



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNİN TARİHSEL
GELİŞİMİ VE BUGÜNKÜ DURUMU**

Ceren ÇETİNKAYA

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

İSTANBUL-2006



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNİN TARİHSEL
GELİŞİMİ VE BUGÜNKÜ DURUMU**

Ceren ÇETİNKAYA

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Canan ÇETİN**

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

İSTANBUL, 2006

**TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ VE
BUGÜNKÜ DURUMU**

Ceren ÇETİNKAYA

ONAY

JÜRİ:

Prof. Dr. Canan ÇETİN
(Tez Danışmanı)

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, Türkiye’de okul öncesi eğitiminin bugünkü durumu tespit edilmeye çalışılırken; Türkiye’de ve dünyada okul öncesi eğitiminin tarihsel gelişimi incelenmekte ve dünyadaki çağdaş uygulamalara geniş yer verilmektedir.

Çalışmada öncelikle, okul öncesi eğitimiyle ilgili temel kavramlar ortaya konmuş; okul öncesi eğitiminin işlevleri ve erken çocukluk dönemindeki bireyin yaşamındaki gelişimsel rolü anlatılmıştır. Okul öncesi eğitiminde kurum, insan ve medya faktörü, üçlü sacayağı olarak ele alınmıştır.

Dünyadaki ve Türkiye’deki okul öncesi eğitimi uygulamalarıyla ilgili genel değerlendirmelerin ve karşılaştırmaların sonucunda Türkiye’de bu eğitim kademesinin iyileştirilmesine yönelik olarak birtakım öneriler sıralanmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmanın hazırlanmasında büyük emeği olan değerli hocam Prof. Dr. Canan ÇETİN’e; yardımlarını ve rehberliğini esirgemeyen Sayın Engin KARADAĞ’a; beni yalnız bırakmayan sevgili arkadaşlarım Burcu AKYOL’a ve Zeynep Ebru Mısır’a; bu çalışmanın yürütülmesinde bana her türlü desteği veren aileme ve sevgili eşim Mustafa Oğuzhan ÇETİNKAYA’ya ve araştırmalarım süresince varlığıyla bana umut ve mutluluk kaynağı olan müstakbel kızımıza teşekkürü bir borç bilirim.

Ceren ÇETİNKAYA

İstanbul-2006

THE DIACHRONIC AND CURRENT POSITION OF PRE-SCHOOL EDUCATION IN TURKIYE

ABSTRACT

In this research, headed “The Diachronic and Current Position of Pre-School Education in Turkiye”, the importance of pre-school education within the Turkish Education System and some amendment plans for the current situation had been tried to be designated in the light of the data published by Ministry of Education and in the light of data in pre-school education in developed countries especially Poland, Germany, France, USA and Japan.

The research is gathered under six sections which are; “The Fundamental Conception About the Topic and the Importance, Objectives and Targets of Pre-School Education”, “The Function of Pre-School Education, Developmental Role and the Role of Institution, People and Media on Pre-School Education”, “Methodology”, “The Diachronic and Current Position of Pre-School Education in Turkiye”, “General Survey on the World Applications and Applications in Turkiye”, “Conclusion and Proposals”.

In the research it’s been seen that pre-school grade education in Turkiye is considerably below standard of developed countries primarily European Union and OECD countries; however it’s also seen that Turkiye takes place within the 1. Stage Countries where the integration approach to UNICEF’s “Nursing in Early Childhood Development” program is being applied.

As a result of this research; it’s been brought up that it is a must to perceive the pre-school grade as the first step to the compulsory education in the name of improving pre-school education in Turkiye. It is also determined that increasing the schooling and settings for the pre-school source, finance or social services should not be burdened only to the polity or the central governments.

Key Words: Pre-School Education, Turkish Education System, Nursing in Early Childhood Development, Schooling Rate

TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ VE BUGÜNKÜ DURUMU

ÖZET

Bu araştırmada “Türkiye’de Okul Öncesi Eğitiminin Tarihsel Gelişimi Ve Bugünkü Durumu” başlığı altında, okul öncesi eğitimi kademesinin Türk Eğitim Sistemi’ndeki yeri ve mevcut durumun iyileştirilme yolları, Milli Eğitim Bakanlığı’nın yayımladığı veriler ile başta Polonya, Almanya, Fransa, ABD ve Japonya olmak üzere gelişmiş ülkelerdeki okul öncesi eğitim kademesine ait veriler ışığında saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırma, “Konu İle İlgili Temel Kavramlar ve Okul Öncesi Eğitiminin Önemi, Amaç ve Hedefleri”; “Okul Öncesi Eğitiminin İşlevleri, Gelişimsel Rolü ve Okul Öncesi Eğitiminde Kurum, İnsan ve Medya Faktörünün Rolü”; “Yöntem”; “Okul Öncesi Eğitiminin Tarihsel Gelişimi ve Türkiye’de Bugünkü Durumu”; “Dünyadaki ve Türkiye’deki Uygulamalara Genel Bir Bakış” ve “Sonuçlar ve Öneriler” olmak üzere altı bölüm altında toplanmıştır.

Araştırmada, Türkiye’de okul öncesi eğitimi kademesinin, Avrupa Topluluğu ve OECD ülkeleri başta olmak üzere gelişmiş ülke standartlarının oldukça altında olduğu görülmekle beraber, Türkiye’nin, az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler statüsünde UNICEF’in “Erken Çocukluk Gelişiminde Bakım”(EÇGB) Programı’na Entegre Yaklaşımı’nın uygulandığı 1. Aşama Ülkeler arasında yer aldığı görülmüştür.

Bu araştırmayla, Türkiye’nin okul öncesi eğitimi adına atması gereken adımların başında, bu eğitim kademesinin zorunlu temel eğitimin ilk basamağı olarak algılanması gereği ortaya konmuştur. Okul öncesi eğitimi kademesindeki okullaşma oranlarının artırılmasına yönelik olarak, okul öncesi eğitiminin gerek kaynak ve finansman, gerekse sosyal faaliyet alanındaki yükünün, sadece devlete ve merkezi yönetimlere bırakılmaması gereği de saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitimi, Türk Eğitim Sistemi, Erken Çocukluk Gelişiminde Bakım, okullaşma oranı

GİRİŞ

Günümüzde çağdaş eğitim sistemlerinin temel amacının, topluma, yapıcı, yaratıcı güce sahip, sorgulayan, kaliteli insanlar yetiştirmek olduğu kabul edilmektedir. Bu sürecin ilk basamağını ise, insan gelişiminin en kritik evresi olan okul öncesi dönemi ve okul öncesi eğitimi adına gerçekleştirilen eğitim uygulamaları oluşturmaktadır.

Okul öncesi eğitimi, çocuğun, aileden sonraki ilk toplumsallaşma deneyimi olması ve bu dönemde edindiği sosyal alışkanlıkların bir ömür boyu hayatını şekillendirmesi sebebiyle önem kazanmaktadır. Çocuğun öğrenmeye en “açık” olduğu bu dönemde, zengin uyaranlardan oluşmuş bir eğitim sistemine dahil olması, ilk aşamada yaşadığı çevre, geniş perspektifte ise toplumlar açısından önemli kazanımları ifade etmektedir.

Öte yandan ülkemizde, okul öncesi eğitimi, halihazırda, emekleme dönemini yaşamakta ve hak ettiği konuma, gerek kaynak alanındaki yetersizlikler, gerekse uygulamadaki eksiklikler nedeniyle bir türlü ulaşamamaktadır. Bu bakımdan gelişmiş ülkelerde, çağdaş eğitim alanındaki uygulamalar, yol gösterici ve ışık tutucu bir işleve sahip kabul edilmeli ve sorunlara “bahane” odaklı değil; “çözüm” odaklı yaklaşılmalıdır.

I. KONU İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR VE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNİN ÖNEMİ, AMAÇ VE HEDEFLERİ

Birinci bölümde, “Eğitim” ve “Okul Öncesi Eğitimi”nin tanımı, “Okul Öncesi Eğitiminin Önemi” ele alınmaktadır. Daha sonra “Okul Öncesi Eğitiminin Amaçları” ortaya konmakta ve okul öncesi eğitimiyle hedeflenen istendik davranış kalıpları, “Okul Öncesi Eğitiminin Hedefleri” başlığı altında ele alınmaktadır.

1.1. TEMEL KAVRAMLAR

Bu başlık altında, temel kavramların açıklanması gereği nedeniyle, hem genel anlamda “Eğitim” kavramı, hem de araştırmaya konu olan “Okul Öncesi Eğitimi” kavramı açıklanmıştır.

1.1.1. EĞİTİM

Eğitim, temel olarak, bireyde “istendik” davranışlar edindirme süreci olarak tanımlanabilir. Bunun anlamı, eğitim sürecinden geçen bireyin davranışlarında, belli bir amaç doğrultusunda arzu edilen değişikliklerin meydana gelmesidir. Demirel (2004), bu durumu,

“bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme süreci” olarak açıklamaktadır. Öte yandan Erden ve Akman (2004), eğitimi, “belli amaçlara göre insan davranışlarının planlı olarak değiştirilmesi ve geliştirilmesinin yasa ve ilkelerini bulmaya; bu amaçla teknik geliştirmeye çalışan bir bilim dalı” olarak ele almışlardır.

Bu tanımların ortaya koyduğu anahtar terimlerin ışığında eğitim için, bu sürece dahil olan bireylerde, belirlenen amaçlar doğrultusunda, planlı ve kasıtlı olarak, kendi yaşantıları yoluyla istenilen davranış değişikliklerini göstermeye hizmet eden süreçtir, denilebilir.

1.1.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ

Okul öncesi eğitimi; doğumdan, ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; aile dışındaki planlı ve denetimli eğitimin beşiğidir. Bu yaş döneminde, çocuğun, belli bir biçim kazanmaya en elverişli ve açık durumda olduğu düşünüldüğünde, okul öncesi eğitimin önemi bir kat daha artmaktadır. Dolayısıyla bu yaş, çocukların bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin-uyarıcı çevre olanaklarını sağlaması, zihinsel ve sosyal açıdan çocukları, özelde okula, genelde yaşama hazırlamayı amaçlaması sebebiyle diğer eğitim aşamalarındaki değerlerden daha önemli değerler aşıl原因an “temel” bir eğitim süreci olduğu kabul edilmelidir.

Okul öncesi eğitimin tanımı için, “çocuklarda kendi yaşantıları yolu ile ve kasıtlı olarak “istendik davranış” değişiklikleri meydana getirme sürecidir, de denilebilir. İstendik davranışlar; çocuğa ya yeni davranışlar kazandırır ya da beğenmediğimiz eski davranışları değiştirir. Bu beğenilmeyen davranışlar keyfi değil; toplum kuralları içerisinde istenilmeyen davranışlardır. Başka bir deyişle, toplumun değer yargıları, bireyin mutluluğu ve uyumuna yardım edebilecek olan, onun ilgi ve ihtiyaçlarına, gelişim özelliklerine uygun davranışlardır.”(Ünal,2000)

Bu demek oluyor ki, okul öncesi eğitimin en önemli amaçlarından biri, bireyin içinde bulunduğu ortama dengeli bir şekilde uyumunu sağlamaktır. Zira çocukların bu dönemdeki zihinsel, fiziksel, duygusal ve toplumsal açıdan gelişimleri, yaşamlarının her evresinde etkisini göstermektedir.

Ülkemizde, okul öncesi eğitim, Milli Eğitim Temel Kanunu ile tanımlanmıştır. Buna göre okul öncesi eğitim: “Mecburi öğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini ihtiva eden bu yaş grubundaki çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar

kazanmasını sağlamak, onları ilköğretime hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak, sistemli ve elverişli bir yetişme ortamı sağlamak, kabiliyetlerinin gelişmesine yardım etmek amaçlarına yönelik, ilköğretim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim devresidir.”(Meydan, 1984)

Bu tanımdan da anlaşıldığı gibi okul öncesi eğitim, milli eğitim sistemimizin ilk basamağı olarak tanımlanmış ve isteğe bağlı bırakılmıştır.

1.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNİN ÖNEMİ

“Doğumu izleyen ilk 6 yılın insanın hayatındaki en önemli dönemlerden biri olduğu ve bu dönemdeki bakım ve eğitimin insanın, gelecekte nasıl bir insan olacağını önemli oranda belirlediği fikri, günümüzde uzmanların büyük bir çoğunlukta kabul ettikleri bir görüş haline gelmiştir. Bu nedenle çocuğun bu ilk yıllarda beslenmesi ve bakımı kadar, sevgi görmesi ne kadar önemli ise, uygun çevre koşulları içinde yaşaması ve içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilecek şekilde eğitilmesi de o derece önemlidir.”(Oktay, Zembat ve diğ., 1994)

“Çocuk, dünyaya gerekli tüm bilgi ve becerilerle gelmez. Zihinsel, bedensel, duygusal sosyal gelişme ve olgunlaşma sürecinde, çocuğa yeni deneyimler edineceği öğrenme olanakları sağlamak, çocuğun gelecekteki başarısı için önemlidir.”(Ünal, 2000)

Buna göre okul öncesi eğitimin önem kazanmasının sebepleri aşağıdaki gibidir:

“√ İlk yaşlardaki öğrenmenin çocuğun gelişimindeki önemi ve bu önemin sosyal ve duygusal gelişimde olduğu gibi zihinsel gelişimde de geçerli olduğunun anlaşılması,

√ Çevresel koşullardan etkilenen çocuklara okul öncesi eğitimin yaptığı eğitsel katkı çocukların bu yıllarda esnek ve öğrenmeye açık olduğunun anlaşılması,

√ Sosyal değişme şehirleşme ve kadının üretime katkısının artışı sonucu ortaya çıkan yeni koşullar(Aile yapısının çekirdek aileyi dönüşmesi), okul öncesi eğitimi gündeme getiren ve ona önem kazandıran başlıca nedenlerdir”.(Bekman, 1990)

Demiral (1989), ise bu sebepleri şöyle sıralamaktadır:

“1. Ailelerin büyük çoğunluğu çocuklarının gelişim özelliklerini ve ihtiyaçlarını bilecek kültür düzeyine sahip değildir. Genellikle çocukların kendilerinde gördükleri yöntemlerle eğitmeye çalışmaktadırlar. Çağa uymayan geleneksel yöntemler yetersiz kalmakta ve ana-

babalar nasıl davranacaklarını bilemez hale gelmektedirler. Okul öncesi çağı çocuklarının eğitiminde ortaya çıkabilecek aksaklıkları bir ölçüde de olsa giderebileceği düşünülen okul öncesi eğitim kurumlarının nitelik ve nicelik yönünden yetersiz oluşu çocukların eğitimini daha güçleştirmektedir. Esasen çocuklar şartları çok iyi olan kurumlara gitseler bile, zamanlarının büyük bir bölümünü birlikte geçirdikleri aile bireylerinin yaptıkları eğitim hataları ve tutarsızlıklar, onları olumsuz etkilemektedir. Eğer bir de aileler sosyo-ekonomik yönden sınırlı imkanlara sahiplerse, durum daha da zorlaşmakta ve çocuklar yoğun problemler içinde kalmaktadır.

2. Özellikle şehirlerin alt yapıdan yoksun kenar semtlerinde, sanayi bölgelerinde, tarım işçilerinin yoğun olduğu kesimlerdeki çocukları bu grup içinde saymak mümkündür. Şartları daha iyi çevrelerde yaşayan çocuklarla, bu çocukların arasında büyük bir dengesizlik söz konusudur. Bu çocuklar hayata şanssız başlamakta ve bu şanssızlık, eşitsizlik onları bütün hayatları boyunca etkilemektedir.

3. Kimi zaman bazı aileler, çocuklarının bakımına çözüm olarak; aile büyüklerine, bakıcı kadınlara, komşulara ya da diğer kardeşlere bırakma gibi tedbirler alırlar, bu da çocuk üzerinde ileride düzeltilmesi mümkün olmayan olumsuz etkiler bırakmaktadır.

4. Önemli bir faktör de çocuğu aşırı bağımlı hale getiren, yaratıcılığını engelleyen, çağdaş eğitim ilkelerine aykırı bazı geleneksel ana-baba tutumlarıdır;

a-Ana-babaların aşırı otoriter davranmaları ve çocuklara söz hakkı vermemeleri,

b-Çocuklardan bir yetişkin gibi davranmalarını beklemeleri,

c-Bazı bölgelerde ana-babaların çocuklarına ilgi ve sevgi göstermelerinin ayıp sayılması,

d-Çocukların sağlıklarını ve eğitimlerini olumsuz yönde etkileyen tavır ve alışkanlıklara sahip olmaları.

e-Annenin aşırı düzen ve temizlik tutkusunun çocuğun faaliyetlerini engellemesi vb.

Bunun yanı sıra çocuk üzerinde olumlu etkileri olan bazı geleneksel tutumların yerini, yanlış tutumlara bıraktığı görülmektedir;

a-Çocukla ilgilenme yerine başka faaliyetleri tercih etme ve çocuğun sorumluluğunu başkalarına bırakma eğiliminin artması.

b-Annelerin çocuklara süt vermek istememeleri,

c-Çocuklara önem verildiğini hissettiren bazı törelerin unutulması ve göz ardı edilmesi vb.

5- Ülkemizin bazı bölgelerinde çocukların büyük bir kısmının ilköğretime, Türkçe'yi öğrenmeden ya da çok yetersiz öğrenmiş olarak başladıkları bilinmektedir. Ana-babalar nasıl olsa okulda öğrenir diye bu önemli konuyu ihmal etmekte, bazen de öğrenmesini istememektedir. Her iki halde de bu durum çocukların okula uyumlarını ve okul başarılarını olumsuz yönde etkilemekte ve okulda zamanlarının büyük bir kısmını dil eğitimine ayırmalarına yol açarak, diğer bilgilerden yararlanmalarını engellemektedir.

Bütün bu faktörler nedeniyle çocukların gelişimleri ve eğitimleri için çok önemli olan okul öncesi çağın eğitimi, ülkemizde daha önemli hale gelmektedir. Bu çağdaki çocukların eğitimini sadece onları kurumlara alarak sağlamak da yeterli değildir. Öncelikle ana-baba ve çocukla ilgili diğer yetişkinlerin ve ana-baba adaylarının eğitilmesine ihtiyaç vardır. Ancak yetişkinler bilinçlendirilip çocukların eğitimi konusunda duyarlı hale getirilirlerse varılmak istenen hedeflere daha kolay ulaşmak mümkün olabilir.” (Demiral, 1989)

1.3. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNİN AMAÇ VE HEDEFLERİ

“Okul Öncesi Eğitiminin Amaç ve Hedefleri” başlığı altında, okul öncesi eğitiminin amaçlarının yanı sıra, bu eğitim kademesinin gelişimsel açıdan bir okul öncesi eğitimi çocuğuna katması gereken temel hedefler, çeşitli hedef grupları dahilinde masaya yatırılmaktadır.

1.3.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNİN AMAÇLARI

Okul öncesi eğitiminin amaçları, farklı kaynaklarda çeşitli şekillerde yer almaktadır. Örneğin, Demiral (1989), okul öncesi eğitimin amaçlarını, genel bir bakış açısıyla şöyle sıralamıştır:

1. Bedeni, üstünü ve çevresini temiz tutma alışkanlığı vermek.
2. İyi ve sağlıklı beslenme alışkanlığı kazandırmak.
3. Okulda, oyun yerinde, genel olarak çevrede çıkabilecek kazalara karşı uyanık ve tedbirli olmayı öğretmek.
4. Çocuğu özendirerek, ürkütecek, yaratıcılığı köreltecek, korkutacak, güvensizliğe itecek, sevgiden yoksun duruma getirecek tutum ve davranışlardan uzak tutmak.
5. Birlikte oyun, yardımlaşma, iş yapma, dinlenme alışkanlıklarını vermek.

6. Başarısız da olsa işe, oyuna, konuşmaya, eğlenmeye yeniden başlama güven ve cesaretini vermek.
7. Arkadaşlarına saygı, anlayış, güler yüz göstermesi gerekliliğini benimsetmek.
8. Dürüst ve sözüne güvenilir olmayı öğretmek.
9. Herhangi bir durumda kendini savunma, düşüncesini açıklama, görüş ve duygularını dile getirebilme olanaklarını kazandırmak.
10. Gerektiğinde grubun çoğunluk kararına saygılı olmasının önemini benimsetmek.
11. Yaptığı her işin dikkatli, özenli, düzgün ve temiz olması alışkanlığını edinmesine olanak sağlamak ve yardımcı olmak.
12. Kendisinin ve çevresinin eşyasını, oyun araç ve gereçlerini özenli biçimde kullanıp koruması gerektiğini benimsetmek ve uygulamak.
13. Zamanı ve olanakları yerinde kullanmanın önemini öğretmek.
14. Tutumlu olmanın yollarını öğretmek.
15. Oyun ortamında çeşitli meslekleri tanıtmak.”(Demiral, 1989)

Buna ek olarak, okul öncesi eğitimin amaçları Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1994 yılında yayımladığı Anaokulu ve Anasınıfı Programı'nda şu şekilde sıralanmıştır:

- “1. Çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini, temel alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak.
2. Her fırsattan faydalanarak çocukların milli, manevi, ahlaki, kültürel ve insani değerlere bağlılığının gelişmesine yardımcı olmak.
3. Atatürk, millet, vatan ve bayrak sevgisini kazandırmak.
4. Çocukların sorumluluk yüklenmelerini; dürüst, saygılı, nazik ve düzenli olmalarını sağlamak.
5. Çocuğun “benlik” kavramının gelişmesine, kendini ifade etmesine, bağımsızlığını kazanmasına ve özdenetimini sağlamasına imkan tanımak.” (M.E.B. “Anaokulu ve Anasınıfı Programı”,1994)

Tüm bunlara ek olarak, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 20.maddesi ise okul öncesi eğitimin amaçlarını ve hedeflerini; Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak aşağıdaki gibi belirlemiştir:

“1. Çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak.

2. Onları temel eğitime hazırlamak.

3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak.

4. Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.” (M.E.B. “Okul Öncesi Eğitimi Komisyon Raporu”, 1993)

1.3.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNİN HEDEFLERİ

Öte yandan, Robison (1983), “Exploring Teaching in Early Childhood Education” adlı eserinde, okul öncesi eğitiminin hedeflerinden bahsetmiş ve bu hedefleri, “duygusal”, “fiziksel”, “dilsel”, “algısal” ve “sosyal hedefler” olarak sınıflandırmıştır. Bu hedeflere kategorik olarak değinmek gerekirse;

Duygusal Hedefler

Okul öncesi eğitimi öğretmenleri, yıl içinde öğrenim etkinlikleri ve planları çerçevesinde ne kadar yol aldıklarını görmek istemekte ve bu sebeple çocuk gelişimi hedef listeleri hazırlamaktadır. Öğretmenlerin, öğrenim etkinlikleri ve planlarında yer verdikleri “duygusal hedefler” şu şekilde sıralanabilir:

- √ “Günlük olarak okul vaktinde ebeveynlerden başarılı bir şekilde ayrılabilmek
- √ Sınıfta önerilen etkinliklerden tercih edilene özgürce katılabilmek
- √ İhtiyaçların ifadesi ve giderilme yollarını başarılı bir şekilde aktarabilmek
- √ Akla yatkın bir duygusal dengede davranmak
- √ Yetişkinlerle -aşırı bağımlı olmadan- iletişim kurmak
- √ Gerekli yardımı kabul etmek, önermek ve aramak
- √ Grubun amaçları için grupla işbirliği yapmak

- √ Arkadaşlık önermek ve karşılık vermek
- √ Çocuklar ve yetişkinler arasındaki farkları kimsenin gururunu ve değer yargılarını incitmeden doğal kabul etmek
- √ Fikirleri ve duyguları özgürce, -sözel ve sosyal yönden kabul gören şekilde- ifade etmek
- √ Güvenlik ve başkalarının hakları için, davranışlarda sınırlar olduğunu kabul etmek
- √ Günlük sınıf yaşamında karşılaşılan problemlere, problem çözme yöntemlerini kullanarak çözümler bulmak.” (Robison, 1983)

Fiziksel Hedefler

Robison (1983), okul öncesi eğitiminin “fiziksel hedefleri”ni ise aşağıda sıralanan davranış kalıpları olarak ele almıştır:

- √ “Tuvalette, giyinirken ve soyunurken bağımsız olmak
- √ Ayakkabı bağcığı bağlamak, fermuar çekmek, düğme, kemer tokası kullanmak ve diğer giyim ihtiyaçlarını karşılamak
- √ Giysilere ve paltolara iyi bakmak
- √ Yemekten önce el yıkamak
- √ Sanat ve yazım malzemeleri ve diğer küçük kas donanımlarını yeteri kadar iyi kullanabilmek
- √ Kitap ve malzemeleri eskimemeleri için nazik kullanmak
- √ Bisiklet, tırmanma aleti veya kutular gibi büyük kas kullanımını gerektiren şeyleri güvenli kullanmak
- √ Salıncağa bağımsız binmek (ittirmek dahil) yürüme tahtaları, su ve kum malzemelerini yardımsız kullanabilmek
- √ Meyve suyunu çevreye dökmeden bardağa koymak
- √ Oyunlara, danslara, gezintilere, yolculuklara ve grup etkinliklerine yeterli fiziksel yetenek, dayanıklılık ve kontrol ile katılmak

- √ Top atıp tutmak
- √ Bir ve iki ayak üstünde zıplamak
- √ Kaymak ve koşmak
- √ Belirlenmiş bir yolda ileri geri yürümek
- √ Takla atmak
- √ Çeşitli yükseklik ve genişlikte nesnelere üstünden atlamak
- √ Yan yürümek (ayak değiştirerek ve çapraz adım)
- √ Fasulye torbasını uzaktaki bir hedefe atmak
- √ Mandal tahtasına mandalları belli bir şekilde yerleştirmek
- √ Ritmik el çırpma.” (Robison, 1983)

Dilsel Hedefler

“Dilsel hedefler” de tıpkı duygusal ve fiziksel hedeflerde olduğu gibi, okul öncesi eğitimi hedef listelerinde hayati bir yere sahiptir. Buna göre Robison’un (1983), bir okul öncesi eğitimi çocuğundan gerçekleştirmesi beklenen “dilsel hedef kalıpları” şu şekildedir:

- √ “Özgürce ve ön hazırlıksız konuşmak
- √ Ana dilinde akıcı konuşmak
- √ İngilizce’yi akıcı anlamak- konuşmak
- √ Fikir ve duyguları yeterli kelime bilgisi ile ifade etmek
- √ Renkleri, şekilleri ve nicelik kavramlarını yeterli kelime bilgisi ile ifade etmek
- √ Olgun ifadelendirme ve kelime kullanımıyla konuşmak
- √ Kelimelerle nicelik, zaman ve uzamsal ilişkileri ifade etmek
- √ Hayal ve fantezileri dille ifade etmek
- √ Uygun olduğunda standart İngiliz dil yapısını kullanmak
- √ Yönlendirmeleri takip etmek

- √ Özel ismini tanımak ve yazmak
- √ Alfabenin küçük ve büyük harflerini tanımak, ayırt etmek ve yazmak
- √ Kimi seçilmiş kelimeleri okumak
- √ Sese dayalı kelime yeteneğini kullanmak
- √ Öykü okumak için resim, düzenleme ve içerik ipuçlarını kullanmak
- √ Öykü dinlemekten, iletmekten ve oynamaktan zevk almak
- √ Okuma görevlerini başarmak ve okuma yeteneğini geliştirmek
- √ Okumaktan zevk almak.” (Robison, 1983)

Algısal Hedefler

Bu hedef türü, okul öncesi eğitimi çocuğunun algısal anlamdaki gelişim aşamalarının sağlıklı bir gereği olarak, gerçekleştirmesi beklenen hedef kalıplarından oluşmaktadır. Buna göre Robison (1983), “algısal hedefleri” şu şekilde kategorize etmiştir:

- √ “Göreve yönelimli olmak ve görevleri başarmaya çalışmak
- √ Akla yatkın karmaşıklığındaki bulmacaları tamamlamak
- √ Fasulye, mandal, kutular ve birçok değişik malzeme ile desenler yapmak kopyalamak ve tamamlamak,
- √ Niceliksel, uzaysal ve diğer ilişkileri içeren görevler tamamlamak. Nesnelere düzenlemek, sınıflandırmak ve karmaşık nesnelere sıralamak
- √ Nesnelere birebir eşlemek
- √ Somut nesnelere arasında sebep-sonuç ilişkileri bulmak
- √ Genel geometrik şekilleri ayırt etmek ve tanımak
- √ Belirlenmiş sınıflar çerçevesinde nesnelere, sembollere ve olayları karşılaştırmak
- √ Rakamları ve niceliksel kavramları, nesnelere ve işlemlerde kullanmak
- √ Temel işlemleri yapabilmek ve karşılaştırmaları tanımlamak.” (Robison, 1983)

Sosyal Hedefler

Robison 'un (1983), okul öncesi eğitiminin hedefleri arasında belirlediği son hedef grubu, bir okul öncesi eğitimi çocuğundan gerçekleştirmesi beklenen sosyal gelişim becerileridir. Bu gelişim becerileri, “sosyal hedefler” başlığı altında toplanmakta ve aşağıdaki belirtilen davranış kalıplarından oluşmaktadır:

- √ “Sıra beklemek ve paylaşmak
- √ Akla yatkın sürelerde büyük ve küçük gruplarda ortak etkinliklere katılmak
- √ Gerektiğinde kısa süreler sessizliği korumak
- √ Grup etkinliklerinde gönüllü olmak ve tamamlamak, lideri takip etmek
- √ Kurallara yeterince iyi uymak
- √ Gerektiğinde kuralların dışında bırakılmayı talep etmek
- √ Grup planlamasına katkıda bulunmak
- √ Diğerleriyle nazikçe etkileşmek
- √ Kızgınlığı, düşmanlığı ve diğer duyguları, sosyal olarak kabul görmüş şekillerde ifade etmek
- √ Çocuklar arasında arkadaş edinmek ve yetişkinlerle akılcı kabul edilen yollarla iletişim kurmak.” (Robison, 1983)

Kısacası okul öncesi eğitimi; doğumdan, ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; aile dışındaki planlı ve denetimli eğitimin beşiği olması sebebiyle erken çocukluk dönemine damgasını vuran en temel eğitim basamağıdır. Dolayısıyla çocuğu hayata ve bir sonraki eğitim kademesine hazırlayan “okul öncesi eğitimi” kavramı, belirli amaçlar dahilinde okul öncesi eğitimi çocuğunun sağlıklı gelişimini desteklerken bir yandan da çocuğu temel bilgi ve becerilerle -ortak bir standart dahilinde- donatmayı hedefleyen temel eğitim kademesi olarak özetlenebilir.

II. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNİN İŞLEVLERİ, GELİŞİMSEL ROLÜ VE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNDE KURUM, İNSAN VE MEDYA FAKTÖRÜNÜN ROLÜ

Okul öncesi eğitiminin, erken çocukluk dönemindeki bireyin sağlıklı gelişimi için hayati bir önem taşıdığı yadsınamaz bir gerçektir. Bu bölümde, okul öncesi eğitiminin işlevleri ortaya konmakla birlikte, bu eğitim kademesinin, çocuk gelişimindeki rolü ve erken çocukluk dönemine uygunluğu etraflı bir şekilde masaya yatırılacaktır. Okul öncesi eğitiminde kurum ve insan faktörünün irdelendiği bu bölüm, çağımızın 4. gücü olarak kabul edilen medyanın okul öncesi eğitimindeki rolü ve öneminin ele alınması ile son bulacaktır.

2.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNİN İŞLEVLERİ

Çocuklar 3-4 yaşlarında “benmerkezci”dir. Her durumda dikkatleri üzerine çekmekten ve ilgi toplamaktan hoşlanır. Ancak okul öncesi eğitim ile etrafında başka kişilerin de olduğunu farkına varır. Bu dönemde oyunlara katılmak onun sosyalleşebilmesi, zihinsel, fiziksel ve ruhsal gelişimi açısından çok önemlidir. “Evin dışındaki dünyayı”, aile dışındaki insanları inceleme ve anlama imkanı bulur.

Erken çocukluk döneminde kazanılan davranışların büyük bir kısmının, yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği bilinmektedir. Aileden sonra okul öncesi eğitimi, çocuğun ilk temel toplumsallaşma kurumu niteliğini taşıdığından, sosyal yaşamda uyulması gereken kurallarla ve temel bilgilerle burada tanışır.

Okul öncesi eğitim, aynı zamanda, çocuğun yaş grubuna uygun olarak sayı, renk ve kavramları tanımasını sağlamakta; bunu yaparken de çocuğun yaşantı yoluyla – direkt yaşayarak – öğrenmesini temel almaktadır. Çocuklar, bir konuyu, görerek (resimler, belirli nesnelere, konuyla ilgili araçlar), duyarak (şarkılar, öğretmenin ses tonunu algılayarak), konuşarak (sorulara cevap vererek, tekrar ederek), dokunarak (konuyla ilgili materyalleri dokunma duyusu ile algılayarak) öğrenirler. Öte yandan okul öncesi eğitim, çocuğun, ailede erken yaşlarda gördüğü eğitimi pekiştirir ya da eksikleri giderme fırsatı yaratır.

