

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI
YETERLİLİKLERİNİN BELİRLENMESİ VE
YETERLİLİKLERE DAYALI BİR
PROGRAM DEĞERLENDİRMESİ**

DOKTORA TEZİ

DİNÇER BİÇER

**ANKARA
MART, 2021**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI
YETERLİLİKLERİNİN BELİRLENMESİ VE
YETERLİLİKLERE DAYALI BİR
PROGRAM DEĞERLENDİRMESİ**

DOKTORA TEZİ

DİNÇER BİÇER

DANIŞMAN: DOÇ. DR. BERNA ASLAN

**ANKARA
MART, 2021**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Dinçer Biçer adlı öğrencinin hazırladığı “Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Yeterliliklerinin Belirlenmesi ve Yeterliliklere Dayalı Bir Program Değerlendirmesi” başlıklı bu çalışma Eğitim Programları Anabilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. Ezel Tavşancıl	
Üye	Doç. Dr. Berna Aslan	
Üye	Prof. Dr. Nurdan Kalaycı	
Üye	Prof. Dr. F. Çağlayan Dinçer	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Cem Babadoğan	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından/....../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise/....../20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Dinçer BİÇER

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI YETERLİLİKLERİNİN BELİRLENMESİ VE YETERLİLİKLERE DAYALI BİR PROGRAM DEĞERLENDİRMESİ

BİÇER, Dinçer

Doktora Tezi, Eğitim Programları Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Berna ASLAN

Mart, 2021, xxii + 377 Sayfa

Okul öncesi dönem, çocukların bedensel, zihinsel ve ruhsal gelişimi açısından eğitim sürecinde önemli bir yere sahiptir. Çocukların hızla geliştikleri bir dönem olan okul öncesi dönem insan yaşamının ve diğer eğitim düzeylerinin temelini teşkil eder. Okul öncesi dönemin zorunlu eğitim düzeylerindeki öğrenci başarısının yanı sıra sosyal ve bireysel özelliklerin gelişimi ile ilişkili olduğu bilinmektedir.

Bu araştırmada Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık ve Avustralya’da geliştirilen okul öncesi öğretmen eğitimi mesleki yeterliliklerinin Türkiye’de MEB tarafından geliştirilen program yeterlilikleriyle karşılaştırılması, bir okul öncesi öğretmenliği lisans programı yeterlilikler önerisi geliştirilmesi ve lisans programındaki derslerin önerideki yeterlilikler ile örtüşme düzeyi açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’deki eğitim fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği anabilim dallarında görev yapan öğretim üyeleri oluşturmuştur. Yeterlilikler önerisinin geliştirilme sürecinde dokuz öğretim üyesi ile görüşme yapılmış ve 100 öğretim elemanının görüşü alınmıştır. Araştırmanın verileri, bir görüş alma formu ve çevrimiçi anket ile toplanmıştır.

Yeterlilikler önerisinin geliştirilme sürecinde ilk olarak çalışmaya dâhil edilen ülke ve kurumlarca geliştirilen mesleki yeterlilikler incelenerek doküman analizi yapılmış ve Birinci Yeterlilikler Taslağı oluşturulmuştur. Daha sonra, birinci taslak ile ilgili alan uzmanlarının görüşleri alınmış, yeterlilikler üzerinde önerilen değişiklik ve düzenlemeler

yapılarak İkinci Yeterlilikler Taslağı hazırlanmıştır. Son olarak, taslak ile ilgili Türkiye genelindeki öğretim elemanlarının görüşü alınarak Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Yeterlilikler Önerisi geliştirilmiştir. Ayrıca, YÖK tarafından geliştirilen okul öncesi öğretmenliği lisans programı, geliştirilen önerideki yeterlilikler bağlamında değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda, lisans programının başta öğrenmeyi desteklemeye ilişkin yeterlilikler ve sağlık güvenlik ve beslenme ile ilgili yeterlilikler olmak üzere tüm yeterlilik alanlarında geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca programın öğretmenlik mesleğini benimseme, öğretmenlik kimliğine sahip olma, öğretmenlik mesleğinin değerini toplumda savunma, mesleki uygulamalarını sürekli iyileştirme gibi üst düzey ve duyuşsal becerilerin öğretmen adaylarına kazandıracak şekilde geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, programın eksik olduğu belirlenen yönleri üzerinde geliştirilen yeterlilikler önerisi dikkate alınarak program geliştirme çalışmaları yapılması, programdaki üst düzey ve duyuşsal beceriler kazandırmayı hedefleyen ders sayısının artırılması, eksikliği belirlenen yeterlilikleri kazandırmaya yönelik derslerin programa eklenmesi önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi öğretmenliği, öğretmen eğitimi, program yeterlilikleri, öğretmen yeterlilikleri

ABSTRACT

DETERMINATION OF QUALIFICATIONS FOR PRESCHOOL TEACHER EDUCATION PROGRAM AND CURRICULUM EVALUATION

BİÇER, Dinçer

Doctoral Dissertation, Department of Curriculum Development

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Berna ASLAN

March, 2021, xxii + 377 Pages

Preschool period has a significant place in education process in terms of children's physical, intellectual and mental development. Preschool period during which children develop rapidly constitutes the basis of human life and other levels of education. It is well-known that preschool period is interrelated with student achievement in compulsory education and development of social and personal traits.

This study aims to compare professional competencies of preschool teacher education developed in United States of America, United Kingdom and Australia with program competencies developed by Ministry of National Education in Turkey to develop a preschool teacher education bachelor program competencies proposal. Also it aims to evaluate the courses in the program in terms of correspondence to the competencies in the proposal.

Survey method was applied in the study. The study group consists of faculty members working for preschool teacher training departments of faculties of education in Turkey. During the process of development of the competencies proposal, nine faculty members were interviewed and opinions of 100 faculty members were obtained. The data was gathered with an opinion collection form and an online survey.

In the first stage of the development process of the competencies proposal, Professional competencies developed in the countries included in the study were reviewed via document analysis and First Preschool Teacher Education Bachelor Program Competencies Draft was formed. Then, opinions of experts on the first competencies draft were acquired, the proposed changes and revisions were made and

Second Preschool Teacher Education Bachelor Program Competencies Draft was prepared. Finally, opinions of academic staff in Turkey on the draft were acquired and Preschool Teacher Education Bachelor Program Competencies Proposal was developed. Besides, preschool teacher education program developed by Council of Higher Education was evaluated in context of the competencies in the proposal developed.

As a result of the study, it was determined that preschool teacher education program must be developed mainly on competencies on supporting learning and competencies on health, safety and nutrition and all other areas. Besides, it was found out that the preschool teacher education program must be developed in a way to make teacher candidates acquire high level affective competencies such as possessing teacher identity, supporting the value of the teaching profession in society and continuous professional development.

In the light of the findings of the study, it was recommended that program development studies must be conducted on the inadequate aspects of the program taking the competencies proposal developed into account, the number of courses involving practice as well as courses aiming to develop high level and affective competencies must be increased and courses must be added to enhance competencies found to be insufficient in the program.

Key Words: Preschool teaching, teacher education, program competencies, teacher qualifications

ÖNSÖZ

Çocukların hayatındaki ilk eğitim aşamasını oluşturan okul öncesi eğitim son yıllarda tüm dünyada ve Türkiye’de giderek yaygınlaşmakta ve okul öncesi eğitime verilen önem giderek artmaktadır. Okul öncesi eğitim, çocukların bedensel, ruhsal ve zihinsel gelişimi açısından oldukça önemlidir. Zorunlu eğitim sürecine hazırlık niteliğinde olduğu değerlendirilen okul öncesi eğitimin, zorunlu eğitim sürecinde öğrenci başarısını artırdığı bilinmektedir.

Okul öncesi eğitimin başarıya ulaşması ancak nitelikli ve donanımlı öğretmenler yetiştirilmesi ile mümkün olabilir. Tüm öğretmenlik alanlarında olduğu gibi, öğretmenlerin mesleklerini başarıyla icra edebilmesi için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumları belirleyen öğretmen yeterliliklerinin önemi okul öncesi öğretmen eğitiminde de büyüktür. Ayrıca öğrenme çıktılarının standardizasyonu ve hesap verilebilirlik açısından da öğretmen yeterlilikleri son derece önemlidir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanına yönelik geliştirilen temel alan yeterlilikleri bulunmasına rağmen okul öncesi öğretmen eğitimi alanına yönelik geliştirilmiş özel alan yeterlilikleri mevcut değildir. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları, Bologna Süreci kapsamında okul öncesi öğretmenliği anabilim dallarında verilen dersler için kendi yeterliliklerini geliştirse de aralarında birlik bulunmamakta ve yeterlilik geliştirme süreçlerinde hangi bilimsel yöntemleri izledikleri bilinmemektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenliği lisans programı yeterliliklerini belirlemeye ve mevcut programın belirlenen yeterlilikleri karşılama düzeyini tespit etmeye yönelik olarak bu çalışmanın yapılmasına gerek duyulmuştur.

Bu çalışma, ABD, Birleşik Krallık ve Avusturalya’da geliştirilen okul öncesi öğretmenliği mesleki yeterliliklerinin incelenmesini, incelenen yeterliliklerden yararlanılarak uzman görüşleri doğrultusunda bir Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Yeterlilikler Önerisi oluşturulmasını ve YÖK tarafından 2017 yılında geliştirilen okul öncesi öğretmenliği lisans programının, çalışma kapsamında oluşturulan önerideki yeterlilikler bağlamında değerlendirilmesini amaçlamaktadır.

Doktora tez çalışmamın her aşamasında beni destekleyen ve hiçbir zaman yardımını esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Berna Aslan’a teşekkür ederim. Araştırmama değerli katkılar sunan ve her aşamasında destek veren Tez İzleme Komitesi

(TİK) üyeleri hocalarım Prof. Dr. Ezel Tavşancıl ve Prof. Dr. Nurdan Kalaycı'ya teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama aşamasında yoğunluklarına rağmen değerli zamanlarını ayırarak görüşmelere katılan öğretim üyelerine ve yeterlilikler ile ilgili görüş bildiren Türkiye'nin pek çok üniversitesinde görev yapan akademisyenlere teşekkür ederim.

Doktora sürecine beraber başladığımız akademik ve manevi desteğini hep yanımda hissettiğim değerli arkadaşım ve meslektaşım Doç. Dr. Murat İnce'ye teşekkür ederim.

Son olarak, eğitim hayatımın her aşamasında beni sonsuz destekleyen ve üzerimde en çok emeği olan başta annem Selma Biçer olmak üzere aileme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.



Anneme...



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xviii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xx
KISALTMALAR	xxi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Amaç.....	5
Önem.....	6
Sayıtlar.....	9
Sınırlılıklar	9
Tanımlar.....	10
BÖLÜM 2.....	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
Yükseköğretimde Kalite ve Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Programlarındaki	
Yönelimler	11
Yeterlilik Kavramı ve Öğretmen Eğitiminde Yeterlilikler ve Standartların Önemi..	18
Okul Öncesi Eğitim Alanının Önemi.....	22
Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim.....	24
Amerika Birleşik Devletleri’nde Okul Öncesi Eğitim.....	27
Ulusal Çocuk Eğitimi Derneği (NAEYC)	31
Ulusal Profesyonel Öğretim Standartları Kurulu (NBPTS)	34
New York Eyaletinde Okul Öncesi Öğretmeni Eğitim Standartları.....	36
Kaliforniya Eyaletinde Okul Öncesi Öğretmeni Eğitim Standartları	38
Birleşik Krallık’ta Okul Öncesi Eğitim	40
Birleşik Krallık’ta Okul Öncesi Öğretmeni Eğitim Standartları	42
Avustralya’da Okul Öncesi Eğitim.....	45
Avustralya’da Okul Öncesi Öğretmeni Eğitim Standartları	48
İlgili Araştırmalar	51
Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	51
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	58
BÖLÜM 3.....	63
YÖNTEM	63
Araştırmanın Modeli.....	63
İncelenen Dokümanlar ve Çalışma Grupları	66

Yeterlilikleri İncelenen Kurumlar ve Dokümanlar	66
Çalışma Grupları.....	68
Birinci Çalışma Grubu.	68
İkinci Çalışma Grubu.	71
Verilerin Toplanması	72
Veri Toplama Araçları	73
Yeterlilikler Karşılaştırma Formu	73
Yeterliliklere İlişkin Görüş Alma Formu.....	73
Çevrimiçi Anket.....	74
Veri Toplama Süreci.....	75
Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Veri Toplama Süreci	76
İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Veri Toplama Süreci.....	77
Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Veri Toplama Süreci.....	77
Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Veri Toplama Süreci	78
Verilerin Çözümlemesi	79
Birinci Araştırma Sorusuna Ait Verilerin Analizi	79
İkinci Araştırma Sorusuna Ait Verilerin Analizi.....	80
Üçüncü Araştırma Sorusuna Ait Verilerin Analizi.....	81
Dördüncü Araştırma Sorusu ile ilgili Verilerin Analizi.....	82
Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği	83
BÖLÜM 4.....	87
BULGULAR VE YORUM	87
Türkiye, ABD, Birleşik Krallık ve Avustralya'daki Okul Öncesi Öğretmenliği Yeterlilikleri.....	87
Alan Uzmanlarının Yeterliliklerle İlgili Genel Görüşleri.....	91
Alan Uzmanlarının Yeterlilikler ile İlgili Görüş ve Önerilerinin Odak Noktaları	93
Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı ile İlgili Görüşler.	95
Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında Eksik Olduğu Belirtilen Yeterlilikler.	95
Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında Mevcut Olan Ancak Öğretmen Adaylarına Yeterince Kazandırılmayan Yeterlilikler.....	99
Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında Mevcut Olan Ancak Yeniden Düzenlenmesi Gereken Yeterlilikler.	104
Aile Katılımı ve Aileler ile İşbirliği ile İlgili Görüşler.	105
Aileler ile İşbirliği Yapma, Etkin İletişim Kurma ve İşbirliğinin Sınırlarını Belirleme.	105
Aileyi Eğitim Sürecine Katabilme.	107
Aile ve Toplum Kaynaklı Kültürel Farklılıklara Saygı Duyma.	109
Mesleki Gelişim ile İlgili Görüşler.	110
Sürekli Mesleki Gelişimin Gerekliliğine İnanma.....	110
Mesleki Bağlılığa Sahip Olma ve Mesleğin Değerini Toplumda Savunma. .	113
Meslektaşları ile Mesleki Gelişim Temelli İşbirlikleri Yapma.	114
Çeviri ve Terminoloji Hataları ile İlgili Görüşler.	115

Yeterlilik Alanları Bağlamında Alan Uzmanlarının ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri	116
Çocuk Gelişimine İlişkin Yeterliliklerle İlgili Görüşler	116
1. Yeterlilik “Erken çocukluk gelişimi ile ilgili bilgiye sahip olma” ile ilgili Görüşler.....	116
2. Yeterlilik “Çocukların gelişimi ile ilgili bilgiye sahip olma” ile ilgili Görüşler.	117
3. Yeterlilik “Çocukların fiziksel gelişimini destekleme” ile ilgili Görüşler.....	119
4. Yeterlilik “Çocukların sosyal ve duygusal gelişimini destekleme” ile ilgili Görüşler.....	120
5. Yeterlilik “Çocukların dil ve okuryazarlık gelişimini destekleme” ile ilgili Görüşler.....	121
6. Yeterlilik “Çocukların öğrenmesi ve gelişimi ile ilgili stratejiler kullanma” ile ilgili Görüşler.	123
7. Yeterlilik “Çocukların ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını belirleme” ile ilgili Görüşler.....	123
8. Yeterlilik “Çocukların güzel sanatlar alanındaki gelişimini destekleme” ile ilgili Görüşler.....	124
9. Yeterlilik “Çocukların yazım yeteneği alanındaki gelişimini destekleme” ile ilgili Görüşler.	125
10. Yeterlilik “Çocukların bilişsel gelişimini destekleme” ile ilgili Görüşler. ...	127
Çocuk Gelişimine İlişkin Yeterliliklerinin Uygunluğu Hakkında Görüşler.	130
Öğretim Elemanlarının Çocuk Gelişimine İlişkin Yeterliliklere Derslerinde Yer Verme Durumu.	131
Eğitim Programına İlişkin Yeterliliklerle İlgili Görüşler	133
11. Yeterlilik “Program yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olma” ile ilgili Görüşler.....	133
12. Yeterlilik “Program geliştirme bilgisine sahip olma” ile ilgili Görüşler.	134
13. Yeterlilik “Eğitim programını adapte etme ve öğretimi bireyselleştirme” ile ilgili Görüşler.	136
14. Yeterlilik “Programın çocukların öğrenmelerini destekleyici uygulamalarla nasıl ele alınması gerektiği hakkında bilgi sahibi olma” ile ilgili Görüşler.....	137
15. Yeterlilik “Program liderliği becerilerine sahip olma” ile ilgili Görüşler.....	138
16. Yeterlilik “Eğitim programlarının etkililiğine ilişkin değerlendirme yapma” ile ilgili Görüşler.	140
17. Yeterlilik “Etkin bir planlama modeli oluşturma ve uygulama” ile ilgili Görüşler.....	142
Eğitim Programına İlişkin Yeterliliklerinin Uygunluğu Hakkında Görüşler.....	145
Öğretim Elemanlarının Eğitim Programına İlişkin Yeterliliklere Derslerinde Yer Verme Durumu.	145
Öğrenme Ortamına İlişkin Yeterliliklerle İlgili Görüşler	148
18. Yeterlilik “Öğrenme ortamını düzenleme” ile ilgili Görüşler.....	148
19. Yeterlilik “Etkileşimi ve öğrenmeyi teşvik eden bir ortam oluşturma” ile ilgili Görüşler.....	149

20. Yeterlilik “Çocukların ihtiyaçlarına cevap veren bir ortam oluşturma” ile ilgili Görüşler.....	150
21. Yeterlilik “Çocukların kendilerini güvende hissettiği bir ortam oluşturma” ile ilgili Görüşler.	151
22. Yeterlilik “İlham verici bir ortam oluşturma” ile ilgili Görüşler.	151
Öğrenme-Öğretme Ortamına İlişkin Yeterliliklerinin Uygunluğu Hakkında Görüşler.....	154
Öğretim Elemanlarının Öğrenme-Öğretme Ortamına İlişkin Yeterliliklere Derslerinde Yer Verme Durumu.....	155
Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterliliklerle İlgili Görüşler	156
23. Yeterlilik “Grup etkinliklerini yönetmede farklı öğretme yaklaşımlarından faydalanma” ile ilgili Görüşler.....	156
24. Yeterlilik “Grup çalışması ile çocukların sosyal ve iletişim becerilerini geliştirme” ile ilgili Görüşler.	158
25. Yeterlilik “Çocukların öğrenmeye etkin katılımını sağlamak için ders içi etkinliklerden ve ders materyallerinden faydalanma” ile ilgili Görüşler.....	158
26. Yeterlilik “Çocukların doğal meraklılığı, bilgi düzeyi ve farkındalığı üzerine kurulu öğrenme yaklaşımlarından faydalanma” ile ilgili Görüşler.....	159
27. Yeterlilik “Öğrenmeyi desteklemek amacıyla teknoloji ve medya kullanımı konusunda mantıklı tercihler yapma” ile ilgili Görüşler.....	161
28. Yeterlilik “Çocukların kendi öğrenmelerinde daha etkin rol oynamaları için onları destekleme” ile ilgili Görüşler.	162
29. Yeterlilik “Çocuklarla olumlu ilişkiler geliştirme” ile ilgili Görüşler.	162
Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterliliklerinin Uygunluğu Hakkında Görüşler.....	165
Öğretim Elemanlarının Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterliliklere Derslerinde Yer Verme Durumu.....	166
Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterliliklerle İlgili Görüşler	169
30. Yeterlilik “Aileleri ve toplumu anlama” ile ilgili Görüşler.	169
31. Yeterlilik “Ailelerle düzenli olarak, saygılı ve etkili iletişim kurma” ile ilgili Görüşler.....	170
32. Yeterlilik “Çocuklara ve ebeveynlerine düzenli destek verme” ile ilgili Görüşler.....	171
33. Yeterlilik “Ailelerle güç paylaşımı yaparak onları karar alma süreçlerine dâhil etme” ile ilgili Görüşler.....	172
34. Yeterlilik “Okulda ve toplumda eğitim liderliği yapma” ile ilgili Görüşler.	173
Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterliliklerinin Uygunluğu Hakkında Görüşler.....	176
Öğretim Elemanlarının Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterliliklere Derslerinde Yer Verme Durumu.....	177
Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler Hakkındaki Görüşler	179
35. Yeterlilik “Güncel öğretme, öğrenme ve değerlendirme teorileri ile ilgili bilgi sahibi olma” ile ilgili Görüşler.....	179
36. Yeterlilik “Mesleki gelişimin sürekliliğine inanma” ile ilgili Görüşler.....	180

37. Yeterlilik “Sınıf liderliği becerilerine sahip olma” ile ilgili Görüşler.	181
38. Yeterlilik “Eğitimin ve mesleğin değerini toplumda savunma” ile ilgili Görüşler.....	181
39. Yeterlilik “Mesleki bilgisini ve uygulamalarını değerlendirme ve iyileştirme” ile ilgili Görüşler.	182
40. Yeterlilik “İlgili etik standartlardan ve mesleki talimatlardan faydalanma” ile ilgili Görüşler.	183
41. Yeterlilik “Takım çalışmasının önemini kavrama ve katkıda bulunma” ile ilgili Görüşler.	184
42. Yeterlilik “Öğretmen donanımına ve mesleki bağlılığa sahip olma” ile ilgili Görüşler.....	185
Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterliliklerinin Uygunluğu Hakkında Görüşler.	188
Öğretim Elemanlarının Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterliliklere Derslerinde Yer Verme Durumu.	189
Değerlendirme ile İlgili Yeterlilikler Hakkındaki Görüşler	192
43. Yeterlilik “Öğrencileri gözlemleme ve değerlendirme” ile ilgili Görüşler...	192
44. Yeterlilik “Çocukların gelişimini ve öğrenmesini desteklemek amacıyla gözlem ve değerlendirme araçlarını kullanma” ile ilgili Görüşler.....	193
45. Yeterlilik “Öğretimin etkililiği ile ilgili değerlendirme yapma” ile ilgili Görüşler.....	194
46. Yeterlilik “Değerlendirme sonuçlarını raporlama” ile ilgili Görüşler.	195
47. Yeterlilik “Değerlendirmenin her aşamasında değerlendirme yaklaşımlarından faydalanma” ile ilgili Görüşler.....	196
48. Yeterlilik “Değerlendirme için ailelerle işbirliği yapma” ile ilgili Görüşler.	197
Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterlilikler Hakkındaki Görüşler.....	200
49. Yeterlilik “Sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturma” ile ilgili Görüşler.	200
50. Yeterlilik “Sağlık ve güvenlikle ilgili yasal yükümlülükleri bilme” ile ilgili Görüşler.....	201
51. Yeterlilik “Çocukların iyiliğini gözetme” ile ilgili Görüşler.	202
52. Yeterlilik “Acil durumlarda yapılacak ilk müdahale ile ilgili bilgi sahibi olma” ile ilgili Görüşler.	203
53. Yeterlilik “Çocukların sağlığını korumak için önlemler alma” ile ilgili Görüşler.....	204
54. Yeterlilik “Çocuklar için güvenli, sağlıklı ve keyifli beslenme zamanları yaratma” ile ilgili Görüşler.	204
55. Yeterlilik “Çocukların tehlikede veya suistimal riskinde olduğunun farkına varma” ile ilgili Görüşler.	205
56. Yeterlilik “Çocukları tehlike ve suistimalden nasıl koruyacağını bilme” ile ilgili Görüşler.	206
57. Yeterlilik “Çocukların ve ailelerin fiziksel ve ruhsal sağlığını destekleme” ile ilgili Görüşler.	207
Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterliliklerinin Uygunlu Hakkında Görüşler.....	210

Öğretim Elemanlarının Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterliliklere Derslerinde Yer Verme Durumu.....	211
Saygı ve Hoşgörü ile İlgili Yeterlilikler Hakkındaki Görüşler.....	214
58. Yeterlilik “Ailelere saygı duyma” ile ilgili Görüşler.....	215
59. Yeterlilik “Dile, kültüre, ihtiyaçlara, önceliklere duyarlı olma” ile ilgili Görüşler.....	216
Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programındaki Derslerin Çalışma Kapsamında Belirlenen Yeterlilikler ile Örtüşme Durumu	220
Okul Öncesi Eğitim Programının Çocuk Gelişimine İlişkin Yeterlilikler Açısından Değerlendirilmesi.....	221
Okul Öncesi Eğitim Programının Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler Açısından Değerlendirilmesi.....	225
Okul Öncesi Eğitim Programının Öğrenme-Öğretme Ortamına İlişkin Yeterlilikler Açısından Değerlendirilmesi	231
Okul Öncesi Eğitim Programının Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler Açısından Değerlendirilmesi	234
Okul Öncesi Eğitim Programının Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler Açısından Değerlendirilmesi	238
Okul Öncesi Eğitim Programının Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler Açısından Değerlendirilmesi.....	243
Okul Öncesi Eğitim Programının Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterlilikler Açısından Değerlendirilmesi	247
BÖLÜM 5.....	255
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	255
Sonuçlar	255
Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık ve Avustralya’da Geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenliği Mesleki Yeterlilikleri ve Program Yeterliliklerine İlişkin Sonuçlar	255
Alan Uzmanlarının Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Yeterlilikleri ile İlgili Genel Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	259
Yeterlilik Alanları Bağlamında Alan Uzmanlarının Yeterliliklerle İlgili Görüşleri, Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programlarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Yeterliliklerin Uygunluğu Hakkında Görüşleri ve Yeterliliklere Derslerinde Yer Verme Sıklıklarına İlişkin Sonuçlar.....	259
YÖK Tarafından Geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programındaki Derslerin Çalışma Kapsamında Belirlenen Yeterlilikler ile Örtüşme Durumuna İlişkin Sonuçlar	263
Öneriler	264
Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	264
Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	265
KAYNAKLAR.....	267
EKLER	297
EK 1. Etik Kurul Onayı	298
EK 2. Çalışma Kapsamında İncelenen Yeterlilikler	299

EK 3. Çalışma Evreni	305
EK 4. Çevrimiçi Anketin Uygulandığı Öğretim Elemanlarının Üniversite ve Akademik Kadro Bazında Dağılımı	307
EK 5. Yeterliliklere İlişkin Görüş Alma Formu	317
EK 6. Çevrimiçi Anket	320
Ek 7. İncelenen Ülkelerdeki Kurumlara Ait Okul Öncesi Öğretmenliği Mesleki Yeterlilikleri Yeterlilik Alanları'nın MEB'in Belirlediği Yeterlilik Alanları ile Karşılaştırılması	326
EK 8. Yeterlilikler Karşılaştırma Formu	328
EK 9. İncelenen Tüm Yeterliliklerin Birlikte Karşılaştırılması.....	341
EK 10. Birinci OÖÖLP Yeterlilikler Taslağı	345
EK 11. İkinci OÖÖLP Yeterlilikler Taslağı'nın Oluşturulması Sürecinde Birinci OÖÖLP Yeterlilikler Taslağı Üzerinde Yapılan İşlemler	347
Ek 12. Alan Uzmanlarının Yeterliliklerle İlgili Görüşleri.....	353
EK 13. İkinci OÖÖLP Yeterlilikler Taslağı	355
EK 14. İkinci OÖÖLP Yeterlilikler Taslağı'nın Geliştirilme Sürecinde Alan Uzmanlarının Eklenmesini Önerdiği Yeterlilikler.....	357
EK 15. OÖÖLP Yeterlilikler Önerisi'nin Oluşturulması Sürecinde İkinci OÖÖLP Yeterlilikler Taslağı Üzerinde Yapılan İşlemler.....	358
EK 16. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Yeterlilikler Önerisi	360
EK 17. YÖK Tarafından Geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı	363
EK 18. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programının Önerideki Yeterlilikleri Kazandırma Açısından Analizi	366
BENZERLİK BİLDİRİMİ	375
ÖZGEÇMİŞ.....	377

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1 Araştırmanın Yöntemi.....	65
Tablo 2 Çalışma Kapsamında İncelenen Yeterlilikler	66
Tablo 3 Alan Uzmanlarının Mesleki Deneyimleri	70
Tablo 4 Çalışmaya Katılan Öğretim Elemanları ile İlgili Bilgiler	72
Tablo 5 Dış Geçerliliği Sağlama Amacıyla Yapılanlar	83
Tablo 6 İç Geçerliliği Sağlama Amacıyla Yapılanlar	84
Tablo 7 Dış Güvenirliği Sağlama Amacıyla Yapılanlar	85
Tablo 8 İç Güvenirliği Sağlama Amacıyla Yapılanlar	86
Tablo 9 İncelenen Ülke ve Kurumlardaki Yeterliliklerin MEB Tarafından Belirlenen Yeterliliklerle Karşılaştırılmasının Özeti	88
Tablo 10 Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Birinci Yeterlilikler Taslağı Üzerine Yapılan İşlemler	92
Tablo 11 “Çocuk Gelişimine İlişkin Yeterlilikler”in Uygunluk Durumu ile ilgili Görüşler	130
Tablo 12 “Çocuk Gelişimine İlişkin Yeterlilikler”e Derslerde Yer Verilme Durumu..	131
Tablo 13 “Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler”in Uygunluk Durumu ile ilgili Görüşler	145
Tablo 14 “Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler”e Derslerde Yer Verilme Durumu	146
Tablo 15 Öğrenme-Öğretme Ortamına İlişkin Yeterlilikler”in Uygunluk Durumu ile ilgili Görüşler	154
Tablo 16 “Öğrenme-Öğretme Ortamına İlişkin Yeterlilikler”e Derslerde Yer Verilme Durumu.....	155
Tablo 17 “Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler”in Uygunluk Durumu ile ilgili Görüşler	166
Tablo 18 “Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler”e Derslerde Yer Verilme Durumu	167
Tablo 19 “Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler”in Uygunluk Durumu ile ilgili Görüşler	176
Tablo 20 “Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler”e Derslerde Yer Verilme Durumu	177
Tablo 21 “Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler”in Uygunluk Durumu ile ilgili Görüşler	189
Tablo 22 “Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler”e Derslerde Yer Verilme Durumu.....	190
Tablo 23 “Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterlilikler”in Uygunluk Durumu ile ilgili Görüşler	210
Tablo 24 “Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterlilikler”e Derslerde Yer Verilme Durumu	211
Tablo 25 “Çocuk Gelişimine İlişkin Yeterlilikler”in Lisans Programında Karşılama Durumu	222
Tablo 26 “Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler”in Lisans Programında Karşılama Durumu	226
Tablo 27 “Öğrenme-Öğretme Ortamına İlişkin Yeterlilikler”in Lisans Programında Karşılama Durumu	232

Tablo 28 “Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler”in Lisans Programında Karşılanma Durumu	235
Tablo 29 “Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler”in Lisans Programında Karşılanma Durumu	238
Tablo 30 “Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler”in Lisans Programında Karşılanma Durumu.....	243
Tablo 31 “Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterlilikler”in Lisans Programında Karşılanma Durumu	248



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Veri Toplama Süreci	76
Şekil 2. Birinci OÖÖLP Yeterlilikler Taslağının Oluşturulma Süreci	90
Şekil 3. Alan Uzmanlarının 1. Yeterlilikler Taslağı ile İlgili Görüşlerinin Odak Noktaları	94
Şekil 4. Alan Uzmanlarının “Çocuk Gelişimine İlişkin Yeterlilikler” İle İlgili Görüşleri	129
Şekil 5. Alan Uzmanlarının “Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler” İle İlgili Görüşleri	143
Şekil 6. Alan Uzmanlarının “Öğrenme Ortamına İlişkin Yeterlilikler” İle İlgili Görüşleri	153
Şekil 7. Alan Uzmanlarının “Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler” İle İlgili Görüşleri	164
Şekil 8. Alan Uzmanlarının “Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler” İle İlgili Görüşleri	175
Şekil 9. Alan Uzmanlarının “Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler” İle İlgili Görüşleri	187
Şekil 10. Alan Uzmanlarının “Değerlendirme ile İlgili Yeterlilikler” İle İlgili Görüşleri	199
Şekil 11. Alan Uzmanlarının “Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterlilikler” İle İlgili Görüşleri	209
Şekil 12. Alan Uzmanlarının “Saygı ve Hoşgörü ile İlgili Yeterlilikler” İle İlgili Görüşleri	218
Şekil 13. İkinci OÖÖLP Yeterlilikler Taslağının Oluşturulma Süreci.....	219
Şekil 14. OÖÖLP Yeterlilikler Önerisi’nin Oluşturulma Süreci.....	220

KISALTMALAR

AÖL	Anadolu Öğretmen Lisesi
AKTS	Avrupa Kredi Transfer Sistemi
AU	Avustralya
AYA	Avrupa Yükseköğretim Alanı
CA	Kaliforniya
EF	Eğitim Fakültesi
EYFS	The Early Years Foundation Stage - Erken Çocukluk Temel Seviye
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEGP	Milli Eğitimi Geliştirme Projesi
NY	New York
NAEYC	National Association for the Education of Young Children - Ulusal Çocuk Eğitimi Derneği (ABD)
NBPTS	National Board for Professional Teaching Standards - Ulusal Profesyonel Öğretim Standartları Kurulu (ABD)
NCATE	National Council for Accreditation of Teacher Education – Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (ABD)
OÖÖLP	Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development - Ekonomik ve Kalkınma İşbirliği Örgütü
OFSTED	Office for Standards in Education, Children's Services and Skills – Eğitim Standartları Çocuk Hizmetleri ve Becerileri Kurumu (Birleşik Krallık)
ÖYMK	Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi
PDI	The New York Early Childhood Professional Development Institute - New York Erken Çocukluk Mesleki Gelişim Enstitüsü (ABD)
QF-EHEA	Qualification Framework-European Higher Education Area / Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi

QRIS	Quality Rating and Improvement System - Kalite Derecelendirme ve Geliştirme Sistemi
TEDP	Temel Eğitime Destek Projesi
TTA	Teacher Training Agency – Öğretmen Eğitimi Ajansı (Birleşik Krallık)
TYYÇ	Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi
UK	Birleşik Krallık
UYÇ	Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi
WHO	World Health Organisation - Dünya Sağlık Örgütü
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
YYDY	Yönetime Yönelik Değerlendirme Yaklaşımı



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu açıklanmış; amaç, önem, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Temel eğitim öncesinde bireylerin erken yaşlarda dâhil oldukları ilk eğitim seviyesi okul öncesi eğitimidir. Okul öncesi eğitim, Oxford Eğitim Sözlüğü'nde (2015) “çocuklara zorunlu eğitim süreci öncesinde sunulan eğitim” şeklinde tanımlanmaktadır. Aral, Kandır ve Can Yaşar (2011) ise okul öncesi eğitimi, çocuğun doğduğu günden ilköğretime başlayıncaya kadar, ileriki yaşantılarında etkili olan; kaba-ince motor, sosyal, bilişsel ve dil gelişimlerinin büyük oranda tamamlandığı, karakterinin şekillendiği, ailelerde ve okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitim olarak tanımlamıştır. Çocukların fiziksel, kişisel, bilişsel, dilsel, sosyal ve duygusal açıdan hızla geliştikleri bir dönem olan okul öncesi dönem insan yaşamının temelini teşkil eder (Kandır ve Yazıcı, 2018, Ömeroğlu vd., 2018, Dinçer, Akgün ve Yazar, 2011). Bu eğitim seviyesi tüm çocuklar için zorunlu olmasa da çocukların bedensel, zihinsel ve ruhsal gelişimi açısından eğitim sürecinde önemli bir yer tutmaktadır. Kandır ve Yazıcı'ya (2018) göre okul öncesi eğitim dönemi, çocuk gelişiminin bütünsel doğasını tanıma ve öğrenmeye farkındalık geliştirme açısından önemli bir süreçtir.

“Yeterlilik” kavramı bireylerin bir mesleği başarı ile icra etmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve yetkinlikleri ifade eder. Yeterlilikler aynı zamanda bireylerin sahip olduğu yetkinlikleri kanıtlamaları için nasıl bir ölçme ve değerlendirme sürecinden geçmeleri gerektiğini açıklar (MYK, 2020). Westera (2001) “yeterlilik” kavramını “Kişinin bilgi ve becerilerinin belirli bir alana etkin bir şekilde kullanılmasını sağlayan bir niteliktir” şeklinde tanımlamıştır. Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar (MEB, 2006a) şeklinde tanımlanan öğretmen yeterliliklerinin öğretmen yetiştirme alanındaki önemi büyüktür. Eğitim sistemlerinin etkililiği büyük ölçüde bilgiyi ve entelektüel gelenekleri gelecek nesillere aktaran öğretmenlerin nitelik ve yeterlilikleri tarafından

belirlenmektedir (Joseph, 2013). Öğretmenlerin bilgi, beceri ve yetkinlik açısından istenilen nitelikte olabilmeleri birtakım standartları karşılamalarına bağlıdır. Bu standartların sağlanmasının yollarından biri de öğretmen yeterlilikleridir (Seferoğlu, 2004). Darling Hammond (2000) ve Haycock'a (2000) göre öğretmenlerin kalitesi, öğrenci başarısı üzerinde etkisi olan tüm faktörler arasında en fazla etkiye sahip olanıdır. Bu nedenle öğretmen eğitimi alanına yönelik alan yeterlilikleri belirleme ve yeterliliklerin test edilmesi için performans göstergeleri oluşturma çalışmalarının önemi büyüktür.

Alanyazındaki pek çok çalışma okul öncesi eğitimin önemini vurgulamaktadır (Barnett, 2002; Campbell vd., 2002; Temple ve Reynolds, 2007). Okul öncesi eğitime katılan çocuklarda okul öncesi eğitim sonunda dil, okuma ve matematik becerileri konusunda önemli derecede ilerleme kaydedilmektedir (Frede vd., 2007). Okul öncesi eğitim, çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyini arttırmakta ve ileri düzey akademik becerilerde çok daha başarılı olmalarını sağlamaktadır (Unutkan, 2006). Alanyazında okul öncesi eğitimin çocukların okula, öğrenmeye ve kendi becerilerine ilişkin geliştireceği tutumları belirlediği ifade edilmiş ve okul başarısını etkilediğine dikkat çekilmiştir (Kandır ve Yazıcı, 2018; Dinçer ve Akgün, 2015). Nitelikli okul öncesi eğitim alan çocukların ilkokula başladıklarına okuma yazma, dilsel, zihinsel ve matematik becerileri açısından olumlu farklılıklara sahip oldukları ve bu farklılıkların ilerleyen yıllarda da sürdüğü tespit edilmiştir (Wall, Litjens ve Taguma, 2015). Beyin gelişimi üzerine yapılan araştırmalardan okul öncesi eğitim programları üzerinde yapılan program değerlendirme çalışmalarına kadar pek çok araştırmanın bulguları okul öncesi eğitimin, sonraki eğitim seviyelerindeki başarının temelini teşkil ettiğini göstermektedir (NICHD Early Child Care Research Network, 2005; NRC ve Institute of Medicine, 2000; Peisner-Feinberg vd., 2001). PISA 2015 yılı sonuçlarına göre Türkiye’de bir ila iki yıl süreyle okul öncesi eğitime katılan öğrencilerin, okul öncesi eğitime hiç katılmayan öğrencilerden daha yüksek performans sergiledikleri belirlenmiştir. Test puanlarında okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine 17 puanlık anlamlı fark tespit edilmiştir (MEB 2016).

Okul öncesi eğitimin sadece akademik başarıyı değil sosyal ve bireysel özelliklerin gelişimini de olumlu etkilediği bilinmektedir. Okul öncesi eğitim üzerine yapılan 35 deneysel çalışmayı kapsayan bir meta analiz çalışması, yüksek kaliteli okul öncesi eğitim alan çocuklarda (okulu bırakma, işsizlik, suç işleme gibi) sosyal ve kişisel problemlerin daha az görüldüğünü ve akademik başarının anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Gorey, 2001). Yüksek kaliteli okul öncesi eğitimin özellikle çocukların gelişim alanları üzerinde doğrudan ve kalıcı olumlu etkileri olduğu

bilinmektedir (Barnett, 2008; Blau ve Currie, 2005; Camilli, Vargas, Ryan ve Barnett, 2010; Kandır ve Yazıcı, 2018). Kaliteli erken çocukluk eğitim programları çocukların zorunlu eğitim sürecine hazırlanmasını sağlar, başarılarını ve katılımı artırır ve sınıf tekrarını azaltır (Reynolds vd., 2010; Karoly ve Bigelow, 2005). Kaliteli okul öncesi eğitimin diğer kalıcı faydaları ise Spernak vd., (2006); Lally, Mangione ve Honig (1988) tarafından zorunlu eğitimi tamamlama oranlarında artış, üniversiteye girme ihtimalinde artış ve önemli yaşam boyu kazanımlar şeklinde özetlenmiştir. Bu nedenlerden dolayı son yıllarda okul öncesi eğitime verilen önemin arttığı görülmektedir (Dahlberg vd., 1999; Early ve Winton, 2001). Okul öncesi eğitime katılan çocuk sayısı dünyada ve Türkiye’de hızla artmaktadır. OECD ülkelerinde 3-5 yaş arası çocukların %87,3’ü okul öncesi eğitime katılmaktadır (OECD, 2019a).

Tüm eğitim seviyelerinde olduğu gibi okul öncesi eğitimin de başarıya ulaşması öğretmenlerin niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmen niteliği üzerine yapılan pek çok araştırmanın sonuçları, öğretmen niteliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır (Ball ve Cohen, 1999; Darling-Hammond vd., 2000; Darling-Hammond, 2006a; Grand ve Gillette, 2006; Imig ve Imig, 2006; World Bank, 2005;). Barnett (2004) çocukların öğrenmesi ve gelişiminin öğretmenlerinin niteliklerine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olduğu bilinmektedir (Kulshrestha ve Pandey, 2013). Öğretmen eğitiminin niteliği eğitim-öğretim süreçlerinin kalitesi ile doğrudan ilişkilidir ve sadece çocuklara bilgi kazandırmak değil, eğitimlerinin ilk yıllarında kişiliklerinin şekillenmesi üzerinde doğrudan etkiye sahiptir (Avrupa Parlamentosu, 2008). Öğretmenin niteliği ve yeterliliğinin eğitim öğretim faaliyetinin başarıya ulaşmasında en önemli faktör olduğu alanyazında vurgulanmaktadır (Büyükkaragöz vd., 1998). Mesleki yeterliliklerin kazandırılmasında öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçleri önemlidir. Öğretmen yetiştirme sürecinde adayların öğretmen yeterliliklerini kazanmasını garanti altına alınması amacıyla, öğretmen yetiştirme lisans programları üzerinde yeterlilikleri belirleme çalışmaları yapılmalıdır (Ültanır, 2016; YÖK, 2007-c).

Öğretmen yetiştirme alanında yeterlilik ve performans göstergesi belirleme çalışmalarının öğretmen niteliği açısından önemi büyüktür. Uluslararası karşılaştırılabilirlik, hareketliliğin kolaylaştırılması ve kalitenin geliştirilmesinin yanı sıra yeterlilikler, çeşitli alanların gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlar ve böylelikle öğretmenlik alanında mesleki gelişimin planlanmasında güvenli ölçütler oluşturulmasını sağlar (MEB, 2008b). Yeterlilikler, öğrenme çıktılarının farklılaşmasının

önüne geçerek bilimsel çalışmalar sonucu her öğretmenlik alanı için adaylara kazandırılması gereken bilgi, beceri ve yetkinliklerin adaylara kazandırılmasını garanti eder.

Yükseköğretimde 20. yüzyıl sonu ve 21. yüzyıl başındaki yönelimler kalite güvencesi ve akreditasyon kavramlarını ön plana çıkarmıştır. Kalite güvencesi ve akreditasyonu merkeze alan Bologna Süreci kapsamında, yükseköğretimin ulusal ve uluslararası boyutta karşılaştırılabilirliğini sağlamak, öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmak ve yükseköğretim kalitesini geliştirmek amacıyla bir Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) oluşturma çalışmaları başlatılmıştır (Avrupa Komisyonu, 2020). Yükseköğretim Alanı, tüm Avrupa ülkelerinde yükseköğretim yeterlilikleri için genel bir çerçeve oluşturan Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi (Qualification Framework-European Higher Education Area) (QF-EHEA) kapsamında şekillendirilmektedir (Avrupa Komisyonu, 2020).

Öğretmen eğitimi alanında yeterlilik belirleme çalışmalarında ABD, Birleşik Krallık ve Avustralya gibi ülkelerin köklü bir geçmişe ve deneyime sahip olduğu bilinmektedir. Öğretmen eğitimi alanındaki uluslararası sıralamalarda (URAP, 2020; THE, 2020; QS, 2020) üst basamaklarda yer alan bu ülkelerde öğretmen eğitimi alanında kalite güvencesi çalışmaları ilgili kurum ve ajanslar tarafından düzenli ve yaygın şekilde yapılmaktadır. Ayrıca bu ülkelerde okul öncesi öğretmenliği mesleki yeterliliklerini belirleyen kurumlar bulunmaktadır ve okul öncesi öğretmen eğitimi alanında mesleki yeterlilikler açık ve net olarak tanımlanmıştır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenliği lisans programı yeterlilikleri üzerinde yapılacak çalışmalarda bu ülkelerde geliştirilen yeterliliklerin incelenmesi yerinde olacaktır.

AYA'nın bir parçası olma amacıyla Türkiye'de atılan adımlar kapsamında Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) oluşturulmuştur. TYYÇ'de tüm düzeylere (Önlisans, Lisans, Yüksek Lisans, Doktora) ait yeterlilik tanımları yapılmış ve 22 temel alan için yeterlilikler belirlenmiştir. Yeterliliklerin belirlendiği temel alanlardan biri de öğretmen eğitimidir ve bu alana ait yeterlilikler “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Alan Yeterlilikleri” olarak adlandırılmıştır (YÖK, 2010).

Türkiye'de öğretmen yetiştiren lisans programlarının öğretmen adaylarına kazandırmayı hedeflediği yeterliliklerle ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bununla birlikte, alanyazında okul öncesi öğretmenliği lisans programı yeterliliklerine ilişkin çalışmaların da sayısı oldukça sınırlıdır (Karataş, 2002; Şeker, Deniz ve Görgeç, 2005; Gönen, Koç, Üstün ve Yılmaz, 2010; Türkeç, 2012; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu,

2013; Ramazan ve Tunçeli, 2016) Türkiye’deki devlet ve vakıf üniversitelerinin eğitim fakültelerinin 70’inde Okul Öncesi Öğretmenliği programı bulunmaktadır (YÖK, 2019). Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından geliştirilmekte olan öğretmen yetiştirme lisans programları, 2020 yılının Ağustos ayında YÖK’ün yükseköğretim kurumlarına yaptığı yetki devri çerçevesinde eğitim fakültelerince geliştirilmeye başlanmıştır (YÖK, 2020). Bu kapsamda eğitim fakültelerine ders kategorileri, ders sayısı, ders saati / kredi sayısı ve yoğunluğu gibi temel hususlar haricinde öğretmen eğitim programlarını geliştirme yetkisi verilmiştir. Bu yetkilendirme nedeniyle eğitim fakültelerince yetiştirilen okul öncesi öğretmenlerinin niteliklerinin farklılaşması ve dolayısıyla nitelik sorunları ortaya çıkması muhtemeldir. Bununla birlikte 2020 yılı başında ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkisi altına alan küresel COVID-19 salgını, uzaktan eğitimin ve eğitimin tüm düzeylerinde teknoloji kullanımının önemini artırmıştır. Uzaktan eğitim ve eğitim teknolojileri bağlamında öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi ve güncellenmesi önem taşımaktadır. Bu nedenlerden dolayı Okul Öncesi Öğretmenliği Eğitimi lisans programı yeterliliklerinin belirlenmesi ve bu yeterlilikler doğrultusunda program değerlendirme çalışması yapılması gerekmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın iki genel amacı vardır. Araştırmanın birinci amacı, Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık ve Avustralya’daki okul öncesi öğretmenliği lisans programı ve mesleki yeterliliklerinin incelenmesi ve bu yeterliliklerin Türkiye’deki yeterliliklerle karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın ikinci amacı ise Türkiye için geliştirilecek yeterlilik önerisinin, YÖK’ün hazırladığı okul öncesi öğretmenliği lisans programındaki dersler ile örtüşme düzeyinin belirlenmesi ve bu belirlemelere dayalı olarak okul öncesi öğretmenliği lisans programlarına yönelik öneriler getirilmesidir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık ve Avustralya'daki okul öncesi öğretmenliği yeterlilikleri nelerdir?
2. Alan uzmanlarının okul öncesi öğretmenliği lisans programı yeterlilikleri ile ilgili genel görüşleri nelerdir?
3. Yeterlilik alanları bağlamında,
 - a) alan uzmanlarının her bir yeterlilik ile ilgili görüşleri nelerdir?
 - b) Türkiye'de okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında görev yapan öğretim elemanlarının yeterliliklerin uygunluğu hakkında görüşleri nelerdir?
 - c) Türkiye'de okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında görev yapan öğretim elemanlarının yeterliliklere derslerinde yer verme durumu nedir?
4. Yükseköğretim Kurulu Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programındaki dersler, çalışma kapsamında belirlenen okul öncesi öğretmeni yeterlilikleri ile örtüşmekte midir?

Önem

Öğretmenlik mesleğine ilişkin genel yeterlilikler MEB tarafından 2006 yılında belirlenmiştir. 2008 yılında ise bu genel yeterliliklere dayanarak aralarında okul öncesi öğretmenliğinin de bulunduğu 16 farklı öğretmenlik alanı için Özel Alan Yeterlilikleri belirlenmiş ve 2017 yılında bir güncelleme yapılmıştır. Bu güncelleme sonrasında son hali verilen okul öncesi öğretmenliği özel alan yeterlilikleri “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” adlı üç yeterlilik alanı altında 11 yeterlilik ve 65 göstergeden oluşmaktadır (MEB, 2017). Ancak bu yeterliliklerin yükseköğretim düzeyinde öğretmen adaylarına kazandırılması hedeflenen yeterliliklerle ne düzeyde örtüştüğü bilinmemektedir. Yetiştirilen öğretmenlerin yeterliliklerini garanti altına alınması amacıyla, tüm öğretmenlik alanları için lisans programı yeterlilikleri belirleme ve bu yeterliliklerin ölçülmesi için performans göstergeleri oluşturma çalışmaları yapılmalıdır (Ültanır, 2016). Ayrıca lisans programları üzerinde yeterli düzeyde program değerlendirme, geliştirme ve yeterlilik belirleme çalışmaları bulunmamaktadır. Fakülte ve bölüm düzeyinde program geliştirme çalışmalarının belirli aralıklarla yapıldığı ancak bu çalışmaların bilimsel yöntemlere dayalı bir program geliştirmeden ziyade öğretim elemanlarının önerileri doğrultusunda gerçekleşen ders ekleme ve çıkarma işlemlerinden öteye geçmediği bilinmektedir (İlhan ve Kalaycı, 2019). Bu durum lisans

programlarından mezun olan okul öncesi öğretmenlere ilişkin nitelik sorunları ortaya çıkarabileceği gibi, MEB'in istihdam edeceği öğretmenlerde bulunmasını beklediği yeterliliklerin eğitim fakültelerince yetiştirilen öğretmenlere kazandırılmamasına da yol açabilir. Bununla birlikte, YÖK tarafından yürütülen bir dizi çalışma (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri Raporu (YÖK, 2007b), Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi Raporu (YÖK, 2007a) ve Eğitim Fakülteleri Araştırması (YÖK, 2006) Türkiye'nin öğretmen eğitimi alanında ciddi bir nitelik sorunu ile karşı karşıya olduğunu göstermektedir.

Öğretmen yetiştirme alanında yeterlilik ve performans göstergesi belirleme çalışmalarının öğretmen niteliği açısından önemi büyüktür. Uluslararası karşılaştırılabilirlik, hareketliliğin kolaylaştırılması ve kalitenin geliştirilmesinin yanı sıra yeterlilikler, çeşitli alanların gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlar ve böylelikle öğretmenlik alanında mesleki gelişimin planlanmasında güvenli ölçütler oluşturulmasını sağlar (MEB, 2008b). Yeterlilikler, öğrenme çıktılarının farklılaşmasının önüne geçerek bilimsel çalışmalar sonucu her öğretmenlik alanı için adaylara kazandırılması gereken bilgi, beceri ve yetkinliklerin adaylara kazandırılmasını garanti eder. Bireylerin eğitim sürecinde kazandıkları bilgi, beceri ve yetkinlikleri kullanabilmesi ve gerekli donanımlara daha etkin bir biçimde sahip olması için yeterlilik belirleme çalışmalarının yapılması gerekmektedir (YÖK, 2007-c).

Okul öncesi dönemin önemi alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır. Okul öncesi dönem, çocuklara temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırıldığı, onların yaşama uyum sağlamaları konusunda esas oluşturacak temellerin atıldığı bir dönemdir. Bu nedenle okul öncesi dönem, tesadüflere bırakılamayacak kadar ciddi, bilimsel ve sistematik düzenlemelerle şekillendirilmesi gereken özel bir dönemdir (Dinçer, Akgün ve Yazar, 2011). Pek çok çalışmanın bulguları kaliteli okul öncesi eğitimle çocukların bilişsel, dilsel ve sosyal gelişimleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Clarke-Stewart, Vandell, Burchinal, Brien ve McCartney, 2002; Dunn, 1993; McCartney, 1984; Peisner-Feinberg ve Burchinal, 1997; Schliecker, White ve Jacobs, 1991). Okul öncesi öğretmenliği programlarından mezunların niteliği oldukça önemlidir çünkü yüksek kaliteli okul öncesi eğitimin pek çok eğitsel, sosyal ve ekonomik fayda sağladığı bilinmektedir ve bu da nitelikli öğretmenlerle mümkün olabilir (NIEER, 2003). Bu konudaki farklı araştırma sonuçları donanımlı ve yetkin okul öncesi öğretmenlerin öğrenci başarısını artırdığını göstermektedir (Ackerman, 2005; AACTE, 2004; Barnett, 2004; Whitebook, 2003). Bununla birlikte, Türkiye'de okul öncesi öğretmenliği lisans

programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde nitelik sorunları ile karşılaşmaktadır (Kandır ve Yazıcı, 2018).

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenliği lisans programı yeterlilikleri ile ilgili önemli bulgular sağlayacaktır. Araştırmada Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya ve Birleşik Krallık'ta geliştirilen yeterliliklerin incelenmesi ve YÖK tarafından geliştirilen okul öncesi öğretmenliği lisans programının bu yeterlilikler açısından değerlendirilmesi sonucunda üniversiteler ile YÖK ve MEB'in faydalanabileceği önemli bulgulara ulaşılmıştır.

YÖK son yıllarda başlattığı yeniden yapılanma süreci kapsamında üniversitelere pek çok alanda yetkilerini devretmeye başlamıştır. Bu alanlardan bir tanesi de öğretmen eğitimi lisans programlarının geliştirilmesi ve güncellenmesidir. YÖK, 10 Ağustos 2020 tarihinde aldığı kararla eğitim fakültelerinin öğretmen eğitimi lisans programlarının geliştirilme ve güncellenme çalışmalarını TYYÇ ve MEB tarafından belirlenen Öğretmenlik Mesleği Yeterliliklerine bağlı kalmak koşuluyla tümüyle üniversitelere devretmiştir (YÖK, 2020). Bu durum, eğitim fakültelerinin yeterlilik belirleme ve geliştirme çalışmalarındaki sorumluluğunu artırmakta ve yeterlilikler üzerinde çok sayıda bilimsel çalışma yürütülmesini gerektirmektedir.

Çalışma kapsamında geliştirilen yeterliliklerin eğitim fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği lisans programlarına YÖK tarafından yapılan yetki devrine istinaden yürütülecek yeterlilik belirleme ve program geliştirme çalışmalarında yardımcı olması ve program yeterliliklerinin neler olması gerektiği konusunda yol göstermesi beklenmektedir.

Çalışma kapsamında belirlenen yeterliliklerin MEB'e alan yeterlilikleri geliştirme çalışmalarında yardımcı olması yeterliliklerin güncellenmesi konusunda fayda sağlaması beklenmektedir. Alan yeterlilikleri üzerinde belirli aralıklarla programın hedeflerine, güncel gereksinimlere ve MEB'in öğretmen adaylarından beklentilerine göre güncelleme çalışmaları yapılması gerekmektedir. Özel alan yeterlilikleri üzerinde son güncelleme 2017 yılında yapılmıştır. Çalışma kapsamında geliştirilen yeterliliklerin MEB'in belirlediği Okul Öncesi Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilikleri üzerinde yürütülecek bir sonraki güncelleme çalışmasına fayda sağlaması beklenmektedir.

Çalışmanın YÖK'e değerli katkılar sunarak alandaki büyük bir eksikliği gidermesi ve okul öncesi lisans programı yeterliliklerini alana kazandırması hedeflenmiştir. Ayrıca belirlenen yeterliliklere dayalı olarak yapılan program değerlendirme çalışması ile, YÖK'ün 2017 yılında geliştirdiği lisans programının bir

analizi yapılmıştır. Program değerlendirme çalışmasından elde edilen bulgulardan yararlanılarak okul öncesi öğretmenliği lisans programı üzerinde program geliştirme çalışmaları yürütülebilir.

Bununla birlikte, belirlenen program yeterliliklerinin okul öncesi öğretmen eğitiminin kalitesini geliştirmeye yardımcı olması, Türkiye’de yetiştirilecek okul öncesi öğretmenlerinin niteliklerinin AYA’na dâhil olan diğer ülkelerde yetiştirilen okul öncesi öğretmenlerin yeterlilikleri ile uyumu ve karşılaştırılabilirliğini sağlaması beklenmektedir.

Yukarıda açıklanan nedenlerden dolayı, çalışmanın alandaki önemli bir eksikliği gidererek alana katkı sağlaması beklenmektedir.

Sayıtlar

1. Araştırmaya dâhil edilen alan uzmanları görüşmeler sırasında yeterliliklere ilişkin görüşlerini doğru ve samimi yanıtlar vererek ifade etmişlerdir.
2. Araştırmaya katılan öğretim elemanları çevrimiçi anketi yanıtlarken yeterliliklere ilişkin görüşlerini doğru ve samimi yanıtlar vererek ifade etmişlerdir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Doküman analizi kapsamında erişilen Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya ve Birleşik Krallık’taki okul öncesi öğretmen eğitim programlarının standartları ve mesleki yeterlilikleri ile,
2. Okul öncesi öğretmenliği lisans programı yeterliliklerinin belirlenmesinde kullanılan doküman incelemesi, görüşme yöntemleri ve uygulanan anket ile,
3. Yeterlilikler ile ilgili görüşü alınan öğretim elemanlarının verdikleri dersler bağlamında yaptıkları değerlendirme ile,
4. YÖK tarafından geliştirilen okul öncesi öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesinde yararlanılan programa ait ders içerikleri ve Ankara Üniversitesi Bologna Bilgi Sistemi’nde yer alan derslere ait öğrenme kazanımları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Alan Uzmanı: Okul öncesi eğitimi anabilim dalında Profesör, Doçent veya Doktor Öğretim Üyesi olarak görev yapan akademik personel.

Kalite: Bir ürün ya da hizmetin, belirlenen veya olabilecek gereksinimleri karşılama yeteneğine dayanan özelliklerin toplamı (TSE, 2020).

Öğretim Elemanı: Okul öncesi eğitimi anabilim dalında öğretim üyesi kadrolarının herhangi birinde veya öğretim görevlisi kadrosunda görev yapan akademik personel.

Standart: Uzlaşa ile oluşturulan, yetkili bir kuruluş tarafından onaylanan, ortak ve tekrarlı kullanım için, kurallar, prensipler veya faaliyetlerin özelliklerini ya da sonuçlarını belirleyen, belirli bir konu veya kapsamda en elverişli düzenlemenin elde edilmesini amaçlayan dokümanlar (TSE, 2020).

Yeterlilik: Ulusal veya uluslararası meslek standartları temel alınarak hazırlanan, öğrenme, ölçme-değerlendirme amacıyla kullanılan, bireylerin mesleklerini başarıyla icra etmesi için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve yetkinlikler ile bu bilgi, beceri ve yetkinlikleri kanıtlamaları için nasıl bir ölçme ve değerlendirme sürecinden geçmeleri gerektiğini açıklayan teknik dokümanlar (MYK, 2020).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, problem durumu kapsamında ele alınan kavramlara ilişkin kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

Yükseköğretimde Kalite ve Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Programlarındaki Yönelimler

Yükseköğretimde kalite güvencesi çalışmalarının temelini Avrupa’da konu ile ilgili yapılan bir dizi çalışma oluşturmaktadır. 1999 yılında 29 Avrupa ülkesinin Eğitim Bakanları Bologna Bildirgesi’ni imzalayarak Avrupa yükseköğretiminde kalite, istihdam edilebilirlik, derecelerin tanınırlığı ve öğrenci hareketliliğini destekleyen Bologna Süreci’ni başlatmıştır.

Bologna sürecinin temel amaçlarından biri olan eğitimde kalite güvencesinin sağlanması oldukça kapsamlı bir süreçtir. Eğitim kalitesi çok boyutlu bir kavramdır ve program geliştirme, eğitim öğretim süreçleri, öğretmen eğitimi ve program geliştirme gibi pek çok sürecin kalite güvencesini ve birbiriyle etkileşimini kapsar. Eğitim kalitesi, eğitim sisteminin parçalarının kalitesidir ve tüm eğitim sistemi bu parçalarının kalitesinden etkilenir (Bergmann,1996). Kalite, eğitim hedeflerine ulaşılma derecesi, çalışmaların başarıyı ne düzeyde sağladığı ve aynı zamanda bazı normlara, kriterlere ve hedeflere göre faaliyetlerin ve mezunların istenen özelliklerde olup olmadığı konusunda bir değerlendirmedir (Harman ve Meek, 2000). Eğitimde merkezîyetçilik anlayışından uzaklaşılması, amaçlara yönelinmesi ve değerlendirmenin gerekliliği, eğitimde kalitenin öneminin artmasına neden olmuştur. Bu bağlamda oluşan yeni dünya düzeninin gereklerine uygun olarak dünyanın pek çok ülkesinde “yükseköğretimde kalite” konusu tartışılmaya başlanmıştır (Arslan, 2008). Eğitimde kalite temini, çeşitli kalite ölçütlerinin belirlenmesini ve eğitim süreçlerinden elde edilen ürünlerin bu ölçütlerle karşılaştırılmasını gerektirir. Kalite ölçütlerinin belirlenmesinde Bologna süreci önemli bir yere sahiptir.

Bologna sürecinin temel amacı Avrupa’da yükseköğretimin ulusal ve uluslararası boyutta karşılaştırılabilirliğini sağlayarak öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmak ve yükseköğretimin kalitesini geliştirmektir. Bu amaçla ortak bir yükseköğretim alanı oluşturulmuştur (Adelman, 2009). Bu yükseköğretim alanı Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) olarak adlandırılmıştır. AYA’nın hedefi Avrupa coğrafyasında eğitim-öğretim sistemlerini birbiri ile uyumlu, kolay anlaşılır, ulusal ve uluslararası bir çerçevede tanınır duruma getirilmesidir (YÖK, 2009a). Bu amaçla ülkelerin yükseköğretim kalitesini artırmak, yükseköğretim sistemlerinin karşılaştırılabilirliğini ve tanınırlığını sağlamak amacıyla Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi (QF-EHEA) geliştirilmesi öngörülmüştür.

Türkiye’de Bologna Süreci kapsamında eğitim kalitesini geliştirme, şeffaflık ve tanınırlığı destekleyecek faaliyetler bir süredir kararlılıkla yürütülmektedir. Türkiye, AYA’nın bir parçası olarak 2001 yılında Bologna Sürecine katılmış, 2004 yılında da Lizbon Tanıma Sözleşmesini imzalamış ve 2007 yılında yürürlüğe koymuştur. Bologna Süreci dâhilinde yürütülen çalışmalar kapsamında, ulusal yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi (TYYÇ) oluşturulması için 2006 yılında YÖK tarafından bir komisyon kurulmuş ve çalışmalar 2010 yılında tamamlanmıştır (YÖK, 2009b). QF-EHEA temel alınarak geliştirilmiş bir ulusal yeterlilikler çerçevesi olan TYYÇ, uluslararası şeffaflık ve tanınmayı kolaylaştıran ve öğrenci hareketliliğinin kolay yürütülmesini sağlayan ulusal yeterlilikler çerçevesidir. Yükseköğretim yeterlilikleri, herhangi bir yükseköğretim derecesini başarıyla tamamlayan bir bireyin neleri bilebileceği, neleri yapabileceği ve nelere yetkin olacağını ifade eder (YÖK, 2010). TYYÇ’nin yükseköğretim alanı için sağladığı katkılar arasında farklı yeterliliklerin bir bütün sistem içerisinde birbirleri ile ilişkilendirilebilmelerini sağlamak ve düzeyler arasında ilerlemeyi ve geçişi sağlamak da yer almaktadır (YÖK, 2010). Bu nedenle TYYÇ, yükseköğretim düzeyinde eğitim-öğretim süreçlerine rehberlik eden temel belge konumundadır. TYYÇ’de belirlenen Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri alan yeterlilikleri ve her öğretmenlik alanı için geliştirilmesi gereken lisans programı yeterlilikleri dikkate alınarak geliştirilmesi beklenmektedir.

Kalaycı’ya (2008) göre bir değer yargısı olan kalite, görelî bir kavramdır. Kalite, Türk Standartları Enstitüsü tarafından “bir ürün ya da hizmetin, belirlenen veya olabilecek gereksinimleri karşılama yeteneğine dayanan özelliklerin toplamı” şeklinde tanımlanmıştır (TSE, 2019). Kalite kavramının görelî olmasının nedeni ürün veya hizmetlerden duyulabilecek gereksinimlerin öznel olarak değişiklik göstermesidir. Ürün

veya hizmetlerin kaliteli olması durumu ise kalite güvencesi olarak adlandırılmaktadır. Yükseköğretimde kalite güvencesi, bir yükseköğretim kurumunun veya programının iç ve dış kalite standartlarıyla uyumlu kalite ve performans süreçlerini tam olarak yerine getirdiğine dair güvence sağlayabilmek için yapılan tüm planlı ve sistemli işlemler şeklinde tanımlanmıştır (Kalite Güvencesi Yönetmeliği, 2015).

Eğitimde kalite, akreditasyon kavramıyla yakından ilişkilidir. Akreditasyon, ilk olarak 20. yüzyılın başında Amerikan eğitim sisteminde ortaya çıkan bir kavramdır. ABD Anayasası'nın eğitim alanında eyaletlere yetki vermesi ve eğitim sisteminde oldukça çeşitli okul türleri bulunması akreditasyon ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Arslan, 2008). Akreditasyon çeşitli sektörlerde topluma sunulan program ve hizmetlerin niteliğinin sistematik bir yaklaşımla güvence altına alınması için geliştirilen bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (YÖK, 2009a). Kahraman ve arkadaşlarına (2016) göre akreditasyon süreci, eğitimin üçüncü bir tarafça belirlenen kriterlere göre düzenli aralıklarla denetlenmesi ve değerlendirilmesi anlamına gelmektedir. Akreditasyonun süreçleri, eğitimde kalitenin temin edilmesi amacıyla eğitim kurumlarının, eğitim süreçlerinin ve programların denetlenmesi veya gözden geçirilmesini kapsar.

Avrupa'da yükseköğretim alanında akreditasyonun önemi 1999 yılında yayınlanan Bologna Bildirisi'nden sonra daha da artmıştır. Bu bildiri ile birlikte yükseköğretim kurumları arasında değişim ve işbirliğine yapılan vurgu artmış, dolayısıyla yükseköğretimde kalite konusu öncelikli hale gelmiştir. Bu nedenle kalite belirleme aracı olarak akreditasyon Avrupa yükseköğretim alanında giderek daha yaygın olarak kullanılmaya başlamıştır (Arslan, 2008).

Türkiye'de üniversite sayılarının ve öğrenci kontenjanlarının artması rekabetçi bir ortam yaratmış bu nedenle özellikle son 15 yılda yükseköğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon kavramları ön plana çıkmıştır. Türkiye'nin yükseköğretim sistemi, son yıllarda artan üniversite ve program sayıları ile hızlı bir büyüme sürecine girmiştir. 1981 yılı itibarıyla üniversite sayısı 19 iken (YÖK, 2007a), bu sayı 2020 yılında 202'ye yükselmiştir. Bu hızlı büyüme büyük bir fiziki ve beşerî altyapı gereksinimini de beraberinde getirmiştir. Fiziki altyapı temini nispeten daha kolay olsa da yeni açılan üniversite, bölüm ve fakültelere nitelikli öğretim üyeleri ve öğretim elemanlarının temin edilmesi önemli bir sorun teşkil edebilmektedir. Bunun yanında açılan yeni bölüm ve programlar, bölüm, program, öğrenci ve öğretim elemanı sayısının artması ile birlikte program geliştirme çalışmaları önem kazanmıştır. Bölüm ve programların akreditasyonu, ulusal veya uluslararası tanınırlık sağlayarak kalite güvencesini garanti etmesi, öğrenme

çıktılarının standardizasyonunu sağlaması ve bölümlere prestij kazandırması nedenleriyle öncelik haline gelmiştir.

Türkiye’de yükseköğretimde akreditasyon çalışmaları ilk kez 1994 yılında bazı üniversitelerin mühendislik programlarının uluslararası akreditasyon kurumlarınca akredite edilmesi ile başlamıştır. Öğretmen yetiştirme alanında ise akreditasyondan ilk kez 1996 yılı başlarında öğretmen yetiştiren kurumların (eğitim fakülteleri ile emsalleri) yeniden yapılanması çevresinde YÖK ve ilgili birimlerince bahsedilmiştir (Doğan, 1999). 1996 yılından beri kalite güvencesi ve akreditasyon süreçlerinde büyük gelişmeler kaydedilmiş ve akreditasyonun çeşitli eğitim alanları için yaygınlaşması sağlanmıştır.

Kalite güvencesi alanındaki yapılanmanın gelişimine paralel olarak Türkiye’de çeşitli alanlardaki yükseköğretim programlarını değerlendiren akreditasyon kuruluşları da hizmet vermeye başlamıştır. Bu kuruluşlar eğitimin niteliğini geliştirmek ve kaliteyi güvence altına almak adına önemli çalışmalar yürütmektedir. Mühendislik alanındaki programları akredite eden Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK) 2002 yılında, Fen-Edebiyat fakültelerinin programlarını akredite eden Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih Coğrafya Fakülteleri Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (FEDEK) 2009 yılında, Tıp fakültelerinin akreditasyonunu yapan Tıp eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (TEPDAD) 2011 yılında ve Eğitim fakültelerinin programlarını akredite eden Eğitim Fakülteleri Eğitim Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği’nin (EPDAD) ise 2012 yılında kurulmuştur.

Yükseköğretim Kurulu bünyesinde ilk kez 2005 yılında Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonunun (YÖDEK) adıyla kalite güvencesinden sorumlu bir birim kurulmuştur. Yükseköğretim Kurulu ve YÖDEK’in çalışmaları sonucunda 2010 yılında Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) hazırlanmıştır. 23 Temmuz 2015 tarihinde ise yükseköğretim kalite güvencesi konusundaki usul ve esasları belirleyen ilk resmî belge olan Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği yayınlanmıştır. Bu yönetmelik çerçevesinde Yükseköğretim Kurulu bünyesinde Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) oluşturulmuştur. 2017 yılında YÖKAK, Yükseköğretim Kurulundan bağımsız olmuş ve özerk statü kazanmıştır.

Toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik yönden kalkınmasında ve bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerinde önemli bir role sahip olan eğitim sistemi, üç temel öğeye sahiptir. Bunlar; öğrenci, öğretmen ve programdır (Gözütok, 2003). Öğretmenlik, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde “Devletin

eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 1973). Yükseköğretim düzeyinde program geliştirme çalışmalarının önemini vurgulayan pek çok çalışma bulunmaktadır (Barnett ve Coate, 2005; Bastedo, 2011; Fung, 2017; Hyun, 2006; Khan ve Law, 2015; OECD, 2008; Parsons, 2012; Spencer, Matthew ve Bernadette, 2012). Bununla birlikte, yükseköğretim politikasında eğitim programı, “kayıp kavram” (missing term) olarak adlandırılmıştır (Barnett ve Coate, 2005). Bu durumun nedeni yükseköğretim düzeyinde eğitim programları üzerinde yeterince bilimsel çalışma yapılmaması ve programların ihmal edilmesidir. Türk yükseköğretim sisteminde eğitim programı ve program geliştirme konusuna verilen önem sınırlı kalmış, özellikle uygulamalarda istenilen düzeye ulaşamamıştır (İlhan ve Kalaycı, 2019).

Cochran-Smith ve Fries’a (2005) göre öğretmen eğitimiyle ilgili politika ve uygulamalarla ilgili kararlar değerlerden bağımsız olarak sadece deneysel bulgulara dayalı olarak alınamayacağı için bazı paradigmlar, politik dinamikler ve talepler öğretmen eğitimi şekillendirme sürecinde rol oynamıştır. Türkiye’de de benzer durumlar yaşandığı, öğretmen eğitim programı ile ilgili kararların yeterli düzeyde bilimsel çalışmalar yapılmadan ivedilikle alındığı bilinmektedir. Bu bağlamda Türkiye’de yükseköğretim alanında pek çok düzenleme ve iyileştirme çalışmalarına rağmen eğitim programları boyutunda yeterli düzeyde program değerlendirme ve geliştirme çalışmaları yapılmadığı söylenebilir. Ancak, eğitim sistemlerinin üç temel ögesinden biri olan program (Gözütok, 2003) kalite güvencesi ve akreditasyon süreçlerinin merkezinde yer almaktadır.

Türkiye’de öğretmen eğitimi alanında pek çok önemli değişiklik yapıldığı bilinmektedir. Bu değişiklikler arasında 1982 yılında öğretmen yetiştirme yetkisinin tamamen üniversitelere devredilmesi (T.C. Resmî Gazete, 1982), 1998 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve 2006, 2009 ve 2018 yıllarında lisans programlarında yapılan düzenlemeler sayılabilir.

2006’da Bologna Süreci kapsamında geliştirilen QF-EHEA ve TYYÇ de dikkate alınarak Eğitim Fakültesi (EF) programlarında çeşitli düzenlemeler yapılmış ve programların çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmenler yetiştirmesini sağlama yönünde adımlar atılmıştır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından gerçekleştirilen ilköğretim ve ortaöğretim programlarında yapılan değişikliklerin EF programlarına da yansıtılması hedeflenmiştir (YÖK, 2007b). Bu çalışmalardan sonra

uygulamaya konan öğretmen yetiştirme lisans programlarının başlıca özellikleri şunlardır:

- Programlar genellikle %50 alan bilgisi ve becerileri, %30 öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) ve becerileri, %20 genel kültür derslerini içermektedir. Bu oranlar ve ders saatleri öğretmenlik dallarına göre farklılık göstermektedir.
- Öğretmen yetiştirme programlarında çakılı ders uygulaması esnetilerek; bir programdaki toplam kredinin yaklaşık %25'ine varan oranlarda, fakültelere dersleri belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders sayısı artırılmıştır. Bazı programlarda çekirdek derslerinin fazla olması nedeniyle, seçmeli ders sayısı daha az tutulmuştur.
- Genel kültür derslerinin oranları artırılarak üniversite düzeyinde yetiştirilen öğretmen adayına aydın bir kişide bulunması gereken entelektüel donanımın kazandırılması hedeflenmiştir (YÖK, 2007-b: 8).

Öğretmen yetiştirme lisans programlarında yapılan bir diğer düzenleme ise 2018 yılında gerçekleştirilmiştir. 2018 yılında yapılan çalışmanın temel nedenleri, programlardaki uygulamalı ders eksikliği, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde gözlemlenen eksiklik ve yetersizlikler ve öğretmen eğitim programlarının on yılı aşkın süredir güncellenmemesi sebebiyle MEB'in hazırladığı ders programları ile uyumsuzlukların ortaya çıkması şeklinde özetlenebilir. Ayrıca programlarda yapılan önceki güncellemelerde ilköğretim kademesine öğretmen yetiştiren programlara ağırlık verilmiş, ortaöğretim düzeyine öğretmen yetiştiren programlar üzerinde yeterince durulmamıştır. Ayrıca Bologna süreci ile zaman içerisinde ortaya çıkan uyumsuzluklar, YÖKAK koordinesinde başlatılan kalite güvencesi ve akreditasyon çalışmaları da programların güncellenmesini zorunlu kılmıştır.

2018 yılında yapılan güncellemede, 2017 yılında güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, 2014-2018 yıllarını kapsayan 10. Kalkınma Planı, MEB'in 2015-2019 yıllarını kapsayan stratejik planı ve TYYÇ belgeleri dikkate alınmıştır. Buna göre, öğretmen eğitim programlarında 2018 yılında yapılan değişiklikler şu başlıklar altında sıralanabilir:

- Programların içeriği %30-35 oranında öğretmenlik meslek bilgisi, %15-20 oranında genel kültür, %45-50 oranında alan eğitimi derslerini içermektedir. Oranlar, öğretmenlik alanlarına göre farklılaşmaktadır.

- Bologna Sürecine uyum, Türkiye’de başlatılan ve giderek yaygınlaşan kalite güvencesi ve akreditasyon çalışmaları sebebiyle bütün öğretmen yetiştirme lisans programları arasında çekirdek programlar oluşturulmuştur.
- Temel eğitim düzeylerine öğretmen yetiştiren programlarda alan eğitimi derslerine ağırlık verilmiş, öğretmen adaylarına temel beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı hedeflemiştir (YÖK, 2018).

Öğretmen eğitim programlarında gerçekleşen son düzenleme ise program geliştirme ve güncelleme yetkisinin 2020 yılında tamamen eğitim fakültelerine devredilmesidir. Bu kapsamda tüm eğitim fakülteleri özerklik kazanmış, öğretmen eğitim programlarını bazı çerçeve kriterlere bağlı kalmak şartıyla güncelleme ve geliştirme yetkisine sahip olmuştur. Eğitim fakülteleri program güncelleme çalışmalarında TYYÇ ve Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine bağlı kalarak, ders dağılımları konusunda ise 2018 yılında alınan karara bağlı kalarak düzenlemeler yapabilecektir. Programlarda alan eğitimi derslerinin %45-50; öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin %30-35 ve genel kültür derslerinin %15-20 yer alması esastır.

Öğretmen eğitimi programlarında yapılan değişikliklerin çoğu zaman belirli bir kuramsal ve kavramsal çerçeve içinde yapılan program geliştirme çalışmaları olduğu söylenemez. Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde program geliştirme çalışmaları çoğu zaman bir lisans programına ders ekleme – çıkarma ve ders içeriklerini değiştirme ile sınırlı kalmaktadır. Öğretmen eğitim programları da dâhil olmak üzere bazı bölümlerin Bologna bilgi sayfaları incelendiğinde program ve ders bilgi paketlerinde eksiklikler, yanlış yazılmış veya yanlış sınıflandırılmış yeterlilikler bulunmakta ve bazı üniversiteler Bologna bilgi sayfalarını doğrudan başka üniversitelerden kopyalamaktadır (Babadoğan, 2019). Öğrenme kazanımlarının bilgi ağırlıklı olması, beceri ve yetkinliklere yeterince yer verilmemesi, bazı öğrenme kazanımları ile yöntem ve tekniklerin uyuşmaması, ölçme ve değerlendirilme ile kopukluklar çeşitli araştırmaların sonucunda da Bologna bilgi paketleri ile ilgili tespit edilen diğer sorunlardır (Kızıl ve Babadoğan, 2018; Görür ve Babadoğan, 2018; Çınar ve Babadoğan, 2018; Aktaş ve Babadoğan, 2018). Program geliştirme alanındaki eksiklikler ve yeterlilikler ile ilgili problemler eğitim kalitesini doğrudan etkileyen faktörlerdir. Türkiye’de eğitim kalitesi üzerinde yapılan bilimsel çalışmalar bir kalite sorunu işaret etmektedir (Dünya Bankası, 2006; MEB EARGED 2006; Karip, 2007; Özdemir ve Kavak, 2007; Kaya ve Selvitopu, 2017).

Yeterlilik Kavramı ve Öğretmen Eğitiminde Yeterlilikler ve Standartların Önemi

Yeterlilik, belirli bir mesleği kabul edilebilir bir düzeyde yerine getirmek için sahip olunması gereken kapasiteyi vurgular (Şahin, 2004). Bir diğer tanıma göre yeterlilik, bir bireyin, herhangi bir eğitim kurumundaki eğitim bir eğitim kademesini başarı ile tamamladığında neleri bileceği, neleri yapabileceği ve nelere yetkin olacağını tanımlar (EBF, 2009). Tanımdan anlaşılacağı üzere yeterlilik kavramı çok boyutludur ve bilgi, uygulama ve beceri boyutlarından oluşur. Öğretmen yeterlilikleri ise öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008a).

Yeterlilikler ve yeterlilik kavramı öğretmen eğitiminin temelini teşkil eden bir bileşendir. Yeterlilik, Oxford Eğitim Sözlüğü’nde bir işi belirli bir standarda göre yapmak için ihtiyaç duyulan beceriler ve yetenek anlamına gelir (Oxford Reference, 2015). Yeterlilik, bir insanın bir davranışı gerçekleştirmek için kazanması gereken bilgi ve beceriye sahip olması olarak da tanımlanmıştır (Kara, 2007). Yazıcı (2004) tarafından yapılan en basit tanımla yeterlilik, bir işi yapabilme gücüdür. Öğretmen eğitimi alanında önemi oldukça büyük olan yeterlilikler, alanla ilgili bir diğer tanımda bir iş veya görevi etkili şekilde gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken özellikleri ifade eder ve bir görevi gerekli sorumlulukları ile yerine getirmek için ihtiyaç duyulan yetenek, bilgi ve beceriler şeklinde açıklanmıştır (Şahin, 2004).

Öğretmen eğitiminin öğrencilerin öğrenmesine katkısını konu alan pek çok çalışma, çağımızın öğretmenlerinin alanlarında yetkin ve güçlü profesyoneller olması gerektiğini ifade etmektedir (Darling-Hammond, 2006b). Bu nedenlerden dolayı büyük önem taşıyan öğretmen yeterlilikleri, öğretmen eğitimi ve öğretmen niteliğinin öğrenci başarısı ile ilişkisi gibi pek çok araştırmanın odağı haline gelmiştir (Ball ve Cohen, 1999; Darling-Hammond, Wise ve Klein, 2000; Darling-Hammond, 2006a; Grand ve Gillette, 2006; Imig ve Imig, 2006; World Bank, 2005;).

Yeterliliklerin eğitim alanında büyük öneme sahip olmasının nedenlerinden biri, iş dünyasının talepleri ve performans izleme ve değerlendirme alanının özellikle 21. yüzyılda ön plana çıkması nedeniyle, eğitimin de gözlenebilir performans göstergelerine sahip olmasını gerektirmesidir. Eğitim sürecinde, öğretmenlerin de performanslarının değerlendirilmesi ve başarı veya başarısızlığın net olarak ortaya konabilmesi gerekmektedir.

Yeterlilikleri ön plana çıkaran bir eğitim sistemi her bireyin toplumda etkin rol almak için gerekli bilgileri kazanmış olmasını garanti eder (Burns ve Klingstedt, 1973). Yeterlilik temelli program, öğrencilerin geleneksel şekilde tanımlanan içerikler bağlamında ne öğrenmeleri gerektiğine değil, öğrenme sürecinin karmaşık çıktılarını (öğrenenler tarafından kazanılması gereken bilgi, beceri ve tutumlar gibi) vurgulayan bir programdır (UNESCO, 2020). Bu yaklaşım, yeterlilik seviyelerini hiyerarşik bir düzene sokar. Yeterlilikler, basitten karmaşığa doğru sıralanır. Eğitim gören bireylerin bu yeterlilik seviyelerine ulaşması veya ulaşmaması söz konusudur.

Yeterlilik temelli yaklaşım program çıktılarına odaklanmaktadır (Harden, Crosby ve Ravis, 1999a; Harden, Crosby, Ravis ve Friedman, 1999b; Albanese, Mejicano, Mullan, Kokotailo ve Gruppen, 2008) ve belirli bir alandaki yeterlilik tanımlarına dayanır. Yeterlilik temelli eğitim programları öğrenenin performansını değiştirmeye odaklanır. “Yeterlilik” kavramı çoğunlukla geleneksel eğitim yaklaşımlarının bir hedefi olarak değerlendirilse de yeterlilik temelli eğitim, yeterli olma durumunu gözlemlenebilir ve ölçülebilir performans göstergeleri ile ortaya koymaktadır (Gruppen, Mangrulkar ve Kolars, 2012). Bu nedenle yeterlilik temelli eğitim yaklaşımından öğretmen eğitimi alanında da sıkça yararlanılmaktadır.

Öğretmen yeterlilikleri üç ana boyutta toplanabilir (World Bank, 2005). Bunlar:

1. Öğretmenliğin mesleki boyutu ile ilgili yeterlilikler,
2. Öğretim ve sınıf içi çalışmalarla ilgili yeterlilikler,
3. Çalışma ortamı olarak okul ile ilgili yeterliliklerdir.

Bu sınıflama yükseköğretim düzeyindeki öğretmen yetiştiren meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür derslerinden oluşan programlarla örtüşmektedir. Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (CATE) (Council for Accreditation of Teacher Education) tarafından yapılan bir diğer sıralama ise öğretmen yeterliliklerini altı boyut altında toplamaktadır. Bunlar:

1. Program alan bilgisi,
2. Öğrenme içeriği,
3. Öğrenci öğrenmesini planlama,
4. Öğrenci öğrenmesini ölçme ve değerlendirme,
5. Kendi öğretimini değerlendirme,
6. Mesleki ilişkiler (Şeker, Deniz ve Görgen, 2004).

Birçok ülke ve kuruluş, öğretmen eğitiminde kaliteyi garanti altına almak adına standartlar geliştirmekte, öğretmen adaylarının mezun olmadan belirli standartlarda

yetiştirilmelerini garanti altına almaktadır. Standartların öğretmen eğitimi alanında önemli olmasının nedeni öğretmen adaylarının hedeflenen performansa ulaşmasını sağlaması ve aday üzerinde etkili olan öğretmen davranışları olarak gözlenmesidir (Adıgüzel, 2008). Öğretmen davranışları ise öğrencilerin eğitim hedeflerine ulaşabilmesi eğitim ortamlarındaki zorlayıcı durumlarla başa çıkılabilmesi açısından büyük önem taşır. Standartlar, öğretmen adaylarının meslek hayatlarında karşılaşılabilecekleri çeşitli durumlarda bilinçli ve doğru davranma, kültürel ve farklı sosyo-ekonomik gruplardan gelen öğrencilerle eğitim verme ve sınıf içinde etkili performans gösterme gibi öğretmen yeterliliklerini kapsar (Basinger, 2000).

Öğretmen eğitimi alanında program standartları geliştirilmesinin gerekliliği ilk olarak ABD’de 19. yüzyılda gündeme gelmiştir. 1869 yılında ABD’de fen eğitimi alanında düzenlenen bir kongrede, öğretmenlik mesleğinin yeniden tanımının yapılması ve standartların öğretimin etkililiğini olumlu yönde geliştireceği vurgulanmıştır. Bu kongreden sonra ölçütler geliştirilmeye başlanarak öğretmenlerin uygun olması gereken bir standartlar listesi hazırlanmıştır (Edelfelt ve Rath, 1998).

Sachs (2003: 185) öğretmen eğitiminde standartların işlevleri ve yararlarını şu şekilde özetlemiştir:

1. Standartlar, uzun dönemde öğretmenlik mesleğinin gelişimine yön verir.
2. Standartlar, öğretmen adaylarına kazandırılacak bilgi ve becerileri şekillendirir.
3. Öğretmenlerin standartlarca tanımlanan performans düzeyine ulaşılıp ulaşılmadığının belirlenerek geçerli değerlendirmeler yapılmasına imkân verir.

Bahsedilen tüm bu özellikler bir arada değerlendirildiğinde standartların öğretmen eğitimi alanına önemli katkılar sağladığı, eğitimin kalitesini garanti altına almak adına faydalı olduğu söylenebilir.

Türkiye’de tüm eğitim düzeylerinde çağın gereklerine ayak uydurulması ve kalite güvencesinin sağlanmasını hedefleyen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) kapsamında öğretmen eğitiminin niteliğini geliştirme amacıyla bir dizi çalışma yapılmıştır. YÖK, MEGP kapsamında öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi konusunda bazı ilkeler belirlemiş ve öğretmen yeterliliklerini dört başlık altında toplamıştır:

1. Konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlilikler,
2. Öğretme – öğrenme sürecine ilişkin yeterlilikler,

3. Öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma ile ilgili yeterlilikler,
4. Tamamlayıcı mesleki yeterlilikler (YÖK, 1996).

MEGP projesi eğitim fakültelerinin akreditasyon standartlarını yedi alanda belirlemiştir. Bu alanlar öğretimin planlaması, uygulanması ve değerlendirilmesi, öğretim elemanları; öğrenciler, fakülte-okul işbirliği, tesisler, kütüphane ve donanım, yönetim ve kalite güvencesidir. Bu standartlar başlangıç, süreç ve ürün standartları olmak üzere üç düzey için geliştirilmiş, standartlara ulaşmada kullanılacak gösterge ve kanıtlar da belirlenmiştir (Arslan, 2008).

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin genel yeterliliklerini belirleme konusunda yapılan bir diğer önemli çalışma ise Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) kapsamında 2002 yılında yürütülmüştür. Çalışma kapsamında öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesinde uzun yıllardır çalışmaların yürütüldüğü ve önde gelen uzmanlarının alanla ilgili çalışmalar yaptığı İngiltere, İrlanda, ABD, Avustralya gibi ülkelerde geliştirilmiş olan öğretmenlik meslek standartları incelenerek Türkiye’deki eğitim sistemine uygun standartlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretmen yeterlilikleri üzerinde Türkiye’de Türk Eğitim Derneği (TED) tarafından yapılan bir çalışma sonucunda ise öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilik alanları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Öğretim programları ve konu alanını iyi bilme ve anlama,
2. Öğretimi planlama ve uygulama,
3. Etkili öğretim ve öğrenci gelişimi alanlarında izleme ve değerlendirme yapabilme,
4. Öğretim süreci ve öğrencilerin davranışlarını yönetme,
5. Öğrenci özelliklerine göre öğretimi uyarlama,
6. Bilişim teknolojilerinden etkili şekilde faydalanma,
7. Öğretme ve öğrenme ortamında etkili iletişim sağlama,
8. Bireysel ve profesyonel gelişimini planlama ve gerçekleştirme,
9. Meslektaşlar, ebeveynler ve okul personeli ile işbirliği içinde çalışma,
10. Etik kurallara bağlı kalarak sorumlu ve eleştirel davranışlar sergileme (TED, 2009).

MEB, 2006 yılında Genel Öğretmen Yeterlilikleri (MEB, 2006a) yayınlarak Türkiye’de öğretmenlerin sahip olması gereken standartları belirlemiştir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2011). MEB tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri altı

ana yeterlilik alanı çerçevesinde şekillendirilmiştir. Bu altı ana yeterlilik alanı altında 31 adet alt yeterlilik ve 233 adet performans göstergesi bulunmaktadır (MEB, 2006a). Performans göstergeleri, MEB (2006a) tarafından yeterliliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranışlar olarak tanımlanmıştır.

2008 yılında ise, genel yeterliliklere dayanarak çeşitli alanlardaki öğretmenlerin sahip olması gereken Özel Alan Yeterlilikleri (MEB, 2008) belirlenmiştir. Yeterlilik belirleme çalışması Türkçe, İngilizce, Fen ve Teknoloji, Bilişim Teknolojileri, Görsel Sanatlar, Okul Öncesi, Matematik, Sınıf, Sosyal Bilgiler, Müzik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Beden Eğitimi, Teknoloji Tasarım ve Özel Eğitim (Görme, İşitme ve Zihinsel Engelliler) Öğretmenliği olmak üzere 16 farklı öğretmenlik alanını kapsamaktadır.

Okul Öncesi Eğitim Alanının Önemi

Küçük yaştaki çocuklara verilen eğitimin temelleri M.Ö. 400 yıllarına kadar uzanmaktadır. Küçük yaşlardaki çocuklara verilecek kurumsal bakım hizmetleri M.Ö. 3. yüzyılda Plato tarafından savunulmuştur (Üstünoğlu, 1987; Dirim, 2004). Okul öncesi eğitim kurumlarının ilk örnekleri genellikle yoksul ve kimsesiz çocuklar için açılmıştır. 19. yüzyılın ortalarından itibaren Avrupa’da ortaya çıkan Endüstri Devrimi aile yapısını etkilemiş, ebeveynlerin iş hayatına atılmaları neticesinde çocukların bakımı, beslenmesi ve eğitimi bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Okul öncesi eğitim, giderek artan sayıda annenin iş dünyasında yer alması ve bu durumun da çocuklarla ilgilenecek kurumlara duyulan ihtiyaçtan ortaya çıkmıştır (Atay-Turhan, Koç, Işıksal ve Işıksal, 2009; Tor, 1994).

Okul öncesi eğitim, 3-6 yaş grubundaki çocukların beden, zihin ve duygularını geliştirmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını hedefleyen, çocukları zorunlu eğitim sürecine hazırlayan, koşulları elverişsiz çevre ve ailelerden gelen çocuklar için ortak, sistemli ve elverişli bir yetiştirme ortamı sunan ve yeteneklerinin gelişmesine yardım eden bir eğitim devresi olarak tanımlanmaktadır (Meydan, 1984). Kandır ve Yazıcı’ya (2016) göre okul öncesi eğitim çocukların manevi, ahlaki, milli, kültürel ve insani değerlere bağlılığını sağlayan, kendilerini ifade etmesine, öz denetim sağlamasına ve bağımsızlık kazanmasına olanak tanıyan, ailelerde ve kurumlarda verilen bilinçli ve sistemli bir eğitim sürecidir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ise okul öncesi eğitimi “Mecburi ilköğrenim

çağına gelmemiş çocukların eğitimi” şeklinde tanımlamaktadır (T.C. Resmî Gazete, 1973) ve isteğe bağlı olduğunu ifade etmektedir.

Tanımlardan anlaşılacağı üzere, okul öncesi eğitimin çok boyutlu olduğu ve çocuklar için büyük öneme sahip bir zorunlu eğitim sürecine hazırlık evresi olduğu söylenebilir. Aral ve arkadaşları (2000) okul öncesi eğitimin amaçlarını üçe ayırmaktadır:

1. Toplumsal Amaçlar: Her çocuğun bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak onların zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel, cinsel vb. gelişim aşamalarında geleneksel eğitimin boşluklarını telafi etmek ve çalışan annelere destek olmak,
2. Eğitici Amaçlar: Çocuğu duygusal açıdan eğitmek ve çevresiyle iletişimini geliştirerek duyarlı davranışlar geliştirmesini sağlamak,
3. Gelişimsel Amaçlar: Çocuğun doğal gelişimi çerçevesinde vücudunu kontrol etme, kendi denetimini bağımsız olarak yapma, konuşma, öğrenme, dil, vb. becerilerin gelişimini sağlamak.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa göre okul öncesi eğitim dört temel amaca hizmet eder:

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilköğretime hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak (T.C. Resmî Gazete, 1973: 1504).

Okul öncesi eğitimin amaçları incelenecek olursa çocukların farklı yönlerden gelişimini destekleyerek onları zorunlu eğitim sürecine hazırladığı ve doğumla birlikte ailede başlayan eğitim süreci ile zorunlu eğitim süreci arasında bir geçiş dönemi olduğu söylenebilir. Okul öncesi eğitimin çocuklara sağladığı faydalar, okul öncesi eğitim dönemiyle sınırlı değildir. Çeşitli araştırma sonuçları, okul öncesi eğitimin çocukların tüm eğitim hayatlarını olumlu etkilediğini göstermektedir. Okul öncesi eğitim alanının öncü araştırmacılarından olan Comenius, Forebel, Oberlin, Montessori ve McMillan bu eğitim döneminin çocuklar üzerindeki olumlu etkilerine dikkat çekmiş ve okul öncesi eğitim döneminin sonraki öğrenmelerin temeli olduğunu ifade etmiştir (Brittain, 1966; Kraft, Fuschillo ve Herzog, 1968; Horowitz ve Paden, 1970). Ayrıca erken çocukluk eğitimi politikaları ve çocukların gelecekteki akademik başarıları için hazırlayan

programla gereken önemin verilmemesinin okulu erken bırakma, devamsızlık, işsizlik ve suç işleme gibi ciddi toplumsal sorunlarla bağlantılı olduğu bilinmektedir (Friedman, 2004; Henrich, Ginicola ve Finn-Stevenson, 2006). Zorunlu eğitim öncesinde verilen yüksek kaliteli eğitimin faydaları çok sayıda çalışmanın bulgularıyla (Foley, Goldfeld, McLoughlin, Nagorcka, Oberklaid ve Wake, 2000; Peisner-Freinberg vd., 1999; Volling ve Feagans, 1995; Peisner-Freinberg ve Burchinal, 1997; Vandel Handerson ve Wilson, 1988) kanıtlanmıştır. Pek çok uzman, çocukların ihtiyaçlarına cevap veren ve gelişim süreçlerine uygun öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen okul öncesi eğitimin uzun vadede çocukların olumlu gelişiminin temelini oluşturabileceği konusunda fikir birliğine varmıştır (Sanford DeRousie, 2008).

Okul öncesi eğitime dünya genelinde verilen önemin giderek arttığı ve bununla paralel olarak okul öncesi eğitime katılan öğrenci sayılarının da arttığı görülmektedir. OECD ülkelerinde okul öncesi eğitim düzeyinde okullaşma oranı ortalaması %87'dir.

Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim

Osmanlı Devleti’nde okul öncesi eğitimin yaygınlaşması İkinci Meşrutiyet döneminde gerçekleşmiştir. 1908 yılı öncesinde İstanbul ve bazı büyük şehirlerde özel anaokullarının da bulunduğu bilinmektedir. Devlete bağlı hizmet veren anaokullarının resmi açılış tarihi ise 1913 yılında gerçekleşmiştir (Akyüz, 2016). 1915 yılında ise okul öncesi eğitim alanında düzenlemeler yapılmış, okulların kuruluş şartları, ücretleri, eğitim alabilecek yaş grupları, program içerikleri ve okullarda çalışabilecek öğretmenlerin nitelikleri “Ana Mektepler Nizamnamesi” adlı belgede belirtilmiştir (Çelik ve Gündoğdu, 2007; Oktay, 1999; Türk, 2011)

Osmanlı Devleti’nde okul öncesi öğretmeni yetiştirme amacıyla atılan ilk adım Öğretmen Okulu Programı ve İstanbul Kız Öğretmen Okuluna bağlı bir Ana Muallime Mektebinin 1914-1915 yıllarında açılmasıdır. Bu okul I. Dünya Savaşı nedeniyle ortaya çıkan ekonomik sıkıntılar nedeniyle 5 Ekim 1919’da kapatılmıştır (Akyüz, 2016).

Cumhuriyetin ilk yıllarında okul öncesi öğretmeni yetiştirme amacıyla Ana Muallim Mektebi açılmış, okul öncesi eğitim kurumlarına sadece anneleri çalışan çocuklar kabul edilmiştir. Okul öncesi eğitim, Türkiye Cumhuriyeti döneminde varlığını sürekli olarak devam ettirse de zaman zaman farklı öncelikler nedeniyle ihmal edilmiştir. Örneğin, 1928 yılında yapılan harf inkılâbı ve tüm vatandaşları okur-yazar yapma çabası nedeniyle, okul öncesi eğitime ayrılan ödeneklerin ilkokullara aktarılmıştır. Zaten kısıtlı

düzeydeki olanaklar ve maddi desteğin daha da azalması sebebiyle okul öncesi eğitim kurumları 1937-38 öğretim yılında kapanmıştır (Aydın, 2010). Cumhuriyetin ilk yıllarında okul öncesi eğitimin önemi bilinmesine ve eğitim şuralarında vurgulanmasına rağmen okullaşma oranlarında kayda değer bir gelişme gözlenmemiştir. Maddi imkânların kısıtlılığı sebebiyle okul öncesi eğitimin MEB dışında bazı kamu kuruluşları ve özel sektör tarafından desteklenmesinin gerekliliği vurgulansa da okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma konusunda başarıya ulaşamamış, okullaşma oranları 1990'ların sonlarına kadar %10'un altında kalmıştır (Akyüz, 2016).

Türkiye'de okul öncesi öğretmeni yetiştirmesinden 1987 öncesinde mesleki eğitim ve sanat eğitimi fakülteleri sorumluydu. Bu fakültelerde 1979 yılında geliştirilen önlisans programı uygulanmaktaydı. Eğitim fakültelerinin okul öncesi öğretmeni yetiştirmede etkin rol oynaması 1987-1988 akademik yılına dayanmaktadır. Bu tarihte Marmara Üniversitesi Eğitim Yüksek Okulu açılmış ve önlisans düzeyinde öğretmen yetiştirmeye başlamıştır (Sakin, 2015).

Okul öncesi eğitim alanında gelişmelerin diğer eğitim düzeylerine kıyasla oldukça yavaş olduğu bilinmektedir. Bu durumun nedenleri arasında maddi imkânsızlıklar ve zorunlu eğitim düzeylerinin önceliğinin yanı sıra yeterli sayıda öğretmen yetiştirilememesi de sayılabilir. 1993 yılında düzenlenen 14. Milli Eğitim Şurası'nda okul öncesi öğretmeni yetiştirmede nicelik ve niteliğin artırılması konusunda önemli kararlar alınmıştır. Bu kararlar arasında

1. Ortaöğretimde okul öncesi öğretmenliğine karşı istekli ve nitelikli öğrencilerin yükseköğretimde okul öncesi öğretmenliği bölümlerine yönlendirilmesi,
2. Ortaöğretim öğrencilerine, yükseköğretime geçişte merkezi öğrenci seçme sınavına ek olarak mesleğe yatkınlığı ölçen ek sınav uygulanması,
3. MEB ve üniversiteler arasında işbirliği yapılarak üniversitelerdeki okul öncesi öğretmenliği bölümlerinin öğretim programlarında bütünlük sağlayıcı program geliştirme çalışmaları yapılması,
4. Yükseköğretim kurumları bünyesinde okul öncesi öğretmenliği uygulama okulları açılarak öğretmen eğitiminde uygulama olanaklarının geliştirilmesi (MEB, 1993:4-5) de yer almaktadır.

Bu kararların uygulanması ancak kısmen hayata geçirilebilmiş ve okul öncesi öğretmeni yetiştirme konusundaki problem ve yetersizlikler 1990'ların sonlarına kadar devam etmiştir. Türkiye'de okul öncesi öğretmenliği programı eğitim fakültelerinde dört

yıllık lisans programı olarak ilk defa 1991 yılında açılmıştır (Gülmez-Dağ, 2012). 1991 sonrasında yetiştirilen öğretmenlerin niteliğini geliştirmek amacıyla bazı çalışmalar yapılmıştır.

Okul öncesi eğitim alanında daha başarılı ve etkin hizmet sunmak adına bazı idari düzenlemeler yapılmıştır. MEB bünyesindeki yapılanma okul öncesi eğitim hizmetlerinin daha planlı ve sistematik şekilde yürütülebilmesi amacıyla 1992 yılında güncellenmiş ve Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Genel Müdürlük öncelikli olarak okul öncesi eğitim programları üzerinde çalışmaya ağırlık vermiş ve 1994 yılında okul öncesi eğitimi bütüncül bir yapıda ele alan “Okul Öncesi Eğitim Programı”nı geliştirmiştir. Bu program 0-3 yaş grubuna yönelik hazırlana ilk program olmakla birlikte çocuk gelişiminin yanı sıra sağlıklı beslenme ve bakımı da kapsamı açısından önemlidir (Kandır, 2001b).

Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü 2011 yılında kaldırılarak İlköğretim Genel Müdürlüğü ile birlikte Temel Eğitim Genel Müdürlüğü adı altında birleştirilmiştir. 2014 yılında ise Temel Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde okul öncesi eğitime yönelik özel bir birim olan Erken Çocukluk Eğitimi Daire Başkanlığı kurulmuştur (Özkanlı Ertuğrul, 2019).

Türkiye’de son yıllarda okul öncesi eğitim ile ilgili gerek okullaşma oranı gerek eğitime katılan çocuk sayıları konusunda önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Özellikle 2000 yılından sonra atılan adımlar ve okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması konusunda yapılan çalışmalar sonucunda okul öncesi eğitime erişim sekiz kat artmıştır. Buna rağmen Türkiye’de kişi başına düşen gelir ve gelişmişlik düzeyi dikkate alındığında gelişmelerin beklentilerin altında kaldığı söylenebilir (Dünya Bankası, 2013). Kapçı ve Güler (1999) okul öncesi eğitim alanında Türkiye’de geçmişteki önceliğin eğitim kalitesi değil, kayıtlı öğrenci sayısı ve okul öncesi eğitim kurumu sayısını artırma bağlamında nicelik olduğunu belirtmiştir. Yüksek kaliteli okul öncesi eğitim için gerekli öğretmen sayısı ve niteliği ile ilgili hedeflere tam olarak ulaşamamış (Gülmez-Dağ, 2012), diğer alanlarda olduğu gibi okul öncesi öğretmeni yetiştirme alanında da öğretim programları ikinci planda kalmış, yetiştirilen öğretmen sayısını artırarak ihtiyaçlara cevap verilmesi ön plana çıkmıştır.

Günümüzde gelişmiş ülkelerde okul öncesi eğitim düzeyinde okullaşma oranının %100’e yaklaştığı bilinmektedir. 3-5 yaş grubundaki çocuklar için okullaşma oranının OECD ortalaması %87 iken bu oran Türkiye için %39,7’dir (MEB, 2019). Türkiye’de 3-5 yaş grubundaki çocukların %44,05’i okul öncesi eğitime devam ederken OECD ülkelerinde aynı yaş grubundaki çocukların okul öncesi eğitime katılım oranı %90’ın

üzerindedir. Türkiye’de okul öncesi eğitime katılan çocuk sayısı 1.564.813’tür. Okul öncesi öğretmen sayısı 93302 ve okul öncesi eğitim kurumu sayısı ise 31813’tür (MEB, 2019).

Avrupa Yükseköğretim Alanı’na dâhil olan Türkiye’de özellikle son yıllarda kalite güvencesi, akreditasyon çalışmaları hız kazanmış ve yükseköğretimin uluslararası tanınırlığı desteklenmiştir. Türkiye’nin 2001 yılında katıldığı Bologna Süreci kapsamında geliştirilen TYYÇ, uluslararası şeffaflık ve tanınmayı kolaylaştırır ve öğrenci hareketlilik faaliyetlerinin kolay yürütülmesini sağlar. TYYÇ’nin önemli işlevlerinden biri de genel yükseköğretim yeterlilik tanımları sunmasıdır. Yükseköğretim yeterlilikleri, herhangi bir yükseköğretim derecesini başarıyla tamamlayan bir kişinin neleri bilebileceği, neleri yapabileceği ve nelere yetkin olacağını ifade eder (YÖK, 2010). Böylelikle herhangi bir programdan mezun olan bireylerin sahip olacağı yeterlilik ve beceriler garanti altına alınmış olur.

TYYÇ kapsamında öğretmen eğitimi alanında temel alan yeterlilikleri MEB tarafından 2006 yılında belirlenmiştir. Belirlenen genel yeterliliklere dayalı olarak, 16 farklı öğretmenlik alanı için 2008 yılında Özel Alan Yeterlilikleri geliştirilmiştir. Bu alanlar arasında okul öncesi öğretmenliği de bulunmaktadır. Okul Öncesi Öğretmenliği özel alan yeterlilikleri üzerinde MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü tarafından 2017 yılında bir güncelleme yapılmıştır. Bu güncelleme sonrasında son hali verilen yeterlilikler “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” adlı üç yeterlilik alanı altında 11 yeterlilik ve 65 göstergeden oluşmaktadır (MEB, 2017).

Amerika Birleşik Devletleri’nde Okul Öncesi Eğitim

Kuzey Amerika kıtasında 9,8 milyon m² alan kaplayan Amerika Birleşik Devletleri (ABD) dünyanın dördüncü en büyük ülkesidir. 50 eyaletten oluşan ABD’nin nüfusu 328 milyondur. Nüfus yapısı uzun süreli göçlerle şekillenen ABD, yaşam kalitesi, eğitim kalitesi ve ekonomik özgürlük konularında dünyada üst sıralarda yer almaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri’nde okul öncesi eğitimin geçmişi, 1933 yılına kadar varlığını sürdüren alt ve üst sınıflara hitap eden “Çocuk Yuvaları” na dayanmaktadır (TED, 2009) Yuvalar gönüllü kuruluş, derneklerce veya mahalle halkından oluşan halk grupları tarafından kurulmakta ve işletilmekteydi. Ayrıca annelerin çalıştığı, ekonomik durumu iyi olmayan ailelerin çocukları ile ilgilenmek amacıyla hayır kurumlarının da yuvalar açılmaktaydı. 1933 yılı sonrasında ise federal hükümet yuva açılması ve

işletilmesi sürecine müdahil olmuştur. Olağanüstü Federal İş Bulma Teşkilatı, bakım gereksinimi olan çocuklara hizmet sunmak ve nitelikli öğretmenlere iş alanı sağlamak amacıyla yuvalar açılmasını sağlamış ve bu yuvalara maddi destek vermiştir.

İkinci dünya savaşı sırasında ise sanayi tesislerinde yoğun şekilde çalışan ebeveynlerin çocuklarına bakım hizmeti sağlamak amacıyla sanayi tesislerinde yuvalar açılmıştır. Savaşın bitmesinden sonra, 1946 yılından itibaren federal düzeydeki maddi destek son bulmuş ve bu nedenle yuvaların çoğu kapanmak zorunda kalmıştır.

ABD’de anaokulu eğitimi 5-6 yaşındaki çocuklara verilmektedir. Özellikle son yıllarda 4 yaşındaki çocuklar da bu eğitime dâhil olabilmektedir. Anaokulları, yarım gün esasına veya sabahçı-öğlenci olmak üzere iki devreli hizmet verebilmektedir. 2007 yılı itibarıyla 3 yaşındaki çocukların %3’ü, 4 yaşındaki çocuklarının % 22’si okul öncesi eğitime dahil olmuştur (Barnett, Hustedt ve Allison, 2007).

Çocukların bir üst eğitim seviyesi olan ilkokula hazırlanması, devlete bağlı kurumlar olan anaokullarında (kindergarten) ve benzer kurumlar olan çocuk yuvalarında (Nursery Schools) gerçekleşir. Bu kurumlar, 4-5 yaşlarındaki çocuklara eğitim vermektedir (Demirel, 2000).

Dünya genelinde olduğu gibi son yıllarda ABD’de de okul öncesi eğitime verilen önem giderek artmaktadır. Son yıllarda devlet tarafından desteklenen okul öncesi öğretim kurumları sayısında artış kaydedilmiştir. 40’tan fazla eyalette erken çocukluk eğitimi alanında önemli yatırımlar yapılmaktadır. Okul öncesi eğitime katılımın artmasıyla birlikte standartlar ve hesap verilebilirlik kavramına olan ilgi de artmıştır (NAEYC, 2012). Bu nedenle okul öncesi eğitim programlarının akreditasyonu gündemdeki yerini giderek üst sıralara taşırken, yetiştirilen öğretmenlerin niteliklerinin tespiti ve geliştirilmesi ile ilgili yoğun çalışmalar yapılmaktadır.

ABD’de eğitim alanındaki güncel çalışmaların temelini teşkil eden önemli bir belge 1983 yılında hazırlanan ulusal bir rapor olan “Tehlike Altında Bir Millet”tir (Ulusal Eğitimde Mükemmellik Komisyonu, 1983). Raporun yayımlanmasından sonra halkın Amerikan eğitim sisteminin durumuna ve zayıf yanlarına karşı ilgisi oldukça artmıştır. Rapor, ABD eğitim camiasında reform girişimlerinin başlamasına sebep olmuştur.

Raporda vurgulanan ve eğitim reformlarının başlamasına sebep olan temel bulgular Ulusal Profesyonel Öğretim Standartları Kurulu’nun (NBPTS) Öğretmenler ne Bilmeli ve Ne Yapabilmeli (2002) adlı çalışmasında şu şekilde özetlenmiştir: ABD’nin dünya standardında okullara sahip olması isteniyorsa, dünya standardında bir eğitimci kadrosuna sahip olmanın gerekliliği tartışılmaz bir gerçektir (NBPTS, 2002). Okullarda

pek çok donanımlı öğretmenin çalışmakta olduğuna, ancak çalışmalarının ya fark edilmediği ya da ödüllendirilmediğine dikkat çekilmiştir. Bu nedenle çok sayıda yetenekli öğretmen okullardan ayrılmakta ve parlak bir öğretmenlik kariyerine sahip olabilecek pek çok birey öğretmen olmayı hiç düşünmemektedir (Övet, 2006). Bunlardan daha da kötüsü mesleğine devam etmekte olan öğretmenlerin bilgi ve becerileri yeterince işe koşulamamaktadır. Öğretmen niteliğine ve mesleki gelişim alanındaki problemlere dikkat çeken rapor sonrasında öğretmen eğitimi alanına verilen önem giderek artmaya başlamıştır.

“Tehlike Altında Bir Millet” raporunun öğretmen eğitimi alanına yansımaları tüm branşlarda olduğu gibi okul öncesi öğretmeni yetiştirme alanında da kendini göstermiştir. Özellikle son yıllarda ABD’de okul öncesi eğitim alanı ve bu alana öğretmen yetiştirilmesi ülkenin içinde bulunduğu durum ve bazı koşullar nedeniyle giderek daha da karmaşık ve dikkat isteyen bir hale gelmektedir. Bu durumların en başta geleni ABD toplumunun çok kültürlü yapısı ve tüm sınıf ortamlarında farklı dil, ırk ve milletlerden çocuklar bulunmasıdır. 2005 yılı itibarıyla beyaz olmayan çocuk ve ergen sayısı ABD’deki öğrenci nüfusunun %40’ını oluşturmuştur ve bu oran artmaktadır. Engelli bireylerin en yüksek oranda katıldığı eğitim düzeyi okul öncesi eğitimidir. Bu nedenle ABD’de geleceğin okul öncesi öğretmenleri geçmişteki tüm zamanlardan daha fazla çeşitlilik arzeden bir öğrenci grubuna ve ailelere hizmet etmek üzere hazırlanmalıdır (NAEYC, 2012).

Öğretmen eğitimi alanındaki bir diğer güçlük ise eyaletlerdeki eğitimle ilgili kanun ve yönetmeliklerin farklılık göstermesidir. Bir eyalette öğretmenlik lisansına sahip bir öğretmen başka bir eyalette görev yapmak istediğinde lisansı o eyaletin yönetmeliklerine göre asgari yeterlilikleri karşılamadığı için göreve başlayamayabilmektedir. Erken çocukluk yaş aralığı ve alt yaş gruplarını eyaletlere göre farklılık gösterdiğinden öğretmenlerin lisanslandırılması süreci oldukça karmaşık bir süreç haline gelmektedir (McCarthy, Cruz ve Ratcliff 1999). Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişim odaklı çalışmaları bir zorunluluk haline gelmekte, tekrar lisans almak üzere akreditasyon kuruluşlarına müracaatları da söz konusu olabilmektedir.

Ülkede yapılan çalışmalar (Whitebook, Howes ve Phillips, 1989) okul öncesi çağın erken dönemlerinin çocukların gelecekteki dil, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimleri için önemli olduğu bilinmesine rağmen eğitim kalitesinin oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitimin erken dönemlerindeki

öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi günümüzde ABD’de önemli bir problem haline gelmiştir.

ABD toplumunun demografik, kültürel ve sosyo-ekonomik yapısı okul öncesi öğretmen eğitimi alanına öncelik ve büyük önem verilmesini zorunlu kılmaktadır. Çocukların gelecekteki öğrencilik hayatlarındaki başarıları ve toplumun refahı okul öncesi eğitimle doğrudan ilişkilendirilebilir. Eyaletler yükseköğretim kurumları ve mezunların nitelikleri ile ilgili standartlar belirlemeye her geçen gün daha fazla önem vermektedir. Bu süreçte eyaletler NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education – Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi) ve NAEYC (National Association for the Education of Young Children - Ulusal Çocuk Eğitimi Derneği) gibi kurumlarla giderek daha fazla işbirliği yapmaktadır (NAEYC, 2012).

Öğretmen eğitim programlarının kalite ve akreditasyonundan ulusal düzeyde sorumlu olan NCATE 1954 yılında Amerika Birleşik Devletleri’ndeki üniversitelerde öğretmen sertifikasyon programlarını akredite etmek amacıyla kurulmuştur. NCATE, öğretmen eğitim programlarının kalitesini sağlamak ve arttırmak için oluşturulan bir eğitimciler konseyidir. Kâr amacı gütmeyen bir kurum olan NCATE, eğitim alanı ile ilgilenen 30’dan fazla ulusal birlik ve derneğin birleşiminden oluşmaktadır. NCATE’nin alt birimlerini oluşturan kurumlar, NCATE’nin standart ve politika geliştiren kurullarına temsilciler seçip göndermektedir. Politika yapıcı kurullar, öğretmen eğitimcileri, öğretmenler, eyalet ve yerel düzeyde politika yapıcılar ve profesyonel uzmanlardan oluşmaktadır (NCATE, 2008).

NCATE’nin temel görevi öğretmen eğitiminde hesap verilebilirlik ve gelişimin sağlanmasıdır. Kurumun akreditasyon süreçleri okulların, üniversitelerin, bölümlerin ve öğretmen eğitimi yapan diğer kurumların gerekli öğretmen eğitim standartlarını karşılayıp karşılamadığını belirlemektir. Bu süreç vasıtasıyla NCATE kamuoyuna akredite olmuş kurumların mezunlarının bütün öğrencilerin öğrenmelerine destek olmak için gerekli bilgi, beceri ve tavırlarla donanmış oldukları konusunda güven vermektedir.

Öğretmen eğitiminde reforma liderlik etmek NCATE’nin bir diğer görevidir. Adayların öğrenmesinin sistematik değerlendirmesine odaklanan standartlar aracılığıyla, NCATE, akredite olmuş kurumları kesin ve sürekli temin edilen verilere dayanarak sürekli gelişim için teşvik etmektedir (NCATE, 2008). NCATE, öğretmen eğitimi alanına liderlik ederek akredite olmuş kurumların kendilerini yenileyerek güncel ve üretken kalmasını, böylelikle eğitimin okul öncesi ve sonraki dönemleri için olumlu gelişmeleri teşvik etmektedir.

Bu araştırma kapsamında ABD’de okul öncesi eğitim alanında faaliyet gösteren Ulusal Profesyonel Öğretim Standartları Kurulu (NBPTS) ve Ulusal Çocuk Eğitimi Derneği (NAEYC) tarafından geliştirilen standartlar ile New York ve Kaliforniya eyaletlerindeki okul öncesi öğretmeni yetiştirme standartları incelenmiştir. Bu nedenle aşağıda bahsi geçen kurumlar ve eyaletlerdeki okul öncesi öğretmeni eğitim standartlarına ilişkin kısa bilgi verilmiştir.

Ulusal Çocuk Eğitimi Derneği (NAEYC)

Ulusal Çocuk Eğitimi Derneği (National Association for the Education of Young Children -NAEYC), ABD’deki okul öncesi eğitim alanında faaliyet gösteren ve kâr amacı gütmeyen en büyük kuruluştur. Kuruluşun temel görevi çocuklar için yüksek kaliteli programlar hazırlamak amacıyla mesleki standartlar belirlemektir. NAEYC, ABD’de erken çocukluk eğitimi alanının geliştirilmesi ve okul öncesi öğretmeni eğitim programlarının ve yükseköğretim kurumlarının geliştirilmesi ve desteklenmesi misyonunu kurulduğu 1926 yılından beri devam ettirmektedir.

NAEYC’in misyonu doğumdan 8 yaşına kadar çocuklara sunulan eğitimin kalitesini geliştirmektir. Kuruluşundan bu yana NAEYC bu çalışmalarını mesleki yönetmelikler, yeterlilikler ve standartlar geliştirmedeki liderliğiyle sürdürmüştür (NAEYC, 2012). NAEYC’in program standartları, NCATE standartlarına oldukça uyumludur ve erken çocukluk alanında çalışacak okul öncesi öğretmeni adaylarına rehberlik eder.

NAEYC, ABD’de eğitim alanında faaliyet gösteren pek çok kuruluş ile işbirliği yapmaktadır ve geliştirdiği standartların diğer kurumlarınkilerle uyumlu olması için çalışmaktadır. NAEYC özellikle Özel Çocuklar Konseyi’nin (CEC) Erken Çocukluk Birimi (DEC) ile işbirliği içinde çalışarak geliştirilen standartların birbirini tamamlayıcı ve destekleyici nitelikte olmasını sağlamaktadır (NAEYC, 2012). Böylelikle tüm okul öncesi öğretmenlerinin gelişim geriliği veya bozukluğu olan veya olmayan tüm çocuklara öğretmenlik yapmaya hazır hale gelmesi sağlanmaktadır.

NAEYC eğitim ve deneyim düzeyleri ne olursa olsun, çocuklara öğretmenlik yapacak herkese hitap etmekte, onları toplumda ve öğretmenlik kariyerlerinde desteklemektedir. NAEYC yetenekli bireyleri öğretmenlik alanına kazandırmak için çabalamaktadır. NAEYC’in yükseköğretim kurumları ve öğretmen eğitim programlarına yönelik olarak günümüzde sağladığı hizmetlerini dayanağı olan temel belgeler Dört ve

Beş Yıllık Programlar için Erken Çocukluk Öğretmeni Eğitimi Yönergesi (1982) ve Önlisans Derecesi Veren Kurumlar için Erken Çocukluk Eğitim Programları Yönergesi (1985) dir.

Standartların ABD gibi çok kültürlülük ve çeşitlilik sergileyen bir toplumdaki çocuklara uyumlu olması gerekmektedir. NAEYC, geliştirdiği standartları beş kategori altında toplamıştır (NAEYC, 2012). Bunlar çocukların gelişimi ve öğrenmesini destekleme; aile ve toplumla ilişki kurma; çocukları ve ailelerini desteklemek için gözlem yapma; belgelendirme ve değerlendirme; öğretme ve öğrenme ve profesyonellik kimliğine sahip olma şeklinde sıralanabilir.

NAEYC (2018) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin belirlenen 10 temel standarda uygun şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu standartlar ABD'deki okul öncesi öğretmen eğitim programlarının temelini teşkil etmektedir. Bu temel standartlar şu şekilde özetlenebilir:

1. İlişkiler: Program bütün çocuklar ve yetişkinler arasında çocukların bireysel olarak değerli ve toplumun bir üyesi olduklarını hissetmelerini ve toplumun sorumlu bir ferdi olarak katkı sunmalarını sağlamak amacıyla olumlu ilişkileri teşvik etmelidir.
2. Eğitim programı: Çocuklar için belirlenen hedeflere uygun, sosyal, duygusal, fiziksel, dilsel ve bilişsel alanlarda öğrenmeyi ve gelişimi destekleyen bir program uygulanmalıdır.
3. Öğretim: Gelişimsel, kültürel ve dilsel açıdan uygun ve etkili, programın hedeflerine uyumlu, çocukların öğrenmesi ve gelişimini destekleyen öğretim yaklaşımlarından faydalanılmalıdır.
4. Çocukların gelişiminin değerlendirilmesi: Çocukların öğrenmesi ve gelişimiyle ilgili bilgi sağlamak için çeşitli resmi ve resmi olmayan değerlendirme yaklaşımlarından faydalanılmalıdır. Bu değerlendirmeler öğretmenler ve aileler arasındaki iletişim sırasında ve çocukların yaşadığı kültürel ortama duyarlılık çerçevesinde gerçekleşmelidir. Çocuklar ile ilgili kararlar alırken, öğretim uygulamalarını iyileştirmede ve programın geliştirilmesinde değerlendirme sonuçlarından faydalanılmalıdır.
5. Sağlık: Çocukların beslenmesi ve sağlığı desteklenmeli, çocuklar ve personel hastalıklardan korunmalıdır.
6. Personel yeterlilikleri, hazırlık ve destekleme: Çocukların öğrenmesi ve gelişimini, ailelerin ihtiyaç ve ilgi alanlarını desteklemek için gerekli

yeterlilik, bilgi ve mesleki bağlılığa sahip öğretmenler ve idari personel istihdam edilmeli ve desteklenmelidir.

7. Aileler: Aileler ile çocukların gelişimini desteklemek için işbirliğine dayalı ilişkiler kurulmalı ve sürdürülmelidir. İlişkiler aile yapısı, dili ve kültürüne duyarlı şekilde kurulmalıdır.
8. Toplumla ilişkiler: Program hedeflerine ulaşılması için çocukların içinde bulunduğu toplumla ilişkiler kurulmalı ve toplumun kaynakları kullanılmalıdır.
9. Fiziksel çevre: Öğrencilere bakımlı bir iç ve dış mekâna sahip güvenli bir ortam sunulmalıdır. Ortam çocukların ve personelin öğrenme ve gelişimini desteklemek için olanaklar, ekipmanlar ve materyaller içermelidir.
10. Liderlik ve yönetim: Bütün çocukların, ailelerin ve personelin yüksek kaliteli bir deneyim yaşayabilmesi için politika ve prosedürler etkin olarak uygulanmalı, personeli ve eğitim programının uygulanmasını destekleyecek sistemler oluşturulmalıdır (NAEYC, 2018).

NAEYC tarafından geliştirilen temel standartlar incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliliklerin bazı ana başlıklar altında toplanabileceği görülmektedir. Nitelikli bir okul öncesi öğretmeni öğrenciler, aileler ve öğretmenler arasında bireylerarası ilişki kurabilmeli ve bu ilişkiyi sürdürebilmeli, öğrencilerin gelişim alanlarını destekleyebilmeli, değerlendirme sonuçlarından faydalanarak öğretimi iyileştirebilmeli, çocukların bireysel farklılıklarına, ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğretimi bireyselleştirebilmelidir. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri çocukların sağlığını ve iyiliğini gözetme, ideal öğrenme ortamları oluşturma, bireysel ve kültürel farklılıklara saygı duyma yeterliliklerine sahip olmalı ve ayrıca kendi mesleki gelişimlerine önem vermelidir.

NAEYC, erken çocukluk alanında çalışacak öğretmenlerin yetiştirildiği programlar üzerinde çok aşamalı ve titiz bir değerlendirme süreci yürütmektedir. Değerlendirmenin temel amacı, programları ABD toplumunun ve çocukların yüksek yararını gözeterek çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve yetkinlikleri de göz önünde bulundurarak güncellemektir.

Ulusal Profesyonel Öğretim Standartları Kurulu (NBPTS)

ABD’de eğitim alanındaki problemlere ve öğretmen eğitimi alanındaki yetersizliklere dikkat çeken “Tehlike Altında Bir Millet” adlı raporun yayımlanmasından 3 yıl sonra, 1986 yılında öğretmen yetiştirme alanına odaklanan “Hazır bir Millet: 21. Yüzyıl İçin Öğretmenler” adlı diğer bir rapor yayımlanmıştır. Raporun temel önerisi Profesyonel Öğretmenlik Standartları için ulusal bir kurul oluşturulmasıdır. Bir sonraki yıl ise bu öneri hayata geçirilmiş ve Amerikan eğitim tarihinde ilk olan Ulusal Profesyonel Öğretim Standartları Kurulu (NBPTS) oluşturulmuştur (NBPTS, 2012).

NBPTS, öğretmenler ve eğitim uzmanlarından oluşan ve kâr amacı gütmeyen mesleki bir kurumdur. Kurulun amacı eğitim kalitesini üç temel yolla geliştirmektir. Bunlar, donanımlı öğretmenlerin ne bilmesi ve ne yapabilmesi gerektiğine ilişkin standartlar oluşturmak, bu standartları karşılayan öğretmenlerin sertifikalandırılması için ulusal bir gönüllü sistem oluşturmak ve Ulusal Sertifikalandırma Kurulunu Amerikan eğitim sistemine entegre etmek için ilgili eğitim reformlarını desteklemektir (NBPTS, 2012).

NBPTS, 1987 yılında kuruluşundan iki yıl sonra 1989 yılında “Öğretmenler ne Bilmeli ve Ne Yapabilmeli” adlı bir çalışma yayımlamıştır. Başarılı ve etkin öğretimin çerçevesini çizen bir belge niteliğinde olan bu çalışma kurum tarafından geliştirilen standartların temelini teşkil eden, nitelikli öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri, yetenek ve bağlılık düzeylerini tanımlayan beş temel madde içerir. Öğretmenler tüm mesleki uygulamalarını öğrencilerin etkin öğrenmesini sağlamak için beceri, uygulama ve tutumları içeren bu beş temel madde çerçevesinde şekillendirir. Bu beş temel maddeye ve kapsadıkları becerilere, NBPTS tarafından hazırlanan Okur Yazarlık: 3-12 Yaşlarındaki Çocukların Öğretmenleri için Okuma-Dil Sanatları Standartları (2012) adlı kaynakta şu şekilde yer verilmiştir:

1. Öğretmenler kendilerini öğrencilere ve onların öğrenmelerine adanmıştır.
 - Öğretmenler, öğrencilerinin bireysel farklılıklarının farkına varır ve eğitsel uygulamalarını farklılıklara göre şekillendirir.
 - Öğretmenler, öğrencilerin gelişim ve öğrenmesi hakkında bilgi sahibidir.
 - Öğretmenler öğrencilere adil davranır.
 - Öğretmenlerin görevi, öğrencilerinin bilişsel kapasitelerini geliştirmenin ötesindedir.

2. Öğretmenler, öğrettikleri konuları ve onları öğrencilerine nasıl öğreteceklerini bilirler.
 - Öğretmenler alanlarındaki bilginin nasıl oluştuğunu, organize edildiğini ve diğer disiplinlerle nasıl bağlantılı olduğunu bilir.
 - Öğretmenler konuları öğrencilerine nasıl aktarmaları gerektiğinin üst düzey bilgisine sahiptirler.
 - Öğretmenler bilgiye ulaşmanın çoklu yollarını bulurlar.
3. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesini yönetmekten ve izlemekten sorumludur.
 - Öğretmenler hedeflerine ulaşmak için çoklu metotlardan faydalanır.
 - Öğretmenler grup ortamında öğrenmeyi düzenler.
 - Öğretmenler öğrenci katılımına önem verir.
 - Öğretmenler öğrencilerin ilerlemesini düzenli olarak değerlendirir.
 - Öğretmenler temel hedeflerinin farkındadır.
4. Öğretmenler uygulamaları üzerinde sistematik düşünür ve deneyim ile öğrenirler.
 - Öğretmenler sık sık karar verme yeteneklerini test eden zor kararlar verirler.
 - Öğretmenler başkalarından tavsiyeler alır ve uygulamalarını geliştirmek için bilimsel çalışmalardan faydalanır.
5. Öğretmenler, öğrenme gruplarının üyeleridir.
 - Öğretmenler meslektaşlarıyla işbirliği yaparak okuldaki verimliliğe katkıda bulunur.
 - Öğretmenler velilerle işbirliği içinde çalışır.
 - Öğretmenler toplum kaynaklarından faydalanır (NBPTS, 2012).

Maddeler incelendiğinde NBPTS'nin geliştirdiği standartların odak noktası olan bazı maddelerinin öğrencilerin gelişim ve öğrenmesine rehberlik etme, bireysel farklılıklara ve topluma saygı, en uygun öğretim yöntemini belirleme ve öğretimi bireyselleştirme, çocukların etkin katılımını sağlama, çocukları sürekli izleme ve değerlendirme sonuçlarını eğitsel uygulamaları sürekli iyileştirmek için kullanma, ailelerle iletişim kurma ve işbirliği yapma ve mesleki gelişim odaklı işbirlikleri kurma olduğu görülmektedir.

NBPTS'nin öğretmenlik mesleğine genel yaklaşımı ve nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler Öğretmenler Ne Bilmeli ve Ne Yapabilmeli (2002) adlı raporda özetlenmiştir. Raporda vurgulanan temel husus, başarılı öğretmenliğin zor ve

prensipli tercihler, dikkatli çıkarımlar yapmayı ve eğitim alanının karmaşık yapısına uyumlu olmayı gerektirmesidir (NBPTS, 2012). Öğretmenler teknik bilgi ve becerilerini kullanırlar, ancak öğretmenliğin etik boyutu bundan daha fazla dikkat gerektirir. Öğretmenlerin temel görevi, insanların ihtiyaçlarına cevap verirken onların becerilerinin, tavırlarının, kavramanın geliştirilmesidir. (NBPTS, 2012).

NBPTS'nin öğretmenlik standartlarına yaklaşımında ABD'nin pek çok farklılık içeren sosyo-kültürel yapısının yanı sıra ülke genelindeki fiziksel eğitim ortamlarının farklılıkları da önemli rol oynar.

New York Eyaletinde Okul Öncesi Öğretmeni Eğitim Standartları

New York eyaleti ABD'nin kuzeydoğusunda yer almaktadır. Eyaletin başkenti Albany şehridir. Eyaletin en büyük şehri dünyanın önemli iş ve finans merkezlerinden biri olan New York şehridir. Eyalet 20 milyona yakın nüfusu ve 62 şehri ile ABD'nin en kalabalık üçüncü eyaleti konumundadır. Özellikle sanayi ve finans alanlarında gelişmiş iş imkânları nedeniyle ABD'nin ve dünyanın pek çok yerinden göç alan eyalet büyük bir kültürel ve etnik çeşitliliğe sahiptir. New York eyaleti sanayileşmiş bir iş merkezi konumundadır ve toplum özellikleri incelendiğinde ailelerdeki çalışan anne sayısının oldukça yüksek oranlarda olduğu görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitime katılım ve okullaşma oranları oldukça yüksektir.

