

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN
YETERLİKLERİ VE HİZMET İÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Caner Bağ

Düzce

Nisan, 2015

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN
YETERLİKLERİ VE HİZMET İÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Caner Bağ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Şule Ay

Düzce

Nisan, 2015

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında oy birliği / oy çokluğu ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan (İmza)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye (İmza)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye (İmza)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.. /20..

(İmza Yeri)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu araştırma; okulöncesi eğitimde görev alan öğretmenlerin öğretmen yeterliklerini mesleki kıdem, yaş, mezun oldukları program, öğrenim durumu, görev yaptıkları okul türü, statü ve çocuk sahibi olma/olmama değişkenlerinin nasıl etkilediğine ilişkin yönetici görüşlerini, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ve buna bağlı olarak hizmet içi eğitim ihtiyaçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma süresince yapmış olduğu tüm katkılarından dolayı değerli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Şule AY hocama, anket ve görüşme formlarını inceleyerek değerlendirmelerini ileten öğretim üyelerine, ayrıca desteklerinden dolayı eşime ve oğluma teşekkürlerimi sunarım.

Caner BAĞ

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ VE HİZMET İÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARI

BAĞ, Caner

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Şule Ay

Nisan 2015, 67 Sayfa

Bu araştırmanın amacı; okulöncesi eğitimde görev alan öğretmenlerin öğretmen yeterliklerini mesleki kıdem, yaş, mezun oldukları program, öğrenim durumu, görev yaptıkları okul türü, statü ve çocuk sahibi olma/olmama değişkenlerinin nasıl etkilediğine ilişkin yönetici görüşlerini, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerini ve buna bağlı olarak hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemini-çalışma gurubunu, Düzce ili merkez ilçesinde bulunan resmi/özel bağımsız anaokulları ve ilköğretim okulları ile kız meslek liselerinin anasınıfları arasından oranlı küme örnekleme yöntemiyle seçilen 20 okulda görev yapan, 62 okul öncesi öğretmeni ile bu okulların yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda veri toplama araçları olarak “Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” anketi ile “Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, anket verilerinin çözümlenmesinde frekans, yüzde gibi betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Araştırmadaki görüşme verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır.

Araştırmanın sonunda, okul öncesi öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı özel alan yeterliklerine göre kendilerini, mesleki gelişimlerini belirleme, okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği, aile eğitimi ve eğitim programları alanlarında kendilerini diğer alanlardan daha az yeterli gördükleri

ve bu alanlarda hizmet içi eğitimle desteklenmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin ise Milli Eğitim Bakanlığı özel alan yeterliklerine göre okul öncesi öğretmenlerini; gelişim alanları, ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi alanları ile iletişim alanları ile mesleki gelişimi sağlama alanında en az yeterli olarak gördükleri ve okul öncesi öğretmenlerinin bu alanlarda hizmet içi eğitimle desteklenmesi gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim almasını istedikleri konular ise en çok iletişim, drama, sınıf yönetimi ve çocuk gelişimi olduğu görülmüştür. Yöneticilere göre mesleki kıdemin ve yaşın öğretmen yeterliğine olumlu etkisi bulunmaktadır, çocuk gelişimi mezunları ile okul öncesi eğitimi mezunları diğer alan mezunlarına göre daha yeterlidir. Yöneticilere göre, yüksek lisans mezunu olmanın, anaokullarında görev yapmanın ve çocuk sahibi olmanın öğretmen yeterliklerine olumlu etkisi vardır.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Öğretmen Yeterlikleri, Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı, Yönetici Görüşleri

ABSTRACT

PRE-SCHOOL TEACHERS' TEACHER COMPETENCES AND IN-SERVICE TRAINING NEEDS

BAĞ, Caner

Post Graduate, The Department of Educational Science

Thesis Advisor: Yrd. Doç. Dr. Şule Ay

April 2015, 67 Pages

The aim of this study is to determine the administrators' opinions related to how affect the changeables of teachers' teacher competences who are charged in pre-school education and in parallel with this, administrators who work in these schools with in-service training needs, the teachers' competences with opinions which are related to in-service training needs, professional seniority, age ,the department they graduated from, educational background, the type of school in which they are in charge of status and having a child/not having a child. The sample-working group of the study consist of 62 pre-school teachers who work in 20 schools in Düzce, central district, which have been selected from among the state kindergardens /private independent kindergardens, primary schools and the girls'vocational schools' kindergardens with the method of proportional mass exemplification. In accordance with the aims of the study, as data collection tools, "The questionnaire of the ministry of national education (MEB) pre-school teacher private field competences", "Pre-school tecaher private field competences and the interview form of in-service training needs" have been used. In accordance with the aims of study, in the analysis of questionnaire data, descriptive statistics like frequency and percentage have been included. Descriptive analysis has been used in the analysis of data in the consequence of interview in the study. At the end of the study, it has been resulted that according to the ministry of national education (MEB) private field competences, pre-school teachers have found themselves less sufficient in the definition professional developments, colloboration with society in turning of schools into the culture and instruction centre, in parenting education and in the fields of education programs than the other fields and they have needed to be supported with in-service training in these fields. But it has been resulted that according to the ministry of national education (MEB) private field competences, administrators have thought that pre-school teachers are the least sufficient in the development fields,communication with parents,parent engagement and in the fields providing of professional development

with parent education fields and communication fields and they have thought that pre-school teachers should be supported with in-service training in these fields. According to administrators, it has been seen that in general meaning, pre-school teachers want to take in-service training and subjects mostly should be about communication, drama, classroom management and child development. According to administrators, professional seniority and age leave a positive impression to teacher competence and child development graduate and pre-school education graduate more sufficient than other fields graduate. According to administrators, being post graduate, working in kindergarden and having a child have positive impression to teacher competences.

Key Words: Pre-school Teacher Competences, In-service Training Needs, Administrator's Views.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
1. GİRİŞ	1
1.1.Problem	1
1.2.Araştırmanın Amacı	15
1.3.Araştırmanın Önemi	16
1.4.Araştırmanın Sayıtları	17
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları	17
1.6.Tanımlar	17
2. LİTERATÜR	19
2.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	19
2.2.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	26

3. YÖNTEM	29
3.1.Araştırmanın Modeli	29
3.2.Evren ve Örneklem	29
3.3.Verii Toplama Araçları	34
3.4.Verilerin Toplanması	35
3.5.Verilerin Analizi	36
4. BULGULAR ve YORUMLAR	37
4.1.Okul Öncesi Öğretmenlerinin MEB Okul Öncesi Öğretmen Yeterlikleri Açısından Kendilerini Nasıl Algıladıkları ve Buna Bağlı Olarak Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Bulgular	37
4.2.Yöneticilerin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Değerlendirmeleriyle İlgili Bulgular	43
4.3.Yöneticilerin Mesleki Kıdem, Yaş, Mezun Oldukları Program, Öğrenim Durumu, Görev Yaptıkları Okul Türü, Statü Ve Çocuk Sahibi Olma/Olmama Durumlarının Okul Öncesi Öğretmen Yeterliklerine Etkisine İlişkin Değerlendirmeleriyle İlgili Bulgular	45
5. SONUÇLAR ve ÖNERİLER	50
5.1.Sonuçlar	50
5.2.Öneriler	54
6. KAYNAKÇA	55
7. EKLER	63
7.1.EK 1.Anket Formu	64
7.2.EK 2.Görüşme Formu	66
7.3.EK 3.İzin Belgesi	67

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri	11
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalışma Evreni ve Örneklem	30
Tablo 3. Çalışma Grubuna Giren Yöneticilerin Okullara Dağılımı	31
Tablo 4. Mesleki Kıdem Değişkeni İçin f ve % Değerleri	31
Tablo 5. Yaş Değişkeni İçin f ve % Değerleri	32
Tablo 6. Mezun Olunan Program Değişkeni İçin f ve % Değerleri	32
Tablo 7. Öğrenim Durumu Değişkeni İçin f ve % Değerleri	32
Tablo 8. Görev Yapılan Okul Türü Değişkeni İçin f ve % Değerleri	33
Tablo 9. Statü Değişkeni İçin f ve % Değerleri	33
Tablo 10. Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkeni İçin f ve % Değerleri	33
Tablo 11. Örneklem Alınan Okul Türleri İçin f ve % Değerleri	34
Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Özel Alan Yeterliliklerinden Gelişim Alanlarına Göre Yeterlilik Durumları ile İlgili Görüşleri	37
Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Özel Alan Yeterliliklerinden Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi Alanlarına Göre Yeterlilik Durumları ile İlgili Görüşleri	38
Tablo 14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Özel Alan Yeterliliklerinden Değerlendirme Alanlarına Göre Yeterlilik Durumları ile İlgili Görüşleri	39
Tablo 15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı	

Özel Alan Yeterliklerinden İletişim Alanlarına Göre Yeterlik Durumları ile İlgili Görüşleri	39
Tablo 16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Özel Alan Yeterliklerinden Yaratıcılık ve Estetik Alanlarına Göre Yeterlik Durumları ile İlgili Görüşleri	40
Tablo 17. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Özel Alan Yeterliklerinden Okul ve Toplumla İşbirliği Yapma Alanlarına Göre Yeterlik Durumları ile İlgili Görüşleri	41
Tablo 18. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Özel Alan Yeterliklerinden Mesleki Gelişimi Sağlama Alanlarına Göre Yeterlik Durumları ile İlgili Görüşleri	42
Tablo 19. Okul Yöneticilerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Özel Alan Yeterliklerine Göre Yeterlik Durumları ile İlgili Görüşleri	43
Tablo 20. Okul Yöneticilerine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları	44
Tablo 21. Okul Yöneticilerinin Okul Öncesi Öğretmen Yeterliklerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri	45

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bazı Afrika Ülkelerinde Okul Öncesi Okullaşma Oranı	4
Şekil 2. Bazı Asya Ülkelerinde Okul Öncesi Okullaşma Oranı	4
Şekil 3. Bazı Avrupa Ülkelerinde Okul Öncesi Okullaşma Oranı	5
Şekil 4. Beş Yıllık Kalkınma Planları Sonunda Okul Öncesi Okullaşma Oranları	7

1.GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amaçları, önemi, sayıtlı ve sınırlılıkları ile tanımlar yer almaktadır.

1.1.Problem

Okulöncesi eğitim, kişinin ilkokula başlayana kadarki tüm yaşantısını kapsayan eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu eğitim çocuklara zengin-uyarıcı çevre imkanlarını sunarken onların gelişim seviyeleri ve kişisel özelliklerini dikkate almaktadır (Oğuzkan ve Oral, 1993:2). Senemoğlu (1994:21), okulöncesi eğitimin çocuklardaki çevreye karşı merak duygusu ile öğrenme ve düşünmeye karşı olan ilgilerini geliştirme konusundaki önemini vurgulamaktadır.

Okul öncesi dönem insan yaşamının temelini oluşturur. Erken çocukluk yılları, pek çok becerinin kazanıldığı ve öğrenme ile gelişimin insan hayatının en hızlı görüldüğü dönem olarak bilinmektedir. Bu dönemde çocuk; duygusal, sosyal, bilişsel ve dil gelişimi açısından önemli ilerlemeler göstermektedir. Erken çocukluk döneminin bu önemli kazanımları, çocuğun sonraki yaşantısının temelini teşkil etmektedir. Okul öncesi dönem çocukları, yaşamı etkinlikler yoluyla öğrenmekte ve becerilerini bu yolla geliştirmektedirler. Bu dönem çocuklarıyla ilgilenen eğitimciler, sınıf etkinlikleri için problem çözme ile ilgili olanakları işe koşarak, onların problemlerle tanışmalarına ve problemlerin çözümlerini değerlendirme fırsatını elde etmelerine yardımcı olabilirler.

İnsanın tüm yaşantısının içinde en fazla gelişim kaydedilen erken çocukluk döneminin okula başlamadan desteklenmesinin önemi büyüktür. Aksi durumda çocuğun ileriki yaşantısında, düzeltilmesi olanaksız sorunlarla karşılaşma olasılığı oldukça yüksektir (Senemoğlu, 2004:21). Eğitim sürecinin geç başlatılmasının neden olabileceği olumsuzluklar nedeniyle, okulöncesi eğitim aileler tarafından büyük ilgi

görmektedir. Okulöncesi eğitim sayesinde çocuklarda, ev ortamı dışında kazandıkları deneyimlerle birlikte eğitime karşı tutumları ve inançlarında olumlu şekillenmeler görülmektedir.

Platon'un, eğitimin mümkün olduğu kadar erken başlatılması, devlet tarafından ve devletin çıkarlarına uygun şekilde, ev dışında verilmesi yönündeki düşünceleri, okulöncesi eğitime verilen önemin ne kadar eskiye uzandığı konusunda fikir vermektedir. Okulöncesi eğitime verilen önemin ilkçağa kadar uzandığı bilinmektedir (Oktay, 1999:42).

Osmanlı Döneminde, Fatih Sultan Mehmet tarafından açılan Sıbyan Mekteplerinin Türklerde çocuk eğitimine yönelik ilk kurum olduğu bilinmektedir. Dönemin en önemli medreselerinin yer aldığı Fatih, Eyüp ve Ayasofya, sıbyan mekteplerinde görevlendirilecek olanlar için ayrı bir eğitim programının uygulanması ise, Sıbyan Mekteplerindeki eğitime verilen önemin göstergesidir.

Okulöncesi eğitimin önemi, nitelik ve içerik bakımından sonraki dönemde verilecek olan örgün eğitim için temel teşkil etmesinden kaynaklanmaktadır (Metin, 2001:22). Ancak, özellikle çalışan anneler okul öncesi eğitim kurumlarını çocuklarını bıraktıkları bir bakım evi olarak da değerlendirebilmektedir. Annelerin çalışma durumuna bağlı olmaksızın, tüm çocukların okulöncesi eğitime katılması, sonraki eğitimlerinin ilk basamağı olarak gerekli görülmektedir (Yörükoğlu, 1992:15).

Dünyada Okul Öncesi Eğitim

Platon'un Protagoras adlı eserinden, okul öncesi eğitime önem verildiği anlaşılmaktadır. Platon ve Aristo gibi filozoflar tarafından okulöncesi eğitime yönelik çalışmaların yapılmış olması, bu konunun Eski Yunan dönemine kadar geçmişi olduğunu göstermektedir (Kantarcıoğlu, 1961:1).

Okul öncesi eğitimle ilgili çağdaş yaklaşımların sergilendiği, çocukların gelişimlerine yönelik araştırmalarla desteklendiği ve okulöncesi eğitime duyulan ilginin arttığı dönem, 16. ve 17. yüzyıllar olmuştur. Bu dönemde Comenius, Rousseau ve Locke gibi düşünürler ve doktorlar tarafından okulöncesi eğitim

üzerinde yapılan önemli araştırmalar, çocuğun özelliklerine uygun ve çocuğa değer veren yaklaşımların ortaya çıkmasında önemli rol oynamıştır (Oktay, 1999:45).

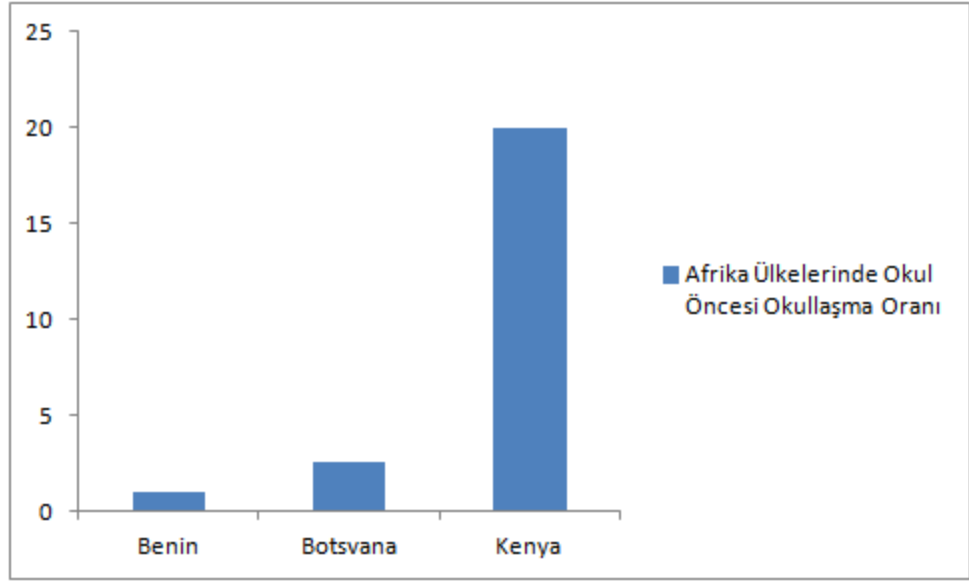
Yine 18. yy. da Pestalozzi kendi çocuğunu gözlemleyerek kayıtlar tutmuş, yerinde durmayan ve sürekli hareket halinde olan çocuğun, onu bu devinimlere yönlendiren bir itici güce sahip olduğunu kabul etmiştir (Seyrek ve Sun, 1998: 37). 1837’de, “Playing and Activity Institute for Small Children” adıyla ilk çocuk bahçesini kuran Froebel, çocukların eğitiminde kullanılan eğitim araçları içerisinde oyunun en önemlisi olduğunu belirtmiştir (Sanal, 2014:1). 1907’de “Çocuk Evi” adındaki çocuk yuvasını faaliyete geçiren Montessori ise çocukların sınırlar içerisinde serbestlik ilkesine göre ve bireysel eğitime dayalı yaklaşımını uygulamıştır.

Çocuklar ile yetişkinler arasındaki farklılıklar üzerinde araştırmalar yapmış olan Piaget, bunlar arasındaki düşünce sisteminin birbiriyle hiçbir ilgisi olmadığını ve iç dünyalarının da son derece farklı olduğunu ortaya koymuştur. Bu farklılıkların nedenlerini inceleyen Piaget, çocuğun gelişimini belirleyen evreleri açıklamaya çalışmıştır. Bu alışmalar ve paralel olarak gerçekleştirilen diğer araştırmalar neticesinde, eğitim gereksinimleri ve gelişimsel özellikler bakımından okulöncesi dönemin, yaşamın diğer dönemlerine göre önemli farklılıklara sahip olduğu benimsenmiştir (Senemoğlu, 1997:39).

Günümüz dünyasında okul öncesinde okullaşma oranı giderek artmaktadır. Ülkeler arasında farklılık göstermekle birlikte sıklıkla 0 – 5 yaş ve 3 – 6 yaş aralıkları için hazırlanan okulöncesi eğitim kurumlarının az gelişmiş ülkelerde düşük, gelişmiş ülkelerde ise yüksek oranlarda faaliyet gösterdiği görülmektedir.

