4.6.1.4. ABD Okul Öncesi Eğitim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Sistemleri (Iowa Eyaleti Örneği).....	94
4.6.1.5. Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Sistemleri (Helsinki EÇEB Eğitim Programı Örneği) .....	96
4.7. Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Sistemleri.....	98
4.7.1. Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Sistemleri .....	98
4.7.1.1. Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Politikaları .....	98
4.7.1.2. Kabul Şartları.....	99
4.7.1.3. Öğretmen Eğitimi Programı .....	100
4.7.1.4. Atama Kriterleri.....	102
4.7.1.5. Mesleki Gelişim.....	102
4.7.1.6. Öğretmenlerin Değerlendirilmesi .....	103

4.7.2. ABD Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Sistemleri (Iowa State Üniversitesi Örneği)	104
4.7.2.1. Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Politikaları	105
4.7.2.2. Kabul Şartları	105
4.7.2.3. Öğretmen Eğitimi Programı	106
4.7.2.4. Atama Kriterleri	107
4.7.2.5. Mesleki Gelişim	108
4.7.2.6. Öğretmenlerin Değerlendirilmesi	109
4.7.3. Finlandiya’da Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Sistemleri	110
4.7.3.1. Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Politikaları	110
4.7.3.2. Kabul Şartları	111
4.7.3.3. Öğretmen Eğitimi Programı	111
4.7.3.4. Öğretmen Atamaları	114
4.7.3.5. Mesleki Gelişim	114
5. SONUÇ VE KARŞILAŞTIRMA	116
5.1. Türkiye, ABD ve Finlandiya Eğitim Sistemlerinin Yapı, Amaç, Politika ve İlkeleri Açısından Karşılaştırılması	116
5.2. Türkiye, ABD ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Sisteminin Yapı, Amaç, Politika ve İlkeleri Açısından Karşılaştırılması	119
5.3. Türkiye, ABD ve Finlandiya’da Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Sisteminin Eğitim Programları Açısından Karşılaştırılması	122
5.4. Türkiye, ABD ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Sisteminin Aile Katılım Çalışmaları Açısından Karşılaştırılması	124

5.5. Türkiye, ABD ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Karşılaştırılması (Helsinki EÇEB Eğitim Programı Örneği ile).....	126
5.6. Türkiye, ABD ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Programlarında Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Sistemlerinin Karşılaştırılması (ABD-Iowa Eyaleti).....	128
5.7. Türkiye, ABD ve Finlandiya Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması (Iowa Eyaleti Örneği ile).....	131
5.7.1. Öğretmen Eğitimi Politikaları Açısından Karşılaştırılması.....	131
5.7.2. Kabul Şartları Açısından Karşılaştırılması.....	132
5.7.3. Öğretmen Eğitimi Programları Açısından Karşılaştırılması.....	133
5.7.4. Atama Kriterleri Açısından Karşılaştırılması.....	136
5.7.5. Mesleki Gelişim Açısından Karşılaştırılması.....	137
5.7.6. Öğretmenlerin Değerlendirilmesi Açısından Karşılaştırılması.....	138
5.8. Türkiye, ABD ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitiminin Bazı Veriler Açısından Karşılaştırılması (Iowa Eyaleti).....	139
6. TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	145
6.1. Öneriler.....	145
7. KAYNAKLAR.....	152
8. EKLER.....	184
Ek 1. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı Gelişim Gözlem Formu .....	184
Ek 2. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı Gelişim Raporu.....	185
Ek 3. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı Aylık Eğitim Planı Formatı	186
Ek 4 Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programı (Hacettepe Üniversitesi, 2020).....	187

<i>Ek 5. Iowa State Üniversitesi Erken Çocukluk Eğitimi Öğretmenliği Lisans Programı (Iowa State Üniversitesi, 2020b)</i> .....	189
<i>Ek 6. Iowa State Üniversitesi Erken Çocukluk Eğitimi Lisans Programı (Iowa State Üniversitesi, 2020b)</i> .....	190
<i>Ek 7. Iowa State Üniversitesi Erken Çocukluk Eğitimi Birleşik Program (Unified)</i> .....	192
<i>Ek 8. Turku Üniversitesi Erken Çocukluk Eğitimi Öğretmenliği Lisans Programı (3 yıl) (UTU, 2020).</i> ....	193
<i>Ek 9. Turku Üniversitesi Erken Çocukluk Eğitimi Öğretmenliği Lisans Programı (3 yıl) (UTU, 2020).</i> ....	194
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	195

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 4.1. MEB 2013 sınıf görseli .....	81
Şekil 4.2. Finlandiya okul öncesi eğitim kurumlarında oyun duvarı (Kangas, Harju-Luukkainen, Brotherus, Kuusisto, & Gearon, 2019) .....	89
Şekil 5.1. 2020 OECD raporuna göre 3-5 yaş okullaşma oranları .....	142
Şekil 5.2. OECD 2020 öğretmen-öğrenci oranı .....	143
Şekil 5.3. OECD raporuna göre okul öncesi eğitime ayrılan pay.....	143

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 4.1. Eyaletler Arası Zorunlu Eğitime Başlama Yaşı Sayısı ( <i>The Education Commission of The States [ECS], 2018</i> ) .....	37
Tablo 4.2. Anaokulunun Zorunlu ve Zorunlu Olmadığı ve Yönetmelikte Belirtilmeyen Eyaletler (ECS, 2018). .....	37
Tablo 4.3. Epstein aile katılım modeline göre okul öncesi eğitimde aile katılım seviyeleri. ....	69
Tablo 5.1. Türkiye, ABD ve Finlandiya Eğitim Bakanlıkları .....	116
Tablo 5.2. Türkiye, ABD ve Finlandiya Eğitim Bakanlıklarının sorumlulukları.....	117
Tablo 5.3. Türkiye, ABD ve Finlandiya Eğitim Sisteminin Amaçları .....	118
Tablo 5.4. Türkiye, ABD ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Sistemlerinin Amaçları.....	120
Tablo 5.5. Türkiye, ABD ve Finlandiya EÇEB ve Okul Öncesi Yaş Aralıkları.....	121
Tablo 5.6. Türkiye, ABD ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Boyutunda Karşılaştırılması .....	130
Tablo 5.7. Türkiye, ABD ve Finlandiya'nın üniversiteye giriş şartları (Iowa State Üniversitesi Örneği) .....	132
Tablo 5.8. Türkiye, ABD (Iowa State) ve Finlandiya okul öncesi öğretmenliği eğitim programında Alan Eğitimi, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür Ders Oranları .....	133
Tablo 5.9. Türkiye, ABD ve Finlandiya Öğretmen Eğitimi Programları Stajyer Öğretmenlik Deneyimi.....	136
Tablo 5.10. 2017-2020 yılları arası okul öncesi eğitim kurumu, öğretmen ve öğrenci sayısı .....	139
Tablo 5.11. 3-5, 4-5 ve 5 yaş gruplarına göre anaokulu okullaşma oranı (%) .....	139
Tablo 5.12. ABD Iowa eyaleti 2017-2020 yılları arası anasınıfı (kindergarten) sınıf sayısı, öğretmen ve öğrenci sayısı .....	140



Tablo 5.13. ABD Iowa eyaleti 2017-2020 yılları arası okullaşma oranları .....	140
Tablo 5.14. ABD Iowa eyaleti 2017-2020 yılları arası anaokulu (preschool) eğitimi sağlayan okul bölgesi (school districts) sayıları (Education, 2021).....	141
<i>Tablo 5.15. 2019 yılı Finlandiya okul öncesi okullaşma oranları (%) (EURYDICE Report, 2019).....</i>	<i>141</i>

## KISALTMALAR DİZİNİ

<b>ABD</b>	: Amerika Birleşik Devletleri
<b>ACT</b>	: American College Testing (Amerikan Kolej Testi)
<b>AÇEV</b>	: Anne ve Çocuk Eğitim Vakfı
<b>AKTS</b>	: Avrupa Kredi Transfer Sistemi
<b>BEP</b>	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
<b>DAP</b>	: Developmentally Appropriate Practices (Gelişime Uygun Uygulamalar)
<b>DEC</b>	: The Council for Exceptional Children's Division of Early Childhood (Erken Çocukluk Dönemi İstisnai Çocuk Bölümü Konseyi)
<b>ECEC</b>	: Early Childhood Education and Care (Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı)
<b>ECERS</b>	: Early Childhood Environmental Rating Scale (Erken Çocukluk Çevre Değerlendirme Ölçeği)
<b>EÇEB</b>	: Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı
<b>ESEA</b>	: Elementary and Secondary Education Act (İlk ve Ortaöğretim Kanunu)
<b>FNAE</b>	: Finnish National Agency for Education (Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı)
<b>FNBE</b>	: The Finnish National Board of Education (Finlandiya Milli Eğitim Kurulu)
<b>IBE</b>	: International Bureau of Education (Uluslararası Eğitim Bürosu)
<b>IDEA</b>	: Individuals with Disabilities Act (Engelli Bireyler Yasası)
<b>IPDM</b>	: The Iowa Professional Development Model (Iowa Profesyonel Gelişim Modeli)
<b>IQPPS</b>	: Iowa Quality Preschool Program Standards (Iowa Kalite Okul Öncesi Program Standartları)
<b>ISU</b>	: Iowa State University (Iowa State Üniversitesi)
<b>KPSS</b>	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
<b>LRE</b>	: Least Restrictive Environment (En Az Kısıtlayıcı Ortam)
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı

<b>MEGP</b>	: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi
<b>NAEYC</b>	: National Association for the Education of Young Children (Küçük Çocuklar için Eğitim Ulusal Birliği)
<b>NCES</b>	: National Center for Education Statistics (Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi)
<b>NCLB</b>	: No Child Left Behind Act (Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası)
<b>OBADER</b>	: Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi)
<b>OECD</b>	: Organization for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü)
<b>ÖABT</b>	: Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi
<b>ÖSB</b>	: Öğretmen Strateji Belgesi
<b>ÖSYM</b>	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
<b>PISA</b>	: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
<b>RTT</b>	: Race to the Top (Zirveye Yarış)
<b>SAT</b>	: Scholastic Aptitude Test (Skolastik Tutum Testi)
<b>UEN</b>	: Utah Education Network (Utah Eğitim Ağı)
<b>UNESCO</b>	: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu)
<b>UNICEF</b>	: United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)
<b>USDE</b>	: United States Department of Education (ABD Eğitim Bakanlığı)
<b>WHO</b>	: World Health Organization (Dünya Sağlık Örgütü)
<b>YÖK</b>	: Yüksek Öğretim Kurulu

# GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, amacı, önemi ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

## **Problem Durumu**

Ülkelerin eğitim politikalarını etkileyen en önemli unsurun ülkelerin yönetim şekli olduğu bilinmektedir. Her ülke kendi ideolojisine ve coğrafi konumuna uygun olarak kendi eğitim politikasını oluşturmaktadır. İyi bir eğitim sistemine sahip olan ülkelerin geleceğe yönelik politika, ekonomik ve toplumsal anlamda olumlu gelişmeler yaşadığı bilinmektedir. Bundan dolayı, birçok ülke eğitim sistemlerini iyileştirmek için birçok yenilik ve düzenlemeler yapmaktadır. Eğitim sistemlerinin iyileştirilmesini amaçlayan ülkeler, eğitim sisteminde dünya çapında başarılarından dolayı adından söz ettirmiş ülkelerin eğitim sistemlerini araştırmaktadır. Bu bakımdan, ülkelerin eğitim sistemlerinin araştırılmasında karşılaştırmalı eğitim alanı oldukça önemli bir yere sahiptir.

Petrov'un "Beyaz Zambaklar Ülkesi" Finlandiya'da tüm toplum eğitime verdiği önemle yoksul olan ülkerini kültürel olarak örnek bir ülke haline getirmiştir (Altaş, 2017) Bugün, dünyanın en başarılı eğitim sistemleri arasında yer alan Finlandiya'nın başarısı bir tesadüf değildir. TIMMS ve PISA gibi uluslararası değerlendirme sınavlarında elde ettiği başarılarla adından söz ettirmeye devam eden Finlandiya'nın eğitim sistemi dünyanın ilgi odağı haline gelmiştir. (Konan, Çetin ve Bozanoğlu, 2018). 2018 PISA sınavında Estonya ve Kanadayı takip ederek 3. sırada yer alan Finlandiya ilk 10 ülke arasındaki yerini korumaya devam etmiştir. Eğitime yaptığı yatırımlar ve yeniliklerle dünya çapında en üst sıralarda yer almayı hedefleyen USA 2018 PISA sınavında ilk 10 ülke arasına girmeyi başararak 9. sıraya yükselmiştir. Türkiye ise 31. sırada yer alarak OECD ortalamasının oldukça gerisinde yer almıştır (OECD, 2018). Türkiye, ABD ve Finlandiya 2018 PISA ortalamaları incelendiğinde, USA ve Finlandiya'nın ilk 10 ülke arasında yer aldığı; buna karşın Türkiye'nin OECD ortalamasının oldukça gerisinde yer alarak bahsi geçen ülkelerin başarısının oldukça gerisinde yer aldığı görülmektedir.

Kaliteli bir okul öncesi eğitimi gelecek yıllardaki başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Okul öncesi eğitime erken yaşlarda başlayan çocuklar eğitimin farklı aşamalarındaki süreçlerde daha başarılı olmaktadır (Anasız, Ekinci, & Anasız, 2018; Gayden-Hence, 2016) Okul öncesi eğitim aşamasının incelendiği bu araştırma ile okul öncesi okullaşma oranının %100'e yakın olduğu Finlandiya ve ABD'nin eğitimdeki başarılarının temelinde yatan nedenlerin anlaşılması amaçlanmıştır. Gelişmekte olan ülkeler kategorisinde yer alan ülkemiz okul öncesi eğitim sisteminin Finlandiya ve ABD ile karşılaştırılması, Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim sisteminin eksikliklerinin anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Amerika ve Finlandiya okul öncesi eğitim sistemini Türk okul öncesi eğitim sistemine uyarlamak değildir. Türkiye, ABD ve Finlandiya EÇEB sistemlerinin karşılaştırılması sonucunda elde edilen verilerin Türkiye'de uygulanan EÇEB sisteminin eksikliklerinin ve sorunlarının belirlenmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu veriler ışığında, Türkiye'de uygulanan EÇEB sistemine yönelik yapılan önerilerin EÇEB eğitim politikalarının belirlenmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

### **Problem Cümlesi**

Türkiye, ABD ve Finlandiya okul öncesi eğitim sistemlerinin arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

### **Alt Problemler**

- Ülkelerin eğitim sistemlerinin amaç, politika ve ilkeleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
- Ülkelerin okul öncesi eğitim sistemlerinin amaç, politika ve ilkeleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
- Ülkelerin okul öncesi eğitim programları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
- Ülkelerin okul öncesi eğitim sistemlerinde aile katılımına yönelik benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

- Ülkelerin okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarına yönelik benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

- Ülkelerin okul öncesi öğretmen yetiştirme sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

- Ülkelerin okul öncesi eğitim sisteminde uygulanan ölçme ve değerlendirme sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı Türkiye, ABD ve Finlandiya okul öncesi eğitim sistemlerinin farklı boyutlar açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve değerlendirilmesidir.

### **Araştırmanın Önemi**

Modernleşme süreci içerisinde bulunan ülkemizin hedeflerine ulaşmasında eğitim sisteminin iyileştirilmesi en önemli faktörlerden biri olarak yer almaktadır. Dünya çapında yüksek eğitim standartlarına sahip olan Finlandiya ve eğitime büyük finansal yatırımlar yapan ABD'nin okul öncesi eğitim sistemlerinin incelendiği bu çalışmanın, Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim sisteminin bulunduğu konumun ve sorunlarının belirlenmesine ve bu sorunların çözümü için hedefler konulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. "Gelişmekte olan ülkeler" konumunda bulunan Türkiye'de okul öncesi eğitimine son yıllarda daha çok önem verilmeye başlanmış ve bu doğrultuda okul öncesi eğitim sisteminde yenilikler ve düzenlemeler yapılmıştır. 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında okul öncesi 5 yaş için zorunlu olması ve dezavantajlı çocuklar için eşit imkanların sağlanmasına yönelik önlemler alınmasına karar verilmiştir (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

2018 OECD verilerine göre Türkiye'de 5 yaş için okullaşma oranı %67, Finlandiya'da %87'dir (OECD, 2018'a). Türkiye'de okul öncesi okullaşma oranı Finlandiya ve ABD'nin çok gerisinde kalmaktadır. 2020 Legatum Refah Endeksi'nin 167 ülkenin eğitim alanına ait verilerine göre; Türkiye 89., ABD 20. ve Finlandiya 5. sırada yer almaktadır (The Legatum Prosperity Index, 2020). Eğitim alanındaki sıralamasına bakıldığında Türkiye'nin ABD ve Finlandiya'nın oldukça gerisinde olduğu göze çarpmaktadır.

Finlandiya, eğitiminin kalitesini 2000’li yılların başından bugüne PISA sınavlarından dünya çapında başarı elde etmesi ile kanıtlamıştır. Dünyanın her yerinden eğitimciler ve akademisyenler Finlandiya eğitim sisteminin mucizesini anlamak için Finlandiya’ya akın etmektedir. Ulusal eğitim sistemleri arasında karşılaştırmalar yapan araştırmacılar, Fin eğitim sisteminin başarısının erken eğitim aşamasında, çocukların hayatlarının ilk yıllarında başladığı fikrinde birleşmektedir. Okul öncesi eğitim sistemlerinin çok boyutlu olarak incelendiği bu çalışma, Finlandiya eğitim sisteminin başarı mucizesinin anlaşılmasına, ABD’nin eğitim sistemini iyileştirmesine yönelik yapmış olduğu yeniliklerin etkisinin anlaşılmasına yardımcı olarak Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim sisteminin eksikliklerin ve uygulanabilecek yöntemlerin belirlenmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma, Türkiye, ABD ve Finlandiya’da mevcut eğitim sistemi ve okul öncesi eğitim sisteminin amaç, politika ve ilkeler yönünden incelenmesi yanında; okul öncesi eğitimde aile katılım yöntemlerinin, eğitim ortamlarının, öğretmen yetiştirme sistemlerinin, eğitim programlarının ve uygulanan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin incelenmesi ile sınırlıdır. Bu çalışma, merkezi bir eğitim sisteminin bulunmadığı ABD’nin eyaletlere göre hatta okul bölgelerine göre değişen eğitim sistemleri arasından Iowa eyaleti okul öncesi eğitim sisteminin incelenmesi ile sınırlandırılmıştır. Türkiye Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği, ABD Iowa State Üniversitesi Erken Çocukluk Eğitimi ve Finlandiya Turku Üniversitesi Erken Çocukluk Öğretmen Eğitimi eğitim programları okul öncesi öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılmasında kullanılmıştır. Okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırılmasında yaş aralıkları dikkate alınarak 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, Iowa Kalite Anaokulu Standartları (Iowa Quality Preschool Standards-IQPPS) ve 2018 Helsinki EÇEB Eğitim Programı’nın (2018 Helsinki’s Curriculum for Early Childhood Education and Care) eğitim programı ve standartları ile sınırlandırılmıştır.

# 1. BÖLÜM

## 1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN TANIMI VE ÖNEMİ

### 1.1. Okul Öncesi Eğitimi

Geçmiş insanlık tarihine dayanan eğitim bir bilim dalı olarak kabul edilmektedir. Dewey'in eğitim felsefesine göre eğitim, doğumla birlikte başlayıp çocuğun deneyimleri ile kazandığı bilgilere yenilerini ekleyerek yaşam boyu devam eden bir süreci kapsamaktadır. Planlı bir şekilde gerçekleştirilen eğitim ise formal eğitim olarak bilinmektedir. Formal eğitimin ilk basamağını planlı bir programın uygulandığı okul öncesi eğitim oluşturmaktadır(Sikandar, 2015; Seven, 2016).

XVI. Milli Eğitim Şurası'nda okul öncesi eğitim, "0-77 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkanları sağlayan; onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim süreci" olarak tanımlanmıştır.

Oğuzkan ve Oral (2002) okul öncesi eğitimi, "doğumdan ilköğretime kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş grubu çocukların bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan; onların fiziksel, sosyal, duygusal, dil ve zihinsel gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim süreci" olarak tanımlamıştır.

Aral, Kandır ve Can Yaşar (2000) göre okul öncesi eğitim, "doğumdan zorunlu eğitim yaşına kadar süreci kapsayan ve yaşamın sonraki yıllarında önemli roller oynayan, bedensel, sosyal-duygusal, psikomotor, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği gelişim ve eğitim sürecidir."

UNESCO'nun tanımı ile okul öncesi eğitim, çocuğun gelişiminde önemli bir süreç olarak kabul edilen doğumdan ilköğretim üçüncü sınıfa kadarki (0-8 yaş) sürecini kapsayan dönemde çocukların resmi veya resmi olmayan kurumlarda eğitim almasıdır (UNESCO, 2020).



Tüm bu tanımlar incelendiğinde; okul öncesi eğitim çocukların bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerini desteklemeye yönelik zengin ve uyarıcı çevre imkanları sağlayan, çocuklara kendi kültürel altyapıları doğrultusunda eğitim veren ve zorunlu eğitim aşamasına hazırlayan bir eğitim süreci olarak tanımlanabilmektedir.

## **1.2. Okul Öncesi Eğitiminin Önemi**

Yaşamın ilk yıllarında istikrarlı, duyarlı ve zengin uyarıcıların bulunduğu bir çevrede olumlu deneyimler edinen çocuklar ruhsal ve fiziksel yönden daha sağlıklı bireyler olarak yetişmektedir. Olumsuz deneyimlerle yetişen çocuklar ise yetişkinlik döneminde kalıcı stres, kronik hastalık veya gelişim gerilikleri gibi sorunlarla karşılaşmaktadır (Poyraz & Dere, 2003).

UNESCO, erken çocukluk döneminin 0-8 yaş aralığını kapsadığını ifade etmektedir. Bu dönem çocuğun beyin gelişiminin en hızlı olduğu ve çevresinden en çok etkilendiği dönemdir (UNESCO, 2020). Bu yıllarda edinilen olumlu deneyimler daha sonraki yıllardaki başarıyı destekleyecek, olumsuz deneyimler ise başarısızlığı tetikleyecektir. Bu bakımdan erken çocukluk eğitimi çocukları ilköğretime hazırlamanın çok ötesinde bir anlam ifade etmektedir. John Dewey, çocuklara eğitici bir ortam sunulmasının tek başına etkili olamayacağı ve öğretmenlerin çocukları yönlendirmesi gerektiğini savunmuştur. Sistemli ve bilinçli bir okul öncesi eğitimi çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesine yardımcı olmaktadır (Sikandar, 2015; MEB, 2013).

Yüksek kalitede bir okul öncesi eğitiminin öğrenme ve motivasyon üzerinde kalıcı etkileri bulunmaktadır. Hayatın ilk yıllarındaki deneyimler okul öncesi eğitim ile birleştirildiğinde çocuğun yaşam boyu kullanacağı temel beceri ve alışkanlıkları edinmesine yardımcı olacaktır. Zorunlu eğitim yaşına kadar herhangi bir eğitim almamış bir çocuk olumlu deneyimlerden mahrum kalmış olacaktır. Bu nedenlerden dolayı, okul öncesi eğitim ertelenecek bir süreç değildir ve tüm eğitim aşamalarının en önemli basamağı olarak kabul edilmektedir (Uyanık Balat, 2016; Poyraz & Dere, 2003; Oktay, 1990).

Çocuklar birer sosyal varlık olarak dünyaya gelmektedir. Çocuklar kim oldukları ve neler yapabilecekleri konusunda sosyal etkileşimler yoluyla bilgi sahibi olmaktadır. İnsan ilişkilerini ve yaşadıkları toplumun kurallarını erken çocukluk döneminde öğrenirler. Oyun

ortamında kendini kabul ettirmeyi, başkalarını olduğu gibi kabul etmeyi, empati kurmayı, başkalarının haklarına saygı duyarken kendi haklarını da korumayı ve ben merkezci bir dünyadan çıkıp empati kurma yeteneğini geliştirdiği bir dünyaya adım atarlar. Okul öncesi dönemi çocuğun sosyal becerileri öğrenmesinde önemli bir dönemdir. Okul öncesi kurumuna giden bir çocuk, aile içinde almış olduğu kültürün dışında genel kültür kurallarına dayanan sosyal bir çevre içinde gelişimine devam eder. Çocuk bu çevre içinde ahlaki ve sosyal kuralları yaşayarak öğrenme şansına sahip olur. Sosyalleşme toplum içinde gerçekleşir ve okul öncesi eğitimi çocukların sosyalleşmesine fırsat verir. Okul öncesi eğitime devam eden çocuk bulunduğu sınıf ortamında hangi davranışlarının kabul gördüğünü ve hangi davranışların kabul görmediğini okul ortamında etkileşim içinde olduğu öğretmeni ve yaşlılarından aldığı olumlu veya olumsuz geri bildirimler ile öğrenir (Oğuzkan & Oral, 2002; Sarıçam & Halmatov, 2012; Stein & Soderman, 1998; Senemoğlu, 1994).

Vygotsky çocuğun bilişsel kapasitesinin yanında çevresi ile etkileşime geçerek geliştirdiği “gelişmeye açık alan” (zone of proximal development) kavramını getirmiştir. Çocuğun yardım almadan problem çözme kapasitesi ve yetişkin yardımı alarak yapabildiklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Yetişkin yardımı kilit noktadır. Bu nedenle öğretmen çocukların becerilerini geliştirmelerinde sistemli olarak yardımcı olmalıdır. Vygotsky’ye göre gelişimsel süreç kendiliğinden oluşmamaktadır ve sosyal etkileşim ve eğitim biçimleri kritik bir rol oynamaktadır. Çocukların gelişimini dış ve iç etkenler eşit derecede etkilemektedir (Gonzalez-Mena & Eyer, 2000).

Yaşamın ilk yıllarında beyin gelişiminin en hızlı olduğu dönemde destek alamayan çocukların gelişimi ciddi bir şekilde etkilenmektedir. Dezavantajlı çocuklar için okul öncesi eğitimi; erken müdahale yöntemlerinin uygulanmasına, sağlık, büyüme, bilişsel ve sosyal gelişimlerinde iyileşmelerine yardımcı olmaktadır. Yaşamın ilk yıllarında destek alan çocuklar akademik okul hayatında daha başarılı olmaktadır. Yetişkin olarak, erken çocukluk döneminde destek alamayan çocuklara göre daha yüksek bir yaşam kalitesi, düşük suç oranları ve sağlık açısından daha iyi bir durumda olan bireyler olarak yetişmektedir (UNICEF, 2013; WHO, 2020).

Bruner, çocukların yeni kavramlar öğrenmelerinde yetişkinlere bağımlı oldukları ve onlardan aktif olarak destek almaları gerektiği görüşündedir. Ancak çocuk beceri geliştirip

bağımsızlaştıkça çocuğa verilen destek yavaş yavaş azaltılmalıdır. Çocuk ve yetişkin arasındaki bu iletişim yapılandırılmış bir etkileşim biçimidir. Bruner'in teorisini eğitime uygulamada öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler çocuklara yeni şeyler öğrenmelerinde sürekli fırsatlar sunmalıdır. Her çocuğun gelişimsel seviyesinin farkında olmalı ve bireysel destek sağlanmalıdır. Okul öncesi eğitim öğretmen ve çocukların etkileşime geçmesini sağlamaktadır (Wheeler, 2020).

Yaşadığımız toplumda kültürel yönden benzerliklerimiz olsa da her toplumda alt kültürler mevcuttur. Piaget çocukların altı yaşına kadar kültürel farklılıkları anlayamadıklarını ve okul öncesi eğitimin kültürel farklılıkları anlayabilmede fırsat olduğunu savunmuştur. Okul öncesi eğitimi çocukların toplum içinde daha geniş bir kültürel kavramla tanışmasına yardımcı olmaktadır (Gonzalez-Mena & Eyer, 2000; Senemoğlu, 1994).

Okul öncesi kurumları sadece çocukların gelişimlerine değil aynı zamanda ailelerin de çocuk bakımı ve eğitimi konusunda bilinçlenmesine yardımcı olmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları aileler için eğitici etkinlikler sağlamaktadır. Çocuklarının eğitim sürecine katılan ailelerin çocuklarının bilgi ve becerilerini arttırdıkları ve akademik olarak daha başarılı olduğu bilinmektedir (Uyanık Balat, 2016).

Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı çocuklar eğitici kitap, oyuncak ve oyunlardan mahrum kalmaktadır. Erken çocukluk dönemindeki yoksulluk çocuğun gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Dezavantajlı çocukların okul öncesi eğitim kurumundan faydalanmasının kısa ve uzun vadede faydaları bulunmaktadır (Bakken, Brown, & Downing, 2017).

## 2. BÖLÜM

### 2. KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM

#### 2.1. Karşılaştırmalı Eğitim Nedir?

1800'lü yılların başında duyulmaya başlayan ve farklı araştırmacılar tarafından birçok tanımı yapılan karşılaştırmalı eğitimin ortak bir tanımı bulunmamaktadır. Karşılaştırmalı eğitimin uluslararası eğitim ile eş anlamlı olarak kullanılması ve karşılaştırmalı eğitimin sosyal bilimlerin bir alanı mı yoksa bir disiplin dalı mı olduğuna ilişkin fikir ayrılıklarının bulunması karşılaştırmalı eğitimin ortak bir tanımının yapılmasına engel olan unsurlardandır.

Türkoğlu (1985) karşılaştırmalı eğitimi bir disiplin dalı olarak tanımlamaktadır. Karşılaştırmalı eğitim farklı kültürler ve farklı ülkelerde, iki veya daha fazla eğitim sistemi arasındaki benzerlik ve farklılıkların belirlenmesine yardımcı olmaktadır.

Lauwerys, Varış ve Neff (1979)'in görüşüne göre karşılaştırmalı eğitim, bir veya birden fazla ülkenin eğitim sisteminin karşılaştırılarak aralarındaki benzerliklerin ve farklılıkların belirlenmesidir. King(1979), farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerinin karşılaştırılarak benzer problemlerin saptanması, bu problemlerin nasıl meydana geldiği ve çözüm yollarının da ülkelere göre farklı olabileceğini ortaya çıkarmak amacıyla karşılaştırmalı eğitim çalışmalarından faydalandığını belirtmiştir.

Erdoğan(2003), karşılaştırmalı eğitimi, ülkelerin eğitim sistemlerinin neden başarılı veya neden başarısız olduğunu veya bazı eğitim sistemlerinin nasıl siyasi baskı altında kaldığını anlamak amacıyla yapılan araştırmaların bir bütünü olarak tanımlamıştır. Ergün (1985) karşılaştırmalı eğitimi; farklı kültür, ülkeler veya toplumların eğitim sistemlerini birkaç yönden veya bütün olarak benzer ve farklı yönlerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda kendi eğitim politikalarının şekillendirilmesinde, eğitim reformlarında veya uluslararası ilişkilerin iyileştirilmesinde faydalanılan bir bilim dalı olarak nitelendirmiştir.

Getao (1996) karşılaştırmalı eğitimi, farklı ülkelerin eğitim sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları anlamaya çalışan bir bilim dalı olarak tanımlarken, Noah ve Eckstein (1969) karşılaştırmalı eğitimi; farklı ülkelerin eğitim sistemleri hakkında edinilen verilerin yanında sosyal bilimlerin, eğitimin ve uluslararası çalışmanın kesişimi olarak

tanımlanmaktadır.

Karşılaştırmalı eğitim dalının kabul gören en yaygın tanımını bu alanda önemli bir yer edinmiş olan Isaac Kandel yapmıştır. Kandel karşılaştırmalı eğitimi “*ulusal eğitim sistemleri arasındaki farkı ortaya çıkaran güçlerin analiz edilmesi ve bu güçlerin karşılaştırılması*” olarak tanımlamıştır (Balcı, 2018).

## **2.2. Karşılaştırmalı Eğitimin Amaçları**

Bireylerin gelişimine katkı sağlamak için karşılaştırmalı eğitim araştırmalarından yararlanıldığını savunan King (1979), 1960’lı yıllarda karşılaştırmalı eğitimin amacını temsil etmiştir. Demirel (2000) karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının farklı ülkelerin eğitim sistemlerinden veriler elde ederek kendi eğitim politikalarının belirlenmesine katkıda bulunmak amacıyla yapıldığını savunmuştur. Bazı ülkeler diğer ülkelerin güçlü olmasının nedenini eğitim sistemlerinin güçlü olmasına bağlamıştır. Bundan dolayı, eğitim sistemleri üzerine yapılan yenilikler ve düzenlemelerde genellikle güçlü ülkelerin eğitim alanındaki deneyimlerinden faydalanılmaktadır (Ergün, 1985).

Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları toplumun daha geniş sosyal, politik ve ekonomik sektörleri arasındaki ilişkilerin doğasını anlamamıza yardımcı olup, eğitim sistemleri ile öğrenme topluluklarını sosyal bağlamları içinde tanımlamaktadır (Crossley & Broadfoot, 1992).

Noah ve Eckstein’a (1969) göre karşılaştırmalı eğitimin amaçları şu şekildedir;

- Eğitim sistemlerini, süreçlerini veya sonuçlarını tanımlamak.
- Eğitim kurumlarının ve uygulamalarının geliştirilmesine yardımcı olmak.
- Eğitim ve toplum arasındaki ilişkileri vurgulamak.
- Dünya çapında geçerli olan eğitim hakkında genel ifadeler oluşturmak.

## **2.3. Karşılaştırmalı Eğitimin Faydaları**

Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları eğitim sistemine yönelik geniş bir bakış açısı sağlayarak problemlerin daha iyi analiz edilmesine, eğitim politikalarının belirlenmesine ve eğitim ile ülkenin kalkınması arasındaki bağlantının anlaşılmasına yardımcı olmaktadır.

Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları ülkelerin eğitim standartları hakkında derinlemesine bilgi sunmaktadır (Türkoğlu, 1998). Okullarda verilen derslerin içerikleri, değerlendirme sistemleri, öğretmen nitelikleri, özel gereksinimli ve üstün zekalı öğrencilere sunulan eğitim imkanları gibi kavramların anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (King, 1979). İki veya daha fazla eğitim sisteminin karşılaştırılması eğitim sistemleri hakkında daha çok bilgi edinmemizi sağlamaktadır (Demirel, 2000).

Son yıllarda teknolojinin hızlı ilerleyişi dünyanın hızla küreselleşmesine neden olmaktadır. Küreselleşen dünyada bir ülkede meydana gelen olaylar; sosyal, ekonomik veya siyasal yönden diğer ülkeleri de etkilemektedir. Küreselleşme ile birlikte yeni değerler ve tutumlar benimseyen insanlarla birlikte yeni kalkınma yolları açılmaktadır. Bu gelişmelerden eğitimi ayrı tutmak mümkün değildir. Ülkeden ülkeye değişiklik gösteren eğitim sistemleri de ortak paydada buluşmak zorunda kalmaktadır. Bu bakımdan günümüzde karşılaştırmalı eğitim araştırmaları daha çok önem kazanmaya başlamıştır (Lauwerys, Varış, & Neff, 1979).

#### **2.4. Karşılaştırmalı Eğitimin Tarihsel Gelişimi**

Karşılaştırmalı eğitim alanında yapılmış olan ilk çalışma Marc Antonie Jullien'in 1817 yılında eğitim kurumları ile ilgili sistematik bilgiler toplayarak yapmış olduğu bir çalışmadır. Julien'nin yapmış olduğu çalışmanın kitaplaştırılması, bu alandaki ilk tarihi belge olarak kabul edilmektedir. "Karşılaştırmalı Eğitim Üzerine Bir Çalışma Planı ve Ön Görüşler" (Plan and Preliminary Views for a Work on Comparative Education) isimli bu eserde Julien, eğitimin bir bilim dalı olduğunun altını çizmektedir (Demirel, 2000).

Isaac Leon Kandel karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının öncülerinden birisidir. Kandel, bir ulusun eğitim sistemini bir başkasınıkinden üstün görmek yerine, her milletin kendine özgü unsurlarıyla bir eğitim sistemi oluşturduğunu düşünmüştür. Çalışmalarında objektif olmaya çalışan Kandel'a göre, çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerini anlamak isteyen bir araştırmacı, eğitim sistemlerinde sorunlar yaratan nedenleri bulmak için derinlemesine araştırma yapmalıdır (Pollack, 2020).

Michale Sadler, 20. yüzyıl karşılaştırmalı eğitim araştırmacılarından birisidir. Sadler bu alana sosyolojik yönden bir katkıda bulunarak eğitim sisteminin bir demiryolu gibi transfer edilemeyeceğini savunmuştur. 20. Yüzyılın bir diğer karşılaştırmalı eğitim araştırmacısı

Nicholas Hans'tır. Hans'a göre eğitim çalışmalarının toplumun gelişimi ve değişimi açısından faydalı olması gerekmektedir (Demirel, 2000).

1960'lı yıllarda George Bereday'in "Comparative Method in Education" (Eğitimde Karşılaştırmalı Yöntem) adlı eserinde karşılaştırmalı eğitimin bilimsel bir çerçeveye oturtulduğu görülmektedir. Max Eckstein, C. Arnold ve Harold Noah isimli akademisyenlerin de bu alana bilimsel bir çerçevede yaklaştıkları görülmektedir (Erdoğan, 2003).

1961 yılında üyeleri karşılaştırmalı eğitim çalışmalarına katkı sağlayan araştırmacılarla sınırlı tutulmuş Avrupa Karşılaştırmalı Eğitim Topluluğu (The Comparative Education Society in Europe) (CESE) kurulmuştur. 1968 yılında topluluğun ismi "Karşılaştırmalı ve Uluslararası Eğitim Topluluğu" (Comparative and International Education Society) (CIES) olarak değiştirilmiştir (Balcı, 2018).

1990'lı yıllarda dünyada küreselleşme hareketlerinin başlaması ile karşılaştırmalı eğitim alanı başka bir boyuta ulaşmıştır. Küresel gelişmeler ve küresel sorunlara çözümler üretilmeye çalışılmıştır. Bunların sonucunda uluslararası üniversiteler ve kolejlerde karşılaştırmalı eğitim araştırmaları hız kazanmıştır (Türkoğlu, 1998). Son yıllarda meydana gelen bilimsel, siyasal ve kültürel değişimler karşılaştırmalı eğitim alanının önemini artırmış ve gelişmesine katkı sağlamıştır. Öte yandan OECD, Dünya Bankası ve UNESCO gibi kuruluşlar dünya çapında eğitim sorunlarına çözüm ve alternatifler üretmek amacıyla uluslararası eğitim ağını oluşturmuştur. Eğitim niteliğinin iyileştirilmesi gibi konulara yer verilmesi diğer ülkeler için örnek teşkil etmektedir (İliman Püsküllüoğlu & Hoşgörür, 2017).

## **2.5. Karşılaştırmalı Eğitim Yöntemleri**

Karşılaştırmalı eğitim kapsamında ülkelerin eğitim politikaları, amaç ve ilkeleri, öğrenme yöntemleri, eğitim programları, eğitimdeki başarıları ve eğitim alanında yapmış oldukları yenilikler gibi olgular incelenmektedir. Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında araştırma konuları ve yöntemleri çeşitli şekillerde yapılmaktadır. Açıklayıcı, değerlendirici, tanımlayıcı ve analitik olarak sınıflandırılan karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında uygulanan yöntemler aşağıda özetlenmiştir;

### *Analitik Soru Cetvelleri Yöntemi*

Julien'in 1817 yılında geliştirdiği soru cetvelleri, uluslararası çapta araştırmalar yapan Karşılaştırmalı Eğitim merkezlerinin bilgi toplamak amacıyla hazırladığı anketlerin öncüsü sayılmaktadır.

### *Tarihsel Yöntem*

Ergün (1985), eğitimde kültürel ve sosyal çevrenin öneminin büyük olduğunu belirtmiştir. Bundan dolayı, eğitim sistemini anlamasının en iyi yolunun tarihi gelişimin incelenmesi ile mümkün olacağı görüşünü savunmuştur.

### *Fonksiyonel Analiz Yöntemi*

Toplumun hayati fonksiyonlarından birisi de eğitimidir. Okuma-yazma oranı ile şehirleşmenin, eğitimde fırsat eşitliği ile sosyal yapı ve okula devam oranı ile gelir dağılımı gibi ilişkilerin karşılaştırılması fonksiyonel analiz yöntemi uygulanarak yapılan çalışmalardır.

### *İstatistik Metodlar*

Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında rakamların paralel olarak kullanılması, güvenli bir karşılaştırma yapılmasını sağlamaktadır. Ülkelerin karşılaştırılmasında aynı türden veri bulmak oldukça zordur. Ancak, eğitime yönelik elde edilen sayısal veriler sınıflandırma yapmak için kullanılmaktadır.

### *Analitik Yöntem (Bereday Modeli)*

Bereday modeli 4 aşamada gerçekleşmektedir.

1. Betimleme: Gözlem yolu ile olay yerinden tasviri veriler elde edilmektedir.
2. Yorumlama: Gözlem yolu ile elde edilen tasviri veriler karışıktır. Elde edilen verilerin anlamlı hale getirilmesi yorumlamayı gerektirmektedir.
3. Yan yana koyma: Değerlendirilmek istenen veriler, ayrı kolonlarda yanyana getirilmektedir. Böylece, daha çok istatistiksel verilerin analizinde kullanılan ülkeler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar net bir şekilde görülmektedir.
4. Karşılaştırma: Bu aşama, dengeleyici veya betimsel olarak ikiye ayrılmaktadır.



Dengeleyici yaklaşımda ülkelere ait tüm veriler eşleştirilmektedir. Betimleyici yaklaşımda ise ülkelere ait veriler rastlantısal olarak betimlenmektedir.

### *Problem Çözme Yaklaşımı*

Problem çözme yaklaşımı herhangi bir ülkede eğitime ilişkin sorunların belirlenmesine yönelik yapılan araştırmaları ifade etmektedir.

### *Örnek Olay Yöntemi*

Örnek olay yönteminde bir ülkenin başka bir ülkenin eğitim deneyiminden faydalanabilmesi amacıyla o ülkeye ait özel bir eğitim deneyimi incelenmektedir. Bu yöntemde karşılaştırma yapılmamaktadır. Karşılaştırma ve yorum okuyucuya bırakılmaktadır.

### *Bray ve Thomas Yöntemi*

Küp şeklinde betimlenen bu yöntemde, karşılaştırmalı eğitimin coğrafi, demografik ve eğitim ve toplum görünüşü olmak üzere üç boyutlu olarak ele alınmaktadır. Karşılaştırmalı araştırmalar üç boyutlu olabileceği gibi tek boyutlu olarak da ele alınabilmektedir (Balcı, 2018).

Yıldırım ve Türkoğlu (2018), karşılaştırmalı eğitim araştırmalarını yaklaşımı dikey ve yatay olmak üzere iki çeşit olarak sınıflandırılmaktadır. Yatay yaklaşımda, karşılaştırma yapılan eğitim sistemleri birlikte ve ayrı ayrı tüm boyutları ile incelenmektedir. Araştırmada paralel bir şekilde bir bütün olarak incelenen eğitim sistemleri bir araya getirilerek aralarındaki benzerlik ve farklılıklar belirlenmeye çalışılmaktadır. Dikey yaklaşımda ise, karşılaştırılan eğitim sistemleri tarihsel gelişim içerisinde incelenmektedir. Dikey yaklaşım uygulanarak yapılan çalışmalar geleceğe yönelik tahminlerde bulunulmasına imkan sağlamaktadır.

## **2.6. Türkiye’de Karşılaştırmalı Eğitim**

Türkiye’de Karşılaştırmalı Eğitim’den bilimsel düzeyde bahsedilmesi 1960’lı yıllara denk gelmektedir. Namık Kemal, İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Ali Suavi gibi düşünürlerin Avrupa ülkelerinin eğitim sistemlerini araştırmaya yönelik çalışmaları bu tarihten önce

yapılan araştırmalar arasında yer almaktadır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında Omer Buyse ve John Dewey gibi eğitimciler ülkemize davet edilmiştir.

Ülkemizdeki ilk karşılaştırmalı eğitim dersi 1967 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Fatma Varış ve iki yabancı akademisyen Joseph A. Lauwerys ve K. Neff tarafından "Mukayeseli Eğitim" adı ile verilmiştir. Ortak olarak verilen bu dersin notları "Mukayeseli Eğitim" adı altında kitap haline dönüştürülmüştür (Türkoğlu, 1998).

1970'li yıllarda Kemal Aytaç tarafından Ankara Üniversitesi, Dil-Tarih ve Coğrafya Fakültesi'nde "Mukayeseli Eğitim Araştırmaları Enstitüsü" kurulmuştur. Enstitünün kurucusu olan Kemal Aytaç, "ağdaş Eğitim Akımları", "Avrupa Okul Reformları" adlı kitaplar ve "Karşılaştırmalı Eğitim zerine Bir alışma Planı ve ngrşler" adlı eserleri alana kazandırmıştır.

Gelişmekte olan ülkeler kategorisinde yer alan ülkemiz eğitim sisteminde kültürel kimliğin oluşturmasının yanında eğitim sistemine yönelik uluslararası gündemleri de takip etmek zorundadır. Bu bakımdan, 1970'li yıllardan sonra Türkiye'de karşılaştırmalı eğitim araştırmaları hız kazanmıştır. Alan ile ilgili yapılan bazı araştırmalar şu şekildedir;

- "Karşılaştırmalı Eğitim" Dr. Mustafa Ergün 1985 (Ders notları)
- "Fransa, İsviçre ve Romanya Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması" Adil Türkoğlu 1985
- "Karşılaştırmalı Eğitim" zcan Demirel 1994
- "Türkiye ve Japonya'da ğretmen Yetiştirme Sistemi" Asuman Seda Saracaloğlu 1992
- "Karşılaştırmalı Eğitim Dünya ülkelerinden rneklerle" Prof. Dr. Adil Türkoğlu 1998

Kuru etin, Korkmaz ve ner (2017) yapmış oldukarı çalışmada Türkiye'de 2009 yılına kadar karşılaştırmalı eğitim alanında çok fazla çalışmanın yer almadığını belirlemiştir. Çalışmada son yıllarda Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne girme ve küreselleşen dünyaya uyum sağlama çalışmaları karşılaştırmalı eğitim alanında yapılan çalışmaların hız kazanmasına neden olmuştur. Ayrıca, günümüzde internet aracılığı ile ülkelerin eğitim sistemlerine yönelik verilere kolaylıkla ulaşılabilmesi bu alanda çalışmalar yapılmasını kolaylaştırmaktadır.

Aşağıda 2009 yılından bugüne yapılan bazı çalışmalar yer almaktadır.

- “Gelecek için Eğitim-Farklı Ülkelerde Program Geliştirme Çalışmaları” Özcan Demirel 2012
- “Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi *PISA’da Başarılı Ülkelerin Eğitim Sistemleri*” Ayşen Bakioğlu 2016
- “Karşılaştırmalı Eğitim” Ayşen Bakioğlu 2017
- “Almanya Baden-Württemberg Eyaleti İlkokul Eğitim Programı ile Türkiye İlkokul Eğitim Programlarının Karşılaştırmalı Eğitim Analizi” Doktora tezi- Mehmet Tekgöz 2017
- “Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri” Ed. Ali Balcı 2018
- “Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Bazı Veriler Açısından OECD ve AB Üyesi Ülkeleri ile Karşılaştırılması” İbrahim Yaşar Kuzu ve Mesut Yılmaz 2018
- “Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri” İrfan Erdoğan 2019
- “Türk Eğitim Sistemi *Farklı Ülkelerle Karşılaştırmalı*” Ed. Ayla Arseven, İlhami Arseven 2020

## **2.7. Okul Öncesi Eğitim Alanında Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmaları**

Eğitimin tüm aşamalarında olduğu gibi okul öncesi eğitim aşamasına yönelik de karşılaştırmalı eğitim araştırmaları yapılmaktadır. Türkiye’de okul öncesi eğitime verilen önem son yıllarda artmasına rağmen dünya standartlarının halen oldukça gerisindedir. Ülkemiz okul öncesi eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik yapılan çalışmalarda karşılaştırmalı eğitim araştırmalarından faydalanılmaktadır (Tuncer, 2015).

Aktan ve Akkutay (2014) yapmış oldukları çalışmada Türkiye’de okul öncesi eğitimin öğretmen, öğrenci, derslik sayısı ve okullaşma oranı açısından OECD ülkelerinin çok gerisinde olduğunu saptamışlardır. OECD ülkelerinin birçoğunda okul öncesi eğitim zorunlu olmamasına rağmen okullaşma oranının çok yüksek olduğu saptanmıştır.

Atlı (2013) çalışmasında Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde uygulanan okul öncesi eğitim programlarını uygulanan yöntem ve materyaller açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda Türkiye’de okul öncesi okullaşma oranının Avrupa Birliği ülkelerinin çok gerisinde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca Türkiye’de merkezi bir okul öncesi eğitim

programı uygulanırken, Avrupa Birliği ülkelerinin çoğunda ulusal hedefler doğrultusunda belediyeler, eğitim kurumları ve program geliştirme yetkilileri tarafından eğitim programları geliştirilmektedir.

Ertuğrul (2019) yapmış olduğu çalışmada Türkiye, Rusya ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Programlarını eğitim durumları, ölçme-değerlendirme, kazanım, içerik, amaç ve yapı açısından karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda ülkelerin uyguladıkları eğitim programlarında bir takım benzerlik ve farklılıklar saptanmıştır

Hu ve Eriksen (2019) yapmış oldukları çalışmada Norveç, Finlandiya, Çin ve Hong Kong'da erken çocukluk eğitimi (EÇE) için ulusal eğitim programı yönergelerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Çalışmada, kılavuzlardaki amaçları ve baskın kavramları keşfederek, farklı kültürlerden hükümetlerin baskın kavramları, yani EÇE'yi ve çocukların gelişimini yönetmek ve kolaylaştırmak için oyun ve öğrenmeyi nasıl kullandıklarının daha iyi anlaşılması hedeflenmiştir.

Ng ve Nyland (2020) Avustralya ve Çin'deki Erken Çocukluk Eğitimi Reformlarına İlişkin Karşılaştırmalı Perspektifler (Comparative Perspectives on Early Childhood Education Reforms in Australia and China) isimli kitaplarında Çin ve Avustralya'da erken çocukluk eğitimi politikaları, erken çocukluk eğitimi işgücünün büyümesi ve eğitim programları yaklaşımlarını incelemiştir.

Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Derneği (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), erken çocukluk eğitiminin rolünü keşfetmek, açıklamak ve analiz etmek amacıyla Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmasını (Early Childhood Education Study-ECES) başlatmıştır. Bu çalışma kapsamında öğretmen nitelikleri, pedagojik yaklaşımlar ve mesleki gelişim fırsatları incelenmiştir. Sekiz ülkeyi kapsayan raporda erken çocukluk eğitimi stratejilerine genel bir bakış açısı yer almaktadır (ECES, 2021).

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, verilerin toplanması, çözüm ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Nitel araştırma yaklaşımı esas alınarak desenlenen çalışma alanyazın derlemesine dayalı olarak yürütülmüştür. Çalışmada daha güçlü veriler elde etmek amacıyla seçilen konu başlıkları ve alt başlıklara ilişkin kapsamlı ve yoğun bir alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda ülkelere ait verilerin benzer ve farklılıkları belirlenmiştir.

Ülkelerin okul öncesi eğitim sistemlerine yönelik yapılan bu çalışmada güncel verilere ulaşmak amacıyla üniversitelerin resmi web sayfalarından öğretmen eğitim programlarına; güncel eğitim politikalarının incelenmesi amacıyla eğitim bakanlıklarının resmi web sayfalarının yanında, Iowa Eğitim Departmanı, Beyaz Saray (White House) ve MEB'in resmi web adreslerinden faydalanılmıştır. Okul öncesi eğitim programlarının incelenmesi amacıyla ülkelere ait güncel okul öncesi ve EÇEB eğitim programlarından yararlanılmıştır. Sayısal verilere ulaşmak amacıyla Eurydice, OECD, Statistics Finland ve MEB'nin güncel verilerinden faydalanılmıştır.

Bu çalışmada, Türkiye, ABD ve Finlandiya okul öncesi eğitim sistemleri yatay yaklaşım kullanılarak ayrı ayrı ve paralel bir şekilde incelenmiştir. Sistemler arasındaki benzerlik ve farklılıkların belirlenmesinde belge tarama ve doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım & Türkoğlu, 2018).

#### 3.2. Verilerin Toplanması

Eğitim sistemine yönelik sık sık yenilikler ve düzenlemeler yapan Türkiye'nin karşılaştırmalı eğitim araştırmaları yapan kuruluşların çalışmalarını takip etmesi önemlidir. UNESCO, WHO, UNICEF, Dünya Bankası ve Eurydice gibi kuruluşlar ülkelerin eğitim sistemlerine ilişkin güncel veriler sağlamaktadır. Bu bakımdan, bu çalışmada bahsi geçen kuruluşların güncel çalışmalarından faydalanılmıştır.

Araştırmaya ait veriler araştırmacı tarafından belirlenen okul öncesi eğitimde aile katılımı, öğretmen yetiştirme sistemleri, eğitim programı, eğitim ortamı, ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve eğitim politikaları kapsamında Türkçe ve İngilizce terimler kullanılarak elde edilmiştir.

Verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi tekniği tek başına kullanılabildiği gibi diğer yöntemlerle birlikte de kullanılabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Doküman incelemesi yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmada; belirlenen konulara yönelik veri tabanları, yurtiçi ve yurtdışında yayınlanmış tezler ulusal tez merkezinden, yurtdışında yayınlanmış tezler ve makalelere Google scholar ve üniversite kütüphanelerinden ulaşılmıştır.

### **3.3. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması**

Araştırmadan elde edilen veriler araştırma boyutlarına yer verecek şekilde düzenlenmiştir. Araştırmaya konu olan ülkelerin eğitim sistemlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için öncelikle eğitim sistemlerinin ve okul öncesi eğitim sistemlerinin amaç, politika ve ilkelerine yönelik veriler elde edilmiştir. Ülkelerin okul öncesi eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme, eğitim ortamı, eğitim programı, aile katılımı ve ölçme ve değerlendirme yöntemleri ayrı ayrı ve paralel bir şekilde incelenerek elde edilen veriler alt başlıklar halinde verilmiştir. “Ülkelerin Karşılaştırılması” başlığı altında alt başlıklar oluşturularak ülkelere ait veriler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda ülkelerin okul öncesi eğitim sistemlerine yönelik benzerlik ve farklılıklar belirlenmiştir. Araştırmanın son bölümünü oluşturan “Tartışma ve Öneriler” kısmında Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitiminin eksiklikleri ve sorunlarına değinilerek, bunların giderilmesine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmada yabancı terimlerin çevirilerinden doğabilecek anlam farklılıklarını önlemek amacıyla Türkçe çevirilerin yanına yabancı dildeki kullanımları ve yabancı dilde kısaltmaları parantez içerisinde verilmiştir.

## 4. BÖLÜM

### 4. BULGULAR

#### 4.1. Türkiye, Abd ve Finlandiya Eğitim Sistemlerinin Amaç, Politika ve İlkeleri

##### 4.1.1. Eğitimin Evrensel Amaç, Politika ve İlkeleri

1948 İnsan Hakları Beyannamesi'nin 26. maddesi her bireyin eğitim alma hakkına sahip olduğu konusuna vurgu yapmaktadır. Eğitimin insan hakkı olarak vurgulanması ile sadece belli alanlarda profesyonelleşmiş gruplar oluşturmak değil, aynı zamanda adil bir toplum içinde bir takım yaşam becerilerine sahip bireyler yetiştirilmesine katkıda bulunmak kastedilmektedir (UNESCO, 2003; Uyanık Balat, 2016).

Öğrencilerin gerekli bilgi ve becerileri edinmesinde öğrenme fırsatları sunmak için çalışan UNICEF; çocukların kim olduklarına, nerede yaşadıklarına veya ailelerinin sosyo-ekonomik altyapılarına bakılmaksızın tüm çocuklara eşit eğitim imkanları sunmayı hedeflemektedir. Eğitim kurumlarının güvenli, nitelikli, samimi, öğretmen ve öğrencileri güdüleyen bir ortama dönüştürülmesinin yanında eğitim programının değerlendirildiği ve gerekli düzenlemelerin yapıldığı bir eğitim ortamının oluşturulması amacıyla çalışmalar yapılmaktadır (UNICEF, 2019).

Dünyada 80'den fazla ülkede eğitim programları üzerine çalışan ve dünyanın en büyük eğitim finansörü olan Dünya Bankası Grubu'na (The World Bank) göre eğitim; bir insan hakkı, yoksulluğu azaltan ve sağlıklı toplum oluşmasına katkı sağlayan güçlü bir kalkınma aracı, cinsiyet eşitliğini sağlayan, barışı ve istikrarı geliştiren en güçlü araçtır. Dünya Bankası Grubu, 2030 yılına kadar herkes için kaliteli eğitim fırsatlarına erişimin sağlanmasını hedeflemektedir (World Bank Group, 2020).

Birleşmiş Milletler (United Nations) 2015 yılında Küresel Hedefler (The Global Goals) olarak adlandırılan ve 2030 yılına kadar gerçekleştirilmesi planlanan hedefleri açıklamıştır. 2030 hedefleri aşağıda belirtilmiştir;

- Tüm kız ve erkek çocukları ücretsiz, eşitlikçi ve kaliteli bir ilköğretim ve ortaöğretimden gerekli bilgi ve becerileri edinmiş olarak ayrılacaktır.

- Kaliteli EÇEB kurumlarına erişim sağlanarak tüm kız ve erkek çocuklarının ilköğretim için gerekli bilgi ve becerileri kazanmış olarak başlaması sağlanacaktır.
- Teknik, mesleki ve yükseköğretime devam etme hususunda tüm kadın ve erkeklere eşit erişim imkanı sağlanacaktır.
- Teknik ve mesleki becerilere sahip genç ve yetişkinlerin sayısı artırılabacaktır.
- Eğitimde dezavantajlı gruba dahil olan tüm öğrencilere eğitimde eşit fırsatlar tanınacaktır.
- Çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin önemli bir kısmının okuryazarlık ve aritmetik üzerinde belli bir seviyede bilgi ve becerilere sahip olmaları sağlanacaktır.
- Tüm öğrencilerin insan hakları, cinsiyet eşitliği ve barış kültürünü öğrenmeleri sağlanacaktır.
- Engelli bireyler dahil tüm öğrenciler için güvenli ve etkili öğrenme ortamının sağlandığı okullar inşa edilecektir.
- Gelişmekte olan ülkeler için yükseköğretim burs imkanları genişletilecektir.
- Gelişmekte olan ülkelerde nitelikli öğretmen talebinin artması sağlanacaktır (The Targets, 2020)

#### **4.1.2. Türk Eğitim Sisteminin Amaç, Politika ve İlkeleri**

Türk eğitim sisteminin amaç, politika ve ilkelerinin belirlenmesinde T.C. Anayasası, Hükümet Programları, Kalkınma Planları, Milli Eğitim Şuraları ve Eğitim ve Öğretimi Düzenleyen yasalar rol oynamaktadır. Türk eğitim sistemi 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile düzenlenmiştir. Bahsi geçen kanun kapsamında eğitim ve öğretim hizmetinin devlet adına yürütülmesinden Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) sorumludur. Zorunlu eğitim kapsamında olan eğitimin her aşamasındaki resmi ve özel okullar MEB'na bağlıdır (Balcı, 2018).

##### **Genel Amaçlar**

Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Milli Eğitimi'nin genel amacı, Türk Milleti'nin bütün fertlerini;

- Atatürk İlke ve İnkılaplarına ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen,



koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek.

- Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı Őekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel dūřünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren ve topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek.
- İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak.
- Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (MEB, 2013).