New York Eyaleti öğretmenlik standartları, Eyalet Yönetim Kurulu tarafından geliştirilir ve veliler ve öğrencilerden aldığı dönütlerden faydalanarak düzenli olarak güncellenir. Standartlara ilişkin son güncelleme 2017 yılının Eylül ayında yapılmıştır. Öğretmenlik standartları, öğretmenlik uygulamaları ile ilgili beklentileri kapsar ve okullara, öğretmenlere öğretim performansını tanımlama ve ölçme imkânı sunar (NYSUT, 2011).

New York Eyaleti Öğretmenler Birliği'nin (New State United Teachers) (NYSUT (2011) ifade ettiği gibi, New York Eyaleti öğretmenlik standartları, öğretmen yetiştirmenin her aşamasında ve kariyer gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Standartların öğretmenlere kariyerleri boyunca (hazırlık, stajyerlik, mentörlük, değerlendirme, kişisel gelişim ve kariyer basamaklarında ilerleme) faydalı olması hedeflenmektedir.

Standartları merkeze alan Amerikan eğitim sistemi okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliliklerin önemini artırmaktadır. New York eyaletinin okul

öncesi eğitimcileri için oluşturduğu temel yeterlilikler doğrudan çocuklarla birlikte çalışan eğitimcileri (başöğretmenler, asistanlar, stajyer öğretmenler, gönüllü eğitimciler ve bakıcılar), yöneticileri, program geliştirmecileri, eğitim kurumlarıyla birlikte çalışanları, öğretmen eğitimcilerini (öğretim üyeleri, alan uzmanları), politika yapımcıları ve eğitim sendikalarını (yerel ve eyalet ajansları, politika yapımcılar, erken çocukluk alanının temsilcileri) kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Yeterlilikler, çocuklarla birlikte çalışanlar için tavsiye edilen uygulamaların taslağını belirleyici niteliktedir. Yol gösterici nitelikte olan bu yeterlilikler çerçevesi “Temel Bilgiler Paketi” olarak adlandırılmaktadır. Temel Bilgiler Paketi’nin ana hedefleri New York Erken Çocukluk Mesleki Gelişim Enstitüsü (The New York Early Childhood Professional Development Institute) (PDI) (2018a) tarafından şu şekilde listelenmiştir:

1. Doğrudan çocuklarla çalışan eğitimcilere günlük uygulamaları konusunda rehberlik etmek, özdeğerlendirmeye ve mesleki gelişim planlamasına zemin hazırlamak,
2. Program geliştirmecilere ve yöneticilere personelin performans ölçümünde, mesleki gelişim alanlarının belirlenmesinde, iş tanımlarının oluşturulması ve düzenlenmesinde rehberlik etmek,
3. Öğretmen eğitim kurumlarına mesleki gelişim olanaklarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi konularında yardımcı olmak,
4. Öğretmen eğitim programlarına yeterlilik gereksinimlerini karşılayan ve öğretmen adaylarına yeterlilik kazandırmayı destekleyen ders içeriklerinin oluşturulmasının yanı sıra, değerlendirme ve koordinasyonda destek olmak,
5. Yerel ve eyalet düzeyinde faaliyet gösteren yetkililere okul öncesi eğitim alanında çalışanların yeterliliklerini geliştirme ile ilgili politika oluşturma ve bütçeleme ile ilgili kararlarında yardımcı olmak,
6. Okul öncesi alanında çalışanların yeterliliklerinin geliştirilmesi üzerine çalışma yapan kamu ve özel kurumlara destek olmak.

Temel Bilgiler Paketinin ana hedefleri yedi yeterlilik alanı çerçevesinde şekillendirilmiştir. Bu yeterlilik alanları PDI (2018a) tarafından yayımlanan aynı adı taşıyan dokümanda şu şekilde listelenmiştir:

1. Çocuk gelişimi
2. Aile ve toplumla ilişkiler
3. Gözlem ve değerlendirme
4. Ortam ve öğretim programı

5. Sağlık, güvenlik ve beslenme
6. Profesyonellik ve liderlik
7. Yönetim

Temel yeterlilikler, her bir yeterlilik alanını tüm boyutlarıyla kapsayan ve tanımlayan ilgili davranış ve becerileri kapsar. Yeterlilik alanları derinlemesine incelendiğinde her birinin kavramsal bilgi ve tutumların (tutumlar, değerler, inançlar, bakış açıları) yanı sıra belirli stratejiler ve yaklaşımları kapsayan karmaşık bir sentez oluşturduğu görülmektedir (PDI, 2018b). Örneğin çocukların sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek için öğretmenlerin sosyal ve duygusal gelişim teorilerine hâkim olması, empati, ilgi gibi belirli tutumlar sergilemeleri, belirli strateji ve uygulamalarla (örneğin çocukların ayrımcılıkla başa çıkmalarına yardımcı olanlar) ilgili yetkinliğe sahip olmaları gerekmektedir.

Kaliforniya Eyaletinde Okul Öncesi Öğretmeni Eğitim Standartları

Amerika Birleşik Devletleri'nin batısında yer alan Kaliforniya eyaleti 40 milyona yakın nüfusuyla ABD'nin en kalabalık eyaletidir. Eyalet, sanayi, yüksek teknoloji ürünü cihaz üretimi, eğlence sektörü gibi alanlarda bir cazibe merkezi haline gelmiştir ve dünyanın pek çok ülkesinden göç almaktadır. Kaliforniya nüfusunun %26'sını yabancılar oluşturmaktadır. Yabancı nüfusun yarısı ise Latin Amerikalılar ve Asyalılardan oluşmaktadır. Kökeni dünyanın pek çok ülkesine dayanan yoğun nüfus Kaliforniya'yı bir kültürel mozaik konumuna getirmektedir.

Kaliforniya'da okul öncesi eğitim çağındaki çocuk sayısı bir milyondan fazladır. Eyaletteki okul öncesi çağındaki Latin Amerikalı nüfus toplam çağ nüfusunun yarısını oluşturmaktadır (Caldereon, 2005). Bununla birlikte Latin Amerikalı çocukların %39'unun dil öğrenmekte olduğu bilinmektedir (Children Now, 2020). ABD'nin geneli ile kıyaslandığında Kaliforniya'da ebeveynleri akıcı İngilizce konuşamayan birinci veya ikinci kuşak göçmen nüfusu diğer eyaletlerden iki kat fazladır (Stipek, 2018). Bu durum eyalette okul öncesi eğitim alanında kültürel farklılıkların ve bireysel ihtiyaçların ön plana çıkarılmasını bir zorunluluk haline getirdiği gibi öğretmenlerin nitelikli ve donanımlı olmasını gerektirmektedir.

Kültürel ve etnik çeşitliliğin yanı sıra eyaletteki sosyal yapı da eğitim alanı için güçlükler yaratmaktadır. Eyalette beş yaş ve altındaki her beş çocukta biri fakir ailelerde yaşamaktadır ve eyalette özellikle göçmenler olmak üzere ailelerin yarısına yakını

yoksulluk sınırında yaşamakta veya yoksul bir hayat sürmektedir (Stipek, 2018). Eyalette okul öncesi eğitim alanında kayda değer yatırımlar yapılsa da talebin karşılanması ve tüm çağ nüfusuna nitelikli okul öncesi eğitim verilmesi mümkün olmamaktadır. Eyaletteki okul öncesi eğitim kurumları arasında bütünlük bulunmamaktadır. Kaliforniya’da okul öncesi düzeyde üç farklı eğitim kurumu türü mevcuttur. Bunlar lisanslı okullar, devlet ile anlaşmalı çocuk gelişim okulları ve federal yapıya bağlı olarak faaliyet gösteren “Head Start” okullarıdır. Bunun yanında halktan aldığı maddi destekle faaliyet gösteren lisanssız ve sisteme dâhil olmayan kurumlar da mevcuttur (Kaliforniya Eğitim Birimi, 2010). Bu okul türlerinden sadece lisanslı okullar ve “Head Start” okulları çocuk gelişimini temel alan standartlar çerçevesinde faaliyet göstermektedir.

Kültürel farklılıklar ve dil problemleri eyalette okul öncesi öğretmen eğitimine önem verilmesini ve öğretmen eğitimi kalitesinin sürekli iyileştirilmesini gerektirse de eyaletteki bu alandaki tablonun parlak olmadığı görülmektedir. Kaliforniya’da okul öncesi öğretmenleri iki tür eğitim geçmişinden gelmektedir. Bunlar iki yıllık ön lisans eğitimi ve dört yıllık lisans eğitimidir (Whitebook, Bellm, Lee ve Sakai, 2005). Whitebook ve arkadaşlarının (2005) ifade ettiği üzere iki yıllık önlisans eğitimi veren programlar, tüm eğitim kurumlarının %76’sını oluştururken lisans eğitimi veren programların oranı %24’tür. Diğer eyaletlerde lisans derecesi okul öncesi öğretmenleri için giderek daha yaygın şekilde zorunlu hale gelmesine rağmen Kaliforniya’da durum böyle değildir. Ayrıca ön lisans eğitimi veren programların tümü öğretmenlik eğitimi vermemekte ve adayları öğretmenliğe hazırlamamaktadır. Bu programların önemli bir kısmı çocuk gelişimi ve temel eğitim bilimleri alanlarında eğitim vermektedir (Stipek, 2018).

Kaliforniya’da okul öncesi öğretmenliği yapabilme ölçütleri giderek yükselme eğilimindedir ve öğretmenlik uygulamalarına verilen önem giderek artmaktadır (Stipek, 2018). Nitelikli öğretmen istihdamı güç olsa da kaliteyi artırmak adına istenen yeterliliklere sahip bireyleri öğretmenlik mesleğine çekmek amacıyla çalışmalar yürütülmektedir. Nitelikli öğretmen adayları çoğunlukla daha çok gelir sağlayabilecekleri farklı alanlarda veya eyaletlerde görev yapmayı tercih etmektedir. Kaliforniya’da Erken Çocukluk Eğitimi adlı kaynakta eyaletteki büyük okul öncesi öğretmen ihtiyacının yetkilileri daha az nitelikli öğretmen adaylarını işe almaya zorlamakta olduğu ifade edilmektedir.

Eyalette okul öncesi öğretmen eğitim programlarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi alanlarında da eksiklikler mevcuttur. Lisanslı öğretmen eğitim programları

düzenli izlenmemektedir. Eyalette öğretmen eğitiminin de kalite güvencesi sağlamak üzere Kalite Derecelendirme ve Geliştirme Sistemi (Quality Rating and Improvement System) (QRIS) oluşturulmuştur. Programları değerlendirmek ve eğitim kalitesini yükseltmeyi amaçlayan bu programa katılım isteğe bağlıdır. Eylül 2017 itibarıyla eyaletteki öğretmen eğitim programlarının %28'inin QRIS tarafından değerlendirilmiştir (Stipek, 2018). Kaliforniya'da QRIS'e katılım ve öğretmen eğitiminde kalitenin geliştirilmesi konularına verilen destek giderek artmaktadır.

Birleşik Krallık'ta Okul Öncesi Eğitim

Avrupa kıtasının batısında yer alan, Büyük Britanya'nın tamamını ve İrlanda Adası'nın kuzeyini kaplayan Birleşik Krallık 66 milyon nüfusa ve 243.610 km² yüzölçümüne sahiptir. Birleşik Krallık, Galler, İngiltere, İskoçya ve Kuzey İrlanda olmak üzere dört devletten oluşur. Birleşik Krallık'ın en kalabalık ve gelişmiş ülkesi İngiltere'dir.

Birleşik Krallık'ta özellikle II. Dünya Savaşı sırasında ve sonrasında okul öncesi eğitim düzeyinde okullaşma oranlarının yükseldiği ve ülke genelinde pek çok eğitim kurumu açıldığı görülmektedir. Ailelerde genellikle annelerin de çalışması nedeniyle gönüllü kuruluşlar ve mahalli eğitim idareleri tarafından yuvalar (Nursery Schools) açılmıştır. Yuvalar, sadece sanayinin geliştiği bölgelerle sınırlı kalmamış, okul öncesi eğitimin bütün ülke geneline yaygınlaştırılması düşünülmüştür. Birleşik Krallık yasaları, yerel yönetimlere talep ve ihtiyaçlar doğrultusunda yuvalar açma ve işletme yetkisi tanımıştır.

Birleşik Krallık'ta okul öncesi eğitim günümüzde devlete bağlı kurumlar, gönüllü kuruluşlar ve özel kurumlar tarafından verilmektedir. Devlete bağlı kurumlarda eğitim ücretsizken diğerlerinde verilen hizmet ve ailenin maddi durumuna göre ücretlendirme yapılmaktadır. Yuvalar (Nursery School) ve anaokulları (Kindergarten) dışında gündüz bakımevleri, okul öncesi merkezleri, oyun grupları, bebek ve ebeveyn kulüpleri gibi kurumlar da bu alanda hizmet vermektedir (Oktay ve Unutkan, 2003).

Okul öncesi eğitim, 2-5 yaş grubundaki çocuklara verilmektedir. Okul öncesi eğitim Birleşik Krallıkta zorunlu olmamasına karşın son yıllarda bu eğitim kademesine verilen önemin arttığı, öğrenci ve okullaşma oranlarının yükselme eğiliminde olduğu görülmektedir. Anaokulları, 0-2 yaş grubu çocukların devam ettiği okullardır; yuvalar ise 2-5 yaşındaki çocuklara eğitim vermektedir (Demirel, 2000). Okul öncesi eğitimde

okullaşma oranı %14'tür ve öğretmen başına 15 öğrenci düşmektedir. 1970-1971 eğitim-öğretim yılında üç ve dört yaşındaki öğrencilerin % 20'si okul öncesi eğitim alırken 1998-1999 eğitim-öğretim yılında ise bu oran % 62'ye ulaşmıştır (Çolak, 2005). 2019 yılında ise bu oran %90'ın üzerinde çıkmıştır (OECD, 2019a). Birleşik Krallık, öğretmen başına düşen çocuk oranı açısından OECD ülkeleri arasında lider konumdadır. 3 yaşın altında çocuklar için çocuk başına düşen öğretmen oranı öğretmen niteliklerine göre 1:8 ile 1:13 arasında değişmektedir (Wall, Litjens ve Taguma, 2015).

Fiziksel altyapı ve insan kaynakları açısından mevcut olumlu durumun yanı sıra Birleşik Krallık'ta okul öncesi eğitimin akademik açıdan önemi ve çocuklar için faydaları toplum tarafından her geçen gün daha iyi anlaşılmakta ve okul öncesi eğitime olan destek artmaktadır. Litjens and Taguma'ya (2010) göre erken çocukluk eğitiminin tüm öğrenmelerin temeli olduğu, gelecekteki başarı için önemli olan bilişsel ve bilişsel olmayan becerilerin gelişmesinde hayati rol oynadığı kitlesel olarak kabul görmektedir. Bu durum uluslararası sınavlardaki öğrenci başarı göstergeleri tarafından da desteklenmektedir. Birleşik Krallık'ta okul öncesi eğitime en az bir yıl katılmış olan öğrencilerin 2012 yılı PISA matematik testi puanlarının okul öncesi eğitime katılmayanların puanlarının en az 40 puan üzerinde olduğu belirlenmiştir (OECD 2014).

Birleşik Krallık'ta okul öncesi eğitimin amacı çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak, onları zorunlu eğitim sürecine hazırlamaktır. Bunun yanında çocukların İngiliz kültürünü öğrenmesini ve benimsemesini sağlamak, görgü ve nezaket kurallarını öğretmek de okul öncesi eğitimin amaçları arasında yer almaktadır (Lauwerys, Varış & Neff, 1974). Erken Çocukluk Temel Seviye (The Early Years Foundation Stage - EYFS) İngiltere'deki okul öncesi eğitim programıdır. Bu program doğumdan beş yaşına kadar olan çocukların öğrenme ve gelişimlerine altı öğrenme alanı ile hitap eder:

1. Kişisel, sosyal ve duygusal gelişim,
2. İletişim, dil ve okuryazarlık,
3. Problem çözme, akıl yürütme ve sayısal beceriler,
4. Dünya ile ilgili bilgi ve kavrama,
5. Fiziksel gelişim,
6. Yaratıcı gelişim.

Programın değerlendirilmesi ve alınan dönütlerden yararlanılarak güncellenmesi düzenli olarak yapılmaktadır. Son yıllarda eğitimcilerin ve okul yöneticilerinin talep ve dilekleri değerlendirmede daha fazla yer tutmakta, çerçeve programın dayatmacı

olmaması için eğitimcilere yenilik ve bireyselleştirme için daha fazla olanak tanınmaktadır (Wall, Litjens ve Taguma, 2015). Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimleri teşvik edilmekte, uygulamalarını sürekli iyileştirmeleri için destek verilmektedir. Bu kapsamda alanda yapılan araştırmalar ve iyi uygulama örnekleri “Erken Çocukluk Temel Seviye İçin Uygulama Rehberi” adlı çalışmada bir araya getirilmiştir. Bu kaynakta Birleşik Krallık’ın çocuk merkezli yaklaşımı ile ele alınan pedagojik uygulamalar, alandaki bilgi birikimi ve temel sınıf içi uygulama örnekleri yer almaktadır (Çocuk, Okullar ve Aileler Birimi, 2008).

Birleşik Krallık’ta okul öncesi eğitim alanında verilen tüm hizmetlerin kalite güvencesinin sağlanması amacıyla sürekli izleme ve değerlendirme çalışmaları eğitim süreçlerinin bir parçası haline gelmiştir. Ülkede okul öncesi eğitim kalitesi üç boyutta ele alınmaktadır. Birinci boyut fiziksel altyapı ve kaynakları ele alan yapısal kalite, ikinci boyut eğitim süreci ve etkileşimi ele alan süreç kalitesidir. Üçüncü boyut olan yönelim kalitesi ise daha soyut ve karmaşık bir kavramdır. Yönelim kalitesi, eğitimcilerin inançları, değerleri, eğitim öncelikleri ve hedefleri ile ilgilidir (Anders, 2015). Ülkede okul öncesi eğitimin kalite güvencesinden sorumlu yapı, bakanlıklardan bağımsız çalışan bir kurum olan OFSTED (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills – Eğitim Standartları Çocuk Hizmetleri ve Becerileri Kurumu) okulları denetlemektedir. Denetleme süreçlerine veliler de dâhil edilmektedir. Bunun yanı sıra, okullarda uzun süredir öz denetim süreçleri yaygın şekilde uygulanmaktadır (Taş ve Günel, 2007).

Birleşik Krallık’ta Okul Öncesi Öğretmeni Eğitim Standartları

Birleşik Krallık’ta tüm düzeylerde sunulan eğitim hizmetleri ile ilgili kalite güvencesi çalışmalarının 1992 yılında gerçekleştirilen yükseköğretim reformu ile hız kazanmaya başladığı bilinmektedir. Bu reformun gerekçesi eğitim fakültelerinin yetiştirdiği öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin beklentilerin altında kalması ve bu duruma paralel olarak okullarda verilen eğitimin kalitesinden de endişe duyulmasıdır (Adıgüzel, 2008). 1992 yılında tüm eğitim düzeyleri ve alanlarında gerçekleşen eğitim reformu ile birlikte okul öncesi eğitim alanında da önemli düzenlemeler yapılmış ve bu kapsamda öğretmen eğitiminden sorumlu kurum olan TTA (Teacher Training Agency – Öğretmen Eğitimi Ajansı) ve öğretmen yetiştiren kurumların denetimini yapan OFSTED (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills – Eğitim Standartları

Çocuk Hizmetleri ve Becerileri Kurumu) kurulmuştur. Eğitim reformu, birbirini tamamlayan iki kurum olan TTA ve OFSTED'in kuruluşları sonrasında yetiştirilen öğretmenlerin niteliklerinin geliştiği ve buna bağlı olarak okullarda sunulan eğitim hizmetlerinin kalitesinin de arttığı tespit edilmiştir (Adıgüzel, 2008). 1992 reformu sonrasında Birleşik Krallık'ta öğretmen eğitimi alanında merkezi ve standart temelli bir anlayış hâkim olmaya başlamıştır (Günçer vd, 1999).

Birleşik Krallık'ta TTA öğretmen eğitimin programları geliştirme, standart geliştirme, öğretmen eğitimi kurumlarını akredite etme, öğretmen eğitim stratejileri belirleme gibi önemli görevler üstlenmektedir. Günçer ve arkadaşları (1999) TTA'nın görevlerini şu şekilde özetlemiştir:

1. Öğretmen eğitimi program standartlarını geliştirmek,
2. Öğretmen eğitim kurumlarını akredite etmek,
3. Nitelikli öğrencileri öğretmenlik mesleğine özendirmek ve öğretmenlik mesleğine yönleltmek,
4. Öğretmenler için hizmet içi eğitimler düzenlemek ve bu eğitimlerin okullarda yaygınlaşmasını sağlamak,
5. Öğretmen eğitimi alanında bilimsel araştırmalar yapmak ve araştırma bulguları doğrultusunda Eğitim Bakanlığı'na önerilerde bulunmak,
6. Öğretmen eğitim kurumlarının kontenjanlarını belirlemek ve bütçe tahsislerini yapmak.

Öğretmen eğitimi alanında standart geliştirme görevine sahip olması TTA'nın Birleşik Krallık'ta öğretmen eğitimi alanında strateji belirleyici kilit rolünü vurgulamaktadır. TTA, öğretmen adayları ve öğretmenlik mesleği ile nitelikli öğretmen statüsüne yönelik olmak üzere iki temel alanda standart geliştirmektedir. Öğretmen Eğitimi Ajansı bu temel alanları ve alt alanları şu şekilde listelemiştir:

1. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi ile İlgili Standartlar
 - Öğretmen adaylarının öğretmen eğitim programlarına giriş koşulları ile ilgili standartlar
 - Eğitim ve değerlendirme ile ilgili standartlar
 - Öğretmen yetiştiren kurumların uygulamalarının düzenlenmesine yönelik standartlar
 - Kalite güvencesi ile ilgili standartlar
2. Nitelikli Öğretmen Statüsü ile İlgili Standartlar
 - Mesleki değerler ve uygulamalar ile ilgili standartlar

- Bilgi ve kavramaya düzeyleri ile ilgili standartlar
- Öğretmenlik mesleği standartları
- Planlama, beklentiler ve hedefler ile ilgili standartlar
- Gözlem ve değerlendirme becerileri ile ilgili standartlar
- Öğretmenlik uygulaması ve sınıf yönetimi ile ilgili standartlar (TTA, 2018).

OFSTED'in misyonu ve uygulamaları ise 2014-2016 stratejik planında ayrıntılı olarak açıklanmıştır. OFSTED'in görevi, erken çocukluk eğitimi alan çocuklara sunulan hizmetleri eğitimciler, mekânlar ve sunulan hizmetlerin çocuklara uygunluğu açısından denetlemek ve düzenlemektir (OFSTED 2018). Ayrıca okul öncesi öğretmenlerine eğitim verebilmeleri için gerekli lisanslar da OFSTED tarafından verilmektedir. Lisans verilmesi, eğitimcilerin beklenen standartları karşılamalarına bağlıdır. Eğer eğitimcilerin beklenen standartları karşılamadıkları tespit edilirse, ihtiyaç duyulan gelişimin gerçekleşmesi için yaptırımlar uygulanır. Eğer gerekli standardı sağlayamazlarsa çocukların iyiliği lehine kararlar alınarak lisansları askıya alınır veya iptal edilir.

OFSTED, eğitimde ve tüm yaş gruplarına kazandırılacak becerilerin mükemmeliyetini sağlamak için denetim ve düzenlemeler yaparak standartları iyileştirmekte ve yaşam kalitesini yükseltmektedir. OFSTED'in eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik çalışmalarını yürütürken gerçekleştirdiği uygulamalar 2014-2016 stratejik planında şu şekilde özetlenmiştir:

1. Hizmetlerden faydalanan kişileri ebeveynler de dâhil olmak üzere dinleme, kimlerin, ne zaman ve nasıl denetlenmesi konusunda karar alırken onların görüşlerini dikkate alma,
2. Adil, güvenilir ve profesyonel kararlar almak için gözleme dayalı birinci el deliller toplama,
3. Hizmet sağlayıcıların performansını artırabilecek uzman araştırmacıların deneyimlerinden faydalanma,
4. Erişilen bulguları açık ve erişilebilir şekilde raporlama, iyi uygulamaları vurgulama ve hizmet sağlayıcıların kendilerini geliştirmek için neler yapabileceklerini açık şekilde ifade etme,
5. Bireysel tercihlere yardımcı olmak ve yönetsel hesap verilebilirliği desteklemek amacıyla okullar, bölgeler ve ulusal standartlarla ilgili açık ve kapsamlı bilgiler yayınlama,

6. Hizmet sağlayıcıların ve hizmet alanların beklentilerden haberdar olması amacıyla denetimcilerin denetimler sırasında ne aradıklarını yayınlama (OFSTED 2018).

Birleşik Krallık'ta okul öncesi öğretmen eğitimi alanında kalite güvencesinin ideal şekilde sağlandığı ve öğretmen eğitim programlarının kalite geliştirme döngüsü çerçevesinde değerlendirildiği ve geliştirildiği görülmektedir. Bu sistem Öğretmen Eğitimi Ajansı (TTA) ve Eğitim Standartları Çocuk Hizmetleri ve Becerileri Kurumu'nun (OFSTED) birbirlerini tamamlayarak uyum içerisinde çalışması sayesinde oldukça verimli şekilde işlemektedir. TTA, öğretmen eğitim standartlarını geliştirmekte, OFSTED ise programları değerlendirmekte ve TTA'ya sürekli dönüt vermektedir. Bu dönütlerden faydalanarak TTA öğretmen eğitiminin tüm aşamaları ile ilgili iyileştirmeler yapmaktadır. Bu döngü sayesinde okul öncesi öğretmen eğitim programlarındaki sorunlar ve ihtiyaçlar kısa sürede belirlenmekte ve sürekli iyileştirme yapılmaktadır.

Avustralya'da Okul Öncesi Eğitim

Güney yarımkürede yer alan bir kıta ülkesi olan Avustralya yüzölçümü açısından dünyanın altıncı büyük ülkesi konumundadır. Altı eyaletten oluşan Avustralya'nın nüfusu 24,6 milyondur. Nüfusun çoğu doğu kıyılarında yaşamaktadır ve şehirleşme oranı oldukça yüksektir. ABD ve Birleşik Krallık'taki duruma benzer şekilde Avustralya'da da okul öncesi eğitim alanında İkinci Dünya Savaşı sonrasında önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Giderek daha fazla sayıda annenin iş hayatına atılması sebebiyle okullaşma oranında önemli artışlar meydana gelmiştir.

Ülkenin en büyük şehri olan Sidney'de kurulan Lady Gowrie adlı merkez okul öncesi eğitim alanında önemli çalışmalar yapmış ve eğitim kurumları açılmasına öncülük etmiştir. Bu merkez Tazmania'da 52 ve Yeni Güney Galler eyaletinde 10 okul öncesi eğitim kurumu açılmasını sağlamıştır. Ülkede, Bağımsız Anaokulları Birliği (Free Kindergarten Union) adlı kuruluş bağışlar ve bazı eyaletlerce desteklenmekte ve okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasına önemli katkılar sunmaktadır.

Avustralya'da okul öncesi eğitim alanının tarihçesi hızlı bir büyümeyi işaret etmektedir. 1956 yılı itibarıyla Avustralya'da toplam 239 okul öncesi eğitim merkezi bulunmaktaydı ve bu okullarda 7570 çocuk öğrenim görmekteydi. 2019 yılı verilerine göre Avustralya'da okul öncesi eğitim veren 11992 resmi ve özel kurum bulunmaktadır. Bu okullarda toplam 345863 çocuk eğitim almaktadır (Avustralya İstatistik Dairesi,

2019). Okul öncesi eğitim çağındaki nüfusun dağınık olması ve şehirlerden uzak yerleşim birimi sayısının fazla olması nedeniyle okul öncesi öğretim kurumlarına erişimi bulunmayan çocukların televizyon ve radyo aracılığıyla uzaktan eğitime katılması sağlanmıştır (Özalp, 1962). Okul öncesi eğitimin şehirler dışındaki bölgelerde ve kırsal kesimlerde de yaygınlaşmasını sağlamak amacıyla Avustralya Okul Öncesi Derneği (Australian Preschool Association) adlı kurum görev yapmaktadır. Bu dernek federal düzeyde, tüm ülkede faaliyet göstermektedir (Cramer ve Browne, 1965). Devlet düzeyinde ise Eğitim ve Yetiştirme Bölümü (Department of Education and Training (DET) okul öncesi eğitimden sorumludur.

Okul öncesi eğitimin zorunlu olmadığı Avustralya’da okul öncesi eğitim çocuk bahçesi dernekleri, okul öncesi dernekleri, kiliseler ve özel kurumlar tarafından açılan okullarda verilmektedir (Harrington, 2008). Ülkede zorunlu eğitim çağı öncesinde 0-5 yaş arası çocukların okul öncesi eğitim alması mümkündür. Eğitim zorunlu olmasa da, aileler teşvik edilmektedir ve okul öncesi eğitim alan çocuk sayısı sürekli olarak artmaktadır. Dört yaşındaki çocuklar eğitime yaygın şekilde dâhil olmakta ve haftada 12 saat eğitim görmektedir. Özel ihtiyaçları olan çocuklar ise üç yaşında okul öncesi eğitime yönlendirilmektedir. Ülkede okul öncesi eğitimin amaçlarına paralel olarak okul öncesi öğretmenlerinin temel hedefleri Dowling ve O’Malley (2009) tarafından şu şekilde özetlenmiştir:

1. İlkokul öncesinde çocukların okuryazarlık ve matematik alanındaki performansını geliştirmek,
2. Çocukların gelişimini ve öğrenmesini okul ortamına uygunluk ile ilgili öneriler getirebilecek şekilde gözlemlemek,
3. Yaşa uygun çocuk gelişimini en çok destekleyebilecek veya sınırlandırabilecek aktiviteleri belirlemek,
4. Resmi veya resmi olmayan programlara katılımı bilişsel, sosyal, psikolojik ve fiziksel gelişimi desteklemek.

Güncel verilere göre Avustralya’da okul öncesi eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyabilecek 12 yaş altı potansiyel nüfus 3,5 milyon civarında iken okul öncesi eğitime devam eden çocuk sayısı 346.000’e yakındır (Avustralya İstatistik Dairesi, 2019). Çocuğu dört yaşın altında olan annelerin iş dünyasına dâhil olma oranı 1984’te %29 iken 2004 yılında bu oran %45’e çıkmıştır (Avustralya İstatistik Dairesi 1984, Avustralya Yayın Kurumu, 2004). Avustralya’nın nüfusunun son yüzyılda düzenli olarak arttığı ve buna bağlı olarak okul öncesi eğitim ihtiyacı duyan çağ nüfusunun da arttığı

bilinmektedir. Ayrıca ailelerde tüm ebeveynlerin çalışması da okul öncesi eğitime olan talebi artırmaktadır. Ülkedeki dört yaşındaki çocuk nüfusunun Queensland (%27,08) ve Batı Avustralya (%28,78) gibi büyük eyaletlerde gelecek 12 yıl içerisinde kayda değer düzeyde artması ve tüm Avustralya’da 2008-2020 yılı aralığında bu artışın %18 civarında olması beklenmektedir (Dowling ve O’Malley, 2009).

Avustralya’da okul öncesi eğitim iki ana modele bağlı kalınarak yürütülmektedir. Bunlardan birincisi tüm okul öncesi eğitim hizmetlerinin ve gerekli ödeneklerin devlet tarafından karşılandığı modeldir. İkinci model ise hizmetlerin özel kurumlar tarafından verildiği, devletin ise kısmi maddi destek sağladığı modeldir (Dowling ve O’Malley, 2009). Ülkedeki en büyük üç eyalet olan Yeni Güney Galler, Viktorya ve Queensland’de okul öncesi eğitim hizmetleri kısmi devlet desteği sağlanan ikinci modele göre sağlanırken, Batı Avustralya, Tazmanya, kuzey bölgeler ve başkent bölgesinde devlet destekli birinci model uygulanmaktadır (Dowling ve O’Malley, 2009).

Maddi kaynakların sınırlandırılması ve okul öncesi eğitimin artan maliyeti alan için problem oluşturmaktadır. Eyalet yönetimleri okul öncesi eğitim kurumlarına maddi destek sağlasa da Avustralya OECD ülkeleri arasında okul öncesi eğitime ayrılan maddi kaynak açısından en alt sıralarda yer almaktadır (Pocock ve Hill, 2006). Devlet desteği ve öğretmen maaşlarının oldukça düşük olmasına rağmen okul öncesi eğitimin maliyeti artmaya devam etmektedir (Cassells, McNamara, Lloyd ve Harding, 2005). Bu durumla paralel olarak, Avustralya’da Okul Öncesi Eğitim Politika Özeti (2009) adlı kaynakta çarpıcı bir değerlendirmeye yer verilmiş ve ülkedeki okul öncesi eğitim kurumlarının ülke çapında temel parametreler bağlamında yapılan karşılaştırmalarda bile temel eğitim sunan okullardan 15-20 yıl geride olduğu ifade edilmiştir.

Ülkede okul öncesi eğitim alanında yaşanan en büyük problemlerden biri eyaletlerin federal hükümetleri ve merkezi yönetim arasında bir politika birliği bulunmaması ve bu durumun öğretmen eğitimi alanına da yansımalarıdır. Öğretmen eğitimi alanında söz sahibi olma konusunda eyalet hükümetleri, merkezi hükümet ve üniversiteler çekişme halindedir (Chadbourne, 1997). Merkezi yönetim zaman zaman alanda daha fazla söz sahibi olmak amacıyla girişimler yapmaktadır (Chadbourne 1997; Sullivan 2002). Son 50 yılda üniversitelerde verilen öğretmen eğitiminin güçlendirildiği, üniversitelere eyaletler tarafından daha fazla özerklik tanındığı ancak bununla birlikte disiplinlerarası öğretmen eğitiminin zayıfladığı bilinmektedir (Nuttall, Murray, Seddon ve Mitchell, 2006).

Avustralya’da okul öncesi ve diğer branşlardaki öğretmenler üniversitelerde üç farklı şekilde yetiştirilmekte ve mesleğe hazırlanmaktadır. Bunlar dört yıllık lisans programları, dört yıllık bir bilim alanıyla birlikte eğitim alanında çift anadal eğitimi, bir yıllık eğitim alanında yüksek lisans eğitimi veya üç yıllık bir lisans programı sonrasında alınan iki yıllık eğitim alanında yüksek lisans eğitimidir (Mayer, 2014).

Avustralya’da Okul Öncesi Öğretmeni Eğitim Standartları

Avustralya yükseköğretim sistemi 1980’lerin sonunda bütüncül bir yapıya kavuşturulmuştur ve bu durumun öğretmen eğitim sistemi üzerinde önemli etkileri olmuştur. Geçmişte öğretmen eğitimi İleri Eğitim Kolejlere tarafından yapılmaktaydı ve bu kurumlar araştırmadan çok uygulama odaklıydı. Daha sonra öğretmen eğitimi sorumluluğu üniversitelere devredilmiştir. Yükseköğretim sisteminde yapılan bu köklü değişiklikle birlikte eğitimin teorik hale gelmesi, uygulamaya yeterince yer verilmemesi ülkede süregelen bir eleştiri konusu haline gelmiştir (Murray, Nuttall ve Mitchell, 2008). Bununla birlikte, öğretmen eğitiminde kalite ve mesleki standartlar son yıllarda giderek ön plana çıkmış ve önem kazanmıştır. Avustralya’da öğretmen eğitimi mesleki standartları üç ana başlık altında geliştirilmiştir. Bu başlıklar Avustralya Öğretim ve Okul Liderliği Enstitüsü tarafından mesleki bilgi, mesleki deneyim ve mesleğe bağlılık şeklinde belirlenmiştir. Aynı kurum, öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarını ise Mezun, Yetkin, Üstün Yetenekli ve Başöğretmen olarak tanımlamıştır (Dowling ve O’Malley, 2009).

Nüfus artışı ve okul öncesi eğitime olan talebin ülkede eğitim altyapısı ve nitelikli okul öncesi öğretmeni ihtiyacına olan ihtiyacı artıracak kesindir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmeni mezuniyet oranlarının hızla düştüğü bilinmektedir. Queensland’da %18 ve kuzey bölgelerde % 67’lik düşüşler kaydedilmiştir (Dowling ve O’Malley, 2009). Bu durumun gelecekte yoğun öğretmen ihtiyacına bağlı nitelik sorunlarını ortaya çıkarması muhtemeldir. Okul öncesi eğitim alanında kalitenin temel öğelerinden birinin çocuk / eğitimci oranı olduğu bilinmektedir (Pocock ve Hill, 2006). Ancak son yıllarda yapılan araştırmalarda ülkede çocuk başına düşen eğitimci oranlarının mesleki organizasyonlar tarafından önerilen düzeylerin ve mevcut mesleki standartların altında kaldığı ve dolayısıyla tatmin edici düzeyde kaliteli eğitim hizmeti sunulamama riskine dikkat çekilmektedir (OECD, 2006).

Öğretmen yetiştirme sisteminde yapılan reform ve düzenlemelere rağmen yoğun ihtiyaç ve okul öncesi öğretmeni olarak kariyer sahibi olmak isteyen birey sayısının sınırlı olması kalite problemini ön plana çıkarmaktadır. Avustralya'nın pek çok şehrinde nitelikli öğretmen sayısının sınırlı olması hem özel hem de devlet hizmetlerini etkilemektedir (ACTU 2004). Okul öncesi öğretmeni olmak isteyen birey sayısının azlığı, düşük maaşlar, yüksek nitelikler için oldukça sınırlı özlük hakların sunulması, toplumda yeterince saygı görmeme ve ödemesiz fazla mesai, uzun çalışma koşulları gibi olumsuz durumlardan kaynaklanmaktadır (Misko 2001). 2001 yılında Queensland eyaletinde yapılan bir anketin sonuçlarına göre okul öncesi eğitim alanına çalışanların çoğunluğu daha iyi maaşlı bir iş bulmaları durumunda işlerini değiştireceklerini ve neredeyse yarısı da kendi işlerini düşük kazanç sebebiyle başkalarına önermeyeceğini ifade etmiştir (Pocock ve Hill, 2006). Öğretmen azlığının pek çok eyalet ve şehirde eğitim kalitesini olumsuz etkileyen bir durum olduğu bilinmektedir. Bazı eyaletlerde, nitelikli öğretmen azlığı sebebiyle lisanslandırma kuralları gevşetilmekte, eğitim kurumları, nitelikli öğretmen sayısı yeterli olmasa bile lisanslandırma gereksinimlerini yerine getiremeyen öğretmenlere hizmet vermeye devam edebilmektedir (Pocock ve Hill, 2006).

Avustralya'da öğretmen eğitiminde kalite, dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi özellikle son yıllarda temel bir odak noktası haline gelmiştir. 2005 yılında merkezi yönetim tarafından Milli Eğitim ve Bilim Bakanlığı'na bağlı olarak "Teaching Australia" adlı birlik kurulmuştur. Birliğin amacı öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin haklarını korumak, öğretmenlik mesleğine ilgiyi artırmak ve tüm Avusturalyalılar için eğitim ve okul yönetimi kalitesini artırmaktır (Mayer, 2014).

Ülkede okul öncesi eğitim kalitesi Ulusal Çocuk Bakımı Akreditasyon Konseyi (National Childcare Accreditation Council) tarafından izlenmekte ve denetlenmektedir. Okul öncesi öğretmen eğitim kurumları Konsey tarafından kayıttan akreditasyona kadar beş adımdan oluşan bir süreç kapsamında izlenmektedir (OECD 2001). Eyalet yönetimlerinin de personel / çocuk oranları, fiziksel eğitim altyapısı ve ihtiyaçları gibi önemli parametreleri izleme görevleri bulunmaktadır. Ülkedeki çocuk bakım merkezleri 10 başlık altında değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme alanları çocuklarla ilişkiler, çocuklara saygı, ailelerle işbirliği, personel etkileşimleri, planlama ve değerlendirme, öğrenme ve gelişim, koruyucu bakım, sağlık, güvenlik ve kalitenin desteklenmesidir (OECD 2001).

Avustralya, 1993 yılında bazı eyaletlerde okul öncesi eğitim hizmetlerinin sunulduğu kurumların Kalite Geliştirme ve Akreditasyon Sistemi'nin (Quality

Improvement and Accreditation System) (QIAS) gereksinimlerini yerine getirmesini zorunlu kılmıştır. 2012 yılında ise yeniden gözden geçirilen QIAS standartlarına uyma zorunluluğu ülke çapında yaygınlaştırılmıştır (Tayler, Cleveland, Thorpe, Ishimine ve Cloney, 2013). Çocuk gelişimini bütüncül bir yaklaşımla ele alan ve tüm paydaşlarla kurulan ilişkiler bağlamında değerlendiren QIAS yedi kalite alanına hitap etmektedir. Bunlar QIAS Kalite Uygulama Kılavuzu'nda şu şekilde sıralanmıştır:

1. Çocuklar ve meslektaşlarla ilişkiler,
2. Ailelerle işbirliği,
3. Program geliştirme ve değerlendirme,
4. Çocukların deneyimleri ve öğrenmesi,
5. Koruyucu bakım ve güvenlik,
6. Sağlık, beslenme ve iyilik,
7. Kaliteyi destekleme (NCAC, 2005).

QIAS'ın benimsediği kalite güvencesi yaklaşımı geleneksel yöntemlerden belirli noktalarda farklılıklar göstermektedir. Campbell ve Milbourne (2005) bu farklılıkları güç ve sorumluluk paylaşımının ön planda olması, hizmet alanların memnuniyetinin temel odak noktası olması, iyileştirici detaylara önem vermesi ve sürekli gelişime vurgu yapılması şeklinde özetlemiştir.

Avustralya Merkezi Hükümeti, 1991 yılında Ulusal Öğretme ve Öğrenme Kalitesi Projesi (National Project on the Quality of Teaching and Learning) (NPQTL) adlı bir çalışma başlatmıştır. Bu çalışmaya merkezi ve eyalet yönetimleri, okullar ve öğretmen birliklerinin katılımı sağlanmıştır. Çalışma kapsamında Avustralya öğretmenlik standartları belirlenmiş ve yayınlanmıştır. Çalışmanın en önemli amacı ulusal standartlar geliştirmek, mesleğe giriş koşullarını belirlemek, öğretmen hareketliliğini kolaylaştıracak ortak bir öğretmen lisanslandırma çerçevesi hazırlamaktır (Kelly, 1995).

NPQTL kapsamında beş başlık altında öğretmen yeterlilikleri ve performans göstergeleri geliştirilmiştir. Beş temel yeterlilik alanı Chadbourne (1997) tarafından şu şekilde listelenmiştir:

1. Mesleki bilgi ve değerleri kullanma ve geliştirme,
2. Öğrenciler ve diğer bireylerle iletişim, etkileşim kurma ve birlikte çalışma,
3. Öğrenme ve öğretme süreçlerini planlama ve yürütme,
4. Öğrencilerin ilerlemesini ve öğrenme çıktılarını izleme ve değerlendirme,
5. Sürekli gelişim için değerlendirme ve plan yapma.

İlgili Araştırmalar

Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Karataş (2002) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin sahip olmaları beklenen yeterlilikleri hangi düzeyde kazandıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada öğretmenlerin yeterliliklerinin öğretmenlerin mezun olduğu okul türüne ve görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırılmıştır. İlişkisel tarama modelinde planlanan çalışmanın verileri Gökçe’nin (1999) geliştirdiği “Öğretmen Yeterlilik Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretim yöntemlerinin kullanımı, sınıf yönetimi, sınıf içi iletişim, çocuk gelişimi ve aileler ile işbirliği alanlarında yeterli oldukları tespit edilmiştir. Buna karşın öğretmenlerin program geliştirme ve değerlendirme alanlarındaki yeterlilik düzeylerinin oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin yeterlilik düzeylerinin özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmanın diğer bir dikkat çekici bulgusu ise öğretmenlerin en düşük düzeyde sahip oldukları yeterliliklerin eğitim teknolojileri ve bilgisayar kullanımı olmasıdır.

Şeker, Deniz ve Görge (2005) öğretmen adaylarının arkadaşlarını, okul öncesi öğretmenlerini, kendilerini ve bölümlerindeki öğretim elemanlarını öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirmesini amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Nicel araştırma deseninde kurgulanan araştırmanın örneklemini lisansüstü eğitime devam eden 172 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri YÖK’ün Öğretmenlik Uygulaması Değerlendirme Formu’ndan faydalanılarak geliştirilen 33 maddelik ölçekle toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının arkadaşlarını, okul öncesi öğretmenlerini ve bölümlerindeki öğretim elemanlarını yeterli olarak nitelendirdiklerini göstermiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının bir ölçüt (ders planını açık, anlaşılır ve düzenli biçimde yazma) için arkadaşlarını, sekiz ölçüt açısından kendilerini ve 18 ölçüt açısından uygulama öğretmenlerini daha yeterli gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının kendilerini daha yeterli gördükleri ölçütler “amaç ve hedef davranışları açık bir biçimde ifade etme”, “hedef davranışları uygun yöntem ve teknikleri belirleme”, “uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlama”, “derse uygun bir giriş yapma”, “derse ilgi ve dikkati çekme”, “demokratik bir öğrenme ortamı sağlama”, “övgü ve tavır alma davranışlarının kullanma” ve “öğrencileri ilgi ile dinleme” olarak

belirlenmiştir. Ayrıca kadın öğretmen adaylarının erkek adaylara göre kendilerini daha yeterli olarak değerlendirdiği belirlenmiştir.

Derobalı ve Ünver (2009) tarafından yürütülen araştırma 2006 yılında uygulamaya konulan okul öncesi öğretmenliği lisans programının derslerinin öğretim elemanlarının bakış açısıyla değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Nicel araştırma deseninde planlanan araştırmanın verileri bir anket ile toplanmış, ankete 26 eğitim fakültesinin okul öncesi öğretmenliği anabilim dalında görev yapan 65 öğretim elemanının katılımı sağlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların büyük çoğunluğu programdaki dersleri uygun bulmaktadır. Bununla birlikte öğretim elemanları programa 70 ders eklenmesini ve programdaki 30 dersin de adının değiştirilmesini önermiştir. Öğretim elemanlarının program ile ilgili ortak görüşlerinin programın yönetsel uygulamaların ayrıntılı olarak düşünülmesini sağlayabileceği ve gelecekte uygulanacak programlar ve bu programların değerlendirilmesinde kaynak oluşturabileceği olduğu belirlenmiştir.

Gönen, Koç, Üstün ve Yılmaz (2010) okul öncesi öğretmenliği lisans programından mezun olan öğretmenlerin çalıştığı kurumları ve lisans eğitiminde kazandıkları bilgi, beceri ve yeterlilikleri, meslek hayatlarında kullandıkları yeterliliklerle karşılaştırmayı amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Araştırma Türkiye’deki devlet üniversitelerinin birinin okul öncesi öğretmenliği lisans programından mezun olan öğretmenlerle sınırlı tutulmuştur. Betimsel ve nicel araştırma deseninde planlanan araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen ve maddeleri MEB tarafından hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri ve Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterliliklerindeki yeterlilik alanlarından oluşan bir ölçekle toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre örnekleme dâhil edilen öğretmenler MEB’in belirlediği genel yeterliliklere ve özel alan yeterliliklerine oldukça yüksek düzeyde sahiptir. Öğretmenlerin yaptığı özdeğerlendirme sonucuna göre kendilerini en fazla yeterli hissettikleri alan “öğrenciyi tanıma” ve kendilerini en az yeterli hissettikleri alan “eğitim programı” olarak belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenler, mezun oldukları tarih itibarıyla “öğrenme ve gelişimi izleme ve değerlendirme” ile “aile ve toplumla işbirliği yapma” alanlarında kendilerini yetersiz hissettiklerini ancak deneyim kazandıkça bu alanlarda kendilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Kök, Çifçi ve Ayık (2011) okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenliği özel alan yeterlilikleri ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Tarama modelinde betimsel olarak kurgulanan araştırmada öğretmen adaylarının MEB'in yürüttüğü Temel Destek Projesi kapsamında geliştirilen alan yeterlilikleri ile ilgili görüşleri alınmıştır. Araştırmada incelenen özel alan yeterlilikleri gelişim alanları, ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi, değerlendirme, iletişim ve yaratıcılık şeklinde sıralanan yedi yeterlilik alanı altında 19 alt yeterlilik alanı ve bu alt alanların altında A1, A2, A3 düzeylerinde sınıflanan performans göstergelerinden oluşmaktadır. Araştırmaya Türkiye'deki bir üniversitenin okul öncesi eğitimi anabilim dalında 4. sınıf düzeyinde eğitim gören 103 öğretmen adayı dâhil edilmiştir. Araştırmanın verileri A2 düzeyindeki 62 performans göstergesinden elde edilen dereceli ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yedi yeterlilik alanından 4,23 ortalama ile en çok gelişim alanları boyutunun uygun olduğu yönünde görüş bildirdiği ve en az 3,93 ortalama ile aile katılımı ve aile eğitimi boyutunun uygun olduğu yönünde görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

Çobanoğlu (2011) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını uygulaması ve çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi etkilemiştir. Araştırmaya dâhil edilen değişkenler, öğretmenlerin demografik özellikleri, öz yeterlilik inançları, öğretmenlik inançları ve okul ile ilgili çeşitli etkenlerdir. Nicel araştırma deseninde kurgulanan çalışmanın örneklemini Ankara'daki devlet okullarında görev yapan 308 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar küme örnekleme yöntemiyle çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen İnançları Anketi, Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği ve Eğitim Program Uygulaması Ölçeği olmak üzere dört ölçme aracı ile toplanmıştır. Araştırmada üç temel sonuca ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öz yeterliliği ve öğretmenlik inançları ile eğitim programının uygulanmasında içerik ve öğrenme süreci boyutları bağlamında anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin demografik değişkenlerinin sadece öğrenme sürecinin uygulanmasına anlamlı düzeyde etki ettiği belirlenmiştir. Ayrıca eğitim programının uygulanmasında okulların fiziksel ve teknolojik olanaklarının etkisi olduğu belirlenmiştir.

Senemoğlu (2011) okul öncesi eğitim programının çocuklara hangi yeterlilikleri kazandırması gerektiğini belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Nitel araştırma deseninde yürütülen çalışmada zorunlu eğitim süreci öncesinde çocuklara kazandırılması beklenen yeterlilikler ile ilgili kaynaklar üzerinde doküman analizi yapılmıştır. Sonuç olarak okul öncesi eğitim programlarının çocukların kendini tanıma, arkadaş edinme ve

işbirliği yapma gibi sosyal beceriler geliştirme, kendi toplumlarının ve diğer toplumların kültürel özelliklerinin farkında olma, çoklu bakış açısına sahip olma, problem çözme, müzik ve dans yoluyla iletişim kurma becerilerini geliştirmesi gerektiği belirlenmiştir.

Türkeç (2012) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin yeterlilik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Betimsel tarama modelinde yürütülen araştırmanın örneklemini Aydın ilinde bulunan 96 ilköğretim okulunda görev yapan 165 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri MEB'in geliştirdiği Okul Öncesi Öğretmenliği Özel Alan Yeterliliklerinde yer alan yeterlilik ifadelerinin ölçeğe dönüştürülmesi ile geliştirilen ölçme aracı ile toplanmıştır. 34 madde ve dokuz alt boyuttan oluşan ölçme aracından elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini en çok öğrenme sürecini planlayabilme (%58,8) alt boyutunda yeterli gördükleri ve kendilerini en az meslektaşları ile işbirliği yapabilme (%34,5) alt boyutunda yeterli gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte çalışmaya katılan öğretmenlerin kendilerini A3 düzeyindeki yeterlilikler konusunda A1 ve A2 düzeylerindeki yeterliliklere göre daha az yeterli gördükleri, mezun oldukları okullar, sözleşmeli veya kadrolu çalışma durumu ve yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Çalışmada ulaşılan bir diğer bulgu da okulların sosyo-ekonomik koşullarının iyileştikçe öğretmenlerin eğitim programını ve çocukların gelişimini değerlendirebilme alt boyutunda kendilerini daha yeterli görmesidir.

Tekmen (2012) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişiminin niteliğini ile öğretmen eğitim sürecindeki çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Bu değişkenler arasında öğretmen eğitim programlarına öğrenci seçme sistemi, öğretmen adayı profili, bölümlerdeki öğretim elemanlarının yetiştirilme ve atanma politikaları, öğretmen eğitim programları ve öğretim süreçleri yer almaktadır. Ayrıca bu değişkenlerin öğretim elemanlarının bakış açılarıyla değerlendirilmesi sağlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden olgubilim araştırması şeklinde planlanan çalışmanın evrenini Türkiye'deki 55 okul öncesi eğitim programında görev yapan 150 öğretim elemanı oluşturmuştur. Araştırmanın verilerinin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu ve açık uçlu görüşme formu kullanılmış, 58 öğretim elemanından veri toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların programa öğrenci seçiminde ek sınavlar uygulanması, öğretmen yetiştirme lisans programının geliştirilmesi konusunda fakültelerin inisiyatifinin artırılması, öğretim elemanı niteliğinin artırılması için çalışmalar yapılması, uygulamalı derslerin nitelik ve işlev açısından geliştirilmesi ve

öğretmen istihdam sürecine fakülte ve yeter otoritelerin de dâhil olması gibi öneriler getirdikleri belirlenmiştir.

Küçüköğlu ve Kızıldaş (2012), çalışmalarında Almanya, İngiltere, İtalya, Rusya, Fransa ve Türkiye’deki okul öncesi öğretmen yetiştirme program modellerini incelemeyi ve karşılaştırmayı amaçlamıştır. İncelenen tüm ülkelerdeki okul öncesi öğretmeni yetiştirme programlarının Türkiye’deki programlarla ayrı ayrı karşılaştırıldığı çalışma yatay araştırma yaklaşımı ile yürütülmüştür. İncelenen altı ülkenin lisans programlarına üniversitelerin internet sayfalarından erişilmiştir. Uygulamalı dersler, mesleki yeterlilikler, genel kültür dersleri ve AKTS açısından yapılan karşılaştırmada Fransa’da sınıf içi uygulamalara ayrılan sürenin en fazla olduğu belirlenmiştir. Ders sayısı ve ders yüklerinin fazla olmasının öğretmen niteliğine olumlu etki yapmayacağı vurgulanmış, bazı temel yeterlilikleri kazandırmayı hedefleyen derslerin program boyunca dönemlere yayılarak daha kapsamlı tutulması ve uygulamalı ders sayısının artırılmasının önemine dikkat çekilmiştir. Karşılaştırmadan elde edilen sonuçlara göre Türkiye’de öğrencilerin alabileceği seçmeli ders sayısının artırılması ve bireysel ve grup çalışmasını destekleyen seçmeli dersler eklenmesinin yetiştirilen öğretmenlerin niteliğini artıracak ileri sürülmüştür. Türkiye’deki okul öncesi lisans programlarına yeni bir model önerisi getirilmiş, eğitimin beş yıl olarak yeniden düzenlenmesi, programın ilk üç yılında genel kültür ve alan bilgisi dersleri bulunması, son iki yılda ise mesleki yeterlilikleri geliştirmeye yönelik uygulamalı derslere yer verilmesi önerilmiştir.

Şahin, Kartal, İmamoğlu (2013) çalışmalarında okul öncesi öğretmeni adaylarının, okul öncesi öğretmenliği lisans programını değerlendirmesini hedeflemiştir. Nitel araştırma deseninde planlanan çalışmanın verileri 30 öğretmen adayından yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Katılımcıların program ile ilgili odaklandıkları noktaların programın değerlendirilmesi ve geliştirilmesi hususları olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adayları programın etkililiğinin sürekli izlenmesi ve gerekli iyileştirmelerin yapılması yönünde görüş bildirmiştir. Ayrıca öğretmen adayları, bazı derslerin içeriklerinin ve derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ve bu süreçlerde öğretmen adaylarının görüş ve ihtiyaçlarının da dikkate alınmasının gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının cinsiyet, deneyim, görev yaptıkları kurum türü ve okulun bulunduğu yerin sosyo-ekonomik düzeyi gibi değişkenlere göre farklılaşıp

farklılaşmadığını ortaya koymayı hedefleyen araştırma nicel araştırma deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Elazığ ilinde görev yapan 98 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Tepe ve Demir'in (2012) geliştirdiği Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnancı Ölçeği ile toplanmıştır. Sonuç olarak katılımcıların öz yeterlilik düzeylerini yüksek düzeyde değerlendirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öz yeterlilik düzeyi değerlendirmesinin cinsiyet, deneyim, görev yapılan kurum türü ve kurumun bulunduğu yerin sosyo ekonomik düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Ramazan ve Tunçeli (2016) öğretmen adaylarının 2006 yılında geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı ile ilgili görüşlerini tespit etmeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Tarama modelinde yürütülen çalışmanın verileri açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan bir anketle toplanmıştır. Sekiz devlet üniversitesinin okul öncesi öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 551 öğrencinin katıldığı çalışmada katılımcıların %90,6'sının uygulamada olan okul öncesi öğretmenliği lisans programından memnun oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcılar arasında iyi bir okul öncesi öğretmeni olacağına inanan ve inanmayanların sayısının neredeyse eşit olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının genel olarak programda dersler bağlamında bir eksiklik görmediği ve ders saatlerinin yeterli olduğu yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Katılımcıların programdaki İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi, Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik derslerini yetersiz buldukları belirlenmiş ve bu durumun nedeni olarak bu derslerde zorlanmaları ve düşük not almalarını göstermişlerdir.

Uysal ve arkadaşları (2016) araştırmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının, okul öncesi öğretmen eğitimi lisans programı hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim yaklaşımı ile planlanan çalışma üç üniversitenin okul öncesi eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 264 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının uygulanan programla ilgili algılarını belirlemek amacıyla bir görüşme formu hazırlanmış ve görüşme formunda metafor analizi yönteminden yararlanılmıştır. Görüşmelerde öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenliği lisans programını bir varlık, obje veya hayvana benzetmeleri ve yaptıkları benzetmenin nedenini açıklamaları istenmiştir. Araştırmanın katılımcıları program ile ilgili 191 metafor üretmiştir. En fazla tekrar edilen metaforların anne ve ağaç olduğu belirlenmiş, tohum, güneş, su, inşaat temeli metaforlarının da birden fazla öğretmen adayı tarafından tekrarlandığı tespit edilmiştir. Oluşturulan tüm metaforlar 15 kategori altında

gruplandırılmış ve altında en çok metafor bulunan kategoriler “vazgeçilmez / gerekli”, “rehber / yönlendiren” ve “zenginlik / derinlik” olarak belirlenmiştir. Kategorilerin 12’sinin programın olumlu yönlerini ifade ederken üçünün olumsuz yönlerini yansıttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Bartan (2019) okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmeni yetiştirme lisans programı hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Açıklayıcı araştırma deseni kullanılan çalışmaya 80 öğretmen adayı ve 20 okul öncesi öğretmeni dâhil edilmiştir. Katılımcıların görüşleri ders değerlendirme formu ve görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmeni adayları alan bilgisi derslerinin artırılması, uygulamalı ders sayısının artırılması, bazı alan bilgisi derslerinin birleştirilmesi, çocukları tanıma becerisini geliştirmeye yönelik daha fazla içerik bulunması yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca katılımcılar meslek bilgisi dersleri bağlamında programa yönelik motivasyonun artırılması gerektiği, çocukları tanıma yeterliliğinin yeterince kazandırılmadığı, teorik bilgilerin uygulama ile yeterince desteklenmediği yönünde eleştiriler getirmiştir. Katılımcıların genel kültür / genel yetenek dersleri başlığı altında seçmeli ders sayısının ve çeşitliliğinin artırılması yönünde görüş bildirdikleri de tespit edilmiştir.

Aktemur Gürlü ve Tekmen (2020) okul öncesi öğretmen adaylarının yeterlilik algılarının belirlenmesini amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Betimsel tarama modelinde yürütülen araştırmanın örneklemini okul öncesi öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıflardaki toplam 147 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına yeterlilik algılarını belirlemeyi amaçlayan “Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği” uygulanmış ve 20 öğretmen adayı ile görüşmeler yapılmıştır. Alt boyutları öğrenciyi tanıma, öğrenme-öğretme, gelişimi izleme, çevreyle ilişkiler, program içerik, alan bilgisi, kendini geliştirme ve uluslararası değerler olan ölçekten elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının kendilerini en fazla yeterli gördükleri alanlar uluslararası değerler ve çevre ile ilişkiler olarak belirlenmiştir. Diğer yandan, alan bilgisi ve öğrenme-öğretmenin öğretmen adaylarının kendilerini en az yeterli gördükleri alanlar oldukları tespit edilmiştir. Uluslararası değerler ve çevreyle ilişkiler alt boyutlarında birinci sınıf öğrencileri, diğer tüm alt boyutlarda dördüncü sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Arnett (1989) çalışmasında yüksek kaliteli bir okul öncesi eğitim programını garanti altına almak adına lisans programlarının erken çocukluk eğitimi alanındaki önemini ortaya koymayı hedeflemiştir. Betimsel ve nitel şekilde kurgulanan çalışmanın örneklemini Bermuda'daki 23 eğitim merkezinin 22'sinde okul öncesi öğretmenliği yapan 50 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin bazıları erken çocukluk eğitimi alanında eğitim görmemiş sadece Bermuda Üniversitesi eğitim programı kapsamında bazı dersler almışlardır. Araştırmanın verileri öğretmenlerin iki gün boyunca 45'er dakikalık sürelerde iki ayrı gözlemci tarafından gözlemlenmesi ile toplanmıştır. Gözlemlerden elde edilen sonuçlara göre, okul öncesi eğitim alanında dört yıllık lisans eğitimi almış olan öğretmenlerin pozitif etkileşim kurabildiği, cezalandırma ve ayrımcılık konularında çok daha az eylem gerçekleştirdiği ve diğer öğretmenlerden daha az otoriter oldukları belirlenmiştir. Bermuda Üniversitesinde sadece bazı dersler gören öğretmenlerin ise hiçbir özel eğitim almayan bakıcılardan çok daha az otoriter oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca bu öğretmenler pozitif etkileşim konusunda daha başarılıdır ve daha az ayrımcılık yapmaktadırlar. Çalışmanın sonuçları arasında örgün eğitimin yanı sıra eğitim içeriğinin de çocuklar için kritik öneme sahip olduğuna yer verilmiştir.

Ragan (2000) çalışmasında Wisconsin Üniversitesi okul öncesi eğitimi anabilim dalındaki işbirlikçi pratik temelli öğretmen eğitim programının değerlendirilmesini amaçlamıştır. Çalışmada bahsi geçen programın öğretmen adaylarına işbirlikçi ve performans temelli öğrenme fırsatı sunduğu, öğretmen adaylarının okullarda pratik yaparak kültür, dil ve yetenek açılarından farklılık gösteren çocuklar üzerinde çalışabildiği ifade edilmiştir. Ders içerikleri sınıf içi uygulamalar sırasında veya çevrimiçi modüllerle verilmekte ve becerilerin gelişimi uygulama okullarında görev yapan mentor öğretim üyelerince izlenmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının bilgi ve deneyimlerini paylaşabilecekleri ve üzerinde yorumlar yapabilecekleri seminerler organize edilmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenme çıktıları ise performans temelli ölçme araçlarıyla izlenmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre işbirlikçi pratik temelli öğretmen eğitim programının üç olumlu yönü tespit edilmiştir. Bunlar geliştirilmiş öğrenme ve öğretme fırsatları, çeşitlilik arz eden çocuklar üzerinde çalışma yeterliliğine sahip öğretmenler, okul öncesi eğitim kurumları ve ilkokullar arasında güçlendirilmiş bağlantılar ve devamlılık şeklinde sıralanmıştır. Ayrıca bu eğitim modelinin öğretmen eğitiminin tüm düzeylerinde uygulanabileceği sonucuna varılmıştır.

Lobman, Ryan ve McLaughlin (2005) çalışmalarında Amerika Birleşik Devletleri'nin New Jersey eyaletindeki okul öncesi öğretmenli lisanslandırma sistemi üzerindeki düzenlemelerin etkinliğini incelemiştir. Eyalette 1998 ve 2000 yıllarında yapılan düzenlemelerle öğretmen lisanslandırma süreçleri üzerinde önemli değişiklikler yapılmıştır. Bu düzenlemelerin çıkış noktası eyaletteki en fakir 30 bölgedeki okulların 1999-2000 eğitim yılından itibaren yüksek kaliteli okul öncesi eğitim verebilmesidir. Betimsel tarama modelinde kurgulanan araştırma eyaletteki yeni sertifikalandırma sisteminin kurulması ve uygulamaların ulusal standartlarla ilişkisini karşılaştırmalı olarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmanın bulguları eyaletin okul öncesi eğitim alanındaki işgücü kapasitesini nitelikli olarak geliştirilebilecek bir sistemin kısa sürede kurulabileceğini göstermektedir. Elde edilen bulgu ve sonuçlara dayanarak politika yapıcılar ve öğretmen eğitimcilerin eşitlik ve öğretmen eğitim programlarının kalitesini temin etmek amacıyla insan ve mali kaynakların koordinasyonu üzerine odaklanması gerektiği belirtilmiştir.

Levine (2006) ABD'deki okul öncesi öğretmen eğitim programları üzerinde bir meta analiz çalışması yürütmüştür. Eğitim programları üzerinde yaptığı karşılaştırmalı analiz sonucunda araştırmacı, hızlı değişen çevresel koşullara öğretmen eğitiminin ayak uydurması gerektiğini ifade etmiş ve programların mezunlarının öğrenci başarısı üzerinde pozitif etkisi olması gerektiğini vurgulamıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmen eğitiminin başlıca problemleri tespit edilmiş ve programların geliştirilmesi için bazı öneriler getirilmiştir. Bu tespit ve öneriler şu şekilde sıralanabilir: Öğretmen eğitim programlarının mesleki okullar olarak görülmesi gerekmektedir ve sınıf ortamında pratik yapma imkânları sağlanmalıdır. Öğretmen eğitim programının başarısı onunla yetiştirilen öğretmenlerin akademik yetkinlikleriyle ölçülmelidir. Öğretmen eğitim programları, herhangi bir lisans programının devamı olan dersler değil zenginleştirilmiş bir uzmanlık alanı olarak planlanmalıdır. Öğretmen eğitiminin kalitesinin kontrolü için etkin mekanizmalar geliştirilmelidir. Başarısız öğretmen eğitim programları kapatılmalı, umut verici olanlar güçlendirilmeli ve mükemmel olanlar yaygınlaştırılmalıdır.

Saracho ve Spodek (2007) araştırmalarında Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okul öncesi öğretmen eğitim programlarının standartları üzerine odaklanmıştır. Yüksek kaliteli okul öncesi öğretmenli eğitiminin önemini ele alan çalışma, alanyazında son yıllarda konuyla ilgili çalışmaların sistematik bir analizini kapsamaktadır. Betimsel tarama modelinde planlanan çalışmada ABD'de okul öncesi öğretmen eğitimi üzerine 1989–2004 yılları arasında okul öncesi öğretmen eğitim programları ve bu programların

niteliği üzerine yapılan 40 araştırma incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi öğretmen eğitiminin üç önemli bileşeni belirlenmiştir. Bunlar öğretmenlerin mesleki gelişimi, lisans programlarının önemi ve okul öncesi öğretmenlerinin standartlarıdır.

Kuisma ve Sandberg (2008) çalışmalarında İsveç'teki okul öncesi öğretmenlerinin profesyonellik kavramını nasıl yorumladıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel formatta planlanan araştırmanın verileri anket ile toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini İsveç'teki üniversitelerin okul öncesi eğitimi anabilim dalında görev yapan 30 öğretim üyesi ve 27 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bununla birlikte ankete okul öncesi öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adayları da katılmıştır. Anket, katılımcıların profesyonellik kavramına yaklaşımın, öğretmenlerin okullarda profesyonel kimlikleri ile neler yapmaları gerektiğini ve profesyonelliğin nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Elde edilen veriler alanyazındaki teorik bilgilerden yararlanılarak yorumlanmış, program, öğretmen, öğrenci ve teorik bilginin profesyonellikteki rolü ortaya konmuştur.

Vujicic, Cepic ve Papak (2010), araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve mesleki çevrelerindeki gelişimleri ile mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcıları eğiticiler ve tartışmacılar olarak altı ayrı gruba ayrılmıştır. Öğretmenlerin belirli aralıklarla mesleki gelişim ve profesyonel uygulamalarını paylaşmaları amacıyla belirli aralıklarda toplantılar düzenlenmiş ve toplantıların ses kayıtları alınmıştır. Toplantıların temel amacı öğrenci profilinin değişkenlik arz ettiği durumlarda öğretmen profilinde esneklik sağlanması ve bu esnekliğin öğretimin başarıya ulaşması üzerindeki etkisi konusunda öğretmenlerde farkındalık yaratmaktır. Katılımın isteğe bağlı olduğu toplantılara üçüncü toplantıdan sonra katılımın artması dikkat çekici bir bulgu olarak kaydedilmiştir. Toplantılardan elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin çalışma sonunda işbirliğine ve kişisel gelişime açık olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte az sayıda katılımcı öğretmenin işbirliğine açık olmadığı ve değişime de sıcak bakmadığı tespit edilmiştir.

Han ve Thomas (2010), yürüttükleri araştırmada okul öncesi eğitimde çocuk-öğretmen ilişkilerini ve öğretmenlerin sosyal yeterliliğini belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca öğretmenlerin çok kültürlü ortamlara hazırbulunuşluğu ve farklı kültürel çevrelerden çocukların sosyal yeterliliklerini geliştirme becerileri incelenmiştir. Karma yöntem ile planlanan araştırmanın nicel verileri geliştirilen bir anketle, nitel veriler ise gözlem ile toplanmıştır. Çocuklar ve öğretmenler çalışma boyunca en az 12 kez olmak

üzere beşer dakikalık periyotlar halinde gözlemlenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen nitelikleri, sosyal yeterliliğin çocukların sosyal ve duygusal gelişimindeki önemi ve bu yeterlilik düzeylerindeki değişkenliğin çocuklar üzerindeki etkileri ortaya konmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre sosyal yeterlilik ve sosyo-kültürel hazırbulunuşluğun tanımları yapılmıştır. Sosyal yeterliliğin önemi bulgularla desteklenmiş, çok kültürlülük ile ilgili farkındalık, bu alandaki bilgi ve becerilerin okul öncesi eğitim alanı açısından önemi ortaya konmuştur. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimi ve çok kültürlülüğe cevap verme yeterliliklerini geliştirebilmeleri için bazı stratejiler önerilmiştir.

Javidi (2011) yürüttüğü tez çalışmasında okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin NAEYC mesleki standartları kapsamında mesleğe ne derece hazır şekilde yetiştirildiklerini araştırmıştır. Nicel araştırma deseninde planlanan araştırmanın verileri NAEYC'in belirlediği önlisans programının niteliğini belirleyici 19 temel göstergesinden oluşan bir anketle toplanmıştır. Anket, öğrencilerin bu temel göstergeleri ne düzeyde karşıladığını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemi 2010 yılında ABD'nin güneydoğusunda bir üniversitenin erken çocukluk eğitimi programında öğrenim gören 127 öğrenciden ve aynı program programdan mezun olan 127 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre NAEYC'in belirlediği beş alandaki mesleki standartlara göre katılımcıların kendilerini yeterli düzeyde hazırlıklı gördüğü tespit edilmiştir. Katılımcılar programın en faydalı yönlerinin programın çocuklara rehberlik etme, sınıf arkadaşlarıyla kurulan etkileşime rehberlik etme ve uygulamalı deneyimler olduğunu belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların kendilerini eksik gördükleri ve geliştirmeye ihtiyaç duydukları yönlerinin ise program geliştirme ve aile ve toplumla işbirliği olduğu belirlenmiştir.

Vuorinen, Sandberg, Sheridan ve Williams (2014), araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin yeterliliklerini ve eğitim alan çocukların vizyonunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Öğretmen adayları üzerinden öğretmenlerle ilgili genellemeler yapmayı hedefleyen araştırmada ayrıca öğretmenlerin pedagojik yeterliliği, öğretmen ve öğrenci arasındaki sosyal ve işbirliği yapma yeterliliklerinin belirlenmesine çalışılmıştır. Nicel araştırma deseninde kurgulanan çalışmanın verileri bir anketle toplanmıştır. Çalışmaya 15 farklı üniversitenin okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında eğitimine devam eden 810 öğrenci dâhil edilmiştir. Anket aracılığıyla öğretmen adaylarının hedefleri, öğrenci olarak ve öğretmen olarak ulaşmayı hedefledikleri yeterliliklerin düzeyleri ve öğretmen yeterlilikleri ile ilgili görüşleri alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre lisans

eğitimini sonunda başarılı bir ğretmen olmanın temel koşulunun etkili ve yeterli bir ğretmen olduğu çıkarımında bulunulmuştur.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma grupları, veri toplama araçları, verilerin toplanması, araştırma süreci ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Türkiye, ABD, Birleşik Krallık ve Avustralya'daki okul öncesi öğretmenliği lisans programı ve mesleki yeterliliklerin incelenmesi sonucunda, okul öncesi öğretmenliği lisans programı yeterliliklerinin belirlenmesini ve yükseköğretim programını, bu yeterliliklerin programda yer alma düzeyleri açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinin amacı, geçmişteki ya da bugünkü bir durumu var olduğu şekilde betimlemektir. Tarama modeli, araştırmacılara mevcut bir durumu kendi koşulları içerisinde var olduğu şekilde betimleme imkânı tanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Tarama modelinde, nitel ve nicel araştırma yaklaşımları birlikte kullanılabilir (Creswell, 1998).

Araştırma, Türkiye, ABD, Birleşik Krallık ve Avustralya'daki okul öncesi öğretmenliği lisans programı ve mesleki yeterliliklerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyması, ülkeler ve kurumlar tarafından geliştirilen yeterlilikler arasındaki ilişkileri yeterlilik alanları bağlamında ele alması bakımından bir karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Karşılaştırmalı eğitim araştırması, eğitim sistemlerinin bütün olarak ya da birkaç yönden karşılaştırılarak benzer ve farklı yönlerinin ortaya konduğu araştırmadır. Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında eğitim sistemlerinin incelenen yönleri arasındaki ilişkiler açıklanır ve yorumlanır. (Ergün, 1985; Genç Sel, 2004; Yıldırım ve Türkoğlu, 2018). Bu araştırmada, Türkiye, ABD, Birleşik Krallık ve Avustralya'nın eğitim sistemlerindeki okul öncesi öğretmen eğitim boyutu yeterlilikler bağlamında ele alınmış ve bu bağlamda belirlenen benzerlik ve farklılıklar incelenmiştir. Bu nedenle araştırmada karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında yararlanılan bir yaklaşım olan yatay yaklaşımdan yararlanılmıştır. Yatay yaklaşım, farklı eğitim sistemlerindeki ayrı unsurların paralel bir

şekilde bütüncül olarak incelendiği (Bayram, 2010), benzerlik ve farklılıkların ortaya konduğu bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Türkoğlu, 2018).

Bu araştırmada nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Bu nedenle araştırma karma yöntem araştırmasıdır. Karma yöntem, araştırma deseninde nitel ve nicel paradigmaların araştırmanın bir veya daha fazla metodolojik aşamasında bir arada kullanılması anlamına gelir. Karma araştırmalarda araştırmacı, araştırma probleminin en iyi şekilde anlaşılmasının farklı türlerde veri toplanmasıyla mümkün olduğunu varsayar (Creswell, 2002). Karma araştırma; tek bir çalışma ya da çalışmalar dizisindeki aynı temel olgulara ilişkin nitel ve nicel veriler toplamayı, onları analiz etmeyi ve yorumlamayı içermektedir (Leech ve Onwuegbuzie, 2007).

Araştırmanın nitel verileri, çeşitli ülkelere ait okul öncesi öğretmenliği mesleki yeterlilikleri doküman analizi ile incelenerek toplanmıştır. Araştırmaya dâhil edilen dört ülke ve bu ülkelerdeki altı kurum tarafından geliştirilen yeterlilikler arasında ortak olanlar elenmiş, daha sonra farklı olanlar listelenmiş ve böylelikle *birinci yeterlilikler taslağı* oluşturulmuştur. Daha sonra elde edilen yeterlilikler, yapılan görüşmelerle alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve *ikinci yeterlilikler taslağı* elde edilmiştir. İkinci yeterlilikler taslağı ise Türkiye’deki tüm okul öncesi öğretmenliği anabilim dallarında görev yapan öğretim elemanlarına bir çevrimiçi anket şeklinde uygulanarak yeterliliklerin uygunluğu ile ilgili veriler toplanmıştır. Öğretim elemanlarından toplanan veriler analiz edilerek bir yeterlilikler önerisi oluşturulmuştur.

Oluşturulan yeterlilikler doğrultusunda varolan lisans programının değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu amaçla okul öncesi öğretmenliği lisans programlarındaki (YÖK, 2017) dersler ve derslerin kazandırabileceği yeterliliklerinin belirlenen yeterliliklerle örtüşme durumu doküman analizi ile incelenmiştir.

Araştırmanın nicel verileri ise, doküman analizi ve görüşmeler sonucunda oluşturulan ikinci yeterlilikler taslağından faydalanarak geliştirilen çevrimiçi anket ile toplanmıştır. Öğretim elemanları için geliştirilen çevrimiçi anket, yeterliliklerin uygunluk durumu ve öğretim elemanlarının her bir yeterliliğe derslerinde yer verme düzeyi ile ilgili veri toplamayı amaçlamaktadır. Öğretim elemanlarına yönelik hazırlanan bu çevrimiçi anket, Türkiye’deki tüm üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği anabilim dallarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarına uygulanmıştır.

Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu’ndan alınan karar örneği Ek 1’de verilmiştir.

Araştırmanın yönteminin genel yapısı Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1
Araştırmanın Yöntemi

Model	Araştırma Yöntemi	Araştırma Yaklaşımı	Araştırma Soruları	Veri Kaynağı	Veri Toplama Tekniği	Veri Toplama Aracı	Verilerin Analizi	Çıktı
Tarama (Betimsel)	Nitel + Nicel = Karma	Karşılaştırmalı Eğitim Araştırması	1. Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık ve Avustralya'da okul öncesi öğretmenliği yeterlilikleri nelerdir?	T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, ABD'deki NAEYC, NBPTS, New York ve Kaliforniya eyaletleri, Birleşik Krallık ve Avustralya'da geliştirilen yeterlilikler	Doküman İncelemesi	Yeterlilikler Karşılaştırma Formu	Doküman Analizi	1. Yeterlilikler Taslağı
			2. Alan uzmanlarının okul öncesi öğretmenliği lisans programı yeterlilikleri ile ilgili genel görüşleri nelerdir?	Ankara'da bulunan dört üniversitenin okul öncesi eğitimi anabilim dalında görev yapan dokuz alan uzmanı	Görüşme	Yeterliliklere İlişkin Görüş Alma Formu	Betimsel Analiz	2. Yeterlilikler Taslağı
			3. Yeterlilik alanları bağlamında, a) alan uzmanlarının her bir yeterlilik ile ilgili görüşleri nelerdir? b) Türkiye'de okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında görev yapan öğretim elemanlarının yeterliliklerin uygunluğu hakkında görüşleri nelerdir? c) Türkiye'de okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında görev yapan öğretim elemanlarının yeterliliklere derslerinde yer verme durumu nasıldır?	46 üniversitenin okul öncesi eğitimi anabilim dalında görev yapan 100 öğretim elemanı	Anket	Çevrimiçi Anket	Betimsel İstatistik Betimsel Analiz	Yeterlilikler Önerisi
			4. YÖK Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programındaki dersler, çalışma kapsamında belirlenen okul öncesi öğretmeni lisans programı yeterlilikleri ile örtüşmekte midir?	YÖK tarafından 2017 yılında geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı, Ankara Üniversitesi Bologna Bilgi Sistemi ve çalışma kapsamında belirlenen yeterlilikler	Doküman İncelemesi	-	Doküman Analizi	-

İncelenen Dokümanlar ve Çalışma Grupları

Yeterlilikleri İncelenen Kurumlar ve Dokümanlar

Birinci araştırma sorusu kapsamında Türkiye'nin yanı sıra Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Birleşik Krallık ve Avustralya'da geliştirilen okul öncesi öğretmenliği mesleki yeterlilikleri incelenmiştir. Bu çalışmada, Türkiye'nin yanı sıra okul öncesi öğretmenliği mesleki yeterlilikleri incelenmek üzere seçilen ülkelerin belirlenmesinde aşağıdaki ölçütler göz önünde bulundurulmuştur:

- Ülkelerin öğretmen eğitimi alanında dünya sıralamalarında üst basamaklarda yer alması (URAP, 2020; THE, 2020; QS, 2020),
- Ülkelerde öğretmen eğitimi alanında kalite güvencesi çalışmalarının kurum ve ajanslar tarafından düzenli ve yaygın şekilde yapılması,
- Ülkelerin öğretmen eğitimi ve okul öncesi eğitim alanlarında köklü bir geçmişe ve deneyime sahip olması,
- Ülkelerde okul öncesi öğretmenliği mesleki yeterliliklerini belirleyen kurumlar bulunması veya okul öncesi öğretmen eğitimi alanında mesleki yeterliliklerin açık ve net olarak tanımlanmış olması,
- Ülkelerin okul öncesi öğretmenliği mesleki yeterliliklerini geliştiren kurumların resmi internet sitelerinde yeterlilik geliştirme süreçleri ile ilgili bilgilere ve yeterliliklere ulaşılabilirlik.

Araştırmada yeterlilikleri doküman analizi ile incelenen kurumların listesi Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Çalışma Kapsamında İncelenen Yeterlilikler

Ülke	Kurum Kısaltması	Kurum Adı	Yeterlilik Alanı Sayısı	Yeterlilik Sayısı
ABD	NAEYC	Ulusal Çocuk Eğitimi Derneği	10	50
ABD	NBPTS	Ulusal Profesyonel Öğretim Standartları Kurulu	10	43
ABD	NY	New York Eyaleti Eğitim Birimi	7	54
ABD	CA	Kaliforniya Eyaleti Eğitim Birimi	12	44
Birleşik Krallık	UK	Birleşik Krallık Eğitim Birimi	8	38
Avustralya	AU	Avustralya Eğitim Bakanlığı	3	34
Türkiye	MEB	Milli Eğitim Bakanlığı	7	19
TOPLAM			57	282

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya ABD’den dört, Birleşik Krallık, Avustralya ve Türkiye’den birer kurum olmak üzere toplam yedi kurum tarafından geliştirilen okul öncesi öğretmenliği özel alan yeterlilikleri ve mesleki yeterlilikler dâhil edilmiştir. Yedi kurum tarafından geliştirilen yeterlilikler 57 yeterlilik alanı altında sınıflandırılmış olup, incelenen toplam yeterlilik sayısı 282’dir. İncelenen tüm ülke ve kurumlara ait yeterlilikler Ek 2’de verilmiştir.

Çalışmaya ABD’deki ulusal standart geliştirme kurumları tarafından ve iki eyalette geliştirilen mesleki yeterlilikler dâhil edilmiştir. Bu durumun başlıca nedeni ABD’nin öğretmen eğitimi alanında standart temelli eğitime öncülük etmesi, şeffaflık ve hesap verilebilirliği ulusal ilke edinmesidir. ABD’de öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri açık ve net şekilde tanımlanmış, öğretmenlerin lisanslandırılması sürecinde belirli yeterlilikleri kazanmaları garanti altına alınmaktadır. Ülkede NAEYC ve NBPTS okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesinde rol oynayan başlıca kurumlar olmaları nedeniyle geliştirdikleri yeterlilikler çalışmaya dâhil edilmiştir.

ABD’nin New York eyaleti, yoğun nüfusu, bir iş ve finans merkezi olması ve çok kültürlü yapısı ile özellikle okul öncesi eğitim alanında potansiyel güçlükler oluşturmaya adaydır. Eyalette çalışan ebeveyn sayısının fazlalığı okul öncesi eğitime talebi sürekli artırmaktadır. Eyalette okul öncesi öğretmen eğitimi konusunda örnek uygulamalar yürütülmektedir. Öğretmenlik standartları, Eyalet Yönetim Kurulu tarafından geliştirilmekte düzenli olarak program değerlendirme yapılarak güncellenmektedir.

Benzer şekilde Kaliforniya eyaletinde de sürekli artan nüfus nedeniyle okul öncesi eğitime talep artmakta, bunun yanında eyalet çok fazla göç aldığı için göçmen çocuklarının okul öncesi eğitime katılımı sürekli artmaktadır. Kültürel çeşitliliğin en üst düzeyde olduğu eyalette okul öncesi eğitim çağındaki Latin Amerikalı nüfus toplam çağ nüfusunun yarısını oluşturur ve bununla birlikte Latin Amerikalı çocukların 1/3’ünden fazlası dil öğrenmektedir (Calderon, 2005). Bu nedenlerden dolayı hem New York hem de Kaliforniya’da okul öncesi öğretmenlerinin oldukça donanımlı bir şekilde yetiştirilmesi ve eğitim süreçlerinde karşılaşılabilecekleri güçlüklerle başa çıkacak şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenlerden dolayı New York ve Kaliforniya eyaletlerinde geliştirilen mesleki yeterlilikler çalışmaya dâhil edilmiştir.

Birleşik Krallık’taki okul öncesi öğretmen eğitim programı standartlarının çalışmaya dâhil edilmesinin nedeni bu ülkede öğretmen eğitimi alanında kalite güvencesi çalışmalarının iyi yapılmış ve yaygın olması, öğretmen eğitim programlarının kalite

geliştirme döngüsü çerçevesinde düzenli olarak değerlendirilmesi ve geliştirilmesidir. Sürekli geliştirme ve iyileştirme döngüsü Öğretmen Eğitimi Ajansı (TTA) ve Eğitim Standartları Çocuk Hizmetleri ve Becerileri Kurumu'nun (OFSTED) uyum ve işbirliği içinde çalışmalarıyla sağlanmaktadır. Bu nedenle Birleşik Krallık okul öncesi öğretmeni yetiştirme alanında diğer ülkelere örnek olabilecek niteliktedir.

ABD'ye benzer şekilde Avustralya'da da toplum kültürel çeşitlilik arz etmektedir. Giderek artan nüfus ve ailelerin okul öncesi eğitime olan ilgi ve ihtiyacı her yıl daha fazla sayıda öğrencinin okul öncesi eğitime dâhil olması ile sonuçlanmaktadır. Bu nedenle Avustralya'da okul öncesi öğretmeni ihtiyacının hızla arttığı bilinmektedir. Avustralya, kalite güvencesinden ödün vermeden öğretmen ihtiyacı ile başa çıkacak şekilde öğretmen yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu süreçte öğretmenlerin kültürel çeşitlilik ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçları ile başa çıkacak donanımına sahip olmaları ve belirli yeterlilikleri kazanmaları garanti altına alınmaya çalışılmaktadır. Bu nedenle Avustralya'nın okul öncesi öğretmen yetiştirme sistemi ve öğretmen yeterlilikleri de çalışmaya dâhil edilmiştir.

Çalışma Grupları

Bu araştırmanın evrenini Türkiye'deki tüm üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği anabilim dallarında görev yapan 306 öğretim üyesi ve 50 öğretim görevlisi olmak üzere toplam 356 öğretim elemanı oluşturmaktadır. İkinci ve üçüncü araştırma sorularının yanıtlanması için iki ayrı çalışma grubu oluşturulmuştur. Birinci çalışma grubu, birinci OÖÖLP Yeterlilikler Taslağı ile ilgili görüş alınan alan uzmanları, ikinci çalışma grubu ise ikinci OÖÖLP Yeterlilikler Taslağı ile ilgili görüşüne başvuru alan öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Birinci çalışma grubundan görüşmeler ile veri toplanması hedeflendiğinden uygun sayıda katılımcı gruba dâhil edilmiştir. Üçüncü araştırma sorusu kapsamında evrenin tamamına ulaşılması hedeflense de belirli sayıda öğretim elemanından dönüş alınabilmiştir.

Birinci Çalışma Grubu. Araştırmanın birinci çalışma grubunu, birinci taslak yeterlilikler formu ile ilgili görüşleri alınan dokuz alan uzmanı oluşturmaktadır. İkinci OÖÖLP Yeterlilikler Taslağının oluşturulması amacıyla yapılan görüşmelere Ankara'da bulunan Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin okul öncesi öğretmenliği anabilim dallarındaki öğretim üyeleri

dâhil edilmiş, bu aşamada görüşüne başvurulmuş öğretim üyeleri “alan uzmanları” olarak adlandırılmıştır.

Alan uzmanlarının belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden elverişli örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Elverişli örnekleme yönteminde ihtiyaç duyulan büyüklükteki gruba ulaşılan kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere örneklemini oluşturur ya da en ulaşılabilir ve maksimum tasarruf sağlayacak bir durum veya örnek üzerinde çalışılır (Cohen ve Manion, 1989; Ravid, 1994).

Birinci çalışma grubunun oluşturulmasında aşağıdaki ölçütler göz önünde bulundurulmuştur:

- Alan uzmanlarının Ankara’da bulunan büyük ve öğretmen eğitimi alanında köklü geçmişe sahip dört devlet üniversitesinin birinde görev yapıyor olması,
- Üniversitenin okul öncesi öğretmenliği programının, alanın temelini teşkil eden köklü geçmişe ve akademik birikime sahip olması,
- Araştırmacının çalışmasını Ankara’da yürütmesi nedeniyle bu şehirdeki alan uzmanlarına erişiminin kolay olması,
- Alan uzmanlarının Profesör, Doçent veya Doktor Öğretim Üyesi olarak görev yapması,
- Alan uzmanlarının çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul etmesi.

Alan uzmanlarının çalışmaya dâhil edilme sürecinde öncelikle dört üniversitenin okul öncesi eğitimi anabilim dalındaki öğretim üyelerinin listelerine ve iletişim bilgilerine bölüm internet sayfalarından erişilmiştir. Alan uzmanlarının akademik deneyimlerine göre dengeli bir katılım hedeflenmiş ve her üniversiteden bir Profesör, bir Doçent ve bir Doktor Öğretim Üyesi olmak üzere toplam 12 alan uzmanının çalışmaya katılması planlanmıştır. Dört üniversiteden birer Profesör, Doçent ve Doktor Öğretim Üyesi seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenerek araştırmaya katılmak üzere e posta ile davet edilmiştir. Ancak aşağıda listelenen nedenlerden dolayı dokuz alan uzmanının çalışmaya katılımı gerçekleşmiştir:

- Çalışmaya dâhil edilen üniversitelerdeki okul öncesi eğitimi anabilim dallarının birinde Profesör kadrosunda hiç öğretim üyesi bulunmaması,

- Çalışmaya katılmak üzere davet edilen bir alan uzmanı Doçent'in yoğun programı nedeniyle çalışmaya katılmayı reddetmesi ve aynı bölümde dâhil edilebilecek alternatif bir alan uzmanı Doçent bulunmaması
- Çalışmaya katılmak üzere davet edilen bir alan uzmanı Doçent'in bölümündeki akreditasyon çalışmaları nedeniyle oldukça ileri bir tarihe randevu vermesi ve aynı bölümde dâhil edilebilecek alternatif bir alan uzmanı Doçent bulunmaması

Çalışmaya üçü Profesör, ikisi Doçent ve dördü Doktor Öğretim Üyesi olmak üzere dokuz alan uzmanı katılmıştır. Alan uzmanlarından alınan görüşler üzerinde yapılan betimsel analiz sonucunda görüş ve önerilerin belirli konu başlıkları altında toplanabileceği ve farklı herhangi bir görüş bildirilmediği belirlenmiş, bu nedenle katılımcı sayısı yeterli kabul edilmiştir.

Görüş alınan alan uzmanlarının mesleki deneyimleri ile ilgili özet bilgilere Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Alan Uzmanlarının Mesleki Deneyimleri

Katılımcı Alan Uzmanı	Öğretim Üyesi olarak Deneyim	Okul Öncesi Öğretmeni Olarak Deneyim	Alan Yeterlilikleri ile İlgili Komisyonlardaki Deneyim
1	4 yıl	Evet	Hayır
2	29 yıl	Evet	Hayır
3	15 yıl	Evet	Hayır
4	6 yıl	Evet	Hayır
5	6 yıl	Hayır	Hayır
6	6 yıl	Evet	Hayır
7	5 yıl	Evet	Hayır
8	24 yıl	Evet	Evet
9	10 yıl	Hayır	Hayır

Tablo 3 incelendiğinde, çalışmaya katılan alan uzmanlarının birinin öğretim üyesi olarak 29 yıl, birinin 24 yıl, birinin 15 yıl, birinin 10 yıl deneyime sahip olduğu görülmektedir. Alan uzmanlarının üçü, altı yıl deneyime sahiptir. Bir alan uzmanı beş yıl, bir diğeri ise dört yıl öğretim üyesi olarak deneyime sahip olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla çalışmaya katılan alan uzmanlarının beşinin yeni öğretim üyesi olmuş kısa süreli deneyime sahip alan uzmanları iken ikisinin orta düzeyde deneyime sahip olduğu ve ikisinin de çok deneyimli olduğu söylenebilir.

Çalışmaya katılan alan uzmanlarının büyük çoğunluğunun daha önce okul öncesi öğretmenliği deneyimi olduğu belirlenmiştir. Yedi alan uzmanı daha önce okul öncesi

öğretmenliği yaptığını ifade ederken, iki alan uzmanı daha önce hiç okul öncesi öğretmenliği yapmadığını belirtmiştir.

Alan uzmanlarının büyük çoğunluğunun daha önce okul öncesi öğretmenliği alan yeterlilikleri ile ilgili herhangi bir komisyonda görev almadığı görülmektedir. Sekiz alan uzmanı herhangi bir komisyonda görev almadığını ifade etmiş, bir alan uzmanı ise alan yeterlilikleri ile ilgili bir komisyonda görev aldığını belirtmiştir.

İkinci Çalışma Grubu. İkinci OÖÖLP Yeterlilikler Taslağının, yeterlilikler önerisine dönüştürülmesi sürecinde evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Öğretim elemanlarına yönelik çevrimiçi anket uygulanmasından önce Türkiye'deki tüm üniversitelerdeki okul öncesi öğretmenliği anabilim dallarında görev yapan öğretim elemanlarının listesi Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sisteminden temin edilmiştir. Öğretim elemanlarının üniversite ve kadrolara göre dağılımı Ek 3'te verilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü tarih itibarıyla Türkiye'deki tüm üniversitelerdeki okul öncesi öğretmenliği anabilim dallarında 38 Profesör, 63 Doçent ve 205 Doktor Öğretim Üyesi olmak üzere 306 öğretim üyesi ve 50 öğretim görevlisinin görev yaptığı tespit edilmiştir. Hedeflenen bu katılımcı grupta yer alan yedi öğretim elemanının (İki Doktor Öğretim Üyesi ve beş Öğretim Görevlisi) e-posta adreslerine ve iletişim bilgilerine erişilememiş, bu nedenle bu kişiler çalışma dışı bırakılmıştır. Türkiye'deki 70 eğitim fakültesinin okul öncesi öğretmenliği anabilim dallarında görev yapan 304 öğretim üyesi ve 45 öğretim görevlisi olmak üzere 349 akademik personel araştırmaya katılmak üzere davet edilmiştir.

Türkiye'de Okul Öncesi Öğretmenliği alanında çalışan tüm öğretim elemanları çalışmaya elektronik ortamda davet edilmiş, herhangi bir yanıt alınamayan kişilere çevrimiçi anket bağlantısını içeren hatırlatma elektronik postası birer ay aralıklarla üç kez daha yollanmıştır. Davet edilen 349 öğretim elemanının 100'ünün çalışmaya katılımı sağlanmıştır. 249 öğretim elemanı ise çevrimiçi ankete yanıt vermedikleri için çalışmaya dâhil edilememiştir.

Çalışmaya dâhil edilemeyen 249 öğretim elemanının dokuzu çeşitli mazeretler belirterek çalışmaya katılmayı reddetmiştir. Öğretim elemanlarının ikisi emekliye ayrılması, altısı sadece kadrolarının Okul Öncesi Öğretmenliği anabilim dalında bulunması ve başka bölümlerde ders vermeleri ve biri araştırma kapsamında çevrimiçi anket ile yapılan değerlendirmeyi uygun bulmamasını gerekçe göstererek çalışmaya katılmayı reddetmiştir. 240 öğretim elemanı ise mazeret bildirmeksizin yanıt vermemiş

ve dolayısıyla çalışmaya dâhil edilememiştir. Araştırmaya katılımı sağlanan 100 öğretim elemanından elde edilen veriler analiz edilmiş, yeterliliklerin uygunluk durumları ve derslerde yeterliliklere yer verme sıklıkları ile ilgili verilerin tutarlı olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle çalışma grubunun evreni temsil ettiği sonucuna ulaşılmış ve ulaşılan katılımcı sayısı yeterli kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının akademik kadroları ve cinsiyet dağılımı ile ilgili bilgiler ise Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Çalışmaya Katılan Öğretim Elemanları ile İlgili Bilgiler

Akademik Unvan	Davet Edilen		Çalışmaya Katılan					
			Kadın		Erkek		Toplam	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Prof. Dr.	38	10.9	6	6.0	3	3.0	9	2.6
Doç. Dr.	63	18.0	14	14.0	7	7.0	21	6.0
Dr. Öğr. Üyesi	203	58.2	43	43.0	16	16.0	59	17.0
Öğr. Gör.	45	12.9	10	10.0	1	1.0	11	3.1
Toplam	349	100.0	73	73.0	27	27.0	100	28.7

Tablo 4'te görüldüğü gibi Türkiye'deki üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği anabilim dallarında görev yapan Profesörlerin %2,6'sı, Doçentlerin %6'sı, Doktor Öğretim Üyelerinin %17'si ve Öğretim Görevlilerinin %3,1'i çalışmaya katılmıştır. Evrenin %28,7'si çalışmaya katılımı sağlanmıştır. Çalışmaya katılan Profesörlerin %3'ünü erkek, %6'sını kadınlar, Doçentlerin %7'sini erkekler, %14'ünü kadınlar, Doktor Öğretim Üyelerinin %16'sını erkek, %43'ünü kadınlar, öğretim görevlilerinin ise %1'ini erkek, %10'unu kadınlar oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının %73'ünü kadınlar, %27'sini ise erkekler oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının üniversite ve akademik kadro bazında dağılımı Ek 4'te verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu bölümde her bir araştırma sorusu için kullanılan veri toplama araçlarına, verilerin toplanma sürecine ve kullanılan veri toplama yöntemlerine yer verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmanın verilerinin toplanmasında kullanılan araçlara, bu araçların hazırlanma ve veri toplama sürecinde kullanılmasına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında üç veri toplama aracı geliştirilmiştir. Araştırmanın birinci sorusunu yanıtlamak amacıyla bir karşılaştırma formu, ikinci araştırma sorusunu ve üçüncü araştırma sorusu a) maddesini yanıtlamak için bir görüş alma formu ve üçüncü araştırma sorusunun b) ve c) maddelerini yanıtlamak amacıyla bir çevrimiçi anket geliştirilmiştir.

Yeterlilikler Karşılaştırma Formu. Araştırma kapsamında yeterlilikleri incelenen ülke ve kurumlar, MEB tarafından geliştirilen okul öncesi öğretmenliği özel alan yeterlilikleri ile karşılaştırılması amacıyla bir karşılaştırma formu hazırlanmıştır. Formun sol sütununda MEB tarafından geliştirilen yeterlilikler, yeterlilik alanlarına göre sıralanmıştır. Karşılaştırılması yapılan kuruma ait yeterliliklerden MEB tarafından geliştirilen her bir yeterlilik ile örtüşen yeterlilikler, yeterlilik alanlarına göre sütunlara yazılarak örtüşen tüm yeterlilikler tespit edilmiştir. Yeterlilikler Karşılaştırma Formu, Ek 8’de verilmiştir.

Yeterliliklere İlişkin Görüş Alma Formu. Araştırmada doküman analizi ile belirlenen OÖÖLP Yeterlilikler Taslağına ilişkin alan uzmanlarının görüşlerini almak için Yeterliliklere İlişkin Görüş Alma Formu geliştirilmiştir. Form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm araştırmanın amacının belirtildiği ve alan uzmanlarına ilişkin bazı kişisel bilgilerin toplandığı bölümdür. İkinci bölümde ise belirlenen yeterliliklerin uygunluğuna ilişkin görüş alınmıştır.

Yeterlilikler ile ilgili kapsamlı veri toplanması amacıyla görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Görüşme, önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir (Stewart ve Cash, 1985).

Yeterliliklere İlişkin Görüş Alma Formunun ilk bölümünde çalışmanın amacını ve katılımcıların yapması gerekenleri açıklayan bir karşılama metni bulunmaktadır. Formda katılımcılarla ilgili kişisel bilgileri toplamak amacıyla hazırlanan üç soru bulunmaktadır. Bu sorular alan uzmanlarının kaç yıldır öğretim üyesi olarak çalıştıklarını,

daha önce okul öncesi öğretmenliği yapıp yapmadıklarını ve alan yeterliliklerinin belirlenmesi ile ilgili bir komisyonda görev alıp almadıklarını sorgulamaktadır.

Kişisel bilgileri sorgulayan ilk bölümden sonra görüşme sırasında alan uzmanlarının her bir yeterlilik maddesi ile ilgili yanıtlamaları beklenen üç soru yer almaktadır. Bu sorular “*Listedeki yeterlilikler Türkiye’deki okul öncesi öğretmeni adaylarına kazandırılmalı mıdır?*” “*Her bir başlık için eklemek istediğiniz başka yeterlilikler var mıdır?*” ve “*Listedeki yeterliliklerle ilgili görüşleriniz nelerdir?*” şeklinde katılımcılara yöneltilmiştir.

Formun ikinci bölümünde çalışma kapsamında belirlenen okul öncesi öğretmenliği lisans programı yeterliliklerinin uygunluğunun alan uzmanları tarafından değerlendirilmesi istenmiştir. Her bir yeterliliğin yanında “Uygun” ve “Uygun Değil” kutucukları yer almaktadır. Ayrıca her başlık altında alan uzmanlarının eklemek istedikleri yeterliliklerle ilgili yanıtları için bir bölüm bulunmaktadır.

Formdaki yeterlilikler Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık, Avustralya’daki çalışmaya dâhil edilen kurumlar tarafından belirlenen okul öncesi öğretmeni mesleki yeterlilikleri ile MEB tarafından geliştirilen okul öncesi öğretmenliği özel alan yeterlilikleri incelenerek oluşturulmuştur. Yeterliliklere İlişkin Görüş Alma Formu Ek 5’de verilmiştir.

Çevrimiçi Anket. Araştırmanın üçüncü sorusunun b) ve c) maddelerini yanıtlamak amacıyla bir çevrimiçi anket geliştirilmiştir. Çevrimiçi anket, doküman incelemesi ve alan uzmanları ile yapılan görüşmelerden sonra yeterliliklere son halini verebilmek için Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında çalışan tüm öğretim elemanlarına yeterliliklerin uygunluk durumunu sormayı amaçlamaktadır. Anket, yeterliliklerin uygunluk durumu ve öğretim elemanlarının yeterliliklere derslerinde yer verme sıklığı ile ilgili nicel veriler ve katılımcıların yeterlilik alanlarına eklemek istedikleri yeterlilikler ile ilgili nitel veriler toplamayı amaçlamaktadır. Çevrimiçi anketin ilk bölümünde çalışmanın amacı ve katılımcıların yapması gerekenleri açıklayan bir bölüm bulunmaktadır. Ayrıca katılımcıların görev yaptıkları üniversiteyi ve akademik unvanlarını belirtmeleri istenmiştir.

Çevrimiçi ankette alan uzmanları ile yapılan görüşmeler sonrasında sayısı 44’e indirgenen yeterliliklerden faydalanılmıştır. Çevrimiçi ankette öğretim elemanlarının hem ilgili yeterliliğin uygunluğunu değerlendirmesi istenmiş hem de bu yeterliliğe

derslerinde ne kadar yer verdiği sorulmuştur. Belirlenen 44 yeterlilik ifadesinin sağında iki ayrı bölüm halinde yeterliliklerin uygunluk durumları ve öğretim elemanlarının yeterliliklere derslerinde yer verme sıklıklarına ilişkin sorular bulunmaktadır. Yeterliliklerin sağında yer alan ilk sütunda yeterliliklerin uygunluk durumları sorgulanmaktadır. Katılımcıların her bir madde için “Uygun” ve “Uygun Değil” kutucuklarını işaretlemeleri istenmiştir.

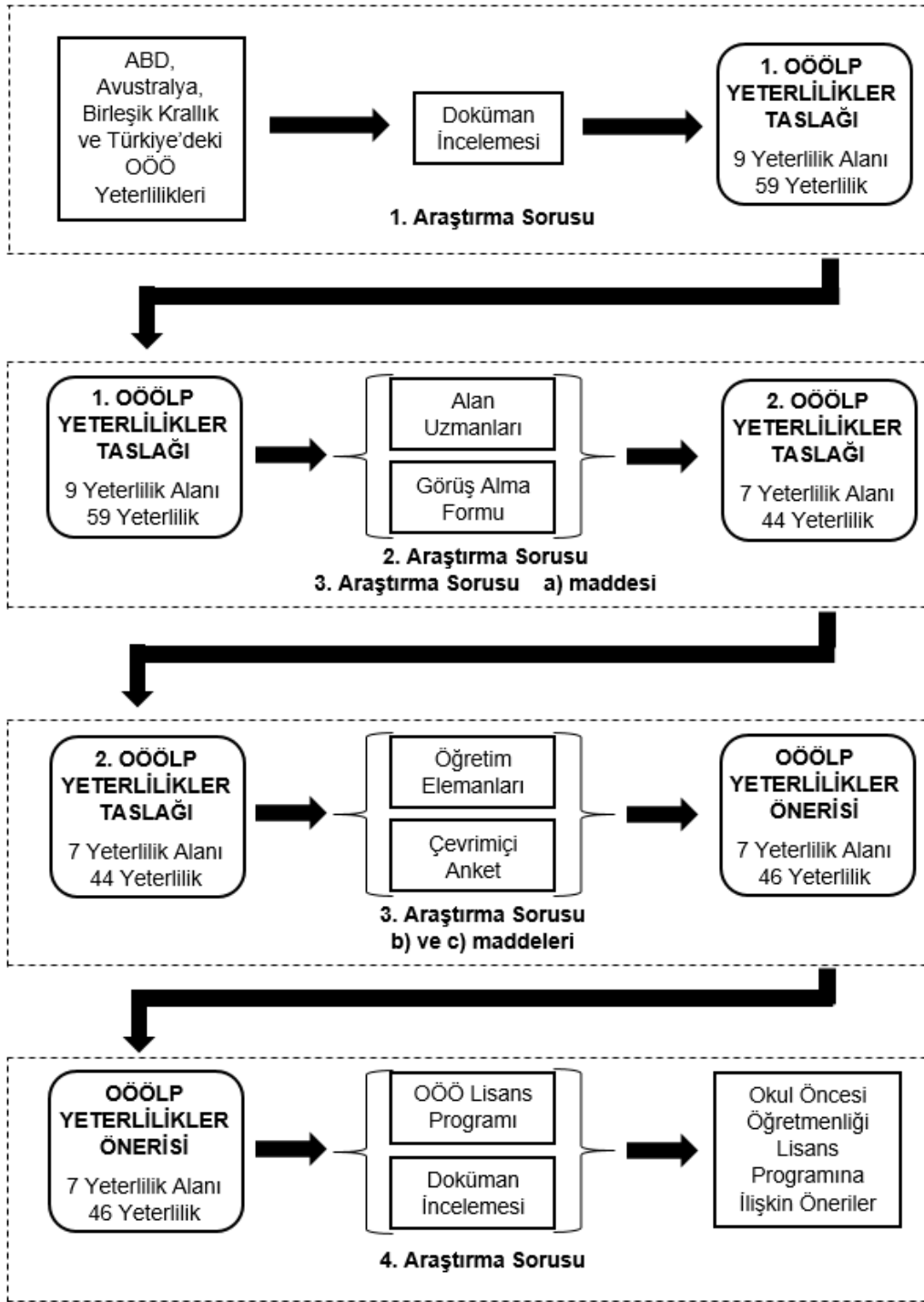
Çevrimiçi anketteki yeterlilik maddelerinin sağındaki ikinci sütununda ise öğretim elemanlarının her bir yeterliliğe derslerinde yer verme düzeyine ilişkin değerlendirmelerini belirlemek için ilgili yeterliğe ilişkin üç dereceli bir değerlendirme yapmaları istenmiştir. Burada her bir yeterlilik ifadesi için “*Hiç yer vermiyorum*” “*Biraz yer veriyorum*” ve “*Çok yer veriyorum*” ifadeleri yer almaktadır. Her bir yeterlilik alanının altında ise katılımcıların yanıtlarını serbest metin halinde yazabilecekleri eklemek istedikleri yeterlilikleri yazmaları için ayrılan kutucuklar bulunmaktadır. Böylece yeterliliklerin uygunluk durumunun tespit edilmesi, öğretim elemanlarının bu yeterliliklere derslerinde hangi sıklıkta yer verdiklerinin belirlemesi ve eğer eksik bir yeterlilik varsa belirlenmesi sağlanmışır. Çevrimiçi ankete ait ekran görüntüleri Ek 6’da verilmiştir.

Çalışma kapsamında geliştirilen ve kullanılan veri toplama araçları ile ilgili özet bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu bölümde araştırmanın her bir araştırma sorusu için verilerin toplanma sürecine ve kullanılan veri toplama yöntemlerine yer verilmiştir.

Araştırmada dört araştırma sorusu mevcuttur. Araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü soruları, okul öncesi öğretmenliği lisans programının yeterliliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Dördüncü araştırma sorusu ise uygulamadaki lisans programının belirlenen yeterlilikler açısından değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın veri toplama sürecine ait şemaya Şekil 1’de yer verilmiştir.



Şekil 1. Veri Toplama Süreci

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Veri Toplama Süreci. Araştırmanın birinci sorusu kapsamında Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, Birleşik Krallık'taki çeşitli kurumlar ve Türkiye'de MEB tarafından geliştirilen okul öncesi öğretmenliği özel alan yeterlilikleri ve mesleki yeterlilikler doküman incelemesi yöntemi ile incelenmiştir. İncelenen yeterliliklere, yükseköğretim kurumları, milli eğitim bakanlıkları ve bu

lkelerde yükseköğretimden sorumlu kurumlar tarafından yapılan yayınlardan ve bu kurumların yayınlarından ve resmi internet sayfalarından erişilmiştir. MEB tarafından hazırlanmış olan Okul ncesi ğretmenliği zel Alan Yeterlilikleri ve ğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine ise aynı adı taşıyan yayınlardan ulaşılmıştır. Çalışmaya dâhil edilen ülke ve kurumlardaki yeterliliklerin MEB tarafından geliştirilen yeterliliklerle karşılaştırması Yeterlilikler Karşılaştırma Formu (Ek 8) kullanılarak yapılmıştır.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Veri Toplama Süreci. OLP yeterlilikler önerisinin hazırlanma sürecinde, araştırmanın ikinci sorusu çerçevesinde ikinci bir yeterlilikler taslağı oluşturulmuştur. İkinci yeterlilikler taslağının hazırlanması aşamasında veriler alan uzmanları için hazırlanmış Yeterliliklere İlişkin Görüş Alma Formu (Ek 5) ile toplanmıştır.

Doküman analizi ile belirlenen taslak yeterliliklerin yer aldığı Yeterliliklere İlişkin Görüş Alma Formu, alan uzmanlarına 28 Haziran 2018 ve 28 Şubat 2019 tarihleri arasında yapılan dokuz bireysel görüşme ile uygulanmıştır. Görüşmelerin süreleri 45 dakika ile 1 saat 15 dakika arasında değişmektedir. Görüşmeler öncesinde araştırmaya dâhil edilen dört niversitenin okul öncesi ğretmenliği anabilim dallarında görev yapmakta olan birer Profesör, Doçent ve Doktor ğretim yesi çalışmaya katılmaya davet edilmiştir. Olumlu yanıt alınan alan uzmanlarından randevular alınarak görüşmeler yapılmıştır. Olumsuz yanıt veren alan uzmanlarının yerine aynı üniversitedeki ve aynı kadrodaki diğerk alan uzmanları çalışmaya katılmaya davet edilmiştir. İkinci araştırma sorusu dört üniversiteden dokuz alan uzmanının görüşleri alınarak yanıtlanmıştır.

çnc Araştırma Sorusuna İlişkin Veri Toplama Süreci. Araştırmanın çnc sorusunun b) ve c) maddelerine yanıt aramak amacıyla gerekli düzenleme ve değışiklikler yapılan yeterlilikler Türkiye’deki tüm üniversitelerdeki okul öncesi ğretmenliği anabilim dallarındaki ğretim elemanlarına çevrimiçi anket (Ek 6) olarak gönderilmiştir.

Uygulama ncesinde YK’n Yükseköğretim Bilgi Yönetimi Sisteminden ğretim elemanlarının kadrolara göre sayılarına ve görev yaptıkları üniversitelerin bilgilerine erişilmiştir. 11 Mart 2019 tarihi itibarıyla bahsi geçen sistemden bilgilerine erişilen ğretim elemanı sayısı 356’dır. Daha sonra niversite ve bölümlerin internet

sayfalarından tüm öğretim elemanlarının elektronik posta adresleri ve iletişim bilgilerine ulaşılarak iletişim listeleri hazırlanmıştır. Yedi öğretim elemanının irtibat bilgilerine erişilememiş, dolayısıyla çalışmaya davet edilen katılımcı sayısı 349 ile sınırlı tutulmuştur.

Çevrimiçi anket öğretim elemanlarına 1 Mayıs 2019 – 30 Haziran 2019 tarihleri arasında uygulanmıştır. Ankete ait bağlantı, Türkiye’deki tüm üniversitelerin eğitim fakültelerinin okul öncesi eğitimi anabilim dallarındaki tüm öğretim elemanlarının elektronik posta adreslerine gönderilmiştir. Öğretim elemanlarına anketi yanıtlamaları için bir ay süre verilmiştir. Verilen sürenin sonunda, yanıt veren öğretim elemanı sayısı mensubu bulundukları üniversite ismine göre listelenmiş, hiç yanıt alınamayan veya az katılım sağlanan üniversitelerdeki öğretim elemanlarına hatırlatma e-postaları gönderilerek katılımın artırılması sağlanmıştır. İki aylık yanıt verme süresi ve hatırlatma süreçleri sonrasında çevrimiçi anketi 100 öğretim elemanı yanıtlamıştır.

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Veri Toplama Süreci. Araştırmanın dördüncü sorusuna yanıt aramak amacıyla, geliştirilen OÖÖLP yeterlilikler taslağına dâhil olan yeterliliklerin, YÖK tarafından 2017 yılında geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında yer alan derslerde karşılanabilme durumu doküman analizi ile incelenmiştir. Doküman analizinde YÖK tarafından geliştirilen lisans programındaki ders tanımlarının yanı sıra Ankara Üniversitesi Bologna Bilgi Sistemi’nde yer alan ders öğrenme kazanımları incelenmiştir. Dördüncü araştırma sorusunun yanıtlanması amacıyla YÖK 2017 Programındaki zorunlu ve seçmeli dersler için karşılaştırma tabloları (Ek 18) oluşturulmuştur.

Karşılaştırma tabloları aracılığıyla her bir yeterliliğin YÖK 2017 programındaki hangi ders veya derslerde kazandırılabilceği, her bir dersin hangi yeterlilikleri kazandırabilceği, her bir yeterliliğin kaç farklı derste kazandırılabilceğine ilişkin bilgiler elde edilmiştir. Tablo yorumlanarak YÖK 2017 programının çalışma kapsamında oluşturulan yeterlilikler önerisindeki yeterlilikleri kazandırması açısından durumu tespit edilmiş, az sayıda ders tarafından kazandırılan veya hiç kazandırılmayan yeterlilikler ve önerideki yeterliliklerin çok azını veya hiçbirini kazandıramayan dersler belirlenmiştir. Bu işlemler sonrasında YÖK tarafından hazırlanan programın geliştirilmesine ilişkin öneriler getirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Birinci araştırma sorusu kapsamında yapılan doküman analizi, ikinci araştırma sorusu kapsamında yapılan görüşmeler, üçüncü araştırma sorusu kapsamında yapılan çevrimiçi anket uygulaması ve dördüncü araştırma sorusu kapsamında yapılan doküman analizinin ardından veriler üzerinde yapılan işlemler ve her bir araştırma sorusunu cevaplandırmaya yönelik kullanılan teknikler bu bölümde özetlenmiştir.

Çeşitli ülkelerdeki okul öncesi öğretmenliği lisans programı yeterliliklerinin incelenmesi ve bu yeterliliklerin Türkiye'deki yeterliliklerle karşılaştırılarak Türkiye için bir yeterlilikler önerisi geliştirilmesi ve bu yeterliliklerin YÖK tarafından 2017 yılında geliştirilen lisans programındaki derslerle örtüşme düzeyinin belirlenmesi bu araştırmanın amaçlarıdır. Bu amaçlara ulaşılması için dört araştırma sorusu mevcuttur. Araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla toplanan verilerin analizi şu şekilde yapılmıştır:

Birinci Araştırma Sorusuna Ait Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci sorusu, Türkiye, ABD, Birleşik Krallık ve Avustralya'da geliştirilen okul öncesi öğretmenliği program yeterliliklerinin ve mesleki yeterliliklerinin incelenerek birinci OÖÖLP yeterlilikler taslağının oluşturulmasını kapsamaktadır. Bu araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla doküman analizinden faydalanılmıştır.

Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Diğer bir ifade ile doküman analizi, mevcut kayıt ve belgeleri toplayıp belirli norm ve sisteme göre kodlayıp inceleme işlemidir (Çepni, 2007). Hangi belgelerin incelemeye tabi tutulacağı araştırma problemleri ile sınırlandırılır.

Doküman analizi ile elde edilen veriler dört aşamada analiz edilmiştir. Bailey (1982) bu aşamaları, veri kaynağını veya örnekleme seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma şeklinde sıralamıştır. Okul öncesi öğretmenliği lisans programlarına ait yeterliliklerin doküman analizi yöntemiyle analiz edilmesinde bu dört aşama takip edilmiştir.

Doküman analizine tabi tutulacak yeterliliklere ilgili kurumların yayınları ve internet sayfalarından erişildikten sonra yeterliliklerin tümünün çevirisi yapılmıştır. Çevirisi yapılan yeterlilikler ile ilgili bir dil uzmanının görüşleri alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Çevirisi yapılan her bir kuruma ait yeterlilikler, Türkiye'de MEB tarafından geliştirilen okul öncesi öğretmenliği özel alan yeterlilikleri ile

Yeterlilikler Karşılaştırma Formu kullanılarak incelenmiştir. Yeterlilikler Karşılaştırma Formu aracılığıyla ortak ve farklı olan yeterlilikler tespit edilmiştir. Yine aynı formdan faydalanarak birbirinin aynı olan yeterlilikler elenmiştir. Eleme işleminin ardından çeşitli ülkelerde ortak olanlar ve farklı olanlar diğer tabloda (Ek 9) listelenmiştir.

Daha sonra çevirisi yapılan ve incelenen tüm yeterlilikler ayrı bir tabloda bir araya getirilmiştir. Böylelikle Türkiye'deki yeterlilikler ile örtüşen ve farklı olan yeterlilikler belirlenmiştir. İncelenen ülke ve kurumlara ait yeterliliklerin örtüşme durumları ile ilgili yorumlara yer verilerek tespit edilen durum raporlaştırılmıştır.

İkinci Araştırma Sorusuna Ait Verilerin Analizi

Alan uzmanlarının birinci OÖÖLP yeterlilikler taslağı ile ilgili görüşlerinin alınarak ikinci OÖÖLP yeterlilikler taslağına dönüştürülmesi sürecinde veriler görüşme yöntemi ile Yeterliliklere İlişkin Görüş Alma Formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme, önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir (Stewart ve Cash, 1985). Bu iletişim sürecinin amacı, görüşme yapılan katılımcıların düşünceleri ve bakış açılarını ortaya koymaktır. Bir diğer tanıma göre görüşme, bireylerin kendi bakış açıları dâhilinde ne hissettikleri ve düşündükleri hakkında bilgi toplama sürecidir (Rubin ve Rubin, 1995). Alan uzmanları ile yapılan görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formatında gerçekleşmiştir. Yeterliliklere İlişkin Görüş Alma Formu, katılımcılardan verinin sistematik olarak toplanmasını sağlamıştır. Görüşme formu, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır (Patton, 1987).

Görüşmeler sırasında katılımcılardan izin alınarak ses kayıtları alınmıştır. Ses kayıtları daha sonra yazıya dökülmüş ve elde edilen veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analiz, verilerin özgün formuna bağlı kalarak doğrudan alıntılarla, betimsel bir yaklaşımla sunulmasıdır (Walcott, 1994; Strauss ve Corbin, 1990). Bir diğer tanımla betimsel analiz, nitel verilerin önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı kalınarak işlenmesi, bulguların tanımlanması ve tanımlanan bulguların yorumlanmasını içeren bir analiz yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Betimsel analiz dört aşamadan oluşur. Bunlar, çerçevenin oluşturulması, verilerin işlenmesi, tanımlama (betimleme) ve yorumlamadır (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel analizin ilk aşaması olan çerçevenin oluşturulması, betimsel analizin kapsamını belirleyen araştırma sorularının, araştırmanın kuramsal yapısının veya

görüşme veya gözlemlerde yer alan boyutların belirlenmesini kapsar. Yeterliliklere İlişkin Görüş Alma Formu aracılığıyla yanıt aranan ikinci araştırma sorusu ve birinci araştırma sorusu kapsamında belirlenen yeterlilikler betimsel analizin çerçevesini oluşturmaktadır.

Betimsel analizin ikinci aşaması olan verilerin incelenmesi, verilerin sistematik analizini kapsar. Anlamlı ve mantıklı olan veriler seçilerek çerçeveye göre düzenlenir, çerçeveye ilişkisi olmayan veriler dışarıda kalabilir (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın verileri, doküman analizi ile belirlenen yeterlilikler taslağına bağlı kalınarak incelenmiştir. Alan uzmanlarının sadece her bir yeterlilik ile ilgili görüşleri incelenmiş, yeterliliklerle doğrudan ilgili olmayan görüşler analize tabi tutulmamıştır.

Üçüncü aşama olan tanımlama incelenen verilerin tanımlanması ve doğrudan alıntılarla desteklenerek okuyucuya sunulmasını içerir. Bulgular, gereksiz tekrarlardan kaçınılarak açık bir anlatımla sunulmalıdır (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın verileri, inceleme aşamasından sonra her bir yeterlilikle ilgili önemli ve özgün görüşlerle desteklenerek, tekrara düşülmeden sunulmuştur.

Betimsel analizin dördüncü aşaması olan yorumlama, araştırmacının nesnel olarak betimlediği verileri yorumlamasını içerir. Elde edilen veriler, araştırmacı tarafından ilgili alanyazından da faydalanılarak, tartışmalara da yer vererek nesnel bir bakış açısıyla yorumlanmıştır.

Üçüncü Araştırma Sorusuna Ait Verilerin Analizi

Öğretim elemanlarının ikinci OÖÖLP yeterlilikler taslağı ile ilgili görüşlerinin alınarak OÖÖLP yeterlilikler önerisine dönüştürülmesi amacıyla veriler çevrimiçi anket ile toplanmıştır. Çevrimiçi anketin erişim bağlantısını içeren e-posta, Türkiye'deki tüm üniversitelerin eğitim fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği anabilim dallarındaki öğretim üyelerine ve öğretim görevlilerine gönderilmiştir.

Çevrimiçi anketin giriş bölümünde katılımcılara kişisel bilgileri ile ilgili iki soru yöneltilmiştir. Bunlar, görev yaptıkları üniversite ve akademik unvanlarıdır. Giriş bölümündeki sorulara verilen yanıtlar tablolastırılmış, yüzde ve frekans değerleri tabloda belirtilmiştir.

Ankette öğretim elemanlarına yeterliliklerin uygunluk durumu ve öğretim elemanlarının yeterliliklere derslerinde yer verme sıklığına ilişkin veriler toplanmıştır.

Yeterliliklerin uygunluk durumu ile ilgili olarak katılımcılardan “Uygun” veya “Uygun değil” seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. Bu bölümden elde edilen betimsel veriler tablolastırılarak her bir yeterlilik için verilen yanıtların yüzde ve frekansları ilgili tabloda verilmiştir.

Öğretim elemanlarının yeterliliklere derslerinde yer verme düzeyine ilişkin veriler ikinci sütunda toplanmıştır. Burada katılımcılardan “*Hiç yer vermiyorum*”, “*Biraz yer veriyorum*” ve “*Çok yer veriyorum*” seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. Yeterliliklere katılımcıların verdikleri derslerde yer verme sıklığı ile ilgili elde edilen veriler tablolastırılarak yüzde ve frekansları tabloda verilmiştir. Ayrıca katılımcılar her yeterlilik alanı sonunda yer alan “*Eklemek istediğiniz başka bir yeterlilik var mı?*” sorusunu içeren bölüme yanıt vererek önerilerini paylaşmışlardır. Bu bölümden elde edilen nitel veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analizin dört aşaması takip edilmiş, araştırmanın kavramsal çerçevesine uygun olarak veriler incelenmiş, alıntılarla desteklenmiş ve yorumlanmıştır.

Çevrimiçi anketten elde edilen veriler doğrultusunda yeterliliklerden bazıları çıkarılmış, bazılarında değişiklikler yapılmış ve bazı yeni yeterlilikler eklenmiştir.

Dördüncü Araştırma Sorusu ile ilgili Verilerin Analizi

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında çalışmada oluşturulan yeterlilikler önerisinin YÖK tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programındaki derslerde karşılanma durumları incelenmiştir.

Bu amaçla karşılaştırma tabloları oluşturulmuştur. Tabloların yatay ekseninde yeterlilikler önerisindeki yeterlilik maddeleri listelenmiş, düşey eksene ise YÖK 2017 programındaki derslerin isimleri yazılmıştır. Derslerin programda verilen içerikleri incelenerek hangi yeterliliğin hangi derslerde karşılanabileceği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, tabloların yatay ve düşey eksenlerinin kesiştiği kutucuklar her bir yeterliliğin örtüştüğü dersler için işaretlenerek raporlanmıştır.

Her bir yeterliliğin kaç ders tarafından kazandırılabilceği ile ilgili veriler yatay ve düşey eksenlerin son satır ve sütunlarında listelenmiştir. Tablodan elde edilen veriler yorumlanarak kazandırılma durumu düşük olan yeterlilikler, çok fazla veya çok az sayıda yeterlilik kazandırmayı hedefleyen dersler ile ilgili yorumlar yapılarak YÖK 2017 programına ilişkin öneriler getirilmiştir.

Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmanın sonuçlarının geçerli ve güvenilir olması amacıyla bir dizi çalışma yürütölmüştür. Bu alışmalar aşağıda tablolarla desteklenerek açıklanmıştır.

“Geçerlik” araştırma sonuçlarının doğruluğu anlamına gelirken “güvenirlik” ise araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgili bir kavramdır (Yıldırım ve şimşek, 2013).

Araştırmanın nitel verilerinin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla yürütölen çalışmalar dört başlık altında ele alınmıştır. Bunlar dış geçerlik (aktarılabirlik), iç geçerlik (inandırıcılık), dış güvenilirlik (teyit edilebilirlik) ve iç güvenilirlik (tutarlılık) şeklinde sıralanabilir.

Dış geçerlik (Aktarılabirlik) kavramı bir araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliği ile ilgilidir. Bir araştırmanın sonuçları benzer ortamlara ve durumlara genellenebiliyorsa araştırmanın dış geçerliğinin olduğu söylenebilir. Yıldırım ve şimşek’e (2013) göre dış geçerlik, bir araştırmada elde edilen sonuçların benzer grup ve ortamlara aktarılabirliği ile ilgili bir kavramdır. Nitel bir araştırmanın bütün aşamalarının ayrıntılı olarak açıklanması araştırmanın genellenebilirliğini artırır (Miles, Huberman ve Saldana, 2013). Bu nedenle araştırmacı, yaptığı bilimsel çalışmanın tüm aşamaları ile ilgili detaylı bilgi vermelidir. Dış geçerliği sağlama amacıyla yapılan alışmalar Tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 5

Dış Geçerliği Sağlama Amacıyla Yapılanlar

Dış Geçerlik Kapsamında Yapılanlar	Açıklama
Ayrıntılı Betimleme	- Araştırma kapsamında yeterlilikleri incelenecek ölkelerin belirlenmesi, katılımcılarının seğimi, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, veri toplama süreci, verilerin analizi ile ilgili tüm aşamalar ayrı başlıklar altında ve ayrıntılı olarak açıklanmıştır. - Elde edilen veriler araştırmacının öznel yorumu katılmadan doğal haliyle sunulmuştur.

İç geçerlik (İnandırıcılık) kavramı “araştırma sonuçlarına ulaşma sürecinde üzerinde çalışılan gerçekliği ortaya çıkarma yetkinliği” olarak tanımlanmıştır (Yıldırım ve şimşek, 2013). İç geçerlik, bir araştırma kapsamında elde edilen bulguların üzerinde çalışılan gerçekleri gösterme düzeyi ile ilgilidir. İç geçerliğin sağlanması amacıyla araştırmacı, veri toplama sürecinde ve veri analizi aşamasında tutarlı olmalı, tutarlılığı

nasıl sağladığını açıklamalıdır. Bu nedenle araştırmacı, araştırma süreçlerini eleştirel bir gözle sorgulamalı, ulaştığı bulguların gerçeği yansıtıp yansıtmadığını denetlemelidir (Okuyan, Kapçak ve Sarpkaya 2016). Araştırmada iç geçerliği sağlama amacıyla yapılan çalışmalar Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6

İç Geçerliği Sağlama Amacıyla Yapılanlar

İç Geçerlik Kapsamında Yapılanlar	Açıklama
Çeşitleme (Üçgenleme)	- Araştırmada, nitel ve nicel verilerden birlikte yararlanılmıştır. - Araştırmada veri kaynağı çeşitlemesi amacıyla Türkiye, ABD, Birleşik Krallık ve Avustralya’daki yeterlilikler incelenmiştir. - Araştırmada görüşme ve doküman analizi olmak üzere iki ayrı veri toplama yöntemi kullanılmıştır. - Araştırmada doküman analizi ile nitel veriler, görüş alma formu ile nitel veriler, çevrimiçi anket ile nitel ve nicel veriler birlikte toplanmıştır. - Yeterlilikler ile ilgili dört farklı üniversiteden dokuz alan uzmanı ve Türkiye’nin 46 farklı üniversitesinde görev yapan 100 öğretim elemanının görüşleri alınmıştır. - Yeterlilikler ile ilgili görüş alma sürecinde öğretim elemanlarından çevrimiçi anket ile toplanan nicel veriler, nitel veriler ile desteklenmiştir.
Derin Odaklı Veri Toplama	- Araştırma problemi ile ilgili detaylı bir alanyazın taraması yapılmış, veriler araştırmanın kavramsal çerçevesi ile tutarlı bir şekilde sunulmuştur. - Betimsel analize tabi tutulan nitel verilerin alanyazın ile uyumlu olması sağlanmıştır. - Yeterlilikler ile ilgili alan uzmanlarının görüşlerinin alınması sürecinde alan uzmanları ile yüz yüze uzun süreli görüşmeler yapılarak derin odaklı veriler elde edilmesi sağlanmıştır.
Uzman İncelemesi	- Danışman, eğitim programları ve öğretim ve ölçme ve değerlendirme alanlarında deneyimli iki öğretim üyesi olmak üzere toplam üç uzman araştırmacıya çalışma boyunca rehberlik etmiştir. - Uzmanlar, araştırmacıya tüm araştırma aşamalarında eleştirel bir bakış açısı ile geribildirim sunmuş, araştırmacı geribildirimler rehberliğinde gerekli düzenlemeleri yapmıştır. - Veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde eğitim programları ve öğretim alanında uzman öğretim üyelerinin yanı sıra, okul öncesi öğretmenliği alanında uzman öğretim üyelerinin de görüşleri alınmıştır.

Dış güvenilirlik (Teyit edilebilirlik) bir araştırmanın sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceğine ilişkin bir kavramdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yani dış güvenilirlik araştırmanın veri toplama yöntemlerinin doğru belirlenmesi, veri

toplama araçlarının verileri hatasız olarak toplamasını gerektirir ve böylelikle araştırmanın tekrarlanması durumunda benzer sonuçlara ulaşılması sağlanır. Nitel araştırmalarda, araştırmacının kendisi veri toplama aracı işlevine sahip olduğu için, farklı araştırmacıların tam olarak aynı verilere ulaşması mümkün değildir. Ancak bu istendik bir durumdur. Nitel araştırmalarda gözlem veya görüşme gibi yöntemlerle elde edilecek veriler ve verilerin analizi aşamalarında araştırmacılar arasında oluşabilecek farklılıkların azaltılması hedeflenir (Kirk ve Miller, 1986). Bu nedenlerden dolayı dış güvenirlik “teyit edilebilirlik” olarak da adlandırılmaktadır. Miles ve Huberman (1994) dış güvenirliğin sağlanması konusunda bir “Teyit İncelemesi Stratejisi” öne sürmüştür. Araştırmanın dış güvenirliğinin sağlanması amacıyla “Teyit İncelemesi Stratejisi” uygulanmıştır. Araştırma kapsamında dış güvenirliğin sağlanması amacıyla yapılan çalışmalar Tablo 7’de özetlenmiştir.

