

KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

FİNLANDİYA, JAPONYA, TÜRKİYE VE KUZEY KIBRIS TÜRK
CUMHURİYETİ OKULÖNCESİ EĞİTİM SİSTEMLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMALI OLARAK İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FATMA ERSAN

Danışman: Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu

LEFKOŞA, 2018

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürlüğü'ne;

Bu Çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan, Doç. Dr. Abdülkadir Kabadayı, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Danışman, Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu, Yakın Doğu Üniversitesi

Üye, Doç. Dr. Çigdem Hürsen, Yakın Doğu Üniversitesi

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

28/09/2018

Prof. Dr. Fahriye Altınay

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde, değerli bilgilerini benimle paylaşan, kendisine ne zaman danışmak için başvursam bana kıymetli zamanını ayırıp sabırla, ilgiyle, güler yüzle ve desteğini esirgemedi yardımcı olan, çalışmamda konu, kaynak ve yöntem açısından bana yol gösteren saygıdeğer hocam Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu'ya teşekkürlerimi bir borç bilir ve şükranlarımı sunarım.

Lisans hayatım boyunca bana engin bilgilerini sunarak eğitim hayatıma yön veren, destek olan bütün değerli hocalarıma da tek tek teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak çalışmalarımda desteğini ve bana olan güvenini esirgemeyen bu hayattaki en büyük şansım olan aileme de sonsuz teşekkürlerimi borç bilirim ve şükranlarımı sunarım.

Fatma ERSAN

ÖZET

FINLANDIYA, JAPONYA, TÜRKİYE VE KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ OKULÖNCESİ EĞİTİM SİSTEMİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Ersan, Fatma

Yüksek Lisans Eğitim Programı ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu

Eylül 2018, 90 Sayfa

Bu çalışma, 0-6 yaş grubunda yer alan öğrencileri eğitmek maksadı ile kurulan okulöncesi kurumların eğitim sistemlerinin ve programlarının Finlandiya, Japonya, Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) bazında incelemek ve karşılaştırma sonucu elde edilen bulgular ışığında KKTC okulöncesi eğitime katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Literatür incelemesi olan bu çalışmada; günümüzde gelişmiş ülkeler olan Finlandiya, Japonya ve gelişmekte olan ülkeler arasında yer alan Türkiye ve KKTC'nin okulöncesi eğitim sistemi incelenmiştir. Bu çalışma literatür olarak internet sitelerinden tez, makale incelemesi yapılarak, doküman analizlerine ulaşıp konu ile alakalı bölümler incelenmiş ve gerekli bilgilere yer verilmiştir. Çalışmayı, daha kapsamlı hale getirmek için kitap kaynaklarına ulaşılmış, ulusal ve uluslararası resmi kurumlardan elde edilen verilerinden yararlanarak çalışma tamamlanmıştır.

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle birlikte Finlandiya, Japonya, Türkiye ve Kuzey Kıbrıs'ın okulöncesi eğitim kurumlarındaki eğitim sistemleri ve uygulamaları incelenmiştir. Bu kapsamda ülkelerin coğrafi özellikleri, okulöncesi eğitim uygulamalarının genel özellikleri, öğretim programları, öğretmen yeterlilikleri ve okul binalarının fiziksel özelliklerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Finlandiya, Japonya, Türkiye ve KKTC'nin okulöncesi eğitimi, ülkelerin coğrafi özelliklerine, okulöncesi eğitim programlarına, okulöncesi öğretmenlerinin yeterliliklerine ve son olarak da okulöncesi eğitim kurumlarının binalarının fiziksel özelliklerine bağlı kalınarak karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda yapılan çalışmadan elde edilen bazı bulgulara göre okulöncesi eğitim kurumlarının öğrencilere kazandırmayı

hedeflediği becerilerde ortak olan noktalar özbakım ve kendine yetebilme becerileridir. İncelenen dört ülkenin de öğrencilere kazandırmak istedikleri temel beceriler aynı iken diğer beceriler ülkelerin kültürel ve sosyal yapılarına göre değişebilmektedir. Gelenekçi yapıdaki Japonya’da gelenekleri korumak temelli iken, fazlaca göç alana Finlandiya’da sosyal ve toplumsal uyum okulöncesinde öğretilmeye başlatılıyor. Türkiye ve KKTC’de ise geleneklere bağlı olarak saygı ve farklı etnik kökenlerin bir arada olması sebebiyle çevre ile uyum becerisinin kazandırılmasına önem verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya konu olan ülkelerin öğretmenlerinin etkileşim halinde olmalarını sağlayan programların oluşturulması daha iyi çalışmaların ortaya çıkmasına ışık tutacaktır. Ayrıca öğretmen seçme ve yerleştirme kriterlerinin Türkiye ve KKTC için yeniden gözden geçirilmesi önem arz ettiği söylenebilir. Son olarak uluslararası düzeyde çalıştayların yapılması ve farklı ülke öğretmenlerinin bir araya getirilerek sosyal, kültürel ve toplumsal kaynaşma ile birlikte çalışmanın uygulama alanı derinleştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi, Karşılaştırmalı Eğitim, Eğitim Sistemi, Eğitim Programları,

ABSTRACT

FINLAND, JAPAN, TURKEY AND TRNC PRESCHOOL COMPARISON OF EDUCATION SYSTEM

Ersan, Fatma

Master of Curriculum and Instruction

Thesis Advisor: Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu

September 2018, 90 Page

The main aim of the study could be expressed as to examine and compare the education system of pre-school institutions particularly for the children which belong to 0-6 age group. The study concentrated on the pre-school education system of Finland, Japan, Turkey and lastly Turkish public of Northern Cyprus (TRNC). The study will provide a guideline for the TRNC pre-school education system with the light of the findings.

The motive of the study could be mentioned as a literature review. Therefore, pre-school education system of Finland, Japan, Turkey and lastly TRNC were viewed through literature review. In other words, thesis, articles, web sites, books which are presenting information on relevant topic were scanned to shape the structure of the study.

Qualitative research method was used in the study. With this method, Finland, Japan, education systems and applications in Turkey and Northern Cyprus preschool institutions were examined. In this context, geographical characteristics of countries, general characteristics of preschool education practices, curriculums, teacher qualifications and findings of physical characteristics of school buildings are included.

Furthermore, geographical characteristics of the nations, general features of preschool education of the nations, education programs of the nations, competency of pre-school teachers and lastly physical characteristics of pre-school buildings were analyzed for the current study. According to some findings obtained from this study, the common points that pre-school education institutions aim to provide students are self-care and self-sufficiency skills. In the four countries examined, the basic skills that the students want to acquire are the same, while the other skills vary according to the cultural and social structures of the countries. While the traditionalist tradition is

based on preserving traditions in Japan, social and social cohesion in Finland is being taught in the pre-school age. Turkey and the TRNC, depending on the tradition and the respect of different ethnic backgrounds to gain the skills harmony with the environment due to a combination of importance given to the conclusion that has been reached.

The creation of programs that enable the teachers of the countries subject to the research to be in interaction will shed light on the emergence of better studies. The selection and placement of teachers also revised criteria for Turkey and the TRNC said that important. Finally, it is possible to deepen the area of application of workshops at international level and bringing together the teachers of different countries to work together with social, cultural and social integration.

Keywords: Pre-school, Comparative Education, Education System, Education Programs.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Tanımlar.....	5
1.6. Kısaltmalar	5

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Araştırmanın Kavramsal Boyutu	6
2.2 Eğitim Kavramı ve Okulöncesi Eğitim.....	6
2.3 Okulöncesi Eğitimin Önemi ve Amaçları	7
2.3.1. Okulöncesi Eğitimin Çocuğun Kişisel Gelişimine ve Yaşam Kalitesine Olan Katkıları	8
2.3.2. Okulöncesi eğitimin aileye ve toplum yaşamına olan katkıları	9
2.3.3 Okulöncesi Eğitimin Amaçları	9
2.4. Okulöncesi eğitime yön veren bazı düşünürler	10
2.5. Okulöncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Temel Özellikleri ve Yeterlilikleri	13
2.6 Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Fiziksel Özellikleri	13
2.6.1 Okulöncesi Eğitim Kuruluşlarında Dış Mekan Özellikleri	14

2.6.3 Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Yer Alan Birimlerin Özellikleri	16
2.7 Hizmet İçi Eğitim.....	20
2.8 Karşılaştırmalı Eğitim	21
2.9 Karşılaştırmalı Eğitimin Safhaları	23
2.10 Karşılaştırmalı Eğitim Kuramları.....	24
2.12 İlgili Çalışmalar	27

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni ve Yaklaşım	28
3.2. Çalışma Grubu	29
3.3. Veri Toplama Teknikleri.....	29
3.4. Veri Analizi:.....	30
3.5. Araştırmada Etik	31

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Finlandiya, Japonya, Türkiye ve Kuzey Kıbrıs'ın Coğrafi Özelliklerine Ait Bulgular	33
4.1.1. Nüfus.....	34
4.1.2. Dil (Lisan).....	35
4.1.3. Din.....	35
4.1.4. Yönetim Şekli	35
4.1.5. Yüzölçümü	36
4.1.6. Başkentler	36
4.2. Finlandiya, Japonya, Türkiye ve KKTC Okulöncesi Eğitiminin Genel Özelliklerine İlişkin Bulgular	36
4.2.1. Araştırma Konusu Olan Ülkelerin Okulöncesi Eğitimlerinin Tarihçesine İlişkin Bulgular	36
4.2.3. Okulöncesi Öğrencilerinin Kayıt Yaşlarına İlişkin Bulgular	41
4.2.4. Okulöncesi Eğitim Saatlerine İlişkin Bulgular	42
4.3. Okulöncesi Öğretim Programlarına İlişkin Bulgular	43
4.3.1. Okulöncesi Eğitimin Genel Amaçları İlişkin Bulgular	43
4.3.2. Okulöncesi Eğitimin Öğretim Programlarına İlişkin Bulgular	44
4.3.3. Okulöncesi Eğitim Programları ve Öğrenciye Kazandırılan Becerilere İlişkin Bulgular	46
4.3.4. Okulöncesi Eğitimde Kullanılan Envanterlere İlişkin Bulgular	47

4.4. Okulöncesi Eğitimde Öğretmen Yeterliliklerine İlişkin Bulgular	48
4.4.1. İlgili Ülkelerin Öğretmen Seçme ve Yeterliliklerine İlişkin Bulgular	49
4.4.2. Öğretmen Yetiştirmede Zorunlu Olan Eğitim Sistemleri/Hizmet öncesi Eğitime İlişkin Bulgular	52
4.4.3. Öğretmenlerin Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Bulgular	53
4.4.4. Öğretmenlerin Denetimine İlişkin Bulgular.....	54
4.5. Okul Binalarının Fiziksel Özelliklerine İlişkin Bulgular	56
4.5.1. Okul Binalarının Fiziksel Özelliklerine İlişkin Bulgular	57
4.5.2. Okulöncesi Eğitimde Sınıf Düzenlemelerine İlişkin Bulgular.....	60

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Finlandiya, Japonya, Türkiye ve KKTC Okulöncesi Eğitiminin Genel Özelliklerine İlişkin Tartışma.....	64
5.1.1. Ülkelerin Okulöncesi Eğitiminin Tarihçesine İlişkin Tartışma	64
5.1.2. Okulöncesi Eğitimin Zorunluluğu ve Ailelerin Özel yada Devlet Okulları Tercihine İlişkin Tartışma	64
5.1.3. Okulöncesi Öğrencilerinin Kayıt Yaşlarına İlişkin Tartışma.....	65
5.1.4. Okulöncesi Eğitim Saatlerine İlişkin Tartışma	65
5.2. Okulöncesi Öğretim Programlarına İlişkin Tartışma	66
5.2.1. Okulöncesi Eğitimin Genel Amaçları İlişkin Tartışma.....	66
5.2.2. Okulöncesi Eğitimin Öğretim Programlarına İlişkin Tartışma	66
5.2.3. Okulöncesi Eğitim Programları ve Öğrenciye Kazandırılan Becerilere İlişkin Tartışma	67
5.2.4. Okulöncesi Eğitimde Kullanılan Envanterlere İlişkin Tartışma	67
5.3. Okulöncesi Eğitimde Öğretmen Yeterliliklerine İlişkin Tartışma	67
5.3.1. İlgili Ülkelerin Öğretmen Seçme ve Yeterliliklerine İlişkin Tartışma	68
5.3.3. Öğretmenlerin Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Tartışma	68
5.3.4. Öğretmenlerin Denetimine İlişkin Tartışma	69
5.5. Okul Binalarının Fiziksel Özelliklerine İlişkin Tartışma.....	69
5.5.1. Okul Binalarının Fiziksel Özelliklerine İlişkin Tartışma	70
5.5.2. Okulöncesi Eğitimde Sınıf Düzenlemelerine İlişkin Tartışma	70

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	72
---------------------	----

6.2. Öneriler	74
6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler	74
6.2.2. İlerdeki Çalışmalara Yönelik Öneriler.....	75
KAYNAKÇA.....	76

GÖRSEL LİSTESİ

Şekil 1: Finlandiya Okulöncesi Eğitim Kurumu Bahçe Görseli	57
Şekil 2: Finlandiya Okulöncesi Eğitim Kurumu Dış Cephe Görseli	58
Şekil 3: Japonya Okulöncesi Eğitim Kurumu Bahçe Görseli	58
Şekil 4 : Japonya Okulöncesi Eğitim Kurumu İç Mekân Görseli.....	59
Şekil 5 : Türkiye Okulöncesi Eğitim Kurumu Bahçe Görseli.....	59
Şekil 6 : KKTC Okul Öncesi Eğitim Kurumu Bahçe Görseli	60
Şekil 7 : Finlandiya Okulöncesi Eğitim Kurumları Sınıf Görseli	61
Şekil 8 : Japonya Okulöncesi Eğitim Kurumu Sınıf Görseli	61
Şekil 9 : Türkiye Okulöncesi Eğitim Kurumu Sınıf Görseli.....	62
Şekil 10 : KKTC Okulöncesi Eğitim Kurumu Sınıf Görseli	63

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Çocukluk kavramı, tarih boyunca birçok araştırmacı tarafından araştırılmış oldukça popüler olan kavramlardan biridir. Çocukluk kavramına ilişkin birçok yaklaşım getirilmiş ve tanımlamalar yapılmıştır. Ancak 20 Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletlerin (BM) gündeme aldığı 191 ülkenin kabul ettiği “Çocuk Haklarına Dair Sözleşme” adlı metindeki tanım uluslararası çocukluk tanımı olarak kabul görmüştür (Toran, 2014). Bu sözleşme uyarınca çocukluk şu şekilde tanımlanmıştır; *“Çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır” (BM Madde 1).*

Eğitim kavramının kullanımı, M.Ö. Birinci yüzyıla kadar uzandığı belirtilmektedir (Demirel, 2015). Günümüz dünyasında bireyin değişen yaşantı ve davranışını kalıcı hale getirebilmek, dünyaya uyum sağlamasına yardımcı olmak, araştıran, sorgulayan, özgür bir birey haline gelebilmesi için eğitim alması gerekmektedir. Eğitimin temel amacı; bireylerin formal ya da informal olarak deneyim ve bilgi kazanmasını sağlamaktır. Bu amaçla eğitim uygulamaları ile etiksel hedefler belirleyip bunların güncel yaşama uygulanabilirliği sağlanmalıdır. Eğitim, değerli, önemli ve ahlaken doğru kabul edilen tüm öğrenme-öğretme davranışlarını kapsar. Eğitim-öğretim, doğumdan ölüme kadar hayatın her evresinde var olan bir yaşantı durumudur (Koç, C., Uğurlu, C., Usta, H. ve Şahin, İ. 2014).

Eğitimin, insanlık tarihi ile birlikte ortaya çıktığını, insanın doğumundan ölümüne kadar devam eden bir süreç olduğunu ve amacı, yöntemi ve içeriği açısından farklılıklar olsa da doğa ile uyum içerisinde yaşayan insanların eğitime ve eğitime ihtiyacı olduğu düşünülmektedir. Çilenti (1984) eğitimi, öğrenme kavramıyla ilişkilendirerek öğrenme kavramını; *“Davranış değişikliği ya da yeni davranış kazanma süreci”* olarak tanımlarken, eğitimi ise; *“Yaşadığımız dünyada toplumca beklenen davranışların bireyde oluşması süreci”* olarak tanımlamaktadır (Çilenti, 1984). Türk milletinin ulu önderi Atatürk ise eğitimin değişmesi, geliştirilmesi inancını benimsemiştir. Atatürk’e göre "gelişimin en esaslı noktalarından biri de

eğitimidir" sözü olmuştur. Yine Atatürk'ün bahsettiği gibi; "*Eğitim bir milleti ya hür, bağımsız, şanlı, yüce bir toplum halinde yaşatır, ya da bir milleti esarete ve sefalet terk eder*" ifadesi ile eğitimin ne kadar önemli olduğunu vurgulamıştır (EBA, 2017).

Eğitim sisteminde formal eğitim, informal eğitim ve ailede eğitim olmak üzere farklı eğitim alanları mevcuttur.

Formal eğitim; okul kurumlarında yapılan planlı ve programlı eğitimidir. Fidan (2012) eserinde formal eğitimi öğretim şeklinde tarif etmiş ve daha önce hazırlanmış program çerçevesinde öğrencilere uygulanan eğitim sistemi olduğunu belirtmiştir (Fidan, 2012).

İnformal eğitim ise, değişik zamanlarda yer alan belirli bir planı ve programı olmayan eğitim biçimidir. Bireyin okulda arkadaşlarından, çevresinden, aile bireylerinden öğrendikleri informal eğitime verilecek örneklerdendir. İnformal eğitim, bireyin karşılaştığı durumlar ve olaylar neticesinde öğrendiklerini içeren gelişmiş güzel eğitim sistemidir (Fidan, 2012). Öğrenme, yaşam boyunca devam eden bir süreçtir ve sadece okullar ile sınırlı değildir. İnformal eğitim her ortamda gerçekleştirilebilir ve bu özelliği ile formal eğitimden ayrılır. İnformal eğitim de formal eğitim gibi bireyin gelişimine katkıda bulunmayı amaç edinmiştir. Plansız ve kendiliğinden olması nedeniyle değerler üzerine yoğunlaşır. Sivil toplum örgütleri, çocuk ve gençlik kulüpleri, sanat etkinlikleri, okul ve üniversitelerin ders dışı etkinlikleri, spor müsabakaları informal eğitimin kullanıldığı alanlardır (Akmehmet, 2002).

Türkiye’de okulöncesi eğitim öğretim planları, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanmakta ve okullar tarafından uygulanmaktadır. Öğretim sürecinde, öğrenmenin kalıcı olabilmesi ve MEB’nin öngördüğü kazanımların öğrenciye verilebilmesi için sınıf içinde farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Sınıf içinde bireysel farklılıkların söz konusu olduğu dikkate alınarak öğrenme ve öğretme sürecinde her öğrencinin etkin bir şekilde yararlanabilmesi için MEB tarafından belirlenen programlar çerçevesinde eğitim-öğretim uygulamaları yapılmaktadır. Bu çalışmada incelenecek olan ülkelerden KKTC’de okulöncesi eğitim-öğretim programları Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Finlandiya’da Fin Ulusal Eğitim Kurulu, Japonya’da Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı tarafından geliştirilip uygulanmaktadır.

Eğitim yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreç formal ya da informal olarak doğumdan ölüme kadar kesintisiz olarak devam etmektedir. Eğitim sistemindeki uygulamalar, ülkeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmaktadır. Bu kapsamda plan, program ve uygulamalarla ilgili farklılıklar, ülkeler arasındaki başarı ya da başarısızlığın temel belirleyicileri arasında yer almaktadır. Ülkeler arasındaki farklılıkları ve uygulamaları karşılaştırmak, güçlü ve zayıf yönlerini analiz etmek, hem eğitim sorunlarını doğru tanımlamak hem de doğru çözümler üretmek açısından oldukça önem taşımaktadır. Bu bağlamda eğitim sistemlerinde ve uluslararası ölçeklerde (Pisa vb.) başarılı olan Finlandiya ve Japonya ile eğitim sisteminde yenilikler arayan Türkiye ve KKTC ülkelerinin okulöncesi eğitim kademelerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, bir araştırma sorunu olarak ele alınmasını zorunlu kılmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı Finlandiya, Japonya, Türkiye ve KKTC eğitim sisteminde yer alan okulöncesi eğitim uygulamalarını belirli boyutlar bakımından karşılaştırılmalı olarak incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aramıştır:

1. Belirlenen ülkelerin okulöncesi eğitim tarihçesi nasıldır?
2. Belirlenen ülkelerde okulöncesi eğitim zorunlu mudur?
3. Ailelerin özel ve ya devlet okullarına çocuklarını okula gönderme durumları nasıldır?
4. Öğrencilerin okulöncesi eğitim kurumlarına kayıt yaşları nasıldır?
5. Okulöncesi eğitim okullarının ders saatleri nasıldır?
6. Belirlenen ülkelerin okulöncesi eğitim programlarına yönelik:
 - 6.1. Okulöncesi eğitiminin genel amaçlarına ilişkin nasıldır?
 - 6.2. Okulöncesi eğitimin öğretim programlarına göre ilişkisi nasıldır?
 - 6.3. Okulöncesinde öğrenciye kazandırılması hedeflenen beceriye yönelik ilişki nasıldır?
 - 6.4. Okulöncesi eğitimde hangi envanterler kullanılıyor?
 - 6.5. Okulöncesi eğitimde aranan öğretmen yeterlikleri nasıldır?
7. Belirlenen ülkelerin öğretmen seçme sistemi nasıldır?
8. Okulöncesi eğitimde öğretmenler hizmet öncesinde nasıl yetiştiriliyor?
9. Öğretmenler hizmet içi nasıl yetiştiriyor?

10. Öğretmenler nasıl değerlendiriliyor?

11. Okulöncesi eğitim okullarının fiziksel özellikleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bir ülke açısından eğitime yapılacak yatırım son derece önem arz etmektedir. Geleceğin şekillendirilmesinde eğitim etkili bir şekilde rol üstlenir. Ülkelerin farklı alanlarda gelişmesi veya bir ülkenin kalkınabilmesi eğitime bağlıdır. Bu sebeptendir ki eğitim husunda farklı değişkenlerin ele alınarak mevcut durum analizlerinin yapılması ve bununla birlikte sorunların tespit edilip giderilmesi o ülke için son derece önemlidir.

Bu araştırma ile birlikte Finlandiya, Japonya, Türkiye ve Kuzey Kıbrıs'ın okulöncesi eğitim kurumlarındaki eğitim sistemleri ve uygulamaları irdelenmeye çalışılmış ve literature bu konuda katkı sağlanması büyük önem arz etmektedir. Ülkelerin coğrafi özellikleri, okulöncesi eğitim uygulamalarının genel özellikleri, öğretim programları, öğretmen yeterlilikleri ve okul binalarının fiziksel özelliklerine ait önemli bulgulara ulaşılması ve değerlendirilmesi oldukça önemlidir.

Finlandiya, Japonya, Türkiye ve KKTC'nin okulöncesi eğitim sistemlerinde, ders programları büyük farklılıklar göstermektedir. Yapılan çalışmada Finlandiya, Japonya, Türkiye ve KKTC'de uygulanan okulöncesi eğitim programlarının benzer ve farklı yönleri nedenleri ile birlikte araştırılarak okulöncesi eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacak bir rehber oluşturulmaya çalışılması oldukça önemlidir.

Finlandiya, Japonya, Türkiye ve KKTC devletlerinin okulöncesi programlarını geliştirmek adına ilgili bilgiye ulaşmak için teftiş, müfettiş, eğitim yöneticisi komitesine ve öğretmenlerin gelişmesine fayda sağlamak bir diğer önem olara Kabul edilmelidir. Ayrıca farklı ülkelerin ele alınmasının göç edecek ailelere ve öğrencilere rehberlik etmesi açısından çalışma ayrı bir öneme sahiptir.

Uygulanan eğitim programları ülkelerin eğitime bakış açılarını gösteren önemli bir kriter olması nedeniyle bu çalışmanın sonuçları ve önerileri ileride yapılacak olan uygulamalara ve konu ile alakalı yapılacak çalışmalara ve araştırmacılara rehberlik etmesi açısından önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Finlandiya, Japonya, Türkiye ve KKTC ülkelerinin okulöncesi eğitim programları ile sınırlıdır.
2. Eğitim programları kapsamında araştırılacak olan konular ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma ilgili konu, literatür taraması ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

İlgili çalışmada sıklıkla kullanılan okul, okulöncesi eğitim ve okulöncesi eğitim programı kavramları literatürdeki genel tanımları şöyledir.

Mukayeseli (Karşılaştırmalı) Eğitim: Farklı memleketlerin eğitim sistemlerini araştırılmasınbenzerlik ve farklılıklarının tespit edilmesi ve benzer problemlere mukayese yolu ile çözüm üretilmesi için yapılan araştırmaları kapsayan eğitim alanıdır (Demirel, 2000).

Okulöncesi Eğitimi: 0-6yaş grubu olan çocukların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, akıl yürütme sürecinde çocuğa yardımcı olan, çocukların psiko motor gelişimi, bedensel gelişimi, dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişimi ve öz bakım becerilerinin kazandırıldığı eğitim sürecidir (Yavuzer, 2002).

1.6. Kısaltmalar

BM: Birleşmiş Milletler

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

METK: Milli Eğitim Temel Kanunu

TDK: Türk Dil Kurumu

AOA: KKTC Atatürk Öğretmen Akademisi

MEDDYK: Milli Eğitim Denetleme Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulu

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde konu ile alakalı kavramsal temellere ve ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.1 Araştırmanın Kavramsal Boyutu

Araştırmanın kavramsal boyutu, “eğitim ve okulöncesi eğitim”, “okulöncesi eğitimin amaçları ve önemi”, “okulöncesi eğitime yön veren bazı düşünürler”, “okulöncesi öğretmenin özellikleri”, “okulöncesi dönem çocuklarının temel gereksinimleri”, “okulöncesi eğitim kurumlarının fiziksel özellikleri”, “(karşılaştırmalı) eğitim”, “karşılaştırmalı eğitimin safhaları”, “karşılaştırmalı eğitimin kuramları”, “öğretmen yetiştirme”, “hizmet içi eğitimin önemi” gibi konuların açıklamalarına yer vermiştir.

2.2 Eğitim Kavramı ve Okulöncesi Eğitim

Eğitim kavramı, geçmişten günümüze farklı yazarlarca değişik biçimlerde tarif edilmiştir. Fidan ve Erden (1993) yayınladıkları eserlerinde eğitimi, bireyleri belli başlı amaçlar ışığında yetiştirme süreci olarak tanımlamış ve eğitimin yalnızca eğitim kurumlarında değil ailede, iş yerinde, kışlada ve daha birçok farklı ortamlarda gerçekleşebileceğine değinmiştir. Öte yandan Taymaz (1984) çalışmasında eğitimi, gerek fertlerin gerekse toplumun sosyal, ekonomik ve politik alanlarda ortaya çıkan değişimlere adapte olmasına yardımcı olan en önemli araçlardan biri olarak tarif etmiştir. Eğitim kavramı, fertlerin davranışlarında istendik değişimi sağlamanın en etkili yöntemi olarak da tanımlanmaktadır (Ertürk, 1997).

Eğitimin en önemli halkalarından biri de okulöncesi eğitimidir. Doğumdan altı yaş grubuna ait çocukların eğitimini konu alan okulöncesi eğitim kavramı farklı araştırmacılar tarafından değişik şekillerde tanımlanmaktadır. Yılmaz (2003) okulöncesi eğitim terimini 0-72 aylık çocukların gelişimlerini, içinde bulundukları toplumun

kültürel değerleri ışığında şekillendiren, çocukların gerek duygusal, gerekse ussal güçlerini artırmayı hedefleyen ve fikir yürütme dönemleri boyunca onlara destek olarak yaratıcılıklarının gelişmesine yardımcı olan, çocukların kendilerini daha kolay ve rahat ifade etmelerine imkan veren eğitim süreci şeklinde tanımlamıştır. Öte yandan, okulöncesi eğitim 0-6 yaş aralığındaki çocuklara aileleri haricinde sağlanan yardım, destek ve eğitim fırsatları olarak da tarif edilmektedir (Turaşlı, 2014).

