



T. C. ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN
UZAKTAN ÖĞRETİM YÖNTEMİ İLE YETİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK
PROGRAM MODELİ

(Doktora Tezi)

Ölkü ÜSTÜNOĞLU

Eskişehir, 1986

DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ

Başkan:

Üye :

Üye :

Tezin kabul edildiği tarih:

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÇİZELGELER LİSTESİ	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ	vii
BÖLÜM: I GİRİŞ	1
Okulöncesi Eğitim	1
Okulöncesi Dönemde Erken Öğrenmenin Önemi . . .	1
Okulöncesi Dönemde Aile Ortamının Önemi . . .	3
Okulöncesi Dönemde Toplumsal Çevrenin Önemi	5
Okulöncesi Dönemde Eğitim Kurumlarının Önemi ve Yararları	7
Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Tarihi Gelişimi	10
Türkiye'de Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Tarihi Gelişimi	11
Cumhuriyet'ten önceki durum	11
Cumhuriyet-planlı dönem (1923-1962) arasındaki gelişmeler	12
Planlı dönemdeki gelişmeler	17
Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Bugünkü Durumu	26
Okulöncesi Eğitim Alanının Sorunları	29
Okulöncesi Öğretmenlerin Eğitimi	33
Okulöncesi Öğretmen Eğitiminin Tarihi Gelişimi	33
Okulöncesi Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumları	46
Eğitimde Program Kavramı ve Program Geliştirme	47
Eğitim Programının Öğeleri	49
Amaçlar	49
Amaçların nitelikleri	50
Amaçların davranış olarak dile getirilmeleri	51
Amaçların sıralanması	53
Bilişsel alandaki amaçlar	54
Duyuşsal alandaki amaçlar	56
Psiko-motor alandaki amaçlar	56

	<u>Sayfa</u>
İçerik	57
İçeriğin düzenlenmesi	58
Öğretim analizi	58
Öğretme-Öğrenme Süreçleri	60
Öğretme-öğrenme süreçlerinin özellikleri	61
Öğretme Yöntemleri	62
Değerlendirme	64
Ölçme ve değerlendirme	64
Değerlendirme türleri	66
Değerlendirmede kullanılan ölçme araçları	68
Uzaktan Öğretim	69
Uzaktan Öğretim Yararları	70
Uzaktan Öğretim Özellikleri	71
Uzaktan Öğretim Sınırlılıkları	71
Dünyadaki Uzaktan Öğretim Uygulamaları	72
Türkiyede'ki Uzaktan Öğretim Uygulamaları	74
Uzaktan Öğretim Süreçleri	81
Basılı Gereçlerle Öğretim	82
Yayın Yolu ile Öğretim	83
Yüzyüze Öğretim	85
Çok Araçlı Yaklaşım	87
Sorun	88
Amaç	90
Önem	91
Sayıltılar	92
Sınırlılıklar	92
BÖLÜM: II YÖNTEM	93
Bilgiler ve Toplanması	93
Bilgilerin Toplanması	94
Bilgilerin İşlenmesi	95
BÖLÜM: III BULGULAR ve YORUM	96
Okulöncesi Öğretmenin Nitelikleri	96
Okulöncesi Öğretmenlerin Görev ve Sorumlulukları	101
Okulöncesi Öğretmenin Yetenekleri	105

	<u>Sayfa</u>
Okulöncesi Öğretmenlerin Yetiştirilmesine Yönelik Bir Eğitim Program Modeli	108
Okulöncesi Öğretmene Kazandırılacak Davranışlar	114
Okulöncesi Öğretmenlerde Oluşturulmak İstenen Davranışları Kazandıracak Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	119
Okulöncesi Öğretmenlerde Oluşturulmak İstenen Davranışları Kazandıracak Derslerin Gerçekleştirilmesinde Uygulanacak Uzaktan Öğretim Süreçleri	149
Okulöncesi Öğretmenlerin Uzaktan Öğretim Yöntemi ile Yetiştirilmesine Yönelik Program Modeli	154
BÖLÜM: IV SONUÇ	179
Özet	179
Yargı	183
Öneriler	183
Uygulamaya Dönük Öneriler	184
İleri Araştırmalara Dönük Öneriler	185
 EKLER	
1. GAZİ ÜNİVERSİTESİ MESLEKİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ANA OKULU ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI	188
2. SELÇUK ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ EV EKONOMİSİ BÖLÜMÜ ANA OKULU ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI	190
3. HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EV EKONOMİSİ YÜKSEK OKULU ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BÖLÜMÜ EĞİTİM PROGRAMI	192
4. GAZİ ÜNİVERSİTESİ MESLEKİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV EKONOMİSİ BÖLÜMÜ ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİM ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI	196
KAYNAKLAR	199

ÇİZELGELER LİSTESİ

<u>Çizelge</u>	<u>Sayfa</u>
1. 1984-85 ÖĞRETİM YILINDA OKULÖNCESİ EĞİTİMDE SAYISAL DURUM	27
2. ÖĞRETMENLİK İÇİN ARANACAK ASGARİ EĞİTİM . .	124
3. OKULÖNCESİ EĞİTİME ÖĞRETMEN ATAMADA MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI'NCA ARANACAK AKADEMİK STANDARTLAR	125
4. KIZ MESLEK LİSESİ ÇOCUK GELİŞİMİ VE BAKIMI MESLEK DALI HAFTALIK DERS DAĞILIMI	142
5. İSVEÇ OKULÖNCESİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMI	146
6. ABD OKULÖNCESİ ÖĞRETMEN YETİŞTİREN YÜKSEK ÖĞRETİM KURUMLARINDA OKUTULAN DERSLER . . .	148
7. OKULÖNCESİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMINDA YER ALACAK DERSLER	162
8. OKULÖNCESİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMINDA YER ALAN AMAÇLARLA DERSLER ARASINDAKİ İLİŞKİLER	167
9. OKULÖNCESİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMINDA YER ALAN DERSLERLE ÖĞRETİM SÜREÇLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER	175

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil</u>	<u>Sayfa</u>
1. Programda Yer Alan Öğelerin Düzenleniş Biçimine Göre Farklı Yaklaşım Modeli	112
2. XI.Milli Eğitim Şûrası'nda Önerilen Öğretmen Yetiştirme Programında Yer Alacak İçerik Kategorilerinin Ağırlığı . . .	123

B Ö L Ü M I

GİRİŞ

Okulöncesi Eğitim

Bir ülkenin sahip olduğu doğal kaynakların en değerlisi "insan"dır. Bu kaynağın işlenip, değerlendirilmesi, o ülkenin kalkınma hızına ve uygarlığa olan katkısını arttırır. İnsanın işlenip, değerlendirilmesi ise "eğitim" aracılığı ile olur. Eğitim "insana hem çevresindeki değişmelere uyum sağlayacak, hem de çevresinde istenilen değişmeleri yaratabilecek nitelikte, yeni davranışlar kazandırma" diye tanımlanabilir (Başaran, 1983, s. 22).

Eğitim, bireyin doğumundan başlayan, ona belli bilgi ve beceriler aktarıp, değer yargıları aşılıyarak onu daha yetkin bir yetişkin haline getiren, bireyin yaşayışını değiştiren ve tüm yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir (Yörükoğlu, 1983, s. 101; Varış, 1978 a, s. 11). Bu sürecin doğumdan başlayarak zorunlu öğrenim çağına kadar olan dönemine "okulöncesi eğitim dönemi" denir. Bu dönemde eğitim amacı ilkokula başlamadan önce, en küçük çağlardan başlayarak, çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal ve toplumsal yaşamını etkileyecek gelişmeyi sağlamaktır (Mialaret, 1977, s. 6-7; Tuncel, 1977, s. XIV).

Okulöncesi Dönemde Erken Öğrenmenin Önemi

Çocukların erken yaşlarda kurumsal bakım ve eğitime alınmaları daha M.Ö.3.yüzyılda Plato tarafından savunulmuştur. Daha sonraları, özellikle 17., 18. ve 19.Yüzyıl düşündür-

leri ise çocukların erkenden eğitilmelerinin pekçok toplumsal sorunu çözümleneceğini öne sürmüşlerdir (Hess and Croft, 1975, s. 15). Daha sonraki yıllarda da çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda çalışan araştırmacılar, çeşitli yuva, laboatuvar ve enstitülerde bulunan çocukları gözlemleyerek bu konuda pek çok çalışma ve araştırma yapmışlardır.

Bu çalışma ve araştırmaların sonucunda, "okulöncesi dönemin", insan yaşamının en önemli ve en kritik dönemi olduğu öne sürülmüştür. Ayrıca çocuklarda motor ve zihinsel becerilerin kazanılmasının organizmanın gerekli olgunlaşma düzeyine ulaşmasına bağlı olduğu belirtilerek çocukların yetişkinlerin basit bir minyatürü olmadığı ve onların da kendilerine özgü zihinsel ve fiziksel gelişme kalıplarının bulunduğu savunulmuştur (Hess and Croft, 1975, s. 22).

Gelişim psikologları, yaşamın ilk beş-altı yılında gelişmenin ve öğrenmenin çok hızlı olduğunu; öğrenme kuramcıları ise bu yıllardaki öğrenmenin ve edinilen deneyimlerin daha sonraki yaşam ve öğrenme üzerinde, düzeltilmesi güç ve kalıcı nitelikte izler bırakacağını savunmuşlardır (Sear and Dowley, 1965, s. 814-816; Bloom, 1964, s. 72).

Özellikle son elli yıl içinde ethologistler, psikoanalistler ve öğrenme kuramcıları tarafından "erken deneyimler" (early experiences)'in, çocuğun daha çok zihinsel, duyuşsal ve dil gelişimi üzerindeki etkilerini belirleyen pekçok araştırma (Hunt, 1961; Piaget, 1952; Bloom, 1964; Knobloch ve Pasamanick, 1966) yapılmıştır (Lally, 1972, s. 113).

Bu araştırmalardan bir kısmı, çocuğun yakın ilişki içinde bulunduğu "aile ortamı" (anne ve babası) ile olan et-

kileşiminin çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerini vurgulayan araştırmalar; diğer bir kısmı ise, çocuğun içinde bulunduğu "toplumsal çevre" nin uyarıcı niteliğinin, çocukların gelişimi üzerindeki etkilerini vurgulayan araştırmalardır.

Okulöncesi Dönemde Aile Ortamının Önemi

Bu dönemde, çocuğun gelişim ve eğitiminde en etkin ve kalıcı rol, çocuğun içine doğduğu ve en önemli toplumsallaştırma kurumu olan aile ortamına düşmektedir. Çocuğun altı yaşına kadar olan gelişiminde aile ortamının önemi ilk kez 16.yüzyılda Comenius (1592-1670) ve daha sonraları da Pestalozzi (1746-1827) tarafından vurgulanmıştır (Uzunkavak, 1983, s. 6).

Günümüzde, ailenin çocuk üzerindeki etkisinin doğumdan önce başladığı savunulmaktadır. Bu görüşlere göre, ailenin duygusal, toplumsal, ekonomik ve kültürel yönden çocuğun doğumuna ve gelişmesine hazır olup olmaması, çocuğu isteyip istememesi ve çocuktan beklentisi ilerdeki yaşantısını etkilemektedir (Yavuzer, 1982, s. 202).

Yeni doğan çocuk, aile ortamının sıcak sevgi ve yakın ilgisi içinde büyüyüp, gelişmeye başlar. Bu ortam içinde çocuğun kalıtımla getirdiği özellikler, içine doğduğu bu ortamın etkisi ile biçimlenerek, onun kişiliğini oluşturur (Yörükoğlu, 1980, s. 127);

Kişiliğin oluşum sürecinde çocuk, sürekli olarak aile ortamı içinde davranışları ve kişiliği ile kopya edeceği, özdeşleşeceği bir modele ihtiyaç duyar. İşte, çocuğun en fazla bakıma muhtaç olduğu ilk iki yılı kapsayan "bebeklik dönemi"nde bu model, annedir. Bu dönemde, çocuk herşeyi anne-

sinden öğrenildiği için, anenin çocuk üzerindeki etkisi çok
büyüktür (Yavuzer, 1982, s. 203; Razon, 1984, s. 382).

Çocuğun erken yaşlarda anne ve babasıyla olan ilişkisi-
sinin, gelişimi üzerindeki etkilerini belirleyen araştırmacı-
lardan Spitz'in (1945, 1946, 1949); Mussen ve Conger'in (1956);
Moss ve Kagan'ın (1964)(Tally, 1972, s. 116-117); Bruno

Bettelheim'in (1965, 1967); Freud ve Freud'dan etkilenerek ga-
lışmalar yapan Eric Erikson'un (Yıldırım, 1983, s. 70) yaptık-
ları araştırmalarda, ilk beş yıl içinde anne sevgisinden yok-
sun olarak büyümenin, çocukların daha sonraki yaşamları ve ruh
sağlıkları üzerinde olumsuz etki yaratacağı ve düzeltilemeyecek
davranış bozukluklarına neden olacağı belirtilmiştir (Tuncer,
1980, s. 17; Yavuzer, 1984 a, s. 17).

Okulöncesi dönemde çocuk, ilk üç yıl içinde bedensel,
zihinsel, duygusal ve toplumsal yönlerden hızla gelişir.

Montessori, çocuğun doğumdan sonra bu kadar kısa bir süre
içinde ulaştığı bu inanılmaz gelişmeyi "çocukluğun sırrı" ola-
rak nitelendirmektedir. Bu dönem içinde çocuğun çevresinde bu-
lunan yetişkinlere, çocukta varolan bu gizli güçü mümkün olan
en son noktaya kadar geliştirmek görevi düşmektedir (Montessori,
1982, s. 8).

Bu nedenle çocuğun iki-altı yaş arasındaki "ilk çocuk-
luk" döneminde, aile içinde ana-babanın birbirleriyle ve ço-
çukla olan ilişkileri, çocuğa karşı gösterdikleri sevgi, öz-
gürlük ve disiplin anlayışı, ailenin sosyo-ekonomik ve sosyo-
kültürel düzeyi, onun duygusal ve toplumsal gelişmesini belir-
leyici etki yapar.

Aile ortamı, çocuğun sadece bedensel, duygusal ve toplumsal gelişmesini etkilemekle kalmaz, sağladığı uyarılar oranında çocuğun zihinsel gelişmesi ile dil gelişmesini de belirler. Böylece aile ortamı, insan yaşamının ilk yıllarında tüm gelişim aşamalarının filizlenip, desteklendiği ve geliştiği en doğal ve en elverişli bir ortam olmaktadır.

Okulöncesi Dönemde Toplumsal Çevrenin Önemi

Ancak çocuk, doğumundan sonra yalnız anne ve babasıyla değil, aile ortamının dışında bulunan akraba, komşu, akran v.b. gibi bireylerle de sürekli bir etkileşim içinde bulunmaktadır. Çocuğun "toplumsal çevresi" denilen ve ailesinin dışında kalan bireylerden oluşan bu ortam, okulöncesi dönemde, çocuğun gelişimi açısından aile ortamı kadar önemlidir.

Çocuğa ilk yıllarda çevresinde gösterilen sıcak sevgi ile birlikte verilen erken zihinsel uyarılar, onun erken duygusal ve zihinsel gelişmesine temel oluştururlar. Benjamin Bloom'a göre; insan yaşamının ilk dört yılı zihinsel gelişmenin en kritik dönemi olup, insan zekâsının %50'si bu dönemde (0-4 yaş arası), %30'u dört-sekiz yaş arasında, %20'si de sekiz onyediy yaş arasında gelişmektedir. Bloom, 1964 yılında yaptığı çalışmada, zekâ gelişmesinin en kritik dönemi olan bu dört yıl içinde çevreden gelen eğitimsel uyarıların zekâyı arttırdığını öne sürmüştür (Lally, 1972, s. 113; Hess and Croft, 1975, s. 23).

Diğer başka araştırmacılar da, çocuğun zihinsel gelişmesinin, onun kalıtımla getirdiği özelliklerin, içinde bulunduğu çevre ile sürekli etkileşimi sonucu oluştuğunu ve bu gelişim süreci içinde, çevrenin etkisinin yaşamın ilk yılların-

da, daha sonraki yıllara oranla daha etkin ve kalıcı olduğunu savunmuşlardır.

Örneğin, Piaget (1952); düşüncenin birden ortaya çıktığını, çocuğun zihinsel gelişmesinin, fiziksel olgunlaşmasının yanısıra çevresine, deneyimlerine ve toplumsal aktarmalara (ana-babanın ve öğretmenlerin çocuğa sözlü olarak öğrettiklerine) bağlı bulunduğunu ve erken etkileşimle geliştiğini öne sürmektedir (Lally, 1972, s. 113; Günçe, 1973, s. 36).

Yine Mason'un (1942) yaptığı araştırma, toplumsal çevre ile etkileşiminin çocuğun gelişimi ve eğitimi üzerindeki etkisini açıkça göstermektedir. Mason, kliniğinde, doğumundan, altıbuçuk yaşına kadar işitmeyen ve konuşamayan, okuma ve yazması olmayan annesi ile birlikte tek bir odada kilitli kalan ve acınacak bir durumda kliniğe getirilen, Isabelle isimli kız çocuğuna uyguladığı çeşitli yöntemlerle iki yıl içinde okumayı, yazmayı ve konuşmayı öğretmiştir (Lally, 1972, s. 114).

Çocuklar içinde yetiştikleri ortamın, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özelliğine göre, farklı uyarılara hedef olmakta ve farklı deneyimlerden geçmektedirler. Helling (1966); Ataman ve Epir (1972); Şemin (1975); Kağıtçıbaşı (1979) (Kağıtçıbaşı, 1979, s. 29); Weikart (1973) (Hess and Croft, 1975, s. 25) ve Oktay (1977) (Oktay, 1983, s. 169)'ın yaptıkları araştırmaların da ortaya koyduğu gibi sınırlı çevresel uyarılarla çocuğun gelişmesi de sınırlı olmaktadır. Bu durum, özellikle düşük sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeydeki ailelerde yetişen çocuklar açısından önem taşımaktadır.

Ancak, çocuğun gelişimi ve eğitimi açısından çocuk-aile çevresi ve çocuk-toplumsal çevre etkileşiminin önemi bilimsel

araştırmalarla ortaya konmadan önce, toplumsal zorunluluklar sonucu, çocuğun okulöncesi eğitimi, kurumsal bir nitelik kazanmış ve "okulöncesi eğitim kurumları" açılmıştır.

Okulöncesi Dönemde Eğitim Kurumlarının Önemi ve Yararları

19.yüzyılda başlayan sanayileşme ve teknolojik gelişmeler sonucunda, kadının evin dışında çalışma hayatına atılması, çocukların güvenle bırakılıp, bakılabileceği "kurum" ihtiyacı yaratmış ve okulöncesi eğitim kurumları, zaman içinde giderek önem kazanmıştır.

Ayrıca çağdaş yaşamla birlikte, artan kent nüfusunun, apartman biçiminde, bahçesiz konutlarda yaşama zorunluluğu ve yoğun trafik karmaşası, çocukları evin dışında arkadaşlarıyla oynamaktan alıkoymuştur. Bu durum onların birbirleriyle oynarken, daha sonraki toplumsal ilişkilerine temel oluşturacak, karşılıklı toplumsal ilişkiler geliştirmelerine engel olmaktadır. Bu bakımdan okulöncesi eğitim kurumları, çocuğun içinde yaşadığı toplumsal çevrenin temel kavramlarını ve temel alışkanlıklarını kazandırma, temel ilişkilerini düzenleme ve deneyimlerini zenginleştirme açısından da önem kazanmıştır.

Okulöncesi eğitim kurumunda çocuk, kendi yaşıtları ile çeşitli oyun oynama imkanı bulur. Oyun ise çocuğun en iyi öğrenme yoludur (Pitcher and Bates, 1975; Önsöz). Bu bakımdan okulöncesi eğitim kurumu, çocuğun oyun yolu ile her alandaki öğrenmesinin gerçekteleği bir kurum olmaktadır. Buradaki yaşantı çocuğa; paylaşmayı, işbirliği yapmayı, rekabet etmeyi, bencillikten ve şımarıklıktan sıyrılıp, kendinden "başkası"nın

da var olduğunu, sorumluluk almayı, sıkılardan kurtulup girişken ve atak olmayı, kendisine güvenmeyi, kendisini ifade etmeyi ve bağımsız hareket etmeyi öğretir, pek çok motor yeteneğini geliştirir (Jersild, 1979, s. 293; Yörüköglü, 1978, s. 51; Yavuzer, 1984 b, s. 169).

Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocuğun toplumsal ve duygusal gelişiminin yanısıra, uygulanan programlar sonucunda, yetenekleri doğrultusunda yaratıcılığı ile, zihinsel gelişme kapsamına giren kavram geliştirme, algılama, bellek, dikkat, problem çözme, düşünce üretebilme yetenekleri gelişir. Ayrıca, arkadaşları ile kurduğu çeşitli ilişkiler ve dinlediği masal, öykü ve konuşmalar onun dil yeteneği ile anlatım gücünü geliştirir ve sözcük dağarcığını zenginleştirir.

Nitelikli bir okulöncesi eğitim kurumu, çocuğun ailesi dışında karşılaştığı planlı, denetimli ve kurallı eğitimin ilk basamağıdır. Burada iyi yetişmiş okulöncesi öğretmenleri tarafından çocuk, "odak" olarak alınır ve gelişim özelliklerine ve yeteneklerine göre hazırlanan ve özgür bir ortam içinde, esnek olarak uygulanan bir programla, temel eğitime hazırlanır.

Çocuğun kurumda kazandığı bütün bu toplumsal tutum, davranış ve alışkanlıklar, edindiği el becerileri, eğitimsel ve zihinsel becerilerle, dil yeteneği ve anlatım gücünün artması, özellikle sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyi düşük aile ortamında yetişen çocukların okula hazırlıklı olmaları, ilkokuldaki uyumları ve başarılı olmaları açısından önem kazanmaktadır. Çünkü daha önce de değinildiği gibi, farklı çevresel uyarılarla çocukların gelişim düzeyleri de farklı olmakta ve bu farklılık, çocuğun ilerideki yıllarında zekâ,

uyum ve başarı farklılığı olarak ortaya çıkmaktadır (Oktay, 1983, s.169; Yıldırım, 1983, s. 70-76).

Konu ile ilgili olarak Hindley (1962); Bayley (1965); Bernstein (1967); Susan Gray (1968); Weikart'ın (1973) yaptığı araştırmalarla (Lally, 1972, s. 115-116; Hess and Croft, 1975, s. 25); Şemin'in (1975) ve Oktay'ın (1977) İstanbul'da; Ataman ve Epir'in (1972) Ankara'da; Kağıtçıbaşı'nın (1979) Bursa'da yaptıkları araştırmalar hemen aynı sonucu doğrular nitelikte araştırmalardır (Kağıtçıbaşı, 1979 yılında sunulan bildiri; Oktay, 1981).

Bunlardan A.B.D. de David Weikart tarafından (Ypsilanti, Michigan, 1973) yapılan bir seri araştırmada, özellikle düşük sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzey ailelerin çocuklarına uygulanan erken eğitim programlarının (Perry Preschool Project) etkisi test edilmiştir. Weikart, araştırma kapsamına aldığı düşük sosyo-ekonomik düzeyden 123 çocuğa, her çocuğa her yıl uyguladığı testler sonucu, erken eğitim programlarının hem kısa dönemde, hem de ergenlik (adolescence) yıllarını kapsayan uzun dönemde, çeşitli zihinsel, toplumsal ve duygusal yararlar kazandırdığını ve bunun sonucunda da çocukların ilk ve sonraki okul yıllarında daha başarılı olduklarını saptamıştır. Ayrıca ailelerin de program kapsamına alınması sonucunda, erken eğitim programlarının daha yararlı olduğu görülmüştür. (Hess and Croft, 1975, s. 25; Yıldırım, 1983, s. 81).

Yapılan araştırmaların da belirlediği gibi, okulöncesi eğitim kurumlarının; annesi çalışan çocuğun güvenli bir ortam içinde bakılmasının sağladığı toplumsal yararların yanısıra, çocukların fiziksel, toplumsal, duygusal ve zihinsel alandaki

gelişmeleri ile dil gelişimlerini daha dengeli ve sistemli biçimde sağlamak ve özellikle farklı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel ortamlarda yetişen çocukların gelişme ve yetiştirme farklılığını, çocuk ilköğretilere başlamadan gidermek ve temel eğitime hazırlamak gibi önemli eğitimsel yararları bulunmaktadır.

Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Tarihi Gelişimi

Bugün toplumların en önemli ihtiyacı haline gelen okulöncesi eğitim kurumlarının tarihi gelişimi incelendiğinde, 19.yüzyıla kadar inmek gerekmektedir. İlk örnekleri 19.yüzyıl içinde, Avrupa'da eğitimci Pestalozzi (Burgdorf-İsviçre, 1799), ve ondan etkilenen Froebel (Blankenburg-Almanya, 1837) tarafından açılmıştır (Oktay, 1984, s. 364; Kanad, 1963, s. 37).

Daha sonraları, 19.Yüzyılın sonları ile 20.yüzyılın başlarında Fransa ve İngiltere'de okulöncesi eğitim konusu önem kazanmış ve bu ülkelerde de bu kurumlar açılmaya başlanmıştır (Öz, 1983, s. 237).

Çağdaş çocuk eğitimi konusunda "çocuğa önceden hazırlanmış bir ortamda kendi kendini geliştirebileceği şekilde hareket ve faaliyet özgürlüğü tanıma"yı amaçlayan ve "Montessori Yöntemi" diye bilinen eğitim sistemini geliştiren Dr. Maria Montessori, ilk kez 1907 yılında Roma'da açtığı ve "Çocuk Evi" diye isimlendirdiği kurumla, İtalya'da okulöncesi eğitim hizmetlerini başlatmıştır (Montessori, 1982, s. 7).

18.yüzyılın ortalarında Avrupa'lı eğitimcilerin düşünceleri Amerika Birleşik Devletleri'ndeki eğitimcileri de etkilemiş ve onlar da okulöncesi eğitim konusunda düşünmeye başlamışlardır. İlk kez I.Dünya Savaşından sonra uygulamaya

geçilmiş (Susan Blow, 1843-1916), 1930'lardan başlayarak konuyla Federal Devlet ilgilenmeye başlamış ve hizmetler yaygınlaştırılmıştır (Uzunkavak, 1983, s. 8).

Sovyetler Birliği'nde ise ilk uygulamalar 1920 yıllarında başlamış, ancak daha kapsamlı çalışmalar 1959 yılından sonra olmuştur (Öz, 1983, s. 237).

Bugün artık, annesi çalışan ya da çalışmayan çocuklara okulöncesi eğitim vermek ve özellikle annesi çalışan çocuklara güvenli bir ortam içinde bakım sağlamak amacıyla, hemen her ülkede okulöncesi eğitim kurumları açılmış bulunmaktadır.

Türkiye'de Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Tarihi Gelişimi

Cumhuriyet'ten önceki durum: Okulöncesi eğitim kurumlarının Osmanlı İmparatorluğu dönemindeki gelişim çizgisi incelendiğinde; 15.yüzyılda Fatih Sultan Mehmet tarafından açılan, dört yaşındaki çocukların devam ettiği "Sübyan Mektepleri"nin, birer okulöncesi eğitim kurumu olup olmadığı tartışılabilir. Çünkü bu "mektep"lerde, çocukların okulöncesi dönemde erken deneyimler edinerek geliştirilmesini amaçlayan eğitim felsefesi değil de, bazı dini konuların öğretilmesini amaçlayan dini eğitim felsefesi temel olarak alınmıştır (Ergin, 1943, s. 1170; Öz, 1983, s. 239).

Daha sonraları, 1913 yılında yürürlüğe giren "Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkadi" ile ilkokulların bir basamağı olarak "Ana Mektepleri" açılmağa başlamıştır (1915). Konuyla ilgili olarak "Ana Mektepleri Nizamnamesi" yayımlanmış ve Ana Mektepleri çalışmalarını bu nizamnameye göre sürdürmüşlerdir (Ergin, 1943, s. 1172).

Ancak, önce I.Dünya Savaşı'nın, daha sonra da Kurtuluş Savaşı'nın getirdiği zorluklar, tüm eğitim hizmetlerinin gelişmelerini olumsuz yönde etkilemiş ve Ana Mektepleri de birer birer kapanmaya başlamıştır.

Cumhuriyet-Planlı Dönem (1923-1963) arasındaki gelişmeler: Cumhuriyet Dönemi'nde ise,ülkedeki okur-yazar oranını arttırmak ve bilmezlikle (cahillikle) savaşmak için ilköğretim hizmetlerinin yaygınlaştırılmasına ilişkin çalışmalara daha fazla önem verilmiştir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı,1926 ve 1930 yıllarında yayınladığı iki genelgeyle, bünyesindeki ana mekteplerinin kapatılmasını istemiş ve okulöncesi eğitim kurumları ancak,"bütçesi elverişli illerde, fabrikalarda ve tarım kesiminde çalışan ve çocuklarını bırakacak kimsesi olmayan annelerin çocukları için açılabilir" denmiştir (Ergin, 1943, s. 1718).

Ergin'in bu konu ile ilgili olarak belirttiğine göre; Cumhuriyet'in ilk yıllarında çıkartılan 1923 tarihli "Gebe Kadınların ve Emzikli Annelerin Çalıştırılması Nizamnamesi", 1930 tarih ve 1539 Sayılı "Umumi Hufzısıhha Kanunu", 1930 tarihli "Belediyeler Kanunu", 1936 tarihli "İş Kanunu" ve 1942 tarihli "İşçilerin Sağlığını Koruma Nizamnamesi", ilkokul çağına kadar olan çocukların bakım ve korunmasına ilişkin bazı önemli maddeler içermekteydi (Ergin, 1943, s. 1727).

Yine Ergin'e göre; 1938 yılına ilişkin eğitim istatistiklerinde hiçbir okulöncesi eğitim kurumunun yer almaması, Cumhuriyet'in ilk onbeş yılı içinde bu konuya gereken önemin verilmediğini, hatta açılan "ana mektepleri"nin bile o yıla kadar kapatılmış olduğunu göstermektedir (Ergin, 1943, s. 1728).

Ancak Türk Devleti'nin Cumhuriyet'le birlikte toplumsal, ekonomik ve teknolojik yönden hızlı bir gelişme ve değişme sürecine girmesi, Türk toplum yapısında da önemli değişimler meydana getirmiştir.

Türk kadınına istediği alanda öğrenim görme ve meslek edinme, seçme-seçilme ve kadın-erkek eşitliği gibi hakların tanınması sonucu, kadınlar giderek artan sayıda çalışma hayatına atılmışlardır. Bundan başka, köyden kente doğru gerçekleşen göç ve kentleşme olgusu, geleneksel aile türünün, çekirdek aile türüne dönüşmesine neden olmuştur.

Çalışan kadınların sayılarının artması, aile içinde çocuklarını bırakacak bireylerin bulunmaması, okulöncesi dönemde bulunan bu çocukların güvenli bir ortam içinde bakım sorununu da birlikte getirmiştir. Bu nedenle, yeni Türk Devleti'nde de okulöncesi eğitim kurumları önce toplumsal yönden önem kazanmış, konunun eğitimsel yönden önemi ise ancak yakın yıllarda anlaşılmıştır.

Cumhuriyet Dönemi'nde, çocukların ilkokula başlamadan önce eğitilmesi konusu ilk kez, 1949 yılında toplanan IV. Milli Eğitim Şûrası'nda ele alınmış ve çocukların aile kurumunun içinde eğitilmesinin önemi vurgulanarak, özellikle "Aile Eğitimi" konusuna değinilmiştir (Özalp, 1977, s. 214).

Daha sonra 1953 yılında toplanan V. Milli Eğitim Şûrası'nda, ilköğretim sorunlarının yanısıra ilk kez okulöncesi eğitime muhtaç çocukların sorunları ele alınmıştır. Şûra'da okulöncesi eğitim kurumları için hazırlanan program ve yönetmelik incelenmiş, kurumların açılması özel kişilere ve mahalli (yerel) idarelere bırakılmış, "bakanlık ilgili kişilere bu

konuda elinden gelen yardımı yapacaktır" denmiştir (Özalp, 1977, s. 267; Levent, 1982, s. 429).

Konu ile ilgili olarak 1957 yılında yayınlanan 6972 Sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkındaki Kanun ile okulöncesi dönem dahil korunmaya muhtaç çocukların tanımları yapılmış ve bu çocukların yetiştirilmesi ve bir meslek sahibi olmaları yasal dayanak bulmuştur (Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun, No: 6972, 1957).

Bu sıralarda, Türk Eğitim Sistemi'nin uluslararası yerini saptamak üzere Milli Eğitim Bakanlığı'nda bir komisyon toplanmış ve bu komisyon "Türkiye Eğitim Milli Komisyonu Raporu" isimli bir belge hazırlamıştır (1960). Japonya, İngiltere, Batı Almanya ve İtalya eğitim sistemlerinin incelenmesi sonucu hazırlanan raporda;

Bütün bu iyi niyetlere ve sürekli gelişmelere rağmen, okulöncesi eğitim memleketimizde gerçekleştirilememiş, ancak ilkokul çağından önceki yaşların özelliği ve önemi dikkate alınarak, Türkiye'de okulöncesi dönemine gereken önemin verilmesi, tamamen özel teşebbüsün elinde bulunan okulöncesi eğitim kurumlarının, bina, donanım (tesisat), araç-gereç eşya ve malzemelerinin geliştirilmesi ve bu işlerin devletçe denetlenmesi (Türkiye Eğitim Milli Komisyon Raporu, 1960, s. 39-40).

gerekliliği belirtilmiştir.

Bu çalışmaların yanısıra, 1959 yılında Sosyal Hizmetler Kanunu'na ek olarak yayımlanan Sosyal Hizmetler Enstitüsü Kurulmasına Dair Kanun'la "gerek normal, gerek akılca veya bedence özürlü okulöncesi ve okul çağındaki çocukların korunma ve yetiştirilmesi için sosyal hizmetleri programlamak ve ilgili devlet kuruluşlarına bildirmek, Sosyal Hizmet-

ler Enstitüsü'nün görevlerinden biridir" denmiş ve okulöncesi dönemde bulunan özürlü ve normal çocukların korunması ve yetiştirilmesi görevi Sosyal Hizmetler Enstitüsü'ne verilmiştir (225 Sayılı Hizmetler Kanunu'na Ek Olarak Başbakanlık Neşriyat ve Müdevvenat Genel Müdürlüğü'nce yayımlanan "Sosyal Hizmetler Enstitüsü Kurulmasına Dair Kanun, (7355 S.K.)" 22 Haziran 1959).

1961 yılında kabul edilen yeni Anayasa'da, "ailenin, ananın ve çocuğunun korunması" (Mad: 35) ile "halkın eğitim ve öğrenim ihtiyaçlarını sağlama" (Mad: 50) görevini devlete vermiş olmasına rağmen, okulöncesi eğitim konusuna yine gereken önemin verilmediği görülmektedir.

Anayasa'nın kabulünden hemen sonra yine 5 Ocak 1961 tarihinde kabul edilen 222 Sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu" nun 6.maddesinde; okulöncesi eğitim kurumları "isteğe bağlı kurumlar" olarak belirtilmiştir. Aynı kanunun, 13.maddesinde ise; "okulöncesi eğitim kurumlarında mecburi öğrenim yaşına gelmemiş olan çocuklar eğitilir" denmiş ve böylece, bu kurumlara hangi yaş çocuklarının alınacağı belirlenmiştir (T.C. Resmi Gazete, 10705, 12 Ocak 1961).

İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun kabul edilmesinden sonra, kanunda yer alan okulöncesi eğitim konularını gerçekleştirmek üzere yönetmelik hazırlama çalışmalarına başlanmıştır. Haziran 1962 tarihinde, anaokullarının amaçlarını, kuruluş yöntemlerini, kayıt koşullarını, yönetilmesini ve çalışma zamanlarını belirleyen "Anaokulları Yönetmeliği" yayımlanmış ve 16 Haziran 1962 tarihinde yürürlüğe girmiştir (23.7.1962 Tarih ve 1213 Sayılı Tebliğler Dergisi).

1961 yılından başlayarak, Milli Eğitim politikasını on yıl içinde planlı ve dengeli bir biçimde yaymak ve geliştirmek amacı ile, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde, Ocak 1961 tarihinde "Milli Eğitim Planlama Kurulu" kurulmuştur. Bu Kurul'un hazırladığı "İlköğretim Raporu ve On Yıllık Plan" da; "okulöncesi eğitimin zorunlu öğrenim dışında olmakla beraber, gelişmesi için bu konuda açılacak özel kurumlara, devletin ne gibi yardımlarda bulunması gerektiği, Türk Dilini öğrenme sorunları bulunan çevrelerde okul olgunluğuna ermeyen çocuklarla, özel eğitime muhtaç çocuklar için, özel eğitim yapan anaokulu ve anasınıflarının açılması, anaokulu personelinin uygulama yaparak yetişmesinin sağlanması ve sanayi bölgelerinde çalışan annelerin okulöncesi dönemde bulunan çocukları için anaokulları açılması önerilmiştir (Öz, 1983, s. 242-243; Kantarcıoğlu, 1973, s. 13).

1962 yılında toplanan VII. Milli Eğitim Şûrası'nın gündeminde, okulöncesi eğitim kurumlarının önemi üzerinde durulmuş ve okulöncesi eğitim kurumları için öğretmen yetiştirilmesine büyük ölçüde ihtiyaç duyulduğu vurgulanmış, hazırlanan öneriler bir rapor halinde incelenmiştir (VII. Milli Eğitim Şûra Kararları, 1962).

Daha sonra toplanan VIII. IX. Milli Eğitim Şûra'larında okulöncesi eğitim konusunun yer almadığı görülmektedir (Özalp, 1977, s. 404 ve 459). Ancak konunun gerek toplumsal, gerek eğitimsel yönden giderek önem kazanması sonucu, okulöncesi eğitim, 1981 yılında toplanan X. Milli Eğitim Şûrası'nın temel konusu olmuştur.

Planlı Dönem'deki gelişmeler: Görüldüğü gibi, Türkiye'nin belirli bir plan çerçevesi içinde kalkınmasını öngören ve "Planlı Dönem" diye bilinen dönem başına (1963 yılı) gelinceye kadar, okulöncesi eğitimin, eğitim sistemi içindeki yeri "öneri" niteliğinde kalmış, uygulamanın gerçekleştirilip, geliştirilmesi konusunda pek fazla çalışmalar yapılmamıştır.

1962 yılında, Türkiye'de okulöncesi eğitim hizmetlerinin sembolik nitelikte olduğu ve sadece büyük şehirlerde bulunduğu görülmektedir. 1962 istatistiklerine göre, genellikle çalışan annelerin çocuklarını bıraktıkları 74 adet özel ve resmi okulöncesi eğitim kurumundan 2720 çocuk yararlanmaktaydı (D.P.T.Sektör Raporu, 1982, s. 6).

1963-1967 yıllarını kapsayan I.Beş Yıllık Kalkınma Planında okulöncesi eğitim konusuna yer verilmemiştir.

1968-1972 dönemini içine alan II.Beş Yıllık Kalkınma Planında ise, okulöncesi eğitimin üç-altı yaşındaki çocukların eğitimi olduğu ve bu eğitimin ancak anne eğitiminden yoksun çocukları ele alacağı, 1968-1972 döneminde, okulöncesi eğitim hizmetlerinin bağımsız anaokulları ve ilkokullara bağlı anasınıfları kurularak geliştirileceği, bütün kız enstitülerinde, öğretim programlarının ve okulöncesi eğitim hizmetlerinin geliştirilmesi amacıyla çocuk yuvalarının açılacağı yer almıştır (II.Beş Yıllık Kalkınma Planı, s. 163-164). Ancak konuyu çözecek önlemler belirtilmediği için konu, İlköğretim ve Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'nün çalışmaları ile sınırlı kalmıştır.

1973-1977 dönemini kapsayan III.Beş Yıllık Kalkınma Planında, okulöncesi eğitim konusu; Kız Meslek Liseleri bün-

yesindeki anaokulları ile Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'nın çocuk yuvaları uygulamasının devam ettirileceği; ayrıca, okulöncesi eğitimin bütün üç-altı yaş grubunu kapsayacak biçimde sağlanması, büyük mali kaynak gerektirdiğinden; soruna uzun bir dönem içinde tutarlı bir biçimde yaklaşılması için bazı hazırlıkların yapılacağı biçiminde yer almıştır (III. Beş Yıllık Kalkınma Planı, s. 741).

III.Beş Yıllık Plan Dönemi'nde de, okulöncesi eğitim konusu, anne eğitiminden yoksun üç-altı yaş çocuklarının eğitimi olarak düşünülmüş ve çocukların kapsamı genişletilmemiştir. Ancak özel kesime örnek olması amacıyla, Ankara, Adana (iki okul birden), Bolu, Gaziantep ve Zonguldak'ta altı anaokulu açılmıştır.

1970-1971 öğretim yılında okulöncesi eğitim kurumlarına nicel açıdan bakıldığında; yukarıda adı geçen altı anaokulunda 29 öğretmen ile 569 öğrencinin; ilkokullara bağlı 118 anasınıfında ise 118 öğretmen ve 2444 öğrencinin bulunduğu görülmektedir. Ayrıca, yabancı ve azınlık özel kesime ait 70 anaokulu bulunmaktadır (III.Beş Yıllık Kalkınma Planı, s. 730).

Bu dönemde yayımlanan 1475 Sayılı İş Kanunu'nda da konuyla ilgili bazı maddeler yer almış ve bir iş yerinde çalışan kadınların çocuklarına nasıl bakılacağı belirlenmiştir (T.C.Resmi Gazete, 13943, 1 Eylül 1971).

Okulöncesi eğitim, III.Beş Yıllık Kalkınma Planı doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı'nca ele alınmış ve "eğitim reformu" çalışmalarına başlanmıştır. 1971 yılında hazırlanan Eğitim Reformu'nda yer alan "ilke" ve "direktif"lerde, zorunlu öğrenim çağına kadar olan çocukların bedensel, duygusal,

sosyal gelişmelerinin temel eğitim bütünlüğü içinde ele alınmasının, okulöncesi eğitim kurumlarının amaç, yapı, program açısından yeniden düzenlenerek, yurt çapında yaygınlaştırılmasının gerekliliği vurgulanmış, özel ve tüzel kişilerce açılacak kurumların desteklenmesi, ayrıca okulöncesi öğretmenlerin nitelik ve nicelik yönünden yeterli düzeye ulaştırılması için gereken önlemlerin alınması benimsenmiştir (Eğitim Reformu, 1971, s. 42).

Bütün bu çalışmalar sonucunda okulöncesi eğitim konusu, 1973 yılında Türk Milli Eğitimi'ni düzenleyen 1739 Sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu"nun kapsamına alınmıştır (T.C.Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran 1973).

Bu kanununun 19.maddesi "okulöncesi eğitim"i tanımlamakta; 20.maddesi "genel amaçlarını ve temel ilkeleri"ni belirlemekte; 21.maddesi ise "okulöncesi eğitim kurumlarının nasıl açılacağını" göstermektedir.

Bu kanunun dışında 1973 yılında "Gebe ve Emzikli Kadınlar" için hazırlanan 7/6821 sayılı tüzük, çalışan kadınların çocuklarına açılacak emzirme odası ve kreşlerin açılma şartlarını belirlemiştir (T.C.Resmi Gazete, 14622, 11 Ağustos 1973).

Daha sonraki yıllarda, okulöncesi eğitim konusu giderek daha çok önem kazanmaya başlamıştır. Bu konudaki ihtiyaçları saptamak ve bilimsel çözümler getirmek amacıyla, "UNESCO Türkiye Milli Komisyonu", 1977 yılında, ilgili eğitim uzmanları ile bir toplantı düzenlemiştir. Bu toplantıda sunulan bildiriler ve yapılan tartışmalar, konu ile ilgilenenlerin yararlanabileceği iki ayrı kitap olarak yayınlanmıştır (UNESCO, Milli Komisyonu. Okulöncesi Eğitim. 1977 ve 1978).

Bu bilimsel toplantıdan sonra 1978 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı, okulöncesi eğitimin geliştirilmesi konusunda, Boğaziçi Üniversitesi İdari Bilimler ve Uygulama Enstitüsü'ne bir proje hazırlama görevi vermiştir.

"Türkiye Okulöncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Projesi" adı verilen bu proje kapsamında "okulöncesi çocuk gelişimi ve eğitimine ilişkin, araştırma, geliştirme, uygulama ve eğitim hizmetleri" konularında çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar, altı bilimsel rapor halinde Milli Eğitim Bakanlığı'na sunulmuştur (1979). Ayrıca, konuyla ilgili olarak altı kitap da hazırlanmış ve yayımlanmıştır.*

Projede öngörüldüğü üzere, pekçok ilde okulöncesi eğitime başlamak üzere ön hazırlıklar yapılmış, gönderilecekleri illerde okulöncesi öğretmenlerin yetişmesine yardımcı olmak üzere, Ankara'da eğitimcilerin yetiştirileceği, "Eğitici Eğitimi Semineri" açılmış ve eğitimcilere, öğretmenlerin yetiştirilmesine ilişkin bilgiler verilmiştir. Ancak daha son-

* Boğaziçi Üniversitesi İdari Bilimler Araştırma ve Uygulama Enstitüsü tarafından hazırlanan ve "Türkiye'de Okulöncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitim Projesi Ürünleri" adı altında yayımlanan kitaplar şunlardır:

1. Türkiye'de Okulöncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
2. Çocuk Gelişiminin Temel İlkeleri
3. Okulöncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitim Kurumlarında Yıllık Program
4. Okulöncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kurumlarında Yaratıcı Faaliyetler
5. Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Bilişsel Gelişim Alıştırmaları
6. Çocuğunuz ve Siz - Ana Babaya Kılavuz.

raki yıllarda, politik nedenlerle bu projenin uygulama çalışmalarına son verilmiştir (Öz, 1983, s. 248-249).

IV.Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1979-1983), daha önceki plan dönemlerinde konuya yeterince önem verilmediği ve mevcut kapasitelerden yararlanılması öngörülerek şöyle denmiştir:

Planda özellikle kentleşmiş yörelerdeki gecekondular ve işçi çocukları hedef alınarak, okulöncesi eğitim pilot uygulamaları geliştirilecek ve bu uygulama sonuçlarına göre yapılacak yeni düzenlemelere göre, sistem rasyonel bir yapıya kavuşturulacak ve sistemin bütünlüğü içinde yaygınlaştırılacaktır (IV.Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1979, s. 456).

Okulöncesi eğitim konusunda, Planlı Dönem içinde yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde; kaynakların sınırlı olması, özel kesimin yeterince teşvik edilmemesi ve ana-babaların okulöncesi eğitimin önemi konusunda yeterince aydınlatılmamaları sonucu istenen hedeflere ulaşamadığı görülmektedir.

Bu durum "V.Beş Yıllık Kalkınma Planı Öncesinde Gelişmeler 1972-1983" başlıklı raporda şöyle belirtilmektedir:

III. ve IV.Beş Yıllık Kalkınma Planları'nın, özel sektörün katkısı, pilot uygulamalar ve yeni düzenlemelerle okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına rağmen, ulaşılan noktaların plan hedeflerinin gerisinde kaldığı görülmektedir. Bu durum, eğitimdeki imkan yetersizliklerinden değil, öngörülen organizasyonun gerçekleştirilmemesi, iyi niteliğin ve standartların sağlanamamasından kaynaklanmıştır (Haziran 1984, s. 593).

Okulöncesi eğitim konusu Kalkınma Planları'nda yukarıda değinildiği gibi yer alırken; "çocuk" ve özellikle "çocuğun gelişimi ve eğitimi" konusu da, 1979 Uluslararası Ço-

cuk yılı nedeniyle, basında yer alan yazılar, radyo ve televizyonda yapılan konuşmalar aracılığı ile oldukça önem kazanmaya başlamıştır. Aynı yıl içinde Uluslararası Çocuk Yılı Milli Komitesi ve Türk Eğitim Derneği, Ankara'da; TRT Kurumu ise Antalya'da konu ile ilgili birer bilimsel toplantı düzenlemişlerdir. Daha sonra bu toplantılarda sunulan bildiriler ve konu ile ilgili olarak yapılan tartışmalar, birer kitap halinde yayınlanmıştır*.

Bütün bu çalışmaların, kitle iletişim araçları aracılığı ile kamuoyuna yansıtılması, konuya duyulan ilginin daha da artmasına ve öneminin daha geniş bir biçimde anlaşılmasına neden olmuştur.

Böylece 1980'li yıllara gelindiğinde, hem devlet kuruluşlarının, hem eğitimcilerin, hem de ailelerin, okulöncesi eğitim konusuna daha çok önem vermeğe ve hizmetlerin yaygınlaştırılması için daha yoğun çalışmalar yapmaya başladıkları görülmektedir.