Tablo 7

Dış Güvenirliği Sağlama Amacıyla Yapılanlar

Dış Güvenirlik Kapsamında Yapılanlar	Açıklama
Araştırmanın Kurgulanması	Araştırmanın örnekleme ve örneklemin belirlenme süreci, veri toplama araçları ve bu araçların geliştirilme süreci, veri toplama ve veri analiz yöntemleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Böylelikle araştırma sonuçlarının öznellikten ve önyargılardan etkilenme olasılığı azaltılmış, diğer araştırmacılara yol gösterici olması sağlanmıştır.
Verilerin Toplanması ve Analizi	- Veri toplama araçları ve bu araçların geliştirilme aşamasındaki halleri, araştırmadan elde edilen ham veriler ve araştırma kapsamında erişilen ve yararlanılan tüm kaynaklar gerektiğinde incelemeye sunulmak üzere saklanmıştır. - Veri toplama, işleme, analiz, yorumlama ve sonuçlara ulaşma aşamalarında neler yapıldığı açık şekilde anlatılmıştır.
Sonuçların raporlanması	Araştırmanın sonuçları, toplanan verilerle açık şekilde ilişkilendirilmiştir.

İç güvenirlik (Tutarlılık) kavramı aynı veriler kullanılarak başka araştırmacıların da aynı araştırma sonuçlarına ulaşip ulaşamayacağı ile ilgili bir kavramdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Dolayısıyla iç güvenirlik, araştırmacının elde ettiği verileri hatasız ve uygun bir şekilde kullanması ve yorumlaması ile ilgilidir. Bu nedenle araştırmadan elde edilen veriler kolay anlaşılır ve eksiksiz bir şekilde raporlanmalı, aktarılmalı ve saklanmalıdır. LeCompte ve Goetz (1982) iç güvenirliğin sağlanması konusunda beş strateji önermiştir. Birinci strateji, toplanan verilerin öncelikle betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulmasına dayanır. İkinci strateji, araştırmaya aynı anda birden fazla

araştırmacının dâhil edilmesi, üçüncü strateji gözlemler ile toplanan verilerin, görüşmeler yoluyla teyit edilmesidir. Dördüncü strateji, toplanan verilerin analiz sürecine başka bir araştırmacıyı dâhil ederek sonuçları teyit etme ve beşinci strateji ise, verileri önceden oluşturulmuş ve ayrıntılı olarak tanımlanmış bir kavramsal çerçeveye bağlı olarak analiz etmedir. Araştırma kapsamında iç güvenilirliğin sağlanması amacıyla yapılan çalışmalar Tablo 8’de özetlenmiştir.

Tablo 8

İç Güvenirliği Sağlama Amacıyla Yapılanlar

İç Güvenirlik Kapsamında Yapılanlar	Açıklama
Araştırmanın Kurgulanması	- Araştırma soruları açık şekilde ifade edilmiş, araştırmanın tüm aşamalarının ve bulguların sunumunun araştırma soruları ile tutarlı olması sağlanmıştır. - Araştırmacı, kendi konumunu tanımlamış ve çalışma boyunca tarafsız ve objektif bir tutum sergilemiştir.
Veri Toplama Araçları	- İncelenen yeterliliklerin Türkçe’ye çevirisi araştırmacı tarafından yapıldıktan sonra bir uzman tarafından dil açısından incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. - Veri toplama araçları geliştirilirken okul öncesi öğretmenliği alanındaki uzmanların görüşü alınmış ve ölçme araçları ile pilot uygulama yapılmıştır.
Verilerin Toplanması	- Veriler, doküman analizi, görüşme ve çevrimiçi anket aracılığıyla ayrıntılı ve amaca uygun şekilde toplanmıştır. - Araştırmaya dâhil edilen ülkelerin yeterliliklerinin incelenmesinden elde edilen veriler, alan uzmanları ile yapılan görüşmelerin ses kayıtları ve öğretim elemanlarından toplanan elektronik ortamdaki veriler olmak üzere tüm veriler kayıt altına alınmış ve saklanmıştır.
Verilerin Analizi	- Nitel veri analizi sürecinde oluşturulan çerçevenin araştırma soruları, araştırmanın kuramsal yapısı ile tutarlı olması sağlanmıştır. - Elde edilen nitel veriler, katılımcıların sözlü ve yazılı ifadelerinden değişiklik yapılmaksızın doğrudan alıntılanarak açıklanmıştır. - Elde edilen verilerin tümüne “Bulgular ve Yorum” bölümünde birbirleri ile ilişkilendirilerek yer verilmiş, araştırma sonuçlarının verilerle tutarlı olması sağlanmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Türkiye, ABD, Birleşik Krallık ve Avustralya'daki Okul Öncesi Öğretmenliği Yeterlilikleri

Araştırmanın birinci sorusu olan “Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık ve Avustralya'daki okul öncesi öğretmenliği yeterlilikleri nelerdir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla Türkiye'deki okul öncesi öğretmenliği yeterlilikleri ve ABD, Birleşik Krallık ve Avustralya'daki okul öncesi öğretmenliği mesleki yeterlilikleri doküman incelemesi yöntemi ile karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Araştırma kapsamında MEB tarafından geliştirilen okul öncesi öğretmenliği alan yeterlilikleri, ABD'de Ulusal Çocuk Eğitimi Derneği (NAEYC), Ulusal Profesyonel Öğretim Standartları Kurulu (NBPTS) tarafından ve New York ve Kaliforniya eyaletlerinde geliştirilen mesleki yeterlilikler ile Birleşik Krallık ve Avustralya'da geliştirilmiş olan okul öncesi öğretmenliği alanına ait öğretim standartları doküman analizi ile incelenmiştir.

Doküman analizi ile incelenen ülke ve kurumlar arasında (Bk. Tablo 2) en fazla yeterlilik alanına sahip olan ABD'nin Kaliforniya eyaleti iken en az yeterlilik alanına sahip olan ülke Avustralya'dır. Yeterlilik sayısı en fazla olan ülke ABD'nin New York eyaleti iken en az sayıda yeterliliğe sahip olan ülke Türkiye'dir. Araştırma kapsamında toplam 57 yeterlilik alanı altında 282 yeterlilik incelenmiştir. İncelenen tüm ülke ve kurumlara ait yeterlilikler Ek 2'de verilmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen ülkelere ve kurumlara ait Okul Öncesi Öğretmenliği Mesleki Yeterliliklerine ait yeterlilik alanları MEB'in belirlediği yeterlilik alanları ile karşılaştırılarak tablolar oluşturulmuştur. İncelenen ülke ve kurumlara ait yeterlilik alanlarının karşılaştırması Ek 7'de verilmiştir.

Karşılaştırmada elde edilen bulgulara göre;

- Birleşik Krallık ve Avustralya’da MEB tarafından belirlenen “*Gelişim Alanları*” ve “*Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi*” yeterlilik alanları ile örtüşen herhangi bir yeterlilik alanı bulunmadığı,

- MEB tarafından belirlenen “*İletişim*” yeterlilik alanının NBPTS, New York, Birleşik Krallık ve Avustralya’da geliştirilen yeterlilik alanları ile örtüşmediği,

- MEB tarafından belirlenen “*Değerlendirme*” yeterlilik alanının Avustralya’da geliştirilen yeterlilik alanları ile örtüşmediği,

- MEB tarafından belirlenen “*Okul ve Toplumla İşbirliği Yapma*” yeterlilik alanı ile NAEYC dışında incelenen hiçbir ülke ve kurumda örtüşen yeterlilik alanı bulunmadığı,

- MEB tarafından belirlenen “*Yaratıcılık ve Estetik*” alanının incelenen ülke ve kurumlardaki yeterlilik alanlarının hiçbirisiyle örtüşmediği belirlenmiştir.

Bununla birlikte, MEB tarafından belirlenen yeterlilik alanları ile örtüşmeyen sekiz yeterlilik alanı belirlenmiş, bu yeterlilik alanları ile örtüşen toplam 31 yeterlilik tespit edilmiştir.

Araştırmanın birinci sorusunu yanıtlamak amacıyla çalışma kapsamında incelenen ülke ve kurumlara ait okul öncesi öğretmenliği mesleki yeterlilikleri, MEB tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilikleri ile karşılaştırılmıştır. Yeterliliklerin ayrıntılı olarak karşılaştırması sürecinde her bir ülke ve kurum için oluşturulan tablolar Ek 8’de verilmiştir. Karşılaştırma süreci sonucunda ulaşılan bulguların özetine Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9

İncelenen Ülke ve Kurumlardaki Yeterliliklerin MEB Tarafından Belirlenen Yeterliliklerle Karşılaştırılmasının Özeti

Kurum Kısaltması	MEB Yeterlilikleri		İncelenen Kurumlara Ait Yeterlilikler			
	Örtüşen Yeterlilik Sayısı	Örtüş- meyen Yeterlik Sayısı	MEB Yeterlilik- leri ile Örtüşen Yeterlilik Sayısı	MEB Yeterlilik Alanlarına Eklenen Yeterlilik Sayısı	MEB Yeterlilikleri ile Örtüşen Toplam Yeterlilik Sayısı	MEB Yeterlilikleri ile Örtüşmeyen Yeterlilik Sayısı
NAEYC	10	9	39	7	46	4
NBPTS	9	10	30	10	40	3
NY	8	11	31	13	44	10
CA	7	12	28	7	35	9
UK	7	12	19	15	34	4
AU	7	12	17	17	34	0

Tablo 9'un ilk bölümünde MEB tarafından geliştirilen yeterliliklerin çalışmaya dâhil edilen ülke ve kurumlarla karşılaştırmasının MEB tarafından geliştirilen yeterlilikler açısından özetine yer verilmiştir. Yeterlilikleri MEB tarafından geliştirilen yeterliliklerle en fazla örtüşen kurum 10 yeterlilik ile NAEYC olduğu tespit edilmiştir. NBPTS tarafından geliştirilen yeterliliklerin, MEB tarafından geliştirilen 9 yeterlilikle ve New York Eyaletinde geliştirilen yeterliliklerin MEB tarafından geliştirilen 8 yeterlilikle örtüştüğü belirlenmiştir. MEB yeterlilikleri ile örtüşme düzeyi en az olan yeterlilikler ise Kaliforniya eyaleti, Birleşik Krallık ve Avustralya'da geliştirilen yeterlilikler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

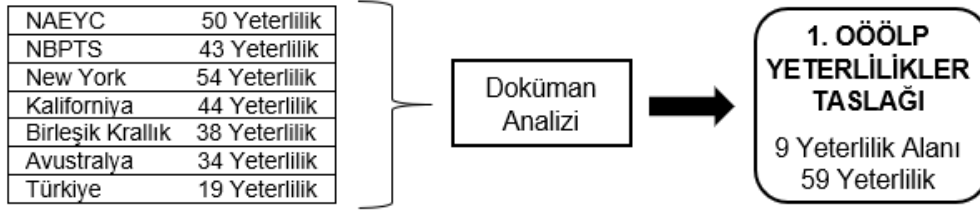
Tablonun ikinci bölümünde ise incelenen ülke ve kurumlardaki yeterliliklerin MEB yeterlilikleri ile örtüşme durumuna yer verilmiştir. MEB yeterlilikleri ile doğrudan örtüşen en fazla sayıda yeterliliğe sahip kurumun 39 yeterlilik ile NAEYC olduğu tespit edilmiştir. MEB yeterlilikleri ile doğrudan örtüşen en az sayıda yeterliliğe sahip ülkenin ise 17 yeterlilik ile Avustralya olduğu tespit edilmiştir.

Yeterliliklerin karşılaştırılması sırasında bazı yeterliliklerin MEB yeterlilikleri ile doğrudan örtüşmediği, ancak MEB'in belirlediği yeterlilik alanları ile örtüştüğü belirlenmiştir. MEB'in yeterlilik alanları altında değerlendirilerek örtüştüğü kabul edilen yeterlilikler tabloda MEB "Yeterlilik Alanlarına Eklenen Yeterlilik Sayısı" sütununda verilmiştir.

Tablonun bir sonraki sütununda ise incelenen yeterliliklerin MEB yeterlilikleri ile örtüşme durumuna yer verilmiştir. En fazla sayıda örtüşen yeterliliğe sahip kurumun 46 yeterlilik ile NAEYC olduğu belirlenmiştir. NAEYC'i 44 yeterlilik ile New York Eyaleti, 40 yeterlilik ile NBPTS, 35 yeterlilik ile Kaliforniya eyaleti izlemektedir. En az sayıda örtüşen yeterliliğe sahip ülkeler ise 34 yeterlilik ile Birleşik Krallık ve Avustralya'dır.

İncelenen tüm ülke ve kurumlardaki yeterliliklerin MEB tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilikleri ile karşılaştırmasının özetine ise Ek 9'da yer verilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen yeterliliklerden yararlanılarak *Birinci OÖÖLP Yeterlilikler Taslağı*'nın oluşturulma süreci Şekil 2'de özetlenmiştir. Birinci OÖÖLP Yeterlilikler Taslağı ise Ek 10'da verilmiştir.



Şekil 2. Birinci OÖÖLP Yeterlilikler Taslağının Oluşturulma Süreci

Birinci OÖÖLP Yeterlilikler Taslağında dokuz yeterlilik alanı bulunmaktadır. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde katılımcıların görüşlerinin incelenmesi, üçüncü araştırma sorusu kapsamında alınan görüşlerin incelenmesi ve program değerlendirme çalışması, belirlenen dokuz yeterlilik alanına göre yapılmıştır. Çalışma kapsamında belirlenen yeterlilik alanları aşağıda listelenmiştir:

1. Çocuk Gelişimine İlişkin Yeterlilikler
2. Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler
3. Öğrenme Ortamına İlişkin Yeterlilikler
4. Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler
5. Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler
6. Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler
7. Değerlendirme ile İlgili Yeterlilikler
8. Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterlilikler
9. Saygı ve Hoşgörü ile İlgili Yeterlilikler

Alan Uzmanlarının Yeterliliklerle İlgili Genel Görüşleri

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Alan uzmanlarının okul öncesi öğretmenliği lisans programı yeterlilikleri ile ilgili genel görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla alan uzmanlarından birinci OÖÖLP yeterlilikler taslağında yer alan yeterlilikler ile ilgili görüş alınmıştır. İkinci araştırma sorusunun yanıtlanması sürecinde yapılan işlemler aşağıda özetlenmiştir.

Araştırmada incelenen ülkelerdeki yeterliliklerin doküman analizi ile birinci OÖÖLP yeterlilikler taslağı oluşturulmuştur. Dokuz yeterlilik alanı (çocuk gelişimi; eğitim programı; öğrenme-öğretme ortamı; öğrenmeyi destekleme; aile ve toplumla işbirliği; mesleki gelişim; değerlendirme; sağlık, güvenlik ve beslenme; saygı ve hoşgörü) altında 59 yeterlilik belirlenmiş ve oluşan taslak ile ilgili alan uzmanlarının görüşü alınmıştır. Görüşme verilerinden yararlanılarak birinci OÖÖLP yeterlilikler taslağının üzerinde yapılan düzenlemelerde üç aşamalı bir işlem döngüsü takip edilmiştir. İlk aşamada yazıya dökülen görüşme verileri incelenerek alan uzmanlarının açık şekilde önerdikleri düzenleme ve değişiklikler yapılmıştır. İkinci aşamada ise betimsel analiz çerçevesi kapsamındaki verilere odaklanılmış ve ilk aşamada yapılmayan ancak literatür taraması sonrasında yapılması gerektiği sonucuna varılan düzenlemeler yapılmıştır. Son olarak üçüncü aşamada ise görüşme verileri, çerçeve ve yeterlilik alanları bütüncül bir yaklaşımla incelenmiş ve yapılan yorumlamalar sonucu yapılması gerektiği anlaşılan düzenlemeler yapılmıştır.

Görüşlerden yararlanılarak birinci OÖÖLP yeterlilikler taslağı üzerinde birleştirme, çıkarma, değişiklik, ekleme ve yer değiştirme olmak üzere beş tür işlem yapılmıştır. Yeterlilikler üzerinde her aşamada gerçekleştirilen işlem sayılarının özeti Tablo 18’de verilmiştir. Her bir yeterlilik üzerinde aşamalara göre yapılan işlemler ayrıntılı olarak Ek 11’de verilmiştir.

Yeterlilikler üzerinde üç aşamalı işlem döngüsünün her aşamada gerçekleştirilen işlem sayılarının özeti Tablo 10’da verilmiştir. Alan uzmanlarının yeterliliklerle ilgili görüşleri ile ilgili özet bilgilere Ek 12’de yer verilmiştir.

Tablo 10

Alan Uzmanlarının Görüşleri Doğrultusunda Birinci Yeterlilikler Taslağı Üzerine Yapılan İşlemler

Yeterlilik Alanı	Aşama	Birleştirme	Çıkarma	Değişiklik	Ekleme	Yer Değiştirme	Toplam
1. Çocuk Gelişimine İlişkin Yeterlilikler	1	-	2	2	1	-	5
	2	6	-	1	-	-	7
	3	-	1	1	-	-	2
2. Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler	1	-	3	2	1	1	7
	2	-	-	-	-	-	-
	3	-	2	1	-	-	3
3. Öğrenme-Öğretme Ortamına İlişkin Yeterlilikler	1	4	-	-	2	-	6
	2	-	-	-	-	-	-
	3	-	1	1	-	-	2
4. Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler	1	-	1	3	1	-	5
	2	-	-	-	-	-	-
	3	1	5	1	-	-	7
5. Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler	1	-	-	3	1	1	5
	2	-	-	2	-	-	2
	3	-	2	3	1	-	6
6. Mesleki Gelişim İle İlgili Yeterlilikler	1	-	1	4	3	-	8
	2	-	-	-	-	1	1
	3	-	5	2	-	-	7
7. Değerlendirme ile İlgili Yeterlilikler	1	-	1	3	3	1	8
	2	-	3	-	-	4	7
	3	-	-	-	-	-	-
8. Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterlilikler	1	-	-	7	1	-	8
	2	-	-	-	-	-	-
	3	-	2	-	-	-	2
9. Saygı ve Hoşgörü ile İlgili Yeterlilikler	1	-	-	-	-	2	2
	2	-	-	-	-	-	-
	3	-	-	-	-	-	-
TOPLAM		11	29	36	14	10	100

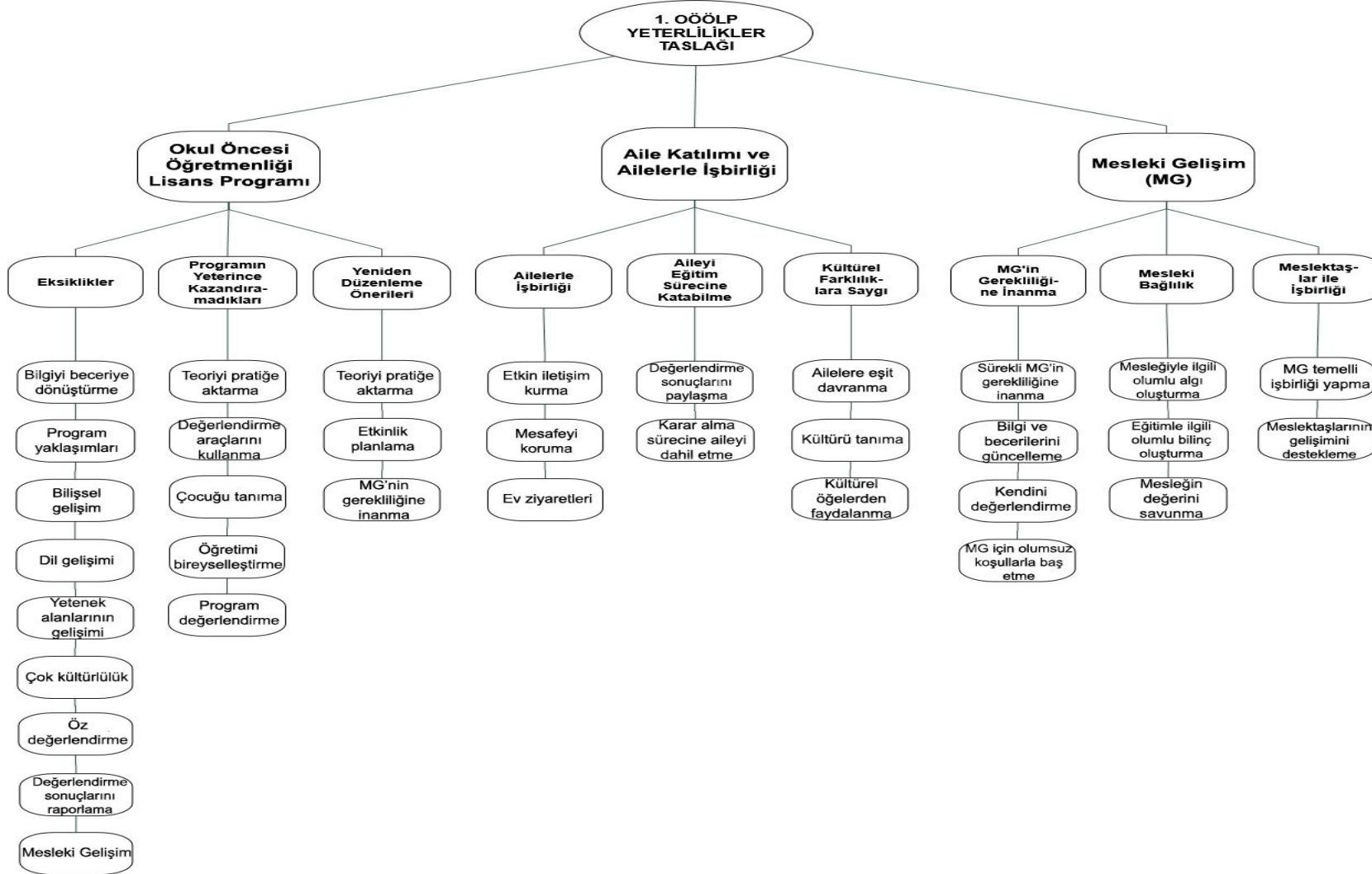
Tablo 10 incelendiğinde yeterlilikler üzerinde toplam 11 birleştirme, 29 çıkarma, 36 değişiklik, 14 ekleme ve 10 yer değiştirme işlemi olmak üzere toplam 100 işlem yapıldığı görülmektedir.

Alan Uzmanlarının Yeterlilikler ile İlgili Görüş ve Önerilerinin Odak Noktaları

Çalışma kapsamında görüşme yapılan dokuz alan uzmanının yeterlilikler ile ilgili görüş ve yorumlarının üç ana başlık altında toplanabileceği belirlenmiş ve bu başlıklar altında çok sayıda alan uzmanı tarafından yinelenen odak noktaları üç ana başlık ve dokuz alt başlık altında aşağıda özetlenmiştir. Bu alt başlıkların yanı sıra çeviri ve terminolojinin yanlış kullanımı kaynaklı hatalar da tespit edilmiş, bu hatalar ile ilgili de aşağıda bilgi verilmiştir.

Alan uzmanlarının görüşmelerde Birinci Yeterlilikler Taslağı ile ilgili görüşlerinin odaklandığı başlıca konu başlıkları Şekil 3'te özetlenmiştir.





Şekil 3. Alan Uzmanlarının 1. Yeterlilikler Taslağı ile İlgili Görüşlerinin Odak Noktaları

Alan uzmanlarının yeterliliklerle ilgili görüşleri incelenmiş ve Şekil 3’te verilen odak noktaları bağlamında aşağıda sunulmuştur.

Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı ile İlgili Görüşler.

Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında Eksik Olduğu Belirtilen Yeterlilikler. Alan uzmanları Türkiye’deki okul öncesi öğretmenliği lisans programına yönelik çeşitli eksiklik ve zayıflıklar olduğunu belirtmiş ve eksikliklerin giderilmesine ilişkin çeşitli öneriler getirmişlerdir.

Alan uzmanı 4’e göre öğretmenlere kazandırılması gereken özellikler üçe ayrılmalıdır. Bunlar, bilgiler, beceriler ve tavırlardır. Bu noktada alan uzmanlarının programa ilişkin bir diğer ortak eleştirisi ise “bilme” düzeyinde çok fazla kazanım olması ve bilmenin alt düzey bir beceri olduğu ve tek başına yetkinliğe sahip olma anlamına gelmeyeceği yönündedir. Bilmeden ziyade, öğretmen adaylarına bilginin nasıl beceriye dönüştürülebileceğine yönelik üst düzey yeterlilikler kazandırılmalıdır.

Alan uzmanı 4, bir başka bölümdeki yorumunda öğretmen adaylarına tavırların kazandırılmasının önemini vurgulamıştır. Öğretmenlerin mesleki kimliğini kazanması ve sınıf ortamında başarılı olması ve etkin öğretim yapabilmesi bu tavırlara bağlıdır. Alan uzmanı 4, bu düşüncesini şöyle ifade etmiştir: “... bilgi olarak zaten bilgilerin hepsi var, aşağı yukarı meslekle ilgili gerekli bütün bilgilere sahip olmaktan bahsediyoruz. Yani burada bu tavırlar, öğretmenin sahip olması gereken tavırlar yani bir öğretmen... öğretmen yetiştiren programlarda disposition dediğimiz şeylerin de verilmesi gerekiyor öğretmen adaylarına.” Alanyazında pedagoji “öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan, bilgi, beceri tutum ve tavırların kazanılması için fırsatlar oluşturan öğretim teknikleri ve stratejilerinin bütünü” olarak tanımlanmaktadır. Day’e (2002) göre öğretmen nitelikleri, sadece bilgi ve beceriden ibaret değildir. Öğretmenlik mesleğini bir “değerler öğretisi” olarak ele alan Day (2002), öğretmenlerin mesleki ve kişisel kimliklerinin öz algı, benlik saygısı, mesleki güdülenme, görev algısı ve vizyon olmak üzere beş öge ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Bu öğelerle ilişkili olarak şekillenen tavırlar, öğretmen, öğrenci ve öğrenme ortamı arasındaki interaktif süreç sonucunda kazandırılırlar (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden ve Bell, 2002). Tavırların belirli sayıda ders veya etkinlik sonucunda kazandırılması beklenemez. Tavırlar, öğretmen adaylarına tüm eğitim süreci sonrasında kazandırılabilir.

Alan uzmanı 7 öğretim programında program yaklaşımlarına yeterince yer verilmediğini ifade etmiş, program yaklaşımlarının sınıf içi etkinlikleri planlamadaki

öneminden bahsetmiştir. *“Yaklaşımlar hakkında müfredat dersi var eee ikinci sınıfta alınan, bunun dışında bariz program yaklaşımlarını gösteren bir ders yok. Bence öğrencilerimizin yaklaşımlar hakkında eee daha fazla bilgiye sahip olması gerekir....”* şeklinde bir yorum yapan alan uzmanı 7, program yaklaşımları ile ilgili ders sayısının artırılmasını önermiştir.

Programı anlama ve uygulama bilgisi ve yetkinliği öğretmen yeterlilikleri arasında önemli bir yer tutmaktadır. Alanyazında öğretmenlerin programı uygulama ve program yaklaşımlarından yararlanarak eğitim etkinliklerini yürütme becerisine pek çok kaynakta vurgu yapılmıştır. MEB (2006b) programı anlama ve uygulama konulu yeterlilikleri öğretmen yeterliliklerinin merkezine almaktadır. MEB’e (2006b) göre öğretmenler, Türk Milli Eğitim Sisteminin temel değer ve ilkelerini ve alanlarına özgü öğretim programı yaklaşımlarını, amaç, hedef, ilke ve teknikleri bilmeli ve uygulamalıdır. Weikart (1971) ise program bilgisini okul öncesi eğitim alanının önemli bir bileşeni olduğuna dikkat çekmiş ve öğretmenlerin programı anlama ve uygulama başarısının doğrudan eğitim kalitesine etki ettiğini ifade etmiştir.

Okul öncesi öğretmenliği lisans programı ile ilgili vurgulanan diğer bir ciddi eksiklik ise bilişsel gelişim ile ilgili yeterince ders ve içerik bulunmamasıdır. Bilişsel gelişim, çocukların öğrenme ve eğitim süreçlerini içselleştirmesini de kapsayan oldukça önemli ve geniş kapsamlı bir çalışma alanıdır. Alan uzmanı 7’ye göre dünyada üzerinde çok sayıda çalışma yapılan bilişsel gelişim alanı ile ilgili çeşitli ülkelerde çok sayıda ders ve içerik bulunmaktadır. Ancak Türkiye’deki okul öncesi öğretmenliği lisans programında bu alan sadece çocuk gelişimi dersinde yetersiz düzeyde ele alınmaktadır. Alan uzmanı 7 bu eleştirisini şu sözleri ile dile getirmiştir: *“...bilişsel gelişimle ilgili kazanım göstergelerden bahsediyoruz ama çocuğun bilişsel gelişimi diye çocuk gelişimi dersi dışında bir ders yok. Oysaki bilişsel gelişim dünyada çok ciddi bir araştırma alanı.”* Biliş, alanyazında dünyayı algılama ile ilgili zihinsel faaliyetler şeklinde tanımlanmıştır (Çelik, 2019). Atay, (2005) ve Akyol (2002) çocukların zihinsel faaliyetleri ve düşünme becerilerinin yetişkinlerden ilkel olmadığına ve çocukların kendilerine özgü bireysel ve içselleştirilmiş dünya görüşüne sahip olduklarına dikkat çekmiştir. Çocukların zihninde var olan en önemli problem yaşadıkları dünyayı öğrenmek ve algılamaktır. Diken (2010), bilişsel gelişimi bireylerin dünyayı anlama, anlamlandırma ve öğrenmelerini sağlayan aktif zihinsel faaliyetler ve bu zihinsel faaliyetlerdeki gelişme süreci olarak tanımlar. Çocuklar büyüdükçe bilişsel gelişim süreci dâhilinde çevreyi anlama çabaları daha kapsamlı ve karmaşık hale gelmektedir. Alanyazında pek çok kaynakta bilişsel gelişimin

desteklenmesinin önemi vurgulanmaktadır. Bilişsel gelişim, okul öncesi eğitim programlarının desteklemesi gereken temel alanlar arasındadır. Çelik (2019), okul öncesi eğitim programlarının bir özelliğinin de kapsayıcı olmasına dikkat çekmiş ve programın sosyal-duygusal gelişim, motor gelişim, dil gelişimi, bilişsel gelişim gibi kritik gelişim alanlarını kapsaması gerektiğini ifade etmiştir.

Alan uzmanlarının genel olarak okul öncesi öğretmenliği lisans programında gözlemlediği diğer eksiklikler ise dil ve edebiyat gelişimi, sanat ve acil durumlar ile ilgili ilkyardım bilgisini desteklemek amacıyla anatomi ve fizyoloji derslerinin sayısının yetersiz olmasıdır. Alan uzmanı 7, dil gelişimi ile ilgili derslerin eksikliğine değinmiş ve programdaki güncellemeleri şu sözleri ile eleştirmiştir: “*“Literacy Development” diye bir ders vardı. O sonra kalktı. ... Keşke yeniden olsa mesela o.*” Bir başka yorumunda ise alan uzmanı 7, programda çocukların sanat alanındaki gelişimini destekleyecek yeterince ders olmadığından yakınmış ve görüşünü “*...güzel sanatlarla ilgili de çok fazla dersimiz yok. Bunların artmasında fayda var. ... yeterince mi diye sorarsanız daha artırılmasında fayda var.*” sözleri ile ifade etmiştir. Alan uzmanı 6, acil durumlarda yapılacak ilk müdahale ile ilgili yeterlilikleri kapsayan 52 nolu yeterlilik ile ilgili yorumunda öğretmen adaylarının ilk yardım becerilerini etkin olarak kazanabilmelerinin insan vücudunu tanımakla mümkün olabileceğini söylemiş ve görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “*... şu an yeni programda da eee mesela anatomi, fizyoloji dersleri yok mesela. Ya da ilk yardımla ilgili dersler ne kadar var son programda da azaltıldığını görüyoruz.*”

Alan uzmanlarının Türkiye’deki okul öncesi öğretmenliği lisans programında gözlemlediği bir diğer eksiklik ise bireysel ve kültürel farklılıklara yeterince yer verilmemesi ve kültürel öğelerin eğitim sürecine yeterince dâhil edilmemesidir. Alan uzmanı 7 bu konuda şu eleştiriye yapmıştır: “*Kültürel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerekir ... Çok kültürlülükle ilgili ne bir ders var ne de bir hafta bir içerik var. Böyle bir şeyler yok*” Çok sayıda alan uzmanı bu durumu vurgulamış ve çocukların içinde yaşadığı topluma ait kültürel öğelerin öğretmenler tarafından öğrenme süreçlerine dâhil edilmesi gerektiğini ifade etmiş, öğretim programında bu konuda önemli eksiklikler bulunduğu görüşünü yinelemişlerdir.

Arkansas Çocuk Bakımı ve Erken Çocukluk Eğitimi Birimi, (2004) bireysel ve kültürel farklılıkların her çocuğun kendine özgü kişilik özellikleri ve ihtiyaçlarına hitap eden öğrenme deneyimleri oluşturulmasında dikkate alınması gereken önemli bir unsur olduğuna dikkat çekmektedir. Bu nedenle öğretim programları ve öğretmenlerin kültürel farklılıklara pozitif bakış açısıyla yaklaşması gerekmektedir. Böylelikle çocukların farklı

kültürel öğeleri yansıtan aile yaşantıları, değerleri ve farklı kültürlerin birbiriyle etkileşimi desteklenebilir (Göle, 2014). Bireysel ve kültürel farklılıkları kabul eden ve onlara karşı pozitif bakış açısı geliştirmeyi teşvik eden öğretim programları öğretmenlerin kültürel farklılıklara saygı duyma becerisini destekler.

Alanyazında öğretmenlerin tüm kültürel farklılıklara saygı göstermesi ve davranışlarında dikkatli olmasının önemine dikkat çekilmektedir (Mutlu, 2016). Erkan ve Severcan (2010) bazı araştırmalarda velilerin, öğretmenlerin kültürel farklılıklara saygı duymaması ve çocukları hakkında sürekli olumsuz yorumlar yapmaları nedeniyle okula gelmediğinin tespit edildiğine dikkat çekmiştir. Bu nedenle aile ve çocukların kültürel farklılıklarına saygı duyma, okul öncesi öğretmenlerinin kazanması gereken önemli bir yeterlidir.

Okul öncesi öğretmenliği lisans programı ile ilgili görüş ve yorumlar arasında değerlendirme alanı ile ilgili de bazı eksiklikler tespit edilmiştir. Kişisel ve mesleki gelişim becerileri kazandırmaya yönelik yeterince ders ve içerik olmadığını ifade eden alan uzmanı 1, öğretmenlerin kendi öğretmenlik uygulamalarını değerlendirme becerisinin yalnızca asgari düzeyde kazandırılabilirdiğini belirtmiş ve bununla ilgili gözlemlediği eksikliklerden birini şu sözleri ile açıklamıştır: “... *en son 2013 programını güncellediğimizde öğretmen öz değerlendirme formu vardı bundan önce 2006’da onu kaldırdılar.*” Alan uzmanı 4 ise öğrencilerin değerlendirmesi konusunda yapılan çalışmaların okul öncesi düzey veya öğretim yılı ile sınırlı kaldığını, süreç takibine yönelik çalışmalara yönelik becerilerin öğretmen adaylarına kazandırılmadığını ifade etmiştir. Alan uzmanı 4’e göre okul öncesi öğretmenliği lisans programı, öğretmen adaylarına yaptıkları değerlendirmelerin sonuçlarını sonraki eğitim süreçlerine aktaracak bir sistematik oluşturma becerisi kazandırmalıdır. Alan uzmanı 4, bu önerisi ile ilgili şu yorumu yapmıştır: “*Bir sonraki ... eğitim için veya farklı bir yaş grubu için ileriye dönük olarak bu değerlendirmenin kullanılabilecek bir sistematik oluşturma yani böyle bir şey yapması lazım. ... Yaptığı değerlendirme sonraki süreçte diğerleri tarafından kullanılması lazım, çocuğun gelişimine yönelik olarak.*”

Çocukların bireysel farklılıkları ve onların ihtiyaçlarına cevap verebilme ve öğretimi bireyselleştirme becerileri, alandaki yenilikler ve gelişmeler mesleki gelişimin sürekli olmasını gerektirmektedir. Öğretmenler mesleki gelişimlerini sürdürmek için konferans ve seminerlere katılmalı, lisansüstü eğitime devam etmeleri teşvik edilmelidir. Bununla birlikte alanlarındaki yenilikler konusunda bilgi paylaşımı ve fikir alışverişini yapabilecekleri ortamlarda bulunmalıdırlar.

Çalıştıkları kurumlarda kendini geliştirmek adına seminer ve konferanslara katılmalı, lisansüstü eğitime teşvik edilmelidir. Ayrıca okul öncesi eğitimde yenilikleri öğrenmek ve bilgi paylaşımı sağlamak amacıyla fikir alışverişinde bulunacağı ortamlar sağlanmalıdır (Ak, Yıldırım ve Ateş, 2016). Bu kişisel gelişim fırsatları öğretmenlere alan uzmanları ile işbirliği yapma, yeni beceri ve öğretim stratejileri ile ilgili bilgi edinme ve okul öncesi eğitim alanında yapılan güncel çalışmalar hakkında bilgi sahibi olma fırsatı verir (Davey, 2011).

Mesleki gelişim ile ilgili önemli bir husus, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmesi ve mesleki gelişim ihtiyacı hissetmesi ve böylelikle mesleki gelişimleri için çaba sarf etmeleridir. Mesleki gelişimin ilk adımı özdeğerlendirme ile ihtiyacın belirlenmesidir. Ekiz'e (2006) göre özdeğerlendirme, öğretmenin mesleki performansı ile ilgili dönüt almasını, öğretim süreçlerini yürütmesi sırasında öğrencilerin kavrama becerisini kontrol altında tutmasını ve öğretmenin kendi performansını değerlendirmesini sağlayan bir süreçtir. Okul öncesi öğretmenlerinin tüm meslek yaşantıları boyunca nitelikli eğitim verebilmeleri için kendilerini sürekli değerlendirmesi gerekir (MEB, 2013). Öğretmenler, özdeğerlendirmelerinin sonuçlarından yola çıkarak kendi yeterlilik düzeylerini belirlemeli ve kendilerini eksik buldukları konularda kendilerini geliştirmeye çalışmalıdır. (MEB, 2013).

Öğretmenlerin çocuklar ile ilgili yaptıkları değerlendirmelerin sonuçları kayıt altına alınmalı, raporlanmalı ve erişme ihtiyacı duyan meslektaş ve veliler için erişime hazır bulundurulmalıdır. Alan uzmanlarının değerlendirme sonuçlarının sonraki eğitim seviyesine aktarılmasını sağlayacak sistemler oluşturulması gerektiğini vurguladığı tespit edilmiştir. Şahin (2005) ve Tükel'ye (2017) göre eğitim programı çocukları keşfederek öğrenmeye teşvik etmeli, konu merkezli değil kazanım merkezli olmalı ve süreç içi değerlendirmeleri ve sürekli geri dönütü kapsayan bir sistem içerisinde yürütülmelidir. Bu nedenle sistem geniş kapsamlı olarak düşünülmeli ve değerlendirme sonuçlarına çocukların eğitiminden sorumlu tüm öğretmen ve okulların erişimi mümkün olmalıdır.

Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında Mevcut Olan Ancak Öğretmen Adaylarına Yeterince Kazandırılmayan Yeterlilikler. Alan uzmanları yeterlilikler ile ilgili yaptıkları yorumlarında okul öncesi öğretmenliği lisans programı açısından çok sayıda değerlendirme yapmış ve programda mevcut olan ancak adayların yeterince kazanmadığı yeterliliklerden sıkça bahsetmişlerdir. Alan uzmanları bu durumun nedenini de açıklamaya çalışmış ve bu durumun nedenlerini okul öncesi öğretmenliği lisans

programındaki yetersizlik ve aksaklıklar, öğretmen adaylarının motivasyon düşüklüğü, kazandırılmaya çalışılan bazı yeterliliklerin kültürümüz veya toplum yapımızla uyuşmaması ya da öğretmen adaylarının bu yeterlilikleri sonradan kaybetmelerine bağlamışlardır.

Alan uzmanı 7 yeterliliklerin öğretmen adaylarına kazandırılmaması konusunda şu yorumu yapmıştır: “... bunlar olmalıdır diye kendi programımızda genel olarak değerlendirip biz bunları hep anlatıyoruz öğretmen adaylarına. Ve bunlar aslında bu bahsettiğiniz ... (Öğrenmeyi desteklemeye ilişkin yeterlilikler) öğretmenlerin, öğretmen adaylarının öğretmen olduktan sonra kaybettiği şeyler. Demek ki yeterince etkili veremiyoruz ya da bizim kültürümüzle uyuşmuyor.” Alan uzmanı 7 öğretmenlerin kazandığı yeterlilikleri sonradan kaybetmelerinin ise motivasyon eksikliği veya mesleki gelişim temelli çalışmalar yapılmamasından kaynaklanabileceğini ifade etmiştir.

Yeterliliklerin yeterince kazandırılmamasının bir diğer nedeni ise öğretmenlik eğitiminde teorik bilgiye yeterince veya gereğinden fazla yer verilmesi, ancak uygulamaya yeterli düzeyde yer verilmemesidir. Alan uzmanı 7’ye göre okul öncesi öğretmenliği lisans programındaki uygulamalı ders sayısı ve süresi yeterli değildir. Öğretmenlik uygulaması süreci adayların mesleki becerilerini uygulamayı denemeleri, sorun yaşadıkları veya yetersiz oldukları konuları belirlemeleri ve bu konularda öğretim üyelerinden yardım almaları, tekrar aynı konularda sınıf ortamında pratik yapmaları ve gerekirse tekrar destek almalarını içermektedir. Kısa uygulama süreleri nedeniyle bu döngü tam olarak tamamlanamadığı için öğretmen adayları bazı önemli becerileri yeterince kazanamamaktadır. Alan uzmanı 7 okul öncesi öğretmenliği lisans programında gördüğü bu eksikliği şu yorumuyla dile getirmiştir: “... teoriyi aktarırken harika ama pratiğe gittiğinde öğretmen özgüvenini kaybediyor bir süre sonra. Kendisini sürekli duvara çarpıyormuş gibi hissediyor. O yüzden duvarla öğretmeni eee öğretmen olmadan önce duvarla çok sık karşı karşıya getirmemiz lazım. Ondan sonra gelip bizimle konuşacak, biz ona feedback vereceğiz ondan sonra o yeniden deneyecek. O zaman daha hazır öğretmenler yetiştirebiliriz. Bu yüzden uygulamanın programda çok daha fazla olması lazım ya da yeterli mi diye soruyorsunuz, daha fazla uygulama yapıldığı takdirde yeterli olabilir bunlar.”

Alan uzmanı 7’nin bahsettiği “duvara çarpma” hissi öğretmenlerin aldıkları eğitimde yeterince uygulama yapılmaması ve bu nedenle gerçek bir sınıf ortamında karşılaşacakları sorunlar ve çözüm yollarını bilmemelerinden kaynaklanmaktadır. Moffett, John ve Isken (2002) üniversitenin verilen eğitimin okulların ihtiyaçlarını

karşılamayabileceğini ifade etmiş bunun kanıtı olarak da öğretmenlerin akademik dünyadan ayrılıp öğretmenliğin gerçek dünyasına geçtiklerinde bir uyum süreci geçirdiklerine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde, Yalçınkaya, (2002) da göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe başlamadan öğrendikleri ile öğretmen olarak çalışacakları ortamda karşılaştıkları arasında uyumsuzluk hissettiklerini vurgulamıştır. Bu durumun nedeni öğretmenlik eğitiminin verildiği ortam ile gerçek sınıf ortamları arasında farklar olması ve öğretmen yeterliliklerinin kazandırılması için yeterince uygulama yapılmasının gerekliliğidir.

Öğretmenlerin kazanması gereken en önemli yeterlilikler arasında değerlendirme yapabilme, uygun değerlendirme yöntemini ve değerlendirme araçlarını seçebilme yer almaktadır. Alan uzmanı 1 değerlendirme ile ilgili yeterliliklerin önemine dikkat çekmiştir. Alan uzmanı 6 ise okul öncesi öğretmenliği lisans programına dolaylı bir eleştiri getirmiş ve öğretmenlerin değerlendirme araçlarını doğru kullanamadığını şu şekilde ifade etmiştir: “... maalesef birçok öğretmenimiz özellikle değerlendirme araçlarını kullanmayı bilmiyor.”

Okul öncesi eğitimde değerlendirme, çocuk ile ilgili veri toplayarak onun kişisel özelliklerini ve ihtiyaçlarını belirlemeye ve böylelikle öğretimi onun ihtiyaçlarına göre bireyselleştirmeye imkân verir. Can Gül’e (2009) göre değerlendirme, çocukları tanıma, çocuklar hakkında sayısal veri toplama, eğitim kurumundaki diğer çocuklar ve ulusal standartlara göre çocuğun durumunu ve bireysel farklılıklarını tespit etme, çocuğun güçlü ve zayıf yönlerini belirleme, özetle çocuğu daha iyi anlayabilme konusunda öğretmenlere yol göstermektedir. Dolayısıyla değerlendirme eğitim sürecinde öğretmenlere rehberlik eden temel bir süreçtir.

Özgüven’e (2004) göre okul öncesi dönemde çocuklarla ilgili bilgi toplamak amacıyla geliştirilen her türlü araç ve teknikten yararlanılmalıdır. Değerlendirmenin amacı çocukların davranışlarında meydana gelen değişim ve gelişimi tespit etmektir (Kılınç, 2019). Okul öncesi eğitimde ölçme araçlarının yanı sıra öznel ve betimsel değerlendirme yöntemlerinden de faydalanılmalıdır. Brassard ve Boehm (2007) bu değerlendirme yöntemlerinin bazılarını standart testler, gözlem ve görüşme olarak sıralamıştır. Diğer yandan Selmi, Gallagher ve Mora-Flores, (2015) okul öncesi eğitimde verilerin formel ve informal olmak üzere iki tür değerlendirme yöntemiyle toplanabileceğini belirtmiştir. Formel değerlendirme, yapılandırılmış araçların kullanılmasıyla çocukların gözlenmesi ve puanlanmasını içeren yöntemleri kapsar (Bredenkamp, 2014). Standart testler formel değerlendirmeye örnek verilebilir. İnfornel

değerlendirme ise sınıf ortamında öğretmenler tarafından geliştirilen ve uygulanan yöntemleri içerir. Gözlem, sistematik gözlem ve görüşme informel değerlendirme yöntemleridir. Bunun yanında portfolyo, gelişim raporu ve dinamik değerlendirme gibi alternatif yöntemler de kullanılabilir (Kılınç, 2019)

Alan uzmanlarının okul öncesi öğretmenliği lisans programında eksikliği ile ilgili görüş birliğine vardıkları bir diğer konu da çocukları iyi tanıma ve onların öğrenme ihtiyaçlarını bilmedir. Okul öncesi öğretmenliği lisans programı bu becerileri öğretmenlere tam olarak kazandıramamaktadır. Öğretmenler çocukla ilgili çoklu veri toplayarak öğrenme süreçlerini şekillendirebilmeli ve onların ihtiyaçlarına uygun öğrenme fırsatları sunmalıdır. Alan uzmanı 1, bu konudaki görüşünü şöyle ifade etmiştir: *“... çocuğun yaşadığı ortama çocuğun gerçekliğini bilmeden bir süreci yürütmek çok mümkün değil o yüzden duyarlı olarak süreci kurgulayabilmek için çocuğu tanımak için en önemli verilerden biri, aslında çok binişik, çocuğu tanımakla da ilişkili tanımadığın sürece de öğrenmeyi nitelikli olarak çeşitlendiremiyorsun diye düşünüyorum ...”* Alan uzmanı 4 ise çocuğu tanımanın sadece gelişim özelliklerini bilmekten çok öte, üst düzey bir beceri olduğuna dikkat çekmiş, eğitim süreçlerinin bireysel farklılıklara uygun olarak şekillendirilmesinin ancak çocukları çok iyi tanıyarak mümkün olabileceğini ve okul öncesi öğretmenliği lisans programının öğretmen adaylarına bu özellikleri daha iyi kazandırması gerektiğini vurgulamıştır. Alan uzmanı 4, görüşlerini şu sözleriyle ifade etmiştir: *“Çocuğu bilmek demek çocuk gelişimini işte çocuğun sadece gelişimini değil, eğitim için gerekliliklerini de bilmek demek. Çocuğun öğrenme ihtiyaçlarını da bilmesi gerekiyor. Çocuğun sadece gelişimsel özelliklerini değil aynı zamanda öğrenme süreçlerindeki geçirdiği evreleri felan çok iyi bilecek...”*

Her çocuğun bir birey olarak kabul edilmesi ve bireysel farklılıklarının öğretim süreçlerini yönlendirirken dikkate alınması gerekmektedir. Bir okul öncesi sınıfındaki çocuklar aynı yaşta olsalar bile bireysel ihtiyaçları farklılaşabilir. Aksaç’a (2013) göre aynı yaş grubundaki çocuklar zihinsel, bedensel ve psikolojik gelişim açısından farklılıklara sahiptir. Eğitimin sürecinin başarılı olabilmesi için öğretmenin çocukları iyi tanıması ve onların bireysel özelliklerine göre öğretimi bireyselleştirmesi gerekir. Öğretmenin, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını belirleyip oyun ve keşfetme gibi yollarla öğrenmelerini ve yeni kavramlar oluşturmalarını sağlayan bir sınıf ortamı oluşturması gerekir (Laferney, 2006). Çocuğu tanıma, okul öncesi öğretmenliği alanındaki en temel yeterliliklerden biridir. Aral, Kandır ve Can Yaşar (2002) çocukları tam olarak tanımadan

mesleğe başlayan bir öğretmenin amacına uygun şekilde eğitim veremeyeceğini belirtmiştir.

Çocuğu tanıma ve ihtiyaçlarına göre öğretimi bireyselleştirme okul öncesi eğitim alanında program geliştirme becerisi ile yakından ilişkilidir. Öğretmen adayları eğitimleri süresince sınıf içi etkinlikleri çocukların ilgi alanları ve ihtiyaçlarına göre uyarlayacak becerilere sahip olmalıdır. Bu becerilerin önemi alan uzmanı 4 tarafından “*Yani etkinlik programlarını ... yapabilmeli, etkinlik programlarını adapte edebilmeli, etkinlik programlarını planlayabilmeli.*” sözleri ile ifade edilmiştir. Ancak bu beceriler ile ilgili öğretmenlerde bazı eksiklikler görülmektedir ve bu eksikliklerin okul öncesi öğretmenliği lisans programından kaynaklanması muhtemeldir. Bu nedenle öğretmen adaylarından ve mesleğe başlayan öğretmenlerden toplanan verilerden faydalanılarak program geliştirme çalışmaları düzenli olarak yapılmalıdır. Alan uzmanı 1 bu konudaki görüşünü şu sözleri ile ifade etmiştir: “... *programla ilgili yani en önemli noktalardan biri eee bence öğretimi bireyselleştirme kısmına gelebilmeniz ...çünkü uygulayıcılar olarak sadece verilen görevi yapmak üzerine kendilerini görevli hissediyor bazen insanlar.*” Alan uzmanı 1’in bu sözleri ile program değerlendirme ve geliştirme süreçlerinin ihmal edildiğine vurgu yaptığı görülmektedir.

Okul öncesi eğitim programının özelliklerinden biri de esnekliktir. Programlar esneklik özellikleri sayesinde çocukların bireysel farklılıklarına, fiziksel çevre ve ailelerin özelliklerine göre uyarlanabilir. Öğretmenler bu özellik sayesinde değişen durumlar karşısında düzenleme ve değerlendirme yapma imkânına sahiptirler (MEB, 2013). Öğretmenlerin programların esneklik özelliğinden faydalanabilmesi için öğretimi bireyselleştirme yeterliliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Dağlıoğlu (2015) öğretmenlerin çocuklara sadece bilgi aktarıcı değil yol gösterici olması gerektiğini vurgulamış, çocukların gelişim özelliklerine göre bireysel ve grup ihtiyaçlarına duyarlı olmaları gerektiğine dikkat çekmiştir. Bununla birlikte Nunan (2004) günümüzde öğretmenin rolünün giderek programı olduğu gibi uygulayan değil, kendi materyallerini, sınıf içi etkinliklerini ve öğretim yöntemlerini, öğretim ile ilgili her durumu planlayan ve yaratan olarak değiştiğini ifade etmiştir.

Alan uzmanı 1 program değerlendirmenin önemine de değinmiş ve tüm öğretmenlerin alana katkı yapmak ve program değerlendirme süreci için veri toplama konusunda üzerine düşeni yapması gerektiğini ifade etmiştir. Alan uzmanı 1 öğretmenlerin program değerlendirmeye katkı sunmak için yapması gerekenleri şu şekilde açıklamıştır: “*Uygulayıcı sizsiniz, sahada sizsiniz, programlar geliştirilebilir,*

güncellenebilir lütfen görüşlerinizi belirtin, sahada işe yarayan, yaramayan şeyleri ya da ortamdan ortama, coğrafi bölgeden coğrafi bölgeye çalışmayan ya da daha bir kez daha irdelenebilecek şeyleri not alın, ilerde öğretmen olduğunuzda sizlere soracaklar, ne yapıyorsunuz, sahada işler nasıl gidiyor dediklerinde ilçelerden görüş istendiğinde elle tutulur gözle görülür bilimsel verilere dayalı...”

Alanyazında program değerlendirmenin önemi pek çok kaynakta vurgulanmaktadır. Öğretim programlarının sürekli iyileştirilmesi amacıyla düzenli ve sürekli olarak program değerlendirme çalışmaları yapılmalı, elde edilen bulgular rehberliğinde program geliştirme çalışmaları yürütülmelidir. Programın verimlilik düzeyini tespit etmek amacıyla öğretmen, kendisinin ve programın değerlendirmesini yapmalıdır (Genç, 1987). Kandır’a (2001a) göre programın değerlendirmesinin yapılması, gelecekte yapılacak çalışmalar için rehber niteliğindedir ve çocukların eğitim programından en üst düzeyde yararlanmasına imkân verir. Kavak ve Baskan (2009) okul öncesi öğretmen eğitiminin kalitesinin geliştirilmesinin iyi bir izleme ve değerlendirme sistemini gerektirdiğini vurgular. Bunun yanında akademik personel kalitesi, fiziksel ve teknik altyapı gibi bileşenlerin de sürekli değerlendirilmesi yapılmalıdır.

Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında Mevcut Olan Ancak Yeniden Düzenlenmesi Gereken Yeterlilikler. Alan uzmanları, yeterlilikler ile ilgili yorumlarında bazı yeterliliklerin Türkiye’deki okul öncesi öğretmenliği lisans programında mevcut olduğu ancak üzerlerinde değişiklik ve düzenlemeler yapılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Görüşlerin yoğunlaştığı bazı temel odak noktalarının okul öncesi öğretmenliği lisans programında gördükleri eksiklik ve zayıflıklar, Türkiye’deki öğretmen aday ve öğrenci profili, bireysel ve kültürel farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Alan uzmanlarının değişiklik ve düzenleme yapılması yönünde görüş bildirdiği başlıca konular teorik bilginin beceriye dönüştürülmesi, sınıf içi etkinlikleri çocukların ilgi alanları ve ihtiyaçlarına göre düzenleme ve bireyselleştirebilme ve mesleki gelişimin gerekliliğine inanmadır. Tüm bu yeterliliklerin bilişsel basamakların üst düzeylerinde yer aldıkları ve bu nedenle öğretmen adaylarından ve öğretmenlerden alınacak dönütler doğrultusunda program değerlendirme ve geliştirme çalışmaları yapılması gerektiği söylenebilir.

Alan uzmanı 4 okul öncesi öğretmenliği lisans programında yeniden düzenlenmesi ve geliştirme yapılması gereken yeterliliklerin teorik bilgiyi pratiğe

aktarmayı içeren yeterlilikler olduğunu belirtmiştir. Alan uzmanı 4 görüşünü “... bilgiyi aynı zamanda çocukların gelişimini destekleyecek şekilde kullanması da gerekiyor.” şeklinde ifade ederek programın öğretmen adaylarına bilgi kazandırma bağlamında problemi olmadığını, kazandırılan bilginin beceriye dönüştürülmesi aşamasında sorunlar olduğuna dikkat çekmiştir. Alan uzmanı 4 bu düşüncesini “*Bilgiyi nasıl kullanacağına dair beceri beceriye de sahip ... olması lazım.*” sözleri ile ifade etmiştir.

Öğretmen eğitim süreci boyunca edinilen teorik bilgilerin beceriye dökülmesi öğretmen eğitiminin temel sorunları arasında yer almaktadır. Darling-Hammond ve Bransford’un öğretmenlerin teorik bilgilerini pratiğe aktarma ile ilgili geliştirdikleri teori üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar, öğretmenlik eğitimindeki dersler ve okullarda yapılan uygulamalar arasında sıkı bir uyum ve entegrasyon, sınıf ortamında yapılan uygulamaların teori ve pratiği bütünleştirme ile ilgili alanyazın ışığında sürekli izlenmesi ve öğrenci profilleri çeşitlilik arz eden okullarla etkin işbirliğidir (Darling-Hammond, 2006a). Pek çok kaynakta öğretmen eğitim programlarına yönelik öğretmen adaylarına teorik bilgiyi pratiğe dökme becerisini yeterince kazandıramadıklarına yönelik eleştiriler getirilmektedir. Bu durumun birçok nedeni olabilir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul ortamı, çocukların bireysel ve kültürel farklılıkları, sosyal çevre gibi etkenler öğretmenlerin teorik bilgilerini pratiğe dökmesini güçleştirebilir. Moffett ve Isken, (2002), üniversite verilen eğitimin okulların ihtiyaçlarını karşılamayabileceğini ifade etmiş ve bu durumun nedeni olarak öğretmen adaylarının akademik dünyadan ayrılıp öğretmenliğin gerçek dünyasına geçerken yaşadıkları uyum sürecini göstermiştir.

Aile Katılımı ve Aileler ile İşbirliği ile İlgili Görüşler.

Aileler ile İşbirliği Yapma, Etkin İletişim Kurma ve İşbirliğinin Sınırlarını Belirleme. Aileler ile eğitim süreçlerinin iyileştirilmesi ve bireyselleştirilmesi amacıyla yapılacak işbirliklerinin önemi konusunda alan uzmanlarının görüş birliğinde olduğu görülmektedir. Ayrıca aile, değerlendirme süreci için çocuklar hakkında veri toplanabilecek önemli bir kaynaktır. Bu nedenle öğretmenler ailelerle düzenli olarak ilişki kurmalıdır. Alan uzmanı 5 ailelerin çocuğu tanıma konusunda önemli bir veri kaynağı olduğunu ifade etmiştir.

Alan uzmanı 4’e göre ailelerle sadece iletişim kurmak yeterli değildir, aynı zamanda işbirliği yapılmalıdır. Aile ortamı çocukların ruhsal durumunu ve duygularını etkileyebilmekte, dolayısıyla sınıf içindeki eğitim süreçleri üzerinde önemli rol

oynamaktadır. Öğretmen başarıya ulaşmak istiyorsa mutlaka aileler ile işbirliği içinde olmalıdır. Alan uzmanı 4, bu görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “...çok yakın işbirliği içinde olması gerek. Ailelerin kendi içindeki çünkü aile içindeki ruhsal bir ortam çocuğu direkt etkileyen bir şey. Ailelerdeki problemler zaten çocuğu problem sahibi yapar...”

Okul öncesi eğitim programları açısından aile ile işbirliği yapmanın gerekliliği ve önemi pek çok kaynakta vurgulanmaktadır. Ömeroğlu ve arkadaşları'na (2018) göre çocuklar belirli fiziksel, bilişsel ve duyuşsal özelliklerle dünyaya gelse de aileler çeşitli öğrenme süreçleriyle çocuklarının bu özelliklerinin gelişmesine ve farklı özellikler kazanmasına yardım ederler. Şanlı'ya (1993) göre okul öncesi eğitim programlarının başarıya ulaşması için okul-anne-baba işbirliğinin gerekliliği tüm eğitimciler tarafından kabul edilmektedir. Cömert ve Güleç (2004), öğretmen ile aile arasındaki ilişki ve işbirliğinin, programın uygulanmasını kolaylaştırdığını ve istenilen amaçlara ulaşılabilmesini sağladığını ifade etmiştir. Aile katılımının hangi yollarla gerçekleşeceği ve ailenin eğitim-öğretim süreçlerini yönlendirmedeki katkısı da oldukça önemlidir. Temel (2001) tam bir aile katılımının ancak ailelerin planlama, uygulama, değerlendirme gibi süreçlerin tümüne dâhil edildiğinde gerçekleşebileceğini ifade etmiştir.

Aileler ile işbirliği yapmanın bir yolu da ev ziyaretleri yaparak çocuklar ve aileler hakkında veri toplamaktır. Çocuğun doğal ortamında gözlemlenmesine imkân veren ev ziyaretleri maalesef Türkiye’de ihmal edilmektedir. Alan uzmanı 4, programda yer almasına rağmen ev ziyaretlerine gereken önemin verilmemesini şu sözleri ile eleştirmiştir: “Ev ziyaretleri yapmamız gerekir çünkü ev ziyaretleri biliyorsunuz çocuğu doğal ortamda gözleyebilmemizi... ..sağlıyor ki bunun yapılan araştırmalara göre de çok Türkiye’de maalesef işlevsel değil. ...”

Alanyazında aile ile iletişim ve işbirliğinin etkili yöntemlerinden birinin de ev ziyaretleri olduğunun üzerinde durulmaktadır. Hildebrand’in (1971) Erken Çocukluk Eğitimine Giriş adlı kaynakta aktardığına göre ev ziyaretleri aileyi tanımak, ailenin çocuğa karşı tutum ve davranışlarını gözlemlemek, çocuk ile ilgili beklentilerini tespit etmek için kullanılan işlevsel bir yöntemdir. Ev ziyaretleri ailelerin duygu ve düşüncelerini rahat ifade edebileceği bir ortam oluşturmakta ve çocukta da öğretmenin kendisiyle ilgilendiği ve değer verdiği yönünde olumlu algı yaratmaktadır (Ateş, 2015).

Aileler ile işbirliği konusunda üzerinde durulması gereken bir diğer hususun ise aileler ile ilişkilerde mesafeli olunması, aşırı yakın veya aşırı resmi bir ilişki geliştirmekten kaçınılması gerektiğidir. Profesyonel bir ilişkiden öteye gitmemesi gereken aile ilişkileri alan uzmanı 1’e göre bazen çok ileriye gidebilmekte ve

profesyonellikten uzak olan bu durumun öğretmenler tarafından mesafe korunarak önlenmesi gerekmektedir.

Öğretmenler, profesyonel kimlikleri ile ebeveynler ile kurdukları ilişkilerde dengeyi sağlamaları, aşırı samimi veya aşırı resmi olmaktan kaçınmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin aileler ile iletişim kurarken nötr olması ve aile katılımı sırasında bazı ilkeleri göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Yıldız, 2012). Yıldız (2012), bu ilkeleri ebeveynleri yargılamaktan kaçınma, onlara karşı sempatik bir tutum sergileme, onlara yandaş olma, davranış yönetimi ile ilgili etkin yöntemler kullanma ve ebeveynlerin olası öfke ve kızgınlıklarıyla başa çıkabilme şeklinde özetlemektedir. Öğretmenler, velilerle iletişim eksikliği veya kopukluğu, bireysel ve kültürel farklılıklar veya velilerin okul öncesi eğitim kurumunu bakım yeri olarak görmesi gibi nedenlerle problemler yaşayabilmektedir. Öğretmenler bu tür problemlerle başa çıkabilecek donanımda olmalı, çözüm önerileri geliştirebilmeli ve çözüm yollarını uygulayabilmelidir (Ekinci, 2019).

Aileyi Eğitim Sürecine Katabilme. Aileler ile işbirliği yapma ile paralel olarak düşünülebilecek bir diğer önemli konu da ailelerin eğitim sürecine katılması ve bu sürecin bir parçası haline getirilmesidir. Aileler, öğretmenler için çocuklar ile ilgili önemli bir veri kaynağı konumundadır ve eğitim süreçlerinin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi ancak ailelerden toplanan veriler kullanılarak mümkün olabilir. Alan uzmanı 5 bu konudaki görüşünü “...eee biz sağlıklı, istediğimiz niteliğe uygun işte araştıran, sorgulayan, yaratıcı bireyler ve benzeri yetiştirebilmemiz zaten aileyi işin içine katmakla ancak bunu yapabiliriz.” ve çocuklara ancak aileler eğitim süreçlerine dâhil edilerek üst düzey beceriler kazandırılabilceğini ifade etmiştir. Okul öncesi eğitim programlarına çocuklara üst düzey beceriler kazandırılması konusunda yeterli olmadıkları görüşündeki eleştiriler dikkate alındığında aile katılımının önemi bir kez daha anlaşılmaktadır.

Okul öncesi eğitim alanında aile katılımının önemi alanyazında da vurgulanmaktadır. Tezel Şahin ve Ünver’e (2005) göre çok sayıda okul öncesi eğitim kurumu aileyi eğitim programının dışında bırakmakta, bu nedenle çocukların kazandığı becerilerin kalıcılığı sağlanamamakta ve çocuklar edindikleri becerileri günlük hayatta kullanamamaktadır. Bu durum dikkate alındığında Tezel Şahin ve Ünver (2005) okul öncesi eğitim programı yaklaşımlarının çocuğun tek başına bir birey olarak değil onu ailesi ile birlikte ele alması gerektiğini ifade etmiştir. (Yangın, 2007), eğitimin okul-aile

işbirliği ile verilmesinin gerekliliğini vurgulamış, aile katılımının verilen eğitimin kalıcılığı açısından önemine dikkat çekmiştir. Aral, Kandır ve Can Yaşar’a (2002) göre okul öncesi eğitim programları ne kadar üstün nitelikli olursa olsun, aileler tarafından desteklenmedikleri sürece etkili olamazlar. Bununla birlikte, çocuklarda kalıcı davranış değişikliklerinin gerçekleşebilmesi, program kapsamında gerçekleştirilmesi hedeflenen öğrenme yaşantılarının ailede de sürdürülmesi ile mümkün olabilir

Alan uzmanı 4’e göre aileler, değerlendirme süreçlerinde öğretmenler için başlıca veri kaynakları arasındadır. Değerlendirme sonuçları düzenli olarak ailelerle de paylaşılmalı ve eğitim sürecinin aktif bir parçası olmaları sağlanmalıdır. Alan uzmanı 4 bu konudaki önerisini şöyle ifade etmiştir: *“Değerlendirme sonuçlarını ailelere, ailelerle paylaşp aileleri de değerlendirme sürecinin bir parçası yapması lazım.”*

Aileler ile iletişim kurabilmek ve sürekli ilişki içinde olabilmek, onları eğitim sürecinin bir parçası yapmanın ilk aşamasıdır. Öğretmen adayları mutlaka bu yeterlilikleri kazanmış olmalı ve öğretmenlik eğitimleri kapsamında bu konuda da uygulama yapmalıdır. Alan uzmanı 7’nin bu doğrultudaki görüşleri şu şekildedir: *“Önce aileyle birlikte olmayı, aileyle bağ kurmayı öğrenmemiz lazım. ... aile bağlılığı, aile katılımına dair çok fazla içerik yok”* Alan uzmanı 7 bu noktada okul öncesi öğretmenliği lisans programlarını eleştirmiş ve aile katılımı ve bu konuda öğretmen adaylarına kazandırılması gereken yeterlilikler bağlamında programların yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

Aileleri okul öncesi eğitim sürecine etkin şekilde dâhil etmenin önemi pek çok kaynakta vurgulanmıştır. Ailelerin değerlendirme süreçlerine katılımının olumlu etkilerinden pek çok çalışmada bahsedilmektedir. Panter ve Bracken (2013), aile dinamiklerini de kapsayan ev ortamlarının değerlendirmesinin de değerlendirme süreçlerinin vazgeçilmez bir aşaması olduğunu ifade etmiştir. Üstün’e (1993) göre çocukların eğitim hedefleri belirlenirken çocuk tek başına düşünülmemelidir. Okul öncesi eğitimin başarısı anne-babayı ve aile eğitimini kapsayan, aileye önem veren eğitim hedefleri ile mümkündür.

Alanyazında ailelerin okullardaki karar alma sürecine dâhil edilmemesi ve kendilerine danışılmadan alınan kararlara uymaya zorlanmaktan yakındıkları ve bu nedenle okula karşı olumsuz tutum geliştirdikleri bilinmektedir (Temel, Aksoy ve Kurtulmuş, 2010; Aktaş-Arnas, 2011). Bu olumsuz tutumlar aile ile işbirliğine engel olabilir. Bununla birlikte okuldaki karar alma süreçlerine aktif olarak katılan aileler okulu benimser ve sahiplenir. Bununla birlikte Temel, Aksoy ve Kurtulmuş, (2010) ailelerin

tüm isteklerinin uygulanamayacağı ve tüm görüşlerinin dikkate alınamayacağını ailelere mantıklı bir çerçevede açıklanması gerektiğini ifade etmiş ve okul ve sınıfın yönetiminin tamamen ailelerde olmadığına dikkat çekmiştir. Aileler her ne kadar karar alma süreçlerine dâhil edilse de bu süreçteki rollerini ve sınırlarını bilmeli, karar alma yetkisinin okul yönetimleri ve öğretmenlerde olduğunu unutmamalıdır.

Aile ve Toplum Kaynaklı Kültürel Farklılıklara Saygı Duyma. Alan uzmanlarının ortak görüşlerinden anlaşıldığı üzere okul öncesi eğitim ortamlarında bireysel ve kültürel farklılıkların kabul edilmesi ve saygı duyulması temel gereklilikler arasındadır. Öğrenme ortamlarındaki öğrenciler farklı kültür ve sosyo-ekonomik düzeylerdeki ailelerden geliyor olabilir. Bu nedenle öğretmen, öncelikle bu farklılıkları kabul etmelidir. Alan uzmanı 5 farklılıkları kabul etmenin, onlara saygı duymanın ilk adımı olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenler, kültürel ve sosyo-ekonomik farklılıklara bakmaksızın tüm ailelere ve çocuklarına eşit davranmak zorundadır. Alan uzmanı 5 bu görüşünü “... *Bu zaten bizim yapmamız gereken öğretmen olarak temel sorumluluğumuz yani insani bir görevimiz hiç kimseyi ayırmamak. Farklılığına göre, sosyo-ekonomik durumuna göre, görünüşüne göre vb.*” sözleri ile desteklemiştir.

Öğretmenlerden beklenen sadece kültürel farklılıkları kabullenmeleri ve saygı duymaları değildir. Öğretmenler, ailelerin kültürel öğelerini sınıf ortamına taşıyarak öğrenmeyi kolaylaştırmalıdır. Dolayısıyla ailelerin kültürel özellikleri ile ilgili bilgi toplanmalı ve bunların öğrenme ortamına nasıl taşınabileceği belirlenmelidir. Alan uzmanı 5 bu konudaki görüşünü “*Öğretmenin ilk önce yapması gereken çocukların ailelerinden ziyade gittiği yerdeki genel özellikleri, kültürle ilgili bilgiler alması, çevrenin ihtiyaçları neler? Neler yapabiliyor?*” şeklinde ifade etmiş ve öğretmenin ilk görevinin çalıştığı yerdeki kültürel özellikleri araştırıp öğrenmek olduğuna dikkat çekmiştir. Ancak çok kültürlü ortamlarda öğretmenlerin dikkatli olması gerektiğini hatırlatmış bununla ilgili “*Mesela bir kültüre göre uygun görülen bir davranış bir kültüre göre uygun görülmez.*” uyarısında bulunmuştur.

Alan uzmanı 4 öğretmenlerin kültürel öğelerden sınıf ortamında faydalanmasının gerekliliğini bu konuda öğrenme ortamı başlığı altında bir yeterlilik eklenmesini önererek dile getirmiştir. Alan uzmanı 4’ün görüşleri şu şekildedir: “*Yani bugün artık kozmopolit olmaya başladı işte Arapça, Rusça, İngilizce, Türkçe’yi saymıyorlar ama eee bu tip farklı*

dil, farklı ne bileyim Tokat'ta o yörede yapılan kültürel öğeler neyse veya Trabzon'da kültürel öğeler neyse, balıktır bilmem şudur budur. Bunların sınıf içinde en azından temsiliyetini sağlama o yöreye ait olan. ... Ortamda da bunların görselleri veya şeylerini sağlama yani bu noktada kültürel olarak sınıfını ... adapte etme."

Öğretmenlerin, görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanıması gerekir. Böylelikle öğretmenler çocukların ihtiyaçlarını kolaylıkla belirleyebilir ve bununla birlikte aileleri ve toplumu eğitim sürecine dâhil edebilir (TEDP, 2006). Güven (2015) öğretmenlerin öğrencilerin yaşadığı çevreyi araştırmaları ve tanımaları gerektiğini vurgulamıştır. Aksoy (2010) ise öğretmenlerin sahip olması temel yeterlilikler arasında içinde bulunduğu topluma uyum sağlama, kültürünü anlama ve uluslararası kültürleri anlama ve değerlendirmenin de bulunduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler derslerinde çocukların içinde bulunduğu toplumun milli, manevi, ahlaki, kültürel ve sosyal değerlerini dikkate alarak etkinliklerini planlayabilir (Güven, 2015).

Mesleki Gelişim ile İlgili Görüşler.

Sürekli Mesleki Gelişimin Gerekliliğine İnanma. Alan uzmanları öğretmen adaylarının mesleki gelişim ile ilgili çalışmalar yapmasının okul öncesi öğretmenliği lisans programlarının bu yeterliliği kazandırmasının yanı sıra kendilerinin mesleki gelişimin gerekliliğine inanmaları ile mümkün olabileceğini ifade etmiştir. Okul öncesi öğretmenliği lisans programları öğretmen adaylarını bu gereksinimi hissetmelerini sağlayacak şekilde yetiştirmelidir Alan uzmanı 5, bu konudaki görüşlerini "... kişiyi inandırmak önemli olan. Eğer buna inanmıyorsa zaten yeterli görüyorsa kendini en büyük sorun burada. İlk iş zaten ihtiyaç gereksinim duymayla başlıyor ..." cümleleri ile ifade etmiştir.

Öğretmenlerin lisans eğitiminde edindiği bilgi ve beceriler tüm meslek hayatları boyunca onlara yeterli değildir. Gelişen teknoloji, güncellenen öğretim programları, çağımızın sürekli değişen ihtiyaçları ve çocukların bireysel farklılıkları öğretmenlerin mesleki gelişime ihtiyaç duymasının temel nedenleri arasındadır. Bireysel farklılıkların eğitim sürecini zorlaştırması nedeniyle, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili sürekli destek alabilmesinin sağlanması gerekmektedir (Seferoğlu, 2004) Öğretmenlere yaşam boyu öğrenme ve mesleki gelişim becerileri kazandırılması bir zorunluluk haline gelmiştir. Yapılan çalışmalar ve istatistikler Türkiye'de öğretmenlerin mesleki

gelişimlerinin yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. MEB tarafından hazırlanan “Öğretmen Genel Yeterlilikleri Çalışması Mevcut Durum Tespit Raporu”nda öğretmenlerin kendi yeterliliklerini 1-6 arasında derecelendiren bir ölçekle değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu kendilerini 5 “yeterli” veya 6 “oldukça yeterli” düzeyinde değerlendirirken, müfettişlerin yaptığı değerlendirmeler 3 “orta” ve 4 “ortanın üstünde” aralığında yoğunlaşmıştır (MEB, 2009). TALIS (The OECD Teaching and Learning International Survey – OECD Öğretme ve Öğrenme Uluslararası Taraması) 2018 raporu da bu bulguları destekler niteliktedir. Raporun mesleki gelişim ihtiyacının tespiti bölümünde katılan 23 ülke arasında Türkiye’de mesleki gelişim ihtiyacı hisseden öğretmenlerin oranı en düşüktür (OECD, 2009). Bununla birlikte TALIS 2018 uygulamasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim ihtiyacı 14 madde bağlamında değerlendirilmektedir. Bu maddelerin 12’sinde Türkiye’deki öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacı OECD ortalamasının altında kaldığı belirlenmiştir (OECD, 2019b).

Alan uzmanı 5 de aynı doğrultuda bir yorum yapmış, okul öncesi öğretmenliği lisans programlarının öğretmen adaylarına, belirli yeterlilikler kazandırdığı, ancak öğretmenlik mesleğinin sürekli bilgi ve becerilerin güncellenmesini gerektiren bir alan olduğunu ifade etmiş ve bu nedenle mesleki gelişimin sürekli olması gerektiğinin önemine dikkat çekmiştir. Alan uzmanı 5 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Önce alanda iyi yetişecek, sonra da bunun mesleğin geliştirilmesi sürekliliğine inanma, bağlı olma mesleğine, değer verme, bunlar önemli. Zaten motivasyon becerisi yüksek olan öğretmenlerin daha başarılı oldukları lisansta da kendini daha iyi yetiştirdikleri yapılan araştırmalara göre de bunları söylüyor.”* Alan uzmanı 5’e göre mesleğin değerine inanma gibi duyuşsal yeterlilikler ve motivasyon düzeyi öğretmen adayları için oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini sürekli olarak güncellemeleri ve geliştirmeleri gereklidir. Bunu yapabilmeleri için öncelikle kendilerini değerlendirmeli, kendi eksik ve geliştirilmeye açık yönlerini belirlemelidirler. Alan uzman 5, öğretmenlerin özdeğerlendirme yapmasının önemine dikkat çekmiştir. Değerlendirmenin amacı hatalar veya geliştirilmesi gereken yönlerin belirlenmesi ve mesleki gelişime yönelik çalışmaların bu değerlendirme sonuçlarının rehberliğinde yapılmasıdır. Alan uzmanı 5, özdeğerlendirme süreci ile ilgili şu açıklamayı yapmıştır: *“...yaptığı hataların farkına varabilmesi tabii eksikliklerini daha diyelim daha doğru. Veya kendini nasıl bu eksikliklerini tamamlayacak? Gerekli yerlerden yardım alabilme ve hani bilmediği*

konuda “bilmiyorum” diyebilmeli ve gerek meslektaşlarına gerek üniversitelerden gerek işte yayın evlerinde satılan kitaplardan tabii bunları da takip edebilir, üniversitelerden yardım de alabilir.” Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere öğretmen adayı kendi eksiklerini belirledikten sonra meslektaşlarından, kaynaklardan veya uzmanlardan yardım alabilir.

Alan uzmanı 7 ise sürekli mesleki gelişim kavramını okul öncesi öğretmenliği lisans programı açısından ele almış ve “Bununla ilgili bir içeriğimiz olduğunu çok sanmıyorum ama gerekli.” yorumu ile programda bu yeterliliğe yeterince yer verilmediği yönünde görüş bildirmiştir.

Öğretmen eğitim süreci sonrasında mesleki gelişimin devamlılığı, öğretmenlik mesleğinin temel özellikleri gereği bir zorunluluktur. Alanyazındaki güncel bilgiler, sürekli değişen öğretim programları, toplumun değişen özellikleri, dijital beceriler ve bununla birlikte değişen eğitim hedefleri mesleki gelişimin gerekliliğinin nedenleri arasında sayılabilir. Akdağ ve Haser’e (2010) göre mesleki gelişim ve yaşam boyu öğrenme için öğretmenlere gerekli fırsatların sağlanması önemlidir ve böylelikle öğretmenlerin mesleğin gerçek boyutları ile yüzleşerek öğretmen kimliği kazanması sağlanabilir. Bu nedenlerden dolayı Tekmen (2012) eğitim fakülteleri, MEB ve özel eğitim kurumlarının birlikte hareket ederek öğretmen eğitiminin yanı sıra iyi tasarlanmış hizmet içi eğitim olanakları sunması gerektiğini vurgulamıştır.

Alan uzmanı 7 ise sürekli mesleki gelişim kavramı ile ilgili adayların öğretmenlik mesleğine başladıktan sonraki süreçle ilgili bir yorum yapmış ve bu yeterliliğin öğretmen eğitimi sırasında kazandırılmış olsa bile sonradan kaybedilebildiğini ifade etmiştir. Alan uzmanı 7’ye göre öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan geliştirmemesi veya geliştirme gereği görmemesinin arka planında pek çok neden olabilir. Alan uzmanı 7, bu nedenleri şu şekilde açıklamıştır: “... Öğretmen neden işine geleni yapıyor ki? Hangi şartlar onu bu tercihi yapmak durumunda bırakıyor? Ekonomik kaygılar mı? Çocuğunun bakımıyla ilgili şeyler mi? İş mi? Müdürünün baskısı mı? Hangisi yapıyor işte onları güncellememiz lazım çünkü bence bunları sıralarsak ortak bir şey çıkacaktır bütün öğretmenlerde.” Bu ifadelerden anlaşılabacağı üzere bu nedenlerin her biri oldukça kapsamlıdır ve ancak geniş kapsamlı paydaş katılımı ile çözülebilir.

Öğretmenliğin sürekli mesleki gelişim, bilgi ve uygulamalarının güncellenmesini gerektiren bir ihtisas mesleği olduğu alanyazında pek çok kaynakta vurgulanmaktadır. Furlong ve Maynard’a (1995) göre öğretmenlik sadece davranışçı yaklaşımla tanımlanamaz, çünkü öğretmenler her biri kendine özgü özelliklere sahip olan sınıf ortamlarında her an yeni bir durum veya sorunla karşılaşabilirler. Bu nedenle öğretmenler

kararlarını anlık olarak verebilme ve uygulamalarını anlık olarak güncelleyebilme becerilerine sahip olmalıdır. Bennet ve Kell'e (1984) göre öğretmenler, sınıf ortamında mekândan kaynaklı yetersizlikler, materyal eksiklikleri, sınıf mevcutlarının fazla olması gibi sorunlarla karşılaşabilmekte ve bu sorunlar eğitim öğretim süreçlerini güçleştirebilmektedir. Kaya'ya (2013) göre Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin en sık karşılaştığı sorunlar okul öncesi eğitim kurumunun sadece bakım yeri olarak görülmesi, okul öncesi eğitim konusunda yeterli bilgi sahibi olmamaları, kültürel farklılıklar ve iletişim eksikliğinden kaynaklı sorunlardır. Öğretmenlerin bu sorunların hepsini çözmek mümkün olmasa da etkilerini en aza indirecek çözümler üretebilme yetkinliğine sahip olması gerekmektedir.

Mesleki Bağlılığa Sahip Olma ve Mesleğin Değerini Toplumda Savunma. Alan uzmanlarının belirttikleri görüşler arasında öğretmenlik mesleğinin toplumdaki değerinin yükseltilmesi ve savunulması ve mesleki bağlılığa sahip öğretmenler yetiştirilmesi konularının ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Alan uzmanlarından alınan görüşlere göre öğretmenlik saygın bir meslektir ve saygınlığının korunması görevi de yetiştirilen öğretmenlere düşmektedir. Alan uzmanı 8, 38 nolu yeterlilik ile ilgili yorumunda bu görüşünü “... uzmanlık gerektiren bir meslek yapıyoruz ve bunun saygınlığını artırmamız lazım. Çok değerli buldum bunu.” sözleri ile ifade etmiştir.

Mesleğin değerinin toplumda yükseltilmesi ve toplumda öğretmenlik ile ilgili olumlu algı oluşturulması görevi yetiştirilen öğretmenlere düşmektedir, bu nedenle ilgili yeterlilikler mutlaka adaylara kazandırılmalıdır. Alan uzmanı 9 bu konuda bir yeterlilik eklenmesini “...ailelerde de okul öncesi eğitimle ilgili olumlu bilinç oluşturma diye bir madde olabilir.” sözleri ile önermiştir. Bazı alan uzmanları da öğrencilerin, öğretmenlik mesleği ile ilgili olumsuz düşünceleri ve kaygıları olduğunu ifade etmiş, öğrencilerin olumsuz düşüncelerinin önüne geçilmesinin ve pozitif algı oluşturulmasının öğretim üyelerine düştüğünü vurgulamıştır. Alan uzmanı 6 bu konuda şöyle bir yorum yapmıştır: “Maalesef özellikle okul öncesi öğretmenlere, ben hep öğrencilerime diyorum kendiniz mesleğinizin önemine inanırsanız o zaman topluma daha saygın bir meslek olarak görülebilir çünkü genelde okul öncesi öğretmenliği çok eee değerli görülüyor, çok küçük görülüyor gibi kaygıları var.” Öğretmen adaylarının bu kaygılarının ortadan kaldırılması ve mesleğin değerinin ön plana çıkarılması ise öğretmenlik ile ilgili olumlu algı ve bilinç oluşturulması yoluyla öğretmen adaylarına düşmektedir.

Öğretmen adaylarının mesleklerini sevmeleri, benimsemeleri ve işlerini isteyerek yapmaları önemlidir. Ancak bu sayede mesleklerini sahiplenebilir ve değerli olduğunu kabul edebilirler. Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki imajı ve prestijinin geliştirilmesi konusunda okul öncesi öğretmenliği lisans programları önemli rol oynayabilir. Mutlu'ya (2016) göre öğretmenlik, saygınlık konusunda toplumda ön plana çıkan bir meslektir. Bu durumun bir nedeni de öğretmenlerin aynı anda pek çok sorumluluğu üstlenmesi ve çok çeşitli görevleri yerine getirmeleridir. Öğretmenlik mesleğinin imajı ve prestiji öğretmenlerin kendi mesleklerine verdikleri değer ile doğrudan bağlantılıdır. Hökelekli (2011) değer kavramını *“bireylerin kişiliklerine özgü becerilerin, güzel, doğru ve olgunlaşmış kişi olma yeteneğinin ortaya çıkmasını sağlayan, benliğin içine yerleşmiş soyut bir kavram”* şeklinde tanımlamıştır. Mesleki değer kavramı ise Altun (2012) tarafından *“Bir mesleğin mensubu olan kişilerin o mesleğe ilişkin oluşturduğu ve koruduğu ilke, kural ve standartlar bütünü”* olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerin kendi meslekleri ile ilgili algıları, öğretmenliğin sağladığı maddi gelir, meslekler arasındaki yeri, eğitim sistemindeki değişiklikler ve öğretmen yetiştirme sistemi gibi pek çok değişkenden etkilenmektedir (Semerci, Semerci, Eliüşük ve Kartal, 2012). Gelecek nesilleri yetiştiren ve dolayısıyla toplumu şekillendiren öğretmenlerin kendi mesleklerine değer vermeleri ve eğitimin önemini toplumda savunmaları ve toplumda olumlu algı oluşturmaları son derece önemlidir. Özkan'a (2005) göre toplumların öğretmenlere ve öğretmenlik mesleğine verdikleri değer, gelişmişliğin bir göstergesidir. Öğretmen adaylarının mesleklerinin değerini kavraması ve sahiplenebilmesi programdaki bir veya birkaç derste kazandırılacak bir yeterlilik değil, öğretmen eğitim programının tümünün kazandırabileceği üst düzey bir kazanımdır.

Meslektaşları ile Mesleki Gelişim Temelli İşbirlikleri Yapma. Alan uzmanları öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında meslektaşları ile sürekli işbirliği içinde olmasını ve işbirliklerinin mesleki gelişimi sürekli desteklemesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Öğretmenler birbirleriyle yardımlaşma, birbirlerinin eksikleri üzerinde tartışabilme ve öğretmenlik uygulamalarını iyileştirme amaçlı çalışmalar yapmalıdır. Bu çalışmaların okul ortamında yapılabileceği birliklerin zümreler olduğu bilinmektedir. Alan uzmanı 5, öğretmenlerin mesleki gelişim temelli işbirlikleri konusunda şunları söylemiştir: *“İşbirliği yapabilme, yardımlaşma, ortak çalışabilme, liderlik, projeler üretebilme, sosyal değer üretebilme eee bu gibi şeyler de göz önünde bulunduruluyor*

değerlendirme sürecinde. Bence bizim ülkede de bunların göz önünde bulundurulması önemli olduğunu düşünüyorum.” Alan uzmanı 5, mesleki gelişim temelli işbirliğinin kapsamını açıklamış ve bu işbirliklerinin öğretmenlerin özdeğerlendirme süreçlerine de destek olduğunu ifade etmiştir.

Alan uzmanı 4 de benzer bir yorum yapmış ve öğretmenlerin işbirliklerinde rekabete yer vermemesi ve akran değerlendirmesi yaparak birbirlerinin hata ve eksiklerini belirlemesinin önemine dikkat çekmiştir. Alan uzmanı 4 görüşlerini şu cümleleriyle açıklamıştır: *“Rekabet değil, ... birlikte ortak hedeflere, zümreler var zaten biliyorsun. O zümrelerde işbirliği yaparak birbirlerinin gelişimini destekleyebilme becerisine sahip olma önemli.”*

Alan uzmanı 2 ise okul öncesi öğretmenliği lisans programlarını mesleki gelişim temelli işbirliği becerileri kazandırma açısından değerlendirmiş ve programlarda bu yeterliliğe yer verilmediğini ve bunun önemli bir eksiklik olduğunu ifade etmiştir.

Keskin’e (2013) göre öğretmenlerin bilgilerini meslektaşları ile paylaşımları ve ihtiyaç duydukları konularda sosyal medyadan da faydalanarak eksik yönlerini geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin yapacakları mesleki işbirlikleri, zümreler içerisinde kendi branşından öğretmenlerin yanı sıra gerekli durumlarda farklı branşlardan öğretmenleri ve eğitim uzmanlarını da kapsamalıdır. MEB (2013) okul öncesi eğitim programının nitelikli şekilde uygulanmasının, okul öncesi öğretmenlerin rehber öğretmenlerle işbirliği yaparak çocukların gelişiminin desteklenmesinde ekip çalışmasının sağlıklı şekilde yürütülmesiyle mümkün olabileceğini ifade etmektedir. Ancak işbirliğinin rekabet temelli değil çocukların öğrenmesi ve gelişimine odaklı olması önemlidir.

Çeviri ve Terminoloji Hataları ile İlgili Görüşler.

Alan uzmanlarının görüşlerinin yoğunlaştığı bir diğer konunun da yeterlilikler üzerinde çeviri kaynaklı hatalar olduğu belirlenmiştir. Yeterliliklerin çevirisi yapılırken uygun Türkçe karşılıklarının tercih edilmemesi, Türk kültürü ile bağdaşmayan bazı kavramlar çeviri hatalara neden olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bazı kavramların yanlış kullanıldığı alan uzmanlarınca belirtilmiş olup alanyazın rehberliğinde ve görüşlerden yararlanılarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Tüm yeterliliklerin Türkçe’ye uygun şekilde çevrilmesi ve terminolojinin yerinde kullanılması sağlanmıştır.

Yeterlilik Alanları Bağlamında Alan Uzmanlarının ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Üçüncü araştırma sorusu yeterlilikler ile ilgili alan uzmanlarından ve öğretim elemanlarından alınan görüşlerin incelenmesini ve Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Yeterlilikler Önerisi oluşturulmasını kapsamaktadır. Üçüncü araştırma sorusu kapsamında yeterlilikler ile ilgili görüşler, doküman incelemesi sonucunda belirlenen yeterlilik alanlarına göre sunulmuştur. Her bir yeterlilik alanının altında, alınan görüşler sistematik bir şekilde sunulmuştur. Araştırma sorusunun a) maddesinde belirtildiği üzere ilk olarak alan uzmanlarının her bir yeterlilik ile ilgili görüşmelerde belirttikleri görüşlere detaylı olarak yer verilmiştir. İkinci aşamada ise araştırma sorusunun b) maddesi kapsamında çevrimiçi anket ile Türkiye’de okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında görev yapan öğretim elemanlarının yeterliliklerin uygunluğu hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Üçüncü olarak araştırma sorusunun c) maddesi kapsamında Türkiye’de okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında görev yapan öğretim elemanlarının yeterliliklere derslerinde yer verme durumları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Tüm yeterlilik alanları için bulguların sunumunda bu döngü tekrarlanmıştır. Bu yöntem, çok sayıda yeterlilik bulunması sebebiyle görüşler ile ilgili bulguların kolay anlaşılması ve kolay takip edilebilmesi amacıyla tercih edilmiştir.

Araştırma sorusunun a) maddesi kapsamında alan uzmanlarından alınan görüşler doğrultusunda İkinci Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Yeterlilikler Taslağı oluşturulmuştur. b) ve c) maddeleri kapsamında öğretim elemanlarından alınan görüşler doğrultusunda ise Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Yeterlilikler Önerisi oluşturulmuştur.

Çocuk Gelişimine İlişkin Yeterliliklerle İlgili Görüşler

Görüşme yapılan alan uzmanlarından “Çocuk Gelişimine İlişkin Yeterlilikler” ile ilgili alınan görüşlere ve 2. OÖÖLP Yeterlilikler Taslağı’nın oluşturma sürecine aşağıda yer verilmiştir.

1. Yeterlilik “Erken çocukluk gelişimi ile ilgili bilgiye sahip olma” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının altısı 1. yeterlilik olan “Erken çocukluk gelişimi ile ilgili bilgiye sahip olma”nın uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. İki alan uzmanı da yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmasını önerirken, bir alan uzmanı ise bu yeterlilik ile

ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmemesi nedeniyle yeterliliğin uygun olduğunu düşündüğü varsayılmıştır.

Alan Uzmanı 9 bu yeterlilik ile ilgili yaptığı yorumda bu yeterliliğin sonraki yeterliliklerde geçen fiziksel gelişim, sosyal-duygusal gelişim, dil gelişimi ve bilişsel gelişim gibi yeterlilikleri de kapsadığını ifade etmiş ve tekrarı önlemek amacıyla yeterlilik sayısının azaltılabileceğini ifade etmiştir. Alan Uzmanı 9 bu görüşünü *“Fiziksel, sosyal-duygusal, dil, bilişsel tamam. Bu da yukarıda var. Bunların hepsi çocuk gelişimiyle ilgili bilgiye sahip olmanın altında. Ya bunları ayrı ayrı yazılabilir olabilir, hepsini ayrı ayrı belirtebilirsiniz ya da sadece 1. Madde bunların hepsini karşılar. Erken çocukluk gelişimi deyince altta bunlar gelişimin boyutları.”* şeklinde ifade etmiştir. Aynı zamanda erken çocukluk dönemini 0-8 yaş olarak tanımlayan alan uzmanının yeterliliklere özbakım becerilerinin de eklenmesini önerdiği belirlenmiştir.

Alan uzmanı 1 ise bu yeterlilikle ilgili yaptığı yorumda “fiziksel gelişim” ifadesini eleştirmiş, bunun yerine “motor gelişim” ifadesinin kullanılmasını önermiştir. Bu önerisini fiziksel gelişim sadece büyüme ile sınırlı iken motor gelişimin hareket yeteneği ile ilişkili olmasına dayandıran alan uzmanı 1, görüşünü *“...Mesela fiziksel gelişim demek yerine motor gelişim demeli, çünkü fiziksel gelişim daha çok büyümeyi içeriyor. Motor gelişimde ise hareket yeteneklerini de dâhil ediyoruz.”* şeklinde ifade etmiştir.

Alan uzmanlarının görüşlerinin çocuk gelişimi ile ilgili yeterliliklerin birleştirilmesi yönünde olduğu belirlenmiş ve bu yeterliliğin “bilme” basamağında kalması nedeniyle yeterlilikler taslağından çıkarılmasına karar verilmiştir.

2. Yeterlilik “Çocukların gelişimi ile ilgili bilgiye sahip olma” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının altısı 2. yeterlilik olan “Çocukların gelişimi ile ilgili bilgiye sahip olma”nın uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bir alan uzmanı ise bu yeterlilik ile ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmesi nedeniyle yeterliliğin uygun olduğunu düşündüğü varsayılmıştır. İki alan uzmanı da yeterlilikle ilgili yaptığı yorumda yeterlilik üzerinde bazı değişiklikler yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanlarının bu yeterlilik ile ilgili görüşleri incelendiğinde Alan uzmanı 1’in verilen yeterliliklerdeki binişikliğe dikkat çektiği görülmektedir. 1 numaralı yeterlilik ile ilgili bildirdiği görüşe paralel olarak bu alan uzmanı 2 nolu yeterliliğin fiziksel, sosyal ve duygusal ve dil ve okur yazarlık gelişimleri ile ilgili 3, 4 ve 5 numaralı yeterlilikleri kapsadığı yönünde görüş bildirmiştir. Alan uzmanı 1, 2 nolu yeterliliğin 3,

4 ve 5 nolu yeterlilikleri kapsadığı gibi 1 nolu yeterliliğin bir alt maddesi olarak düzenlenebileceğini belirtmiştir.

Alan uzmanı 4, bu yeterlilikle ilgili bir belirsizliğe dikkat çekmiş ve “gelişim” ifadesi ile neyin kastedildiğinin anlaşılmadığını ifade etmiştir. Görüşünü “*Çocukların gelişimiyle ilgili, gelişimle ilgili bilgiye sahip olma derken yani ne gelişimiyle ilgili? Bunları daha spesifik olarak altta veriyorsun herhalde. Fiziksel gelişim, sosyal, duygusal gelişim...*” şeklinde ifade eden alan uzmanı 4’ün, bu yeterliliğin 3, 4 ve 5 nolu yeterliliklerle ilişkili olup olmadığı konusunda tereddüte düştüğü, dolayısıyla “gelişim” ifadesinin açıklığa kavuşturulmasını talep ettiği sonucuna ulaşılabilir. Alan uzmanı 1 ise “gelişim” ifadesi ile fiziksel gelişimin kastedildiğini var saymaktadır. Alan uzmanı 1, bu görüşünü “*...derslerde de anlatırken fiziksel dediğimizde büyüme yani niceliksel olarak daha çok tercih edildiği için diyorum.*” şeklinde belirtmiştir.

Alan uzmanı 4 ise gelişim alanlarını dörde ayırmış ve bu yeterlilikte kastedilen “gelişim” ifadesine açıklık getirmeye çalışmıştır. “*Yani normalde ...Gelişimsel olarak ... dört tane gelişim alanı var. Bildiğimiz standart alanlar: Bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve motor gelişimle ilgili...*” ifadesi ile görüşünü dile getiren alan uzmanı 4, bu yeterlilikte bilgi düzeyinin üstüne çıkılması gerektiğini vurgulamıştır.

Alan uzmanı 4, yaptığı açıklamanın ardından bu yeterliliğin içerdiği “bilgiye sahip olma” ifadesini eleştirmiş, öğretmen adaylarının bilme düzeyinde elde edecekleri kazanımın yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Eleştirisini “*Bilgi, olabilir, bilgiye sahip olsun, bilgiye sahip olmak için okula gitmene gerek yok. Kendin okursun internetten. O bilgiye sahip olup o bilgiyi nasıl kullanacağını öğrenme. O ... bilgiye sahip olması gerekir, o konu üzerinde yani çocuk gelişimiyle ilgili olarak...*” şeklinde dile getirmiş ve eleştirisindeki temel çıkış noktasının öğretmen adayının bilgisini kullanarak becerilerini geliştirebilmesi olduğunu söylemiştir.

Alan uzmanı 7 ise bu yeterlilik ile ilgili görüşlerinde öğretmen eğitim programına referans vermiş ve görüşünü “*Gelişimle ilgili dersimiz var zaten Çocuk Gelişimi diye onu da birinci sınıfta alıyorlar. Yeterli olduğunu düşünüyorum.*” şeklinde ifade etmiştir. Alan uzmanı 7’ye göre öğretmen eğitim programları öğretmen adaylarına çocukların gelişimi ile ilgili yeterli düzeyde bilgi kazandırmaktadır.

Ancak alan uzmanı 7, öğrencilere çocukların gelişimi ile ilgili kazandırılan bilgilerin teorik olduğu ve yeterince uygulama ile desteklenmediği yönünde bir eleştiri yapmıştır: “*...ama deneyim kısmının daha aktif olmasının değerli olduğunu düşünüyorum. Yani daha fazla deneyim ...*” Böylece alan uzmanı 7, öğretmen eğitim

programlarında daha çok uygulamaya yer verilmesi ve öğretmen adaylarının çocuk gelişimi ile ilgili kazandıkları bilgileri sınıf ortamında çocukları tanımaya yönelik uygulamalarla pekiştirmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu durum, alan uzmanı 4'ün bilme düzeyindeki bu yeterliliğin üst düzey bilişsel basamaklara taşınması gerektiği görüşüyle aynı doğrultudadır. Alan uzmanı 4, ulaşılmasını beklediği üst düzey yeterliliği “...*O bilgiye sahip olup o bilgiyi nasıl kullanacağını öğrenme.*” sözleriyle açıklamıştır.

Alan uzmanlarının çocuk gelişimi ile ilgili yeterliliklerin oldukça ayrıntılı olduğu yönünde görüş bildirdikleri ve bazı yeterliliklerin birleştirilmesi yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda 2, 3, 4, 5 ve 10 nolu yeterlilikler birleştirilmiştir. Analizin ikinci aşamasında ise bilme düzeyinde kalması ve 1 nolu yeterliliğe çok benzemesi nedeniyle 2 nolu yeterliliğin taslaktan çıkarılmasına karar verilmiştir.

3. Yeterlilik “Çocukların fiziksel gelişimini destekleme” ile ilgili Görüşler.

Alan uzmanlarının sekizi 3. yeterlilik olan “Çocukların fiziksel gelişimini destekleme”nın uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bir alan uzmanı ise yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanı 1'in bu yeterliliğin 2 nolu yeterlilikteki “gelişim” ifadesi ile ilişkili olup olmadığı konusunda tereddüte düştüğü görülmektedir. Görüşünü “... *2'de gelişimle ilgili bilgi diyince hangi konuda gelişimle ilgili bilgi işte motor gelişim, sosyal, duygusal gelişimle ilgili olabilir düşüncesindeyim.*” sözleri ile dile getiren alan uzmanı 1, bu yeterliliğin “bilgi sahibi olma” ifadesini içeren 2 nolu yeterliliğin fiziksel gelişim ile ilgili olup olmadığı konusunda net bir bilgiye ulaşamadığı, bu yeterliliğin 2 nolu yeterliliğin bir üst düzeyini içeren versiyonu olup olmadığı konusunda da net bir görüşü olmadığı ve bu nedenle tahmin yürüttüğü görülmektedir. Dolayısıyla 2 ve 3 nolu yeterliliklerin binişik olduğu ve birleştirilmeleri veya sadeleştirilmeleri gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Alan uzmanı 4 ise bir önceki yeterlilik ile ilgili dile getirdiği görüşüne paralel olarak bu yeterlilikteki “destekleme” ifadesinin bilme basamağının daha üstünde olduğunu vurgulamış ve öğretmen adaylarının çocukların farklı alanlardaki gelişimini destekleme becerisi ile donanmış olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Görüşünü “...*fiziksel, sosyal, dil, sosyal, duygusal, dil ve bilişsel gelişimi destekleme diyoruz. Bilgiye sahip olmak şeklinde olabilir bu yeterlilikler ve bunları destekleme becerisi aslında yani çocuğun bu becerilerini destekleme becerisine de sahip olma..., bilgi sahibi*

olma değil destekleme becerisine de sahip olmalı” sözleri ile dile getiren alan uzmanı 4, 1 ve 2 nolu yeterliliklerdeki “bilgiye sahip olma” ifadelerinin “destekleme” ile değiştirilmesini önermiştir.

Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda analizin birinci aşamasında yeterlilik üzerinde değişiklikler yapılmıştır. Bununla birlikte alan uzmanlarının çocuk gelişimi ile ilgili yeterliliklerin oldukça ayrıntılı olduğu yönünde görüş bildirdikleri ve bazı yeterliliklerin birleştirilmesini önerdikleri belirlenmiştir. Bu nedenle, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda 2, 3, 4, 5 ve 10 nolu yeterlilikler birleştirilmiştir. 2. OÖÖLP Yeterlilikler Taslağında bu yeterlilik “Çocukların gelişim alanlarını (Özbakım, dil, bilişsel, sosyal ve duygusal, motor gelişim) destekleme” şeklinde ifade edilmiştir.

4. Yeterlilik “Çocukların sosyal ve duygusal gelişimini destekleme” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının yedisi 4. yeterlilik olan “Çocukların sosyal ve duygusal gelişimini destekleme” nin uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bir alan uzmanı ise bu yeterlilik ile ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmemesi nedeniyle yeterliliğin uygun olduğunu düşündüğü varsayılmıştır. Bir alan uzmanı da yeterlilikle ilgili yaptığı yorumda yeterlilik üzerinde bazı değişiklikler yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanlarının 4 nolu yeterlilik ile ilgili 1 ve 2 nolu yeterliliklerle benzer yorumları yaptıkları, “çocuk gelişimi” ifadesinin fiziksel, sosyal, duygusal gelişimi kapsadığını ifade ettikleri ve dolayısıyla 1 nolu yeterliliğin 2, 3, 4 ve 5 nolu yeterliliği içerebileceği yönünde yorumlar yaptıkları görülmüştür. Alan uzmanı 1, bir önceki yeterlilikteki yorumuna benzer şekilde bu yeterliliğin önceki yeterliliklerin bir alt maddesi olabileceğini, 2 nolu yeterlilikteki “çocuk gelişimi” ifadesinin fiziksel, motor, sosyal ve duygusal gelişimi kapsadığını ifade etmiştir. Alan uzmanı 1 görüşünü “...2’de gelişimle ilgili bilgi deyince hangi konuda gelişimle ilgili bilgi işte motor gelişim, sosyal, duygusal gelişimle ilgili olabilir düşüncesindeyim.” şeklinde dile getirmiştir.

Yeterlilik ile ilgili benzer bir yorum ise alan uzmanı 9 tarafından yapılmıştır. Alan uzmanı 9 da “Çocuk gelişimi ile ilgili bilgiye sahip olma” ifadesinden oluşan 2 nolu yeterliliğin bu yeterliliği kapsadığını “*Şu kısım zaten erken çocukluk gelişimiyle ilgili bilgiye sahip olma bunların hepsini kapsıyor.*” cümlesi ile belirtmiştir. Ayrıca alan uzmanı 9, bu yeterliliğin kapsadığı alt yeterlilikleri “*Fiziksel, sosyal-duygusal, dil, bilişsel tamam.*” ifadesi ile açıklamıştır.

Alan uzmanı 4 ise alan uzmanı 1 ve alan uzmanı 9'un görüşlerini desteklemiş ve "çocuk gelişimi" ifadesinin içeriğini "*Burada yazdığımız şeylere bakacak olursak evet fiziksel, sosyal, dil, sosyal, duygusal, dil ve bilişsel gelişimi destekleme diyoruz.*" cümlesi ile açıklamıştır. Alan uzmanı 4'ün bu yeterlilik ile ilgili bir diğer eleştirisi de sadece "bilme" düzeyinde olması ve öğretmen adaylarının sahip olması beklenen üst düzey becerileri içermemesidir. Alan uzmanı 4, bu yeterliliğin uygulama basamağında yer alacak şekilde güncellenmesini "*...bilgi sahibi olma değil destekleme becerisine de sahip olmalı.*" ifadesi ile önermiştir.

Alan uzmanlarının çocuk gelişimi ile ilgili yeterliliklerin oldukça ayrıntılı olduğu yönünde görüş bildirdikleri ve bazı yeterliliklerin birleştirilmesini önerdikleri belirlenmiştir. Bu nedenle, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda 2, 3, 4, 5 ve 10 nolu yeterlilikler birleştirilmiştir.

5. Yeterlilik "Çocukların dil ve okuryazarlık gelişimini destekleme" ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının beşi 5. yeterlilik olan "Çocukların dil ve okuryazarlık gelişimini destekleme"nın uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bir alan uzmanı ise bu yeterlilik ile ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmemesi nedeniyle yeterliliğin uygun olduğunu düşündüğü varsayılmıştır. Üç alan uzmanı da yeterlilikle ilgili yaptığı yorumda yeterlilik üzerinde bazı değişiklikler yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanı 1 bu yeterliliğin öğretmen adaylarına kazandırılması gerektiğini ve öğretmen eğitiminde önemli bir yeri olduğunu "*Dil ve okuryazarlık demeniz bence iyi olmuş.*" cümlesi ile ifade etmiştir. Ancak alan uzmanı 1 bu yeterlilikten kaynaklanabilecek bir yanlış anlaşılmanın önlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu yeterlilikte geçen "okuryazarlık" kavramının okuma-yazma becerisinin öğretimini kapsamadığını vurgulayan alan uzmanı 1, yeterlilikte "okuma-yazmaya hazırlık" şeklinde bir düzenleme yapılmasını önermiş ve bu kavram karışıklığının çeviri metinden kaynaklanabileceği üzerinde durmuştur. Alan uzmanı 1 bu görüşlerini "*Bizde normalde sadece dil gelişimi diye geçer ama eee malûm yeni yüzyıl becerileri ve okuryazarlığa ön hazır bulunuşluk, okuryazarlık gelişimi demek, hani siz belki "literacy" den çevirdiniz, bizde bazen okuma yazma öğretimi gibi algılanıyor ama okuryazarlık ya da eee erken okuryazarlık ya da okuma yazmaya hazırlık sözcükleri bizde daha yaygın olabilir.*" cümlesiyle açıklamıştır. Alan uzmanı 1, yanlış anlamanın önlenmesi için yapılacak

düzenlemeyi “*Birazcık literatüre bakıp yanlış anlaşılmaya mahal vermeyecek tam bir terminolojiyi kullanmanız doğru olabilir...*” şeklinde önermiştir.

Alan uzmanı 6 da okul öncesi eğitimde okur-yazarlık becerisinin desteklenmesinin gerekli olduğunu “*Çünkü okuryazarlığı desteklemek okul öncesinde çok önemli.*” cümlesi ile ifade etmiştir. Ancak okur-yazarlık kavramının okuma yazma öğretimi olmadığını vurgulamış ve bu beceriyi destekleme ifadesi üzerinde özellikle durmuştur. Görüşünü “*...önemli noktalardan birisi, okuryazarlık becerisini desteklemek çünkü okul öncesi bunu desteklersek o zaman ilkokulda çocuğun daha başarılı olduğunu görüyoruz.*” cümlesi ile açıklayan alan uzmanı 6, okur-yazarlık becerisinin desteklenmesinin çocukların sonraki öğrenme dönemlerinde başarıyı olumlu etkilediği üzerinde durmuştur.

Alan uzmanı 7 ise bu yeterliliği öğretmen eğitim programları ile ilişkilendirerek incelemiştir. Öğretmen eğitim programında sadece dil gelişimini destekleme becerisi kazandıracak dersler bulunduğunu “*Dil ve okuryazarlık gelişimini, dil gelişimini desteklemek ile ilgili eee dersler alıyorlar...*” şeklinde ifade eden alan uzmanı 7, programda okur-yazarlık gelişimini destekleme becerisi kazandıracak derslerin yeterli olmadığından yakınmıştır. Bu görüşünü “*...sadece dördüncü sınıfta ilköğretime hazırlık dersi var eee bunun geç olduğunu düşünüyorum.*” şeklinde açıklayan alan uzmanı 7 öğretmen eğitim programlarında yapılan değişikliklerden “*... okuryazarlık konusunda mesela eskiden 2000 li yılların programında ... Language and Literacy Development diye bir ders vardı. O sonra kalktı.*” cümleleriyle bahsetmiş ve programda yapılan değişiklikleri “*Dil gelişimi ve edebiyat gelişimi mi oluyor? Onlar kalktı. Şu anda zorunlu programda yok. Keşke yeniden olsa mesela o.*” şeklinde eleştirmiştir.

Alan uzmanı 9’un ise bu yeterliliğe farklı bir bakış açısıyla yaklaştığı görülmektedir. Gelişim ile ilgili yeterlilikler arasında dil gelişiminin bulunması gerektiğini söyleyen alan uzmanı 9, “okuryazarlık” ifadesini içeren yeterliliklere farklı bir bölümde yer verilmesi gerektiğini söylemiştir. Alan uzmanı 9 bu görüşünü “*... okuryazarlıkla ilgili kısmı buradan çıkartabiliriz. Dil gelişimini destekleme var...*” şeklinde ifade etmiş ve yeterliliğin başka bir bölüme taşınmasını “*Diğerlerinin hepsi, hele ki okuryazarlık, yazım yeteneği, o da başka bir alana gidecek.*” cümlesi ile önermiştir.

Alan uzmanlarının çocuk gelişimi ile ilgili yeterliliklerin oldukça ayrıntılı olduğu yönünde görüş bildirdikleri ve bazı yeterliliklerin birleştirilmesini önerdikleri belirlenmiştir. Bu nedenle, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda 2, 3, 4, 5 ve 10 nolu yeterlilikler birleştirilmiştir.

6. Yeterlilik “Çocukların öğrenmesi ve gelişimi ile ilgili stratejiler kullanma”

ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının altısı 6. yeterlilik olan “Çocukların öğrenmesi ve gelişimi ile ilgili stratejiler kullanma”nın uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bununla birlikte bir alan uzmanı bu yeterlilik ile ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmemesi nedeniyle yeterliliğin uygun olduğunu düşündüğü varsayılmıştır. Bir alan uzmanı ise yeterlilikle ilgili yaptığı yorumda dolaylı olarak yeterliliğin uygun olduğunu ancak yeterlilikler önerisindeki sıralamasının değiştirilmesini önermiş, bir diğer alan uzmanı ise yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanlarının genel olarak onayladığı 6 nolu yeterlilik ile ilgili alan uzmanlarının ikisinden yeterliliğin bulunduğu yerin değiştirilmesine ilişkin öneriler gelmiştir. Alan uzmanı 6, öncelik sırasına göre düşünüldüğünde bu yeterliliğin daha alt sıralarda yer alabileceğini ifade etmiştir. Alan uzmanı 6, önerisini “...sıralama yaparsanız belki biraz daha altta olabilir gibi görünüyor.” cümlesi ile dile getirmiştir.

Alan uzmanı 9 ise 6, 7 ve 8 nolu yeterlilikler için ortak bir yorum yapmış ve bu yeterliliğe bu başlık altında değil, farklı bir bölümde yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Alan uzmanı 9 görüşünü “... öğrenmesi ve gelişimi ile ilgili stratejiler kullanma, ilgi alanları ve ihtiyaçlarını belirleme, güzel sanatlar alanındaki gelişimini destekleme, yazım yeteneği alanındaki gelişimi. Bunlar farklı boyuta gitmesi gerekiyor.” cümlesi ile açıklamıştır.

Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda 6 nolu yeterliliğin herhangi bir değişikliğe gerek duyulmadan İkinci Yeterlilikler Taslağına alınmasına karar verilmiştir.

7. Yeterlilik “Çocukların ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını belirleme” ile ilgili

Görüşler. Alan uzmanlarının büyük çoğunluğunun 7. yeterlilik olan “Çocukların ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını belirleme”nin uygun olduğu yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Alan uzmanlarının sekizi bu yeterliliğin uygun olduğunu düşünmektedir. Bir alan uzmanı ise yeterlilikle ilgili yaptığı yorumda dolaylı olarak yeterliliğin uygun olduğunu belirtirken yeterlilikler önerisindeki sıralamasının değiştirilmesini önermiştir.

Alan uzmanı 6’nın bu yeterliliğin önemine dikkat çektiği görülmektedir. Sınıflarda bulunabilecek öğrenme bozukluğu ve dil gelişimi ile ilgili sorunları olan veya üstün yetenekli çocukların özel ihtiyaçlarının belirlenmesinin önemine dikkat çeken alan uzmanı 6 öğretmen adaylarının bu özel ihtiyaçları belirledikten sonra özel ihtiyacı olan çocuklara uygun eğitim programı geliştirme becerisine de sahip olması gerektiğini

vurgulamıştır. Görüşünü “Evet, çünkü özel gereksinimli çocuklar olabilir gruplarımızda. ... öğrenme yetersizliği olabilir işte dille ilgili ya da farklı bir takım özel gereksinimleri ya da üstün yetenekli çocuklarımız var eee o nedenle de gerçekten çocuğun ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını bilmesi çok önemli...” sözleri ile ifade eden alan uzmanı 6, öğretmen adaylarının bu ihtiyaç belirleme aşamasından sonra özel ihtiyaçlara sahip çocuklara hitap eden eğitim programları geliştirme becerisi ile donanmış olmaları gerektiğini “...ki eğitim programını belirlerken öğretmen adayı, öğretmen olduğunda buna göre bir eğitim programı geliştirisin.” sözleri ile vurgulamıştır.

Alan uzmanı 9 ise 6, 7 ve 8 nolu yeterlilikler için yaptığı ortak yorumunu tekrarlamış ve bu yeterliliklere başka bir bölümde yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. 7 nolu yeterlilik ile ilgili önerdiği yer değişikliğini “Bunlar farklı boyuta gitmesi gerekiyor.” şeklinde ifade eden alan uzmanı 9, önerisini “İlgi alanlarını, ihtiyaçlarını belirleme bu da başka bir yere gidecek tamam mı?” cümlesi ile belirtmiştir.

Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda 7 nolu yeterliliğin herhangi bir değişikliğe gerek duyulmadan İkinci Yeterlilikler Taslağına alınmasına karar verilmiştir.

8. Yeterlilik “Çocukların güzel sanatlar alanındaki gelişimini destekleme” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının beşi 8. yeterlilik olan “Çocukların güzel sanatlar alanındaki gelişimini destekleme” nin uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bununla birlikte bir alan uzmanı ise bu yeterlilik ile ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmemesi nedeniyle yeterliliğin uygun olduğunu düşündüğü varsayılmıştır. İki alan uzmanı yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmasını önerirken bir alan uzmanı da yeterliliğin uygun olduğunu ancak yeterlilikler önerisindeki sıralamasının değiştirilmesini önermiştir.

Alan uzmanı 2, bu yeterlilik ile ilgili bir kavram yanılgısını önlemek için “güzel sanatlar” ifadesinin değiştirilmesini, yerine “görsel sanatlar” ifadesinin kullanılmasını önermiştir

Alan uzmanı 6 ise alan uzmanı 2’nin önerisini desteklemiş ve “güzel sanatlar” ifadesinin değiştirilmesini önermiştir. Bu önerisini gerekçelendiren ve açıklama yapan alan uzmanı 6, okul öncesi öğretmen eğitiminin amacının sanat alanında uzman öğretmenler yetiştirmek olmadığını vurgulamıştır. Alan uzmanı 6, görüşünü “Eee güzel sanatlar diye değil de belki yetenek alanlarını desteklemeli gibi diyebiliriz yani tek amacımız bizim güzel sanatlara bir eleman yetiştirmek değil.” cümlesi ile açıklamıştır.

Daha sonra “güzel sanatlar” ifadesinin daha açık yazılabileceğini ve bu ifade yerine farklı yeterlilik alanlarına yer verilebileceğini ifade eden alan uzmanı 6, yeterlilikte yapılabilecek değişikliği “*Ama resim, spor, müzik gibi yetenek ya da diğer yetenek alanlarının gelişimini destekleme gibi diyebiliriz.*” cümlesi ile önermiştir.

Alan uzmanı 7 bu yeterlilik ile ilgili yaptığı yorumda öğretmen eğitim programlarına referans vererek programda öğretmen adaylarının güzel sanatlar alanındaki becerilerini desteklemeye yönelik yeterli sayıda ders bulunmadığını söylemiştir. Alan uzmanı 7, programda bu gelişim alanını destekleyen ders sayısının artırılmasını önermiştir. Alan uzmanı 7, bu görüşünü “*Bunların artmasında fayda var. Mevcut durumu destekliyor ama yeterince mi diye sorarsanız daha artırılmasında fayda var.*” cümlesi ile belirtmiştir.

6, 7 ve 8 nolu yeterlilikler için yaptığı yorumu ve yer değiştirme önerisini tekrarlayan alan uzmanı 9, bu yeterlilikle ilgili yorumunda yer değişikliğinin gerekliliği ile ilgili yorum yapmış ve önerisinin gerekçesini “*...Eee çünkü onlar gelişimsel boyut değil de görsel sanatlar alanındaki gelişim zaten bunların içinde.*” şeklinde açıklamış ve bu yeterliliklerin gelişimsel boyuta dâhil olmadığını vurgulamıştır.

Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda 8 nolu yeterlilik üzerinde çeşitli değişiklikler yapılmış ve İkinci Yeterlilikler Taslağına “Çocukların yetenek alanlarındaki (resim, spor, müzik, vb.) gelişimini destekleme” şeklinde eklenmiştir.

9. Yeterlilik “Çocukların yazım yeteneği alanındaki gelişimini destekleme” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının ikisinin 9. yeterlilik olan “Çocukların yazım yeteneği alanındaki gelişimini destekleme” nin uygun olmadığı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öte yandan iki alan uzmanı bu yeterlilik ile ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmemeleri nedeniyle yeterliliğin uygun olduğunu düşündükleri varsayılmıştır. Beş alan uzmanı ise yeterlilik üzerinde değişiklikler yapılmasını önerirken bu alan uzmanlarının ikisinin bu yeterliliğin yeterlilikler önerisindeki sıralamasının değiştirilmesini önermiştir.

Alan uzmanlarının 9 nolu yeterlilik ile ilgili pek çok eleştiri yaptığı görülmektedir. Eleştirilerin çoğu “yazım yeteneği” ve “yazma becerisi” nin okul öncesi dönemde çocuklara öğretilmesinin uygun olmadığı yönündedir. Alan uzmanı 1, okul öncesi öğretmenlerin görevleri arasında çocuklara okuma yazma öğretmenin bulunmadığını ve dolayısıyla okul öncesi öğretmen eğitiminde adaylara yazım yeteneğini destekleme ile

ilgili beceriler kazandırılmasının uygun olmayacağını ifade etmiştir. Alan uzmanı 1 bu görüşlerini *“Biçimsel olarak ya da görev tanımı olarak okul öncesi öğretmen adayına tanımlanmış ya da bu konuda lisans programında öğretmen adayına ön hazırlık verilmiş bir içerik değil, dolayısıyla dönülemez yanlışlar yapmamak açısından riskli olabilir düşüncesindeyim...”* cümleleri ile ifade etmiştir.

Alan uzmanı 2, bu yeterlilik ile ilgili yorumunda okul öncesi düzeyinde okuma yazma öğretiminin uygun olmadığı yönündeki görüşünü *“Şimdi erken okuryazarlık kapsamında düşündüğümüzde bu, yoksa çocuklardan bir yazma gibi bir şey beklemiyoruz.”* sözleri ile ifade etmiştir. Yorumlarının devamında ise alan uzmanı 2, okuma yazma öğretimi yerine okuma yazmaya hazırlayıcı etkinliklere yer verilebileceğini *“...Ama hani ona hazırlayıcı beceriler.”* şeklinde önermiştir.

Alan uzmanı 3, alan uzmanı 1 ve 2’nin “yazım yeteneği” ifadesinin okul öncesi dönem için uygun olmadığı görüşüne katılmaktadır. Alan uzmanı 3, bu görüşünü *“Zira biz yazma öğretmiyoruz okul öncesinde”* cümlesi ile belirtmiştir. Bu yeterlilik ile ilgili bir değişiklik önerisi de getiren alan uzmanı 3, “yazım” ifadesinin “çizim” ile değiştirilebileceğini ifade etmiştir. *“Çizim olabilir. Çizim de zaten yazının bir başlangıcıdır.”* şeklinde görüş bildiren alan uzmanı 3’ün bu ifadesi “yazmaya hazırlık” kapsamında değerlendirilebilir ve alan uzmanı 2’nin önerisi ile örtüşmektedir.

Alan uzmanı 8, yeterlilik ile ilgili doğrudan bir eleştiri getirmese de, yeterliliğin çocuklara yazma öğretimi değil yazmaya hazırlık çalışmalarını kapsadığını varsaymıştır. *“... yazma becerisiyle, aslında ön hazırlık kastediliyor herhalde burada”* şeklinde bir açıklama yapan alan uzmanı 8, bu yeterliliğe programda yeterince yer verilmediği konusunda bir eleştiri getirmiştir. Alan uzmanı 8, bu görüşünü *“Bu biraz ihmal ediliyor.”* cümlesi ile dile getirmiştir.

Alan uzmanı 5 ise bu yeterliliği “yazım yeteneği” ifadesini “erken okuryazarlık” olarak ele almış ve yeterliliğin yerinin değiştirilmesini önermiştir. Alan uzmanı 5, bu önerisini *“Bunların hepsi uygun yalnız bu dokuzuncu basamaktaki yazım yeteneği alanındaki gelişimini destekleme, dil ve okuryazarlık gelişimini destekleme kısmına alabiliriz çünkü içerisinde.”* cümlesi ile dile getirmiştir. “Yazım yeteneği” kavramı üzerinde duran alan uzmanı 5, alanyazına referans vererek yeterlilikte “erken okuryazarlık” kavramına yer verilmesinin uygun olabileceğini ifade etmiştir. Alan uzmanı 5, bu görüşünü *“... dil ve erken okuryazarlık diye biz daha çok hani literatürde öyle geçiriyoruz. Bu şekilde de olabilir ama dil ve erken okuryazarlık gelişimi olursa daha uygun olacağını düşünüyorum.”* sözleri ile ifade etmiştir. Dolayısıyla okul öncesi

dönemde çocuklara yazma öğretimi değil de yazmaya hazırlık etkinliklerini kapsayan becerilerin kazandırılmasının uygun olduğu ve alan uzmanı 5'in görüşlerinin alan uzmanı 1, 2 ve 3 ün görüşleri ile aynı doğrultuda olduğu sonucuna varılabilir.

Alan uzmanı 6'nın bu yeterlilik ile ilgili doğrudan bir eleştiri getirmediği ancak "yazım yeteneği" ifadesinin yeterince açık olmadığı yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Alan uzmanı 6 bu düşüncesini *"Yazım yeteneği alanındaki gelişimini desteklemeli. Şimdi yazım yeteneği derken neyi tam eee tanımlıyoruz bu hani biraz çok açık gibi gelmedi bana."* cümleleriyle ifade etmiştir. Sonrasında ise 5 numaralı yeterlilik ile aynı anlama gelebileceğini ve dolayısıyla bir binişiklik olduğu yönünde görüş bildirmiştir. *"O zaman dil ve okuryazarlık gelişimini destekleme var buna gerek bence yok."* cümlesi ile düşüncesini açıklayan alan uzmanı 6, 5 nolu yeterliliğin yeterli olduğunu ve tekrara neden olmasından dolayı 9 nolu yeterliliğin çıkarılabileceğini *"Ama yazım yeteneği gibi dediğimizde gerek yok okuryazarlığın içine zaten o var."* şeklinde açıklamıştır.

Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda 9 nolu yeterliliğin uygun olmadığına karar verilmiş ve yeterlilikler taslağından çıkarılmıştır.

10. Yeterlilik "Çocukların bilişsel gelişimini destekleme" ile ilgili Görüşler.

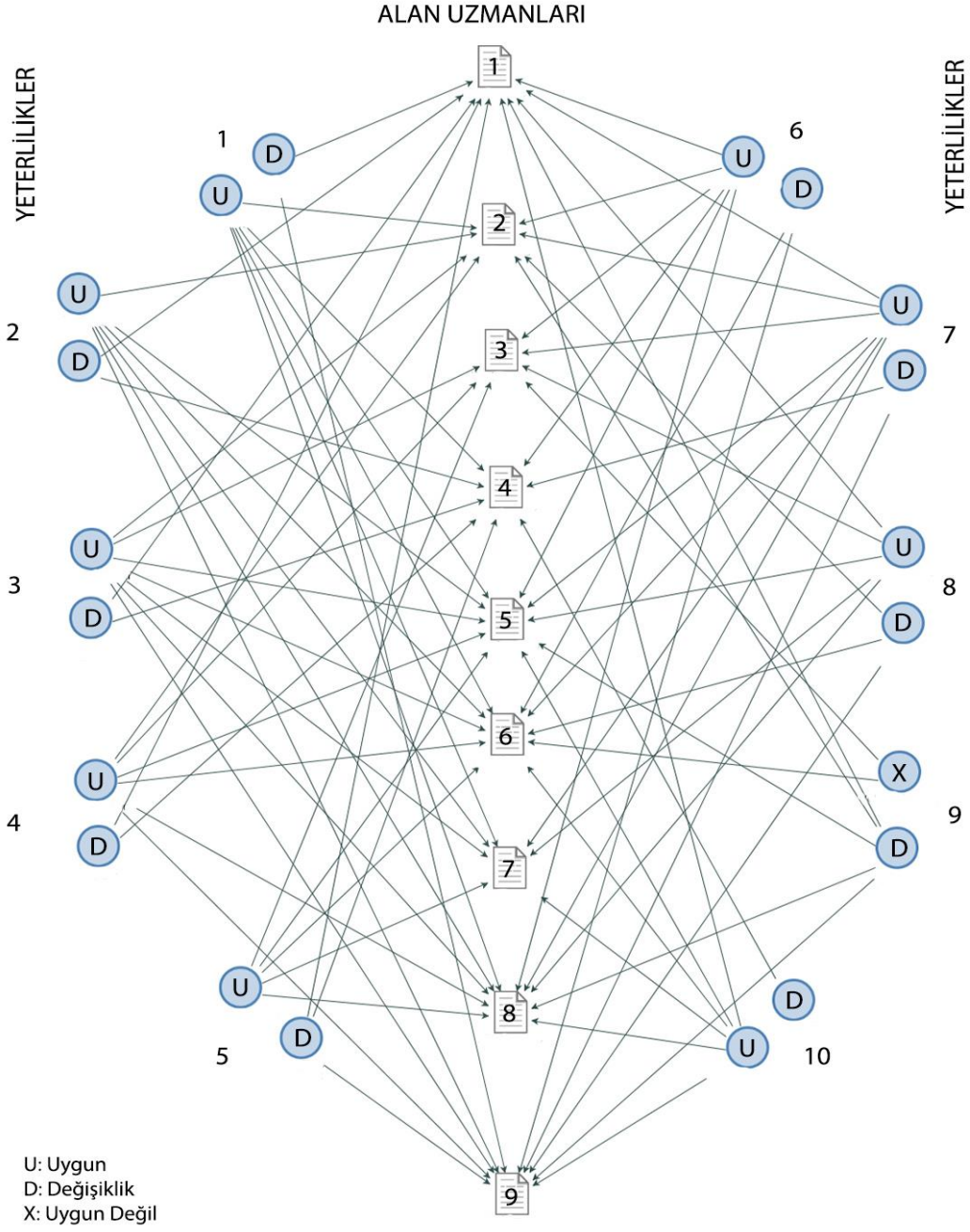
Alan uzmanlarının altısının 10. yeterlilik olan "Çocukların bilişsel gelişimini destekleme" nin uygun olduğu yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Ayrıca iki alan uzmanı bu yeterlilik ile ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmemeleri nedeniyle yeterliliğin uygun olduğunu düşündükleri varsayılmıştır. Bir alan uzmanı ise yeterlilikle ilgili yaptığı yorumda yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanı 7, bu yeterlilik ile ilgili yaptığı yorumlarda öğretmen eğitim programlarında bilişsel gelişimi destekleme ile ilgili becerilere yeterince yer verilmediğini vurgulamış ve farklı alanlarda bilişsel gelişimi desteklemenin okul öncesi eğitimdeki öneminden bahsetmiştir. *"... bilişsel gelişim ile ilgili dersin içindeki detaylar var, yani mesela fen eğitimi dersinde bilişsel gelişime nasıl katkıda bulunuruz diyoruz ya da matematik eğitiminde yine bilişsel gelişimle ilgili kazanım göstergelerden bahsediyoruz ama çocuğun bilişsel gelişimi diye çocuk gelişimi dersi dışında bir ders yok.....Oysaki bilişsel gelişim dünyada çok ciddi bir araştırma alanı.... Öğretmenlerin bilişsel gelişimin doğasıyla ilgili bu ciddi çalışmaları bilerek öğretmen olması çok daha iyi olur diye düşünüyorum. Mesela üst bilişsel beceriler. Sınıfta bunu bilmeyen bir*

öğretmenin olması bence çok iyi değil.” şeklinde bir yorum yapmıştır. Alan uzmanı 7’nin öğretmen eğitim programının bilişsel gelişim ile ilgili yeterli sayıda ders bulunmadığı ve bilişsel gelişimi destekleme becerilerine daha fazla yer verilmesi gerektiğini vurguladığı anlaşılmaktadır.

Alan uzmanlarının birinci yeterlilik alanı olan “Çocuk Gelişimine İlişkin Yeterlilikler” ile ilgili görüşleri Şekil 4’te özetlenmiştir. Şeklin sağ ve sol kısımlarında yeterliliklerin numaraları ve yanlarında her bir yeterlilik için alan uzmanlarınca belirtilen görüşler yer almaktadır. Her bir yeterlilik ile ilgili görüşler, görüşü belirten alan uzmanı ile oklar aracılığıyla eşleştirilmiştir.





Şekil 4. Alan Uzmanlarının “Çocuk Gelişimine İlişkin Yeterlilikler” İle İlgili Görüşleri

Alan uzmanlarının çocuk gelişimi ile ilgili yeterliliklerin oldukça ayrıntılı olduğu yönünde görüş bildirdikleri ve bazı yeterliliklerin birleştirilmesini önerdikleri belirlenmiştir. Bu nedenle, görüşleri doğrultusunda 2, 3, 4, 5 ve 10 nolu yeterlilikler birleştirilmiştir.

Alan uzmanlarının Çocuk gelişimine ilişkin yeterliliklere eklenmesini önerdikleri yeterlilikler incelenmiş ve yeterlilikler taslağına “Çocukların özbakım becerilerini destekleme” şeklinde bir yeterlilik eklenmiştir. Ancak analizin ikinci aşamasında yeterlilikler üzerinde birleştirme işlemi yapılmış, özbakım ile ilgili bu yeterliliğin parantez içine alınarak “Çocukların gelişim alanlarını (Özbakım, dil, bilişsel, sosyal ve duygusal, motor gelişim) destekleme” şeklinde ifade edilmesine karar verilmiştir.