Her ne kadar araştırmacılar okulöncesi eğitimi açıklamada ortak bir nokta etrafında birleşmeler de hemfikir oldukları belli başlı noktalar da mevcuttur. Bu noktalar aşağıda listelenmiştir (Turaşlı, 2014).

- Okulöncesi eğitim, 0-6 yaş aralığını kapsamaktadır.
- Okulöncesi eğitimde çocukların gelişimleri yakından takip edilmeli ve farklı boyutlarla ele alınmalıdır. Bu boyutlar arasında bilişsel, sosyal ve duygusal gelişmeler yer almalıdır.
- Okulöncesi eğitimde çocukların gelişimsel özellikleri göz önünde tutulmalı ve bireysel farklılıkları gözetilmelidir.
- Okulöncesi eğitimde, çocukların kabiliyetlerini göstermesine fırsat vermeli, kendilerini ifade etmelerine olanak tanımalı ve ilköğretimde ihtiyaç duyulan kabiliyetleri onlara aşılmalıdır.
- Okulöncesi eğitim, çocuklara içinde yaşadığı kültürü ve kültürel özellikleri kazandırmalı ve ait oldukları topluma daha rahat adapte olmalarına yardımcı olmalıdır.

2.3 Okulöncesi Eğitimin Önemi ve Amaçları

Çocukların gelişmelerinde oluşan noksanlıkların okulöncesi dönemde ortaya çıkan hatalardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Çalışmanın bu kısmında okulöncesi eğitimin öneminden ve amaçlarından bahsedilmiştir.

Woolfolk (1998) okulöncesi eğitimin çocuklara oldukça zengin öğrenme fırsatları sağladığını belirterek, söz konusu eğitimin çocukların bilişsel becerilerinin üst düzeye çıkarılmasında önemli rol oynadığına değinmiştir. Okulöncesi eğitimin önemi incelerken, söz konusu eğitimin sağladığı katkılar göz önünde tutulmalıdır. Bu katkıları okulöncesi eğitimin çocuğun kişisel gelişimine ve yaşam kalitesine olan katkılar ve aileye ve toplum yaşamına olan katkıları şeklinde ifade etmek mümkündür (Turaşlı, 2014).

2.3.1. Okulöncesi Eğitimin Çocuğun Kişisel Gelişimine ve Yaşam Kalitesine Olan Katkıları

Okulöncesi eğitim, çocuklarda ayırım yapabilme yeteneğini güçlendirir. Bir başka deyişle, birbirleri ve başkaları ile ilişki kurma, bulmaca çözebilme, boyama yapma, yoğurma maddeleri ile oynama gibi etkinlikler çocuklara ayırım yapabilme yeteneğini aşıl原因arak beyinsel gelişimlerini olumlu yönde etkilerler (Katz, 1995). Öte yandan, okulöncesi eğitim; çocuklarda çeşitli duygusal ve sosyal yeterliliklerin gelişmesinde önemli rol oynar. Bu yeterlilikler arasında; paylaşma, sırasını bekleme, dayanışma halinde olma, sorumluluk üstlenme, kurallara uyma yer almaktadır. Okulöncesi eğitimi, çocuklarda bu tür gündelik ilişkilerin temelini oluşturmaktadır (Spache ve Spache, 1986).

Diğer taraftan, Santrock ve Barlett (1986) araştırmalarında okulöncesi eğitimin çocuklara kazandırdıkları ile alakalı önemli neticeler elde etmişlerdir. Bu neticeler aşağıda listelenmiştir.

- Okulöncesi eğitim, çocukların yaşlıları ile daha kolay iletişim kurmasında yardımcı olmaktadır.
- Okulöncesi eğitimlerine devam eden çocuklar, bu eğitimi almayan çocuklara oranla yardımlaşmaya daha açık olup çevresi ile olan ilişkilerinde daha uyumludurlar.
- Okulöncesi eğitimi almış çocukların özgüvenleri daha yüksektir. Bundan hareketle okulöncesi eğitimi almış çocukların daha olgun ve kabiliyetli oldukları düşünülmektedir.
- Okulöncesi eğitimi almış olan çocuklar bu eğitimi almamış çocuklarla mukayese edildiğinde daha sosyal oldukları, kendilerini daha rahat ifade edebildikleri gözlemlenmiştir.
- Okulöncesi eğitimi almış çocuklar diğer çocuklara oranla gergin ortamlarda daha rahattırlar.
- Okulöncesi eğitimi almış çocukların sorumluluk üstlenme, önderlik etme, hedefe ulaşma gibi kabiliyetleri gelişmiştir. Böylece eğitim hayatlarında uyum problemi yaşamazlar.

Mc Carty, Whitebook, Ritchie, Frede (2010) çalışmalarında okulöncesi eğitiminin çocuklara zengin kelime hazinesi, eleştirel düşünme kabiliyeti kazandırdığına,

okulöncesi eğitimin okuma ve yazma ön hazırlığının yapılmasına yardımcı olarak çocukların ilköğretimde daha az sıkıntı yaşamalarına katkı koyduğuna değinmişlerdir.

2.3.2. Okulöncesi eğitimin aileye ve toplum yaşamına olan katkıları

Okulöncesi dönemi; eğitim kurumlarının ve ebeveynlerin birlikte uyum halinde hareket etmesini gerektiren bir süreç olarak ifade edilmektedir. Diğer bir ifadeyle, eğitim kurumları ve ebeveynlerin sürekli iletişim halinde olması, ebeveynlerin çocuklarının gelişim süreci ve eğitim durumları hakkında daha çok bilgi edinmelerine imkan tanıyarak onları bu konularda daha bilinçli yapmaktadır. Çocuklarının gelişim düzeyi ve eğitimi hakkında bilgi sahibi olan ebeveynler, çocuklarının aile içindeki gelişimi ve eğitimi için daha doğru yöntemler ve politikalar uygulayarak toplumsal gelişimde önemli rol oynarlar. Şöyle ki; bilinçli ailelerin yetiştirdiği çocuklar daha neşeli, yaşam doyumu daha yüksek, daha mutlu bir şekilde büyürler ve topluma daha faydalı olurlar (Eryorulmaz, 1993).

Öte yandan, okulöncesi eğitim kurumları; az gelişmiş bölgelerdeki çocukların ebeveynlerine eğitim desteği vererek onları çocuklarının daha iyi beslenmesi konusunda bilgilendirerek, çocukların yaşayacağı sağlık problemlerinin yaşanmaması açısından önemli rol oynarlar.

Borja (2006) yayınladığı eserinde okulöncesi eğitimin topluma kazandırdığı olumlu etkiler arasında ekonomik gelişmenin de yer aldığına dikkat çekmiştir. Bunun nedenini ise okulöncesi eğitim kurumlarının, toplumsal eğitim düzeyinin yükselmesine, toplumsal uyumun pekişmesine ve beşeri sermayenin güçlenmesine büyük ölçüde katkı koyması şeklinde açıklamıştır.

2.3.3 Okulöncesi Eğitimin Amaçları

Okulöncesi eğitimin amaçları hakkında farklı görüşler mevcuttur. Bunun nedeni okulöncesi eğitim kurumlarının hedeflerinin toplumsal ihtiyaçlar çerçevesinde şekillenmesidir. Ancak okulöncesi eğitimi konusunda tüm toplumlarda ortak olan amaçlar da bulunmaktadır. Bu amaçları üç başlık altında incelemek mümkündür. Bu başlıklar sırasıyla toplumsal amaçlar, eğitimsel amaçlar ve gelişimsel amaçlar şeklinde ifade edilmektedir (Oktay, 1999).

- Toplumsal Amaçlar: Okulöncesi eğitimin toplumsal amaçları arasında kadın işgörenlerin çocuklarının bakımlarının sorumluluğunu üstlenmek, bakımını üstlendikleri çocuklara eğitim vererek gelişimlerine yardımcı olmak, çocukların iletişim ve etkileşim becerilerini geliştirmek ve sosyalleşmelerine katkı koymak yer almaktadır.
- Eğitimsel Amaçlar: Çocukların duyu organlarını eğitmek ve çevresel olaylara karşı onların daha bilinçli olmasını sağlamak.
- Gelişimsel Amaçlar: Çocukların gelişmelerini takip etmek.

2.4. Okulöncesi eğitime yön veren bazı düşünürler

Okulöncesi eğitim derinlemesine incelendiği zaman, farklı düşünürlerin ortaya koyduğu fikirler doğrultusunda şekillendiği gerçeği ortaya çıkmaktadır. Çalışmanın bu kısmında sırasıyla Eflatun, Aristo, John Locke, Jean Jack Rousseau, Johann Pestalozzi, John Dewey, Maria Montessori gibi düşünürlerin okulöncesi eğitimi ile alakalı fikirlerine yer verilmiştir.

- Eflatun: Ünlü düşünür yine kendisi gibi önemli bir filozof olan Sokrates'in öğrencisiydi. Eflatun, insan zihninin ruhun bedene girmeden önce izlediği ideleri tekrar görebilme yeteneği olduğunu savunduğundan insan zihnini boş bir tabela olmadığını (tabula rasa) ifade eder. Eflatuna göre eğitim belli başlı safhalara ayrılmalıdır. Eflatun, 3 yaşına kadar çocukların bakımlarının yabancı annelerce üstlenilmesi gerektiğini ve çocukların 7 yaşına geldiklerinde vatandaşlık eğitimi, oyun ve masallar aracılığı ile almasının daha doğru olduğunu belirtir (Sönmez, 2005).

- Aristo: Aristo'ya göre eğitim, bireylerin doğal yapısına ve yaşına göre şekillenmelidir. Ünlü filozofa göre 5 yaşına kadar çocuklar öğretime başlamamalıdır. Bunun yerine bu yaş grubundaki çocuklar zamanını oyun oynayarak ve masal dinleyerek geçirmelidirler. Aristo, söz konusu yaş grubundaki çocukların ileride olmayı hayal ettikleri şeyleri taklit ederek oyunlar kurmalarının önemine dikkat çekmiştir Aristo son olarak 5-7 yaş grubundaki çocukların öğrenecekleri konuların ön hazırlığını yapmaları gerektiğini ifade etmiştir (Taşkın, 2014).

- John Locke: Okulöncesi eğitime fikirleri ile yön veren filozoflardan biri de John Locke'dur. John Locke'a göre insan zihni boş bir tabeladır ve eğitimle şekillenmektedir. Locke'a göre insanların iyi ya da kötü olması ve topluma yararlı olup

olmayacağı almış olduğu eğitim ışığında belli olmaktadır (Aytaç, 1998). Locke’a göre eğitim, bireylerin günlük hayatlarında kullanacakları konuları kapsmalı ve çeşitlilik göstermelidir. Zira her bireyin öğrenme şekli aynı değildir. Çocuklar eğitilirken onlara öğretilen konuların tekrarı yapılmalı böylelikle öğretilen konular pekiştirilmelidir. John Locke, çocuklar konuşmaya başladıktan sonra okuma aktivitelerinin yapılması gerektiğinin altını çizerek, söz konusu aktivitelerin oyunlar aracılığı ile yapılmasının daha yararlı olacağına dikkat çekmiştir. John Locke, çalışmayı, disiplini ve akılcılığı eğitimin odak noktaları olarak tanımlamış ve çocuğun gelişiminde önemli rol oynadığına değinmiştir. Diğer yandan Locke çocuklara birşeyler yaptırılmak istendiğinde oyuna başvurulması gerektiğine işaret etmiştir (Onur, 2005). John Locke, 1690 senesinde “İnsan Zihni Üzerinde İnceleme” isimli bir kitap yayımlamıştır.

- Jean Jack Rousseau: Ünlü filozof Jean Jack Rousseau, John Locke’un insan zihninin boş tabela olduğu görüşüne karşı çıkar ve benimsemiş olduğu eğitim yaklaşımlarını Emile adlı kitabında kaleme alır. Rousseau yayınladığı kitabında ailelere ve eğitimcilere çağrıda bulunarak, “çocukları inceleyerek yetiştirmeleri” gerektiğinden bahseder. Jean Jack Rousseau’nun eğitim yaklaşımı doğaya göre şekillenmektedir. Başka bir deyişle, çocuklar eğitimi doğadaki olayları görerek ve yaşayarak almalıdırlar. Jean Jack Rousseau deneyimlere dayandırılarak verilen eğitimin daha etkili olduğunu savunur. Rousseau, sözlü eğitimi benimsemez ve 12 yaşına kadar olan çocuklara kitapla eğitim verilmemesi gerektiğini ifade eder. Bunun nedeni ise ünlü filozofun eylemsel eğitimi benimsemiş olmasıdır. Jean Jack Rousseau’ya göre çocukların eğitimi, ilgi alanlarına göre şekillenmeli ve çocuklar neye karşı ilgi duyuyorsa eğitimleri ona göre şekillenmelidir (Taşkın, 2014).

- Johann Pestalozzi: Ünlü düşünür Pestalozzi’nin görüşleri, Jean Jack Rousseau’nun düşünceleri ışığında şekillenmiştir. Emile kitabındaki görüşlerden esinlenen Pestalozzi, eğitimin verilmesinde duygusal bağlılığın önemine dikkat çekmektedir. Pestalozzi kurmuş olduğu eğitim kurumlarında doğal, özgür ve duygusal eğitime ağırlık vermiştir. Johann Pestalozzi, bir taraftan çocukları somuttan soyuta doğru öğrenmeye motive ederken, diğer taraftan öğrenmeyi kolaylaştıran çeşitli araç ve gereçler icat etmiştir. Bu araç ve gereçler günümüzdeki eğitim sisteminde hala takdir görmektedir. Pestalozzi, evrensel eğitim görüşünü savunur. Evrensel eğitim görüşünün temelinde; çocukların mali durumlarına ve cinsiyetlerine bakılmaksızın öğrenmeyi hak ettikleri düşüncesi yer almaktadır. Johann Pestalozzi’nin eğitim hakkında diğer önemli bir görüşü de çocuklara tanınan özgürlüğün bir derecesi olması

gerektiğidir. Aksi durumda çocuğun eğitim süreci olumsuz etkilenecektir (Williams ve Fromberg, 2012).

- John Dewey: John Dewey, Amerikan kökenli ünlü bir düşünür ve eğitimcidir. Ünlü düşünürün eğitim hakkındaki görüşlerinin şekillenmesinde Froebel'in yapmış olduğu çalışmalar büyük rol oynamıştır (Toran, 2015). Dewey, eğitim kurumlarında ezberciliğe karşıdır. Dewey daha çok çocukların problem çözme kabiliyetleri ve eleştirel düşünebilme yetenekleri üzerine yoğunlaşmıştır. Öte yandan Dewey, eğitimin odak noktasında çocukların olması gerektiğine ve eğitimcilerin çocuklara bilgiyi yaparak ve yaşayarak öğretme yöntemi ile aktarmaları gerektiği görüşünü savunur. Deweye göre etkili eğitim; çocukların talep ve ihtiyaçları doğrultusunda gerçekleştirilmelidir. Dewey, eğitimde öğretmen merkezli yaklaşımı benimsememiştir. Ona göre öğretmenin eğitimdeki rolü çocukların etrafı ile ilgilenmelerini sağlayıp onların gerek sosyal gerekse mental kabiliyetlerindeki gelişimi takip etmektir (Doğan, 2010). John Dewey, eğitim için sağlanan ortama da dikkat çekmektedir. Dewey, sağlanan eğitimin en verimli olduğu ortamı; çocukların sorun çözme becerisi kazandıkları ve birbirleri ile işbirliği halinde oldukları ortam şeklinde tarif eder (Toran, 2015).

- Maria Montessori: Montessori'nin eğitime ilişkin görüşlerinin temelinde Rousseau, Froebel, Eduard Seguin'in fikirleri yer alır. Montessori, özel ihtiyaçlı çocuklarla bir süre çalıştıktan sonra onlar için hazırladığı eğitim yöntemlerini tekrar gözden geçirerek normal gelişim gösteren çocuklar için düzenlemiştir. Montessori'nin eğitim yaklaşımının kökeninde evrensel eğitim düşüncesi yatmaktadır. Maria Montessori evrensel eğitim yaklaşımını tasarlariken 3-12 yaş grubundaki çocukları odak noktasında tutmuş, bu yaş grubundaki bireylerin evren üzerindeki rollerinin ne olduğunu bilmeleri ve evrene karşı üstlenmeleri gereken sorumlulukların farkına varmaları gerektiği düşüncesini savunmuştur. Montessori geliştirmiş olduğu eğitim anlayışında resmi eğitimi; devletce tasarlanan ve çocukları sosyal hayata hazırlamayan, eğitimdeki başarıyı sadece sınavlardan alınan sonuçlar ışığında değerlendiren bir sistem olarak nitelendirmiştir. Montessori, resmi eğitim sisteminin çocukların sosyal yaşamlarında problemlerle karşı karşıya kalmalarına neden olduğuna değinmiş ve eğitimin devlet merkezli olmaktan ziyade çocuk merkezli olması gerektiğine işaret etmiştir.

2.5. Okulöncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Temel Özellikleri ve Yeterlilikleri

Öğretmen özellikleri, okulöncesi eğitimin kalitesini ve çocuğun gelişimini belirleyen ana unsurlardan biridir. Çocuklar değer gördükleri, sevdikler, kendilerini emniyette hissettikleri ve destek gördükleri ortamlarda kendilerini geliştirirler ve öğrenme imkanlarını kullanırlar. Bu destekleyici ortamın en önemli elemanı öğretmendir (TC Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Bu yüzden okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin birtakım özellikleri taşıması gerekmektedir. Koçak (2015) okulöncesi eğitim öğretmenlerinin taşıması gereken özellikleri aşağıdaki gibi sıralamıştır.

- Okulöncesi eğitimi öğretmenleri, çocuklara karşı hoşgörölü ve ilgili olmalıdır.
- Okulöncesi eğitimi öğretmenleri, anlayışlı, ahlaklı, güvenilir ve dürüst olmalıdır.
- Okulöncesi eğitimi öğretmenleri kendini geliştirmeye açık olmalıdır.
- Okulöncesi eğitimi öğretmenleri istekli, coşkulu ve yaratıcı olmalıdır.
- Okulöncesi eğitimi öğretmenleri sabırlı olmalı ve tutum ve tavırları her öğrenciye aynı olmalıdır. Okulöncesi öğretmenleri her öğrenciye eşit davranmayı bilmelidir.
- Okulöncesi okul öğretmenleri her bir öğrencisi ile yakından ilgilenmeli ve onlara değer verdiğini göstermelidir.

Okulöncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlilikler hakkında Kanada Ulusal Araştırma Konseyi kapsamlı bir araştırma yürütmüştür. Bu araştırmaya göre okulöncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlilikler aşağıdaki gibi listelenmiştir(Koçak, 2015).

- Küçük çocukların çocuk gelişimi hakkında bilgi sahibi olmak ve bu bilgi ışığında söz konusu çocuklara neyi, nasıl öğreteceğini bilmek.
- Öğrencilerinin ebeveynleri ile etkili iletişim kurabilmek.
- Öğrenmeyi, her çocuğun doğasına, kültürüne, ve farklılıklarına göre şekillendirmeyi bilmeli.

2.6 Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Fiziksel Özellikleri

Okulöncesi eğitimin yapıldığı ortamın fiziksel özelliklerinin çocuğun gelişmesine gözle görülür etkisinin olması, fiziksel çevrenin planlanmasına dair çalışmalara hız

kazandırmıştır (Ulutaş, 2015). Eğitim ortamı; bilişsel ve sosyal etkileşim gibi unsurları kapsayan bir kavramdır. Fiziksel öğrenme ortamı ise eğitim kuruluşunun alanını, yapısını, birimlerini, öğretim vasıtalarını, materyallerini, bilgisayar ve internet gibi teknolojik yapı ve tasarımı ifade etmektedir (Kangas, 2010).

Okulöncesi eğitim kuruluşunun fiziksel ve teknik yapısı çocuklara verilen eğitimin niteliğini belirleyen önemli unsurlardandır. Uygun şekilde dizayn edilmiş ve kafi miktarda materyal ihtiva eden bir kuruluş öncelikle sağlıklı, güvenli ve çekici özellikleri ile öğrencilerin gelişimlerine yardımcı olmaktadır (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003).

Eğitim ortamının fiziksel koşulları öğrencilerin güdü, algı ve dikkat gibi duyu durumlarını olumlu yönde etkilediği gibi öğretmene de çalışma kolaylığı ve yeni fikirleri uygulama olanağı sağlar.

Okulöncesi eğitim kuruluşlarının tasarımı ve donanımı yapılırken; öğrencilerin sağlığı ve güvenliği esas alınmalıdır. Ortam, öğrencilerin gelişmelerini desteklemeli ve hareket ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Eğitim kuruluşları tasarlanıp donatılırken öğrencilerin de görüşleri alınmalıdır. Yeşil alanlara ve doğal materyallere yeteri kadar yer verilmelidir. Özel ihtiyaçlı öğrencilerin de yararlanmasını sağlayacak ve onların tek başına hareket etmelerine imkan tanıyacak şekilde dizayn edilmeli ve donatılmalıdır. Genel yerleşimi sabit olmakla birlikte, esnek uygulamalara da uygun olmalıdır. Böylece yerleri değiştirilemeyen mekanlar içerisinde değişiklikler yapılarak monotonluktan uzaklaşma imkanı sağlanmalıdır (Ulutaş, 2015).

2.6.1 Okulöncesi Eğitim Kuruluşlarında Dış Mekan Özellikleri

Dış mekan özellikleri incelenirken bina yeri ve açık saha alanları üzerinde durulmuştur.

2.6.1.1 Binanın Yeri

Okulöncesi eğitim kuruluşlarının yeri tespit edilirken, gereksinim durumuna, öğrencilerin gelişim uygunluğuna ve öğrenmeye olan etkisine bakılarak karar verilir. Seçilen yerin ailelere olan mesafesi, caddeye, anayollara, gürültülü mekanlara olan uzaklığı dikkate alınmalıdır. Bina, karakol, hastane, alışveriş merkezi, mezarlık, zehirli

atık üreten teshis gibi dikkat dağıtıcı, sağlığı ve psikolojiyi bozucu yerlerden uzak olmalıdır.

2.6.1.2 Açık Hava Alanları

Oyun, okulöncesi çocukların gelişmelerinde ve eğitimlerinde önemli bir yere sahiptir. Oyun; çocuğa, öğrenme ve çalışma için gerekli olan içsel motivasyonu sağlayan en önemli unsurdur (Duymuş, 2016). Bu açıdan bakıldığında açık hava alanları, öğrencilerin koşabilecekleri, zıplayabilecekleri, saklanabilecekleri, fiziksel aktivite yapabilecekleri ve oyun ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri yerlerdir. Söz konusu alanların kalitesini çoğaltmak için iyi düzenlenmesi, güvenliğin sağlanması, nitelikli oyun araçları ile donatılması, sınıflara yakın olması ve öğretmen gözetimine az gereksinim duyulması gerekmektedir.

Dış alan, çocuğun sadece oyun oynama alanı değil, kendisini mutlu ve özgür algılayacağı bir yer olarak tasarlanmalıdır. Açık hava alanlarında (dış alanlar), çocukların koşup oynayabileceği, çimenli alanlar bisiklet kullanabilecekleri temeli sağlam yollar, kum havuzu, tepelikler, çukurluklar, hayvan ve bitki alanları, kaydırak, salıncak ve tahteravalli gibi bahçe oyuncakları bulunmalıdır. Güvenliği sağlamak adına bahçenin çevresi çit, tel örgü ya da dekoratif duvarlarla kapatılmalıdır (TC Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

2.6.2 Okulöncesi Kuruluşların Teknik Özellikleri

Okulöncesi kuruluşun teknik özellikleri ışıklandırma, havalandırma, ısıtma, boya, akustik ve taban döşemesi gibi özellikleri kapsar.

Aydınlatma, görsel araçları inceleme, uzun süreli yoğunlaşma ve göz sağlığı için elzemdir. Eğitim kuruluşu çocukların güneş ışığından en iyi faydalanacak şekilde tasarlanmalıdır. Bunun için geniş pencereler kullanılmalıdır. Mekanik ışıklandırmanın yeterli, prizlerin kilitli ve elektrik enerjisinin geçtiği kabloların gizli olmasına özen gösterilmelidir.

Havalandırma, ortama yeteri kadar oksijen sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Havalandırma mikropların barınması yönünden de önemlidir. Kapalı ortamlar pencerelerle doğal olarak havalandırılmalıdır. Havalandırmada çocukların

erişemeyeceği pencerenin üst kısmından yararlanılmalıdır. Mekanik havalandırma mekanizmalarından faydalanılacaksa sistem güvenli ve hijyenik olmalıdır.

Kurumun ısıtılması tabandan yapılmalı, ısıнын hareketli faaliyetlerin yer aldığı ortamlarda 18C° ve durağan faaliyetlerin yer aldığı ortamlarda 20-21C° olmasına özen gösterilmelidir (Ulutaş, 2015).

Yüksek ses ve gürültü insanın kan basıncını yükseltmekte, strese sürüklemekte, insanın algısını ve dikkatini dağıtmaktadır. Bu nedenle okullar gürültülü ortamlardan uzak yerde tesis edilmelidirler. Bu sağlanamazsa, okulun pencere, duvar ve tabanı ses yalıtıcı maddeler ile yalıtılarak sesin içeri girmesi engellenmelidir. Okulun tabanı genellikle kaygan olmayan ve kolay temizlenen bir madde ile kaplanmalıdır. Halı, küçük çocuklarda alerjik hastalıklara neden olduğu için bu amaç için kullanılmamalıdır. Duvarlar, açık ve canlı renklerle boyanmalıdır. İç kesimlerde kokusuz, havayı geçirebilen, nem tutmayan ve kolayca temizlenebilen boyalar tercih edilmelidir.

2.6.3 Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Yer Alan Birimlerin Özellikleri

Çalışmanın bu kısmında, eğitim ortamının, öğrenme merkezlerinin, oyun odasının, dinlenme odasının, spor salonunun, bilgisayar salonunun, mutfağın ve yemek salonunun, tuvaletlerin, çok amaçlı salonların ve revirlerin temel özelliklerine yer verilmiştir.

2.6.3.1 Eğitim Ortamı

Eğitim ortamı; belli yaşta ve sayıdaki çocukların bir araya gelerek eğitim-öğretim gördükleri yer şeklinde tarif edilmektedir. Eğitim ortamının alan genişliği en fazla 18 öğrenciyi sığacak ve her öğrenciye 2 m²'lik alan sağlayacak şekilde olmalıdır. Eğitim alanı içerisinde yer alacak olan dolap, masa, sandalye gibi sınıf eşyaları çocukların boylarını aşmayacak şekilde seçilmeli ve eğitim alanını daraltmayacak ve öğrencilerin hareketlerini kısıtlamayacak bir biçimde yerlerine konmalıdır. Eğitim alanının zemininde kullanılacak olan materyaller seçilirken kolayca temizlenir olmasına önem gösterilmeli ve zemine çocukların oturarak çalışılmasına imkan sağlayacak minder veya yer koltukları yerleştirilmelidir.

Eğitim alanlarında diğer önemli bir hususun da öğrencilere estetik olarak sunulması ve esneklik sağlamasıdır. Eğitim ortamında kullanılan araç ve gereçler düzenli olmalı, sabitlenmeli ve gereken hallerde paketlenilecek şekilde seçilmelidirler.

2.6.3.2 Öğrenme Merkezleri

Okulöncesi eğitim kurumlarında çeşitli öğrenme merkezleri bulunmalıdır. Bu öğrenme merkezleri arasında oyun, kitap, sanat, blok, evcilik, müzik vb. merkezler yer alır. Öğrenme merkezlerindeki malzemeler yerleştirilirken öğrencilerin onlara kolaylıkla erişebilmesine dikkat edilmeli ve bu malzemelerin bileşeninde öğrencilerin sağlığına olumsuz etki edecek kimyasalların kullanılmadığından emin olunmalıdır. Öğrenme merkezleri, okulöncesi eğitim kurumlarının uygulamayı hedeflediği eğitim felsefesine göre dizayn edilmeli ve güncellenmelidir. Okulöncesi eğitim kurumları, öğrenme merkezlerini tasarlarken aşağıdaki hususları göz önünde tutmalıdırlar.

