



Zeka Gelişiminin Yüzde 70'i Okul Öncesi Eğitimde Kazanılıyor

Röportaj : MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürü
Remzi İnanlı



Mahalle Mektebine Başlama Merasimi ve Mektep İlahileri

Prof. Dr. İsmail Kara - Prof. Dr. Ali Birinci



Okul Öncesi Öğretmeni'nin Niteliği

Prof. Dr. Gelengül Haktanır



Çocuk Haklarının Okul Öncesi Program ve Eğitimde Öğretimi

Yrd. Doç. Dr. Cem Topsakal



Ülkemizde Okul Öncesi Eğitim

Yrd. Doç. Dr. H. Elif Dağlıoğlu



Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocuklarda Dil Gelişimi

Yrd. Doç. Dr. Şenay Yapıcı

Saygıdeğer Eğitim Çalışanları,

Eğitime Bakış'ın bu sayısında "Okul Öncesi Eğitim" konusunu ele aldık.

Okul öncesi eğitimi, çocuğun yaşamındaki ilk gerçek sosyal deneyimdir. Çocuğun merkez olduğu ve tüm ilginin üzerinde olduğu bir ortamdan uzaklaşıp ilgiyi, sevgiyi paylaştığı, bir düzen içinde grup halinde hareket ettiği, beklemeyi, sabretmeyi öğrendiği, tüm ihtiyaçlarını karşılaması için desteklendiği ilk ortamdır.

Okul öncesi eğitim döneminin asıl önemi, çocuğun zihinsel ve duygusal gelişimi için bu yılların çok önemli yıllar oluşudur. Bu dönemde edinilen bilgiler hem çok kolay öğrenilmekte hem kalıcı olmakta ve öğrenme alışkanlığı geliştirmek açısından da büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların gitmeyenlere oranla ilköğretimde çok daha uyumlu ve başarılı oldukları bilinmektedir. Ayrıca, sosyal uyum ve arkadaşlık geliştirme becerileri açısından okul öncesi eğitimi almış olan çocuklar çok daha şanslı olmaktadır.

Ülkemizde zorunlu olmayan ama son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı'nın üzerinde hassasiyetle durduğu konulardan birisi, okul öncesi eğitim. Avrupa ülkelerinde yatırımların ve hassasiyetin eksik bırakılmadığı bir alan olan okul öncesi eğitim, maalesef ülkemizde gereken oranda, hak ettiği konumda değil.

Bu sayımızda Yrd. Doç. Dr. H. Elif Dağlıoğlu'nun "Ülkemizde Okul Öncesi Eğitim", Yrd. Doç. Dr. Cem Topsakal'ın "Çocuk Haklarının Okul Öncesi Program ve Eğitimde Öğretimi", Yrd. Doç. Dr. Veysi Erken'in "Okul Öncesi Eğitimin Önemi", Yrd. Doç. Dr. Şenay Yapıcı'nın "Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocuklarda Dil Gelişimi", Prof. Dr. Gelengül Haktanır'ın "Okul Öncesi Öğretmen'inin Niteliği" başlıklı yazılarında okul öncesi eğitime ilişkin değişik perspektifler bulacaksınız.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi eğitime bakışını Genel Müdür Remzi İnanlı ile yapılan röportajda görmek mümkün.

Gelecek sayıda buluşmak ümidiyle...

hidiryildirim@egitimbirsen.org.tr

EĞİTİME BAKIŞ'ın bu sayısı 20 bin adet basılmıştır. Kurumlara ve eğitim çalışanlarına dağıtım il ve ilçe teşkilatlarımız tarafından yapılmaktadır.

Sivil Anayasa Talebimiz ve Eğitim Anlayışı Ahmet Gündoğdu	1
En Önemli Okul Öncesi Eğitim Kurumu Ailedir	3
Zeka Gelişiminin Yüzde 70'i Okul Öncesi Eğitimde Kazanılıyor Röportaj : MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürü Remzi İnanlı	8
Mahalle Mektebine Başlama Merasimi ve Mektep İlâhileri Prof. Dr. İsmail Kara - Prof. Dr. Ali Birinci	15
Okul Öncesi Öğretmen'inin Niteliği Prof. Dr. Gelengül Haktanır	22
Çocuk Haklarının Okul Öncesi Program Ve Eğitimde Öğretimi Yrd. Doç. Dr. Cem Topsakal	36
Okul Öncesi Eğitimin Önemi Yrd. Doç. Dr. Veysi Erken	41
Ülkemizde Okul Öncesi Eğitim Yrd. Doç. Dr. H. Elif Dağlıoğlu	45
Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocuklarda Dil Gelişimi Yrd. Doç. Dr. Şenay Yapıcı	54
Milli Eğitim Şuralarında Okul Öncesi Eğitim Kararları	62
Yükseköğretime Geçiş Sistemi ve Öğrenci Seçme Sınavı	67
Kitap Tanıtımı	71 - 72



EĞİTİME BAKIŞ

Yıl:4 • Sayı:12 • Eylül - Ekim - Kasım 2008



Eğitim-Bir-Sen'in 3 Aylık Ücretsiz Yayınıdır

Eğitim-Bir-Sen
Adına Sahibi
Ahmet GÜNDOĞDU
Genel Başkan

Genel Yayın Yönetmeni
(Sorumlu Müdür)
Hıdır YILDIRIM
Genel Basın Yayın Sekreteri

Yayın Kurulu
Halil EYEMEZ
Ahmet ÖZER
Erol BATTAL
Esat TEKTAŞ
Ramazan ÇAKIRCI

Yayın Danışma Kurulu
Dr. Adil ŞEN
Dr. Zübeyir BULUT
M. Emin ERGÜN
İsmail Emre YILMAZ
Harun ÇAKIR

İdare Yeri

GMK Bulvarı Ş.Daniş Tunalıgil Sk. No: 3/13 Maltepe-ANKARA
Telefon : (0312) 231 23 06 (Pbx) Faks : (0.312) 230 65 28
BüroCell : 0533 741 40 26

e-posta: egitimbirsen@egitimbirsen.org.tr
web: www.egitimbirsen.org.tr

Teknik Hazırlık
Şenay MERAL

Baskı

Hermes Basımevi
Kazım Karabekir Cad. Murat Çarş. No:39/18 - İskitler / ANKARA
Tel: (0312) 384 34 32 - www.hermesofset.com.tr

Basım Tarihi : 6 Eylül 2008

Sivil Anayasa Talebimiz ve Eğitim Anlayışı

Ahmet GÜNDOĞDU*

Toplumların gelişmesini ve kalkınmasını sağlayan en önemli kaynak, insani ve evrensel değerlerle yoğrulmuş hedefler doğrultusunda yetiştirilmiş nesillerdir. İnsanı layıkıyla ele alıp yetiştiremeyen toplumlar varlıklarını ve hayatiyetlerini asla koruyamazlar. Bu nedenle eğitim, küreselleşen dünyada kendi değerleri ve rengiyle varolmak isteyen milletlerin iyi organize ederek yürütmek mecburiyetinde oldukları bir alandır.

Bu çerçevede her milletin kendine has bir eğitim anlayışı ve sistemi vardır. Ülkeler kültürel birikimleri, sosyal tecrübeleri ve tarihlerinden ilham alıp, aynı zamanda iktisadi ve teknolojik gelişmeleri de takip ederek, bünyelerine uygun eğitim politikası ve buna bağlı olarak işleyen eğitim sistemi oluşturmak zorundadır.

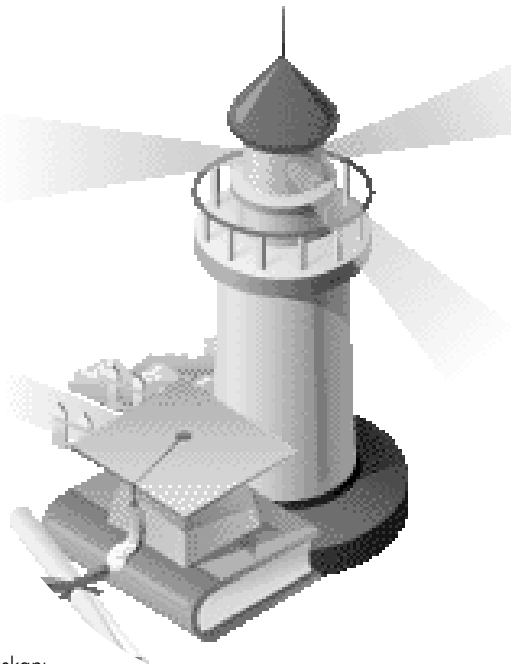
Dünya hızlı bir değişim süreci içine girmiştir. Teknolojinin baş döndüren bir hızla yenilenmesi ve bilgi akışının süratli olması,

çok farklı alanlarda değişime sebebiyet vermektedir. Bu değişim sürecinin etkilediği alanların en başındaysa eğitim gelmektedir. Eğitim sahasında yeniliği yakalayamayan milletler, kalkınmanın en önemli vasıtasını kullanmadıklarından dolayı bunalıma girmektedir. Zira biraz gerilere gittiğimizde Osmanlı Devleti'nin dağılma sürecini başlatan ana konulardan birinin de eğitim olduğunu görmekteyiz.

Bu açıdan eğitimi, ülkemizin en önemli ve hayati konusu

olarak görüyoruz. Bugün eğer teknoloji üretemiyorsak, bunun altında yine eğitim sistemimizdeki çarpıklıklar yatmaktadır. Devletle milletin el ele vererek başlatacak olduğu medeniyetimizin yeniden diriliş hamlesinin hareket noktasını da yine eğitim oluşturmaktadır. Zira gençliğimizin maddi, manevi, bilgi ve beceri bakımından kendini üstün meziyetlerle donatabilmesinin yolu sağlıklı bir eğitim almasından geçmektedir. Eğitimin beşikten mezara kadar süren bir süreç olduğu anlayışına sahip medeniyet tasavvurunun insanları olan bizlerin, en çok önem vermesi gereken konulardan biri de okul öncesi eğitimidir.

Çok hızlı ilerlemenin kaydedildiği 0-6 yaş arası dönemi içine alan okul öncesi eğitim sürecinde çocuğun beyin yapısı ve fonksiyonlarının üçte ikilik kısmının gelişimi tamamlanır. Bu dönem, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini destekleyerek yetkinlik döneminde daha verimli ve üretici olmasını,



* Eğitim-Bir-Sen ve Memur-Sen Genel Başkanı

aynı zamanda da sahip olduğu potansiyeli tam olarak kullanabilecek yetenekleri kazanmasını sağlar. Diğer bir ifadeyle, bu dönem bireylerde fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve zihinsel gelişimin şekillenerek, kişilik temellerinin atıldığı, bunlara paralel olarak yaratıcı düşüncenin ortaya çıkarıldığı ve güven duygusunun geliştirildiği en önemli süreçtir. Bu nedenle bireyin eğitim süreçleri içinde üzerinde titizlikle durulması gereken en önemli dönemdir.

Aslında gerek okul öncesi dönemle başlayan ve üniversiteye kadar uzanan örgün eğitim gerekse yaygın eğitim sistemimizin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir. Fakat bu noktada önümüzde; eğitime ayrılacak kaynak sıkıntısı, ayrılan kaynakların verimli kullanılmaması, kalite seviyesinin yükseltilmemesi, okullararası kalite dağılımındaki dengesizlik, bölgelerarası eşitsizlikler, eğitimin halk katmanlarına yaygınlaştırılmaması, eğitimin ezberci ve sınavda soru çözmeye endekslilik halde olması, mezun olan öğrencilerin istihdam edilememesi gibi çoğaltacağımız birçok sorunlar yumağı vardır. Netice olarak okul öncesi eğitimin, ilköğretimin, ortaöğretimin ve yüksek öğretimin birbirinden farklı ama birbirinden etkilenen sorunları mevcuttur. Bu sorunların derinliğine inildiğinde hepsinin ana kaynağının, sistemin bireye bakışında yatan çar-

**Eğitim imkânlarını
bireyler için sonuna
kadar açan; batının
yüksek teknolojsi
ile doğunun hikmet
ve irfanını bir
potada eriterek
gelenekle modernliği,
bireyle toplumu,
madde ile manayı
harmanlayabilmiş bir
eğitim ve bunun hayata
geçmesinin önündeki
engelleri yok edebilecek
bir sivil anayasa
hazırlanmalıdır.**

pıklık olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu çarpıklığın giderilmesinin yoluysa, bireyle devleti ahenk içinde kucaklayacak yeni bir sistemin inşa edilmesidir. Yani diğer bir ifadeyle, bir sivil anayasanın hayata geçirilmesidir.

Eğitimde fırsat eşitliğinin önünü açıp, pedagojik ve bilimsel yaklaşımı sağlayan ilkeleri teminat altına alan; üniversiteleri pozitif bilimlerin çatışma alanı olmaktan ziyade milletin değerleriyle barışık, halkın hizmetinde olan yapılar haline getiren; kılık kıyafetinden dolayı hiç kimseyi eğitim-öğretim hakkından ve eğitimle kazandığı birikimini enerjiye çevireceği çalışma hürriyetinden yoksun bırakmayan; insanımızın hem bireysel hem de toplumsal

isteklerini meczedebilen ve evrensel değerler eşliğinde bilgi çağına bizleri taşıyabilen bir anlayışa ihtiyaç vardır.

Eğitim imkânlarını bireyler için sonuna kadar açan; batının yüksek teknolojsi ile doğunun hikmet ve irfanını bir potada eriterek gelenekle modernliği, bireyle toplumu, madde ile manayı harmanlayabilmiş bir eğitim ve bunun hayata geçmesinin önündeki engelleri yok edebilecek bir sivil anayasa hazırlanmalıdır. Hazırlanmasını istediğimiz sivil anayasada bulunması gereken eğitimle ilgili bu taleplerimizin hepsinin özünde bireyi esas alan ve toplumsal bütünlüğü de denge içinde muhafaza eden bir eğitim anlayışı vardır.