1981 yılında toplanan X.Milli Eğitim Şûrası, gelişen Türkiye'nin ihtiyaçlarını göz önünde tutarak "Yeni Türk Eğitim Sistemi" adını taşıyan bir model geliştirmiştir.

Bu yeni model; okulöncesi eğitimi, beş yıllık ilkokulu ve üç yıllık ortaokulu birleştirerek, ilk zorunlu sekiz yıllık dilimi, bir bütünlük içinde örgütleyip, birleştirerek işletmeyi hedef almıştır. Değişen sosyo-ekonomik koşullar kar-

* - TRT Çocuk Yayınları Semineri, Ankara: 1980.

- Çocuk ve Eğitim. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, 1980.

şısında, "kültürleme sürecini sağlıklı bir biçimde geliştireceği anlayışı" ile, eğitim sisteminin en alt basamağında bir ana sınıfı oluşturmanın gereğine inanılmıştır. Bu modelde anasınıfı, ilk aşamada zorunlu olmayan, ancak zorunlu kılınacak bir düzey olarak kabul edilmiştir. 0-6 yaş grubu için, var olan kurumların geliştirilmesi doğrultusunda çalışmalar yapılması ve altı yaş çocuklarının ilkokula alınmalarının yararlı olacağı ileri sürülmüştür.

X.Milli Eğitim Şûrası, ayrıca, okulöncesi eğitim kurumlarının görevlerini, anasınıfının işlevlerini, amaçlarını ve anasınıfında içerik ve faaliyet kategorilerini ayrıntılı bir biçimde belirlemiş, uygulamaya dönük öneriler geliştirilmiştir.

Şûra'da ayrıca, okulöncesi eğitimin yurt düzeyinde yaygınlaştırılması için, Milli Eğitim Bakanlığı'nın diğer kurumlarla işbirliği yapması ve gereken katkıların sağlanması için yasal önlemler alınması, anasınıflarının az gelişmiş yörelerde, Türkçe eğitimine ağırlık verebilecek biçimde, öncelikle yaygınlaştırılması da kararlaştırılmıştır (X.Milli Eğitim Şûrası, Milli Eğitim Özel Sayısı 1981, s. 27-45 ve 60).

X.Milli Eğitim Şûrası'nda, okulöncesi dönem çocuğunun eğitilmesinde, öğretmenin önemi de vurgulanmıştır. Özellikle, yeni sistemin önemli bir boyutunu oluşturan ve eğitim sisteminin başarısını geniş ölçüde etkileyen öğretmenlerin ve diğer uzmanların yetiştirilmesine ilişkin öneriler geliştirilmiştir (X.Milli Eğitim Şûrası. 1981, s. 19,41,54).

1982 yılında toplanan XI.Milli Eğitim Şûrası'nın gündeminde ise, milli eğitim hizmetinde öğretmen ve eğitim uzmanlarının durumları ve sorunları tartışılırken, üniversite-

lerle, Milli Eğitim Bakanlığı'nın işbirliği yapması, öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulamaya ağırlık verilmesi, belirli bir öğretmen yetiştirme politikasının oluşturulması, öğretmenlik formasyonu kazandıran programlarda bir bütünlük sağlanması gerekliliği vurgulanmıştır (XI.Milli Eğitim Şûrası, 1982, s. 21-22).

1983 yılının Haziran ayında, X.Milli Eğitim Şûrası'nda alınan kararlar doğrultusunda, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda değişiklik yapılmış ve yayımlanan 2842 Sayılı Kanun ile zorunlu ilköğretim başlama yaşı yedi yaş yerine altı yaşa indirilmiştir (T.C.Resmi Gazete, 18081, 16 Mayıs 1983). Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı'ndan alınan bilgiye göre, altı yaş çocuk sayısı 1.165.000'dür (6 yaş çocuk sayısı MEGSB Araştırma Geliştirme Koordinasyon Dairesi Başkanlığı'ndan alınmıştır. 1985). Kuşkusuz bu kadar çocuğun tümünün olmasa bile, bir bölümünün ilkokul kapsamına alınması, okulöncesi yaş grubu çocuk sayısında bir azalma yaratmıştır. Ancak alınan bu karar, bu yaş çocuklarına; okul, derslik, araç ve gereç sağlanması, bunların donatımı, öğretmenlerin hizmet-içi eğitimi, yeni eğitim programları, öğretim yöntemleri ve teknikleri düzenlemesi, sınıfların oluşturulması, okul-aile işbirliği gibi pekçok sorunun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu sorunlar ise, bazı yeni düzenlemeler yapma ve bazı önlemler alma gereği doğurmuştur (6 Yaş Çocuklarının Eğitim ve Öğretimi İçin Öğretmen Rehberi. 1983, s. 5). Bu önlemlerin alınmasından önce uygulamaya geçilmesi, hem halâ sürüp giden tartışmalara, hem de ilkokula başlama yaşında belirsizliğe ve ikili uygulamaya neden olmuştur.

6 yaş uygulamasından kısa bir zaman sonra, 1984 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu, anasınıfı ve uygulamalı anaokullarına alınacak çocuklarla, bu kurumların amaç, kuruluş, eğitim-öğretim ve programları ile, görev alacak personelin görev ve sorumluluklarını düzenleyen bir yönetmelik yayımlanmıştır (MEGGSB'na Bağlı Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği, T.C.Resmi Gazete. 18337, 10 Mart 1984). Bu yönetmelik, daha önceki 1962 tarihli "Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği" ile, 1970 tarihli "Kız Teknik Öğretim Okullarına Bağlı Uygulamalı Anaokulları Yönetmeliği"ni yürürlükten kaldırmıştır. Bu kurumlara alınacak çocukların yaş sınırını yeniden düzenleyen bu yönetmeliğe göre; ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflarına 5 yaş (48-60 ay) çocukları, anaokullarına ise 4-5 yaş (37-60 ay) çocukları alınacaktır.

Bugün kent ilkokullarının %82'sinde ikili öğretim, hatta büyük kentlerde bulunan bazı ilkokullarda üçlü eğitim uygulaması (Kaya, 1983, s. 73) yapıldığı göz önünde bulundurulursa; gerek altı yaş uygulamasının, gerek yeni yönetmelik gereği açılacak anasınıflarının, zaten kısıtlı olan fizik imkânları daha da zorlayacağı, daha fazla mali kaynak sıkıntısı yaratacağı ve bu alanda görev alacak öğretmene olan ihtiyacı daha da arttıracacağı açıktır.

Okulöncesi eğitim döneminin eğitimsel açıdan sağladığı yararın daha iyi anlaşılması sonucu, okulöncesi eğitim kurumlarına duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. Özellikle, sanayi ve hizmetler kesiminde çalışan kadınlar, çocuklarının güvenle bakılabileceği kurumların açılmasını ısrarla istemektedirler. Yeniden düzenlenen ve 1982 yılında yürürlüğe giren

Anayasa'nın 41.maddesinde de "devlet özellikle ananın ve çocukların korunmasını ... sağlamak için gerekli tedbirleri alır, teşkilatı kurar" denmektedir. Bu arada, 12 Ekim 1983 tarihinde kabul edilen Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nun 4.maddesi de hem "özel eğitime erken başlanması gerekliliği"ni, hem de "özel eğitime muhtaç çocuklara götürülecek okulöncesi eğitim hizmetlerinin Milli Eğitim Bakanlığı'nca planlanıp, ilgili kuruluşlarca yürütüleceği"ni hükme bağlamıştır. Böylece, özel eğitime muhtaç çocukların okulöncesi eğitimleri ve özellikle bu çocuklarla erken eğitime başlanması konusunda bazı yeni yasal esaslar getirilmiş olmaktadır. Ancak, hem Anayasa'ya ve diğer yasal zorunluluklara, hem de Şûra'larda geliştirilen önerilere ve kabul edilen esaslara rağmen, günümüzde okulöncesi eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması konusunda, yeterli ve etkin önlemlerin alındığı söylenemez.

Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Bugünkü Durumu

1983 yılı verilerine göre (DİE'nce, 1985 yılına ilişkin sayılar için, çalışmaların sürdürüldüğü, sonuçların yakında açıklanacağı bildirilmiştir. Şubat, 1986); Türkiye'de bulunan ve toplam nüfusun %18,40'ını oluşturan 0-6 yaş grubundaki 8.800.000 çocuğun (DPT V.Beş Yıllık Kalkınma Plan Öncesi Gelişmeler; 1984, s.595), 81.381'i Milli Eğitim Bakanlığı'nca bağlı kurumlarından, 20.404'ü de, sosyal hizmet kurumlarından olmak üzere, toplam 101.781'i okulöncesi eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır (1984-85 öğretim yılına ilişkin sayılar MEGSB'ndan alınmıştır). Toplam 0-6 yaş grubu çocuğun, %1,15'ini oluşturan bu sayı, Türkiye'de okulöncesi eğitim hizmetlerinin, istenen düzeyde geliştirilmediğini ve nicelik yönünden yetersizliğini açıkça göstermektedir (bkz. Çizelge 1).

ÇİZELGE 1
1984-85 ÖĞRETİM YILINDA OKULÖNCESİ EĞİTİMDE
SAYISAL DURUM

Okul Türü	Okul	Sınıf	Öğretmen	Öğrenci
İlköğretim Anaokulu	16	-	101	1699
Uygulama Anaokulu	293	-	713	8019
Resmi Anaokulu Toplamı	309	-	814	9718
Resmi Anasınıfı	-	2182	2993	66704
Özel Anasınıfı	-	6	5	166
Özel Anaokulu	111	-	224	4793
TOPLAM	420	2188	4036	81381
Sosyal Hizmet Kuruluşlarının Kurum				Bak.Alınan
Okulöncesi Eğitim Kurumları Sayısı				Ço.Sayısı
S.S.Y.B.'nin Yuvaları*	34	-	-	4665
S.S.Y.B.'nin Kreş ve				
Gündüz Bakımevleri	26	-	-	3300
S.S.K.'nin Kreş ve				
Gündüz Bakımevleri	23	-	-	1781
Özel Sektörün Gündüz				
Bakımevleri*	182	-	-	6880
İşyerlerine Bağlı Çocuk				
Bakım Yurtları*	51	-	-	3758
TOPLAM	316			20.384
GENEL TOPLAM	736			101.765

Kaynak: 1985 yılı sonuna ilişkin sayılar, MEGSB, SSYB ve ÇSGB'dan temin edilmiştir.

* Bu kurumların 1985 yıl sonu durumlarını gösteren sayılar ilgili bakanlıklardan bulunamadığından; 1982-83 öğretim yılına ilişkin sayılar verilmiştir (DPT V.Beş Yıllık Kalkınma Planı Öncesinde Gelişmeler: 1972-1983, Ankara: Başbakanlık DPT Yayınları, 1984, s. 597).

Türkiye'de bugün hizmet veren okulöncesi eğitim kurumlarının durumu ve dağılımı şöyledir (Vassaf, 1979, s. 194-195):

1. Okulöncesi eğitim kurumlarının büyük bir kısmı, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunmaktadır. Ancak, hizmetler bu Bakanlık içinde üç ayrı genel müdürlükçe yürütülmektedir:

a. İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde anaokulları ve anasınıfları ile özel anaokulları bulunmaktadır.

b. Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde ise; Kız Meslek Liseleri ile Kız Sanat Okulları'ndaki uygulamalı anaokulları bulunmaktadır.

c. Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü bünyesinde, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için açılan anaokulları ile azınlık ve yabancılara ait anaokullarının bulunduğu görülmektedir.

2. Okulöncesi eğitim hizmetlerinin diğer bir bölümü; Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı iki genel müdürlükçe yürütülmektedir:

a. Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü bünyesindeki Çocuk Bakım Yurtları, korunmaya muhtaç çocuklara bakım sağlama amacı ile kurulmuştur.

b. Ana Çocuk Sağlığı Genel Müdürlüğü bünyesindeki kreş-gündüz bakımevleri ile ana-çocuk sağlığı merkezleri ise, özellikle çalışan annelerin çocuklarının bakımı için kurulmuştur.

3. Çalışma Bakanlığı'na bağlı olarak ve 1475 Sayılı İş Kanunu'na göre yayımlanan tüzük gereğince, bazı işyerlerinde, okulöncesi çocuklara sosyal hizmet veren bakım üniteleri bulunmaktadır.

4. Bakanlıklara bağılı okulöncesi eğitim kurumlarının dışında, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ege Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi bünyesinde de okulöncesi eğitim hizmeti veren kurumlar bulunmaktadır.

5. Bunlardan başka, bazı kamu iktisadi kuruluşları (KİT)'na bağılı (Tekel gibi) ve 1580 sayılı Belediye Kanunu uyarınca kurulmuş olan bazı belediyelere ait okulöncesi eğitim kurumları da vardır.

6. Ayrıca, Türkiye Okulöncesi Eğitimi Geliştirme Derneği, Ankara Çocuk Bakım Derneği v.b. gibi bazı dernekler ve vakıflar da, okulöncesi eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılmasına yardımcı olan gönüllü kuruluşlardır. Bunlardan, Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağılı çocuk bakımevleri ve yuvaları, 2828 Sayılı Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu ile 24 Mayıs 1983 tarihinde Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlanmıştır (T.C.Resmi Gazete, 27.5.1983).

7. Bütün bu kurumların dışında, ayrıca özel kişilerin yürüttüğü kurumlar bulunmaktadır. Bunlardan, "anaokulu" adını taşıyanlar Milli Eğitim Bakanlığı'nın; "kreş", "gündüz bakımevi" ve "çocuk yuvası" adını taşıyanlar ise Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'nın izniyle kurulan ve o Bakanlığın denetiminde olan kurumlardır.

Okulöncesi Eğitim Alanının Sorunları

Okulöncesi eğitim alanının, bugün içinde bulunduğu sorunlar şöyle sıralanabilir (Özsoy, 1983, s. 7-8; Vassaf, 1979, s. 195-199; Gürsoy, 1983, s. 275-279; Oktay, 1981, s. 213-215; Oktay, 1985, s. 108-114):

1. Okulöncesi eğitim hizmetlerinin gelişimi incelenirken de görüldüğü gibi; daha önceki yıllarda, bu alandaki hizmetlere ilişkin geçmiş deneyimlerin değerlendirilemediği, politik nedenlerle, başlatılan çalışmaların sürdürülemediği ve belirli bir "okulöncesi eğitim politikası" ile, "okulöncesi eğitim hedefleri"nin saptanmadığı görülmektedir.

Daha önce de bahsedildiği gibi, konu ile ilgili olarak ilk kez X.Milli Eğitim Şurası'nda, hem okulöncesi eğitim kurumlarına, hem bu kurumlarda uygulanacak programlara, hem de bu kurumlarda görev alacak personele ilişkin bir "model" geliştirilmiştir. Önemli olan, belirlenen bu "model"i gerçekleştirebilecek, yasal düzenlemeleri ve mali kaynakları sağlayabilmek ve yeterli sayıda ve nitelikte personel yetiştirmektir.

2. V.Beş Yıllık Kalkınma Planı için hazırlanan raporda da belirtildiği gibi, okulöncesi eğitim hizmetlerinin hem yurt çapında yeterince yaygınlaştırılmadığı, hem de kentsel ve kırsal kesimdeki dağılımın dengeli bir biçimde olmadığı görülmektedir. Bu dengesiz dağılımın önemi, özellikle Türkçe yönünden dil sorunu olan yörelerde daha da artmaktadır.

3. Türkiye'de hizmet veren okulöncesi eğitim kurumlarına bakıldığında; bağlı oldukları bakanlıklara göre, "çok başlı" bir durum sergiledikleri, hatta yukarıda belirtildiği gibi, kurumların aynı bakanlık içinde, değişik genel müdürlüklere bağlı oldukları görülmektedir. Bu durum, kurumların yönetiminde ve denetiminde güçlük yaratmakta, kurumların eşgüdüm içinde çalışmalarını engellemektedir.

Bu bakanlıklara bağlı okulöncesi eğitim kurumlarının; anaokulu, yuva, çocukbakımevi, kreş, ana-sınıfı, gündüz bakımevi, çocukbakımevi gibi pekçok isimle anıldıkları görül-

mektedir. Bu durum da, alanda bir kavram kargaşasına neden olmaktadır.

4. Okulöncesi eğitim kurumlarında, bu dönem çocukların gelişim özelliklerini dikkate alarak hazırlanmış programlara yeterince yer verilmediği görülmektedir.

5. Bugün okulöncesi eğitim hizmetlerinin yürütülmesi için uygun binaların sağlanabilmesi, önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bu kurumlar için gerekli fizik, psikolojik ve toplumsal ortamların standartları (ölçütleri) da geliştirilmemiştir.

6. Bunların dışında, mevcut okulöncesi eğitim kurumlarında bu çağ çocuğu için gerekli ve onu her yönden geliştirecek, yaratıcılığa yöneltici, beceri kazandırıcı ve eğitsel nitelikte araç-gereç ve malzeme bulunmayışı, üzerinde durulması gereken bir diğer sorundur. Yetersizliğin yanısıra, eğitici personelin, basılı eğitim malzemelerinden, özellikle okulöncesi eğitime ilişkin gelişmelerden ve yayınlardan yeterince yararlanamadıkları görülmektedir.

7. İlgililer, okulöncesi eğitim hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde karşılaşılan en önemli sorun olarak, "kaynak bulma" sorununu öne sürmektedirler. Gerçekten de, bütün bu hizmetlerin gelişip, yaygınlaşabilmesi için, ya yeni kaynakların sağlanması, ya da eldeki kaynakların daha değişik biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir.

8. Bunların dışında, alanla ilgili yasalarla belirlenen maddeler, yeterli yaptırım gücü olmadığı için uygulanmamaktadır. Örneğin, 1475 Sayılı İş Kanunu'na bağlı olarak çıkartılan tüzük; "100'den çok kadın işçi çalıştıran işverene emzirme odası, 300'den çok kadın işçi çalıştıran işverene ise

kreş açma zorunluluğu" getirmektedir. Oysa işverenlerin büyük bir kısmı, ya bu sayıyı, tüzükte belirlenen sayının bir-iki kadın işçi altında tutarak, bu yükümlülükten kurtulmakta, ya da bu maddeye uymayan işverene yüklenen 1500 TL. para cezasını ödemeyi yeğlemektedir.

9. Bu alanda karşılaşılan sorunlardan biri de, okulöncesi eğitimin, aileler tarafından yeterince bilinmemesidir. Çocuğun her aşamadaki gelişmesinin hemen büyük bir kısmı tamamlandıktan sonra, eğitimine ilkokulla birlikte başlamasının, gelişmeyi yönlendirip, biçimlendirme bakımından bir önemi kalmamaktadır. Bu nedenle, ailelerin okulöncesi eğitim konusu ve bu konunun önemi hakkında yeterli bilgi edinmeleri sağlanmalıdır.

10. Bugün okulöncesi eğitim kurumlarında görev alan öğretmen, uzman, psikolog, doktor, rehber, bakıcı ve destek personelin; gerek nicelik, gerek nitelik yönünden çok yetersiz olması, bu alanda karşılaşılan sorunların en önemlisidir.

Ayrıca, okulöncesi eğitim kurumlarına özel olarak öğretmen yetiştiren bir kurumun bulunmaması, sınırlı sayıdaki okulöncesi eğitim öğretmenlerinin, çok değişik kaynaklardan gelmesi de sorunun bir başka boyutudur.

Hizmetlerin gerçekleştirilmesinde; fizik ortam, araç-gereç ve program ne kadar yeterli olursa olsun, okulöncesi eğitim hizmetlerinden beklenen yararın sağlanması; bu programları uygulayacak öğretmenlerin nicelik ve nitelik yönünden yeterli olmalarına bağlıdır. Uygun bir fizik ortam içinde, yeterli araç-gereç ve iyi düzenlenmiş bir program, ancak iyi yetişmiş öğretmenlerle anlam kazanır, amaca ulaşır. Bu

nedenle, okulöncesi eğitim hizmetlerinde istenen amaca ulaşılmasında öğretmen, "anahtar kişi" (Keyperson) olarak kabul edilmektedir (Hess and Croft, 1975, s. 2).

Okulöncesi Öğretmenlerin Eğitimi

Gelişmelerinin en önemli döneminde, çocukların gelişim yelpazesini bilerek, onların bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine göre yetiştirmelerine yardımcı olacak, onlarla sürekli ilişki içinde bulunacak olan öğretmenlerin, yeterli sayıda ve yeterli nitelikte yetiştirilmeleri, gerçekten üzerinde önemle durulması gereken bir konu olmakta ve giderek önem kazanmaktadır.

Okulöncesi Öğretmen Eğitiminin Tarihi Gelişimi

Türkiye'de okulöncesi öğretmenlerinin eğitimi konusu incelendiğinde; günümüzden 116 yıl öncesine kadar gitmek gerekir. 1869 yılında yayımlanan "Marif-i Umumiye Nizamnamesi" ve Sübyan Mektepleri öğretmenleri için hazırlanan "Rehnumâ-i Muallimin-i Sübyan" (Anaokulu Öğretmenlerine Yol Gösterici) adındaki programlarla, Sübyan Mektepleri'ndeki öğretmenlerin eğitimine başlandığı görülmektedir. Ancak, daha sonraki yıllarda, bu çalışmalara düzenli ve etkili bir biçimde devam edilememiştir (Ergin, 1943, s. 1170).

Bu konuda daha sistemli çalışmalar, 1913 yılında yayımlanan "Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkati" ne göre hazırlanan "Ana Mektepleri Nizamnamesi" uyarınca açılan, ana mekteplerinin öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere başlamıştır. Bu amaçla, 1915 yılında, İstanbul Darül Muallimat (Öğretmen Okulu)'na bağlı bir bölüm açılmıştır (Ergin, 1943, s. 1172). Öğrenim süresi bir yıl olan bu okula kaydolun öğ-

retmenlerin yetiştirilmesinde, daha önce de belirtildiği gibi, Ana Mektepleri'nin amaçları doğrultusunda, çocukların küçük yaştan başlayarak, dini yönden iyi bir biçimde eğitilmelerini hedef alan bir program uygulandığı görülmektedir (XI.Milli Eğitim Şûrası, s. 46).

Ancak I.Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı sonrası, Türkiye'nin içinde bulunduğu güç durum ve imkânsızlıklar nedeniyle Ana Öğretmen Okulu da çalışmalarına devam edememiş ve 1919 yılında kapatılmıştır. Ergin, hizmet verdiği 1915-1919 yılları arasında, bu okuldan 370 öğretmenin mezun olduğunu bildirmektedir (Ergin, 1943, s. 1172).

Cumhuriyet'in ilan edildiğinde; Türkiye'de bulunan okulöncesi eğitim kurumlarında, toplam 136 öğretmenin görev yaptığı bilinmektedir (MEB Kız Teknik Öğ.Gn.Md.Raporu, 1977, s. 110).

Cumhuriyet Dönemi'nde ise, okulöncesi eğitim alanı öğretmenlerin yetiştirilmesine ilişkin çalışmalar, 1927 yılında, Ankara'da "Ana Muallim Mektebi"nin açılması ile başlar. Öğrenim süresi iki yıl olan bu okul, 1930-1931 öğretim yılında "İstanbul Kız Muallim Mektebi" kapsamına alınmıştır. Ancak, devletin ve özel idarelerin mali güçlerinin, ilköğretimin yaygınlaştırılmasına kaydırılması sonucu, bu okul da ~~1933 yılında kapatılmıştır. 1932-1933 öğretim yılında, resmi anaokullarında, sadece 12 öğretmenin görevli olduğu görülmektedir.~~

Daha sonra 1935 yılında açılan "Ankara Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu", 1960 yılına kadar, bu okul bölümlerinden biri olan "Çocuk Bakımı ve Biçki Dikiş Bölümü" programı çerçevesinde, 0-2 yaş çocuklarının eğitimcilerini de ye-

tiştiren bir kurum olmuştur (XI.Milli Eğitim Şûrası, 1982, s. 47).

1952 yılında, MEB'da oluşturulan bir komisyonca "Anakullarına Öğretmen Yetiştirme Kursu Geçici Yönetmeliği" hazırlanmıştır. Bu geçici yönetmelik, 1953 yılında toplanan V.Milli Eğitim Şûrası gündeminde ele alınmış ve aynen benimsenerek, 1954 yılında yayımlanmıştır (Özalp, 1977, s. 267).

Eğitim sistemini yeniden düzenleme çalışmalarının yapıldığı 1960 yılında hazırlanan "Türkiye Eğitim Milli Komisyonu Raporu"nda, daha önce de değinildiği gibi, ilk kez okulöncesi dönemin eğitimsel ve psikolojik açıdan taşıdığı önem ve bu eğitim alanında görev alacak öğretmenlerin, özel olarak yetiştirmeleri ve bazı özelliklere sahip olmaları gerekliliği vurgulanmıştır. Raporda, okulöncesi öğretmenlerinin yetiştirme süreleri ve özelliklerine ilişkin ölçütlerin (standartların), en az ilköğretim öğretmenlerinin ölçütleri kadar olması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca okulöncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenlerin, yaz kursları, seminer, konferanslar ve bir süre pilot kurumlarda çalışmaları gibi yollarla daha yetkin bir hale getirilmeleri öngörülmüştür (MEB Türkiye Eğitim Milli Komisyonu Raporu, 1960, s. 39-40).

Daha sonra 1961 yılında çıkartılan 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 17.maddesi kimlerin okulöncesi eğitim kurumlarında görev alabileceğini şöyle belirtmiştir:

Öğretmen okullarında veya bu maksatla açılacak özel bölümlerde ya da yabancı memleketlerde denk öğrenim yapmış olanlarla, lise ve Kız Enstitüsü mezunu olup, özel okul veya kursları başarı ile bitirenler atanır.

Okulöncesi öğretmenlerinin yetiştirilmesi konusu, 1962 yılında toplanan VII.Milli Eğitim Şûrası gündeminde de yer almış ve Milli Eğitim Bakanlığı'nda kurulan Planlama Komitesi'nin hazırladığı "Öğretmen Yetiştirme Komitesi Raporu ve 10 Yıllık Plan"'da önerilen esaslar kabul edilmiştir. Bu plan, kısa ve uzun dönemde uygulanacak iki öneri içermekteydi. Bunlardan kısa dönem için olanı; Ankara, İstanbul, İzmir, Adana illerinde, 3-6 ay süreli kurslarla, yılda ortalama yüz okulöncesi öğretmeni olmak üzere, on yılda, bir okulöncesi öğretmenin ve ayrıca 500 öğretmen yardımcısının yetiştirilmesini öngörmekteydi. Uzun dönemdeki öneride ise; okulöncesi öğretmenliği için, Kız Öğretmen Okulu'nda, öğrenim süresi 3 yıl olan ayrı bir bölümün açılması uygun görülmüştür. Ayrıca, anaokulu öğretmenliği bölümüne ve akşam kurslarına öğretmen yetiştirmek üzere Kız Teknik Öğretmen Okulu'nda, öğrenim süresi 4 yıl olan bir bölümün açılması ve Kız Enstitüsü mezunlarının, bir yıllık pedagojik formasyon kursundan geçirilmesi de öngörülmüştür (MEB Kız Teknik Öğ.Gn.Müd.Raporu, 1977, s. 111).

Yine aynı raporda, örnek anaokulları kuracak ve işletecek uzmanlarla, okulöncesi öğretmenleri yetiştirecek öğretmenlerin yetiştirilmesi için en az 10 adet ilköğretmen okulu mezunu bayan öğretmenin, yurt dışına gönderilerek yetiştirilmesi ve bunlardan en az ikisinin, okulöncesi çağdaki özel eğitime muhtaç çocuklar üzerinde uzmanlaşması kararlaştırılmıştır.

222 Sayılı Kanun ve "Öğretmen Yetiştirme Komitesi Raporu ve On Yıllık Plan" uyarınca, 1961-1962 öğretim yılında ilköğretmen okulu mezunu, 10 ilkokul öğretmeni, 10 ilde açılan

anasınıflarına atanmıştır. Bu öğretmenler için, 1-20 Eylül tarihleri arasında Ankara'da, "Anasınıfları Öğretmenlerini Yetiştirme Kursu" düzenlenmiştir. Ayrıca, bir yıllık uygulamadan sonra bu öğretmenler, 15 Ekim-16 Kasım 1962 tarihleri arasında, İtalya'da düzenlenen "Anaokulları Semineri"ne katılmışlardır (aynı, s. 112)

Okulöncesi eğitim alanına, daha çok sayıda ve göreceklere hizmetin niteliği açısından, özel bir eğitimle öğretmen yetiştirmek amacıyla, 1963-1964 öğretim yılında Kız Meslek Liseleri'nde "Çocuk Gelişimi ve Bakım Bölümü" açılmıştır. Ortaokula dayalı, 3 yıllık mesleki eğitim veren bu bölümde, genel ve meslek eğitimin yanısıra, 0-6 yaş çocuklarının bakım ve eğitimine ilişkin ve öğretmenlik formasyonu veren bilgiler de program kapsamına alınmış ve Talim ve Terbiye Kurulu'nun, 11 Nisan 1967 tarih ve 120 sayılı kararı ile, okulöncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştiren bir bölüm haline getirilmiştir (aynı, s. 112).

Okulöncesi eğitim kurumlarının öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere, 1970-1971 öğretim yılında, öğrenim süresi dört yıla çıkartılan ilköğretmen okullarının eğitim programlarına, meslek derslerinin yanısıra, "Okulöncesi Eğitim Dersi"de konmuştur. Böylece, bu okul mezunlarından da, okulöncesi öğretmen olarak yararlanmak mümkün olmuştur.

Daha sonra, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1971 yılında giriştiği reform çalışmaları sırasında hazırlanan bir raporda, okulöncesi eğitim kurumlarında görev almak üzere atanacak öğretmenlerde aranacak özellikler olarak;

- Okulöncesi öğretmenlerin yüksek öğrenim görmesi,
- Eğitim programlarının, genel bilgi derslerinin yanı sıra; psikoloji, çocuk büyüme ve gelişmesi, el çalışmaları, müzik, oyun, okulöncesi eğitim yöntemleri, çocuk gruplarının çalışmaları, insan ilişkileri, ana-baba eğitimi ve öğretmenlik formasyon derslerini kapsamaları,
- Uygulamalarda görülen aksaklıkları gidermek için, öğretmenin formasyon farklarının, kurslar düzenlenerek giderilmesi,
- Öğretmenlerde çıkış birliğinin sağlanması,
- Kız Enstitüsü çıkışlıların, iki yıl süreyle, teorik ve uygulamalı yoğun bir eğitimden geçirilmesi öngörülmüştür (aynı, s. 114).

Bu reform çalışmalarının sonucunda 1973 yılında yayımlanan 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun öğretmenlik mesleğinin genel ölçütleri de saptanmıştır. Bu konuda Kanun'un 43.maddesi şöyle demektedir:

Öğretmenlik, devletin eğitim ve öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan, özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifade etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır.

Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için hangi eğitim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek eğitim görmelerinin sağlanması esastır. Bu öğrenim, lisans öncesi, lisans ve lisans üstü düzeylerde yatay ve dikey geçişlere de imkân verecek biçimde düzenlenir.

IX.Milli Eğitim Şurası'nda da bu esaslar doğrultusunda karar alınarak, her kademe öğretmenliği için, yüksek öğ-

renim gerekliliği hükme bağlanmıştır.(Özalp, 1977, s. 460).

1980-1981 öğrenim yılına kadar, okulöncesi eğitim kurumlarına öğretmen olarak Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Meslek Dalı mezunları atanmaktaydı. Bu atamalar Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'nce, önceleri ad çekerek, daha sonraları ise öğretmene ihtiyacı olan illerde sınav açılarak yapılmıyordu. Ancak, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi'nin, 1980-1981 öğretim yılında aldığı bir kararla, Kız Meslek Lisesi çıkışlıların, okulöncesi eğitim kurumlarında öğretmen olmaları önlenmiştir.

Okulöncesi eğitim alanı öğretmeninin, yeterli ve nitelikli bir biçimde yetiştirilmesinin önemi üzerinde, ilk kez, 1981 yılında toplanan, X.Milli Eğitim Şûrası'nda durulmuş ve şöyle denmiştir:

Günümüzdeki eğitim konusu, aynı zamanda 1990'lardaki çocuğun eğitim konusudur. Toplum kendi çocuğunun iyi yetişmesini istiyor. Bu ise ancak iyi bir öğretmenle olur. Öyleyse toplum, öğretmene gereken değeri vermek zorundadır... Milli Eğitim politikasının esaslarını uygulamaya koyan, uygulama sonuçlarıyla bu politikaya yön veren en önemli unsur, öğretmen ve diğer uzman personeldir. Bu nedenle, yeni sistemin başarısı, geniş ölçüde yeterli sayıda ve nitelikte öğretmen ve diğer uzman personelin yetiştirilmesine bağlıdır.... Ülkemizde gerek sistemin önemli bir boyutunu oluşturduğu, gerek yeni denecek sistemin başarısını geniş ölçüde etkileyeceği için, öğretmen yetiştirme üzerinde önemle durmak gerekmektedir (X.Milli Eğitim Şûra Özel Sayısı, 1981, s. 19).

Bu amaçla, Şûra'da önerilen modele uygun öğretmen ve uzman personeli yetiştirmek üzere, hizmet öncesi, hizmet-içi ve iş başında eğitim türleri önerilmiştir. Bu önerilere göre,

öğretmen yetiştirme programlarında yararlanılması gereken içerik kategorileri de belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yetiştirilmesine ilişkin geliştirilen önerilerde, okulöncesi eğitim, Temel Eğitim I.Kademesi'nin doğal bir tamamlayıcısı sayılmakta ve "bu iki kurum öğretmenleri aynı kaynaktan yetiştirilmeli" ve "iki düzeydeki uygulamaların gerektireceği farklılıklar, eğitim programlarındaki esneklikle karşılanmalıdır" denmektedir.

Ayrıca, özel eğitime muhtaç çocukların eğitim hizmetlerini yürütecek öğretmenler ile, yurt dışı işçi çocuklarının eğitimini üstlenecek öğretmenlerin de, bu kurumlarda yetiştirilmesi istenmektedir.

Modelde, okulöncesi öğretmenleri ile Temel Eğitim I.Kademe sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi için, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ve öğrenim süresi iki yıl olan bir öğretmen okulu öngörülmektedir. Ayrıca, bu kurumlarda, eğitim hizmetlerinin planlanıp, yürütülmesinde; yüksekokullarla, üniversitelerle ve ilgili iş alanlarıyla işbirliği yapılması da istenmektedir.

Bu öğretmen okullarına, giriş sınavı ile, öncelikle öğretmen liseleri ile bazı meslek teknik okulları ve orta öğretim kurumlarını (lise ve dengi okulları) bitirmiş olan öğrencilerin alınmaları önerilmiştir (X.Milli Eğitim Şûrası Özel Sayı, 1981, s. 75).

Yeni Türk Eğitim Sistemi Modeli'nde, öğretmen yetiştirme sisteminde yapılacak değişmelerin yanısıra, görev yapmakta olan öğretmenlerin de, hizmet-içi eğitim yoluyla yetiştiril-

meleri yer almaktadır. Bu amaçla; tüm öğretmenler için, belirli yerleşme merkezlerinde yapılacak hizmet-içi eğitim hizmetleri için, gerekli görülen alanlarda ders kitapları hazırlanması, bu kitapların; hizmet-içi eğitimden geçirilmesi uygun görülen öğretmenlere gönderilmesi ve bu öğretmenlerin belirtilen süre sonunda sınava tabi tutulması, başarılarının bu merkezlerde sekiz-on haftalık bir eğitimden geçirilmesi ve başarılı olanlara "yeterlik sertifikası" verilmesi öngörülmüştür. Kendilerine tanınan süre içinde başarı sağlayamayanların, öğretmenlik yapmasına izin verilmeyeceği ve bu konuda, gerekirse yasal düzenlemelerin yapılacağı belirtilmiştir. Modelde ayrıca, bu programların yürütülmesinde, eğitim teknolojilerinden ve yaygın eğitim yöntemlerinden de yararlanılacağı yer almaktadır.

Ayrıca, bu önerilerin uygulamaya aktarılmasındaki zamanlamanın ve kademeli bir sıra izlemesindeki önceliklerin yönetimce yapılacağı da belirtilmiştir (X.Milli Eğitim Şûrası, s. 77-78).

Her ne kadar, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) ve Şûra Kararları, okulöncesi öğretmenleri dahil, bütün öğretmenlerin yüksek öğrenim görmesi esasını getirmişse de, 1981 yılına kadar, uygulamada okulöncesi öğretmenlerinin görev almasında "yüksek öğrenim görme" koşulu aranmamıştır.

1982 yılında, okulöncesi öğretmenlerinin yüksek öğretim kurumlarında yetiştirilmesi görüşü daha da yaygınlık kazanmıştır. Haziran 1982 tarihinde toplanan XI.Milli Eğitim Şûrası'nda, okulöncesi öğretmenlerin, ortaöğretim üzerine, dört yıllık bir yüksek öğretim programından geçirilerek ye-

tiştirilmeleri kabul edilmiştir.

Öğretmenin istenen nitelikte yetiştirilmesinde, öğrenim süresi kadar, bu sürenin "nasıl kullanıldığı" da önemli bir etmen olarak kabul edilmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programlarında "bütünleşme" ilke olarak kabul edildiği halde, XI.Milli Eğitim Şûra Kararları'nda mevcut öğretmen yetiştiren kurum programlarında, bir "bütünleşme" den çok "çeşitleme"nin bulunduğu ve bu çeşitliliğin özellikle, içerik kategorilerinin düzenlenmemesinden ve öğretmenlik meslek bilgisi programlarının, belli ölçütlere bağlanmamasından kaynaklandığı ileri sürülmektedir (XI.Milli Eğitim Şûrası, 1982, s. 197-211).

Okulöncesi öğretmenlerin yetiştikleri üniversitelerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümleri, İlköğretmen Okulları, Kız Teknik Öğretmen Okulları ile Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Meslek Dalı gibi çeşitli kurumlarda, farklı alan bilgisi, meslek bilgisi, genel kültür ve beceriler içeren öğretim programları uygulanmaktaydı.

XI.Milli Eğitim Şûrası'nda önerilen model, bu soruna da çözüm getirmek amacıyla, hem ölçütler, hem de özlük haklar bakımından, belli bir birlik ve bütünlüğü içerecek nitelikte hazırlanmıştır. Modelde, okulöncesi eğitim alanına öğretmen yetiştirecek kurumların;

- A. Amaçları,
- B. İşlevleri,
- C. Dayanacağı İlkeler,

D. Programların içereceği ve bu programlarda yer alması gereken etkinlik kategorileri de açıklanmıştır XI.Milli Eğitim Şûrası, 1982, s. 79-81; 206).

XI.Milli Eğitim Şûrası'nda bütün bu önerilerin yanısıra, özellikle politik tutumlara göre değişmeyecek kalıcı ve gelişmeye açık bir "öğretmen yetiştirme politikası"nın belirlenip, uygulanması, öğretmen yetiştirilmesinde Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin yakın bir işbirliği içinde bulunması, öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulamaya ağırlık verilmesi ve öğretmenlik formasyonu kazandıran programlarda da bir bütünlük sağlanması gerekliliği vurgulanmıştır.

XI.Milli Eğitim Şûrası'ndan hemen sonra 20 Temmuz 1982 tarihinde yayımlanan 41 Sayılı Kanun Hükmündeki Kararname ile (Resmi Gazete: 17760, 20.7.1982), bütün öğretmenlerin yetiştirilme görevi Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)'na verilmiştir. Bundan böyle üniversiter bir karakter kazanan öğretmen eğitiminde; "öğretmen nasıl yetişecektir?" sorusu, yüksek öğretim kurumlarının; "kim öğretmen olacaktır?" sorusu ise Milli Eğitim Bakanlığı'nı ilgilendirmektedir. Ancak bu sorulara verilecek cevapların, birbirleriyle tutarlı olmaları gerekmektedir.

Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı; öğretmen seçme ve atama görev ve sorumluluğunu yürütebilmek amacıyla, 5.5.1983 tarihinde "Öğretmen Eğitiminde Göz Önünde Bulundurulacak Esaslar" adı altında bazı esaslar belirlemiştir. Bu esaslar, üniversitelerin çocuk gelişimi ve eğitimiyle ilgili bölümlerinden 1986-1987 öğretim yılında mezun olanların, seçme ve atama işlemlerinde temel olacak ve yürürlüğe girecektir. Belirlenen bu esaslar çerçevesinde, okulöncesi eğitim kurumlarında görev alacak öğretmenlerin, öğrenimleri süresince almaları gereken

ders-kredi çizelgeleri-program düzenleme açısından yararlı olur gerekçesiyle-İlgili eğitim kurumlarına gönderilmiştir (MEB Öğretmen Eğitiminde Göz Önünde Bulundurulacak Esaslar, 1983).

Milli Eğitim Bakanlığı, X.ve XI.Şûra'larda alınan kararlar doğrultusunda, 1983 yılında başlayarak, okulöncesi eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması için daha ciddi ve kapsamlı kararlar almaya başlamıştır. Bu hizmetleri özellikle mahrumiyet bölgelerinde arttırmayı planlamış ve bakanlığın isteği ile valilikler, okulöncesi eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması amacıyla geniş bir imkan taramasına girişmişlerdir. 1983 yılı yatırım programına alınan ve kalkınmada öncelikli yörelerde yapımı planlanan anasınıflarından, %90'-dan fazlası, 1983-1984 öğretim yılında hizmete geçmiş, yine kalkınmada öncelikli yörelerde açılması planlanan bin anasınıfı daha 1984 yılı yatırım programına alınmıştır. Bu durum okulöncesi öğretmene olan ihtiyacı arttırmıştır. Ancak, 1983 atama döneminde, okulöncesi eğitim kurumlarında görev almak üzere yeterli sayıda yüksek öğrenim görmüş öğretmen adayı başvurmamıştır.

Bu nedenle 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 2917 Sayılı Kanun'la değişik geçici 8.maddesinde yer alan;

Anaokulları ve anasınıfları için yeterli sayıda yüksek öğrenim görmüş öğretmen bulunmaması halinde, Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi mezunlarına da öğretmenlik verilebilir, ancak bunlar bir kurstan geçirilmelidir,

hükmünden yararlanarak, 3000 öğretmen alınması düşünülmüş ve bir sınav düzenlenmiştir.

11 Kasım 1983 tarihinde yapılan bu sınavı kazananların geçici öğretmen olarak atanması ve bu geçici öğretmenlerin, 1983 yılı sonuna kadar üniversitelerle işbirliği yapılarak, önlisans düzeyinde öğrenim görmelerine imkan sağlanması, bu süre içinde öğrenimini tamamlayan geçici öğretmenlerin görevlerine son verilmesi kararlaştırılmıştır (İyigün, 1983, s. 229).

Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı'ndan verilen bilgiye göre; 222 Sayılı Kanun'un geçici 8.maddesi gereğince; Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü mezunlarından, okulöncesi öğretmen olmak üzere başvuran ve 1983 yılı Kasım ayında sınava giren 3000 kişinin atama işlemleri tamamlanmış ve tümü 1984-1985 ders yılında göreve başlamışlardır. Ancak bu öğretmenlerin, 10 yıl içinde, önlisans düzeyinde öğrenim görmeleri için nasıl bir yol izleneceği henüz belirlenmemiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu'nca kabul edilen "Öğretmen Eğitiminde Göz Önünde Bulundurulacak Esaslar"la resmi ve özel okulöncesi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına atanacak öğretmenlerin, mezun oldukları okul ve bölüme göre atanacakları okullar belirlenmiştir (Tebliğler Dergisi, 7.9.1983, No: 2151). Bu karara göre, okulöncesi eğitim kurumlarına; mesleki eğitim fakülteleri çocuk gelişimi ve ev ekonomisi eğitim bölümleri, çocuk gelişimi eğitimi anabilim dalı lisans ve önlisans bölümü, mesleki eğitim fakültelerinin ve eğitim fakülteleri ile, Kız Sanat Eğitimi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi bölümü mezunları ve sınıf öğretmeni yetiştiren iki yıllık eski eğitim enstitüsü mezunları, öğretmen olarak atanabileceklerdir.

Okulöncesi Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumları

Bütün bu gelişmelerden sonra, günümüzde okulöncesi öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumları şunlardır:

1. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü (Eski adıyla Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu): Öğrenim süresi dört yıl olan bu okul, Kız Teknik ve Kız Meslek Liseleri'nde ve okulöncesi eğitim kurumlarında görev alacak öğretmenleri yetiştiren başlıca kurumlardan biri olup, öğrencilerin uygulama yapabileceği bir anaokuluna da sahiptir.

2. Gazi Üniversitesi'ne bağlı Kız Sanat Yüksek Öğretmen Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü: Yaygın eğitim kurumlarına çocuk gelişimi ve eğitimi alanına öğretmen yetiştirmek ve bu kurumlara bağlı anaokullarında görev alacak öğretmenleri yetiştirmek amacıyla 1962-1963 öğretim yılında açılmıştır. 1967 yılında Kız Sanat Yüksek Öğretmen Okulu haline dönüşen bu okulun bünyesinde bulunan Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü'nde öğrenim; önlisans düzeyinde iki yıl sürmektedir.

3. Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü: Okulöncesi eğitim kurumlarında görev alabilecek öğretmenlerin yetiştirildiği bu bölümde öğrenim süresi, ilk yılda bir yabancı dilin öğrenildiği hazırlık sınıfı olmak üzere beş yıldır. Bu bölümde, öğrencilerin uygulama yapabilecekleri bir "Uygulama Yuvası" bulunmaktadır.

4. Selçuk Üniversitesi bünyesinde; Konya'da 1980-1981 öğretim yılından beri önlisans düzeyinde (2 yıl) öğretim ya-

pan ve okulöncesi öğretmen yetiştiren Kız Sanat Yüksek Öğretmen Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü bulunmaktadır.

5. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Programları ve Öğretim Bölümü öğrencileri, beşinci yarıyıldan itibaren "Okulöncesi Eğitim ve Öğretim" adı altında teori ve uygulamadan oluşan bir ders görmekte ve mezunları okulöncesi öğretmen olarak atanabilmektedir.

6. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Pedagoji Bölümü (Eğitim Bilimleri Bölümü): Öğrenim süresi dört yıl olan bu bölümün de, öğrencilerinin uygulama yapabileceği bir "Laboratuvar Ana Okulu" bulunmakta ve mezunları okulöncesi öğretmen olabilmektedir.

Okulöncesi öğretmenlerin yukarıda sayılan değişik öğretim kurumlarında yetiştirilmesi konusu, doğal olarak, bu kurumlarda yetişen öğrencilere "neler öğretiliyor?", "niçin öğretiliyor?" ve "nasıl öğretiliyor?" sorularını da beraberinde getirmektedir. Bu sorulara verilecek cevaplar konunun "program" boyutunu oluşturmaktadır.

Eğitimde program kavramına ilişkin anlayışların zamanla değişmesi ve araştırmanın konusunu ilgilendirmesi nedeniyle "program" ve "program geliştirme" konuları üzerinde kısaca durmak yararlı olacaktır.

Eğitimde Program Kavramı

ve

Program Geliştirme

Bugün eğitimde program kavramı; öğretim süreci içinde, öğretmenin izleyeceği derslerin konularını ve zaman içinde

dağılımını gösteren bir liste olma anlamını çoktan aşmıştır. Bu yeni anlam çerçevesinde, eğitim programı kavramı; bireyin herhangi bir eğitim aşamasında, davranışlarında istenen değişiklikleri gerçekleştirmek üzere, gerek okul içinde, gerek okul dışında yapılacak etkinliklerin düzenlenip, geliştirilmesine yönelik, tüm çabaları kapsamaktadır (Varış, 1986 b, s. 20).

Eğitim programının, gerek yukarıdaki tanımı, gerekse değişik kaynaklarda yer alan diğer tanımları; bireylerde beklenen öğrenmeyi meydana getirmek üzere planlanmış etkinliklerin tümünü kapsayan eğitim programının, devamlılık gösteren ve düzenlenmiş yaşantılardan oluştuğunu göstermektedir (Fidan, 1982, s. 13). Bu durum doğal olarak "geliştirme" kavramını da beraberinde getirmektedir. Buna göre, bireylerde istenen davranış değişikliğini gerçekleştirecek etkinliklerin planlanması, sürdürülmesi ve değerlendirilmesi süreci de program geliştirme olmaktadır (Çilenti, 1979, s. 10).