- Okulöncesi eğitim kurumları, her bir öğrenme merkezi için ayrı bir oda tesis etmelidirler.
- Her bir köşe için ayrılan odalar genişlik bakımından birbiri ile benzerlik göstermelidir.
- Öğrenme merkezlerine yerleştirilen malzeme ya da eğitim temalı araç ve gereçler en az 5 çocuğun aynı anda çalışmasını sağlayacak sayıda ya da ölçüde olmalıdır.
- Okulöncesi eğitim kurumları, öğrenme merkezlerinde kullandıkları araç-gereçlerin bakımına, temizliğine gerekli itinaı göstermelidirler.

2.6.3.3 Oyun Odası

Oyun odası çocukların gelişimlerine ve sayısına göre salıncak, kaydırak, tırmanma ipi, ağ, bisiklet, kum havuzu vb. oyuncaklardan oluşmaktadır. Oyun odaları ihtiyaç duyulması halinde eğitim alanı olarak da kullanılmaktadır.

2.6.3.4 Dinlenme Odası

Dinlenme odaları her türlü gürültü ya da sestten arındırılmalıdır. Dinlenme odalarının havalandırılmasına özen gösterilmelidir. Öte yandan dinlenme odasının sıcaklığı 18-20 C° civarında olmalı ve duvarları sakinleştirici renklere boyanmalıdır.

Dinlenme odaları çocukların gerek yatarak gerekse oturarak dinlenmelerine olanak sağlayacak şekilde dizayn edilmelidir. Dinlenme odasında, çocukların boyuna uygun yataklar ya da ranzalar, kampet yataklar tercih edilebilir.

2.6.3.5 Spor Salonu

Spor salonları tasarlanırken çocukların rahatlıkla hareket edebileceği bir şekilde tasarlanmalıdır. Salonun ses yalıtımı yapılmalı ve düşme ya da yaralanmalara karşı tedbir amaçlı zemin parke döşemeden oluşmalıdır. Spor salonlarında çocuklar sürekli olarak hareket içinde olacaklarından oda sıcaklığının çok fazla olmaması ve havalandırmaya önem verilmesi gerekmektedir. Standart bir spor salonunda tırmanma merdivenleri, top havuzu, yaylı zıplama materyalleri, denge tahtası ve farklı renklerde bayraklar bulunur (Ulutaş, 2015). Spor salonunda bulunan ekipmanlar çocukların güvenlikleri gözetilerek yerleştirilmelidir (Gubbets, Van Kann ve Jansen, 2012).

2.6.4.5 Bilgisayar Odası

Okulöncesi eğitim kurumlarında eğitimciler, bilgisayarları çok amaçlı olarak kullanabilmektedirler. Bunlara en iyi örnek matematik dersi için verilen eğitimlerdir. Bilgisayarların sadece oyun amaçlı kullanılması çocukların gerek bedensel gerekse mental sağlıkları açısından zararlı olabilmektedir. Çocukların, bilgisayar kullanımlarına süre sınırlaması getirilmeli, öğretmenler gözetiminde kullanılmalı ve çocuklara bilgisayarı nasıl açıp kapatmaları gerektiği öğretmenleri tarafından öğretilmelidir. Eğitimcilerin, bilgisayar odasında mevcut olan bilgisayarların programlarının güncelliğini koruduklarından, kabloların açıkta olmadığından ve çocukların bilgisayar ekranı başında aşırı zaman geçirmediğinden emin olmaları gerekmektedir (Donohue, 2003).

Bilgisayar oyun amaçlı olmaktan ziyade teknolojiye olan eğilimi artırmak için kullanılmalıdır. Öte yandan bilgisayar odasında bulunan masa ve sandalyeler

çocukların boylarına uygun tasarlanmalı ve bilgisayar ekranları öğrencilerin göz seviyesine göre ayarlanmalıdır (Ulutaş, 2015).

2.6.4.6. Mutfak ve Yemek Salonu

Mutfak, gerek çocuklar gerekse okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan çalışanlar için yemek hazırlandığı kısımdır. Mutfak hijyenik olmalı, yiyecekleri yıkayarak temizleme, pişirme ve saklama için gerekli alanları içermelidir. Okulöncesi eğitim kurumlarında bulunan mutfakların içerisinde bulaşık makinesi, buzdolabı, derin dondurucu ve davlumbaz bulunmalıdır. Bıçak vb delici ve kesici aletler kapalı dolağlarda muhafaza edilmelidir. Mutfak mimari açıdan yemek odası ile yakın tasarlanmalıdır. Yemek salonları estetik açıdan zengin olmalıdır. Duvarlarında tablolar bulunmalıdır. Yemek salonlarında ses sistemi bulunabilir. Yemek esnasında ses sistemi aracılığı ile öğrencilere sunulacak olan enstrümental müzik dinlentisi yenilen yemeği daha keyifli hale dönüştürebilir.

2.6.4.7 Tuvaletler

Tuvaletler, eğitim ortamının yakınında yer almalıdır. Bunun amacı çocukların yetişkin yardımına ihtiyaç duymadan tuvalete gidip gelmeleridir. Tuvaletler, çocuk boyuna uygun tasarlanmalıdır. Lavabolar altı destekli olmalı, duvarına ayna yerleştirilmelidir. Zemin kaymaz materyal ile döşenmeli veya kaplanmalıdır. Özel ihtiyaçlı çocuklar için ayrı tuvalet ve lavabo tesis edilmelidir. Havalandırma yeterli olmalı ve tuvaletlerde her zaman kesintisiz sıcak ve soğuk su, tuvalet kağıdı, sabun ve kağıt havlu olmalıdır.

2.6.4.8 Çok Amaçlı Salon

Çok amaçlı salon; veli toplantıları, çocuklar için tiyatro, sinema vb sanatsal faaliyetlerin gerçekleştirildiği salondur. Salonun havalandırma ve ışıklandırma sistemi yeterli olmalı ve ses düzenekleri ile donatılmalıdır. Salonda, koltuk, masa, projeksiyon ve bilgisayar gibi eşyalar ve teknik donanımların bulunması gerekmektedir.

2.6.4.9 Revir

Çocukların gerek fiziksel gerekse mental gelişimlerinin takip edildiği, sıhhi kontrollerinin yapıldığı ve içerisinde sağlık malzemelerinin bulunduğu yerdir. Revire giriş ve çıkışın gözetim altında yapılması gerekmektedir.

2.7 Hizmet İçi Eğitim

İçinde yaşadığımız dünyada bilgi hızlı bir biçimde üretilip tüketilmekte ve sıklıkla değişim ve gelişim göstermektedir (Budak ve Demirel, 2003). Farklı sahalarda ortaya çıkan bu gelişim ve değişimler fertlerin meslek hayatlarında sergiledikleri tutum ve davranışları yakından etkilemektedir.

Eğitimde arzulanan neticelere erişmek için öğretmenlerin bu alanda gerçekleşen yenilikler hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Öğretmenleri mesleki değişim ve gelişmelerden haberdar etmenin bir yöntemi de onlara hizmet içi eğitim sunmaktır (Önen, Mericioğlu, Saka ve Gürdal, 2009).

Karaküçük (1987) eğitimcilerin sahip oldukları kabiliyetlerin daha da artması ve mesleklerini daha profesyonel bir şekilde yapmaları için hizmet içi eğitim faaliyetlerine ihtiyaç duyulduğuna işaret etmiştir. Hizmet içi eğitimin temel gayesi, eğitimcileri değişen ve gelişen eğitim faaliyetleri hususunda onları daha bilgili kılmak ve öğrenenlere eğitimi daha etkili aktarabilmeleri için gereken kabiliyetleri kazandırmaktır (Aytaç, 2000).

Merioğlu vd (2009) çalışmalarında hizmet içi eğitimin üç ana unsuruna değinmişlerdir. Bu unsurlara aşağıda yer verilmiştir.

- Eğitimcilerin mesleki kabiliyetlerini zenginleştirmek ve onlara farklı kabiliyetler kazandırmak.
- Eğitimcilerin mesleki kabiliyetlerin kazandırılması ya da zenginleştirilmesi için gereksinim duyulan bilgileri onlara aktarmak.
- Eğitimcilerin, tutum ve davranışlarını pozitif yönde etkilemek.

2.8 Karşılaştırmalı Eğitim

Araştırmacılar ve bilimadamları, karşılaştırmalı eğitimi tanımlamak için ortak bir fikir etrafında toplanamamışlardır. Bunun bir nedeni; karşılaştırmalı eğitimin antropoloji, sosyoloji, felsefe, siyaset bilimi ve psikoloji gibi değişik bilim dallarına konu olmasıdır (Marshall, 2014, akt, Mavi, Yaykiran ve Elçevik, 2017). Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, siyasilere ve idarecilere benzer ve farklı eğitim şartlarında hangi eğitim yöntemlerinin uygulandığını göstermesi açısından önemlidir. Karşılaştırmalı eğitim, bilimsel bir gözle eğitime yön veren unsurların, değişik eğitim sistemlerinde nasıl neticeler verdiğini incelemeyi amaçlar. Ergün (1985) karşılaştırmalı eğitimi; dünyanın değişik ülkelerinde, bölgelerinde ve toplumlarında, tarihin çeşitli dönemlerinde uygulanan eğitim sistemlerini, bir bütün olarak ya da birkaç yönünü karşılaştırarak, benzer ve farklı taraflarını ortaya koyarak eğitim politikasında, eğitimin planlanmasında, eğitim alanında yapılacak yeniliklerde ve uluslararası ilişkilerin yumuşatılmasında faydalanan bir bilim dalı olarak tanımlamıştır. Karşılaştırmalı eğitim, farklı ülkelerin eğitim sistemlerini analiz ederek benzer ve farklı yönlerinden yararlanarak eğitimde karşılaşılan problemlere çözüm yolları öneren bir bilim alanıdır (Çubukçu, Yılmaz ve İnci, 2016).

Karşılaştırmalı eğitim yaklaşımları ülkelerin eğitim sistemlerinin birbirleri ile karşılaştırılması temeline dayanır. Karşılaştırmalı eğitimin amacı, farklı ülkelerin eğitim sistemlerini inceleyerek ortak ve farklı taraflarını tespit ederek ideal olabilecek bir eğitim sistemi geliştirmektir. Eğitime farklı çerçeveden bakan, çeşitli değişkenler ve değerlendirmelerle karşılaştırmalı bir yaklaşım sunan uluslararası kurumlar mevcuttur. Söz konusu kurumlar hem bilgi toplama hem de paylaşma safhasındaki faaliyetlerde yer almaktadırlar. Bu kurumlar arasında Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD), Avrupa Komisyonu kuruluşları EURYDICE ve EUROSTAT ve uluslararası sınavlardan Uluslararası Matematik ve Fen Eğitimleri Araştırması (TIMSS) yer alır. Söz konusu karşılaştırmalı yaklaşıma katkı koyan kurumlara aşağıda yer verilmiştir.

- UNESCO (United Nations' Educational, Scientific and Cultural Organization): UNESCO, karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında referans özelliği taşıyan kuruluşlardan birisidir. UNESCO eğitimi geliştirmek için dünya çapında faaliyetlerini sürdürmektedir. Konusal raporları kanalıyla ulaşılan bilgilerin yanında bünyesindeki

istatistik kurumu (UIS) sayesinde hem eğitim göstergelerine hem de ham verilere ulaşılma imkanı sağlar.

- OECD (The Organization for Economic Co-operation and Development): OECD eğitim bürosu, üye ülke yurttaşlarının şahsi gelişimlerine, ülkenin ekonomik büyümesine ve kaliteli eğitim almalarına katkı koymaktadır. OECD, üye ülkelerin eğitim sonuçlarını değerlendirme ve iyileştirme üzerine yoğunlaşmakta ve kaliteli eğitimi teşvik etmektedir. Kuruluş, üye ülkelerden elde edilen donelerin toplanması ve yorumlanmasında daha etkili metotlar geliştirmelerini talep etmiş ve bu metotlar ışığında ülkelerin eğitim kuruluşlarının temel özelliklerinin istatistiksel biçimde ifade eden bir seri uluslararası gösterge geliştirmiştir (Yıldız, Yılmaz ve Albanna, 2017).

- EURYDICE ve EUROSTAT: EURYDICE ve EUROSTAT, Avrupa Birliği'ne (AB) bağlı kuruluşlardır. Bunlardan EURYDICE Avrupa Komisyonu'na bağlı olup üye ülkelere eğitim alanında katkı sağlamaktadır. EURYDICE'in araştırmacılara üye ülkelerin eğitim sistemleri hakkında ayrıntılı bilgiler, ihtiyaç duyulan sahalarda karşılaştırmalı tematik raporlar, okul takvimi ve benzeri kaynaklar sağlamaktadır. Bunların yanında talep edilmesi halinde basılı materyaller de temin etmektedir. EUROSTAT, AB'nin istatistik birimidir. Söz konusu birim birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da istatistiki bilgi sunmaktadır. Eğitim alanında eğitim ve öğrenime erişim, öğrenme hareketliliği, eğitim elemanları, finansmanı ve eğitim ve öğretim sonuçları gibi konularda bilgiler sağlayarak karşılaştırmalı eğitime taban oluşturmaktadır.

- Uluslararası Sınavlar: Uluslararası sınavlar da karşılaştırmalı eğitime katkı koymaktadır. Uluslararası sınavlar gerek ülkelerin akademik başarılarının gözlemlenmesi gerekse çeşitli değişkenler açısından ülkelerin mevcut durumunun izlenmesine yardımcı olmaktadır. Söz konusu sınavlardan TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) dört yılda bir yapılan, dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerin matematik ve fen bilimleri sahalarında elde ettikleri bilgi ve becerileri ölçmeye yönelik bir tarama araştırmasıdır. TIMSS'in gayesi; araştırmaya katılan ülkelerdeki dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik ve fen sahasındaki başarılarını ölçmek, eğitim ve öğretimin okullarda nasıl gerçekleştiğini, eğitim sisteminin etkinliğini ve ülkelerin eğitim sistemleri arasındaki farklılıkları belirlemek ve değerlendirmektir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016).

2.9 Karşılaştırmalı Eğitimin Safhaları

Yapılan çalışmalarda, karşılaştırmalı eğitimin en önemli savunucuları arasında Eflatun gösterilmektedir (Türkoğlu,2015). Karşılaştırmalı eğitimin 19. yüzyıldan sonra gelişimi dört farklı safhadan oluşmaktadır. Bu safhalar; hazırlık safhası, oluşum safhası, kuram safhası ve son olarak da araştırma safhası şeklinde ifade edilmektedir.

- **Hazırlık Safhası:** Bu safhanın öncüleri arasında Eflatın yer almaktadır. 1817 yılında Marc-Antoine Jullien'in eseri olan "Mukayeseli Eğitim Üzerine Bir Eserin İlk Taslağı" karşılaştırmalı eğitim kavramının doğuşunu simgeler. Söz konusu eserde disiplinlerin yeni yöntemleri ele alınmıştır. Marc Antoine Jullien, farklı ulusların eğitim yöntemleri hakkında bilgiler toplayan bir kurumun oluşturulması önerisi sunmuştur. Bu öneri sonrasında UNESCO faaliyetlerine başlamıştır. 1819 yılında Jullien hazırladığı dergide farklı uluslarda resmi eğitimin belli başlı ölçütlerden yola çıkarak karşılaştırmasının yapılabileceğine dikkat çekmiştir. Bu ölçütler arasında ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, öğretmen yetiştirme, genç kızların eğitimi yer almaktadır. Diğer yandan Jullien, eğitimin diğer sosyal kurumlarla olan alakası açısından da eğitim kurumları, öğretmen ve öğrenenler, beden eğitimi dersleri, din dersleri, genel ve mesleki eğitim, sosyal ve aile yaşamı ile okul, disiplinler arası koordinasyon, genel düşüncelerle karşılaştırılma yapılabileceğine dikkat çekmiştir (Türkoğlu, 2015).

- **Oluşma Safhası:** 19. yüzyıla gelindiğinde birçok ülke eğitim sistemlerini yeniden yapılandırmaya başlamıştır. Ülkeler, eğitim sistemlerini yeniden yapılandırmaya başlamadan önce belli başlı sorulara cevaplar aramışlardır. Bu sorular arasında "eğitim masraflarını devlet mi yoksa mahalli kurumlar mı finanse edecek?", "eğitim kurumlarının denetimini hangi kurumlar tarafından üstlenilecek?", "eğitimcilerin, eğitim kurumlarına atamasını hangi kurum ya da kurumlar gerçekleştirecek", "öğretim metotları neler olmalıdır ve bu metotların kapsamı nedir?" müfettişlerin görevleri nelerdir?" yer almaktadır. Söz konusu sorulara cevaplar aranırken farklı ülkelerde eğitime dair neler yapıldığı eğitimciler tarafından sorgulanmaya başlanmıştır. Hükümet yetkilileri, Avrupa ve Amerika'ya seyahat düzenlenerek eğitim sistemlerinin incelenmesi hususunda belli başlı eğitimcileri yetkili kılmıştır. Bu eğitimciler yaptıkları gözlem ve tespitleri rapor haline getirmişler ve hükümet yetkililerine sunmuşlardır.

- **Kuram Aşaması:** Kuram safhası, 1914-1940 yılları arasındaki dönemi kapsamaktadır. Karşılaştırmalı eğitim alanında araştırma yapan eğitimciler, eğitim sistemini ele alırlarken, toplumların sosyal değerlerini ve eğitimin sosyal temellerini de incelemeye başlamışlardır. Bundan hareketle eğitimciler; eğitim sistemini yapılandırırken sosyal değerleri de göz önünde tutmuşlar ve bir ülkedeki eğitim sistemini başka bir ülkeye birebir uygulanamayacağı hakkında fikir birliğine varmışlardır. Farklı eğitimciler, karşılaştırmalı eğitim için değişik ölçütler önermişlerdir. Örneğin Kandel, “eğitim için yapılan masraflar” eğitim kurumları binalarının maliyetleri, özellikleri, büyüklüğü”, “ortalama öğrenen sayısı”, “ortalama devam süresi” gibi hususları karşılaştırmalı eğitim alanında dikkat edilmesi gereken ölçütler şeklinde belirtirken (Türkoğlu, 2015), Schneider yapmış olduğu çalışmada “ulusun karakteristik özellikleri”, “coğrafik durum”, “benimsenen kültür”, “izlenilen bilimsel yöntem ve benimsenen felsefe”, “gerek sosyal gerekse ekonomide yaşanan istikrarsızlıklar”, “ekonomi”, “din”, “ulusun tarihi”, “dış etkenler,” “iç etkenler” gibi ölçütlere değinmiştir. Diğer yandan Hans yayınladığı eserinde “zorunlu eğitim”, “devlet ve okul”, “okul-kilise”, “okul ve ekonomik yaşam”, “devlet ve aile”, “üniversiteler ve eğitim politikaları” gibi ölçütlere yer vermiştir.

- **Araştırma Aşaması:** Karşılaştırmalı eğitimin son sahfası olan araştırma aşaması 1945-1984 yılları arasındaki dönemi kapsamaktadır. Araştırma safhasına, Kandel, Schneider, Ulich görüşleri ve eserleri ile yön vermişlerdir. Karşılaştırmalı eğitim alanında çalışan eğitimciler eğitimsel sorunları uluslararası boyutta incelemeye başlamışlardır. Özellikle 1945’ten sonra karşılaştırmalı eğitim araştırmaları ülkeleri tarihlerinden ziyade ekonomik, politik ve sosyal alanlarda ortaya çıkan problemlerin eğitimi ne şekilde tesir edeceğine dair konuları ele almaya başlamıştır (Türkoğlu, 2015).

2.10 Karşılaştırmalı Eğitim Kuramları

Çalışmada, karşılaştırmalı eğitim kuramlarından yapısal işlevsellik kuramı, modernite kuramı, insan sermayesi kuramı, karşılaştırmalı eğitimde Marksist yaklaşımlar, bağımlılık kuramı ve özgürleşme kuramı ele alınmıştır.

- **Yapısal İşlevselcilik Kuramı:** Yapısal işlevselcilik, sosyoloji disiplininin önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir. Kuram, önceleri sosyoloji alanında ortaya çıkmış ancak ilerleyen dönemlerde sosyal bilimlerin farklı alanlarını da tesiri

altına almıştır. Yapısal işlevselcilik kuramı, 1940'lerden 1970'lere kadar sosyal bilimlerde ve eğitim alanlarında etkili olmuştur. Kavramın öncülleri arasında Talcott Parsons ön plana çıkmaktadır (Richter, 2002). Kuramın genel bakış açısı ele alındığında iki temel nokta ortaya çıkar. Bunlardan ilki; düşünce, yapılar ve işlevler terimleri üzerinedir. İşlevler yapıları oluşturmaktadır ve her yapı aslında işlevlerle gelişim göstermektedir (Kongar, 2014). İkincisiyse, toplumsal sistemin içinde yer alan her bir mekanizma, sistemin bütününe katkı koymaktadır. Yapısal işlevselcilik kuramına göre, toplumsal denge eğitim kurumları yani okullarla sağlanmalıdır. Kuram okullardaki eğitimin, sorumluluk duygusu gelişmiş, toplumsal üretime katkı koyacak yurttaşların yetişmesine katkı koyacak şekilde planlanmasına dikkat çekmektedir.

- **Modernite Kuramı:** Batılı toplum bilimciler tarafından geliştirilmiştir. Kuram, tüm gelişmekte olan toplumların, gelişmiş batı toplumlarından esinlenerek onların tatbik ettikleri politikaları ve safhaları takip edeceklerini varsaymaktadır. Modernite kuramının temel düşüncesi, uluslar arasında ortaya çıkan farklılıkları, sosyal ve ekonomik gelişme açısından ele almaktır. Kuram, ekonomik yardım ve yatırımların önemine dikkat çekerek gelişmemişliğin en büyük sebebinin düşük sermaye olduğunu savunmaktadır. Modernite kuramı, yapısal işlevselliğin uzantısı olarak kabul edilmektedir. Kuram; modernleşmeyi, toplumla alakalı sorunların çözüme ulaşması şeklinde açıklamaktadır. Modernite kuramına göre eğitim modern değerlerin geliştiren ve sosyalleşmeyi gerçekleştiren en önemli unsurdur. Kurama göre eğitimciler, öğrencilerine ülkenin ekonomik gelişimine katkı koyacak bilgileri öğretmelidirler. Inkles ve Smith (1974) modernleşme için gereken 5 aşamadan bahsetmişlerdir. Bu beş adım; modern kurumların kurulması, modern değerlerin desteklenmesi, modern davranışların şekillenmesi, modern toplumun oluşması ve ekonomik gelişmenin sağlanması şeklinde sıralanmıştır.

- **İnsan Sermayesi Kuramı:** İnsan sermayesi kuramı, yapısal işlevselciliğin bir parçası olarak kabul edilmektedir. Söz konusu kuram, 1960'lı yıllarda gerçekleşen ekonomik kalkınma ve uygulanan reformlar ışığında ortaya çıkmıştır. İnsan sermayesi kuramı, gerek bireylerin gerekse toplumların refaha erişmesi için gerekli maddi ve diğer kaynakları kapsamına dahil etmektedir. İnsan sermayesi kuramı insan sermayesinin gelişim göstermesi için belli başlı faktörlere dikkat çeker. Bu faktörler sırası ile insanların yaşam beklentisini şekillendiren harcamalar, kurumlarca düzenlenen eğitim yöntemleri, bireylerin eğitim hayatları boyunca yararlandıkları eğitim faaliyetleri, eğitim programları ve iş fırsatlarını değerlendirme kaynaklı ailenin

göçü şeklinde ifade edilmektedir. İnsan sermayesi kuramı, eğitimin iş gücü ihtiyacını göz önünde tutularak planlanması gerektiğine dikkat çekerek, eğitim ile gelirin arasında güçlü bir ilişki olduğunun altını çizerek (Kurul, 2012). Kuram, fertlerdeki farklı beceri ve niteliklerin, verimliliğe doğrudan etki ettiğine değinerek, ücretlendirmenin de verimliliğe katkı doğrultusunda belirlendiğine işaret etmiştir. Başka bir deyişle verimliliğe katkısı yüksek işgörenlerin aldığı ücret, verimliliğe katkısı az olan işgörelere oranla çok daha yüksektir. İnsan sermayesi kuramı; eğitimi, nitelikli iş gücünün gelişmesi, daha sağlıklı ve güvenli bir toplumun yaratılması için önemli bir araç olarak görmektedir.

- **Eğitiminde Marksist Yaklaşımlar:** Marksist ideolojinin fikir babası Karl Marx'a göre toplum iki ana sınıfa bölünmüştür. Bunlardan ilki; bütün üretim vasıtalarını ellerinde bulunduran burjuvalar, diğeri ise geçinimini sağlamak için emeğini burjuvaya satan işçi (proleterya) sınıfıdır. Bunun yanında Marx toplumu, üst ve alt yapı olarak ikiye ayırmaktadır. Üst yapı; fikirleri ve değerleri kapsayan politika, din, eğitim ve aile gibi sosyal kurumları alt yapı ise iktisadi üretimin teknoloji yönünü ve sosyal süreçlerini anlatır. Marx'a göre üst sistem kurumları ekonomik sistem desteklemektedir.

Diğeryandan Marx, ayrıcalıklı ailelerin çocukları ile alt tabakada yer alan ailelerin çocuklarının eşit eğitim imkanına sahip olmadığını belirterek üst sınıf çocukların daha kaliteli eğitim aldıklarından daha saygın mesleklere sahip olduklarını ifade etmiştir. Marxist düşünceye göre eğitim toplumdaki eşitsizliğin meşrulaştırılmasını sağlayan bir araçtır. Halbuki eğitim, kapitalist toplumdan komünist topluma geçişin bir aracı olmalıdır. Marx, uzmanlaşmış teknik ve endüstriyel eğitimin bir katalizör olarak kullanılmasını benimsemiş ve zihinsel eğitim, fiziksel eğitim ve teknolojik eğitim amacını içeren bir eğitim müfredatını kabul etmiştir (Ertaş ve Çevik, 2017).

- **Bağımlılık Kuramı:** Karl Marx'ın fikirlerinin temelinde şekillenmiştir. Bağımlılık kuramına göre, ayrıcalıklı ülkeler merkez, gelişmemiş ülkeler ise çekirdek (dünya) sistemi olarak adlandırılmaktadır.

Bağımlılık kuramında çekirdek etrafında bulunan ekonomik yönden az gelişmiş memleketler merkez ülkeler tarafından sömürölmektedir. Bağımlılık kuramına göre eğitim fakirlerin bağımlılık durumunu artırır. Onları kendilerine yabancılaştırır ve kendi kapasitelerini keşfetmelerine engel olur.

- **Özgürleşme Kuramı:** Özgürleşme kuramının temelinde, azınlıkta olan ve sömürülen sınıfın uyanışı, harekete geçmesi ve kendini gerçekleştirmesi fikri yatmaktadır. Kurama göre, az yetişmiş bir toplulukta ilerlemenin sağlanması ve emniyete alınması o topluluğun iktisadi, siyasi ve kültürel yapılarında ekstrem değişimlerin olması gerekir. Özgürleşme kuramının amacına varması için öğrencileri hedefleri doğrultusunda ilerlemesini sağlamak esastır. Bunu gerçekleştirmek için okur yazarlık önemli bir vasıttır. Özgürleştirme kuramı, öğrenci ve öğretmen arasındaki ortak öğrenme süreci sırasında tarafların kendilerini geliştirmelerini sağlamak gayretindedirler.

2.12 İlgili Çalışmalar

1945 öncesi karşılaştırmalı eğitim araştırmaları uluslararası eğitim laboratuvarları olarak adlandırılan 5-6 ülkeyle sınırlıydı. Ancak günümüzde bu tür araştırmalar 100'den fazla ülkeye yayılmış olduğunu ifade etmek mümkündür (Türkoğlu, 2015).

Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları sıklıkla ABD, Almanya, İngiltere ve Fransa gibi ülkelerde yapılmıştır (Çubukçu, Yılmaz ve İnci, 2016).

Türkoğlu (1984) yapmış olduğu araştırmasında Türkiye ve Fransa'da lise programlarının karşılaştırılması olarak ele almıştır.

Saraçoğlu (1990) çalışmasında Türk ve Japon öğretmen yetiştirme sistemleri üzerinde odaklanmıştır. Araştırmacı yapmış olduğu çalışmada özellikle söz konusu ülkelerdeki tarihsel ve tanımlayıcı yaklaşımlara dikkat çekmiştir.

Ültanır (1994) çalışmasında Alman, Avusturya ve Türk eğitim sistemlerini mukayeseli olarak incelemiştir. Araştırmacı bu üç ulusun eğitim sistemlerinin tarihi analizini gerçekleştirirken dikey yaklaşım uygulamıştır. Topbaş (2011) yapmış olduğu çalışmasında Türkiye ve Fransız eğitim sistemlerini yatayyaklaşım kullanarak incelemiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma deseni ve yaklaşımı, çalışma grubu, veri toplama teknikleri, veri analizi ve araştırmadaki etik konuları açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Deseni ve Yaklaşım

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi; karmaşık olgu ve olayların bütününe tanımlanmasında ve çalışmanın gelişme sürecinde hipotezlerin ortaya çıkarılmasında tercih edilen bir yöntemdir. Nitel araştırma yönteminde niçin, nasıl ve ne şekilde gibi sorulara cevap aranır ve çevresel, süreçle ilgili, algılara ilişkin veriler toplanır (Büyüköztürk, Ş., Kılıç ÇakmakE., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. 2012). Araştırma’da nitel araştırma desenlerinden belgesel tarama yöntemi kullanılmıştır. Eğitim sisteminde var olan kayıt ve belgelere ulaşılarak konu ile ilgili belgelerin incelenmesi ve sonuca ulaşılması hedeflenmiştir. Bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılması yapıldığından, durum çalışması yapılarak ilgili durumdan nasıl etkilendikleri ya da ilgili durumu nasıl etkiledikleri üzerine çalışma yapılmıştır. Durum çalışması; olay incelemesi, örnek olay çalışması, örnek olay inceleme yöntemi, vaka çalışması gibi farklı isimlerle adlandırılmaktadır. Bu araştırmada kullanılan yöntem için durum çalışması ifadesi kullanılmıştır. Durum çalışması; sosyal bilimler alanında araştırma yapmanın farklı yollarından biridir. Açıklayıcı durum çalışmaları, keşfedici ve tanımlayıcı durum çalışmaları tarafından tamamlanır. Araştırma stratejisi olan durum çalışması, örgütsel, grupsal, bireysel, politik, sosyal olaylarla ilgili olarak kullanılmaktadır. Siyasal bilimler, sosyoloji, psikoloji ve iktisadi idari bilimler gibi sosyal alanlar için durum çalışması tercih edilmektedir (Yin, 2003). Durum çalışması desenlerinin genel özelliklerine bakarak dört tür durum çalışması deseninden söz edilebilir (Yin, 2003):

- Bütüncül tek durum deseni,
- İç içe geçmiş tek durum deseni,
- Bütüncül çoklu durum deseni,
- İç içe geçmiş çoklu durum desenidir.

1.Bütüncül Tek Durum Deseni: Analiz edilen birim tek bir birimdir (okul, hastane, bir kişi vb) bütüncül tek durum deseni kullanıldığında tek bir olgu yada olay incelenir (Şimşek ve Yıldırım, 2008).

2.İç İçe Geçmiş Tek Durum Deseni: Tek bir olgu ya da durum içinde iç içe ya da birbirine bağlı birimler söz konusu olduğunda kullanılır. Her alt birimin tek olay altında tek tek incelenmesi gerekir. Tek durum deseninden farkı incelenen tek durum olmasına rağmen o durumun altında farklı alt birimlerin olmasıdır (Şimşek, Yıldırım, 2008).

3.Bütüncül Çoklu Durum Deseni: Birden fazla durum desenleri bütüncül olarak da gerçekleştirilebilir. Her durum kendi içinde bütün olarak ele alınır ve sonuçta hepsi birbiri ile karıştırılır (Şimşek ve Yıldırım, 2008).

4.İç İçe Geçmiş Çoklu Durum Deseni: Bu desende de bir öncekine benzer bir biçimde birden fazla durum söz konusudur. Ancak ele alınan veya araştırmaya dahil edilen her bir durum, kendi içinde çeşitli alt birimlere ayrılarak çalışılabilir. Bu yolla durumlar arasında bir karşılaştırma yapmak mümkündür (Şimşek ve Yıldırım, 2008).

Yapılan araştırmada dört farklı ülkenin okul öncesi eğitim sistemlerinin karşılaştırılması nedeniyle bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Araştırmada verilerin derin çözümlemeye tabi tutulup kolaylıkla fark edilemeyen sonuçlara ulaşmak amaçlandığından, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak anlamında olan içerik analizi yönteminden de yararlanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada okulöncesi eğitim programlarının incelenmesi karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Söz konusu karşılaştırma Finlandiya, Japonya, Türkiye ve Kuzey Kıbrıs okulöncesi eğitim sistemleri arasında yapılmıştır. Dört ülkenin okulöncesi eğitim sistemi alt başlıklar halinde ayrıntılı olarak incelenmiş benzer ve farklı noktaları ortaya konmuştur.

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmanın veri kaynağını Finlandiya, Japonya, Türkiye ve Kuzey Kıbrıs okulöncesi eğitim sistemi programları oluşturmuştur. Öncelikle araştırmaya konu olan ülkelerde kullanılan okulöncesi eğitim sistemi programları hakkında bilgi toplamak amacıyla internet sitelerinden, Yöksis, MEB, Bilsa, Sepint, Ulakbim, dergi ve

makalelerden, kütüphanelerden yararlanılmıştır. Bu kapsamda döküman analizi yapılmıştır.

Çalışma grubunu oluşturmak için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik yöntemi; kendi içinde benzer ancak birbirinden farklı durumların belirlenerek araştırmanın bu durumlar üzerinde yapılmasıdır. Buradaki amaç, küçük bir örneklem oluşturmak ve durum çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Maksimum çeşitlilik örnekleme ortaya konan bulgular ve sonuçlar başka bir yöntemle ulaşılan sonuçlara göre daha zengin içerik sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3.4. Veri Analizi:

Önceden de ifade edildiği üzere araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel veri analiz yaklaşımları birbirini takip eden üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar sırası ile gözlem, görüşme ve döküman analizi şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmada, konu ile alakalı literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasında çeşitli veriler elde edilmiştir. Literatür taramasında elde edilen veriler, betimsel analiz aracılığı ile araştırmanın amacı da göz önünde tutularak araştırmanın konusal çerçevesi belirlenmiş ve bu çerçeve ışığında araştırma kapsamına girmeyen veriler çalışma kapsamı dışında bırakılarak “data reduction (veri azaltma)” uygulanmıştır. Çalışma kapsamına dahil edilen veriler; “araştırma konusu olan ülkelerin coğrafik özellikleri”, “söz konusu ülkelerin okulöncesi eğitimin genel özellikleri”, “ söz konusu ülkelerde okulöncesi eğitimin zorunluluğu ya da devlet okullarının tercihi”, “söz konusu ülkelerde okulöncesi eğitim saatleri”, “ söz konusu okullarda okulöncesi eğitim programları”, “söz konusu ülkelerde okulöncesi eğitimde okulöncesi eğitiminin öğrencilere kazandırdığı beceriler”, “okulöncesi eğitimde kullanılan envanterler”, “öğretmen yeterlilikleri”, “söz konusu ülkelerdeki öğretmen seçme ve yeterlilikleri”, “söz konusu ülkelerdeki öğretmen yetiştirmede zorunlu olan eğitim sistemleri”, “hizmet içi eğitim uygulamaları”, “öğretmen denetimi”, “söz konusu ülkelerde okulöncesi eğitim kurumlarının binalarının fiziksel özellikleri”, “söz konusu ülkelerdeki okulöncesi eğitimi veren okulların sınıf düzenlemeleri” şeklinde ifade edilmektedir. Araştırmaya dahil edilen veriler her bir ülke için tablolastırılmış ve yorumlanmıştır.

3.5. Araştırmada Etik

Bilimsel amaçla yapılan her araştırmanın bilimsel etik kuralları çerçevesinden yapılması ve davranılması zorunludur. Bilimsel etik kurallarına dikkat edilerek yapılan araştırmalar kiři ve kurumların itibarı korumaktadır. Bu şekilde çalışma disiplini ve bilimsel dūřınme yetisi kazanılmış olacaktır. Tūm bunların yanı sıra daha önce emek harcanarak yapılmış çalışmalarında tekrar gözden geçirme imkanı doğacaktır. Yapılan bu araştırmada bilimsel etik kurallarına dikkat edilmiş olup, alıntı, atıf ve kaynakların gösterilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde Finlandiya, Japonya, Türkiye ve Kuzey Kıbrıs'ın okulöncesi eğitim kurumlarındaki eğitim sistemleri ve uygulamaları incelenmiştir. Bu kapsamda ülkelerin coğrafi özellikleri, okulöncesi eğitim uygulamalarının genel özellikleri, öğretim programları, öğretmen yeterlilikleri ve okul binalarının fiziksel özelliklerine ait bulgular alt başlıklar halinde incelenmiştir.

Tablo-1
Finlandiya, Japonya, Türkiye ve KKTC Okulöncesi Eğitimin Genel Özellikleri.

	FİNLANDİYA	JAPONYA	TÜRKİYE	KKTC
Eğitime Başlama Tarihi	1888	1876	1913	1983
Zorunlu Hale Geldiği Tarih	-	-	-	-
Örnek Alınan Eğitim Sistemi	Froebel	Froebel	Pestalozzi, Montessori, Froebel,	Pestalozzi, Montessori, Froebel,
Eğitim Yeri Tercihi	Özel, Devlet	Özel, Devlet	Özel, Devlet	Özel, Devlet
Eğitim Bedeli	Ücretsiz	Ücretsiz	Ücretsiz	Ücretsiz
Eğitim Yaşı-Özel Okul	0-6	3-6	3-6	4-6
Eğitim Yaşı-Devlet Okul	0-6	0-6	0-6	0-6
Eğitim Tarihleri	Eylül-Haziran	Nisan-Temmuz Eylül-Aralık Ocak-Mart	Eylül-Haziran	Eylül-Haziran
Ara Tatil	2	3	2	2
Eğitim Saati	05:30-19:00	08:30-15:00	07:30-12:30 12:30-17:30 08:00-17:00	07:30-12:30 12:30-17:30 08:00-17:00

Yukarıda verilen tabloda genel olarak Finlandiya, Japonya, Türkiye ve Kuzey Kıbrıs'ın okulöncesi eğitim kurumlarındaki eğitim sistemleriyle ilgili olarak bazı bilgiler verilmiştir. Bu bilgilerle ilgili olarak her ülkeye ait farklı bulgular aşağıda verilen alt başlıklarda ayrı ayrı incelenmiştir.

4.1. Finlandiya, Japonya.Türkiye ve Kuzey Kıbrıs'ın Coğrafi Özelliklerine Ait Bulgular

Finlandiya, kuzey Avrupa ülkesidir. Doğudan Rusya Federasyonu, kuzeyden Norveç, kuzeybatıdan İsveç, Botni Körfezi, güney ve güneybatıdan Baltık Denizi tarafından çevrelenmiştir. Aynı zamanda Aland Adaları da bu ülkenin toprakları içerisinde yer alır. 60° ve 70° kuzey enlemleri ile 20 ve 32° doğu boylamları arasında yer alır (<https://tr.wikipedia.org/wiki/Finlandiya/2018>).

Japonya, bir Uzakdoğu ülkesidir. Asya'nın doğu kıyıları karşısında yer alan Japonya, kuzeyde Ohotsk Denizi, batıda Japon Denizi, doğuda ve güneydoğuda Büyük Okyanus, güneybatıda Doğu Çin Denizi'yle çevrili bir adalar ülkesidir. Japonya toprakları 46. paralelle 31. paralel arasında bir yay biçiminde dizilmiş irili ufaklı 3.400 adacık üstüne yayılmıştır. Ülke gerçek anlamda, kuzeyden güneye doğru sıralanan Hokkaido, Honşu (Honshu ya da Hondo), Şikoku (Shikoku) ve Kyuşu (Kyushu) adlı dört büyük adadan oluşmuştur (<http://www.yardimcikaynaklar.com/japonya-cografik-ozellikleri/> 2018).

Türkiye 36° – 42° Kuzey paralelleri ile 26° – 45° Doğu meridyenleri arasında ekvatorun kuzeyinde, başlangıç meridyeninin doğusunda ve orta kuşakta kalan bir ülkedir. Bu konumu ile Türkiye'de ortaya çıkan bazı özellikler şöyledir; En kuzeyi ile en güneyi arasından 6° enlem farkı vardır. Bu enlem farkı 666 km'lik kuşuçuşu uzaklığa neden olur.En doğusu ile en batısı arasında 19 meridyenlik ve 76 dakikalık yerel saat farkı oluşur (<http://www.bilgicik.com/yazi/turkiyenin-cografik-konumu-ve-sonuclari/2018>).

Kuzey Kıbrıs Akdeniz'de yer alan en büyük üçüncü ada ve Anadolu Yarımadası'nın 65 km güneyindeki Kıbrıs Adası'nın kuzey kısmında yer alan ve uluslararası camiada yalnızca Türkiye tarafından tanınan bir Türk devletidir. Kuzey Kıbrıs toprakları kuzeyde Dipkarpaz, batıda Güzelyurt, güneyde de Akıncılar'a doğru yayılır. Kuzeyinde ise Akdeniz yer alır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ile Rum Kesimi

toprakları arasında Birleşmiş Milletler'in kontrol bölgesi bulunmaktadır (<http://www.cografya.gen.tr/siyasi/devletler/kuzey-kibris-turk-cumhuriyeti.htm>/2018).

4.1.1. Nüfus

Nüfus; kesin olarak sınırları belirlenmiş bir alanda, belli bir zaman sürecinde yaşayan insan sayısıdır. Nüfus, dinamik bir yapıya sahiptir ve birçok koşula bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Nüfusun dinamik bir yapıya sahip olması nedeniyle miktarı ve niteliğinde sürekli değişiklikler olmaktadır (Yüceşahin, 2009). Çalışmanın konusunu oluşturan dört ülkenin nüfusları ve nüfus özellikleri şöyledir;

Finlandiya: Finlandiya ülke halkının sahip olduğu nüfus sayısı 5.413.971'dir. Nüfus artışı yılda 17.370 yani %0.31 olarak gelişmektedir. Nüfus artışında Dünya geneli sırasında 114.ncü sırada yer almaktadır. Dünya nüfustaki oranı % 0.1'dir. Kadın nüfus sayısı 2.810.553 yani nüfusun %50.7'si kadardır. Erkek nüfus sayısı 2.730.721 yani nüfusun % 47.3' ü kadardır. Nüfus yoğunluğu km² 18 kişidir. Nüfus katlanma süresi 232 yıldır. Kent nüfus oranı %84.5' dir. Kır nüfus oranı %15.5' dir. Ortalama ömür yaşı ise 81.4 yıldır.

Japonya: Japonya'da ülke halkının sahip olduğu nüfus sayısı 127.185.332'dir. Nüfus artışı yılda 278.504 yani %0.22 olarak gelişmektedir. Nüfus artışında Dünya geneli sırasında 10.ncü sırada yer almaktadır. Dünya nüfustaki oranı % 1,66 'dır. Kadın nüfus sayısı 64.782.146 yani nüfusun %51.4'ü kadardır. Erkek nüfus sayısı 61.263.065 yani nüfusun % 48.6' sı kadardır. Nüfus yoğunluğu km² 346 kişidir. Nüfus katlanma süresi 298 yıldır. Kent nüfus oranı %94.3' dür. Kır nüfus oranı %5.7' dir. Ortalama ömür yaşı ise 84 yıldır.

Türkiye: Türkiyede ülke halkının sahip olduğu nüfus sayısı 80.810.525'dir. Nüfus artışı yılda 995.654 yani %12.4 olarak gelişmektedir. Nüfus artışında Dünya geneli sırasında 18.nci sırada yer almaktadır. Dünya nüfustaki oranı % 1,07 'dir. Kadın nüfus sayısı 40.275.930 yani nüfusun %49.8'i kadardır. Erkek nüfus sayısı 40.535.135 yani nüfusun % 50.2' si kadardır. Nüfus yoğunluğu km² 105 kişidir. Nüfus katlanma süresi 76 yıldır. Kent nüfus oranı %74.4' dür. Kır nüfus oranı % 25.6' dır. Ortalama ömür yaşı ise 76.1 yıldır.

Kuzey Kıbrıs: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetiülke halkının sahip olduğu nüfus sayısı1.187.575’ dir. Nüfus artışı yılda 10.977 yani %0.93 olarak gelişmektedir. Dünya nüfusundaki oranı % 0.0’dır. Kadın nüfus sayısı 581.848 yani nüfusun %49.0’ı kadardır. Erkek nüfus sayısı 605.727 yani nüfusun % 51.0’ i kadardır. Nüfus yoğunluğu 129 kişi/km2’ dir. Nüfus katlanma süresi 76 yıldır. Kent nüfus oranı %66.8 dir. Kırsal nüfus oranı % 33.2’ dir. Ortalama ömür yaşı ise 80.7 yıldır.

Çalışmada incelenen dört ülkenin okulöncesi eğitim sisteminin karşılaştırıldığı bu çalışmada, nüfus özellikleri, ülkelerin gelişmişlik seviyelerini ve eğitime yaptıkları yatırımların karşılaştırılması açısından önemlidir. Ülkelerin, nüfus artış hızı ve genç nüfus oranı eğitim sistemlerinin planlanmasında etkili olmaktadır (Korkmaz, 1999).

4.1.2. Dil (Lisan)

Türk Dil Kurumu dili; “*İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma*” olarak tanımlamaktadır (TDK Sözlük, 2016). İlgili çalışma kapsamında incelenen ülkelerden Finlandiya’da Ural-Altay Dil Ailesinin Ural kolu alt dil grubunda olan Fince, Japonya’da Ural-Altay Dil Ailesinin Altay kolu alt dil grubunda olan Japonca, Türkiye ve KKTC’de Ural-Altay Dil Ailesinin Altay kolu alt dil grubunda olan Türkçe konuşulmaktadır (Ercilasun, 1998).

4.1.3. Din

Finlandiya halkının %51.3’ü Protestan %23,9’’u Roma Katoliğidir (CIA, 2013). Japonya halkının büyük çoğunluğu animist bir inanç olan %83.9’u Şintoizm’e inanmaktadırlar. Türkiye nüfusunun %99.2’si, KKTC nüfusunun %98,71 Müslüman olan bir ülkelerdir

4.1.4. Yönetim Şekli

Finlandiya, yasaların parlamento tarafından oluşturulup çıkarıldığı, idarenin yine parlamento tarafından denetlendiği Parlamenter Cumhuriyet, Japonya devlet hükümdarının (imparator ve imparatoriçe) halk tarafından seçilmiş bir meclis tarafından yetkilerin kısıtlandığı Parlamenter Monarşi, Türkiye, başkanlık sistemi ile KKTC ise çok partili demokratik sistem ile yönetilmektedir.

4.1.5. Yüzölçümü

• Finlandiya; 303.815 km²'si karasal alan, 34.330 km²'si su alanı olmak üzere toplam yüzölçümü 338.145 km² ile dünya ülkeleri arasında 64. sıradadır.

• Japonya; 364.485 km²'si karasal alan, 13.430 km²'si su alanı olmak üzere toplam yüzölçümü 377.915 km² ile dünya ülkeleri arasında 61. sıradadır.

• Türkiye; 786.380 km²'si karasal alan, 13.000 km²'si su alanı olmak üzere toplam yüzölçümü 801.590 km² olup dünya ülkeleri arasında 36. sıradadır

KKTC ise 3.335 km² ile küçük yüzölçümüne sahip ülkeler arasında yer almaktadır

(<https://ipfs.io/ipfs/QmT5NvUtoM5nWFfrQdVrFtvGfKFmG7AHE8P34isapyhCxX/wiki/2018>).

4.1.6. Başkentler

- Finlandiya'nın, 1917 yılından beri başkenti Helsinki,
- Japonya'nın, 1868 yılından beri Tokyo,
- Türkiye Cumhuriyeti'nin, 1923 yılından beri Ankara
- KKTC'nin başkenti Lefkoşa'dır. (<https://www.dunyaatlasi.com/ulkeler-ve-baskentleri/2018>).

Ülkelerin coğrafi, siyasi ve demografik özellikleri eğitim yapılanmalarında belirleyici etkiye sahiptirler. Söz konusu özellikler eğitimle ilgili kararların alınmasında etkili unsurlar olup verilecek hizmetin niteliğini doğrudan etkilemektedirler.

4.2. Finlandiya, Japonya, Türkiye ve KKTC Okulöncesi Eğitiminin Genel Özelliklerine İlişkin Bulgular

4.2.1. Araştırma Konusu Olan Ülkelerin Okulöncesi Eğitimlerinin Tarihçesine İlişkin Bulgular

Finlandiya: Finlandiya'da ilk devlet anaokulu 1888 yılında Rothman'ın öncülüğünde açılmıştır. 1892 yılında ise anaokulu eğitiminde görev alacak ilk öğretmen okulu açılmıştır. 1971 yılında okulöncesi programlarının geliştirilmesi amacıyla üç üniversitenin katılımı ile deneysel çalışmalar yapılmıştır ve bu çalışmaların neticesinde 1985 yılında okulöncesi eğitim programlarında düzenlemeler

yapılmaya başlanmıştır. Ayrıca 1995, 1996 ve 2000 yıllarında yine program düzenlemelerine gidilmiştir (Akyol, Tantekin ve Altun, 2009).

Finlandiya eğitim sistemi ile Avrupa’da en dikkat çekici ülkeler arasında yer almaktadır. Finlandiya okulöncesi eğitimde modern anlamda ilk defa Froebel’in eğitim anlayışından etkilenmiştir. Froebel anaokulları ile ilgili çalışma yapan ilk eğitim kuramcısıdır bu nedenle “anaokullarının babası” olarak bilinmektedir. Froebel, çocukların ilköğretim öncesinde planlı ve programlı bir eğitime tabi tutulması gerektiğini savunmuş ve gelişimin çeşitli evrelerden geçerek tamamlandığını gözlemlemiştir. Froebel’e göre çocuk, dış dünyada kendini oyun ile ifade etmekte, bu nedenle oyun en önemli eğitim aracıdır (Oktay, 1999).

Finlandiya’da ilk anaokul 1888’de Hanna Rothman tarafından Helsinki’de gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarına hizmet vermek üzere açılmıştır. İlan vermesine rağmen anaokuluna talep olmadığından ilk öğrencileri sokaklarda kalan kimsesiz çocuklar olmuştur. Ancak verilen eğitimin kalitesi kısa sürede duyularak anaokuluna talep artmıştır. Bu durum devlet bünyesinde anaokullarının açılmasına vesile olmuştur. Rothman, yoksul ve çalışan ailelerin çocuklarının eğitiminde, onların topluma ve geleceğe hazırlanmasında önemli rol oynamıştır. Rothman eğitimin uygulanmasında hayata tüm yönleri ile hazırlanmasında insan, çevre ve doğanın bütünlük içinde ele alınması gerektiğini belirterek ahlak ve din eğitimlerinin günlük etkinlikler aracılığı ile çocuklara okul öncesi eğitim içerisinde verilmesi gerektiğini savunmuştur (Akyol vd. 2009).

Japonya: Japonya’da okulöncesi eğitimde, anaokulları ve gündüz bakım evleri olmak üzere iki kurum bulunmaktadır. Japonya’da Meiji reformundan önce, asker sınıfının çocukları bakıcılar tarafından, işçi sınıfının çocukları ise büyük kardeşler tarafından büyütülmekteydi. Temel Eğitim Kanunu Meiji Döneminde 1847’de kabul edilmiştir. Meiji liderleri modern eğitim sistemini batıdan özellikle Amerika’dan almıştır ve Konfüçyüs kaynaklarını eğitim rehberi olarak tekrar kullanmaya başlamışlardır. Meiji dönemindeki hükümet modern okul tekniklerin getirerek ilk kez bir devlet anaokulu açmıştır. 1876 yılında Japonya’nın ilk anaokulu Froebel eğitim modelini temel alarak açılmıştır (MEXT/NIER, 2011).

19. yüzyılın sonlarında Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı anaokullarının sayısını arttırmaya yönelik çalışmalar yaparak “Anaokulu İçerik ve Araç-Gereç Düzenlemesi” genelgesini yayınlamıştır. Bu genelge ile okulöncesi hem modern eğitim sistemi hem de Japon geleneklerine uygun modeli uygulamaya

koymuşlardır. Ancak devam zorunluluğunun olmadığı bu okullara, devam oranı düşük olmuştur. 1876 yılında ilk anaokulunun açılmasından sonra, 1890 yılında gündüz bakım merkezleri kurulmuştur (Cansu, 2003).

20. yüzyılda kadınların çalışma hayatına aktif olarak katılmaları ile gündüz bakım evleri artmış ve hükümet belirli bir standardı korumak amacı ile Ev İşleri Bakanlığı tarafından sosyal hizmet programı yayınlanmıştır. II. Dünya Savaşı sonrasında ise alan, ilk olarak “Gündüz Bakım Merkezleri İçin Bakım-Sağlık Rehberi” ile doldurulmuştur (Cansu, 2003). Rehberin içerisinde her yaş grubu için farklı içerik ve programlara yer verilmiştir. 1960’lardan sonra her alanda büyük altılım yapan Japonya, gündüz bakım evlerinin kalitesini daha da arttırarak; yeni doğan bakımı, gece bakımı ve uzun saatler bakımı gibi yeni alternatifler sunmaya başlamıştır (Ekinci, 2006).

Türkiye: Türkiye’de resmi anaokulları 1912-1913 Balkan Savaşlarından sonra açılmıştır. Ancak uygulamanın II. Meşrutiyetten (1908) öncelere kadar gittiği bilinmektedir. İstanbul Beyazıt’ta eğitimci Satı Bey tarafından ilk özel çocuk yuvası açılarak üst sınıf ailelerin çocuklarına Pestalozzi, Froebel, Montessori gibi ünlü eğitimcilerin yöntemleriyle eğitim verilmeye başlanmıştır (Çelik, 2007).

Eğitimci Kazım Nami Duru da Meşrutiyet Dönemi’nde Avusturya Macaristan’a giderek “Çocuk Bahçesi” öğretmenini yetiştiren okulları gezmiş, dönüşte Selanik’te bir anaokulu sınıfı açmıştır. Kendisi ayrıca Fransızcadan Çocuk Bahçesi Rehberi adlı bir kitap çevirmiştir (Akyüz, 1996). 1914 yılında Maarif Bakanlığı bütçesi oluştururken “çocuk bahçesi” olarak ifade edilen çocuk yuvalarına ödenek ayırmış ve İstanbul’da o yıl Fatih, Şehremini, Sultanahmet, Eyüp, Nişantaşı, Kasımpaşa, Üsküdar ve Kadıköy’de toplam 10 okulun açılması planlanmıştır (Akyüz, 1996). Daha sonraki yıllarda anaokulu eğitimi uygulamalarında yasal düzenlemeler de yapılmış 6 Ekim 1913’te Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu-ı Muvakkati (İlköğretim Geçici Kanunu) olarak yayınlanmıştır. Bu kanunun 3. maddesinde anaokullar: “Çocukların yaşlarına uygun olarak faydalı oyunlar, geziler, el işleri, ilahiler, yurtseverlik şiirleri, tabiat bilgisine ilişkin konuşmalar ile onların ruhi ve bedeni gelişmelerine hizmet eden kurumlar” şeklinde tanımlanmıştır. Kanunda 4-7 yaş arasındaki çocukların anaokulu seviyesinde olduğu ifadesine yer verilmiştir (Akyüz, 1996).