Bu bilgiler ışığında okul öncesi eğitimin işlevleri olarak şunlar sıralanabilir:

“1. Çocukların gelişmelerine yardımcı olmak.

2. Çocuklara kendi yaş düzeylerine uygun günlük bakım sağlamak.
3. Bireysel özellikleri dikkate alarak her çocuğun gelişimine katkıda bulunmak.
4. Türkçe'yi anlama ve konuşma düzeylerinde öğretmek.
5. Atatürkçülük çizgisinde, politik bütünleşmeye katkıda bulunmak ve kültürel değerleri tanıtmak.
6. Düzenli çalışma, kendi kendini yönetme ve denetleme, iş yapma ve yapılan işe saygı duyma konularında temel alışkanlıklar kazandırmak.
7. Kültür ve alt kültürlerde (gecekondularda, kırsal kesimlerde vb.) tüm çocukların ilköğretime eşit düzeyde başlamalarını sağlamak ve bütünlüğü oluşturmak doğrultusunda çalışmak.
8. Her yaş grubunun özelliklerini dikkate alarak ilköğretime hazırlayıcı etkinliklere yer vermek”.(M.E.B. “Okul Öncesi Eğitimi Komisyon Raporu”,1993)

2.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNİN GELİŞİMSEL ROLÜ VE ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNE GELİŞİMSEL UYGUNLUĞU

“Okul öncesi eğitim kurumunun rolü, daha sonra gelecek eğitim şemalarına, çocuğun her yönden -özellikle toplumsal ve bilişsel yönden- hazırlanması açısından çok önemlidir. Çocuğun ilköğretimde başarı kazanmasını sağlayan esas özellik, onun okul öncesi eğitim kurumunda edindiği bilgiler değildir. Bu konuda rol oynayan temel özellik, çocuğun burada elde edeceği toplumsal alışkanlıklar ve tutumlardır. Tüm bunlar; çocuğun yeni eğitim düzeyine yani yeni bir yaşam biçimine çabuk uyum sağlamasını kolaylaştırması açısından çok önemlidir.

Diğer bir deyişle; çağdaş ve demokratik toplumun gerektirdiği, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, girişimci, araştırmacı, özdenetimi sağlayabilen, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı, yeteneklerini kullanma becerisine sahip, sağlıklı nesiller yetiştirmek, okul öncesi çağdaki çocukların eğitimine gereken önemi vermekle sağlanabilir.”(Üstünova,1998)

Öte yandan okul öncesi eğitiminin erken çocukluk dönemine gelişimsel uygunluğu, çok yönlü bir açıdan, ele alınması gereken bir konudur. Bu konuya, ABD'nin “Erken Çocukluk Eğitimi Ulusal Birliği” olan National Association for the Education of Young Children'ın (NAEYC) “Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving

Children From Birth Through Age 8” adlı Komisyon Raporu’nda olumlu ve olumsuz uygulamalar olarak yer verilmiştir. (Bkz. Çizelge 1)

Çizelge 1: Erken Çocukluk Döneminde Okul Öncesi Eğitimin Olumlu ve Olumsuz Uygulamaları

Bileşen	Olumlu Uygulama	Olumsuz Uygulama
Müfredat Hedefleri	Çocukların ihtiyaçlarını karşılayan ve her gelişim aşamasında öğrenmesini teşvik edecek tecrübeler sağlanır. (fiziksel, sosyal, duygusal ve entelektüel açıdan)	Tecrübeler çocuğun yalnızca entelektüel gelişimine odaklıdır. Bir çocuğun her alanda gelişiminin birbiriyle alakalı olduğu kabul edilmez.
	Her çocuk kendine özgü biçimi ve gelişim zamanlamasıyla özgün bir kişilik olarak görülür.	Çocuklar daha önceden belirlenmiş standartlaştırılmış bir grup normu veya standart yetişkin davranışı gibi bir ölçüye göre değerlendirilir.
	Etkileşimler ve etkinlikler çocuğun özgüveni ve öğrenmeye karşı pozitif hissetmesine göre tasarlanıp geliştirilir.	Çocukların değerini beklentilere uygunlukları ve standart testlerdeki performansları belirler.
Öğretim Stratejileri	Öğretmenler, eğitim ortamını, çocukların keşiflerde bulunması; çevresiyle etkileşime girerek öğrenmesi için hazırlar.	Öğretmenler neredeyse her an yönetimleri altında hayli şekilci dersler işler.
	Çocuklar öğretmenlerin hazırladığı birçok öğrenim alanından etkinliklerini kendileri seçerler. Örneğin drama oyunları, kutular, bilim, matematik, oyunlar, bilmece, kitaplar, sanat, müzik...	Öğretmen etkinlikleri yönetir ve çocukların neyi ne zaman yapacaklarına karar verir. Öğretmen etkinlikte birçok adımı kendi atar. Örneğin şekiller kesmek, bir deneyde gerekenleri yapmak...
	Çocukların fiziksel ve zihinsel açıdan etkin olmaları beklenir. Çocuklar öğretmenin hazırladığı etkinliklerden birini seçerler veya o anda başka bir şeye başlayabilirler. Çocuklar çoğu zaman kendi başlarına ya da ufak rastlantısal gruplarda çalışırlar.	Çocukların oturması, izlemesi, sessiz olması ve dinlemesi beklenir veya uygun olmayacak kadar uzun bir süre kağıt kalemle görevlendirilirler. Zamanın büyük bir bölümü edilgen bir şekilde oturarak, dinleyerek ve bekleyerek geçer.
	Çocuklar çoğu zaman kendi başlarına ya da ufak rastlantısal gruplarda çalışırlar.	Büyük bir grup şeklinde ve öğretmen yönetiminde söylenenler yapılırlar.

Devam Edecek

Çizelge 1'in Devamı: Erken Çocukluk Döneminde Okul Öncesi Eğitimin Olumlu ve Olumsuz Uygulamaları

	Çocuklara malzemelerle ve kendi hayat tecrübeleriyle alakalı kişilerden somut öğrenim etkinlikleri sunulur.	Etüd defterleri, ditto sayfaları, fişler ve benzeri şekilde yapılandırılmış malzemeler müfredata hükmeder.
	Öğretmenler gruplar ve çocuklar arasında dolaşarak, sorular sorarak, tavsiyeler sunarak veya daha karışık bir malzeme ya da fikir sunarak çocuğun malzemelerle ve etkinliklerle ilgilenmesini sağlar.	Öğretmen, çoğu zaman tek başına tüm gruba hitap eder ve çocuklara ne yapmaları gerektiğini söyleyerek ortama hükmeder.
	Öğretmen, çoğu zaman birden fazla doğru cevap olduğunu kabul eder. Öğretmen, çocukların kendilerini yönlendirerek sorun çözümünden ve deneylerden öğrendiklerini kabul eder.	Çocuklardan tek doğru cevapla yanıtlamaları beklenir. Ezbercilik ve düz mantık öne çıkarılır.
Sosyal-duygusal gelişim rehberi	Öğretmen, çocuklarda oto- kontrolün gelişimini pozitif rehberlik teknikleriyle sağlar. Örneğin; Modelleme ve beklenen davranışın teşviki, çocukları daha kabul edilebilir bir etkinliğe yönlendirme ve açık sınırlar belirleme gibi... Öğretmenlerin beklentileri çocukların gelişen yetilerine uygun ve saygılıdır.	Öğretmen büyük bir zamanı kuralları zorlatarak, kabul edilmez davranışı cezalandırarak, kötü davranışta bulunan çocuğu azarlayarak, çocukları oturtup sessizleştirerek ve anlaşamazlıları uzatarak geçirir.
	Çocuklara sosyal yeteneklerini geliştirebilmeleri için ortak çalışma, yardım, münazara ve ilgili kişiyle kişisel sorunların çözümü için konuşma gibi birçok olanak sağlanır. Öğretmenler, bu sosyal yeteneklerin gelişimini her zaman sağlamaya çalışırlar.	Çocuklar kendi başlarına masalarda çalışırlar veya öğretmenin direktiflerini bir grup olarak dinlerler. Öğretmen sorunları çözmek için veya sınıf kurallarını veya programı uygulamak için araya girer.
Dil gelişimi ve okuma yazma	Çocuklara harflerin isimleri, sesleri ve kelime tanıları öğretilmeden önce okuma ve yazmanın ne tür yararları olduğunu görmelerini sağlayacak birçok fırsat sunulur. Temel yetenekler çocuklar için manalı olunca geliştirilir. Dilin ve okuma yazmanın manalı tecrübeler aracılığıyla gelişmesi için bu tipte yüksek sayıda tecrübe sunulur.	Okuma ve yazma eğitimi izole yetenek gelişimini vurgular. Tek tek harfleri tanıma, alfabeyi okuma, alfabe şarkısını söyleme, tanımlanmış çizgiler arasında renklendirme, basılı bir satırda harflerin doğru formasyonda olması için talimat almak gibi...

Devam Edecek

Çizelge 1'in Devamı: Erken Çocukluk Döneminde Okul Öncesi Eğitimin Olumlu ve Olumsuz Uygulamaları

	<p>Öykü ve şiirlerin dinlenmesi ve okunması, konuyla ilgili gezilere çıkılması, öykülerin dikte edilmesi, sınıf haritalarının ve diğer basılı malzemelerin gösterilmesi, dramatik oyunlara ve iletişime ihtiyaç duyulan diğer etkinliklere katılım, diğer çocuklarla ve yetişkinlerle konuşma, çizim aracılığı ile yazma tecrübesi, kopyalama ve kişisel alfabe icadı...</p>	
Algısal gelişim	<p>Çocuklar gözlem aracılığı ile kendileri, başkaları ve çevrelerindeki dünya hakkında kavramlar geliştirirler, gerçek insan ve nesnelere etkileşim kurarlar ve somut sorulara cevaplar ararlar. Bilim, matematik, sağlık ve sosyal dersleri öğrenmek manalı etkinlikler aracılığı ile birbirleriyle bağdaştırılmıştır. Kutularla inşa, kum ve yemek için kullanılacakları ölçme, ortamda değişiklikleri gözlemlenme, tahta ve aletlerle çalışma, eşyaları bir amaç için düzenleme, hayvanları, bitkileri, suyu, tekerlek ve dişlileri keşfetme, değişik kültürlerden müzik dinleme ve söyleme, kille resim yapma, boya yapma ve oynama...</p>	<p>Eğitimler, tekrarlar ve ezbere dayalı yalıtılmış yetenek gelişimini vurgular. Sayı sayma, çalışma kağıdına daireler çizme, bilgi ezberleme, gösterileri izleme, fiş izleme veya haritalara bakma... Çocuğun algısal gelişimi, matematik, bilim veya sosyal eğitim konularına ayrıştırılmış olarak görülür, her bir alan için değişik zaman dilimleri ayrılır.</p>
Fiziksel gelişim	<p>Çocukların her gün büyük kaslarını koşarak, atlayarak ve denge kurarak kullanmak için fırsatları vardır.</p>	<p>Büyük kas gelişimi için fırsatlar sınırlıdır. Dış ortam, çocuğun gelişiminin önemli bir parçası olmak yerine, zamanı, eğitim zamanı ile çakıştığı ve yalnızca fazla enerjiden kurtulmak için gerektiği düşünüldüğünden sınırlıdır.</p>

Devam Edecek

Çizelge 1'in Devamı: Erken Çocukluk Döneminde Okul Öncesi Eğitimin Olumlu ve Olumsuz Uygulamaları

	<p>Çocukların büyük kas yeteneklerini geliştirmeleri, dışarıyı öğrenmeleri ve kendilerini yüksek sesle, özgürce ifade edebilmeleri için günlük etkinlikler planlanır.</p> <p>Çocuklar, küçük kas gruplarını günlük etkinlikler aracılığıyla geliştirirler, delikli tahta oyunu, bulmacalar, boyama, kesme ve benzeri etkinlikler...</p>	<p>Küçük motor etkinlikler, kalemle yazmak, önceden çizilmiş şekilleri boyamak gibi şekillendirilmiş etkinliklerle sınırlıdır.</p>
Estetik gelişim	<p>Çocukların estetik ifade ve sanata değer vermek için günlük fırsatları vardır.</p> <p>Çocuklar değişik müzik formlarıyla zevk alarak uğraşırlar. Kil, parmak boyası ve şövalye gibi yaratıya yönelten malzemelere ulaşımları vardır.</p>	<p>Sanat ve müzik, fırsat olursa sunulur. Sanat, daha önceden çizilmiş şekilleri boyamaya, yetişkin tarafından hazırlanmış bir modeli kopyalamaktan veya yetişkin tarafından yönlendirilmekten oluşur.</p>
Motivasyon	<p>Çocukların çevrelerindeki dünyayı anlama arzuları ve doğal merakları öğrenme etkinliklerini motive etmek için kullanılır.</p>	<p>Çocuklar, öğretmenin tasdiki, harici hediyeleştirme (çıkartmalar, izinler) ve ceza almamak için etkinliklere katılırlar.</p>
Öğretmen -ebeveyn ilişkisi	<p>Öğretmenler ve ebeveynler çocuklar için daha tutarlı ve ortak anlayış geliştirmek için sık sık iletişim kurarlar ve ortak çalışırlar.</p>	<p>Öğretmenler ebeveynlerle yalnızca problem ve çelişkiler üstüne çalışırlar. Ebeveynler, öğretmenleri uzmanlar olarak görür ve kendilerini çocuğun tecrübelerinden dışlanmış bulurlar.</p>
Çocukların değerlendirilmesi	<p>Çocuklar üstünde büyük etkisi olacak kayıt, çekilme veya yardımcı sınıfa aktarım gibi kararlar tek bir test sonucu yerine öğretmen ve ebeveynlerin gözlemlerine dayalı olur. Çocukların gelişim değerlendirilmesi, müfredat hazırlamak, özel ihtiyaçları olan çocukları belirlemek, ebeveynlerle iletişim ve program etkinliğini belirlemede kullanılır.</p>	<p>Çocuğun bir programa dahil olup olmayacağı veya yardımcı sınıfta tutulması/yerleştirilmesi yalnızca psikometrik testlerle belirlenir.</p>

Devam Edecek

Çizelge 1'in Devamı: Erken Çocukluk Döneminde Okul Öncesi Eğitimin Olumlu ve Olumsuz Uygulamaları

Programa giriş	Sosyal açıdan çocuğun gelişimi ne olursa olsun, okula başlama yaşı gelmiş her çocuk için okulda yer vardır. Hiçbir okul sistemi bir çocuğu hazır olmama veya belirlenmiş herhangi bir seçme yöntemi aracılığı ile eğitimden alıkoymamalıdır. Eğitim sistemi hizmet sunduğu çocukların gelişim ihtiyaç ve seviyelerine göre kendini ayarlamalıdır. Çocuklardan kendilerini uygun olmayan bir sisteme adapte etmeleri beklenmemelidir.	Uygun veya esnek olmayan kriterlerden dolayı çocuklar hazır olup olmama durumuna göre anaokuluna alınmazlar veya orada tutulurlar.
Öğretmen nitelikleri	Öğretmenler, 4-5 yaş grubu ile çalışmaya üniversitede "Erken Çocukluk Eğitimi" veya "Çocuk Gelişimi Eğitimi" olarak ve bu konuda denetlenen tecrübelerinden sonra başlarlar.	Özel eğitim almamış veya denetlenmiş tecrübeye sahip olmayan 4-5 yaş grubuyla çalışan öğretmenler, devlet sertifikasına sahip oldukları için sertifikalarının seviyesi bile göz önünde bulundurulmadan nitelikli kabul edilirler.
Görevliler	Grup ebadı ve oranı, kişisel ve yaşa uygun programı sunabilecek şekildedir. 4-5 yaş grubu 2 yetişkine 20 çocuğu aşmamalıdır.	Yaşı ileri çocuklar büyük gruplarda da işlevsel olabildikleri için 4-5 yaş grubunun çocuk yetişkin oranının okul öncesi grup oranıyla aynı olabileceği düşünülür.

Kaynak: NAEYC's Comission Report,1986

Tabloda ayrıntılı bir şekilde belirtildiği gibi, okul öncesi eğitiminin erken çocukluk dönemine uygunluğu, farklı açılardan ele alınması gereken bir konu alanıdır. Amerikan Erken Çocukluk Eğitimi Ulusal Birliği (NAEYC)'nin 1986'da yayımladığı bu komisyon raporuna göre, okul öncesi eğitiminde yapılabilecek/yapılan olumlu ve olumsuz uygulamalar; müfredat hedefleri, öğretim stratejileri, sosyal-duygusal gelişim rehberleri,

dil gelişimi-okuma yazma, algısal gelişim, fiziksel gelişim, estetik gelişim, motivasyon, öğretmen-ebeveyn ilişkisi, çocukların değerlendirmesi, programa giriş, öğretmen nitelikleri ve diğer görevliler bağlamında, kapsamlı bir şekilde ele alınmaktadır.

2.3. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNDE KURUM, İNSAN VE MEDYA FAKTÖRÜ

Okul öncesi eğitiminin başarılı ve etkin bir şekilde yürütülebilmesi, hiç şüphesiz ki, kimi koşullara bağlıdır. Bu bölümde, öncelikle, okul öncesi eğitiminde önemli bir maddi kaynak faktörü olan “kurum/okul öncesi eğitimi merkezi” kavramı genel bir bakışla ele alınacaktır. Daha sonra okul öncesi eğitiminin önemli bir kaynağı olan “insan” faktörü, “Ailenin Rolü ve Önemi” başlığı altında okul-aile koordinasyonu bağlamında konu edilirken, “Kurum Çalışanlarının Rolü ve Önemi” başlığı ise okul öncesi eğitimi kurumlarında yönetici, öğretmen ve diğer personel alt başlıklarıyla ele alınacaktır. Son aşamada ise okul öncesi eğitimi kademesine büyük katma değer sağlayabilecek, günümüzün “4. erk”i “medya”, “Okul Öncesi Eğitimde Medya Faktörü” ana başlığı altında, “Basılı Yayının ve Görsel Yayının(televizyon) Rolü ve Önemi” konu başlığıyla işlenecektir.

2.3.1. Okul Öncesi Eğitiminde Kurum Faktörü

Okul öncesi eğitim kurumları kapsamında hizmet veren kuruluşlar için kullanılan kavramlar genel olarak şu şekilde tanımlanabilir:

“1. Anaokulu: 36-72 aylık çocukların eğitimleri amacıyla açılan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okul öncesi eğitim kurumudur.

2. Anasınıfı: 48-72 aylık çocukların eğitimleri amacıyla ilköğretim okullarının bünyesinde açılan okul öncesi eğitim kurumudur.

3. Uygulama Sınıfı: 36-42 aylık çocukların eğitimleri amacıyla açılan, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı diğer öğretim kurumlarının bünyesindeki okul öncesi eğitim kurumudur.

4. Özel Türk Anaokulu: 625 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu’na göre açılan 36-72 aylık çocuklara eğitim veren okul öncesi eğitim kurumudur.

5. Özel Yabancı Anaokulu: 625 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu’na göre yabancı uyruklular tarafından açılan 36-72 aylık çocuklara eğitim veren okul öncesi eğitim kurumudur.

6. Özel Azınlık Anaokulu: 625 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'na göre açılan, azınlık vatandaşlarının 36-72 aylık çocuklarına okul öncesi eğitim veren kurumdur.”(M.E.B. “Okul Öncesi Eğitimi Komisyon Raporu”, 1993)

Görüldüğü gibi okul öncesi eğitimi kurumları, farklı yaş gruplarına hitap etmesinin yanı sıra kamu kuruluşlarına, özel kuruluşlara, yerel yönetimlere, bakanlıklara ya da vakıflara ve üniversitelere bağlı olarak hizmet vermesi açısından da çeşitlilik göstermektedir.

“Okul öncesi eğitim hizmetlerinin; %90'ı MEB'ca; %10'u SHÇEK ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 191. maddesine göre açılan kurum ve kuruluşlarca verilmektedir.

Her ne kadar 1985'te ilköğretime başlama yaşı altı olarak kabul edilmiş ve bu yaş grubundaki çocuklar ilköğretim birinci sınıfa kaydedilmiş ise de program, araç-gereç, ortam yönlerinden gerekli ön hazırlıklar yapılmadığından bazı sorunlar yaşanmıştır. Daha sonra bu uygulamadan vazgeçilmiştir. Giderek dünyada çocuğun eğitiminde başlangıç yaşı aşağıya çekilmekte, hatta eğitimin ana rahminden itibaren başladığı ifade edilmektedir. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, sürekli olarak kalkınma planlarında yer alan hedefler arasında bulunmasına rağmen bu kademede okullaşma %10 dolayındadır. VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda 2001-2005 döneminde okul öncesi eğitimde okullaşma hedefi %25 olarak hedeflenmiştir. Gelişmiş bazı batılı ülkelerle karşılaştırıldığında ise bu hedef de çok düşük düzeyde kalmaktadır.”(Balcı ve diğerleri, 2004)

2.3.2. Okul Öncesi Eğitiminde İnsan Faktörü

Okul öncesi eğitiminin mümkün ve etkili kılınmasını sağlayacak en önemli kaynaklarından biri de hiç şüphesiz ki “insan” faktörüdür. Bu bölümde insan kaynağına, öncelikle ailelerin perspektifinden yaklaşılacak, okul-aile işbirliğinin, okul öncesi eğitimi çocuğunun sağlıklı gelişimi için nasıl bir önem arz ettiği ele alınacaktır. Daha sonra çizginin öte yanına geçilerek kurum çalışanlarının rolü ve önemine ışık tutulmaya çalışılacaktır.

2.3.2.1. Ailenin Rolü ve Önemi

Dünyaya gelen çocuk, yaşamını sürdürebilmek için başka insanların bakımına ihtiyaç duyar. Çevresini, duyu organları yardımıyla algılar, tanımaya çalışır. Dış dünyayı algılamaya çalışma, gerçekte insan yaşamının en önemli uğraşlarından biri olan “öğrenme” işinin başlangıcı olarak nitelendirilebilir.

“Çocuk için eğitim, ev ortamında başlar. Çocuk için ilk ve en iyi öğretmen annesidir. Ancak ülkemizde halen büyük oranda geleneksel eğitim anlayışının yaygın olması ve annelerin çocuk bakımı ve psikolojisi konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları, sistemli ve planlı bir şekilde düzenlenmiş okul öncesi eğitim çalışmalarını gerektirmektedir.” (Ensari,1997)

Bu çalışmaların önemli bir odağını da “okul-aile işbirliği” oluşturmaktadır. Çocuklar, okul eğitimi sürecinde, önceden bilmediği ve ailelerce doğru ve uygun karşılanan davranış kalıplarından farklı olarak, yeni düşünce, davranış ya da alışkanlıklarla karşılaşabilir. Bu gibi durumlarda ev ve okul arasındaki olası boşluğu doldurarak, çocuğun iki dünyası arasında bir tutarlılık geliştiren okul-aile koordinasyonu önem kazanmaktadır.

Okul- aile koordinasyonunun belkemiğini oluşturan “aile katılımı” üç katlı bir süreçtir:

1. Öğretmenler, anne-babalar ve toplumdaki yardımcıları arasında bir ortaklık süreci
2. Her takım üyesinin çabası ve amaçlı planlamasıyla belli bir süre boyunca oluşan gelişimsel bir süreç
3. Öğretmen ve anne-babaların paylaşımcı şekilde çalışıp, öğrenip, karar verme deneyimine katıldıkları bir süreç”(Çetinsoylu,1998)

Buna göre okul öncesi eğitimin etkin bir parçası olarak aile katılımından beklenenler aşağıdaki gibidir:

- √ Aile ve okul arasında ilişki kurmak ve bilgi akışı sağlamak
- √ Ebeveynleri ve çevreyi sistemli ve planlı çalışmalarla aydınlatmak
- √ Çocuklarda ortaya çıkabilecek çeşitli sorunlar için ailelere yol göstermek, olası sorunlar için alternatif çözümler üretmek
- √ Gerek ebeveynlerin gerekse çocukla sürekli ilişki halindeki aile bireylerinin, eksik ya da yanlış bilgilerini, düzenlenen çeşitli toplantı ve görüşmelerle gidermek; bu yolla ailelerin bilincini arttırmak
- √ Çocuğun aile ortamında edinemediği bilgi, davranış, tutum ve alışkanlıkları kazanmasına olanak sağlamak

√ Ailelerden ev ortamıyla ilgili bilgi alarak çocuğun okul dışındaki gelişim aşamalarını da gözlemleyebilmek

Aile katılımı üç temel yaklaşımdan oluşmaktadır:

“1. İş Oryantasyonu: En yaygın kullanılan yaklaşım budur. Burada amaç, okulu ve sınıfı destekleyecek belirli görevlerin yerine getirilmesidir.

Bu yaklaşımda aileler, ders verme, öğretmen yardımcılığı, devamsızlık kontrolü, fon bulma, sekreterlik işlerinde yardım, gezi, düzenleme gibi roller üstlenirler.

2. Süreç Oryantasyonu: Aileler, eğitim süreci için önemli aktivitelere (müfredat planlaması, kitap seçimi, komitelere katılım, öğretmen seçimi, davranış standartlarının belirlenmesi...) katılmaları için teşvik edilirler.

3. Gelişimsel Oryantasyon: Bu yaklaşımda, ailelere kendilerinin, çocuklarının, okulun, diğer ailelerin ve öğretmenlerin faydalanacağı beceriler geliştirmede yardımcı olunur.

Etkili ve kapsamlı bir aile katılımı programı bu üç yaklaşımı da içermelidir.”(Bekman, 1990; Garih, 1991; Çetinsoylu, 1998)

Bu oryantasyon sürecinde, ebeveynlerle koordineli çalışan okul öncesi eğitimi yönetimlerinin, aydınlatması gereken bazı konular olduğunu belirtmek gerekmektedir. İlk hedef, ebeveynin “güven kazanmasına yardımcı olmak”tır. Kendini güvenli hisseden ebeveyn, çocuğuyla daha mutludur. Dolayısıyla çocuklarının ihtiyaçlarını öğrenmek ve bu bilgiyi etkin bir şekilde kullanmak konusunda daha hevesli davranacaktır.

İkinci hedef, “çocuğun gelişimine katkıda bulunabilecek bilgi ve önseziyi kazanmalarına yardımcı olmak”tır. Ebeveynlerin kendine güvenen bir hale gelmelerine yardımcı olan ve onlara sağlıklı bilgi sunmak konusunda yetenekli olan okul yönetimi ve öğretmenleri, önemli hedeflere ulaşmış demektir.

Okul yönetimi ve öğretmenleri, ufak ama önemli yollarla, ebeveynlerin kendilerini “iyi” hissetmelerine yardımcı olabilirler. Örneğin okul öncesi eğitimi merkezi, ebeveynlerin, çocuklarını bekleyebilecekleri ya da öğretmenlerle görüşebilecekleri bir mekan veya ödünç alıp okuyabilecekleri yayınlar sağlayabilir. Yine, çekici ve ilginç içerikli ilan panoları hazırlayarak, ebeveynleri, eğitim alanındaki yeni yaklaşımlardan ya da merkez hakkındaki gelişmelerden haberdar edebilir.

Okul-aile koordinasyonunda, ebeveynlerin, okul yönetimi ya da öğretmenleriyle paylaştığı bilgilerin dinlendiğini hissetmesi, ilişkilerin olumlu bir şekilde yürütülebilmesi için hayati önem taşımaktadır. Çünkü ebeveyn için anlaşılma önemlidir. Burada özellikle okul öncesi eğitimi öğretmeni, kelimelerin arkasında yatanı anlamak için “üçüncü kulağıyla” dinlemelidir. Nihayetinde, aile ile en yoğun iletişimi kuran, yönetimden çok okul öncesi eğitimi öğretmenidir.

Bu sebeple ebeveynle olan ilişkisinde öğretmen ilgili, güven veren, suçlama ve eleştirilerden uzak duran, ebeveyn-çocuk ilişkisinde yer alan derin duygulara saygı gösteren bir konumda olmalıdır. Unutulmamalıdır ki, iyi ilişkiler farkındalık ve sempati üstüne kurulmaktadır.

Read ve diğerlerinin (1987), “Early Childhood Programs” adlı eserlerinde ele aldıkları gibi “Çocuğunu bir okul öncesi eğitimi merkezine veren ebeveyn, ilişkilerinde önemli değişiklikler anlamına gelecek ilk adımı atar. Çocuk hızlı bir şekilde eskisinden daha bağımsız olabilir. Ebeveynle paylaşmadığı tecrübeleri olacaktır. Eğer çocuk iyi geliyorsa, diğer çocuklarla ve öğretmenlerle tatmin edici iletişimler kuracaktır. Ancak ebeveynler, çocuğun sorumluluğunu öğretmenle paylaşmakta zorlanabilirler.

Çocuğunun bebeklik döneminden keyif almış bir ebeveyn, çocuğunun merkezden hoşlanmasını ve kendinden ayrılmaya hazır olmasını kabullenmekte zorlanabilir. Küçük bir çocuğun bakımını alışılmışın dışında zor bulan bir ebeveyn de, çocuğunu bırakmaya isteksiz olabilir. Ebeveynler sorumluluklarının azalmasından korkuyor olabilirler. Yine ebeveynler, iş hayatlarının veya çocuğun isteklerinin dışında, gerçekçi bir şekilde boş zamana ihtiyaçları olduğunu kabullenmekte zorlanabilirler. Bu sebeple okul öncesi eğitimi merkezleri, çocukları kadar, ebeveynlerin de bu tip ihtiyaçlarının karşılanmasına yardım ederler.

Çocuğunu çalışma hayatı sebebiyle erken çocukluk programlarından birine veren anne, merkez hakkındaki duygularında da işi hakkında hissettiği şekilde hissedecektir. Annenin çalışmaya istekli olması ve evde yapılabilecek birtakım düzenlemelerle tatmin olması mümkündür. Bu durumda, çocuğundan ayrılmış olmaktan kaynaklanan kimi pişmanlıkları olsa bile, çocuğu merkeze girmiş olduğu için muhtemelen mutlu olacaktır. Eğer anne çalışmak zorunda değilse, çocuğun gruba dahil olmasına yardımcı olmak konusunda isteksizlik yaşayabilir; bu durumda görevlilerin ona vereceği güvene ihtiyaç duyabilir.

Çünkü bilinmektedir ki çoğu ebeveyn, ancak kendilerini merkezde güvenli hissederse, ayrılmak konusunda çocuklarına yardım edebilecek durumda olabilmektedirler.

Okul öncesi merkezinde, önceden ağabeyi ya da ablaları olan çocuklar, genellikle, ötekilerden daha kolay adapte olabilmektedir. Bunun sebebi çocukların programa aşina olmaları değil, ebeveynlerinin orada kendilerini evlerinde gibi güvende hissetmelerinden kaynaklanmaktadır.

Çoğu ebeveyn merkezdeki ilk birkaç ayda çocukta ani olarak meydana gelen gelişmeleri izlemekten memnun olmaktadır. Değişimler, çocuğun dilinde, sosyal yeteneklerinde, kendi hakkındaki fikirlerinde ve başarabildiklerinde belirlemektedir.”(Read-Gardner-Mahler,1987)

Hiç şüphe yok ki okul-aile koordinasyonunun önemli bir ayağı da, okul öncesi eğitiminde ana-baba eğitiminin yaygınlaştırılmasıdır. Bu sebeple ebeveynlerle çalışırken ikinci hedef, çocuklar ve ihtiyaçları hakkında bilgi edinmelerine yardımcı olmaktır. Ebeveynlerin kendi çocukları hakkında sahip oldukları sezgisel anlayışın yanı sıra, edinecekleri bilgiler de yararlı olacaktır. Okul öncesi merkezlerinin çocuk gelişimi konusunda sahip oldukları bilgileri, ana-babalarla paylaşma sorumluluğu vardır ve bunu ebeveynlerin çocukları hakkındaki bilgilerine müdahale etmeden yapmaları gerekmektedir.

Burada, hangi bilginin ebeveynler için yararlı olacağının doğru saptanması gerekmektedir. Bir ebeveyn eğitim programının içermesi gereken kimi bilgiler aşağıda sıralanmıştır:

Bir ebeveyn eğitim programı,

“1. Çocuğun eşyalara dokunarak keşfetmesinin işlevini vurgulayarak, çeşitli etkinliklerin ve oyunların önemini ,

2. Sade, işlenmemiş, dramatik ve yaratıcı malzemelerin ve ev yapımı materyallerin öneminin üstünde durarak, değişik yaş ve durumlara uygun oyun malzemelerinin türlerini ,

3. Kitaplarla ve öykülerle ilgili olanaklar ışığında, çocuğun konuşma ve dinleme yetkinliği kazanmasına yardımcı olmanın yollarını,

4. Öğrenme yöntemleriyle ilgili bilgileri; çocuğun sorularını cevaplamanın, soru sormasına yardımcı olmanın ve kendi kendine keşfetmesine ön ayak olmanın önemini,

5. Gelişmeyi destekleyen yardım türlerini anlamanın, örneğin negatif yerine pozitif yön gösteriminin ve tavsiyelerde bulunmanın; çocuğa fazla, eksik veya akıl karıştırıcı bilgi yerine yeterli tecrübe sunmanın; kendine zaman tanımasını sağlamanın; yeni ve zor durumlara hazırlamanın; eleştirel değil destekleyici bir rol oynamanın önemini,
6. Çocuk mutluken ve hayal kurarken, hayal ve gerçek arasındaki farkı ayırt etmesine yardımcı olmanın önemini,
7. Hareketleri anlama ve kontrol etme yollarından biri olarak kelimelere duygu yüklemenin önemini ve bu söylemin nasıl yapıldığını,
8. Diğer çocuklarla oynamanın önemini ve bir çocuğa diğerleriyle anlaşabilmesinde yardımcı olmanın yollarını,
9. Akranlarıyla birtakım kişisel ve gelişimsel farkların olabileceği göz önüne alınarak, gelişim ve büyüme ihtiyaçlarını,
10. Algısal büyümenin evrelerini anlamayı; kavram oluşumunu; hayal kurmanın düşünsel işlevde değerini ve zengin farklılıklar içeren tecrübelerin entellektüel gelişmeye katkısını içermelidir.