Bu duygu ve düşüncelerle yarınlara daha güzel olacağına dair inancımızı hiç kaybetmeden, arzuladığımız niteliklere sahip sivil anayasaya kavuşma noktasında Ortak Akıl Hareketi'nin düzenlemiş olduğu "Milli Egemenlik ve Demokrasi" mitinglerinin organize edilmesine en büyük katkıyı sağlayan ve benzeri faaliyetlerin yapılmasına her zaman ön ayak olan Memur-Sen'in güzide sendikası Eğitim-Bir-Sen mensuplarına ve geleceğimizin teminatı olan yavrularımızın daha iyiye, güzele ve doğruya ulaşması için nasıl bir okul öncesi eğitim alması gerektiğiyle ilgili görüşlerini bizlerle paylaşan uzmanlarımıza teşekkür ediyorum.

Okul Öncesi Eğitim En Önemli Okul Öncesi Eğitim Kurumu Ailedir

Okul öncesi eğitim, özellikle sanayileşme sürecinde gelişmiş ülkelerde ebeveynlerin çalışma hayatına katılmasıyla birlikte gündeme gelmiş ve bu amaçla okul öncesi örgün eğitim kurumları yaygınlaşmaya başlamıştır. Türkiye’de ise okul öncesi eğitim, 1950’lerden sonra gündeme gelmeye başlamış, Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne girme çabalarıyla birlikte gelişmeye başlamıştır. Günümüzde eğitim, anne karından başlayan bir süreç olarak görülmektedir. Bu durum, aile eğitimi de gündeme getirmektedir. Zira aile, en önemli okul öncesi eğitim kurumudur.

Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Günümüzde bütün toplumlar da aileyi güçlendirme ve özellikle modern toplumlarda doğumu teşvik edici politikalar geliştirilmektedir. Modern toplumlarda aile büyük sarsıntı geçirmektedir. Çocuklar, eşit aile ortamlarında dünyaya gelmemektedir. Bu nedenle ilköğretime başlama durumunda olan çocuklar, eşit koşullarda eğitim sürecine girme-

mektedir. Bu durum, önemli bir fırsat ve imkân eşitsizliği sorunu olarak ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi eğitimin en temel amaçlarından biri, bu eşitsizliği ortadan kaldırmak ve çocukları eşit şartlarda yarınlara hazırlamaktır.

Gelişmiş ülkelerde okul öncesi eğitime büyük önem verilmektedir. 0-6 yaş döneminin, çocuğun geleceğini belirlemedeki etkisi bilinmektedir. Okul öncesi eğitim, başta çalışan kadınlara destek olmak, ekonomik ve kültürel yönden yetersiz imkânlarla sahip ailelerin çocuklarına eğitimde fırsat eşitliği sağlamak ve çocukları okula hazırlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitim, pek çok ülkede zorunlu eğitimin dışında olmakla birlikte resmi eğitim sisteminin bir parçası olarak kabul edilmektedir. Özellikle büyük şehir yaşamında çocukların daralan oyun mekânları, sınırlanan hareket ve arkadaşlarıyla birlikte olma



imkânları, ailelerin çocuğun erken yaşlarda eğitimi konusunda giderek bilinçlenmeleri, annenin çalışmasına bağlı olmaksızın okul öncesi eğitim kurumlarına olan talebi arttırmıştır.

Bugün çeşitli ülkelerde, geçen yüzyıldan beri okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun sağlıklı bakımı, beslenmesi, kendine güven kazanması, kişiliğinin gelişmesi, iyi alışkanlıklar kazanması, sosyal gelişimini gerçekleştirecek bir arkadaş ortamının oluşturulmasının yanı sıra, onun fiziksel olarak gelişebilmesi için gerekli hareket ve oyun ortamını sağlayan, çocuğun bakımı ve eğitimi konusunda aileye destek olan kurumlar olarak gelişmektedir. Yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitimin, özellikle sosyo-kültürel düzeyi düşük aile-

*Eğitim-Bir-Sen’in hazırladığı Eğitim Vizyonu Raporu’ndan alınmıştır.

lerden gelen çocuklara çeşitli kazançlar sağladığını göstermiştir.

Okul öncesi eğitim, 0-72 ay çocukların; toplumun kültürel değerleri doğrultusunda çok yönlü gelişimlerini yönlendiren, duyu gelişimini ve algılama gücünü artırarak akıl yürütme sürecinde onlara yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etme ve öz denetim becerileri kazanmasını sağlayan, sistemli bir eğitim sürecidir.

Okul Öncesi Eğitimde Program

Dünya'daki okulöncesi eğitim programları incelendiğinde, birçok farklı programın uygulandığı görülür. Son yıllarda özellikle gelişmiş ülkelerde risk altında bulunan, zihinsel veya bedensel özürli çocuklar için de ayrı okul öncesi eğitim programları yaygınlaşmaktadır. Türkiye, halen okulöncesi normal eğitimi yaygınlaştıramadığı gibi risk altındaki çocuklar için okulöncesi eğitim kurumlarını planlayıp uygulamaya geçirememiştir. Türkiye, bu konuyu da önemle gündemine almalı, özürli ve risk altındaki çocuklar için, okulöncesi eğitim kurumlarını, öncelikli bölgeler belirlenerek bir an evvel yaygınlaştırmalıdır. Okul öncesi eğitimin dünya ülkelerinde yaygınlaşması için çalışan iki uluslararası örgüt, UNICEF ve Birleşmiş Milletler Geliştirme Programı (UNDP)'dir. Ayrıca Birleşmiş Milletler, UNDP kurumu ile özellikle çocuk ve kadınları merkeze alan kapsamlı bir program başlatmıştır. Bu program, yeni bin yılın he-

defleri başlığı ile tanıtılmış ve uygulamaya konulmuştur. Program hedeflerine, 2015 yılında ulaşılması planlanmıştır. Bu programın ana hedefleri şunlardır:

- Mutlak yoksulluk sınırı altında yaşayan insan sayısının yarı yarıya azaltılması,
- Kız ve erkek herkesin temel eğitim almasının sağlanması,
- Kadınların durumunun güçlendirilmesi ve cinsiyet eşitliğinin teşvik edilmesi,
- Beş yaşın altındaki çocuk ölümlerinin üçte iki oranında azaltılması,
- Anne sağlığının geliştirilmesi, gebelik ve doğum sırasındaki anne ölümlerinin dörtte üç oranında azaltılması,
- HIV, AIDS, sıtma ve diğer salgın hastalıkların yayılmasının durdurulması,
- Çevresel kaynakların kaybının önüne geçilmesi,
- Kalkınma için küresel ortaklıkların kurulması.



Okul Öncesi Eğitim Kurumları

Okulöncesi eğitim kurumları, farklı birimlerce yönetilmekte ve oldukça dağınık bir görünüm vermektedir. Türkiye'de okul öncesi eğitim politikaları, bütüncül ve stratejik hedeflere dönük olmaktan uzak olup yapılan bazı iyileştirmeler, Avrupa Birliğinin talepleri doğrultusunda gerçekleştirilmekte ve yaygınlaştırılmaya çalışılmaktadır. Okul öncesi eğitim hizmetlerinin sunum şekline bakıldığında, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı üç genel müdürlüğe bağlı Erken Çocukluk Eğitimi'ni (EÇE) başlığı altında yürütmektedir. Bağımsız anaokulları, (3-6 yaş) ile ana sınıfları (5-6 yaş) Okul Öncesi Eğitimi Müdürlüğü'ne; uygulama anaokulları ve sınıfları (3-6 yaş ve Anne-Baba-Çocuk Eğitim Projesi), Kız Teknik Eğitim Müdürlüğü'ne; Anne Çocuk Eğitim Programı (AÇEP) ve 0-4 yaş Anne Çocuk Eğitim Programı, Çıracılık ve Yaygın Eğitim Müdürlüğü'ne bağlıdır. Çocuk yuvaları (0-12 yaş) ve kreş ve gündüz bakım evleri (0-6 yaş) ise Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı olarak hizmet vermektedirler.

Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Çalışmaları

Okul öncesi eğitimin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması çalışmalarında çeşitli sivil toplum kuruluşları ve diğer kurum ve kuruluşları, "Okul Öncesi Dönem Çocuğu ve Çevresini Destekleyen Eğitim Modelleri"

kapsamında değerlendirilebilecek bazı çalışmalar sürdürmektedir. Bu çalışma ve programlardan bazıları şunlardır:

- Anne-Çocuk Eğitim Programı (AÇEP),
- Aile-Çocuk Eğitim Programı,
- Anne-Baba-Çocuk Eğitim Projesi (Okul-Veli-Çocuk Eğitim Programı, AÇEV-MEB),
- Ana-Baba Okulu,
- Anne Çocuk Eğitim Vakfının (AÇEV) Okul öncesi Eğitim Çalışmaları,
- Kadın Emegini Değerlendirme Vakfının (KEDV) Okul öncesi Eğitim Çalışmaları,
- Açık Okul öncesi Eğitim Projesi,
- Çok Amaçlı Okul öncesi Eğitim Merkezleri Modeli (Marmara Üniversitesi),
- Video ile Anne-Baba Eğitim Programı,
- Bakıcı Anne Eğitim Programı (SHÇEK, MEB),
- Yaz Okulları ve Televizyon Aracılığıyla Uygulanan Okul öncesi Eğitim Programları.

Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Mevcut Durumu

Türkiye’de, okul öncesi eğitim, kurum ve öğretmen sayısı yönünden ihtiyacı karşılamaktan çok uzaktır. Ayrıca okulların çoğunluğu, büyük şehir merkezindedir. Bu durum, bir yönüyle çalışan kadınların ve büyük iş yerlerinin büyük şehirlerde daha fazla bulunması ile açıklanabilirse de, fırsat eşitliğini sağlamak ve

aileler arasındaki eğitim farklarını en aza indirebilmek açısından kasaba ve köylerde de okul öncesi eğitim kurumlarının açılması son derece önemlidir. Ayrıca çıkarılmaya çalışılan Okul Öncesi Eğitim Yasası’nın, kurumların sayısını arttırması ve özellikle kurumlar arasındaki farklılıkların azaltılmasına yönelik çalışmaları hızlandırması beklenmektedir.

Tablo 1. Okul Öncesi Eğitimde Sayısal Gelişmeler (1923–2006)

Öğretim Yılı	Okul	Öğrenci	Öğretmen
1923–1924	80	5 880	136
1943–1944	49	1 604	63
1963–1964	146	4 767	180
1983–1984	2784	78 981	4 414
1997–1998	7532	240 885	10 186
1998–1999	6 868	204 461	10 979
1999–2000	7 660	212 603	11 591
2000–2001	8 255	227 464	11 896
2001–2002	9 480	253 513	14 295
2002–2003	8 873	283 305	13 356
2003–2004	13 285	344 758	17 511
2004–2005	15 929	425 780	22 109
2005–2006	18 539	550 146	20 910

Kaynak: MEB İstatistikleri (2006).

Tablo 2’de okul öncesi eğitimde okullaşma oranı, Türkiye ve diğer AB üyesi ülkelerle karşılaştırılmıştır.

Tablo 2: Çeşitli Ülkelerin Okul Öncesinde Okullaşma Oranları

ÜLKELER	Okul Öncesi Okullaşma (%)
Belçika	100
Almanya	89
Yunanistan	64
İspanya	62
Fransa	83
İrlanda	100
İtalya	81
Hollanda	100
Avusturya	92
Portekiz	86
İsveç	71
İngiltere	30
Türkiye	13

Kaynak: OECD Eğitim Göstergeleri (2003)

Okul öncesi eğitimde okullaşma oranı açısından Türkiye, AB üyesi ülkelerle karşılaştırıldığında oldukça gerilerdedir. İrlanda ve Hollanda’da bu oran yüzde 100 iken, Türkiye’de bu oran yüzde 13’tür. 59. Hükümet döneminde okulöncesi eğitime büyük önem verilmeye başlanmış, okullaşma oranında özellikle bazı illerde önemli gelişmeler sağlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı 2007 yılı istatistiklerine göre okul öncesi okullaşma yüzde 25 dolayındadır.

Dünya’da Okul Öncesi Eğitimin Mevcut Durumu

Okul öncesi eğitim kavramı, dünyada yerini Erken Çocukluk Eğitimi (EÇE) kavramına bırakmaktadır. EÇE, ülkelerin olduğu gibi uluslararası kurumların da öncelikli gündemindedir ve geniş bir uygulama alanı bulmaktadır. EÇE, ülke politikalarının ötesinde uluslar arası alanda ve uluslararası üst kurumlarda da önem ve önceliğe sahip bulunmaktadır.

Birleşmiş Milletler ve Dünya Bankası nezdinde uluslararası kurumların EÇE’ye yaklaşımları, politikaları ve uygulamaları önemli ölçüde büyük yatırımlara dönüşmüştür. Başta Avrupa Birliği (AB) olmak üzere çeşitli ülkelerin eğitim politikaları ve eğilimleri erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi yönündedir. Günümüz dünyasında ülkeler arasındaki gelişmişlik farkları giderek açılmaktadır. BM ve Dünya Bankası, EÇE’ye veya erken çocukluk gelişimine, az gelişmiş ve

gelişmekte olan ülkelere de destek olmaya çalışmaktadır. Her iki kurum da gelişmişlik farklarının ortadan kaldırılması, yoksulluğun azaltılması ile insani gelişmenin ve ekonomik büyümenin hızlandırılması konularında EÇE'nin rolünü görmekte ve buna bağlı olarak politikalar üretmektedir. Dünya Bankası, erken çocukluk gelişimi programlarını, yakın dönemde BM'nin bin yıl kalkınma hedeflerine ulaşılması ile uyumlu hale getirmeye çalışmaktadır. Bin yıl kalkınma hedeflerinden birisi, 2015 yılında ilköğretimde yüzde 100 okullaşma sağlanması ve okulu terk etmenin bütünüyle ortadan kaldırılmasıdır. Dünya Bankası, bu hedefin başarılması için çocukların erken yaşlarda eğitimine ve gelişimine giderek daha fazla ağırlık vermektedir. Dünya Bankası, EÇE programları ile çocukların ilkokulda ve daha sonraki eğitim süreçlerinde daha başarılı olacağını öngörmektedir. Bu nedenle, özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde, erken çocukluk gelişiminde daha yüksek oranda bir okullaşmayı hedeflemektedir.