Cumhuriyetin ilk yıllarında ülkenin içinde bulunduğu şartlar nedeniyle okulöncesi eğitim adına bir çalışma yapılmamıştır. Genç cumhuriyet yeni bir yurttaş tipi yaratmaya çalıştığı için kaynaklarının önemli bir bölümünü ilköğretimdeki

okullaşmanın gelişimine harcamıştır. Bu nedenle de okulöncesi dönemin eğitimi ailelerin ve yerel yönetimlerin sorumluluğuna bırakılmıştır (Oktay, 1999). Çıkarılan iki tamimle (25 Ekim 1925 ve 29 Ocak 1930 tarihlerinde) ilköğretimin geliştirilmesi için bütçe imkânlarının anaokullarından ilköğretime kaydırılması yönünde bakanlığın görüşleri okullara bildirilmiştir. Bakanlığın bu iki tamimi üzerine illerde daha önce açılmış olan anaokulların kapatılmasına karar verilmiştir (Ergin, 1977). 1932 yılında çalışma zorunda olan dul ve fakir kadınların 3-7 yaş arası çocuklarına sahip çıkabilmek adına İstanbul Belediyesi tarafından ilk çocuk yuvası açılmıştır (Oktay, 1999). Cumhuriyet kurulduğunda ülke genelinde 80 civarında anaokulu hizmet vermekteydi. 1940'lı yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kamu ve özel anaokullarının açılması istendi, ancak bu konu üzerinde fazla durulmadığından dikkate alınmadı. "1961'de 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu" okulöncesi eğitimi yeniden gündeme getirmiştir. Daha sonraki süreçte "1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu" ile okulöncesi eğitimin amaçları belirlendi. Bundan sonraki dönemlerde ise okulöncesi eğitimin önemine dikkat çekilmiş ve yaygınlaştırılması için hükümet programlarında, kalkınma planlarında, eğitim komisyonlarında ve Milli Eğitim Şuralarında ele alınmış ve eğitim niteliğini arttırmak için üzerinde özellikle durulan bir konu olmuştur (Şahin, 2007).

KKTC: 1983 yılında kurulan KKTC'nin kurulması ile birlikte eğitim alanına yatırımlar yapılmaya başlanmıştır. 1986 yılında "Milli Eğitim Yasası" yürürlüğe girmiştir. Bu yasa ile okulöncesi dahil 15 yaşına kadar eğitim zorunlu hale getirilmiştir (Çağlar ve Reis, 2007). KKTC eğitim sisteminin, Türkiye eğitim sistemine adapte edilebilmesi için 6 yıl olan ilkokul süresi 5 yıla indirilmiştir. Aynı şekilde İngiliz Dönemi'nde açılan ve 1963 sonrası Türk Maarif Koleji olarak isimlendirilen okulun 1983 yılında Girne, Gazimağusa ve Güzelyurt'ta şubeleri açılmıştır. Okulöncesi eğitim ise kolejler aracılığıyla hayata geçirilmiştir (Çağlar ve Reis, 2007). KKTC'de özel ve devlet anaokulları olmak üzere okulöncesi eğitim kurumları mevcuttur. Anaokullar, 2004 yılının eylül ayından itibaren zorunlu hale getirilerek, devlete bağlı anaokulların giderleri Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na karşılanmaya başlanmıştır (Karakütük, 2003).

4.2.2. Okulöncesi Eğitimin Zorunluluğu ve Ailelerin Özel ya da Devlet Okulları Tercihine İlişkin Bulgular

Finlandiya: Finlandiya’da eğitim gören çocukların hemen hemen tamamına yakını çok amaçlı okullara gitmektedirler. Burada yapılan temel eğitim sisteminin ana dersler için asgari ders saatleri ve ders dağılımları hükümet tarafından belirlenmektedir. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak açısından gerek özel gerekse devlet okullarının kalitesi birbirlerine denktir. “Eğitimde imkân ve fırsat eşitliği, herkes için ve her yerde eğitim, eğitim hizmetlerinde sosyal ve bölgesel bakımdan eşit imkânlar sağlamak, iyi eğitilmiş ebeveynler ve yaşam boyu eğitim Finlandiya’da eğitim politikalarına yön veren unsurlar olarak kabul edilmiştir. 2015 senesinde okulöncesi eğitim zorunlu hale getirilmiştir. Ancak çocuklarını okula göndermek istemeyen veliler olduğu takdirde velilerin aldığı bu karar temel hak olarak kabul edilip devlet tarafından hiçbir yaptırım uygulanmamaktadır. Okulöncesi, temel eğitim ve orta öğretim tamamen ücretsiz olup, okul servisi, öğrencilerin yemekleri, kırtasiye giderleri eğitim bütçesinden karşılanmaktadır” (Aras ve Sözen, 2012).

Japonya: Ülkede özel ve devlet okulları olmak üzere iki tip okulöncesi eğitim kurumu bulunmaktadır. Okulöncesi eğitim zorunlu olmamakla birlikte bu çağdaki çocukların tamamı okulöncesi eğitim kurumlarına gitmektedirler. Anaokullarının kendi aralarındaki temel farklılık, diğer eğitim seviyelerindeki okullarla bağlantılarına bağlıdır. Diğer bir ifadeyle, anaokulun bağlı olduğu kuruluş, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde de eğitim veriyorsa ve prestijli bir kuruluşsa bu anaokuluna kayıt olmak rekabete dayalı olmaktadır. Bu seçkin ve rekabete dayalı anaokullara çocuklar bir sınavla ve mülakatla girebilmektedirler (Hedge, Sugita, Crane-Mitchell ve Averett, 2014, akt. Baydilek, 2015).

Türkiye: Türkiye’de okulöncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamında yer almamaktadır. Okulöncesi eğitim devlet ve özel sektörde yürütülmektedir. Devlet eğitim öncesi okullarında eğitim ücretsiz olup beslenme, temizlik ve bazı eğitim materyallerinin (kâğıt, boya, makas vb.) tedarik edilmesi ve yardımcı temizlik personelinin çalıştırılabilmesi için aidat toplanabilmektedir. Aileler tarafından özel okullar imkanları ve akşam saatlerine kadar açık olmaları nedeni ile tercih edilmektedir. Okulöncesi eğitimde okullaşma oranı 3-5 yaş arası %35.52, 4-5 yaş arası %45.7 ve 5 yaş %58,79’dur (Eğitim-Sen, 2017).

Milli Eğitim Bakanlığının 17.03.2017 tarihli ve 282-19185-100-E.3630212 sayılı, okulöncesi eğitiminde adrese dayalı kayıt başlıklı yazısında şöyle bir bilgiye yer verilmiştir. E-Okul sisteminden 54 ay ve üzeri çocukların adres bilgileri mevcut olup ilgi yönetmeliğin 10. Maddesindeki hükümler gereği okul tespit planlamasına okulöncesi eğitim kurumlarının da dahil edilmesi ve 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren 57 ay ve üzeri çocukların %100 okullaşması için gerekli tedbirlerin alınması ifade edilmektedir (MEB, 2018).

KKTC: Eğitim sistemi özel ve devlet olmak üzere sürdürülmektedir. Çocuklar yaş gruplarına göre kreş ve anaokulu olarak sınıflandırılır. KKTC okulöncesi eğitim sisteminde de eğitim karma öğrenciler ile yapılır. Okulöncesi sınıf mevcudunun en az 15 sayısı olması ilkesine rağmen kırsal yerlerde bu ilke uygulanamamaktadır. Ana sınıfı (60-72 ay) ve oyun sınıfından (48-60 ay) oluşmaktadır. Temel Eğitim oyun sınıfından başlar ve ortaokul döneminin son sınıfına kadar olan dönemi kapsamaktadır. Zorunlu Temel Eğitim ise ana sınıfından başlar (Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi 2005).

KKTC vatandaşı olsun veya olmasın KKTC’de ikamet eden tüm çocukların ülke ve uyruklarına bakılmaksızın devlet anaokullarına kaydolma hakkı vardır (Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi, 2005).

4.2.3. Okulöncesi Öğrencilerinin Kayıt Yaşlarına İlişkin Bulgular

Finlandiya: Finlandiya’da okulöncesi eğitim yaşı 0-72 ay arası olup zorunlu okula başlama yaşı 7’dir. Yaş grupları 0-3 yaş ve 3-6 yaş olarak ikiye ayrılmakta ve yakın yaş grubu kardeşlerin yaşına bakılmaksızın aynı sınıfta eğitim görmesine imkan sağlanmaktadır (Niemi ve Sihvonen, 2009). 2001 yılından itibaren 6 yaş grubu çocukların okulöncesi masrafları devlet tarafından karşılanmaktadır. Öte yandan, yerel yönetimler okulöncesi eğitimi sağlamak zorundadırlar (Ekinci ve Öter, 2010).

Japonya: Okulöncesi eğitim üç yaşına kadar olan çocuklara çocuk bakım evlerinde, 3-6 yaş arasındaki çocuklara ise anaokullarında verilmektedir. Anaokullarda genellikle eğitim üzerine yoğunlaşmaktadır. Devlet ya da yerel yönetimler tarafından idare edilen ulusal, kamusal veya özel anaokullar mevcuttur (Kahyaoğlu, 2015).

Türkiye: Okulöncesi eğitim yaşı 36-72 ay aralığını kapsamaktadır. Özel okulöncesi eğitim kurumları 0-36 ay arası çocukları da kabul etmektedir. Ancak devlete bağlı okullarda kayıt en az 36 aydan başlamaktadır (MEB Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014).

KKTC: Öğrenci kayıt yaşına sınıfı için 60-72 ay (5-6 yaş grubu) ve oyun sınıfı için 48-60 ay (4-5 yaş grubu) arasındır. Temel Eğitim oyun sınıfından başlar ve ortaokul döneminin son sınıfına kadar olan dönemi kapsamaktadır. Zorunlu Temel Eğitim ise ana sınıfından başlar (Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi, 2005).

4.2.4. Okulöncesi Eğitim Saatlerine İlişkin Bulgular

Finlandiya: Finlandiya’da eğitim öğretim saatleri ailelerin çalışma saatlerine bağlı olarak devam etmektedir. 24 saat açık anaokulları vardır bu eğitim sisteminden sadece çalışan anne ve babalar yararlanmaktadırlar. Okullar 24 saat açık olsa da bir gün boyunca bir çocuğun okul içerisinde kalabileceği saat sadece 10 saattir. Diğer anaokulları ise sabah saat 05.30’da açılır ve akşam 19.00’a kadar eğitim sistemi devam etmektedir (Gürkan, 1988).

Japonya: Japonya eğitim sistemine göre okullarda tam gün eğitim yapılmaktadır ve eğitim saati sabah 08.30’da başlayıp 15.00’de sona ermektedir (Kıral, 2009). Japonya’da eğitim-öğretim faaliyetleri Nisan-Temmuz ortası, Eylül-Aralık sonu ve Ocak-Mart sonu olmak üzere üç dönemde yapılmaktadır. Eğitim yapılan gün sayısı 210 gündür ve 30 günlük sosyal aktivite, festivallere katılmak zorunludur. Programlar böylelikle yılda 240 gün eğitim günü olarak belirlenmektedir (Kıral, 2009).

Japonya’da bir eğitim-öğretim yılında üç ara tatili yapılmaktadır. Birincisi yaz tatili olup 22 Temmuz 31 Ağustos arasında yapılan tatildir. İkincisi 25 Aralık 7 Ocak arasında olan güz tatilidir. Üçüncü tatil ise 22 Mart 1 Nisan arası olan bahar tatilidir (Uçar, 2009).

Türkiye: 2012’de yürürlüğe giren yeni yasa ile 4+4+4 sistemi mecburi eğitim sistemine girmiştir ve zorunlu eğitim 8 yıldan 12 yıla çıkmıştır. Bu yeni sisteme göre okulöncesi dönemi eğitimi zorunluluk getirilmemiştir. Eğitim sistemi okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olarak devam etmektedir. Eğitim öğretim yarım gün ve tam gün olarak değişmektedir. Yarım gün olan okullar 07.30-12.30 sabah grubu ya da 12.30-17.30 öğlen grubu olarak değişir. Tam gün okullar ise sabah 08.00’de başlar ve akşam 17.00 de sona ermektedir. Eğitim öğretim yılı Eylül ayında başlar ve Haziran ayında sona erer. Yaz okulu almak isteyen öğrencilere Temmuz ayından Eylül ayına kadar sabah 07.30’dan öğlen 12.30’a göre genellikle özel kurumlarca eğitim velilerin talepleri üzerine devam ettirilir (Akyol vd., 2009).

KKTC: Eğitim, temel eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretimden oluşmaktadır. Temel eğitim, okulöncesi dönem, ilkokul dönemi ve ortaokul dönemini kapsar. KKTC, Türkiye'ye benzeyen eğitim sistemine sahiptir. Okullar yarım gün ve tam gün olarak eğitim vermektedir. Tam gün eğitim veren okullar genellikle özel kurumlar olup bu kurumlarda eğitim saati 08.00'de başlar ve 17.00'de sona erer. Eğitim öğretim yılı Eylül ayında başlar ve Haziran ayında sona erer (Mebnet, 2018).

4.3. Okulöncesi Öğretim Programlarına İlişkin Bulgular

4.3.1. Okulöncesi Eğitimin Genel Amaçları İlişkin Bulgular

Finlandiya: Okulöncesi eğitim programının, çocukların güvenli, eğlenceli, sakin, özgürce hareket edebileceği, işbirliği ile ya da kendi başına keşfederek, oynayarak, deneyerek, deney yaparak, duyu organlarını kullanarak ve uygulayarak öğrenme yaşantılarını kazanmasını ve olumlu kişilik oluşturmalarını sağlamayı, kendini ifade etme becerileri kazanması, düşünme becerilerini geliştirmelerini ve öğrenmeye karşı olumlu benlik kazanmalarını sağlamaktır. Aynı zamanda çocukların dil, kültür vb. farklılıklarına saygı duyarak, ayırım yapmaksızın her çocuğa olumlu eğitim ve bakım fırsatları sunarak, kendileri hakkında olumlu kimlik geliştirme ve otonomi kazanmalarına yardımcı olmaktır. Ayrımcılık yapmadan her çocuğa eşit ve kaliteli eğitim sunmak hedeflenmektedir. Çocukların büyüme, gelişme ve öğrenmelerini destekleyerek her çocuğa eşit şartlarda öğrenme ve okula başlama olanağı vermek amaçlanmaktadır. Okuma yazma etkinlikleri becerilerini dil ve iletişim araçları ile çocuklara okumanın önemini anlamaları için çalışmalara yer verilmektedir. Ayrıca çocuklara ahlak ve kültür eğitimi verilmektedir (Akyol vd, 2009).

Japonya: 1947'de kabul edilen ve halen yürürlükte olan Temel Eğitim Kanunu'nda eğitimin amacı 'barışsever ve demokratik bir devlet olarak insan haklarına saygılı bir toplum özgüveni yüksek vatandaşlar yetiştirmek olarak amaçlanmaktadır. Türk Eğitim Sistemi amaçları ile Japonya Eğitim Sistemi amaçları birbirine benzemektedir fakat amaçlar Türk Eğitim Sisteminde daha ayrıntılı ele alınmaktadır. Her iki sistemde de saygılı, ahlaklı, bilinçli fertler yetiştirmek, toplumun refah ve mutluluğuna katkı sağlamak amaçlanmaktadır (Kıral ve Kıral, 2009).

Türkiye: 1973 yılında kabul edilen Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 20. maddesine göre okulöncesi eğitimin amaçları şunlardır: Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, ilköğretime hazırlamak,

şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (METK Madde 20).

KKTC: KKTC okulöncesi eğitim sistemi ile Türkiye okulöncesi eğitim sistemi birbirine benzemektedir. Okulöncesi eğitim ilköğretim yaşına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar. Okulöncesi eğitimi de kapsayan temel eğitimin öncelikli amacı; öğrencilerin iyi bir vatandaş olarak yetişmelerini sağlayacak beceri, tutum ve davranışları kazandırmaktır. Bunun yanında temel eğitimin amaçları arasında ilgi, arzu ve kabiliyetlerini geliştirerek öğrencileri yaşama ve üst öğrenime hazırlamak da yer almaktadır (Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi, 2005).

4.3.2. Okulöncesi Eğitimin Öğretim Programlarına İlişkin Bulgular

Finlandiya: Finlandiya’da okulöncesi eğitim zorunlu olmayıp, 36-60 ay çocuklar için gündüz bakım ve nüfusun az olduğu bölgelerde ise çok amaçlı ilköğretim okulları ile bağlantılı olarak gerçekleştirilir. Gündüz bakımı, anne babaya çocukların yetiştirilmesinde yardımcı olmayı ve onlarla işbirliği ile çocukların kişilik gelişimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Çok amaçlı okullarda verilen okulöncesi eğitim ise gündüz bakım hizmetlerini tamamlayıcı eğitim faaliyetlerinde oluşmaktadır. Okul programlarının amaçları özbakım becerilerin kazandırmak, çevresini ve doğayı tanımlamak olarak belirlenmiş olup öğrenci merkezlidir. Program içerikleri öğrencilerin çevrelerini keşfetmesi ve yaparak yaşayarak öğrenmesi üzerine oluşturulmuştur. Bu kapsamda alternatif öğretim yöntemleri uygulanarak eğitim öğretim süreci sınıf içi etkinlikler ile sınırlandırılmamaktadır. Okulöncesi eğitim sonunda değerlendirme yapılmamakta ve öğrencileri kategorize eden bir başarı belgesi verilmemektedir (Oktay, 1999).

Japonya: Japonya’da okulöncesi eğitimin amaçları, “çevresiyle istekli bir şekilde ilgilenen küçük çocuklar tarafından yaratılan somut aktiviteler aracılığıyla hedeflere ulaşmayı başarmak” olarak belirtilmiştir. Eğitim programında bir çocuğun gelişimine yön verebilecek şekilde birleştirilmiş bir içerik vardır ve bu içerikteki alanlar; sağlık (fiziksel ve zihinsel sağlık), insan iletişimi (çocuklarla ve diğer insanlarla iletişim), çevre (çocukların yakın çevreleri ve bu yakın çevreyle iletişim), dil (dil kazanımı süreçleri), ifade (duygular ve ifade etme) şeklinde belirtilmiştir (Baydilek, 2016).

Ayrıca anaokulu eğitim programlarının içeriğinde anne-babaların katılımlarıyla ilgili durumlar da bulunmaktadır. Anaokulu eğitim programında “anaokullarında anne-babalarla bilgi alış-verişi ve hem çocuklar hem de anne-babalar için geliştirici aktiviteler aracılığıyla erken çocukluk eğitiminde anneyababaların gücünün daha fazla anlaşılmasının” göz önünde bulundurulması gerektiği öngörüsü de yer almaktadır (OECD, 2011).

Türkiye: Türkiye’de ilk taslak okulöncesi eğitim programı 1989 yılında, ilk resmi okulöncesi Eğitim Programı ise 1994 yılında hazırlanmıştır. Program geliştirmenin bir süreç olduğu gerçeğinden hareketle, değişen gereksinimler doğrultusunda 2002, 2006 ve 2012 yıllarında okulöncesi eğitim programları geliştirilmiştir (MEB Okulöncesi Eğitim Programı, 2013).

Türkiye’de 2006 yılında uygulamaya konulan Okulöncesi Eğitimi Programı, ulusal ve uluslararası alan araştırmaları, uygulamadan gelen geri bildirimler ve Okulöncesi Eğitiminin Güçlendirilmesi Projesi çalışmaları kapsamında yapılan mevcut durum analizleri dikkate alınarak 2012-2013 yılında program geliştirme çalışması yapılmıştır. Bu süreçte okulöncesi eğitimi veren bütün paydaş kurum ve kuruluşların da katkıları dikkate alınarak program geliştirme çalışmaları tamamlanmıştır (MEB Okulöncesi Eğitim Programı, 2013).

Okulöncesi dönemdeki; çocuğa gerekli bilgi, beceri, tutum ve temel alışkanlıkların kazandırılması planlı bir eğitim ve rehberlik hizmetleriyle sağlanabilir. Bu rehberlik görevi okul öncesi eğitim kurumlarında belirli bir eğitim programı çerçevesinde yürütülür (Aksoy ve Gözütok, 2017). Türkiye’de okulöncesi eğitiminin amaçları milli eğitimin temel amaç ve ilkelerine uygun olarak hazırlanmıştır. Program okulöncesi eğitim kuruluşlarında eğitim gören çocukların zengin öğrenme tecrübeleri kazanarak sıhhatli bir biçimde büyümelerini; motor, sosyal ve duygusal dil ve bilişsel sahalarda gelişimlerini artırmak, kendi bakımlarını sağlama becerileri kazandırmak ve onları ilkokula hazırlamak üzere geliştirilmiştir (MEB Bakanlığı Okulöncesi Eğitim Programı, 2013).

KKTC: Okulöncesi eğitim programı ile sağlıklı, mutlu ve sosyal çevresi ile uyumlu, kendini ifade etme yeteneğine, kendine ve çevresine saygılı olan, okul ve oyun ortamına uyumu öğrenebilen, oyun yoluyla ve takım etkinlikleriyle sosyalleşebilen, doğayı seven ve koruyabilen, arkadaşlığa, uzlaşmaya ve dayanışmaya önem vererek yetişmesi amaçlanmaktadır. Program içerikleri bu amaçlar doğrultusunda oluşturulmuştur. (Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi 2005).

4.3.3. Okulöncesi Eğitim Programları ve Öğrenciye Kazandırılan Becerilere İlişkin Bulgular

Okulöncesi eğitimde beceriler, çocukların öğrenmeleri gereken bilgi ve yetkinliklerdir. Öğrencilere beceriler kazandırılırken onların arzu, alaka, yaş, ihtiyaç ve gelişim seviyelerine dikkat edilmelidir. Okulöncesi eğitimde hedeflenen beceri kazanımları öğrencilerin ulaşmaları istenilen sonucu ifade eder. Eğitim programlarının temelini, öğrenciye kazandırılması istenen beceriler oluşturur.

Finlandiya: Finlandiya’da eğitim programları farklı kültürleri kabul eden ve farklılıkları saygı ile karşılayan bireyler yetiştirmek üzerine kuruludur. Eğitim sisteminin öğrenciye kazandırması beklenen beceriler aşağıdaki gibidir (Bakioğlu ve Yıldız, 2013).

- Çevresini tanıyan ve sosyal bireyler yetiştirmek.
- Müfredat dışı sosyal aktivitelerle öğrencilere bağımsızlık kazandırmak.
- Öğrencileri günlük ihtiyaçlarını kendi başına karşılayabileceği seviyeye getirebilmek.
- Sanat, spor, müzik ve başka alanlarda yeteneklerini ortaya çıkarmak.
- Kişisel bakımlarını kendilerinin karşılamasını sağlamak.
- Farklılıklara saygılı ve kendini özgürce ifade eden bireyler yetiştirmek.

Japonya: Öğrenciler okulöncesi eğitim kurumların geleneksel tarzda, diz üstü ve yerde oturarak aktivitelere katılmakta ve okul içerisinde uygulanan geleneksel yaşama uyum sağlamaktadırlar. Gelenekçi yapıdaki Japonya’da öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler şöyledir (Ekinci, 2006).

- Öğrencilere kişisel bakımlarını kendilerinin yapabileceği becerileri kazandırmak.
- Çevresini temiz tutma becerisi kazandırmak.
- Çevresine saygılı bireyler yetiştirmek.
- Birlikte hareket etme ve grup ile uyumlu olma becerisi kazandırmak.

Bu tür bir uygulama yapılmasının nedeni kültürün geleneksel yapısını kaybetmemek ancak modern yöntemlerden de uzak kalmamalarının sağlanmasıdır (Ekinci, 2006).

Türkiye: Türkiye'deki okulöncesi eğitim kazandırılması hedeflenen becerilerin başında öz bakım becerileri geliştirmek gelmektedir. Kendine kendine yetebilme ve arkadaşları ile uyumlu olma gibi özellikler geliştirilmeye çalışılmaktadır. Ayrıca:

- Dil gelişimini desteklemek.
- Çevre farkındalığı kazandırmak.
- Kendini ifade etme becerisi kazandırmak.
- Fiziksel bilişsel, sosyal gelişimlerini desteklemek (MEB Okulöncesi Eğitim Programı 2016).

Bu amaçla ortak oyunlar, grup çalışmaları, el göz koordinasyonu geliştirici etkinlikler yapılmaktadır. Okulöncesi eğitim programlarının uygulanmasında, çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişmelerine katkı yapacak drama, oyun ve aktiviteler yapılmakta ve aktif katılımın sağlandığı bir eğitim ortamı oluşturulmak istenilmektedir (Demirel, 2010).

KKTC: Ülkedeki okulöncesi eğitimde öğrencilere kazandırılması istenilen beceriler şöyledir (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Okulöncesi Eğitim Programı, 2016).

- Çevresi ile uyum kurma
- Kendini ifade etme
- Meraklı ve sorgulayan bireyler yetiştirmek
- Çevresine saygılı ve uyumlu olma
- Etkili iletişim becerileri sağlamak
- Kişisel bakımını yapabilme
- Tehlikelerden korunma
- Duyguları aracılığı ile öğrenme
- Kendi kültürüne ve farklı kültürlerle saygılı olma
- Yakın ve uzak çevresi ile alakalı kaydelere uyma
- Arkadaşlık kurma
- Kendi yaşına uygun teknolojilerden faydalanma

4.3.4. Okulöncesi Eğitimde Kullanılan Envanterlere İlişkin Bulgular

Okulöncesi eğitimi alan öğrencilere bilinçli ve uygun bir program hazırlamak için öğrencilerin bedensel, zihinsel, dil, sosyo-duygusal ve motor gelişimlerinin bilinmesi gerekmektedir. Çocukların gelişimlerini takip edebilmek için birtakım ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır. Ölçme, çocuğun gelişimini belirlemek

için verilerin toplanmasını, değerlendirme ise bu verilerle sonuca giderek ve yorumlarda bulunarak çocuk ya da çocuğun eğitimi ile alakalı karar verme süreci olarak ifade edilmektedir (Erdoğan ve Canbeldek, 2017). Bu bağlamda çocukların motor gelişimlerini ölçmek amacıyla bir takım testler geliştirilmiştir. Bunların en önemlileri Denver Gelişim Tarama Testi, Bender-Gess Talt Testi, Prostig Gelişimsel Görsel Algı Testi, MEB Davranış Değerlendirme Ölçeği, Psiko-devinimsel Gelişim Ölçeği yer almaktadır. Sosyo-duygusal yönünü ölçmek için Denver Gelişim Tarama Testi, Psiko-Sosyal Gelişim Ölçeği, Sosyal Gelişim Ölçeği, Temel Kabiliyet Testi, Piers-Harris Çocuklar için Öz Kavram Ölçeği ve MEB Davranış Değerlendirme Ölçekleri kullanılmaktadır. Okulöncesi öğrencilerin zihinsel gelişimlerini belirlemek amacıyla Goodenough- Harris Adam Çizme Testi, Wechsler's Zeka Ölçeği (WISC-R), Stanford- Binet Zeka Ölçekleri, Merrill-Polmer Ölçeği gibi ölçekler kullanılmaktadır. Dil gelişimi ise Peabody Resim-Kelime Testi, Anlamsız Hece Testi, Kelime Söyleyiş Testi, Denver Gelişim Tarama Testi ve Limbosh ve Wolf'un Lugatche ve Dil Testi gibi ölçekler kullanılarak değerlendirilir (Taner, 2005). Türkiye'de okulöncesi eğitime devam eden öğrencilerin her biri için gelişim gözlem formu düzenlenir. Gelişim gözlem formuna öğretmenin öğrenciyi gözlemlemesi ile elde ettiği verilerin işlendiği formdur. Bunun yanında dönemin başından itibaren her çocuk için bir gelişim dosyası (portfolio) açılır. Bu dosya içerisine gelişim gözlem formları, her çocuğun dönem boyunca yaptığı çalışmalar içerisinden çocuk ve öğretmenlerce seçilen çalışmalar ve ailelerden gelen mektup ve benzeri gibi belgeler yer alır (Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı, 2015).