Dünya üzerinde okul öncesi okullaşma oranının çok düşük olduğu görülen Afrika’da okulöncesi okullaşma oranının Benin’de %1, Botsvana’da %2,6, Kenya’da ise %20 oranındadır (Haktanır, 2005).

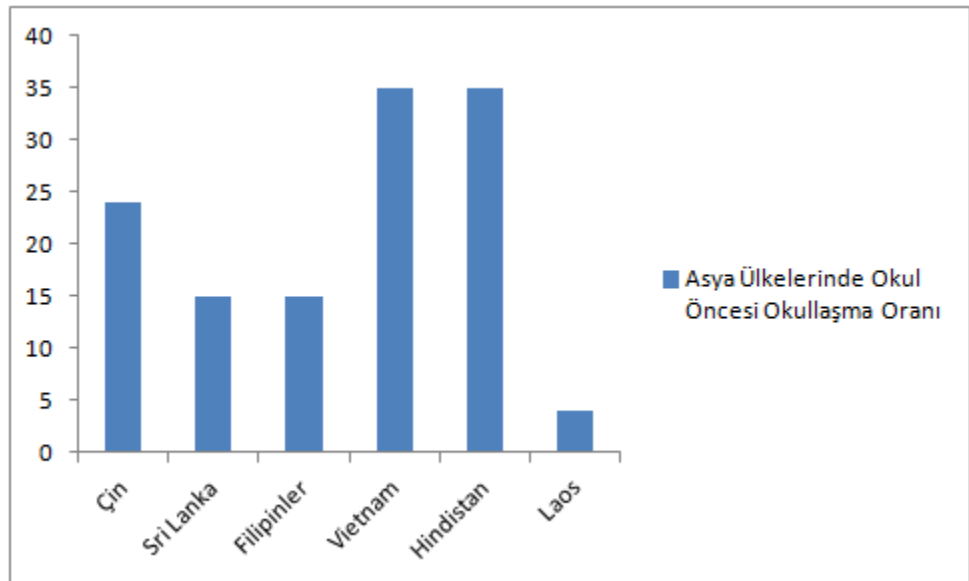
Şekil 1. Bazı Afrika Ülkelerinde Okul Öncesi Okullaşma Oranı



Şekil 1’de göre Afrika ülkelerinde okul öncesi okullaşma oranınının %20’nin altında olduğu görülmektedir.

Asya kıtası incelendiğinde Çin’de %24, Sri Lanka’da %15, Filipinler’de %15, Vietnam’da %35, Hindistan’da %35 ve Laos’ta %4 olarak tespit edilmektedir (Haktanır, 2005).

Şekil 2. Bazı Asya Ülkelerinde Okul Öncesi Okullaşma Oranı

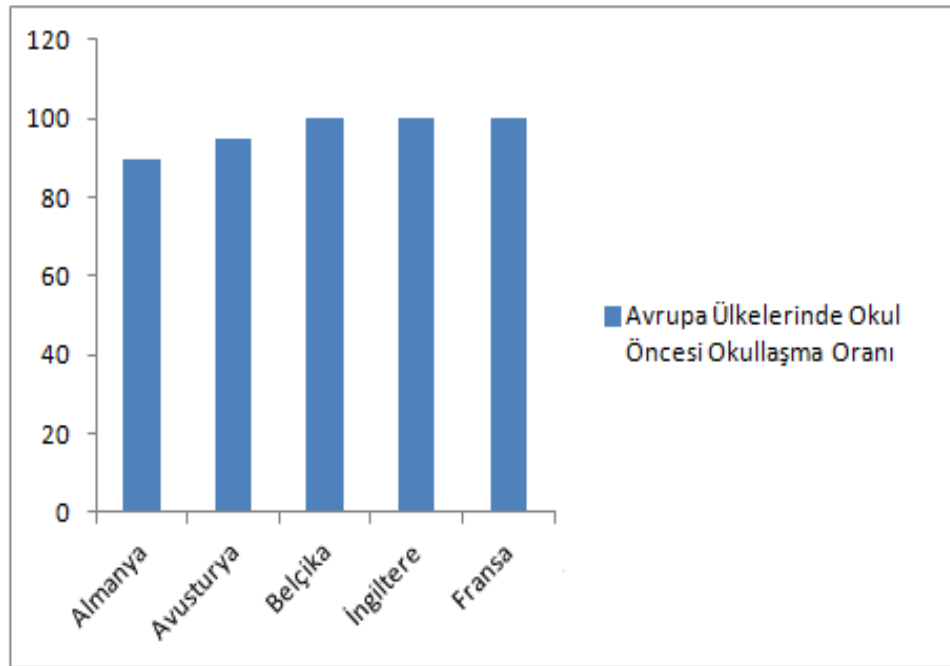


Şekil 2’de Asya ülkelerinde okul öncesi okullaşma oranı %4 ile %35 arasında olduğu, Asya ülkelerinin okul öncesi okullaşma oranlarının Afrika ülkelerine göre daha iyi verilere sahip oldukları görülmektedir.

Avrupa Birliği ülkelerinde okul öncesinde okullaşma oranı oldukça yüksektir. Bazı Avrupa ülkelerinin okulöncesi dönem okullaşma oranlarını gösteren örnekler şu şekildedir:

Almanya’da 5 yaş için %89,8; Avusturya’da 5 yaş için %94,9; Belçika’da 5 yaş ve üzeri için % 100’dür. Okul öncesi okullaşma oranı İngiltere’de %99,9; Fransa’da 3 – 5 yaş aralığı için %100’dür (Yıldırım, 2008).

Şekil 3. Bazı Avrupa Ülkelerinde Okul Öncesi Okullaşma Oranı



Şekil 3’te Avrupa ülkelerinde okul öncesi okullaşma oranının %89,8 ile %100 arasında olduğu görülmektedir.

Ülkemizde Okul Öncesi Eğitim

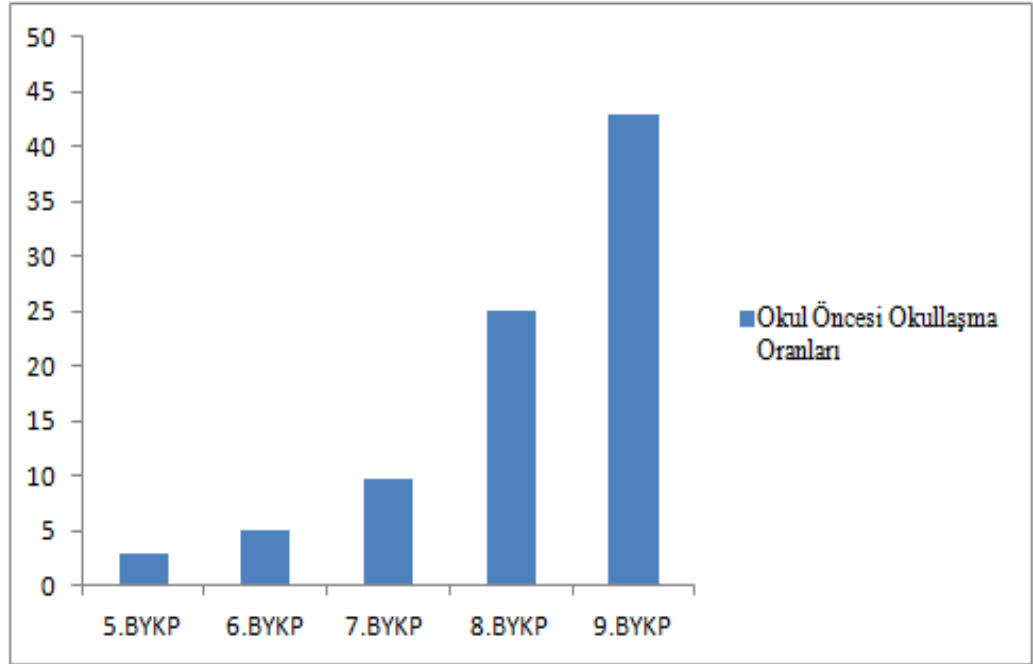
Ülkemizde okulöncesi eğitime yönelik çalışmalar kapsamında anaokullarının düzenlenmesine yönelik ilk yönetmelik 1915 yılında hazırlanmış, aynı dönemde başta İstanbul olmak üzere ülkenin farklı bölgelerinde birkaç anaokulu faaliyete geçmiştir. Kurtuluş Savaşı dönemi, pek çok alanda yaşanan olumsuz gelişmelere paralel olarak anaokullarını da olumsuz etkilemiş, cumhuriyetin ilk yıllarında 38 ilde 80 kadar anaokulunda toplam olarak 5880 öğrenci eğitim almıştır (Başal, 1998). Okulöncesi eğitim, bu dönemden sonra kalkınma planlarında yer almış, eğitimle ilgili komisyon ve şuralarda (5., 7., 10., 14. Milli Eğitim Şuraları) gündeme getirilmiştir.

Okulöncesi eğitim ilk olarak 1953 yılında yapılan 5. Milli Eğitim Şurasında ele alınmış, 1962 yılında gerçekleştirilen 7. Milli Eğitim Şurası, bu konuda etkili çalışmalara sahne olmuştur. Nitekim aynı yıl Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği yürürlüğe konmuştur. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 1973 yılında çıkarılmış ve okulöncesi eğitimin örgün eğitim kapsamında değerlendirilmesi yasalaşmıştır. 1981 yılında toplanan 10. Milli Eğitim Şurası ile 1993 yılında toplanan 14. şurada da okul öncesi eğitim konuları görüşülmüştür. Okulöncesi eğitimle ilgili önemli gelişmelerden birisi olan Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü'nün kurulması ise 3797 Sayılı Kanunla 1992 yılında gerçekleşmiştir.

Beş yıllık kalkınma planlarında ise; ilk kez rakamsal hedeflerin konulduğu görülmektedir. Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1985-1989) 5 – 6 yaş aralığındaki okul öncesi çocuklarda okullaşma oranına yönelik hedefler, planın yayımlandığı yıl içinde %3, beş yıllık kalkınma planı döneminin sonunda ise %10 olarak belirlenmiştir. Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı dönemini (1989-1994) tamamlanmasının ardından, 1994 – 1996 öğretim yılı içerisinde okulöncesi eğitim 4 – 6 yaş aralığına genişletilmiş ve %5,1 oranında okullaşma sağlanmıştır. Bu oran Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı dönemi (1996-2000) sonrasında %9,8'e ulaştığı görülmektedir. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (2001-2005) %25, Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (2007-2013) ise %50 olarak hedeflenen okulöncesi okullaşma oranı, Milli Eğitim Bakanlığı mali performans programında

%43 olarak hedeflenmiş (Sanal, 2014:2) 2013 yılı sonunda ise bu oran % 42,5 olarak gerçekleşmiştir (MEB, 2014).

Şekil 4. Beş Yıllık Kalkınma Planları Sonunda Okul Öncesi Okullaşma Oranları



Şekil 4'te Beş Yıllık Kalkınma Planları sonucu okul öncesi okullaşma oranının %3'ten %42,5'e kadar çıktığı görülmektedir.

Kalkınma planlarındaki hedefler doğrultusunda, ilköğretim okullarının bünyesinde açılan ana sınıflarının yanı sıra anaokullarının da yaygınlaştırılması yoluna gidilmekte ve okul öncesi eğitimde okullaşma oranını artırma çalışmaları sürdürmektedir.

1992-1993 öğretim yılında okul öncesi eğitimdeki öğrenci sayısı 134.465, öğretmen sayısı ise 8.855 iken, 1999-2000 eğitim-öğretim yılı içinde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde okul öncesi eğitim kurumu olarak 506 anaokulu, 7.717 anasınıfı, 348 uygulama sınıfında 11.591 öğretmen ve 212 603 öğrenci bulunmaktadır (MEB, 2000). 2013-2014 eğitim yılında ise 26.698 okul/kurum da toplam 1.059.495 öğrenci ve 63.327 öğretmen bulunmaktadır (MEB, 2014). Bu

kapsamda tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de 0-6 yaş aralığındaki çocukların okulöncesi eğitime artan bir hızla katılmakta oldukları görülmektedir.

Okul öncesi eğitim hizmetleri; anaokulları, anasınıfları ve yuvalar, kreş ve gündüz bakımevleri olmak üzere üç ayrı yoldan yürütülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nda okul öncesi eğitim çalışmaları, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü ve Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (Uygulama Ana Okulları) tarafından gerçekleştirilmektedir.

Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu ise okul öncesi eğitim çalışmalarını, yuvalar ile kreş ve gündüz bakım evleri aracılığıyla yürütmektedir.

Okulöncesi eğitimde karşılaşılan sorunların arasında, okul öncesi eğitimin ücretsiz olmaması ve ortalama ücretlerin yüksek bulunması nedeniyle, sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerde yaşayan çocukların okul öncesi eğitimden yeteri kadar yararlanamaması gelmektedir. Yine okul öncesi eğitim kurumlarının ülkemizde ücretli olması nedeniyle, sadece orta ve yüksek ekonomik güce sahip ailelerin çocuklarına hizmet ettiği görüntüsü oluşmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarının sayısının yeterli olmamasından dolayı çocukların yaş gruplarına göre eğitim verilememesi, ilkokul/ortaokul bünyesinde açılan anasınıflarında yöneticilerin alan dışından olması, alan öğretmeni açığı, yardımcı personellerin alan bilgi yetersizliği, sağlık personelinin olmaması, okullarda donanım eksiklikleri, okullarda yeterli sayıda oyuncak ve malzemenin olmamasıdır (Kerem ve Cömert, 2006).

Vorkink (2006), Türkiye'nin AB vizyonu değerlendirmesinde Türkiye'de ihtiyaç duyulan geniş kapsamlı eğitim reformlarının, istihdam ve yaşam kalitesini yükselteceğini ve bunun da Avrupa Birliği ile bütünleşme konusunda yardımcı olacağını belirtmiştir. Türkiye'nin yerine getirmesi gereken görevlerin bir analizini yapan Vorkink, ilk olarak gelir düzeyleri aynı olan ülkelere kıyasla çok düşük olduğu görülen okulöncesi okullaşma oranının yükseltilmesinin gerektiğini ifade etmiştir.

Çocukların okulla ilgili ilk deneyimlerinin başarılı olması, okul öncesi eğitimin kalitesi açısından kritik önem taşımaktadır. Burada en büyük görev doğal

olarak öğretmene düşmektedir. Okul öncesi eğitimin niteliğinin artırılması için önemli koşulların başında öğretmen niteliğinin artırılması gelmektedir İlhan (2005), mevcut öğretmenlerin niteliklerinin, çağdaş öğretilerde olması gereken niteliklere göre gerektiğinden daha az olduğunu, bu durumun öğretmen yetiştiren kurumlarda yeterli eğitimin verilmemesinden ve öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonraki dönemlerde gerekli hizmet içi eğitimin sunulmamasından kaynaklandığını ifade etmektedir.

Çocukların ilk eğitiminde önemli sorumlulukları olan öğretmen niteliklerinin de bir takım standartlara sahip olması gerekmektedir. Bu standartları belirleyen yöntemlerden birisi öğretmen yeterlilikleri olarak bilinmektedir (Seferoğlu, 2004:40)..

Öğretmen Yeterlilikleri

Okulöncesi eğitimin niteliğini belirleyen pek çok etken bulunmaktadır. Bunların başında fiziksel koşullar, program, personel ve planlama olarak sıralanabilmektedir. Çocukların gelişimsel özelliklerinin ve gelişim özelliklerine göre gereksinimlerinin bilinmesi, onların istenen davranışlara sahip olarak yetiştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Her seviyede ve her ortamda, çocuğun karşı karşıya kaldığı sorunlar hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Çocuğun gelişim durumu, ilgisi, gereksinimleri, yaşadığı çevre koşulları gibi konuları bilmek de çocuğun eğitimi açısından yararlı olmaktadır. İstenecek davranışların kazandırılması ve gelişimlerine destek verilmesi amacıyla çocuklara verilecek okulöncesi eğitimin mekanı sağlıklı olmalıdır. Çocukların gelişim düzeylerine uygun, sosyal ve fiziksel açılarından iyi tasarlanmış olması gereken bu mekanların, çocukların gereksinimlerini karşılayabilmesi gerekmektedir. Okulöncesi eğitimin başarısı için, programların etkili olması ve yürütecek öğretmenlerin uygun vasıflara sahip olmaları da son derece önemlidir.

Açıkgöz (2003:104), çocuklara rehberlik yapmanın yanı sıra öğretmenlerin öğrenmeyi kolaylaştırmak gibi önemli bir görevi bulunduğunu belirtmektedir. Çocuklarla etkileşimi uzun süreli olan ve onlarla yakınlık içerisinde bulunan öğretmenlerin nitelikli olmaları, eğitim sisteminin kaliteli olması açısından bir

zorunluluktur. Çünkü kaliteli eğitimin elde edilmesi için gerekli olan etkili program geliştirilmesi ve sağlıklı fiziksel çevrenin hazırlanması gibi gereklilikler, bunları etkinleştirecek ve eğitim sürecinde gerekli doğru bir şekilde kullanacak olan öğretmenin olmaması durumunda yetersiz kalmaktadır (Erişen, 2004).

Günümüzde, bilgi çağının ortaya çıkardığı gelişmelere bağlı olarak çalışanların sahip olması gereken niteliklerin değiştiği görülmektedir. Özellikle teknolojik alandaki bilgi birikiminin hızlanarak çoğalması, insanların bu gelişmeleri takip etmelerini zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte ekonomik, sosyal ve kültürel yapılarıdaki değişimler de çalışanların uyum sağlaması gereken unsurlar olarak ortaya çıkmaktadır. Çalışanların bu gelişmelere uyum sağlayabilmesi, çağın gereklerine uygun şekilde gelişmeleri takip edebilmeleri, toplumun yapısındaki değişimleri yakalayabilmeleri için yaşam boyu öğrenme modeli yardımcı olmaktadır (Yalın, 2001). Günümüzün büyük bir hıza sahip olan teknolojik gelişmeleri ve toplumun bilgi ve beceri düzeyinin artması, geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Bireyin bu gelişmelere uyum sağlayabilmesi ve sürekli değişen koşulların gereklerini yerine getirebilmesi için, yaşantısı boyunca devam eden bir eğitim süreci geçirmesi gerekmektedir (Taymaz, 1997).