Ülke uygulamalarında bazı benzerliklere rağmen önemli farklılıklara da rastlanmaktadır. Benzerlikler, daha çok amaç ve hedeflerde yoğunlaşmaktadır. Farklılıklar ise kamunun rolü, modeller, programlar ve içeriklerde, kapsanan kitlede (yaş grupları) ve ailenin rolüne verilen önemde görülmektedir. Bu çerçevede, öncelikle EÇE'nin dünya üzerindeki yaygınlaşmasına ilişkin ülke ve

bölge istatistikleri sunulmaktadır. Gelişmiş ülkelerde okul öncesi eğitimde; 3-5 yaş grubunda okullaşma oranları ortalama yüzde 77 düzeyindedir. UNESCO'nun 2007 Küresel İzleme Raporu'na göre bu oran dünya genelinde 203 ülke için yüzde 37 iken, Türkiye'de 3-5 yaş grubu için yüzde 8 olarak belirlenmiştir. Bu oranın daha da düşük olduğu, 2005-2006 yılında 4-5 yaş için okullaşma oranının sadece yüzde 4.4 civarında kaldığı görülmektedir. Altı yaş grubunda ise 2005-2006 öğretim yılında okullaşma oranı yüzde 29.84'tür.

Tablo 3: Erken Çocukluk Eğitiminde Okullaşma Oranları

Gelir Grupları İtibariyle	(%)	Gelişmekte Olan Bölgeler İtibariyle	(%)
Dünya	40	Arap Ülkeleri	16
Yüksek Gelir	90	Orta ve Doğu Avrupa	64
Yüksek Orta Gelir	63	Orta Asya	19
Orta Gelir	40	Doğu Asya / Pasifik	47
Alt Orta Gelir	36	Latin Amerika / Karayip	63
Düşük Gelir	24	Sub-Sahra Afrika	4

Kaynak: Dünya Bankası Gelişmişlik Göstergeleri (2004).

Tablo 3'de görüldüğü gibi yüksek gelir grubu ülkelerde okullaşma oranları yüksektir. Gelişmekte olan ülkeler içinde ise üç grup dikkat çekmektedir. Eski doğu bloğu ülkelerinin yer aldığı Orta ve Doğu Avrupa ülkelerinde okullaşma oranı en yüksektir. Bu oran, daha da yüksek olma-

sına rağmen geçiş döneminde gerilemiş ve tekrar artış sürecine girmiştir. Latin Amerika ve Karayip bölgesinde ise başta Brezilya olmak üzere ülkeler son dönemlerde okullaşma oranını yükselten reformlara yönelmiştir.

Okul Öncesi Eğitimde Temel Sorunlar

2002 yılında yenilenen ve en son 2006 yılında tekrar gözden geçirilen Okul Öncesi Eğitim Programı, amaç ve içerik bakımından oldukça esnek bir yapıya sahip olup öğrenciyi merkeze alan ve etkinlik temelli bir program özelliği taşımaktadır. 2005 yılı itibarıyla 33 üniversitede okul öncesi öğretmenliği lisans programı bulunmaktadır. Bunların bir tanesi, Açık Öğretim Fakültesi, lisans programı uygulamaktadır. Bunun dışında bir üniversitede Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, iki üniversitede Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği ve bir üniversitede Ana Okulu Öğretmenliği lisans programları vardır. Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi mezunları ve Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ana bilim dalı mezunları, dört yıl okul öncesi öğretmenliği alanına yakın bir eğitim gördüğü için MEB tarafından okul öncesi öğretmeni olarak atamaktadır. Bir uygulamaya göre Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün 2000 yılında Anadolu Üniversitesi ile imzaladığı üç yıllık protokol çerçevesinde iki yıl teorik ders, bir yıl da uygulama gören kişiler, 'kadrosuz usta eğitici' adıyla

öğretmenlik yapabilmektedir. Bu durum, ulaşılan çocuk sayısını yükselten bir uygulama olmasına rağmen, açığı kapatacak nitelikte değildir. MEB'e bağlı okullarda sadece dört yıllık üniversite eğitimi alanlar öğretmen olabilirken SHÇEK'e bağlı okullar için böyle bir koşul söz konusu değildir. MEB, 2005 yılında 500 kadrolu okul öncesi öğretmeni atarken, 10.000 kadrosuz usta eğitici atanmıştır. Bu durum, öğretmen açığının dört yıllık öğretmenlerle kapatılması yerine, daha ucuz olan kadrosuz usta eğitimcilerle kapatılmasının tercih edilmesidir. Ayrıca, dört yıllık üniversite mezunları da kadrolu öğretmen yerine kadrosuz usta eğitici olarak atanabilmektedir.

Türkiye'de okul öncesi eğitim (ÖÖE) hizmetlerinin büyük bir bölümünü kamu sunmaktadır. ÖÖE almakta olan çocukların yüzde 93'ü kamusal hizmet almakta olup, bu hizmetlerin maliyetinin büyük bölümünü kamu karşılamaktadır. Kamu, ÖÖE hizmetleri için konsolide bütçeden kaynak ayırmaktadır. MEB ile diğer ilgili hizmet veren bakanlıklar bütçelerinden ÖÖE için kaynak ayırmaktadır. Burada hizmetin farklılaşmasından kaynaklanan dağınıklık bütçe ve finansman olanaklarında da yaşanmaktadır.

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı ile MEB'in yıllık programlarında ortaya koyduğu hedefler için çok daha geniş kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır. ÖÖE ilköğretime göre öğrenci başına daha fazla harcama gerektiren

bir eğitimidir. ÖÖE' de her bir sınıftaki öğrenci sayısı yönetmeliklerde anaokullarında 20, ana sınıflarında ise 25 ile sınırlandırılmıştır. Hizmetin sadece kurum merkezli olması, bu hizmete ulaşımı büyük oranda etkilemektedir. Ayrıca, 4-6 yaşlarına ağırlık verilmesi, geri kalan diğer çocukların hizmetten faydalanamadığı anlamına gelmektedir. Devletin şimdiye kadar benimsediği yaklaşım böyle olunca, ulaşılan çocuk sayısı her zaman yetersiz olacaktır. Erken çocukluk gelişimi programlarına genelde sadece ilköğretime hazırlık açısından bakılmakta olup bütün sistem buna göre planlanmaktadır. Oysa okula hazır olma, erken çocukluk eğitimi ve gelişimi programlarının sağladığı artılardan sadece bir tanesidir. Özellikle risk altında yaşayan çocuklara yönelik sunulması gereken 'müdahale' ve 'risk önleyici' yaklaşımlar sunulmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye'de planlı kalkınma döneminden itibaren okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma amacı güdülmüş, bundan yaklaşık elli yıl önce konulan okul öncesi eğitimde yüzde 30 okullaşma hedefine hala ulaşamamıştır. Okul öncesi eğitim, aileler açısından maliyeti yüksek bir eğitimidir. Bu nedenle yoksul ailelerin okul öncesi eğitimden yararlanmaları, varlıklılara göre daha sınırlı kalmaktadır. Bu durum, okul öncesi eğitim açısından önemli bir fırsat eşitsizliği nedenidir. Okul öncesi eğitimde, iş dünyası, gönüllü kuruluşlar ve

yerel yönetimlerin katkıları yetersizdir. Okul öncesi eğitimde öğretmen yetiştirme, hala bir sorun olarak devam etmektedir. *Türkiye okul öncesi eğitimde 2023 yılında yüzde 100 okullaşmayı hedeflemeli ve bunun için bütün toplum kesimlerini ve kaynakları bu yolda seferber etmelidir.* Bu genel sonuca bağlı olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

Yerel yönetimlerce açılan anaokulu, yuva ve kreşler yaygınlaştırılmalıdır.

Belirli bir çalışan sayısına sahip kamu ve özel iş yerlerinde işyerlerinde anaokulu, yuva ya da kreş açma zorunluluğu getirilmelidir.

İlköğretim birinci kademe içinde okul öncesi eğitim sınıflarının yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.

Okul öncesi eğitimde ihtiyaç duyulan öğretmen ihtiyacı yükseköğretimle işbirliği içinde 2023'de yüzde 100 okullaşma hedefine uygun olarak planlanmalıdır.

Okul öncesi eğitimle ilgili ana-baba eğitimleri yaygınlaştırılmalıdır.

Öğretmen ve usta öğreticiler arasındaki statü farklılıkları giderilmelidir.

Okul öncesi eğitimde değerler merkezli bir program geliştirilmeli ortak milli kültürü güçlendirici değerlerin öğretilip içselleştirilmesine önem verilmelidir.

Okulöncesi eğitimin özel eğitim içindeki oranı artırılmalıdır.



MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürü Remzi İnanlı **Zeka Gelişiminin Yüzde 70'i Okul Öncesi Eğitimde Kazanılıyor**

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürü Remzi İnanlı, zeka gelişiminin yüzde 70'inin okul öncesi eğitimde kazanıldığını söylüyor.

Çok oynamayan, kendisine dokunulmayan çocukların beyninin yaşitlarına göre yüzde 20-30 oranında daha az geliştiğini ifade eden İnanlı, oyun oynayan çocuğun beyninin de geliştiğini kaydediyor.

İnanlı, gelişmiş birçok ülkede, okul öncesi eğitimin zorunlu olduğunu belirterek, "Çocuk 3 yaşına geldiğinde okul öncesi eğitimi almak için bir kuruma götürülüyor. Türkiye'de anlaşılmayan taraf, okul öncesi eğitimin paralı olmasıdır. Birçok Avrupa ülkesinde okul öncesi eğitim parasızdır. Paralı olduğu için de Türkiye'de okul öncesi eğitim yeterince gelişmemiştir" diyor.

Remzi İnanlı ile 'Okul öncesi eğitimi' konuştuk.

Okul öncesi eğitimin işlevi ve kapsamı nedir, okul öncesi eğitim denilince ne anlaşılmalıdır?

Okul öncesi eğitimi; 0-6 yaş grubundaki çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren ve temel eğitim bütünlüğü içinde ilköğretime hazırlayan eğitim sürecidir.

Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumları, mecburî ilköğretim çağına girmemiş 3-5 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsayan ve ailelerine eğitim hizmeti verilen; isteğe bağlı olarak açılan kurumlardır.

Okul öncesi eğitiminin amaçları, Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

Çocukların; Atatürk, vatan, millet, bayrak, aile ve insan sevgisini benimseyen, millî ve manevî değerlere bağlı, kendine güvenen, çevresiyle iyi iletişim kurabilen, dürüst, ilkeli, çağdaş düşünceli, hak ve sorumluluklarını bilen, saygılı ve kültürel çeşitlilik içinde hoşgörülü bireyler olarak yetişmesine temel hazırlamak amacıyla çaba göstermek,

Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,

Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak,

Çocuklara sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi davranışları kazandırmak,

Çocuklara hayal güçlerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışlarını kazandırmak,

Çocukları ilköğretime hazırlamaktır.

Dokuzuncu Kalkınma Planındaki 584'üncü tedbirle, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla öğretmen ve fizikî alt yapı ihtiyacı karşılanması, eğitim hizmetlerinin çeşitlendirilmesi,

toplumsal farkındalık düzeyinin yükseltilmesi, erken çocukluk ve ebeveyn eğitimlerinin artırılması hedeflenmiştir.

Okul öncesi eğitimin ülkemizdeki tarihi süreci hakkında kısa bir bilgi verebilir misiniz?

Küçük çocukların eğitilmesi düşüncesinin yeni olmadığı ve milattan önce 400 yıllarına kadar uzandığı bilinmektedir. Eflatun, Comenius, Jean Jacques Rousseau, Johann Friedrich Oberlin, Pestalozzi gibi pek çok eğitimcinin çocuk eğitimi üzerinde önemle durdukları, görülmektedir. Bu gelişmelere rağmen, 1782-1852 yılları arasında yaşayan Alman asıllı Friedrich Wilhelm Froebel, 1816 yılında 3-6 yaşlarındaki

çocuklar için açtığı özel okulu ile anaokullarının kurucusu olarak kabul edilmektedir. Daha sonra İtalyan Maria Montessori'nin Roma'da açtığı okul ile anaokulları hızlı bir gelişme göstermeye başlamıştır.

1915 tarihinde yürürlüğe giren, Tedrisat-ı İptidâiye Muvakakatı Kanunu'na göre hazırlanan 'Ana Mektepleri Nizamnamesi' ile ülkemizde anaokulu açılmaya başlanmış olup Cumhuriyet'in ilan edildiği tarihte ülkede 80 anaokulunda 5.580 çocuk ve 136 öğretmen görev yaptı.

1961 yılında yürürlüğe giren, '222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda; okul öncesi eğitim kurumlarına, zorunlu ilköğretim



çağına gelmemiş çocukların eğitildiği isteğe bağlı bir ilköğretim kurumu olarak yer verilmesinden sonra, okul öncesi eğitimi ile ilgili çalışmalara yeniden hız verilmiş ve 1962 yılında 'Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği' çıkarılmıştır.