Türkiye'de okulöncesi öğrencileri ölçme ve değerlendirmede Denver Gelişimsel Tarama Testi, Ankara Gelişim Tarama Envanteri ve Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı gibi envanterler kullanılmaktadır (Ersoy, 2015).

4.4. Okulöncesi Eğitimde Öğretmen Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlik mesleğinin genel yeterlilikleri “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 yeterlilik alanı ile bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır. Mesleki bilgi; alan, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi olmak üzere üç alt basamakta tanımlanmıştır. Mesleki beceriler; eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretmen ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve

değerlendirme olarak dört alt basamakta tanımlanmıştır. Tutum ve değerler ise milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği, kişisel ve mesleki gelişim olmak üzere dört basamakta tanımlanmıştır (Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2016).

Öğretmenlik mesleğinin niteliği birçok ülkenin üzerinden sıklıkla durduğu bir konudur. Öğretmen yetiştirme programlarını yeterlilikleri sürekli sorgulanmakta ve geliştirilmektedir. Öğretmen yetiştirme uygulamaları alınan üniversite eğitiminin niteliğini de belirlemektedir. Farklı ülkelerde üniversiteler farklı öğretmen yetiştirme programı uygulamaktadırlar.

4.4.1. İlgili Ülkelerin Öğretmen Seçme ve Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Finlandiya: Finlandiya’da öğretmenlik en fazla önem verilen ve değer gören meslek gruplarından biridir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarına özellikle önem verilmektedir (Cirit, 2016). Öğretmen eğitimleri 1980 yılından itibaren yüksekokullar tarafından verilmektedir. 1999 yılında yürürlüğe giren 986 Sayılı Eğitim Personelinin Nitelikleri Yönetmeliği ile öğretmen yetiştirme kriterleri ve öğretmen yetiştirme programlarının içeriği yapılandırılmış ve düzenlenmiştir. Öğretmen yetiştirme standartları yükseltilerek, öğretmenlerin akademik, sosyal, kültürel, teknolojik gelişmeleri takip edebilmeleri için sürekli hizmet içi eğitimlere dahil edilmişlerdir (Delibaş, 2007).

Finlandiya’da öğretmenlerde bulunması istenen diğer nitelikler ise öğrencilerin bireysel farklılıklarını bilmek, farkında olmak ve saygı duymak, meslektaşları ve veliler ile sürekli iletişim halinde olmak, toplumsal çalışmalara aktif katılmak, öğrenciler için verimli öğrenme ortamları oluşturmak, eğitim materyalleri oluşturmak, geliştirmek ve uygulamak şeklinde sıralanmıştır (Ekinci ve Öter 2010). Ülkenin öğretmen yetiştirme sisteminin birçok kriteri mevcuttur. Bu sebeple öğretmenlik mesleği ülkede yüksek statüde bir meslek olarak kabul edilmektedir.

Öğretmen olmak isteyen bir öğrenci, uzmanlar tarafından hazırlanmış problem çözme, dilbilgisi ve matematikten oluşan 300 soruluk testi geçmek zorundadırlar, ayrıca öğrencilerin çocuk gelişimi ile ilgili bilgileri de teste tabi tutulmaktadır. Öğretmen adaylarından beklenen nitelikler, eleştirel düşünce, analiz ve sentez yeteneğine sahip olmalarıdır. Testi geçen öğretmen adaylarının en başarılı olanlarından %15’i bir sonraki aşama olan görüşmeye çağırılırlar. Görüşmeye çağırılan

adayların iletişim becerileri, öğrenme-öğretme istek ve becerileri uzmanlar tarafından değerlendirilir ve her on adaydan bir tanesi eğitim fakültesine kabul edilir (Hammond, 2009).

Finlandiya’da tüm öğretmen branşlarında yüksek lisans eğitimi zorunludur. Eğitimde teori ve pratik bilginin bütünlük içinde olmasına önem verilir. Teorik kısımda öğretmen adayları, öğretmen yetiştiren yüksekokulları bitirebilmeleri için 180 kredi almak zorundadırlar. Eğitim psikolojisi, sosyolojisi, çocuk gelişimi, genel kültür, öğretmenlik mesleği, alan eğitimi dersleri ve oyun aktiviteleri gibi derslerle birlikte Fince, İngilizce, İsveççe yazma ve konuşma dersleri alırlar (Delibaş, 2007). 180 kredinin 145 i teorik dersler, 15kredisi ise uygulama derslerinden oluşmaktadır. Lisans eğitimini tamamlayan öğretmen adayları, zorunlu (iki yıl) uygulama eğitimine dahil olurlar. İki yıl süren uygulama eğitiminde öğretmenler, biri devlet, üçü eğitim fakültelerinin uygulama okullarında olmak üzere pratik yapmak zorundadırlar (Delibaş, 2007).

Japonya: 1960’lı yıllardan itibaren Japonya’da öğretmen yetiştirmenin önemi dikkate alınarak öğretmen yetiştirme programlarında ciddi değişiklikler yapılmıştır. Ancak asıl eğitim reformu 1980’li yıllarda yapılmıştır. Japonya’da öğretmenlik eğitimi almak isteyenler için üniversiteler ve üniversiteye öğrenci yetiştiren öğretmen liseleri kurulmuştur. Üniversitede öğretmenlik eğitimi alan adaylar, aldıkları bu eğitim ile okul öncesi ilkokul, lise öğretmenliği yapabildikleri gibi, aynı zamanda yardımcı öğretmen, bakıcı öğretmen, kütüphane memuru ya da profesyonel danışmanlık yapabilmeleri mümkündür (Kim, 2007).

Japonya’da eğitim kolejleri dışındaki diğer yükseköğretim kurumlarından mezun olan öğretmen adaylarına ilişkin açık sistemde öğretmen yetiştirme olarak tanımlanan eğitim kurumlarının verdiği diploma ile birlikte diğer fakültelerden elde edilen sertifikalar aracılığı ile de öğretmenlik mesleği yapılabilmektedir. Ele edilen bu sertifikalar sürekli ve geçici olarak adlandırılmaktadırlar. Sürekli sertifikalar, ülke sınırları içinde geçerli olup öğretmenlik mesleğinin asli bir biçimde yapılmasına olanak verilmektedir. Geçici sertifika olarak isimlendirilen diğer sertifika verildiği bölgede öğretmenlik mesleğinin yapılmasına olanak tanımaktadır. Geçici sertifikası olan öğretmenler “yardımcı öğretmen” pozisyonunda mesleklerini ifa etmektedirler (Cirit, 2016).

Japonya’da ilköğretim ve ortaöğretim için öğretmen yetiştiren okullar farklıdır. İlkokul öğretmeni yetiştiren 13, ortaokul öğretmeni yetiştiren 4 üniversite vardır.

Öğretmen adaylarının tabi tutulduğu merkezi sınavlar vardır ve bu sınav sonuçlarına göre öğretmen adayları üniversiteye yerleşirler. Lisans eğitimini tamamlayan öğretmen adaylarının yüksek lisans veya doktora yapma zorunlulukları yoktur. Fakat göreve başlayabilmeleri için öğretmen yerleştirme sınavını geçmek zorundadırlar. Aldıkları puana göre yüksekten düşüğe göre sıralanırlar ve kontenjan durumuna göre devlet okullarına yerleştirilirler. Öğretmenlik, ülkede saygı duyulan ve statüsü yüksek meslek grubundadır. Bu nedenle öğrenciler tarafından tercih edilen meslekler kategorisindedir (Kim, 2007).

Türkiye: Lisans mezunu olan ya da mezuniyetini tamamlama aşamasında olan kişiler için 2001 yılında Kamu Memurluğu Sınavı dört aşamada uygulanmaya başlamıştır. 2002 yılında Kamu Personeli Seçme Sınavı ile öğretmen alımına devam edilmiştir (Cirit, 2016). 2004 yılında MEB tarafından “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” çalışması yapılmış olup meslek için gerekli özellikler yeniden tanımlanmıştır (Gürten ve Demirel, 2010). Ülkede okulöncesi öğretmen olabilmek için her yıl yapılan üniversite sınavına girip o bölüm için yeterli puan alınması gereklidir. Lisans eğitimini tamamlayan öğretmen adaylarının mezun olabilmeleri için son yıl bir ya da iki dönem bir okulda staj yapmaları şarttır. Mezun olan ve devlette çalışmak isteyen öğretmenlerin Kamu Personel Seçme Sınavına girmeleri zorunludur. Özel kurumlarda çalışmak isteyenler için böyle bir sınava girme zorunluluğu yoktur. Sınava giren adaylar yeterli puanı aldıkları takdirde kontenjan dahilinde mülakatlara çağrılarak yeniden puanları oluşturulur. Yeterli puanı toplayan adaylar atama döneminde kontenjan dahilinde atanarak göreve başlarlar (Ekinci ve Öter, 2010).

KKTC: KKTC’de öğretmenlerin hizmet koşulları öğretmenler yasası ile düzenlenmiştir. Okulöncesi veya sınıf öğretmeni olarak atanacakların, Atatürk Öğretmen Akademisi mezunu olması veya AÖA’ya denkliği Bakanlar Kurulu’nca onaylanan bir öğretim kurumundan mezun olması gerekmektedir (KKTC Öğretmenler Yasası 1985). Öğretmen adaylarının seçimi Atatürk Öğretmen Akademisi öğrenci seçimi yazılı ve sözlü sınavlarla yapılmaktadır. Yazılı sınavda başarılı olan adaylar, daha sonra sözlü sınava alınmakta ve öğretmenlikle ilgili tutum ve davranışları belli kriterlere göre ölçülmektedir. Mülakat (görüşme) şeklinde yapılan sözlü sınav sırasında adayın öğretmenliğe yönelik tutumları, belli başlı sorularla ölçülmeye çalışılmaktadır. Seçilen öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, oldukça yüksek düzeydedir (Özder vd, 2010).

Yönetim Kurulu, mülakatı gerçekleştirmek üzere akademi başkanının ya da yerine görevlendireceği kişinin başkanlığında beş kişiden oluşan bir mülakat heyeti tayin eder. Heyette yer alacak üyeler, tarafsız ve deneyimli eğitim-öğretim elemanlarından oluşur ve başkanlıkça yönetim kuruluna önerilir (Atatürk Öğretmen Akademisi, Giriş Sınavları ve Mülakat Tüzüğü, 2000).

Her adayın mülakat puanı, Mülakat Değerlendirme Formu'nda yer alan dil, mesleğe karşı tutum, hobiler, genel kültür ve kendini tanıtırma boyutlarında mülakat heyeti üyelerince verilen 1 ile 5 arasındaki bir tam sayıyla puanlanması sonucunda, tüm üyelerin verdiği puanların ortalamaları alınarak hesaplanır (AOA Yönetmeliği, 2009).

4.4.2. Öğretmen Yetiştirmede Zorunlu Olan Eğitim Sistemleri/Hizmet öncesi Eğitime İlişkin Bulgular

Finlandiya, Japonya, Türkiye ve KKTC'de öğretmen yetiştirme programları zorunlu olarak eğitim fakültesinde lisans eğitimi alınmasına bağlıdır. İncelenen dört ülkedeki farklılıklar eğitim fakültesine alım kriterlerin ve mezuniyet sonrası göreve başlama süreçlerinde değişmektedir. Yukarıda belirtildiği üzere bu konuda en kapsamlı ve bilimsel seçmeleri Finlandiya yapmaktadır. Öğretmen adaylarının seçiminden göreve başlama sürecine kadar her aşama bilimsel standartlara uygun şekilde planlanarak ve uygulanarak yapılmaktadır. Öğretmenlerin göreve başlaması ile de öğretmen eğitimleri bitmemektedir. Japonya'da göreve başlayana kadar yoğun ve sistematik bir eğitim vardır ve göreve başlama sonrası da tüm meslek yaşamları boyunca öğretmenler planlı ve programlı ve de zorunlu olarak eğitim almaya devam ederler.

Öğretmen yetiştiren okullara kabul sürecinden, Finlandiya'da öğretmen adayları 3 aşamalı sınavdan geçip mülakata girme zorunluluğu varken, Japonya, Türkiye ve KKTC'de merkezi sınavda yeterli puanı alan öğretmen adayları, öğretmen yetiştiren okullara yerleşebilmektedir. Lisans eğitimlerini tamamlayan öğretmen adayları için dört ülkede zorunlu staj süreci bulunmaktadır. Ancak Finlandiya'da bu süre 2 yıl, Japonya, Türkiye ve KKTC'de lisans süresinden 1 yada 2 dönem olmak üzere değişmektedir. Yüksek lisans eğitimi sadece Finlandiya'da zorunlu olup iki yıllık

zorunlu staj süresinden alınana dersler yüksek lisans olarak kabul edilmektedir. Japonya, Türkiye ve KKTC’de yüksek lisans zorunlu değil isteğe bağlıdır.

4.4.3. Öğretmenlerin Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Okulöncesi öğretmenlerinin geliştirilmesi, yeni bilgileri edinebilmeleri amacıyla hizmet içi eğitim programları ile sıkıntı yaşanan alanlara dair seminer ve konferans düzenlenmesi ve öğretmenlerin bu faaliyetlere katılmalarının teşvik ve destek verilmesine özen gösterilmesi gerekir (Uşun ve Cömert, 2003).

Finlandiya: Finlandiyalı öğretmenler sürekli bir kendilerini geliştirmek için çaba sarfetmektedirler. Derslerini bitiren öğretmenler, kendilerini geliştirmeyi arzuladıkları sahalarda sistematik bir biçimde çalışmaktadırlar. Hizmet içi eğitim Fin eğitim sisteminin başarılı olmasında büyük öneme sahiptir. Fin müfredatını oluşturanlar hizmet içi eğitimi daha eğlenceli bir biçimde tasarlamaya özen göstermektedirler. Buna ek olarak Finli öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılmalarına karşılık olarak ek ücret almaktadırlar.

Haftada en az bir saat boyunca Finli öğretmenler eğitim kalitesini artırmak, müfredatı geliştirmek ve sınıf ortamında öğrenenlerin olumsuz davranışlarını ortadan kaldırmak için bir araya gelmektedirler (Hazır, 2015).

Japonya: Japonya’da hizmet içi eğitim beş farklı şekilde yapılmaktadır. Bunlardan ilki öğretmenlerin kendi kendilerine geliştirdikleri informal eğitim uygulamaları, eğitim merkezlerinin hazırladıkları ve uyguladıkları eğitimler, okul idarecileri tarafından verilen eğitimler, devlet eğitim merkezlerinin idarecilerinin verdiği eğitimler ve iki yılda bir yapılan grup eğitimleridir (Özen, 1996). “Japonya’da, Eğitimsel Kamu Hizmet Personeli ile İlgili Özel Yönetmelikler Yasası, öğretmenlere sürekli hizmet içi eğitime devam etmeyi zorunlu tutar” (Bayrakçı, 2009).

Öğretmenler ulusal, yerel ve belediyeler tarafından hazırlanan birçok hizmet içi eğitim alırlar. Ülkede birçok bölgesel eğitim merkezi vardır. Bu merkezler, çalışanların hizmet içi eğitimleri için imkan ve kolaylık sunarak gerekli olanakları oluştururlar. Ayrıca her yıl beş bine yakın öğretmen devlet tarafından eğitim amacıyla yurtdışına gönderilmektedir. Okullardaki eğitim kurulları öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerini yeterli bulmadıklarında “ilk yıl içerisinde en az yirmi günlük hizmet içi eğitim almalarını istemektedirler. “Öğretmenler meslekî deneyimlerinin beşinci,

onuncu ve on beşinci yıllarında da, ‘deneyimli öğretmen eğitimi’ ve ‘kariyer-ortası öğretmen eğitimi’ alırlar. Mesleklerinin yirminci yılında sadece okullardaki eğitim bölümü başkanlarına ‘okul yönetim eğitimi’ verilir” (Bayrakçı, 2009). Alanında uzman olmak isteyen öğretmenler kendi alanlarında hizmet içi eğitime başvurarak kurslara katılırlar. Bu kurslar bölgesel eğitim merkezleri tarafından oluşturulup uygulamaya konulur.

Japonya’da Toplam Kalite etkinliklerine yön veren ve sürekli gelişme ve iyileştirme anlamına gelen KAIZEN kavramı eğitime de yansımıştır. Okullarda toplam kalite uygulamaları yapılmaktadır. Bu şekilde eğitimin ve öğretmen kalitesinin daha da artırılacağı düşünülmektedir (Akay, 2009).

Türkiye: Öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamaları öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü bünyesinde yapılmaktadır. Müdürlük sene başı ve sene sonu olmak üzere yılda iki kez zorunlu hizmet içi eğitim uygulaması yapmaktadır. Yıl içindeyse programlar doğrultusunda, isteğe ve ihtiyaca bağlı olarak hizmet içi eğitim programları açmaktadır. Kamu kurumlarında görevli öğretmenlerin katıldıkları eğitim niteliğine göre yol ve diğer giderleri devlet tarafından karşılanmaktadır. Hizmet içi eğitim programı her yıl ocak ayı itibariyle yıllık olarak yayınlanmakta olup başvurular mebbis sistemi üzerinden alınmaktadır (<http://oygm.meb.gov.tr/2018>).

KKTC: Hizmet içi eğitim uygulamaları KKTC Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi Müdürlüğü tarafından planlanmaktadır. Hizmet içi eğitimler ihtiyaç ve talepler doğrultusunda belirlenerek 3 aylık periyotlar öğretmenlerin bilgilerine sunulmaktadır. Eğitimler çoğunlukla Lefkoşa ve Gazimağusa’da verilmektedir (<http://eohd.mebnet.net/2018>).

4.4.4. Öğretmenlerin Denetimine İlişkin Bulgular

Finlandiya: Finlandiya’da öğretmen değerlendirme ile ilgili resmi bir uygulama yoktur. Okul müdürleri ve öğretmenler birbirlerini değerlendirirler. Hizmet içi toplantılarında öğretmenler çalışmalarını ile ilgili birbirlerine dönütler vermektedirler. Bu sebeple bir müfettiş değerlendirmesine tabi tutulamazlar (Hammond, 2009).

Japonya: Japonya’da Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı okullarda yapılan uygulamaları takip etmek ve standartları korumak için sık sık genelgeler

yayınlanmaktadır. Ülkede okul ve öğretmen denetimleri yerel ve ulusal düzeyde yapılmaktadır. Okulların kendi eğitim kurulları vardır. Bölge eğitim kurulları belediyelere finansal destek ve danışmanlık yapmakla sorumludur. Bölge eğitim kurulları, öğretmenlerin bireysel ve akademik başarılarının objektif olarak değerlendirilmesinden sorumludurlar. Değerlendirmeler sonucunda öğretmenlere maaş ve yükselme olanakları sunulmaktadır (Özen, Akkutay, Cafoğlu, Çeliköz ve Erişen, 1996).

Japonyada ayrıca değerlendirme ve geliştirmede müfettiş ve danışman da görev yapmaktadırlar. Eğitim ve kültürel faaliyetlerin çoğu, Eğitim Bilim ve Kültür Bakanlığın denetimi altındadır. Yerel düzeydeki denetimler ise eğitim kurulları tarafından yapılmaktadır ancak bakanlıklar bu kurulların değerlendirilmesi ile ilgili yıl sonlarında rapor istemektedir (Muta, 2000).

Kurum Düzeyinde Değerlendirme 2002 yılında, “İlköğretim Kurumlarının Kuruluş Standartlarında (Bakanlığın ilköğretim okulları ile ilgili yasal düzenlemesi), okulların öz değerlendirme yapması ve sonuçlarını yayınlaması öngörülmüştür. Kurumlar, öz değerlendirme sonuçlarını halka internet sitesinde yayınlamak ya da toplantılarda raporla sunmak suretiyle açıklamaktadır” (Özen vd., 1996).

Türkiye: Türkiye’de öğretmenler değerlendirmeleri için sistemli bir kriter bulunmamakla birlikte Bakanlık Müfettişleri tarafında belirli periyotlarda okul teftişleri yapılmaktadır. Özel okullarda ise veli, öğrenci ve idarecilerin memnuniyeti göre informal değerlendirmeler yapılmaktadır. MEB tarafından yapılan denetimler şu şekilde olmaktadır. Anayasa’nın 42. maddesine göre Devletin gözetimi ve denetimi altında, Atatürk ilke ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş esaslara göre gerçekleştirilir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 56. maddesine göre, eğitim-öğretim hizmetinin devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) sorumludur. Türk eğitim sisteminde teftiş ve değerlendirme alanına göre kurum ve ders teftişi olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Kurum teftişi, teftişin işlevlerine göre yapılan tanımına uygun olarak eğitim kurumunun amaçlarını gerçekleştirmede insan ve madde kaynaklarının sağlanma, yararlanılma durumunun gözlenmesi, kontrol edilmesi ve ölçütlere göre değerlendirilmesidir. Ders teftişi ise, bir eğitim kurumunda öğretici olarak görev alan öğretmenlerin öğretim ve eğitim etkinliklerdeki çalışmalarının gözlenmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesidir (Demirkasımoğlu, 2011).

KKTC: 2 Mayıs 2006, Resmi gazetede sayı:76 ilan edilen “MEDDYK Yasası” kapsamında; KKTC’de eğitim denetimi, 2006 yılında yürürlüğe giren 41/2006 Milli Eğitim Denetleme Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulu (Kuruluş, Görev ve Esasları) Yasası eliyle yürütülmektedir. Eğitim Baş denetmenleri ve Denetmenler yasada belirtilen görev, yetki ve sorumlulukları MEDDYK başkanlığına ve organlara bağlı olarak yürütmektedirler. Eğitim Baş denetmenlerinin, Görev, Yetki ve Sorumlulukları şöyledir, Eğitim ve öğretim kurumlarının faaliyet ve işlemleri ile ilgili olarak denetim, inceleme, araştırma, değerlendirme, ön araştırma ve soruşturma işlerini yürütmek. Mevzuatın uygulanmasından doğan sonuçlar üzerinde inceleme yaparak, görülecek yanlışlık, aksaklık ve eksikliklerin giderilmesinin yollarını araştırmak. Öngörülen işlerin hedeflenen düzeyde yürütülmesini sağlamak için alınması gereken önlemleri ve düşüncelerini raporla Başkanlığa sunmak. Öğrencilerin, Bakanlığın belirlediği çağdaş standartlara ve/veya milli eğitimin amaç ve ilkelerine uygun bir şekilde yetiştirilip yetiştirilmediğini, gerekli plan ve uygulamaların yaşama geçirilip geçirilmediğini incelemek, araştırmak ve sonuçlarını raporlayıp başkanlığa sunmak. Ders, öğretmen ve kurum denetimlerinde ve değerlendirmelerinde dikkate alınacak ilke ve ölçütler çerçevesinde öğretmenlere rehberlik etmek, yön vermek ve iş başında yetiştirmek; bu amaçla gerekli gördüğü durumlarda üniversitelerin öğretim elemanlarından yardımına başvurmak. Görevleri sırasında tespit ettikleri uygunsuzluk ve usulsüzlükleri yazılı olarak başkanlığa bildirmek Bakanlığa ilgilendiren konularda yurt içi ve dışında inceleme ve araştırmalar yapmak; komisyon, toplantı, seminer vb. mesleki çalışmalarda görev almaktır (MEDDYK Yasası,2006).

4.5. Okul Binalarının Fiziksel Özelliklerine İlişkin Bulgular

İncelenen ülkelerin okulöncesi okullarının fiziksel, sınıf içi düzenlemeleri kullandıkları materyaller ve okulların çevre düzenlemeleri kendi içlerinde bile farklılıklar içermektedir. Genel olarak bakıldığında Finlandiya ve Japonya’da özel ya da devlet bütün okulların bu fiziksel koşulları benzerlik göstermekteyken Türkiye ve KKTC’de devlet okulları ve özel okullar arasında büyük farklılıklar dikkat çekici olmaktadır.

4.5.1. Okul Binalarının Fiziksel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Finlandiya; Finlandiya’da öğrenciler okula yürüyerek ya da bisiklet ile gitmektedirler. Çocukların bağımsızlıklarını kazanmaları için tek başlarına okula gidip gelmeleri teşvik edilir (Özdemir, 2017).



Şekil 1: Finlandiya Okulöncesi Eğitim Kurumu Bahçe Görşeli

<http://www.lappset.fi/Ajankohtaista/Blogit-ja-artikkelit/Varit-tuotteiden-suunnittelussa/2018>).

Okullarda öğrencilerin ıslak kıyafetlerini kurutmaları için kurutma makineleri bulunmaktadır. “Okul içerisinde toplantı salonları, materyal oda ve dolapları, görsel sanatlar atölyeleri mevcuttur. Resim, müzik, ahşap, dikiş, metal vb. atölyeler, kapsamlı spor salonları yer almaktadır” (Özdemir, 2017).



Şekil 2: Finlandiya Okulöncesi Eğitim Kurumu Dış Cephe Görşeli

(<http://www.lappset.fi/Ajankohtaista/Blogit-ja-artikkelit/Varit-tuotteiden-suunnittelussa/2018>).

Okullar genellikle zemin katı ile birlikte 2-3 katlı binalardır. Oldukça geniş bir bahçe içinde bağımsız birçok binadan oluşmaktadır. Binaların içerisinde aktivite odaları, sınıflar, malzeme odaları ve dolapları mevcuttur. Bahçelerde çeşitli aktivite ve sosyal alanlar bulunmaktadır (Özdemir, 2017).

Japonya; Okul mimarisi üzerine uzmanlaşmış mimarlar vardır. Okul binalarında her türlü imkânları öğrencilere göre düzenlenmiştir. Her ders için sınıflar ve aktivite odaları yapılmaktadır.



Şekil 3: Japonya Okulöncesi Eğitim Kurumu Bahçe Görşeli

(<https://www.egitimpedia.com/dunyanin-en-iyi-anaokulu/2018>)

Okul bahçelerinde serbest alanlar ve aktivite alanları bir arada bulunmaktadır. Özellikle okulöncesinde bahçe düzenlemelerinde her alanın verimli kullanımına dikkat edilmiştir (Sakai, 2006).



Şekil 4: Japonya Okulöncesi Eğitim Kurumu İç Mekân Görseli

(<https://www.egitimpedia.com/dunyanin-en-iyi-anaokulu/2018>).

Okul binaları birkaç çeşit olacak şekilde tasarlanmakta ve genelde tek bir bina merkeze alınarak yapılmaktadır. Okul binaların öncelik öğrencilerin güvenliği ve her alandan faydalanmak esastır (Sakai, 2006).

Türkiye: Okul binalarının fiziksel koşullarında ilgili bakanlıklar tarafından yönetmelikler yayınlanmıştır. Bu yönetmelikler kapsamında okul binaları inşa edilmektedir. Ancak yönetmelikler sadece binaların ölçülerini ve olması gereken ölçülerden ibarettir.



Şekil 5: Türkiye Okulöncesi Eğitim Kurumu Bahçe Görseli

(<https://okul.com.tr/anaokulu/antalya/ozel-ozsev-anaokulu-10954/2018>).

Devlet okullarında, anaokulları okul binasının içinde ayrı bir kısımda yer almakta ve sınırlı bahçe imkânlarına sahip olmaktadır. Bahçelerin kullanım alanı ve materyalleri sınırlı olup genellikle oyun parkından ibaret olmaktadır (Duymuş, 2016).

KKTC: Okul binalarının özellikleri ilgili bakanlık tarafından belirlenen kriterler çerçevesinde yapılması zorunludur. Eğitim öğretim amaçlı inşa edilecek her bina bakanlık tarafından planlanıp yaptırılır. Bakanlık okul için bütçe ve arsa sağlanmasından sorumludur (<http://www.mebnet.net/?q=node/43/2018>).



Şekil 6 : KKTC Okul Öncesi Eğitim Kurumu Bahçe Görseli
(<https://yeniuzyl.wordpress.com/about/okulumuzun-tarihcesi/2018>).

Okul binaları ve diğer eğitim amaçları için bir eğitim fonu kurulur. Eğitim fonunun kuruluşu ve çalışma esasları özel yasasında belirlenir. Okulöncesi eğitim kurumlarının tek katlı ve bahçe kullanım alanının olması zorunludur (<http://www.mebnet.net/?q=node/43/2018>).