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Temel Eğitime Destek Programının Öğretmen Eğitimi Bileşeni kapsamında öğretmen yeterlilikleri belirlenmiştir. Bu kapsamda yapılan çalışmalar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2000 yılında başlatılmış, 2001 yılında “Çağdaş Öğretmen Profili” MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi tarafından yayınlanmış, 2004 yılında ise MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilik Taslağı” oluşturulmuştur (İlhan, 2005).

Aynı kapsamda hazırlanan Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri; toplam 7 alanda, 19 yeterlilik ve 3 düzeyden oluşan performans göstergelerinden oluşmaktadır (OYEGM, 2008). Bu yeterlikler Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri

YETERLİLİK ALANLARI	YETERLİKLER
1-Gelişim Alanları	1. Gelişim alanlarını destekleyebilmek için eğitim sürecini planlayabilme 2. Eğitim ortamını düzenleyebilme 3-Materyal seçebilme, kullanabilme ve hazırlayabilme 4-Eğitim faaliyetlerini yürütebilme
2. Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi	1. Ailelerle iletişim kurabilme ve aile katılımı sağlayabilme. 2.Aile eğitimi etkinliklerini yürütebilme
3. Değerlendirme	1-Eğitim Programını Değerlendirebilme 2- Çocukların Gelişimini Değerlendirebilme
4-İletişim	1. Etkin dinleme becerisi geliştirebilme 2. Empati kurma becerisini geliştirebilme 3. Kendini söz, beden ve sanat yoluyla ifade edebilme becerisini geliştirebilme 4-Bilişim teknolojilerinin günlük yaşamda kullanımına ait farkındalık geliştirebilme
5. Yaratıcılık ve Estetik	1-Araştırma, keşfetme ve alternatif çözüm yolları üretme becerisini geliştirebilme 2-Özgün ürünler oluşturma becerisi geliştirebilme 3-Estetik anlayışı ve seçicilik becerilerini geliştirebilme
6. Okul ve Toplumla İş Birliği Yapma	1.Çocukların, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve öneminin farkına varmalarını ve katılımlarını sağlayabilme 2- Ulusal bayram ve törenlerin organizasyonunu yapabilme 3- Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilebilmesinde toplumla işbirliği yapabilme
7. Mesleki Gelişimi Sağlama	1- Mesleki gelişimini belirleyebilme

Tablo 1’de görüldüğü gibi MEB okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlilikleri gelişim alanları, ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi, değerlendirme, iletişim, yaratıcılık ve estetik, okul ve toplumla işbirliği yapma, mesleki gelişimi sağlama olmak üzere 7 alanda kategorize edilmiştir. Okul öncesi eğitim programlarına dayanılarak hazırlanan her bir yeterlilik boyutu için A1, A2 ve A3 şeklinde düzeyler belirlenmiştir. Yine her bir yeterlilik için performans göstergeleri de karşılarında gösterilmiştir.

A1: Bu düzeydeki öğretmen bilgi ve farkındalık sahibidir. Öğretim programı ve program kapsamındaki uygulamalarla ilgili olarak farkındalık sahibi olan öğretmen, mesleği ile ilgili olarak gerekli bilgiye sahiptir.

A2: A1 düzeyindeki niteliklere sahip olan öğretmenin aynı zamanda eğitimi zenginleştirme yönünde deneyime sahip olduğunu gösteren düzeydir. A2 düzeyindeki öğretmen mesleki geçmişinden elde ettiği deneyimleri kullanarak öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda öğretim uygulamalarında çeşitlilik sağlamaktadır. Bu düzeydeki öğretmenin, A1 düzeyindeki öğretmene göre daha zengin niteliklere sahip olduğu görülmektedir.

A3: Öğretmen yeterliliklerinin performans göstergeleri arasında en yüksek niteliklere sahip olan A3 düzeyindeki öğretmenler öğretim uygulamalarının özgün hale getirmenin yanı sıra doğru kişilerle işbirliği gerçekleştirerek çalışmasını daha kaliteli hale getirmektedir. A1 ve A2 performans düzeylerindeki niteliklere ek olarak bu düzeydeki öğretmenin diğer öğretmenler, veliler, okul yönetimi, sivil toplum kuruluşları ve eğitime doğrudan ya da dolaylı olarak etkisi olabilecek diğer kişi ve kurumlarla işbirliği kurmaktadır. Performans düzeyi A3 olan öğretmenin, diğer düzeydeki öğretmenlerden daha yüksek niteliklere sahip olduğu, dolayısı ile performans göstergesi düzeylerinin A1'den A3'e doğru yükseldiği görülmektedir (OYEGM, 2008).

Bu durum gösteriyor ki, A1 düzeyinden A3 düzeyine doğru, öğretmenin öğretimine yansıttığı nitelik artmaktadır.

Hizmet İçi Eğitim

Eğitimin en önemli unsurlarından olan öğretmenin niteliklerinin yükseltilmesi için öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu sayede öğretimin ve okulların kalitesinin artması sağlanacaktır. Olumlu öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi için mesleki açıdan iyi yetiştirilmiş öğretmenlere ihtiyaç bulunmaktadır. Öğretmenlerin niteliklerinin yüksek olması, sık karşılaşılan bazı sorunlar nedeniyle mesleki başarıları açısından yeterli değildir. Öğretmenlik mesleğinin önündeki en önemli engellerden birisi, öğretmenlerin eğitim verdiği çocukların aralarındaki farklılıklardır. Çocukların bu farklılıkları yaş, gelişim düzeyleri, sosyal ve ekonomik yapıları olabilmektedir. Öğrenciler arasındaki farklılıklar, öğretmenin farklı yöntem ve yaklaşımlar kullanmasını gerektirmektedir. Eğitim sürecini zorlaştıran bu durum nedeniyle öğretmenlerin mesleki gelişimleri

konusunda sürekli destek alabilmelerinin sağlanması gerekmektedir (Seferoğlu, 2004).

Göreve başlamasından itibaren, sürekli değişen ve gelişen dünyada öğretmen de kendisini yenilemek ve geliştirmek durumundadır. Mesleğe başladığı andaki hazır bulunuşluğu ile mesleğe devam ettiği süreç içerisinde öğretmenlerin hizmet içi eğitim (HİE) ile kendilerini yetiştirmeleri de tartışılmaz bir ihtiyaçtır. Hizmet öncesi eğitim, öğretmenlerin profesyonelleşmesi ve nitelikli hale gelmeleri konusunda tek başına yeterli olmamakla birlikte, bu eksikliği telafi edebilecek olan hizmet içi eğitimlere ihtiyaç olduğu bilinmektedir (Saban, 2000).

HİE'in devlet memurlarının yetiştirilmesi, performanslarının yükseltilmesi ve sonraki görevlerine hazır hale getirilmeleri amacıyla Devlet Personel Başkanlığınca hazırlanacak yönetmelikler çerçevesinde yürütülmesi, 657 Sayılı Kanun ile yasalaşmıştır. Aynı yasanın 215. maddesi ise tüm devlet kurumlarında hizmet içi eğitimleri yürütecek olan eğitim birimlerinin kurulması zorunlu kılınmıştır (Devlet Memurları Kanunu, 1965). Bu şekilde yasalaşması, devletin HİE faaliyetlerine verdiği önemi göstermektedir.

Türkiye genelinde eğitim personeline yönelik HİE faaliyetleri, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü ve Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün birlikte çalışması şeklinde yapılanmıştır. Yerel yapılanma ise milli eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmektedir. İl ve ilçelerde HİE faaliyetleri, müdürlükler tarafından yıllık olarak hazırlanan planlar çerçevesinde yürütülmektedir.

HİE'in doğru anlaşılması için kavramsal olarak doğru bir şekilde tanımlanması yararlı olacaktır. Literatürde farklı şekillerde tanımlar yapıldığı görülen hizmet içi eğitim, çalışanların mesleki açıdan gelişmelerine yönelik olarak, işbaşında verilen eğitimidir (TDK, 2014). Bir diğer tanıma göre iş yerlerinde, çalışanların görevlerinde sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumların edinilmesini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen eğitim, hizmet içi eğitimidir (Taymaz, 1981:4).

Öğretmenler, buldukları ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda insan yetiştirmekle ve onlara gerekli nitelikleri kazandırmakla sorumludurlar. Bu önemli sorumluluğa sahip olan öğretmenlerin verimliliklerinin yüksek olması ve çağdaş yöntem ve teknikleri kullanarak çalışabilmeleri için, mesleki açıdan yetkinliklerini artıracak olan eğitimlere tabi tutulmaları gerekmektedir (Üstüner vd., 2000). Teknolojideki gelişmelerin hızla gerçekleştiği ve bilgi birikiminin katlanarak arttığı günümüzde öğretmenlerinin, bu gelişmelere uyum sağlayamamaları durumunda verimlilik, etkinlik ve nitelik yönlerinden endişe duyacakları görülmektedir (Ayaokur, 1998).

Zaman içerisinde değeri artan ve içinde bulunduğumuz 21. yüzyılda her zamankinden çok daha önemli hale gelen eğitimin en önemli unsurları olan öğretmenlerin öncelikli sorumluluğu, toplumun sağlıklı, bilinçli, dengeli, ahlaklı ve bir şekilde yetişmeleridir (Kanlı ve Yağbasan, 2002). Bu önemli sorumluluklara sahip olan öğretmenlerin gerekli nitelikleri karşılayabilmeleri için sadece hizmet öncesi değil, hizmet içi eğitimlerle de desteklenmeleri gerekmektedir (Saban, 2000).

HİE konusunda en önemli sorumluluğu MEB'nin üstlendiği görülmektedir. HİE'ler sayesinde elde edilmesi hedeflenen kazanımlar arasında; göreve başlangıcında okula uyum sağlanması, gerekli iletişim ve teknik becerilerin kazanılması, kaliteli eğitim süreci sağlanması için okul içerisinde işbirliği kurulması, rekabet ortamının sağlanması ve milli eğitim hedefleri gözetilerek diğer disiplinlerle bütünlük içerisinde çalışılması sayılabilmektedir (Bağcı ve Şimşek, 2000).

Nitelikli bireylerin yetiştirilmesinin son derece önemlidir. Nitelikli birey yetiştirilmesi için öğretmen niteliğinin de sürekli artması gerekmektedir. Gibson ve Dembo (1984), zamanını büyük bölümünü akademik çalışmalarla geçirmiş olan öğretmenlerin, eğitim verdikleri öğrencilerde başarının elde edilmesi yolunda daha fazla çaba sarf ettiklerini savunmaktadır. Bu öğretmenlerin öğrencileri destekleyici davranışlar sergilediklerini belirtmektedir. Diğer yandan, akademik yeterlik duygusu zayıf olan öğretmenler, hata yapan öğrencilere karşı olumsuz eleştiriler yoluyla vazgeçme davranışına neden olduklarını belirtmektedir.

Yeterlik, bireye görevini başarıyla gerçekleştirebilmesi için gerek duyduğu rolü oynama gücü kazandıran özellikler bütünü şeklinde tanımlanmaktadır. Mesleklerin gelişmesi ve yeniliklere uyum sağlayabilmeleri açısından tüm mesleklerde yeterlik söz konusudur (Kuran, 2002). Yeterlik duygusunun önemli olduğu mesleklerden birisi de öğretmenliktir. Özellikle öğretme süreçlerinin başarılı bir şekilde işlemesi ve öğrenmeye güdülenmenin sağlanması için yeterlik son derece önemlidir. Bireyleri yetiştirme sorumluluğunu üstlenen öğretmenlerin eğitim – öğretim anlayışı, bilgi ve tutumu konularında yeterli seviyede olması gerekmektedir.

Öğretmenlerde yeterliğin sağlanması amacıyla verilen hizmet içi eğitimler, iki boyutta incelenmelidir. HİE'in, "öğretmenlerin eğitimindeki bir boşluk doldurduğu" şeklinde açıklanabilecek olan ilk boyutu, öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları temel eğitimleri ile mesleki gereksinimleri arasında bir bağlantı kurma özelliği ifade edilmektedir. HİE'in diğer boyutu ise "etkin ve verimli çalışma amacıyla bilgilerin güncellenmesi" şeklinde ifade edilmektedir (Garuba, 2004). Bu ifade HİE'in, yeni yaklaşımlar nedeniyle ortaya çıkan gereksinimleri karşılamaları için öğretmenlere yeni beceriler kazandırması özelliğini açıklamaktadır.

Hizmet içi eğitim ihtiyacını belirlemede yöneticilerin, denetçilerin, uygulayıcıların, velilerin ve öğretmenlerin değerlendirmelerine başvurulabilmekte, HİE ihtiyacını saptarken de nitel ve nicel araştırma teknikleri kullanılabilir (Taymaz, 1997). Bu çalışmada da öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine başvurulmakta, farklar yaklaşımı kullanılmaktadır. Buna göre HİE ihtiyacını belirlemek için MEB'nin aradığı öğretmen yeterlikleriyle öğretmen ve yöneticilerin öğretmenlerin sahip oldukları niteliklere ilişkin görüşleri arasındaki farkları yansıtmaları beklenmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; okulöncesi eğitimde görev alan öğretmenlerin öğretmen yeterliklerini mesleki kıdem, yaş, mezun oldukları program, öğrenim durumu, görev yaptıkları okul türü, statü ve çocuk sahibi olma/olmama değişkenlerinin nasıl etkilediğine ilişkin yönetici görüşlerini, okul öncesi

öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ve buna bağlı olarak hizmet içi eğitim ihtiyaçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlemektir.

Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

Alt Problemler

1. Okul öncesi öğretmenleri, MEB okul öncesi öğretmen yeterlikleri açısından kendilerini nasıl algılamaktadırlar, buna bağlı olarak HİE ihtiyaçları nelerdir?
2. Okul öncesi eğitim verilen kurumların yöneticilerine göre okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerinin düzeyi nasıldır, buna bağlı olarak HİE ihtiyaçları nelerdir?
3. Okul öncesi eğitim verilen kurumların yöneticilerine göre okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine;
 - Mesleki kıdem
 - Yaş
 - Mezun oldukları program
 - Öğrenim durumu
 - Görev yaptıkları okul türü
 - Statü ve
 - Çocuk sahibi olma/olmama durumlarının etkisi nasıldır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Türkiye’de okul öncesi eğitim MEB kontrolünde yürütülmekte ve öğretmenlerin sahip olması beklenen yeterlikler yine aynı Bakanlık tarafından belirlenmektedir. Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin MEB okul öncesi öğretmen yeterlikleri açısından kendilerinin ve yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak yeterliklerini ve HİE ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle

MEB'nın kendi belirlediği nitelikler açısından kendi öğretmenlerini değerlendirmesi ve yine MEB'nın görevi olan HİE'e ihtiyaç duyulan alanları yansıtması açısından bu araştırmanın değerli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın, öğretmenlerin niteliklerine ve HİE gereksinimlerine dikkat çekerek, HİE faaliyetlerine yön göstereceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmacı tarafından sunulan ankete ve görüşme formunda yöneltilen sorulara, öğretmen ve yöneticiler içten ve samimi cevap vermişlerdir.
2. Okul öncesi öğretmenlerinin özel alan yeterliliklerini saptamada MEB'nın özel alan yeterlilikleri yeterli ve uygundur.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma Düzce İli Merkez ilçesinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ve bünyesinde anasınıfı bulunan okulların yöneticileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlilikleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmeni: Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan eğitim fakültelerinin okul öncesi eğitimi öğretmenliği, anasınıfı öğretmenliği ve çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenliğinden mezun eğitimciler.

Yönetici: Düzce ilinde MEB'na bağlı araştırma kapsamındaki resmi/özel okullarda müdür olarak görev yapan kişiler.

Hizmet İçi Eğitim: Özel ve tüzel kişilere ait iş yerlerinde, belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylere görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimidir (Taymaz,1981).

Yeterlik: Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısıdır (Senemoğlu, 2004:230).

Kısaltmalar

HİE: Hizmet içi Eğitim

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

2.LİTERATÜR

Bu bölümde okul öncesi eğitim, hizmet içi eğitim ve öğretmen yeterlilikleri ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Tahta (1995), okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerini incelemiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre; öğretmenler iş doyumuna yüksek değer vermektedirler. 20-29 yaş arasındaki öğretmenler aldıkları ücretten, 30-39 yaş arasındaki öğretmenlere göre daha fazla doyum bulmaktadırlar. Evliler bekarlara göre çalışma şartlarından daha fazla doyum bulmaktadırlar. İş doyumunu faktörlerinin öncelik sırası; örgütsel ortam, iş ve niteliği, birlikte çalışılan kimseler, çalışma şartları, gelişme ve yükselme imkanları, teftiş sistemi ve ücret olarak belirlenmiştir. Öğretmenler en yüksek doyumunu örgütsel ortamdan duyarken, en az doyumunu ücret faktöründen duymaktadırlar.

Kalemci (1998) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarının çevre düzenlenmesi ve çalışan eğitimci personelin nitelikleri yönünden incelenmiştir. Bu amaçla Ankara il merkezinde bulunan, 25 özel okul öncesi eğitim kurumu ve resmi kurumlara bağlı 25 okul öncesi eğitim kurumu örnekleme alınmıştır. Araştırmada Personel Anket Formu kullanılmıştır. Sonuç olarak özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitim personelinin niteliklerinde ve kurumun fiziksel özellikler, çevre düzenlemesi açısından genel yetersizlikler olduğu bulunmuştur (Kalemci, 1998).

Argun ve İkiz (2003) yaptıkları araştırmada, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrencilerin mesleği seçme nedenlerini ve mesleki beklentileri ile mesleki tutum ve algılarını incelemişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğu çocuk sevgisinden dolayı bu mesleği seçtiklerini

belirtmişlerdir. % 10'unun tercih hatası sonucu, %29'unun ise öğretmenlerinin tavsiyesi ile bu mesleği seçtikleri ortaya çıkmıştır.

Gürol (2003), okulöncesi öğretmen ve öğretmen adaylarını konu alan doktora tezinde, eğitimde dramaya yönelik görüş ve niteliklerinin düzeyini araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, drama öğretmenin hizmet içi eğitimler, lisans ve lisansüstü eğitimlerle desteklenmesi gerektiğine inandıkları ortaya konmuştur. Hizmet içi eğitimlerin içerik ve süre olarak geliştirilmesi, daha planlı ve düzenli olması, daha yaygın şekilde verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının drama dersi öğretmenlerine yönelik görüşleri ise, bu dersi drama ya da tiyatro alanında eğitim almış kişiler ya da okulöncesi ve sınıf öğretmenleri tarafından verilmesi gerektiği yönündedir.

