

**T.C.  
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMLARININ  
KARŞILAŞTIRILMASI: TÜRKİYE, RUSYA ve FİNLANDİYA**

**Şeyda Ertuğrul**

**Zonguldak, 2019**

**T.C.  
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMLARININ  
KARŞILAŞTIRILMASI: TÜRKİYE, RUSYA ve FİNLANDİYA**

**Hazırlayan  
Şeyda Ertuğrul**

**Tez Danışmanı  
Doç. Dr. Cevat Eker**

**Zonguldak, 2019**

## BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM BEYANI

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezi çalışmasının bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan ve dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığını taahhüt ederim.

25.07.2019

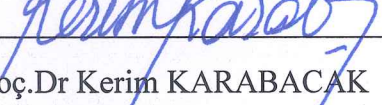
Şeyda ERTUĞRUL

T.C.  
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

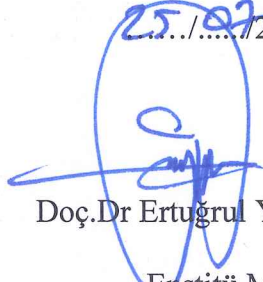
Enstitümüzün Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında 155282104005 numaralı Şeyda ERTUĞRUL'un hazırladığı "Okul Öncesi Eğitim Programlarının Karşılaştırılması: Türkiye, Rusya ve Finlandiya" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 16/07/2019 günü saat 14.00'te yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OYBİRLİĞİYLE karar verilmiştir.

Başkan   
Doç. Dr. Cevat EKER (Danışman)

Üye   
Doç. Dr. Kerim KARABACAK

Üye   
Dr. Öğr. Üyesi Özgür Murat ÇOLAKOĞLU

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

25.1.2019  
  
Doç. Dr. Ertuğrul YILDIRIM  
Enstitü Müdürü

## ÖZET

Kurum	: ZBEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Tez Başlığı	: Okul Öncesi Eğitim Programlarının Karşılaştırılması: Türkiye, Rusya ve Finlandiya
Tez Yazarı	: Şeyda Ertuğrul
Tez Danışmanı	: Doç. Dr. Cevat Eker
Tez Türü, Yılı	: Yüksek Lisans Tezi, 2019
Sayfa Adedi	: 81

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programıyla Rusya ve Finlandiya’da uygulanan okul öncesi eğitim programının çeşitli boyutlar (yapı, genel amaçlar, kazanım, içerik, eğitim durumları, ölçme-değerlendirme ve ek programlar) açısından karşılaştırılmasıdır. Araştırmada nitel araştırma modellerinden tarama modeli, yaklaşım olarak karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarından yatay yaklaşım ve veri analiz yöntemi olarak da doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin karşılaştırılması sonucunda ulaşılan sonuçlar şöyledir;

Programların yapı boyutunda, Türkiye’de merkezi bir program uygulanırken, Rusya okul öncesi eğitim devlet standardının, uygulama yükümlülüğünde %60’lık kısmının, ülke genelinde eğitim birliğini oluşturmak amacıyla zorunlu olduğu, Finlandiya’da ise çerçeve bir okul öncesi eğitim planının belirlendiği ancak yerel yönetimlerin program hazırlama zorunluluğunun olduğu görülmüştür. Programların amaçları boyutunda, Türkiye, Rusya ve Finlandiya’nın çocukların bütünsel gelişimini desteklemeyi, ilkokula hazırlık sürecini sağlamayı ve eğitime eşit erişimin ülke genelinde sağlanmasını amaç edindiği görülmektedir.

Programların kazanım boyutunda, Türkiye’de öz bakım becerileri kazanımlarının, Rusya ve Finlandiya’da karşılığının tam olarak olmadığı, Finlandiya’da çevre ve doğa çalışmaları kazanımlarının diğer ülkelere göre farklı olduğu belirlenmiştir.

Programların, içerik boyutu kavramlardan oluşmaktadır. Türkiye, Rusya ve Finlandiya programlarında, kavramların hangi zaman aralığında çocuklara aktarılacağı belirlenmemiş, çocukların hazır bulunuşluk düzeylerine göre, öğretmenin seçimine bırakılmıştır.

Programların eğitim durumları boyutunda ülkelerin, okul öncesi eğitimde oyunla öğrenmeyi ön plana aldıkları görülmektedir.

Programların ölçme-değerlendirme boyutunda Türkiye ve Finlandiya’da çocuğun değerlendirme sürecinin öğretmen gözlemiyle yapıldığı, Rusya’da ise öğretmen gözlemiyle birlikte, uzmanlar tarafından uygulanan standart testler ile yapılabileceği belirtilmiştir. Finlandiya’nın, Rusya ve Türkiye’den farklılaşarak, okul öncesi dönemde çocuğun öz değerlendirme becerisi kazanmasına önem verdiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Eğitim Programı, Karşılaştırmalı Eğitim, Türkiye, Rusya, Finlandiya



## **ABSTRACT**

Institution	: ZBEU Institute of Social Sciences, Department of Curriculum Development and Instruction
Title	: Comparative Analysis of Pre-school Programs Turkey, Russia and Finland
Author	: Şeyda Ertuğrul
Advisor	: Assoc. Prof. Dr. Cevat Eker
Type of Thesis, Year	: M.Sc. Thesis, 2019
Total Numbers of Pages	: 81

The purpose of this research with pre-school education program implemented in Turkey, Russia and various sizes of pre-school education program in Finland (structure, general purposes, content, education levels, assessment and additional programs) are compared. In the research, screening model which is one of the qualitative research models, horizontal approach which is comparative education approach and document analysis method is used as data analysis method. The results obtained as a result of the comparison of the obtained data are as follows;

The size structure of the program, a central program is implemented in Turkey, the state pre-school education Russian standards, the 60% portion of the application requirements, the country that it is necessary to create the education unions in general, while in Finland the framework of the determination of a pre-school education plans, but local It is seen that the administrations are obliged to prepare programs. The size of the aims of the program, Turkey, Russia and Finland support the holistic development of children, ensuring equal access to education primary school preparatory process and the country is seen as aimed at ensuring general.

Program of the gain size, the achievements of Turkey in self-care skills, the provision is not exactly in Russia and Finland, the environment and nature studies of its gains in Finland is determined to be different than in other countries.

Content dimension of the programs consists of concepts. Turkey, Russia and Finland in the program, in which time range determined to be transferred to the children of concepts, according to children's readiness levels, the choice is left to the teachers.

In terms of the educational status of the programs, it is seen that countries prioritize game learning in preschool education.

Programs in Turkey and the size of the assessment is carried out by observation of the child's teacher evaluation process in Finland, together with the observation of teachers in Russia are expressed can be done with standardized tests administered by

specialists. Finland, Russia and differentiating from Turkey, the child in the preschool period were found to give importance to gain skills self-assessment.

**Keywords:** Preschool education curriculum, comparative education, Turkey, Russia, Finland





## ÖNSÖZ

Hazırlanan bu tezde Türkiye, Rusya ve Finlandiya okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırılması yapılarak benzer ve farklı yönleri belirlenmiştir.

Okul öncesi dönem en hızlı öğrenmelerin gerçekleştiği, çocukların kişiliklerinin büyük oranda şekillendiği dönemdir. Nitelikli bir okul öncesi eğitim ile bu süreç daha verimli geçirilebilir. Okul öncesi eğitimin kalitesini belirleyecek olan özellikler de kapsamlı bir okul öncesi eğitim programı, onun uygulayıcısı olan öğretmenler ve eğitim ortamları olarak değerlendirilebilmektedir.

Bu araştırma birçok kişinin katkısıyla şekillenmiştir. Araştırma sürecinde desteklerini ve önerilerini esirgemeyen bilgi ve tecrübesiyle tezime yön veren danışman hocam Doç. Dr. Cevat Eker'e çok teşekkür ediyorum. Kendimi geliştirmem ve eğitime katkı yapmam için beni sürekli destekleyen ve yüreklendiren babam Osman Bozkurt ile annem Yasemin Bozkurt'a buradan sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Onlar desteklemeseydi bu yola çıkamazdım. Rusça çevirilerde bana destek olan abim Alper Bozkurt ve ablam Alessya Diomina Bozkurt ile çalışmalarım konusunda bana yardımcı olan ablam Emel Ertuğrul'a ve Sibel Akdeniz'e anlayış ve destekleri için teşekkür ederim. Tez sürecinde yanımda olup bana destek olan annem Emine Ertuğrul'a minnettarım. Bu zorlu süreçte hep yanımda olan eşim Mehmet Gökhan Ertuğrul'a varlığı için teşekkür ederim. Tezimi okuyup, beni yüreklendiren, yol gösteren dostum Arş. Gör. Hatice Sarı'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bir okul öncesi öğretmeni ve Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulayıcısı olarak bu çalışmada bana manevi destek veren, araştırmacı ve yaratıcı bir öğretmen olmam için gözlerindeki ışıkla beni yüreklendiren öğrencilerime teşekkür ediyorum. İyi ki varsınız.

# İÇİNDEKİLER

Sayfa

<b>ÖZET</b> .....	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>v</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>vii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>viii</b>
<b>KISALTMALAR DİZİNİ</b> .....	<b>x</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>xi</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>xii</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>1. PROBLEM DURUMU</b> .....	<b>4</b>
1.1. Araştırmanın Amacı .....	4
1.1.1. Araştırmanın Problem Cümlesi .....	4
1.1.2. Alt Problemler .....	4
1.2. Araştırmanın Önemi .....	5
1.3. Sayıtlılar .....	5
1.4. Sınırlılıklar .....	6
1.5. Tanımlar .....	6
<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>7</b>
2.1. Eğitim Programı .....	7
2.1.1. Eğitim Programının Ögeleri .....	8
2.2. Okul Öncesi Eğitim .....	9
2.2.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Amaçları .....	9
2.2.2. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi .....	11
2.2.3. Dünyada Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi .....	12
2.2.4. Dünyada Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Yaklaşımları .....	15
2.3. Karşılaştırmalı Eğitim .....	17
2.3.1. Karşılaştırmalı Eğitim Tanımı ve Amaçları .....	17
2.3.2. Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi Tarihçesi .....	18
2.3.3. Türkiye’de Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi Çalışmaları .....	21
2.3.4. Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi Çalışmalarında Kullanılan Yöntem ve Yaklaşımları .....	22
2.4. Türkiye, Rusya ve Finlandiya’nın Genel Eğitim Sistemleri .....	23

2.4.1. Türkiye Eğitim Sistemine Genel Bakış .....	23
2.4.2. Rusya Eğitim Sistemine Genel Bakış.....	25
2.4.3. Finlandiya Eğitim Sistemine Genel Bakış.....	27
2.5. İlgili Araştırmalar .....	29
2.5.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar .....	29
2.5.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar .....	34
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>38</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	38
3.2. Veri Toplama Araçları .....	38
3.3. Araştırmanın Materyali .....	39
3.4. Veri Analiz Yöntemleri.....	40
3.5. İşlem Basamakları.....	40
<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>42</b>
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	42
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	45
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	51
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	53
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	56
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	58
<b>SONUÇ .....</b>	<b>64</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>71</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>80</b>

## KISALTMALAR DİZİNİ

AÇEV	: Anne Çocuk Eğitim Vakfı
Akt.	: Aktaran
Çev.	: Çeviren
HOÖEP	: Helsinki Okul Öncesi Eğitim Programı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
METK	: Milli Eğitim Temel Kanunu
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü
RF	: Rusya Federasyonu
Vb.	: Ve Benzeri
WCCES	: World Council for Comparative Education Societies

## TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1:	Türkiye’de Yapılan İlk Karşılaştırmalı Eğitim Çalışmaları .....	21
Tablo 3.1:	Araştırma Materyalleri .....	39
Tablo 4.1:	Türkiye, Rusya ve Finlandiya’nın Okul Öncesi Eğitim Programlar Yapısı ..	42
Tablo 4.2:	Türkiye, Rusya ve Finlandiya’nın Okul Öncesi Eğitim Programlarının Genel Amaçlarının Karşılaştırılması .....	44
Tablo 4.3:	Türkiye, Rusya ve Finlandiya’nın Okul Öncesi Eğitim Programlarının Kazanım Alanlarının Karşılaştırılması .....	45
Tablo 4.4:	Türkiye, Rusya ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Programları Kazanımlarının Karşılaştırılması/Bilişsel Alan-Bilişsel Sözel Alan-Matematiksel Alanı .....	46
Tablo 4.5:	Türkiye, Rusya ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Programları Kazanımlarının Karşılaştırılması/ Sosyal Duygusal Alan- İletişim Kişilik Gelişimi ve Sanat Gelişimi Alanı- Sanat Gelişim Alanı .....	48
Tablo 4.6:	Türkiye, Rusya ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Programları Kazanımlarının Karşılaştırılması/ Dil Gelişim Alanı-İletişim Kişilik Gelişim Alanı ve Sanatsal Alan- Dil Etkileşim Alanı ve Müzik Gelişim Alanı .....	49
Tablo 4.7:	Türkiye ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Programları Kazanımlarının Karşılaştırılması/Öz Bakım Becerileri Gelişim Alanı- Sağlık Gelişimi Alanı .....	50
Tablo 4.8:	Türkiye, Rusya ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Programları Kazanımlarının Karşılaştırılması/ Psikomotor Gelişim Alanı- Fiziksel Estetik Alan ile Sanatsal Alan- Fiziksel Motor Gelişim Alanı ile Müzik Gelişimi Alanı.....	51
Tablo 4.9:	Türkiye, Rusya ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Programlarının İçerik Boyutunun Karşılaştırılması.....	52
Tablo 4.10:	Türkiye, Rusya ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Programlarının Eğitim Durumları Boyutunun Karşılaştırılması .....	53
Tablo 4.11:	Türkiye, Rusya ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Boyutunun Karşılaştırılması.....	56
Tablo 4.12:	Türkiye, Rusya ve Finlandiya’da Uygulan Ek Okul Öncesi Eğitim Programları .....	58
Tablo 4.13:	Rusya’da Uygulanan Ek Okul Öncesi Eğitim Programları .....	59
Tablo 4.14:	Helsinki Yerel Okul Öncesi Eğitim Programı.....	61

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1: Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı .....	24
Şekil 2.2: Türk Örgün Eğitiminin Genel Yapısı .....	25
Şekil 2.3: Rusya Örgün Eğitim Yapısı.....	26
Şekil 2.4: Finlandiya Örgün Eğitim Genel Yapısı.....	29



## GİRİŞ

Bireyin temel gereksinimlerinden biri eğitim alma sürecidir. Birey temelinde devletlerin, vatandaşlarının gelişimini sağlayacak, ülkenin devamlılığına hizmet edecek eğitim sistemleri kurmayı ve sürdürmeyi amaç edindiği söylenebilir. Tarihsel süreç göz önünde bulundurulduğunda, 21. yüzyılda bilişim teknolojisinin gelişimiyle birlikte toplumsal değişimler ve paylaşımlar hızlanmıştır. Bu durum, küreselleşme adı verilen kavramın ortaya çıkmasına neden olmuştur (Kilminster, 2000:93).

Küreselleşme, dünyanın farklı bölgelerinde yaşayan özelde insan, genelde toplum ve devletler bağlamında gelişen iletişim ve etkileşim düzeyinin “karşılıklı bağımlılık” kavramı çerçevesinde gitgide artması şeklinde tanımlanmaktadır (Bayar, 2008:25). Özellikle 1980’li yılların ardından büyük bir hız kazanan küreselleşme süreci ile birlikte toplumlar arasında ekonomik bağlantılar artmış, küresel üretim şekillenmiş ve toplumların vatandaşlarından beklentileri değişmiştir (Bayar, 2008:26-27). Teknolojinin ve haber alma sürecinin ilerlemesiyle birlikte farklı toplumlar arasındaki iletişim artmış, bu sayede araştırmacılar, ülkelerin eğitim sistemleri ve yetiştirdikleri insanları yakından görme, inceleme şansına sahip olmuşlardır. Bu süreçte, eğitimin uluslararası bölümlerine odaklanarak, ulusal eğitim sistemlerine çözüm bulmak için karşılaştırmalı eğitim çalışmaları gerçekleştirilmiştir (Özkaral, 2015:29).

Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarıyla birlikte eğitimciler; başka ülkelerde yaşanan eğitsel problemlere nasıl çözüm bulunduğu, iyi uygulamaların nasıl geliştirildiği, eğitim sürecinde uygulanan alternatif yaklaşımların neler olabileceğiyle ilgili bilgilere ulaşabilmektedir (Tekgöz, 2017:58). Ulaşılan bu bilgilerden hareketle, araştırmacılar kendi ülkelerinin eğitim sistemlerine yönelik yeni uygulamalar geliştirebilmekte, geliştirilen uygulamaları değerlendirebilmektedir. Karşılaştırmalı eğitim bilimi alanında çalışmış ve bu alana katkıda bulunmuş yerli ve yabancı birçok araştırmacının, alana farklı bakış açılarıyla, yeni yöntem ve teknikler kazandırdıkları görülmektedir (Aytaç, 1970; Erdoğan, 2003; Ergün, 1985; Kilimci, 2006; Türkoğlu, 1984; Ültanır, 2000; Varış, Lauwerys, Neff 1979; Noah 1984; Kopp, 2010; Phillips ve Ochs, 2004). King (2012:44) karşılaştırmalı eğitim bilimini aşamalı bir sistem üzerinden açıklamıştır. Bu sisteme göre; araştırılan olayların açıklanması, nedenlerin ortaya çıkarılması ve uluslararası çalışmalar için ön inceleme sürecinin sağlanması önemlidir. Türkoğlu’na

(2015:3) göre; karşılaştırmalı eğitim bilimi çalışmaları, ülkelerin eğitim sisteminin benzerlik ve farklılıklarını belirlemeye yardımcı olarak, eğitim sistemlerini olduğu gibi aktarmak yerine süreçle ilgili farklı bakış açıları geliştirilmesini sağlamalıdır.

Karşılaştırmalı eğitim bilimi çalışmalarını finanse eden ve destekleyen UNESCO, UNICEF ve OECD gibi örgütler, farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesini sağlamaktadır (Erdoğan, 2003:269). Uluslararası araştırmalar yapan bu örgütler, bireylerin ve toplumların refahını düşünerek olumlu uygulamaları desteklemektedir. Karşılaştırmalı eğitim bilimi araştırmaları sayesinde, ülkelerin eğitim sistemleri incelenebilmekte ve benzer sorunlar ile benzer çözümlerin belirlenmesi sağlanabilmektedir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi'nin 7. maddesinde çocuğun eğitiminde, oyun ve eğlenme süreçlerinin ülkelerin sorumluluğunda olduğu belirtilmektedir. Devletler, çocukların erken yaşlarda almaları gereken eğitim ve oyun gibi temel ihtiyaçlarını gidermekle yükümlüdür. Bu durum, bize erken yaşlarda alınan eğitimin önemini vurgulamaktadır.

Erken yaşlarda alınan eğitim çocuğun bedensel, bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişim alanlarındaki potansiyel gelişimini desteklemektedir. 0-6 yaş dönemini kapsayan okul öncesi eğitimin önemiyle ilgili çalışmaların son yıllarda arttığı, ülkelerin eğitim standartlarını arttırmak amacıyla, okul öncesi eğitimi desteklediği görülmektedir. Bu dönem, çocuklarda öğrenmenin en hızlı gerçekleştiği yaş aralığını kapsamaktadır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2011:4). Eğitim Reformu Girişimi'nin (2010) Eğitim İzleme Raporu'nda, 0-6 yaş grubundaki çocuğun, kaliteli bir etkileşim ortamı içerisinde farklı gelişim alanlarında desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir. Çocuğun gelişim alanlarını destekleyecek nitelikli ve bölgeye uygun bir okul öncesi eğitim programı, bu sürecin temel yapı taşlarından biridir.

Türkiye'de okul öncesi eğitim program geliştirme çalışmaları 1994 yılında başlamıştır. Geliştirilen program, gelişimsel özellik taşıyan hedefleri ve hedef davranışları içermektedir. Ardından 2002 ve 2006 yıllarında güncellenen program çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanmış, çocuk merkezli programlardır (Gelişli ve Yazıcı, 2012:91). 2002 programında konular, amaç olmaktan çıkarılarak ünite planlarının yerini yıllık ve aylık planlar almıştır. 2006 programında ise çocuğun yaratıcı yönünü ön plana çıkarabilecek etkinlikler artırılmıştır. 2013 yılında geliştirilen ve halen kullanılmakta olan "Okul Öncesi Eğitim Programı" ise eğitim bilimlerinde yaşanan



gelişmeler ve teknolojik ilerlemelerin etkisiyle birlikte, farklı ülkelerin okul öncesi eğitim programlarını inceleyen komisyonların önerileri doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır (MEB, 2013:14). Okul öncesi eğitim programında (2013) belirtilen programın özellikleri şöyledir:

- Programda, genel amaçlar ve beş (5) gelişim alanında belirlenmiş kazanımlar bulunmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini göz önünde bulundurarak, kazanımları seçmesi ve içeriği planlaması gerekmektedir.
- Program, gelişimsel ve sarmal niteliktedir.
- Programın eğitim durumları boyutunda, öğretmenin özgürlüğü söz konusudur. Süreçte uygulayabileceği örnek uygulamalar paylaşılmış olsa da öğretmenin içinde bulunduğu şartlara göre planlama yapması ve dengeli bir biçimde bu etkinlikleri kendisinin seçmesi gerekmektedir.
- Programın ölçme-değerlendirme boyutunda, günlük eğitim akışları ile günün sonunda öğretmenin çocuğu, süreci ve kendisini değerlendirmesi beklenmektedir. Ayrıca aylık hazırlanacak çocuk gözlem formları ve aylık plan değerlendirilmelerinin yapılarak bir sonraki ayın planının hazırlanması gerekmektedir.

Okul öncesi eğitim programlarının çocuğun yaşına uygun, gelişim özelliklerini dikkate alan, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun yönlendirmeler yapabilen uygulamaları içeren programlar olması beklenmektedir.

Bu araştırma ile Türkiye, Rusya ve Finlandiya'da uygulanan okul öncesi eğitim programlarının yapı, genel amaçlar, kazanım, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme ile ek programlar boyutlarının benzerliklerinin ve farklılıklarının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Okul öncesi eğitim ve karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının önemi temel alındığında, bu araştırmanın okul öncesi eğitim programlarının geliştirilmesinde farklı bakış açıları sunarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

# 1. PROBLEM DURUMU

## 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programıyla Rusya ve Finlandiya’da uygulanan okul öncesi eğitim programının çeşitli boyutlar (yapı, genel amaçlar, kazanım, içerik, eğitim durumları, ölçme-değerlendirme ve ek programlar) açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır.

### 1.1.1. Araştırmanın Problem Cümlesi

Türkiye, Rusya ve Finlandiya okul öncesi eğitim programlarının yapı, genel amaçlar, kazanımlar, içerik, eğitim durumları, ölçme-değerlendirme ve ek programlar boyutlarında benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

### 1.1.2. Alt Problemler

Türkiye, Rusya ve Finlandiya okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırmalı olarak analizinin yapıldığı bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Türkiye, Rusya ve Finlandiya’da kullanılan okul öncesi eğitim programlarının yapı ve genel amaçlarının benzerlik ve farklılıklarına ilişkin bulgular nelerdir?
2. Türkiye, Rusya ve Finlandiya’da kullanılan okul öncesi eğitim programının kazanımlarının benzerlik ve farklılıklarına ilişkin bulgular nelerdir?
3. Türkiye, Rusya ve Finlandiya’da kullanılan okul öncesi eğitim programının içeriklerinin benzerlik ve farklılıklarına ilişkin bulgular nelerdir?
4. Türkiye, Rusya ve Finlandiya’da kullanılan okul öncesi eğitim programının eğitim durumlarının benzerlik ve farklılıklarına ilişkin bulgular nelerdir?
5. Türkiye, Rusya ve Finlandiya’da kullanılan okul öncesi eğitim programının ölçme değerlendirme boyutunun benzerlik ve farklılıklarına ilişkin bulgular nelerdir?
6. Türkiye, Rusya ve Finlandiya’da kullanılan ek okul öncesi eğitim programlarına (yerel ve branş) ilişkin bulgular nelerdir?

## 1.2. Araştırmanın Önemi

UNESCO'nun (2016:38) "Education 2030" hedeflerinden biri de erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitimin dünya çapında iyileştirilmesi, yaygınlaştırılması ve özellikle dezavantajlı bölge çocuklarına ulaştırılmasıdır. UNESCO "Education 2030"da belirttiği hedeflerde okul öncesi dönemde yapılan çalışmaların ve yatırımların dünya genelinde arttırılmasını öngördüğünü belirtmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu "2023 Eğitim Vizyonunun" (MEB, 2019) hedeflerinde ise Erken Çocukluk kapsamında okul öncesi eğitimin uygulama alanlarının genişletilmesi, şartları elverişsiz gruplarda eğitimin niteliğinin arttırılmaya çalışılması olarak belirtilmiştir.

Ülkemizde uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programı, 2013 yılında geliştirilmiştir. Bu programın farklı ülkelerde uygulanmakta olan programlar ile karşılaştırılması programın benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymak açısından faydalı olacaktır. Ülkemizde karşılaştırmalı eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi eğitim programının öğelerinin Rusya ve Finlandiya okul öncesi eğitim programlarıyla karşılaştırılmadığı görülmüştür. Bu nedenle, okul öncesi eğitim programlarıyla yapılacak bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada; PISA sınavlarında yüksek başarı sergileyen Finlandiya ile köklü bir eğitim süreci olan Rusya okul öncesi eğitim programları ile Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programı karşılaştırılmıştır. Bu araştırma ile Finlandiya ve Rusya eğitim sistemi içerisindeki okul öncesi eğitim basamağının işleyişini görme fırsatı elde edilecektir. Dünya'nın farklı bölgelerindeki okul öncesi eğitim uygulamalarının ülkelerin kendi programlarını geliştirme ve iyileştirme sürecinde katkı sağlayacağı, aynı zamanda farklı ülkelerde uygulanmakta olan programların incelenmesi ve karşılaştırılması program geliştirme çalışmalarına yeni bakış açıları katacağı ve Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

## 1.3. Sayıtlar

Araştırma sürecinde; ilgili alanyazın taramalarının, Türkiye, Rusya ve Finlandiya'nın eğitim bakanlıklarının resmi internet sitelerinin ve program verilerine ulaşılan diğer resmi internet sitelerindeki bilgilerin doğruları yansıttığı varsayılmaktadır.

#### 1.4. Sınırlılıklar

Bu karşılaştırmalı eğitim çalışması 2018-2019 eğitim öğretim yılında halen uygulanmakta olan Türkiye, Rusya ve Finlandiya okul öncesi eğitim programları ve Helsinki bölgesel okul öncesi eğitim programıyla sınırlıdır.

#### 1.5. Tanımlar

**Eğitim Programı:** Araştırmada incelenen Türkiye, Rusya ve Finlandiya okul öncesi eğitim programına karşılık gelen cümle kalıplarına genel anlamda eğitim programı kavramı kullanılmıştır. Bu programların isimleri:

- Türkiye okul öncesi eğitim programı
- Rusya okul öncesi eğitim federal devlet standardı
- Finlandiya okul öncesi eğitim temel çerçeve planıdır.

**Okul Öncesi Eğitim Programı:** Çocukların gelişim düzey aralıklarına ve özelliklerine dayanan, gelişimsel olarak ulaşabilecekleri en üst seviyeye ulaşmalarını sağlamayı amaçlayan 0-6 yaş aralığını kapsayan programdır (MEB, 2013:14).

**Karşılaştırmalı Eğitim:** Farklı kültürlerin ve ülkelerin eğitim sistemlerini farklı kademeleri temele alarak karşılıklı analiz etme sürecidir (Türkoğlu, 2015:15).