Daha fazla bilgi dağarcığına sahip ebeveynlerin çocuklarından beklentileri de makulleşmektedir. Bu sayede ebeveynler, her çocukta hemen hemen benzer şekilde, ancak bir o kadar da eşsiz gelişim biçimleri evrilirken, çocuklarının gelişimiyle daha çok ilgilenebilirler. Büyüme ve gelişme hakkında artan bilgilerinin sonucu olarak, çocuklarının kişiliğine daha çok değer verebilirler.” (Read-Gardner-Mahler,1987)

Bunlara ek olarak okul öncesi eğitiminin yaygınlaştırılması konusunda, kamuoyunu ve anne babaları bilgilendirmenin önemini kavranması amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı'nın şu verileri de dikkate alınmalıdır:

1.“Okul öncesi eğitimi sadece çocukların değil, anne babaların da eğitimlerini gerektirmektedir. Bilgi toplumuna geçiş sürecinin başladığı günümüzde, yaşam boyu öğrenmenin önemini giderek artışı ve bütün bireylerde kendini geliştirme ihtiyacının şiddetle kendini hissettirdiği bilinmektedir.

Bu amaçla kitle iletişim araçlarından aktif biçimde yararlanılarak her eve girebileceği unutulmamalıdır. Bunun için resmi ve özel TV kanallarında, genel eğitim konuları yanında

okul öncesi eğitimi programlarına da yer verilmelidir. Bu amaçla, hazırlanmakta olan özel TV yasasında çocuk programlarının artırılması, %20 olması hükmü yer almalıdır.

2. Anne babaların okul öncesi eğitimi ve genel eğitim konularında kendilerini geliştirmeleri amacıyla, başarılı uygulamaları bulunan ana-baba okulu uygulamalarından yararlanılmalı ve bu uygulama TV yoluyla yaygınlaştırılmalıdır.

3. Konuyla ilgili olarak, öğretmenler ve anne babaları aydınlatıcı broşürler okullar yoluyla ilgililere ulaştırılmalıdır.

4. Çocuk yayınları, sayıca az ve çeşit bakımından sınırlı ve kalitesi zayıftır. Bu konuda tanıtım, teşvik ve potansiyelin iyi kullanılmasına ihtiyaç vardır.”(M.E.B.“Okul Öncesi Eğitimi Komisyon Raporu”,1993)

Yukarıda okul öncesi eğitiminin yaygınlaştırılması konusunda, kamuoyunu ve anne babaları bilgilendirmenin öneminin kavranması amacıyla belirtilen önerilere, “2.3.3. Medyanın Rolü ve Önemi” adlı bölümde ayrıntılı olarak yer verilecektir.

2.3.2.2. Kurum Çalışanlarının Rolü ve Önemi

Okul öncesi eğitim kurumlarında görevlendirilecek personelin sayısı ve çeşidi okulun büyüklüğüne, çocuk sayısına, fiziksel koşullarına, araç ve gereçlerin kullanım kolaylığı ya da zorluğuna göre farklılık gösterir. “Genellikle, yönetici, öğretmenler, öğretmen yardımcıları, sağlık uzmanı, sosyal hizmet görevlisi, aşı ve temizlik hizmetlileri bu kadroyu oluştururlar. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar yaşça ne kadar küçük iseler, oluşturdukları kümeler de sayıca o kadar küçük ve personel oranı da o denli yüksek olmalıdır.” (Oğuzkan-Oral, 1997) (Bkz. Çizelge 2)

Çizelge 2: Bir Okul Öncesi Kurumunda İdeal Sayılabilecek Çocuk ve Yetişkin Sayısı

YAŞ	ÇOCUK SAYISI	ÖĞRETMEN SAYISI	YARDIMCI SAYISI
3	14	1	1
4	16	1	1
5	18	1	1
6	20	1	1

Kaynak: Oktay, 1999

Burada dikkat edilmesi gereken nokta, kurumdaki görevli sayısının, çocuğun dikkat ve ilgisini dağıtacak şekilde çok olmamasının yanı sıra rollerinin de çocuğun kolayca algılayıp kabul edebileceği şekilde belirlenmesidir. Dolayısıyla Çizelge 2’de görüldüğü gibi, bir okul öncesi eğitimi kurumunda çalışan görevliler ile çocuk sayısının, anlamlı bir oranı ve çocukların kabul duygularını zorlamayan bir dengeyi ifade etmesi gerekmektedir.

2.3.2.2.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetici Faktörü

Okul öncesi eğitim kurumlarında “yönetici”, okul öncesi eğitim kurumun tüm çalışmalarından ve gelişiminden sorumlu kişi olmanın ötesinde; alışlagelmiş “bina yöneticisi” formundan çıkarak, sürecin sağlıklı ve etkin işleyebilmesi için okulun tüm insani ve maddi kaynaklarını eşgüdümleyebilen liderler olmalıdır.

Başka bir önemli nokta ise, yöneticinin, üstleri ya da personeli ile kurduğu iletişim ağını, çocuklar ve aileleriyle de kurması gereğidir. Bu sayede yönetici, eğitim kurumunda gelişen olaylara yabancı kalmamış olur.

Bu bilgiler ışığında, bir okul öncesi eğitim yöneticisinin, görev ve sorumlulukları şu şekilde sıralanabilir:

√ “Örgüt-içi ve örgüt dışı unsurlara duyarlı olmak.

√ Üstleri ve astları ile iyi bir iletişim ağı kurmak.

√ Örgütünü, kurumun amaçlarına, ihtiyaçlarına göre örgütlemek.

√ Personel seçiminde mutlaka yer almak.

√ Yeni çalışmaları, araştırmaları inceleyerek, bunların kendi örgütüne yararlı olanlarından faydalanmak.

√ Konusu ile ilgili bilgileri çeşitli düzenlemeler ile çalışanlarına aktarmak.

√ Örgütün enformel ve formel yapısını ayırmak ve her iki yapıyı da önemsemek”.(Oktaç, 1999)

Okul öncesi eğitim yöneticisinin görev ve sorumluluklarına, 16 Aralık 1992 tarihli ve 21437 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanmış şekliyle göz atmak gerekirse:

√ “Eğitim işlerinin, programlar, kanun, tüzük, yönetmelik ve emirlerle belirlenen amaç ve ilkeler doğrultusunda yürütülmesini sağlar.

√ Okul için gerekli araç-gereci temin eder.

√ Çevre ile sıkı işbirliğinin kurulmasını sağlar.

√ Okulun bakım ve onarımını sağlar.

√ Yuvaya alınacak çocukların seçimine katılır.

√ Yıllık, ünite ve günlük planların eğitim programlarına göre hazırlanmasında ve diğer çalışmalarda öğretmenlere rehberlik eder.

√ Personelin sağlık, temizlik, düzen ve beslenme işleriyle ilgili çalışmalarını takip eder ve denetler.

√ Öğretmenlere hizmet – içi eğitim olanakları sağlar.

√ Okulun yıllık bütçesini hazırlar ve harcamaların mevzuata uygun olmasını sağlar.” (Fetihî, 1998)

“Ülkemizde eğitim ve okul yöneticiliği görevlerine atama yapılırken, yöneticilik eğitiminden geçmiş olmayı gerektiren kanuni bir zorunluluk yoktur. Bu nedenle, eğitim yöneticiliği meslekleşmemiştir. Bugün Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarında müdür ve yönetici olmak için, genellikle öğretmen olmak veya bazı fakültelerin “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi” Bölümlerinden mezun olmak yeterli sayılmaktadır.

Oysa ki kimi ülkelerde, öğretmen olmanın yanı sıra, yöneticilik tecrübesi ve okul öncesi eğitim, sosyal çalışma, psikoloji gibi konulardan birinde uzmanlık derecesi aranmaktadır.

Uygulamadaki bu tür problemler ve diğer ülkelerdeki uygulamalar göz önüne alınarak ülkemizde de okul öncesi eğitim kurumu yöneticiliğine ilişkin bazı düzenlemelerin yapılması gerekli görülmektedir. Problemin çözümünde, okul öncesi eğitim yöneticiliğinin bir meslek ve yönetim alanı olduğu ile, birtakım mesleki yeterlikleri ve alan bilgisini gerektirdiği öncelikle düşünülmelidir. Bu kurumlarda çalışan ve çalışacak olan yöneticilere, “Okul Öncesi Eğitimi” ve “Eğitim Yöneticiliği” alanında yetiştirme programları hazırlanmalıdır.”(Çetinsoylu,1998)

Tam da bu noktada, 14. Milli Eğitim Şurası’nda (1993), eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi, atanması ve yer değiştirilmesi ile ilgili bir takım kararlar alındığını vurgulamak gerekmektedir. Buna göre:

“1. Lisans düzeyindeki eğitim yöneticiliği programının muhtevasını “Yönetim Bilgisi, Eğitim Formasyonu, Alan Becerisi, Yönetim Prensipleri ve ilgili yan disiplinler” oluşturmalıdır.

2. Eğitim yöneticiliği programına, yöneticide bulunması gerekli nitelikleri taşıyanlar alınmalıdır.

3. Yöneticilikte “Meslekte aslolan öğretmenliktir” ifadesi daha esnek bir çerçevede düşünülmelidir.

4. Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde (hizmet öncesi ve hizmet içi), Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasında işbirliği yapılmalıdır.

5. Mevcut eğitim yöneticileri, “Eğitim Yöneticiliği” konusunda bir eğitime tabi tutulmalıdır.” (M.E.B. “Okul Öncesi Eğitimi Komisyon Raporu”,1993)

Ancak görüldüğü gibi, bu kararların, alındığı tarihten bugüne ne denli uygulamaya geçirildiği noktası tartışmalıdır. Bu durum, ülkemizin uygulama alanındaki en önemli sorunu olan, teoriden pratiğe geçişteki kimi eksiklik ve zafiyetlere dikkat çekmektedir.

2.3.2.2.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Öğretmen Faktörü

Okul öncesi eğitim çocuğu için öğretmen, “eğitici” ve “öğretici” kişiliğinin yanı sıra, ebeveyninden gün boyu ayrı kalan çocuğa şefkat, dostluk ve ilgi kaynağı olması sebebiyle

stratejik bir konumdadır. Bu nedenle okulun etkililiği ve verimliliği açısından en önemli görev öğretmenlere aittir.

Bir okul öncesi eğitim öğretmenin görev ve sorumlulukları şöyledir:

- √ “Barış dolu, sakin bir sınıf ortamının yaratılmasında yol gösterir.
- √ Örnek davranışlar sergiler.
- √ Çocukları, olumlu, dost ilişkiler içinde etkinliklere yönltilmesini sağlamaktadır.
- √ Çocukların, sosyal değer ve kurallara uygun davranışlar geliştirmesine çalışır.
- √ Çocukların kendilerini tanımalarına, duygularını anlamalarına yardım eder.
- √ Çocukların sorumluluklar yüklenmelerine olanak tanır ve bu sorumlukları nasıl yürüttüklerini izler ve ödüllendirir.
- √ Çocukların sorunlarının çözümünde, uyarıcı ve eğitici bir tutum içindedir.
- √ Anaokulunun günlük plan ve programlarını, yönetici denetiminde hazırlar ve uygular.
- √ Çocukların kendilerini, müzik ya da diğer sanatsal etkinlikler aracılığıyla açığa vurmaları için yaşantılar düzenler.
- √ Okul yaşamı için gerekli sosyal alışkanlıklar oluşturmaya çalışır. Çocuklarda öğrenme isteğini güdüler ve öğrenme yollarını bulmalarına yardımcı olur.
- √ Çocukları gözler, gelişim kayıtları tutar. Sağlık kontrollerini yaptırır; fiziksel gelişim aşamalarını saptar ve dosyalar.
- √ Günlük ve haftalık besin çizelgesini, okul sağlık uzmanı ile işbirliği içinde hazırlar ve öğretmenin denetiminden geçirir.
- √ Çocuk etkinliklerinde kullanılacak araç ve gereci seçer, yeni araç ve gereçlerin planlanması, yapımı ve onarımı işlerinde, diğer görevli personelle işbirliği yapar.
- √ Yönetici ve diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışır. Temizlik ve beslenme işlerinde görevli personeli, çocuklarla olan etkileşimlerinin eğitsel sonuçları konusunda uyarır. Onlarda, okulun eğitim anlayışı ve tutumu doğrultusunda davranış değişiklikleri oluşturmaya çalışır

√ Ailelerle işbirliğinin, çocuklara sağlayacağı sayısız yararın bilinci içinde, ana-babaya sıcak bir ilgi ve yakınlık gösterir. Onlara, okula verebilecekleri pek çok yardımın söz konusu olduğunu ve bu yardıma ihtiyaç duyulduğunu hissettirmeye çalışır.

√ Gerektiğinde çocukların bakım ve beslenme işlerinde görevli personele yardım eder.”(Oğuzkan – Oral, 1997)

Öte yandan Allen ve Hart’a (1984) göre ise, çocukların düşünsel, dilsel, sosyal ve fiziksel becerilerini geliştirmeye yönelik olarak, bir okul öncesi öğretmenin görev ilkeleri aşağıdaki gibidir:

√ “Okul öncesi eğitimi öğretmeni, çocuklara, eğitim materyallerini dikkatle hazırlanmış teatral oyun senaryoları ile sunmalıdır. Bu eğitim senaryoları, çocukların sosyal becerilerini geliştirmenin yanı sıra konuyu daha iyi anlamalarına da olanak sağlar.

√ Okul öncesi eğitimi öğretmeni, çocukların, düşünme ve kavrama yeteneklerini geliştirmeye yönelik olarak durumları ve olayları organize etmelerine yardımcı olacak sorular sormalıdır.

√ Okul öncesi eğitimi öğretmeni, çocuğa, eğitim faaliyetlerinde görev, amaç ya da sorunu açıklamalı; bu faaliyetlerle kazanılması hedeflenen davranış ve alışkanlıkları kavramasına yardımcı olmalıdır.

√ Okul öncesi eğitimi öğretmeni, yeni bir beceri düzeyine hazır olan çocuğa, eğitim taktiğini, çocuğun kendisinin tayin edeceği bir öneri ile sunmalıdır.

√ Okul öncesi eğitimi öğretmeni, yeni beceri düzeyini kavrayan çocuğu, diğer çocuklara “model” olarak belirlemelidir. Bunun sebebi, küçük çocukların, kendi çağdaşlarını takip etmesinin, bir yetişkini takip etmesinden daha işlevsel ve kolay olmasıdır.

√ Okul öncesi eğitimi öğretmeni, çocuğun yeni beceri düzeyindeki aktiviteyi gerçekleştirebilmesi için fiziksel yardımda bulunmalıdır. Bu durum, çocuğun, başarıya duygusunu deneyimlemesini sağlar.

√ Okul öncesi eğitimi öğretmeni, çocuğa açıklayıcı geribildirimler vermelidir. Bu sayede çocuk, sorumluluklarını taşımak adına etkili bir rehberlik almış olur.” (Allen- Hart,1984)

Tüm bunlara ek olarak, 14. Milli Eğitim Şurası'nda (1993), okul öncesi eğitimi alanında öğretmen yetiştirme ve istihdamı ile ilgili olarak alınan kararlara da göz atmak gerekmektedir. Buna göre:

“1. Ortaöğretim kurumlarında mesleki rehberlik hizmetlerine ağırlık vererek okul öncesi öğretmenlerine istekli ve nitelikli öğrencilerin yönlendirilmesi sağlanmalıdır.

2. Okul öncesi eğitimine öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına alınacak öğrencilere, ÖSYM sınavına ek olarak mesleğe yatkınlığını ölçen ek bir sınav daha uygulanmalıdır.

3. Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler işbirliği yaparak okul öncesi eğitimine öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının programlarında bütünlük sağlayıcı program geliştirme çalışmaları yapılmalıdır.

4. Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarındaki “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği Programı” ile “Anaokulu Öğretmenliği Programı” birbirinden ayrılmalıdır.

5. Okul öncesi eğitimine öğretmen yetiştiren fakültelerin bünyelerinde “uygulama anaokulları” açılmalıdır.

6. Yeterli öğretim elemanı, personel ve gerekli diğer imkanlara sahip olan yüksek öğretim kurumlarına “Anaokulu Öğretmenliği Programları” açma izni verilmelidir.

7. Kız Meslek Liseleri, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü mezunları, hizmet içi eğitimi kurslarından geçirilerek, kalkınmada öncelikli bölgelerdeki okul öncesi eğitimi kurumlarında kadrolu “usta öğretici” olarak görevlendirilmelidir.

8. Okul öncesi eğitimi kurumlarında görev alacak personelin görev analizleri yapılmalıdır.

9. Sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinin programlarına okul öncesi eğitimiyle ilgili dersler konulmalıdır.

10. Okul öncesi eğitimi kurumlarında görev yapacak diğer personeli (sosyal hizmet uzmanı, psikolog, beslenme uzmanı v.b.) yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının programlarına da okul öncesi eğitimiyle ilgili dersler konulmalıdır.

11. Okul öncesi eğitimi alanını seçmiş öğrencilere verilecek 3580 sayılı kanun kapsamındaki öğrenci kontenjanları arttırılmalıdır.

12. Okul öncesi öğretmenlerinin özlük haklarını iyileştirilmesi yönünde gerekli tedbirler alınmalıdır.

13. Yurtdışında görevlendirilecek okul öncesi eğitimi öğretmenleri başarılı öğretmenler arasından seçilmelidir. Bu öğretmenler, dili de içine alan bir hazırlık eğitiminden geçirilmelidir.

14. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin lisans üstü eğitim yapmalarına imkan sağlanmalıdır.

15. En az lise mezunu özürlü bireylerin, kendi özür grubunda olmak şartıyla, özürlü okul öncesi çocuklar için açılmış eğitim kurumlarında öğretmen olarak görev alabilmeleri için gerekli mevzuat düzenlemesi yapılmalıdır.”(M.E.B.“Okul Öncesi Eğitimi Komisyon Raporu”,1993)

2.3.2.2.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Diğer Personel

Okul öncesi eğitim kurumunun bir parçası olması sebebiyle, ilgili personelin de mesleki bakımdan eğitimci olmadığı halde, görünüş, davranış ve sözleri açısından dolaylı bir eğitim görevi olduğu göz ardı edilmemelidir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan diğer personelin görev ve sorumlulukları ise aşağıdaki gibidir:

“Öğretmen Yardımcıları: Öğretmen yardımcılarının eğitim düzeyleri, bilgi ve deneyimleri, kişilik yapıları ve özel ilgi alanları, onlardan hangi alanlarda yararlanılacağı konusunda yönetici ve öğretmenlere yol gösterir. Bu işler, temizlik, beslenme ve onarım işleri, bahçe düzenlemeleri, boya ve kil çalışmaları, araç-gereç yapımı, hikaye okuma ve anlatma, müzik ve oyun etkinlikleri vb. olabilir.

Hizmetliler: Bu yardımcı personel grubu, aşçı, temizlik görevlisi, bahçıvan, şoför vb. okulun değişik ihtiyaçlarına göre çeşitlendirilebilecek kişilerden oluşur. Bu gibi işlerde görevlendirilecek personelin sağlık durumu, çocuklarla çalışabilecek bir kişilik yapısına sahip olmaları, kişisel ve çevresel temizlik anlayışları çok önemlidir.

Psikolog ve Rehber Uzman: Öğretmenler ve yönetim ile işbirliği içinde olabilmeli, çocuk psikolojisi, okul-aile işbirliği, yetişkin psikolojisi konularında bilgili olmalı, gözlem yapabilmeli, kayıt tutabilmeli ve bu kayıtlar doğrultusunda çalışmalarını

planlayabilmelidir. Öğretmene ve aileye rehberlik yapabilecek, çocuklarla grup veya bireysel çalışma yapabilecek yeterliliğe sahip olmalıdır.

Sağlık Uzmanı: Bu personel grubunu ise, okul öncesi eğitim kurumlarında genellikle bir hemşire ve haftanın belirli günlerinde gelen bir doktor oluşturur. Çocukların düzenli sağlık kontrollerinin gerçekleştirilmesi, gerekli sağlık kayıtlarının tutulması, aniden ortaya çıkan sağlık sorunlarına veya okulda yaşanabilecek herhangi bir kaza durumuna ilk müdahalenin yapılması gibi işlerden sorumludurlar.”(Kuru, 2000)

2.3.3. Okul Öncesi Eğitiminde Medya Faktörü

Ülkemizde okul öncesi eğitime gereksinim duyan 3-6 yaş grubundaki çocuk sayısı, 10.500.000 dolayındadır. Böylesine büyük bir kitlenin eğitim sorunuyla ilgilenmek üzere, 1992 yılında, “Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü” kurulmuştur.

Öte yandan maddi olanaksızlıklar; personel, bina, araç-gereç gibi kalemlerdeki çözümsüzlükler, okul öncesi eğitimin, Türk Eğitim Sistemimizden alması gereken “haklı” payı ertelemektedir. Bu durum, okul öncesi eğitime destek sağlamak amacıyla, dikkatleri, günümüzde etki gücü yadsınamayacak “4.erk” olarak kabul gören “medya”ya çevirmektedir.

2.3.3.1. Okul Öncesi Eğitiminde Basılı Yayının Rolü Ve Önemi

“Okul öncesi eğitime destek amacıyla, ülkemizde yapılan basılı materyal üretimi çok sınırlıdır. Gazetelerin okul öncesi eğitimle ilgili yayınları yok denecek düzeydedir. Henüz yeni sayılan bu alanda, bazı yayınevleri kitap, dergi gibi eğitim materyali üretmektedir. Ancak basımı sağlanan kitap ve dergilerle ilgili iki nokta dikkat çekmektedir:

1. Hazırlanan kitapların, genellikle okul öncesi eğitimde gelişmiş ülkelerde yayınlanan kitapların birer çevirisi niteliğinde oldukları incelemeler sonucunda ortaya çıkmıştır. Elbette denenmiş, evrenselleşmiş eğitim yöntemlerinin yeniden keşfi gerekmez. Ancak; çocuğun kendi çevresindeki nesnelere, yaşantısındaki olay ve özelliklerden, yani kendi kültür değerlerinden yola çıkılması, daha sağlıklı ve verimli bir sonuca ulaşmayı sağlayacaktır. Öyleyse, hiç değilse kitap ve dergilerdeki tiplerin, resimlerin, çocuğun algılamakta zorlanmayacağı, yabancı olmadığı kendi çevresinden seçilmesine özen gösterilmelidir.

2. Kitap ve dergiler hazırlanırken, kırsal kesimdeki bu yaş çocuğunun özellikleri de dikkate alınmalıdır.

Okul öncesi eğitime yönelik basılı ürünlerle ilgili ciddi bir araştırma bir an önce yapılmalıdır. Bu araştırmanın sonucunda:

a)Basılı materyallerin hedef kitle tarafından ne ölçüde benimsenip ilgi gördüğü saptanmalıdır.

b)Kırsal ve kentsel yörelerde bu materyallerin eğitimde değerlendirilme oranları ile, eksik ya da fazlalıkları belirlenebilir. Böylece daha yararlı üretilmeye ışık tutacak veriler sağlanabilir.” (İ.T.O.“Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Nitelikleri, Sorunları ve Çözüm Önerileri Paneli”,1994)

2.3.3.2. Okul Öncesi Eğitiminde Görsel Yayının (Televizyon) Rolü Ve Önemi

Dünyada ve ülkemizde, okul öncesi eğitimden tüm çocukların yararlanamadığı bilinen bir gerçektir. Öte yandan, bu dönemdeki öğrenme kapasitesi, çocukların ilerideki sosyal yaşantıları ve okul eğitimleri açısından göz ardı edilemeyecek kadar hayati bir önem arz etmektedir.

Televizyon ise, en yaygın kitle iletişim aracı olması sebebiyle, günümüz toplumsal yaşantısında büyük bir yer tutmaktadır. Ancak ülkemizde özel televizyonlar, para kazanmak amacıyla zaman ve sermayelerini, daha fazla gelir getirecek alanlara yönlendirmektedirler. Hal böyleyken tüm çalışmaların sadece devlet televizyonunca yürütülmesini beklemek, konuyu kısır bir alana hapsedecektir.

Bu durumda, okul öncesi eğitimi alanında eğitici ve öğretici programları, mali açıdan destekleyecek, “sosyal sorumluluk” bilincine sahip sponsor firmalara büyük görev düşmektedir. Bugün bütün dünyaca bilinen “Susam Sokağı” projesinin, tasarlandığı ve yayımlandığı 1960’larda, ABD’ de, Carnegie Corp. ve Ford Vakfı tarafından desteklendiğini belirtmek gerekmektedir.

Ülkemizde devlet televizyonunun yürüttüğü çalışmalara geri dönmek gerekirse, TRT Televizyonu’nda 1968 yılından bu yana yapılmakta olan 3-6 yaş grubuna yönelik programlara değinilmelidir. Bunlardan en önemlisi; 1988 yılında çalışmaları TRT bünyesinde başlatılan TRT-CTW ortak yapımı “Susam Sokağı”dır. Ek olarak 1994 yılının başında yayımlanmaya başlanan “Şekerleme Sepeti” ve ayrıca, mali olanakların ve çalışma

ekibinin yetersizliği, kısıtlı çalışma ortamı, bürokratik güçlükler ve zamansızlık gibi sebeplerle hayata geçirilememiş, ancak özgün bir çalışma olarak hedeflenmiş “Beş Parmak” projesi de yer almaktadır.

Özgün bir yerli yapım olarak “Beş Parmak” projesi gerçekleştirilebilseydi okul öncesi eğitimi alanına ve ülkemiz televizyon eğitimciliğine şu katkılar sağlanacaktı:

“1. Susam Sokağı’na alternatif olacak yerli yapımı bir okul öncesi eğitimi programı üretilmiş olacaktır.

2. CTW’ ya ödenmesi gereken telif ücretleri yurt içinde kalacak, bu para ile okul öncesi eğitimin gereçlerinden kukla yapımıcılığına ve çizgi filmciliğın gelişmesine katkı sağlanacaktı.

3. Ülkemizdeki en yetkili eğitim müziği bestecilerinin, okul öncesine yönelik, zengin bir özgün müzik dağarcığı oluşturmaları sağlanacaktı.

4. Profesyonel yazarların pek ciddiye almadığı, bazen de bu konuda gerekli esneklik göstermedikleri çocuk programları yazarlığını benimseyip metin üreten, geniş bir genç yazar kadrosu yetiştirilecekti.

5. Özellikle dil eğitimine ağırlık verilerek; Türkçe’nin hem yurt içinde öğrenimine ve doğru kullanılmasına, hem de bağlarımızı geliştirmek istediğimiz Türki Cumhuriyetlerle, en uygun yaşı grubuna seslenerek, geleceğe yönelik bir dil birliğine katkı sağlanabilecekti.” (İ.T.O. “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Nitelikleri, Sorunları ve Çözüm Önerileri Paneli”,1994)

Tüm bu bilgiler ışığında, televizyonda okul öncesi eğitimi alanında gerçekleştirilecek projelerde şu genel amaçlar gözetilmelidir:

“1. Çocuklara, okula başladıklarında gerekli olacak nitelik ve yetenekleri kazandırmak.

2. Mali durumu yetersiz çocuklara ilerdeki yaşamlarında gerekli olacak okuma-yazma, aritmetik gibi becerileri kazandırmak.

3. Çocuklara, neyin düşünülmesi ve nasıl düşünülmesi gerektiğini öğretmek.

4. Çocukların yaşadığı dünyayı hem olduğu gibi, hem de olması gerektiği gibi aksettirmek.

5. Konuları basitten zora ve karmaşığa doğru sıralayarak vermek.” (İ.T.O. “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Nitelikleri, Sorunları ve Çözüm Önerileri Paneli”,1994)

Özetle okul öncesi eğitiminin başlıca işlevi, çocuğa kazandıracığı toplumsal alışkanlıklar ve tutumların çağdaş ve demokratik toplumun gerektirdiği normlara uygun olarak, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı, ifade yeteneğine sahip, girişimci ve uzlaşmacı bireyler olmalarına yardım etmektir. Okul öncesi eğitimi, bu işlevini yerine getirirken kimi unsurlara ihtiyaç duymaktadır. Bunların başında okul öncesi eğitiminin gerçekleştirildiği fiziksel unsuru ifade eden “kurum” faktörü gelmektedir. Diğer bir kaynak ise, bir yanını ailelerin bir yanını ise okul öncesi eğitimi görevlilerinin oluşturduğu “insan” faktörüdür. Bu iki insan unsurunun, okul öncesi eğitimi çocuğunun sağlıklı gelişimi için işbirliği kurmasının kaçınılmaz olduğu bir gerçektir. Öte yandan okul öncesi eğitime büyük katma değer sağlayacak güce sahip olan medyanın, okul öncesi eğitiminin yaygınlaştırılması ve özendirilmesi adına görsel medya ayağının hem anne-baba eğitimine hem de okul öncesi çağdaşı çocuklara yönelik olarak kullanılması gerekmektedir. Basılı yayınların ise, daha etkin bir şekilde Türk Toplumunu’nun ortak tutum, değer ve yargılarına uygun olarak ve tüm sosyal koşullara hitap edebilecek bir seviyeye getirilmesi zorunluluğu bulunmaktadır.

III. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın amacını gerçekleştirebilmek için kullanılan yöntem, bilgi toplama ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Bu araştırmada, Türkiye’de okul öncesi eğitiminin bugünkü durumunun ortaya konulması amacıyla, okul öncesi eğitiminin Türkiye’de ve dünyada tarihsel gelişimleri ve bugünkü durumları ile alanyazın taraması yoluna gidilmiştir. Çalışma, benimsenen bu yöntem nedeniyle tarama modelinde betimsel bir araştırma niteliği taşımaktadır.

Betimsel araştırma, geçmişte ya da halen var olan olayların, varlıkların ve insan gruplarının bazı özelliklerini kendi koşulları içerisinde olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır ve amacı “ne idi?”, “nedir?”, “ne ile ilgili?” ve “nelerden oluşmaktadır?” gibi sorulara yanıt bulmaktır.

Araştırmada kullanılan temel bilgileri toplamak ve problem durumuna çözüm getirmek amacıyla alanyazın taramasında, okul öncesi eğitiminin gelişmiş ülkelerdeki bugünkü durumunun belirlenmesi ve bu durumun Türkiye’deki okul öncesi eğitimi uygulamalarına ne şekilde model olabileceği üzerinde durularak, elde edilen bilgiler alt problemlere yanıt olabilecek biçimde analiz edilmeye çalışılmıştır.

Çalışmada öncelikle, okul öncesi eğitiminin tarihsel gelişimi üzerine kısa bir bilgi verilmiş, daha sonra okul öncesi eğitiminin Türkiye’de ve dünyada bugünkü durumu açıklanmıştır. Bu çalışmayla gelişmiş ülkelerdeki olumlu uygulamaların ışığında, Türkiye’de okul öncesi eğitiminin iyileştirilmesi üzerine öneriler sunmak amaçlanmıştır.

3.1. PROBLEM DURUMU

Okul öncesi eğitimi uygulamalarının temelinde, bireyin içinde bulunduğu ortama dengeli bir şekilde uyum sağlaması yatmaktadır. Dolayısıyla okul öncesi eğitimi, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları tanıyan ve tüm gelişimlerini, yaşadıkları toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda, en etkili biçimde yönlendiren bir eğitim kademesi olması açısından hayati bir öneme sahiptir.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar ve alan yazın taraması sonucunda okul öncesi eğitiminin, gelişmiş toplumlarda, sadece kurum bazlı faaliyetlerle dört duvar arasında sınırlı tutulmadığı ortaya konmuştur. Başta Avrupa Birliği ve OECD ülkeleri olmak üzere

gelişmiş ülkelerde, okul öncesi eğitimi, zorunlu eğitim kademesinin temeli olarak ele alınmakta ve okul öncesi eğitimi uygulamaları, bu çerçevede yürütülmektedir. Türkiye’de ise, okul öncesi eğitimi kademesindeki mevcut uygulamaların, özlenen düzeye ulaşmada yetersiz kaldığı görülmüştür.

Bu araştırmada, Türkiye’de, okul öncesi eğitiminin bugünkü durumu ne olduğu ve mevcut bu durumun iyileştirilerek, başta Avrupa Birliği ve OECD ülkeleri olmak üzere gelişmiş ülkelerdeki standartlara ulaşması için neler yapılabileceği araştırılmıştır.