Eğitim programları, sürekli olarak değişen ve gelişen toplumun ve toplumu oluşturan bireylerin özellikleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak ve sistemli, bilimsel bir yaklaşım izlenerek geliştirilir. Ancak, bireye eğitim yoluyla kazandırılacak bu davranışların; toplumun eğitim felsefesiyle tutarlılığı, eğitim psikolojisi bulgularına göre gerçekleştirilebilirliği ve dayanıklılığı, eğitim ekonomisi açısından, onlara erişmek için enerji, zaman ve para olarak yapılan yatırıma değer olup olmadığı gözden geçirilir. Başka bir anlatımla, bireyin davranışlarında oluşturulmak istenen bu değişiklikler, eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi ve eği-

tim ekonomisi süzgeçlerinden geçirilir (Tekin, 1982, s. 10).

Bunun için de bir eğitim programı geliştirilirken; eğitim sisteminin etkileşimde bulunduğu, toplumun ekonomik, toplumsal, politik ve kültürel yapısını inceleyen araştırmalarla, bireyin gelişmesini ve öğrenmesini konu eden araştırmaların bulgularından yararlanmak gerekmektedir (Varış, 1978 b, s. 23; Ertürk, 1984, s. 34 ve 41).

Eğitim Programının Öğeleri

Yukarıda belirtilen ilkeler doğrultusunda, bir eğitim programı geliştirilirken öncelikle, bireylerde oluşturulması istenen davranışlar bir sıraya konularak belirlenir. Daha sonra belirlenen bu davranışları kazandıracak içerik ve bu içeriğin bireylere hangi personel, araç-gereç, teknik ve yöntemlerden yararlanarak kazandırılacağı saptanır. Son olarak da belirlenen bu davranışlara ne ölçüde ulaşıldığı, beklenen değişmelerin gerçekleşip, gerçekleşmediği araştırılır. Buna göre, bir dizi araştırma ve çalışma sonucu geliştirilen bir eğitim programında, birbirleri ile ilişki halinde olan; 1. Amaçlar, 2. İçerik, 3. Öğretme ve Öğrenme Süreçleri, 4. Değerlendirme olmak üzere dört temel öge bulunmaktadır. Bu dört temel ögenin kendine göre özel görevi vardır, birinde yapılan bir değişiklik diğer öğeleri de etkiler, çünkü hepsi bir bütün oluşturmaktadırlar (Doğan, 1976, s. 45; Hızal, 1982, s. 5 ve 8).

Amaçlar

Ertürk'ün tanımına göre eğitim; bireyi istenen belli özelliklere sahip olacak biçimde yetiştirme aracıdır (Ertürk, 1984, s. 24). Bu tanım çerçevesinde, yetiştirilen bireyin eğitim yoluyla kazanması istenen özelliklerin önceden

belirlenmesi gerekir. İşte bireyde, kazanılacak davranışlar olarak belirlenen bu özellikler, eğitim programının "amaçlar" ögesini oluştururlar (Ertürk, 1984, s. 25; Hızal, 1982, s. 5). Amaçlar, bireye eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki özelliklerdir (Tekin, 1982, s. 11).

Bir öğrenme sonucu neler yapılabileceğini bildiren amaçlar, "neden?", "niçin?" ve "ne?" sorularına cevap verirler.

Amaçların belirlenmesinde, ülkenin eğitim politikası temel olarak alınır ve bu politika, eğitim programına genel amaçlar biçiminde yansır (Doğan, 1979, s. 31 ve 33). Milli eğitim politikası genel amaçlara, genel amaçlar eğitim kurumunun amaçlarına, eğitim kurumunun amaçları da dersin ve ders konularının amaçlarına temel oluştururlar. Görüldüğü gibi, amaçlar, genelden özele doğru belirginleşen bir açılım göstermektedirler (Fidan, 1982, s. 16). Ancak programı geliştirilirken, ders konularının amaçlarından, genel amaçlara kadar her kademe için belirlenen tüm amaçların, birbirleriyle bağlantılı olarak düzenlenmesi, amaçların işlevsel olması açısından önemlidir (Varış, 1978,b, s. 146).

Amaçların nitelikleri: Amaçların, içeriğin seçilip düzenlenmesinde, bu içeriğin öğretilmesinde ve istenen sonuca ulaşıp ulaşılmadığının sınıanmasında yararlı olabilmesi için, bazı niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Belirlenen amaçlar, hem toplumun ve bireyin değişen ve gelişen ihtiyaçlarını dengeli bir biçimde karşılayıcı, hem de toplumu ve bireyi geliştirici nitelikte olmalıdır (Varış, 1979, s. 133). Ayrıca belirlenen bu amaçlar, ülkenin eğitim felsefesine uygun, birbirleriyle tutarlı, eğitim yoluyla ulaşılabilir, bi-

reyin gelişim düzeyine uygun, ülkenin eğitim olanakları ile gerçekleştirilebilir, demokratik ideallere uygun ve geçerli de olmalıdır (Ertürk, 1984, s. 54-58; Varış, 1978 b, s. 133; Çilenti, 1979, s. 12; Doğan, 1979, s. 76).

Amaçların davranış olarak dile getirilmeleri: Bu niteliklere sahip olarak belirlenen bu amaçların, aynı zamanda belli kurallara uygun olarak dile getirilmeleri de gerekmektedir. Bu kurallar şöyle sıralanabilir (Tekin, 1982, s. 12; Turgut, 1983, s. 119; Ertürk, 1984, s. 52-54).

Amaçlar;

- Davranış olarak dile getirilmelidir,
- Öğretimi tamamlayan bireyin ne yapabileceğini göstermelidir, amacın bir öğrenme süreci değil, bir öğrenme ürünü olduğu vurgulanmalıdır,
- Birden çok öğrenme ürünü değil, tek bir öğrenme ürününü belirtmelidir,
- Bir tek davranışı değil, bir davranışlar grubunu belirleyecek kadar genel olmalı, bir başka anlatımla, genelleme yoluyla öğrenmeyi sağlayacak biçimde tanımlanmalıdır. Ancak, belirlenen bu davranışlar grubunun, bir tek özelliğini gösterecek kadar da sınırlı olarak dile getirilmelidir,
- Hangi konu içeriği ile ilgili olarak gerçekleştirilecekleri belirtilmelidir. Program geliştirme, ne amaçsız olarak konuların gelişigüzel düzenlenmesi, ne de konusuz olarak amaçların sıralanması işidir. Program geliştirilirken, amaçlar dersin içeriğinden soyutlanamaz, amaçlarla, konular adeta kenetlenmiş gibidir. Amaçların hangi konu içeriği ile ilgili olduğu en iyi biçimde, belirtke tablosu denilen ve

hangi konuların içinde, hangi amaçların gerçekleştirilmeye çalışılacağıının belirtildiği bir tablo ile sağlanabilir,

- Son olarak, belirlenen amaçların, başka bir yorum yolaçmayacak kadar açık, yalın, kesin ve yargıdan uzak olarak dile getirilmeleri gerekmektedir.

Amaçların davranış olarak belirtilmesi, yani gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlara dönüştürülerek, öğretim sonunda gerçekleştirilecek olan davranışsal amaçlar olarak tanımlanması, program geliştirme çalışmalarının en karmaşık ve zor yönüdür (Fidan, 1982, s. 16).

Amaçların davranışa çevrilmesinde-davranışsal amaç olarak belirtilmesinde- gözönünde tutulması gereken bazı önemli noktalar bulunmaktadır. Bunlar aşağıda gösterilmiştir (Ertürk, 1984, s. 56; Tekin, 1982, s. 14-16; Turgut, 1983, s. 118-119):

- Bir amacın kapsamına giren davranışsal amaçlar, amaç alanını kapsamalı, amaçların dışına taşmamalıdır,

- Davranışsal amaçların sınırları belli olmalı, aralarında binişiklik bulunmamalıdır,

- Her davranışsal amaç, aynı düzeyde bir tek davranışı belirtmelidir,

- Davranışsal amaçlar, gözlenebilir ve doğrudan ya da dolaylı ölçülebilir olmalıdır,

- Bireyin neyi, hangi ölçüde yapacağını açıkça belirlemelidir,

- Her davranışsal amaç, daha aşağı düzeyde bazı küçük davranışları da kapsamalıdır.

Amaçlar, davranışsal amaca dönüştürülüp belirlendikten sonra, birbiriyle binişikliği olmayan, biraraya geldikleri

zaman amacın tümünü kapsayan, amacın dışına taşmayan ve belirlenen amaca ulaşıldığını gösterecek olan kritik davranışlar belirlenir. Bütün kritik davranışlar kazanıldığı zaman amaca ulaşılmış olacağından, davranışsal amaçlar belirlenirken kritik davranışların hiç biri unutulmamalı, ayrıca, kritik davranışların eğitilecek grubun özelliğine göre değişebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır (Tekin, 1982, s. 16).

Amaçların sıralanması: Öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve bireyde istenen davranış değişikliğinin sağlanabilmesi açısından amaçların sıralanması da ayrı bir önem taşır. Bu konuda en çok, Bloom ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve bireyde, ulaşılabilecek davranışın, bilgi, beceri ya da tavır ve tutum düzeyinde, ne tür bir değişiklik oluşturacağı göz önünde bulundurulularak yapılan "aşamalı sınıflama" benimsenmiştir (Ertürk, 1984, s. 63).

Aşamalı sınıflamaya göre; bireyde bilgi türünde davranış değişikliği oluşturacak amaçlar, "bilissel amaçlar" (cognitive domain); beceri türünde davranış değişikliği oluşturacak amaçlar; "psiko-motor-devimsel-amaçlar" (psychomotor domain) ve tutum türünde davranış değişikliği oluşturacak amaçlar da "duyuşsal amaçlar" (affective domain) olmak üzere sıralanırlar (Bloom ve Arkadaşları, 1981, s. 331-337).

Böyle bir sıralamanın benimsenmesi ile, çeşitli eğitim programlarının hazırlanmasında ve karşılaştırılmasında, kuramsal bir çerçeve oluşturulmuş ve tüm eğitimcilerce kullanılabilir ve iletişim kolaylığı sağlayacak bir ölçüt geliştirilmiş olmaktadır (Tekin, 1982, s. 180). Ayrıca, aşamalı sıralama ile, öğretimin düzenlenmesinde ve değerlendirilmesi sırasında, yal-

nız bilgi, beceri, ya da tutumlardan biri değil, tümü ayrı, ayrı dikkate alınmış olur. Yine aşamalı sıralamada, basitten karmaşığa doğru bir sıra izlendiği için, karmaşık davranışların öğretilmesinden önce, önkoşul durumundaki temel davranışların öğretilmesi de sağlanmış olur (Ertürk, 1984, s. 63).

Bir eğitim programında aşamalı sınıflamaya göre sıralanan üç alandaki amaçlar da, kendi içlerinde yine aşamalı olarak basamaklara ve her basamak da, yine aşamalı olarak alt sınıflara ayrılarak sıralanır. Herhangi bir basamaktaki amaçlara ulaşabilmek için, o basamağın altında bulunan bütün basamaklardaki amaçlara daha önceden ulaşılmış olması gerekmektedir (Tekin, 1982, s. 181).

Yukarıda, bir eğitim programında belirlenen amaçların ve eğitim sonucu bireyde oluşacak davranışların, üç alan içinde sıralandığı belirtilmişti. Program geliştirmenin ikinci temel ögesi olan içerik bölümüne geçmeden önce, içerik ile yakın ilgisi nedeni ile aşağıda bu üç alana ilişkin çok kısa bilgi verilecektir.*

1. Bilişsel alandaki amaçlar (cognitive domain): Bireyde bilgi türünde, bilgilerden doğan zihinsel yeteneklerle ilgili davranış değişikliği oluşturacak amaçlardır. Bilişsel alanda ilgili davranışlar, yukarıda değinildiği gibi, basit-

* (Aşamalı sınıflamaya ilişkin daha fazla bilgi için bakınız: Benjamin S.Bloom and Others. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Hand book I: Cognitive Domain: New York. David Mc Kay Company Inc.1969 ve Benjamin S.Bloom, George F.Madaus and J.Thomas Hasting, Evaluation to Improve Learning. McGraw-Hill Book Company, 1981 ve Ertürk, 1984; Tekin, 1982; Turgut, 1983.)

ten karmaşığa ve somut olandan soyut olana doğru, altı sınıfta toplanmaktadır (Bloom ve arkadaşları, 1969, s. 18). Bunlar;

a. Bilgi: Her konu alanının amaçları arasında yer alan, ancak önem derecesi değişen bilginin öğrenilmiş olması, hem kendinden sonra yer alan diğer basamaklardaki davranışların kazanılması için, hem de diğer alanlarda yer alan tutumların ve hatta motor becerilerin kazanılması için temel oluşturmaktadır.

b. Kavrama: Öğrenilen bilginin, yeni bir düzenleme ile sunulması, ya da değişik biçimlerde görüldüğünde tanımlanmasıdır.

c. Uygulama: Öğrenilen bilginin, yeni durumlarda kullanılmasıdır.

d. Analiz: Öğrenilen bilginin kapsadığı tüm öğeleri ile tanınması ve aralarındaki ilişkilerin -neden- sonuç, öncelik -sonralık ve nedensellik ilişkileri gibi- görülebilmesidir.

e. Sentez: Öğrenilen bilgilerin, belli bir amacı gerçekleştirmek üzere, anlamlı bir bütün oluşturacak biçimde birleştirilip, yeni bir ürün elde edilmesidir.

f. Değerlendirme: Bilişsel aşamaların en sonuncusu olan değerlendirme, belli ölçütler çerçevesinde, bilişsel ürüne ilişkin değer yargısına varmayı içerir. Bu basamakta, bir eser, bir fikir, bir yöntem v.b. hakkında yargılar verilir.

2. Duyuşsal alandaki amaçlar (affective domain): Bireyin geliştirdiği duygu ve değerlerle ilgili ve tutum türünde

davranış değişikliği oluşturacak amaçlardır (Bloom ve arkadaşları, 1969, s. 95). Bireye kazandırılacak, ilgi, güdü, benlik tasarımı, tutum, değer v.b. belli duyuşsal özellikler hem kendi başlarına bir öğretim amacı, hem de öğretimde bilişsel alandaki öğrenmelerin gerçekleşmesinde bir araç olarak kullanılırlar (Tekin, 1982, s. 209).

Duyuşsal alandaki amaçlar da, kendi içinde aşağıda gösterildiği gibi, yine aşamalı olarak, şöyle sıralanırlar.

a. Alma (algılama): Bireyin, başkalarının davranışlarını olayları ve nesnelere gözlemesini kapsamaktadır.

b. Tepkide bulunma: Bireyin gözlediği davranışa, olaya, nesneye karşı bir tepki göstermesidir.

c. Değer verme: Bireyin tepki gösterdiği davranışa, olaya ya da nesneye değer biçme aşamasıdır. Tutum, inanç ve takdir etme, bu aşamada oluşur.

d. Örgütlenme: Bireyin farklı değerleri birbirleriyle ilgi kurarak, kıyaslayarak, iç tutarlığı olan bir sistem oluşturacak biçimde bütünleştirilip, örgütlenmesidir.

e. Değerler bütünüyle nitelenmişlik: Bu aşamada birey artık kendine özgü bir yaşam felsefesi, bir dünya görüşü geliştirir ve belirli bir davranış gösterir.

3. Psikomotor alandaki amaçlar (psychomotor domain): Bireyin kas ve zihin koordinasyonu ile yaptığı, beceri türünde davranış değişikliği oluşturacak amaçlardır. Temelde gözlenebilir fiziki davranışlardan oluşan psikomotor alandaki amaçlar da, diğer alanlarda olduğu gibi kendi içinde, yine aşamalı olarak sıralanırlar (Ertürk, 1984, s. 72; Binbaşlıoğlu, 1983, s. 33-34).

a. Algılama: Bireyin, duyu organları aracılığıyla bir olayı, nesneyi ya da davranışı tanımasıdır.

b. Kuruluş: Bir hareket için zihinsel, bedensel ve duyuşsal yönden hazır bulunuşluktur.

c. Kılavuzlanmış etkinlik: Bireyin bir öğretmen, rehber ya da modeli dikkate alarak işlemi tekrar etmesidir.

d. Mekanizma: Öğrenilmiş davranışın yapılmasıdır.

e. Karmaşık dışa vuruk etkinlik: Öğrenilen davranışın birey tarafından en kısa zamanda ve en az enerji ile başarılı bir biçimde yapılmasıdır.

f. Uyarılma: Öğrenilmiş psikomotor etkinliklerin, karşılaşılan yeni bir sorun karşısında, bu yeni soruna göre uyarlanmasıdır.

g. Yaratma: Bireyin, öğrenilmiş psikomotor etkinliklerinin yanısıra, yeni ve özgün psikomotor etkinlikler yaratmasıdır.

İçerik

Bir eğitim programında, saptanan amaçlara ulaşabilmek için uygun içeriğin belirlenmesi, programın "içerik" ögesini oluşturur. Başka bir anlatımla içerik, amaçlara ulaşmak için yararlanılan tüm eğitim yaşantılarını kapsamaktadır. Bu nedenle, bireyi, saptanan amaçlara ulaştıracak öğretme-öğrenme etkinliklerinin belirlenip, düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır. İçerik belirleme, hiçbir zaman olguların, olayların, ezberlenecek ansiklopedik bilgi olarak derlenip, düzenlenmesi demek değildir. İçerik, amaçlara ulaşmak için öğrenilmesi gereken tüm bilgi, beceri ve tutumları kapsadığından, amaç-

larla içerik arasında sıkı bir bağ bulunmaktadır (Hızal, 1982, s. 6; Varış, 1978 b, s. 154). Bu nedenle amaçların gerçekleştirilmesinde, içeriğin niteliği ve niceliği kadar, belirlenen içeriğin düzenlenmesi de önemli bir rol oynar.

İçeriğin düzenlenmesi: İçeriğin saptanıp düzenlenmesinde programın amaçları temel olarak alınır (Doğan, 1979, s. 80). Ayrıca, içerik saptanırken, seçilen içeriğin kendi içinde değer taşımaya, anlamlı olmasına, geçerli ve tutarlı olmasına, etkinlikle kullanılabilmesi için alandaki en son yenilikleri ve gelişmeleri kapsamaya dikkat edilmelidir (Varış, 1978 b, s. 153-156; Hızal, 1984, s. 6). Kuşkusuz, saptanan içeriğin, topluma ve bireye yarar sağlayıcı ve hem toplumu, hem de bireyi geliştirici nitelikte olması, programda belirlenen amaçların gerçekleşmesi açısından önemlidir.

Bir eğitim programının içeriği, ya gözlemi yapılabilen ve sayılabilen olayları dile getiren olgu ve ilkelerden oluşur, ya da, bireylerin nasıl hareket etmesi ve ne gibi tercihler yapması gerektiğini açıklayan değer yargılarını, kuralları ve ölçütleri kapsar (Varış, 1979, s. 154).

Öğretim analizi (çözümlemesi): Bir öğretim alanında program geliştirilirken, içeriği doğru olarak saptayabilmek için önce öğretim analizi yapılır (Doğan, 1979, s. 58). Doğan'a göre analiz;

Belirli öğretim durumunda kullanılmak üzere, bir mesleği (iş, proje, ünite, faaliyet) oluşturan ana bölümleri ve bu bölümdeki bilgi, beceri, tutum düzeyindeki işlemleri saptamak için uygulanan bir süreçtir. Öğretim için yapılan analizin esas amacı, öğretim için gerekli içeriği belirlemektir (aynı, s. 58).

Araştırmanın konusu, program geliştirme çalışmalarının amaçlar ögesi kadar içerik ögesi ile de yakından ilgilidir. Bu nedenle, öğretim amacı ile yapılan meslek analizi konusu üzerinde biraz daha ayrıntılı bilgi vermek yararlı olacaktır.

Bireyin, bir meslek, ya da iş alanında yetiştirilmesine yönelik bir eğitim programı geliştirilirken önce meslek analizi yapılır. Bir mesleğin öğretim amacı ile analiz edilmesi için, yetiştirilmek istenen bireyin tüm özelliklerini kapsayan ve belirli bir öğretim durumunda kullanılmak üzere, temel öğretim öğeleri belirlenir. Bu amaçla da öncelikle, belirli bir iş alanı ya da meslek içinde, bireyin yapacağı işin genel özelliklerini, türlerini, tipik işlerini ve çalışma koşullarını belirleyen meslek tanımlaması yapılır (Hakan, 1984, s. 87). Mesleğin tanımlanmasından sonra, mesleğin ana bölümleri belirlenir ve onların da tanımlanması yapılır. Ana bölüm, bir mesleğin içindeki benzer bilgi, beceri ve tutumlardan oluşan büyük bir öğretim ünitesidir (Doğan, 1979, s. 62). Ana bölüm, bir mesleğin bir kısmı olup, ayrı bir meslek gibi öğrenme özelliği olan bir ünedir (Doğan, 1979, s. 62; Hakan, 1984, s. 87).

Mesleki analizde ana bölümlere ayırma, her bölüm üzerinde ayrı ayrı yoğunlaşmayı sağlayarak, meslekte öğretimi kolaylaştırır. Kazanılacak bilgi, beceri ve tutumlarda, basitten karmaşığa doğru bir sıra izlenmesine yardım eder. Ancak, ana bölümlerin dikkatli seçilmesi ve bölümler arasındaki sınırların net bir biçimde belirlenmesi gerekir. Bu belirleme, hem tekrarları ve çakışmaları önler, hem de aralarda boşluk bırakmadan tüm mesleği kapsamasını sağlar.

Ana bölümlerin sayısı ve belirlenmesi için uygulanan ilkeler, meslekten mesleğe değişir. Ancak, ana bölümlerin sayısı değişse de, kapsamlı bir meslek analizi aynı işlemlere sahiptir (Doğan, 1979, s. 64).

Analiz kapsamına alınacak içeriğin, genişliği her ana bölümün, kendi içinde ayrıntıları belirleyecek ayrı alt bölümlere ayrılmasına neden olur. Her alt bölümün de kendisine özgü bilgi beceri ve tutumları bulunur. Pek tabii ki, geniş bir iş alanını kapsayan, karmaşık bir meslekte, basit bir mesleğe göre daha çok bölüm ve alt bölüm bulunmaktadır.

Her bölümün, diğer bölümlerle çakışmayacak biçimde düzenlenen bir amacı bulunmalıdır. Bölümler belirlenirken, o bölümde bulunan bireylerin eğitim ihtiyaçları ve onların en etkin bir biçimde nasıl öğrendikleri dikkate alınmalıdır. Etkin bir öğretimin gerçekleşebilmesi açısından, her bölümün belli bir zaman dilimi içinde tamamlanması ve bu zamanın, bölümlere uygun olarak dağıtılması, ayrı bir önem taşımaktadır (Doğan, 1979, s. 64).

Meslek analizine dayalı olarak geliştirilen içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ile uygulamaya dönüştürülür.

Öğretme-Öğrenme Süreçleri

Program geliştirmenin üçüncü temel ögesi olan "öğretme-öğrenme süreci"nde amaç, bireyin en etkin bir biçimde öğrenmesi, başka bir deyişle bireyde istenen davranış değişikliğinin gerçekleşmesidir. İşte, istenen davranış değişikliğinin gerçekleşmesini sağlamak için yararlanılan tüm araç-gereç, personel, teknik ve yöntemler, öğretme-öğrenme süreci kapsamına girmektedir (Hızal, 1982, s. 6; Alkan, 1977, s. 97). Et-

kin bir öğrenmeyi gerçekleştirecek ortamın belirlenmesi, uyarıcıların düzenlenmesi, öğrencinin öğrenme işine katılmasının sağlanması ve pekiştiricilerin nasıl dağıtılacağına kararlaştırılması, bu aşamada yapılacak en önemli işler olup, büyük ölçüde öğrenmenin nasıl gerçekleştirileceğinin planlanmasını içermektedir (Fidan, 1982, s. 17).

Öğretme sürecinin iyi kontrol edilmemesi, etkileşim biçimlerinin amaçlara ve bireylere göre seçilmemesi, öğretme yöntemlerinin, araçlarının yanlış seçimi ve yetersiz nitelikteki öğretmenler ve bu öğretmenlerin eğitim programlarını yanlış yorumlamaları, programın kağıt üzerinde kalmasına neden olur. Bu bakımdan bu aşama, bir eğitim programının en can alıcı noktasıdır denebilir (Fidan, 1982, s. 18).

Öğretme-öğrenme süreçlerinin özellikleri: Geçerli ve etkin bir öğrenmeyi sağlamak için, öğretme etkinliklerinin de bu öğrenmeyi gerçekleştirecek durumları yaratıcı nitelikte olması gerekir (Ertürk, 1984, s. 84). Öğretme, öğrenci dışında kalan tüm koşulların düzenlenmesidir (Alkan, 1977, s. 99; Fidan, 1982, s. 30). Öğrenilecek davranışlar ve öğrenme koşulları çok değişik nitelikte olduğundan, öğretme işi de öğrenilecek davranışa bağlı olarak değişik ilkelere göre yürütülür. Bu bakımdan öğretme-öğrenme süreçlerinin bazı özelliklere sahip olmaları aranır. Aşağıda bu özellikler, kısaca açıklanarak sıralanmıştır (Ertürk, 1984, s. 86; Tekin, 1982, s. 20-24):

1. Amaca görelilik: Öğretme-öğrenme süreçleri, eğitim programında yer alan amaçlarda yer alan ve bireyin ulaşması istenen davranışları gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır.

2. Öğrenciye görelilik: Öğretme-öğrenme süreçleri bireylerin özelliklerine ve hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olmalıdır. Ayrıca, bireylerin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte seçilmelidir.

3. Ekonomiklik: Öğretme-öğrenme süreçleri, zaman, çaba ve maliyet yönünden ekonomik olmalıdır. Bu bakımdan, öğretme etkinliğinin, mümkün olduğunca ucuza maledilmesi, birden çok amacı gerçekleştirmesi ve istenmedik yan ürünler de vermesi beklenir.

4. Kaynaşıklık: Öğretme-öğrenme süreci içinde gerçekleştirilen öğrenmeler, sürekli olarak diğer öğrenmelerle etkileşim halinde bulunurlar. Bu etkileşim yatay ve dikey olmak üzere iki boyutlu olmaktadır.

a. Dikey kaynaşıklık (aşamalılık): Her öğretme-öğrenme etkinliği kendisinden önce gerçekleştirilen öğretme-öğrenme etkinliklerine dayalı ve kendisinden sonra gerçekleştirilecek olan öğretme-öğrenme etkinliklerini de hazırlayıcı olmalıdır.

b. Yatay kaynaşıklık (dayanışıklık): Her öğretme etkinliği kendisine paralel olarak düzenlenen diğer -öğretme- öğrenme etkinlikleri ile ilişkili olmalı ve davranış değiştirmeyi pekiştirmelidir.

5. Tekrarlanırlık: Öğretme-öğrenme etkinliğinde istenen davranışı kazandırmak ve kazanılan davranışı sürdürmek için belli sayıda tekrarlamak gerekir.

Öğretme yöntemleri: Etkin öğrenmeleri sağlayacak öğretme-öğrenme etkinlikleri, çeşitli öğretme yöntemlerinden yararlanılarak gerçekleştirilir. Öğretme yöntemi, bireyi amaçla ulaştırmak için izlenen yoldur (Fidan, 1982, s. 73). Baş-

ka bir anlatımla, belli öğretme teknikleri ve araçları kullanılarak, öğretme-öğrenme etkinliğinin bir plana göre düzenlenip yürütülmesidir. Öğretme-öğrenme etkinliğinde kullanılacak yöntem ve araçların bireyin dikkatini sürekli tutma, hatırlamasını uyarma, ipuçlarını kolayca yakalamasını ve öğrenme işine etkin olarak katılmasını sağlama gibi işlevleri olmalıdır (Fidan, 1982, s. 74).

Öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan tüm yöntem, teknik ve araçlar gibi, öğretmen de; öğrenmenin oluşmasını sağlayan birer aracıdır (aynı, s. 85). Öğretmen, öğrenmenin oluşacağı çevrenin hazırlayıcısı ve düzenleyicisidir. Ayrıca, bir eğitim programının etkililiği, öğretmenin niteliğine bağlıdır. Öğretmen, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırma, öğrenciye rehberlik etme, öğrencinin katılmasını sağlama, öğrenme sonuçlarını izleme ve öğrenciyi sürekli güdüleme ile yükümlü kişidir (Ertürk, 1984, s. 104; Fidan, 1982, s. 53). Öğretmenin eğitim programını yorumlamada, uygulamada ve öğrenmeyi gerçekleştirmedeki rolü çok önemlidir.

Öğretme-öğrenme etkinliğinin etkin bir biçimde yürütülmesinde, hem psikoloji biliminin bireye ve öğrenme-öğretmeye ilişkin bilimsel bulguları, hem de eğitim teknolojisinde elde edilen gelişmeler, eğitim alanında, amaca ulaşmada ve verimli sonuç almada önemli bazı yeni yaklaşımların ortaya atılmasına neden olmuştur. Bu yeni yaklaşımlardan biri de "uzaktan öğretim" yöntemidir.

Aşağıda, program geliştirmenin temel öğelerinden sonuncusu olan "değerlendirme" ögesi kısaca açıklandıktan sonra, araştırma konusu ile ilgisi nedeniyle uzaktan öğretim konusu

biraz daha kapsamlı biçimde incelenecektir.

Değerlendirme

Program geliştirmenin "değerlendirme" aşamasında; hazırlanan programın, istenen davranış değişikliğini sağlayacak nitelikte olup olmadığı araştırılır. Değerlendirme işlemi, bireyde ulaşılmaması istenen sonuçla, ulaşılan sonuç arasındaki farklılığı saptayarak yapılır (Hızal, 1982, s. 7). Bireyde eğitim yoluyla ulaşılmak istenen davranış değişikliklerinin meydana gelip gelmediği, ancak, ulaşılan davranışlardaki yetkinlik ve kararlılığın, beklenen düzeye ulaşıp ulaşmadığının, objektif olarak belirlenmesiyle anlaşılır. Bu belirleme işlemi ise, ulaşılan davranışları geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıyla ölçerek yapılır. Elde edilen, ulaşılmış davranış değişikliği -öğrenme düzeyi- ile, beklenen davranış değişikliği -öğrenme düzeyi- karşılaştırılır ve bir yargıya varılır (Yıldırım, 1973, s. 4; Özçelik, 1981, s. 10; Çağlar, 1983, s. 14). Buna göre, bu aşamada önce ölçme işlemi, sonra da değerlendirme işlemi yapılmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme: Ölçme, "herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayılarla ya da başka sembollerle ifade etmektir" (Turgut, 1983, s. 3). Ölçme işlemi bitimleyici bir işlem olup, bir sonuç veya özelliği objektif olarak tayin eder (Yıldırım, 1973, s. 3).

Değerlendirme ise, "ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak, ölçülen niteliğe ilişkin bir değer yargısına varma sürecidir" (Tekin, 1982, s. 28; Turgut, 1983, s. 3). Buna göre, değerlendirme, biri ölçme yoluyla elde edilen veriler, diğeri, bireyin ulaşması beklenen ve ölçüt olarak belirlenen dav-

ranışlar olmak üzere, iki ögenin karşılaştırılmasına dayanan bir yargılama işlemi olmaktadır. Ölçme işlemi, değerlendirme ile anlam kazanmakta, iyi ve güvenilir bir değerlendirme ise, ölçme verilerine dayanmaktadır. Bu nedenle de bu iki işlem, birbirinin tamamlayıcısı sayılmaktadır (Yıldırım, 1973, s. 3).

Beklenen davranış değişikliğinin istenen düzeyde gerçekleşip gerçekleşmediğini belirleyecek ölçmeler, ya öğretim sürecinin belli bölümlerinin sonunda, ya da öğretim tamamlanınca yapılır. Bir eğitim programında belirlenen her davranışsal amaçla ilgili öğrenme için nelerin, ne zaman, ve nasıl ölçülmesi gerektiği bilinmelidir. Bu konuda çeşitli ölçme araçlarıyla nelerin, ne zaman ölçüleceğine ilişkin bazı noktalar aşağıda sıralanmıştır (Özçelik, 1981, s. 21):

- Bir eğitim programında yer alan ve ulaşılmaması istenen davranışsal amacın, daha birey öğrenme sürecine girmeden eğitim ihtiyacında, olup olmadığı,

- Bireyin kendi eğitim ihtiyacını oluşturan yeni davranışları öğrenirken, o davranışla ilgili olarak, ön koşul niteliğindeki davranışları önceden öğrenip öğrenmediği,

- Bireyin eğitim ihtiyacını oluşturan bu yeni davranışları öğrenme çabası göstermesi için gerekli olacak düzeyde öğrenme güdüsüne sahip olup olmadığı,

- Bireyin eğitim ihtiyacı olan bu yeni davranışları öğrenmesi sırasında, kendisine sağlanan öğretim hizmetinin onun için işe yarar, anlamlı ve yeterli olup olmadığı,

- Bireyin ihtiyacını oluşturan bu yeni davranışları, öngörülen yetkinlik ve kararlılıkta öğrenmiş olup olmadığı araştırılır.

Bu ölçmelere göre, ya bireyin ya da öğretimin değerlendirilmesi yapılır.

Bireyin değerlendirilmesi;

- Hem onun öğrenme eksiklikleri ile güçlükleri, hem de eriştiği son öğrenme düzeyi belirlenmiş olur,

- Bireyi güdüler, kendi kendisini tanımasını sağlar,

- Ayrıca, bireyi tanıma, yönlendirme ve ona rehberlik etme imkanı verir (Ertürk, 1984, s. 110; Ural ve Arkadaşları, 1980, s. 32-42; Çağlar, 1983, s. 18; Turgut, 1983, s. 3).

Öğretimin değerlendirilmesi ise;

- Sunulan öğretim hizmetinin etkinliliğini kontrol eder,

- Hazırlanan eğitim programının uygulandığında, amaca ulaşmada ne derece yeterli olduğunu gösterir,

- Eldeki programın, bu değerlendirme sonuçlarına göre düzeltilmesini ve geliştirilmesini sağlar,

- Ayrıca, programı yorumlayan ve uygulayan öğretmenin de kendisini değerlendirmesini ve böylece kendi kendini yetiştirmesini sağlar,

- Bütün bunlar eğitim ve öğretim bilimine katkı sağlar (Ural ve Arkadaşları, 1980, s. 32-42; Ertürk, 1984, s. 109; Çağlar, 1983, s. 18).

Değerlendirme türleri: Program geliştirme açısından değerlendirme aşamasında önemli olan, bireyin bir başka bireye göre değerlendirilmesi (ki buna norma dayalı ya da göreceli değerlendirme denmektedir) olmayıp, bireyin belirlenen davranışları kazanıp kazanmadığını değerlendirmek için, saptanan

amaçlara dayalı olarak yapılan değerlendirmedir. Bu değerlendirmeye "amaca dayalı değerlendirme" ya da "mutlak değerlendirme" denmektedir (Ertürk, 1984, s. 112; Turgut, 1983, s. 231-232).

Ayrıca bir program geliştirme süreci içinde, yönelik olduğu amaca göre, üç türlü değerlendirme yer alabilir (Çilenti, teksir, 1980, s. 14; Ertürk, 1984, s. 113; Binbaşoğlu, 1983, s. 11; Tekin, 1982, s. 25-27).

1. Tanıma-yerleştirmeye yönelik değerlendirme: Bu tür değerlendirme, bireyi belli bir eğitim programına yerleştirmek amacı ile kullanılmak üzere, bireyin özellikle ön-şart niteliğindeki mevcut davranışlarını belirlemek için eğitime başlamadan yapılır.

Değerlendirmede, bilişsel duyuşsal ve psikomotor alandaki davranışlarla birlikte, psikolojik ve çevresel etmenlere de bakılır. Bu amaçla standartlaştırılmış tanıma testleri ile öğretmen yapısı ölçme araçları ve gözlemden yararlanılır.

2. Biçimlendirme-yetiştirmeye yönelik değerlendirme: Bu tür değerlendirme, eğitim programının uygulanışı boyunca, bireyin davranışsal amaçlara ulaşp ulaşmadığını, bireyin öğrenme hızını ve öğrenme güçlüklerini belirlemek amacıyla, bilişsel alandaki davranışlara yönelik ölçme ve gözlem araçları kullanarak yapılır.

3. Sonucu görmeye yönelik değerlendirme: Bu tür değerlendirmede ise bireyin yetiştirme düzeyi ile eğitim programının yetiştirme gücüne ilişkin verilerin elde edilmesi ve bir yargıya varılması söz konusudur. Öğretim dönemi sonunda, ağırlık

verilen davranışlara göre geliştirilmiş, bütüne yönelik -bitirme sınavı niteliğindeki- ölçme araçlarıyla yapılır.

Ertürk'e göre, bu üç değerlendirmenin her biri, program geliştirme açısından ayrı ayrı katkı getirici ve birbirini tamamlayıcı niteliktedir (Ertürk, 1984, s. 113; Tekin, 1982, s. 28).

Değerlendirmede kullanılan ölçme araçları: Öğretme-öğrenme etkinliği sürdürülürken, amaçların gerçekleştirilmesinde, kuvvetli ve zayıf yönleri aydınlığa kavuşturacak ve bunlara göre önlemler alınmasını sağlayacak biçimde eğitimciye ışık tutan değerlendirme işleminde kullanılan ölçme araçları çok önemlidir. Değerlendirmeciler, insanın çok çeşitli özelliklerini ve davranışlarını ölçmek amacıyla çok değişik türde ölçme araçları ve yöntemleri geliştirmişlerdir. Değerlendirme yaparken, kullanılacak en uygun ölçme araç ve yöntemlerini belirlemede, bireye kazandırılmak istenen davranışların türleri temel oluşturmaktadır (Turgut, 1983, s. 225; Ertürk, 1984, s. 121; Çağlar, 1983, s. 18).

Sağlıklı bir değerlendirme ancak objektif, güvenilir ve geçerli ölçme araç ve yöntemleriyle gerçekleştirilebilir. Değerlendirmenin hangi ölçme araç ve yöntemleri ile yapılacağını bilmesi, sürekli ve sistemli olarak yapılması, tutarlılık göstermesi, değerlendirme yaparken dikkat edilmesi gereken önemli noktalardır (Turgut, 1983, s. 225; Ertürk, 1984, s. 123; Çağlar, 1983, s. 18). Ayrıca, yalnız istenen davranışlara ulaşıp ulaşılmadığını değil, eğitim programının diğer öğelerinin de etkililiğini araştırması ve bu öğelere de geliştirici katkıda bulunması beklenir.

Program geliştirmenin, öğretim-öğrenme süreçleri incelenirken, öğretim-öğrenme etkinliliğinin yürütülmesinde, zamanla ortaya çıkan ihtiyaçlara cevap vermek üzere geliştirilen yaklaşımlardan birinin de "uzaktan öğretim" olduğu belirtilmişti. Aşağıda, uzaktan öğretime ilişkin biraz daha ayrıntılı bilgi verilecektir.

Uzaktan Öğretim

20.yüzyılda eğitim teknolojisinde ve iletişim teknolojisinde elde edilen gelişmeler, bireylerin her geçen gün biraz daha antan eğitim ihtiyaçlarından kaynaklanan sorunlara da çözüm getirecek bazı imkanlar sağlamıştır. Bu gelişmeler sonucu, değişik ilgi ve yeteneklere sahip, değişik yaşam ve çalışma koşullarında bulunan bireylere, değişik düzeylerde eğitim imkanı sağlayacak bir model olarak "uzaktan öğretim" yöntemi geliştirilmiştir.

Büyükerşen'e göre;

Eğitim teknolojisinin sağladığı bu imkanların eğitime uygulanması, eğitimde yalnız modern araç-gereç kullanılması anlamını aşmakta ve eğitimde öğretilmesi gereken bilgilerin, en kısa zamanda, en kolay biçimde ve hedef alınan grup arasında bulunan bireysel kültür, zekâ, yetenek, kavrayış farklarını giderecek biçimde düzenlenerek, onlara iletilmesi yöntemlerini de içeren bir anlam taşımaktadır. Böylece eğitim ve öğretimin etkinliği arttırılmış, kaynak tasarrufu sağlanmış, fayda-maliyet analizlerinde, fayda en üst düzeye çıkarılırken, maliyet ise en az ölçüye indirilmiş olur (Büyükerşen, 1978, s. 5 ve 11).

Bu anlam çerçevesinde geliştirilen ve günümüzde "duvar-sız öğretim", "açıköğretim", "açık üniversite" gibi değişik isimlerle anılan uzaktan öğretim; geleneksel öğretim-öğrenme

yöntemleri ile eğitim etkinliklerini yürütme imkanının bulunmadığı durumlarda, öğrencilerle öğretmenler arasındaki iletişimin, aynı mekânda bulunmalarına gerek kalmadan, düzenlenen çeşitli öğretim üniteleri ve ortamları yoluyla yürütüldüğü bir yöntem (Alkan, 1981, s. 59) olmaktadır.

Uzaktan öğretim; isteyen herkese eğitim hizmeti götürebilme isteğinden kaynaklanan politik nedenlerin yanısıra; çok sayıda insana, en düşük maliyetle, en etkin eğitimi götürebilme düşüncesinden kaynaklanan ekonomik nedenlerle ve geleneksel eğitim imkanlarından yararlanamayan, ancak öğrenmeye istekli kitlelere bu imkanı vererek, toplumun eğitim düzeyini yükseltebilme isteğinden kaynaklanan toplumsal nedenlerle, giderek hızla yaygınlaşmıştır (Harris ve Williams, 1977, s. 2).

Uzaktan Öğretimin Yararları

Bugün, sosyal adalet ve fırsat eşitliği yönünden, hangi alan ve hangi düzeyde olursa olsun, öğretim imkanlarının hızla yayılmasını gerektiren durumlarda, daha çabuk, daha etkin, daha ekonomik ve kalkınma bakımından daha etkili bir eğitim sağlamak amacıyla, uzaktan öğretimden yaygın bir biçimde yararlanılmaktadır (Özdil, 1980, s. 39).

Ancak, bütün bu benimsenmeye rağmen uzaktan öğretim, geleneksel eğitimi tümüyle değiştirecek bir yöntem değildir. Geleneksel eğitimin katı kurallarını; ya tamamen ortadan kaldırarak, ya da yumuşatarak, bireye eğitim imkanı sağlayacak ve geleneksel eğitime yardımcı olabilecek bir yaklaşımdır (Alkan, 1981, s. 58; Gökdağ, 1985, s. 7).

Uzaktan Öğretimin Özellikleri

Uzaktan öğretimi, geleneksel eğitimden ayıran, kendine özgü bazı özellikler bulunmaktadır (Kaye, 1981 b, s. 29-30; Freeman, 1982, s. 165). Uzaktan öğretim;

- İlgileri, yetenekleri, yaşları, öğrenim düzeyleri, çalışma koşulları çok değişik olan ve coğrafi koşulları nedeniyle öğretim engeli bulunan kitlelerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamaktır,

- Belli bir zamanda, belli bir mekânda bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırmaktır,

- Bireysel çalışmaya, kendi kendine öğrenmeye dayandığı için, öğrenme sorumluluğunu büyük ölçüde bireye bırakmaktadır,

- Büyük kitlelere ulaşabilmede daha etkin ve birim maliyeti daha düşük olmaktadır,

- İş ve toplumsal yaşamla, öğrenim arasında uyum sağlamaktadır.

Uzaktan Öğretimin Sınırlılıkları

Ancak uzaktan öğretimin bu özelliklerinin yanısıra, sistemden kaynaklanan ve aşağıda belirtilen bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır (Kaye, 1981 b, s. 29; Alkan, 1981, s. 142; İvgin, 1976, s. 8):

- Uzaktan öğretim, bireysel çalışma alışkanlığı olmayan, güdüsü düşük öğrenciler için istenen ölçüde etkili olmaktadır,

- Öğrenci ile merkez ve öğretim kadrosu arasında sağlıklı bir iletişim ve etkileşim imkanı bulunmadığından, anında soru sorma, bilgi isteme, konunun anlaşılıp, anlaşılmadığını anında denetleme ve pekiştirme imkanı da bulunmamaktadır,

- Yerel destek ve danışmanlık hizmetlerinin sağlanması ile değerlendirme güçlüğü vardır,
- Ulaşım ve haberleşme imkanlarına bağımlıdır,
- Öğretim araç-gereçlerinin hazırlanmasında ve uygulamasında uzman bir kadroya ihtiyaç vardır,
- Akademik ve operasyonel faaliyetleri bütünleştirecek güçlü fakat esnek bir yönetim yapısına ihtiyaç vardır,
- Geleneksel öğretimdeki gibi, günlük ve haftalık ders programlarının getirdiği düzenli yapıdan yoksundur.

Bütün bu olumsuz nedenlerden ötürü uzaktan öğretim öğrencileri, zamanlarını planlı ve verimli kullanmada, düşüncelerini ödev olarak yazıya dökmeye, uygun okuma ve anlama becerileri geliştirmede, geleneksel öğretim öğrencilerine oranla daha çok sorunla karşılaşmaktadırlar (Gökdağ, 1985, s. 18).

Eğitim alanında uzaktan öğretimin yukarıda belirtilen yararlarının yanısıra, gösterdiği sınırlılıklara rağmen tutunup yaşayabilmesi için, hem akademik çevreleri, hem de kamuoyunu inandırıcı güçte olması, ölçütlerinin en az geleneksel eğitim sisteminin ölçütleri kadar yüksek olması ve öğretim yapılan alanla, ilgili akademik kuruluşlar ve üniversitelerin işbirliği içinde çalışmalarını gerekmektedir (Özdil, 1980, s. 42).

Dünyadaki Uzaktan Öğretim Uygulamaları

Dünyadaki uzaktan öğretim uygulamalarına bakıldığında zaman; ilk örgütlü çalışmaların 1856 yılında Berlin Dil Okulu'nun uygulamaları ile Almanya'da başladığı görülmektedir (Mac Kenzie, 1975, s. 15). Eğitim teknolojisindeki gelişmelere koşut olarak giderek yaygınlaşan uzaktan öğretim bugün

otuzun üzerinde ülkede (Gökdağ, 1985, s. 7), okulöncesi eğitimden yüksek öğretime kadar örgün eğitimin her düzeyinde ve geniş halk kitlelerinin eğitilmesinden, üretimde ara insan gücü yetiştirilmesine kadar yaygın eğitimin çeşitli uygulamalarında kullanılmaktadır.

Bu ülkeler arasında; Japonya, Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği, Fransa, İtalya (Alkan, 1981, s. 133), Avustralya, Hindistan, Pakistan, Endonezya, Filipinler, Yeni Zelanda, Sri Lanka, Tayland ve Maldives (Distance Learning for Teacher Education, II, 1982, s. 1-13) uzaktan öğretim yöntemini, öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve niteliklerinin yükseltilmesinde başarı ile kullanan ülkelerdir.

Örneğin, Japonya'da ilk ve ortaokul öğretmenlerinin, yeni öğretmenlik sertifika yasası ölçütlerine göre yetiştirilmesi görevini, ulusal üniversitelerin eğitim bölümleri üstlenmiş ve 1952 yılına kadar yüzyirmibin uzaktan öğretim kursu açılmıştır (Alkan, 1981, s. 133).

Yine uzaktan öğretimle öğretmen yetiştirilmesi ile ilgili olarak, 1981 yılında, Allam Iqbal Open University (İslamabad-Pakistan) nın düzenlediği bilimsel bir toplantıda şu bilgiler verilmiştir (Distance Learning For Teacher Education, II, 1982, s. 1):

Yukarıda adı geçen dokuz Asya ve Pasifik ülkesinde, değişik coğrafi, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeydeki öğretmenlerin hem önlisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde hizmet-öncesi (pre-service) eğitimlerinde, hem de niteliklerini yükseltecek hizmet-içi (in-service) eğitimlerinde uzaktan öğretimden yararlanılmaktadır. Bu ülkelere benimsenen ulusal eğitim politikası gereği, kendi özel durumlarına göre,

bu uzaktan öğretim programları, ya mevcut üniversitelerce yürütülmektedir, ya da bu programlar, özel olarak kurulmuş olan uzaktan öğretim üniversiteleri tarafından yürütülmektedir. Uzaktan öğretimle öğretmen eğitiminde, 1970 yılından önce Avustralya, Hindistan ve Yeni Zelanda'da mevcut kurumlar tarafından hazırlanan ve yüzyüze öğretimle bütünleştirilen basılı gereçler temel oluştururken; 1970 yılından sonra Pakistan, Tayland, Sri Lanka ve Avustralya açık üniversitelerinin uyguladığı gibi, çok araçlı uzaktan öğretim programları uygulanmaktadır.

Türkiye'deki Uzaktan Öğretim Uygulamaları

Türkiye'deki uzaktan öğretim çalışmaları başlangıcından günümüze gelene dek şöyle bir gelişme göstermiştir:

Cumhuriyet'in kurulmasından hemen sonra, eğitimde ilk hedef, okuma yazmanın yaygınlaştırılması ve bilmezliğin (cahilliğin) giderilmesi olmuştur. Bu amaçla, 1927 yılında uzaktan öğretim yöntemlerinden olan "Muhabere Yoluyla Tedrisat" (mektupla öğretim) tan yararlanılması önerilmiştir (Alkan, 1981, s. 160). Ancak bu öneriler halkın büyük çoğunluğunun okuma yazma bilmemesi nedeni ile uygulanamamıştır.