## 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde eğitim programı, okul öncesi eğitim, karşılaştırmalı eğitim ve Türkiye, Rusya ve Finlandiya genel eğitim sistemleri ile ilgili alanyazında geçen bilgilere ve Türkiye’de ve yurtdışında yapılan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.1. Eğitim Programı

Eğitim programı kavramı ilk defa ABD’de Franklin Bobbitt’in 1918 yılında yazmış olduğu “*The Curriculum*” adlı kitapta tartışılmıştır (Akpınar ve Aydın, 2009:5). İncelendiği zaman aralığında, daha çok eğitimde yönetim alanının içine dâhil edilen program geliştirmenin, 20. yüzyılın ilk yarısında Amerika üniversitelerinde program geliştirme alanında ayrı derslerin olmasıyla birlikte farklı bir alan niteliği kazanmaya başladığı tespit edilmiştir (Gökmenoğlu ve Eret, 2011:669). Eğitim programı kavramını ilk kez kullanan Bobbitt, programın gençler ve çocukların belirtilen amaçları kazanabilmesi için yaşantıları içermesi gerektiğini belirtmiştir (Akpınar ve Aydın, 2009:5). Ellis (2004:4-5) ise, eğitim programı kavramını çeşitli araştırmacıların tanımları üzerinden örgütleyici, açıklayıcı ya da hem örgütleyici hem açıklayıcı olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte, incelediği tanımlardan yola çıkarak eğitim programını temelde bir plan, bir harita ve izlenecek bir reçete olarak açıklamıştır. Ornstein ve Hunkins’e (2016:19) göre eğitim programı, dar anlamda okullarda öğretilen dersler ve geniş anlamda ise, eğitim ortamında bireylerin yaşadıkları deneyimlerin tamamıdır.

Eğitim programıyla ilgili ülkemizdeki araştırmacılar da çeşitli tanımlarda bulunmuşlardır. Sönmez’e (1981:1) göre eğitim programı, öğrencide gözlemlenmesi belirlenen kazanımları, içeriği ve bunları gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve değerlendirme durumlarını, bununla birlikte geri bildirimleri içeren bir bütündür. Varış (1997:18) ise bu tanımdan farklı olarak eğitim programını, bir eğitim kurumunda yer alan öğrenme öğretme durumlarını, kurum içi ve kurum dışı tüm eğitim etkinliklerini içine alan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Varış, kurum dışı etkinlikleri de eğitim programı kavramı içerisine almıştır. Küçükahmet, (2017:8-9) eğitim programının eğitim kurumlarında çocuklar, gençler ve yetişkinlere yönelik milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesi için tüm faaliyetleri kapsadığını belirtmektedir. Demirel (2012:1-3) ise; eğitim programını bireye, okul içi ve okul dışında planlanan etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları olarak tanımlamıştır. Daha kapsayıcı bir ifadeyle

eğitim programı, ğretim programının içeriğini ve ğretim programının içeriğinde bulunmayan bütün öğrenme faaliyetlerini kapsamaktadır.

### **2.1.1. Eğitim Programının geleri**

Eğitim programı, öğrenciye kazandırılması istenen hedefleri, bu hedefleri kazandırma sürecinde oluşturulan içerik basamağını, içeriğin nasıl öğretileceğinin anlatıldığı eğitim durumlarını ve uygulanan eğitim sürecinin etkililiğini ölçmeyi sağlayan lme ve değerlendirme boyutlarını içermektedir.

*Hedef gesi;* ğrencide gözlemlenmesi istenilen istendik özellikler olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 2001:21). Programın ilk aşaması olan hedefler, devamında gelecek içeriğin, eğitim durumları ve lme değerlendirme basamağının belirleyicisi olacaktır (Senemoğlu, 2001:401). Ertürk, (2013:24-25) hedefleri eğitim programının temel unsuru olarak belirtmiştir. Ayrıca belirlenen hedeflerin, istendik davranışları içermesinin yeterli olmadığı ve eğitimle kazandırılabilir nitelikte olması gerektiği belirtilmektedir. Programda, ocuklara kazandırılması istenilen nitelikler çok çeşitli olabilmektedir (zelik, 2014:19). Sönmez, (2001:106) ğrenciye kazandırılması istenen hedefler üzerinden hazırlanan eğitim durumları ve değerlendirme basamağı ile eğitim programının etkililiğin ölçülebileceğini belirtmektedir.

*İçerik gesi;* programın ikinci aşamasını içerik bölümü oluşturmaktadır. İçerik, hedefleri gerçekleştirebilmek için öğrencilere nelerin öğretileceğinin belirlendiği bölümdür (Varış, 1997:155). İçerik, programdaki hedef davranışlar ile tutarlı olmalı ve öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olarak planlanmalıdır (Sönmez, 2001:107).

*Eğitim durumları;* hedeflerin davranışa dönüştürülmesi aşamasında gerçekleşmesi beklenen öğrenme yaşantılarının nasıl planlanacağının belirlendiği bölümdür (Ertürk, 2013:77). Bu tanımdan yola çıkararak eğitim durumlarının, program geliştirmenin sürec boyutunu oluşturduğu söylenebilmektedir (Sönmez, 2001:125). Sürec ise; hedef davranışları bireye kazandırmak amacıyla planlanıp, uygulanmış, değerlendirilip geliştirilmiş öğrenme- öğretme etkinlikleri şeklinde tanımlanmaktadır (Sönmez, 2001:121).

*lme ve Değerlendirme gesi;* ğrencide gözlemlenen, doğrudan ve dolaylı davranışların kazanıp kazanılmadığını; kazanıldıysa ne lde kazanıldığını belirleme

sürecidir (Sönmez, 2001:405). Değerlendirme süreciyle sisteme dönüt sağlanabilmektedir (Demirel, 2012:155).

## **2.2. Okul Öncesi Eğitim**

Bu başlık altında okul öncesi eğitimin tanımı ve amaçları, Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihçesi, dünyada okul öncesi eğitimin tarihçesi ve dünyada uygulanan okul öncesi eğitim yaklaşımlarına yer verilecektir.

### **2.2.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Amaçları**

Türkiye’de okul öncesi eğitim tanımı, ilk defa Millî Eğitim Bakanlığı’nın düzenlediği 14. Milli Eğitim Şurası’nda yapılmıştır. 0-72 ay aralığındaki çocukların, var olan gelişimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan; zihinsel, dil, duygusal-sosyal, fiziksel, psikomotor ve kişisel gelişimini desteklemek amacıyla verilen, sistematik ilerleyen, planlı ancak zorunlu olmayan bir eğitim süreci olarak tanımlanmıştır (TTKB, 1993).

Okul öncesi eğitim; çocuğun doğduğu günden, temel eğitime başladığı gün arasındaki yılları kapsayan, çocukların geleceğinde önemli rol oynayan, bedensel, psikomotor, sosyal- duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, şekillendiği, ailelerde ve resmî kurumlarda verilen eğitim süreci olarak tanımlanabilmektedir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2011:12). Turaşlı (2007:3) okul öncesi eğitimi; genel çerçevede, çocuğun doğumu ile birlikte altı (6) yaşına kadar olan zaman diliminde, çocuğu bütün gelişim alanlarında destekleyen, potansiyelini ortaya çıkarmayı amaçlayan, ilköğretim için gerekli olan hazırlığı sağlayan, tüm bunlar için uyarıcı bir çevre oluşturan sistemli ve planlı bir eğitim süreci olarak tanımlamaktadır. Oktay (2007:186) okul öncesi eğitimin, çocukların tüm gelişim alanlarını dikkate alarak çeşitlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Günümüzde, 0-6 yaş çocuklarının gelişimlerini sağlamak amacıyla sistemi tanımlanmış, organize ve planlı her türlü eğitim etkinliklerine genel olarak ‘okul öncesi eğitim’ denmektedir (Oğuzkan ve Oral, 1997:10). Okul öncesi eğitimin; sosyal şartlara ve cinsiyete bağlı eşitsizliklerin önüne geçtiği, okullaşma oranını artırdığı, aile ve toplum birlikteliği açısından önem taşıdığı ve bu gelişmelerin ekonomik katkıyı da beraberinde getirdiği söylenebilmektedir. Bekman ve Gülseren’in (2005:2) yaptığı bir

araştırmaya göre; okul öncesi eğitim ile çocuğa erken yaşlarda yapılan yatırımın, ileriki yaşlarda getiri oranının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çocukların uyarıcı çevre eşliğinde, özgürlüklerini açığa çıkaracak ve onları çeşitli gelişim alanlarındaki gelişimini teşvik edecek ve yetenekli olduğu alanı ortaya çıkarmasını sağlayacak bir program uygulanmasının gerekli olduğu görülmektedir. Çocuklar, yaşamın ilk yıllarında hızlı öğrenmeye açıktır ve bu dönemde verilecek olan nitelikli bir eğitim onları temel eğitime hazırlamaktadır. Okul öncesi eğitimde, çocuğun yaşının özelliklerine uygun becerileri kazanması ve sergileyebilmesi için sistemli bir eğitim programına ihtiyaç olduğunu söylenmektedir. Okul öncesi eğitim programının çocuğun bilişsel, sosyal-duygusal ve aynı zamanda psikomotor yönden gelişimini sağlaması için programın çocuğu merkeze alarak hazırlanması ve uygulanması gerekmektedir (Senemoğlu, 1994:22).

OMEP'in (Dünya Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Örgütü) yöneticiliğini uzun süre yapmış olan Gaston Miaralet, okul öncesi eğitimin evrensel amaçlarını şu temel başlıklarla ifade etmiştir: Toplumsal amaçlar, eğitici amaçlar ve gelişimsel amaçlar. Toplumsal amaçlar; çalışan annelerin çalıştıkları zaman diliminde, çocuğun bakımını yapmak, çocuklara eğitim vermek ve çocukların bireysel gelişimlerine katkıda bulunmaktır. Eğitici amaçlar; çocuğun duyuşsal gelişimini sağlamak ve çevre duyarlılığını artırmaktır. Gelişimsel amaçlar ise; çocuğun tam gelişimini sağlamak olarak açıklanmıştır (Oktay, 2007:188). Evrensel amaçlardan yola çıkarak ülkemizde hazırlanan okul öncesi eğitim programında belirtilen amaçlar ise MEB'e (2013:10) göre şöyledir;

- Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
- Onları ilkokula hazırlamak,
- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.



## 2.2.2. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi

Türk eğitim tarihinde okul öncesi eğitimin, II. Meşrutiyet’ten önce başladığı bilinmektedir. Avrupa’da eğitimle ilgili yaşanan değişimler, beraberinde önemli eğitim kitaplarının çevirilerinin yapılması, 1900’lü yıllardan sonra Türk eğitim sisteminde yeni oluşumların başlamasını sağlamıştır (Akyüz, 2013:267). Özellikle Montessori ve Frobel eğitim yaklaşımları, Türk okul öncesi eğitiminin şekillenmesini sağlamıştır (Batır, 2007:27-34). Kazım Nami (Duru), “Çocuk Bahçesi Rehberi” isimli kitabı Fransızca aslından çevirmiş ve anaokulu öğretmenleri yetiştiren okullara rehber niteliğinde bir kitap kazandırmıştır. Duru hem Osmanlı hem de Cumhuriyet döneminde eğitimle ilgili çeşitli çalışmalara katılmış, önemli gelişmelere şahit olmuş eğitim aydınlarından. Aynı zamanda Selanik’te “Ravza-i Sıbyan” isimli Frobel tarzında ilk anaokulunu açmıştır (Çelik ve Gündoğdu, 2007:173). Özellikle okul öncesi eğitim kademesini inceleyip uygulamaya koymuştur (Gurbetoğlu ve Atlı, 2014:238). Satı Bey ise İstanbul’da “Çocuk Yuvası” isimli bir okul öncesi kurumu açmıştır (Akyüz, 2013:267).

Osmanlı Devleti’nde okul öncesi kurumu amacıyla kurulmayan ancak bu işlevi kısmi olarak yerine getirdiği düşünülen kurumlar bulunmaktadır. Bunlar: Sıbyan Mektepleri, Islahhaneler, Darüleytam-ı Osmanı ve Derülleytam’dır (Akyüz, 1996:13). Sıbyan mekteplerini okul öncesi eğitim kurumları olarak gören tarihçiler varsa da 20. yüzyıla gelinceye kadar okul öncesi ismiyle eğitim veren kurumlara rastlanmamıştır. 1914-1915 yılları arasında Osmanlı Devleti, Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan bir yönetmelikle, anaokulu eğitimi ifade edilmiş ve 1915’te öğretmen okuluna, anaokulu dönemi için öğretmen yetiştirecek bir bölüm açılmıştır. Aynı yıllarda özellikle İstanbul’da birkaç anaokulu açılmıştır (Ergin, 1977:1172). Osmanlı devletinin son zamanları ve Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluş yılları arasında büyük kentlerde okul öncesi eğitim kurumları artış göstermiş ancak ülkenin içinde bulunduğu savaş ortamı nedeniyle duraklamıştır (Akyüz, 2013:350).

Cumhuriyet kurulduğunda, ülke genelinde seksen (80) anaokulu ve anaokuluna öğretmen yetiştirmek için bir okul açıldığı bilinmektedir. Ancak devlet, cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllarda okur yazar oranını artırmak amacıyla ilköğretime kaynak ayırdığı için okul öncesi eğitime gereken önemi verememiştir (Akyüz, 2013:346). 1961 yılında 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile okul öncesi eğitim yeniden gündeme getirilmiş, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile okul öncesi eğitimin amaçlarını

belirlenmiştir. Ardından çeşitli Milli Eğitim Şuraları'nda, eğitim komisyonlarında ve kalkınma planlarında okul öncesi eğitim ele alınmıştır (Gül, 2007: 160). 1993 yılında düzenlenmiş olan 14. Milli Eğitim Şurası'nda, diğer eğitim şuralarından farklı olarak temel gündem maddelerinden biri, okul öncesi eğitim olarak belirlenmiş ve okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı, kaynak ayrımı, yaygınlaştırılması ve okul öncesi eğitim modelleri ayrıntılı olarak görüşülmüştür (MEB, 1993).

Millî Eğitim Bakanlığı çalışanlarının ve uzmanların çalışmalarıyla ilk kez 1994 yılında resmi olarak "Okul Öncesi Eğitim Programı" hazırlanmıştır (Güven, 2010:213). 1994 yılı okul öncesi eğitim programı 1993 yılında kurulan MEB Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü'nün çalışmalarıyla, alandaki uzmanlar ve okul öncesi öğretmenlerden oluşturulmuş komisyon tarafından hazırlanmıştır. Bu program; gelişim alanlarını, hedef davranışları ve konuları içermektedir (Çaltık, 2004:48). 2002 yılında alınan geri bildirimler ile programda hedef davranışlardan daha çok konuların öğrenilmesine önem verildiği tespit edilerek, çağdaş eğitim yaklaşımları ile güncellenmiş 2002 yılında yeni bir okul öncesi eğitim programı uygulanmaya başlanmıştır (Kandır, 2002:11). 2002-2003 yılında geliştirilen ve uygulamaya alınan program esnek bir çerçeve programdır. Öğretmenler kurumun, çocukların ve çevrenin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak programın içeriğini hazırlama imkanına sahip olmuştur. Bu programda, temel amaç konular aracılığıyla çocukların belirlenen hedef ve hedef davranışlara ulaşılmasını sağlamaktır. 2006 yılında geliştirilen programda ise hedef-hedef davranışlar yerine amaç ve kazanım ifadeleri bulunmaktadır. 2013 yılında geliştirilen programda çocuk temelli kazanımlar ve göstergeler bulunmaktadır. Halen, 2013 yılında geliştirilen okul öncesi eğitim programı kullanılmaktadır.

### **2.2.3. Dünyada Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi**

Okul öncesi eğitim düşüncesinin tarihsel temellerine, ilk olarak ünlü düşünürlerin eğitime getirdikleri yeni bakış açıları değerlendirilerek bakılmalıdır. Tarihsel süreç göz önünde bulundurulduğunda, insanın yaşadığı çevreye uyum sağlama isteği eğitimin temel amacı haline gelmiştir (Oktay, 2007:45). Süreç ilerledikçe çevreye uyumun tanımı ve çocuklardan beklenen beceriler de beraberinde değişmiştir. 1600-1700'lü yıllarda Comenius, Locke ve Rousseau çocuğa değer veren eğitim anlayışının öncüleri olmuşlardır. Ardından 1800 ve 1900'lü yılları ise Pestalozzi, Froebel, Montessori, Dewey, Piaget, Vygotsky ve Gardner'in görüşleri temsil etmektedir.

Comenius (1592-1670), çocukların anneleriyle ve doğayla iç içe, ihtiyaçlarını gidererek büyümesi gerektiğini belirtmiştir. Ona göre eğitim, özgürlük ve neşe içeren, pozitif öğrenme tecrübelerinden oluşmalıdır (Piaget, 1993:173-175). Ayrıca Comenius, modern okulun özelliklerini 3 maddede açıklamıştır. Bunlar: “Öğrenci kapasitesi yaş ile birlikte doğal olarak artacağından öğrenme süreci ona göre düzenlenmeli, öğrenci mümkün olduğunca az ezbere zorlanmalı, sadece ihtiyaç duyduklarını öğrenmeli ve sınıf içi eğitim çok uzun saatleri kapsamamalı” (Piaget, 1993:178) şeklindedir.

John Locke’un (1632-1704), erken çocukluk eğitimi ile ilgili temel düşüncesi boş levha teorisi. Boş levha teorisine göre, insan bilişi dünyaya geldiğinde boş levha gibidir ve çevreyle kurulan ilişkiler çocuğun geleceği noktasında belirleyicidir (Locke, 2004). Locke’nin felsefesine göre, çevre şartları çocuğun eğitiminde belirleyici bir unsurdur. Çevrenin çocuğa sunduklarıyla eğitimin niteliği artar veya azalır. Bundan yola çıkarak Montessori çocuğun duyularına hitap eden bir çevre düzeni oluşturmuştur (Oktay, 2007:47).

Jean Jacques Rousseau’nun (1712-1778), çocuk eğitimine bakış açısı, kendi kendine eğitim ile çocuğun gelişmesini izlemek ve ona uygun zamanlarda gerekli yardımı sağlamaktır. “*Emile*” eserinde reformcu bir yaklaşımla zamanının otoriter eğitim anlayışına ters düşen, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını merkeze alan bir eğitim anlayışı belirlemiştir. Kitabın konusu, Emile isimli hayali bir erkek çocuğunun yetiştirilme sürecidir (Rousseau, 1762/2007). Yaşadığı dönem düşünüldüğünde Rousseau, kitabında çağının ilerisinde bir çocuk eğitiminden bahsetmiştir (Korkmaz ve Öktem, 2014:176).

Johann Heinrick Pestallozi (1749-1827), eğitim ve öğretimin çocuğu yeteneklerine uygun olarak çok yönlü eğitmesi gerektiğini söylemektedir. Eğitimin hedeflerinin, çocukların yeteneklerine göre şekillenmesi gerektiğini düşünmektedir. (Akgün ve Uluğtekin, 1989:290).

Friedrich Froebel (1782-1852), okul öncesi eğitimde çocuğun gereksinimlerine ve haklarına saygı duyulması ve eğitimin oyun temelli şekillenmesinin gerekliliğinden bahsetmektedir. Çocukların yaş aralıklarına göre farklı eğitim materyalleri verilmeli, doğa ile eğitimler bütünleştirilmeli ve doğal güzellikler çocuklara anlatılmalıdır.

Froebel'in eğitim anlayışına göre öğrenme, deneyimle yoluyla, yaparak, bireylerle etkileşimle ve amaçlı yapılan işler yoluyla gerçekleşir (Froebel, 2009, Aktr. Şen 2007:9)

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), eğitim yaklaşımında, gelişimin öğrenmeyi, öğrenmenin de gelişimi etkilediğini, çocukların gelişim düzeylerinin dikkate alınarak, eğitim sürecinin o şekilde planlanması gerektiğini belirtmiştir. Her çocuk birbirinden farklı olduğu için eğitimde genel geçer reçeteler oluşturulamayacağını ve çocuğa göre planlamalar ve yönlendirmeler yapılması gerektiğini belirtmiştir. Potansiyel gelişim alanı kavramı Vygotsky'e göre çocuğun gelişim ve öğrenme stratejisidir (Bodrova ve Leong, 2013:20-22).

John Dewey (1859-1952), eğitimde yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesi üzerinden, çocuğun ilgilerinin ve ihtiyaçlarının belirlendiği çocuk merkezli ilerlemecilik (progressivizm) görüşünün öncüsüdür. Dewey'in pragmatik eğitim anlayışına göre bir bilgi edinme süreci deneyimlenerek sağlanabilir (Yıldız, 2014:31-34).

Maria Montessori (1870-1952), eğitim yaklaşımını oluşturma aşamasında çocukluğun kendine özgü özelliklerinden yola çıkarak, çocukluğu yetişkinliğe giden bir yol olarak görmek yerine, insanlığın özel bir dönemi olarak görmektedir. Montessori çocukların potansiyellerinin ortaya çıkarılabilmesi için uygun zeminlerin hazırlanması gerektiğini savunmuştur (Oktay, 2007:51).

Jean Piaget (1870-1952), eğitim yaklaşımında, çocuğu temele alan bir anlayış benimseyerek, çocukların bütünüyle kendilerine göre zihinsel işleyişleri ve bakış açıları olduğunu ve yetişkinlerden farklı olduklarını dile getirmiştir. Piaget bütün çocukların üç temel ve değişmez işlevle dünyaya geldiğini öne sürmektedir. Bunlar: örgütleme, uyum sağlama ve dengelemedir (Ak, 2007:43).

Howard Gardner (1943), insan zekâsının daha geniş bir içeriğe sahip olduğunu açıklayan çalışmalarıyla, çocuk eğitimine yeni bir bakış açısı getirmiştir. Gardner'a göre zeka; problemleri çözme kapasitesine göre bir veya daha fazla kültürde anlamlı bir ürün ortaya çıkarmaktır (Talu, 1999:165). Çoklu zekâ teorisi sekiz (8) zekâ alanını açıklamıştır. Bunlar; dil bilimsel zeka, mantık-matematiksel zeka, uzamsal zeka, müzikal zeka, bedensel-kinestetik zeka, sosyal zeka, öze dönük zeka, doğa zekasıdır. 1983 yılında geliştirilen "Çoklu Zekâ Teorisi" okul öncesi dönemden liseye kadar bütün

eğitim basamaklarında geliştirilen bir dizi araştırma ve geliştirme projesine ilham vermiştir (Gardner ve Hatch, 1989:9).

Tarihsel sıralama göz önünde bulundurulduğunda 0-6 yaş eğitimiyle ilgili 16. yüzyıldan bu yana çeşitli düşünürler farklı görüşlerde bulunmuşlardır. Bu görüşlerden yola çıkararak eğitim uzmanları uygulamalar yapmış ve farklı eğitim yaklaşımları ortaya çıkmıştır.

#### **2.2.4. Dünyada Uygulanan Okul ncesi Eğitim Yaklaşımları**

Okul ncesi eğitim uygulamalarında çeşitli ülkelerde yaygın olarak kullanılan eğitim yaklaşımları şunlardır;

*High/Scope Eğitim Yaklaşım*, araştırma temelli ve ocuk odaklıdır. 1962 yılında ABD’de David P. Weikart ve meslektaşları tarafından geliştirilmiştir ve bugün dünyanın birçok ülkesinde uygulanmaktadır. Bu yaklaşımın oluşturulmasına Piaget’in bilişsel gelişim kuramları öncülük etmiştir. Çocukların etkinlikleri kendi kendilerine planlayarak öğrenme anlayışı esastır. Bir diğer deyişle, High/Scope Programı erken çocukluk eğitiminde “aktif öğrenme” kavramını temel alır. Aktif ğrenme kavramı, çocukların doğuştan itibaren getirdikleri işsel bir süreç olarak ifade edilmektedir. Çocukların inisiyatif olarak bireysel öğrenmelerini gerçekleştirmesi, aktif öğrenmeyle mümkündür (Nicky, 2010:3). Aktif ğrenme, malzeme, kullanma, seçim, dil ve destek olmak üzere beş temel noktadan oluşmaktadır. Malzeme; ocuğun farklı şekillerde kullanabileceği çok amaçlı ve çok sayıda olmalıdır. Kullanma; ocuk materyalleri istediği şekillerde kullanmalıdır. Çocuklara materyali araştırma ve inceleme fırsatı verilmelidir. Seçim; neyi, nasıl, hangi materyalleri kullanacağına ocuk karar vermelidir. Dil; yaptığı aktiviteyi anlatabilmelidir. Açık uçlu sorular sorulup, çocuklara düşünme zamanı verilmeli ardından zgr bir biçimde, herhangi bir yönlendirme olmadan anlatması sağlanmalıdır. Destek; diğer yetişkinler ve çocuklar uygulama sürecindeki akranlarını teşvik etmelidir (AÇEV, 2016).

*Montessori Eğitim Yaklaşımı*, İtalya’nın ilk kadın doktoru olan Maria Mantessori tarafından 1900’l yılların başında geliştirilmiş, çocuğun keşfedilmesi ve özgürleştirilmesini temele almıştır. Montessori’ye göre üç temel gelişim alanı çok önemlidir. Bunlar; hareket gelişimi, duyuların gelişimi ve dil gelişimidir. Montessori yaklaşımında hareket, çocuğun diğer bütün etkinlikleriyle birlikte işleyen bir süreçtir.

Bu nedenle eğitim programında çocuğun hareket etmesinin sağlanması amacıyla etkinliklere yer verilir. Zihinsel gelişim ve hareket bağlantılı olmalıdır. Çocuk öğrenme ortamında özgürdür. Çocuğun eğitimi için en önemli yaş aralığı üç ile altı yaş dönemidir. Montessori 'ye göre, 3-6 yaş aralığındaki çocuğun zekâsının ve kişiliğinin gelişmesi için; elleri kullanma, hareket etme ve sosyalleşme önemli işlemlere sahiptir. (Durakoğlu, 2010:50). Elleri kullanma işlemi çocuğun eğitimi ve gelişimi için en önemli basamaklardan biridir. Ellerini kullanma süreci çocukta zihinsel faaliyetle birlikte işlediği için zekânın gelişiminde doğrudan katkı sağlamaktadır. Montessori 'ye göre çocuk bir işe yoğunlaşırken ellerini kullanır ve öğrenme de tam bu anda gerçekleşmektedir. Hareket özgürlüğü sağlanan çocukta bedensel ve zihinsel gelişim eş zamanlı olarak sağlanmaktadır. Montessori metodunda çocuklara sunulan hareket özgürlüğü ve özgür seçim ilkesiyle çocuk içinde bulunduğu ortamda bedenini özgürce kullanarak ruhsal doyumunu da sağlamaktadır. Sosyalleşme sürecine Montessori metodunda önem verilmektedir. Çocuk sosyalleşerek, sosyal ilişkiler kurma becerisini geliştirecek ve grup ruhunu hissetmeyi öğrenecektir (Durakoğlu, 2010:94-97).

*Reggio Emilia Eğitim Yaklaşımı*, İtalya'da Malaguzzi tarafından ve ikinci dünya savaşının ardından halkın desteğiyle kurulmuş okullardır. Bu yaklaşıma göre çocuğun yüz dili vardır. Çocuk kullanacağı materyalleri kendisi seçer ve istediği etkinliği yapar. Merak tabanlı ve çocuk merkezli bir eğitim yaklaşımıdır. Bütün yaş grubu çocuklarının bulunduğu ortak alan olan sınıf merkezleri ve etkinlikler için atölyeler bulunur. Bu atölyelerde öğretmenler çocukların ilgisini çekecek proje etkinlikleri düzenler (İnan, 2012). Reggio yaklaşımında eğitim ortamları çocuğun gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu noktadan hareketle Reggio okullarının eğitim ortamları özel tasarlanmıştır. "Piazza" alanları çocukların hareket etkinlikleriyle enerji atmalarını ve sosyal hayata uyum sağlamaları için farklı imkanlar sunmaktadır (Pekdoğan, 2012:238).