Uşun ve Cömert (2003:125-138) yaptıkları araştırmada; okulöncesi öğretmenlerinin HİE ihtiyaçlarını ve bu programlara katılmaya yönelik görüşlerini belirlemeyi hedeflemektedirler. Tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilen araştırmanın örneklemi, Çanakkale ilinde görev yapmakta olan 105 okulöncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma, okulöncesi öğretmenleri arasında hizmet içi eğitimlere katılma oranının 16 – 20 yıl aralığında kıdemi olan öğretmenlerde görüldüğünü ortaya koymaktadır. Araştırmanın bir diğer sonucu, okulöncesi öğretmenlerde hizmet içi eğitim taleplerinin yaratıcı etkinlikler, okulöncesi eğitim planları ve çocuk ruh sağlığında yoğunlaştığını göstermektedir.

Kerem ve Cömert (2004) yaptıkları çalışmada, okul öncesi eğitimin genel sorunlarını araştırmışlardır. Buna göre pek çok okul öncesi eğitim kurumunda farklı yaş gruplarındaki çocukların bir arada eğitim görmesi zorunluluğu, öğretmenin iyi hizmet vermesini güçleştirmekte, bu da okul öncesi eğitimden beklenen verimin alınmasını engellemektedir. Ana-baba eğitimi yetersizliği nedeniyle, okul-aile işbirliği sağlıklı kurulamamakta; çocuğa verilen eğitim okulla sınırlı kalmaktadır. Ayrıca birçok veli çocuğunu okula eğitim amaçlı yollamamakta, çocukların gelişimlerini ve okulda yapılanları takip etmemektedirler. Okul müdürleri, okul öncesi eğitimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip değildir ve yöneticiler okulun ve öğretmenlerin istek ve ihtiyaçları karşısında ilgisiz kalmaktadırlar. Kreş ve anaokullarının sayısı yetersizdir. Bu okullardaki araç-gereç, kitap ve oyuncakların bir

kısının yetersiz ve kalitesiz olması nedeniyle öğretmenler uygulamada çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kişisel özellikleri mesleğe uygun değildir. Çeşitli öğretim kurumlarında yetişmiş öğretmenler nitelik olarak farklı özelliklere sahiptir ve uygulamada problemler yaratmaktadırlar. Eğitim fakülteleri fiziksel ve bilimsel kapasite ile personel kapasitesi yönlerinden yetersizdir.

Parlak yıldız ve Yıldızbaş (2004), okulöncesi öğretmenlerinin okuma yazma çalışmaları ile ilgili bilgi ve uygulamalarını incelemeyi hedefledikleri çalışmalarında, örneklem grubu olarak Bolu ilinde görev yapmakta olan 36 okulöncesi öğretmeni ile çalışmışlardır. Farklı yöntemlerin kullanıldığı araştırmada araştırmacıların kendi hazırladıkları anketin yanı sıra, okulöncesi öğretmenlerinin kullandığı dokümanlar ve uyguladıkları yöntemler de incelenmiştir. Çalışma sonucunda okulöncesi öğretmenlerinin, çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine ulaştırılmasında yetersiz oldukları görülmüştür.

Denizel, Güven ve Cevher (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri seviyelerinin tespiti ve bunun bazı değişkenlerle ilişkisini incelenmiştir. 2004 – 2005 eğitim – öğretim döneminde gerçekleştirilen araştırmanın örnekleme, Denizli il merkezinde çalışmakta olan 93 okulöncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı özel, bir kısmı ise devlet okullarında görev yapmaktadır. Öğretmen Yeterlilik Duygusu ölçeğinden yararlanılarak uygulanan araştırma, okulöncesi öğretmenlerinin yeterli sınıf yönetimi becerisine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımlar sergilediği ve olumsuz davranışlara karşı sözlü iletişim yöntemini kullandığı da araştırmanın sonuçlarındandır. Araştırmanın hizmet içi eğitimlerin sınıf yönetimi becerisi ile ilişkisini ortaya koyan sonucu ise, sınıf yönetimi becerisi kazandırmaya yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri ile bu beceriye sahip olunması arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Araştırma, sınıf yönetimi beceri düzeyi ile sadece çalışılan okulun devlet okulu ya da özel okul olması arasında anlamlı ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Kaya (2005), kaynaştırma eğitiminde okulöncesi öğretmenlerinin yeterlilik seviyelerini inceleyen araştırmasında, örneklem grubu olarak “ölçüt örnekleme

yöntemi” ile belirlediği 20 okulöncesi öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırma, okulöncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine tabi tutulan özel gereksinimlere sahip öğrencilerle iletişim kurabildiklerini ortaya koyarken, öğrencilerin fiziksel, akademik, sosyal ve fiziksel gereksinimlerinin karşılanmasında kısmen başarılı olabildiklerini ortaya koymuştur. Aynı yetersizliğin özel gereksinimlere sahip olan öğrencilerin eğitsel materyal ihtiyaçlarının karşılanmasında da sorun olarak ortaya çıktığını gösteren araştırma, örneklem grubundaki hiçbir öğretmenin özel gereksinimlere sahip öğrencilerle ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmadığını ortaya koymuştur. Araştırmacı, bu konudaki eksikliklerin sadece hizmet içi eğitim faaliyetlerinde olmadığını, bu konuda öğretmenlerin desteklenmesi amacıyla verilen seminerlerin de yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Uçar ve İpek (2006) ise, yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik görüşlerini tespit etmeyi hedeflemektedir. Araştırmanın bir diğer hedefi ise hizmet içi eğitimlerde karşılaşılan sorunların ortaya çıkarılması olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklem grubu, Van ilinde faaliyet gösteren 52 ilköğretim okulunda görev yapan 125 yönetici ile bu okullar arasından rastgele seçilen 15 okulda görev yapan 407 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmacıların hazırladıkları anket kullanılarak gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda hizmet içi eğitimlerin gerekli görüldüğü, bunun yanında var olan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yeterli etkinlik seviyesinde olmadığı görüşünün hakim olduğu ortaya konmuştur.

Kandır ve Çatlık (2006), okulöncesi öğretmenlerinin okulların fiziksel durumlarına ve sınıflarındaki ilgi köşelerinin özelliklerine ilişkin görüşlerini inceleyen araştırmada; okul öncesi eğitim kurumlarının büyük bölümünde fiziksel koşulların verilen eğitimin özelliklerine uygun olmadığını görüldüğü ve bu durumun eğitim programlarının uygulanmasını zorlaştırdığını ifade etmektedirler. Aynı araştırmada resmi anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin çoğunluğu(%71) diğer okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre fiziksel koşullardan memnuniyetsizliklerini ifade etmişlerdir. Bu araştırmada da anasınıfı öğretmenleri eğitim durumu planlarken en çok güçlük çektikleri faktörlerde ilk sırada fiziksel koşulların yetersizliğini göstermişlerdir.

Türer (2006), araştırmasında tanımladığı ve özelliklerini belirlediği çağdaş öğretmenin yetiştirilebilmesini sağlayacak olan eğitim sisteminin özelliklerini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Çağdaş öğretmenin yetiştirmek için gerekli yapının özellikleri, kullanılacak yöntemler, çağdaş öğretmeni yetiştirecek öğretmenin nitelikleri ve uygulanacak öğretim programının özelliklerini inceleyen araştırma sonuç olarak, öğretmen eğitiminde kullanılması gereken ölçütlerin belirlenmesi gerektiği hususunu vurgulamaktadır.

Budunç (2007)'un, yüksek lisans tezi kapsamında yapmış olduğu araştırma sonucunda, öğretmenlerin çoğunlukla çalıştıkları kurumun fiziksel özelliklerini yeterli ve uygun buldukları, sosyal ve eğitsel ortamla ilgili olarak ise sorunlar yaşadıkları ve bu konularla ilgili beklentileri olduğu ortaya çıkmıştır.

Akman ve diğerleri (2007), okulöncesi öğretmenlerinde görülen tükenmişlik seviyesini belirlemeyi hedefleyen araştırmalarında, bazı değişkenlerle tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada incelenen değişkenler; cinsiyet, medeni durum, öğretmenlik mesleğini benimseme, görev yapılan okul sayısı, mesai saatleri ve çalışılan bölgenin özellikleridir. Çalışmanın örneklem grubu, ülkenin farklı şehirlerinde görev yapmakta olan 395 okulöncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma, bu değişkenlerden bazıları ile okulöncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken nitelikleri üzerine gerçekleştirdiği çalışmasında Haktanır (2008), öncelikle bu meslekteki kişilerin sahip olması gereken niteliklerin tespit edilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Genel ve özel alan yeterlikleri olarak sınıflandırılan bu niteliklerin belirlenmesinin ardından, öğretmenin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesinin gerektiği, bu sayede öğretmenlik mesleğinde niteliğin artırılmasının sağlanabileceğini belirtmektedir.

Kayabaş (2008) çalışmasında, hizmet içi eğitimin çalışan öğretmenlerin mesleki yeniliklere uyum sağlamaları ile verimlilik ve üretkenlikleri açısından gerekli eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için önemini incelemiştir. Araştırma, öğretmenlerin çalışma yaşamları boyunca farklı zamanlarda hizmet içi eğitime gerek duyacaklarını, her öğretmenin başta kendi alanlarında olmak üzere hizmet içi

eğitimlerle desteklenmesinin eğitim alanındaki yeniliklere uyum sağlayabilmeleri açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı aynı zamanda hizmet içi eğitimlerin niteliklerinin yükseltilmesi için öğretmen eğitimi faaliyetlerinde başarılı eğitimcilerin görev almaları gerektiğini de vurgulamıştır.

Kıldan ve Temel (2008) çalışmalarında, okulöncesi öğretmenlerine verilen yapılandırmacı yaklaşıma uygun hizmet içi eğitimlerin, öğretmenliğe dair bazı görüşlere etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubu, Kastamonu ilinde faaliyet gösteren 44 okulöncesi öğretmeninden oluşmaktadır. 22 öğretmenin deney, diğer 22 öğretmenin ise kontrol grubunu oluşturduğu çalışma hizmet içi eğitimin öğretmenler görüşlerinde meydana getireceği değişikliğin tespiti hedeflenmiştir. Araştırma sonucuna göre hizmet içi eğitimin öğretmen görüşüne etkisi ile demografik özellikleri arasında anlamlı bir bağ kurulamamıştır.

Gültekin ve Çubukçu (2008), yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin hizmet içi eğitimle ilgili görüşlerini ve hizmet içi eğitimden geçirilmelerini gerekli kılan etmenleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup, örneklem grubu Eskişehir ilinde görev yapmakta olan 530 ilköğretim öğretmeninden oluşmaktadır. Anket kullanılarak elde edilen verilere dayanılarak gerçekleştirilen analiz sonucunda, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin bireysel ve kurumsal olarak katkı sağladığı konusunda hemfikir olduklarını göstermiştir. Araştırma aynı zamanda hizmet içi eğitime yönelik görüşlerinin, değerlendirilen birkaç değişkene bağlı olarak değişim göstermediğini de ortaya koymuştur. Bu değişkenler; öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi, branşı, yöneticilik durumu ve önceden hizmet içi almış olma durumudur. Araştırmanın hizmet içi eğitimin gerekli görülmesi ile ilgili olarak ortaya koyduğu bir diğer sonuç ise, öğretmenlerin görevde yükselme ve hizmet öncesi eğitimlerindeki eksiklikleri tamamlama nedenleriyle hizmet içi eğitim alınması gerektiğini düşünmeleri olmuştur.

Özbey ve Alisinanoğlu (2009), okul öncesinde fen eğitiminin önemini vurgulamak ve okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, günlük eğitim programında yer alan fen etkinliklerindeki yeterliliklerini ve beklentilerini ortaya koymak çalışmasının amacını oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, okulöncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine yönelik yeterlik düzeyleri ile öğretmenlerin yaş,

kıdem, görevli olduğu okul, mezun olduğu okul gibi değişkenlerle anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya konmuştur. Öğretmenler genel olarak okul öncesinde fen etkinliklerine ilişkin yeterli olmalarına rağmen, öğretmenlerin fen etkinliklerini planlama ve uygulama düzeyinde bazı sorunlar yaşadıkları ve fen etkinliklerini düzenli olarak uygulayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul öncesi fen etkinliklerine yönelik bilgilerini uygulama düzeyine aktarabilmeleri için bu konuda okul öncesi öğretmenlere ve öğretmen adaylarına ışık tutacak eğitim materyallerinin hazırlanması, hizmet içi kurslar, atölye çalışmaları ve seminerler düzenlenmesi önerilmiştir.

Atabey ve Şahin (2009), okulöncesi öğretmenlerinin ailelerle ilişkilerine yaklaşımlarını incelemişlerdir. Araştırma, aileler ile olan ilişkilere yaklaşımların incelenmesinde yaş, öğrenim durumu, kıdem, anne – baba eğitime yönelik ders alma ve anne – baba eğitime yönelik hizmet içi eğitime katılma durumlarını değerlendirmiştir. Araştırmanın sonucunda, okulöncesi öğretmenlerinden mesleğe yeni başlayanların ailelere karşı olumlu tutumlarının bulunduğu, 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin ise aileler ile daha fazla işbirliği yapabildiği ortaya konmuştur.

Cerit (2010), Türkçe’ye uyarladığı Gibson and Dembo tarafından tasarlanan öğretmen öz yeterlik ölçeğini kullanarak öğretmen adaylarındaki yeterlik inançlarını incelemiştir. Araştırma, sınıf öğretmeni adayları üzerinde gerçekleştirilmiş olup, örneklem grubu birinci sınıf öğrencisi olan 130 ve dördüncü sınıf öğrencisi olan 275 adaydan oluşmaktadır. Araştırma, kullanılan ölçeğin Türkiye’deki sınıf öğretmeni adaylarının yeterlik inançlarının ölçülmesi konusunda yeterli geçerlik düzeyine sahip olmadığını ortaya koymakla birlikte, birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin bu konudaki görüşleri arasında belirgin bir fark bulunmadığını göstermiştir.

Kök ve diğerleri (2011), okulöncesi öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin düzeylerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında, 7 yeterlik alanı içerisinde A2 düzeyindeki performans göstergelerine verilen cevaplara göre “gelişim alanları” boyutunun en yüksek, “ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi” boyutunun ise en düşük değere sahip olduğu tespit etmişlerdir.

Gömlüksiz ve Serhatlioğlu'nun (2013), okul öncesi öğretmenlerinin, öğretmen öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını yüksek düzeyde gördükleri ve bu görüşlerin cinsiyetlerine, hizmet sürelerine, görev yaptıkları kuruma ve bu kurumun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Yurt içinde yapılan araştırmaların genellikle, okul öncesi öğretmenlerinin farklı alanlardaki öğretmen yeterliklerine, HİE ihtiyaçlarına ve HİE uygulamalarına ilişkin görüşlere yönelik oldukları görülmektedir.

2.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Deborah ve Smith (1992), özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitiminde normal eğitim çevrelerine yerleştirilmesinde yani kaynaştırma uygulamasında engellerin neler olduğunu belirlemek için bir çalışma yapmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin hazırlanmaması, dikkatsizlik özel gereksinimli öğrencilerin daha düşük kalitede eğitim alacaklarının düşünülmesi ve iletişim, işbirliği ve saygı konularında sorunlar yaşandığı belirlenmiştir.

Oroszko (1995), Amerika Birleşik Devletlerinde görev yapmakta olan deneyimli okulöncesi öğretmenlerinin kullandığı sınıf yönetimi uygulamalarını incelemiştir. Devlet ve özel okulların yanı sıra günlük bakım merkezleri ve yoksul öğrencilere yönelik Head Start Programının uygulandığı okullarda da görev yapmakta olan 18 okulöncesi öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada, uygulanan sınıf yönetimi yaklaşımları beceri, bağlam ve düşünce boyutları incelenmiştir. Sınıf gözlemleri ve görüşme yöntemlerinin kullanıldığı araştırma sonuçları, ilk ve orta öğretim öğretmenlerinin sınıf içi davranışların ve etkinliklerin yönetiminde benzer uygulamaları kullandıklarını göstermiştir.

Chen (1996), okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik becerilerini kullanım şekillerini ve sınıf yönetimi becerilerinin tatmin düzeyini incelemiştir. Araştırmaya katılan ve Tayvan Ulusal Öğretmenlik Okulu'nda 2 yıl süreyle eğitim görmüş olan 56 okulöncesi öğretmeni adayının görevlendirildiği

sınıflarda 30 civarında ve 3 – 5 yaş aralığı çocuklar eğitim görmektedir. Öğretmen adaylarının stajyer olarak görev yaptıkları sınıflarda öğrenci davranışlarını yönlendirmek için sözlü yönlendirme ya da müzik aletleri çalma becerilerini kullandıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğrenci davranışlarını yönlendirmede bu becerilerini sıklıkla kullanmalarının yanında yeni beceriler geliştirdikleri ve yeni arayışlara gittikleri de araştırmada gözlenen durumlardandır. Öğretmen adaylarının bu konudaki beceri düzeylerinden memnun oldukları, yine de bu becerilerini geliştirmek için çalıştıkları belirtilmiştir. Araştırma, öğretmen adaylarının küçük çocuklarda çoğunlukla ödül yöntemini kullanırken, büyük yaştaki çocuklarda ceza yöntemini kullandıklarını da ortaya koymuştur.

Barrafato (1998), hizmet içi eğitimin de içinde bulunduğu bazı etkenlerin (okul dernekleri, anne – baba ve öğretmenlerin yaklaşımları, planlama gibi) okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine etkisini incelemiştir. İki okulu kapsayan ve görüşme yöntemi kullanılan araştırma da, destekleyici faaliyetler gerçekleştirilen ortamlarda özel gereksinimlere sahip çocukların diğerleri ile sosyal olarak kaynaşabildiğini ve çevrelerine daha kolay uyum sağladıklarını ortaya koymuştur.

Laut (1999), sınıf yönetimi sürecinde karşılaşılan sorunları, okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin uygulamalarında incelemiştir. Araştırma, önleyici sınıf yönetimi yaklaşımının orta düzeyde deneyime sahip olan öğretmenlerden tarafından kullanılırken, deneyimsiz öğretmenlerin bu yaklaşıma daha az başvurduklarını ortaya koymuştur.