3.1.1. Problem Cümlesi

Türkiye’de, okul öncesi eğitiminin tarihsel gelişiminin ve bugünkü durumunun değerlendirmesi nasıldır?

3.1.2. Alt Problemler

3.1.2.1. Türkiye’de, okul öncesi eğitimi kademesindeki okullaşma oranları ne düzeydedir?

3.1.2.2. Türkiye’de, okul öncesi eğitimi kademesinde görev alan öğretmenlerin sayısı ne düzeydedir?

3.1.2.3. Türkiye’de, okul öncesi eğitimi kademesinde hizmet veren kurumların sayısı ne düzeydedir?

3.1.2.4. Türkiye’de, okul öncesi eğitimi kademesinde, yerleşim yerlerine göre (köy/şehir) sayısal durum nasıldır?

3.1.2.5. Türkiye’de, okul öncesi eğitimi kademesinde, köy ve şehirlerdeki öğretim şekillerine göre okul sayısı ne düzeydedir?

3.1.2.6. Türkiye’de, cumhuriyetin ilanından bugüne, okul öncesi eğitimi kademesinde, okul, öğrenci ve öğretmen sayıları ve artış oranları nasıldır?

3.1.2.7. Türkiye’de, okul öncesi eğitimi kademesinde, öğretmen ihtiyacı ne düzeydedir?

3.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırma ile, insan gelişimindeki hayati önemine rağmen, Türk Milli Eğitim Sistemi’nde en düşük okullaşma oranına sahip olan okul öncesi eğitimi kademesinin, bugünkü durumuna ışık tutulurken, bu mevcut durumun iyileştirilmesi ve başta Avrupa

Birliği ve OECD ÷lkeleri olmak üzere gelişmiş ÷lkelerdeki standartlara ulaşması için neler yapılabileceğini belirlemek hedeflenmiştir.

3.3. SAYILTILAR

Bu araştırmada, T÷rkiye’de, okul öncesi eğitimi kademesinin, başta Avrupa Birliği ve OECD ÷lkeleri olmak üzere gelişmiş ÷lkelere oranla, yeterince gelişme gösteremediği varsayılmıştır.

3.4. SINIRLILIKLAR

Araştırma;

- 1) T÷rkiye’nin okul öncesi eğitimi kademesine ait verilerle,
- 2) Polonya, Almanya, Fransa, ABD ve Japonya başta olmak üzere, Avrupa Birliği ve OECD’ye üye ÷lkeler ve araştırmada adı geçen diğer ÷lkelere ait verilerle sınırlıdır.

3.5. TANIMLAR

Okul Öncesi Eğitimi: Zorunlu temel eğitimin öncesinde, genel olarak 3-6 yaş çocukların, ebeveynlerinin isteğine bağlı olarak okulaştıkları eğitim kademesidir.

Okullaşma: Herhangi bir eğitim kademesine devam etme durumunu ifade eder.

OECD ÷lkeleri:1960’da Paris Sözleşmesine dayanılarak kurulan ve aralarında Avusturya, Belçika, Kanada, Danimarka, Finlandiya, Fransa, Almanya, Yunanistan, İrlanda, İtalya, Japonya, Kore, Hollanda, Norveç, Polonya, Portekiz, İspanya ve ABD’nin de bulunduğu “Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü” nün adıdır.

Avrupa Birliği ÷lkeleri:1995’te kurulan ve aralarında Almanya, Avusturya, Belçika, Danimarka, Finlandiya, Fransa, Yunanistan, İrlanda, İtalya, Hollanda, Polonya, Portekiz, İspanya, İsveç ve İngiltere ‘nin de bulunduğu topluluğun adıdır.

İyileştirme: Eksikliğini ve bozukluğunu gidererek öncekinden daha iyi konuma getirmedir.

Gelişmiş: Olumlu yönde ilerleyerek belirli bir standardın üzerine çıkmış olandır.

VI. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN TARİHSEL GELİŞİMİ VE TÜRKİYE’DE BUGÜNKÜ DURUMU

Okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimini anlayabilmek ve süreci tüm boyutlarıyla değerlendirebilmek için eğitim tarihi içinde bir yolculuğa çıkarak günümüze doğru uzanmak gerekmektedir. Bu bölümde, “Okul Öncesi Eğitiminin Tarihsel Gelişimi Ve Bugünkü Durumu”, öncelikle “Okul Öncesi Eğitiminin Türkiye’de Tarihsel Gelişimi” ve “Okul Öncesi Eğitiminin Dünyada Tarihsel Gelişimi” alt başlıklarıyla yer alacaktır. Daha sonra “Okul Öncesi Eğitiminin Türkiye’de Bugünkü Durumu” ve “Okul Öncesi Eğitiminin Dünya’da Bugünkü Durumu” konu başlıklarının çeşitli alt başlıklarla işlenmesiyle son bulacaktır.

4.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ VE BUGÜNKÜ DURUMU

“Okul Öncesi Eğitiminin Tarihsel Gelişimi Ve Bugünkü Durumu” konu başlığı, diğer tüm araştırma alanlarında olduğu gibi, “okul öncesi eğitimi” kavramının da tarihten bugüne panoramik bir yaklaşımla ele alınması gereğinden yola çıkarak ortaya konmaktadır.

4.1.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Okul öncesi eğitiminin tarihsel gelişimi ile ilgili dünya literatüründeki bilgiler, ilk çağlara kadar uzanırken, ülkemizdeki en eski uygulamalar ancak Osmanlı Dönemi’nin Batılı medeniyetlerin etkisine girdiği 19.yüzyıl başlarına dayanmaktadır. Bu bölümde okul öncesi eğitimi ile ilgili çalışmaların tarihçesine değinilirken Türkiye ve dünyadaki uygulamaları karşılaştırma imkanı sunulmaktadır.

4.1.1.1. Okul Öncesi Eğitiminin Türkiye’de Tarihsel Gelişimi

“Osmanlı Dönemi Türk Eğitim Sistemi’nde ilk olumlu atılım, 1824’de, padişah II. Mahmut’un bir fermanla ilköğretimi zorunlu kılması olmuştur. İlk devlet okulları 1847’de kurulmuş ve 1869’da Ali Paşa’nın nazırlığı döneminde “Maarif-i Umumiye Nizamnamesi” (Milli Eğitim Genel Tüzüğü) kabul edilmiştir. Bu nizamname, devlet okullarına 5 yaşında başlanması nedeniyle, 5 ve 6 yaşları kapsamına alan “sübyan” sınıfları için, sübyan öğretmenlerine “rehber” adı altında bir programla yayınlanmıştır.

19. yüzyıl sonlarında, çocuklar 5 yaşında “mahalle mektebi”, “taş mektep” ya da “mekteb-i sübyan” adı verilen ilköğretim kurumlarına başlardı. Sübyan mekteplerinin kuruluşu

Fatih dönemine kadar uzanmaktadır. Bu okullarda Kur'an okutulur, dini ayetler ezberlenir, yazı ve aritmetik çalışmaları yapılırdı.

1913 İlköğretim Geçici Yasası'nda (Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-u Muvakkati), ilkokula bağlı olarak anaokulu ve anasınıflarının açılması yönünde karar alınmıştır. 1915 yılında "ana mektepleri nizamnamesi" (anaokulları tüzüğü) yapılmış ve bu nizamname 4.1.1956 yılına kadar uygulanmıştır. Nizamnamede ilkokulların ilk basamağı olarak anaokullarının açılması önerilmektedir. 3. maddesinde ilköğretim kuruluşları, anaokulları, sübyan sınıfları ve ilkokullar olarak belirlenmektedir. Yine bu nizamnameyle, İstanbul 'da, bu anaokullarına öğretmen yetiştirecek, eğitim süresi bir yıl olarak düşünülmüş bir de öğretmen okulu açılmıştır. Ancak bu okul, birkaç yıl öğretim verdikten sonra kapatılmıştır." (Ensari,1997)

Cumhuriyet'in ilan edildiği tarihte, ülkede 38 ilde yaklaşık olarak 80 anaokulu bulunmaktadır. Bu okullarda toplam olarak 5880 öğrenci eğitilmektedir. 1927'de anaokullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla bir okul daha açılmıştır. Bu okul da bir önceki denemede olduğu gibi birkaç yıl öğretim verdikten sonra kapatılmıştır.

1928 yılında Harf İnkılabı'nın yapılmasıyla, her Türk vatandaşının okur yazar durumuna getirilmesi çabası, devleti var gücüyle ilköğretimi yaymaya yöneltmiştir. Bu nedenlerle Devlet ve İl Özel İdarelerince anaokulu ve anasınıflarına ayrılan ödenekler ilköğretim hizmetlerine aktarılmıştır. Böylece çevresel imkanlarla çalışmalarını sürdüren okullar da 1937-1938 öğretim yılında kapanmıştır. Daha sonra okul öncesi eğitimin önemi, çeşitli eğitim şuralarında ve eğitim komisyonlarında savunulmuş; hatta 1940'lı yıllarda bu hizmetin bakanlık dışında çeşitli kamu kuruluşları ve özel teşebbüslerce desteklenmesi gereği savunulmuştur. Ancak bu konu, 1950'lerde hemen hemen unutulmuş gibidir.

05 Ocak 1961 gün ve 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanununun 6. maddesinde, okul öncesi eğitim kurumlarının isteğe bağlı ilköğretim kurumları arasına alındığı ve 13. maddesinde de okul öncesi eğitim kurumlarında, zorunlu eğitim çağına gelmemiş çocukların eğitilebileceği açıklanmıştır. Yasanın, bu kurumların gerçek ve tüzel kişilerle, belediyeler, özel idareler ve devlet tarafından açılabilmesine olanak tanınması, okul öncesi eğitimi yine gündeme getirmiştir.

Nihayet 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, okul öncesi eğitimin tanımını, amaç ve görevlerini belirlemiştir. Okul öncesi eğitimin tanımı, amaç ve görevleri, 1. Bölüm’de ayrıntılı biçimde ele alındığından, burada yeniden belirtmeye gerek görülmemiştir.

4.1.1.2. Okul Öncesi Eğitiminin Dünyada Tarihsel Gelişimi

“Anaokulu” kavramının, antik medeniyetler döneminden itibaren ele alınmasına, öğretmenlerin bu konu üzerinde durmuş olmalarına rağmen, geniş anlamda uygulama alanı bulabildiği ileri sürülememektedir.

Bununla beraber M.Ö. 4. yüzyılda küçük çocuklar için eğitimin gereğine dair yazılmış eserlerden en önemlisi Platon’un “Protagoras” adlı yazınıdır. Bu eser, küçük çocukların yetiştirilmesiyle ilgili birçok esasa dolu olmasının yanı sıra, çocukları eğitmek üzere ebeveynlerin de yetiştirilmesi gereğini ileri sürmektedir.

Platon’ dan başka “Comenius, Montaigne, J.J.Rousseau, Fenelon, Madame Necer, Madame Montessori, Dr. Decroly, Pestalozzi, Froebel, Madame Pape Carpentier, Piaget, Ferriere, Dottrens, Miss Parkhurts (Dalton Planı), Carleton Washbaune (Winnetka Metodu) gibi eğitimciler bu konu üzerinde uzun süre uğraşmış olmalarına rağmen, okul öncesi eğitime geniş anlamda, 1620 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde, 1640 yılında Avrupa’ da bilhassa Fransa, İngiltere, Almanya, Hollanda, Belçika’da yer vermeye başlanmıştır.” (Üstünova, 1998)

17. yüzyıla kadar okul öncesi eğitimi çağındaki çocukların eğitimlerinin tamamıyla aileye bırakıldığı söylenebilir. “Bu yüzyıldan itibaren bilim alanındaki ilerlemeler, klasik eğitimi etkilemiş, eğitimde daha realist bir yaklaşım içine girilmiştir. Alman asıllı pedagog John A. Comenius (1592-1670) tüm çocukların küçük yaşlardan başlayarak eğitilmesini savunan öncülerdendi. 17. yüzyıldaki eğitim; otoriter, katı ve cezalandırmaya yönelik bir anlayış taşıyordu.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) “Emile” adlı eseri ile o zamana kadar sürdürülen çocuk eğitim sistemini temelinden sarstı. Rousseau, bu kitabı ile bir çocuğun doğaya uygun olarak nasıl eğitileceğini göstermek istedi ve kendisinden sonra gelen pedagoglar üzerinde etkili oldu.” (Ensari, 1997)

Fransa’da, 1774’de, Jean Friedrich Oberlin, küçük çocukların (2-6 yaş) sağlığını korumak için ilk anaokulu açtı. Okulda, çocuk sağlığını korumaya ve geliştirmeye yönelik zihinsel

faaliyetler, geziler, oyunlar düzenlenmesinin yanı sıra, ilk kez, resim yapma, hikaye anlatma ve geziler bir eğitim aracı olarak kullanılmaya başlanmış oldu. Oberlin'in kurduğu bu pilot okul, Fransa'da 1801'den itibaren açılacak olan kreşlerin bir başlangıcı sayılmakta ve bunu 1867'de Madame Pape Carpanter, daha sonra da Madame Kergomart, Jules Ferry, Ferdinand Guison'ın açtığı -bugünkü manadaki- anaokulları takip etmektedir.

“Friedrich W.A. Froebel (1782-1852), “ana okullarının babası” olarak tanınmaktadır. Anaokulları ile ilgili teoriyi ilk kuran eğitimcidir. Çocukların ilkökula başlamadan önce belli bir plana göre eğitilmesi gereğini ileri sürmüştür. Ona göre insanların iç dünyası bitkilerin yetiştiği gibi gelişmektedir. Kuvvetli bir topraktan gıda alarak büyüyen, çiçek açan, meyve veren bir bitki gibi çocuk da mükemmel bir eğitim sistemi sayesinde gelişebilmektedir.

1816'da 3-7 yaşları arasındaki çocuklar için “Kindergarden” adını verdiği “Çocuk Bahçesi”ni kurmuş, burada kendisi de öğretmenlik yapmıştır. Böylelikle okul öncesi yaşlardaki çocuklar için okullar yaygınlaşmaya başlamıştır.” (Ensari, 1997)

“Froebel'in öğrencisi olan Mrs.Carl Schurz, 1885 yılında Amerika'da ilk anaokulunu açmış, bunu Miss Elizabeth Peabody'nin 1860 yılında hizmete sunduğu İngilizce dili ile kurulan okulu takip etmiştir.” (Üstünova, 1998)

20. yy başlangıcında İtalyan Dr. Maria Montessori (1869-1952) küçük çocukların eğitim ve öğretim işlerinde yenilikler içeren bir metod ileri sürmüş, bilhassa 3-7 yaş arasındaki çocukluk devresinde planlı ve sistemli bir çalışmanın gerekli olduğunu göstermiş ve modern ana okullarının kurucusu olmuştur. Roma'da açtığı kendi deyimiyle ilk “çocukeyi”nde çocuğa, önceden hazırlanmış bir çevrede, kendi seçeceği sorumluluklar doğrultusunda, davranış ve çalışma özgürlüğü tanıyordu.”(Ensari, 1997)

4.1.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNİN BUGÜNKÜ DURUMU

Okul öncesi eğitiminin Türkiye ve dünyada bugünkü durumuna bakıldığında, bu eğitim kademesiyle ilgili çalışmaların Türkiye'de ancak 19. yüzyılda başlamış olmasının ve o günden bugüne yeterli önemin verilmemesinin etkileri daha açık bir şekilde görülmektedir. Bu bölümde öncelikle okul öncesi eğitimi kademesi ile ilgili olarak, günümüz Türkiye'sindeki uygulamalar, resmi verilerin ışığında, ele alınacak; daha sonra dünyadaki mevcut duruma önce gelişmiş ülkelerdeki sonra da az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki uygulamalar açısından yaklaşılabacaktır.

4.1.2.1. Okul Öncesi Eğitiminin Türkiye’de Bugünkü Durumu

“Ülkemizde cumhuriyetin ilk yıllarında ağırlık ilköğretime verildiğinden okul öncesi eğitimi geri planda kalmıştır. Okul öncesi eğitim, 5. Millî Eğitim Şurası’nda (1957) ve 14. Millî Eğitim Şurası’nda (1993), temel gündem maddeleri arasında yer almış; 9. , 10. ve 15. Millî Eğitim Şuraları’nda da bu kademeyle ilgili bazı kararlar alınmıştır.

Okul öncesi eğitim, 222 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu” (1961) ile “Millî Eğitim Temel Kanunu”nda da aynı başlık altında yer almıştır. Daha sonra “Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun”da (1992), Millî Eğitim Bakanlığı yapısı içinde “Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü” kurularak okul öncesi eğitim kurumları bu genel müdürlüğe bağlanmıştır. Daha önce bu okul kademesiyle ilgili hizmetler “İlköğretim Genel Müdürlüğü” tarafından yürütülmekteydi. Okul öncesi eğitimle ilgili hazırlanan ilk kapsamlı program 1989’da uygulanmaya başlanmış, daha sonra geliştirilmiştir. 1996 yılında da bu okul kademesiyle ilgili “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği” hazırlanmıştır.”(Şişman ve diğerleri, 2004)

Halihazırda Milli Eğitim Bakanlığı’nın çeşitli birimlerinde, UNICEF, UNESCO ve OECD gibi milletlerarası kuruluşlar ile işbirliği yapılarak, değişik adlar altında projeler hazırlanıp uygulanmaktadır. Bu projelerin bir bölümünü de, okul öncesi eğitimi ve bu çağdaki çocuklarla ilgili çalışmalar oluşturmaktadır. Bir sonraki bölümde, “4.1.2.1.2. Türkiye’de Erken Çocukluk Gelişiminde Bakım (EÇGB) Çalışmaları” başlığı altında, T.C. Hükümeti-UNICEF ortak çalışmasından etraflıca bahsedilecektir.

Günümüz Türkiye’sinde köyden kente göç ve şehirleşmeyle birlikte, çekirdek ailelerin yaygınlaşması, kadınların ekonomik yaşamdaki rollerinin artması, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasını zorunlu kılmasına rağmen, bu kademedeki okullaşma oranı %10 dolayındadır. Bu özelliğiyle okul öncesi eğitim kademesi, Türkiye’de okullaşma oranı yönünden en az gelişen eğitim kademesidir.

Aşağıda, Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2001-2002 yılı istatistiksel verilerine göre, okul öncesi eğitim kademesinin, Türk Milli Eğitim Sistemi’ndeki bugünkü durumu, çeşitli çizelgelerle aktarılacaktır.(Bkz. Çizelge 3-4-5-6)

Çizelge 3: Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

OKUL TÜRÜ	OKUL-SINIF SAYISI	ÖĞRENCİ SAYISI	ÖĞRETMEN SAYISI
ANAOKULLARI TOPLAMI	621	37.105	2.666
RESMİ BAĞIMSIZ ANAOKULU	352	29.705	1.742
ÖZEL ANAOKULU	269	7.400	924
ANA SINIFLARI TOPLAMI	9.933	219.287	11.854
RESMİ OKULLAR BÜNYESİNDE	9.403	208.535	10.956
ÖZEL OKULLAR BÜNYESİNE	530	10.752	898
GENEL TOPLAM	10.554	256.392	14.520

Kaynak: Erdoğan, 2003

Çizelgeden anlaşıldığı gibi, okul öncesi eğitimi kurumlarının/merkezlerinin sayısı, bu eğitim kademesinde okullaşmış öğrenci sayısı ile oranlandığında, yeterli bir düzeyi ifade etmemektedir. Bunun yanı sıra resmi bağımsız anaokullarındaki öğretmen sayısı, öğrenci yoğunluğu göz önünde tutularak özel anaokullarıyla karşılaştırıldığında, ortaya düşündürücü bir tablo çıkmaktadır. Anasınıflarında da durum pek farklı değildir. Sonuç olarak ne okul-sınıf sayıları, ne mevcut öğrenci sayısı, ne de görevli öğretmen sayısının tatmin edici düzeyde olduğu söylenememektedir.

Okul öncesi eğitim kademesinin öğrenci sayılarına ayrıntılarıyla göz attığımızda ise karşımıza şöyle bir tablo çıkmaktadır:

“Erkek öğrenci sayısı, resmi okullarda 124.903 iken özel okullarda 9.566 olmak üzere yaklaşık 134.551’dir. Kız öğrenci sayısı ise, resmi okullarda 113.277 ve özel okullarda 8.504 olmak üzere yaklaşık 121.841’dir.” (<http://www.meb.gov.tr/Stats>)

Sırasıyla Çizelge 4 ve Çizelge 5’de, 2001-2002 öğretim yılında okul öncesi eğitim kademesinde, yerleşim yerlerine göre sayısal durum ve bu yerleşim yerlerindeki öğretim şekillerine göre okul sayıları incelenecektir.

Çizelge 4: Türkiye’de 2001-2002 Öğretim Yılında Okul Öncesi Eğitim Kademesinde, Yerleşim Yerlerine Göre Sayısal Durum

OKUL SAYISI			ÖĞRENCİ SAYISI			ÖĞRETMEN SAYISI		
Toplam	Şehir	Köy	Toplam	Şehir	Köy	Toplam	Şehir	Köy
10.554	7.361	3.193	256.392	216.625	39.767	14.520	12.579	1.941

Kaynak: <http://www.meb.gov.tr/Stats>

Yerleşim yerlerine göre sırasıyla okul sayısı, öğrenci sayısı ve öğretmen sayısının ele alındığı bu çizelgede, köylerin hem okul sayısı hem öğrenci sayısı ve hem de öğretmen sayısı bakımından belirgin bir şekilde şehirlerin gerisinde kaldığı görülmektedir.

Çizelge 5: Türkiye’de 2001-2002 Öğretim Yılında Okul Öncesi Eğitim Kademesinde, Şehir ve Köylerdeki Öğretim Şekillerine Göre Okul Sayısı

TOPLAM			ŞEHİR			KÖY		
Toplam	Normal	İkili	Toplam	Normal	İkili	Toplam	Normal	İkili
10.554	7.712	2.842	7.361	4.710	2.651	3.193	3.002	191

Kaynak: <http://www.meb.gov.tr/Stats>

Çizelge 5’te yine köylerin, okul öncesi eğitim kademesindeki “ikili öğretim” uygulamalarında şehirlerin oldukça gerisinde kaldığı görülmektedir. Hal böyleyken ikili öğretimin, geliştirmekte olan bölgeler için öneminin bir kez daha düşünülerek bu yöndeki uygulamaların artırılması sağlanmalıdır.

“Öte yandan 2001-2002 yılında okul öncesi eğitim kademesinde açılan okul ve kurum sayıları ise, anaokullarında 1.320; anasınıflarında ise 63 olmak üzere toplamda 1.383’tür. (<http://www.meb.gov.tr/Stats>)

Cumhuriyetin ilanından bugüne okul öncesi eğitim kademesindeki okul, öğrenci ve öğretmen sayılarındaki büyüme oranları ise Çizelge 6’da belirtilmiştir:

Çizelge 6: Türkiye’de 1923-2001 Yılları Arasında Okul Öncesi Eğitim kademesinde Okul, Öğrenci, Öğretmen Sayıları ve Artış Katları

	OKUL SAYISI	ÖĞRENCİ SAYISI	ÖĞRETMEN SAYISI
1923-1924	80	5.880	136
2001-2002	621	256.392	14.520
ARTIŞ ORANI	7	43	106

Kaynak: <http://www.meb.gov.tr/Stats>

Çizelgede görüldüğü gibi Türkiye’de okul öncesi eğitim kademesinde, Cumhuriyet’in ilanından bugüne gerek okul sayısı, gerek öğrenci sayısı, gerekse öğretmen sayısı açısından büyük bir büyüme oranı yakalanmıştır. Ancak burada sorgulanması gereken önemli nokta o tarihten bugüne Türkiye’nin okul öncesi eğitimi çağındaki nüfusunun kaç kat büyüdüğü ve bu eğitim kademesinde ne kadarının okullaşabildiğidir. Nitekim ortada bilinen bir gerçek vardır ki; o da M.E.B.’in 2001-2002 yılı verilerine göre okul öncesi eğitimindeki okullaşma oranının %10 dolayında olması özelliğiyle ülkemizde okullaşma oranı yönünden en az gelişen eğitim kademesi olduğudur.

1998-1999 öğretim yılından itibaren, 4306 sayılı yasa ile uygulamaya giren sekiz yıllık ilköğretimin getirdiği öğretmen gereksinimi de göz önünde bulundurularak, ilk ve ortaöğretim kurumlarında kısa ve uzun vadede gereksinim duyulacak öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla MEB ve YÖK’ün işbirliğinde, öğretmen yetiştirme programları yeniden düzenlenmiştir. Uygulanmaya başlayan yeni sistemde okul öncesi öğretmenlerinin lisans düzeyinde yetiştirilmesi esası getirilmiştir. “Okul Öncesi Öğretmenliği Sertifika Programı” ise 29 kredi/saat olarak 1997-1998 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya

konulmuş ve 1998-1999 öğretim yılında ise, 34 eğitim fakültesinde sertifika programı açılmıştır. 2000 yılı Mayıs ayında yapılan değerlendirmeler sonucu, 01/06/2000 tarihinden itibaren okul öncesi öğretmenliği sertifika programına son verilmiştir.

Öte yandan 2001-2005 Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planının, 2002 Yılı Programı'nın "eğitim"le ilgili bölümünde, okul öncesi eğitimi hizmetlerinin mevcut durumuna ilişkin aşağıdaki bazı önemli belirlemeler sıralanmıştır. Bunlar:

√ 2000-2001 öğretim yılında okul öncesi eğitimde okullaşma oranı, yüzde 10,1'e ulaşmıştır.

√ Okul öncesi eğitimdeki öğretmen açığının giderilmesi amacıyla, Kız Meslek Lisesi "Çocuk Gelişimi Bölümü" mezunlarına Anadolu Üniversitesinde ön lisans ve lisans tamamlama imkanı getirilmiş ve bu çerçevede 3.344 usta öğretici yetiştirilerek görevlendirilmiştir. Bu kapsamda 66.880 çocuğun daha okul öncesi eğitim hizmetinden yararlanması sağlanmıştır.

√ 2001-2002 Örgün eğitimde okulların yüzde 20'si; öğrencilerin yüzde 2'si ve öğretmenlerin ise yüzde 3'ü okul öncesinde bulunmaktadır.

Bu bilgiler ışığında 2002 yılında okul öncesi eğitimi kademesi için belirlenen "Özel Hedefler" şöyledir:

√ Öğretmen gereksiniminin karşılanmasına bağlı olarak okul öncesi eğitimde okullaşma oranının, Avrupa Topluluğu ve OECD ülkeleri başta olmak üzere gelişmiş ülkeler düzeyine çıkarılması,

√ Sosyal, psikolojik ve zihinsel gelişimin erken yaşlarda şekillenmesi nedeniyle, okul öncesi eğitimin yurt genelinde fırsat ve olanak eşitliği sağlayacak şekilde yaygınlaştırılması hedeflenmektedir.

2002 'de okul öncesi eğitimi kademesi için belirlenen "Özel Stratejiler" ise aşağıdaki gibidir:

√ Okul öncesi eğitim yatırımlarında, okullaşma oranı en düşük yerleşim birimleri ile hızlı nüfus artışı gözlenen büyük şehirlere ve sanayi bölgelerine öncelik ve ağırlık verilecektir.

√ Her ilköğretim okulunda ve fizikî kapasiteleri yeterli ortaöğretim kurumlarında, en az bir ana sınıfı açılmak suretiyle yatırım kaynağında tasarruf sağlanacaktır.

√ Okul öncesi eğitimde öğretmen sayısının artırılması için okul öncesi eğitim kurumlarına uzaktan öğretim yöntemleriyle öğretmen yetiştirilmesine devam edilecektir. (Türkiye'nin okul öncesi eğitimi kademesindeki öğretmen ihtiyacı hakkında bilgi edinmek için bkz. Çizelge 7.)

Çizelge 7: Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimi Kademesinde Öğretmen ihtiyacı

Eğitim Kademesi	2000-2001		2002-2005		Artış Sayısı	Artış(%)
	Norm Kadro	Okullaşma (%)	Norm Kadro	Okullaşma (%)		
<i>Okul Öncesi Eğitim</i>	1.344	9.8	23.244	25	21.900	15.2

Kaynak: <http://www.meb.gov.tr/Stats>

Çizelge 7’de ifade edildiği gibi Türkiye’de okul öncesi eğitimi, 2000-2001 yılından 2002-2005 yılı dönemine kadar norm kadro ve okullaşma bakımından anlamlı bir büyüme göstermiştir ki bu da okul öncesi eğitimi kademesindeki öğretmen ihtiyacına işaret etmektedir.

4.1.2.1.1. Milli Eğitim Bakanlığı’nın Okul Öncesi Eğitimi İle İlgili Çalışmaları

Milli Eğitim Bakanlığı’nın, okul öncesi eğitimi ile ilgili çalışmalarının alt yapısını, “kaynak temini ve mevcut kaynakların en etkili şekilde kullanılması” oluşturmaktadır. Bu durumun, okul öncesi eğitimi kademesinin, gelişen dünyadaki yerini bulabilmesi için en önemli faktörlerin başında yer alması, 1993 yılında gerçekleştirilen 14. Milli Eğitim Şurası’nda, komisyon üyelerini, şu kararları almaya yöneltmiştir:

- “1. Okul öncesi eğitiminin geliştirilip yaygınlaştırılması için özendirici tedbirler alınması;
- a) Eğitim yatırımlarına verilen teşviklere ilave olarak, okul öncesi eğitime verilecek teşviklerde ek artı puan verilmesi,
- b) Okul öncesi eğitimini geliştirip yaygınlaştırmak için Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün koordinatörlüğünde “Okul Öncesi Eğitimi Vakfı”nın kurulması,

c) Okul öncesi eğitiminin sadece okullar ve sınıflarla sınırlı tutulması; evlere, ailelere taşınması, bu eğitimin yalnız çocukların değil, aile bireylerinin ve özellikle annelerin eğitimi olarak görülmesi, bu konuda medyadan yararlanılması, halen uygulanmakta olan “ev yuvaları” projesinin yurt çapında yaygınlaştırılması,

d) Gümrüklerden, yasal olmayan yollarla yurda sokulan malların satışından elde edilecek gelirlerden ve yurda giriş çıkışlarda kesilen konut fonunun belli bir yüzdesinin Okul Öncesi Eğitimi Fonu’na aktarılması gereklidir.

2. Okul öncesi eğitiminin geliştirilip yaygınlaştırılması, gelişme ve yaygınlaşmanın kurumsallaşması için mutlaka bir fon kurulmalıdır. Bu fonun kaynakları olarak;

a) Belediye gelirlerinden alınacak paylar,

b) Mevduat gelirlerinden alınacak paylar,

c) Eğitim sektöründe kazanç elde eden özel kuruluşlardan gelirlerinden alınacak paylar,

d) Eğitim vakıflarından sağlanacak katkılar düşünülmelidir.

3. Okul öncesi eğitiminin veliye mali külfet getirmesi sebebiyle, küçük il ve ilçe merkezleri ile gecekondu semtlerinde yaşayan gelir düzeyi düşük ailelerin yoğun olduğu merkezlere ikili eğitim yapacak anaokulları projesi geliştirilmelidir.

4. Ülkemizde okul öncesi eğitiminin arz-talep durumunun araştırmalar yapılarak tespit edilmesi, mevcut bina ve kaynakların rasyonel ve verimli şekilde kullanılması sağlanmalıdır.

5. Bakanlığımız ile diğer kamu kurum ve kuruluşlarına ait boş binalarda gerekli tadilat yapılarak, bu binalar okul öncesi eğitime kazandırılmalıdır.

6. Kaynak temininde ve eldeki kaynakların en verimli şekilde kullanılması için okul öncesi eğitimiyle doğrudan ya da dolaylı olarak ilgilenen birimler arasında mali koordinasyon sağlanmalıdır.

7. İlköğretim kurumları bünyesindeki anasınıfları ile diğer öğretim kurumları bünyesindeki uygulama sınıflarındaki çocuk velilerinden alınacak katkı paylarının amacına ve mevzuatına uygun olarak kullanılması sağlanmalıdır.