### **Özel Amaçlar**

Türk eğitim ve öğretim sistemi, eğitimin genel amaçlarını gerçekleştirecek Şekilde düzenlenmektedir. Çeşitli türdeki ve aşamadaki eğitim kurumları özel amaçları, genel amaçlar ve temel ilkeler doğrultusunda oluşturulmaktadır.

### **Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri**

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile Milli Eğitim'de belirlenen ilkeler Şu Şekildedir;

1. *Genellik ve eşitlik ilkesi*: Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aieleye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz.
2. *Ferdin ve toplumun ihtiyaçları*: Milli eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.

3. *Yönelme*: Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler.
4. *Eğitim hakkı ilkesi*: İlköğretim eğitimi almak her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.
5. *Fırsat ve imkan eşitliği ilkesi*: Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır. Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız, yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.
6. *Süreklilik ilkesi*: Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır. Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir.
7. *Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Atatürk milliyetçiliği ilkesi*: Eğitim sisteminin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır. Milli ahlak ve milli kültürün bozulup yozlaşmadan Türk Milletine has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir.
8. *Demokrasi eğitim ilkesi*: Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.
9. *Laiklik ilkesi*: Türk Milli Eğitimi'nde laiklik esastır.
10. *Bilimsellik ilkesi*: Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metodlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir. Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli

olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır. Bilgi ve teknoloji üretmek ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları gereğince donatılıp güçlendirilir. Bu yöndeki çalışmalar maddi ve manevi bakımından teşvik edilir ve desteklenir.

11. *Planlılık ilkesi:* Milli eğitimin gelişmesi iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim insan gücü istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak mesleki ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde planlanır ve gerçekleştirilir. Mesleklerin kademeleri ve her kademenin unvan, yetki ve sorumlulukları kanunla tespit edilir ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın mesleki eğitim kurumlarının kuruluş ve programları bu kademeye uygun olarak düzenlenir. Eğitim kurumlarının yer, personel, bina, tesis ve ekleri, donatım, araç gereç ve kapasiteleri ile ilgili standartlar önceden tespit edilir ve kurumların bu standartlara göre en uygun büyüklükte kurulması ve verimli olarak işletilmesi sağlanır.
12. *Karma eğitim ilkesi:* Okullarda kadın ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkan ve zorluklarına göre bazı okullar yalnızca kadın veya erkek öğrencilere ayrılabilir.
13. *Okul ve ailenin işbirliği ilkesi:* Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında işbirliği sağlanır. Bu maksatla okullarda okul aile birlikleri kurulur. Okul aile birliklerinin kuruluş ve işleyişleri Milli Eğitim Bakanlığınca çıkarılacak bir yönetmelikle düzenlenir.
14. *Her yerde eğitim ilkesi:* Milli eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır. Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri Milli Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir. Eğitim çalışanları, eğitim kademelerinde görev yapan yönetici ve öğretmenler; eğitim çalışmalarını bu ilkelerle uyumlaştırmak zorundadır. Özellikle eğitim ve okul yöneticileri, bu ilkeler doğrultusunda uygulamalardan sorumlu tutulmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 2020).

2023 Eğitim Vizyonu, eğitim sistemine yönelik hedef ve politikaları içermektedir. Milli Eğitim politikalarını içeren MEB Stratejik Planında (2019-2023), 2023 Eğitim Vizyonu'na ulaşmak için belirlenen amaçlar aşağıdaki şekildedir;

1. Bütün öğrencilerimize, medeniyetimizin ve insanlığın ortak değerleri ile çağın gereklerine uygun bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazandırılması sağlanacaktır.
2. Çağdaş normlara uygun, etkili, verimli yönetim ve organizasyon yapısı ve süreçleri hakim kılınacaktır.
3. Okul öncesi eğitim ve temel eğitimde öğrencilerimizin bilişsel, duygusal ve fiziksel olarak çok boyutlu gelişimleri sağlanacaktır.
4. Öğrencileri ilgi, yetenek ve kapasiteleri doğrultusunda hayata ve üst öğretime hazırlayan bir ortaöğretim sistemi ile toplumsal sorunlara çözüm getiren, ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasına katkı sunan öğrenciler yetiştirecektir.
5. Özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin etkinliği artırılarak bedensel, ruhsal ve zihinsel gelişimleri desteklenecektir.
6. Mesleki ve teknik eğitim ve hayat boyu öğrenme sistemleri toplumun ihtiyaçlarına ve işgücü piyasası ile bilgi çağının gereklerine uygun biçimde düzenlenecektir.
7. Uluslararası standartlar gözetilerek tüm okullarımız için destekleyici bir özel öğretim yapısına geçilecektir (MEB, 2019).

#### **4.1.3. ABD Eğitim Sisteminin Amaç, Politika ve İlkeleri (Iowa Eyaleti Örneği ile)**

ABD eğitim politikası her zaman her birey için eğitim fırsatını savunmaktadır. 1964 yılında kabul edilen Sivil Haklar Yasası (Civil Rights Act of 1964) eğitimde eşitlik ilkesinin yolunu açmıştır. Son yıllarda eğitime yapılan yatırımın ekonomik getirilerinin daha çok farkına varılmaya başlanmış ve bu idealde yaşamak daha çok önem kazanmıştır (Partelow, Brown, Shapiro, & Johnson, 2018).

1965 İlköğretim ve Ortaöğretim Kanunu (1965 Elementary and Secondary Education Act-ESEA) dönemin başkanı Johnson tarafından kabul edilmiştir. Başkan Johnson, 1967 yılında bu yasaı kamu okullarında ikinci dili İngilizce olan öğrencilerin yaşadığı zorluklara dayanarak İki Dilli Eğitim Kanunu'nu (Title VII- the Bilingual Education Act) içerecek şekilde düzenlemiştir.

Başkan Ford 1975 yılında Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası'nı (Education for all Handicapped Children Act) imzalamıştır. Bu yasa ile özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın (BEP) uygulanması ve özel gereksinimli öğrenciler için "en az kısıtlayıcı ortam" (Least Restrictive Environment-LRE) sağlanması

garanti altına alınmıştır.

1994 yılında dönemin başkanı Clinton tarafından ESEA yeniden düzenlenerek eğitimde eşitlik ilkesi ilerletilmiştir. 2001 yılında Başkan Bush döneminde Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (No Child Left Behind Act-NCLB) ile belirli sınıflarda belirtilen dersler için tüm öğrencilerin yıllık olarak değerlendirilmesi ve yıllık ilerleme hedeflerinin belirlenmesi zorunluluğu getirilmiştir. Belirlenen hedeflere ulaşamayan okullar başarısız okullar olarak etiketlenmiştir (Rothstein & Jacobsen, 2006; Lewis, 2020).

Başkan George W. Bush döneminde 1965 İköğretim ve Ortaöğretim Yasası K-12 eğitim aşamalarını kapsayacak şekilde 2002 NCLB Yasası ile yeniden düzenlenerek yasalaştırılmıştır (Engin, 2018). NCLB Yasası kapsamında her yıl tüm eyaletlerde öğrencilere standart testler uygulanması ve okulların başarı ortamlamasına göre devlet tarafından desteklenmesine karar verilmiştir. Dezavantajlı öğrencilerin başarılarını artırmak, her öğrenciye eşit eğitim imkanı sunmak, okulların şartlarını iyileştirmek, öğretmen niteliğini artırmak ve eğitim programlarını geliştirmek bu yasanın temel amaçları arasında yer almaktadır. Bu yasa ile eğitim kurumlarının hesap verebilirlik standartları geliştirilerek gerçekleştirilmesi gereken hedefler konulmuştur. Yasa kapsamında her eyaletin eğitimin aşamalarına yönelik standartlarını oluşturması ve bu standartları sağlayamayan kurumlara yönelik performans artırılmasına yönelik önlemlerin alınması gerekmektedir. 3. sınıftan 8. sınıfa kadar uygulanan standart testler hesap verilebilirlik açısından bir ölçüt olmaktadır. Yasa ile okullara yıllık performans kriterlerine göre ceza ve ödül sistemi getirilmiştir (Bahat, 2020).

2008 yılında başlayan ve sekiz yıl süren Obama döneminde bir takım aksaklıkları beraberinde getiren NCLB Yasası'na yönelik revizyon çalışmaları gerçekleştirilmiştir (Engin, 2018). 2012 yılında ABD eğitim tarihinde önemli bir yere sahip olan Race to the Top (Zirveye Yarış-RTT) reformu gerçekleştirilmiştir. Eyalet çapında eğitim standartlarının yükseltilmesine yardımcı olmayı hedefleyen bu reform kapsamında okullara yaklaşık 400 milyon dolar yatırım yapılmıştır. RTT kapsamında bakanlık eyaletlere bir takım sorumluluklar yüklemiştir. Öğrencileri akademik ve iş hayatlarında başarılı olmaya hazırlama; küresel ekonomide rekabet etmeye hazırlayan standartları ve değerlendirmeleri benimseyen insan yetiştirme; öğrenci ve eğitim personelinin değerlendirilen ölçülebilir veri sistemleri oluşturmak; nitelikli eğitim personelinin işe almak, geliştirmek, ödüllendirmek ve

elde tutmak gibi sorumlulukların yerine getirilmesi istenmiştir (House, 2021).

Her Öğrenci Başarır Yasası (Every Student Succeeds Act-ESSA) 2015 yılında Başkan Obama tarafından onaylanmıştır (Every Student Succeeds ACT (ESSA), 2020). Yasa ile tüm çocuklara kaliteli bir eğitim verilmesi amaçlanmıştır. ESSA ayrıca öğrencilerin başarılı olmalarına yardımcı olabilecek fonları da içermektedir. Yasa gereği eyaletler, Federal hükümet tarafından sağlanan çerçevede okulların akademik standartlar, yıllık testler, okulun sorumluluğu, akademik başarı için hedeflerin belirlenmesi ve zor durumda olan okullara yardım gibi eğitim planlarına kendilerinin karar vermesi gerekmektedir (Lee, 2020).

1979 yılında kabul edilen Eğitim Bakanlığı Organizasyon Yasası'na (the Department of Education Organization Act) göre USDE'in eğitim misyonu aşağıdaki şekildedir;

- Her öğrenciye eğitimde eşit fırsatlar sunmak.
- Eğitimde kaliteyi artırmak için eyaletler, yerel okul sistemleri, özel sektör, kamu veya özel kar amacı gütmeyen eğitim araştırma kurumları, toplum temelli organizasyonlar, ebeveynler ve öğrencilerin çabalarını desteklemek ve tamamlamak.
- Halkın, ebeveynlerin ve öğrencilerin Federal eğitim programlarına artan katılımını teşvik etmek.
- Eğitimde kalite artışını Federal hükümet tarafından desteklenen araştırma, değerlendirme ve bilgi paylaşımı yoluyla desteklemek.
- Federal eğitim programlarının koordinasyonu geliştirmek.
- Federal eğitim faaliyetlerinin yönetimini geliştirmek.
- Federal eğitim programlarının Başkan, Kongre ve halka karşı hesap verilebilirliğini artırmak (ESSA, 2020).

ABD eğitim sistemi merkezi bir yapıya sahip olmayıp, eğitim yerel yönetimlere teslim edilmiş durumdadır. Eğitim ile alakalı uygulamalar eyalet anayasalarında belirtilmektedir. Bazı eyaletlerde eğitim ile ilgili yetki ve sorumluluklar bölge idarelerine devredilmiştir. Her eyalet kendi eğitim sistemi içerisinde sorumluluğa sahiptir. Eyalet düzeyinde çözülemeyen sorunlar için federal düzeyde çözüm yolları aranmaktadır.

1980 yılında kurulan ABD Eğitim Bakanlığı'nın (USDE) başlıca sorumlulukları

aşağıdaki şekildedir;

- Okullardan, halktan ve öğretmen sendikalarından gelen talepler doğrultusunda eğitim ile ilgili ulusal hedefleri belirlemek.
- Eğitimde kaliteyi artırıcı tedbirler almak.
- Uluslararası eğitim faaliyetlerini takip etmek.
- Eğitimde federal düzeyde yatırımlarla ilgili tespitler yapmak (Güçlü & Bayrakçı, 2004).

Iowa Eğitim Bakanlığı (Iowa Department of Education) ile birlikte çalışan Iowa Eyalet Eğitim Kurulu (Iowa State Board of Education) tüm kamu okullarının denetimi, gözetimi ve desteğinden sorumludur. Eyalet Kurulu'nun görevleri aşağıda yer almaktadır;

- Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluklarının yerine getirmek.
- Eğitimci hazırlık programlarını gözden geçirmek.
- Eğitim hazırlık programlarını onaylanmak
- Eğitim standartları ve prosedürleri oluşturmak.
- Yerel okul kurallarının kararlarını ve itirazlarını dinlemek.
- Anaokulundan 12. sınıfa kadar öğrenciler için geçerli içerik standartlarını benimsemek.
- Okul bölgeleri ve kolejleri akredite etmek.
- Bölge eğitim kurumlarının ve kolejlerin bütçelerini gözden geçirmek ve onaylamak.
- Iowa vatandaşlarının endişe ve görüşlerine yanıt vermek.
- Yürütme ve yasama organlarına temel eğitim konularında savunuculuk yapmak.

Özetle, ABD eğitim politikası geleneksel olarak büyük ölçüde eyaletlerin sorumluluğunda olup, federal hükümet tarafından çeşitli zamanlarda finansal yönden desteklenmektedir. Bununla birlikte, son yıllarda yapılan yasal düzenlemeler ile eyalet düzeyinde politika üzerinde federal hükümet tarafından daha fazla kontrol sağlanması amaçlanmaktadır. 1950'lerden 1970'lere kadar, eğitime ayrılan federal fonların birincil hedefi sosyo-ekonomik, özel gereksinimli veya dilden kaynaklı eşitsizlikleri gidermekti. Ancak, son yıllarda başarı oranları bölgeden bölgeye çok farklılık gösteren eğitim kurumlarının artması

eğitim politikasının birincil hedefinin eğitim kurumları arasındaki başarı açıklarını kapatmaya doğru yönelmiştir (New York State Archives, 2009).

#### **4.14. Finlandiya Eğitim Sisteminin Amaç, Politika ve İlkeleri**

Finlandiya, eğitimde kaliteyi eşitlik ilkesi ile uyumlu bir şekilde birleştiren yüksek performanslı ve dünya çapında kabul görmüş bir eğitim sistemine sahiptir. 15 yaş grubu öğrencilerin uluslararası çapta okuma, fen ve matematik becerilerini ölçmek amacıyla yapılan Uluslararası Değerlendirme Programı'nın (Program for International Student Assessment-PISA) ilki 2002 yılında yapılmıştır. Bu sınavda yüksek başarı elde eden Finlandiya'nın eğitim sistemi dünya çapında ilgi görmeye başlamıştır (Lavonen, 2020).

Finlandiya eğitim sisteminin dikkat çeken başarısının temeli 50 yıl önce uygulamaya geçirilen eğitim politikaları ve reformlarına dayanmaktadır (Kumpulainen, 2018; Balcı, 2018; Finland Education Model, 2020). Eğitim konusunda karşılaşılan sorunlar işbirliğine dayalı reform ve strateji yolu ile çözülmektedir. Program geliştirme ve değerlendirme sürecinde profesyonellerin yer alması Fin eğitim sisteminin başarısını sağlayan faktörlerdendir (Lavonen, 2020).

OECD Kurumsal Yönetim İlkeleri'nin (Principles of Corporate Governance) sunmuş olduğu verilere göre Finlandiya'da öğrencilerin sınav ve ders kaygısı diğer ülkelerin çok gerisindedir. Finlandiya eğitim sisteminde öğrencilere herhangi bir merkezi sınav veya yıl sonu sınavı uygulanmaması öğrenciler üzerindeki baskıyı azaltmaktadır (Özdemir, 2017; Basic Education, 2020).

Eğitimin temel amacı öğrencilere yaşam boyu öğrenmenin temellerini atmak için ihtiyaç duydukları bilgi ve beceriler ile donatmak ve etik açıdan sorumlu bireyler yetiştirmektir (Basic Education, 2020). Tüm vatandaşlara ücretsiz, kaliteli eğitim ve öğretimde eşit fırsatlar sağlamak Finlandiya eğitim politikasının uzun vadeli hedeflerindedir. Temel eğitim ve kültür hakkı Anayasa'da kayıtlıdır. Kamu otoritelerinin birincil görevi her vatandaşın eğitim hakkını korumak, eşit eğitim hakkı tanımak, sosyo-ekonomik alt yapısına bakılmaksızın her vatandaşın kendisini geliştirebilmesinde eşit imkanlar sağlamaktadır. Finlandiya'ya göç etmiş ve orada sürekli ikamet eden ve zorunlu eğitim çağındaki (6-17 yaş) öğrenciler de aynı haklara sahiptir. Her yaştan göçmenlere Fince



ve İsveççe eğitim verilmektedir (Kumpulainen, 2018; Balcı, 2018; Finland Education Model, 2020).

Finlandiya’da ulusal eğitim yönetimi, Eğitim ve Kültür Bakanlığı (Ministry of Education and Culture) ve Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı (Finnish National Agency for Education) tarafından yürütülmektedir. Eğitim ve Kültür Bakanlığı eğitim politikalarının belirlenmesi, ilgili yasaların hazırlanması ve eğitime finans sağlanmasından sorumludur. Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı ise 1998 Temel Eğitim Yasası (Basic Education Act, 2020) gereği ulusal çekirdek programın hazırlanmasından sorumludur. 1990’lı yılların başından bu yana sistem, okul birimlerinin yürütülmesi ve işletilmesinde yerel yönetimlere baskın bir rol vererek ademi merkezîyetçi bir yapıya sahip olmuştur. Kamu fonlarının tahsisi, eğitim programlarının uygulanması ve personelin işe alımından belediyeler sorumlu tutulmuştur. Bütçe yönetimi, ekipman alımı ve personel alımı okulların sorumluluğuna bırakılmıştır (Basic Education Act, 2020).

Eğitim politikasında fikir birliği ve işbirliği; hükümet, sendikalar ve işveren organizasyonu arasında güçlü bir ortaklık mevcuttur. Çok çeşitli paydaşların katılımı ve istişaresi eğitim reformunda merkezi bir rol oynamaktadır. Öğretmenler ve Eğitim Sendikası (Trade Union of Education) eğitimin geliştirilmesinde rol oynayan kilit unsurlardır. Eğitim ve öğretim politikasında yıllardır istikrarlı bir şekilde ilerleyen Finlandiya hükümetinde siyasi partiler arasında güçlü bir fikir birliği mevcuttur. Bundan dolayı eğitim sistemi öngörülebilir bir şekilde devam etmektedir (Finland Education Model, 2020; EURYDICE, 2020a).

Merkezi düzeyde tanımlanan eğitim ve öğretim programının uygulanması yerel makamların sorumluluğundadır (Basic Education, 2020). Eğitim sisteminin yönetimi, merkezi ve yerel yönetimler arasında paylaşılmaktadır. Finlandiya Hükümeti eğitim önceliklerini tanımlamaktadır. Belediyeler eğitimin finansmanı, eğitim programının düzenlenmesi, değerlendirilmesi ve öğretmen atamaları konularında önemli sorumluluklara sahiptir (OECD, 2015). Yüksek lisans derecesine sahip olan öğretmenler güvenilir profesyonellerdir. Ulusal standart testlerin veya değerlendirmelerin yer almadığı sistem, yüksek nitelikteki öğretmenlere dayanmaktadır.

Okulların başarı seviyeleri arasında fark görülmemektedir. Tüm okullar kamuya ait olup özel okul bulunmamaktadır. Okullar arasında rekabete değil, dayanışmaya dayanan bir

sistem oluşturulmuştur. Başarı düzeyleri farklı olan öğrenciler aynı sınıflarda eğitim görmektedir (Basic Education, 2020).

## **4.2. Türkiye, ABD ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Sisteminin Amaç, Politika ve İlkeleri**

### **4.2.1. Okul Öncesi Eğitimin Evrensel Amaç, Politika ve İlkeleri**

Dünyada erken çocukluk eğitimine verilen ilgi ve önem son yıllarda artarak devam etmektedir. Küresel çapta değişen ekonomik koşullar, kentleşme ve aile yapısındaki değişimler, EÇEB hizmetlerine olan ihtiyacı artırmaktadır (Pearson & Degotardi, 2009). Dünyada eğitim politikası belirleyicileri, erken çocukluk eğitiminin çocuğun gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğunun farkındadır. Erken çocukluk eğitimi sistemleri ve politikası ülkeden ülkeye büyük farklılıklar göstermektedir. Bazı ülkelerin okul öncesi eğitim sistemlerinin amacı; çocukları ilköğretime hazırlamak, sağlıklı sosyal-duygusal gelişimini ve vatandaşlık duygularının gelişmesini desteklemektir. Bazı ülkelerin okul öncesi eğitim sisteminin amaçları ise ebeveynlerin işgücü piyasasına erişimine izin vererek cinsiyet eşitliğini geniş çapta desteklemek, kültürel değerleri ve toplum bütünlüğünü güçlendirmek ve dezavantajlı çocukların hayatlarına diğer çocuklarla eşit şartlarda başlamasını sağlamaktır (Bertram & Pascal, 2016).

Çocukların ilk yıllarına yapılan yatırımların geri dönüşlerinin önemli olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Bertram & Pascal, 2016; Pearson & Degotardi, 2009; Urban, Cardini, & Florez Romero, 2018). Gelecekte topluma kazandıracakları göz önünde bulundurulduğunda EÇEB hizmetlerine yapılan yatırım, bir ülkenin yapabileceği en iyi yatırımlardan birisidir. Dezavantajlı gruba giren çocuklar için EÇEB, eğitimde eşit imkanların sağlandığı ve eksikliklerin erken telafi edildiği bir hizmet olarak düşünülmektedir (UNESCO and UNICEF, 2012).

2015 yılında Incheon, Kore’de UNESCO’nun öncülüğünde, UNICEF ve Dünya Bankası gibi kuruluşların da katılımları ile gerçekleştirilen Dünya Eğitim Forumu’nda (The World Educational Forum) Eğitim 2030 hedefleri belirlenmiştir. Erken çocukluk eğitimi hedefleri arasında okul öncesinde en az bir yıllık ücretsiz ve zorunlu eğitim verilmesi ve tüm çocukların kaliteli EÇEB hizmetlerine eşit erişiminin sağlanması yer almaktadır.

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'nde (Sustainable Development Goals), 2030 yılına kadar tüm kız ve erkek çocuklarının kaliteli erken çocukluk eğitimi alarak ilköğretime hazır hale getirilmesi yer almaktadır (Siraj-Blatchford & Samuelsson, 2015).

Dünya Bankası verilerine göre dünya çapında erken çocukluk eğitimine erişimde eşitsizlikler bulunmaktadır ve dezavantajlı grup kategorisine giren çocukların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. UNICEF'in yayımlanmış olduğu UNICEF Eğitim Stratejisi 2019-2030 (UNICEF Education Strategy 2019-2030) "her çocuk öğrenir" vizyonunu benimsemiştir. Özellikle yoksul, özel gereksinimli, dinsel, ırksal ve dilsel sebeplerle dezavantajlı grup kategorisinde yer alan çocuklar için daha fazla eşitlik ve katılım teşvik edilmelidir (UNICEF, 2019).

Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization-WHO), doğum öncesinde ve sonrasında ailelere ulaşma imkanına sahiptir. Dolayısıyla, WHO çocukların gelişimsel aksamalarında erken müdahale yöntemlerini kullanmada önemli bir yere sahiptir. Bu bakımdan, erken çocukluk eğitimi WHO'nun öncelikli çalışma alanine girmektedir. Dezavantajlı gruba giren çocuklar için EÇEB, eğitimde eşit imkanların sağlandığı ve eksikliklerin erken telafi edildiği bir hizmet olarak düşünülmektedir (WHO, 2020).

#### **4.2.2. Türkiye Okul Öncesi Eğitiminin Amaç, Politika ve İlkeleri**

Türkiye'de okul öncesi eğitimi politikası, amaç ve ilkeleri, Milli Eğitimin temel amaç, politika ve ilkeleri ile örtüşmektedir (Çelik & Gündoğdu, 2007). 2019 MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre, anaokulu 36-68 aylık çocukların eğitimini, anasınıfı ise 48-68 aylık çocukların eğitimini kapsamaktadır. 2015 Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri ile Özel Çocuk Kulüplerinin Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik ile Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığınca 0-36 aylık çocukların bakımı kreş, 37-66 aylık çocukların bakımı ise gündüz bakımevlerinde yapılmaktadır. Özel eğitime gereksinim duyan 37-66 ay aralığındaki çocuklar için özel eğitim anaokulları bulunmaktadır. Bu okullardan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü sorumludur (EURYDICE, 2020b).

Milli Eğitim Temel Kanununun 19. maddesine göre, okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamında yer almamaktadır. Ancak, her çocuğun ilköğretimden önce en az bir yıl okul

öncesi eğitimi alması önerilmektedir (EURYDICE, 2020b). 23 Ekim 2018 tarihinde yayımlanan 2023 Eğitim Vizyonu erken çocukluk eğitiminin üç yıl içerisinde zorunlu eğitim basamağının ilk sırasında yer alacağına yer vermiştir. Bu zaman zarfında erken çocukluk eğitimi standartlarının oluşturulması, dezavantajlı gruba giren çocuklar için alternatiflerin geliştirilmesi, yaz okullarının açılması, ailelere eğitim verilmesi ve özel gereksinimli çocuklar için kaynaştırma programlarının uygulanmasında öğretmenlere eğitim verilmesi gibi konular üzerinde çalışılacağı açıklanmıştır (Arkan & Öztürk, 2018; Ekinci & Bozan, 2019).

Eğitimin tüm aşamalarında olduğu gibi okul öncesi eğitim aşamasının da eğitim finansmanı devlet bütçesinden karşılanmaktadır. Tüm eğitim kurumları derslik sayısı, öğrenci sayısı ve kurumun bulunduğu bölgeye göre finansal destek almaktadır. Okul öncesi eğitim aşamasında devletten gelen fonların yanı sıra ailelerden gelen bağışlar, proje fonlar, belediyeler, kurum ve kuruluşlar ve il özel idare bütçelerinden kaynak sağlanmaktadır (EURYDICE, 2021)

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda Türk milli eğitim sisteminin genel amaç ve temel ilkelerine göre okul öncesi eğitimin genel amaçları aşağıdaki şekildedir;

- Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak.
- Çocukları ilköğretime hazırlamak.
- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak.
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2013).

#### Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri

- Okul öncesi eğitimi çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
- Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
- Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve

okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.

- Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
- Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
- Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona özdenetim kazandırmalıdır.
- Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
- Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
- Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberlik ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
- Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
- Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
- Programlar hazırlanırken aile ve ev içinde bulunan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
- Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.
- Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
- Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır (MEB, 2013).

### 4.2.3. ABD Okul Öncesi Eğitiminin Amaç, Politika ve İlkeleri

ABD'nin erken çocukluk eğitimi politikasını anlamaya başlamanın en önemli başlangıç noktası, ulusal düzeyde belli bir politikasının olmadığını fark etmektir. ABD'de, EÇEB hizmetleri için öncelikleri dengeleyen çok çeşitli politika hedefleri bulunmaktadır. Federal, eyalet ve bazen de bölge düzeyinde belirlenen politikalar büyük ölçüde merkezi değildir. Federal düzeyde politika girişimleri şimdiye kadar öncelikle düşük gelirli ailelere ve özel gereksinimli çocuklara odaklanmıştır. Hem federal hem eyalet düzeyindeki EÇEB politikaları eski tarihte çocuk korumaya odaklanma eğilimindeyken; son yıllarda erken müdahale, çocuk bakımı ve aile desteği üzerine odaklanmıştır (Bertram & Pascal, 2016; OECD Country Note, 2000).

EÇEB hizmetleri için belirlenen fonlar federal, eyalet ve yerel düzeyde paylaşılmaktadır. Eğitimin tüm kademeleri için fonların düzenlenmesinden Sağlık ve İnsan Hizmetleri Bakanlığı (U.S. Department of Health and Human Services-DHHS), kaynak yaratma ve kaynakların koordine edilmesinden ise Eğitim Bakanlığı (U.S. Department of Education) sorumludur (Barnett & Masse, Funding issues for early childhood care and education programs, 2014; OECD Country Note, Early childhood education and care policy in the United States of America, 2000; Parker, Diffey, & Atchison, 2018).

EÇEB hizmetlerinden federal düzeyde Eğitim Bakanlığı (US Department of Education-USDE) ve Sağlık ve İnsan Hizmetleri Bakanlığı (the Department of Health and Human Services) sorumludur. Federal hükümetin EÇEB politikası oluşturma çabaları; ekonomik, biyolojik, sosyal, psikolojik koşullar veya bunların kombinasyonları nedeni ile risk altındaki çocuklara hizmet sunmaya odaklanmıştır. Eyalet düzeyinde EÇEB politikalarını geliştirmekle sorumlu olan eyalet yasama organları; sağlık ve güvenlik standartları, hizmetlerin tedariki ve kullanılabilirliğine ilişkin kararlar almaktadır (Karp, 2003).

Gündüz Bakımı (Day Care) çocuklar için erken çocukluk ortamlarını ifade eden EÇEB eğitiminin bir şeklidir. Akademik eğitimin yanında sosyalleşme faaliyetlerini de içermektedir. Üç yaş civarında başlayan Anaokulu (Pre-School) ABD'de çocukların geleneksel olarak devam ettiği ilk resmi akademik sınıf tabanlı öğrenme ortamını ifade etmektedir. Çocukların sosyal, fiziksel, duygusal ve bilişsel gelişimine eşit şekilde odaklanan anaokulu (pre-school) bir dizi öğretim standartlarını takip etmektedir. Zorunlu eğitim kategorisinde yer almayan

anaokulları çocukları anasınıfına (kindergarten) hazırlamaktadır.

Yüksek kalitede bir erken çocukluk eğitimi programı, Gelişimsel Olarak Uygun Eğitim Programı'na (Developmentally Appropriate Educational Component-DAP) uygun bir eğitim bileşenlerini içermelidir. Yüksek kaliteli bir erken çocukluk eğitimi çocukların ileriki akademik hayatında kritik bir öneme sahiptir. Anasınıfından üçüncü sınıfa kadar olan eğitim sürecinde kaliteli bir eğitimin bileşenleri arasında nitelikli öğretmenler, uygun eğitim programları ve aile katılımı yer almaktadır (Kamerman & Gaternio Gabel, 2007). USDE, 0-8 yaş aralığındaki tüm çocukların Gelişime Uygun (DAP) eğitim programlarına erişimlerini, programın etkisini, hesap verilebilirliğini ve erken öğrenme değerlendirme sistemlerini geliştirmeyi hedeflemektedir (U.S. Department of Education [USDE], 2020a).

Çocukların sosyal-duygusal gelişimi, dil ve okuryazarlık becerileri, matematik ve fen becerileri gibi bilişsel beceriler ile sağlık ve fiziksel gelişimlerine yardımcı olmasının yanında çocukların okula hazırlanması, özel eğitime ihtiyaçları olan çocukların belirlenmesi, erken müdahale edilmesi ve dezavantajlı gruba giren sosyo-ekonomik seviyesi düşük veya dil problemleri olan çocuklara okul öncesi eğitimde eşit fırsatların sunulması ABD'de okul öncesi eğitimin başlıca amaçları arasında yer almaktadır (Bertram & Pascal, 2016).

NCLB Yasasına dayanarak çıkarılan ve Head Start gibi programlara fon sağlayan Erken Okuma (Early Reading First) programı okul öncesi dönemde dezavantajlı gruba giren çocukların eğitimini amaçlamaktadır. Programda çocukların dil, okumaya hazırlık çalışmaları, harf sesleri ve seslerin ve kelimelerin harmanlanması gibi konulara yoğunlaşmaktadır (USDE, 2020a).

Zorunlu eğitim yaşı ile ilgili henüz ulusal çapta tutarlı bir yaklaşım benimsenmekle birlikte zorunlu eğitim yaşı eyaletlere göre değişmektedir. EÇEB hizmetleri her eyaletin zorunlu eğitim aşamasına kadar devam etmektedir. Zorunlu eğitim yaşı eyaletlere göre 5-8 yaş aralığını kapsamaktadır (Kamerman & Gatenio, 2003; OECD Country Note, 2000). Eyalet Eğitim Komisyonu'nun (Education Commission of the States) eğitim politikaları konusunda yapmış olduğu araştırmalar sonucunda elde edilen verilere göre eyalatlara göre değişen zorunlu eğitime başlama yaşı sayısı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Eyaletler Arası Zorunlu Eğitime Başlama Yaşı Sayısı (The Education Commission of The States [ECS], 2018).

Zorunlu Eğitime Başlama Yaşı	Eyalet Sayısı
5	10
6	25
7	13
8	2

Tablo 4.1'deki verilere göre; ABD'de bulunan eyaletlerin çoğunda zorunlu eğitime başlama yaşı 6'dır. 13 eyalette zorunlu eğitime başlama yaşı 7'dir. 5 yaşında zorunlu eğitime başlayan eyalet sayısı 10'dur. 2 eyalette ise 8 yaşında zorunlu eğitime başlanmaktadır. Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi (National Center for Education Statistics-NCES) verilerine göre Washington ve Pennsylvania'da zorunlu eğitim 8 yaşında başlamaktadır.

Tablo 4.2. Anaokulunun Zorunlu ve Zorunlu Olmadığı ve Yönetmelikte Belirtilmeyen Eyaletler (ECS, 2018).

Zorunlu Olan Eyaletler	Zorunlu Olmayan Eyaletler	Yönetmeliklerde Belirtilmeyen Eyaletler
Arkansas	Alabama	Iowa
Connecticut	Alaska	Maine
Delaware	Arizona	Massachusetts
District of Columbia	Kaliforniya	Mississippi
Hawaii	Kolarado	Missouri
Loisiana	Florida	Montana
Maryland	Georgia	Nebraska
Nevada	Idaho	Wyoming
New Mexico	Illinois	
Ohio	Indiana	
Oklahoma	Kansas	
Rhode Island	Kentucky	
South Carolina	Michigan	
South Dakota	Minnesota	
Tennessee	New Hampshire	
Virginia	New Jersey	
West Virginia	New York	
Wisconsin	North Carolina	
	North Dakota	



Tablo 4.2. Anaokulunun Zorunlu ve Zorunlu Olmadığı ve Yönetmelikte Belirtilmeyen Eyaletler (ECS, 2018).

---

Oregon
Pennsylvania
Texas
Utah
Vermont
Washington

---

Tablo 4.2 incelendiğinde anaokulunun zorunlu olmadığı eyalet sayısının daha fazla olduğu görülmüştür. 8 eyalette anaokulunun zorunlu olup olmadığı yönetmelikte geçmemektedir. Iowa örneği incelendiğinde anaokulunun zorunlu veya zorunlu olduğu yönetmelikte belirtilmeyen kategoride olduğu görülmektedir.

#### 4.2.4. Finlandiya Okul Öncesi Eğitiminin Amaç, Politika ve İlkeleri

İskandinav ülkelerinin EÇEB politikalarında bir takım farklılıklar olsa da genel olarak hepsi eğitim ve çocuk bakımının aileler ile kamu kurumları arasında paylaşılması ilkesine dayanmaktadır. Finlandiya EÇEB politikaları İskandinav ülkeleri refah modeline dayalı, kökeni evrenselcilik, sosyal haklar ve eşitliğe değer veren bir modele dayanmaktadır. EÇEB programı; vatandaşlarının eğitim, sağlık ve refah konusundaki evrensel haklarına bağlı kalma ilkesi ile yola çıkan çocuk merkezli bir programdır. Kişisel refahın sağlanması, iyi davranışların pekiştirilmesi ve kişisel özerkliğin sağlanması Fin okul öncesi eğitimin temel amaçları arasında yer almaktadır (Karila, 2012; Kumpulainen, Respecting children and families, 2018). 540/2018 EÇEB Yasası (540/2018 Act on Early Childhood Education and Care) ile belirlenen EÇEB'nin temel amaçları aşağıdaki şekildedir;

- Her çocuğun bireysel gelişimine göre bütünsel gelişimine destek olmak.
- Çocukların eğitim ve bakım hizmetleri ile ailelere destek olmak.
- Yaşam boyu öğrenme becerileri kazandırmak.
- Pozitif öğrenme deneyimleri sağlamak.
- Eğitim ve bakım hizmetlerinin verildiği sağlıklı bir eğitim ortamı oluşturmak.
- Yetişkinler ve çocuklar arasında sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturmak.
- Tüm çocukların kültürel altyapılarına, cinsiyetlerine, dillerine, dinlerine ve değerlerine saygı duyarak eğitimde eşit erişim imkanı sağlamak.
- Çocukların akran grubu ile işbirliği yapma, olumlu iletişim kurma ve başkalarına

saygı duyan birer birey olarak yetişmesini sağlamak (Helsinki, 2019).

Finlandiya’da EÇEB hizmetlerinden Sosyal İşler ve Sağlık Bakanlığı (Ministry of Social Affairs and Health) ve Eğitim Bakanlığı’nın (Ministry of Education) yanı sıra Ulusal Refah ve Sağlık Araştırma ve Geliştirme Merkezi (STAKES-National Research and Development Center for Welfare and Health) ve Ulusal Eğitim Kurulu (the National Board of Education) olmak üzere iki güçlü ajans da sorumludur (EURYDICE, 2020c; OECD, 2001).

Önceki yıllarda zorunlu eğitim kapsamına girmeyen okul öncesi eğitimi 5-6 yaş grubu 2015 yılında zorunlu eğitim basamağına dahil edilmiştir. Zorunlu okul öncesi eğitim süresi günde 4 saattir. Ancak ülkede ebeveynlerin çoğunluğunun iş hayatında olması, çocukların özel kurumlara da kayıtlı olmasını zorunlu hale getirmektedir (EURYDICE, 2020c).

Finlandiya hükümeti, çocuk bakımı ve eğitiminde ailelere destek politikası kapsamında anne ve babalara gerek izin, gerekse çocuk bakımı ödeneği konusunda yardımcı olmaktadır. Doğumdan sonraki 9-10 aya kadar ebeveynlerin izin alma hakları vardır. Çocuklarına evde bakmak isteyen aileler ilk üç yıl çocuk bakımı ödeneğinden faydalanmaktadır. EÇEB hizmetlerinden faydalanmak isteyen aileler belediyelere ait EÇEB kurumlarında çocuk bakımı ödeneğinden faydalanmaktadır. EÇEB kurumları hizmet almak isteyen her aileye yardımcı olmak zorundadır. Belediyeler kendi bölgelerine ait olan 5-6 yaş grubu, zorunlu eğitim kapsamındaki okul öncesi eğitim kurumları kendi bölgelerinde ikamet eden çocuklar için ücretsiz eğitim vermek zorundadır. Belediyelerin ayrıca 5 yaş altı EÇEB kurumları sağlama konusunda yasal sorumlulukları vardır. Bu kurumlardan faydalanmak isteyen aileler gelir seviyelerine göre ücret ödemektedir (EURYDICE, 2020d; Pölkki Pirjo & Vornanen, 2016).

EÇEB ve okul öncesi kurumlara kayıt yaptıрма hakkına sahip olan ailelere başvuru tarihinden itibaren 4 ay içerisinde belediyeler tarafından yer sağlanması gerekmektedir. Acil ihtiyaç durumlarında iki hafta içerisinde çocuklara yer sağlanmaktadır. Ailenin başvuru yaptığı kurumlarda yer bulunmadığı takdirde başka bir bölgeden okul öncesi eğitim kurumuna kayıt yaptırmaları sağlanmaktadır (EURYDICE, 2020d).

EÇEB programlarının kalitesini değerlendirmek ve ulusal olarak tanımlanan asgari program standartlarına uyma yükümlülüğü belediyelere aittir. Okul öncesi kurumları merkez

tarafından katı bir şekilde izlenmemektedir. EÇEB hizmetleri öğretmenler ve diğer okul öncesi kurum personellerinin tercihlerine ve önceliklerine bırakmıştır. Aileler EÇEB programlarını denetleyen önemli gözetmenler olarak görülmektedir. Öğrenci-öğretmen oranları veya sınıf güvenliği gibi yasal program standartlarının ihlallerini aşmaları durumunda aileler şikayette bulunma hakkına sahiptir (Kumpulainen, 2018).

Mevcut EÇEB sistemi, erken çocukluk eğitimi kurumlarında uygulanması için bir çerçeve sağlayan Çocuk Gündüz Bakımı Yasası'na (the Act on Children's Day Care-1973) dayanmaktadır. 1920'li yılların başında EÇEB hizmetleri eğitim sektöründen ayrılıp sosyal refah sektörüne geçmiştir. 2006 yılında yeniden düzenlenen Çocuk Gündüz Bakımı Kanunu (the Act on Children's Day Care-1973) ile anaokulları sosyal refah sektöründen tekrar eğitim sektörüne geçirilmiştir (Onnismaa & Kalliala, 2010).

Kendi bölgelerinde yaşayan insanların sağlık ve sosyal hizmetler ile eğitim hizmetini karşılayan belediyeler, eğitimin finansmanını devlet ile paylaşmaktadır. Devletin %25'ini karşıladığı eğitim giderlerinin %75'i belediyelerin sorumluluğu altındadır. Vergi koyma hakkına sahip olan belediyelerin en büyük gelir kaynağı vergi gelirleridir. EÇEB giderlerinin %56'sı belediyeler, %30'u devlet ve %14'ü ailelerden gelen ücretler ile karşılanmaktadır (EURYDICE, 2020f).

Finlandiya hükümetinin EÇEB ve okul öncesi eğitimi hizmetlerine yönelik yaptığı önemli reformlar aşağıdaki şekildedir;

- Act on Children's Day Care (1973) (Çocuk Gündüz Bakımı Yasası) gereği belediyeler, kamu ve özel okul öncesi kurumları tarafından verilen hizmetleri düzenlemektedir.
- Decree on Children's Day Care (1973) (Çocukların Gündüz Bakımına İlişkin Kararname) ile çocukların günlük bakım hakkı ve belediyenin günlük bakım sağlama sorumluluğu düzenlenmiştir.
- Education Act (1998) (Eğitim Kanunu) okul öncesi eğitimi dahil olmak üzere temel eğitim için okul saatleri, okul sonrası ve öncesi aktiviteleri düzenlenmektedir.
- The Act on Checking the Criminal Background of Persons Working with Children (2002) (Çocuklarla Çalışan Kişilerin Ceza Geçmişini Kontrol Etme Yasası) ile çocuklarla çalışan herkesin işverenin talebi üzerine cezai geçmiş kontrolü vermesi

gerekmektedir.

- Child Welfare Act (2007) Çocuk Refahı Yasası'nın amacı; çocuklara güvenli ve çok yönlü bir gelişme ortamı sağlamak ve özel korunma haklarını korumaktır. Yasa gereği belediyeler çocuk bakım hizmetlerini genel olarak ve gerektiğinde bireysel olarak sağlamaktır.
- The Act on Pupil and Student Welfare (2013) Öğrenci ve Öğrenci Refahı Kanunu'nda okul öncesi ve temel eğitime ilişkin hükümleri içermektedir.
- Sosyal Refah Yasası (2014 Child Welfare Act) uyarınca, ihtiyaç durumlarında belediyeler aile danışmanlığı sağlamakla sorumludur.
- Gündüz bakımevlerinde çalışan personel için gerekli nitelikler Sosyal Refah Profesyonelleri Kararnamesi'nde (2015 the Decree on Social Welfare Professionals) belirtilmiştir.
- Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı Yasası (2018) The Act on Early Childhood Education) çocuğun EÇEB hizmeti alma hakkı, EÇEB eğitimi ve bakımının organizasyonu ve sağlanması hükümlerini içermektedir.
- Hükümet Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı Kararı (2018) (Government Decree on Early Childhood Education and Care) EÇEB merkezlerinde çalışanların çalışmaya uygunluğuna ilişkin hükümleri içermektedir (Kumpulainen, 2018; Onnismaa & Kalliala, 2010; Salminen, 2017; EURYDICE, Finland: Organisation and governance , 2020e; Ministry of Education and Culture, 2020).

### **4.3. Okul Öncesi Eğitim Programları**

#### **4.3.1. Eğitim Programı**

Okulda öğretilen konular, içerikler, materyaller, dersler, hedefler, ders dışı etkinlikler, çalışma programı, çalışma alanları, planlar ve deneyimler gibi unsurların dahil olduğu *program* kavramının farklı uzmanlar tarafından yapılmış çok sayıda tanımı bulunmaktadır. Bazı uzmanlar tarafından “izlençe” veya “yetişek” olarak adlandırılan *program* kavramı, günümüzde “eğitim programı” olarak ifade edilmektedir (Dilek, 2013; Oliva & Gordon, 2018).

Sönmez'e (1981)göre eğitim programı; amaç ve kazanımlar, içerik, değerlendirme ve geribildirimleri içeren bir bütündür. Varış (1997) insanı geliştirmenin eğitimi geliştirmenin bir ölçütü olduğunu ve eğitimin amaçlarının ideal insan davranışları standartlarına göre oluşturulması gereğini savunmuştur. Varış'a göre, amaçlarla değerlendirme süreci arasındaki boşluk süreç olarak eğitime bir bütünlük kazandıran eğitim programını oluşturmaktadır.

Krogh ve Slentz (2001) ders içeriklerinin belirli bir grup için yararlı bulunan unsurlara göre belirlendiği ve eğitim kurumu tarafından belirlenen derslerin eğitim programını oluşturduğunu ifade ederken, Varış (1997) eğitim programını bir eğitim kurumunda sınıf içi ve sınıf dışında yapılan tüm faaliyetleri kapsayan öğrenme ve öğretme süreci olduğunu düşünmektedir. Devlet tarafından onaylı ve öğretmenler tarafından kullanılan eğitim programını bazı eğitim kurumları sınıf içinde işlenen konular anlamında dar bir çerçevede yorumlarken, bazı eğitim kurumları ise okul içi veya dışında uygulanan tüm eğitim faaliyetlerini eğitim programı kapsamına dahil etmektedir (Stabback, 2016; Oliva & Gordon, 2018).

Ralph W. Tyler, program teorisini bir teknik olarak değerlendirmektedir. Önceden belirlenen davranışlara yönelik amaçlar, değerlendirme çabalarını kontrol eden bir güç görevi görmektedir. Tyler'a göre, hedeflerin belirlenmesi programın ilk adımıdır ve hedefler diğer aktivitelerin belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Laanements & Kalames Ruubel, 2013).

Genel bir ifadeyle eğitim programı; yerel, ulusal, küresel ihtiyaç ve beklentileri dikkate alarak bir toplumun ortak vizyonunu yansıtan politik ve sosyal içerikleri de ele alarak toplumun eğitim amaçlarını somutlaştırmaktadır. İyi bir eğitim programı, yüksek kalitede öğrenme çıktıları sağlamanın temelini oluşturmalıdır. Eğitim programı; öğrencileri neyi, neden, ne zaman ve nasıl öğrenmesi gerektiği gibi soruları ele alarak öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçlerini organize etmektedir (Stabback, 2016).

Öğretmenlere rehber olacak iyi bir eğitim programı geliştirilirken aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulmalıdır;

- Gelişimsel özellikler
- Amaç ve kazanımlar

- Eğitim ortamı
- Süreç
- Değerlendirme (Dilek, 2013; Başaran, 2008; Hewitt, 2006).

Hedef, içerik, süreç ve değerlendirme birbirleri ile dinamik ilişkiler içerisinde olan eğitim programının temel unsurlarıdır. Öğrenciye istendik davranışların kazandırılması hedef, hedeflerin gerçekleşmesine yönelik konuların belirlenmesi içerik, uygulanan eğitim-öğretim stratejileri, yöntem ve teknik süreci, istendik davranışların kazanıldığının kontrol edilmesi ise değerlendirme olarak bir eğitim programının boyutlarını ifade etmektedir (Demirel, 2011).

UNESCO'nun tanımıyla kaliteli bir eğitim programı aşağıdaki şu sorulara cevap verebilecek nitelikte olmalıdır;

1. Eğitim programı için hedefler açık ve net mi?
2. Eğitim programı güncel mi?
3. Öğrencilerin şuanki ve gelecekteki yaşam deneyimleri ile ilişkili mi?
4. Ülkenin geçmişi, değerleri ve kültürüne saygı duyarak sosyal ve ekonomik açıdan müreffeh bir gelecek hedefi taşıyor mu?
5. Eğitim programı adil ve kapsayıcı mı?
6. Eğitim programı farklı gruplara hitap ediyor mu?
7. Eğitim programı öğrenci merkezli mi?
8. Eğitim programı esnek mi?
9. Eğitim programı yeni karşılaşılan sorunlarda ya da fırsatlarda esnek uygulamalara imkan veriyor mu? (Stabback, 2016).

Uluslararası Eğitim Bürosu (International Bureau of Education-IBE), eğitimin bütünsel gelişimi desteklemesindeki temel rolünü göz önünde bulundurduğunda, eğitim programının kapsayıcı olup olmadığını büyük ölçüde sağladığını ifade etmektedir. Eğitim programı eğitim-öğretim ve gelişim arasında bir köprü görevi üstlenmektedir (Stabback, 2016).

#### **4.3.2. Okul Öncesi Eğitim Programı**

Eğitim programları ortak değerlere dikkat çekerek etnik ve sosyal gruplar arasında köprüler kurabilme gücüne sahiptir. Bu nedenlerden dolayı, bakanlıklar “tek bedene uygun”

bilişsel bir eğitim programı formüle etmek yerine, genel bir değer tabanlı çerçeve geliştirmeyi tercih etmekte ve birçok ülkede yerel merkezlerin ve toplulukların ulusal çerçeve tarafından yönlendirilen kendi eğitim programlarını geliştirmelerine izin verilmektedir. Dezavantajlı grup kategorisinde yer alan yoksul, ikinci dili öğrenen veya özel eğitime gereksinim duyan çocukların farklı öğrenme ihtiyaçları vardır ve bu gruba giren çocuklar bütün ülkelerde mevcuttur. Bu çocukların yapılandırılmış eğitim programları ve zenginleştirilmiş eğitim kurumlarında gelişim pratiklerine odaklanarak kazanacakları çok şey vardır (Barnett, 2004).

İyi bir okul öncesi eğitimi programı çocukların tüm gelişim alanlarını desteklerken, gelişim alanlarındaki yetersizliklerini de belirleyerek erken müdahale yöntemlerinin uygulanmasına imkan vermektedir. Ayrıca çocuğun kendi yeterlilikleri ve yetersizliklerinin farkına varmasına, dolayısıyla toplumdaki yerini ve farklılıklarını görmesine yardımcı olmaktadır (MEB, 2016a; Dilek, 2013).

Kaliteli bir okul öncesi programının amacı çocuğun bağımsızlığını sağlayan zengin bir uyarıcı çevre sağlayarak çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemek ve eğitimsel anlamda yüksek kalitede verim sağlayabilmektir. Eğitim programı; çocuklarda kimlik oluşumu, olumlu tutumları, iletişim ve müzakere becerilerini teşvik etmelidir. Kazanım ve becerilere gereğinden fazla odaklanması çocukta başarısızlık duygusuna ve yetişkinlere daha çok bağımlı olmasına neden olmaktadır (Barnett, 2004; MEB, 2016a).

Erken Çocukluk Dünya Forumu Program Çalışma Grubu'nun (The Curriculum Working Group of the World Forum on Early Care and Education) önerilerine göre kaliteli bir okul öncesi eğitim programında şu özellikler bulunmalıdır;

1. Yetişkinler ve çocuklar pozitif iletişim içerisindedir. Pozitif iletişim ortamı çocuğun kendisini güvende hissetmesine ve diğerleri hakkında olumlu düşünceler edinmesine yardımcı olmaktadır.
2. Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar dahil olmak üzere tüm çocuklar aktivitelere etkin bir şekilde katılmaktadır.
3. Aile ve kurum sürekli iletişim halindedir. Ebeveynler katılımcı ve gözlemcidir.
4. Eğitim personeli programın vazgeçilmez bir unsuru olarak çocuk gelişimi ve eğitimi alanında eğitim almıştır.
5. Çalışanlar ve çocuk arasındaki oran belirlenmiştir.

6. İç ve dış mekan çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyecek şekilde düzenlenmiştir. Fiziksel koşullar öğretmenler ve çocuklar için yeterlidir.
7. Kazalara ve gerekli müdahalelere hazırlıklıdır.
8. Sağlıklı ve yeterli beslenme imkanları sağlanmaktadır.
9. Programın kalitesini ve işlevini belirlemek amacıyla değerlendirme yapılmaktadır (Dilek, 2013).

### **4.3.3. Dünyada Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Yaklaşımlar**

#### **4.3.3.1. High scope okul öncesi eğitimi programı**

High Scope eğitim yaklaşımı, David P. Weikart tarafından Perry Anaokulu Projesi adı altında, 1960'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri Michigan eyalati Detroit şehri yakınlarında bulunan Ypsilanti kasabasında geliştirilmiştir. Program, dezavantajlı grup kategorisine dahil olan Afrikalı-Amerikalı ve zeka geriliği olan çocuklara yönelik bir erken müdahale yöntemi olarak kullanılmak amacıyla gelişimsel ve eğitimsel fikri temel alarak oluşturulmuştur (Schweinhart, 2016).

Piaget'in entelektüel gelişim teorisi ve John Dewey'in fikirlerine dayanarak geliştirilen High Scope programı, High Scope Eğitim Araştırmaları Vakfı (The High Scope Educational Research Foundation) tarafından desteklenmektedir. Yaklaşık 60 yıllık bir geçmişe sahip olan yaklaşımın temel özellikleri aşağıdaki şekildedir;

- Her çocuğa eğitimde eşit fırsatlar tanınmalıdır.
- Yüksek kalitede eğitim sağlanmalıdır.
- Eğitim ortamında öğretmenler lider konumundadır.
- Çocukların mevcut gelişim aşamalarına yönelik geniş ve gerçekçi eğitim deneyimleri sunulmaktadır.
- Toplumla bütünleşen bir eğitim programı uygulanmaktadır (Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV], Farklı Program ve Yaklaşımlar, 2020a; HighScope, 2020a; Koçer & Meral, 2014).

Bu yaklaşımda daha çok eğitimin nasıl yapıldığına yoğunlaşmaktadır. Aktif öğrenme yaklaşımının benimsendiği bu programın çocukların gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu



bilinmektedir. High Scope yaklaşımının çocuklar için hedefleri aşağıdaki şekildedir;

- Bağımsız, sorumluluk sahibi, kendine güvenen problem çözücü ve karar verici olarak okula ve yaşama hazır bireyler yetiştirmek.
- Aktif katılım yolu ile akademik, sosyal, duygusal ve fiziksel alanlarda bilgi ve beceri kazandırmak.
- Kendi faaliyetlerini planlamayı öğrenmelerini sağlamak.
- Kendi başarıları ve öğrendikleri konularında konuşmayı öğretmek.
- Yaşam boyu sürecek özdenetim becerilerini geliştirmek (Koçer & Meral, 2014).

Programın birbirinden ayrılmaz unsurları günlük rutin, temel deneyimler ve etkin öğrenmedir. Program, uygulama boyutunda esnek bir yapıya sahiptir. Eğitim sürecinde öğretmenler ve öğrenciler aktif bir rol oynamaktadır. Öğretmenler çocuklara doğrudan deneyim ve etkileşim fırsatları sunan birer lider konumundadır (Temel, 2016; AÇEV, 2020a).

#### **4.3.3.2. Montessorri Okul Öncesi Eğitim Programı**

Montessorri eğitim programının temelleri Maria Montessori tarafından atılmıştır. Roma Üniversitesi psikiyatri kliniğinde asistan doktor olarak görev yapmış olan Maria Montessori (1870-1952) Edward Seguin tarafından geliştirilen özel eğitim metodu üzerinde uzmanlaşmış ve idiot çocukların iyileştirilmesi konusu ile ilgilenmiştir. Zihinsel engelin tıbbi bir durumdan değil, eğitim problemi ile alakalı olduğu düşüncesinden hareketle geliştirdiği eğitim yönteminin normal gelişim gösteren çocuklarda da etkili olabileceğini savunmuştur (Temel, 2016; Thayer-Bacon, 2012).

Montessori, 1907 yılında İtalya’da araştırma atölyesi olarak kullandığı “Çocuk Evi” adı altında bir eğitim kurumu açmıştır. Bu kurumda çocukların kavrama ve bilgilerini zihinlerinde düzenleme becerilerini araştırmıştır. Zeka geriliği olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla aynı seviyede girdikleri sınavlarda aynı derecede başarılı olmaları aynı yöntemin normal gelişim gösteren çocuklar üzerinde de uygulama fikrini doğurmuştur (Temel, 2016; Thayer-Bacon, 2012).

Açmış olduğu kurumda kendi yaklaşımının dışında bir uygulamanın kullanılmasına engel olmak amacıyla erken çocukluk eğitimi konusunda herhangi bir eğitim almamış öğretmenlerle çalışmayı tercih etmiştir. Bu yaklaşımda öğretmenin görevi çocukları gözlemleyerek onların ilgi ve meraklarını keşfedip, yaşlarına uygun bir eğitim ortamı düzenlemektir. Bir otorite figürü yerine çocukları gözlemleyen konumda bir öğretmen modeli benimsenmiştir. Öğretmenlerin özel olarak hazırladıkları Montessori araç-gereçleri yardımı ile çocukların doğal ihtiyaçlarının karşılandığı, düzen ve özgürlüğün sağlandığı bir eğitim ortamında çocuklar zevk alarak öğrenmektedir. Öğrenmeye aç ve istekli olduğu erken çocukluk döneminde ortamın kalitesi ölçüsünde çocukların potansiyelinin ortaya çıktığı, birbirlerinden öğrendikleri ve buna ek olarak okuma ve yazmayı rahatlıkla öğrendikleri gözlemlenmiştir (Mallory, 1989; Orem, 1970; Thayer-Bacon, 2012).

Montessori sınıflarında öğrenciler kendilerine sunulan dil, matematik, bilim, müzik ve sosyal etkileşimler deneyimleri ile kendi doğal meraklarına cevap verebilme fırsatı elde ederek yaşam boyu öğrenmenin temellerini de atmış olmaktadır. Çocuğun gerçek yaşamda her istediğine aynı anda sahip olamayacağı gerçeğini kavratmak amacıyla sınıfta her materyalden birer tane bulundurulmaktadır. Sınıf ortamı son derece sade ve parlak renkler birbiri ile uyumlu şekilde renklendirilmektedir. Sınıfta tüm eşyalar çocukların boyuna uygun bir şekilde yerleştirilmekte ve yetişkinlere ait eşya bulundurulmamaktadır (Oğuz & Akyol, 2006).

Bir asırlık bir geçmişe sahip olan Montessori eğitim yönteminin doğruluğu dünya genelinde kabul görmekte ve ilkeleri güncelliğini korumaktadır. Son dönemde eğitimin daha çok öğretmen merkezli ve ezberci olması problem çözme ve sorgulama yeteneğini yitiren bireyler yetişmesine sebep olmaktadır. Günümüzde ihtiyaç duyulan çocuk merkezli, aktif ve yapılandırmacı yaklaşım modelleri Montessori yaklaşımı ile birebir uyuşmaktadır (Arslan, 2008).

#### **4.3.3.3. Reggio Emilia Yaklaşımı**

II. Dünya savaşı sonrası İtalya'nın Reggio Emilia kasabasında yaşayan aileler çocuklarının eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla bir okul kurma girişiminde bulunmuşlardır. Aileler, çocuklarının özgür ve demokratik bir toplum için gerekli olan

eleştirel düşünme ve işbirliği becerilerinin kazandırılacağı bir okulda eğitim görmelerini istemektedir. Bu amaçla, 1963 yılında Loris Malaguzzi'nin öncülüğünde bahsi geçen kasabanın bir köyünde ailelerin desteği ile ilk Reggio Emilia Belediye Okulu açılmıştır (Temel, 2016; AÇEV, 2020a; New, 2007).