Çevrimiçi ankete yanıt veren öğretim elemanlarından yeterliliklerin uygunluğu hakkında görüşlere, öğretim elemanlarının yeterliliklere derslerinde yer verme durumuna ve OÖÖLP Yeterlilikler Önerisi’nin oluşturulma sürecine aşağıda yer verilmiştir.

Çocuk Gelişimine İlişkin Yeterliliklerinin Uygunluğu Hakkında Görüşler.
Öğretim elemanlarının 2. Yeterlilikler Taslağında yer alan birinci yeterlilik alanı olan “Çocuk Gelişimine İlişkin Yeterlilikler” başlığı altındaki yeterliliklerin uygunluk durumuna ilişkin görüşleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

“Çocuk Gelişimine İlişkin Yeterlilikler”in Uygunluk Durumu ile ilgili Görüşler

No	Yeterlilik	Uygun		Uygun Değil		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
1	Çocukların gelişim alanlarını (Özbakım, dil, bilişsel, sosyal ve duygusal, motor gelişim) destekleme	99	99.0	1	1.0	100	100.0
2	Çocukların yetenek alanlarındaki (resim, spor, müzik, vb.) gelişimini destekleme	91	91.0	9	1.0	100	100.0
3	Çocukların öğrenmesi ve gelişimi ile ilgili stratejiler kullanma	95	95.0	5	5.0	100	100.0
4	Çocukların ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını belirleme	95	95.0	5	5.0	100	100.0

Tablo 11’de öğretim elemanlarının yeterlilikler taslağındaki “Çocuk Gelişimine İlişkin Yeterlilikler” başlığı altında yer alan yeterliliklerin tümünün uygun olduğu konusunda görüş birliğinde oldukları görülmektedir. Bu başlık altındaki yeterliliklerin uygun olduğu görüşünde olan elemanı üyesi yüzdesi %91 ve %99 arasında değişmektedir. Öğretim elemanlarının en fazlasının onayını alan yeterliliğin %99 olumlu görüşle 1 nolu yeterlilik, en az onay alan yeterliliğin ise öğretim elemanlarının %91’inin onayını alan 2 nolu yeterlilik olduğu tespit edilmiştir.

Öğretim Elemanlarının Çocuk Gelişimine İlişkin Yeterliliklere Derslerinde Yer Verme Durumu. Öğretim elemanlarının 2. Yeterlilikler Taslağında yer alan birinci yeterlilik alanı olan “Çocuk Gelişimine İlişkin Yeterlilikler” başlığı altındaki yeterliliklere derslerinde yer verme durumları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

“Çocuk Gelişimine İlişkin Yeterlilikler”e Derslerde Yer Verilme Durumu

No	Yeterlilik	Hiç Yer Vermiyorum		Biraz Yer Veriyorum		Çok Yer Veriyorum		Toplam	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1	Çocukların gelişim alanlarını (Özbakım, dil, bilişsel, sosyal ve duygusal, motor gelişim) destekleme	1	1.0	8	8.0	91	91.0	100	100.0
2	Çocukların yetenek alanlarındaki (resim, spor, müzik, vb.) gelişimini destekleme	8	8.0	50	50.0	42	42.0	100	100.0
3	Çocukların öğrenmesi ve gelişimi ile ilgili stratejiler kullanma	1	1.0	13	13.0	86	86.0	100	100.0
4	Çocukların ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını belirleme	5	5.0	21	21.0	74	74.0	100	100.0

Tablo 12 incelendiğinde öğretim elemanlarının 1 ve 3 nolu yeterliliğe derslerinde yer verme yüzdelerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. 2 nolu yeterliliğe öğretim elemanlarının %42’si derslerinde çok yer verirken %50’si biraz yer verdiğini belirtmiştir. Diğer bir önemli bulgu ise öğretim elemanlarının %8’inin bu yeterliliğe derslerinde hiç yer vermemesidir. Okul öncesi eğitim alanı için oldukça önemli olan 4 nolu yeterliliğe ise öğretim elemanlarının %74’ü derslerinde sıklıkla yer vermektedir. Bu yeterliliğe öğretim elemanlarının %21’inin bazen yer verdiği tespit edilmiştir.

Öğretim elemanlarının derslerinde diğer yeterliliklere göre daha az verdiği yetenek alanlarındaki gelişimini desteklemenin öneminde alanyazında pek çok kaynakta bahsedilmektedir. Espinosa’ya (2002) göre sınıflarda çocukların yetenek alanlarına hitap eden etkinlikler mutlaka yapılmalıdır ve çocukların bireysel ihtiyaçları ve yetenekleri tüm etkinliklerin merkezi olmalıdır. Etkinlikler çocukların yetenek alanları dikkate alınarak planlanmalıdır. Türkeç’e (2012) göre ise çocukların yaratıcılıklarının ve estetik değerlerinin gelişimi öğretmenlerin onlara karşı tarafsız davranması, bireysel farklılıkları ve ilgi alanlarındaki farklılıkların da bilincinde olarak ve farklılıklara saygı duymasıyla mümkün olur.

Çevrimiçi anket ile görüşü alınan öğretim elemanlarının 23'ünün anketin "Çocuk Gelişimine ilişkin Yeterlilikler" bölümünün sonunda yer alan "Bu başlık altında eklemek istediğiniz başka yeterlilikler var mıdır?" sorusuna yanıt verdikleri belirlenmiştir. Bu başlık altında bazı öğretim elemanları ekleme önerisi sunmak yerine yeterlilikler ve Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programları ile ilgili genel görüşlerini ifade etmiştir. Bazı öğretim elemanları ise tek bir kelime veya yeterlilik ifadesi olamayacak cümleler kullandığından görüşleri değerlendirme dışında bırakılmıştır.

Öğretim elemanlarının bu başlık altında görüşlerinin çocuk gelişiminde bireysel farklılıkların dikkate alınması hususunda yoğunlaştığı belirlenmiştir. Başlık altında yer alan yeterlilikler incelendiğinde çocukların gelişim sürecindeki bireysel farklılıklarının dikkate alınması ile ilgili hiçbir madde bulunmadığı gibi diğer yeterlilik alanlarında da bu konuya yer verilmediği belirlenmiştir. 1. Yeterlilikler Taslağının hazırlanması sırasında yapılan alanyazın taramasından elde edilen bulgular ve 2. Yeterlilikler Taslağının hazırlanmasında alan uzmanlarından alınan görüşlere dayanarak "Çocukların gelişiminde bireysel farklılıkları ve özel gereksinimleri dikkate alma" şeklinde bir yeterlilik eklenmesine karar verilmiştir.

Yeterlilikler ile ilgili öğretim elemanlarının görüşlerinin yoğunlaştığı bir diğer konu da çocukların gelişim alanlarıdır. İki öğretim elemanı, 1 nolu yeterlilikte parantez içinde geçen özbakım, dil, bilişsel, sosyal ve duygusal, motor gelişim ifadesinin yeterli olmadığını belirtmiştir. Bu nedenle, 1 nolu yeterlilik "Çocukların gelişim alanlarını (Özbakım, dil, bilişsel, sosyal ve duygusal, motor gelişim, ahlaki ve kişilik gelişimi) destekleme" şeklinde yeniden düzenlenerek yeterlilikler önerisine alınmıştır.

Öğretim elemanlarının görüşlerinin yoğunlaştığı bir diğer konu ise çocukların yaratıcılık gelişimidir. Yeterlilikler önerisinde çocukların yaratıcılığını destekleme ile ilgili herhangi bir madde olmadığı, konunun alanyazında ve 2. yeterlilikler taslağının oluşturulması sırasında alan uzmanlarının görüşlerinde mevcut olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle çocukların yetenek alanları ile ilgili madde olan 2 nolu yeterliliğe "ve yaratıcılıklarını destekleme" şeklinde bir ifade eklenmesine karar verilmiştir. 2 nolu yeterlilik, "Çocukların yetenek alanlarındaki (resim, spor, müzik, vb.) gelişimini ve yaratıcılıklarını destekleme" şeklinde düzenlenerek yeterlilikler önerisine alınmıştır.

Öğretim elemanlarının "Çocuk Gelişimine ilişkin Yeterlilikler" başlığı altındaki yeterlilikler ile ilgili görüşler arasında yaratıcılığı destekleme ön plana çıkmaktadır. Farallea'ya (2010) göre okul öncesi eğitim programları yaratıcılık da dâhil olmak üzere gelişimin tüm yönlerini desteklemelidir ve yaratıcılığı destekleme, hem program

geliştirmeciler hem de öğretmenler tarafından dikkate alınmalıdır (Akt: Göle, 2014). Yaratıcılığı destekleme ile ilgili yeterlilikler, çocukların estetik anlayış, araştırma, sorun ve problemlere çözüm getirme, keşfetme ve özgün ürünler oluşturma becerilerinin gelişmesini sağlar (Mutlu, 2016). Şahin (2010), okul öncesi eğitimin çocuğu bütüncül bir bakış açısıyla ele alması gerektiğini ifade etmiştir. Eğitim, sağlık, fiziksel ve zihinsel gelişim kadar çocuğun duygu ve düşüncelerinin, manevi yönlerinin de gelişimine özen göstermelidir. Böylelikle çocuğun merak duygusu ve yaratıcılığı desteklenebilir (Şahin, 2010).

Eğitim Programına İlişkin Yeterliliklerle İlgili Görüşler

Görüşme yapılan alan uzmanlarından “Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler” ile ilgili alınan görüşlere ve 2. OÖÖLP Yeterlilikler Taslağı’nın oluşturma sürecine aşağıda yer verilmiştir.

11. Yeterlilik “Program yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olma” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının büyük çoğunluğunun 11. yeterlilik olan “Program yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olma”nın uygun olduğu yönünde görüş bildirdiği saptanmıştır. Alan uzmanlarının sekizi bu yeterliliğin uygun olduğunu düşünmektedir. Bir alan uzmanı ise bu yeterlilik ile ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmemesi nedeniyle yeterliliği uygun bulduğu varsayılmıştır.

Alan uzmanı 4, öğretmen adaylarının program yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olmasının gerekliliğini *“Eğitim programı ile ilgili olan yaklaşımların veya ... temel olan teoriler ya da kuramları bilmesi gerekir. Tamam.”* cümlesi ile ifade etmiş ve program yaklaşımları ile ilgili ayrıntılı bir açıklama yapmıştır. Alan uzmanı 4, program yaklaşımlarına Montessori, Reggio ve High Scope gibi örnekler vermiş ve kuramlardan farkına şu sözleri ile dikkat çekmiştir: *“Bir de program yaklaşımları dediğimizde okul öncesinde kullanılan Montessori gibi değişik farklı program yaklaşımları var kuramlar haricinde. ... yani kuramları bilme, program yaklaşımlarını bilme ya da o bilgiye sahip olma şeklinde alınabilir çünkü kuramlar ayrı, şeyler ayrı bu program yaklaşımlarını eğer kastediyorsak Montessori, Reggio, High Scope gibi program yaklaşımlarını anlarım ben bir okul öncesi olarak.”*

Alan uzmanı 5 de bu yeterlilik ile ilgili olumlu görüş bildirmiş ve önemine dikkat çekmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının bilgi sahibi olması gereken program

yaklaşımlarının özelliklerinden bahsetmiştir. Programların çocuk merkezli olması ve program geliştirme çalışmaları ile sürekli güncellenmesine vurgu yapan alan uzmanı 5 görüşünü şu sözleri ile ifade etmiştir: *“Bizim şu anda dünyada zaten yaygın olan çocuk merkezli yaklaşımlar. Merkeze çocuk alınıyor, aktif öğrenme hani dediğimiz programımızda da. Programımız biliyorsunuz eee eklektik yani bütün programların en iyi olan yönünün alınması, buna göre hazırlanmış program.”*

Alan uzmanı 6 ise öğretmen adaylarının program yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olmasının önemini vurgulamış ve bu yeterliliğin kazandırılmasının öğretmen adaylarının programı uygulama becerisini de geliştireceğini vurgulamıştır. Görüşünü *“Program yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olmalı, evet bu önemli. Eee çünkü biliyoruz ki 2013 programımızda yani en son geliştirilen programda, birçok farklı programdan esinlenerek geliştirilmiş bir program. O nedenle diğer programları ne kadar iyi bilirse yaklaşımları eee öğretmenin de uygulama becerisinin daha iyi olacağını düşünüyorum.”* sözleri ile açıklayan alan uzmanı 6’ya göre bu yeterliliğin öğretmen adayları için kritik öneme sahip olduğu görülmektedir.

Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda bu yeterlilik üzerinde herhangi bir değişiklik yapılması gerekmediği belirlenmiş ve İkinci Yeterlilikler Taslağına alınmıştır.

12. Yeterlilik “Program geliştirme bilgisine sahip olma” ile ilgili Görüşler.

Alan uzmanlarının beşinin 12. yeterlilik olan “Program geliştirme bilgisine sahip olma”nın uygun olduğu yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Ayrıca bir alan uzmanı bu yeterlilik ile ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmemesi nedeniyle yeterliliğin uygun olduğunu düşündüğü varsayılmıştır. İki alan uzmanı ise yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmasını önermiştir. Öte yandan bir alan uzmanı bu yeterliliğin uygun olmadığı yönünde görüş bildirmiştir.

Alan uzmanı 4 bu yeterliliğin yeterince açık olmadığını ve “program geliştirme” ile ne kastedildiğinin anlaşılmadığını dile getirmiştir. Alan uzmanının bu karışıklık için gösterdiği temel gerekçe, bu kavramın okul öncesi öğretmen adayları için etkinlik hazırlama ve etkinlik uyarlamayı mı, yoksa eğitim programcılarının uzmanlık alanına giren program geliştirmeyi mi karşıladığının net anlaşılmamasıdır. Alan uzmanı 4, yaşadığı bu karışıklığı şu cümleleriyle ifade etmiştir: *“Yani sınıfında uygulayacağı programın nasıl yapabileceğini, nasıl hazırlayacağını bilme becerisi mi? Yoksa daha genel bir şey mi? Eee sınıfında kullanacağı etkinlikler için program yapma mı diyelim?”*

Daha sonra ise program geliştirme kavramının okul öncesi alanında etkinlik hazırlama ve etkinlikleri bireyselleştirme anlamına gelebileceğini de belirtmiştir. Alan uzmanı 4, bu konuda ayrıntılı bir açıklama yapmıştır: *“Program geliştirme diyince farklı bir şey bizim için. Yani program geliştirme dediğin daha büyük kapsamlı bir şeyden bahsediyorsun sen onu mu diyorsun yoksa bir öğretmen adayı olarak veya benim yetiştirdiğim öğretmenlerin sınıfa girdiğinde o sınıftaki çocukların ihtiyaçlarına yönelik etkinlik, ona program diyebilirsin ama etkinlik hazırlayabilme becerisi mi veya yetkisine şeyine yeterliliğine sahip olması.”*

Kavram karışıklığı netleştikten sonra alan uzmanı 4 okul öncesi öğretmen adaylarının program geliştirmecilerin uzmanlık alanı olan eğitim programı hazırlaması değil de, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren etkinlikler hazırlama ve bu etkinlikleri çeşitlendirme becerisine sahip olması gerektiğini şu sözleriyle savunmuştur: *“Evet, bunlar program geliştirme bilgisine sahip olması yani bizde program geliştirme bilgisi, becerisi değil de etkinlik hazırlama eee etkinlik hazırlamadır o. Bizde etkinlik hazırlıyor çünkü sınıf içinde okul öncesinde etkinlik hazırlarız biz. Etkinlik hazırlama eee bilgi ve becerisine sahip olma, etkinliği hazırlamak için gerekli bilgiye ve o beceriye sahip olma olabilir.”*

Alan uzmanı 6 ise benzer bir yorum yapmış ve “program geliştirme” kavramını etkinlik hazırlama olarak kabul etmiş ve okul öncesi öğretmen adaylarının bu beceriye sahip olmalarının önemine dikkat çekmiştir. Alan uzmanı 6, okul öncesi eğitim düzeyinde ele aldığı “program geliştirme” kavramının önemi ile ilgili şu açıklamayı yapmıştır: *“Program geliştirme bilgisi zaten olmalı eee hiçbir şekilde biz hazır program ya da hazır etkinlik kullanmayı önermiyoruz. Evet, burada bir takım kazanımlar, göstergeler var ancak bunlar bize yol gösteriyor. Öğretmenin kendinin geliştirmesi lazım.”*

Alan uzmanı 3 ise “program geliştirme” kavramını eğitim programları alanında çalışma yapan uzmanların alanı olarak algılamış ve öğretmenlik eğitimi alan adaylardan böyle bir beceriye sahip olmalarının beklenemeyeceğini, ayrıca program yaklaşımları ile ilgili temel düzeyde bilgiye sahip olmalarının yeterli olacağını *“Program geliştirmeyi ama program yaklaşımlarını takip edebilir yani onda hiç sıkıntı yok ama 12 uygun değil bence.”* cümlesi ile ifade etmiştir.

Alan uzmanı 9 ise ilk başta “program geliştirme” ile ilgili bir kavram karmaşası yaşamıştır ancak daha sonra bu kavramı okul öncesi eğitim alanıyla ilişkilendirerek etkinlik hazırlama anlamını taşıyan “program hazırlama” becerisinin alan için daha uygun olacağı şeklinde bir sonuca varmıştır. *“Program geliştirme bilgisine sahip olma*

öğretmenler için. Uygun. Hani geliştirme değil de program hazırlama mı demeli? Çünkü program geliştirme eğitim programcılarının alanı.” Yeterlilikleri tekrar incelediğinde ise alan uzmanı 9, eğer eğitim programcılarının uzmanlık alanı kastedilmişse bu yeterliliğin uygun olmayacağı, etkinlik hazırlama kastedilmişse yeterlilikte değişiklik yapılması gerektiği sonucuna varmıştır.

Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda 12 nolu yeterliliğin okul öncesi öğretmenleri için uygun olmadığı belirlenmiş ve yeterlilikler taslağından çıkarılmıştır.

13. Yeterlilik “Eğitim programını adapte etme ve öğretimi bireyselleştirme” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanları arasında 13. yeterlilik olan “Eğitim programını adapte etme ve öğretimi bireyselleştirme” hakkında görüş birliği olduğu tespit edilmiştir. Görüşüne başvuru alan sekiz alan uzmanı bu yeterliliğin uygun olduğunu düşünmektedir. Bir alan uzmanı ise yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanı 5, bu yeterliliğin uygun olduğunu ifade etmiş ve okul öncesi eğitim alanında bireysel farklılıkların önemine dikkat çekmiştir. Alan uzmanı 5 bu yeterliliğin önemini *“Programı adapte etme, öğretimi bireyselleştirmeliyiz tabii ki mümkün olabildiğince, belki biz gelişimde bireysel farklılıklara çok vurgu yapıyoruz özellikle.”* sözleri ile açıklamıştır.

Alan uzmanı 6 da çok benzer bir yorum yapmış ve sınıf ortamındaki öğrencilerin pek çok bireysel farklılığa sahip olabileceğini vurgulamıştır. Alan uzmanı 6 bu görüşünü *“Bu da önemli ... aynı sınıfa göre bir program hazırlasa da öğretmen ... bireysellik önemli çünkü çocuk o sınıfın hızında gidebilir ya da onun gerisinde ya da ilerisinde.”* şeklinde açıklamış ve sonrasında programı bireysel farklılıklara göre şekillendirmenin çocuk merkezli programın bir gerekliliği olduğunu savunmuştur. Alan uzmanı 6 düşüncesini şu şekilde açıklamıştır: *“Her birey farklı çünkü bireyselleştirilmiş çocuk merkezli bir programımız var zaten şu an, o nedenle de buna dikkat etmek lazım.”*

Alan uzmanı 2, bu yeterliliği inceledikten sonra özel ihtiyacı olan ve engelli bireyler için geliştirilen bir yeterlilik olabileceği kanaatine varmıştır. Görüşünü *“...sanki özel, hani engelli bireyler için gibi izlenim yarattı bende. ... ama bu da çok öncelikli değil aslında.”* cümleleri ile açıkladıktan sonra yeterliliği tekrar incelemiş ve sadece özel ihtiyacı olan bireyler için değil, tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap eden bir yeterlilik olduğu sonucuna varmıştır. Alan uzmanı 2, son değerlendirmesinden sonra yeterlilik ile ilgili şu yorumu yapmıştır: *“... bireyselleştirme diyince sadece*

kaynaştırmaya yönelik düşünmeyelim, eee belki sınıf içinde bazı becerilerde geri kalmış çocuklar varsa onlar için bireyselleştirme uygun olabilir, yani olması gereken bir şey.”

Alan uzmanı 4 bu yeterliliği etkinlikleri uyarlama ve bireyselleştirme çerçevesinde incelemiş ve yeterliliğin “adapte etme” sözcüğü yerine “uyarlama” sözcüğü kullanılarak daha açık şekilde yeniden yazılmasını önermiştir. Alan uzmanı 4, önerisini şu şekilde dile getirmiştir: *“Etkinlikleri uyarlama, adapte etme, uyarlama denebilir veya bireyselleştirme. Adapte İngilizce. Uyarlama. Daha bizim okul öncesinde kullandığımız kelimedir uyarlama. Yani etkinlikleri uyarlama veya öğretimi bireyselleştirme.”*

Bu öneriyi getirdikten sonra alan uzmanı 4, yeterliliğin iki ayrı kavram içermesi nedeniyle karışıklığa neden olduğu ve bu nedenle sadeleştirilmesi gerektiğini iddia etmiştir. Yeterliliğin sadeleştirilerek yazılmasını önermiş ve durumu şu şekilde açıklamıştır: *“Adapte etme ayrı, bireyselleştirme ayrı mesela. İkisini tek bir yapıda kullanmak yerine... Programın gereğinde, gerekli durumda eee adapte veya uyarlama becerisine sahip olma, uyarlayabilme.”*

Alan uzmanlarının görüşleri dikkate alınarak bu yeterliliğin uygun olduğu sonucuna varılmış, ancak diğer yeterlilik alanları ile ilgili görüşler alındıktan sonra “Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler” başlığı altına taşınması kararlaştırılmıştır.

14. Yeterlilik “Programın çocukların öğrenmelerini destekleyici uygulamalarla nasıl ele alınması gerektiği hakkında bilgi sahibi olma” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının yedisi 14. yeterlilik olan “Programın çocukların öğrenmelerini destekleyici uygulamalarla nasıl ele alınması gerektiği hakkında bilgi sahibi olma”nın uygun olduğunu düşünmektedir. Bir alan uzmanı ise yeterlilikte değişiklik yapılmasını önermiştir. Öte yandan bir diğer alan uzmanı yeterliliğin açık ve anlaşılır olmadığını ifade ederek görüş bildirmemiştir.

Alan uzmanı 1 bu yeterliliği bireysel farklılıkları dikkate alma ve öğretimi bireyselleştirme kapsamında bir önceki yeterlilik ile ilişkilendirerek ele almıştır. Yeterliliğin daha sade biçimde yazılabileceğini belirten alan uzmanı 1 şu şekilde bir açıklama yapmıştır: *“... Bireyselleştirmeye paralel, ...evet, hmm program uygulama becerilerine sahip olmayla program uygulama yetkinliğine sahip olma gibi olarak da düşünülebilir diye düşünüyorum.”*

Alan uzmanı 5 yeterliliği teorik bilgiyi pratiğe dökme becerisi bağlamında ele almış ve alan uzmanı 1 gibi öğretimi bireyselleştirme ile ilişkilendirerek açıklamıştır. Yeterlilik hakkında *“Eee teorik bilgisini uygulamaya dökmesi lazım, hani bir de çocuklar nasıl daha iyi öğrenir, bireysel öğrenme stili farklılıkları v.s. ki biz bu dönemde biliyoruz en önemli şey yaparak, yaşayarak, oyun yoluyla.”* yorumunu yaptıktan sonra programın en iyi çocukların ilgisini çekecek bir etkinlik olan oyun yoluyla uygulanabileceğini savunmuş ve ayrıca aile ile iletişimin önemine dikkat çekmiştir. Alan uzmanı 5 görüşünü *“Çocuk için en iyi öğrenme şekli oyun biliyorsunuz ve bizi ve ailesini model ve taklit alıyor. Onda da mesela ailelerle irtibat kurulması diğer kısımlarda var. ... işin içerisine aileyi almadan bu işin başarıya ulaşması mümkün değil zaten.”* cümlesi ile savunmuştur.

Yeterlilik ile ilgili olumlu görüşünü dile getiren alan uzmanı 7, çocuğu tanımanın onların öğrenmelerini destekleyici uygulamalar gerçekleştirmenin ön koşulu olduğuna dikkat çekmiş ve programın çocuklardan ayrı düşünülemeyeceğini savunmuştur. Alan uzmanı 7, görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır: *“İşte bu çocuğu tanımayla oluyor. Aslında bunlar birbiriyle böyle kesişiyor o yüzden... Bilgi sahibi olma. Program ve çocuk kesişimini içeren uygulamalı bir şeylerin daha fazla yapılması gerektiğini düşünüyorum.”*

Alan uzmanı 4 ise yeterliliğin yeterince açık olmadığını ve neyi kastettiğini anlayamadığını ifade etmiş, daha açık ve anlaşılır şekilde yazılmasını önermiştir.

Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda bu yeterlilik alanında ve diğer alanlarda 14 nolu yeterlilik ile benzer anlam taşıyan yeterlilikler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca uzun ve karmaşık olması nedeniyle 14 nolu yeterliliğin yeterlilikler taslağından çıkarılması kararlaştırılmıştır.

15. Yeterlilik “Program liderliği becerilerine sahip olma” ile ilgili Görüşler.

Alan uzmanlarının beşi 15. yeterlilik olan “Program liderliği becerilerine sahip olma”nın uygun olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Üç alan uzmanı yeterliliğin uygun olduğunu düşünürken bir alan uzmanı da yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmasını önermiştir.

Yeterlilikte geçen “program liderliği” kavramının genel olarak alan uzmanları tarafından anlaşılmadığı ve kavramın alana uygun olmadığı görülmektedir. Alan uzmanı 1, kavramı anlayamadığını açık bir dille ifade etmiştir: *“Program liderliği becerilerine sahip olmayı çok anlamlandıramadım, bizim terminolojimizde çok yaygın değil program liderliği.”* Bu açıklamasının ardından alan uzmanı 1, kavram ile ilgili bir tahminde

bulunarak “eğitim liderliği” kavramı ile ilişkilendirmiş ve aynı zamanda programı uygulama becerisiyle benzer olabileceği görüşünü ortaya atmıştır. Alan uzmanı 1, bu düşüncelerini “*Eee terimsel olarak program liderliği diyince hani genelce yönetim, eğitim yönetimcilerinin liderlik anlayışları gibi bir algı oluşur mu diye düşündüm. Program aslında kendini eee yetkin hissetme, bir programı uygulamada yetkin olmak gibi düşündüm.*” sözleri ile dile getirmiştir.

Alan uzmanı 3 ve alan uzmanı 4’ün de kavramı anlamadıkları açıkça belirtilmiştir. Alan uzmanı 3 kavrama yabancı olduğunu “*Program liderliği derken? Yani program geliştirmede geçen bir kavram mı bu?*” sözleriyle belirtmiştir. Alan uzmanı 4 ise aynı düşünceleri paylaştığını “*Program liderliği anlamadığım bir ifade. ... Program liderliği bizim alanda anlaşılmaz onu söylüyüm.*” cümleleri ile ifade etmiştir. Daha sonra ise alan uzmanı 4 bu kavramın sınıf yönetimi becerileri ile ilgili olabileceği yönünde bir tahmin yürütmüş, ancak yeterlilikte mutlaka değişiklik yapılması gerektiğini ve bu haliyle terminolojiye uygun olmadığını ifade etmiştir. Alan uzmanı 4 görüşlerini “*Yani eee sınıf yönetimi becerilerine sahip olma veya sınıfı etkin yönetme veya etkin zaman yönetimi gibi bir şeyler kullanırsan olur da eee program liderliği becerilerine sahip olma anlaşılmaz yani bizde. Bana göre bunu söylersen uygun değil yani.*” şeklinde açıklamıştır.

Alan uzmanı 7 de benzer şekilde kavramı anlamadığını ifade etmiş ve daha sonra bir tahmin yürüterek kavramın öğretmen merkezli sınıf ortamı ile ilişkili olabileceği yönünde bir yorum yapmıştır. Alan uzmanı 7 yeterlilik ile ilgili “*Bu konuda bence deneyim alıyorlar zaten bizim kültürümüz zaten çok lider odaklı olduğu için bence liderlik becerilerini kırma üzerine bile çalışmalar yapılabilir çünkü çok öğretmen merkezli devam ediyorlar.*” şeklinde bir yorum yapmıştır ve aynı zamanda öğretmen merkezli eğitimi eleştirmiştir.

Alan uzmanı 9 da kavramı anlamadığını dile getirmiş ve program ile ilgili bir yeterlilik olmasından yola çıkarak farklı bir başlık altında ele alınmasını önermiştir. Alan uzmanı 9 yeterlilik ile ilgili şu yorumları yapmıştır: “*... buraya programın uygulanması diyorsan yani bu ifade doğru değil. Program liderliği becerileri. Program liderliği nedir? Hani programı uygulama, değerlendirme o tüm boyutlarıyla kullanma anlamındaysa program yeterliliklerinde yer alabilir, ama dediğiniz gibi sınıf yönetimi kastediliyorsa onun yeri burası değil.*” Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere kavramın net olmadığı ve dolayısıyla alan uzmanı 9’un kesin bir görüş belirtip yorum yapmaktan kaçındığı belirlenmiştir.

Alan uzmanı 5 ise yeterliliği öğretmenlerin meslektaşları arasında liderlik yapması ve bilgi paylaşımında bulunarak mesleki gelişim kapsamında öğretmenlerin birbirlerinden bazı şeyler öğrenmeleri ile ilgili olduğu şeklinde yorumlamıştır. Alan uzmanı 5 bu görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Öğretmen yani bu konuda da liderlik yapabilecek düzeyde bilgi sahibi olmasını tabii ki isteriz. ...Beklenen bir şey, özellikle mesela Reggio Emilia’da ortak alanda Piza meydanında toplanıp, bütün öğretmenler, çocuklarla birlikte bütün sınıflar ortak değerlendirmeler yapıyorlar. Burada birbirlerinden dahi bir şeyler öğreniyorlar artık program liderliği derken hani bizde zümre şeklinde çalışılıyor ... farklı öğretim kurumlarında, ortaöğretimde vs. işte sosyal bilgiler şu bu. Burada da öğretmenlerin de birbirlerinden öğrenebilecekleri bir şeyler olacak.”*

Alan uzmanı 6, yeterliliği farklı bir bakış açısı ile ele almış, “program liderliği” nin çocuk merkezli sınıf ortamlarında öğretmenlerin üstlendiği lider rolü ile özdeşleştirilebileceğini iddia etmiştir. Çocuk merkezli eğitimi savunan alan uzmanı 6, öğretmenlerin sahip olması gereken lider pozisyonu ile ilgili şu açıklamayı yapmıştır: *“Program liderliği becerilerine sahip olmalı. Zaten ne diyoruz biz, öğretmen bir lider olmalı yani eee moda mod ezbere dayalı bir öğrenme olmaması gerekiyor çünkü çocuk merkezli bir programımız var. Öğretmen merkezli değil çocuk merkezli. Burada da öğretmen, lider konumunda.”*

Alan uzmanı 2 ise yeterliliği çocuklar açısından değerlendirmiş ve çocukların liderlik becerilerine sahip olması şeklinde yorumlamıştır. Bu bakış açısı ile liderliğin çok önemli olmadığını iddia eden alan uzmanı 2, çocukların lider olmalarının değil lideri izleme becerisine sahip olmaları gerektiğini savunmuştur. Yeterliliği kendi bakış açısına göre değiştirmeyi öneren alan uzmanı 2’nin yorumu şu şekildedir: *“Liderlik becerilerine sahip olma. Ben mesela buna çok önemsiz derim şöyle, biz çocukların bazen liderliği üstlenme bazen de lideri takip etmesini istiyoruz yani. Sadece liderlik becerilerine sahip olması tek başına anlamlı değil, o yüzden hani uygun değil ...”*

Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda 15 nolu yeterliliğin okul öncesi öğretmen eğitimi alanına uygun olmadığı belirlenmiş ve yeterlilikler taslağından çıkarılmıştır.

16. Yeterlilik “Eğitim programlarının etkililiğine ilişkin değerlendirme yapma” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının büyük çoğunluğunun 16. yeterlilik olan “Eğitim programlarının etkililiğine ilişkin değerlendirme yapma”nın uygun olduğunu

düşündüğü tespit edilmiştir. Alan uzmanlarının yedisi bu yeterliliğin uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bununla birlikte, bir alan uzmanı da bu yeterlilik ile ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmediği için yeterliliğin uygun olduğunu düşündüğü varsayılmıştır. Bir alan uzmanı ise yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanı 4 “eğitim programlarının etkililiğine ilişkin değerlendirme” kavramını sınıf içi etkinliklerin değerlendirilmesi ile özdeşleştirmiş ve kavram karmaşasını giderdikten sonra bu yetkinliğin oldukça önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Alan uzmanı 4, bu görüşlerini *“Etkinliklerin etkililiğine etkinliklerin değerlendirmesini yapma. Eğitim programı diyince biraz daha farklı şeyler çıkıyor. Okul öncesinde veya sınıf içindeki şeylerden bahsediyorsak etkinlik bunlar bizim ... temel. Değerlendirme eee yapma, evet. Önemli.”* şeklinde dile getirmiştir.

Alan uzmanı 6 programların etkililiğine ilişkin değerlendirmenin önemini açık şekilde vurgulamış ve 2013 programında değerlendirmeye oldukça fazla yer verilmesine rağmen öğretmen adaylarının değerlendirme konusunda tatmin edici düzeyde yeterliliklere sahip olmadıklarından yakınmıştır. Alan uzmanı 6, görüşlerini şu şekilde özetlemiştir: *“Evet değerlendirmeyi çok iyi bilmesi lazım. Zaten 2013 programında da değerlendirme bölümü çok detaylı. Eğer ona göre bir değerlendirme yaparsa iyi bir değerlendirme yapacağını düşünüyoruz. Değerlendirmenin aşamaları var eee bunu çok iyi bilmesi, uygulaması lazım ama maalesef bazen öğretmenlerin iyi bir değerlendirme yapmadığını ya da değerlendirme kısmının tamamen boş olduğunu görüyoruz planlarda. Hiçbir şekilde eee uygun değerlendirme yapmıyorlar.”*

Alan uzmanı 7 de alan uzmanı 6’nın görüşüne tamamen paralel bir yorum yapmış ve öğretmenlik eğitimini tamamlayan mezunların değerlendirme konusunda yeterince donanımlı olmadıklarından yakınmıştır. *“Daha da artmalı çünkü mezun olduklarında dahi değerlendirme yapma konusunda çok iyi olmuyorlar.”* şeklinde bir yorum yapan alan uzmanı 7’nin bu yeterliliğe programda daha çok yer verilmesini önerdiği anlaşılmaktadır.

Alan uzmanı 1 ise alan uzmanı 7 gibi, değerlendirme ile ilgili yeterliliklere öğretim programında daha fazla yer verilmesinin gerekli olduğu yönünde görüş bildirmiş ve 2013 programını öz değerlendirme formu eksikliği nedeniyle eleştirmiştir. Alan uzmanı 1, bu eleştirisini *“... en son 2013 programını güncellediğimizde öğretmen öz değerlendirme formu vardı bundan önce 2006’da onu kaldırdılar...”* sözleri ile yöneltmiştir.

Alan uzmanlarının görüşleri dikkate alınarak bu yeterlilik üzerinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Ancak analizin üçüncü aşamasında, “Değerlendirme ile ilgili Yeterlilikler” başlığı altındaki yeterlilikler ile birlikte incelendiğinde 16 nolu yeterliliğin taslaktan çıkarılmasına karar verilmiştir.

17. Yeterlilik “Etkin bir planlama modeli oluşturma ve uygulama” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının altısı 17. yeterlilik olan “Etkin bir planlama modeli oluşturma ve uygulama”nın uygun olduğunu düşünmektedir. Üç alan uzmanının da yeterlilikte değişiklik yapılmasını önerdiği belirlenmiştir. Bu alan uzmanlarının biri de yeterliliğin, yeterlilikler taslağındaki sıralamasının değişmesi gerektiğini belirtmiştir.

Alan uzmanı 2, yeterliliği sınıf içi etkinlik ve uygulamalarla ilgili planlar yapma kapsamında değerlendirmiştir. Yeterliliğin günlük plan ve etkinlik planları yapabilme becerisi anlamına geldiği yönünde bir yorum yapan alan uzmanı 2 şu yorumu yapmıştır: *“Yani etkin bir planlama modeli oluşturma, sanki ... bizde ders planı yok, okul planı, günlük eee etkinlikler var, etkinlik planları var. Etkin bir planlama modeli oluşturma ve uygulama ... buraya günlük planlar, etkinlik planları kastediliyorsa”* Açıklamadan anlaşıldığı üzere alan uzmanı 2 yeterliliğin aynı zamanda sadeleştirilmesini önermiş, “günlük planlar yapma” veya benzer bir ifade ile yeniden düzenlenmesini önermiştir.

Alan uzmanı 4’ün de benzer bir yorum yapıp yeterlilikte geçen “planlama” ifadesinin aylık ve günlük planları karşıladığı şeklinde bir yorum yapmış ve bu kapsamda yeterliliğin uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

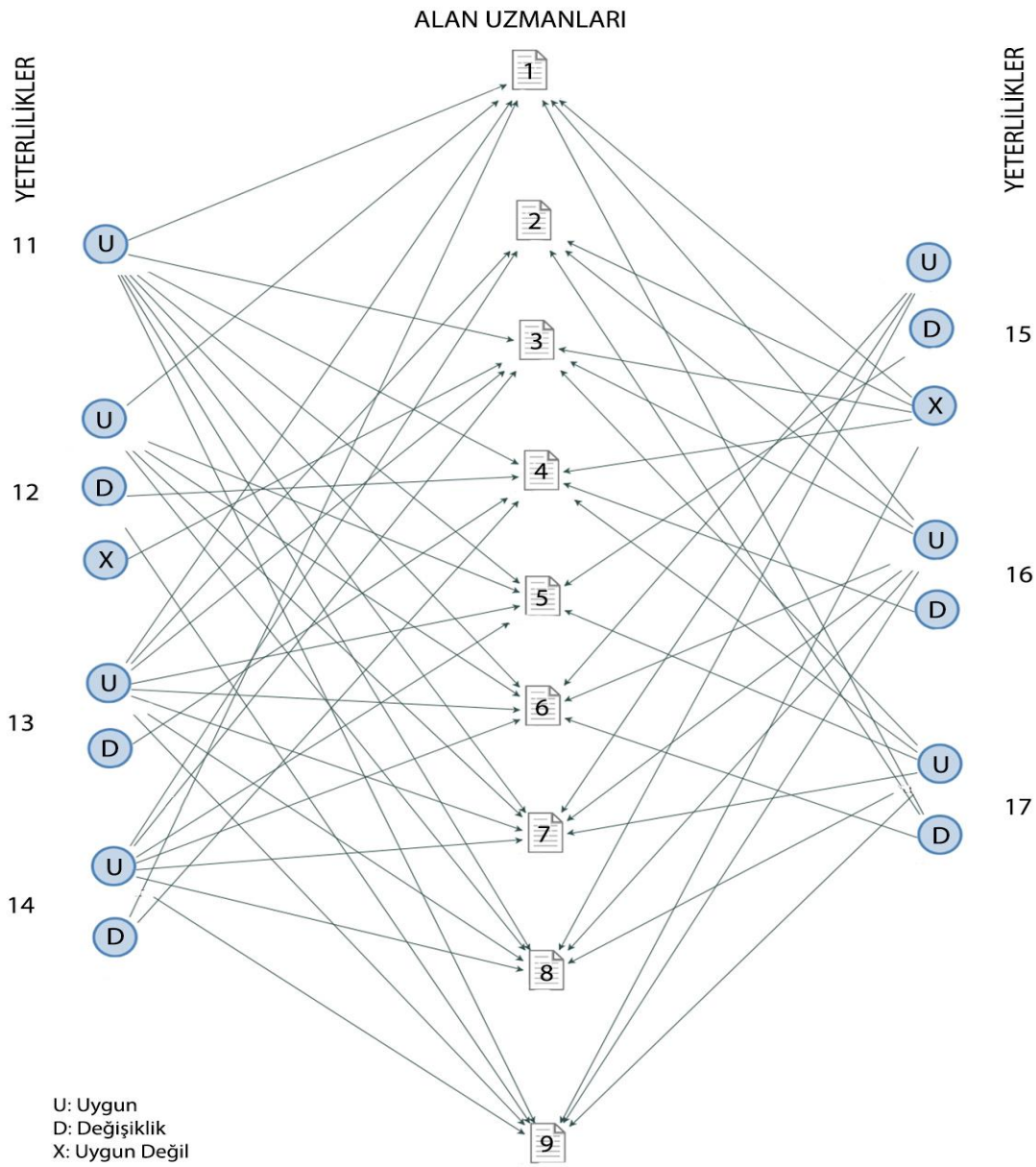
Alan uzmanı 7, yeterliliği öğretim programı ile ilişkilendirmiş ve program geliştirme sürecinin bir parçası olduğu yönünde bir yorum yapmıştır. Öğrencilerin öğretmenlik uygulaması derslerinde de bu konuda çalışmalar yaptığını ifade eden alan uzmanı 7 bu yeterliliğin öğrencilere yeterli düzeyde kazandırılmadığı yönünde bir yorum yapmıştır.

Alan uzmanı 5 de alan uzmanı 4 ile benzer şekilde bir görüş bildirmiş ve yeterliliği program geliştirme becerisi ile ilişkilendirmiştir. Program geliştirme sürecinde planlamanın önemini vurgulamış, kazanımlar ile ilgili planlama yapılırken gelişim alanlarına dengeli dağılımlarına özen gösterilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Alan uzmanı 6 ise yeterliliğin iki fiil içerdiğini bu nedenle “oluşturma” ve “uygulama” eylemlerini içeren iki ayrı yeterlilik olarak yazılabileceği yönünde bir öneri getirmiştir.

Alan uzmanlarının görüşleri değerlendirilerek 17 nolu yeterlilik üzerinde değişiklik ve düzenlemeler yapılmıştır. Yeterlilik, “Sınıf içi etkinlikleri eğitim durumlarına uygun şekilde planlama” şeklinde düzenlenerek 2. yeterlilikler taslağına alınmıştır.

Alan uzmanlarının ikinci yeterlilik alanı olan “Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler” ile ilgili görüşleri Şekil 5’te özetlenmiştir. Şeklin sağ ve sol kısımlarında yeterliliklerin numaraları ve yanlarında her bir yeterlilik için alan uzmanlarınca belirtilen görüşler yer almaktadır. Her bir yeterlilik ile ilgili görüşler, görüşü belirten alan uzmanı ile oklar aracılığıyla eşleştirilmiştir.



Şekil 5. Alan Uzmanlarının “Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler” İle İlgili Görüşleri

Alan uzmanlarının ikinci yeterlilik alanı olan Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler bölümüne eklenmesini önerdikleri yeterlilikler incelendiğinde bir alan uzmanı programın değerlendirme boyutu ile ilgili yeterlilikler eklenmesini, bir diğer alan uzmanı ise program planlama modeli oluşturma, uygulama ve değerlendirme ile ilgili yeterlilikler eklenmesini önermiştir. Üç alan uzmanı herhangi bir yeterlilik eklemeye gerek olmadığı yönünde görüş bildirirken dört alan uzmanı ise eklenmesini önerebilecekleri yeterlilikler ile ilgili hiçbir yorum yapmamış, bu nedenle herhangi bir yeterlilik eklenmesini önermedikleri varsayılmıştır.

Alan uzmanlarının önerilerinin bütüncül bir değerlendirmesi ve alanyazın taramasından elde edilen sonuçlar doğrultusunda 2. Yeterlilikler Taslağına eğitim programının temel bileşenleri ve program uygulama yetkinliği ile ilgili 6 yeterlilik eklenmiştir. Eklenen yeterlilikler şunlardır:

- Okul öncesi eğitim programının temel özellikleri hakkında bilgi sahibi olma,
- Okul öncesi eğitim programının kazanımları hakkında bilgi sahibi olma,
- Okul öncesi eğitim programının içeriği hakkında bilgi sahibi olma,
- Öğrenme-öğretme süreçleri ve etkinlik türleri hakkında bilgi sahibi olma,
- Öğrenme-öğretme süreçleri ve etkinlik türleri hakkında beceri sahibi olma,
- Program okuryazarı olma.

Alan uzmanlarının “Değerlendirme ile İlgili Yeterlilikler” başlığı altında yer alan yeterlilikler ile ilgili görüşleri doğrultusunda anılan başlık altında yer alan 45, 46, 47 nolu yeterlilikler ve eklenen bir yeterliliğin “Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler” başlığı altına taşınmasına karar verilmiştir. Bu yeterlilikler şu şekilde sıralanabilir:

- Yeterlilik 45: Öğretimin etkililiği ile ilgili değerlendirme yapma,
- Yeterlilik 46: Değerlendirme sonuçlarını raporlama,
- Yeterlilik 47: Değerlendirmenin her aşamasında değerlendirme yaklaşımlarından faydalanma,
- Eklenen Yeterlilik: Değerlendirme sonuçlarını eğitim-öğretim sürecine yansıtma.

Çevrimiçi ankete yanıt veren öğretim elemanlarından yeterliliklerin uygunluğu hakkında görüşlere, öğretim elemanlarının yeterliliklere derslerinde yer verme durumuna ve OÖÖLP Yeterlilikler Önerisi’nin oluşturulma sürecine aşağıda yer verilmiştir.

Eğitim Programına İlişkin Yeterliliklerinin Uygunluğu Hakkında Görüşler.

Öğretim elemanlarının 2. Yeterlilikler Taslağında yer alan ikinci yeterlilik alanı olan “Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler” başlığı altındaki yeterliliklerin uygunluk durumuna ilişkin görüşleri Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

“Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler”in Uygunluk Durumu ile ilgili Görüşler

No	Yeterlilik	Uygun		Uygun Değil		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
5	Farklı program yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olma	97	97.0	3	3.0	100	100.0
6	Okul öncesi eğitim programının temel özellikleri hakkında bilgi sahibi olma	99	99.0	1	1.0	100	100.0
7	Okul öncesi eğitim programının kazanımları hakkında bilgi sahibi olma	98	98.0	2	2.0	100	100.0
8	Okul öncesi eğitim programının içeriği hakkında bilgi sahibi olma	100	100.0	0	0.0	100	100.0
9	Sınıf içi etkinlikleri eğitim durumlarına uygun şekilde planlama	98	98.0	2	2.0	100	100.0
10	Öğrenme-öğretme süreçleri ve etkinlik türleri hakkında bilgi sahibi olma	97	97.0	3	3.0	100	100.0
11	Öğrenme-öğretme süreçleri ve etkinlik türleri hakkında beceri sahibi olma	96	96.0	4	4.0	100	100.0
12	Farklı değerlendirme yöntemleriyle çocukların gelişimini takip etme	97	97.0	3	3.0	100	100.0
13	Değerlendirme sonuçlarını raporlama	97	97.0	3	3.0	100	100.0
14	Değerlendirme sonuçlarını eğitim-öğretim sürecine yansıtma	96	96.0	4	4.0	100	100.0
15	Eğitimin etkililiği ile ilgili değerlendirme yapma	98	98.0	2	2.0	100	100.0
16	Program okuryazarı olma	95	95.0	5	5.0	100	100.0

Tablo 13’de görüldüğü gibi öğretim elemanları arasında yeterlilikler taslağındaki “Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler” başlığı altındaki yeterliliklerin uygunluğu üzerinde görüş birliğine varıldığı tespit edilmiştir. Yeterliliklerin uygun olduğunu düşünen öğretim elemanı yüzdesi %100 ile %95 arasında değişmektedir. Öğretim elemanlarınca en çok onaylanan yeterliliğin tüm öğretim elemanlarının olumlu görüş bildirdiği 8 nolu yeterlilik olduğu, en az onay alan yeterliliğin de öğretim elemanlarının %95’inin olumlu görüşünü alan 16 nolu yeterlilik olduğu tespit edilmiştir.

Öğretim Elemanlarının Eğitim Programına İlişkin Yeterliliklere Derslerinde Yer Verme Durumu. Öğretim elemanlarının 2. Yeterlilikler Taslağında yer alan ikinci

yeterlilik alanı olan “Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler” başlığı altındaki yeterliliklere derslerinde yer verme durumları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

“Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler”e Derslerde Yer Verilme Durumu

No	Yeterlilik	Hiç Yer Vermiyorum		Biraz Yer Veriyorum		Çok Yer Veriyorum		Toplam	
		N	%	N	%	N	%	N	%
5	Farklı program yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olma	1	1.0	34	34.0	65	65.0	100	100.0
6	Okul öncesi eğitim programının temel özellikleri hakkında bilgi sahibi olma	3	3.0	17	17.0	80	80.0	100	100.0
7	Okul öncesi eğitim programının kazanımları hakkında bilgi sahibi olma	0	0.0	17	17.0	83	83.0	100	100.0
8	Okul öncesi eğitim programının içeriği hakkında bilgi sahibi olma	2	2.0	18	18.0	80	80.0	100	100.0
9	Sınıf içi etkinlikleri eğitim durumlarına uygun şekilde planlama	1	1.0	22	22.0	77	77.0	100	100.0
10	Öğrenme-öğretme süreçleri ve etkinlik türleri hakkında bilgi sahibi olma	3	3.0	15	15.0	82	82.0	100	100.0
11	Öğrenme-öğretme süreçleri ve etkinlik türleri hakkında beceri sahibi olma	2	2.0	19	19.0	79	79.0	100	100.0
12	Farklı değerlendirme yöntemleriyle çocukların gelişimini takip etme	2	2.0	42	42.0	56	56.0	100	100.0
13	Değerlendirme sonuçlarını raporlama	9	9.0	50	50.0	41	41.0	100	100.0
14	Değerlendirme sonuçlarını eğitim-öğretim sürecine yansıtma	9	9.0	41	41.0	50	50.0	100	100.0
15	Eğitimin etkililiği ile ilgili değerlendirme yapma	3	3.0	39	39.0	58	58.0	100	100.0
16	Program okuryazarı olma	11	11.0	41	41.0	48	48.0	100	100.0

Tablo 14 incelendiğinde öğretim elemanlarının en az %80’inin 6, 7, 8 ve 10 nolu yeterliliklere derslerinde sıkça yer verdiği görülmektedir. Öğretim elemanlarının %79’u 11 nolu yeterliliğe, %77’si ise 9 nolu yeterliliğe derslerinde sıkça yer vermektedir. Diğer yeterliliklere öğretim elemanlarının derslerinde yer verme sıklıklarının çok yüksek olmadığı görülmüştür. 5 nolu yeterliliğe öğretim elemanlarının %65’i derslerinde sıkça yer verirken 15 nolu yeterliliğe öğretim elemanlarının %58’i, 12 nolu yeterliliğe ise %56’sı derslerinde sıkça yer vermektedir. Diğer bir dikkat çekici bulgu ise oldukça önemli bir yeterlilik olan 13 nolu yeterliliğe öğretim elemanlarının %50’sinin ara sıra

derslerinde yer vermesidir. Benzer şekilde 14 nolu yeterliliğe ise öğretim elemanlarının %41'inin derslerinde ara sıra yer verdiği tespit edilmiştir. Eğitim süreçlerinin önemli bir bileşeni olan eğitimin etkililiğine ilişkin değerlendirme yapmayı kapsayan 15 nolu yeterliliğe öğretim elemanlarının sadece %58'i derslerinde sıkça yer vermektedir. Daha üst düzey bir yeterlilik olan 16 nolu yeterliliğe öğretim elemanlarının %11'inin derslerinde hiç yer vermezken %41'inin ara sıra yer vermesi ulaşılan diğer bir kayda değer bulgudur.

Öğretim elemanlarının ikinci yeterlilik alanında yer alan yeterliliklerden değerlendirme ile ilgili yeterliliklere ders verme düzeylerinin diğerlerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Değerlendirme alanında; çocukların değerlendirilmesi, değerlendirme sonuçlarının öğrenme süreçlerine aktarılması ve eğitimin etkililiğinin değerlendirilmesi okul öncesi öğretmenliği alanındaki temel ve kritik öneme sahip yeterlilikler arasındadır. Temel (2012) okul öncesi eğitim programının temel bileşenlerini aile katılımı, aile, öğretmen, çocuk arasındaki ilişkiler, eğitim süreci ve değerlendirme olarak özetlemiştir. Morrison (2003) ise okul öncesi dönemde çocukların gelişiminin çok hızlı gerçekleştiğine dikkat çekmiş ve bu nedenle çocukların gelişim düzeylerinin ve desteğe ihtiyaçları oldukları alanların tespitinin büyük önem arz ettiğini vurgulamıştır. Çocukların çok çeşitli alanlardaki bireysel farklılıkları her bir çocuk için değerlendirme sonuçlarının bireysel olarak raporlanmasını ve eğitim süreçlerinin bu sonuçlara göre şekillendirilmesini gerektirmektedir. Okul öncesi öğretmenleri, çocukların öğrenme ve bakımlarına ilişkin kararları değerlendirme sonuçlarına göre alırlar (Morrison, 2003). Bununla birlikte değerlendirme, öğretmenlerin sadece çocuklardan veri toplayarak yürüttüğü bir süreç değildir. Etkin ve güvenilir bir değerlendirme süreci için aileler, öğretmenler, yöneticiler ve paydaşlar değerlendirme sürecinin katılımcısı olmalıdır (Mindes, 2011). Okul öncesi eğitim süreçlerine yön veren kritik bir aşama olan değerlendirmeye öğretim elemanlarının derslerinde yer verme düzeyinin orta derecede olması öğretmen adaylarının da bu yeterliliği yeterince kazanamamasına neden olabilir.

Çevrimiçi anket ile görüşü alınan öğretim elemanlarının 12'sinin anketin "Eğitim Programına ilişkin Yeterlilikler" bölümünün sonunda yer alan "Bu başlık altında eklemek istediğiniz başka yeterlilikler var mıdır?" sorusuna yanıt verdikleri belirlenmiştir. Bu başlık altında bazı öğretim elemanları farklı başlıklar altında zaten mevcut olan yeterliliklerle ilgili ekleme önerileri sunmuş, bazı öğretim elemanları ise okul öncesi eğitim alanı ve çalışma ile ilgili çok genel yorumlar yapmış, bu nedenle bu görüşler değerlendirme dışında bırakılmıştır.

Öğretim elemanlarının bu başlık altındaki yorumlarının programın değerlendirme boyutu ile ilgili konularda yoğunlaştığı görülmüştür. Belirtilen ortak görüş, çocukların gelişiminin değerlendirilmesi ile ilgili olan 12 nolu yeterlilikle ilgilidir. Alınan görüşler ve alanyazın taraması sonrasında 12 nolu yeterliliğin “Çocukların gelişimsel özelliklerini uygun yöntemlerle değerlendirme” şeklinde yeniden yazılmasına karar verilmiştir.

Öğretim elemanı 12, 16 nolu yeterliliğe ilişkin bir eleştiri getirmiştir. Öğretim elemanı 12’ye göre program okur-yazarlığı, bu bölümdeki diğer yeterliliklerin kazandırılmasıyla elde edilebilecek üst düzey ve genel bir yeterliliktir. Ayrıca bu yeterlilik görüşme yapılan alan uzmanlarının bir bölümüne göre öğretmen adaylarının değil, eğitim programcılarının kazanması gereken bir yeterliliktir. Ayrıca alanyazın taraması kapsamında incelenen yeterliliklerin çoğunda program okuryazarlığı ile ilgili ifadeler rastlanmamıştır. Bu nedenle 16 nolu yeterliliğin yeterlilikler önerisine dâhil edilmemesine karar verilmiştir.

Öğrenme Ortamına İlişkin Yeterliliklerle İlgili Görüşler

Görüşme yapılan alan uzmanlarından “Öğrenme Ortamına İlişkin Yeterlilikler” ile ilgili alınan görüşlere ve 2. OÖÖLP Yeterlilikler Taslağı’nın oluşturma sürecine aşağıda yer verilmiştir.

18. Yeterlilik “Öğrenme ortamını düzenleme” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının altısı 18. yeterlilik olan “Öğrenme ortamını düzenleme” nin uygun olduğunu düşünmektedir. İki alan uzmanı da bu yeterlilik ile ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmemeleri nedeniyle yeterliliğin uygun olduğunu düşündükleri varsayılmıştır. Ayrıca bir alan uzmanının da yeterlilikte değişiklik yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanı 5 öğrenme ortamını düzenlemenin okul öncesi eğitim alanındaki önemini “... bizim en can alıcı noktamız zaten öğrenme ortamı.” sözleri ile vurgulamıştır. Bu yorumunun ardından öğretmen adaylarının öğrenme ortamını çocukların ihtiyaçlarına göre en ideal şekilde düzenleme yeterliliğine sahip olması gerektiğini ifade etmiştir.

Alan uzmanı 9 da benzer bir şekilde öğrenme ortamını düzenleme eyleminin çocukların ihtiyaçlarına cevap veren bir ortam oluşturma anlamına geldiğini ifade etmiştir. Görüşünü “Tabiki bu öğrenme ortamını çocuklara uygun düzenleme kastediliyordur.” şeklinde açıklayan alan uzmanı 9 yeterliliğin daha açık ve anlaşılır

şekilde yazılmasını ve bireysel özellikler ile ilgili sözcükler eklenmesini önermiştir. Alan uzmanı 9 bu görüşünü “... çocukların gelişimsel özellikleri, yaş ve gelişim özelliklerine uygun öğrenme ortamını düzenleme daha doğru bir ifade olabilir. Çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun. ... düzenlemede çocukların göz hizasında olması, ulaşılabilir olması, açık raf sisteminin olması gibi.” şeklinde açıklamıştır. Sonrasında ise çocuklar için ideal bir öğrenme ortamı ile ilgili ipuçları veren alan uzmanı 9 bu yeterlilik ile ilgili 2013 programının referans alınabileceğini ifade etmiştir.

Alan uzmanı 4 ise bu başlık altındaki yeterliliklerin tekrar gözden geçirilmesini önermiştir.

Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda analizin birinci aşamasında 18 nolu yeterlilikte değişiklik yapılmıştır. Ayrıca bu yeterliliğin “Çocukların ihtiyaçlarına cevap veren bir ortam oluşturma” şeklinde ifade edilen 20 nolu yeterlilikle birleştirilmesine karar verilmiştir. Analizin üçüncü aşamasında ise yeterlilik üzerinde tekrar değişiklik yapılmış ve “Öğrenme ortamını çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenleme” olarak son hali verilmiştir.

19. Yeterlilik “Etkileşimi ve öğrenmeyi teşvik eden bir ortam oluşturma” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının altısı 19. yeterlilik olan “Etkileşimi ve öğrenmeyi teşvik eden bir ortam oluşturma”nın uygun olduğunu düşünmektedir. İki alan uzmanı da bu yeterlilik ile ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmemeleri nedeniyle yeterliliğin uygun olduğunu düşündükleri varsayılmıştır. Ayrıca bir alan uzmanı da yeterlilikte değişiklik yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanı 5 yeterlilik ile ilgili yaptığı yorumda öğrenmeyi teşvik etmenin önemine dikkat çekmiş ve öğrenme ortamının okul öncesi düzeyde son derece önemli olduğunu ifade etmiştir. Alan uzmanı 5 görüşünü “...etkileşimli öğrenmeyi teşvik eden bir ortam oluşturmaları çok önemli. Eee buradaki maddelerin hepsi uygun ... ki bizim en can alıcı noktamız zaten öğrenme ortamı.” cümleleri ile açıklamıştır.

Alan uzmanı 6 da alan uzmanı 5 gibi öğrenme ortamının önemine dikkat çekmiştir. Öğrenme ortamlarının öğrenmeyi kolaylaştırması gerektiği yönünde “...bu önemli çünkü ... bir anlamda ortamın öğrenmeyi teşvik edici... destekleyici bir rolü vardır. Bu önemli.” sözleri ile görüş bildiren alan uzmanı 5 daha sonra yaptığı yorumda bu yeterliliğin öğrenme ortamını düzenleme ile yakından ilişkili olduğunu ifade etmiş, dolayısıyla 18 ve 19 nolu yeterliliklerin birleştirilmesini önermiştir.

Alan uzmanı 7 ise öğrenme ortamı ile ilgili yeterlilikleri kültürel farklılıklar bağlamında değerlendirmiş, öğrenmeyi teşvik etmek için kültürel farklılıkların göz önünde bulundurularak öğrenme ortamlarının düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öte yandan alan uzmanı 7, öğretmen eğitim programlarının öğretmen adaylarına çok kültürlülükle başa çıkabilecek donanımı kazandırmaktan uzak olmasından yakınmış ve görüşünü “*Çok kültürlülükle ilgili ne bir ders var ne de bir hafta bir içerik var. Böyle bir şeyler yok.*” sözleri ile ifade etmiştir.

Alan uzmanlarının görüşleri değerlendirildikten sonra 19 nolu yeterliliğin, oldukça benzer olan “İlham verici bir ortam oluşturma” şeklinde ifade edilen 22 nolu yeterlilikle birleştirilmesine karar verilmiştir. Yeterliliğin son hali “Etkileşimi ve öğrenmeyi teşvik eden, ilgi çekici ve motive edici bir ortam oluşturma” şeklinde ifade edilmiştir.

20. Yeterlilik “Çocukların ihtiyaçlarına cevap veren bir ortam oluşturma” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının yedisi 20. yeterlilik olan “Çocukların ihtiyaçlarına cevap veren bir ortam oluşturma”nın uygun olduğunu düşünmektedir. Bir alan uzmanı da bu yeterlilik ile ilgili net bir yorum yapmamış, karışık görüş bildirmemesi nedeniyle yeterliliğin uygun olduğunu düşündüğü varsayılmıştır. Ayrıca bir alan uzmanını da yeterlilikte değişiklik yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanı 6 öğrenme ortamlarının çocukların ihtiyaçlarına cevap vermesinin son derece önemli olduğunu ifade etmiş ve öğrenme ortamları düzenlenirken çocukların bireysel farklılıklarının mutlaka dikkate alınması gerektiğini söylemiştir.

Alan uzmanı 5 de alan uzmanı 6’ya oldukça benzer bir görüş belirtmiş ve öğrenme ortamlarının okul öncesi eğitimdeki önemine “*Burada da zaten bizim en kritik şeyimiz öğrenme ortamını çocuğun ilgi, ihtiyacına, gelişim özelliklerine uygun bir şekilde düzenlenmesi... bizim en can alıcı noktamız zaten öğrenme ortamı.*” sözleri ile dikkat çekmiştir. Alan uzmanı 5’in de çocukların bireysel farklılıkları ve özelliklerinin öğrenme ortamının hazırlanması aşamasında dikkate alınması gerektiğini vurguladığı görülmektedir.

Alan uzmanı 9 ise öğrenme ortamının çocukların ihtiyaçlarına nasıl cevap verebileceği hususunda kararlar almak için öğrenme ortamını düzenlemeden önce çocuklardan görüş alınması gerektiğini ifade etmiştir. Alan uzmanı 9’un çocukların

katılımını ön plana çıkarmış ve yaş grubuna göre ilgi çekici bir ortam oluşturulmasının önemini vurgulamıştır.

Alan uzmanı 1 de alan uzmanı 9 ile aynı doğrultuda bir yorum yapmıştır ve öğrenme ortamını oluştururken çocukların görüşünün alınmasını çocuğun katılım hakkı kapsamında değerlendirmiştir. Alan uzmanı 1'e göre çocukların görüşleri alınmalı ve öğrenme ortamı ile ilgili karar alma süreçlerine dâhil edilmelidir. “... *çocukların ihtiyaçlarına cevap ... veren bir ortam için onlarla birlikte olabilmek de önemlidir yani çocuğun katılım hakkı. ...Katılım hakkı açısından da çok önemsenen, gündemde olan konulardan biri olduğunu söyleyebilirim.*” ifadeleri ile görüşlerini açıklayan alan uzmanı 1'in öğrenme ortamını düzenlemede, öğretmen merkezli bir yaklaşım değil, öğrencilerle birlikte karar alma temelli bir yaklaşım benimsenmesi gerektiği savunduğu görülmektedir.

Alan uzmanlarının görüşlerinin bütüncül şekilde değerlendirilmesi sonucunda 20 nolu yeterliliğin aynı doğrultuda ve çok benzer olan 18 nolu yeterlilik ile birleştirilmesine karar verilmiştir.

21. Yeterlilik “Çocukların kendilerini güvende hissettiği bir ortam oluşturma” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının yedisi 21. yeterlilik olan “Çocukların kendilerini güvende hissettiği bir ortam oluşturma”nın uygun olduğunu düşünmektedir. İki alan uzmanı da bu yeterlilik ile ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmemeleri nedeniyle yeterliliğin uygun olduğunu düşündükleri varsayılmıştır.

Alan uzmanlarının 21 nolu yeterlilik ile ilgili öğrenme ortamına ilişkin diğer yeterliliklerle çok benzer yorumlar yaptıkları görülmektedir. Alan uzmanı 4 bu yeterliliğin gerekli olduğunu “*Çocukların kendisini güvende hissedeceği bir ortam oluşturma. Güzel.*” sözleri ile ifade etmiştir.

Alan uzmanlarının uygun görüşü doğrultusunda 21 nolu yeterliliğin değişikliğe gerek görülmeden 2. yeterlilikler taslağına alınmasına karar verilmiştir.

22. Yeterlilik “İlham verici bir ortam oluşturma” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının dördü 22. yeterlilik olan “İlham verici bir ortam oluşturma”nın uygun olduğunu düşünürken dört alan uzmanı da yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmasını önermiştir. Bir alan uzmanı da bu yeterlilik ile ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmediği için yeterliliğin uygun olduğunu düşündüğü varsayılmıştır.

Yeterlilik ile ilgili olumlu görüş bildiren alan uzmanı 2, yorumlarında “ilham verici ortam” kavramı ile ilgili ayrıntılı bir açıklamaya yer vermiştir. *“Eee yani mesela öğrenmede ... öğrenmede merak duygusunu tetikleyen, uyaranlar olması ... mümkün olduğunca o gün çalışacağımız kazanımlara, kavramlara göre o öğrenme merkezlerinin düzenlenmesini isteriz.”* sözlerinden anlaşılacağı üzere alan uzmanı 2’ye göre ilham verici ortam, merak duygusu uyandıran ve ilgi çekici öğeler içeren bir ortamdır. Alan uzmanı 2’ye göre öğrenme ortamının düzenlenmesinde öğrenme merkezlerinde ilgi çekici unsurlara yer verilerek ilham verici bir ortam oluşturulabilir.

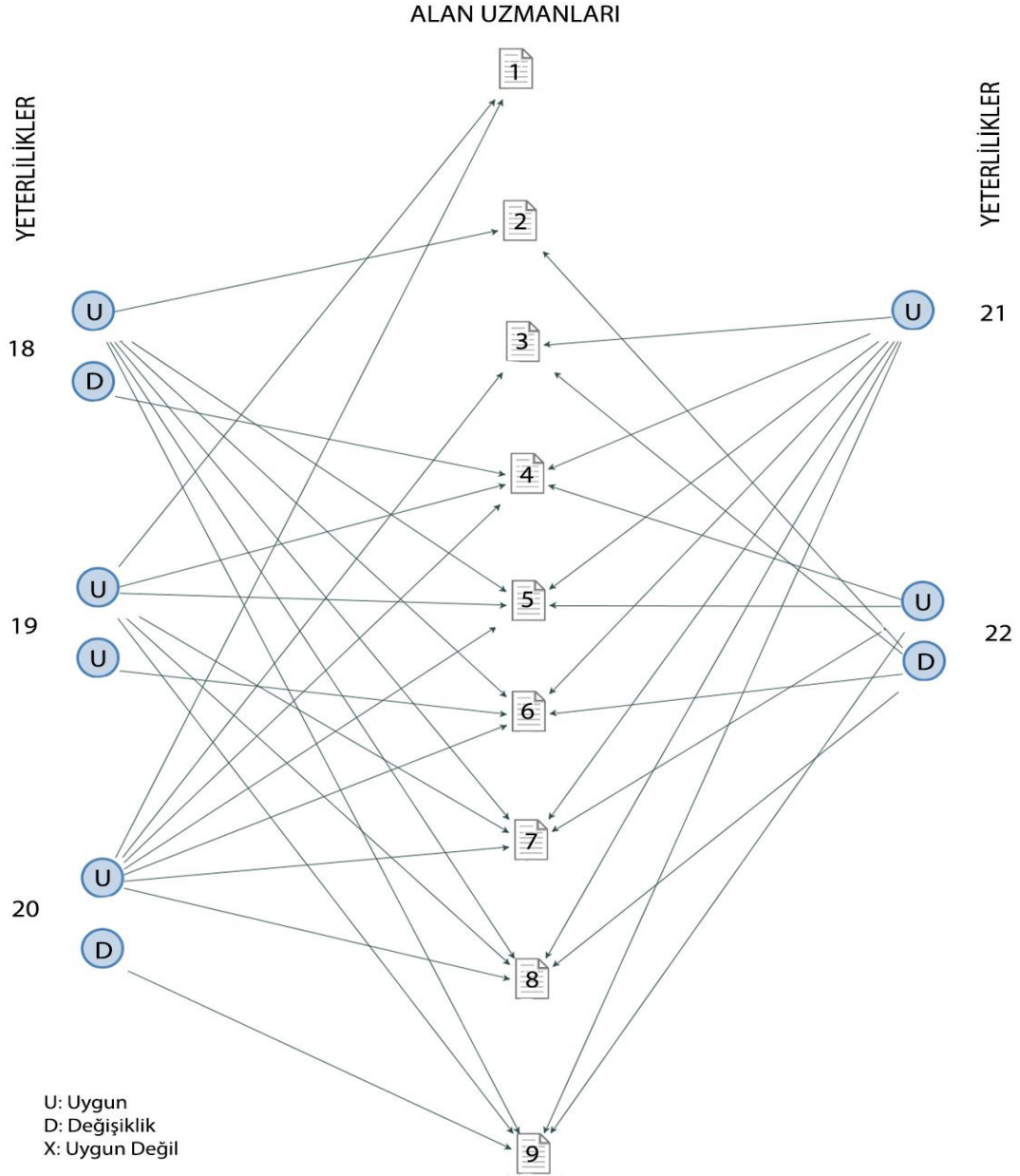
Alan uzmanı 3, yeterliliği yaratıcılığı destekleme ile ilişkilendirmiş ve yeterlilikte değişiklik yapıp “yaratıcılığı destekleme” kavramının eklenebileceğini belirtmiştir.

Alan uzmanı 6 da çok benzer bir yorum yapmış ve daha net bir sonuca ulaşarak “ilham verici” ifadesi yerine “yaratıcılığı destekleme” kavramının kullanılabileceğini ifade etmiştir. Alan uzmanı 6 bu önerisini *“...ilham verici yani şöyle diyebiliriz, çocukların yaratıcılıklarını destekleyici... Hani ilham vermek yerine. Bir ortam oluşturmali gibi.”* sözleri ile ifade etmiştir.

Alan uzmanı 8 de alan uzmanı 3 ve alan uzmanı 6’ya benzer şekilde “ilham verici” kavramının anlamı ve kullanılabilecek alternatif sözcükler üzerinde durmuştur. Bu kavram ile ilgili tereddütünü *“...ilham verici. İlham verici sözcüğü belki hani yaratıcı...”* cümleleri ile dile getiren alan uzmanı 8 bu yeterliliğin kapsamının daha da geniş olabileceği, girişimcilik ve üretkenlik becerilerinin geliştirilmesini de kapsayabileceğini belirtmiştir.

Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda 22 nolu yeterliliğin oldukça benzer olan ve “Etkileşimi ve öğrenmeyi teşvik eden bir ortam oluşturma” şeklinde ifade edilen 19 nolu yeterlilikle birleştirilmesine karar verilmiştir.

Alan uzmanlarının üçüncü yeterlilik alanı olan “Öğrenme Ortamına İlişkin Yeterlilikler” ile ilgili görüşleri Şekil 6’da özetlenmiştir. Şeklin sağ ve sol kısımlarında yeterliliklerin numaraları ve yanlarında her bir yeterlilik için alan uzmanlarınca belirtilen görüşler yer almaktadır. Her bir yeterlilik ile ilgili görüşler, görüşü belirten alan uzmanı ile oklar aracılığıyla eşleştirilmiştir.



Şekil 6. Alan Uzmanlarının “Öğrenme Ortamına İlişkin Yeterlilikler” İle İlgili Görüşleri

Alan uzmanlarının üçüncü yeterlilik alanı olan “Öğrenme Ortamına İlişkin Yeterlilikler”e eklenmesini önerdikleri yeterliliklerin üç başlık altında toplanabileceği tespit edilmiştir. Bir alan uzmanı yetersiz çevresel koşulları uygun hale getirebilme ile ilgili yeterlilikler eklenmesini önermiştir. Bir diğer alan uzmanı sınıf dışı ortamları etkin olarak kullanma veya düzenleme konusunda yeterlilikler eklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte diğer bir alan uzmanı da çocukları keşfetmeye yönlendirecek yapılandırılmış ve yapılandırılmamış materyaller geliştirme ile ilgili yeterlilikler eklenmesi gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Bir alan uzmanı bu başlık altında hiçbir

yeterlilik eklenmesini önermezken, beş alan uzmanı da eklenecek yeterlilikler konusunda hiçbir yorum yapmamıştır. Bu alan uzmanlarının herhangi bir yeterlilik eklenmesini önermedikleri varsayılmıştır.

Alan uzmanlarının yetersiz çevresel koşullar ile ilgili bir yeterlilik eklenmesi önerisine istinaden analizin birinci aşamasında “Yetersiz çevresel koşulları uygun hale getirebilme” şeklinde bir yeterlilik eklenmiş, ancak alanyazın taraması ve öğrenme ortamı ile ilgili diğer yeterliliklerin bu yeterliliği kapsayacağı kanaatinin oluşması nedeniyle analizin üçüncü aşamasında bu yeterlilik çıkartılmıştır.

Alan uzmanlarının ekleme önerilerinin odaklandığı bir diğer konu sınıf dışı ortamlardır. Bu nedenle 2. Yeterlilikler Taslağına “Sınıf dışı ortamları etkin kullanabilme” şeklinde bir yeterlilik eklenmiştir. Bununla birlikte geniş kapsamlı alanyazın taraması sonucunda “Öğrenme Ortamına İlişkin Yeterlilikler” olarak adlandırılan yeterlilik alanının adı “Öğrenme-Öğretme Ortamına İlişkin Yeterlilikler” olarak değiştirilmiştir.

Çevrimiçi ankete yanıt veren öğretim elemanlarından yeterliliklerin uygunluğu hakkında görüşlere, öğretim elemanlarının yeterliliklere derslerinde yer verme durumuna ve OÖÖLP Yeterlilikler Önerisi’nin oluşturulma sürecine aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenme-Öğretme Ortamına İlişkin Yeterliliklerinin Uygunluğu Hakkında Görüşler. Öğretim elemanlarının 2. Yeterlilikler Taslağında yer alan üçüncü yeterlilik alanı olan “Öğrenme-Öğretme Ortamına İlişkin Yeterlilikler” başlığı altındaki yeterliliklerin uygunluk durumuna ilişkin görüşleri Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

“Öğrenme-Öğretme Ortamına İlişkin Yeterlilikler”in Uygunluk Durumu ile ilgili Görüşler

No	Yeterlilik	Uygun		Uygun Değil		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
17	Öğrenme ortamını çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenleme	96	96.0	4	4.0	100	100.0
18	Etkileşimi ve öğrenmeyi teşvik eden, ilgi çekici ve motive edici bir ortam oluşturma	97	97.0	3	3.0	100	100.0
19	Çocukların kendilerini güvende hissettiği bir ortam oluşturma	97	97.0	3	3.0	100	100.0
20	Sınıf dışı ortamları etkin kullanabilme	93	93.0	7	7.0	100	100.0

Tablo 15’te görüldüğü gibi öğretim elemanlarının “Öğrenme-Öğretme Ortamına İlişkin Yeterlilikler” başlığı altındaki yeterliliklerin tümünün uygun olduğu yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının %93 ile %97 arasında değişen büyük çoğunluğu yeterliliklerin uygun olduğunu düşünmektedir. Öğretim elemanlarının en çok onayını alan yeterlilik %97 olumlu görüşle 18 ve 19 nolu yeterlilikler, en az onay alan yeterlilik ise %93 olumlu görüşle 20 nolu yeterlilik olarak belirlenmiştir.

Öğretim Elemanlarının Öğrenme-Öğretme Ortamına İlişkin Yeterliliklere Derslerinde Yer Verme Durumu. Öğretim elemanlarının 2. Yeterlilikler Taslağında yer alan üçüncü yeterlilik alanı olan “Öğrenme-Öğretme Ortamına İlişkin Yeterlilikler” başlığı altındaki yeterliliklere derslerinde yer verme durumları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

“Öğrenme-Öğretme Ortamına İlişkin Yeterlilikler”e Derslerde Yer Verilme Durumu

No	Yeterlilik	Hiç Yer Vermiyorum		Biraz Yer Veriyorum		Çok Yer Veriyorum		Toplam	
		N	%	N	%	N	%	N	%
17	Öğrenme ortamını çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenleme	2	2.0	17	17.0	81	81.0	100	100.0
18	Etkileşimi ve öğrenmeyi teşvik eden, ilgi çekici ve motive edici bir ortam oluşturma	0	0.0	18	18.0	82	82.0	100	100.0
19	Çocukların kendilerini güvende hissettiği bir ortam oluşturma	1	1.0	20	20.0	79	79.0	100	100.0
20	Sınıf dışı ortamları etkin kullanabilme	10	10.0	34	34.0	56	56.0	100	100.0

Tablo 16’da görüldüğü gibi 17 ve 18 nolu yeterliliğe öğretim elemanları tarafından derslerde sıklıkla yer verilmektedir. 19 nolu yeterliliğe de derslerde sıkça yer verilme oranı oldukça yüksektir. Ancak sınıf dışı ortamlarla ilgili olan 20 nolu yeterliliğe öğretim elemanlarının sadece %56’sının derslerinde sıkça yer vermesi, %34’ünün bazen yer vermesi, %10’unun ise hiç yer vermemesi ulaşılan dikkat çekici bir bulgudur.

Çevrimiçi anket ile görüşü alınan öğretim elemanlarının 14’ü “Bu başlık altında eklemek istediğiniz başka yeterlilikler var mıdır?” sorusuna yanıt vermiştir. Bu yeterlilik alanı altında bazı öğretim elemanları bu veya farklı başlıklar altında zaten mevcut olan yeterliliklerin eklenmesine ilişkin öneriler sunmuş, bazı öğretim okul ortamları ve

Çalışma ile ilgili oldukça genel yorumlar yapmış, bu nedenle bu görüşler değerlendirme dışında bırakılmıştır.

Öğretim elemanlarının görüşlerinin odaklandığı yeterliliklerden ilki 20 nolu yeterliliktir. Sınıf dışı ortamlar ile ilgili olan bu yeterliliğin daha açık yazılması konusunda bazı öneriler alınmıştır. Bahçeler ve gezilerin özellikle vurgulanması ve yeterliliğin yeterince anlaşılır olmadığı görüşü nedeniyle yeterlilikte yer alan “sınıf dışı ortamlar” ifadesinin yanına (okul bahçesi, gezi v.b.) şeklinde bir açıklama eklenmesine karar verilmiştir. Yeterliliğin son hali “Sınıf dışı ortamları (okul bahçesi, gezi, v.b.) etkin kullanabilme” şeklinde yeterlilikler önerisine-alınmıştır.

Yorumların odaklandığı bir diğer konu ise evre bilinci ve çocuklara evre koruma bilinci kazandırma olarak ön plana çıkmıştır. Bu yeterlilikler her ne kadar önemli ve değerli görülse de, gerek diğer ülkelerin yeterlilikleri üzerinde yapılan alanyazın taramasında gerekse 1. Yeterlilikler Taslağı üzerinde alınan alan uzmanı görüşlerinde bu yeterliliğe yer verilmemiştir. Bu nedenle yeterlilik, öneriye eklenmemiştir.

Okman Fişek ve Sükan (1983) ğrenme ortamının çocuklar için önemine dikkat çekmiş ve çocukların huyları, davranışları, istekleri, duygu ve düşüncelerinin en açık şekilde oyun sırasında ortaya çıktığını ifade etmiştir. Bu nedenle çocukların oyun istekleri önemsenmeli ve ihtiyaç duydukları oyun ortamları ve malzemeleri temin edilmeli, rahatça oyun oynayabilmeleri sağlanmalıdır. Çocukları tanımada ve değerlendirmede oyun önemli bir araçtır. ğrenme ortamında oyun köşeleri ve oyun gereçleri çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre dizayn edilmelidir. Güvenli ve etkinlik alanlarıyla amaca uygun şekilde düzenlenmiş, çeşitli oyuncakların ve eğitici materyallerin bulunduğu eğitim ortamlarında çocukların bilişsel becerilerinin daha hızlı geliştiği ve öğretmenlerin de böyle ortamlarda daha güçlü sosyal yeterlilik gösterdikleri belirlenmiştir (Kim ve Kim, 2010).

Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterliliklerle İlgili Görüşler

Görüşme yapılan alan uzmanlarından “ğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler” ile ilgili alınan görüşlere ve 2. OLP Yeterlilikler Taslağı’nın oluşturma sürecine aşağıda yer verilmiştir.

23. Yeterlilik “Grup etkinliklerini yönetmede farklı öğretme yaklaşımlarından faydalanma” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının beşi 23. yeterlilik

olan “Grup etkinliklerini yönetmede farklı öğretme yaklaşımlarından faydalanma”nın uygun olduğunu düşünmektedir. Bir alan uzmanı da bu yeterlilik ile ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmediği için yeterliliğin uygun olduğunu düşündüğü varsayılmıştır. Ayrıca üç alan uzmanı da yeterlilikte değişiklik yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanı 1 yeterliliği içerdiği “yönetme” fiiline bir eleştiri getirmiş, öğretmen merkezli bir eğitim ortamını çağrıştırdığı ve çocukları edilgen konuma soktuğunu ifade etmiştir. Bu fiil yerine “yürütme ifadesinin kullanımını önermiş ve şu açıklamayı yapmıştır: *“Yürütmede diyelim, çünkü neden biliyor musunuz? Yönetme diyince edilgen bir, çocuklar ve öğretmen merkezli bir ifade, kendi adıma düşünüyorum, bence etkinlikleri yürütme desek, çünkü neden yürütme diyorum? Planlarken de farklı öğretme yaklaşımlarından hedef alabilir, planladığında işler düşündüğü gibi değil, uygularken de süreç dönüştürebilmelidir, onun için yürütmede dediğimizde her iki süreci de ele alabilir öğrenmeyi desteklemek için diye düşünüyorum.”* Alan uzmanı 1’e göre yürütme eylemi etkinliklerin planlanması, uygulanması ve uygulama sırasında işlemeyen yönlerinin düzenlenmesi ve sınıf ortamında adapte edilmesi uygulamalarını kapsamaktadır.

Alan uzmanı 7 öğretmen eğitim programında bu yeterliliğe yer verilme durumunu ele almış ve bu becerilerin öğretmen adaylarına kazandırılmasının önemine dikkat çekmiştir. Alan uzmanı 7, öğretmen eğitiminden sorumlu akademik personelin bu yeterliliğin kazandırılmasının uzun ve karmaşık bir süreç olması nedeniyle bu yeterliliğe yer vermeyebileceğine de dikkat çekmiştir.

Alan uzmanı 8 de yeterlilikteki çocukları edilgen konuma sokan “öğretme” eylemini eleştirmiş, bu ifadenin “öğrenme-öğretme olarak değiştirilmesini *“Sadece öğretme değil, öğrenme-öğretme yaklaşımları...”* sözleri ile önermiştir. Bunun yanında alan uzmanı 8, grup etkinliklerinde bireysel öğrenmenin de ön plana çıkarılmasını önermiş ve *“Bu da belki hep grup etkinlikleri falan demiş ya, bireysel öğrenmeyi destekleyici bir şey belki ilave edilebilir”* şeklinde konuşmuştur.

Alan uzmanı 9 da alan uzmanı 8’e benzer şekilde “öğretim” sözcüğünü eleştirmiştir. *“Öğretimi de kullanmıyoruz. ...Ee öğretim çıkabilir. Farklı yaklaşımlardan faydalanma.”* şeklinde görüş bildiren alan uzmanı 9 “grup etkinlikleri” kavramının da daha açık yazılması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Alan uzmanlarının görüşleri incelenmiş ve analizin birinci aşamasında 23 nolu yeterlilikte değişiklik yapılmıştır. Diğer tüm yeterlilikler ile birlikte yeniden değerlendirmeyi içeren analizin üçüncü aşamasında ise “Çocukların doğal meraklılığı, bilgi düzeyi ve farkındalığı üzerine kurulu öğrenme yaklaşımlarından faydalanma”

şeklinde ifade edilen 26 nolu yeterlilik ile bağ kurulmuş, 23 nolu yeterliliğin çıkarılmasına, 26 nolu yeterlilikte yapılacak değişiklik sonrasında bu iki yeterliliğin birleştirilmesine karar verilmiştir.

24. Yeterlilik “Grup çalışması ile çocukların sosyal ve iletişim becerilerini geliştirme” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının yedisi 24. yeterlilik olan “Grup çalışması ile çocukların sosyal ve iletişim becerilerini geliştirme” nin uygun olduğunu düşünmektedir. İki alan uzmanı da bu yeterlilik ile ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmediği için yeterliliğin uygun olduğunu düşündükleri varsayılmıştır.

Alan uzmanlarının genel olarak bu yeterliliğin uygunluğu yönünde görüş birliğine vardıkları ve eleştiri getirmedikleri görülmektedir. Alan uzmanı 7 bu yeterlilik ile ilgili, öğrenmeyi desteklemeye ilişkin yeterlilikler başlığı altındaki tüm yeterlilikleri de kapsayacak genel bir açıklama yapmıştır. Yeterliliğin önemine değinen alan uzmanı 7, programda yer almasına ve öğretmen adaylarına kazandırılmasına rağmen bu yeterlilikten yeterince faydalanılmadığı ve öğretmen adaylarınca kazanılsa dahi uygulamasından vaz geçildiği veya ihmal edildiği yönünde bir görüş bildirmiştir. *“Olmaması gereken şeyler, bunlar olmalıdır diye kendi programımızda genel olarak değerlendirip biz bunları hep anlatıyoruz öğretmen adaylarına. Ve bunlar aslında bu bahsettiğiniz 23’ten 29’a kadar olan maddeler öğretmenlerin, öğretmen adaylarının öğretmen olduktan sonra kaybettiği şeyler.”* Alan uzmanı 7, bu durumun nedenini ise *“Demek ki yeterinde etkili veremiyoruz ya da bizim kültürümüzle uyum sağlamıyor.”* sözleri ile açıklamıştır.

Alan uzmanlarının görüşlerinin değerlendirmesi sonucunda yeterliliğin uygun olduğuna karar verilmiştir. Analizin üçüncü aşamasında yeterlilik üzerinde biçimsel bir değişiklik yapılarak “Çocukların sosyal ve iletişim becerilerini grup çalışmaları ile geliştirme” şeklinde düzenlenmiştir.

25. Yeterlilik “Çocukların öğrenmeye etkin katılımını sağlamak için ders içi etkinliklerden ve ders materyallerinden faydalanma” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının dördü 25. yeterlilik olan “Çocukların öğrenmeye etkin katılımını sağlamak için ders içi etkinliklerden ve ders materyallerinden faydalanma” nın uygun olduğunu düşünmektedir. Bir alan uzmanı da bu yeterlilik ile ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmediği için yeterliliğin uygun olduğunu düşündüğü varsayılmıştır. Ayrıca üç

alan uzmanı da yeterlilikte değişiklik yapılmasını önermiştir. Öte yandan bir alan uzmanı ise bu yeterliliğin uygun olmadığı yönünde görüş bildirmiştir.

Alan uzmanı 1 yeterlilikle ilgili yorumunda kullanılan “ders” kavramının okul öncesi alanına uygun olmadığını belirtmiş, bunun yerine eğitim etkinlikleri ve materyallerden bahsedilmesi gerektiğini söylemiştir. Bu etkinlik ve materyallerden faydalanmanın ötesinde bir beceri kazandırılması gerektiğini ifade eden alan uzmanı 1, bunun yerine kullanılan materyalleri çeşitlendirme ve çocukların bireysel farklılıklarına hitap edecek materyaller seçme becerisinden bahsetmiştir. Alan uzmanı 1 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “...Böyle demek yerine acaba ... çocukların öğrenmeye etkin katılımını sağlamada eğitim etkinliklerini ve materyalleri çeşitlendirme diyebiliriz bence çünkü ... bir öğrenmeyi desteklemek için farklı öğrenme biçimlerine sahip çocuklara hitap etmek, iki bazen öyle öğretmenler ya da öğretmen adayları olur ki aynı tarz mesela kendini iyi hissettiği etkinlikler üzerinden kurgular ve hep aynı şeyi yapar...”

Alan uzmanı 9 da çok benzer bir yorum yapmış ve okul öncesi eğitim alanında “ders” kavramının kullanılmadığına dikkat çekmiştir. Bu nedenle yeterliliğin uygun olmadığını ifade etmiştir. Yeterlilik üzerinde herhangi bir değişiklik önermeyen alan uzmanı 9, 25 ve 28 nolu yeterliliklerin çok benzer olduğunu ifade etmiş, bu nedenle 25. yeterliliğin çıkarılabileceğini önermiştir.

Alan uzmanı 2 de yeterlilikte kullanılan “ders” kavramından yola çıkarak bu yeterliliğin uygun olmadığını ifade etmiştir. Görüşünü “Bize çok uygun değil, ders içi, ders dışı mesela...” sözleri ile ifade etmiştir.

Alan uzmanı 6 ise diğer alan uzmanları ile aynı doğrultuda bir yorum yapmış, yeterlilikte geçen “ders” kavramının uygun olmaması nedeniyle bu sözcüğün yeterlilikten çıkarılmasını önermiştir.

Alan uzmanlarının görüşleri ve bütüncül bir analiz sonucunda diğer yeterliliklerle benzeşikliği sebebiyle 25 nolu yeterliliğin taslaktan çıkarılmasına karar verilmiştir.

26. Yeterlilik “Çocukların doğal meraklılığı, bilgi düzeyi ve farkındalığı üzerine kurulu öğrenme yaklaşımlarından faydalanma” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının altısı 26. yeterlilik olan “Çocukların doğal meraklılığı, bilgi düzeyi ve farkındalığı üzerine kurulu öğrenme yaklaşımlarından faydalanma”nın uygun olduğunu düşünmektedir. Bir alan uzmanı da bu yeterlilik ile ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt

görüş bildirmediği için yeterliliğin uygun olduğunu düşündüğü varsayılmıştır. Ayrıca iki alan uzmanı da yeterlilikte değişiklik yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanı 5, yeterlilik ile ilgili yorumunda çocukların merak duygusunun okul öncesi düzeyde ne kadar yoğun olduğu ve meraklılığın öneminden bahsetmiştir. Meraklılığın öğrenmeyi teşvik edeceğine dikkat çeken alan uzmanı 5, çocukların sürekli soru sorması ve öğrenme isteklerinin öğretmenler tarafından tatmin edilmesi ve sordukları tüm soruların cevaplanması gerektiğini ifade etmiştir. Alan uzmanı 5, görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir: “... ki biz biliyoruz Piaget’e göre de bu dönemde fazla merak ediyorlar her şeyi. Bunlara merak duygularını desteklemek, teşvik etmek ve çocukların sorduğu cevapları tatmin edici cevaplar vermek onlara. Eğer bir konuda mesela bilgi eksikimiz varsa şunu da rahatlıkla demeliyiz biz bu konu ile ilgili bilgi eksikliği olduğundan ben sana daha sonra bilgi vereceğim, araştırma yapacağım, bunu öğretmen demekten kaçınmamalı, ama çocuğa muhakkak cevap vermeli. Mesela cinsel eğitim konusunda olduğu gibi. Doğru bilimsel bilgiyi vermek zorundayız.” Alan uzmanı 5’in yorumunda değindiği bir diğer önemli nokta ise çocuklara her zaman doğru bilgi verilmesi gerektiği ve eğer öğretmenin herhangi bir konuda bilgi eksikliği varsa araştırma yapıp öğrenerek çocuklara daha sonra doğru bilgi vermesi gerektiğidir.

Alan uzmanı 7 çocukların meraklılığının okul öncesi düzeyde üst düzeyde olduğuna dikkat çekmiş ve öğrenmeyi desteklemek amacıyla merak duygusunun desteklenmesi gerektiğini ifade etmiş, ayrıca merak duygusunu teşvik etmeyen ve çocukların sorularına tatmin edici cevap vermeyen öğretmenleri eleştirmiştir.

Alan uzmanı 1 yeterlilikte geçen “bilgi düzeyi” ifadesinin uygun olmadığını belirtmiş ve yeterlilikten çıkarılmasını önermiştir. Alan uzmanı 1, önerdiği işlemin gerekçesini şu şekilde açıklamıştır: “...çünkü neden? Bilgi düzeyi diyince gelişim de giriyor. Biz burada öğrenme yeterliliklerinde aslında şunu söylemek istiyoruz, öğretmen adayı süreci kurgularken, öğrenme sürecini kurgularken, öğrenmeyi desteklerken kafasında bir standartla değil çocuktan veri toplansın, veri kaynağının çocuk olduğunu, ilgisinin, merakının ne olduğunu okuyabilsin. Tanıma ve değerlendirme, gözlem yetenekleri iyi olsun demek istiyoruz. Onun için bilgi düzeyinin gelişimini ele aldığımızı bence burada varsayarsak, doğal merakı ve farkındalığı diye gitmek bence daha doğru olur.”

Alan uzmanı 9 da alan uzmanı 1 ile aynı doğrultuda bir yorum yapmış ve “bilgi düzeyi” kavramının bu yeterlilik için uygun olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Çocuklarda farkındalık yaratmanın önemine dikkat çeken alan uzmanı 9, görüşlerini şu

cümlelerle açıklamıştır: *“Burada bilgi düzeyini çıkaralım. Doğal meraklılığı ve eee farkındalığı üzerine ... doğal merakından hareket ediyoruz zaten. Bilgiden çok biz onlarda farkındalık yaratmayı hedefliyoruz. Farkındalığı öyle kalabilir, bu şekilde, tamam mı?”*

Alan uzmanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi sonucunda 26 nolu yeterlilik ve “Grup etkinliklerini yönetmede farklı öğretme yaklaşımlarından faydalanma” şeklinde ifade edilen 23 nolu yeterlilik arasında bağ kurulmuş ve bu iki yeterlilik birleştirilmiştir. Yapılan düzenleme sonrasında 26 nolu yeterlilik “Bireysel ve grup etkinliklerini yürütmede çocukların doğal meraklılığı ve farkındalığı üzerine kurulu öğrenme yaklaşımlarından faydalanma” şeklinde düzenlenmiştir.

27. Yeterlilik “Öğrenmeyi desteklemek amacıyla teknoloji ve medya kullanımı konusunda mantıklı tercihler yapma” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının üçü 27. yeterlilik olan “Öğrenmeyi desteklemek amacıyla teknoloji ve medya kullanımı konusunda mantıklı tercihler yapma”nın uygun olduğunu düşünmektedir. Bir alan uzmanı da bu yeterlilik ile ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmediği için yeterliliğin uygun olduğunu düşündüğü varsayılmıştır. Ayrıca alan uzmanlarından beşi bu yeterlilikte değişiklik yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanlarının yeterlilik ile ilgili genel görüşü yeterliliğin uygun olduğu ancak yeterlilikte geçen “mantıklı” sözcüğü yerine “uygun” veya aynı anlama gelecek bir ifadenin kullanılması gerektiği yönündedir. Alan uzmanı 1 yeterlilik ile ilgili yorumunu şu cümleleriyle yapmıştır: *“Öğrenmeyi desteklemek amacıyla teknoloji ve medya konusunda mantıklı tercihler mi yoksa uygun girişimler mi? Bence uygun. Evet, seçimler yapma ya da uygun uygulamalar yapma, çünkü sadece o da yetmiyor, teknoloji ve medya, bizde bazen böyle değişiyor...”*

Alan uzmanı 3 de aynı şekilde “mantıklı” sözcüğünün “uygun” şeklinde değiştirilmesini önermiştir ve burada geçen uygunluk kavramının yaş grubuna uygunluk olduğunu ifade etmiştir.

Alan uzmanı 6, “mantıklı” sözcüğünün yeterlilikten çıkarılmasını, bunun yerine yeterliliğin yeniden düzenlenerek yazılmasını önermiş ve görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *“Ya da uygun şekilde kullanma. Medyayı uygun şekilde kullanma.”*

Alan uzmanı 1, yeterlilik üzerinde yaptığı sözcük değişikliğini içeren yorum sonrasında yeterliliği tekrar ele almış ve teknoloji ve çocukların yaşı ve gelişim düzeyine

uygun medya ürünleri kullanımını kapsayacak şekilde yeniden yazılmasını önermiştir. Alan uzmanı 1, bu görüşünü şöyle ifade etmiştir: *“Şöyle diyelim mi o zaman, öğrenmeyi desteklemede, ... çocukların gelişime uygun diyelim... Çünkü bazen yazılım kullanabiliyorlar, bazen kendileri bir şey oluşturabiliyorlar...”*

Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda 27 nolu yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmış ve “Öğrenmeyi desteklemede çocukların gelişimine uygun teknoloji ve medya ürünlerinden yararlanma” şeklinde ifade edilmiştir.

28. Yeterlilik “Çocukların kendi öğrenmelerinde daha etkin rol oynamaları için onları destekleme” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının yedisi 28. yeterlilik olan “Çocukların kendi öğrenmelerinde daha etkin rol oynamaları için onları destekleme” nin uygun olduğunu düşünmektedir. Öte yandan iki alan uzmanı bu yeterlilik ile ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmediikleri için yeterliliğin uygun olduğunu düşündükleri varsayılmıştır. Ayrıca yeterliliğin uygun olduğunu düşünen alan uzmanlarından biri ise yeterliliğin görüş alma formundaki yerinin değiştirilmesini önermiştir.

Alan uzmanı 5 yeterlilik ile ilgili yorumunu çocukları destekleme ifadesini ön plana çıkararak yapmıştır. Öğretmenlerin çocukların hangi konuda desteğe ihtiyacı olduğunu tespit etmesi gerektiğini belirten alan uzmanı 5, çocukların kendilerini kolay ifade edemeyebileceği, bu nedenle öğretmenlerin onlara özgüven kazandırıcı bir ortam oluşturması ve desteğe ihtiyaçları olan konularda onlara yardımcı olması gerektiğini belirtmiştir.

Alan uzmanı 8, yeterliliği bireysel farklılıklar kapsamında değerlendirmiş ve bireysel farklılıklar nedeniyle öğrenme ihtiyaçlarının da çeşitli olduğunu vurgulamıştır.

Alan uzmanı 1 ise yeterlilik ile ilgili detaylı bir yorum yapmamış ancak önem düzeyi açısından daha üst sıralarda verilebileceğini belirtmiştir. Alan uzmanı 1, görüşünü *“Evet, belki sıralama olarak daha üste gelebilir çocuğu tanımak adına diye düşünüyorum.”* cümlesi ile açıklamıştır.

Alan uzmanlarının olumlu görüşleri doğrultusunda 28 nolu yeterliliğin herhangi bir değişiklik yapılmadan 2. Yeterlilikler Taslağına dâhil edilmesine karar verilmiştir.

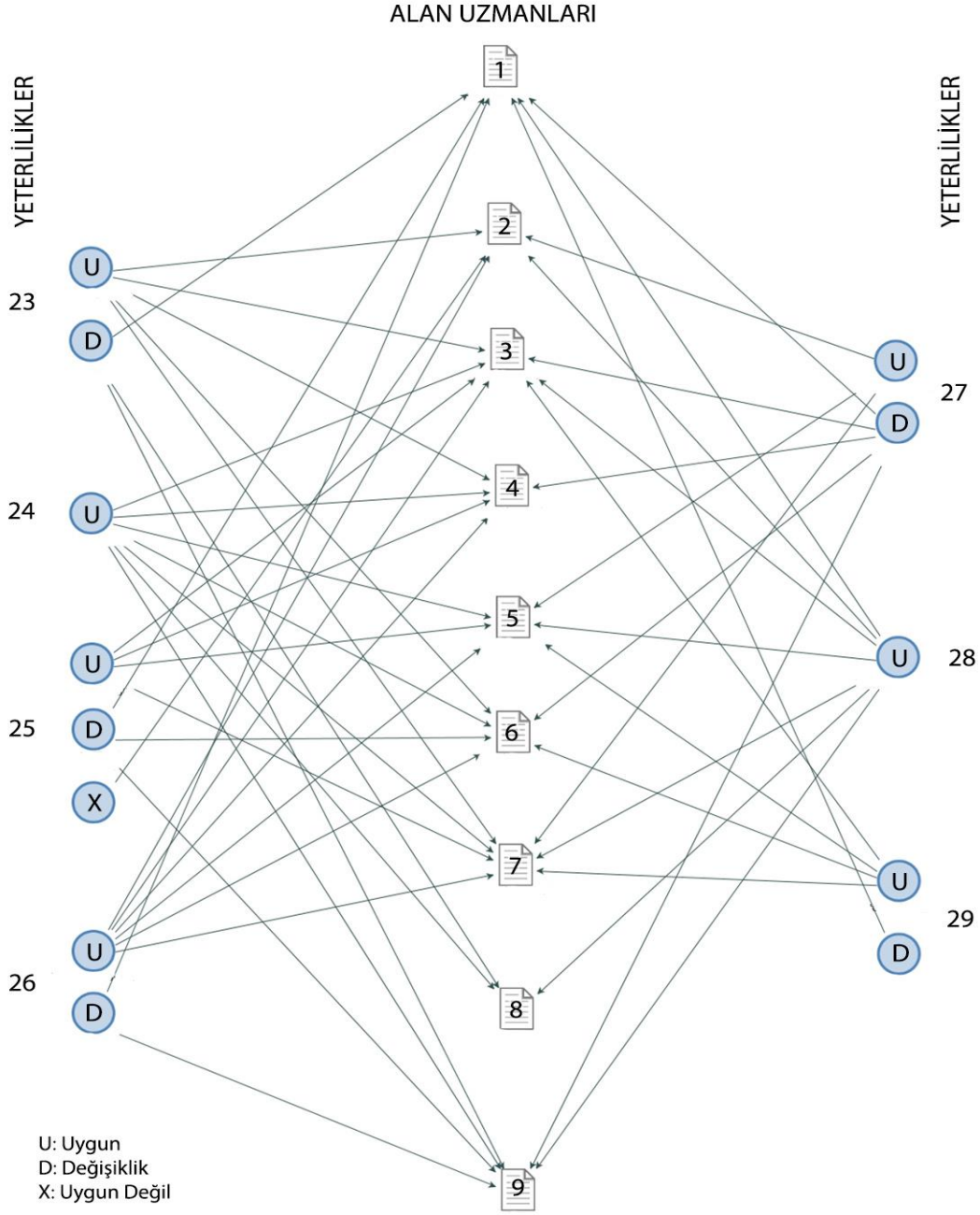
29. Yeterlilik “Çocuklarla olumlu ilişkiler geliştirme” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının dördü 29. yeterlilik olan “Çocuklarla olumlu ilişkiler geliştirme” nin uygun

olduğunu düşünmektedir. Öte yandan alan uzmanlarının dördü bu yeterlilik ile ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmediikleri için yeterliliğin uygun olduğunu düşündükleri varsayılmıştır. Ayrıca alan uzmanlarından biri ise yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanı 1 yeterlilikte geçen “olumlu” kavramının yeterince açık olmadığına vurgu yapmış ve bu sözcüğün kullanımının anlam karmaşasına neden olduğundan uygun olmadığını ifade etmiştir. “Olumlu” sözcüğü yerine “sıcak ve yakın” kavramlarının yeterlilikte kullanılmasını öneren alan uzmanı 1, “olumlu ilişki” nin sığ ve yüzeysel bir ilişkiyi karşıladığını iddia etmiş ve yorumunda şu cümlelere yer vermiştir: *“Sıcak ve yakın ilişkiler geliştirme. Olumlu diyince, dediğim gibi sadece aferin, bravo, alkış, çok güzelsin, aman da ne güzel okuyorsun’dan öteye gitmeyen, ... geri bildirimlerle karşılaştığımız bir dünya olduğu için ne yazık ki.”*

Alan uzmanlarının görüşleri dikkate alınarak analizin birinci aşamasında 29 nolu yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmıştır. Analizin üçüncü aşamasında ise diğer yeterlilikler ile birlikte bütüncül bir değerlendirme yapılmış, oldukça genel olması ve diğer yeterliliklerin bu yeterliliği kapsayabileceği görüşü nedeniyle 29 nolu yeterliliğin taslaktan çıkarılmasına karar verilmiştir.

Alan uzmanlarının dördüncü yeterlilik alanı olan “Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler” ile ilgili görüşleri Şekil 7’de özetlenmiştir. Şeklin sağ ve sol kısımlarında yeterliliklerin numaraları ve yanlarında her bir yeterlilik için alan uzmanlarınca belirtilen görüşler yer almaktadır. Her bir yeterlilik ile ilgili görüşler, görüşü belirten alan uzmanı ile oklar aracılığıyla eşleştirilmiştir.



Şekil 7. Alan Uzmanlarının “Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler” İle İlgili Görüşleri

Alan uzmanlarının “Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler” e eklenmesini önerdikleri yeterlilikler incelenmiştir. Alan uzmanlarının biri Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler başlığı altında öğretmenlerin, çocukların da eğitim sürecini değerlendirmesine olanak verecek yeterliliklerle sahip olması gerektiğini belirtmiş ve yeterlilikler taslağına bu doğrultuda ekleme yapılmasını önermiştir. Alan uzmanlarının dördü bu başlık altında herhangi bir yeterlilik eklenmesini önermemiştir.

Diğer dört alan uzmanı ise eklemek istedikleri yeterlilik olup olmadığı hususunda hiçbir yorum yapmamış, bu nedenle herhangi bir yeterlilik eklenmesini önermedikleri varsayılmıştır.

Alan uzmanlarının ekleme önerileri doğrultusunda yeterlilikler taslağına analizin birinci aşamasında “Eğitim süreçlerini çocukların da gözden geçirip değerlendirmesine uygun bir süreç yürütme” şeklinde bir yeterlilik eklenmiştir. Ancak analizin üçüncü aşamasında alanyazınla örtüşmemesi nedeniyle bu yeterlilik taslaktan çıkarılmıştır.

Analizin ikinci aşamasında, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda “Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler” başlığı altında yer alan 13 nolu yeterlilik olan “Eğitim programını adapte etme ve öğretimi bireyselleştirme” “Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler” alanına taşınmış, ancak analizin üçüncü aşamasında, taslakta benzer yeterlilikler bulunması sebebiyle çıkarılmıştır.

Benzer şekilde, analizin ikinci aşamasında, alan uzmanlarının görüşlerinden faydalanılarak “Değerlendirme ile İlgili Yeterlilikler” başlığı altında yer alan 44 nolu yeterlilik olan “Çocukların gelişimini ve öğrenmesini desteklemek amacıyla gözlem ve değerlendirme araçlarını kullanma” “Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler” alanına taşınmış, ancak analizin üçüncü aşamasında oldukça genel bir ifade olması ve taslakta benzer yeterlilikler bulunması sebebiyle çıkarılmıştır.

“Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler” başlığı altına eklenen bir yeterlilik olan “Çocuk merkezli bakış açısına sahip olma”nın “Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler” alanına taşınmasına karar verilmiştir.

Çevrimiçi ankete yanıt veren öğretim elemanlarından yeterliliklerin uygunluğu hakkında görüşlere, öğretim elemanlarının yeterliliklere derslerinde yer verme durumuna ve OÖÖLP Yeterlilikler Önerisi’nin oluşturulma sürecine aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterliliklerinin Uygunluğu Hakkında Görüşler. Öğretim elemanlarının 2. Yeterlilikler Taslağında yer alan dördüncü yeterlilik alanı olan “Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler” başlığı altındaki yeterliliklerin uygunluk durumuna ilişkin görüşleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

“Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler”in Uygunluk Durumu ile ilgili Görüşler

No	Yeterlilik	Uygun		Uygun Değil		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
21	Bireysel ve grup etkinliklerini yürütmede çocukların doğal meraklılığı ve farkındalığı üzerine kurulu öğrenme yaklaşımlarından faydalanma	97	97.0	3	3.0	100	100.0
22	Çocukların sosyal ve iletişim becerilerini grup çalışmaları ile geliştirme	99	99.0	1	1.0	100	100.0
23	Çocukların kendi öğrenmelerinde daha etkin rol oynamaları için onları destekleme	97	97.0	3	3.0	100	100.0
24	Öğrenmeyi desteklemede çocukların gelişimine uygun teknoloji ve medya ürünlerinden yararlanma	94	94.0	6	6.0	100	100.0
25	Çocuk merkezli bakış açısına sahip olma	98	98.0	2	2.0	100	100.0

Tablo 17’de görüşü alınan öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun “Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler” başlığı altında yer alan yeterliliklerin uygun olduğu yönünde görüş bildirdiği belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının bu başlık altındaki yeterlilikler için belirttikleri olumlu görüşlerin yüzdesi %99 ile %94 arasında değişmektedir. Öğretim elemanlarının onayını en büyük oranda alan yeterliliğin %99 olumlu görüşle 22 nolu yeterlilik, en düşük oranda onay alan yeterliliğin ise %94 olumlu görüş alan 24 nolu yeterlilik olduğu belirlenmiştir.

Öğretim Elemanlarının Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterliliklere Derslerinde Yer Verme Durumu. Öğretim elemanlarının 2. Yeterlilikler Taslağında yer alan dördüncü yeterlilik alanı olan “Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler” başlığı altındaki yeterliliklere derslerinde yer verme durumları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

“Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler”e Derslerde Yer Verilme Durumu

No	Yeterlilik	Hiç Yer Vermiyorum		Biraz Yer Veriyorum		Çok Yer Veriyorum		Toplam	
		N	%	N	%	N	%	N	%
21	Bireysel ve grup etkinliklerini yürütmede çocukların doğal meraklılığı ve farkındalığı üzerine kurulu öğrenme yaklaşımlarından faydalanma	3	3.0	29	29.0	68	68.0	100	100.0
22	Çocukların sosyal ve iletişim becerilerini grup çalışmaları ile geliştirme	1	1.0	26	26.0	73	73.0	100	100.0
23	Çocukların kendi öğrenmelerinde daha etkin rol oynamaları için onları destekleme	4	4.0	24	24.0	72	72.0	100	100.0
24	Öğrenmeyi desteklemede çocukların gelişimine uygun teknoloji ve medya ürünlerinden yararlanma	14	14.0	51	51.0	35	35.0	100	100.0
25	Çocuk merkezli bakış açısına sahip olma	0	0.0	15	15.0	85	85.0	100	100.0

Tablo 18’de görüldüğü gibi 25, 22 ve 23 nolu yeterliliklere öğretim elemanları tarafından derslerde sıklıkla yer verilmektedir. 21 nolu yeterliliğe öğretim elemanlarının %68’i derslerinde sıkça yer verirken %29’u bazen yer vermektedir. Teknoloji ve medya kullanımını içeren 24 nolu yeterlilik alan için oldukça önemli iken öğretim elemanlarının %51’inin bu yeterliliğe derslerinde ara sıra yer vermesi ve %14’ünün de hiç yer vermemesi çarpıcı bir bulgudur.

24 nolu yeterlilik olan teknoloji ve medya ürünlerinden yararlanmaya öğretim üyelerinin derslerinde yer verme sıklığının orta düzeyde olması öğretmen eğitimi açısından bir risk oluşturabilir. Bilindiği üzere 2020 yılı başında ortaya çıkan Covid-19 küresel salgını nedeniyle uzaktan eğitim ve eğitimde teknolojik araçlardan faydalanmanın gerekliliği ve önemi giderek artmaktadır. Öğretmen adaylarının teknolojiyi etkin şekilde kullanabilecek yeterliliklere sahip olması gereklidir. Alanyazında okul öncesi eğitimde teknolojinin doğru ve etkileşimli şekilde kullanımının faydalarından bahsedilmektedir. Teknolojinin sınıf ortamında doğru kullanımı çocukların arasındaki etkileşimi artırdığı gibi işbirliği yapmalarına da olanak sağlamaktadır (Ching, Shuler, Lewis ve Levine, 2009; Doggett, 2018; Gedik, Çetin ve Koca, 2017; Lim, 2012). Taymaz’a (1997) göre günümüzde teknolojik gelişmeler büyük bir hızla gerçekleşmektedir ve bu nedenle

geleneksel eğitim yaklaşımları yetersiz kalabilmektedir. Öğretmen adayları çağımızda baş döndürücü bir hızda gerçekleşen teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilmeli ve öğrenme-öğretme süreçlerini sürekli değişen koşullara göre adapte edebilmelidir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları ve teknolojik gelişmeleri eğitim süreçlerine doğru adapte edebilmelidir. Rosen ve Jaruszewicz'e (2009) göre öğretmen adayları çocukların teknolojiye yönelik ilgi ve ihtiyaçlarını belirleyebilmeli, teknolojiye erişim konusunda doğru tercihler yapabilmeli, çocukların teknolojik deneyimlerini destekleyebilmeli ve çocukların gelişen teknoloji okuryazarlığı süreçlerini değerlendirebilmelidir.

Katılımcı öğretim elemanlarının 8'i çevrimiçi anketin Öğrenmeyi Desteklemeye ilişkin Yeterlilikler" bölümünün sonunda yer alan "Bu başlık altında eklemek istediğiniz başka yeterlilikler var mıdır?" sorusuna yanıt vermiştir. Bu yeterlilik alanı altında öneri getiren öğretim elemanlarının yarısının bu veya farklı başlıklar altında zaten mevcut olan yeterlilikler ile ilgili ekleme önerileri sunduğu tespit edilmiş, bu nedenle ilgili katılımcıların görüşleri değerlendirilmeye katılmamıştır.

Öğretim elemanlarının bu başlık altındaki görüşlerinin çocuk katılımı ve çocuğun katılım hakkı konusunda yoğunlaştığı görülmüştür. Yeterlilikler taslağında çocuk katılımı ile ilgili 25 nolu yeterliliğin mevcut olduğu ancak çocuk katılımını açık şekilde vurgulamadığı sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen ülkelerin yeterlilikleri ve 2. Yeterlilikler Taslağının geliştirilme sürecinde alan uzmanlarının çocuk katılımı kavramına sıkça yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu nedenle 25 nolu yeterliliğe "Çocuk katılımını ön plana çıkartan" ifadesi eklenerek yeterliliğin "Çocuk katılımını ön plana çıkartan çocuk merkezli bakış açısına sahip olma" şeklinde düzenlenmesine karar verilmiştir.

Bu başlık altında öğretim elemanlarının görüşlerinin çocuğun katılım hakkı ile ilgili yeterlilikler üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Çocuğun katılım hakkı ve karar alma süreçlerine katılımından alanyazında pek çok kaynakta bahsedilmekte ve önemi vurgulanmaktadır. Talay, Aslan ve Belkayalı'ya (2010) göre katılım, bireylerin karar alma sürecinde ve etkinliklerinde aktif olarak rol alması anlamına gelmektedir. Çocuk hakları bağlamında katılım, çocukların kendileri üzerinde etkili olabilecek kararlar ve eylemlerde yer almasını ifade eder (Polat, 2018). Katılım hakkı, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin temel ilkelerinden biridir. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 12. Maddesine göre, çocuklar kendilerini ilgilendiren tüm konularda görüşlerini ifade etme hakkına sahiptir ve görüşlerini yaşlarına ve olgunluklarına göre yapabilirler (UNICEF, 2017). Bu nedenle öğretmenlerin çocuğun katılım hakkına saygı duyması ve tüm karar

alma süreçlerine çocukları etkin şekilde dâhil etmeleri büyük önem taşımaktadır. Öğretim elemanı 43 ve öğretim elemanı 90 tarafından gündeme getirilen özdüzenleme kavramı Sosyal-bilişsel kuramın kurucusu Albert Bandura tarafından eğitim alanına kazandırılmıştır. Özdüzenleme, bireyin yetenek kapasitesini göz önüne alarak davranışlarını şekillendirmesi üzerine odaklanır (Kan, 2014; Boekaerts, 1995). Özdüzenleme, Bandura (1986) tarafından bireyin öğrenme hedeflerini belirleyerek kendi öğrenme sürecine aktif katılım sağlaması ve bu süreci kontrol etmesi şeklinde tanımlanmıştır.

Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterliliklerle İlgili Görüşler

Görüşme yapılan alan uzmanlarından “Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler” ile ilgili alınan görüşlere ve 2. OÖÖLP Yeterlilikler Taslağı’nın oluşturma sürecine aşağıda yer verilmiştir.

30. Yeterlilik “Aileleri ve toplumu anlama” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının beşi 30. yeterlilik olan “Aileleri ve toplumu anlama”nın uygun olduğunu düşünmektedir. Görüşme yapılan alan uzmanlarının üçü ise bu yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmasını önermiştir. Bir alan uzmanı ise bu yeterliliğin uygun olmadığı yönünde dolaylı bir görüş bildirmiştir.

Alan uzmanlarının genel olarak yeterlilikte geçen “anlama” sözcüğünü eleştirdikleri tespit edilmiştir. Alan uzmanı 1, bu sözcük yerine “tanıma” ifadesinin kullanılmasını önermiş ve şu yorumu yapmıştır: “*Anlama mı demeliyiz, tanıma mı demeliyiz?*”

Alan uzmanı 4, yeterliliği oldukça genel bir ifade içerdiği için eleştirmiş ve “anlama” yerine “tanıma” ifadesinin kullanılmasını önermiştir. Alan uzmanı 4, görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “*Çok genel. Tanıma. Yani aile ve içinde bulunduğu... Aileyi ve içinde bulunduğu toplumu tanıma.*”

Alan uzmanı 6 ise yeterlilikte kullanılan sözcükler üzerinde tereddüte düşmüş, “Anlama” sözcüğü ile ilgili şu yorumu yapmıştır: “*Hani empati kurmak anlamında anlama mı yoksa ailelerin bireysel özelliklerini gibi farkına varma mı ya da kültürel özelliklerini gibi...*”

Uzmanlık alanının aile katılımı olduğunu belirten alan uzmanı 7 ise yeterlilik ile ilgili doğrudan bir yorum yapmamış ancak “aile eğitimi” kavramının yanlış olduğunu ve

ailelerin eğitime çalışılmasının doğru olmadığına dikkat çekmiştir. Öğretmenin görevinin aileyi eğitmek değil onların eğitim sürecine katılımını sağlamak olduğunu ve ailelerle bu konuda işbirliği yapılması gerektiğini ifade eden alan uzmanı 7, eğitim programını aile katılımı açısından zayıf olması nedeniyle eleştirmiştir. Alan uzmanı 7 görüşlerini şu cümlelerle dile getirmiştir: *“Türkçe kitapların çoğu aile eğitimi kitabı. Bir insanı eğitiyorsanız onu anlamak zorunda değilsinizdir, ona eğitim veriyorsunuz demektir. Bence bu bakış açısının bir an önce değişmesi lazım. ...önce aileyle birlikte olmayı, aileyle bağ kurmayı öğrenmemiz lazım. Derslerimde ben bunu hep dile getiriyorum ama aile bağlılığı, aile katılımına dair çok fazla içerik yok.”*

Alan uzmanlarının görüşleri, diğer yeterlilikler ve alanyazın taraması da değerlendirilerek analizin birinci ve üçüncü aşamalarında 30 nolu yeterlilik üzerinde iki kez değişiklik yapılmış ve son hali “Ailelerle işbirliği yapma” olarak belirlenmiştir.

31. Yeterlilik “Ailelerle düzenli olarak, saygılı ve etkili iletişim kurma” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının 31. yeterlilik üzerinde büyük ölçüde görüş birliğine vardıkları gözlenmiştir. Görüşme yapılan alan uzmanlarının sekizi 31. yeterlilik olan “Ailelerle düzenli olarak, saygılı ve etkili iletişim kurma”nın uygun olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte, alan uzmanlarından biri bu yeterlilik ile ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmediği için yeterliliğin uygun olduğunu düşündüğü varsayılmıştır.

Alan uzmanı 5 yeterliliğin uygun ve önemli olduğunu ifade eden bir açıklama yapmış ve öğretmenlerin ailelerle sürekli yakın iletişim kurmasının son derece önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Alan uzmanı 5 görüşünü *“...aileyi okula çekecek kişi öğretmen, bunun için de sıcak ilişkiler kurabilmeli, aileyle iletişim etkinliklerini iyi kullanabilmeli öğretmen iyi uygulayabilmeli.”* cümleleri ile açıklamıştır.

Uzmanlık alanı aile katılımı olan alan uzmanı 7 ise yeterlilik ile ilgili daha üst düzey ve detaylı bilgi içeren bir yorum yapmıştır. Ailelerle ilişkilerin var olması gereken sınırlarına dikkat çeken alan uzmanı 7, öğretmenin ailelerle ilişkilerinde belirli bir mesafeyi koruması gerektiği, ancak ailelerin desteğe ihtiyacı olduğunu fark ettiğinde, aile de istiyorsa desteğe hazır olması gerektiğini ifade etmiştir. Alan uzmanı 7 görüşlerini *“...O yüzden eee ben velilerin lideri olmak zorunda değilim ama velilerin ihtiyacı varsa onlara her zaman destek olurum, onlardan bir ışık görürsem onlara destek olurum ya da yaklaşılması gerekir diye hissettiğim veli grubu varsa yaklaşmalıyım. Ben öğrencilerime*

hep bu şekilde anlatıyorum.” cümleleri ile ifade etmiş ve sonrasında ise aile eğitimine karşı olduğunu net bir dille tekrar açıklamıştır. Alan uzmanı 7 bu konuda şu cümleleri kullanmıştır: “Gelin sizi eğitime alacağız dememeliyiz hiçbir zaman veliye. Ya da aile eğitimleri yapacağız işte haftada bir bunları yapacağız sizden gelen konular dâhilinde bunu yaptık dememeliyiz bence. Paylaşım saatleri yapıyoruz demeliyiz.”

Alan uzmanlarının görüşleri, başlık altındaki diğer yeterlilikler ve alanyazın taraması dikkate alınarak analizin ikinci aşamasında 31 nolu yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmış, üçüncü aşamada ise diğer yeterliliklerin iletişim kurmayı kapsamaması nedeniyle 31 nolu yeterlilik taslaktan çıkarılmıştır.

32. Yeterlilik “Çocuklara ve ebeveynlerine düzenli destek verme” ile ilgili Görüşler. Görüşme yapılan alan uzmanlarının dördü 32. yeterlilik olan “Çocuklara ve ebeveynlerine düzenli destek verme” nin uygun olduğunu düşünmektedir. Alan uzmanlarının üçü ise bu yeterlilikle ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmediikleri için yeterliliğin uygun olduğunu düşündükleri varsayılmıştır. Görüşme yapılan alan uzmanlarının ikisi ise bu yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanları genel olarak yeterlilikteki destek verme eyleminin yeterince açık olmadığı ve anlam karmaşasına neden olabileceği gerekçesiyle daha açık bir ifade kullanılarak yeterliliğin güncellenmesi doğrultusunda görüş bildirmişler. Alan uzmanı 1 “destek verme” ifadesinin açık olmadığını ve maddi destek ile karıştırılabileceğini ve bu ifadenin “eğitsel destek” ile değiştirilmesini önermiştir.

Alan uzmanı 2 yeterlilik ile ilgili yorumunda yeterince açık olmayan “destek verme” ifadesinden bahsetmiş ve yeterliliğin ebeveynlere çocukları ile ilgili ihtiyaç duydukları konularda destek verme ifadesiyle yeniden yazılmasını önermiştir. Alan uzmanı 2 bu görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “...çocuklara ve ebeveynlere düzenli destek verme derken... ...ebeveynlerine çocuklarıyla ilgili ihtiyaç duyduğu konularda destek verme felan gibi mi düzeltsek?”

Alan uzmanı 5 de alan uzmanı 2 ile aynı doğrultuda bir görüş bildirmiş, yeterlilikteki anlam belirsizliğinden bahsetmese de velilere destek verilecek konuların belirlenmesinin üzerinde durmuş, bu ihtiyaç tespitinin velilerle çeşitli yollarla iletişim kurularak yapılması gerektiğini belirtmiş ve yaygın bir ihtiyaç belirleme yönteminin de ihtiyaç belirleme formları olduğunu ifade etmiştir.

Alan uzmanı 8 yeterlilikte geçen destek verme ifadesinin “sosyal destek” boyutunu da kapsadığına odaklanmış ve sosyal desteğin toplumdaki önemine dikkat çekmiştir. Alan uzmanı 8 görüşünü “... Destek verme sosyal desteği de kapsar. Hani yurt dışındaki yaklaşımlar gibi sadece bir aile değil ayrıca iş gücü olarak toplumda da aktif rol almaları için de örneğin aile planlamasında da ailenin çalışmasında da topluma sosyal olarak destek vermesinde de ... aileler destekleniyor. Destek verme hepsini kapsar.” cümleleri ile dile getirmiştir.

Alan uzmanlarının görüşleri dikkate alınarak analizin üç aşamasında da 32 nolu yeterlilik üzerinde değişiklikler yapılmıştır. 32 nolu yeterlilik “Ailelere çocuklarıyla ilgili ihtiyaç duydukları konularda destek verme” şeklinde yeniden düzenlenmiştir.

33. Yeterlilik “Ailelerle güç paylaşımı yaparak onları karar alma süreçlerine dâhil etme” ile ilgili Görüşler. Görüşme yapılan alan uzmanlarının dördü 33. yeterlilik olan “Ailelerle güç paylaşımı yaparak onları karar alma süreçlerine dâhil etme” nin uygun olduğunu düşünmektedir. Alan uzmanlarının ikisi ise bu yeterlilikle ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmediikleri için yeterliliğin uygun olduğunu düşündükleri varsayılmıştır. Görüşme yapılan alan uzmanlarının üçü ise bu yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanı 1 yeterlilikte geçen “güç paylaşımı” ifadesinin anlaşılmayabileceğini iddia etmiş ve bu ifade ile neyin kastedildiğini açıklamıştır. Alan uzmanı 1’e göre ailelerle güç paylaşımı yapmak ailelerle etkin iletişim kurarak onları karar alma süreçlerine dâhil etmek ve aile katılımını sağlamaktır. Alan uzmanı 1, yeterlilik ile ilgili görüşlerini şöyle açıklamıştır: “... güç paylaşımı lafı bizde biraz yanlış anlaşılabilir. ... Aile ile güç paylaşımı demek yerine acaba aile katılımı ... Ya da aileleri katılım süreçlerinde karar almaya dâhil etme diyelim.”

Alan uzmanı 4 yeterlilik ile ilgili yorumuna öğretmen konuyla ilgili sahip olması gereken becerileri hatırlatarak başlamıştır. Alan uzmanı 4’e göre öğretmenler, ailelerle etkin ve işlevsel düzeyde işbirlikleri kurabilmelidir. Alan uzmanı 4, yeterliliğin aileleri çocuklarının öğrenme süreçlerine dâhil ederek onlara iletişim kurabilmesini, liderlik etmesini ve onlardan çocukları ile ilgili veri toplayabilmesini de kapsamı gerektiğini vurgulamış ve görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: “Sınıftaki tüm çocukların ailelerini öğrenme sürecine katabilme. ... ailelere liderlik yaparak ..., toplumdaki bazı şeylere yönelik bilgiler verme yani çocuğuyla ilgili, çocuğunu desteklemek üzere toplumda var

olan yapılarla veya kurumlarla, kuruluşlarla ilgili olarak ailelerle bilgi alışverişinde bulunma.”

Alan uzmanı 5 yeterliliği aileler ile iletişim kurarak onlardan topladığı verileri de kullanarak karar alma ve aileleri yönlendirme bağlamında değerlendirmiştir. Alan uzmanı 5’e göre öğretmen aileler ile iletişim kurmalı ve onları çocukları ile ilgili uygulama ve kararları konusunda yönlendirebilmelidir.

Yeterliliğin uygun olduğu yönünde görüş bildiren alan uzmanı 3, ailelerin karar almanın yanında uygulama süreçlerine de dâhil edilmesinin gerekli ve önemli olduğuna dikkat çekmiştir “... *Biz uygulamayı çok önemseriz. Anneler, babalar gelir mesela belli dönemlerde, süreçte yer alması lazım çünkü o bilgisini ancak o şekilde kazanabilir...*” Geniş kapsamlı bir aile katılımının önemine dikkat çeken alan uzmanı 3, yeterliliğe “uygulama” ifadesinin eklenmesini önermiştir.

Alan uzmanı 2 yeterlilikte geçen “güç paylaşımı” ifadesinin yeterince açık olmadığını “*Mesela nasıl bir güç paylaşımı olacak?*” cümlesi ile ifade etmiştir. Ailelerin karar alma süreçlerine dâhil olmasının önemine dikkat çeken alan uzmanı 2, bazı durumlarda ailelerin öğretmenleri yanlış yönlendirebileceğine de dikkat çekmiştir.

Alan uzmanı 2’ye göre aileler öğretmenleri kendi isteklerinin bir uygulayıcısı gibi görebilmekte ve öğretmenlerin yetki alanına müdahale edebilmektedir “*Yani kendi ihtiyaçları doğrultusunda hani mesela diyor ki işte hiç uyumasınlar diyor işte aman dışarı çıkmasın oğlum üşütüyor felan diyor ... ama hava güzelse, soğuksa ya da yağmurluysa onu hissetmesi için de dışarıyla çıkması gerekir. Hani bazen yanlış yönlendirmeleri oluyor. ...Ailelere çocuklarıyla ilgili karar alma süreçlerinde doğru yönlendirme yapabilme belki...*” Bu yorumdan anlaşıldığı üzere alan uzmanı 2’ye göre “güç paylaşımı” hem öğretmenin hem de ailenin birlikte ortak kararlar alabilmesi ve karar alma sürecinde kendi sınırlarını bilmesidir.

Alan uzmanlarının görüşleri değerlendirilerek analizin birinci ve üçüncü aşamalarında 33 nolu yeterlilik üzerinde iki kez değişiklik yapılmıştır. Yeterlilikte geçen “güç paylaşımı” ifadesi çıkarılmış ve son hali “Aileleri karar alma süreçlerine dâhil etme” olarak belirlenmiştir.

34. Yeterlilik “Okulda ve toplumda eğitim liderliği yapma” ile ilgili Görüşler.

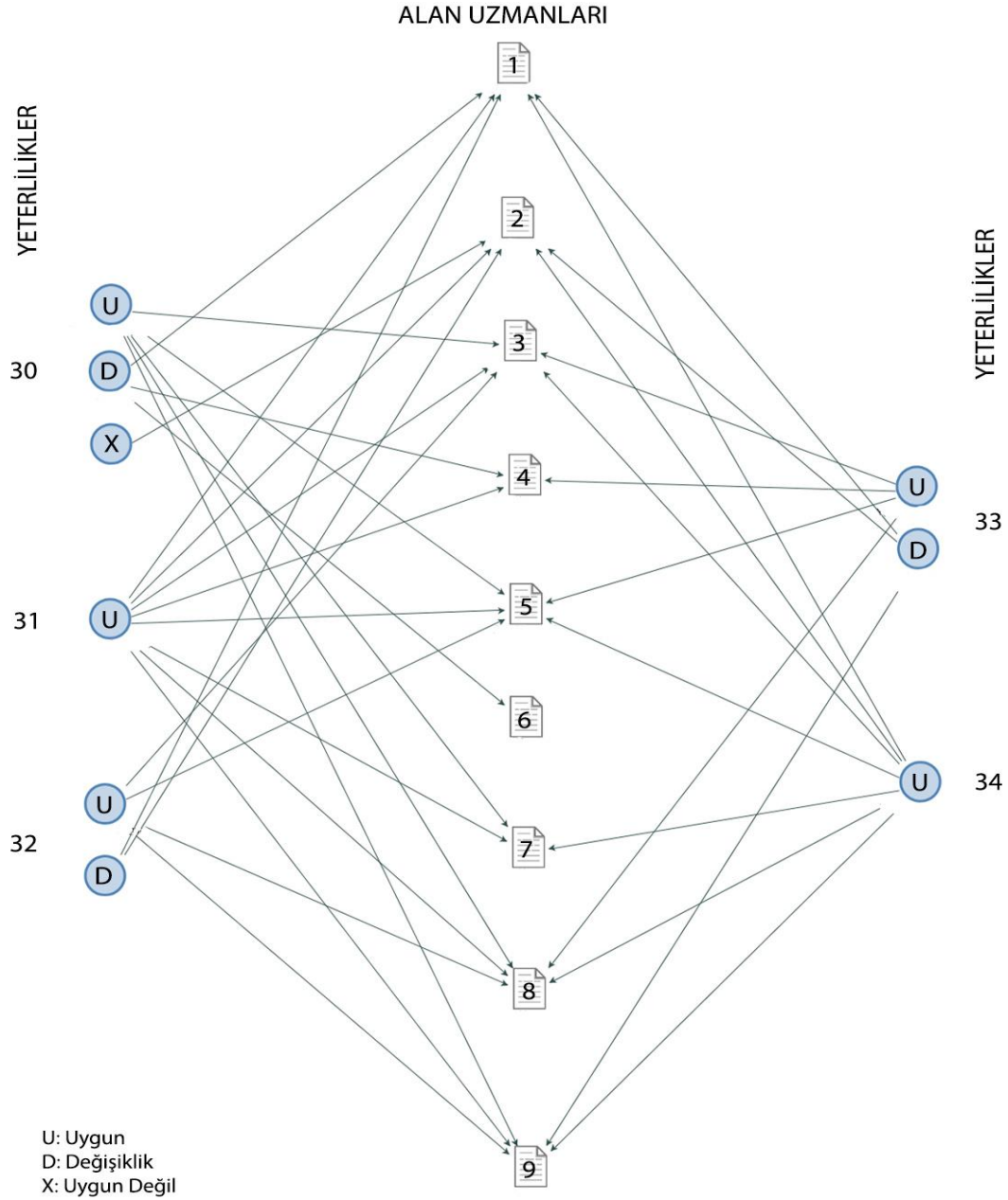
Görüşme yapılan alan uzmanları arasında 34. yeterlilik olan “Okulda ve toplumda eğitim liderliği yapma” ile ilgili büyük ölçüde görüş birliği olduğu görülmektedir. Alan

uzmanlarının yedisi bu yeterliliğin uygun olduğunu düşünmektedir. Alan uzmanlarının ikisi ise bu yeterlilikle ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmediikleri için yeterliliğin uygun olduğunu düşündükleri varsayılmıştır.