1973 yılında yürürlüğe giren '1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda Türk Millî Eğitim sisteminin genel yapısı içinde, okul öncesi eğitime, örgün eğitim sistemi içinde yer verilmiş; ayrıca bu okulların nasıl kurulabileceği açıkça belirtilmiştir.

"Okul öncesi eğitim kurumları, bağımsız anaokulları olarak kurulabileceği gibi gerekli görülen yerlerde ilköğretime bağlı anasınıfları halinde veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak da açılabilir.

İlköğretim çağına girmemiş çocukların eğitimine verilen önem nedeniyle 1992 yılında yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki 3797 Sayılı Kanun'la Merkez Teşkilatı'nda yeni bir birim olarak Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur ve görevleri şunlardır:

Mecburi ilköğretim çağına girmemiş çocukların eğitimine yönelik okul ve kurumların eğitim ve yönetimi ile ilgili bütün görev ve hizmetleri yürütmek, okul ile kurumlarının eğitim programlarını,

eğitim araç ve gereçlerini hazırlamak, Talim ve Terbiye Kurulu'na sunmak.

Ülkemizde okul öncesi eğitimin genel durumu nedir?

Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumları, bağımsız anaokulları ile fiziki kapasitesi uygun örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde ana sınıfları ve kız meslek liseleri bünyesinde uygulama sınıfları olarak açılmaktadır.

Genel Müdürlüğümüzün kurulduğu tarih olan 1991-1992 eğitim-öğretim yılında 4.733 kurumda, 7.763 öğretmenle 131.023 çocuğa okul öncesi eğitim verilmiştir. Çağ nüfusunun yüzde 5.1'i okul öncesi eğitimden yararlanmıştı.

2007-2008 eğitim-öğretim yılında 22.506 kurum ve 36.236 derslikte 25.901 öğretmen ve 15.934 kadrosuz usta öğretici ile 701.762 çocuğa okul öncesi eğitim verilerek, 48-72 ay çağ nüfusunun yüzde 30'nun okullaşması sağlanmıştır.

Okul öncesi eğitim niçin önemlidir, toplumumuzda okul öncesi eğitime gerektiği gibi önem veriliyor mu?

Yapılan araştırmalara göre; çocukların zihinsel ve kişilik gelişiminin yüzde 70'i 0-6 yaş arasında tamamlanmaktadır. Çocuğun temel bilgi, beceri ve alışkanlıklarının bu erken dönemde kazanıl-

ması, zihinsel yeteneklerinin hızlı bir biçimde gelişip biçimlenmesi ve gelişimine ait ilk temellerin bu dönemde atılması nedeniyle 0-6 yaş dönemi büyük öneme sahiptir. İnsan yaşamında bu kadar önemli yeri olan bu dönemin en iyi biçimde değerlendirilmesi, nitelikli bir okul öncesi eğitimle gerçekleştirilebilir. Bu nedenle, okul öncesi eğitimin kalitesini artırmak, en etkin biçimde düzenlemek ve tüm yaş grubuna hizmet edecek biçimde yaygınlaştırmak çok önemlidir. Araştırmalar, çok oynamayan ve kendisine dokunulmayan çocukların beyninin yaşlıtlarına göre yüzde 20-30 daha az geliştiğini ortaya koymaktadır. Beyindeki bağlantıların yüzde 30-60 oranında kalıtıma, yüzde 40-70 oranında çevresel etkilere bağlı olarak oluştuğu kabul edilmektedir. Bu gerçekten hareketle okul öncesi eğitim almış çocuklarda; daha az hastalık, daha az ölüm, daha az beslenme bozukluğu ve büyüme engeli, daha iyi kişisel hijyen ve sağlık bakımı, daha az çocuk istismarı, daha az gelişmiş benlik kavramı, daha az saldırganlık, daha spontan davranabilme, daha fazla etkileşimli oyun oynama, daha iyi ebeveyn-çocuk ilişkisi, akranlarıyla daha iyi ilişki, sosyal olarak daha uyumlu olma, daha erken okullulaşma, nitelikli okullulaşma, daha uzun okullulaşma, hayat boyu öğrenme, hayat boyu üretme ve nitelikli bir hayat görülmektedir.

Ancak ülkemizde çalışan kadın sayısının azlığı, küçük çocukların aile büyüklerine emanet edilmesi geleneği gibi sosyo-kültürel nedenlerle okul öncesi eğitime katılan çocukların yaşlara göre oranları da farklılık göstermektedir.

Okul öncesi eğitimin temel sorunları nelerdir?

Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamında olmayışı, ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması, velinin okul öncesi eğitim ile ilgili masrafları karşılamada zorlanması, fiziki mekanların ihtiyacı karşılayamaması, okul öncesi eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak yeterli kaynağın olmaması, genel bütçenin yanı sıra yerel yönetim ve özel müteşebbislerin devreye sokulamaması, öğretmen alımlarında okul öncesi eğitim alanındaki öğretmen sayısının artırılması, hükümet programında ve kalkınma planındaki okul öncesi eğitim ile ilgili hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için yukarıda belirtilen çözüm önerilerinin yerine getirilmesi gerekmektedir.

AB ya da başka ülkelerle karşılaştığımızda okul öncesi eğitimimizin durumu hakkında neler söylenebilir?

ÜLKE ADI	OKULLAŞMA YÜZDESİ	YAŞ GURUBU
İSPANYA	100	4 Yaş
DANİMARKA	98	5-6 Yaş
İRLANDA	98	5 Yaş
FİNLANDİYA	90	6 Yaş
ESTONYA	83	6 Yaş
TÜRKİYE	30	4-5 Yaş

Okul öncesi eğitimin geliştirilmesi için neler yapılıyor ya da bundan sonra neler hedefleniyor?

Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve kalitesinin artırılması amacıyla 2008 yılı bütçesinden Devlet Yatırım Programı çerçevesinde mevcut 982 anaokuluna ilaveten 90 yeni anaokulu yapımı gerçekleştirilmiştir. Ayrıca yaklaşık 20 anaokulu yapımının da planlama çalışmaları devam etmektedir. Anaokulu ve anasınıfı donatım ve eğitim materyalleri her yıl güncelleştirilerek oluşturulan standart donatım listeleri Avrupa ve OECD ülkelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarındaki standartlarından daha iyi hale getirilmiştir.

Örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde her yıl yaklaşık 1000 anasınıfı açılmaktadır.

Atıl durumda olup kullanılmayan eğitim kurumları tadilat ve dönüşüm yapılarak anaokuluna dönüştürülmektedir.

Ayrıca; okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve kalitesinin artırılması amacıyla çeşitli iç ve dış kaynaklı projeler yürütülmektedir.

Sosyo-ekonomik yetersizlikleri olan ailelerin yaşadığı bölgelerde, kurumsal okul öncesi eğitim modeline alternatif olarak eski otobüsler anasınıfına dönüştürülmüş, 2003 yılından itibaren yerel



yönetimler işbirliği ile yürütülen Mobil Anaokulu (Gezici Sınıf) Projesi, 13 ilde 22 Mobil Anaokulu (Gezici Sınıf) ile 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Sakarya, Antalya, Bursa, Gaziantep, İstanbul, Konya, Malatya, Denizli, Gümüşhane, Bayburt, Balıkesir, Aydın(Nazilli), Ankara illerinde sürdürülmektedir.

Anne-Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) işbirliği ile 2005-2006 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitimde okullaşma oranının düşük olduğu 10 ilde okul öncesi eğitime destek vermek ve yaygınlaştırmak amacıyla "Beslenme Kampanyası" düzenlenerek; 41.270 çocuğa ücretsiz kahvaltı yardımı yapılmıştır. Beslenme Kampanyası'nın, okul öncesi eğitimden yararlanan çocuk sayısı üzerindeki olumlu etkisi nedeniyle 2006-2007 eğitim-öğretim yılında 21 ile yaygınlaştırılarak uygulanmış ve 45.000 çocuğa ücretsiz kahvaltı verilmiştir. Kampanya; Ağrı, Kars, Diyarbakır, Batman, Erzurum, Mardin, Şanlıurfa, Bingöl, Şırnak, Van, Bitlis, Hakkari, Samsun, Ordu, Giresun, Çorum, Tokat, Sivas, Malatya, Kahramanmaraş, Adıyaman illerinde uygulanmıştır.

Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla her yıl velileri bilinçlendirmek, okul öncesi eğitimi tanıtmak amacıyla şenlikler düzenlenmektedir.

Temel Eğitim Projesi II. Faz kapsamında 800 okul donatılmış, 163 ek derslik yapılmış, 4.500 öğretmene hizmetçi eğitim verilmiştir.

Okul öncesi eğitim ile ilgili ilköğretim müfettişleri, ilköğretim okulu müdürleri, okul öncesi yönetici ve öğretmenleri olmak üzere 11.726 eğitimci hizmetçi eğitimden geçirilmiştir.

Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve kalitesinin artırılması amacıyla belirlenen hedefler şunlar:

- Mevcut okul öncesi eğitim kurumlarının tam kapasite ile çalışması konusunda gereken her türlü önlemin alınması,
- Okul öncesi çağ nüfusu bulunan ve fiziki mekanı uygun olduğu halde kapatılmış köy ilköğretim okullarının onarımları yapılarak anaokulu/anasınıfına dönüştürülmesi,
- Belediyeler, özel idareler, eğitim sever vatandaşlar ve müteşebbislerin okul öncesi eğitim kurumu yapmalarının ve yapımlarına katkıda bulunmalarının teşvik edilmesi,
- Fiziki şartları uygun olan ilköğretim okullarının tamamında

en az bir anasınıfı açılması, kullanılmayan boş dersliklerin ek ana sınıfı olarak değerlendirilmesi,

- Okul öncesi eğitimi çağ nüfusu dikkate alınarak, daha fazla çocuğun okul öncesi eğitim imkânından yararlandırılması amacıyla, fiziki durumu müsait olan ortaöğretim, Mesleki-Teknik Öğretim ve Yaygın Eğitim kurumları ile kamu kurum ve kuruluşlarının atıl durumda bulunan binaların okul öncesi eğitimde değerlendirilmesi,
- Merkez ilçe ve köylerde taşınmalı eğitim kapsamında olan ve 1, 2 ve 3. sınıfları taşımayan ilköğretim okullarında anasınıfı; tamamı taşınan ilköğretim okullarında ise anaokulu açılması,
- Toplu konut alanlarında ve yapı kooperatiflerinde okul öncesi eğitim kurumları için arsa temini ve yapımı amacıyla ilgili kuruluşlarla iş birliği kurulması,
- Özellikle kalkınmada öncelikli yörelerde yaşayan çocukların beslenme ihtiyaçlarının karşı-

lanmasına yönelik stratejiler belirlenmesi,

- Okul öncesi eğitimin önemi, önceliği hususunda toplumu bilinçlendirmek için kitle iletişim araçlarından yararlanılması,
- Emekli okul öncesi eğitim öğretmenlerinden gönüllü ya da ders ücreti karşılığında görevlendirilme koşullarına uygun olarak okul öncesi eğitim kurumlarında görevlendirilmeleri.

Okul öncesi eğitimin MEB çatısı altında toplanmasıyla ilgili çalışmalar yapıldığını biliyoruz. Bununla ilgili neler yapıldı, geline aşama nedir?

Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) işbirliğinde okul öncesi eğitim kurumlarının tamamının MEB'e devri konusunda çalışmalar başlatılmış ve bir kanun tasarısı taslağı hazırlanarak, TBMM'ye gönderilmiştir. 2008 yılı içinde kanunun çıkması beklenmektedir.



Okul öncesi eğitim kurumları neye göre, nasıl ve kimler tarafından denetlenecek?

Denetlemenin rehberliğe dönüştürülmeye çalışıldığı gündemde olan bir konu.

Bunu okul öncesi eğitimde nasıl uygulamayı düşünüyorsunuz? Değerlendirmenin ölçütleri ne olacak?

Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenler 13.08.1999 tarih ve 23785 Sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan MEB İlköğretim Müfettişlikleri Başkanlıkları Yönetmeliği hükümlerine göre denetlenir. Bu alanda tüm ilköğretim müfettişlerinin hizmetiçi eğitime alınması çalışmaları devam etmektedir...

Yeni geliştirilen 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı’nın eskisinden farkı nedir? Kısaca özetleyebilir misiniz? Bu programla birlikte neler değişecek?

Okul Öncesi Eğitim Programı 1989 yılında hazırlanmış ve okul öncesi eğitim kurumlarında 1994 yılına kadar uygulanmıştır. 1994 yılında program yenilenmiş ve 2002 yılına kadar kullanılmıştır. 2002 yılında denenip geliştirilmek üzere hazırlanan program 2006 yılında günümüz koşullarına göre yeniden düzenlenmiştir. 2002 yılından itibaren uygulanan 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Progra-

mı hakkında 81 ildeki öğretmen ve yöneticilerden görüş alınmış, 2005-2006 yılında ilköğretim programında yapılan değişiklikler incelenmiş, AB ve uluslararası normlara uyum sağlama önem ve gerekliliği de dikkate alınarak, Okul Öncesi Eğitim Programı 8 ulusal 1 uluslararası uzman ve genel müdürlük yetkililerinin katılımı ile günümüz koşullarına göre güncellenmiş ve 2006-2007 yılından itibaren uygulamaya konulmuştur.