Tek bir felsefi anlayışa sahip olmayan Reggio Emilia yaklaşımında Malaguzzi; yapılandırmacılık (Piaget, 1976); sosyo-kültürel teori (Vygotsky, 1978) ve Dewey'in deneyime dayalı eğitim felsefesinden etkilenmiştir. John Dewey'e göre öğrenme etkin bir süreçtir. Çocuğun kendi içgüdüleri ile hareket etmesi eğitim için bir başlangıç oluşturmaktadır. Dewey'in oyunun önemine vurgu yapması Reggio Emilia yaklaşımında genişletilmiştir (Gestwicki, 2000). Malaguzzi, Piaget'in yapılandırmacılık ile ilgili düşüncelerinden etkilenmekle birlikte bazı kuramlarına eleştirel olarak yaklaşmıştır. Reggio Emilia yaklaşımında çocukların çevresi ile etkileşim halinde olması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Çocukların sosyo-kültürel ortamda grup çalışmalarına önem verilmesine vurgu yapılan bu yaklaşım Vygotsky'nin görüşlerini yansıtmaktadır (Boydston, 2008; Edwards, 2005; Temel, 2016).

Reggio Emilia yaklaşımını farklı kılan en önemli özellik, önceden oluşturulmuş bir program yerine esnek bir program yapısının oluşturulmasıdır. Bu yaklaşımın kendine has ilkeleri şu şekildedir;

- *Acil Eğitim Programı*: bir sınıfın eğitim programı, çocukların özel ilgi alanlarından oluşmaktadır. Konular çocukların ilgi alanlarına göre düzenlenmektedir.
- *Derinlemesine Projeler*: Çocukların ilgi duyduğu konulara göre bir veya iki haftayı, bazen de tüm okul yılını kapsayan bir süreçte kapsamlı çalışmalar yapılmaktadır. Bu projelerde öğretmenler danışman olarak hareket edip, çocukların hangi materyalleri seçeceği konusunda yardımcı olmaktadır.
- *Temsili Geliştirme*: Bu yaklaşımda yeni fikirler ve kavramlar baskı, sanat, drama ve müzik gibi çeşitli şekillerde sunulmaktadır. Çeşitli sunular, tüm çocukların keşfedilen kavramları anlama ve bunlarla bağlantı kurma şansına sahip olmasını sağlamaktadır.
- *İşbirliği*: İşbirliği bir çocuğun bilişsel gelişimini ilerletmek için gerekli görülmektedir. Büyük grup ve küçük grup çalışmaları ile çocukların kişilerarası becerilerini kullanarak problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı

olmaktadır. Bu vesile ile, çocukların bir gruba ait olma becerileri gelişmektedir (Dilek, 2013; Stoudt, 2020).

Bu yaklaşımda eğitim ortamı en önemli unsurlardan biridir. Eğitim ortamında fiziksel ortamın yanı sıra sosyal çevre de kastedilmektedir. Reggio kurumlarında “Piazza” olarak adlandırılan, tüm sınıfların açıldığı ortak bir alan bulunmaktadır. Bu alanda çocuklar ve yetişkinler günde bir kez toplanmak kaydıyla sosyal iletişim içinde bulunmaktadır (Gürsoy & Bıçakçı, 2009).

Reggio Emilia öğretmenlerinin öğrenme deneyimlerine rehberlik etmek ve gözlem yapmak üzere iki rolü vardır. Sınıflarda eşit statüye sahip iki öğretmen bulunmaktadır. Her iki öğretmen de sıkı bir işbirliği içerisinde çalışarak üzerlerine düşen görevi yapmaktadır. Bu yaklaşımda öğretmenler lider konumundan çok çocuklarla birlikte işbirliği yaparak birlikte öğrenen, eğitim programının kolaylaştırıcısı, çocukların problemleri çözme becerilerini geliştirebilmeleri için yol gösterici rolündedir (Dilek, 2013; Slipp, 2017; Temel, 2016; Stoudt, 2020).

Reggio Emilia okullarında “pedagosista” ünvanına sahip psikoloji veya pedagoji alanında lisans diplomasına sahip olan bir program koodinatörünün bulunması gerekmektedir. Reggio okulları temel yaklaşımın temel felsefesine bağlı kalarak kendi toplum yapılarına ve ihtiyaçlarına uygun olarak kendi felsefelerini oluşturmaktadır. Bu bakımdan Reggio Emilia okulları arasında farklılıklar görülebilmektedir. Eğitim programı genel amaçları içerirken, teferruatlar çocukların ihtiyaçlarına göre belirlenmektedir (Keskin, 2015; Şahin F. , 2012)

Çocukları güçlü ve aktif kılan Reggio Emilia yaklaşımı son dönemlerde dünya genelinde dikkat çekmektedir. Bu yaklaşımda yer alan uzun süreli projeler erken çocukluk kurumlarında artarak kullanılmaya başlamıştır (Temel, 2016).

#### **4.3.3.4. Waldorf Yaklaşımı**

1919 Birinci Dünya Savaşı'nın sonunda Avrupa; ekonomik, sosyal ve politik açıdan zor durumdaydı. Avusturyalı filozof ve bilim adamı Rudaolf Steiner siyasi ve kültürel yaşamda bir değişim için sosyal bir yenilenme yapılması gerektiği görüşündeydi. 1919 yılında Waldorf

Astoria adında bir şirket sahibi Emil Molt, Steiner'a fabrika çalışanlarının çocukları için bir okul kurup yönetmesi için bir teklifte bulunmuştur. Bu teklifin sonucunda 1919 yılında ilk bağımsız Waldorf Okulu açılmıştır. İlk resmi Waldorf anaokulu 1926 yılında Steiner'ın ölümünden bir yıl sonra açılmıştır (Howard, 2005; ERSM, 2020; Waldorf Education, 2020).

Çocuk merkezli bir eğitim anlayışını benimseyen Waldorf yaklaşımının bazı temel ilkeleri şu şekildedir;

- Her çocuğa sevgi ve ilgi gösterilmelidir.
- Çocukların kendi başlarına oynayabilecekleri materyaller sunmak gereklidir.
- Eğitimcilerin çocukların taklit yoluyla ve aktif olarak öğrendiklerinin bilincinde olmaları gereklidir.
- Oluşturulan eğitim ortamı ile çocukların keşfetmelerine, risk almalarına ve zorluklarla başa çıkabilmelerine izin verilmelidir.
- Çocuklara gerçek deneyimler sunulmalıdır.
- Hikaye anlatımı, müzik, sanat ve ritmik oyunlar gibi yaratıcılığı destekleyen sanatsal etkinlikler sunulmalıdır.
- Yemek pişirme, bahçecilik, el işleri gibi faaliyetlerin sunulduğu otantik etkinlikler sunulmalıdır.
- Çocukların kendilerini güvende hissetmesini sağlayacak tahmin edilebilir bir rutin oluşturmak gereklidir (Waldorf Education, 2020; IASWECE, 2019).

Waldorf yaklaşımında müzik, dans, tiyatro, yazı ve edebiyat gibi dersler test etme ve okuma yöntemiyle değil, deneyimleyerek öğrenilmektedir. Bu deneyimler yolu ile Waldorf öğrencilerinin entellektüel, duygusal, fiziksel ve ruhsal kapasitelerinin tam olarak geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Waldorf eğitiminde Gelişimsel Açıdan Uygun (Developmentally Appropriate Practice-DAP) bir yaklaşım benimsenmiştir. Deneyimsel ve akademik açıdan titiz bir yaklaşımla öğrenmeyi sağlamak için tüm dersler ile sanat birleştirilmektedir. Tüm öğrencilerde yaşam boyu öğrenmeye ilham vermeyi ve benzersiz kapasitelerini tam olarak geliştirmelerini sağlayarak yaşamları için anlam yaratan, özgür düşünebilen ve hareket edebilen bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (ERSM, 2020; Waldorf Education, 2020).

Bu yaklaşımda, belirli bir erken çocukluk eğitimi programının uygulanmasından ziyade, eğitim programının olabildiğince geniş tutulduğu ve çocuğun sağlıklı gelişimi için sevgi ve duygusal sıcaklığın olduğu bir ortam oluşturmak önemlidir. Çocukların öğretmenlerini sevmeleri ön planda tutulmaktadır. Çocuklarla öğretmenler arasında ve öğretmenler ile aileler arasında sevgi ve saygı ortamının oluşturulması önemlidir (Howard, 2006; ERSM, 2020).

Waldorf eğitimi alan çocuklar, telaşsız, kendi doğal ritimlerine göre gelişmekte özgür olarak, ihtiyaç duydukları deneyimler ile tam ve zengin çocukluklarının tadını çıkararak öğrenmektedir (Waldorf Education, 2020). Bu yaklaşımda, çocuklar pedagojinin merkezine yerleştirirken, Waldorf öğretmenleri eğitim sürecinde en önemli dayanak noktası olarak görülmektedir. Steiner'a göre öğretmen kendini öğrencilere adanmalıdır. Çocuklara sevgi ve saygı ön planda olmalıdır. Waldorf öğretmeni çocuklara kendilerini rahat hissedebilecekleri bir öğrenme ortamı hazırlamalıdır. Waldorf sınıflarında öğretmenler çocuklarla birlikte grup lideri konumunda aktivitelere katılmaktadır. Sınıf içerisinde gerekli duruma göre karma yaş veya tek yaş grubu ile çalışmalar yapılmaktadır (Koca & Ünal, 2019; AÇEV, 2020a; Waldorf Education, 2020).

Waldorf erken çocukluk eğitimi resmi okul ve sınıf ortamı ile sınırlı değildir. Ev ve aile çocuğun ilk eğitim gördüğü ortamdır. Dolayısıyla çocuğu büyük ölçüde biçimlendiren ortam aile ortamıdır. Waldorf eğitimcileri çocukların evlerinden uzak olduğu okul ve sınıf ortamını bir ev ortamı gibi oluşturmaya çalışmaktadır (Waldorf Education, 2020).

Waldorf eğitiminde doğal materyallerin kullanılması ve okul ortamının doğal tarzda olması çocuklara çevre bilincinin kazandırılmasına yardımcı olmaktadır. Ancak bu yaklaşım çocukların teknolojiden uzak tutulması çağa uyum sağlamada yetersiz kalmalarına sebep olması bakımından eleştirilmektedir (Temel, 2016).

#### **4.3.3.5. Bank Street Yaklaşımı**

Bank Street yaklaşımı, 1916 yılında ABD'de ilerici eğitimin önemli bir figürü olan Lucy Sprague Mitchel tarafından oluşturulmuştur. Mitchell, John Dewey'den etkilenerek çocukların oyun ve doğrudan deneyim yoluyla öğrenme ihtiyacını fark etmiştir. "Eğitim Deneyleri Enstitüsü" adı altında açtığı enstitü, geleneksel okul sisteminin yaygın olduğu bir

dönemde kurulmuştur. Mitchell, çocukların gelişiminin bütünsel olarak düşünülmesi ve okuldaki bilgilerin çocuğun hayatı ile ilişkili olması gerektiğini savunmuştur (Fisher & Perryman, 2000; AÇEV, 2020a).

1930 yılında Eğitim Deneyleri Enstitüsü (The Bureau of Educational Experiments (BEE), Greenwich küyünde Banka Caddesi'ne (Bank Street) taşınmıştır ve okul ismini bu caddeden almıştır. 1931 yılında Mitchell öncülüğünde öğretmen eğitimine başlanmıştır. 1990'lı yıllarda kurulan Bank Street Eğitim Fakültesi, ABD'de çocukların ve ailelerin değişen ihtiyaçları için çalışmalara devam etmektedir. Bugün Bank Street okulları öğretmen yetiştirmek için bir enstitü, çocuklar için bir hizmet programı, eğitimciler ve toplum için ise bir sosyal yardım programıdır. Bank Street okulları öğretmenler, psikologlar ve araştırmacılardan oluşan bir laboratuvar görevi görmektedir (Temel, 2016; Bankstreet, 2020a; Bankstreet, 2020b).

Bank Street yaklaşımı toplumun yapı taşı olan ailelerin desteklenmesi konusuna vurgu yaparak toplumun iyileştirilmesine yönelik önemli bir rol üstlenmektedir. Bank Street okulları çocukların bireysel gelişimini desteklerken, yetişkinlerin de desteklenmesini sağlayarak ailelerin sorumluluğunu paylaşmaktadır (Fisher & Perryman, 2000).

Yaklaşımın temel ilkesi sosyal ve duygusal gelişimin bilişsel gelişim sürecinden ayrılamamasıdır. Çocuk merkezli bir yaklaşım ile kurulan Bank Street okullarında çocukların bağımsızlığı, yeterlilikleri, yaratıcılıkları ve bireysellikleri desteklenmektedir. Bu yaklaşımda öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu, küresel toplumda fark yaratan, kendine güvenen ve yetenekli bireyler olarak yetiştirilmektedir (Howe, Jacobs, & Fiorentino, 2000).

Bank Street yaklaşımının altı temel ilkesi aşağıdaki şekildedir;

- Gelişim basitten karmaşığa doğru giden bir süreç değildir, dinamik bir süreçtir. Gelişim bireyin kendi deneyimlerini düzenlemesi ve dünya ile başa çıkabilme yeteneklerini geliştirebilmesidir.
- Gelişimsel süreç hareketlidir. Eğitim sürecindeki temel amaç, gelişimin bireysel olmasıdır. Öğretmen çocuğa sürekli olarak destek verirken kendi başına başarıya cesareti de vermelidir.
- Gelişim sürecinde çözülmesi gereken en önemli problem, gelişimde bir seviyeden

diğer seviyeye geçişin nasıl sağlanacağıdır.

- Çocukların kendi algıları ve deneyimleri, çevre ile olan etkileşim sonucu oluşmaktadır. Bireysel bilgiler sürekli tekrarlanan deneyimler sonucu oluşmaktadır.
- Bireyin kendisi ve çevresi ile uzlaşması gelişim için önemlidir.
- Tekrar eden deneyimler ve etkileşimler ile çocuğun benlik duygusu gelişmektedir (Bayhan & Bencik, 2008; AÇEV, 2020a).

Bank Street sınıflarında öğrenciler çevre ile doğrudan etkileşim içindedir. Öğrenme sürecinde bireysel ve grup aktivitelerine yer verilmektedir (Bayhan & Bencik, 2008). Sınıflarda genel olarak sanat etkinlikleri köşesi, blok köşesi, evcilik köşesi, okuma köşesi, matematik köşesi, bilim köşesi, dinlenme köşesi, yemek pişirme köşesi, yazma köşesi ve manipulatif oyuncaklar köşesi yer almaktadır (Temel, 2016).

Bank Street yaklaşımında yalnız çocuklar değil, öğretmenlerin de eğitimi söz konusudur (Bayhan & Bencik, 2008). Bank Street öğretmenleri öğrencilerin kendi potansiyellerini ortaya çıkarmaları konusunda yardımcı, iyi öğrenme fırsatları sunan ve öğrenmeyi kolaylaştıran rolündedir. Öğretmenler “bütünüyle çocuk” kavramı üzerine vurgu yaparak eğitim programını laboratuvar okulu sınıflarında doğrudan deneyimler üzerine oluşturmaktadır. Sınıf ortamında gerçek yaşamla bağlantı kuran dramatik oyun merkezlerinin yanında doğrudan duyuşsal deneyim sağlamak amacıyla yapılan alan gezilerine de önem verilmektedir (Bankstreet, 2020a; Bankstreet, 2020b).

Bank Street yaklaşımında oyun yoluyla öğrenme en iyi öğrenme yolu olarak kabul görmektedir. Yapılandırılmamış serbest oyun etkinlikleri sunularak öğretmenin müdahalesinin az olduğu bir ortamda öğrenme daha etkili bir şekilde gerçekleşmektedir (Goffin & Wilson, 2001).

#### **4.3.3.6. Proje Yaklaşımı**

Küçük çocukların gelişimi hakkında yeni araştırmalar ve bilgiler keşfedildikçe, erken çocukluk eğitimindeki eğilimler sürekli olarak değişmekte ve gelişmektedir. Araştırma saflarında yer alan bu eğilimlerden biri çocukların ilgi alanlarına odaklanan anlamlı deneyimler üzerine kurulmaktadır. Bu araştırmadan ortaya çıkan bir öğrenim stratejisi de “Proje Tabanlı Öğrenme” veya “Proje Yaklaşımı”dır (Claussen, 2017).



Erken çocukluk döneminde çocuklar doğaları gereği meraklı ve ilgilerini çeken şeylerle sürekli meşgul olmaktan hoşlanmaktadır. Proje yaklaşımı çocukların ilgi duydukları konu üzerinde derinlemesine araştırma yapmalarını sağlamak amacıyla gerçekleştirilen yöntemlerden birisidir. Proje çalışmaları ile çocuklar aktif katılımlı deneyimler kazanmaktadır (Claussen, 2017).

Proje yaklaşımında başta John Dewey olmak üzere Friedrich Froebel, William James, G. Stanley Hall, Francis Wayland Parker ve William Heard Kilpatrick'in eğitim yaklaşımının etkileri görülmektedir. John Dewey ABD'de eğitime katkıda bulunan baş aktör olarak tarihteki yerini almıştır. Proje yaklaşımının temelleri önemli bir oranda Dewey'in yaklaşımına dayanmaktadır. Katz'ın proje yaklaşımı için "model" veya "metod" kelimeleri yerine "yaklaşım" kelimesini kullanmasının sebebi bu yaklaşımın eğitim programlarının farklı bölümlerine yardımcı unsur olarak yer alması gerekliliğini düşünmesinden kaynaklanmaktadır (DuCharme, 1993; Katz & Chard, 2000; Ulrich, 2016).

Proje yaklaşımı Reggio Emilia yaklaşımına benzer şekilde küçük bir gruptaki bir konuda derinlemesine çalışma yapılmasını gerektirmektedir. Bir proje çalışmasında bir konu tipik olarak bir sınıf içinde küçük veya büyük grup tarafından araştırılmaktadır. Erken çocukluk döneminde uygulanan proje çalışmaları çocukların sosyal ve entellektüel gelişimi başta olmak üzere bütünsel gelişimine katkı sağlamaktadır. Ayrıca proje çalışmaları ile çocuklar kendi potansiyellerinin farkına varırken çevrelerindeki olayları da yapılandırmaktadır (Helm & Katz, 2011; Katz & Chard, 2000).

Proje yaklaşımının hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından faydaları bulunmaktadır. Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirirken, gerçek dünyadaki görevlerle meşgul olma açısından çok fazla fırsat sunmaktadır (Aksela & Haatainen, 2019). Proje çalışması öğrencilerin meraklarını gideren ve tüm gelişim alanlarını destekleyen bir ortam oluşturulmasına yardımcı olmaktadır. Bu ortam, bir çok uyarıcının olduğu, esnek kuralların olduğu ve çocukların araştırma yapmaya teşvik edildiği bir ortam olmalıdır. Kendi sorumluluklarını aldıkları bu ortamda, çocuklar akranları ile etkileşim içinde kendi öğrenmelerinin ve davranışlarının farkına varmaktadır (Temel, 2016).

Çocuk merkezli etkinliklere dayalı proje yaklaşımının belirgin özellikleri aşağıdaki şekildedir;

- Konuşma-tartışma: sınıf içerisinde çocukların duygularını ifade etmesi ve çevresi ile iletişim halinde olması önemlidir.
- Gezi ve alan çalışması: çocukların sınıf ortamından ayrı olarak yaşadığı çevreyi de içine alarak zengin bir öğrenme ortamı sağlanması açısından alan gezileri önemli etkinlikler arasında yer almaktadır.
- Drama: drama etkinlikleri çocukların deneyimlerini, bilgilerini ve hikaye anlatma yeteneklerini sergilemeleri açısından kullanılan bir tekniktir.
- Araştırma: projeler genel olarak belli bir araştırmayı içermektedir.
- Sunum: yapılan aktiviteler, çocukların kazanımlarının somut bir göstergesi olarak sunulmaktadır (Temel, 2016).

Öğretmen, aile ve çocuk proje yaklaşımının aktörleridir. Katılım projenin temel gereksinimlerinden biridir. Proje yaklaşımında öğretmen kuralları koyan değil, yol gösterici konumundadır. Öğretmen tüm çocukların gelişimlerini takip eden, iyi tanıyan ve onların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayan bir uzmandır. Proje uygulaması sürecinde öğretmen uygulamayı çok iyi gözlemleyen ve dokümantasyonu yapan konumunda olmalıdır (Katz & Chard, 2000).

Proje yaklaşımında aile ikinci yardımcı ve yol göstericidir. Projelerin ailelere ait olan kısmı da bulunmaktadır. Aile proje ile ilgili materyallerin alınması, çocuğunu mekanlara götürmesi ve sınıf ziyaretleri yapması bakımından projelere dahil olmaktadır. Böylece ev ile okul arasında etkileşim sağlanmış olmaktadır (Temel, 2016; AÇEV, 2020a).

Proje Yaklaşımı, bugün çocukların değişen ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını karşılamak için umut verici bir uygulama olarak görülmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, proje yaklaşımını kullanmak için bir dizi faydaya işaret etmektedir. Proje yaklaşımının çocukların problem çözme, planlama ve kendi kendini izleme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği öne sürülmektedir (Katz & Chard, 2000; Mitchell, Foulger, Wetzel, & Rathkey, 2008).

#### 4.3.4. Türkiye’de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programları

Türkiye’de 1994 yılı öncesi MEB tarafından oluşturulmuş merkezi bir okul öncesi programı bulunmamaktaydı. Merkezi bir program yerine öğretmenler Tebliğler Dergisinden ünite başlıklarını takip ederek ünite ve günlük planlarını kendileri hazırlamaktaydı. Konu merkezli ve merkezi olmayan bu program, hızlı bir gelişim sürecinde bulunan çocukların gelişim sürecine katkı sağlamakta yetersiz kalmaktaydı. 1989 yılında ilk taslağının geliştirildiği ilk merkezi okul öncesi eğitim programı 1994 yılında uygulanmaya başlanmıştır(Gelişli & Yazıcı, 2012).

1994 programının öğretmenler tarafından anlaşılabilmesi ve uygulama sürecinde oluşan bir takım aksaklıklar bulunmasından dolayı MEB Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü; programın geliştirilmesi amacıyla öğretim elemanları, Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumunun ilgili birimlerinden katılımcılar, anasınıfı öğretmenleri ve MEB birim üyelerinden oluşan bir komisyon kurmuştur. Komisyonun iki yıl süren çalışmaları sonucunda oluşturulan yeni program 2002-2003 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır (Uyanık Balat, 2016; Gelişli & Yazıcı, 2012; Tükel, 2017).

2002 Okul Öncesi Eğitim Programı çocuk merkezlidir ve çocukların bütünsel gelişiminin yanı sıra özbakım becerilerinin kazandırılmasını amaçlamaktadır. 36-60 aylık ve 60-72 aylık çocukların gelişim özelliklerinin yer aldığı programda yıllık plan örneği, günlük plan örnekleri, kavramlar listesi, özel günler ve haftalar listesi, gelişim raporu, değerlendirme formu örneği ve zaman çizelgesi yer almaktadır (Düşek & Dönmez, 2012).

2002-2003 yılında uygulanmaya başlayan okul öncesi eğitim programı ile ilköğretim programlarının arasında amaç, yaklaşım ve yapı yönünden uyumsuzlukların bulunması ve programın toplumun değişen ihtiyaçlarına cevap verememesi programın yeniden düzenlenmesini gerekli kılmıştır. Avrupa Birliği ülkelerinde uygulanan okul öncesi eğitim programlarına yönelik yapılan karşılaştırmalı çalışmalar sonucu farklı okul öncesi eğitim programlarından faydalanılarak 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı oluşturulmuştur (Kandır, Özbey, & İnal, 2010; MEB, 2006; Düşek & Dönmez, 2012).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı öğrenci merkezli olup, çocukların bütünsel gelişimi ve özbakım becerilerini desteklemektedir.

Bütüncül ve sarmal bir yaklaşımın benimsendiği program, çocukları bireysel olarak desteklemektedir. Yaş gruplarına göre oluşturulan kazanım ve göstergeler tablolar halinde verilmiştir(T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013; Temel, 2016). Program, öğretmenlerin çevre koşullarını dikkate alarak günlük ve yıllık planlarını hazırlamalarına imkan vermektedir (Gündoğdu, Turan, Kızıldaş, & Çimen, 2008). Program çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılarken, gelişim alanlarının birbirleri ile olan etkileşimini sağlayarak çocuğun tüm gelişim alanlarını en üst düzeyde desteklemeyi hedeflemektedir. Bu özellikleri bakımından “Çoklu Zeka Kuramı” ile tutarlıdır (MEB, 2006).

2006 yılında uygulanmaya başlayan okul öncesi eğitim programının çağın gereklerini yerine getirmede yetersiz kalmasından dolayı ülke çapında öğretmenler tarafından gelen geribildirimler sonucu programın planlama, uygulama ve değerlendirme boyutları ile ele alınmasına karar verilmiştir (Uyanık Balat, 2016). Çoğunun öğretim elemanları ve okul öncesi öğretmenlerinin oluşturduğu bir komisyon ülkelerin okul öncesi eğitim programlarını inceleyerek taslak bir program hazırlamıştır. Plot uygulaması yapılan taslak program 2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlamıştır (Tükel, 2017).

MEB 2012 yılında çocuklara rehberlik hizmetleri amacıyla “Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik Programı” yayımlamıştır. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı “Okul Öncesi Eğitim Etkinlikleri Kitabı” ve aile katılımını destek kapsamında “Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi” (OBADER) ile birlikte yayımlamıştır. 1994, 2002 ve 2006 programlarında olduğu gibi çocukların bütünsel gelişimini sağlamak, özbakım becerilerini kazanmasına yardımcı olmak ve ilköğretime hazırlamak amacıyla oluşturulmuştur. Program çocukların bütünsel gelişimini desteklerken aynı zamanda tüm gelişim alanlarında belirlenebilecek yetersizlikleri önlemeyi ve desteklemeyi amaçlamaktadır (Çelik & Daşcan, 2019)

2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlayan 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın özellikleri aşağıdaki şekildedir;

- Çocuk merkezlidir: öğretmenlerin çocukların plan yapma, uygulama, araştırma ve tartışma gibi aktiviteler yapmasına fırsat vermesi gerekmektedir. Çocukların etkinliklere aktif katılımının ve materyalleri kendilerinin seçmelerine imkan sağlanması önemlidir.

- Esneklik: bireysel farklılıklara, fiziksel ortama, anlık değişimlere veya ailelerin ihtiyaçlarına göre değişiklikler ve düzenlemelerin yapılmasına imkan vermektedir. Öğretmen ihtiyaca göre planlarını oluşturmaktadır.
- Sarmaldır: ihtiyaç durumlarında kazanımların gerçekleştirilmesi sürecinde aktiviteler tekrar edilmelidir.
- Eklektiktir: eğitim programı ocuk merkezli farklı yaklaşım ve modellerden faydalanılarak oluşturulmuştur.
- Dengelidir: eğitim programı çocukların tüm gelişim alanlarını desteklediği için kazanım ve göstergeler dengeli bir şekilde dağıtılmıştır.
- Oyun temellidir: oyun çocuğun dili ve işidir. Eğitim programında oyunun bir yöntem olarak kullanılması önerilmektedir.
- Keşfederek ğrenme: Çocukların ğrenme sürecine etkin olarak katılması, bilgisine bilgi eklemesi ve bilgiyi yeni durumlarda kullanması önemlidir.
- Yaratıcılık: Çocukların yaratıcılıklarını desteklemek amacıyla öğrenme stillerine, ihtiyaçlarına ve ilgilerine hitap edecek fırsatlar sunulmalıdır.
- Yakın evre imkanları ve günlük yaşam deneyimleri: programda yakın evre imkanlarından faydalanılması ve günlük yaşam deneyimleri sağlanması programı zenginleştirmekte ve kolaylaştırmaktadır.
- Temalar/Konular Araç: okul öncesi eğitimde konu ve tema merkezli eğitim uygulanmamaktadır. Göstergelerin kazanılmasında konulardan yararlanılmaktadır. Konular amaç ve kazanımların kazandırılmasında bir araç görevi görmektedir.
- ğrenme merkezleri: sınıf ortamında hazırlanan öğrenme merkezleri çocukların etkileşim halinde, özgürce hareket edebildikleri ve becerilerini sergileyebildikleri ortamlardır. ğrenme merkezleri i ve dış mekanlarda bulunmaktadır.
- Kültürel ve evrensel değerler: okul öncesi eğitim programı toplumda farklılıklara sayęı duyulması ve insanlarla uyum içinde birarada yaşamanın öğrenme deneyimlerinin kazanılmasını sağlamaktadır.
- Aile eğitimi ve katılımı: okul ve aile arasındaki etkili ve sürekli iletişim kazanılan bilgi ve becerilerin kalıcılığı açısından önemlidir. Bu amaçla MEB Okul ncesi Eğitim Programı Aile Destek Eğitim Rehberi'ni (OBADER) hazırlamıştır.
- Değerlendirme: okul öncesi eğitimde sonuç değil, süreç önemlidir. Bu bakımdan sürecin çok yönlü olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme sürecinde

program, öğretmen ve çocuklar iç içe olduğu için birinin değerlendirilmesinden elde edilen bulgular diğerlerinin değerlendirilmesine ışık tutmaktadır. Öğretmenler yapılan değerlendirmeleri sonraki uygulamalarda dikkate almalıdır.

- Özel eğitim: okul öncesi eğitim özel gereksinimli öğrencilere de eşit imkanlar sunulmasını hedeflemektedir. Öğretmenlerin sınıfta uyguladıkları etkinlikleri özel gereksinimli öğrenciler için uyarlamaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler gerekli durumlarda öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını (BEP) uygulamaları gerekmektedir.
- Günlük yaşam deneyimleri: günlük yaşam olaylarının eğitim sürecine dahil edilmesi programı zenginleştirmektedir. Programın esnek olması yakın çevre imkanlarından faydalanılmasını sağlamaktadır.
- Rehberlik hizmetleri: öğretmenler rehber öğretmenlerle sürekli işbirliği içinde olmalıdır (MEB, 2013; AÇEV, 2020b; Gülçiçek, Tonga, & Tantekin Erden, 2019).

MEB 2013 programı Waldorf, Montessori, High Scope ve Reggio Emilia yaklaşımı ile benzerlikler göstermektedir. Programın gelişimsel özellikte olması Waldorf yaklaşımı; aile katılımı, çevre eğitimi, bireysel gelişme ve kişiler arası iletişim Reggio Emilia; çocuk merkezli olması, bireysel, büyük ve küçük grup aktivitelerine yer verilmesi, değerlendirmenin program-öğretmen ve çocuk boyutunda yapılması High Scope yaklaşımı ve güne başlama ve günü bitirme çember aktiviteleri ve özbakım becerilerinin kazandırılması Montessori yaklaşımı ile benzerlik göstermektedir (MEB, 2013; Koçer & Meral, 2014; Temel, 2016; Tükel, 2017).

#### **4.3.5. ABD’de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programları (Iowa Eyaleti Örneği)**

ABD’de merkezi düzeyde bir ulusal EÇEB ve okul öncesi eğitim programı bulunmamaktadır. Eğitim programı kapsamında Montessori, High Scope, Yaratıcı Program (Creative Curriculum), Reggio Emilia, Waldorf ve Bank Street yaklaşımları başta olmak üzere en az 15 farklı eğitim modeli uygulanmaktadır (K12academics, 2020).

Günümüzde çocukları ilköğretim aşamasına hazırlayan ve akademik becerilere odaklanan kurumlar mevcut iken, çoğu erken çocukluk eğitimi kurumlarında uygulanan programlar katı bir çerçeve ve felsefi yaklaşımdan oluşmayan “Gelişimsel Olarak Uygun Uygulama” (Developmentally Appropriate Practices-DAP) kavramı etrafında çocuk gelişimi

ve bireysel öğrenme yollarına vurgu yapmaktadır (Parker & Neuharth-Pritchett, 2006; OECD Country Note, Early childhood education and care policy in the United States of America, 2000) USDE, EÇEB programının etkililiğinin donanımlı personel, uygun eğitim ortamı, istikrarlı rutin, aile katılımı ve uygun gruplama uygulamaları olmak üzere bir takım faktörlere bağlı olduğunu belirtmektedir (PreSchoolTeacher, 20202). Günümüzde sayıları gün geçtikçe artan çeşitli kültürel ve dilsel altyapılardan gelen çocuklara ve ailelere yönelik duyarlı eğitim programları oluşturulmaktadır. Kültürel çeşitliliğe duyarlı olmayan eğitim programları gelişimsel olarak uygun olmayacaktır. EÇEB eğitim programlarının ortak kaygısı yüksek kalitede olmalarıdır (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2009; PreSchoolTeacher, 20202).

Gerek kamuya gerekse özel sektöre ait olan okul öncesi kurumlarında tam gün veya yarım gün hizmet verilmektedir. Okul öncesi eğitimi programları arasında anasınıfı (kindergartens), Head Starts, Çocuk bakım merkezleri (child care centers) ve aile çocuk bakımevleri (family child care homes) bulunmaktadır. Anasınıfı (kindergartens), ilköğretime başlamadan önceki 5 yaş grubunu kapsamaktadır. Anaokulları (preschools) kamu ve özel eğitim himayesinde sunulan veya özel mevzuat kapsamında telafi eğitimi sağlayan program çeşitliklerini içermektedir. Anaokullarında büyük ölçüde yarım gün, bazı kurumlarda ise 6 saatlik bir eğitim verilmektedir (Kammerman & Gaternio Gabel, 2007; Stewart & Kagan, 2005).

ABD’de ilk erken çocukluk eğitimi girişimlerinden birisi geçmişi 1960’lı yıllara dayanan Head Start programıdır. Sağlık ve İnsan Hizmetleri Bakanlığı (Department of Health and Human Services) tarafından finanse edilen bu federal fonlu eğitim girişimi daha çok sosyo-ekonomik yönden risk altındaki çocuklar için sağlanan bir hizmettir (NAEYC, 2009). Head Start programları, yerel toplumun ihtiyaçlarına bağlı olarak çocukların olumlu bir öğrenme ortamında büyümesini ve gelişmesini desteklemektedir. Günümüzde ABD’nin birçok eyaletinde bulunan Head Start okullarının sunduğu hizmetler aşağıdaki şekildedir;

- a. Eğitim: anasınıfına (kindergarten) hazırlık için bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının yanında tüm gelişim alanlarını destekleyen büyük ve küçük grup aktiviteleri ve BEP’ni uygulanmaktadır.

- b. Sağlık: çocukların sağlıklı bireyler olarak yetiştirilmesi için ailelere tıbbi ve ruh sağlığı hizmetleri verilmektedir.
- c. Ebeveyn katılımı: Aileler, konut istikrarı ve finansal güvenlik yönünden hedeflerine ulaşma konusunda desteklenmektedir. Programlar ebeveyn-çocuk ilişkilerini destekleyerek güçlendirilmekte ve aileleri eğitim sürecine dahil etmektedir (Administration for Children & Families, 2019).

Head Start programının geliştirilmiş biçimi olan Educare modeli ilk olarak Illinois'deki Ounce Önleme Fonu (Ounce of Prevention Fund) aracılığı ile geliştirilmiştir ve 1982 yılından günümüze yoksul aileler için çalışmalarına devam etmektedir. Educare modeli çeşitli kamu ve özel fon akışlarını birleştirerek Head Start ve Early Head Start tarafından oluşturulan program özellikleri geliştirilerek oluşturulmuştur (Ucus, Acar, & Raikes, 2107; Miller, 2010). Educare modelinde Head Start programında olduğu gibi aile katılımı esastır. Ailelere doğumdan önce, doğum sırasında ve doğumdan sonra destek sağlanmaktadır. Aileler, sınıf öğretmenleri, aile destek uzmanları ve sağlık, akıl sağlığı ve dil danışmanlarını içeren disiplinler arası bir ekipten dikkatle planlanmış, sıralı bir destek sürekliliğinden faydalanmaktadır. Yaşamın ilk beş yılı destek sağlayan program çocukları anasınıfına (kindergarten) hazırlamaktadır (Miller, 2010; EDUCARE, 2020a). Toplumda okul başarı riski olan dezavantajlı çocuklar için oluşturulan educare modelinin başarısı bütünsel yaklaşım, etkili veri kullanımı, mesleki gelişim, yoğun aile katılımı ve kaliteyi eğitimin merkezine koymasından kaynaklanmaktadır (EDUCARE, 2020b).

Ulusal Çocukların Eğitimi Derneği (NAEYC), Amerika Birleşik Devletleri'nde erken çocukluk eğitimi öğretmenlerini, yöneticilerini, çocukları ve aileleri temsil eden ve kar amacı gütmeyen büyük bir dernektir. NAEYC, doğumdan 8 yaşına kadar olan çocukların eğitim ve gelişim hizmetlerinin kalitesine vurgu yaparak küçük çocukların refahını geliştirmeyi amaçlamaktadır (NAEYC, 2009). 0-8 yaş aralığını kapsayan yaş grubu için uygun eğitim programı benimseyen NAEYC, tüm çocuklara hitap eden yüksek kaliteli ve Gelişimsel Olarak Uygun (DAP) bir eğitim programı oluşturmaktadır (Krogh & Slentz, 2001). Gelişimsel olarak uygun programda, eğitim programının içeriği sosyal ve kültürel değerler, aile, çocukların deneyimleri ve yaşı dikkate alınmaktadır. Tüm çocukların başarısını sağlamak bahsi geçen unsurların bütün olarak sağlanmasına bağlıdır (NAEYC, 2009).



Belirli bir programı desteklemeyen NAEYC'nin belirlemiş olduğu standartlar program geliştirme ve program modeli seçme hakkında kararlar almak için bir çerçeve niteliği taşımaktadır (NAEYC, 2009). Ülke genelinde uzmanlardan ve eğitimcilerden gelen girdilerle oluşturulan EÇEB programının eğitim programına ilişkin standartları şu şekildedir;

### *Eğitim Programı*

1. Çocukların sosyal, fiziksel, dil ve bilişsel gelişim alanlarını desteklemelidir.
2. Çocuklara oyun ile öğrenme ve keşfetme imkanları sağlamalıdır.
3. Öğretmenlere belirli becerileri kazandırmada öğrencilerle bireysel ve küçük gruplar halinde çalışmalıdır.
4. Materyaller çocukların ilgisini çekmeli ve onların keşfetmelerine yardımcı olmalıdır.
5. Aktiviteler çocukların sorgulama, problem çözme, iyi ilişkiler kurma, uygun dil gelişimi ve diğer becerilerinin gelişimine katkı sağlamalıdır.

Program her bir çocuğun eğitim programı bağlamında öğrenmesini ve gelişimini destekleyen gelişimsel, kültürel ve dilsel olarak uygun ve etkili öğretim yaklaşımlarını kullanmalıdır. Çocukların farklı öğrenme stilleri, ihtiyaçları, kapasiteleri, ilgi alanları ve geçmişleri vardır. Bu farklılıkları tanıyarak ve her çocuğa uygun öğretim yöntemleri uygulayarak tüm çocukların öğrenmesine yardımcı olunmaktadır. Programda öğretmenin görevleri şu şekildedir;

- Öğretmenler tüm çocukları denetler.
- Öğretmenler içeride ve dışarıdaki aktiviteleri sağlar, ortamı hem bireysel hem grup olarak kullanımına imkan sağlayacak şekilde düzenler.
- Çocukların çalışmaları sınıf ortamında sergileyerek çocukların öğrenmelerini destekler.
- Öğretmenler, çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre öğretim stratejilerini ve materyalleri değiştirir (NAEYC, 2020).

Iowa eyalet eğitim sistemi yüzlerce özel kuruluşun katılımı ve ortaklığından oluşmaktadır. Eyalet Kurulu (State Board) Iowa yasama meclisine ve valilik ofisine bir danışma grubu olarak hizmet verirken eyalet ve yerel kuruluşların denetimini sağlamaktadır. Eyalet kurulu ve Paydaşlar (Stakeholders) Iowa eyaletinde erken çocukluk gelişimi için

stratejik plan ve vizyonu ilerletmek için birlikte çalışmaktadır (Iowa, 2021).

Iowa Erken Çocukluk Alanları (Early Childhood Iowa Areas), bölgede ikamet edenler adına eğitim, sağlık ve insan hizmetleri programlarını içeren çalışmalara yardımcı olmaktadır. Odak noktası 0-5 yaş aralığıdır. Iowa eyaleti çapında 99 ilçenin tamamını temsil eden 38 Erken Çocukluk Iowa bölgesi bulunmaktadır (Iowa, 2021a).

Iowa Eğitim Departmanı (The Iowa Department of Education), okul bölgeleri (school district) tarafından sağlanan okul öncesi programlarını ve hizmetlerini geliştirerek, uygulayarak ve izleyerek küçük çocuklar için kaliteli öğrenme fırsatlarını ve ortamlarını desteklemektedir. Iowa Eğitim Bakanlığı (Iowa Department of Education), kaliteli eğitim ve öğretim fırsatları sağlamaktan sorumlu Erken Çocukluk Danışmanlarından (Early Childhood Consultants) bir çalışma ekibi oluşturmuştur. Çalışma ekibi 2004 yılında, Iowa İdari Yasası 279.49: Çocuk Bakım Programları (Iowa Administrative Code 279.49: Child Care Programs) uyarınca okul bölgeleri tarafından yürütülen yüksek kaliteli erken öğrenme programlarının uygulanmasına rehberlik edecek bir dizi okul öncesi programı standardı geliştirmekle görevlendirilmiştir. Çalışma ekibi, eyalet standartlarının geliştirilmesine rehberlik etmesi için NAEYC program standartlarını seçmiştir (Iowa Department of Education, 2016). 2007 Iowa İdari Yasası (Iowa Administrative Code Rule) kaliteli erken çocukluk programlarının özelliklerini karşılayan NAEYC Erken Öğrenme Programı Akreditasyon Standartları ve Değerlendirme (Early Learning Program Accreditation Standards and Assessment), 2016 Head Start Performans Standartları (Head Start Program Performance) ve IQPPS olmak üzere üç EÇEB eğitim programı standartlarını kabul etmektedir (Iowa Department of Education, 2020b).

2007 yılında okul öncesi eğitimi veren topluluk ortakları için program standartları oluşturmak amacıyla doğumdan beş yaşına kadar çocukların bilgi, davranış ve becerilerini tanımlayan Iowa Kalite Okul Öncesi Program Standartları (Iowa Quality Prechool Program Standards-IQPPS) geliştirilmiştir. Gelişimsel Olarak Uygun (Developmentally Appropriate Practices-DAP) programın içerik ve becerilere vurgu yapan program; sosyal-duygusal, fiziksel, iletişim, dil ve okur yazarlık, matematik ve fen gelişim alanlarını kapsamaktadır (Iowa Department of Education, 2020b).

#### **4.3.6. Finlandiya’da Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programları (Helsinki Eğitim Programı Örneği ile)**

Finlandiya’da EÇEB’nin ulusal hedefleri (540/2018) EÇEB Yasası ile belirlenen hedefler; EÇEB Ulusal Çekirdek Eğitim Programı’nın, yerel eğitim programının ve çocukların bireysel EÇEB planlarının oluşturulmasına ve değerlendirilmesine yön vermektedir (Helsinki, 2019). Eğitim ve öğretimin geliştirilmesinden Milli Eğitim Bakanlığı (Ministry of Education) bünyesinde çalışan Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı (The Finnish National Board of Education-FNBE) sorumludur. FNBE, erken çocukluk eğitimi aşaması dahil olmak üzere eğitimin tüm aşamaları için ulusal çekirdek programları oluşturmaktadır (EURYDICE, 2020e). FNBE’nin sorumluluğunda olan EÇEB Ulusal Çekirdek Eğitim Programı (National Core Curriculum for Early Childhood Education); okul öncesi öğretmenleri, okul müdürleri, öğretim görevlileri, eğitim bilimciler, farklı konu alanlarından araştırmacılar, EÇEB profesyonelleri, uzmanlar ve aileler ile birlikte geliştirilmektedir. (Vitikka, Krokfors, & Hurmerinta, 2012).

1985 yılından bugüne Finlandiya eğitim programı ulusal düzeydeki çekirdek program ve yerel düzeydeki program olmak üzere iki düzeyde yazılmaktadır. Ulusal çekirdek programı, genel amaçların yanı sıra hedefleri ve temel içerikleri içermektedir. Belediyeler ve okulların sorumluluğunda olan yerel eğitim programının geliştirilmesinde ulusal program temelinde yerel ihtiyaçlar göz önünde bulundurulmaktadır (Lavonen, 2020).

Eğitimin tüm kademeleri için eğitim programı oluşturulmasından sorumlu olan FNBE, 0-5 yaş için EÇEB Ulusal Çekirdek Programı (National Core Curricula for Early Childhood Education and Care) ve 6 yaş için Okul Öncesi Ulusal Çekirdek Programı’nı (National Core Curricula for Pre-Primary Education) oluşturmuştur (Kumpulainen, 2018). Temel hedeflerin ve içeriklerin belirtildiği bu program öğretmenler ve yerel yönetimler için ulusal boyutta bir kılavuz niteliği taşımaktadır.

Çocukların farklı yaşam ortamlarında dengeli büyümeleri, gelişmeleri ve öğrenmelerini teşvik etmek programın öncelikli amaçları arasında yer almaktadır. Program aynı zamanda eğitim sürecinde ailelerin çocuklarının bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanmasında önemli etkileri olduğuna vurgu yapmaktadır (Heinämäki, 2018; Heikkilä, Ihalainen, & Välimäki, 2004).

Eğitim ve Kültür Bakanlığı (The Ministry of Education and Culture) EÇEB hizmetlerinde genel bir sorumluluğa sahiptir. Yerel ihtiyaca göre EÇEB hizmetleri ve okul öncesi eğitimi sağlamak belediyelerin sorumluluğundadır (EURYDICE, 2020e; Ministry of Education and Culture, 2020). Belediyeler kendi eğitim programlarını EÇEB kurumlarında uygulanan programlar Erken Çocukluk Eğitimi Ulusal Çekirdek Programı (National Core Curriculum for Early Childhood Education) ve Ulusal Okul Öncesi Eğitimi Çekirdek Eğitim Programı (National Core Curriculum for Pre-Primary Education) ilkeleri doğrultusunda hazırlamaktadır (Rajala & Lipponen, 2018). Program; öğrenme alanlarının amaçları, içeriği ve pedagojik faaliyetleri için bir çerçeve niteliği taşımaktadır. Çok yönlü ve bütünleştirici pedagojik faaliyetlerin çocuklarla birlikte planlanması ve uygulanmasında eğitime rehberlik etmektedir. Eğitim personeli, ulusal çekirdek programda tanımlanan ilkelere uygun olarak öğretim yöntemleri ve öğrenme materyallerini seçme konusunda özgürdür (Rajala & Lipponen, 2018; Salminen, 2017).

Ulusal mevzuat, belediyeleri EÇEB programlarının kalitesini değerlendirmek ve ulusal olarak tanımlanan asgari program standartlarına uymakla yükümlü kılmaktadır. Sıkı bir ulusal izlemeden ziyade, Finlandiya okul öncesi eğitim sistemi ağırlıklı olarak EÇEB öğretmenlerinin ve diğer personelin yeterliliğine dayanmaktadır ve sınırlı program değerlendirmesi veya teftişi gerçekleşmemektedir. Öğretmenler birime özgü programın hazırlanmasından sorumludur (Rajala & Lipponen, 2018). Ebeveynler programın en önemli ve bilgili “gözetmenleri” olarak görülmektedir. Aileler öğrenci-öğretmen oranları veya sınıf güvenliği gibi yasal program standartlarının ihlali konusunda şikayette bulunma yetkisine sahiptir (Kumpulainen, 2018).

Finlandiya’da erken çocukluk eğitimi programlarına ilişkin düzenlemeler Act on Early Childhood Education and Care, 1973 yasası dahilinde yapılmaktadır (EURYDICE, 2020g). Son yıllarda erken çocukluk eğitimi ile ilgili birçok değişiklik yapılmıştır. EÇEB yönetimi 2013 yılında Sosyal İşler ve Sağlık Bakanlığı’ndan (Ministry of Social Affairs and Health) Eğitim ve Kültür Bakanlığı’na (Ministry of Education and Culture) devredilmiştir (Kumpulainen, 2018; Fonsen & Soukainen, 2019). Kültür ve Eğitim Bakanlığı’nın yetkisi altında eğitim ve öğretim hizmetleri arasındaki konumunu güçlendirilmiştir (Soukainen, 2018). Buna ek olarak, daha önce okul öncesi eğitim programından sorumlu olan Eğitim Bakanlığı’nın (Ministry of Education) “uygulama kolu” olan Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı (Finnish

National Agency for Education-FNAE) da erken çocukluk eğitim programından sorumlu tutulmuştur. Bu yeni otorite ile erken çocukluk eğitimi için zorunlu çekirdek eğitim programı yayımlanmıştır. Bu yeni eğitim programı 2017 yılından buyana ülke çapında uygulanmaya başlanmıştır (Kumpulainen, 2018).

Tüm okul öncesi eğitimi kurumları ulusal çekirdek programı ve yerel eğitim programını takip etmektedir. Tüm kurumlar ulusal eğitim programının standartlarını sağlamak zorundadır (Kumpulainen, 2018; OECD, 2001). Ulusal çekirdek eğitim programı; çocukların yaratıcılığını, etkileşimini ve katılımını teşvik eden çok yönlü ve fonksiyonel çalışma yöntemlerini teşvik etmektedir. Çocuklar kendilerini ifade etmeye, soru sormaya, sorunları birlikte çözmeye, tüm duyuları ve bedenleri ile tüm dünyayı keşfetmeye teşvik edilmektedir.(EURYDICE, 2020g)

İskandinav ülkelerinde çocuğun aktif bir öğrenme süreci ile gelişebileceği görüşünün Finlandiya erken çocukluk eğitim programlarında da hakim olduğu görülmektedir (Barnett, 2004). Finlandiya erken çocukluk eğitim programı, Froebel yaklaşımından esinlenerek çocuk merkezli pedagojinin altını çizmektedir. Eğitim programı, çocuklar için standartlaştırılmış öğrenme veya performans hedeflerini içermemektedir. Bunun yerine, her çocuğun öğrenimini ve gelişimi, öğretmen, veliler ve çocuk arasındaki işbirliği yoluyla okul yılının başında hazırlanan Bireysel Eğitim Planı'na (BEP) göre izlenmektedir (Salminen, 2017; Kumpulainen, Respecting children and families, 2018). 2016 Erken Çocukluk Eğitim ve Bakımı Eğitim Programı (Core Curriculum for Early Childhood Education and Care 2016) EÇEB personeline büyük ölçüde bağımlıdır (Salminen, 2017).

Finlandiya EÇEB yaklaşımı, Ulusal Eğitim Politikası Kılavuzu'na (National Education Policy Guidelines) dayanmaktadır. Finlandiya'daki Ulusal Erken Çocukluk Eğitim Programı, çocukların büyümesi, gelişmesi ve öğrenmesine ilişkin bütüncül bir bakış açısı üzerine kuruludur. Öğretmenin rolü, çocukların kendi öğrenme yeteneklerinin bilincinde olmalarını desteklemek ve onlara rehberlik etmek ve kendilerinin öğrenme tarzlarını ve kendi başarılarını etkileyebileceklerini vurgulamaktır. Çekirdek program; düşünme ve öğrenme, kendini ifade edebilme, kültürel yeterlilik ve günlük yaşamını sürdürebilme yeterlilik alanına dayanmaktadır (EURYDICE, 2020g).

“Educare” yaklaşımına dayanan program, bakım ve eğitimi birleştirmektedir. “Educare” terimi, uluslararası olarak eğitim ve öğretim perspektifini küçük çocukların günlük bakım ihtiyaçlarının tam bir kapsamı ile birleştiren bir İskandinav refah devlet modelini tanımlamak için kullanılmaktadır. Model; çocuğun büyümesi, gelişimi ve öğrenimine ilişkin bütünsel bir yaklaşıma dayanmaktadır. Aileler ve eğitimciler arasında sistematik, hedefe yönelik bir etkileşim ve işbirliğini ifade etmektedir. Burada çocuğun özgür ve spontane oyunu pedagojik etkinliklerin merkezi bir aracıdır (Camposano, 2017). Her çocuk için eşit fırsatlar sunmak, sosyalleşmeyi teşvik etmek, herhangi bir öğrenme güçlüğüne belirlenmesi ve erken müdahale yoluyla yetenek farklılıklarını azaltmak erken çocukluk eğitiminin öncelikli amaçları arasında yer almaktadır (EURYDICE, 2020d).

Erken Çocukluk Eğitimi Ulusal Çekirdek Programının felsefesi aşağıdaki şekildedir;

- Çocuk bakım hizmetlerinin eğitim ve öğretim ile birleştiği holistik (bütüncül) bir yaklaşım ile çerçevelendirilmiştir.
- Ulusal çekirdek eğitim programı takip edilirken belediyelerin kendi bölgelerine yönelik ihtiyaçlarını karşılamak için yerel olarak tanımlanan yerel eğitim programı ve eğitimciler tarafından çocukların bireysel ihtiyaçlarını da maksimum seviyede karşılandığı başarılı bir uygulamanın teşvik edilmesi amaçlanmaktadır.
- Erken çocukluk eğitimi pedagojisi, çocuk merkezli pedagojinin içsel değerinin altını çizmektedir.
- Eğitim programında çocuklar için standartlaştırılmış bir öğrenme veya performans hedefleri belirtilmemektedir. Bunun yerine eğitim-öğretim yılının başında aileler, öğretmen ve çocuk arasındaki işbirliği yolu ile okul yılının başında hazırlanan BEP’e göre öğrenci performansı izlenmektedir.
- EÇEB hizmetlerinin amacı, ülkedeki tüm çocukların yüksek kalitede eşit eğitim imkanlarına ulaşmasıdır (Kumpulainen, 2018).

## 4.4. Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı

### 4.4.1. Aile Katılımı

Literatürde aile katılımı ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Fantuzzo, McWayne, Perry ve Childs'a (2004) göre aile katılımı çok yönlüdür ve tek çeşit bir aile katılım modelinden bahsetmek mümkün değildir. Morrison (2003), anne ve babanın yanı sıra tüm aile bireylerinin çocuğun gelişim ve eğitim sürecinde yer almasını aile katılımı kavramına dahil etmektedir. Şahin ve Ünver'e (2005) göre ailelerin eğitim sürecine katkılarını sağlamak amacıyla yapılan tüm etkinlikler aile katılımı kavramı içerisinde yer almaktadır. Jeynes'in (2012) görüşüyle, okul ile aile arasında etkili iletişim kurmak amacıyla eğitim kurumunun girişimi ile yapılan her türlü aktivite aile katılımını ifade etmektedir. Tanımlardan da anlaşılacağı gibi aile katılım kavramı, ailelerin eğitim sürecinde sorumluluk alması ve çocuğun eğitim sürecine katkı sağlaması noktasında aile ve okul arasındaki her türlü etkileşimi ifade etmektedir (Ural, 2010).

Aile ve okul arasındaki iletişim; okullar tarafından düzenli veli toplantıları düzenleme, ailelerle bireysel görüşmeler yapma, eve okul gazetesi, kitapçık veya broşür gönderme gibi yöntemler ile kurulmaktadır. Ancak, bahsi geçen yöntemlerin tek başına kullanılması aile katılım çalışmalarında yeterli olmayacak ve okul ile aile arasına mesafe bırakacaktır. Ailelerin istedikleri zaman okulu ziyaret edebilmeleri, aile etkinliklerine katılmaları, okulda gönüllü olarak çalışmalarını veya alan gezilerine katılmaları gibi aktiviteler ailenin daha etkin bir biçimde çocuğun eğitim sürecine katılımını sağlayan aktivitelerdir. Okulun aileyi eğitim programı konusunda bilgilendirmesi ve ailenin eğitim programı geliştirme sürecinde söz sahibi olması ise aile katılımını en üst seviyeye çıkaran faktörlerdir (Gestwicki, 2000).

Joyce Epstein, John Hopkins Üniversitesi Aile, Okul ve Toplum Ortaklıkları Merkezinde çalışma arkadaşları ile birlikte aile katılımı seviyesine ilişkin bir çerçeve geliştirmiştir (Epstein J. L., ve diğerleri, 2010). Bu çerçevede çocukların eğitim süreçlerini etkileyen unsurlar; aile, okul ve toplum olmak üzere sınıflandırılmıştır. Birbirleri ile etkileşim halinde olan bu unsurların çocuğun gelişiminde etkili olduğu bilinmektedir. Epstein aile katılım modeline göre okul öncesi eğitimde aile katılım kategorileri Tablo 4.3'de verilmiştir.

Tablo 4.3. Epstein aile katılım modeline göre okul öncesi eğitimde aile katılım seviyeleri

<b>Aile Katılım Seviyesi</b>	<b>Kapsam</b>
Çocuk bakımı	Sağlık, beslenme, çocuk yetiştirme, güvenlik, aileler için eğitici kurslar veya semineler
İletişim	Okul ve öğretmenlerle iletişim
Gönüllülük	Okul veya sınıf içi etkinliklerde yardım veya destek almaya yönelik aktivitelere gönüllü olarak katılma
Evde öğrenme	Evde çocuğun öğrenme ortamını oluşturmak ve çocukla birlikte öğrenme aktiviteleri yapmak
Karar verme	Okulda alınan kararlarda ailelerin söz hakkı olması
Toplumla iş birliği	Kaynak ve hizmetlerin kullanımı

Tablo 4.3’de belirtilen aile katılımı seviyelerinde Epstein modelinin kullanılması çocuğun evde, okulda ve toplumda desteklenmesini sağlamaktadır (Ergüden, Doğan, & Hastaoğlu, 2020).

#### **4.4.2. Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımının Önemi Nedir?**

Okul öncesi eğitimin kalitesini belirleyen en önemli unsurlardan birisi eğitim sürecine ailelerin katılımının sağlanmasıdır. Erken çocukluk döneminde aile, okul ve toplum iş birliğinin çocukların başarısına etkisi olduğunu kanıtlayan araştırmalar bulunmaktadır (Hakyemez-Paul, 2019). Jeynes (2012) yapmış olduğu araştırmada, özellikle son yıllarda eğitimcilerin ve ebeveynlerin aile katılımı konusunda daha bilinçli olduğunu ve ailelerin çocukların eğitim sürecine katılmaya daha çok özen gösterdiklerini vurgulamıştır. Ailelerin veli toplantılarına gitmesi, alan gezilerine katılması ve konferanslara katılması gibi aktivitelerin çocukların okul başarısını olumlu yönde etkilemektedir; ancak ailelerin daha aktif bir şekilde eğitim sürecine katılmaları çocukların başarısını daha çok artırmaktadır. Miedel ve Reynolds’ın (1999) dezavantajlı çocukların eğitiminde aile katılımına yönelik yapmış oldukları çalışmada ailelerin eğitim sürecine katılım seviyesi ile çocukların başarı seviyesinin doğru orantılı olduğu belirlemiştir. Miedel ve Reynolds’a göre ailelerin çocuğun eğitim sürecine katılımında çocuğun zeka seviyesi artmamaktadır, ancak etkin katılım yolu ile çocuklarının gelişimini izleyip, problemleri erken müdahale etme şansı elde edilmektedir (Miedel & Reynolds, 1999).



Çocukların en yakın çevresini ev ile okul oluşturmaktadır. Ebeveynler, çocuklarının ilk ve yaşam boyu değişmeyen öğretmenleridir. Çocuğun doğumundan itibaren gelişiminin her aşamasını en iyi bilen kişiler ebeveynleridir. Bu nedenle, öğretmenin aile ile sürekli iletişim halinde olması çocuklar için en iyi programın oluşturulmasına yardımcı olmaktadır (Sabırlı Özışıklı, 2008).