8. İlkokul ve ilköğretim okullarında bulunan anasınıfları, bu okulların imkanlarından daha fazla yararlandırılmalıdır.
9. Mevcut anasınıfları ile yeni açılacak anasınıflarının donatılması amacıyla ilgili kurum ve kuruluşlar arasında işbirliği yapılmalıdır.
10. Bağımsız anaokullarının süratle yaygınlaştırılması için şehir imar planlarında gerekli düzeltmeler yapılarak, özellikle büyük kentlerimizde park ve bahçelerin yanında okul öncesi eğitimi kurumları için okul arsaları ayrılması, bu arsaların mümkün olduğu kadar hazineye ve belediyeye ait arsalarından temin edilmesine çalışılmalıdır.
11. Özellikle büyük şehir merkezlerindeki fiziki sıkıntıyı gidermek için, ortaöğretim kampüsleri kurularak şehir merkezlerinde boşalacak okul binalarını, okul öncesi eğitimi ve ilköğretim hizmetlerine tahsis edilmelidir.
12. Kurulması düşünülen okul öncesi eğitimi merkezlerinin kaynaklarının, örgün eğitim kurumlarına olduğu kadar, okul öncesi eğitimiyle ilgili çalışmalar yapan yaygın eğitim kurumlarına da aktarılması sağlanmalıdır.
13. Eğitim, yatırım ve işletme finansmanının sağlanmasında bir kamu bankasının görevlendirilmesi, okul öncesi ile ilgili yatırımların 1994 yılı yatırımlar teşvik kararnamesinde öncelikle ele alınması sağlanmalıdır.
14. Okul öncesi eğitiminin yaygınlaştırılmasında “Yap- İşlet-Devret Modeli”nden yararlanılması, mümkün olduğu kadar bu modelin kullanılması sağlanmalıdır.
15. Okul öncesi eğitiminin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi için “Kendi Okulunu Kendin Yap” kampanyası benzeri bir kampanyanın başlatılması sağlanmalıdır.
16. Okul öncesi eğitim yatırımlarında tasarrufu sağlayıcı ve eğitimin amacına yönelik bölge ve iklim özelliğine uygun projelerin hazırlanması sağlanmalıdır.
17. Yeni yapılacak toplu konut bölgelerinde, okul öncesi eğitimi kurumu yapma mecburiyeti getirilmelidir.
18. Yurtdışındaki Türk çocuklarının okul öncesi eğitimlerini sağlamak amacıyla kaynak temini için ilgili ülkeler ile bu ülkelerde bulunan kuruluşlarla işbirliği yapılmalıdır.

19. Milli Eğitim Şurası'nın oluşturduğu kamuoyundan da yararlanarak 1994 yılı "Okul Öncesi Eğitimi Yılı" ilan edilmelidir." (MEB."Okul Öncesi Eğitimi Komisyon Raporu",1993)

Burada tartışılması ve sorgulanması gereken iki nokta bulunmaktadır. Birincisi, 14. Milli Eğitim Şurası'nda alınmış bulunan bu kararların, o tarihten bugüne, ne denli hayata geçirilebildiğidir. İkinci önemli nokta ise, günümüzün hızla değişen bilgi çağında, eğitim politikalarının toplumların lokomotifini çektiği kabul edilirken, 1999'da yapılan ve "mesleki ve teknik öğretim" in ele alındığı 16. Milli Eğitim Şurası'ndan beri yeni bir şura toplantısının gerçekleştirilmemiş olmasıdır.

4.1.2.1.2. Türkiye'de "Erken Çocukluk Gelişiminde Bakım" (EÇGB) Çalışmaları

"Türkiye, EÇGB' ye Entegre Yaklaşımı'nın uygulanacağı 1. Aşama ülkeler arasında yer almaktadır. Bu konuda Türkiye'nin seçilmiş olmasının nedeni, 1990'ın başından itibaren devam etmekte olan "Erken Çocukluk Gelişimi ve Okul Öncesi Etkinlikleri"dir. Etkinlikler, temel olarak T.C. Hükümeti-UNICEF PROGRAMI (1991-1996) çerçevesinde başlatılmış olup, ilgili tüm sağlık, beslenme ve eğitim etkinliklerini içermektedir.

Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminin (EÇG-1991-1998) hedefleri şu şekildedir:

- √ Türkiye'de, mevcut merkez-temelli okul öncesi modeline alternatif olarak, aile ve topluluk temelli EÇG modelleri sunulmalıdır.
- √ Anne (bakıcı) ve çocuğun, her ikisini de zorlayan etkinlikte bir araya gelmelerini sağlayan EÇG programları geliştirilmelidir.
- √ Temel EÇG bilgilerinin tüm ailelere, özellikle de risk altındakilere ulaşmasının sağlanması için medya ve resmi olmayan kanallar kullanılmalıdır.
- √ İhtiyaç içinde olan ve mevcut hizmetlerin kapsamadığı çocukların ve ailelerin kapsanması için en uygun ve maliyet açısından en etkili EÇG modelleri denenmelidir.
- √ Türkiye'de EÇG' ye ilişkin Ulusal Politikaların daha çok, topluluk-aile temelli, yaygın EÇGB modellerine dönüştürülmesi için yardım edilmelidir.

Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminin stratejileri ise aşağıdaki gibidir:

- √ Hükümet yetkililerine dünyadaki farklı EÇG hizmetlerinin tanıtılması ve kapsam üzerindeki etkilerinin açıklanması.

√ Yoksul yerleşim alanlarındaki (gecekondu ve köyler) ailelerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmış EÇG modelleri tasarlanmasında, üniversitelerle ve devletin farklı sektörleriyle birlikte çalışılması.

√ Programların uygulanabilir ve yürütülebilir olmasını sağlayacak deneme projelerinin tatbik edilmesi.

√ Hükümetin veya sivil toplum örgütlerinin yerinde uygulamalarının, kararlarının ve politika yönelimlerinin desteklenmesi.” (<http://www.die.gov.tr/CIN/CIN-TR/Hukumet-UNICEF>)

4.1.2.1.2.1. Türkiye’de “Erken Çocukluk Gelişiminde Bakım” Programı’nda 1. Aşama Olarak “Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti – UNICEF 1999-2000 Ortak Çalışma Planı”

T.C. Hükümeti-UNICEF 1997-2000 İşbirliği Programı ve Yarı Dönem İncelemeleri’nin önerileri, EÇGB için entegre programlama ve saha uygulamalarını teşvik etmiştir. “Çocuk Hakları Perspektifi” ve CEDAW dahilinde bu tür bir entegrasyon, tüm projeler ve ilgili etkinlikler için geçerlidir. Bu bağlamda ve Türkiye’nin saha denemesi kapsamında “1.Aşama Ülkeleri”nden biri olması göz önünde bulundurulduğunda, EÇGB Türkiye’deki entegre programlamaya sadece ilk dönem için değil, aynı zamanda 2001-2005 Dönemi için de model oluşturulması hedeflenmiştir.

Bu bağlamda “İşbirliği Programı” (İP), “Yarı Dönem İncelemesi” (Eylül 1998) ve “EÇGB Strateji Kağıdı” çerçevesinde, “Sivil Toplum Seferberliği”, “Kır ve Kent Farklılıkların Azaltılması”, “Sosyal Araştırma ve İzleme” ve “Planlama ve Politika Geliştirme” gibi stratejiler aşağıda ifade edildiği şekliyle yürütülmüştür:

4.1.2.1.2.1.1. Sivil Toplum Seferberliği

Sivil Toplum Örgütleri, medya ve üniversite öğrencileri ile yakın çalışma içerisinde,

- a) Türkiye’ de çocuklara daha etkin hizmet sağlayabilmek için, entegre EÇGB’ nin önemine ilişkin bilincin geliştirilmesine;
- b) Çocuğun günlük hayatında etkin rol alan aileler, hizmet verenler ve diğer kişilere, temel EÇGB bilgileri sağlanmasına ve özel amaçlı işitsel-görsel araçların oluşturulmasına yönelik etkinlikler yürütülmüştür.

4.1.2.1.2.1.2. Kır Ve Kent Farklılıklarının Azaltılması

Bu program ve ilgili proje etkinlikleri ile, entegre EÇGB' nin yerel düzeyde teşvik edilmesine yönelik olarak sağlık, beslenme, eğitim ve çevresel iyileşme (su ve sanitasyon) etkinliklerini birleştirmesi hedeflenmiştir. Bölge temelli proje köylerinde bulunan bini aşkın anne, “Anne Eğitim Programları”na başlamıştır. Bu annelerin, bebekleri henüz doğmadan başlayıp çocukları 5 yaşını dolduruncaya değin, çocuklarının yaşamı, büyümesi ve sosyal/bilişsel gelişimleri için çocuklarına nasıl bakım vereceklerinin öğretilmesi hedeflenmiştir.

4.1.2.1.2.1.3. Sosyal Araştırma Ve İzleme

Programın aşağıda sıralanmış olan projeleri, entegre EÇGB ile ilgili ve EÇGB için kullanıma hazır araştırma tasarımları sağlamaya yönelik gerekli uyarlamaları gerçekleştirmiştir:

1) ÇHS ve UEP bilgi ağının izlenmesi,

a) EÇGB için temel verilerin sağlanmasına ve

b) EÇGB etkinliklerinin niteliksel ve niceliksel olarak değerlendirilmesi ile ilgili diğer araştırma ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik göstergeleri içermektedir.

2) “Beslenme Bilgileri ve Sağlık Gözlem Projesi” ve “Kırsal Alanda Farklılıkların Azaltılmasına Destek Projesi” ile birlikte, Van ve Yozgat köylerinde, beslenme ve sağlık eğitimi etkinlikleri gözden geçirilmiş ve çocukların yaşam, büyüme ve psiko-sosyal-bilişsel gelişimlerine katkıda bulunmak için “BAKIM” ögesi de eklenmiştir.

4.1.2.1.2.1.4. Planlama Ve Politika Geliştirme

Genel olarak EÇGB stratejisi, ilgili benzer taraflarca birlikte düzenlenen farklı platform ve toplantılarda yapılan planlama ve politika geliştirmeye ilişkin görüşmelere katkıda bulunmaktadır. Bu genel bağlamda, ilgili projeler aşağıdaki etkinlikleri gerçekleştirmiştir:

1) Çocuk Yaşam Projeleri'nin entegre bir parçası olarak EÇGB: “Güvenli Annelik Projesi”nin, ana babaların kendilerini ana babalığa hazırlamalarına destek olma ve yeni doğmuş bebeklerine nasıl BAKIM sağlayacaklarını öğretme konularında sağlayacağı yararlar çoktur. Türkiye'nin aynı zamanda ÇHEY (Çocuk Hastalıklarının Entegre Yönetimi) için de bir Pilot Ülke olması ve Sağlık Bakanlığının bu ortak UNICEF-WHO

girişiminde aktif rol alıyor olması sevindiricidir. Dolayısıyla, EÇGB' nin ÇHEY' in tamamlayıcı bir unsuru haline gelerek bu iki projenin birbirine destek olması düşünülmüştür.

2) Çocuk Gelişim ve Eğitim Projesi: Erken Çocukluk Gelişiminde Bakım'ın teşvik edilmesinde temel noktayı oluşturmuştur. Proje, 1999 Çalışma Planında hedef ve stratejilerini, EÇGB Strateji Kağıdı çerçevesinde tekrar gözden geçirip düzeltmiştir. Proje, etkinliklerini insan gelişimine “yaşam döngüsü” yaklaşımıyla tasarlamıştır. Bu yaklaşım, aşağıda açıklanan biçimlerde daha da geliştirilmiştir:

a) Erken Çocukluk Dönemi: Bu projeye, çocukların temel sağlık ve beslenme ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlaması düşünülmüştür. Proje, aynı zamanda çocukların, doğumdan örgün eğitime yerleştirilinceye değin psiko-sosyal olarak uyarılmalarını sağlayacak etkinlikler tasarlamıştır. Burada güvenilen temel nokta, bir yandan çocuğun psiko-sosyal gelişimi alanında daha doğrudan destek sağlarken diğer yandan da öteki projelerin sağlık ve beslenme etkinlikleriyle birlikte çalışmaktır.

b) Ara Çocukluk Dönemi: Bu projeye aynı zamanda, kız ya da erkek, tüm çocukların ilkokula katılımını ve temel yaşam becerileri edinmelerini sağlama hedeflenmiştir. 6-14 yaş grubuna yönelik etkinliklerde temel kaygı, kırsal köy okulları ve kentlerde gecekondü bölgeleri başta olmak üzere, sınıf içi öğrenimde kalitenin artırılması üzerinedir.

c) Ergenlik ve Hayat Boyu Öğrenim: Bu yaşam döngüsünün, entegre EÇGB etkinliklerinin savunuculuğu, tasarımı ve uygulanmasında, gençliğin aktif olarak ortak olabileceği dönemidir. Kızların ve erkeklerin örgün, yaygın ve enformel öğrenim yollarıyla ana baba olmaya hazırlandıkları zaman dilimidir. Böylece gençlik grupları, sivil toplum ve ana babalar, çocuğun doğumundan itibaren genç ana babaların katılımını sağlayarak ve çocuklarını okul yıllarına hazırlamalarında, onlarla beraber çalışarak EÇGB' in aktif ortakları olacaklardır. Dolayısıyla ana babalar ve daha geniş ölçüde toplum, okulun da aktif ortakları olacaklardır.

3) Çocuğun Korunması Projesinin tamamlayıcı ögesi olarak EÇGB: Ana babaların ve küçük çocuklara bakım veren diğer yetişkinlerin yaşam, büyüme ve gelişme için daha iyi bakım konusunda yönlendirildiği varsayıldığında, risk altındaki ve zor durumdaki çocukların oranı düşecektir. Ancak, koruyucu evlerde, kurumlarda ve risk altındaki

ailelerde bulunan çocukların durumunda gelişmenin gecikmesi mümkündür. Entegre EÇGB, bu çocukların ve onlara bakım veren en yakın kişilerin ihtiyaçlarını gözleyecektir.

Bu bağlamda projeye, özel korunma gereksinimi olan çocukların kaliteli EÇGB hizmetlerine erişimi,

a) yaşam, büyüme ve psiko-sosyal gelişime yönelik bakımın teşvik edilmesi;

b) EÇGB hizmetlerinin belirli bir kalite seviyesinde tutulabilmesi için bakıcıların eğitimi hedeflenmiştir.

4) 1999-2000 Deprem Etkilenen Çocuklar için Yeniden Yapılanma Planında EÇGB:

1999 yılında yıkıcı depremler Türkiye’yi iki kez vurmuş; binlerce insanı evsiz ve çocukları ana babasız bırakmıştır. UNICEF’ in hazırladığı “Depremden Etkilenen Çocuklar için Yeniden Yapılanma Planı”nın ana etkinliklerinden biri de hamile ve emzirmekte olan annelere acil BAKIM, bebek ve çocuklara sağlık ve beslenme konularında gözlem ve 0-6 yaş grubu için kreş ve gündüz bakım merkezleri sağlayan “Çocuk Dostu” mekanların sunulmasını içeriyordu.

UNICEF, prefabrik kentlerde 40 gündüz bakım merkezini donatmıştır. Bu merkezlerin bir diğer amacı da ana babalara “Etkili Ana Babalık” konusunda öğrenme fırsatlarının tanınacağı bir “topluluk ruhu” yaratmaktır. Mevcut olan, “Daha İyi Ana Babalık” video film ve materyalleri ile Anne Eğitim Programları’nın uygulanması planlanmıştır.” (<http://www.die.gov.tr/CIN/CIN-TR/Hukumet-UNICEF>)

4.1.2.1.2.2. Türkiye’de “Erken Çocukluk Gelişiminde Bakım” Programında Sonuç Ve Sonraki Adımlar

Sonuç olarak, entegre EÇGB yaklaşımının, insan gelişiminin bir bütün içinde gerçekleşmesine “olanak tanıyan” bir ortam yaratılması yönünde tüm sektörlerin işbirliği ve eşgüdümü için yeni cepheler açma hedefinde olduğu söylenebilir. Bu konuda karşılaşılabilecek engellerin aşılması için Türkiye’de entegre EÇGB doğrultusunda atılacak sonraki adımlar adına, Sağlık ve Eğitim Bakanlıkları, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşlarının ilgili sektörlerinden oluşan sektörlerarası EÇGB oluşturulması, “risk” altında bulunan sosyo-kültürel çevrelerde EÇG’nin olası müdahalesine işaret edecek olan katılımcı eylem araştırmasının tasarlanması, Van ve Yozgat’ta bulunan bölge temelli proje

alanlarında Anne Eğitim Programları ve değerlendirme çalışmalarının başlatılması hedeflenmiştir.

Sonuçların, EÇGB müdahale stratejilerine ilişkin önerilerle birlikte belgelendirilmesine ve 2001-2005 Ülke Programı Hazırlama Sürecinde, EÇGB, bir “öncelik” olarak yer almasına karar verilmiştir. Ayrıca “Durum Analizi”, “Ülke Notu”, “Program Hazırlama” ve “Değerlendirmenin İzlenmesi” aşamalarının gerçekleştirilmesi gereği de ortaya konmuştur. Ülkede ulusal ve toplumsal düzeylerde entegre EÇGB’ ye yönelik daha kapsamlı politika oluşturulması ve EÇGB’nin, bu alanda kariyer sahibi olmak isteyenlere göre uyarlanmış bir lisans/lisansüstü akademik program kursu olarak tasarlanması hedeflenmiştir. EÇGB’ ye ilişkin bir lisansüstü ders (3 kredilik), Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü tarafından tasarlanmış ve onaylanmıştır. Çocuk Gelişimi Bölümü’nün, bu dersi Eylül 2000 tarihinde başlatması kararı verilmiştir. Bu uygulamayla, Türkiye’de EÇGB’ nin temel unsurlarının daha da geliştirilmesinin yanında çocuk gelişimi uzmanlarına yönelik hizmet öncesi eğitim kursları da düşünülmüştür.” (<http://www.die.gov.tr/CIN/CIN-TR/Hukumet-UNICEF>)

4.1.2.2. Okul Öncesi Eğitiminin Dünyada Bugünkü Durumu

Avrupa Birliği’ne üyelik yolunda Türkiye, hemen her alanda önemli reformlara imza atmaktadır. İlk ve orta öğretimde yaklaşık 15 milyon öğrencisi bulunan Türkiye, eğitim sistemini Avrupa Birliği üyesi ülkelerdeki standartlara göre yeniden şekillendirmek istemektedir.

Bu bölümde, ilk olarak Avrupa Birliği üyesi olan Polonya, Almanya ve Fransa’nın okul öncesi eğitimi sistemleri, farklı özellikleriyle, Türkiye’ye model olabileceği düşüncesiyle genel olarak incelenmektedir. 1 Mayıs 2004’teki 5. genişleme dalgasında, AB çatısı altına giren Polonya, 40 milyona yakın nüfusu ve kişi başına düşen yaklaşık 4.500 ABD Doları ile, birlik içerisinde Türkiye’ye sosyo-ekonomik bakımdan en yakın ülke olma özelliğini taşımaktadır. Almanya ve Fransa ise AB’nin en gelişmiş ekonomilerine sahip iki ülke olarak ele alınmıştır.

Daha sonra ise, merkezi yönetimli federe yapısıyla ABD ve dünyada örnek bir eğitim sistemine sahip Japonya, okul öncesi eğitimi kademesine ait verileri ile sunulacaktır. Gelişmiş diğer bazı ülkelerin okul öncesi eğitimindeki durumlarına da değinileceği bu bölüm, az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki durumun ele alınmasıyla son bulacaktır.

4.1.2.2.1. Polonya

Polonya’da okul öncesi eğitim kurumları 20. yüzyılın başında kurulmuştur. 1940’lardan itibaren kadınların iş hayatında aktif olarak yer almalarıyla beraber okul öncesi eğitime verilen önem artmıştır. Okul öncesi eğitim, ilkokullara bağlı olarak faaliyet gösteren, 6 yaş grubuna yönelik sınıflarda ve 3 ile 5 yaş arası çocuklara yönelik yetiştirme okullarında verilmektedir. 1970’lerde okul öncesi eğitime olan talep çok yüksek olduğundan sınıflar fazlasıyla kalabalıktı. 1980’lerin sonunda, okul öncesi eğitim kurumlarının paralı yapılmasıyla beraber bu kurumlara kayıt yaptıran 3 ile 5 yaş arası çocukların sayısı azalmış; 6 yaşındaki çocukların kayıtlarında ise artış gözlemlenmiştir. 1990-1993 yılları arasında bu kurumların belediyelere devrinin ardından sayıları azalmıştır.

Aşağıda Polonya’ da okul öncesi eğitimi alanındaki olumlu uygulamalar Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8: Polonya’ da Okul Öncesi Eğitimi Alanındaki Olumlu Uygulamalar

Yaş Grupları Açısından Olumlu Uygulamalar
Çocuklar çeşitli yaş kategorilerine göre gruplandırılır.
3-6 yaş grubundaki çocukların % 51.27’si bir okul öncesi eğitimi merkezine devam etmektedir.
6 yaş grubundaki çocukların % 97’si bir okul öncesi eğitimi merkezine devam etmektedir.
6 yaş grubundaki çocuklar için okul öncesi eğitimi zorunlu bir eğitim kademesidir.
2.5 yaş grubu çocukların okul öncesi eğitimine başlama yolu yasayla açılmıştır.
Müfredat Açısından Olumlu Uygulamalar
Çocuklar, okul öncesi eğitimi merkezlerinde ilgi alanlarına göre gruplandırılır.
Okul öncesi eğitimi kurumlarında, çocukların görsel, işitsel ve dilsel becerilerini geliştirmeye yönelik 20 farklı müfredat uygulanmaktadır.

Devam Edecek

Çizelge 8'in devamı: Polonya' da Okul Öncesi Eğitimi Alanındaki Olumlu Uygulamalar

Çocuk Gelişimi ve Özel Eğitim Faaliyetleri Açısından Olumlu Uygulamalar
Özel eğitime muhtaç çocuklar için gruplar oluşturulur.
Özel eğitime muhtaç bu öğrencilerin tespiti için çocukların fiziki gelişimlerini ve sağlık durumlarını değerlendiren formlar tutulur.
Az Gelişmiş ve Gelişmekte olan Sosyal Bölgeler Açısından Olumlu Uygulamalar
Ağırlıklıla kırsal kesimi hedef alan okul öncesi eğitimi merkezleri bulunmaktadır.

Kaynak: Bu çizelge, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Polonya'da 2002-2003 eğitim-öğretim döneminde, 3 ile 6 yaş arasındaki çocukların %51.27'si bir okul öncesi eğitimi kurumuna devam etmiştir. 6 yaşındaki çocukların bu kurumlara kayıt oranı ise %97'yi bulmaktadır.

1 Eylül 2004 tarihinden itibaren 6 yaşındaki çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına kayıt yaptırmaları zorunlu hale getirilmiştir. Yine aynı tarihte yürürlüğe giren yasaya göre 2.5 yaşındaki çocukların da bu kurumlara kayıt yaptırmalarına olanak tanınmıştır. Çocuklar bu kurumlarda yaşlarına göre ya da ilgilerine göre, mevcudu 25'i geçmemek üzere gruplandırılmaktadır. Özel eğitime muhtaç engelliler için ise 6 ile 16 kişilik gruplar oluşturulmaktadır. Her bir grupla iki öğretmen vardiyalı olarak ilgilenmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında Milli Eğitim Bakanlığınca onaylanmış 20 farklı müfredat uygulanmaktadır. Bu müfredatlarda çocuğun görsel, işitsel yetenekleri ile konuşmasını geliştiren oyun ve etkinliklere yer verilmektedir. Bu kurumlarda en az 5 saat çalışılmakla beraber, birçoğunda ortalama 9 saat çalışılmaktadır. 6 yaşındaki çocukların fiziki gelişimlerini ve sağlık durumlarını değerlendirmek için bir form hazırlanarak özel eğitime muhtaç çocuklar tespit edilmektedir.

Polonya'nın okul öncesi eğitimle ilgili istatistik verileri ise, Çizelge 9 ve Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 9: Polonya’da Okul Öncesi Eğitim Merkezlerine Devam Eden Öğrencilerin Çeşitli Yaş Gruplarına Göre Dağılımı (2002/2003)

Yaş Grupları	Nüfus	Okul Öncesi Kurumlardaki Çocuklar	Toplama göre %’si	Şehir	%	Kırsal Alan	%
3 -6 yaş	1.601.683	821.142	51.27	564.810	64.75	256.332	35.14
3 -5 yaş	1.178.950	408.217	34.63	322.916	50.26	85.301	15.90
6 yaş	422.733	412.925	97.68	241.894	100	176.754	88.64

Kaynak: <http://www.universite-toplum.org/text>

Görüldüğü gibi, Polonya’da, 2002-2003 yılı verilerine göre, okul öncesi eğitimi kademesinde en yoğun okullaşma oranı, 6 yaş grubuna aittir. 6 yaş grubu çocukların okul öncesi eğitimi merkezlerine kayıt oranı bu yaş grubundaki toplam nüfusun yaklaşık % 97’ini oluşturmaktadır. 3 ila 6 yaş kategorisindeki okul öncesi eğitimi çocuklarının bu yaş grubundaki genel nüfusa oranı ise yaklaşık olarak % 51’dir. Polonya örneğinde de aynı ülkemizde olduğu gibi, okul öncesi eğitimi kademesinde, şehirlerdeki okullaşma oranı ile kırsal kesimdeki okullaşma oranı arasında belirgin bir fark görülmektedir. Buna rağmen Polonya’da hem şehirlerde hem de kırsal alanda en başarılı yüzdelere 6 yaş grubunda ulaşılmıştır.

Çizelge 10: Polonya’da Okul Öncesi Eğitim Kurumları (2002/2003)

	Okul Öncesi Kurumlar	Yetiştirme Okulları	İlkokula Bağlı Okul Öncesi Kurumlar
Toplam	17.206	8.015	9.191
Şehir	6.699	5.257	1.442
Kırsal Kesim	10.507	2.758	7.749

Kaynak: <http://www.universite-toplum.org/text>

Çizelgeden anlaşıldığı gibi, Polonya’da, okul öncesi eğitimi faaliyetleri, üç farklı kurum çatısında yürütülmektedir. “Okul öncesi kurumlar” olarak adlandırılan eğitim merkezleri, toplamda en büyük paya sahip okul öncesi eğitimi merkezi olmasının yanı sıra kırsal kesimde şehirlerden daha yaygın bir şekilde hizmet vermektedir. Aynı şekilde “ilkokula bağlı okul öncesi kurumlar”ın sayısı da kırsal kesimde şehirlere oranla daha fazladır. Genel toplamda 3. sırada yer alan “yetiştirme okulları” ise şehirlerde daha yoğun bir ilgi görmektedir.

4.1.2.2.2. Almanya

Almanya’da okul öncesi eğitime yönelik ilk kurum 1840 yılında kurulmuştur. 1960 yılında 3 ile 6 yaş arası çocukların yaklaşık üçte biri bu kurumlardan yararlanırken bu sayı, 1998’de, yaklaşık %90’lar seviyesine çıkmıştır. 3 yaşındaki her çocuk, öğle yemeğini karşılamak üzere yatırılan aylık bir ücret karşılığında bu kurumlardan yararlanabilmektedir. Çocuklar farklı yaşlardan olmak üzere gruplandırılmakta ve her bir grupla bir öğretmen ile bir yardımcı birlikte ilgilenmektedir. Aşağıda Almanya’da okul öncesi eğitimi alanındaki olumlu uygulamalar Çizelge 11’de verilmiştir.

Çizelge 11: Almanya’da Okul Öncesi Eğitimi Alanındaki Olumlu Uygulamalar

Yaş Grupları Açısından Olumlu Uygulamalar
Çocuklar çeşitli yaş kategorilerine göre gruplandırılır.
3-5 yaş grubu çocukların % 56.3’ü bir okul öncesi eğitimi merkezine devam etmektedir.
4-5 yaş grubu çocukların % 82.9’u bir okul öncesi eğitimi merkezine devam etmektedir.
5-6 yaş grubu çocukların % 89.8’i bir okul öncesi eğitimi merkezine devam etmektedir.
Müfredat Açısından Olumlu Uygulamalar
Okul öncesi eğitimi kurumlarında, çocukların zihinsel, bedensel, fiziksel ve sosyal gelişimine yönelik oyunlarla eğitim esastır.
Çocuklara, drama yöntemiyle eğitim verilir.

Devam Edecek

Çizelge 11’in devamı: Almanya’da Okul Öncesi Eğitimi Alanındaki Olumlu Uygulamalar

Çocuk Gelişimi ve Özel Eğitim Faaliyetleri Açısından Olumlu Uygulamalar
Gelişim düzeyi ilkokula yeterli olmayan çocuklar için özel sınıflar oluşturulur.
Engelli öğrenciler için özel sınıflar oluşturulur.
5 yaşındaki çocuklarının okul derslerine geçmesini talep eden ebeveynler için özel okul seçenekleri vardır.
“Öğretmen” Faktörü Açısından Olumlu Uygulamalar
Her yaş grubunun başında bir öğretmen ve bir öğretmen yardımcısı bulunur.

Kaynak: Bu çizelge, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Almanya’da okul öncesi eğitim kurumlarında belli bir müfredat uygulanmamaktadır. Çocuğun zihinsel, bedensel, fiziksel ve sosyal gelişimine yönelik oyunlar esastır. Çocuklara, gerçek hayat durumları çeşitli rollerle anlatılmaktadır. Gelişim düzeyi ilkokula başlamak için yeterli olmayan çocuklar için ayrı sınıflar oluşturulmakta ve engelliler için ayrıca özel sınıflar bulunmaktadır. 5 yaşında olan çocuklarının okul derslerini öğrenmeye başlamasını isteyen aileler için de bazı okullar bulunmaktadır.

Aşağıda Almanya’daki okul öncesi eğitimi kademesinin çeşitli yaş gruplarına göre dağılımları verilmiştir.(Bkz. Çizelge 12)

Çizelge 12: Almanya’da Okul Öncesi Eğitim Merkezlerine Devam Eden Öğrencilerin Çeşitli Yaş Gruplarına Göre Dağılımı (2000)

Yaş Grupları	Sayı	%
3 - 4 yaş arası	439,000	56.3
4 - 5 yaş arası	628,000	82.9
5 - 6 yaş arası	643,000	89.8

Kaynak: <http://www.universite-toplum.org/text>

Yukarıdaki çizelgede 2000 yılı verilerine göre, Almanya’da okul öncesi eğitimi merkezlerine devam eden öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımları verilmiştir. Buna göre okul öncesi eğitimi kademesinde en yoğun okullaşma oranı % 89.8’lik bir payla 5-6 yaş kategorisine aittir. Bu grubu, %82.9’luk oranla 4-5 yaş grubu takip ederken en düşük okullaşma oranı, %56.3’lük payla 3-4 yaş grubunundur.

4.1.2.2.3. Fransa

Fransa’da, okul öncesi eğitimle ilgili ilk kurum 1835’te kurulmuştur. 2 ile 6 yaş arası çocuklar sağlık durumlarını gösteren bir rapor ile okul öncesi eğitime başlayabilmektedirler. Fransa’da okul öncesi eğitim veren 4 farklı kurum türü vardır. Bunlar; ilkokula bağlı, 5 yaşındaki çocukların kabul edildiği kurumlar, iki günde bir ya da yarım gün eğitim veren kurumlar, günlük kesimlerde yaşayan ve bir araçla okula getirilmesi gereken çocuklar için kurumlar ve ayrı binası bulunan normal yetiştirme okullarıdır.

Çizelge 13’te Fransa’da okul öncesi eğitimi alanındaki olumlu uygulamalar sıralanmaktadır:

Çizelge 13: Fransa’da Okul Öncesi Eğitimi Alanındaki Olumlu Uygulamalar

Yaş Grupları Açısından Olumlu Uygulamalar
2 ila 6 yaş grubu çocuklar, gelişim düzeylerine göre 3 gruba ayrılırlar.
2 ila 5 yaş grubu çocukların %85’i, bir okul öncesi eğitimi merkezine devam etmektedir.
Müfredat Açısından Olumlu Uygulamalar
Çocukların fiziksel, bilimsel, teknik, sanatsal ve dilsel gelişimlerine yönelik bir müfredat uygulanmaktadır.
Çocuk Gelişimi ve Özel Eğitim Faaliyetleri Açısından Olumlu Uygulamalar
Öğrencilerin gelişim düzeylerinin kayıt edildiği rehberlik defterleri tutulur.
Az Gelişmiş ve Gelişmekte olan Sosyal Bölgeler Açısından Olumlu Uygulamalar
Dağlık kesimlerde yaşayan öğrencileri hedef alan okul öncesi eğitimi merkezleri vardır.

Kaynak: Bu çizelge, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Fransa'da çocuklar gelişim düzeylerine göre 3 gruba ayrılırlar. Müfredatta fiziksel, bilimsel ve teknik, sanatsal ile dil gelişimine yönelik olmak üzere 6 temel etkinlik bulunmaktadır. Bunlar; birlikte yaşamak, dil gelişimi, yazılı kelimeleri öğrenme, dünyada etkili rol oynayan biri olmak, dünyayı keşfetmek, hayal etme, hissetme ve yaratmadır. Bu etkinlikler haftalık 26 saatten az olmamak üzere, öğretmenin takdir ettiği zaman dilimlerinde yapılır. Her bir öğrenci için gelişim düzeyinin görülmesi amacıyla öğretmeni tarafından bir defter tutulur.

Fransa'da yaklaşık olarak 2.146.000 (2-5 yaş arası toplam çocuk sayısının %85'i) çocuk okul öncesi eğitim almaktadır.

Aşağıda Fransa'nın okul öncesi eğitimi kademesiyle ilgili istatistikler verilmiştir. (Bkz. Çizelge 14)

Çizelge 14: Fransa' da Okul Öncesi Eğitimi Veren Okul Türleri ve Yıllara Göre Dağılımı

Okul Türleri	1990-91	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02
Devlet	2,241	2,102.8	2,091.9	2,111.2	2,134.9	2,146.9
Özel	314.7	300.2	301.2	305.6	308.2	309.2
Toplam	2,555.7	2,403	2,393.1	2,416.8	2,443.1	2,456.1
Devletin Özele Oranı %	87.7	87.5	87.4	87.4	87.4	87.4

Kaynak: <http://www.universite-toplum.org/text>

Çizelge 14'ten, Fransa'da 1990'lardan 2000'lere kadar, devletin açtığı okul öncesi eğitimi kurumlarının özel okullara oranla daha etkin bir şekilde hizmet verdiği anlaşılmaktadır. Fransa'da okul öncesi eğitimi kademesinde, -hem devlet hem de özel eğitim kurumlarında- en yoğun okullaşma oranına, 1990-91 yıllarında ulaşıldığı söylenebilir.