Programda bazı yenilik ve değişiklikler yapılmıştır. Program kitabına bilgilendirici ve yönlendirici içerikler eklenmiştir. Amaç ve kazanımlar (hedef ve kazanılması beklenen davranışlar) yeniden düzenlenmiş ve çocukların ilköğretime hazır bulunuşluğunu arttıracak, yeni amaç ve kazanımlar eklenmiştir. “Kavramlar Listesi” ile “Özel Gün ve Haftalar Listesi” yeniden düzenlenmiştir. Program kitabındaki hangi amaçla-

rın ilköğretim programlarındaki becerilerin kazanılmasına temel oluşturduğu çizelge şeklinde açıklanmıştır.

Yıllık planların çizelge şeklinde, günlük planların ise çizelge ya da düz metin biçiminde hazırlanması benimsenmiştir.

Program kitabına öğretmenlerin kullanacağı birçok çizelge/form eklenmiştir.

Yıllık planlardan öğrenme süreci (eğitim durumu) sütunu çıkarılmış ve şekilsel olarak form yeniden düzenlenmiştir.

Eğitim programından ve öğretmen kitabından en üst düzeyde yarar sağlayabilmeleri için öğretmenlere izlemeleri gereken yöntem açıklanmıştır.

Program Kitabında yer alan bazı amaç ve kazanımların daha iyi anlaşılması ve uygulanabilmesi için, öğretmenlere yardımcı olmak amacıyla açıklamalar yapılmıştır.



Okul öncesi eğitim kurumlarında bir gün içinde yer alabilecek etkinlik adları yeniden düzenlenmiştir. Her etkinliğin neleri içerdiği örneklerle açıklanmıştır.

Okul öncesi çocuklarının gelişim özellikleri 36-48, 48-60, 60-72 aylık çocuklar için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Öğretmenler için "Öğretmen Kılavuz Kitabı" hazırlanmıştır. Yıllık plan örnekleri ile, her yaş grubuna ve karma gruplara yönelik günlük plan örnekleri verilmiştir.

Ülkemizde kamu kurum ve kuruluş ile özel şahıslarca yeterli düzeyde okul yapılmadığı bir gerçek okul öncesi eğitimde bu konuda durum nedir?

Genel Müdürlüğümüzün kurulduğu 1992 yılından bu yana 105 anaokulu bu kapsamda yaptırılmıştır. Bu sayıya ilaveten 5 anaokulunun da yapımı devam etmektedir. Sayın Bakanımızın önderliğinde okul öncesi eğitime verdiği önem ve destek bağlamında illere gönderilen genelgelerle hayırsever vatandaşlarca okul öncesi eğitim kurumlarının yapılması teşvik edilmiştir. Ayrıca Eğitime Yüzde 100 Destek Kampanyası kapsamında okul ihtiyacı olan bölgelerde anaokulu yapılarak donatılmış özellikle göç ve gecekondü bölgelerindeki çocukların okul öncesi eğitim almaları sağlanmaktadır.

Okul öncesi eğitimle ilgili anne-babanın tutumları ne olmalıdır?

Okul öncesi eğitimde en iyi yaklaşım, çocuğu tek başına birey olarak değil, ailesi ile birlikte ele alan yaklaşımdır.

Ailenin eğitime katılımı, aile bireylerinin okul öncesi eğitim hakkında görüş sahibi olmaları ve çalışmaların evde pekiştirilmesini desteklemesi ve böylece devamlılığın sağlanması açısından gereklidir. Eğitimde sürekliliğin sağlanması ise eğitimdeki başarıyı artırır.

Anne ve babalar çocukları için en doğru olanı yapmak ve çocuklarının gelişime katkıda bulunmak isterler. Ancak anne ve babanın doğruları ve çocukları için yaptıkları çocuklar için her zaman doğru ve iyi olmayabilir. Her anne ve babanın doğruları birbirinden farklı olduğundan çocuklara karşı tutum ve davranışları da farklı farklıdır. Çocuğunun kişiliğinin temel taşlarının oluştuğu okul öncesi dönemde ailenin çocuğa karşı olan tutum ve davranışları çok büyük önem taşımaktadır. Ayrıca anne ve babanın sadece çocuğa karşı değil, birbirine karşı davranışları da çocuğun dış dünya ile kuracağı ilişki için bir model oluşturmaktadır. Ana-babanın tutumu gelişmekte

olan çocuğa model olur ve çocuk gördüğü bu modeli taklit ederek ve bu davranışları özümseyerek kişiliğini yavaş yavaş oluşturmaya başlar. Bu sebeple ebeveynlerin çocuklarından bekledikleri davranış modeline uygun davranmaları gerekmektedir. Ana babanın çocuklarına karşı tutumlarının sağlıklı olabilmesi, ana babanın kendiyile barışık, dengeli huzurlu ve birbirlerine karşı sevgi ve saygılı olmalarına bağlıdır.

Bu anne-baba tutumunun en belirgin özelliği çocuklarına olan yaklaşımlarında hassas olmaları ve onları bir birey olarak kabul etmeleridir. Çocuk ailenin diğer fertleri gibi aile içinde söz hakkına sahiptir. Ailede kararlarda onların söz hakkı vardır. Bu anne ve baba tutumlarında dengelidirler. Çocuk anne ve babasına güven duyarak gelişir.

Dergimiz aracılığı ile okuyucularımıza duyurmak istediğiniz bir mesajınız var mı? Anneler ve babalar çocuklarını mutlaka okul öncesi eğitim kurumlarına göndermeliler.

Hayırseverler, erken çocukluk dönemini kapsayan okul öncesi eğitime katkı yapmalılardır.

Bu vesileyle, okul öncesi eğitimi gündemine taşıyan Eğitime Bakış Dergisi'nin yönetici ve çalışanlarına teşekkür ederim.

Mahalle Mektebine Başlama Merasimi ve Mektep İlâhileri

Prof. Dr. İsmail KARA - Prof. Dr. Ali Birinci

Müslümanlık, kadın erkek diye ayırmaksızın herkesi dinini öğrenmeye teşvik ediyordu. Âyetler ve hadislerle ve diğer sert delillerle de teyid edilen bu mükellefiyet dolayısıyla Osmanlı İm-paratorluğu'nda, hemen hemen her cami ve mescid bitişiğinde veya yakınında yüksek kubbeli tavanları olan mektepler inşâ edildiği gibi, hayır sahipleri tarafından da yâdedilmelerine ve sevâb kazanmalarına vesile olmaları maksadıyla mektepler yaptırılmış ve bunların hizmetlerini devam ettirmeleri için gelir kaynakları vakfedilmiştir.

Ekseriyet itibariyle taştan yapıldıkları için "taş mektep" ismi ile de zikredilen bu mekteplerin daha ziyade "mahalle mektebi" şeklinde isimlendirildikleri görülmektedir. Nitekim resmi vesikalarda "Sıbyan mektepleri" olarak geçen bu mektepler, seyrek de olsa "mahallat mektebi" şeklinde de ifade edilmişlerdir.

Bu mekteplerin esas gayesi İslâm dininin âdab ve erkânını, bu cümleden olmak üzere Kur'ân okumayı, yazı yazmayı, namaz kılmayı ve ilmihâl bilgilerini öğretmektir. İsteyene tecvid (Kur'ân'ı usûlü üzere ahenkli bir şekilde okumak) de öğretilirdi. Tecvid kitaplarından bugün de halk arasında mu'teber tutulan ve okunan taşbaskı Karabaş Tecvidi isimli tercih edilirdi.

Mektebe başlayan çocukların sırasıyla halk arasında "supara" da denen elifba cüzü, Amme cüzü, Tebareke ve diğer bazı cüzler ve bu arada mevlid ve en sonunda da Mushaf-"Kur'ân" okutulurdu. Çocuğun Kur'ân okumaya başlaması ayrı bir sevinç vesilesi olur ve "Mushaf'a çıkmak" diye isimlendirilirdi.

Hocanın nezâretinde Mushafı sonuna kadar okuyup bitirmeye "Hatim indirme" denir ve bilebil-

diğimiz kadarıyla sadece kız çocukları için "Hatim duası" yapılırdı. Bu merasimlere de çocuğun ailesi, komşuları ve hatta mahalle sakinleri tarafından çok ehemmiyet verilirdi ki bu âdet günümüzde de küçük yerlerde hemen hemen aynı canlılıkla yaşamaktadır. Kız ve erkek çocuklarının mektepleri çoğu defa ayrı oluyor, karışık olarak devam edilen mekteplerde ise kız ve erkek çocukları ayrı birer sıra teşkil ediyorlardı. Çocuklar yere, sıraların veya evden getirdikleri rahlelerin önüne, yine evden getirdikleri minderlerin üzerine oturuyorlardı. Derslerin bir kısmı müştereken yani bütün çocukların katılımıyla sesli bir şekilde, bir kısmı da ayrı ayrı yapılır ve okunan dersin sonuna hoca balmumu parçası yapıştırırdı. Ertesi gün tekrar oradan derse başlanırdı. Konuşmamızın kesildiği yeri veya son söylediğin sözü unutma mânâsına gelen "Sen buna bal mumu yapıştır" sözü buradan kalmış olsa gerektir.

Mahalle mekteplerinde umumiyetle yakındaki camilerin, bilhassa Osmanlı tarihinin bir devrinde mahallelerin idarecisi durumunda bulunan ve kadınların o mahalledeki temsilcisi ve vekili mesabesinde olan imamlar, ders verirdi. Bunlara Osmanlıların ilk devirlerinde, hâce; son devirlerinde muallim ismi verilmiştir. Mekteplerde hocaların yardımcısı olarak bir "kalfa" ile hademe vazifesi gören "bevab" bulunurdu. Mektebin büyüklüğüne göre kalfa ve hoca sayılarının arttığı görülmektedir. Bu durumda kalfalardan birine "Baş kalfa" denir, hocalar da "muallim-i evvel ve muallim-i sâni" olarak isimlendirilirdi.

Bevab her sabah "Haydi mektebe" davetiyle çocukları toplar ve omuzunda taşıdığı uzun bir sırığa yiyecek çantalarını asarak onları mektebe iletirdi. Akşamları da yine aynı şekilde evlerine dağıtırdı.

Bu mekteplerde güneşin doğuşundan itibaren başlayan faaliyet bütün gün devam ederdi. Hocanın görebileceği bir yerde çocukların devam durumlarını gösteren “geldi-gitti tahtası” asılı dururdu. Yine hocanın yanında bir falaka ile en uzun sınıfın en uzak köşesine kadar uzanabilecek şekilde sopalar bulunurdu. Cezaların en sert falakaya yatırılmaktı. Sopa vurmak, tokat atmak, kulak çekmek, boş veya su dolu testi elde olduğu halde tek ayaküstünde dikilmek çocuklara verilen cezalardandır.

Tanzimat’tan sonra bu mekteplere de yeni bir şekil ve muhteva kazandırabilmek için büyük gayretler gösterilmiştir ki bu husus ayrı bir araştırma mevzudur. 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kânunu’ndan sonra da yaşayan bu mektepler Latin harflerinin kabulünü (1 Kasım 1928) takiben kapatılmışlardır.

Mahalle Mektebine Başlama Merasimi Hazırlıkları

İnsanın hayatında yeni ve mühim bir safhanın başlangıcı olan tahsil devresine giriş esnasında yapılanlar gözden kaçırılmayacak kadar renkli ve değişik şeylerdir. Uğurlu olduğuna inanılarak dört yaş, dört ay, dört günlük iken çocuğun mektebe başlatılmasının çok eski bir âdet olarak eskiden beri yaşadığı görülmektedir. Nitekim Sivas Hükümdarı Kadı Burhaneddin (Bezm ü Remz, s. 58) 1348 tarihinde okuma arzusu göstermesi üzerine babası tarafından bu yaşta iken mektebe gönderilmiştir. Bu hâdiseden asırlarca sonra bir Türk Edibesi Halide Nusret Zorlutuna da (İstanbul, 1901-1984) hâtıralarında (Bir Devrin Romani, Ankara 1978, s. 10) aynı yaşta okumaya başlatıldığını ifade ediyorsa da bu yaş kaydının nereden geldiğini tesbit etmek imkânını bulamadığımızı beyan etmek isterim. Bununla beraber, bu yaş kaydına herkes tarafından riâyet edilmiyor, çocuklar beş-yedi yaşları arasında mektebe başlatılıyordu. Mahalle mektebine başlama merasimi ailelerin varlıklarıyla mütenasib bir şekilde yapılıyordu. Fakir aile çocukları babası veya anası yahut bir yakını tarafından mektebe götürülür, “Eti senin kemiği benim” denilerek hocanın eli öptürülür, okutulması için ricada bulunulurdu.

Mahalle Mektebine Başlama Merasimi

Orta halli ailelerde çocuk giydirilip kuşatılır; erkek ise fesine, kız ise saçlarına süsler takılır, yakın akraba ile mektebe gidilir, derse başlatılarak hocaya dua ettirilirdi. Bundan sonra çocuklara birer ikişer kuruş dağıtılır, hoca ile kalfaya, da mendil ucuna bağlanmış bir kaç mecidiye hediye edilirdi. Anadolu’da ise çocuklara para verilmez, simit ve şeker dağıtılırdı.

Yüksek tabaka arasında “Bed-i Besmele”, halk arasında da “Amin Alayı” diye isimlendirilen bu merasimler hâli vakti yerinde aileler tarafından bir düğün kadar ciddiye alınırdı. Âmin alaylarının bazı kaynaklarda “Dua alayı” şeklinde de zikredildiği görülmektedir. Biz, çocuğun “Mahalle Mektebine Başlama Merasimi” adı altında toplamanın yerinde olacağını düşündük. Âmin alayı tâbiri bu merasimin tamamını değil, ancak sokakta geçen kısmını ifâde edebilir kanâatindeyiz.