*Waldorf Eğitim Yaklaşımı*, 1919 senesinde Rudolf Steiner tarafından geliştirilmiştir. Steiner'e göre bütün çocukların belirli bir potansiyeli vardır ve bu potansiyel uygun ortamlar sunulduğunda kendini gösterir. Sınıftaki materyaller çok farklı amaçlar için kullanılabilir nitelikte olduğundan çocukların hayali oyunlarını yönlendirici özelliktedir. Çocuklar oyunları sayesinde farklı kişiliklere bürünür, sosyal ilişkiler kurarak öğrendiklerini deneyimleme fırsatı bulurlar (Steiner, 1997:16). Waldorf programlarında üç yaş başlangıç olarak kabul edilmektedir. Bu programlar resim, oyun,

şarkı, öykü, bahçe işleri ve mevsime bağlı etkinliklerden oluşmaktadır. Bunlara ek olarak alfabeyi tanıma, yazma, okuma, sanat çalışmaları, dramatizasyon, tiyatro, öyküler, masallar, kukla gösterimi, müzik etkinlikleri, sayılar temel matematik işlemleri (toplama, çıkarma, çarpma, bölme), doğa çalışmaları, bahçecilik gibi etkinlikler de gerçekleştirilmektedir (Reinhard, 1997 Aktr. Bayhan ve Bencik, 2008:18).

### **2.3. Karşılaştırmalı Eğitim**

Bu başlık altında karşılaştırmalı eğitimin tanımı ve amaçları, karşılaştırmalı eğitim bilimi tarihçesi, Türkiye’de karşılaştırmalı eğitim bilimi çalışmaları ve karşılaştırmalı eğitim bilimi çalışmalarında kullanılan yöntem ve yaklaşımlara yer verilmiştir.

#### **2.3.1. Karşılaştırmalı Eğitim Tanımı ve Amaçları**

19. yüzyıldan bu yana değişim ve gelişim süreçleri geçirerek yeni bir bilim dalı olarak varlığını kanıtlayan karşılaştırmalı eğitim alanında çeşitli çalışmalar yürütülmektedir. Tarihsel süreçte sadece bir toplumun eğitim sistemini gözleme şeklinde ilerleyen eğitim gezileriyle kendini göstermiş ardından sosyal bilimlerde eğitim bilimleri alanında ayrı bir çalışma olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Araştırmacılar çeşitli yöntem ve teknikler geliştirerek karşılaştırmalı eğitim çalışmalarını bilimsel bir zemine oturtmuştur.

Teknolojinin hızla ilerlediği günümüz toplumlarında eğitimsel sorunlar ulusal boyuttan uluslararası boyutlara doğru yöneldiği görülmektedir. Araştırmacılar içinde buldukları toplumu çeşitli değişkenler açısından değerlendirdikten sonra, karşılaştırma yapmak istedikleri ülkenin eğitim sistemini de bu değişkenler açısından değerlendirmektedir. Program boyutunda yapılan araştırmalarda programın öğeleri göz önünde bulundurularak değerlendirmeler yapılmaktadır. Karşılaştırmalı eğitim; eğitim ekonomisi, eğitim tarihi, eğitim felsefesi ve eğitim psikolojisi bilimlerinden yararlanmasının yanı sıra aynı zamanda onların bir bölümüdür (Türkoğlu, 2015:23).

Karşılaştırmalı eğitim bilimi alanının çalışma alanını ve kullanılan yöntem ve teknikleri açıklayan tanımlar bulunmaktadır. Neff, Lauwerys, Varış’ın (1979) yaptığı tanıma göre karşılaştırmalı eğitim; toplumların eğitim sistemindeki sorunları ve bu sorunların nedenlerini, diğer toplumların benzer sorunları ve çözümlerine odaklanarak

yorumlayan bir araştırma alanıdır (Erdoğan, 2003:265). Ülkelerin eğitim sistemlerini farklı ülkelerdeki uygulamalar üzerinden değerlendirip, yeni bakış açıları elde etmelerini amaçlayan, coğrafi konum, siyasi yapı ve kültürel özellikler gibi bağlamlar içerisinde sistemi ele almayı sağlayan bilim dalıdır (Yazıcı, 2009:4).

Karşılaştırmalı eğitim, çeşitli toplumlarda, ülkelerde, bölgelerde ve tarihi dönemlerde uygulanan, eğitim sistemlerini bazen bütün olarak bazen de birkaç yönden karşılaştırarak ortak ve farklı yönleri tespit edip bundan eğitim teori ve pratiğinde, eğitim politikasında, eğitim planlamasında ve reformlarında, uluslararası ilişkilerin yumuşatılmasında ve bir barış ortamı sağlanmasında yararlanılmaya çalışılan bir bilimdir (Ergün, 1985:7).

Karşılaştırmalı eğitimin amaçları (King, 1979 Aktr. Erdoğan, 2003, Fairbrother, 2005:6) şöyledir:

- Çeşitli ülkelerde uygulanan eğitim sistemleri, problemleri ve uygulamalar hakkında bilgi almak,
- Eğitimi etkileyen çeşitli unsurları belirleyerek, farklı ülkelere bu unsurlar için geliştirilmiş yöntem ve tekniklerle ilgili bakış açısı kazanmak,
- Bir ülkenin eğitim sisteminin geliştirilmesi sürecinde farklı bakış açılarıyla katkıda bulunmak,
- Eğitim bilimleri alanını globalleştirerek zenginleştirmek
- Uluslararası anlayışa katkıda bulunmak,
- Farklı ülkelerde uygulanan program, yöntem ve teknikleri kendi ülke gerçeklerini de göz önünde bulundurarak uyarlamaktır.

### **2.3.2. Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi Tarihi**

Karşılaştırmalı eğitim bilimiyle ilgili ilk çalışmalar Fransız eğitimci Marc Antonie Jullien'in 1817 yılında yaptığı araştırmalar ile başlamıştır. "*Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*" isimli kitabı karşılaştırmalı eğitim bilimi çalışmalarının temelini oluşturmuştur. Karşılaştırmalı eğitim (L'education Comparée) terimi ilk kez Jullien'nin eserinde tanımlanmıştır (Rust, 2002:58). Jullien,



Fransız İhtilalinden sonra Jakobenler örgütünün bir üyesi olarak ihtilalin ilkelerini uygulamış ve ardından mahkûm edilmiştir. Eğitim üzerindeki düşünceleri bu süreçte şekillenen Jullien, insanlığın eğitim vasıtasıyla kurtulabileceğini ve bunun için uluslararası çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmiştir. İlk olarak makaleler dizisi olan "Journal d'Éducation" 1816 yılında yayınlanmış ve 1817'de ise bir broşür haline getirilmiştir. Ancak yaşadığı dönemde bu çalışmalar fazla bir etki yapmamıştır. 1943 yılında Uluslararası Eğitim Bürosu başkanı Pedro Roselo tarafından dünyaya yeniden tanıtılarak karşılaştırmalı eğitimin, Jullien'in bu eseri ile başladığı belirtilmiştir. Jullien'in eserinde kurulmasını önerdiği uluslararası eğitim kuruluşları daha sonraki yıllarda kurulmuştur. 1800'lü yıllarda başladığı varsayılan karşılaştırmalı eğitim çalışmaları; eğitim seyahatleri, Avrupa'da yayımlanan araştırma inceleme makaleleri, teorik sistemciler devri, milli ve milletlerarası eğitim araştırma ve inceleme merkezleriyle bilimsel çalışmalarına günümüzde artan bir ilgiyle devam etmektedir (Ergün, 1985:6-10).

19. yüzyılda başladığı düşünülen karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının 20. yüzyılın ikinci yarısında daha da ön plana çıktığı ifade edilmektedir. Niteliksel ve istatistiksel verilerin etkisiyle multidisipliner yöntemler kullanılarak karşılaştırmalı çalışmalar yapılmıştır (Crossley, 2012:5).

21. yüzyılın başından itibaren ulusal ve uluslararası karşılaştırmalı eğitim topluluklarında artış olmuştur. Bununla birlikte Karşılaştırmalı Eğitim Toplulukları Dünya Konseyinin (World Council for Comparative Education Societies, WCCES) kurulmasıyla ve çalışma sayılarının artmasıyla birlikte şemsiye bir organizasyon olarak hizmet vermektedir. 1970 yılında sadece beş karşılaştırmalı eğitim topluluğuyla başlayan Konsey, bugün 41 kurucu üye topluluğa ulaşmıştır (WCCES, 2018).

Günümüzde karşılaştırmalı eğitim biliminin çeşitli ana çalışma alanları bulunmaktadır. Ülkelerin eğitim sistemleri buldukları coğrafi bölgelere, yönetim şekillerine, sosyo-ekonomik düzeylerine göre çeşitli gruplamalara ayrılarak karşılaştırılması yapılmaktadır. Bu çalışmalara örnek olarak; gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin gelişmiş ülkelerle karşılaştırılması, farklı yönetim biçimlerine sahip ülkelerin eğitim sistemlerinin karşılaştırılması, Doğu ve Batı bloğu ülkelerinin eğitim sistemlerinin karşılaştırılması verilebilmektedir. Ayrıca OECD'nin çalışmaları ile, çeşitli eğitim kademelerinde kullanılan öğretim programlarının karşılaştırılması da

örnek verilebilir (Ergün, 1985:5). Bu çalışmalarla birlikte ülkelerin eğitim sistemlerini uluslararası düzlemde değerlendirme şansı elde ettikleri sınavlar bulunmaktadır. Bunlar: TIMMS, PISA, PIRLS'tır.

*TIMMS* (Trends in International Mathematics and Science Study); *IEA* (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) tarafından, 4 ve 8. sınıf öğrencilere dört yıllık aralıklarla düzenlenen, öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik bir tarama çalışmasıdır. 1995 yılından bu yana dört yılda bir olacak şekilde uygulanmaktadır. Bununla birlikte TIMSS; araştırmaya katılan ülkelerde, eğitim ve öğretimin okullarda nasıl gerçekleştiği ile birlikte eğitim sisteminin etkinlik ve verimliliğini belirleyerek ülkelerin eğitim sistemleri arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmak ve değerlendirmek amacıyla yapılmaktadır. Bulguların elde edilmesinde başarı testleri ve çeşitli anketler kullanılmaktadır (TIMSS, 2015).

*PISA* (Programme for International Student Assessment); Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üçer yıllık dönemler hâlinde, 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren bir araştırmadır. PISA, 2000 yılında uygulanmaya başlamıştır. Üçer yıllık dönemler hâlinde uygulanan araştırmaya Türkiye, ilk kez 2003 yılında katılmıştır. PISA'nın temel amacı, öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanma becerisini ölçmektir. Ayrıca gençlerimizi daha iyi tanımak; onların öğrenme isteklerini, derslerdeki performanslarını ve öğrenme ortamları ile ilgili tercihlerini daha açık bir biçimde ortaya koymaktır ([http://pisa.meb.gov.tr/?page\\_id=18](http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=18), Erişim Tarihi: 12.04.2019).

*PIRLS* (Progress In International Reading Literacy Study); 2001 yılında IEA'nın 1991 Okuma Okuryazarlığı Çalışması'nın bir takibi olarak beş yılda bir gerçekleştirilen PIRLS, öğrencilerin dördüncü öğrenim yıllarındaki okuma başarısını, okur olarak gelişiminde önemli bir geçiş noktası olarak değerlendirmektedir. PIRLS, IEA'nın TIMSS'in matematik ve fen değerlendirmesini dördüncü sınıfta tamamlaması için tasarlanmıştır (TIMMS, 2015).

### 2.3.3. Türkiye’de Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi Çalışmaları

Ülkemizde karşılaştırmalı eğitim bilimiyle ilgili çalışmalar 1923’lü yıllardan bu yana devam ettiği, yurtdışından gelen birçok uzmanın çeşitli incelemeler ve değerlendirmeler yapmasına fırsat verildiği görülmektedir. Türkiye’ye yabancı uzmanların gelmesi ile gerçekleştirilen ilk karşılaştırmalı eğitim bilimi çalışmaları Tablo 2.1’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.1: Türkiye’de Yapılan İlk Karşılaştırmalı Eğitim Çalışmaları**

Çalıştığı Yıl	Araştırmacının Adı	Geldiği Ülke	Rapor Konusu
1924	Prof. Dr. John Dewey	ABD	Genel eğitim raporu(2 adet)
1925	Dr. Alfred Kühne	Almanya	Sanat ve teknik eğitim raporu
1927	Omer Buyse	Belçika	Teknik öğretim
1932	Prof.Dr. Albert Malche	İsviçre	Üniversite (Darülfünun hakkında hazırlanan inceleme raporu)
1934	Mis Parker	ABD	Genel eğitim sistemi
1933-1952	Ord. Prof. Philippe Schwartz	Almanya	Üniversiteler
1951	Prof.W. Dickamann	ABD	Halk Eğitimi

**Kaynak:** İnci Yazıcı (2009); “Türk ve Kanada Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, s.9.

Tablo 2.1’e göre ABD, Almanya, Belçika ve İsviçre’den gelen uzmanların 1924-1951 yılları arasında; genel eğitim, sanat ve teknik eğitim, teknik öğretim, üniversite inceleme ve halk eğitimi raporları sundukları görülmektedir. Bu tablodan yola çıkarak Cumhuriyet’in ilk yıllarında çeşitli eğitim uzmanlarının ülkemize davet edildikleri ve eğitim çalışmalarına destek verdikleri söylenebilmektedir.

Karşılaştırmalı eğitim alanıyla ilgili akademik çalışmalar ilk defa Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nde görevli Prof. Dr. Fatma Varış tarafından yapıldığı görülmüştür. Varış, iki yabancı profesörün katkılarıyla 1967 yılında “Mukayeseli Eğitim” isimli kitabı yazmış ve bu alanda bir ders açmıştır. 1970 yılında Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi’nde “Mukayeseli Eğitim Araştırma Enstitüsü” kurulmuştur. Adil Türkoğlu Fransa, İsviçre ve Romanya eğitim sistemlerini incelediği çalışması ile Özcan Demirel’in Karşılaştırmalı Eğitim kitabı alana katkı yapan ilk çalışmalardandır. Prof. Dr. Ayla Oktay İstanbul Üniversitesi’nde 1977 yılından itibaren alanla ilgili dersler vermeye başlamış, Marmara Üniversitesi’nde ise Eğitim Bilimleri bölümünde ilk defa karşılaştırmalı eğitim dersleri verilmeye başlanmıştır. Bu durum ülkenin köklü üniversitelerinde karşılaştırmalı eğitim bilimi

alanıyla ilgili adımların atıldığı göstermektedir. Prof. Dr. Gürcan Ültanır ise “Karşılaştırmalı Eğitim Kuram ve Teknikler” kitabıyla alanda yapılan çalışmalara yol göstermiştir (Tekgöz, 2017:65-66).

Farklı yöntem ve tekniklerle Türkiye’de karşılaştırmalı eğitim bilimi çalışmaları devam etmekte ve araştırmacılara ve uygulayıcılara yol göstermektedir.

#### **2.3.4. Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi Çalışmalarında Kullanılan Yöntem ve Yaklaşımları**

Karşılaştırma sürecinde iki veya daha fazla eğitim sistemi arasındaki farklar tespit edilir, ardından tespit edilen farklı değişkenlerden hangilerinin araştırmanın yapıldığı ülke ile ilişkili olduğu incelenir. Kültürel, sosyal, ekonomik ve politik açıdan ülkelerde uygunluk tespit edilenler uygulanabilmektedir (Alexander, 2000; Aktr: Kilimci, 2006:45).

Ültanır’a (2000:24-26) göre karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında yatay ve dikey olarak iki temel yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Ayrıca problem çözme yaklaşımı, örnek olay yaklaşımı, tanımlayıcı yaklaşım, açıklayıcı yaklaşım, yordayıcı yaklaşım, yöneltici yaklaşım ve değerlendirici yaklaşımlar da kullanılmaktadır.

*Yatay yaklaşımda;* eğitim sistemlerindeki tüm boyutlar, o döneme ait tüm değişkenlerle birlikte yan yana getirilerek karşılaştırılmaktadır. Karşılaştırılması yapılacak husus öğretim programı boyutunda ise, program geliştirmede söz konusu olan tüm boyutların diğer programdaki boyutlarla karşılaştırılması gerekir.

*Dikey yaklaşımda;* eğitim sistemi ve program tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmektedir.

*Problem Çözme Yaklaşımı;* eğitim sisteminde belirlenmiş bir soruna çözüm bulma amacıyla farklı ülkelerde de uygulanan eğitim yaklaşımlarını bularak karşılıklı değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

*Örnek Olay Yaklaşımı;* bir ülkenin eğitim deneyimi incelenip derleme çalışması yapıldıktan sonra yorum ve karşılaştırma yapılmaktadır. Sınırlı yanı ise incelenen olayın toplumsal ya da tarihsel altyapısına bakılmamasıdır.

*Tanımlayıcı Yaklaşım;* dokümanların toplanması ve gözlem yöntemleri kullanılarak benzerlik ve farklılıkların tanımlanarak karşılaştırılması amaçlanmaktadır.

Karşılaştırmalı eğitim diğer sosyal bilim alanları ile birlikte, anlama yeteneğimize katkıda bulunan çeşitli analitik stratejiler ve yöntemler kullanmaktadır.

## **2.4. Türkiye, Rusya ve Finlandiya'nın Genel Eğitim Sistemleri**

Bu başlık altında Türkiye, Rusya ve Finlandiya'nın genel eğitim sistemlerine ve örgün eğitim yapılarının özelliklerine yer verilecektir.

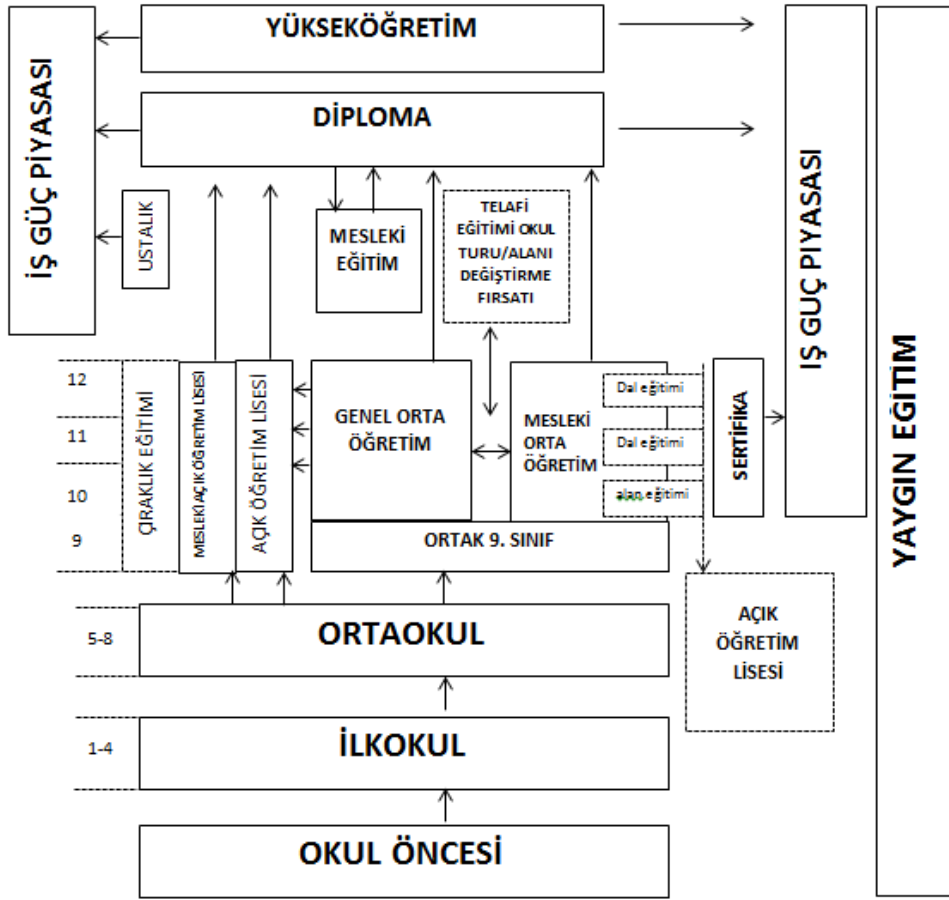
### **2.4.1. Türkiye Eğitim Sistemine Genel Bakış**

Çeşitli eğitim reformlarının başladığı ancak kurumsallaşamamış ve yer yer ayrılmış ve farklılaşmış Osmanlı Devleti eğitim sisteminden yola çıkan bir süreç devralan Türk milli eğitimi, eğitim sistemini ve politikasını belirlerken batıdaki gelişmelerin ışığında laik bir sistem oluşturmaya çalışmıştır. Yeni devletin eğitim hedeflerinin başında milli, bilimsel ve laik eğitim gelmektedir (Kenan, 2013:18). Zamanla birçok yapıya ve modele uygun olarak tasarlanan eğitim modeli, en son şeklini 21. Yüzyılın başlarında almıştır.

Türk milli eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini Atatürk milliyetçiliğine bağlı, Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarının bilincinde, sağlıklı, dengeli, yapıcı ve yaratıcı kişiler olarak yetiştirmek, ilgi ve becerilerine göre yönlendirerek hem kendilerini hem de toplumu mutlu kılacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır (METK, 1973). Eğitim politikalarının yürütme sorumluluğu Millî Eğitim Bakanlığındadır.

2019 yılında Türk Millî Eğitim Bakanlığı "2023 Eğitim Vizyonu" isimli bir belge yayınlamıştır. Bu belgede ülkenin kuruluşunun 100. Yılında ulaşılması beklenen hedefler belirlenmiştir. 2023 vizyonunun genel amacı içinde bulunan çağı yakalayan, gerekli becerilerle donatılmış, bilimsel çalışmalara ilgi duyan, kültürünü merak eden ve donanımını insanlığın iyiliği için harcayabilen çocuklar yetiştirmektir (MEB, 2019:7). Türk eğitim sisteminin genel yapısı Şekil 2.1'de verilmektedir.

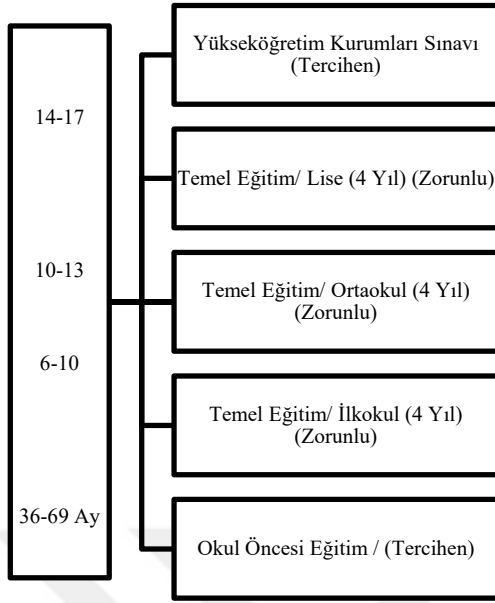
Şekil 2.1: Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı



**Kaynak:**[http://ogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_06/13153013\\_TES\\_ve\\_ORTAYYRETYM\\_son10\\_2.pdf](http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/13153013_TES_ve_ORTAYYRETYM_son10_2.pdf). (Erişim tarihi:06.05.2019).

Şekil 2.1 incelendiğinde, Türk Milli Eğitimi'nin örgün ve yaygın eğitim olarak iki temel bölüme ayrıldığı görülmektedir. Örgün eğitim okulda düzenli olarak yapılmaktadır. Programlar eğitim amacına göre hazırlanarak yaş grupları belirlenmiş, eşit seviyelere sahip bireylere uygulanmaktadır. Örgün eğitim içeriğinde; okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları yer almaktadır. Yaygın eğitim ise örgün eğitim haricinde ya da yanında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin bütünüdür. Türk örgün eğitiminin genel yapısı Şekil 2.2'de verilmektedir.

## Şekil 2.2: Türk Örgün Eğitiminin Genel Yapısı



**Kaynak:**[http://ogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_06/13153013\\_TES\\_ve\\_ORTAYYRETYM\\_son10\\_2.pdf](http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/13153013_TES_ve_ORTAYYRETYM_son10_2.pdf), (Erişim Tarihi:12.12.2018).

Türk örgün eğitiminin genel yapısı şekil 2.2 üzerinden incelendiğinde, okul öncesi eğitimin 36-69 aylık sürece denk gelen bölümünün tercihe bağlı bırakıldığı görülmektedir. Yapılan son değişikliğe göre eğitim sistemi kesintisiz olarak 4+4+4 şeklindedir. İlk 4 yıl temel eğitimi, ikinci dört yıl ilkokul ikinci kademeyi (ortaokul) ve son dört yıl ise liseyi kapsamaktadır (MEB, 2016).

### 2.4.2. Rusya Eğitim Sistemine Genel Bakış

Rusya Federasyonu'nda "Eğitim Hakkı" vatandaşların elinden alınamaz, temel bir haktır. Uluslararası hukuk normları ve Rusya Federasyonu kanunları eğitimin temel yapı taşlarıdır. Eğitimdeki politikaların yürütülmesinde sorumluluk Rusya Federasyonu Eğitim Bakanlığındadır. Rus vatandaşlarının cinsiyetine, milliyetine, diline, aslına, ikamet ettiği yere, dinine, görüşlerine, toplumsal kurumlara aidiyetine, yaşına, sağlık durumuna, sosyal statüsüne, mal varlığına, mevkiine bakmadan eğitim alma hakkı belirtilmiştir. Rusya Federasyonu'nun "eğitim hakkındaki" kanununda toplumun ve özelde bireyin kişisel ve meslekî gelişimi adına eğitim ihtiyacının karşılanması için elverişli şartların oluşturulması gerektiği belirtilmektedir. Rusya Federasyonu eğitim mevzuatı Anayasayı, kanunları ve bu kanunlar çerçevesinde kabul edilen diğer

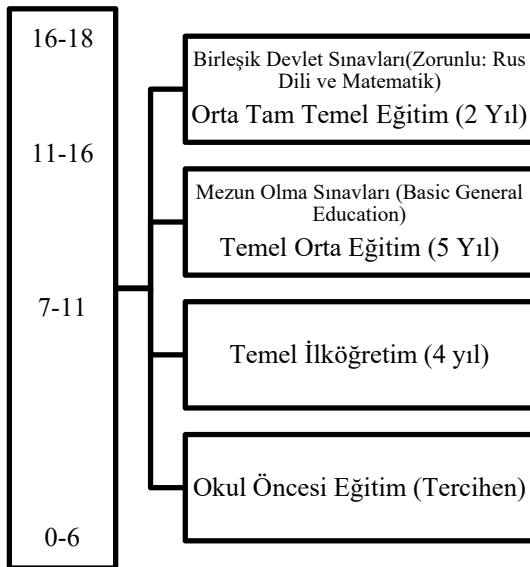
cumhuriyetlerin eğitimle ilgili kabul ettiği diğer kanun ve hukuki sözleşmeleri barındırmaktadır (Ercantürk, 2010:24).

Rusya Federasyonu'nda eğitim reformları 1990'lı yıllardan beri sürekli kendini yenileyen bir süreç olarak görülmektedir. 1990 yılında Sovyetlerin yıkılmasıyla birlikte yeni kurulan sistemde ekonomik, sosyal birçok reform beraberinde eğitim reformunu da getirmiştir. Yapılan reformların temelinde ülkenin yenilikçi sosyal yönelimli kalkınması için genç neslin potansiyelinin geliştirilmesi ve Rusya eğitiminin yüksek kalitede olmasının, nüfusun değişen taleplerine uygun olarak yapılmasının yanı sıra küresel eğitim pazarında rekabet edilmesinin sağlanması amaçlanmıştır.