Wishard, Shivers, Howes ve Ritchie (2003), çocuk bakım programı ve öğretmen uygulamaları alanında kalite ve çocukların deneyimlerinin birleşimini araştırdıkları çalışmalarında düşük gelirli çocuklar ve aileler için dizayn edilmiş çocuk bakım programlarındaki öğretmen ve program uygulamalarını belirleyerek, bu uygulamaların özelliklerini incelemişler ve çocukların davranışlarını araştırmışlardır. Bu araştırmada, Los Angeles ve Kuzey Carolina'nın kırsal kesimlerinde uygulanan 22 programda %50' si kız olmak üzere 260 çocuk ve 80 öğretmen incelenmiştir. Bu çalışmada katılımcı gözlemin yanı sıra, fotoğraflar da kullanılarak doğal gözlem yapılmıştır. Ayrıca klinik görüşmeleri yapılmıştır. Araştırmada program ve öğretmen uygulamaları, öğretmen içerikli uygulamalar, çevresel kalite, öğretmen davranışları, sınıf duygusal ortamı,

çocukların davranışları gözlemlenmiştir. Okulöncesi eğitim programlarından “En Sık Kullanılan Program” ve “Ortak Program” olmak üzere iki program incelenmiştir. Programları düzenlemek için farklı stratejiler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler ve program uygulamaları arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur.

Saracho ve Spodek (2007), araştırmalarında eğitim programları ile ilgili olarak, erken çocukluk öğretmenlerinin eğitimi üzerine 1989-2004 yılları arasında yayınlanmış 40 adet çalışmayı analiz etmiş ve çalışmanın sonucunda; erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin iyi eğitim almalarının eğitim programın kalitesini arttırdığını, ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarının kalitelerinin, öğretmenlerin lisans dereceleri ve mesleki eğitimleri ile doğru orantılı olduğunu belirtmişlerdir.

Lillvist ve diğerleri (2013), İsveç’te bulunan 15 üniversitede okul öncesi öğretmenliği eğitimi alan 810 öğrenciyi, öğretmen yeterlikleri açısından incelemiş, öğrencilerin öğretmen yeterlikleri üzerine düşünceleri arasında çok büyük farklar olduğunu belirtmişlerdir. Bu farkların eğitim süreçlerinden kaynaklanabileceğini, bu nedenle de İsveç’teki eğitim süreçlerinin tartışılması gerektiğini ifade etmektedirler.

Bielicki (2014), New York Eyaletinde kırsal kesimde görev yapan mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin sınıf yönetim algılarının iş doyumu üzerine etkileri ile ilgili olarak yaptığı araştırmada, öğretmenlerin her birisi ile yapılan iki telefon görüşmesi, çevrimiçi olarak oluşturulan bir odak gurubu ve yine çevrimiçi tartışma panosu yöntemleriyle elde ettiği veriler sonucunda, deneyimin başarılı olmak için önemli olduğu, sınıf yönetimi ile ilgili sorunların bireye özgü olduğu ve işin bir parçası olduğu, öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili eğitim almaları gerektiği ayrıca öğretmenlere ağ üzerinden eğitim verilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde; yurt dışında okul öncesi eğitimle ilgili araştırmaların daha çok sınıf yönetimi, kaynaştırma eğitimi gibi konularda, öğretmen öğretim davranışı üzerine odaklandığı görülmektedir. Türkiye’de ise yapılan araştırmalar daha sınırlı konularda olup, derinliğine araştırmalara çok rastlanmamaktadır.

3.YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren-örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada karma yöntem (nicel ve nitel araştırma birlikte) kullanılmıştır. Araştırmanın 1. alt problemi için nicel araştırmadan faydalanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri açısından kendilerini nasıl algıladıkları ve buna bağlı olarak HİE ihtiyaçlarının neler olduğunu belirlemek amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 1999).

Araştırmanın 2. ve 3. alt problemleri için nitel araştırma yapılmıştır. Okul öncesi eğitim verilen kurumların yöneticilerine göre okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ile buna bağlı olarak eğitim ihtiyaçlarının neler olduğunu ve öğretmen yeterliklerini çeşitli değişkenlerin nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla yöneticilerle görüşme yapılmıştır.

3.2. Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini, Düzce ili merkez ilçesinde bulunan resmi/özel bağımsız anaokulları ve ilköğretim okulları ile kız meslek liselerinin anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri (186) ve bu okulların yöneticileri (61) oluşturmaktadır.

Bu öğretmen ve yöneticilerin özel ya da devlet, bağımsız ya da başka okul bünyesinde oluşları dikkate alınarak oranlı tabakalı örnekleme yöntemiyle evrenin % 30 una (57 öğretmen ile 20 okul müdürü) ulaşılmıştır. Tabakalı örnekleme,

evrendeki alt grupların (anasınıfı, uygulama ana okulu, bağımsız resmi ve özel ana okulu vb.) belirlenip bunların evrende var oldukları aynı oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlayan bir örnekleme seçme tekniğidir. Kısaca tabakalı örnekleme amacını ilgili alt grupların temsil edilmelerini garanti altına almaktır (Gay,1987). Bu örnekleme tekniğiyle Düzce ili merkez ilçesinde MEB'e bağlı 3 bağımsız resmi anaokulu, 1 bağımsız özel anaokulu, 14 resmi ilköğretim okulu, 1 özel ilköğretim okulu ve 1 kız meslek lisesi olmak üzere toplam 20 okuldan örnekleme alınmıştır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalışma Evreni ve Örnekleme

OKUL TÜRÜ	ÇALIŞMA EVRENİ		ÖRNEKLEM	
	Kadrolu Öğretmen Sayısı	Ücretli Öğretmen Sayısı	Kadrolu Öğretmen Sayısı	Ücretli Öğretmen Sayısı
Resmi Ana Okulu	30	6	9	2
Özel Ana Okulu		5		2
Resmi İlköğretim Okulu	116	24	35	7
Özel İlköğretim Okulu		3		1
Kız Meslek Lisesi (Uygulama Ana Okulu)	2		1	
TOPLAM	148	38	45	12
GENEL TOPLAM		186		57

Anket çalışması için seçilen okullardaki tüm öğretmenlere (49 kadrolu, 13 ücretli toplam 62) anket formu doldurtulmuştur. Yöneticilerle nitel araştırma modeline uygun olarak veri toplanacağından ve elde edilen verilerin evrene genellenmesi amaçlanmadığından öğretmen seçiminde yapıldığı şekilde örnekleme almaya gerek yoktur. Ancak okul farklılıkları dikkate alındığında mevcut durumu en iyi yansıtacak örnekleme yaklaşımının maksimum çeşitlilik olacağı düşünülmüş ve öğretmenlerin seçiminde ayrı gruplar olarak kabul edilen okulların yöneticileriyle (20 yönetici) görüşme yapılmıştır.

Çalışma grubuna giren yöneticilerin okullara dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Çalışma Grubuna Giren Yöneticilerin Okullara Dağılımı

OKUL TÜRÜ	Toplam Okul Müdürü Sayısı	Görüşülen Okul Müdürü Sayısı
Resmi Ana Okulu	9	3
Özel Ana Okulu	2	1
Resmi İlköğretim Okulu	45	14
Özel İlköğretim Okulu	3	1
Kız Meslek Lisesi (Uygulama Ana Okulu)	2	1
TOPLAM	61	20

Tablo 3'te görüldüğü gibi görüşmeye katılan yöneticilerin 3'ü resmi ana okulu, 1'i özel ana okulu, 14'ü resmi ilköğretim okulu, 1'i özel ilköğretim okulu, 1'i kız meslek lisesi uygulama ana okulu müdüründen oluşmaktadır.

Ankete katılan öğretmenlerin mesleki kıdem, yaş, mezun oldukları program, öğrenim durumu, görev yaptıkları okul türü, statü ve çocuk sahibi olma durumları aşağıda (Tablo 4-10) verilmiştir.

Tablo 4. Mesleki Kıdem Değişkeni İçin f ve % Değerleri

Mesleki Kıdem Değişkeni	f	%
1-5 Yıl	28	45,2
6-10 Yıl	22	35,4
11-15 Yıl	6	9,7
16 Yıl ve Üzeri	6	9,7
Toplam	62	100

Tablo 4'te ankete katılan öğretmenlerin; meslekteki kıdemlerine bakıldığında 28'inin (%45,2) 1-5 yıl, 22'sinin (%35,4) 6-10 yıl, 6'sının (%9,7) 11-15, 6'sının (%9,7) 16 ve üzeri yıl kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 5. Yaş Değişkeni İçin f ve % Değerleri

Yaş Değişkeni	f	%
20-25 Yıl	9	14,5
26-30 Yıl	30	48,4
31-35 Yıl	13	21,4
36 Yıl ve Üzeri	10	16,1
Toplam	62	100

Tablo 5'te öğretmenlerin 9'unun (%14,5) 20-25, 30'unun (%48,4) 26-30, 13'ünün (%21) 31-35, 10'unun (%16,1) 36 ve daha büyük yaş aralığında oldukları görülmektedir.

Tablo 6. Mezun Olunan Program Değişkeni İçin f ve % Değerleri

Mezun Olunan Program	f	%
Çocuk Gelişimi	10	16,2
Okul Öncesi Öğretmenliği	50	80,6
Ana Sınıfı Öğrt.	1	1,6
Çoc.Gel.ve OÖ Öğrt.	1	1,6
Toplam	62	100

Tablo 6'da öğretmenlerin 10'unun (%16,2) çocuk gelişimi, 50'sinin (%80,6) okul öncesi öğretmenliği, 1'inin (%1,6) ana sınıfı öğretmenliği, 1'inin (%1,6) ise çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenliği alanından mezun olduğu görülmektedir

Tablo 7. Öğrenim Durumu Değişkeni İçin f ve % Değerleri

Öğrenim Durumu	f	%
Ön Lisans	8	12,9
Lisans	53	85,5
Yüksek Lisans	1	1,6
Toplam	62	100

Tablo 7'de ankete katılan öğretmenlerin öğrenim durumları, 8'i (%12,9) ön lisans, 53'ü (%85,5) lisans, 1'i (%1,6) yüksek lisans olarak görülmektedir.

Tablo 8. Görev Yapılan Okul Türü Değişkeni İçin f ve % Değerleri

Görev Yapılan Okul Türü	f	%
Bağımsız Özel Ana Okulu.	2	3,2
Bağımsız Devlet Ana Okulu	14	22,6
Özel İlköğretim Okulu	2	3,2
Devlet İlköğretim Okulu	42	67,8
Kız Meslek Lisesi Uygulama Ana Okulu	2	3,2
Toplam	62	100

Tablo 8’de görev yapılan okul türleri öğretmenlerin 2’si (%3,2) bağımsız özel anaokulu, 14’ü (%22,6) bağımsız devlet anaokulu, 2’si (%3,2) özel ilköğretim okulu, 42’si (%67,8) devlet ilköğretim okulu, 2’si (%3,2) kız meslek lisesinin uygulama anaokulunda görev yaptıkları görülmektedir.

Tablo 9. Statü Değişkeni İçin f ve % Değerleri

Statü	f	%
Kadrolu	49	79
Ücretli	13	21
Toplam	62	100

Tablo 9’da öğretmenlerin 49’unun (%79) kadrolu, 13’ünün (%21) ücretli çalıştıkları görülmektedir.

Tablo 10. Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkeni İçin f ve % Değerleri

Çocuk Durumu	f	%
Evet	24	38,7
Hayır	38	61,3
Toplam	62	100

Tablo 10’da öğretmenlerin 24’ünün (%38,7) çocuk sahibi olduğu, 38’inin ise (%61,3) çocuk sahibi olmadığı görülmektedir.

Örnekleme alınan okulların türleri ile yöneticilerle yapılan görüşmelerin okul türlerine göre dağılımı Tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11. Örnekleme Alınan Okul Türleri İçin f ve % Değerleri

Okul Türleri	f	%
Bağımsız Özel Anaokulu	1	5
Bağımsız Devlet Anaokulu	3	15
Özel İlköğretim Okulu	1	5
Devlet İlköğretim Okulu	14	70
Kız Meslek Lisesi Uygulama Ana Okulu	1	5
Toplam	20	100

Tablo 11’de yöneticilerin 1’inin (%5) bağımsız özel anaokulu, 3’ünün (%15) bağımsız devlet anaokulu, 1’inin (%5) özel ilköğretim okulu, 14’ünün (%70) devlet ilköğretim okulu, 1’inin (%5) kız meslek lisesi uygulama anaokulu olduğu görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amaçları doğrultusunda 1. alt problem için veri toplama araçları olarak “MEB Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” anketi ile 2. ve 3. alt problemler için veri toplamak üzere Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı Görüşme Formu kullanılmıştır.

MEB tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri listesi alınmış ve beşli Likert tipi ankete dönüştürülmüştür. Anket formu alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanları olan Abant İzzet Baysal Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği ile Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinden alınan geri bildirimler ve öneriler sonucu anket ve görüşme soruları ile ilgili gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Anket formu (Ek 1) iki bölümden oluşmakta olup, birinci bölümde öğretmenlere yönelik kişisel bilgiler sorulmaktadır. Bu bölümde öğretmenlerin; mesleki kıdemleri, yaşları, mezun oldukları program, öğrenim durumları, görev

yaptıkları okul türleri, statüleri ile çocuk sahibi olup olmadıkları sorulmaktadır. İkinci bölümde ise MEB tarafından belirlenen okul öncesi öğretmenleri özel alan yeterlikleri ile ilgili olarak; gelişim alanları (4 soru), ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi (2 soru), değerlendirme (2 soru), iletişim (4 soru), yaratıcılık ve estetik (3 soru), okul ve toplumla işbirliği yapma (3 soru), mesleki gelişimi sağlama (1 soru) olmak üzere toplam 7 alanda 19 soru yer almaktadır. Ankete verilecek cevaplar beşli likert tipinde; “Tamamen Yeterliyim (TY), Oldukça Yeterliyim (OY), Kararsızım (KRS), Biraz Yetersizim (BY) Ve Hiç Yeterli Değilim (HYD)” şeklinde ifade edilmiştir.

Yöneticileri için hazırlanan görüşme formunda (Ek 2) ise, okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlikleri ve HİE ihtiyacını belirlemek üzere yöneticilere sorulan açık uçlu sorular yer almıştır. Bu çalışmada en sık kullanılan nitel araştırma yöntemi olan görüşme yöntemi kullanılarak, derinlemesine bilgi elde edilmesi amaçlanmıştır. Sorular MEB okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlikleri anketi ile paralel olarak hazırlanmış, anket çalışmasında olduğu gibi Abant İzzet Baysal, Sakarya ve Gazi Üniversitesi’nden 4 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlikleri ve HİE ihtiyaçlarına dair yöneticilerin görüşlerine yönelik sorular bulunmaktadır. Toplam 4 sorudan oluşan görüşme formunda soruların tamamı açık uçludur. Yöneticilerin cevaplarını derinleştirmek amacıyla 4 soru için toplam 15 alt soru oluşturulmuş, gerektiğinde bunlardan faydalanılmıştır. Bu sorularda yöneticilerin okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlikleri ve HİE ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri alınarak değerlendirme yapılmıştır.

3.4 Verilerin Toplanması

Okullarda anketlerin ve görüşme formlarının uygulanabilmesi için; Düzce Valiliği ve Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli onay yazısı (Ek 3) alındıktan sonra uygulamaya geçilmiştir. Araştırmacı örnekleme yer alan okullara giderek yöneticiler ve okul öncesi öğretmenleri ile görüşmüştür. Yapılacak çalışma hakkında yönetici ve öğretmenler bilgilendirilmiştir.

Araştırmada kullanılan anket soruları çoğaltılıp, resmi ve özel okullarda görev yapan 62 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Görüşmeler okul yöneticilerinin odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme boyunca kayıtlar görüşmeci tarafından alınan izin doğrultusunda ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ya da el ile yazılarak yapılmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan ankette elde edilen verilerin analizinde, betimsel istatistiklerden frekans ve yüzde kullanılmıştır.

Araştırmadaki görüşmeler ses kayıt cihazına alınmış ve deşifre edilmiştir. Görüşmecilere ait deşifrelere birer numara verilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Verilerin analizinde sırasıyla çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Şimşek ve Yıldırım, 2011) gerçekleştirilmektedir. Betimsel analizde araştırma soruları temel çerçeveyi oluşturmuş, bulgular bu çerçeve içinde sınıflanmış ve yüzdelerle ifade edilmiştir. Yöneticilerin görüşlerini yorumlarken zaman zaman doğrudan aktarımlara başvurulmuştur.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda verilerin analizinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin MEB Okul Öncesi Öğretmen Yeterlikleri Açısından Kendilerini Nasıl Algıladıkları ve Buna Bağlı Olarak Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt amaçlarında yer alan okul öncesi öğretmenlerinin, MEB okul öncesi öğretmen yeterlikleri açısından kendilerini nasıl algıladıkları ve buna bağlı olarak HİE ihtiyaçlarının neler olduğuna ilişkin bulgular Tablo 12, Tablo 13, Tablo 14, Tablo 15, Tablo 16, Tablo 17 ve Tablo 18’de verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin MEB özel alan yeterliklerinden gelişim alanları kategorisinde yer alan 4 maddeye göre yeterlik durumları ile ilgili görüşlerine ilişkin frekans ve yüzdeler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Özel Alan Yeterliklerinden Gelişim Alanlarına Göre Yeterlik Durumları ile İlgili Görüşleri

Özel Yeterlik Alanı	Yet. Alanı	T Y	O Y	KRS	B Y	HYD	Toplam
I.Gelişim Alanları	A1	f	27	32	3		62
		%	43,5	51,7	4,8		100
	A2	f	27	33	2		62
		%	43,5	53,3	3,2		100
	A3	f	28	32	1	1	62
		%	45,2	51,6	1,6	1,6	100
	A4	f	34	25	1	2	62
		%	54,8	40,3	1,6	3,2	100

Tablo 12’ye göre “Gelişim alanlarını destekleyebilmek için eğitim sürecini planlayabilme” yeterliği açısından okul öncesi öğretmenlerinin, %51,7’si kendilerini oldukça yeterli ve %43,5’si tamamen yeterli; “Eğitim ortamını düzenleyebilme” ile

ifade edilen yeterlik açısından kendilerini %53,3'ü oldukça yeterli ve %43,5'i tamamen yeterli; “Materyal seçebilme, kullanabilme ve hazırlayabilme” ile ifade edilen yeterlik açısından kendilerini %51,6'sı oldukça yeterli ve %45,2'si tamamen yeterli; “Eğitim faaliyetlerini yürütebilme” ile ifade edilen yeterlik açısından ise kendilerini %54,8'i tamamen yeterli ve %40,3'ü oldukça yeterli olarak görmektedirler. Buna göre gelişim alanlarına göre öğretmenlerin kendilerini tüm özelliklerde en iyi gördükleri özelliğin tabloda A2 olarak ifade edilen “Eğitim ortamını düzenleyebilme” (%96,8), en az iyi gördükleri özelliğin ise tabloda A4 olarak ifade edilen “Eğitim faaliyetlerini yürütebilme” (%95,1) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin MEB özel alan yeterliklerinden Ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi kategorisinde yer alan 2 maddeye göre yeterlik durumları ile ilgili görüşlerine ilişkin frekans ve yüzdeler Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Özel Alan Yeterliklerinden Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi Alanlarına Göre Yeterlik Durumları ile İlgili Görüşleri

Özel Yeterlik Alanı	Yet. Alanı	T Y	O Y	KRS	BY	HYD	Toplam
2.Ailelerle İletişim	A1	f	24	32	4	2	62
Aile Katılımı ve		%	38,7	51,6	6,5	3,2	100
Aile Eğitimi	A2	f	21	33	5	3	62
		%	33,9	53,2	8,1	4,8	100

Tablo 13’e göre “Ailelerle iletişim kurabilme ve aile katılımı sağlayabilme” ile ifade edilen yeterlik açısından okul öncesi öğretmenlerinin, %51,6’sı kendilerini oldukça yeterli ve %38,7’si tamamen yeterli; “Aile eğitimi etkinliklerini yürütebilme” ile ifade edilen yeterlik açısından ise %53,2’si oldukça yeterli ve %33,9’u tamamen yeterli olarak görmektedirler. Buna göre iletişim kurabilme ve aile katılımını sağlayabilme ile ifade edilen yeterlik açısından öğretmenlerin kendilerini tüm özelliklerde daha iyi gördükleri özelliğin Tablo 13’de A1 olarak ifade edilen “Ailelerle iletişim kurabilme ve aile katılımı sağlayabilme” (%90,3), daha az iyi gördükleri özelliğin ise A2 olarak ifade edilen “Aile eğitimi etkinliklerini yürütebilme” (%87,1) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin MEB özel alan yeterliklerinden değerlendirme kategorisinde yer alan 2 maddeye göre yeterlik durumları ile ilgili görüşlerine ilişkin frekans ve yüzdeler Tablo 14’te verilmektedir.