Çocukların kendileri ve aileleri ile ilgili fikirleri geliştikçe kim olduklarının daha çok farkına varmaktadır. Erken çocukluk yıllarında yaşadıkları toplum içerisinde kültürel farklılıkların farkına varmaya başlayan çocuklar kendilerini çevreleriyle kıyaslamaya başlayarak toplum içerisindeki yerlerinin farkına varmaya başlamaktadır. Tüm çocuklar toplum içinde kendi farklılıkları ile kabul görmek istemektedir. Aksi durumla karşılaşan çocuklar kendileri hakkında olumlu düşünceler geliştirememektedir. Çocukların kendi ve farklı kültürler hakkında pozitif düşünceler edinmeleri konusunda ailelerden sonra okul öncesi öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Toplumda farklı kültürlerden gelen ailelerin bulunmasından dolayı öğretmenler aileler ile iletişim kurmak için çaba göstermelidir. Farklı kültürleri tanıtan kaynaklara ulaşmak, sözlü ve sözsüz iletişim yollarını öğrenmek ve aileleri sınıf etkinliklerine dahil etmek gibi yöntemler kullanılarak ailelerle iletişime geçilmesi kurumun ve öğretmenin önemli görevleri arasında yer almaktadır (Gestwicki, 2000; Huntsinger & Jose, 2009).

#### **4.4.3. Aile Katılımının Yararları**

Powell (1989)'un ifadesiyle, erken çocukluk döneminde aile katılımının kısa ve uzun vadede öğretmene, aileye, çocuğa ve okula olmak üzere çok boyutlu katkıları bulunmaktadır.

##### *Aile Katılımının Çocuklar için Faydaları*

- ✓ Çocuklar okul ortamına daha çabuk alışmaktadır.
- ✓ Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar için erken müdahale yöntemleri aile katılımı ile uygulanmaktadır.
- ✓ Uzun vadede akademik başarıyı artırmaktadır.
- ✓ Çocuk istismarı oranlarının azalmasına yardımcı olmaktadır.
- ✓ Sınıf tekrarlama oranlarında azalma olmaktadır.
- ✓ Çocuk kendisini güvende hissetmektedir.

- ✓ Çocuklar aktivitelere daha çok katılmaktadır.
- ✓ Evde ve okulda uygulanan eğitim farkını ortadan kaldırmaktadır.
- ✓ Çocuklar okula yönelik sorumluluklarının farkına varmaktadır.

#### *Aile Katılımının Ebeveynler için Faydaları*

- ✓ Aileler ebeveynlik konusunda olumlu düşünceler edinmektedir.
- ✓ Aileler çocuk eğitimi konusunda eğitim çalışmalarına katılma şansı elde etmektedir.
- ✓ Aileler okul ortamı ile ilgili bilgi sahibi olmaktadır.
- ✓ Aile ile okul ile iş birliğinin artmasını sağlamaktadır.
- ✓ Aileler diğer aileler ile deneyimlerini paylaşabilme şansı elde etmektedir.
- ✓ Aileler çocuklarının ilgi ve yetenekleri konusunda daha çok bilgi sahibi olmaktadır.

#### *Aile Katılımının Okul ve Öğretmen için Faydaları*

- ✓ Ebeveynlerin eğitim sürecine katılımları öğretmenlerin moral ve motivasyonunu artırmaktadır.
- ✓ Öğretmenler çocuklar hakkında bilgi sahibi olmaktadır.
- ✓ Ailenin eğitim programına katılım süreci programın belirlenmesine katkı sağlamaktadır.
- ✓ Eğitim sürecinde aile ile iş paylaşımı yapılmasına imkan vermektedir.
- ✓ Okulda eğitimsel ve idari işlerin daha az bir sürede yapılmasını sağlamaktadır.
- ✓ Kurumun eğitim hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırmaktadır.
- ✓ Eğitimin kalitesi artırılarak çocuğun holistik gelişimine katkıda bulunulmasına yardımcı olmaktadır (Sabırlı Özışıklı, 2008; Yılmaz Bolat, 2017).

#### **4.4.4. Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılım Stratejileri**

Aile-okul iletişimde okul ve ailenin beklentilerini karşılamak için doğru planlamalar yapmak gerekmektedir. Bu planlamaların yapılması okul ve öğretmenlerin sorumluluğundadır ve bu konuda okul ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Göktaş, 2015). Aile katılımı kapsamında okula geliş-gidiş zamanları, tanışma ve bilgilendirme, veli toplantıları, dilek kutusu, okul gazetesi, afişler, bültenler, makale kutusu, bireysel görüşmeler, haber mektupları, gelişim raporları, fotoğraflar, ses kayıtları, video kaydı, konferanslar, ev ziyaretleri, telefon, internet görüşmeleri, sınıf içi ve dışı etkinlikler ve aileleri karar verme

sürecine dahil etme uygulanan stratejiler arasında yer almaktadır (Yılmaz Bolat, 2017).

#### **4.4.5. Türkiye Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı**

Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Programı, ihtiyaçlar doğrultusunda 1994 yılını takiben 2002, 2006 ve 2013 yıllarında yenilenmiştir. İlerleyen yıllarda yenilenen programlarda aile katılım çalışmalarına daha geniş yer verilmiştir (Köyceğiz, Ağaçdan, Akaydın, Yorgun, & Tezel Şahin, 2016). Erken çocukluk dönemi eğitiminin aile ve okul arasında paylaşılması düşüncesinden hareketle MEB, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından 2013 yılında Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Programı’nı (OBADER) oluşturmuştur (MEB, 2013).

OBADER; Aile Katılımının Önemi, Amacı ve İlkeleri, Aile Eğitim Çalışmaları ve Aile Katılım Çalışmalarına ilişkin üç temel bölümü içermektedir. Kitapçığın ilk bölümünde aile katılımının önemi, amaçları ve etik ve uygulama ilkelerine yönelik ayrıntılı bilgilere alt başlıklar halinde yer verilmiştir. Kitapçığın ikinci bölümünde; aile katılım çalışmalarının özelliklerini, eğitim çalışmalarının nasıl uygulanması gerektiği ve değerlendirileceği, eğitim sürecine yönelik çalışmaların nasıl yapılması gerektiği ve aile eğitim sürecinde uygulanan yöntem ve tekniklerle ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde ayrıca aile eğitim çalışmalarına yönelik örnek oturumlar ve etkinliklere yer verilmiştir. Kitapçığın üçüncü bölümünde, aileler ile iletişimde uygulanabilecek yöntemler, etkinlikler için örnekler, bireysel görüşmeler, ev ziyaretleri ve ailelerde özel gereksinimli bireylere karşı farkındalık oluşturmaya yönelik ayrıntılı bilgi ve örnekler yer almaktadır. Kitapçığın son bölümü ise aile katılımına ilişkin örnek formları içermektedir. Kitapçıkta sırasıyla, Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Başvuru Formu, Acil Durumlarda Başvuru Formu, Sözleşme Örneği, Çocuk ve Aile Tanıma Formu, Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu ve Aile Katılımı Tercih Formları yer almaktadır (MEB, 2013).

MEB’in aile katılımına ilişkin standartları; erken çocukluk dönemindeki çocukların bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak oluşturulmuştur. Aile katılımına yönelik standartların uygulanmasında eğitimcilere önemli sorumluluklar düşmektedir (Toran & Özgen., 2018). ABD ve İngiltere’nin özel eğitim yasalarından örnek alınarak çıkarılan 1997 Özel Eğitim Yasası kapsamında aileler BEP’nin oluşturulması ve uygulanması aşamasına dahil edilmek zorundadır (MEB, 2011).

Aile katılımını teşvik etmek amacıyla, kamu düzeyinde yapılan çalışmaların yanı sıra sivil toplum kuruluşları tarafından yapılan çalışmalar da mevcuttur. Bu kuruluşlardan biri olan Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), çocukların gelişim sürecine ailelerin katılımına yönelik yıllık raporlar hazırlamaktadır. AÇEV'in hazırladığı yıllık raporlarda, etkili aile-okul iletişimi için aileler ve okulun sürekli iletişim halinde olması gerektiği ve sadece bilgi paylaşımı değil karşılıklı endişelerin de açıkça paylaşıldığı bir etkileşim sistemi olması gerekliliğine vurgu yapmıştır (AÇEV, 2020c).

#### **4.4.6. ABD Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı (Iowa Eyaleti Örneği)**

ABD'de EÇEB ve okul öncesi eğitim programları çerçevesinde aile katılımına ilişkin merkezi düzeyde belli kurallar bulunmamaktadır. Ancak, eğitimciler aile katılımının öneminin farkındadır ve tüm kurumlarda aileler, kurum ve eğitimciler tarafından etkin bir biçimde eğitim sürecine dahil edilmektedir (Gestwicki, 2000). Öğretmenler farklı dil, din veya ırktan gelen ailelerin karmaşık yapısını göz önünde bulundurarak okul-aile iletişimini güçlendirmek adına stratejiler geliştirmelidir. Bazı eyaletlerde öğretmen adayları mezun olabilmek için aile katılımı ile ilgili en az bir ders almak zorundadır (Bingham & Abernathy, 2007; Ferrara, 2017).

Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Derneği (National Association for the Education of Young Children, NAEYC), Erken Çocuklukta Farklı Gelişen Çocuklar Derneği (The Council for Exceptional Children's Division of Early Childhood, DEC) ve Ulusal Mesleki Eğitim Standartları Kurulu'ndan (The National Board of Professional Teaching Standards) oluşan profesyonel sivil toplum kuruluşları okul öncesi eğitimde aile katılımının önemine vurgu yapmaktadır (Sewell, 2012).

ABD erken çocukluk eğitim programında özel gereksinimli çocukların erken belirlenmesi ve çocukların ilköğretime hazır duruma getirilmesinde ilk yıllardaki müdahale çok önemlidir. IDEA Yasası gereğince özel gereksinimli çocukların tespit edilmesi kamu okullarının sorumluluğundadır ve aileye herhangi maddi bir yük getirmemektedir. Bu yasa kapsamında kamu okullarında, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) (Individualized Education Program, IEP) uygulanmaktadır (Sewell, 2012). Özel gereksinimli öğrencilere BEP'in uygulanmasında aile katılımı zorunludur ve uygulanacak olan BEP programına ailelerin onay vermesi gerekmektedir. Aileler çocukları için uygun görmedikleri

uygulamaların yapılmasına izin vermeme ve itiraz etme hakkına sahiptir (Coates, 1985; Gestwicki, 2000; Saleh, 2020; U.S. Department of Education [USDE], 2020b).

Uygulanan birçok eğitim programı, yardım programları ve çıkarılan yasalar, ailelere çocuk gelişimi, çocukla iletişim ve sağlık konularında eğitimler verdiği gibi ihtiyacı olan ailelere iş ve ev bulma gibi konularda yardım ve fon sağlamaktadır (Gestwicki, 2000). Bu kuruluşların başında Head Start Programı ve NAEYC gelmektedir. Title 1 yardım programı, IDEA ve NCLB yasaları eğitim sürecinde aile katılımını zorunlu kılmıştır.

ABD’de 1960’lı yıllarda kurulan Head Start Programı, federal fonla desteklenmektedir ve günümüzde bu programdan yaklaşık bir milyon aile faydalanmaktadır. Çocuklar ve aileleri bir bütün olarak değerlendiren Head Start, ABD’de erken çocukluk eğitiminde dezavantajlı çocukların sosyal ve bilişsel gelişimini sağlamak ve yoksulluğun olumsuz etkilerinden kurtarmak için kurulan bir anaokulu (preschool) programıdır. Programda, ailelerin programın tümüne dahil edilmesini zorunlu kılan Federal Düzenlemeler Yasası (Code of Federal Regulations) gereği ailelerin ebeveynlik becerilerini, çocukların eğitimi ve gelişimine yönelik anlayışlarını geliştirmek amacıyla ebeveynlere doğrudan hizmet verilmektedir (Ansari & Gershoff, 2015; Duncan, 2013; Gestwicki, 2000; Hindman & Morrison, 2011).

Powell (1989)’ın aktardığı üzere Head Start programında aile katılımı, toplumsal değişim için önemli bir mekanizmadır. Kurumlarda aileler, gönüllü olarak çalışabildikleri gibi öğretmen yardımcısı veya öğretmen statüsünde ücretli olarak da çalışabilmektedir. Aileler aşçılık veya şoförlük gibi meslek dallarında gönüllü olarak çalışabilirken, mesleklerinde ilerleme imkanı da bulmaktadır. Bunların yanında aileler kurumun nerede açılacağı, program bütçesinin ayarlanması ve hangi çocukların program için uygun olduğu gibi konularda idari mecliste söz sahibi olabilmektedir (Ansari & Gershoff, 2015)

Title 1, Başkan Lyndon B. Johnson’ın 1965 İlköğretim ve Ortaöğretim Yasası’nın (Elementary and Secondary Education Act of 1965-ESEA) bir parçası olarak 2001 Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (No Child Left Behind Act) ile birlikte çıkarılmıştır. Title 1, ABD’de Federal hükümet tarafından finanse edilen en büyük yardım programıdır. Title 1 fonu ile her okuldan bildirilen verilere göre öğrencilere ücretsiz veya indirimli öğle yemeği sağlanmaktadır. Aile katılımı Title 1 programının önemli bir faktörüdür ve Title 1 fonu alan okullar, aile katılımını teşvik eden prosedürleri uygulamakla yükümlüdür.

Title1'in temel hedefi, düşük gelirli öğrencilerin yoğunlukta olduğu bölgelerde yoksullukla mücadele ederek, öğrencilerin eğitim hedeflerine ulaşmalarını sağlamaktır. İlköğretim ve Ortaöğretim Yasası'na (ESEA) göre eğitim sürecinde çocuklar ve ebeveynler bir bütün olarak değerlendirilerek okul öncesi programına dahil edilmek zorundadır. Title 1 programı kapsamında erken çocukluk eğitimi ve aile eğitimi birleştirilerek yetişkin okuryazarlığı eğitimi de verilmektedir. Yıllık veli toplantılarının yanı sıra ailelere ihtiyaç dahilinde eğitici etkinlikler de sağlanmaktadır (Gestwicki, 2000; USDE, 2020b; NCES, 2019).

Okul-aile iş birliği kapsamında aileler tarafından imzalanan ve Title 1 kaynakları ile finanse edilen okul öncesi kurumlarında aileler, çocuklarının eğitim sürecine katılmak zorundadır. Aile-okul iş birliği protokolünü imzalayan velilerin sorumlulukları şu şekildedir;

1. Çocuklarını düzenli olarak okula göndermek.
2. Çocuğun okula gidiş geliş sürecini ayarlamak.
3. Çocuğun aşılarını zamanında yaptırmak ve aşı takvimini takip etmek.
4. Aile oryantasyon programına katılmak.
5. Yıl boyunca en az dört kez aile eğitim organizasyonuna katılmak.
6. Çocuk için hazırlanan günlük okuma programını uygulamak.
7. Okul tarafından düzenlenen okul-aile iş birliği atölyelerine yıl sonuna kadar en az beş saat katılmak.

İmzalanan protokol gereğince aileler yukarıda bahsi geçen kurallara uymak zorundadır. Kurallara uymadıkları takdirde ailelere yapılan uyarı, çocuklarınız bu okula devam edemeyebilir anlamını taşımaktadır (Gestwicki, 2000; NCES, 2019).

2001 NCLB Yasası, İlköğretim ve Ortaöğretim Yasası'nın (Elementary and Secondary Education Act of 1965-ESEA) yeniden düzenlenmiş şekli olarak çıkarılmıştır. Dönemin başkanı Bush zamanında kabul edilen bu yasa ile birlikte okul öncesi aşaması dahil olmak üzere ABD eğitim sisteminde en kapsamlı değişikliklerin başlaması gerçekleşmiştir. NCLB Yasası'nın temel prensiplerinden biri, eğitimde aile katılımının güçlü bir şekilde uygulanmasıdır. Yasa kapsamında aileler, okuldan çocukları ile ilgili bilgi alma ve eğitim sürecine katılma hakkına sahiptir (USDE, 2020b). NCLB Yasası ile zorunlu kılınan aile katılımı, aileler ile düzenli iletişim ve ailelerin çocuklarının eğitim sürecine katılımının

ötesinde okulun iyileştirilmesi için stratejik bir planın geliştirilmesine ve uygulanmasına katkıda bulunmaktan oluşan anlamlı bir ortaklığı ifade etmektedir (Frerichs Jr., 2008).

Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Derneği (The National Association for the Education of Young Children, NAEYC) erken çocukluk eğitiminde yüksek kalite standartlarını belirlemiştir. Belirlenen standartlar çerçevesinde aile katılımına geniş yer verilmiştir. Bu standartlar doğrultusunda aile katılımı ile ilgili ilkeler şu şekilde belirlenmiştir;

- ✓ Program, aileleri çocuklarının eğitimi ile ilgili karar verme sürecine aktif olarak katılmaya davet etmelidir.
- ✓ Öğretmenler ve aileler, çocukların hem evde hem de okulda eğitimi ve öğrenimi için ortak hedefler belirlemelidir.
- ✓ Kurum ve aile arasında iki yönlü iletişim kurulmalıdır. İletişim hem aileler hem de kurum tarafından başlatılan, zamanında ve sürekli bir iletişime izin vermelidir.
- ✓ Programda ailelerin eğitim sürecine aktif olarak katılımı teşvik edilmelidir. Öğretmenler ailelerden çocuklar hakkında bilgi alıp, bu bilgileri öğretim stratejilerine entegre etmelidir.
- ✓ Program, ailelerin ev içinde öğrenme ortamı yaratmalarını teşvik etmelidir.
- ✓ Program, aileleri program düzeyinde karar verme mekanizmasında yer almaya teşvik etmelidir.
- ✓ Program, aile katılımı politikalarını ve uygulamalarını kurumsallaştırmalı ve öğretmenlerin, idarecilerin ve diğer personelin aileleri tam anlamıyla meşgul etmek için ihtiyaç duydukları desteği almalarını sağlamalıdır (Gestwicki, 2000; NAEYC, 2019).

NAEYC'nin aile katılımına ilişkin standardı gereği her kurum aileler ile iş birliğine dayalı ilişkilerini sürdürmelidir. Bu ilişkiler ailelerin yapısına, diline ve kültürüne duyarlı olmalıdır (NAEYC, 2020).

Iowa eyaleti çocuklu ailelere aile destek hizmetleri ve ebeveyn eğitim programları sağlamaktadır. 2561.9 Okula Hazırlık Çocuk Hibe Programı (School Ready Children Grant Program) aile desteği kapsamında 0-5 yaş çocuklar için ev ziyaretlerini içermesinin yanı sıra aile destek fonuna öncelik verilmesi genel kurulun öncelikli amacıdır (Iowa, 2021b).

Iowa Aile Destek Ağı (The Iowa Family Support Network-IFSN), Erken Erişim (Early ACCESS), IDEA hizmetleri, Aile Destek Hizmetleri (Family Support Services) ve Grup Tabanlı Programlarını (Family Support Services and Group Based Parenting Programs) içermektedir. IFSN, eyalet çapında bir kaynak rehberi, eyalet çapında etkinlikler, ulusal kaynaklar ve erken müdahale dahil olmak üzere erken çocukluk dönemine ilişkin projeler ve araştırmaları içermektedir (Iowa, 2021c).

#### **4.4.7. Finlandiya Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı**

İskandinav ülkeleri arasında erken çocukluk eğitimi politikasında birtakım farklılıklar olsa da erken çocukluk eğitiminin aileler ve kamu kurumları arasında paylaşılması konusunda ortak bir görüş hakimdir. Finlandiya’da 1973 yılında çıkarılan Çocuk Gündüz Bakımevi Yasası (The Act on Children’s Day Care) ile birlikte okul öncesi kurumlarında aile statüsü yeni bir boyut kazanmaya başlamıştır. Bu yasa ailelerin okul öncesi kurumlarından faydalanma hakları konusunda Finlandiya halkına uluslararası düzeyde bir ayrıcalık kazandırmıştır. Bu yasa ile ailelere çocuk bakımı konusunda destek verilmesi amaçlanmış ve çocuk bakımı eğitim sisteminin ilk aşaması olarak değil, esas olarak aileler için sosyal bir hizmet olarak görülmüştür.

0-6 yaş aralığındaki çocuklar ailenin statüsü göz önünde bulunmaksızın okul öncesi eğitim kurumlarına kaydolma hakkına sahiptir. Çocuklar gündüz bakımevlerinde günde dokuz saat kalmaktadır. Tüm okul öncesi eğitim kurumlarında aileler için seçenekler artırılmış ve ailelerin çocuklarının eğitimi konusunda önemli bir rol oynadığı ve okuldaki eğitimin ev ortamında devam etmesi gerektiği görüşü daha çok benimsenmeye başlamıştır. Okul ve ev ortamına paralel olarak verilen eğitim erken çocukluk döneminde yaşam boyu öğrenmenin temellerinin atılmasına imkan vermektedir (Grierson, 2000; Pölkki Pirjo & Vornanen, 2016).

Söz konusu yasa ile birlikte günümüzde EÇEB hizmetlerinden faydalanan aileler çocuklarının eğitim sürecinde daha fazla söz hakkına sahip olmaya başlamıştır. Ulusal Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakım Programları 2003 yılında aileler ve eğitimciler arasındaki iletişimde ortaklık kavramını getirmiştir (Grierson, 2000; Venninen & Purola, 2013). Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı Ulusal Eğitim Programı Mevzuatı’nda (the National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland) aile okul iletişiminde



ortaklık kavramı ve eğitim personeli ile ailenin çocuğun eğitim sürecinde eşit haklara sahip olduğu açıkça belirtilmiştir (Hakyemez Paul, Pihlaja, & Silvennoinen, 2018; Heikkilä, Ihalainen, & Välimäki, 2004).

Aile-okul ve çocuk arasında kurulan güçlü bağın, çocukların erken çocukluk döneminde başarılı olmasını sağlaması bakımından Finlandiya erken çocukluk eğitimi programı ailelerin desteklenmesi temeline dayanmaktadır. Çocuklar arasındaki kültürel farklar göz önünde bulundurulduğunda aileler çocuklarının dil ve din gibi değerlerini korumasında eğitim kurumları ile iş birliği halinde olmaktadır. Özel eğitime gereksinim duyan çocukların aileleri günlük uygulanan öğretim yöntemleri, erken müdahale yöntemleri, bireysel eğitim programı ve rehabilitasyon programının uygulanması sürecinde eğitimciler ile sürekli olarak iş birliği halinde çalışmakta, uygulanan yöntemleri eğitimciler ile birlikte değerlendirmekte ve iş birliği içinde yeni yöntemler geliştirmektedir (Grierson, 2000; Hakyemez Paul, Pihlaja, & Silvennoinen, 2018; Salminen, 2017; Heikkilä, Ihalainen, & Välimäki, 2004).

Finlandiya Sosyal Çocuk Refahı ve Hakları Yasası 812/2000 (The Act on the Status and Rights of Social Welfare Clients 812/2000) erken çocukluk eğitiminde eğitim kurumunun aileler ile iş birliği içinde bireysel eğitim planının hazırlanması, planların uygulanması, değerlendirilmesi ve düzenlenmesini öngörmektedir (Anupama, 2010).

Finlandiya Erken Çocukluk ve Eğitimi Ulusal Çekirdek Programı-2016 (Finnish National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care-2016) bir bölümünü okul-aile iletişimine ayırmıştır. Aileler en çok okul öncesi eğitim aşamasında çocuklarının eğitim sürecine dahil olmalıdır. Eğitim kurumu aileler ile sürekli bilgi alışverişinde ve iş birliği içerisinde olmalıdır. Aile-okul iş birliği kapsamında öğretmenler ve kurum yöneticilerinin aileleri eğitim sürecine dahil etmek amacıyla toplantılar, konferanslar, internet uygulamaları gibi çeşitli etkinlikler yolu ile iletişim kurmaları gerekmektedir (Uusimäki, Yngvesson, Garvis, & Harju-Luukkainen, 2019; EURYDICE, 2020g).

Epstein'in aile katılım modeline uygun olarak hazırlanan Finlandiya Erken Çocukluk Eğitimi Çekirdek Programı aile katılımının önemine vurgu yapmaktadır ve program öğretmenler için bir kılavuz niteliği taşımaktadır. Erken çocukluk eğitim kurumları aile katılımının öneminin bilincinde olarak aile katılım etkinliklerini planlamada ve kendi yöntemlerini belirleme konusunda özerkliğe sahiptir. 2017 yılında Ulusal Eğitim Ajansı

tarafından yayımlanan erken çocukluk eğitimi programında bireysel eğitim programının hazırlanması ile alakalı birkaç örnek bulunmaktadır (Anupama, 2010; Cano, ve diğerleri, 2016; FNBoE, 2017).

#### **4.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı**

Fiziksel ortam yaşayan ve değişen bir sistemdir. Hislerimiz, düşüncelerimiz ve davranışlarımızın fiziksel ortamın etkisi altında şekillenmesi yaşam kalitemizi büyük ölçüde etkilemektedir (Ata, Deniz, & Akman, 2012). Kötü tasarlanmış mekanlar genellikle gürültü, kalabalık ve düzensizliğe neden olması nedeniyle yüksek düzeyde çevresel kaosa sebep olmaktadır. İyi düzenlenmiş bir fiziksel ortam güven duygusunu sağlamaktadır. Sınıflarda oluşturulan fiziksel ortamın kalitesinin çocuklar üzerinde olumlu veya olumsuz etkileri bulunmaktadır (AÇEV, 2020e; Matthews & Lippman, 2016).

Eğitim ortamının kalitesi çocukların tüm gelişim alanları ile yakından ilişkilidir. Sınıf kompozisyonu, eğitim programı, program felsefesi, personel özellikleri, çocuk-yetişkin etkileşimi ve aile-okul iletişimi bu alanlara hitap eden faktörlerden bazılarıdır. Literatürde bu faktörler yapısal değişkenler ve süreç değişkenleri olmak üzere sınıflandırılmıştır. Yapısal faktörler yetişkin-çocuk oranı ve grup büyüklüğü gibi faktörleri ifade ederken, süreç değişkenleri öğretmenin kişisel özellikleri, çocuk-çocuk ve çocuk-öğretmen etkileşimini ifade etmektedir (Buldu & Yılmaz, 2005).

Fiziksel ortam, sosyal-duygusal ortam ile birlikte eğitim ortamının alt bileşenlerinden birini oluşturmaktadır. Çocuğun içinde bulunduğu ortamın gelişimi üzerinde önemli etkileri vardır ve çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklediği yönünde önemli araştırmalar mevcuttur. Okul öncesi eğitimde iyi tasarlanmış bir ortam, programın felsefesi ile uyumlu günlük plan ve aktivitelerin uygulanmasına imkan verecek şekilde düzenlenmelidir (Demiriz, Ulutaş, & Karadağ, 2011).

Okul öncesi iç mekanları çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini dikkate alarak rahat edebilecekleri, estetik, çeşitli aktivitelerin yapılabildiği ve sağlık koşullarına uygun bir şekilde düzenlenmeli ve çocuklara seçim hakkı tanınmalıdır (Özkubat, 2013; T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2009). Eğitim ortamının oluşturulmasında fiziksel rahatlığın yanında duygusal rahatlığın da sağlanmasına dikkat

edilmelidir (AÇEV, 2020e; Matthews & Lippman, 2016; Özkubat, 2013; Salminen, 2017).

İyi tasarlanmış bir eğitim ortamı çocukların güvende hissetmesine yardımcı olmaktadır. Pastalozzi, okul ortamını evdeki ortamın tamamlayıcısı olarak görmektedir. Çocuklar okulda kendilerini mümkün olduğu kadar ev ortamında hissetmelidir. Doğru şekilde düzenlenmiş bir eğitim ortamı çocukların eğitim sürecine aktif olarak katılımlarını sağlamaktadır (Demiriz, Ulutaş, & Karadağ, 2011).

Çevresel faktörlerin çocuklar üzerine etkisi olduğu gibi öğretmenler üzerinde de olumlu veya olumsuz etkileri bulunmaktadır. Bu nedenle, bir öğretmenin sınıfın yerleşik düzenine yaptığı yatırım öğrenme ortamının kalitesini artırmada kritik bir öneme sahiptir. Eğitim ortamını hazırlayan bir öğretmen eğitim ve öğretimi destekler nitelikte bir ortam oluşturmalıdır (Matthews & Lippman, 2016; Özkubat, 2013).

Çocukların kendi ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş bir eğitim ortamı kendilerini güvende hissetmelerine, daha çok deneyim kazanmalarına ve etkinliklere katılımlarına yardımcı olmaktadır. Yapılan araştırmalar, kaliteli bir eğitim ortamına sahip olan bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların olumlu davranışlar edindiği, sözel zekalarının geliştiği ve iletişim becerilerinin güçlü olduğu yönünde sonuçlar göstermektedir.

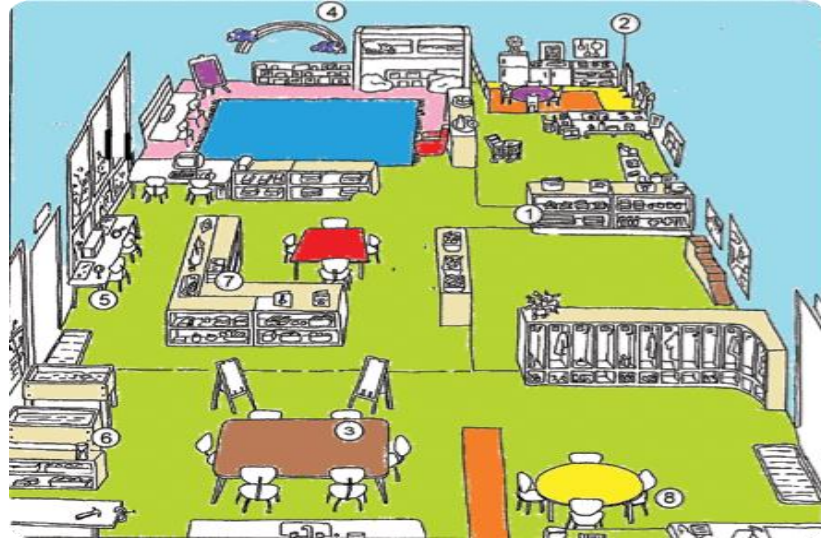
Çocukların çevre ile iletişime geçmesinde fiziksel ortamın etkisi büyüktür. Çocukların ihtiyaçlarına göre düzenlenmemiş bir eğitim ortamı, onları çeşitli deneyimlerden uzak tutacak ve gelişimleri olumsuz yönde etkilenecektir. Eğitim materyallerinin düzenli bir şekilde yerleştirildiği eğitim ortamında, çocuklar materyalleri etkili bir şekilde kullanma imkanı elde ederek gelişimlerine katkı sağlanmaktadır. Çocuklar yaparak ve yaşayarak deneyim elde ettikleri bir eğitim ortamında çevrelerini keşfetmektedir.

Bireysel ve grup aktivitelerinin yapıldığı mekanlarda çocuklar kendi ve ilgilerini keşfederken bir gruba ait olma, işbirliği içinde çalışma ve toplumda kabul görme duygularını geliştirmektedir. Ayrıca, eğitim ortamının çocukların fiziksel ve eğitim ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olması, çocukların okula uyum sürecini kolaylaştıracak ve kendini ortamın bir parçası olarak hissetmesine yardımcı olacaktır (Demiriz, Ulutaş, & Karadağ, 2011; Salminen, 2017).

Okul öncesi eğitim ortamının fiziksel özellikleri çocukların yanı sıra eğitim personelinin ortam içindeki iletişimini de etkilemektedir. Çocukların ihtiyaçlarına göre hazırlanmayan sınıflarda olumsuz davranışlar artabilmektedir. Çocukların perspektifine göre düzenlenen ortamda çocuklar bireysel ve grup aktivitelerine daha çok katılmakta ve çocuk merkezli bir ortam oluşmaktadır. İyi düzenlenmiş bir eğitim ortamında çocuklar daha bağımsız hareket ederek öğretmenin yükünü azaltmaktadır. Öğretmen gereksiz çaba harcamak zorunda kalmamaktadır. Eğitim ortamının donanımlı olması öğretmenin keyifle çalışmasına yardımcı olmakta ve mesleki performansını artırmaktadır (Demiriz, Ulutaş, & Karadağ, 2011).

#### 4.5.1. Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programlarında Eğitim Ortamı

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı çevresel koşulları göz önünde bulundurarak sarmal, eklettik ve gelişimsel bir yapıda tasarlanmıştır. Fiziksel özellikler dikkate alındığında, gerekli aktivitelerin yapılabilmesi için çeşitli alanlar oluşturulması gerektiği görülmektedir. Bu özellikler, MEB'in ideal okul öncesi eğitim ortamı aşağıda Şekil 4.1'de yer almaktadır.



Şekil 4.1. MEB 2013 sınıf görseli

Şemada belirtilen eğitim ortamında dramatik oyun merkezi, sanat merkezi, kitap merkezi, fen merkezi, kum ve su masası, müzik merkezi ve giriş-bekleme alanları yer almaktadır. Öğrenme merkezleri çocukların küçük gruplar halinde deneyim kazanmalarına imkan verecek şekilde dolap, bant, renkli halılar, raflar veya panolar gibi ayırma gereçleri ile bölünmüştür (Ramazan, Arslan Çiftçi, & Tezel, 2018). Ortam esnek bir yapıda olup

çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak anlık ve günlük değişimler yapılabilecek şekilde tasarlanmaktadır (MEB, 2013; Kavak, 2015; Babaroğlu, 2018). Küçük sınıflarda bütün öğrenme merkezlerine yer verilmesi mümkün değildir. Bu sınıflarda bir öğrenme merkezi farklı amaçlar için kullanılmaktadır. Öğrenme merkezleri esnek bir yapıda olup çocukların değişen ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmektedir. Oluşturulan merkezlerdeki materyaller çocukların dikkatini çekmek için değiştirilmektedir. Ayrıca, belirli gün ve haftalara yönelik geçici merkezler oluşturulmaktadır (MEB, 2013).

İç mekan özellikleri ısı, havalandırma, temizlik ve ışık bakımından sağlık koşullarına uygun olmalı, çocuklar sınıf ortamında rahat hareket edebilmelidir. Sınıf ortamı büyük grup, küçük grup ve bireysel aktivitelerin yapılmasına imkan vermelidir (MEB, 2013). Çocukların boylarına göre seçilen lavabolar ve tuvaletler 4-5 çocuğa bir klozet düşecek şekilde oyun odalarına yakın yerde konumlandırılmalıdır (MEB, 2014). Yemek odasında eşyaların boyutları çocuklara uygun olmalıdır (OÖKSY, 2009). Zemin döşemelerinde kaygan olmayan, toz tutmayan, kolay temizlenebilir parke ve tügsüz halı benzeri ürünler tercih edilmelidir (MEB, 2015).

MEB Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nin 27. maddesinde okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk sağlığı konusunda uzman bir tabibin bulunması esastır ifadesi yer almaktadır. Bahsi geçen yönetmeliğin 53. maddesi, okul öncesi eğitim kurumlarında, kaza ve acil durumlarda kullanılmak üzere standartlara uygun olarak ilk yardım dolabı, ilkyardım çantası ve bunlara ait araç ve malzeme bulundurulmalıdır ifadesi yer almaktadır. 1953 yılında gerçekleştirilen V. Milli Eğitim Şurası'nda bir okul öncesi eğitimi kurumunda bulunması gereken araç ve gereçler ayrıntılı olarak belirlenmiştir. Günümüzde okul öncesi kurumlarında kum havuzu, kum masası, müzik aletleri (piyano, gramafon, plaklar, zil, trampet, zil, üç köşe demirler, tefler, çingiraklar), kayma oluğu, tırmanma yeri, merdivenler, uzun tahtalar, salıncaklar, tekerlekli oyuncaklar (üç tekerlekli bisiklet, otomobil, pedalsız bisiklet, elle yürütülen otomobil, pedalsız bisiklet, elle yürütülen küçük otomobil ve arabalar, trenler, vapurlar, uçaklar), çocuk makası, boya sehpaları, kartonlar, bebek evi vb. materyaller bulundurulmaktadır (Ural & Ramazan, 2007).

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 6. maddesinde bir gruptaki çocuk sayısının 10'dan az, 20'den fazla olmaması gerektiği

belirtilmektedir. Çocuk sayısının fazla olması durumunda ikinci bir sınıf açılmaktadır. Tek sınıf veya uygulama sınıflarında sınıf kapasitesine göre öğrenci sayısı 25'e çıkabilmektedir. Öğretim yılı içerisinde mevcudu 10'un altına düşen sınıflar diğer sınıflarla birleştirilmektedir. Birleştirilmesi mümkün olmayan sınıflar öğrenimlerine devam etmektedir (MEB, 2014).

Dış mekan düzenlemesinde bahçe dizaynı önemli unsurlardan biridir. "Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, Madde 54: "Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitimin sağlıklı ve uygun bir ortamda gerçekleştirilebilmesi için oyun alanı ile amacına uygun olarak düzenlenmesi esastır" ilkesini içermektedir (MEB, 2009). MEB yönetmeliğine göre okul bahçesi çocuk başına 3 metrekare alan olacak şekilde düzenlenmelidir (Poyraz & Dere, 2003). Dış mekan tasarımları, iç mekan tasarımlarının bir uzantısı olarak düşünülmektedir. Eğitim programında dış mekan aktivitelerine çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yer verilmelidir (MEB, 2013). Dış mekan düzenlemesinde en küçük alan 250 metrekare, çocuk başına düşen alan ise en az 6,5 metrekare olmalıdır (MEB, 2015).

Okul öncesi kurumu arazi büyüklüğü açık-kapalı alan dahil olmak üzere öğrenci başına 15 metrekare olarak hesaplanmaktadır. Eğitim binasının arsa alanına oranı %35'ten büyük olmamalıdır. Arsanın %65'i yeşil alan ve oyun alanı olarak hesaplanmalıdır (MEB, 2014; MEB, 2015).

İdeal şartlara sahip bir erken çocukluk eğitimi kurum binasının konum özellikleri şu şekilde olmalıdır;

- ✓ Kurum ve ev arasındaki mesafe az olmalıdır.
- ✓ Kuruma ulaşım kolay olmalıdır.
- ✓ Kurum trafik açısından güvenli bir bölgede olmalıdır.
- ✓ Kurum gürültüden uzak bir yerde olmalıdır.
- ✓ Kurum sağlık koşullarına uygun olmalıdır.
- ✓ Kurum okul çevresi alan gezilerine uygun bir alanda olmalıdır.
- ✓ Binada kullanılan malzemeler kaliteli, kolay temizlenebilir, uzun vadede onarım gerektirmeyen ve ekonomik olmalıdır.

Okul öncesi eğitim binası tek katlı enine doğru geniş, sese ve ısıya karşı izole edilmiş, iklim koşullarına uygun, etrafı duvarlarla veya parmaklıklarla çevrili, çocukların boyuna

uygun kapı ve pencereler, çocukların ilgisini çekecek şekilde sevimli, ses yalıtımlı, ses emici eşyalar, kalorifer sistemi ve doğal ışıktan faydalanacak şekilde dizayn edilmelidir (MEB, 2013).

#### **4.5.2. ABD Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamları (Iowa Eyaleti Örneği)**

ABD’de okul öncesi eğitim programları genel olarak Gelişimsel Olarak Uygun Programa (DAP) uygun; öğretmenlerin ders planlarını duyuşal ve motor deneyimleri arasında seçim, oyun, keşif ve deney için yeterli fırsatlar sağlayan iç ve dış mekan öğrenme deneyimleri ile organize edilmiş öğrenme ortamlarının oluşturulmasını içermektedir. DAP; öğretmenler tarafından yönlendirilen ve çocuk tarafından başlatılan etkinlikleri, aktif ve sessiz öğrenme etkinliklerini ve bireysel, küçük grup ve büyük grup öğrenme etkinlikleri için fırsat sağlamaktadır. Program uygulaması; yaşa uygun materyaller, iç ve dış mekan düzenlemeleri ile gerekli ekipman ve malzemeleri içermektedir. Eğitim ortamı normal gelişim gösteren çocukların bütünsel gelişimini desteklerken gerekli düzenlemelerin yapılarak özel gereksinimli çocukların da desteklenmesini sağlamaktadır (HeadStart, 2020). Engelliler Yasası (Americans with Disabilities Act) gereği tüm okul öncesi eğitimi kurumlarında eğitim ortamının özel gereksinimli öğrenciler dahil tüm öğrenciler için uygun bir duruma getirilmesi esastır(Özkubat, 2013; Hendrick, 1998).

DAP eğitim ortamı; öğretmenler ve çocuklar, çocuklar arası, öğretmenler arası ve öğretmenler ile aileler arasındaki ilişkileri destekleyerek, tüm katılımcıların etkileşim içinde olduğu ve birbirlerinin gelişimine katkıda bulunduğu bir ortam olarak işlev görmektedir (NAEYC, 2009).

ABD’de okul öncesi eğitim ortamlarında eyaletlere ve okul bölgelerine göre farklılıklar bulunmasına rağmen, tüm paydaşların üzerinde birleştiği bazı temel unsurlar bulunmaktadır. Bu unsurlar ABD’de yaygın olarak tutulan profesyonel kalite tanımının temelini oluşturmaktadır. Bu temel unsurlar aşağıdaki şekildedir;

- ✓ Güvenli ekipman ve mobilyalar,
- ✓ Yeterli yetişkin gözlemi,
- ✓ Temiz ve sağlıklı bir ortam,
- ✓ Dil, yaratıcılık, müzik, dramatik oyun, motor ve fen alanlarında gelişimi sağlayan

Gelişimsel Olarak Uygun eğitim ortamı,

- ✓ Çocukların bağımsız ve işbirliği içinde çalışmalarına imkan veren bir ortam,
- ✓ Olumlu ilişkilerin teşvik edildiği, çocukların çevreyle etkileşimlerinin sorunsuz geçmesi için gerekli yetişkin rehberliği ile akranları ile etkili iletişime girmesine imkan sağlayan bir ortam (Kammerman & Gatenio, 2003).

NAEYC standartlarına göre okul öncesi eğitim ortamı aşağıdaki şekilde olmalıdır;

- ✓ Sınıflar personelin ayna, kamera veya ses monitorleri gibi yapay cihazlara güvenmeksizin çocukların her an denetlenebileceği şekilde tasarlanmalıdır.
- ✓ Sınıflar çocuklara yarı özel alan sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.
- ✓ Sınıflar özel gereksinimli çocukların tam erişimini sağlayacak şekilde dizayn edilmelidir.
- ✓ Sınıftaki günlük programlar, ders planları ve diğer bildirimler güncellenerek sergilenmelidir.
- ✓ Açık havada öğrenme ortamları, çimen, kum, kaya ve bitki gibi çocukların etkileşime girebileceği üç veya daha fazla doğal unsuru içermelidir.
- ✓ Açık havada öğrenme ortamı, çocukları aşırı rüzgar veya doğrudan güneş ışığı gibi bölgede zararlı hava koşullarından koruyacak şekilde dizayn edilmelidir.
- ✓ İç ve dış mekanda kolayca erişilebilen, tam donanımlı bir ilk yardım çantası bulundurulmalıdır.
- ✓ Lavabolar ve klozetler çocukların boylarına uygun olmalıdır.
- ✓ İç ve dış mekan uygun aktivitelerin yapılmasına imkan sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.
- ✓ Güvenli ve sağlıklı bir ortam oluşturulmalıdır.
- ✓ Çocuğun gelişimini kolaylaştıran ekipman ve malzemeler bulundurulmalıdır.
- ✓ Eğitim ortamı tüm çocukları denetleyebilecek şekilde dizayn edilmelidir.
- ✓ Açık alanda tehlikelere karşı koruyan çitler bulunmalıdır.
- ✓ Sınıflar giriş katında ve güneş alan bir konumda olmalıdır (NAEYC, 2020).

Yüksek kalitede bir erken çocukluk eğitimi programı yeterli öğrenme süresi ve düşük oranda öğrenci-öğretmen oranını içermektedir. Tam gün eğitimin özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı çocuklar için büyük faydaları olduğu bilinmektedir. Chicago Çocuk-



Ebeveyn Merkezleri'nin (Chicago Child-Parent Centers) uzun vadeli değerlendirilmesi, programa tam gün devam eden çocukların sosyo-duygusal gelişimlerinin sağlandığı ve matematik ve okuma becerilerinin diğer çocuklardan daha iyi olduğu gözlemlenmiştir. Ulusal Head Start verilerinin analizine göre, tam gün programa kaydolmuş çocukların okuma ve matematikte daha iyi performans gösterdikleri sonucuna varılmıştır (Wechsler, Melnick, Maier, & Bishop, 2016). Genel mesleki standartlar tarafından kabul edilen öğretmen öğrenci oranı 10:1 şeklindedir. Perry Okul Öncesi Eğitimi Programı 12 öğrenciye 2 yetişkin, New Jersey Abbott Okul Öncesi Programı 15 öğrenciye 2 yetişkin şeklinde ayarlanmıştır.

Bir okul öncesi sınıfında genel olarak en az dört ayrı aktivite bölgesi bulunmalıdır (Butin & Woolums, 2009). Aktivite bölgeleri çocukların değişen yaşlarını ve ilgi alanlarını desteklemek adına esnek yapıda olmalıdır. Eğitim ortamında çocukların güvenliği ve sağlığı çok önemlidir. Sabit halılar, güvenli musluklar, kapalı elektrik prizleri ve merdiven kapıları gibi güvenlik özellikleri tesis genelinde standart olmalıdır. Gelişimsel Olarak Uygun ortamda farklı yaş gruplarındaki çocukların ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılamak için farklı ortamlar sağlamak önemlidir. Eğitim ortamı iç ve dış mekan özellikleri bakımından çocukların keşfetmesine izin verir nitelikte olmalıdır (Butin & Woolums, 2009).

Son yıllarda EÇEB hizmetlerinin kalitesini belirlemek ve değerlendirmek için çeşitli ölçekler kullanılmaktadır. Erken Çocukluk Eğitim Ortamı Derecelendirme Ölçeği (Early Childhood Environment Rating Scale- ECERS-R), Bebek/Küçük Çocuk Eğitim Ortamı Derecelendirme Ölçeği (Infant/Toddler Environment Rating Scale), Aile Gündüz Bakım Derecelendirme Ölçeği (Family Day Care Rating Scale), NAEYC Akreditasyon Araçları ve Eğitim Ortamının Gözlemsel Kaydı (Observational Record of the Caregiving Environment) eğitim ortamının kalitesini değerlendirmek için kullanılan ölçeklerdendir (Kameran & Gatenio, 2003).

Iowa Eğitim Bakanlığı (Iowa Department of Education), küçük çocukların uygulayarak ve izleyerek deneyimleyeceği kaliteli eğitim ortamı sunmak amacıyla program ve hizmetlerini geliştirmektedir. Bu amaçla yapılandırılan eğitim ortamının düzenlenmesi öğretmenlerin sorumluluğundadır. DAP'a uygun materyaller iç ve dış mekanda yer almalıdır. IQPPS standartlarına göre eğitim ortamının iç ve dış mekan özellikleri aşağıdaki şekilde olmalıdır;

### *İç Mekan Özellikleri;*

- ✓ Dramatik oyun malzemeleri bulundurulmalıdır.
- ✓ Kum, su, oyun hamuru, boya ve bloklar gibi duyuşsal materyaller bulundurulmalıdır.
- ✓ Programı destekleyen okuryazarlık, matematik, fen, sosyal bilimler ve diğer alanlara ilişkin materyaller bulundurulmalıdır.
- ✓ Büyük motor becerilerini destekleyen materyaller bulundurulmalıdır.
- ✓ İç mekan tasarımı öğretmenin yapay izleme cihazlarına güvenmeksizin çocukları günün her anında denetlenebilecek şekilde tasarlanmalıdır.
- ✓ Yarı özel alanlarda çocukların ve personelin bir yetişkin tarafından her zaman gözlenmesi mümkün olmalıdır.
- ✓ Bireysel ve grup aktiviteleri yapmaya uygun sayıda materyal bulundurulmalıdır.
- ✓ İç mekan tasarımında özel gereksinimli bireyler için uyarlamalar yapılmalıdır.
- ✓ İç mekan etkinlik alanı çocuk başına minumun 35 fit kare kullanılabilir alan şeklinde dizayn edilmelidir.
- ✓ Her sınıfta her yıl bakımı yapılan yangın söndürücüler ve yangın alarmları bulunmalıdır.
- ✓ Her sınıfta tam olarak çalışan karbonmonoksit detektörleri kurulup, yıllık bakımı yapılmalıdır.
- ✓ Duman dedektörleri, yangın alarmları ve karbon monoksit dedektörleri aylık olarak test edilmeli, test tarihlerinin ve pil değişikliklerinin yazılı bir kaydı tutulmalıdır.

### *Dış Mekan Özellikleri;*

- ✓ Gelişimsel özelliklere uygun ekipmanlarla tasarlanmış, çocukların bireysel veya grup olarak oynayabilecekleri açık oyun alanları tasarlanmalıdır.
- ✓ Koşma, dengeleme, atlama, kayma veya sallanma gibi motor deneyimleri sağlayan ekipmanlar bulundurulmalıdır.
- ✓ Dış mekan tasarımında dramatik oyun, blok oluşturma, manipülatif oyun veya sanat etkinlikleri için materyaller bulundurulmalıdır.
- ✓ Bitki, çalı ve ağaç gibi doğal materyaller bulundurulmalıdır.
- ✓ Özel gereksinimli çocukların açık hava etkinliklerine tam olarak katılabilmesini sağlayacak uyarlamalar yapılmasına imkan vermelidir.

- ✓ Kazalardan korumak için düzenlemeler yapılmalıdır.
- ✓ Dış mekan, personelin çocukları görerek ve işiterek denetleyebilmesine imkan verecek şekilde düzenlenmelidir.
- ✓ Zemin düşmelerden kaynaklanan yaralanmalara karşı koruyan düzeyde döşenmelidir.
- ✓ Dış mekan çocukları rüzgardan ve güneşten koruyacak şekilde düzenlenmelidir.
- ✓ Tam teçhizatlı ilk yardım çantaları açık hava oyunlarının yanı sıra alan gezileri için hazır bulundurulmalıdır.
- ✓ Dış mekan tasarımında dumansız açık hava oyun alanları sağlanmalıdır (Iowa Department of Education, 2016).

#### **4.5.3. Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamları (Helsinki EÇEB Eğitim Programı Örneği)**

Finlandiya’da yaşamın önemli bir evresi olan erken çocukluk dönemi hedefleri Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı Yasası (580/2015) (Early Childhood Education and Care Act 580/2015) ile EÇEB hizmeti almak isteyen tüm çocuklara eşit fırsatlar sunmanın yanında sağlıklı ve güvenli bir eğitim ortamı sunarak çocukların bütünsel gelişimine katkı sağlanması hedeflenmektedir. EÇEB’nin amacı; sağlıklı ve güvenli bir eğitim ortamını garanti altına almaktır (Salminen, 2017). Temel eğitim için ulusal çekirdek programını oluşturan Finlandiya Eğitim Dairesi iyi öğrenme ortamları için genel ilkeleri özetlemektedir. Temel Ulusal Eğitim Programı (the National Curriculum Guidelines) çeşitli fiziksel, psikolojik ve sosyal yönleri dikkate alan EÇEB ortamı bileşenlerini tanımlamaktadır. Psikolojik ve sosyal ortamlar veya ekipman ve malzemeler eğitim ortamı bileşenlerinden bazılarıdır. Eğitimciler, pozitif ve güvenli bir ortam sağlarken çocukları keşfetmeye, denemeye ve çocuklar ile yetişkinleri etkileşim içinde kendilerini ifade etmeye cesaretlendirmelidir (Camposano, 2017).

2016 EÇEB eğitim programı; EÇEB hizmetlerinin sadece öğretme ve bilişsel süreçlerden ibaret olmadığını, eğitim-öğretimin yanında bakım hizmetlerini de içerdiğini vurgulamaktadır. Program akışı yemek ve uyku saatlerini içermektedir. Eğitim ortamı rehberli ve rehbersiz etkinlikler için tasarlanmaktadır (Kangas, Harju-Luukkainen, Brotherus, Kuusisto, & Gearon, 2019). Oyunun ön planda olduğu EÇEB eğitim ortamı çocuklarla birlikte tasarlanmaktadır. Çocukların fikirleri ve yarattıkları ürünler öğrenme ortamında

sergilenmektedir. Eğitim ortamı; çocukların oyun, fiziksel aktivite, keşif, sanatsal deneyimlerine, doğal meraklarına ve öğrenme isteklerine hitap etmelidir. EÇEB merkezlerinde çocukların bağımsız olarak başlattıkları oyunlar için ilgi köşeleri ve rehberli aktivitelerin yapıldığı alanlar oluşturulmaktadır (Chappel & Szente, 2019; Helsinki, 2019; Finnish National Agency For Education [FNAFE], 2020).

İç ve dış mekan tasarımı, yapılandırılmış ve doğal ortamlar çocukların bütünsel gelişimini desteklemek amacıyla oluşturulmaktadır. Kültür ve spor faaliyetleri ve kütüphanelerin bulunduğu ortak alanlar çocukların kullanımına hazır haldedir. Eğitim ortamı esnek bir yapıda olup, çocukların seçim yapmasına imkan vermektedir (Duran & Taştekin, 2020). Sınıflarda yaygın olarak kullanılan “Oyun Duvarı” (Wall of Play) bulunmaktadır. Çocuklar panoda bulunan aktivitelere isimliklerini yapıştırarak istedikleri oyunu seçebilmektedir (Şekil 2).



Şekil 4.2. Finlandiya okul öncesi eğitim kurumlarında oyun duvarı (Kangas, Harju-Luukkainen, Brotherus, Kuusisto, & Gearon, 2019)

Finlandiya’da eğitim ortamı sadece sınıf veya okulu değil, okulun içinde bulunduğu ortamı, sosyal etkileşimi ve psikolojik faktörleri de kapsamaktadır. Eğitim ortamının güvenli olması çocukların gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Eğitim ortamı çocukların merakını ve ilgisini artıran, öğrenme motivasyonunu yönlendirecek, oyun, etkinlik, dinlenme ve sessiz bir ortam sağlayacak bir şekilde düzenlenmektedir (EURYDICE, 2020h).

EÇEB merkezlerinde ihtiyaç durumlarına göre esnek çocuk grupları oluşturulurken genel olarak çocuklar 3 yaş altı, 3-6 yaş ve okul öncesi dönemi (6 yaş) olarak üç grup şeklinde sınıflandırılmaktadır. Yetişkin-çocuk oranı Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı 580/2015 Yasası'na (Early Childhood Education and Care Act 580/2015) göre belirlenmiştir. 3 yaş altı çocuklar için 1:4 ve 3 yaşından büyük çocuklar için 1:8 şeklindedir. Günde 5 saatten az eğitim veren kurumlarda ise yetişkin çocuk oranı 1:13 şeklindedir. Sınıf mevcudu 20 kişiyi geçmemekle birlikte önerilen sınıf mevcudu 12'dir (EURYDICE, 2020i; Salminen, 2017).

Ulusal çekirdek programı temelinde oluşturulan Helsinki EÇEB Eğitim Programı (Helsinki's Curriculum for Early Childhood Education and Care), sağlıklı ve güvenli bir eğitim ortamında oyun ve egzersizi destekleyen bir eğitim ortamını garanti etmektedir. Çocuklarla birlikte tasarlanan eğitim ortamı; fiziksel aktivite, oyun, keşfetme ve sanatsal deneyimlere teşvik etmektedir. Güvenli bir EÇEB eğitim ortamı; iç ve dış mekanın yanında okulun içinde bulunduğu çevreyi, doğayı ve hobileri, kültürü ve egzersiz seçeneklerini içermektedir. Faaliyetler planlanırken çevre koşulları dikkate alınmaktadır. Bölgesel faaliyetler, bir topluluk duygusu yaratmak için önemlidir. EÇEB programı, fiziksel olarak aktif yaşam tarzına değer vermektedir. Çocuklarla birlikte oluşturulan eğitim ortamında çocuklar kendilerini güvende hissederek yetişkinler ve akranları ile olumlu iletişim kurma şansını elde etmektedir. Helsinki EÇEB programı, EÇEB hizmetlerinin Helsinki'nin bir parçası olduğunu belirtmektedir. Eğitim ortamının çevre ile bütünleştirildiği programda çocuklar yaşadıkları çevreden dışlanmamaktadır. Eğitim ortamı kavramı içerisinde şehrin tamamı öğrenme ortamı olarak işlev görmektedir. Çocuklar, geziler ve festivaller gibi çeşitli faaliyetlerle çevrelerine bağlanmaktadır. Müzeler, kütüphaneler ve tiyatrolar ile toplu taşıma Helsinki EÇEB eğitim ortamının bir parçasıdır. Çocuk bakımı ve eğitim hizmetinin bütünleştirildiği EÇEB ortamında, çocukların gün içinde sakinleşmesi, dinlenmesi ve dengeli beslenmesi sağlanmaktadır.

#### **4.6. Okul Öncesi Eğitim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Sistemleri**

Süreç boyutunda ele alınması gereken ölçme ve değerlendirme sistemi sistematik olarak bilgi toplama, kayıt alma ve bunların sonucunda bir karar verme sürecini ifade etmektedir (MEB, 2013).

Eğitimin tüm aşamalarında olduğu gibi erken çocukluk döneminde de çocuklar objektif olarak tüm yönleri ile değerlendirilmelidir (MEB, 2013). Okul öncesi döneminde değerlendirme; çocuğun bilgi, davranış, beceri düzeyi ve kişiliği hakkında kapsamlı bilgi toplama süreci olarak tanımlanmaktadır (Notari-Syverson & Losardo, 2004). Değerlendirmeden elde edilen sonuçlar çocuğun gelişiminin ve öğrenmesinin dışı dönük bir işarettir (Schilder & Carolan, 2014).

Çocuklar hakkında bilgi edinebilmek düzenli olarak yapılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanması ile mümkündür (AÇEV, 2020f). Erken çocukluk döneminde farklı kaynaklardan elde edilen değerlendirmeler çocuğun eğitim yılı başındaki durumu ile eğitim yılı sonundaki bilgi ve becerileri arasında ne tür farklar olduğunun anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Hendrick, 1998).

Okul öncesi eğitim programı standartları çocukların belirli bir içerik alanında neler bilmeleri gerektiği ile ilgili tanımlamaları içermektedir. Standartlar öğretmenlere hangi kavramların güçlendirilmesi veya yeniden öğretilmesinin gerektiğinin değerlendirilmesi açısından yol göstermektedir (Utah Education Network [UEN], 2020). Değerlendirmeyi yapan öğretmen, çocukların gelişimlerini ve öğrenme stillerini belirleyerek öğretim stratejilerini belirlemektedir. Çocukların akademik başarılarına yönelik yapılan toplu değerlendirmeler, eğitim programının ve erken müdahale yöntemlerinin etkililiğini ölçmek için yapılmaktadır (Gullo, 2005).

Okul öncesi eğitimin temel unsurlarından biri olan ölçme ve değerlendirme yöntemleri bir çok amaç ve yöntemle uygulanmaktadır. Yapılan değerlendirmeler çocukların mevcut yeteneklerini ortaya çıkarırken zaman içerisinde yeteneklerinde ne tür değişiklikler meydana geldiğini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Çocukların zayıf ve güçlü yönlerinin belirlenmesi eğitim planının bireyselleştirilmesine ve farklılaştırılmasına yardımcı olmaktadır. Eğitim planının oluşturulmasında çoğunluğun kuvvetli yönlerine odaklanarak yetenekli olan çocukların yeteneklerini geliştirirken zayıf öğrencilerin kendilerini geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla değerlendirme yöntemleri eğitim programının kalitesini artırmaktadır (Schilder & Carolan, 2014; Hendrick, 1998; Gillis, West, & Coleman, 2020). Değerlendirmeler, başarısızlık riski altında bulunan ve potansiyel olarak özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyan öğrencileri tanımada önemli bir yere sahiptir (Gullo, 2005).