Uzaktan öğretim konusu, 1960'larda tekrar gündeme gelmiş ve 1961 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basılı gereçlerle uzaktan öğretim programları uygulamak üzere "Mektupla Öğretim Merkezi" kurulmuştur. Ancak, sınırlı bir mesleki eğitime yönelik deneysel bir girişim olarak başlatılan bu çalışmalar, 1974 yılında, yüksek öğretime olan isteğin artmasıyla oluşan toplumsal baskı sonucu, yüksek öğretim dü-

zeyine kaydırılmıştır (Alkan, 1981, s. 162; Özdiil, 1982, s. 46). Yerine yine Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ve öğretim programlarını yine basılı gereçlerle sürdüren "Mektupla Yüksek Öğretim Merkezi" kurulmuştur (5 Haziran 1974 Tarih ve 98341 Sayılı MEB Kararı).

Bu arada bu girişimleri desteklemek ve ileride kurulacak çok araçlı bir "Açık Üniversite" ye temel oluşturmak amacıyla da bazı çalışmalar yapılmıştır (Özdiil, 1980, s. 22). Bunlar; uzaktan öğretim programları için gerekli strateji ve yöntemi saptamak üzere oluşturulan "Eğitim Teknolojisi Strateji ve Yöntem Komitesi" ile; bu komitenin öngördüklerini uygulamak üzere pilot bir kurum olarak kurulan "Deneme Yüksek Öğretmen Okulu"dur. Orta öğretim kurumlarını bitirmiş olanları, mektupla yüksek öğretim programı uygulayarak, öğretmen olarak yetiştirecek olan Deneme Yüksek Öğretmen Okulu'na ilk yıl kırkbeşbin lise mezunu kaydolmuştur (Hızal, 1982, s. 17). Ancak Alkan'ın belirttiğine göre; uygulamalara gerekli ön hazırlıklar yapılmadan ve yeterli tecrübe olmadan; yüze yakın alanda ve yirmiye yakın öğretmenlik branşında, aynı anda başlanmıştır. Ayrıca başlangıç için büyük bir sayı olan kırkbeşbin kişi birden kaydedilmiştir. Bütün bunların yanı sıra, programları hazırlayıp uygulayacak uzman personel ve destekleyici diğer hizmetlerle, araç-gereçler de istenen düzeyde sağlanmadığından başarılı bir sonuca ulaşmak mümkün olmamıştır (Fidan, 1975, s. 39; Alkan, 1981, s. 163). Bu nedenlerle, uzaktan öğretimle öğretmen yetiştirmek amacıyla başlatılan bu uygulamalar da, onbeş ay gibi kısa bir zaman sonra, 1975 yılında son bulmuştur. Bu kurumun yerine, aynı yıl, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 26 Eylül 1975 tarih ve 3745 sayılı kara-

rı ile yine aynı bakanlığa bağlı bir kurum olan Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu olan YAY-KUR kurulmuştur. YAY-KUR'un eğitim teknolojisinin tüm imkanlarından yararlanarak uygulayacağı uzaktan öğretim programlarıyla, lise ve dengi okul mezunlarının, iki yıllık bir önlisans eğitimi görmeleri ve toplumun büyük ölçüde ihtiyaç duyduğu ara insan gücü olarak yetiştirilmeleri öngörülmekteydi (Özdil, 1982, s. 47). Fakat, yirmi alanda, toplam 85122 öğrenci ile öğretime başlayan bu girişim de, yönetim, öğretim kadrosu, program, öğretim ortamları ve yöntemler gibi uzaktan öğretimin temel öğelerini oluşturan bir dizi sorunlardan ötürü, düşünüldüğü ölçüde gelişip, yaygınlaşmamıştır (Alkan, 1981, s. 168; Özdil, 1982, s. 47-48). Bu nedenlerle, YAY-KUR'un uygulamaları da 1979 yılında sona ermiş ve öğrencileri de öğretmen yetiştiren diğer örgün eğitim kurumlarına aktarılmıştır (aynı, s. 165).

Büyükerşen'e göre;

YAY-KUR'un gerek eğitim, gerek yönetim, gerekse yapım kadrosu, gerçek anlamda hiçbir zaman kurulamamış ve başarısızlıkla sona eren bu uygulamalar, daha başlangıçta, çağdaş bir sistemi kamuoyunun gözönünde mahkûm etmiştir (Büyükerşen, 1978, s. 37).

Ancak, Özdil'in de vurguladığı gibi; "Türkiye, sistem bütünlüğü içinde her alan ve her düzeyde uzaktan öğretimin gerçekleştirilmesi için, tüm potansiyel ve birikime sahiptir." Önemli olan, bu uygulamalardaki başarısızlığın nedenlerini görebilmek ve bundan sonraki uzaktan öğretim girişimlerini yönlendirmede bunlardan yararlanabilmektir (Özdil, 1980, s. 45; Özdil, 1982, s. 47)

Türkiye'de uzaktan öğretim uygulamalarının bir başka örneği de, radyonun ülke düzeyinde yaygınlaşmasından yarar-

lanılarak, 1963 yılından beri, Ankara İl Radyosu'nda ilkokul öğrencilerini hedef alan "Okul Radyosu" isimli eğitim programının yayınlanmasıdır. Günümüzde de sürdürülen bu programlar, örgün eğitimi destekleyici niteliktedir. Ayrıca, 1981 yılında başlatılan ve günümüze kadar belli dönemlerde televizyonda yayınlanan "Televizyon Okulu" programlarının, "okuma-yazma seferberliği" çalışmalarında büyük katkısı olmuştur.

Yüksek öğretimi çözüme çabasıyla başlatılan ancak başarısızlıkla sonuçlanan girişimlerden sonra, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nin başlattığı uzaktan öğretim programları, bu eğitim düzeyindeki üçüncü girişimdir.

Daha önceki uygulamalarda bütün görev ve sorumluluklar Milli Eğitim Bakanlığı'nda iken, son uygulamada bu görev ve sorumlulukları üniversite üstlenmiştir.

1981 yılında yürürlüğe giren 2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu'nun 5. ve 12.maddeleri, tüm üniversitelere, çağdaş bir eğitim reformu olan uzaktan öğretim yapma görevi vermiştir. Ancak, diğer üniversitelerin bu tür teknolojik imkanlara sahip olmamaları nedeniyle, 1982 yılında çıkartılan 41 Sayılı Kanun Hükmündeki Kararname ile bu görev Anadolu Üniversitesi'ne verilmiştir (T.C.Resmi Gazete, 17760, 20 Temmuz 1982).

Aynı kanun ile Anadolu Üniversitesi bünyesinde bulunan İletişim Bilimleri Fakültesi'nin adı "Açıköğretim Fakültesi" (AÖF) olarak değiştirilmiş ve dört bölümde sürdürülen yüzyüze öğretimin yanısıra, ülke düzeyinde "Merkezi Açıköğretim" hizmeti yapmakla da görevlendirilmiştir (Açıköğretim Fakültesi ve Siz, 1983, s. 19).

Anadolu Üniversitesi'nin nüvesini oluşturan Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi'ne bağlı İletişim Bilimleri Fakültesi'nin başlattığı akademik çalışmalar, düzenlediği ulusal ve uluslararası eğitim teknolojisi seminerleri ve bu konudaki yayınları, "Türk Açıköğretimi"nin bilimsel birikimini ve teknik alt-yapımın oluşturulmasını sağlamıştır. Bu dönem içinde uzaktan öğretime geçiş hazırlıklarının önemli bir bölümü tamamlandığı için, Anadolu Üniversitesi kendisine verilen uzaktan öğretim görevini üstlenerek, çalışmalara başlamıştır.

Yüksek Öğretim Kurulu'nun 30 Mart 1983 tarihinde, Anadolu Üniversitesi'ne gönderdiği 250/2778 sayılı yazıda, Açıköğretim Fakültesi'nin uzaktan öğretimle "İş İdaresi" ve "İktisat" alanlarında eğitim vereceği bildirilmiştir (Gökdağ, 1985, s. 42).

Dört yıllık bir öğretim kurumu olan Açıköğretim Fakültesi'ne ilk kurulduğu 1982-1983 öğretim yılında, önkayıt sistemiyle 40725 öğrenci alınmıştır. Bir yıl sonra Merkezi Sistem'e katıldığından, 1983-1984 öğretim yılından başlayarak öğrencileri, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi belirlemektedir. 1984-1985 ders yılında yeni kaydolan ve kayıt işlemlerini tamamlayanlarla mevcudu 65.000'e yükselmiştir. 1984 öğretim yılı başarı oranı, birinci sınıf öğrencilerinde % 55; ikinci sınıf öğrencilerinde ise % 70'dir (Anadolu, 1985, s. 1).

Açıköğretim programları öğrencilere, basılı gereçler, danışmanlık ve uygulama merkezleri, radyo ve televizyon programları gibi bir dizi faaliyetle aktarılmaktadır. Ancak, AÖF'-

de temel öğretme-öğrenme aracını basılı gereçler oluşturmaktadır. Basılı gereçlerle öğrencilere sunulan bilgiler, programların tamamını Üniversite'nin tam profesyonel stüdyolarında, kendi elemanları tarafından hazırlanan televizyon programları ile pekiştirilmektedir (Gökdağ, 1985, s. 45). Ayrıca 1983-1984 öğretim yılından beri radyo ile, İngilizce ders programları yayınlanmaktadır. Üniversitenin bu amaçla kurulmuş iki radyo stüdyosu bulunmaktadır.

Ayrıca, uzaktan öğretim hizmetlerinin tamamlayıcı bir parçası olarak 18 il merkezinde, toplam 22 "Akademik Danışmanlık ve Uygulama Merkezi" kurulmuştur (Açıköğretim Fakültesi ve Siz, 1984, s. 13). Bu merkezler, öğrencilerin yurt düzeyindeki dağılımları göz önünde tutularak, benzer konularda öğretim kurumları ve sayıca yeterli öğretim elemanı bulunan, çeşitli kentlerdeki üniversitelere bağlı fakülte ve yüksek okullar bünyesinde bulunmaktadır. Bu merkezlerde, öğrenciler, belirli zamanlarda kendilerine danışmanlık yapan öğretim elemanları ile yüzyüze gelerek, basılı ders gereçleri ve televizyonda verilen derslerde anlayamadıklarını sorarak daha iyi öğrenme ve bildiklerini pekiştirme fırsatı bulmaktadırlar.

Açıköğretim Fakültesi uzaktan öğretim hizmetlerini yürütürken, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), Türkiye Radyo-Televizyon Kurumu (TRT), ve üniversitelerle işbirliği yapmakta ve bu kurumlardan destek almaktadır.

Uzaktan öğretimde mevcut tüm kaynakların en ekonomik biçimde kullanılması ve ilgili kuruluşların bu konudaki imkanlarından optimum düzeyde yararlanılması temel ilkedir.

Bu ilke çerçevesinde, uzaktan öğretim yapan bir kurum olan Anadolu Üniversitesi'nin sahip olduğu tüm teknik imkânlardan ve yetişmiş insan gücünden yararlanılarak, diğer eğitim alanlarında ve öğretim düzeylerinde de ülke çapında uzaktan öğretim uygulamaları yapılabilir.

Bu konudaki ilk girişim, mevcut ortaöğrenimli ilkokul öğretmenlerinin yüksek öğrenime kavuşturulması için hazırlanan projedir. "Ortaöğrenimli İlkokul Öğretmenlerine Uzaktan Öğretim Yoluyla Önlisans Öğretimi Sağlama Projesi Ön Raporu" (1985) isimli bu projeye göre; 1982 yılında yayınlanan 41 Sayılı Kanun Hükmündeki Kararname ile, her düzeydeki öğretmeni yetiştirme görevi üniversitelere verilince; soruna çözüm getirmek amacıyla, iki yıllık eğitim yüksek okulları devreye sokulmuştur. Ancak, bu kurumlarda yetiştirilecek öğretmenlerin yanısıra, halen görevde bulunan ilkokul öğretmenlerinden orta öğrenimli olan öğretmenlerin yetiştirilmesi, yeni bir sorun olarak gündeme gelmiştir.

Yükseköğretim Kurulu, böyle büyük bir kitleyi yüksek öğrenime kavuşturma sorununa çözüm olarak, uzaktan öğretim yöntemlerinden yararlanmayı öngörmüştür. Kurul bu konuda, 12 Kasım 1984 tarihinde gönderdiği bir yazı ile, bu öğretmenlerin uzaktan öğretimle önlisans düzeyinde eğitime kavuşturulması görevini, Anadolu Üniversitesi'ne vermiştir.

Bu görevlendirme üzerine Açıköğretim Fakültesi, gerekli önçalışmaları yaparak, mevcut 207 bin ilkokul öğretmeninden, % 64' (133035) nün orta öğrenimli olduğunu saptamıştır. Daha sonra ortaöğrenimli olan bu büyük kitlenin, önlisans düzeyinde eğitilebilmeleri için gerekli olan program hazır-

lanmıştır. Bu programın uygulanmasında basılı gereçler temel alınacak, televizyon, radyo ve yüzyüze eğitim pekiştirici ve destekleyici olarak kullanılacaktır.

Program iki yıllık olacak ve Açıköğretim Fakültesi tarafından halen yürütülen İş İdaresi ve İktisat programları için kurulmuş bulunan çalışma sistemi ve bölgesel teşkilat çerçevesinde, fakat bu program için oluşturulan ayrı bir grup eliyle yürütülecektir. Program ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye Radyo-Televizyon Kurumu, Kredi ve Yurtlar Kurumu ve diğer üniversitelerle işbirliğini de gerektirmektedir (Adı geçen proje, 1985, s. 1-54).

Yukarıda kısaca değinilen ülkelerde olduğu gibi, bugün artık öğretmenlerin hem hizmetöncesi, hem de hizmet-içi eğitimlerinde, uzaktan öğretimden yararlanılması; bu konularda, Türkiye'de de karşılaşılan sorunlara ve yetersizliklere çözüm getirmede, hiç kuşkusuz, büyük yarar sağlayacaktır.

Uzaktan Öğretim Süreçleri

Uzaktan öğretim yönteminde öğretme-öğrenme etkinliği, üç boyutlu bir yaklaşımla gerçekleşmektedir. Bunlar; 1) Basılı gereçlerle öğretim, 2) Yayın yoluyla öğretim, 3) Yüzyüze öğretimdir.

Ancak hangi yaklaşım izlenirse izlensin, öğretme-öğrenme etkinliği sürdürülürken, öğrenci birinci planda tutulur. Bu nedenle uzaktan öğretim sisteminde kullanılacak gereçlerin, öğrencinin bireysel öğrenmesini sağlayacak biçimde düzenlenmesi gerekmektedir (Open University, 1979, s. 12).

Basılı Gereçlerle Öğretim

Uzaktan öğretim ilkelerine göre, özel olarak hazırlanmış ders metinleri ve kitapları ile, fotoğraf, harita, şekil, gazete, periyodik, okuma rehberi ve bibliyografya gibi basılı öğretim gereçlerinin, düzenli aralıklarla posta yoluyla öğrencilere gönderilmesiyle yapılan öğretimdir (Alkan, 1981, s. 90; Kaye, 1981 a, s. 51).

Pekçok ülkede uygulanan öğretim sistemlerinde, basılı gereçler, uzaktan öğretimin temel öğrenme ve bilgi kaynağını oluşturmaktadır (Alkan, 1981, s. 197; Dodd, 1981, s. 93; Carr, 1983, s. 154; Hızal, 1983, s. 51). Basılı gereçlerle öğretim "mektupla öğretim" adı ile de anılır. Ancak burada "mektup", belli bir uzaktan öğretim tekniğine göre hazırlanmış basılı bir gereçtir. Basılı gereçlerin geliştirilmesi hem daha çok zaman almakta, hem de özel bilgi, beceri, uzmanlık ve işbirliğini gerektirmektedir (Fidan, 1977, s. 75; Gökdağ, 1985, s. 18; Hızal, 1982, s. 64).

Basılı gereçler; temel öğrenme ortamı oluşturma, bilgi verme, bağımsız öğrenme yeteneği geliştirme, inceleme yapma, soru cevaplandırma, problem çözme, pratik çalışmaya yöneltme, beceri geliştirme ve öğrenme için bilginin nasıl düzenleneceğini gösterme gibi işlevleri yerine getirmektedir (Alkan, 1981, s. 114; Kaye, 1981 a, s. 51).

Basılı gereçlerle öğretimde öğrencinin öğrenme hızına ve çalışma koşullarına göre, zamanın kullanılması öğrencinin kontrolüne ve sorumluluğuna bırakılır (Freeman, 1982, s. 165). Genellikle en ucuza mal olan, üretimi çabuk ve kullanımı en esnek olan gereçlerdir. Edindikten sonra istenen yerde kulla-

nılabilen basılı gereçler posta hizmetlerinin gidebileceği her yere kolay ve ucuz olarak ulaştırılabilmektedirler (Distance Learning for Teacher Education, II, 1982, s. 25; Kaye, 1981 a, s. 52; Hızal, 1982, s. 63; Berrigan, 1977, s. 37).

Ancak aynı kaynaklar, basılı gereçlere ilişkin, uygulamada, aşağıda sıralanan bazı sınırlılıklarla karşılaşıldığını da belirtmektedirler. Bunlara göre; basılı gereçler;

- Öğrencinin bireysel ya da toplumsal özellikleri göz önünde bulundurulmaksızın, tüm öğrenciler için aynı tür öğretim kaynağı oluşturmaktadır,

- Her öğrenim alanı (özellikle tutumlar ve pratik beceriler) için aynı ölçüde etkili bir öğretim kaynağı olmamaktadır,

- Bireysel öğrenmeyi sağlayacak biçimde hazırlanması ve uzmanların eşgüdüm içinde çalışması uzun zaman gerektirmektedir,

- Hazırlanan gereçlerin, zamanında öğrencilerin hizmetine sunulmasında bazı güçlüklerle karşılaşılmaktadır.

Bu sınırlılıklardan kaynaklanan sorunları çözümlemek ve basılı gereçlerle yapılan öğretimin etkinliğini arttırmak amacıyla yoğun çalışmalar yapılmaktadır (Hızal, 1982, s. 64).

Yayın Yolu İle Öğretim

Özel olarak hazırlanmış öğretim programlarının, radyo ve televizyon gibi kitle iletişim araçlarıyla öğrencilere ulaştırılmasıyla yapılan öğretimdir. Yayın yoluyla uzaktan öğretimde yararlanılan araçlar; televizyon (açık ve kapalı devre; canlı ve kayıt yayın), televizyonlu teyp, telefon,

televizyonlu telefon, telekomünikasyon-uydu gibi teknolojik gelişmelere göre çeşitlilik göstermektedir.

Yayın yoluyla öğretimde, çok dağınık ve uzak yerlerde bulunan geniş kitlelere, ya ses, ya da hem ses, hem de görüntü olarak ulaşılmakta, böylece, basılı gereçlerin sınırlılığını oluşturan öğretmenin sesini duyma ve yüzünü görme imkânları da sağlanmış olmaktadır. Bu programlar, öğretme-öğrenme etkinliği sürdürülürken, öğrencinin tek başına bırakılma duygusundan kurtulmasına yardımcı olur. Ayrıca, düzenli yayınlar, öğrenciyi güdüler, hatırlamasını sağlar ve çalışmasına süreklilik kazandırır (İvgin, 1976, s. 9).

Yayın yoluyla öğretimin bilgi verme, tüm konuyu öğretme, pekiştirme, boşlukları doldurma, çalışma hızı empoze etme, öğretimi destekleme, zenginleştirme, öğrenciyi yönlendirme, uyarılama, rehberlik etme, dil becerileri öğretme, tutum değiştirme ve ulaştırılması ve izlenmesi güç olgu ve olayları sunma gibi işlevleri vardır (Alkan, 1981, s. 116; Hızal, 1982, s. 68; Kaye, 1981 a, s. 52; Distance Learning for Teacher Education, II, 1982, s. 26; Berrigan, 1977, s. 36-37).

Yine aynı kaynakların belirttiğine göre; yayın yoluyla uzaktan öğretimde karşılaşılan sınırlılıklar ise şunlardır:

- Bu araçlarla yapılan öğretimde görüntü ve sözler, kesintisiz olarak, ardarda verildiği için, öğrencinin programı izlemesi ve not tutması güç olmaktadır,

- Tüm öğretim alanları için uygun olmamaktadır,

- Öğrenciler edilgin duruma düşmektedirler,

- Yayın saatlerinin, öğrenci koşullarına uyarlanmasında güçlüklerle karşılaşmaktadır,

- Anında geri besleme imkanı yoktur,
- Yeterli sayıda öğrenci yoksa öğretim pahalıya mal olmaktadır.

Yayın yoluyla uzaktan öğretimde karşılaşılan sorunları en aza indirmek için bazı noktaların göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Hızal, 1982, s. 71). Bunlardan en önemlisi, bu araçlardan yararlanmanın genişliğini ve niteliğini belirleyecek olan; öğretim götürülecek kitlenin eğitim düzeyi ile, öğretim yapılacak konudur. Bir diğer nokta, bu araçların basılı gereçlerle yapılan uzaktan öğretimi mi tamamlayacakları, yoksa öğretimin belirli bir bölümünde mi işe koşulacaklarının kararlaştırılmasıdır. Ayrıca, yayın yoluyla ders işleyenlerin, öğretme etkinliğinde kişiliklerinin damgasını vurabilecek nitelikte olmaları gerekmektedir (Hızal, 1982, s. 71).

Yüzyüze Öğretim

Diğer uzaktan öğretim süreçlerini tamamlayan ve pekiştiren yüzyüze öğretimde, öğretme-öğrenme etkinliği, öğretmen ve öğrencilerin birarada bulunmalarıyla sağlanmaktadır. Uzaktan öğretimin en zayıf ve en çok eleştiri alan yönü, bu sistemde yüzyüze etkileşimin bulunmaması ve bu nedenle de öğretme-öğrenme etkinliğinin yeterince gerçekleşemeyeceğidir. Özellikle, uygulama gerektiren konularda, bu güçlüğü daha da artacağı söylenmektedir. İşte yüzyüze öğretim, uzaktan öğretimde karşılaşılan bu güçlükleri çözümlenmek amacıyla geliştirilmiştir.

Başlıca yüzyüze öğretim türleri şunlardır: Yaz okulu, gece okulu, kısa süreli tatil kursu, yerel toplantı, periyo-

dik staj, işbaşında çalışma, seyyar taşıt, özel toplantı merkezi, grup izleme merkezi, geleneksel örgün eğitim kurumlarında ders izleme, gezici öğretmenlerle öğretim (Alkan, 1981, s. 117; Hızal, 1982, s. 73).

Yüzyüze öğretimin, diğer süreçleri pekiştirme, hatalı ve yanlış öğrenmeleri düzeltme, öğrencilerarası etkileşim sağlama, öğrenci-öğretmen etkileşimini sağlama, psikomotor becerileri geliştirme, dolaylı öğretimle, direkt öğretimi bütünleştirme, iki yönlü iletişim ve etkileşimi sağlama ve anında geri besleme, öğrenci davranışlarını düzeltme, psikolojik yardım ve moral destek sağlama ve uzaktan öğretim sistemini personalize etme gibi işlevleri vardır (Alkan, 1981, s. 118; Hızal, 1982, s. 78; Kaye, 1981 a, s. 54).

Ancak, diğer uzaktan öğretim süreçlerinde olduğu gibi, yüzyüze öğretim uygulamalarında da aşağıda sıralanan bazı sınırlılıklarla karşılaşmaktadır:

- Bu etkinlikler, süre bakımından yeterli olmamaktadır,
- Öğrencilerin bu etkinliklere katılmaları için mesleki ve ailevi sorumluluklarını bırakmaları güçlük yaratmaktadır,
- Özellikle yetişkin öğrenciler, tekrar okul sıralarına dönerek öğretmenle ilişki kurmak istememektedirler,
- Etkinliklere katılmak için yol ve oturma giderleri sorun olmaktadır,
- Etkinliği kaçıran öğrenci yeniden katılamamaktadır.

Çok Araçlı Yaklaşım

Uzaktan öğretim sisteminde bu üç sürecin, çeşitli ülkelerdeki uygulamalarına bakıldığında, bu süreçlerin kullanılış biçimine göre, "geleneksel yöntem" ve "modern yöntem" olmak üzere, iki temel öğretim uygulamasına rastlanmaktadır (Alkan, 1981, s. 91).

Geleneksel yöntem, temel bilgi kaynağı basılı gereçler olan ve uzaktan öğretimin, yalnız basılı gereçlerle yapıldığı öğretim yöntemidir.

Modern yöntem ise, son onbeş yılda geliştirilen ve değişik öğretim süreçlerinin, değişik araç ve gerecin birlikte ve birbirini bütünler biçimde kullanıldığı "çok araçlı öğretim" yöntemidir (Alkan, 1981, s. 91).

Yapılan araştırmalar, bir konunun öğretilmesinde her araç ve gerecin aynı derecede etkili olmadığını göstermiştir (Jenkins, 1980, s. 18). Bu nedenle de, günümüzde uygulanacak uzaktan öğretimde, etkin bir öğretim ve öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere "çok araçlı öğretim" yöntemi önerilmektedir (Alkan, 1981, s. 121; Kaye, 1981 a, s. 48-50; Hızal, 1982, s. 86; Özdiş, 1980, s. 42; 1982, s. 47; Fidan, 1977, s. 84-85; Jenkins, 1980, s. 18).

Çok araçlı öğretim, güdülenmeyi arttırmakta, öğrenme seçenekleri yaratmakta, öğrenmeyi pekiştirmekte ve öğrenmeyi nitelik ve nicelik olarak arttırarak ekonomi sağlamaktadır (Jenkins, 1980, s. 18-19).

Çok araçlı öğretimde ağırlığın hangi araç üzerinde olacağını ve çok araçlı yaklaşıma şekil verecek aracı; öğretim

yapılacak konu, ülkenin ekonomik kaynakları, eğitim teknolojisindeki gelişmişlik düzeyi ve ülkedeki eğitim alışkanlıkları ile değerler sistemi belirler (Fidan, 1977, s. 85).

Bütün bu anlatılanlardan kolayca anlaşılacağı gibi, teknolojiadaki gelişmeler ve öğrenme psikolojisindeki araştırmalardan sonra, kullanılan kaynakların ve etkinliklerin, bir sistem bütünlüğü içinde birleştirilmesini temel alan bu çok boyutlu yaklaşım, ülkedeki gerçeklere, kaynaklara, ve ihtiyaçlara göre belirlenen bir program geliştirme işi olmaktadır.

Sorun

Bugün Türkiye'de bulunan 0-6 yaş grubundaki sekiz milyondan fazla çocuğun 1.165.000'i anasınıfı yaşında; bir o kadarı (1.265.000) beş yaşında; 1.320.000'i de dört yaşında bulunmaktadır. Bu çocuklar için okulöncesi eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılmasında ve istenen hedefe ulaşılmasında, bina-derslik, araç-gereç v.b gibi diğer bütün alt yapı hizmetlerinin ve mali kaynakların sağlandığı, yeni öğretim programlarının düzenlendiği düşünülse bile; bu kurumlarda görev alacak sayıda ve bu hizmetleri yürütecek nitelikte öğretmenlerin bulunmaması halinde, bütün bu hizmetlerin işlevsiz hale geleceği açıktır.

Günümüzde, yalnız anasınıfı yaşında olan çocuklar için kırkbin öğretmene ihtiyaç duyulmaktadır. Oysa tüm okulöncesi eğitim hizmeti veren kurumlarda görev alan öğretmenlerin sayısı 4036 dır (MEGSB'ca bildirilmiştir).

Bu durum okulöncesi eğitim alanındaki öğretmen yetersizliğini ve bu alanda görev alacak çok sayıda okulöncesi öğretmenin

yetiştirilmesi gerekliliğini açıkça göstermektedir.

Bu arada, 1982 yılında yayımlanan 41 Sayılı Kanun Hükümündeki Kararname ile tüm öğretmenlerin yetiştirilme görevi Yüksek Öğretim Kurum'larının sorumluluğuna verildiğinden, okulöncesi öğretmenlerin yetiştirilmesi de, yasal olarak üniversiter bir nitelik kazanmıştır. Ancak, bugün üniversitelerin çok sınırlı sayıda öğrenci kapasitesi bulunan örgün bölümlerinde, alışlagelmiş klasik öğretim yöntemleri ile, bu kadar çok sayıda okulöncesi öğretmen yetiştirilmesinin imkânsız olduğu da çok açık bir gerçektir. Bu öğrencilere örgün bölümlerde öğretim imkânının sağlanabileceği düşünülse bile bu kurumlarda ders verebilecek yeterli sayıda ve nitelikte öğretim elemanının sağlanabilmesi ayrı bir güçlük oluşturmaktadır.

Bu gerçekler, okulöncesi eğitim kurumlarında görev alacak çok sayıda öğretmenin, mümkün olan en kısa zamanda, en ekonomik biçimde ve yüksek öğretim kurumları sorumluluğunda yetiştirilmesi sorununa acil ve köklü çözümler bulunmasını gerektirmektedir.

Bu gereklilik, "okulöncesi öğretmenlerin uzaktan öğretim yöntemlerinden yararlanarak yetiştirilmesinde, Türkiye koşullarında uygulanabilecek bir program modeli geliştirilebilir mi?" sorusunu akla getirmektedir.

Okulöncesi eğitim alanıyla ilgili olarak bugüne değin yapılan öğretmen yetiştirme, program geliştirme ve uzaktan öğretim çalışmalarını tarandığında, bu soruya cevap oluşturabilecek bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada sorun olarak ele alınan "okulöncesi öğretmenlerin, uzaktan öğretim yöntemlerinden yararlanarak yetiştiril-

rilmesine yönelik bir program modeli geliştirilmesi", acaba yukarıda belirtilen soruna bir çözüm getirebilir mi?

Amaç

Bu araştırmanın amacı; okulöncesi eğitim alanında mevcut öğretmen yetersizliğini aşmak için, gerekli olan çok sayıda okulöncesi öğretmenin, uzaktan öğretim yöntemleriyle yetiştirilmesine yönelik bir program modeli geliştirmektir.

Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1.Okulöncesi öğretmenin nitelikleri nelerdir?
- 2.Okulöncesi öğretmenin görev ve sorumlulukları nelerdir?
- 3.Okulöncesi öğretmenin görevini başarı ile yürütebilmesi için, ne gibi yeteneklere sahip olması gerekir?
- 4.Okulöncesi öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik bir program modeli nasıl olmalıdır?
- 5.Okulöncesi öğretmene, istenen niteliklere sahip olabilmesi için kazandırılacak davranışlar nelerdir?
- 6.Bu niteliklerin kazandırılması için ne gibi öğretme-öğrenme etkinliklerine (derslere) ihtiyaç vardır?
- 7.Bu öğretme-öğrenme etkinliklerinden hangileri;
 - a. Basılı gereçlerle öğretim,
 - b. Yayın yoluyla öğretim,
 - aa. Radyo ile öğretim,
 - bb. Televizyon ile öğretim,
 - c. Yüzyüze öğretim,süreçleri ile kazandırılır?

Önem

Bu çalışma;

- Okulöncesi öğretmenlerin geleneksel eğitimden başka yaklaşımlarla yetiştirilebileceğini ve öğretmenlerde, eğitim yoluyla kazandırılmak istenen niteliklerin, uzaktan öğretim yöntemleri ile de kazandırılabilirliğini gösterebilir.

- Okulöncesi öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının eğitim programlarında bir bütünlük sağlayabilir.

- Program geliştirmecilere, uzaktan öğretim yoluyla öğretmen yetiştirilmesine ilişkin bir model oluşturabilir.

- Uzaktan öğretim alanında çalışan kişilere de değişik bir yaklaşım biçimi oluşturabilir.

- Okulöncesi öğretmenlerin uzaktan öğretim yoluyla yetiştirilmesi; üniversiteler arası, ilgili Bakanlık-Üniversite, PTT ve TRT gibi kurumlar arası işbirliği deneyimi kazandırabilir.

- Okulöncesi eğitim ve öğretmen yetiştirme konularında, uzaktan öğretimden yararlanma, yüksek lisans düzeyinde bir tartışma materyali oluşturabilir.

- 1982 yılından bu yana, Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişim ve Eğitimi Bölümü mezunu olup da, yüksek öğretim kurumuna devam edemedikleri için atamaları yapılamayanlardan yararlanma imkânı sağlayabilir.

- Okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin denetlenmesinde, Milli Eğitim Bakanlığı için bir ölçüt oluşturabilir.

- Bu konuda halen çalışmakta olan okulöncesi öğretmenlerin, kendilerini değerlendirmelerinde yararlı olabilir.

- Bundan sonra bu konuda çalışma yapacaklara katkıda bulunabilir.

Sayıltılar

Bu çalışmada aşağıdaki sayıltılar temel olarak alınmıştır:

- Araştırma yaparken başvuru olan yazılı kaynaklar, geçerli ve güvenilirdir.

- Okulöncesi öğretilerde bulunması gereken nitelikler, objektif olarak saptanabilir ve ölçülebilir.

- Okulöncesi öğretilerde bulunması gereken nitelikler, eğitim yoluyla kazandırılabilir.

- Programa katılacak adayların, okulöncesi öğretilerde bulunması gereken kişisel özellikleri taşıdığı varsayılmıştır.

- Okulöncesi öğretmenlerde bulunması gereken niteliklerden hangisinin basılı gereçlerle, hangisinin yayın yoluyla ve hangisinin yüzyüze öğretim yoluyla kazandırılacağı saptanabilir.

- Türkiye'de okulöncesi öğretmenlerin, uzaktan öğretim yoluyla yetiştirilmesine ilişkin bir program modelinin geliştirilmediği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma,

- Konu olarak, okulöncesi öğretmenlerin mesleki yetiştirilmeleri ile sınırlıdır.

- 1985-1986 yıllarındaki Türk eğitim sisteminin durum ve koşulları ile sınırlıdır.

- Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nin mevcut imkânları ile sınırlıdır.

B Ö L Ü M I I

YÖNTEM

Bu araştırma, "kaynak inceleme"'ye (literatür tarama) dayalı bir çalışmadır.

Bilgiler ve Toplanması

Okulöncesi öğretmenlerin uzaktan öğretim yoluyla yetiştirilmesine yönelik bir program modelinin geliştirilebilmesi için, konu ile ilgisi olan ve aşağıda gösterilen dört alana ilişkin bilgiler toplanmıştır. Bunlardan;

1. Okulöncesi eğitim alanına ilişkin bilgiler,
 - Okulöncesi eğitim döneminde aile ortamının, toplumsal çevrenin ve erken öğrenmenin önemine,
 - Okulöncesi eğitim döneminde, okulöncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemine, yararlarına, bu kurumların dünyadaki ve Türkiye'deki gelişimine,
 - Okulöncesi eğitim kurumlarının bugünkü durumuna ve sorunlarına ilişkin bilgileri kapsamaktadır.
2. Okulöncesi öğretmenlere ilişkin bilgiler,
 - Okulöncesi öğretmenlerin yetiştirilmesinin tarihsel gelişimine ve bugünkü durumuna,
 - Okulöncesi öğretmenlerin niteliklerine, görev ve sorumluluklarına, görevlerini başarıyla yapabilmeleri için gerekli olan yeteneklere ilişkin bilgileri kapsamaktadır.

3. Program geliştirmeye ilişkin bilgiler,

- Programı oluşturan temel öğelere (amaçlar, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme),
- Okulöncesi öğretmenlerin eğitim programı geliştirilirken göz önünde bulundurulacak temel ilke ve esaslara, programda yer alan ana öğelere ve bu öğelerin düzenleniş biçimlerine ilişkin bilgiler,
- Okulöncesi öğretmen yetiştiren kurumların, bugün öğretmen yetiştirmede uyguladıkları programlara ilişkin bilgileri kapsamaktadır.

4. Uzaktan öğretim yöntemine ilişkin bilgiler,

- Uzaktan öğretimin tanımına, dünyada ve Türkiye'deki uygulamaların tarihsel gelişimine,
- Uzaktan öğretim süreçlerine (basılı gereerlerle, yayın yoluyla ve yüzyüze öğretim) ilişkin bilgileri kapsamaktadır.

Bilgilerin Toplanması

Yukarıda sözü edilen bilgiler; Atatürk İlkeleri, Anayasa ve diğer yasalar, tüzükler, yönetmelikler, genelgeler, kalkınma planları, milli eğitim şura kararları, hükümet programları ile okulöncesi eğitim, okulöncesi öğretmenlerin kişilik ve akademik nitelikleri, mesleki formasyonu ve yetiştirilmesi, program geliştirme ve uzaktan öğretim konularında yazılmış 22 İngilizce ve 114 Türkçe kaynak olmak üzere toplam 136 kaynak taranarak elde edilmiştir. Türkçe kaynaklardan 27 adedini çeşitli yasalar, kalkınma planları, şura kararları gibi yasal kaynaklar oluşturmaktadır.

Bilgi kaynağı olarak yararlanılan ve bugün okulöncesi öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulanan eğitim programları ise;

- Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü,
- Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Ev Ekonomisi Bölümü,
- Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Ana Okulu Öğretmenliği Bölümü,
- Selçuk Üniversitesi Ev Ekonomisi Ana Okulu Öğretmenliği Bölümü'nden "İM Araştırma Eğitim Danışmanlık Yayın A.Ş." aracılığı ile elde edilmiştir.

Ayrıca, Ortaöğrenimli İlkokul Öğretmenlerine Uzaktan Öğretim Yoluyla Önlisans Öğretimi Sağlama Projesi ile, 1982 tarihinden önce, mezunlarının okulöncesi öğretmen olarak görevlendirildiği Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi ve Bakımı Meslek Dalı eğitim programı ile ABD ve İsveç'de uygulanan eğitim programları da bilgi kaynağı olarak incelenmiştir.

Gerekli görülen dökümanlar EK 1,2,3,4'de verilmiştir.

Bilgilerin İşlenmesi

Toplanan bilgiler; program modelinin, nitelikler (amaç), öğretme-öğrenme etkinlikleri (içerik), öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme öğeleri dikkate alınarak, birbirlerine uyan, tekrarlanan, paralel olan, farklılık gösteren özellikleri belirtilerek yorumlanmış, daha sonra bunlardan,uzaktan öğretim yöntemine uygun bir program modeli geliştirilmesine gidilmiştir.

B Ö L Ü M I I I

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırmanın Yöntem bölümünde belirtilen kaynaklardan elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulguların verilmesinde, araştırmanın amacı başlığı altında yer alan soruların sırası dikkate alınmış ve gerektiğinde bulgulara ilişkin yorum yapılmıştır.

Okulöncesi Öğretmenin Nitelikleri

İncelenen kaynaklara göre okulöncesi öğretmenin 36 niteliğe sahip olması gerekir görünmektedir.

Okulöncesi öğretmen;

- Herşeyden önce çocukları gerçekten sevmeli, onları birer "kişi" olarak kabul etmeli, eğitimi de bu kişinin gelişmesini etkileyecek bir yol gösterme olarak düşünmelidir,

- Beden ve ruh sağlıklı, canlı, hareketli, enerjik ve becerikli olmalıdır,

- Pratik, yaratıcı, gerçekçi, sezgileri kuvvetli, sağduyu sahibi ve duyarlı olmalı, düşüncelerinde bağımsız ve esnek davranmalıdır,

- Çocuklarla yakın ve içten ilişkiler kurabilen, samimi ve sempatik, güler yüzlü ve coşkulu, neşeli ve mutlu olmalıdır. Aynı zamanda sakin, iyimser, hassas, sabırlı, anlayışlı ve hoşgörülü olmalı, şakadan anlamalıdır,

- Acil ve beklenmedik durumlarda heyecanlanmadan ve soğuk kanlılıkla olayların üstesinden gelebilmeli, gayretli

ve cesur olmalıdır,

- Çocuklarla emredici, sert ve korkutucu değil, yumuşak ve güven veren bir ses tonuyla konuşmalıdır,

- Günlük faaliyetlere uygun ve çekici bir biçimde giyinmeli, düzenli olmalı,

- Çocukların ilgisini sürekli olarak canlı tutabilmeli, bir çocukla ilgilenirken, diğerlerinin de ne yaptıklarını izleyebilecek kadar her an dikkatli ve uyanık olmalıdır,

- Müzik, dans, resim, dramatize v.b. konularda yetenekli olmalıdır,

- Çocukların yapmamasını istediği şeyleri, kendisi de yapmamalıdır,

- Kendini anlamayı ve tanımayı görev edinmeli ve iç çatışmalarını ve sorunlarını kuruma aktarmamalı, çevresindeki insanlarla iyi ilişkiler kurmalıdır,

- Sorumluluk almayı bilmelidir,

- Kendine güvenen, ne istediğini bilen, davranışları tutarlı ve dengeli, olgun bir kişiliğe sahip olmalıdır,

- Çocuklarla sağlıklı bir iletişim kurmalı, onların, başka çocuklarla ve yetişkinlerle işbirliğine dayalı ilişkiler kurarak, kendi benliklerini kazanmalarını sağlamalıdır,

- Tüm çocukları ön yargılardan arınmış olarak ve oldukları gibi kabul ederek, hepsine eşit, adil, mantıklı ve yansız davranmalı, kendi güdülerini doyumak için, çocukları bir araç olarak kullanmamalıdır,

- Çocuklara yol gösterirken, belli bilgileri aktaran bir "öğretici" değil, çocuğun özelliklerini dengeleyerek her alandaki gelişmelerine yardım eden ve onda öğrenmeye ilgi uyandıran bir "eğitici" olmalıdır,

- Her çocuğu, bulunduğu yaşın fizyolojik, psikolojik ve kişilik özelliklerine ve yeteneklerine göre tanımayı ve anlamayı hedef almalı, çocuğu bu özelliklerine göre değerlendirip yönlendirmelidir,

- Karşılıklı sevgi, saygı ve güvene dayanan demokratik bir ortam yaratmalı, bu ortam içinde çocuğa gücü oranında sorumluluk vererek, kendi kendine yeten, kendini kabul eden, kendini ifade eden ve kendi kendini kontrol edebilen bir kişi olmasını sağlamalıdır,

- Eğitimde çocukları merkez almalı, kendi istek ve düşüncelerini zorla kabul ettirmekten kaçınarak, onların değişen ilgi ve isteklerine uyum göstermelidir,

- Katı ve kesin düşüncelerle pekiştirilmiş bir disiplin uygulamadan, sınıfa hakim olmalı ve sınıf düzenini sağlamalıdır,

- Çocukların başarılarını överek ödüllendirmeli, eksikliklerini ve başarısızlıklarını vurgulamaktan, arkadaşlarının önünde onu küçük düşürecek ve kıracak davranışlardan ve alaylı bir biçimde konuşmaktan, çocukları birbirleriyle karşılaştırmaktan kaçınmalıdır,

- Uyumsuz ya da sorunlu çocuklara anlayışlı davranmalı, olumlu bir yaklaşım izleyerek sorunları tanımada ve çözümlemede çocuklara ve ailelere yardımcı olmalı, rehberlik etmelidir,

- İfadesi net ve anlaşılır olmalı, akıcı ve tatlı bir dil kullanmalı, dili düzgün ve doğru konuşmalıdır,

- Çocuklarda suçluluk duyguları ve anlamsız korkular uyandırmaktan, ya da pekiştirmekten sakınmalıdır,

- Çocuğa darılıp gücenmemeli, tepkileri şaşırtıcı olmamalı, hiddet ve öfkesini gizlemeyi bilmeli, yersiz tehdit

ve cezalardan, özellikle dayaktan kaçınmalıdır,

- Çocukların çeşitli oyunlar kurmalarına imkan vermeli, onların oyun oynayarak öğrenmelerini sağlamalıdır,

- Çocukların eğitiminde, onların hazırlık düzeyine, tüm ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermeye ve uyumuna önem vermelidir,

- Çocuğun dinleme, anlama ve anlatma yeteneğini geliştirmelidir,

- Çocuğa insanları sevmeyi ve işbirliği içinde çalışmayı öğretmelidir,

- Çocukların gelişimini ve eğitimini desteklemek için, aileleri ile sürekli bir ilişki kurmalı, her çocuğun aile yaşantısına ilişkin bilgi sahibi olmalıdır. Ailelere okulöncesi eğitimin amaç ve ilkelerini anlatmalı, böylece aralarındaki ilişkiyi pekiştirip, karşılıklı bir güven sağlayarak, ailelerle işbirliği içinde çalışmalıdır,

- Mesleğinin toplum içindeki öneminin, sınıfın dışına kadar uzanan toplumsal etkisinin ve toplumsal sorumluluğunun bilincinde olarak öğretmenliğe karşı büyük bir istek ve heves duymalı, mesleğini severek yapmalıdır,

- Akılcı ve bilimsel düşünme yeteneğine sahip olmalıdır,

- Alanında bilgi ve beceri sahibi olmalı, mesleki tecrübelerden ve farklı yaklaşımlardan yararlanmalı, farklı görüş açıları kazanmalıdır,

- Alanındaki gelişmelerden ve araştırmaların ortaya koyduğu yeniliklerden haberdar olmalı, kendini sürekli olarak yetiştirmeye ilgi ve istek duymalıdır,

- Toplumsal faaliyetlere katılmalı, okulöncesi eğitim kurumunun dışındaki dünyadan da haberdar olmalıdır,

- Çocukların yaratıcılığını geliştirecek araç-gereçlerden ve çevresindeki tüm kaynaklardan yararlanmalıdır.

Görüldüğü gibi okulöncesi öğretmenin sahip olması gereken niteliklerin bir bölümü, öğretmenin kişilik özellikleri ile ilgili nitelikler olup, diğer bir bölümü ise, öğretmen adayının mesleki formasyonu ile ilgili akademik niteliklerdir.

Yörükoğlu'nun da belirttiği gibi (1978, s. 59), okulöncesi öğretmenlik özel yatkınlık gerektiren bir meslek olduğundan, okulöncesi öğretmenlerde hizmet öncesi eğitime alınmadan önce kişilik özelliklerine ilişkin belirli niteliklerin aranması yerinde olur. Ancak, Oğuzkan'ın da belirttiği gibi, bu kişilik özelliklerine ilişkin niteliklerin, ne gibi ölçütler ve araçlar kullanılarak anlaşılabilceği ayrı bir araştırma ve inceleme konusudur (Oğuzkan, 1984, s. 59).

Daha çok 1960'lı yıllardan başlayarak yoğun araştırmalar yapan Taylor (1962), Ryans (1960) ve Start (1966), gibi araştırmacılar, öğretmenlerin kişilik özellikleri ile öğretmenlikteki başarıları arasındaki ilişki üzerinde ısrarla durmuşlardır (Child, 1977, s. 366).

Kuşkusuz, bir okulöncesi öğretmenin, yukarıda sıralanan tüm özelliklere birden sahip olması beklenemez. Ancak, iyi düzenlenmiş ve uygulanmış bir eğitim programı, öğretmen adayına, yalnız akademik nitelikleri değil, kişilik özellikleri ile ilgili niteliklerin büyük bir bölümünü de, eğitim yoluyla kazandırıp, geliştirilebilir (Hess and Croft, 1975, s. 2-4; Oğuzkan, 1982, s. 63; Işık, 1983, s. 25). Bu niteliklerin bir bölümü de öğretmenin mesleki yaşantısı süresince, kişisel deneyimleri ve çabaları ile edinilir.

Okulöncesi Öğretmenlerin Görev
ve Sorumlulukları

Okulöncesi öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının neler olduğu, önce her kademe öğretmenin, daha sonra okulöncesi öğretmenlerin görev ve sorumlulukları açısından ele alınmış ve elde edilen bulgular aşağıda sıralanmıştır.

Alkan'a göre; öğretmenin "görev ve sorumluluğu" kavramı, "öğretmenin yapması gereken etkinliklerin belirlenmesi" anlamını taşımaktadır (Alkan, 1977, s. 98).

Bu çerçevede içinde Alkan, öğretmenin görev ve sorumluluklarını; öğretmenin eğitim hizmet alanları ile olan ilişkileri, ve öğretmenin eğitim sürecini oluşturan öğelerle olan ilişkileri bakımından olmak üzere, iki yönlü incelemektedir:

1. Öğretmenin eğitim hizmet alanları ile olan ilişkileri açısından görev ve sorumlulukları;

- Araştırma ve planlama yapma,
- Program ve öğretim araç-gereçleri geliştirme,
- Yönetim ve denetime yardım etme,
- Rehberlik ve danışmanlık yapma gibi görevleri kapsamaktadır.