Alan uzmanı 7 öğretmenlerden beklenen eğitim liderliği becerilerinin sınırlarına dikkat çekmiştir. Alan uzmanı 7'ye göre öğretmenlerin sorumluluk alanı eğitsel konulardır, çocuk gelişimi ve aile çocuk ilişkileri ve çocuğun yetiştirilmesi konularında öğretmenlerden tam anlamıyla donanımlı olmaları beklenemez. Alan uzmanı 7 görüşlerini *“Ama eğitim liderliği konusunda objektif olmaları gerektiğini söylüyorum çünkü ... ben bir öğretmensem her şeyi bilmek zorunda değilim, çocuğun gelişimiyle ilgili her şeyi bilmek zorundayım ama ailenin çocuğuna nasıl yaklaşması gerektiğiyle ilgili her şeyi bilmek zorunda değilim.”* cümleleri ile ifade etmiş ve eğitim liderliğinin sınırlarının net olarak çizilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir.

Alanyazın taraması ve alan uzmanlarının görüşleri dikkate alınarak 34 nolu yeterliliğin “Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler” başlığı altına taşınması ve orada değerlendirilmesi kararlaştırılmıştır.

Alan uzmanlarının beşinci yeterlilik alanı olan “Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler” ile ilgili görüşleri Şekil 8’de özetlenmiştir. Şeklin sağ ve sol kısımlarında yeterliliklerin numaraları ve yanlarında her bir yeterlilik için alan uzmanlarınca belirtilen görüşler yer almaktadır. Her bir yeterlilik ile ilgili görüşler, görüşü belirten alan uzmanı ile oklar aracılığıyla eşleştirilmiştir.



Şekil 8. Alan Uzmanlarının “Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler” İle İlgili Görüşleri

Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler başlığı altında eklemek istedikleri herhangi bir yeterlilik olup olmadığı sorulan alan uzmanlarından biri ailelerde okul öncesi eğitim ile ilgili farkındalık yaratma becerisini destekleyen yeterlilikler eklenmesini önermiştir. Diğer bir alan uzmanı da eğitim sürecine aileleri de dâhil etme ile ilgili bir yeterlilik eklenmesini önermiştir. Alan uzmanlarından biri eklemek istediği herhangi bir yeterlilik olmadığını ifade etmiştir. Altı alan uzmanı ise eklemek istedikleri

yeterlilikler ile ilgili hiçbir yorum yapmamış, dolayısıyla herhangi bir yeterlilik ekleme önerileri olmadığı varsayılmıştır.

Alan uzmanlarının görüşleri değerlendirilerek yeterlilik alanına analizin birinci aşamasında “Ailelerde okul öncesi eğitimle ilgili olumlu bilinç oluşturma” şeklinde bir yeterlilik eklenmiş, ancak üçüncü aşamada yapılan literatür taramasına dayanarak yeterliliğin çıkarılmasına karar verilmiştir. Yine aynı aşamada alınan uzman görüşü ve alanyazın taraması sonucunda” Yaşadığı toplumu tanıma” şeklinde bir yeterlilik eklenmesine karar verilmiştir.

Ayrıca “Saygı ve Hoşgörü ile İlgili Yeterlilikler” başlığı altında yer alan 58 nolu yeterlilik olan “Ailelere ve çocuklara saygı duyma”nın “Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler” başlığı altına taşınmasına karar verilmiştir.

Çevrimiçi ankete yanıt veren öğretim elemanlarından yeterliliklerin uygunluğu hakkında görüşlere, öğretim elemanlarının yeterliliklere derslerinde yer verme durumuna ve OÖÖLP Yeterlilikler Önerisi’nin oluşturulma sürecine aşağıda yer verilmiştir.

Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterliliklerinin Uygunluğu Hakkında Görüşler. Öğretim elemanlarının 2. Yeterlilikler Taslağında yer alan beşinci yeterlilik alanı olan “Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler” başlığı altındaki yeterliliklerin uygunluk durumuna ilişkin görüşleri Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

“Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler”in Uygunluk Durumu ile ilgili Görüşler

No	Yeterlilik	Uygun		Uygun Değil		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
26	Ailelerle işbirliği yapma	96	96.0	4	4.0	100	100.0
27	Yaşadığı toplumu tanıma	95	95.0	5	5.0	100	100.0
28	Ailelere ve çocuklara saygı duyma	98	98.0	2	2.0	100	100.0
29	Ailelere çocuklarıyla ilgili ihtiyaç duydukları konularda destek verme	94	94.0	6	6.0	100	100.0
30	Aileleri karar alma süreçlerine dâhil etme	94	94.0	6	6.0	100	100.0

Tablo 19’da görüldüğü gibi, görüşüne başvurulmuş öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun “Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler” başlığı altındaki yeterliliklerin uygun olduğu yönünde görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının bu başlık altındaki yeterlilikler için belirttikleri olumlu görüşlerin yüzdesi %98 ile %94 arasında değişmektedir. Öğretim elemanlarının en büyük oranda onayladığı

yeterliliğin %98 olumlu görüşle 28 nolu yeterlilik, en düşük oranda onay alan yeterliliklerin ise %94 olumlu görüş alan 29 ve 30 nolu yeterlilikler olduğu belirlenmiştir.

Öğretim Elemanlarının Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterliliklere Derslerinde Yer Verme Durumu. Öğretim elemanlarının 2. Yeterlilikler Taslağında yer alan beşinci yeterlilik alanı olan “Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler” başlığı altındaki yeterliliklere derslerinde yer verme durumları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

“Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler”e Derslerde Yer Verilme Durumu

No	Yeterlilik	Hiç Yer Vermiyorum		Biraz Yer Veriyorum		Çok Yer Veriyorum		Toplam	
		N	%	N	%	N	%	N	%
26	Ailelerle işbirliği yapma	9	9.0	22	22.0	69	69.0	100	100.0
27	Yaşadığı toplumu tanıma	3	3.0	37	37.0	60	60.0	100	100.0
28	Ailelere ve çocuklara saygı duyma	2	2.0	22	22.0	76	76.0	100	100.0
29	Ailelere çocuklarıyla ilgili ihtiyaç duydukları konularda destek verme	8	8.0	30	30.0	62	62.0	100	100.0
30	Aileleri karar alma süreçlerine dâhil etme	12	12.0	33	33.0	53	53.0	100	100.0

Tablo 20 incelendiğinde 28 nolu yeterliliğin öğretim elemanlarınca derslerde sıkça ele alındığı görülmektedir. 26, 27 ve 29 nolu yeterliliklere ise öğretim elemanlarının yarısından fazlası derslerinde sıkça yer verirken önemli bir bölümü de ara sıra yer vermektedir. Ailelerin karar alma süreçlerine dâhil edilmesi ile ilgili ve oldukça önemli bir yeterlilik olan 30 nolu yeterliliğe öğretim elemanlarının %33’ünün derslerinde bazen yer vermesi ve %12’sinin hiç yer vermemesi dikkat çekici bir bulgudur.

Çevrimiçi anketi yanıtlayan öğretim elemanlarının 9’u “Aile ve Toplumla İşbirliğine ilişkin Yeterlilikler” bölümünün sonunda yer alan “Bu başlık altında eklemek istediğiniz başka yeterlilikler var mıdır?” sorusuna yanıt vermiştir. Bu yeterlilik alanı altında öneri getiren öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun yeterliliklerin eksik gördüğü yönlerine yönelik öneriler sundukları belirlenmiştir.

Öğretim elemanlarının bu başlık altında ortak olarak değindikleri konulardan ilki ailelerle etkin iletişim kurma becerisidir. Yeterlilik alanında ailelerle işbirliğine ilişkin pek çok madde bulunsa da işbirliğinin ilk adımı olan iletişim kurmanın eksik olduğu

belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının görüşleri ve alanyazın rehberliğinde, iletişim, aile ile işbirliğinin ön koşulu olarak değerlendirilmiş ve yeterlilik alanının ilk maddesi olarak “Ailelerle etkin iletişim kurma” şeklinde bir yeterlilik eklenmesine karar verilmiştir.

Öğretim elemanlarının belirttikleri görüşlerde öne çıkan bir diğer konu da ailelerin kültürel farklılıklarının dikkate alınmasıdır. 27 nolu yeterlilikteki “Yaşadığı toplumu tanıma” ifadesi ailelerin ve toplumun kültürel farklılıklarına saygı göstermeyi kapsamamaktadır. Alınan görüşler doğrultusunda bu yeterliliğin geliştirilmesine ve “Ailelerin ve toplumun kültürel farklılıklarını tanıma” şeklinde yeniden yazılmasına karar verilmiştir.

Diğer bir öneri olarak öğretim elemanları toplumla işbirliğinin önemini vurgulamışlardır. Yeterlilik alanının başlığı ve alanyazındaki toplumu eğitim süreçlerine dâhil etmenin önemi göz önüne alındığında 26 nolu yeterliliğin sadece aile ile işbirliğini değil, toplumla da işbirliğini kapsaması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yeterlilikler ile ilgili bir önceki aşamada görüşü alınan alan uzmanları görüşlerinde toplumla işbirliğinin öneminden birçok kez bahsetmişlerdir. Bu nedenle 26 nolu yeterliliğe ekleme yapılmış ve “Ailelerle ve toplumla işbirliği yapma” şeklinde yeniden yazılmıştır.

Öğretim elemanlarının birden çok kez dile getirdikleri önerilerden birisi de aile eğitimleri düzenleme ve ailelere eğitim verme ile ilgili yeterlilik ekleme önerisidir. Alanyazın taramaları sırasında ailelere eğitim verme konusunda çok az yeterliliğe rastlanmıştır. Ayrıca 2. Yeterlilikler Taslağının oluşturulması sırasında görüşü alınan alan uzmanlarının çoğu aileleri eğitmenin öğretmenlerin görev alanı dışında olduğunu vurgulamıştır. Uzmanlık alanı aile katılımı olan bir öğretim elemanı de ailelere eğitim verilmesine şiddetle karşı çıkmıştır. Bu nedenle yeterlilikler önerisine aile eğitimi ile ilgili bir yeterlilik eklenmemesi uygun görülmüştür.

Aile katılımının sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi ve hem öğretmenler hem de veliler için faydalı olabilmesi öğretmenlerin katılım sürecini nasıl şekillendirdiklerine bağlıdır. Aileleri katılıma teşvik etme ve etkili aile katılımını sağlanması öğretmenlerin görevleri arasındadır. Erken yaşlarda çocukların deneyimlerinin çoğunun ailede gerçekleştiği düşünüldüğünde aileler ve onlar tarafından çocuklara sunulan deneyimlerin çocuk gelişiminde belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir (Ömeroğlu vd., 2018). Bu durum aile katılımı ve öğretmen-aile işbirliğinin önemini artırmaktadır. Göle’ye (2014) göre aile katılım çalışmaları karşılıklı bir bilgi paylaşım sürecidir. Ebeveynler öğretmenler tarafından dinlendiklerinde, çocuklarının eğitimi ve bakımlarıyla ilgili bilgi

edindiklerinde desteklendiklerine inanırlar. Brassard ve Boehm (2007) aile katılımının başlıca amaçlarının ailelere çocuklarının gelişimi ve özel ihtiyaçları ile ilgili bilgi vermenin yanı sıra ailelerde erken çocukluk gelişiminde aile katılımının önemine ilişkin farkındalık yaratmak olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin tüm bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlı bir şekilde tüm ailelere eşit yaklaşması, onlara saygı göstermesi, etkin iletişim kurması ve onları desteklemesi ve böylelikle aile katılımını teşvik etmesi gerekmektedir.

Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler Hakkındaki Görüşler

Görüşme yapılan alan uzmanlarından “Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler” ile ilgili alınan görüşlere ve 2. OÖÖLP Yeterlilikler Taslağı’nın oluşturma sürecine aşağıda yer verilmiştir.

35. Yeterlilik “Güncel öğretme, öğrenme ve değerlendirme teorileri ile ilgili bilgi sahibi olma” ile ilgili Görüşler. Çalışmaya katılan alan uzmanlarının beşi 35. yeterlilik olan “Güncel öğretme, öğrenme ve değerlendirme teorileri ile ilgili bilgi sahibi olma”nın uygun olduğunu düşünmektedir. Alan uzmanlarının ikisi ise bu yeterlilikle ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmediği için yeterliliğin uygun olduğunu düşündükleri varsayılmıştır. Görüşme yapılan alan uzmanlarının ikisi ise bu yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanı 1 yeterlilik ile ilgili yorumunda “değerlendirme teorileri” yerine “değerlendirme kuramları” sözcüğünün kullanılmasını önermiştir. Bunun yanında yeterliliğin içerdiği “bilgi sahibi olma” eylemini eleştirmiş, bilgi düzeyinde bir yeterliliğin alt düzey olduğunu, bilişsel basamakların daha üstüne çıkarılması gerektiğini vurgulamış ve yeterliliği mesleki gelişim başlığı ile de ilişkilendirerek “takipçi olma” ifadesinin kullanılmasını önermiştir.

Alan uzmanı 5 de, alanyazındaki “güncel” sözcüğüne vurgu yaparak öğrenme, öğretme ve değerlendirme teorilerinin yeni araştırmalardan faydalanarak sürekli güncellendiğini, bu nedenle öğretmenlerin güncel alanyazını yakından takip etmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Alan uzmanı 5 konu ile ilgili şu yorumu yapmıştır: *“Güncel öğrenme, öğretme, değerlendirme teorileri ile ilgili bilgi sahibi olma. ... eğitim konusunda araştırmalar da sürekli güncelleniyor, yenileniyor, yeni şeyler ekleniyor, yeni bilgiler ekleniyor. Öğretmen de gerekli araştırmaları yaparak bilgilerini güncel*

tutabilmeli, kendini yetiştirebilmeli... program gibi kendi bilgilerimizi de sürekli güncellememiz gerekiyor.” cümleleri ile ifade etmiştir.

Alan uzmanı 9 yeterliliğin okul öncesi eğitim alanına uygun olmadığını belirtmiş ve düzenlenerek yeniden yazılmasını önermiştir. Alan uzmanı 9 “öğretme” ifadesinin alana uygun olmadığını söylemiş ve yeterliliğe “gelişim” sözcüğünü eklenmesini önermiştir. Alan uzmanı 9 görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: *“Aslında bunun daha okul öncesine uygun bir ifadesi olması lazım. Güncel ... gelişim ve öğrenme... Gelişim, öğrenme ve değerlendirme teorileri...”*

Alan uzmanlarının görüşleri dikkate alınarak analizin birinci aşamasında 35 nolu yeterlilikte değişiklik yapılmıştır. Ancak analizin üçüncü aşamasında diğer yeterlilikler ile birlikte yapılan bütüncül değerlendirme ve alanyazın taraması sonucunda yeterliliğin taslaktan çıkarılmasına karar verilmiştir.

36. Yeterlilik “Mesleki gelişimin sürekliliğine inanma” ile ilgili Görüşler.

Çalışmaya katılan alan uzmanlarının beşi 36. yeterlilik olan “Mesleki gelişimin sürekliliğine inanma”nın uygun olduğunu düşünmektedir. Alan uzmanlarının dördü ise bu yeterlilikle ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmediikleri için yeterliliğin uygun olduğunu düşündükleri varsayılmıştır.

Alan uzmanı 5 yeterliliğin son derece önemli olduğuna dikkat çekmiş ve kazanılabilmesi için öğretmen adaylarının mesleki gelişimin önemine inandırılması gerektiğini ifade etmiştir *“... ki bu da inanç meselesi, alt maddede belirtmişsiniz 36 da zaten. Mesleki gelişimin sürekliliğine inanma. Bu çok önemli, kişiyi inandırmak önemli olan. Eğer buna inanmıyorsa zaten yeterli görüyorsa kendini en büyük sorun burada. İlk iş zaten ihtiyaç gereksinim duymayla başlıyor bu çok önemli madde. Bu da uygun.”* sözleri ile ifade eden alan uzmanı 5’e göre öğretmen adayları öncelikle mesleki gelişimin sürekliliği ve önemine inanmalıdır.

Alan uzmanı 7 öğretim programına yönelik yeterlilik ile ilgili bir eleştiri getirmiş, bu yeterliliğin programda mevcut olmadığını *“Bununla ilgili bir içeriğimiz olduğunu çok sanmıyorum ama gerekli.”* sözleri ile ifade etmiştir. Alan uzmanı 7’ye göre öğretmen eğitim programlarına bu yeterlilik eklenmelidir.

Yeterlilikler üzerinde yapılan analizin üçüncü aşamasında diğer yeterlilikler ile birlikte yapılan bütüncül değerlendirme ve alanyazın taraması sonucunda 36 nolu yeterliliğin taslaktan çıkarılmasına karar verilmiştir.

37. Yeterlilik “Sınıf liderliği becerilerine sahip olma” ile ilgili Görüşler.

Çalışmaya katılan alan uzmanlarının altısı 37. yeterlilik olan “Sınıf liderliği becerilerine sahip olma”nın uygun olduğunu düşünmektedir. Alan uzmanlarının ikisi ise bu yeterlilikle ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmediği için yeterliliğin uygun olduğunu düşündükleri varsayılmıştır. Diğer yandan bir alan uzmanı ise bu yeterlilikte değişiklik yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanı 1 yeterliliği geniş kapsamlı bir bakış açısı ile ele almıştır. Yeterliliği mesleki gelişim ile ilgili diğer yeterlilikler ile karşılaştırdıktan sonra öğretmen adaylarının kazanması hedeflenen becerinin sadece sınıf içerisinde kalmaması gerektiğini vurgulayan alan uzmanı 1 “sınıf liderliği” ifadesinin “eğitim liderliği” şeklinde değiştirilmesini önermiş ve “...öğretmenlerin eğitim liderliği yapma misyonu kazanması ve bunu kendilerine görev edinmeleri gerekmektedir.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Alan uzmanı 5 “sınıf liderliği” kavramını öğretmenin sınıf içerisindeki yönlendirici rolü açısından ele almıştır. Öğretmen, çocuklara yol gösterici olmalı ve seçenekler sunmalıdır. Çocuklar ilgilerini çeken etkinlik ve materyalleri tercih edebilme özgürlüğüne sahip olmalıdırlar.

Alan uzmanı 4 ve alan uzmanı 9 yeterliliğin “sınıf yönetimi” ile eş anlamlı olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Alan uzmanı 4 “*Sınıf liderliği dediğimiz sınıf yönetimi becerilerine sahip olması...*” yorumunu yaparken alan uzmanı 9 ise “*...sınıf liderliği becerilerine sahip olma. İşte bu sınıf yönetimi.*” şeklinde bir açıklama yapmıştır. Her iki alan uzmanı da bu becerilerin neler olduğu veya olması gerektiği yönünde herhangi bir yorum yapmamıştır.

Alan uzmanlarının görüşleri değerlendirildikten sonra tekrar yapılan alanyazın taraması sonucunda “sınıf liderliği” kavramının net olarak anlaşılmaması ve mesleki gelişim alanında oldukça nadir kullan bir kavram olması sebebiyle 37 nolu yeterliliğin taslaktan çıkarılmasına karar verilmiştir.

38. Yeterlilik “Eğitimin ve mesleğin değerini toplumda savunma” ile ilgili Görüşler. Çalışmaya katılan alan uzmanları arasında 38. yeterlilik ile ilgili büyük ölçüde görüş birliğine varıldığı görülmektedir. Görüşü alınan alan uzmanlarının sekizi 38. yeterlilik olan “Eğitimin ve mesleğin değerini toplumda savunma”nın uygun olduğunu düşünmektedir. Alan uzmanlarının biri ise bu yeterlilikle ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmediği için yeterliliğin uygun olduğunu düşündüğü varsayılmıştır.

Alan uzmanı 6 yeterlilik ile ilgili yorumunda bu yeterliliğin önemini vurgulamış ve öğretmen adaylarının mesleklerinin önemine inanmaları gerektiğini ve ancak bu şekilde mesleğin değerini toplumda savunabileceklerini ifade etmiştir. Alan uzmanı 6 şu şekilde bir yorum yapmıştır: *“Eğitimin ve mesleğin değerini toplumda savunma, evet bu da önemli. Maalesef özellikle okul öncesi öğretmenlere, ben hep öğrencilerime diyorum kendiniz mesleğinizin önemine inanırsanız o zaman topluma daha saygın bir meslek olarak görülebilir çünkü genelde okul öncesi öğretmenliği çok ... değerli görülüyor, çok küçük görülüyor gibi kaygıları var. Ama kendileri, siz diyorum bu mesleğe saygı duyulmasını sağlayacaksınız bu da önemli, toplumda savunması.”* Yorumdan anlaşıldığı üzere öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yitirmemesi için öğretmen adaylarının mesleklerinin değerini bilmesi ve mesleğe başladıklarında savunmacı bir tutum sergilemeleri gerekmektedir.

Alan uzmanı 5 de benzer şekilde öğretmenlik mesleğinin değerinin toplumda savunulmaya ihtiyacı olduğunu vurgulamış, toplumun meslekle ilgili yanlış algıları olduğunu ifade etmiş ve toplum tarafından okulun bir bakım yeri ve öğretmenlerin de bakıcı gibi değerlendirilmesini şu sözlerle eleştirmiştir: *“...okul öncesi öğretim kurumu evet bakım yeri değildir. Burada önemlidir yemesi, içmesi, uyuması gelişimi açısından fiziksel gelişimi açısından ama eğitim kısmı da önemlidir.”*

Alan uzmanı 8 yeterliliğin son derece önemli olduğunu ve günümüzde oldukça ihtiyaç duyulan öğretmenlik mesleğinin değerinin toplumda savunulması becerisinin çok gerekli olduğunu ve yeterliliği onayladığını şu cümlelerle ifade etmiştir: *“Eğitimin ve mesleğin değerini toplumda savunma fikrine bayıldım. Eee uzmanlık gerektiren bir meslek yapıyoruz ve bunun saygınlığını artırmamız lazım. Çok değerli buldum bunu.”*

Alan uzmanlarının olumlu görüşleri rehberliğinde 38 nolu yeterliliğin değişiklik yapılmadan 2. Yeterlilikler Taslağına alınmasına karar verilmiştir.

39. Yeterlilik “Mesleki bilgisini ve uygulamalarını değerlendirme ve iyileştirme” ile ilgili Görüşler. Çalışmaya katılan alan uzmanlarının yedisi 39. yeterlilik olan “Mesleki bilgisini ve uygulamalarını değerlendirme ve iyileştirme” nın uygun olduğunu düşünmektedir. Alan uzmanlarının ikisi ise bu yeterlilikle ilgili ya net bir görüş belirtmemiş, ya da uygun olup olmadığını belirtmeden yorumlar yapmıştır. Karşıt görüş bildirmediikleri için yeterliliğin uygun olduğunu düşündükleri varsayılmıştır.

Alan uzmanı 5 öğretmenlerin bilgi ve becerilerini sürekli güncellemesi ve kendilerini yetersiz hissettikleri konularda meslektaşları veya uzman kişilerden destek almaları gerektiğini ifade etmiştir. Alan uzmanı 5'e göre öğretmen adayları uygulama derslerine oldukça donanımlı şekilde katılmakta ve kendilerini sürekli geliştirme becerisini de kazanmaktadırlar, ancak mesleğe başladıktan sonra alandaki sürekli değişim ve yenilikler nedeniyle gerekli gördükleri durumlarda basılı kaynaklardan veya alan uzmanlarından yardım almalıdırlar. Alan uzmanı 5'e göre bu konuda en önemli nokta öğretmenlerin özdeğerlendirme yaparak kendi yetersizliklerini belirlemeleri, bunu kabullenmeleri ve sonrasında kendilerini geliştirme aşamasına geçebilmeleridir.

Alan uzmanı 4 yeterliliğin özdeğerlendirmeyi kapsadığını “*Yani özdeğerlendirme mesleğine yönelik yani kendine yönelik özdeğerlendirme.*” sözleri ile ifade etmiş ancak özdeğerlendirmenin nasıl yapılması gerektiği ve sonrasında iyileştirme aşamasında izlenecek adımlar ile ilgili bilgi vermemiştir.

Alan uzmanlarının görüşleri değerlendirildikten sonra 39 nolu yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmış ve “Mesleki bilgisini ve uygulamalarını sürekli olarak iyileştirme” şeklinde 2. Yeterlilikler Taslağına alınmıştır.

40. Yeterlilik “İlgili etik standartlardan ve mesleki talimatlardan faydalanma” ile ilgili Görüşler. Çalışmaya katılan alan uzmanlarının ikisi 40. yeterlilik olan “İlgili etik standartlardan ve mesleki talimatlardan faydalanma”nın uygun olduğunu düşünmektedir. Alan uzmanlarının üçü ise bu yeterlilikle ilgili net bir görüş belirtmemiş, karışık görüş bildirmediikleri için yeterliliğin uygun olduğunu düşündükleri varsayılmıştır. Alan uzmanlarının dördü ise bu yeterlilik üzerinde değişiklikler yapılmasını önermişlerdir.

Yeterlilik ile ilgili alan uzmanlarının yorumlarının “mesleki talimat” ifadesinin yeterince açık olmadığı ve ülkemizde “etik standartlar” ifadesini karşılayan bir yönetmelik veya belge bulunmaması konularını kapsadığı görülmektedir. Alan uzmanı 1, etik standartların karşılığının ülkemizde ne olduğunu şu sözleri ile sorgulamıştır: “*Eee ilgili etik, standart, bizde var mı? Etik standart?*” İfadenin net olmaması nedeniyle bir değişiklik yapılması gerektiği görülmektedir. Alan uzmanı 1, “mesleki talimat” ifadesinin neyi karşıladığı konusunda çelişkiye düşmüştür. Öğretmenlik mesleği ile ilgili kuruluşlar bulunmadığını vurgulayan alan uzmanı 1, ifadenin alanyazındaki karşılığının kontrol edilerek düzeltilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Alan uzmanı 2 “mesleki talimatlar” ifadesinin açık olmadığını şu sözleri ile ifade etmiştir: “*Mesela ... mesleki talimatlardan faydalanma derken... Mesela ne olabilir? ... Yani nedir mesleki talimat?*” Bu yorumunun ardından mesleki talimatların kapsadığı yönetmelik, yönerge v.b belgelerin isimlerinin kullanılarak “mesleki talimat” kavramının açıklanmasını öneren alan uzmanı 2 şu yorumu yapmıştır: “*Yani mesela burada neyi kastettiğimizi açıklayan bir ifade olabilir, mesleki talimatlar mesela eee yönetmelikler, yönergeler felan.*” Etik standartların ise ülkemizde bulunmadığını ifade eden alan uzmanı 2, bu durumun önemli bir eksiklik olduğu ve etik standartlar oluşturulmasının gerekliliğini şöyle ifade etmiştir: “*Yani etikle ilgili belirli standartlar yok ama mesela bakarsan içi de çok güzel doldurulabilir.*”

Alan uzmanı 9 da benzer şekilde “etik standart” ve “mesleki talimat” kavramlarının oluşturduğu anlam belirsizliğine dikkat çekmiş ve şu yorumu yapmıştır: “*Şurada ilgili etik standartlar ve mesleki talimatlar diyorsunuz ya, bu ilgili ifadesi belirsiz bir ifade.*” Daha sonra alan uzmanı 9 bu ifadeler yerine ülkemizdeki terminolojide yer alan kavramların kullanılması gerektiğini “*Talimat dediğiniz ne? Ama instructions dediği bu nerede yer buluyor bizde? Türkiye’de karşılığı nedir? Yani Milli Eğitim’in öğretmenlikle ilgili hazırladığı şeyler mi? Mesleki, etik standartlardan, mesleki etik ilkelere diyelim. Standart Türkiye’de çok kullanılmıyor.*” şeklinde ifade etmiştir. Bu yorumunun ardından alan uzmanı 9 çeşitli alternatif kavram değişiklikleri önermiştir. Alan uzmanı 9 yeterliliğin yeniden yazılmasını önermiş ve önerisini şu sözleri ile dile getirmiştir: “*Kanunlara uygun ... davranma, mesleğini icra etme, neyse burada. Tamam mı? Yani şey de denebilir, mesleki etik ilkelere ve ... yönetmeliklere uygun davranma gibi.*”

Alan uzmanlarının 40 nolu yeterlilikte geçen kavramlar ile ilgili eleştiri ve önerileri değerlendirilerek yeterlilikler üzerinde değişiklik yapılmış ve son hali “İlgili etik ilkelere ve mesleki yönetmeliklere uygun davranma” şeklinde ifade edilmiştir.

41. Yeterlilik “Takım çalışmasının önemini kavrama ve katkıda bulunma” ile ilgili Görüşler. Çalışmaya katılan alan uzmanlarının yedisi 41. yeterlilik olan “Takım çalışmasının önemini kavrama ve katkıda bulunma”nın uygun olduğunu düşünmektedir. Alan uzmanlarının biri ise bu yeterlilikle ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmediği için yeterliliğin uygun olduğunu düşündüğü varsayılmıştır. Görüşme yapılan alan uzmanlarının biri ise bu yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanı 5 takım çalışması yapabilme becerisinin öğretmen yeterlilikleri arasındaki önemine dikkat çekmiştir. Takım çalışmasının işbirliği ve birlikte çalışabilme becerilerini de kapsadığını ifade eden alan uzmanı 5, ülkemizde bu becerilerin yeterince dikkate alınmamasını eleştirmiştir.

Alan uzmanı 8 “takım çalışması” kavramı ile ilgili tereddüte düşmüş ve yerine başka bir kavram kullanılması gerekip gerekmediğini sorgulamıştır. Bu konudaki yorumunu “... Hani belki bu takım çalışması diye kullanılmayabilir ifade. Grupla çalışma ve işbirliği felan gibi. Bizde takım, ekiple takım lideri falan kullanıyoruz. Takım çalışması olsun.” sözleri ile ifade eden alan uzmanı 8 sözlerinin sonunda değişiklik önermekten vazgeçmiştir.

Alan uzmanı 3 ise takım çalışmasını mesleki bilgi ve deneyimlerini paylaşma bağlamında değerlendirmiştir. Yeterlilik ile ilgili “.... Bilgileri paylaşma, o içine girebilir. Bilgiyi paylaşma, katkıda bulunma. Mesela mesleki bilgisini paylaşmaya ilişkin bir şey.” şeklinde bir yorum yapan alan uzmanı 3 takım bilgi ve deneyim paylaşımı yapan öğretmenlerin takım çalışması yaptıkları görüşündedir.

Alan uzmanı 4 de benzer bir şekilde yeterliliği meslektaşlar ile işbirliği kapsamında değerlendirmiş ve yeterliliğin “işbirliği” ifadesi vurgulanarak yeniden yazılabileceğini önermiştir.

Yeterliliğin uygun olduğunu düşünen alan uzmanı 9 “takım” sözcüğünün yerine “ekip” sözcüğü kullanılmasının daha doğru olacağını ifade etmiş ve önerisini şu şekilde açıklamıştır: “... Ekip. Daha uygun bir ifade.”

Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda analizin birinci aşamasında 41 nolu yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmıştır. Ancak üçüncü aşamada alanyazın taraması sonucunda yeterliliğin işbirliği kapsamında değerlendirilmesinin uygun olacağı ve işbirliğini karşılayan başka yeterlilikler bulunması nedeniyle taslaktan çıkarılmasına karar verilmiştir.

42. Yeterlilik “Öğretmen donanımına ve mesleki bağlılığa sahip olma” ile ilgili Görüşler. Çalışmaya katılan alan uzmanlarının üçü 42. yeterlilik olan “Öğretmen donanımına ve mesleki bağlılığa sahip olma”nın uygun olduğunu düşünmektedir. Alan uzmanlarının ikisi ise bu yeterlilikle ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmediikleri için yeterliliğin uygun olduğunu düşündükleri varsayılmıştır. Görüşme

yapılan alan uzmanlarının dördü ise bu yeterlilik üzerinde çeşitli değişiklikler yapılmasını önermiştir.

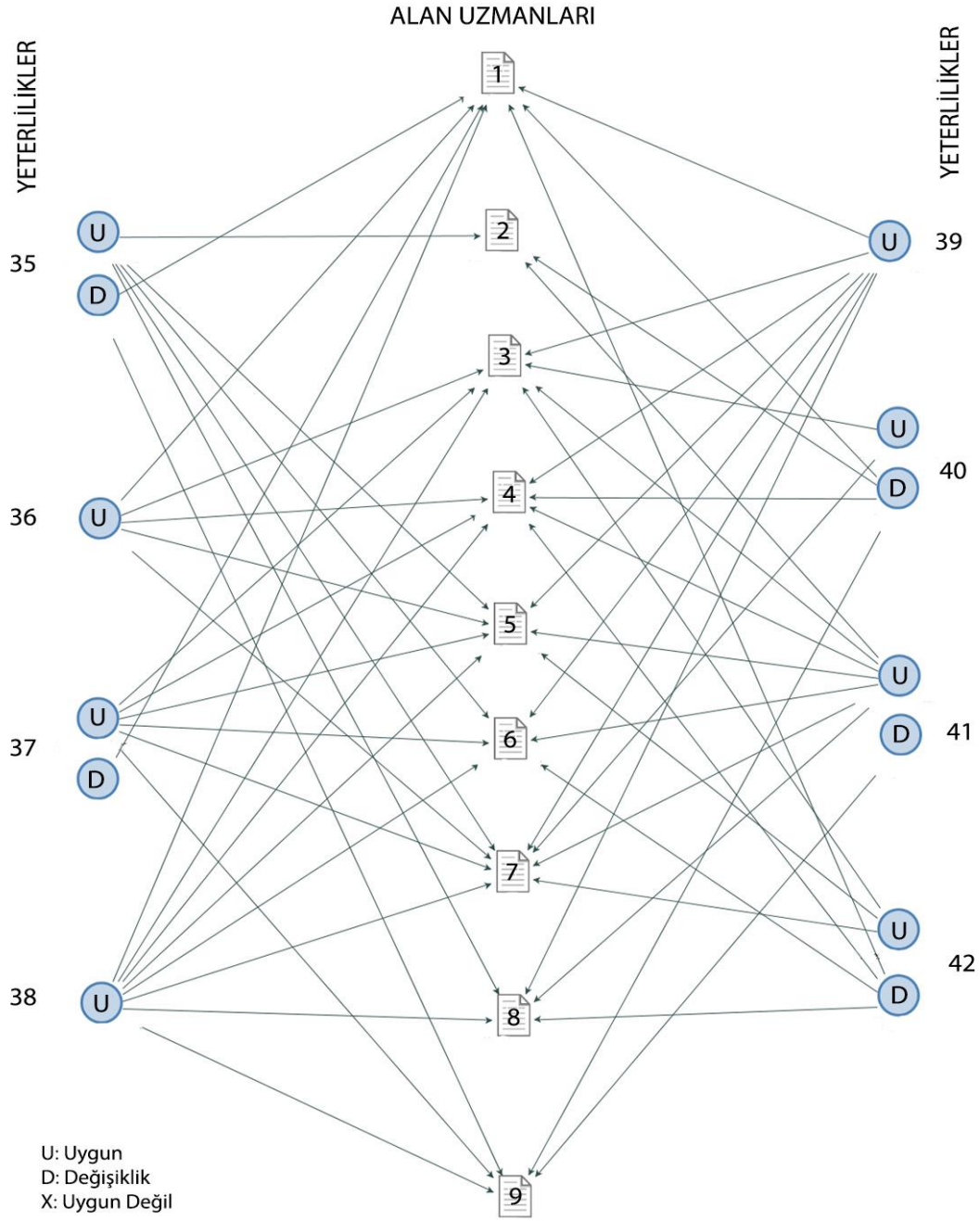
Alan uzmanlarının genel olarak yeterlilikte geçen “öğretmen donanımı” ifadesini eleştirdikleri ve terminolojiye uygun olmadığını savundukları bu ifade yerine farklı öneriler getirdikleri belirlenmiştir. Alan uzmanı 4 “donanım” sözcüğü yerine “kimlik” ifadesi kullanılmasını önermiştir. Alan uzmanı 8 de aynı doğrultuda bir görüş bildirmiş ve “öğretmen donanımı” ifadesi yerine “mesleki yeterliliklere sahip olma” kavramının yeterliliğe eklenmesini önermiştir.

Alan uzmanı 1 de “öğretmen donanımına” ifadesini eleştirmiş ve yeterliliğin daha açık ve anlaşılır şekilde yeniden düzenlenmesini önermiştir. Mesleki bilgilerini sürekli güncelleme ve alanındaki yeniliklerin takipçisi olmayı da kapsayacak şekilde bir düzenleme öneren alan uzmanı 1 şu yorumu yapmıştır: “... *Mesleğinde güncel ve yenilikçi kalmaya ilişkin girişimde bulunma, mesela eğitime gitmek de okumak da bunun içine girebilir mi?*”

Alan uzmanı 5 yeterlilik ile ilgili yaptığı yorumda mesleğine bağlılık duyma, sürekli kendini geliştirme isteğine sahip olma ve mesleğin değeri ile ilgili farkındalığın önemine dikkat çekmiş ve mesleğine bağlılık duyan öğretmenlerin daha verimli ve başarılı olduklarını ifade etmiştir. Görüşlerini “...*Önce alanda iyi yetişecek, sonra da bunun mesleğin geliştirilmesi sürekliliğine inanma, bağlı olma mesleğine, değer verme, bunlar önemli. Zaten motivasyon becerisi yüksek olan öğretmenlerin daha başarılı oldukları lisansta da kendini daha iyi yetiştirdikleri yapılan araştırmalara göre de bunları söylüyor. Buradaki maddelerimiz de uygun.*” sözleri ile ifade eden alan uzmanı 5 yeterliliğin uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Alan uzmanlarının görüşleri dikkate alınarak analizin birinci aşamasında 42 nolu yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmıştır. Ancak üçüncü aşamada yeterlilikte geçen kavramların net olmaması ve mesleki bağlılık ile ilgili taslakta başka yeterlilikler bulunması nedeniyle çıkarılmasına karar verilmiştir.

Alan uzmanlarının altıncı yeterlilik alanı olan “Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler” ile ilgili görüşleri Şekil 9’da özetlenmiştir. Şeklin sağ ve sol kısımlarında yeterliliklerin numaraları ve yanlarında her bir yeterlilik için alan uzmanlarınca belirtilen görüşler yer almaktadır. Her bir yeterlilik ile ilgili görüşler, görüşü belirten alan uzmanı ile oklar aracılığıyla eşleştirilmiştir.



Şekil 9. Alan Uzmanlarının “Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler” İle İlgili Görüşleri

Alan uzmanlarının altıncı yeterlilik alanı olan Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterliliklere eklenmesini önerdikleri yeterlilikler incelendiğinde bir alan uzmanının “çocuk merkezli bakış açısına sahip olma” ve “pozitif öğretmenlik kimliğine sahip olma” şeklinde iki yeterlilik eklenmesini önerdiği tespit edilmiştir. Alan uzmanlarından üçü ise eklemek istedikleri herhangi bir yeterlilik olmadığını ifade etmiştir. Beş alan uzmanı ise

eklemek istedikleri herhangi bir yeterlilik olup olmadığı ile ilgili hiçbir yorum yapmamış bu nedenle yeterlilik eklenmesini önermedikleri varsayılmıştır.

Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler alanına analizin birinci aşamasında “Öğretmenlik kimliğine ve mesleki bağlılığa sahip olma” şeklinde bir yeterlilik eklenmiştir. Üçüncü aşamada ise yeniden yapılan alanyazın taraması sonrasında bu yeterlilik “Öğretmenlik mesleğini benimseme ve mesleki bağlılığa sahip olma” şeklinde yeniden düzenlenmiştir.

Yeterlilik alanına analizin birinci aşamasında eklenen bir diğer yeterlilik “Çocuk merkezli bakış açısına sahip olma” dır. Ancak analizin ikinci aşamasında bu yeterliliğin “Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler” başlığı altına taşınmasına karar verilmiştir.

Yeterlilik alanına öneriler doğrultusunda eklenen üçüncü yeterlilik ise “Meslektaşlarıyla mesleki gelişim temelli işbirlikleri oluşturma”dır. Eklenen yeterliliklerin yanı sıra bu yeterlilik alanı altına “Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler” alanındaki 34 nolu yeterlilik olan “Okulda ve toplumda eğitim liderliği yapma” taşınmış ancak analizin üçüncü aşamasında alanyazına bağlı olarak yapılan değerlendirmede bu yeterliliğin çıkarılmasına karar verilmiştir.

Bununla birlikte, “Saygı ve Hoşgörü ile İlgili Yeterlilikler” başlığı altında yer alan 59 nolu yeterlilik olan “Dile, kültüre, ihtiyaçlara, önceliklere duyarlı olma” nın “Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler” alanına taşınmasına karar verilmiştir.

Çevrimiçi ankete yanıt veren öğretim elemanlarından yeterliliklerin uygunluğu hakkında görüşlere, öğretim elemanlarının yeterliliklere derslerinde yer verme durumuna ve OÖÖLP Yeterlilikler Önerisi’nin oluşturulma sürecine aşağıda yer verilmiştir.

Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterliliklerinin Uygunluğu Hakkında Görüşler.
Öğretim elemanlarının 2. Yeterlilikler Taslağında yer alan altıncı yeterlilik alanı olan “Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler” başlığı altındaki yeterliliklerin uygunluk durumuna ilişkin görüşleri Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

“Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler”in Uygunluk Durumu ile ilgili Görüşler

No	Yeterlilik	Uygun		Uygun Değil		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
31	Mesleki bilgisini ve uygulamalarını sürekli olarak iyileştirme	96	96.0	4	4.0	100	100.0
32	Meslektaşlarıyla mesleki gelişim temelli işbirlikleri oluşturma	94	94.0	6	6.0	100	100.0
33	Öğretmenlik mesleğini benimseme ve mesleki bağlılığa sahip olma	95	95.0	5	5.0	100	100.0
34	Eğitimin ve mesleğin değerini toplumda savunma	96	96.0	4	4.0	100	100.0
35	İlgili etik ilkelere ve mesleki yönetmeliklere uygun davranma	95	95.0	5	5.0	100	100.0
36	Dile, kültüre, ihtiyaçlara, önceliklere duyarlı olma	96	96.0	4	4.0	100	100.0

Tablo 21’de görüşü alınan öğretim elemanlarının “Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler” başlığı altındaki yeterliliklerin uygunluğu konusunda görüş birliğinde oldukları tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının bu başlık altındaki yeterliliklerle ilgili uygun görüşlerinin yüzdesi %96 ile %94 arasında değişmektedir. Öğretim elemanlarının en büyük oranda onayladığı yeterliliklerin %96 olumlu görüşle 31, 34 ve 36 nolu yeterlilikler, en az onayladığı yeterliliğin ise %94 olumlu görüşle 32 nolu yeterlilik olduğu belirlenmiştir.

Öğretim Elemanlarının Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterliliklere Derslerinde Yer Verme Durumu. Öğretim elemanlarının 2. Yeterlilikler Taslağında yer alan altıncı yeterlilik alanı olan “Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler” başlığı altındaki yeterliliklere derslerinde yer verme durumları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

“Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler” e Derslerde Yer Verilme Durumu

No	Yeterlilik	Hiç Yer Vermiyorum		Biraz Yer Veriyorum		Çok Yer Veriyorum		Toplam	
		N	%	N	%	N	%	N	%
31	Mesleki bilgisini ve uygulamalarını sürekli olarak iyileştirme	1	1.0	22	22.0	77	77.0	100	100.0
32	Meslektaşlarıyla mesleki gelişim temelli işbirlikleri oluşturma	1	1.0	46	46.0	47	47.0	100	100.0
33	Öğretmenlik mesleğini benimseme ve mesleki bağlılığa sahip olma	2	2.0	22	22.0	76	76.0	100	100.0
34	Eğitimin ve mesleğin değerini toplumda savunma	1	1.0	28	28.0	71	71.0	100	100.0
35	İlgili etik ilkelere ve mesleki yönetmeliklere uygun davranma	0	0.0	27	27.0	73	73.0	100	100.0
36	Dile, kültüre, ihtiyaçlara, önceliklere duyarlı olma	1	1.0	26	26.0	73	73.0	100	100.0

Tablo 22’de mesleki gelişim ile ilgili yeterliliklerin büyük çoğunluğuna öğretim elemanları tarafından derslerde sıkça yer verilme oranının %70’in üzerinde olduğu görülmektedir. Meslektaşlar ile işbirliğini içeren 32 nolu yeterliliğe öğretim elemanlarının sadece %47’si derslerinde sıkça yer verirken %46’sı bazen yer vermektedir. Bu durum oldukça dikkat çekicidir.

Mesleki gelişim temelli işbirliği yapma ile ilgili olan 32 nolu yeterliliğe öğretim elemanlarının %46’sının biraz yer vermesi dikkat çekici bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Buddle’a (2011) göre mesleki gelişim, mesleki yayınların takip edilmesi ve resmi veya gayri resmi ortamlarda meslektaşlar ile öğretmenlik mesleği üzerine tartışmalar yürütmeyi de içerir. Mesleki gelişimin öneminin kavratılması ve mesleki gelişim aktiviteleri tüm öğretmenlik alanlarında olduğu gibi okul öncesi öğretmen eğitim programlarının temel bileşenlerinden biridir. Küçüköğlü ve Kızıltaş (2012), çalışmasında Fransa, İngiltere, İtalya, Almanya, Rusya ve Türkiye’nin okul öncesi öğretmen eğitim programlarını incelemiştir. Bu ülkelerin hepsinde okul öncesi öğretmeni eğitiminde bireysel gelişim, mesleki beceriler ve bu becerilerin geliştirilmesi ve yeniliklere açık olmaya önem verilmektedir. Ilıkan (2007), öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini yeterli görmedikleri alanlarda bilimsel yayınların yanı sıra elektronik kaynaklardan da faydalananarak kendilerini geliştirebileceğini ifade etmiştir. Ancak mesleki gelişim konusunda önemli bir husus, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacı

hissetmemesi ve bu konuda meslektaşları ile işbirliği yapma gereksinimi duymamalarıdır. TALIS 2008 raporunun Türkiye’deki öğretmenler ile ilgili bulguları da bu durumu desteklemektedir. Raporda incelenen 23 ülke arasında mesleki gelişim ihtiyacı hissetme oranının Türkiye’de en düşük olduğu tespit edilmiştir (OECD, 2009). TALIS 2018 uygulamasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim ihtiyacı 14 madde ile değerlendirilmiştir. Bu maddelerin 12’sinde Türkiye’deki öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacı OECD ortalamasının altında kalmıştır. Türkiye’deki öğretmenlerin OECD ortalamasının üstünde mesleki gelişim ihtiyacı hissettikleri maddeler ise Okul yönetimi ve idaresi, Çok kültürlü ve/veya çok dilli sınıflarda öğretim ve Farklı kültürlerden ve/veya ülkelerden insanlarla iletişim olarak belirlenmiştir (OECD, 2019b). Bu durum, öğretim elemanlarının önemli bir kısmının derslerinde bu yeterliliğe yeterince yer vermemesi ile ilişkilendirilebilir.

Çevrimiçi anketi yanıtlayan öğretim elemanlarının 10’u “Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler” bölümünün sonunda yer alan “Bu başlık altında eklemek istediğiniz başka yeterlilikler var mıdır?” sorusuna yanıt vermiştir. Bu yeterlilik alanı altında öneri getiren öğretim elemanlarının bir kısmı diğer yeterliliklerde karşılanan maddeler önerdikleri, bir kısmı da tek bir sözcükten oluşan öneriler getirdikleri için bu katılımcıların görüşleri üzerinde bir değerlendirme yapılmamıştır.

Öğretim elemanlarının görüşlerinin analizi sonucunda görüş bildiren katılımcıların 36 nolu yeterlilik olan “Dile, kültüre, ihtiyaçlara, önceliklere duyarlı olma”nın Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler başlığı altına taşınması konusunda görüş bildirdiği belirlenmiştir. Bu nedenle tekrar alanyazın taraması yapılmış, bu görüşü destekler bulgular elde edilmesi nedeniyle yeterliliğin yerinin değişmesi ve Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler başlığı altına taşınmasına karar verilmiştir.

Öğretim elemanlarının mesleki gelişim alanındaki yeterliliklerde gözlemledikleri en önemli eksikliğin öğretmenlerin kendi mesleki uygulamalarını değerlendirmesi, yani özdeğerlendirme olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle alınan görüşler doğrultusunda yeterlilik alanındaki eksikliği gidermek amacıyla “Kendi mesleki beceri ve uygulamalarını değerlendirme” şeklinde bir yeterlilik eklenmesine karar verilmiştir.

Katz ve Kodoma (1983) alanlarını profesyonel olarak benimsemiş olan öğretmenlerin kendilerini alanları ile ilgili olarak sürekli geliştirmelerinin gerekli olduğunu vurgulamıştır (Akt. Ünal, 2006) Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri kendilerini değerlendirmelerine ve değerlendirme sonuçlarına göre kendi uygulamalarında iyileştirmeler yapmalarına bağlıdır. Öğretmenlerin oldukça farklı

kişilik özelliklerine, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlara sahip olan çocuklar ile birlikte çalışmaları ve alandaki gelişmeler öğretmenlerin kendilerini sürekli değerlendirmeleri ve geliştirmelerini gerektirmektedir. Öğretmenler, eğitim programının hedeflerinin ne kadarına ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek amacıyla özdeğerlendirme yapmalıdır (Üstünoğlu, 1991). Öğretmenlerin, kendilerini değerlendirirken, kendi ilgi, yetenek ve gereksinimlerini saptamaları, kişilik özelliklerini de değerlendirme sürecinde göz önüne almaları önemlidir (MEB 2013). Kendini tanıyan öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri daha kolay çözebildiği, kendi bilgi ve becerilerini daha iyi kullanabildiği bilinmektedir (Sapsağlam ve Kabadayı, 2011).

Değerlendirme ile İlgili Yeterlilikler Hakkındaki Görüşler

Görüşme yapılan alan uzmanlarından “Değerlendirme ile İlgili Yeterlilikler” ile ilgili alınan görüşlere ve 2. OÖÖLP Yeterlilikler Taslağı’nın oluşturma sürecine aşağıda yer verilmiştir. Alınan görüşlerin analizi sonrasında 2. OÖÖLP Yeterlilikler taslağı oluşturulurken bu alandaki tüm yeterliliklerin farklı yeterlilik alanlarına taşınmasına karar verilmiştir. Bu nedenle alandaki yeterliliklerle ilgili çevrimiçi anket sonuçlarına bu bölümde değil, yeterliliklerin taşındığı alanlar altında yer verilmiştir.

43. Yeterlilik “Öğrencileri gözlemlene ve değerlendirme” ile ilgili Görüşler.

Alan uzmanlarının üçü 43. yeterlilik olan “Öğrencileri gözlemlene ve değerlendirme” nin uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. İki alan uzmanı ise bu yeterlilikle ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmedikleri için yeterliliğin uygun olduğunu düşündükleri varsayılmıştır. Ayrıca üç alan uzmanı ise bu yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmasını önermiştir.

Yeterlilik ile ilgili alan uzmanlarının belirlediği ortak bir hata “öğrenci” ifadesinin kullanılmasıdır. Alan uzmanı 1, 4 ve 9 bu ifade ile ilgili düzeltmelerini açık bir dille ifade etmişler, “öğrenci” yerine “çocuk” ifadesinin kullanılması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Alan uzmanı 4 gözlemin alandaki önemine dikkat çekmiş ve okul öncesi dönemde gözlem ile toplanan verilerin değerlendirme için temel veri kaynağı olduğuna dikkat çekmiştir. Okul öncesi düzeyinde sınav veya akademik bir değerlendirme olmadığına dikkat çeken alan uzmanı 4, gözlemin bütün öğretmenlerin sahip olması gereken temel bir beceri olduğunu ifade etmiştir.

Alan uzmanı 5 ise okul öncesi düzeydeki değerlendirme sürecine odaklanmış ve belirli aralıklarla doldurulan gelişim gözlem formları kullanılarak değerlendirme yapıldığını ifade etmiştir. Bu gelişim formları farklı gelişim alanları için veri toplanmasını sağlamakta ve değerlendirmede öğretmenlere rehberlik etmektedir. Alan uzmanı 5 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “... *Biz gelişim gözlem formlarımız var, bunu gelişim raporlarına aktarıyoruz yılda üç sefer bu çok önemli ... doğal ortamda gözlemlemek çocukları. Hani onların gelişimi hangi düzeyde, iletişim durumları nasıl diğer çocuklarla, sosyal, duygusal gelişimi, diğer çocuklarla paylaşabiliyor mu? Ne yapıyor hepsini değerlendirmek gerekiyor.*”

Alan uzmanı 9 ise bu yeterliliğin 44 nolu yeterliliğe çok benzediğini ifade etmiş ve 44. yeterliliğin bu yeterliliği kapsadığını iddia etmiş, bu nedenle çıkarılabileceği yönünde görüş bildirmiştir.

Alan uzmanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi sonucunda 43 nolu yeterliliğin oldukça genel bir anlam taşıması ve taslakta aynı kavramları karşılayan başka yeterlilikler bulunması nedeniyle çıkarılmasına karar verilmiştir.

44. Yeterlilik “Çocukların gelişimini ve öğrenmesini desteklemek amacıyla gözlem ve değerlendirme araçlarını kullanma” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının altısı 43. yeterlilik olan “Çocukların gelişimini ve öğrenmesini desteklemek amacıyla gözlem ve değerlendirme araçlarını kullanma”nın uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bir alan uzmanı ise bu yeterlilikle ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmediği için yeterliliğin uygun olduğunu düşündüğü varsayılmıştır. Diğer yandan iki alan uzmanı ise yeterlilik üzerinde çeşitli değişiklikler yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanı 5 yeterlilik ile ilgili yorumunda gözlemin değerlendirmedeki öneminden bahsetmiş ve okul öncesi düzeyde öğretmenlerin başlıca veri toplama aracı olduğunu ifade etmiştir. Ancak alan uzmanı 5’e göre sadece gözlem yoluyla veri toplamak yeterli değildir, öğretmenlerin çoklu veri toplama araçları ile gözlem kaynaklı verileri desteklemeleri de gerekmektedir.

Alan uzmanı 4 ise öğretmen yetiştirme lisans programları açısından yeterliliği ele almış ve gözlemlerden elde edilen verilerin değerlendirmede doğru kullanılmasının da lisans programlarının öğretmen adaylarına kazandırması gereken başlıca yeterliliklerden biri olduğunu vurgulamıştır. Alan uzmanı 4 görüşlerini şu şekilde özetlemiştir: “*Bir lisans programından bizim öğretmenleri mezun ederken sınıf ortamlarını çok iyi*

gözleyebilecek becerilerle şey yapmamız lazım göndermemiz gerekir artı bu gözlemleri kullanarak değerlendirme yapabilme becerisini de sağlamamız lazım...” Bu yorumlardan anlaşıldığı üzere öğretmen adayları gözlem verileri ile birlikte diğer değerlendirme araçlarından elde edilen verileri birlikte yorumlayarak değerlendirme yapma becerisine sahip olmalıdır.

Alan uzmanı 6 yorumunda yeterliliği öğretmen eğitim programları ile ilişkilendirmiş ve öğretmen adaylarının değerlendirme araçlarını kullanamadıklarını ifade etmiştir. Bu durumun nedeni öğretmen eğitim programlarında bu yeterliliğin kazandırılmaması veya sonradan bu yeterliliğin mesleki gelişime önem verilmemesi nedeniyle körelmesi olabilir. *“Çok önemli maalesef birçok öğretmenimiz özellikle değerlendirme araçlarını kullanmayı bilmiyor.”* şeklinde bir yorum yapan alan uzmanı 6 bahsettiği durumun nedeni ile ilgili bir açıklama yapmamıştır.

Alan uzmanı 9 yeterlilikteki gözlemin zaten bir değerlendirme aracı olduğunu, tekrara düşmemek için “gözlem” ifadesinin yeterlilikten çıkarılmasını ve yeterliliğin sadeleştirilerek yeniden yazılmasını önermiştir.

Alan uzmanlarının görüşleri incelendikten sonra yapılan alanyazın taraması sonucunda değerlendirme ile ilgili yeterliliklerin diğer başlıklar altına taşınmasına karar verilmiştir. 44 nolu yeterlilik “Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler” bölümüne taşınmıştır.

45. Yeterlilik “Öğretimin etkililiği ile ilgili değerlendirme yapma” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının dördü 45. yeterlilik olan “Öğretimin etkililiği ile ilgili değerlendirme yapma”nın uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Üç alan uzmanı ise bu yeterlilikle ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmediikleri için yeterliliğin uygun olduğunu düşündükleri varsayılmıştır. Diğer yandan iki alan uzmanı da bu yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanı 5 değerlendirmenin öğretimin etkililiğini geliştirmek için nasıl kullanılması gerektiğini örneklerle açıklamıştır. Değerlendirme, hedeflenen kazanımlara ulaşılma, çocuklarda beklenen davranışların görülme düzeyini tespit etmek ve elde edilen veriler ışığında değerlendirme sonrasında program geliştirme aşamasına geçilerek öğretim programında gerekli değişiklik ve düzenlemelerin yapılmasını kapsar.

Alan uzmanı 9 yeterlilikte gözlemlediği terminolojik hataları açıkladığı yorumunda okul öncesi eğitim alanında öğretim, ders ve öğrenci kavramlarının

kullanılmasının doğru olmadığını belirtmiştir. Alan uzmanı 9 yeterlilikteki “öğretim” sözcüğünün “eğitim” sözcüğü ile değiştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Alan uzmanı 4 yeterliliğin bazı sözcükler çıkarılarak sadeleştirilmesini önermiştir. Alan uzmanı 4’e göre “öğretimin etkililiği için değerlendirme yapma” ifadesi “planlama ifadesine eşittir. Dolayısıyla yeterlilik sadeleştirilerek “Öğretimin planlanması için değerlendirme yapma” şeklinde yazılabilir.

Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda analizin birinci aşamasında 45 nolu yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmış ve “Eğitimin etkililiği ile ilgili değerlendirme yapma” şeklinde düzeltilmiştir. İkinci aşamada yapılan alanyazın taraması sonucunda değerlendirme ile ilgili yeterliliklerin diğer başlıklar altına taşınmasına karar verilmiştir. 45 nolu yeterlilik “Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler” bölümüne taşınmıştır.

46. Yeterlilik “Değerlendirme sonuçlarını raporlama” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının beşi 46. yeterlilik olan “Değerlendirme sonuçlarını raporlama”nın uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. İki alan uzmanı ise bu yeterlilikle ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmediikleri için yeterliliğin uygun olduğunu düşündükleri varsayılmıştır. Diğer yandan iki alan uzmanı da bu yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanı 5 yeterlilik ile ilgili yorumunda değerlendirmelerden elde edilen verilerin raporlanmasının önemine değinmiştir. Alan uzmanı 5’e göre raporlama eğitim süreçlerinin planlanması açısından hayati öneme sahiptir ve sonuçların program geliştirme için temel veri kaynağı olduğunu ifade etmiştir.

Alan uzmanı 8 yeterliliğin bu haliyle eksik ve yetersiz olduğunu vurgulamış, raporlama eyleminin tek başına eğitim sürecine yeterince faydalı olmayacağını vurgulamıştır. Alan uzmanı 8’e göre raporlanan değerlendirme sonuçları eğitim sürecine doğru şekilde yansıtılmalıdır. Aksi takdirde değerlendirme amacına ulaşmayacaktır. Alan uzmanı 8 yeterliliğe “...ve eğitim sürecine yansıtma” şeklinde bir ekleme yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanlarının görüşleri alındıktan sonra yapılan analizin ikinci aşamasında alanyazın rehberliğinde değerlendirme ile ilgili yeterliliklerin diğer başlıklar altına taşınmasına karar verilmiştir. 46 nolu yeterlilik “Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler” bölümüne taşınmıştır.

47. Yeterlilik “Değerlendirmenin her aşamasında değerlendirme yaklaşımlarından faydalanma” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının ikisi 47. yeterlilik olan “Değerlendirmenin her aşamasında değerlendirme yaklaşımlarından faydalanma”nın uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Üç alan uzmanı ise bu yeterlilikle ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmediikleri için yeterliliğin uygun olduğunu düşündükleri varsayılmıştır. Diğer yandan dört alan uzmanı da bu yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanı 2 yorumunda “değerlendirme yaklaşımları” kavramına açıklık getirmeye çalışmıştır. Değerlendirme yaklaşımlarının değerlendirme sürecinde çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulayan alan uzmanı 2, kullanılabilecek değerlendirme yöntemlerini şu cümlelerle özetlemiştir: “... kimi zaman çocukla bir görüşme yaparsın, ..., kimi zaman portfolyo dosyası hazırlarsın, bazen onları daha yakından tanımaya yönelik sorular sorarsın hani değerlendirme yaklaşımları mı o? Farklı değerlendirme...” Dolayısıyla değerlendirmede ihtiyaç ve amaçlar doğrultusunda çoklu ve çeşitli değerlendirme araçlarından faydalanılabilir.

Alan uzmanı 2 bu görüşleri doğrultusunda yeterlilik üzerinde bir değişiklik yapılmasını önermiş ve “çocuk gelişimini takip etme” kavramını da ön plana çıkarmıştır. Ayrıca alan uzmanı 2’nin bir diğer önerisi ise değerlendirme raporlarının sonraki eğitim sürecine aktarılmasını içeren bir yeterlilik eklenmesidir.

Alan uzmanı 1 de aynı doğrultuda bir yorum yapmış ve “değerlendirme yaklaşımları” ifadesinin çoğul bir anlam taşıması gerektiğini ifade etmiş, aynı zamanda çoklu değerlendirme yaklaşımlardan faydalanmanın önemini vurgulamıştır. Yorumunda değerlendirme yaklaşımlarının çeşitlendirilmesinin önemine dikkat çeken alan uzmanı 1, çocukların bireysel ihtiyaçları doğrultusunda en uygun değerlendirme yaklaşımının çocuğun tercihi veya eğilimleri doğrultusunda öğretmen tarafından belirlenebileceğini ifade etmiştir.

Alan uzmanı 4 de alan uzmanı 1 ve alan uzmanı 2 ile aynı yorumu yapmış ve bu yeterlilikteki vurgunun çoklu değerlendirme yaklaşımlarında olması gerektiğini ifade etmiş ve yeterliliğe “çoklu değerlendirme yaklaşımları” ifadesinin eklenmesi gerektiği yönünde bir yorum yapmıştır. Alan uzmanı 4 “... Çoklu değerlendirme araçları kullanma olabilir belki. Yani çoklu veri... Çoklu veri toplama ve bu çoklu veriyi kullanarak ... değerlendirme” şeklinde görüş bildirmiştir.

Alan uzmanı 9 da benzer şekilde değerlendirme yöntemlerinin çeşitlendirilmesi gerektiğinden bahsetmiş, yorumunda açıkça ifade etmese de çoklu değerlendirme

yaklaşımlarının kullanımına vurgu yapmıştır. Alan uzmanı 9 “... *Ya şöyle bir şey olabilir burada eee erken çocukluk dönemindeki hani kullanılması gereken değerlendirme yaklaşımlarından hareket etme. ...*” şeklinde bir yorum yapmış ve açık bir öneri getirmese de alan uzmanı 4’ün önerisi ile aynı doğrultuda olarak, çoklu değerlendirme yaklaşımlarının yeterliliğe eklenmesini önermiştir.

Alan uzmanlarının 47 nolu yeterlilik ile ilgili görüş ve yorumları değerlendirilerek analizin birinci aşamasında yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmış ve “Farklı değerlendirme yöntemleriyle çocukların gelişimini takip etme” şeklinde yeniden düzenlenmiştir. Analizin ikinci aşamasında ise alan uzmanlarının görüşleri ve alanyazın rehberliğinde değerlendirme ile ilgili yeterliliklerin diğer başlıklar altına taşınmasına karar verilmiştir. 47 nolu yeterlilik “Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler” bölümüne taşınmıştır.

48. Yeterlilik “Değerlendirme için ailelerle işbirliği yapma” ile ilgili Görüşler.

Alan uzmanlarının ikisi 48. yeterlilik olan “Değerlendirme için ailelerle işbirliği yapma”nın uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Üç alan uzmanı ise bu yeterlilikle ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmedikleri için yeterliliğin uygun olduğunu düşündükleri varsayılmıştır. Diğer yandan dört alan uzmanı da bu yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanlarının büyük çoğunluğunun yeterlilikte geçen “işbirliği” ifadesini değerlendirme sonuçlarının aileler ile paylaşılması bağlamında yorumladığı görülmektedir. Alan uzmanı 3 değerlendirme sürecinde aileler ile nasıl işbirliği yapılabileceğini sorgulamış ve değerlendirme sonuçlarının aileler ile paylaşılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Alan uzmanı 9 aileler ile işbirliğinin kapsamını daha geniş tutmuş, değerlendirme sonuçlarının paylaşılmasının yanı sıra değerlendirme öncesinde öğretmenlerin aileler ile bilgi alışverişi yaparak değerlendirmeye birlikte hazırlanmasını önermiştir. Bununla birlikte değerlendirme sonuçlarının düzenli olarak aileler ile paylaşılmasının önemini vurgulayan alan uzmanı 9, sonuç paylaşımlarının eğitim süreci boyunca düzenli olarak yapılması gerektiğini belirtmiştir. Alan uzmanı 9 bu konuda şöyle bir yorum yapmıştır: “... *dönem sonu ve yıl sonunda diyelim. Yıl sonunda eee ailelerle paylaşma artı bu sadece dönem sonunda değil, eee süreç boyunca ailelerle değerlendirme sonuçlarını paylaşma.*” Alan uzmanı 9’un yeterlilik üzerinde önerdiği değişiklik önerisi “işbirliği”

kavramının açıklanarak aileler ile değerlendirme konusunda sürekli ve düzenli olarak dönüt verilmesi yönündedir.

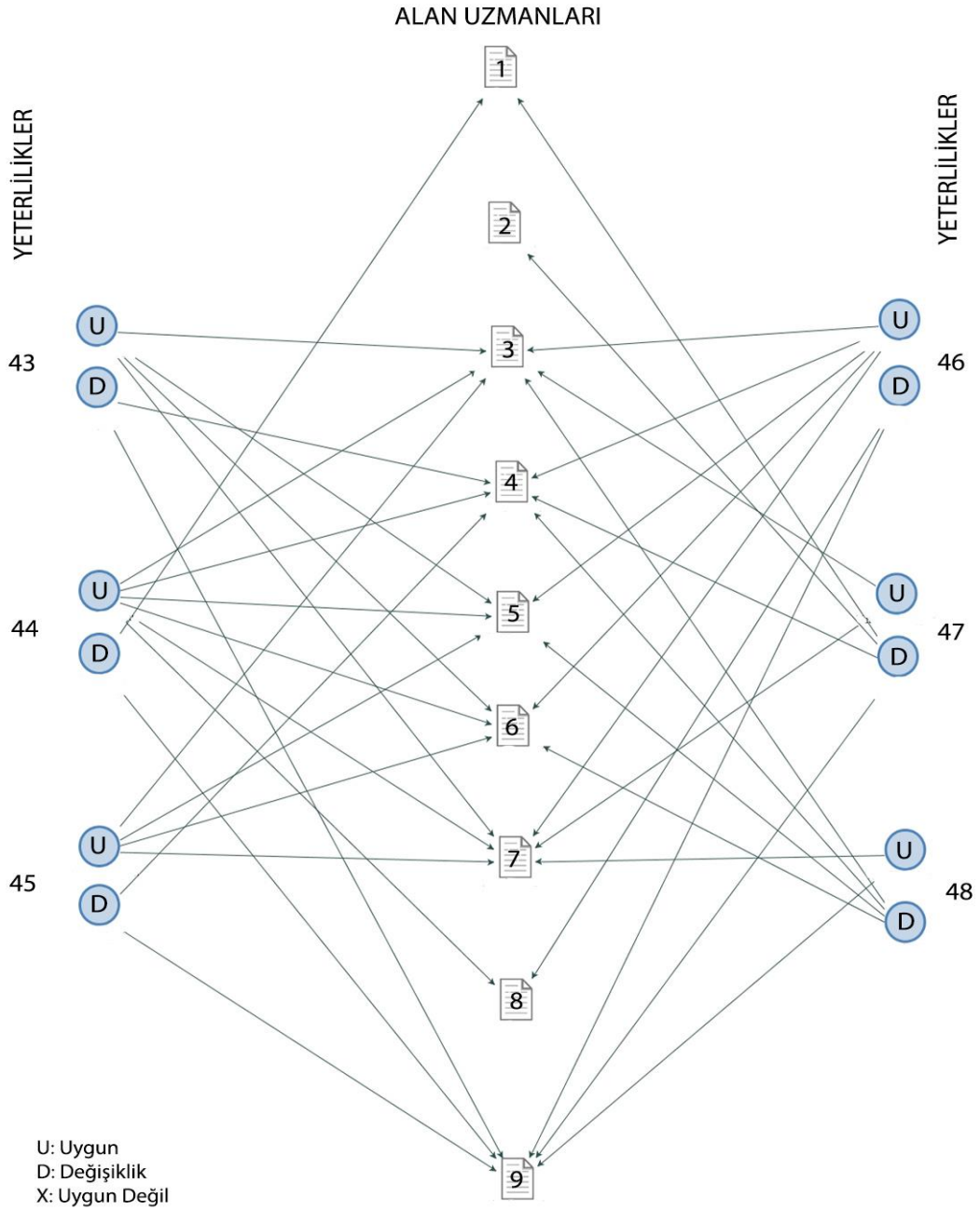
Alan uzmanı 5 benzer bir yorum yaparak “işbirliği” kavramına açıklık getirmiştir. Aileler, değerlendirme sürecine görüş alışverişi ve bilgi paylaşımı yapılarak dâhil edilmelidir. Böylelikle öğretmen en uygun değerlendirme yöntemini izleyebilir. Alan uzmanı 5, bu yorumunu şöyle ifade etmiştir: *“Bunları aileyle birlikte ... aileye de çeşitli sorular sorarak, görüşerek aileyle işbirliği içerisinde çocuk için en uygun programı hazırlayabilmenin yolu zaten çocuğu iyi tanımaktan geçiyor. Burada aslında işbirliğinden ziyade ailelerden destek almak...”* Dolayısıyla alan uzmanı 5’in “işbirliği” değil “destek alma” ifadesinin kullanılmasını önerdiği görülmektedir. Alan uzmanı 5’in görüşmeler ve ev ziyaretlerinin değerlendirme konusunda ailelerden destek alma konusunda başlıca yöntemler olarak önerildiği belirlenmiştir. Ayrıca alan uzmanı 5, ailelerle yapılacak görüşmeler ve programda yer alan veli ziyaretlerinin maalesef genellikle ihmal edildiğini belirtmiştir.

Alan uzmanı 4 ise değerlendirme konusunda ailelerin yanında meslektaşlarla da işbirliği yapılmasının önemine dikkat çekmiştir. Alan uzmanı 4 yeterlilik ile ilgili *“Ailelerden aldığı bilgi kadar meslektaşlarından aldığı bilgiler de olur.”* şeklinde bir yorum yapmış ve yeterliliğe aileler ile birlikte meslektaşların da eklenmesini önermiştir. Alan uzmanı 4’e göre aileler, değerlendirmeye destek vermekten öte değerlendirme sürecinin bir parçası haline gelmelidir ve bunu sağlayacak olan da öğretmendir. İzlemeye yönelik değerlendirmede en önemli veri kaynağı ailelerdir ve ailelerden öğrencilerin ev ortamında gözlemlenmesini içeren değerli veriler elde edilebilir. Alan uzmanı 4, bu konudaki görüşlerini şöyle açıklamıştır: *“Değerlendirme sonuçlarını ailelere, ailelerle paylaşp ailelere de değerlendirme sürecinin bir parçası yapması lazım. ... değerlendirme yapması için ev ortamında çocuğun nasıl yaptığını görmek açısından o bilgileri alıp total bir değerlendirme için de kullanması lazım”*

Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda analizin birinci aşamasında 48 nolu yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmıştır. İkinci aşamada ise “Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler” başlığı altında 48 nolu yeterliliği karşılayabilecek başka yeterlilikler bulunduğundan bu yeterliliğin taslaktan çıkarılmasına karar verilmiştir.

Alan uzmanlarının yedinci yeterlilik alanı olan “Değerlendirme ile İlgili Yeterlilikler” ile ilgili görüşleri Şekil 10’da özetlenmiştir. Şeklin sağ ve sol kısımlarında yeterliliklerin numaraları ve yanlarında her bir yeterlilik için alan uzmanlarınca belirtilen

görüşler yer almaktadır. Her bir yeterlilik ile ilgili görüşler, görüşü belirten alan uzmanı ile oklar aracılığıyla eşleştirilmiştir.



Şekil 10. Alan Uzmanlarının “Değerlendirme ile İlgili Yeterlilikler” İle İlgili Görüşleri

Alan uzmanlarının yedinci yeterlilik alanı olan Değerlendirme ile İlgili Yeterlilikler başlığı altında eklenmesini önerdiği yeterlilikler incelendiğinde bir alan uzmanının “çoklu değerlendirme yöntemlerini kullanma” ile ilgili bir yeterlilik eklenmesini önerdiği tespit edilmiştir. Bir diğer alan uzmanının da “çocukların

değerlendirilmesi için alternatif değerlendirme araçları kullanma”, “izlemeye yönelik değerlendirme yapma” ve “değerlendirme sonuçlarını aktarabilmek için bir sistematik oluşturma” şeklinde üç yeterlilik eklenmesini önerdiği belirlenmiştir. Bir alan uzmanı eklemek istediği herhangi bir yeterlilik olmadığını belirtmiş, altı alan uzmanı ise eklemek istedikleri yeterlilik olup olmadığı hususunda hiçbir yorum yapmadıkları için herhangi bir yeterlilik eklenmesini önermedikleri varsayılmıştır.

Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirme sürecinin temel aşaması olan değerlendirme sonuçlarından yararlanma ile ilgili “Değerlendirme sonuçlarını eğitim-öğretim sürecine yansıtma” şeklinde bir yeterlilik eklenmiştir. Daha sonra bu yeterlilik, “Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler” bölümüne taşınmıştır.

Analizin birinci aşamasında “Değerlendirme ile İlgili Yeterlilikler” başlığı altında iki yeterlilik daha eklenmiş, ancak analizin ikinci aşamasında bu yeterlilikler çıkarılmıştır. Bu yeterliliklerden ilki “Değerlendirme sonuçlarını bir sonraki öğretim sürecine aktarma” dır. Değerlendirme sürecinin doğal bir aşaması olması ve süreçle ilgili temel bileşen olmaması ve ayrıntı içermesi nedeniyle bu yeterlilik çıkarılmıştır. Eklenen diğer yeterlilik ise “Çocukların izlenmesine yönelik bir değerlendirme portfolyosu oluşturabilme” dir. Bu yeterlilik sadece belirli bir değerlendirme aracı ile ilgili olması nedeniyle ikinci aşamada çıkarılmıştır.

Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterlilikler Hakkındaki Görüşler

Görüşme yapılan alan uzmanlarından “Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterlilikler” ile ilgili alınan görüşlere ve 2. OÖÖLP Yeterlilikler Taslağı’nın oluşturma sürecine aşağıda yer verilmiştir.

49. Yeterlilik “Sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturma” ile ilgili Görüşler.

Alan uzmanlarının altısı 49. yeterlilik olan “Sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturma” nın uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Üç alan uzmanı ise bu yeterlilikle ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmediikleri için yeterliliğin uygun olduğunu düşündükleri varsayılmıştır.

Alan uzmanı 4, yeterlilik ile ilgili yaptığı yorumda “sağlıklı ortam” kavramının hijyenik bir ortam mı yoksa eğitime uygun bir ortam mı olduğu konusunda tereddüte düşmüş ve sonrasında hijyenik bir öğrenme ortamı bağlamında yorum yapmıştır. Alan uzmanı 4’e göre hijyenik bir öğrenme ortamı çocukların sağlığı açısından son derece

önemlidir ve öğretmenin bu konuda önemli görevleri vardır. Öğretmen, hijyenik bir ortam oluşturmakla değil de öğrenme ortamındaki hijyenin sağlanması ile görevlidir.

Alan uzmanı 4, öğrenme ortamında hijyen sağlanması ile ilgili görüşlerini açıklamaya şu şekilde devam etmiştir: “... O yüzden sağlıklı bir ortam fiziksel ortam okul tarafından sunulmuyorsa bile, ki sunulması okulun işidir ama o ortamın hijyenik, sağlığa uygun şekilde tutulmasını sağlamak öğretmenin görevlerinden bir tanesidir bana göre.” Dolayısıyla öğretmen hijyenik bir ortam oluşturulmasından sorumlu değildir, bu okul yöneticilerinin görevidir, ancak sınıftaki ortamın hijyenik şekilde tutulması, sağlığı olumsuz etkileyecek durumların önlenmesi öğretmenlerin görevidir.

Alan uzmanı 5 sağlıklı öğrenme ortamı kavramını oldukça geniş bir bakış açısıyla ele almış ve hijyenik bir ortamın yanı sıra sosyal, duygusal ve fiziksel açıdan çocukların gereksinimleri karşılayacak bir ortam oluşturulmasının öneminden bahsetmiştir. Alan uzmanı 5 görüşünü “... hem sosyal-duygusal açıdan, hem fiziksel açıdan yani ısınması, aydınlanması, havalandırılması, eee çocuklar için kullanılan malzemeler sağlığına zarar vermeyen...” şeklinde ifade etmiştir.

Alan uzmanlarının görüşleri alındıktan sonra 49 nolu yeterlilik tekrar gözden geçirilmiş, “Öğrenme Ortamına İlişkin Yeterlilikler” başlığı altında benzer bir yeterlilik bulunması ve sağlıklı ortam oluşturma görevi öğretmenlerin öncelikli görevi olmaması nedeniyle taslaktan çıkarılmıştır.

50. Yeterlilik “Sağlık ve güvenlikle ilgili yasal yükümlülükleri bilme” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının beşi 50. yeterlilik olan “Sağlık ve güvenlikle ilgili yasal yükümlülükleri bilme” nin uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Üç alan uzmanı ise bu yeterlilikle ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmediikleri için yeterliliğin uygun olduğunu düşündükleri varsayılmıştır. Bununla birlikte bir alan uzmanı da bu yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanlarının genel olarak yeterlilik ile ilgili olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Alan uzmanı 8, olumlu görüşünü ifade ettikten sonra yeterlilikteki “bilme” ifadesinin bilişsel basamaklarda alt düzeyde olduğunu ifade etmiş, sağlık ve güvenlik kavramlarının sınıf ortamındaki önemine dikkat çekerek daha üst bilişsel basamaklarda yer alan bir yeterlilik yazılabileceğini ifade etmiştir. Alan uzmanı 8’in yeterliliğin uygulama basamağında yazılmasına ilişkin görüş bildirdiği belirlenmiştir. Uygulama

basamağına ulaşmak için bilgi sahibi olmak gereklidir dolayısıyla uygulama basamağı bilmeyi de kapsamaktadır.

Alan uzmanlarından elde edilen görüşlerden yararlanılarak 50 nolu yeterlilik “bilme” eyleminden daha üst düzeyde yer alan “uygulama” eylemi kullanılarak “Sağlık ve güvenlikle ilgili yasal yükümlülükleri uygulama” şeklinde düzenlenmiştir.

51. Yeterlilik “Çocukların iyiliğini gözetme” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının beşi 51. yeterlilik olan “Çocukların iyiliğini gözetme” nin uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bir alan uzmanı ise bu yeterlilikle ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmediği için yeterliliğin uygun olduğunu düşündüğü varsayılmıştır. Bununla birlikte üç alan uzmanı da bu yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanlarının yeterlilik ile ilgili yorumlarında genel olarak “iyilik” kavramının yeterince açık olmadığı ve terminolojiye uygun olmadığı ifade edilmiştir. Alan uzmanı 1’e göre çocukların iyiliğini gözetme, sadece ihtiyaçlarını karşılama ve bakım olarak algılanabilir. Alan uzmanı 1 yeterlilik ile ilgili şu yorumu yapmıştır: “... *Çocuk iyiliğini gözetmek diyince bizde bakımdan öteye çok geçmeyebilir, hani çocuk hakları evrensel beyannamesinde de olduğu gibi, çocuğun yüksek yararını destekleme.*” Alan uzmanı 1’in “iyiliğini gözetme” yerine kullanılmasını önerdiği kavram “yüksek yararını destekleme” dir. Alan uzmanı 1 sözlerinin devamında çocuk hakları evrensel beyannamesine referans vererek önerdiği kavramın tercih edilme nedenini açıklamış ve “iyilik” kavramının oldukça sığ olduğunu ifade etmiştir. Alan uzmanı 1 şunları söylemiştir: “... *bağlayıcı bir terminoloji var, çocuk hakları evrensel beyannamesinde, bildirgesinde olan bir şey. Bir de iyilik diyince bizde işte pak olsun, ağlamasın hani o anlaşılır. Çocuğun yüksek yararını, çünkü biz derslerde de bunu söylüyoruz biz bunu yaptık ben öğretmen olarak bunu belki işimi kolaylaştıracak, ama çocuğun yararı ne oldu? Ben onu gözetmekle yükümlüyüm. Çocuğun yüksek yararı, dediğim gibi atıf yapabileceğimiz de orası olabilir, yararını gözetme.*”

Alan uzmanı 9 da aynı doğrultuda bir yorum yapmış ve “iyilik” kavramından daha uygun olan “yüksek yarar” ifadesinin kullanılmasını önermiştir. Alan uzmanı 9’un da yorumunda çocuk hakları evrensel beyannamesine atıf yapıldığı belirlenmiştir.

Alan uzmanı 5 de çok benzer bir yorum yapmış ve “iyilik” ile ilgili ifadelerin alanyazında “yüksek yarar” şeklinde geçtiğini belirtmiştir. Alan uzmanı 5 de benzer

şekilde okul öncesi eğitim alanında çocukların tüm uygulamaların merkezinde ve en önemli konumda olduğunu belirtmiştir.

Alan uzmanı 4 ve alan uzmanı 6 ise “iyilik” kavramının belirsiz ve yeterince açık olmadığı yönünde görüş bildirmiş ancak yeterlilikte yapılmasını gerekli gördükleri düzenleme veya değişiklik ile ilgili herhangi bir yorum yapmamışlardır. Alan uzmanı 4, “iyilik” kavramının çok geniş kapsamlı olduğunu ve pek çok farklı açıdan ele alınabileceğini ifade etmiş ve şunları söylemiştir: “... Bu çok muğlak. İyilik hali, evet. İyilik halini destekleme. İyilik hali neyi getirir? Yani eee bunun psikolojik iyilik var, fiziksel iyilik hali var. Çok kapsamlı yalnız.”

Alan uzmanı 6 ise ortaya çıkan anlam belirsizliği nedeniyle yeterliliği kendi bakış açısı ile yorumlamıştır ve yeterlilik başlığı olan sağlık, güvenlik ve beslenme ile ilişkilendirmiştir. Net bir düzenleme önermeyen alan uzmanı 6 araştırmacıdan yeterliliği yeniden düzenlemesini beklediği konusunda ipucu vermiştir.

Alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda 51 nolu yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmış ve “Çocukların yüksek yararını destekleme” şeklinde düzenlenmiştir.

52. Yeterlilik “Acil durumlarda yapılacak ilk müdahale ile ilgili bilgi sahibi olma” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının altısı 52. yeterlilik olan “Acil durumlarda yapılacak ilk müdahale ile ilgili bilgi sahibi olma”nın uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. İki alan uzmanı ise bu yeterlilikle ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmediikleri için yeterliliğin uygun olduğunu düşündükleri varsayılmıştır. Bununla birlikte bir alan uzmanı da bu yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanlarının genel olarak yeterlilik ile ilgili olumlu görüş bildirdikleri ve “ilk müdahale” kavramını sınırlarını çizerek açıkladıkları tespit edilmiştir. Alan uzmanları ilk müdahaleyi acil ve temel eylemler olarak değerlendirmiş, asıl müdahalenin uzman sağlık personeli veya doktorlar tarafından yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Alan uzmanı 6 öğretmen eğitim programlarına bir eleştiri getirmiş ve ilk yardım ile ilgili içeriklerin azaldığını, anatomi ve fizyoloji bilgisinin öğretmen adaylarına hiç kazandırılmadığını ifade etmiştir. Bu nedenden dolayı alan uzmanı 6 öğretmenin acil durumlarda sadece temel müdahale yapması gerektiğini, aksi takdirde çocukların sağlığının tehlikeye girebileceğini ifade etmiştir.

Alan uzmanı 5 de yeterlilik ile ilgili benzer bir yorum yapmış, ideal olarak acil durumlara okullarda bulunacak uzman sağlık personeli tarafından müdahale etmesi

gerektiğini ifade etmiş, ancak bunun mümkün olmadığı durumlarda öğretmenlerin temel müdahaleler yapması gerektiğine dikkat çekmiştir. Alan uzmanı 5 çocuğun acil durumlarda hızlı bir şekilde sağlık kuruluşuna ulaştırılmasının öneminden de bahsetmiştir.

Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda 52 nolu yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmış ve yeterlilik “Acil durumlarda yapılacak ilkyardım ile ilgili bilgi sahibi olma” şeklinde değiştirilmiştir.

53. Yeterlilik “Çocukların sağlığını korumak için önlemler alma” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının beşi 53. yeterlilik olan “Çocukların sağlığını korumak için önlemler alma”nın uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Dört alan uzmanı ise bu yeterlilikle ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmediikleri için yeterliliğin uygun olduğunu düşündükleri varsayılmıştır.

Alan uzmanı 5 yeterlilikle ilgili geniş kapsamlı bir yorum yapmış ve okul ortamında çocukların sağlığının korunabilmesi için önleyici tedbirlerden bahsetmiştir. Okulların konumlarının da sağlıklı öğrenme ortamları oluşturmak için önemli olduğuna dikkat çeken alan uzmanı 5 öğretmenlerin de sınıf ortamında olumsuz durumların oluşmaması için önlemler alması gerektiğini ifade etmiştir.

Alan uzmanı 7 yeterlilikle ilgili kısa bir yorum yapmış, çocukların sağlıklarının korunması ile ilgili temel sorumluluğun aileler ait olduğunu söylemiş ve öğretmenlerin sorumluluk alanının sadece sınıf ortamı olduğunu ifade etmiştir.

Alan uzmanlarının görüşlerinin incelenmesi sonucunda 53 nolu yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmasına gerek olmadığına karar verilmiş ve aynı şekilde 2. Yeterlilikler Taslağına alınmıştır.

54. Yeterlilik “Çocuklar için güvenli, sağlıklı ve keyifli beslenme zamanları yaratma” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının ikisi 54. yeterlilik olan “Çocuklar için güvenli, sağlıklı ve keyifli beslenme zamanları yaratma”nın uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Beş alan uzmanı ise bu yeterlilikle ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmediikleri için yeterliliğin uygun olduğunu düşündükleri varsayılmıştır. Ayrıca bir alan uzmanı ise bu yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmasını önerirken bir diğer alan uzmanı da bu yeterliliğin uygun olmadığı yönünde görüş bildirmiştir.

Alan uzmanı 4 yeterlilikle ilgili yorumunda “beslenme” kavramının önemine dikkat çekmiş ve yeterlilikte beslenme sözcüğü ile sadece okuldaki beslenme zamanları mı yoksa genel olarak çocukların beslenme alışkanlıklarının mı ifade edildiğinin açık olmadığına dikkat çekmiştir. Beslenmenin öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bir ön koşul olduğuna dikkat çeken alan uzmanı 4, öğretmenlerin sadece sınıf içerisindeki beslenme ile değil ailelerle işbirliği içinde olarak çocukların yeterli ve dengeli beslenmesini sağlaması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Alan uzmanı 4 bu düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: *“Yeterli değilse o çocuk öğrenme gerçekleştiremez. Yani temel şey olarak bunun farkında olması lazım. Çocuğun beslenmesine yönelik olarak ailelerle işbirliği içinde olmak, yani beslenme ihtiyaçlarını bilmesi ve bunu ailelerle... Çocuk aç geliyorsa hani, çocuğu sınıfa aç gönderiyorsa ailesi o çocuğu”*

Alan uzmanı 6 yeterlilikte geçen “yaratma” sözcüğünün değiştirilmesini önermiş ve bunun yerine “planlama” veya “oluşturma” sözcüklerinin kullanılmasının daha uygun olacağı yönünde görüş bildirmiştir.

Alan uzmanı 1 beslenme zamanları yaratmanın öğretmenlerin öncelikli bir görevi olmadığını ifade etmiş, ancak bu konuda destek verebileceği yönünde görüş bildirmiştir. Alan uzmanı 1’in yeterlilikle ilgili yorumu şu şekildedir: *“... Çok öğretmenle ilişkili olduğunu düşünmesem de bunu, yani kolaylaştırıcısı olabilir öğretmen bunun, ama üretmek konusunda öğretmenin sorumluluğu olduğunu düşünmüyorum kendi adıma.”*

Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda 54 nolu yeterlilik üzerinde sözcük değişikliği yapılmış, “Çocuklar için güvenli, sağlıklı ve keyifli beslenme zamanları planlama” şeklinde düzenlenerek 2. Yeterlilikler Taslağına alınmıştır.

55. Yeterlilik “Çocukların tehlikede veya suiistimal riskinde olduğunun farkına varma” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının üçü 55. yeterlilik olan “Çocukların tehlikede veya suiistimal riskinde olduğunun farkına varma”nın uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Dört alan uzmanı ise bu yeterlilikle ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmediikleri için yeterliliğin uygun olduğunu düşündükleri varsayılmıştır. Ayrıca iki alan uzmanı ise bu yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanı 1 yorumunda yeterliliğin sadece suiistimal değil ihmal de kapsamı gerektiğini vurgulamıştır. Suiistimalin istismar anlamına geldiğini ifade eden alan uzmanı 1, ihmalin de çocuklar için bir risk ve tehlike oluşturduğunu örnek vererek anlatmıştır.

Alan uzmanı 1 görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: “... çocuğa gerekli ... yaşam ortamını sunmamakta ... kalın giydirmemek de kış günü aslında bir ihmal.”

Alan uzmanı 9’un yorumlarının da alan uzmanı 1 ile aynı doğrultuda olduğu görülmektedir. “Suistimal ve “istismar” kavramları arasında çelişkiye düşen alan uzmanı 9, yeterliliğin orijinal İngilizce metni ile ilgili tahminlerde bulunmuş ve kullanılması gereken sözcüğün “istismar” olduğu sonucuna varmıştır. Sözcüklerin doğru kullanımı ile ilgili kararından sonra alan uzmanı 9 alanyazında bu yeterliliğin “ihmal ve istismar” şeklinde kullanıldığını ifade etmiştir.

Alan uzmanı 5 yorumunda çocuk istismarı ve özellikle fiziksel istismar ile ilgili detaylı bir bilgilendirme yapmış, istismarın önlenmesi için çocukların bilgilendirilmesi gerektiği, istismar durumunda çocukların neler yapması gerektiği konusunda eğitilmeleri gerektiği ve öğretmenlerin istismar durumunu tespit ettiklerinde müdahale etmeleri ve sorunu çözmeleri gerektiğine değinmiştir.

Alan uzmanlarından alınan görüşlerden yararlanılarak analizin birinci aşamasında 55 nolu yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmıştır. İkinci aşamada diğer yeterlilik alanları ile birlikte yapılan bütüncül analiz sonucunda taslakta 55 nolu yeterliliğe benzer bir yeterlilik bulunduğu belirlenmiş ve bu nedenle çıkarılmasına karar verilmiştir.

56. Yeterlilik “Çocukları tehlike ve suistimalden nasıl koruyacağını bilme” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının biri 56. yeterlilik olan “Çocukları tehlike ve suistimalden nasıl koruyacağını bilme” nin uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Altı alan uzmanı ise bu yeterlilikle ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmediikleri için yeterliliğin uygun olduğunu düşündükleri varsayılmıştır. Ayrıca iki alan uzmanı ise bu yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanı 9’un yeterlilikle ilgili yorumu incelendiğinde bir önceki yeterlilikle örtüştüğü görülmektedir. Alan uzmanı 9, yeterlilikteki “tehlike ve suistimal” ifadesinin “ihmal ve istismar” şeklinde değiştirilmesini önermiştir.

Alan uzmanı 8 ise yeterlilikte geçen “bilme” ifadesinin alt düzey bir yeterlilik ifadesi olduğunu söylemiş, öğretmen adaylarından bilgi sahibi olmanın üstünde bir beceri beklendiğini savunmuştur. Alan uzmanı 8’e göre bilgi sahibi olmaktan öte öğretmen adayı öğrencilerini tehlike ve suistimalden koruyabilmelidir. Alan uzmanı 8 yeterliliğe “koruyabilme” ifadesi eklenerek değişiklik yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanlarının görüşlerinden faydalanılarak 56 nolu yeterlilikte değişiklik yapılmış ve yeterlilik “Çocukları tehlike ve istismardan koruyabilme” şeklinde yeniden düzenlenmiştir.

57. Yeterlilik “Çocukların ve ailelerin fiziksel ve ruhsal sağlığını destekleme” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının altısı 57. yeterlilik olan “Çocukların ve ailelerin fiziksel ve ruhsal sağlığını destekleme” nin uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. İki alan uzmanı ise bu yeterliliğin uygun olmadığına yönelik görüş bildirirken bir alan uzmanı da yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanlarının genel görüşünün yeterliliğin kapsamının daraltılması gerektiği ve “ailelerin” ifadesinin yeterlilikten çıkartılması olduğu belirlenmiştir. Alan uzmanları genel olarak ailelerin fiziksel ve ruhsal sağlığını desteklemenin öğretmenlerin görevi olmadığını ifade etmiştir. Alan uzmanı 3’e göre öğretmen sadece çocukların sağlığını desteklemeli ve aileleri çocuklarının sağlığının nasıl korunabileceği konusunda bilinçlendirmelidir. Alan uzmanı 3, öğretmenlerin ailelerin fiziksel ve ruhsal sağlığını desteklemesi ifadesine karşıt görüş bildirmiştir.

Alan uzmanı 7 de alan uzmanı 3’ün görüşlerine çok yakın olan düşüncelerini ifade etmiş ve öğretmenlerin başlıca sorumluluğunun sınıf içi ortam olduğunu ve ailelerin fiziksel ve ruhsal sağlığına müdahale etmenin öğretmenlerin görevi olamayacağını belirtmiştir. Alan uzmanı 7’nin görüşüne göre öğretmenler çocukların sağlığının korunması konusunda ailelerle işbirliği yapmalıdır. Öğretmenler, ailelerin fiziksel ve ruhsal sağlığı konusunda bir problem gördüğünde ve aileler de destek talep ediyorsa sadece onları ilgili uzmanlara yönlendirebilir ve bunun dışında aile sağlığını koruma gibi bir görevleri yoktur.

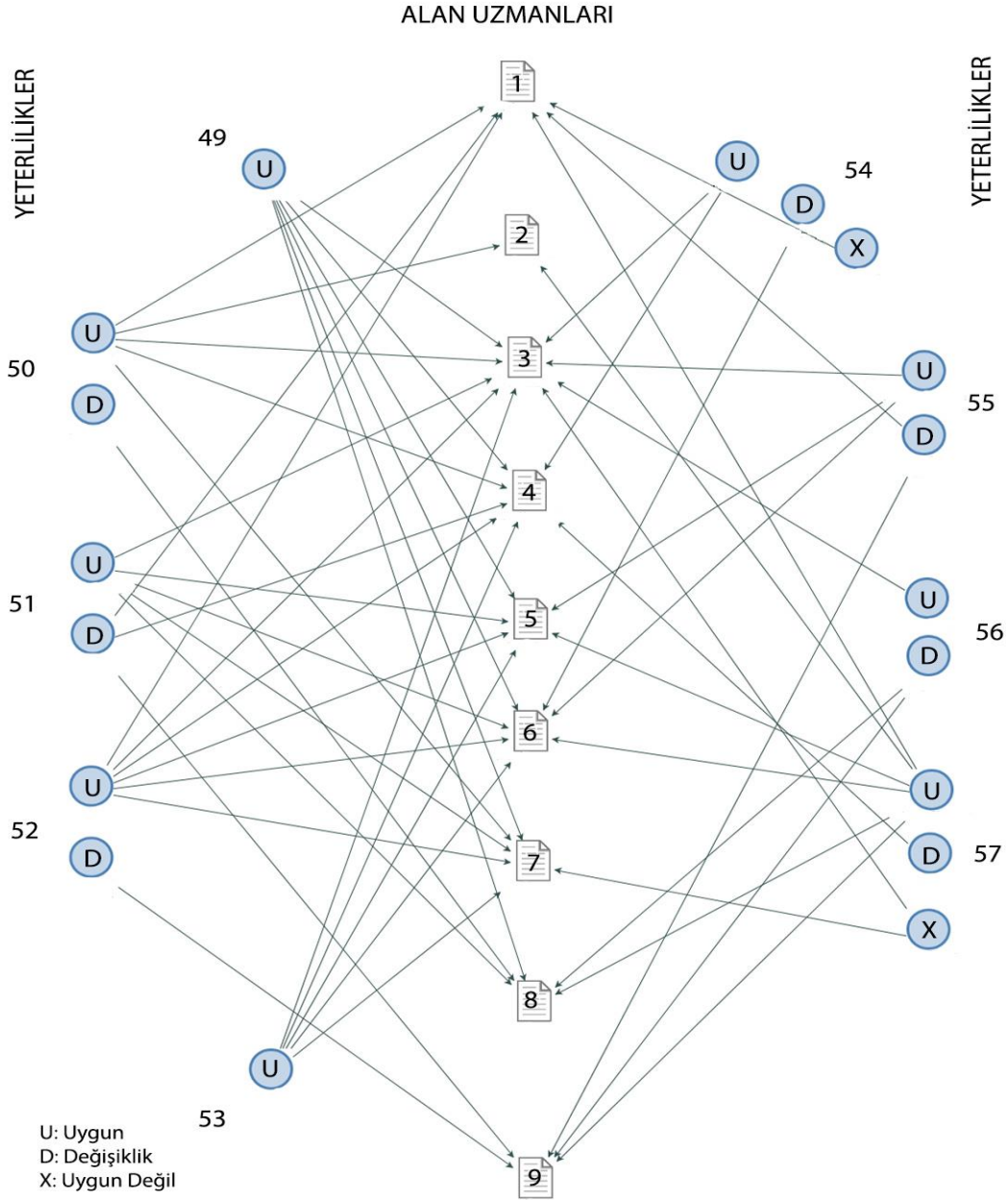
Alan uzmanı 4 de alan uzmanı 7 ile tamamen aynı doğrultuda açıklamalar yapmıştır. Alan uzmanı 4’ün yorumuna göre aile ortamındaki problemler, özellikle ruhsal bozukluklar öğrencileri doğrudan etkilemektedir ve bu nedenle öğretmenler ailelere sağlıkları ile ilgili yönlendirme yapabilir. Alan uzmanı 4 görüşlerini şu cümleleriyle açıklamıştır: *“Destekleme yani şöyle ailelerle çok yakın işbirliği içinde olması gerek. Ailelerin kendi içindeki çünkü aile içindeki ruhsal bir ortam çocuğu direkt etkileyen bir şey. Ailelerdeki problemler zaten çocuğu problem sahibi yapar. ... desteklemesinden ziyade bununla ilgili farkında olup yönlendirme yapması lazım, rehberlik etme veya yönlendirme diyebiliriz yani destekleme tam şey değil.”* Açıklamalarından anlaşıldığı

üzere alan uzmanı 4 öğretmenin görevinin ailenin sağlığını desteklemek değil de daha dolaylı bir eylem olan yönlendirme olduğunun altını çizmiştir. Öğretmen, aileleri ilgili sağlık kurumu veya uzmanlardan destek almak üzere yönlendirebilir ancak doğrudan ailelerin sağlığının korunması ile ilgili bir sorumluluğu olmamalıdır.

Alan uzmanı 5 yeterlilik ile ilgili yaptığı olumlu yorumda okul öncesi eğitimin temel amaçları arasında fiziksel, sosyal ve duygusal açıdan sağlıklı çocuklar yetiştirmek olduğunu belirtmiştir. Alan uzmanı 5 sadece çocukların fiziksel ve ruhsal sağlığına odaklanmış ve aileler boyutu ile ilgili açıklama yapmamıştır.

Alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılarak 57 nolu yeterlilikte değişiklik yapılmış ve yeterlilik “Çocukların sağlığını destekleme konusunda aileleri bilinçlendirme” şeklinde yeniden düzenlenmiştir.

Alan uzmanlarının sekizinci yeterlilik alanı olan “Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterlilikler” ile ilgili görüşleri Şekil 11’de özetlenmiştir. Şeklin sağ ve sol kısımlarında yeterliliklerin numaraları ve yanlarında her bir yeterlilik için alan uzmanlarınca belirtilen görüşler yer almaktadır. Her bir yeterlilik ile ilgili görüşler, görüşü belirten alan uzmanı ile oklar aracılığıyla eşleştirilmiştir.



Şekil 11. Alan Uzmanlarının “Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterlilikler” İle İlgili Görüşleri

Alan uzmanlarının sekizinci yeterlilik alanı olan Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterlilikler başlığı altında eklenmesini önerdikleri yeterlilikler incelendiğinde bir alan uzmanının ailelere destek verme ve çocukların ruh sağlığını destekleme olmak üzere iki yeterlilik eklenmesini önerdiği görülmektedir. Üç alan uzmanı eklemek istedikleri herhangi bir yeterlilik olmadığını ifade etmiştir. Alan uzmanlarının beşi ise eklemek istedikleri herhangi bir yeterlilik olup olmadığı ile ilgili yorum yapmamış, bu nedenle yeterlilik eklenmesini önermedikleri varsayılmıştır.

“Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterlilikler” alanına yapılabilecek ekleme önerileri ile ilgili alan uzmanlarının görüşlerinin yanı sıra alanyazından da faydalanılmış, değişiklik ve düzenlemeler sonrası 2. Yeterlilikler Taslağında yer alan yeterlilikler de göz önünde bulundurulmuştur. “Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterlilikler” başlığı altında çocukların beslenmesi ve beslenme konusunda aileler ile işbirliği alanında eksiklik tespit edilmiş ve “Çocukların beslenmesi ile ilgili ailelerle işbirliği içinde olma” şeklinde bir yeterlilik eklenmesine karar verilmiştir.

Çevrimiçi ankete yanıt veren öğretim elemanlarından yeterliliklerin uygunluğu hakkında görüşlere, öğretim elemanlarının yeterliliklere derslerinde yer verme durumuna ve OÖÖLP Yeterlilikler Önerisi’nin oluşturulma sürecine aşağıda yer verilmiştir.

Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterliliklerinin Uygunlu Hakkında Görüşler. Öğretim elemanlarının 2. Yeterlilikler Taslağında yer alan yedinci yeterlilik alanı olan “Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterlilikler” başlığı altındaki yeterliliklerin uygunluk durumuna ilişkin görüşleri Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23

“Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterlilikler”in Uygunluk Durumu ile ilgili Görüşler

No	Yeterlilik	Uygun		Uygun Değil		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
37	Çocukların yüksek yararını destekleme	94	94.0	6	6.0	100	100.0
38	Çocukların sağlığını korumak için önlemler alma	96	96.0	4	4.0	100	100.0
39	Sağlık ve güvenlikle ilgili yasal yükümlülükleri uygulama	96	96.0	4	4.0	100	100.0
40	Çocukların sağlığını destekleme konusunda aileleri bilinçlendirme	93	93.0	7	7.0	100	100.0
41	Çocukları tehlike ve istismardan koruyabilme	93	93.0	7	7.0	100	100.0
42	Acil durumlarda yapılacak ilkyardım ile ilgili bilgi sahibi olma	94	94.0	6	6.0	100	100.0
43	Çocuklar için güvenli, sağlıklı ve keyifli beslenme zamanları planlama	93	93.0	7	7.0	100	100.0
44	Çocukların beslenmesi ile ilgili ailelerle işbirliği içinde olma	92	92.0	8	8.0	100	100.0

Tablo 23’te görüldüğü gibi görüşüne başvuru alan öğretim elemanları “Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterlilikler” başlığı altındaki yeterliliklerin uygunluğu konusunda görüş birliğine varmıştır. Öğretim elemanlarının bu başlık altındaki

yeterliliklerle ilgili uygun görüşlerinin yüzdesi %96 ile %92 arasında değişmektedir. Öğretim elemanlarının en büyük oranda onayladığı yeterliliklerin %96 olumlu görüşle 38 ve 39 nolu yeterlilikler, en az onayladığı yeterliliğin ise %92 olumlu görüşle 44 nolu yeterlilik olduğu belirlenmiştir.

Öğretim Elemanlarının Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterliliklere Derslerinde Yer Verme Durumu. Öğretim elemanlarının 2. Yeterlilikler Taslağında yer alan yedinci yeterlilik alanı olan “Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterlilikler” başlığı altındaki yeterliliklere derslerinde yer verme durumları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

“Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterlilikler”e Derslerde Yer Verilme Durumu

No	Yeterlilik	Hiç Yer Vermiyorum		Biraz Yer Veriyorum		Çok Yer Veriyorum		Toplam	
		N	%	N	%	N	%	N	%
37	Çocukların yüksek yararını destekleme	1	1.0	16	16.0	83	83.0	100	100.0
38	Çocukların sağlığını korumak için önlemler alma	12	12.0	33	33.0	55	55.0	100	100.0
39	Sağlık ve güvenlikle ilgili yasal yükümlülükleri uygulama	18	18.0	44	44.0	38	38.0	100	100.0
40	Çocukların sağlığını destekleme konusunda aileleri bilinçlendirme	17	17.0	46	46.0	37	37.0	100	100.0
41	Çocukları tehlike ve istismardan koruyabilme	9	9.0	27	27.0	64	64.0	100	100.0
42	Acil durumlarda yapılacak ilkyardım ile ilgili bilgi sahibi olma	42	42.0	29	29.0	29	29.0	100	100.0
43	Çocuklar için güvenli, sağlıklı ve keyifli beslenme zamanları planlama	40	40.0	26	26.0	34	34.0	100	100.0
44	Çocukların beslenmesi ile ilgili ailelerle işbirliği içinde olma	42	42.0	33	33.0	25	25.0	100	100.0

Tablo 24’te sunulan bulgulara göre Sağlık Güvenlik ve Beslenme alanındaki yeterliliklere öğretim elemanlarının derslerinde yer verme sıklıklarının diğer yeterlilik alanlarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. En sık yer verilen yeterlilik %83 ile 37 nolu yeterliliktir. Oldukça önemli bir konu olan çocukların tehlike ve istismardan korunması ile ilgili olan 41 nolu yeterliliğe öğretim elemanlarının %64’ü sıklıkla yer verirken %27’sinin sadece ara sıra yer vermesi dikkat çekicidir. 38 nolu yeterliliğe

öğretim elemanlarının sadece %55'i sıkça yer vermektedir. 39, 40, 42, 43 ve 44 nolu yeterliliklere derslerde sıkça yer verme oranı oldukça düşüktür. 39 nolu yeterliliğe öğretim elemanlarının %44'ü derslerine ara sıra yer vermektedir. 42, 43 ve 44 nolu yeterliliklere ise derslerinde hiç yer vermeyen öğretim elemanlarının oranının %40 civarında olması oldukça çarpıcı bir bulgudur.

Öğretim elemanlarının acil durumlarla ilgili olan 42, 43 ve 44 nolu yeterliliklere derslerinde yer verme düzeylerinin düşük olması dikkat çekici bir bulgudur. 42 nolu yeterliliğin ifade ettiği acil durumlarla ilgili planlama ve acil durumlarda yapılması gerekenlerle ilgili bilgi sahibi olmanın önemine alanyazında pek çok kaynakta dikkat çekilmiştir. Çelik'e (2004) göre acil durum planları oluşabilecek bir acil durumda çocukların ve diğer bireylerin güvenliklerini en üst düzeyde tutmalıdır. Ayrıca acil durum planları çocukların eğitim faaliyetlerine güvenli bir şekilde katılmaları için okuldaki bütün mekânları güvenlik altına almalı ve acil durum sonucunda oluşabilecek olumsuz etkileri en aza indirmelidir (Hull, 2000).

43 nolu yeterlilik çocukların okul ortamında sağlıklı bir şekilde beslenebilmesini kapsamaktadır. Alanyazında tüm çocukların sağlıklı koşullarda doğup büyüme, yeterli ve sağlıklı beslenme, her türlü tehlikeden korunma ve eğitim alma hakkına sahip olduğundan bahsedilmektedir (Haktanır, 2011). Türker'e (2012) göre öğretmenler, sınıfların temizliği ve varsa çocukların beslenmesinden sorumlu yardımcı personellerle işbirliği içinde çalışmalı, gerekli durumlarda onları uyarmalı ve beslenmenin sağlıklı bir ortamda gerçekleşmesini garanti altına almalıdır. Ayrıca beslenme konusunda bir uzmandan görüş alınarak çocuklara uygun şekilde günlük ve haftalık besin tabloları hazırlanmalıdır.

Çevrimiçi ankete yanıt veren öğretim elemanlarının 8'i "Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile ilgili Yeterlilikler" bölümünün sonunda yer alan "Bu başlık altında eklemek istediğiniz başka yeterlilikler var mıdır?" sorusuna yanıt vermiştir. Ekleme önerileri sunan öğretim elemanlarının ikisi yeterlilik alanı ile doğrudan ilgisi olmayan yorumlar yapmıştır. İki öğretim elemanı ise zaten karşılanan konularla ilgili öneriler getirdiklerinden değerlendirme sırasında görüşleri doğrultusunda herhangi bir işlem yapılmamıştır.

Öğretim elemanlarının görüşlerinin önemli bir bölümünün 41 nolu yeterlilik üzerine odaklandığı belirlenmiştir. Yeterlilikteki eksikliklere dikkat çeken öğretim elemanı 90 "Çocuk ihmal ve istismarını önleyici yaklaşım geliştirme" şeklinde bir öneri getirerek sadece istismar değil, ihmalin de çocuklar için önemli bir risk olduğuna dikkat çekmiştir. Alanyazında çok sayıda yeterlilikte ihmalden bahsedildiği bulgusuna

ulaşılmıştır. 2. Yeterlilikler Taslağı ile ilgili görüş bildiren alan uzmanları da “istismar” kavramını “ihmal” ile birlikte ele almışlardır. Öneri ve elde edilen bulgular doğrultusunda 41 nolu yeterliliğe “ihmal” sözcüğünün eklenmesi uygun bulunmuştur.

41 nolu yeterlilik ile ilgili bir diğer geliştirme önerisi de öğretim elemanı 4’ten gelmiştir. İstismarın kapsamı ve türlerini açıklayan öğretim elemanı 4’ün görüşleri doğrultusunda 41 nolu yeterlilikteki “tehlike, ihmal ve istismar” sözcüklerinin başına “her türlü” ifadesinin eklenmesi ve yeterliliğin önceki ekleme ile birlikte “Çocukları her türlü tehlike, ihmal ve istismardan koruyabilme” şeklinde yazılmasına karar verilmiştir.

Çocuk istismarı ve ihmalî alanyazında sıkça üzerinde durulan ve son yıllarda giderek önem kazanan bir kavramdır. Çocuk ihmalî ve istismarı, Dünya Sağlık Örgütü’nce bir yetişkin kişi, ülke veya toplum tarafından gerçekleştirilen çocuk sağlığını, fiziksel veya psikososyal gelişimini olumsuz etkileyen davranışlar şeklinde tanımlanmıştır (Dünya Sağlık Örgütü, 2006). İhmal ve istismar birbirinden belirgin şekilde ayrılan kavramlardır. İstismar aktif, ihmal ise pasif bir olgudur (Aral ve Gürsoy, 2001). Dünya Sağlık Örgütü (2006) çocuk istismarı kapsamında değerlendirilen durumların insanların davranış ve eylemlerinden kaynaklanan çocuğa yapılan kötü muameleler ve zararlar olduğunu ifade etmiştir. Çocuk istismarı fiziksel, duygusal, cinsel istismar ve ihmal olarak sınıflandırılmaktadır. Türkiye’de çocuk ihmalî ve istismarı üzerine yapılan çalışmalar oldukça yenidir. Çocuk istismarı konusu son 40-50 yılda giderek önem kazanmış ve önlenmesi için yapılan çalışmalar yoğunlaşmıştır (Aral ve Gürsoy, 2001). İhmal ve istismar, çocuklara fiziksel zararlar verebileceği gibi etkisi uzun süren duygusal zararlara da neden olabilir. Hart, Brassard ve Karlson’a (1996) göre istismar, kısa veya uzun vadede çocuğun duygusal, bilişsel, fiziksel ve davranışsal işlevlerine zarar verebilir. İhmal ve istismarın hem eğitim süreçlerinde hem toplumda önlenmesi, öğretmenlere konu ile ilgili yeterliliklerin kazandırılması ile mümkün olabilir. Bu nedenle ihmal ve istismarı önleyici yeterliliklerin öğretmen eğitim programlarındaki yeri ve önemi büyüktür.

Öğretim elemanlarından gelen bir diğer dikkate değer ekleme önerisi de öğretim elemanı 16’dan gelmiştir. Beden sağlığının yanında çocukların ruh sağlığının korunmasının önemine dikkat çeken öğretim elemanı 16’nın önerisi ve alan uzmanı 2’nin görüşü doğrultusunda 38 nolu yeterliliğe “ruh ve beden” ifadesinin eklenmesi uygun bulunmuştur. Yeterliliğe “Çocukların ruh ve beden sağlığını korumak için önlemler alma” şeklinde son hali verilerek yeterlilikler önerisine alınmıştır.

Çocukların sağlığını destekleme ve sağlıklı ortamlarda eğitim alınmasını sağlamanın önemi alanyazında çok sayıda kaynakta vurgulanmaktadır. Çocukların

sağlıklı bir yaşam sürdürme hakkı ulusal ve uluslararası kanunlarla güvence altına alınmıştır. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 24. Maddesi çocukların sağlık hizmetlerinden yararlanma hakkı ile ilgilidir (UNICEF, 2004). Aydos'a (2013) göre çocuğun büyüme ve gelişimini destekleyen eğitimcilerin öncelikli ve temel görevi doğumdan itibaren çocuğun sağlıklı bakımını sağlamak ve çocuğu tehlikelerden korumaktır. Çocukların sağlıklı bir şekilde büyümesi, gelişmesi ve sağlıklı bir yaşam sürmeleri için bedensel, sosyal ve ruhsal açılardan sağlıklı olmaları gereklidir (Aydos, 2013).

Okul öncesi eğitim alanının temel meselelerinden biri olan çocuğun yüksek yararı tüm öğretim programlarının dayanak noktasıdır ve okul öncesi eğitim alanı için önemi tartışılmazdır. Çocuğun yüksek yararı, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 20 Kasım 1989 tarihli kararıyla kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi ile garanti altına alınmıştır. Sözleşme, Türkiye tarafından 14 Eylül 1990 tarihinde imzalanmış ve 11 Aralık 1994 tarihi itibarıyla yürürlüğe girmiştir (Kürklü, 2011). Sözleşmenin çocuğun yüksek yararının garanti altına alınması ile ilgili olan 19. maddesi şu şekildedir:

1. Bu sözleşmeye taraf olan devletler, çocuğun anne-babasının ya da onlardan yalnızca birinin, yasal vasi veya vasilerinin ya da bakımını üstlenen herhangi bir kişinin yanında iken bedensel saldırı, şiddet veya suistimale, ihmal ya da ihmalkâr muameleye, ırza geçme dâhil her türlü istismar ve kötü muameleye karşı korunması için; yasal, idari, toplumsal, eğitsel bütün önlemleri alırlar.
2. Bu tür koruyucu önlemler; burada tanımlanmış olan çocuklara kötü muamele olaylarının önlenmesi, belirlenmesi, bildirilmesi, yetkili makama havale edilmesi, soruşturulması, tedavisi ve izlenmesi için gerekli başkaca yöntemleri ve uygun olduğu takdirde adliyenin işe el koyması olduğu kadar durumun gereklerine göre çocuğa ve onun bakımını üstlenen kişilere, gereken desteği sağlamak amacı ile sosyal programların düzenlenmesi için etkin usulleri de içermelidir (UNICEF, 2017).

Saygı ve Hoşgörü ile İlgili Yeterlilikler Hakkındaki Görüşler

Görüşme yapılan alan uzmanlarından “Saygı ve Hoşgörü ile İlgili Yeterlilikler” ile ilgili alınan görüşlere ve 2. OÖÖLP Yeterlilikler Taslağı'nın oluşturma sürecine aşağıda yer verilmiştir. Alınan görüşlerin analizi sonrasında 2. OÖÖLP Yeterlilikler taslağı oluşturulurken bu alandaki tüm yeterliliklerin farklı yeterlilik alanlarına

taşınmasına karar verilmiştir. Bu nedenle alandaki yeterliliklerle ilgili çevrimiçi anket sonuçlarına bu bölümde değil, yeterliliklerin taşındığı alanlar altında yer verilmiştir.

58. Yeterlilik “Ailelere saygı duyma” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının üçü 58. yeterlilik olan “Ailelere saygı duyma” nin uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. İki alan uzmanı ise bu yeterlilikle ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmediikleri için yeterliliğin uygun olduğunu düşündükleri varsayılmıştır. Dört alan uzmanı ise bu yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmasını önermiştir.

Yeterlilik ile ilgili olumlu görüş bildiren alan uzmanı 5 toplumdaki farklılıklara değinmiş, çocukların ve ailelerin bütün farklılıklarına saygı duyma ve onları eşit kabul etmenin önemini vurgulamıştır. Öğretmenlerin temel görevlerinden birinin eşitlik ve ayrımcılığa karşı durma olduğunu hatırlatan alan uzmanı 5, temelinde ne olursa olsun bütün herkesin eşit olduğunu ve oluşturulacak demokratik ortamın da gelecekte çocukların da toleranslı ve farklılıklara saygı duyan bireyler olarak yetişmesini sağlayacağını ifade etmiştir.

Alan uzmanı 4 de yeterlilikle ilgili olumlu görüş bildirmiş ve saygı duymanın öğretmenliğin temel ilkeleri arasında yer aldığına dikkat çekmiştir. Alan uzmanı 4 ayrıca, yeterliliğin yerinin değişmesini ve “Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler” başlığı altına taşınmasını önermiştir.

Alan uzmanı 3 de yeterlilik ile ilgili yorumunda yeterlilik üzerinde değişiklik ve düzenleme yapılmasını, ailenin yanında çocuklara saygı duyma ifadesinin de yeterliliğe eklenmesini önermiş ancak net bir düzenleme önerisinde bulunmamıştır.

Alan uzmanı 2 ise yeterliliğe ekleme yapılarak kapsamının genişletilmesini önermiştir. Öğretmenler, sadece ailelere değil çocuklara da saygılı olmalıdır. Çocuklar ise öğretmenlerine ve büyüklerine karşı saygılı olmalıdır.

Alan uzmanı 1 ise “Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler” başlığı altında incelediği yeterliliklerle bir karşılaştırma yapmış ve aynı anlamı taşıyan yeterliliklerin orada da bulunduğunu ifade etmiş ve dolayısıyla bir tekrardan bahsetmiştir. Alan uzmanı 1 açık olarak dile getirmese de tekrarın önlenmesi aracılığıyla ya bu yeterliliğin silinmesi ya da benzer yeterlilikler ile birleştirilerek “Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler” başlığı altındaki ilgili yeterliliğin yeniden yazılmasının önerildiği sonucuna varılabilir.

Alan uzmanı 7 yeterliliğe farklı bir bakış açısı ile yaklaşmıştır. Yeterliliğin önemli ve gerekli olduğunu ifade ettikten sonra ailelere saygı duyma ifadesi ile çelişen

uygulamalar olduğundan yakınmış ve bu uygulamalara örnek olarak aile eğitimlerini göstermiştir. Alan uzmanı 7'ye göre aileler yetişkin bireylerdir ve onlara istekleri dışında eğitim verilmesi saygısızlık anlamına gelmektedir.

Alan uzmanlarının görüşleri ve yeterlilikler taslağındaki tüm yeterlilikler üzerinde yapılan bütüncül değerlendirme sonrasında “Saygı ve Hoşgörü ile İlgili Yeterlilikler” alanında sadece iki yeterlilik bulunması nedeniyle ayrı bir başlık altında yer almalarına gerek olmadığına ve diğer bölümlere taşınmalarına karar verilmiştir. 58 nolu yeterlilik “Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler” bölümüne taşınmıştır.

59. Yeterlilik “Dile, kültüre, ihtiyaçlara, önceliklere duyarlı olma” ile ilgili Görüşler. Alan uzmanlarının ikisi 59. yeterlilik olan “Dile, kültüre, ihtiyaçlara, önceliklere duyarlı olma”nın uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. İki alan uzmanı ise bu yeterlilikle ilgili net bir yorum yapmamış, karşıt görüş bildirmediği için yeterliliğin uygun olduğunu düşündükleri varsayılmıştır. Dört alan uzmanı ise bu yeterlilik üzerinde değişiklik yapılmasını önermiştir.

Alan uzmanı 1, alan uzmanı 3 ve alan uzmanı 9 yeterliliğe çeşitli eklemeler yapılmasını önermiştir. Alan uzmanı 1, dil, kültür, ihtiyaçlar ve önceliklerin yanı sıra yaşantı ve farklılıklara karşı da duyarlı olunması gerektiğini belirtmiş ve bu ifadelerin yeterliliğe eklenmesini önermiştir.

Alan uzmanı 3 de çok benzer bir yorum yapmış ve yeterliliğin kapsamının genişletilerek farklılıklara karşı duyarlı olmanın da eklenmesini önermiştir. Alan uzmanı 3'e göre öğretmenler ayrımcılıktan uzak durmalı ve tüm çocuklara ve ailelerine eşit yaklaşmalıdır. Alan uzmanı 3 görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: “... *Duyarlı olma* derken farklılıklara karşı saygılı olması, yani sadece ailelere değil çocuklara da, yani sınıfında mesela şeyin farkında olmalı yani ayrımcılık yapıyor mu yapmıyor mu? Bir de ... ayrımcılık yapmaması gerekiyor.”

Alan uzmanı 9 da yeterliliğe bazı ekleme önerileri getirmiştir. Dil, kültür, ihtiyaçlar ve önceliklerin yanı sıra din ve ırk da duyarlı olunması gereken unsurlar arasındadır. Alan uzmanı 9, yeterliliğe eklemeler yapılarak kapsamının genişletilmesini önermiştir.

Alan uzmanı 4 ve alan uzmanı 6 ise yeterlilik ile ilgili yeterliliğin kapsamını genişletmekten ziyade sözcük değişikliklerini içeren öneriler getirmişlerdir. Alan uzmanı 4, yorumunda çevrenin ve toplumun eğitim ortamları ile yakın bir ilişki içerisinde

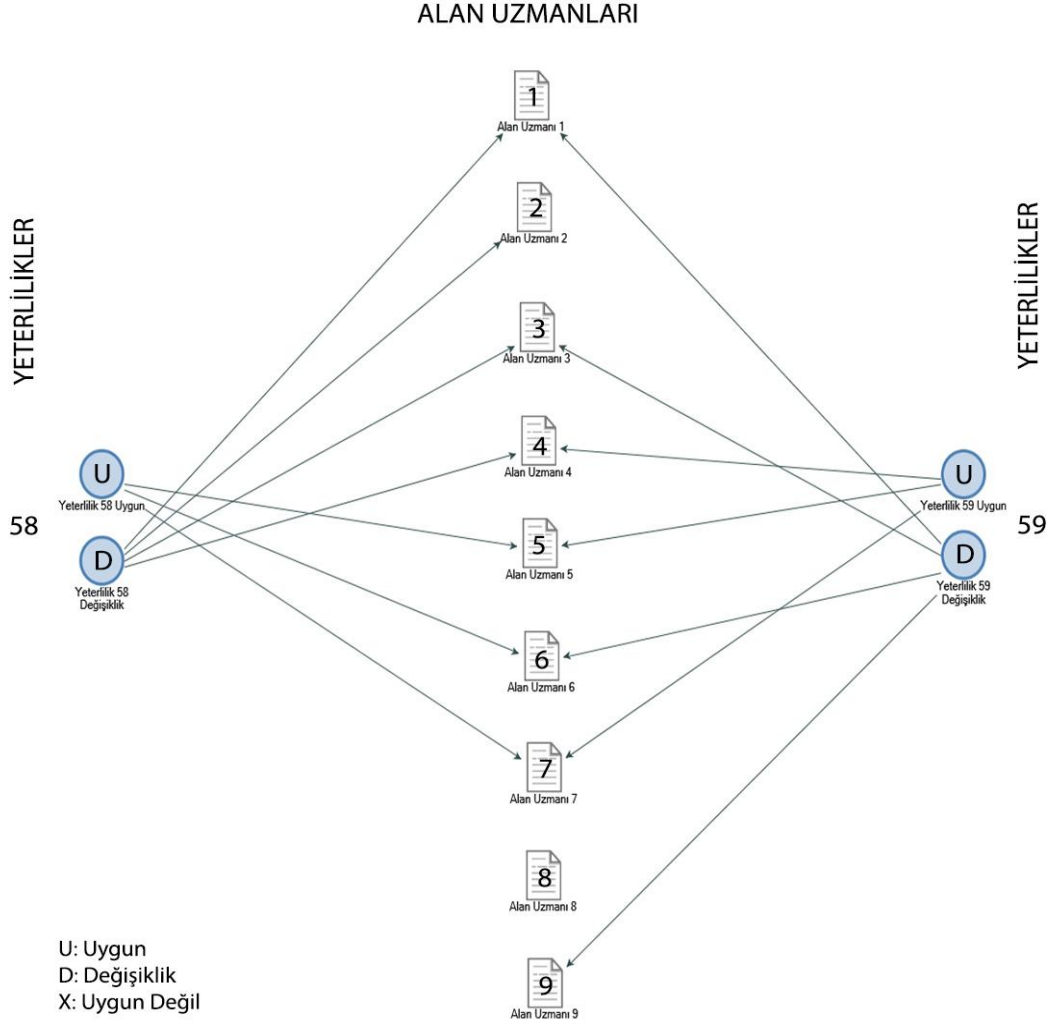
olduğunu ifade etmiş ve toplumun kültürel öğelerine sınıf ortamında yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmen, içinde bulunduğu toplumu tanımalı ve kültürel öğelerini sınıf ortamına taşımalıdır. Alan uzmanı 4, yeterlilikteki “ihtiyaç ve önceliklere” ifadesine ekleme yapılarak “toplumun ihtiyaç ve önceliklerine” şeklinde değiştirilmesini önermiştir.

Alan uzmanı 6 dolaylı olarak yeterlilikteki bir belirsizliğe dikkat çekmiş, “dile, kültüre, ihtiyaçlara, önceliklere” ifadesinin başına “ailelerin ve çocukların” sözcükleri getirilerek belirsizliğin giderilmesini önermiştir.

Alan uzmanı 5 yeterlilik ile ilgili herhangi bir değişiklik önermemiş, yeterliliğin önemini detaylı bir şekilde açıklamıştır. Alan uzmanı 5’e göre öğretmenin tüm görevi eğitim programını uygulamak değildir, eğitime başlamadan önce öğretmen içinde bulunduğu toplumu tanımalı, programı toplumun kültürel öğelerini içerecek şekilde toplumun ihtiyaçlarına göre adapte etmelidir. Eğitim ortamına kültürel öğeler mutlaka dâhil edilmeli ve böylelikle çocukların ilgi alanlarına ve önceliklerine hitap eden bir öğrenme ortamı sağlanmalıdır. Öğretmenin toplumu tanınmasının bir yolu da aileler ile yakın ilişkiler kurması ve onları tanınmasıdır. Ailelerden ve toplumdan edindiği veriler ışığında oluşturulacak eğitim ortamı her açıdan sağlıklı bireyler yetiştirilmesini sağlayacaktır. Alan uzmanı 5’in görüşünde bahsettiği en önemli hususlar öğretmenin toplumdan bağımsız hareket etmemesi gerektiği, programın sadece uygulayıcısı değil, topluma ve içinde bulunduğu ortama göre program geliştirme becerisini kullanarak tüm eğitim faaliyetlerini şekillendirebilmesi gerektiğidir.

Alan uzmanlarının görüşleri ve yeterlilikler taslağındaki tüm yeterliliklerin birlikte değerlendirilmesi sonrasında “Saygı ve Hoşgörü ile İlgili Yeterlilikler” alanında sadece iki yeterlilik bulunması nedeniyle ayrı bir başlık altında yer almalarına gerek olmadığına ve diğer bölümlere taşınmalarına karar verilmiştir. Bu nedenle 59 nolu yeterlilik “Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler” bölümüne taşınmıştır.

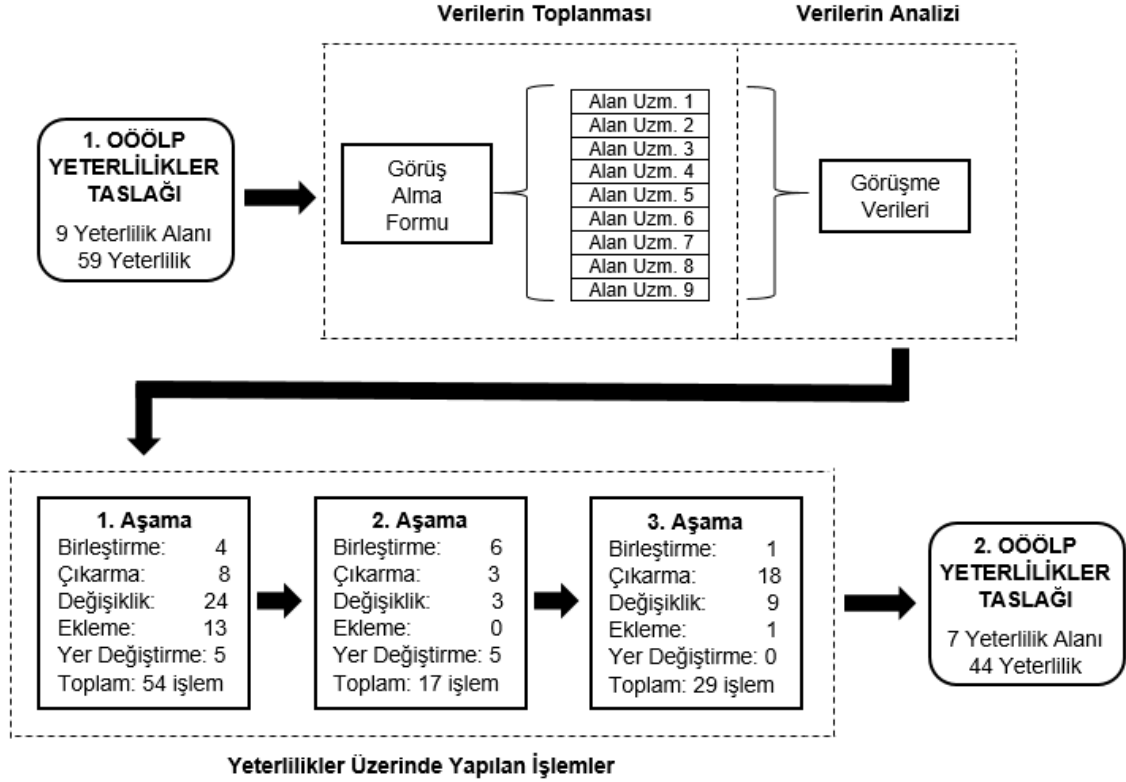
Alan uzmanlarının dokuzuncu yeterlilik alanı olan “Saygı ve Hoşgörü ile İlgili Yeterlilikler” ile ilgili görüşleri Şekil 12’de özetlenmiştir. Şeklin sağ ve sol kısımlarında yeterliliklerin numaraları ve yanlarında her bir yeterlilik için alan uzmanlarınca belirtilen görüşler yer almaktadır. Her bir yeterlilik ile ilgili görüşler, görüşü belirten alan uzmanı ile oklar aracılığıyla eşleştirilmiştir.



Şekil 12. Alan Uzmanlarının “Saygı ve Hoşgörü ile İlgili Yeterlilikler” İle İlgili Görüşleri

Görüşmelerden elde edilen verilerden yararlanılarak Birinci Yeterlilikler Taslağı üzerinde üç aşamalı bir analiz süreci gerçekleştirilmiş ve üçüncü aşamanın sonunda İkinci Yeterlilikler Taslağı oluşturulmuştur. Yeterlilikler üzerinde birleştirme, çıkarma, değişiklik yapma, ekleme ve yer değiştirme olmak üzere beş farklı türde işlem yapılmıştır.

Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda İkinci OÖÖLP Yeterlilikler Taslağı’nın oluşturulma süreci Şekil 13’te özetlenmiştir. İkinci OÖÖLP Yeterlilikler Taslağı ise Ek 13’te verilmiştir.