Yapılandırılmış birebir çocuk değerlendirmelerinde; standartlaştırılmış değerlendirmeler, portfolyolar, derecelendirme ölçekleri ve gözlemler dahil olmak üzere bir dizi araç ve teknik kullanılmaktadır. Kapsamlı değerlendirme verileri çocuklar, aileler ve öğretmenler hakkında bilgi vermektedir (Schilder & Carolan, 2014). Karmaşık bir yapıya sahip olan değerlendirme sürecinde kullanılan her yöntemin eksik yönleri bulunabilmektedir (acevokulöncesi.org). Bu bakımdan, ölçme ve değerlendirmede birden fazla yöntem kullanılmalıdır (Notari-Syverson & Losardo, 2004; Gillis, West, & Coleman, 2020). Okul öncesi öğretmeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerini süreç boyutunda, hangi zamanda hangi yöntemleri kullanacağını iyi anlayarak uygulamalıdır (Gullo, 2005).

Çocukların değerlendirilmesinin bir amacı da eğitim programının nasıl ilerlediğinin anlaşılmasına yardımcı olmasıdır. Ölçme ve değerlendirmeden elde edilen sonuçlar eğitim programının geliştirilmesinde yol gösterici olmaktadır (Hendrick, 1998). Uygulanan eğitim programının düzenli aralıklarla değerlendirilmesi, programın olumlu, olumsuz ve aksayan yönlerinin belirlenmesine yardımcı olmaktadır (AÇEV, 2020f).

#### **4.6.1. Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Sistemi**

2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı değerlendirmeyi süreç boyutunda ve çok yönlü olarak ele almaktadır. Değerlendirmede programın, öğretmenin ve çocuğun değerlendirme süreci iç içedir ve elde edilen bulgular diğerlerinin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır (MEB, 2013).

Program, öğretmenlerin çocukları iyi tanımaları gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenler somut değerlendirme araçları kullanarak çocuklar hakkında doğru veriler elde etmelidir. Eğitim Programı'nda öğretmenlerin kullanımı için örnek ölçme ve değerlendirme araçları bulunmaktadır (Özlen Demircan & Olgan, 2011). Eğitim programında; çocukların, programın, etkinliklerin, eğitim sürecinin ve öğretmenin kendini değerlendirmesi gibi unsurlara ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

##### **4.6.1.1. Çocukların Değerlendirilmesi**

Her çocuk için özel olarak doldurulan gelişim gözlem formları çocuklar hakkında detaylı bilgi elde etmeye yardımcı olmaktadır. Gelişim gözlem formundaki bilgilere

dayanarak doldurulan gelişim raporları birinci dönemin ve ikinci dönemin sonunda doldurularak aileler ile paylaşılmaktadır. Okulun açıldığı ilk ay evlere yapılan ziyaretler, veli toplantıları ve bireysel görüşmeler çocuklar hakkında bilgi toplanmasına yardımcı olmaktadır. Bu amaçla aileler tarafından “Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu” “Aile Katılımı Tercih Formu” ve “Okul Tanıtım ve Aile Tanıma Dosyasında Bulunan Formlar” doldurulması gerekmektedir.

Çocukların bireysel olarak değerlendirilmesinde kullanılan bir başka araç da portfolyolardır (gelişim dosyası). Eğitim yılı başından başlanarak her çocuk için birer portfolyo dosyası oluşturulmaktadır. Portfolyolarda gelişim gözlem formları ve gelişim raporları dahil olmak üzere çocuk ile alakalı her türlü bilgi bulunmaktadır. Her okul döneminin sonunda portfolyolar aileler ile paylaşılmaktadır. Programda, çocuğun gelişiminin yıl boyunca izlenmesi amacıyla “Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı Gelişim Gözlem Formu” Ek 1’de ve gelişim gözlem formuna dayanarak her dönem sonunda doldurulan “Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı Gelişim Raporu” da Ek 2’de yer almaktadır.

#### **4.6.1.2. Programın Değerlendirilmesi**

Programın değerlendirilmesi ihtiyaçların belirlenmesi bakımından önemlidir. Öğretmenlerin aylık planları tüm boyutları ile değerlendirmesi eğitim yılı boyunca genel bir değerlendirme sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır. Değerlendirme sonucunda öğretmenler tarafından planlanan ve uygulama sürecindeki farklar ve planların hedeflerine ne ölçüde ulaştığı ortaya çıkmaktadır (MEB, 2013; Özkan, 2015; Şanal, 2014; Işık, 2015).

Programın değerlendirilmesinde öğretmenler aylık plan ve etkinlikleri tüm boyutları ile ele almalıdır. Planlanan ve uygulanan süreçteki eksikliklerin ve gereksinimlerin ortaya çıkması bakımından günlük akışta yer alan genel değerlendirme bölümüne kaydedilmesi gerekmektedir. Günlük değerlendirmeler aylık değerlendirmelere ışık tutacaktır. Öğrenilen bilgilerin gözden geçirildiği ve pekiştirildiği önemli bir aşama günlük eğitim akışında yapılan etkinliklerinin ve sürecin değerlendirilmesidir.

Programda öğretmenlerin aylık dönemler halinde yaptıkları planlamalarda değerlendirme süreçlerine de yer verilmektedir. Değerlendirme boyutunda gelişim gözlem



formu'na kaydedilen bilgiler çocuklar, program ve öğretmenin kendisi hakkında değerlendirme sonuçları vermektedir. Öğretmenin her ay sonunda yaptığı değerlendirmede etkinlikleri uygulama durumuna ilişkin bilgiler, ortaya çıkan sorunları ve gereksinimleri belirlemektedir. Her ay sonunda yapılan bu değerlendirmeler bir sonraki ay için rehber olmaktadır. Bütün aylık planların değerlendirilmesi bir sonraki yılın eğitim planının hazırlanmasında yol gösterici olmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı Aylık Eğitim Planı Formatı Ek 3'te yer almaktadır (MEB, 2013).

#### **4.6.1.3. Öğretmenin Kendini Değerlendirmesi**

Sınıf içindeki performansı hakkında gerekli eksikliklerin giderilmesi amacıyla öğretmenler kendilerini değerlendirmektedir. Değerlendirme sonucunda elde edilen veriler öğretmenlerin zayıf ve güçlü yönlerini belirlemeye ve profesyonel gelişimlerini sürdürmelerine yardımcı olmaktadır (MEB, 2013).

#### **4.6.1.4. ABD Okul Öncesi Eğitim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Sistemleri (Iowa Eyaleti Örneği)**

2001 NCLB Yasası ile okul öncesi dahil olmak üzere eğitimin tüm kademelerinde hesap verilebilirliği sağlamak amacıyla somut değerlendirme sistemlerinin kullanılması zorunluluğu getirilmiştir. Gözlem kayıtları, kontrol listeleri, anektod kayıtları, detaylandırılmış kayıtlar (running records), portfolyo, açık uçlu soruları içeren ev anketleri, tanı değerlendirmeleri ve standart değerlendirme araçları erken çocukluk programlarında kullanılması gereken ölçme ve değerlendirme araçlarındandır (King & Zucker, 2005). Eyaletlere ve okul bölgelerine göre farklılık gösteren erken çocukluk eğitimi programlarında Teaching Strategies GOLD ve ardından Work Sampling System en yaygın olarak kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarındandır (Schilder & Carolan, 2014).

NAEYC standartları; çocukların öğrenimi ve gelişimi hakkında bilgi sağlamak amacıyla sistematik, resmi ve gayri resmi değerlendirme araçlarını içermektedir. Bu değerlendirmeler, aileler ile karşılıklı iletişim yolu ile çocukların içinde geliştiği kültürel bağlamlara duyarlılıkla gerçekleşmektedir. Değerlendirme sonucunda öğretmen, her çocuğun

güçlü ve zayıf yönlerine hitap eden öğretimi uyarlama tekniklerine yer vermektedir. Değerlendirmeler ayrıca özel gereksinimli çocukların belirlenmesine ve gerekli yardımın verilmesine yardımcı olmaktadır.

Programda değerlendirme boyutunda bulunması gereken yöntemler ve özellikler aşağıdaki şekilde olmalıdır;

- ✓ Gözlemler, kontrol listeleri ve derecelendirme ölçekleri kullanılmalıdır.
- ✓ Değerlendirme yöntemleri her çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygun olmalıdır.
- ✓ Değerlendirme yöntemleri tüm gelişim alanlarını kapsamalıdır.
- ✓ Öğretmenler bireysel çocuklar için hedefler belirlemek, çocukların gelişimlerini izlemek, program geliştirmek ve öğretim stratejilerini belirlemek amacıyla değerlendirme yöntemlerini ve bilgilerini kullanmalıdır.
- ✓ Aileler çocuklarının gelişimleri konusunda düzenli olarak bilgilendirilmelidir (Gillis, West, & Coleman, 2020; NAEYC, 2020).

NAEYC, Eğitim Bakanlığı (Department of Education) ve Head Start Programı paydaşlarına göre hazırlanan Iowa Kalite Okul Öncesi Programı Standartları (Iowa Quality Preschool Program Standards-IQPPS), kaliteli bir okul öncesi eğitim programının neleri içermesi gerektiği ve programın kalitesini ölçmek için nasıl bir yol izlenmesi gerektiğine ilişkin yol göstermektedir. Değerlendirme sonuçları ESSA mevzuatında tanımlandığı üzere federal raporlamada kullanılmaktadır.

EÇEB eğitim personeli standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yaparak programın iyileştirme kriterlerini tam olarak karşılamaya çalışmalıdır. Iowa Eğitim Bakanlığı (Iowa Department of Education) her sınıf için gözlem, portfolyo ve bir aile görüşmesini içeren bir değerlendirme sürecini tasarlamıştır. IQPPS uygulaması sınıf ve program için ayrı portfolyo oluşturulmasını içermektedir. Çocukların sınıf içerisinde yapmış oldukları faaliyetleri içeren bireysel portfolyoların yanında çocuklar, aileler ve personel için yazılı politikalar ve prosedürlerden oluşan program portfolyosu olmak üzere iki çeşit portfolyo oluşturulmaktadır. Portfolyolar eğitim ortamı, öğretmen kalitesi ve program kalitesi ile alakalı hesap verilebilirlik kriterlerini nasıl karşılandığına dair kanıtları içermektedir.

IQPPS programı, çocukların öğrenimi ve gelişimi hakkında bilgi sağlamak için devam eden sistematik, resmi ve gayri resmi değerlendirme yaklaşımlarının kullanımını gerektirmektedir. Bu değerlendirmeler, aileler ile karşılıklı iletişim bağlamında ve çocukların içinde geliştiği kültürel bağlamlara duyarlı bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Değerlendirme sonuçları, öğretmenleri sağlıklı kararlar, öğretim ve program geliştirme konusunda bilgilendirerek çocuklara fayda sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Iowa Department of Education, 2016).

Iowa Yasası 279.60 (Iowa Code 279.60), Iowa Eğitim Bakanlığı'nın (Iowa Department of Education) yetkisi altındaki tüm okul öncesi eğitim kurumlarında Teaching Strategies GOLD değerlendirme aracının kullanılmasını zorunlu kılmıştır. Iowa eyaletinde bulunan tüm okul bölgeleri okul öncesine (kindergarten) kayıt yaptıran öğrencilerin akademik yıl içinde eyalet çapında bir değerlendirme sistemine göre okumaya hazır olma düzeyleri açısından değerlendirilmesi gerekliliğini zorunlu kılmıştır (Iowa Department of Education, 2019).

Birçok eyalette uygulanan Teaching Strategies GOLD, eğitim sürecinin zahmetsiz ve gerçek bir parçasıdır. Iowa eyaletinde uygulanan GOLD, eyalet bazında belirlenen erken öğrenme kılavuzu ve Head Start Erken Öğrenme Çıktı Çerçevesi (Head Start Early Learning Outcomes Framework) ile uyumludur. Teaching Strategies GOLD; gözlemlerin özgün, objektif ve hatırlaması kolay hale getirilmesi için notları, fotoğrafları, videoları ve çocukların o andaki çalışmalarının dijital örneklerinin kolayca yakalanabilmesi, düzenlenebilmesi ve depolanabilmesini sağlamaktadır.

#### **4.6.1.5. Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Sistemleri (Helsinki EÇEB Eğitim Programı Örneği)**

Finlandiya okul öncesi eğitimi sisteminde değerlendirmenin amacı kontrol ve denetim değil; eğitimde eşit fırsatlar sağlamak, yüksek standartları korumak ve eğitimi iyileştirmektir (Kumpulainen & Lankinen, 2011; National Board of Education, 1999). Temel Eğitim Yasası (The Basic Education Act) değerlendirmenin süreç ve final boyutunda yapılmasını gerekli kılmaktadır. Süreç boyutunda yapılan değerlendirme çalışma becerileri, davranış değerlendirmesi ve özdeğerlendirme kriterlerine uygun olarak yapılmalıdır. Final boyutunda yapılan değerlendirme ise öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadığını belirlemek amacıyla yapılmaktadır (Uludüz, 2016; FNAFE, 2017).

Eğitim sisteminde yapılandırıcı yaklaşımın benimsenmesi ile birlikte bireysel öğrenme ve bireysel değerlendirmeye odaklanılmıştır. Öğrencinin bilgi ve becerisini ölçmek amacıyla birçok değerlendirme yönteminden faydalanılmaktadır. 2004 Temel Eğitim Ulusal Çekirdek Eğitim Programı (2004 The National Core Curriculum for Basic Education), sınıf içi değerlendirmeleri biçimlendirici (formative) ve final (summative) değerlendirme olmak üzere iki kategoriye ayırmıştır. EÇEB sistemlerinde yapılan biçimlendirici ve final değerlendirmeleri genel ve bireysel hedefler dikkate alınarak yapılmaktadır(Hendrickson, 2012).

Öğretmenler çocukların performansını sistematik bir şekilde değerlendirip belgelendirmekte ve bu değerlendirme sonuçlarını çocukların bireysel ve grup gelişimi için eğitim planlarının hazırlanması aşamasında göz önünde bulundurmaktadır (Kumpulainen, 2018). Çocukların gelişiminin sistematik ve bilinçli bir şekilde gözlemlenmesi ve belgelenmesi eğitim planının hazırlanmasında yol göstermektedir (EURYDICE, 2020d).

Okul öncesi dönemde öğrenci başarısı için belli bir standart ve performans gerekliliği bulunmamaktadır. Öğretmen çok yönlü belgelere dayanarak her çocuğun gelişimini takip edip, çocuklara ve ailelere düzenli aralıklarla geri bildirimler vermektedir. Değerlendirme sisteminde portfolyolar, çocuk gelişimi değerlendirme ölçekleri ve kontrol listeleri kullanılmaktadır (EURYDICE, 2020d).

EÇEB sisteminde değerlendirmeler daha çok öğrenme güçlüklerini tespit etmek amacıyla yapılmaktadır (Hendrickson, 2012). Her çocuk için hazırlanması gereken BEP ebeveynlerle ve çocukla işbirliği içinde hazırlanmaktadır. BEP; çocuğun bilgi ve becerilerini, ilgi alanlarını ve güçlü yanlarına yoğunlaşırken destek ve rehberlik ihtiyaçlarını da dikkate almaktadır. Planda tanımlanan hedefler pedagojik faaliyetler ve destek önlemlerini içermektedir. BEP sürekli gözden geçirilerek eğitim ortamlarının düzenlenmesinde ve aktivitelerin planlanmasında dikkate alınmaktadır (EURYDICE, 2020d).

Eğitim programının değerlendirilmesi, Finlandiya Eğitim Değerlendirme Merkezi (Finnish Education Evaluation Centre-KARVI) tarafından yayımlanan Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımının Kalitesini Değerlendirme Yönergeleri'ne (Guidelines and Recommendations for Evaluating the Quality of Early Childhood Education and Care) dayanmaktadır. Helsinki EÇEB Eğitim Programı'nda EÇEB faaliyetlerinin değerlendirilmesi

işlemlerin kalitesini geliştirmek ve iyileştirmek için zorunludur. Değerlendirme yöntemi olarak öz değerlendirme ve pedagojik dokümantasyon ön plana çıkmaktadır. Personel tarafından gerçekleştirilen hedef odaklı ve planlı öz değerlendirme, EÇEB'nin kalitesinin korunması ve geliştirilmesi için önemlidir. Öz değerlendirmede, personel ile çocuklar arasındaki etkileşimin kalitesi ve içeriğinin değerlendirilmesine ve çocuklara duyarlı muameleye önem verilmektedir. EÇEB'nin kalitesi ailelerden gelen geribildirimler ve anketler yoluyla alınan bilgiler ile değerlendirilmektedir. Pedagojik dokümantasyon; çocuk merkezli EÇEB'yi planlama, uygulama, değerlendirme ve geliştirmenin kilit bir yöntemidir. Pedagojik dokümantasyonun amacı; bireysel çocukları tanımak ve kurumdaki etkileşimin doğasını anlamaktır. Çocukların becerilerini görünür kılan pedagojik dokümantasyon gözlem, görüşme, portfolyo, resimler ve ses kayıtları gibi her türlü değerlendirme araçlarını içermektedir (Helsinki, 2019).

#### **4.7. Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Sistemleri**

##### **4.7.1. Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Sistemleri**

###### **4.7.1.1. Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Politikaları**

Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin tarihi 1923-1982 yılları MEB’e bağlı ve 1982 yılı sonrası üniversitelere bağlı dönem olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (EURYDICE, 2020k). 1976 yılına kadar MEB’e bağlı kız meslek liseleri Çocuk Bakımı ve Gelişimi bölümünden mezun olan öğrenciler okul öncesi öğretmeni olarak atanmaktaydı. 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı kanunun 43. maddesi kapsamında eğitimin tüm kademelerinde görev yapacak öğretmen yetiştirme programlarına yükseköğretim şartı getirilmiştir. 6 Kasım 1981 tarihli, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ve 20 Temmuz 1982, 41 sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile yükseköğretim sisteminde kapsamlı düzenlemeler yapılmıştır. 1981-1982 yıllarında öğretmen yetiştiren kurumlar Eğitim Yüksek Okulları’na dönüştürülmüştür. 1990 yılında önlisans eğitimi veren tüm öğretmen yetiştiren kurumların eğitim süresi 4 yıla çıkarılmış ve 1992 yılında tüm öğretmen yetiştiren kurumlar “Eğitim Fakültesi” çatısı altında birleştirilmiştir (Baydemir, 2009; Aktemur Gürler, 2017).

Yukarıda bahsi geçen 2547 sayılı kanun kapsamında öğretmen yetiştiren 4 yıllık Yüksek Öğretmen Okulu ve iki yıllık eğitim enstitüleri dahil olmak üzere tüm yükseköğretim

kurumları üniversitelere bağlanmıştır. Bu bağlantı sırasında, öğretmen yetiştiren kurumların adları, öğretim süreleri, bölüm ve program yapıları değiştirilmiştir (Ergun, Oral, & Yazar, 2018; Atay-Turhan, Koç, & Işıksal, 2009).

1989-1990 eğitim-öğretim yılında öğrenim süresi 4 yıla çıkarılan Eğitim Yüksek Okulları, 3 Temmuz 1992 tarih ve 3837 sayılı kanunla Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği programlarına dönüştürülmüştür. Anaokulu Öğretmenliği Programı 1991 yılında eğitim fakültesine bağlanmıştır. 1987-1988 eğitim-öğretim yılında, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesine bağlı Eğitim Yüksek Okulu'nda Okul Öncesi Öğretmenliği önlisans programı açılmıştır (Baydemir, 2009).

1990'lı yılların başında Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin çağın gerisinde kaldığı düşüncesi ile 1994-1998 YÖK/Dünya Bankası "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi" oluşturulmuştur. Proje kapsamında MEB ve Eğitim Fakülteleri arasında imzalanan protokol kapsamında okul ve eğitim fakültesi arasında iş birliği sağlanarak okullarda öğretmen uygulaması devri başlatılmıştır (Aktemur Gürler, 2017).

YÖK ve MEB, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) çerçevesinde eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarında yeni düzenlemeler yapmıştır. 1998-1999 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni sistemde; ilköğretim ve okul öncesi öğretmenliği programlarının eğitim süresi 4 yıla çıkarılmıştır (Balcı, 2018).

2017 Öğretmen Strateji Belgesi ve Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri kapsamında 2018 yılında öğretmen eğitim programlarında kapsamlı düzenlemeler yapılmıştır.

#### **4.7.1.2. Kabul Şartları**

Türkiye'de okul öncesi öğretmenliği programına kayıt yaptırmak isteyen öğrenciler Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin (ÖSYM) düzenlediği Temel Yeterlilik Testi'nden (TYT) gerekli baraj puanını almasının ardından Alan Yeterlilik Testi'nden (AYT) okul öncesi öğretmenliği programı için yeterli sözel puanını alan öğrenciler programa kayıtlarını yaptırabilmektedir (Uludüz, 2016).

#### 4.7.1.3. Öğretmen Eğitimi Programı

Dünya ülkelerinde öğrenci başarısını artırmak amacıyla eğitim sisteminde sürekli yenilikler ve düzenlemeler yapılmaktadır. Okul başarısının en önemli unsurlarından birisi olan öğretmen eğitimi programları üzerinde Türkiye’de de düzenlemelerin ve yeniliklerin yapılması kaçınılmazdır.

Türkiye’de öğretmen eğitimi programı 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesi gereği YÖK tarafından belirlenmiştir (EURYDICE, 2020k). 1997-1998 eğitim-öğretim yılında 8 yıllık zorunlu eğitimin uygulanması öğretmen eğitimi programlarında düzenlemelerin yapılmasını zorunlu kılmıştır (Abbasioglu, 2017). 1997 yılında Milli Eğitimi Geliştirme Projesi’nin (MEGP) Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi kapsamında öğretmen yetiştiren kurumların öğretim süreleri, program adları, MEB ile iş birliği, eğitim-istihdam uyumu vb. konularda yenilikler ve düzenlemeler yapılmıştır (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017).

1997 yılında yapılan değişikliklerin ardından, 2006 yılında YÖK tarafından Avrupa Birliği ülkeleri öğretmen eğitimi programları ile örtüşen program oluşturulmuştur (Abbasioglu, 2017). Güncellenen öğretmen eğitim programında yer alan unsurlar şu şekildedir;

- Eğitim programı %50 alan bilgisi, %30 meslek bilgisi ve %20 genel kültür derslerinden oluşmaktadır.
- Fakültelelere eğitim programlarını oluşturmada %25 oranında özerklik verilmiştir.
- Öğretmenlik uygulama deneyiminin birleştirilmiş sınıflarda, yatılı okullarda ve köylerde yapılabilmesine karar verilmiştir.
- Eğitim programına “Topluma Hizmet Uygulamaları” adıyla bir ders eklenmiştir.
- Rehberlik ve Psikolojik Danışma dersi program kapsamına alınmıştır.
- Öğretmen adaylarının entellektüel gelişimi için programa genel kültür dersleri eklenmiştir (Ergun, Oral, & Yazar, 2018; Aksoy, 2013).

Öğretmen eğitim programında 2006 yılında yapılan düzenleme kapsamında okul öncesi öğretmenliği dahil tüm programlara “özel eğitim” dersi eklenmiştir.

1982 yılından bu yana üniversiteler bünyesinde yürütülen öğretmen eğitiminde alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik formasyon derslerinin birlikte verildiği “eşzamanlı” (concurrent) bir model uygulanmaktadır.

Bologna sürecine uyum sağlamak kapsamında 2018 yılında YÖK öğretmen yetiştirme programlarında değişikliğe gidilmiştir. Ulusal kredi ve AKTS sorununu çözen yeni eğitim programları ile ülke genelinde eğitim fakülteleri arasındaki farklı uygulamalara son verilmiştir. Bologna sürecine uyum kapsamında düzenlenen lisans programlarında programın %25’i seçmeli derslerden oluşmaktadır. Yeni programda yer alan ders ağırlıkları aşağıdaki şekildedir;

1. Alan bilgisi %45-50
2. Öğretmenlik meslek bilgisi %30-35
3. Genel kültür %15-20 (Ergun, Oral, & Yazar, 2018)

Son düzenlemelere göre, Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği programı Ek 4’de verilmiştir.

Eğitim fakültesi lisans programlarında Bologna süreci kapsamında 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlayan eğitim programlarında “Okul Deneyimi” dersinin yerine “Öğretmenlik Uygulaması 1” ve “Öğretmenlik Uygulaması 2” dersleri getirilmiştir (EURYDICE, 2020m). Öğretmenlik Uygulaması I dersi haftada 2 yarım gün olacak şekilde ayarlanmıştır. Ders kapsamında 2 hafta gözlem ve 10 hafta uygulama deneyimi kazanılmaktadır. Öğretmenlik Uygulaması I dersinde başarılı olan öğretmen adayları Öğretmenlik Uygulaması II dersini almaktadır. Bu ders haftada 3 yarım gün şeklinde yapılmaktadır. Dönem boyunca alınan bu derste öğrenciler 1 hafta gözlem ve 10 hafta uygulama deneyimi kazanmaktadır (Hacettepe Üniversitesi, 2020).

2020 yılında alınan son kararlarla YÖK, ders kategorilerinin “Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri, Genel Kültür Dersleri ve Alan Eğitimi Dersleri” kapsamında sınıflandırılması ve ders sayısı, kredi sayısı ve yoğunluğunun bu sınıflandırmanın dikkate alınarak yapılması koşulu ile eğitim programının belirlenmesinde yükseköğretim kurumlarını yetkilendirilmiştir.



#### **4.7.1.4. Atama Kriterleri**

MEB'in öğretmen atamaları 1990'lı yıllardan bu yana Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından düzenli olarak hazırlanan kurallar çerçevesinde yapılmaktadır (Ergun, Oral, & Yazar, 2018; Koçak & Kavak, 2014). 1993 yılına kadar önlisans mezunları öğretmen olarak atanırken, 1993 yılından sonra öğretmen atamalarına lisans derecesi şartı getirilmiştir.

2003 yılında kadar eğitim fakültesi mezunları ve öğretmenliğe kaynak teşkil eden programlardan mezun olanlar pedagojik formasyon eğitimi ile öğretmen olarak atanabilmekteydi. 2003 yılında öğretmen atama kriterlerinde Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) girme zorunluluğu getirilmiştir. KPSS sınavının nitelikli öğretmen seçmede yetersiz olması sebebiyle 2012 yılında bazı öğretmenlik alanları için Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'nin (ÖABT) uygulanmasına karar verilmiştir. İlki 2013 yılında 15 öğretmenlik alanı için gerçekleştirilen ÖABT sınavı Okul Öncesi Öğretmenleri için 2016 yılından itibaren zorunlu hale getirilmiştir (Koçak & Kavak, 2014; Yaşar & Yılmaz, 2016).

MEB, öğretmen atama sisteminde 2016 yılında mülakat sistemini getirmiştir. 2016 yılı Kanun Hükmünde Kararname ve Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına Dair Yönetmelik ile öğretmen istihdamında 4 yıl kuralı getirilmiştir. Dolayısıyla, günümüzde daimi öğretmen kadrosuna geçiş 4 yıllık bir süreci kapsamaktadır. Sonuç olarak, günümüzde uygulanan okul öncesi öğretmenliği programı dahil üzere eğitimin tüm kademelerinde görev alacak öğretmenler için lisans derecesi sadece merkezi sınavlara girmeye hak kazanma şansını sağlayan bir dereceyi ifade etmektedir (Ergun, Oral, & Yazar, 2018).

#### **4.7.1.5. Mesleki Gelişim**

Türkiye'de öğretmenlerin hizmet içi eğitimi Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 48. ve 49. maddeleri gereğince MEB'e bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü'nün sorumluluğundadır. MEB; anketler, kurumların ihtiyaçları, kurul önerileri ve eylem planları gibi yöntemlerle öğretmenlerin hizmet içi ihtiyaçlarını tespit etmektedir. Alınan sonuçlar doğrultusunda Bakanlık, İl Milli Eğitim Müdürlükleri ile bölgesel ve merkezi ihtiyaçlar doğrultusunda planlama yapmaktadır. Merkezi düzeyde mesleki gelişim aktiviteleri Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nce yapılmaktadır. Bölgesel mesleki gelişim aktiviteleri ise valilikler tarafından yapılmaktadır (Abbasioglu, 2017; Yıldız, 2015).

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 49. maddesi, öğretmenlerin yurt içinde veya dışında üst öğrenim için öğretmenlerin izin kullanma durumlarını içermektedir. Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 48. Maddesi ise öğretmenlerin mesleki gelişim amacıyla MEB tarafından açılan kurslar ve seminerler gibi faaliyetleri içermektedir (Yıldız, 2015; Yazıcı & Gündüz, 2011).

Okul içindeki mesleki gelişim çalışmaları MEB Okul Öncesi Eğitim, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ve Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği ile yürütülmektedir. Eğitimin her kademesinde görev yapan tüm öğretmenler, derslerin bitiminden temmuz ayının ilk iş gününe kadar ve Eylül ayının ilk iş gününden derslerin başlamasına kadar çalıştıkları kurumda mesleki gelişim çalışmalarına katılmak zorundadır (Yazıcı & Gündüz, 2011).

2016 yılında başlayan aday öğretmenlik uygulaması kapsamında aday öğretmenler tecrübeli öğretmenlerin yanında deneyim kazanmaktadır (EURYDICE, 2020I). MEB tarafından hazırlanan öğretmen yetiştirme programı kapsamında görev alacak aday öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda danışman ve yöneticilerin gözetiminde deneyim kazanması amaçlanmıştır (MEB, 2016).

#### **4.7.1.6. Öğretmenlerin Değerlendirilmesi**

Türkiye'de öğretmen değerlendirme sisteminde 2014 Maarif Müfettişleri ile MEB Rehberlik Yönetmeliği ve Denetim Başkanlığı kararı ile maarif müfettişleri dönemi sona erdirilmiştir. Resmi gazetede yayımlanan 2015 yılı 29329 sayılı MEB Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği hükümlerine göre aday öğretmen olarak atanan öğretmenler çalıştıkları kurumdaki müdürleri tarafından değerlendirilmektedir. Başarılı olan öğretmenler, yazılı ve sözlü sınavlara girmeye hak kazanmaktadır. Bu sınavlarda başarılı olan aday öğretmenler "asil öğretmen" olarak atanmaktadır (EURYDICE, 2020m; Taş & Bıkmaz, 2019).

Aday öğretmenler atandıkları ilk yarıyıl ve ikinci yarıyıl olmak üzere eğitim öğretimi planlayabilme ve değerlendirme, öğrenci motivasyonunu sağlama ve iletişim becerilerini kullanabilme konularında yılda iki defa değerlendirilmektedir. Aday öğretmenlik sürecinde performans değerlendirmesini geçemeyen öğretmenler meslekten ihraç edilmektedir.

Aday öğretmenlik uygulamasından sonraki aşamada MEB Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü merkezi bir sınav uygulamaktadır. Meslekle ilgili yönetmelik ve kanunlarla alakalı olan bu sınavda öğretmen adaylarının 60 puan alması gerekmektedir. Bakanlık ayrıca çoktan seçmeli olan bu sınava ek olarak sözlü sınav da yapabilmektedir. İki kez bu sınava girebilme hakkına sahip olan öğretmen adayları ikinci sınavda başarısız olmaları durumunda meslekten ihraç edilmektedir (İlyas, Coşkun, & Toklucu, 2017).

2017-2023 “Öğretmen Strateji Belgesi”nde (ÖSB) öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişiminin sürekliliğini sağlamak amacıyla performans değerlendirme sisteminin hayata geçirilmesi amaçlanmıştır. MEB tarafından pilot uygulaması başlatılan yeni performans değerlendirme sisteminde öğretmeni; kendisi, veli, öğrenci, zümre öğretmenleri, diğer öğretmenler ve kurum müdürü tarafından değerlendirilmektedir (Taş & Bıkmaz, 2019).

#### **4.7.2. ABD Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Sistemleri (Iowa State Üniversitesi Örneği)**

##### **4.7.2.1. Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Politikaları**

ABD’de öğretmen yetiştirme politikaları eyaletlere göre ve aynı eyalet içinde bulunan farklı üniversitelere göre değişmektedir. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme sisteminin ulusal bir yöntemi olduğundan bahsetmek mümkün değildir(Schilder, 2016). Eğitim fakülteleri eyaletlerin sorumluluğunda olup lisans için gerekli standartları Eyalet Eğitim Ajansı (State Education Agency) belirlemektedir. Günümüzde eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme görevinin yanında yenilikçi eğitim teknolojileri ve yeni eğitim programları geliştirme görevlerini de üstlenmektedir (Kuenzi, 2018).

Okullar arasındaki başarı farkını ortadan kaldırmak ve dezavantajlı gruba giren çocuklara eğitimde fırsat eşitliği sağlamak amacıyla Bush yönetimi 2001 yılında NCLB yasasını çıkarmıştır (Maxwell, Lim, & Early, 2006). Yasaya göre, 2002-2003 eğitim-öğretim yılında işe alınacak olan tüm öğretmenlerin yüksek niteliklere sahip olması ve meslekteki tüm öğretmenlerin 2005-2006 eğitim-öğretim yılına kadar yüksek kalite standartlarına uyma zorunluluğu getirilmiştir (Wang, Odell, Klecka, Spalding, & Lin, 2010; USDE, 2020a).

NCLB yasası gereği öğretmen eğitiminde önemli değişiklikler yapılmış ve öğretmenlerin gerekli niteliklikleri ana hatlarıyla belirlenmiştir. Yasa aynı zamanda eyaletlerin ve okul bölgelerinin NCLB ve eyaletin kendi ihtiyaçlarına yönelik “nitelikli öğretmen” tanımını geliştirmesine fırsat sunmuştur. Yasa gereği mesleğe başlamak isteyen öğretmenler lisans derecesinin yanında eyalet sertifikasını da almak zorundadır. Öğretmenlerin alan ve pedagojik bilgisinin yeterliliğini göstermelerini sağlayacak yolların tasarlanmasında eyaletler önemli bir oranda özerkliğe sahiptir (USDE, 2020a).

2012 yılında Obama yönetimi “Race to the Top” (RTT) adıyla yeni bir eğitim politikası başlatmıştır. RTT politikasının amacı; eyaletler arası başarı farkını ortadan kaldırmak, tüm eyaletlerde eğitimin kalitesini artırmak, öğretmen ve yöneticileri denetlemek ve öğrenci performansını artırmaktır (Boser, 2012; Aksoy, 2013). RTT eğitim politikasının en acil konularından biri olan öğretmen kalitesinin artırılması amacıyla eyaletlere finansal destek sağlanmış ve sisteme en başarılı ve yetenekli öğretmenlerin dahil edilip tüm eyaletlerde öğretmen performansının 100 üzerinden değerlendirilmesine karar verilmiştir (Crowe, 2011).

#### **4.7.2.2. Kabul Şartları**

ABD’de öğretmen yetiştirme sistemlerinin merkeziyetçi bir yapısı olmaması üniversiteye kabul koşullarında eyaletler ve üniversiteler arasında farklılıkların oluşmasına sebep olmaktadır. Ancak genel olarak tüm eyaletlerde öğretmen adaylarının üniversite başvurularında Amerikan Kolej Testi (ACT) veya Skolastik Tutum Testi’nden (SAT) belli bir puan alması gerekmektedir (Erdoğan & Horzum, 2019).

SAT sınavı öğrencilerin okuma, yazma ve matematik becerilerini; ACT sınavı İngilizce, okuma, yazma ve fen bilgisi becerilerini ölçmek amacıyla yapılmaktadır. Her iki sınav da yıl boyunca hemen her ay yapılmaktadır. Birçok üniversiteye başvuru yapabilmek için bu iki sınavdan birine girmek yeterlidir. Sınav sonuçlarına ek olarak mezuniyet başarı ortalaması ve lise öğretmenlerinden alınan referans mektupları da üniversite başvuru kriterlerinde değerlendirmeye alınmaktadır (The Princeton Review, 2020).

ABD’de öğretmen eğitimine yönelik dersler üniversitelerin dışında kolejlerde de (ön lisans programları) verilmektedir. Kolejlerden mezun olan öğrenciler ön lisans diploması almaktadır (American Council on Education, 2004). Iowa State Üniversitesi Erken Çocukluk

Eğitimi Öğretmenliği programına giriş koşullarına göre öğrenci kabul edildiği gibi ön lisans diploması ile de öğrenci transferi yapılmaktadır. Önlisans diploması ile öğretmen eğitim programına başvuru yapmak isteyen öğrencilerin en az 2.5 başarı ortalaması ile 30 kredilik dersleri tamamlaması ve HDFS 102 (Aile Gelişimi ve Sağlık) dersini Iowa State Üniversitesinden almış olması gerekmektedir (Iowa State University, 2020a).

#### **4.7.2.3. Öğretmen Eğitim Programı**

Iowa Öğretmen Kalite Programı'nın (Iowa Teacher Quality Program) unsurları Iowa Öğretim Standartlarına dayanmaktadır. Bu standartlar şu şekildedir;

- a. Akademik performansı artırma ve okul bölgesinin belirlediği başarı hedeflerine ulaşılmasına destek vermek.
- b. Öğretim pozisyonuna uygun içerik bilgisi yeterliliğini sağlamak.
- c. Öğretim için planlama ve hazırlık yeterliliğini göstermek.
- d. Öğrencilerin çoklu öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan stratejiler kullanmak.
- e. Öğrenci değerlendirmesi için çeşitli yöntemler kullanmak.
- f. Sınıf yönetiminde yeterlilik.
- g. Sürekli mesleki gelişim sağlamak.
- h. Okul bölgesi tarafından belirlenen profesyonel sorumluluklarını yerine getirmektedir. Iowa Eğitim Bakanlığı (Iowa Department of Education) tarafından onaylanmış olan Iowa State Üniversitesi Erken Çocukluk Eğitim Birleşik (Unified) programı, normal gelişim gösteren ve özel eğitime gereksinim duyan çocukların eğitimini sağlayacak bir lisans derecesi kazandırmaktır. Birleşik eğitim programı, öğretmen adaylarına öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak her öğrencinin potansiyellerine ulaşmasına yardımcı olacak becerileri kazandırmaktadır. Programdan mezun olan adaylar 0-8 yaş aralığında öğrenim gören çocuklarla çalışmaktadır.

Iowa State Üniversitesi Erken Çocukluk Eğitim programında eğitim gören öğrenciler öğretmen lisansını alabilmek için performans çıktı standartlarını karşılaması gerekmektedir. Bu standartlar Iowa eyaletine yönelik erken çocukluk içerik standartlarına dayanmaktadır. Bu standartlar aşağıdaki şekildedir;

1. Çocuk gelişimini, öğrenmeyi ve bireysel öğrenme farklılıklarını teşvik etmek,
2. Aile ve toplum ilişkileri kurmak,
3. Çocukları desteklemek için gözlemlemek, belgelemek ve değerlendirmek,
4. Çocuklar ve ailelerle bağlantı kurmak için gelişimsel ve bireysel etkili yaklaşımları kullanmak,
5. Anlamlı bir eğitim programı oluşturmak için içerik bilgisini kullanmak,
6. Mesleki sorumluluklar,
7. Erken çocukluk saha deneyimleri (stajyer öğretmenlik deneyimi öncesi en az üç farklı okulda saha deneyimi ve en az iki okulda stajyer öğretmenlik deneyimi kazanmak).

Programa dahil olan öğrenciler;

- a. İnsan Gelişimi ve Aile Hizmetleri (Human Development and Family Services-HDFS) topluluğunun bir üyesi olmaktadır.
- b. İlköğretim okullarında uygulama deneyimleri kazanmaktadır.
- c. Beş yıldızla derecelendirilmiş ISU kampüsü bünyesinde bulunan Çocuk Gelişimi Laboratuvarı'nda 100 saatten fazla uygulama deneyimi kazanmaktadır.
- d. Ulusal deneyimli öğretim görevlileri tarafından Erken Çocukluk Eğitimi derslerini almaktadır.
- e. Kampüs içerisinde Teknoloji Merkezi ve bilgisayar laboratuvarından faydalanmaktadır.

Iowa State Üniversitesi Erken Çocukluk Eğitimi lisans programı Ek 5 ve 6'da ve Birleşik Programı Ek 7'de verilmiştir. Öğretmenlik uygulaması kapsamında öğrenciler 8. yarıyılıda tüm dönem tam gün alan deneyimi kazanmaktadır. "Öğrenci öğretmen" (student teacher) ünvanı ile 8 hafta 3-5 yaş grubu ile erken çocukluk eğitimi kurumunda, 8 hafta K-3 sınıf grubu ile bir ilköğretim kurumunda çalışması gerekmektedir. Her 8 haftalık saha deneyimlerinin son 2 haftasında öğretmen adayı sınıfın tam sorumluluğunu almaktadır.

#### **4.7.2.4. Atama Kriterleri**

ABD'de öğretmen atama sistemleri eyaletlere göre değişmektedir. Genel olarak tüm öğretmen adaylarının görev yapmak istedikleri eyaletin öğretmen atama kriterlerini sağlaması

gerekmektedir. Lisans derecesini elde eden öğretmen adayları eyalet öğretmen standartlarını sağladığını belgeleyen bir sertifika almak zorundadır. Öğretmen ataması başvurularında lisans başarı ortalaması ve eyalet sertifikasının yanında mentor öğretmen veya öğretim üyesinden alınan referans mektupları da değerlendirmeye alınmaktadır (Balcı, 2018; Erdoğan & Horzum, 2019).

Iowa eyaletinde öğretmen olarak atanmak isteyen adaylar, lisans derecesinden sonra iki yıl geçerliliği olan başlangıç sertifikasını (Initial Certificate) alması gerekmektedir. Lisans mezunu öğretmen adayları Iowa öğretmen sertifikasını almak için pedagojik ve içerik alan bilgisini ölçen Praxis II sınavından yeterli puan almak zorundadır. Yerel değerlendirmeler sonucunda iki yıl boyunca başarılı olan öğretmenler beş yıl geçerliliği olan Standart Lisans'a (Standard Licence) başvuruda bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının, beş yıllık başarılı bir çalışmanın ardından ise Usta Eğitimci (Master Educator) lisansını almaktadır (Iowa Board of Educational Examiners, 2020).

ISU Erken Çocukluk Eğitimi programından mezun olan öğretmen adayları, erken çocukluk müdahale programlarında, ilköğretim kindergarten (anasınıfı), birinci veya ikinci sınıf veya diğer çocuk bakım merkezlerinde çalışabilmektedir (Iowa State University, 2020c).

#### **4.7.2.5. Mesleki Gelişim**

ABD'de mesleki gelişim fonları NCLB Yasası gereği federal hükümet tarafından sağlanmaktadır. Her okul bulunduğu okul bölgesi tarafından geliştirilen mesleki gelişim standartlarına göre öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için yıllık plan hazırlamaktadır. Öğretmenler, görev yaptıkları kurumda okul müdürleri tarafından hazırlanan mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaları gerekmektedir. Öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adaylarının mesleki gelişim aktivitelerine yönelik bilgileri mentor öğretmenleri ve süpervizörlerinden almaları beklenmektedir (USDE, 2020a).

Iowa Öğrenci Başarısı ve Öğretmen Kalitesi Yasası (The Iowa Student Achievement and Teacher Quality Act (2001, 2007) Iowa Eğitim Departmanı'nın (Iowa Department of Education) okul bölgeleri için mesleki gelişim modeli oluşturmasını zorunlu kılmıştır. Bu kanun kapsamında okul bölgeleri, kamuya ait okullar ve öğretmenler için mesleki gelişim standartları oluşturulmuştur. Mesleki gelişim gereksinimlerinin karşılanmasında Iowa

Profesyonel Gelişim Modeli (The Iowa Professional Development Model- IPDM) rehber olarak alınmaktadır (Iowa Department of Education, 2012).

#### 4.7.2.6. Öğretmenlerin Değerlendirilmesi

ABD’de performans tabanlı öğretmen değerlendirme sistemi 2001 yılında ikinci Bush hükümeti tarafından çıkarılan NCLB Yasası ile gündeme gelmiştir. Eğitimde eşit fırsatlar sağlamak amacıyla çıkarılan bu yasa öğretmenlerin performansının okul başarısına etkisi üzerinde durmaktadır. Bush yönetiminden sonra Obama yönetimi de öğretmenlerin değerlendirilmesi sürecinde performans tabanlı sistemin uygulanmasına devam etme kararı almıştır. 2009 yılında çıkarılan “Race to the Top” (RTT) isimli kanun öğretmenlerin performans değerlendirmesini zorunlu kılmıştır (Bellibaş & Gedik, 2016; USDE, 2020a).

Iowa eyaletinde öğretmenler Iowa Öğretmen Değerlendirme Standartları’na göre değerlendirilmektedir. Eyalet Eğitim Kurulu’nun değerlendirme standartlarına göre öğretmen;

- a. Okul bölgesinin öğrenci başarı hedeflerinin uygulanmasına yönelik akademik performansı ve desteği artırma yeteneğini göstermektedir.
- b. Öğretim pozisyonuna uygun içerik bilgisi yeterliliğini göstermektedir.
- c. Öğretim için planlama ve hazırlık yeterliliğini göstermektedir.
- d. Öğrencilerin çoklu öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan öğretim sunmak için stratejiler kullanmaktadır.
- e. Öğrenci öğrenmesini izlemek için çeşitli yöntemler kullanmaktadır.
- f. Sınıf yönetiminde yeterlilik göstermektedir.
- g. Kendini profesyonel olarak geliştirmektedir.
- h. Okul bölgesi tarafından belirlenen mesleki sorumlulukları yerine getirmektedir (Iowa Department of Education, 2020c).

Iowa Öğretmen Kalitesi (Iowa Teacher Quality) kapsamında tüm öğretmenler için kariyer geliştirme ve değerlendirme sistemi sağlanmaktadır. Kariyer gelişim planı kapsamında; öğretmenler için mentorluk sistemi, bireysel gelişim planı, tüm öğretmenlerin gelişimini destekleyen okul bölgesi kariyer gelişim planları ve Iowa Öğretim Standartları’nı karşılayamayan öğretmenler için destek programları sağlanmaktadır.



Mesleğe yeni başlayan ve kariyerine devam eden öğretmenler okul bölgesi tarafından görevlendirilen süpervizörleri tarafından değerlendirilmektedir. Değerlendirme kriterleri okul bölgesi tarafından belirlenmektedir. Öğretmen süpervizörü ile birlikte bireysel gelişim planı hazırlamaktadır. Bireysel gelişim planı; öğretmenin bireysel ihtiyacına, Iowa Öğretmen Standartlarına ve okul bölgesi tarafından belirlenen öğrenci başarı hedeflerine göre düzenlenmektedir (Iowa Department of Education, 2020c).

Kariyer öğretmenleri için en az üç yılda bir, mesleğe yeni başlayan öğretmenler için meslekteki ikinci öğretim yılı sonuna kadar kapsamlı bir değerlendirme yapılmaktadır. Öğretmen değerlendirmesinde gözlem, mesleki gelişim planları, öğrenci ve ailelerden gelen geri bildirimler göz önünde bulundurulmaktadır (Iowa Department of Education, 2012).

### **4.7.3. Finlandiya’da Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Sistemleri**

#### **4.7.3.1. Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Politikaları**

Finlandiya’da öğretmen eğitim modelinin temelleri 1920’lerde atılmıştır. 1950’li yıllarda Rusya ve İsveç’in etkisi altında olan ülkede yalnızca elit kesimin gidebildiği gramer okulları varlığını sürdürmekteydi. II. Dünya savaşı sonrası Rusya ve İsveç’in etkisinden uzaklaşan ülkede eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla 1946 yılında Kapsamlı Okul (Comprehensive School) projesi başlatılmıştır. Bu proje ile birlikte dokuz yıla çıkarılan zorunlu eğitim süresi 1968 yılında tüm ülkede uygulanmaya başlamıştır. Bu projenin uygulanmaya başlaması ile birlikte nitelikli öğretmen yetiştirme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. 1970’li yılların başında eğitimde yapılan köklü değişimler; “mükemmel öğretmen”, “yüksek kalitede eğitim programı” ve “tam-servis eğitim” hedeflerini içermektedir. Finlandiya’nın eğitimdeki başarılarının ana nedenlerinden biri “mükemmel öğretmen” yetiştirmeyi hedefleyen eğitimin niteliğidir (Aksoy, 2013; Eklund, 2014; Hazır, 2015; Paksuniemi, 2013).

Aksoy (2013)’ün doktora tezinde belirttiği gibi, 1980 yılından itibaren Finlandiya’da öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşım benimsenmiştir. Öğretmen yetiştirme sorumluluğu öğretmen yetiştirme kolejlerinden (seminarium) üniversitelere devredilmiştir. 1999 yılında 986 sayılı Eğitim Personelinin Nitelikleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (The Degree on the Qualifications of Educational Staff) ile öğretmen yetiştirme programlarının içeriği ve öğretmen nitelikleri yeniden yapılandırılmıştır (Niemi, 2015)

2005 yılında Bologna sürecine uygun olarak yeniden düzenlenen öğretmen eğitimi sisteminde okul öncesi öğretmenliği hariç tüm öğretmen eğitimi programlarında lisans eğitiminden sonra yüksek lisans eğitimini tamamlanması zorunluluğu getirilmiştir. Böylece, öğretmen yetiştirme sistemi lisans ve yüksek lisans olmak üzere toplam 5 yıllık bir eğitim sürecine girmiştir (Finland Education Model, 2020).

Finlandiya'nın güçlü bir akademik temele dayanan öğretmen eğitim sistemi son zamanlarda büyük ölçüde artmıştır. Başta İskandinav ülkeleri olmak üzere birçok ülke eğitim reformlarında öğretmen yetiştirme sistemlerinde Fin modelini örnek almasına rağmen, Finlandiya'nın başarısını yakalayamamıştır (OECD, 2011).

#### **4.7.3.2. Kabul Şartları**

Finlandiya'da öğretmen yetiştirme programlarına kabul sistemi diğer ülkelerde olduğu gibi lise eğitiminden sonra başlamaktadır. Öğretmen olmak isteyen öğrenciler birkaç gün süren sınavlara tabi tutulmaktadır. Öğrenciler ilk olarak merkezi bir sınava girmek zorundadır. 300 sorudan oluşan bu sınavda matematik, dil bilgisi ve problem çözme becerilerine yönelik sorular sorulmaktadır. Bu sınava ek olarak öğrencilerin eleştirel düşünme, bilgiyi analiz etme, sentezleme ve bilgiyi işleme becerileri de ölçülmektedir. Her 10 öğrenciden birinin kabul edildiği sınavda öğrencilerin öğretmen eğitimi programlarına kabul prosedürleri eğitim türüne göre değişmektedir. Üniversiteler, kabul prosedürüne karar verme konusunda özerkliğe sahiptir. Öğretmen seçme sisteminde genellikle yazılı sınav, yetenek testi ve mülakat yöntemleri uygulanmaktadır. Bazı üniversiteler yetenek testi de istemektedir. Son on yılda Bologna sürecine paralel olarak öğretmen yetiştirme programlarında öğrenci seçiminde üniversiteler arasında iş birliği sağlanmıştır. Bu nedenle, günümüzde öğretmenlik eğitimi programlarına kabul şartlarında kurumlar arasında fazla farklılık görünmemektedir (Hazır, 2015; Paksuniemi, 2013).

#### **4.7.3.3. Öğretmen Eğitimi Programı**

Aksoy (2013) yapmış olduğu çalışmada Finlandiya öğretmen yetiştirme programının niteliğinin Fin eğitim sistemini dünyada zirveye taşımasının en önemli unsurlarından birisi olduğunu belirtmiştir. Zorlu sınav sürecinin ardından öğretmen yetiştirme programına kabul edilen öğretmen adayını eğitim hayatında yine zorlu bir süreç beklemektedir. Üniversite

eğitiminde yoğun bir çalışma temposuna giren öğrencilerin kurum içindeki ve kurum dışındaki davranışları sürekli gözetim altındadır. Öğretmen adaylarının boş zamanlarını nasıl değerlendirdiği göz önünde bulundurulmaktadır. Yoğun çalışma temposuna uyum sağlayamayan ve boş zamanlarını mesleki gelişimlerine harcamayan öğrencilerin fakülte ile ilişkisi kesilmektedir (Paksuniemi, 2013).

Öğretmen eğitim programında; fakülte, öğretmen sendikaları ve Eğitim Bakanlığı iş birliği içinde çalışmaktadır. Öğretmen eğitim programının araştırma ve eğitimin analizi üzerine yapılandırılması öğretmen adaylarının araştırmalar yapma, bilimsel düşünme ve problem çözme yeteneklerini artırmaktadır. Yaşam boyu öğrenme ilkesini edinerek eğitim gören öğretmen adayları, mesleki gelişimlerine önem vermektedir (Uludüz, 2016; Valjarvi, ve diğerleri, 2007).

Finlandiya’da ulusal bir öğretmen eğitimi programı mevcut olmakla birlikte üniversiteler kendi eğitim programlarını hazırlama konusunda büyük ölçüde özerkliğe sahiptir. Bu bakımdan öğretmen yetiştiren kurumların eğitim sistemlerinde farklılıklar görünmektedir (Uludüz, 2016). Ancak, 2005 yılından itibaren yüksek öğretim sisteminin Bologna sürecine uyum ilkeleri kapsamında üniversitelerin öğretim programları arasındaki farklılıklar azalmıştır (Eklund, 2014).

Bologna süreci kapsamında tüm öğretmen yetiştiren kurumlarda okul öncesi öğretmenliği programı hariç tüm öğretmen eğitimi programlarına lisans eğitiminin yanında yüksek lisans eğitiminin de tamamlanması zorunluluğu getirilmiştir. Bu nedenle, tüm kurumlar lisans ve yüksek lisans eğitiminde eş zamanlı eğitim modelini uygulamaya başlamıştır. Her iki programın tamamlanması genel olarak 5 yıl sürmektedir. Yeni düzenlenen sisteme göre, lisans eğitimi 180 AKTS ve yüksek lisans eğitimi 120 AKTS kredisinden oluşmaktadır (Eklund, 2014; University of Eastern Finland, 2020).

Uludüz (2016) ve Aksoy’un (2013), Finlandiya eğitim sistemi ile ilgili çalışmalarında öğretmenlik uygulama deneyiminin ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretmenlik uygulama okulları kampüs içerisinde veya kampüse yakın yerlerde yer almaktadır. Uygulama deneyimleri mentor öğretmen ve öğretim üyesi gözetiminde yapılmaktadır. Uygulama dersinin bitiminde öğretmen adayı öğretim deneyimine yönelik bir portfolyo hazırlayıp öğretim üyesi gözetmene seminer çalışması olarak sunum yapmaktadır. Süreç sonunda

öğretmen adayını öğretim üyesi ve mentor öğretmen değerlendirmektedir.

Öğretmen eğitimi programlarında pedagojik ve alan konusu çalışmalarının içe içe geçtiği “eşzamanlı” (concurrent) eğitim modeli benimsenmiştir. Araştırmaya dayalı bir yaklaşımın benimsendiği öğretmen eğitimi programında öğretmen adayları için aşağıdaki hedefler belirlenmiştir;

- Öğretmenlerin alan ve pedagojik bilgi bakımından nitelikli olmalıdır. Bireysel ihtiyaçların karşılanması bakımından öğretim yöntemlerinin uygulanması konusunda bilgilerini yenilemelidir.
- Öğretmen eğitiminin araştırma odaklı bir tutum içerisinde içselleştirilmesi gerekmektedir. Çalışmalarda analitik ve açık fikirli bir yaklaşım ile gözlem ve deneyimlere dayanarak sonuçlar çıkarma ve öğrenme-öğretme ortamlarını sistematik bir şekilde geliştirmeleri beklenmektedir (Uusiautti & Määttä, 2012).

Son yıllarda okul öncesi öğretmenlerine ciddi oranda ihtiyaç duyulması, öğretmen yetiştirme programlarında bu alanın ön plana çıkmasına sebep olmuştur. Tüm öğretmen eğitimi programlarında olduğu gibi okul öncesi öğretmenliği programında da 60 AKTS puanı kapsamındaki pedagojik çalışmaların tamamlanması gerekmektedir. Sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği eğitimi pedagojik eğitim ve konu çalışmaları iç içe ve eş zamanlı olarak yürütülmektedir (EURYDICE, 2020n; Finland Education Model, 2020).

EÇEB öğretmen eğitimi programı üç ile dört yıl arasında sürmektedir (Ek 8 ve 9). EÇEB öğretmenleri için tüm lisans programı 180 AKTS kredisine karşılık gelmektedir. Öğretmen eğitim programlarının amaçları, pedagojik çalışmalarda teori ve uygulamaya vurgu yapmaktadır. Finlandiya’da, EÇEB öğretmen eğitimi programları dahil olmak üzere tüm öğretmen eğitimi programları üniversitelerde bulunmaktadır. Eylül 2018’e kadar, EÇEB öğretmenleri uygulamalı bilimler üniversitelerinden lisans derecesi alabilmekteydi. Yapılan değişikliğin ardından, EÇEB öğretmenleri için lisans dereceleri yalnızca üniversitelerde verilmeye başlanmıştır (Kumpulainen, 2018).

#### **4.7.3.4. Öğretmen Atamaları**

Üniversite öğretmen eğitimi programlarında çok iyi eğitim alan öğretmen adayları nitelikli öğretmen olarak mezun olmaktadır. Mezun olan öğretmen adaylarına güven oldukça fazladır ve kolaylıkla iş bulabilmektedirler. Öğretmen atamalarında ulusal bir değerlendirme söz konusu değildir (Ministry of Education and Culture, 2020).

Uludüz (2016) yapmış olduğu araştırmada öğretmen atamalarında merkezi bir sistemin olmadığını, öğretmen seçme kriterlerinin eğitim kurumları tarafından belirlendiği ve öğretmen atamalarından belediyelerin sorumlu olduğu bir sistemden söz etmiştir. Öğretmen işe alımları açık bir süreçtir ve boş öğretmen kadroları için ilanlar internet siteleri, gazeteler ve mesleki dergilerde verilmektedir. Başvurular oluşturulan seçme komitesi, okul yönetim kurulu ve okul müdürleri tarafından değerlendirilmektedir (EURYDICE, 2020o).

#### **4.7.3.5. Mesleki Gelişim**

Finlandiya eğitim sistemi PISA'daki yüksek puanları ve yaratıcılığı ile dünya çapında tanınmasına rağmen son dönemde birkaç problemle mücadele etmektedir. Uluslararasılaşma ve çok kültürlülükle mücadele etmek gibi eğilimler, eğitimcilerin yeni tür toplumsal sorumluluklar ve geleceğin mimarları olarak aktif bir rol üstlenmelerini gerektirmektedir. İhtiyaçların ve beklentilerin sürekli değiştiği eğitim ortamında öğretmenlerin çalıştıkları alanda kendilerini sistematik olarak geliştirmeleri lisans eğitimi kadar önemlidir (Paksuniemi, 2013).

Finlandiya'da öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin sağlanmasından Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu (The Finnish National Board of Education) ve Eğitim ve Kültür Bakanlığı sorumludur (EURYDICE, 2020e). Hizmet içi eğitim fonları Ulusal Eğitim Ajansı (The Finnish National Agency for Education) ve Bölgesel Devlet İdari Ajansları (The Regional State Administrative Agencies) kanarıyla sağlanmaktadır. Bu fonlardan faydalanmak için belediyeler ve eğitim kurumları bahsi geçen ajanslara başvuruda bulunmaktadır (Darling-Hammond & Rothman, 2011; Niemi, 2015; Paksuniemi, 2013).