2. Öğretmenin eğitim sürecini oluşturan öğelerle ilişkileri açısından görevleri ise;

- Öğretme-öğrenme süreçlerini analitik olarak inceleme ve öğretme-öğrenme modelleri geliştirme,
- İçeriği analiz edebilme, düzenleme, takdim etme ve geliştirme,

- Öğrencilerin öğrenme sorunlarını tanıma, uygun yaşantılar sağlama ve sorunları çözümleme,
- Çağdaş eğitim teknolojisi olanaklarından yararlanma,
- Klinik, bireysel, bağımsız ve grup çalışmalarını yürütebilmedir.

Yukarıda sıralanan bu görev ve sorumlulukları, Alkan genel olarak tüm öğretmenler için belirlemiştir.

Konuya okulöncesi öğretmenlerin görev ve sorumlulukları açısından bakıldığında; bu görev ve sorumlulukların, Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın 10 Mart 1984 tarihinde yayınladığı Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği'nce belirlendiği görülmektedir. Bu yönetmeliğin yayımlandığı tarihe kadar, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde bulunan ve değişik genel müdürlüklere bağlı okulöncesi eğitim kurumlarının işleyişi ve çalışanların görev ve sorumlulukları, değişik yönetmeliklerce belirlenmekte idi. 10 Mart 1984 tarihli yönetmelik, diğer yönetmeliklerin tümünün yürürlükten kaldırmış ve Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı tüm okulöncesi eğitim kurumlarını aynı yönetmelik kapsamına almıştır. Adı geçen yönetmeliğin 16.maddesinde, bir okulöncesi eğitim kurumunda görev alacak öğretmenin, görev ve sorumlulukları aşağıda gösterildiği gibi sıralanmaktadır:

- Plan ve programlarını yönetici rehberliğinde hazırlamak ve uygulamak,
- Faaliyetleri yürütmek için araç-gereçleri planlamak, bu konudaki ihtiyaçları saptamak ve yöneticiye duyurmak,
- Çocukların gelişimlerini gözlemek ve gelişim kayıtlarını tutmak,

- Çocukların aileleri ile yapılacak çalışmaların planlanmasında ve uygulanmasında kendisine verilen görevleri yapmak,
- Çocukların öğretim yılı sonu gelişim raporlarını hazırlamak.

Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği'nde belirtilen okulöncesi öğretmenin görev ve sorumluluklarına bakıldığında; yönetmelikte, Alkan'ın belirlediği öğretmen görev ve sorumluluklarının temel alındığı ve aralarında pek büyük farklılığın bulunmadığı görülebilir.

Ancak Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği'nde Alkan'ın belirttiği; "öğrencilerin öğrenme sorunlarını tanıma, uygun yaşantılar sağlama ve sorunları çözümüleme" görevi yer almamakta; yalnız "çocukların gelişimlerini gözleme ve gelişim kayıtlarını tutma" görevi yer almaktadır. Oysa çocukların sorunlarına tanı koymak, bu sorunlara göre yaşantılar sağlamak ve kendi bilgisini aşan sorunların çözümlenmesinde, ailelere rehberlik yapmak, okulöncesi öğretmenin temel görevlerinden biri olmalıdır.

Yine okulöncesi öğretmenin en önemli görevlerinden biri olan ve hiçbir öğretim basamağında bu kadar önem taşımayan, "çocuğun ailesi ile iletişim kurma ve aileleri ile yapılacak çalışmaları planlama" görevi, Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği'nde yer almakta, ancak bu görevin tamamlayıcısı sayılabilecek "aile eğitimi" görevinin, görev sıralamasında yer almadığı görülmektedir. Oysa aile eğitimi konusu da, okulöncesi eğitimin evde pekiştirilmesi ve eğitimde ev-kurum beraberliğini sağlamada; aileyi yönlendirme ve bilinçlendirme açısından-

dan, okulöncesi öğretmenlerin başta gelen görevleri arasında yer almalıdır.

Aile eğitimi konusunda, ABD'de uygulanan Head Start ve Follow Through okulöncesi eğitim programları çerçevesinde yapılan araştırmalar, aile eğitimi yapıldığında okulöncesi eğitimin daha etkili olduğunu göstermiştir (Hess and Croft, 1975, s. 30; Yıldırım, 1983, s. 82).

Bu konuda, Türkiye'de 1982-1983 yıllarında Boğaziçi Üniversitesi'nde Prof. Çiğdem Kağıtçıbaşı tarafından yönetilen "Çokyönlü Okulöncesi Eğitimi, Çocuk Gelişimi ve Anne Eğitimi" adında, dört yıl sürecek bir proje başlatılmıştır. Projenin amacı, çocuğun çevresini destekleyerek gelişimini sağlamaktır. Projede; eğitim kurumu, bakım kurumu ve ev ortamlarında yaşayan üç ve beş yaşlarında üç grup çocuğun anneleri eğitilmekte ve bu eğitimin, çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, kişisel ve sosyal gelişimi üzerindeki etkileri incelenmektedir. Projeden, anneleri eğitilen çocukların kurum ile anneleri arasındaki ikiliğin kaldırılması, çocuğa, eğitimsel açıdan bütünlük, süreklilik gösteren bir çevre sağlanması ve çocukların en farklı etkinliği göstermeleri beklenmektedir (Yıldırım, 1985, s. 118).

Yukarıda adı geçen araştırmaların ele aldığı "aile eğitimi" konusu, ülkemiz açısından özellikle önem taşımaktadır. Türkiye'de okulöncesi eğitimi, son yıllarda önem kazanmaya başladığından, okulöncesi eğitimi ve bu eğitim döneminde aile ortamının önemi konusunda, ailelerin bilinçlendirilmesi; okulöncesi öğretmenin başlıca görev ve sorumluluklarından biri olmalıdır.

Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının neler olduğunu belirleyen kaynaklar, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için öğretmenlerin bazı yeteneklere sahip olmaları gerektiğini öngörmektedirler. Öngörülen bu yetenekler aşağıda sıralanmıştır.

Okulöncesi Öğretmenin Yetenekleri

Bir okulöncesi öğretmenin belirlenen görevleri başarıyla yerine getirebilmesi için, ne gibi yeteneklere sahip olması gerektiğine ilişkin bulguların verilmesinde; önce, çağdaş eğitim anlayış çerçevesinde "öğretmenlik mesleği"nin nasıl tanımlandığına ilişkin elde edilen bulgular verilmiş, daha sonra bu anlayışa göre, öğretmenin görevini başarıyla yapabilmesi için, gereken yeteneklerin neler olduğu sıralanmıştır.

Alkan ve Işık'a göre; günümüzde "gelişim" ve "öğrenme"ye ilişkin elde edilen veriler ve eğitim bilimindeki gelişmeler sonucu, "öğretmen"in, öğretme sürecindeki önemi daha da artmıştır. Bu gelişmelere paralel olarak, öğretmen eğitiminde, değişik eğitim görevleri için, tek formasyonlu sınıf öğretmenliği kavramına dayalı geleneksel eğitim uygulaması yerine, çağdaş bir yaklaşım geliştirilmiştir. Bu yeni eğitim anlayışında öğretmenliğin bir meslek olarak ele alınması gerekliliği ve uzmanlık gerektirdiği görüşü benimsenmiştir (Alkan, 1982, s. 386; Işık, 1983, s. 22).

Bu anlayış, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanun'unca da benimsenmiş ve "öğretmenlik mesleği" Kanun'un 43.maddesinde şöyle tanımlanmıştır:

"Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan, özel bir ihtisas mesleğidir".

Günümüzde benimsenen çağdaş öğretmenlik anlayışına göre; öğretmen olacak bir kişinin, görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi için, aşağıda sıralanan beş boyutu kapsayan yeteneklere sahip olma gerekliliği öngörülmektedir (Alkan, 1977, s. 98; Oğuzkan, 1982, s. 35; XI.Milli Eğitim Şûrası, 1982, s. 54).

1. Öğretmene görevini yapmak için gerekli olan kişilik ve genel kültürle ilgili yetenekleri sağlamayı esas alan genel eğitim boyutu.

2. Öğretim alanına ve alandaki içeriğe ilişkin yeteneklerle ilgili boyut.

3. Eğitim bilimlerinin kuramsal yönüne ilişkin yetenekleri içeren boyut.

4. Eğitimin teknik ve teknolojik uygulama yönüyle ilgili yetenekleri kapsayan boyut.

5. Öğretmene görevini yaparken, yukarıda belirtilen dört boyutta sahip olduğu yeteneklerden, gerektiği zaman ve belirli amaçlara ulaşmak için, bunları kaynaştırabilme bir senteze varabilme yeteneklerini kapsayan boyut.

Genel olarak, her öğretim kademesi öğretmenin, bir bütünlük içinde sahip olması gereken yetenekleri kapsayan bu beş boyut, XI.Milli Eğitim Şûrası Kararları'nda da belirtildiği gibi; okulöncesi öğretmen yetiştirme programlarında yer alan başlıca öğelerin, içerik kategorilerini oluşturmakta ve okulöncesi öğretmene mesleki formasyon kazandırmaktadır (XI. Milli Eğitim Şûra Kararları, 1982, s. 54).

Burada öğretilmekte aranan yeteneklerin yanısıra, öğretmende "yeterlik" kavramına açıklık getirmekte yarar görül-

müştür. İlgili kaynaklara bakıldığında; "yeterlik" in daha çok, kapasite ve yeteneği belirleyen kapsamlı bir kavram olduğu ve bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışların (bilgi, beceri ve tutum düzeyindeki davranışların) sergilendiği sonuçlarla ilgilenildiği belirtilmektedir (Külahçı, 1984, s. 20). Külahçı'ya göre yeterlik, "davranışlar yoluyla yordamlanan yeteneklerle ilgilenmekte, bir işi yapabilme yeteneği" olmaktadır. Bu konuda örnek olarak, ABD'in Houston Üniversitesi'nde "Öğretmen Sertifikası Programı" için geliştirilen on-altı yeterlikten ilk beşini şöyle sıralamaktadır:

Öğretmen adayı;

- Öğrencinin duygusal, toplumsal, fiziksel ve zihinsel ihtiyaçlarını teşhis eder,
- Öğrenci ihtiyaçlarına dayalı olarak genel ve davranışsal öğretim amaçlarını saptar,
- Bu amaçlara uygun öğretim ortamı planlar,
- Ders planına uygun olarak öğretimini yapar,
- Öğrenci başarısını ve öğretiminin etkinliğini ölçmek için değerlendirme yönetimine karar verir ve uygular (Külahçı, 1984, s. 23).

Yukarıda, daha önce sıralanan yetenekler ve Houston Üniversitesi Öğretmen Sertifika Programı'nda yer alan yeterlikler, Pitcher ve Bates'in de belirttiği gibi (Pitcher and Bates, 1975, s. 77); okulöncesi öğretmenliği için; yalnız çocuk sevgisi, çocuğa duyulan merak, ilgi ve iyi niyetin yetmediğini; ayrıca, okulöncesi öğretmenliğinin de, çocuk bakıcılığının organize edilmiş bir biçimi olmadığını açıkça göstermektedir. Bu durum, okulöncesi öğretmenlikte belirli bir mes-

leki yetenek ve yeterliğe ulaşmanın, ancak iyi düzenlenmiş bir eğitim programı ile gerçekleştirebileceğini ortaya koymaktadır.

Okulöncesi Öğretmenlerin Yetiştirilmesine

Yönelik Bir Eğitim Program Modeli

Konuyla ilgili kaynaklar tarandığında; çağdaş eğitim anlayışına göre, öğretmen eğitimine yönelik bir program modellenin; 1. Genel eğitim, 2. Öğretilecek uzmanlık alanı ve 3. Eğitim bilimleri olmak üzere, üç ana öğeden oluştuğu görülmektedir.

Bu kaynaklardan; Alkan ve Oğuzkan'ın bu üç ana öğeye ilişkin verdikleri ayrıntılı bilgiler, aşağıda kısaca özetlenmiştir (Alkan, 1977, s. 107-108; Oğuzkan, 1982, s. 35):

1. Genel eğitim ögesi: Öğretmene, hem bireysel ve toplumsal hayatında kendisine yol gösterecek zengin yaşantılar, hem de kendi uzmanlık alanı ile, diğer öğretim alanları arasında ilişki kurabilecek anlayış kazandırır. Genel eğitim boyutu ile öğretmen; kültürel bir temel, disiplinli bir zihinsel yetenek ve bir değerler sistemini kapsayan genel bir yaşam felsefesine sahip olur. Ayrıca, kendi toplumuna özgü değişmelerle, nedenlerini kavrar ve başka kültürlerle, dünya olaylarından haberdar olur. Bu öge kapsamındaki öğrenme yaşantıları; tutarlılık, süreklilik ve bütünlük esasına dayanmalı ve öğretmene, edindiği bilgi ve becerilerden gerektiği zaman, hem bireysel, hem de mesleki açıdan yararlanmayı sağlayacak biçimde işlevsel olmalıdır (Alkan, 1977, s. 107-108; Oğuzkan, 1982, s. 35).

Genel eğitim çalışmalarını; sosyal bilimler, davranış bilimleri, fen bilimleri, dil ve iletişim, felsefe, psikoloji, güzel sanatlar, yabancı dil ve beden eğitimi gibi konuları kapsamaktadır.

2. Programın ikinci temel ögesi, uzmanlık alanı çalışmalarıdır. Öğretmene, öğretim alanındaki içeriğe ilişkin, derinlemesine ve genişlemesine bilgi ve beceri kazandıran derslerden oluşur. Bu çalışmalar, sürekli ve gelişen bir süreç olmalı ve öğretmenin seçtiği alanında, yeterli biçimde derinleşmesini sağlayacak öğrenme yaşantıları içermelidir.

3. Eğitim bilimleri, öğretmene üçüncü boyuta ilişkin yaşantılar kazandıran, programın üçüncü ögesidir. Eğitimi bir disiplin, öğretmenliği bir meslek olarak ele alır. Öğretmene görevini yaparken; kime, niçin, nerede ve nasıl öğretilmelidir sorularına cevap verecek, öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili, temel bilgi ve becerileri sağlamayı esas alır. Bu öğrenme yaşantıları, sürekli bir gelişim izleyerek, öğretmene güçlü bir mesleki temel, mesleki bir görüş ve mesleki sorumluluk duygusu kazandıracak nitelikte ve hem kuramsal, hem de uygulamalı olacak biçimde düzenlenmelidir.

Eğitim bilim çalışmaları; eğitim psikolojisi, gelişim ve öğrenme psikolojisi, öğretim yöntemleri, uygulamalar, okul ve toplum, program geliştirme, eğitim tarihi, eğitim felsefesi gibi konuları kapsamaktadır.

Öğretmen eğitiminde program geliştirmeye ilişkin kaynaklarda; eğitim programı geliştirilirken, içinde bulunulan ortamın özellikleri ile, öğretmenlik mesleğinin ve öğrencilerin kendilerine özgü temel niteliklerinin, dikkate alınma-

sı gereğinin de vurgulandığı görülmektedir.

Ayrıca, geliştirilen programın işlevsel olabilmesi için, aşağıda sıralanan bazı temel ilkelerin de birer ölçüt olarak göz önünde bulundurulması öngörülmektedir (Alkan, 1982, s. 387-389; Oğuzkan, 1982, s. 68):

- Programda yer alan öğrenme etkinlikleri, öğretmenin ihtiyaçlarına dönük, yeteneklerini geliştirecek ve yaratıcı, yapıcı ve araştırmacı öğretmen yetiştirecek biçimde düzenlenmelidir.

- Program, öğretmenin hem bireysel, hem toplumsal, hem de mesleki açıdan üstleneceği çok boyutlu rol ve görevleri dikkate alarak, sağlıklı bir meslek bilinci geliştirmeyi ve mesleki beceriler kazandırmayı esas almalıdır.

- Programda yer alan öğrenme etkinlikleri, öğretmen adayının bireysel gelişimini, eleştirel ve araştırmacı bir düşünme yeteneği ile sağlıklı bir kişilik geliştirmesini, kendini tanımasını ve değerlendirmesini sağlayacak biçimde düzenlenmelidir.

- Öğretmen adayının içinde yaşadığı toplumun, toplumsal kurumlarına ve kendi kültürüne özgü, örf, adet, gelenek ve değerlerine uygun davranışlar kazandırmayı esas almalıdır.

- Programda, bilimsel ilke, yöntem ve süreçler, esas alınmalıdır.

- Program, öğretmen adayının başka kültürlerle ilişkin kapsamlı bir görüş edinmesini sağlamalıdır.

- Öğretmen adayının, kendi öğretim alanıyla ilgili içeriği yeterli bir biçimde öğrenmesini ve öğrendiklerini en uygun bir yöntemle öğretebilmek için, gerekli becerileri geliştirmesini sağlayacak biçimde düzenlenmelidir.

- Program, genel eğitim, öğretim alanı ve eğitim bilimleri öğelerini, bir bütünlük, kaynaşıklık ve süreklilik içinde düzenlemeyi ve uygulamaya dayandırmayı esas almıdır.

- Öğretmen yetiştirilmesinde, nitelikli bir eğitim için gerekli olan mali kaynakların, fizik ortamın, insan gücünün ve zamanın, en etkin bir biçimde kullanılması, temel bir yönetim ilkesi olarak benimsenmelidir.

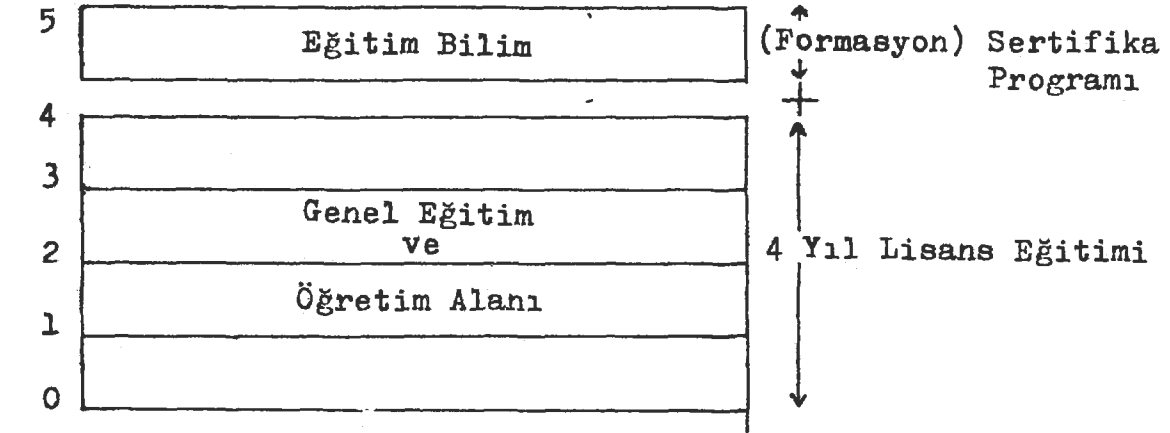
- Yönetimde, etkinliği arttırıcı, okul ve toplum, sınıf ve ev, öğretmen ve öğrenci, öğretmen ve öğrenci ailesi arasında, yeterli iletişim kurmaya yönelik bir yaklaşım benimsenmelidir.

- Öğretmen yetiştirmede, sürekli araştırma yapma, yeni yöntem ve teknikler geliştirme, yenilik ve gelişme için organize olma, programda yer alan etkinliklerdeki gerçekleri ve orijinal (özgün) düşünceleri araştırarak, bunları gerçek hayata uygulamaya önem vermelidir.

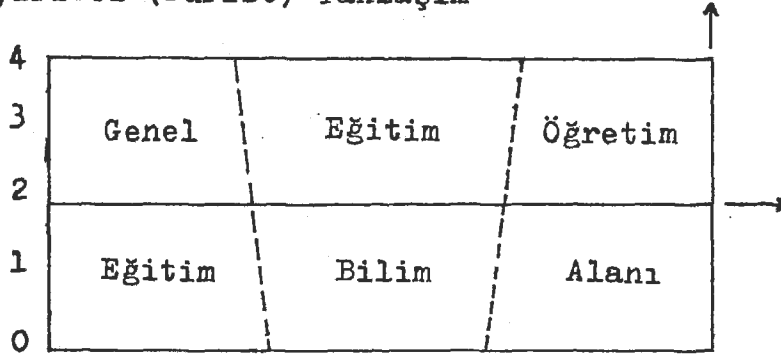
- Öğretmen adayı, bilimsel, teknolojik ve mesleki alandaki gelişmeler ve yeniliklerden haberdar olmalı ve bu yenilik ve gelişmeleri, eğitim etkinliklerinde uygulamaya yer vermelidir.

Öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik program modellerine ilişkin kaynaklarda, program modellerinin, programda yer alan öğelerin, farklı biçimde düzenlenmesine göre farklılık gösterdiği ve bu düzenleniş biçimine göre de uygulamada;1. Ayrımcı (purist),2. Kaynaştırıcı (entegre), 3. Seçerek birleştirici (eklektik) olmak üzere üç farklı yaklaşımın benimsendiği görülmektedir (Alkan, 1984, s. 27 ve 1977, s. 106).

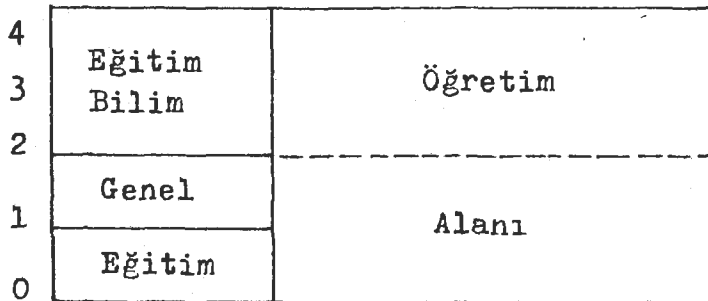
Uygulamada rastlanan bu üç farklı yaklaşım aşağıda kısaca tanıtılmıştır (bkz. Şekil 1).



Ayırıcı (Pürist) Yaklaşım



Kaynaştırıcı (Entegre) Yaklaşım



Seçerek Birleştirici (Eklektik) Yaklaşım

Şekil 1. Programda Yer Alan Öğelerin Düzenleniş Biçimine Göre Farklı Yaklaşım Modeli

Kaynak: Cevat Alkan. "Öğretmen Eğitimi" A.Ü.Eğitim Fak. Der.Cilt: 9 Sayı: 1-4. Ankara: 1977, s. 107.

1. Ayırımçı (purist) yaklaşım: Türkiye'de "öğretmenlik sertifika programı" olarak bilinen bu tür düzenlemede, öğretmen adayını, önce belli bir disiplin alanında, lisans öğrenimini tamamlamakta, daha sonra, eğitim bilimleri öğrenimi göerek mesleki formasyon kazanmaktadır. Program "dört artı bir" olarak formüle edilmektedir.

2. Kaynaştırıcı (entegre) yaklaşım: Bu tür düzenlemede, öğretmen adayına, lisans öğrenimi süresince uygulanacak programda yer alan tüm öğelerin, birbirleriyle bütünlük oluşturacak biçimde düzenlenmesine dikkat edilmektedir.

3. Seçerek birleştirici (eklektik) yaklaşım: Bu tür düzenlemede ise programı oluşturan öğeler arasında paralellik esas olarak alınmaktadır.

Öğretmen yetiştirme program modellerinde, programda yer alan üç temel öğenin, sürekli olarak birbirleriyle bütünlleştirildiği bir yaklaşım olan, kaynaştırıcı yaklaşımın benimsenerek uygulanması öngörülmektedir (Alkan, 1977, s. 106).

Okulöncesi öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulanan program modellerine bakıldığında; hem lisans, hem de önlisans öğrenim süresince, program öğelerinin birbirleriyle bütünlük oluşturacak biçimde düzenlendiği kaynaştırıcı program yaklaşımının benimsendiği görülmektedir.

Ancak ilgili kaynakta; öğretmen eğitiminde önceden kalıplaşmış program modellerine bağımlı kalmaksızın, somut bilimsel araştırmalara dayanan eğitim programlarının geliştirilmesinin ve bazı özel yeteneklerin de dikkate alınmasının gerekliliği de, ayrıca vurgulanmaktadır.

Günümüzde, hem istenen davranış özelliklerine -niteliklere- sahip, hem de istenilir davranışları çocuklara kazandırabilecek nitelikte bir okulöncesi öğretmenin, yukarıda sıralanan ilke ve esaslar çerçevesinde hazırlanmış ve kaynaştırıcı yaklaşımın benimsendiği bir program modeli ile yetiştirilebileceği söylenebilir.

Okulöncesi Öğretmene Kazandırılacak

Davranışlar

Bu kısımda, okulöncesi öğretmenin bundan önceki kısımlarda belirlenen niteliklerle, görev ve sorumluluklarını yerine getirebilecek yeteneklere sahip olabilmeleri için, kendilerine eğitim yoluyla kazandırılacak davranışların neler olduğuna ilişkin elde edilen bulgular verilmiştir.

Bu konuyla ilgili kaynaklar incelendiğinde; bireyde eğitim yoluyla kazanılacak davranışların bir sıraya konularak belirlenmesi ve belirlenen bu davranışların, belli kurallara uygun olarak dile getirilmeleri gerekliliği vurgulanmaktadır (bkz. s. 51). Bireyde oluşturulması istenen bu davranışların belirlenmesi ve kurallara uygun biçimde dile getirilmesi işlemi, eğitim programının "amaçlar"ını belirleme işlemi olmaktadır.

Yine konuyla ilgili kaynaklarda, okulöncesi öğretmenlerde, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki davranışların belirlenmesinde; Türk eğitim politikasının temel olarak alındığı ve bu politikanın, programa genel amaçlar biçiminde yansıdığı, genel amaçların öğretmen yetiştiren kurumun amaçlarına, eğitim kurumunun amaçlarının da ders konularının amaçlarına temel oluşturduğu belirtilmektedir (Doğan, 1979, s. 31-33).

Konuya bu açıdan bakıldığında; Türkiye'de eğitim politikasına; Anayasa, Atatürk İlkeleri, Milli Eğitim Temel Kanunu, Yüksek Öğretim Kanunu, Milli Eğitim ve Reform ve Stratejisi, özel yasalar, onay ve yönetmelikler, milli eğitim şûraları, hükümet programları ve kalkınma planlarının yön çizdiği görülmektedir.

Araştırmanın bu kısmında; Atatürk İlkeleri, Yüksek Öğretim Kanunu, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu'nun belirlediği Öğretmen Eğitiminde Göz Önünde Bulundurulacak Esaslar ve Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı'na Bağlı Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği çerçevesinde belirlenen ve aynı zamanda yetiştirilecek okulöncesi öğretmenlere kazandırılacak davranışları belirlemede, yön çizecek olan bu amaçlar, aşağıda sırasıyla gösterilmiştir:

- Atatürk İlkeleri'ne uygun eğitim anlayışına göre, öğretmenlerin aşağıda sıralanan niteliklere sahip olmaları beklenir.

Öğretmen;

- Kendine güvenen,
- Özgür düşünebilen ve düşündüğünü gerçekleştirebilen,
- Eğitimi, ulusal varlığı bağımsız ve özerk olarak devam ettirebilmede temel araç olarak görebilen,
- Devletine bağlı, halkını seven, insanlara saygılı,
- Laik ve bilimsel düşünceye, ulusal bilinç ve onura sahip olan,
- Öğrencilerini; bilgili, başarılı, yapıcı, devrimlere bağlı, demokrasiye inanan, vatanını seven, hukuk dev-

leti anlayışına sahip ve sadık, ülkesinin bütünlüğünü, bağımsızlığını ve Cumhuriyet'i koruyabilecek bireyler olarak yetiştirme görev ve sorumluluğunu meslek edinen bir kişi olmalıdır.

- Okulöncesi öğretmenlere kazandırılacak davranışları belirlemede yön çizecek ikinci yasal kaynak; Yüksek Öğretim Kanunu'dur. Öğretmenlerin yetiştirilme görevi, 41 Sayılı Kanun Hükmündeki Kararname ile Yüksek Öğretim Kurumları'nın sorumluluğuna verildiğinden, 2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanununda yer alan, yüksek öğretimin amaçları da dikkate alınmıştır. Aynı zamanda, yetiştirilecek öğretmenlerin niteliklerini de ortaya koyan bu amaçlar, Kanununun 4.maddesinde şöyle yer almaktadır:

Öğrencilerini;

- Atatürk İnkılapları ve İlkeleri doğrultusunda Atatürk milliyetçiliğine bağlı,

- Kendi milli, ahlaki, kültürel değerlerini taşıyan, Türk olmanın onurunu ve mutluluğunu duyan,

- Toplum yararını kişisel çıkarlarının üstünde tutan, aile, ülke ve millet sevgisi ile dolu,

- Devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren,

- Hür ve bilimsel düşünce gücüne geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı,

- Beden, zihin, ruh, ahlak ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı biçimde gelişmiş,

- İlgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğin bilgi, beceri ve davranışına sahip bireyler olarak yetiştirmek ve;

- Türk Devleti'nin; ülkesi ve milliyetiyle bölünmez bir bütün olarak, refah ve mutluluğunu arttırmak amacıyla kültürel, toplumsal ve ekonomik kalkınmaya katkıda bulunacak programlar uygulamak, yüksek düzeyde bilimsel araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, böylece, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmaktır.

Yukarıda sıralanan yasal kaynakların yanısıra, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu da, Türk milli eğitiminin genel amaçlarını şöyle sıralamaktadır:

Bütün bireyleri,

- Atatürk İlke ve Devrimlerine ve Anayasa'nın başlangıcında belirlenen Atatürk milliyetçiliğine bağlı,
- Türk milletinin milli, ahlaki, insani ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren,
- Ailesini, vatanını, milletini seven ve yüceltmeye çalışan,
- Demokratik, laik, sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen,
- Dengeli ve sağlıklı bir kişiliğe sahip,
- Yapıcı, yaratıcı, üretici, insancıl ve barışçı olarak,
- İlgil ve yetenekleri doğrultusunda gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak,
- Milli birlik ve bütünlük içinde, hem kendi, hem de toplumun mutluluğuna ve kalkınmasına katkıda bulunacak birer vatandaş ve meslek sahibi olarak yetiştirmektir.

Ayrıca kanunda eğitim hizmetlerinin bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına uygun olarak imkân ve fırsat eşitliği için-

de, herkese açık ve kimseye imtiyaz tanınmadan, demokratik, laik, bilimsel ve planlı bir biçimde yaşam boyu devam edeceği ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetimi altında yürütüleceği ve bütün bu sayılanların Türk Milli Eğitiminin temel ilkeleri olarak benimsendiği belirtilmektedir (Madde 2-17).

Bütün bu kaynakların yanısıra; Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun yayınladığı "Öğretmen Eğitiminde Göz Önünde Bulundurulacak Esaslar" da incelenmiştir. Burada da; milli ihtiyaçlar ve öğretmenlik mesleği ile ilgili bilimsel veriler doğrultusunda saptanan esaslar çerçevesinde, yetiştirilecek öğretmenlerin genel kültür, öğretim alan bilgisi ve eğitim bilim (öğretmenlik meslek bilgisi) alanlarında yeterli bilgi, beceri ve davranışlara sahip olmaları ve öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmenlere, bu bilgi, beceri ve davranışları kazandıracak biçimde düzenlenmesi istenmektedir (Esaslar, 1983, s. 1).

Yukarıda sıralanan yasal kaynaklardan başka bir de 10 Mart 1984 tarihinde MEGSB tarafından yayınlanan, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği de incelenmiştir. Bu yönetmelikte belirtilen okulöncesi eğitim kurumlarının amaç ve görevleri; bu kurumlarda görev alacak öğretmenlere kazandırılacak davranışları belirlemede yararlı olur düşüncesi ile, aşağıda sıralanmıştır:

- Çocuklarda vatan, millet, bayrak ve insan sevgisinin ve manevi değerlere bağlılığın, gelişmesine yardımcı olmak,
- Çocukların sorumluluk yüklenmelerini, dürüst, saygılı ve düzenli olmalarını sağlamak,

- Çocukların, Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak,
- Elverişsiz ortamdaki gelen çocuklar için, ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
- Çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve toplumsal yönden gelişmelerini ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak,
- Çocukları ilkökula hazırlamak,
- Aileyi ve çevreyi, okulöncesi eğitim konusunda aydınlatıcı çalışmalar yapmak,
- Bu konuda çalışma yapanlara yardımcı olmak ve rehberlik etmektir (Adı geçen Yönetmelik, Madde: 7).

Aynı Yönetmeliğin 8.maddesi ise, bu çalışmalar yapılırken; bu çağ çocuklarının ilgi, ihtiyaç ve gelişim özelliklerinin göz önünde bulundurulmasını, hepsine gereken ilgi ve sevgi gösterilerek, aralarında olumsuz karşılaştırmalar yapılmamasını ve bedeni ceza verilmemesini, çocukların rahat bir ortam içinde bir bütün olarak yetiştirme ve gelişmelerine dikkat edilmesini,uyulması gereken temel ilkeler olarak belirlemiştir.

Okulöncesi Öğretmenlerde Oluşturulmak
İstenen Davranışları Kazandıracak
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri

Bu konu ile ilgili olarak, hem yazılı kaynaklarda görülen öğretme-öğrenme etkinlikleri, hem de halen okulöncesi öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında uygulanan eğitim programlarında yer alan öğretme-öğrenme etkinlikleri araştırılmış ve elde edilen bulgular, aşağıda sunulmuştur.

Konuyla ilgili yazılı kaynaklar; öğretme-öğrenme etkinliklerinin; öğretmen adaylarının davranışlarında, belli bir süre içinde, belirlenen eğitim amaçları doğrultusunda değişiklikler yapmak üzere, seçilmesi gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca, bu kaynaklarda öğretme-öğrenme etkinliklerinin belirlenmesinin; hiçbir zaman ansiklopedik bilgilerin derlenip, sıralanması anlamına gelmediği, amaçlara ulaşmak için, öğrenilmesi gereken tüm bilgi, beceri, tavır ve tutumları kapsaması gerektiği de belirtilmektedir.

Öğretmen adayına, ulaşılması istenen davranışları kazandıracak olan bu öğretme-öğrenme etkinliklerinin belirlenmesinde; toplumun, bilimsel esasların, bilim alanının, eğitim kurumunun kendisine özgü özellikleri ile; eğitim programının amaçlarının, öğretmen adayının yetenekleri ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması istenmektedir. Bu kaynaklarda ayrıca, eğitim programının bütünlüğü ve sürekliliği çerçevesinde, değişik çalışma alanları (disiplinler) arasında çok sıkı bir işbirliği ve bütünlüğün sağlanmasına, özellikle dikkat edilmesi gereği de vurgulanmaktadır.

Oğuzkan (1982, s. 68); öğretmen yetiştirilirken, öğretme-öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesinde, üç temel ilkeden yararlanılabileceğini öne sürmektedir.

- Öğretmen adaylarının, yetenek, ihtiyaç ve amaçları, sürekli olarak göz önünde tutulmalıdır.

- Öğretmen adaylarının, kişisel, toplumsal ve meslek hayatlarında karşılaştıkları durumlar dikkate alınmalıdır.

- Öğretim programının, bütünlüğü ve sürekliliği düşünülmelidir.

- İncelenen kaynaklarda, öğretmenlerde oluşturulmak istenen davranışları kazandıracak öğretme-öğrenme etkinliklerinin, bir eğitim programının içeriğini oluşturduğu ve okulöncesi öğretmenlerde belirlenen özellikleri kazandıracak olan öğretme-öğrenme etkinliklerinin neler olduğunun; okulöncesi öğretmen eğitimine yönelik bir programın, içeriğine bakılarak anlaşılabilmesi belirtilmektedir.

Bu konuda hem öğretmen eğitimine ilişkin kaynaklar, hem XI.Milli Eğitim Şûrası, hem de Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayımladığı Öğretmen Eğitiminde Göz Önünde Bulundurulacak Esaslar'a göre; tüm öğretmen yetiştirme programlarında olduğu gibi, okulöncesi öğretmen eğitimi programlarında da bulunması gereken genel kültür, özel alan bilgisi ve eğitim bilimleri öğelerinden her biri; program amaçlarında sıralanan ve okulöncesi öğretmende oluşturulması istenen bilgi, beceri ve tutumları kazandırabilecek disiplinleri (dersleri) içermektedir. Bu kaynaklara göre; program içeriğini oluşturan bu dersler aşağıda gösterilmiştir:

1. Genel kültür dersleri: Bu derslerin bir bölümü; öğretmen adaylarına ortak bir genel kültür ve geniş bir görüş açısı kazandırmayı amaçlayan ve 2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ile tüm üniversite öğrencilerinin almak zorunda oldukları; Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk Dili, Yabancı Dil, Beden Eğitimi ve Güzel Sanat Dallarından birini kapsayan derslerden oluşmaktadır.

Bu zorunlu genel kültür derslerinin yanısıra; öğretmen adayları, ayrıca kendilerine alanlarının ve mesleklerinin gerektirdiği genel kültür ile genel dünya görüşünü kazandıracak

olan psikoloji, sosyoloji, kültürel antropoloji v.b. dersleri de almak zorundadırlar.

2. Özel alan bilgisi dersleri: Öğretmen adaylarının, genel kültür ve meslek bilgisi yanında, öğretim yapacağı kademe ve öğretim alanına göre yetiştirilmesini sağlayan Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi gibi dersleri kapsamına almaktadır.

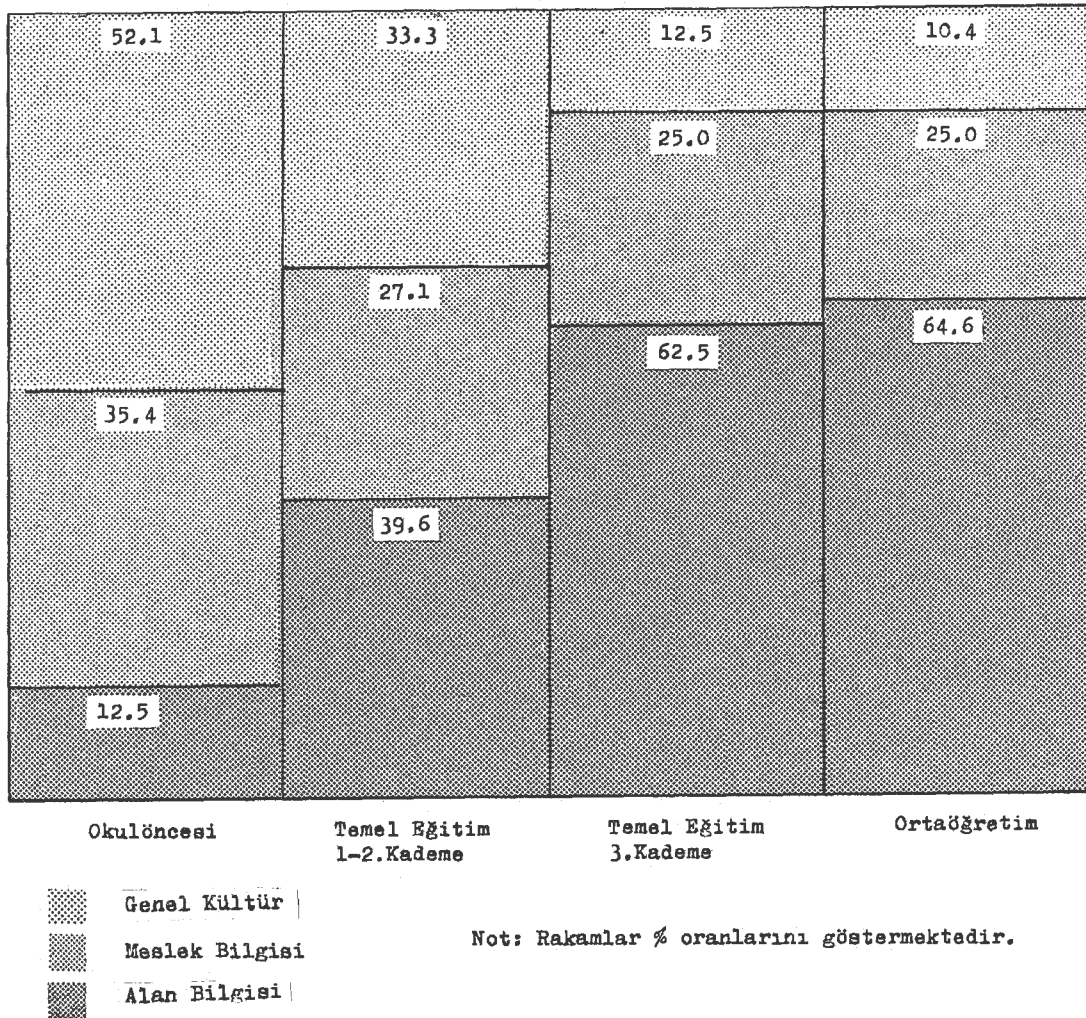
3. Eğitim bilimleri dersleri ya da öğretmenlik meslek bilgisi dersleri: Her öğretmen adayının, ortak ve zorunlu olarak alması gereken ve kendisine "öğretmenlik mesleği" formasyonunu kazandıran, Eğitim Bilimleri çerçevesindeki derslerle; öğretmen adayının öğretmenlik yapacağı alana ilişkin özel meslek bilgilerini ve özel öğretim ilke ve yöntemlerini kapsayan dersleri içermektedir.

Bu derslerde, uygulama da büyük önem taşımaktadır. Öğretim uygulamaları; öğretmenlik meslek bilgisi çalışmalarının bir uzantısı olup, öğretmen adaylarının; öğretmenlik yapacakları kurumda, belli bir konunun öğretimine ilişkin bilgi ve becerileri kazandırmaya yönelik uygulamalı çalışmalarıdır. Bu derslerin yürütülmesinde; meslek bilgisi ve alan bilgisi öğretim elemanlarının, işbirliği içinde çalışmaları önem taşımaktadır.

- Öğretmen eğitimine ilişkin kaynaklar; her kademe öğretmenliği için, meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür derslerinin, programlara değişik düzenlemede ve değişik ağırlıkta yerleştirildiğini belirtmektedirler. XI. Milli Eğitim Şûrası'nda, okulöncesi öğretmenin, daha çok genel kültürlü ve öğretmenlik meslek bilgisine sahip olması öngörülmüş ve bu

öğretmenler için, alan bilgisinde fazla derinleşmenin gerekmediği belirtilerek şöyle denmiştir:

Önemli olan, öğretmen adayına öğretmenlik davranışı kazandırmaktır. Bu nedenle, okulöncesi öğretmen yetiştirme programlarında, daha çok genel kültür ve eğitim bilimleri derslerine ağırlık verilmiştir (XI.Milli Eğitim Şurası 1982, s. 210).(bkz. Şekil 2).



Şekil 2: Milli Eğitim Şurası'nda önerilen Öğretmen Yetiştirme Programında Yer Alacak İçerik Kategorilerinin Ağırlığı

Kaynak: XI.Milli Eğitim Şurası. 1982. s. 98.

- Bu konuda XI. Milli Eğitim Şûra Kararları'nın dışında, daha önce de sözü edilen ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 1983 tarihinde yayımlanan "Öğretmen Eğitiminde Göz Önünde Bulundurulacak Esaslar" da; okulöncesi eğitim kurumlarında görev alacak öğretmenlerin, öğrenimleri süresince almaları gereken dersler ve krediler belirlenmiş bulunmaktadır. Belirlenen bu dersler ve bu derslerin toplam kredi-saat* olarak ağırlıkları Çizelge 2 ve Çizelge 3'de gösterilmiştir.

ÇİZELGE 2

ÖĞRETMENLİK İÇİN ARANACAK ASGARİ EĞİTİM "KREDİ - SAAT OLARAK"

EĞİTİM KADEMELERİ	ALAN BİLGİLERİ VE ORTAK KÜLTÜR		MESLEK EĞİTİMİ		
	Alan Bilgileri	Ortak Kültür	Meslek Dersleri	ALAN ÖZEL ÖĞRETİM İlke ve Yönt. dahil"	Sürekli Uygulama
OKULÖNCESİ EĞİTİMİ	45	12	36	21	30
İLKOKUL	66	9	36	27	6
ORTAOKUL	Ana dal-81 111 Yan dal-30	6	21	Ana dal-3 6 Yan dal-3 6	
LİSE VE DENGİ OKULLAR	Ana dal-84 111 Yan dal-27	6	21	Ana dal-3 6 Yan dal-3 6	

Kaynak: 5.5.1983 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı'nca yayımlanan "Öğretmen Eğitiminde Göz Önünde Bulundurulacak Esaslar", s. 3.

* Kredi-saat: 16-18 haftadan oluşan bir dönemde, haftada bir saatlik teorik derse, bir kredi-saat denmektedir. İki-üç saatlik uygulama -laboratuvar çalışması, bir kredi-saat değeri taşımaktadır.