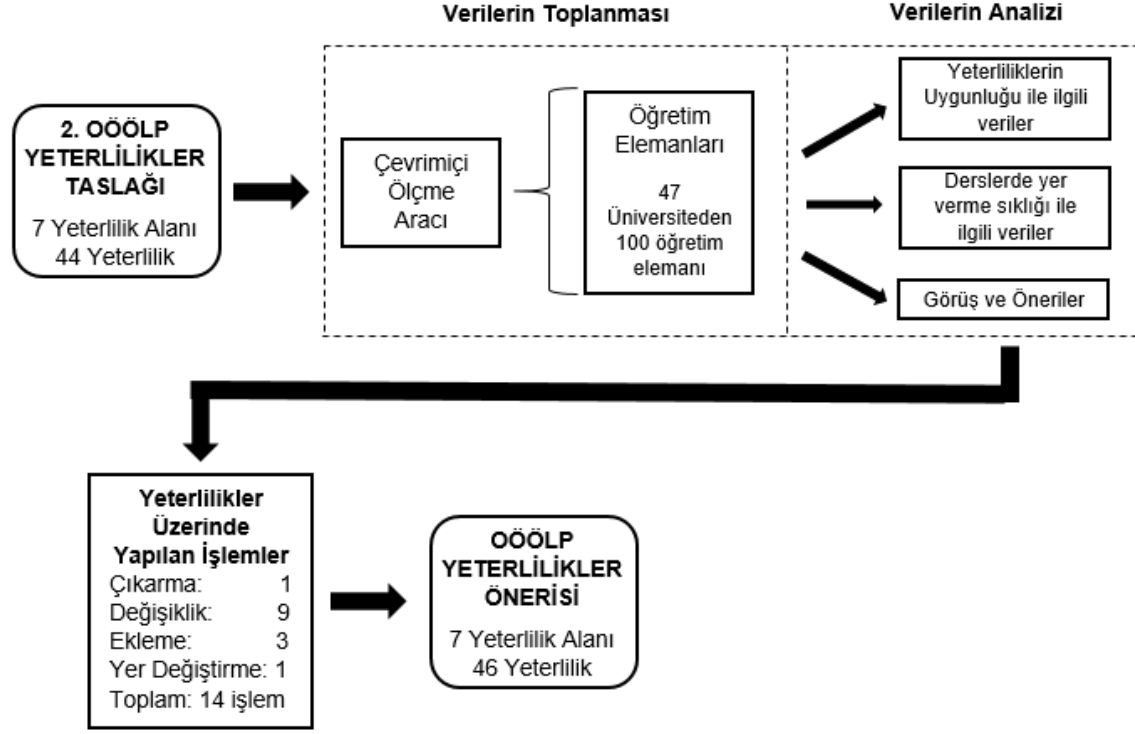
Şekil 13. İkinci OÖÖLP Yeterlilikler Taslağının Oluşturulma Süreci

Şekil 13'te görülebileceği gibi, birinci aşamada 54, ikinci aşamada 17 ve üçüncü aşamada ise 29 işlem yapılmıştır. İkinci OÖÖLP Yeterlilikler Taslağı'nın oluşturulması sürecinde yeterlilikler üzerinde yapılan tüm işlemlerin listesi Ek 11'de verilmiştir. Alan uzmanlarının İkinci OÖÖLP Yeterlilikler Taslağı'na eklenmesini önerdiği yeterliliklerin listesi ise Ek 14'te verilmiştir.

Araştırmanın bir sonraki aşamasında öğretim elemanlarından İkinci OÖÖLP Yeterlilikler Taslağı ile ilgili görüş alınmıştır. Bu amaçla geliştirilen çevrimiçi anketten yeterliliklerin uygunluğu, öğretim elemanlarının yeterliliklere derslerinde yer verme sıklığı ve görüş ve öneriler olmak üzere üç tür veri elde edilmiştir. Bu verilerden yararlanılarak İkinci Yeterlilikler Taslağı üzerinde gerekli işlemler yapılmış ve OÖÖLP Yeterlilikler Önerisi oluşturulmuştur. Böylelikle alan uzmanları ve öğretim elemanlarından yeterlilik alanları bağlamında alınan görüşler doğrultusunda OÖÖLP Yeterlilikler Önerisi oluşturulmasını amaçlayan üçüncü araştırma sorusu yanıtlanmıştır.

Yeterlilikler önerisinin oluşturulması sürecinde yeterlilikler üzerinde çıkarma, değişiklik yapma, ekleme ve yer değiştirme olmak üzere dört farklı türde işlem yapılmıştır. Çevrimiçi anketten elde edilen verilerden yararlanılarak bir çıkarma, dokuz değişiklik, üç ekleme ve bir yer değiştirme olmak üzere toplam 14 işlem yapılmıştır.

Öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda OÖÖLP Yeterlilikler Önerisi'nin oluşturulma süreci Şekil 14'te özetlenmiştir. OÖÖLP Yeterlilikler Önerisi'nin oluşturulma sürecinde yeterlilikler üzerinde yapılan tüm işlemler Ek 15'te verilmiştir. Çalışma kapsamında oluşturulan Yeterlilikler Önerisi ise Ek 16'da verilmiştir.



Şekil 14. OÖÖLP Yeterlilikler Önerisi'nin Oluşturulma Süreci

Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programındaki Derslerin Çalışma Kapsamında Belirlenen Yeterlilikler ile Örtüşme Durumu

Dördüncü araştırma sorusu olan “YÖK Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programındaki dersler, çalışma kapsamında belirlenen okul öncesi öğretmeni yeterlilikleri ile örtüşmekte midir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla çalışma kapsamında geliştirilen OÖÖLP yeterlilikler önerisi, lisans programındaki dersler ile karşılaştırılmış ve lisans programındaki derslerin yeterlilikler önerisindeki yeterlilikleri karşılama durumu ortaya konmuştur.

Çalışma kapsamında geliştirilen yeterlilikler önerisinde yedi yeterlilik alanı altında 44 yeterlilik bulunmaktadır. YÖK Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programı ise toplam dört yıllık bir lisans eğitimi sürecini kapsamakta ve sekiz yarıyıldan oluşmaktadır.

Ayrıca programda Meslek Bilgisi, Genel Kültür ve Alan Eğitimi başlıkları altında 53 seçmeli ders bulunmaktadır. Tüm yarıyıllardaki ders sayısı 43 zorunlu ve 53 seçmeli olmak üzere toplam 96'dır. YÖK tarafından geliştirilen 2017 Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı, Ek 17'de verilmiştir. Yeterlilikler önerisine dâhil olan yeterliliklerin programdaki zorunlu ve seçmeli derslerde karşılanma durumu, iki eksenli bir tablo oluşturularak incelenmiştir. Tablonun yatay ekseninde derslerin isimleri, dikey ekseninde ise yeterlilik alanlarına göre sınıflandırılan yeterlilikler yazılmıştır. Derslerde karşılanan yeterlilikler, tablonun yatay ve dikey eksenlerinin kesiştiği hücreler işaretlenerek belirtilmiştir.

Programda yer alan ancak okul öncesi öğretmen eğitimi alanı ile doğrudan ilgili olmayan ortak zorunlu dersler karşılaştırmanın dışında tutulmuştur. Bu ortak zorunlu dersler programın 1. ve 2. yarıyıllarında yer alan Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2, Yabancı Dil 1, Yabancı Dil 2, Türk Dili 1 ve Türk Dili 2'dir. Programda yer alan seçmeli dersler ise konu alanlarına göre ayrı başlıklar altında incelenmiştir. Oluşturulan karşılaştırma tablosu Ek 18'de verilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programındaki derslerin OÖÖLP yeterlilikler önerisindeki yeterlilikleri karşılama durumu oluşturulan yeterlilikler önerisi ve Ankara Üniversitesi Bologna Bilgi Sistemi'nde yer alan ders öğrenme kazanımları dikkate alınarak incelenmiş ve aşağıda her yeterlilik alanı için ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. Tüm başlıklar için genel olarak yeterlilikleri karşılayan ders sayısı için azalan bir sıralama takip edilerek yorumlar yapılmıştır. Ancak birbiri ile ilişkili olan bazı yeterliliklerin birlikte yorumlanması uygun olduğundan azalan sıralamanın takip edilmediği durumlar da mevcuttur.

Okul Öncesi Eğitim Programının Çocuk Gelişimine İlişkin Yeterlilikler Açısından Değerlendirilmesi

Okul öncesi eğitim programının "Çocuk Gelişimine İlişkin Yeterlilikler" açısından değerlendirilmesi amacıyla dördüncü araştırma sorusunun yanıtlanması için oluşturulan karşılaştırma tablosundan yararlanılmıştır. Tabloda, yeterlilikler ile örtüşen dersler belirlenmiştir. OÖÖLP Yeterlilikler Önerisindeki birinci yeterlilik alanı olan "Çocuk Gelişimine İlişkin Yeterlilikler" in Okul öncesi öğretmenliği lisans programında karşılanma durumunun özeti Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

“Çocuk Gelişimine İlişkin Yeterlilikler”in Lisans Programında Karşılanma Durumu

Yeterlilik No	Çocuk Gelişimine İlişkin Yeterlilikler	Yeterliliği Karşılayan Ders Sayısı							Toplam
		1. ve 2. Yarıyılar	3. ve 4. Yarıyılar	5. ve 6. Yarıyılar	7. ve 8. Yarıyılar	Meslek Bilgisi S.D.	Genel Kültür S.D.	Alan Eğitimi S.D.	
1	Çocukların gelişim alanlarını (Özbakım, dil, bilişsel, sosyal ve duygusal, motor gelişim, ahlaki ve kişilik gelişimi) destekleme	4	4	5	5	6		6	30
2	Çocukların yetenek alanlarındaki (resim, spor, müzik, vb.) gelişimini ve yaratıcılıklarını destekleme	1	2	1		1	6	2	13
3	Çocukların öğrenmesi ve gelişimi ile ilgili stratejiler kullanma	4	6	1	3	9	1	6	30
4	Çocukların ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını belirleme	1		3	2	8	1	2	17
5	Çocukların gelişiminde bireysel farklılıkları ve özel gereksinimleri dikkate alma	5	3	1	3	7	4	5	28

Çocuk gelişimine ilişkin yeterliliklerin lisans programında kazandırılma durumu sistematik olarak incelendiğinde en fazla sayıda derste kazandırılan yeterliliklerin çocukların gelişim alanlarını destekleme ile ilgili olan 1 nolu yeterlilik ve çocukların öğrenmesi ve gelişimi ile ilgili stratejiler kullanmayı kapsayan 3 nolu yeterlilik olduğu belirlenmiştir. Bu yeterliliklerin her biri 30 derste öğretmen adaylarına kazandırılmaktadır.

Bu başlık altında yer alan 1 nolu yeterlilik ile ilgili olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Çocuk Gelişimine İlişkin Yeterlilikler başlığı altında yer alan çocukların çeşitli gelişim alanlarının desteklenmesine ilişkin 1 nolu yeterliliğin lisans programında 18 zorunlu ve 12 seçmeli olmak üzere toplam 30 ders ile karşılandığı tespit edilmiştir. Ayrıca yeterliliğe çalışmaya katılan öğretim elemanlarının %91’inin derslerinde sıkça yer verdiği tespit edilmiştir. Yeterliliğin alanın temelini oluşturan önemli bir madde olması göz önünde bulundurularak programdaki zorunlu ve seçmeli ders sayısının yeterli olduğu sonucuna ulaşılabilir. Senemoğlu’na (2004) göre gelişim çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir. Çocuk gelişiminin sağlıklı şekilde gerçekleşmesini sağlamak için öğretmenlerin gelişimin tüm yönleri ile ilgili bilgi sahibi olması gerekmektedir. Çocukların gelişim özelliklerinin bilinmesi sınıf yönetimi açısından da önemlidir. İstenmeyen davranışların eğitimle önüne geçmek, sınıf disiplinini sağlamak ve öğrenme-öğretme ortamının olumsuz

davranışlardan etkilenmesini önlemek amacıyla öğretmenlerin çocukların gelişim özelliklerini bilerek sınıf ortamında uygun önlemler almaları gerekir (Aydın, 2002). Son yıllarda yapılan pek çok araştırmanın bulguları, çocukların davranışlarının ve başarılarının, öğretmenlerin sınıflarını ne kadar iyi yönettiğine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir (Dinçer ve Akgün, 2015).

Çocukların öğrenme ve gelişimi ile ilgili stratejiler kullanmayı kapsayan 3 nolu yeterlilik ile ilgili de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu yeterlilik, 14 zorunlu, 16 seçmeli olmak üzere programda toplam 30 ders ile karşılanmaktadır. Bununla birlikte, çalışmaya katılan öğretim elemanlarının %86'sı bu yeterliliğe derslerinde sıkça yer verdiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin öğretim programını başarılı şekilde uygulayabilmesi ve öğretim etkinliklerini yürütebilmeleri bu yeterliliğe bağlıdır. Ayrıca bu yeterlilik uygulama basamağındaki becerileri kapsadığından doğrudan öğretmenlik performansı ile ilgilidir. Kılınç (2019), okul öncesi eğitimin, çocukların gelişiminin oldukça hızlı olduğu ve bütün gelişim alanlarına yönelik birçok davranışın kazanıldığı kritik bir dönem olduğuna dikkat çekmiştir. Aydın'a (2002) göre çocukların gelişim özelliklerini bilmek sınıf yönetimi açısından büyük öneme sahiptir. Çocuklarda istendik davranış gelişimini ve sınıfta disiplin sağlamak için öğretmenler çocukların gelişim özelliklerini bilmeli ve sınıf ortamındaki uygulamalarını bu özelliklere göre şekillendirmelidir (Aydın, 2002). Programda bu yeterliliği karşılayan ders sayısının yeterli olduğu görülmektedir.

Çocuk Gelişimine İlişkin Yeterlilikler başlığı altında yer alan çocukların bireysel farklılıklarını ve özel ihtiyaçları dikkate alma ile ilgili olan 5 nolu yeterlilik alan için oldukça önemlidir. Bu yeterlilik, programda 12 zorunlu ve 16 seçmeli olmak üzere toplam 28 derste karşılanmaktadır. Katz ve Kodama (1983), okul öncesi eğitim programlarının çocukların bireysel özelliklerini dikkate alınarak hazırlanması gerektiğini vurgulamış ve her çocuğun öğrenme süreçlerine aktif katılımının önemine dikkat çekmiştir (Akt. Ünal, 2006). Okul öncesi eğitimin her aşamasında çocukların yaşı, gelişim düzeyleri, bireysel farklılıkları, neyi başarıp neyi başaramayacakları dikkate alınmalıdır (Poyraz ve Dere, 2006). Erken çocukluk döneminde çocukların gelişimi, yaşamın diğer tüm dönemlerinden hızlıdır (Kandır ve Gözüm, 2019). Bu nedenle bireysel farklılık ve ihtiyaçların dikkate alınması daha da önem kazanmaktadır. Bu yeterliliği karşılayan ders sayısı 28'dir ve bu sayı yeterli kabul edilebilir.

Programda çocukların ilgi alanları ve ihtiyaçlarını belirleme ile ilgili olan 4 nolu yeterliliği karşılayabilecek altı zorunlu ve 11 seçmeli olmak üzere 17 ders olduğu belirlenmiştir. Bu yeterlilik eğitim süreçlerinin planlanması sürecinin başlangıcı

niteliğindedir ve verimli bir öğretim için önemi büyüktür. Yangın'a (2007) göre eğitim faaliyetleri düzenlenirken çocukların yaşları, ilgi ve ihtiyaçları ile birlikte okulun fiziksel imkânları da göz önüne alınmalıdır. Şahin (2010), çocukların bireysel farklılıklarına dikkat çekmiş ve her çocuğun kendi kişisel özelliklerine ve yeteneklerine uygun çevre koşullarında kendi öğrenme hızlarına uygun şekilde desteklenmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Programda az sayıda zorunlu derste kazandırılacak bu yeterlilikle ilgili programa yeni zorunlu dersler eklenebilir veya çeşitli derslerin kapsamı genişletilerek bu yeterliliği karşılayabilecek duruma getirilebilirler. Öğretim elemanlarının bu yeterliliğe derslerinde yer verme sıklığı ile ilgili bulgular da dikkat çekicidir. Son derece önemli olan bu yeterliliğe öğretim elemanlarının %74'ü derslerinde sıkça yer vermekte, %21'i ara sıra yer vermekte ve %5'i ise hiç yer vermemektedir.

Çocukların yetenek alanlarındaki ve yaratıcılık gelişimini destekleme ile ilgili bir yeterlilik olan 2 nolu yeterlilikte de benzer bir problemle karşılaşmıştır. Programda 2 nolu yeterliliği karşılayan 13 ders bulunmaktadır ve bu sayı yeterlidir. Ancak bu derslerin sadece dördü zorunlu, dokuzu seçmeli derslerdir. Alanyazında önemine pek çok kez vurgu yapılan ve çocukların temel gelişim alanlarından biri olan yetenek ve yaratıcılık gelişiminin sadece dört zorunlu ders ile öğretmen adaylarına kazandırılması yeterli olmayabilir. Dere ve Ömeroğlu'na (2018) göre yaratıcılık, daha önce hiç kimsenin elde etmediği bir ürün ortaya çıkarmak anlamına gelir. Aynı zamanda yaratıcılık yeni ancak kabul edilebilir bir yol bulma anlamına gelmektedir. Türkeç (2012) çocukların yaratıcılığının gelişmesinde öğretmenin eğitim düzeyi, niteliği ve kişiliğinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Wang ve arkadaşlarına (2011) göre çocukların ilgi ve yetenek alanlarına göre şekillendirilmiş, dil, sanat, müzik gibi yetenek alanlarına hitap eden ve oyun oynayarak öğrenebilecekleri imkânlar sağlamak ve öğrenmeyi teşvik edici bir ortam oluşturmak oldukça önemlidir. Göle (2014) ise sınıf içi etkinlikler sırasında öğretmenlerin çocuklara müdahale etmekten kaçınması gerektiğini vurgulamış ve müdahalelerin çocukların yaratıcılık ve bağımsızlık duygularının gelişimini engelleyeceğine dikkat çekmiştir. Seçmeli derslerin bazıları zorunluya dönüştürülerek bu yeterlilik daha fazla sayıda derste öğretmen adaylarına kazandırılmalıdır. Öğretim elemanlarının bu yeterliliğe derslerinde yer verme sıklıkları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğretim elemanlarının %8'i 2 nolu yeterliliğe derslerinde hiç yer vermezken %50 si biraz yer vermekte, %42'si ise sıklıkla yer vermektedir.

Seçmeli derslerin bölümlerdeki açılma koşulları ve öğrencilerin programda bulunan tüm seçmeli derslere erişimi öğretmen eğitiminde incelenmesi gereken bir konu

olarak ön plana çıkmaktadır. Bölümlerde genellikle programdaki tüm seçmeli derslerin açılması mümkün olmayabilir. Seçmeli derslerin çoğunlukla öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarına göre açıldıkları bilinmektedir. Bu nedenle herhangi bir dersin uzman öğretim elemanı bölümde mevcut değilse, o seçmeli ders açılmamaktadır. Seçmeli ders açılmasında bir diğer belirleyici etken de öğretim elemanlarının ders yükleridir. Bazı bölümlerde öğretim elemanı sayısı az olduğundan zorunlu derslerin getirdiği yük oldukça fazla olmaktadır. Bu nedenle sınırlı sayıda seçmeli ders açılabilmekte, çok sayıda öğrenci aynı seçmeli dersleri almak zorunda kalabilmektedir. Bu nedenle yeterlilikle ilgili zorunlu-seçmeli ders dengesi yeniden gözden geçirilebilir.

Okul Öncesi Eğitim Programının Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler Açısından Değerlendirilmesi.

Okul öncesi eğitim programının “Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler” açısından değerlendirilmesi amacıyla dördüncü araştırma sorusunun yanıtlanması için oluşturulan karşılaştırma tablosundan yararlanılmıştır. Tabloda, yeterlilikler ile örtüşen dersler belirlenmiştir. OÖÖLP Yeterlilikler Önerisindeki ikinci yeterlilik alanı olan “Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler”in Okul öncesi öğretmenliği lisans programında karşılanma durumunun özeti Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

“Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler”in Lisans Programında Karşılama Durumu

Yeterlilik No	Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler	Yeterliliği Karşıllayan Ders Sayısı							Toplam
		1. ve 2. Yarıyılar	3. ve 4. Yarıyılar	5. ve 6. Yarıyılar	7. ve 8. Yarıyılar	Meslek Bilgisi S.D.	Genel Kültür S.D.	Alan Eğitimi S.D.	
6	Farklı program yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olma	3	4	4	2	7	2	4	26
7	Okul öncesi eğitim programının temel özellikleri hakkında bilgi sahibi olma	3	5	2	2	3		2	17
8	Okul öncesi eğitim programının kazanımları hakkında bilgi sahibi olma	1	3	2	3	3		4	16
9	Okul öncesi eğitim programının içeriği hakkında bilgi sahibi olma	1	3	2	3	3	2	6	20
10	Sınıf içi etkinlikleri eğitim durumlarına uygun şekilde planlama	1	6	1	4	6		9	27
11	Öğrenme-öğretme süreçleri ve etkinlik türleri hakkında bilgi sahibi olma	3	7	3	3	5	5	10	36
12	Öğrenme-öğretme süreçleri ve etkinlik türleri hakkında beceri sahibi olma	1	8	1	5	2	1	10	28
13	Çocukların gelişimsel özelliklerini uygun yöntemlerle değerlendirme		1	3	3	2		2	11
14	Değerlendirme sonuçlarını raporlama		3	2	2	1		2	10
15	Değerlendirme sonuçlarını eğitim-öğretim sürecine yansıtma			2	2			1	5
16	Eğitimin etkililiği ile ilgili değerlendirme yapma	1	4	3	2	3		6	19

Eğitim programına ilişkin yeterliliklerin lisans programında kazandırılma durumu sistematik olarak incelendiğinde en fazla sayıda derste kazandırılan yeterliliklerin öğrenme-öğretme süreçleri hakkında bilgi sahibi olmayı kapsayan 11 nolu yeterlilik ve aynı konuda beceri sahibi olma ile ilgili olan 12 nolu yeterlilik olduğu belirlenmiştir.

Öğrenme-öğretme süreçleri ve etkinlik türleri hakkında beceri sahibi olma ile ilgili bir yeterlilik olan 12 nolu yeterliliğin 15 zorunlu, 13 seçmeli olmak üzere 28 derste karşılandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretim elemanlarının %79'unun bu yeterliliğe derslerinde sıkça yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri yürütmesi ve sınıf içi performanslarıyla doğrudan ilişkili olan bu yeterliliğin karşılandığı zorunlu ders sayısı yeterlidir. Gülay ve Ekici (2010) öğretmenlerin kritik görevlerinden birinin etkinlik içeriklerini ve sürelerini doğru planlaması ve fazla yönerge vermemesi olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin çocuklara kazandırmayı hedeflediği becerilere yönelik gerekli materyallerin hazırlanması ve çocukların gerçek yaşamla

bağlantılı öğrenme yaşantılarının planlanması gereklidir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2011). Okul öncesi eğitim programları çocukların yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak sınıf içi etkinliklere dengeli bir şekilde yer verilmelidir (Karagöz, 2019). Ancak sınıf ortamı ve çocukların özelliklerine göre öğretmenlerin etkinlikleri yeniden planlaması veya uyarlaması gerekebilir.

Öğrenme-öğretme süreçleri ve etkinlik türleri hakkında bilgi sahibi olma ile ilgili bir yeterlilik olan 11 nolu yeterlilik ise programda 16 zorunlu, 20 seçmeli olmak üzere toplam 36 ders ile öğretmen adaylarına kazandırılmaktadır. Diğer yandan öğretim elemanlarının %82'sinin 11 nolu yeterliliğe derslerinde sıkça yer verdiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bilgi düzeyindeki yeterlilikleri, beceri düzeyindeki yeterliliklerin temelini teşkil ettiği gibi beceri düzeyindeki yeterliliklerin ön koşuludur. Bloom taksonomisinde bilişsel beceriler altı düzeyde ele alınmaktadır (Bloom, 1956). Bu düzeyler Bloom taksonomisinde basitten karmaşığa doğru bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme şeklinde sıralanmıştır. Okul öncesi öğretmenliği lisans programında bilgi ve kavrama düzeyinde çok sayıda yeterlilik bulunmaktadır. Uygulama basamağını geliştirmek amacıyla uygulamalı derslerin sayısının artırılması gerekmektedir. Programda, üst düzey beceriler içeren analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarındaki kazanım sayısı ise oldukça sınırlıdır. Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreçlerine hâkim olması ve sınıf içi etkinlikleri verimli bir şekilde yürütebilmesi için 11 nolu yeterlilik ile ilgili bilgilerin kazandırıldığı ders sayısının yeterli olduğu görülmektedir. Program Bloom taksonomisine göre incelendiğinde kazanımların bilgi ve kavrama düzeyinde yoğunlaşması bir sorun oluşturmaktadır. Uygulama basamağındaki kazanım sayısı az olmakla birlikte analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarındaki kazanım sayısının da artırılması gerekmektedir.

Eğitim programına ilişkin yeterliliklerden lisans programında yeterli düzeyde kazandırılan bir diğer yeterliliğin ise sınıf içi etkinlikleri uygun şekilde planlamayı kapsayan 10 nolu yeterlilik olduğu belirlenmiştir. Bu yeterlilik 12 zorunlu ve 15 seçmeli olmak üzere toplam 27 derste öğretmen adaylarına kazandırılmaktadır. Öğretim elemanlarının bu yeterliliğe derslerinde yer verme sıklığı ile ilgili bulgular da bu durumu destekler niteliktedir. Öğretim elemanlarının %77'si bu yeterliliğe derslerinde sıkça, %22'si ise bazen yer verdiğini ifade etmiştir. Temel öğretmenlik becerileri ile ilgili bu yeterliliğin programda karşılanma düzeyinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitim programlarında çocukların yaş ve gelişim özelliklerine göre planlanan etkinliklere yeterince yer verilmeli ve yaratıcılık ön planda tutulmalıdır (Karagöz, 2019).

Okul öncesi eğitim programı ile ilgili yeterlilikler 6, 7, 8 ve 9 nolu birlikte incelenmiş ve Okul öncesi eğitim programının temel özellikleri ile ilgili bilgi sahibi olma ile ilgili olan 7 nolu yeterliliğin 12 zorunlu ve beş seçmeli olmak üzere toplam 17 derste öğretmen adaylarına kazandırıldığı belirlenmiştir. Programın temel özellikleri ile ilgili bilgilerin öğretmen adaylarına 17 derste kazandırılması makul ve yeterlidir. Öğretim elemanlarının bu yeterliliğe derslerinde yer verme sıklığı da bu durumu destekler niteliktedir. Öğretim elemanlarının %80'inin 7 nolu yeterliliğe derslerinde sıkça yer verdiği tespit edilmiştir.

Öğretim programı ile ilgili diğer bir yeterlilik olan 9 nolu yeterlilik, öğretmen adaylarına okul öncesi programının içeriği hakkında bilgi kazandırmayı hedeflemektedir. Bu yeterlilik programda dokuz zorunlu ve 11 seçmeli olmak üzere toplam 20 derste kazandırılmaktadır. Okul öncesi programının en önemli ve temel içeriği sınıf içi etkinliklerdir. Öğretmen adaylarının bu etkinlikleri yürütme becerisi kazanmalarının ön koşulu ise bu konu ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmalarıdır. Programda bu yeterliliği destekleyecek ders sayısının yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretim elemanlarının derslerinde bu yeterliliğe yer verme sıklıkları da bu bulguyu desteklemektedir. Öğretim elemanlarının %80'inin 9 nolu yeterliliğe derslerinde sıkça yer verdiği belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretim programı ile ilgili olan 8 nolu yeterlilik programın kazanımları ile ilgili bilgi sahibi olmayı kapsamaktadır. Program ile ilgili temel yeterliliklerden birinin de okul öncesi öğretim programını tanıma ve program hakkında bilgi sahibi olma becerileri olduğu dikkate alındığında bu yeterliliğe dokuz zorunlu yedi seçmeli olmak üzere toplam 16 derste öğretmen adaylarına kazandırılmaktadır. Bu yeterliliğin de programda yeterli sayıda derste kazandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının bu yeterliliğe derslerinde yer verme sıklıkları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğretim elemanlarının %83'ünün 8 nolu yeterliliğe derslerinde sıkça yer verdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretim programı ile ilgili temel bilgilere sahip olunması öğretmenlik mesleğinin temel yeterliliklerindendir. Öğretmenler, Türk Milli Eğitim Sisteminin dayandığı temel değerleri, ilkeleri, alanlarının öğretim programlarının amaç, yaklaşım, ilke, hedef ve tekniklerini bilmeli ve uygulayabilmelidir (MEB, 2006b). Bağ (2015), okul öncesi eğitimin başarılı olması için programların etkili olması kadar programları yürütecek öğretmenlerin de program bilgisine ve uygun vasıflara sahip olmalarının gerekliliğine dikkat çekmiştir.

Program ile ilgili yeterliliklerin bir diğeri ise farklı program yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olmayı içeren 6 nolu yeterliliklerdir. Okul öncesi eğitimi alanının temelini teşkil eden çeşitli program yaklaşımları öğretmen adaylarının program bilgisi ve uygulama becerilerine hayati düzeyde katkılar yapmaktadır. Bu yaklaşımlar hakkında yeterli bilgi sahibi olmadan program ile ilgili yeterliliklerin tam anlamıyla geliştirilmesi mümkün değildir. Okul öncesi öğretmenlerinin temel özellikleri arasında etkin iletişim becerisine sahip olma, ruhen ve bedenen sağlıklı olma, hoşgörölü ve ahlaklı olmanın yanı sıra eğitim programı hakkında bilgi sahibi olma da yer almaktadır (Demiral, 1985; Oktay, 1999). Okul öncesi eğitim programlarının özelliklerinden biri de esnekliktir. Bu özellik sayesinde öğretmenler değişen durumlar karşısında düzenleme ve değerlendirme yapma imkânına sahip olurlar (MEB, 2013). Öğretmenlerin bu özellikten faydalanarak programları adapte edebilmesi için program yaklaşımları hakkında donanımlı olmaları gereklidir. Bu yeterliliğe 13 zorunlu ve 13 seçmeli olmak üzere 26 derste yer verildiği belirlenmiştir. Ancak öğretim elemanlarının derslerinde bu yeterliliğe yer verme sıklıkları ile ilgili bulgular uygulamada mevcut olumsuz bir durumu işaret etmektedir. Öğretim elemanlarının %65'i bu yeterliliğe derslerinde sıklıkla yer verirken %34'ü biraz yer vermekte, %1'i ise hiç yer vermemektedir.

Değerlendirme ile ilgili olan 13, 14, 15 ve 16 nolu yeterlilikler birlikte ele alınmıştır. Öğretmen adaylarına eğitimin etkililiği ile ilgili değerlendirme yapma yetkinliği kazandıran 16 nolu yeterliliğin de benzer şekilde programdaki yeterli sayıda derste karşılandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretim süreçlerinin temel basamaklarından olan değerlendirme 10 zorunlu, dokuz seçmeli olmak üzere toplam 19 derste öğretmen adaylarına kazandırılmaktadır. Brassard ve Boehm (2007) okul öncesi dönemde değerlendirmenin önemine dikkat çekmiş, çocukların gelişimlerinin farkında olmak, eğitim süreci ile ilgili sürekli bilgi toplamak ve eğitimin verimliliği ile ilgili tespitler yapabilmek için düzenli olarak değerlendirme yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Kılınç (2019) ise çocukların sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel alanlardaki gelişimlerinin değerlendirilmesinin bu gelişim alanlarının desteklenmesi ve eksikliklerin giderilmesi için gerekli olduğunu ifade etmiştir. Bu yeterliliğin programdaki derslerde karşılanma durumunun yeterli olduğu belirlenmiştir. Ancak öğretim elemanlarının bu yeterliliğe derslerinde yer verme sıklıklarının yeterli olmadığı belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının %58'i bu yeterliliğe derslerinde sıkça yer verirken %39'u ara sıra, %3'ü ise hiç yer vermemektedir.

Öğretmen adaylarına değerlendirmenin temel bir aşaması olan değerlendirme sonuçlarını raporlama yetkinliği kazandırmayı hedefleyen 14 nolu yeterliliğin öğretmen adaylarına yedi zorunlu üç seçmeli olmak üzere on derste kazandırıldığı belirlenmiştir. Bu yeterlilik değerlendirme yapma yetkinliğini kapsayan 16 nolu yeterlilikle yakından ilişkilidir. Bu yeterliliğin de programda karşılanma düzeyinin artırılması gerektiği söylenebilir. Öğretim elemanlarının bu yeterliliğe derslerinde yer verme sıklıkları bu durumu desteklemektedir. Öğretim elemanlarının %41'i bu yeterliliğe derslerinde sıklıkla yer verirken %50'si ara sıra yer vermekte, %9'u ise hiç yer vermemektedir. Şahin (2005) ve Tükel'e (2017) göre okul öncesi eğitim programı çocuğu keşfederek öğrenmeye teşvik etmeli, konuları değil ulaşılması gereken kazanımları temel almalı ve süreç içi değerlendirmelerin yapıldığı sürekli geri dönüt mekanizması dâhilinde işleyen bir sistem olmalıdır. Bu nedenle değerlendirmenin okul öncesi eğitimde önemi son derece büyüktür. Değerlendirme sonuçlarının raporlanması, sonuçların paydaşlarla paylaşımı ve kalıcılığı açısından gereklidir. Selmi, Gallagher ve Mora-Flores'e (2015) göre değerlendirme, çocukların gelişim ve öğrenme düzeylerinin belirlenmesi ve sistematik bilgi toplanması, sentezlenmesi ve bu bilgilerin yorumlanması için planlanan bir süreçtir. Bu nedenle değerlendirme sonuçlarının raporlanması kritik önem taşımaktadır.

Değerlendirme ile ilgili olan 11 ve 14 nolu yeterlilikler ile yakından ilişkili olan bir diğer yeterlilik de çocukların gelişimsel özelliklerini uygun yöntemlerle değerlendirmeyi içeren 13 nolu yeterliliktir. Bu yeterlilik öğretmen adaylarına programdaki yedi zorunlu ve dört seçmeli olmak üzere toplam 11 derste kazandırılmaktadır. Çocukların gelişim özelliklerine uygun şekilde değerlendirilmesinin önemi alanyazında çeşitli kaynaklarda vurgulanmıştır. Wortham (2008), gelişimsel sınırlılıkları nedeniyle bebekleri ve küçük yaştaki çocukları değerlendirmenin güç olabileceğini ifade etmiştir. Kılınç (2019) ise çocukların gelişim düzeyine uygun olmayan, motivasyonlarını artırmayan, ilgilerini çekmeyen ve farklı bireysel öğrenme ihtiyaçlarına hitap etmeyen yöntemler kullanılarak yapılmayan değerlendirmelerin başarıya ulaşamayacağına dikkat çekmiştir. Değerlendirme ile ilgili diğer yeterliliklerdeki duruma paralel olarak bu yeterliliğin de programda daha fazla karşılanması gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının 13 nolu yeterliliğe derslerinde yer verme sıklıkları da bu durumu desteklemektedir. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının %56'ı bu yeterliliğe derslerinde sıkça yer verirken %42'si ara sıra yer vermektedir.

Değerlendirme sonuçlarını eğitim-öğretim sürecine yansıtma ile ilgili olan 15 nolu yeterlilik ile ilgili olumsuz bulgulara ulaşılmıştır. Bu yeterlilik, öğretmen adaylarının yürüttüğü değerlendirme çalışmalarının sonuçlarına dayanarak eğitim-öğretim süreçlerine yön verme ile ilişkili olduğundan üst düzey becerileri kapsamaktadır. Göle’ye (2014) göre değerlendirme, ölçme çalışmaları ile toplanan verileri yorumlama, çocuklarla ilgili bulgu ve düşüncelerin analiz edilmesi ve belgelere dayalı olarak yürütülen bir karar alma sürecidir. Beaty (2006) ise değerlendirmenin amacının çocukların öğrenme ve öğretme süreçleri hakkında doğru kararlar verme, çocukların hangi alanlarda bireysel olarak desteklenmesi gerektiğini belirleme ve çocukların eğitsel ve gelişim durumlarına göre program geliştirme çalışmalarına rehberlik etme olduğunu ifade etmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda bu yeterliliğin dört zorunlu ve bir seçmeli olmak üzere beş derste öğretmen adaylarına kazandırılmasının hedeflendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Yeterliliğin değerlendirme boyutu açısından önemi ve üst düzey becerileri kapsamı nedeniyle bu becerinin daha fazla derste desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının bu yeterliliğe derslerinde yer verme sıklıkları ile ilgili bulgular da bu durumu desteklemektedir. Öğretim elemanlarının %50’si bu yeterliliğe derslerinde sıkça yer verirken %41’i ara sıra yer vermekte, %9’u ise hiç yer vermemektedir.

Okul Öncesi Eğitim Programının Öğrenme-Öğretme Ortamına İlişkin Yeterlilikler Açısından Değerlendirilmesi

Okul öncesi eğitim programının “Öğrenme-Öğretme Ortamına İlişkin Yeterlilikler” açısından değerlendirilmesi amacıyla dördüncü araştırma sorusunun yanıtlanması için oluşturulan karşılaştırma tablosundan yararlanılmıştır. Tabloda, yeterlilikler ile örtüşen dersler belirlenmiştir. OÖÖLP Yeterlilikler Önerisindeki üçüncü yeterlilik alanı olan “Öğrenme-Öğretme Ortamına İlişkin Yeterlilikler”in Okul öncesi öğretmenliği lisans programında karşılanma durumunun özeti Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

“Öğrenme-Öğretme Ortamına İlişkin Yeterlilikler”in Lisans Programında Karşılanma Durumu

Yeterlilik No	Öğrenme-Öğretme Ortamına İlişkin Yeterlilikler	Yeterliliği Karşıl原因 Ders Sayısı							Toplam
		1. ve 2. Yarıyollar	3. ve 4. Yarıyollar	5. ve 6. Yarıyollar	7. ve 8. Yarıyollar	Meslek Bilgisi S.D.	Genel Kültür S.D.	Alan Eğitimi S.D.	
17	Öğrenme ortamını çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenleme	2	2	3	2	3		3	15
18	Etkileşimi ve öğrenmeyi teşvik eden, ilgi çekici ve motive edici bir ortam oluşturma		2	4	1	2		1	10
19	Çocukların kendilerini güvende hissettiği bir ortam oluşturma			1		2			3
20	Sınıf dışı ortamları (okul bahçesi, gezi, v.b.) etkin kullanabilme			1		2		1	4

Öğrenme-Öğretme ortamına ilişkin yeterlilikler elde edilen bulgulara göre sistematik olarak yorumlandığında en olumlu durumun 17 nolu yeterlilikte gözlemlendiği belirlenmiştir. Öğrenme ortamının çocukların yaş ve gelişim özelliklerine göre düzenlenmesini içeren bu yeterlilik dokuz zorunlu ve altı seçmeli olmak üzere toplam yedi derste karşılanmaktadır. Uysal ve Dinçer (2013), çocukların gelişiminde önemli rol oynayan etkenlerin çocuğa sunulan çevresel uyaranlar, ebeveynlerin destek ve ilgisi ve içinde bulunulan sosyal ortamların niteliği olduğunu belirtmiştir. Ekici (2015) sınıf ortamlarının çocukların keşfedebileceği, araştırma yapabileceği ve eğlenerek öğrenebileceği şekilde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Dilek (2013) ise sınıf ortamları ve materyallerin çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olarak kendi başlarına karar verebilecekleri ve keşfetmenin zevkine varabilecekleri şekilde düzenlenmesinin önemine dikkat çekmiştir. Önceki bölümde çocukların bireysel farklılıkları ve özel gereksinimlerini dikkate alma ile ilgili yeterlilikler ile ilgili de olumlu bulgulara ulaşıldığı belirlenmiştir. Diğer bulgularla paralel olarak ortam düzenleme ile ilgili olan 17 nolu yeterliliğin öğretmen adaylarına programda yeterince kazandırdığı söylenebilir. Öğretim elemanlarının bu yeterliliğe derslerinde yer verme durumu da bu bulguyu desteklemektedir. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının %81’i bu yeterliliğe derslerinde sıkça yer verdiğini ifade etmiştir.

Bu yeterlilik ile paralellik gösteren bir diğer yeterlilik de etkileşimli, ilgi çekici ve motive edici bir ortam oluşturmaya kapsayan 18 nolu yeterliliğdir. 17 nolu yeterlilik

çocuklar için uygun bir ortam hazırlamayı içerirken 18 nolu yeterlilik ise yaratıcılık becerisini de sürece katarak çocukların daha kolay öğrenebileceği bir ortam oluşturmayı içermektedir. Sınıf ortamının çocukların öğrenmesi açısından önemi büyüktür. Dinçer ve Akgün (2015), sınıf ortamını öğretim yılının önemli bir bölümünün geçtiği, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü ve öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin yoğun olarak yaşandığı bir yaşama alanı olarak tanımlamıştır. Alanyazında çocukların öğrenmesini kolaylaştırmak amacıyla sınıflarda öğrenme merkezleri oluşturulabileceğinden söz edilmektedir. Bu öğrenme merkezlerinde çocukların keşfederek öğrenmeleri için fırsatlar sunulmalı, yaratıcı etkinliklere yer verilmelidir. Böylelikle çocukların yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri geliştirilebilir (Darling, 2007). Ayrıca sınıflardaki öğrenme merkezlerinden birinin sanat merkezi olduğu alanyazında ifade edilmektedir. Sanat merkezlerinde uygun ortamın hazırlanması, çeşitli materyaller, araç-gereç temin edilmesi, böylelikle çocuğa kendi sanat deneyimlerini oluşturması için fırsatlar sağlanması ve çocukların oluşturduğu sanatsal ürünlerin değerli olduğunun hissettirilmesi gerekmektedir (Göle, 2014). Dolayısıyla bu yeterliliğin çocukları tanımayı da kapsayan pek çok ön koşulu olan üst düzey bir yeterlilik olduğu sonucuna ulaşılabılır. Bu yeterlilik programda yedi zorunlu ve üç seçmeli ders olmak üzere toplam 10 ders ile karşılanmaktadır ve bu sayı yeterli değildir. Ancak öğretim elemanlarının bu yeterliliğe derslerinde yeterince yer verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının %82'si yeterliliğe derslerinde sıkça yer verdiğini ifade etmiştir.

Öğrenme ortamları ile ilgili bir başka yeterlilik de sınıf dışı ortamları etkin kullanmayı kapsayan 20 nolu yeterliliktir. Alanyazında sınıf dışı ortamların bahçeler, gezi ortamları, müzeler çocuk parkları v.b. ortamlar olduğundan bahsedilmektedir. Bu ortamlar çocukların bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına göre eğitimin bireyselleştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Alanyazında “açık alan eğitimi” şeklinde de tanımlanan sınıf dışı eğitim, doğal alanlar, okul bahçeleri veya müzeler gibi alanlarda öğrencilerin yaparak, yaşayarak aktif şekilde öğrenebileceği yapılandırmacı yaklaşıma dayanan süreç temelli bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 2009; Tatar ve Bağrıyanık, 2012). Çağımızın önemli eğitim bilimcilerinden Froebel çocuklara sözel yönergelerden çok deneyimle öğrenme fırsatları verilmesinin gerekliliğini savunmuştur. Ayrıca eğitimde doğanın önemini vurgulayan Froebel doğada bulunmanın çocukların zihin, beden ve ahlaki gelişimi için gerekli olduğunu ifade etmiştir (Garrick, 2009). Buna rağmen 20 nolu yeterliliğin programda bir zorunlu ve üç seçmeli ders ile karşılandığı

belirlenmiştir. Dersin zorunlu olmaması öğretmen adaylarının sınıf dışı ortamlarla ilgili hiç yeterlilik kazanmadan mesleğe başlaması riskini ortaya çıkardığı gibi yeterliliği karşılayan ders sayısının da yetersiz olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının bu yeterliliğe derslerinde yer verme sıklıkları da bu bulguyu desteklemektedir. Öğretim elemanlarının %56'sı bu yeterliliğe derslerinde sıklıkla yer verirken %34'ü bazen yer vermekte, %10'ı ise hiç yer vermemektedir.

Öğrenme ortamlarının diğer bir önemli özelliği de güvenli olmaları ve çocukların kendini güvende hissetmeleridir. Buna rağmen çocukların kendilerini güvende hissettiği bir ortam oluşturmayı içeren 19 nolu yeterliliğin programdaki bir zorunlu ve iki seçmeli ders olmak üzere toplam üç ders tarafından öğretmen adaylarına kazandırılmadığı belirlenmiştir. Öğrenme ortamının çocukların ihtiyaçlarına cevap vermesi, öğrenmeyi teşvik etmesi ve yaratıcılığı desteklemesi kadar güvenli olması da önemlidir. Dilek (2013), etkili bir okul öncesi sınıf ortamını “Öğretmen ve çocukların ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulduğu, oynayarak öğrenmeye imkân veren, programın amaçlarına ulaşılmasını sağlayan, çocukların zevk alarak vakit geçirmelerine, sağlıklı beslenme ve dinlenmelerine imkân veren sağlık ve güvenliğin de ön planda olduğu ortamlar” şeklinde tanımlamıştır. Karagöz (2019) ise çocukların potansiyellerini ancak kendilerini güvende hissettikleri ortamlarda açığa çıkarabileceklerine dikkat çekmiştir. Yeterlilikler önerisinin yedinci bölümü sağlık, güvenlik ve beslenme ile ilgili yeterlilikleri içermektedir. Bu başlık altında çocukları tehlike ve istismardan koruma ile ilgili yeterlilikler mevcut olsa da doğrudan güvenli ortam oluşturma ile ilgili bir yeterlilik bulunmamaktadır. Bu nedenle 19 nolu yeterliliğin hiçbir ders tarafından öğretmen adaylarına kazandırılmaması programın eksik bir yönü olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte çalışmaya katılan öğretim elemanlarının %79'u derslerinde bu yeterliliğe sıkça yer verdiğini ifade etmiştir.

Okul Öncesi Eğitim Programının Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler Açısından Değerlendirilmesi

Okul öncesi eğitim programının “Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler” açısından değerlendirilmesi amacıyla dördüncü araştırma sorusunun yanıtlanması için oluşturulan karşılaştırma tablosundan yararlanılmıştır. Tabloda, yeterlilikler ile örtüşen dersler belirlenmiştir. OÖÖLP Yeterlilikler Önerisindeki dördüncü yeterlilik alanı olan “Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler”in Okul öncesi öğretmenliği lisans programında karşılanma durumunun özeti Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

“Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler”in Lisans Programında Karşılanma Durumu

Yeterlilik No	Yeterlilik	Yeterliliği Karşıllayan Ders Sayısı						
		1. ve 2. Yarıyılar	3. ve 4. Yarıyılar	5. ve 6. Yarıyılar	7. ve 8. Yarıyılar	Meslek Bilgisi S.D.	Genel Kültür S.D.	Alan Eğitimi S.D.
21	Bireysel ve grup etkinliklerini yürütmede çocukların doğal meraklılığı ve farkındalığı üzerine kurulu öğrenme yaklaşımlarından faydalanma		4	1		2		2
22	Çocukların sosyal ve iletişim becerilerini grup çalışmaları ile geliştirme	1	2	1		1	3	4
23	Çocukların kendi öğrenmelerinde daha etkin rol oynamaları için onları destekleme	3	2			1		1
24	Öğrenmeyi desteklemede çocukların gelişimine uygun teknoloji ve medya ürünlerinden yararlanma	1	1			1	1	1
25	Çocuk katılımını ön plana çıkartan çocuk merkezli bakış açısına sahip olma		2	2	1	2	1	2

Yeterlilikler önerisinin dördüncü başlığını oluşturan öğrenmeyi desteklemeye ilişkin yeterliliklerin okul öncesi öğretmenliği lisans programındaki kazandırılma durumu sistematik olarak incelenmiş ve bu başlık altındaki tüm yeterliliklerle ilgili önemli bulgulara ulaşılmıştır. Çocukların sosyal ve iletişim becerilerini geliştirmeyi grup çalışması ile desteklemeyi içeren 22 nolu yeterliğe programda daha fazla yer verilmesi gerektiği belirlenmiştir. Sosyal beceriler ve iletişim becerilerinden alanyazında sıkça bahsedilmekte ve okul öncesi eğitim etkinliklerinde geliştirilmelerinin gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Baykara-Pehlivan (2005) sınıf içi iletişimin niteliğinin çocukların kişilik gelişimi ve başarılarını etkileyen önemli bir unsur olduğunu belirtmiştir. Ertuğrul (2015) ise iletişim becerilerinin geliştirilmesi için çocuklara uygun bir eğitim ortamı sağlanması, öğretmenin çocukları birey olarak görmesi ve onları dinlemesi gerektiğini ifade etmiş ve dinleme becerisine sahip bir öğretmenin öğrencilerde iletişim becerisini geliştirebileceğini vurgulamıştır. Buna rağmen programda bu yeterliliği geliştirmeye yönelik dört zorunlu ve sekiz seçmeli olmak üzere 12 ders olduğu belirlenmiştir. Buna karşın, öğretim elemanlarının %73'ünün bu yeterliliğe derslerinde sıkça yer verdiği belirlenmiştir.

Sosyal ve iletişim becerilerini geliştirme ile ilgili 22 nolu yeterlilikle yakında ilişkili olan bir diğer yeterlilik de grup etkinliklerinde çocukların doğal meraklılığı ve farkındalığı üzerine kurulu öğrenme yaklaşımlarından faydalanmayı kapsayan 21 nolu yeterlilihtir. Bu yeterlilik bir önceki maddede bahsedildiği gibi sosyal beceriler ile ilgili yaklaşımların kullanılmasını içerdiğinden oldukça önemlidir ve öğretmen adaylarına üst düzey beceriler kazandırmayı hedeflemektedir. Espinosa (2002) çocukların doğal meraklılığının güçlü bir motive edici araç olduğunu ifade etmiş ve çocukların çevrelerindeki her şeye olan ilgilerinin etkinliklerin düzenlenmesine rehberlik ettiğini vurgulamıştır. Aksoy (2010) ise çocuklara öğrenme ortamlarında meraklarını gidermeye yönelik çevrelerini gözlemleme fırsatları sunulmasının önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu yeterliliğin programdaki beş zorunlu ve dört seçmeli olmak üzere toplam dokuz ders ile öğretmen adaylarına kazandırılmasının hedeflendiği belirlenmiştir. Bu sayı yeterli değildir ve grup etkinliklerinin yürütülmesi ile ilgili üst düzey becerileri kazandırmayı hedefleyen ders sayısı artırılmalıdır. Öğretim elemanlarının bu yeterliliğe derslerinde yer verme sıklıkları da bu durumu desteklemektedir. Öğretim elemanlarının %68'i bu yeterliliğe derslerinde sıkça yer verirken %29'u ise ara sıra yer vermektedir.

Öğrenmeyi destekleme başlığı altındaki bir diğer yeterlilik ise çocuk katılımını yaygınlaştırma ve çocuk merkezli bakış açısına sahip olmayı içeren 25 nolu yeterlilihtir. Alanyazında çocuk katılımından sıklıkla bahsedilmekte ve öğrenme-öğretme süreçlerindeki yeri ve öneminin altı çizilmektedir. Güncel yaklaşımlara göre hazırlanan okul öncesi eğitim programları çocuğu merkeze almakta, çocukların gelişimini desteklemekte ve çocukların etkin olarak rol aldıkları nitelikli eğitim ortamının gereksinimini vurgulamaktadır (Göle, 2014). Karar alma süreçlerine çocukların da dâhil edilmesi ve alınan tüm kararlarda çocuğun merkeze alınması gerekmektedir. Yıldız ve Şener (2007) okul öncesi eğitimin çocuğu merkeze alan bir eğitim süreci olması gerektiğini belirtmiş ve öğretmenlerin çocukları merkeze alarak rehberlik etmesi gerektiğini vurgulamıştır. Göle'ye (2014) göre tüm okul öncesi sınıfları çocukların ihtiyaçları göz önüne alınarak çocuk merkezli bakış açısıyla düzenlenmelidir. Diğer yeterlilik alanlarında çocukların bireysel farklılıkları ve özel ihtiyaçlarını dikkate almayı içeren yeterlilikler bulunduğu ve programdaki karşılanma düzeylerinin yeterli olduğu belirlenmiştir. Ancak çocuk katılımı ve çocuk merkezli bakış açısı geliştirme ile ilgili programda beş zorunlu ve beş seçmeli olmak üzere toplam 10 ders bulunduğu belirlenmiştir. Programda çocuk katılımını ve üst düzey beceriler gerektiren çocuk merkezli bakış açısı geliştirmeyi destekleyecek daha fazla sayıda ders bulunmalıdır.

Ancak çalışmaya katılan  ğretim elemanlarının görüşleri bu yeterliliğe derslerde yeterince yer verildiği doğrultusundadır. Öğretim elemanlarının %85'i bu yeterliliğe derslerinde sıkça yer verdiğini ifade etmiştir.

Üst düzey beceriler içeren bir diğer yeterlilik de çocukların kendi öğrenmelerinde daha etkin rol oynamaları için destek vermeyi kapsayan 23 nolu yeterliliktir. Alanyazına ve  evrimi i anketi yanıtlayan  ğretim elemanlarına göre çocukların kendi öğrenmelerinde rol oynamaları yani  zdz zenleme öğrenmeyi destekleyecek temel yaklaşımlardan biridir.  zdz zenleme, bireyin yetenek kapasitesini göz önüne alarak davranışlar sergilemesi ile ilgilidir (Boekaerts, 1995; Kan, 2014).  zdz zenleme, bireylerin hedeflerini belirleyerek öğrenme sürecine aktif katılım sağlamaları ve kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmeleri şeklinde tanımlanır (Bandura, 1986).  zdz zenlemenin okul öncesi düzeyinde desteklenmesi pek çok ön koşul yeterliliğin  ğretmen adaylarına kazandırılmasını gerektirmektedir. 23 nolu yeterlilik programda beş zorunlu ve iki seçmeli derste olmak üzere yedi derste  ğretmen adaylarına kazandırılmaktadır. Ancak  ğretim elemanlarının %72'si bu yeterliliğe derslerinde sıkça yer verdiğini ifade etmiştir.

Öğrenmenin desteklenmesinde uygun teknoloji ve medya ürünlerinden yararlanmayı kapsayan 24 nolu yeterliliğin iki zorunlu ve üç seçmeli ders olmak üzere toplam beş derste  ğretmen adaylarına kazandırılmasının hedeflendiği belirlenmiştir. Günümüzde teknoloji tüm bireylerin yaşamında yaygın şekilde yer almaktadır. Teknolojinin hayatın her boyutundaki bu kaçınılmaz etkisi eğitim alanında da oldukça yaygındır (Buldur ve  meroğlu 2019). Bununla birlikte, 2020 yılı başında ortaya çıkan küresel Covid-19 salgını uzaktan eğitimin her eğitim düzeyinde yaygınlaşmasına neden olmuştur. Bu nedenle eğitimde teknolojinin etkin kullanımı ve bununla ilgili  ğretmen yeterliliklerinin önemi daha da artmıştır. Bundy (2004) teknolojik imk nlerden yararlanarak bilgi kaynaklarını güncel tutmayı okul öncesi  ğretmenlerinin başlıca yeterlilikleri arasında sıralamıştır. Dong (2018)  ağımızda okul öncesi eğitim ortamlarında giderek artan teknolojik imkânlar göz önüne alındığında okul öncesi  ğretmenlerinin teknoloji kullanımı konusunda bilgi ve yetkinliğe sahip olmasının gerekliliğine dikkat çekmiş ve bu konuda kendilerini sürekli geliştirmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Bu nedenle bu yeterliliği kazandırmayı hedefleyen zorunlu ders sayısının yeterli olmadığı belirlenmiştir. Seçmeli derslerin zorunlu nitelik kazandırılarak tüm  ğretmen adaylarının bu yeterlilikleri kazanmasının garanti altına alınması ve yeterliliği karşılayan ders sayısının artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim

elemanlarının bu yeterliliğe derslerinde yer verme sıklıkları da bu durumu destekler niteliktedir. Öğretim elemanlarının %35'i bu yeterliliğe derslerinde sıkça yer verirken %51'i ara sıra yer vermekte, %14'ü ise hiç yer vermemektedir.

Okul Öncesi Eğitim Programının Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler Açısından Değerlendirilmesi

Okul öncesi eğitim programının “Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler” açısından değerlendirilmesi amacıyla dördüncü araştırma sorusunun yanıtlanması için oluşturulan karşılaştırma tablosundan yararlanılmıştır. Tabloda, yeterlilikler ile örtüşen dersler belirlenmiştir. OÖÖLP Yeterlilikler Önerisindeki beşinci yeterlilik alanı olan “Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler”in Okul öncesi öğretmenliği lisans programında karşılanma durumunun özeti Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

“Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler”in Lisans Programında Karşılanma Durumu

Yeterlilik No	Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler	Yeterliliği Karşılayan Ders Sayısı							Toplam
		1. ve 2. Yarıyılar	3. ve 4. Yarıyılar	5. ve 6. Yarıyılar	7. ve 8. Yarıyılar	Meslek Bilgisi S.D.	Genel Kültür S.D.	Alan Eğitimi S.D.	
26	Ailelerle etkin iletişim kurma			2		1	3	2	8
27	Ailelerle ve toplumla işbirliği yapma	2	1	2	2	4	6	3	20
28	Ailelerin ve toplumun kültürel farklılıklarını tanıma	1	1	1	1	3	9	6	22
29	Ailelere ve çocuklara saygı duyma	2	1		1	2	2	2	10
30	Ailelere çocuklarıyla ilgili ihtiyaç duydukları konularda destek verme				1	2		2	5
31	Aileleri karar alma süreçlerine dâhil etme	1			1	1		2	5
32	Dile, kültüre, ihtiyaçlara, önceliklere duyarlı olma	1	1	1	1	5	10	8	27

Yeterlilikler önerisindeki beşinci başlık olan Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler başlığı altında yer alan yeterliliklerin lisans programında karşılanma durumunun sistematik olarak incelenmesi sonucunda 32 nolu yeterlilik ile ilgili olumlu bulgulara ulaşılmıştır. 32 nolu yeterlilik dile, kültüre, ihtiyaçlara ve önceliklere duyarlı olmayı içermektedir. Önceki bölümlerdeki bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlı

olmayı içeren yeterlilikler ile ilgili de olumlu sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. 32 nolu yeterliliğin dört zorunlu ve 23 seçmeli olmak üzere toplam 27 derste öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışıldığı belirlenmiştir. Erkan ve Severcan'a (2010) göre öğretmenlerin tüm farklılıklara saygı duyması ve tüm çocuklara eşit davranması oldukça önemlidir. Bireysel farklılıklara saygı ile ilgili bazı araştırmaların sonuçları velilerin okula gelmeme nedenleri arasında öğretmenlerin saygısız davranışlarının da olduğunu göstermiştir. Akdemir'e (2013) göre öğretmenler, eğitim öğretim süreci boyunca öğrencilerini sevmeli ve onlara saygı duymalıdır. Çocuklar da saygı duymayı ancak bu şekilde yaşayarak öğrenebilirler. Öğretmenler, çocukların yaşadığı çevre ile ilgili bilgi edinmeli, etkinliklerini içinde bulundukları toplumun manevi, milli, kültürel, ahlaki ve sosyal değerlerini göz önünde bulundurarak planlamalıdır (Güven, 2015). Programdaki bireysel ve kültürel farklılıklara saygı ile ilgili diğer yeterlilikleri kazandırmayı hedefleyen ders sayıları dikkate alındığında bu sayının yeterli olduğu ve öğretim programının bireysel ve kültürel farklılıklara saygı açısından yeterli olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bununla birlikte, yeterliliği kazandırmaya yönelik sadece dört zorunlu ders olmasına karşın seçmeli derslerin sayısının fazla olması, bu derslerin öğretmen adayları tarafından alınmayarak bu yeterliliği kazanmadan mezun olmaları riskini gündeme getirebilir. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının yeterliliklere derslerinde yer verme durumu ile ilgili bulgular da bu sonucu desteklemektedir. Öğretim elemanlarının %73'ü bu yeterliliğe derslerinde sıkça yer vermektedir.

Bu başlık altında yer alan 28 nolu yeterlilik ise ailelerin ve toplumun kültürel farklılıklarını tanıma ile ilgilidir. Aileler ile işbirliğinin ilk aşaması aileyi ve ailenin de bir üyesi olduğu toplumu tanıma ve ailenin bireysel ve kültürel farklılıklarını benimsemedir. Bu yeterlilik kazanıldıktan sonra bir sonraki aşamada ailelerle iletişim kurulması ve işbirliği yapılması mümkün olabilir. Ailelerin kültürel farklarına alanyazında pek çok kaynakta dikkat çekilmektedir. Yenice (2012) öğretmenlerin, sınıflarındaki her çocuğun farklı sosyo-ekonomik yapı, meslek, düşünce ve kültürel öğelere sahip ailelerden geldiğini unutmaması gerektiğine dikkat çekmiştir. Wang (2005) okul öncesi eğitim programlarının çocukların içinde yaşadığı toplumun kültürüne uygun olması gerektiğini belirtmiş ve öğretmenlerin de toplumun kültürel farklılıklarına saygı duyması gerektiğini belirtmiştir. 28 nolu yeterlilik dört zorunlu ve 18 seçmeli olmak üzere toplam sekiz derste karşılanmaktadır. Yeterliliği kazandırmaya yönelik sadece dört zorunlu ders olmasına karşın seçmeli derslerin sayısının fazla olması, bu derslerin öğretmen adayları tarafından alınmayarak bu yeterliliği kazanmadan mezun olmaları riskini gündeme getirebilir. Bu

yeterliliğe derslerinde sıklıkla yer veren öğretim elemanı oranının çok yüksek olmadığı belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının %60'ı bu yeterliliğe derslerinde sıkça yer verirken %37'si ara sıra yer vermekte, %3'ü ise hiç yer vermemektedir.

Yeterliliklerin programda yer alma durumunun incelenmesi sonucunda 27 nolu yeterlilik ile ilgili olumlu bulgulara ulaşılmıştır. Ailelerle ve toplumla işbirliği yapmayı içeren 27 nolu yeterlilik yedi zorunlu ve 13 seçmeli olmak üzere toplam 20 derste karşılanmaktadır. Aileler ve ailelerin de bir üyesi olduğu toplumu tanıma, ailelerle iletişim kurma ve işbirliği yapmanın alanyazında özellikle üzerinde durulmaktadır ve okul öncesi eğitimin hayati bir unsurudur. Kandır, Çolak ve Aktulun (2018), okul öncesi eğitim alanında çoklu işbirliğinin gerekliliği ve önemine dikkat çekmiştir. Aileler ile birlikte politika yapıcılar, öğretmen eğitim kurumları ve okul öncesi öğretmenleri erken çocukluk eğitimi ve özellikle akademik ve dil becerilerinin önemini anlamak için birlikte çalışmalıdır (Kandır, Çolak ve Aktulun, 2018). Cavkaytar'a (2004) göre okul öncesi eğitim hedefleri belirlenirken çocuklar tek başına düşünülmemeli, aileleri ile birlikte değerlendirilmelidir. Göle'ye (2014) göre ailelerle işbirliği yapma, çocuğu aile ortamı içerisinde tanımayı gerektirir ve bu amaçla öğretmenler çocukların ihtiyaçları ve deneyimleri ile ilgili sürekli iletişim halinde olmalıdır. Cömert ve Güleç (2004) öğretmenlerin aileleri bilgilendirme, onların sorunlarına rehberlik etme gibi işbirliği faaliyetlerinin aile içi ilişkileri olumlu etkilediği ve çocukların gelişimine büyük katkı sağladığını ifade etmiştir. Okul öncesi eğitim süreçlerinin aile katılımı ve aileler ile işbirliği olmadan başarıya ulaşması mümkün değildir. Bu başlık altındaki diğer yeterlilikler ve karşılandıkları dersler de dikkate alındığında 27 nolu yeterliliğin programda yeterince karşılandığı sonucuna ulaşılabilir. Ancak çalışmaya katılan öğretim elemanlarının bu yeterliliğe derslerinde yer verme sıklıkları ile ilgili farklı doğrultuda bir bulguya ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının %69'u bu yeterliliğe derslerinde sıkça yer verdiğini ifade etmiştir.

Aileler ile etkin iletişim kurma ile ilgili olan 26 nolu yeterlilik aile katılımı ve ailelerle işbirliğinin temelini teşkil etmektedir. Aileler ile iletişim kurulmadan onlarla işbirliği yapılması ve eğitim sürecine katkı sunmaları mümkün değildir. Burns, Roe ve Ross'a (1992) göre öğretmenlerin çocukların aile ortamlarını değerlendirmek ve onlara daha etkin eğitim vermek amacıyla ailelerle iletişim kurmaları önemlidir. Krizman (2013) ailelerle iletişim kurmak için öğretmenlerin yüz yüze görüşmenin yanı sıra telefon görüşmesi, elektronik haberleşme yöntemleri, yazılı iletişim araçlarından faydalanabileceğini belirtmiş ve iletişimin zamanı, amacı ve toplumun özelliklerine göre

en uygun iletişim aracını belirlemeleri gerektiğine dikkat çekmiştir. Tezel-Şahin ve Özyürek'e (2010) göre ailelerle ile iletişimin etkili bir yolu da ev ziyaretleridir. Çocuğu yaşadığı aile ortamında gözlemlene imkânı veren ev ziyaretleri, bilgi paylaşımı veya eğitim amacıyla yapılabilir. Oldukça önemli bir yeterlilik olmasına rağmen programda ailelerle iletişim kurma ile ilgili olan bu yeterliliği geliştirmeye yönelik iki zorunlu ders bulunmaktadır. Altı seçmeli ders ile birlikte yeterliliği öğretmen adaylarına kazandırmayı hedefleyen ders sayısı sekizdir. Seçmeli derslerin öğretmen adayları tarafından tercih edilmeme veya ders açılmama ihtimali, onların temel öğretmenlik becerileri arasında yer alan aile iletişimi yeterliliğini kazanmadan mesleğe başlama riskini ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla programda bu yeterliliği geliştirmeye yönelik zorunlu ders sayısı artırılmalıdır.

Aile iletişimi ve işbirliğinin bir sonraki adımı ise onlara çocukları ile ilgili destek vermedir. Aile katılımında işbirliği karşılıklı olarak yapılmalıdır. Öğretmen, aileden çocuk ile ilgili değerli veriler toplarken aileye çocuğu ile ilgili ihtiyaç duyduğu konularda rehberlik etmeli ve destek olmalıdır. Ailelerin ihtiyaçları belirlenerek toplantılar, ev ziyaretleri ve diğer iletişim kurma yöntemlerinden yararlanılarak aile katılım etkinlikleri planlanmalı ve uygulanmalıdır (Can Yaşar, 2001). Alanyazında aile katılımı ve ailelere destek sağlanmasının gerekliliğine pek çok kez dikkat çekilmektedir. Aral, Kandır ve Can-Yaşar (2002) okul öncesi eğitim programlarının aileler tarafından desteklenmediği sürece etkili olmayacağını ifade etmiş ve çocuklarda kalıcı davranış değişikliklerinin kalıcılığının ancak öğrenme yaşantılarının ailelerde sürdürülmesi ile mümkün olabileceğini vurgulamıştır. Bu konuda geliştirilmiş olan 30 nolu yeterliliğin programdaki bir zorunlu ve dört seçmeli olmak üzere beş derste öğretmen adaylarına kazandırılması hedeflenmektedir. Derslerin birinin seçmeli olması göz önüne alındığında bu sayının yeterli olmadığı, zorunlu ders sayısının artırılması gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Öğretim elemanlarının bu yeterliliğe derslerinde yer verme sıklıkları da ulaşılan olumsuz bulguyu desteklemektedir. Öğretim elemanlarının %62'si bu yeterliliğe derslerinde sıkça yer verdiğini ifade etmiştir.

Aile ile işbirliği ve aile katılımının ileri bir aşaması da aileleri karar alma süreçlerine dâhil etmektir. Eğitim süreçlerinde demokratik bir ortam sağlanmalı ve kararlar sadece öğretmen tarafından değil, çocuklar ve ailelerden toplanan veriler değerlendirilerek demokratik şekilde alınmalıdır. Alanyazında okul ve aileler arasında yaşanan problemlerin başlıca nedenleri arasında okulda alınan kararlardan ailelerin haberi olmaması ve ailelerin karar alma süreçlerine dâhil edilmemesi gösterilmektedir (Ateş,

2015). Becker'e (1984) göre etkin ve başarılı aile katılımı ancak ailelerin yönetim ve karar verme süreçlerine dâhil edilmesiyle mümkün olabilir. Bu nedenle ailelerle düzenli olarak iletişim kurulmalı ve çocukları ile ilgili kararlar alınırken fikirleri alınmalıdır. 31 nolu yeterlilik ailelerin karar alma süreçlerine dâhil edilmesi ile ilgilidir ve iki zorunlu ve üç seçmeli derste karşılanmaktadır. Aile katılımı ve demokratik eğitim ortamı ile ilgili olduğundan beş derste kazandırılmasının yeterli olmayacağı ve bu yeterliliği destekleyen ders sayısının artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının bu yeterliliğe derslerinde yer verme sıklıkları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğretim elemanlarının %53'ü bu yeterliliğe derslerinde sıklıkla yer verirken %33'ü ara sıra yer vermekte, %12'si ise hiç yer vermemektedir.

Bu başlık altındaki bir diğer yeterlilik de 29 nolu yeterlilik olan aileler ve çocuklara saygı duymadır. Bu yeterlilik öğretmenlik mesleğinin temel gereksinimleri olan duyuşsal becerilerden birini kapsamaktadır. Öğretmenlik mesleğinin ön koşulu çocuğa, ailesine ve içinde bulunduğu topluma saygı duymaktır. Çocukların bir birey olarak kabul edilmesi, hak ve özgürlüklerine saygı duyulması kanunen garanti altına alınmıştır. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 13. maddesi çocukların yaşları ve olgunluk seviyelerine göre düşüncelerini başkalarına saygı duyarak açıklamakta ve her türlü bilgi, düşünce ve belgeyi araştırmakta özgür olduklarından bahseder (UNICEF, 2004). Akdemir (2013) öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerinde öğrencilerini sevmesi ve onlara saygı göstermesinin gerekliliğini vurgulamış ve çocukların da böylelikle saygı duyma becerisinin gelişeceğini ifade etmiştir. Bu yeterliliğin bir veya birkaç derste öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılması doğru olmayacaktır, bunun yerine tüm eğitim programı boyunca çok sayıda derste bu yeterliliğin kazandırılması ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır. 29 nolu yeterliliğin dört zorunlu ve altı seçmeli olmak üzere 10 derste kazandırılmasının hedeflendiği belirlenmiştir. Bu sayı yetersiz gibi görünmektedir. Yapılan doküman analizi öğretim programının ders içerikleri ile sınırlı olduğundan diğer derslerde bu yeterliliğe yönelik çalışmalar yapıp yapılmadığı açık değildir. Öğretim elemanlarının yeterliliklere derslerinde yer verme sıklığı ile ilgili elde edilen bulgulara göre öğretim elemanlarının %76'sı bu yeterliliğe derslerinde sıkça yer verirken, %22'si bazen yer vermekte, %2'si ise hiç yer vermemektedir. Dersleri veren öğretim elemanlarının da bu yeterliliğin öğretmen adaylarına kazandırılması için çaba göstermeleri gerekmektedir.

Okul Öncesi Eğitim Programının Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler Açısından Değerlendirilmesi

Okul öncesi eğitim programının “Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler” açısından değerlendirilmesi amacıyla dördüncü araştırma sorusunun yanıtlanması için oluşturulan karşılaştırma tablosundan yararlanılmıştır. Tabloda, yeterlilikler ile örtüşen dersler belirlenmiştir. OÖÖLP Yeterlilikler Önerisindeki altıncı yeterlilik alanı olan “Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler”in Okul öncesi öğretmenliği lisans programında karşılanma durumunun özeti Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

“Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler”in Lisans Programında Karşılanma Durumu

Yeterlilik No	Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler	Yeterliliği Karşılayan Ders Sayısı							Toplam
		1. ve 2. Yarıyılar	3. ve 4. Yarıyılar	5. ve 6. Yarıyılar	7. ve 8. Yarıyılar	Meslek Bilgisi	Genel Kültür S.D.	Alan Eğitimi S.D.	
33	Mesleki bilgisini ve uygulamalarını sürekli olarak iyileştirme		1	2	2	8	4	1	18
34	Meslektaşlarıyla mesleki gelişim temelli işbirlikleri oluşturma	1				1	1		3
35	Öğretmenlik mesleğini benimseme ve mesleki bağlılığa sahip olma	2	1	1	4	2	3		13
36	Eğitimin ve mesleğin değerini toplumda savunma		1						1
37	İlgili etik ilkelere ve mesleki yönetmeliklere uygun davranma	3	3	2	6	2	2		18
38	Kendi mesleki beceri ve uygulamalarını değerlendirme		1	1	2	4	2	1	11

Mesleki gelişim ile ilgili yeterliliklerin lisans programında kazandırılma durumları incelendiğinde 37 nolu yeterlilik ile ilgili olumlu bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlik mesleğinin yasal ve etik boyutu ile ilgili bir yeterlilik olan 37 nolu yeterlilik öğretmen adaylarının etik ilkelere ve yönetmeliklere uyması ile ilgilidir. Öğretmen adaylarına eğitim programında yönetmeliklere uygun davranma becerisi kazandırılmalı ve değişen yönetmelikleri takip etmelerinin de yükümlülükleri olduğu konusu benimsetilmelidir. Okul öncesi eğitimin yararlanıcıları henüz kendi kararlarını veremeyecek kadar küçük olan çocuklar olduğundan öğretmenlerin etik ilkelere ve kurallara uyma konusundaki sorumluluğu da artmaktadır (Duran, 2014). 2006 yılında

uygulamaya konan okul öncesi eğitim programında etik davranışlardan ve meslek etiğine yönelik sorumlulukları içerdiği bilinmektedir (MEB, 2006b). 2013 yılında güncellenen programda ise meslek etiği ile ilgili herhangi bir içerik bulunmamaktadır (MEB, 2013). Türkiye’de etik ilke ve davranışlarla ilgili okul öncesi öğretmenlerine özgü bir yönetmelik veya düzenleme bulunmamaktadır. Ancak tüm öğretmen ve kamu görevlileri göreve başlamalarından sonra bir ay içerisinde "Kamu Görevlileri Etik Sözleşmesi"ni imzalamakla yükümlüdürler. Çocuk Hakları Komitesi’ne (2009) göre okul öncesi öğretmenlerinin belli başlı bazı ahlaki ve etik davranışlar göstermesi beklenir. Çocukları dinleme, çocuk katılımını destekleme, çocuk katılımının bir ödül veya lütuf değil, yasal, ahlaki ve toplumsal bir gereklilik olduğunu kavrama bu davranışlardan bazılarıdır. Çalışma kapsamında yeterlilikleri incelenen ülkelerde etik kuralların birbirine benzer olduğu ve “çocuğa, aileye, meslektaşlara ve topluma karşı etik sorumluluklar” şeklinde gruplandırıldığı belirlenmiştir. Etik davranma becerisi de belirli derslerde verilebileceği gibi, tüm program boyunca çok sayıda derste değinilmesi gereken bir konudur. Ancak bu şekilde öğretmen adaylarına bu yeterliliğin tam olarak kazandırılması mümkün olabilir. 37 nolu yeterliliğin öğretim programında 14 zorunlu ve dört seçmeli ders olmak üzere toplam 18 derste öğretmen adaylarına kazandırılmasının hedeflendiği belirlenmiştir. Bu sayının yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan öğretim elemanlarının %73’ünün derslerinde bu yeterliliğe sıkça yer verdikleri belirlenmiştir. Bu durum programdaki ders sayısının yeterli olduğunu destekler niteliktedir.

Öğretim programının mesleki gelişim ile ilgili yeterlilikler başlığı altındaki bazı yeterlilikleri karşılama açısından yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Mesleki gelişimin temel uygulamalarından biri olan meslektaşlar ile mesleki gelişim temelli işbirlikleri yapma ile ilgili olan 34 nolu yeterliliğin programdaki 1 zorunlu ve 2 seçmeli olmak üzere üç derste öğretmen adaylarına kazandırıldığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının %47’sinin bu yeterliliğe derslerinde sıkça yer verdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin meslektaşları ile işbirliği yapmadan ve birlikte çalışma becerileri kazanmadan mesleki gelişim sağlaması mümkün değildir. Bu nedenle programa meslektaşlar ile işbirliği ile ilgili dersler eklenmelidir.

Mesleki gelişim açısından eksikliği tespit edilen bir diğer konu ise mesleki gelişimin değerlendirme boyutudur. Değerlendirme yapılmadan öğretmenlerin mesleki performansının, güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konması ve dolayısıyla mesleki gelişimi hedefleyen çalışmalara yön verilmesi mümkün değildir. Öğretmen adayının kendi mesleki beceri ve uygulamalarını değerlendirmesini kapsayan 38 nolu yeterliliğin iki

zorunlu ve dokuz seçmeli olmak üzere 11 derste kazandırılmasının hedeflendiği belirlenmiştir. Bu sayı yeterli değildir. Seçmeli dersin öğretmen adayları tarafından tercih edilmeyebileceği veya bazı seçmeli derslerin her dönem açılmayabileceği göz önüne alındığında bu yeterlilik ile ilgili programdaki zorunlu ders sayısı artırılmalıdır.

Mesleki gelişim ile ilgili yeterlilikler başlığı altında yer alan 33, 35 ve 36 nolu yeterlilikler öğretim programı boyunca çok sayıda derste öğretmen adaylarına kazandırılması gereken becerileri kapsadıklarından birlikte değerlendirilmeleri uygun olacaktır. 33 nolu yeterliliğin kapsamı mesleki bilgisini ve uygulamalarını sürekli olarak iyileştirmedir. Bu yeterlilik öğretmenlerin kendi uygulamalarını değerlendirmesi sonucu eksik ve geliştirilmeye açık yönleri ile ilgili yaptıkları tespitlerin bir sonucu olarak kendilerini geliştirme ihtiyacı hissetmeleri ile ilgilidir. Dolayısıyla mesleki bağlılık ve diğer duyuşsal becerileri içermektedir. Bu yeterliliğin programda beş zorunlu ve 13 seçmeli olmak üzere toplam 18 derste kazandırılmasının hedeflendiği belirlenmiştir. Akçamete, Arslan ve Dinçer'e (2010) göre öğretmen adayları mesleğe hazırlanırken ve mesleğe başladıkları ilk yıllarda öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesi için kendilerine rehberlik yapabilecek nitelikte mentor öğretmenlere ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle mesleki gelişim ile ilgili yeterliliklerin öğretmen adaylarına kazandırılması konusunda öğretim üyelerine büyük sorumluluk düşmektedir. Bu konuda destek alamayan öğretmenlerin motivasyonlarının düştüğü, tükenmişlik yaşadıkları ve bazılarının mesleğin ilk yıllarında meslekten ayrıldıkları bilinmektedir (Akçamete, Arslan ve Dinçer, 2010). Yeterliliğin programda karşılandığı ders sayısının yeterli olduğu ve bu durumun öğretim elemanlarının yeterliliğe derslerinde yer verme sıklıkları ile desteklendiği belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının %77'si bu yeterliliğe derslerinde sıkça yer vermektedir.

Mesleki gelişimin temel boyutlarından biri de öğretmenlerin kendi uygulamalarını değerlendirmesi ve eksik yönlerinin farkına varmasıdır. Bir sonraki adım ise eksik yönlerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmasıdır. Bu çalışmalar eksik yönlerin geliştirilmesinin yanı sıra öğretmenlerin öz yeterlilik algısını geliştirmektedir. Öğretmenlerin yeterlilik algısı, öğretim süreçleri üzerinde harcadıkları çabayı, belirledikleri hedefleri ve bu hedeflerin düzeyini etkiler (Allinder, 1995). Yeterlilik algısı güçlü olan öğretmenlerin planlama becerilerinin geliştiği, performanslarının arttığı, yeni fikirlere daha açık oldukları ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermeye yönelik yeni yöntemler uygulama konusunda daha istekli oldukları bilinmektedir (Stein ve Wang,1988; Guskey,1988; Berman, McLaughlin, Bass, Paul ve Zellman 1977). Dolayısıyla mesleki gelişim ve buna bağlı olarak gelişen öz yeterlilik algısı öğretmenlerin

performansını artıracak temel etkenler arasındadır. Seferoğlu, (2004) çocukların bireysel farklılıklarının öğretmenlerin oldukça çeşitli yöntem ve yaklaşımlardan yararlanmasını gerektirdiğine dikkat çekmiş ve bu nedenle öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim desteği almasının önemini vurgulamıştır. Bu nedenlerden dolayı öğretmenlere mesleki gelişim becerileri ve mesleki gelişim uygulamalarını değerlendirme ile ilgili yeterlilikler kazandırılması önem taşımaktadır.

Öğretmenlik mesleğini benimseme ve mesleki bağlılığa sahip olma ile ilgili olan 35 nolu yeterlilik ise öğretmen adaylarının bu mesleği seçmeden geliştirmeye başlamaları gereken, öğretmen eğitimi sürecini ve mesleki hayatlarını da kapsayan uzun süreli ve duyuşsal becerileri kapsayan bir yeterliliktir. Bu yeterliliğin programda sekiz zorunlu ve beş seçmeli ders olmak üzere toplam 13 ders ile kazandırılmasının hedeflendiği belirlenmiştir. Bu yeterliliğin programda kazandırılmasının belli sayıda ders ile kazandırılması doğru bir uygulama olmayabilir. Programdaki tüm dersler öğretmen adaylarına mesleklerini benimseme ve mesleki bağlılık gibi duyuşsal beceriler kazandırmayı hedeflemelidir. Öğretim elemanlarının derslerinde bu yeterliliğe yer verme sıklıkları ile ilgili bulgular incelendiğinde öğretim elemanlarının %47'sinin bu yeterliliğe derslerinde sıkça yer verdiği, %46'sının ara sıra yer verdiği ve %1'inin hiç yer vermediği görülmektedir.

Eğitimin ve mesleğin değerini toplumda savunma ile ilgili olan 36 nolu yeterlilik ise diğerlerine göre en genel ve kapsamı en geniş olan yeterliliktir. Öğretmenlerin öncelikle mesleğini sevmesi, benimsemesi ve mesleki bağlılığa sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmen adayları ancak bu duyuşsal özelliklere sahip olurlarsa eğitimin ve mesleğin değerini toplumda savunabilirler. Bu yeterliliğin programda bir zorunlu derste kazandırılmasının hedeflenmediği görülmektedir. Bu yeterliliği kazandırmayı hedefleyen dersler programa eklenmeli ve aynı zamanda tüm derslerde öğretmen adaylarına mesleki bağlılık ve mesleğin değerini savunma ile ilgili duyuşsal özellikler kazandırabilecek öğeler bulunmalıdır. Bu yeterliliğe öğretim elemanlarının %27'sinin derslerinde ara sıra, %73'ünün ise sıkça yer verdikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın bu aşamasında yapılan doküman analizinin bir sınırlılığı da sadece programın ders içeriklerinin analizini kapsamasıdır. Derslerde 33, 35 ve 36 nolu yeterliliklerin kazandırılıp kazandırılmadığının tam olarak belirlenmesi sadece doküman analizi ile mümkün değildir. Ayrıca bu yeterliliklerin kazandırılması dersleri veren öğretim elemanlarının ders işleyişleri ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ile de yakından

ilişkilidir. Öğretim elemanlarının birer rol model olarak öğretmenlik mesleği ile ilgili pozitif tutum ve tavırları öğrencilerine kazandırmaları beklenmektedir.

Hökelekli'nin (2011) tanımına göre değer, bireylerin kişiliklerine özgü becerilerin, güzel, doğru ve olgunlaşmış kişi olma yeteneğinin ortaya çıkmasını sağlayan, benliğin içine yerleşmiş soyut bir kavramdır. Değer, adaptasyon becerisi gelişmiş, ortaya üstün nitelikli ürünler çıkarabilen bir birey olmanın kritik koşuludur (Hökelekli, 2011). Mesleki değer ise bir mesleğin mensubu olan kişilerin o mesleğe ilişkin oluşturduğu ve koruduğu ilke, kural ve standartlar bütünüdür (Altun, 2012). Mesleki değerlerin oluşumu ve kişilerin mesleklerine değer vermeleri, kişisel değerlerin yansımaları ile gerçekleşir ve kökenleri mesleki etik değerlere dayanır (Lin ve Wang, 2010; Keskin ve Yıldırım, 2006; Horton, Tschudin ve Forget, 2007). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleklerine değer vermesi, öğretmenliğin değerini toplumda savunmalarının ön koşuludur. Semerci ve arkadaşlarına (2012) göre öğretmenlerin kendi meslekleri ile ilgili algıları, öğretmenliğin sağladığı maddi gelir, meslekler arasındaki yeri, eğitim sistemindeki değişiklikler ve öğretmen yetiştirme sistemi gibi pek çok değişkenden etkilenmektedir. Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yeri ve değeri, öncelikle öğretmenlerin kendi mesleklerine değer vermeleri ile yükseltilebilir. Geleceğimizi şekillendiren yeni nesiller, toplumun değer verdiği, mesleğine önem ve değer veren nitelikli öğretmenler tarafından yetiştirilmelidir (Akar, 2007). Öğretmenlerin mesleklerinin değerini kavraması ve öğretmenliğin değerini savunmasının öncelikli koşulunun öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmiş olmaları ve bu mesleği yapmaktan keyif almalarıdır. Bu nedenle mesleki bağlılık ve mesleğin değerini savunma gibi duyuşsal özellikleri içeren yeterlilikler bir veya birkaç ders tarafından değil tüm program boyunca öğretmen adaylarına kazandırılmalıdır.

Okul Öncesi Eğitim Programının Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterlilikler Açısından Değerlendirilmesi

Okul öncesi eğitim programının “Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterlilikler” açısından değerlendirilmesi amacıyla dördüncü araştırma sorusunun yanıtlanması için oluşturulan karşılaştırma tablosundan yararlanılmıştır. Tabloda, yeterlilikler ile örtüşen dersler belirlenmiştir. OÖÖLP Yeterlilikler Önerisindeki yedinci yeterlilik alanı olan “Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterlilikler”in Okul öncesi öğretmenliği lisans programında karşılanma durumunun özeti Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

“Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterlilikler”in Lisans Programında Karşılanma Durumu

Yeterlilik No	Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterlilikler	Yeterliliği Karşıllayan Ders Sayısı						
		1. ve 2. Yarıyılar	3. ve 4. Yarıyılar	5. ve 6. Yarıyılar	7. ve 8. Yarıyılar	Meslek Bilgisi S.D.	Genel Kültür S.D.	Alan Eğitimi S.D.
39	Çocukların yüksek yararını destekleme	2		3	3	2	3	3
40	Çocukların ruh ve beden sağlığını korumak için önlemler alma	2		1	1	1	2	1
41	Sağlık ve güvenlikle ilgili yasal yükümlülükleri uygulama	1		1		1	2	1
42	Çocukların sağlığını destekleme konusunda aileleri bilinçlendirme						2	1
43	Çocukları her türlü tehlike, ihmal ve istismardan koruyabilme	1					2	1
44	Acil durumlarda yapılacak ilkyardım ile ilgili bilgi sahibi olma	1					1	
45	Çocuklar için güvenli, sağlıklı ve keyifli beslenme zamanları planlama						1	
46	Çocukların beslenmesi ile ilgili ailelerle işbirliği içinde olma						1	1

Yedinci yeterlilik alanı olan Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterlilikler altında yer alan yeterliliklerin derslerde karşılanma durumu incelendiğinde, programın bu alandaki temel yeterlilikleri karşılama konusunda yeterli olduğu ancak geliştirilmesi gereken birçok yönünün de bulunduğu belirlenmiştir. Başlık altındaki temel yeterliliklerinden biri olan 39 nolu yeterlilik çocukların yüksek yararını destekleme sekiz zorunlu ve sekiz seçmeli olmak üzere toplam 16 derste karşılanmaktadır. “Çocuğun yüksek yararı” ifadesi çocukların her konuda iyiliğinin ve yararının göz önünde bulundurulması anlamına gelmektedir. Tüm dünyada okul öncesi eğitim programlarının temel bileşenlerinden biri çocuğun yüksek yararının desteklenmesidir. Çocuğun yüksek yararı, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nun 20 Kasım 1989 tarihli kararıyla kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi ile garanti altına alınmıştır. Türkiye 1990 yılında Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni imzalamış ve 1994 yılında ise yürürlüğe koymuştur (Kürklü, 2011). MEB (2013) çocuğun yüksek yararına öğretim programı boyunca vurgu yapmış ve konu ile ilgili temel dayanak noktası olarak çocukların sağlıklı şekilde büyümesi, gelişimi ve öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmesi için sağlıklı bir ev ortamı ve

nitelikli okul öncesi eğitimin gerekli olduğunu ifade etmiştir. 39 nolu yeterlilik, öğretmenlerin tüm derslerde çocuklara yönelik tutumlarını belirleyecek temel bir bakış açısı içermektedir ve program boyunca çok sayıda derste üzerinde durulması gerekmektedir. Doğrudan bu yeterliliği kazandırmaya yönelik ders sayısının yeterli olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretim elemanlarının yeterliliğe derslerinde yer verme sıklığı ile ilgili bulgu da bu durumu desteklemektedir. Öğretim elemanlarının %83'ü bu yeterliliğe derslerinde sık yer vermektedir.

Benzer bir diğer yeterlilik de 40 nolu yeterlilik olan Çocukların ruh ve beden sağlığını korumak için önlemler almaktır. Fiziksel ve ruhsal sağlıkla ilgili olan bu yeterlilik 39 nolu yeterliliğin biraz daha özele indirgenmiş halidir ve çocuk sağlığının korunması okul öncesi eğitimin temel ilkelerinden biridir. Eğitim ortamlarının sağlıklı ve hijyenik olması küresel Covid-19 salgını ile birlikte daha da önem kazanmış ve tüm eğitim kurumlarının önceliği haline gelmiştir. Bu yeterliliğin dört zorunlu ve dört seçmeli olmak üzere toplam sekiz derste öğretmen adaylarına kazandırılmasının hedeflendiği belirlenmiştir. Toplam ders sayısı yeterli görülse de zorunlu ders sayısının artırılmasının yapılmasının öğretmen adaylarının bu yeterliliği tam olarak kazanmasını garanti altına alacağı düşünülmektedir. Turupçu-Doğan ve Ömeroğlu'na (2019) göre çocukların sağlıklı büyümesi ve gelişimi “tüm çocuğu” destekleyen, onların sağlıklı ve güvende olmasını destekleyen eğitimle sağlanabilir. “Tüm çocuğu destekleme” ifadesi çocuğun gelişim alanları ile birlikte hiçbir boyutun ihmal edilmeden ele alınmasını ifade eder. Öğretim elemanlarının bu yeterliliğe derslerinde yer verme sıklıkları incelendiğinde öğretim elemanlarının %55'inin bu yeterliliğe derslerinde sıkça yer verdiği, %33'ünün ara sıra yer verdiği ve %12'sinin hiç yer vermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun nedeni olarak çalışmaya katılan öğretim elemanlarının kadrolarının okul öncesi eğitimi anabilim dalında bulunması ve dersi farklı bölümlerden sağlık alanında uzman öğretim elemanlarının vermesi gösterilebilir.

Çocuk sağlığını koruma ve iyiliğini gözetme ile ilgili bir diğer genel yeterlilik ise 43 nolu yeterlilik olan çocukları her türlü tehlike, ihmal ve istismardan koruyabilmedir. Bu yeterliliğin kazandırılma düzeyi ile ilgili olumsuz sonuçlara ulaşılmıştır. Bu yeterliliğin bir zorunlu ve üç seçmeli olmak üzere toplam dört derste öğretmen adaylarına kazandırılması hedeflenmektedir. Bu sayı yeterli olmadığı gibi derslerin çoğunun seçmeli olması da risk yaratmaktadır. Bu derslerin tümünün zorunlu olması ve buna ek olarak programın seçmeli derslerle zenginleştirilmesi gerekmektedir. Öğretim elemanlarının yeterliliğe derslerinde yer verme düzeyleri ile ilgili bulgular da bu durumu

desteklemektedir. Öğretim elemanlarının %64'ü bu yeterliliğe derslerinde sıkça yer verirken, %27'si ara sıra yer vermekte, %9'u ise hiç yer vermemektedir.

Çocuk sağlığının korunması, tehlike, ihmal ve istismarın önlenmesi okul öncesi eğitim alanı ile ilgili literatürde üzerinde oldukça sık durulan kavramlardır. Çocukların fiziksel ve ruhsal sağlığının korunmasının ilk şartı sağlıklı ve güvenli eğitim ortamı oluşturulmasıdır. Çocukların eğitim gördüğü sınıfların ve beslendiği mekânların temizliği, ısısı ve havalandırması sağlıklı ve güvenli şekilde yapılmalıdır (Karaca, 2015). Fiziksel sağlığın yanı sıra çocukların iyiliğinin gözetilmesi, ihmal ve istismardan korunması daha geniş kapsamlı bir kavramdır. Aktürk'e (2006) göre çocukların güvenliğinin sağlanması ve haklarının korunması, ekonomik sömürü, her türlü tehlikeli ve gelişimine zarar verecek durumlardan uzak tutulmasını, bedensel, zihinsel, duygusal, ahlaki, hukuksal, sosyal ve ekonomik açılardan iyiliğinin gözetilmesini kapsar. Çocuk ihmali ve istismarı da alanda sıkça söz edilen ve son yıllarda giderek daha da önem kazanan bir kavramdır. Dünya Sağlık Örgütü'ne (WHO) (2006) göre çocuk istismarı, insan davranış ve eylemleri kaynaklı çocuğa kötü muamele ve ona zarar veren eylemlerdir. Çocukların ihmali de istismar kapsamında değerlendirilmektedir. Alanyazında genel olarak dört tür çocuk istismarından söz edilmektedir. Bunlar fiziksel, duygusal, cinsel istismar ve ihmaldir (Topçu, 2009). Günlük hayatta çocukların sıkça karşılaşabileceği pek çok eylem çocuk istismarı kapsamına girebilmektedir. Çocuğa yeterli sevgi ve ilgi göstermeme, başarısını ödüllendirmeme, yeteneklerini desteklememe, denetimden yoksun bırakma, isteklerine kayıtsız kalma, dışlama, yok sayma gibi eylemler duygusal istismar kapsamına girmektedir (Beyazova ve Şahin, 2011). Bu nedenle çocukları istismardan koruyabilmek için öğretmenler konu ile ilgili üst düzey farkındalığa sahip olmalıdır.

Çocuk sağlığının yasal boyutuna odaklanan bir yeterlilik olan 41 nolu yeterlilik ise sağlık ve güvenlikle ilgili yasal yükümlülükleri uygulamayı kapsamaktadır. Bu yeterlilik de çocuk sağlığını koruma ile doğrudan ilişkilidir ve konunun yasal boyutu ile ilgili öğretmen adaylarını bilinçlendirmeyi amaçlamaktadır. Ancak bu yeterlilik ile ilgili programda sadece iki zorunlu ders bulunmamaktadır. Yeterliliğin dördü seçmeli olmak üzere toplam altı ders ile programda karşılanması hedeflenmektedir. Yasal sağlık yükümlülükleri ile ilgili programda en az bir zorunlu ders bulunmalıdır. Öğretim elemanlarının bu yeterliliğe derslerinde yer verme sıklıklarının da düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının %38'i bu yeterliliğe derslerinde sıkça yer vermekte, %44'ü ara sıra yer vermekte ve %18'i ise hiç yer vermemektedir. Çocukların nitelikli bir

eğitim alması kadar sağlıklı bir ortamda eğitim almaları ve güvenliklerinin sağlanması da büyük önem taşımaktadır. Aydos'a (2013) göre toplumun geleceğini oluşturan çocukların sağlıklı bir şekilde yetişmesi, sosyal, duygusal, zihinsel ve ahlaki gelişimlerinin sağlıklı olarak gerçekleşmesi ve güvenliklerinin sağlanması son derece önemlidir. Güvenlik kavramı çocukların duygusal, zihinsel, ahlaki, ekonomik ve hukuki açıdan sağlıklı ve özgür biçimde korunması şeklinde tanımlanmaktadır (Aydos, 2013). Ayrıca çocukların sağlığının korunması ve sağlık hizmetlerinden yararlanmaları Çocuk Hakları Sözleşmesi ile garanti altına alınmıştır. Sözleşmenin 24. Maddesi "Taraf Devletler, çocuğun olabilecek en iyi sağlık düzeyine kavuşma, tıbbi bakım ve rehabilitasyon hizmetlerini veren kuruluşlardan yararlanma hakkını tanırlar. Taraf Devletler, hiçbir çocuğun bu tür tıbbi bakım hizmetlerinden yararlanma hakkından yoksun bırakılmamasını güvence altına almak için çaba gösterirler." şeklindedir (UNICEF, 2004). Ayrıca Sözleşmenin 9. maddesi de çocukların her koşul altında iyiliğinin gözetilmesini vurgulamaktadır. Bu nedenle tüm öğretmen adaylarına çocukların sağlığını koruma ve iyiliğini gözetme ile ilgili yeterlilikler öğretmen adaylarına mutlaka kazandırılmalıdır.

Acil durumlar ve ilkyardım bilgisi tüm öğretmenlik alanlarında olduğu gibi okul öncesi düzeyinde de hayati öneme sahiptir. Öğretmen adaylarının acil durumlarla başa çıkmaları ve çocuk sağlık kuruluşuna ulaştırılınca kadar sadece temel müdahaleleri yapmaları beklenmektedir. Bu konuları kapsayan 44 yeterlilikle ilgili bir zorunlu ve bir seçmeli ders olmak üzere toplam iki yeterlilik bulunduğu belirlenmiştir. Bu sayının yeterli olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretim elemanlarının bu yeterliliğe derslerinde yer verme oranlarının oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının %29'u bu yeterliliğe derslerinde sıkça yer verirken %29'u da ara sıra yer vermekte, %42'si ise hiç yer vermemektedir. Bu durumun nedeni ilk yardım ile ilgili dersleri kadrosu sağlık bilimleri veya tıp fakültelerinde olan alan uzmanlarının vermesi ve çevrimiçi anketi sadece kadrosu okul öncesi öğretmenliği anabilim dalında olan öğretim elemanlarının yanıtlaması olabilir. Acil durumlar ve gerekli acil müdahale ve acil eylem planları tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi okul öncesi eğitimde de çocukların sağlığı ve güvenliği açısından büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitim alan çocuklar yaşları itibarıyla hareketli ve enerjik olduklarından okul ortamında pek çok kaza meydana gelebilmektedir. Çocukluk, çocuğun dikkatsizliği, ilgisizliği ve aceleciliği nedeniyle pek çok tehlike ve kaza ile karşılaştığı bir dönemdir (Demiriz ve Dinçer, 2000). Dünya Sağlık Örgütü (2002) kazayı "Bireylerin iradesi dışında gelişem, süratle etki eden bir güç nedeniyle ortaya çıkan bedensel ve ruhsal zedelenmelere yol açan olaylar" şeklinde

tanımlamıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında en sık karşılaşılan acil durumlar yaralanmalar, kırık, çıkıklar, burkulmalar, ezikler, elektrik çarpmaları, yanık, zehirlenme ve boğulmalardır. Bazı ciddi durumlarda çocuklar acil tıbbi desteğe ihtiyaç duyabilmekte hatta hayatını kaybedebilmektedir (Oluk, 2018). Her okulda acil durumlar için eylem planları yapılmalı ve öğretmenler sınıfta karşılaşılabilecekleri acil durumlarda ne yapacaklarını bilmeli ve hazırlıklı olmalıdır. Okulda görevli personel, ilkyardım eğitimleri ve sertifikaları çerçevesinde acil durumlarda temel ilk yardım yapmaya hazır olmalıdır. Temel ilk yardım, temel tıbbi yardım becerileri gerektiren acil durum tıbbi hizmetleri anlamına gelir (Çelik, 2004). Ayrıca Oluk (2018), deprem, yangın ve diğer doğal afetler gibi daha geniş kapsamlı durumlarda çocukların güvenli bölgeye tahliyesinin önceden planlanması gerektiğini ifade etmiş ve periyodik kontrol ve tatbikatlarla acil eylem planlarının işleyişinin garanti altına alınmasını savunmuştur.

Çocukların sağlığı konusunda aileler ile işbirliğini kapsayan 42 nolu yeterlilik aileleri çocukların sağlığını destekleme konusunda bilinçlendirme ile ilgilidir. Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler başlığı altında aileler ile işbirliği ile ilgili belirli sayıda yeterlilik ve karşılayan dersler bulunmaktadır. Buna rağmen çocuk sağlığını aile ile birlikte koruma becerisi kazandırmayı amaçlayan bu yeterliliğin öğretmen adaylarına kazandırılmasına yönelik programda sadece üç seçmeli ders yer almaktadır. Programa öğretmen adaylarına bu yeterliliği kazandıracak dersler eklenmelidir. Öğretim elemanlarının bu yeterliliğe derslerinde yer verme sıklıkları da bu sonucu desteklemektedir. Öğretim elemanlarının %37'si bu yeterliliğe derslerinde sıkça yer vermekte, %46'sı ara sıra yer vermekte ve %17'si ise hiç yer vermemektedir. Ailelerle işbirliğinin alanyazında yer alan tanımlarından biri "eşit ve koordine ortaklık" tır (Kernan, 2012). Bu ortaklıkta tüm tarafların hedefi çocukların iyiliğinin gözetilmesi ve yüksek yararının desteklenmesidir. Kernan'a (2012) göre çocukların ev ve okul ortamındaki öğrenme ve gelişimlerinin öğretmenler ve aileler arasında paylaşılması çocuklar açısından faydalıdır. Durum daha özele indirgenecek olursa çocukların herhangi bir sağlık problemi olması durumunda, problemin aile ve okul arasında paylaşılması ve işbirliği yapılması çocukların sağlık probleminden en az düzeyde etkilenmesini sağlayacaktır. MEB'e (2013) göre çocukların sağlıklı şekilde büyümesi, gelişimi ve öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmesi sağlıklı bir ev ortamı ve nitelikli okul öncesi eğitimle mümkündür. Dolayısıyla ailelerle çocukların sağlığını destekleme konusunda işbirliği yapılması oldukça gereklidir.

Bu başlık altındaki son iki yeterlilik olan 45 ve 46 nolu yeterlilikler çocukların beslenmesi ile ilgilidir. 45 nolu yeterlilik, çocukların okuldaki beslenme zamanlarının güvenli, sağlıklı ve keyifli şekilde planlanmasını kapsamaktadır. Beslenmenin büyüme ve gelişmedeki yeri ve önemi dikkate alındığında öğretmenlerin çocukların beslenmesi ile ilgili bilgi ve becerilere sahip olması ve çocuklara sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazandırmaları gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Demiriz ve Dinçer'e (2000) göre çocukların okul öncesi dönemde kazandığı yemek yeme alışkanlıkları hayatlarının daha sonraki dönemlerini etkiler ve beslenme konusunda yaşanan olumsuzluklar gelecekte ortaya çıkabilecek beslenme sorunlarının temelini oluşturur. 45 nolu yeterlilik programda sadece bir seçmeli derste karşılanmaktadır. Bu dersi almayı tercih etmeyen öğretmen adaylarının çocukların sağlıklı beslenmesi ile ilgili bilgi ve beceri sahibi olması mümkün değildir. Bu nedenle programa bu yeterliliği karşılayacak daha fazla sayıda zorunlu ders eklenmelidir. Öğretim elemanlarının bu yeterliliğe derslerinde yer verme sıklıkları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğretim elemanlarının %34'ü bu yeterliliğe derslerinde sıklıkla yer vermekte, %26'sı ise ara sıra yer vermektedir. Bununla birlikte öğretim elemanlarının %40'ı bu yeterliliğe derslerinde hiç yer vermemektedir.

Çocukların beslenmesi konusunda aileler ile işbirliği yapmayı kapsayan 46 nolu yeterlilik, sağlık konusunda ailelerle işbirliğini içeren 42 nolu yeterlilik ile benzerlik taşımaktadır. Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler başlığı altında aileler ile iletişim ve işbirliği ile ilgili belirli sayıda yeterlilik bulunmaktadır. Beslenme, temel bir ihtiyaç olduğundan çocukların öğrenmesinin verimli şekilde gerçekleşmesi açısından da büyük öneme sahiptir. UNICEF (2004) ve Dünya Sağlık Örgütü (WHO) (2002), beslenmeyi çocukların bedensel, duygusal ve sosyal gelişimini doğrudan etkileyen faktörler arasında sıralamaktadır. Öztürk ve Besler'e (2008) göre çocukluk çağında kazanılan doğru beslenme alışkanlıkları, ilerleyen yaşlarda sağlığın korunması ve kaliteli yaşam sürdürülebilmesi için önem taşımaktadır. Çocuklara doğru ve sağlıklı beslenme alışkanlıklarının sadece okulda kazandırılması mümkün değildir. Bu konuda aileler, okul ile mutlaka işbirliği yapmalıdır. Çocukların sağlıklı gelişimi açısından son derece önemli olan doğru ve dengeli beslenme alışkanlıklarının gelişiminde anne-babalar okul ile işbirliği yaparak çocuklarına destek olmalıdır (Özmert, 2006). Ancak çocukların sağlıklı büyüme ve gelişimine doğrudan destek veren bir konu olan çocukların beslenmesi konusunda aile ile işbirliğini kapsaysan 46 nolu yeterlilik programdaki iki seçmeli derste karşılanmaktadır. Programa bu yeterliliği karşılayacak en az bir zorunlu ders eklenmesi gerekmektedir. Bununla birlikte öğretim elemanlarının derslerinde bu yeterliliğe oldukça

az yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının %25'i yeterliliğe derslerinde sıkça yer verirken %33'ü ara sıra yer vermekte ve %42'si ise hiç yer vermemektedir.



BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bulgulara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Aşağıda araştırma soruları doğrultusunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık ve Avustralya’da Geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenliği Mesleki Yeterlilikleri ve Program Yeterliliklerine İlişkin Sonuçlar

- MEB tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenliği Özel Alan Yeterliliklerinin Gelişim Alanları, Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi, İletişim, Yaratıcılık ve Estetik, Değerlendirme, Okul ve Topluma İşbirliği Yapma ve Mesleki Gelişim Sağlama olmak üzere yedi alandan oluştuğu ve bu alanlar altında toplam 19 yeterlilik geliştirilmiş olduğu belirlenmiştir.
- NAEYC (National Association for the Education of Young Children) Ulusal Çocuk Eğitimi Derneği tarafından geliştirilen okul öncesi öğretmenliği mesleki yeterliliklerinin İlişkiler, Öğretim Programı, Öğretme, Çocuk Gelişimini Değerlendirme, Sağlık, Öğretmenlik, Aileler, Toplumla İlişkiler, Fiziksel Gelişim ve Liderlik ve Yönetim olmak üzere 10 yeterlilik alanından oluştuğu ve bu alanların altında toplam 50 yeterlilik geliştirilmiş olduğu belirlenmiştir.
- NBPTS (National Board for Professional Teaching Standards) Ulusal Profesyonel Öğretim Standartları Kurulu tarafından geliştirilen okul öncesi öğretmenliği mesleki yeterliliklerinin Çocuğu tamamen anlamak için çocuk gelişimi bilgisini kullanma, Aileler ve toplumlar ile işbirliği yapma, Eşitlik,

adalet ve çeşitliliğin benimsenmesini sağlama, Çocuklara öğretmek için konuların bilgisine sahip olma, Çocukların gelişimini ve öğrenmesini değerlendirme, Çevreyi gelişim ve öğrenme için düzenleme, Gelişim ve öğrenme için planlama yapma, Gelişim ve öğrenme için öğretim yapma, Genç çocuklara öğretim ile ilgili öz değerlendirme yapma ve Profesyonellik konusunda örnek olma ve mesleğe katkıda bulunma olmak üzere 10 yeterlilik alanından oluştuğu ve bu alanlar altında toplam 43 yeterlilik geliştirilmiş olduğu belirlenmiştir.

- New York eyaletinde geliştirilen okul öncesi öğretmenliği mesleki yeterliliklerinin Çocukların büyümesi ve gelişimi, Aile ve toplum ilişkileri, Gözlem ve değerlendirme, Çevre ve öğretim programı, Sağlık, güvenlik ve beslenme, Profesyonellik ve Liderlik ve İdare ve Yönetim olarak adlandırılan yedi yeterlilik alanından oluştuğu ve bu alanların altında toplam 54 yeterlilik geliştirildiği belirlenmiştir.
- Kaliforniya eyaletinde geliştirilen okul öncesi öğretmenliği mesleki yeterliliklerinin Çocuk gelişimi ve öğrenmesi, Kültür, çeşitlilik ve eşitlik, İlişkiler, etkileşimler ve rehberlik, Aile ve topluma bağlılık, İki dilin gelişimi, Gözlem, izleme, değerlendirme ve dokümantasyon, Özel ihtiyaçlar ve dâhil etme, Öğrenme ortamları ve öğretim programı, Sağlık, güvenlik ve beslenme, Erken çocukluk eğitiminde liderlik, Profesyonellik ve Yönetim ve rehberlik şeklinde adlandırılan 12 yeterlilik alanından oluştuğu ve bu alanların altında toplam 44 yeterlilik geliştirildiği belirlenmiştir.
- Birleşik Krallık'ta geliştirilen okul öncesi öğretmenliği mesleki yeterliliklerinin Tüm çocuklara ilham veren, onları motive eden ve zorlayan yüksek beklentiler belirleme, Çocuklarda iyi bir ilerleme ve öğrenme çıktıları oluşturma, Erken çocukluk öğrenmesi ve EYFS hakkında iyi bilgiye sahip olma, Eğitim ve bakımı tüm çocukların ihtiyaçlarını dikkate alarak planlama, Tüm çocukların güçlü yönleri ve ihtiyaçlarına cevap vermek için eğitim ve bakımı adapte etme, Değerlendirmeden kesin ve üretken bir şekilde faydalanma, Çocukların iyiliğini garanti altına alma ve geliştirme ve güvenli bir öğrenme ortamı sağlama ve Geniş kapsamlı mesleki sorumlulukları yerine getirme şeklinde sekiz yeterlilik alanından oluştuğu ve bu alanların altında toplam 38 yeterlilik geliştirildiği belirlenmiştir.

- Avustralya’da geliştirilen okul öncesi öğretmenliği mesleki yeterliliklerinin Mezunlar, Başarı ve Örnek Yeterlilikler olmak üzere üç yeterlilik alanından oluştuğu ve bu alanların altında toplam 34 yeterlilik geliştirildiği belirlenmiştir.

Çalışma kapsamında incelenen Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık ve Avustralya’da geliştirilen okul öncesi öğretmenliği mesleki yeterliliklerinin MEB tarafından geliştirilen okul öncesi öğretmenliği özel alan yeterlilikleri ile karşılaştırılması sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- MEB tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilikleri NAEYC (National Association for the Education of Young Children) Ulusal Çocuk Eğitimi Derneği tarafından geliştirilen yeterlilikler ile karşılaştırıldığında MEB’in geliştirdiği Gelişim Alanları alanında 24 örtüşen yeterlilik, Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi alanında altı örtüşen yeterlilik, İletişim alanında iki örtüşen yeterlilik, Yaratıcılık ve Estetik alanında bir örtüşen yeterlilik, Değerlendirme alanında üç örtüşen yeterlilik, Okul ve Topluma İşbirliği Yapma alanında dört örtüşen yeterlilik ve Mesleki Gelişim Sağlama alanında altı örtüşen yeterlilik bulunduğu tespit edilmiştir.
- MEB tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilikleri NBPTS (National Board for Professional Teaching Standards) Ulusal Profesyonel Öğretim Standartları Kurulu tarafından geliştirilen yeterlilikler ile karşılaştırıldığında MEB’in geliştirdiği Gelişim Alanları alanında 17 örtüşen yeterlilik, Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi alanında beş örtüşen yeterlilik, İletişim alanında bir örtüşen yeterlilik, Değerlendirme alanında altı örtüşen yeterlilik ve Mesleki Gelişim Sağlama alanında 11 örtüşen yeterlilik bulunduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan Yaratıcılık ve Estetik ve Okul ve Topluma İşbirliği Yapma alanlarında hiçbir yeterliliğin NBPTS tarafından geliştirilen yeterliliklerle örtüşmediği belirlenmiştir.
- MEB’in geliştirdiği Okul Öncesi Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilikleri New York Eyaletinde geliştirilen yeterlilikler ile karşılaştırıldığında MEB’in geliştirdiği Gelişim Alanları alanında 18 örtüşen yeterlilik, Ailelerle İletişim,

Aile Katılımı ve Aile Eğitimi alanında 11 örtüşen yeterlilik, İletişim alanında dört örtüşen yeterlilik, Değerlendirme alanında altı örtüşen yeterlilik ve Mesleki Gelişim Sağlama alanında beş örtüşen yeterlilik bulunduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan Yaratıcılık ve Estetik ve Okul ve Topluma İşbirliği Yapma alanlarındaki hiçbir yeterliliğin New York eyaletinde geliştirilen yeterliliklerle örtüşmediği belirlenmiştir.

- MEB tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilikleri Kaliforniya eyaletinde geliştirilen yeterlilikler ile karşılaştırıldığında MEB'in geliştirdiği Gelişim Alanları alanında 20 örtüşen yeterlilik, Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi alanında dört örtüşen yeterlilik, İletişim alanında iki örtüşen yeterlilik, Değerlendirme alanında altı örtüşen yeterlilik ve Mesleki Gelişim Sağlama alanında üç örtüşen yeterlilik bulunduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte Yaratıcılık ve Estetik ve Okul ve Topluma İşbirliği Yapma alanlarındaki hiçbir yeterliliğin Kaliforniya eyaletinde geliştirilen yeterliliklerle örtüşmediği belirlenmiştir.
- MEB tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilikleri Birleşik Krallık'ta geliştirilen yeterlilikler ile karşılaştırıldığında MEB'in geliştirdiği Gelişim Alanları alanında 12 örtüşen yeterlilik, Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi alanında yedi örtüşen yeterlilik, İletişim alanında bir örtüşen yeterlilik, Değerlendirme alanında üç örtüşen yeterlilik, Okul ve Topluma İşbirliği Yapma alanında bir örtüşen yeterlilik ve Mesleki Gelişim Sağlama alanında 10 örtüşen yeterlilik bulunduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte Yaratıcılık ve Estetik alanındaki hiçbir yeterliliğin Birleşik Krallık'ta geliştirilen yeterliliklerle örtüşmediği belirlenmiştir.
- MEB tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilikleri Avustralya'da geliştirilen yeterlilikler ile karşılaştırıldığında MEB'in geliştirdiği Gelişim Alanları alanında sekiz örtüşen yeterlilik, Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi alanında üç örtüşen yeterlilik, İletişim alanında bir örtüşen yeterlilik, Değerlendirme alanında beş örtüşen yeterlilik, Okul ve Topluma İşbirliği Yapma alanında iki örtüşen yeterlilik ve Mesleki Gelişim Sağlama alanında 15 örtüşen yeterlilik bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Yaratıcılık ve Estetik alanındaki hiçbir yeterliliğin Avustralya'da geliştirilen yeterliliklerle örtüşmediği belirlenmiştir.

Alan Uzmanlarının Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Yeterlilikleri ile İlgili Genel Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

- Alan uzmanlarının yeterlilikler ile ilgili görüşlerinin yoğunlaştığı ilk konu başlığının eğitim programları olduğu belirlenmiştir. Alan uzmanlarının görüşlerinin programda eksik olan yeterlilikler, programda mevcut olan ancak öğretmen adaylarına yeterince kazandırılmayan yeterlilikler, programda mevcut olan ancak yeniden düzenlenmesi gereken yeterlilikler şeklinde üç alt başlık altında toplanabileceği belirlenmiştir.
- Alan uzmanlarının yeterlilikler ile ilgili görüşlerinin yoğunlaştığı bir diğer başlık da aile katılımı ve aileler ile işbirliğidir. Alan uzmanları bu konuda öğretmen eğitim programlarında yer verilmesini gerekli gördükleri alanları aileler ile işbirliği yapma, etkin iletişim kurma ve işbirliğinin sınırlarını belirleme, aileleri eğitim sürecine katabilme ve aile ve toplum kaynaklı kültürel farklılıklara saygı duyma olarak özetlemiştir.
- Alan uzmanlarının öğretmen eğitim programlarında özellikle güçlü olarak yer verilmesini gerekli buldukları bir diğer alan da mesleki gelişimdir. Alan uzmanlarının görüşlerine göre programlarda sürekli mesleki gelişimin gerekliliğine inanma, mesleki bağlılığa sahip olma ve mesleğin değerini toplumda savunma ve meslektaşlar ile mesleki gelişim temelli işbirlikleri yapma alanlarında yetkinlik kazandırabilecek yeterlilikler bulunmalıdır.
- Bununla birlikte alan uzmanları yeterliliklerde çeviri hataları ve terminolojinin yanlış kullanılmasından kaynaklı hatalar bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Yeterlilik Alanları Bağlamında Alan Uzmanlarının Yeterliliklerle İlgili Görüşleri, Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programlarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Yeterliliklerin Uygunluğu Hakkında Görüşleri ve Yeterliliklere Derslerinde Yer Verme Sıklıklarına İlişkin Sonuçlar

Çalışmaya katılan alan uzmanları ile yapılan görüşmelerden her bir yeterlilik ile ilgili alınan görüşlerden aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- Çalışmaya katılan alan uzmanlarının görüşleri dikkate alınarak incelenen ülke ve kurumlarca geliştirilen yeterliliklerden oluşan birinci OÖÖLP taslağı üzerinde üç aşamalı bir düzenleme süreci takip edilmiştir. Yeterlilikler

üzerinde birinci aşamada 54, ikinci aşamada 17 ve üçüncü aşamada 29 işlem yapılmıştır. Bunlar, 11 birleştirme, 29 çıkarma, 36 değişiklik, 14 ekleme ve 10 yer değiştirme olmak üzere toplam 100 işlemden oluşmaktadır.

- Alan uzmanlarının görüşlerinin ve düzenlemelerinin dört ana konu başlığı altında 12 alt başlıkta toplanabileceği belirlenmiştir. Bunlardan ilki çeviri kaynaklı hatalardır. Tüm yeterliliklerin orijinal metinlerinin İngilizce olması sebebiyle yeterliliklerin araştırmacı tarafından çevirisi yapılmış ve bir dil uzmanının kontrolünden geçmesi sağlanmıştır. Çeviri ve kontrol aşamalarında gözden kaçan hatalar alan uzmanları tarafından düzeltilmiştir.
- Alan uzmanları yeterliliklerle ilgili görüşlerini açıklarken bazı kavramların yeterince açık olmadığı ve anlaşılmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Bu durumun nedeni bire bir çeviri yapılması ve bazı kavramların Türkçe karşılığı olmaması, Türkçe karşılığı olan kavramların bazılarının da yanlış kullanılması olarak belirlenmiş ve yeterlilikler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır.
- Alan uzmanları incelenen yeterlilikleri kendi ihtiyaçlarına ve Türk kültürüne göre yorumladıklarında bazı eksik kavramlar tespit etmişler ve bunların yeterliliklere eklenmelerini önermişlerdir. Alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda gerekli eklemeler yapılmıştır.
- Okul öncesi öğretmen yetiştirme programları bağlamında alan uzmanları bazı yeterliliklerin öğretmen eğitim programlarında eksik olduğuna yönelik tespitlerini dile getirmişlerdir. Bu eksiklikleri giderme amacıyla incelenen yeterlilikler ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda yeterliliklere eklemeler yapılmıştır.
- Alan uzmanları bazı yeterliliklerin öğretmen eğitim programlarında mevcut olduğunu ancak buna rağmen öğretmen adaylarına yeterince kazandırılmadığını ifade etmiştir. Alan uzmanları bu durumun nedeninin kültürümüzle uyuşmaması veya öğretmen eğitimcilerinin yeterlilikleri yeterince kazandıramaması olabileceğini belirtmiştir.
- Alan uzmanları bazı yeterliliklerin öğretmen eğitim programlarında zaten mevcut olduğunu ancak program geliştirme çalışmaları yapılarak bu yeterliliklerin üzerinde düzenlemeler yapılmasını önermişlerdir. Bu yeterlilikler teorik bilginin beceriye dönüştürülmesi, sınıf içi etkinlikleri çocukların ilgi alanları ve ihtiyaçlarına göre düzenleme ve

bireyselleştirebilme ve mesleki gelişimin gerekliliğine inanma gibi üst düzey becerileri içermektedir.

Çalışmaya katılan alan öğretim elemanlarının yeterliliklerin uygunluğu hakkındaki görüşlerine ilişkin aşağıdaki sonuca ulaşılmıştır:

- İkinci OÖÖLP yeterlilikler taslağı ile ilgili görüşleri alınan öğretim elemanlarının tüm yeterlilik maddelerinin uygun olduğuna yönelik görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Tüm yeterliliklerin uygun olduğu yönünde görüş bildiren öğretim elemanı yüzdesinin %90'ın üzerinde olduğu, dolayısıyla ikinci OÖÖLP yeterlilikler taslağındaki tüm yeterliliklerin uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılan alan öğretim elemanlarının yeterliliklere derslerinde yer verme durumları ile ilgili aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretim elemanlarının birinci yeterlilik alanı olan Çocuk Gelişimine İlişkin Yeterliliklere derslerinde yer verme sıklıkları incelendiğinde öğretim elemanlarının derslerinde en az yer verdikleri yeterliliğin 2 nolu yeterlilik olduğu belirlenmiştir. Çocukların yetenek alanlarındaki gelişimini destekleme ile ilgili bir yeterlilik olan 2 nolu yeterliliğe katılımcıların %42'sinin derslerinde sıkça yer verdiği belirlenmiştir.
- İkinci yeterlilik alanı olan Eğitim Programına İlişkin Yeterliliklere derslerde yer verilme sıklığı incelendiğinde öğretim elemanlarının derslerinde en az yer verdikleri yeterliliğin 13 nolu yeterlilik olduğu belirlenmiştir. Değerlendirme sonuçlarının raporlanması ile ilgili bir yeterlilik olan 13 nolu yeterliliğe katılımcıların %41'inin derslerinde sıkça yer verdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte değerlendirme sonuçlarının eğitim-öğretim sürecine yansıtılması ile ilgili bir yeterlilik olan 14 nolu yeterliliğe öğretim elemanlarının %50'sinin derslerinde sıkça yer verdiği belirlenmiştir.
- Üçüncü yeterlilik alanı olan Öğrenme-Öğretme Ortamına İlişkin Yeterliliklere derslerde yer verilme sıklığı incelendiğinde öğretim elemanlarının derslerinde en az yer verdikleri yeterliliğin 20 nolu yeterlilik olduğu belirlenmiştir. Sınıf dışı ortamları etkin kullanabilme ile ilgili bir yeterlilik olan 20 nolu yeterliliğe katılımcıların %56'sının derslerinde sıkça yer verdiği belirlenmiştir.

- Dördüncü yeterlilik alanı olan Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterliliklere derslerde yer verilme sıklığı incelendiğinde öğretim elemanlarının derslerinde en az yer verdikleri yeterliliğin 24 nolu yeterlilik olduğu belirlenmiştir. Çocukların gelişimine uygun teknoloji ve medya ürünlerinden yararlanma ile ilgili bir yeterlilik olan 24 nolu yeterliliğe katılımcıların %35'inin derslerinde sıkça yer verdiği belirlenmiştir.
- Beşinci yeterlilik alanı olan Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterliliklere derslerde yer verilme sıklığı incelendiğinde öğretim elemanlarının derslerinde en az yer verdikleri yeterliliğin 30 nolu yeterlilik olduğu belirlenmiştir. Ailelerin karar alma süreçlerine dâhil edilmesi ile ilgili bir yeterlilik olan 30 nolu yeterliliğe katılımcıların %53'ünün derslerinde sıkça yer verdiği belirlenmiştir.
- Altıncı yeterlilik alanı olan Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterliliklere derslerde yer verilme sıklığı incelendiğinde öğretim elemanlarının derslerinde en az yer verdikleri yeterliliğin 32 nolu yeterlilik olduğu belirlenmiştir. Meslektaşlarla mesleki gelişim temelli işbirlikleri oluşturulması ile ilgili bir yeterlilik olan 32 nolu yeterliliğe katılımcıların %47'sinin derslerinde sıkça yer verdiği belirlenmiştir.
- Yedinci yeterlilik alanı olan Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterliliklere derslerde yer verilme sıklığı incelendiğinde beş yeterliliğe derslerde sıkça yer veren öğretim elemanı yüzdesinin %50'nin altında kaldığı belirlenmiştir. Bu yeterlilikler çocukların beslenmesi ile ilgili olan 43 nolu yeterlilik (%34) ve 44 nolu yeterlilik (%25), acil durumlar ve ilkyardım ile ilgili 42 nolu yeterlilik (%29), çocuk sağlığı konusunda aileleri bilgilendirme ile ilgili 40 nolu yeterlilik (%37) ve sağlık ve güvenlikle ilgili yasal yükümlülükler ile ilgili olan 39 nolu yeterlilik (%38).
- Öğretim elemanlarının belirttikleri görüşler doğrultusunda 2. OÖÖLP yeterlilikler taslağı üzerinde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Yeterlilikler üzerinde dokuz değişiklik, üç ekleme, bir çıkarma ve bir yer değiştirme olmak üzere toplam 14 işlem yapılmıştır.
- Öğretim elemanlarının görüş birliğine vardığı ve alanyazın tarafından desteklenen bir yeterliliğin Çocuk Gelişimine İlişkin Yeterlilikler alanına, bir yeterliliğin Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler alanına ve bir yeterliliğin de Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler alanına eklenmesine

karar verilmiştir. Bir yeterlilik ise Mesleki Gelişim İle İlgili Yeterlilikler'den Aile ve Toplumla İşbirliği alanına taşınmıştır.

- Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler alanındaki üst düzey beceri gerektiren bir yeterliliğin çıkarılmasına karar verilmiştir.

YÖK Tarafından Geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programındaki Derslerin Çalışma Kapsamında Belirlenen Yeterlilikler ile Örtüşme Durumuna İlişkin Sonuçlar

- YÖK tarafından geliştirilen okul öncesi lisans programındaki derslerin çocuk gelişimine İlişkin yeterlilikler alanındaki yeterlilikleri karşılama durumu incelendiğinde 1, 3 ve 5 nolu yeterliliklerin yeterli sayıda derste karşılandığı ancak 2 ve 4 nolu yeterlilikleri karşılayan ders sayısının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Programdaki yeterliliklerin eğitim programına ilişkin yeterlilikleri karşılama durumu incelendiğinde 7, 8, 9, 10, 11 ve 12 nolu yeterliliklerin programda yeterli sayıda derste karşılandığı belirlenmiştir. Diğer yandan 13, 14 ve 15 nolu yeterliliklerin programda yeterli sayıda derste karşılanmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, 6 ve 16 nolu yeterliliklerin programda yeterli sayıda derste karşılandığı ancak öğretim elemanlarının bu yeterliliklere derslerinde az yer verdiği belirlenmiştir.
- Öğretim programının öğrenme-öğretme ortamına ilişkin yeterlilikleri karşılama açısından incelenmesi sonucunda 17 nolu yeterliliğin programda yeterli sayıda derste karşılandığı, ancak 20 nolu yeterliliğin yeterince karşılanmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte 18 ve 19 nolu yeterliliklerin de programda yeterli sayıda derste karşılanmadığı ancak öğretim elemanlarının bu yeterliliklere derslerinde yeterince yer verdikleri belirlenmiştir.
- Okul öncesi öğretmenliği lisans programının öğrenmeyi desteklemeye ilişkin yeterlilikler açısından (21, 22, 23, 24 ve 25 nolu yeterlilikler) yetersiz olduğu ve geliştirilmesinin gerektiği belirlenmiştir. Diğer yandan, 22, 23 ve 25 nolu yeterliliklere öğretim elemanlarının derslerinde yeterince yer verdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

- Programın aile ve toplumla işbirliğine ilişkin yeterlilikler başlığı altında yer alan yeterlilikler açısından geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. 32 nolu yeterliliğin programda yeterli sayıda derste karşılandığı belirlenmiştir. Buna karşın, 26, 30 ve 31 nolu yeterliliklerin programda yeterince karşılanmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. 29 nolu yeterliliği karşılayan ders sayısının yeterli olmadığı, buna rağmen öğretim elemanlarının bu yeterliliğe derslerinde yeterince yer verdikleri belirlenmiştir. 27 ve 28 nolu yeterliliklerin ise programda yeterli sayıda derste karşılandığı ancak öğretim elemanlarının bu yeterliliklere derslerinde yeterince yer vermediği belirlenmiştir.
- Lisans programının mesleki gelişimle ilgili yeterlilikler açısından geliştirilmesinin gerektiği belirlenmiştir. Bu başlık altındaki 33 ve 37 nolu yeterlilikler programda yeterince karşılanmaktadır. 34, 35 ve 38 nolu yeterlilikleri karşılayan ders sayısının yeterli olmadığı belirlenmiştir. 36 nolu yeterliliğin programda yeterli sayıda derste karşılanmadığı ancak öğretim elemanlarının bu yeterliliğe derslerinde sıkça yer verdiği bulgusuna ulaşılmıştır.
- Okul öncesi öğretmenliği lisans programının sağlık güvenlik ve beslenme başlığı altındaki yeterlilikler açısından geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. 39, 40 ve 44 nolu yeterliliklerin programda yeterli sayıda derste karşılandığı belirlenmiştir. Ancak 41, 42, 43, 45 ve 46 nolu yeterliliklerin programda karşılanma düzeyinin yetersiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Aşağıda, araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- YÖK tarafından geliştirilen okul öncesi öğretmenliği lisans programı başta öğrenmeyi desteklemeye ilişkin yeterlilikler ve sağlık güvenlik ve beslenme ile ilgili yeterlilikler olmak üzere tüm yeterlilik alanları açısından geliştirilmelidir.

- Okul öncesi öğretmenliği lisans programı öğretmen adaylarına üst düzey ve duyuşsal becerileri kazandıracak şekilde geliştirilmelidir. Bazı becerilerin sarmal program yaklaşımı ile program boyunca kazandırılması sağlanmalıdır.
- Programdaki üst düzey öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı ders sayısı artırılmalı, öğretmen adaylarına edindikleri teorik bilgileri pratiğe dökme fırsatı verilmelidir.
- Öğretmenlik mesleğini benimseme, öğretmenlik kimliğine sahip olma, öğretmenlik mesleğinin değerini toplumda savunma, mesleki uygulamalarını sürekli iyileştirme gibi öğretmenlik mesleği ile ilgili genel ve üst düzey yeterlilikleri kazandırmaya yönelik ders sayısı artırılmalıdır.
- Okul öncesi öğretmenliği anabilim dallarında seçmeli derslerin açılma koşulları gözden geçirilmeli, öğretmen adayları için kritik yeterlilikleri kazandırmayı hedefleyen seçmeli derslerin açılması sağlanmalıdır.
- Okul öncesi öğretmenliği lisans programının kazandırdığı yeterlilikler sadece eğitimin belirli bir yılı veya dönemi ile sınırlı olmamalı, program boyunca sarmal yaklaşımla tekrar edilmeli ve pekiştirilmelidir. Bu nedenle program geliştirme çalışmalarında yeterliliklerin kazandırıldıkları eğitim dönemleri de dikkate alınmalıdır.
- Program geliştirme çalışmalarında yabancı alanyazından kültürümüze göre uyarlamalar yapılarak yararlanılmalı ve bu çalışma kapsamında geliştirilen yeterlilikler önerisi dikkate alınmalıdır.

Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma, ABD, Birleşik Krallık ve Avustralya'daki kurumlarca geliştirilen okul öncesi öğretmenliği mesleki yeterliliklerinin incelemesi ile sınırlıdır. Okul öncesi eğitim alanında başarılı olan Finlandiya, Güney Kore, Japonya ve Çin gibi diğer ülkelerdeki yeterlilikler incelenerek benzer çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma kapsamında ikinci yeterlilikler taslağının oluşturulması sırasında alan uzmanları ile görüşmeler yapılmıştır. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programını geliştiren YÖK'e bağlı olarak çalışan bilim kurulundaki akademisyenler ile de görüşmeler yapılarak toplanan verilerin çeşitliliği artırılabilir.

- Öğretmen adaylarının uygulamalı derslerinde gözlemler yapılarak okul öncesi öğretmenliği lisans programının geliştirilmesi gereken ve eksik yönlerine ait yeterlilikleri kazanma düzeylerine yönelik bulgular elde edilerek veri çeşitlemesi yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenliği mesleki yeterliliklerinin “bilgi, beceri ve yetkinlik” alt boyutlarına göre dengeli olarak sınıflandırılmasına yönelik yeterlilik geliştime çalışmaları yürütülmelidir.
- Programda teknoloji kullanımı ile ilgili yeterliliklere yeterince yer verilmediği belirlenmiştir. COVID-19 salgını ile birlikte önem kazanan öğretmen adaylarının dijital becerileri ve teknolojiyi kullanma ile ilgili yeterlilikler üzerinde çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKLAR

- AACTE (American Association of Colleges for Teacher Education). (2004). *The Early Childhood Challenge: Preparing High-Quality Teachers for a Changing Society*. Washington, D.C.: Author.
- Ackerman, D. J. (2005). Getting teachers from here to there: Examining issues related to an early care and education teacher policy. *Early Childhood Research and Practice*, 7 (1), 1-17.
- ACTU (Australian Council Trade Unions). (2004). *National child care phone-in*. Melbourne, ACTU.
- Adelman, C. (2009). *The Bologna Process for U.S. Eyes: Re-learning Higher Education in the Age of Convergence*. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy.
- Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Eğitimi Program Standartlarının Gerçekleşme Düzeyi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.
- Ak, K. G., Yıldırım, B. ve Ateş, K. H. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İncelenmesi (Başakşehir İlçesi Örneği). *Akademik Bakış Dergisi*, (55), 89-108.
- Akar, E. (2007). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Verdikleri Değer ve Mesleki Yeterlilikleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon, Türkiye.
- Akçamete, G., Arslan, B. ve Dinçer, Ç. (2010, Mayıs). *Uygulama Öğretmenlerinin Mentörlük Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, Ankara.
- Akdağ, Z. ve Haser Ç. (2010). Beginning early childhood education teachers' problems in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 884-889.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8 (12).
- Aksaç, S. (2013). Okul Öncesi Rehberlik Çalışmalarında Kullanılabilecek Öğrenci Tanıma Teknikleri. Erişim adresi: <http://www.cyeskirayanaokulu.k12.tr/rehberlik/ooott.pdf>
- Aksoy, P. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Tokat ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Aktaş, A. K. ve Babadoğan, M. C. (2018). A comparison with the competencies of classroom education programme. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 5 (5), 67-71.