4.5.2. Okulöncesi Eğitimde Sınıf Düzenlemelerine İlişkin Bulgular

Finlandiya; Finlandiya’da öğrencilerin okula bağlılık duygusu geliştirebilmesi ve okulu benimseyebilmesi için okuldakibazı işlerini kendilerinin yapması beklenmektedir. Kafeteryada yemek dağıtımı, bahçe, okul, kütüphane, temizlik ve düzenlemesi, okula geldiklerinde ıslanan kıyafetlerinin kurutuculardakurutulması, yemek tabaklarının temiz bırakılarak yıkamaya hazır hale getirilmesi, çöplerintoplanması, bitkilerin bakımı, atıkların geri dönüşümü gibi. Öğrencilerin

sınıflarında öğretim için uygun araç, gereç ve teknolojinin yanı sıra, öğrencilerin ellerini yıkamaları için lavabolar yer almaktadır (Sahlberg, 2007).



Şekil 7: Finlandiya Okulöncesi Eğitim Kurumları Sınıf Görsele

(<http://www.lappset.fi/Ajankohtaista/Blogit-ja-artikkelit/Varit-tuotteiden-suunnittelussa/>(2018)).

Sınıflardan geçilebilen mutfak ve atölye bölümünün olduğu alanlar mevcuttur. Sınıf içinde kullanılan materyallerin tamamı standartlara uygun ve sık sık yenilenip güncellenmektedir. Sınıf düzenleri sade ve düzenlidir. Sınıflar belirli bölümlere ayrılarak öğrenciler tarafından öğretmenler ile düzenlenmektedir. Oyuncakların konulduğu alanlar ile etkinliklerin yapıldığı alanlar sınıf içinde farklı köşelerdedir. Okuma saatinden öğrenciler kitaplığın bulunduğu alanda çalışırken. Resim ve benzeri etkinlikler için düzenlenmiş sanat resim alanına gitmektedirler (Malaty, 2006).

Japonya; Japonya’da okulöncesi eğitim kurumlarında öğrenciler sınıf içindeki ihtiyaçlarını kendileri karşılamakla görevlidir. Öğrenciler yemeklerini sınıflarında yedikleri için yemek servislerini öğretmenler yardımı ile kendileri yaparlar.



Şekil 8: Japonya Okulöncesi Eğitim Kurumu Sınıf Görsele

(<https://www.egitimpedia.com/dunyanin-en-iyi-anaokulu/>(2018)).

Sınıflar yemek yenilebilecek aktivite yapılabilecek alanlar şeklinde düzenlenmiştir. Okullarda oyuncaklar, oyun kartları, spor için malzemeleri çok sayıda kitap ve çok fazla materyal bulunmakta, çocuğun oyunla sosyalleşmesine ve kurallara uymasına yönelik etkinlikler yapılmaktadır. Sınıf içinde kullanılan materyaller sınıfın belli alanında toplanmakta ve öğrencileri eğitim aldıklarının alanın sade olmasına dikkat edilmektedir. Sınıflarda az sayıda materyal bulunmakta olup tüm ihtiyaçları karşılayacak minimal düzenleme yapılmıştır. Sınıf içi çalışmalar masa başında yapılmakta ve etkinlik türüne göre öğrenciler materyallerini değiştirmektedirler (Baydilek, 2015).

Türkiye; Okul binaları daha önce belirtildiği üzere yönetmelikler gereği istenilen ölçülere göre yapılmakta öğrenci sayısına göre sınıf ölçüleri ayarlanmaktadır. Okulöncesi sınıflarda çoğunlukla kitap, oyuncak ve eğitici materyaller bulunmakla birlikte yeni araç gereçler alınması için her okul bütçe ayıramamaktadır (Kavak ve Coşkun, 2017).



Şekil 9: Türkiye Okulöncesi Eğitim Kurumu Sınıf Görşeli

(<https://okul.com.tr/anaokulu/antalya/ozel-ozsev-anaokulu-10954/2018>)

Okulöncesi eğitim kurumlarında kullanılan eğitici materyaller, yeni ve değişik ürünler oluşturarak çocukların kendilerine olan güvenlerinin artmasına yardımcı olur. Okulların sınıf içi düzeni çoğunlukla masa başı olup duvarlarda etkinlik köşeleri ve öğrencilerin yaptığı çalışmalar bulunmaktadır. Öğrencilerin kendilerine ait dolapları bulunmaktadır. Devlet okullarında alanın sınıflı olması nedeniyle oyuncaklar sınıf içinde bir alanda toplanmakla birlikte oyun zamanı sınıf etkinlik alanı olarak kullanılmaktadır (Kavak ve Coşkun, 2017).

KKTC; Okulöncesi eğitim kurumlarında sınıflarda masa ve oturma düzenibulunmaktadır. Sınıf içince öğrenci dolapları ve eğitim materyalleri

bulunmaktadır. Sınıflarda oyun, drama, resim atölyesi gibi farklı etkinlik alanları bulunmamaktadır. Özel okulöncesi eğitim kurumlarında yaş gruplarına göre İngilizce, bilgisayar, müzik, drama, dans, folklor, jimnastik, beden eğitimi, sinema, tiyatro ve gezilerle desteklenmiş çağdaş bir eğitim programları uygulanmaktadır (Yıldızlar, vd., 2011).



Şekil 10 : KKTC Okulöncesi Eğitim Kurumu Sınıf Görşeli

(ktev.org/faaliyetlerimiz/okullar/taskinkoy-vakif-anaokulu/2018).

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Finlandiya, Japonya, Türkiye ve KKTC Okulöncesi Eğitiminin Genel Özelliklerine İlişkin Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde Finlandiya, Japonya, Türkiye ve KKTC’de okulöncesi eğitim kurumlarının genel özelliklerine ilişkin alt başlıklarda okulöncesi eğitimin tarihsel gelişimi, eğitim zorunluluğu, ailelerin devlet ya da özel tercihi, kayıt yaşı ve eğitim saatlerine ait bulgular tartışılmıştır.

5.1.1. Ülkelerin Okulöncesi Eğitiminin Tarihçesine İlişkin Tartışma

İncelenen ülkelerin okulöncesi eğitim tarihçeleri birbirinden farklılıklar göstermektedir. Okulöncesi eğitim kurumlarının açılışları Finlandiya, Japonya ve Türkiye’de, 19 yy sonu ile 20 yy’ın başlarına denk gelmektedir. Çocuk psikoloji alanında yapılan çalışmaların etkisi ile yeni yaklaşımlar doğrultusunda ilk okulöncesi eğitim kurumlarının açıldığı görülmüştür. Ancak incelenmiş olan dört ülkenin de eğitim sistemindeki ciddi reformlar yaparak bugünkü okul öncesi eğitim sistemlerin oluşturdukları ve geliştirdikleri görülmüştür.

5.1.2. Okulöncesi Eğitimin Zorunluluğu ve Ailelerin Özel yada Devlet Okulları Tercihine İlişkin Tartışma

İncelenen ülkelerde okulöncesi KKTC’de zorunludur ve çocuğunu okula kayıt ettirmeyen veliler için yaptırım söz konusudur. Türkiye’de 2017-2018 eğitim öğretim yılında belirlenen 22 pilot ilde okulöncesi sorunlu hale gelmiştir. Finlandiya’da 2005 senesinden zorunlu hale getirilmesine rağmen çocuğunu okula göndermeyen ailelere temel hak düşüncesi ile herhangi bir yaptırım uygulanmamaktadır. Japonya’da okulöncesi eğitim zorunlu değildir ancak ailelerin çok büyük çoğunluğu çocuklarını okula göndermektedir.

Gedikoğlu (2005), okulöncesi eğitim uzun yıllar boyunca “çocuk bakıcılığı” ve çalışan annelerin çocuklarını teslim ettikleri yuvalardan ibaret olarak algılandığı

sonucuna ulaşmıştır. Oysa bilimsel veriler çocukların kişilik özelliklerinin büyük kısmının ilköğretim yaşından önce kazandıklarını göstermektedir. Bu nedenle okulöncesi eğitimde zorunluluktan çok ailelerin bilinçli olmalarının daha önemli olduğu görülmektedir.

5.1.3. Okulöncesi Öğrencilerinin Kayıt Yaşlarına İlişkin Tartışma

İncelenen ülkelerin okulöncesi kayıt yaşları 36-72 ay arasında olduğu görülmüştür. Ülkelerin tamamı öğrencileri 36-48 ay, 48-60, 60-72 ay olacak şekilde gruplayarak eğitim öğretim faaliyeti yapmaktadırlar. Özel ve Zelyurt (2016), “anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi” adlı çalışmalarında erken çocukluk döneminde ay farkının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tutumlarda farklılıklar oluşturduğu ve bu farklılıkların ancak planlı bir okulöncesi eğitimi ile olumlu yönde geliştirebileceği sonucuna ulaşmıştır. Bu sebeple okulöncesi eğitim uygulamalarında kayıt yaşı ve öğrencilerin gelişim düzeyleri verilecek eğitim açısından önemlidir.

5.1.4. Okulöncesi Eğitim Saatlerine İlişkin Tartışma

İncelenen ülkelerin okulöncesi eğitim saatleri sosyal ve ekonomik nedenler ile değişiklik göstermektedir. Finlandiya ve Japonya’da uzun süre açık olan okulöncesi eğitim kurumları bulunurken. KKTC ve Türkiye’de eğitim öğretim saatleri günlük 8 saati geçmeyecek şekilde planlanmıştır. Finlandiya’da 24 saat açık kurumlarının bulunma nedeni eğitim sistemindeki esneklik olarak açıklanırken, Japonya’daki okulöncesi eğitim kurumlarının uzun süreli açık olma nedeni ise ailelerin uzun süreli çalışma saatleridir. Eğitim sistemleri gelişmiş olan Japonya ve Finlandiya’nın uzun çalışma saatleri olmasına rağmen öğrencilerin sınıf içinde ders yapma süreleri KKTC ve Türkiye’ye göre oldukça kısadır. Bal ve Başar (2014), “Finlandiya, Almanya, Singapur ve Türkiye’nin eğitim sistemleri açısından kademeler arası geçiş sistemlerinin karşılaştırılması” adlı çalışmalarında bu durumun nedeninin bahçe ve açık alanda yapılan aktivitelerin sınıf içinde masa başında yapılan aktivitelerden daha faydalı olduğunu tespit etmişlerdir.

5.2. Okulöncesi Öğretim Programlarına İlişkin Tartışma

Okulöncesi eğitim programları, doğumdan başlayıp ilkokula kadar geçen süreyi içine alan; bu yaş grubu çocukların bireysel özelliklerine ve kişisel gelişimlerine uygun, zengin ve etkili uyarıcı sağlayan, onların bütün gelişimlerini, toplumsal örf ve adet veya kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren bir eğitim süreci olarak ifade edilmektedir. (Oğuzkan ve Oral, 1993, s. 2). Bu bağlamda okulöncesi dönem ele alındığında; her alanda verilen eğitimin niteliği ve içeriği örgün eğitime temel oluşturma hususunda önem arz etmektedir(Metin, 2001, s. 22).

Verilen bu bilgilerle beraber ele alınan ülkelerin okulöncesi eğitim programlarının genel amaçları, öğretim programları, öğrenciye kazandırılan becerilere ilişkin alt başlıkların bulguları bu bölümde tartışılmaktadır.

5.2.1. Okulöncesi Eğitimin Genel Amaçları İlişkin Tartışma

İncelenmiş olan ülkelerin genel amaçları ülkelerin kültürel, sosyal ve ekonomik amaçları ile örtüşmektedir. Tutku ve Aksoyalp (2010), “21. yüzyılda eğitimde program geliştirmede yönelim, kavram ve anlayışlar” adlı çalışmalarında eğitim genel amaçlarını belirlenmesinde devletin eğitim dışındaki diğer ilgili kurumlarından destek alınmalı ve katılımları sağlanmalıdır, sonucuna ulaşmışlardır. Japon kültüründe önemli olan saygı ve birlikte hareket etme prensibi ülkenin eğitim programlarının genel amaçlarında baskın bir durumdayken, Finlandiya’da farklı kültür ve etnik kökenlerin kabulü ve saygı duyulması eğitim programlarının genel amaçlarını oluşturmaktadır. Türkiye ve KKTC’de ise Atatürk ilke inkılaplarına bağlılık ve gelişme açık bir toplum yetiştirme düşüncesi eğitim programlarının genel amaçlarını oluşturmaktadır. Daha önce değinilen eğitim programlarının içerikleri ülkelerin bu genel amaçları çerçevesinde oluşturulmalıdır.

5.2.2. Okulöncesi Eğitimin Öğretim Programlarına İlişkin Tartışma

Çalışmanın bulguları doğrultusunda incelenen ülkelerin eğitim öğretim programları içeriksel olarak farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıkların kaynağının ülkelerin kültürel, sosyal ve ekonomik farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Benzer bir şekilde, Senemoğlu (2000), “eğitimin psikolojik temelleri” adlı çalışmasında öğretim

programlarının hazırlanmasında kültürel ve coğrafi faktörlerin dikkate alınması gereken unsurlar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sebeple eğitim öğretim programlarının geliştirilmesi adına programların yararlı taraflarının karşılaştırılmasında fayda bulunmaktadır.

5.2.3. Okulöncesi Eğitim Programları ve Öğrenciye Kazandırılan Becerilere İlişkin Tartışma

İncelenen ülkelerin eğitim programlarında öğrenciye kazandırılacak ortak beceriler okulöncesi formal eğitimin ilk hedefi olan özbakım ve kendi kendine yetme becerileridir. 36-72 ay arasındaki çocuklarda özbakım becerilerini yerine getirme davranışı için kritik dönemdir. Dinçer, Demiriz ve Ergül (2017), Okulöncesi dönem çocukları (36–72 ay) için “özbakım Becerileri Ölçeği-Öğretmen Formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması” adlı çalışmalarında özbakım becerilerini doğru zamanda ve doğru şekilde kazanan çocukların diğer alanlarında da olumlu gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Temel bakım becerilerinin kazandırılmasından sonra ki süreçte ülkelerin farklı yaklaşımları ortaya çıktığı görülmüştür.

5.2.4. Okulöncesi Eğitimde Kullanılan Envanterlere İlişkin Tartışma

Okulöncesinde kullanılan envanterlerin büyük kısmı incelenen ülkelerde kullanılmakta olduğu görülmüştür. Ancak envanter kullanımı sonrası önleyici yada düzenleyici önlemlerin yapılması konusunda Türkiye ve KKTC’nin yetersiz kaldığı görülmüştür. Fin ve Japon okulöncesi eğitim sisteminin her kademesi planlanmış ve ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Ömeroğlu vd. ‘nin (2014) yapmış oldukları okulöncesi sosyal beceri envanterleri çalışmasında kullanılan ölçek ve envanterlerin sonuçlarının değerlendirilme ve yönlendirme aşamalarının uygulama sürecinden daha önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak Türkiye ve KKTC’de kullanılacak envanterler belirlenmiş olsa dahi sonuçlarına ilişkin düzenleme yapmak yada öğrenci ve aileyi yönlendirici dönüt verme konusunda yetersiz kalmaktadır.

5.3. Okulöncesi Eğitimde Öğretmen Yeterliliklerine İlişkin Tartışma

Öğretmen eğitim sisteminin etkinliğini artıran ayrıca bunun sürdürülmesinde önemli bir unsur olarak yer alır. Bu bağlamda bu etkinin ölçüsü öğretmenin sınıf içi

ve dışı yaptığı etkinliklerle doğru orantılıdır. Buradan hareketle okulöncesi eğitimde öğretmen yeterlilikleri; seçme ve yerleştirme, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim ve denetim süreçleri alt başlıkları altındaki bulgular tartışılmıştır.

5.3.1. İlgili Ülkelerin Öğretmen Seçme ve Yeterliliklerine İlişkin Tartışma

İncelenen ülkelerde öğretmen yeterliliklerine ilişkin bulgulara bakıldığında Japonya ve Finlandiya da öğretmenlerin güçlü bir öz değerlendirme anlayışına sahip oldukları görüşmüştür. Japonya’da öğretmen yeterlilikleri sıkı denetim altında tutulsa dahi öğretmenler mesleki sorumluluk gereğini yerine getirmektedirler. Bunun nedeni olarak teftiş sisteminin olmaması ve kendi kendilerini değerlendirme sorumluluğuna sahip oldukları görülmüştür. Bakioğlu ve Yıldız (2013) “Finlandiya’nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında Türkiye’nin durumu” adlı çalışmalarında denetim ve sına merkezli bir hesap verme yerine, Finlandiya’da eğitim sistemi kendilerini öğrencilerine adanmış bilgili öğretmenlerin sorumluluklarına güvenmektedir şeklinde benzer bulgulara ulaşmışlardır.

5.3.2. Öğretmen Yetiştirmede Zorunlu Olan Eğitim Sistemleri/Hizmet öncesi Eğitime İlişkin Tartışma

İncelenen ülkelerin tamamında lisans eğitimi dört yıldır bu süreçte teorik ve uygulama eğitimleri öğretmen adaylarına verilmektedir. Japonya, Türkiye ve KKTC’den farklı olarak Finlandiya’da lisans eğitimden sonra iki yıl süreyle uygulama eğitimi zorunlu olduğu görüşmüştür. Uygulama eğitiminin öğretmenlerin mesleki gelişime katkısı fazla olacaktır. Uygulama eğitimin yapıldığı dönemde öğretmenler adayları aynı zamanda teorik derslere ve hizmet içi eğitimlere devam ettikleri için bu eğitim sürecini tamamladıklarında yüksek lisans mezunu asil öğretmen olarak göreve başlamaktadırlar. Japonya, Türkiye ve KKTC’de lisans eğitimini süresince 1 yada 2 dönem staj yaparak uygulama eğitimlerinin tamamlamaktadırlar.

5.3.3. Öğretmenlerin Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Tartışma

İncelenen ülkelerdeki hizmet içi eğitim uygulamaları doğrultusunda, hizmet içi eğitim için destek, ilgili bakanlıklar tarafından sağlanmalı ve okul bütçelerine bu amaçla kaynak oluşturulmalıdır. Hizmet içi eğitim gereksinimleri Japonya’da olduğu

üzere yerel eğitim otoriteleri ve konunun uzmanları ile iletişimde olan okullar tarafından belirlenmelidir. Ayrıca, Finlandiya’da olduğu üzere hiçbir denetim mekanizması olmadan öğretmenler tarafından geliştirilen projeler hizmetiçi eğitim kapsamında diğer eğitimcilerle paylaşılması gerektiği görülmüştür. Yazıcı ve Gündüz, gelişmiş bazı ülkeler ile Türkiye’deki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin karşılaştırılması adlı çalışmalarında, hizmet içi eğitimin öncelikle okullarda düzenli periyotlarda yapılması gerektiği ve okulların bu amaca uygun olarak hazırlık yapmaları gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda yine okullarda yapılacak hizmet içi eğitim uygulama sorumluluğunun öğretmen talepleri doğrultusunda ve ilgili kurumların gelişmeleri ve yenilikleri aktaracak nitelikte eğitimlerin planlanması gereklidir.

5.3.4. Öğretmenlerin Denetimine İlişkin Tartışma

Çalışma kapsamından incelenen ülkelerin denetim birimlerinin yapı ve görevleri ülkelerin göre farklılık göstermektedir. KKTC ve Türkiye gibi merkeziyetçi yapıya sahip ülkelerde denetim mekanizması tek elde toplandığı görülmektedir. Diğer taraftan Japonya’da merkezi yapı olmasına rağmen denetim görev dağılımı merkez, yerel yönetimler ve ilgili kurumlar tarafından ayrı ayrı yapılmaktadır. Denetim mekanizmasında yerel yönetimlerin ve ilgili kurumların yetki ve sorumluluklarının daha fazla olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ele alınan ülkeler arasında merkezi denetim mekanizması olmayan tek ülke Finlandiya’dır. Okullarda öğretmenler ve idareciler birbirlerini değerlendirerek otokontrolün ve denetim sağlanmasının amaçlandığı görülmüştür. Demirkasımoğlu (2011) Türk eğitim sistemi ve bazı ülkelerin denetim sistemlerinin incelediği çalışmasında ülkelerin denetim mekanizmasında özerkliklerini arttırma, kurumların yönetim ve denetlenmesinde herkesin katılımının sağlanması yönünde eğilimler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.5. Okul Binalarının Fiziksel Özelliklerine İlişkin Tartışma

Toplumların eğitim kurumlarından beklentileri nitelikli kişilerin yetiştirilmesi ve bunun yanında okulların fiziki anlamlarda meydana gelen taleplere cevap vermesidir. Ayrıca okulların fiziki koşulları eğitim ve öğretim ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olması gerekmektedir. Buradan hareketle incelenen dört ülkedeki okulöncesi eğitim kurumlarında binaların fiziksel özellikleri, genel fiziksel yapı, bahçe ve sınıfların

yapısı ve içindeki kullanım alanlarına göre incelenip ulaşılan bulgular aşağıdaki alt başlıklardan tartışılmıştır.

5.5.1. Okul Binalarının Fiziksel Özelliklerine İlişkin Tartışma

Işık'a (2004) göre öğretim ortamlarının uygun fiziksel ortama sahip olmasının üç önemli nedeni vardır. Bunlar, öğrenmeyi kolaylaştırmak, ergonomik bir ortam oluşturmak ve öğrencilerin motivasyonunu sağlamaktır. Bu bulgular ışığında okul binalarının geniş kullanışlı ve çok amaçlı alanlara sahip olması gereklidir. Özellikle okulöncesi eğitim kurumlarında öğrencilerin fiziksel aktiviteleri rahat ve kolayca yapabilmesi için okul binaların bahçe ve aktivite alanlarının planlı olması gereklidir. Benzer sonuçlara ilgili araştırmada da ulaşılmıştır. Finlandiya'da okul bahçeleri ve aktivite alanları öğrencilerin en çok zaman geçirdikleri yerler olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu alanlara önem ve öncelik verilirken, Japonya'da ise sadece okul mimarisi üzerinden uzman olan mimarların olması ülkede okul yapısına ne kadar önem verildiğine vurgu yapmaktadır. Türkiye ve KKTC'de ise okulların fiziksel alanlarına dair ölçüler verilmekle birlikte çevre ve bahçe düzenlemesi konusunda özellikle devlet okullarının yetersiz kaldığı görülmüştür.

5.5.2. Okulöncesi Eğitimde Sınıf Düzenlemelerine İlişkin Tartışma

Öğrenciler günlerinin büyük çoğunluğunu okullarda geçirmektedirler. İncelenen ülkelerden Türkiye ve KKTC'de sınıflarda geçirilen zamanın diğer ülkelere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durumun nedeni ise bahçe ve aktivite alanlarının yetersizliğidir. Buna rağmen sınıf içi düzenlemelerin Finlandiya'ya göre yetersiz, Japonya'ya göre ise kalabalık bir yapıda olduğu söylenebilir. Japonya'da sınıf içinde sade ve az eşyanın olduğu bir düzen oluşturulurken, Finlandiya'da sınıflarda çok fonksiyonlu oda ve bölümlerden oluştuğu görülmüştür. Sınıflar sadece etkinlik amaçlı kullanılırken, mutfak çalışmaları, resim atölyeleri başka alanlarda yapılmaktadır. Sınıflarda belirli bir oturma düzeni olmamakla birlikte öğrenciler istedikleri etkililiği yapmakta özgürdürler. Türkiye ve KKTC'de sınıflarda oyun ve etkinlik aynı yerdedir. Sınıfta oturma düzeni ve masa başı çalışmaları yoğunlukla yapılmaktadır. Sınıf duvarları yoğun olarak öğrencilerin yaptığı etkinlik materyalleri ile kaplanmıştır. Yapılan çalışmadan sınıf düzenlemelerinin ülke kültürünü yansıtan bir durum olduğu da görülmüştür. Sınıfların kullanımı ile ilgili Karasolak (2009) tarafından yapılan

araştırma sonuçlarına göre, okulların fiziki durumları ile öğrenci başarısının doğru orantılı olduğu görölmüştür.

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Finlandiya, Japonya ve Türkiye’de okulöncesi eğitim kurumları 19. yy sonu ile 20. yy başında açılmışlardır. Eğitim alanında araştırma ve yeniliklerin olduğu bu dönemde yeni okul yaklaşımları dikkate alınarak açılmış ve zamanına göre ileri bir eğitimcilik anlayışı taşıyan kurumlardır. Bununla birlikte okulöncesi eğitim kurumlarına verme oranı %100 ve %98 (Türkiye) olarak oldukça yüksektir.

Ülkelerin okulöncesi eğitime başlama yaş aralıkları birbirine yakındır. Finlandiya’da ilkokula başlama yaşının 7 olması nedeniyle öğrenciler bu yaşa kadar okulöncesi eğitim kurumlarına devam edebilmektedirler. KKTC’de ise okulöncesi eğitim yaşı 3 yıl 8 ay ile 5 yıl 8 ay olarak tanımlanmıştır. Japonya ve Türkiye’de ise başlama yaşı 36 aydır.

Okulöncesi eğitim kurumlarının eğitim saatleri incelendiğinde Finlandiya’da devlet ve özel okul fark etmeksizin öğrenciler en fazla 10 saat okulda zaman geçirebilmektedirler. Bu sürenin büyük kısmı ise aktivitelere ayrılmaktadır. Japonya’da devlet denetimde okullarda 5 saat eğitim 1.5 saat yemek ve kişisel bakım olmak üzere 6.5 saat eğitim verilmektedir. Özel okullarda ise bu süre 8 saat olabilmektedir. 3 dönem eğitim verilmektedir bu üç dönem aralıklarında ise tatiller olmaktadır. Japonya’da yıl içinde toplam 240 gün eğitim günü olarak kabul edilmektedir. KKTC ve Türkiye’de okullar yarım yada tam gün olmak üzere iki alternatif sunmaktadırlar. Yarım gün 7.30-12.30 yada 12.30-17.30 şeklinde olmaktadır. Tam gün eğitim ise 09.00-17.00 saatleri arasında verilmektedir. İncelenen ülkelerde okulöncesi çalışma saatleri birbirine yakın olmakla birlikte nitelik olarak farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Japonya’da uzun çalışma saatleri nedeniyle çocukların okulda kalma süreleri uzayabilmektedir.

İlgili ülkelerin okulöncesi eğitim amaçlarının ortak noktası her anlamda yeterli ve iyi nesiller yetiştirmektir. Özel amaçlara bakıldığında ise ülkelerin şartları ve koşullarına

göre küçük farklılıklar görülmektedir. Çok fazla göç alan Finlandiya’da farklılara saygı, II.Dünya Savaşı sonrası büyük sıkıntı yaşayan Japonya’da barışsever nesil, yine yakın tarihinde savaş yaşamış KKTC’de barışçıl ve uzlaşmacı, gelişmekte olan bir ülke olan Türkiye Cumhuriyetinde ise her yönden gelişmeye odaklı nesiller yetiştirilmek istenilmektedir.