4.1.2.2.4. ABD

ABD' nin tarihi, coğrafi konumu ve nüfus yapısı, eğitim sistemlerini, hem şekil hem de fonksiyonları bakımından etkilemiştir. Amerika Birleşik Devletlerinde belli bir eğitim sistemi yoktur. Her eyalet, Amerika vatandaşlarının anayasa ile teminat altına alınan hak ve hürriyetlerine aykırı olmamak kaydı ile kendine has bir sistem uygulamaktadır. Yerel yönetimler çocukların eğitimi konusunda tedbir alma yetkisine sahiptir. Eğitimi düzenleme ve yönetme anlayışındaki farklılıklara rağmen aşağıdaki noktalarda bir standart olduğu söylenebilir. Bunlar:

- 1-Farklılıktan birlik yaratmak,
- 2-Demokratik ideal ve uygulamaları teşvik etmek,
- 3-Kişisel gelişime yardımcı olmak,
- 4-Sosyal şartları iyileştirmek,
- 5-Milli gelişme sürecini hızlandırmak.

Çizelge 15'de ABD'de okul öncesi eğitimi alanındaki olumlu uygulamalar verilmiştir.

Çizelge 15: ABD'de Okul Öncesi Eğitimi Alanındaki Olumlu Uygulamalar

Yaş Grupları Açısından Olumlu Uygulamalar
Çocuklar çeşitli yaş kategorilerine göre gruplandırılır.
Okul öncesi eğitimi, zorunlu olmamasına rağmen her yaş grubunda yoğun bir katılım mevcuttur.
Müfredat Açısından Olumlu Uygulamalar
Eğitim sistemi, adem-i merkeziyetçi bir yapı göstermediğinden standart bir müfredat yerine milli hedeflere paralel müfredatlar geçerlidir.

Devam edecek

Çizelge 15'in devamı: ABD'de Okul Öncesi Eğitimi Alanındaki Olumlu Uygulamalar

Az Gelişmiş ve Gelişmekte olan Sosyal Bölgeler Açısından Olumlu Uygulamalar
Yetersiz sosyal çevrelerde yaşayan çocukları hedef alan "head start" programları uygulanmaktadır.
"Öğretmen" Faktörü Açısından Olumlu Uygulamalar
Sınıflar, yaklaşık 18 kişilik gruptan oluşur.
Eğitim Finansmanı Açısından Olumlu Uygulamalar
Okul öncesi eğitimi, parasızdır.

Kaynak: Bu çizelge, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

ABD' de, II. Dünya savaşından bu yana pek çok okul yetersiz çevre şartlarında yaşayan çocuklar için " head start " adı verilen başlangıç programları uygulamaya başlamıştır.1979 yılında federal düzeyde bir eğitim bakanlığı ihdas edilmiştir. Bu bakanlık federe devletlerde uygulanan milli eğitim politikaları arasında koordinasyon kurmakta ve bu devletlerin milli eğitim giderlerine yardımcı olmaktadır. Buna göre milli eğitim faaliyetleri ülkenin her yerinde eğitimin milli hedeflerine uygun olarak yürütülmektedir.

Amerika' da eğitim sisteminin tabanını oluşturan okul öncesi eğitim programlarının temel amacı, 4-6 yaş grubundaki çocuklara güven duygusu kazandırmak, iyi ahlak davranışları ile oyun ve çalışma alışkanlıklarını kazandırarak çocukları ilköğretim kademesine hazırlamaktır. Okul öncesi eğitim uygulamalarında okul ile aile arasında bir bağlantı kurmaya çalışılır. Okul öncesi eğitim parasızdır ve bir öğretmene yaklaşık 18 öğrenci düşmektedir. Okul öncesi eğitim zorunlu değildir ancak yoğun bir katılım mevcuttur. ABD' de 5 yaş grubunda okullaşma oranı %93'tür.

Aşağıda, 1991 Yılı verilerine göre, ABD'de okul öncesi eğitim merkezlerine devam eden öğrencilere ve bu öğrencilerin ailelerine yönelik bazı bilgiler sunulmuştur. (Bkz. Çizelge 16-17-18-19)

Çizelge 16: ABD’de Okul Öncesi Eğitim Merkezlerine Devam Eden Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı (1991)

Yaş Grupları	Öğrenci Sayısı
3 Yaş	8.442.000
4 Yaş	3.749.000
5 Yaş	3.636.000
6 Yaş	1.044.000
6 Yaş Üstü	14.000

Kaynak: <http://www.nces.ed.gov/programs/digest/d04/tables>

Görüldüğü gibi 1991 yılı verilerine göre, ABD’de, Polonya ve Almanya’nın aksine en yoğun okullaşma oranı 6 yaş kategorisinde değil, 3 yaş kategorisine aittir. ABD’de 3 yaş grubundaki okul öncesi eğitimi çocuklarının sayısı yaklaşık olarak 8.5 milyondur. Bunu sırayla 4 yaş, 5 yaş ve 6 yaş grupları izlerken en düşük oran, 14 bin kişilik küçük bir payla, 6 yaş üstü çocuklara aittir.

Çizelge 17: ABD’de Okul Öncesi Eğitim Merkezlerine Devam Eden Öğrencilerin Etnik Kökenlerine Göre Dağılımı (1991)

Etnik Köken	Öğrenci Sayısı
Latin Olmayan Beyazlar	5.880.000
Latin Olmayan Siyahlar	1.241.000
Latin Kökenliler	1.002.000
Diğer Irklar	319.000

Kaynak: <http://www.nces.ed.gov/programs/digest/d04/tables>

Çizelgeden anlaşıldığı gibi, ABD’de, 1991 yılı verilerine göre, okul öncesi eğitimi merkezlerine devam eden öğrencilerin etnik kökenlere göre dağılımındaki en büyük pay, 6 milyona yaklaşan bir rakamla Latin olmayan (non-hispanic) beyazlara aittir. 2. sırayı Latin olmayan siyahlar, yaklaşık 1 milyon 250 binlik bir oranla alırken Latin kökenliler, 1 milyonluk bir payla 3.sırada gelmektedir. 1991 yılı itibariyle, ABD’de, diğer ırklara ait okul öncesi eğitimi çocukları ise yalnızca 300 binlerdedir.

Çizelge 18: ABD’de Okul Öncesi Eğitim Merkezlerine Devam Eden Öğrencilerin Ebeveynlerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı (1991)

Ebeveynlerin Eğitim Durumları	Öğrenci Sayısı
Lise altı	789.000
Lise ve Dengi	2.744.000
Mesleki ve Teknik kolejler	2.554.000
Kolej Düzeyi	1.281.000
Kolej Üstü	1.020.000

Kaynak: <http://www.nces.ed.gov/programs/digest/d04/tables>

Görüldüğü gibi, ABD’de, çocukları okul öncesi eğitimi kademesinde okullaşmış ebeveynlerin büyük bir bölümü “lise ve dengi okullar”dan mezundur. ABD’de, “kolej düzeyi” ve “kolej üstü” eğitim kademesi mezunu ebeveynlerin sayısı hiç de azımsanmayacak bir seviyedeysen en düşük oran, lise altı eğitim kademelerinin mezunu olan velilere aittir.

Çizelge 19: ABD’de Okul Öncesi Eğitim Merkezlerine Devam Eden Öğrencilerin Annelerinin İstihdam Durumuna Göre Dağılımı (1991)

Annelerin İstihdam Durumu	Öğrenci Sayısı
Haftada 35 saat ve Daha Fazla Çalışanlar	2.795.000
Haftada 35 saatten Az Çalışanlar	1.908.000
İş Arayanlar	518.000
Çalışmayanlar	3.014.000

Kaynak: <http://www.nces.ed.gov/programs/digest/d04/tables>

Yukarıdaki çizelgede ABD’de,1991 yılı itibariyle, okul öncesi eğitimi merkezlerine devam eden öğrencilerin annelerinin, ABD ekonomisine katma değerleri görülmektedir. Buna göre, çocukları bir okul öncesi eğitimi merkezine devam eden annelerin büyük çoğunluğu, çalışmamaktadır. 2.sırada, haftada 35 saat ve üstünde çalışan anneler gelirken en düşük oran, “geçici işsiz”lere aittir.

4.1.2.2.5. Japonya

Japonya, eğitime büyük önem vermesinin yanı sıra izlediği eğitim politikalarıyla dünyada en iyiler arasında yer almaktadır. “Japon eğitim sistemi, yaratıcılığı, zihinsel güçleri ve muhakeme yeteneğini geliştirmekten çok, görevini güvenilir şekilde yerine getirecek, toplumsallaştırılmış, teknik başarısı olan disiplinli işçi kuşakları yetiştirmeye yöneliktir. Japonya’daki katı hiyerarşi, kendisini eğitim sisteminde de göstermektedir. Bir nevi sınıf farkı vardır. Belli okulları bitirenler belli işlere girebilirler. Bu nedenle anaokulundan üniversiteye kadar bir yarış söz konusudur.

Japonya’nın eğitim sisteminin idaresinde yerinden yönetim esas alınmakta ve eğitim bakanlığının rolü genel olarak koordinatörlükle sınırlanmaktadır. 47 vilayetin her birinde merkezi hükümet tarafından atanmış beş kişiden oluşan eğitim müdürlüğü vardır. Merkezi hükümet, okul inşaatları, öğretmen maaşları ve okullarda verilen öğlen yemeklerini karşılamak suretiyle eğitim harcamalarının yaklaşık % 50’sini finanse etmektedir. Eğitimin

milli gelirden aldığı pay son 20 yılda düşme eğilimindedir, buna rağmen dünya standartlarının üzerindedir.

Okul öncesi eğitim 3 yaş üzerini kapsamaktadır, zorunlu değildir. Anaokullarının süresi tam gün, yarım gün ya da birkaç saatlik olabilmektedir ancak yasal olarak 39 haftadan az olamayacağı belirtilmiştir.

Japon okul öncesi eğitiminin amaçları:

- 1) Akıl ve ruh sağlığını geliştirecek; sağlıklı, güvenli ve mutlu yaşamasına yardımcı olacak basit alışkanlıklar kazandırmak,
- 2) Bağımsız(kendi ayakları üzerinde durabilen) ve işbirliğine yatkın, erdemli, karşılıklı güven duygularına sahip birey olmalarını sağlayacak davranışlar kazandırmak,
- 3) İç dünyası zengin (coşkulu, heyecan duyguları olan), çevresine(doğaya) merakla yaklaşan ve doğaya karşı artan ilgi kazandırmak,
- 4) Konuşma ve dinleme alışkanlığı geliştirmek,
- 5) Çeşitli deneyimlerle duygularını ve yaratıcılığını geliştirmek.

Temelde hedeflenen, oyunlarla, danslarla ve şarkılarla “sağlık, insan ilişkileri, çevreye duyarlılık, dil gelişimi ve kendini ifade etme” konularında çocukların eğitilmesidir.” (<http://www.acilveilkyardim.com/egitim/japonveturkegitimsistemi>)

“Okulöncesi eğitim, anaokulları ve gündüz bakım evlerinde verilmektedir. Eğitim Bakanlığı'nın gözetiminde olan anaokullarında, 3-5 yaşlarındaki çocuklara günde 5 saat eğitim verilmektedir. Gündüz bakım evleri (kreş) ise, Sosyal Güvenlik Bakanlığı'nda çalışan anneler için kurulmuş olup, bebeklikten 5 yaşına kadar olan çocuklara günde 8 saat eğitim verilmektedir.” (http://www.efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_I/ozetler/ucar_ozet)

Aşağıda Japonya'da okul öncesi eğitimi alanındaki olumlu uygulamalar Çizelge 20'de verilmiştir.

Çizelge 20: Japonya’da Okul Öncesi Eğitimi Alanındaki Olumlu Uygulamalar

Yaş Grupları Açısından Olumlu Uygulamalar
Çocuklar çeşitli yaş kategorilerine göre gruplandırılır.
3 yaş grubu çocukların % 40’ı, bir okul öncesi eğitimi merkezine devam etmektedir.
4-5 yaş grubu çocukların % 92’si, bir okul öncesi eğitimi merkezine devam etmektedir.
Müfredat Açısından Olumlu Uygulamalar
Çocukların, sosyal, dilsel, sanatsal ve yaşamsal becerilerini geliştirmeye yönelik bir müfredat uygulanır.

Kaynak: Bu çizelge, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Japonya’da çocukların büyük bir kısmı okul öncesi eğitimi almaktadır. 3 yaş grubunun % 40’ı, 4-5 yaş grubunun %92’si, anaokullarına veya kreşlere devam etmektedir. Anaokulu, yasaya göre zorunlu değil ama giderek yaygınlık kazanmaktadır. Japonya’da okulöncesi düzeyinde okullaşma oranı % 64 civarındadır. Bu okulların organizasyonu ve donatımı mahalli kurulların sorumluluğundadır. Anaokullarının programında bulunan ders ve etkinlikler; sağlık, sosyal yaşam, dil, müzik, ritim, sanat ve el sanatlarıdır. Anaokullarında sınıfta kalma yoktur. Aşağıda Çizelge 21 ve Çizelge 22’de, sırasıyla Japonya’da cinsiyete göre öğrenci dağılımları ve statülerine göre okul öncesi eğitim kurumları sunulmaktadır.

Çizelge 21: Japonya’da Okul Öncesi Eğitim Merkezlerine Devam Eden Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı (2003)

Cinsiyet Grupları	Öğrenci Sayısı
Kız	891.721
Erkek	868.721
Toplam	1.760.442

Kaynak: <http://www.acilveilkoyardim.com/egitim/japonveturkegitimsistemi>

Çizelgeden anlaşıldığı gibi, 2003 yılı verilerine göre, Japonya’da, okul öncesi eğitimi merkezlerine devam eden öğrencilerin cinsiyete göre dağılımlarında anlamlı bir fark görülmemektedir.

Çizelge 22: Japonya’da Okul Öncesi Eğitimi Veren Okul Türleri (2003)

Okul Türleri	Okul Sayısı
Devlet	49
Mahalli	5.736
Özel	8.389
Toplam	14.174

Kaynak: <http://www.acilveilkoyardim.com/egitim/japonveturkegitimsistemi>

Çizelge 22’de, 2003 yılı verilerine göre, Japonya’da, okul öncesi eğitimi veren okul türleri verilmiştir. Buna göre, okul öncesi eğitimi veren okulların başında özel okullar gelmektedir. Japon Merkezi Hükümeti, eğitim hizmetlerinden belirli ölçülerde el çektiğinden okul öncesi eğitimi veren devlet okullarının sayısı simgeseldir. Buna karşılık, yerel yönetimlerin açtığı mahalli okulların, bu görevi üstlendiği görülmektedir.

4.1.2.2.6. Diğer Gelişmiş Ülkelerde Durum

İngiltere’de, 2-5 yaşları arasında sunulan okul öncesi eğitim ilk öğretimin içinde algılanmaktadır. Zorunlu olmayan bu eğitim düzeyinde okullaşma oranı %14’tür. Eğitim, 15 kişilik sınıflarda bir öğretmen tarafından verilmektedir.

İngiltere’de zorunlu okula başlama yaşı 5’tir. Öğretmenler, dört yıllık üniversite veya yüksekokul mezunudur. 3-5 yaş arası okullaşma oranı ise % 53’tür.

İngiltere’de okul öncesi eğitim hizmeti, resmî kurumlar, gönüllü kuruluşlar ve özel sektör tarafından verilir. Resmî kurumlara bağlı okul öncesi eğitim kurumları ücretsizdir. Diğerlerinde ise verilen hizmete ve ailenin durumuna göre ücret alınır. Bu kurumlar çok

çeşitli yapılarda oluşmuştur. Anaokulları, anasınıfları gündüz bakımevleri, oyun grupları, birleşik okul öncesi merkezleri, aile merkezleri, bebek ve ebeveyn kulüpleri... gibi.

İrlanda'da, da zorunlu okula başlama yaşı 6'dır. 4-5 yaş grubu öğrenciler, ilkokulların bünyesindeki anaokullarına devam etmektedirler. 5 yaş grubu çocuklarda okullaşma oranı % 100 iken, 4 yaş için bu oran % 50'ye düşmektedir. İrlanda'da, öğretmenlerin üniversite mezunu olmaları gerekmektedir.

İsveç'te, zorunlu okula başlama yaşı 7'dir. 3-6 yaşta okullaşma oranı ise yaklaşık % 100'dür. Belediyeler, özel sektör, kooperatif ve aile birlikleri okul öncesi eğitim kurumu açabilmektedirler.

Dil gelişimine çok önem verilen bu ülkede, erken çocukluk eğitimi yaklaşımı benimsendiği için öğretmenler, hem okul öncesi, hem de ilköğretim birinci kademedede öğretmenlik yapabilecek şekilde öğrenim görmektedirler.

İsveç'te, Danimarka'da olduğu gibi okul öncesi dönemde okuma-yazma ve matematik öğretilmemektedir.

Danimarka'da, 0-10 yaşlarında çocuğu olan annelerin % 76'sı ev dışında çalıştığı için ülkede aile ve çocukların yararına kanunlar çıkarılmış ve imkânlar sağlanmıştır. Yerel yönetimler çocuk bakımını sağlamak, yürütmek ve kontrol etmekle yükümlüdürler. Tam gün anaokulları farklı yaş grupları için merkezler, okul sonrası programlar ve gündüz bakımevleri vardır. Zorunlu okula başlama yaşı 6'dır. 3-6 yaş arası okullaşma oranı ise yaklaşık % 100'dür. Öğretmenlerin, Mesleki Yüksek Eğitim Enstitüsü'nü bitirmeleri gerekmektedir.

Norveç'te, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki aileler için 3 farklı yapıda gündüz bakım kurumu vardır. Bu kurumlar, "Çocuk ve Aile İşleri Bakanlığı"na bağlıdır. Formel bir denetleme ve değerlendirme olmadığından kurumlar kendi kendilerini değerlendirmek zorundadır. Ayrıca bu kurumlar yerel sanat, sosyal ve spor kuruluşları ile işbirliği hâlinindedir. Bu kurumlarda genel olarak, çocukları yaşama hazırlayıcı oyunlar, serbest yaratıcı faaliyetler ön plandadır.

Finlandiya'da, da zorunlu okula başlama yaşı 7'dir. Öğretmenlerin üniversite mezunu olması gerekmektedir. 3-6 yaş arası okullaşma oranı % 63'tür. Merkezi, bölgesel ve yerel yönetimler eğitim çalışmalarını yönetir.

Finlandiya’da gündüz bakımevlerinden “Sosyal Hizmetler ve Sağlık Bakanlığı” ile “Ulusal Sosyal Yardım Kurulu”; ilkokullar bölgesindeki okul öncesi eğitimden ise “Eğitim Bakanlığı ve Ulusal Genel Eğitim Kurulu” sorumludur.

Belçika’da, da zorunlu okula başlama yaşı 6’dır. Öğretmenler meslekî yüksek eğitim enstitüsünden mezun olmak zorundadırlar. Belçika, federal bir devlet olduğu için eğitim sisteminde, devlet, bölge, komün ve Katolik kilisesi tarafından desteklenen kurumlar vardır.

Belçika’da anaokulları parasızdır ve isteğe bağlıdır. Okul öncesi eğitimi zorunlu olmamasına rağmen bu dönemdeki çocukların okullaşma oranı yaklaşık % 95’tir. Sınıflar genellikle yaş gruplarına göre ayrılır.

İsviçre, 26 karton-bölgeye ayrılmış olduğu ve her karton özerk bir şekilde yönetildiği için ulusal bir aile eğitimi politikası yoktur. Her karton kendi ihtiyacını belirleyip ona göre politikasına yön vermektedir.

İsviçre’de annelerin % 74’ü çalışmaktadır ve büyük çoğunlukla yarı zamanlı olarak çalıştıkları için okul öncesi çağındaki çocukların da büyük çoğunluğu yarım günlük okullara gitmektedir. Çocuk bakımı özel organizasyonlarca yürütülmektedir.

Avusturya’da, 3-5 yaşlarındaki çocukların % 32’si yarım günlük okul öncesi eğitim kurumuna, % 20’si ise çocuk bakım merkezlerine gitmektedir. Zorunlu okula başlama yaşı 6’dır.

Avusturya’da okul öncesi eğitimi zorunlu değildir. Bu eğitim kademesinde, özellikle, okuma-yazma çalışmaları, konuşma, çevre, aritmetik, müzik, sanat, beden eğitimi ve trafik eğitimine önem verilmektedir. Her sınıfta bir öğretmen ve bir de yardımcı bulunur. Öğretmenler ön lisans mezunu olmak zorundadırlar ve haftada 40 saat tam gün çalışmaktadırlar. Her sınıfta 25-28 çocuk olabilmekte, sınıflar aynı yaş ve karma yaş gruplarından oluşmaktadır.

İtalya’da, 6 ay -3 yaş arası çocuklar çocuk bakım merkezlerine, 3-6 yaş arası çocuklar ise anaokullarına verilmektedir. Zorunlu okula başlama yaşı 6’dır ve 3-6 yaş arası okullaşma oranı % 92’dir.

İtalya’da “Agazzi”, “Montessori” ve “Reggio Emilio” okulları açılmış, İtalyan kültürünü yansıtan, sanat ve estetik konuları ile çevreye önem veren “Reggio Emilio” okulları daha çok yaygınlaşmıştır.

İtalya’da öğretmenler üniversite mezunu olmak zorundadırlar. Devlet okullarında çalışanların iki yılda bir sınavdan geçmeleri gerekmektedir

Yunanistan’da, zorunlu okula başlama yaşı 6’dır. 3-6 yaş arasında okullaşma oranının % 64 olduğu bu ülkede öğretmenlerin Danimarka’da olduğu gibi Meslek Yüksek Eğitim Enstitüsü’nden mezun olmaları gerekmektedir. Öte yandan okul öncesi eğitim kurumlarının sayısı yeterli değildir.

Portekiz’de, zorunlu okula başlama yaşı 6; 3-6 yaş arası okullaşma oranı ise yaklaşık % 40’tır. Portekiz ‘de de öğretmenlerin “Meslek Yüksek Eğitim Enstitüsü” mezunu olmaları gerekmektedir.

Portekiz’de okul öncesi eğitimi adına çok çeşitli kurumlar açılmış- gündüz bakım evleri, ana okulları vb. gibi- daha sonra eğitimin diğer kademeleri ile de paralelleşerek daha merkezî bir yönetim sistemine geçilmiştir.

İspanya’da, zorunlu okula başlama yaşı 6’dır. 4-5 yaşları için okullaşma oranı % 90; 5 yaş için % 100 ; 3 yaş için ise yaklaşık % 55’tir. 0-3 yaşındaki çocukların gittiği okullara “çocuk bahçesi”, 4-5 yaşındaki çocukların gittiği okullara ise “anaokulu” denmektedir. Bu kurumların sorumluluğu “Eğitim Bakanlığı”, “Çalışma Bakanlığı”, “Ulusal Sosyal Yardım Enstitüsü”, belediyeler ve özel kuruluşlar gibi çeşitli kuruluşların üzerindedir. İspanya’da öğretmenler üniversite mezunu olmak zorundadır.

Rusya’da, okul öncesi eğitim, özellikle sosyalist dönemde genel eğitim sisteminin bir parçası olarak ele alınmış ve bu eğitim kademesine istikrarlı bir şekilde, eğitimciler ve politikacılar tarafından ayrı bir önem verilmiştir. Şüphesiz bu duruma, Rusya’daki annelerin çoğunun ev dışında bir işe sahip olması etkindir. Bu nedenle devlet, kendisini bu çağdaki çocukları büyütmede sorumlu saymaktadır. Okul programları annelerin gereksinimlerine göre değişmektedir. Gece, gündüz ve hafta sonlarında; annelerin çalışma durumlarına göre okullar bulunmaktadır ve 500’den çok kadının çalıştığı kurumlar bu eğitimi sunmak zorundadır.

Rusya’da okul öncesi eğitim yaşlara göre düzenlenmiştir. 2-3 aylık bebekler ile 3 yaşına kadar olan çocuklar 25'er kişilik "Yaşlı" okuluna, 3 ile 7 yaş arasındaki çocuklar da "Detskiisad" olarak adlandırılan okula gitmektedir. Her iki kurum ayrı ayrı olabileceği gibi bir arada da olabilmektedir.

İsrail’de, zorunlu eğitim yaşı 5-16’dır. 3-4 yaşları arasındaki çocukların % 90’ından fazlası okul öncesi eğitimden yararlanmaktadır. Ülkede, kreş ve gündüz bakımevleri, anaokulları ve “Kibutz”lardaki anaokulları olmak üzere 3 farklı yapıda okul öncesi eğitim kurumu bulunmaktadır.

Kanada’da, çocukların yarısından fazlası okul öncesi eğitimi almaktadır. Okul öncesi eğitimi kurumları, sosyal hizmetlere ya da bölgesel bakanlıklara bağlı olarak çalışmaktadır. Kanada Hükümeti, düşük gelirli ailelere çocuklarını bu kurumlara verebilmeleri için maddi destek sağlamaktadır. Bu ülkede, “tipik kreş ve gündüz bakımevi”, “ailede günlük bakım”, “tam günlük anaokulu” ve “lisanslı aile günlük bakımı” olmak üzere dört tip okul öncesi eğitimi kurumu bulunmaktadır. Ayrıca çift dile sahip çocuklar için de özel programlar düzenlenmektedir.

Kore’de, anaokulları (3-5 yaş) “Eğitim Bakanlığı”na; gündüz bakım merkezleri (0-6 yaş) ise “Sağlık ve Refah Bakanlığı”na bağlı olarak çalışmaktadır. Anaokulları, 4, 6 ve 8 saatlik programlarla 3 farklı hizmet verirken gündüz bakım merkezleri, 12 saat hizmet vermektedir. 3 ve 4 yaşların anaokuluna gitme oranı % 16,2 iken 5 yaşların oranı % 42,8’e ulaşmıştır. Anaokullarının çok büyük çoğunluğu özeldir.

Kore’de anaokulu öğretmenlerinin 4 yıllık üniversite, 2 yıllık kolej veya ulusal açık üniversite mezunu olmaları gerekmektedir. Şu anda büyük çoğunluğu 2 yıllık kolej mezunudur. Okuldaki kademeleri “başkan”, “başkan yardımcısı”, “öğretmen” (3 düzey) olmak üzere beş ayrı aşamada düzenlenmiştir. Her aşamadan yükselebilmek için alınması gereken hizmet içi eğitim sertifikaları vardır. Gündüz bakım merkezlerinde çalışacak kişiler için de iki ayrı düzey vardır. 2. Düzeyde, lise mezunu olmak ve “Sağlık ve Refah Bakanlığı”nın öngördüğü 1000 saatlik kursu almak gerekirken, 1. Düzeyde Erken Çocukluk Eğitimi veya Sağlığı” konusunda 2 yıllık koleji bitirmeleri gerekmektedir.

Sözü edilen bu gelişmiş ülkelerde okul öncesi eğitimi alanındaki olumlu uygulamalar Çizelge 23’de verilmiştir.

Çizelge 23: Diğer Gelişmiş Ülkelerde Okul Öncesi Eğitimi Alanındaki Olumlu Uygulamalar

Ülkeler	Olumlu Uygulamalar
İngiltere	3-5 yaş grubunda okullaşma oranı %53'tür.
	Öğretmenlerde 4 yıllık üniversite veya yüksekokul mezunu olma şartı aranır.
	Aile merkezleri, bebek ve ebeveyn kulüpleri gibi farklı ihtiyaçlara hitap eden okul öncesi eğitimi merkezleri vardır.
	Dünyanın en gelişmiş oyuncak kütüphanelerine sahiptir.
İrlanda	5 yaş grubunda okullaşma oranı %100'dür.
	Öğretmenlerde üniversite mezunu olma şartı aranır.
İsveç	3-6 yaş grubunda okullaşma oranı %100'dür.
	Dil gelişimine ağırlıkla önem verilir.
	Öğretmenlerde hem okul öncesinde hem de ilköğretim birinci kademedeki öğretmenlik yapabilecek şekilde öğrenim görmüş olma şartı aranır.

Devam Edecek

Çizelge 23'ün Devamı: Diğer Gelişmiş Ülkelerde Okul Öncesi Eğitimi Alanındaki Olumlu Uygulamalar

Danimarka	3-6 yaş grubunda okullaşma oranı %100'dür.
	Öğretmenlerde "Mesleki Yüksek Eğitim Enstitüsü" mezunu olma şartı aranır.
Norveç	Okul öncesi eğitimi merkezleri, yerel sanat, sosyal ve spor kuruluşları ile koordineli çalışır.
Finlandiya	3-6 yaş grubunda okullaşma oranı %63'tür.
	Öğretmenlerde üniversite mezunu olma şartı aranır.
Belçika	3-6 yaş grubunda okullaşma oranı % 95'tir.
	Öğretmenlerde "Mesleki Yüksek Eğitim Enstitüsü" mezunu olma şartı aranır.
	Okul öncesi eğitimi parasızdır.
İsviçre	Çocuk bakımı hizmeti veren özel organizasyonlar vardır.
Avusturya	Öğretmenlerde ön lisans mezunu olma şartı aranır.
	Sınıflarda bir öğretmen bir de öğretmen yardımcısı bulunur.
İtalya	3-6 yaş grubunda okullaşma oranı % 92'dir.
	İtalyan sanatı ve kültürünü yansıtan okul öncesi eğitimi merkezleri vardır.
	Öğretmenlerde üniversite mezunu olma şartı aranır.
	Devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, 2 yılda bir sınava girme zorunluluğu vardır.

Devam Edecek

Çizelge 23'ün Devamı: Diğer Gelişmiş Ülkelerde Okul Öncesi Eğitimi Alanındaki Olumlu Uygulamalar

Yunanistan	3-6 yaş grubunda okullaşma oranı %64'tür.
	Öğretmenlerde "Mesleki Yüksek Eğitim Enstitüsü" mezunu olma şartı aranır.
Portekiz	3-6 yaş grubunda okullaşma oranı % 40'tır.
	Öğretmenlerde "Mesleki Yüksek Eğitim Enstitüsü" mezunu olma şartı aranır.
İspanya	3 yaş grubunda okullaşma oranı %55'tir.
	4-5 yaş grubunda okullaşma oranı % 90; 5 yaş grubunda ise % 100'dür.
	Öğretmenlerde üniversite mezunu olma şartı aranır.
Rusya	İhtiyaca göre çeşitlenen okul öncesi eğitimi merkezleri mevcuttur.
İsrail	3-4 yaş grubunda okullaşma oranı yaklaşık olarak % 90'dır.
Kanada	Hükümet, düşük gelirli ailelerin çocukları için maddi yardım sağlar.
	Çift dile sahip çocuklar için özel programlar vardır.
Kore	Öğretmenlerde, 4 yıllık üniversite,2 yıllık kolej veya ulusal açık üniversite mezunu olma şartı aranır.
	Öğretmenler, "başkan", "başkan yardımcısı" ve "öğretmen" olmak üzere 3 düzeyde görev alırlar ve hizmet içi eğitim alarak bir üst seviyeye geçerler.
	Diğer personel de 2 farklı düzeyde görev alır. 2.düzyeindeki çalışanlar için 1000 saatlik bir kurs; 1.düzyedekiler içinse 2 yıllık kolej mezunu olma şartı aranır.

Kaynak: : Bu çizelge, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Görüldüğü gibi, okul öncesi eğitimi kademesi, gelişmiş ülkelerde, zorunlu temel eğitimin bir aşaması olarak algılanmakta ve gerek devlet politikaları, gerek hükümetler, gerekse sivil toplum hareketleri tarafından bu hassasiyetle yaklaşılmaktadır. Genel tabloya bakıldığında 3-6 yaş grubunda okullaşma oranı oldukça yüksek seviyededir. Öğretmen faktörü için, tüm ülkelerde ağız birliği edilmişçesine aranan koşul, üniversite ya da dengi yüksekokul/enstitü mezunu olma zorunluluğudur. Ülkelerin özel uygulamalarına bakıldığında ise, **İngiltere**'nin aile merkezleri, bebek ve ebeveyn kulüpleri gibi farklı ihtiyaçlara hitap eden okul öncesi eğitimi merkezlerine ve Dünyanın en gelişmiş oyuncak kütüphanelerine sahip olduğu görülmektedir. **İsveç**'in ise dil gelişimine ağırlıkla önem verdiği; bu sebeple öğretmenlerde hem okul öncesinde hem de ilköğretim birinci kademedede öğretmenlik yapabilecek şekilde öğrenim görmüş olma şartı aradığı bilinmektedir. Öte yandan **Norveç**'te okul öncesi eğitimi merkezlerinin, yerel sanat, sosyal ve spor kuruluşları ile koordineli çalışması, okul öncesi eğitim kademesinin, sosyal sorumluluk çerçevesinde paylaşıldığının bir göstergesidir. **İtalya**'da, İtalyan sanatı ve kültürünü yansıtan ve müfredatlarında estetik ve çevre konularına ağırlıkla yer veren okul öncesi eğitimi merkezlerinin bulunması, çocukların, gelişimlerinin en kritik evresi olan okul öncesi çağında, kültürel zenginliklerini ve kendi milliyetlerini algılamasına büyük önem verildiğinin göstergesi olarak sayılabilir. Yine İtalya'da okul öncesi eğitimi öğretmenleri, mesleklerine devam edemeyeceklerine dair karar verilen bir sınava girmek mecburiyetindedirler. Bu sınavlar 2 yılda bir yapılmaktadır. **Rusya**'da devlet, kendini okul öncesi eğitimi çağındaki çocukları büyütmede sorumlu saydığından ihtiyaca göre çok çeşitli okul öncesi eğitimi merkezleri mevcutken; **Kanada**'da, Kanada Hükümeti, düşük gelirli ailelere, çocuklarını, okul öncesi eğitimi merkezlerine verebilmeleri için maddi yardım sağlamaktadır. **Kore**'de ise okul öncesi eğitimi öğretmenleri, “başkan”, “başkan yardımcısı” ve “öğretmen” olmak üzere 3 düzeyde görev almakta ve ancak hizmet içi eğitim alarak bir üst seviyeye geçmektedirler. Yine Kore'de okul öncesi eğitimi merkezlerinde çalışacak diğer personelin çift kademeli bir sisteme göre görev alması ve bu çalışanlarda da bir üst seviyeye geçmek için belirli standartların aranması, okul öncesi eğitimi kademesine verilen önemin bir göstergesi sayılabilir.