- Aktaş-Arnas, Y. (2011). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılım Stratejileri. Aktaş-Arnas, Y (Ed.), *Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı*. (98-154) Adana: Vize.
- Aktemur Gürler, S. ve Tekmen, B. (2020). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlilik Algıları Üzerine Bir İnceleme. *Başkent University Journal of Education*, 7 (1), 158-168.
- Aktürk, S. (2006). *Avrupa Birliği sürecinde Türkiye’de çocuk hakları ve güvenliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay, Türkiye.
- Akyol, A. K. (2002). Bilişsel Gelişim. A. Ulusoy (Ed.). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Anı.
- Akyüz, Y. (2016). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Albanese, M.A., Mejicano, G., Mullan, P., Kokotailo, P., & Gruppen, L. (2008). Defining characteristics of educational competencies. *Med Educ*, 42 (3), 248–355.
- Allinder, R. M. (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum- based measurement and student achievement. *Remedial and Special Education*, 27, 141-152.
- Altun, İ. (2012). *Hemşirelik Esasları: Hemşirelik Bilimi ve Sanatı Etik ve Değerler*. İstanbul: Akademi.
- Anders, Y. (2015). *Literature Review on Pedagogy*. Paris: OECD.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2001). Çocuk hakları ve çerçevesinde çocuk ihmal ve istismarı, *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 36-39.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, C. (2000). *Okul Öncesi Eğitim ve Anasınıfı Programları*. İstanbul: Ya-Pa.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2002). *Okul Öncesi 2*, İstanbul: Ya-Pa.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2011). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul: Ya-Pa.
- Arkansas Çocuk Bakımı ve Erken Çocukluk Eğitimi Birimi. (2004). Arkansas Early Childhood Education Framework Handbook For Three and Four Year Old Children. Erişim adresi: <http://www.arkansas.gov/childcare/programsupport/pdf/aeceframework.pdf>
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10 (4), 541-552.
- Arslan, B. (2008). *Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon ve Türkiye için bir Model Önerisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

- Atay, M. (2005). *Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara: Kök.
- Atay-Turhan, T., Koç, Y., Işıksal, M. ve Işıksal, H. (2009). The new Turkish early childhood teacher education curriculum: A brief outlook. *Asia Pacific Education Review*, 10, 345–356.
- Ateş, Ö. (2015). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli, Türkiye.
- Avrupa Komisyonu. (2020). Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework (EQF). Erişim adresi: <https://ec.europa.eu/ploteus/tr/node/1440>
- Avrupa Parlamentosu, (2008). *European Parliament resolution of 23 September 2008 on improving quality of teacher education*. Brüksel, AP.
- Avustralya İstatistik Dairesi (1984). *Çocuk Bakımı İstatistikleri. İstatistik Kategori no: 4402.0*. Kanbera: ABS.
- Avustralya İstatistik Dairesi (2019). Okul öncesi eğitim temel istatistikleri. Erişim adresi: <https://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/mf/4240.0>
- Avustralya Yayın Kurumu. (2004). Çocuk bakımının faydası, Konferans Özeti. *Ulusal Radyo*, 3 Ekim 2004, Sidney.
- Aydın, A. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı.
- Aydın, A. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Değerlendirmeleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars, Türkiye.
- Aydos, E. H. (2013). *Okul Öncesi Çocukları İçin Sağlık Eğitimi Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Babadoğan, M. C. (2019). Bologna Süreci ve Türkiye. *Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e Armağan. Eğitimde 50 Yıl*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Bağ, C. (2015). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlikleri ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce, Türkiye.
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of Social Research (2. Baskı)*. New York: The Free.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). *Developing practice, developing practitioners*. In Linda Darling Hammond and Gary Sykes (eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

- Barnett, W. S. (2002). *Long-term effects on cognitive development and school readiness*. In A. Molnar (Ed.), *School Reform Proposals: The research evidence* (1-36). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Barnett, W. S. (2004). Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications. *Preschool Policy Matters*, 2. Erişim adresi: <http://nieer.Org/resources/policybriefs/2.pdf>
- Barnett, W. S. (2008). *Preschool Education and its Lasting Effects: Research and Policy Implications*. Boulder, CO: Education and Public Interest Center & Education Policy Research.
- Barnett, R., & Coate, K. (2005). *Engaging the Curriculum in Higher Education*. Londra: Yükseköğretim Araştırmaları Derneği ve Açık Üniversite.
- Barnett W. S., Hustedt, J. T. ve Allison H. F. (2007). M., Boyd, Judi Stevenson, M. Ainsworth Pat (Eds), *The State Of Preschool 2007 State Preschool Yearbook*. New York: The National Institute For Early Education Research.
- Bartan, M. (2019). Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı Hakkında Görüş ve Önerileri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3 (1), 24-36.
- Basinger, J. (2000). Teaching Accreditor Issues New Standards. *The Chronicle of Higher Education*, 46, 12–16.
- Bastedo, M. N. (2011). Curriculum in higher education: The historical roots of contemporary issues. In P. Altbach, R. Berdahl, & P. Gumport (Eds.), *American Higher Education in the Twenty-first Century: Social, Political and Economic Challenges* (pp.60-83). Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Baykara-Pehlivan, K. (2005). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim Online*, 4 (2), 17-23.
- Bayram, D. (2010). *Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya’da Fen ve Fizik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Beaty, J. J. (2006). *Observing Development of the Young Child*. New Jersey: Pearson.
- Becker, G. (1984). *A Treatise on the Family*. Cambridge: Harward University Press.
- Bennet, N., & Kell, J. (1984). *A Good Start*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bergmann, H. (1996). Quality of Education and the Demand for Education: Evidence from Developing Countries. *International Review of Education*, 42 (6), 581- 604.

- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal Programs Supporting Educational Change: Vol. 7. Factors Affecting Implementation and Continuation*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Beyazova, U. ve Şahin, F. (2011). Çocuk istismarı ve ihmali terimleri. *Sözlük Dergisi*. Erişim adresi: <http://www.logosyayincilik.com/logosDATA/userfiles/file/.pdf>
- Blau, D. M., & Currie, J. (2005). *Preschool, Day Care, and Afterschool Care: Who's Minding the Kids? The Handbook of Economics of Education*. Amsterdam: National Bureau of Economic Research.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Vol. 1: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30 (4), 195-200.
- Brannigan, G. G. (1985). *The Research Interview*. A. Tolor (Ed.), Effective interviewing, Springfield, IL: Charles C. Thomas Pub.
- Brassard, M. R., & Boehm, A. E. (2007). *Preschool Assessment: Principles and Practices*. New York: Guilford.
- Brittain, C. (1966). Preschool Programs for culturally deprived children. *Children*, Temmuz – Ağustos, 1966.
- Bredenkamp, S. (2014). *Effective Practices in Early Childhood Education: Building a Foundation*. Birleşik Krallık: Pearson.
- Budde, T. (2011). *Iowa Teacher Quality Professional Development Funding, Professional Development Strategies, And Student Achievement* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Batı İllinois Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri.
- Buldur, A. ve Ömeroğlu, E. (2019). Çoklu ortamlar ile desteklenen çevre eğitim programının çocukların çevreye yönelik tutum ve farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2019056335
- Bundy, A. (2004). Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principles, Standards and Practice. Erişim adresi: https://www.utas.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/79068/anz-info-lit-policy.pdf
- Burns, R. W., & Klingstedt, J. L. (1973). *Competency Based Education: An Introduction*. New Jersey: Eğitim Teknolojisi.
- Burns, C. P., Roe B. D., & Ross E. P. (1992). *Teaching Reading in Today's Elementary Scchools*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Büyükkaragöz, S. S., Muştâ, M. C., Yılmaz, H. ve Pilten, Ö. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Eğitimin Temelleri)*. Konya: Mikro.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Calderon, M. (2005). *Achieving a High-Quality Preschool Teacher Corps: A Focus on California*. Washington D.C.: NCLR.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112 (3), 579-620.
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M., & Ramey, C. (2002). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood experiment. *Developmental Psychology*, 37 (1), 231-242.
- Campbell, P. H., & Milbourne, S.A. (2005). Improving the quality of infant toddler care through Professional development. *Early Childhood Special Education*, 25, 3-14.
- Can Gül, Ş. (2009). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının 2006 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirme Unsuruna Yönelik Görüş ve Davranışlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli, Türkiye.
- Can Yaşar, M. (2001). *Gazi Üniversitesi Anaokulu / Anasınıfı Öğretmen El Kitabı, 2001-2002 ders yılı*, İstanbul: Ya-Pa.
- Cassells, R., McNamara, J., Lloyd, R., & Harding, A. (2005). Perceptions of child care affordability and availability in Australia: What the HILDA Survey Tells Us. 9. Avustralya Aile Çalışmaları Enstitüsü Konferansı'nda sunulan bildiri, Canberra.
- Cavkaytar, A. (2004). *Okulöncesi Eğitimde Okul, Aile ve çevre işbirliği," Okulöncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Chadbourne, R. (1997). Teacher Education in Australia: What difference does a new government make? *Journal of Education for Teaching*, 23 (1), 7-28.
- Chadwick, B. A., Bahr, H. M., & Albrecht, S. L. (1984). *Social Science Research Methods*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Children Now. (2020). The California Children's Report Card. Erişim adresi: <https://www.childrennow.org/>
- Ching, D., Shuler, C., Lewis, A., & Levine, M. H. (2009). *Harnessing the potential of mobile technologies for children and learning*. In Druin, A. (Ed.), *Mobile technology for children: Designing for interaction and learning* (23-42). USA: Morgan Kaufmann.
- Clarke-Stewart, K. A., Vandell, D. L., Burchinal, M., O'Brien, M., & McCartney, K. (2002). Do regulable features of child-care homes affect children's development? *Early Childhood Research Quarterly*, 17 (1), 52-86.

- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2005). *The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals*. In M. Cochran-Smith ve K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (37-68). Mahwah, NJ: LEA Publishers.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Cömert, D. ve Güleç, H. (2004). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımının Önemi: Öğretmen-Aile- Çocuk ve Kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 131-145.
- Cramer, J. F., & Browne, G. S. (1965). *Çağdaş Eğitim Milli Eğitim Sistemleri Üzerinde Mukayeseli Bir İnceleme*. New York: Harcourt Brace & World
- Creswell, J.W. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. California: SAGE Publications.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. California: SAGE, Thousand Oaks.
- Creswell, J. W. (2002). *Research Design Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. California: SAGE Publications.
- Çelik, K. (2004). *Eğitimde Acil Durum Yönetimi Model Önerisi ve Uygulanabilirliği Araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Çelik, Ö. D. (2019). *Okul Öncesi Eğitim Programındaki Dil Gelişimi ve Öz Bakım Becerilerine İlişkin Kazanımların Gerçekleşme Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale, Türkiye.
- Çelik, M. ve Gündoğdu, K. (2007). Türkiye'de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 172-190.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Pegem A.
- Çınar, S. ve Babadoğan, M. C. (2018). A comparison with competencies of English language teaching program. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 5 (5), 72-77.
- Çobanoğlu, R. (2011). *Okul Öncesi Eğitimde Program Uygulamasının Yordayıcıları Olarak Öğretmen Özyeterlilik ve Öğretmenlik İnançları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Çocuk, Okullar ve Aileler Birimi. (Department for Children, School and Family) (2008). Practice Guidance for the Early Years Foundation Stage. Erişim adresi: https://foundationyears.org.uk/wp-content/uploads/2011/10/EYFS_Practice_Guide1.pdf

- Çocuk Hakları Komitesi. (2009). *Genel Yorum No:12 Çocuğun Katılım Hakkı*. Ankara: ICC.
- Çolak, E. (2005). *Ülkeler ve Eğitim Sistemleri Karşılaştırmalı Yazıları: İngiliz Eğitim Sistemi*. Ankara: Nobel.
- Dağlıoğlu, H. E. (2015). *Okul Öncesi Öğretmenin Özellikleri ve Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme*. G. Haktanır, (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Anı.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives (1st Ed.)*. London: Falmer Press.
- Dahlgren, L.O., & Szczepanski, A. (2005). *Outdoor Education: Literacy Education and Sensory Experience: An Attempt at Defining The Identity of Outdoor Education*. Kisa, Sweden: Kisa- Tryckeriet AB.
- Dalkey, N. C. (1969). An experimental study of group opinion. *Futures*, 1 (5), 408-426.
- Dalkey, N. C., & Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management Science*, 9 (3), 458-467.
- Darling, L. (2007). *Understanding the Competencies and Objectives, Using the Mississippi Early Learning Guidelines: A Complete Curriculum for Three-Year-Olds*. Mississippi Eyaleti, Mississippi Eyalet Üniversitesi Erken Çocukluk Enstitüsü.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 5 (1).
- Darling-Hammond, L. (2006a). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300-314.
- Darling-Hammond, L. (2006b). Securing the Right to Learn: Policy and Practice for Powerful Teaching and Learning. *Educational Researcher*, 35 (7), 13-24.
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E., & Klein, S. P. (2000). *A license to Teach: Raising Standards for Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Davey, S. (2011). *Characteristics Associates With Professional Development in Early Childhood Education* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Michigan Eyalet Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 35, 677-692.
- Demiral, Ö. (1985). *Okul öncesi dönem öğretmenin yetiştirilmesi*. Yapa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri'nde sunulmuş bildiri, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Pegama.

- Demiriz, S. ve Dinçer, Ç. (2000). Okul öncesi dönem çocuklarının öz bakım becerilerinin annelerinin çalışıp çalışmama durumlarına göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 58-65.
- Dere, Z. ve Ömeroğlu, E. (2018). A study on the effects of creativity training program on the creative behaviors. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7 (1), 1-15.
- Dereobalı, N. ve Ünver, G. (2009). An Evaluation of the Courses in Curriculum of Undergraduate Preschool Teacher Training by Instructors in General Perspective. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 161-181.
- Dewey, J. (2013). *Deneyim ve Eğitim*. Ankara: ODTÜ.
- Diken, İ. H. (2010). *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dilek, H. (2013). 2006 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Dinçer, Ç. ve Akgün, E. (2015). Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40 (177), 187-201.
- Dinçer, Ç., Akgün, E. ve Yazar, M. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerde Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (3), 1-9.
- Dirim, A. (2004). *Kız Meslek Liseleri İçin Okul Öncesi Eğitimi*. İstanbul: Esin.
- Doggett, (2018). Bringing the tech revolution to early learning. U.S. Department of Education. Erişim adresi: <https://blog.ed.gov/2014/04/bringing-the-tech-revolution-to-early-learning/>
- Doğan, İ. (1999, Ekim). *Eğitimde Kalite ve Akreditasyon Sorunu: Eğitim Fakülteleri Üzerine bir Deneme*. Yönetimde Kalite II. Ulusal Kongresi, Ankara
- Dong, C. (2018). Preschool teachers' perceptions and pedagogical practices: young children's use of ICT. *Early Child Development and Care*, 188 (6), 635-650.
- Dowling, A., & O'Malley, K. (2009). *Preschool Education in Australia. Politika Özeti*. Sidney: ACER.
- Dunn, L. (1993). Proximal and distal features of day care quality and children's development. *Early Childhood Research Quarterly*, 8 (2), 167-192.
- Dünya Bankası (2006). *Türkiye kamu harcamaları incelemesi*. Ankara: Yoksulluğu Azaltma ve Ekonomi Yönetimi Birimi, 27 Temmuz 2006.
- Dünya Bankası. (2013). *Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi*. World Bank Group.

- Early, D. M., & Winton, P. J. (2001). Preparing the workforce: Early childhood teacher preparation at 2- and 4-year institutions of higher education. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 285–306.
- EBF (2009). *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakültelerinde Lisans ve Lisansüstü Eğitimin İrdelenmesi Çalıştayı*. Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Edelfelt, R. A., & Rath, J. D. (1998). *A Brief History of Standards in Teacher Education*. Reston, Virginia: Association of Teacher Educators.
- Ekici, F. Y. (2015). Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Sosyal Becerileri ile Aile Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (14).
- Ekinci, S. Z. (2019). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Öğretmen-Aile İşbirliği ve Öğretmenlerin Velilerle Yaşadıkları Sorunlar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ, Türkiye.
- Ekiz, D. (2006). *Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.
- Ergün, M. (1985). Karşılaştırmalı eğitim. Erişim adresi: <https://mustafaergun.com.tr/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/kegitim-1.pdf>
- Erkan, S. ve Severcan, S. (2010). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uygulama Yaptıkları Kurum Türüne Göre Öğretmenlik Uygulamasını Meslekli Kazanımlar Açısından Değerlendirmeleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 376, 6-14.
- Ertuğrul, H. (2015). *Öğretmenin Başarı Kılavuzu*. İstanbul: Nesil.
- Espinosa, L. (2002). High Quality Preschool: Why We Need It and What It Looks Like. National Institute For Early Childhood Education Research. Erişim adresi: <http://nieer.org/wp-content/uploads/2016/08/1-1.pdf>
- Foley, D., Goldfeld, S., McLoughlin, J., Nagorcka, J., Oberklaid, F., & Wake, M. (2000). *A Review of the Early Childhood Literature*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Frede, E., Jung, K., Barnett, W.S., Lamy, C.E., & Figueras, A. (2007). The Abbott preschool program longitudinal effects study (APPLES). NIEER Interim Policy Report. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Childhood Education Research. Erişim adresi: <http://nieer.org>
- Friedman, D. E. (2004). *The New Economics of Preschool: New Findings, Methods and Strategies for Increasing Economic Investments in Early Care and Education*. Washington D.C., USA: Early Childhood Funders' Collaborative (ECFC).
- Fung, D. (2017). *A connected curriculum for higher education*. London, UCL Press.
- Furlong, J., & Maynard, T. (1995). *Mentoring Student Teachers*. London: Routledge.
- Garrick, R. (2009). *Playing Outdoor in the Early Years*. New York: Continuum.

- Gedik, N., Çetin, M. ve Koca, C. (2017). Examining the experiences of preschoolers on programming via tablet computers. *Mediterranean Journal of Humanities*, 8 (1), 193-203.
- Genç, Ş. (1987). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim programları*. YA-PA 5. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri'nde sunulmuş bildiri, İstanbul.
- Genç Sel, V. (2004, Temmuz). Dünyada ve Türkiye'de karşılaştırmalı eğitim: Kavram, kapsam ve eğilimler. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Gorey, K. M. (2001). Early childhood education: A meta-analytic affirmation of the short and long term benefits of educational opportunity. *School Psychology Quarterly*, 16, 9-30.
- Göle, M. O. (2014). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitim Programında Bulunması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Gömleksiz, M.N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies*, 8 (7), 201-221.
- Gönen, M., Koç, K., Üstün, E. ve Yılmaz, A. (2010). "Okul Öncesi Öğretmenliği Mezunlarının Alandaki Bilgi, Beceri ve Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi", Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, 16-18 Mayıs 2010, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Görür, D. Z. ve Babadoğan, M. C. (2018). A comparison with computer and instructional technology education program competencies. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 5 (5), 60-66.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 160.
- Gruppen, L. D., Mangrulkar, R. S., & Kolars, J. C. (2012). The promise of competency-based education in the health professions for improving global health. *Human Resources for Health*, 10 (43), 1-7.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher Efficacy, Self-Concept, And Attitudes Toward The Implementation of Mastery Learning. Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği'nin Yıllık Toplantısında sunulan bildiri, Washington D.C. ABD.
- Gülay, H. ve Ekici, G. (2010). MEB Okul Öncesi Eğitim Programının Çevre Eğitimi Açısından Analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7 (1), 74-84.
- Günçer, B. ve arkadaşları. (1999). *Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon*. Ankara: YÖK.
- Güven, G. (2015). Okul öncesi eğitim programı. *Okul öncesi eğitime giriş*, 67-114.

- Grant, C. A., & Gillette, M. (2006). A candid talk to teacher educators about effectively preparing teachers who can teach everyone's children. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 292-299.
- Gülmez-Dağ, G. (2012). *Effectiveness of Early Childhood Teacher Education Programs: Perceptions of Early Childhood Teachers* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Haktanır, G. (2011). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Anı.
- Han, H. S., & Thomas, M. S. (2010). No child misunderstood: Enhancing early childhood teachers' multicultural responsiveness to the social competence of diverse children. *Early Childhood Education Journal*, 37 (6), 469-476.
- Harden, R.M., Crosby, J.R., & Davis, M.H. (1999a). AMEE Guide No. 14: Outcomebased education: Part 1 – an introduction to outcome-based education. *Med Teach*, 21 (1), 7–14.
- Harden, R.M., Crosby, J.R., Davis M.H., & Friedman, M. (1999b). AMEE Guide No. 14: Outcome-based education: Part 5 – from competency to meta– competency: A model for the specification of learning outcomes. *Med Teach*, 21 (6), 546–552.
- Harman, G. S., & Meek, V. L. (2000). *Repositioning Quality Assurance and Accreditation in Australian Higher Education*. Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs.
- Harrington, M. (2008). Preschool Education in Australia. Erişim adresi: <http://www.aph.gov.au/library/pubs/BN/2007-08/PreschoolEdAustralia.htm>
- Hart, S. N., Brassard, M. R., & Henry C. K. (1996). *Psychological Maltreatment. The Apsac Handbook on Child Maltreatment*. ABD: Sage Publications.
- Hasson, F., Keeney, S., & McKenna, H., (2000). Research Guidelines for the Delphi Survey Technique. *Journal of Advanced Nursing*, 32 (4), 1008-1015.
- Haycock, K. (2000). No more setting for less. *Thinking K-16*, 4 (1), 3-12.
- Henrich, C. C., Ginicola, M. M., & Finn-Stevenson, M. (2006). *The School of the 21st Century is Making a Difference: Findings from Two Research Studies (Issue Brief)*. Connecticut, ABD: Yale Üniversitesi.
- Higgins, P., & Nicol, R. (2002). *Outdoor Education: Authentic Learning in the Context of Landscapes*. Kisa, Sweden: Kisa- Tryckeriet AB.
- Hildebrand, V. (1971). *Introduction to Early Childhood Education*. New York, Macmillan.
- Horowitz, F., & Paden, L. (1970). *The effectiveness of environmental intervention programs*. In Calswell, B. ve Ricciuti, H. (Eds.) Review of child development research. New York: Russel Sage Foundation.

- Horton, K., Tschudin, V., & Forget, A. (2007). The value of nursing: a literature review. *Nursing Ethics*, 14 (6), 716-729.
- Hökelekli, H. (2011). *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*. İstanbul: Timaş.
- Hull, B. (2000). Be Prepared for the Crisis. *American School and University*, 72 (9), 313-315.
- Hyun, E. (2006). *Teachable Moments: Re-conceptualizing Curricula Understandings. Studies in the Postmodern Theory of Education*. New York: Peter Lang.
- Ilkan, A. H. (2007). *Öğretmenlerin Mesleki ve Kişisel Yeterliliklerinin Eğitim Üzerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Imig, D. G., & Imig, S. R. (2006). What do beginning teachers need to know? *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 286-291.
- İlhan, E. ve Kalaycı, N. (2019). Yükseköğretimde Öğretim Programları Nasıl Değerlendirilmelidir? Dört Aşamalı Değerlendirme ve Farklar Modellerine Dayalı Tasarımlar. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9 (3), 349-362.
- Javidi, F. (2011). *Students' Perceptions of Early Childhood program Quality According to the National Association for the Education of Young Children Standarts* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kuzey Karolayna Üniversitesi, Charlotte, Amerika Birleşik Devletleri.
- Joseph, B. (2013). *Teacher effectiveness and professional competency among higher secondary school teachers in Kottayam district, Kerala* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Andhra Üniversitesi, Hindistan.
- Kahraman, S., Ertutar, Y. ve Girgin, S. C. (2016, Mart). Mühendislik Eğitimi ve Akreditasyon. 1. İnşaat Mühendisliği Sempozyumu, Antalya
- Kaliforniya Eğitim Birimi. (2010). *Dream Big for Our Youngest Children: California Early Learning Quality Improvement System Advisory Committee Final Report*. Chico, CA: Kaliforniya Eğitim Birimi.
- Kalite Güvencesi Yönetmeliği. (2015). Resmi Gazete (Sayı:29423). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/07/20150723-3.htm>
- Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretimde Uygulanan Toplam Kalite Yönetimi Sürecinde Gözardı Edilen Unsurlardan “TKY Merkezi” ve Eğitim Programları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 163-188.
- Kan, A. (2014). *Albert Bandura ve Sosyal Öğrenme Kuramı*. S. Büyükalın Filiz (Ed.), Öğrenme öğretmen kuram ve yaklaşımları içinde (s. 76-94). Ankara: Pegem Akademi.

- Kandır, A. (2001a). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Etkinliklerin Planlanması, Gazi Üniversitesi Anaokulu / Anasınıfı Öğretmen El Kitabı*. İstanbul: Yapa.
- Kandır, A. (2001b). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Kandır, A. ve Yazıcı, E. (2016). *Preschool Education in Turkey. Current Advances in Education*. Sofya: St. Kliment Ohridski Üniversitesi.
- Kandır, A. ve Yazıcı, E. (2018). Okul Öncesi Eğitim: Kurulsallaşma, Program ve Öğretmen Yetiştirme Süreci. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22 (2), 99-117.
- Kandır, A. ve Gözümlü, A. İ. C. (2019). Attention skill development program's effects on children in terms of attention skill acquisition during preschool term. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9 (2), 547-584.
- Kandır, A., Çolak, F. G. ve Aktulun, Ö. U. (2018). The effect of pattern-based mathematics education program (PMEP) on 61-72-month-old preschoolers' early academic and language skills. *Educational Research and Reviews*, 13 (22), 735-744.
- Kapçı, E. G. ve Güler, D. (1999). Pre-school education in Turkey: Policies and practices in their historical context. *Early Child Development and Care*, 156 (1), 53-62.
- Kara, İ. (2007). *İlköğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Öğretimine İlişkin Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Karaca, E. (2015). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersine yönelik bir tutum ölçeği geliştirme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (16), 213-230.
- Karagöz, M. (2019). *MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Uygulanışına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Karataş U. U. (2002). *Okul Öncesi Öğretmenlerin Yeterlilikleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Türkiye.
- Karip, E. (2007). *İlköğretimde kalite: Avrupa birliği kalite göstergeleri çerçevesinde kalitenin değerlendirilmesi. Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Özdemir, S., Bacanlı, H. ve Sözer, M. (Ed.) Ankara: Adım Ajans.
- Karoly, L. A., & Bigelow, J. H. (2005). *The Economics of Investing in Universal Preschool Education in California*. California: RAND Corporation.
- Kavak, Y. ve Baskan, G. (2009). Restructuring studies of teacher education in recent years in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 364– 367.
- Kaya, N. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlar ve Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçları Araştırma Raporu, 6-64.

- Kaya, M. ve Selvitopu, A. (2017). Öğretmen Eğitimi Kalite Güvence Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler. *Harran Education Journal*, 2 (1), 14-25.
- Kelly, M. (1995). From the chair. Newsletter of the Australian Teaching Council, 5, 3-10.
- Kernan, M. (2012). Parental Involvement in Early Learning: A Review of Research, Policy and Good Practice, International Child Development Initiatives ve Bernard van Leer Foundation. http://www.bernardvanleer.org/files/Parental_involvement_in_early_learning.pdf adresinden 7 Mayıs 2018'de alınmıştır.
- Keskin, Y. (2013). Mesleki Yeterliklerin Kazanılma Sürecinde Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Bölümü ile İlköğretim Bölümü Karşılaştırması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (3), 319-339.
- Keskin, G. ve Yıldırım, G. (2006). Hemşirelerin kişisel değerlerinin ve iş doyumlarının incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 22 (1), 119-133.
- Khan, M. A., & Law, L. S. (2015). An integrative approach to curriculum development in higher education in the USA: A theoretical framework. *International Education Studies*, 18 (3), 66-76.
- Kılınç, F. G. (2019). Öğretmenlerin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Yer Alan Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini Kullanım Durumları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Kızıl, F. ve Babadoğan, M. C. (2018) A comparison with English language and literature department programme competencies. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 5 (5), 78-84.
- Kim, Y. H., & Kim, Y. E. (2010). Korean early childhood educators' multi-dimensional teacher self-efficacy and ECE center climate and depression severity in teachers as contributing factors. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1117-1123.
- Kirk, J., & Miller, M. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Newbury Park CA: Sage.
- Kök, M., Çiftçi, M. ve Ayık, A. (2011). Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bir İnceleme (Okul Öncesi Öğretmenliği Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 169-183.
- Kraft, I., Fuschillo, J., & Herzog, E. (1968). *Prelude to School: An Evaluation of an Inner-City Program*. Washington, D. C. : U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Krizman, C. (2013). *The relationship between teachers' self-efficacy beliefs and parental involvement practices: A multi-method study* (Yayımlanmamış Doktora Lisans Tezi). Teksas Tech Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri.

- Kuisma, M., & Sandberg, A. (2008). Preschool teachers' and student preschool teachers' thoughts about professionalism in Sweden. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16 (2), 186-195.
- Kulshrestha, A. K., & Pandey, K. (2013). Teachers training and professional competencies. *Voice of Research*, 1 (4), 29-33.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2011). Türkçe Eğitimi Lisans Programının Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri Açısından İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 1 (2), 40-51.
- Küçüköğlu, A. ve Kızıldaş, E. (2012). A comparison of preschool teacher training programs in the UK, Germany, France, Italy, Russia and Turkey. *Elementary Education Online*, 11 (3), 660-670.
- Kürklü, A. (2011). *Öğretmenlerin Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Farkındalık Düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Afyon, Türkiye.
- Laferney, P. (2006). *Early Childhood Professional Development and Classroom Quality in Preschool Classrooms* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Northeastern State Üniversitesi, Oklahoma, Amerika Birleşik Devletleri.
- Lauwerys, J. A., Varış, F., & Neff, K. (1974). *Mukayeseli Eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Lally, J. R., Mangione, P. L., & Honig, A. S. (1988). *Annual Advances in Applied Developmental Psychology The Syracuse University Family Development Research Program: Long-Range Impact on an Early Intervention with Low-Income Children and their Families*. New York: Ablex Publishing.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in educational research. *Review of Educational Research*, 52 (2), 31-60.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). A Typology of Mixed Methods Research Designs. *Qual Quant*, 43, 265-275.
- Levine, A., (2006). *Educating School Teachers*. Washington DC: The Education Schools Project.
- Lim, E. M. (2012). Patterns of kindergarten children's social interaction with peers in the computer area. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 7 (3), 339-421.
- Lin, Y., & Wang, L. (2010). A Chinese version of the revised nurses professional values scale: reliability and validity assessment. *Nurse Education Today*, 30 (4), 492-498.
- Lindeman, C. A. (1981). *Priorities Within the Health Care System: A Delphi Survey*. Kansas City, MO: American Nurses' Association.

- Linstone, H. A., & Turoff, M. (1975). *Introduction*. In H. A. Linstone ve M. Turoff (Eds.). *The Delphi method: Techniques and applications* (pp. 3-12). Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Litjens, I., & M. Taguma (2010). *Revised Literature Overview for the 7th Meeting of the Network on Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Lobman, C., Ryan, S., & McLaughlin, J. (2005). Reconstructing Teacher Education to Prepare Qualified Preschool Teachers: Lessons from New Jersey. *Early Childhood Research and Practice*, 7 (2), 27-42.
- Louv, R. (2008). *Last Child in the Woods*. North Carolina, USA: Algonquin.
- Ludwig, B. (1997). Predicting the future: Have you considered using the Delphi methodology? *Journal of Extension*, 35 (5), 1-4.
- Mack, N., Woodsong, C., Macqueen, K., Guest, G., & Namey, E. (2005). *Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide*. Kuzey Karolayna, ABD: USAID / Family Health International
- Martino, J. P. (1983). *Technological Forecasting for Decision Making*. New York: North-Holland.
- Mayer, D. (2014). Forty years of teacher education in Australia: 1974–2014. *Journal of Education for Teaching*, 40 (5), 461-473.
- McCarthy, J., Cruz, J., & Ratcliff, N. (1999). *Early Childhood Teacher Education Licensure Patterns and Curriculum Guidelines: A State by State Analysis*. Washington: Council for Professional Recognition.
- McCartney, K. (1984). The effect of quality of day care environment upon children's language development. *Developmental Psychology*, 20 (2), 244-260.
- MEB. (1973). *1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu*. T.C. Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran 1973.
- MEB. (1993). XIV. Milli Eğitim Şûrası (27-29 Eylül 1993). Erişim adresi: http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113548_14_sura.pdf
- MEB. (2006a). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2006b). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2008a). *Öğretmen Yeterlilikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlilikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2008b). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- MEB. (2009). Öğretmen genel yeterlikleri çalışması mevcut durum tespit raporu. Erişim adresi: <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/mevcut%20durum%20raporu.doc>
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2016). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB, (2017). TEDP Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Erişim adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf
- MEB. (2019). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*. Ankara: T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB EARGED. (MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı). (2007). *PISA 2006 Ulusal ön rapor*, Ankara.
- Meydan, S. (1984). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitime Bakış. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitim Semineri*, İstanbul: Ya-Pa.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2013). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Los Angeles, CA: Sage.
- Miller, L. E. (2006). Determining what could / should be: The Delphi technique and its application. Orta Batı Eğitim Araştırmaları Derneği 2006 yılı yıllık toplantısında sunulan bildiri, Columbus, Ohio.
- Mindes, G. (2011). *Assessing Young Children*. New Jersey: Pearson.
- Misko, J. (2001). *Training and employment in the Queensland child care and early childhood education sector*, Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.
- Moffett, J. S., & Isken, J. A. (2002). Training and Coaching Beginning Teachers: An Antitode to Reality Shock, *Educational Leadership*, 34–36.
- Morrison, G. S. (2003). *Fundamentals of Early Childhood Education*. New Jersey: Pearson Education.
- Murray, S., Nuttall, J., & Mitchell, J. (2008). Research into initial teacher education in Australia: A survey of the literature 1995–2004, *Teaching and Teacher Education*, 24, 225–239.

- Mutlu, N. (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- MYK (Mesleki Yeterlilik Kurumu) (2020). Ulusal Yeterlilik Tanımı ve İçeriği. Erişim adresi: <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/ulusal-yeterlilik-tanm-ve-cerri>
- NAEYC (National Association for the Education of Young Children). (2012). 2010 NAEYC Standards for Initial & Advanced Early Childhood Professional Preparation Programs. (Başlangıç ve İleri Seviye İçin Erken Çocukluk Öğretmenleri Yetiştirme Program Standartları)
- NAEYC (National Association for the Education of Young Children). (2018). *NAEYC Early Learning Program Accreditation Standards and Assessment Items*. Washington: NAEYC.
- NBPTS (Ulusal Profesyonel Öğretim Standartları Kurulu). (2002). *What Teachers Should Know and Be Able to Do. (Öğretmenler Ne Bilmeli ve Ne Yapabilmeli)*. Arlington, VA: NBPTS.
- NBPTS (Ulusal Profesyonel Öğretim Standartları Kurulu). (2012). *Literacy: Reading-Language Arts Standards for Teachers of Students Ages 3-12. (Okur Yazarlık: 3-12 Yaşlarındaki Çocukların Öğretmenleri için Okuma-Dil Sanatları Standartları)*. Virginia: NBPTS.
- NCAC (National Childcare Accreditation Council). (2005). *Quality Improvement and Accreditation System: Quality Practices Guide*. Canberra: NCAC.
- NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education) (2008). *Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions*. Washington: NCATE.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2005). Early child care and children's development in the primary grades: Follow-up results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*, 42, 537–570.
- NIEER (National Institute for Early Education Research). (2003). Better Teachers, Better Preschools: Student Achievement Linked to Teacher Qualifications. *Preschool Policy Matters*, Issue 2.
- NRC (National Research Council). (2001). *Eager to Learn: Educating our Preschoolers*. Washington DC: National Academy Press.
- NRC (National Research Council). (2005). Teacher preparation programs in the United States. Erişim adresi: <http://www4.nas.edu/webcr.nsf/5c50571a75df494485256a95007a091e/49ecD95dOdeaba85257098004884c670penDocument>

- NRC (National Research Council) ve Institute of Medicine. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The science of Early Childhood Development. Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development.* J. P. Shonkoff ve D. A. Phillips (Eds.), Board on children, youth, and families, commission on behavioral and social sciences and education. Washington, DC: National Academy Press.
- Nunan, D. (2004). *Designing Tasks for the Communicative Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Nuttall, J., Murray s., Seddon, T., & Mitchell, J. (2006). Changing Research Contexts in Teacher Education in Australia: Charting new directions, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (3), 321-332.
- NYSUT (New York State United Teachers) (2011). *New York State Teaching Standards.* New York: NYSUT.
- OECD. (2006). *Babies and Bosses: Reconciling Work and Family Life in Australia, Denmark and the Netherlands.* Paris: OECD.
- OECD. (2008). *Higher Education to 2030: Demography.* Paris: OECD.
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS. Teaching and Learning International Survey.* Paris: OECD.
- OECD. (2014). *Survey on Pedagogical Approaches.* Paris: OECD.
- OECD. (2019a). OECD Aile Veritabanı. Erişim adresi: <http://www.oecd.org/els/family/database.htm>
- OECD. (2019b). *TALIS 2018 Technical Report.* Paris: OECD.
- OFSTED (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) (2018). *Raising standards, improving lives: The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (OFSTED) Strategic Plan 2014 to 2016.* Manchester: Eğitim Bakanlığı.
- Okman Fişek, G. ve Sükan, Z. (1983). *Çocuğunuz ve Siz.* İstanbul: Milli Eğitim.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem.* İstanbul: Epsilon.
- Oktay, A. ve Unutkan Özgül, P. (2003). *Okul Öncesi Eğitimi Etkileyen Temel Görüşler, Okulöncesi Eğitim Programı Uygulama Rehberi: Ne Yapıyorum Neden Yapıyorum Nasıl Yapmalıyım.* İstanbul: Ya-Pa.
- Okur Berberoğlu, E. ve Uygun, S. (2013). Sınıf Dışı Eğitimin Dünyadaki ve Türkiye'deki Gelişiminin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, (2), 32-42.

- Okuyan, F., Kapçak, C. B. ve Sarpkaya, P. Y. (2016). Nicel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik. Erişim adresi: <http://eytepe.com/2017/10/22/nitel-arastirmalarda-gecerlik-ve-guvenirlik/>
- Oluk, F. (2018). *Eğitim Yöneticilerinin Okullarda Bulunan Sağlık ve Güvenlik Risklerine İlişkin Algıları: Çankırı İli Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Oxford Reference. (2015). A Dictionary of Education. Erişim adresi: <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199679393.001.0001/acref-9780199679393-e-782?rskey=hO04YJ&result=760>
- Ömeroğlu, E., Şahin, M. G., Turupçu Doğan, A., Dağlıoğlu, E., Sarıcı Bulut, S., Sabancı, O., Kukul, V., Kılıç Çakmak, E. ve Karataş, S. (2018). Development of “A Scale of Parent Involvement in Inclusive Education Environments for Gifted and Talented Children”. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (3), 1007-1034.
- Övet, O. (2006). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörlerin Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Özalp, R. (1962). *Avustralya’da Eğitim Sistemi ve Teknik Öğretim*. Ankara: Milli Eğitim.
- Özdemir, S. ve Kavak, Y. (2007). *Türkiye’de ilköğretim ve geleceğe bakış*. Özdemir, S., Bacanlı, H., Sözer M. (Ed.), *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (122-125) Ankara: Adım Ajans.
- Özgüven, İ. E. (2004). *Psikolojik Testler*. Ankara: Sistem.
- Özkan, R. (2005). Birey ve Toplum Gelişiminde Öğretmenlik Mesleğinin Önemi. *Millî Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 33 (166).
- Özkanlı Ertuğrul, B. (2019). *Türkiye’de 1990-2019 Yılları Arasında Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Özmert, E. N. (2006). Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi-III: Aile. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 49, 256-273.
- Öztürk, Ş. (2009). Okulda Eğitimle Bütünleştirilmiş Mekân Dışı Eğitim. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 37 (181), 131-144.
- Öztürk Aynal, Ş. (2013). Haydi Çocuklar Doğaya ve Bahçelere Açılıyoruz: Mekan Dışı Eğitim İsveç’ ten Örnekler. *International Journal of Social Science*, 6 (1), 371-384.
- Öztürk, M. ve Besler, T. (2008). *Besin Alerjileri*. Ankara: Klasmat Matbaacılık.
- Panther, J. E., & Bracken, B. A. (2013). *Preschool Assessment*. K. F. Geisinger, B. A. Bracken ve K. F. Geisinger (Ed.), *APA Handbook of Testing and Assessment in Psychology*. Washington: APA.

- Parsons, J. (2012). From knowledge to action: shaping the future of curriculum development in Alberta. Alberta Education Planning and Standards Sector. Erişim adresi: [https://open.alberta.ca/dataset/bc0bd7df-2bfe-4b8b-8af0db19b17a7721/resource/bcc27987864a/download/5976960-2012-From Knowledge-Action-Curriculum-Development-Alberta.pdf](https://open.alberta.ca/dataset/bc0bd7df-2bfe-4b8b-8af0db19b17a7721/resource/bcc27987864a/download/5976960-2012-From-Knowledge-Action-Curriculum-Development-Alberta.pdf)
- Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- PDI (The New York Early Childhood Professional Development Institute) (2018a). *Core Body of Knowledge*. New York: PDI.
- PDI (The New York Early Childhood Professional Development Institute) (2018b). Early Childhood Research. Erişim adresi: <https://www.earlychildhoodny.org/pdi/research.php>
- Peisner-Feinberg, E. S., & Burchinal, M. R. (1997). Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development: The cost, quality and outcomes study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43 (3), 451-477.
- Peisner-Feinberg, E. S. Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S.L., Yazejian, N., Rustici, B. J., & Zelazo, J. (1999). *The Children of the Cost Quality and Outcomes Study go to School: Technical Report*. Chapel Hill, North Carolina: Frank Porter Graham Child Development Center.
- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M., Clifford, R., Culkin, M., Howes, C., Kagan, S., vd., (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72, 1534 – 1553.
- Pocock, B., & Hill, E. (2006). *The Childcare Policy Challenge in Australia*. Yeni Güney Galler: Federation Press.
- Polat, B. D. (2018). *Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Çocukların Katılım Hakkına İlişkin Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Powell, C. (2003). The Delphi Technique: Myths and Realities, *Journal of Advanced Nursing*, 41, 4, 376-382.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2006). *Okul Öncesi İlke ve Yöntemleri. (4. Basım)*. Ankara: Anı.
- QS. (2020). World university rankings. Erişim adresi: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020>

- Ragan, P. E. (2000). *Collaborative, Site-Based Early Childhood Teacher Preparation Program. Issues in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education, and Dissemination of Information*. Proceedings of the Lilian Katz Symposium. Wisconsin: University of Wisconsin Green Bay.
- Ramazan, M. O. ve Tunçeli, H. İ. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı (2006) Hakkındaki Görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (1), 67-79.
- Ravid, R. (1994). *Practical Statistics for Educators*. New York: University Press in America.
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Yaşam Doyumları ile Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 311-326.
- Reynolds, A. J., Rolnick, A. J., Englund, M. M., & Temple, J. A. (2010). *Early Childhood Development and Human Capital*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosen, D. B., & Jaruszewicz, C. (2009). Developmentally appropriate technology use and early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30 (2), 162-171.
- Rubin, H., & Rubin, I. (1995). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sachs, J. (2003). Teacher Professional Standards: Controlling or Developing Teaching?, *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 9:2.
- Sakin, A. (2015). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi. Balat-Uyanık, G. (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* içinde, Ankara: Nobel.
- Sanford DeRousie, R. M. (2008). *Making Changes that Last: Examining the Sustainability of an Evidence-based Preschool Curriculum* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pensilvanya Devlet Üniversitesi, Pensilvanya, Amerika Birleşik Devletleri.
- Sapsağlam, Ö. ve Kabadayı, A. (2011). Okul öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Usta Öğreticilerin Öğretmenlik Yeterliklerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Tokat İli Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 37 (37), 182-201.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2007). Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes. *Early Child Development and Care*, 177 (1), 71-91.
- Schliecker, E., White, D. R., & Jacobs, E. (1991). The role of day care quality in the prediction of children's vocabulary. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 23 (1), 12-24.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45.

- Selmi, A. M., Gallagher, R. J., & Mora-Flores, E. R. (2015). *Early Childhood Curriculum for All Learners: Intergrating Play and Literacy Activity*. California: Sage.
- Semerci, Ç., Semerci, N., Eliüşük, A. ve Kartal, S. E. (2012). Öğretmenlik Mesleğinin Gündemine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Bartın İli Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 22-40.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi.
- Senemoğlu, N. (2011). College of Education Students' Approaches to Learning and Study Skills. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36 (160), 65-80.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002), *Researching Effective Pedagogy in the Early Years. Araştırma Raporu*. Londra: Eğitim Bakanlığı.
- Skulmoski, G. J., Hartman, F. T., & Krahn, J. (2007). The Delphi Method for Graduate Research. *Journal of Information Technology Education*, 6, 1-21.
- Spencer, D., Matthew, R., & Bernadette, K. (2012). Curriculum mapping to embed graduate capabilities. *Higher Education Research & Development*, 31 (2), 217-231.
- Spernak, S. M., Schottenbauer, M. A., Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (2006). Child Health and Academic Achievement Among Former Head Start Children. *Children and Youth Services Review*, 28 (10), 1251-1261.
- Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4 (2), 171-187.
- Stewart, C. J., & Cash, W. B. (1985). *Interviewing: Principles and Practices*. Dubuque, IO: Wm. C. Brown Pub.
- Stipek, D. (2018). *Early Childhood Education in California*. Stanford, CA: Stanford Üniversitesi.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Sullivan, P. (2002). Issues and Directions in Australian Teacher Education. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 28 (3), 221-226.
- Şahin, A. (2004). Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5 (58), 93-112.
- Şahin, E. (2005). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri İçin Uygulama Kılavuzu*. Ankara: Anı.
- Şahin, Z. S. (2010). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumları ve Yeterlilik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, Türkiye.

- Şahin, Ç., Kartal, O. Y. ve İmamoğlu, A. (2013). Okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 101-118.
- Şanlı, N. (1993). *Çocuğun İyi Bir Tüketici Olarak Yetiştirilmesinde Anne Babanın Rolü*. Ankara: Ya-Pa.
- Şeker, H., Deniz, S. ve Görgen, İ. (2004). Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği. *Millî Eğitim Dergisi*, 164 (4), 1-21.
- Şeker, H., Deniz, S. ve Görgen, İ. (2005). Tezsiz Yüksek Lisans Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterlikleri Üzerine Değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 42, 237-253.
- Şenses, F. (2007). Uluslararası Gelişmeler Işığında Türkiye Yükseköğretim Sistemi: Temel Eğilimler, sorunlar, Çelişkiler ve Öneriler. *ERC Working Papers in Economics*, 7 (5), 1-31.
- Talay, İ., Aslan, F. ve Belkayalı, N. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında doğa dostu ve çocuk katılımı temelli dış mekân tasarım yaklaşımları bir proje önerisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (1), 317-322.
- Taş, A. ve Günel, C. (2007). İngiltere’de ve Türkiye’de Okulların Denetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 173 (1).
- Tatar, N. ve Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Okul Dışı Eğitime Yönelik Görüşleri. *İlköğretim Online*, 11 (4), 883-896.
- Tayler, C., Cleveland, G., Thorpe, K., Ishimine, K., & Cloney, D. (2013). The quality of early childhood education and care services in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38 (2), 13-21.
- Taymaz, A. H. (1997). *Hizmet İçi Eğitim Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası
- T.C. Resmi Gazete. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*, 14574, 24 Haziran 1973.
- T.C. Resmi Gazete. (1982). *Yükseköğretim Kurumları Teşkilâtı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*, 17760, 20 Temmuz 1982.
- TED. (Türk Eğitim Derneği) (2009). *Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara: Adım Okan.
- TEDP. (Temel Eğitimi Destekleme Projesi). (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. Erişim adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf
- Tekmen, B. (2012). *Evaluation of Preschool Teacher Education Program in Turkey: Academicians’ Perspective* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

- Temel, Z. F. (2001). *Okul Öncesi Eğitime Ana-Babanın Katılımı, Gazi Üniversitesi Anaokulu / Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı 2001-2002 Ders Yılı*. İstanbul: Ya-Pa.
- Temel, Z. F., Aksoy, A. B. ve Kurtulmuş, Z. (2010). *Erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları*. Z. F Temel (Ed.). Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları. (327-361). Ankara: Anı.
- Temel, Z. F. (2012). Erken Çocukluk Eğitim Programları: Niteliksel Bileşenler. *Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik*, 1 (2), 78-84.
- Temple, J. A., & Reynolds, A. J. (2007). Benefits and costs of investments in preschool education: Evidence from the child-parent centers and related programs. *Economics of Education Review*, 26 (1), 126-144.
- Tezel-Şahin, F. ve Özyürek, A. (2010). *Anne Baba Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Tezel Şahin, F. ve Ünver N. (2005). Okulöncesi Eğitim Programlarına Aile Katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 23-30.
- Thomas, R. M. (1998). *Conducting Educational Research: A Comparative View*. West Port, Conn: Bergin ve Garvey.
- Times Higher Education (THE). (2020). World university rankings. Erişim Adresi: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats
- Topçu, S. (2009). *Silinmeyen İzler: Çocuk, Genç ve Engellilerin İstismar ve İhmali*. Ankara: Pohlenix.
- Tor, H. (1994). Çalışan kadınların 0-6 yaş grubundaki çocuklarının bakımında karşılaştıkları sorunlar. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 239-246.
- TSE (Türk Standartları Enstitüsü). (2020). Kalitenin tanımı. Erişim adresi: <http://www.testede.net/kalite-tanimi/>
- TSE (Türk Standartları Enstitüsü). (2020). Standart ve Standardizasyon. Erişim adresi: <https://www.tse.org.tr/IcerikDetay?ID=2900&ParentID=9180>
- TTA (Teacher Training Agency) (2018). *Induction Standards for Newly Qualified Teachers (England)*. Londra: Eğitim Bakanlığı.
- Turoff, M., & Hiltz, S. R. (1996). *Computer Based Delphi Process*. In M. Adler ve E. Ziglio (Eds.). *Gazing into the oracle: The Delphi method and its application to social policy and public health* (pp. 56-88). London, UK: Jessica Kingsley.
- Turupçu-Doğan, A. ve Ömeroğlu, E. (2019). Early Childhood Teachers' Views About the Use of Questions in Early Childhood Education Program Assessment. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 524-548.

- Tükel, A. (2017). *2013 Okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, Türkiye.
- Türk, İ. C. (2011). Osmanlı Devleti'nde okul öncesi eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, (192), 160-173.
- Türkeç, Y. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yeterlilik Düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın, Türkiye.
- Ulusal Eğitimde Mükemmellik Komisyonu (1983). *Tehlike Altında Bir Millet*. Erişim adresi: https://www.edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf
- Ulschak, F. L. (1983). *Human Resource Development: The Theory and Practice of Need Assessment*. Reston, VA: Reston Publishing Company, Inc.
- UNESCO. (2020). Competency-based curriculum. Erişim adresi: <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/c/competency-based-curriculum#:~:text=A%20curriculum%20that%20emphasizes%20the,of%20traditionally%2Ddefined%20subject%20content>.
- UNICEF. (2004). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. Türkiye: UNICEF.
- UNICEF. (2017). Fact sheet: the right to participation. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/crc/files/Right-to-Participation.pdf>
- University Ranking by Academic Performance (URAP). (2020). World ranking. Erişim Adresi: https://www.urapcenter.org/Rankings/2020-2021/World_Ranking_2020-2021.
- Unutkan, P. Ö. (2006). *Okul Öncesinde İlköğretime Hazırlık*. İstanbul: Morpa.
- Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2013). Okul Öncesi Dönemde Karşılaşılan Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlığın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 328-345.
- Uysal, H., Özen Altıncakaynak, Ş., Taşkın, N., Akman, B. ve Dinçer, F. Ç. (2016). Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Okul Öncesi Öğretmenliği Programına İlişkin Metaforik Algıları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5 (3), 1-15.
- Ültanır, G. (2016). *Program Değerlendirme*. Ankara: Nobel.
- Ünal, N. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Üstün, E. (1993). *Okulöncesi Dönemde Çocuk-Aile-Okul İşbirliği, 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*. Ankara: Ya-Pa.

- Üstünoğlu, Ü. (1987). *Okulöncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Öğretim Yöntemi İle Yetiştirilmesine Yönelik Program Modeli*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi.
- Üstünoğlu, Ü. (1991). Okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirilmesi. 7. YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri'nde sunulmuş bildiri, İstanbul.
- Vandel, D. L., Henderson, K. V., & Wilson, K. S. (1988). A Longitudinal Study of Children with Day-Care Experience of Varying Quality. *Child Development*, 59 (5), 1286-1292.
- Volling, B., & Feagans, L. (1995). Infant Day Care and Children's Social Competence. *Infant Behaviour and Development*, 18, 177-188.
- Vujicic, L., Cepic, R., & Papak, P. P. (2010). Affirmation of the Concept of New Professionalism in the Education of Preschool Teachers: Croatian Experience. Uluslararası Eğitim ve Öğrenme Teknolojileri Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Vuorinen, T., Sandberg, A., Sheridan, S., & Williams, P. (2014). Preschool teachers' views on competence in the context of home and preschool collaboration. *Early Child Development and Care*, 184 (1), 149-159.
- Wall, S., Litjens, I., & Taguma, M. (2015). *Early Childhood Education and Care Pedagogy Review: England*. Paris: OECD.
- Wang, H. (2005). *Early Childhood Educators of Professional Competence in Preschool Settings* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pensilvanya Eyalet Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri.
- Wang, J., Lin, E., Spalding, E., Klecka, C. L., & Odell S. J. (2011). Quality Teaching and Teacher Education: A Kaleidoscope of Notions. *Journal of Teacher Education*, 62 (4), 331-338.
- Weikart, D. (1971). Relationship of Curriculum, Teaching, and Learning in Preschool Education. Erken Çocukluk Eğitimi Hyman Blumberg'i Anma Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Baltimore, Maryland.
- Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33 (1), 75-88.
- Whitebook, M. (2003). *Early Education Quality: Higher Teacher Qualifications for Better Learning Environments - A Review of the Literature*. Berkeley, CA: Center for the Study of Child Care Employment, Institute for Research on Labor and Employment, University of California at Berkeley.
- Whitebook, N., Howes, C., & Phillips, D. (1989). *The National Child Care Staffing Study: Who Cares? Child Care Teachers and the Quality of Care in America. Final Report of the National Child Care Staffing Study*. Oakland, CA: Child Care Employee Project.

- Whitebook, M., Bellm, D., Lee, Y., & Sakai, L. (2005). *Time to Revamp and Expand: Early Childhood Teacher Preparation Programs in California's Institutions of Higher Education*. Berkeley, C.A.: Kaliforniya Üniversitesi.
- WHO (Dünya Sağlık Örgütü) (2006). Çocuklara kötü muamelenin önlenmesi: bu konuda harekete geçilmesine ve kanıt toplanmasına yönelik bir kılavuz. Erişim adresi: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43499/21/9241594365_tur.pdf
- WHO (Dünya Sağlık Örgütü) (2002). Primary Health Care. Erişim adresi: http://www.who.int/ageing/primary_health_care/en/index.html
- World Bank, (2005). *Learning to teach in the knowledge society*. Final Report.by Task Manager Juan Manuel World Bank.
- Wortham, S. C. (2008). *Assessment in Early Childhood Education*. New Jersey: Pearson.
- Yalçınkaya, M. (2002). Yeni Öğretmen ve Teftiş. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.
- Yangın, B. (2007). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Altı Yaş Çocuklarının Yazmayı Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (32), 294-305.
- Yazıcı, I. (2004). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Yeterlilikleri (İstanbul İli Örneği Üzerinde Bir Alan Araştırması)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 39 (39).
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen Eğitiminde Çatışma Alanları ve Yeniden Yapılanma. *Uluslararası Eğitim programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 1-17.
- Yıldırım, K. (2012). PISA 2006 Verilerine Göre Türkiye’de Eğitimin Kalitesini Belirleyen Temel Faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (2), 229-255.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, C. ve Türkoğlu, A. (2018). Karşılaştırmalı eğitim yansımaları: “On yıl sonra”. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 31-45.

- Yıldız, S. (2012). *Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Ev Ziyaretlerinin İşlevselliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Nevşehir İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri, Türkiye.
- Yıldız, F. Ü. ve Şener, T. (2007). *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Young, S. J., & Jamieson, L. M. (2001). Delivery methodology of the Delphi: A comparison of two approaches. *Journal of Park and Recreation Administration*, 19 (1), 42-58.
- YÖK. (1996). *Okul Yönetimi: Öğretmenlik Sertifikası Program Kılavuzu*. Ankara: YÖK / Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- YÖK. (2006). *Eğitim Fakülteleri Araştırması*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- YÖK. (2007a). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- YÖK. (2007b). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- YÖK. (2007-c). *Yüksek Öğretim Yeterlikler Çerçevesi*. Ankara.
- YÖK. (2009a). *Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon*. Ankara: Öğretmen Eğitimi Dizisi.
- YÖK. (2009b). Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (TYUYÇ) Ara Raporu. Erişim adresi: <https://bologna.yok.gov.tr/files/1fd58513c8ad79fe43ca1b7c1adc4a8b.pdf>
- YÖK. (2010). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi. Erişim adresi: <http://tyyc.yok.gov.tr/> adresinden 7 Mart 2020'de alınmıştır.
- YÖK. (2018). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf
- YÖK. (2019). Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, Anabilim Dalı İsmine Göre Öğretim Elemanı Sayıları. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 15 Mayıs 2019'da alınmıştır.
- YÖK. (2020). YÖK'ten Eğitim Fakültelerine Önemli Yetki Devri Kararı. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx>



EK 1. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 15/07/2020

Toplantı Sayısı : 6

Karar Sayısı : 128

128- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Program Geliştirme Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Dinçer Biçer**'in "Okul öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Yeterliklerinin Belirlenmesi ve Yeterliklere Dayalı Bir Program Değerlendirme Çalışması" başlıklı tezi ile ilgili 25/06/2020 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Program Geliştirme Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Dinçer Biçer**'in "Okul öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Yeterliklerinin Belirlenmesi ve Yeterliklere Dayalı Bir Program Değerlendirme Çalışması" başlıklı tezinin, insan üzerinde yapılan bir çalışma olmaması nedeniyle etik kurul onayına ihtiyaç duymadığına oy birliği ile karar verildi.



EK 2. Çalışma Kapsamında İncelenen Yeterlilikler

MEB TARAFINDAN GELİŞTİRİLEN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ ÖZEL ALAN YETERLİLİKLERİ

YETERLİLİK ALANI	YETERLİLİK
Gelişim Alanları	1. Gelişim Alanlarını desteklemek için eğitim sürecini planlayabilme
	2. Eğitim ortamını düzenleyebilme
	3. Materyal seçebilme, kullanabilme ve hazırlayabilme
	4. Eğitim faaliyetlerini yürütebilme
Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi	1. Ailelerle iletişim kurabilme ve Aile katılımını sağlayabilme
	2. Aile eğitimi etkinliklerini yürütebilme
İletişim	1. Kendini söz, beden ve sanat yoluyla ifade edebilme becerisini geliştirebilme
	2. Bilişim teknolojilerinin günlük yaşamda kullanımına ait farkındalık geliştirebilme
	3. Etkin dinleme becerisini geliştirebilme
	4. Empati kurabilme becerisini geliştirebilme
Yaratıcılık ve Estetik	1. Araştırma, keşfetme ve alternatif çözüm yolları üretme becerisini geliştirebilme
	2. Özgün ürünler oluşturma becerisini geliştirebilme
	3. Estetik anlayışı ve seçicilik becerilerini geliştirebilme
Değerlendirme	1. Eğitim programını değerlendirebilme
	2. Çocukların gelişimini değerlendirebilme
Okul ve Topluma İşbirliği Yapma	1. Çocukların, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve katılımlarını sağlayabilme
	2. Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme
	3. Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde topluma işbirliği yapabilme
Mesleki Gelişimi Sağlama	1. Mesleki gelişimini belirleyebilme

NAEYC TARAFINDAN GELİŞTİRİLEN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ MESLEKİ YETERLİLİKLERİ

YETERLİLİK ALANI	YETERLİLİK
İlişkiler	1.A Öğretmenler ve aileler arasında pozitif ilişkiler geliştirme
	1.B Öğretmenler ve çocuklar arasında pozitif ilişkiler geliştirme
	1. C Çocukların arkadaş edinmesine yardımcı olma
	1.D Düzenli, tutarlı ve uyumlu bir sınıf ortamı oluşturma
	1.E Zorlayıcı davranışlarla başa çıkma
	1.F Özdüzenlemeyi destekleme
Öğretim Programı	2.A Öğretim Programı: Gerekli özellikler
	2.B Gelişim alanları: Sosyal-duygusal gelişim
	2.C Gelişim alanları: Fiziksel gelişim
	2.D Gelişim alanları: Dil gelişimi
	2.E Bilişsel gelişim için program içerik alanı: Erken okur yazarlık
	2.F Bilişsel gelişim için program içerik alanı: Temel matematik
	2.G Bilişsel gelişim için program içerik alanı: Fen Bilimleri
	2.H Bilişsel gelişim için program içerik alanı: Teknoloji
	2.J Bilişsel gelişim için program içerik alanı: Yaratıcı ifadeler ve sanatsal anlayış
	2.K Bilişsel gelişim için program içerik alanı: Sağlık ve güvenlik
Öğretme	2.L Bilişsel gelişim için program içerik alanı: Beşeri bilimler
	3.A Zenginleştirilmiş öğrenme ortamları tasarlama
	3.B Öğrenme için şefkatli topluluklar oluşturma
	3.C Çocuklara rehberlik etme
	3.D Öğrenme hedeflerine ulaşmak için zamanı, gruplamayı ve rutinleri kullanma
	3.E Çocukların ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına cevap verme
	3.F Öğrenmeyi tüm çocuklar için anlamlı kılma
Çocuk Gelişimini Değerlendirme	3.G Çocukların anlayışını derinleştirmek için öğretme, beceri ve bilgilerini geliştirme
	4.A Bir değerlendirme planı oluşturma
	4.B Uygun değerlendirme yöntemlerini kullanma
	4.C Çocukların ilgi alanları ve ihtiyaçlarını belirleme ve ilerlemelerini tanımlama
	4.D Öğretim programını adapte etme, öğretmeyi bireyselleştirme, program geliştirme hakkında bilgi verme
Sağlık	4.E Aileler ile iletişim kurma ve aileleri değerlendirme sürecine dâhil etme
	5.A Çocukların sağlığını koruma, geliştirme ve enfeksiyon hastalıklarını kontrol altına alma
	5.B Çocukların beslenme açısından iyi durumda olmasını sağlama
Öğretmenlik	5.C Sağlıklı bir çevre oluşturma
	6.A Öğretim personelinin hazırlanması, bilgisi ve becerileri
	6.B Öğretmenlik planları ve mesleğe bağlılık

Aileler	7.A Programa dâhil olan aileler hakkında bilgi sahibi olma ve onları anlama
	7.B Personel ve aileler arasında bilgi paylaşımı yapma
	7.C Aileleri, çocuklarının temsilcileri olarak eğitime
Toplumla İlişkiler	8.A Toplum ile bağlantı kurma
	8.B toplum kaynaklarına erişme
	8.C Çevredeki ve erken çocukluk camiasındaki bir vatandaş gibi davranma
Fiziksel Gelişim	9.A İç ve dış mekân ekipmanları, materyalleri ve mobilyaları
	9.B Dış mekân çevre dizaynı
	9.C Fiziksel dizayn oluşturma
	9.D Çevre sağlığı
Liderlik ve Yönetim	10.A Liderlik
	10.B Yönetim politikaları ve prosedürleri
	10.C Mali yükümlülük politika ve prosedürleri
	10.D Sağlık, beslenme ve güvenlik politika ve prosedürleri
	10.E Personel Politikaları
	10.F Program değerlendirme, hesap verilebilirlik ve sürekli gelişim

NBPTS TARAFINDAN GELİŞTİRİLEN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ MESLEKİ YETERLİLİKLERİ

YETERLİLİK ALANI	YETERLİLİK
Çocuğu tamamen anlamak için çocuk gelişimi bilgisini kullanma	Fiziksel gelişimi destekleme
	Bilişsel gelişimi destekleme
	Dil gelişimini destekleme
	Sosyal gelişimi destekleme
	Duygusal gelişimi destekleme
	Ahlaki ve etik gelişimi destekleme
Aileler ve toplumlar ile işbirliği yapma	Aileler ve toplumla iletişim kurma
	Aileler ve toplumu anlama
	Aileler ile işbirliği yapma
	Ailelerin destek ve hizmet almasına yardımcı olma
	Aile ve toplumdaki partnerler ile etkin şekilde çalışma
Eşitlik, adalet ve çeşitliliğin benimsenmesini sağlama	Bilgi, beceriye sahip olma ve hazırlık yapma
	Eşitliği sağlama
	Adil davrandığını gösterme
	Çeşitliliği değerli kabul etme
Çocuklara öğretmek için konuların bilgisine sahip olma	Konu bilgisine sahip olma
	Konuları entegre etme
	Dil ve okur yazarlık
Çocukların gelişimini ve öğrenmesini değerlendirme	Farklı değerlendirme yöntemlerini seçme ve kullanma
	Değerlendirme amaçlarını açıkça belirleme
	Değerlendirme verilerini yorumlama
	Değerlendirme verilerini iletme
	Öğrenme ve öğretme hakkında bilgi vermek üzere değerlendirme verilerini kullanma
Çevreyi gelişim ve öğrenme için düzenleme	Zorunlu değerlendirmeler ile ilgili konular ile ilgilenme
	Öğrenme ortamını düzenleme
	Fiziksel alanı düzenleme
	Öğrenme ortamında oyun organize etme
Gelişim ve öğrenme için planlama yapma	Öğrenme materyalleri ve kaynakları sağlama
	Amaçlar ve hedefler belirleme
Gelişim ve öğrenme için öğretim yapma	Aktivite ve kaynakları dizayn etme ve seçme
	Çocukların öğrenme ve gelişimini desteklemek için stratejiler kullanma
	Beklentiler belirleme, beklentileri iletme ve gözlemleme
	Öğrenmeyi desteklemek için kaynaklar kullanma
	Çocukları öğrenmeye odaklama
	Oyun olanağı sağlama
Genç çocuklara öğretim ile ilgili öz değerlendirme yapma	Öğretime teknolojiyi dâhil etme
	Mesleki gelişime destek için özdeğerlendirme yapma
	Özdeğerlendirme yapma
	Öğretimi geliştirmek için özdeğerlendirme yapma
Profesyonellik konusunda örnek olma ve mesleğe katkıda bulunma	Mesleki sorumluluk ve etik ilkeleri benimseme
	Diğer meslektaşlar ile işbirliği yapma
	Liderlik etme
	Erken çocukluk eğitimi alanına katkıda bulunma

**NEW YORK EYALETİNDE GELİŞTİRİLEN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ
MESLEKİ YETERLİLİKLERİ**

YETERLİLİK ALANI	YETERLİLİK
Çocukların büyümesi ve gelişimi	1.1 Çocukların sağlıklı gelişimini desteklemek için değerlendirme, planlama, uygulama ve değerlendirme döngüsünden faydalanma.
	1.2 Çocukların sosyal ve duygusal gelişimini teşvik etme.
	1.3 Çocukların özdüzenleme ve başa çıkma becerisi kazanmasına yardımcı olma.
	1.4 Çocukların genel, iyi ve yazı yazma becerilerini destekleme.
	1.5 Çocukların bilişsel gelişimini destekleme.
	1.6 Çocukların dil ve okuryazarlık gelişimini destekleme.
	1.7 İngilizce öğrenenleri teşvik etme ve destekleme.
	1.8 Motor, bilişsel, dilsel, sosyal ve duygusal gelişimi desteklemek için çocukların oyun oynamasına imkân verme.
	1.9 Özel ihtiyaçları olan çocukları ve ailelerini destekleme.
Aile ve toplum ilişkileri	2.1 Ailelere saygı duyma, dile, kültüre, aile özelliklerine, ihtiyaçlara, hassasiyetlere ve önceliklere karşı duyarlı olma.
	2.2 Aileler ile düzenli olarak saygılı ve etkili şekilde iletişim kurma.
	2.3 Ailelere, evde ve toplumda çocuklarına programın hedeflerine ulaşmaları konusunda yardımcı olmaları için öğrenmeleri ve beceri geliştirmeleri için fırsat verme.
	2.4 Aileler ile güç paylaşımı yapma ve onları karar alma süreçlerine dahil etme.
	2.5 Ailelerin ihtiyaç duyulan kaynaklar ve hizmetlere erişimi için yardımcı olma.
	2.6 Aileleri programlar içinde ve arasında geçişlerle destekleme.
Gözlem ve değerlendirme	3.1 Çocukların gelişimi ve öğrenmesini desteklemek için gözlem ve değerlendirme araçlarını kullanma.
	3.2 Sorumlu değerlendirme yapma.
	3.3 Aileler ve meslektaşlar ile olumlu ve üretken değerlendirme işbirlikleri yapma.
	3.4 Değerlendirme sonuçlarının sorumlu bir sunumunu yapma.
	3.5 Çevreye, öğretim programı ve öğretme üzerinde planlama ve değişiklik yapmak için gözlem ve değerlendirmeyi kullanma.
	3.6 Sorumlu ve resmi değerlendirme ve raporlama prosedürleri kullanma.
Çevre ve öğretim programı	4.1 Çocuklarla gerçek, destekleyici ilişkiler geliştirme.
	4.2 Beklenen, etkileşimi ve öğrenmeyi teşvik eden ve çocukların ihtiyaçlarına cevap veren bir ortam oluşturma.
	4.3 Zorlayıcı davranışlarla başa çıkmak için etkin ve sakin bir şekilde çalışma.
	4.4 Tüm çocukların dâhil edilmesine önem veren bir ortam oluşturma.
	4.5 Etkileşim, empati, bağlantılılık, sorumluluk ve bağımsızlığı teşvik ederek toplum hissi oluşturma.
	4.6 İyi organize edilmiş, estetik açıdan mutlu eden, özdeğerlendirmeyi teşvik eden ve öğrenmeye olanak veren bir öğrenme ortamı düzenleme.
	4.7 Fiziksel ortamın ve materyallerin sağlıklı gelişimi, kişisel organizasyonu ve işbirliğini destekleyecek şekilde kullanımını organize etme.
	4.8 Çocukların doğal merakı üzerinde şekillenen, bilgilerini ve farkındalıklarını artıran ve fikirlere ve materyallere aktif olarak bağlı kalınmasını sağlayan öğrenme yaklaşımlarını kullanma.
	4.9 Küçük çocuklar için anlamlı bir öğretim programı adapte veya dizayn etme.
	4.10 Öğretme ve öğrenmeyi desteklemek için teknoloji ve medya kullanımında sağlıklı kararlar alma.
	4.11 Çocukların gelişimsel ve öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak için müdahale planlama ve uygulama
Sağlık, güvenlik ve beslenme	5.1 Çocukların sağlığı, güvenliği ve beslenmesi ile ilgili gerekli konularda güncel ve geçerli eğitim belgelerine sahip olma.
	5.2 Sorumluluğundaki çocukların sağlığı, güvenliği ve beslenmesi ile ilgili düzenli, erişilebilir ve güncel kayıtlar tutma.
	5.3 Uygulanabilir ve düzenleme ajanslarınca belirlenmiş prosedürleri bilme ve takip etme.
	5.4 Çocukların sağlığını koruyan önlemler alma ve sağlıklı öğrenme ortamı oluşturma.
	5.5 Sağlıkla ilgili olumlu davranışları teşvik eden uygulamalar yürütme ve çocuklar ve ailelerinin fiziksel ve ruhsal sağlığını destekleme.
	5.6 Güvenli bir öğrenme ortamı sağlamak için gerekli önlemleri alma ve uygulanabilir prosedürler takip etme.
	5.7 Acil durumlar ve yaralanmalar için hazırlıklı olma.
	5.8 Yiyecek güvenliği ile ilgili gerekli önlemleri alma.
	5.9 Çocuklar için güvenli, sağlıklı ve eğlenceli beslenme ve yemek saatleri yaratma.
	5.10 Çocukları iyi beslenme alışkanlıkları edinmeye teşvik etme.
	5.11 Çocukların beslenme ve yemek deneyimleri ile ilgili ailelerle iletişim kurma ve destek sağlama.
Profesyonellik ve Liderlik	6.1 İlgili tüm etik standartları ve profesyonel talimatları kullanma ve takip etme.
	6.2 Küçük çocuklar ve ailelerini etkin olarak desteklemek için gerekli hazırlıkları yapma.

	6.3 Uygulamalarında profesyonelliği yansıtmak.
	6.4 Sürekli gelişim ve öğrenmeye bağlılığını göstermek.
	6.5 Sınıf ve program liderliği becerileri sergilemek.
	6.6 Erken çocukluk alanı ile ilgili uygun uygulamaların savunucusu olmak.
	7.1 Yönetim politika ve prosedürlerini oluşturmak, uygulama ve revize etmek.
	7.2 New York Eyaleti ve yerel düzenlemelere göre hazırlanan sistemlere ve sağlık, güvenlik ve beslenme ile ilgili iyi uygulamalara bağlı kalmak.
	7.3 Etkin personel politikaları ve prosedürlerini, personel işe alımı, gelişimi, yönetimi ve değerlendirmesi için etkin sistemleri sağlamak.
	7.4 Programın işlerliği için sağlıklı finansal plan ve yönetim uygulama.
	7.5 Ailelerle işbirliğini teşvik eden ve programın ailelerin tercihleri ve tarzlarına yanıt verebilmesini sağlamak.

KALİFORNİYA EYALETİNDE GELİŞTİRİLEN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ MESLEKİ YETERLİLİKLERİ

YETERLİLİK ALANI	YETERLİLİK
Çocuk gelişimi ve öğrenmesi	1.1. Çocuk gelişimi ve öğrenmesi hakkında bilgi 1.2. Çocukların gelişimi ve öğrenmesini destekleme
Kültür, çeşitlilik ve eşitlik	2.1. Tüm farklılıklar ve benzerliklere saygı duymak 2.2. Kültüre duyarlı yaklaşımlar 2.3. Kültür ve dil gelişimi ve öğrenme 2.4. Kültürün de dâhil olduğu öğrenme ortamları
İlişkiler, etkileşimler ve rehberlik	3.1. Çocukların duygusal gelişimini destekleme 3.2. Sosyal-duygusal iklim 3.3. Sosyalleşme ve rehberlik
Aile ve topluma bağlılık	4.1. Aileler ile iletişim 4.2. Çocuklar ve aileler ile ilişkiler 4.3. Toplum kaynakları
İki dilin gelişimi	5.1. İki dilli program modelleri ve stratejileri 5.2. Anadilin ve İngilizce'nin gelişimi 5.3. Genç iki dil öğrencilerinin gözlenmesi ve değerlendirilmesi 5.4. İki dil öğrencilerinin aileleri ile ilişkiler
Gözlem, izleme, değerlendirme ve dokümantasyon	6.1. Gözlem 6.2. İzleme ve yönlendirme 6.3. Değerlendirme 6.4. Dokümantasyon 6.5. Yorumlama, planlama ve uygulama
Özel ihtiyaçlar ve dâhil etme	7.1. Felsefe, politikalar ve uygulamalar 7.2. Gelişimsel ve bireysel olarak uygun uygulamalar 7.3. Aileler ve hizmet sağlayıcılar ile işbirliği 7.4. Çevreye erişim ve adapte edilebilir ekipman
Öğrenme ortamları ve öğretim programı	8.1. Öğretim programı ve program planlama 8.2. Çevre, programlar ve rutinler 8.3. Öğrenme ve gelişimi desteklemek için stratejiler
Sağlık, güvenlik ve beslenme	9.1. Çevresel sağlık ve güvenlik 9.2. Acil durumlara hazırlık 9.3. Beslenme 9.4. Sağlık gereksinimlerine yanıt verme 9.5. Çocuk ve aile sağlığı 9.6. Fiziksel aktivite
Erken çocukluk eğitiminde liderlik	10.1. Sistemler ve değişimlerin gelişimi 10.2. Yetişkin ve toplumsal gelişim 10.3. Müdahil ve politika oluşturma
Profesyonellik	11.1. Profesyonel gelişim 11.2. Profesyonel uygulama ve davranış 11.3. Uzmanlık bilgi alanında yetkinlik 11.4. Pedagoji
Yönetim ve rehberlik	12.1. Program planlama, geliştirme ve uygulama 12.2. Organizasyonel sistemler, politikalar ve prosedürler 12.3. İnsan kaynakları

BİRLEŞİK KRALLIK'TA GELİŞTİRİLEN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ MESLEKİ YETERLİLİKLERİ

YETERLİLİK ALANI	YETERLİLİK
Tüm çocuklara ilham veren, onları motive eden ve zorlayan yüksek beklentiler belirleme	1.1 Çocukların kendini güvende hissedebileceği, öğrenme ve gelişmelerini sürdürebileceği güvenli ve teşvik edici bir ortam oluşturma ve bu ortamı koruma
	1.2 Kökenleri, yetenekleri ve özellikleri farklı olan tüm çocuklar için zorlayıcı hedefler belirleme
	1.3 Çocuklardan beklenen olumlu tavır ve davranışları sergileme ve örnek olma
Çocuklarda iyi bir ilerleme ve öğrenme çıktıları oluşturma	2.1 Çocukların ilerlemesi, başarısı ve sonuçlar ile ilgili sorumluluk alma
	2.2 Bebeklerin ve çocukların nasıl öğrendiğini ve geliştiğini anlama ve bu konuda bilgisini gösterme
	2.3 Bağlılık teorilerini, önemini ve güvenli bağlılıklar oluşturmadaki etkinliklerini bilme ve anlama
	2.4 Çocukların öğrenme ve sürekli ortak düşünme de dâhil olmak üzere düşünmesini geliştirmek amacıyla etkin stratejilerin kullanımına öncülük etme
	2.5 Doğumdan beş yaşına kadar olan çocuklarla etkin iletişim kurma, duyarlı şekilde dinleme ve cevaplama
	2.6 Grup öğrenmesi ile çocukların güvenini, sosyal ve iletişim becerilerini geliştirme
	2.7 Ebeveynler veya bakıcıların önemli etkisini anlama, çocukların sağlığı, öğrenmesi ve gelişimini desteklemek için onlarla birlikte çalışma
Erken çocukluk öğrenmesi ve Erken Çocukluk Temel Düzey (EYFS) hakkında iyi bilgiye sahip olma	3.1 Erken çocukluk gelişimi ile ilgili güvenli bilgiye sahip olma ve bunun okulda başarılı öğrenme ve gelişime nasıl destek olduğunu bilme
	3.2 Çocukların deneyimlerinin nasıl artırılabilir ve beklentilerinin nasıl yükseltilebileceği konusunda bilgiye sahip olma
	3.3 Erken Çocukluk Temel Düzey (EYFS) öğrenme ve gelişim alanlarını derinlemesine anlama ve beklentilerin eğitsel sürekliliği, öğretim programı ve anahtar aşamalar 1 ve 2 ye odaklanma
	3.4 Erken çocukluk döneminde okuma öğretiminde sistematik ses bilimini anlama
	3.5 Temel matematik öğretiminde uygun stratejileri iyi anladığını gösterme
Eğitim ve bakımı tüm çocukların ihtiyaçlarını dikkate alarak planlama	4.1 Çocukların gelişimi ve öğrenmesini gözleme ve değerlendirme, bunu sonraki adımları planlamak için kullanma
	4.2 Gelişim basamağı, koşullar ve çocukların ilgi alanlarını dikkate alarak dengeli ve esnek aktiviteler ve öğretim programları tasarlama
	4.3 Öğrenme sevgisi uyandırma ve ebeveyn ve bakıcılarla birlikte çocuklarda entelektüel merak uyandırma
	4.4 Yaş grubuna ve çocukların yeteneklerine uygun grup aktivitelerini yönlendirmek için çeşitli öğretim yaklaşımlarını kullanma
	4.5 Öğretme aktivitelerinin ve öğretim programlarının etkinliği ile ilgili sürekli iyileştirmeyi desteklemek için özdeğerlendirme yapma
Tüm çocukların güçlü yönleri ve ihtiyaçlarına cevap vermek için eğitim ve bakımı adapte etme	5.1 Bazı faktörlerin çocukların öğrenme ve gelişimine nasıl engel olduğunu bilme ve bunlarla en iyi nasıl başa çıkacağını bilme
	5.2 Fiziksel, duygusal, sosyal ve entelektüel gelişim ve bebek ve çocukların iletişim ihtiyaçları ile ilgili farkındalık gösterme, eğitim ve bakımı çocukların farklı gelişim aşamalarına onları desteklemek için nasıl adapte edeceğini bilme
	5.3 Özel eğitim ihtiyaçları ve özürleri olanlar da dâhil olmak üzere bütün çocukların ihtiyaçlarını tam olarak anlama ve onları desteklemek için belirli yaklaşımlardan faydalanabilme
	5.4 Bir dizi geçiş ile çocukları destekleme
	5.5 Bir çocuğun ne zaman fazladan desteğe ihtiyacı olduğunu bilme ve aileler, bakıcılar ve diğer meslektaşlarla birlikte bu durumda ne yapılabileceğini bilme
Değerlendirmeden kesin ve üretken bir şekilde faydalanma	6.1 EYFS çerçevesi dâhilinde resmi değerlendirme gereksinimleri de dahil olmak üzere değerlendirmeyi anlama ve yürütme
	6.2 Çocukların sürekli değerlendirmesiyle ilgili ebeveynler ve / veya bakıcılar ve diğer profesyoneller ile etkin şekilde birlikte çalışma
	6.3 Çocukların amaçlarına ulaşmak amacıyla ilerlemeleri için çocuklara, ebeveynlere ve / veya bakıcılara düzenli dönüt verme
Çocukların iyiliğini garanti altına alma ve geliştirme ve güvenli bir öğrenme ortamı sağlama	7.1 Sağlık, güvenlik, koruma ve çocukların iyiliği için yasal gereksinimler ve talimatları bilme ve bunlara uyma
	7.2 Güvenli bir ortam oluşturma ve bunu koruma ve çocukların sağlık ve güvenliğini destekleyen uygulamaları icra etme
	7.3 Çocuk koruma politikaları ve prosedürlerini bilme ve anlama, bir çocuğun tehlikede olduğu ve suistimale uğrama riski taşıdığı anlama ve onları korumak için nasıl hareket edilmesi gerektiğini bilme
Geniş kapsamlı mesleki sorumlulukları yerine getirme	8.1 Fırsat eşitliğini ve ayrımcılık karşıtı eylemleri teşvik etme
	8.2 Geniş kapsamlı hayata ve değerlere olumlu katkıda bulunma
	8.3 Meslektaşlar, ebeveynler ve / veya bakıcılar ve diğer profesyoneller arasında işbirliği içinde çalışma kültürü oluşturmaya öncülük etme
	8.4 Etkin eğitim ve bakım konusunda model olma ve uygulama ve erken çocukluk eğitimcileri de dâhil olmak üzere diğer uygulayıcıları destekleme ve onları yönlendirme

	8.5 Kendi ve meslektaşları için uygun mesleki gelişim ile yönlendirici uygulamalar için sorumluluk alma
	8.6 Hazırlığın etkinliği ile ilgili öz değerlendirme ve değerlendirme yapma, iyi uygulamaları şekillendirme ve destekleme
	8.7 Çok katılımcılı takım çalışmasının önemini anlama ve buna katkıda bulunma

AVUSTRALYA'DA GELİŞTİRİLEN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ MESLEKİ YETERLİLİKLERİ

YETERLİLİK ALANI	YETERLİLİK
Mezunlar	1. Çocuk gelişimi teorisi ve araştırmalarının bilgisine sahip olma
	2. Öğrettiği çocukları tanıma
	3. Avustralya toplumunun çeşitliliğini bilme ve anlama
	4. Program yaklaşımları, çocukların nasıl öğrendiği ve onlara nasıl etkin öğretim yapılabileceği konusunda sağlıklı bilgiye sahip olma
	5. Güncel öğrenme, öğretme ve değerlendirme teorilerinin bilgisine sahip olma
	10. Çocukların güçlü yanları ve ilgi alanlarına dayalı olarak etkin öğrenme planı yapabilme
	11. Ailelere sunulacak rapor ve planların temelini oluşturmak üzere çocukların öğrenme ve gelişimini gözleme, değerlendirme ve kayıt altına alma
	12. Öğretme ve öğrenmeyi geliştirme amaçlı bir bakış açısı ile değerlendirme
	13. Çocukları etkin öğrenmesini sağlamak için öğretme uygulamalarından ve kaynaklarından faydalanma
	14. Güvenli ve zorlayıcı öğrenme ortamları oluşturma
	15. Çocukların kendi öğrenmelerinde daha etkin rol oynamaları için çocukları destekleme
	24. Aileler, meslektaşlar ve toplumun bireyleri ile pozitif ilişkiler kurma ve bireyselliklerine saygı gösterme
	25. Etkin iletişim becerilerine sahip olma
	26. Mesleki bilgi ve uygulamaları sürekli öğrenici olarak yorumlama, değerlendirme ve geliştirme
Başarı	27. Mesleğin aktif bir üyesi olma
	28. Öğrenmeyi sağlama, eğitimin ve mesleğin değerini toplumda savunma
	6. İlgili öğretim programı yaklaşımları ve alanları, çocukların öğrenme süreci ve kaynakları ve çocukların öğrenmesini destekleyen programların nasıl uygulanacağı konusunda üst düzey bilgiye sahip olma
	7. Güncel öğretme, öğrenme ve değerlendirme teorilerin bilgisi konusunda yetkinliğe sahip olma
	16. Çocukların tam potansiyeline ulaşmasına imkan veren esnek ve yapıcı yaklaşımlar ve stratejiler kullanarak yüksek kaliteli öğretmenlik becerileri gösterme ve bilgilerinden tam olarak faydalanma
	17. Öğretme, öğrenme ve değerlendirme arasındaki ilişkileri dikkate alan değerlendirme ve raporlama stratejilerini başarıyla uygulama
	18. Belirli değerlendirme araçlarını amaçlarına uygun şekilde kullanma
	19. Öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde en güncel öğretme ve öğrenme teorilerine dayanarak, yetkin meslektaşların ve güncel çalışmaların rehberliğinde değerlendirme yapma
	29. Ebeveynler ve koruyucularla, çocuklarla, meslektaşlar, erken çocukluk eğitimcileri ve toplumun bireyleri ile etkileşim kurarken yüksek düzeyli iletişim becerileri ve profesyonel davranışlar sergileme
	30. Mesleki uygulamaları eleştirel olarak değerlendirerek gelişmiş öğretim ve performans becerileri sergileme
Örnek Yeterlilikler	31. Diğer personellere yüksek düzeyde profesyonel yardım sağlama
	32. Okul öncesi programına üretken katkı sunma ve diğer hizmet sağlayıcılar ve toplumun ilgili kesimleri ile bağlantı kurmaya ve bağlantıları sürdürmeye çalışma
	8. İlgili program yaklaşımları ve alanları ile ilgili örnek uygulamaların geniş kapsamlı bilgisine sahip olma
	9. Güncel öğretme, öğrenme ve değerlendirme teorilerinin yüksek düzeyde bilgisine sahip olma
	20. Öğretme ve öğrenme becerilerinde model ve örnek uygulamalar sergileme
	21. Değerlendirmenin her aşamasında uzmanlık ve kolay anlaşılır yaklaşımlardan faydalanma
	22. Çocukların öğrenmesini destekleyen çeşitli öğretme stratejileri ve değerlendirme metotları kullanma
	23. Güncel araştırmaların bulguları ve eylem araştırmaları ışığında öğretme süreçleri ve öğrenme stratejilerini sürekli olarak adapte etme
	33. Sürekli mesleki gelişime karşı güçlü bir bağlılık sergileme
	34. Merkezde, hizmetlerde ve daha geniş anlamda okul da dahil olmak üzere toplumda eğitim liderliği sergileme

EK 3. Çalışma Evreni

NO	ÜNİVERSİTE	Öğretim Elemanı Sayısı				
		Prof. Dr.	Doç. Dr.	Dr. Öğr. Üyesi	Öğr. Gör.	Toplam
1	Adıyaman Üniversitesi		1	2	1	4
2	Afyon Kocatepe Üniversitesi		1	3	1	5
3	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi		2	2		4
4	Akdeniz Üniversitesi		3	4		7
5	Aksaray Üniversitesi		2	2		4
6	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi			5		5
7	Amasya Üniversitesi	1	1	4	1	7
8	Anadolu Üniversitesi		1	6		7
9	Ankara Üniversitesi	1	1	3		5
10	Artvin Çoruh Üniversitesi			1		1
11	Atatürk Üniversitesi		1	2		3
12	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi		1	4	4	9
13	Bahçeşehir Üniversitesi			2		2
14	Balıkesir Üniversitesi		2	1		3
15	Bayburt Üniversitesi			2		2
16	Biruni Üniversitesi	1		2		3
17	Boğaziçi Üniversitesi			5		5
18	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi			6	1	7
19	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	1	3		5
20	Bursa Uludağ Üniversitesi	1		4		5
21	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2		4	1	7
22	Çukurova Üniversitesi	2	2	3		7
23	Dicle Üniversitesi		1	1		2
24	Dokuz Eylül Üniversitesi	1		4	1	6
25	Düzce Üniversitesi		2	1		3
26	Ege Üniversitesi		4	1		5
27	Erciyes Üniversitesi			2		2
28	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi			4		4
29	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi		1	2		3
30	Fırat Üniversitesi			5		5
31	Gazi Üniversitesi	10	8	4	6	28
32	Giresun Üniversitesi		2	5	4	11
33	Hacettepe Üniversitesi	4	1	3		8
34	Hakkari Üniversitesi			1		1
35	İnönü Üniversitesi			6		6
36	İstanbul Medeniyet Üniversitesi			3		3
37	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	1	2	1	1	5

38	İzmir Demokrasi Üniversitesi		1	1		2
39	Kafkas Üniversitesi			3		3
40	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi			1		1
41	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi			2		2
42	Kastamonu Üniversitesi	1	2	7		10
43	Kırıkkale Üniversitesi		1	3		4
44	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi			5		5
45	Kilis 7 Aralık Üniversitesi			4		4
46	Kocaeli Üniversitesi	1		1	2	4
47	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi			3		3
48	Marmara Üniversitesi	4	2	5	7	18
49	Mersin Üniversitesi		2	2		4
50	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi		1	3	2	6
51	Muş Alparslan Üniversitesi			5		5
52	Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	1	4	1	7
53	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi			2		2
54	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi			3		3
55	Ondokuz Mayıs Üniversitesi			3	3	6
56	Ordu Üniversitesi			2		2
57	Orta Doğu Teknik Üniversitesi		2	3		5
58	Pamukkale Üniversitesi	3	1	3		7
59	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi			3	1	4
60	Sakarya Üniversitesi	1	1	2	2	6
61	Sinop Üniversitesi		1	2	4	7
62	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi		2	2	1	5
63	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi			2		2
64	Trabzon Üniversitesi			4	5	9
65	Trakya Üniversitesi	2	2	1		5
66	Uşak Üniversitesi			2		2
67	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi		1	3	1	5
68	Yıldız Teknik Üniversitesi		2	2		4
69	Yozgat Bozok Üniversitesi		1	1		2
70	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi			3		3
TOPLAM		38	63	205	50	356

EK 4. Çevrimiçi Anketin Uygulandığı Öğretim Elemanlarının Üniversite ve Akademik Kadro Bazında Dağılımı

Katılımcı Kodu	Görev Yaptığı Üniversite	Akademik Ünvanı	Verdiği Dersler
Öğretim Elemanı 1	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Okul Öncesinde Fen Eğitimi Fen Eğitimi Araştırma Projesi I Öğretmenlik Uygulaması
Öğretim Elemanı 2	Akdeniz Üniversitesi	Doç. Dr.	Araştırma Projesi II Öğretmenlik Uygulaması II
Öğretim Elemanı 3	Aksaray Üniversitesi	Doç. Dr.	Erken Çocukluk Eğitimi Bilgisayar 2 Bilgisayar 1 Okulöncesi Eğitimde Yaratıcı Etkinlikler Sosyal Gelişim ve Sosyal Beceriler Farklı Ülkelerde Okul Öncesi Eğitim Eğitim Bilimine Giriş Erken Çocukluk Döneminde Bilgisayar Destekli Eğitim
Öğretim Elemanı 4	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Erken Çocukluk Eğitimine Giriş İnsan İlişkileri ve İletişim Bebeklik Döneminde Gelişim ve Eğitim Erken Çocukluk Döneminde Gelişim
Öğretim Elemanı 5	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Erken Çocuklukta Değerler Eğitimi Öğretmenlik Uygulaması II
Öğretim Elemanı 6	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Okul Öncesi Eğitime Giriş Çocuklarda Sanat ve Yaratıcılık Çocukta Sanat ve Yaratıcılık İngilizce II
Öğretim Elemanı 7	Amasya Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Erken Çocukluk Eğitiminde Geleneksel Çocuk Oyunları Erken Çocukluk Eğitiminde Geleneksel Çocuk Oyunları
Öğretim Elemanı 8	Anadolu Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Öğretmenlik Uygulaması I Araştırma Projesi I
Öğretim Elemanı 9	Ankara Üniversitesi	Doç. Dr.	Özel Öğretim Yöntemleri II Topluma Hizmet Uygulamaları Çocukta Oyun Gelişimi
Öğretim Elemanı 10	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Okul Deneyimi

			Öğretmenlik Uygulaması	Fen Eğitimi
Öğretim Elemanı 11	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Bilimsel Araştırma Yöntemleri Öğretmenlik Uygulaması Topluma Hizmet Uygulamaları	Fen Eğitimi Okul Deneyimi
Öğretim Elemanı 12	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Okul Deneyimi Anne Baba Eğitimi Özel Öğretim Yöntemleri I	Araştırma Projesi II Erken Çocukluk Döneminde Gelişim II Özel Öğretim Yöntemleri II
Öğretim Elemanı 13	Bahçeşehir Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Eğitimde Araştırma Yöntemleri Araştırma Projesi Öğretmenlik Uygulaması II	Ölçme ve Değerlendirme Bilgi ve Matematik
Öğretim Elemanı 14	Bahçeşehir Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Çocuk Edebiyatı Öğretmenlik Uygulaması II Sanat Tarihi	Beyin ve Öğrenme Müzik ve Hareket Öğretmenlik Uygulaması I
Öğretim Elemanı 15	Balıkesir Üniversitesi	Doç. Dr.	Çocuk Davranışlarını Anlama ve Yönlendirme Öğretmenlik Uygulaması II Okul Deneyimi	Topluma Hizmet Uygulamaları Çocuk Ruh Sağlığı Öğretmenlik Uygulaması I
Öğretim Elemanı 16	Boğaziçi Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	İleri Çocuk Gelişimi Araştırma Yöntemleri Çocuk ve Aile Çalışmalarında Uygulamalı Araştırma Yöntemleri Matematik ve Fen Eğitiminde Uygulamalı Araştırma Yöntemleri	Çocuk Gelişim Teorileri I Çocuk Gelişim Teorileri II Çocukta Cinsiyet ve Cinsiyet Roller Gelişimi Aile ve Çocuk Araştırmalarında Özel Konular Uygulamalı Çocuk Gelişimi Topluma Hizmet
Öğretim Elemanı 17	Boğaziçi Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Akademik Beceriler Öğretimi Öğretmenlik Uygulaması I Öğretim Programı I Öğretmenlik Uygulaması II Okul Öncesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Çocuk Davranışlarını Anlama ve Yönlendirme Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenlik Uygulaması I Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenlik Uygulaması II Yansıtıcı Öğretme
Öğretim Elemanı 18	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Öğretmenlik Uygulaması Araştırma Projesi Materyal Geliştirme Fen Eğitimi	Okul Öncesi Eğitime Giriş Okul Deneyimi Çocuk Edebiyatı
Öğretim Elemanı 19	Çukurova Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Erken Çocukluk Eğitiminde Drama Aile Eğitimi ve Katılımı	Anne Baba Eğitimi Erken Çocuklukta Fen Eğitimi
Öğretim Elemanı 20	Çukurova Üniversitesi	Doç. Dr.	Okulöncesinde davranış yönetimi Çocuk ve Toplum Çizgi Roman Eğitim Psikolojisi Etkili İletişim Oyun ve Çocuk Kültürü Sınıf Yönetimi	Fen eğitimi Dramada farklı teknikler Kültür ve Eğitim Çocuk ve Toplum Özel öğretim yöntemleri II Okul öncesi Eğitime Giriş Oyun ve Çocuk Kültürü

			Rehberlik Ruh Sağlığı Sınıf Yönetimi	İnsan İlişkileri ve İletişim Psikoloji
Öğretim Elemanı 21	Düzce Üniversitesi	Doç. Dr.	Çocuk ve Medya Okul Öncesi Eğitim Programı Erken Çocuklukta Fen Eğitimi Öğretmenlik Uygulaması 1	Araştırma 1 Okuma Yazmaya Hazırlık Geleneksel Çocuk Oyunları
Öğretim Elemanı 22	Fırat Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Okul Deneyimi Felsefe Erken Çocukluk Döneminde Gelişim Çocukta Oyun Gelişimi Anne Baba Eğitimi Öğretmenlik Uygulaması	Sosyoloji Eğitim Felsefesi Eğitim Sosyolojisi Psikoloji Sosyal Psikoloji Türk Kültüründe Aile ve Çocuk
Öğretim Elemanı 23	Gazi Üniversitesi	Doç. Dr.	Okulöncesinde Gelişim İzleme ve Değerlendirme Anne Baba Eğitimi Topluma Hizmet Uygulamaları Özel Eğitim Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimi, Öğretmenlik Uygulaması	Araştırma Projesi Erken Çocukluk Döneminde Kaynaştırma, Öğretmenlik Uygulaması I Okul Deneyimi, Eğitimde Drama Ortamlarının Hazırlanması, Araştırma Projesi I Öğretmenlik Uygulaması I
Öğretim Elemanı 24	Gazi Üniversitesi	Prof. Dr.	Erken Çocukluk Hizmetleri Öğretmenlik Uygulaması I Anne Çocuk Beslenmesi	Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I Araştırma Projesi I Montessori Eğitimi I
Öğretim Elemanı 25	Hacettepe Üniversitesi	Doç. Dr.	Erken Çocuklukta Psikolojik Hizmetler Öğrenme Kuram ve Yaklaşımları Mesleki Rehberlik ve Danışma Uygulaması Sosyal Beceri Eğitimi	Ruh Sağlığı Çocuk Ruh Sağlığı Rehberlik
Öğretim Elemanı 26	Hakkari Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Çevre Eğitimi	Fen ve Teknoloji Öğretimi I
Öğretim Elemanı 27	İnönü Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Eğitimde Program Geliştirme Çocukla İletişim Okul Deneyimi	Araştırma Projesi I Öğretmenlik Uygulaması
Öğretim Elemanı 28	İnönü Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Materyal Geliştirme Özel Öğretim Yöntemleri II Okul Deneyimi Erken Çocuklukta Fen Eğitimi	Erken Çocuklukta Matematik Eğitimi Topluma Hizmet Uygulamaları Öğretmenlik Uygulaması
Öğretim Elemanı 29	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	Doç. Dr.	Risk Altındaki Çocuklar ve Eğitimi Öğretmenlik Uygulaması I Araştırma Projesi I Çocuk Gelişimi Erken Çocuklukta Sanat Eğitimi	İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları Araştırma Projesi II Öğretmenlik Uygulaması II Risk Altındaki Çocuklar ve Eğitimi Erken Çocukluk Döneminde Gelişim

			Erken Çocuklukta Öğrenme Yaklaşımları Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı	Erken Çocuklukta Fen Eğitimi Anne-Çocuk Beslenmesi
Öğretim Elemanı 30	Kastamonu Üniversitesi	Doç. Dr.	Okul Deneyimi Topluma Hizmet Uygulamaları Erken Çocukluk Döneminde Gelişim II Araştırma Projesi I Öğretmenlik Uygulaması II	Özel Öğretim Yöntemleri I Öğretmenlik Uygulaması I Topluma Hizmet Uygulamaları Özel Öğretim Yöntemleri II Araştırma Projesi II
Öğretim Elemanı 31	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Öğretmenlik Uygulaması Okul Deneyimi Araştırma Projesi Çocuk Sağlığı ve İlk Yardım	Fen Eğitimi İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi Erken Çocuklukta Fen Eğitimi
Öğretim Elemanı 32	Marmara Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Okul Öncesinde Araştırma Projesi II Sanat ve Estetik Görsel Sanatlar Eğitimi Erken Çocuklukta Sanat Eğitimi Müze Eğitimi Görsel Sanatlar Eğitimi	Araştırma Projesi II Uygarlık ve Sanat Tarihi Okul Öncesinde Öğretmenlik Uygulaması II Okul Öncesi Eğitiminde Öğretmenlik Uygulaması I
Öğretim Elemanı 33	Marmara Üniversitesi	Öğr. Gör.	Topluma Hizmet Uygulamaları Erken Çocukluk Döneminde Gelişim	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I
Öğretim Elemanı 34	Mersin Üniversitesi	Doç. Dr.	Okulöncesinde Fen Eğitimi Erken Çocuklukta Matematik Eğitimi Erken Çocuklukta Fen Eğitimi Okulöncesinde Fen Eğitimi	Okulöncesi Eğitimde Araştırma Okul Öncesi Eğitim Programları Öğretmenlik Uygulaması I Okulöncesi Eğitimde Araştırma
Öğretim Elemanı 35	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Okul Deneyimi Öğretmenlik Uygulaması II Drama	Erken Çocukluk Eğitiminde Drama Öğretmenlik Uygulaması I
Öğretim Elemanı 36	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Doç. Dr.	Öğretmenlik Uygulaması II Matematik Eğitimi Araştırma Projesi II Aile Eğitimi Ve Katılımı Erken Çocukluk Döneminde Gelişim	Bebeklik Döneminde Gelişim ve Eğitim Öğretmenlik Uygulaması I Araştırma Projesi I Okul Deneyimi Erken Çocuklukta Matematik Eğitimi
Öğretim Elemanı 37	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Öğr. Gör.	Okul Deneyimi Öğretmenlik Uygulaması II Topluma Hizmet Uygulamaları Sanat Eğitimi	Öğretmenlik Uygulaması I Görsel Sanatlar Öğretimi Görsel Sanatlar Eğitimi
Öğretim Elemanı 38	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Öğretmenlik Uygulaması II	Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı
Öğretim Elemanı 39	Sakarya Üniversitesi	Prof. Dr.	Ruh Sağlığı Öğretmenlik Uygulaması I-II	Bebeklik Döneminde Gelişim Çocuk Sağlığı ve İlk Yardım
Öğretim Elemanı 40	Sakarya Üniversitesi	Doç. Dr.	Topluma Hizmet Uygulamaları	Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlik Uygulaması I

			Erken Çocukluk Eğitimine Giriş Çocuk Gelişim Kuramları II Çocuk Gelişim Kuramları I	Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlik Uygulaması II Okul Deneyimi Çocuk Aile ve İnternet
Öğretim Elemanı 41	Sinop Üniversitesi	Öğr. Gör.	Topluma Hizmet Uygulamaları Öğretmenlik Uygulaması II Öğretmenlik Uygulaması I Okul Deneyimi Materyal Geliştirme	Kaynaştırma Eğitimi Okul Öncesi Eğitime Giriş Topluma Hizmet Uygulamaları Okul Deneyimi
Öğretim Elemanı 42	Sinop Üniversitesi	Öğr. Gör.	Anne Baba Eğitimi Öğretmenlik Uygulaması II	Erken Çocukluk Eğitimi Çocuk Edebiyatı
Öğretim Elemanı 43	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	İlköğretim Programları ve İlköğretime Hazır Bulunusluk Erken Çocuklukta Dil ve Kavram Gelişimi	Türkçe Öğretimi Çocuk Edebiyatı Türk Dili 1
Öğretim Elemanı 44	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Drama Fen Eğitimi Çocuk Edebiyatı Bilimsel Araştırma Yöntemleri Okul Deneyimi	Öğretmenlik Uygulaması I Okul Öncesi Eğitime Giriş Yaratıcılık ve Eğitim Araştırma Projesi
Öğretim Elemanı 45	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Öğretmenlik Uygulaması II Öğretmenlik Uygulaması I Çocukta Sosyal Beceri Eğitimi Çocukta Oyun Gelişimi Çocuk Ruh Sağlığı Çocuk Edebiyatı Topluma Hizmet Uygulaması Okul Öncesinde Türkçe Etkinlikleri Okul Öncesi Programı Geliştirme ve Öğretim Okul Öncesi Eğitime Giriş	Okul Deneyimi Materyal Geliştirme Görsel Sanatlar Eğitimi Erken Çocuklukta Sanat Eğitimi Erken Çocuklukta Oyun Gelişimi ve Eğitimi Erken Çocuklukta Dil ve Kavram Gelişimi Erken Çocukluk Eğitimine Giriş Erken Çocukluk Eğitimi Erken Çocukluk Döneminde Dil Gelişimi Anne Baba Eğitimi
Öğretim Elemanı 46	Dicle Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Öğretmenlik Uygulaması Okul Deneyimi Araştırma Projesi İstatistik Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Eğitim Sosyolojisi Çocuk Haklarının Eğitimi Erken Çocuklukta Matematik Eğitimi Eğitim Felsefesi
Öğretim Elemanı 47	Hacettepe Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Erken Çocukluk Eğitim Kurumlarında Gözlem Erken Çocukluk Eğitiminde Araştırma Yöntemleri Erken Çocuklukta Dökümantasyon Erken Çocukluk Eğitiminde Araştırma Yöntemleri	Erken Çocukluk Eğitiminde Bilişim Teknolojileri Okul Deneyimi Erken Çocukluk Eğitiminde Program Çocuk Kültürü Öğretmenlik Uygulaması Erken Çocukluk Eğitiminde Program
Öğretim Elemanı 48	Trabzon Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Öğretmenlik Uygulaması I	Okul Öncesi Eğitime Giriş

			Okul Deneyimi Özel Öğretim Yöntemleri I	Çocuk İhmali ve İstismarı
Öğretim Elemanı 49	Atatürk Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Araştırma Projesi Okul Öncesi Eğitimde Farklı Yaklaşımlar	Özel Öğretim Yöntemleri, Okul Öncesinde Fen Eğitimi
Öğretim Elemanı 50	Kastamonu Üniversitesi	Prof. Dr.	Fen Öğretimi Lab Uygulamaları I Özel Öğretim Yöntemleri I	Genel Kimya I Fen Öğretimi Lab Uygulamaları II
Öğretim Elemanı 51	Amasya Üniversitesi	Prof. Dr.	Erken Çocukluk Dönemi Çevre Eğitimi	Öğretmenlik Uygulaması II
Öğretim Elemanı 52	Ankara Üniversitesi	Prof. Dr.	Özel Öğretim Yöntemleri 1 Okul Deneyimi 1 Araştırma Projesi Yaratıcılık ve Geliştirilmesi	Özel Öğretim Yöntemleri 2 Materyal Geliştirme Topluma Hizmet Uygulamaları Araştırma Projesi 2
Öğretim Elemanı 53	Ankara Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I Etkileşimli Kitap Okuma Öğretmenlik Uygulaması I Araştırma Projesi Erken Okuryazarlık Becerileri	Erken Çocukluk Döneminde Gelişim II Öğretmenlik Uygulaması II Araştırma Projesi II Bebeklik Döneminde Gelişim ve Eğitim Erken Çocukluk Döneminde Gelişim
Öğretim Elemanı 54	Giresun Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Erken Çocuklukta Öğrenme Yaklaşımları Okul Öncesi Eğitimde Araştırma I Eğitimde Proje Hazırlama	Okul Öncesinde Sorgulama Tabanlı Öğretim Erken çocuklukta Fen Eğitimi Öğretmenlik Uygulaması I
Öğretim Elemanı 55	Akdeniz Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Özel Öğretim Yöntemleri II Materyal Geliştirme Öğretmenlik Uygulaması II Okul Öncesi Eğitim Programları Çocukta yaratıcılık ve geliştirilmesi	Özel Öğretim yöntemleri 1 Okul Deneyimi Öğretmenlik Uygulaması I Okul Öncesi Eğitimde Farklı Yaklaşımlar
Öğretim Elemanı 56	Pamukkale Üniversitesi	Prof. Dr.	Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları Çocukta Davranış Yönetimi Erken Çocukluk Eğitiminde Geleneksel Çocuk Oyunları	Fen Eğitimi Okul Öncesi Eğitim Programları Öğretmenlik Uygulaması I Öğretmenlik Uygulaması II
Öğretim Elemanı 57	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Özel Öğretim Yöntemleri II	İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları
Öğretim Elemanı 58	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Anne-Baba Eğitimi Erken Çocukluk Eğitimine Giriş Öğretmenlik Uygulaması I	Araştırma Projesi I Okul Öncesi Eğitime Giriş
Öğretim Elemanı 59	Sinop Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Öğretmenlik Uygulaması Araştırma Projesi Erken Çocukluk Döneminde Duyu Eğitimi Çocuk Ruh Sağlığı Erken Çocukluk Döneminde Gelişim Araştırma Projesi	Öğretmenlik Uygulaması Okul Deneyimi Yaratıcılık ve Geliştirilmesi Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I Erken Çocuklukta Yaratıcılık Ve Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri
Öğretim Elemanı 60	Çukurova Üniversitesi	Prof. Dr.	Müzik Eğitimi	Özel Eğitim

Öğretim Elemanı 61	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Araştırma Projesi II Öğretmenlik Uygulaması II Öğretmenlik Uygulaması I Erken Çocukluk Dönemi Çevre Eğitimi	Fen ve Doğa Etkinlikleri Okul Deneyimi Araştırma Projesi I
Öğretim Elemanı 62	Trabzon Üniversitesi	Öğr. Gör.	Öğretmenlik Uygulaması Okul Deneyimi Erken Çocukluk Eğitiminde Geleneksel Çocuk Oyunları	Özel Öğretim Yöntemleri I Okul Deneyimi 1 Çocukta Davranış Yönetimi
Öğretim Elemanı 63	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	Öğr. Gör.	Görsel Sanatlar Eğitimi Araştırma Projesi I	Öğretmenlik Uygulaması
Öğretim Elemanı 64	Marmara Üniversitesi	Prof. Dr.	Araştırma Projesi I Araştırma Projesi II	Öğretmenlik Uygulaması I Öğretmenlik Uygulaması II
Öğretim Elemanı 65	Gazi Üniversitesi	Prof. Dr.	Okul Öncesinde Fen Eğitimi	Araştırma Projesi I
Öğretim Elemanı 66	Trabzon Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Okul Deneyimi Araştırma Projesi II	Topluma Hizmet Uygulamaları Çocuk Psikolojisi
Öğretim Elemanı 67	Çukurova Üniversitesi	Doç. Dr.	Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi Okul Dışı Öğrenme Deneyimleri Sosyal Beceri Eğitimi Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi	Sosyal Beceri Eğitimi Kavram Gelişimi ve Eğitimi Topluma Hizmet Uygulamaları Proje Yaklaşımı ve Uygulamaları
Öğretim Elemanı 68	Trabzon Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Erken Çocukluk Döneminde Gelişim Özel Öğretim Yöntemleri II Çocuğu Tanıma Teknikleri Öğretmenlik Uygulaması I	Okul Deneyimi Okul Öncesi Eğitim Programları Özel Öğretim Yöntemleri I
Öğretim Elemanı 69	Trabzon Üniversitesi	Öğr. Gör.	Drama Eğitsel Ders Araçları	Anne Baba Eğitimi Okulöncesinde Dramatik Etkinlikler ve Oyun
Öğretim Elemanı 70	Ege Üniversitesi	Doç. Dr.	Topluma Hizmet Uygulamaları Anne-Çocuk Sağlığı ve İlk Yardım	Okul Öncesi Eğitimde Proje Çalışmaları Topluma Hizmet Uygulamaları
Öğretim Elemanı 71	Bursa Uludağ Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Eğitime Giriş Anne-Baba Eğitimi Bilimsel Araştırma Yöntemleri Araştırma Projesi II	Topluma Hizmet Uygulamaları Okulöncesinde Dil ve Kavram Eğitimi Araştırma Projesi I Erken Çocukluk Döneminde Gelişim
Öğretim Elemanı 72	Giresun Üniversitesi	Doç. Dr.	Okul Öncesi Eğitimde Araştırma I Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Teknikleri ve Materyal Tasarımı	Öğretmenlik Uygulaması I Öğretim Teknolojileri
Öğretim Elemanı 73	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Öğretmenlik Uygulaması Okul Deneyimi Proje Geliştirme ve Yönetimi I - II Bilgisayar Destekli Grafik Uygulamaları	Bilgisayar Donanımı Eğitimde Grafik ve Canlandırma Bilişim Teknolojileri Görsel Programlama
Öğretim Elemanı 74	Bursa Uludağ Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Araştırma Projesi I Erken Çocukluk Eğitimine Giriş	Çocuk Psikolojisi Öğretmenlik Uygulaması I

Öğretim Elemanı 75	Kırıkkale Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Topluma Hizmet Uygulamaları Erken Çocuklukta Oyun Gelişimi ve Eğitimi Erken Çocukluk Dönemi Çevre Eğitimi Okula Uyum ve İlkokul Programı Okul Öncesi Eğitimde Araştırma II	Erken Çocukluk Eğitiminde Geleneksel Çocuk Oyunları Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi Öğretmenlik Uygulaması II
Öğretim Elemanı 76	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Erken Çocuklukta Fen Eğitimi Araştırma Projesi I	Öğretmenlik Uygulaması I Farklı Ülkelerde Erken Çocukluk Eğitimi
Öğretim Elemanı 77	Sakarya Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Girişimcilik ve Proje Yönetimi Öğretmenlik Uygulaması I Topluma Hizmet Uygulamaları Resmî-Özel Anaokullarında Örgüt Kültürü ve Denetimi Erken Çocukluk Eğitimi Etkili İletişim ve Anasınıfı Yönetimi Temel Eğitim ve Okuma-Yazmaya Hazırlık	Öğretmenlik Uygulaması II Drama ve Animasyon Uygulamaları Erken Çocuklukta Oyun Gelişimi Erken Çocukluk Eğitimine Giriş Okul Deneyimi Drama Türk Eğitim Sisteminde Okul Öncesi Eğitim ve Yönetimi
Öğretim Elemanı 78	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Araştırma Projesi I Çocukta Oyun Gelişimi Araştırma Projesi II Okul Deneyimi	Erken Çocukluk Döneminde Gelişim II Topluma Hizmet Uygulamaları Çocuk Edebiyatı
Öğretim Elemanı 79	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Öğr. Gör.	Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri I	Öğretmenlik Uygulaması I
Öğretim Elemanı 80	Trabzon Üniversitesi	Öğr. Gör.	Çocuğu Tanıma Teknikleri Erken Çocukluk Döneminde Gelişim 2 Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri 2 Özel Öğretim Yöntemleri 1	Öğretmenlik Uygulaması 2 Öğretmenlik Uygulaması 1 Okul Deneyimi Çocuklarda Davranış Yönetimi
Öğretim Elemanı 81	Muş Alparslan Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Özel Öğretim Yöntemleri Topluma Hizmet Uygulamaları Okul Öncesi Eğitimde Program Okuma Yazmaya Hazırlık Okul Öncesi Eğitim Programları Erken Çocuklukta Matematik Eğitimi	Öğretmenlik Uygulaması I Okul Deneyimi Sınıf Yönetimi Erken Çocukluk Döneminde Gelişim II Öğretmenlik Uygulaması II
Öğretim Elemanı 82	Kocaeli Üniversitesi	Öğr. Gör.	Öğretmenlik Uygulaması 2 İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları Matematik Eğitimi Anne Çocuk Sağlığı ve İlk Yardım Özel Eğitim	Topluma Hizmet Uygulamaları Öğretmenlik Uygulaması 1 Okul Deneyimi İlköğretimde Kaynaştırma
Öğretim Elemanı 83	İnönü Üniversitesi	Doç. Dr.	Çocuk Gelişimi I Öğretmenlik Uygulaması	Topluma Hizmet Uygulamaları Anne Baba Eğitimi ve Aile Katılımı

			Erken Çocukluk Döneminde Gelişim Okul Olgunluğu ve Erken Okuryazarlık	Drama Özel Öğretim Yöntemleri II
Öğretim Elemanı 84	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Öğretmenlik Uygulaması Okul Deneyimi Araştırma Projesi Erken Çocuklukta Fen Eğitimi	Çocuk Sağlığı ve İlk Yardım Fen Eğitimi İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi
Öğretim Elemanı 85	Marmara Üniversitesi	Öğr. Gör.	Öğretmenlik Uygulaması I Bilgisayar I, Bilişim Teknolojileri Okul Öncesinde Araştırma Projesi I Materyal Geliştirme Öğretim Teknolojileri Materyal Tasarımı	Bilgisayar Destekli Eğitim Bilgisayarlı Okul Öncesi Etkinlikleri Bilgisayar Destekli Eğitim Erken Çocukluk Döneminde Teknoloji ve Materyal Tasarımı
Öğretim Elemanı 86	Fırat Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Fen ve Doğa Etkinlikleri Tasarlama Etkili İletişim Özel Öğretim Yöntemleri Sosyal Bilgiler Öğretimi	Çocuk Edebiyatı Erken Çocukluk Eğitimi Drama
Öğretim Elemanı 87	Akdeniz Üniversitesi	Doç. Dr.	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Etkili İletişim	Çocuk Edebiyatı Erken Çocuklukta Türkçe Öğretimi
Öğretim Elemanı 88	Anadolu Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Çocuk Haklarının Eğitimi Topluma Hizmet Uygulamaları Araştırma Projesi II Öğretmenlik Uygulaması II Okulöncesi Döneminde Cinsel Gelişim ve Eğitimi	Öğretmenlik Uygulaması I Okul Deneyimi Araştırma Projesi I Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I Erken Çocukluk Döneminde Gelişim II
Öğretim Elemanı 89	Fırat Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	İletişim ve Teknoloji Mesleki İngilizce İstatistik Öğretmenlik Uygulaması	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Matematik Eğitimi Açık ve Uzaktan Eğitim
Öğretim Elemanı 90	İzmir Demokrasi Üniversitesi	Doç. Dr.	Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Erken Çocuklukta Matematik Eğitimi	Okul Öncesi Eğitim Programları
Öğretim Elemanı 91	İnönü Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Araştırma Projesi II Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Okul Deneyimi Öğretmenlik Uygulaması I Öğretmenlik Uygulaması II	Ölçme ve Değerlendirme Araştırma Projesi I Rehberlik Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Topluma Hizmet Uygulamaları
Öğretim Elemanı 92	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Erken Çocuklukta Oyun Gelişimi ve Eğitimi Topluma Hizmet Uygulamaları	Kariyer Planlama ve Geliştirme
Öğretim Elemanı 93	Anadolu Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Çocukta Oyun Gelişimi Psikoloji Çocukları Tanıma Teknikleri	Araştırma Projesi Öğretmenlik Uygulaması

Öğretim Elemanı 94	Gazi Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Araştırma Projesi I Topluma Hizmet Uygulamaları Özel Eğitim Okul Öncesinde Kaynaştırma	Okul Deneyimi Okul Öncesinde Oyun Araştırma Projesi I
Öğretim Elemanı 95	Gazi Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Çocuk Edebiyatı Öğretmenlik Uygulaması I	Çocuk ve Medya Okul Öncesinde Fen Eğitimi
Öğretim Elemanı 96	Gazi Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Çocuğun Sosyal Dünyası Araştırma Projesi I Erken Çocukluk Eğitiminde Öğretmen	Bebeklik Döneminde Eğitim Eğitim Sosyolojisi Eğitim Felsefesi
Öğretim Elemanı 97	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Doç. Dr.	Okul Öncesi Eğitimde Araştırma II Meslek Etiği Sosyal Sorumluluk Projesi Okul Deneyimi Okul Öncesinde Matematik Eğitimi Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I Okul Öncesi Eğitimde Araştırma I	Öğretmenlik Uygulaması I Okuma Yazmaya Hazırlık Özel Öğretim Yöntemleri Okul Öncesinde Dil ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri Öğretmenlik Uygulaması
Öğretim Elemanı 98	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Okul Deneyimi Topluma Hizmet Uygulamaları Erken Çocuklukta Fen Eğitimi Özel Öğretim Yöntemleri I	Öğretmenlik Uygulaması I Materyal Geliştirme Aile Eğitimi ve Katılımı Anne-Çocuk Sağlığı ve İlk Yardım
Öğretim Elemanı 99	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	Dr. Öğretim Üyesi	Okul Öncesi Eğitim Programı Okul Deneyimi Araştırma Projesi I, II	Erken Çocuklukta Matematik Eğitimi Öğretmenlik Uygulaması I, II
Öğretim Elemanı 100	Ege Üniversitesi	Doç. Dr.	Erken Çocukluk Eğitimi Araştırma Projesi I Öğretmenlik Uygulaması I Bilimsel Araştırma Yöntemleri	Sinemada Çocuk Anne Baba Eğitimi Psikoloji

EK 5. Yeterliliklere İlişkin Görüş Alma Formu

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI YETERLİLİKLERİ GÖRÜŞME FORMU

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları Anabilim Dalında yaptığım doktora tez çalışmam kapsamında, okul öncesi öğretmenliği lisans programı yeterliliklerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma yapıyorum. Bu çalışmada amacım okul öncesi öğretmeni adaylarının lisans programından mezun olduklarında sahip olması gereken yeterlilikleri tespit etmektir.

Aşağıda, araştırma kapsamında incelenen ABD, İngiltere ve Avustralya'daki çeşitli kurumlarca geliştirilen okul öncesi öğretmenliği lisans programı yeterliliklerden birden çok kurum tarafından ortak olarak belirlenenler listelenmiştir. Çalışma kapsamında öğretim üyelerinin incelenen yeterliliklerle ilgili görüşlerini almayı planlıyorum. Çalışmaya verdiğiniz destek için teşekkür ediyorum.

Dinçer Biçer

- Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacaktır. Bu bilgileri araştırmacının dışında herhangi birinin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçlarının raporlaştırılması sırasında isminiz kullanılmayacaktır. - Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı? - Görüşmeyi izin verirsiniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı? - Bu görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. Başlamadan önce size çalışma kapsamında eriştiğim ortak yeterliliklerin listesini sunmak istiyorum.	
KİŞİSEL BİLGİLER	YANITLAR
Kaç yıldır bu alanda öğretim üyesi olarak çalışıyorsunuz?	
Okul öncesi öğretmenliği yaptınız mı?	
Okul öncesi öğretmenliği alan yeterlilikleri ile ilgili herhangi bir komisyonda görev aldınız mı?	
SORULAR	
Listedeki yeterlilikler Türkiye'deki okul öncesi öğretmeni adaylarına kazandırılmalı mıdır?	
Her bir başlık için eklemek istediğiniz başka yeterlilikler var mıdır?	
Listedeki yeterliliklerle ilgili görüşleriniz nelerdir?	

YETERLİLİKLER				
ÇOCUK GELİŞİMİNE İLİŞKİN YETERLİLİKLER			UYGUN	UYGUN DEĞİL
	1	Erken çocukluk gelişimi ile ilgili bilgiye sahip olma		
		Çocukların...		
	2	... gelişimi ile ilgili bilgiye sahip olma		
	3	... fiziksel gelişimini destekleme		
	4	... sosyal ve duygusal gelişimini destekleme		
	5	... dil ve okuryazarlık gelişimini destekleme		
	6	... öğrenmesi ve gelişimi ile ilgili stratejiler kullanma		
	7	... ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını belirleme		
	8	... güzel sanatlar alanındaki gelişimini destekleme		
	9	... yazım yeteneği alanındaki gelişimini destekleme		
	10	... bilişsel gelişimini destekleme		
Bu başlık altında eklemek istediğiniz başka bir yeterlilik var mı?				

EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN YETERLİLİKLER		UYGUN	UYGUN DEĞİL
	11	Program yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olma	
	12	Program geliştirme bilgisine sahip olma	
	13	Eğitim programını adapte etme ve öğretimi bireyselleştirme	
	14	Programın çocukların öğrenmelerini destekleyici uygulamalarla nasıl ele alınması gerektiği hakkında bilgi sahibi olma	
	15	Program liderliği becerilerine sahip olma	
	16	Eğitim programlarının etkililiğine ilişkin değerlendirme yapma	
	17	Etkin bir planlama modeli oluşturma ve uygulama	
	Bu başlık altında eklemek istediğiniz başka bir yeterlilik var mı?		
ÖĞRENME ORTAMINA İLİŞKİN YETERLİLİKLER		UYGUN	UYGUN DEĞİL
	18	Öğrenme ortamını düzenleme	
	19	Etkileşimi ve öğrenmeyi teşvik eden bir ortam oluşturma	
	20	Çocukların ihtiyaçlarına cevap veren bir ortam oluşturma	
	21	Çocukların kendilerini güvende hissettiği bir ortam oluşturma	
	22	İlham verici bir ortam oluşturma	
	Bu başlık altında eklemek istediğiniz başka bir yeterlilik var mı?		
ÖĞRENMEYİ DESTEKLEMeye İLİŞKİN YETERLİLİKLER		UYGUN	UYGUN DEĞİL
	23	Grup etkinliklerini yönetmede farklı öğretme yaklaşımlarından faydalanma	
	24	Grup çalışması ile çocukların sosyal ve iletişim becerilerini geliştirme	
	25	Çocukların öğrenmeye etkin katılımını sağlamak için ders içi etkinliklerden ve ders materyallerinden faydalanma	
	26	Çocukların doğal meraklılığı, bilgi düzeyi ve farkındalığı üzerine kurulu öğrenme yaklaşımlarından faydalanma	
	27	Öğrenmeyi desteklemek amacıyla teknoloji ve medya kullanımı konusunda mantıklı tercihler yapma	
	28	Çocukların kendi öğrenmelerinde daha etkin rol oynamaları için onları destekleme	
	29	Çocuklarla olumlu ilişkiler geliştirme	
	Bu başlık altında eklemek istediğiniz başka bir yeterlilik var mı?		
AİLE VE TOPLUMLA İŞBİRLİĞİNE İLİŞKİN YETERLİLİKLER		UYGUN	UYGUN DEĞİL
	30	Aileleri ve toplumu anlama	
	31	Ailelerle düzenli olarak, saygılı ve etkili iletişim kurma	
	32	Çocuklara ve ebeveynlerine düzenli destek verme	
	33	Ailelerle güç paylaşımı yaparak onları karar alma süreçlerine dâhil etme	
	34	Okulda ve toplumda eğitim liderliği yapma	
	Bu başlık altında eklemek istediğiniz başka bir yeterlilik var mı?		

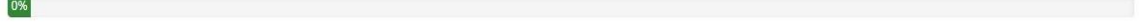
MESLEKİ GELİŞİM İLE İLGİLİ YETERLİLİKLER		UYGUN	UYGUN DEĞİL
	35	Güncel öğretme, öğrenme ve değerlendirme teorileri ile ilgili bilgi sahibi olma	
	36	Mesleki gelişimin sürekliliğine inanma	
	37	Sınıf liderliği becerilerine sahip olma	
	38	Eğitimin ve mesleğin değerini toplumda savunma	
	39	Mesleki bilgisini ve uygulamalarını değerlendirme ve iyileştirme	
	40	İlgili etik standartlardan ve mesleki talimatlardan faydalanma	
	41	Takım çalışmasının önemini kavrama ve katkıda bulunma	
	42	Öğretmen donanımına ve mesleki bağlılığa sahip olma	
	Bu başlık altında eklemek istediğiniz başka bir yeterlilik var mı?		
DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ YETERLİLİKLER		UYGUN	UYGUN DEĞİL
	43	Öğrencileri gözlemleme ve değerlendirme	
	44	Çocukların gelişimini ve öğrenmesini desteklemek amacıyla gözlem ve değerlendirme araçlarını kullanma	
	45	Öğretimin etkililiği ile ilgili değerlendirme yapma	
	46	Değerlendirme sonuçlarını raporlama	
	47	Değerlendirmenin her aşamasında değerlendirme yaklaşımlarından faydalanma	
	48	Değerlendirme için ailelerle işbirliği yapma	
	Bu başlık altında eklemek istediğiniz başka bir yeterlilik var mı?		
SAĞLIK, GÜVENLİK VE BESLENME İLE İLGİLİ YETERLİLİKLER		UYGUN	UYGUN DEĞİL
	49	Sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturma	
	50	Sağlık ve güvenlikle ilgili yasal yükümlülükleri bilme	
	51	Çocukların iyiliğini gözetme	
	52	Acil durumlarda yapılacak ilk müdahale ile ilgili bilgi sahibi olma	
	53	Çocukların sağlığını korumak için önlemler alma	
	54	Çocuklar için güvenli, sağlıklı ve keyifli beslenme zamanları yaratma	
	55	Çocukların tehlikede veya suistimal riskinde olduğunun farkına varma	
	56	Çocukları tehlike ve suistimalden nasıl koruyacağını bilme	
	57	Çocukların ve ailelerin fiziksel ve ruhsal sağlığını destekleme	
	Bu başlık altında eklemek istediğiniz başka bir yeterlilik var mı?		
SAYGI VE HOŞGÖRÜ İLE İLGİLİ YETERLİLİKLER		UYGUN	UYGUN DEĞİL
	58	Ailelere saygı duyma	
	59	Dile, kültüre, ihtiyaçlara, önceliklere duyarlı olma	
	Bu başlık altında eklemek istediğiniz başka bir yeterlilik var mı?		

EK 6. Çevrimiçi Anket

Karşılama Ekranı

Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Yeterlilikleri Anketi

Kaydedilmiş Anketi Yükle



Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Yeterlilikleri Anketi

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında yaptığım doktora tez çalışmam kapsamında, okul öncesi öğretmenliği lisans programı yeterliliklerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma yapıyorum. Bu çalışmada amacım okul öncesi öğretmeni adaylarının lisans programından mezun olduklarında sahip olması gereken yeterlilikleri tespit etmektir.

Aşağıda, araştırma kapsamında incelenen ABD, İngiltere ve Avustralya'daki çeşitli kurumlarca geliştirilen okul öncesi öğretmenliği lisans programı yeterliliklerden birden çok kurum tarafından ortak olarak belirlenenler seçildikten sonra alan uzmanları ile yapılan görüşmeler sonrasında belirlenenler listelenmiştir. Çalışma kapsamında öğretim üyelerinin incelenen yeterliliklerle ilgili görüşlerini almayı planlıyorum. Bu çevrimiçi ölçme aracı, yeterliliklerin uygunluk durumu ve derslerinizde bu yeterliliklere yer verme düzeyinizle ilgili bilgi toplamayı amaçlamaktadır. Çalışmaya verdiğiniz destek için teşekkür ediyorum.

Diğer Biçer

Sonraki

Genel Bilgiler Bölümü

Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Yeterlilikleri Anketi

Daha Sonra Sürdürmek Üzere Kaydet

Çık ve anketi temizle



Genel Bilgiler

*Görev yaptığınız üniversite

Aşağıdaki yanıtlardan birini seçin

Seçmek için tıklayın...

*Akademik Ünvanınız

Aşağıdaki yanıtlardan birini seçin

- ☐ Prof. Dr.
- ☐ Doç. Dr.
- ☐ Dr. Öğretim Üyesi
- ☐ Öğr. Gör.

Sonraki

Bölüm 1

Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Yeterlilikleri Anketi

Daha Sonra Sürdürmek Üzere Kaydet

Çık ve anketi temizle

12%

Bölüm 1

* ÇOCUK GELİŞİMİNE İLİŞKİN YETERLİLİKLER

Listedeki yeterlilikler Türkiye'deki okul öncesi öğretmen adaylarına kazandırılmalı mıdır?

Listedeki yeterliliklere derslerinizde yer verme düzeyiniz nedir?

	UYGUNLUK DURUMU		YETERLİLİĞE DERSLERİNİZDE YER VERME DÜZEYİNİZ		
	Uygun	Uygun Değil	Hiç yer vermiyorum	Biraz yer veriyorum	Çok yer veriyorum
Çocukların gelişim alanlarını (Özbakım, dil, bilişsel, sosyal ve duygusal, motor gelişim) destekleme	☐	☐	☐	☐	☐
Çocukların yetenek alanlarındaki (resim, spor, müzik, vb.) gelişimini destekleme	☐	☐	☐	☐	☐
Çocukların öğrenmesi ve gelişimi ile ilgili stratejiler kullanma	☐	☐	☐	☐	☐
Çocukların ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını belirleme	☐	☐	☐	☐	☐

"Çocuk Gelişimine ilişkin Yeterlilikler" için eklemek istediğiniz başka yeterlilikler var mıdır?

Sonraki

Bölüm 2

Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Yeterlilikleri Anketi

Daha Sonra Sürdürmek Üzere Kaydet

Çık ve anketi temizle

25%

Bölüm 2

*** EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN YETERLİLİKLER**

Listedeki yeterlilikler Türkiye'deki okul öncesi öğretmeni adaylarına kazandırılmalı mıdır?
Listedeki yeterliliklere derslerinizde yer verme düzeyiniz nedir?