Tablo 14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Özel Alan Yeterliklerinden Değerlendirme Alanlarına Göre Yeterlik Durumları ile İlgili Görüşleri

Özel Yeterlik Alanı	Yet. Alanı		T Y	O Y	KRS	B Y	HYD	Toplam
3.Değerlendirme	A1	f	22	32	7	1		62
		%	35,5	51,6	11,3	1,6		100
	A2	f	28	29	4	1		62
		%	45,2	46,8	6,4	1,6		100

Tablo 14’e göre “Eğitim programını değerlendirebilme” ile ifade edilen yeterlik açısından okul öncesi öğretmenlerinin, %51,6’sı kendilerini oldukça yeterli ve %35,5’i tamamen yeterli; “Çocukların gelişimini değerlendirebilme” ile ifade edilen yeterlik açısından ise öğretmenlerin %46,8’si oldukça yeterli ve %45,2’si tamamen yeterli olarak görmektedirler. Buna göre değerlendirme yeterlik alanında öğretmenlerin kendilerini tüm özelliklerde en tamamen ve oldukça yeterli gördükleri, Tablo 14’te A2 olarak ifade edilen “Çocukların gelişimini değerlendirebilme” (%92) yeterliğinde kendilerini A1 ile ifade edilen “Eğitim programını değerlendirebilme” (%87,1) yeterliğinden daha iyi buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin MEB özel alan yeterliklerinden iletişim alanları kategorisinde yer alan 4 maddeye göre yeterlik durumları ile ilgili görüşlerine ilişkin frekans ve yüzdeler Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Özel Alan Yeterliklerinden İletişim Alanlarına Göre Yeterlik Durumları ile İlgili Görüşleri

Özel Yeterlik Alanı	Yet. Alanı		T Y	OY	KRS	B Y	HYD	Toplam
4.İletişim	A1	f	29	29	2	2		62
		%	46,8	46,8	3,2	3,2		100
	A2	f	24	36	2			62
		%	38,7	58,1	3,2			100
	A3	f	21	37	2	2		62
		%	33,9	59,7	3,2	3,2		100
	A4	f	9	46	4	2	1	62
		%	14,5	74,2	6,5	3,2	1,6	100

Tablo 15'e göre "Etkin dinleme becerisi geliştirebilme" ile ifade edilen yeterlik açısından okul öncesi öğretmenlerinin %46,8'i kendilerini oldukça yeterli ve %46,8'si tamamen yeterli; "Empati kurma becerisini geliştirebilme" ile ifade edilen yeterlik açısından öğretmenlerin %59,7'si kendilerini oldukça yeterli ve %33,9'u tamamen yeterli; "Kendini söz, beden ve sanat yoluyla ifade edebilme becerisini geliştirebilme" ile ifade edilen yeterlik açısından %51,6'sı kendilerini oldukça yeterli ve %45,2'si tamamen yeterli; "Bilişim teknolojilerinin günlük yaşamda kullanımına ait farkındalık geliştirebilme" ile ifade edilen yeterlik açısından ise öğretmenlerin %74,2'si kendilerini oldukça yeterli ve %14,5'i tamamen yeterli olarak görmektedirler. Buna göre iletişim alanlarına göre öğretmenlerin kendilerini tüm özelliklerde en iyi gördükleri özelliğin Tablo 15'te A2 olarak ifade edilen "Empati kurma becerisini geliştirebilme" (%96,8), en az iyi gördükleri özelliğin ise tabloda A4 olarak ifade edilen "Bilişim teknolojilerinin günlük yaşamda kullanımına ait farkındalık geliştirebilme" (%88,7) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin MEB özel alan yeterliklerinden yaratıcılık ve estetik alanları kategorisinde yer alan 3 maddeye göre yeterlik durumları ile ilgili görüşlerine ilişkin frekans ve yüzdeler Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Özel Alan Yeterliklerinden Yaratıcılık ve Estetik Alanlarına Göre Yeterlik Durumları ile İlgili Görüşleri

Özel Yeterlik Alanı	Yet. Alanı	T Y	O Y	KRS	B Y	HYD	Toplam
5.Yaratıcılık ve Estetik	A1	f	20	38	3	1	62
		%	32,3	61,3	4,8	1,6	100
	A2	f	24	34	2	2	62
		%	38,7	54,8	3,2	3,2	100
	A3	f	21	34	6	1	62
		%	33,9	54,8	9,6	1,6	100

Tablo 16'ya göre "Araştırma, keşfetme ve alternatif çözüm yolları üretme becerisini geliştirebilme" ile ifade edilen yeterlik açısından okul öncesi öğretmenlerinin %61,3'ü kendilerini, oldukça yeterli ve %32,3'ü tamamen yeterli; "Özgün ürünler oluşturma becerisi geliştirebilme" ile ifade edilen yeterlik açısından öğretmenlerin %54,8'i kendilerini oldukça yeterli ve %38,7'si tamamen yeterli; "Estetik anlayışı ve seçicilik becerilerini geliştirebilme" ile ifade edilen yeterlik açısından öğretmenlerin %54,8'si kendilerini oranında oldukça yeterli ve %33,9'i

tamamen yeterli olarak görmektedirler. Buna göre yaratıcılık ve estetik alanlarına göre öğretmenlerin kendilerini tüm özellikler arasında en iyi gördükleri özelliğin Tablo 16’da A1 olarak ifade edilen “Araştırma, keşfetme ve alternatif çözüm yolları üretme becerisini geliştirebilme” (%93,6), en az iyi gördükleri özelliğin ise A3 olarak ifade edilen “Estetik anlayışı ve seçicilik becerilerini geliştirebilme” (%88,7) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin MEB özel alan yeterliklerinden okul ve toplumla işbirliği yapma alanları kategorisinde yer alan 3 maddeye göre yeterlik durumları ile ilgili görüşlerine ilişkin frekans ve yüzdeler Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Özel Alan Yeterliklerinden Okul ve Toplumla İşbirliği Yapma Alanlarına Göre Yeterlik Durumları ile İlgili Görüşleri

Özel Yeterlik Alanı	Yet. Alanı	T Y	O Y	KRS	B Y	HYD	Toplam
6.Okul ve Toplumla İş Birliği Yapma	A1	f	39	22	1		62
		%	62,9	35,5	1,6		100
A2	f	23	33	3	3		62
	%	37,1	53,3	4,8	4,8		100
A3	f	17	32	10	2	1	62
	%	27,4	51,7	16,1	3,2	1,6	100

Tablo 17’ye göre “Çocukların, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve katılımlarını sağlayabilme” ile ifade edilen yeterlik açısından okul öncesi öğretmenlerinin %62,9’unun kendilerini tamamen yeterli ve %35,5’inin oldukça yeterli; “Ulusal bayram ve törenlerin organizasyonunu yapabileme” ile ifade edilen yeterlik açısından öğretmenlerin %53,3’ünün kendilerini oranında oldukça yeterli ve %37,1’inin tamamen yeterli; “Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilebilmesinde toplumla işbirliği yapabileme” ile ifade edilen yeterlik açısından öğretmenlerin %51,7’sinin kendilerini oldukça yeterli ve %27,4’ünün tamamen yeterli olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Buna göre okul ve toplumla işbirliği yapma alanlarına göre öğretmenlerin kendilerini tüm özellikler arasında en iyi gördükleri özelliğin tabloda A1 olarak ifade edilen “Çocukların, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve katılımlarını sağlayabilme” (%98,4), en az iyi gördükleri özelliğin ise tabloda A3 olarak ifade

edilen “Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilebilmesinde toplumla işbirliği yapabilme” (%79,1) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin MEB özel alan yeterliklerinden mesleki gelişimi sağlama alanları kategorisinde yer alan maddeye göre yeterlik durumları ile ilgili görüşlerine ilişkin frekans ve yüzdeler Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Özel Alan Yeterliklerinden Mesleki Gelişimi Sağlama Alanlarına Göre Yeterlik Durumları ile İlgili Görüşleri

Özel Yeterlik Alanı	Yet. Alanı		T Y	O Y	KRS	B Y	HYD	Toplam
7.Mesleki Gelişimi	A1	f	18	31	12	1		62
Sağlama		%	29	50	19,4	1,6		100

Tablo 18’e göre “Mesleki gelişimini belirleyebilme” ile ifade edilen yeterlik açısından okul öncesi öğretmenlerinin %50’si kendilerini oldukça yeterli ve %29’u tamamen yeterli olarak görmektedirler. Bu alanda öğretmenlerin kendilerini %79 oranında yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini en iyi “Okul ve toplumla iş birliği” yeterlik alanlarının birinci alt alanı olan “Çocukların, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve katılımlarını sağlayabilme” (%98,4) alanında, “İletişim” yeterlik alanlarının ikinci alt alanı olan “Empati kurma becerisini geliştirebilme” (%96,8) alanında, “Gelişim alanları” yeterlik alanının ikinci alt alanı olan “Eğitim ortamını düzenleyebilme” alanı (%96,8) ile üçüncü alanı olan “Materyal seçebilme, kullanabilme ve hazırlayabilme” alanında (%96,8) gördükleri sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenlerin kendilerini en az yeterli gördükleri alanların ise “Mesleki gelişimi sağlama” yeterlik alanının alt alanı olan “Mesleki gelişimini belirleyebilme” alanı (%79), “Okul ve toplumla iş birliği yapma” yeterlik alanlarının alt alanı olan “Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilebilmesinde toplumla işbirliği yapabilme” alanı (%79,1), “Ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi” yeterlik alanlarının alt alanı olan “Aile eğitimi etkinliklerini yürütebilme” (%87,1) alanı ile “Değerlendirme” yeterlik alanlarının alt alanı olan “Eğitim programını değerlendirebilme” alanı (%87,1) olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durumda okul

öncesi öğretmenlerinin MEB özel alan yeterliklerine göre, mesleki gelişimlerini nasıl belirleyecekleri, okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği, aile eğitimi ve eğitim programları alanlarında hizmet içi eğitimle desteklenmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Yöneticilerin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Değerlendirmeleriyle İlgili Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinde yer alan, okul öncesi eğitim verilen kurumların yöneticilerine göre okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerinin düzeyi ve buna bağlı olarak HİE ihtiyaçlarının neler olduğu ile ilgili yöneticilerle yapılan görüşmelere ilişkin veriler Tablo 19 ile Tablo 20’de gösterilmektedir.

Tablo 19. Yöneticilerin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Özel Alan Yeterliklerine Göre Yeterlik Durumları ile İlgili Görüşleri

Öğretmen Yeterlikleri		F	%
Gelişim Alanları	Yeterli	15	75
	Yetersiz	5	25
	Toplam	20	100
Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi	Yeterli	15	75
	Yetersiz	5	25
	Toplam	20	100
Değerlendirme	Yeterli	18	90
	Yetersiz	2	10
	Toplam	20	100
İletişim	Yeterli	14	70
	Yetersiz	6	30
	Toplam	20	100
Yaratıcılık ve Estetik	Yeterli	17	85
	Yetersiz	3	15
	Toplam	20	100
Okul ve Toplumla İş Birliği Yapma	Yeterli	18	90
	Yetersiz	2	10
	Toplam	20	100
Mesleki Gelişimi Sağlama	Yeterli	14	70
	Yetersiz	6	30
	Toplam	20	100

Yöneticilere MEB okul öncesi eğitim öğretmen yeterlikleri listesinde yer alan özel yeterlik alanları listelenmiş ve yöneticilere bu alanların her birinde öğretmenlerinin yeterliklerini hangi düzeyde değerlendirdikleri sorulmuştur. Buna göre okul öncesi öğretmenlerini, yöneticilerinin büyük bir çoğunluğu (%90) değerlendirme alanı ile okul ve toplumla işbirliği yapma alanlarında, %85'i yaratıcılık ve estetik alanlarında yeterli görmektedirler.

Okulöncesi öğretmenlerini yöneticilerin %75'i gelişim alanları ile ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi alanlarında, %70'i ise iletişim alanları ile mesleki gelişimi sağlama alanında yeterli olarak görmektedir (Tablo 19). Bu alanlar yöneticilerin öğretmenlerin yeterliğini en az olumlu değerlendirdikleri alanlardır.

Buna göre MEB okul öncesi eğitim öğretmen yeterlikleri içinde yöneticilerin %30'u iletişim alanlarında, %25'i gelişim alanları ile ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi alanlarında öğretmenlerinin HİE ihtiyacı olduğunu düşünmektedirler.

Bu soruya verilen cevaplarla birlikte değerlendirilerek HİE ihtiyacını açıklamak üzere yöneticilere “Okul öncesi eğitimi alanında görev yapan öğretmenlere yönelik bir HİE planlasaydınız bu eğitim hangi konularda olurdu?” sorusu yöneltilmiş, yöneticilerin verdiği cevaplar Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20.Yöneticilere Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin HİE İhtiyaçları

Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı Duyulan Konular		
HİE KONULARI	f	%
İletişim	7	35
Drama	7	35
Sınıf Yönetimi	7	35
Çocuk Gelişimi	6	30
Aile Eğitimi	5	25
Materyal Kullanma	4	20
Sosyal Etkinlikler	4	20
O.Ö. Eğitim Programları	4	20
Yaratıcılık	3	15
Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar	2	10
Etik	2	10
Okuma Yazma Öncesi Hazırlık Çalışmaları	1	5
Bilişim Teknolojileri Kullanımı	1	5

Tablo 20 incelendiğinde, yöneticilerin okul öncesi öğretmenlerinin HİE almasını istedikleri konuların en çok iletişim (%35), drama (%35), sınıf yönetimi (%35) ve çocuk gelişimi (%30) olduğu görülmüştür. Bu durumu materyal kullanma (%20), sosyal etkinlikler (%20), okul öncesi eğitim programları (%20) ve aile eğitimi (%20) konuları izlemektedir. Yöneticilerin okul öncesi öğretmenlerinin HİE almalarını en az düşündükleri konuların ise yaratıcılık (%10), etik (%10), okuma yazma öncesi hazırlık çalışmaları (%5) ile bilişim teknolojileri kullanımı (%5) olduğu görülmektedir. Bu durumda yöneticilere göre okul öncesi öğretmenlerinin en çok, iletişim, drama, sınıf yönetimi ve çocuk gelişimi alanlarında HİE almaları gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

4.3. Yöneticilerin Mesleki Kıdem, Yaş, Mezun Oldukları Program, Öğrenim Durumu, Görev Yaptıkları Okul Türü, Statü Ve Çocuk Sahibi Olma/Olmama Durumlarının Okul Öncesi Öğretmen Yeterliklerine Etkisine İlişkin Değerlendirmeleriyle İlgili Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinde yer alan, okul öncesi eğitim verilen kurumların yöneticilerine göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem, yaş, mezun oldukları program, öğrenim durumu, görev yaptıkları okul türü, statü ve çocuk sahibi olma/olmama durumlarının okul öncesi öğretmen yeterliklerine etkisine ilişkin yöneticilerin görüşlerine ait veriler Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. Yöneticilerin Okul Öncesi Öğretmen Yeterliklerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri

Öğretmen Yeterliklerine Çeşitli Değişkenlerin Etkileri Konusunda Yöneticilerin Görüşleri			
		f	%
Kıdem	Kıdem Arttıkça Yeterlik Artar	17	85
	Mesleğe Yeni Başlayanlar Daha Yeterli	1	5
	Kıdem Etkisi Olmaz	2	10
Toplam		20	100
Yaş	Yaş Arttıkça Yeterlik Artar	17	85
	Yaş Arttıkça Yeterlik Azalır	1	5
	Yaşın Etkisi Olmaz	2	10
Toplam		20	100

Tablo 21'in Devamı

Mezun Oldukları Program	Ana Sınıfı Öğrt. Mezunları Daha Yeterli	1	5
	Çocuk Gelişimi Mezunları Daha Yeterli	9	45
	Okul Öncesi Öğrt. Mezunları Daha Yeterli	8	40
	Mezun Oldukları Bölümün Etkisi Yok	2	10
Toplam		20	100
Öğrenim Durumu	Yüksek Lisans Mezunları Daha Yeterli	17	85
	Lisans Mezunları Daha Yeterli	2	10
	Öğrenim Durumun Yeterliğe Etkisi Yok	1	5
Toplam		20	100
Statü	Kadrolu Öğretmen Daha Yeterli	18	90
	Statünün Yeterliğe Etkisi Yok	2	10
Toplam		20	100
Görev Yapmakta Olduğu Okul Türü	Anaokulu Öğretmenleri Daha Yeterli	13	65
	İlköğretim Okulu Öğrt. Daha Yeterli	3	15
	Özel Okul Öğrt. Daha Yeterli	2	10
	Okul Türünün Yeterliğe Etkisi Yok	2	10
Toplam		20	100
Çocuk Sahibi Olma/Olmama	Çocuk Sahibi Olma Olumlu Etkiler	13	65
	Çocuk Sahibi Olma Olumsuz Etkiler	4	20
	Çocuk Sahibi Olmanın Yeterliğe Etkisi Yok	3	15
Toplam		20	100

Tablo 21'e göre görüşme yapılan yöneticilerin %85'i kıdem arttıkça öğretmen yeterliklerinin arttığını "Y1: Kıdemli öğretmenler daha yeterlidir.", "Y2: Kıdem arttıkça öğretmenin tecrübesi de artar.", "Y16: Yıllar geçtikçe öğretmenler işlerinde daha da iyi oluyor." gibi ifadelerle açıklamaktadırlar. Yöneticilerin %5'i mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha yeterli olduğunu "Y12: Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin alan bilgileri daha günceldir.", sözleriyle ifade etmektedirler. Yöneticilerin %10'u ise kıdem öğretmen yeterliklerine bir etkisinin olmadığını "Y8: Kıdem öğretmen yeterliğine olumlu ya da olumsuz etkisi olduğunu düşünmüyorum", "Y17: Kıdem başarı da etkili değildir." diyerek açıklamaktadır.