Rusya Federasyonu'nda eğitimin geliştirilmesi amacıyla 2019-2024 yıllarını kapsayan "Ulusal Eğitim Projesi" Rus eğitiminin küresel anlamda rekabet edebilirliğini artırmak amacıyla oluşturulan bir projedir. Projenin 4 ana uygulama alanı bulunmaktadır. Bunlar; içeriğini güncellemek, gerekli modern altyapıyı oluşturmak, ilgili profesyonel personeli eğitmek, yeniden eğitime ve ileri eğitimler yapmak ve bu alanı yönetmek için en etkili mekanizmaları oluşturmaktır (EDU, 2019).

Rusya eğitim sisteminde örgün eğitim genel yapısı şekil 2.3'te verilmektedir.

### Şekil 2.3: Rusya Örgün Eğitim Yapısı



**Kaynak:** [http://www.edu.ru/index.php?page\\_id=345](http://www.edu.ru/index.php?page_id=345), (Erişim Tarihi: 11.12.2018).



Şekil 2.3. incelendiğinde, Rusya’da okul öncesi eğitim tercihe bağlı olduğu görülmektedir. Ardından temel ilköğretim basamağı 4 yıl, temel orta eğitim 5 yıl, orta tam temel eğitim 2 yıl olarak belirlenmiştir. Zorunlu eğitim 9 yıldır. Tercihe bağlı olarak öğrenciler orta tam temel eğitime ve daha ileri basamaklara devam edebilmektedir.

Rusya Federasyonu’nda eğitim hakkı kanununa göre, Rus eğitimi birbirini takip eden eğitim basamakları şeklinde oluşmaktadır. Devlet, özel ve belediyeler tarafından açılmış kurumlarda eğitim gerçekleştirilmektedir. Federasyonun idari yönetimleri kendi yetkileri dâhilinde eğitimde federal kanunlara aykırı olmamak koşuluyla kanun ve diğer hukuki normları kabul etmektedir (REFK, 2012).

### **2.4.3. Finlandiya Eğitim Sistemine Genel Bakış**

Finlandiya eğitim sistemiyle ilgili yapılan genel reform ve yeniliklerin 1960’lı yıllarda başladığı belirtilmektedir. II. Dünya Savaşının sona ermesiyle birlikte sosyal alanlarda ve eğitim alanında acil düzenlemelerin yapılması gerekli görülmüştür (Sahlberg, 2012:21). 2000-2003 yıllarında yapılan PISA sınavlarında alınan başarılar Finlandiya eğitim sisteminde yapılan reformların etkili olduğunu göstermektedir. Finlandiya’nın PISA sınavında aldığı sonuçlarda düşük performanslı öğrencilerin çok az olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun Finlandiya’da özel eğitime verilen önemle ortaya çıktığı belirtilmektedir (Kivirauma ve Ruoho, 2007:284).

Finlandiya eğitim sisteminin gelişimi Finlandiya’da ekonomik gelişim temel alınarak değerlendirildiğinde 3 aşamada incelenebilir (Sahlberg, 2012: 21):

- Kuzeyde tarım ülkesinden sanayi ülkesine geçişin sağlanarak eğitimde fırsat eşitliğinin oluşturulması
- Toplumun tamamını içine alan bir eğitim sistemi oluşturmak, bununla birlikte teknolojik ilerlemelerin sağlanması
- Temel eğitim sisteminin geliştirilerek yükseköğretime kadar olan dönemin niteliğini artırmak

Finlandiya temel eğitim sistemi üzerinde yapılan net değişiklikler 1990’lı yıllarda başlamıştır. Yapılan değişikliklerde en göze çarpan durum merkeziyetçi yapıdan yerel

yönetimlere devredilen karar alma süreçleridir. Okullar çerçeve programlardan yola çıkarak kendi programlarını hazırlama hakkına sahiptir. Öğrencilerin bireysel beceri ve ilgilerine göre eğitim sistemini düzenlemek genel amaçlarından biri olarak belirlenmiştir. Bu sayede öğrenci temelli bir eğitim sistemine geçiş yapılmıştır (Certel, 2013:171-172).

Finlandiya’da eğitim, vatandaşların tümüne devletin ücretsiz olarak sunması gereken bir hizmettir. Fin toplumunun yaklaşık %99’u zorunlu temel eğitimi tamamlamıştır. Finlandiya'daki eğitim reformunun, öğretme ve öğrenmeye önem veren, okulları en uygun öğrenme ortamlarını oluşturmaya teşvik eden ve öğrencilerin genel okul hedeflerine ulaşmalarına en iyi şekilde yardımcı olacak eğitim içeriğini uygulama konusunda teşvik eden süreçleri sağladığı görülmüştür. İyi liderlik fikirleri üzerine inşa edilmiş olması Fin eğitim sisteminin uluslararası sınavlarda başarılı olmasının nedenlerinden biridir. Diğer birçok eğitim sisteminin aksine, test temelli değerlendirme sistemleri ve dışarıdan belirlenen öğrenme standartları, Finlandiya eğitim politikalarının bir parçası olmamıştır (Sahlberg, 2007:148).

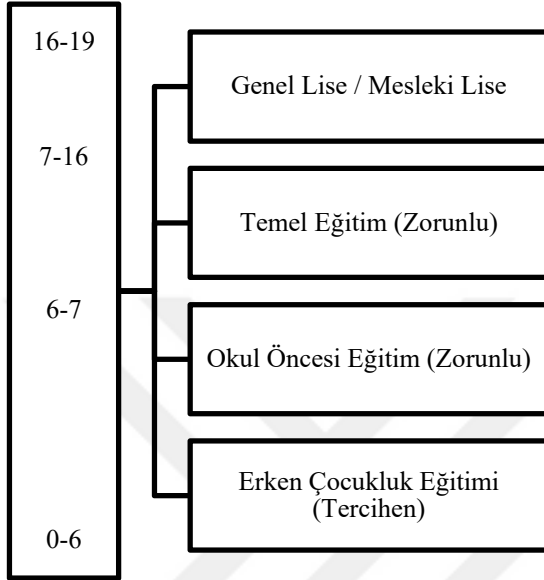
Finlandiya eğitim sisteminde genel olarak eşitlik, saygı ve güven kültürü oluşturulmuştur. Bu da eğitimcilerin çocuklara bakış açılarında geleneksel eğitim sistemlerinden uzak özgün süreçlerin oluşmasını sağlamıştır. Bütün Fin çocukları zorunlu temel eğitime başlamaktadır. Temel eğitim boyutunda çalışan bütün öğretmenlerin master derecesine sahip olması gerekmektedir. Bu da öğretmen eğitimine verdikleri önemin bir göstergesidir. Finlandiya’da ilkokul öğretmeni olmak çok rekabetçi bir sürecin sonunda gerçekleşmektedir. Sadece en zeki ve yetenekli Finli gençler üniversitelerin öğretmenlik bölümlerine yerleşme hayalini gerçekleştirebilmektedir. Binlerce lise mezunu genç, bahar aylarında üniversitelere başvurur ve 20.000 adaydan yaklaşık 5000 aday tercih edilmektedir (Sahlberg, 2011:35).

Öğretmen seçimindeki bu ayrıcalık öğretmenlerin kalitesini ve doğrudan da eğitimin kalitesini artırmıştır. Bununla birlikte öğretmenler eğitim programlarını planlama konusunda da aktif çalışmaktadır. Finlandiya’nın eğitim reformları sürecinde öğretmenler programın oluşturulması ve öğrencilerin değerlendirilmesi sürecinde daha fazla özerklik ve sorumluluk talep etmişlerdir. Program hazırlama sürecinin yerel yönetimlerde belediyelere verilmesi ve okulların da çerçeve planlar üzerinden okul

programlarını hazırlama yetkilerinin olması istenilen özerkliğe ulaşıldığının göstergesidir.

Finlandiya eğitim sisteminde örgün eğitim genel yapısı şekil 2.3'te verilmektedir.

#### Şekil 2.4: Finlandiya Örgün Eğitim Genel Yapısı



**Kaynak:** [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/finland\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/finland_en), (Erişim Tarihi: 09.12.2018).

Şekil 2.4 incelendiğinde, Finlandiya’da eğitimin erken çocukluk eğitim basamağıyla başladığı bu sürecin velinin tercihinin bırakıldığı görülmektedir. Ancak 6-7 yaş aralığına denk gelen okul öncesi eğitimin Rusya ve Türkiye’den farklı olarak zorunlu olması dikkat çekmektedir. Okul öncesi eğitimin ardından 7-16 yaş aralığı temel eğitim, 16-19 yaş aralığını da genel ve mesleki lise oluşturmaktadır.

### 2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okul öncesi eğitim programı ve okul öncesi eğitimde karşılaştırmalı eğitim bilimi çalışmalarıyla ilgili doğrudan veya dolaylı olarak ilgili olduğu düşünülen araştırmalara tarihsel sıralamaya uygun olarak yer verilmiştir.

#### 2.5.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Pökön (2003), Fransa ve Türkiye’nin okul öncesi eğitim sistemlerini karşılaştırdığı çalışmasında, okul öncesi eğitim sistemleri; tarihsel, genel durum, eğitim

ilkeleri, yasal boyut, uygulama ve öğretmen eğitimi bakımlarından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında sıklıkla kullanılan yatay ve dikey karşılaştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; Fransa’da okuma-yazma çalışmalarının yaş gruplarına uygun programlarla başlatıldığı, yerel yönetimlerin okul öncesi program geliştirme sürecine katkıda bulunduğu, bu sayede program ve uygulamalara bölgesel özelliklerin yansıtıldığı ve öğrenciyi tanıma ve yönlendirme çalışmalarına Türkiye’ye göre daha fazla önem verildiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Yıldırım (2008), “Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim” isimli araştırmasında Avrupa Birliği ülkelerindeki okul öncesi eğitim sistemlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada Konu ile ilgili alanyazın taraması yapılarak bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma Avrupa Birliği’ne bağlı 25 ülkeyle sınırlandırılmıştır. Araştırmanın sonucunda; Avrupa Birliği ülkelerinin çoğunda okul öncesi eğitim zorunlu olmadığı halde okullaşma oranının çok yüksek olduğu, Türkiye’de ise okul öncesi eğitim sistemi Avrupa Birliği ülkelerinin okul öncesi eğitim sistemlerine yapı olarak benzerlik göstermesine rağmen, Türkiye’de okul öncesi eğitimde okullaşma oranı Avrupa Birliği ülkelerindeki okullaşma oranına göre oldukça az olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Ercantürk’ün (2010) “Rus Eğitim Sisteminin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde Rus eğitim sistemini birçok açıdan incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada koküman analizi yöntemini ile betimsel tarama modelini kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda; Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği zamanında halk eğitimin ilk halkası olarak 7 yaşına kadar olan bölüme okul öncesi eğitim adı verildiği, 1960’lı yıllarda okul öncesi eğitimde de tek tip eğitim uygulamalarını sağlamak amacıyla kurumlar açıldığı ve bu kurumların çocukların sağlık, ahlaki değerler, vatan sevgisi, estetik eğitim, çalışma sevgisi açısından gelişmesini sağladığı sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca Rusya 1990’lı yılların ortasında okul öncesi eğitimi de içine alan çeşitli eğitim reformlarının hukuki temelini oluşturduğu, buna göre okul öncesi eğitim çocuğun; sağlığını korumak, ahlaki, fiziki ve kişilik gelişimini sağlamak, ortak insani değerleri öğretmek ve çocuğun gelişimi için aile ile iletişim halinde olmayı sağlamayı amaçladığı ve Rusya’da okul öncesi eğitim zorunlu olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Küçüköğlü ve Kızıldaş (2012) “Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması” isimli çalışmasında Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye’nin okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada değerlendirme sürecinde programların amaçları, öğrenme çıktıları/program yeterlilik alanları, okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumların giriş koşulları, öğretim süreçleri, alınacak derece, alınan dersler açısından benzerlik ve farklılıklar belirlenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda; Türkiye’nin okul öncesi öğretmeni yetiştirme programının amaçları diğer ülkelere göre daha kapsamlı açıklandığı, Türkiye okul öncesi öğretmeni yetiştirme programında engelli çocuklar ve çocuk hakları ile ilgili yeterlilik alanının diğer ülkelerle kıyaslandığında olmadığı, Türkiye’de okul öncesi öğretmenliği programına girmenin diğer ülkelere göre daha az seçici olduğu ve Türkiye’nin okul öncesi öğretmenliği programının ders sayısının fazla olduğu ancak akts oranlarının düşük olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Aksoy (2013), “A.B.D, Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de Öğretmen Eğitimindeki Dönüşümler (2000-2010)” isimli doktora tezinde öğretmen eğitimi alanında başarılı olarak kabul edilen ülkelerdeki uygulamaları ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; Finlandiya temel eğitimde yaratıcılık, grup çalışması, araştırma ve geliştirme süreçlerinin gelişimi 1968 yılındaki Kapsamlı Okul Yasası ile benimsenmiş ve bundan sonra eğitimle ilgili yapılması planlanan bütün değişiklikler bu yasaya uygun olarak ilerletildiği, 1990’lı yıllardan sonra merkeziyetçi katı sistemin esnetilerek yerel yönetimlere geniş yetkiler verilmesiyle birlikte öğretmen eğitimi kurumlarına kendi programlarını geliştirebilme fırsatı tanındığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Sapsağlam (2013) “Değerlendirme Boyutuyla Okul Öncesi Eğitim Programları” isimli çalışmasında Türkiye’de uygulanmış okul öncesi eğitim programlarının değerlendirme sürecinin incelenmesini ve bu programlarda değerlendirmenin nasıl yapıldığının belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden belge tarama yöntemiyle verilere ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda; 2002 programında çocuğun, programın ve öğretmenin kendini değerlendirmesi süreci bulunurken, 2006 programında değerlendirme boyutu çok daha kapsamlı olarak ele

alındığı, 2006 programında çocuğun değerlendirilmesi sürecinde; gözlem ve anekdot kayıtları, gelişim kontrol listeleri, standart formlar, portfolyolar ve gelişim raporları kullanılması gerektiği belirtildiği sonuçlarına ulaşmıştır. Bunların birlikte kazanım değerlendirme formu ile öğretmen öz değerlendirme formu geliştirildiği, 2013 programında ise çocuğun, programın ve öğretmenin kendini değerlendirmesi sürecinin bulunduğu, günü değerlendirme zamanı ile programın günlük boyutta değerlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Usta (2014) “PISA 2003 ve PISA 2012 Matematik Okuryazarlığı Üzerine Uluslararası Bir Karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya” isimli doktora tezinde Fin ve Türk öğrencilerin matematik okuryazarlığı performanslarının öğrenci ve okul düzeyindeki faktörlerin belirlenmesi ve benzerlik ile farklılıkların ortaya koyulmasını amaçlamıştır. Araştırmada doğrusal model kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; matematik okuryazarlığıyla ilgili en önemli değişkenlerin başında okul öncesi eğitim alma durumu geldiği, PISA sınavında yüksek sonuçlar alan çocukların okul öncesi eğitim aldıkları ve PISA 2012 bulgularına göre okul öncesi eğitim almak, öğrencilerin matematik okuryazarlıklarını olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşmıştır.

Kavak'ın (2015) yaptığı “Türkiye ve Almanya Okul Öncesi Eğitim Programının Karşılaştırılması” isimli çalışmada; Türkiye ve Almanya'nın okul öncesi eğitim programlarının benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymayı ve Türkiye'deki okul öncesi eğitim programına katkı yapılabilecek noktaları tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada verilen doküman analizi, gözlem ve görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; Türkiye ve Almanya'nın okul öncesi eğitim programları benzer özellikler gösterdiği, eğitim felsefelerinde Almanya Reggio Emilia, Türkiye High Scope ve Montessori yaklaşımını benimsendiği, Türkiye okul öncesi eğitim programı Almanya okul öncesi eğitim programına göre uygulama açısından birçok eksikliklere sahip olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca Türkiye'de ve Almanya'da okul öncesi eğitimin tarihçesine bakıldığında Almanya'da 200 yıllık bir geçmişe sahip olduğu, Türkiye'de ise 1960'lı yıllardan bu yana ivme kazandığı, Türkiye'de okul öncesi programının değerlendirme basamağında her yaş grubundan çocuklara psikomotor, sosyal-duygusal, bilişsel, dil ve öz bakım becerileri alanında doldurulan gelişim formları olduğu Almanya'da ise her yaş grubunda gelişim takibi o yaşa uygun gelişim testleriyle ölçüldüğü sonuçlarına ulaşmıştır.

Yalçın'ın (2015) "Dış Mekân Oyunlarına Yönelik Kültürlerarası Bir Çalışma: Aile ve Öğretmen Perspektifleri" isimli çalışmasında; Türk ve Fin okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin dış mekân oyunu ve ideal dış mekân ortamlarına ilişkin inançlarını incelemesi amaçlamıştır. Araştırmada gözlem ve görüşme tekniğini kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda; Fin öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin dış mekân oyununun çocuğun gelişimi ve öğrenmesi için önemli olduğunu düşündükleri ancak dış mekân oyunlarında engel olabilecek unsurları Türk öğretmenlerin daha çok belirttiği, Fin öğretmenlerin ise dış mekân oyunları açısından bir engel görmedikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Duman'ın (2016) "Rus Öğrencilerin PIRLS'te Elde Ettiği Başarıya Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinde okuma becerilerini ölçen PIRLS'te başarılı ülkelerden biri olan Rusya'nın okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yaptığı çalışmaları ortaya koymayı ve Türk eğitim sistemi açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak yar yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi NVIVO 11 programı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda; Rusya'da okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim alma durumunun PIRLS'te olan etkisinin sonuçları: Okul öncesi eğitim programlarını tek bir program üzerinden değil, geniş bir program içeriğine sahip, öğretmenin yaratıcılığını ve katılımını ön plana çıkarabilecek düzeyde olduğu, katılımcılarla yapılan görüşmelerde yarısının okul öncesi eğitim alma durumum PIRLS üzerinde olumlu etkisinin olduğunu gözlemlediklerini belirttiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Uludüz'ün (2016) "Finlandiya ve Türkiye Temel Eğitim Sistemine Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım" isimli çalışmasında; Finlandiya temel eğitim sistemi ile Türkiye temel eğitim sistemini karşılaştırmalı bir yaklaşımla incelemeyi amaçlamıştır. Finlandiya eğitim sistemiyle ilgili kaynaklar ülkenin kütüphanelerinden, çeşitli internet yayınlarından ve UNESCO, OECD, Eurydice gibi uluslararası kuruluşların yayınladığı makalelerden faydalanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizi sürecinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; Finlandiya'da okul öncesi eğitim ile ilgili ulaşılan bilgiler: Finlandiya'da okul öncesi eğitim 6 yaş için zorunlu ve ücretsiz olarak sunulduğu, Finlandiya'da okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarının 3 yaş % 47, 4 yaş

% 56, 5 yaş % 64 ve 6 yaş % 99 olduğu, 6 yaş dışındaki diğer yaş gruplarında okullaşma oranı OECD ortalamasının altında olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Ertürk Kayman'ın (2017) "Türkiye, Finlandiya, İngiltere ve Şili'deki Okul Yöneticiliğine İlişkin Yaklaşımların İncelenmesi" isimli araştırmasında Türkiye, Finlandiya, İngiltere ve Şili'deki okul yöneticiliği süreçlerinin incelenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi ve belge incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; Finlandiya'da yerel yönetimlere verilen yetkilerin oldukça fazla olması sebebiyle okul liderlerinin de otoritesi, resmi statüsü ve karar verme yetkisi ülkemize göre oldukça farklılık gösterdiği, Fin eğitim sistemi basit ve sade yapısıyla görev, yetki ve sorumluluk olarak okul liderlerinin donanımını güçlendirerek okul içi kararlarda yetkin hale getirdiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Ceğer'in (2018) "OECD Ülkeler İle Türkiye'nin Eğitim Harcamalarının Karşılaştırılması" isimli çalışmasında Türkiye ve araştırmacının seçtiği OECD ülkelerinin eğitim harcamaları ile akademik başarı ilişkisinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada eğitim harcamaları ve akademik başarı arasındaki ilişki, OECD raporlarında yer alan regresyon analiz verileriyle belirlenmiştir. Bu kapsamda Türkiye'den yüksek eğitim harcamaları olan (İngiltere, Yeni Zelanda, Danimarka, Norveç ve ABD) ile Türkiye'den eğitim harcamaları düşük 4 ülke (Macaristan, Almanya, İtalya ve Çek Cumhuriyeti) seçilmiştir. Araştırmanın sonucunda; Türkiye'de eğitime ayrılan pay OECD ülkelerinin altında ve aynı zamanda öğrenci başına ayrılan bütçe de düşük seviyede olduğu, öğrenci başına en fazla payın ayrıldığı ülkenin ise ABD olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca PISA sonuçları değerlendirildiğinde eğitime fazla pay ayıran ülkelerin sonuçlarının daha yüksek olduğu, Fakat akademik başarı yordamasında sadece eğitime ayrılan payın değil birçok değişkenin (milli gelir, öğrenci sayısı vb.) etkili olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

## **2.5.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar**

Bodrova ve Leong (2005) "Yüksek Kalitede Okul Öncesi Eğitim Programları-Vygotsky'in Bakış Açısından" isimli çalışmalarında Vygotsky'nin perspektifinden kaliteli okul öncesi eğitimin tanımını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada içerik analizi yöntemi ile Vygotskyan yaklaşımı ve Rus okul öncesi eğitim programlarının



yapısı karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda; Vygotsky'nin felsefesinde yüksek kalitede okul öncesi eğitimde anahtar kavramın teşvik eden eğitim olduğu, okul öncesi eğitim programında kültürel altyapı, dramatik oyunlar ve öğrenmenin zenginleştirilmesi fikrinin açığa çıktığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Hannu (2005) "PISA'da Finlandiya Mucizesi: Eğitim ve Öğretmen Eğitimi Üzerine Tarihsel ve Sosyolojik Yorumlar" isimli makalesinde Finlandiya'nın 2000 yılında PISA sınavında edindiği başarının arka planını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sosyolojik ve tarihsel altyapıya odaklanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda; Fin öğretmenlerin kendilerini kolaylaştırıcı, yol gösterici ve mentor olarak tanımladığı, siyasi ve pedagojik olarak ilerici kapsamlı bir okul reformunun uygulanması olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Ojala ve Talts (2007) yaptığı araştırmada Helsinki (Finlandiya) ve Tallinn'de (Estonya) okul öncesi eğitime katılmış 6-7 yaş aralığındaki çocukları çeşitli gelişim alanlarındaki öğrenme başarılarını karşılaştırmıştır. Araştırmanın amacı okul öncesi yılsonunda, hem Helsinki hem de Tallinn'deki öğretmen değerlendirmelerine dayanarak, çocukların öğrenme başarısını dokuz hedef alanda karşılaştırmaktır. Araştırmada Helsinki bölgesinde okul öncesi eğitim alan 263 çocuk ve Tallinn bölgesinde 198 çocuktan veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; bilimsel becerilerde, sağlıklı bir özgüven duygusu ve fiziksel motor gelişim Tallinn'de daha yüksekti, ancak etikette Helsinki'deki çocuklar Tallinn'den daha yüksek puanlar aldığı, Estonya'da kız ve erkeklerin öğrenmesi arasındaki başarılarındaki farklılıklar Finlandiya'da olduğundan daha güçlü olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Broadfoot (2010) 21. Yüzyılda Karşılaştırmalı Eğitim isimli çalışmasında karşılaştırmalı eğitimde geçmişte yapılan çalışmaları belirlemeyi ve gelecekte yapılacak karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının modu, amacı ve bağlamı için ileriye dönük bir vizyon sunmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda; karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında içinde bulunulan kültürün özelliklerinin ve o kültüre özgü geliştirilen eğitim programlarının değerlendirildiği, farklı kültürlerdeki yeni öğrenme metotlarına ve öğrenmenin kültürle olan ilişkisine odaklanması gerekliliği sonuçlarına ulaşmıştır.

Keskitalo, Maatta ve Uusiautti (2011) çalışmalarında Finlandiya'da yaşayan Sami çocuklarının eğitimini ve Finlandiya eğitim sistemindeki durumu açıklamayı

amaçlamışlardır. Çalışmada Sami halkını, kültürünü ve Sami çocuklarının eğitimi nasıl olmalı soruları üzerinden analizler yaparak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda; Sami halkının Avrupa Birliği alanındaki tek yerli insan grubunu oluşturduğu, Sami halkı kendi dilini kullanma ve kendini yönetme halkına sahip olduğu ve eğitim sürecinde ise çerçeve programlar içerisinde Sami diline yer verilmekte ve kullanılmasının sağlanması belirtildiği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Sari-Nuutien ve Niikko (2014) Fin ilköğretim okullarının özelliklerini incelediği çalışmasında okul öncesi eğitim ortamlarının avantajlarını ve dezavantajlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada öğrenme ortamı fiziksel-estetik, psiko-sosyal ve pedagojik-etik boyutlarda tanımlanmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden vaka çalışması yapılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; okul öncesi ortamlarının çocukların sosyal gelişimi için destekleyici olduğu ancak fiziksel gelişim için oyun ortamlarının çocukların gelişimi için yeterli olmadığı, Finlandiya ilkokulları bünyesindeki anasınıflarında öğrencilerin bahçe etkinliklerinde büyük yaş grubu çocuklardan kaynaklı olumsuz etkiler yaşadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Zeng'in (2016) Finlandiya'da okul öncesi eğitim modeli çalışması isimli araştırmasında Finlandiya'da okul öncesi eğitimin niteliğini belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada Finlandiya'da okul öncesi eğitimin niteliğini 5 maddede özetlemiştir. Araştırmanın sonucunda; Yüksek kalitede okul öncesi öğretmenleri, çocukların gelecekte ihtiyaç duyabilecekleri becerilere uygun eğitim süreci tasarısı, Finlandiya anaokullarında çocukların doğada zaman geçirerek Finlandiya'nın soğuk iklimine karşı bağışıklık kazanmalarının sağlanması, okul öncesi eğitim veren kurumların çeşitliliği ve yaş aralığı ile hizmet türleri arasında olumlu yönde farklılıkların olması, okul öncesi eğitimin değerlendirme basamağının çok yönlü olması sonuçlarına ulaşmıştır.