Hizmet içi eğitim kapsamında üniversitelerde mesleki eğitim kolejlere ve eğitim fakültelerinde yaz kursları verilmektedir. İşveren tarafından sağlanan hizmet içi eğitim

faaliyetleri çalışma saatleri içerisinde gerçekleştirilmektedir. Bu faaliyetler ihtiyaç durumuna göre bireysel veya tüm personel için sağlanmaktadır (Niemi, 2015; Finland Education Model, 2020). EÇEB personelinin sürekli mesleki gelişimi belediyelerin sorumluluğunda kar amacı gütmeyen kuruluşlar, bölgesel ajanslar, üniversiteler ve araştırma kurumları tarafından sağlanmaktadır. EÇEB için mesleki gelişim fırsatlarını düzenleyen ulusal bir mevzuat bulunmaması mesleki gelişimin niteliğinin ve miktarının belediyelere devredilmesine neden olmaktadır (Kumpulainen, 2018).

Eğitimin her aşamasında görev yapan öğretmenler hizmet içi eğitim aktivitelerinin bir kısmına katılmak zorundadır. Finlandiya’da mesleki gelişim aktivitelerine öğretmenlerin hemen hepsi istekli olarak katılmaktadır. Mesleki gelişim kapsamında ayrıca aynı kurumda görev yapan öğretmenler düzenli aralıklarla toplantılar yaparak bilgi alışverişinde bulunmaktadır (Darling-Hammond & Rothman, 2011).

### **Öğretmenlerin Değerlendirilmesi**

Öğretmen yetiştirme sistemi içerisinde öğretmen değerlendirmesi ile ilgili belli bir yöntem mevcut değildir. Eğitimin her aşamasında görev yapan öğretmenleri çalıştıkları kurum içinde okul müdürü ve iş arkadaşları değerlendirmektedir.

## 5. SONUÇ VE KARŞILAŞTIRMA

### 5.1. Türkiye, ABD ve Finlandiya Eğitim Sistemlerinin Yapı, Amaç, Politika ve İlkeleri Açısından Karşılaştırılması

Ülkelerin eğitim sistemlerinde yükseköğretimin dışında kalan eğitim aşamalarından sorumlu yerel veya merkezi düzeyde sorumlu eğitim bakanlıkları bulunmaktadır (Tablo 4).

Tablo 5.1. Türkiye, ABD ve Finlandiya Eğitim Bakanlıkları

Ülke	Eğitim Bakanlığı
Türkiye	Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)
ABD	ABD Eğitim Bakanlığı (Education Department of USA-USDE)
Finlandiya	Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı (Finnish National Agency for Education-EDUFI) Eğitim ve Kültür Bakanlığı (The Ministry of Education and Culture)

Tablo 5.1. incelendiğinde, Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), ABD’de ABD Eğitim Bakanlığı (Education Department of USA-USDE) ve Finlandiya’da Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı (Finnish National Agency for Education-EDUFI) eğitimin devlet adına yürütülmesinden sorumlu bakanlıkları olduğu görülmektedir.

Yerel veya merkezi düzeyde yapılanan eğitim sistemlerinde eğitim bakanlıklarının sorumlulukları Tablo 5.2’de yer almaktadır. Tablo 5.2 incelendiğinde ülkelerin eğitim bakanlıklarının görev ve sorumluluklarının farklı olduğu görülmektedir. Türkiye’de 1973 yılında kabul edilen Milli Eğitim Temel Kanunu kapsamında eğitimin devlet adına yürütülmesinden Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) sorumludur. 1980 yılında kurulan Eğitim Bakanlığı (Education Department of the USA-USDE), eğitimin merkezi çapta işleyişinden yasal olarak sorumlu değildir. USDE, ülke çapında eğitim konularına öncülük etmek ve uluslararası faaliyetleri düzenlemekten sorumludur. Finlandiya’da Eğitim ve Kültür Bakanlığı (The Ministry of Education and Culture) devletin bir birimi olarak yer almaktadır. Erken çocukluk eğitimi ve bakımı ve eğitimin finansmanından sorumludur. Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı (The Finnish National Agency for Education-EDUFI), Eğitim ve Kültür Bakanlığı’na bağlı bir ulusal kalkınma ajansıdır. Eğitim politikası kararlarının hazırlanmasında ve ulusal eğitim politikalarının uygulanmasında Eğitim ve Kültür Bakanlığı’na destek olan EDUFI, eğitimin tüm kademeleri için eğitim programlarının

oluşturulmasından da sorumludur.

Tablo 5.2. Türkiye, ABD ve Finlandiya Eğitim Bakanlıklarının sorumlulukları

Ülke	Eğitim Bakanlıklarının sorumlulukları
Türkiye	<ul style="list-style-type: none"><li>• Eğitim hizmetlerinin yönetsel denetimi</li><li>• Eğitim hizmetlerinin yasal denetimi</li><li>• Eğitim-öğretim hizmetlerinin planlanması</li><li>• Eğitim kurumlarının açılması</li><li>• Yükseköğretim dışındaki eğitim aşamaları için denklik sağlanması</li><li>• Öğretim programlarının hazırlanması</li><li>• Okul binalarının yapılması</li></ul>
ABD	<ul style="list-style-type: none"><li>• Eğitime yönelik çoğu federal yardımın politikasının belirlenmesi</li><li>• Eğitimde mükemmelliğe teşvik edilmesi</li><li>• Eğitime eşit erişim hakkı sağlanması</li><li>• Öğrenci başarısını artıracak politikaların belirlenmesi</li><li>• Küresel rekabet gücüne hazırlığın teşvik edilmesi</li><li>• Federal eğitim programlarına halkın, ebeveynlerin ve öğrencilerin artan katılımının teşvik edilmesi</li><li>• Eğitimin kalitesini artırmak</li><li>• Federal eğitim programlarının koordinasyonunu geliştirmek</li><li>• Federal eğitim programlarının Başkan, Kongre ve halka karşı hesap verilebilirliğini artırmak</li></ul>
Finlandiya	<p>Eğitim ve Kültür Bakanlığı (Ministry of Education and Culture)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Kamu tarafından finanse edilen tüm eğitimden sorumludur.</li><li>• Eğitim mevzuatını hazırlamak</li></ul> <p>Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı (Finnish National Board for Education)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Eğitimin hedefleri, içeriği ve yöntemlerini geliştirmek için bakanlıkla işbirliği içinde çalışmaktadır</li><li>• Ulusal çekirdek eğitim programının hazırlanması ve onaylanması</li><li>• Eğitim politikasının hazırlanmasında Eğitim ve Kültür Bakanlığına yardımcı olmaktadır</li><li>• Eğitim harcamalarının izlenmesi ve geliştirilmesi</li></ul>

Finlandiya’da yerel yönetimin temel birimi, yerel yönetim olarak da adlandırılan belediyelerdir. Vatandaşlara temel hizmetlerin sağlanması konusunda belediyelerin geniş bir sorumluluğu vardır. Vatandaşlar hizmet almak için belediyelere vergi ödemektedir. EÇEB ve okul öncesi eğitim hizmeti vermek belediyelerin sorumluluğundadır. Türkiye’de MEB tüm merkezi yetkiyi elinde bulundurmaktadır. ABD’de ise eğitimin sorumluluğu eyaletler ve eyaletlere bağlı okul bölgeleri (school districts) arasında paylaşılmaktadır. Türkiye’de merkezi bir sistem söz konusuysen, ABD ve Finlandiya’da yerelleşme politikasının hakim olduğu belirlenmiştir.



Ülkelerin eğitim sistemlerinin amaçlarının yönetim şekillerine paralel olarak değiştiği görülmektedir. Eğitim sistemlerinin amaçları Tablo 5.3’da verilmiştir.

Tablo 5.3. Türkiye, ABD ve Finlandiya Eğitim Sisteminin Amaçları

Ülke	Eğitim Sisteminin Amaçları
Türkiye	<ul style="list-style-type: none"><li>• Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı, Türk Milletinin ahlaki ve milli değerlerini koruyan ve Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı sorumluluklarını yerine getiren bireyler yetiştirmek.</li><li>• Geniş dünya görüşüne sahip, sorumlu ve verimli bireyler yetiştirmek.</li><li>• Yeteneklerini geliştiren ve iş gören bireyler yetiştirmek. Kendilerini ve toplumu mutlu edecek meslekler edinmelerini sağlamak.</li></ul>
ABD	<ul style="list-style-type: none"><li>• Eğitimde tüm öğrencilere eşit imkanlar sunmak.</li><li>• Demokratik bir toplum sağlayacak ortak değerleri kazandırmak.</li><li>• Bedensel ve zihinsel gelişimi sağlamak.</li><li>• Öğrencilerin potansiyellerinin ortaya çıkarılmasında destek olmak.</li><li>• Küresel piyasaya ile rekabet edilebilmesini sağlayan eğitim imkanları sunmak.</li><li>• Bireysel gelişime önem veren ve farklılıklara saygı duyan bireyler yetiştirmek.</li></ul>
Finlandiya	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tüm vatandaşlara eşit eğitim fırsatları sağlamak.</li><li>• Eğitimde uluslararasılaşma, kalite, eşitlik ve verimlilikten ödün verilemez.</li><li>• Eğitim ve kültür Anayasada temel haklar arasındadır.</li><li>• Temel eğitim ücretsiz olarak sağlanmaktadır.</li><li>• Tüm nüfusun yüksek eğitim düzeyine ulaşmasını sağlamak.</li><li>• Yaşam boyu öğrenme odak noktasıdır. Eğitimin her seviyesinde yetişkinler için eğitim verilmektedir.</li></ul>

Tablo 5.3’deki amaçlar incelendiğinde her ülkenin yönetim şekli ve kültürel altyapısının eğitim politikalarının belirlenmesinde rol oynadığı göze çarpmaktadır. Türk eğitim sisteminin amaçları arasında milli ve ahlaki değerlerini koruyan ve yaşadığı topluma katkı sağlayan bireylerin yetiştirilmesi ön plana çıkmaktadır. ABD’nin çok kültürlü bir ülke olması, eğitimin amaçlarında farklılıklara saygı duyan bireyler yetiştirilmesi gerekliliğini getirmektedir. Finlandiya’da eğitim sisteminin tüm vatandaşlara eşit haklar tanımak ve tüm vatandaşların yüksek eğitim düzeyine ulaşmasını sağlamak başlıca amaçları arasındadır. Eğitimin her seviyesinde yetişkinler için eğitimi mümkün kılan bir sistem oluşturulmuştur.

## **5.2. Türkiye, ABD ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Sisteminin Yapı, Amaç, Politika ve İlkeleri Açısından Karşılaştırılması**

Türkiye’de okul öncesi eğitimin amaç, politika ve ilkeleri Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan Türk milli eğitim sisteminin amaç, politika ve ilkeleri ile örtüşmektedir. ABD okul öncesi eğitimin amaç, politika ve ilkeleri federal, eyalet ve bölge bazında belirlenmektedir ve büyük ölçüde merkezi değildir. Finlandiya’da Eğitim ve Kültür Bakanlığı (Ministry of Education and Culture) okul öncesi dahil olmak üzere eğitimin tüm aşamaları için eğitim mevzuatının hazırlanmasından sorumludur. EDUFI, eğitim politikasının oluşturulmasında Eğitim ve Kültür Bakanlığı’na yardımcı olmaktadır. EDUFI’nin belirlemiş olduğu amaç, politika ve ilkelerin temelinde belediyeler kendi eğitim politikalarını oluşturmaktadır. Ülkelerin okul öncesi eğitime yönelik amaçları arasındaki benzerlik ve farklılıklar Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 5.4 incelendiğinde, ülkelerin okul öncesi eğitim ve erken çocukluk eğitimi amaçlarının birbiri ile örtüşen kısımları olduğu dikkat çekmektedir. Her üç ülkede de erken çocukluk döneminde dezavantajlı çocukların eğitimine erken başlanarak, normal gelişim gösteren çocukların seviyesine yaklaşımlarının sağlanması amaçlanmaktadır. Finlandiya erken çocukluk eğitimi çocuk bakımı ve eğitimi birleştirerek “Educare” kavramını getirmiştir. Çocuk bakımı ve eğitimi konusunda aileleri finansal olarak da destekleyen Finlandiya’da erken çocukluk eğitiminde aileler desteklenmektedir. Türkiye ve ABD’de doğumla başlayan bir destek programı bulunmamaktadır. ABD’de aileleri destekleyen Head Start programları 3-5 yaş çocuklar için ücretsiz eğitim sağlamaktadır. Türkiye’de ise 4 yaşında MEB’e bağlı okul öncesi kurumlarda eğitim hizmetinden ücretsiz olarak faydalanılmaktadır. Her üç ülkede de çocukların bütünsel gelişimi okul öncesi eğitimin öncelikli amaçları arasında yer almaktadır. Finlandiya’da çocukların eğitiminde hayat boyu öğrenmenin temelleri atılmaktadır. ABD’de erken çocukluk eğitiminde dezavantajlı çocuklukların belirlenmesi ve erken müdahale yöntemlerine yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 5.4. Türkiye, ABD ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Sistemlerinin Amaçları

Ülke	Okul Öncesi Eğitim Sisteminin Amaçları
Türkiye	<ul style="list-style-type: none"><li>• Çocukları ilköğretime hazırlamak.</li><li>• Dezavantajlı çocuklar için okul öncesi eğitimde eşit fırsatlar sunmak.</li><li>• Çocukların Türkçeyi doğru bir şekilde öğrenmesini sağlamak.</li><li>• Çocukların bütünsel gelişimini sağlamak.</li><li>• Çocukların iyi alışkanlıklar edinmesini sağlamak.</li></ul>
ABD	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ekonomik, sosyal, psikolojik ve biyolojik yönden dezavantajlı grupta yer alan tüm öğrencilere erken çocukluk eğitiminde eşit fırsatlar sunmak.</li><li>• Sosyal yardım alan annelerin çocuk bakım hizmetlerinin sağlanarak işgücüne girmelerini sağlamak.</li><li>• Özel gereksinimli çocukların erken belirlenmesini sağlamak.</li><li>• Özel gereksinimli çocuklara erken müdahale yöntemlerinin uygulanmasını sağlamak.</li></ul>
Finlandiya	<ul style="list-style-type: none"><li>• Çocukların öğrenme koşullarını iyileştirmek.</li><li>• Erken çocukluk eğitiminde eşit fırsatlar sunmak.</li><li>• Educare modeli çerçevesinde çocukların günlük bakım ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamak.</li><li>• Yaşam boyu öğrenmenin temellerini oluşturmak.</li><li>• Çocukların bütünsel gelişimini desteklemek.</li><li>• Çocukların bireysel destek ihtiyacını karşılamak.</li><li>• Eğitim çalışmalarında aileler ile iş birliği içinde çalışmak.</li><li>• Çocukların bakım ve eğitim hizmetini sağlayan eğitim ortamı oluşturmak.</li><li>• Çocukların iletişim becerilerini geliştirmek.</li><li>• Çocukları başkalarına saygı duyan ve toplum içinde kabul gören birer birey olarak yetiştirmek.</li><li>• Eğitim sürecine aileleri ve çocukları dahil etmek.</li></ul>

Ülkelerin EÇEB ve okul öncesi yaş aralığının sınıflandırılmasında birtakım benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Tablo 8’de Türkiye, ABD ve Finlandiya EÇEB ve okul öncesi yaş aralıkları verilmiştir.

Tablo 5.5. Türkiye, ABD ve Finlandiya EÇEB ve Okul Öncesi Yaş Aralıkları

Ülke	EÇEB ve Okul Öncesi Yaş Aralıkları
Türkiye	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MEB Okul Öncesi Eğitimi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre; anaokulları 36-68 ay, anasınıfları 48-68 ay aralığını kapsamaktadır.</li> <li>• Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı olarak; 0-36 ay kreşlerde, 37-66 ay eğitim ve bakım hizmet, gündüz bakımevlerinde yapılmaktadır.</li> </ul>
ABD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 0-36 ay çocukların bakımı kreşlerde (day care) yapılmaktadır.</li> <li>• 3-5 yaş çocukların bakımı ve eğitimi anaokulunda (preschool) yapılmaktadır.</li> <li>• 6 yaş grubu çocukların eğitimi anasınıfında (kindergarten) yapılmaktadır.</li> </ul>
Finlandiya	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EÇEB sistemi üniter modele dayanmaktadır. Aynı ortamda 0-7 yaş aralığındaki çocukların bakım ve eğitimi sağlayan kurumlar mevcuttur.</li> <li>• EÇEB hizmeti 9-10 aylıktan başlamaktadır.</li> <li>• 3 yaş altı</li> <li>• 3-6 yaş aralığı</li> <li>• Okul öncesi 6 yaş (pre-primary) grubu</li> </ul>

Tablo 5.5'de görüldüğü gibi Türkiye, ABD ve Finlandiya'nın erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi yaş sınırlamalarında bir takım benzerlik ve farklılıklarının olduğu belirlenmiştir. Türkiye ve ABD'nin yaş gruplandırılmasında anaokulu ve anasınıfı ayrımının yapıldığı belirlenmiştir. MEB Okul Öncesi Eğitimi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre, okul öncesi eğitimi resmi veya özel olarak kurulan anaokulları 36-68 ay ve ilkokul bünyesinde açılan anasınıfları 48-68 ay aralığını kapsamaktadır. ABD erken çocukluk eğitimi doğumdan zorunlu eğitim yaşına kadar devam etmektedir. Zorunlu eğitim yaşı eyaletlere göre 5 ile 8 yaş arasında değişmektedir. 0-36 ay arası çocukların bakımı gündüz bakımevi (Day Care) ve 3-5 yaş çocukların bakımı anaokulunda (preschool) yapılmaktadır. Finlandiya'da erken çocukluk eğitimi 3 yaş altı ve 3-6 yaş aralığı olarak sınıflandırılmaktadır. 6 yaş olarak oluşturulan grup okul öncesi (pre-primary) kategorisine girmektedir. Finlandiya'da ayrıca farklı yaş gruplarına eğitim ve bakım hizmetlerinin verildiği kurumlar da mevcuttur.

Türkiye'de 0-36 aylık çocukların bakımı Aile, Çalışma ve Sosyal Bakanlığı'na bağlı olarak açılan kreşlerde yapılmaktadır. Bahsi geçen bakanlığa bağlı olarak açılan bir diğer kurum, 37-66 aylık çocukların bakım ve eğitim hizmetini veren gündüz bakımevleridir. Bu kategoride yer alan kurumlarda ücretli olarak hizmet verilmektedir. ABD'de Türkiye'deki sisteme benzer bir şekilde 5.1 yaş altı çocukların bakımı ve eğitimi gündüz bakım evlerinde

(day care) ücretli olarak yapılmaktadır. Finlandiya’da Türkiye ve ABD’den farklı olarak 9. ve 10. aydan başlamak üzere aileler gelir seviyesine göre hükümet tarafından sağlanan finansal destek ile erken çocukluk eğitimi ve bakımı hizmetlerinden faydalanabilmektedir.

Ülkelerin EÇEB hizmeti doğumdan zorunlu eğitime kadar olan zamanı ifade etmektedir. Araştırma sonucunda; Türkiye, ABD ve Finlandiya’nın zorunlu eğitim yaşının birbirlerinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Türkiye’de 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 8 yıl olan zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkarılmıştır. Yeni getirilen 4+4+4 lük sistem ile 72 aylık çocukların zorunlu eğitime başlama yaşı 66 aya indirilmiştir. Ancak, ailelerin çocuklarının zorunlu eğitime başlama yaşını sağlık raporuna dayanarak bir yıl erteleme hakları bulunmaktadır. Türkiye’de henüz zorunlu eğitim kademesinde yer almayan okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi 2023 Eğitim Vizyonu’nda yer almıştır. ABD’de ulusal düzeyde yasalarla belirlenen zorunlu eğitim yaşı bulunmamaktadır ve eyaletlere göre 5-8 yaş aralığında değişmektedir. 10 eyalette 5 yaş, 23 eyalette 6 yaş ve 2 eyalette 8 yaşında zorunlu eğitim süreci başlamaktadır. Finlandiya’da ise 2015 yılında 5-6 yaş grubu için okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kategorisine alınmıştır.

### **5.3. Türkiye, ABD ve Finlandiya’da Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Sisteminin Eğitim Programları Açısından Karşılaştırılması**

Ülkelerin okul öncesi eğitim programlarında eğitim politikalarına paralel olarak bir uygulamanın gerçekleştiği görülmektedir. Merkezi bir okul öncesi programı 1994 yılında uygulanmaya başlamıştır ve tüm kurumlar merkezi düzeyde oluşturulmuş olan eğitim programını uygulamak zorundadır. ABD’de merkezi düzeyde bir okul öncesi eğitim programı bulunmamakla birlikte NAEYC ve Head Start programlarının merkezi düzeyde standartları bulunmaktadır. Her eyalet bu standartlar doğrultusunda kendi eğitim programı standartlarını oluşturmaktadır. Finlandiya’da ise belediyeler EDUFI’nin oluşturmuş olduğu çekirdek program temelinde kendi eğitim programlarını oluşturmaktadır. Finlandiya ve Türkiye’de merkezi düzeyde uygulanan bir okul öncesi eğitim programı mevcuttur. Ancak, Finlandiya’da yerleşme politikasına göre belediyeler kendi ihtiyaçlarına yönelik eğitim programı geliştirirken, Türkiye’de tüm okullarda aynı eğitim programı uygulanmaktadır. ABD’de eyaletlerin kendi eğitim standartlarını oluşturması Finlandiya’nın yerleşme politikası ile benzerlik göstermektedir.

Eğitim programlarının iyileştirilmesi amacıyla yapılan dzenlemelerin her uę lkedede de yapıldığı gdrulmektedir. Tdrkiye’de 1994 yılında merkezi dzeveyde oluşturulan ilk okul oncesi eğitim programı 2002, 2006 ve son olarak 2013 yıllarında dzenlenmiştir. ABD’de 1960’lı yıllarda başlayan Head Start programı standartları ilk olarak 1975 yılında yayımlanmıştır. Head Start programı 1998 yılında tam gdn ve tam yıl hizmet vermek uzere genişletilerek yeniden dzenlenmiştir. 2007 Okula Hazırlık Yasası (School Readiness Act of 2007) Head Start kalitesini gdclelendirmek için ęeřitli hdkdmleri içermektedir. Head Start program standartları 2016 yılında revize edilmiştir. Finlandiya’da son yıllarda Act on Early Childhood Education and Care, 1973 (1973 EçEB Yasası) gereği; National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care, 2018 ve National Core Curriculum for Pre-primary Education, 2014 EçEB eğitim programlarına ilişkin yapılan son dzenlemelerdir.

Tdrkiye’de MEB 2013 Okul Oncesi Eğitim Programı Waldorf, Montessori, High Scope ve Reggio Emilia yaklaşımlarından esinlenerek oluşturulmuştur. ABD’de merkezi dzeveyde uygulanan bir okul oncesi eğitim programı bulunmamakla birlikte Montessori, Waldorf, Head Start, High Scope, Yaratıcı Program, Reggio Emilia ve Bank Street olmak uzere en az 15 ęeřit yaklaşım ve modelin uygulandığı bilinmektedir. NAEYC ve Head Start’ın eğitim programlarına ilişkin oluşturduğu standartlar genel olarak Gelişimsel Olarak Uygun Program (DAP) kavramı altında btdunleşmektedir. Finlandiya ulusal EçEB ve okul oncesi eğitim programları Froebel yaklaşımı rnek alınarak oluşturulmuştur. Eğitim modeli olarak ęocuk bakımı ve eğitiminin birleştirildiği “Educare” modeli benimsenmiştir.

Özel gereksinimli ęocuklar için uygulanan BEP programı Finlandiya’da normal gelişim gosteren ve özel gereksinimli ęocuklar olmak uzere btdun rđrenciler için uygulanmaktadır. Ulusal ęekirdek programı her ęocuđun rđrenme sdrccinin farklı olduğunun altını ęizmektedir. MEB 2013 Programında ve ABD’de uygulanan eğitim programlarında BEP özel gereksinimli ęocuklar için uygulanmaktadır. Tdrkiye, ABD ve Finlandiya’da geliştirilen eğitim programlarının kapsadığı yaş aralığının farklı olduğu belirlenmiştir. MEB 2013 Okul Oncesi Eğitim Programı 3-6 yaş aralığını, ABD Head Start standartları 3-5 yaş ve NAEYC standartları 0-8 yaş aralığını ve Finlandiya EçEB Ulusal ęekirdek Programı (National Core Curriculum for Pre-Primary Education) 0-5 yaş ve Okul Oncesi Ulusal ęekirdek Programı (National Core Curriculum for Pre-Primary Education) 6 yaş için oluşturulmuştur.

#### **5.4. Türkiye, ABD ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Sisteminin Aile Katılım Çalışmaları Açısından Karşılaştırılması**

Türkiye’de 1994 yılından itibaren 2002, 2006 ve en son 2013 yılında yenilenen okul öncesi eğitim programlarında aile katılım çalışmalarına ilerleyen yıllarda daha çok yer verilmiştir. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı aile katılımı kapsamında eğitim programı ile birlikte 3-6 yaş grubu için Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Programı’nı (OBADER) oluşturmuştur. Finlandiya EÇEB Ulusal Çekirdek Programı bir bölümünü okul-aile iletişimine ayırmıştır. EÇEB personeli Ulusal Çekirdek Programı temelinde kendi aile katılım etkinliklerini gerçekleştirmektedir. ABD okul öncesi eğitimi sisteminde aile katılımına ilişkin merkezi düzeyde bir kurallar bütünü bulunmamaktadır. Genel olarak eyaletler, NAEYC standartları temelinde aile katılımına ilişkin standartlarını kendileri oluşturmaktadır. Ülkelerin EÇEB eğitim programlarında ve EÇEB standartlarında aile katılım çalışmalarına geniş yer verildiği ve önemsendiği belirlenmiştir. 2013 MEB programı kapsamında oluşturulan OBADER kitapçığında aile katılımına ilişkin detaylı etkinlik örneklerine yer verilirken, ABD’de öğretmenler NAEYC ve eyalet standartlarında detaylı etkinlik örnekleri yer almamaktadır. Finlandiya EÇEB eğitim programında aile katılım çalışmalarına yönelik birkaç etkinlik örneği bulunmaktadır. Öğretmenler kendi aile katılım stratejilerini belirleme konusunda özgürdür.

Özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitimi ve BEP’nin uygulanmasında MEB Okul Öncesi Eğitim Programı aile katılımının önemine vurgu yapmıştır. Erken çocukluk dönemindeki özel eğitim sürecinde ailenin desteklenmesi, ailenin içinde bulunduğu durumun olumsuz yönlerini en az indirme ve ailenin ihtiyaçlarını desteklemek açısından önemlidir. IQPPS raporunda öğretmenlerin aileler ile olumlu ve etkili iletişim kurulması gerektiği belirtilmiştir. Program standartların aile iletişimine ilişkin kısmında öğretmenlerin aileleri tanımak amacıyla iletişim kurması gerektiği ve ailelerin çocukların gelişimine yönelik haftada en az bir gün bilgilendirilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Finlandiya EÇEB çekirdek programı aile katılımının önemine vurgu yapmıştır.

Finlandiya’da 1973 Çocuk Gündüz Bakımı Yasası’nın (Act on Children’s Day) yürürlüğe girmesinden bu yana çocuklarının eğitim sürecinde ailelerin konumu değişmiştir. Ailelerin çocuk bakımı konusunda desteklenmesi, uluslararası düzeyde bir ayrıcalık

tanımaktadır. Türkiye’de “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği” gereği öğretmenler aile eğitimi ile ilgili çalışmalar planlamaktadır. ABD’de ise 2001 yılında çıkarılan NCLB Yasası’nın temel prensiplerinden biri, eğitimde aile katılımının güçlü bir şekilde uygulanmasıdır. Ülkelerin erken çocukluk eğitiminde aile katılımının yasalarla şekillendirildiği görülmektedir.

Ülkelerin erken çocukluk döneminde aile katılım stratejileri incelendiğinde farklı düzeyde aile katılımının gerçekleştiği belirlenmiştir. Türkiye’de okul öncesi eğitimde aile katılım çalışmaları incelendiğinde MEB tarafından bazı standartların getirildiği ve bu standartlar çerçevesinde aile katılım çalışmalarına önem verildiği görülmektedir. Ancak, ailelerin çocuklarının eğitim sürecine katılımında karar verme boyutunda bir katılımın gerçekleşmediği görülmektedir. ABD’de 2001 NCLB Yasası gereği aile-okul işbirliği, düzenli iletişimin ötesinde eğitim kurumunun iyileştirilmesi için stratejik bir planın geliştirilmesine ve uygulanmasına katkıda bulunmaktan oluşan anlamlı bir ortaklığı ifade etmektedir. NAEYC’nin aile katılımına yönelik standardı aileleri karar verme mekanizmasında yer almaya teşvik etme üzerine oluşturulmuştur. Finlandiya okul öncesi eğitiminde aile katılımı kapsamında ailelerin yetkisi oldukça fazladır. Eğitim programının geliştirilmesi sürecine katkı sağlayan ailelerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sıkıntıları yetkili kişilere şikayet etme hakkı bulunmaktadır. Aile katılım etkinliklerinin yanı sıra ailelerin çocuklarının eğitim sürecinde karar verme mekanizmasında yer alması Finlandiya’da aile katılımını en üst seviyeye çıkarmaktadır. Bu açıdan incelendiğinde aile katılımının en üst seviyede olduğu ülkenin Finlandiya olduğunu söylemek mümkündür.

Özel gereksinimli çocukların ailelerinin eğitim sürecine katılımları her üç ülkede de yasalarla zorunlu hale getirilmiştir. Türkiye’de 1997 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Yasası, ABD’de IDEA ve Finlandiya’da Temel Eğitim Yasası (Basic Education Act) kapsamında aileler BEP’nin oluşturulması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamasına dahil edilmek zorundadır.

Finlandiya’da ailelere destek amacıyla uygulanan “Educare” modeli çocuk bakımı ve eğitimini birleştirmektedir. Aileler çocuk bakımı konusunda gelir seviyelerine göre finansal olarak desteklenmektedir. ABD’de federal fonla desteklenen Head Start programları çocukları aileleri ile bir bütün olarak düşünmektedir. Ayrıca, Title 1 yardım fonu kapsamında



ailelere ihtiyaç dahilinde eğitici etkinlikler sağlanmaktadır. Title 1 kaynakları ile finanse edilen okul öncesi kurumlarda aileler çocukların eğitim sürecine zorunlu olarak katılmaktadır. Okul-aile iş birliği protokolünü imzalayan aileler şartlara uymadıkları takdirde çocukları okula devam edememektedir. Türkiye’de ise ailelerin finansal olarak desteklendiği EÇEB kurumları bulunmamaktadır.

### **5.5. Türkiye, ABD ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Karşılaştırılması (Helsinki EÇEB Eğitim Programı Örneği ile)**

Sarmal, eklettik ve gelişimsel bir yapıda olan MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı çevresel koşulları göz önünde bulundurarak esnek bir yapıda tasarlanmıştır. Öğretmenlere tamamen özerklik sağlayan Finlandiya eğitim programında öğretmenler eğitim ortamını çevresel koşullara göre oluşturmaktadır. ABD’de uygulanan NAEYC ve Head Start standartları çocukların çevre ile bütünleştiği ortamlar yaratılması gerektiğinin altını çizmektedir. Ülkelerin EÇEB eğitim programlarında veya EÇEB standartlarında çevresel koşulların dikkate alınması gerektiği görülmektedir.

Ülkelerin EÇEB eğitim programlarında ve EÇEB standartlarında eğitim ortamında öğrenme merkezlerine yer verilmektedir. 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı’nda ideal bir okul öncesi eğitim ortamına ilişkin bir şema yer almaktadır. İç mekan özellikleri bakımından esnek bir yapıda olması gereken eğitim ortamı imkanlar çerçevesinde öğretmenler tarafından düzenlenmelidir. İç mekanlarda düzenlenen öğrenme merkezleri gerekli durumlarda dış mekanlarda da düzenlenebilmelidir. NAEYC standartlarında öğrenme merkezlerine ilişkin detaylı bir bilgi bulunmamaktadır. ABD’de genel olarak uygulanan Gelişimsel Olarak Uygun Program’ın (DAP) uygulandığı erken çocukluk eğitiminde eğitim ortamında en az dört öğrenme merkezi bulunmalıdır. Helsinki EÇEB eğitim programı eğitim ortamının çocuklarla birlikte oluşturulması gerektiğini vurgulamıştır. Finlandiya’da EÇEB kurumlarında uygulanan “Wall of Play” sistemi ile çocuklar küçük gruplar halinde oynamak istedikleri mekanı kendileri seçmektedir. Çocukların fikirleri, oyunlar ve çocukların ürünleri eğitim ortamında görülmelidir. Ülkelerin okul öncesi eğitim ortamı karşılaştırıldığında Türkiye’de uygulanan eğitim programında eğitim ortamı özelliklerine ilişkin detaylı bilgilerin yer aldığı görülmektedir. Buna karşılık, Finlandiya Helsinki EÇEB eğitim programında öğrenme merkezlerine yer verilmediği görülmüştür. Ülkelerin okul öncesi eğitim ortamları

öğrenme merkezleri açısından karşılaştırıldığında sınıf içinde öğrenme merkezlerinin bulunması gerektiği sonucuna varılmıştır.

İç mekan özellikleri bakımından karşılaştırılan eğitim ortamlarının bireysel, büyük grup ve küçük grup aktivitelerinin yapılmasına imkan verecek şekilde dizayn edilmesi gerektiği belirlenmiştir. 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Program'ında verilen şemada sınıf ortamı küçük grup faaliyetlerinin yapılmasına imkan vermesi amacıyla dolap veya raf gibi eşyalarla bölünmüştür. Genel olarak DAP'ı benimseyen ABD EÇEB hizmetlerinde eğitim ortamı bireysel, küçük grup ve büyük grup aktivitelerine uygun olarak oluşturulmalıdır. Helsinki EÇEB programında eğitim ortamı çocukların içeride ve dışarıda çok çeşitli fiziksel aktivitelerin yapılabildiği ve çocukların uzun süre oturmadan aktif bir şekilde öğrenmenin gerçekleştiği bir ortam olarak tarif etmektedir. Finlandiya'da uygulanan "Wall of Play" sistemi çocukların küçük gruplar halinde aktivite yapmalarına imkan verdiğini göstermektedir. Ülkelerin eğitim ortamları grup büyüklüklerine göre incelendiğinde bireysel, küçük ve büyük grup aktivitelerine imkan sağlayacak şekilde düzenlendiği sonucuna varılmıştır.

Ülkelerin EÇEB eğitim ortamını yaş gruplarının ihtiyaçlarına göre oluşturduğu görülmektedir. Finlandiya'da bazı kurumlarda karma yaş eğitimi yapılması eğitim ortamının farklı yaş gruplarına hitap edecek şekilde düzenlemesi ihtiyacı doğurmuştur. Çocuk bakımı ve eğitim hizmetinin bütünleştirilerek verildiği Fin EÇEB kurumlarında uyku ve yemek saatlerini içeren bir eğitim ortamı oluşturulmaktadır. Türkiye'de MEB'e bağlı olarak açılan anaokulu ve anasınıflarında ikili eğitim yapılması ortamın bakım hizmetlerine yönelik olarak hazırlanması gerekliliğini ortadan kaldırmaktadır. Dolayısıyla yarım gün eğitim veren anaokulları ve anasınıflarında uyku odası bulunmamaktadır. ABD'de 3-5 yaş grubuna uygulanan Head Start programları tam gün eğitim vermemesinden dolayı uyku odası bulunmamaktadır. Anasınıfları (kindergarten) ilköğretim bünyesinde bulunmaktadır ve eğitim ortamı bakım hizmetlerine yönelik olarak düzenlenmemektedir. Türkiye ve ABD'de 3 yaş altı çocukların bakım hizmetleri özel sektörlere ait ücretli olarak çocuk bakımı ve eğitimi kurumlarında sağlamaktadır. Bu ortamlarda eğitim ve bakıma yönelik düzenlemeler yapılmaktadır.

Finlandiya'da Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı 580/2015 (Early Childhood Education and Care Act 580/2015) Yasası'nda belirtilen yetişkin-çocuk oranına göre 3 yaş altı çocuklar için 1:4 ve 3 yaşından büyük çocuklar için 1:8 şeklindedir. Günde 5 saatten az eğitim veren kurumlarda ise yetişkin-çocuk oranı 1:13 şeklindedir. MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre; bir gruptaki çocuk sayısı en az 10, en fazla 20 olmalıdır. Tek anasının bulunduğu okullar ve uygulama sınıflarında sınıfın kapasite durumuna göre çocuk sayısı 25'e çıkarılabilmektedir. ABD'de NAEYC standartlarına göre; bebek 2:8, 3 yaş için 2:12 ve 4 yaş için 2:20 oranındadır. Ülkelerin yetişkin çocuk oranlarına bakıldığında Finlandiya ve ABD 3 yaş altı yetişkin-çocuk oranı aynı olduğu, 3 yaşından büyük çocuklar için ise Finlandiya'da 1:8 iken ABD'de 2:20 oranı ile Finlandiya'dan 1 öğretmene 2 çocuk daha fazla çocuk düşecek şekilde düzenlendiği belirlenmiştir. Türkiye'deki yönetmelikte öğrenci sayılarına yer verilmiştir, ancak 10-20 arası belirlenen çocuk sayısının öğretmen sayısına oranına yer verilmemiştir. Finlandiya'da önerilen sınıf mevcudu 12'dir ve 20'yi geçmemelidir. Türkiye'deki çocuk sayısının en fazla 20 olması gerekliliği Finlandiya ile benzerlik göstermektedir.

#### **5.6. Türkiye, ABD ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Programlarında Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Sistemlerinin Karşılaştırılması (ABD-Iowa Eyaleti)**

Ülkelerin okul öncesi eğitim programları ve standartları ölçme ve değerlendirme boyutunda karşılaştırıldığında erken çocukluk eğitimi döneminde performansa dayalı değerlendirme yapılması gerektiği görüşünde birleşildiği belirlenmiştir. Değerlendirme; çocuğun, eğitim programının ve öğretmenin değerlendirilmesi boyutunda yapılmaktadır. Her üç ülkenin de okul öncesi dönemde değerlendirmenin süreç boyutunda, çok yönlü ve somut değerlendirme araçları kullanılarak yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Türkiye, ABD ve Finlandiya okul öncesi eğitim programlarında uygulanan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde benzerlik ve farklılıklar bulunmaktadır. Tablo 5.6'da ülkelere ait eğitim programlarında ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmiştir.

Tablo 5.6 incelendiğinde; Türkiye, ABD ve Finlandiya okul öncesi eğitim programlarında öğretmenin çocukları, programı ve kendisini değerlendirmesi gerektiği görülmektedir. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda gelişim gözlem formları dönem boyunca öğretmenler tarafından doldurulmaktadır. Her dönemin sonunda doldurulan gelişim

raporları, gelişim gözlem formları dikkate alınarak doldurulmaktadır. Gelişim dosyası (portfolyo) süreç içerisinde çocuğun değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmaktadır. Çocukların daha iyi tanınması amacıyla “Aile Katılımı Tercih Formu” ve “Okul Tanıtım ve Aile Tanıma Dosyasında Bulunan Formlar” kullanılmaktadır. Iowa EÇEB standartlarında çocukların değerlendirilmesinde gözlem, portfolyo ve çocukları daha iyi tanınması amacıyla aile görüşmesi yapılmaktadır. ABD’nin birçok eyaletinde kullanılan Teaching Strategies Gold, Iowa eyaletinde çocukların değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Finlandiya eğitim programında Türkiye ve ABD eğitim programında olduğu gibi gözlem ve portfolyo çocukların değerlendirilmesinde kullanılmaktadır.

Programın değerlendirilmesi boyutunda ABD, Iowa eyaleti IQPPS uygulaması programın değerlendirilmesi boyutunda program portfolyosunu içermektedir. Program portfolyosu, program kalitesine yönelik hesap verilebilirlik kriterlerinin nasıl karşılandığına dair kanıtları içermektedir. Türkiye’de programın değerlendirilmesi boyutunda günlük ve aylık değerlendirmeler yapılmaktadır. Finlandiya EÇEB sisteminde programın değerlendirilmesi, Finlandiya Eğitim Değerlendirme Merkezi (Finnish Education Evaluation Centre-KARVI) tarafından yayımlanan Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımının Kalitesini Değerlendirme Yönergeleri’ne (Guidelines and Recommendations for Evaluating the Quality of Early Childhood Education and Care) dayanmaktadır. Programın değerlendirilmesi boyutunda her üç ülkede de farklı yöntemlerin uygulandığı görülmektedir.

Öğretmenin öz değerlendirmesi ülkelerin eğitim programlarında yer almaktadır. Finlandiya, Helsinki EÇEB eğitim programında personel tarafından gerçekleştirilen öz değerlendirme, EÇEB’nin kalitesinin korunması ve geliştirilmesi için önemlidir. MEB programı ve IQPPS, süreç boyutunda yapılan tüm değerlendirmelerin öğretmenlerin kendi güçlü ve zayıf noktalarının belirlemesine yardımcı olmaktadır. ABD’de hazırlanan program portfolyosu, programın yanında öğretmenler hakkında da hesap verilebilir nitelikte bilgileri içermektedir.

Tablo 5.6. Türkiye, ABD ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Boyutunda Karşılaştırılması

Ülke	Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri
Türkiye	<p><b>Çocuğun Değerlendirilmesi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gelişim gözlem formları</li> <li>• Gelişim raporları</li> <li>• Gelişim dosyası (portfolyo)</li> <li>• “Aile Katılımı Tercih Formu”</li> <li>• “Okul Tanıtım ve Aile Tanıma Dosyasında Bulunan Formlar”</li> </ul> <p><b>Programın Değerlendirilmesi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Günlük ve aylık değerlendirme</li> </ul> <p><b>Öğretmenin öz değerlendirmesi</b></p>
ABD (Iowa Eyaleti)	<p><b>Çocuğun Değerlendirilmesi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gözlem</li> <li>• Portfolyo</li> <li>• Aile görüşmesi</li> <li>• Teaching Strategies Gold</li> </ul> <p><b>Programın değerlendirilmesi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Program portfolyosu</li> </ul>
Finlandiya	<p><b>Çocuğun Değerlendirilmesi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gözlem</li> <li>• Portfolyo</li> </ul> <p><b>Programın Değerlendirilmesi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• EÇEB Kalitesinin Değerlendirme Yönergeleri’ne (Guidelines and Recommendations for Evaluating the Quality of Early Childhood Education and Care) dayanarak yapılmaktadır.</li> </ul> <p><b>Çocuğun öz değerlendirme süreci</b></p> <p><b>Öğretmenin öz değerlendirme süreci</b></p>

## **5.7. Türkiye, ABD ve Finlandiya Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması (Iowa Eyaleti Örneği ile)**

### **5.7.1. Öğretmen Eğitimi Politikaları Açısından Karşılaştırılması**

Türkiye'nin okul öncesi öğretmeni yetiştirme politikaları incelendiğinde Cumhuriyetten günümüze öğretmen eğitimi politikalarında sürekli değişikliklerin yapıldığı göze çarpmaktadır. 1976 yılına kadar MEB bünyesinde Çocuk Bakımı ve Gelişimi bölümünden mezun olan öğrenciler okul öncesi öğretmeni olarak atanmakta idi. 1973 yılı 1739 sayılı kanun kapsamında okul öncesi öğretmenliği programı dahil eğitimin tüm kademeleri için öğretmen eğitiminde yüksek öğretim şartı getirilmiştir. 1990 yılında ön lisans eğitimi veren tüm kurumların öğrenim süresi 4 yıla çıkarılmıştır. 1992 yılında öğretmen yetiştirme sorumluluğu eğitim fakültelerine devredilmiştir. Bu düzenlemeler sonucunda öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programlarında köklü değişiklikler yapılmıştır. ABD'de öğretmen yetiştirme politikaları eyaletlere göre değişmektedir. Lisans için gerekli standartları Eyalet Eğitim Ajansı (State Education Agency) belirlemektedir. 2001 NCLB Yasası kapsamında öğretmen eğitiminde önemli değişiklikler yapılmıştır. 2005-2006 eğitim-öğretim yılında kadar tüm öğretmenlerin yüksek kalite standartlarına uyma zorunluluğu getirilmiştir. NCLB Yasası ile birlikte öğretmenler göreve başlamadan eyalet sertifikası alması gerekmektedir. Obama yönetiminin başlattığı yeni eğitim politikası ile öğretmen performans sisteminde puanlama kriteri getirilmiştir. Finlandiya eğitim sisteminde Finlandiya eğitiminin başarısının temelini oluşturan öğretmen eğitiminin temelleri 1970'li yıllarda atılmıştır. Bu yıllarda yapılan köklü değişimler, "mükemmel öğretmen" kavramını getirmiştir. 1980 yılında kadar kolejlerin (seminarium) sorumluluğunda olan öğretmen yetiştirme sistemi üniversitelere devredilmiştir. 1999 yılında çıkarılan bir kanun ile öğretmen yetiştirme programlarında değişiklikler yapılmıştır.

Türkiye'de 2006 yılından sonra yapılan düzenlemenin ardından, Bologna sürecine uyum kapsamında 2017 yılında yapılan kapsamlı bir düzenleme yapılmıştır. Finlandiya'da Bologna süreci kapsamında 2005 yılında yeni düzenlemeler yapılmıştır. Türkiye ve Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemlerinde Bologna sürecine uyum kapsamında AKTS sistemi getirilmiştir.

### 5.7.2. Kabul Şartları Açısından Karşılaştırılması

Ülkelerin öğretmen yetiştirme programlarına kayıt kabul şartları Tablo 10’da yer almaktadır. Tablo 5.7’ a göre; Türkiye’de okul öncesi öğretmenliği programına girmek isteyen adaylar ÖSYM’nin düzenlediği merkezi TYT sınavından belli bir baraj puanı alıp, ikinci oturum AYT sınavından sözel puan türünden yeterli puanı alması gerekmektedir. ABD’de üniversiteye giriş sisteminde uygulanan ACT veya SAT sınavlarından yeterli puanı alan öğrenciler lise mezuniyet başarı ortalaması ile istedikleri herhangi bir programa başvuru yapabilmektedir. Kabul şartlarının eyaletlere ve hatta üniversitelere göre değiştiği sistemde bazı üniversiteler mülakat sınavı da uygulamaktadır. Iowa State Üniversitesi’nde Erken Çocukluk Eğitimi (Early Childhood Education) lisans programına kabul şartlarında ayrıca İngilizce ve Matematik becerilerinin ölçüldüğü Praxis I sınavından yeterli bir puan almak gerekmektedir. Öğrencilerin üniversitelere kabul prosedüründe lise öğretmenlerinden almış oldukları referans mektupları da etkili olmaktadır. Finlandiya’da öğretmen olmak isteyen adaylar zorlu bir süreçten geçmektedir. Lise bitirme sınavının (Bakalorya) ardından; Matematik, dil bilgisi ve problem çözme becerilerine yönelik soruların bulunduğu merkezi bir sınavın ardından öğrencilerin düşünme, bilgiyi analiz etme, sentezleme ve bilgiyi işleme becerilerini ölçen bir sınav yapılmaktadır. Kurumlar arasında farklılık gösteren giriş koşullarında genel olarak mülakat ve yetenek testi uygulanmaktadır.

Tablo 5.7. Türkiye, ABD ve Finlandiya’nın üniversiteye giriş şartları (Iowa State Üniversitesi Örneği)

Ülke	Üniversiteye Giriş Şartları
Türkiye	ÖSYM tarafından merkezi sistemle yapılan YKS sınavının birinci oturumu Temel Yeterlilik Testi’nden (TYT) geçerli puanı alıp, ikinci oturumu Alan Yeterlilik Testi’nden (AYT) sözel puan türünden yeterli puan almak.
ABD	Amerikan Kolej Testi (ACT) veya Skolastik Tutum Testi (SAT) Mülakat Lise öğretmenlerinden alınan referans mektupları Lise diploma başarı ortalaması Praxis I sınavı
Finlandiya	Lise bitirme sınavı (Bakalorya) Yazılı giriş sınavı Mülakat Yetenek testi

Türkiye’de lisans programlarına kabul şartlarında meslek yüksekokullarının Çocuk Gelişimi bölümünden mezun olan öğrencilerin dikey geçiş sınavı (DGS) ile lisans programlarına kayıt yaptırma hakkı bulunmaktadır. ABD’de Türkiye’deki dikey geçiş sistemine benzer bir şekilde meslek yüksekokullarından (College) lisans programlarına öğrenci transferi kabul edilmektedir. Bu sistemde üniversitelerin meslek yüksekokulu ile ders transfer anlaşması olması gerekmektedir. Genel olarak aynı eyalet içinde bulunan meslek yüksek okullarından alınan derslerin transferi kabul edilmektedir.

### 5.7.3. Öğretmen Eğitimi Programları Açısından Karşılaştırılması

Ülkelerin öğretmen eğitim programları incelendiğinde ihtiyaçlar doğrultusunda çeşitli yenilikler ve düzenlemeler yapıldığı görülmektedir. NCLB yasası gereği ABD’de daha nitelikli öğretmen yetiştirme amacıyla öğretmen yetiştirme programlarında düzenlemeler yapılmıştır. Finlandiya ve Türkiye öğretmen eğitimi programında Bologna sürecine paralel olarak birtakım değişiklikler yapılmıştır. Türkiye ve Finlandiya’da Bologna sürecine uyum kapsamında yapılan değişikliklerle her iki ülkede de fakülteler arasında bulunan farklı uygulamalara son verilmiştir. Ülkelerin EÇEB öğretmen eğitimi programlarında alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin oranları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 5.8. Türkiye, ABD (Iowa State) ve Finlandiya okul öncesi öğretmenliği eğitim programında Alan Eğitimi, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür Ders Oranları

Alan	Türkiye	ABD	Finlandiya
	Hacettepe Üniversitesi	Iowa State Üniversitesi	Turku Üniversitesi
Alan eğitimi	78 Kredi-110 AKTS (%46)	55.5 Kredi (%43.9)	81 AKTS (%45)
Meslek bilgisi	60 Kredi-84 AKTS (%35)	26 Kredi (%20.6)	60 AKTS (%33)
Genel kültür	32 Kredi-46 AKTS (%19)	45 Kredi (%35.5)	39 AKTS (%22)
Toplam	170 Kredi-240 AKTS (%100)	126.5 Kredi (%100)	180 AKTS (%100)

Türkiye’den Hacettepe Üniversitesi, ABD’den Iowa State Üniversitesi ve Finlandiya’dan Turku Üniversitesi okul öncesi öğretmenliği programlarından mezun olabilmek için gerekli toplam krediyle birlikte, alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür alanlarında alınması gereken kredi (AKTS) toplamları ve yüzdeleri Tablo 11’de verilmiştir. Türkiye ve ABD’de okul öncesi öğretmenliği eğitim programı 8 dönemden oluşmasına



karşın, Finlandiya’da 6 dönemden oluşmaktadır. Türkiye’de ders tanımlamaları hem kredi hem de AKTS olarak yapılırken, ABD’de kredi ve Finlandiya’da da sadece AKTS olarak yapılmaktadır. Bundan dolayı, okul öncesi öğretmenliği programları alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür alanlarında alınması gereken ders kredileri (AKTS) bakımından karşılaştırmalar yüzde değerleri kullanılarak yapılmıştır.

Tablo 5.8’de verilen değerler incelendiğinde, Türkiye ve Finlandiya okul öncesi öğretmenliği programları toplam 240 ve 180 AKTS’den oluştuğu görülmektedir. Türkiye ve Finlandiya okul öncesi öğretmenliği programlarında alan eğitimi (%46 ve %45), meslek bilgisi (%35 ve %33) ve genel kültür (%19 ve %22) derslerinin yüzde AKTS değerleri karşılaştırıldığında da benzer olduğu görülmektedir.

ABD okul öncesi öğretmenliği programı 8 dönemden ve toplam 126.5 ders kredisinden oluşmaktadır. Toplam ders kredisi olarak ABD ve Türkiye okul öncesi öğretmenliği programları karşılaştırıldığında, ABD okul öncesi öğretmenliği programının yaklaşık %26 daha az ders kredisi gerektirdiği görülmektedir. Bunun yanında, ABD okul öncesi öğretmenliği programının alan eğitimi için gerekli gördüğü %43.9 düzeyindeki ders kredisinin Türkiye ve Finlandiya okul öncesi öğretmenliği programı alan eğitimi ders (%46 ve %45) yüzdeleriyle benzerken; meslek bilgisi için yaklaşık %15 daha düşük ve genel kültür için yaklaşık %15 daha fazla ders kredisi gerektirmektedir.

Türkiye öğretmen eğitimi programında alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik formasyon derslerinin bir arada verildiği “eş zamanlı” (concurrent) eğitim modeli uygulanmaktadır. Finlandiya’da uygulanan öğretmen eğitimi modelinde Türkiye’de uygulanan programa benzer olarak “eş zamanlı” modelin uygulandığı belirlenmiştir. Finlandiya öğretmen eğitim modelinde araştırmaya dayalı bir yaklaşım ile öğretmenlerin analitik ve açık fikirli bir yaklaşımla gözlem ve deneyimlere dayanarak sonuçlara çıkarma ve bu doğrultuda eğitim ortamını ve öğretim stratejilerini geliştirmeleri beklenmektedir. ABD Iowa State Üniversitesi, Iowa Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış olan birleşik (unified) eğitim programı uygulamaktadır. Programda öğretmen adayları, normal gelişim gösteren ve özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitimini sağlayacak bir lisans derecesi kazanmaktadır.

Ülkelerin öğretmen eğitim programları incelendiğinde uygulama derslerinde bir takım benzerlik ve farklılıklar belirlenmiştir (Tablo 12). Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlik

uygulaması derslerinde birtakım farklılıklar göze çarpmaktadır. Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği programında Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersleri kapsamında saha deneyimi dersleri yer almaktadır. Öğretmenlik Uygulaması I dersi haftada 2 yarım gün yapılmaktadır. Bu dersten başarılı olan öğrenciler Öğretmenlik Uygulaması II dersini almaktadır. Bu ders kapsamında öğrenciler haftada 3 yarım gün alan deneyimi kazanmaktadır. Iowa State Üniversitesi Erken Çocukluk Eğitimi programında lisans programının son döneminde öğretmen adayları tüm gün “öğrenci öğretmen” (student teacher) ünvanı ile dönem boyunca tam gün alan deneyimi kazanmaktadır. Bu kapsamda alan deneyimi kazanan adaylar ilk 8 hafta 3-5 yaş grubu çocuklar ile, sonraki 8 hafta ilköğretim okullarında K-3 sınıf grubu ile çalışması gerekmektedir. Turku Üniversitesi son sınıf alan deneyimi Erken Çocukluk Eğitimde Pedagoji dersi kapsamında anaokulu ve anasınıfında toplam 167 saatlik saha deneyimi kazanmaktadır. Ülkelerin eğitim programları son sınıflarında uygulama dersleri karşılaştırıldığında Hacettepe Üniversitesi ve Iowa State Üniversitesi kredi oranlarının benzerliği dikkat çekmektedir. Hacettepe Üniversitesi uygulama deneyimi 2 dönemden oluşurken, Iowa State Üniversitesi 8. yarıyılıda uygulama dersi almaktadır. Hacettepe Üniversitesi’nde öğretmen adayları haftanın birkaç günü yarım gün uygulama yaparken, Iowa State Üniversitesi’nde haftanın 5 günü tüm gün staj uygulaması yapılmaktadır. Turku Üniversitesi akademik yıl boyunca anaokulu ve anasınıfında deneyim kazanmaktadır. Ülkelerin uygulama saatleri karşılaştırıldığında Iowa State Üniversitesi’nde stajyer öğretmenliğin çalışma saatlerinin Hacettepe ve Turku Üniversitesi’nden daha fazla olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 5.9. Türkiye, ABD ve Finlandiya Öğretmen Eğitimi Programları Stajyer Öğretmenlik Deneyimi

Öğretmen Eğitimi Programı	Stajyer Öğretmenlik Deneyimi
Türkiye Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği	7. yarıyıl • EBB491 Rehberlik 4 AKTS-3 kredi • ECE401 Öğretmenlik Uygulaması I 12 AKTS-8 kredi • ECE403 Okula Hazırlık 4 AKTS-3kredi 8. yarıyıl • EBB498 Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi 3 AKTS-2 kredi • ECE402 Öğretmenlik Uygulaması II 18 AKTS-11 kredi • ECE404 Mezuniyet Portfolyosu 4 AKTS-2 kredi
ABD Iowa State Üniversitesi Erken Çocukluk Eğitimi (Early Childhood Education)	Eğitim (EDUC) 416A 8 kredi (K-3)-Öğrenci Öğretimi Eğitim (EDUC) 417 C 8 kredi-Öğrenci Öğretimi: Erken Çocukluk Eğitimi (Özel Eğitim) Eğitim (EDUC) 418A (.5)-Uygulamam Tartışmaları ve Yansıtmaları: Öğretim
Finlandiya Turku Üniversitesi Erken Çocukluk Öğretmen Eğitimi (Early Childhood Education Program)	Erken Çocukluk Eğitiminde Pedagoji, 7 AKTS Lisans Tezi, 8 AKTS İsteğe bağlı ve/veya küçük çalışmalar, 33-34 AKTS

#### 5.7.4. Atama Kriterleri Açısından Karşılaştırılması

Türkiye’de 2003 yılına kadar eğitim fakültesi mezunları ve öğretmenliğe kaynak teşkil eden programlardan mezun olan öğrenciler öğretmen olarak atanabilmekteydi. 2003 yılında KPSS, 2012 yılında ÖABT sınavı ve 2016 yılında mülakat sistemi getirilmiştir. Aday öğretmen olarak göreve başlayan öğretmenler 4 yıllık çalışma sürecinde okul müdürleri tarafından değerlendirilmektedir. ABD’de öğretmen atama sistemi eyaletlere göre farklılık göstermektedir. Lisans eğitimini tamamlayan öğretmen adayları eyalet bazında zorunlu kılınan öğretmen standartları kriterlerini yerine getirmek zorundadır. Bu standartları sağlayan öğretmen adaylarına sertifika verilmektedir. Öğretmen olarak atanmak isteyen adaylar eyalet sertifikasının yanında lisans başarı ortalaması ve mentor öğretmenden alınan referans

mektubu da etkili olmaktadır. Iowa’da öğretmen adayları lisans eğitimini tamamlamalarının ardından pedagojik ve içerik alan bilgisini ölçen Praxis II sınavına girmektedir. Şartları yerine getiren adaylar eğitim kurumlarına iş başvurusunda bulunabilmektedir. Mesleğe başlayan öğretmenler beş yıllık başarılı bir iş deneyiminin ardından Usta Eğitici (Master Education) lisansını almaktadır. Finlandiya öğretmen atamaları sisteminde ulusal çapta bir değerlendirme söz konusu değildir. Öğretmen eğitim programı nitelikli öğretmen yetiştirmesinden ve eğitim sürecinin zorlu bir süreçten geçen süreçten dolayı öğretmenlere güven oldukça fazladır. Öğretmen atama kriterleri belediyeler tarafından belirlenmektedir. Ülkelerin atama kriterleri karşılaştırıldığında Türkiye’de öğretmen eğitim programının lisans eğitimi sağlamasının ötesinde bir şey ifade etmediği ortaya çıkmaktadır. Lisans eğitimi atama kriterleri için gerekli olan sınavlara girme imkanı sağlamaktadır. Bu bakımdan, lisans eğitimini tamamlayan adayları zorlu bir süreç beklemektedir. ABD’de öğretmen atama kriterlerinde Türkiye’de olduğu gibi lisans diploması yeterli değildir. Mezun olan öğretmen adayları Türkiye’de uygulanan ÖABT sınavına benzer şekilde alan bilgisini ölçen Praxis II sınavına girmektedir. Türkiye’de merkezi çapta uygulanan mülakat sistemi, ABD’de eğitim kurumlarına göre değişmektedir. Finlandiya’da öğretmen atama sistemlerinde merkezi bir sınav sistemi bulunmamaktadır. Iowa eyaletinde kurumda mesleğe başlayan öğretmenler 5 yıl çalışma deneyiminin ardından “usta öğretici” unvanını almaktadır. Türkiye’de Iowa sistemine benzer bir şekilde 4 yıllık aday öğretmenlik sürecinden sonra “asil öğretmen” olarak atamaları yapılmaktadır.