Yöneticilerin çoğunlukla kıdem öğretmen yeterliklerine olumlu etkisi olduğu görüşünü paylaştıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

Yaş faktörü açısından yöneticilerin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde yöneticilerin %85'i yaş arttıkça öğretmen yeterliklerinin arttığını

“**Y1**: Yaş ilerledikçe öğretmenler daha yeterli oluyor.”, “**Y18**: Yaşın öğretmen yeterliğinde büyük önemi olduğunu düşünüyorum.”, gibi ifadelerle açıklamaktadırlar. %10’u yaşın öğretmen yeterliklerine bir etkisinin olmadığını belirtmekte, %5’i ise yaş arttıkça yeterliğin azaldığını “**Y12**: Yaşı fazla olan öğretmenler kendilerini güncellemediğinden daha az yeterlidir.” sözleriyle ifade etmektedirler.

Bu durumda yöneticilerin çoğunlukla, öğretmenlerin yaşı arttıkça meslekte daha yeterli olduklarını düşündükleri ancak bunun öğretmenin kendini yenileme davranışıyla birlikte gelişebildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Mezun oldukları programın göre okul öncesi öğretmenin yeterliğine etkisine ilişkin olarak yöneticilerin %45’i, çocuk gelişimi mezunlarının daha yeterli olduğunu “**Y10**: Çocuk gelişimi mezunu öğretmenler daha yeterlidir.”, “**Y16**: Çocuk gelişimi mezunu öğretmenler genellikle kız meslek liselerinin de çocuk gelişimi alanından mezun olduğu için hem daha fazla eğitim almış oluyor, hem de daha fazla staj yaptıkları için daha tecrübeli oluyorlar.” gibi ifadelerle açıklamaktadırlar. Bunu okul öncesi öğretmenliğin mezunlarının izlediğini (%40) “**Y2**: Okul öncesi alanı mezunları daha yeterlidir.” sözleriyle belirtmektedirler. Anasınıfı öğretmenliği mezunlarını yeterli gören yönetici oranı ise yalnızca %5 olarak görülmektedir. Bu durumu yöneticiler “**Y20**: Ana sınıfı öğretmenliği mezunları daha yeterlidir. Çünkü üst öğretime öğrenci hazırlamada daha iyiler.” sözleriyle ifade etmektedirler. Yöneticilerin % 10’u ise mezun olunan programın öğretmen yeterliğine etkisi olmadığını düşünmektedirler. Yöneticiler bu durumu ise “**Y1**: Mezun olunan alanın öğretmen yeterliğiyle ilgisi yoktur.”, “**Y13**: Öğretmen kendilerini göreve başladıktan sonra geliştiriyor. Bu yüzden mezun oldukları program önemli değil.” sözleriyle belirtmektedirler. Yöneticiler okul öncesi öğretmenlerinden, çocuk gelişimi mezunu olanlar ile okul öncesi öğretmenliği mezunu olanları, diğer alanlardan mezun olanlara göre daha yeterli görmektedirler.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarının yeterliklerine etkisine ilişkin olarak yöneticilerin %85’i yüksek lisans mezunlarının daha yeterli olduğunu düşünmekte ve bunu “**Y8**: Öğretmenlik bir kariyer mesleğidir, bu nedenle kesinlikle yüksek lisans mezunu öğretmenler daha yeterlidir.” şeklinde ifade etmektedirler. Ancak lisans

mezunlarını daha yeterli bulanlar (%10) “**Y9**: Lisans mezunları daha yeterlidir, çünkü özellikle yüksek lisans yaptıkları dönemde öğretmenler öğrencileri ihmal edebiliyor.” şeklinde açıklamalarıyla yüksek lisans yapanların yeterliğini daha az değerlendirmediklerini, kendi eğitimlerine zaman ayırırken görevlerini ihmal ettiklerini ifade etmektedirler. Yöneticilerin %5’i ise öğrenim durumunun okul öncesi öğretmen yeterlikleri üzerinde etkisi olmadığını “**Y:19** Öğrenim durumunun öğretmen yeterliğine etkisi yoktur.” şeklinde ifade etmektedirler. Yöneticilerin çoğunluğu yüksek lisans mezunu öğretmenlerin daha yeterli olduğunu düşünmektedirler. Eğitim süresindeki artışın öğretmen yeterliklerine yansıdığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Görüşmeye katılan yöneticilerin %90’ı statü olarak kadrolu öğretmenlerin daha yeterli olduklarını “**Y6**: Kadrolu öğretmen hem süreklilik açısından hem de tabi olduğu mevzuat açısından kendisini yenileyebilir. Bu nedenle kadrolu öğretmen daha yeterlidir.”, “**Y11**: Kadrolu öğretmen daha yeterlidir, çünkü daha fazla tecrübe kazanma imkanına sahiptir.” gibi ifade etmekte iken, %10’u statünün yeterlikler üzerine etkisi olmadığını belirtmektedirler. Bu durumda yöneticilerin çoğunluğunun kadrolu öğretmenleri daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Yöneticiler öğretmenin görev yaptığı okul türü ile yeterliği arasındaki ilişkiyi değerlendirdiklerinde, anaokulunda görev yapan öğretmenleri (%65) daha yeterli görmekte, “**Y5**: Anaokulu öğretmenleri daha yeterlidir. Görev yaptıkları okul türünde sadece anaokulu öğrencisi olduğu için kendi alanı ile ilgili daha fazla etkileşim kurabileceği meslektaşla birlikte çalışıyor.”, “**Y7**: Anaokulu öğretmenleri daha yeterli, diğer öğretmenlerin zümre toplantısı yapma imkanları bile olmayabiliyor.” şeklinde ifade ederken, bu durumu ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler (%15) “**Y20**: Anaokulundan ilköğretim 1. sınıfa gelen öğrencilere göre ilköğretim bünyesindeki anasınıflarından gelen öğrenciler daha iyi ve daha hazır. Bu durumda ana sınıfı öğretmenlerinin daha yeterli olduğunu düşünüyorum.” sözleriyle ifade etmektedirler. Bu durumu özel okullarda görev yapan öğretmenler (%10) izlemektedirler. Yöneticilerin %10’u ise görev yapılan okul türünün okul öncesi öğretmen yeterliklerine etkisinin bulunmadığını düşünmektedirler. Yöneticilerin

çoğunlukla anaokulunda görev yapan öğretmenleri daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Yöneticilerin %65'i çocuk sahibi olmayı öğretmen yeterlikleri açısından olumlu görmekte ve bu durumu “**Y4**: Çocuk sahibi öğretmenlerin çocuklarla iletişimi daha iyi.”, “**Y9**: Öğretmenlerimizin çocuk sahibi olduktan sonra velilere ve öğrencilere karşı yaklaşımı daha sıcak, daha ilgililer.” gibi sözlerle ifade etmektedirler. Yine yöneticilerin %15'i çocuk sahibi olmanın okul öncesi öğretmen yeterliklerine etkisi olmadığını belirtirken %20'si ise çocuk sahibi olmanın öğretmenlerin yeterliklerini olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Bu durumu da “**Y14**: Çocuk sahibi öğretmenler kendi çocuklarına öncelik verip öğrencilerini ihmal edebiliyor. Özellikle çok sık izin aldıklarını ve evde iyi hazırlanmadan okula geldiklerini düşünüyorum.” sözleriyle ifade etmektedirler. Yöneticilerin çocuk sahibi olan öğretmenlerin iletişimlerinin arttığını ancak ders öncesi hazırlıkta aksamaların yaşandığını düşündükleri sonucuna ulaşılmaktadır.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayanarak elde edilen sonuçlar yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalarla karşılaştırılarak sunulmakta ve önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın amaçları arasında yer alan okul öncesi öğretmenlerinin, MEB okul öncesi öğretmen yeterlik algılarına ve buna bağlı olarak HİE ihtiyaçlarının neler olduğuna baktığımızda, bu amaca ilişkin olarak yapılan “MEB Okul Öncesi Öğretmenleri Özel Alan Yeterlikleri” anket çalışması sonucunda kendilerini gelişim alanlarının tamamında yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler özel yeterlik alanlarından ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi alanlarında, ailelerle iletişim kurabilme ve aile katılımı sağlayabilme alt alanında kendilerini daha yeterli görürken, aile eğitimi etkinliklerini yürütebilme alt alanında daha az yeterli görmektedirler. Değerlendirme alanlarında ise çocukların gelişimini değerlendirebilme alt alanında kendilerini yeterli olarak düşünürlerken eğitim programını değerlendirme alanında kendilerini daha az yeterli olarak değerlendirmektedirler. İletişim alan yeterliklerinde empati kurma becerisini geliştirebilme alt alanını kendilerini en çok yeterli gördükleri alan iken, bilişim teknolojilerinin günlük yaşamda kullanımına ait farkındalık geliştirebilme alt alanında ise kendilerini daha az yeterli görmektedirler. Yaratıcılık ve estetik alanlarında ise kendilerini en çok araştırma, keşfetme ve alternatif çözüm yolları üretme becerisini geliştirebilme alt alanında, en az estetik anlayışı ve seçicilik becerilerini geliştirebilme alt alanında yeterli olarak değerlendirmektedirler. Okul öncesi öğretmenleri okul ve toplumla işbirliği yapma alanlarında kendilerini en çok, çocukların, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve öneminin farkına varmalarını ve

katılımlarını sağlayabilme alt alanında yeterli görürken en az, okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilebilmesinde toplumla işbirliği yapabilme alt alanında yeterli görmektedirler. Mesleki gelişimini sağlama alanı ise öğretmenlerin kendilerini en az yeterli gördükleri alan olarak görülmektedir.

Kök ve diğerleri (2011)'nin, okulöncesi öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin düzeylerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında “gelişim alanları” boyutu 4,23 ortalamayla en yüksek, “ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi” boyutunun ise 3,93 ortalamayla en düşük değere sahip bulunmuştur. Yine Janice ise çalışmasında aile eğitiminin ve eğitim programlarını belirlemede aile katılımının öneminden bahsetmektedir (MEB, 2008). Bu durum mevcut araştırmanın okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini gelişim alanlarının tamamında yeterli gördükleri sonucu ile eğitim etkinliklerini yürütebilme alt alanında kendilerini daha az yeterli gördükleri sonuçlarıyla örtüşmektedir. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) çalışmalarında öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecine, iletişim becerilerine, aile katılımına, planlamaya, öğrenme ortamlarının düzenlenmesine ve sınıf yönetimine ilişkin öz-yeterlik inançlarını yüksek düzeyde gördüklerini belirtmiştir. Bu sonuçta mevcut araştırmanın öğretmen yeterlik algılarına ilişkin sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Uşun ve Cömert'in (2003) çalışmalarına göre ise öğretmenlerin en yüksek katılım oranı ile katılmayı istedikleri ilk üç HİE programı öncelik sırası ile; çocuk ruh sağlığı; yaratıcı etkinlikler ve okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan planlardır. Bu durum da mevcut araştırmanın gelişim alanları ile yaratıcılık ve estetik alanlarına göre okul öncesi öğretmen yeterlik algılarıyla örtüşmektedir.

Yöneticilerin, %90'ı değerlendirme alanı ile okul ve toplumla işbirliği yapma alanlarında, %85'i yaratıcılık ve estetik alanlarında okul öncesi öğretmenlerini en yüksek düzeyde yeterli görmektedir. Okulöncesi öğretmenlerini yöneticilerin %75'i gelişim alanları ile ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi alanlarında, %70'i ise iletişim alanları ile mesleki gelişimi sağlama alanında daha az yeterli olarak görmektedir.

Yöneticilerin okul öncesi öğretmenlerinin HİE almasını istedikleri konular ise en çok iletişim (%35), drama (%35), sınıf yönetimi (%35) ve çocuk gelişimidir (%30). Bunu materyal kullanma (%20), sosyal etkinlikler (%20), okul öncesi eğitim programları (%20) ve aile eğitimi (%20) konuları izlemektedir. Eğitim yöneticilerinin okul öncesi öğretmenlerinin HİE almalarını en az düşündükleri konular ise yaratıcılık (%10), etik (%10), okuma yazma öncesi hazırlık çalışmaları (%5) ile bilişim teknolojileri kullanımınıdır (%5). Haktanır da (2008), çalışmasında alanda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi, kişiler arası ilişkiler, çocukla iletişim, ailelerle sağlıklı ilişkiler ve okul-aile işbirliği konularında yetersiz bulduklarını belirtmektedir. Bu durum bu araştırmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Gültekin ve Çubukçu da (2008) çalışmalarında ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin eğitime ihtiyaç duydukları yeterli alanlarını belirlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çalışmada değerlendirilen tüm alanlarda eğitim gereksinimi olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuç da mevcut araştırmayı destekler niteliktedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde araştırmaya katılan okullarda görev yapan yöneticilerin öğretmen yeterliklerini, mesleki kıdem, yaş, mezun oldukları program, öğrenim durumu, görev yaptıkları okul türü, statü ve çocuk sahibi olma/olmama değişkenlerinin nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerine baktığımızda ise; yöneticilerin %85'inin kıdemini öğretmen yeterliklerine olumlu etkisi olduğu görüşünü paylaştıkları, yöneticilerin %85'inin öğretmenlerin yaşı arttıkça meslekte daha yeterli olduklarını düşündükleri, yöneticilerin %45'inin okul öncesi öğretmenlerinden çocuk gelişimi mezunu olanlar ile %40'ının okul öncesi öğretmenliği mezunu olanları, diğer alanlardan mezun olanlara göre daha yeterli gördükleri, %85'inin yüksek lisans mezunu öğretmenlerin daha yeterli olduğunu düşündükleri, yöneticilerinin %95'inin kadrolu öğretmenleri daha yeterli gördükleri, yöneticilerin %65'inin anaokulunda görev yapan öğretmenleri daha yeterli gördükleri, yöneticilerin %85'inin evli öğretmenleri daha yeterli gördükleri, yöneticilerin %65'inin çocuk sahibi olmayı öğretmen yeterlikleri açısından olumlu gördükleri sonucuna ulaşılmaktadır. Gültekin ve diğerlerinin (2008) araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin yeterlik alanlarına yönelik HİE gereksinimlerinin kıdem değişkenine göre kimi yeterlik alanlarında farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Başka bir araştırmada Fives ve Buehl (2010), 10 yıl ve üzeri deneyimi olan öğretmenlerin

daha yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Çifçili (2008) dersane öğretmenlerinin öğretmen yeterlik düzeyleri ve mesleki doyumlarına yönelik araştırmasında, 11 sene ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin 0-5 ve 6-10 sene kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sözü edilen araştırmalar bu araştırma ile tutarlı sonuçlar göstermektedir. Yine Çifçili aynı araştırmasında eğitim seviyesi anlamında, yüksek lisansı bitiren öğretmenlerin yeterlilik algılarının lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu, yine sınıf içi istenmeyen davranışların önlenmesi alt testinde, çocuğu olan öğretmenlerin yeterlilik puan ortalamalarının çocuğu olmayan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunduğunu belirtmiştir. Toytok (2013), öğretmenlerin mesleki tecrübesinin sınıf yönetiminde duygusal zeka düzeyini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir.

Araştırmada MEB okul öncesi öğretmenliği özel alan yeterliklerine göre öğretmenlerin, “Mesleki gelişimini belirleyebilme” alanı, “Okul ve toplumla iş birliği yapma” yeterlik alanlarının alt olanı olan “Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilebilmesinde toplumla işbirliği yapabilme” alanı, “Ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi” yeterlik alanlarının alt olanı olan “Aile eğitimi etkinliklerini yürütebilme” alanı ile “Değerlendirme” yeterlik alanlarının alt olanı olan “Eğitim programını değerlendirebilme” alanında kendilerini daha az yeterli gördükleri ve öğretmen görüşlerine göre bu alanlarda HİE ile desteklenmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Yöneticilerin MEB okul öncesi öğretmenliği özel alan yeterliklerine göre gelişim alanları, ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi alanları, iletişim alanları ve mesleki gelişimi sağlama alanında okul öncesi öğretmenlerinin yeterliğini diğer alanlara göre daha az olumlu değerlendirdikleri, genel anlamda ise okul öncesi öğretmenlerinin en çok, iletişim, drama, sınıf yönetimi ve çocuk gelişimi alanlarında HİE almaları gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada mesleki kıdem ve yaş arttıkça öğretmen yeterliklerinin arttığı, çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenliği mezunlarının diğer alanlardan mezun olan öğretmenlere göre daha yeterli görüldüğü, anaokullarında görev yapan öğretmenlerin, kadrolu görev yapan öğretmenlerin ve yüksek lisans yapan

öğretmenlerin diğerlerine göre daha yeterli bulunduğu, öğretmenlerin çocuk sahibi olmasının da öğretmen yeterlikleri açısından olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlara ilişkin öğretmen ve yöneticilere yönelik olarak şu çalışmalar yapılabilir.