Yukarıda da belirttiğimiz gibi bir çocuğun mektebe başlaması aile, mekteb ve hattâ mahalle için mühim bir hâdise olarak kabul edilirdi. Evde hazırlıklar yapılır, varsa sandıklardan yeni giysiler çıkarılır veya çarşıya gidilerek satın alınırdı. Yumuşak ve güzel bir minder doldurulur, sade veya imkânı olanlar tarafından mor kadife üzerine sarı sırma kılâptan işlemeli, kâr-ı kadim bir cüz kesesi çocuğun sağ omuzundan sola doğru çapraz bir şekilde boynuna asılmak için hazırlanırdı. Yine çocuk için bir elifba cüzü temin edilirdi. Bunların sarı soluk kâğıtlara basılmış olanları da bulunduğu gibi, çocuğu okumaya özendirmek için altın yaldızlı basılanları da olurdu. Bazı ailelerde elifba cüzlerinin müzehheb el yazmalarına da rastlanırdı ki bunlar iyi muhafaza edilir ve nesilden nesile devredilirlerdi. Mekteb için hazırlanan çocuğa nazarlık da takılır ve nazara karşı bir tedbir olarak tütsülenirdi. Tütsü mangala atılan bazı maddelerin dumanı içine çocuğun sokulması suretiyle yapılırdı.

Merasimden önce hocaya haber verilir ve uygun bir gün tesbit edilirdi. Bu günün kandil günlerine ve daha ziyade Pazartesi veya Perşembeye rastlan-

masına itina edilirdi. Mektebin ilâhici takımı haberdar edilir veya başka mekteplerin daha güzel sesli ilâhici takımları tutulurdu. Çocuk yeni kıyafetiyle, zihin açıklığını ve hayatının yeni safhasında muvaffak olmasını sağlamak hususunda himmetlerini istemek için ailesi tarafından evliya türbelerine, İstanbul'da ekseriya Eyüp Sultan'a götürüldü. Türbe-darlara "nefes ettirilen, teşbihten geçirilen" çocuk bundan sonra da ailenin büyüklerine, yakın ve hatırlı dostlarına el öpmeye, dua almaya sevk edilir, nihayet merasim günü gelir çatardı.

Merasim günü çocuklar o gün için daha çok itina göstererek giyindikleri temiz kıyafetleriyle mektebe toplanırlar, önlerinde hocaları, kalfa ve bevvaları olduğu halde, ilâhici başının idaresindeki ilâhici takımını takib ederek ve işaret edilen yerlerde "Âmin" diye bağırarak çocuğun evine gelirlerdi.

Bu safhadan sonra da merasimin iki şekilde yapılabildiği görülüyor. Evinin durumu ve hali vakti müsait olanlar merasimi evde yaptırıyorlardı. Eve gelen mekteb çocukları yeni başlayacak olan çocuğu alarak tekrar ilâhilerle yola düzülüyorlar ve bu defa âmin alayına daha büyük bir kalabalık katılıyordu. En önde hoca ve başının üzerinde rahleyi taşıyan bevval yürüyor, rahlenin üzerinde çocuğun minderi ile cüz kesesi bulunuyordu. Bunların yanı sıra erkek misafirler, bir faytona veya iki yanında birer kişinin yürüdüğü midilliye bindirilmiş olan çocuk, peşi sıra da bir ilâhici başının idaresindeki ilâhici takımı ve diğer çocuklar yürüyordu. En arkada ise kadınlar gelirdi. Adet olduğu üzere ilâhilerle şehir içinde karar dairesinde dolaşan alay tekrar eve dönerdi. Burada da ilâhiler okunur ve mekteb gulbankı çekildikten sonra alay sona ererdi. Bundan sonra alaya iştirak edenler minderler ve seccadelerle döşenmiş, öd ağacı ve buhurlar yakılıp havalandırılmış odada otururlar ve hocanın çocuğa ilk dersi vermesini beklerlerdi. Misafirler arasında ulemâdan birisi varsa ilk dersi vermesi için hoca yerini ona terk ederdi. Minderine oturup rahlesinin üzerine elifba cü-zunun ilk sayfasını açan çocuk eline odun, kemik, pirinç, gümüş veya altından yapılmış "hilâl" adlı çubuğu alarak hocanın vereceği işareti ve söyleyeceği sözleri beklerdi. İlk derste çocuğa elifba cüzünün en

başındaki dua kısmı ile bir kaç harf ve çok kere sadece elif harfi okutulurdu. Böylece ders sona erer, bundan sonra da "Yarabbi ilmimi ve aklımı ve anlayışımı artır" mânasına gelen "Rabbi zidnâ aklen ve ilmen ve fehmen" veya "Rabbi yessir..." duası çocuğa tekrar ettirilirdi. İlk ders şu şekilde yapılırdı:

Hoca: Eûzubillâhi mine's-şeytâni'r-racîm

Çocuk: Eûzubillâhi mine's-şeytâni'r-racîm

Hoca: Bismillâhi-'f-rahmâni'r-rahîm

Çocuk: Bismillâhi'r-rahmâni'r-rahîm

Hoca: Rabbi yessir (Rabb'im kolaylaştır) .

Çocuk: Rabbi yessir

Hoca: Ve lâ tuassir (zorlaştırma)

Çocuk: Ve lâ tuassir

Hoca: Rabbi temmim (Rabb'im tamamlattır)

Çocuk: Rabbi temim

Hoca: Bilhayr (hayırla)

Duayı takiben çocuk hocasının ve diğer misafirlerin ellerini öper, bu esnada hafız talebeler tarafından Kur'an okunur, daha sonra hoca veya bir başkası tarafından dua edilerek merasim sona erdirilir. Bundan sonra kurulmuş olan sofraların başına geçilerek yemek ve lokma yenilirdi. En sonunda törene katılan bütün çocuklara birer, ilâhicilere ikişer, ilâhici başına üç kuruş, hoca, kalfa ve bevvala münasip miktarlarda para ile mintanlık ve cübbelik kumaş verilirdi.

Merasimin ikinci bir şekli daha vardı ki bu da evin darlığı veya başka bir mahzur sebebiyle mektebde yapılanı idi. Mahalleyi dolaşan alayla mektebe gelinir, ilâhiler okunduktan ve gulbank çekildikten sonra içeri girilerek merasim yapılırdı. Bu sırada davetliler ve çocuğun yakınları da hazır bulunur ve sonunda lokma yenilerek hediyeler dağıtılırdı.

Merasimlerde çekilen bir gulbank metni Hafız Kemal'den naklen Osman Ergin tarafından (Türkiye Maarif Tarihi, İstanbul, 1939, I, 80) neşredilmiş idi. Biz kütüphanemizde bulunan yazma bir mecmuadaki az farklı şeklini vermenin yerinde olacağını düşündük:

Allah Allah illallah
Celil ü Cebbar
Muinü's-Settar .
Haliku'l-leyli ve'n-nehar
lâ-yezal zülcelâl
birdir
tanrı erin erliğine
hakkın birliğine
küffarm körlüğüne
din-i İslâm kuvvetine
padişahımız efendimiz hazretlerinin eyyam-ı devletine
diyelim aşk ile bir Allah

evveli Kur'an
âhiri Kur'an
tebarekellezi nezzele'l-Furkan
eli kan
kılıcı kan
sinesi uryan
ciğeri puryan
din-i mübin uğruna
şehid olan gaziler aşkına
diyelim, aşk ile bir Allah

evveli gaza
âhiri gaza
inayet-i Hûda
kasd-ı adâ
himmet-i enbiya
kuvvet-i evliya
Resul-i kibriya Muhammed Mustafa (sav)
din-i mübln uğruna
şehid olan gaziler aşkına
diyelim aşk ile bir Allah
hacılar gaziler raviler üçler yediler kırklar
gülbang-ı Muhammed
nur-ı Nebi
kerem-i Ali
pirimiz üstadımız hazret-i Osman-ı Zinnureyn-i Veli
gerçekler demine hû diyelim hûûû...

Âmin alayında ilâhî okumanın küçümsenemeyecek bir yeri olduğunu belirtmek gerekir. Gerçekten alaya iyi bir ilâhici takımının katılmasına itina gösterilir, başka mekteblerin ün salmış ilâhicileri

arzu edilen aileler tarafından o gün için tutulurdu. İlâhiler daha çok Yunus Emre ve Niyazî-i Mısırî'den seçilmekle beraber başka şairlerden seçilen şiirlerin de bir makam üzere okunduğu olurdu. Bunların bellibaşlılarına bir kısım kitap ve makalelerde işaretilmiş, bazıları ise neşredilmiştir. (Meselâ bk. Musahipzâde Celâl, Eski İstanbul Yaşayışı, İstanbul, 1946, s. 29-31].

Aynı şekilde bir kısım cönklerde de mekteb ilâhilerine (ilâhî-i mekteb) rastlamak mümkündür, ki bunlar üzerinde şimdiye kadar maalesef hiç durulmamıştır. Bunların şiir olarak değil fakat dinî heyecanı ve okuma arzusunu dile getiren metinler olarak dikkate alınmaları gerektiğini söylemenin yerinde olacağı kanâatindeyiz. Bu bakımdan dinî edebiyatımızın şimdiye kadar ihmâl edilmiş örnekleri olarak kalmışlardır. 1248 (1832) tarihli mekteb ilâhilerini, daha eski tarihli bir cönkten bu gibi mekteb ilâhilerine örnek olarak aktarıyoruz.

İlâhî-i Mekteb

I.

Yâ ilâhi başlayalım ism-i bismillah ile
Bu duaya el açalu(m) ism-i bismillah ile
Sen kabul eyle duamız besmele hürmetine
İlmini eyle müyesser yâ ilâhe'l-'âlemin
Ol Muhammed hürmetine meded eyle yâ Mu'în
İlmini eyle müyesser yâ ilâhe'l-'âlemin
Kap una geldik niyaza yâ ilâhe'l-'âlemin
Eyleyüb mansur muzaffer kullarına yâ Mu'în

II.

Hamdülillâh bir mübarek günde idik ibtidâ
"Rabbi yessir lâ tüassir" diyerek kıldık edâ
"Rabbi teminim" ol habibin hürmeti için ey Huda
Keremkâni mektebin budur niyazı dâ'imâ
Bizi cahil koma yârab 'ilm-i nâfi' kıl atâ
Âşıkız cümle kerimâ hazret-i Kur'an'ına
Bize asan eyle ilmi gelmişiz ihsanına
Bizi cahil koma yârab 'ilm-i nâfi' kıl 'atâ

III.

Yâ ilâhi neccinâ mimma nehaf
Kıl bizi dâim belalardan mu'âf

Hem bize ilmi amel eyle nasib
Ol Habib hürmetine yâ Mucib

Anamızla atamızla rahmet et
Hocamızla kalfamızla rahmet et

Sâhib-i mekteb duacı minnet et
Rahmet eyle yarlığa-kıl yâ Gani

Çevresinde müslimin ü müslimât
Cümlesine ver azabından necat
Hem dahi ola; şahımız zıllullâh
Hazret-i Sultan Hamid pâdişâh

IV.

Aşk ile yandır
Sultanım Allah
Şevk ile döndür
Sultanım Alla

Sensin İlâhım
Puşt-ı penâhım
Affet günahım
Sultanım Allah

Nefsimi bildir
Aslımı buldur
Ölmeden öldür
Sultanım Allah

Eyler Zekâî
Hamd ü senayı
Dâim duayı
Sultanım Allah

V.

Yüce sultânım
Derde dermanım
Bedende canım
Hû demek ister

Ey derde dermanım
Ey Ganî sultanım
Bedende bu canım efendim
Hû demek ister

Yûnus postunda
Gönül dostunda
Sırat üstünde efendim
Hû demek ister

Âlimsin âlim
Malûmdur hâlim
Ağzımda dilim efendim
Hû demek ister.

VI.

Gerçek âşıklara sala denildi.
Derdi olan gelsin dermanı buldum
Âh ile vâh ile cevân ederken
Canımın içinde cânânı buldum

Açılmış dükkânlar kurulmuş pazar
Canlar mezâd olmuş dellâlde gezer
Oturmuş ümmetin berâtın yazar
Hakk'a makbul olan sultânı buldum
Emir Sultan ne hoşça kullar imiş
Erenler cem' olmuş gezerler imiş
Cümlenin maksûdu ulu divânmış
Hakk'a makbul olan divânı buldum

VII.

Bir ismi Mustafa bir ismi Ahmed
Allahümme salli alâ Muhammed
Rûz-ı mahşerde bize eyle meded
Allahümme salli alâ Muhammed

Geldi doğdu nur ile bu kâinat
Ümmeti olan kamu buldu necat
Fahr-ı âlem Muhammed'e salavât
Allahümme salli âlâ Muhammed

Mahalle mektebine başlama merasimi Mehmet Akif in "Âmin Alayı" isimli şiiriyle nazım sahasında da küçük bir aksini bulmuştur. Bu şiirin başmda da Hafız Kemâl'den aldığı bir mekteb ilâhisi bulunmaktadır. Tek örnek olması itibariyle şiiri aynen nakle ediyoruz.

Âmin Alayı

MEHMET AKİF ERSOY

“Gözüm ki kana boyandı, şarâbı neyliyeğim?
şarâbı neyliyeğim? .
Ciğer ki odlara yandı, kebabı neyliyeğim?
kebabı neyliyeğim?
Ne yâre yaradı cismim, ne bana, bilmem hiç.
İlâhi, ben bu bir avuç tûrabı neyliyeğim?
tûrabı neyliyeğim?
Âmin - Âmin!”

En önde, rahlesi âğuş-ı ihtiramında,
Ağır ağır yürüyen bir dokuz yaşında melek,
Beş on adım geriden, pîş-i ihtişamında,
Şafak ziyaları hatta ufûl edip gidecek
Kadar lâtif, iki ma’sumu bir açık payton
Vakar u nâz ile çekmekte; arkasında bunun,
Küçük adımlı yaman bir tabur ki hayli uzun!