### **5.7.5. Mesleki Gelişim Açısından Karşılaştırılması**

Türkiye’de hizmet içi eğitim MEB’e bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü tarafından yapılmaktadır. MEB, bölgesel ve merkezi ihtiyaçlar doğrultusunda İl Milli Eğitim Müdürlükleri ile hizmet içi eğitim planlamaları yapmaktadır. Bölgesel çapta mesleki gelişim aktiviteleri valilikler, merkezi düzeyde ise Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yapılmaktadır. MEB tarafından ayarlanan aktiviteler çerçevesinde hizmet içi eğitim verilmektedir. Ayrıca, eğitim yılının başlangıcından 2 hafta önce ve bitiminden iki hafta sonra öğretmenler okul bünyesinde mesleki gelişim çalışmalarına katılmak zorundadır. ABD’de okul bölgeleri tarafından geliştirilen mesleki gelişim standartlarına göre her okul mesleki gelişim amacıyla yıllık plan hazırlamaktadır. Sahada çalışan öğretmenler çalıştıkları kurum tarafından sağlanan mesleki gelişim aktivitelerine

katılmaktadır. Stajyer öğretmenlerin mesleki gelişim aktivitelerine ilişkin bilgileri mentor öğretmenlerinden alma sorumluluğu bulunmaktadır. Finlandiya sisteminde öğretmen adaylarının eğitim sürecinde kendilerini mesleki açıdan geliştirme zorunluluğu bulunmaktadır. Sahada çalışan öğretmenlerin hemen hepsi kendilerini sistematik olarak geliştirmektedir. Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu ve Eğitim ve Kültür Bakanlığı mesleki gelişim faaliyetlerinin sağlanmasından sorumludur. Hizmet içi aktiviteleri üniversiteler, mesleki eğitim kolejleri ve eğitim fakültelerinde verilmektedir. Öğretmenler ihtiyaç durumuna göre bireysel eğitim de almaktadır. EÇEB öğretmenlerinin mesleki gelişim faaliyetlerinin sağlanması belediyelerin sorumluluğundadır. EÇEB personelinin mesleki gelişimine ilişkin herhangi bir mevzuat bulunmamaktadır. Ülkelerin mesleki gelişim faaliyetleri incelendiğinde Türkiye’de merkezi yapıda, ABD ve Finlandiya’da ise yerel düzeyde bir hizmet içi eğitim verildiği göze çarpmaktadır.

#### **5.7.6. Öğretmenlerin Değerlendirilmesi Açısından Karşılaştırılması**

Türkiye’de öğretmenlerin maarif müfettişleri tarafından değerlendirilmesi devri 2014 yılında sona erdirilmiştir. 2015 yılında çıkarılan 29329 sayılı MEB kararı ile yeni atanan öğretmenler okul müdürleri tarafından değerlendirilmeye başlanmıştır. 4 yıllık deneme sürecinin sonunda okul müdürü tarafından başarılı bulunan öğretmenler MEB tarafından yapılan merkezi bir sınava girmektedir. Bu sınavdan 60 puan alan öğretmenler “asil öğretmen” kadrosuna atanmaya hak kazanmaktadır. ABD’de NCLB Yasası ile performans değerlendirme sistemi gündeme gelmiştir. 2009 yılında çıkarılan RTT Yasası ile öğretmenlerin puan sistemi ile değerlendirilme zorunluluğu getirilmiştir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler süpervizörleri tarafından değerlendirilmektedir. Kariyer dönemindeki öğretmenler en az üç yılda bir değerlendirilmektedir. Finlandiya’da öğretmen değerlendirmede merkezi bir yöntem bulunmamaktadır. Öğretmenler çalıştıkları kurum içerisinde okul müdürü ve iş arkadaşları tarafından değerlendirilmektedir. Ülkelerin öğretmen değerlendirme sistemi incelendiğinde Türkiye’de son zamanda yapılan değişikliklerle öğretmenler hem kurum içinde hem de merkezi bir sistemle değerlendirildiği görülmektedir. ABD’de yapılan performansa dayalı değerlendirme sisteminin tüm eyaletler için geçerlidir. Finlandiya’da ise öğretmenler çalıştıkları kurum bünyesinde değerlendirilmektedir. Ülkelerin öğretmen değerlendirme sistemlerinin birbirinden oldukça farklı olduğu göze çarpmaktadır.

## 5.8. Türkiye, ABD ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitiminin Bazı Veriler Açısından Karşılaştırılması (Iowa Eyaleti)

Milli Eğitim İstatistik verilerine göre 2017-2020 yılları arasında okul öncesi eğitim kurumu, öğretmen ve öğrenci sayısı Tablo 5.10’de yer almaktadır. Tablo 13 incelendiğinde, 2017-2020 yılları arasında öğrenci sayısındaki artışa bağlı olarak eğitim kurumu ve öğretmen sayılarında da bir artış söz konusudur. Eğitim-öğretim yılları itibriyle öğrenci sayısı %4.25 ve %4.15’lik bir artış görülmektedir. Buna karşılık, eğitim kurumlarının sayısında %1.82 ve %2.33 ve öğretmen sayısında da %10.74 ve %5.92’lik bir artış olmuştur. Milli Eğitim İstatistik verilerine göre 2017-2020 yılları arasında öğretmen-öğrenci oranlarının 1:17.82, 1:16.77 ve 1:16.49 olduğu ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısında bir azalma olduğu gözlenmektedir.

Tablo 5.10. 2017-2020 yılları arası okul öncesi eğitim kurumu, öğretmen ve öğrenci sayısı

Yıllar	Eğitim kurumu	Öğretmen	Öğrenci
2017-2018	31246	84257	1501088
2018-2019	31813	93302	1564813
2019-2020	32554	98825	1629720

MEB istatistiklerine göre 2017-2020 yılları arasında 3-5, 4-5 ve 5 yaş gruplarına göre anaokulu okullaşma oranı Tablo 14’de verilmiştir. Tablo 14 incelendiğinde yaş gruplarında yıllara göre okullaşma oranında bir artış olduğu görülmektedir. Yaş grupları içerisinde yaş arttıkça okullaşma oranının da arttığı görülmekte ve en fazla okullaşma oranın 5 yaş grubunda olduğu ve %71.22 düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 5.11. 3-5, 4-5 ve 5 yaş gruplarına göre anaokulu okullaşma oranı (%)

Yıllar	Yaş Grupları		
	3-5 yaş	4-5 yaş	5 yaş
2017-2018	38.52	50.42	66.88
2018-2019	39.11	50.79	68.30
2019-2020	41.78	52.41	71.22

ABD Iowa eyaleti 2017-2020 yılları arası anasınıfları (kindergarten) sınıf, öğretmen ve öğrenci sayıları Tablo 5.12’de verilmiştir. Tablo 15 incelendiğinde, 2017-2020 yılları arasında sınıf, öğretmen ve öğrenci sayılarında bir dalgalanma olduğu, 2018-2019 yılda bir azalma olurken 2019-2020 yılında öğrenci sayısında %14.46’lık, sınıf ve öğretmen sayısında da %3.74 ve %16.56’lık bir artış olduğu görülmektedir. 2017-2020 yılları arasında öğretmen-öğrenci oranlarınının 1:19.57, 1:19.85 ve 1:19.50 olduğu ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının da %19.50 oranda olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5.12. ABD Iowa eyaleti 2017-2020 yılları arası anasınıfları (kindergarten) sınıf sayısı, öğretmen ve öğrenci sayısı

Yıllar	Sınıf Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı
2017-2018	1883	1876	36712
2018-2019	1710	1703	33821
2019-2020	1774	1985	38712

Yıllık Eğitim Durumu Raporu’na (Annual Condition of Education Report) göre Iowa eyaleti 2017-2020 yılları arası 3-5 yaş ve 6 yaş anasınıfları (kindergarten) okullaşma oranı %100’dür (Tablo 5.13).

Tablo 5.13. ABD Iowa eyaleti 2017-2020 yılları arası okullaşma oranları

Yaş grubu	2017-2018	2018-2019	2019-2020
3-5 yaş	%100	%100	%100
6 yaş anasınıfları (kindergarten)	%100	%100	%100

Yıllık Eğitim Durumu Raporu’na (Annual Condition of Education Report) göre Tablo 5.14’de görüldüğü gibi ABD Iowa eyaletinde 2017-2020 yılları arasında yaklaşık 330 okul bölgesi olduğu ve bunların %99’nun anaokulu (preschool) eğitimi sağladığı görülmektedir.

Tablo 5.14. ABD Iowa eyaleti 2017-2020 yılları arası anaokulu (preschool) eğitimi sağlayan okul bölgesi (school districts) sayıları (Education, 2021)

Yıllar	Toplam Okul Bölgesi	Anaokulu eğitimi sağlayan toplam okul bölgesi
2017-2018	333	330
2018-2019	330	327
2019-2020	327	324

Eurydice 2019 yılı istatistik verilerine göre Finlandiya ve Avrupa ülkelerinde 3 yaş altı, 3-4 yaş ve 4 yaş ve üzeri için okul öncesi okullaşma oranları Tablo 18’de verilmiştir. Tablo 18’deki değerlerden de anlaşılacağı gibi Finlandiya’da okullaşma oranı 3 yaş altı için %33.3, 3-4 yaş için %89.3. ve 4 yaş ve üzeri için %95.6’dır. Bu okullaşma oranlarının 3 yaşından itibaren yaklaşık %90 ve üzerinde olduğu görülmektedir.

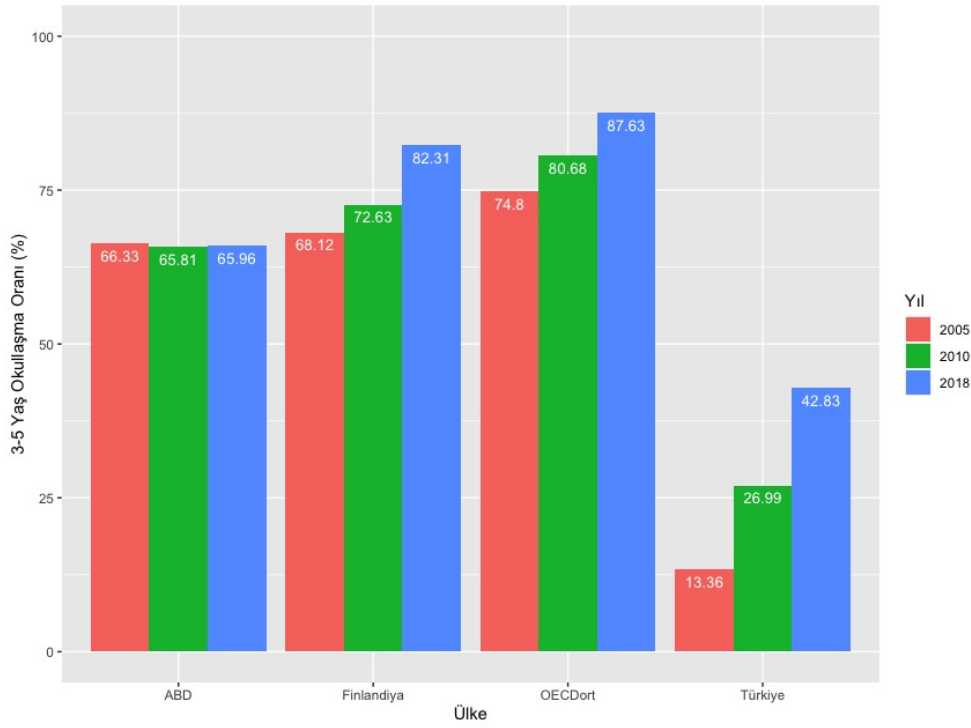
Tablo 5.15. 2019 yılı Finlandiya okul öncesi okullaşma oranları (%) (EURYDICE Report, 2019)

Yaş grubu	Finlandiya
3 yaş altı	33.3
3-4 yaş	89.3
4 yaş ve üzeri	95.6

Bunun yanında, 2019 Finlandiya istatistik raporu, Finlandiya’da okul öncesi eğitim kurumu sayısının 2288 ve anasınıfına (pre-primary) devam eden öğrenci sayısının da 9445 olduğunu belirtmektedir (Statistics Finland, 2019).

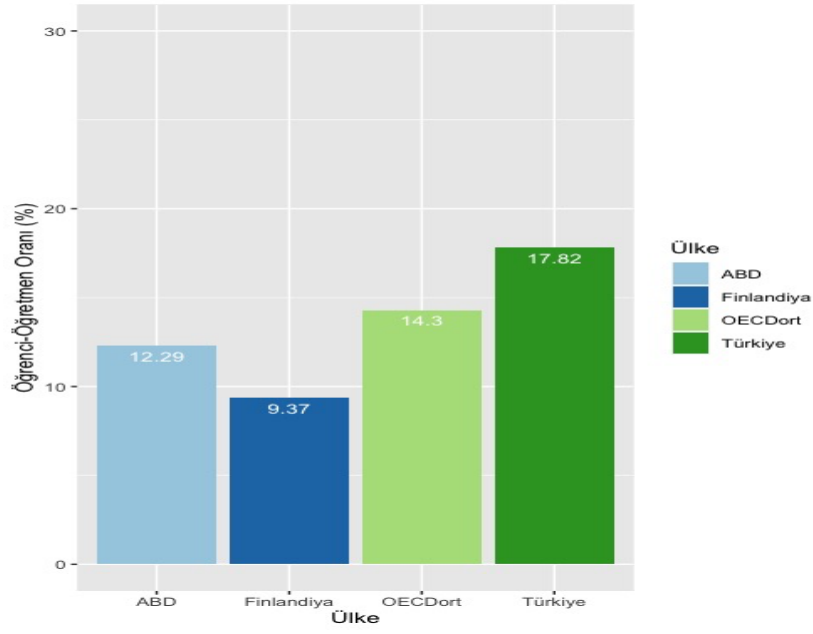
Ülkelerin okullaşma oranları incelendiğinde Iowa eyaletinde %100 oranında olduğu, Finlandiya’nın Avrupa ülkeleri ortalamalarına yakın olduğu görülmektedir. ABD’de 3-5 ve 6 yaş okullaşma oranı %100’dür. Finlandiya’da bu oran 4 yaş ve üzeri için %100’e yakındır. 3-4 yaş %90’a yakın, 3 yaş altı ise %33’lerde bulunmaktadır. 2020 yılına ait verilere göre Türkiye’de 5 yaş grubu okullaşma oranı %70’in üzerindedir. 4-5 yaş için %50’nin üzerinde, 3-5 yaş için %40’ın üzerindedir. Yaş gruplarına göre okullaşma oranları incelendiğinde Türkiye’nin Finlandiya ve ABD’nin çok gerisinde kaldığı belirlenmiştir.





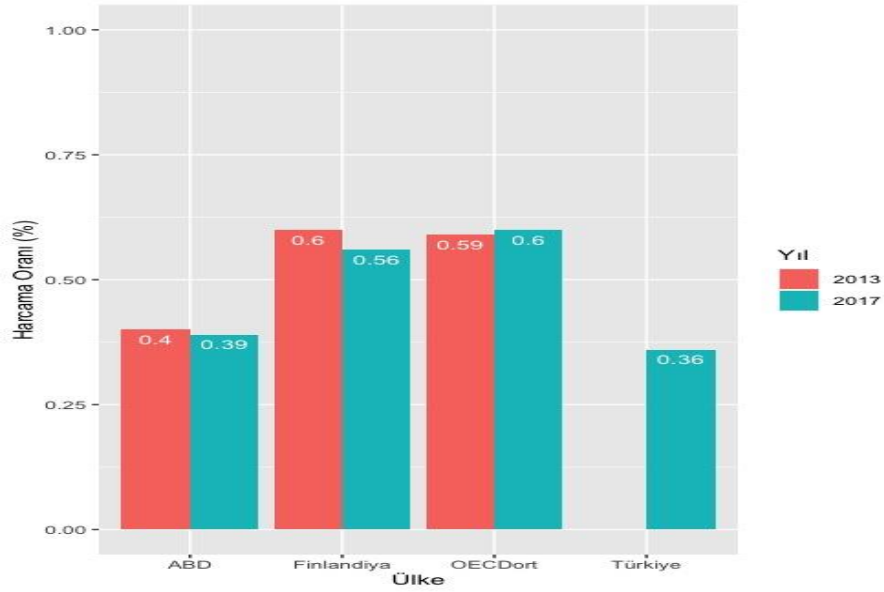
Şekil 5.1. 2020 OECD raporuna göre 3-5 yaş okullaşma oranları

2020 OECD raporuna göre 3-5 yaş okullaşma ortalaması 2005 yılı için %74.8, 2010 yılı için %80.68 ve 2018 yılı için %87.63'tür. OECD ülkeleri arasında 2005 yılından 2018 yılına kadar 3-5 yaş okullaşma oranında artış olduğu görülmektedir (Şekil 3). Türkiye 3-5 okullaşma oranının OECD ortalamasının altında olduğu belirlenmiştir. Finlandiya ve Türkiye'de ilerleyen yıllara göre okullaşma oranlarında artış görülmektedir. ABD'de ise yıllara göre okullaşma sayısının sabit kaldığı belirlenmiştir. Okullaşma oranının 2005 yılında ABD ve Finlandiya'da %60'ların üzerinde olduğu, Türkiye'nin ise %13.36 okullaşma oranı ile bu ülkelerin çok gerisinde kaldığı gözlemlenmiştir. 2010 yılı verilerine göre %26.99'luk okullaşma oranı ile ülkemiz ABD ve Finlandiya'nın yine çok gerisinde kalmıştır. 2018 yılında %42.83 okullaşma oranı ile Türkiye 2010 yılına göre büyük artış gösterse de halen ABD ve Finlandiya'nın çok gerisinde görülmektedir. 2018 yılında ABD'de okullaşma oranı %65.96, Finlandiya'da ise bu oran %82.31'dir. 2005-2018 yılları arası okullaşma oranının OECD ortalamasının da çok altında olduğu belirlenmiştir.



Şekil 5.2. OECD 2020 öğretmen-öğrenci oranı

OECD 2020 öğretmen-öğrenci oranı ortalaması 1:14.3'dir. Türkiye 1:17.82 öğretmen-öğrenci oranı ile OECD ortalamasının altında kalmaktadır. 1:9.37 öğretmen-öğrenci oranı ile Finlandiya OECD ortalamasının üzerindedir. ABD ise 1:12.29 öğretmen-öğrenci oranı ile OECD ortalamasına yakın ülkeler arasında yer almaktadır. Türkiye'nin, ABD ve Finlandiya ortalamasının gerisinde kaldığı görülmektedir (Şekil 4).



Şekil 5.3. OECD raporuna göre okul öncesi eğitime ayrılan pay

2013 yılına ait verisi bulunmayan Türkiye'nin okul öncesi eğitime ayırdığı harcama oranı Gayri Safi Milli Hasıla'nın %36'na karşılık gelmektedir (Şekil 5).

OECD'ye üye olan ülkelerin içinde okulöncesi eğitime ayrılan bütçenin OECD ortalamasının çok altında olduğu görülmektedir. Türkiye ile Finlandiya karşılaştırıldığında bir öğretmene en fazla öğrenci düşen ülke olduğu görülmektedir.

OECD verilerine göre Türkiye'de son dönemlerde okulöncesi eğitim kurumlarında sayısal artış görülmektedir. Ancak, OECD ortalamaları ile karşılaştırıldığında okullaşma oranı halen çok düşük görünmektedir. Finlandiya'da neredeyse tam katılımın sağlandığı okulöncesi eğitime katılım oranı Türkiye'de çok alt seviyelerde yer almaktadır. MEB 2015-2019 Stratejik Planı okulöncesi katılım oranını %92'ye çıkarmayı hedeflemiş olmasına rağmen verilere göre bu hedefe ulaşmış görünmemektedir.

## 6. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Üç farklı coğrafyada yer alan Türkiye, ABD ve Finlandiya'nın okul öncesi eğitim sistemlerinin incelendiği bu çalışmada; eğitimin amaç, politika ve ilkelerinin belirlenmesinde ülkelerin yönetim şeklinin etkili olduğu görülmektedir. ABD'de eyaletler, Finlandiya'da yerel yönetimlerin eğitim sisteminde hakim olması, buna karşılık Türk eğitim sisteminde katı bir merkeziyetçi yapının benimsenmesi bu araştırmayı farklı kılmaktadır.

Okul öncesi eğitimde okullaşma oranının çok yüksek olduğu Finlandiya'nın PISA sınavlarından elde ettiği başarı oldukça yüksektir. Okul öncesi eğitimin sonraki yıllardaki akademik başarıyı olumlu etkilediği gerçeğinden yola çıkılarak yapılan bu araştırmada Finlandiya okul öncesi eğitiminin seçilmesi bir tesadüf değildir. ABD erken çocukluk eğitimi sisteminde erken tanı ve erken müdahale yöntemleri en önemli politikalar arasında yer almaktadır. Okul öncesi okullaşma oranının neredeyse %100 olduğu ABD'de eğitimde eşit fırsatlar sağlama konusunda önemli adımlar atılmıştır.

Eğitim sistemlerinin dünya çapında isim yaptığı ABD ve Finlandiya okul öncesi eğitim sisteminin derinlemesine incelendiği bu araştırma, Türk okul öncesi eğitim sisteminin eksikliklerinin nedenlerini anlamamıza yardımcı olacağı düşünülmektedir. Farklı eğitim politikalarına sahip olan ülkelerin eğitim sisteminin birebir uyarlanması mümkün değildir. Ancak, bu çalışma özellikle Finlandiya gibi eğitimde başarılı olan ülkelerin eğitimdeki başarısının sırrının anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Eğitime büyük yatırımlar yapan ABD eğitimde dünya çapında istediği başarıyı elde edememektedir. Finlandiya gibi eğitimde başarılı olan bir ülke ABD gibi eğitime yüksek finansal kaynak ayırmadığı halde eğitimdeki başarısının sırrını neye borçludur? Bu çalışma ile ülkelerin eğitim sistemlerindeki başarılarının nedenlerinin anlaşılacağı ve bu doğrultuda Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik fikirler vereceği düşünülmektedir.

### 6.1. Öneriler

- Türkiye'de merkezi sınav yöntemi ile öğrenci alan eğitim fakültelerinde adayların mesleğe yatkınlığı test edilememektedir. Merkezi sınavın yanı sıra mülakat sisteminin de uygulandığı Finlandiya'da, öğrenciler mesleğe yatkınlık bakımından da çok yönlü olarak değerlendirilmektedir. Lisans eğitimi boyunca kendilerini mesleki anlamda

geliştirmeyen öğretmen adaylarının üniversite ile ilişkisi kesilmektedir. Türkiye’de öğretmen adayları eğitim fakültelerine kabul aşamasında ve lisans eğitimi boyunca mesleğe yatkınlığı bakımından değerlendirildikleri bir sistem bulunmamaktadır. Türkiye’de daha nitelikli öğretmen yetiştirilmesi amacıyla öğretmen adaylarının lisans eğitimi sürecinde mesleğe yatkınlık açısından daha etkili bir şekilde değerlendirildiği bir sistem oluşturulabilir.

- Eğitim fakültesine giriş şartlarında ve eğitim hayatlarında zorlu bir süreç geçiren öğretmenler mezuniyet sonrası rahatlıkla mesleğe atılabilmektedir. Nitelikli olarak mezun olan öğretmenlere güven oldukça fazladır. Buna karşın, Türkiye’de KPSS, ÖABT ve mülakat sınavına girerek mesleğe atanan öğretmenleri lisans eğitiminden sonra zorlu bir süreç beklemektedir. ABD öğretmen yetiştirme sisteminde ÖABT sınavına benzer bir sınav yapılmaktadır. Ancak, lisans mezunu sayısında yığılma olmamasından dolayı mezun olan öğretmen adayları rahatlıkla meslek hayatına atılabilmektedir. Türkiye’de ise lisans mezunu öğretmen sayısının fazla olması atanma şartlarını zorlaştırmaktadır. Eğitim fakültesi kontenjanları sınırlı tutularak ve öğretmen eğitim programlarının niteliği artırılarak yığılmanın önüne geçilmesi ve nitelikli öğretmenlerin lisans sonrasında değil, lisans eğitimi boyunca yetiştirilmesi sağlanabilir.
- 1970’li yıllarda eğitim sisteminin temellerini atan Finlandiya’da eğitim sistemindeki istikrar dikkat çekmektedir. Sistemde yapılan değişiklikler temel ilkelere bağlı kalarak yapılmaktadır. Türkiye’de eğitim sistemine yönelik sürekli yapılan değişiklikler ebeveynler, öğrenciler ve eğitimciler üzerinde stres oluşmasına sebep olmakta ve öğrenci performansını olumsuz yönde etkilemektedir. Türkiye’de bir an önce istikrarlı bir eğitim sistemi oluşturulmalıdır.
- Zorunlu eğitim yaşı ülkelere göre değişmektedir. ABD ve Finlandiya’nın zorunlu eğitim yaşı göz önünde bulundurulduğunda oturmuş bir sistemin olduğu görülmektedir. Türkiye’de ise zorunlu eğitime başlama yaşındaki karışıklık öğretmenleri, öğrencileri ve aileleri zor duruma düşürmektedir. Bu nedenle, zorunlu eğitim yaşının kafa karışıklığına neden olmayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca, ailelerin inisifiyatına bırakılan yaş sınırlaması bu konuda bilgisi olmayan ailelerin çocukları adına yanlış kararlar vermesine neden olmaktadır. Erken çocukluk eğitimi alması gereken yaş

aralığında öğrencilere ilköğretim programı uygulanması onları okuldan soğutacak ve ileriki akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyecektir.

- Eğitim ortamı göz önünde bulundurulduğunda albenisi yüksek binalarda ve ev ortamı gibi okullarda eğitim gören çocukların okulu sevme oranının oldukça yüksek olduğu bilinmektedir. Türkiye’de MEB’e bağlı anaokulları ve anasınıflarının daha estetik hale getirilmesi için kaynak ayrılmalıdır.
- Türkiye’de okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması gerekliliği gündeme gelmiştir. Ancak, halen zorunlu eğitim aşamasında yer almamaktadır. Dezavantajlı konumda bulunan çocukların eğitimdeki eşitsizlik açığını kapatmak açısından okul öncesi eğitimin bir an önce zorunlu eğitim kapsamına alınması gerekmektedir.
- Finlandiya’da öğretmenlerin çalışma saati yükünün az olması öğretmenlerin mesleki gelişimlerine zaman ayırabilmelerini sağlamaktadır. ABD’de okul yöneticileri öğretmenlerin durumuna göre hizmet içi programları ayarlamaktadır. Türkiye’de okul öncesi öğretmenleri göz önünde bulundurulduğunda iş yükünün fazla olması öğretmenlerin yıl boyunca mesleki gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Eğitim yılının başlamasından iki hafta önceki ve bitiminden iki hafta sonrası alınan hizmet içi eğitim süresi yetersiz kalmaktadır. Akademik yıl içerisinde okul yöneticilerinin mesleki gelişim faaliyetleri düzenlemelerine yönelik yasal düzenlemeler getirilebilir.
- Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin devlet güvenceli garanti iş olarak değerlendirilmesi meslek hayatına atıldıktan sonraki mesleki gelişimi olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bakımdan, lisans eğitiminde öğrencilere hayat boyu öğrenme becerileri kazandırılmalıdır.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin aileler tarafından desteklenmesi sağlanmalıdır. Materyallerin yeterli sayıda temini ve eğitim ortamının iyileştirilmesi bakımından aileler bilinçlendirilerek bağış yapılması teşvik edilmelidir.
- ABD’de NAEYC ve UNESCO’nun tanımı ile erken çocukluk eğitimi 0-8 yaş aralığını kapsamaktadır. Iowa State Üniversitesi Erken Çocukluk Eğitimi programı 0-8 yaş aralığını kapsamaktadır. Türkiye’de uygulanan öğretmen eğitim programınının 0-8 yaş

aralığını kapsayacak şekilde düzenlenmesi eğitim sisteminde mümkün gibi görünmese de sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmenlere okul öncesi eğitime yönelik ders sayısının artırılması ile anasınıfından ilköğretime geçen öğrencilerin eğitim sürecinde sınıf öğretmeni anasınıfı programı ile bütünlük sağlayacak şekilde öğretim stratejileri geliştirebilir.

- Türkiye’de uygulanan MEB Okul Öncesi Eğitim Programı öğretmenlere bir takım esneklik sağlasa da, etkinlik örneklerine çok fazla yer verilmesi öğretmenlerin yeni aktiviteler yaratmasına engel olmaktadır. Finlandiya eğitim programında yer alan birkaç örnek, öğretmenlerin yaratıcılığını kullanmasına imkan vermektedir. ABD’de program standartları doğrultusunda oluşturulan eğitim programlarında öğretmenler yaratıcılıklarını kullanmaktadır. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı daha az etkinlik örnekleri ile öğretmenleri araştırmaya ve yaratıcılığa teşvik edecek şekilde oluşturulmalıdır.
- ABD’de uygulanan Head Start programı 3-5 yaş grubu özel gereksinimli çocukların belirlenmesi ve erken müdahale yöntemlerinin uygulanması, ayrıca sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı çocuklar için erken çocukluk eğitiminde eşit imkanlar sağlanması açısından önemli bir programdır. Türkiye’de ise 3-5 yaş aralığını kapsayan ücretsiz bir EÇEB hizmeti bulunmamaktadır. Bu bakımdan, anaokulu yaş aralığının 4 yaştan 3 yaşa düşürülerek EÇEB hizmetinden ücretsiz faydalanabilen çocuk oranlarının yükseltilmesi önerilmektedir. Ayrıca, erken müdahale yöntemlerine yoğunlaşarak çocukların eşit şartlarda ilköğretime başlamaları sağlanmalıdır.
- Finlandiya’da uygulanan Educare modeli kapsamında aileler çocuklarını 9-10 aylıktan başlayarak EÇEB kurumuna kaydını yaptırabilmektedir. Belediyeler EÇEB hizmeti talep eden tüm ailelerin çocuklarına yer sağlamaktan sorumludur. Aileler EÇEB hizmet ücreti ödenmesinden gelir seviyesine göre sorumludur. Türkiye’de kamuya ait eğitim ve bakımın birleştirildiği bir EÇEB hizmeti modeli bulunmamaktadır. MEB’e bağlı anaokulları ve anasınıfları sadece eğitim hizmetlerini içermektedir. Türkiye’de kamuya ait yarım gün eğitim veren anaokullarının bakım hizmetleri ile birleştirilerek tam gün olarak uygulanması ailelere çocuk bakımı ve eğitimi konusunda destek sağlayacaktır.

- Türkiye’de okul öncesi öğretmenliği programında özel eğitime giriş dersi kapsamında özel eğitime gereksinim duyan çocuklar, özel eğitimde aile eğitimi ve kaynaştırma eğitimi kavramları öğretilmektedir. 5. yarıyıda “özel eğitime giriş” ve 6. yarıyıda “erken çocuklukta kaynaştırma” dersleri kapsamında özel eğitim derslerine yer verilmektedir. ABD Iowa State Üniversitesi öğretmen eğitimi programı 2. Yarıyıl “özel eğitim” 4. Yarıyıl “özel eğitim” 8. yarıyıl uygulama okulunda özel eğitimli çocuklarla çalışma, kaynaştırma ortamında uyarlama, olağan üstü öğrenci kavramları altında hemen her dönem özel gereksinimli çocuklara yönelik teori ve uygulama dersleri yer almaktadır. Unifed (birleşik) programından mezun olan adaylar, kaynaştırma sınıflarında özel gereksinimli çocuklarla çalışma becerileri elde etmektedir. Türkiye’de uygulanan eğitim programında özel eğitim dersi içeriği ve kredisi ABD’de uygulanan programın çok gerisinde kalmaktadır. Türkiye’de uygulanan eğitim programına özel eğitim dersinin kredisi ve kapsamı geliştirilerek uygulama ve teori kapsamın programa eklenmesi önerilmektedir. Öğretmen eğitimi programından mezun olan adaylar özel gereksinimli çocuklarla çalışma deneyimlerini lisans eğitiminde edinmeleri gerekmektedir.
- Okul öncesi eğitimde aile katılımı olmazsa olmaz unsurlardan biridir. Türkiye’de aile katılım stratejileri kapsamında OBADER kitapçığına bağımlı kalan öğretmenler ailelerle iletişime geçmekte yaratıcı fikirlerini kullanmada yetersiz kalmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin aile iletişiminde aileleri suçlayan bir yaklaşım benimsedikleri görülmektedir. Lisans eğitiminde aile katılımına ilişkin kavramda öğretmen adaylarına aileler ile iletişime geçmesi gereken kişilerin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sorumluluğu olduğu ve aileler ile iletişime geçme konusunda strateji ve yöntemler geliştirilmesi gerektiği bilinci sağlanmalıdır.
- OBADER kitapçığı incelendiğinde ailelerin okul öncesi eğitim sürecinde karar verme ve değerlendirme mekanizmasında yer almadıkları görülmektedir. ABD NAEYC standartları aileleri karar verme aşamasına dahil etmeyi teşvik etmektedir. Finlandiya’da ise karar ve değerlendirme mekanizmasında bulunan aileler eğitim sürecine üst seviyede katılım göstermektedir. Ülkelerin okul öncesi eğitimde aile katılımı incelendiğinde en düşük katılımın Türkiye’de olduğu belirlenmiştir. MEB okul öncesi eğitim programında ailelerin karar verme ve değerlendirme mekanizmasına dahil edilecek düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.



- Ülkelerin eğitim sistemi karşılaştırıldığında, Finlandiya'nın eğitimde tüm öğrencilere eşit fırsatlar sağlanması konusunda oldukça başarılı olduğu görülmektedir. Okullar arasında başarı seviyesi yok denecek kadar azdır. Ancak, ABD ve Türkiye bu konuda başarılı olamamıştır. Okulun bulunduğu bölgeye göre başarı seviyesinde büyük farklılıklar görülmektedir. Türkiye'de kırsal kesimde yaşayan çocukların okul öncesi eğitime ulaşmaları nerdeyse imkansız seviyededir. Türkiye'de bölgelere göre okul öncesi eğitime erişimde eşitliği sağlayacak acil önlemlerin alınmasına gerek duyulmaktadır.
- PISA sınavlarında başarılı olan Finlandiya'da okul öncesi ve EÇEB hizmetlerinden faydalanan öğrenci oranı oldukça yüksektir. PISA sınavlarında yüksek başarı elde etmiş Finlandiya okul öncesi eğitim sisteminin kapsamlı olarak araştırıldığı bu çalışma, Singapur ve Güney Kore gibi PISA sınavlarında başarılı olan ülkelerin okul öncesi eğitim sistemlerinin araştırılmasında bir yol gösterici olarak kullanılabilir.
- Finlandiya'da belediyelerin eğitim sisteminde önemli yetki ve sorumlulukları bulunmaktadır. Türkiye'de ise belediyeler eğitimden sorumlu değildir. Belediyelerin okul binası onarımı yetkisi bulunmakta ancak zorunluluğu bulunmamaktadır. Belediyelere bu konuda daha fazla sorumluluk verilerek okul yapma ve onarma konusunda proje çalışmaları yapmaları sağlanabilir.
- Finlandiya erken çocukluk eğitiminde farklı yaş gruplarının bir arada eğitim gördüğü bir ortam çocukların gelişimini olumlu yönde etkilerken okul binasının farklı yaş grupları için kullanılmasını da sağlamaktadır. Okul öncesi eğitimde okullaşma oranının düşük olduğu ülkemizde, uygun olan eğitim kurumları farklı yaş grupları için uygun hale getirilip bir binanın farklı yaş gruplarına hizmet edecek şekilde düzenlenerek okul öncesi eğitimden daha fazla sayıda çocuğun faydalanması sağlanabilir.
- Türkiye'de okul öncesi okullaşma oranı son yıllarda yükselmesine karşın hedeflenen %100 oranından halen uzak görünmektedir. Bu konuda belediyelere okul öncesi kurumu açma sorumluluğu verilebilir.
- Ülkelerin okul öncesi eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirme sistemleri incelendiğinde Türkiye ve ABD'de performansa dayalı bir sistemin olduğu görülmüştür. Buna karşın Finlandiya'da performansa dayalı bir sistem yerine BEP uygulanarak

bireysel ihtiyaçlara yoğunlaşılması çocukların gelişimi için olumlu sonuçlar sağlamaktadır. Türkiye’de somut değerlendirme araçlarının kullanılması gerekliliğinin yanı sıra her çocuğun farklı gelişim özellikleri bakımından her çocuk için BEP programının da uygulanması önerilmektedir.

- Ülkelerin okullaşma oranı karşılaştırıldığında ABD ve Finlandiya’da 3-4 yaş için okullaşma oranının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Türkiye’de ise son yıllara 5 yaş grubu için okullaşma oranı artmış olmasına rağmen halen oldukça düşüktür. Türkiye’de 5 yaş grubunun yanı sıra 3 ve 4 yaş okullaşma oranının artırılmasına yönelik önlemler alınmalıdır.
- Finlandiya’da belediyelerin sorumluluğunda olan EÇEB ve okul öncesi eğitim kurumları ailelerin gelir seviyesini dikkate almaksızın hizmet sağlamaktadır. 9-10 aylıktan başlayarak hizmet verilen EÇEB kurumlarından çalışan ve çalışmayan tüm aileler faydalanmaktadır. Türkiye’de yasalarda gerekli düzenlemeler yapılarak belediyelere EÇEB ve okul öncesi eğitim hizmetleri sağlamasına yönelik sorumluluklar verilebilir.
- ABD’de ilköğretim çatısı altında yer alan anasınıfları (kindergarten) ilköğretim aşaması ile bütünleşerek öğretmenlerin ve okul müdürlerinin kontrol etmesini kolaylaştırmadır ve anasınıfından ilköğretime geçiş sürecinde çocuklara daha yumuşak bir geçiş sağlamaktadır. Türkiye’de ABD’ye benzer bir şekilde ilköğretim bünyesine açılan anasınıfları aynı bahçe içerisinde farklı bir binada yer almaktadır. Dolayısıyla, okul öncesi eğitim kurumu ilköğretim aşamasından kopuk bir şekilde hizmet vermektedir. Türkiye’de zorunlu eğitim kapsamına alınması gereken anasınıflarının ilköğretim binası ile aynı çatı altında birleştirilerek ilköğretim aşaması ile bütünleşen bir ortam oluşturulması önerilmektedir.

## 7. KAYNAKLAR

- Abbasioglu, E. (2017). Japonya ve Finlandiya’da öğretmen yetiştirme ve atama sisteminin Türkiye ile karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Administration for Children & Families. (2019). Head start programs. <https://www.acf.hhs.gov/ohs/about/head-start> adresinden alındı
- Aksela, M., & Haatainen, O. (2019). Project-based learning (PBL) in practise: Active teachers' views of its' advantages and challenges. In Integrated Education for the Real-World 5th International STEM in Education Conference Post-Conference Proceedings (s. 9-16). Australia: Queensland University of Technology.
- Aksoy, E. (2013). A.B.D (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de öğretmen eğitimindeki dönüşümler (2000-2010). Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aktan, O., & Akkutay, Ü. (2014). OECD Ülkelerinde ve Türkiye’de okul öncesi eğitim. *Asian Journal of Instruction*, 2(1), 64-79.
- Aktemur Gürler, S. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilik algıları üzerine bir inceleme. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2012). *The exceptional child: inclusion in early childhood education (7 b.)*. Belmont, CA: Wadworth.
- Altaş, S. (2017). Snelman’ın “Beyaz Zambaklar Ülkesi” ile Türk devriminin aydınlanma yüzü: Bir karşılaştırma. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5:155-175.
- Altunay, E. (2019). Okulların finansman yönetimi açısından okul yöneticilerinin politik becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-14. doi:10.16986/HUJE.2019050204.
- American Council on Education. (2004). *Teacher education programs in the United States a guide*. Washington, DC.

- Anadolu Üniversitesi. (2020). Açıköğretim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, Program Profili. <https://abp.anadolu.edu.tr/tr/program/programProfili/1670/8/1> adresinden alındı
- Anasız, B. T., Ekinci, C. E., & Anasız, B. Y. (2018). Okul Öncesi Eğitime Katılımın Daha Sonraki Yıllardaki Akademik Başarıya Etkisi: TEOG Sınavları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2), 154-173.
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV]. (2020a). Farklı Program ve Yaklaşımlar. <https://www.acevokuloncesi.org/egitim-program/farkli-program-ve-yaklasimlar/farkli-program-ve-yaklasimlar/> adresinden alındı
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV]. (2020b). Okul Öncesi Eğitim Programı. <https://www.acevokuloncesi.org/egitim-program/okul-oncesi-egitim-programi/okul-oncesi-egitim-programi/> adresinden alındı
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV]. (2020c). Öğrenme Ortamı: Aile Katılımı. <https://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/aile-katilimi/aile-katilimi/> adresinden alındı
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV]. (2020d). Ne Yapıyoruz: Anne destek programı. <https://www.acev.org/ne-yapiyoruz/anne-babalar-icin/anne-destek-programi/> adresinden alındı
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV]. (2020e). Öğrenme Ortamı: Fiziksel Ortam. <https://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/fiziksel-ortam/fiziksel-ortam/> adresinden alındı
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV]. (2020f). Öğrenme Ortamı: Değerlendirme. <https://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/degerlendirme/degerlendirme/> adresinden alındı
- Ansari, A., & Gershoff, E. (2015). Parent involvement in head start and children's development: Indirect effects through parenting. *Journal of Marriage and Family*, 78(2), 562-579.
- Anupama, K. C. (2010). Early childhood education and care partnership in Finland. Lisans Tezi, Tampere University of Applied Sciences, Finlandiya.

- Aral, N., Kandır, A., & Yaşar, M. (2000). Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Arkan, A., & Öztürk, N. (2018). 2023 Eğitim vizyonu'nda erken çocukluk eğitimi. Seta Perspektif, 218, 1-6.
- Arslan, M. (2008). Günümüzde Montessori pedagojisi. Milli Eğitim, 177, 65–79.
- Ata, S., Deniz, A., & Akman, B. (2012). The physical environment factors in preschools in terms of environmental psychology: a review. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46, 2034 – 2039.
- Atay-Turhan, T., Koç, Y., & Işıksal, M. I. (2009). The new Turkish early childhood teacher education curriculum: A brief outlook. Asia Pacific Education Review, 10, 345-356.
- Atlı, S. (2013). Türkiye’de ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programları. Eğitimde Politika Analizi Dergisi, 2(2), 56-76.
- Aytekin, Ç. (2016). Individualized family service plan and its differences from individualized education program. International Journal of Advanced Research, 4, 2031-2036.
- Babaroğlu, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(3), 1313-1330.
- Bahat, İ. (2020). Türkiye Yükseköğretiminde Nitelik Sorunsalı: Nitelik Konusunda Devlet Üniversiteleri Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşleri. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bakken, L., Brown, N., & Downing, B. (2017). Early childhood education: The long-term benefits. Journal of Research in Childhood Education, 31(2), 256–269.
- Balcı, A. (2018). Karşılaştırmalı eğitim sistemleri (6 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bankstreet. (2020a). Bank Street: History. <https://www.bankstreet.edu/about-bank-street/history/> adresinden alındı
- Bankstreet. (2020b). Bank Street: History & Philosophy. <https://school.bankstreet.edu/about/why-bank-street-school-for-children/history-philosophy/> adresinden alındı

- Barcley, K., & Boone, E. (1996). *The parent difference: Uniting school, family, and community*. Arlington Heights, IL: IRI SkyLight.
- Barnett, W. S. (2004). *Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Educational Research.
- Barnett, W. S., & Masse, L. N. (2014). *Funding issues for early childhood care and education programs*. D. Cryer (Dü.) içinde, *Early childhood education and care in the USA*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Başaran, İ. E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Basic Education Act [Finland]. (2020). Basic Education Act [Finland]. (1998/2010). 628/1998 – Amendments up to 1136/2010. [www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf](http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf) adresinden alındı
- Basic Education. (2020). Finnish National Agency For Education: <https://www.oph.fi/en/education-system/basic-education> adresinden alındı
- Baydemir, G. (2009). *Türkiye’de okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme programlarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Bayhan, P., & Bencik, S. (2008). Bank Street yaklaşımının (gelişimsel etkileşim yaklaşımı) ilkeler, program ve eğitimci açısından incelenmesi. *Eğitim Ve Bilim Dergisi*, 33(149), 80-88.
- Belfield, C. R. (2006). *Financing early childhood care and education*. New York: CBCSE.
- Bellibaş, M. Ş., & Gedik, Ş. (2016). A comprehensive initiative for evaluating teacher performance: The case of Michigan (USA). *The Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 17(1), 113-130.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2016). *Early childhood policies and systems in eight countries*. Hamburg, Almanya: ECES.
- Bilaloğlu Günay, R. (2014). *Okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinliklerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve aile katılımı etkinliklerinin dilmatematik becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Bingham, A., & Abernathy, T. V. (2007). Promoting family-centered teaching: Can one course make a difference? *Spring*, 16(1), 37–60.
- Boser, U. (2012). *Race to the top: What have we learned from the states so far?* Washington, DC: Center for American Progress.
- Boydston, J. A. (2008). *The Early Works of John Dewey, 1882 - 1898: Early Essays, 1895-1898 (Cilt 5)*. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Buldu, M., & Yılmaz, A. (2005). Assessing the quality in different U.S. early childhood education programs. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 121-136.
- Butin, D., & Woolums, J. (2009). Early childhood center. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508012.pdf> adresinden alındı
- Çakmak, Ö. Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(20), 1-17.
- Camposano, J. . (2017). *Design of Product-Service Systems for Finnish Early Childhood Education and Care*. Master Thesis, Aalto University, School of Science.
- Cano, K. J., Cape, M. G., Cardosa, J. M., Miot, C., Pitogo, G. R., Quinio, C. M., & Merin, J. (2016). Parental involvement on pupils' performance: Epstein's framework. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 6(4), 143-150.
- Çelik, M., & Gündoğdu, K. (2007). Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 172-190.
- Çelik, N., & Daşcan, Ö. (2019). *Son Değişikliklerle Okul Öncesi Eğitim Programı ve Etkinlik Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chappel, J., & Szente, J. (2019). International teacher perspectives on quality in ECE: A case study. *International Journal of the Whole Child*, 4(2), 27-42.
- Claussen, D. (2017). *Project based learning in early childhood*. Yüksek Lisans Tezi, Northwestern College, Orange City.
- Coates, K. M. (1985). The education for all handicapped children act since 1975. *Marq. L. Rev*, 69, 51-81.
- Crossley, M., & Broadfoot, P. (1992). *Comparative and International Research in Education*:

- scope, problems and potential. *British Educational Research Journal*, 18(2), 99-112.
- Crowe, E. (2011). *Race to the Top and Teacher Preparation*. The Board Foundation Education.
- Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (2011). *Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems*. Washington DC: Alliance for Excellent Education and Stanford Center for opportunity Policy in Education.
- Deiner, P. L. (2010). *Inclusive early childhood education: development, resources, and practice*. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya (17 b.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demiriz, S., Ulutaş, İ., & Karadağ, A. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dikici Sığıtmaç, A., & Deretarla Gül, E. (2014). *Okul öncesinde özel eğitim (1 b., Cilt 17)*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Dilek, H. (2013). *2006 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi (Doktora tezi)*.
- Doğan, A. (2018). *Okul öncesi özel eğitim çocuklarına yönelik mobil uygulamaların görsel iletişim tasarımı açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi.
- Dorrel, A. (2020). *Ask the expert: Tips for successful parent-teacher conferences*. [http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article\\_view.aspx?ArticleID=526](http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=526) adresinden alındı
- DuCharme, C. C. (1993). *Historical roots of the project approach in the United States 1850-1930*. Anaheim, CA: the Annual Convention of the National Association for the Education of Young Children.
- Duncan, G. J. (2013). *Investing in preschool programs*. *Journal of Economic Perspectives*, 27(2), 110–132.



- Duran, M., & Taştekin, A. N. (2020). Finlandiya Erken Çocukluk Eğitimi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Ünivaersitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17(2), 600-624.
- Düşek, G., & Dönmez, B. (2012). Türkiye’de yayımlanan okul öncesi eğitim programları. Mesleki Bilimler Dergisi, 1(1), 68-75.
- Early Childhood Education. (2020, March 2). Wikipedia: [https://en.wikipedia.org/wiki/Early\\_childhood\\_education](https://en.wikipedia.org/wiki/Early_childhood_education) adresinden alındı
- Eces. (2021, Nisan). IEA International Early Childhood Education Study (ECES). <http://eces.iea.nl> adresinden alındı
- Educare. (2020a). Educare model. <https://www.educareschools.org/our-approach/educare-model/> adresinden alındı
- Educare. (2020b). New study shows that high-quality early education benefits disadvantaged infants and toddlers. <https://www.educareschools.org/new-study-shows-high-quality-early-education-benefits-disadvantaged-infants-toddlers/> adresinden alındı
- Education, I. D. (2021). Annual Condition of Education Report (PK-12). <https://educateiowa.gov/data-and-reporting/education-statistics/annual-condition-education-report-pk-12> adresinden alındı
- Edwards, S. (2005). Constructivism does not only happen in the individual: sociocultural theory and early childhood education. *Early Child Development and Care*, 175(1), 37-47.
- Eğmez, K. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Ekinci, A., & Bozan, S. (2019, 07 1). Zorunlu okul öncesi eğitime geçiş ile ilgili anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. 02 21, 2020 tarihinde <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.20xx.xx.xxxxx-xxxxxx> adresinden alındı
- Eklund, G. (2014). A research-based teacher education in Finland-A dilemma for the students. *Psychology Research*, 4(7), 567–578.
- Engin, A. O. (2018). Eğitim Felsefesi ve Hedefler. P. Oliva, W. R. Gordon, & P. D. Gündoğdu (Dü.) içinde, Program Geliştirme (I. b., s. 167-206). Ankara: Pegem Akademi.

- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Williams, K. J. (2010). *School, Family, and Community Partnerships Your Handbook for Action (Third Edition b.)*. CA: Corwin Press, Inc., A Sage Publications Company.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family and community partnerships. Your Handbook for Action (2 b.)*. Thousand Oak, California: Corwin Press.
- Erdem, A. R. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okulların Okulların Finansmanı*. INES Congres.
- Erdoğan, D. G., & Horzum, M. B. (2019). Öğretmen gelişim modeli öğretmen performansı üzerine değerlendirme. *Seta*.
- Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı Eğitim: Türk Eğitim Bilimleri Çalışmaları İçinde Önemsizmesi Gereken Bir Alan. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 1-14.
- Ergüden, N., Doğan, A., & Hastaoğlu, Z. Ş. (2020). Aile katılımının okul öncesi dönem çocuklarının benlik saygısı ve sosyal duygusal uyumu üzerindeki etkileri. *Nesne*, 8(17), 297-309.
- Ergün, M. (1985). Karşılaştırmalı eğitim. <https://mustafaergun.com.tr/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/kegitim-1.pdf> adresinden alındı
- Ergun, M., Oral, B., & Yazar, T. (2018). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz (Dün, bugün ve yarın)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Eroğlu, E., & Dikici Sığırtmaç, A. (2019). Finlandiya İsveç ve Norveç'te, okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocuklara sunulan kaynaştırma eğitimi uygulamaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1705–1712.
- Ersin. (2020). *Waldorf pedagogy: What is waldorf education*. <http://www.ersin.org/waldorf-pedagogy> adresinden alındı
- Ertuğrul, Ş. (2019). *Okul Öncesi Eğitim Programlarının Karşılaştırılması: Türkiye, Rusya ve Finlandiya*. Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eurydice Report. (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care Education and Training in Europe*.

- Eurydice. (2020a). Finland: Political, Social and Economic Background and Trends. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/political-social-and-economic-background-and-trends\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/political-social-and-economic-background-and-trends_en) adresinden alındı
- Eurydice. (2020b). Türkiye: Okul öncesi eğitim ve bakım. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-103\\_tr](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-103_tr) adresinden alındı
- Eurydice. (2020c). Finland: Main executive and legislative bodies. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/main-executive-and-legislative-bodies\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/main-executive-and-legislative-bodies_en) adresinden alındı
- Eurydice. (2020d). Finland: Early childhood education and care. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-25\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-25_en) adresinden alındı
- Eurydice. (2020e). Finland: Organisation and governance. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/organisation-and-governance\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/organisation-and-governance_en) adresinden alındı
- Eurydice. (2020f). Finland: Early childhood and school education funding. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-and-school-education-funding-25\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-and-school-education-funding-25_en) adresinden alındı
- Eurydice. (2020g). Finland: Single structure education (integrated primary and lower secondary education). [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/single-structure-education-integrated-primary-and-lower-secondary-education\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/single-structure-education-integrated-primary-and-lower-secondary-education_en) adresinden alındı
- Eurydice. (2020h). Finland: Teaching and learning in pre-primary education. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-pre-primary-education-1\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-pre-primary-education-1_en) adresinden alındı
- Eurydice. (2020i). Finland: Organisation of early childhood education and care. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-early-childhood-education-and-care-other-pre-primary-education\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-early-childhood-education-and-care-other-pre-primary-education_en) adresinden alındı

- Eurydice. (2020j). Türkiye: İlköğretim ve ortaöğretim okullarında özel eğitim uygulamaları. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-75\\_tr](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-75_tr) adresinden alındı
- Eurydice. (2020k). Türkiye: Öğretmenler ve eğitim personeli. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-99\\_tr](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-99_tr) adresinden alındı
- Eurydice. (2020l). Türkiye: Okul öncesi ve okul öğretmenlerinin hizmet koşulları. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-98\\_tr](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-98_tr) adresinden alındı
- Eurydice. (2020m). Türkiye: Okul öncesi ve okul öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimi. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-99\\_tr](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-99_tr) adresinden alındı
- Eurydice. (2020n). Finland: Initial education for teachers working in early childhood and school education. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-24\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-24_en) adresinden alındı
- Eurydice. (2020o). Finland: Conditions of service for teachers working in early childhood and school education. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-24\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-24_en) adresinden alındı
- Eurydice. (2021). Türkiye: Okul Öncesi Eğitimin Finansmanı. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-and-school-education-funding-103\\_tr](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-and-school-education-funding-103_tr) adresinden alındı
- Every Student Succeeds ACT (ESSA). (2020, February 21). US Department of Education: <https://www.ed.gov/essa?src=rn> adresinden alındı
- Fantuzzo, J., McWayne, C. C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467–480.

- Ferrara, M. M. (2017). Understanding family engagement through the focus of the national standards for family-school partnerships: Secondary preservice teachers' perspectives. *School Community Journal*, 27(2), 145–166.
- Finland Education Model. (2020, March 3). Council For Creative Education, Finland: <https://www.ccefinland.org/finland-education-model-c1yvm> adresinden alındı
- Finland, H. L. (tarih yok). Berlin: STAKES.
- Finnish National Agency for Education [FNAFE]. (2017). Finnish education in a nutshell. Ministry of Education and Culture. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finnish\\_education\\_in\\_a\\_nutshell.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finnish_education_in_a_nutshell.pdf) adresinden alındı
- Finnish National Agency For Education [FNAFE]. (2020). Basics of an early childhood education plan in a nutshell. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-pahkinankuoressa> adresinden alındı.
- Fisher, P., & Perryman, A. (2000). *A brief history: Bank street college of education*. New York: Bank Street College of Education.
- FNBoE. (2017). *National core curriculum for early childhood education and care 2016*. Helsinki: Juvenes Print-Suomen Yliopistopaino Oy.
- Fonsen, E., & Soukainen, U. (2019). Sustainable pedagogical leadership in Finnish early childhood education (ECE): An evaluation by ECE professionals. *Early Childhood Education Journal*, 48, 213-220.
- Frerichs Jr., E. F. (2008). *The Impact of No Child Left Behind (NCLB) on Parent Involvement in Selected East Tennessee Title I Schools: A Mixed Methods Study*. University of Tennessee. Tennessee: [https://trace.tennessee.edu/utk\\_graddiss/390](https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/390).
- Gayden-Hence, F. F. (2016). *The Relationship Between Early Childhood Education and Student Success*. <https://aquila.usm.edu/dissertations/360>.
- Gelişli, Y., & Yazıcı, E. (2012). Türkiye’de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarının Tarihsel Süreç İçerisinde Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-93.
- Gestwicki, C. (2000). *Home, school and community relations (4 b.)*. New York: Delmar Thomson Learning.

- Getao, F. N. (1996). *International Education Systems*. Nairobi: Lectern publications.
- Gillis, M., West, T. R., & Coleman, M. (2020). *Assessment in Early Childhood. Get Ready to Read: [getreadytoread.org/screening-tools/supportive-materials-for-elors/assessment-in-early-childhood](https://getreadytoread.org/screening-tools/supportive-materials-for-elors/assessment-in-early-childhood) adresinden alındı*
- Goffin, S. G., & Wilson, C. S. (2001). *Curriculum models and early childhood education: Appraising the relationship*. New York: Macmillan.
- Göktaş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Gomez, R. A., & Diken, İ. H. (2003). *Early Childhood Education and Special Education: Establishing and Strengthening Common Bonds for Inclusion*. *Boğaziçi University Journal of Education*, 20(1), 1-10.
- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. W. (2000). *Infant, toddlers, and caregivers*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Goodill, C. A. (2017). *An analysis of the educational systems in Finland and the United States: A case study*. Erişim adresi: [https://ecommons.udayton.edu/uhp\\_theses/118](https://ecommons.udayton.edu/uhp_theses/118).
- Gregory, R. J. (2007). *Psychological testing: History, principles, and applications*. *Psychological Testing and the Law* (5 b.). Pearson.
- Grierson, H. (2000, May). *Early childhood education and care policy in Finland*. <https://www.oecd.org/finland/2476019.pdf> adresinden alındı
- Güçlü, N., & Bayrakçı, M. (2004). *Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi ve hiçbir çocuğun eğitimsiz kalmaması reformu*. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 5(2), 51-64.
- Gül Güven, M. (2017). *Erken çocukluk eğitimde alan tasarımı ve tasarımı: Kültürler arası karşılaştırma*. *Elementary Education Online*, 16(4), 1732-1752.
- Gülçiçek, T., Tonga, F., & Tantekin Erden, F. (2019). *Examining Turkish early childhood education curriculum in terms of mainstream curriculum models*. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 77-106.



- Heikkilä, M., Ihalainen, S.-L., & Välimäki, A.-L. (2004). National curriculum guidelines on early childhood education and care in Finland. Helsinki: STAKES.
- Heinämäki, L. (2018). Early childhood education in Finland. Berlin: Stakes.
- Helm, J. H., & Katz, L. G. (2011). Young investigators: The project approach in the early years (2 b.). New York: Teacher's College Press.
- Helsinki. (2019). Helsinki's curriculum for early childhood education and care. Helsinki: Education Devison.
- Hendrick, J. (1998). Total learning developmental curriculum for the young child (Cilt 5). Ohio: Merrill.
- Hendrickson, K. A. (2012). Assessment in Finland: A Scholarly Reflection on One Country's Use of Formative, Summative, and Evaluative Practices. *Mid-Western Educational Researcher*, 25(1), 33-43.
- Hewitt, T. W. (2006). Understanding and shaping curriculum. What we teach and why. California: Sage Publications.
- HighScope. (2020a). Our Values. <https://highscope.org/who-we-are/our-values/> adresinden alındı
- Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2011). Family involvement and educator outreach in Head Start: Nature, extent, and contributions to early literacy skills. *The Elementary School Journal*, 111, 359-386.
- House, T. W. (2021). Race to the Top. <https://obamawhitehouse.archives.gov/issues/education/k-12/race-to-the-top> adresinden alındı
- Howard, S. (2005). The Beginnings of our Waldorf early childhood movement. Gateway's newsletter of the Waldorf Early Childhood Association of North America, 29, 21-24.
- Howard, S. (2006). What children need: The essentials of Waldorf early childhood education. Gateways newsletter of the Waldorf Early Childhood Association of North America, Erişim adresi: <https://www.iaswece.org/wp-content/uploads/2014/12/What-Children-Need.pdf>.
- Howe, N., Jacobs, E., & Fiorentino, L. M. (2000). *The Curriculum*. Vancouver, BC: UBC Press.