Okulöncesi eğitim kurumlarının öğrencilere kazandırmayı hedeflediği becerilerde ortak olan noktalar özbakım ve kendine yetebilme becerileridir. İncelenen dört ülkenin de öğrencilere kazandırmak istedikleri temel beceriler aynı iken diğer beceriler ülkelerin kültürel ve sosyal yapılarına göre değişebilmektedir. Gelenekçi yapıdaki Japonya’da gelenekleri korumak temelli iken, fazlaca göç alana Finlandiya’da sosyal ve toplumsal uyum okulöncesinde öğretilmeye başlatılıyor. Türkiye ve KKTC’de ise geleneklere bağlı olarak saygı ve farklı etnik kökenlerin bir arada olması sebebiyle çevre ile uyum becerisinin kazandırılmasına önem verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

İncelenen dört ülkenin öğretmen seçme ve yeterlilik kriterlerinde Finlandiya hariç diğer üç ülkenin nitelikleri benzerlik göstermektedir. Türkiye, Japonya ve KKTC’de merkezi sınavla eğitim fakültelerine öğretmen adayları alınıp 4 yıl süreli lisans eğitimi görmektedirler. Sonraki süreçte Türkiye ve KKTC’de son yıl 1 dönem haftanın birkaç günü (her fakültenin gün sayısı değişebilmektedir) staj zorunluluğu mevcuttur. Lisans eğitimlerini tamamlayan öğretmen adayları üç ülkede de sınava girmek zorundadırlar. Türkiye ve KKTC’de bu sınav sadece kamuda çalışmak isteyen öğretmenler için zorunludur. Özel sektörde çalışma isteyen öğretmen adayları ise lisans eğitimlerini tamamladıktan sonra göreve başlayabilirler. Japonya’da ise özel yada devlet lisans eğitimi tamamlayan her öğretmen adayı kamu yada özel sektör olsun göreve başlayabilmek için öğretmen yeterlilik sınavına girmek zorundadır. Finlandiya ise eğitim fakültelerine yerleşmek isteyen öğrencileri öncelikle merkezi sınava görmektedirler. Daha sonrasında çocuk gelişimi testine tabi tutulmaktadırlar. Bu iki sınavı başarı ile geçen adaylar görüşmelere çağırılmaktadır. Sınavları başarı ile geçen her 10 adaydan 1 tanesi eğitim fakültelerin kabul edilmektedir. Eğitim fakültesinin tamamlayan öğretmen adayları 1 tanesi devlet 3 tanesi eğitim uygulama okulları olmak üzere 2 yıl uygulama eğitimine katılmak zorundadır. Bu eğitimleri tamamlayan öğretmen adayları göreve başlayabilmektedirler.

İlgili ülkelerin öğretmenlere verdikleri hizmet içi eğitimler incelendiğinde Finlandiya ve Japonya’da verilen eğitimler zorunlu ve daha sıklıkla yapılmaktadır.

Özellikle Japonya’da Finlandiya’ya kıyasla daha kolay bir lisans eğitimi verilmesine rağmen mesleğe başladıktan sonra alınan eğitimler çok daha kapsamlı ve sürekli. Finlandiya’da ise hizmet içi eğitimler derslerden sonra ve düzenli periyotlarda yapılmaktadır öğretmenlerin katılması zorunludur. Türkiye ve KKTC’de hizmetiçi eğitim uygulamaları eğitim öğretim yılının başında ve sonunda devlet okullarında zorunlu olarak yapılmaktadır. Yıl içinde de ilgili bakanlıkların planladıkları zorunlu yada gönüllü eğitimler yapılmaktadır.

Öğretmenlerin denetiminde yapılan uygulamalarda ulaşılan sonuçlar şöyledir. Finlandiya’da merkezi ve yerel bazda bir denetim mekanizması olmamakla birlikte öğretmenler ve müdürler birbirlerini değerlendirmektedir. Japonya’da ise yerel ve ulusal düzeyde olmak üzere iki tip denetim yapılmaktadır. Türkiye ve KKTC’de ise denetimler belirli periyotlarda ve ilgili bakanlıklar tarafından yapılmaktadırlar. Sonuç olarak incelenen ülkelerin yapısal farklılıkları olmasına rağmen dört ülkenin de okulöncesi eğitiminin ciddi olarak yapmaya gayret gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonuçlarına ve ilerideki çalışmalara yönelik öneriler verilmiştir.

6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

- Araştırmaya konu olan ülkelerin öğretmenlerinin etkileşim halinde olmalarını sağlayan programlar oluşturulmalı
- Öğretmenlerin yararlanacakları kaynakların ve araştırmaların çoğaltılıp öğretmenlere ulaştırılmalı
- Öğretmen değişim programlarının ülkeler bazında uygulamaya geçilmesi
- Öğretmen seçme ve yerleştirme kriterlerinin Türkiye ve KKTC için yeniden gözden geçirilmeli
- Eğitim bakanlıkları okul öncesi ile ilgili yapılan araştırmaları ve kitapları kendi ülkelerine getirilmesini destekleyici uygulamaları olmalı
- Okulların bina ve çevre düzenlemesine ilişkin ilgili fakültelere dersler konulmalı
- Dünya genelinde yapılan sınavlarda başarı olan ülkelerin eğitim öğretim uygulamaları incelenmeli

- Öğretmen adaylarına uygulama eğitimleri zorunlu ve uzun süreli olmalı
- Binaların fiziksel imkanları iyileştirilmeli ve sınıf içi düzenlemeler gözden geçirilmeli
- Okulöncesi eğitim kurumları için çocukların bakıldığı yer algısını değiştirecek önlemler alınmalı
- Uluslararası düzeyde çalıştaylar yapılmalı ve farklı ülkelerin öğretmenleri bir araya getirilmeli
- Alanında başarı öğretmenlere ödül ve takdir belgeleri verilmeli
- Öğretmenlerin katılmak istedikleri ulusal ve uluslararası eğitim ve çalıştaylara katılmaları için ödenek verilmelidir.

Uygulamaya yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesi son derece önem arz etmektedir. Hizmet içi eğitimlerde teorik değil uygulamaya yönelik çalışmaların yapılması veya etkinliklerin düzenlenmesi gerekmektedir.

6.2.2. İlerdeki Çalışmalara Yönelik Öneriler

- Karşılaştırmalı eğitim alanında çalışma yapmak isteyen araştırmacılara bütçe ve destek sağlanmalı. Öğretmen eğitimine yönelik çalışmalar desteklenmeli
- Okulöncesi eğitiminde başarı olan ülkelerin başarısının nedenlerini araştıran çalışmalar desteklenmeli
- Yeni yöntem, teknik ve gelişmelerin takip edilip alanda çalışanlar bilgilendirilmeli
- Öğretmenlerin belirli aralıklarla mesleki becerilerinin sınanması ve bu konuda ölçeklerin geliştirilmeli
- Yeni eğitim yöntem ve tekniklerin paylaşıldığı platformlar oluşturulmalı
- Akademisyenleri ve alanından başarı öğretmenlerin eğitim verdikleri öğretmen akademileri kurulmalı
- Eğitim alanında yapılan araştırmaların paylaşılması için ulusal ve uluslararası organizasyonlar düzenlenip araştırmacılar davet edilmeli.

KAYNAKÇA

- Akay, C. (2009). Genel ortaöğretim kurumlarında uygulanmakta olan fizik dersi programlarının, toplam kalite yönünden sahip olduğu özellikler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 17(2), 3-7.
- Akçay, C. (2006). *Türk eğitim sistemi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aksoy, E., ve Gözütok, D. (2017). Farklı öğretmen eğitimi programları ve paradigmalarının karşılaştırılmalı analizi. *İlköğretim online*, 16 (4), 1672-1688.
- Aktan, O., ve Akkutay, Ü. (2014). OECD Ülkelerinde ve Türkiye’de okulöncesi eğitim. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 64-79.
- Akyol, H., Tantekin Erden, F., ve Altun, D. (2009). İlkokula planlı ve hazırlıklı başlangıç: Türkiye ile PISA (2009) sınavında yüksek başarı gösteren Çin-Şanghay, Kore ve Finlandiya’nın okulöncesi eğitim uygulamaları ve ilkokula geçiş sürelerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Cumhuriyet’in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş Ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi*, 105-143.
- Akyüz, Y. (1996). Anaokullarının Türkiye’de kuruluş ve gelişim tarihçesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 132, 15-24.
- Aslanargun, E. Ve Tapan, F. (2011). Okulöncesi Eğitim ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 219-238.
- Aytaç, K. (1998) *Avrupa eğitim tarihi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Bakioğlu, A. veYıldız, A. (2015). *PISA bağlamında Finlandiya eğitim sistemi ve öğretmen eğitimi*. Ankara: Vize Basın Yayın.

- Baydilek N. B. (2015). Japonya’da Okulöncesi Eğitim. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-13
- Borja, R. (2006) *Project Launches 10- Year Initiative To Link Early Education Economy. Education Week*, 26 (27) 3-12.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cansu, U. D. (2003). *19. Yüzyılda Japonya’da ve Türkiye’de gelişimsel eğitim*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Cirit G. A. (2016). Türkiye ile Çin, Finlandiya, Japonya ve Hollanda'nın öğretmen yetiştirme ve seçme sistemlerinin karşılaştırılması. *Eğitim bilimleri dergisi*, 7 (2), 63-72.
- Çağlar, M. ve Reis, O. (2007). *Çağdaş ve küresel eğitim planlaması*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, M., ve Gündoğdu, K. (2007). Türkiye'de Okulöncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 172-190.
- Çilenti, K. (1984). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. İstanbul: Kadioğlu Matbaası.
- Çubukçu, Z., Yılmaz, B. Y. ve İnci, T. (2016). Karşılaştırmalı eğitim programları araştırma eğilimlerinin belirlenmesi – bir içerik analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 446-468.
- Delibaş, H. (2007). *Türkiye, Almanya ve Finlandiya Biyoloji öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demikasımoğlu, N. (2011) Türk eğitim sisteminde bir alt sistem olan denetim sisteminin seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemleri ile karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(3), 23-48.

- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Demiriz, S., Karadağ, A. ve Ulutaş., İ. (2003). *Okulöncesi eğitim kurumlarında eğitim ve donanım*. Ankara. Anı yayıncılık.
- Dinçer, Ç., Demiriz, S. Ve Ergül, A. (2017). Okulöncesi dönem çocukları (36–72 ay) için özbakım becerileri ölçeği öğretmen formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*,45, 59-78.
- Doğan, Ö. (2010). Okulöncesi eğitime temel olan bazı görüşler. G Haktanır (Ed.) *Okulöncesi eğitime giriş*, Ankara.Anı Yayıncılık.
- Duymuş, H. (2016) *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Yapısal ve Dış Mekan Tasarımı*, Adana: Karahan Kitapevi, 1. Baskı.
- Eğitim-Sen (2017) Eğitim Durum Raporu, Ankara.
- Ekinci, A., ve Öter, Ö. M. (2010). Finlandiya’da eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemi, http://duabpo.dicle.edu.tr/oygem/dosya/Finlandiya_Raporu.pdf. (Erişim Tarihi: 16.05.2018).
- Ekinci, D. V. (2006). *Okulöncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Erbay, E. (2013). *Çocuk hakları*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Ercilasun A. B. (1998). *Türk Dünyası üzerine incelemeler*. (Genişletilmiş ikinic baskı) Ankara: Akçağ Yayınları.
- Erdoğan, İ. (1995). *Çağdaş Eğitim Sistemleri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık A.Ş.

- Erdoğan, N.I. ve Canbeldek, M. (2017). Erken Çocukluk Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3) 1306-1327.
- Erdoğan, N.I. ve Canbeldek, M. (2017) Okulöncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kalitelerinin incelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(1), 186-196.
- Ergün, M. (1985). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Malatya
- Ersoy, Ö.A. (2015) Çocukların Gelişimini Anlama ve Değerlendirme. (Eds. Avcı, N. ve Toran, M.) *Okulöncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Eğiten Kitap 3. Baskı.
- Ertaş, B. ve Çevik, S. (2017) *Karşılaştırmalı Eğitim Kuramları (Ed. Arastaman, G.) Karşılaştırmalı ve Uluslararası Eğitim: Ankara: PEGEM AKADEMİ, 1. Baskı.*
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan, 1997.
- Eryorulmaz, A. (1993) Kurumsal Okulöncesi Eğitimde Ailenin Rolü, 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve yaygınlaştırılması Seminer Kitabı (s.90-96), İstanbul: Ya-Pa yayınları.
- Fidan, N., ve Erden, M. (1993). *Eğitime Giriş*, (5. Baskı). Ankara: Meteksan Matbacılık.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Gürkan, T. (1988). *Finlandiya'da Okulöncesi Eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Gürlen, E. ve Demirel, Ö. (2010). *Avrupa Birliği ve Türkiye'deki öğretmen yeterliklerin karşılaştırmalı incelenmesi*. Proceedings of International Conference on Teacher Training Policies and Problems II, 396-401.

- Hammond, L. D. (2009). Steady Work: How Finland Is Building a Strong Teaching and Learning System. *V.U.E.* 15-25.
- Hedge, A. V., Sugita, C., Crane-Mitchell, L. ve Averett, P. (2014). Japanese nursery and kindergartenteachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices. *International Journal of Early Years Education*, 22 (3), 301-314.
- Inkles, A. ve Smith, D. (1974) Becoming Modern: Individual Change in Six Developing Countries.
- Işık, H. (2004). *Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni, Sınıf Yönetimi*, (Ed. Mehmet Şişman ve Selahattin Turan), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kahyaoğlu, S. T (2015) Japonya'da Eğitim Sistemi (Ed. Türkoğlu, A.) *Karşılaştırmalı Eğitim, Dünya Ülkelerinden Örneklerle* Ankara: Anı Yayıncılık, 1. Baskı.
- Kangas, N. (2010) Finnish Children's view on the ideal school and learning environment, *Learning Environment Research*, 13, 205-223.
- Karakütük, K. (2003). *Eğitimin ekonomik temelleri öğretmenlik mesleğine giriş*, Veysel Sönmez (editör), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasolak, K. (2009). *Mimari Özellikleri Farklı İlköğretim Okullarındaki Öğrenci ve Öğretmenlerin Okullarının Bina ve Bahçeleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kavak Ş ve Çoşkun H. (2017). Erken çocukluk eğitiminde eğitici materyal geliştirmenin önemi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi/International Journal of Early Childhood Education Studies*, 2 (2), 11-23.
- Katz, L.G. (1995). *Child Growth and Development*, USA: The Dushkin Publishing Group.

Kıral, B., ve Kıral, E. (2009). Japonya ilköğretim sistemi ve Türkiye ilköğretim sisteminin karşılaştırılması. *Dicle üniversitesi Ziya Gökalp eğitim fakültesi dergisi*, 12, 53-65.

KKTC Atatürk Öğretmen Akademisi, Giriş Sınavları ve Mülakat Yönetmeliği, 2009

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı. (2005). *Kıbrıs Türk Eğitim Rehberi*. Talim Terbiye Daire Başkanlığı.

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (2016) Okulöncesi Eğitim Programı.

Koç, C., Uğurlu, C., Usta, H., Kızılloluk, H., Yıldız, H. ve Şahin, İ. (2014). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları

Koçak, N. (2015) Okulöncesi Öğretmeni, Avcı, N. ve Toran, M. (Ed.) *Okulöncesi Eğitime Giriş*, Ankara. Eğiten Kitap Yayıncılık, 3. Baskı

Koman E. (2005). Çocuk Hakları, *Uluslararası Af Örgütü Türkiye Şubesi e-Bülteni*, 1, 22.

Kongar, E. (2014). Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği, İstanbul: Remzi Kitapevi.

Korkmaz, M. (1999). Türkiye’de Nüfus Artışı ve Genç Nüfusun Eğitim Sürecindeki Görünümü. *Milli Eğitim Dergisi* 142, 63-66.

Kurul, N. (2012). *Eğitim Finansmanı*. Ankara. Siyasal Kitapevi.

Malaty, G. (2006). What are the Reasons Behind the Success of Finland in PISA? *Gazette des Mathématiciens*, 108, 59-66.

Mavi, D., Yaykiran, Z., ve Elçevik, M.A. (2017) Karşılaştırmalı Eğitim ve Temel Varsayımları, G. Arastaman (Ed.) *Karşılaştırmalı ve Uluslararası Eğitim*, Ankara. PEGEM AKADEMİ, 1. Baskı.

Mc Carthy, J., Whitebook, M., Richie, S. ve Frede, E. (2010) *Issues in Science and Terminology*, 27 (2), 16-20.

MEB (2013) Milli Eğitim Temel Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Okulöncesi Eğitim Programı.

MEB (2016) TIMSS 2015 Ulusal Matematik ve Fen Bilimleri Ön Raporu, 4. Ve 8. Sınıflar Uluslararası Matematik Eğilimleri Araştırması MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.

MEB (2017). Teftiş Kurulu Yönetmeliği. Resmi Gazete Sayı: 30160.

Mermut, Ö. (2005). *Bazı Avrupa birliği ülkeleri (Almanya, Avusturya, İtalya, Finlandiya) ve Türkiye'deki İngilizce öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Muta, H. (2000). Deregulation and Decentralization of Education in Japan. *Journal of Educational Administration*, 38, 455-467.

Niemi, H. (2009). Why Finland on the Top? Reflections on the reasons for The PISA success. *Paper Presented at the 3rd Redesigning Pedagogy International Conference*, June 2009, Singapore.

Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1993). Okul öncesi eğitimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

Oktay, A. (1999). Okulöncesi Öğretmen Özellikleri ve Öğretmen Yetiştirme.7. Ya Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Eskişehir.

Oktay, A. (1999). Yaşamın Sihirli Yılları: Okulöncesi Dönem, İstanbul. Epsilon Yayıncılık.

Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Çakmak Kılıç E., Özyürek, A., Akduman Gültekin, G., Günindi, Y., Kutlu, Ö., Çoban, A., Yurt, Ö., Koğar, H. ve Kaayol, S. (2014). Okulöncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği.

Öğretmen Formunun Geliştirilmesi: Geçerlik VeGüvenirlik Analizleri. 21. *Yüzyıl Eğitim ve Tolum Dergisi*, 3(8), 37-46.

Onur, B. (2005). Türkiye’de Çocukluğun Tarihi. Ankara İmge Kitapevi.

Özdemir A. (2017). Bütün öğrencilerin okulu Finlandiya okulları. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 59-91.

Özel, E. ve Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkisine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 36, 9-34.

Özen, R., Akkutay, Ü., Cafoglu, Z., Çeliköz, N. ve Erisen, Y. (1996). Japon eğitim sistemi. İstanbul: Avni Akyol Kültür ve Eğitim Vakfı Yayınları.

Richter, R. (2007). *Sosyolojik Paradigmalar*, İstanbul Küre Yayınları

Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22 (2), 147-171.

Sakai, A. (2006). *Japonya ve Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi ile Japon ve Türk annelerin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşlerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Santrock, J.W. ve Barlett, J.C. (1986). *Developmental Psychology: A Life-Cycle Perspective*, USA: Wm. C. Brown Publishers.

Saraçoğlu, A. S. (1990). Türkiye ve Japonya eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Senemoğlu, N. (2000). *Eğitimin psikolojik temelleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Spache, G.D. ve Spache, Spache E.B. (1986) *Reading in the Elementary School, USA: Allyn and Bacon*.

- Şahin T. ve Özbey S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? Aile eğitim programları neden önemlidir? *Sosyal Politika Çalışma Dergisi*, 12, 23-28.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Taner, G. (2005). *Bireyi Tanıma Tekniklerinin Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Taner, M. ve Başal, H. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 395-420.
- Taşkın, N. Okulöncesi Eğitime Temel Olan Görüşler, G. Haktanır (Ed.) *Okulöncesi Eğitime Giriş*, Ankara Anı Yayıncılık, 8. Baskı.
- Taymaz, H. (1984). Ders denetimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17(1), 10-19.
- Telatar O. M. ve Terzi H. (2010). Nüfus ve eğitimin ekonomik büyüme etkisi: Türkiye üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(2).
- Topbaş, E. (2011). Türkiye ve Fransa’da sınıf öğretmeni yetiştiren kurum programlarının karşılaştırılması. *Unpublished doctorate dissertation, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu*.
- Toran, M. (2015). Çocukluğun ve Erken Çocukluk Eğitiminin Tarihi ve Kuramsal Temelleri, M. Toran ve Ne. Avcı (Ed.) *Okulöncesi Eğitime Giriş*, Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık, 3. Baskı.

- Tutkun, Ö. F. ve Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda eğitimde program gelişirmede yönelim, kavram ve anlayışlar. *Sakarya Üniversteisi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 156-169.
- Türk Dil Kurumu. (2016). Türkçe sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu
- Türkoğlu, A. (1984). *Türkiye ve Fransa’da lise programlarının karşılaştırılmal olarak incelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Türkoğlu, A. (2015) Karşılaştırılmal Eğitim Nedir, A. Türkoğlu (ED.) *Karşılaştırılmal Eğitim. Dünya Ülkelerinden Örneklerle*, Ankara: Anı Yayıncılık, 1 Baskı
- Uçar, R. ve Uçar, H. İ. (2009). Japon eğitim sistemi üzerine bir inceleme: Çeşitli açılardan Türk eğitim sistemi ile karşılaştırma. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 1-18.
- Ulutaş, İ. (2015) Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Fiziksel Özellikleri, N. Avcı ve M. Toran (Ed.) *Okulöncesi Eğitime Giriş*, Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık, 3. Baskı
- Williams, L.R ve Fromberg, D.P (2012) *Encyclopedia of early childhood education* (Ed.) New York. Routledge Publications.
- Woolfolk, A.E (1998). *Educational Psychology*, USA. Allyn and Bacon
- Yavuzer, H. (2002). “Çocuk Eğitimi El Kitabı”. Remzi Kitabevi, İstanbul, 2002, 14. Basım.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinler Arası Öğretim Kavramı ve Programları Açısından Doğurduğu Sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12, 89-94.

Yıldızlar, M., Kargı, E. ve Bozcan, E. (2011). Kuzey Kıbrıs Türk cumhuriyeti anaokullarında “okul deneyimi” uygulamaları: okul öncesi eğitimde iyi örnekler sorunlar ve çözüm önerileri.

Yılmaz, N. (2003) Türkiye’de Okulöncesi Eğitimi, M. Sevinç (Ed.) *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, (s.12-17). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods*. London: Sage Publications.

İnternet Kaynakları

Aras S. ve Sözen S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore’de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi.
http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2527-31_05_2012-11_40_01.pdf(Erişim Tarihi 16.03.2018)

Bal, B. ve Başar, E. (2014). Finlandiya, Almanya, Singapur ve Türkiye’nin eğitim sistemleri açısından kademeler arası geçiş sistemlerinin karşılaştırılması.
http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/belgin_bal_erdogan_basar_kademeler_arasi_gecis_sistemi.pdf (Erişim Tarihi: 27.05.2017)

Barolar Birliği Çocuk Hakları Komisyonu.
http://cocukhaklari.barobirlik.org.tr/dokuman/mevzuat_uamevzuat/birlesmismilleter.pdf (Erişim Tarihi 16.03.2018)

BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi.
https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarınaDairSozlesme.pdf (Erişim 24.04.2018)

EBA, (2017). Eğitim Bilişim Ağı.
<http://img.eba.gov.tr/652/452/edd/dab/258/3e4/9d3/85a/4a2/fba/bc4/72e/120/f76/010/652452edddab2583e49d385a4a2fbabc472e120f76010.pdf> (Erişim Tarihi: 19.06.2018)

Ergün, M. (1985) Karşılaştırmalı Eğitim (1985)
<http://mustafaergun.com.tr/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/kegitim-1.pdf> (28.04.2018)

Kim., E. (2007). The quality and qualifications of the teaching force in the republic of Korea. In R. M. Ingersoll (Ed.), *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*.
www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sixnations_final.pdf (Erişim Tarihi: 05.05.2018)

KKTC Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi Müdürlüğü. <http://eohd.mebnet.net/> (Erişim Tarihi: 24.05.2018)

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı. (2000). Atatürk Öğretmen Akademisi Giriş Sınavları ve Mülakat Tüzüğü. www.aoa.edu.tr/yasalar/mulakat.doc (Erişim Tarihi: 28.04.2018)

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına Bağlı Tüm Okullarda Ders Başlangıç ve Bitiş Saatleri.<http://www.mebnet.net/?q=content/milli-saatleri> (Erişim Tarihi: 16.05.2018).

KKTC. (1985). KKTC Öğretmenler Yasası.
http://khk.kamunet.net/docs/ogr_2009/25-1985.pdf . (Erişim 24.04.2018)

MEDDYK Yasası (2006).
<http://www.mebnet.net/sites/default/files/tuzukler/Denetleme.pdf> (Erişim Tarihi: 19.05.2018)

MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. Resmi Gazete Sayı: 14574
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html . (Erişim 24.04.2018)

MEB (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmî Gazete Sayı: 29072
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/08/20170820-1.htm>. (Erişim 24.04.2018)

MEB (2017). Okulöncesi Eğitimde Adrese Dayalı Kayıt Genelgesi. MEB Sayı: 28219185-100-E.3630212. 17.03.2017

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü <http://oygm.meb.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 24.05.2018).

MEXT. (2011). The establishment of open schools to achieve accountability.<http://www.mext.go.jp/bmenu/hakusho/html/hpac200201/hpac202012032.html> (Erişim Tarihi: 16.05.2018).

OECD (2011). *Organisation for Economic Co-operation and DeDevelopment*. <tp://www.oecd.org/finland/2476019.pdf>. (Erişim 27.04.2018)

http://www.divinity.ankara.edu.tr/?page_id=294. (Erişim Tarihi: 26.05.2018)

<https://tr.wikipedia.org/wiki/Finlandiya> (Erişim Tarihi 19.03.2018)

<https://www.dersimiz.com/bilgibankasi/OKUL-NEDIR-HAKKINDA-BILGI-861.html> (Erişim Tarihi: 14.04.2018)

<http://www.bilgicik.com/yazi/turkiyenin-cografi-konumu-ve-sonuclari/>

(Erişim Tarihi: 17.04.2018)

<http://www.yardimcikaynaklar.com/japonya-cografi-ozellikleri/>

(Erişim Tarihi: 26.04.2018)

<http://www.cografya.gen.tr/siyasi/devletler/kuzey-kibris-turk-cumhuriyeti.htm>

(Erişim Tarihi: 26.04.2018)

<https://tr.wikipedia.org/wiki/Finlandiya> (Erişim Tarihi 19.03.2018).

<http://www.yardimcikaynaklar.com/japonya-nufusu/> (Erişim Tarihi: 26.04.2018).

<http://www.bilgicik.com/yazi/turkiyenin-cografi-konumu-ve-sonuclari/>(Erişim Tarihi: 17.04.2018)

<http://www.cografya.gen.tr/siyasi/devletler/kuzey-kibris-turk-cumhuriyeti.htm>

(Erişim Tarihi: 17.04.2018)

<http://nufus.mobi/dunya/nufus/finlandiya> (Erişim Tarihi: 02.05.2018)

<http://nufus.mobi/dunya/nufus/japonya> (Erişim Tarihi:02.05. 2018)

<https://www.nufusu.com/dunya-nufusu> (Erişim Tarihi:02.05.2018)

<http://nufus.mobi/dunya/nufus/kibris> (Erişim Tarihi: 02.05.2018)

https://ipfs.io/ipfs/QmT5NvUtoM5nWFfrQdVrFtvGfKFmG7AHE8P34isapyhCxX/wiki/Y%C3%BCz%C3%B6l%C3%A7%C3%BCmlerine_g%C3%B6re_%C3%BClkeler_listesi.html (Erişim Tarihi:2.05.2018)

<https://www.dunyaatlası.com/ulkeler-ve-baskentleri/> (Erişim Tarihi: 02.05.2018)

<http://www.cpre.org/comparative-study-teacher-preparation-and-qualifications-six-nations>(Erişim Tarihi: 16.05.2018).

<http://www.lappset.fi/Ajankohtaista/Blogit-ja-artikkelit/Varit-tuotteiden-suunnittelussa> (Erişim Tarihi: 16.05.2018).

<https://www.egitimpedia.com/dunyanin-en-iyi-anaokulu/> (Erişim Tarihi:16.05.2018)

<https://okul.com.tr/anaokulu/antalya/ozel-ozsev-anaokulu-10954> (Erişim Tarihi: 16.05.2018)

<https://yeniuyuzil.wordpress.com/about/okulumuzun-tarihcesi> (Erişim Tarihi: 16.05.2018).

FİNLANDİYA, JAPONYA, TÜRKİYE VE KUZAY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ OKULÖNCESİ EĞİTİM SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMALI OLARAK İNCELENMESİ

ORIGINALITY REPORT

14%

SIMILARITY INDEX

13%

INTERNET SOURCES

5%

PUBLICATIONS

9%

STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1

dergipark.gov.tr

Internet Source

2%

2

Submitted to European University of Lefke

Student Paper

1%

3

dergipark.ulakbim.gov.tr

Internet Source

1%

4

docs.neu.edu.tr

Internet Source

1%

5

www.keg.aku.edu.tr

Internet Source

1%

6

eds356-g2.wikispaces.com

Internet Source

1%

7

Submitted to TED Ankara College

Student Paper

1%

8

Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University

Student Paper

<1%