O ruhtan daha safi olan yüreklerden,
Zaman zaman bir İlâhi terane yükseliyor;
Bu cûş u saffetin aksiyale tâ meleklerden
Zemine doğru bir “âmin!” sadâsıdır geliyor.
Muhiti hürbirinin bir sabâh-ı nûrânûr, :
Bütün bu kafile efradı, pür-sürûd u sürür,
Yarıp önünde duran halkı muttasıl gidiyor!

Bu bir keffbe-i ma’sûmedir ki, ey millet:
Selâma durmalısın şanlı rehğüzârmda;
Bu bir cenah ki: Âtîde bir ufak hareket
Yapıp cihanları oynatmak iktidarında!
Gelir de sâye-i imdâd-ı Hak’ta bir gün, bu,
Girer diyâr-ı meâlîye doğrudan doğru.
Bu ancak işte, eğer varsa, şanlı bir ordu!
Evet ilerlemek isterse kârbân-ı şebâb,
Yolunda durmaya gelmez. O çünkü durmıyarak,
Sabâh-ı sermed-i âtiye eylemekte şitâb;
O, çünkü isteyemez hâle katlanıp durmak! ;
Onun kudûmu için nâzenîn-i istikbâl,
Açar da sîne, o olmaz mı per-küşâ-yı visal?
Durur mu artık onun karşısında mazi, hâl?

Fakat o zemzemeler uçtu hep dudaklardan...
Sürûd u neşve bu âlemde pek süreksizdir!
Ağır ağır geçiyorken alay sokaklardan
Gelir de caddenin ağzına mıhlanır, dikilir.
Mehîb manzara bir anlı şanlı gerdûne,
İçinde pudralı üç katlı çehre! Neyse yine,
Yol açtı bir iri ses mevkibin geçip önüne:
-Siz ey heyâkil-i bî ruhu devr-i mâzînin,
Dikilmeyin yoluna kârbân-ı afînin;
Nedir tarîkim kesmekte böyle isti’câl?
Durun, ilerlesin Allah için, şu istikbâl.

Kaynakların alelusul bir şekilde gözden geçirilmesi dahi dün denecek kadar yakın bir zamanda yaşayan bu merasimlerin gerek cemiyet ve gerekse fert bakımından dini ve içtimai yaşayışımızda ihmâl edilemeyecek mühim bir yer tuttuğunu ortaya koymaktadır. Bunların, ehemmiyetleri bakımından düğünlerle mukayese edilebileceklerini söylemek aşırı bir iddia olmaz kanâatindeyiz. Cemiyetin yapısının ayırt edici unsurları ve harcı olan içtimai âdetlerin bu yapı için onu koruyan bir zarf teşkil ettiği de umumî kabul gören basit gerçeklerdendir. Bu cümleden olarak sözünü ettiğimiz merasimler, cemiyet fertleri arasında birlik duygularının gelişmesine ve yardımlaşmanın gerçekleşmesine vesile oluyor, bu merasimler esnasında mahallenin bir kaç fakir çocuğu da mektebe verilerek masrafları karşılanıyordu. Diğer taraftan bu güzel ve gösterişli merasimlerin çocuklarda okuma, anne ve babalarda da okutma arzusunu körüklediğini söylemek gerekir.

Bu merasimleri takiben çocuk aile içinde olduğu gibi cemiyette de yeni bir statü kazanıyor ve bir bebek muamelesi görmekten kurtuluyordu. Bu bakımdan merasim, hayâtın yeni bir safhasına geçişinin de tescilli mahiyetinde idi. Velayet ve terbiye hakkının devredildiği bu merasimlere verilen büyük ehemmiyet Türk-İslâm terbiye anlayışında mektebe ve mürebbilere, daha doğrusu her kademedeki öğretim müesseselerine ve öğretmenlere verilen değer ve onlardan beklenen şeylerin seviyesini göstermektedir. Diğer taraftan okunan ilâhilerin seçimi Niyâzi-i Mısri ve bilhassa Yunus Emre’nin dinî - içtimai hayatımızdaki yerini bir kere daha göstermiş olmaktadır.

Dikkati çeken bir diğer konu da Kur'an cüzlerini bir kitab halinde toplayan Halife Hazret-i Osman'ın mektebe yani okuma-yazma öğrenmeye başlayanların "Piri" olarak kabul edilmesidir.

Kaynakların hâl-i hazırdaki yetersizliği sebebiyle ifadeye çalıştığımız âdetlerin coğrafi yayılışı hakkında kafi hükümler verilemez ise de Osmanlı İmparatorluğu'nun Türklerle meskûn bölgelerinde değişik şekil ve derecede bu âdetlerin yaşandığını kabul etmemek için bir sebep de yoktur. Kaynaklarda bulunan bilgilerin umumiyetle İstanbul'a dâir olduğunu ve bu âdetin en gelişmiş şekliyle İstanbul'da yaşamış bulunduğunu gözden uzak tutmamak lâzımdır. Bununla beraber bu âdetin Anadolu'nun değişik yerlerinde, meselâ Ebubekir Hazım Tepeyran'dan öğrendiğimize göre Niğde'de, Tahsin Nahit Uygur'un (Çankırı, 1899) ve refikası Fatma Uygur'un (İnebolu, 1910) ifadelerine göre Çankırı ve İnebolu'da da benzer, fakat daha sade bir şekilde yaşandığı hakkında kafi bilgilere sahip bulunuyoruz.

Nihayet bu tedkikimizden bizim beklediğimiz se-merenin şimdiye kadar gözden kaçan ve Halkbilimine ait eserlerde (meselâ, Sedat Veyis Örnek, Türk Halkbilimi, Ankara, 1977) ve bu. sahadaki bibliyografya çalışmalarında i Türk Folklor ve Etnografya Bibliyografyası, I-III, Ankara 1971-1975) en ufak bir atıfta dahi bulunulmayan, bu tecessüse değer, âdetimize halkbilimcilerin dikkatlerim çekebilmektir, ki mevzuun buna lâyük olduğunu yeri gelmişken bir kere daha ifade-etmekten kendimizi alamıyoruz.

*Bu yazı, 1. baskısı (İst 2005) Dergah Yayınlarından çıkan Bir Eğitim Tasavvuru Olarak Mahalle/Sıbyan Mektepleri –Hatıralar-Yorumlar-Tetkikler kitabından, yazarın izniyle kısaltılarak alınmıştır.

KAYNAKLAR

- Halide Edip ADIVAR, Mor Salkımlı Ev, İstanbul 19~73, s. 63.
- Ahmet RASİM (Haz. Şedit Yüksel), Falaka, Ankara 1969, s. 5-23.
- Özgönül AKSOY, Osmanlı Devri Sıbyan Mektepleri Üzerine İnceleme, İstanbul, 1969.
- Aziz bin Erdeşir ESTEREBADİ, (Neşr. Köprülü-zade M. Fuat], Bezm ü Remz, İstanbul 1928, s. 58.
- Metin AND, "XVI. Yüzyılda Eğitim ve Öğretim", Hayat Tarih Mecmuası, İst. 1969, sayı.-IOfs. 12-16.
- Yahya Kemal (BEYATLI), Çocukluğum, Gençliğim, Siyasi ve Edebi Hatıralarım, İstanbul, 1973, s. 21-29.
- Tanju CANTAY, "Aydı'da Fatma Hanım Sübyan Mektebi", Arkeoloji ve Sanat Dergisi, İst 1979, Yıl: 2, sayı: 6-7, s. 25-27.
- Salih EĞİLMEZ, Tarihten Çizgiler (Karükatür Albümü), İstanbul, 1941.
- Mehmet Akif ERSOY, Safahat, İstanbul 1966, s. 143-144.
- Burhan FELEK, Yaşadığımız Günler, İstanbul, 1974, s. 39-44.
- Vedat GÜNYOL, İslâm Ansiklopedisi, "Mekteb" maddesi.
- Hasene İLGAZ, Unutulmayan Yıllar, İstanbul, 1970, s. 8-10.
- Halil İMRE, Bir Ömür Üç Kitap, Ankara, 1976, s. 24.
- Mahmut İSLAMOĞLU, Kıbrıs Türk Folkloru, Kıbrıs, 1969, s. 32-34.
- Nafî Atuf (KANSU) Türkiye Maarif Tarihi, İstanbul, 1931 Kitap I, s. 98.
- Boyram KODAMAN, Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi, İstanbul, 1980, s. 100-113.
- Mahmut CEVAT, Maarif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilât ve İcraatı, İstanbul, 1338, s. 27-30.
- Musahipzade CELAL, Eski İstanbul Yaşayışı, İstanbul 1946, s. 29-35.
- Reşat Ekrem KOÇU, "Sıbyan Mektepleri", Hayat Tarih Mecmuası, İstanbul, 1966, C. I sa: 2, s. 24-27.
- Mehmet Zeki PAKALIN, Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü, İstanbul, 1971, C. I s. 58.
- İsmet PARMAKSIZOĞLU, Türkiye'de Din Eğitimi, Ankara, 1966.
- Tefvik SAĞLAM, Nasıl Okudum, İstanbul, 1959, s. 5-8.
- Haluk ŞEHİSUVAROĞLU, Asırlar Boyunca İstanbul, İstanbul, s. 91-92.
- Ercüment Ekrem (TALU) Dünden Hatıralar (Resimler: Münif Fehim), İstanbul,
- Ebubekir Hazım TEPEYRAN, Hatıralar, İstanbul, 1944, s. 15-16.
- İ. Hakkı TONGUÇ, Eğitim Yolu İle Canlandırılacak Köy, İstanbul, 1947, s. 152-157.
- Muammer TUKSAVUL, Doğudan Batıya ve Sonrası, İstanbul, 1981, s. 59-62.
- Naşit Hakkı ULÜĞ, Üç Büyük Devrim, Ankara, 1973, s. 19-24.
- Faik Reşit UNAT, Türkiye Eğitiminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış, Ankara, 1964, s. 6-9.
- Halit Ziya UŞAKLIGİL, Kırk Yıl, İstanbul, 1936, C. I, s. 23.
- Halide Nusret ZORLUTUNA, Bir Devrin Romanı, Ankara, 1978, s. 9-10.

Okul Öncesi Öğretmeni'nin Niteliği

Prof. Dr. Gelengül Haktanır*

Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi, öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliklerinin bilinmesi, daha sonra, bu yeterliklerin, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılması ile mümkündür.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 45'inci maddesi hükümleri kapsamında, öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik bir dizi çalışma yapılmış olup, bu kapsamda oldukça önemli birikimler sağlanmıştır. Öğretmen yeterlikleri konusu, Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında da projelendirilmiştir ve çalışmalar sürdürülmektedir.

Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP)'ne 2002 yılı Eylül ayında başlanılmıştır. Proje, Öğretmen Eğitimi, Eğitimin Kalitesi, Yönetim ve Organizasyon, Yaygın Eğitim ve İletişim olmak üzere beş bileşenden oluşmaktadır.

"Öğretmen Eğitimi" bileşeni ile ilgili proje çalışmalarının sorumluluğunu Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü üstlenmiştir. Projenin "Öğretmen Eğitimi" bileşeni kapsamında,

öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri ve özel alan yeterliklerinin belirlenmesi ile öğretmen yeterliklerinin iyileştirilmesine yönelik okul temelli meslekî gelişim kılavuzu hazırlığına ilişkin çalışmalar yürütülmüştür.

Öğretmen Yeterliklerini Geliştirme Süreci;

- A. Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim
- B. Öğrenciyi Tanıma
- C. Öğretme ve Öğrenme Süreci
- D. Öğrenme ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
- E. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri
- F. Program ve İçerik Bilgisi

Başlıkları açısından ele alınarak işlenmiştir.

Bu çalışmalar sonucunda öğretmenlerin temel görevi;

"Ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, millî eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin gereksinimlerini de dikkate alarak yetiştirmektir" şeklinde tanımlanmıştır (MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü 2006).

Yukarıda belirtilen bu çalışmaların yanı sıra her öğretmenin görevini gereği gibi yapabilmesi için sahip olması gereken eğitim-öğretme yeterliklerini ele alan birçok yayın ve erken çocukluk dönemi eğitiminde benimsenen yaklaşımlar öğretmen açısından



*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı

dan incelendiğinde, okul öncesi öğretmenin “rehber” rolünün vurgulandığı; bunun yanısıra “öğrenen öğretmen” olabilmek için meslek hayatını bu yeterlikleri sürekli geliştirerek ve kendini yetiştirerek devam ettirmesinin zorunlu olduğunun belirlendiği görülmüştür (Haktanır 2007 a, Tekişik 2003).

Bu yazıda Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Programlarını, Öğretim Elemanlarını, Mezunları ve İstihdam Kurumlarını Geliştirme, İzleme ve Değerlendirme Çalışmalarının sonuçları verilerek alandaki öğretmenlerde yukarıda belirtilen yeterliklerin bulunma durumu ve bu durumun olası sebepleri ele alınacaktır.

A. Ülkemizde Öğretmen Yetiştirme Konusunda Yapılan Çalışmalar:

Türk Yüksek Öğretiminin Bugünkü Durumu Raporu 2004’nda 1982 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu gereğince, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme işlevinin tamamıyla üniversitelerin Eğitim Fakültelerine devredildiği ancak Eğitim Fakültelerinin, ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılamada en önemli kurumlar olmuş ise de başlangıçtaki yanlış yapılanma, temel amaçlardan uzaklaşma gibi çeşitli sorunlar nedeniyle ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılamada gerek nitelik gerekse nicelik bakımından yetersiz kaldığı belirtilmektedir. Daha çok orta-

öğretim düzeyine öğretmen yetiştiren lisans programlarının açılmasının sonucu olarak, özellikle okul öncesi eğitim ve ilköğretim düzeylerinde kısa zamanda karşılanamayacak öğretmen açığının ortaya çıktığı ve MEB’ in zorunlu olarak bu düzeyler için gerekli öğretmen ihtiyacını başka kaynaklardan (diğer fakülte mezunları gibi) karşılamaya başladığı vurgulanmaktadır. 1997’de zorunlu ilköğretim süresini beş yıldan sekiz yıla çıkararak İlköğretim Yasasının yürürlüğe konması ile özellikle ilköğretimde öğretmen ihtiyacı ciddi bir biçimde artmıştır. Halen biyoloji gibi bazı alanlarda ihtiyaçtan fazla öğretmen varken sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve İngilizce öğretmenliği gibi alanlarda ise önemli sayılarda öğretmen eksikliği ortaya çıkmıştır.