Abankina (2018) Rusya Federasyonu'nda okul öncesi eğitimde federal devlet standartlarının uygulanması isimli çalışmasında okul öncesi eğitimde federal eğitim standartlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada federal devlet standardını çevreleyen konuları analiz ederek okul öncesi kurumlarında kamu ve özel okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlere anket uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda; yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul öncesi eğitime getirilen standardın okul öncesi eğitimin işleyişini olumlu yönde değiştireceğini düşündüğü, standardın

uygulanmasını kamu kurumlarında görev yapanların çoğunluğu biliyorken özel kurumlarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin standardın uygulanma sürecini daha az bildikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Lähde (2018), “Okul Öncesi Eğitimin Kalite Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında 2014 yılında geliştirilen Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Çerçeve Planını öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada 44 çocuk, 34 ebeveyn ve 70 öğretmen ile nitel ve nicel araştırma yöntemlerini kullanarak çalışmayı yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda; çocukların okul öncesi eğitim ile ilgili konularda karar vermelerine izin verildiği, çocukların programın uygulanması sürecine aktif katıldığı, çocuklar açısından açık hava oyunları, öz yönelimli ve rehberli oyunların okul öncesi eğitimin temeli olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca çocukların okul öncesi eğitimde neye karar verebilecekleriyle ilgili sorulara verdikleri cevaplarda, 2014 öncesi okul öncesi eğitim programının temellerinde yer alan okul öncesi eğitimin farklı öğrenme üniteleriyle ilgili çeşitli okul öncesi eğitim içerikleri ortaya çıkardığı, okul öncesi eğitimde bir çocuk oyun oynama, toplumu etkileme, matematiksel düşünme ve beceriler, sanatsal ifade, yiyecek ve açık hava etkinlikleri hakkında karar verebildiği bununla birlikte ebeveynlerin okul öncesi eğitimde personelin mesleki becerilerinden ve okul öncesi eğitimin kalitesinden memnun olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi dönemde çocukların etkinliklerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine çocuk katılımının daha da artırılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde karşılaştırmalı eğitim, okul öncesi eğitim programı ve Finlandiya ile Rusya’da uygulanan okul öncesi eğitim programlarıyla ilgili araştırmaların olduğu belirlenmiştir. Karşılaştırmalı araştırmalarda okul öncesi basamağıyla birlikte farklı ülkeler ve farklı basamaklarda araştırmaların yapıldığı, Fransa, Finlandiya, Rusya, Almanya ve OECD’ye üye ülkelerin araştırmalara dahil edildiği görülmüştür. Farklı eğitim kademelerinin incelendiği araştırmalarda okul öncesi eğitim basamağını inceleyen özellikle de okul öncesi eğitim programını karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmaların az olduğu belirlenmiştir. Türkiye okul öncesi eğitim programını değerlendiren çalışmalarla birlikte sadece Rusya devlet standardını ve Finlandiya çerçeve programını da inceleyen araştırmalar incelenmiştir.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama araçları, araştırma materyali, veri toplama ve analizi ve son olarak işlem basamaklarına yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ülkelerin eğitim sistemlerini ve uygulamalarını inceleyerek sistematik ve bilimsel yöntemlerden yararlanılarak yapılan bir karşılaştırmalı eğitim bilimi araştırmasıdır. Karşılaştırmalı araştırmalarda daha çok nitel araştırma yöntemleri kullanılmaktadır. Bu araştırmada Türkiye, Rusya ve Finlandiya'nın okul öncesi eğitim programlarının yapı, genel amaçlar, kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme ile ek programlar boyutları karşılaştırılmaktadır. Araştırmada, var olan durumu saptamaya yönelik tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olay veya olgular ile ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013:217). Programların karşılaştırılmasında ise yatay yaklaşım kullanılmıştır. Ültanır'a (2000:24) göre yatay yaklaşımda sistemlerin ayrı ayrı ve birlikte tüm unsurları incelenir. Karşılaştırması yapılacak öğretim programındaki tüm boyutların, diğer programdaki boyutlarla karşılaştırılması gerekmektedir. Karşılaştırması yapılacak bölüm, öğretim programı boyutunda ise program geliştirmede söz konusu olan bütün boyutların karşılaştırılması gerekmektedir.

#### 3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Türkiye, Rusya ve Finlandiya'nın güncel okul öncesi eğitim programları, eğitim bakanlığı sitelerinden temin edilmiştir. Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013), Rusya Federasyonu Okul Öncesi Eğitim Standardı (Министерство просвещения Российской Федерации, 2014) ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Temel Planı (Esiopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet, 2014) karşılıklı olarak analiz edilmiştir. Ayrıca Rusya'da kullanılan diğer okul öncesi eğitim programları ve Finlandiya'nın Helsinki yerel bölgesindeki okul öncesi eğitim programının da program kitaplarına güncel internet kaynaklarından ulaşılmıştır.

- Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı: <http://www.meb.gov.tr/>
- Rusya Eğitim Bakanlığı (Министерство просвещения Российской Федерации): <https://edu.gov.ru/>
- Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı (Opetus ja kulttuuriministeriö) : <https://minedu.fi/etusivu>

### 3.3. Araştırmanın Materyali

Araştırmada; Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programı, Rusya Okul Öncesi Eğitim Federal Devlet Standardı ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Temel Planı araştırma materyali olarak belirlenmiştir. Araştırma materyalleri Tablo 3.1’de tanıtılmıştır.

**Tablo 3.1: Araştırma Materyalleri**

	<b>Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)</b>	<b>Rusya Okul Öncesi Eğitim Federal Devlet Standardı (Министерство просвещения Российской Федерации, 2014)</b>	<b>Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Temel Planı (Esiopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet, 2014)</b>
<b>Sayfa Sayısı</b>	58	30	69
<b>Bölüm Sayısı</b>	5	4	5
<b>Bölüm İsimleri</b>	1.Okul öncesi eğitimin önemi 2.Programın tanıtımı 3.Gelişim özellikleri-kazanımlar-göstergeler 4.Planlama ve uygulama 5.Değerlendirme	1.Genel hükümler 2.Okul öncesi eğitim programının yapısı için şartlar 3.Programının uygulanması için gereklilikler 4.Programının geliştirilmesi için gereklilikler	1.Programın ve yerel programın temelleri 2.Okul öncesi eğitimin genel amaçları 3.Büyüme ve öğrenmeyi destekleyen ortam oluşumu 4.Okul öncesi eğitimin ilkeleri 5.Çocuk gelişimi için destek eğitimin planlaması

Tablo 3.1 incelendiğinde; araştırmada incelenen Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programı elli sekiz (58) sayfa olup beş (5) ana bölümden oluşmaktadır. Bunlar; okul öncesi eğitimin önemi, programın tanıtımı, gelişim özellikleri-kazanımlar-göstergeler, planlama ve uygulama ile değerlendirme bölümleridir. Rusya Okul Öncesi Eğitim Federal Devlet Standardı otuz (30) sayfa olup dört (4) ana bölümden oluşmaktadır. Bunlar; genel hükümler, okul öncesi eğitim programının yapısı için şartlar, programının uygulanması için gereklilikler ve programının geliştirilmesi için gereklilikler bölümleridir. Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Devlet Planını ise altmış dokuz (69) sayfa

olup beş (5) ana bölümden oluşmaktadır. Bunlar; programın ve yerel programın temelleri, okul öncesi eğitimin genel amaçları, büyüme ve öğrenmeyi destekleyen ortam oluşumu, okul öncesi eğitimin ilkeleri, çocuk gelişimi için destek eğitimin planlaması bölümleridir.

### **3.4. Veri Analiz Yöntemleri**

Araştırmanın sonunda elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi ile elde edilmiştir. İçerik analizi metinlerin içindeki belirli kelimelerin ve kavramların varlığını belirlemek amacıyla yapılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008:269). İçerik analizinin aşamaları:

1. Amaçların belirlenmesi
2. Kavramları tanımlamak
3. Analiz birimlerini belirlemek
4. Konu ile ilgili verilerin yerini belirlemek
5. Mantıksal bir yapının geliştirilmesi
6. Örneklem planı geliştirmek
7. Kodlama kategorilerini belirlemek
8. Verilerin analizi

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular benzerlik ve farklılıklar olarak belirlenmiştir. Türkiye, Rusya ve Finlandiya okul öncesi eğitim programları öncelikle kendi içlerinde değerlendirilmiş, ardından programın öğeleriyle oluşturulan çerçeve içerisinde değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

### **3.5. İşlem Basamakları**

Doküman incelemesini yaparken izlenmesi gereken beş aşama bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:233-234). Araştırmacı, bu aşamaları dikkate alarak işlem basamaklarını gerçekleştirmiştir.

1. Dokümanlara Ulaşma: Araştırmacı, araştırma konusunu belirledikten sonra Rusya Okul Öncesi Eğitim Devlet Standardına ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Devlet Planına ulaşmıştır. Araştırma konusu belirlenirken öngörülemeyen Rusya ve Finlandiya'da uygulanan yerel ve branş okul öncesi programları ise dokümanlara ulaşma aşamasında elde edilmiş ve araştırma sürecinin içine katılmıştır.

2. Özgünlüğü Kontrol Etme: Ulaşılan dokümanların, Rusya’da okul öncesi öğretmenliği yapan ve Finlandiya okul öncesi eğitimi konusunda çalışmış araştırmacı ve öğretmenlere gönderilerek orijinallığı kontrol edilmiştir.

3. Dokümanları Anlama: Dokümanların gerekli kontrolleri yapıldıktan sonra çevirilerin yapılacağı aşamaya geçilmiştir. Rusya’da kullanılan okul öncesi eğitim programlarının çevirisi anadili Rusça ve ikinci dili Türkçe olan çevirmenlerle birlikte analiz edilmiştir. Finlandiya programının çevirisi ise anadili Türkçe ikinci dili Fince olan çevirmenlerle yapılmıştır. Bu çevirilerin yapıldığı aşamaya araştırmacı bizzat katılmış ve çevirilerde okul öncesi eğitimde kullanılan özgün ifadelerden kaynaklanacak hataların önüne geçilmeye çalışmıştır.

4. Veriyi Analiz Etme: Program kitaplarının çevirisi yapıldıktan sonra ulaşılan verilerden programın öğelerini içeren boyutlar bulgu olarak ayrılmıştır. Programların yapısı, genel amaçları, kazanımları, içerik, eğitim durumları, ölçme-değerlendirme ve ek program kategorileri oluşturulmuştur. Özellikle karşılaştırma sürecinin etkililiğini sağlamak adına, Rusya ve Finlandiya’da söz konusu olan programların kazanımları Türkiye programındaki kazanım alanlarına göre ayrıştırılmış ve düzenlenmiştir.

5. Veriyi Kullanma: Karşılaştırma sürecinde oluşturulan tablolar tekrar Rusya ve Finlandiya programlarının uygulayıcılarına gösterilerek, yorumlama sürecinde yanlış aktarmaların olup olmadığı sorulmuştur.

## 4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacına yönelik olarak gerçekleştirilen analizlerin sonuçlarından yola çıkarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda “Türkiye, Rusya ve Finlandiya’da kullanılan okul öncesi eğitim programlarının yapısı, genel amaçları, kazanımları, içerik, eğitim durumları, ölçme-değerlendirme ve ek programların oluşturulmasında benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” genel problemi doğrultusunda alt problemlere yanıt aranmıştır.

### 4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “Türkiye, Rusya ve Finlandiya’da kullanılan okul öncesi eğitim programlarının yapı ile genel amaçlarının benzerlik ve farklılıklarına ilişkin bulgular nelerdir?” şeklindedir. Bu alt probleme yönelik yapılan doküman incelemesi sonuçlarına göre Türkiye, Rusya ve Finlandiya’da uygulanmakta olan programların yapı bakımından karşılaştırmalarına Tablo 4.1’de yer verilmiştir.

**Tablo 4.1: Türkiye, Rusya ve Finlandiya’nın Okul Öncesi Eğitim Programlar Yapısı**

Programın Yapısı	Türkiye	Rusya	Finlandiya
Program hazırlayıcılar	Millî Eğitim Bakanlığı	Eğitim Bakanlığı	Eğitim ve Kültür Bakanlığı
Geliştirilme öncesi programlar	2002-2006 Programları	2014-2016 arası geliştirilme süreci	2010 çerçeve programı
Programın geliştirilme tarihi	2013	2014	2014
Programın uygulama yükümlülüğü	Programın çocuğun gelişim özelliklerine göre tüm okullarda uygulanması zorunlu	%60 Okul Öncesi Eğitim Çerçeve Programı kullanımı zorunlu, %40 geliştirilmiş diğer programların uygulayıcı tarafından seçilmesi	Çerçeve plan göz önünde bulundurularak yerel program hazırlanması zorunlu
Ek program varlığı	Bakanlık tarafından geliştirilen bir program	Bakanlık ve yerel yönetimler tarafından geliştirilen ek programlar	Yerel yönetimler bölgesel program hazırlamakla yükümlü
Hitap ettiği yaş aralığı	36-72 Ay	2 Ay-7 Yaş	6-7 Yaş



Tablo 4.1 incelendiğinde Türkiye, Rusya ve Finlandiya okul öncesi eğitim programlarının geliştirilme tarihi, geliştirilme öncesi, program hazırlayıcılar, uygulama yükümlülüğü, ek program varlığı ve hitap ettiği yaş aralığına yer verilmiştir. Türkiye, Rusya ve Finlandiya okul öncesi eğitim programı ilgili bakanlıklar tarafından oluşturulmuştur. Türkiye okul öncesi eğitim programı, 2006 yılında denenmiş ve geliştirilmek amacıyla uygulanmaya alınmıştır. Ardından, 2012-2013 yılında yeniden program geliştirme çalışmaları yapılmış ve 2013 yılında uygulamaya geçilmiştir. Rusya okul öncesi eğitim devlet standardı 2014-2016 yılları arasında geliştirilmiş ve pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Finlandiya okul öncesi eğitim çerçeve planı ise 2010 yılında geliştirilmiş, okul öncesi eğitim ulusal çekirdek programının 2014 yılında revize edilmesi sürecinin sonunda uygulamaya alınmıştır. Türkiye programı, ülke çapında bütün okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmak zorundadır. Rusya programının %60'lık kısmının, Rusya'da bulunan tüm eyaletler tarafından ortak kullanımı zorunludur. Programın %40'lık kısmını ise program uygulayıcılarının yine bakanlık tarafından geliştirilmiş çeşitli programlardan seçmesi zorunludur. Finlandiya okul öncesi eğitim temel planının 2014 yılında revize çalışmaları başlamış ve 2016 yılında uygulamaya alınmıştır. Rusya ve Finlandiya'da temel program haricinde geliştirilen branş ve yerel yönetim programları bulunmaktadır. Türkiye programı, 36-72 ay aralığındaki çocuklara hitap etmekte olup, bu yaş aralığında bulunan çocukların gelişimsel özelliklerinden program içeriğinde bahsetmiştir. Rusya okul öncesi eğitim standardının hitap ettiği yaş aralığı daha geniş tutulmuştur. Program bazında uygulayıcıların seçebileceği ek programlar, bu yaş aralığına hitap edecek düzeyde çeşitlendirilmiştir. Finlandiya okul öncesi eğitim planı 6-7 yaş aralığını kapsamaktadır.

Türkiye, Rusya ve Finlandiya okul öncesi eğitim programlarının genel amaçlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.2'de verilmiştir.

**Tablo 4.2: Türkiye, Rusya ve Finlandiya'nın Okul Öncesi Eğitim Programlarının Genel Amaçlarının Karşılaştırılması**

	<b>Türkiye</b>	<b>Rusya</b>	<b>Finlandiya</b>
<b>Programın Genel Amaçları</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,</li> <li>•Onları ilkokula hazırlamak,</li> <li>•Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,</li> <li>•Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Çocukların beden ve ruh sağlığı ile duygusal iyilik hallerini korumak</li> <li>•Bireysel yetenekleri, yaratıcılığı ve genel kültürü geliştirmek</li> <li>•Ahlaki, fiziksel, zihinsel gelişimi ve estetik, bağımsız niteliklerin gelişimini sağlamak</li> <li>•Çocuğun; cinsiyeti, milliyeti, dili, sosyo-ekonomik durumu, psiko-motor özelliklerinin dikkate alınması</li> <li>•Temel eğitim programının devamlılığını sağlamak</li> <li>•Öğretmenler ve toplum arasındaki iş birliğini sağlamak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Her çocuğun yaşına ve gelişim alanına uygun olarak bütünsel gelişimi sağlamak</li> <li>•Çocuğun öğrenmesi için gerekli şartları oluşturulmak, yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek ve eğitimde eşitliğin uygulanmasını desteklemek</li> <li>•Oyun, hareket ve sanata dayalı çok yönlü etkinlikler uygulayarak olumlu öğrenme ortamlarının oluşmasını sağlamak</li> <li>•Çocuklar ile eğitimciler arasındaki kalıcı etkileşimi sağlamak</li> <li>•Toplumsal cinsiyet eşitliğinin teşvik edilmesi, genel kültürel mirasa ve her bir çocuğun dini ve kültürel arka planını anlama ve çocukta bunlara saygı gösterme kapasitesini geliştirmek</li> <li>•Çocukların iş birliği ve etkileşim becerilerini geliştirmek, diğer insanlara saygılı bireysel yetiştirmek ve toplumsal aidiyet duygusunu geliştirmek</li> <li>•Çocuk ve ebeveyni arasındaki dengeli iletişimin korunmasını ve devamını sağlamak</li> <li>•Öz değerlendirme sürecinin gelişimini sağlamak</li> </ul>

Tablo 4.2 incelendiğinde Türkiye, Rusya ve Finlandiya'nın okul öncesi eğitim programlarının genel amaçlarında benzerlikler ve farklılıklar olduğu görülmektedir. Türkiye, Rusya ve Finlandiya'nın okul öncesi eğitim genel amaçlarında ortak üç (3) alanın olduğu görülmüştür. Programların amaçlarının benzerlikleri; gelişimsel, ilkokula hazırlık ve eğitime eşit erişim olarak belirlenmiştir. Ülkelerin çocukların bütünsel gelişimini temele aldığı, ilkokula hazırlık sürecini önemseydiği ve okul öncesi eğitim ile ülke genelinde çocukların eğitime eşit erişiminin sağlanması amaçlarını içerdiği görülmektedir. Bununla birlikte Türkiye, Rusya ve Finlandiya'nın okul öncesi eğitim programlarının çeşitli alanlarda farklılaştığı görülmektedir. Programların amaçlarının farklılıkları; toplumsal eşitlik duygusunun çocuğa kazandırılması, beden ve ruh sağlığı, dil ve konuşma becerileri, toplumsal aidiyet ve saygı, çocuk-ebeveyn ilişkisi ve öğrenme ortamları olarak belirlenmiştir. Türkiye'nin okul öncesi eğitim programının,

Türkçeyi doğru ve güzel konuşmayla ilgili bir amacının olduğu, Finlandiya ve Rusya'nın programlarının ise, genel amaçlarında resmi dilleri ile ilgili bir amaç cümlesinin olmadığı görülmüştür. Finlandiya okul öncesi eğitim programında, Türkiye ve Rusya'dan farklı olarak, toplumsal eşitlik duygusunun çocuğa kazandırılması, toplumsal aidiyet ve saygı kavramları, çocuk ebeveyn ilişkisi gibi daha toplumsal kazanımların genel amaçlarında belirtildiği görülmektedir. Rusya programında ise diğer ülkelerden farklı olarak, çocuğun beden ve ruh sağlığı genel amaçların içerisinde yer almaktadır.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Türkiye, Rusya ve Finlandiya’da kullanılan okul öncesi eğitim programlarının kazanımlarının benzerlik ve farklılıklarına ilişkin bulgular nelerdir?” şeklindedir. Yapılan doküman incelemesi sonuçlarına göre Türkiye, Rusya ve Finlandiya okul öncesi eğitim programlarında belirlenen gelişim alanları ve kazanımları belirtilmiştir. Türkiye, Rusya ve Finlandiya’da kazanımlar belirlenirken çeşitli gelişim alanları oluşturulmuştur. Türkiye, Rusya ve Finlandiya okul öncesi eğitimin programının kazanım alanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.3’te verilmektedir.

**Tablo 4.3: Türkiye, Rusya ve Finlandiya’nın Okul Öncesi Eğitim Programlarının Kazanım Alanlarının Karşılaştırılması**

	<b>Türkiye</b>	<b>Rusya</b>	<b>Finlandiya</b>
<b>Kazanım Alanları</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Bilişsel Alan Kazanımları</li> <li>•Sosyal-Duygusal Alan Kazanımları</li> <li>•Dil Gelişim Alanı Kazanımları</li> <li>•Öz Bakım Becerileri Alanı Kazanımları</li> <li>•Psikomotor Alan Kazanımları</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bilişsel Sözel Alan Kazanımları</li> <li>• Fiziksel Estetik Alan Kazanımları</li> <li>• Sanatsal Alan Kazanımları</li> <li>• İletişim ve Kişilik Gelişimi Kazanımları</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dil ve Etkileşim Alanı Kazanımları</li> <li>• Matematik Alanı Kazanımları</li> <li>• Fiziksel ve Motor Gelişim Alan Kazanımları</li> <li>• Müziksel Alan Kazanımları</li> <li>• Sağlık Gelişimi Alan Kazanımları</li> <li>• Sanatsal Alan Kazanımları</li> <li>• Çevre ve Doğa Çalışmaları Alan Kazanımları</li> </ul>

Tablo 4.3 incelendiğinde Türkiye, Rusya ve Finlandiya’da kazanımlar belirlenirken çeşitli kazanım alanlarının oluşturulduğu görülmüştür. Türkiye’de bilişsel alan kazanımları, Rusya’da bilişsel sözel alan ve Finlandiya’da matematik ve dil etkileşim alanı kazanımlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Türkiye’de sosyal duygusal alan kazanımları ile Rusya’da iletişim ve kişilik gelişimi alanının benzer

kazanımlara sahip olduğu görülmüştür. Üç ülkede de dil gelişim ve psikomotor gelişim alanlarıyla ilgili kazanımların olduğu belirlenmiştir. Finlandiya’da sağlık gelişimi alanı ile Türkiye’de öz bakım becerilerinin gelişimi alanında benzer kazanımların olduğu görülmüştür. Rusya ve Finlandiya’da sanatsal alan olarak ayrılan kazanımların Türkiye’de sosyal-duygusal alan içerisinde olduğu belirlenmiştir. Türkiye programında bulunan kazanım alanlarıyla, Rusya ve Finlandiya programlarında bulunan kazanım alanları benzerliklerine göre karşılaştırılmıştır.

Türkiye programında bilişsel alan kazanımları, Rusya programında bilişsel sözel alan kazanımları ve Finlandiya programında ise matematik alanı kazanımlarının karşılaştırılması Tablo 4.4’te verilmiştir.

**Tablo 4.4: Türkiye, Rusya ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Programları Kazanımlarının Karşılaştırılması/Bilişsel Alan-Bilişsel Sözel Alan- Matematiksel Alanı**

	<b>Türkiye/ Bilişsel Kazanımlar</b>	<b>Rusya/Bilişsel-Sözel Kazanımlar</b>	<b>Finlandiya/Matematiksel Kazanımlar</b>
<b>Kazanımlar</b>	1.Nesne/durum/olaya dikkatini verir. 2.Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. 3.Algıladıklarını hatırlar. 4.Nesneleri sayar. 5.Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir. 6.Nesne veya varlıkları gözlemler. 7.Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar. 8.Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır. 9.Nesne veya varlıkları özelliklerine göre sıralar. 10.Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. 11.Nesneleri ölçer. 13.Geometrik şekilleri tanıır. 14.Günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanıır. 15.Nesnelerle örüntü oluşturur. 16.Parça-bütün ilişkisini kavrar 17.Nesneleri kullanarak basit toplama ve çıkarma işlemlerini yapar. 18.Neden-sonuç ilişkisi kurar. 19.Zamanla ilgili kavramları açıklar. 20.Problem durumlarına çözüm üretir. 21.Nesne/sembollerle grafik hazırlar. 22.Atatürk’ü tanıır ve Türk toplumu için önemini açıklar.	1.Oyun gelişimi ( Kurallara uyum liderlik, oyunun hikâyesi) 2.Bilişsel araştırmalar (Nesneler dünyasını tanıma ve onlarla denemeler yapma) 3.Nesnelerin özellikleri ve ilişkileri	1.Matematiksel düşünmeye zemin hazırlamak 2.Matematiksel kavramlar 3.Uzay algısı, Mekânda konum 4.Zaman algısı, Ölçme 5.Gözlemlere ve ölçümlere dayanarak elde edilen bilgileri karşılaştırma 6.Günlük yaşam ile matematiği ilişkilendirme 7.Problem çözme becerisini geliştirmek

Tablo 4.4 incelendiğinde Türkiye’de yirmi iki (22) bilişsel gelişim alan kazanımları, Rusya’da üç (3) bilişsel-sözel gelişim alanı kazanımları ve Finlandiya’da yedi (7) matematiksel gelişim alanı kazanımları olduğu görülmüştür. Türkiye’de kazanımların çeşitlendirildiği ve ayrıntılarıyla yazıldığı, Rusya’da bilişsel ve sözel alanın birlikte belirtildiği, Finlandiya’da ise bilişsel alan kazanımlarının matematiksel alan olarak ifade edildiği belirlenmiştir. Üç programda da, ortak kazanımların olduğu görülmüştür. Türkiye’de bilişsel alan kazanımları içeriğindeki matematiksel becerilerle ilgili kazanımlar, Finlandiya matematik alanı kazanımlarının tamamını içermektedir. Rusya’da ise bilişsel alanla ilgili kazanımları, bilişsel araştırma maddesiyle belirtilmektedir. Türkiye programında, bilişsel alan kazanımlarında diğer ülkelerden farklı olarak Mustafa Kemal Atatürk’ü tanıma ile ilgili bir kazanım bulunmaktadır.

Türkiye programından sosyal duygusal alan, Rusya programından iletişim ve kişilik gelişimi alanı ile sanatsal gelişim alanı kazanımları ve Finlandiya programından ise sanat gelişim alanı kazanımlarının karşılaştırılması Tablo 4.5’de verilmiştir.

**Tablo 4.5: Türkiye, Rusya ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Programları Kazanımlarının Karşılaştırılması/ Sosyal Duygusal Alan- İletişim Kişilik Gelişimi ve Sanat Gelişimi Alanı- Sanat Gelişim Alanı**

	<b>Türkiye/Sosyal-Duygusal Kazanımlar</b>	<b>Rusya/İletişim-Kişilik-Sanat Kazanımları</b>	<b>Finlandiya/Sanat Kazanımları</b>
<b>Kazanımlar</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Kendisine ait özellikleri tanıtır.</li> <li>2.Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır</li> <li>3.Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.</li> <li>4.Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.</li> <li>5.Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.</li> <li>6.Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.</li> <li>7.Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler.</li> <li>8.Farklılıklara saygı gösterir.</li> <li>9.Farklı kültürel özellikleri açıklar.</li> <li>10.Sorumluluklarını yerine getirir.</li> <li>11.Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır.</li> <li>12.Değişik ortamlardaki kurallara uyar.</li> <li>13.Estetik değerleri korur.</li> <li>14.Sanat eserlerinin değerini fark eder.</li> <li>15.Kendine güvenir.</li> <li>16.Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.</li> <li>17.Başkalarıyla sorunlarını çözer.</li> </ol>	<p><b>İletişim-Kişilik Gelişim Alanı</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.Ortak ev: dünya gezegeni bilinci</li> <li>2.Kendileri, diğer insanlar, sosyal normlar ve dünya kültürlerinin</li> <li>3.iletişimdeki sosyal normları hakkında bilgi sahibi olma</li> <li>4.İletişimin gelişimi (Yetişkin ve yaşlıları ile yaratıcı diyalog ve etkileşim)</li> <li>5.Birincil değerler olan “neyin iyi neyin kötü olduğunu bilme” temelli davranış normlarını öğrenme ve uygulama</li> <li>6.Vatana aidiyet duygusu</li> <li>7.Günlük yaşam, toplum ve dünyada yerini bilme ve güvenliğini temellendirme</li> <li>8.Temel yaşam kuralları</li> </ol> <p><b>Sanatsal Gelişim Alanı</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.Müzik (Şarkı, müzikal ve ritmik hareketler, enstrüman çalma)</li> <li>2.Edebiyat ve kültür algısı</li> <li>3.Doğal dünyada çocuğun duygusal ve sanatsal algısının geliştirilmesi (edebiyat, müzik, görsel)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Sert ve yumuşak malzemeleri kullanarak özgün ürünler tasarlama</li> <li>2.Görsel materyalleri okuma becerilerinin gelişimi</li> <li>3.Çeşitli yöntemleri kullanarak resimler yapma</li> </ol>

Tablo 4.5 incelendiğinde Türkiye’de sosyal-duygusal alanda on yedi (17), Rusya’da iletişim ve kişilik gelişimi alanında sekiz (8), sanatsal gelişim alanında üç (3) ve Finlandiya’da sanat gelişim alanında üç (3) kazanım olduğu belirlenmiştir. Bilişsel alanda olduğu gibi Türkiye’de sosyal duygusal gelişim alanı kazanımları da ayrıntılarıyla yazılmıştır. Rusya’da belirtilen kendini, kültürünü ve dünyayı tanıma, kişiler arası iletişim becerilerini güçlendirme, iyi ve kötü davranışları ayırabilme ve temel yaşam kurallarını öğrenebilme becerilerini geliştirme kazanımlarının Türkiye’de sosyal-duygusal gelişim alanının kazanımlarından, kazanım 1, 2, 6, 8, 9, 12, 16 ve 17’nin içeriğiyle benzer olduğu belirlenmiştir. Finlandiya’nın sanat gelişim alanın kazanımları da, Türkiye’nin sosyal duygusal alan kazanımlarından kazanım 13 ve 14 ile benzerlik göstermektedir. Rusya’da sanatsal alan kazanımlarının içeriğindeki kazanım 2

ve 3'ün Türkiye'de kazanım 13 ve 14 ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ancak Türkiye'de sosyal duygusal alan kazanımlardan kazanım 11, Mustafa Kemal Atatürk ile ilgilidir ve diğer ülke kazanımlardan farklılık göstermektedir.