Şüphesiz ki bu tablodan ülkemiz adına çıkarılması gereken bazı önemli paylar vardır. Bu anlamda, gelişmiş ülkelerdeki “okul öncesi eğitimi” algısını, kendi ülkemize projekte etmeye çalışmak faydalı olacaktır. Ancak bununla kasıt, tüm uygulamaları körü körüne

alıp ölkemiz eğitim sistemine “monte etmek” değildir. Bu sürecin, toplumsal yapı, okul öncesi eğitimi kademesinin milli bütçeden aldığı pay, potansiyel finansman kaynakları, eğitim ve kültür politikaları... vb. göz önünde tutularak ölkelerarası değerlendirmelerin ışığında işlemesi gerekir. Bu konuyla ilgili ayrıntılı değerlendirmeler 5. Bölümde ele alınacaktır.

4.1.2.2.7. Az Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Ölkelerde Durum Ve UNICEF'in Gerçekleştirdiği “Erken Çocukluk Gelişiminde Bakım” Programları

“Birleşmiş Milletler Genel Kongresi”nin “Çocuklar Hakkındaki Özel Oturumu”, Eylül 2001'de gerçekleştirilmiştir. Kongrenin 2001 yılı verilerine göre, dünyanın az gelişmiş ölkeleri, başta HIV/AIDS olmak üzere yıkıcı salgın hastalıklar, yoksulluk, açlık, şiddet ve diğer sömürülere maruz kalmaktadır. Şüphesiz ki bu tablodan en yoğun şekilde etkilenen, erken çocukluk dönemindeki dünya nüfusu yani çocuklardır.(Bkz. EK I, EK II, EK III)

Buna göre erken çocukluk dönemindeki dünya nüfusunun sağ kalma, büyüme ve gelişme hakları risk altındadır. Ayrıca dünyada kadınlara yönelik şiddet, erken çocukluk dönemi söz konusu olduğunda iki katına çıkmaktadır. Öte yandan dünyada bir günde çoğunluğu yoksul ölkelerde olmak üzere 20'den fazla silahlı çatışma yaşanmaktadır. Bugün dünyada 1.3 milyonu 15 yaşın altında olan 34.3 milyon insan ise HIV/AIDS'le yaşamaktadır.

Az gelişmiş ve gelişmekte olan ölkelerde hal böyleyken, erken çocukluk dönemindeki nüfus için birtakım koruyucu ve geliştirici programların yürütülmesi ihtiyacı doğmaktadır. Bu programların hayata geçirilebilmesi ise, hükümetlerin ve çok uluslu organizasyonların sağlıklı işbirlikleri gerçekleştirmesine bağlıdır. Bu toplulukların başında dünya çapında bilinen ve kabul edilen vizyonu ve misyonu ile UNICEF gelmektedir. Önceki bölümlerde UNICEF-Türkiye işbirliği ile “Erken Çocukluk Gelişiminde Bakım (EÇGB) Programı” çerçevesinde gerçekleştirilen ortak çalışma planlarına yer verilmiştir. Bu bölümde de UNICEF'in diğer “ihtiyaçlı” ölkelerle gerçekleştirdiği “Erken Çocukluk Gelişiminde Bakım Programları” ele alınacaktır.

Doğumların yüzde 20'sini 15-19 yaşlarındaki ergen annelerin yaptığı **Jamaika'da**, “Rowing Bakıcıları Programı”, onlu yaşlardaki annelere ve bebeklerine, eğitici günlük bakım merkezlerinde destek sağlamaktadır. Çok boyutlu, resmi olmayan, entegre çocuk gelişimi ve ebeveynlik eğitimi programı olan “Rowing Bakıcıları Programı”, 1992'den beri

yerel yönetimler, Jamaika Hükümeti, UNICEF, “Bernard van Leer Vakfı” ve “Kırsal Aile Destek Organizasyonu”nun ortak gayretiyle gerçekleştirilmektedir.

Bu programın büyük bölümünün temelini oluşturan kırsal mahallelerde “Rowing Bakıcıları” 0-3 yaşındaki çocuklarla ve ebeveynleriyle çalışmaktadır. Her bir bakıcıya yaklaşık 30 aile verilmiştir. “Rowing”ler, ebeveynlere, çocuklarının gelişimini daha iyi gözlemleyebilmeleri ve çocukların gelişimlerine uygun ev eğitimi ortamlarını sağlamaları konusunda yardımcı olmaktadır.

Bu proje kapsamında anneler, danışmanlık görüşmelerine ve akademik derslere katılmakta, iş alanlarında eğitilmektedir. Genç ebeveynler, bu sayede, gelir sağlayacak eğitim ve destek etkinliklerinden faydalanmaktadır. Öte yandan burada çevresindekilerle birlikte, doğurganlık sağlığı, emzirmenin yararları, iyi beslenme, ortam güvenliği ve sağlığı hakkında eğitilmektedirler. Bu sayede kendilerine güven duymaları hedeflenmektedir. Ayrıca bebeklerin babalarıyla ve onlu yaşlardaki bu genç annelerin kendi anneleriyle de özel toplantılar yapılmaktadır.

“Rowing Bakıcıları” iki ayda bir, ilgilendikleri ailelerin gelişimlerini aktardıkları, etkinlikler planladıkları ve eğitim malzemeleri hazırladıkları toplantılara katılmaktadırlar.

“Yüksek riskli” ailelerin, doğumdan üç yaşında kadar olan çocuklarının gelişim ihtiyaçlarına yönelik olarak tasarlanmış olan programdan, 25 kırsal bölgede yaşayan 700 hane ve yaklaşık 3500 çocuk yararlanmıştır. Şehir-içi mahallelerde ise bu sayı yaklaşık 1300 çocuk olarak tespit edilmiştir.

Çocukların %15’inin HIV/AIDS nedeniyle yetim kaldığı **Malavi’de**, hastalık ve engellenemeyen yoksulluk, ailelerin ve toplumların en genç üyelerinin bakım kapasitelerini sürekli azaltmaya devam etmektedir. Ülkenin nüfusunun %85’inin yaşadığı kırsal alanlardaki çocukların %90’ına yaşama, büyüme ve gelişme hakkı sunacak organize bir erken çocukluk bakımı sağlanamamaktadır.

1999’da hükümet ve UNICEF 0-3 yaş grubundaki çocuklar için merkezi seviyede politikalar, kılavuz ve eğitim modelleri geliştirmek için çabalarını arttırdılar. Mahalli seviyede ek görevliler eğitildi ve yerel etkinlik planları geliştirildi. Başarı işaret eden sonuçlardan biri, “Erken Çocuk Gelişiminde Bakım” a talebin artmasıydı. Halen toplum bazlı çocuk bakım merkezlerinin sayısı az bile olsa, talep hızlı bir şekilde artmaktadır.

Malavi’de halihazırda, okul öncesi çağı çocuklarının ve ailelerinin ihtiyaçlarıyla ilgilenmenin yararları gözlenebilir bir hal almıştır.

Malavi’de, yerel projelerde, “ev ziyaretleri” modeli kullanılmaktadır. Bu projelerde bakıcı ya da komite üyesi olarak hizmet sunacak gönüllü toplum üyelerine ihtiyaç vardır. Üyeler, proje altı çocuk bakımı uygulamalarıyla kadın bakımı, emzirme, ek beslenme, yemek hazırlama, psiko-sosyal bakım, hijyen uygulamaları ve ev sağlık uygulamaları konularında eğitilmektedir. Ülkenin büyük bölümüne hakim olan yoksulluğa rağmen birçok proje üyesi yemek tedarik etmekte ve merkezler için gelir sağlayacak diğer etkinliklerde bulunmaktadır.

İnsanların yarısının günde 10 saat çalışarak, evlerinden ve ailelerinde uzak kalıp yine de temel ihtiyaçlarını karşılayamadıkları **Peru’da**, “Wawa Wasi” adı verilen “Çocuk Evleri” önemli bir ihtiyacı karşılamaktadır.

Düşük masraflı, düşük gelirli günlük bakım programı olarak 1993’te UNICEF ve “Peru Eğitim Bakanlığı” tarafından başlatılmış olan “Wawa Wasi”, ülke çapında 150,000 çocuğa hizmet sunmaktadır. 1993 yılından beri proje, 20,000 evde günlük bakım merkezleri meydana getirmek için “Inter-Amerikan Geliştirme Bankası”ndan, “Avrupa Topluluğu”ndan ve yerel halka yakın organizasyonlardan aldığı 150 milyon dolarlık borç ile desteklenmekte ve yayılmaktadır.

Peru’da düşük bir ücret karşılığı, çalışan anneler 3 yaş altı çocuklarını, çocuk sağlığı, bakımı, ve temel beslenme konularında eğitim almış "sorumlu-anneye" bırakmaktadırlar. Çoğu tam yapılandırılmamış banliyölerde bulunan "Wawa Wasi"lerde yiyecekler, yerel mufaklar veya "Süt Bardağı" Kurumları’na sağlanır. Böylece bakıcıların yemek yapma sorumluluğu paylaşılmış olmaktadır.

“Wawa Wasi” modeli, yerel toplumun ihtiyaçlarının karşılandığı kaliteli temel servisleri sunması, sosyalleşmeye teşvik etmesi, çocukların fiziksel, sosyal ve algısal yeteneklerini artırması ve 19000 bakıcıya iş sağlaması açısından önemli bir örnektir.

Filipinler’de, 1996’dan itibaren hükümetin UNICEF ile ortaklaşa yürüttüğü programla, 5 yaş altındaki dışlanmış ve zor şartlarda yaşayan çocukların en yüksek nüfusa sahip olduğu 14 bölgede, kapsamlı sağlık, beslenme ve erken eğitim hizmetleri sağlanmaktadır. Bu proje, milli hükümet, UNICEF, “Avustralya Uluslararası Gelişim Ajansı”, “Dünya

Bankası” ve “Asya Gelişim Bankası”nın desteği ile yerel hükümetlerin de hassasiyetiyle yürütülmektedir.

“Sağlık, Eğitim ve Sosyal Destek Bakanlığı”nın hükümetler arası bir girişimi olan, bağışıklık için genişletilmiş programda, “WHO/UNICEF Entegre Çocuk Hastalıkları Girişimi”, “mikrobesin desteği” ve “Sağlıklı Annelik” gibi birincil sağlık müdahalelerinden yararlanılmaktadır.

Filipinler’de, EÇGB modeli, yerel bir şekilde işlemekte ve günlük bakım eğitimi ile ebeveyn "etkinliği" eğitimini içermektedir. Ayrıca günlük bakıcılar, çocuk bakıcıları, ebeler ve sağlık görevlileri için sağlam bir eğitimi de kapsamaktadır.

Maldivler’in EÇGB programında, 1200 adalık 90,000 kilometrekareye yayılmış bu takımadalarda evlere ulaşmak için “çoklu ortam” kullanılmıştır. Maldivler gibi bebek ve çocuk ölüm oranlarının düşük, okuma yazma ve okullaşma oranının yüksek olduğu bir ülkede, bu projeye çocuklara değer verildiğinin anlatıldığı bir medya kültürünün oluşturulması hedeflenmiştir.

Yapılan araştırmalar sonunda, program ortakları, topladıkları bilgiyi, çocuklar ve bakıcıları için değişik malzemeler üretmekte kullanarak, çocuk hakları, gelişen çocuk özgüveni ve cinsellik gibi konularda EÇG’yle bütünleşmiş materyaller hazırlamışlardır. Kimi prototip malzemelerde cinsel rollerin yer değiştirilmesiyle kızlar daha etkinken, erkeklerin ev işleri ve çocuklarla ilgilenmesi hedeflenmiştir.

Özürlü çocukların da tüm sürece dahil edilmesinin yanısıra, Maldivler projesi yüksek derecede önemli ikinci bir gruba da dikkat çekmektedir: Ergenler. Proje, yaşı daha büyük olan bu gençlerin, kız ve erkek kardeşlerinin sorumluluklarını taşıırken aynı zamanda gelişimlerini desteklemelerine de olanak sağlamaktadır.

Ürdün’de 1993’den beri yürütülen "Toplum Bazlı Rehabilitasyon" (Community Based Rehabilitation-CBR) programı ise, Ürdün’ün kuzeyindeki geniş Al-Mafraq bölgesinde ebeveynlerle, öğretmenlerle ve gönüllülerle yakın bir şekilde, “özürlülük” durumuna karşı tavırları değiştirmek için çalışmaktadır. Bu projeye ebeveynlerin, özürleri tanımlaması ve genç çocuklar için yardım almayı öğrenmesi hedeflenmektedir. Öğretmenler ve gönüllü genç kadınlar, özürlü çocuklarla çalışmalara katılırken diğer toplum üyeleri de idari sorumlulukları üstlenmektedir.

CBR projesiyle, önceleri özürleri yanlış teşhis edilen veya saklanmaya çalışılan çocukların aileleri, artık kendilerine yardım için kurulmuş komiteleri bilgilendirmekte ve destek istemektedirler. Okullar ise özürlü çocukları sınıflara entegre etmektedir. 1997’de yapılan bir araştırma, yerel nüfusun %80’inin özel ihtiyaçları olan bu çocuklar ve ailelerine karşı tavırlarında iyiye doğru değişim görüldüğünü ortaya koymuştur.

V. DÜNYADAKİ VE TÜRKİYE’DEKİ UYGULAMALARA GENEL BİR BAKIŞ

Bir önceki bölümde, okul öncesi eğitiminin, dünyada ve Türkiye’de tarihsel gelişimleri ve bugünkü mevcut uygulamalar, detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Bu anlamda gelişmiş ülkelerdeki uygulamalara bakıldığında, okul öncesi eğitiminin, zorunlu temel eğitim kademesinin ilk basamağı olarak algılandığı ortaya konmuştur. Bununla beraber, okul öncesi eğitiminin yükünün, sadece devlete ve merkezi yönetimlere bırakılmadığı, mahalli idareler ve yerel sivil örgütler tarafından bu sorumluluğun paylaşıldığı görülmüştür.

Bu bölümde ise dünyadaki ve Türkiye’deki okul öncesi eğitimi uygulamalarıyla ilgili analizler yapılacak ve buradan hareketle genel değerlendirmelere ulaşılabilecektir. Daha sonra bu bilgilerin ışığında, Türkiye’de okul öncesi eğitimi kademesinin daha etkin işleyebilmesi ve gelişmiş standartları yakalayabilmesi için bir dizi öneri sunulacaktır.

5.1. DÜNYADAKİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ UYGULAMALARIYLA İLGİLİ GENEL BİR DEĞERLENDİRME

Bu çalışmada, başta Polonya, Almanya, Fransa, ABD ve Japonya olmak üzere “Gelişmiş Ülkeler” başlığı altında ele alınan tüm ülkelerde, okul öncesi eğitimi kademesinin, oldukça gelişmiş durumda olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitiminde **3-6 yaş grubunda en yüksek okullaşma oranı**, %100’lük katılım oranı ile **İsveç** ve **Danimarka**’ya aittir. Bu ülkeleri, **5 yaş grubundaki** %100’lük oranla **İrlanda** ve **İspanya** izlemektedir. **3-6 yaş grubunda diğer başarılı okullaşma oranları** sırasıyla, %95 ile **Belçika**; %92 ile **İtalya**’ya aitken, **5 yaş grubunda, ABD**, %93’lük; **Japonya** ise % 92’lik bir paya sahiptir. Şüphesiz ki Belçika ve ABD’de, bu yüksek oranların yakalanmasında, okul öncesi eğitiminin parasız olması etkilidir. Genel olarak ise 3-6 yaş grubunda okullaşma oranlarının % 50’lerin üzerinde seyrettiği söylenebilir.

Gelişmiş ülkelerin okul öncesi eğitimi müfredatları ise, çocukların zihinsel, bedensel, fiziksel ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik olmasının yanı sıra bilimsel, sanatsal ve teknik açıdan da gelişimlerini hedef almaktadır. **Polonya**’da, okul öncesi eğitimi merkezlerinde, çocukların, çeşitli yaş gruplarına ek olarak ilgi alanlarına göre gruplandırıldığı ve bu merkezlerde görsel, işitsel, dilsel becerilerini geliştirmeye yönelik 20 farklı müfredatın uygulandığı görülmüştür. Yine çocukların zihinsel, bedensel, fiziksel ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik olarak, **Almanya**’nın, müfredatında, oyun ve

drama tekniğiyle eğitime, ağırlıkla yer verdiği tespit edilmiştir. **İtalya**'da ise, müfredatlarına İtalyan sanatı ve kültürünün hakim olduğu okul öncesi eğitimi merkezlerinin hizmet verdiği; bu yolla okul öncesi eğitimi çağındaki İtalyan çocuklarına kendi tarih ve kültürlerini en etkili şekilde öğretmeyi hedefledikleri görülmüştür.

Az gelişmiş veya yetersiz sosyal çevrelerde yaşayan çocuklar için, Polonya'da kırsal kesimi; **Fransa**'da dağlık kesimi hedef alan okul öncesi eğitimi merkezleri bulunurken, **ABD**'de ise yetersiz koşullarda yaşayan çocuklar için “head start” adı verilen başlangıç programları uygulanmaktadır.

Çocuk gelişimi ve özel eğitim faaliyetleri açısından, yine **Polonya, Almanya** ve **Fransa**'da bir takım olumlu uygulamaların yürütüldüğü tespit edilmiştir. Bu anlamda Polonya'da özel eğitime muhtaç çocukların tespiti ve gruplandırılması için çocukların fiziki gelişimlerinin ve sağlık durumlarının değerlendirildiği formların tutulduğu ortaya konmuştur. Almanya'da ise engelli öğrencilerin yanı sıra gelişim düzeyi ilköğretim için yeterli olmayan çocuklar için de özel sınıfların oluşturulduğu görülmüştür. Almanya'da ayrıca, isteyen velilerin çocuklarına, okul derslerini alma imkanını sunan eğitim merkezleri de vardır. Fransa'da ise okul öncesi eğitimi öğrencilerinin gelişim düzeylerinin kayıt edildiği rehberlik defterleri tutulur.

“Öğretmen” faktörü açısından ele alındığında ise, tüm gelişmiş ülkelerde ağız birliği edilmişçesine aranan koşul, üniversite ya da dengi yüksekokul/enstitü mezunu olma zorunluluğudur. Bu konuda ülkelerin özel uygulamalarına bakıldığında ise, **Danimarka, Belçika, Yunanistan** ve **Portekiz**'in, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinde, “Mesleki Yüksek Eğitim Enstitüsü” mezunu olma şartı aradığı görülmüştür. **İsveç**'in ise dil gelişimine ağırlıkla önem verdiği; bu sebeple öğretmenlerde hem okul öncesinde hem de ilköğretim birinci kademedede öğretmenlik yapabilecek şekilde öğrenim görmüş olma şartı aradığı saptanmıştır. Öte yandan **İtalya**, devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerini, 2 yılda bir sınava tabi tutmaktadır. **Kore**'de ise okul öncesi eğitimi öğretmenleri, “başkan”, “başkan yardımcısı” ve “öğretmen” olmak üzere 3 farklı düzeyde görev almakta ve ancak hizmet içi eğitim alarak bir üst seviyeye geçmektedirler. Yine Kore'de okul öncesi eğitimi merkezlerinde çalışacak diğer personelin çift kademeli bir sisteme göre görev alması ve bu çalışanlarda da bir üst seviyeye geçmek için belirli standartların aranması, okul öncesi eğitimi kademesine verilen önemin bir göstergesi

olarak tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak **Almanya** ve **Avusturya**'da her sınıfta bir öğretmen ve bir öğretmen yardımcısının bulunduğu görülmüştür.

Gelişmiş ülkelerde okul öncesi eğitimi alanındaki diğer olumlu uygulamaları ele almak gerekirse, **İngiltere**'nin aile merkezleri, bebek ve ebeveyn kulüpleri gibi farklı ihtiyaçlara hitap eden okul öncesi eğitimi merkezlerine ve Dünyanın en gelişmiş oyuncak kütüphanelerine sahip olduğu görülecektir. **Norveç**'te, okul öncesi eğitimi merkezlerinin, yerel sanat, sosyal ve spor kuruluşları ile koordineli çalışması, okul öncesi eğitim kademesinin, sosyal sorumluluk çerçevesinde paylaşıldığının bir göstergesidir. **Rusya**'da devlet, kendini okul öncesi eğitimi çağındaki çocukları büyütmede sorumlu saydığından ihtiyaca göre çok çeşitli okul öncesi eğitimi merkezleri mevcuttur. **Kanada**'da ise, çift dile sahip çocuklar için özel programlar bulunmaktadır. Ayrıca Kanada'da, Kanada Hükümetinin, düşük gelirli ailelere, çocuklarını, okul öncesi eğitimi merkezlerine verebilmeleri için maddi yardım sağladığı saptanmıştır. **ABD**'de ve **Belçika**'da ise okul öncesi eğitimi ücretsizdir.

5.2. TÜRKİYE'DEKİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ UYGULAMALARIYLA İLGİLİ GENEL BİR DEĞERLENDİRME

Bu çalışmayla, günümüz Türkiye'sinde, köyden kente göç ve şehirleşmeyle birlikte, çekirdek ailelerin yaygınlaşmasının ve kadınların ekonomik yaşamdaki rollerinin artmasının, okul öncesi eğitiminin yaygınlaştırılmasını zorunlu kılmasına rağmen, okullaşma oranının %10 dolayında kaldığı saptanmıştır. Bu durum sebebiyle okul öncesi eğitim kademesi, Türkiye'de okullaşma oranı yönünden en az gelişen eğitim kademesi olma özelliğini taşımaktadır.

Öte yandan okul öncesi eğitimi kurumlarının/merkezlerinin sayısının, bu eğitim kademesinde okullaşmış öğrenci sayısı ile oranlandığında, yeterli olmadığı gözlenmiştir. Bunun yanı sıra resmi bağımsız anaokullarındaki öğretmen sayısı, öğrenci yoğunluğu göz önünde tutularak özel anaokullarıyla karşılaştırıldığında, ortaya düşündürücü bir tablo çıkmaktadır. Anasınıflarında da durum pek farklı değildir. Sonuç olarak Türkiye'de ne okul-sınıf sayıları, ne mevcut öğrenci sayısı, ne de görevli öğretmen sayısının tatmin edici düzeyde olduğu söylenememektedir.

Türkiye'de yerleşim yerlerine göre okul öncesi eğitimi kademesindeki okullaşma oranlarına göz atıldığında, köylerin, hem okul sayısı, hem öğrenci sayısı hem de öğretmen

sayısı bakımından belirgin bir şekilde şehirlerin gerisinde kaldığı görülmektedir. Yine köylerin, okul öncesi eğitimi kademesindeki “ikili öğretim” uygulamalarında, şehirlerin oldukça gerisinde kaldığı görülmektedir.

Türkiye’de, okul öncesi eğitimi kademesinde, cumhuriyetin ilanından bugüne, gerek okul sayısı, gerek öğrenci sayısı, gerekse öğretmen sayısı açısından büyük bir büyüme oranı yakalanmıştır. Ancak burada sorgulanması gereken önemli nokta o tarihten bugüne Türkiye’nin okul öncesi eğitimi çağındaki nüfusunun, kaç kat büyüdüğü ve bu eğitim kademesinde ne kadarının okullaşabildiğidir.

Türkiye’de, 1998-1999 öğretim yılından itibaren, 4306 sayılı yasa ile uygulamaya giren sekiz yıllık ilköğretimin getirdiği öğretmen gereksinimi de göz önünde bulundurularak, ilk ve ortaöğretim kurumlarında kısa ve uzun vadede gereksinim duyulacak öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla MEB ve YÖK’ün işbirliğinde, öğretmen yetiştirme programları yeniden düzenlenmiştir. Uygulanmaya başlayan yeni sistemde okul öncesi öğretmenlerinin lisans düzeyinde yetiştirilmesi esası getirilmiştir. “Okul Öncesi Öğretmenliği Sertifika Programı” ise 29 kredi/saat olarak 1997-1998 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuş ve 1998-1999 öğretim yılında ise, 34 eğitim fakültesinde sertifika programı açılmıştır. Ancak 2000 yılı Mayıs ayında yapılan değerlendirmeler sonucu, 01/06/2000 tarihinden itibaren okul öncesi öğretmenliği sertifika programına son verildiği tespit edilmiştir.

Öte yandan 2001-2005 Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planının, 2002 Yılı Programı’nın “eğitim”le ilgili bölümünde, okul öncesi eğitimi hizmetlerinin mevcut durumuna ilişkin olarak, öğretmen gereksinimini karşılanmak için okul öncesi eğitimde okullaşma oranının, Avrupa Topluluğu ve OECD ülkeleri başta olmak üzere gelişmiş ülkeler düzeyine çıkarılması ve sosyal, psikolojik ve zihinsel gelişimin erken yaşlarda şekillenmesi nedeniyle, okul öncesi eğitimin yurt genelinde fırsat ve olanak eşitliği sağlayacak şekilde yaygınlaştırılması hedeflenmiştir.

2002’de ise bu hedeflere okul öncesi eğitim yatırımlarında, okullaşma oranı en düşük yerleşim birimleri ile hızlı nüfus artışı gözlenen büyük şehirlere ve sanayi bölgelerine öncelik ve ağırlık verilmesi eklenmiştir. Ayrıca her ilköğretim okulunda ve fizikî kapasiteleri yeterli ortaöğretim kurumlarında, en az bir ana sınıfı açılmak suretiyle yatırım kaynağında tasarruf sağlanması kararı alınmış; okul öncesi eğitimde öğretmen sayısının

artırılması için okul öncesi eğitim kurumlarına uzaktan öğretim yöntemleriyle öğretmen yetiştirilmesine devam edilmesine karar verilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın, 1993 yılında gerçekleştirdiği ve okul öncesi eğitiminin de masaya yatırıldığı 14. Milli Eğitim Şurası'nda okul öncesi eğitimi alanın da bir dizi karar daha alındığı görülmüştür.

Bu bilgiler ışığında sorgulanması gereken iki nokta bulunmaktadır. Birincisi, gerek Kalkınma Planları'nda, gerekse 14. Milli Eğitim Şurası'nda alınmış bulunan bu kararların, o tarihten bugüne, ne denli hayata geçirilebildiğidir. İkinci önemli ve kaygı verici nokta ise, günümüz dünyasında, eğitim politikalarının, toplumların geleceğini şekillendirdiği bilinirken, 1999'da yapılan 16. Milli Eğitim Şurası'ndan beri yeni bir şura toplantısının gerçekleştirilmemiş olmasıdır.

Öte yandan Türkiye'nin, diğer az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerle beraber, T.C. Hükümeti-UNICEF PROGRAMI (1991-1996) çerçevesinde, EÇGB' ye Entegre Yaklaşımı'nın uygulanacağı 1. Aşama ülkeler arasında yer aldığı görülmüştür. Bu konuda Türkiye'nin seçilmiş olmasının nedeni, 1990'ın başından itibaren devam etmekte olan "Erken Çocukluk Gelişimi ve Okul Öncesi Etkinlikleri" olmasının yanı sıra hiç kuşkusuz, ülkemizde okul öncesi eğitimi kademesinin yeterli gelişimi gösterememiş olmasıdır.

Tüm bu veriler ışığında, Türkiye'de okul öncesi eğitimi kademesinin iyileştirilmesine; daha etkin bir işlerlik kazandırılarak gelişmiş toplumlardaki standartları yakalayabilmesine yönelik bazı öneriler, aşağıda, Çizelge 24'te sıralanmaya çalışılmıştır:

Çizelge 24: Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimi Kademesine Yönelik Uygulama Önerileri

Yaş Grupları Açısından Uygulama Önerileri
6 yaş grubundaki çocuklar için okul öncesi eğitimi, zorunlu eğitim kademesi olmalıdır.
Müfredat Açısından Uygulama Önerileri
Çocuklar, okul öncesi eğitimi merkezlerinde yaş kategorilerinin yanı sıra ilgi alanlarına göre gruplandırılmalıdır.

Devam Edecek

Çizelge 24'nin Devamı: Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimi Kademesine Yönelik Uygulama Önerileri

Çocukların, bedensel, zihinsel, dilsel ve sosyal gelişimlerinin yanı sıra bilimsel, sanatsal ve teknik becerilerini geliştirecek müfredatlar uygulanmalıdır
Müfredatlar, az gelişmiş veya yetersiz sosyal çevrelerde ve kırsal kesimde yaşayan çocuklar göz önüne alınarak yerleştirilmeli; bu çocukların, akranlarına yetişmesini sağlayacak programlar tasarlanmalıdır.
Müfredata yönelik basılı yayınlar, az gelişmiş veya yetersiz sosyal çevrelerde ve kırsal kesimde yaşayan çocuklar göz önünde tutularak biçimlendirilmelidir.
Dersler, çocukların öğretmen gözetiminde edilgen olmadığı; drama ve oyunlarla birebir yaşayarak ve deneyimleyerek öğrendiği bir şekilde aktifleştirilmelidir
Az Gelişmiş ve Yetersiz Sosyal Çevrelerde Yaşayan Çocuklar Açısından Uygulama Önerileri
Bu bölgelerde yaşayan çocukları hedef alan “gezici anaokulları” tasarlanmalıdır.
Bu bölgelerde yaşayan çocukları hedef alan “ikili eğitim” programları tasarlanmalıdır.
Çocuk Gelişimi ve Özel Eğitim Faaliyetleri Açısından Uygulama Önerileri
Gelişim düzeyi yeterli olmayan özel eğitime muhtaç öğrencilerin tespiti için, çocukların, bedensel, zihinsel, dilsel ve sosyal gelişimlerinin değerlendirildiği etkin bir rehberlik sistemi kurulmalıdır.
Gelişim düzeyi yeterli olmayan özel eğitime muhtaç öğrenciler için özel gruplar oluşturulmalıdır.
Engelli öğrenciler için özel gruplar oluşturulmalıdır.

Devam Edecek

Çizelge 24'nin Devamı: Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimi Kademesine Yönelik Uygulama Önerileri

“Öğretmen” Faktörü Açısından Uygulama Önerileri
Gerek devlet okullarında gerekse özel merkezlerde, sınıflar 15-20 kişilik gruplar şeklinde düzenlenmelidir.
Gerek devlet okullarında gerekse özel merkezlerde, her sınıfta bir öğretmen ve bir öğretmen yardımcısı bulunmalıdır.
Okul öncesi eğitime öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına alınacak öğrencilere, mesleğe yatkınlığı ölçen ek bir sınav uygulanmalıdır.
Tüm okul öncesi eğitimi öğretmenlerinde 4 yıllık üniversite/yüksek okul veya açık öğretim mezunu olma şartı aranmalıdır.
Pedagojik formasyonu olmayan öğretmenler, hizmet içi eğitim programlarıyla yetiştirilmelidir.
Okul öncesi eğitimi öğretmenleri, belirli dönem aralıklarıyla, ÖSYM'nin düzenlediği ve “mesleğe devam edebilme” lisansı kazandıkları bir sınava tabi tutulmalıdır.
Okul öncesi eğitimi öğretmenleri, “başöğretmen”, “uzman öğretmen” ve “öğretmen” olmak üzere 3 farklı düzeyde görev almalı; bir üst seviyeye, hizmet içi eğitim kursu olarak veya akademik bir çalışma yaparak geçmelidir.
“Yönetici” Faktörü Açısından Uygulama Önerileri
Okul öncesi eğitimi yöneticilerinde, öğretmen olmanın yanı sıra yöneticilik tecrübesi ve Eğitim Yöneticiliği, Okul Öncesi Eğitimi, Sosyal Çalışma veya Psikoloji konularının birinde uzmanlık derecesi aranmalıdır.