ÇİZELGE 3

OKULÖNCESİ EĞİTİME ÖĞRETMEN ATAMADA MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI'NCA ARANACAK AKADEMİK STANDARTLAR

1. AKADEMİK KRİTERLER	4. DİPLOMAYA EKİ DERS LİSTESİNDE BULUNMASI GEREKLİ DERSLER																																																																																															
	ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİLERİ VE UYGULANMALARI		ALAN BİLGİLERİ VE ORTAK KÜLTÜR DERSLERİ																																																																																													
<p>a. Bir eğitim faaliyeti veya ahangî bir kurandan yıllık lisanse diploması almış olmak.</p> <p>b. İhtisasa göre iki yıllık bir okutman yetiştirme programını bitiren atanabilirler.</p> <p>c. Bu kademe için yetmiş olmak;</p> <p>KREDİ-SAAAT</p> <p>(1) Öğretmenlik Meslek Bilgisi 36</p> <p>(2) Bir Yıl Öğretim Uygulamaları 30</p> <p>(3) Özel Öğretim İlke ve Yöntemleri 21</p> <p>(4) Alan Bilgileri 45</p> <p>(5) Ortak Kültür Dersleri 12</p> <p>TOPLAM 144</p> <p>görülmüş olmak.</p> <p>2. HUKUKİ KRİTERLER</p> <p>657 Sayılı Kanunda devlet memurları için öngörülen niteliklere sahip olmak.</p> <p>3. BEHENİ KRİTERLER</p> <p>Öğretmenliğe mani bedeni ve ruhi özelli bulunmamak.</p>	<p>a. ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİLERİ DERSLERİ</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Teori</th> <th colspan="2">KREDİ-SAAAT</th> <th rowspan="2">Topl.</th> </tr> <tr> <th>Uz. Lab.</th> <th>Lab.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(1) Eğitim Bilimine Giriş</td> <td>3</td> <td>0</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>(2) Çocuk Gelişimi</td> <td>3</td> <td>0</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>(3) Çocuk Oyunları ve Materyal Geliştirme</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>(4) Çocukta Yaratıcılık ve Yaratıcı Faaliyetler</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>(5) Çocuk Sağlığı ve Bakım</td> <td>2</td> <td>0</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>(6) Çocuk ve Kültür</td> <td>3</td> <td>0</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>(7) Çiçme ve Değerlendirme</td> <td>3</td> <td>0</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>(8) Öğrenme Psikolojisi</td> <td>3</td> <td>0</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>(9) Öğretimin Genel İlke ve Yöntemleri</td> <td>3</td> <td>0</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>(10) Özel Eğitime Giriş ve Yöntemleri</td> <td>3</td> <td>0</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>(11) Seçmeli İki Meslek Dersi</td> <td>3x2</td> <td>0</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>TOPLAM</td> <td></td> <td></td> <td>36</td> </tr> </tbody> </table> <p>ÖĞRETİM UYGULANMALARI</p> <p>Okulöncesi eğitimi kurumlarında süreklî uygulama</p> <p>TOPLAM 30</p>		Teori	KREDİ-SAAAT		Topl.	Uz. Lab.	Lab.	(1) Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3	(2) Çocuk Gelişimi	3	0	3	(3) Çocuk Oyunları ve Materyal Geliştirme	1	2	3	(4) Çocukta Yaratıcılık ve Yaratıcı Faaliyetler	1	2	3	(5) Çocuk Sağlığı ve Bakım	2	0	2	(6) Çocuk ve Kültür	3	0	3	(7) Çiçme ve Değerlendirme	3	0	3	(8) Öğrenme Psikolojisi	3	0	3	(9) Öğretimin Genel İlke ve Yöntemleri	3	0	3	(10) Özel Eğitime Giriş ve Yöntemleri	3	0	3	(11) Seçmeli İki Meslek Dersi	3x2	0	6	TOPLAM			36	<p>b. ALAN ÜZEL İLKE VE YÖNTEMLERİ</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Teori</th> <th colspan="2">KREDİ-SAAAT</th> <th rowspan="2">Topl.</th> </tr> <tr> <th>Uz. Lab.</th> <th>Lab.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(1) Türkiye Öğretimi Fen Bilgisi</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>(2) Fen Bilgisi Öğretimi</td> <td>3</td> <td>0</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>(3) Beden Eğitimi</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>(4) Müzik Öğretimi</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>(5) Dans, Folklor, Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi</td> <td>0</td> <td>3</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>(6) Sosyalleme Eğitimi</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>(7) Sosyal Bilgiler Öğretimi</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>TOPLAM</td> <td></td> <td></td> <td>21</td> </tr> </tbody> </table>		Teori	KREDİ-SAAAT		Topl.	Uz. Lab.	Lab.	(1) Türkiye Öğretimi Fen Bilgisi	1	2	3	(2) Fen Bilgisi Öğretimi	3	0	3	(3) Beden Eğitimi	1	2	3	(4) Müzik Öğretimi	1	2	3	(5) Dans, Folklor, Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	0	3	3	(6) Sosyalleme Eğitimi	1	2	3	(7) Sosyal Bilgiler Öğretimi	1	2	3	TOPLAM			21
	Teori	KREDİ-SAAAT		Topl.																																																																																												
Uz. Lab.		Lab.																																																																																														
(1) Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3																																																																																													
(2) Çocuk Gelişimi	3	0	3																																																																																													
(3) Çocuk Oyunları ve Materyal Geliştirme	1	2	3																																																																																													
(4) Çocukta Yaratıcılık ve Yaratıcı Faaliyetler	1	2	3																																																																																													
(5) Çocuk Sağlığı ve Bakım	2	0	2																																																																																													
(6) Çocuk ve Kültür	3	0	3																																																																																													
(7) Çiçme ve Değerlendirme	3	0	3																																																																																													
(8) Öğrenme Psikolojisi	3	0	3																																																																																													
(9) Öğretimin Genel İlke ve Yöntemleri	3	0	3																																																																																													
(10) Özel Eğitime Giriş ve Yöntemleri	3	0	3																																																																																													
(11) Seçmeli İki Meslek Dersi	3x2	0	6																																																																																													
TOPLAM			36																																																																																													
Teori	KREDİ-SAAAT		Topl.																																																																																													
	Uz. Lab.	Lab.																																																																																														
(1) Türkiye Öğretimi Fen Bilgisi	1	2	3																																																																																													
(2) Fen Bilgisi Öğretimi	3	0	3																																																																																													
(3) Beden Eğitimi	1	2	3																																																																																													
(4) Müzik Öğretimi	1	2	3																																																																																													
(5) Dans, Folklor, Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	0	3	3																																																																																													
(6) Sosyalleme Eğitimi	1	2	3																																																																																													
(7) Sosyal Bilgiler Öğretimi	1	2	3																																																																																													
TOPLAM			21																																																																																													
	<p>a. ALAN BİLGİLERİ</p> <p>(1) Türk Dili (ortak ders)</p> <p>(2) Türk Edebiyatı (ortak ders)</p> <p>(3) Türk Tarihî</p> <p>(4) Türkçe Coğrafyası</p> <p>(5) Müzik</p> <p>(6) Sosyal Antropoloji</p> <p>(7) Yabancı Dil</p> <p>(8) Matematik</p> <p>(9) Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji)</p> <p>(10) Resim</p> <p>(11) Psikoloji</p> <p>(12) Çocuk Edebiyatı</p> <p>(13) Arayışma Teknikleri</p> <p>(14) Beden Eğitimi ve Oyun</p> <p>TOPLAM 45</p>		<p>d. ALAN BİLGİLERİ VE ORTAK KÜLTÜR DERSLERİ</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Teori</th> <th colspan="2">KREDİ-SAAAT</th> <th rowspan="2">Topl.</th> </tr> <tr> <th>Uz. Lab.</th> <th>Lab.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(1) Türkçe</td> <td>6</td> <td>0</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>(2) Türk İnkılap Tarihi</td> <td>6</td> <td>0</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>TOPLAM</td> <td></td> <td></td> <td>12</td> </tr> </tbody> </table>		Teori	KREDİ-SAAAT		Topl.	Uz. Lab.	Lab.	(1) Türkçe	6	0	6	(2) Türk İnkılap Tarihi	6	0	6	TOPLAM			12																																																																										
Teori	KREDİ-SAAAT		Topl.																																																																																													
	Uz. Lab.	Lab.																																																																																														
(1) Türkçe	6	0	6																																																																																													
(2) Türk İnkılap Tarihi	6	0	6																																																																																													
TOPLAM			12																																																																																													

Kaynak: 5.5.1983 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı'nca yayımlanan "Öğretmen Eğitiminde Göz Önünde Bulundurulacak Esaslar", s. 3.

Çizelgeler incelendiğinde görüldüğü gibi; Esaslar'da, okulöncesi öğretmenlik için aranacak asgari eğitim düzeyi; Alan Bilgisi Derslerinde, toplam kırkbeş kredi-saat; Meslek Derslerinde, otuzaltı kredi-saat; Alan Özel Öğretim İlke ve Yöntemlerinde, yirmibir kredi-saat; Sürekli Uygulama'da, otuz kredi-saat olmak üzere; toplam yüzkırkdört kredi-saat olarak belirlenmiş bulunmaktadır.

- Konuyla ilgili olarak incelenen yazılı kaynaklar içinde, yalnız Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği Esaslar'da; program içeriğinde yer alan derslerin, öğelere göre belirtildiği görülmektedir. Buna göre; Esaslar'da "Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri" kapsamında "kurumda uygulama" dahil onüç ders; "Alan Özel Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersleri" grubunda, yedi ders, "Alan Bilgileri Dersleri" grubunda ondört ders; "Ortak Kültür Dersleri" grubunda ise iki ders olmak üzere, toplam otuzaltı ayrı dersin yer aldığı görülmektedir (bkz.Çizelge 3)

XI.Milli Eğitim Şûra Kararları'nda ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği Esaslar'da; okulöncesi öğretmenlerin yetiştirilmeleri için öngörülen eğitim programlarındaki içeriği oluşturan öğelerin ağırlığına ve bu öğelerde yer alan derslerin düzenleniş biçimine bakıldığında; dikkati çeken noktalar aşağıda gösterilmiştir.

- Şekil 2 incelendiğinde de kolayca görüleceği gibi, XI.Milli Eğitim Şûrası'nca, okulöncesi öğretmen yetiştirme programlarında, Genel Kültür Derslerine yaklaşık olarak %52; Meslek Bilgisi Derslerine %35,5; Alan Bilgisi Derslerine ise %12,5 oranında ağırlık verilmiştir. Yine Şekil 2'de, orta öğ-

retim kurumu öğretmen yetiştirme programlarının içeriği için, tamamen aksi ağırlıklarda bir düzenlemenin yapıldığı görülmektedir.

- XI.Milli Eğitim Şûrası'nda öngörülen bu düzenlemeden çok kısa bir süre sonra, Milli Eğitim Bakanlığı'nca yayımlanan, Öğretmen Eğitiminde Göz Önünde Bulundurulacak Esaslar'da öngörülen düzenlemede ise; Çizelge 2'de de görüldüğü gibi; programda önce "Alan Bilgileri ve Ortak Kültür Dersleri" ve "Meslek Eğitimi Dersleri" olmak üzere iki ana ögenin yer aldığı, daha sonra bu ögelerin de kendi içinde tekrar alt bölümlere ayrıldığı görülmektedir. Bu ögelerden, "Alan Bilgileri ve Ortak Kültür" ögesinin, 1. Alan Bilgileri, 2. Ortak Kültür Derslerini; öğretmene mesleki formasyon kazandıracak olan "Meslek Eğitimi Dersleri" ögesinin ise, 1. Meslek Dersleri, 2. Alan Özel Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersleri ve 3. Sürekli Uygulama Derslerini kapsayan bir düzenleme içinde yer aldığı görülmektedir.

- Bu derslerin programda ağırlık olarak düzenlenmesine bakıldığında ise; Şûra Kararları'nda öngörülen ağırlıklara göre de farklılık gösterdiği görülmektedir (bkz.Şekil 2 ve Çizelge 2)

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayımladığı Esaslar'da yer alan her öge kapsamındaki derslerin, toplam ağırlıklarına bakıldığında (bkz.Çizelge 2); en fazla ağırlığın kırkbeş kredi-saat toplamı ile, "Alan Bilgileri Dersleri"nde olduğu görülmekte; bunu otuzaltı kredi-saat ile "Meslek Bilgisi Dersleri"nin izlediği; "Öğretim Uygulamaları"nın otuz kredi-saat; "Özel Öğretim İlke ve Yöntemleri"nin, yirmibir kredi-saat olduğu ve

"Ortak Kültür Dersleri"nin ise, toplam oniki kredi-saat olduğu görülmektedir.

Oysa Şûra Kararları'nda; bir okulöncesi öğretmenin, en çok genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisine sahip olması gerektiği ve alan bilgisinde fazla derinleşmesine gerek olmadığı vurgulanmışken; Milli Eğitim Bakanlığı'nca belirlenen Esaslar'da; en fazla ağırlığın (kırkbeş kredi-saat), "Alan Bilgisi Dersleri"ne; en az ağırlığın ise (oniki kredi-saat), "Genel Kültür Dersleri"ne verildiği görülmektedir.

Şûra Kararları'nda öngörülen içeriği oluşturan öğelerin kapsamındaki derslerin ağırlığı ile, Esaslar'da öngörülen derslerin ağırlığı arasındaki bu derece belirgin farklılığın; aynı bakanlığın bir yıl ara ile, aynı alan öğretmenleri için, farklı akademik yetiştirme ölçütleri geliştirmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

- Bir diğer dikkati çeken nokta da; öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına, "program düzenlemede yardımcı olur" gerekçesiyle gönderilen ve 1986-1987 yılından başlayarak yürürlüğe girecek olan bu Esaslar'da yer alan, her öge kapsamındaki derslerin, düzenleniş biçimidir.

Yukarıda da belirtildiği gibi; her kademe öğretmenin, ortak bir genel kültüre ve ortak bir dünya görüşüne sahip olması için, öğretmen yetiştirme programlarında genel kültür dersleri yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği Esaslar'da, okulöncesi öğretmenler için "Ortak Kültür Dersleri" olarak, Türkçe ve Türk İnkılap Tarihi dersleri öngörülmektedir (bkz.Çizelge 3). Oysa günümüzde, 2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu'nun, bütün üniversitelerde okutulmasını

şart koştuğu dört ayrı ders bulunmaktadır. Bunlar; 1. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, 2. Yabancı Dil, 3. Türk Dili (yazılı ve sözlü anlatım), 4. Beden Eğitimi ve Güzel Sanat Dallarından Biri'dir.

Bunlardan, "Beden Eğitimi ve Güzel Sanat Dallarından Biri" dersinin, Esaslar'ın belirlediği tarihten sonra, zorunlu ortak kültür dersi olduğu varsayılsa bile; bir genel kültür dersi olan Yabancı Dil Dersi'nin (bkz.Ortaöğretimli İlkokul Öğretmenlerine Uzaktan Öğretim Yoluyla Önlisans Öğretimi Sağlama Projesi, 1985, s. 28) "Ortak Kültür Dersleri" kapsamında değil de, "Alan Bilgisi Dersleri" kapsamında yer alması, içerik öğelerindeki derslerin düzenlenmesinde, bir yanlışlık yapıldığı kanısını güçlendirmektedir (bkz.Çizelge 3).

- Bu derslerin dışında, okulöncesi öğretmene geniş bir kültür ve görüş açısı kazandıracak derslerden olan; Sosyoloji, Psikoloji, Antropoloji ve Ekonomi gibi Davranış Bilimleri Derslerinin de, "Genel Kültür Dersleri" kapsamında yer alması gerekirken; Çizelge 3'de de görüldüğü gibi, bu derslerden yalnız "Sosyal Antropoloji" ve "Psikoloji" dersleri, "Alan Bilgileri Dersleri" kapsamında yer almaktadır. Bu durum, yukarıda vurgulandığı gibi; "Alan Bilgileri Dersleri"nin, program içindeki ağırlığını daha da arttırmakta, aksine "Ortak Kültür Dersleri"nin ağırlığını ise azaltmaktadır.

- Anadolu Üniversitesi'nce hazırlanan, Ortaöğretimli İlkokul Öğretmenlerine Uzaktan Öğretim Yoluyla Önlisans Öğretimi Sağlama Projesi'nde öngörülen eğitim programında; "Davranış Bilimleri Dersleri" kapsamındaki, Sosyoloji, Ekonomi, Psikoloji ve Antropoloji gibi derslerin, "Genel Kültür Ders-

leri" kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Programda bu kategori içinde, ayrıca "Düşünce Tarihi" ile "Çağın Teknolojik Özellikleri" dersleri de bulunmaktadır (bkz. adı geçen Proje s. 28).

- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Esaslar'da ayrıca; Çocuk ve Kültür, Çocuk Oyunları ve Materyal Geliştirme, Çocukta Yaratıcılık ve Yaratıcı Faaliyetler dersleri; "Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri" kapsamında yer aldığına göre; "Alan Bilgisi Dersleri" kapsamında yer alan Çocuk Edebiyatı dersinin de, "Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri" kapsamında yer almasının daha uygun olacağı düşünülebilir.

- Yine "Alan Bilgisi Dersleri" kapsamında yer alan, Beden Eğitimi ve Oyun dersinin bölünerek; Beden Eğitimi dersinin, zorunlu "Ortak Kültür Dersleri" kapsamına, Oyun dersinin ise; "Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri" kapsamına kaydırılmasının, okulöncesi öğretmen yetiştiren kurumun amaçlarını gerçekleştirme açısından daha yararlı olabileceği söylenebilir.

- Bunların dışında, Esaslar çerçevesinde yer alan ders sayısının da yeterli olduğu söylenemez (bkz. Çizelge 3). Çizelge 3'de görüldüğü gibi; "Alan Bilgisi Dersleri" grubunda öğretmen adayına genel kültür ve genel bir dünya görüşü kazandıracak davranış bilimleri derslerinden, yalnız Psikoloji ve Sosyal Antropoloji derslerinin (ki bu derslerin Davranış Bilimleri Dersleri kapsamında ve "Genel Kültür Dersleri" grubunda yer alması gerektiği, yukarıda vurgulanmıştı) yer aldığı görülmektedir. Oysa bir okulöncesi öğretmene, genel kültür açısından bu iki dersin yanı sıra, Sosyoloji ve Ekonomi'nin temel

kavramlarının da verilmesinde yarar görülmektedir.

- Ayrıca "Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri" grubunda bulunması gereken, ancak Esaslar'da yer almayan, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Teknolojisi, Okulöncesi Çocuklarda Ruh Sağlığı ya da Uyum Problemleri gibi derslerle; okulöncesi eğitimde çok önemli yeri olan ve okulöncesi eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde, etkin bir rol oynayan ailenin eğitime ilişkin bir dersin bulunmaması da, dikkati çeken önemli bir eksiklik olarak gösterilebilir.

- Yine Çizelge 3'de de görüldüğü gibi; "Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri" grubunda, öğretmene çocuğu yeterince tanıyacak ve bu tanımasına göre, eğitebilmesine yarayacak sayıda ve ağırlıkta ders bulunmamaktadır. Örneğin, iki yıl boyunca, toplam üç kredi-saatlik "Çocuk Gelişimi" dersi, okulöncesi öğretmen adayına; bu kadar az zamanda çocuğu (her yaşın tüm gelişim özelliklerine göre), tanımasını sağlayacak bilgi mi verecektir? Yoksa okulöncesi çocuğun (her yaşın gelişim özelliklerine uygun olarak), eğitilmesini sağlayacak, bilgi mi verecektir?

Kuşkusuz, çocuk gelişimine ilişkin olarak, bu kadar az zamanda ve bu kadar az ağırlıkta verilen bilgi, çok yüzeysel düzeyde olabilir. Yüzeysel düzeyde verilen bu bilgi ise; öğretmen adayında, okulöncesi öğretmenlerin temel niteliklerinden biri olan "çocukları her yaşın gelişim özelliklerine göre tanıma" ve "bu özelliklerine göre eğitme ve yönlendirme" niteliğini kazandırmada, yetersiz kalabilir.

Okulöncesi öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında uygulanan eğitim programları incelendiğinde ise; benzer

ya da farklı yanları ile, aşağıda gösterilen uygulamaların yer aldığı görülmektedir.

Araştırmada, 1984-1985 öğretim yılı eğitim programları incelenen, okulöncesi öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumları şunlardır:

1. Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü (4 yıllık lisans eğitimi)
2. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Ev Ekonomisi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği Bölümü (4 yıllık lisans eğitimi)
3. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği Bölümü (2 yıllık önlisans eğitimi)
4. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ev Ekonomisi Anaokulu Öğretmenliği Bölümü (2 yıllık önlisans eğitimi)

Birer örnekleri Ek 1, 2, 3, 4'de sunulan bu dört kurumun eğitim programları incelendiğinde; programların tümünde yer alan derslerin; genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisi dersleri ayırımına göre değil de, rastgele sıralanmış olması, programların ortak noktalarından biri olarak dikkati çekmektedir.

- Yukarıda adı geçen okulöncesi öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarından; Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi bünyesinde bulunan ve önlisans düzeyinde öğretim yapan "Anaokulu Öğretmenliği Eğitim Programı" ile; Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ev Ekonomisi Bölümü'nde bulunan ve yine önlisans düzeyinde öğretim yapan, "Anaokulu Öğ-

retmenliği Eğitim Programı"nın; gerek programlarda yer alan ders sayısı, gerekse öğretmen adaylarının gördükleri derslerin, toplam kredi-saat olarak ağırlıklarının, birbirleri ile aynı olduğu görülmektedir (bkz.Ek 1 ve Ek 2).

- Her iki kurum programında da, zorunlu dersler (Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Yabancı Dil, Türk Dili ve Beden Eğitimi ve Güzel Sanat Dallarından Biri) dahil otuzyedi ders yer almaktadır. Okulöncesi öğretmen adaylarının, iki yıl içinde gördükleri bu derslerin toplamı yüzetuzbeş kredi-saat olmaktadır.

Oysa Milli Eğitim Bakanlığı, yukarıda belirtildiği gibi, öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına gönderdiği Esaslar'da, mezun olacak öğretmenlerde aranmak üzere; asgari toplam yüzkırkdört kredi-saatlik bir akademik ölçüt geliştirmiştir. Çizelge 3'e bakıldığında da kolayca görüleceği gibi, bu ölçüt, dört yıllık lisans eğitimi için öngörülen bir ölçüt olup, iki yıllık önlisans eğitim programları için, net bir açıklama yapılmamaktadır. "İhtiyaca göre iki yıllık bir öğretmen yetiştirme programını bitirenler atanabilir" denmekte, ancak, bu öğretmen adayları için, aranacak toplam kredi-saat, açıkça belirtilmemektedir. Öngörülen yüzkırkdört kredi-saatlik ölçüte göre; önlisans düzeyinde öğretim yapan her iki kurum programında, toplam dokuz kredi-saatlik ders eksikliği bulunmaktadır.

- Yine iki yıllık Anaokulu Öğretmenliği Programları'nda yer alan bazı derslerin, bir ders bünyesinde birleştirilebileceği dikkati çeken bir başka noktadır. Programda birinci sınıf, birinci yarıyıldan görülecek dersler arasında yer alan,

Temel Beslenme İlkeleri Dersi ile; yine birinci sınıf ikinci yarıyıl eğitim programında yer alan, Çocuk Beslenmesi Dersi'nin, birleştirilerek; programda özellikle çocuk beslenme ilkelerine ağırlık veren, Temel Beslenme İlkeleri ve Çocuk Beslenmesi Dersi olarak, tek bir ders halinde yer alması, okulöncesi öğretmenin özellikleri ve öğretmenlere kazandırılacak davranışlar açısından daha yararlı olabilir.

- Yine iki yıllık eğitim programlarında iki ayrı ders olarak yer alan ve öğretmen adayına hemen aynı bilgi ve beceriyi kazandırmayı amaçlayan, Eğitici Oyuncak Yapımı Dersi (üç kredi-saat) ile Eğitsel Ders Araçları Dersi'nin (iki kredi-saat) aynı ders adı altında birleştirilmesi ve programda, üç kredi-saat olarak yer alması, aşağıda programdaki önemli "eksiklik" diye vurgulanan ve okulöncesi öğretmen açısından daha yararlı olabileceği düşünülen dersler için imkân yaratabilir.

- Ayrıca programda, iki yıl süresince toplam dokuz kredi-saatlik Çocuk Gelişimi Dersi'nin ise; okulöncesi öğretmenleri için, çocuğu tüm gelişim basamaklarının özelliklerine göre tanıma ve bu özelliklere göre, eğitebilme açısından çok önemli olduğundan, 0-6 yaş çocuklarının gelişim özelliklerini ve gelişim kuramlarını içeren Gelişim Psikolojisi Dersi ile; bu gelişim özelliklerine göre, çocuğun eğitimini ve yönlendirilmesini gösteren Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dersi'nin, ayrı dersler halinde ve kredi-saat olarak daha ağırlıklı biçimde programda yer alması, daha yararlı olabilir.

- Okulöncesi eğitim kurumlarında görev alan öğretmenlerin, okulöncesi eğitim amaçlarını gerçekleştirmede ve çocuğun gelişimi ve eğitiminde, daha olumlu ve verimli bir sonu-

ca ulaşmada, ancak aile ile sürekli bir işbirliği yaparak erişebileceği, daha önceki bölümlerde de vurgulanmıştı. Özellikle, Türkiye'de, okulöncesi öğretmenlere, çocukların aileleri ile sıkı bir işbirliğini ve eğitimde kurum-aile bütünlüğünü sağlama açısından, "aile eğitimi" konusunun önemini, bir kez daha vurgulamakta yarar görülmektedir. Bu açıdan bakılınca her iki kurum eğitim programında da "Aile Eğitimi Dersi"nin bulunmaması önemli bir eksiklik olarak dikkati çekmektedir. Bu nedenle, okulöncesi ğretmen yetiştiren her ğretim kurumu eğitim programında, Aile Eğitimi Dersinin yer alması, yukarıda açıklanan amaçları gerçekleştirmede çok daha yararlı olabilir.

- Bunların dışında, her iki kurum programında da, ğretmen adaylarına, genel kültür kazandıracak zorunlu dört dersin dışında, "Davranış Bilimleri" kapsamındaki derslerden, yalnız Genel Psikoloji Dersi'ne yer verildiği görülmektedir. Oysa programda, öğretmene genel bir dünya görüşü kazandırma açısından, Sosyoloji ve Ekonomi gibi derslerin de bulunması daha yararlı olabilir.

- Ayrıca günümüzde, kitle iletişim araçlarının ocuk gelişimindeki rolü ve etkisi göz önünde bulundurulacak olursa; programda yer alan "ocuk Kitapları Dersi"nin kapsamı genişletilerek, "ocuk Gelişimi ve Eğitimindeki Kitle İletişim Araçları ve ocuk Kitapları Dersi" olarak yer alması; okulöncesi öğretmene, bu araçların ocuk gelişimi ve eğitimi üzerindeki etkisine ilişkin bilgi ve beceri kazandırma açısından, daha yararlı olabilir.

Okulöncesi öğretmen yetiştiren dört yıllık yüksek öğretim kurumlarında uygulanan eğitim programlarına bakıldığında (bkz.Ek 3 ve Ek 4);

- Bu iki eğitim programının içeriğinin; hem ders sayısı, hem de toplam kredi olarak farklılık gösterdiği ve her iki kurum programında yer alan derslerin, genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek eğitimi dersleri sıralamasına göre değil de; her sınıfta, hangi dersin, kaçar kredi-saat olarak yer aldığına göre sıralandığı görülmektedir.

Bunlardan; Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü'nde uygulanan eğitim programında otuzbeş ayrı ders yer almakta ve bu dersler dört yıl süreyle toplam yüzyetmişdokuz kredi-saat olarak verilmektedir (bkz.Ek 3).

Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü'nün eğitim programında ise dört yıl süreyle toplam ikiyüzyedi kredi-saatlik kırkbeş ayrı ders yer almaktadır (bkz.Ek 4).

- Yukarıda, önlisans düzeyinde okulöncesi öğretmen yetiştiren eğitim programlarında olduğu gibi; Ana ve Çocuk Beslenmesi Dersi ile, Temel Beslenme İlkeleri ve Yiyecekler Dersi'nin, lisans düzeyinde öğretim yapan iki kurumun eğitim programında da, ayrı dersler halinde yer aldığı görülmektedir (bkz.Ek 3 ve Ek 4).

Yine daha önce vurgulandığı gibi bu iki ayrı dersin; okulöncesi öğretmene, çocuğun gelişimi açısından beslenmesinin önemi konusunda davranış kazandıracak, çocuk beslenmesi

konuları ağırlıklı olmak üzere tek bir ders olarak birleştirilerek, bu programda da Temel Beslenme İlkeleri ve Çocuk Beslenmesi Dersi olarak yer alması yararlı olabilir.

- Yine iki yıllık öğretmen yetiştirme programlarında da belirtildiği gibi, günümüzde kitle iletişim araçlarının çocuk gelişimi ve eğitimi üzerindeki etkisi dikkate alınarak; lisans düzeyindeki her iki eğitim programında yer alan, Çocuk Kitapları Dersi'nin, Okulöncesi Dönemde Kitle İletişim Araçları ve Çocuk Kitapları Dersi olarak yer almasının; okulöncesi öğretmene bu konularda gerekli davranışları kazandırma açısından, daha yararlı olabileceği ileri sürülebilir.

- Bu ortak noktaların yanısıra, lisans düzeyinde okulöncesi öğretmen yetiştiren kurum programlarından Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği Eğitim Programında yer alan Türk Halk Bilimi, Halk Eğitimi, Yetişkinler Psikolojisi ve Ev Ekonomisine Giriş Dersleri'nin yerine, okulöncesi öğretmene, okulöncesi dönemde çocuğun gelişimi, psikolojisi, uyumu ve eğitimi gibi konulara ağırlık veren derslerin yer almasının da, daha yararlı olabileceği ileri sürülebilir.

- Okulöncesi öğretmene mesleğini sürdürürken, yararlı olacağı daha önce vurgulanarak belirtilen, "Aile Eğitimi" dersinin, "Ana-Baba Eğitimi" dersi olarak yalnız, Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü eğitim programında yer alması, olumlu bir özellik olarak gösterilebilir.

- Mesleki Eğitim Fakültesi Eğitim Programında, Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri Dersi ile Boş Zamanları Değerlendirme Dersinin yine ayrı dersler olarak yer alması dikkati çeken bir başka noktadır. Okulöncesi çocuğun boş zamanını yaratıcı

etkinliklerle değerlendirilmesinde, yönlendirilmesi açısından; bu iki ayrı dersin de, tek bir ders kapsamında birleştirilmesi, programda yer almayan, ya da daha az ağırlıkta bulunan, ancak okulöncesi öğretmen için, daha yararlı olabilecek diğer dersler için, imkân yaratabileceği ileri sürülebilir.

- Yine bu eğitim programında, okulöncesi öğretmene Alan Bilgisi Derslerinde temel kavramlar kazandıracak derslerden; Temel Kimya, Fizik, Temel Matematik, Uygulamalı Temel İstatistik gibi derslerin bulunmaması dikkati çeken bir başka nokta olmaktadır. Oysa, okulöncesi öğretmenin öğretim yıllarında göreceği bu gibi dersler, daha sonra mesleğini sürdürürken; bazı ünitelerin işlenmesinde, ya da bazı kavramların öğretilmesinde temel oluşturacak nitelikte dersler olmaktadır. Örneğin, Temel Kimya, Fizik, Matematik gibi dersler, öğretmen görev aldığı zaman, mevsimler konusu işlenirken; yapacağı yağmur deneyinde; havanın gerekliliği konusu işlenirken, yapacağı bardak-mum deneyinde; ya da, sayı, grup, küme gibi kavramların öğretilmesinde, temel bilgi edineceği dersleri oluşturmaktadır. Bunun gibi, Temel İstatistik Dersi de daha sonra göreceği Araştırma Teknikleri Dersi ve Çocuk Gelişimi Araştırma ve Gözlem Teknikleri Dersi için temel bilgi edinilecek bir ders niteliğindedir.

- Dört yıl öğretim yapan, Hacettepe Üniversitesi bünyesindeki Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Eğitim Programı'na bakıldığında ise; öğretmen adayının okulöncesi çocuğu anatomik yapı olarak tanımasını sağlayacak, insan vücudunu oluşturan organları ve bu organlar arasındaki ilişkiyi inceleyen Anatomi Dersi ile, insan organizmasının fiziksel ve kimyasal

oluşumunu konu eden Fizyoloji Dersi'nin, ayrı dersler olarak yer aldığı görülmektedir. Okulöncesi öğretmen, çocuğu fizik yapı olarak tanınması, kuşkusuz önem taşır. Ancak, eğitim programında bu iki dersin İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi Dersi olarak bir ders kapsamında birleştirilmesi önerilebilir. Böylece öğretmen adayının, çocuğun psiko-sosyal gelişimini ve dil gelişimini de içeren zihinsel gelişimini tüm etkinliklerine ilişkin bilgi, beceri edinmesini sağlayacak derslere, daha ağırlıklı olarak yer verilmesine imkân yaratılmış olur. Bunun, okulöncesi eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi açısından, daha yararlı olabileceği ileri sürülebilir.

- Yine eğitim programında yer alan, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dersi ile, Çocuk Sağlığı ve Pratiği Dersi için de aynı şey söylenebilir. Okulöncesi öğretmeni Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dersi ile çocuğun sağlığı ve hastalıkları konusunda temel bilgiler edinebilir. Ancak çocukların hastalıklarında tanı ve tedavi konusu, tıp doktorlarının konu alanına girdiğinden ve hayli ayrıntılı ve derin bir ön bilgi gerektirdiğinden, Çocuk Sağlığı ve Pratiği Dersi yerine de, çocuğun gelişimine, uyumuna ve uyum sorunlarına ağırlık verilmesi, okulöncesi öğretmen açısından daha yararlı olabilir.

- Ayrıca, okulöncesi öğretmen yetiştiren bir eğitim programında, dört yıllık öğretim süresince; alan bilgisi derslerinden, Fizik, Kimya, Matematik, İstatistik v.b. derslerle, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında, Aile Planlaması Eğitimi, Temel Beslenme İlkeleri ve Yiyecekler Dersinin yer alıp da, okulöncesi eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde en önemli etken olan "aile"nin eğitime ilişkin bir "Aile Eğitimi Dersi"nin bulunması, bu eğitim programında da önemli

bir eksiklik olarak dikkati çeken bir başka nokta olmaktadır.

- Yine bu eğitim programında; okulöncesi çocukta yaratıcı faaliyetlerin yeri ve önemi konusunda, öğretmende gerekli davranışları kazandıracak olan "Okulöncesi Eğitimde Yaratıcı Çocuk Faaliyetleri Dersi" ile; okulöncesi çocukta oyunun ve oyuncağın, eğitici araç ve gerecin yapılmasına ilişkin, bilgi ve beceri kazandıracak bir dersin de bulunmaması, bir diğer önemli eksiklik olarak gösterilebilir. Oysa, okulöncesi çocuğun gelişiminde, oyun ayrı bir yer tutmakta ve yine oyun, en iyi öğrenme ortamı olmaktadır. Bu nedenle, okulöncesi öğretmenin bu konuda yetişmişliği; aranır niteliklerden biri olmaktadır.

- Okulöncesi öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarından, yalnız Hacettepe Üniversitesi bünyesindeki Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü'nde uygulanan eğitim programında Entegre Eğitim (Kaynaştırma) Dersi'nin yer alması, diğer kurumların eğitim programlarında ise, bu derse hiç yer verilmemesi, ayrıca dikkati çeken bir nokta olmaktadır. Oysa, bugün için özel eğitime muhtaç çocukların okulöncesi dönemde, normal çocuklarla birlikte temel eğitime hazırlanması ve bu konuda okulöncesi öğretmenin yetiştirilmesi, özellikle önem taşımaktadır.

Özetlenecek olursa, bugün Türkiye'de okulöncesi öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarından; önlisans düzeyinde eğitim yapan iki kurumun eğitim programları aynı olup, bu programlarla, dört yıl öğretim yapan iki yüksek öğretim kurumunun eğitim programlarının; hem derslerin nicelik ve niteliği, hem de derslerin toplam kredi-saat olarak ağırlığı aç-

sından, çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Ayrıca, bu kurumların eğitim programları, Milli Eğitim Bakanlığı'nın, yüksek öğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmede bir ölçüt oluşturma gerekçesiyle gönderdiği Esaslar'a göre de, farklılık göstermektedir. Kaldı ki, Esaslar'da yer alan derslerin, program öğeleri bakımından, kendi içinde de tutarsız bir düzenleme içinde bulunması, ayrıca dikkati çeken bir başka nokta olmuştur.

Çalışmanın I.Bölümünde de belirtildiği gibi; tüm öğretmenlerin yetiştirilme görevini Yüksek Öğretim Kurumu sorumluluğuna veren, 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin çıkartıldığı 1982 yılına kadar, Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi ve Bakımı Meslek Dalı mezunları, okulöncesi öğretmen olarak atanabiliyordu. Bugün görev yapan okulöncesi öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, Kız Meslek Lisesi mezunları olduğu göz önünde tutularak; bu öğretim kurumunda uygulanan eğitim programı da incelenmiş ve okulöncesi öğretmenlerde istenen davranışları kazandıracak öğretim-öğrenme etkinliklerinin neler olduğu araştırılmış ve elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

- Kız Meslek Lisesi Çocuk Eğitimi ve Bakımı Meslek Dalı eğitim programında; tüm ortaöğretim kurumlarının eğitim programlarında yer alan oniki ortak dersin yanısıra, okulöncesi öğretmene mesleki formasyon kazandıracak, oniki meslek dersinin yer aldığı görülmektedir.(Çizelge 4).

Eğitim programında, ortak dersler toplam olarak; haftada, 4.sınıfta yirmibeş saat, 5.sınıfta ondört saat, 6.sınıfta ise oniki saat ağırlıkta yer alırken; meslek dalı dersleri

kapsamında yer alan (Uygulama Dersleri dahil) oniki dersin haftalık toplam ağırlığı; 4.sınıfta onbeş saat, 5. ve 6.sınıflarda ise, yirmidört saat olmaktadır.

Çizelge 4'de görüldüğü gibi; meslek dersleri arasında öğretmene, çocuğu tüm gelişim özelliklerine göre tanıtacak ve çocuğun eğitilmesini sağlayacak dersler, ağırlık olarak yetersiz kalmaktadır. Örneğin, okulöncesi çocuğun gelişimine

ÇİZELGE 4

KIZ MESLEK LİSESİ ÇOCUK GELİŞİMİ ve BAKIMI MESLEK DALI HAFTALIK DERS DAĞILIM ÇİZELGESİ

DERSİN ADI	SINIFLAR		
	4	5	6
ORTAK DERSLER	4	5	6
Genel Bilgi Dersler Toplamı	24/25	13/14	11/12
Meslek Dalı Dersleri			
Uygulama ve Atelye Faaliyetleri	9	11	11
Çocuk Gelişimi ve Bakımı	2	4	4
Anaokulunda Müzik	1	2	2
Çocuk Beslenmesi	-	2	-
Çocuk Giyimi	-	-	4
Resim	3	3	3
Temel Beslenme Bilgisi	-	2	-
İşletme Bilgisi	-	-	2
TOPLAM	15	24	24
GENEL TOPLAM	42/43	42/43	42/43
Uygulama ve Atelye Faaliyetleri			
Anaokulunda Metot ve Öğrenim, Uygulama	2	8	8
Çocuk Edebiyatı	2	-	-
Anaokulunda Oyun	1	-	-
Çocuk Faaliyetleri ve Eğitici Araç Yapımı	4	3	3
TOPLAM	9	11	11

ilişkin temel bilgi veren Çocuk Gelişimi ve Bakımı Dersi, 4. sınıfta, haftada ancak iki saat; 5. ve 6. sınıflarda ise, dört saat ağırlıkta yer alan bir derstir. Diğer meslek derslerinin de, genellikle haftada bir, ya da iki saat olarak verildiği görülmektedir.

Ayrıca programda, haftada iki saat İşletme Bilgisi Dersi; dört saat Çocuk Giyimi Dersi; ayrı ayrı hem Temel Beslenme Bilgisi, hem de Çocuk Beslenmesi gibi "çocuk bakımı" ağırlıklı dersler yer alırken; "Okulöncesi Eğitimde Program", "Okulöncesi Eğitimde Temel İlke ve Yöntemler", "Eğitim Psikolojisi", "Aile Eğitimi" v.b. eğitim ağırlıklı derslerin hiç yer almadığı görülmektedir.

Bu durum 1982 yılına kadar bir üst öğrenime gerek duymadan okulöncesi öğretmen yetiştiren bir kurumun eğitim programı açısından, dikkati çeken önemli bir eksiklik olarak gösterilebilir.

Kaldı ki, bugün görev yapan okulöncesi öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ve 1984 yılında atamaları yapılan ve gelecek on yıl içinde yüksek öğrenim görmedikleri takdirde görevlerine son verileceği bildirilen üç bin öğretmenin, Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi ve Bakımı Meslek Dalı mezunu olduğu göz önünde bulundurulursa, eğitim programındaki bu eksiklik daha bir önem kazanmaktadır.

Türkiye'de okulöncesi öğretmenlerin yetiştirilmesinde, bugün uygulanan eğitim programlarına ilişkin bulguların yanı sıra; bu konuda diğer ülkelerdeki uygulamalara birer örnek oluşturması açısından, İsveç ve ABD'deki eğitim programlarının da incelenmesinde yarar görülmüş ve elde edilen bulgular

aşağıda sunulmuştur.

İsveç'de yeni eğitim sisteminin uygulanmaya başladığı 1977 yılına kadar, okulöncesi öğretmen yetiştirmenin, dört semestirlik (iki akademik yıl) teorik ve pratik çalışmaları içerdiği ve bu eğitim programında, okulöncesi öğretmenler için gerekli olan ve çocukların gelişimleri ile, bu gelişimi etkileyecek olan faaliyetlerde beceri kazanmalarını sağlamayı amaçlayan, yirmi kadar farklı dersin yer aldığı görülmektedir.

1977 yılından sonra, benimsenen sosyal sağlık politikasında çocuğun bakımına verilen önem sonucu, eğitim programında, ağırlıklı olarak yer alan gelişim psikolojisini tamamlayacak nitelikte sosyo-psikolojik konulara da ağırlık verilmesi öngörülmüştür. Ayrıca eğitim programının, öğretmen adaylarının kendi bireysel gelişmelerine, kendilerini tanımalarına imkân sağlayacak ve başkalarıyla çalışabilecek ve iletişim kurabilecek nitelikte yetiştirilmelerini gerçekleştirecek biçimde düzenlenmesi gereği de vurgulanmıştır.

İlgili kaynakta, yeni İsveç yüksek öğretim sistemi gereği okulöncesi öğretmen yetiştirmede; eskiden çok ayrıntılı olarak saptanan eğitim programlarının yerlerini, yalnız genel amaçların ve içeriğin yapısının belirlendiği eğitim programlarına bıraktıkları belirtilmekte ve programların içerik ve yapı olarak ayrıntılı bir biçimde planlanması ve uygulanması işinin merkeziyetçilikten kurtarılarak, öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumunun sorumluluğuna bırakıldığı bildirilmektedir (Askling, 1980, s. 64-66). Ayrıca, programda yer alan çeşitli konu alanlarının, tamamlayıcı bir bütünü oluş-

turduğu ve teorik bilgi ile uygulama arasında sıkı bir ilişkinin bulunduğu da belirtilmektedir.

Yeni İsveç okulöncesi öğretmen eğitim programı incelendiğinde; Haberleşme, Çevreye Uyum, Eğitim ve Yöntem Bilim, Stajyerlik olmak üzere dört ana bölümün bulunduğu ve ilk üç bölümde, teorik bilgilerin verildiği, stajyerlik bölümünde ise, uygulamaların yer aldığı görülmektedir (bkz.Çizelge 5). Orta öğretim üzerine toplam seksen puanlık* ve dört sömestirlik (iki akademik yıllık) bir önlisans eğitim programında, öğretmene yalnız mesleğini yürütürken gerekecek ve çocuğu ve toplumsal çevresini tanınmasını ve çocuğu eğitmesini sağlayacak, mesleki eğitim derslerine ağırlık verilmesi dikkati çeken bir nokta olmuştur. Toplam onbir konu alanının yer aldığı öğretmen yetiştirme programında, Çocuk Psikiyatrisi ile Çocuğun Dili, Ses ve Konuşma Eğitiminin yanısıra Sosyal Uyum konularına, ayrı konu alanı olacak kadar önem verilmesi, programın dikkati çeken diğer bir özelliği olarak gösterilebilir. Ayrıca stajyerlik çalışmalarının, "Sosyal Bilimlere Yönelik Stajyerlik", "Çocukları Yönlendirmede Başlangıç Stajyerliği" ve "Çocukları Yönlendirici Stajyerlik" olmak üzere, üç ayrı uygulama biçiminde yapılması ve ağırlık olarak teorik olan Eğitim ve Yöntembilim Dersleri ile aynı tutulması; teorik ile uygulama arasındaki sıkı ilişkiyi göstermesi açısından dikkati çekmektedir.

* 1 puan: Bir haftalık tam zamanlı çalışmaya eşdeğerdedir.
20 puan: Ortalama bir sömestirlik çalışma değerindedir.

ÇİZELGE 5
İSVEÇ OKULÖNCESİ ÖĞRETMEN
YETİŞTİRME PROGRAMI

Haberleşmeler	20 puan
<ul style="list-style-type: none"> - Dil ve Edebiyat, Ses ve Konuşma Eğitimi - Resimler ve Şekiller, El Sanatları - Müzik ve Aletli Müzik - Eğitsel Oyun - Ritmik Hareketler 	
Çevreye Uyum	15 puan
<p>(Örneğin, çevre gezilerini de içeren sosyal çalışmalar).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sosyal Uyum - Çocuk Tıbbı Bakımını da İçeren Doğa Bilimlerini Tanıtma 	
Eğitim ve Yöntembilim	25 puan
<ul style="list-style-type: none"> - Psikoloji - Çocuk Psikiyatrisi - Eğitim - Yöntembilim 	
Stajyerlik	25 puan
<ul style="list-style-type: none"> - Sosyal Bilimlere Yönelik Stajyerlik - Çocukları Yönlendirmede Başlangıç Stajyerliği - Çocukları Yönlendirici Stajyerlik 	

Kaynak: Berit Askling. "İsveç'te Okulöncesi Öğretmenlerin Eğitimi: Mevcut Yapı ve Bazı Gelişme Eğilimleri". Çev: Tanju Gürkan. A.Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi, (1979, Cilt 12, Sayı 1-4'ten Ayrı Baskı. Ankara: SBF Basın ve Yayın Yüksek Okulu Basımevi, 1980), s. 67.

ABD'de okulöncesi öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programlarına bakıldığında ise, okulöncesi öğretmenin en az oniki sömestir öğrenim görmesi ve bir takvim yılında, her gün, en az üç saat olmak üzere yüz gün, denetim altında uygulama yapması aranmaktadır (Hess and Croft, 1975, s. 50-51). Eğitim programında, öğretmen adayına çocuğu gelişim özelliklerine göre tanıtacak ve mesleğini sürdürürken yararlı olacak, meslek bilgisi derslerine ağırlık verildiği görülmektedir (bkz.Çizelge 6). ABD okulöncesi öğretmen eğitim programında dikkati çeken özellik, çocuğun dil gelişimi ve dili kullanmasına, çocuğun erken öğrenmesine ve toplumsal çevresine özellikle önem verilmesi ve bu konuda, öğretmenin yetiştirilmesi açısından; Gelişim Psikolojisi, Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi ve Kişilik Gelişimi Dersleri"nin yanı sıra Dil Gelişimi, Çocukların Konuşma Sanatı, Erken Öğrenme ve Aile ve Toplum Dersleri'nin programda yer almasıdır.

İlgili kaynaklarda, ABD'de son yıllarda okulöncesi eğitim hizmetlerinin; özellikle sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi düşük aile ortamından gelen çocukların, yetiştikleri ortamın yetersizliğinden kaynaklanan psiko-motor, psiko-sosyal, zihinsel ve dil gelişimlerdeki yetersizliklerini giderici ve böylece bu çocukların, okul başarılarını arttırıcı bir hizmet olarak kabul edildiği ve hizmetlerin yaygınlaştırılmasında da, bu çocukların erken öğrenmelerinin, dil gelişimlerinin ve dili kullanmalarının temel hedef olarak alındığı belirtilmektedir (bkz. s. 9). Ayrıca, çocuğun ailesi ile sıkı bir işbirliği içinde yürütülen okulöncesi eğitim programının; hem uygulanan okulöncesi eğitimin etkinliğini, hem de ilerdeki okul başarısını arttırmada daha etkili olduğu savunulmaktadır (Hess and Croft, 1975, s. 25; Yıldırım, 1983, s. 81).

ÇİZELGE 6

ABD OKULÖNCESİ ÖĞRETMEN YETİŞTİREN
YÜKSEK ÖĞRETİM KURUMLARINDA
OKUTULAN DERSLER

- Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi
- Dil Gelişimi
- Çocuk - Aile - Toplum
- Anaokulu Teorisi ve Pratiği
- Gelişim Psikolojisi
- Erken Öğrenme
- Çocukların Konuşma Sanatı
- Çocuk Edebiyatı
- Okulöncesi Çocuğun Gözlemi
- Test Yapmanın Önemi ve İlkeleri
- Kişilik Gelişimi
- Denetim ve İdare

Kaynak: Robert, D. Hess and Doreen J. Croft.
Teachers of Young Children. Second Edition.
Houghton Mifflin Company. Boston: 1975, s. 50.

Okulöncesi Öğretmenlerde Oluşturulmak İstenen
Davranışları Kazandıracak Derslerin
Gerçekleştirilmesinde Uygulanacak
Uzaktan Öğretim Süreçleri

Araştırmanın bu kısmında, okulöncesi öğretmenlerde ulaşılmak istenen davranışları kazandıracak olan derslerin, uzaktan öğretim süreçlerinden hangileri ile gerçekleştirileceğine ilişkin elde edilen bulgular sunulmaktadır.

Bu konu ile ilgili kaynaklarda; uzaktan öğretim yönteminde öğretme-öğrenme etkinliğinin, basılı gereçlerle, yayın yoluyla ve yüzyüze öğretim olmak üzere, üç boyutlu bir yaklaşımla gerçekleştirileceği belirtilmektedir. Bu kaynaklarda ayrıca, hangi uzaktan öğretim yaklaşımı kullanılırsa kullanılsın, öğrencinin birinci planda tutulması ve araç-gereçlerin öğrencinin bireysel öğrenmesini sağlayacak biçimde düzenlenmesi gerekliliği de vurgulanmaktadır.

Ancak yine bu kaynaklarda, bir konunun öğretilmesinde her araç ve gerecin aynı derecede etkili olmadığı öne sürülmekte ve günümüzde uygulanacak uzaktan öğretimde, etkin bir öğretme ve öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere; değişik öğretme süreçlerinin, değişik araç ve gerecin, birlikte ve birbirini bütünler biçimde işe koşulduğu; çok araçlı bir öğretim yönteminin kullanılması öngörülmektedir. Çok araçlı yaklaşımda ağırlığın hangi araç üzerinde olacağı konusunu ise; öğretim yapılacak alanın, ülkenin ekonomik kaynaklarının, eğitim teknolojisindeki gelişmişlik düzeyinin, ülkedeki eğitim alışkanlıkları ile değerler sisteminin belirleyeceği belirtilmektedir (bkz. s. 87).

Dünyada uzaktan öğretimi; öğretmenlerin hizmet-öncesi (pre-service education) eğitilmelerinde ve niteliklerinin yükseltilmesi amacı ile hizmet-içi eğitimde (in-service education) başarı ile kullanan ülkelere bakıldığında ise; 1970 yılına kadar, genelde basılı gereçlerle eğitimin temel oluşturduğu görülmektedir. Ancak son onbeş yıldan beri, yüzyüze öğretimle bütünleştirilen çok araçlı uzaktan öğretim programlarının uygulandığı belirtilmektedir.

Türkiye'de uzaktan öğretimle öğretmen yetiştirmede; mektupla yüksek öğretim programı uygulayarak öğretmen yetiştirme amacıyla 1974 yılında başlatılan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Deneme Yüksek Öğretmen Okulu denemesinde yalnız basılı gereçlerin kullanıldığı görülmektedir.

1975 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak, lise ve dengi okul mezunlarının, iki yıllık bir önlisans eğitimi ile ara insan gücü ve öğretmen olarak yetiştirme amacı ile başlatılan YAY-KUR uygulamalarında da, basılı gereçlerden yararlanılmıştır.