Türkiye programından dil gelişim alanı, Rusya programından iletişim kişilik gelişim alanı ile sanatsal alan kazanımları ve Finlandiya programından dil etkileşim alanı ve müzik gelişim alanı kazanımlarının karşılaştırılması Tablo 4.6'da verilmiştir.

**Tablo 4.6: Türkiye, Rusya ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Programları Kazanımlarının Karşılaştırılması/ Dil Gelişim Alanı-İletişim Kişilik Gelişim Alanı ve Sanatsal Alan- Dil Etkileşim Alanı ve Müzik Gelişim Alanı**

	<b>Türkiye/Dil Gelişimi Kazanımları</b>	<b>Rusya/İletişim-Kişilik-Sanat Kazanımları</b>	<b>Finlandiya/Dil Etkileşim-Sanat Kazanımları</b>
<b>Kazanımlar</b>	1.Sesleri ayırt eder. 2.Sesini uygun kullanır. 3.Söz dizimi kurallarına göre imle kurar. 4.Konuşurken dil bilgisi kurallarını kullanır. 5.Dili iletişim amacıyla kullanır 6.Sözcük dağarcığını geliştirir. 7.Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar. 8.Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder 9.Ses bilgisi farkındalığı gösterir. 10.Görsel materyalleri okur. 11.Okuma farkındalığı gösterir. 12.Yazı farkındalığı gösterir.	<b>İletişim Kişilik Gelişim Alanı</b> 1.Ortak ev: dünya gezegeni bilinci 2.Kendileri, diğer insanlar, sosyal normlar ve dünya kültürlerinin iletişimdeki sosyal normları hakkında bilgi sahibi olma 3.İletişimin gelişimi (Yetişkin ve yaşlıları ile yaratıcı diyalog ve etkileşim 4.Birincil değerler olan “neyin iyi neyin kötü olduğunu bilme” temelli davranış normlarını öğrenme ve uygulama 5.Vatana aidiyet duygusu 6.Günlük yaşam, toplum ve dünyada yerini bilme ve güvenliğini temellendirme 7.Temel yaşam kuralları <b>Sanatsal Alan</b> 1.Müzik (Şarkı, müzikal ve ritmik hareketler, enstrüman çalma) 2.Edebiyat ve kültür algısı 3.Doğal dünyada çocuğun duygusal ve sanatsal algısının geliştirilmesi (edebiyat, müzik, görsel)	<b>Dil Etkileşim Alanı</b> 1.Dil becerilerini desteklemek 2.Kendini özgün yollarla ifade edebilme (drama, dans, sanat) 3.Çocukların dili kullanmalarını bununla birlikte vücut dilini de kullanmalarını teşvik etmek 4.Şiir ve öyküleri dinleme 5.Çocukların dilsel ve kültürel arka planının çeşitliliği tanınmak ve saygı duymak <b>Müzik Gelişim Alanı</b> 1.Müzik aktiviteleri çok yönlü olmalı ve çocukların ilgisini çekerek müzik ile olan ilişkilerini güçlendirmelidir. 2.Şarkı söyleme 3.Dans etme 4.Ritmeye uygun hareket etme 5.Farklı müzik stilleri hakkında bilgi edinme

Tablo 4.6 incelendiğinde Türkiye'de dil gelişim alanı, Rusya'da iletişim ve kişilik gelişimi alanı ve sanatsal alan, Finlandiya'da dil-etkileşim alanı ve müzik gelişim alanının hedef kazanımlarında benzer kazanımlar olduğu belirlenmiştir. Türkiye'de dil gelişim alanının kazanımlarıyla, Finlandiya'da kazanım 1, 2 ve 3, Rusya'da iletişim ve kişilik gelişim alanı kazanım 3 benzerlik göstermektedir. Ancak Finlandiya'da kazanım

4 ile farklı dil ve kültürlerdeki çocukların kendi dillerinde gelişimini desteklemek amacıyla bir kazanım oluşturulmuştur. Bu kazanım, Rusya ve Türkiye programlarında bulunmamaktadır.

Türkiye programından öz bakım becerileri gelişim alanı ile Finlandiya programından sağlık gelişim alanının kazanımlarının karşılaştırılması Tablo 4.7’de verilmiştir. Rusya programının bu alana benzer bir kazanımı bulunmamaktadır.

**Tablo 4.7: Türkiye ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Programları Kazanımlarının Karşılaştırılması/Öz Bakım Becerileri Gelişim Alanı- Sağlık Gelişimi Alanı**

	<b>Türkiye/Öz Bakım Becerileri Kazanımlar</b>	<b>Finlandiya/Sağlık Gelişimi Kazanımları</b>
<b>Kazanımlar</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1.Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygular.</li><li>2.Giyinme ile ilgili işleri yapar.</li><li>3.Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar.</li><li>4.Yeterli ve dengeli beslenir.</li><li>5.Dinlenmenin önemini açıklar.</li><li>6.Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır.</li><li>7.Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur.</li><li>8.Sağlığı ile ilgili önlemler alır.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1.Sağlıklı gıdaları tanıma ve seçme</li><li>2.Beslenme eğitiminde kontrol</li><li>3.Çocukları sağlıklarına dikkat etme yönünde teşvik etme</li><li>4.Tehlikeli durumları fark edebilme</li><li>5.Günlük sağlıklı beslenmeyi teşvik edici yeme kültürünün kazandırılması</li></ol>

Tablo 4.7 incelendiğinde, Türkiye’de öz bakım becerileri gelişim alanının kazanımları ile Finlandiya’da sağlık gelişim alanının kazanımlarında benzerlikler olduğu belirlenmiştir. Türkiye’de 4, 7 ve 8 nolu kazanımlar ile Finlandiya’da 1, 2, 3 ve 4 nolu kazanımlar benzerlik göstermektedir. Ancak, Rusya’nın programında öz bakım becerilerinin gelişimiyle ilgili herhangi bir kazanım belirlenmemiştir.

Türkiye programından psikomotor gelişim alanı, Rusya programından fiziksel estetik alan ile sanatsal alan ve Finlandiya programından fiziksel motor gelişim alanı ile müzik gelişim alanı kazanımlarının karşılaştırılması Tablo 4.8’de verilmiştir.



**Tablo 4.8: Türkiye, Rusya ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Programları Kazanımlarının Karşılaştırılması/ Psikomotor Gelişim Alanı- Fiziksel Estetik Alan ile Sanatsal Alan- Fiziksel Motor Gelişim Alanı ile Müzik Gelişimi Alanı**

	<b>Türkiye/Psikomotor Kazanımları</b>	<b>Rusya/Fiziksel-Estetik-Sanatsal Kazanımlar</b>	<b>Finlandiya/Fiziksel-Motor-Müzik Kazanımları</b>
<b>Kazanımlar</b>	1.Yer değiştirme hareketleri yapar. 2.Denge hareketleri yapar. 3.Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar. 4.Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. 5.Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.	<b>Fiziksel Estetik Alan Kazanımları</b> 1.Temel hareketlerin ( yürüme, koşma, atlama, zıplama) yanı sıra kızak, kayak, bisiklet gibi spor oyunlarında beceri geliştirme 2.İş (işlerini yapabilme, doğada çalışabilme) birimi 3.Estetik (Çizim, modelleme, uygulama) 4.Çeşitli malzemeler kullanarak estetik ürünler oluşturma (İnşaat malzemeleri, tasarımcılar, kâğıtlar, modüller) <b>Sanatsal Alan</b> 1.Müzik (Şarkı, müzikal ve ritmik hareketler, enstrüman çalma) 2.Edebiyat ve kültür algısı 3.Doğal dünyada çocuğun duygusal ve sanatsal algısının geliştirilmesi (edebiyat, müzik, görsel)	<b>Fiziksel ve Motor Gelişim Alan Kazanımları</b> 1.Hareketli oyunlar ile spora olan ilginin teşvik edilmesi 2.Birlikte oyun kurma becerilerinin gelişimi 3.Vücut yönetimi algısı kazanması 4.Sınıf dışında hareketli etkinliklerin yapılması 5.Fiziksel aktivite ve dinlenmenin önemini kavrama 6.Denge kontrolünün sağlanması <b>Müzik Gelişim Alanı</b> 1.Müzik aktiviteleri çok yönlü olmalı ve çocukların ilgisini çekerek müzik ile olan ilişkilerini güçlendirmelidir. 2.Şarkı söyleme 3.Dans etme 4.Ritmeye uygun hareket etme 5.Farklı müzik stilleri hakkında bilgi edinme

Tablo 4.8 incelendiğinde, Türkiye’de psikomotor gelişim alanı, Rusya’da fiziksel estetik alan ve sanatsal alan, Finlandiya’da fiziksel ve motor gelişim alanı ile müzik gelişim alanı kazanımlarında benzerlikler olduğu belirlenmiştir. Türkiye’de kazanım 1 ve 2, Rusya’da kazanım 1 ve Finlandiya’da kazanım 1 ve 6’da benzerlikler olduğu görülmüştür. Türkiye’de kazanım 5 ile Rusya’da sanatsal alan kazanım 1 ve Finlandiya’da müzik gelişim alanı kazanım 3 ve 4’te benzerlik olduğu belirlenmiştir. Türkiye’de psikomotor gelişim alanı kazanım 3 ve 4’ün diğer ülke programlarında olmadığı görülmüştür. Ayrıca, Finlandiya’nın fiziksel motor gelişim alanını ayrıntılarıyla yazdığı ve vücut yönetimi ile spora olan ilginin teşvik edilmesiyle ilgili kazanımların olduğu görülmüştür. Rusya’da ise kızak, kayak ve bisiklet sporlarıyla ilgili kazanım bulunmaktadır.

#### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Türkiye, Rusya ve Finlandiya’da kullanılan okul öncesi eğitim programının içeriklerinin benzerlik ve farklılıklarına ilişkin bulgular nelerdir?” şeklindedir.

Türkiye, Rusya ve Finlandiya okul öncesi eğitim programlarının içerik boyutunun karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.9’da verilmiştir.

**Tablo 4.9: Türkiye, Rusya ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Programlarının İçerik Boyutunun Karşılaştırılması**

	<b>Türkiye</b>	<b>Rusya</b>	<b>Finlandiya</b>
<b>İçerik</b>	Renk Geometrik şekil Boyut Zaman Miktar Yön-Mekânda Konum Sayı Sayma Duyu Duygu Zıt	Renk Şekil Parça ve bütün Uzay Zaman Boyut Ses-ritim-tempo Miktar	Uzay algısı Mekânda konum Zaman algısı Ölçme Müzik El sanatları Resim Drama Dans

Tablo 4.9 incelendiğinde, Türkiye, Rusya ve Finlandiya programlarının içerik boyutunda benzerlik ve farklılıkların olduğu görülmüştür. Türkiye ve Rusya programlarının içerik boyutunda renk, miktar, boyut, zaman ve şekil kavramlarının öğretilmesi ortak özelliklerdendir. Finlandiya ise içerik boyutunu daha geniş kavramlar üzerinden oluşturmuştur. Rusya ve Finlandiya’nın uzay algısı ve müzik içerikleri benzerdir.

Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programında içerik süreci planlanırken, çocukların gelişimsel düzeyleri belirlenip ilgi ve gereksinimleri ile içinde yaşadıkları çevresel koşullar dikkate alınmaktadır. Rusya okul öncesi eğitim devlet standardı, yaş ve bireysel özellikler dikkate alınarak çocukların tam gelişmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Finlandiya ise okul öncesi eğitim planından yola çıkarak eğitim içeriği hazırlanırken çocukların güçlü yönleri ve gelişim düzeyleri göz önünde bulundurmaktadır. Çocukların öğrenmek istedikleri içeriğin belirlenme sürecinde etkili olmaktadır.

Türkiye, Rusya ve Finlandiya okul öncesi eğitim programlarında konular değil, kazanımlar ve kavramlar ön plandadır. Programlar, öğretmene süreci planlarken içeriği seçme konusunda özgürlük vermektedir. Kavramların öğretilmesiyle ilgili belirli zaman dilimleri ve zaman aralıkları yoktur. Finlandiya’da içerik süreci, çocukların ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak bireysel olarak planlanmaktadır. Her çocuğun ilgi ve ihtiyaçları birbirinden farklı olabileceği düşüncesinden yola çıkarak süreç, onlara göre oluşturulmaktadır.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Türkiye, Rusya ve Finlandiya’da kullanılan okul öncesi eğitim programının eğitim durumlarının benzerlik ve farklılıklarına ilişkin bulgular nelerdir?” şeklindedir.

Türkiye, Rusya ve Finlandiya okul öncesi eğitim programlarının eğitim durumları boyutunun karşılaştırılması Tablo 4.10’da verilmiştir.

**Tablo 4.10: Türkiye, Rusya ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Programlarının Eğitim Durumları Boyutunun Karşılaştırılması**

	<b>Türkiye</b>	<b>Rusya</b>	<b>Finlandiya</b>
<b>Eğitim Durumları</b>	Sınıf İçi Etkinlikler Matematik Türkçe Okuma yazmaya hazırlık Oyun Sanat Müzik Hareket Fen Alan gezileri Drama	Sınıf İçi Etkinlikler Matematik Edebiyat Oyun ve dinlenme Görsel sanat Müzik Temel hareket gelişimi Fen Kızak-kayak-bisiklet sürme	Sınıf İçi Etkinlikler Matematiksel beceriler Dil ve etkileşim Oyun Sanat Müzik Fiziksel gelişim Çevre ve doğa çalışmaları Sağlık

Tablo 4.10 incelendiğinde, Türkiye, Rusya ve Finlandiya okul öncesi eğitim programının öğrenme öğretme süreçlerinde benzerlik ve farklılıkların olduğu görülmektedir. Türkiye, Rusya ve Finlandiya programında hareket, dil, matematik, sanat, oyun, fen ile ilgili etkinlik süreçlerinin ortak olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye’de farklı olarak drama, Rusya’da kızak, kayak ve bisiklet sürmeyle ilgili etkinliklerin olduğu, Finlandiya’da ise çevre ve doğa çalışmaları ve sağlık alanının ayrı bir etkinlik süreci olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Türkiye okul öncesi eğitim programının öğrenme öğretme süreçlerinin açıklamasına aşağıda yer verilmiştir.

*Matematik Etkinliği:* Program, öğretmenin matematik etkinliği oluşturma aşamasında nelere dikkat etmesi gerektiğini ve oluşturabileceği örnek matematik çalışmalarını sunmaktadır. Öğretmen den çocuğun matematiksel bakış açısıyla ilgili bir temel oluşturmasını ve günlük hayat ile matematik eğitimi ilişkilendirmesini beklemektedir.

*Drama Etkinliği:* Drama çalışmalarının ısınma, canlandırma, değerlendirme basamakları açıklanmış ve öğretmenlerden bu aşamalara uygun olarak drama çalışmaları hazırlanması beklenmektedir.

*Okuma- Yazmaya Hazırlık Etkinliđi:* Okul ncesi eğitim programının bütününl ilkokula hazırlık olduğu dūřunüldüđünde, ayrıca planlanan okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin de, okuma-yazma sürecine geçişi kolaylaştıracak biçimde planlanması öğretmenlerden beklenmektedir.

*Sanat Etkinliği:* ocukların içinde bulunduğu kùltürü tanımlarına fırsat sunacak, yaratıcılıklarını ve hayal kurma süreçlerini destekleyici etkinlikler planlanması öğretmenlerden beklenmektedir.

*Türkçe Etkinliği:* ocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmasını sağlamak ve iletişim becerilerini artırmak amacıyla öğretmenler tarafından hazırlanması beklenen etkinlik türüdür. Planlanan etkinliklerin sözel ve sözel olmayan dil becerilerini kapsaması beklenmektedir.

*Oyun Etkinliği:* ocukların oyun oynama gereksinimlerini karşılayabilmeleri için öğretmenlerin günlük eğitim akışlarına, yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış oyun etkinlerini almaları beklenmektedir.

*Müzik Etkinliği:* ğretmenlerden planladıkları müzik etkinlikleriyle çocukların farklı gelişim alanlarına hitap etmeleri ve nitelikli müzik dinleme ve çalma, yerel, evrensel ve ulusal müziğin çocuğa tanıtılması beklenmektedir.

*Fen Etkinliği:* ocukların dikkat etmeye, araştırmaya, incelemeye ve keşfetme sürecine yönelten etkinlikler planlanması öğretmenlerden beklenmektedir. Planlanan fen etkinlikleriyle çocuğun canlı ve cansız varlıklara, doğaya, içinde bulunduğu dünyaya ilgi duyması beklenmektedir.

*Hareket Etkinliği:* Programa dahil edilen hareket etkinlikleriyle, çocuğun bedensel gelişiminin desteklenmesi amaçlanmaktadır. Temel hareket becerileri, beden farkındalığı, motor yeterliliği ve fiziksel yeterliliğinin geliştirilmesi için öğretmenler tarafından etkinliklerin planlanması gerekmektedir.

*Alan Gezisi:* Program sürecinde alan gezileri ile çocukların farklı ortamlarda da yaparak yaşayarak öğrenmesinin sağlanması amaçlanmaktadır. Okulun çevre imkânlarının göz önünde bulundurularak müze, çeşitli üretim atölyeleri, kütüphaneler ile sanat atölyelerinde çocuklarla alan gezileri yapılabileceği gibi bu listenin çeşitlendirilmesi de öğretmenin planlama sürecine bırakılmıştır (MEB, 2013).

Rusya okul öncesi eğitim devlet standardında, öğrenme öğretme süreçleri çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitimciler tarafından planlanmaktadır. Ayrıca, ek programlarla öğrenme öğretme süreçlerinin desteklendiği belirtilmektedir.

Finlandiya okul öncesi eğitim planı oyun temellidir. Program, çocukların oyunlar oynayarak dünyayı algıladıklarını ve öğrendiklerini belirtmektedir.

*Müzik Aktiviteleri:* Finlandiya’da müzik aktiviteleri çok yönlüdür ve amacı çocukların ilgisini çekerek müzik ile ilişkilerini güçlendirip, çocuklara deneyimler sunulmasıdır. Çocukların; şarkı söyleme, dans etme, hareket etme, oynama gibi müzik aktiviteleri ile kendi müzikal yeteneklerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Bununla birlikte, müzik aktivitesinde sesin seviyesini, süresini, kuvvetini ve tonunu gözlemleyebilmektedirler. Öğretim, çocuklara birlikte müzik yapma deneyimi sağlamaktadır.

*El Sanatları/Sanat:* Okul öncesi eğitim, el sanatlarının uygulanmasını ve çeşitli araçların kullanılmasını içerir. Yumuşak malzemelerin kullanımı ve bunları işlemek için gerekli teknikler ve temel becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Çocuklar, çeşitli el sanatları tasarım ve yürütmeleri için teşvik edilmektedir. Ayrıca çocukların resimsel düşünme ve imgesel düşünme becerilerini desteklemektedir. Farklı görüntüleri yorumlamasını ve değerlendirmesini sağlayacak içeriklerle, çocuğu buluşturmak amaçlanmaktadır. Çocukların resim yapma becerilerinin gelişimi için çeşitli yöntemler, araçlar ve malzemeler kullanılmaktadır. Kendilerinin ürettikleri resimlere ek olarak, çocuklar farklı sanat eserleriyle de tanıştırılır. Medya görüntüleri, nesnelere tasarım ve yerleşik ve doğal ortam öğeleri vb. Çocuklar resimli mesajlar hakkındaki düşüncelerini yorumlamak ve paylaşmak için yönlendirilirler. Fotoğraflara baktığımızda renkler, şekiller ve materyallere dikkat edilir.

*Fiziksel Gelişim:* Çocukların çok yönlü egzersizler için sözlü ve bedensel ifadelerini kullanmalarını teşvik edilmektedir. Amaç, çocukların dili ve dili nasıl

kullanacaklarını öğrenmeleridir. Vücudunu birden çok şekilde kullanabilir ve iletişim kurabilir.

*Dil Etkileşim:* Çocuğun hayal gücünü ortaya çıkaracak deneyimler oluşturulmaktadır. Öğretim sürecinde; şiir, çocuk edebiyatı, drama, sanat ve dans kullanılmaktadır.

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Türkiye, Rusya ve Finlandiya’da kullanılan okul öncesi eğitim programının ölçme değerlendirme boyutunun benzerlik ve farklılıklarına ilişkin bulgular nelerdir?” şeklindedir.

Türkiye, Rusya ve Finlandiya okul öncesi eğitim programlarının ölçme ve değerlendirme boyutunun karşılaştırılması Tablo 4.11’de verilmiştir.

**Tablo 4.11: Türkiye, Rusya ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Boyutunun Karşılaştırılması**

	<b>Türkiye</b>	<b>Rusya</b>	<b>Finlandiya</b>
<b>Ölçme-Değerlendirme</b>	<b>Çocuğun değerlendirilmesi</b> Gelişim gözlem formları Gelişim raporları <b>Programın değerlendirilmesi</b> Günlük ve aylık değerlendirme <b>Öğretmenin öz değerlendirmesi</b>	<b>Çocuğun değerlendirilmesi</b> Uzamanlar tarafından uygulanan standart testler	<b>Çocuğun değerlendirilmesi</b> Gözlem, Portfolyo değerlendirme <b>Çocuğun öz değerlendirme süreci</b> <b>Öğretmen öz değerlendirme süreci</b>

Tablo 4.11 incelendiğinde, Türkiye, Rusya ve Finlandiya okul öncesi eğitim programının değerlendirme basamaklarında benzerlik ve farklılık olduğu görülmektedir. Programlarda, çocuğun değerlendirilmesi sürecinin eğitimciler tarafından yapıldığı, Rusya’da farklı olarak standart testler üzerinden değerlendirme sürecinin gerçekleştirildiği görülmektedir. Finlandiya’da ise çocuğun öz değerlendirme sürecine verilen önem dikkat çekmektedir. Türkiye ve Finlandiya programlarında, öğretmenlerin öz değerlendirme yapması beklenmektedir.

Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programının değerlendirme basamağı; çocuğun değerlendirilmesi, programın değerlendirilmesi ve öğretmenin öz değerlendirme yapması olarak belirlenmiş üç boyutlu bir süreçtir. Çocuğun değerlendirilmesi basamağında “gelişim gözlem formları” ile çocuk sistematik olarak değerlendirilmektedir. İçinde bulunduğu yaşın gelişim özellikleri göz önünde

bulundurularak yapılan değerlendirmeler dđnem sonu ve sene sonunda hazırlanan gelişim raporlarına yol gösterici olmaktadır. Çocuğun yapabildikleri ve yapmakta zorlandıkları forma eklenmektedir. Programın değerlendirilmesi basamağında; grubun dinamiğine göre seçilen kazanımlara ulaşıma durumu, günlük planlarda gün sonunda öğretmen tarafından değerlendirilir ve günlük planların değerlendirilmesi sonucunda ay sonunda aylık değerlendirmeler yazılarak, bir sonraki ayın aylık planı hazırlanmaktadır. Öğretmenin kendini değerlendirmesi basamağında; süreçte aylık değerlendirmede öğretmenin kendini yazılı olarak değerlendirmesi beklenmektedir

Rusya'da kullanılan okul öncesi devlet standardında, değerlendirme süreciyle ilgili genel çizgiler belirtilmektedir. Okul öncesi eğitimin tamamlanması aşamasında çocuğun olası gelişimleri, sosyal ve psikolojik alanda olan kazanımları doğrultusunda ölçülmektedir. Kazanımlar okul öncesi dönem çocuklarının özellikleri, doğası ve programın uygulama türlerine göre belirlenmektedir. Kazanımlar doğrudan pedagojik izleme şeklinde olabilmekte ancak bazı kazanımlar doğrudan çocuğun eğitim faaliyetlerinde gözlemlenemeyecek seviyede de olabileceği belirtilmektedir.

Finlandiya'da değerlendirme basamağı, okul öncesi eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak belirtilmektedir. Değerlendirme basamağı ile okul öncesi eğitimin etkililiği ölçülebileceği gibi öğrenmelere de yol gösterici olacağı düşünölmektedir. Değerlendirme basamağında gözlem ve dokümantasyon yöntemleri kullanılmaktadır. Çocuklar tarafından yapılan çalışmalar ve kendi deneyimleri belgelerin ve değerlendirmenin bir parçasıdır. Çocuklar öz değerlendirme yapabilmeleri için teşvik edilmektedir. Çocukların başarılı olduklarını düşündükleri yerleri belirtmeleri ve tekrar öğrenmek istedikleri alanları belirleyebilmeleri ile kendilerini tanımasını sağlanmaktadır. Öğrenme sürecinde yavaş yavaş gelişen öz değerlendirme becerileri, öğrenme yolunun bir parçasıdır. Öğretmenin öz değerlendirme yapması da beklenen değerlendirme basamaklarındandır.

#### 4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Türkiye, Rusya ve Finlandiya’da kullanılan ek (yerel, branş, destek) okul öncesi eğitim programlarına ilişkin bulgular nelerdir?” şeklindedir. Türkiye, Rusya ve Finlandiya’da devlet ve yerel yönetimler tarafından hazırlanan ek programlarının karşılaştırması Tablo 4.12’de verilmiştir.

**Tablo 4.12: Türkiye, Rusya ve Finlandiya’da Uygulan Ek Okul Öncesi Eğitim Programları**

	<b>Türkiye</b>	<b>Rusya</b>	<b>Finlandiya</b>
<b>Ek Programlar</b>	0-36 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı OBADER (Okul Öncesi Eğitim Aile Destek Programı)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Okul Öncesi Beden Eğitimi Programı</li><li>• “Maxim Orlov Gibi Sağlıklı Ol!” Okul Öncesi Eğitim Programı</li><li>• Başlangıç Program</li><li>• Gökkuşluğu Programı</li><li>• Çocukluk Programı</li><li>• Bebeklik Programı</li><li>• Okul Öncesi Temel Güvenlik Programı</li><li>• Genç Ekolog Programı</li><li>• Yedi Renk Program</li><li>• Güzellik, Sevinç, Eser Programı</li><li>• Müziğin Başyapıtları Programı</li><li>• Ben, Sen, Biz Programı</li><li>• Ben İnsanım Programı</li><li>• Kiliseler İçin Okul Öncesi Programı</li><li>• Okul Öncesi Dil Gelişimi Programı</li><li>• Yerel Yönetimlerin Hazırladığı Bölgesel Programlar</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Yerel yönetimlerin tamamı bölgesel okul öncesi eğitim programı hazırlamakla yükümlüdür</li><li>• Araştırmada Helsinki Yerel Okul Öncesi Eğitim Programı incelenecektir.</li></ul>

Tablo 4.12 incelendiğinde, Türkiye, Rusya ve Finlandiya’da uygulanan okul öncesi eğitim programları uygulama süreçlerinde ek programlar içeriği bakımından farklılaştığı görülmektedir. Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 0-36 yaş aralığına hitap eden program tüm gelişim alanları destekler nitelikte, 0-36 ay grubu çocukların gittiği eğitim kurumlarında da birliği sağlamak amacıyla bakanlık tarafından hazırlanmıştır. Ayrıca Türkiye okul öncesi eğitim programıyla birlikte kullanılacak bir aile destek programı bulunmaktadır. Rusya’da araştırmacılar, yerel yönetimler tarafından ihtiyaçlara yönelik programlar geliştirilmiştir. İlgili tüzük ve belirlenen amaçlara uygun olarak, okul öncesi eğitim kurumları ek programlar uygulamaktadır. Belirlenen ek programlar Tablo 4.13’de özetlenmiştir. Finlandiya’da okul öncesi eğitim çerçeve planı haricinde yerel yönetimler ve belediyeler tarafından hazırlanan okul öncesi eğitim programları bulunmaktadır. Program, okul öncesi eğitim personeli ile iş



birliği içerisinde hazırlanmaktadır. Programın içeriği, yöntemlerin ve hedeflerin nasıl uygulanacağını açıklayan yıllık okul öncesi eylem planı olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada Helsinki Okul Öncesi Eğitim Programı 4.14’te özetlenmiştir.