Devam Edecek

Çizelge 24'nin Devamı: Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimi Kademesine Yönelik Uygulama Önerileri

<p>Mevcut Yöneticilere bu eksiklerini, hizmet içi eğitim kursları veya yüksek lisans programları ile giderme olanağı sağlanmalıdır.</p>
<p>“Okul Öncesi Eğitimi Kurumlarında Görevli Diğer Personel” Faktörü Açısından Uygulama Önerileri</p>
<p>Okul öncesi eğitimi kurumlarında görev alacak diğer personeli yetiştiren yüksek öğretim programlarının müfredatına, okul öncesi eğitimi ile ilgili dersler konulmalıdır.</p>
<p>Bu personel de tıpkı öğretmenler gibi, çeşitli düzeylerde görev almalı; bir üst seviyeye, hizmet içi eğitim kursu olarak geçmelidir.</p>
<p>“Medya” Faktörü Açısından Uygulama Önerileri</p>
<p>TRT ve özel televizyon kanallarında, okul öncesi eğitimi veren ve akademisyenlerin gözetiminde hazırlanıp denetlenen çocuk programları yapılmalıdır.</p>
<p>TRT ve özel televizyon kanallarında, “ana-baba okulu” formatında programlar yapılmalıdır.</p>
<p>Bu programların finansmanını karşılayacak sponsor kuruluşlara çeşitli teşviklere ilaveten ek puan ve vergi indirimi sağlanmalıdır.</p>
<p>Yazılı basının, okul öncesi eğitimine yönelik çocuk yayınlarına yer vermesi teşvik edilmeli; bu yönde yayın yapan gazetelere ek puan ve vergi indirimi sağlanmalıdır.</p>
<p>Medyada bir dizi sosyal sorumluluk kampanyası başlatılmalı; sosyal paydaşların da desteği sağlanarak okul öncesi eğitimi hamlesi hedef kitleyle buluşturulmalıdır.</p>

Devam Edecek

Çizelge 24'nin Devamı: Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimi Kademesine Yönelik Uygulama Önerileri

Fiziksel Çevre Açısından Uygulama Önerileri
Her ilköğretim kurumunda ve fiziki kapasitesi yeterli her ortaöğretim kurumunda, en az bir anasınıfı açılmalıdır.
Başta Kız Melek Liseleri olmak üzere okul öncesi eğitimine öğretmen yetiştiren tüm fakültelerin bünyesinde uygulama sınıfları açılmalıdır.
“Ev Yuvaları” yaygınlaştırılmalıdır.
Kamu kurum ve kuruluşlarına ait boş ve atıl durumdaki binalar, okul öncesi eğitimi merkezi olarak değerlendirilmelidir.
Şehir imar planlarında, park ve bahçelerin yanına, açılacak okul öncesi eğitimi merkezleri için arsalar ayrılmalıdır.
Yeni yapılan toplu konut bölgelerinde, okul öncesi eğitimi merkezleri açma mecburiyeti getirilmelidir.
Okul Öncesi Eğitiminin Kurumsallaşması Açısından Uygulama Önerileri
Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün yetkileri artırılmalı ve tanıtımına ağırlık verilmelidir.
Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü koordinatörlüğünde “Okul Öncesi Eğitimi Vakfı” kurulmalıdır.
Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü koordinatörlüğünde “Okul Öncesi Eğitimi Fonu” kurulmalıdır.

Kaynak: Bu çizelge, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Çizelgede görüldüğü gibi, ülkemizde okul öncesi eğitimi kademesinin iyileştirilmesine yönelik girişimler, sorunları doğru saptamaya ve birden çok perspektiften yaklaşarak bütünsel olarak ortadan kaldırılmaya ihtiyaç duymaktadır. Yukarıda sıralanan öneriler, 6. Bölümde, “Sonuç ve Öneriler” kapsamında dökümlenecektir.

VI. SONUÇ VE ÖNERİLER

“Türkiye’de Okul Öncesi Eğitiminin Tarihsel Gelişimi ve Bugünkü Durumu” konulu bu çalışmayla, okul öncesi eğitimi kademesinin, tarihsel süreçte, Türk Milli Eğitim Sistemi’ndeki gelişim ivmesini ortaya koymak ve bugünkü durumuna ayna tutmak amaçlanmıştır.

Bu amaçla birinci bölümde, konu ile ilgili temel kavramların tanımları yapılmış; ikinci bölümde ise okul öncesi eğitiminin, bu yaş çocuğunun sağlıklı gelişimindeki işlevi ve rolü açıklanmaya çalışılmış ve kurum, insan ve medya faktörünün, okul öncesi eğitimindeki kilit işlevleri sunulmuştur. Üçüncü bölümde, araştırma yöntemi ve problem durumu ortaya konmuştur. Dördüncü bölüm, okul öncesi eğitiminin tarihsel gelişiminin ve bugünkü durumunun, gerek dünya gerekse Türkiye perspektifinden ele alındığı literatür taramasından oluşmuştur. Beşinci bölümde ise, dünyadaki ve Türkiye’deki uygulamalara genel bir bakışla yaklaşmıştır.

Bu bölümde, yapılan araştırmada elde edilen sonuçlar anlatılacak; bu sonuçlardan hareket edilerek Türkiye’de okul öncesi eğitim kademesinin iyileştirilmesi yönünde yapılabilecekler sıralanacaktır. Okul öncesi eğitim kademesinin etkin şekilde, Türk Eğitim sisteminin “temel” bir parçası haline getirilmesi ve bu kademedeki okullaşma oranının artırılması hususunda bir takım önerilerde bulunulacaktır.

SONUÇLAR

Bu yarı nicel yarı nitel özellikli araştırma ile okul öncesi eğitim kademesinin Türkiye ve dünyada bugünkü durumu araştırılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Türkiye’de okul öncesi eğitim kademesinde okullaşma oranı, Avrupa Topluluğu ve OECD ülkeleri başta olmak üzere gelişmiş ülkelerin standardının oldukça altındadır.

Türkiye’de okul öncesi eğitim kademesinde hizmet veren kurumların sayısı, okul öncesi eğitimi çağındaki nüfusa oranla yeterli değildir. Kırsal alanlarda okul öncesi eğitim kademesindeki okullaşma oranı ile kentlerdeki okullaşma oranı arasında ise uçurum vardır. Bu durum okul öncesi eğitimin, yurt genelinde fırsat ve olanak eşitliği içerisinde yaygınlaşmadığının bir göstergesidir.

AB Eğitim Misyonu alanında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul öncesi eğitimin de dahil olduğu birtakım özel program ve projelerin startı verilmiş olup bu sürecin yeterince etkin bir şekilde işlemediği bilinmektedir.

Yatılı ve pansiyonlu ilköğretim okullarının, okul öncesi eğitimiyle ilgili olarak açılacak kurumlarının “YİBO Destek Projesi” kapsamında, isteğe bağlı bırakılmış olduğu bilinmektedir. Bu durum, ilgili bölgelerdeki okul öncesi eğitimi çağındaki çocukların bu hizmetten yeterince faydalanamadığını işaret etmektedir.

Ülkemizde okul öncesi eğitimi kurumlarının teftişlerini gerçekleştiren müfettişleri için, “Çocuk Gelişimi Bölümü” mezunu olma gibi bir şart aranmamaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarındaki uygulamaların, bu alanın içinden gelen bir “göz” tarafından değerlendirilmesini engellemektedir.

Türkiye’de okul öncesi eğitimi kademesinde görev alacak öğretmenler için açılan yetiştirme programlarında, Avrupa Topluluğu ve OECD ülkeleri başta olmak üzere gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında belirgin bir devamlılık ve standart yoktur. Okul öncesi eğitim kademesinde hizmet veren öğretmenlerin sayısı, hem mevcut kurum sayısına hem de okul öncesi eğitimi çağındaki nüfusa oranla yeterli değildir.

Türkiye’de eğitim ve okul yöneticiliği görevlerine atama yapılırken, yöneticilik eğitiminden geçmiş olmayı gerektiren kanuni bir zorunluluk yoktur. Bu nedenle, eğitim yöneticiliği meslekleşmemiştir. Bugün Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarında müdür ve yönetici olmak için, genellikle öğretmen olmak veya bazı fakültelerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümlerinden mezun olmak yeterli sayılmaktadır.

Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan ya da çalışacak personelin seçimi için, ulusal çapta genel geçer bir standart ya da bir düzenleme, sınav veya derece bulunmamaktadır.

Türkiye’de okul öncesi eğitime gereksinim duyan 3-6 yaş grubundaki çocuk sayısı 10.500.000 dolayında olmasına rağmen, Milli Eğitim Bakanlığı “Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü”nü ancak 1992 yılında kurabilmiştir. Öte yandan Türkiye’de okul öncesi eğitim kademesinin geliştirilip yaygınlaştırılması konusunda hizmet verecek herhangi bir vakıf yoktur.

Türkiye’de okul öncesi eğitim kademesinin geliştirilip yaygınlaştırılması ve bu eğitim kademesinin kurumsallaştırılması yönünde hizmet verecek herhangi bir fon kurulmamıştır.

Türkiye’de gelir düzeyi düşük ailelerin yoğun olduğu merkezlere yönelik ulusal bir okul öncesi eğitimi projesi bulunmamaktadır.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı, okul öncesi eğitim kademesinin geliştirilip yaygınlaştırılması konusunda, belediyeler, ticaret odaları, üniversiteler ve diğer sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği yapmakta ağır kalmaktadır.

Türkiye’de resmi verilere göre, Ağustos 1994 itibariyle, 17 milyon televizyon evlerde bir okul işlevini kazanmışken, ekranlarda okul öncesi eğitimi adına istikrarlı ve Türk Milli Eğitim Sistemi’ne uygun televizyon programları bulunmamaktadır.

Türkiye’de özel ya da resmi televizyonlarda, anne babaların okul öncesi eğitimi ve genel eğitim konularında kendilerini geliştirmelerine yönelik olarak “ana-baba okulu” formatında televizyon programları bulunmamaktadır.

Türkiye’de özel ya da resmi televizyonlarda yer alması gereken bu programların finansmanını yapacak ya da maliyetlerinin bir bölümünü karşılayacak sponsor firmalar için herhangi teşvik edici bir girişim bulunmamaktadır.

Türkiye’de okul öncesi eğitime destek amacıyla yapılan basılı materyal üretimi oldukça sınırlıdır. Gazetelerin ise okul öncesi eğitimle ilgili yayınları yok denecek düzeydedir.

Türkiye’de bazı yayınevleri, okul öncesi eğitime destek amacıyla, kitap, dergi gibi eğitim materyali üretmesine rağmen hazırlanan kitaplar, genellikle gelişmiş ülkelerde yayınlanan kitapların birer çevirisi niteliğindedir.

Türkiye’de okul öncesi eğitime destek amacıyla yayımlanan kitap ve dergiler hazırlanırken, kırsal kesimdeki okul öncesi eğitimi çocuğunun özellikleri dikkate alınmamaktadır.

Türkiye’de, sonuncusu 1999’da yapılan ve “mesleki ve teknik öğretim”in ele alındığı 16. Milli Eğitim Şurası’ndan beri yeni bir şura toplantısının gerçekleştirilmemiştir.

ÖNERİLER

Okul öncesi eğitimde okullaşma oranının, Avrupa Topluluğu ve OECD ülkeleri başta olmak üzere gelişmiş ülkeler düzeyine çıkarılması için, okul öncesi eğitim yatırımlarında, okullaşma oranı en düşük yerleşim birimleri ile hızlı nüfus artışı gözlenen büyük şehirlere ve sanayi bölgelerine öncelik ve ağırlık verilmelidir.

Her ilköğretim okulunda ve fizikî kapasitesi yeterli her ortaöğretim kurumunda, en az bir ana sınıfı açılmak suretiyle yatırım kaynağında tasarruf sağlanmalıdır. Ayrıca okul öncesi eğitiminin arz-talep durumunun araştırmalar yapılarak tespit edilmesi, mevcut bina ve kaynakların rasyonel ve verimli şekilde kullanılması sağlanmalıdır.

Sosyal, psikolojik ve zihinsel gelişimin erken yaşlarda şekillenmesi nedeniyle, okul öncesi eğitimin yurt genelinde fırsat ve olanak eşitliği sağlayacak şekilde yaygınlaştırılması hedeflenmelidir. Bu sebeple okul öncesi eğitiminin sadece okullar ve sınıflarla sınırlı tutulmaması ve halen uygulanmakta olan “ev yuvaları” projesinin yurt çapında yaygınlaştırılması gerekmektedir. Buna ek olarak “gezici anaokulları” kurulmalı ve bu türler eğitim olanaklarının sınırlı olduğu kırsal ve kentsel bölgelere hizmet götürmelidir.

Okul öncesi eğitimi kademesindeki öğretmen sayısının, Avrupa Topluluğu ve OECD ülkeleri başta olmak üzere gelişmiş ülkeler düzeyine çıkarılmasına yönelik olarak, ortaöğretim kurumlarında mesleki rehberlik hizmetlerine ağırlık verilmeli, okul öncesi öğretmenliğine, istekli ve nitelikli öğrencilerin yönlendirilmesi sağlanmalıdır. Okul öncesi eğitime öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına alınacak öğrencilere, ÖSYM sınavına ek olarak mesleğe yatkınlığını ölçen ek bir sınav daha uygulanmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler işbirliği yaparak, okul öncesi eğitime öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının programlarında bütünlük sağlayıcı program geliştirme çalışmaları yapılmalıdır.

Öte yandan okul öncesi eğitime öğretmen yetiştiren fakültelerin bünyelerinde “uygulama anaokulları” açılmalıdır. Yeterli öğretim elemanı, personel ve gerekli diğer imkanlara sahip olan yüksek öğretim kurumlarına “Anaokulu Öğretmenliği Programları” açma izni verilmelidir. Yine, “Kız Meslek Liseleri Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü” mezunları, hizmet içi eğitimi kurslarından geçirilerek, kalkınmada öncelikli bölgelerdeki okul öncesi eğitimi kurumlarında kadrolu “usta öğretici” olarak görevlendirilmelidir.

Bunlara ek olarak okul öncesi öğretmenlerinin özlük haklarını iyileştirilmesi yönünde gerekli tedbirler alınmalıdır.

AB'yle uyum sürecinde, Milli Eğitim Bakanlığı'nca, eğitim alanında geliştirilen programların başında gelen "Socrates Programları"nın ilk aşaması olan "Comenius Programı" dahilinde, okul öncesi eğitimi çalışmalarının daha etkin hale getirilmesi amacıyla, eğitim kesiminin tamamını oluşturan öğretmenlerin, eğitim personelinin, okul-aile derneklerinin, yerel idarelerin, sosyal ortakların ve özel sektörün bu konudaki çalışmalarını artırması gerekmektedir.

Çeşitli sebeplerle henüz bir ilköğretim okulu açılmamış olup, birbirine yakın birçok köyün bulunduğu yerlerde veya evleri dağınık olan köylerde açılan yatılı ve pansiyonlu ilköğretim okullarının (YİBO), isteğe bağlı olan okullar kapsamında yer alan okul öncesi eğitimi kurumlarına, "YİBO Destek Projesi" dahilinde eğitim desteği sağlanmalıdır.

Okul öncesi eğitimi kurumlarının teftişlerini gerçekleştiren Milli Eğitim Müfettişlerinin, okul öncesi eğitimi öğretmenleri arasından seçilmesi gerekmektedir.

Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumu yöneticiliğine ilişkin bazı düzenlemelerin yapılması gereklidir. Avrupa Topluluğu ve OECD ülkeleri başta olmak üzere gelişmiş ülkelerde, okul öncesi eğitimi kademesindeki eğitim yöneticilerinde, öğretmen olmanın yanı sıra, yöneticilik tecrübesi ve okul öncesi eğitim, sosyal çalışma, psikoloji gibi konulardan birinde uzmanlık derecesi aranmaktadır. Ülkemizde bu problemin çözümü için, okul öncesi eğitim yöneticiliğinin bir meslek ve yönetim alanı olduğuyula, birtakım mesleki yeterlikleri ve alan bilgisini gerektirdiği öncelikle kabul edilmelidir. Bu nedenle okul öncesi eğitimi kurumlarında çalışan ve çalışacak olan yöneticilere, "Okul Öncesi Eğitimi" ve "Eğitim Yöneticiliği" alanında bir takım yetiştirme programları hazırlanmalıdır. Örneğin lisans düzeyindeki eğitim yöneticiliği programının muhtevasını "Yönetim Bilgisi", "Eğitim Formasyonu", "Alan Becerisi", "Yönetim Prensipleri" ve ilgili yan disiplinler oluşturmalıdır. Eğitim yöneticiliği programına, yöneticide bulunması gerekli nitelikleri taşıyanlar alınmalıdır. Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde (hizmet öncesi ve hizmet içi), Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasında işbirliği yapılmalıdır ve tabi ki mevcut eğitim yöneticileri, "Eğitim Yöneticiliği" konusunda bir eğitime tabi tutulmalıdır.

Okul öncesi eğitimi kurumlarında görev alacak personelin görev analizleri bir an önce yapılmalıdır. Okul öncesi eğitimi kurumlarında görev yapacak diğer personeli (sosyal

hizmet uzmanı, psikolog, beslenme uzmanı v.b.) yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının programlarına da okul öncesi eğitimiyle ilgili dersler konulmalıdır.

Okul öncesi eğitimi geliştirip yaygınlaştırmak için, Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün koordinatörlüğünde “Okul Öncesi Eğitimi Vakfı” kurulmalıdır.

Okul öncesi eğitiminin geliştirilip yaygınlaştırılması, gelişme ve yaygınlaşmanın kurumsallaşması için mutlaka bir fon kurulmalıdır. Bu fonun kaynakları olarak; belediye gelirlerinden alınacak paylar, mevduat gelirlerinden alınacak paylar, eğitim sektöründe kazanç elde eden özel kuruluşlardan gelirlerinden alınacak paylar ve eğitim vakıflarından sağlanacak katkılar düşünülmelidir. Ayrıca gümrüklerden, yasal olmayan yollarla yurda sokulan malların satışından elde edilecek gelirlerden ve yurda giriş çıkışlarda kesilen konut fonunun belli bir yüzdesinin Okul Öncesi Eğitimi Fonu'na aktarılması gereklidir.

Okul öncesi eğitiminin veliye mali külfet getirmesi sebebiyle, küçük il ve ilçe merkezleri ile gecekondu semtlerinde yaşayan gelir düzeyi düşük ailelerin yoğun olduğu merkezlere “ikili eğitim” yapacak anaokulları projesi geliştirilmelidir.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı, okul öncesi eğitim kademesinin geliştirilip yaygınlaştırılması konusunda, belediyeler, ticaret odaları, üniversiteler ve diğer sivil toplum kuruluşlarıyla her an işbirliği içinde olmalıdır.

Türkiye’de özel ya da resmi televizyonlarda okul öncesi eğitimi adına istikrarlı ve Türk Milli Eğitim Sistemi’ne uygun televizyon programları yapılmalıdır. Bu programların finansmanını yapacak ya da maliyetlerinin bir bölümünü karşılayacak sponsor firmalar için teşvik edici girişimlerde bulunulmalıdır.

Türkiye’de, anne babaların okul öncesi eğitimi ve genel eğitim konularında kendilerini geliştirmelerine yönelik olarak “ana-baba okulu” formatında televizyon programları yapılmalı; bu yolla okul öncesi eğitimi, evlere, ailelere taşınmalıdır. Bu eğitimin yalnız çocukların değil, aile bireylerinin ve özellikle annelerin eğitimi olarak görülmesi için 4.erk olarak kabul edilen “medya”dan yararlanılmalıdır.

Türkiye’de okul öncesi eğitime destek amacıyla yapılan basılı materyal üretiminin artırılmasının yanı sıra gazetelerin de okul öncesi eğitimle ilgili yayınlara daha fazla yer vermeleri gerekmektedir. Öte yandan okul öncesi eğitime yönelik basılı ürünlerle ilgili ciddi bir araştırma bir an önce yapılmalıdır. Bu basılı materyallerdeki, karakterlerin ve resimlerin,

çocuğun algılamakta zorlanmayacağı malzemelerden seçilmesine özen gösterilmelidir. Ayrıca kitap ve dergiler hazırlanırken, kırsal kesimdeki bu yaş çocuğunun özellikleri de dikkate alınmalıdır.

Okul öncesi eğitiminin geliştirilip yaygınlaştırılması için eğitim yatırımlarına verilen teşviklere ilave olarak, okul öncesi eğitime verilecek teşviklerde ek artı puan verilmelidir.

Milli Eğitim Bakanlığı ile diğer kamu kurum ve kuruluşlarına ait boş binalarda gerekli tadilat yapılarak, bu binalar okul öncesi eğitime kazandırılmalıdır. Mevcut anasınıfları ile yeni açılacak anasınıflarının donatılması amacıyla ilgili kurum ve kuruluşlar arasında işbirliği yapılmalıdır.

Kaynak temininde ve eldeki kaynakların en verimli şekilde kullanılması için okul öncesi eğitimiyle doğrudan ya da dolaylı olarak ilgilenen birimler arasında mali koordinasyon sağlanmalıdır.

İlköğretim kurumları bünyesindeki anasınıfları ile diğer öğretim kurumları bünyesindeki uygulama sınıflarındaki çocuk velilerinden alınacak katkı paylarının amacına ve mevzuatına uygun olarak kullanılması sağlanmalıdır.

İlkokul ve ilköğretim okullarında bulunan anasınıfları, bu okulların imkanlarından daha fazla yararlandırılmalıdır.

Bağımsız anaokullarının süratle yaygınlaştırılması için şehir imar planlarında gerekli düzeltmeler yapılarak, özellikle büyük kentlerimizde park ve bahçelerin yanında okul öncesi eğitimi kurumları için okul arsaları ayrılması, bu arsaların mümkün olduğu kadar hazineye ve belediyeye ait arsalarından temin edilmesine çalışılmalıdır. Özellikle büyük şehir merkezlerindeki fiziki sıkıntıyı gidermek için, ortaöğretim kampüsleri kurularak şehir merkezlerinde boşalacak okul binaları, okul öncesi eğitimi ve ilköğretim hizmetlerine tahsis edilmelidir.

Kurulması düşünülen okul öncesi eğitimi merkezlerinin kaynaklarının, örgün eğitim kurumlarına olduğu kadar, okul öncesi eğitimiyle ilgili çalışmalar yapan yaygın eğitim kurumlarına da aktarılması sağlanmalıdır.

Eğitim, yatırım ve işletme finansmanının sağlanmasında bir kamu bankası görevlendirilmeli ve okul öncesi ile ilgili yatırımlar, “Yatırımlar Teşvik Kararnamesi”nde öncelikle ele alınmalıdır.

Okul öncesi eğitiminin yaygınlaştırılmasında “Yap- İşlet-Devret Modeli”nden yararlanılmalı, mümkün olduğu kadar bu modelin kullanılması sağlanmalıdır. Okul öncesi eğitiminin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi için “Kendi Okulunu Kendin Yap” kampanyası benzeri bir kampanyanın başlatılması sağlanmalıdır. Bu kampanyanın medya ayağı, sistemli tanıtım faaliyetleri ile ulusal çapta yürütülmeli ve proje muhattapları ve hedef kitle bilgilendirilmelidir.

Okul öncesi eğitim yatırımlarında tasarrufu sağlayıcı ve eğitimin amacına yönelik bölge ve iklim özelliğine uygun projelerin hazırlanması sağlanmalıdır.

Yeni yapılacak toplu konut bölgelerinde, okul öncesi eğitimi kurumu yapma mecburiyeti getirilmelidir.

Yurtdışındaki Türk çocuklarının okul öncesi eğitimlerini sağlamak amacıyla kaynak temini için ilgili ülkeler ile bu ülkelerde bulunan kuruluşlarla işbirliği yapılmalıdır.

En erken 2006 yılı sonuna kadar, 17. Milli Eğitim Şurası'nın “Okul Öncesi Eğitimi Kademesinin Sorunları ve Çözümleri” konu başlığı altında toplanmasına karar verilerek ilgili komisyon raporlarının hazırlanmasına başlanmalı ve 2007 yılında 17. Milli Eğitim Şurası bu konu başlığı altında gerçekleştirilmelidir.

Milli Eğitim Bakanlığı, önde gelen medya devleriyle işbirliği ile okul öncesi eğitimin insan hayatının en kritik gelişim evresi olduğunu anlatan ve tüm ulusu bu sosyal sorumluluğu paylaşmaya çağıran bir dizi kampanyayı ivedilikle başlatmalıdır. Üniversitelerin, ticaret odalarının, belediyelerin ve tüm sivil toplum örgütlerinin, önde gelen diğer kanaat liderlerinin, biliminsanlarının, yazarların ve sanatçıların bir çatı altında toplanarak çalışması gereken bu geniş çaplı proje ile yukarıda önerilen konularla ilgili olarak kamuoyu bilgilendirmelidir. Bu sayede, yapılacak okul öncesi eğitimi hamlesi hedef kitleyle buluşturmalıdır.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Allen, K., A. ve Hart, B., 1984, **“The Early Years: Arrangements for Learning”**, University of Kansas, U.S.A.

Balcı, A., Açıkalm, A., ve diğerleri, 2004, **“Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı”**, Pegem A Yayıncılık, Ankara

Bekman, S., 1990, **“Okul Öncesi Eğitimi”**, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Sayı:10, Ya-Pa Yayınları, İstanbul

Biber, B.,1984, **“Early Education and Psychological Development”**, Yale University Press, USA

Çetinsoylu, N., A., 1998, **“İki Farklı Sosyal Çevrede Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Giden Çocukların Anne- Babalarının Okul Öncesi Eğitimden Beklentilerinin İncelenmesi”**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Demiral, Ö., 1989, **“Okul Öncesi Çağındaki Çocukların Eğitimlerinin Önemi”**, Ya-Pa 6. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-Pa Yayınları, İstanbul

Demirel, Ö., 2004, **“Öğretme Sanatı”**, Pegem A Yayıncılık, Ankara

Ensari, B., 1997, **“Okul Öncesi Eğitimi ve Araç-Gereçleri”**, Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Erden, M. ve Akman, Y., 2004, **“Gelişim ve Öğrenme”**, Arkadaş Yayınevi, Ankara

Erdoğan, İ., 2004, **“Çağdaş Eğitim Sistemleri”**, Sistem Yayıncılık, İstanbul

Erdoğan, İ., 2003, **“Yeni Bin Yıla Doğru Türk Eğitim Sistemi Sorunlar ve Çözümleri”**, Sistem Yayıncılık, İstanbul

Fetihi, L., 1998, **“Okul Öncesi Eğitimde Yönetici-Öğretmen İlişkisi”**, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul

<http://www.acilveilkyardim.com/egitim/japonveturkegitimsistemi>

<http://www.caginpolisi.com.tr/17/31-32-33-34>

http://www.cocukvakfi.org.tr/sayisal_rapor

<http://www.die.gov.tr/CIN/CIN-TR/Hukumet-UNICEF>

http://www.efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_I/ozetler/ucar_ozet

<http://www.japonya.8m.com/japonya/stats/edu>

<http://www.kefad.gazi.edu.tr/2004.2/51-64>

<http://www.meb.gov.tr/Stats>

<http://www.nces.ed.gov/programs/digest/d04/tables>

http://www.un.org.tr/who/yayinlar/country_report

<http://www.unicef-icdc.org/publications>

<http://www.unicef.org/sowc01>

<http://www.universite-toplum.org/text>

İTO, 1994, “**Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Nitelikleri, Sorunları ve Çözüm Önerileri Paneli**”, İstanbul

Kuru, N., 2000, “**Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitim Öğretmeninden Beklenen Kişisel Yeterliklerin Eğitimde Kalite Kapsamında İncelenmesi**”, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

MEB,1994, “**Anaokulu ve Anasınıfı Programı**”, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul

MEB,1993, “**Okul Öncesi Eğitimi Komisyon Raporu**”, Ondördüncü Milli Eğitim Şurası, Ankara

Meydan, S., 1984, “**Türkiye’de Okul Öncesi Eğitime Bakış**”, Ya-Pa Okul Öncesi Eğitim Semineri, Ya-Pa Yayınları, İstanbul

NAEYC’s Comission Report, 1986, “**Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8**”, Washington

Oğuzkan, Ş. ve Oral, G., 1997, “**Okul Öncesi Eğitimi**”, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul

Oktay, A., 1999, “**Yaşamın Sihirli Yılları**”, Epsilon Yayınları, İstanbul

Oktay, A., Zembat, R. ve diğerkleri, 1994, “**İstanbul’deki Okul Öncesi Eğitimi Kurumları ile İlgili Bir Durum Tespit Çalışması**”, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, İstanbul

Read, K., Gardner, P. ve Mahler C., B., 1987, “**Early Chidhood Programs Human Relationships and Learning**”, Holt,Rinehart and Winston Inc., Orlando, Florida

Robison, H., F.,1983, “**Exploring Teaching in Early Childhood Education**”, Bernard M.Baruch College City University of New York, USA

Spodek, B. ve Walberg H.,J.,1977, “**Early Childhood Education Issues and Insights**”,University of Illinois, USA

Ünal, S., 2000, “**Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yöneticilerin Kişilik Özellikleri ile Toplam Kalite Yönetimi İlişkisi**”, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Üstünova, E., 1998, “**Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Annelerinin Eğitim Seviyelerine Göre Beklentileri**”, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

ÖZGEÇMİŞ

Ceren ÇETİNKAYA

Kişisel Bilgiler

Doğum Tarihi: 06.06.1980

Doğum Yeri: Sakarya

Medeni Hali: Evli

Eğitim

İlkokul: 1987-1991 Sakarya Merkez Sabiha Hanım İlkokulu

Ortaöğrenim: 1991-1998 Sakarya Merkez Sakarya Anadolu Lisesi

Lisans: 1998-2002 İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Halkla İlişkiler Bölümü

Yüksek Lisans: 2004- D.E. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

Çalıştığı Kurumlar

15.01.2003-15.06.2003 Avcılar Gümüşpala İlköğretim Okulu

15.10.2003-28.03.2006 Avcılar Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü

EK I: DÜNYADA ÇOCUK ÖLÜMÜ VE SAĞLIKLI DOĞUM ORANLARI

DÜNYADA ÇOCUK ÖLÜMÜ ORANLARI

Beş Yaş Altı Ölüm Oranları	Erkek	Kız
Gelişmiş Ülkeler	%13	%10
Az Gelişmiş Ülkeler	%87	%88
En Az Gelişmiş Ülkeler	%160	%151
Dünya Ortalaması	%80	%80

Kaynak: http://www.cocukvakfi.org.tr/sayisal_rapor

DÜNYADA SAĞLIKLI DOĞUM ORANLARI

Gelişmiş Ülkeler	%99
Az Gelişmiş Ülkeler	%53
En Az Gelişmiş Ülkeler	<i>Bilinmiyor</i>
Dünya Ortalaması	%58

Kaynak: http://www.cocukvakfi.org.tr/sayisal_rapor

EK II: DÜNYA ÇOCUKLARININ RİSK DURUMU

Çocuk riski, dünyaya gelen her çocuğun karşılaştığı riskler yanında eksiksiz ve sağlıklı gelişmeyi etkileyen olumsuzlukları içermektedir. Çocuğun doğumdan 18 yaşına gelinceye kadar yüz yüze geleceği risklerin ülke düzeyinde belirlenmesi ile ülkenin risk ölçütü belirleniyor.

Dünyada en yüksek çocuk riskine Sahra - Güneyi sahiptir. Çocuk riski en yüksek kıta Afrika'dır. En düşük bölge ortalaması ise 6 puan ile Avrupa kıtasıdır. Dünya çocuklarının risk puanı ortalaması 30. Türkiye'nin çocuk riski puanı 15.

DÜNYADA ÇOCUK RİSKİ ORTALAMALARI

Sahra Güneyi Afrika	61
Orta Asya	41
Doğu/Güney Asya ve Pasifik	31
Orta Doğu ve Kuzey Afrika	24
Amerika Kıtası	10

Kaynak: http://www.cocukvakfi.org.tr/sayisal_rapor

EK III: MÜLTECİ ÇOCUKLAR

MÜLTECİ ÇOCUKLARIN KITALARA GÖRE DAĞILIMI (1999 YILI)

<i>KITALAR</i>	<i>KIZLAR</i>		<i>ERKEKLER</i>	
	0-4 YAŞ	5-17 YAŞ	0-4 YAŞ	5-17 YAŞ
Afrika	181.130	386.890	177.560	404.220
Asya	131.270	353.380	119.230	327.020
Avrupa	13.950	54.120	14.720	57.040
Amerika	1.740	5.900	1.840	5.790
TOPLAM	328.100	800.320	313.350	794.090

Kaynak: http://www.cocukvakfi.org.tr/sayisal_rapor

TÜRKİYE'DE MÜLTECİ ÇOCUKLAR (2000 YILI)

BM Mülteciler Yüksek Komiserliği Ankara Bürosu'nun Şubat 2000 verilerine göre Türkiye'de 3.156 mülteci ve sığınmacı çocuk bulunmaktadır. BM Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin bilgisi dahilinde olan ve yardım alan mülteci çocukların sayısı şöyledir:

<i>KIZLAR</i>		<i>ERKEKLER</i>	
0-4 YAŞ	5-17 YAŞ	0-4 YAŞ	5-17 YAŞ
80	310	80	400

Kaynak: http://www.cocukvakfi.org.tr/sayisal_rapor