	UYGUNLUK DURUMU		YETERLİLİĞE DERSLERİNİZDE YER VERME DÜZEYİNİZ		
	Uygun	Uygun Değil	Hiç yer vermiyorum	Biraz yer veriyorum	Çok yer veriyorum
Farklı program yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olma	☐	☐	☐	☐	☐
Okul öncesi eğitim programının temel özellikleri hakkında bilgi sahibi olma	☐	☐	☐	☐	☐
Okul öncesi eğitim programının kazanımları hakkında bilgi sahibi olma	☐	☐	☐	☐	☐
Okul öncesi eğitim programının içeriği hakkında bilgi sahibi olma	☐	☐	☐	☐	☐
Sınıf içi etkinlikleri eğitim durumlarına uygun şekilde planlama	☐	☐	☐	☐	☐
Öğrenme-öğretme süreçleri ve etkinlik türleri hakkında bilgi sahibi olma	☐	☐	☐	☐	☐
Öğrenme-öğretme süreçleri ve etkinlik türleri hakkında beceri sahibi olma	☐	☐	☐	☐	☐
Farklı değerlendirme yöntemleriyle çocukların gelişimini takip etme	☐	☐	☐	☐	☐
Değerlendirme sonuçlarını raporlama	☐	☐	☐	☐	☐
Değerlendirme sonuçlarını eğitim-öğretim sürecine yansıtma	☐	☐	☐	☐	☐
Eğitimin etkililiği ile ilgili değerlendirme yapma	☐	☐	☐	☐	☐
Program okur yazarı olma	☐	☐	☐	☐	☐

"Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler" için eklemek istediğiniz başka yeterlilikler var mıdır?

Sonraki

Bölüm 3

Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Yeterlilikleri Anketi

Daha Sonra Sürdürmek Üzere Kaydet

Çık ve anketi temizle

Bölüm 3

*** ÖĞRENME - ÖĞRETME ORTAMINA İLİŞKİN YETERLİLİKLER**

Listedeki yeterlilikler Türkiye'deki okul öncesi öğretmeni adaylarına kazandırılmalı mıdır?
Listedeki yeterliliklere derslerinizde yer verme düzeyiniz nedir?

	UYGUNLUK DURUMU		YETERLİLİĞE DERSLERİNİZDE YER VERME DÜZEYİNİZ		
	Uygun	Uygun Değil	Hiç yer vermiyorum	Biraz yer veriyorum	Çok yer veriyorum
Öğrenme ortamını çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenleme	☐	☐	☐	☐	☐
Etkileşimi ve öğrenmeyi teşvik eden, ilgi çekici ve motive edici bir ortam oluşturma	☐	☐	☐	☐	☐
Çocukların kendilerini güvende hissettiği bir ortam oluşturma	☐	☐	☐	☐	☐
Sınıf dışı ortamları etkin kullanabilme	☐	☐	☐	☐	☐

"Öğrenme - Öğretme Ortamına İlişkin Yeterlilikler" için eklemek istediğiniz başka yeterlilikler var mıdır?

Sonraki

Bölüm 4

Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Yeterlilikleri Anketi

Daha Sonra Sürdürmek Üzere Kaydet

Çık ve anketi temizle

Bölüm 4

*** ÖĞRENMEYİ DESTEKLEMeye İLİŞKİN YETERLİLİKLER**

Listedeki yeterlilikler Türkiye'deki okul öncesi öğretmeni adaylarına kazandırılmalı mıdır?
Listedeki yeterliliklere derslerinizde yer verme düzeyiniz nedir?

	UYGUNLUK DURUMU		YETERLİLİĞE DERSLERİNİZDE YER VERME DÜZEYİNİZ		
	Uygun	Uygun Değil	Hiç yer vermiyorum	Biraz yer veriyorum	Çok yer veriyorum
Bireysel ve grup etkinliklerini yürütmede çocukların doğal meraklılığı ve farkındalığı üzerine kurulu öğrenme yaklaşımlarından faydalanma	☐	☐	☐	☐	☐
Çocukların sosyal ve iletişim becerilerini grup çalışmaları ile geliştirme	☐	☐	☐	☐	☐
Çocukların kendi öğrenmelerinde daha etkin rol oynamaları için onları destekleme	☐	☐	☐	☐	☐
Öğrenmeyi desteklemede çocukların gelişimine uygun teknoloji ve medya ürünlerinden yararlanma	☐	☐	☐	☐	☐
Çocuk merkezli bakış açısına sahip olma	☐	☐	☐	☐	☐

"Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler" için eklemek istediğiniz başka yeterlilikler var mıdır?

Sonraki

Bölüm 5

Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Yeterlilikleri Anketi

Daha Sonra Sürdürmek Üzere Kaydet Çık ve anketi temizle

62%

Bölüm 5

*

AİLE VE TOPLUMLA İŞBİRLİĞİNE İLİŞKİN YETERLİLİKLER

Listedeki yeterlilikler Türkiye'deki okul öncesi öğretmeni adaylarına kazandırılmalı mıdır?

Listedeki yeterliliklere derslerinizde yer verme düzeyiniz nedir?

	UYGUNLUK DURUMU		YETERLİLİĞE DERSLERİNİZDE YER VERME DÜZEYİNİZ		
	Uygun	Uygun Değil	Hiç yer vermiyorum	Biraz yer veriyorum	Çok yer veriyorum
Ailelerle işbirliği yapma	☐	☐	☐	☐	☐
Yaşadığı toplumu tanıma	☐	☐	☐	☐	☐
Ailelere ve çocuklara saygı duyma	☐	☐	☐	☐	☐
Ailelere çocuklarıyla ilgili ihtiyaç duydukları konularda destek verme	☐	☐	☐	☐	☐
Aileleri karar alma süreçlerine dahil etme	☐	☐	☐	☐	☐

"Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler" için eklemek istediğiniz başka yeterlilikler var mıdır?

Sonraki

Bölüm 6

Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Yeterlilikleri Anketi

Daha Sonra Sürdürmek Üzere Kaydet Çık ve anketi temizle

Bölüm 6

*

MESLEKİ GELİŞİM İLE İLGİLİ YETERLİLİKLER

Listedeki yeterlilikler Türkiye'deki okul öncesi öğretmeni adaylarına kazandırılmalı mıdır?

Listedeki yeterliliklere derslerinizde yer verme düzeyiniz nedir?

	UYGUNLUK DURUMU		YETERLİLİĞE DERSLERİNİZDE YER VERME DÜZEYİNİZ		
	Uygun	Uygun Değil	Hiç yer vermiyorum	Biraz yer veriyorum	Çok yer veriyorum
Mesleki bilgisini ve uygulamalarını sürekli olarak iyileştirme	☐	☐	☐	☐	☐
Meslektaşlarıyla mesleki gelişim temelli işbirlikleri oluşturma	☐	☐	☐	☐	☐
Öğretmenlik mesleğini benimsemiş ve mesleki bağlılığa sahip olma	☐	☐	☐	☐	☐
Eğitimin ve mesleğin değerini toplumda savunma	☐	☐	☐	☐	☐
İlgili etik ilkelere ve mesleki yönetmeliklere uygun davranma	☐	☐	☐	☐	☐
Dile, kültüre, ihtiyaçlara, önceliklere duyarlı olma	☐	☐	☐	☐	☐

"Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler" için eklemek istediğiniz başka yeterlilikler var mıdır?

Sonraki

Bölüm 7

Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Yeterlilikleri Anketi

Daha Sonra Sürdürmek Üzere Kaydet

Çık ve anketi temizle

87%

Bölüm 7

*** SAĞLIK, GÜVENLİK VE BESLENME İLE İLGİLİ YETERLİLİKLER**

Listedeki yeterlilikler Türkiye'deki okul öncesi öğretmeni adaylarına kazandırılmalı mıdır?

Listedeki yeterliliklere derslerinizde yer verme düzeyiniz nedir?

	UYGUNLUK DURUMU		YETERLİLİĞE DERSLERİNİZDE YER VERME DÜZEYİNİZ		
	Uygun	Uygun Değil	Hiç yer vermiyorum	Biraz yer veriyorum	Çok yer veriyorum
Çocukların yüksek yararını destekleme	☐	☐	☐	☐	☐
Çocukların sağlığını korumak için önlemler alma	☐	☐	☐	☐	☐
Sağlık ve güvenlikle ilgili yasal yükümlülükleri uygulama	☐	☐	☐	☐	☐
Çocukların sağlığını destekleme konusunda aileleri bilinçlendirme	☐	☐	☐	☐	☐
Çocukları tehlike ve istismardan koruyabilme	☐	☐	☐	☐	☐
Acil durumlarda yapılacak ilkyardım ile ilgili bilgi sahibi olma	☐	☐	☐	☐	☐
Çocuklar için güvenli, sağlıklı ve keyifli beslenme zamanları planlama	☐	☐	☐	☐	☐
Çocukların beslenmesi ile ilgili ailelerle işbirliği içinde olma	☐	☐	☐	☐	☐

"Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile ilgili Yeterlilikler" için eklemek istediğiniz başka yeterlilikler var mıdır?

Gönderin

Uğurlama Ekranı

Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Yeterlilikleri Anketi

Çık ve anketi temizle

Çalışmaya verdiğiniz destek için teşekkür ederim.
Dinçer Biçer

Ek 7. İncelenen Ülkelerdeki Kurumlara Ait Okul Öncesi Öğretmenliği Mesleki Yeterlilikleri Yeterlilik Alanları'nın MEB'in Belirlediği Yeterlilik Alanları ile Karşılaştırılması

MEB	NAEYC	NBPTS	New York	Kaliforniya	Birleşik Krallık	Avustralya
Gelişim Alanları	Fiziksel Gelişim	Çevreyi gelişim ve öğrenme için düzenleme Gelişim ve öğrenme için planlama yapma Gelişim ve öğrenme için öğretim yapma Çocuğu tamamen anlamak için çocuk gelişimi bilgisini kullanma	Çocukların büyümesi ve gelişimi	Çocuk gelişimi ve öğrenme		
Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi	Aileler	Aileler ve toplumlar ile işbirliği yapma	Aile ve toplum ilişkileri	Aile ve topluma bağlılık		
İletişim	İlişkiler			İlişkiler, etkileşimler ve rehberlik		
Yaratıcılık ve Estetik						
Değerlendirme	Çocuk Gelişimini Değerlendirme	Çocukların gelişimini ve öğrenmesini değerlendirme Çocuklara öğretim ile ilgili öz değerlendirme yapma	Gözlem ve değerlendirme	Gözlem, izleme, değerlendirme ve dokümantasyon	Değerlendirmeden kesin ve üretken bir şekilde faydalanma.	
Okul ve Topluma İşbirliği Yapma	Toplumla İlişkiler					

MEB	NAEYC	NBPTS	New York	Kaliforniya	Birleşik Krallık	Avustralya
-	Öğretim Programı		Çevre ve öğretim programı	Öğrenme ortamları ve öğretim programı		
-	Öğretme	Çocuklara öğretmek için konuların bilgisine sahip olma		İki dilin gelişimi	Çocuklarda iyi bir ilerleme ve öğrenme çıktıları oluşturma.	
				Özel ihtiyaçlar ve dâhil etme	Erken çocukluk öğrenmesi ve EYFS (Erken Çocukluk Temel Düzey) hakkında iyi bilgiye sahip olma.	
	Öğretmenlik				Eğitim ve bakımı tüm çocukların ihtiyaçlarını dikkate alarak planlama. Tüm çocuklara ilham veren, onları motive eden ve zorlayan yüksek beklentiler belirleme. Tüm çocukların güçlü yönleri ve ihtiyaçlarına cevap vermek için eğitim ve bakımı adapte etme.	
-		Eşitlik, adalet ve çeşitliliğin benimsenmesini sağlama		Kültür, çeşitlilik ve eşitlik		
-	Sağlık		Sağlık, güvenlik ve beslenme	Sağlık, güvenlik ve beslenme	Çocukların iyiliğini garanti altına alma ve geliştirme ve güvenli bir öğrenme ortamı sağlama.	
-	Liderlik ve Yönetim		Profesyonellik ve Liderlik	Erken çocukluk eğitiminde liderlik		
			İdare ve Yönetim	Yönetim ve rehberlik		
-		Profesyonellik Profesyonellik konusunda örnek olma ve mesleğe katkıda bulunma		Profesyonellik	Geniş kapsamlı mesleki sorumlulukları yerine getirme.	
-						Mezunlar
						Başarı
						Örnek Yeterlilikler

EK 8. Yeterlilikler Karşılaştırma Formu

NAEYC tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenliği Mesleki Yeterlilikleri'nin MEB Tarafından Geliştirilen Yeterliliklerle Karşılaştırılması

MEB		NAEYC - YETERLİLİK ALANI						
YETERLİLİK ALANI	YETERLİLİK	İlişkiler	Öğretim Programı	Öğretme	Çocuk Gelişimini Değerlendirme	Öğretmenlik	Aileler	Toplumla İlişkiler
Gelişim Alanları	1. Gelişim Alanlarını desteklemek için eğitim sürecini planlayabilme		2.A Öğretim Programı: Gerekli özellikler	3.D Öğrenme hedeflerine ulaşmak için zamanı, gruplamayı ve rutinleri kullanma	4.C Çocukların ilgi alanları ve ihtiyaçlarını belirleme ve ilerlemelerini tanımlama			
			2.B Gelişim alanları: Sosyal-duygusal gelişim	3.F Öğrenmeyi tüm çocuklar için anlamlı kılma				
			2.C Gelişim alanları: Fiziksel gelişim					
			2.D Gelişim alanları: Dil gelişimi					
			2.E Bilişsel gelişim için program içerik alanı: Erken okur yazarlık					
			2.F Bilişsel gelişim için program içerik alanı: Temel matematik					
			2.G Bilişsel gelişim için program içerik alanı: Fen Bilimleri					
			2.K Bilişsel gelişim için program içerik alanı: Sağlık ve güvenlik					
			2.L Bilişsel gelişim için program içerik alanı: Beşeri bilimler					
	2. Eğitim ortamını düzenleyebilme	1.D Düzenli, tutarlı ve uyumlu bir sınıf ortamı oluşturma		3.A Zenginleştirilmiş öğrenme ortamları tasarlama				
3. Materyal seçebilme, kullanabilme ve hazırlayabilme								
4. Eğitim faaliyetlerini yürütebilme	1.E Zorlayıcı davranışlarla başa çıkma		3.C Çocuklara rehberlik etme	4.D Öğretim programını adapte etme, öğretmeyi bireyselleştirme, program geliştirme hakkında bilgi verme				
	1.F Özdüzenlemeyi destekleme		3.E Çocukların ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına cevap verme					
			3.G Çocukların anlayışını derinleştirmek için öğretme, beceri ve bilgilerini geliştirme					
					6.B Öğretmenlik planları ve mesleğe bağlılık			
Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi	1. Ailelerle iletişim kurabilme ve Aile katılımını sağlayabilme	1.A Öğretmenler ve aileler arasında pozitif ilişkiler geliştirme			4.E Aileler ile iletişim kurma ve aileleri değerlendirme sürecine dâhil etme		7.A Programa dâhil olan aileler hakkında bilgi sahibi olma ve onları anlama 7.B Personel ve aileler arasında bilgi paylaşımı yapma 7.C Aileleri, çocuklarının temsilcileri olarak eğitime	
	2. Aile eğitimi etkinliklerini yürütebilme							
		1.C Çocukların arkadaş edinmesine yardımcı olma						
İletişim	1. Kendini söz, beden ve sanat yoluyla ifade edebilme becerisini geliştirebilme							
	2. Bilişim teknolojilerinin günlük yaşamda kullanımına ait farkındalık geliştirebilme		2.H Bilişsel gelişim için program içerik alanı: Teknoloji					
	3. Etkin dinleme becerisini geliştirebilme							
	4. Empati kurabilme becerisini geliştirebilme							
		1.B Öğretmenler ve çocuklar arasında pozitif ilişkiler geliştirme						

MEB		NAEYC - YETERLİLİK ALANI						
YETERLİLİK ALANI	YETERLİLİK	İlişkiler	Öğretim Programı	Öğretme	Çocuk Gelişimini Değerlendirme	Öğretmenlik	Aileler	Toplumla İlişkiler
Yaratıcılık ve Estetik	1. Araştırma, keşfetme ve alternatif çözüm yolları üretme becerisini geliştirebilme							
	2. Özgün ürünler oluşturma becerisini geliştirebilme		2.J Bilişsel gelişim için program içerik alanı: Yaratıcı ifadeler ve sanatsal anlayış					
	3. Estetik anlayışı ve seçicilik becerilerini geliştirebilme							
Değerlendirme	1. Eğitim programını değerlendirebilme							
	2. Çocukların gelişimini değerlendirebilme				4.A Bir değerlendirme planı oluşturma			
					4.B Uygun değerlendirme yöntemlerini kullanma			
Okul ve Topluma İşbirliği Yapma	1. Çocukların, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve öneminin farkına varmalarını ve katılımlarını sağlayabilme							
	2. Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme							
	3. Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği yapabilme			3.B Öğrenme için şefkatli topluluklar oluşturma				8.A Toplum ile bağlantı kurma
								8.B toplum kaynaklarına erişme
Mesleki Gelişimi Sağlama	1. Mesleki gelişimini belirleyebilme					6.A Öğretim personelinin hazırlanması, bilgisi ve becerileri		8.C Çevredeki ve erken çocukluk camiasındaki bir vatandaş gibi davranma
						6.B Öğretmenlik planları ve mesleğe bağlılık		

MEB		NAEYC - YETERLİLİK ALANI	
YETERLİLİK ALANI	YETERLİLİK	Fiziksel Gelişim	Liderlik ve Yönetim
Gelişim Alanları	1. Gelişim Alanlarını desteklemek için eğitim sürecini planlayabilme		
	2. Eğitim ortamını düzenleyebilme	9.A İç ve dış mekân ekipmanları, materyalleri ve mobilyaları	
		9.B Dış mekân çevre dizaynı	
		9.C Fiziksel dizayn oluşturma	
	3. Materyal seçebilme, kullanabilme ve hazırlayabilme		
Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi	1. Ailelerle iletişim kurabilme ve Aile katılımını sağlayabilme		
	2. Aile eğitimi etkinliklerini yürütebilme		
İletişim	1. Kendini söz, beden ve sanat yoluyla ifade edebilme becerisini geliştirebilme		

	2. Bilişim teknolojilerinin günlük yaşamda kullanımına ait farkındalık geliştirebilme		
	3. Etkin dinleme becerisini geliştirebilme		
	4. Empati kurabilme becerisini geliştirebilme		
Yaratıcılık ve Estetik	1. Araştırma, keşfetme ve alternatif çözüm yolları üretme becerisini geliştirebilme		
	2. Özgün ürünler oluşturma becerisini geliştirebilme		
	3. Estetik anlayışı ve seçicilik becerilerini geliştirebilme		
Değerlendirme	1. Eğitim programını değerlendirebilme		10.F Program değerlendirme, hesap verilebilirlik ve sürekli gelişim
	2. Çocukların gelişimini değerlendirebilme		
Okul ve Topluma İşbirliği Yapma	1. Çocukların, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve öneminin farkına varmalarını ve katılımlarını sağlayabilme		
	2. Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme		
	3. Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği yapabilme		
Mesleki Gelişimi Sağlama	1. Mesleki gelişimini belirleyebilme		
			10.A Liderlik
			10.B Yönetim politikaları ve prosedürleri
			10.C Mali yükümlülük politika ve prosedürleri
			10.E Personel Politikaları

NBPTS Tarafından Geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenliği Mesleki Yeterlilikleri'nin MEB Tarafından Geliştirilen Yeterliliklerle Karşılaştırılması

MEB		NBPTS - YETERLİLİK ALANI						
YETERLİLİK ALANI	YETERLİLİK	1. Çocuğu tamamen anlamak için çocuk gelişimi bilgisini kullanma	2. Aileler ve toplumlar ile işbirliği yapma	3. Eşitlik, adalet ve çeşitliliğin benimsenmesini sağlama	4. Çocuklara öğretmek için konuların bilgisine sahip olma	5. Çocukların gelişimini ve öğrenmesini değerlendirme	6. Çevreyi gelişim ve öğrenme için düzenleme	7. Gelişim ve öğrenme için planlama yapma
Gelişim Alanları	1. Gelişim Alanlarını desteklemek için eğitim sürecini planlayabilme	Fiziksel gelişimi destekleme						Amaçlar ve hedefler belirleme
		Bilişsel gelişimi destekleme						
		Dil gelişimini destekleme						
		Sosyal gelişimi destekleme						
		Duygusal gelişimi destekleme						
		Ahlaki ve etik gelişimi destekleme						
	2. Eğitim ortamını düzenleyebilme						Öğrenme ortamını düzenleme Fiziksel alanı düzenleme Öğrenme ortamında oyun organize etme	
	3. Materyal seçebilme, kullanabilme ve hazırlayabilme						Öğrenme materyalleri ve kaynakları sağlama	Aktivite ve kaynakları dizayn etme ve seçme
	4. Eğitim faaliyetlerini yürütebilme							
Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi	1. Ailelerle iletişim kurabilme ve Aile katılımını sağlayabilme		Aileler ve toplumla iletişim kurma					
			Aileler ve toplumu anlama					
			Aileler ile işbirliği yapma					
			Ailelerin destek ve hizmet almasına yardımcı olma					
			Aile ve toplumdaki partnerler ile etkin şekilde çalışma					
	2. Aile eğitimi etkinliklerini yürütebilme							
İletişim	1. Kendini söz, beden ve sanat yoluyla ifade edebilme becerisini geliştirebilme							
	2. Bilişim teknolojilerinin günlük yaşamda kullanımına ait farkındalık geliştirebilme							
	3. Etkin dinleme becerisini geliştirebilme							
	4. Empati kurabilme becerisini geliştirebilme							
Yaratıcılık ve Estetik	1. Araştırma, keşfetme ve alternatif çözüm yolları üretme becerisini geliştirebilme							
	2. Özgün ürünler oluşturma becerisini geliştirebilme							
	3. Estetik anlayışı ve seçicilik becerilerini geliştirebilme							
Değerlendirme	1. Eğitim programını değerlendirebilme							
	2. Çocukların gelişimini değerlendirebilme					Farklı değerlendirme yöntemlerini seçme ve kullanma		
						Değerlendirme amaçlarını açıkça belirleme		
						Değerlendirme verilerini yorumlama		
						Değerlendirme verilerini iletme		
						Öğrenme ve öğretme hakkında bilgi vermek üzere değerlendirme verilerini kullanma		
						Zorunlu değerlendirmeler ile ilgili konular ile ilgilenme		

MEB		NBPTS - YETERLİLİK ALANI						
YETERLİLİK ALANI	YETERLİLİK	1. Çocuğu tamamen anlamak için çocuk gelişimi bilgisini kullanma	2. Aileler ve toplumlar ile işbirliği yapma	3. Eşitlik, adalet ve çeşitliliğin benimsenmesini sağlama	4. Çocuklara öğretmek için konuların bilgisine sahip olma	5. Çocukların gelişimini ve öğrenmesini değerlendirme	6.Çevreyi gelişim ve öğrenme için düzenleme	7. Gelişim ve öğrenme için planlama yapma
Okul ve Topluma İşbirliği Yapma	1. Çocukların, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve öneminin farkına varmalarını ve katılımlarını sağlayabilme							
	2. Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme							
	3. Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği yapabilme							
Mesleki Gelişimi Sağlama	1. Mesleki gelişimini belirleyebilme							
				Bilgi, beceriye sahip olma ve hazırlık yapma	Konu bilgisine sahip olma			
			Konuları entegre etme					
		Dil ve okur yazarlık						

MEB		NBPTS - YETERLİLİK ALANI		
YETERLİLİK ALANI	YETERLİLİK	8. Gelişim ve öğrenme için öğretim yapma	9. Genç çocuklara öğretim ile ilgili öz değerlendirme yapma	10. Profesyonellik konusunda örnek olma ve mesleğe katkıda bulunma
Gelişim Alanları	1. Gelişim Alanlarını desteklemek için eğitim sürecini planlayabilme	Çocukların öğrenme ve gelişimini desteklemek için stratejiler kullanma Beklentiler belirleme, beklentileri iletme ve gözlemleme		
	2. Eğitim ortamını düzenleyebilme			
	3. Materyal seçebilme, kullanabilme ve hazırlayabilme	Öğrenmeyi desteklemek için kaynaklar kullanma		
	4. Eğitim faaliyetlerini yürütebilme	Çocukları öğrenmeye odaklama Oyun olanağı sağlama		
Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi	1. Ailelerle iletişim kurabilme ve Aile katılımını sağlayabilme			
	2. Aile eğitimi etkinliklerini yürütebilme			
İletişim	1. Kendini söz, beden ve sanat yoluyla ifade edebilme becerisini geliştirebilme			
	2. Bilişim teknolojilerinin günlük yaşamda kullanımına ait farkındalık geliştirebilme	Öğretime teknolojiyi dâhil etme		
	3. Etkin dinleme becerisini geliştirebilme			
	4. Empati kurabilme becerisini geliştirebilme			
Yaratıcılık ve Estetik	1. Araştırma, keşfetme ve alternatif çözüm yolları üretme becerisini geliştirebilme			
	2. Özgün ürünler oluşturma becerisini geliştirebilme			
	3. Estetik anlayışı ve seçicilik becerilerini geliştirebilme			
Değerlendirme	1. Eğitim programını değerlendirebilme			
	2. Çocukların gelişimini değerlendirebilme			
Okul ve Topluma İşbirliği Yapma	1. Çocukların, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve öneminin farkına varmalarını ve katılımlarını sağlayabilme			
	2. Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme			
	3. Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği yapabilme			
Mesleki Gelişimi Sağlama	1. Mesleki gelişimini belirleyebilme		Mesleki gelişime destek için özdeğerlendirme yapma	
			Özdeğerlendirme yapma	Mesleki sorumluluk ve etik ilkeleri benimseme
			Öğretimi geliştirmek için özdeğerlendirme yapma	
				Meslektaşlar ile işbirliği yapma
				Liderlik etme
				Erken çocukluk eğitimi alanına katkıda bulunma

New York Eyaletinde Geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenliği Mesleki Yeterlilikleri'nin MEB Tarafından Geliştirilen Yeterliliklerle Karşılaştırılması

MEB		NEW YORK - YETERLİLİK ALANI						
YETERLİLİK ALANI	YETERLİLİK	Çocukların büyümesi ve gelişimi	Aile ve toplum ilişkileri	Gözlem ve değerlendirme	Çevre ve öğretim programı	Sağlık, Güvenlik ve Beslenme	Profesyonellik ve Liderlik	İdare ve Yönetim
Gelişim Alanları	1. Gelişim Alanlarını desteklemek için eğitim sürecini planlayabilme	1.2 Çocukların sosyal ve duygusal gelişimini teşvik etme 1.4 Çocukların genel, iyi ve yazı yazma becerilerini destekleme 1.5 Çocukların bilişsel gelişimini destekleme 1.6 Çocukların dil ve okuryazarlık gelişimini destekleme			4.11 Çocukların gelişimsel ve öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak için müdahale planlama ve uygulama			
	2. Eğitim ortamını düzenleyebilme				4.2 Etkileşimi ve öğrenmeyi teşvik eden ve çocukların ihtiyaçlarına cevap veren bir ortam oluşturma 4.4 Tüm çocukların katılımına önem veren bir ortam oluşturma 4.6 İyi organize edilmiş, estetik açıdan mutlu eden, özdeğerlendirmeyi teşvik eden ve öğrenmeye olanak veren bir öğrenme ortamı düzenleme 4.7 Fiziksel ortamın ve materyallerin sağlıklı gelişimi, kişisel organizasyonu ve işbirliğini destekleyecek şekilde kullanımını organize etme			
	3. Materyal seçebilme, kullanabilme ve hazırlayabilme							
	4. Eğitim faaliyetlerini yürütebilme	1.1 Çocukların sağlıklı gelişimini desteklemek için değerlendirme, planlama, uygulama ve değerlendirme döngüsünden faydalanma			4.8 Çocukların doğal merakı üzerinde şekillenen, bilgilerini ve farkındalıklarını artıran ve fıkirlere ve materyallere aktif olarak bağlı kalınmasını sağlayan öğrenme yaklaşımlarını kullanma		6.6 Erken çocukluk alanı ile ilgili uygun uygulamaların savunucusu olma	7.1 Yönetim politika ve prosedürlerini oluşturma, uygulama ve revize etme 7.2 New York Eyaleti ve yerel düzenlemelere göre hazırlanan sistemlere ve sağlık, güvenlik ve beslenme ile ilgili iyi uygulamalara bağlı kalma 7.4 Programın işlerliği için sağlıklı finansal plan ve yönetim uygulama
		1.3 Çocukların öz düzenleme ve başa çıkma becerisi kazanmasına yardımcı olma. 1.7 İngilizce öğrenenleri teşvik etme ve destekleme 1.8 Motor, bilişsel, dilsel, sosyal ve duygusal gelişimi desteklemek için çocukların oyun oynamasına imkân verme.						

MEB		NEW YORK - YETERLİLİK ALANI						
YETERLİLİK ALANI	YETERLİLİK	Çocukların büyümesi ve gelişimi	Aile ve toplum ilişkileri	Gözlem ve değerlendirme	Çevre ve öğretim programı	Sağlık, Güvenlik ve Beslenme	Profesyonellik ve Liderlik	İdare ve Yönetim
Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi	1. Ailelerle iletişim kurabilme ve Aile katılımını sağlayabilme		2.2 Aileler ile düzenli olarak saygılı ve etkili şekilde iletişim kurma 2.4 Aileler ile güç paylaşımı yapma ve onları karar alma süreçlerine dahil etme 2.6 Aileleri programlar içinde ve arasında geçişlerle destekleme	3.3 Aileler ve meslektaşlar ile olumlu ve üretken değerlendirme işbirlikleri yapma		5.11 Çocukların beslenme ve yemek deneyimleri ile ilgili ailelerle iletişim kurma ve destek sağlama	6.2 Çocuklar ve ailelerini etkin olarak desteklemek için gerekli hazırlıkları yapma	7.5 Ailelerle işbirliğini teşvik eden ve programın ailelerin tercihleri ve tarzlarına yanıt verebilmesini sağlama
	2. Aile eğitimi etkinliklerini yürütebilme		2.3 Ailelere, evde ve toplumda çocuklarına programın hedeflerine ulaşmaları konusunda yardımcı olmaları için öğrenmeleri ve beceri geliştirmeleri için fırsat verme 2.5 Ailelere ihtiyaç duyulan kaynaklara ve hizmetlere erişim için yardımcı olma					
		1.9 Özel ihtiyaçları olan çocukları ve ailelerini destekleme	2.1 Ailelere saygı duyma, dile, kültüre, aile özelliklerine, ihtiyaçlara, hassasiyetlere ve önceliklere karşı duyarlı olma					
İletişim	1. Kendini söz, beden ve sanat yoluyla ifade edebilme becerisini geliştirebilme							
	2. Bilişim teknolojilerinin günlük yaşamda kullanımına ait farkındalık geliştirebilme				4.10 Öğretme ve öğrenmeyi desteklemek için teknoloji ve medya kullanımında sağlıklı kararlar alma.			
	3. Etkin dinleme becerisini geliştirebilme							
	4. Empati kurabilme becerisini geliştirebilme							
					4.1 Çocuklarla gerçek, destekleyici ilişkiler geliştirme 4.3 Zorlayıcı davranışlarla başa çıkmak için etkin ve sakin bir şekilde çalışma 4.5 Etkileşim, empati, bağlantılılık, sorumluluk ve bağımsızlığı teşvik ederek toplum hissi oluşturma			
Yaratıcılık ve Estetik	1. Araştırma, keşfetme ve alternatif çözüm yolları üretme becerisini geliştirebilme							
	2. Özgün ürünler oluşturma becerisini geliştirebilme							
	3. Estetik anlayışı ve seçicilik becerilerini geliştirebilme							
Değerlendirme	1. Eğitim programını değerlendirebilme			3.5 Çevreye, öğretim programı ve öğretme üzerinde planlama ve değişiklik yapmak için gözlem ve değerlendirmeyi kullanma	4.9 Çocuklar için anlamlı bir öğretim programı adapte veya dizayn etme.			
	2. Çocukların gelişimini değerlendirebilme			3.1 Çocukların gelişimi ve öğrenmesini desteklemek için gözlem ve değerlendirme araçlarını kullanma 3.2 Sorumlu değerlendirme yapma 3.4 Değerlendirme sonuçlarının sorumlu bir sunumunu yapma 3.6 Sorumlu ve resmi değerlendirme ve raporlama prosedürleri kullanma				

MEB		NEW YORK - YETERLİLİK ALANI						
YETERLİLİK ALANI	YETERLİLİK	Çocukların büyümesi ve gelişimi	Aile ve toplum ilişkileri	Gözlem ve değerlendirme	Çevre ve öğretim programı	Sağlık, Güvenlik ve Beslenme	Profesyonellik ve Liderlik	İdare ve Yönetim
Okul ve Topluma İşbirliği Yapma	1. Çocukların, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve öneminin farkına varmalarını ve katılımlarını sağlayabilme							
	2. Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme							
	3. Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği yapabilme							
Mesleki Gelişimi Sağlama	1. Mesleki gelişimini belirleyebilme							
							6.1 İlgili tüm etik standartları ve profesyonel talimatları kullanma ve takip etme 6.3 Uygulamalarında profesyonelliği yansıtırma 6.4 Sürekli gelişim ve öğrenmeye bağlılığını gösterme 6.5 Sınıf ve program liderliği becerileri sergileme	7.3 Etkin personel politikaları ve prosedürlerini, personel işe alımı, gelişimi, yönetimi ve değerlendirmesi için etkin sistemleri sağlama

Kaliforniya Eyaletinde Geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenliği Mesleki Yeterlilikleri'nin MEB Tarafından Geliştirilen Yeterliliklerle Karşılaştırılması

MEB		KALİFORNİYA - YETERLİLİK ALANI						
YETERLİLİK ALANI	YETERLİLİK	Çocuk gelişimi ve öğrenmesi	Kültür, çeşitlilik ve eşitlik	İlişkiler, etkileşimler ve rehberlik	Aile ve topluma bağlılık	İki dilin gelişimi	Gözlem, izleme, değerlendirme ve dokümantasyon	Özel ihtiyaçlar ve dahil etme
Gelişim Alanları	1. Gelişim Alanlarını desteklemek için eğitim sürecini planlayabilme	1.1. Çocuk gelişimi ve öğrenmesi hakkında bilgi 1.2. Çocukların gelişimi ve öğrenmesini destekleme	2.3. Kültür ve dil gelişimi ve öğrenme	3.1. Çocukların duygusal gelişimini destekleme		5.1. İki dilli program modelleri ve stratejileri 5.2. Anadilin ve İngilizce'nin gelişimi		7.2. Gelişimsel ve bireysel olarak uygun uygulamalar 7.4. Çevreye erişim ve adapte edilebilir ekipman
	2. Eğitim ortamını düzenleyebilme		2.4. Kültürün de dâhil olduğu öğrenme ortamları					
	3. Materyal seçebilme, kullanabilme ve hazırlayabilme							
	4. Eğitim faaliyetlerini yürütebilme						6.5. Yorumlama, planlama ve uygulama	7.1. Felsefe, politikalar ve uygulamalar
Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi	1. Ailelerle iletişim kurabilme ve Aile katılımını sağlayabilme				4.1. Aileler ile iletişim 4.2. Çocuklar ve aileler ile ilişkiler	5.4. İki dil öğrenenlerin aileleri ile ilişkiler		7.3. Aileler ve hizmet sağlayıcılar ile işbirliği
	2. Aile eğitimi etkinliklerini yürütebilme							
İletişim	1. Kendini söz, beden ve sanat yoluyla ifade edebilme becerisini geliştirebilme							
	2. Bilişim teknolojilerinin günlük yaşamda kullanımına ait farkındalık geliştirebilme							
	3. Etkin dinleme becerisini geliştirebilme							
	4. Empati kurabilme becerisini geliştirebilme							
				3.2. Sosyal-duygusal iklim 3.3. Sosyalleşme ve rehberlik				

MEB		KALİFORNİYA - YETERLİLİK ALANI						
YETERLİLİK ALANI	YETERLİLİK	Çocuk gelişimi ve öğrenmesi	Kültür, çeşitlilik ve eşitlik	İlişkiler, etkileşimler ve rehberlik	Aile ve topluma bağlılık	İki dilin gelişimi	Gözlem, izleme, değerlendirme ve dokümantasyon	Özel ihtiyaçlar ve dahil etme
Yaratıcılık ve Estetik	1. Araştırma, keşfetme ve alternatif çözüm yolları üretme becerisini geliştirebilme							
	2. Özgün ürünler oluşturma becerisini geliştirebilme							
	3. Estetik anlayışı ve seçicilik becerilerini geliştirebilme							
Değerlendirme	1. Eğitim programını değerlendirebilme							
	2. Çocukların gelişimini değerlendirebilme					5.3. Genç iki dil öğrencilerinin gözlenmesi ve değerlendirilmesi	6.1. Gözlem	
							6.2. İzleme ve yönlendirme	
							6.3. Değerlendirme	
Okul ve Topluma İşbirliği Yapma	1. Çocukların, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve öneminin farkına varmalarını ve katılımlarını sağlayabilme							
	2. Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme							
	3. Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği yapabilme							
Mesleki Gelişimi Sağlama	1. Mesleki gelişimini belirleyebilme							

MEB		KALİFORNİYA - YETERLİLİK ALANI			
YETERLİLİK ALANI	YETERLİLİK	Öğrenme ortamları ve öğretim programı	Erken çocukluk eğitiminde liderlik	Profesyonellik	Yönetim ve rehberlik
Gelişim Alanları	1. Gelişim Alanlarını desteklemek için eğitim sürecini planlayabilme	8.2. Çevre, programlar ve rutinler 8.3. Öğrenme ve gelişimi desteklemek için stratejiler		11.4. Pedagoji	12.1. Program planlama, geliştirme ve uygulama 12.2. Organizasyonel sistemler, politikalar ve prosedürler
	2. Eğitim ortamını düzenleyebilme				
	3. Materyal seçebilme, kullanabilme ve hazırlayabilme				
	4. Eğitim faaliyetlerini yürütebilme			11.3. Uzmanlık bilgi alanında yetkinlik	
			10.1. Sistemler ve değişimlerin gelişimi 10.2. Yetişkin ve toplumsal gelişim 10.3. Müdafilik ve politika oluşturma		
Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi	1. Ailelerle iletişim kurabilme ve Aile katılımını sağlayabilme				
	2. Aile eğitimi etkinliklerini yürütebilme				
İletişim	1. Kendini söz, beden ve sanat yoluyla ifade edebilme becerisini geliştirebilme				
	2. Bilişim teknolojilerinin günlük yaşamda kullanımına ait farkındalık geliştirebilme				
	3. Etkin dinleme becerisini geliştirebilme				
	4. Empati kurabilme becerisini geliştirebilme				
Yaratıcılık ve Estetik	1. Araştırma, keşfetme ve alternatif çözüm yolları üretme becerisini geliştirebilme				
	2. Özgün ürünler oluşturma becerisini geliştirebilme				
	3. Estetik anlayışı ve seçicilik becerilerini geliştirebilme				
Değerlendirme	1. Eğitim programını değerlendirebilme	8.1. Öğretim programı ve program planlama			
	2. Çocukların gelişimini değerlendirebilme				
Okul ve Topluma İşbirliği Yapma	1. Çocukların, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve öneminin farkına varmalarını ve katılımlarını sağlayabilme				
	2. Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme				
	3. Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği yapabilme				
Mesleki Gelişimi Sağlama	1. Mesleki gelişimini belirleyebilme			11.1. Profesyonel gelişim	
				11.2. Profesyonel uygulama ve davranış	12.3. İnsan kaynakları

Birleşik Krallık'ta Geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenliği Mesleki Yeterlilikleri'nin MEB Tarafından Geliştirilen Yeterliliklerle Karşılaştırılması

MEB		BİRLEŞİK KRALLIK - YETERLİLİK ALANI						
YETERLİLİK ALANI	YETERLİLİK	Tüm çocuklara ilham veren, onları motive eden ve zorlayan yüksek beklentiler belirleme	Çocuklarda iyi bir ilerleme ve öğrenme çıktıları oluşturma	Erken çocukluk öğrenmesi ve EYFS hakkında iyi bilgiye sahip olma	Eğitim ve bakımı tüm çocukların ihtiyaçlarını dikkate alarak planlama	Tüm çocukların güçlü yönleri ve ihtiyaçlarına cevap vermek için eğitim ve bakımı adapte etme	Değerlendirmeden kesin ve üretken bir şekilde faydalanma	Geniş kapsamlı mesleki sorumlulukları yerine getirme
Gelişim Alanları	1. Gelişim Alanlarını desteklemek için eğitim sürecini planlayabilme	1.2 Kökenleri, yetenekleri ve özellikleri farklı olan tüm çocuklar için zorlayıcı hedefler belirleme	2.4 Çocukların öğrenme ve sürekli ortak düşünme de dâhil olmak üzere düşünmesini geliştirmek amacıyla etkin stratejilerin kullanımına öncülük etme		4.2 Gelişim basamağı, koşullar ve çocukların ilgi alanlarını dikkate alarak dengeli ve esnek aktiviteler ve öğretim programları tasarlama	5.1 Bazı faktörlerin çocukların öğrenme ve gelişimine nasıl engel olduğunu bilme ve bunlarla en iyi nasıl başa çıkacağını kavrama 5.2 Fiziksel, duygusal, sosyal ve entelektüel gelişim ve bebek ve çocukların iletişim ihtiyaçları ile ilgili farkındalık gösterme, eğitim ve bakımı çocukların farklı gelişim aşamalarına onları desteklemek için nasıl adapte edeceğini bilme 5.3 Özel eğitim ihtiyaçları ve özürleri olanlar da dahil olmak üzere bütün çocukların ihtiyaçlarını tam olarak anlama ve onları desteklemek için belirli yaklaşımlardan faydalanabilme 5.4 Bir dizi geçiş ile çocukları destekleme		
	2. Eğitim ortamını düzenleyebilme	1.1 Çocukların kendini güvende hissedebileceği, öğrenme ve gelişmelerini sürdürebileceği güvenli ve teşvik edici bir ortam oluşturma ve bu ortamı koruma						
	3. Materyal seçebilme, kullanabilme ve hazırlayabilme							
	4. Eğitim faaliyetlerini yürütebilme		2.1 Çocukların ilerlemesi, başarısı ve sonuçlar ile ilgili sorumluluk alma		4.4 Yaş grubuna ve çocukların yeteneklerine uygun grup aktivitelerini yürütmek için çeşitli öğretim yaklaşımlarından yararlanma			8.4 Etkin eğitim ve bakım konusunda model olma ve uygulama ve erken çocukluk eğitimcileri de dahil olmak üzere diğer uygulayıcıları destekleme ve onları yönlendirme
		1.3 Çocuklardan beklenen olumlu tavır ve davranışları sergileme ve örnek olma						
Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi	1. Ailelerle iletişim kurabilme ve Aile katılımını sağlayabilme		2.7 Ebeveynler veya bakıcıların önemli etkisini anlama, çocukların sağlığı, öğrenmesi ve gelişimini desteklemek için onlarla birlikte çalışma			5.5 Bir çocuğun ne zaman fazladan desteğe ihtiyacı olduğunu bilme ve aileler, bakıcılar ve diğer meslektaşlarla birlikte bu durumda ne yapılabileceğini bilme	6.3 Çocukların amaçlarına ulaşmak amacıyla ilerlemeleri için çocuklara, ebeveynlere ve / veya bakıcılara düzenli dönüt verme	
	2. Aile eğitimi etkinliklerini yürütebilme							
			2.5 Doğumdan beş yaşına kadar olan çocuklarla etkin iletişim kurma, duyarlı şekilde dinleme ve cevaplama		4.3 Öğrenme sevgisi uyandırma ve ebeveyn ve bakıcılarla birlikte çocuklarda entelektüel merak uyandırma		6.2 Çocukların sürekli değerlendirmesiyle ilgili ebeveynler ve / veya bakıcılar ve diğer profesyoneller ile etkin şekilde birlikte çalışma	
			2.6 Grup öğrenmesi ile çocukların güvenini, sosyal ve iletişim becerilerini geliştirme					

MEB		BİRLEŞİK KRALLIK - YETERLİLİK ALANI						
YETERLİLİK ALANI	YETERLİLİK	Tüm çocuklara ilham veren, onları motive eden ve zorlayan yüksek beklentiler belirleme	Çocuklarda iyi bir ilerleme ve öğrenme çıktıları oluşturma	Erken çocukluk öğrenmesi ve EYFS hakkında iyi bilgiye sahip olma	Eğitim ve bakımı tüm çocukların ihtiyaçlarını dikkate alarak planlama	Tüm çocukların güçlü yönleri ve ihtiyaçlarına cevap vermek için eğitim ve bakımı adapte etme	Değerlendirmeden kesin ve üretken bir şekilde faydalanma	Geniş kapsamlı mesleki sorumlulukları yerine getirme
İletişim	1. Kendini söz, beden ve sanat yoluyla ifade edebilme becerisini geliştirebilme							
	2. Bilişim teknolojilerinin günlük yaşamda kullanımına ait farkındalık geliştirebilme							
	3. Etkin dinleme becerisini geliştirebilme							
	4. Empati kurabilme becerisini geliştirebilme							
				3.2 Çocukların deneyimlerinin nasıl artırılacağı ve beklentilerinin nasıl yükseltilebileceği konusunda bilgiye sahip olma				
Yaratıcılık ve Estetik	1. Araştırma, keşfetme ve alternatif çözüm yolları üretme becerisini geliştirebilme							
	2. Özgün ürünler oluşturma becerisini geliştirebilme							
	3. Estetik anlayışı ve seçicilik becerilerini geliştirebilme							
Değerlendirme	1. Eğitim programını değerlendirebilme							
	2. Çocukların gelişimini değerlendirebilme				4.1 Çocukların gelişimi ve öğrenmesini gözleme ve değerlendirme, bunu sonraki adımları planlamak için kullanma		6.1 EYFS çerçevesi dahilinde resmi değerlendirme gereksinimleri de dahil olmak üzere değerlendirmeyi anlama ve yürütme	
				3.3 EYFS öğrenme ve gelişim alanlarını derinlemesine anlama ve beklentilerin eğitsel sürekliliği, öğretim programı ve anahtar aşamalar 1 ve 2 ye odaklanma				
Okul ve Topluma İşbirliği Yapma	1. Çocukların, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve öneminin farkına varmalarını ve katılımlarını sağlayabilme							
	2. Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme							
	3. Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği yapabilme							8.3 Meslektaşlar, ebeveynler ve / veya bakıcılar ve diğer profesyoneller arasında işbirliği içinde çalışma kültürü oluşturmaya öncülük etme

MEB		BİRLEŞİK KRALLIK - YETERLİLİK ALANI						
YETERLİLİK ALANI	YETERLİLİK	Tüm çocuklara ilham veren, onları motive eden ve zorlayan yüksek beklentiler belirleme	Çocuklarda iyi bir ilerleme ve öğrenme çıktıları oluşturma	Erken çocukluk öğrenmesi ve EYFS hakkında iyi bilgiye sahip olma	Eğitim ve bakımı tüm çocukların ihtiyaçlarını dikkate alarak planlama	Tüm çocukların güçlü yönleri ve ihtiyaçlarına cevap vermek için eğitim ve bakımı adapte etme	Değerlendirmeden kesin ve üretken bir şekilde faydalanma	Geniş kapsamlı mesleki sorumlulukları yerine getirme
Mesleki Gelişimi Sağlama	1. Mesleki gelişimini belirleyebilme				4.5 Öğretme aktivitelerinin ve öğretim programlarının etkinliği ile ilgili sürekli iyileştirmeyi desteklemek için özdeğerlendirme yapma			8.2 Geniş kapsamlı hayata ve değerlere olumlu katkıda bulunma
			2.2 Bebeklerin ve çocukların nasıl öğrendiğini ve geliştiğini anlama ve bu konuda bilgisini kullanma	3.1 Erken çocukluk gelişimi ile ilgili güvenli bilgiye sahip olma ve bunun okulda başarılı öğrenme ve gelişime nasıl destek olduğunu bilme				8.5 Kendi ve meslektaşları için uygun mesleki gelişim ile yönlendirici uygulamalar için sorumluluk alma
			2.3 Bağlılık teorilerini, önemini ve güvenli bağluluklar oluşturmadaki etkinliklerini bilme ve anlama.	3.4 Erken çocukluk döneminde okuma öğretiminde sistematik ses bilimini anlama				8.6 Hazırlığın etkinliği ile ilgili öz değerlendirme ve değerlendirme yapma, iyi uygulamaları şekillendirme ve destekleme
				3.5 Temel matematik öğretiminde uygun stratejileri iyi anladığını gösterme				8.7 Çok katılımcılı takım çalışmasının önemini anlama ve buna katkıda bulunma

Avustralya’da Geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenliği Mesleki Yeterlilikleri’nin MEB Tarafından Geliştirilen Yeterliliklerle Karşılaştırılması

MEB		AVUSTRALYA - YETERLİLİK ALANI		
YETERLİLİK ALANI	YETERLİLİK	Mezunlar	Başarı	Örnek Yeterlilikler
Gelişim Alanları	1. Gelişim Alanlarını desteklemek için eğitim sürecini planlayabilme	10. Çocukların güçlü yanları ve ilgi alanlarına dayalı olarak etkin öğrenme planı yapabilme 15. Çocukların kendi öğrenmelerinde daha etkin rol oynamaları için onları destekleme	6. İlgili öğretim programı yaklaşımları ve alanları, çocukların öğrenme süreci ve kaynakları ve çocukların öğrenmesini destekleyen programların nasıl uygulanacağı konusunda üst düzey bilgiye sahip olma	20. Öğretme ve öğrenme becerilerinde model ve örnek uygulamalar sergileme
	2. Eğitim ortamını düzenleyebilme	14. Güvenli ve zorlayıcı öğrenme ortamları oluşturma		
	3. Materyal seçebilme, kullanabilme ve hazırlayabilme			
	4. Eğitim faaliyetlerini yürütebilme	13. Çocukları etkin öğrenmesini sağlamak için öğretme uygulamalarından ve kaynaklarından faydalanma	16. Çocukların tam potansiyeline ulaşmasına imkân veren esnek ve yapıcı yaklaşımlar ve stratejiler kullanarak yüksek kaliteli öğretmenlik becerileri gösterme ve bilgilerinden tam olarak faydalanma 30. Mesleki uygulamaları eleştirel olarak değerlendirerek gelişmiş öğretim ve performans becerileri sergileme	
Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi	1. Ailelerle iletişim kurabilme ve Aile katılımını sağlayabilme	24. Aileler, meslektaşlar ve toplumun bireyleri ile pozitif ilişkiler kurma ve bireyselliklerine saygı gösterme	29. Ebeveynler ve koruyucularla, çocuklarla, meslektaşlar, erken çocukluk eğitimcileri ve toplumun bireyleri ile etkileşim kurarken yüksek düzeyli iletişim becerileri ve profesyonel davranışlar sergileme	
	2. Aile eğitimi etkinliklerini yürütebilme			
İletişim	1. Kendini söz, beden ve sanat yoluyla ifade edebilme becerisini geliştirebilme			
	2. Bilişim teknolojilerinin günlük yaşamda kullanımına ait farkındalık geliştirebilme			
	3. Etkin dinleme becerisini geliştirebilme			
	4. Empati kurabilme becerisini geliştirebilme			
Yaratıcılık ve Estetik	1. Araştırma, keşfetme ve alternatif çözüm yolları üretme becerisini geliştirebilme	25. Etkin iletişim becerilerine sahip olma		
	2. Özgün ürünler oluşturma becerisini geliştirebilme			
	3. Estetik anlayışı ve seçicilik becerilerini geliştirebilme			
Değerlendirme	1. Eğitim programını değerlendirebilme			21. Değerlendirmenin her aşamasında uzmanlık ve kolay anlaşılır yaklaşımlardan faydalanma 22. Çocukların öğrenmesini destekleyen çeşitli öğretme stratejileri ve değerlendirme metotları kullanma
	2. Çocukların gelişimini değerlendirebilme		17. Öğretme, öğrenme ve değerlendirme arasındaki ilişkileri dikkate alan değerlendirme ve raporlama stratejilerini başarıyla uygulama 18. Çeşitli değerlendirme araçlarını amaçlarına uygun şekilde kullanma	
		11. Ailelere sunulacak rapor ve planların temelini oluşturmak üzere çocukların öğrenme ve gelişimini gözleme, değerlendirme ve kayıt altına alma		

MEB		AVUSTRALYA - YETERLİLİK ALANI		
YETERLİLİK ALANI	YETERLİLİK	Mezunlar	Başarı	Örnek Yeterlilikler
Okul ve Topluma İşbirliği Yapma	1. Çocukların, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve öneminin farkına varmalarını ve katılımlarını sağlayabilme			
	2. Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme			
	3. Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği yapabilme		32. Okul öncesi programına üretken katkı sunma ve diğer hizmet sağlayıcılar ve toplumun ilgili kesimleri ile bağlantı kurmaya ve bağlantıları sürdürmeye çalışma	34. Merkezde, hizmetlerde ve daha geniş anlamda okul da dahil olmak üzere toplumda eğitim liderliği sergileme
Mesleki Gelişimi Sağlama	1. Mesleki gelişimini belirleyebilme	12. Öğretme ve öğrenmeyi geliştirme amaçlı bir bakış açısı ile değerlendirme		
		1. Çocuk gelişimi teorisi ve araştırmalarının bilgisine sahip olma	7. Güncel öğretme, öğrenme ve değerlendirme teorileri konusunda yetkinliğe sahip olma	8. İlgili program yaklaşımları ve alanları ile ilgili örnek uygulamaların geniş kapsamlı bilgisine sahip olma
		2. Eğitim verdiği çocukları tanıma	19. Öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde en güncel öğretme ve öğrenme teorilerine dayanarak, yetkin meslektaşların ve güncel çalışmaların rehberliğinde değerlendirme yapma	9. Güncel öğretme, öğrenme ve değerlendirme teorilerinin yüksek düzeyde bilgisine sahip olma
		4. Program yaklaşımları, çocukların nasıl öğrendiği ve onlara nasıl etkin öğretim yapılabileceği konusunda sağlıklı bilgiye sahip olma	31. Diğer personellere yüksek düzeyde profesyonel yardım sağlama	23. Güncel araştırmaların bulguları ve eylem araştırmaları ışığında öğretme süreçleri ve öğrenme stratejilerini sürekli olarak adapte etme
		5. Güncel öğrenme, öğretme ve değerlendirme teorilerini hakkında bilgiye sahip olma		33. Sürekli mesleki gelişime karşı güçlü bir bağlılık sergileme
		26. Mesleki bilgi ve uygulamaları sürekli öğrenici olarak yorumlama, değerlendirme ve geliştirme		
		27. Mesleğin aktif bir üyesi olma		
		28. Öğrenmeyi sağlama, eğitimin ve mesleğin değerini toplumda savunma		

EK 9. İncelenen Tüm Yeterliliklerin Birlikte Karşılaştırılması

Yeterlilik Alanı	Yeterlilik	ORTAK YETERLİLİKLER	ÜLKE / KURUM	DİĞER YETERLİLİKLER	ÜLKE / KURUM
Gelişim Alanları	1. Gelişim Alanlarını desteklemek için eğitim sürecini planlayabilme	Fiziksel gelişimi destekleme	NBPTS, NAEYC	Gelişim basamağı, koşullar ve çocukların ilgi alanlarını dikkate alarak dengeli ve esnek aktiviteler ve öğretim programları tasarlama	UK
		Çocukların dil ve okuryazarlık gelişimini destekleme	NBPTS, NAEYC, NY CA	Fiziksel, duygusal, sosyal ve entelektüel gelişim ve bebek ve çocukların iletişim ihtiyaçları ile ilgili farkındalık gösterme, eğitim ve bakımı çocukların farklı gelişim aşamalarına onları desteklemek için nasıl adapte edeceğini bilme	UK
		Sosyal ve duygusal gelişimi destekleme	NBPTS, NAEYC, CA, NY	İki dilli program modelleri ve stratejileri hakkında bilgi sahibi olma	CA
		Bilişsel gelişimi destekleme	NBPTS, NY	Bilişsel gelişim için program içeriği hakkında bilgi sahibi olma: Erken okuryazarlık, matematik, fen bilimleri, sağlık ve güvenlik, sosyal bilgiler	NAEYC
		Çocukların öğrenme ve gelişimi için stratejiler kullanma	NBPTS, CA	Çocukların öğrenme ve sürekli ortak düşünme de dâhil olmak üzere düşünmesini geliştirmek amacıyla etkin stratejilerin kullanımına öncülük etme	UK
		Çocukların ilgi alanları, ihtiyaçlarını belirleyebilme ve çocukların gelişimini tanımlama	NAEYC, CA	Ahlaki ve etik gelişimi destekleme	NBPTS
		Öğrenme hedeflerine ulaşmak amacıyla zaman, gruplama ve rutin aktivitelerden faydalanma	NAEYC, NBPTS, CA	Çocukların gelişimi ve öğrenmesini destekleme	CA
		İlgili program yaklaşımları ve alanları, çocukların öğrenme süreçleri, kaynakları ve çocukların öğrenmesini destekleyecek programların uygulaması ile ilgili yüksek bilgi seviyesine sahip olmak	AU, CA, NAEYC	Özel eğitim ihtiyaçları ve özürleri olanlar da dâhil olmak üzere bütün çocukların ihtiyaçlarını tam olarak anlama ve onları desteklemek için belirli yaklaşımlardan faydalanabilme	UK
		Çocukların topyekün, güzel sanatlar ve yazım yeteneği alanlarındaki gelişimini destekleme	CA, UK	Çocukların güçlü yanları ve ilgi alanlarına dayalı olarak etkin öğrenme planı yapabilme	AU
Gelişim Alanları	1. Gelişim Alanlarını desteklemek için eğitim sürecini planlayabilme			Çocukların gelişim ve öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak için durumlar oluşturma ve uygulama	NY
				Çocukların kendi öğrenmelerinde daha etkin rol oynamaları için çocukları destekleme	AU
				Öğrenmeyi tüm çocuklar için anlamlı kılma	NAEYC
				Beklentileri belirleme, iletme ve gözleme	NBPTS
				Çocukların gelişimi ve öğrenmesiyle ilgili bilgi sahibi olma	CA
				Bazı faktörlerin çocukların öğrenme ve gelişimine nasıl engel olduğunu bilme ve bunlarla en iyi nasıl başa çıkacağını bilme	UK
				Kökenleri, yetenekleri ve özellikleri farklı olan tüm çocuklar için zorlayıcı hedefler belirleme	UK
	2. Eğitim ortamını düzenleyebilme	Öğrenme ortamını düzenleme	NBPTS, NAEYC	Kültürel olarak yoğun öğrenme ortamları oluşturma	CA
		Fiziksel ortamı dizayn etme	NBPTS, NAEYC	Çevresel erişim ve adapte edilebilir araçlar sağlama	CA
		Öngörülebilir, etkileşim ve öğrenmeyi teşvik eden ve çocukların ihtiyaçlarına cevap veren bir ortam oluşturma	NY, NAEYC	Öğrenme ortamında oyunları yönetme	NBPTS
		Çocukların güvende hissettiği, öğrenme ve gelişimlerini sürdürebileceği güvenli ve ilham verici bir ortam oluşturma ve bu ortamı koruma	UK, AU	Zengin öğrenme ortamları dizayn etme	NAEYC
				İyi organize edilmiş, estetik olarak memnun edici, değerlendirmeye açık ve öğrenmeyi teşvik edici öğrenme ortamları oluşturma	NY
	3. Materyal seçebilme, kullanabilme ve hazırlayabilme			Öğrenme materyalleri ve kaynaklar sağlama	NBPTS
				Aktivite ve kaynakları dizayn etme ve seçme	NBPTS
				Öğrenmeyi desteklemek amacıyla kaynaklar kullanma	NBPTS
				Tüm çocukların dâhil edilmesini ön plana çıkaran bir ortam oluşturma	NY
Gelişim Alanları	4. Eğitim faaliyetlerini yürütebilme	Çocukların yaşları ve yeteneklerine uygun grup aktivitelerini yönetmede öğretme yaklaşımlarından faydalanma	UK, NAEYC, CA	Program uygulaması ve yönetimi için sağlıklı bir finansal plan yapma ve uygulama	NY
		Çocukların etkin öğrenmeye katılımını sağlamak için öğretme uygulamalarından ve kaynaklardan faydalanma	AU, NBPTS	Zorlayıcı davranışlarla başa çıkma	NAEYC
		Etkin eğitim ve bakım modeli oluşturma, uygulama, aralarında erken yaş öğretmenlerinin de olduğu diğer meslektaşları destekleme ve önderlik etme	UK, NY	Çocukların ilerlemesi, başarısı ve sonuçlar ile ilgili sorumluluk alma	UK
		Yönetim politikaları ve prosedürleri oluşturma, uygulama ve revize etme	NY, CA	New York Eyaleti ve yerel düzenlemelerle uyumlu sistemler ve bunun yanı sıra sağlık, güvenlik ve beslenmeyle ilgili iyi uygulamalar oluşturma	NY
		Bilgilerini tam olarak kullanma, esnek ve adapte edilebilir yaklaşımlardan ve çocukların tam potansiyeline erişmesine olanak sağlayan yapıcı stratejilerden başarılı şekilde yararlanarak yüksek kaliteli öğretmenlik becerileri sergileme	AU, CA	Oyunlardan faydalanma	NBPTS
		Çocukların doğal meraklılığı, bilgi düzeyi ve farkındalığı üzerine kurulu öğrenme yaklaşımlarından faydalanma ve fikirler ve materyallerle aktif bağlantı kurma	NY, NAEYC	Mesleki uygulamaları eleştirel olarak değerlendirerek gelişmiş öğretim ve performans becerileri sergileme	AU
				Öğretme ve öğrenme becerilerinde model ve örnek uygulamalar sergileme	AU
				Çocukların sağlıklı gelişimini desteklemek için değerlendirme, planlama uygulama ve değerlendirme döngüsünü uygulama	NY
				Öğretim programını adapte etme, öğretimi bireyselleştirme ve program geliştirme bilgisine sahip olma	NAEYC
				Çocukları gözleme	NAEYC

Yeterlilik Alanı	Yeterlilik	ORTAK YETERLİLİKLER	ÜLKE / KURUM	DİĞER YETERLİLİKLER	ÜLKE / KURUM
Gelişim Alanları	(Diğer)	Özdüzenlemeyi geliştirme	NAEYC, NY	İngilizce öğrenenleri teşvik etme ve destekleme	NY
				Motor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimi desteklemek için çocuk oyunlarından faydalanma	NY
				Çocuklardan beklenen olumlu tavır ve davranışları sergileme ve örnek olma	UK
				Sistemler ve değişimsel gelişim hakkında geniş kapsamlı bilgiye sahip olma	CA
				Yetişkin gelişimi ve toplumsal gelişim hakkında geniş kapsamlı bilgiye sahip olma	CA
				Politika oluşturma ve fikrini savunma	CA
Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi	1. Ailelerle iletişim kurabilme ve Aile katılımını sağlayabilme	Personel ve ailelerle bilgi paylaşma	NAEYC, NBPTS, CA	Ebeveynler ve koruyucularla, çocuklarla, meslektaşlar, erken çocukluk eğitimcileri ve toplumun bireyleri ile etkileşim kurarken yüksek düzeyli iletişim becerileri ve profesyonel davranışlar sergileme	AU
		Aileler ve meslektaşlarla pozitif ve üretken değerlendirme ortaklıkları kurma	NY, NAEYC	Çocukların beslenme ve yemek zamanlarıyla ilgili ailelerle iletişim kurma ve destek olma	NY
		Ailelerle düzenli olarak, saygılı ve etkili şekilde iletişim kurma	NY, CA, NBPTS	İki dil öğrenenlerin aileleriyle ilişki kurma	CA
		Aileleri ve toplumu anlama	NBPTS, NAEYC	Bir çocuğun ne zaman fazladan desteğe ihtiyacı olduğunu bilme ve aileler, bakıcılar ve diğer meslektaşlarla birlikte bu durumda ne yapılabileceğini bilme	UK
		Çocukların amaçlarına doğru ilerlemelerine yardım etmek için çocuklara, ebeveynlerine veya bakıcılarına düzenli destek verme	UK, NBPTS	Ebeveynler veya bakıcıların önemli etkisini anlama, çocukların sağlığı, öğrenmesi ve gelişimini desteklemek için onlarla birlikte çalışma	UK
		Ebeveynler, meslektaşlar ve toplumdaki bireylerle pozitif ilişki kurma ve bireyselliklerine saygı duyma	AU, NAEYC	Çocuklarının temsilcileri olarak aileleri bilgilendirme	NAEYC
		Ailelerle güç paylaşımı yapma ve onları karar alma süreçlerine dâhil etme	NY, NBPTS, CA	Ailelerle işbirliğini teşvik eden politikalar oluşturma ve programın ailelerin tercihleri ve tarzlarına cevap vermesini sağlama	NY
				Çocukları ve ailelelerini etkin şekilde desteklemek için gerekli olan hazırlıkları yapma	NY
				Programlar içinde ve programlar arasındaki geçişlerle aileleri destekleme	NY
	2. Aile eğitimi etkinliklerini yürütebilme			Çocukların programın hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak için ailelerin evde ve toplumla gerekli becerileri öğrenme ve kazanmasına fırsat verme	NY
				Ailelerin gerekli kaynaklar ve hizmetlere ulaşmalarına yardım etme	NY
	(Diğer)	Ailelere saygı duyma, dile, kültüre, aile özelliklerine, ihtiyaçlara, önceliklere duyarlı olma	NY, AU	Özel gereksinimi olan çocukları ve ailelerini destekleme	NY
				Çocukların arkadaş edinmesine yardımcı olma	NAEYC
				Öğrenme sevgisi uyandırma ve ebeveyn ve bakıcılarla birlikte çocuklarda entelektüel merak uyandırma	UK
				Çocukların sürekli değerlendirmesiyle ilgili ebeveynler ve / veya bakıcılar ve diğer profesyoneller ile etkin şekilde birlikte çalışma	UK
İletişim	1. Kendini söz, beden ve sanat yoluyla ifade edebilme becerisini geliştirebilme				
	2. Bilişim teknolojilerinin günlük yaşamda kullanımına ait farkındalık geliştirebilme	Öğretme teknolojiyi dâhil etme	NBPTS, NAEYC	Öğretme ve öğrenmeyi desteklemek amacıyla teknoloji ve medya kullanımı konusunda mantıklı tercihler yapma	NY
	3. Etkin dinleme becerisini geliştirebilme				
	4. Empati kurabilme becerisini geliştirebilme				
	(Diğer)	Grup öğrenmesi ile çocukların güvenini, sosyal ve iletişim becerilerini geliştirme	UK, AU	Zorlayıcı davranışlarla başa çıkmak için etkin ve sakin şekilde çalışma	NY
		Öğretmenler ve çocuklar arasında pozitif ilişkiler geliştirme	NAEYC, NY, CA	Doğumdan beş yaşına kadar olan çocuklarla etkin iletişim kurma, duyarlı şekilde dinleme ve cevaplama	UK
				Sosyal - Duygusal iklim yaratma	CA
				Çocukların deneyimlerinin nasıl artırılabilceği ve beklentilerinin nasıl yükseltilebileceği konusunda bilgiye sahip olma	UK
				Etkileşim, empati, bağlılık, sorumluluk ve bağımsızlığı destekleyerek toplum hissi oluşturma	NY
Yaratıcılık ve Estetik	1. Araştırma, keşfetme ve alternatif çözüm yolları üretme becerisini geliştirebilme				
	2. Özgün ürünler oluşturma becerisini geliştirebilme			Bilişsel gelişim alanıyla ilgili program içeriği bilgisine sahip olma: yaratıcı ifadeler ve sanattan hoşlanma	NAEYC
	3. Estetik anlayışı ve seçicilik becerilerini geliştirebilme				

Yeterlilik Alanı	Yeterlilik	ORTAK YETERLİLİKLER	ÜLKE / KURUM	DİĞER YETERLİLİKLER	ÜLKE / KURUM
Değerlendirme	1. Eğitim programını değerlendirebilme	Çocuklar için anlamlı bir öğretim programı adapte ve dizayn etme	NY, CA	Çevre, program ve öğretimi planlamak ve modifiye etmek için gözlem ve değerlendirmeden faydalanma	NY
				Program değerlendirme, hesap verilebilirlik ve sürekli iyileştirme konularında bilgi sahibi olma	NAEYC
	2. Çocukların gelişimini değerlendirebilme	Çocukların öğrenmesini destekleyen pek çok öğretim stratejisi ve değerlendirme yönteminden faydalanma	NBPTS, NAEYC, AU	Değerlendirme ile ilgili konulara hâkim olma	NBPTS
		Değerlendirme sonuçlarını raporlama	NY, NBPTS, CA	Değerlendirme verilerini öğretme ve öğrenme alanlarında kullanma	NBPTS
		Öğretme, öğrenme ve değerlendirme arasındaki ilişki üzerine kurulmuş değerlendirme ve raporlama stratejilerini başarılı şekilde uygulama	AU, UK	Değerlendirmenin her aşamasında uzmanlık ve kolay anlaşılır yaklaşımlardan faydalanma	AU
		Genç iki dilli öğrencileri gözlemleme ve değerlendirme	CA, UK	Açık ve kolay anlaşılır değerlendirme amaçları belirleme	NBPTS
		Çocukların gelişim ve öğrenmesini desteklemek amacıyla gözlem ve değerlendirme araçlarını kullanma	NY, AU, CA		
		Sorumlu değerlendirmeler yapma	NY, CA		
	(Diğer)			EYFS öğrenme ve gelişim alanlarını derinlemesine anlama ve beklentilerin eğitsel sürekliliği, öğretim programı ve anahtar aşamalar 1 ve 2 ye odaklanma	UK
				Ailelere sunulacak rapor ve planların temelini oluşturmak üzere çocukların öğrenme ve gelişimini gözleme, değerlendirme ve kayıt altına alma	AU
Okul ve Toplumla İşbirliği Yapma	1. Çocukların, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve öneminin farkına varmalarını ve katılımlarını sağlayabilme				
	2. Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme				
	3. Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği yapabilme	Okulda ve daha geniş anlamda toplumda eğitim liderliği yapma	AU, NAEYC	Meslektaşlar, ebeveynler ve / veya bakıcılar ve diğer profesyoneller arasında işbirliği içinde çalışma kültürü oluşturmaya öncülük etme	UK
				Okul öncesi programına üretken katkı sunma ve diğer hizmet sağlayıcılar ve toplumun ilgili kesimleri ile bağlantı kurmaya ve bağlantıları sürdürmeye çalışma	AU
				Öğrenme için şefkatli gruplar oluşturma	NAEYC
				Toplum kaynaklarına erişme	NAEYC
				Çevrede ve erken çocukluk eğitimi camiasında bir vatandaş rolü oynama	NAEYC
Mesleki Gelişimi Sağlama	1. Mesleki gelişimini belirleyebilme	Öğretim aktivitelerinin ve eğitim programlarının etkililiğine ilişkin sürekli iyileştirmeyi desteklemek için değerlendirme yapma	UK, AU	Profesyonel gelişimi desteklemek için değerlendirme yapma	NBPTS
		Kendisi ve meslektaşları için uygun mesleki gelişim aktiviteleriyle pratik yapmayı yönlendirme sorumluluğunu alma	UK, CA	Öğretmen donanımına ve mesleki bağlılığa sahip olma	NAEYC
	(Diğer)	Bireysel ilişki teorileri hakkında bilgiye sahip olma ve onların önemini ve güvenli insan ilişkilerini nasıl sağladığını anlama	UK, AU	Erken çocukluk döneminde okuma öğretiminde sistematik ses bilimini anlama	UK
		Bebeklerin ve çocukların nasıl öğrendikleri ve geliştikleri ile ilgili bilgiye sahip olma	UK, AU	Geniş kapsamlı hayata ve değerlere olumlu katkıda bulunma	UK
		Güncel öğretme, öğrenme ve değerlendirme teorileri ile ilgili üst düzey bilgiye sahip olma	UK, AU	Program yaklaşımları, çocukların nasıl öğrendiği ve onlara nasıl etkin öğretim yapılabileceği konusunda sağlıklı bilgiye sahip olma	AU
		Sürekli mesleki gelişime güçlü bir bağlılık gösterme	AU, CA, NY	Dil ve okur yazarlık becerilerine sahip olma	NBPTS
		Erken çocukluk gelişimi ile ilgili güvenilir bilgiye sahip olma ve erken çocukluk gelişiminin okulda başarılı öğrenme ve gelişimi nasıl sağladığını bilme	UK, AU	Mesleğin aktif bir üyesi olma	AU
		Öğretimin etkililiği ile ilgili değerlendirme yapma, iyi uygulamaları şekillendirme ve destekleme	UK, NBPTS	Öğrenmeyi sağlama, eğitimin ve mesleğin değerini toplumda savunma	AU
		Sınıf ve program liderliği becerilerine sahip olma	NY, NAEYC, NBPTS	Öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde en güncel öğretme ve öğrenme teorilerine dayanarak, yetkin meslektaşların ve güncel çalışmaların rehberliğinde değerlendirme yapma	AU
		Bilgi, beceri ve hazır bulunuşluk sergileme	NBPTS, NAEYC	İlgili program yaklaşımları ve alanları ile ilgili örnek uygulamaların geniş kapsamlı bilgisine sahip olma	AU
		İlgili bütün etik standartlardan ve mesleki talimatlardan faydalanma ve takip etme	NY, NBPTS	Güncel araştırmaların bulguları ve eylem araştırmaları ışığında öğretme süreçleri ve öğrenme stratejilerini sürekli olarak adapte etme	AU
		Etkin personel politika ve prosedürlerine, işe alma, gelişim, yönetim ve değerlendirme ile ilgili etkili sistemlere uyma ve takip etme	NY, CA, NAEYC	Sürekli büyüme ve öğrenmeye bağlılık gösterme	NY
		Çok bireyli takım çalışmasının önemini kavrama ve katkıda bulunma	UK, NBPTS	Yönetim politikaları ve prosedürleri ile ilgili bilgiye sahip olma	NAEYC
		Diğer personele üst düzey mesleki destek sağlama	AU, NBPTS	Mali sorumluluk politikaları ve prosedürleri ile ilgili bilgi sahibi olma	NAEYC
		Sürekli öğrenen bir birey olarak mesleki bilgisini ve uygulamalarını değerlendirme ve iyileştirme	AU, NBPTS		

Yeterlilik Alanı	Yeterlilik	ORTAK YETERLİLİKLER	ÜLKE / KURUM	DİĞER YETERLİLİKLER	ÜLKE / KURUM
Sağlık, Güvenlik ve Beslenme		Sağlık ve güvenlikle ilgili yasal yükümlülükleri bilme ve bunlara göre davranma, çocukların iyiliğini gözetme	UK, NAEYC	Fiziksel aktiviteyi öğrenme süreçlerine dahil etme	CA
		Acil durumlar ve yaralanmalara hazırlıklı olma	NY, CA	Güvenli bir öğrenme ortamı sağlamak için gerekli önlemleri alma ve uygulanabilir prosedürleri takip etme	NY
		Gerekli gıda güvenliği önlemlerini alma	NY, CA, NAEYC	Çocukların sağlık, güvenlik ve beslenme ile ilgili kayıtlarını organize etme, erişilebilir ve güncel tutma	NY
		Çocukların sağlığını korumak için önlemler alma, sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturma	NY, UK, NAEYC, CA	Çocukları iyi beslenme alışkanlıkları kazanmaları için teşvik etme	NY
		Çocuklar için güvenli, sağlıklı ve keyifli beslenme ve yemek zamanları yaratma	NY, NAEYC		
		Çocukların sağlık, güvenlik ve beslenmesi ile ilgili gerekli konularda güncel ve geçerli eğitim belgelerine sahip olma	NY, CA		
		Çocukları koruma politikalarını bilme ve anlama, bir çocuk tehlikede veya suistimal riskinde olduğunda farkına varma ve nasıl koruyacağını bilme	UK, NY		
		Sağlık açısından olumlu davranışları teşvik eden uygulamalar yapma ve çocukların ve ailelerin fiziksel ve ruhsal sağlığını destekleme	NY, CA		
Eşitlik ve Adalet				Eşitliği sağlama	NBPTS
				Fırsat eşitliğini ve ayrımcılık karşıtı eylemleri teşvik etme	UK
				Adil davranma	NBPTS
				Çeşitliliğe değer verme	NBPTS
Saygı ve Hoşgörü				Tüm farklılıklar ve benzerliklere saygı duyma	CA
				Kültürlere duyarlı tavırlar sergileme	CA
				Toplum kaynaklarına saygı duyma	CA

EK 10. Birinci OÖÖLP Yeterlilikler Taslağı

BİRİNCİ OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI YETERLİLİKLER TASLAĞI

No:	Yeterlilik Alanı: ÇOCUK GELİŞİMİNE İLİŞKİN YETERLİLİKLER
1	Erken çocukluk gelişimi ile ilgili bilgiye sahip olma
2	Çocukların gelişimi ile ilgili bilgiye sahip olma
3	Çocukların fiziksel gelişimini destekleme
4	Çocukların sosyal ve duygusal gelişimini destekleme
5	Çocukların dil ve okuryazarlık gelişimini destekleme
6	Çocukların öğrenmesi ve gelişimi ile ilgili stratejiler kullanma
7	Çocukların ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını belirleme
8	Çocukların güzel sanatlar alanındaki gelişimini destekleme
9	Çocukların yazım yeteneği alanındaki gelişimini destekleme
10	Çocukların bilişsel gelişimini destekleme

No:	Yeterlilik Alanı: EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN YETERLİLİKLER
11	Program yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olma
12	Program geliştirme bilgisine sahip olma
13	Eğitim programını adapte etme ve öğretimi bireyselleştirme
14	Programın çocukların öğrenmelerini destekleyici uygulamalarla nasıl ele alınması gerektiği hakkında bilgi sahibi olma
15	Program liderliği becerilerine sahip olma
16	Eğitim programlarının etkililiğine ilişkin değerlendirme yapma
17	Etkin bir planlama modeli oluşturma ve uygulama

No:	Yeterlilik Alanı: ÖĞRENME ORTAMINA İLİŞKİN YETERLİLİKLER
18	Öğrenme ortamını düzenleme
19	Etkileşimi ve öğrenmeyi teşvik eden bir ortam oluşturma
20	Çocukların ihtiyaçlarına cevap veren bir ortam oluşturma
21	Çocukların kendilerini güvende hissettiği bir ortam oluşturma
22	İlham verici bir ortam oluşturma

No:	Yeterlilik Alanı: ÖĞRENMEYİ DESTEKLEMeye İLİŞKİN YETERLİLİKLER
23	Grup etkinliklerini yönetmede farklı öğretme yaklaşımlarından faydalanma
24	Grup çalışması ile çocukların sosyal ve iletişim becerilerini geliştirme
25	Çocukların öğrenmeye etkin katılımını sağlamak için ders içi etkinliklerden ve ders materyallerinden faydalanma
26	Çocukların doğal meraklılığı, bilgi düzeyi ve farkındalığı üzerine kurulu öğrenme yaklaşımlarından faydalanma
27	Öğrenmeyi desteklemek amacıyla teknoloji ve medya kullanımı konusunda mantıklı tercihler yapma
28	Çocukların kendi öğrenmelerinde daha etkin rol oynamaları için onları destekleme
29	Çocuklarla olumlu ilişkiler geliştirme

No:	Yeterlilik Alanı: AİLE VE TOPLUMLA İŞBİRLİĞİNE İLİŞKİN YETERLİLİKLER
30	Aileleri ve toplumu anlama
31	Ailelerle düzenli olarak, saygılı ve etkili iletişim kurma
32	Çocuklara ve ebeveynlerine düzenli destek verme
33	Ailelerle güç paylaşımı yaparak onları karar alma süreçlerine dahil etme
34	Okulda ve toplumda eğitim liderliği yapma

No:	Yeterlilik Alanı: MESLEKİ GELİŞİM İLE İLGİLİ YETERLİLİKLER
35	Güncel öğretme, öğrenme ve değerlendirme teorileri ile ilgili bilgi sahibi olma
36	Mesleki gelişimin sürekliliğine inanma
37	Sınıf liderliği becerilerine sahip olma
38	Eğitimin ve mesleğin değerini toplumda savunma
39	Mesleki bilgisini ve uygulamalarını değerlendirme ve iyileştirme
40	İlgili etik standartlardan ve mesleki talimatlardan faydalanma
41	Takım çalışmasının önemini kavrama ve katkıda bulunma
42	Öğretmen donanımına ve mesleki bağlılığa sahip olma

No:	Yeterlilik Alanı: DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ YETERLİLİKLER
43	Öğrencileri gözlemleme ve değerlendirme
44	Çocukların gelişimini ve öğrenmesini desteklemek amacıyla gözlem ve değerlendirme araçlarını kullanma
45	Öğretimin etkililiği ile ilgili değerlendirme yapma
46	Değerlendirme sonuçlarını raporlama
47	Değerlendirmenin her aşamasında değerlendirme yaklaşımlarından faydalanma
48	Değerlendirme için ailelerle işbirliği yapma

No:	Yeterlilik Alanı: SAĞLIK, GÜVENLİK VE BESLENME İLE İLGİLİ YETERLİLİKLER
49	Sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturma
50	Sağlık ve güvenlikle ilgili yasal yükümlülükleri bilme
51	Çocukların iyiliğini gözetme
52	Acil durumlarda yapılacak ilk müdahale ile ilgili bilgi sahibi olma
53	Çocukların sağlığını korumak için önlemler alma
54	Çocuklar için güvenli, sağlıklı ve keyifli beslenme zamanları yaratma
55	Çocukların tehlikede veya suistimal riskinde olduğunun farkına varma
56	Çocukları tehlike ve suistimalden nasıl koruyacağını bilme
57	Çocukların ve ailelerin fiziksel ve ruhsal sağlığını destekleme

No:	Yeterlilik Alanı: SAYGI VE HOŞGÖRÜ İLE İLGİLİ YETERLİLİKLER
58	Ailelere saygı duyma
59	Dile, kültüre, ihtiyaçlara, önceliklere duyarlı olma

EK 11. İkinci OÖÖLP Yeterlilikler Taslağı'nın Oluşturulması Sürecinde Birinci OÖÖLP Yeterlilikler Taslağı Üzerinde Yapılan İşlemler

Yeterlilik Alanı: ÇOCUK GELİŞİMİNE İLİŞKİN YETERLİLİKLER

Yeterlilik No:	1. AŞAMA İŞLEMLER	Yeterlilik No:	2. AŞAMA İŞLEMLER	Yeterlilik No:	3. AŞAMA İŞLEMLER	1. OÖÖLP Y.T. Yeterlilik No:	2. OÖÖLP Y.T. Yeterlilik No:
1	Çıkarıldı	-		-			
2		2	4, 5, 10 ve Ek1 nolu yeterlilikler bu yeterlilik ile birleştirildi.	2	Çıkarıldı		
3	Değişiklik yapıldı	3	4, 5, 10 ve Ek1 nolu yeterlilikler bu yeterlilik ile birleştirildi.	3		3	1
4		4	2 ve 3 nolu yeterlilik ile birleşti	-			
5		5	2 ve 3 nolu yeterlilik ile birleşti	-			
6		6		6		6	3
7		7		7		7	4
8	Değişiklik yapıldı	8	Değişiklik yapıldı	8	Değişiklik yapıldı	8	2
9	Çıkarıldı	-		-			
10		10	2 ve 3 nolu yeterlilik ile birleşti	-			
EK1	Eklendi	EK1	2 ve 3 nolu yeterlilik ile birleşti	-			

Yeterlilik Alanı: EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN YETERLİLİKLER

Yeterlilik No:	1. AŞAMA İŞLEMLER	Yeterlilik No:	2. AŞAMA İŞLEMLER	Yeterlilik No:	3. AŞAMA İŞLEMLER	1. OÖÖLP Y.T. Yeterlilik No:	2. OÖÖLP Y.T. Yeterlilik No:
11		11		11		11	5
12	Çıkarıldı						
13	Yeri değişti: Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler'e taşındı						
14	Çıkarıldı						
15	Çıkarıldı						
16	Değişiklik yapıldı	16		16	Çıkarıldı		
17	Değişiklik yapıldı	17		17	Değişiklik yapıldı	17	9

EK2	Eklendi	EK2		EK2	Çıkarıldı		
Yeterlilik Alanı: EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN YETERLİLİKLER						1. OÖÖLP Y.T. Yeterlilik No:	2. OÖÖLP Y.T. Yeterlilik No:
Yeterlilik No:	1. AŞAMA İŞLEMLER	Yeterlilik No:	2. AŞAMA İŞLEMLER	Yeterlilik No:	3. AŞAMA İŞLEMLER		
				EK14		EK14	6
				EK15		EK15	7
				EK16		EK16	8
				EK17		EK17	10
				EK18		EK18	11
				EK19		EK19	16
				45	Yeri değişti: Değerlendirme ile ilgili Yeterlilikler'den taşındı	45	15
				46	Yeri değişti: Değerlendirme ile ilgili Yeterlilikler'den taşındı	46	13
				47	Yeri değişti: Değerlendirme ile ilgili Yeterlilikler'den taşındı	47	12
				EK10	Yeri değişti: Değerlendirme ile ilgili Yeterlilikler'den taşındı	EK10	14

Yeterlilik Alanı: ÖĞRENME ORTAMINA İLİŞKİN YETERLİLİKLER (*) / ÖĞRENME - ÖĞRETME ORTAMINA İLİŞKİN YETERLİLİKLER

Yeterlilik No:	1. AŞAMA İŞLEMLER	Yeterlilik No:	2. AŞAMA İŞLEMLER	Yeterlilik No:	3. AŞAMA İŞLEMLER	1. OÖÖLP Y.T. Yeterlilik No:	2. OÖÖLP Y.T. Yeterlilik No:
18	Değişiklik yapıldı, 20 ile birleşti	18		18	Değişiklik yapıldı	18	17
19	Değişiklik yapıldı, 22 ile birleşti	19		19		19	18
20	18 ile birleştirildi						
21		21		21		21	19
22	19 ile birleştirildi						
EK3	Eklendi	EK3		EK3	Çıkarıldı		
EK4	Eklendi	EK4		EK4		EK4	20

*Başlık "Öğrenme-Öğretme Ortamına İlişkin Yeterlilikler" şeklinde yeniden düzenlendi

Yeterlilik Alanı: ÖĞRENMEYİ DESTEKLEMeye İLİŞKİN YETERLİLİKLER

Yeterlilik No:	1. AŞAMA İŞLEMLER
23	Değişiklik yapıldı
24	
25	Çıkarıldı
26	
27	Değişiklik yapıldı
28	
29	Değişiklik yapıldı
EK5	Eklendi

Yeterlilik No:	2. AŞAMA İŞLEMLER
23	
24	
26	
27	
28	
29	
EK5	
13	Yeri değişti: Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler'den taşındı
44	Yeri Değişti: Değerlendirme ile İlgili Yeterliliklerden taşındı

Yeterlilik No:	3. AŞAMA İŞLEMLER
23	26 nolu yeterlilik ile birleştiğinden silindi
24	Değişiklik yapıldı
26	23 nolu yeterlilik ile birleşti
27	
28	
29	Çıkarıldı
EK5	Çıkarıldı
13	Çıkarıldı
44	Çıkarıldı
EK8	Yeri değişti: Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler'den taşındı

1. OÖÖLP Y.T.	2. OÖÖLP Y.T.
Yeterlilik No:	Yeterlilik No:
24	22
26	21
27	24
28	23
EK8	25

Yeterlilik Alanı: AİLE VE TOPLUMLA İŞBİRLİĞİNE İLİŞKİN YETERLİLİKLER

Yeterlilik No:	1. AŞAMA İŞLEMLER
30	Değişiklik yapıldı
31	
32	Değişiklik yapıldı
33	Değişiklik yapıldı
34	Yeri değişti: Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler'e taşındı
EK6	Eklendi

Yeterlilik No:	2. AŞAMA İŞLEMLER
30	
31	Değişiklik yapıldı
32	Değişiklik yapıldı
33	
EK6	
58	Yeri Değişti: Saygı ve Hoşgörü ile ilgili yeterliliklerden taşındı

Yeterlilik No:	3. AŞAMA İŞLEMLER
30	Değişiklik yapıldı
31	Çıkarıldı
32	Değişiklik yapıldı
33	Değişiklik yapıldı
EK6	Çıkarıldı
58	
EK 20	Eklendi

1. OÖÖLP Y.T.	2. OÖÖLP Y.T.
Yeterlilik No:	Yeterlilik No:
30	26
32	29
33	30
58	28
EK 20	27

Yeterlilik Alanı: MESLEKİ GELİŞİM İLE İLGİLİ YETERLİLİKLER

Yeterlilik No:	1. AŞAMA İŞLEMLER
35	Değişiklik yapıldı
36	
37	Çıkarıldı
38	
39	
40	Değişiklik yapıldı
41	Değişiklik yapıldı
42	Değişiklik yapıldı
EK7	Eklendi
EK8	Eklendi
EK9	Eklendi

Yeterlilik No:	2. AŞAMA İŞLEMLER
35	
36	
38	
39	
40	
41	
42	
EK7	
EK8	Yeri değişti: Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler'e alındı
EK9	
34	Yeri değişti: Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler'den taşındı
59	Yeri Değişti: Saygı ve Hoşgörü ile İlgili Yeterlilikler'den taşındı

Yeterlilik No:	3. AŞAMA İŞLEMLER
35	Çıkarıldı
36	Çıkarıldı
38	
39	Değişiklik yapıldı
40	
41	Çıkarıldı
42	Çıkarıldı
EK7	Değişiklik yapıldı
EK9	
34	Çıkarıldı
59	

1. OÖÖLP Y.T.	2. OÖÖLP Y.T.
Yeterlilik No:	Yeterlilik No:
38	34
39	31
40	35
EK7	33
EK9	32
59	36

Yeterlilik Alanı: DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ YETERLİLİKLER (*)

Yeterlilik No:	1. AŞAMA İŞLEMLER
43	Çıkarıldı
44	Yeri değişti: Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler'e taşındı
45	Değişiklik yapıldı
46	
47	Değişiklik yapıldı
48	Değişiklik yapıldı
EK10	Eklendi
EK11	Eklendi
EK12	Eklendi

Yeterlilik No:	2. AŞAMA İŞLEMLER
45	Yeri değişti: Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler'e taşındı
46	Yeri değişti: Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler'e taşındı
47	Yeri değişti: Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler'e taşındı
48	Çıkarıldı
EK10	Yeri değişti: Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler'e taşındı
EK11	Çıkarıldı
EK12	Çıkarıldı

Yeterlilik No:	3. AŞAMA İŞLEMLER

1. OÖÖLP Y.T.	2. OÖÖLP Y.T.
Yeterlilik No:	Yeterlilik No:

*Başlık altındaki tüm yeterlilikler Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler'e taşındı

Yeterlilik Alanı: SAĞLIK, GÜVENLİK VE BESLENME İLE İLGİLİ YETERLİLİKLER

Yeterlilik No:	1. AŞAMA İŞLEMLER
49	
50	Değişiklik yapıldı
51	Değişiklik yapıldı
52	Değişiklik yapıldı
53	
54	Değişiklik yapıldı
55	Değişiklik yapıldı
56	Değişiklik yapıldı
57	Değişiklik yapıldı
EK13	Eklendi

Yeterlilik No:	2. AŞAMA İŞLEMLER
49	
50	
51	
52	
53	
54	
55	
56	
57	
EK13	

Yeterlilik No:	3. AŞAMA İŞLEMLER
49	Çıkarıldı
50	
51	
52	
53	
54	
55	Çıkarıldı
56	
57	
EK13	

1. OÖÖLP Y.T.	2. OÖÖLP Y.T.
Yeterlilik No:	Yeterlilik No:
50	39
51	37
52	42
53	38
54	43
56	41
57	40
EK13	44

Yeterlilik Alanı: SAYGI VE HOŞGÖRÜ İLE İLGİLİ YETERLİLİKLER (*)

Yeterlilik No:	1. AŞAMA İŞLEMLER
58	Yeri değişti: Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler'e taşındı
59	Yeri Değişti: Mesleki Gelişim ile ilgili Yeterlilikler'e taşındı

Yeterlilik No:	2. AŞAMA İŞLEMLER

*Başlık altındaki tüm yeterlilikler farklı bölümlere taşındı

Yeterlilik No:	3. AŞAMA İŞLEMLER

1. OÖÖLP Y.T.	2. OÖÖLP Y.T.
Yeterlilik No:	Yeterlilik No:

Ek 12. Alan Uzmanlarının Yeterliliklerle İlgili Görüşleri

Yeterlilik Alanı	Yeterlilik	Uygun Görüş Bildiren Alan Uzmanı Sayısı	Karşıt Görüş Bildiren Alan Uzmanı Sayısı	Değişiklik Yapılmasını Öneren Alan Uzmanı Sayısı	Görüş Bildirmeyen Alan Uzmanı Sayısı
Çocuk Gelişimine İlişkin Yeterlilikler	Yeterlilik 1	6	-	2	1
	Yeterlilik 2	6	-	2	1
	Yeterlilik 3	7	-	2	-
	Yeterlilik 4	6	-	2	1
	Yeterlilik 5	5	-	3	1
	Yeterlilik 6	6	-	2	1
	Yeterlilik 7	8	-	1	-
	Yeterlilik 8	5	-	3	1
	Yeterlilik 9		2	5	2
	Yeterlilik 10	6	-	1	2
Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler	Yeterlilik 11	8	-	-	1
	Yeterlilik 12	5	1	2	1
	Yeterlilik 13	8	-	1	-
	Yeterlilik 14	7	-	2	-
	Yeterlilik 15	3	5	1	-
	Yeterlilik 16	7	-	1	1
	Yeterlilik 17	6	-	3	-
Öğrenme Ortamına İlişkin Yeterlilikler	Yeterlilik 18	6	-	1	2
	Yeterlilik 19	6	-	1	2
	Yeterlilik 20	7	-	1	1
	Yeterlilik 21	7	-	-	2
	Yeterlilik 22	4	-	4	1
Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler	Yeterlilik 23	5	-	3	1
	Yeterlilik 24	7	-	-	2
	Yeterlilik 25	4	1	3	1
	Yeterlilik 26	6	-	2	1
	Yeterlilik 27	3	-	5	1
	Yeterlilik 28	7	-	-	2
	Yeterlilik 29	4	-	1	4
Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler	Yeterlilik 30	5	1	3	-
	Yeterlilik 31	8	-	-	1
	Yeterlilik 32	4	-	2	3
	Yeterlilik 33	4	-	3	2
	Yeterlilik 34	7	-	-	2
Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler	Yeterlilik 35	5	-	2	2
	Yeterlilik 36	5	-	-	4
	Yeterlilik 37	6	-	1	2
	Yeterlilik 38	8	-	-	1
	Yeterlilik 39	7	-	-	2
	Yeterlilik 40	2	-	4	3
	Yeterlilik 41	7	-	1	1
	Yeterlilik 42	3	-	4	2

Değerlendirme ile İlgili Yeterlilikler	Yeterlilik 43	4	-	3	2
	Yeterlilik 44	6	-	2	1
	Yeterlilik 45	4	-	2	3
	Yeterlilik 46	5	-	2	2
	Yeterlilik 47	2	-	4	3
	Yeterlilik 48	2	-	4	3
Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterlilikler	Yeterlilik 49	6	-	-	3
	Yeterlilik 50	5	-	1	3
	Yeterlilik 51	5	-	3	1
	Yeterlilik 52	6	-	1	2
	Yeterlilik 53	5	-	-	4
	Yeterlilik 54	2	1	1	5
	Yeterlilik 55	3	-	2	4
	Yeterlilik 56	1	-	2	6
	Yeterlilik 57	6	2	1	-
Saygı ve Hoşgörü ile İlgili Yet.	Yeterlilik 58	3	-	4	2
	Yeterlilik 59	3	-	4	2

EK 13. İkinci OÖÖLP Yeterlilikler Taslağı

İKİNCİ OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI YETERLİLİKLER TASLAĞI

No:	Yeterlilik Alanı: ÇOCUK GELİŞİMİNE İLİŞKİN YETERLİLİKLER
1	Çocukların gelişim alanlarını (Özbakım, dil, bilişsel, sosyal ve duygusal, motor gelişim) destekleme
2	Çocukların yetenek alanlarındaki (resim, spor, müzik, vb.) gelişimini destekleme
3	Çocukların öğrenmesi ve gelişimi ile ilgili stratejiler kullanma
4	Çocukların ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını belirleme

No:	Yeterlilik Alanı: EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN YETERLİLİKLER
5	Farklı program yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olma
6	Okul öncesi eğitim programının temel özellikleri hakkında bilgi sahibi olma
7	Okul öncesi eğitim programının kazanımları hakkında bilgi sahibi olma
8	Okul öncesi eğitim programının içeriği hakkında bilgi sahibi olma
9	Sınıf içi etkinlikleri eğitim durumlarına uygun şekilde planlama
10	Öğrenme-öğretme süreçleri ve etkinlik türleri hakkında bilgi sahibi olma
11	Öğrenme-öğretme süreçleri ve etkinlik türleri hakkında beceri sahibi olma
12	Farklı değerlendirme yöntemleriyle çocukların gelişimini takip etme
13	Değerlendirme sonuçlarını raporlama
14	Değerlendirme sonuçlarını eğitim-öğretim sürecine yansıtma
15	Eğitimin etkililiği ile ilgili değerlendirme yapma
16	Program okur yazarı olma

No:	Yeterlilik Alanı: ÖĞRENME - ÖĞRETME ORTAMINA İLİŞKİN YETERLİLİKLER
17	Öğrenme ortamını çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenleme
18	Etkileşimi ve öğrenmeyi teşvik eden, ilgi çekici ve motive edici bir ortam oluşturma
19	Çocukların kendilerini güvende hissettiği bir ortam oluşturma
20	Sınıf dışı ortamları etkin kullanabilme

No:	Yeterlilik Alanı: ÖĞRENMEYİ DESTEKLEMeye İLİŞKİN YETERLİLİKLER
21	Bireysel ve grup etkinliklerini yürütmede çocukların doğal meraklılığı ve farkındalığı üzerine kurulu öğrenme yaklaşımlarından faydalanma
22	Çocukların sosyal ve iletişim becerilerini grup çalışmaları ile geliştirme
23	Çocukların kendi öğrenmelerinde daha etkin rol oynamaları için onları destekleme
24	Öğrenmeyi desteklemede çocukların gelişimine uygun teknoloji ve medya ürünlerinden yararlanma
25	Çocuk merkezli bakış açısına sahip olma

No:	Yeterlilik Alanı: AİLE VE TOPLUMLA İŞBİRLİĞİNE İLİŞKİN YETERLİLİKLER
26	Ailelerle işbirliği yapma
27	Yaşadığı toplumu tanıma
28	Ailelere ve çocuklara saygı duyma
29	Ailelere çocuklarıyla ilgili ihtiyaç duydukları konularda destek verme
30	Aileleri karar alma süreçlerine dâhil etme

No:	Yeterlilik Alanı: MESLEKİ GELİŞİM İLE İLGİLİ YETERLİLİKLER
31	Mesleki bilgisini ve uygulamalarını sürekli olarak iyileştirme
32	Meslektaşlarıyla mesleki gelişim temelli işbirlikleri oluşturma
33	Öğretmenlik mesleğini benimseme ve mesleki bağlılığa sahip olma
34	Eğitimin ve mesleğin değerini toplumda savunma
35	İlgili etik ilkelere ve mesleki yönetmeliklere uygun davranma
36	Dile, kültüre, ihtiyaçlara, önceliklere duyarlı olma

No:	Yeterlilik Alanı: SAĞLIK, GÜVENLİK VE BESLENME İLE İLGİLİ YETERLİLİKLER
37	Çocukların yüksek yararını destekleme
38	Çocukların sağlığını korumak için önlemler alma
39	Sağlık ve güvenlikle ilgili yasal yükümlülükleri uygulama
40	Çocukların sağlığını destekleme konusunda aileleri bilinçlendirme
41	Çocukları tehlike ve istismardan koruyabilme
42	Acil durumlarda yapılacak ilkyardım ile ilgili bilgi sahibi olma
43	Çocuklar için güvenli, sağlıklı ve keyifli beslenme zamanları planlama
44	Çocukların beslenmesi ile ilgili ailelerle işbirliği içinde olma

EK 14. İkinci OÖÖLP Yeterlilikler Taslağı'nın Geliştirilme Sürecinde Alan Uzmanlarının Eklenmesini Önerdiği Yeterlilikler

EKLENMESİ ÖNERİLEN YETERLİLİKLER LİSTESİ

No:	Yeterlilik Alanı: ÇOCUK GELİŞİMİNE İLİŞKİN YETERLİLİKLER
EK1	Çocukların özbakım becerilerini destekleme

No:	Yeterlilik Alanı: EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN YETERLİLİKLER
EK2	Oluşturduğu etkin planlama modelini uygulama
EK14	Okul öncesi eğitim programının temel özellikleri hakkında bilgi sahibi olma
EK15	Okul öncesi eğitim programının kazanımları hakkında bilgi sahibi olma
EK16	Okul öncesi eğitim programının içeriği hakkında bilgi sahibi olma
EK17	Öğrenme-öğretme süreçleri ve etkinlik türleri hakkında bilgi sahibi olma
EK18	Öğrenme-öğretme süreçleri ve etkinlik türleri hakkında beceri sahibi olma
EK19	Program okur yazarı olma

No:	Yeterlilik Alanı: ÖĞRENME ORTAMINA İLİŞKİN YETERLİLİKLER
EK3	Yetersiz çevresel koşulları uygun hale getirebilme
EK4	Sınıf dışı ortamları etkin kullanabilme

No:	Yeterlilik Alanı: ÖĞRENMEYİ DESTEKLEMeye İLİŞKİN YETERLİLİKLER
EK5	Eğitim süreçlerini çocukların da gözden geçirip değerlendirmesine uygun bir süreç yürütme

No:	Yeterlilik Alanı: AİLE VE TOPLUMLA İŞBİRLİĞİNE İLİŞKİN YETERLİLİKLER
EK6	Ailelerde okul öncesi eğitimle ilgili olumlu bilinç oluşturma
EK20	Yaşadığı toplumu tanıma

No:	Yeterlilik Alanı: MESLEKİ GELİŞİM İLE İLGİLİ YETERLİLİKLER
EK7	Öğretmenlik kimliğine ve mesleki bağlılığa sahip olma
EK8	Çocuk merkezli bakış açısına sahip olma
EK9	Meslektaşlarıyla mesleki gelişim temelli işbirlikleri oluşturma

No:	Yeterlilik Alanı: DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ YETERLİLİKLER
EK10	Değerlendirme sonuçlarını eğitim-öğretim sürecine yansıtma
EK11	Değerlendirme sonuçlarını bir sonraki öğretim sürecine aktarma
EK12	Çocukların izlenmesine yönelik bir değerlendirme portfolyosu oluşturabilme

No:	Yeterlilik Alanı: SAĞLIK, GÜVENLİK VE BESLENME İLE İLGİLİ YETERLİLİKLER
EK13	Çocukların beslenmesi ile ilgili ailelerle işbirliği içinde olma

EK 15. OÖÖLP Yeterlilikler Önerisi'nin Oluşturulması Sürecinde İkinci OÖÖLP

Yeterlilikler Taslağı Üzerinde Yapılan İşlemler

Yeterlilik Alanı:

ÇOCUK GELİŞİMİNE İLİŞKİN YETERLİLİKLER

Yeterlilik No:	İŞLEMLER
1	Değişiklik yapıldı
2	Değişiklik yapıldı
3	
4	
EK1	Eklendi

2. OÖÖLP Y.T.	OÖÖLP Y.Ö.
Yeterlilik No:	Yeterlilik No:
1	1
2	2
3	3
4	4
EK1	5

Yeterlilik Alanı:

EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN YETERLİLİKLER

Yeterlilik No:	İŞLEMLER
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	Değişiklik yapıldı
13	
14	
15	
16	Çıkarıldı

2. OÖÖLP Y.T.	OÖÖLP Y.Ö.
Yeterlilik No:	Yeterlilik No:
5	6
6	7
7	8
8	9
9	10
10	11
11	12
12	13
13	14
14	15
15	16
16	

Yeterlilik Alanı:

ÖĞRENME - ÖĞRETME ORTAMINA İLİŞKİN YETERLİLİKLER

Yeterlilik No:	İŞLEMLER
17	
18	
19	
20	Değişiklik yapıldı

2. OÖÖLP Y.T.	OÖÖLP Y.Ö.
Yeterlilik No:	Yeterlilik No:
17	17
18	18
19	19
20	20

Yeterlilik Alanı:

ÖĞRENMEYİ DESTEKLEMeye İLİŞKİN YETERLİLİKLER

Yeterlilik No:	İŞLEMLER
21	
22	
23	
24	
25	Değişiklik yapıldı

2. OÖÖLP Y.T.	OÖÖLP Y.Ö.
Yeterlilik No:	Yeterlilik No:
21	21
22	22
23	23
24	24
25	25

Yeterlilik Alanı:
AİLE VE TOPLUMLA İŞBİRLİĞİNE İLİŞKİN YETERLİLİKLER

Yeterlilik No:	İŞLEMLER
26	Değişiklik yapıldı
27	Değişiklik yapıldı
28	
29	
30	
36	Yeri değişti: Mesleki Gelişim İle İlgili Yeterlilikler'den taşındı
EK2	Eklendi

2. OÖÖLP Y.T.	OÖÖLP Y.Ö.
Yeterlilik No:	Yeterlilik No:
26	27
27	28
28	29
29	30
30	31
36	32
EK2	26

Yeterlilik Alanı:
MESLEKİ GELİŞİM İLE İLGİLİ YETERLİLİKLER

Yeterlilik No:	İŞLEMLER
31	
32	
33	
34	
35	
36	Yeri değişti: Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler'e taşındı
EK3	Eklendi

2. OÖÖLP Y.T.	OÖÖLP Y.Ö.
Yeterlilik No:	Yeterlilik No:
31	33
32	34
33	35
34	36
35	37
EK3	38

Yeterlilik Alanı:
SAĞLIK, GÜVENLİK VE BESLENME İLE İLGİLİ YETERLİLİKLER

Yeterlilik No:	İŞLEMLER
37	
38	Değişiklik yapıldı
39	
40	
41	Değişiklik yapıldı
42	
43	
44	

2. OÖÖLP Y.T.	OÖÖLP Y.Ö.
Yeterlilik No:	Yeterlilik No:
37	39
38	40
39	41
40	42
41	43
42	44
43	45
44	46

EK 16. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Yeterlilikler Önerisi

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI YETERLİLİKLER ÖNERİSİ		Bilgi	Beceri	Yetkinlik			
No:	Yeterlilik Alanı: ÇOCUK GELİŞİMİNE İLİŞKİN YETERLİLİKLER			Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme	Öğrenme	İletişim ve Sosyal	Programa Özgü
1	Çocukların gelişim alanlarını (Özbakım, dil, bilişsel, sosyal ve duygusal, motor gelişim, ahlaki ve kişilik gelişimi) destekleme						
2	Çocukların yetenek alanlarındaki (resim, spor, müzik, vb.) gelişimini ve yaratıcılıklarını destekleme						
3	Çocukların öğrenmesi ve gelişimi ile ilgili stratejiler kullanma						
4	Çocukların ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını belirleme						
5	Çocukların gelişiminde bireysel farklılıkları ve özel gereksinimleri dikkate alma						

Yeterlilik Alanı: EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN YETERLİLİKLER		Bilgi	Beceri	Yetkinlik			
No:				Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme	Öğrenme	İletişim ve Sosyal	Programa Özgü
6	Farklı program yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olma						
7	Okul öncesi eğitim programının temel özellikleri hakkında bilgi sahibi olma						
8	Okul öncesi eğitim programının kazanımları hakkında bilgi sahibi olma						
9	Okul öncesi eğitim programının içeriği hakkında bilgi sahibi olma						
10	Sınıf içi etkinlikleri eğitim durumlarına uygun şekilde planlama						
11	Öğrenme-öğretme süreçleri ve etkinlik türleri hakkında bilgi sahibi olma						
12	Öğrenme-öğretme süreçleri ve etkinlik türleri hakkında beceri sahibi olma						
13	Çocukların gelişimsel özelliklerini uygun yöntemlerle değerlendirme						
14	Değerlendirme sonuçlarını raporlama						
15	Değerlendirme sonuçlarını eğitim-öğretim sürecine yansıtma						
16	Eğitimin etkililiği ile ilgili değerlendirme yapma						

No:	Yeterlilik Alanı: ÖĞRENME - ÖĞRETME ORTAMINA İLİŞKİN YETERLİLİKLER	Bilgi	Beceri	Yetkinlik			
				Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme	Öğrenme	İletişim ve Sosyal	Programa Özgü
17	Öğrenme ortamını çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenleme						
18	Etkileşimi ve öğrenmeyi teşvik eden, ilgi çekici ve motive edici bir ortam oluşturma						
19	Çocukların kendilerini güvende hissettiği bir ortam oluşturma						
20	Sınıf dışı ortamları (okul bahçesi, gezi, v.b.) etkin kullanabilme						

No:	Yeterlilik Alanı: ÖĞRENMEYİ DESTEKLEMeye İLİŞKİN YETERLİLİKLER	Bilgi	Beceri	Yetkinlik			
				Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme	Öğrenme	İletişim ve Sosyal	Programa Özgü
21	Bireysel ve grup etkinliklerini yürütmede çocukların doğal meraklılığı ve farkındalığı üzerine kurulu öğrenme yaklaşımlarından faydalanma						
22	Çocukların sosyal ve iletişim becerilerini grup çalışmaları ile geliştirme						
23	Çocukların kendi öğrenmelerinde daha etkin rol oynamaları için onları destekleme						
24	Öğrenmeyi desteklemede çocukların gelişimine uygun teknoloji ve medya ürünlerinden yararlanma						
25	Çocuk katılımını ön plana çıkartan çocuk merkezli bakış açısına sahip olma						

No:	Yeterlilik Alanı: AİLE VE TOPLUMLA İŞBİRLİĞİNE İLİŞKİN YETERLİLİKLER	Bilgi	Beceri	Yetkinlik			
				Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme	Öğrenme	İletişim ve Sosyal	Programa Özgü
26	Ailelerle etkin iletişim kurma						
27	Ailelerle ve toplumla işbirliği yapma						
28	Ailelerin ve toplumun kültürel farklılıklarını tanıma						
29	Ailelere ve çocuklara saygı duyma						
30	Ailelere çocuklarıyla ilgili ihtiyaç duydukları konularda destek verme						
31	Aileleri karar alma süreçlerine dâhil etme						
32	Dile, kültüre, ihtiyaçlara, önceliklere duyarlı olma						

No:	Yeterlilik Alanı: MESLEKİ GELİŞİM İLE İLGİLİ YETERLİLİKLER	Bilgi	Beceri	Yetkinlik		
				Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme	Öğrenme	İletişim ve Sosyal
33	Mesleki bilgisini ve uygulamalarını sürekli olarak iyileştirme					
34	Meslektaşlarıyla mesleki gelişim temelli işbirlikleri oluşturma					
35	Öğretmenlik mesleğini benimseme ve mesleki bağlılığa sahip olma					
36	Eğitimin ve mesleğin değerini toplumda savunma					
37	İlgili etik ilkelere ve mesleki yönetmeliklere uygun davranma					
38	Kendi mesleki beceri ve uygulamalarını değerlendirme					

No:	Yeterlilik Alanı: SAĞLIK, GÜVENLİK VE BESLENME İLE İLGİLİ YETERLİLİKLER	Bilgi	Beceri	Yetkinlik		
				Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme	Öğrenme	İletişim ve Sosyal
39	Çocukların yüksek yararını destekleme					
40	Çocukların ruh ve beden sağlığını korumak için önlemler alma					
41	Sağlık ve güvenlikle ilgili yasal yükümlülükleri uygulama					
42	Çocukların sağlığını destekleme konusunda aileleri bilinçlendirme					
43	Çocukları her türlü tehlike, ihmal ve istismardan koruyabilme					
44	Acil durumlarda yapılacak ilkyardım ile ilgili bilgi sahibi olma					
45	Çocuklar için güvenli, sağlıklı ve keyifli beslenme zamanları planlama					
46	Çocukların beslenmesi ile ilgili ailelerle işbirliği içinde olma					

EK 17. YÖK Tarafından Geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı

1. YARIYIL					
	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Eğitime Giriş	2	0	2	3
MB	Eğitim Felsefesi	2	0	2	3
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1	2	0	2	3
GK	Yabancı Dil 1	2	0	2	3
GK	Türk Dili 1	3	0	3	5
GK	Bilişim Teknolojileri	3	0	3	5
AE	Erken Çocukluk Eğitimine Giriş	3	0	3	5
AE	Çocuk Sağlığı ve İlk Yardım	2	0	2	3
Toplam		19	0	19	30

2. YARIYIL					
	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Eğitim Sosyolojisi	2	0	2	3
MB	Eğitim Psikolojisi	2	0	2	3
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2	2	0	2	3
GK	Yabancı Dil 2	2	0	2	3
GK	Türk Dili 2	3	0	3	5
GK	Seçmeli 1	2	0	2	3
AE	Erken Çocukluk Döneminde Gelişim	3	0	3	5
AE	Bebeklik Döneminde Gelişim ve Eğitim	2	0	2	5
Toplam		18	0	18	30

3. YARIYIL					
	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Türk Eğitim Tarihi	2	0	2	3
MB	Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	0	2	3
MB	Seçmeli 1	2	0	2	4
AE	Seçmeli 1	2	0	2	4
AE	Erken Çocuklukta Fen Eğitimi	3	0	3	6
AE	Erken Çocuklukta Matematik Eğitimi	3	0	3	5
AE	Okul Öncesi Eğitim Programları	3	0	3	5
Toplam		17	0	17	30

4. YARIYIL					
	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	0	2	3
MB	Seçmeli 2	2	0	2	4
GK	Seçmeli 2	2	0	2	3
GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2	3
AE	Seçmeli 2	2	0	2	4
AE	Erken Çocuklukta Müzik Eğitimi	3	0	3	4
AE	Erken Çocuklukta Oyun Gelişimi ve Eğitimi	3	0	3	3
AE	Erken Çocukluk Eğitiminde Drama	2	0	2	3
Toplam		19	2	20	30

5. YARIYIL					
	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2	3
MB	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2	3
MB	Seçmeli 3	2	0	2	4
GK	Seçmeli 3	2	0	2	3
AE	Seçmeli 3	2	0	2	4
AE	Erken Çocuklukta Sanat Eğitimi	3	0	3	4
AE	Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme	3	0	3	4
AE	Erken Çocuklukta Öğrenme Yaklaşımları	3	0	3	5
Toplam		19	0	19	30

6. YARIYIL					
	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Eğitimde Ahlak ve Etik	2	0	2	3
MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2	3
MB	Seçmeli 3	2	0	2	4
GK	Seçmeli 3	2	0	2	3
AE	Seçmeli 3	2	0	2	4
AE	Erken Çocukluk Dönemi Çevre Eğitimi	3	0	3	5
AE	Çocuk Ruh Sağlığı	3	0	3	5
AE	Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı	2	0	2	3
Toplam		18	0	18	30

7. YARIYIL					
	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Öğretmenlik Uygulaması 1	2	6	5	12
MB	Okullarda Rehberlik	2	0	2	3
MB	Seçmeli 5	2	0	2	4
AE	Seçmeli 5	2	0	2	4
AE	Karakter ve Değer Eğitimi	2	0	2	3
AE	Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi	3	0	3	4
Toplam		13	6	16	30

8. YARIYIL					
	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Öğretmenlik Uygulaması 2	2	6	5	15
MB	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	2	3
MB	Seçmeli 6	2	0	2	4
AE	Seçmeli 6	2	0	2	4
AE	Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları	3	0	3	4
Toplam		11	6	14	30

MB = Meslek Bilgisi
GK = Genel Kültür
AE = Alan Eğitimi

MB - MESLEK BİLGİSİ SEÇMELİ DERSLERİ
Açık ve Uzaktan Öğrenme
Çocuk Psikolojisi
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
Eğitim Hukuku
Eğitim Antropolojisi
Eğitim Tarihi
Eğitimde Drama
Eğitimde Program Dışı Etkinlikler
Eğitimde Program Geliştirme
Eğitimde Proje Hazırlama
Eleştirel ve Analitik Düşünme
Kapsayıcı Eğitim
Karşılaştırmalı Eğitim
Mikro Öğretim
Müze Eğitimi
Okul Dışı Öğrenme Ortamları
Öğrenme Güçlüğü
Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama
Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim
Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme

GK - GENEL KÜLTÜR SEÇMELİ DERSLERİ
Bağımlılık ve Bağımlılıkla Mücadele
Beslenme ve Sağlık
Bilim Tarihi ve Felsefesi
Bilim ve Araştırma Etiği
Ekonomi ve Girişimcilik
Geleneksel Türk El Sanatları
İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi
İnsan İlişkileri ve İletişim
Kariyer Planlama ve Geliştirme
Kültür ve Dil
Medya Okuryazarlığı
Mesleki İngilizce
Sanat ve Estetik
Türk Halk Oyunları
Türk İşaret Dili
Türk Kültür Coğrafyası
Türk Musikisi
Türk Sanat Tarihi

AE - ALAN EĞİTİMİ SEÇMELİ DERSLERİ
Aile Eğitimi ve Katılımı
Çocuk ve Medya
Çocukta Davranış Yönetimi
Çocukta Hareket Gelişimi ve Eğitimi
Çocukta Sosyal Beceri Eğitimi
Erken Çocukluk Eğitiminde Geleneksel Çocuk Oyunları
Erken Çocuklukta Dil ve Kavram Gelişimi
Erken Çocuklukta Duyu Eğitimi
Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğitimi
Erken Çocuklukta Yaratıcılık ve Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri
Farklı Ülkelerde Erken Çocukluk Eğitimi
Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi
Risk Altındaki Çocuklar ve Eğitimi
Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi
Türk Kültüründe Aile ve Çocuk

Okul öncesi öğretmenliği lisans programı ders içeriklerine https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden erişilebilir.

EK 18. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programının Önerideki Yeterlilikleri Kazandırma Açısından Analizi

[illegible]

		Çocuk Gelişimine İlişkin Yeterlilikler					Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
5. Yarıyıl	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi																
	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme																
	Erken Çocuklukta Sanat Eğitimi																
	Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme																
	Erken Çocuklukta Öğrenme Yaklaşımları																
6. Yarıyıl	Eğitimde Ahlak ve Etik																
	Sınıf Yönetimi																
	Erken Çocukluk Dönemi Çevre Eğitimi																
	Çocuk Ruh Sağlığı																
	Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı																
7. Yarıyıl	Öğretmenlik Uygulaması 1																
	Okullarda Rehberlik																
	Karakter ve Değer Eğitimi																
	Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğt.																
	Öğretmenlik Uygulaması 2																
8. Yarıyıl	Özel Eğitim ve Kaynaştırma																
	Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları																
	Açık ve Uzaktan Öğrenme																
	Çocuk Psikolojisi																
	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozuk.																
Meslek Bilgisi Seçmeli Dersleri	Eğitim Hukuku																
	Eğitim Antropolojisi																
	Eğitim Tarihi																
	Eğitimde Drama																
	Eğitimde Program Dışı Etkinlikler																
	Eğitimde Program Geliştirme																
	Eğitimde Proje Hazırlama																
	Eleştirel ve Analitik Düşünme																
	Kapsayıcı Eğitim																
	Karşılaştırmalı Eğitim																
	Mikro Öğretim																
	Müze Eğitimi																
	Okul Dışı Öğrenme Ortamları																
	Öğrenme Güçlüğü																
	Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama																
	Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim																
	Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme																

		Çocuk Gelişimine İlişkin Yeterlilikler					Eğitim Programına İlişkin Yeterlilikler										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Genel Kültür Seçmeli Dersleri	Bağımlılık ve Bağımlılıkla Mücadele																
	Beslenme ve Sağlık																
	Bilim Tarihi ve Felsefesi																
	Bilim ve Araştırma Etiği																
	Ekonomi ve Girişimcilik																
	Geleneksel Türk El Sanatları																
	İnsan hakları ve Demokrasi Eğitimi																
	İnsan İlişkileri ve İletişim																
	Kariyer Planlama ve Geliştirme																
	Kültür ve Dil																
	Medya Okuryazarlığı																
	Mesleki İngilizce																
	Sanat ve Estetik																
	Türk Halk Oyunları																
	Türk İşaret Dili																
	Türk Kültür Coğrafyası																
	Türk Musikisi																
	Türk Sanat Tarihi																
Alan Eğitimi Seçmeli Dersleri	Aile Eğitimi ve Katılımı																
	Çocuk ve Medya																
	Çocukta Davranış Yönetimi																
	Çocukta Hareket Gelişimi ve Eğitimi																
	Çocukta Sosyal Beceri Eğitimi																
	Erken Çocuk. Eğit. Gelen. Çocuk Oyunları																
	Erken Çocuklukta Dil ve Kavram Gelişimi																
	Erken Çocuklukta Duyu Eğitimi																
	Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğt																
	Erken Çocuklukta Yaratıcılık ve Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri																
	Farklı Ülkelerde Erken Çocukluk Eğitimi																
	Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi																
	Risk Altındaki Çocuklar ve Eğitimi																
	Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi																
	Türk Kültüründe Aile ve Çocuk																

		Öğrenme-Öğretme Ortamına İlişkin Yeterlilikler				Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler					Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler						
		17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
	DERSLER	Öğrenme ortamını çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenleme	Etkileşimi ve öğrenmeyi teşvik eden, ilgi çekici ve motive edici bir ortam oluşturma	Çocukların kendilerini güvende hissettiği bir ortam oluşturma	Sınıf dışı ortamları (okul bahçesi, gezi, v.b.) etkin kullanabilme	Bireysel ve grup etkinliklerini yürütmede çocukların doğal meraklılığı ve farkındalığı	Çocukların sosyal ve iletişim becerilerini grup çalışmaları ile geliştirme	Çocukların kendi öğrenmelerinde daha etkin rol oynamaları için onları destekleme	Öğrenmeyi desteklemede çocukların gelişimine uygun teknoloji ve medya ürünlerinden yararlanma	Çocuk katılımını ön plana çıkartan çocuk merkezli bakış açısına sahip olma	Ailelerle etkin iletişim kurma	Ailelerle ve toplumla işbirliği yapma	Ailelerin ve toplumun kültürel farklılıklarını tanıma	Ailelere ve çocuklara saygı duyma	Ailelere çocuklarıyla ilgili ihtiyaç duydukları konularda destek verme	Aileleri karar alma süreçlerine dâhil etme	Dile, kültüre, ihtiyaçlara, önceliklere duyarlı olma
1. Yarıyıl	Eğitime Giriş																
	Eğitim Felsefesi																
	Bilişim Teknolojileri																
	Erken Çocukluk Eğitimi Giriş																
	Çocuk Sağlığı ve İlk Yardım																
2. Yarıyıl	Eğitim Sosyolojisi																
	Eğitim Psikolojisi																
	Erken Çocukluk Döneminde Gelişim																
	Bebeklik Döneminde Gelişim ve Eğitim																
3. Yarıyıl	Türk Eğitim Tarihi																
	Eğitimde Araştırma Yöntemleri																
	Erken Çocuklukta Fen Eğitimi																
	Erken Çocuklukta Matematik Eğitimi																
	Okul Öncesi Eğitim Programları																
4. Yarıyıl	Öğretim Teknolojileri																
	Öğretim İlke ve Yöntemleri																
	Topluma Hizmet Uygulamaları																
	Erken Çocuklukta Müzik Eğitimi																
	Erken Çocuklukta Oyun Gelişimi ve Eğt.																
	Erken Çocukluk Eğitiminde Drama																

		Öğrenme-Öğretme Ortamına İlişkin Yeterlilikler				Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler					Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler						
		17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
5. Yarıyıl	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi																
	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme																
	Erken Çocuklukta Sanat Eğitimi																
	Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme																
	Erken Çocuklukta Öğrenme Yaklaşımları																
6. Yarıyıl	Eğitimde Ahlak ve Etik																
	Sınıf Yönetimi																
	Erken Çocukluk Dönemi Çevre Eğitimi																
	Çocuk Ruh Sağlığı																
	Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı																
7. Yarıyıl	Öğretmenlik Uygulaması 1																
	Okullarda Rehberlik																
	Karakter ve Değer Eğitimi																
	Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğt.																
	Öğretmenlik Uygulaması 2																
8. Yarıyıl	Özel Eğitim ve Kaynaştırma																
	Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları																
	Açık ve Uzaktan Öğrenme																
	Çocuk Psikolojisi																
	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozuk.																
Meslek Bilgisi Seçmeli Dersleri	Eğitim Hukuku																
	Eğitim Antropolojisi																
	Eğitim Tarihi																
	Eğitimde Drama																
	Eğitimde Program Dışı Etkinlikler																
	Eğitimde Program Geliştirme																
	Eğitimde Proje Hazırlama																
	Eleştirel ve Analitik Düşünme																
	Kapsayıcı Eğitim																
	Karşılaştırmalı Eğitim																
	Mikro Öğretim																
	Müze Eğitimi																
	Okul Dışı Öğrenme Ortamları																
	Öğrenme Güçlüğü																
	Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama																
	Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim																
	Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme																

		Öğrenme-Öğretme Ortamına İlişkin Yeterlilikler				Öğrenmeyi Desteklemeye İlişkin Yeterlilikler					Aile ve Toplumla İşbirliğine İlişkin Yeterlilikler						
		17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
Genel Kültür Seçmeli Dersleri	Bağımlılık ve Bağımlılıkla Mücadele																
	Beslenme ve Sağlık																
	Bilim Tarihi ve Felsefesi																
	Bilim ve Araştırma Etiği																
	Ekonomi ve Girişimcilik																
	Geleneksel Türk El Sanatları																
	İnsan hakları ve Demokrasi Eğitimi																
	İnsan ilişkileri ve İletişim																
	Kariyer Planlama ve Geliştirme																
	Kültür ve Dil																
	Medya Okuryazarlığı																
	Mesleki İngilizce																
	Sanat ve Estetik																
	Türk Halk Oyunları																
	Türk İşaret Dili																
	Türk Kültür Coğrafyası																
	Türk Musikisi																
	Türk Sanat Tarihi																
Alan Eğitimi Seçmeli Dersleri	Aile Eğitimi ve Katılımı																
	Çocuk ve Medya																
	Çocukta Davranış Yönetimi																
	Çocukta Hareket Gelişimi ve Eğitimi																
	Çocukta Sosyal Beceri Eğitimi																
	Erken Çocukluk Eğitiminde Geleneksel Çocuk Oyunları																
	Erken Çocuklukta Dil ve Kavram Gelişimi																
	Erken Çocuklukta Duyu Eğitimi																
	Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğt																
	Erken Çocuklukta Yaratıcılık ve Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri																
	Farklı Ülkelerde Erken Çocukluk Eğitimi																
	Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi																
	Risk Altındaki Çocuklar ve Eğitimi																
	Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi																
	Türk Kültüründe Aile ve Çocuk																

		Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler						Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterlilikler							
		33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46
DERSLER	Mesleki bilgisini ve uygulamalarını sürekli olarak iyileştirme														
	Meslektaşlarıyla mesleki gelişim temelli işbirlikleri oluşturma														
	Öğretmenlik mesleğini benimseme ve mesleki bağlılığa sahip olma														
	Eğitimin ve mesleğin değerini toplumda savunma														
	İlgili etik ilkelere ve mesleki yönetmeliklere uygun davranma														
	Kendi mesleki beceri ve uygulamalarını değerlendirme														
	Çocukların yüksek yararını destekleme														
	Çocukların ruh ve beden sağlığını korumak için önlemler alma														
	Sağlık ve güvenlikle ilgili yasal yükümlülükleri uygulama														
	Çocukların sağlığını destekleme konusunda aileleri bilinçlendirme														
	Çocukları her türlü tehlike, ihmal ve istismardan koruyabilme														
	Acil durumlarda yapılacak ilkyardım ile ilgili bilgi sahibi olma														
	Çocuklar için güvenli, sağlıklı ve keyifli beslenme zamanları planlama														
	Çocukların beslenmesi ile ilgili ailelerle işbirliği içinde olma														
	Eğitime Giriş														
	Eğitim Felsefesi														
	Bilişim Teknolojileri														
	Erken Çocukluk Eğitimine Giriş														
	Çocuk Sağlığı ve İlk Yardım														
	Eğitim Sosyolojisi														
1. Yarıyıl	Eğitim Psikolojisi														
	Erken Çocukluk Döneminde Gelişim														
	Bebeklik Döneminde Gelişim ve Eğitim														
	Türk Eğitim Tarihi														
2. arıyıl	Eğitimde Araştırma Yöntemleri														
	Erken Çocuklukta Fen Eğitimi														
	Erken Çocuklukta Matematik Eğitimi														
	Okul Öncesi Eğitim Programları														
3. Yarıyıl	Öğretim Teknolojileri														
	Öğretim İlke ve Yöntemleri														
	Topluma Hizmet Uygulamaları														
	Erken Çocuklukta Müzik Eğitimi														
4. Yarıyıl	Erken Çocuklukta Oyun Gelişimi ve Eğt.														
	Erken Çocukluk Eğitiminde Drama														

		Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler						Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterlilikler							
		33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46
5. Yarıyıl	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi														
	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme														
	Erken Çocuklukta Sanat Eğitimi														
	Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme														
	Erken Çocuklukta Öğrenme Yaklaşımları														
6. Yarıyıl	Eğitimde Ahlak ve Etik														
	Sınıf Yönetimi														
	Erken Çocukluk Dönemi Çevre Eğitimi														
	Çocuk Ruh Sağlığı														
	Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı														
7. Yarıyıl	Öğretmenlik Uygulaması 1														
	Okullarda Rehberlik														
	Karakter ve Değer Eğitimi														
	Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğt.														
	Öğretmenlik Uygulaması 2														
8. Yarıyıl	Özel Eğitim ve Kaynaştırma														
	Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları														
	Açık ve Uzaktan Öğrenme														
	Çocuk Psikolojisi														
	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozuk.														
Meslek Bilgisi Seçmeli Dersleri	Eğitim Hukuku														
	Eğitim Antropolojisi														
	Eğitim Tarihi														
	Eğitimde Drama														
	Eğitimde Program Dışı Etkinlikler														
	Eğitimde Program Geliştirme														
	Eğitimde Proje Hazırlama														
	Eleştirel ve Analitik Düşünme														
	Kapsayıcı Eğitim														
	Karşılaştırmalı Eğitim														
	Mikro Öğretim														
	Müze Eğitimi														
	Okul Dışı Öğrenme Ortamları														
	Öğrenme Güçlüğü														
	Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama														
	Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim														
	Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme														

		Mesleki Gelişim ile İlgili Yeterlilikler						Sağlık, Güvenlik ve Beslenme ile İlgili Yeterlilikler							
		33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46
Genel Kültür Seçmeli Dersleri	Bağımlılık ve Bağımlılıkla Mücadele														
	Beslenme ve Sağlık														
	Bilim Tarihi ve Felsefesi														
	Bilim ve Araştırma Etiği														
	Ekonomi ve Girişimcilik														
	Geleneksel Türk El Sanatları														
	İnsan hakları ve Demokrasi Eğitimi														
	İnsan İlişkileri ve İletişim														
	Kariyer Planlama ve Geliştirme														
	Kültür ve Dil														
	Medya Okuryazarlığı														
	Mesleki İngilizce														
	Sanat ve Estetik														
	Türk Halk Oyunları														
	Türk İşaret Dili														
	Türk Kültür Coğrafyası														
	Türk Musikisi														
	Türk Sanat Tarihi														
Alan Eğitimi Seçmeli Dersleri	Aile Eğitimi ve Katılımı														
	Çocuk ve Medya														
	Çocukta Davranış Yönetimi														
	Çocukta Hareket Gelişimi ve Eğitimi														
	Çocukta Sosyal Beceri Eğitimi														
	Erken Çocukluk Eğitiminde Geleneksel Çocuk Oyunları														
	Erken Çocuklukta Dil ve Kavram Gelişimi														
	Erken Çocuklukta Duyu Eğitimi														
	Erken Çocuklukta Ritim, Dans ve Orff Eğt														
	Erken Çocuklukta Yaratıcılık ve Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri														
	Farklı Ülkelerde Erken Çocukluk Eğitimi														
	Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi														
	Risk Altındaki Çocuklar ve Eğitimi														
	Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi														
	Türk Kültüründe Aile ve Çocuk														

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Yeterliliklerinin Belirlenmesi ve Yeterliliklere Dayalı Bir Program Değerlendirmesi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 11.02.2021
Gönderim Numarası	: 1507269389
Sayfa Sayısı	: 375
Sözcük Sayısı	: 105165
Karakter Sayısı	: 739400
Benzerlik Oranı	: %8
Savunma Tarihi	: 15.03.2021

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı:

Tarih:

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Dinçer BİÇER

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Okutman	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu	2006-2011
Öğr. Gör. / Koordinatör	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörlüğü - Uluslararası İlişkiler ve Erasmus+ Kurum Koordinatörlüğü	2011- ...

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İngiliz Dili ve Edebiyatı	Boğaziçi Üniversitesi	2006
Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Zonguldak Karaelmas Üniversitesi	2010
Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Ankara Üniversitesi	2021

Yayınlar:

- Biçer, D. (2014); The Effect of Students' and Instructors' Learning Styles on Achievement of Foreign Language Preparatory School Students (Öğrenci ve Öğretmenlerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Başarısına Etkisi), Procedia Social and Behavioral Sciences Sayı:141 Sayfa: 382-386