- Düzce’de okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak, bu araştırmada HİE ihtiyacı olarak değerlendirilen; okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği, aile eğitimi, okul öncesi eğitim programları, iletişim, drama, sınıf yönetimi ve çocuk gelişimi alanlarında HİE verilebilir.
- Okul öncesi öğretmenleri yüksek lisans yapmaya teşvik edilebilir.
- Ücretli öğretmenlere görev verilmeden önce okul öncesi eğitimle ilgili HİE verilebilir.
- Yaşın öğretmen yeterliği üzerinde deneyim kaynaklı olabileceği düşünülen etkisi dikkate alındığında göreve yeni başlayan öğretmenlerin deneyimli öğretmenlerin mentorluğunda çalışmasının sağlanması önerilebilir.

Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlara ilişkin olarak, araştırmacılar tarafından şu çalışmalar yapılabilir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin yeterlikleri sınıflarda gözlem yoluyla incelenebilir.
- Okul öncesi öğretmen yeterlikleri aile eğitimi, iletişim vb. alanlardan sadece biri seçilerek derinlemesine çalışılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akman, B., Taşkın, N., Özden, Z. Ve Çörtü, F. (2007). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik üzerine bir çalışma. ilkogretim-online.org.tr/vol9say2/v9s2m29.doc adresinden 03 Kasım 2014 tarihinde alınmıştır.
- Argun, Y., İkiz, E. (2003). Anaokullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin kişisel ve sosyal uyumları ile bazı sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı*. 5-11 Ekim. Ankara: YA-PA Yayınları.
- Atabey, D. ve Şahin, F.T. (2009). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre ailelerle olan iletişim ve işbirliğine bakış açılarının incelenmesi. http://dokuman.tsadergisi.org/dergiler_pdf/2009/2009-Nisan/9.pdf adresinden 20 Kasım 2014 tarihinde alınmıştır.
- Ayaokur, H. (1998). 16. Milli eğitim şurasına doğru. *Çağdas Eğitim Dergisi*, 247, 11-13.
- Bağcı, N. ve Şimşek, S. (2000). Milli eğitim personeline yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine genel bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 9-12.
- Barrafato, A. (1998). Inclusion at the Early Childhood Level: Supports Contributing to its Success. <http://spectrum.library.concordia.ca/404/> adresinden 15 Aralık 2015 tarihinde alınmıştır.
- Başal, H. A. (1998). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi
- Bielicki, S. M. (2014). Novice, Rural New York State Teacher Perceptions Of Their Classroom Management And How These Perceptions Affect Their Job Satisfaction And Retention. <http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2014&context=do>

[ctoral](#) adresinden 20 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.

Budunç, B. (2007). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bakış Açısıyla Çalışma Ortamlarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Chen, Y. (1996). A Study of Order-Managing Skills Used in Group Activities by Early Childhood Student Teachers in Taiwan. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED396817.pdf> adresinden 20 Aralık 2014 tarihinde alınmıştır.

Cerit, Y. (2010). Öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması ve sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 36 (1), 68-85.

Çifçili, V. (2008). Dershane öğretmenlerinin öğretmen yeterlik düzeyleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10 (2), 101-115.

Deborah, F. R. ve Smith, B. J. (1992). Attitude Barries and Strategies for Preschool Mainstreaming.

https://archive.org/stream/ERIC_ED350758/ERIC_ED350758_djvu.txt

adresinden 20 Aralık 2014 tarihinde alınmıştır.

Denizel-Güven, E. ve Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf Yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(18), 1-22.

Devlet Memurları Kanunu. (1965). T.C. Resmi Gazete, 12056, 23 Temmuz 1965

Erişen, Y. (2004). *Sınıfta Öğretim Liderliği, Sınıf Yönetimi*. Ankara: Asil Yayın.

Fives, H. ve Buehl, M. M. (2010). Examining the factor structure of the teachers' sense of efficacy scale. *The Journal of Experimental Education*, 78 (1), 118-134.

Garuba, A. (2004). Continuing Education: an Essential Tool For Teacher Empowerment

in an Era of Universal Basic Education in Nigeria. *Int. Journal Of Lifelong Education*. 23, (2), (March–April 2004), p.191–203.

Gay, L.P.(1987). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. Columbus: Merrill Publishing Comp

Gibson,S. ve Dembo, M.H.(1984). Teacher efficacy:a constrcut validation. *Journal of Edicational Pshychology*. 76(4), 569-582.

Gömlüksiz, M. N. ve Serhatlioğlu, B. (2013). *Turkish Studies* - International Periodical For The Languages. *Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/7* Summer 2013, p. 201-221.

Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet içi Eğitime İlişkin Görüşleri, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 19, 185-201.

Gürol A. (2003). Okulöncesi öğretmenleri ile okulöncesi öğretmen adaylarının eğitimde dramının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*. 158, 35-49.

Haktanır, G. (2005). Farklı Ülkeler ve Okul Öncesi Eğitimde Farklılıklar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 6 (62): 51-56.

Haktanır, G. (2008). Okul Öncesi Öğretmeni'nin Niteliği. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*. 4(12), 22-35.

İlhan,A.Ç. (2005). 21.Yüzyılda Öğretmen Yeterlilikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 58, 55-58

Kalemci, F. (1998). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Çevre Düzenlemesi Ve Çalışan Eğitimci Personelin Nitelikleri Yönünden İncelenmesi*. Ankara: Aydoğdu Ofset.

Kandır, A. ve Çatlak, İ. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin okullarının fiziksel koşullarına ve sınıflarındaki ilgi köşelerinin özelliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mesleki Eğitim Dergisi*. 8(15), 40-62.

- Kanlı, U. ve Yağbasan, R. (2002). 2000 yılında Ankara'da fizik öğretmenleri için düzenlenen hizmet içi eğitim yaz kursunun etkinliği. *Milli Eğitim Dergisi*. 153-154.
- Kantarcıoğlu, S. (1961). *Ana Okulları Örgütü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaya, İ. (2005). *Anasınıfı Öğretmenlerinin Kaynaştırma (Entegrasyon) Eğitimi Uygulamalarında Yeterlilik Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Kayabaş, Y. (2008). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmesinin önemi ve esasları. http://dokuman.tsadergisi.org/dergiler_pdf/2008/2008-Agustos/6.pdf adresinden 20 Kasım 2014 tarihinde alınmıştır.
- Kerem, E. A. ve Cömert, D. (2006). Siirt ilinde okulöncesi eğitimin sorunlarının tespitine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 35 (170), 112
- Kıldan, A. O. ve Temel, Z. F. (2008).Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı oluşturulan hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretmenlikle ilgili bazı görüşlerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 16 (1), 25-36.
- Kök, M., Çiftçi, M. ve Ayık, A. (2011). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15 (1), 169-183.
- Kuran, K. (2002). *Öğretmenlin Mesleğine Giriş*. Ankara: Mikro Basım Yayım Dağıtım.
- Laut, J. (1999). Classroom Management: Beliefs of Preservice Teachers and Classroom Teachers Concerning Classroom Management Styles. *Fall Teachers Education Conference*. Charleston, SC, October, Database: ERIC.
- Lillvist, A., Sandberg, A., Sheridan, S., Wiliams, P. (2013). Preschool teacher competence viewed from the perspective of students in early childhood teacher

education.

http://www.researchgate.net/publication/257815348_Preschool_teacher_competence_viewed_from_the_perspective_of_students_in_early_childhood_teacher_education adresinden 24 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2000). *2001 Yılı Başında Milli Eğitim*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2008). Okul Öncesi Öğretmen Yeterlikleri. <Http://otmg.meb.gov.tr/.../okul%20öncesi%20öğretmen%20yeterlikleri.doc> adresinden 12 Şubat 2015 tarihinde alınmıştır.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2014). Milli Eğitim İstatistikleri 2013/2014. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2013_2014.pdf adresinden 16 Aralık 2014 tarihinde alınmıştır.

Metin, N. (2001). Okul Öncesi Dönemde Matematiksel Kavramların Gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Mezunları Derneği Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Dergisi*. 1 (4-5), 22.

Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1993). *Okulöncesi Eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 2.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık, 42-45.

Oroszko, L. (1995). *An Analysis Of Classroom Management Practices Employed By Experienced Preschool Teachers: Skills, Context, And Thoughts*. Unpublished Doctora' s thesis, University Of Massachusetts Lowell.

Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29 (1), 1-18.

Parlak yıldız, B. ve Yıldızbaş, F. (2004). *Okulöncesi Eğitimde Öğretmenlerin Okuma*

Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Uygulamalarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, XIII. Eğitim Bilimleri Kurultayı. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/425.pdf> adresinden 14 Kasım 2014 tarihinde alınmıştır.

Saban A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*. 145, 25-27.

Sanal (2014:1). The Education of Children. <http://www.friedrichfroebel.com/> adresinden 14 Aralık 2014 tarihinde ulaşılmıştır.

Sanal (2014:2) Kalkınma Planları. <http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx> adresinden 21 Ocak 2015 tarihinde ulaşılmıştır.

Saracho, O. N. and Spodek, B. (2007). "Early Childhood Teachers' Preparation and the Quality of Program Outcomes"
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430500317366?journalCode=gecd20> adresinden 20 Nisan 2015 tarihinde ulaşılmıştır.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*. 58, 40-45.

Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programları hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10, 21-23.

Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Ertem Matbaacılık, 39.

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi, 21, 260.

Seyrek, H. ve Sun, M. (1998). *Okulöncesi Eğitimde Oyun*. İzmir: Mey Yayınları, 37

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Tahta, F. (1995). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu*

Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Taymaz, A. H. (1981). *Hizmet İçi Eğitim Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Sevinç Matbaası, 4.

Taymaz, A.H. (1997). *Hizmet İçi Eğitim Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası

Türk Dil Kurumu. (2014). *Güncel Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK

Toytok, H. (2013). Öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerini sınıf yönetimi sürecinde kullanma düzeyleri: Sakarya İli örneği. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*. 1, 27-43

Türer, A. (2006). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve sorunlar.

<http://w3.balikesir.edu.tr/~aturer/ogretmenyetistirme.html> adresinden 18 Aralık 2014 tarihinde alınmıştır.

Uçar, R. ve İpek, C. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerinin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *efdergi.yyu.edu.tr*. 3.

Uşun, S. ve Cömert, D. (2003:125-138). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23 (2), 125-138.

Üstüner, I., Ersoy, Y. ve Sancar, M. (2000). Fen ve fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimi ve sempozyumlardan beklentileri. *HÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. 311-316.

Vorkink, A. (2006). *AB Vizyonu*. Türkiye’de Eğitim ve Özel Okullar Sempozyumu. Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği. 20-21 Ocak. Antalya.

Wishard,A., Shivers, E.M. Howes, C. & Ritchie, S. (2003). Child care program and teacher practices: Associations with quality and children’s experiences. http://www.researchgate.net/publication/223173023_Child_care_program_and_t_eacher_practices_associations_with_quality_and_childrens_experiences

adresinden 24 Kasım 2014 tarihinde alınmıştır.

Yalın, H.I. (2001). Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 150.

Yörükoğlu, A. (1992). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.15.

Yıldırım, M. C. (2008). Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye’de okul öncesi eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. Yaz-7. 25, 91-110.

EKLER

EK1

ANKET FORMU

Bu araştırma; Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlikleri ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları” nı belirlemek amacıyla, bir yüksek lisans tezi kapsamında yapılmaktadır. Bilgileriniz tez dışında bir amaçla kullanılmayacaktır. Hiç bir yere İsim yazmayınız. Katılımınız için teşekkür ederiz.

*Caner BAĞ
Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi*

1. **Meslekteki Kıdeminiz:** ()1-5 yıl ()6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 ve üzeri
2. **Yaş:** () 20-25 () 26-30 () 31-35 () 36 ve üzeri
3. **Mezun Olduğunuz Program:**
 - () Çocuk Gelişimi ()Okul Öncesi Öğrt.
 - () Ana Sınıfı Öğrt. () Diğer(Yazınız).....
4. **Öğrenim durumunuz:** () Önlisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
5. **Görev Yaptığınız Okul Türü:** () Bağımsız Özel Anaokulu () Bağımsız Devlet Anaokulu
() Özel İlköğretim Okulu () Devlet İlköğretim Okulu
6. **Statünüz:** () Kadrolu () Ücretli
7. **Çocuk Sahibi Olma/Olmama:**
 - () Çocuğum Var () Çocuğum Yok

Aşağıdaki yeterlilik alanlarında kendinizi ne kadar yeterli gördüğünüzü sağdaki ilgili sütunu işaretleyerek belirtiniz.

ÖZEL YETERLİK ALANLARI	YETERLİKLER	Tamamen Yeterliyim	Oldukça Yeterliyim	Kararsızım	Biraz Yetersizim	Hiç Yeterli Değilim
1-GELİŞİM ALANLARI	1. Gelişim alanlarını destekleyebilmek için eğitim sürecini planlayabilme					
	2. Eğitim ortamını düzenleyebilme					
	3-Materyal seçebilme, kullanabilme ve hazırlayabilme					
	4-Eğitim faaliyetlerini yürütebilme					
2. AİLELERLE İLETİŞİM, AİLE KATILIMI VE AİLE EĞİTİMİ	1. Ailelerle iletişim kurabilme ve aile katılımı sağlayabilme.					
	2.Aile eğitimi etkinliklerini yürütebilme					
3. DEĞERLENDİRME	1-Eğitim Programını Değerlendirebilme					
	2- Çocukların Gelişimini Değerlendirebilme					
4-İLETİŞİM	1. Etkin dinleme becerisi geliştirebilme					
	2. Empati kurma becerisini geliştirebilme					
	3. Kendini söz, beden ve sanat yoluyla ifade edebilme becerisini geliştirebilme					
	4-Bilişim teknolojilerinin günlük yaşamda kullanımına ait farkındalık geliştirebilme					
5. YARATICILIK VE ESTETİK	1-Araştırma, keşfetme ve alternatif çözüm yolları üretme becerisini geliştirebilme					
	2-Özgün ürünler oluşturma becerisi geliştirebilme					
	3-Estetik anlayışı ve seçicilik becerilerini geliştirebilme					
6. OKUL VE TOPLUMLA İŞ BİRLİĞİ YAPMA	1.Çocukların, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve öneminin farkına varmalarını ve katılmalarını sağlayabilme					
	2- Ulusal bayram ve törenlerin organizasyonunu yapabilme					
	3- Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilebilmesinde toplumla işbirliği yapabilme					
7. MESLEKİ GELİŞİMİ SAĞLAMA	1- Mesleki gelişimini belirleyebilme					

EK 2

**OKULÖNCESİ ÖĞRETMENİ ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ VE
HİZMETİÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARI YÖNETİCİ GÖRÜŞME FORMU**

Okul Türü:

Sayın Yönetici,

Bu araştırma; Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlikleri ve Hizmet içi Eğitim İhtiyaçlarını belirlemek amacıyla, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı'nda bir Yüksek Lisans Tezinde kullanılmak üzere yapılmaktadır. Bu formla okulöncesi öğretmenlerinizin “Öğretmen Yeterlilikleri ve Hizmet içi Eğitim İhtiyaçları” ve öğretmenlerin etkililiğini etkileyen çeşitli faktörlere ilişkin görüşleriniz alınmaya çalışılacaktır. Kurum ve kişi bilgileri kullanılmayacaktır. Araştırma verileri sadece tez çalışması için kullanılacaktır. Verilerin unutulmaması ve daha iyi analiz edilmesi için ses kaydı yapmamızı kabul ediyor musunuz?
() Evet () Hayır

Görüşme Soruları:

1. Öğretmenlerinizin şu konulardaki yeterliklerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - a. Gelişim alanları
 - b. Ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi
 - c. Değerlendirme
 - d. İletişim
 - e. Yaratıcılık ve estetik
 - f. Okul ve toplumla iş birliği yapma
 - g. Mesleki gelişimi sağlama
2. “Okul Öncesi Öğretmenleri” hangi konularda hizmet içi eğitimle desteklenmelidir?
3. Öğretmenlerinizin yeterliklerine şu değişkenlerin etkileri var mıdır? Bu konuda ne düşünüyorsunuz? Biraz açıklayınız?
 - a. Kıdem
 - b. Yaş
 - c. Mezun oldukları program
 - d. Öğrenim durumu
 - e. Statü
 - f. Görev yapmakta olduğu okul türü
 - g. Çocuk Sahibi Olma/Olmama

Katkınız için teşekkür ederiz.

EK 3

İZİN BELGESİ

T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.81.00.17.044/ 138
Konu: Araştırma İzni.

05 Ocak 2011

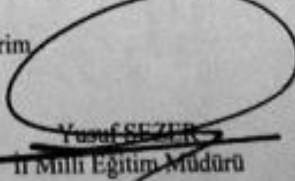
VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) Mart 2007 tarih ve 2594 sayılı MEB Tebliğler Dergisinde yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi
b)Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 14.12.2010 tarih ve B.30.2.DZC.0.41.00.00-399/270 sayılı yazısı.

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı öğrencisi **Caner BAĞ**'ın ilgi (b) yazı eki "**Düzce'de Okulöncesi Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları**" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla, **Düzce İlindeki Tüm Resmi ve Özel Anaokulları ile İlköğretim Okulları Kapsamındaki Anasınıfı Öğretmenlerine yönelik anket formunu ve bu kurumların Yöneticilerine yönelik yönetici görüşme formunu uygulamaya yönelik izin talebi,** ilgi (a) Yönerge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü tarafından kabul edilen, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilecek (5 Sayfadan) oluşan araştırmanın, "**Düzce İlindeki Tüm Resmi ve Özel Anaokulları ile İlköğretim Okulları Kapsamındaki Anasınıfları Öğretmenleri ile Bu Kurumların Yöneticilerine yönelik olarak uygulanmasına**", araştırma tamamlandıktan itibaren en geç iki hafta içerisinde, araştırmanın iki örneğinin CD' ye kayıtlı olarak ilgi (a) Yönergede belirtilen (Ek-1) Taahhütname tutanağı ile birlikte **Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü** tarafından Müdürlüğümüze teslim edilmesi ve ilgi (a) Yönergenin 13.maddesinde belirtilen esaslara uyulması kaydıyla **Caner BAĞ** tarafından uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim


Yusuf SEZGER
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
05./01/2011

Erdogan ÖLKER
V.k.a.
Vali Yardımcısı

EKLER :
1-Araştırma Önerisi (5 Sayfa)