- Hu, A., & Ødegaard, E. E. (2019). Play and/or Learning: Comparative Analysis of Dominant Concepts in National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education in Norway, Finland, China, and Hong Kong. A. Wiseman (Dü.) içinde, *Annual Review of Comparative and International Education 2018 (International Perspectives on Education and Society (Cilt 37, s. 207-224)*. Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Huntsinger, C. S., & Jose, P. E. (2009). Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 398–410.
- Iaswece. (2019). What is Waldorf Early Childhood Education? <https://iaswece.org/waldorf-education/what-is-waldorf-education/> adresinden alındı
- İliman Püsküllüoğlu, E., & Hoşgörür, V. (2017). Türkiye’de 2010-2016 Yılları Arasında Yapılan Karşılaştırmalı Eğitim Lisansüstü Tezlerinin Değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 46-61.
- İlyas, İ. E., Coşkun, İ., & Toklucu, D. (2017). Türkiye'de aday öğretmen yetiştirme modeli izleme ve değerlendirme. İstanbul: SETA.
- Iowa Board of Educational Examiners, I. (2020). License and authorization information. <https://boee.iowa.gov/license-types-and-applications/license-and-authorization-information> adresinden alındı
- Iowa Department of Education. (2020c). The Iowa Model Educator Evaluation System. <https://educateiowa.gov/sites/files/ed/documents/IaMEES.pdf> adresinden alındı
- Iowa Department of Education. (2012). Teaching standards and teacher evaluation task force. Final Report, Des Moines, IA.
- Iowa Department of Education. (2016). Iowa quality preschool program standards report: Revisions and recommendations. Iowa Department of Education.
- Iowa Department of Education. (2019). Legislative report early childhood assessment. Des Moines, IA: Iowa Department of Education. [https://educateiowa.gov/sites/files/ed/documents/Early%20Childhood%20Assessment%20Legislative%20Report%202019\\_0.pdf](https://educateiowa.gov/sites/files/ed/documents/Early%20Childhood%20Assessment%20Legislative%20Report%202019_0.pdf) adresinden alındı

- Iowa Department of Education. (2020a). Special Education Public Reporting. <https://educateiowa.gov/pk-12/special-education/special-education-public-reporting> adresinden alındı
- Iowa Department of Education. (2020b). Early Childhood Standards. [https://educateiowa.gov/pk-12/early-childhood/early-childhood-standards#Iowa\\_Early\\_Learning\\_Standards\\_IELS](https://educateiowa.gov/pk-12/early-childhood/early-childhood-standards#Iowa_Early_Learning_Standards_IELS) adresinden alındı
- Iowa Department of Education. (2020d). Required student Assessments.
- Iowa State Üniversitesi. (2020b). Early childhood education – unified. [https://catalog.iastate.edu/collegeofhumansciences/earlychildhood\\_education/earlychildhood\\_education.pdf](https://catalog.iastate.edu/collegeofhumansciences/earlychildhood_education/earlychildhood_education.pdf) adresinden alındı
- Iowa State University. (2020a). Early childcare education and programming. <https://online.hs.iastate.edu/early-childcare-programming> adresinden alındı
- Iowa State University. (2020c). Early childhood education. <https://www.hdfs.hs.iastate.edu/find-majors/early-childhood-education/> adresinden alındı
- Iowa, E. C. (2012). Iowa early learning standards. [https://earlychildhood.iowa.gov/sites/default/files/documents/2019/01/final\\_iels\\_12.5.2018\\_full\\_version.pdf](https://earlychildhood.iowa.gov/sites/default/files/documents/2019/01/final_iels_12.5.2018_full_version.pdf) adresinden alındı
- Iowa, E. C. (2021). The Early Childhood Development State System. <https://earlychildhood.iowa.gov/systems/state-system>
- Iowa, E. C. (2021a). Iowa Local Area Early Childhood Development Systems. <https://earlychildhood.iowa.gov/systems/local-system>.
- Iowa, E. C. (2021b). Early Childhood Iowa School Ready Funds, Family Support & Parent Education Tool FF. [https://earlychildhood.iowa.gov/sites/default/files/documents/2020-12/tool\\_ff\\_nov\\_6\\_2020\\_version.docx.pdf](https://earlychildhood.iowa.gov/sites/default/files/documents/2020-12/tool_ff_nov_6_2020_version.docx.pdf).
- Iowa, E. C. (2021c). Resources & Support for Parents of Young Children in Iowa. <https://earlychildhood.iowa.gov/parents-and-families>.
- Işık, N. E. (2015). Öğretmenlerin 2013 okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri ve programı kullanma durumları. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706–742.
- K12academics. (2020). Methods of preschool education. <https://www.k12academics.com/systems-formal-education/preschool-education/methods-preschool-education>.  
adresinden alındı
- Kamerman, S. B., & Gatenio, S. (2003). Overview of the current policy context. D. Debby Cryer, & R. M. Clifford (Dü) içinde, *Early childhood education and care in the USA*. Baltimore, MD: P.H. Brookes.
- Kamerman, S. B., & Gaternio Gabel, S. (2007). Early childhood education and care in the United States: An overview of the current policy picture. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 1(1), 23–34.
- Kan, A. (2007). Portfolyo değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 133-144.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Kandır, A., Özbey, S., & İnal, G. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını planlama ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 373-387.
- Kangas, J., Harju-Luukkainen, H., Brotherus, A., Kuusisto, A., & Gearon, L. (2019). Playing to Learn in Finland: Early childhood Curricular and Operational Context. S. Garvis, & S. Phillipson (Dü) içinde, *Policification of Early Childhood Education and Care: Early Childhood Education in the 21st Century (Cilt III, s. 71-85)*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Karila, K. (2012). A nordic perspective on early childhood education and care policy. *European Journal of Education*, 47(4), 484–595.
- Karp, N. (2003). *Early Childhood Education and Care in the USA*. (C. a. Clifford, Dü.) Brookes Publishing C Inc.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2000). *Engaging children's minds: The project approach (2 b.)*. Stamford: CT Ablex.

- Kavak, Ş. (2015). Türkiye ve Almanya'daki okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi.
- Keskin, B. (2015). Reggio Emilia Yaklaşımına Genel Bir Bakış. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 13, 95-106.
- KidsHealth. (2020). Parent-Teacher Conferences: Tips for Teachers. <https://kidshealth.org/en/parents/parent-conferences.html> adresinden alındı
- Kılıçkaya, A., & Zelyurt, H. (2015). Okul öncesi programlarında özel gereksinimli bireylerin yer alma durumlarının incelenmesi (1989-2013). Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 4, 200–211.
- King, E. (1979). Other Schools and Ours Comparative Studies For Today. London: Holt.
- King, K. V., & Zucker, S. (2005). Curriculum Narrowing. Harcourt Policy Report.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.
- Koca, C., & Ünal, F. (2019). The Opinions on Some Educational Concepts of Administrator, teachers and parents in a Waldorf preschool in Turkey. 20(2), 534-554.
- Koçak, S., & Kavak, Y. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen atama esasları ve kaynak yükseköğretim programlarıyla ilgili gelişmeler. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(4), 157-170.
- Koçer, H., & Meral, S. (2014). High scope programı. Z. F. Temel (Dü.) içinde, Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşımlar. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Konan N., Çtin, R. B., & Bozanoğlu, B. (2018). PISA'da başarılı olan ülkelerin eğitim finansmanının analizi. Bilimsel Eğitim Araştırmaları, <http://dergipark.gov.tr/ses>.
- Köyceğiz, M., Ağaçdan, M., Akaydın, D., Yorgun, E., & Tezel Şahin, F. (2016). Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programlarında aile katılımının dünü ve bugünü. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(45), 619–625.
- Krogh, S. L., & Slentz, K. L. (2001). The early childhood curriculum. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Krogh, S., & Slentz, K. (2001). *The early childhood curriculum*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kubanç, Y. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki durumunun incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 675-688.
- Kuenzi, J. J. (2018). *Teacher Preparation Policies and Issues in the Higher Education Act*. Congressional Research Service.
- Kumpulainen, K. (2018, 10 5). Respecting children and families.. A case study of the Finnish early childhood education and care system. 2020 tarihinde Respecting Children and Families: <http://ncee.org/wp-content/uploads/2019/03/EA-Finland-Case-Study-022819.pdf> adresinden alındı
- Kumpulainen, K., & Lankinen, T. (2011). *Striving for Educational Equity and Excellence: Evaluation and Assessment in Finnish Basic Education*. H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Dü) içinde, *The Miracle of Education or Persistent Work for Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kuru Çetin, S., Korkmaz, S. P., & Öner, N. S. (2017, Aralık). Karşılaştırmalı Eğitim Alanında 15 Yılda Yapılan Çalışmaların Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 28-40.
- Laanements, U., & Kalames Ruubel, K. (2013). The Taba-Tyker Rationales. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 9(2), 1-12.
- Lauwerys, J. A., Varış, F., & Neff, K. (1979). *Mukayeseli Eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Lavonen, J. (2020). *Curriculum and Teacher Education Reforms in Finland That Support the Development of Competences for the Twenty-First Century*. F. M. Reimers (Dü.) içinde, *Audacious Education Purposes How Governments Transform the Goals of Education Systems*. Switzerland: Springer, Cham.

- Lavonen, J. (2020). Curriculum and Teacher Education Reforms in Finland That Support the Development of Competences for the Twenty-First Century. F. M. Reimers içinde, Audacious Education Purposes How Governments Transform the Goals of Education Systems (s. 65-80). Switzerland: Springer Open.
- Lee, A. M. (2020, March 6). Every student succeeds act (ESSA): What you need to know. Understood: <https://www.understood.org/en/school-learning/your-childs-rights/basics-about-childs-rights/every-student-succeeds-act-essa-what-you-need-to-know> adresinden alındı
- Lewis, D. (2020). Federal education policy over the years. ACT: <https://www.act.org/content/act/en/products-and-services/the-act-educator/states-and-districts/federal-education-policy-history.html> adresinden alındı
- Mallory, T. (1989). Montessori ve çocuğunuz, ana-babanın el kitabı. (F. Gülten, & C. Öztaş, Çev.) Ankara: Hatiboglu Yayınevi.
- Matthews, E., & Lippman, P. C. (2016). The physical environment of early childhood centers: A case study in the use of break-out spaces. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, 7(2), 2774-2781.
- Maxwell, K. L., Lim, C.-I., & Early, D. M. (2006). Early childhood teacher preparation programs in the United States. National Report, The University of North Carolina, FPG Child Development Institute, Chapel Hill, NC.
- Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (1999). Parent Involvement in Early Intervention for Disadvantaged Children: Does It Matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-402.
- Millar, J. (2004). Systematic Reviews for Policy Analysis. S. Becker, & A. Byrman (Dü) içinde, *Understanding Research for Social Policy and Practice: Themes, Methods and Approaches*. Bristol: Policy Press.
- Miller, S. (2010). *EDUCARE: Re-Envisioning Education Beginning at Birth*. Washington, DC: Council of Chief State Shool Officers.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (2020, March 4). [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_11/08144011\\_KANUN.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf) adresinden alındı

- Ministry of Education and Culture. (2020). <https://minedu.fi/en/frontpage> adresinden alındı
- Mitchell, S., Foulger, T., Wetzel, K., & Rathkey, C. (2008). The Negotiated project approach: Project-based learning without leaving the standards behind. *Early Childhood Education Journal*, 36(4), 339-346.
- Morrisson, G. S. (2003). *Fundamentals of early childhood education*. Columbus, Ohio: Upper Saddle River.
- Naeyc. (2019). Principles of Effective Family Engagement. <https://www.naeyc.org/resources/topics/family-engagement/principles> adresinden alındı
- Naeyc. (2020). The 10 NAEYC program standards. <https://www.naeyc.org/our-work/families/10-naeyc-program-standards> adresinden alındı
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. (2009). Developmentally Appropriate Practice NAEYC Position Statement in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf> adresinden alındı
- National Board of Education. (1999). *A framework for evaluating educational outcomes In Finland*. Helsinki: Yliopistopaino.
- National Center for Education Statistics [NCES]. (2019). Study of the Title I, Part A Grant Program Mathematical Formulas. <https://nces.ed.gov/pubs2019/titlei/summary.asp> adresinden alındı
- National Education Association. (2020). IDEA / Special Education. <http://www.nea.org/home/16348.htm> adresinden alındı
- National PTA. (2020). Successful family-School partnerships. <https://www.pta.org/home/run-your-pta/National-Standards-for-Family-School-Partnerships> adresinden alındı
- New York State Archives. (2009). Federal Education Policy and the States. 1945-2009: A Brief Synopsis. [http://www.archives.nysed.gov/common/archives/files/ed\\_background\\_overview\\_essay.pdf](http://www.archives.nysed.gov/common/archives/files/ed_background_overview_essay.pdf).

- New, R. S. (2007). Reggio Emilia as cultural activity theory in practice. *Theory Into Practice*, 46(1), 5-13.
- Ng, J., & Nyland, B. (2020). Conclusion and Implications (Cilt 32). (N. B. In: Ng J., Dü.) Springer, Cham.
- Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 279-294.
- Noah, H. J., & Eckstein, M. A. (1969). *Toward a Science of Comparative Education*. London: Macmillan.
- Notari-Syverson, A., & Losardo, A. (2004). What Assessment Means to Early Childhood Educators. *Exchange: The Early Childhood Leaders' Magazine*, 159, 72-75.
- Oecd Country Note. (2000). *Early childhood education and care policy in the United States of America*.
- Oecd Country Note. (2001). *Early childhood education and care policy in Finland*.
- Oecd. (2011). *Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States*. OECD.
- Oecd. (2015). *Education Policy Outlook Finland: Finland*. <http://www.oecd.org/education/highlightsfinland.htm#:~:text=Finland%20has%20nine%20years%20of,both%20lead%20to%20tertiary%20education> adresinden alındı
- Oecd. (2018). *PISA 2018 results*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>.
- Oecd. (2018a). *Enrolment rate in early childhood education*. <https://data.oecd.org/students/enrolment-rate-in-early-childhood-education.htm>.
- Oğuz, V., & Akyol, K. (2006). Çocuk Eğitiminde Montessori Yaklaşımı. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 243-256.
- Oğuzkan, S., & Oral, G. (2002). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A. (1990). Türkiye'de okul öncesi eğitim. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 151-160.



- Oliva, P. F., & Gordon, W. R. (2018). K. Gündoğdu (Dü.) içinde, Program Geliştirme (8 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Onnismaa, E. L., & Kalliala, M. (2010). Finnish ECEC policy: interpretations, implementations and implications. *Early Years*, 30(3), 267–277.
- OÖKSY. (2009). 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı ve okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Orem, R. C. (1970). *Montessori, her method and the movement*. New York: Capricorn Books.
- OSPI. (2020). What Is Special Education?. <https://www.k12.wa.us/student-success/special-education/guidance-families-special-education-washington-state/what-special> adresinden alındı
- Özdemir, A. (2017). Bütün öğrencilerin okulu Finlandiya okulları. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 59-91.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). Resmi Gazete (Sayı: 30471). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden alındı
- Özen, F. (2018). Okul öncesi öğretmenleri aile katılım çalışmalarına yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. Tezsiz Yüksek Lisans Dönem Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özkan, F. (2015). Okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine yönelik aile-öğretmen görüş ve beklentilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Özkubat, U. S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Journal of Educational Science*, 4(2), 58-66.
- Özlen Demircan, H., & Olgan, R. (2011). Assessment in early childhood education: Commonly used curriculum models and Turkish curriculum. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 1(3), 16-22.
- Paksuniemi, M. (2013). *The historical background of school system and teacher image in Finland*. New York: Peter Lang GmbH.
- Parker, A., & Neuharth-Pritchett, S. (2006). Developmentally appropriate practice in kindergarten: Factors shaping teacher beliefs and practice. *Journal of Research in Childhood Education*, 21, 65-78.

- Parker, E., Diffey, L., & Atchison, B. (2018). How state fund pre-K: A primer for policymakers. Education Commission of The States.
- Partelow, L., Brown, C., Shapiro, S., & Johnson, S. (2018, March 28). 7 great education policy ideas for progressives in 2018. Center for America Progress: <https://www.americanprogress.org/issues/education-k-12/reports/2018/03/28/448156/7-great-education-policy-ideas-progressives-2018/> adresinden alındı
- Pearson, E., & Degotardi, S. (2009). Education for sustainable development in early childhood education A global solution to local concerns? *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 97–111.
- Perry, C., & Wilson, J. (2015). Special Education Needs in Finland. *Northern Ireland Assembly*, 9(15), 213-215.
- Piaget, J. (1976). *Piaget's theory*. Berlin: Springer.
- Pölkki Pirjo, L., & Vornanen, R. H. (2016). Role and success of Finnish early childhood education and care in supporting child welfare clients: Perspectives from parents and professionals. *Early Childhood Education*, 44, 581–594.
- Pollack, E. (2020). Kandel, Isaac Leon (1881-1965). The KPI Institute: <https://www.performancemagazine.org/thinkers-on-education/kandel-isaac-leon-1881-1965-2/> adresinden alındı
- Powell, D. R. (1989). *Families and early childhood programs*. Washington: NAEYC.
- Poyraz, H., & Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- PreSchool Teacher. (20202). What is early childhood education? <https://www.preschoolteacher.org/what-is-early-childhood-education/> adresinden alındı

- Rajala, A., & Lipponen, L. (2018). Early childhood education and care in Finland: Compassion in narrations of early childhood education student teachers. S. Garvis, S. Phillipson, & H. Harju-Luukkainen (Dü) içinde, *International perspectives on early childhood education and care: Early childhood education in the 21st century* (Cilt 1, s. 64-75). Routledge, New York.
- Ramazan, O., Arslan Çiftçi, H., & Tezel, M. (2018). Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumunun belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 213-233.
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53(2), 109-120.
- Rothstein, R., & Jacobsen, R. (2006). The goals of education. *Phi Delta Kappan*, 88(4), 264-272.
- Sabırlı Özışıklı, I. (2008). A study of parental involvement in the Boğaziçi University Preschool Center. Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, F. (2012). Üstün yetenekli bireylerin belirlenmesi konusunda bir bilgi testi geliştirme çalışması. 3. Türkiye Üstün Yetenekliler Kongresi. Ankara.
- Şahin, F. T., & Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarında aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Saklan, E. (2011). Türkiye’de okul öncesi eğitim politikaları, finansmanı ve uygulamaya ilişkin görüşler (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Saklan, E., & Erginer, A. (2016). Türkiye’de okul öncesi eğitime ilişkin politika ve finansman uygulamaları. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 15-44.
- Saleh, M. (2020, July 25). Your Child’s Rights: 6 Principles of IDEA. <https://www.smartkidswithld.org/getting-help/know-your-childs-rights/your-childs-rights-6-principles-of-idea/> adresinden alındı

- Salminen, J. (2017). Early childhood education and care system in Finland. *Nauki O Wychowanu, Studia Interdyscyplinarne Numer*, 2(5), 135-154.
- Şanal, M. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı ve 2012 değişikliklerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi*, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Sandall, S. R., & Schwartz, I. S. (2008). *Building blocks for teaching preschoolers with special needs*. Maryland: Paul H Brookes.
- Sarıçam, H., & Halmatov, M. (2012). Okul öncesi eğitime devam eden ve etmeyen 6 yaş çocukların ahlaki ve sosyal kural algılamalarının karşılaştırılması. *Akademik Bakış Dergisi*, 33, 1-15.
- Sazak Pınar, E. (2006). Dünyada ve Türkiye’de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları. *Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 71-83.
- Schilder, D. (2016). *Early childhood teacher education policies: Research review and state trends*. New Brunswick, NJ: Center on Enhancing Early Learning Outcomes.
- Schilder, D., & Carolan, M. E. (2014). *State of the states policy snapshot: State early childhood assessment policies*. New Brunswick, NJ: Center on Enhancing Early Learning Outcomes.
- Schweinhart, L. (2016). *Outcomes of the High/Scope Perry Preschool Study and Michigan School Readiness Program (Ed.). (2016). (3rd ed.). T. Z. Fulya (Dü.) içinde, Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar (3 b.)*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlilikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Seven, S. (2016). *Okul öncesi eğitime giriş (Cilt 2)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sewell, T. (2012). Are we adequately preparing teachers to partner with families? *Early Childhood Education Journal*, 40, 259–263.
- Sikandar, A. (2015). John Dewey and His Philosophy of Education. *Journal of education and Educational Development*, 2(2), 191-201.

- Siraj-Blatchford, J., & Samuelsson, I. (2015). Education for sustainable development in early childhood care and education: A UNESCO background paper. doi: 10.13140/RG.2.1.3197.2564.
- Slipp, K. (2017). The Image of a Child and the Reggio Emilia Philosophy. Lisans Projesi.
- Sönmez, V. (1981). Eğitimde hedef yazma. Ankara: MEB Test Geliştirme Yayınları.
- Soukainen, U. (2018). The curriculum process - case Turku in Finland. i.e.: inquiry in education, 10(1), 1-14.
- Stabback, P. (2016). Current and critical issues in curriculum and learning: What makes a quality curriculum? (Report No. 2). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975> adresinden alındı
- Statistics Finland. (2019). Pre-primary and comprehensive school education 2019. [http://www.stat.fi/til/pop/2019/pop\\_2019\\_2019-11-14\\_en.pdf](http://www.stat.fi/til/pop/2019/pop_2019_2019-11-14_en.pdf) adresinden alındı
- Stein, K., & Soderman, W. (1998). Guiding children's social development. New York: Delmar Publishers.
- Stewart, V., & Kagan, S. L. (2005). Conclusion a new world view: Education in a global era. Phi Delta Kappan, 87(3), 241-245.
- Stoudt, A. (2020). The Reggio Emilia approach. Teachers: <https://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/reggio-emilia-approach/> adresinden alındı
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği. Mevzuat Bankası.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2011). Çocuk gelişimi ve eğitimi özel eğitimde temel ilkeler. Ankara.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). Okul öncesi eğitimi programı. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2014). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. Ankara.

- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). Eğitim yapıları asgari tasarım standartları kılavuzu. Ankara: İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016). Aday öğretmen yetiştirme programı. [https://mus.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_02/25020621\\_adayretmenyetitirmesreci.pdf](https://mus.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_02/25020621_adayretmenyetitirmesreci.pdf).
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016a). Çocuk gelişimi ve eğitimi okul öncesi eğitim programı. Ankara.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu belgesi. [http://2023vizyonu.Meb.gov.tr/doc/2023\\_Egitim\\_Vizyonu](http://2023vizyonu.Meb.gov.tr/doc/2023_Egitim_Vizyonu).
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER), Ankara: Meb, Unicef.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB]. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı. Ankara: [http://www.meb.gov.tr/stratejik\\_plan/](http://www.meb.gov.tr/stratejik_plan/).
- Taş, I. D., & Bıkmaz, F. (2019). Bir öğretmen değerlendirme modeli önerisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(3), 575-593.
- Temel, Z. F. (2016). Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar (3 b.). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Thayer-Bacon, B. (2012). Maria Montessori, John Dewey, and William H. Kilpatrick. E&C/Education and Culture, 28(1), 3-20.
- The Education Commission of The States [ECS]. (2018). 50-State comparison: What is the compulsory school age? <http://ecs.force.com/mbdata/MBQuest2RTanw?rep=KK3Q1801> adresinden alındı
- The Legatum Prosperity Index. (2020). Legatum Institute Foundation. <https://www.prosperity.com/rankings> adresinden alındı
- The Princeton Review. (2020). What is the SAT? <https://www.princetonreview.com/college/sat-information> adresinden alındı

- The Targets. (2020). The Global Goals For Sustainable Development: <https://www.globalgoals.org/4-quality-education> adresinden alındı
- Toran, M., & Ö. Z. (2018). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı: Öğretmenler Ne Düşünüyor, Ne Yapıyor? Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 6(3), 229-245.
- Tükel, A. (2017). 2013 okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi.
- Tuncer, B. (2015). Okul Öncesi Eğitimdeki Çağdaş Yaklaşımların İncelenmesi ve MEB Okul Öncesi Programlarıyla Karşılaştırılması. IJOFE, 1(2), 39-58.
- Türkoğlu, A. (1985). Fransa, İsveç ve Romanya Eğitim Sistemleri. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Basımevi.
- Türkoğlu, A. (1998). Karşılaştırmalı eğitim "Dünya ülkelerinden örneklerle". Adana: Baki Kitap Evi.
- U.S. Department of Education [USDE]. (2020a). Early Childhood Education. <https://www2.ed.gov/parents/earlychild/ready/resources.html> adresinden alındı
- U.S. Department of Education [USDE]. (2020b). Even Start: Program Description. <https://www2.ed.gov/programs/evenstartformula/index.html> adresinden alındı
- U.S. Department of Education [USDE]. (2020c). Thirty-five Years of Progress in Educating Children With Disabilities Through IDEA. [https://www2.ed.gov/about/offices/list/opers/idea35/history/index\\_pg10.html](https://www2.ed.gov/about/offices/list/opers/idea35/history/index_pg10.html) adresinden alındı
- Ucus, S., Acar, I. H., & Raikes, H. (2107). A new model in early childhood education in the United States: EDUCARE. The International Journal of Research in Teacher Education, 8(1), 45-57.
- Ulrich, C. (2016). John Dewey and the project-based learning: landmarks for nowadays Romanian education. Journal of Educational Sciences & Psychology, 6, 54–60.
- Uludüz, H. (2016). Finlandiya ve Türkiye temel eğitim sistemine karşılaştırmalı bir yaklaşım. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Unesco and UNICEF. (2012). Early childhood care and education. Bangkok. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217145> adresinden alındı

- Unesco. (2003). Human Rights Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131836> adresinden alındı
- Unesco. (2011). Special needs education. <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/special-needs-education> adresinden alındı
- Unesco. (2020). Early childhood care and education. <https://en.unesco.org/themes/early-childhood-care-and-education> adresinden alındı
- Unicef. (2013). Early childhood: Why early childhood development? [https://www.unicef.org/earlychildhood/index\\_40748.html](https://www.unicef.org/earlychildhood/index_40748.html) adresinden alındı
- Unicef. (2019). Every child learns UNICEF education strategy 2019–2030. New York: Unicef.
- University of Eastern Finland. (2020). Early childhood education teacher. <https://www.uef.fi/fi/koulutus/varhaiskasvatuksen-opettaja> adresinden alındı
- Ural, O. (2010). Dünden bugüne aile eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ural, O., & Ramazan, M. O. (2007). Türkiye'de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. S. Özdemir, H. Bacanlı, & M. Sözer (Dü) içinde, Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. Türk Eğitim Derneği.
- Urban, M., Cardini, A., & Florez Romero, R. (2018). It takes more than a village. Effective Early Childhood Development, Education and Care services require competent systems. [https://www.g20-insights.org/wp-content/uploads/2018/07/TF-1-It-takesmore-than-a-village\\_final\\_with-template.pdf](https://www.g20-insights.org/wp-content/uploads/2018/07/TF-1-It-takesmore-than-a-village_final_with-template.pdf) adresinden alındı
- Utah Education Network [UEN]. (2020). Assessment in the early childhood classroom. <https://www.uen.org/k-2educator/assessment.shtml> adresinden alındı
- UTU. (2020). Bachelor of Arts (Education). <https://opas.peppi.utu.fi/en/programme/15309?period=2020-2022> adresinden alındı
- Uusiautti, S., & Määttä, K. (2012). The successful combination of work and family in Finland: The ability to compromise as the key factor. *Journal of Comparative Family Studies*, 43(2), 151-163.



- Uusimäki, L., Yngvesson, T. E., Garvis, S., & Harju-Luukkainen, H. (2019). Parental involvement in ECEC in Finland and in Sweden. S. Garvis, H. Harju-Luukkainen, S. Sheridan, & P. Williams (Dü) içinde, *Nordic Families, Children and Early Childhood Education. Studies in Childhood and Youth*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Uyanık Balat, G. (2016). *Okul öncesi eğitime giriş (Cilt 6)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Valijarvi, J., Linnakyla, P., Kupari, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J., & Arffman, I. (2007). The Finnish success in PISA – and some reasons behind it, PISA 2003. Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- Variş, F. (1997). *Eğitimde program geliştirme (3 b.)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Venninen, T., & Puola, K. (2013). Educators' views on parents' participation on three different identified levels. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research*, 2(1), 48-62.
- Vitikka, E., Krokfors, L., & Hurmerinta, E. (2012). The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development. H. Niemi, & A. K. Toom (Dü) içinde, *Miracle of Education*. Rotterdam: Sense publishers.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waldorf Education. (2020). *Waldorf Education: An Introduction*. <https://www.waldorfeducation.org/waldorf-education> adresinden alındı
- Wang, J., Odell, S. J., Klecka, C. L., Spalding, E., & Lin, E. (2010). Understanding teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 395–402.
- Wechsler, M., Melnick, H., Maier, A., & Bishop, J. (2016). The building blocks of high-quality early childhood education programs. Learning Policy Institute: [https://learningpolicyinstitute.org/product/building-blocks-high-quality-early-childhood-education-programs?gclid=CjwKCAjwxev3BRBBEiwAiB\\_PWHHHrBdJzVONFC2VMQ7Y18bxVx3kjcohf9Gvly-JnZ9sQkODHgbDcxoCKrgQAvD\\_BwE](https://learningpolicyinstitute.org/product/building-blocks-high-quality-early-childhood-education-programs?gclid=CjwKCAjwxev3BRBBEiwAiB_PWHHHrBdJzVONFC2VMQ7Y18bxVx3kjcohf9Gvly-JnZ9sQkODHgbDcxoCKrgQAvD_BwE) adresinden alındı

- Wheeler, S. (2020, February 8). Learning theories: Jerome Bruner on the scaffolding of learning. teachthought we grow teachers: <https://www.teachthought.com/learning/learning-theories-jerome-bruner-scaffolding-learning/> adresinden alındı
- WHO? (2020). Improving health in early childhood to safeguard development outcomes. <https://www.who.int/activities/improving-health-in-early-childhood-to-safeguard-development-outcomes> adresinden alındı
- World Bank Group. (2020). Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote developmen-World Bank Group education strategy 2020. Washington, D.C.: World Bank Group. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/685531468337836407/pdf/644870WP0Learn00Box0361538B0PUBLIC0.pdf> adresinden alındı
- Yaşar, Z., & Yılmaz, M. (2016). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) yönelik algıları. Bartın Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 644-651.
- Yatmaz, A. (2019). 2023 Eğitim vizyon'unda okulların finansmanı. Seta Perspektif, 231, 1-7.
- Yazıcı, Ö., & Gündüz, Y. (2011). A comparison of inservice training of teachers in some developed countries and Turkey. Journal of Theoretical Educational Science, 4(2), 1-15.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C., & Türkoğlu, A. (2018). Karşılaştırmalı eğitim yansımaları: On yıl sonra. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(1), 31-45.
- Yıldız, Y. (2015). Hizmet içi eğitim ve öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları için bir hizmet içi eğitim modeli. Yüksek Lisans Projesi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz Bolat, E. (2017). Okul Öncesi Eğitimde Aile Eğitimi ve Katılımı. Ankara: Eğiten Kitap.
- YÖK. (2021). Yök'ten Eğitim Fakültelerine Önemli Yetki Devri Kararı. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx> adresinden alındı

## 8. EKLER

### Ek 1. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı Gelişim Gözlem Formu

#### MILLİ EĞİTİM BAKANLIĞI OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI GELİŞİM GÖZLEM FORMU

Sayın Öğretmen,

Bu form çocukların aşağıda belirtilen alanlardaki gelişimlerine ilişkin gözlemlerinizi kaydetmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Sizden her çocuğun gelişimsel ilerlemelerini ve desteklenmesi gereken gelişimsel özelliklerini bu forma kaydetmeniz beklenmektedir. Gözlem tarihleri arttıkça formun gözlem satırı çoğaltılarak kullanılmalıdır. Gözlem yapılan gün içinde hangi gelişim alanında kayda değer/kritik bir özellik varsa daha çok o özelliği belirtmeniz yerinde olacaktır. Çocuğa ait özel bir görüş ve öneriniz varsa ilgili bölüme ayrıntılı olarak yazınız.

Okul Adı : .....  
Öğretmenin Adı ve Soyadı : .....  
Çocuğun Adı ve Soyadı : .....  
Çocuğun Doğum Tarihi : ...../...../20.....  
Çocuğun Cinsiyeti : .....

Gözlem Alanları Gözlem Tarihi	Motor Gelişim	Bilişsel Gelişim	Dil Gelişimi	Sosyal ve Duygusal Gelişim	Öz Bakım Becerileri
...../...../20.....					
...../...../20.....					
...../...../20.....					
...../...../20.....					
Görüş ve Öneriler					

## Ek 2. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı Gelişim Raporu

### MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI GELİŞİM RAPORU

Sayın Öğretmen,

Gelişim raporu çocukların aşağıda belirtilen alanlardaki gelişimlerine ilişkin gözlemlerinizi kaydetmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Bu rapor, her dönemin sonunda her çocuk için doldurulacaktır. Raporu oluştururken çocuğun olumlu özelliklerini öne çıkaran ifadelerle başlayınız. Öncelikle çocukların beklenen düzeyde gösterdikleri becerileri, daha sonra geliştirilmesi gereken becerileri yazınız. Bu amaçla çocuklar için doldurduğunuz Gelişim Gözlem Formlarında (EK 1) yer alan bilgilerden yararlanınız. Bu bilgiler doğrultusunda görüş ve önerilerinizi de yazınız.

Okul Adı : .....  
Öğretmenin Adı ve Soyadı : .....  
Rapor Tarihi : ...../...../20.....  
Çocuğun Adı ve Soyadı : .....  
Çocuğun Doğum Tarihi : ...../...../20.....  
Cinsiyeti : .....  
Okula Başlama Tarihi : ...../...../20.....

Motor Gelişim :

Bilişsel Gelişim :

Dil Gelişimi :

Sosyal ve Duygusal Gelişim :

Öz Bakım Becerileri :

Görüş ve Öneriler :

### Ek 3. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı Aylık Eğitim Planı Formatı

#### MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI AYLIK EĞİTİM PLANI FORMATI

Okul Adı : .....  
Öğretmenin Adı ve Soyadı : .....  
Tarih : ...../...../20.....  
Yaş Grubu (Ay) : .....

AYLAR	KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ		
.....	Çocukların gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak o ay içinde ulaşılmak istenen kazanım ve göstergeler seçilir. Seçilen kazanım ve göstergeler gelişim alanları belirtilerek açık olarak yazılır.		
	KAVRAMLAR		
	Kavramlar o ay için belirlenen kazanımlarla ilişkilendirilerek seçilir ve kategorileriyle birlikte yazılır. Gerekli durumlarda kavram listesine yeni kavramlar eklenebilir.		
	BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR	ALAN GEZİLERİ	AİLE KATILIMI
	O ay için uygun olan belirli gün ve haftalar belirlenerek yazılır.	O ay için belirlenen kazanımlara uygun olarak yapılacak alan gezileri yazılır.	O ay için belirlenen kazanımlara göre evde ve okulda ailelerle birlikte yapılacak etkinlikler yazılır.
<b>DEĞERLENDİRME</b> Ay sonunda yapılacak değerlendirmeler günlük değerlendirmeler göz önüne alınarak çocuk, program ve öğretmen boyutlarında genel olarak yapılır. <b>Çocuklar;</b> "Gelişim Gözlem Formu"na kaydedilen gözlemler dikkate alınarak değerlendirilir. <b>Program;</b> kazanım ve göstergeler, kavramlar, alan gezileri, aile katılımı, materyaller ve uyarlama boyutları dikkate alınarak değerlendirilir. <b>Öğretmen;</b> o ay planladığı programın bütün boyutlarını dikkate alarak kendini değerlendirir. <b>Bu değerlendirmeler sonucunda bir sonraki ayda alınacak kazanım ve göstergeler belirlenir. Her ay kullanılması gereken formlar bu bölümde belirtilir*.</b>			

\*Eylül ayında "Okul Tanıtım ve Aile Tanıma Dosyası"nda bulunan formlar ile "Aile Eğitimi İhtiyaç Belirleme Formu" ve "Aile Katılımı Tercih Formu" uygulanır. Eğitim yılı boyunca her çocuk için "Gelişim Gözlem Formu" doldurulur. Her dönemin sonunda her çocuk için "Gelişim Raporu" hazırlanır.

Ek 4 Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programı (Hacettepe Üniversitesi, 2020).

1. Yarıyıl						
Kodu	Dersin Adı	Z/S	T	P	K	AKTS
AİT103	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	Z	2	0	2	2
BEB650	Temel Bilgi ve İletişim Tekn. Kullanımı	Z	0	2	1	2
EBB147	Eğitim Bilimine Giriş	Z	3	0	3	4
ECE101	Erken Çocukluk Eğitimine Giriş	Z	2	0	2	4
ECE117	Türkçe I: Yazılı Anlatım	Z	2	0	2	2
ING127	Temel İngilizce I	Z	3	0	3	3
Zorunlu Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı			12	2	13	17
Seçmeli Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı						13
1. Yarıyıldan alınması gereken Toplam AKTS						30
2. Yarıyıl						
Kodu	Dersin Adı	Z/S	T	P	K	AKTS
AİT104	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	Z	2	0	2	2
EBB148	Eğitim Psikolojisi	Z	3	0	3	4
ECE120	Türkçe II: Sözlü Anlatım	Z	2	0	2	2
ECE124	Erken Çocukluk Eğitimi Kurumlarında Gözlem	Z	1	4	3	4
İNG128	Temel İngilizce	Z	3	0	3	3
Zorunlu Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı			11	4	13	15
Seçmeli Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı						15
2. Yarıyıldan alınması gereken Toplam AKTS						30
3. Yarıyıl						
Kodu	Dersin Adı	Z/S	T	P	K	AKTS
EBB279	Öğretim İlke ve Yöntemleri	Z	3	0	3	4
ECE201	Erken Çocukluk Döneminde Gelişim ve Eğitim I	Z	3	0	3	4
ECE203	Anne-Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları	Z	3	0	3	4
ECE227	Eğitimde Drama	Z	2	2	3	4
Zorunlu Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı			11	2	12	16
Seçmeli Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı						14
3. Yarıyıldan alınması gereken Toplam AKTS						30
4. Yarıyıl						
Kodu	Dersin Adı	Z/S	T	P	K	AKTS
EBB278	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Z	3	0	3	4
ECE202	Erken Çocukluk Döneminde Gelişim ve Eğitim II	Z	3	0	3	4
ECE206	Aile Eğitimi ve Katılımı	Z	3	0	3	4
ECE208	Çocuk Ruh Sağlığı	Z	3	0	3	4
ECE210	Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Tasarımı	Z	2	2	3	4
ECE223	Erken Çocukluk Döneminde Oyun Gelişimi	Z	2	0	2	3
Zorunlu Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı			16	2	17	23
Seçmeli Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı						7
4. Yarıyıldan alınması gereken Toplam AKTS						30

5. Yarıyıl						
Kodu	Dersin Adı	Z/S	T	P	K	AKTS
EBB391	Sınıf Yönetimi	Z	2	0	2	3
ECE301	Erken Çocukluk Eğitiminde Program	Z	3	0	3	4
ECE303	Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme	Z	2	1	2	4
ECE335	Özel Eğitime Giriş	Z	2	2	3	4
Zorunlu Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı			9	3	10	15
Seçmeli Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı						15
5. Yarıyıldan alınması gereken Toplam AKTS						30
6. Yarıyıl						
Kodu	Dersin Adı	Z/S	T	P	K	AKTS
ECE302	Okul Deneyimi	Z	1	4	3	6
ECE304	Erken Çocukluk Eğitiminde Araştırma Yöntemleri	Z	2	2	3	5
ECE331	Erken Çocukluk Döneminde Fen Eğitimi	Z	2	2	3	4
ECE337	Erken Çocuklukta Kaynaştırma	Z	3	0	3	4
Zorunlu Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı			8	8	12	19
Seçmeli Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı						11
6. Yarıyıldan alınması gereken Toplam AKTS						30
7. Yarıyıl						
Kodu	Dersin Adı	Z/S	T	P	K	AKTS
EBB491	Rehberlik	Z	3	0	3	4
ECE401	Öğretmenlik Uygulaması I	Z	2	12	8	12
ECE403	Okula Hazırlık	Z	2	2	3	4
Zorunlu Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı			7	14	14	20
Seçmeli Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı						10
7. Yarıyıldan alınması gereken Toplam AKTS						30
8. Yarıyıl						
Kodu	Dersin Adı	Z/S	T	P	K	AKTS
EBB498	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	Z	2	0	2	3
ECE402	Öğretmenlik Uygulaması II	Z	2	18	11	18
ECE404	Mezuniyet Portfolyosu	Z	1	2	2	4
Zorunlu Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı			5	20	15	25
Seçmeli Olarak Alınması Gereken AKTS Toplamı						5
8. Yarıyıldan alınması gereken Toplam AKTS						30

Ek 5. Iowa State Üniversitesi Erken Çocukluk Eğitimi Öğretmenliği Lisans Programı (Iowa State Üniversitesi, 2020b).

---

<b>Iowa State Üniversitesi Eğitimci Hazırlık Programı</b> Erken Çocukluk Eğitimi – Birleşik (ECE) <b>İnsan Gelişimi &amp; Aile Çalışmaları ve Eğitim Fakültesi</b> 2019-2020 Genel Eğitim Onaylı Ders Seçenekleri	
<b>İLETİŞİM BECERİLERİ</b> (3 kredi) İletişim (CM ST) 102, 218, 317 Konuşma (SP CM) 212, 312, 313, 322, 327	<b>BEŞERİ BİLİMLER</b> (9 kredi) Kurslar, öğrencilerin kültürel mirası ve tarihi hakkında bir anlayış geliştirmelerine ve akıl yürütmenin ve insan yaratıcılığının estetik değerinin takdir edilmesine yardımcı olmak için tasarlanmıştır.
<b>BİYOLOJİ BİLİMLERİ</b> (3 kredi) Antropoloji (ANTHR) 202 Biyoloji (BIOL) 101, 155, 173, 211, 255, 258	Giyim, Etkinlik & Ağırhama Yönetimi (AESHM) 342 Afrikalı Amerikalı Çalışmaları (AF AM) 201, 334, 347, 353, 354 Giyim Eşyası Tasarımları (A M D) 257, 354, 356 Amerikalı Kızılderili Araştırmaları (AMIN) 210, 240, 328, 342, 346 ABD İşaret Dili (ASL) Antropoloji (ANTTHR) 230, 340 Mimari (ARCH) 221, 222, 420 Sanat Tarihi (ART H) Klasik Çalışmaları (CL ST) İletişim Bozuklukları (CMDIS) 286 Dans (DANCE) 270, 360 Yabancı Dil Tarih (HIST) 221 ve 222 hariç Konaklama Hizmetleri Yönetimi (HSP M) 260 Liberal Sanat ve Bilim Çalışmaları (LAS) 211, 385 Edebiyat (ENGL) 205 hariç Müzik (MUSIC) 102, 302, 304, 383, 384 Psikoloji (PHIL) Dini Çalışmalar (RELIG) Tiyatro (THTRE) 106, 110, 465, 466 Kadın ve Cinsiyet Çalışmaları (WGS) 201, 336, 338, 340, 345, 370, 374, 386
<b>FİZİKSEL BİLİMLER</b> (3 kredi) Astronomi (ASTRO) 106 & 106L, 120,150 Kimya (CHEM) 160, 164(4) Jeoloji (GEOL) 100,101 Meteoroloji (MTEOR) 206 Fizik (PHYS) 101, 102L	
<b>SOSYAL BİLİMLER</b> (3 kredi) Öğrencilerin insan davranışlarını incelemenin temel yöntemlerini anlamalarını ve kurumların yapısını ve işleyişini anlamalarını sağlamak için tasarlanmış dersler. Giyim, Etkinlik & Ağırhama Yönetimi (AESHM) 379, 421 Afrikalı Amerikalı Çalışmaları (AF AM) 330 Giyim eşyası tasarımı (AMD) 362, 310, 315, 322, 323 Antropoloji (ANTHR) 202'nin dışında Ekonomi (ECON) Gıda Bilimi & Beslenme (FS HN) 342 İnsan Gelişimi & Aile Çalışmaları (HD FS) 239, 249, 276, 360, 377, 395 Uluslararası Çalışmalar (INTST) 235 Dilbilim (LING) 219, 275, 471 Politika Bilimi (POL S) Psikoloji (PSYCH) 131, 332/333 ve 131'in dışında Sosyoloji (SOC) Kadın ve Cinsiyet Çalışmaları (WGS) 201, 203, 301, 327, 328, 346, 350, 385	

---



Ek 6. Iowa State Üniversitesi Erken Çocukluk Eğitimi Lisans Programı (Iowa State Üniversitesi, 2020b)

<b>Iowa State Üniversitesi Eğitimci Hazırlık Programı</b> Erken Çocukluk Eğitimi- Birleşik (ECE) <b>İnsan Gelişimi &amp; Aile Çalışmaları ve Eğitim Fakültesi</b> 2019-2020 ISU Akademik Katalog (Minimum 124 Kredi)	
<b>I. GENEL EĞİTİM</b> <b>43-45 toplam kredi</b>	<b>II. PROFESYONEL EĞİTİM</b> <b>81.5 toplam kredi</b>
<b>A. Uluslararası Perspektif ve ABD Çeşitlilik 3 kredi</b>	<b>A. Oryantasyon Dersleri &amp; İlk Saha Deneyimi 5 kredi</b>
Beşeri Bilimler veya Sosyal Bilimler (3) Özel Eğitim 250 (SP ED) veya HD FS 240	HD FS 110 (1)- Oryantasyon (1.sınıf) HD FS 208 (1)- Öğretmen Oryantasyonu HD FS 224 (3)-Çocuk Gelişimi (0-8 yaş) İlk saha deneyimi – Minimum C
<b>B. İletişim 10 kredi</b>	<b>B. Mesleki Eğitim 15 kredi</b> <i>Tüm Dersler için "C" puanı gereklidir</i>
İngilizce (ENGL) 150 (3) - Eleştirel Düşünme ve İletişim - Minimum C İngilizce (ENGL) 250 (3) - Yazılı, Sözlü, Görsel ve Elektronik Kompozisyon -Minimum C İletişim Seçeneği (3)** Kütüphane (LIB) 160 (1) - Bilgi Okuryazarlığı	Eğitim (EDUC) 201 (3) - Eğitim Teknolojisi Eğitim (EDUC) 205 (3) - Sosyal Kurumlar Eğitim (EDUC) 250 (3) - Farklı Toplumda Olağanüstü Öğrenci Eğitim (EDUC) 332 (3) - Eğitimsel Psikoloji Eğitim (EDUC) 405 (3)* - Sosyal Adalet Eğitim ve Öğretim
<b>C. Yabancı Dil Gereklilik</b>	<b>C. Erken Çocukluk Eğitimi" 24 kredi</b> <i>Tüm Dersler için "C" puanı gereklidir</i>
2 Yıl Lise Yabancı Dil veya  1 Yıl Yüksekokul Yabancı Dil	HD FS 240(3)- Çocuk Edebiyatı HD FS 340 (4)* - Değerlendirme &Eğitim Programı (0-2 yaş). HD FS 342 (3) - Rehberlik & Grup Yönetimi HD FS 343 (4)* - Değerlendirme &Eğitim Programı (3-6yaş) HD FS 345 (3) - Kaynaştırma Ortamında Uyarlama Programı HD FS 455 (4)* - Program &Müdahale (3-6 yaş) HD FS 456 (3)* - Erken Müdahalede Ailelerle Çalışma
<b>D. Sosyal Bilimler 9 kredi</b>	<b>D. Birincil Kaynaştırma 21 kredi</b> <i>Tüm Dersler için "C" puanı gereklidir</i>
Tarih (HIST) 221 veya Tarih (HIST) 222 veya Politika Bilimi (POL S) 215 (3) HDFS 102 (3)- Bireysel ve Aile Geliştirilme ve Sağlık Sosyal Bilimler Seçeneği (3)**	Eğitim (EDUC) 245 (3)*-Eğitim Eğitim (EDUC) 377 (4)* - Okuma Öğretimi & Dil Sanatları K-3 Eğitim (EDUC) 438 (2)* - Matematik K-3 Eğitim (EDUC) 468F (1)* - Uygulama deneyimine hazırlık deneyimi II (K-3 Kaynaştırma, Edebiyat) Eğitim (EDUC) 468 G (1)* - Uygulama deneyimine hazırlık deneyimi II (K-3 Kaynaştırma, Matematik) Eğitim (EDUC) 433 (2)* - İlköğretimde Sosyal Bilgiler Öğretimi
<b>E. Beşeri Bilimler 9 kredi</b>	
Beşeri Bilimler Seçeneği (3)**  Beşeri Bilimler Seçeneği (3)**  Beşeri Bilimler Seçeneği (3)**	
<b>F. Biyoloji Bilimi, Fiziksel Bilim, Matematik ve Sağlık 14 kredi</b>	
Biyoloji Bilimi Seçeneği (3)**  Fizik Bilimi Seçeneği (3)** Matematik 195 (3)-İlköğretim Matematik I- Minimum C-  Matematik 196 (3)- İlköğretim Matematik II- Minimum C-  HS 105 (2)- İlk Yardım & Acil Bakım	

Eğitim (EDUC) 439 (2)\* - İlköğretimde Fen öğretimi

Eğitim (EDUC) 468I(1)\* - Uygulama deneyimi öncesi hazırlık deneyimi III (K-3 Kaynaştırma, Fen)

Özel Eğitim (SP ED) 405 (4)\* - Değerlendirme & Kaynaştırma ortamında öğretim yöntemleri

Özel Eğitim (SP ED) 458(1)\* - Uygulama deneyimi öncesi hazırlık deneyimi III (K-3 Hafif/Orta)

---

**E. Uygulama 16.5 kredi**

*Tüm Dersler için "C" puanı gereklidir*

Eğitim (EDUC) 416A (8)\* - Öğrenci Öğretimi: İlköğretim (K-3)

Eğitim (EDUC) 417C (8)\* - Öğrenci Öğretimi: Erken Çocukluk Eğitimi (Özel Eğitim)

Eğitim (EDUC) 418A (.5)\* - Uygulama Tartışmaları ve Yansıtılmaları: Öğretim

---

**NOTES:**

\*Öğretmen Eğitimi Programı

\*\*Erken Çocukluk Eğitimi derslerinin tamamlanması için Genel Eğitim derslerinin onaylanması

Öğrenciler akademik danışmanları ile dört yıllık planlarına dayanan bir akademik plan geliştirmektedir.

---

Ek 7. Iowa State Üniversitesi Erken Çocukluk Eğitimi Birleşik Program (Unified)

<b>I. Yıl</b>			
<b>Güz</b>	<b>Kredi</b>	<b>Bahar</b>	<b>Kredi</b>
İnsan Gelişimi & Aile Çalışmaları (HD FS) 102	3	İnsan Gelişimi & Aile Çalışmaları (HD FS) 208	1
İnsan Gelişimi & Aile Çalışmaları (HD FS) 110	1	Beşeri Bilimler Seçeneği	3
Bilgi Okuryazarlığı (LIB) 160	1	Tarih (HIST) 221, 222 veya Politika Bilimi (POL S) 215	3
Eğitim (EDUC) 205	3	Matematik (MATH) 195	3
İngilizce (ENGL) 150	3	Özel Eğitim (SP ED) 250	3
Beşeri Bilimler Seçeneği	3	Sosyal Bilimler Seçeneği	
Psikoloji (PSYCH) 131 (önerilen seçmeli)	1	Praxis Core Sınavını Geçmek Zorunlu Eğitim (EDUC) 245	
<b>Toplam</b>	<b>15</b>	<b>Toplam</b>	<b>16</b>
<b>II. Yıl</b>			
<b>Güz</b>	<b>Kredi</b>	<b>Bahar</b>	<b>Kredi</b>
Matematik (MATH) 196	3	Eğitim (EDUC) 245	3
İngilizce (ENGL) 250	3	Eğitim (EDUC) 332	3
Eğitim (EDUC) 201	3	İnsan Gelişimi & Aile Çalışmaları (HD FS) 224	3
Fizik Bilimi Seçeneği	3	Biyoloji Bilimi Seçeneği	3
İnsan Gelişimi & Aile Çalışmaları (HD FS) 240	3	İletişim Seçeneği	3
		Öğretmen Eğitim Programına Başvuru	
<b>Toplam</b>	<b>15</b>	<b>Toplam</b>	<b>15</b>
<b>III. Yıl</b>			
<b>Güz</b>	<b>Kredi</b>	<b>Bahar</b>	<b>Kredi</b>
Eğitim (EDUC) 377	4	Eğitim (EDUC) 433	2
Eğitim (EDUC) 438	2	Eğitim (EDUC) 439	2
Eğitim (EDUC) 468F	1	Eğitim (EDUC) 468I	1
Eğitim (EDUC) 468G	1	Özel Eğitim (SP ED) 405	4
İnsan Gelişimi & Aile Çalışmaları (HD FS) 340 veya 343	4	Özel Eğitim (SP ED) 458	1
İnsan Gelişimi & Aile Çalışmaları (HD FS) 342 veya 345	3	İnsan Gelişimi & Aile Çalışmaları (HD FS) 340 veya 343	4
Derece denetimi kontrolü (Finalize degree audit)		İnsan Gelişimi & Aile Çalışmaları (HD FS) 342 veya 345	3
<b>Toplam</b>	<b>15</b>	<b>Toplam</b>	<b>17</b>
<b>IV. Yıl</b>			
<b>Güz</b>	<b>Kredi</b>	<b>Bahar</b>	<b>Kredi</b>
İnsan Gelişimi & Aile Çalışmaları (HD FS) 455	4	Eğitim (EDUC) 416A	8
İnsan Gelişimi & Aile Çalışmaları (HD FS) 456	3	İnsan Gelişimi & Aile Çalışmaları (HD FS) 340 veya 343	8
Beşeri Bilimler Seçeneği	3	İnsan Gelişimi & Aile Çalışmaları (HD FS) 418A	0.5
Eğitim (EDUC) 405	3		
İlk Yardım ve Acil Bakım (H S) 105	2		
Seçmeliler (gerekirse alınacak)	1-3		
Lisansı almadan önce Praxis II geçilmeli			
Mezuniyet için başvuru			
Stajer öğretmenlik için başvuru			
<b>Toplam</b>	<b>16-18</b>	<b>Toplam</b>	<b>16.5</b>

Ek 8. Turku Üniversitesi Erken Çocukluk Eğitimi Öğretmenliği Lisans Programı (3 yıl)  
(UTU, 2020).

<b>Dersin Adı</b>	<b>AKTS Kredisi</b>
<b>Genel Dersler</b>	<b>12 AKTS</b>
Üniversite Çalışmalarına Giriş	2 AKTS
Üniversitede Öğrenci	1 AKTS
Bilgi Teknolojisine Giriş	3 AKTS
Dijital Öğrenme-Öğretme ve Medya Eğitimi	3 AKTS
Eğitimde çok dillilik ve çok kültürlülük	3 AKTS
Fin Eğitim Sistemine Giriş (Seçmeli)	3 AKTS
<b>Dil</b>	<b>14 AKTS</b>
İngilizce: Akademik ve Mesleki Eğitim Becerileri	5 AKTS
Yazım Kılavuzu	1 AKTS
Fince yazılı iletişim (Fince konuşan öğrenciler için)	2 AKTS
Konuşma iletişimi (seçmeli)	3 AKTS
İsveç Dili Yazma Becerileri (seçmeli)	2 AKTS
İsveççe Sözlü Beceriler (seçmeli)	1 AKTS
Fince Başlangıç I, (Anadili Fince olmayan öğrenciler için)	4 AKTS
Fince Başlangıç II, (Anadili Fince olmayan öğrenciler için)	4 AKTS
<b>Temel Eğitim</b>	<b>25 AKTS</b>
Eğitim Bilimine Giriş	4 AKTS
Eğitim Sosyolojisi	4 AKTS
Gelişim ve Eğitim Psikolojisi	6 AKTS
Temel Beceriler	5 AKTS
Gelişen ve Sağlıklı Öğrenme Toplulukları	6 AKTS
<b>Orta Düzey Eğitim</b>	<b>35 AKTS</b>
Ara çalışmalar öğrencilere bilimsel bilgi oluşturma ve bilimsel araştırma becerisi kazandırmaktadır. Program, EÇEB Ulusal Çekirdek Programı (2018) ve Okul Öncesi Eğitim için Ulusal Çekirdek Programı (2014) yönergelerine göre öğrenme süreçlerini planlamaya, uygulamaya ve değerlendirmeye odaklanmaktadır. Çocuk gelişimi ve pedagojik destek derslerini içeren programda öğretmen adayları öğretimde bireysel yeterlilikleri kazanacak ve öğretmen olarak kendi gelişimlerini yansıtmayı öğrenecektir.	
Erken Çocukluk Eğitiminde Pratik I	
Erken Çocukluk Eğitiminde Pratik II	7 AKTS
Öğrenme ve Pedagojik Destek	5 AKTS
Araştırma Çalıştayı I	5 AKTS
Araştırma Çalıştayı II	5 AKTS
Lisans Tezi	5 AKTS
	8 AKTS

Ek 9. Turku Üniversitesi Erken Çocukluk Eğitimi Öğretmenliği Lisans Programı (3 yıl)  
(UTU, 2020).

<b>Dersin Adı</b>	<b>AKTS Kredisi</b>
<b>Erken Çocukluk ve Okul Öncesinde Mesleki Çalışmalar</b>	<b>60 AKTS</b>
Okul Öncesi Eğitimin Temelleri	6 AKTS
Erken Çocukluk Özel Eğitimi	3 AKTS
Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı	3 AKTS
Erken Çocukluk Eğitiminde Pedagoji	3 AKTS
Okul Öncesi Eğitimde Pedagoji	7 AKTS
Gelişim ve Pedagojik Destek	5 AKTS
Erken Çocukluk Eğitiminde İş Birliği	3 AKTS
Müzik Eğitimi	4 AKTS
Beden ve Sağlık Eğitimi	4 AKTS
Görsel Sanatlar Eğitimi	4 AKTS
Okul Öncesi Eğitimde El Sanatları, Tasarım ve Teknoloji Eğitimine Giriş	4 AKTS
Çocukların Dil ve Etkileşim Becerilerinin Geliştirilmesi ve Pedagojik Desteği	6 AKTS
Erken Çocukluk ve Okul Öncesi Eğitimde Çevre Çalışmaları	2 AKTS
Erken Çocukluk ve Okul Öncesi Eğitimde Matematik	3 AKTS
Sanat, Zanaat ve Beden Eğitimi	3 AKTS
<b>Yandal ve/veya Seçmeli Dersler</b>	<b>34 AKTS</b>
Lisans derecesi 34 AKTS yandal çalışması ve/veya seçmeli dersleri içermektedir.	
Kişisel çalışma planı yapılırken akademik çalışma danışmanı ile yandal ve seçmeli çalışmalar planlanmaktadır.	