12 Kasım 1984 tarihinde Yüksek Öğretim Kurulu'nun orta-öğrenimli ilkokul öğretmenlerinin uzaktan öğretimle önlisans düzeyinde eğitime kavuşturulması görevini Anadolu Üniversitesi'ne vermesi üzerine; Açıköğretim Fakültesi'nce, yüzotuz bin ilkokul öğretmenini kapsayacak biçimde hazırlanan programda ise, dünyadaki ve Türkiye'deki örnekleri dikkate alınarak ve Türkiye'nin özel koşulları da göz önünde bulundurularak, basılı gereçlerin temel süreç olarak alındığı, televizyon, radyo ve yüzyüze eğitimin ise, pekiştirici ve destekleyici öğe olarak kullanılacağı belirtilmektedir.

Programda, basılı gereçleri pekiştirmek üzere, hemen hemen bütün derslerde televizyona yer verildiği, ancak görselliğin çok önem taşımadığı Türkçe dersi için, televizyondan yararlanılma yoluna gidilmediği bildirilmektedir. Programda ayrıca, gerek yapım, gerek yayın maliyetinin, nisbeten düşük olması ve saat ayırma imkânında yüksek olması nedeni ile uygun görülen her ders için, özellikle dil, ve sosyal bilimler gibi, radyofonik yapım olanağı yüksek bulunan konularda, mümkün olduğu kadar, radyodan yararlanma yoluna gidileceği belirtilmektedir.

Yüzyüze eğitime ise; akademik danışmanlık hizmetlerine en çok gerek duyulacak, İngilizce, Fen Bilgisi, Özel Öğretim Yöntemleri gibi derslerde başvurulacağı bildirilmektedir.

Bütün bunların yanısıra; programda özellikle, Uygarlık Tarihi, Davranış Bilimleri, Eğitim Bilimleri gibi çeşitli alt disiplinlerin birleştirildiği derslerde, basılı gereçlerin hacminin yoğun tutulduğu belirtilmekte ve öğretmenlerin bu basılı gereçlerden, tüm meslek hayatları boyunca kaynak kitap olarak yararlanacakları ileri sürülmektedir (Adı geçen proje, s. 40-43).

İlkokul öğretmenlerinin uzaktan öğretimle yüksek öğretime kavuşturulmasına yönelik olarak hazırlanan bu programda, hangi derslerin, hangi uzaktan öğretim süreçlerinden yararlanılarak gerçekleştirileceği konusunda yapılan açıklamalar incelendiğinde; uzaktan öğretim sürecinin belirlenmesinde, belli bir ölçütün, esas olarak alınmadığı dikkati çekmektedir.

Projede, bu belirleme işinin daha çok "görselliğin çok önem taşıyıp taşınamaması"na göre, ya da "uygun görülen her ders

için mümkün olduğu kadar radyodan yararlanma yoluna gidilerek" yapıldığı bildirilmektedir. Projede uzaktan öğretim süreçlerinin saptanmasında, "görselliğin çok önem taşıyıp taşınamaması" cümlesindeki "görselliğin çok önem taşıması", ya da "uygun görülen her ders" cümlesindeki "uygun görülme" ölçütünün, objektif olarak belirlenmemesi; konuları subjektifleştirebilir ve bireye görelî yapabilir, düşüncesini akla getirmektedir. Bu durum uzaktan öğretim süreçlerinin hangisinden yararlanarak gerçekleştirilebileceği konusunda, karar verirken, belirli bir objektif ölçütün, temel olarak alınması gerekliliğini, ortaya çıkarmaktadır.

İlgili yazılı kaynaklarda; belirlenen derslerin, uzaktan öğretim süreçlerinin hangilerinden yararlanılarak gerçekleştirilebileceği konusunda karar verilirken; karar vermeye esas oluşturabilecek nitelikte bir ölçüt olarak; "gerçekleştirilecek öğrenme amaçlarının türü"nın dikkate alınması, öngörülmektedir (Alkan, 1979, s. 52). Aynı yazılı kaynakta; "gerçek özel koşullara bağlı kalmak kaydı ile", aşağıdaki genellemelerin yapılabileceği belirtilmektedir. Buna göre;

1. Bilişsel amaçların, bütün görsel-işitsel ortamlarla,
2. Psiko-motor türündeki öğrenme amaçlarının, en iyi biçimde, işitsel ortamlar, büyütülmüş modeller ve benzeşim ortamları*, ziyaret ve alan gezileri ile,

* Benzeşim ortamı: Öğrenciye gerçek durumu temsil etmek üzere desenlenmiş bir ortamdır (Alkan, 1979, s. 50).

3. Duyuşsal amaçların ise; en iyi biçimde, işitsel ortamlarla, televizyon, film, benzeşim ortamlarıyla gerçekleştirilebileceği ileri sürülmektedir.

Okulöncesi Öğretmenlerin
Uzaktan Öğretim Yöntemi ile Yetiştirilmesine Yönelik
Program Modeli

Araştırmanın bu bölümünde, okulöncesi öğretmenlerin uzaktan öğretimle yetiştirilmesi amacıyla, bir eğitim program modeli geliştirilmiştir.

Böyle bir eğitim program modeli geliştirilirken; önce, okulöncesi öğretmenlerin sahip olmaları gereken niteliklerle, üstleneceği görev ve sorumluluklar için gerekli olan yetenekler göz önünde bulundurularak ve bulgular bölümünde sıralanan, tüm yasal kaynaklarca belirlenen genel amaçlar dikkate alınarak; okulöncesi öğretmenlerde eğitim yoluyla oluşturulacak bilgi, beceri ve tutum düzeyindeki davranışlar belirlenmiştir.

Daha sonra; okulöncesi öğretmen eğitimine ilişkin ilgili yazılı kaynaklar ile, okulöncesi öğretmen eğitim programlarının olumlu ve olumsuz yönleri göz önünde bulundurularak, öğretmenlerde oluşturulacak bu davranışların, hangi derslerle kazandırılacağı belirlenmiş ve bu dersler, Çizelge 7'de gösterilmiştir.

Derslerin belirlenmesinden sonra; bu derslerden hangisinin, okulöncesi öğretmenlerde oluşturulmak istenen bilgi, beceri ve tutum düzeyindeki davranışlardan hangilerini kazandıracığı belirlenmiş ve Çizelge 8 düzenlenmiştir.

Son olarak da, bulgular kısmında belirtilen ölçüt dikkate alınarak; öğretmenlerde oluşturulmak istenen davranışları kazandıracak derslerin, uzaktan öğretim süreçlerinden hangileri ile gerçekleştirilebileceği belirlenmiş ve Çizelge 9 düzenlenmiştir.

Aşağıda, okulöncesi öğretmene eğitim yoluyla kazandırılacak bilgi, beceri ve tutum düzeyindeki davranışlar yer almaktadır.

Okulöncesi öğretmene kazandırılacak bilgi düzeyindeki davranışlar şöyle sıralanabilir:

1. Atatürk devrimlerini ve ilkelerini bilir.
2. Türk Dili'nin, yapısını ve gramerini bilir.
3. Bir yabancı dilin, yapısını ve gramerini bilir.
4. Seçeceği güzel sanat dalının, temel kavram ve ilkelerini bilir.
5. Sporun, beden ve ruh sağlığı üzerindeki etkilerini bilir.
6. Temel sportif faaliyetlere ilişkin kavram ve ilkeleri bilir.
7. Fiziğin, temel kavram ve ilkelerini bilir.
8. Kimyanın, temel kavram ve ilkelerini bilir.
9. Matematiğin, temel kavram ve ilkelerini bilir.
10. İstatistiğin, temel kavram ve ilkelerini bilir.
11. Biolojinin, temel kavram ve ilkelerini bilir.
12. Ekonominin, temel kavram ve ilkelerini bilir.
13. Toplumbilimin, temel kavram ve ilkelerini bilir.
14. Eğitim biliminin temel kavram ve ilkelerini bilir.
15. Eğitim teknolojisinin, temel kavram ve ilkelerini bilir.
16. İletişimin, temel kavram ve ilkelerini bilir.
17. Psikolojinin, temel kavram ve ilkelerini bilir.
18. Öğrenme kuramlarının, eğitimdeki yerini ve önemini bilir.

19. Öğretme kuramlarının, eğitimindeki yerini ve önemini bilir.

20. Okulöncesi eğitimin, temel kavram ve ilkelerini bilir.

21. Okulöncesi eğitimin, amaçlarını ve yöntemlerini bilir.

22. Okulöncesi çocukların, yaşlarına özgü, ilgi, ihtiyaç ve gelişim özelliklerini bilir.

23. Her çocuğun, gelişim özellikleri açısından birbirinden farklı olduğunu bilir.

24. Çocuğun gelişim özelliklerini, etkileyen öğeleri bilir.

25. Okulöncesi dönemde, çocuğun dinleme, anlama ve anlatma yeteneğinin gelişimini ve önemini bilir.

26. Okulöncesi eğitim kurumlarının, çocuk gelişimi ve eğitimindeki önemini bilir.

27. Okulöncesi eğitimin, toplumsal açıdan taşıdığı önemi bilir.

28. Okulöncesi öğretmenin, okulöncesi eğitimdeki önemini bilir.

29. Okulöncesi öğretimin, temel ilke ve yöntemlerini bilir.

30. Çocuk sağlığı ve hastalıklarına ilişkin, temel kavram ve ilkeleri bilir.

31. Beslenme ve ana-çocuk beslenmesinin, temel kavram ve ilkelerini bilir.

32. Beden ve ruh sağlığı ile, çocuğun gelişim ve eğitimi arasındaki ilişkiyi bilir.

33. Çocukları, gelişim özelliklerine göre, inceleme ve gözlem tekniklerini bilir.
34. Özel eğitimin, temel kavram ve ilkelerini bilir.
35. Özel eğitime muhtaç çocukların, okulöncesi dönemde eğitilmelerinin önemini bilir.
36. Kitle iletişim araçlarına ilişkin, temel ilke ve kavramları bilir.
37. Kitle iletişim araçlarının, okulöncesi eğitimdeki yerini ve önemini bilir.
38. Çocuk edebiyatına ilişkin, temel kavramları bilir.
39. Çocuk edebiyatının, okulöncesi eğitimdeki yerini ve önemini bilir.
40. Okulöncesi eğitimde, oyunun ve oyuncuğun yerini ve önemini bilir.
41. Çocuk faaliyetleri ve eğitici araç-gerecin, okulöncesi eğitimdeki yerini ve önemini bilir.
42. Müzik, resim, dramatize v.b. güzel sanatların, temel kavramlarını bilir.
43. Müzik, resim, dramatize v.b. güzel sanatların, çocuk gelişim ve eğitimindeki yerini ve önemini bilir.
44. Çocuk gelişim ve eğitiminde, çocuğun fiziksel ve toplumsal çevresinin, özellikle aile ortamının önemini bilir.
45. Çocuğun ailesiyle kuracağı yakın ilişki ve işbirliğinin, çocuk eğitimindeki önemini bilir.
46. Eğitimde program geliştirmeye ilişkin, temel ilke ve kavramları bilir.
47. Okulöncesi eğitim amaçlarına uygun, program yapmayı bilir.
48. Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin, temel ilke ve kavramları bilir.

49. Okulöncesi eğitim amaçlarının, gerçekleşip gerçekleşmediğini bilir.

50. Araştırma yöntemlerine ilişkin, temel kavram ve ilkeleri bilir.

51. Alanı ile ilgili araştırma yapmayı bilir.

52. Kendi kişilik özelliklerini bilir.

Okulöncesi öğretmene kazandırılacak, beceri düzeyindeki davranışlar, aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Çocukları inceleme ve gözlem konusunda beceri kazanır.

2. Çocukları ve bu çocukların faaliyetlerini, buldukları yaşın özelliklerine göre değerlendirir.

3. Çocukların özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun ve gelişimi hızlandırıcı eğitim ortamı hazırlar.

4. Her çocuğun, bireysel gelişim özelliğini göz önünde tutarak, yeteneklerini geliştirmesine yardım eder.

5. Çocuklarla iyi iletişim kurar.

6. Çocukların sorunlarını tanır, çözüm yolları arar ve gereken önlemleri alır.

7. Çocukların aileleri ile yakın ilişki kurar ve işbirliği yapar.

8. Ailelere, çocuklarına ilişkin sorunlarının çözümünde yardımcı olur.

9. Çevresindeki insanlarla iyi iletişim kurar.

10. Birlikte çalıştığı insanlarla işbirliği yapar.

11. Okulöncesi eğitimin önemi konusunda, çevresindekileri bilinçlendirir.

12. Okulöncesi eğitimin amaçlarına uygun program düzenler ve uygular.

13. Okulöncesi eğitim amaçlarını gerçekleştirecek, öğretim ilke ve yöntemlerine uygun eğitim ortamı hazırlar.

14. Okulöncesi öğretim ilke, yöntem ve amaçlarına uygun teknik seçer.

15. Eğitim amaçlarının gerçekleşip, gerçekleşmediğini değerlendirir.

16. Çevresindeki kaynaklardan ve imkânlardan en iyi biçimde yararlanır.

17. Eğitim teknolojisinin imkânlarını, öğretme sürecinde işe koşar.

18. Çocukların eğitimi için gerekli araç-gereçleri seçer ve geliştirir.

19. Türkçe'yi yazılı ve sözlü anlatımda doğru ve düzgün olarak kullanır.

20. Dengeli ve tutarlı davranır.

21. Yeteneği doğrultusunda bir müzik aleti çalar.

22. Temel sportif faaliyetleri yapar.

23. Seçtiği güzel sanat dalının, temel becerilerini yapar.

24. Okulöncesi çocuk için, eğitici oyuncak, araç-gereç geliştirir.

25. Okulöncesi eğitim amaçlarına uygun, çocuk kitapları seçer.

26. Okulöncesi eğitim amaçlarını gerçekleştirmede, uygun iletişim araçlarından yararlanır.

27. Alanı ile ilgili araştırmaları ve yenilikleri izler ve kendisini sürekli olarak geliştirir.

28. Alanı ile ilgili bir araştırmayı; desenler, yürütür, yorumlar ve sonuçları değerlendirir.

Okulöncesi öğretmene kazandırılacak, tutum düzeyindeki davranışlar şöyle sıralanabilir:

1. Çocukları da, birer "kişi" olarak düşünür.
2. Eğitimde, çocuğu merkez alır.
3. Okulöncesi eğitimin, insan yaşamındaki önemine inanır.
4. Çocuklara yansız davranır.
5. Çocukları, bireysel özelliklerine göre ayırım yapmadan sever.
6. Mesleğini sever ve öğretmenliğe ilgi ve heves duyar.
7. Mesleğinin, toplumsal önemine ve etkisine inanır, toplumsal sorumluluk duyar.
8. Mesleki başarıya ulaşmak için tutarlı, dengeli ve olgun bir kişiliğe sahip olmanın gerekliliğine inanır.
9. Kendine güvenir.
10. Kişilik özellikleri ile güven yaratır.
11. Sorumluluk almaktan çekinmez.
12. İnsanları sevmenin, çevresindekilerle iyi bir iletişim kurmanın ve işbirliği içinde çalışmanın, yararlarına inanır.
13. Okulöncesi eğitimde, çocuğun ailesiyle işbirliği içinde çalışmanın, çocuğun gelişimi ve eğitimi açısından, daha yararlı olacağına inanır.
14. Kendini, teknoloji alanındaki gelişmelere göre, sürekli olarak yenilemenin ve geliştirmenin gerekliliğine inanır.
15. Okulöncesi öğretmenin, dış görünüşüne (giyim, makyaj, saç v.b.) özen göstermesi gerekliliğine inanır.
16. Okulöncesi öğretmenin, dikkatli, sabırlı, hoşgörülü, sempatik, güleryüzlü v.b. olma gerekliliğine inanır.

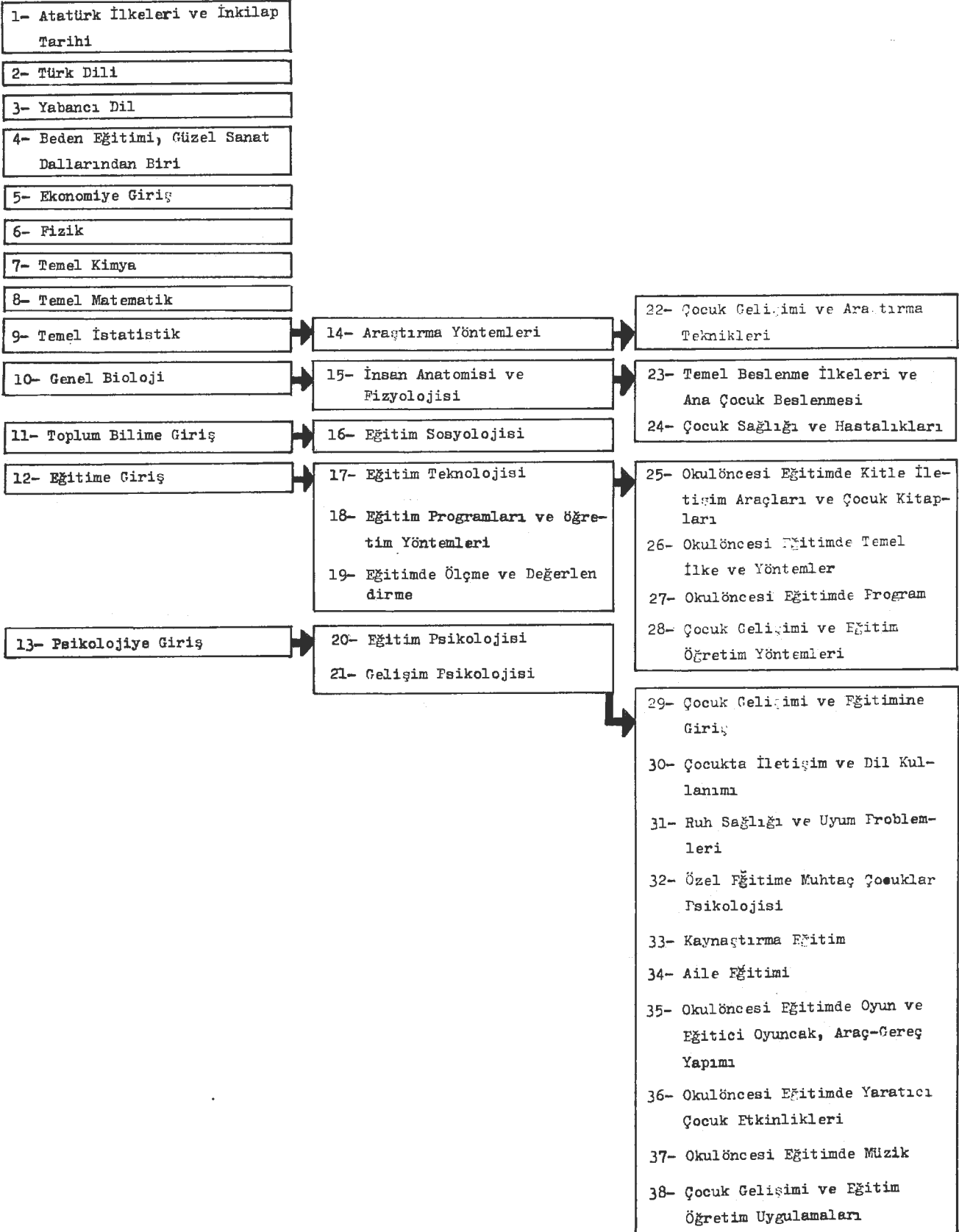
Okulöncesi öğretmenlere yönelik eğitim programı geliştirilirken; öğretmenlerde bilgi, beceri ve tutum düzeyinde oluşturulmak istenen davranışların, yukarıda gösterildiği gibi dile getirilmesinden sonra, öğretmen adaylarına, bu davranışları kazandıracak dersler belirlenmiştir (bkz.Çizelge 7).

Derslerin belirlenmesinde; okulöncesi öğretmen eğitim programlarına ilişkin bulgular yorumlanırken, vurgulanan noktalar göz önünde bulundurulmuştur. Özellikle, öğretmen adayının, çocuğu, tüm gelişim özelliklerine göre tanınmasını ve bu özelliklere göre eğitebilmesini sağlayacak davranışları kazandıracak derslere yer vermeye, dikkat edilmiştir.

Çizelgede görülen derslerin sıralanmasında öncelik; Yüksek Öğretim Kanunu'nun, her yüksek öğretim kurumu öğrencisi için zorunlu tuttuğu (daha önce adları belirtilen) dört derse verilmiştir. Daha sonra, okulöncesi öğretmene, gerek kurum içinde çocuklarla, gerekse yaşadığı toplum içindeki diğer insanlarla, kuracağı toplumsal ilişkilerinde yararlı olabilecek genel kültür, genel bilgi niteliğinde ve alanında gerekli olacak, bilgi, beceri ve tutumlara temel oluşturabilecek; Temel Fizik, Temel Kimya, Temel Matematik ve Ekonomi gibi derslere yer verilmiştir. Örneğin, bu derslerden, Fizik Dersinin kavramlarının; okulöncesi öğretmene, ilerde, mesleğini sürdürürken işleyeceği, Sonbahar ünitesiyle ilgili fen ve doğa çalışmalarında, yapacağı, yağmur, buharlaşma, gökkuşuğu, ıslak-kuru, şimşek v.b deneyleri için, temel oluşturacağı düşünülmüştür.

Daha sonra; okulöncesi öğretmene mesleki bilgi, beceri ve tutum kazandıracak, alan bilgisi derslerine, genelden öze-

ÇİZELGE 7

OKULÖNCESİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMINDA
YER ALACAK DERSLER

le doğru (Alkan, 1977, s. 110-112) ve içerik açısından ilgili olduğu bir sonraki derse, temel oluşturması dikkate alınarak, sıralama yoluna gidilmiştir. Örneğin 10.sırada yer alan Genel Biyoloji Dersinin; daha sonra, 15.sırada yer alan, İnsan Anatomisi ve Fizyoloji Dersine, bu iki dersin ise; 23. ve 24.sırada bulunan, Temel Beslenme İlkeleri ve Ana-Çocuk Beslenmesi Dersi ile, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dersine, temel oluşturacağı ileri sürülebilir.

Yine 13.sırada yer alan, Psikolojiye Giriş Dersi; 20. ve 21.sırada yer alan, Eğitim Psikolojisi ve Gelişim Psikolojisi Derslerine, bu iki ders ise; programda 26. ve 38.sıra arasında yer alan hemen tüm derslere; temel oluşturabilecek nitelikte bilgi, beceri ve tutumların kazanılacağı dersler olarak düşünülmüştür.

Çizelge 7 incelendiğinde görüleceği gibi; 30.sırada, Çocukta İletişim ve Dil Kullanımı dersi yer almaktadır.

Bugün, Türkiye'de kültürel ve ekonomik bakımdan, çok farklı ortamlarda yetişen okulöncesi çocukların varolduğu, bilinen bir gerçektir. Kağıtçıbaşı ve Le Compte'nin belirttiklerine göre (1979, s. 175-186); elverişsiz sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda, neden-sonuç ilişkilerini belirleyen sözel iletişim az olduğundan, çocukların sözcük dağarcıkları da kısıtlı olmakta ve dili yetkin bir biçimde kullanamamaktadırlar. Çocuğun dil gelişimi alanında çalışmalar yapan Cazden de; çocuğun konuşulan dili anlama ve kullanma yeteneği ile; konuşulan dili, günlük yaşamda etkin bir biçimde kullanma yeteneğinin arttırılmasını; üzerinde önemle durulması gereken, bir okulöncesi eğitim amacı olarak göstermektedir (Yıldırım, 1983, s. 79).

Konu ile ilgili olarak, Milli Eğitim Bakanlığı da; X. ve XI. Milli Eğitim Şûraları'nda alınan kararlar doğrultusunda okulöncesi eğitim hizmetlerinin, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri ile, kentlerdeki gecekondu bölgelerine öncelik verilerek, yaygınlaştırma çalışmalarının yapılmasını öngörmüştür (bkz.s. 23 ve 44). Ayrıca, 10 Mart 1984 tarihinde yayımlanan Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği'nde; "çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak", "çocukları ilkokula hazırlamak" ve "şartları elverişsiz çevre ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak", okulöncesi eğitimin amaçları arasında sıralanmaktadır (Madde: 7).

Bu amaçların gerçekleştirilmesinde, çocuğa, uygun bir yetişme ortamı hazırlama açısından, okulöncesi öğretmenin rolü ve yeterliği ise, ayrı bir önem taşımaktadır (Lovell, 1981, s.218).

Yukarıda belirtilen araştırmalar ve amaçlar göz önünde bulundurulunca; hem çocuğun dil gelişimini bilmesi, hem de çocuğun dili düzgün ve güzel kullanabilmesi ile, çocukta dinleme, anlama ve anlatma yeteneğini geliştirmesi açısından, okulöncesi öğretmenin bu konularda yetiştirilme gerekliliği de, kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, geliştirilen eğitim programında, çocuğun, tüm gelişim alanları ile birlikte dil gelişiminin de yer aldığı Gelişim Psikolojisi dersinin yanısıra; dilin zihinsel ve duygusal öğrenme hedeflerinin ayrıntılı bir biçimde ele alındığı; Çocukta İletişim ve Dil Kullanım dersinin, ayrı bir ders olarak yer almasının yararlı olacağı düşünülmüştür.

Yine Çizelge 7'nin 33.sirasında Kaynaştırma Eğitimi dersinin yer aldığı görülmektedir.

Bugün, dünyanın pek çok ülkesinde, özellikle okulöncesi eğitim programlarında; özürlü çocuklarla, özürlü olmayan çocukların birarada yaşamasını, ortak eğitim ve zengin uyarıcı çevreden yararlanmasını öngören, "kaynaştırma eğitim programları"nın uygulandığı görülmektedir (Tanaydı, 1985, s.164). Bu durum özellikle, Türkiye gibi; gerek okulöncesi eğitim kurumlarının, gerekse okulöncesi özel eğitim kurumlarının yaygınlaştırılmadığı ve özel eğitim personelinin nitelik ve nicelik olarak çok yetersiz olduğu ülkelerde daha bir önem taşımaktadır.

Bu nedenle, okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanacak kaynaştırma eğitim programlarında görev alabilecek nitelikte öğretmenlerin yetiştirilmesi, alandaki eksikliği bir ölçüde doldurabilir ve kaynaştırma eğitim programlarının uygulanabilmesine imkân yaratabilir düşüncesi ile, Kaynaştırma Eğitimi dersinin, geliştirilen program modelinde yer almasında yarar görülmüştür.

Yine Çizelge 7 incelendiğinde; 34.sırada, Aile Eğitimi dersinin yer aldığı görülmektedir.

ABD'de uygulanan Head Start ve Follow Through okulöncesi eğitim programları çerçevesinde yapılan araştırmalar, aile eğitimi yapıldığında, okulöncesi eğitimin daha etkili olduğunu ortaya koymuştur (Hess and Croft, 1975, s. 30; Yıldırım, 1983, s. 81).

Türkiye'de okulöncesi eğitim konusu, son yıllarda önem kazanmaya başladığından, okulöncesi eğitimin insan yaşamındaki önemi ve bu dönemde, aile bireylerinin davranışlarının ve

eğitim anlayışının; çocuğun eğitimi üzerindeki etkisi ve kurum-aile işbirliğinin önemi konularında, ailelerin bilinçlendirilmesi ve eğitilmesi, ayrı bir önem taşımaktadır. Bu konularda, okulöncesi öğretmene büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir (bkz.104). Ancak, okulöncesi öğretmenin bu görevini yerine getirebilmesi için, kendisinin, bu konularda yeterli düzeyde yetişmiş olması gerekir ki; bildiklerini, çocukların ailelerine aktarabilsin, bilgisi ile güven yaratarak, onlarla sağlıklı bir iletişim kurabilsin ve çalıştığı kurumla, çocukların aileleri arasında işbirliği sağlayabilsin. Bu bakımdan, okulöncesi öğretmenleri bu konularda yetiştirebilme amacı ile, geliştirilen eğitim programında, "Aile Eğitimi"ne, ayrı bir ders olarak yer verilmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde, yukarıda belirlenen derslerin, okulöncesi öğretmende oluşturulmak istenen ve daha önce belirtilmiş bulunan, bilgi, beceri ve tutum türündeki davranışlardan, hangilerini kazandırabileceği belirlenmiş ve bu ilişki Çizelge 8'de gösterilmiştir.

Çizelge 8'in incelenmesi ile de görüldüğü gibi; okulöncesi öğretmenler için geliştirilen eğitim programı, bilgi ağırlıklı bir programdır. Ancak, öğretim yılları sırasında edinilen bilgilerin, öğretmen adayı, mesleğe başlayınca ve zamanla, öğretmenin kişilik özelliklerine bağlı olarak beceri ve özellikle tutum türündeki davranışların edinilmesine bir temel oluşturacağı ve yine zamanla, beceri ve tutuma dönüşeceği varsayımından hareket edilmiştir. Örneğin, okulöncesi öğretmenin, tutum türündeki davranışlarından olan, "kendine güvenir", "kişilik özellikleri ile güven yaratır" ya da "mesleki başarıya ulaşmak için, tutarlı, dengeli ve olgun bir kişiliğe sahip ol-

manın, gerekliliğine inanır" gibi davranışları, öğretim yılları boyunca, hemen hemen aldığı bütün derslerden edindiği bilgi ve becerilerin birikimi sonucunda, öğretmende zamanla oluşacak bir davranış türü olarak, düşünülmüştür. Bu nedenle, bu tür davranışlar, Çizelge 8'de çok sınırlı ders kapsamında gösterilmiştir. Oysa, yukarıda belirtildiği gibi, bu davranışların temelinde, öğretmen adayının tüm öğretim yıllarında edindiği bilgi, beceri ve tutumlar bulunmaktadır.

Yine aynı şekilde, tutum türündeki davranışların, 6.; 7.; 11.; 12.; ve 14. sırasında yer alan davranışların oluşması, hep öğretmen adayının, daha önce, hemen ilgili tüm derslerden edindiği bilgi, beceri ve tutumlar "bilgi birikimlidir ve ulamalıdır" ilkesinden hareket edilerek, daha sonraki mesleki yaşantısında kullanabilmesine bağlıdır. Bu nedenle de, ancak çok yakından ilgili olduğu, sınırlı dersin kapsamında gösterilme yoluna gidilmiştir.

Beceri düzeyindeki davranışları kazandıracak derslere bakıldığında ise; Çizelge 8'de bazı becerilerin (20.beceri) bir tek ders kapsamında; bazı becerilerin (1.; 18.; 19.; 21.; 22.; 23. ve 26.beceriler) iki ders kapsamında; bazılarının ise; 3.; 4.; 5.; 6.; 7. ve hatta 3. beceride olduğu gibi, aynı tür becerinin, sekiz ders kapsamında edinildiği görülmektedir.

Bu durum, becerinin, tek ders kapsamında edinilecek kadar basit, ya da sekiz ders kapsamında edinilecek kadar, karmaşık olmasından değil de; becerinin, birden çok dersin kapsamında edinilecek özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Becerinin özellikleri, okulöncesi öğretmenin, öğretim süresince gördüğü pek çok dersin kapsamında öğrenilecek türden olabilir. Örneğin,

Çizelge 8'e göre, okulöncesi öğretilimde oluşturulacak olan "çocukların özelliklerine ilgi ve ihtiyaçlarına uygun ve gelişimi hızlandırıcı eğitim ortamı hazırlama" becerisi, (3. beceri), öğretmen adayınca, sekiz ayrı ders kapsamında edilmektedir. Okulöncesi öğretmenin, bu beceri ile ilgili göreceği sekiz ayrı ders, kendi konusunun özelliğine göre, öğretmene, "gelişimi hızlandırıcı eğitim ortamı hazırlama" becerisi kazandıracaktır.

Tek ders kapsamında edinilecek beceri olarak gösterilen, "dengeli ve tutarlı davranır" becerisi ise; öğretmenin, öğretim süreci içinde, teorik olarak pek çok dersten edindiği ve Öğretim Uygulamaları dersinde, uygulama imkânı bulduğu, ancak meslek yaşamı içinde, önceki edindikleri ile pekişip, yerleşik davranışa dönüşecek bir beceri türü olduğundan, ilgili olduğu diğer dersler kapsamında değil de, tek bir ders (38. ders) kapsamında edinilecek bir beceri türü olarak gösterilmiştir.

Çizelge 8 incelendiğinde; bilgi, beceri ya da tutum türündeki davranışın kazandırılmasında, oldukça sık olarak, birden çok dersin, aynı tür bilgi, beceri ya da tutum kazandırma da işe koşulması, dikkati çeken bir nokta olarak görülmektedir. Burada önemli olan, eğitim programında yer alan her dersin, ayrı, ayrı bir içerik analizinin yapılması, böylece derslerin içeriğine ilişkin binişikliğin önlenerek, ilgili dersi verecek öğretim elemanlarınca, her derste edinilecek, aynı tür bilgi, beceri ve tutumların değişik yönlerine, ya da pekiştirilmesine ilişkin sınırların belirlenmesidir. Bu yolla, hem gereksiz tekrarlardan kaçınılmış, hem, her dersin özelliğine göre ilgili bilgi, beceri ve tutum edinilmiş, hem de daha önceden edi-

nilmiş olan, bilgi, beceri ve tutumlar, bilinçli olarak ve daha kapsamlı olarak pekiştirilmiş olacaktır.

Yine, geliştirilen programda yer alan bazı derslerin, örneğin, Çocuk Gelişimi ve Araştırma Teknikleri Dersi (22. Ders) ve Ruh Sağlığı ve Uyum Problemleri Dersinde (31. Ders) olduğu gibi, öğretmen adayına, bir tek bilgi türünde davranış kazandıracığı, Eğitim Psikolojisi (19. Ders); Gelişim Psikolojisi (20. Ders); Aile Eğitimi (34. Ders) ve Çocukta İletişim ve Dilin Kullanımı (30. Ders) gibi derslerin ise; sekiz ya da dokuz bilgi düzeyinde davranış kazandıracığı, Çizelge 8'de görülmektedir.

Çocuk Gelişimi ve Araştırma Teknikleri Dersi (22. Ders) ile Ruh Sağlığı ve Uyum Problemleri Dersi (31. Ders) öğretmen adayına, gerçi bilgi türünde bir tek davranış oluşturacaktır. Ancak, bu derslerin, okulöncesi öğretmende oluşturacağı "çocukları gelişim özelliklerine göre inceleme ve gözlem tekniklerini bilme" (33. bilgi) ve "beden ve ruh sağlığı ile çocuğun gelişim ve eğitimi arasındaki ilişkiyi bilme" (32. bilgi) gibi, içerik olarak tüm meslek yaşamında yararlı olabilecek bilginin oluşturulması için; bu tür derslerin, eğitim programında daha ağırlıklı olarak yer alması düşünülmüştür.

Okulöncesi öğretmenlerin uzaktan öğretimle yetiştirilmesine yönelik bir program modeli geliştirilirken; öğretmenlerde oluşturulmak istenen davranışlar ile, bu davranışları kazandıracak derslerin belirlenmesinden sonra, son olarak, bu derslerin, uzaktan öğretim süreçlerinden hangileri ile gerçekleştirilebileceği belirlenmiş ve dersleri gerçekleştirecek süreçler, Çizelge 9'da gösterilmiştir.

Yararlanılacak uzaktan öğretim süreçlerinin belirlenmesinde, ölçüt olarak; bulgular bölümünde açıklanan ve "karar vermeye esas oluşturabilecek nitelikte bir ölçüt" olarak ileri sürülen, "gerçekleştirilecek öğrenme amaçlarının türü" dikkate alınmıştır (bkz. s. 152). Bu ölçüte göre; bilişsel amaçlar, bütün görsel-işitsel ortamlarla gerçekleştirilebilir. Böyle olunca, okulöncesi öğretmenlerde oluşturulmak istenen bilgi türündeki bütün davranışların, yayın yoluyla uzaktan öğretim süreçleri ile kazandırılabilirdiği söylenebilir*. Yayın yoluyla uzaktan öğretim süreçlerinden; görsel ve işitsel ortam olarak, televizyondan; işitsel ortam olarak da, radyodan yararlanılabilir.

Aynı ölçüt çerçevesinde; psiko-motor türündeki öğrenme amaçları ise en iyi biçimde, işitsel ortamlar, büyütülmüş modeller, benzeşim ortamları, ziyaret ve alan gezileri ile gerçekleştirilmektedir. Buna göre; okulöncesi öğretmenlerde oluşturulacak beceri türündeki davranışların kazandırılmasında; uzaktan öğretim süreçlerinden, radyodan yararlanılabilir. İşitsel öğrenme ortamlarının, özellikle okul ve müzik ile ilgili becerilerle, ses ve ses örüntülerini içeren teşhis becerilerini öğrenmede, optimum düzeyde yararlı olduğu ileri

* Burada, görsel-işitsel ortam, fotoğraf, şema, benzeşim ortamı olarak adı geçen ortamların; sınıfın içinde öğretmeni destekleyici bir araç olmayıp, uzaktan öğretim gereği; film, büyütülmüş model ve benzeşimlerin gösterilmesinde televizyonun uzaktan öğretim aracı olarak kullanıldığı; fotoğraf ve şemaların ise, basılı gereçlerde yer aldığı, ayrıca işitsel ortam ile de, radyonun bir uzaktan öğretim aracı olarak kullanıldığı varsayılmaktadır.

sürülmektedir.

Yine, becerilerin edinilmesinde, büyütülmüş modellerin ve benzeşim ortamlarının sergilenmesinde, televizyondan yararlanılabilir.

Özellikle, Uyum Problemleri (30.Ders), Okulöncesi Öğretim Yöntemleri (31.Ders), Kaynaştırma Eğitim (33.Ders), Aile Eğitimi (34.Ders), Okulöncesi Eğitimde Eğitici Araç-Gereç ve Oyuncak Yapımı (35.Ders) ve Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri (36. Ders) gibi derslerle ilgili becerilerin kazanılmasında, televizyonda gösterilen büyütülmüş modellerin ve benzeşim ortamlarının, her öğretmen adayına, gerçek sınıf ortamını yansıtmassı açısından, yararlı olabileceği düşünülmüştür.

Bazı becerilerin edinilmesinde ise, öğretmen adaylarının okulöncesi öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında yapacakları çalışmaların (örneğin, Eğitici Araç-Gereç Yapımı (35.Ders); Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri (36.Ders) derslerinde edinilecek beceriler ile; Okulöncesi Eğitimde Müzik (37. Ders) dersinde, herhangi bir müzik aleti çalma becerisi elde etmede); öğretmen adayına yararlı olabileceği ileri sürülebilir.

Bütün bu ortamların yanısıra, okulöncesi öğretmen adaylarının; okulöncesi eğitim kurumlarında yapacakları uygulama çalışmaları ile, yine öğretmen adaylarının, yıl sonunda belli bir süre, öğretim elemanları ile yapacakları yüzyüze öğretimin de, bazı becerilerin kazanılmasında yararlı olabileceği söylenebilir.

Aynı ölçüt, duyuşsal amaçların ise; en iyi biçimde, işitsel ortamlar, televizyon, film ve benzeşim ortamları ile gerçekleştirilebileceğini ileri sürmektedir. Buna göre; okul-

öncesi öğretmenlerde, uzaktan öğretimle tutum türünde davranışların oluşturulmasında; yayın yoluyla öğretim süreçlerinden; görsel ve işitsel bir ortam olan televizyondan ve işitsel bir ortam olan, radyodan yararlanılabileceği düşünülebilir.

Duyuşsal amaçların gerçekleştirilmesinde, yayın yoluyla öğretim süreçlerinin yanısıra, konu ile ilgili gerçek fotoğrafların yer alacağı, basılı gereçler de işe koşulabilir.

Ayrıca, öğretmen adaylarında oluşturulacak tutum türündeki davranışların gerçekleştirilmesinde, her öğretmen adayını gerçek bir okulöncesi eğitim kurumundaki sınıf ortamına götürmenin güçlüğü yerine, televizyonla sağlanan benzeşim ortamı ile, her öğretmen adayında, gerçek bir sınıf ortamında kazandırılmak istenen tutumların kazandırılması mümkün olabilir.

Daha önceleri, benzeşim ortamının psiko-motor amaçların gerçekleştirilmesinde kullanılma eğilimi varken, günümüzde, benzeşim ortamlarının, öğretmen adayının ileride görev alacağı zaman, gerçek iş durumunda yapması söz konusu olan işlemleri izleme, kararları verme ve tutumları edinme imkânını da yarattığı belirtilmektedir. Bu çeşit benzeşim ortamlarının kullanılmasının, özellikle, içerik analizlerinin; öğrenme güçlüklerinin olabileceğini gösterdiği derslerde etkin olabileceği, ileri sürülmektedir. Bu bakımdan tutum türündeki davranışların oluşturulmasında; fotoğrafların yer aldığı basılı gereçlerle, yayın yoluyla gerçekleşecek öğretim süreçlerinden; televizyon ve radyodan yararlanılabileceği söylenebilir.

Çizelge 9'un incelenmesiyle açıkça görüleceği gibi; okulöncesi öğretmenlerin uzaktan öğretimle yetiştirilmesine yönelik bir program modeli geliştirilirken; programın temel

öğretme-öğrenme süreci olarak, basılı gereçler öngörülmüştür.

Basılı gereçlerle ilgili kaynaklar incelendiğinde görüldüğü gibi (bkz. s.82); dünya üzerinde değişik ülkelerdeki uzaktan öğretim uygulamalarına ilişkin yapılan araştırmalarda da basılı gereçlerin, temel öğrenme ve bilgi kaynağı oluşturma özelliği gösterdiği, açıkça görülmekte ve sistemin başarısı büyük ölçüde basılı gereçlere dayandırılmaktadır.

Çizelge 9 incelendiğinde; dersin öğrenme amacını, gerçek sınıf ortamında edinilen beceri türündeki davranışların oluşturduğu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Uygulamaları Dersi (38. Ders) için, basılı gereçlerden yararlanmanın düşünülmediği görülmektedir. Diğer derslerin tümü, hatta Beden Eğitimi, Güzel Sanat Dallarından Biri dersinde (4.Ders) bile, "temel sportif faaliyetlere ilişkin temel kavram ve ilkeler", ile "sececeği güzel sanat dalının temel kavram ve ilkeleri" ve "sporun beden ve ruh sağlığı üzerindeki etkileri"ne ilişkin bilgi türündeki davranışların oluşturulması için, basılı gereçlerden yararlanılması öngörülmüştür.

Yine Çizelge 9'da görüldüğü gibi; geliştirilen program modelinde, öğretmen adayında oluşturulmak istenen davranışları kazandırmak üzere belirlenen derslerin, uzaktan öğretimle gerçekleştirilmesinde, basılı gereçlerin yanısıra, "öğrenme amaçlarının türü"ne göre belirlenen ölçüt temel alınarak, destekleyici ve pekiştirici olarak yayın yolu ve yüzyüze öğretim süreçleri ile, öğretme-öğrenme etkinliğini sağlama yoluna gidilmiştir.

Yayın yoluyla gerçekleştirilecek derslerin; televizyon ya da radyo ile mi gerçekleştirileceği konusunda da, yine der-

ÇİZELGE 9

OKULÖNCESİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMINDA YER ALAN
DERSLERLE ÖĞRETİM SÜREÇLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

	Basılı Gereçlerle Öğretim	Yayın Yoluyla Öğretim		Yüzyüze Öğretim	
		Televizyon	Radyo	YYÖ	KYYÖ
1. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi	X		X		
2. Türk Dili	X	X			
3. Yabancı Dil	X	X	X		
4. Bed.Eğt.Güz.San.Dallarından Biri	X	X			
5. Ekonomiye Giriş	X		X		
6. Fizik	X	X		X	
7. Temel Kimya	X	X		X	
8. Temel Matematik	X	X		X	
9. Temel İstatistik	X	X		X	
10. Genel Biyoloji	X	X		X	
11. Toplum Bilimine Giriş	X		X		
12. Eğitime Giriş	X		X		
13. Psikolojiye Giriş	X	X			
14. Araştırma Yöntemleri	X	X		X	
15. İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi	X	X		X	
16. Eğitim Sosyolojisi	X		X		
17. Eğitim Teknolojisi	X	X		X	
18. Eğt.Prog.ları ve Öğr.Yöntemleri	X	X		X	
19. Eğt.de Ölçme ve Değerlendirme	X	X		X	
20. Eğitim Psikolojisi	X	X		X	
21. Gelişim Psikolojisi	X	X		X	
22. Çocuk Gel.ve Araştırma Teknikleri	X	X		X	X
23. Tem.Bes.İlkeleri ve Ana Çocuk Bes.	X	X			
24. Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları	X	X			
25. O.Ö.Eğt.de Kit.İl.Ar.ları ve Ço.Kit.ları	X	X		X	
26. O.Ö.Eğt.de Tem.İlke ve Yöntemler	X	X		X	
27. Okulöncesi Eğitimde Program	X	X		X	X
28. Ço.Gel.ve Eğt.Öğretim Yönt.leri	X	X		X	X
29. Ço.Gel.ve Eğitimine Giriş	X	X		X	X
30. Ço.ta İletişim ve Dil Kullanımı	X	X		X	X
31. Ruh Sağ.ve Uyum Problemleri	X	X		X	
32. Özel Eğt.e Muhtaç Ço.Psikolojisi	X	X		X	
33. Kaynaştırma Eğitimi	X	X		X	X
34. Aile Eğitimi	X	X		X	X
35. O.Ö.Eğt.de Oy.Eğ.Oyc., Ar.Ger.Yap.	X	X		X	X
36. O.Ö.Eğt.de Yaratıcı Ço.Etkinlikleri	X	X		X	X
37. O.Ö.Eğitimde Müzik	X	X		X	X
38. Ço.Gel., Eğt.i Öğretim Uygulamaları					X

sin öğrenme amaçlarının niteliği, bir ölçüt olarak kabul edilmiştir. Her dersin, öğrenme amaçlarına göre gerçekleştirilmesinde, görsel-işitsel (televizyon), ya da işitsel (radyo) destekleyiciler ve pekiştiricilerin kullanılması öngörülmüştür.

Ayrıca, geliştirilen program modelinde, okulöncesi öğretmenlerin uzaktan öğretimle yetiştirilmesinde, öğrenme amaçlarının gerçekleştirilmesi amacı ile uygulanacak bütün bu uzaktan öğretim süreçlerinin yanısıra, bir de okulöncesi öğretmenin, özellikle meslek bilgisi derslerinde, diğer öğretim süreçlerinde eksik kalan öğrenme amaçlarının tamamlanacağı, gerçekleştirilenlerin, pekiştirileceği ve öğretmen adayına, eğitim uygulamalarının sağlanacağı; yüzyüze öğretimden yararlanılması da öngörülmektedir.

Çizelge 9, hangi derslerin, hangi süreçlerle gerçekleştirilebileceği açısından incelendiğinde, aşağıdaki açıklamalar yapılabilir:

Derslerin gerçekleştireceği öğrenme amaçlarının türüne göre; basılı gereçlerin yanısıra, 1.; 5.; 11.; 12. ve 16. derslerde olduğu gibi yalnız işitsel bir ortam olan radyodan yararlanma yoluna gidilmiştir.

2.; 4.; 23. ve 24. derslerin, gerçekleştireceği öğrenme amaçlarının türü nedeniyle, hem görsel, hem de işitsel bir ortam olan, televizyondan yararlanılması öngörülmüştür.

Yine Çizelge 9'da görüldüğü gibi, diğer bazı derslerin (Örneğin, 6.; 7.; 8.; 9.; 10.; 14.; 15.; 17.; 18.; 19.; 20.; 21.; 25.; 31.; 32. derslerde olduğu gibi) gerçekleştirilmesinde, hem televizyondan yararlanma, hem de, yıl sonu sınavlarının

dan belli bir süre önce, uzaktan öğretimde, öğretmen ve öğrencilerin birarada bulunarak ve yüzyüze etkileşimini sağlayarak, öğretme-öğrenme etkinliğinin; eksik kalan yönlerinin tamamlanacağı, yüzyüze öğretimden yararlanılmasında fayda görülmüştür.

Bütün bu süreçlerin yanısıra okulöncesi öğretmenlere, ileride görev alacakları okulöncesi eğitim kurumlarında bulunan, gerçek bir sınıf ortamında ve gerçek okulöncesi çağ çocukları ile karşılaşabilmeleri ve meslek bilgisi derslerinin, bu konudaki öğrenme amaçlarını gerçekleştirmek üzere; öğretmen adayının hem okulöncesi öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumundaki geleneksel sınıf ortamında, hem de okulöncesi eğitim kurumundaki sınıf ortamında, çocuklarla birarada bulunarak; yüzyüze öğretim görmesinin, yararlı olacağı düşünülmüştür.