Rusya’da uygulanan ek okul öncesi eğitim programlarına ilişkin bulgular Tablo 4.13’te verilmiştir.

**Tablo 4.13: Rusya’da Uygulanan Ek Okul Öncesi Eğitim Programları**

Rusya’da Uygulanan Ek Okul Öncesi Programları	Amaç	İçerik- Eğitim Durumları	Değerlendirme
<b>Beden Eğitimi Programı</b> (3-4 Yaş, 4-5 Yaş)	1.Çocuğunun; zihinsel, fiziksel ve kişilik niteliklerinin bütünleştirici bir ortamda gelişmesini sağlamak 2.Sağlıklı yaşam kültürünü teşvik etmek 3.Oyunlar, motor beceriler, üretkenlik, bilgilendirici ve araştırmacı etkinliklerin kapsamı 4.Ebeveynleri de okul faaliyetlerine katarak fiziksel kültür yoluyla ahenkli gelişim sağlamaktır	Jimnastik Dans Oyun Spor kuralları Bayrak yarışları	Performans ortaya koymaya dayalı oluşturulmuş sonuç testinin uygulanması
<b>“Maxim Orlov Gibi Sağlıklı Ol!” Okul Öncesi Eğitim Programı</b> (6-7 Yaş)	1.Çocuklarda sağlıklı yaşam kültürünü oluşturmak 2.Çocukların motor becerileri, fiziksel kültürlerini ve spor motivasyonlarını geliştirmeyi sağlamak 3.Yerli geleneklerin ve sosyokültürel saygının geliştirilmesini sağlamak 4.Ülkemizin spor başarıları hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak 5.Toplu etkileşimi ve rekabetçi aktiviteyi geliştirmek 6.Vatandaşlık ve vatanseverliğin temellerini oluşturmak	Oyun Çizim Yaratıcılık Temelli Sanat Çalışmaları	Süreç değerlendirme
<b>Başlangıç Programı</b> (Bebeklik 0-1 Yaş Erken Dönem 1-3 Yaş Okul Öncesi Dönem 3-5 Yaş Çocukluk Dönemi 5-7 Yaş)	1.Her çocuğa eşit bir başlangıç sağlanması (fırsat eşitliği) 2.Çocuk sağlığının güçlendirilmesi 3.Yaratıcılığın güçlendirilmesi 4.Ülke kalkınmasının sağlanması	<b>İçerik</b> Sağlık Konuşma ve Dil Becerileri Doğa ve Çocuk Yaşanılan Kültür Dünyamız	Süreç ve sonuç değerlendirme

**Tablo 4.14: (devamı)**

<b>Gökkuşuğu Programı</b> (Okul Öncesi Dönem)	Çocukların zihinsel ve sanatsal yönden geliştirilmesini sağlamak	<b>İçerik</b> Beden Eğitimi, Oyun, Temsili Faaliyetler (El ve Halk Sanatları), İnşaat, Müzik ve Dans, Dil Gelişimi ve Oryantasyon	Süreç değerlendirme
<b>Çocukluk Programı</b> (3-4 Yaş 5 Yaş 6-7 Yaş)	Çocuğunun bütünsel gelişimini sağlamak amacıyla; iradeli, sosyal ve kişisel ahlaki, zihinsel, fiziksel, duygusal yönden geliştirilmesi	Bilgi İnsani Tutum Yaratıcılık Sağlıklı yaşam	Süreç değerlendirme
<b>Bebeklik Programı</b> (0-3 Yaş)	0-3 yaş çocuğunu tam gelişiminin ve eğitiminin sağlanması	Prenatal pedagoji Yaşamın ilk yılı Yaşamın ikinci yılı Yaşamın üçüncü yılı	Süreç değerlendirme
<b>Temel Güvenlik Programı</b> (Okul Öncesi Dönem)	Beklenmedik durumlara uyumlu, bağımsızlık becerileri gelişmiş, davranışlarının sorumluluğunu bilen ve davranış becerilerini yükselten çocuklar yetiştirmek	Çocuk ve Diğer İnsanlar Çocuk ve Doğa Bebek ve Ev Çocuk Sağlığı Çocuğun Duygusal Refahı Sokaklarda Çocuk	Öğretim seti içeriğindeki değerlendirme içerikleri Süreç değerlendirme
<b>Genç Ekolog Programı</b> (Okul Öncesi Dönem)	Ekolojik kültüre sahip okul öncesi dönem çocukları yetiştirmektir	Çevre ile Bitki, Çevre ile Hayvan, Büyüme ve Canlıların Diğer Türleri, İnsan, Doğayla İnsan Etkileşim	Değerlendirme formları üzerinden süreç değerlendirme
<b>Yedi Renk Programı</b> (Okul Öncesi Dönem)	Okul öncesi dönem çocuklarının kültürel ve ekolojik yönden geliştirilmesi, yaratıcılığının, ahlak gelişiminin, güzellik algısının geliştirilmesi	Toprak Gökyüzü Sanat Işıklar	Gözlem ile süreç değerlendirme
<b>Müziğin Başyapıtları Programı</b> (Okul Öncesi Dönem)	Okul öncesi dönem çocuğunun müzikal becerilerini geliştirmek ve müzik kültürünü oluşturmak	Rus halk şarkıları Müziğin doğası Müzik ve dans Halk şarkılarının masalları Müzik aletleri	Müzik eğitim seti içeriğindeki değerlendirme süreçleri
<b>Ben, Sen, Biz Programı</b> (Okul Öncesi Dönem)	Okul öncesi dönem çocuğunun sosyal-duygusal gelişiminin sağlanması	Yetişkinlerle iletişim Toplumsal etik kurallar	Ailelere ve uzmanlara tavsiye niteliğinde metotlar üzerinden değerlendirme
<b>Ben, İnsan Programı</b> (Okul Öncesi Dönem)	Bilgiye dayalı, onurlu ve insanlara saygılı, yaratıcı ve özgür çocuklar yetiştirmek	Kendini tanı İnsan Yetişkinler Toprak-ortak vatanımız	Süreç değerlendirme
<b>Kiliseler İçin Dini Eğitim Programı</b>	Ortodoks ulusal gelenekleriyle, ülke ve dünya tarihiyle ilgili okul öncesi dönem çocuğuna farkındalık yaratmak	Tanrı ve insan Hristiyan Ahlakı Paylaşmayı öğrenmek	Süreç değerlendirme

Tablo 4.13 incelendiğinde, Rusya’da okul öncesi dönemle ilgili hem yaş aralığı hem içerik boyutunda çok çeşitli programlar bulunduğu görülmektedir. Bedensel gelişim, sağlık, müzik, sanat, sosyal gelişim, güvenlik ve dini gelişim alanlarında çocukların birçok gelişim alanına hitap eden programlar okul öncesi dönem

çocuklarının ve eğitimcilerinin yararına hazırlanmıştır. Eğitimciler uygulama sürecinde programlarının %40'lık bölümünü planlarken, bu programlardan seçerek uygulamaktadır. Programların içerik boyutlarının hazırlanmış temalar üzerinden iletildiği, değerlendirme basamağının ise süreç değerlendirme ve performans değerlendirme ile sağlandığı görülmektedir. Kiliseler için hazırlanan dini eğitim programı ise pazar günü kiliseye gelen çocuklara uygulanması için hazırlanmıştır.

Finlandiya'nın Helsinki bölgesinde hazırlanmış okul öncesi eğitim programı; amaç, öğrenme ortamı, uygulama süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin bulgular Tablo 4.14'te verilmiştir.

**Tablo 4.14: Helsinki Yerel Okul Öncesi Eğitim Programı**

Programın Amacı	Öğrenme Ortamı	Uygulama Süreci	Değerlendirme
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Çocuğun kendini farklı alanlarda ifade etme becerilerinin gelişimini desteklemek (Müzik, resim, kültürel faaliyetler vb.)</li> <li>•Çocuğun dil becerilerini desteklemek</li> <li>•Çocuğun farklı düşünme biçimleriyle karşılaşp, farklı değerleri tanımasını sağlayarak toplum olma bilincini kazandırmayı sağlamak</li> <li>•Çocukta matematiksel becerileri ve teknolojinin gelişimi çevre desteğiyle sağlamak</li> <li>•Çocuğun çok yönlü büyüme ve gelişimini sağlamak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fiziksel çevre</li> <li>Sosyal çevre topluluğu</li> <li>Pedagojik aktivite ortamları</li> <li>Sınıf dışı ortak alanlar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrenme modülleri</li> <li>Çok yönlü çalışma yöntemi</li> <li>Dokümantasyon ve değerlendirme</li> <li>Dil ve kültür ile ilgili öz konular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Faaliyet değerlendirme</li> <li>Ses, görüntü ve video kaydı ile bilgi toplama ve belgeleme</li> <li>Eğitim personelinin öz değerlendirme yapması</li> <li>Programın değerlendirmesi</li> </ul>

Tablo 4.14 incelendiğinde, Helsinki yerel programında çocuğun çeşitli gelişim alanlarını desteklemek ve toplum olma bilinci kazandırma temelli amaçlar belirlenmiştir. Programın öğrenme ortamlarını ayrıntılarıyla açıkladığı ve bu noktada öğrenme ortamlarına ve niteliğine önem verdiği görülmektedir. Uygulama sürecinin konu ve tema üzerinden değil çocuğun ilgi ve ihtiyaçları üzerinden iletildiği belirtilmektedir. Değerlendirme basamağı ise çeşitli süreçlerin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur.

Program hazırlanırken Helsinki bölgesinin coğrafi konumu, kentin özellikleri, çalışma yöntemleri ve beklentiler göz önünde bulundurulmaktadır. Program okul öncesi eğitim personeli ile iş birliği içerisinde hazırlanmaktadır. Programın içeriği, yöntemlerin ve hedeflerin nasıl uygulanacağını açıklayan yıllık okul öncesi eylem planı olarak tanımlanmaktadır. Okul öncesi eğitim dili Fince ya da İsveççe'dir. Ayrıca öğretim dili Sâmi, Romani veya işaret dili de olabilmektedir. Okul öncesi eğitim, çocukların farklı dilsel, kültürel, gözlemsel ve dini geçmişlerine olumlu bakmaktadır. Okul öncesi eğitim, öğretim için kullanılan öğretim materyalleri ve araçları ve gerekli öğrenci bakımı ücretsizdir. Helsinki'de okul öncesi eğitim, oyun yoluyla öğrenmeyi ve pozitif deneyimleme ortamlarını sağlamayı amaçlamaktadır (HOÖEP, 2016). Helsinki Okul Öncesi Eğitim Programının uygulanması:

*Öğrenme Modülleri:* Program farklı seviyeleri barındırarak ve farklı şekillerde uygulanabilmektedir. Bu farklılığı oluşturan durum çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarıdır. Programın öğrenme modülleri kısmında çocuklara yeni ve ilham verici deneyimler oluşturmak temel amaçtır. Öğrenme paketlerinin süresi ve uygulanma şekli seçilen konudan, durum ve çocukların öğreniminden sağlanacak ilerlemeye göre ayarlanmaktadır.

*Çok Yönlü Çalışma Yöntemleri:* Öğretmenin, çocukları denemeye yönlendirmesi çok önemlidir. Çünkü ancak deneyim ile yeni şeyler öğrenebilmektedirler. Amaç çocuğun inisiyatif alma becerisinin geliştirilip, sorumluluklarını gerçekleştirebilmesini sağlamaktır. Çalışma yöntemlerinin seçimi, öğrenme ortamları tarafından yönlendirilmektedir. Bunlar; doğal alanlar, okul bahçeleri, müzeler, kütüphaneler, Helsinki'nin sunduğu imkânlar olarak değerlendirilebilmektedir.

*Dokümantasyon ve Değerlendirme:* Değerlendirme basamağı, okul öncesi eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Düzenli ve sistematik olarak okul öncesi eğitimin değerlendirilmesi sağlanmaktadır. Etkinlikler ve uygulamalar belgelenmektedir. Bununla birlikte ses, görüntü, video kaydı da değerlendirme aşaması için bilgi toplama yöntemlerindedir. Faaliyetlerin içeriğinin değerlendirilmesi ve eğitim personelinin öz değerlendirme yapması önemlidir. Yıllık olarak belirlenen eğitim programının değerlendirilmesi gereklidir.

*Dil ve Kültürle İlgili Özel Konular:* Temel Eğitim Yasasına göre okul öncesi eğitimde kullanım dil Fince ya da İsveççe'dir. Okul öncesi eğitim her çocuğun dil ve kültür geçmişini desteklemektedir. Göçmen çocuklar ve farklı dillere sahip çocuklar için çok dilli eğitim programı eğitim uygulayıcıları tarafından oluşturulmaktadır. Sámi çocukları için okul öncesi eğitimin özel amacı, çocukların Sámi kimliğini güçlendirmek ve kendi kültürlerinin farkında olma ve onlara Sámi tarihi bilgilerini öğrenme fırsatı ve becerileri sağlamaktır. Sami topluluğu ile iş birliği sağlanarak öğretimde kullanılabilir. Okul öncesi eğitim Sámi dilleri ile iki dilli olarak düzenlenebilir. Roman çocukları için okul öncesi eğitimin özel amacı, çocukların kimlik gelişimini ve farkındalığını güçlendirmek kendi tarih ve kültürlerini tanımalarını sağlamaktır. Ek olarak çocuğun ailesiyle iş birliği içinde iki dilliliği desteklenmektedir. İşaret dili kullanan çocuklar için okul öncesi eğitim uygulanmaktadır. İşaret dili ile yapılan okul öncesi eğitimin amacı, çocuğu birçok açıdan desteklemek ve güçlendirmektir (HOÖEP, 2016).

## SONUÇ

Bu bölümde, Türkiye, Rusya ve Finlandiya’da uygulanan okul öncesi eğitim programlarının çeşitli boyutlar (yapı, genel amaçlar, kazanım, içerik, eğitim durumları, değerlendirme ve ek programlar) açısından karşılaştırılmasını amaçlayan, bu araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmektedir.

### Sonuçlar ve Tartışma

Bu başlık altında araştırmanın alt problemlerinden elde edilen bulgulardan yola çıkarak oluşturulan sonuçlara ve tartışmaya yer verilmiştir.

### Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Türkiye, Rusya ve Finlandiya’da kullanılan okul öncesi eğitim programlarının yapısı ve amaçlarının benzerlik ve farklılıklarına ilişkin sonuçlar şöyledir:

Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programı, Rusya Okul Öncesi Federal Devlet Standardı ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Temel Planı yapısal özelliklerde; Türkiye’de uygulanan programın tüm okul öncesi eğitim kurumlarında kullanım zorunluluğunun olduğu, Rusya programının tüm okul öncesi kurumlarında %60’lık bölümünün kullanım zorunluluğunun olduğu, Finlandiya programında ise yerel yönetimlerin program hazırlarken bu programı çerçeve alma zorunluluğunun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rusya ve Finlandiya’da yerel yönetimlerin, okul öncesi eğitim programı hazırlama yükümlülüğü bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programında amaçlar dört (4) madde, Rusya Okul Öncesi Federal Devlet Standardında amaçlar altı (6) madde ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Temel Planında amaçlar sekiz (8) madde olarak sunulmuştur. Finlandiya’da okul öncesi eğitim amaçlarının detaylı olarak belirtildiği görülmektedir. Ülkelerin okul öncesi eğitim amaçlarında ortak maddelerinin olduğu ancak Finlandiya’nın toplumsal eşitlik, toplumsal aidiyet ve saygı kavramlarını, Rusya’nın ise çocuğun beden ve ruh sağlığını genel amaçlarında belirttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Pökön (2003) yaptığı araştırmasında Fransa ve Türkiye'nin okul öncesi eğitim sistemlerini karşılaştırırken Fransa'da da yerel yönetimlerin Rusya ve Finlandiya'da olduğu gibi okul öncesi eğitimi uygulama ve düzenlemede sorumluluklarının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Aksoy (2013) Finlandiya'yı da içine alan ülkelerin öğretmen eğitimlerini incelediği araştırmasında, Finlandiya'da öğretmen eğitiminde de yerel yönetimlere geniş yetkilerin verildiğini belirtmiştir. Ertürk Kayman (2017) çalışmasında Finlandiya'da yerel yönetimlere verilen yetkinin oldukça fazla olduğunu belirtmiştir. Ercantürk (2010) Rus eğitim sistemi incelediği araştırmasında da okul öncesi eğitimin amaçlarının çocuğun; sağlığını korumak, ahlaki, fiziki ve kişilik gelişimini sağlamak, ortak insani değerleri öğretmek ve çocuğun gelişimi için aile ile iletişim halinde olmayı sağlamak şeklinde belirtmiştir. Duman (2016) Rus öğrencilerin PIRSL'te elde ettiği başarıyı araştırdığı çalışmasında Rusya'da okul öncesi eğitim programlarının tek bir program üzerinden değil, çeşitli programların kullanımıyla yürütüldüğünü ve öğretmenlerin yaratıcılığını ve katılımını ön plana çıkarttığını belirtmiştir.

### **İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Türkiye, Rusya ve Finlandiya'da okul öncesi eğitim programının kazanımlarının benzerlik ve farklılıklarına ilişkin sonuçlar şöyledir:

Türkiye, Rusya ve Finlandiya'da uygulanan okul öncesi eğitim programlarının kazanımları incelendiğinde hepsinde bilişsel, dil, kişilik, öz bakım becerileri, müzik, psikomotor alanlarda ortak kazanımların olduğu görülmektedir. Ancak Türkiye'de uygulanan programın kazanımlarını çeşitlendirdiği ve göstergeleriyle açıkladığı görülmektedir. Kazanımlarının programda çeşitlendirilmesinin yanında her kazanım için göstergelere de yer verilmiştir. Bu durum diğer ülkelerin programlarında bulunmamaktadır. Bilişsel, sosyal-duygusal, dil, psikomotor ve öz bakım becerileri gelişimi açısından çeşitlendirilen kazanımlar, sayıca Rusya ve Finlandiya programlarının kazanımlarından fazladır. Ancak bu noktada Rusya ve Finlandiya programlarının çerçeve program olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Belediyeler ve eğitim kurumları tarafından hazırlanması beklenen yerel programlarda kazanımların bölgenin ve okulun ihtiyaçlarına göre çeşitlenmesi öngörülmektedir. Finlandiya programındaki her on yılda bir yapılan atılımlar ve çocukların beklentileri göz önünde

bulundurularak programda değişiklikler yapılabileceği belirtilmektedir. Bu da belirlenen kazanımların yıllar içinde değişebileceğinin bir göstergesidir.

### **Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Rusya, Finlandiya ve Türkiye'nin okul öncesi eğitim programının içerik süreci benzerlik ve farklılıklarına ilişkin sonuçlar şöyledir:

Türkiye, Rusya ve Finlandiya programında içerik sürecinde belirlenen kavramlar göze çarpmaktadır. Ancak kavramların öğretilmesiyle ilgili belirli zaman aralıkları ya da ders saatleri yoktur. İçerik seçimi ve bu seçilen içeriklerin hangi zaman aralığında çocuklara aktarılacağı öğretmene bırakılmıştır. Programların üçünde de kavramların öğretilme süreleri, ele alınması gereken zaman aralıkları belirtilmemiştir. Bu da eğitmeniye, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillenebilecek birbirinden farklı süreçleri doğurmaktadır. Rusya programı, içerik seçimi sürecinden diğer programlardan farklılaşmaktadır. Öğretmenin %40 'lık seçebileceği ek programlar içerik sürecini destekler nitelikte konu alanları içermektedir. Bu da hangi ek programın seçileceğiyle ilgili değişiklik gösterebilecek bir süreçtir. Finlandiya programında içerik sürecinin seçimiyle ilgili Lahde (2018) araştırmasında içerik süreci belirlenirken çocukların da sürece katıldığını ve isteklerini dile getirebildiği sonucuna ulaşmıştır. Finlandiya programında çocuğun temele alınması ifadesi, yapılan araştırmada öğrencilerin bakış açısından da dile getirilmiştir. Türkiye programında da kavramlara ekleme yapılabileceği programda belirtilmektedir. Bu da öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına göre içeriğin çeşitlendirilebileceğinin göstergesi olarak değerlendirilebilir.

### **Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Türkiye, Rusya ve Finlandiya'nın okul öncesi eğitim programlarının eğitim durumları süreçlerinin benzerlik ve farklılıklarına ilişkin sonuçlar şöyledir:

Türkiye, Rusya ve Finlandiya'da uygulanan okul öncesi eğitim programlarının eğitim durumları boyutları incelendiğinde, kazanımlar doğrultusunda eğitimcilerin seçebilecekleri etkinlik süreçleri belirlenmiştir. Belirlenen etkinlik süreçlerinde ortak çalışmaların olduğu ancak Finlandiya'da diğer ülkelerden farklı olarak doğa eğitimi çalışmalarına önem verilmesi dikkat çekmektedir. Yalçın (2015:158) Fin ve Türk öğretmenlerle yaptığı çalışmasında, Fin okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sınıf



dışı eğitim (doğa anasınıfları) çalışmalarına katılmalarının, çocukların konsantrasyonlarını artırdığı, psikomotor ve sosyal gelişime katkısının olduğunu belirtmiştir. Türkiye, Rusya ve Finlandiya programları oyunu öğrenme süreci için temel yöntem olarak belirtmiştir. Türkiye programında okuma-yazmaya hazırlık etkinliği, Rusya programında kızak- kayak- bisiklet etkinlikleri ve Finlandiya programında farklı olarak doğa, sağlık ve etkileşim etkinliklerinde farklılaşmaktadır. Yine Lahde (2018) 2014 Finlandiya okul öncesi eğitim planını öğretmen, öğrenci ve ebeveyn bakış açılarına göre değerlendirmiş ve eğitim durumları sürecinde oyunun ve sınıf dışı etkinliklerin temel olduğunu belirtmiştir. Bu durum program içeriğinde de açıklanmaktadır.

### **Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Türkiye, Rusya ve Finlandiya'nın okul öncesi eğitim programının değerlendirme aşamasının benzerlik ve farklılıklarına ilişkin sonuçlar şöyledir:

Türkiye, Rusya ve Finlandiya'da uygulanan okul öncesi eğitim programlarının değerlendirme süreçlerinin çoğu alanda benzerlik gösterdiği, birkaç alanda ayrıştığı söylenebilmektedir. Türkiye ve Rusya'da belirlenen kazanımlar doğrultusunda çocuğun değerlendirilmesi beklenirken, Finlandiya'da değerlendirme süreci çocuğun kendini değerlendirmesi ile başlayıp bireyselleşmiş bir değerlendirme sürecinin gerçekleştirilmesi şeklinde ilerlemektedir. Rusya'da çocuğun gerekirse uzmanlar tarafından da değerlendirme sürecinden geçirilmesi gerekliliği programda belirtilmiştir. Türkiye'de ise değerlendirme süreciyle ilgili hazırlanmış formlar, öğretmenin kullanımına açık olarak bulundurulmaktadır. Rusya'da branşlar bazında hazırlanmış programların değerlendirme basamağına da önem verilmektedir. Her bir program kendi içerisinde bütün basamakları barındırmaktadır. Finlandiya'da yerelde kullanılan program incelendiğinde, değerlendirme basamağının standart programla benzer olduğu görülmektedir. Öğrencinin öz değerlendirme sürecini kazanabilmesi açısından okul öncesi eğitimden başlayarak çocuğun kendi yapabildiklerini ve yapamadıklarını gözlemleyip dile getirmesi beklenmektedir. Lahde (2018) yaptığı çalışmasında da Finlandiya'da çocukların okul öncesi dönemde birçok alanda seçim yapabildiği ve öz değerlendirme sürecini gerçekleştirmeleri için fırsat verildiğini ifade etmektedir.

## **Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Türkiye, Rusya ve Finlandiya’da kullanılan ek okul öncesi eğitim programlarına (yerel ve branş) ilişkin sonuçlar şöyledir:

Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programı, Rusya Okul Öncesi Eğitim Devlet Standardı ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Planının yapısal özelliklerinin incelenmesi sonucunda, Türkiye programının Rusya ve Finlandiya’dan ek program açısından farklılaştığı görülmektedir. Bu da diğer ülkelerde okul öncesi eğitimin bölgesel ve branş olarak farklılaşmasını sağlarken, Türkiye programında bu durumun olmaması dikkat çekmektedir. Aksoy’un (2013) yaptığı araştırmada da Finlandiya’nın 1990’lı yıllardan sonra merkeziyetçi katı sistemi esneterek, yerel yönetimlere geniş yetkiler verdiğini ve eğitimcilerin bölgesel olarak program geliştirmesine fırsat tanıdığı belirtmektedir. Türkiye programında merkeziyetçi bir yapı olduğu, bunun da bölgesel çapta farklılaşmanın ancak programının sunduğu esneklikler boyutunda yapılabileceğini göstermektedir.

### **Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler**

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler verilecektir.

### **Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

- Okul öncesi eğitim programında bölgesel ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak çocukların ihtiyaçları doğrultusunda güncellemeler yapılabilir. Finlandiya’da ve Rusya’da yerel yönetimler bölgelerinin ihtiyaçlarını ve okulların imkânlarını göz önünde bulundurarak programlar hazırlamakla yükümlüdür. Türkiye okul öncesi eğitim programına bölgesel ihtiyaçları ve sosyoekonomik durumu göz önünde bulundurarak çerçeve programlar eklenebilir.
- Çalışmada, Türkiye okul öncesi eğitim programının psikomotor kazanımlarının Rusya ve Finlandiya programlarından az olduğu belirlenmiştir. Programın psikomotor gelişim kazanımlarına, spor yapma bilincini çocuklara ulaştırabilecek kazanımlar eklenebilir.

- Rusya programında içerik boyutunda öğretmenlere sunulan farklı eğitim programları, Türkiye’de uzmanlar tarafından geliştirilip öğretmenlerin bölgesel ihtiyaçları göz önünde bulundurulabilir.
- Finlandiya’da farklı dil ve kültürde bulunan çocuklar için programda belirlenen bölümler, Türkiye’de farklı etnik yapıya sahip çocuklar için de hazırlanabilir ve öğretmenlerin grubun özelliklerine göre programı kullanımı sağlanabilir.
- Programın değerlendirme basamağında geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış değerlendirme araçları ile güvenilir bir ölçme sürecinin gerçekleştirilmesi sağlanabilir. Ayrıca, çocuğa öz değerlendirme sürecinin kazanımını sağlamak için Finlandiya programında öne çıkan öz değerlendirme süreçleri eklenebilir. Okul öncesi eğitim programı uygulanırken öğretmenler değerlendirme sürecinde çocuğun öz değerlendirme sürecinin gelişimini sağlayacak eğitim süreçleri gerçekleştirebilir.

#### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Eğitim sistemlerini ve farklı kademelerde uygulanan programları, özellikle gelişmiş ülkelerin programlarıyla karşılaştırarak değerlendirme süreci yapılmaktadır. Bu değerlendirmeler, ülkelere program geliştirme sürecinde farklı bakış açıları sunmaktadır. Özellikle okul öncesi eğitimin önemi göz önünde bulundurulduğunda karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının farklı yöntemler kullanılarak yapılması önerilebilir. Bu çalışmada yatay yaklaşım kullanılmıştır ancak gelecek araştırmalarda dikey, problem çözme ve örnek olay yaklaşımları kullanılarak da okul öncesi eğitim programları karşılaştırılabilir.

- Bu çalışmada, doküman incelemesi yöntemiyle veriler elde edilmiştir. Ayrıca gözlem ve görüşme yöntemi kullanılan araştırmalar yapılabilir. Programların uygulayıcısı ve geliştiricisi olan uzmanlarla görüşmeler yapılabilir. Hem nitel hem de nicel araştırma süreçleri için içine katılarak derinlemesine bir inceleme yapılabilir.
- Bu çalışma, Rusya’da devlet standardını, Finlandiya’da çerçeve planını temel almıştır. Ayrıca bu ülkelerde federal yönetimler tarafından geliştirilen okul öncesi eğitim programları da karşılaştırma sürecine dahil edilebilir.

- Çalışmada, Finlandiya Helsinki bölgesinin yerel programı incelenmiştir. Diğer yerel yönetimlerin programları da araştırma konusu olarak belirlenip Finlandiya’da bölgesel olarak farklılaşan programların hangi boyutlarda farklılaştığı araştırılabilir.
- Finlandiya ve Rusya ile birlikte okul öncesi eğitimde katılım oranı yüksek (Almanya, Kanada, Hollanda, Japonya vb.) farklı ülkelerin incelemesi yapılabilir.



## KAYNAKÇA

- Abankina, Irina Vsevolodovna (2018); "The Implementation of the Federal Educational Standards in Preschool Education," *Russian Education & Society*, Cilt 60, Sayı 2, s.89-100, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10609393.2018.1451181>, Erişim Tarihi: 12.12.2018.
- AÇEV (2016); <http://www.acevokuloncesi.org/egitim-programi/farkli-program-ve-yaklasimlar/high-scope-egitim-yaklasimi>. (Erişim Tarihi: 10.10.2018).
- Akgün, Seçil ve Murat Uluğtekin (1989); "Misak i Marif," *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, Cilt 1, Sayı 3, s. 286-346, <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ankuayd/article/view/5000003452/5000003971>, (Erişim Tarihi: 08.08.2018).
- Akpınar, Burhan ve Kamil Aydın (2009); "Eğitim Programlarının Tarihi Gelişimi," *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Cilt 34 Sayı 364, s. 4-11.
- Aksoy, Erdem (2013); "A.B.D (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye'de Öğretmen Eğitimindeki Dönüşümler (2000-2010)," Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyüz, Yahya (2013); *Türk Eğitim Tarihi* (25. Baskı), Pegem Yayınları, Ankara.
- Aral, Neriman, Adelet Kandır ve Münevver Can Yaşar (2011); *Okul Öncesi Eğitim & Okul Öncesi Eğitim Programı*, Ya-Pa Yayıncılık, İstanbul.
- Avdeeva, Natalia, Olga Lvovna Knyazeva ve Rina Sterkina (2009); Учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста, <https://yadi.sk/i/vqKeTPabk2ryF>, (Erişim Tarihi: 10.09.2017). (Rusya Okul Öncesi Çağındaki Çocukların Yaşam Güvenliğini Temel Alan Kılavuz Programı).
- Babayeva, Tatyana, Alexandra Gogoberidze ve Olga Solntseva (2014); Детство Примерная Образовательная Программа Дошкольного Образования, <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Child.pdf>, (Erişim Tarihi: 01.05.2018). (Rusya Federasyonu Çocukluk Programı)
- Batır, Betül (2007); "İkinci Meşrutiyet'ten Tevhid-i Tedrisat'a Türkiye'de İlköğretim (1908- 1924)" Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri Ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, İstanbul.
- Bayar, Fırat (2008); "Küreselleşme kavramı ve küreselleşme sürecinde Türkiye," *Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi*, Cilt 32, s.25-34.
- Bayhan, Pınar ve Saniye Bencik (2008); "Erken Çocukluk Dönemi Programlarından Waldorf Yaklaşımına Genel Bir Bakış," *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 26, s: 15-25.
- Bekman, Sevda ve Can Fuat Gürlesel (2005); "Doğru Başlangıç: Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim, TÜSİAD, İstanbul.

- Bodrova, Elena ve Deborah Leong (2005); "High Quality Preschool Programs: What Would Vygotsky Say?", *Early Education and Development*, Cilt 16, Sayı 4, s. 435-444, [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15566935eed1604\\_4](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15566935eed1604_4), Erişim Tarihi: 16.12.2018.
- Bodrova, Elena ve Deborah Leong (2013); *Zihin Araçları: Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı*, (Çev.: T. Güler, F. Şahin, A. Yılmaz, E. Kalkan), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Broadfoot, Patricia (2010); "Comparative Education For The 21st Century: Retrospect and Prospect, " *Comparative Education*, Cilt 36, Sayı 3, s. 357-371, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050060050129036>, (Erişim Tarihi: 12.09.2018).
- Ceğer, Buse (2018); "OECD Ülkelerinin ve Türkiye'nin Eğitim Harcamalarının Karşılaştırılması, " Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Certel, Sevgi Saime (2013); Finlandiya eğitim sistemi. Sefer Ada, Z. Nurdan Baysal (Ed.), *Eğitim yapıları ve Yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış* (171-196). Ankara: Pegem Akademi.
- Crossley, Michael (2012); "Comparative Education and Research Capacity Building: Reflections On International Transfer And The Significance Of Context, " *Journal of International and Comparative Education*, Cilt 4, Sayı 12, s.4-12, <https://jice.um.edu.my/article/view/2588/795>, (Erişim Tarihi: 12.06.2018).
- Çaltık, İlknur (2004); "Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Anaokul ve Anasınıflarında Görev Yapan Öğretmenlerin Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programına ve Programın Kullanımına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi, " Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, Meryem ve Kerim Gündoğdu (2007); "Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi, " *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 16, s.173-188, [https://www.researchgate.net/publication/317107975\\_TURKIYE'DE\\_OKUL\\_ONCESI\\_EGITIMIN\\_TARIHSEL\\_GELISIMI](https://www.researchgate.net/publication/317107975_TURKIYE'DE_OKUL_ONCESI_EGITIMIN_TARIHSEL_GELISIMI), (Erişim Tarihi: 05.05.2018).
- Demirel, Özcan (2012); *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya* 18. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Duman, Seffat (2016); "Rus Öğrencilerin PIRLS'te Elde Ettiği Başarıya Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi, " Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Durakoğlu, Abdullah (2010); "Maria Montessori'ye Göre Çocuğun Doğası ve Eğitimi, " Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ellis, Arthur (2004); *Exemplars of Curriculums*, Routledge Taylor & Francis, New York.

- Ercantürk, Kamil Oğuz. (2010); “*Rus Eğitim Sisteminin İncelenmesi.*” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, İrfan (2003); "Karşılaştırmalı Eğitim: Türk Eğitim Bilimleri Çalışmaları İçinde Önemszenmesi Gereken Bir Alan, " *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 1, Sayı 3, s. 265-282. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/256441>
- ERG (2010); Eğitim İzleme Raporu, [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG\\_EIR-2010.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_EIR-2010.pdf), (Erişim Tarihi: 07.08.2018).
- ERG (2017); Eğitim İzleme Raporu: 2016-2017, [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2016-17\\_12](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2016-17_12), (Erişim Tarihi: 10.09.2018).
- Ergin, Osman (1977); Türk Maarif Tarihi I-II, Eser Matbaası, İstanbul.
- Ergün, Mustafa (1985); *Karşılaştırmalı Eğitim*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bölümü, Malatya.
- Ertürk Kayman, Esen Arzu (2017); “*Türkiye, Finlandiya, İngiltere ve Şili'deki Okul Yöneticiliğine İlişkin Yaklaşımların İncelenmesi,* ” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, Selahattin (2013); *Eğitimde “Program” Geliştirme 6. Basım*, Edge Akademi, Ankara.
- Esiopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet (2014); [https://www.oph.fi/download/163781\\_esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_20\)14.pdf](https://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_20)14.pdf) (Erişim Tarihi: 10.10.2018). (Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Temel Planı).
- Fairbrother, Gregory (2005); “Comparison to What End? Maximizing The Potential of Comparative Education Research, ” *Comparative Education*, Cilt 41, Sayı 1, s.5-24, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050060500073215>, (Erişim Tarihi: 12.11.2018).
- Gardner, Howard, ve Thomas Hatch (1989); "Educational İmplications of the Theory of Multiple İntelligences, " *Educational Researcher*, Cilt 18, Sayı 8, s.4-10, <https://www.sfu.ca/~jcnesebit/EDUC220/ThinkPaper/Gardner1989.pdf>, (Erişim Tarihi: 12.12.2018).
- Gelişli, Yücel ve Elçin Yazıcı (2012); Türkiye’de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarının Tarihsel Süreç İçerisinde Değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 29, s.85-93. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/296402>
- Gökmenoğlu, Tuba ve Esra Eret (2011); “Curriculum Development İn Turkey From The Viewpoints Of Research Assistants of Curriculum and Instruction Department, ” *Elementary Education Online*, Cilt 10, Sayı 2, s. 667-681. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/90669>, (Erişim Tarihi: 12.12.2018).

- Grigorievna, Grigorieva Galina (2009); Программа 'Кроха' - воспитание, обучение и развитие детей до 3 лет, <http://doshkolniki.org/ekologiya/324-programma-kroha-vospitanie-obuchenie-i-razvitie-detej-do-3-let.html>, (Erişim Tarihi: 10.09.2017). (Rusya Federasyonu 3 Yaş Çocukluk Programı).
- Gül Deretarla, Ebru (2007); Okul Öncesi Eğitime Giriş. Türkiye’de okul öncesi eğitim, (Editör: Gelengül Haktanır) (İçinde) .161-173. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güven, İsmail (2010); *Türk Eğitim Tarihi*, Naturel Yayıncılık, Ankara.
- Hannu, Simola (2005); “The Finnish Miracle of PISA: Historical and Sociological Remarks on Teaching and Teacher Education, ” *Comparative Education*, Cilt 41, Sayı 4, s. 455-470, <https://www.mv.helsinki.fi/home/hsimola/CCED131764.pdf>, (Erişim Tarihi: 11.12.2018).
- Helsingin Esiopetuksen Opetussuunnitelma (2016); <https://www.hel.fi/static/liitteet/yaka/Esiopetuussuunnitelma-2016.pdf>, (Erişim Tarihi:10.10.2018). (Helsinki Okul Öncesi Eğitim Programı).
- Hunkins, Francis ve Allan Ornstein (2016); Curriculum: Foundations, principles, and issues, Pearson Education, <https://archive.org/details/CurriculumFoundationsPrinciplesAndIssuesGlobalEditionPearsonEducationLimited2016/page/n1>, (Erişim Tarihi: 12.12.2018).
- İnan, Hatice Zeynep (2012); *Reggio Emilia Yaklaşımı ve Proje Yaklaşımı*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Kandır, Adalet (2002); *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programlarının Hazırlanması*, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Kavak, Şule (2015); “*Türkiye ve Almanya’daki Okul Öncesi Eğitim Programlarının Karşılaştırılması*, ” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Kenan, Saffet (2013); Türk eğitim düşüncesi ve deneyiminin dönüm noktaları üzerine bir çözümleme, *Osmanlı Araştırmaları Dergisi*, Cilt XLI, s.1-31. [http://www.isam.org.tr/documents/\\_dosyalar/\\_pdfler/osmanli\\_arastirmalari\\_dergisi/osmanli%C4%B1\\_sy41/2013\\_41\\_KENANS.pdf](http://www.isam.org.tr/documents/_dosyalar/_pdfler/osmanli_arastirmalari_dergisi/osmanli%C4%B1_sy41/2013_41_KENANS.pdf), (Erişim Tarihi: 08.12.2018).
- Keskitalo, Pigga, Kaarina Määttä ve Satu Uusiautti (2012); "Sámi Education in Finland." *Early Child Development and Care*, Cilt 182, Sayı 3, s.329-343, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2011.646723>, Ulaşım Tarihi: 12.12.2018.
- Kilimci, Songül (2006); “*Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması*, ” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kilminster, Richard (2000); The Sociological Revolution: From The Enlightenment to the Global Age, Routledge, London, <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9780203029695>, (Erişim Tarihi:



- King, Edmund (2012); *Comparative Studies and Educational Decision*, Routledge Library Editions: Education, London.
- Kivirauma, Joel and Kari Ruoho (2007); "Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform, " *International Review of Education*, Cilt 53, Sayı 3, s. 283-302, [https://www.researchgate.net/publication/226360267/Excelsence\\_through\\_Special\\_Education\\_Lessons\\_from\\_the\\_Finnish\\_School\\_Reform](https://www.researchgate.net/publication/226360267/Excelsence_through_Special_Education_Lessons_from_the_Finnish_School_Reform), (Erişim Tarihi: 08.08.2018).
- Korkmaz, Murat ve Gönül Öktem (2014); "Rousseau'nun Eğitim Anlayışı, " *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1, s.174-186, <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/17.korkmaz.pdf>, (Erişim Tarihi: 12.12.2018).
- Küçükahmet, Leyla (2017); *Öğretim İlke ve Yöntemleri (27. Baskı)*, Alkım Yayınları, İstanbul.
- Küçüköğlü, Adnan ve Emine Kızıltaş (2012) "Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması, " *İlköğretim Online*, Cilt 11, Sayı 3, s.660-670.
- Lähde, Ritva (2018); "Esiopetuksen laadunarviointi lapsen ja vanhemman osallisuuden näkökulmasta, " Vaasan Ammattikorkeakoulu, Vaasa, <https://www.theseus.fi/handle/10024/149665>, (Erişim Tarihi:05.01.2019).
- MEB (2013); Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı, <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>, (Erişim Tarihi: 08.11.2018).
- MEB (2016); Milli Eğitim İstatistikleri, <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2016-2017-1-donem/icerik/257>, (Erişim Tarihi: 16.11.2018).
- MEB (2019); 2023 Eğitim Vizyonu, <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>, (Erişim Tarihi:20.04.2019).
- METK (1973); Milli Eğitim Temel Kanunu, Kanun Numarası 1739, <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, (Erişim Tarihi: 12.12.2018).
- Nikolaevna, Lazutova Maria (2014); Примерная образовательная программа дошкольного образования. Издательство «Творческий Центр Сфера» <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Istoki.pdf>, (Erişim Tarihi: 01.05.2018). (Rusya Federasyonu Okul Öncesi İstoki Programı)
- Oğuzkan, şukran ve Gural Oral (1997); *Okul Öncesi Eğitimi*, M.E.B Basımevi, İstanbul.
- Ojala, Mikko and Leida Talts (2007); "Preschool Achievement İn Finland And Estonia: Cross-Cultural Comparison Between The Cities Of Helsinki And Tallinn, " *Scandinavian Journal of Educational Research*, Cilt 51, Sayı 2 s: 205-221, <https://eric.ed.gov/?id=EJ763525>, (Erişim Tarihi: 12.08.2018).

- Oktay, Ayla (2007); *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Pekdoğan, Serpil (2012); "Reggio Emilia Yaklaşımı Üzerine Bir Çalışma, " *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 12, Sayı 2, s. 238-246.
- Piaget, Jean (1993); "Jan Amos Comenius, " *Prospects*, Cilt 23, Sayı 1-2, s. 173-196.
- Pökön, Ayşegül (2003); "Fransa ve Türkiye Okul Öncesi Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, " Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Radynova, Olga (1999); Музыкальные Шедевры Авторская Программа И Методические Рекомендации  
[https://130.detsad.27.ru/files/documents/70\\_programma\\_muzykalnye\\_shedevry\\_o\\_p\\_radynova.pdf](https://130.detsad.27.ru/files/documents/70_programma_muzykalnye_shedevry_o_p_radynova.pdf) (Erişim Tarihi: 01.11.2017) (Rusya Federasyonu Müzikal Başarıtlar Programı Tanıtım Sayfası)
- Rousseau, Jean Jacques (2007); Emile (Bir Çocuk Büyüyor), (İlk yayımlanma tarihi: 1762)" 6. Baskı, İstanbul.
- Sahlberg, Pasi (2007); "Education policies for raising student learning: The Finnish approach, " *Journal of education policy*, Cilt 22, Sayı 2 s.147-171, <https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/Education-policies-for-raising-learning-JEP.pdf>, (Erişim Tarihi: 11.09.2018).
- Sahlberg, Pasi (2011); "The professional educator: lessons from Finland, " *American Educator*, Cilt 35, S 2, s.34-38, <https://eric.ed.gov/?id=EJ931215>, (Erişim Tarihi: 12.05.2018).
- Sahlberg, Pasi (2012); "A Model Lesson: Finland Shows Us What Equal Opportunity Looks Like." *American Educator* Cilt 36, Sayı 1, s: 20-28, <https://eric.ed.gov/?id=EJ971754>, Erişim Tarihi: 12.06.2019).
- Sapsağlam, Özkan (2013); "Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013), " *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 2013, Sayı 1 s.63-73.
- Sari, Havu-Nuutinen ve Niikko Anneli (2014); "Finnish Primary School As A Learning Environment For Six-year-old Preschool Children, " *European Early Childhood Education Research Journal*, Cilt 22, Sayı 5, s: 621-636, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1350293X.2014.969084?journalCode=recr20>, (Erişim Tarihi: 12.08.2018).
- Semenovna, Komarova Tamara (2014); Программа «Красота — радость — творчество», <https://nsportal.ru/user/611549/page/eto-ya>, (Erişim Tarihi: 03.09.2017). (Rusya "Güzellik - Sevinç – Yaratıcılık" Okul Öncesi Programı).
- Senemoğlu, Nuray (1994); "Okul Öncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır?, " *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 10, Sayı 10, s. 21-30, <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1216-published.pdf>, (Erişim Tarihi: 10.12.2018).

- Senemoğlu, Nuray (2001); *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Senemoğlu, Olkan (2017); “Locke ve Rousseau’nun İnsan Doğası ve Toplum Düşüncesi, ” *İnsan ve Toplum Dergisi*, Cilt 7, Sayı 1, s. 187-222, <https://insanvetoplum.org/en/issues/7-1/m0183>, (Erişim Tarihi: 12.10.2018).
- Solovieva, Ekaterina ve Liliya Redko (2014); Программа 'Радуга', <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Raduga.pdf> , (Erişim tarihi: 10.10.2018). (Rusya Federasyonu Gökkuşuğu Programı)
- Sovetom, Federatsii (2012); Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/), Erişim Tarihi: 12.12.2018 (Rusya Federasyonu Eğitim Üzerine Federal Kanun REFK)
- Sönmez, Veysel (1981); *Eğitimde Hedef Yazma*, MEB Test Geliştirme Yayınları, Ankara.
- Sönmez, Veysel (2001); *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Steiner, Rudolf (1997); *The Essentials of Education*, Vol. 18, SteinerBooks.
- Svetlana, Nikolayevna (2010); Юный Эколог Программа Экологического Воспитания В Детском Саду Серия «Экологическое Воспитание В Детском Саду», <http://mkdou4.ru/data/documents/yunyu-ekolog.-S.N.-Nikolaeva.pdf>, (Erişim Tarihi: 01.05.2018). (Rusya Federasyonu Genç Ekolist Programı)
- Şimşek, Hasan ve Ali Yıldırım (2013); *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı(TTKB) (1993); 14. Milli Eğitim Şurası, [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165401\\_14\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf), (Erişim tarihi: 12.12.2018).
- Talu, Nilay (1999); “Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitime Yansımaları, ” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 15, Sayı 15, s.164-172, <https://dergipark.org.tr/download/article-file/88078>, (Erişim Tarihi: 05.12.2018).
- Tekgöz, Mehmet (2017); “*Almanya Baden-Württemberg Eyaleti İlkokul Eğitim Programı İle Türkiye İlkokul Eğitim Programlarının Karşılaştırmalı Eğitim Analizi*, ” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- TIMMS (2015); <https://timssandpirls.bc.edu/timss-landing.html#> (Erişim Tarihi: 10.04.2019).
- Turaşlı, Kuru Nalan (2007); *Okul Öncesi Eğitime Giriş. Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi* (Editör: Gelengül Haktanır) (İçinde) 2-21. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Türkoğlu, Adil (2015); *Karşılaştırmalı Eğitim Dünya Ülkelerinden Örneklerle*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Uludüz, Hatice (2016); “Finlandiya ve Türkiye Temel Eğitim Sistemine Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım” Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- UNESCO (2016); “Education 2030” <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>, (Erişim Tarihi:12.12.2018).
- Ushakova, Oksana (2015); Программа развития речи дошкольников, [http://57.detsad.27.ru/files/uploads/obr\\_prog/ushakova.doc](http://57.detsad.27.ru/files/uploads/obr_prog/ushakova.doc), (Erişim Tarihi: 10.09.2018). (Rusya Okul Öncesi Çocuklar İçin Dil Gelişimi Programı).
- Usmanova, Viner (2011); Основы Физического Воспитания В Дошкольном Детстве (Парциальная Программа) <http://academyviner.com/osnovy-fizicheskogo-vospitaniya-v-doshkolnom-detstve-pod-redaksiyey-i-a-viner>, (Erişim Tarihi: 01.09.2018) (Rusya Federasyonu Okul Öncesi Beden Eğitim Programı)
- Ültanır, Gürcan (2000); *Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi: Kuram ve Teknikler*, Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Variş, Fatma (1997); *Eğitimde Program Geliştirme 3. Baskı*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Yalçın, Fatma (2015); “A Crosscultural Study On Outdoor Play: Parent And Teacher Perspectives / Dış Mekân Oyunlarına Yönelik Kültürler-Arası Bir Çalışma: Aile ve Öğretmen Perspektifleri, ” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, İnci (2009); “*Türk ve Kanada Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması*, ” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, Cevat (2008); "Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye'de Okulöncesi Eğitim, " *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 25, Sayı 25.
- Yıldız, Fatma Hürrem (2014); “*John Dewey*”in Eğitim Görüşleri ve Türk Eğitim Sistemine Etkileri” Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yulia, Aristova (2014); Программа Дошкольного Образования По Формированию Культуры Здорового Образа Жизни И Патриотическому Воспитанию Детей Подготовительной Группы «Будь Здоров, Как Максим Орлов!», <http://dujmovochka.uomur.org/bud-zdorov-kak-maks-orlov/>, (Erişim Tarihi: 05.04.2017). (Rusya Sağlık ve Vatansızlık Üzerine Geliştirilmiş “Maxim Orlov Gibi Sağlıklı Ol!” Okul Öncesi Eğitim Programı).
- Zeng, Bin (2016); "Study On The Model Of Preschool Education İn Finland, " *Asian Social Science*, C 12, S 10, s.163-166, <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/61642>, Erişim Tarihi: 10.10.2018.

WCCES, (2018); <http://wcces-online.org>, (Erişim Tarihi: 11.12.2018).

Ашиков, Ашикова (1997); Программа 'Семицветик', <http://doshkolniki.org/ekologiya/335-programma-semiczvetik.html>, (Erişim Tarihi: 29.12.2017). (Rusya Federasyonu Yedi Renk Okul Öncesi Programı).

Князева, Ольга (2015); Я, ТЫ, МЫ Учебно-Методическое Пособие По Социально-Эмоциональному Развитию Детей Дошкольного Возраста, <https://www.twirpx.com/file/1799022/> Erişim Tarihi: 10.06.2018) (Rusya Federasyonu Ben-Sen-Biz Okul Öncesi Eğitim Programı)

Министерство просвещения Российской Федерации, (2014); Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Дошкольного Образования, <https://fgos.ru/>, (Erişim tarihi: 01.09.2017). (Rusya Federasyonu Okul Öncesi Eğitim Federal Devlet Standardı, 2014).

Министерство просвещения Российской Федерации, (2019); (<https://edu.gov.ru/national-project/>), Erişim Tarihi: 12.03.2019).

Программа «Наследие» <https://yadi.sk/d/uds7Ic1k2eAh7> (Erişim Tarihi: 01.07.2017) (Rusya Federasyonu Okul Öncesi Kilise Pazar Günü Programı)

Развитие образования (2017); государственной программы Российской Федерации «" на 2013 - 2020 годы», <https://programs.gov.ru/Portal/programs/passport/02>, (Erişim Tarihi: 01.01.2019).

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

**Adı Soyadı:** Şeyda Ertuğrul

**Doğum tarihi/yeri:**14.08.1990 /Yozgat

**E-posta:** seyda.bozkurt90@gmail.com

### Eğitim Durumu

**Yüksek Lisans (2015-2019):** Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

**Yüksek Lisans Tez Konusu:** Okul Öncesi Eğitim Programlarının Karşılaştırılması: Türkiye, Rusya ve Finlandiya.

**Lisans (2008-2012):** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programı

### İş Deneyimi

**2017-halen devam ediyor:** Akedaş İlkokulu Okul Öncesi Öğretmenliği (Kahramanmaraş/Onikişubat)

**2013-2017:** Kurtlar İlkokulu Okul Öncesi Öğretmenliği (Zonguldak/ Ereğli)

### Eğitim ve Sertifika Programları

**22-24 Ekim 2018:** Okul Tabanlı Beslenme Eğitimi Semineri

**9 Nisan 2017:** Finlandiya Temelli Doğada Dil ve Matematik Kursu

**15-16 Ekim 2016:** Finlandiya Temelli Orman Anaokullarına Giriş Eğitimi

### Ulusal/Uluslararası Bilimsel Toplantılara Katılım ve Sözlü Bildiriler

**8 Nisan 2017:** Doğada Öğreniyorum I. Ulusal Sınıf Dışı Eğitim Buluşmasına sınıf dışı eğitim uygulayıcısı olarak katılmıştır.

Eker, Cevat ve **Şeyda Ertuğrul** (2016); "Türkiye, Rusya ve Finlandiya Okul Öncesi Eğitim Programının Karşılaştırılması, " II. Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi, Amasya, Türkiye, 5-7 Eylül, 2019.

**Bozkurt, Şeyda** (2016); "Türkiye-Rusya Eğitim Sistemlerine Karşılaştırmalı Genel Bir Bakış, " 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, Muğla, Türkiye, 31 Mayıs-3 Haziran, 2016.

Eker, Cevat ve **Şeyda Bozkurt** (2015); “36-72 Aylık Çocuklara Seslenen Resimli Öykü Kitaplarındaki Kahramanların İncelenmesi, ” 14.Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Bartın, Türkiye, 21-23 Mayıs, 2015.

**Bozkurt, Şeyda** (2010); ““Cemile” İsimli Kitabın Karakterlerinin ve Geliştirilme Yollarının Çocuğa Görelik İlkesine Göre İncelenmesi, ” I. İlköğretim Bölümleri Öğrenci Kongresi, Muş, Türkiye, 6-8 Ekim, 2010.

#### **Yürüttüğü Projeler ve Proje Sunumları**

Kahramanmaraş Milli Eğitim Müdürlüğü'nün düzenlediği “Eğitimde Model Örnekler” yarışmasında “Etkileşimli Kitap Okuma 20 Hafta-20 Çocuk-20 Kitap” isimli projesiyle Kahramanmaraş genelinde “**Eğitimde Model Örnekler**” seçilmiştir.

5 Ocak 2019 tarihinde Diyarbakır'da düzenlenen “**Eğitimde İyi Örnekler Yerel Çalıştayı**” dâhilinde “İlkokulda Çıtır Çıtır Felsefe Uygulamaları” projesini sunmuştur.

2016-2017 yılları arasında Kurtlar İlkokulu'nda “**İlkokulda Çıtır Çıtır Felsefe Uygulamaları**” isimli çocuklarla felsefe eğitimi projesini Hilal Durmaz Uzunoğlu ile yürütmüş ve Sabancı Üniversitesi **14. Eğitimde İyi Örnekler Konferansında** Türkiye genelinde “*Eğitimde İyi Örnek*” Seçilmiştir.

2014-2017 yılları arasında Kurtlar İlkokulu'nda “**Benim Annem de Oyun Oynuyor**” isimli anne eğitimi projesini Aysun Kalıncı ile yürütmüş ve Sabancı Üniversitesi **13. Eğitimde İyi Örnekler Konferansında** Türkiye genelinde “*Eğitimde İyi Örnek*” seçilmiştir.

#### **Aldığı Ödüller:**

2017 yılı Karadeniz Ereğli Kaymakamlığı tarafından “Çalışkanlık” konulu Başarı Belgesi.