Programda, 22.; 26.; 27.; 28.; 29.; 30.; 33.; 34.; 35.; 36.; 37.; 38. derslerle ilgili öğrenme amaçlarını gerçekleştirmek üzere, ilgili kurumda yüzyüze öğretim yapılması öngörülmüştür.

Çizelge 9'da, okulöncesi öğretmen adayının, yıl sonu sınavlarından önce, belirli bir dönem, doğrudan dersi veren öğretim elemanları ile, karşı karşıya gelerek ve karşılıklı iletişim kurarak, diğer uzaktan öğretim süreçlerinde eksik kalan yanlarını tamamlama ve pekiştirme çalışmaları yapmak üzere öngörülen dersler, "yüzyüze öğretim" (YYÖ) sütununda gösterilmiştir.

Öğretmen adayının, okulöncesi öğretmen yetiştiren bir yüksek öğretim kurumundaki geleneksel sınıf ortamında, ya da

bir okulöncesi eğitim kurumundaki sınıf ortamında, çocuklarla, yüzyüze uygulama çalışmaları yapmak üzere, öngörülen dersler ise; "kurumda yüzyüze öğretim" (KYYÖ) sütununda gösterilmiştir.

Böylece, öğretmen adaylarının, uzaktan öğretimin en çok eleştiri alan yönü olan, gerçek bir sınıf ortamında bulunmaları ve hem okulöncesi eğitim kurumundaki çocuklarla, hem de, yüksek öğretim kurumlarında görev yapan, öğretim elemanları ile karşılıklı olarak etkileşimde bulunmaları ve ilgili öğrenme amaçlarının gerçekleştirilmesi sağlanmış olacaktır.

B Ö L Ü M I V

SONUÇ

Bu bölümde önce, araştırmanın bir özeti verilecek, daha sonra, varılan yargı açıklanacak, son olarak da araştırmanın bulgularına dayanarak yapılan öneriler yer alacaktır.

Özet

"Kaynak inceleme"ye dayalı olarak yapılan bu araştırma; günümüzde, Türkiye'de giderek önem kazanan okulöncesi eğitim hizmetlerinin gerçekleştirilip, yaygınlaştırılmasında; sistemin temel sorunlarından biri olan, eğitim hizmetlerini yürütecek öğretmen yetersizliğini aşabilmek için; gerekli sayıda ve nitelikte okulöncesi öğretmenin, uzaktan öğretimle yetiştirilmesine yönelik bir program modeli geliştirmek amacı ile hazırlanmıştır.

Araştırma; I.Giriş, II.Yöntem, III.Bulgular ve Yorum, IV.Sonuç olmak üzere dört ana bölümden oluşmuştur.

Giriş bölümünde, araştırmanın konusuna temel oluşturan, 1. Okulöncesi eğitim, 2. Okulöncesi öğretmenlerin eğitimi, 3. Program geliştirme ve 4. Uzaktan öğretim konularıyla ilgili kısa kuramsal açıklamalar yapılmıştır.

Yöntem bölümünde, araştırmanın nasıl yapıldığı açıklanmıştır. Araştırmanın konusu ile ilgili bilgiler toplam 136 kaynak taranarak elde edilmiştir. Bunlardan;

- XI.Milli Eğitim Şûra Kararları'nda okulöncesi öğretmen eğitimine ilişkin önerilen model,

- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1983 yılında yayımlanan Öğretmen Eğitiminde Göz Önünde Bulundurulacak Esaslar;
- Bugün okulöncesi öğretmen yetiştiren; Hacettepe, Gazi ve Selçuk Üniversiteleri bünyelerinde bulunan, dört yüksek öğretim kurumunda uygulanan eğitim programları;
- Mezunlarının 1981 yılına kadar öğretmen olarak görevlendirildiği, Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi ve Bakımı Meslek Dalı eğitim programı;
- Anadolu Üniversitesi'nce hazırlanan Ortaöğrenimli İlkokul Öğretmenlerine Uzaktan Öğretim Yoluyla Önlisans Eğitimi Sağlama Projesi;
- ABD ve İsveç'te okulöncesi öğretmen eğitiminde uygulanan eğitim programları ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Elde edilen bu bilgiler; program modelinin nitelikler (amaç), öğretme-öğrenme etkinlikleri (içerik) ve öğretme-öğrenme süreçleri öğeleri göz önünde bulundurularak, birbirlerine uyan, tekrarlanan, paralel olan, farklılık gösteren özellikleri belirtilerek yorumlanmış ve araştırmanın III.bölümünde yer almıştır.

Araştırmada elde edilen başlıca bulgular, aşağıda gösterildiği gibi özetlenebilir:

1. 1982 yılında toplanan XI.Milli Eğitim Şûrası'nda, tüm öğretmenlerin yetiştirilmesinde bir bütünlük ve beraberlik sağlanması amacı ile önerilen ve kabul edilen program modelinde; okulöncesi öğretmen eğitim programının içeriğini oluşturan, genel kültür, özel alan bilgisi ve eğitim bilimleri gibi temel öğelerin ağırlıkları ile; Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1983 yılında yayımladığı Öğretmen Yetiştirilmesinde Göz Önünde Bu-

lundurulacak Esaslar'da belirlenen temel öğelerin ağırlıklarının birbirinin tamamen aksi bir durum gösterdiği saptanmıştır.

2. Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği bu Esaslar'da, bir kimsenin okulöncesi öğretmen olarak atanabilmesi için, aracağı bildirilen ve öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumunda görmesi gereken derslerin, okulöncesi öğretmende oluşturulmak istenen davranışları kazandırmada; sayı ve ağırlık olarak, yetersiz kaldığı görülmüştür.

3. İki yıllık önlisans eğitimi ile okulöncesi öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının, hem programda yer alan ders sayısı, hem de bu derslerin, bir öğretim yılındaki ağırlığı bakımından, birbiri ile aynı eğitim programını uyguladıkları görülmüştür.

4. Okulöncesi öğretmen yetiştiren ve dört yıllık lisans eğitimi yapan yüksek öğretim kurumlarında uygulanan eğitim programlarının, gerek programda yer alan derslerin sayısı bakımından, gerekse bu derslerin, bir öğretim yılındaki toplam ağırlığı bakımından, birbirinden tamamen farklı olduğu görülmüştür.

5. Ayrıca, hem önlisans, hem de lisans eğitimi yapan öğretim kurumlarında uygulanan eğitim programlarında, okulöncesi öğretmenlere oluşturulmak istenen bilgi, beceri ve tutum düzeyindeki davranışları kazandıracak bazı derslerin hiç yer almadığı, onların yerine okulöncesi öğretmen için pek gerekli olmayan bazı derslerin yer aldığı, bazı derslerin ise, yeterli ağırlıkta yer almadığı görülmüştür.

6. Daha önce 1981 yılına kadar, mezunlarının okulöncesi öğretmen olarak atanabildiği ve bugün okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, büyük çoğunluğunun

mezun olduğu Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Meslek Dalı, eğitim programının da, okulöncesi öğretmenlerde oluşturulmak istenen davranışlar dikkate alındığında; gerek ders sayısı, gerek bu derslere programda verilen ağırlık açısından; öğretmen adayının, çocuğu tüm gelişim özelliklerine göre tanımasını ve eğitebilmesini sağlayıcı yeterlikte olmadığı görülmüştür.

7. Türkiye'deki okulöncesi öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının yanısıra, İsveç'teki okulöncesi öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının eğitim programı da incelenmiş ve programda yalnız, öğretmene mesleğini sürdürürken gerekecek olan ve çocuğu ve çocuk psikolojisini tanımasını, eğitebilmesini ve çocuğun toplumsal çevreye uyumunu sağlayacak mesleki eğitim dersleri ile; öğretmen adayının okulöncesi eğitim kurumunda uygulama yapmasını sağlayacak "stajyerlik" çalışmalarına; (25 puan gibi) oldukça ağırlıklı olarak yer verildiği görülmüştür.

8. Amerika Birleşik Devletleri'nde, okulöncesi öğretmen yetiştiren kurumların uyguladıkları eğitim programlarında ise; daha çok çocuğun gelişim özelliklerini tanıtıcı, özellikle çocuğun erken öğrenmesinin, dil gelişiminin, ses ve konuşma eğitiminin, daha sonraki okul başarısı üzerindeki etkisinin önemini vurgulayan ve öğretmen adayına mesleki formasyon kazandıracak, eğitim bilimleri derslerine önem verildiği görülmüştür.

9. 1984 yılında Yüksek Öğretim Kurulu'nca, ortaöğrenimli ilkokul öğretmenlerinin, uzaktan öğretimle önlisans düzeyinde yüksek öğretime kavuşturulma görevinin Anadolu Üniversitesi'ne verilmesi üzerine, Üniversite'ce hazırlanan ve yüz-

otuzbin orta öğrenimli ilkokul öğretmenini kapsayacak uzaktan öğretimle eğitim projesi de incelenmiştir. Projede; basılı gereçlerin, temel olarak alınacağını ve görselliğin çok önem taşımadığı Türkçe Dersinin dışında, hemen her ders için, televizyonun; uygun görülen her ders için, radyonun ve akademik danışmanlık hizmetlerine en çok gerek duyulacak derslerde ise, yüzyüze öğretimin pekiştirici ve destekleyici süreç olarak kullanılacağını belirtildiği görülmüştür.

Yargı

Araştırmanın sonucunda varılan başlıca yargı aşağıda gösterilmiştir:

Okulöncesi eğitim alanında karşılaşılan öğretmen yetersizliğini, kısa dönemde aşmak için, okulöncesi öğretmenlere kazandırılacak; bilgi, beceri ve tutum düzeyinde oluşturulmak istenen davranışları göz önüne alan, öğretmenleri uzaktan öğretimle yetiştirecek bir program modeli hazırlanabilir ve bu program modeli;

- Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nin mevcut imkânlarından yararlanılarak;

- Basılı gereçlerin, temel süreç olarak alındığı çok araçlı bir yaklaşımın benimsendiği; basılı gereçler, radyo, televizyon, yüzyüze ve kurumda yüzyüze öğretim gibi uzaktan öğretim süreçleri ile uygulanabilir bir program modelidir.

Öneriler

Araştırmanın kendi sınırlılığı içinde elde edilen bulgulara dayanarak geliştirilen öneriler, A. Uygulamaya dönük öneriler ve B. İleri araştırmalara dönük öneriler olmak üzere-

re iki başlık altında sunulmuştur.

A. Uygulamaya Dönük Öneriler:

1. Okulöncesi öğretmenlerin uzaktak öğretimle yetiştirilmeleri amacı ile geliştirilen bu program modelini; 1986 yılında, uzaktan öğretim yoluyla İş İdaresi ve İşletme olmak üzere iki yüksek öğretim dalında ilk mezunlarını verecek ve 1986 yılının Mart ayında 130 bin ilkökul öğretmenini uzaktan öğretim yoluyla yüksek öğretime kavuşturma projesini uygulamaya başlatacak olan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi; sahip olduğu tüm fizik ortam, yetişmiş eleman ve teknolojik imkânları ile, okulöncesi eğitim alanında büyük ihtiyaç duyulan çok sayıda nitelikli okulöncesi öğretmenin, kısa zamanda yüksek öğretimle yetiştirilmeleri için, uygulamaya koyabilir.

2. Geliştirilen program modeli; geleneksel öğretim yapan, mevcut okulöncesi öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarındaki yüzyüze öğretimde de kullanılabilir.

3. 1983 yılında atamaları yapılan ve göreve başlayan, ancak Milli Eğitim Bakanlığı'nca on yıl içinde (1993 yılına kadar) yüksek öğrenimlerini tamamlamadıkları takdirde görevlerine son verileceği bildirilen, üçbin Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi mezunu öğretmenler için, bir pilot uygulama modeli oluşturulabilir.

4. Okulöncesi eğitim kurumlarında halen görev yapan öğretmenlerin, hizmet-içi eğitim programlarına bir temel oluşturabilir.

5. Hem mevcut okulöncesi öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanları ile, hem

de okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle organik bir bağ kurularak, geliştirilen uzaktan öğretim programının kurumdaki yüzyüze öğretim uygulamalarında tecrübelerinden yararlanılmak üzere, destekleri sağlanabilir.

6. Geliştirilen program modelinin uygulanmasında, Anadolu Üniversitesi ile ilgili bakanlıklar, diğer üniversiteler, PTT, TRT v.b. kurumlar arası işbirliği sağlanabilir.

7. Geliştirilen program modelindeki, okulöncesi öğretmenlerin sahip olmaları gereken davranışlar ve bu davranışları kazandıracak dersler, okulöncesi öğretmenlerin göreve atanmasında, Milli Eğitim Bakanlığı için bir ölçüt oluşturabilir.

8. Okulöncesi öğretmenlerde bilgi, beceri ve tutum olarak ne gibi davranışların kazanılmış olması gerektiğini göstermesi açısından, Milli Eğitim Bakanlığı'nca okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenleri denetleyenler için de bir ölçüt oluşturulabilir.

9. Geliştirilen bu program, elde mevcut potansiyel olarak bulunan ancak, bugün MEB Talim ve Terbiye Kurulunun 1981 tarihli kararı gereğince, bir üst öğretim kurumuna devam edemedikleri için görevlendirilemeyen, ya başka bir işte çalışan ya da evde oturan Kız Meslek Lisesi Mezunlarına da uygulanarak onlardan da yararlanma yoluna gidilebilir.

B. İleri Araştırmalara Dönük Öneriler:

1. Geliştirilen program modeli, önce, pilot bir gruba uygulanarak, alınacak feed-back (dönüt) ile, programdaki eksiklikler, uygulamada karşılaşılan güçlükler ve aksaklıklar belirlenerek düzeltilme imkânı bulunabilir ve daha sonra, daha büyük bir gruba uygulanabilir.

2. Geliştirilen program modeli uygulanırken; Anadolu Üniversitesi ile ilgili bakanlıklar, diğer üniversiteler, PTT, TRT v.b. kurumlar arasında, kurulması gereken işbirliğinin, nasıl gerçekleştirilebileceğine ilişkin araştırmalar yapılabilir.

3. Geliştirilen programda yer alan her ders için, ayrı ayrı, dersin hedefleri, içeriği, süreçleri belirlenip yine her dersin bir içerik çözümlemesi (analizi) yapılabilir. Böyle bir çalışma ile, her dersin kapsadığı konular ayrıntısı ile belirleneceğinden; özellikle birbiri ile yakın ilgisi olan ya da birbirine temel oluşturan dersler arasında, konu binişikliği ya da konu boşluğu önlenmiş olur.

4. Okulöncesi öğretmenlerin uzaktan öğretimle yetiştirilmelerine yönelik olarak geliştirilen bu program modeli, bir örnek oluşturabilir ve diğer öğretim kademe öğretmenleri için de aynı tür program çalışmaları yapılabilir.

5. Okulöncesi öğretmenlerin, hizmet-öncesi eğitime alınmadan önce, kişilik özelliklerine ilişkin belirli niteliklerin, ne gibi ölçütler ve yöntemler kullanılarak anlaşılabilmesine ilişkin araştırmalar yapılabilir.

EKLER

EK	Sayfa
1. GAZİ ÜNİVERSİTESİ MESLEKİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ANA OKULU ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI	188
2. SELÇUK ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ EV EKONOMİSİ BÖLÜMÜ ANA OKULU ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI	190
3. HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EV EKONOMİSİ YÜKSEK OKULU ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BÖLÜMÜ EĞİTİM PROGRAMI	192
4. GAZİ ÜNİVERSİTESİ MESLEKİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV EKONOMİSİ BÖLÜMÜ ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİM ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI .	196

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
MESLEKİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
ANA OKULU ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

Dersin Adı:	HAFTALIK DERS SAATLERİ			
	<u>Sınıf: I</u>		<u>Sınıf: II</u>	
	1.YY	2.YY	3.YY	4.YY
Çocuk Gelişimi I-II-III	3	3	3	-
Genel Psikoloji	3	-	-	-
Genel Biyoloji	3	-	-	-
Toplum Sağlığı ve İlk Yardım	3	-	-	-
Okulöncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri	2	-	-	-
Temel Beslenme İlkeleri	3	-	-	-
Resim Teknikleri	2	-	-	-
Çocuk Beslenmesi	-	2	-	-
Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri	-	2	-	-
Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları	-	3	-	-
İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi	-	3	-	-
Okulöncesi Eğitimde Program	-	3	-	-
Okulöncesi Eğitimde Müzik	-	3	-	-
Okulöncesi Eğitimde Oyun	-	-	2	-
Çocukları Tanıma Teknikleri	-	-	2	-
Eğitsel Ders Araçları	-	-	2	-
Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Psikolojisi	-	-	-	2
Okulöncesi Eğitimde Fen ve Doğa Çalışmaları	-	-	-	2

EK 1 - devam

Uyum Problemleri	-	-	-	2
Çocuk Kitapları	-	-	-	2
Okulöncesi Eğitimde Dramatik Etkinlikler	-	-	-	2
Eğitici Oyuncak Yapımı	-	-	-	3
Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama	-	-	8	8
Ana Sağlığı ve Aile Planlaması Eğitimi	-	-	-	3
Eğitime Giriş	3	-	-	-
Eğitim Sosyolojisi	3	-	-	-
Eğitim Psikolojisi	-	3	-	-
Eğitim Programları ve Öğretim Yöntemleri	-	3	-	-
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	-	-	3	-
Rehberlik	-	-	2	-
Ana Okulu Öğretim Yöntemleri	-	-	3	-
Eğitim Teknolojisi	-	-	2	-
Eğitim Yönetimi	-	-	-	2
Yabancı Dil I-II-III-IV	6	6	4	4
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I-II-III-IV	1	1	1	1
Türk Dili I-II-III-IV	1	1	1	1
Beden Eğitimi ve Güzel Sanat Dallarından Biri I-II-III-IV	1	1	1	1
Toplam	34	34	34	33

EK - 2

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ-EV EKONOMİSİ BÖLÜMÜ
ANA OKULU ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

Dersin Adı	HAFTALIK DERS SAATLERİ			
	<u>Sınıf: I</u>		<u>Sınıf: II</u>	
	1.YY	2.YY	3.YY	4.YY
Çocuk Gelişimi I-II-III	3	3	3	-
Genel Psikoloji	3	-	-	-
Genel Biyoloji	3	-	-	-
Toplum Sağlığı ve İlk Yardım	3	-	-	-
Okulöncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri	2	-	-	-
Temel Beslenme İlkeleri	3	-	-	-
Resim Teknikleri	2	-	-	-
Çocuk Beslenmesi	-	2	-	-
Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri	-	2	-	-
Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları	-	3	-	-
İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi	-	3	-	-
Okulöncesi Eğitimde Program	-	3	-	-
Okulöncesi Eğitimde Müzik	-	3	-	-
Okulöncesi Eğitimde Oyun	-	-	2	-
Çocukları Tanıma Teknikleri	-	-	2	-
Eğitsel Ders Araçları	-	-	2	-
Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Psikolojisi	-	-	-	2
Okulöncesi Eğitimde Fen ve Doğa Çalışmaları	-	-	-	2
Uyum Problemleri	-	-	-	2

EK 2 - devam

Çocuk Kitapları	-	-	-	2
Okulöncesi Eğitimde Dramatik Etkinlikler	-	-	-	2
Eğitici Oyuncak Yapımı	-	-	-	3
Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama	-	-	8	8
Ana Sağlığı ve Aile Planlaması Eğitimi	-	-	-	3
Eğitime Giriş	3	-	-	-
Eğitim Sosyolojisi	3	-	-	-
Eğitim Psikolojisi	-	3	-	-
Eğitim Programları ve Öğretim Yöntemleri	-	3	-	-
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	-	-	3	-
Rehberlik	-	-	2	-
Ana Okulu Öğretim Yöntemleri	-	-	3	-
Eğitim Teknolojisi	-	-	2	-
Eğitim Yönetimi	-	-	-	2
Yabancı Dil I-II-III-IV	6	6	4	4
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I-II-III-IV	1	1	1	1
Türk Dili I-II-III-IV	3	3	3	3
Beden Eğitimi ve Güzel Sanat Dallarından Biri I-II-III-IV	2	2	2	2
Toplam	34	34	34	33

EK - 3

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EV EKONOMİSİ YÜKSEK OKULU
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ
BÖLÜMÜ EĞİTİM PROGRAMI
1984-1985

Yıl I

Haftalık

Güz Sömestri

	T	P	K
+ ÇGE 101 ÇGE ye Giriş	4	0	4
KİM 113-02 Temel Kimya I	4	0	4
FİZ 114 Fizik	4	0	4
MAT 113-03 Temel Matematik I	3	1	3
+ BİS 101-04 Uygulamalı Temel İstatistik I	2	2	3
+ İNG 103 Yabancı Dil (İng)	8	4	10
+ TİT 100-34 Atatürk İlk.ve İnk.Tarihi	2	0	2
BED-GSF 101-60 Bed.Eğt.Güz.Sant.Müz.	0	2	1
			23

Bahar Sömestri

KİM 114-02 Temel Kimya II	4	0	4
BİS 102-02 Uyg. T. İstatistik II	2	2	3
MAT 114-03 Temel Matematik II	3	1	3
PSİ 101-05 Psikolojiye Giriş	3	0	3
BİO 112-01 Modern Biyoloji	3	0	3
+ TKD 102-29 Türkçe-Kompozisyon	2	0	2
			24

EK 3 - devam

Yıl II

Güz Sömestri

+ ÇGE 201 0 0-6 Yaş Çocuk.Eğt.Tem.Prs.	2	6	4
+ ÇGE 203 0-6 Yaş Çocuk.Tem.Gel.Mat.Yönt.	2	4	4
+ FZY 102 Fizyoloji	4	4	6
+ ANA 102 Anatomi	6	0	6
SOS 101-17 Sosyolojiye Giriş	3	0	3
+ ÇGE 221-01 Gelişim Psikolojisi	6	0	6
+ İNG 201 Yabancı Dil (İng)	4	4	6
+ TKD 202-29 Türkçe Komp.	2	0	2
			<hr/>
			21

Bahar Sömestri

BES 214 Beslenme İlkeleri ve Yiyecekler	2	3	3
+ TİT 200-34 Atatürk İlk.ve İnk.Tarihi	2	0	2
BED-GSF 201-71 Bed.Eğt.Güz.Sanat.Müz.	0	2	1
			<hr/>
			22

III.Yıl

Güz Sömestri

+ ÇGE 311 Çocuk Sağ.ve Hastalıkları	6	6	8
+ ÇGE 319 Ruh Sağ.ve Uyum Prob.	2	4	4
+ ÇGE 324 Entegre Eğitim	2	4	4
+ ÇGE 325 Okulönc.Çocuğu Müzik	2	4	4
ÇGE 335 Özel Eğitim	2	6	4
ÇGE 315 Çocuk Edebiyatı	1	3	2

EK 3 - devam

EBB 321-02 Eğitim Psikolojisi	3	0	3
+ TKD 302-29 Türkçe-Kompozisyon	2	0	2
+ İNG 311 Yabancı Dil (İng)	4	4	6
			<hr/>
			22

Bahar Sömestri

BES 312-02 Ana ve Çocuk Beslenmesi	1	3	2
ÇGE 332 Aile Planlaması Eğitimi	1	0	1
ANT 202-03 Sosyal Antropolojiye Giriş	3	0	3
+ TİT 300-34 Atatürk İlk.ve İnk.Tarihi	2	0	2
BED-GSF 301-55 Bed.Eğt.Güz.San.Müz.	0	2	1
			<hr/>
			24

Yaz Dönemi

ÇGE 342 Yaz Pratiği (En az 30 gün 256 saat)			8
---	--	--	---

IV.Yıl

Güz Sömestri

ÇGE 477 Çocuk Geliş.Araş.Tek.	3	0	3
+ ÇGE 431 Gelişim Araş.Analiz Yönt.	6	0	6
+ ÇGE 441 Psikopatoloji	6	0	6
+ ÇGE 443 Çocukluk Dön.Eğt.Yön.Prb.	4	4	6
ÇGE 411 Çocuk Sağ.ve Hast.Pratiği	0	6	2
ÇGE 447 Seminer	0	2	1
+ İNG 411 Yabancı Dil (İng)	4	0	4
+ TİT 400-34 Atatürk İlk.ve İnk.Tarihi	2	0	2
BED-GSF 401-36 Bed.Eğt.Güz.San.Müz.	0	2	1

EK 3 - devam

Bahar Sömestri

ÇGE 452 Yönetim Bilimine Giriş	2	0	2
+ TKD 402 Türkçe Kompozisyon	2	0	2
			<hr/>
			15

+ Bir yıllık

EK - 4

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
MESLEKİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV EKONOMİSİ BÖLÜMÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİM ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

HAFTALIK DERS SAATLERİ

Dersin Adı	<u>Sınıf: I</u>		<u>Sınıf: II</u>		<u>Sınıf:III</u>		<u>Sınıf:IV</u>	
	1.YY	2.YY	3.YY	4.YY	5.YY	6.YY	7.YY	8.YY
Genel Biyoloji I-II	3	3	-	-	-	-	-	-
Genel Psikoloji	3	-	-	-	-	-	-	-
Sosyoloji	3	-	-	-	-	-	-	-
Çocuk Gelişimi ve Ev Ekonomisine Giriş	3	-	-	-	-	-	-	-
Ekonomi	3	-	-	-	-	-	-	-
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi I-II-III-IV	-	3	3	3	3	-	-	-
Toplum Sağlığı ve İlk Yardım	-	4	-	-	-	-	-	-
Ailede Etkileşim	-	2	-	-	-	-	-	-
İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi	-	3	-	-	-	-	-	-
Okulöncesi Eğitimde İlke ve Yöntemler	-	3	-	-	-	-	-	-
Resim Teknikleri	-	-	4	-	-	-	-	-
Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri	-	-	4	-	-	-	-	-
Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları	-	-	4	-	-	-	-	-
Okulöncesi Eğitimde Program	-	-	3	-	-	-	-	-

EK 4 - devam

Ruh Sağlığı	-	-	-	3	-	-	-	-
Türk Halk Bilimi	-	-	-	3	-	-	-	-
Boş Zamanları Değerlendirme Etkinlikleri	-	-	-	4	-	-	-	-
Beslenme İlkeleri I-II	-	-	-	4	4	-	-	-
Uyum Problemleri	-	-	-	-	3	-	-	-
Yetişkinler Psikolojisi	-	-	-	-	3	-	-	-
Çocuk ve Toplum	-	-	-	-	3	-	-	-
Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Psikolojisi	-	-	-	-	-	3	-	-
Ana-Baba Eğitimi	-	-	-	-	-	3	-	-
Çocukları Tanıma Teknikleri	-	-	-	-	-	4	-	-
Gelişim Kuramları	-	-	-	-	-	3	-	-
Eğitsel Araçlar	-	-	-	-	-	3	-	-
Ana Sağlığı ve Aile Planlaması Eğitimi	-	-	-	-	-	-	-	3
Araştırma Yöntemleri	-	-	-	-	-	-	2	-
Alan Çalışması	-	-	-	-	-	-	8	8
Çocuk Kitapları	-	-	-	-	-	-	-	3
Halk Eğitimi	-	-	-	-	-	-	-	2
Eğitime Giriş	3	-	-	-	-	-	-	-
Eğitim Sosyolojisi	-	3	-	-	-	-	-	-
Eğitim Psikolojisi	-	-	3	-	-	-	-	-
Eğitim Programları ve Öğretim Yöntemleri	-	-	-	3	-	-	-	-
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	-	-	-	-	3	-	-	-

EK 4 - devam

Eğitim Teknolojisi	-	-	-	-	-	3	-	-
Rehberlik	-	-	-	-	-	-	3	-
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretim Yöntemleri	-	-	-	-	-	-	3	-
Eğitim Yönetimi	-	-	-	-	-	-	-	3
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretim Uygulamaları	-	-	-	-	-	-	-	3
Yabancı Dil I-II- III-IV-V-VI-VII-VIII	6	6	4	4	4	4	2	2
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I-II III-IV-V-VI-VII-VIII	1	1	1	1	1	1	1	1
Türk Dili I-II-III IV-V-VII-VIII	1	1	1	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi ve Güzel Sanat Dalların- dan Biri I-II-III-IV- V-VI-VII-VIII	1	1	1	1	1	1	1	1
Toplam	27	28	28	27	26	26	21	24

KAYNAKLAR

(AÖF) Açıköğretim Fakültesi. Açıköğretim Fakülteniz ve Siz. Tanıtma Broşürü, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF, 1983.

_____. Açıköğretim Fakülteniz ve Siz. Tanıtma Broşürü, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF, 1984.

Alkan, Cevat. Açık Üniversite (Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi). Ankara: A.Ü.Eğitim Fakültesi Yayınları, 1981.

_____. "Dünya'da ve Türkiye'de Eğitim Alanında Eleman Yetiştirme Yaklaşımları," Eğitim Bilimleri Sempozyumu, 5-6 Nisan 1984 (tarihinde sunulan bildiri), Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 136, 1984, s. 23-38.

_____. Eğitim Ortamları. Ankara: Kalite Matbaası, 1979.

_____. Eğitim Teknolojisi Kuramlar Yöntemler. Ankara: Yargıoğlu Matbaası, 1977 a.

_____. "Eğitim Teknolojisi ve Öğretmen Eğitimi." A.Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: 15, Sayı: 1, 1982, s. 377-394.

_____. "Öğretmen Eğitimi," Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 9, Sayı: 1-4, Ayrı Baskı, 1977 b, s. 95-115.

Altı Yaş Çocuklarının Eğitim Öğretimi İçin Öğretmen Rehberi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1983.

Anadolu, Açıköğretim Fakültesi İletişim Organı, Şubat 1985,
Yıl: 3, Sayı: 16.

"Anaokulları Yönetmeliği," Tebliğler Dergisi Sayı No: 1213,
16 Temmuz 1962.

Askling, Berit. "İsveç'te Okulöncesi Öğretmenlerin Eğitimi:
Mevcut Yapı ve Bazı Gelişme Eğilimleri" Çeviren: Tanju
Gürkan. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,
1979, Cilt: 12, Sayı: 1-4'ten Ayrı Baskı, Ankara: SBF
Basın ve Yayın Yüksek Okulu Basımevi, 1980, s. 61-69.

Başaran, İbrahim Ethem. Eğitime Giriş. Yeniden Yazılmış Dör-
düncü Baskı, Ankara: Kadıoğlu Matbaası, 1983.

_____. Eğitim Psikolojisi. Geliştirilmiş Beşinci Baskı, An-
kara: Bilim Matbaası, 1978.

Başbakanlık DPT Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1963-1967,
Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası, 1962.

Başbakanlık DPT Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1963-1967,
Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası, 1962.

Başbakanlık DPT İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1968-1972,
Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası, 1968.

Başbakanlık DPT Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1973-1977.
Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası, 1973.

Başbakanlık DPT Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı, (1979-
1983). Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası, 1979.

Başbakanlık DPT Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Milli Eği-
tim; Okulöncesi, Temel Eğitim ve Özel Eğitim Alt İhtisas
Komisyonu Raporu. Komisyon Başkanı: Yahya Özsoy, Ankara,
1983.

Başbakanlık DPT V.Bes Yıllık Kalkınma Planı Öncesinde Gelişmeler: 1972-1983," Ankara: Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları, 1984.

Berrigan, J.Frances. A Manual on Mass Media in Population and Development. UNESCO Printed in France, 1977.

Binbaşıoğlu, Cavit. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Dördüncü Baskı, Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi, 1983.

Bloom, Benjamin.S.George F.Madaus and J.Thomas Hasting. Evaluation to Improve Learning. McGraw-Hill Book Company, 1981.

Bloom, Benjamin. S and Others. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain: New York: David Mc Kay Company Inc. 1969.

Bloom, Benjamin. S.Stability and Change in Human Characteristics. New York: John Wiley and Sons, 1964.

Büyükerşen, Yılmaz. "Türk Eğitim Sistemi ve Yüksek Öğretim Talep Fazlası İçin Bir Model Önerisi" DPT ve EİTİA Pilot Projesine ait Rapor. Eskişehir: 1978.

Carr, Ronnie. "Distance Education in Universities in Asia," Media in Education and Development. Vol. 16, No. 4, December 1983, s. 154-156.

Child, Dennis. "The Curriculum Process," Psychology and the Teacher. Second Edition. Holt, Rinehart and Winston, 1977, s. 360-377.

Çağlar, Doğan. Başarının Ölçülmesi ve Değerlendirme. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları, 1983.

Çilenti, Kâmuran. Eğitim Teknolojisi. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1979.

_____. "Hedefler Nasıl İfade Edilir?" Ders Notları (Çoğaltma), Ankara: 1980

Çocuk ve Eğitim. Türk Eğitim Derneği 3. Eğitim Toplantısı 1979. Ankara: Şafak Matbaası, 1980.

DPT Eğitim Sektör Raporu. Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Hazırlık Çalışmaları. DPT Sosyal Planlama Başkanlığı Planlama Dairesi, Aralık, 1982.

Distance Learning for Teacher Education Report of a Technical Working Group Meeting Islamabad Pakistan, Nowember 1981.

Vol I. Current Status, Programmes and Practices.

Vol II. Guideline on Development of Materials.

UNESCO, Bangkok.

Dodd, John. "Production and Distribution," Distance Teaching for Higher and Adult Education. Edited by Anthony Kaye and Greville Rumble, London: Croom Helm, 1981, s. 89-99.

Doğan Hıfzı. Analiz ve Program Hazırlama. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 81, 1979.

Eğitim Reformu, Hükümet Programı Işığında. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1971.

Ergin, Osman. Türkiye Maarif Tarihi. Cilt IV ve Cilt V. İstanbul: Osmanbey Matbaası, 1943.

Erkut, Nimet. Okulöncesi Eğitimi ile İlgili Uygulamalı Çalışmalar. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1966.

Ertürk, Selahattin. Eğitimde "Program" Geliştirme. Beşinci Baskı, Ankara: Yelken Tepe Yayınları, 1984.

Fidan, Nurettin ve Kenan Okan. Açık Yüksek Öğretim Sistemleri ve Uzaktan Eğitim. Ankara: Ayyıldız Matbaası, 1975.

_____. Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Tekişik Matbaası, 1982.

Freeman, Richard. "Flexistudy" Media in Education and Development, Vol. 15, No: 4, December 1982, s. 165-167.

Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi Ana Okulu Öğretmenliği Eğitim Programı (1984-1985 Ders Yılı).

Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği Programı (1984-1985 Ders Yılı)

"Gebe ve Emzikli Kadınlar Hakkında Tüzük (7/6821 S)". T.C. Resmi Gazete, 14622, 11 Ağustos 1973.

Gökdağ, Dursun. "Uzaktan Öğretimde Basılı Materyaller (Açık-öğretim Fakültesi Örneği)". Basılmamış Doktora Tezi. Eskişehir, 1985.

Günçe, Gülseren. Çocukta Zihinsel Gelişimi "Piaget Kuramına Toplu Bakış". Ankara: Baylan Matbaası, 1973.

Hacettepe Üniversitesi, Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Eğitim Programı (1984-1985 Öğretim Yılı).

Hakan, Ayhan. "Program Geliştirmede Amaçların Analizi ve Bir Program Modeli". Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 1, Sayı: 1, Eylül, 1984, s. 83-113.

Harris, W.J.A. and J.D.S. Williams. A Handbook on Distance Education. Manchester: Dept. of Adult and Higher Education, The University of Manchester, 1977.

Hess, D. Robert and Doreen J. Croft. Teachers of Young Children. Second Edition. Houghton Mifflin Company. Boston, 1975.

Hızal, Aişan. Programlı Öğretim Yönteminin Etkenliği. "Karşılaştırmalı-Uygulamalı Araştırma". Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 117, 1982.

_____. Uzaktan Öğretim Süreçleri ve Yazılı Gereçler. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No: 722, Sevinç Matbaası, 1983.

"İlköğretim ve Eğitim Kanunu (222 S.K.)," Resmi Gazete, 10705, 12 Ocak 1961.

"İş Kanunu (14755 S.K.)," Resmi Gazete, 13943, 1 Eylül 1971.

İvgin, Hayrettin ve Ötekiler. Ders Mektubu Yazma Teknikleri. Ankara: Yaykur Açık Yüksek Öğretim Dairesi, 1979.

İyigün, Gönül. "222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 2917 Sayılı Kanunla Değişik Geçici 8. Maddesine Göre Görevlendirilecek Anaokulu Öğretmenleri Hakkında". Okul-öncesi Eğitim ve Sorunları. Toplantısında Yapılan Konuşma 17-18 Kasım 1983. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, 1983, s. 228-229.

Işık, Şenay. "Öğretmenin Yetiştirilmesinde Hizmetöncesi Eğitim," Çağdaş Eğitim Aylık Eğitim-Öğretim Dergisi. Sayı: 84, Aralık 1983, s. 22-26.

Jenkins, Janet. How to Write a Distance Learning Course: Production 4 (How to Choose and Use Different Media). Edited by Glyn Jones and Roger Lewis, London: C.E.T., 1980.

Jersild, T.Arthur. Çocuk Psikolojisi. Çeviren: Gülseren Günçe. Üçüncü Baskı, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 79, 1979.

Kağıtçıbaşı, Çiğdem. "Türkiye'de Çocuğun Değeri, Gelişme Ortamı ve Alınması Gereken Önlemler." Uluslararası Çocuk Yılı Türkiye Milli Komitesi, "1970'lerin Sonunda Türkiye'de Çocuğun Durumu" Konferansına Sunulmuş Tebliğ, 4-8 Ocak, 1979, Ankara.

Kanad, H.Fikret. Pedagoji Tarihi 2. Dördüncü Baskı, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1963.

Kantarcıoğlu, Selçuk. Anaokulunda Eğitim. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1973.

Karasar, Niyazi. Araştırmalarda Rapor Hazırlama Yöntemi. Ankara: Pars Matbaacılık ve Ambalaj Sanayii, 1976.

Kaya, Yahya Kemal. "Bugün Milli Eğitimin Durumu," Cumhuriyet Döneminde Eğitim. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1983, s. 69-87.

- Kaye, Anthony. "Media Materials and Learning Methods" Distance Teaching for Higher and Adult Education. Edited by Anthony Kaye and Greville Rumble. London: Croom Helm, 1981 a, s. 48-69.
- _____. "Origins and Structures," Distance Teaching for Higher and Adult Education. Edited by Anthony Kaye and Greville Rumble. London: The Open University Croom Helm Ltd., 1981 b, s. 15-31.
- "Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun (6972 S.K.)," Res-
mi Gazete, 2615, 24 Mayıs 1957.
- Kulahçı, G.Şadiye. "Öğretmen Yetiştirmede Yeterliğe Dayalı Eğitim Yaklaşımı," Eğitim ve Bilim, Cilt: 9, Sayı: 52, Kasım, 1984, s. 19-26.
- Lally, J.Ronald. "Infancy to Three Years of Age," The School and Continuing Education: Four Studies-Unesco, Paris: 1972, s. 113-124.
- Le Compte, Güney, Çiğdem Kağıtçıbaşı. "Türkiye'de Aile İçi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Sistemi," MEB Düşün-Bilim-Sanat Dergisi. Sayı: 1, 1979, s. 175-186.
- Levent, Ethem. "Okulöncesi Eğitim" DPT Eğitim Sektör Raporu. Ankara: 1982, s. 85-104.
- Lovell, Kenneth. Educational Psychology and Children. Eleventh Edition. Hodder and Stoughton, 1981.
- MacKenzie, Norman ve Diğerleri. Open Learning Systems and Problems in Post Secondary Education. Paris: Unesco Press, 1975.

Meslek Lisesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Meslek Dalı Eğitim Programı (1984-1985 Öğretim Yılı).

Mialaret, Gaston. "Dünyada Okulöncesi Eğitimi" Çeviren: Vedat Örs. Okulöncesi Eğitimi UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Ankara; 1977, s. 3-28.

"Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı'na Bağlı Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği," Resmi Gazete, 18337, 10 Mart 1984.

Milli Eğitim Reformu Stratejisi. T.C.Resmi Gazete, 14335, 13 Ekim 1972.

"V.Milli Eğitim Şûrası Dökümanları 1953". Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, Sayı: 780, 1954.

VII.Milli Eğitim Şûrası, Esaslar, Raporlar, Kararlar. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1962.

XI.Milli Eğitim Şûrası (Öneriler-Konuşmalar-Kararlar), Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1982.

"Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 S.K.)," Resmi Gazete, 14574, Haziran 1973.

"1739 Sayılı Milli Eğitim Kanunu'nda Değişiklik Yapan Kanun (2842 S.K.)" T.C.Resmi Gazete, 16 Haziran 1983.

Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim-Bilim ve Sanat Dergisi. "Şûra Özel Sayısı". Temmuz-Ağustos-Eylül 1981. Sayı: 54, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1981.

Montessori, Maria. Çocuk Eğitimi "Montessori Metodu". Çeviren: Güler Yücel. İkinci Baskı. İstanbul: Sander Yayınları, 1982.

Oğuzkan, Ferhan. Öğretmen Eğitimi," Eğitim Bilimleri Sempozyumu 5-6 Nisan 1984, Tarihinde Sunulan Bildiri. Ankara: A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 136, 1984, s. 55-63.

_____. Öğretmenliğin Üç Yönü. Gözden Geçirilmiş ve Geliştirilmiş Beşinci Basım. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1982.

Oktay, Ayla. "Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Sorunları ve Öneriler," YA-PA Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Sempozyumu II-III 1985 Tarihinde Sunulan Bildiri. İstanbul: YA-PA Yayınları, 1985, s. 107-114.

_____. "Okulöncesi Eğitime Toplu Bir Bakış," Okulöncesi Eğitim ve Sorunları. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, 1983 a, s. 1-34.

_____. "Okulöncesi Eğitim ve Türkiye'de Okulöncesi Kurumlar," Aile ve Çocuk. Derleyen: Halûk Yavuzer. İstanbul: Ak Yayınları, 1984, s. 352-373.

_____. Okul Olgunluğu. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 3089, 1983 b.

_____. "Türkiye'de Okulöncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü," Eğitim ve Bilim, Cilt: 7, Sayı: 42, 1983 c, s. 3-7.

_____. "Türkiye'de Okulöncesi Eğitim ve Sorunları" Atatürk İlkeleri Işığında Türk Eğitim Sistemi Bilimsel Toplantısında Sunulan Bildiri, 18-20 Kasım 1981, Ankara.

Okulöncesi Eğitimi. UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Yayınları Ankara: 1978.

"Okulöncesi Eğitimi Kurumlarında Çalışan Eğitici ve Öğreticilerin Yetisttirilmesiyle Öğretim Basamakları Hakkında Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü Raporu," Okulöncesi Eğitimi UNESCO Milli Komisyonu, Ankara: 1977, s. 107-130.

Open University. How to Develop Instructional Teaching: A Self-Instructional Materials. Edited by Derek Rowntree and Brendan Connors. Milton Keynes: O.U., 1979.

Ortaöğrenimli İlkokul Öğretmenlerine Uzaktan Öğretim Yoluyla Önlisans Öğretimi Sağlama Projesi Ön Raporu. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 1985.

"Öğretmen Eğitiminde Göz Önünde Bulundurulacak Esaslar" MEB Talim ve Terbiye Kurulu, 146 Sayılı, 5 Eylül 1983 Tarihli Kararı, Tebliğler Dergisi, 2151, 7 Kasım 1983.

Öz, Feyzi. "Okulöncesi Eğitim," Cumhuriyet Döneminde Eğitim. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1983, s. 235-260.

Özalp, Reşat ve Aydoğan Ataünal. Türk Milli Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1977.

Özçelik, Durmuş Ali. Okullarda Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: ÜSYM-Eğitim Yayınları: 3, 1981.

Özgül, İlhan ve Diğerleri. Uzaktan Öğretimin Evrensel Çerçevesi ve Türk Eğitim Sisteminde Uzaktan Öğretimin Yeri. Ankara: MEB, Film-Radyo-Televizyon ile Eğitim Merkezi, 1980.

- _____. "Uzaktan Öğretim Uygulamasının Türkiye'deki Durumu"
Eğitim ve Bilim. Cilt: 6, Sayı: 36, Mart 1982, s. 43-48.
- "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu". T.C.Resmi Gazete,
18192, 15 Ekim 1983.
- Pitcher, E.Goodenough and Louise Bates Ames. The Guidance
Nursery School. A Gesell Institute Book for Teachers
and Parents. Revised Edition. Harper and Row, Publishers,
1975.
- Razon, Norma. "Çalışan Anne ve Çocuk Eğitimi" Aile ve Çocuk.
Derleyen: Halûk Yavuzer. İstanbul: Ak Yayınları, 1984,
s. 374-388.
- Robinson, Bernadette. "Support for Student Learning. "Distance
Teaching for Higher and Adult Education. Edited by
Anthony Kaye and Greville Rumble. London: Croom Helm,
1981, s. 141-161.
- "41 Sayılı Kanun Hükmündeki Kararname". T.C.Resmi Gazete,
17760, 20 Temmuz 1982.
- Sears, S.Pauline and Edith M.Dowley. Research on Teaching in
the Nursery School. Stanford University, 1965.
- Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ev Ekonomisi Bölümü Ana
Okulu Öğretmenliği Programı (1984-1985 Ders Yılı).
- "Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu (2828 S.K.)"
T.C.Resmi Gazete, 24 Mayıs 1983.
- "Sosyal Hizmetler Enstitüsü Kurulmasına Dair Kanun (7355 S.K.)",
T.C.Resmi Gazete, 22 Haziran 1959.
- Tanaydı, Zeynep. "Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Özel Eğitime
Muhtaç Çocukları" YA-PA. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaş-

Tekin, Halil. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Üçüncü Baskı, Ankara: Daily News Web Ofset Tesisleri, 1982.

Tuncel, Bedrettin. "Çocukları Düşünmek," Okulöncesi Eğitimi UNESCO Türkiye Milli Komisyonu. Ankara: 1977, s. I-XVI.

Tuncer, Oya. "Çocuk Aile ve Çevresi," Çocuk ve Eğitim. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, 1980.

Turgut, M.Fuat. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları. İkinci Baskı. Ankara: Saydam Matbaacılık, 1983.

"Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (334 S.K.)," T.C.Resmi Gazete 10859, 2 Temmuz 1961.

"Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (2709 S.K.)" T.C.Resmi Gazete 17863, 9 Kasım 1982.

Türkiye Eğitim Milli Komisyonu Raporu. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1960.

Türkiye'de Okulöncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Bugünkü Durum-Sorunlar-Öneriler. Türkiye'de Okulöncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Projesi. Ed: Selçuk Özgediz. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi İdari Bilimler Araştırma ve Uygulama Enstitüsü, 1979.

Ulcay, Sema. Okulöncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kurumlarında Yıllık Program. (Türkiye'de Okulöncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Projesi) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1983.

Ural, Mehmet, Hasan Erdoğan ve Müfide Tüzün. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (İstatistik Uygulamalı). Ankara: Kadıoğlu Matbaası, 1980.

Uzunkavak, Ozana. A Project Test the Interjudge Reliability and Construct Validity of Formative Evaluation for Preschool Objectives. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Projesi, İstanbul Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 1983.

Varış, Fatma. Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: A.Ü.Eğitim Fakültesi Yayınları No: 70, 1978 a.

_____. Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler," Üçüncü Baskı. Ankara: A.Ü.Eğitim Fakültesi Yayınları No: 75, 1978 b.

Vassaf, Gündüz. "Türkiye'de Okulöncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kurumları, Sistemin Tanımı ve Değerlendirilmesi," MEB Düşün-Bilim-Eğitim-Sanat Dergisi. Sayı: 1, 1979, s. 187-216.

Yavuzer, Halûk. "Çocuğun Duygusal ve Toplumsal Gelişiminde Ailenin Rolü," Aile ve Çocuk. Derleyen: Halûk Yavuzer. İstanbul: Ak Yayınları, 1984 a, s. 5-19.

_____. Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi, 1984 b.

_____. Çocuk ve Suç. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi, 1982.

Yıldırım, Güzver. "Okulöncesi Eğitimde Okul, Ana-Baba ve Çevre Arasında İşbirliğinin Sağlanması," Okulöncesi Eğitim ve Sorunları, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, 1983, s. 67-92.

- _____. "Okulöncesi Eğitimin Yaygınlaştırılmasında Kurumlara Düşen Görevler," YA-PA Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri II-III 1985 Tarihinde Sunulan Bildiri. İstanbul: YA-PA Yayınları, 1985, s. 115-119.
- Yıldırım, Cemal. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1973.
- Yörükoğlu, Atalay. Çocuk ve Ruh Sağlığı. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1978.
- _____. Değişen Toplumda Aile ve Çocuk. Ankara: Aydın Kitapevi Yayınları, 1983.
- "Yüksek Öğretim Kanunu (2547 S.K.)," T.C.Resmi Gazete 17506, 6 Kasım 1981.