Bu sorunları dikkate alan YÖK’ün 1996 yılı başında MEB ile birlikte başlattığı bir çalışma ile ülkenin öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlendiği, bu düzenleme çalışması kapsamında Eğitim Fakültelerinde yürütülen ve yeni açılması önerilen tüm öğretmen yetiştirme lisans programlarının yeniden geliştirildiği ve 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren üniversitelerde uygulanmaya başlandığı belirtilmiştir. Bu yeniden yapılanmanın, başta Üniversitelerarası Kurul, YÖK Genel Kurulu ve Yürütme Kurulu

olmak üzere Eğitim Fakültesi Dekanları ve öğretim üyeleriyle de tartışılarak uygulamaya geçirildiği vurgulanmaktadır (YÖK 2004).

Ayrıca, bu düzenlemenin sürekliliğini ve etkinliğini sağlamak üzere, Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi kurulmuştur. Bu kapsamda 1994-1999 yılları arasında YÖK bünyesinde yürütülen Dünya Bankası destekli Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi çerçevesinde programların geliştirildiği, burslar ve donanım konusunda çalışmalar yapıldığı belirtilmektedir. (Bu çalışmalarla ilgili detaylı bilgi, Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu-Mart 1999 raporunda bulunmaktadır). Yine bu proje çerçevesinde az sayıda Eğitim Fakültesinin akreditasyonu ve öğretmen eğitimi ile ilgili standartların geliştirilmesi çalışmaları yapılmış ve gerçekleştirilen çalışmalar, 26-29 Şubat 2000 tarihlerinde ABD’nin Chicago kentinde düzenlenen ve bu alanda dünyadaki en önemli toplantıların başında yer alan Amerikan Öğretmen Yetiştirme Fakülteleri Birliği’nin 52. Yıllık Olağan Toplantısı’nda tebliğ olarak sunulmuştur (YÖK 2004).

Ancak 2001 yılı sonuna kadar eğitim fakültelerinin akreditasyon çalışmalarının bitirileceğinin belirtilmesine rağmen halen bu konuda bir çalışma yapılmadığını ortaya koymak gerekir. Takvimdeki bu geri kalmanın en önemli sebebi, bütün öğretmenlik alanlarında niceliksel ve niteliksel açı-

dan öğretim elemanı eksikliğinin her toplantıda sürekli dile getirilmesine, yazılı raporların ilgili makamlara ulaştırılmasına, ve okul öncesi/çocuk gelişimi ve eğitimi alanında yetişmiş uzmanların yeni lisans programlarının açılmasına gerek olmadığına dair bütün tepkisine rağmen (hükümet tarafından mezunlara yeterli öğretmen kadrosu verilmemesi ve atanacak kurum bulunmaması da vurgulanarak) birçok yeni programın açılmasıdır (Haktanır 2007).

Halen 41 Eğitim Fakültesi, 2 Mesleki Eğitim Fakültesi ve 1 Açık Öğretim Fakültesi olmak üzere toplam 44 Fakültede 57 Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Lisans Programı vardır. Birden fazla lisans programı açan üniversiteler şunlardır:

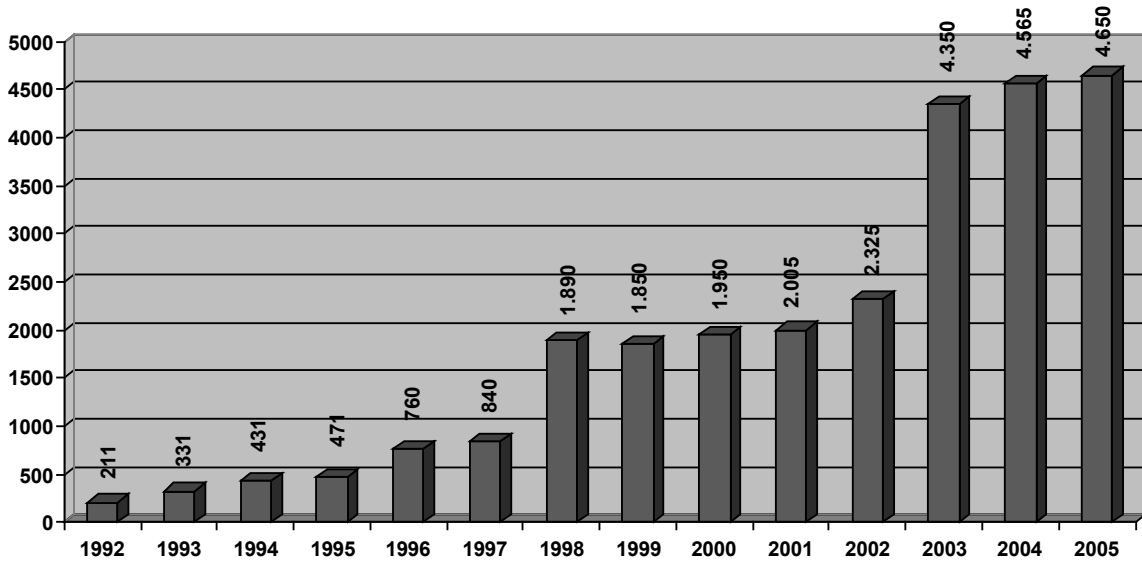
Gazi (Gazi Eğitim Fakültesinde 1, Mesleki Eğitim Fakültesinde 1 lisans programı), Erzurum Atatürk, Çanakkale 18 Mart, Çukurova, Dokuz Eylül, Mersin, Meh-

met Akif Ersoy, Muğla, 19 Mayıs (Samsun Eğitim Fakültesinde 2, Sinop Eğitim Fakültesinde 1 lisans programı), Pamukkale, Sakarya, Selçuk (Eğitim Fakültesinde 1, Mesleki Eğitim Fakültesinde 2 Lisans Programı), Başkent ve Doğu Akdeniz Üniversitelerinde birden fazla lisans programı mevcuttur.

Üstelik bu fakültelerin okul öncesi eğitimi anabilim dallarının çok azında ve oldukça az sayıda alan uzmanı öğretim üyesi (yardımcı doçent, doçent ve profesör) bulunduğu gerçeği gündemdeyken, birden fazla lisans programı açan fakültelerin büyük çoğunluğunda eğitim ve öğretim etkinlikleri araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi kadrolarındaki, birçoğu doktora eğitimini yapmamış olan öğretim elemanları ile sürdürülmeye çalışılmaktadır. Bazı fakültelerde çoğu dersin okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimi ve öğrenme yöntemleri konusunda sadece uygulamalı değil teorik açıdan bile uzmanlaşma-

mış elemanlarca (hatta bulunulan ildeki kız meslek liselerinin öğretmenleri tarafından) yürütüldüğü bilinmektedir. Hakemli dergilere gelen veya kongrelerde sunulan bildiriler incelendiğinde, bunların çoğunluğunda alanla ilgili temel kavramlarda yanlışlıklar ve boşluklar saptanmaktadır. Bu durum genç öğretim elemanlarının ya alan mezunu olmadıklarını ya da alan mezunu olsalar bile bir yandan fakültedeki birçok dersi vermeye çalışırken bölümlerinde onlara doğru rehberlik edecek öğretim üyesi olmadığı için kendi kendilerine yetiştirme çabası içinde olduklarını göstermektedir (Haktanır 2005).

Birçok lisans öğrencisi ise, (ki bunlar da ailelerinden izin alabilen ve imkanı olanlardır) daha yeterli olduğunu ne yazık ki birkaç yıl sonra öğrendikleri üniversitelere geçme notu daha yüksek olmasına ve daha çok zorlanacaklarını bilmelerine rağmen yatay geçiş sistemiyle geçmektedir-



Tablo 1. Okul Öncesi/Anaokulu Öğretmenliği Lisans Programı Kontenjanlarının Yıllara Göre Dağılımı (YÖK 2005).

ler. Aynı şekilde uzaktan eğitimle öğretmen olamayacaklarının farkına varan Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesine kayıtlı bazı gençler de buldukları İl'in örgün eğitim programlarına başvurarak hem dersleri dinlemek hem de üniversite ortamında bulunmak istemektedirler. Bazı öğrenciler de gelişmiş üniversitelerdeki öğretim üyelerine e-posta yoluyla ulaşarak alanlarıyla ilgili bilgi almaya çalışmaktadırlar.

Çünkü iyi bir üniversite, bireylere sadece bilgiye ulaşmanın ve öğrenmeyi öğrenmenin yollarını göstermez, bunun yanı sıra sosyal ve kültürel deneyimler kazanarak olgunlaşmalarına ve gelişmelerine yardımcı olur. Alınan bu yanlış kararlarla nitelik ve nicelik açısından yeterli öğretim elemanı, tiyatrosu, sineması, spor yapma olanakları bulunmayan yerleşim yerlerine üniversite açılmasıyla sadece o bölgenin yerel sistemlerinin ve bireylerinin ekonomik yönden destekleneceği, dolayısı ile de gelişeceği açıktır...

Bu tabloya göre üniversitede okumak için gelmiş gençlerin ne öğrenecekleri belirsizdir. Üniversite ortamını lise düzeyinden de geriye götürmeye, meslek alanımız bu kadar yeniyken, okul öncesi eğitimin önemi öncelikle anne babalar olmak üzere toplumdaki bütün bireyler tarafından yeterince ve/veya doğru anlamda bilinmezken kirlenmeye maruz bırakmaya ve ilgililerin "Bunca çabaya rağmen eğitim fakültelerinde hala iyi öğretmen yetişmiyor!!" düşüncesine sahip olmalarına yol açmaya kimsenin hakkı yoktur.

Bu nedenle sadece okul öncesi eğitimin yaygınlaşma oranının düşüklüğü ve artırılması gereğinden ya da "Daha çok gence üniversite kapısını açtık" gibi siyasi bir söylemden yola çıkılarak, bu bildiride yer alan çok önemli konular dikkate alınmadan yapılan bu girişimlere derhal son verilmesi gerekmektedir.

Bunun yanı sıra son günlerde açılacağı konuşulan (onbeş tane) yeni üniversitelerde dileriz okul öncesi öğretmenliği lisans programı açmak akıllara gelmez!!

B. Öğretim Elemanlarının Yeterlilikleri:

Ülkemizin halen 61 Devlet, 5 Vakıf üniversitesinde eğitim fakültesi, bir üniversitesinde de Eğitim Bilimleri Fakültesi vardır. Eğitim Bilimleri alanında akademik yükseltmelerde dikkate alınan kriterlerin giderek zorlaştırılması ve geleceğin öğretim üyeleri olacak olan araştırma görevlilerinin çalışma süre ve koşullarının 35. ve 50/d. maddelerle çok uygun olmayan bir hale getirilmesi, eğitim fakültelerinde öğretim elemanı yetersizliğinin en önemli sebepleridir (Anonim, 2005).

Üniversitelere öğretim elemanı yetiştirmeye yönelik çalışmalarından bir tanesi, var olan lisansüstü eğitim programlarına ek olarak adaylara MEB tarafından yurtdışında eğitim olanağı sunulmasıdır.

1997 yılı içinde 1416 sayılı Kanun çerçevesinde yurtdışında lisansüstü eğitim yapmak amacıyla sağlanan burslardan 750 tanesi, öğretmen eğitimi ile ilgili alanlara ayrılmıştır. Bu burslardan 197 tanesi yapılan sınavlar neticesinde doldurulmuştur. Geriye kalan burslardan 298'i ise, yine yurtdışında öğretmen yetiştirme alanında doktora yapmak



üzere gidecek öğretmenler ve öğretmenlik alanına uygun lisans programlarından mezun olanlar için kullanılmıştır. Bu şekilde Eğitim Fakültelerinin 4-5 yıl sonra ihtiyaç duydukları alanlarda önemli sayıda doktoralı öğretim elemanına kavuşacakları iddia edilmektedir. 2003 yılı sonu itibari ile 48 öğrenci eğitimini tamamlayarak yurda dönmüştür (YÖK 2004).

Bu öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu ülke Amerika'dır. ABD'de bulunan yüksek öğrenim öğrencileri sıralamasında Türkiye, Dünya ülkeleri arasında 28. sırada yer almaktadır.

1987 yılından 2003 yılı sonuna kadar YÖK tarafından lisansüstü eğitim amacıyla yurtdışındaki 29 değişik ülkeye gönderilen araştırma görevlilerinin toplam sayısı 3.745'dür.

Yurtdışına gönderilen araştırma görevlilerinin yaklaşık % 50'si Amerika Birleşik Devletleri'ne (ABD), % 40'ı İngiltere'ye gönderilmiştir. Geriye kalan % 10'u ise 27 değişik ülkeye gitmiştir.

Bugüne kadar yurtdışına gönderilen 3.745 araştırma görevlisinin % 19'u (714 kişi) halen eğitimlerine devam etmektedir. 167'si istifa etmiştir. Eğitimlerini tamamlayarak Türkiye'ye dönenler 2.093 kişidir. Bunların 375'i yüksek lisans, 1111'i doktora, 607'si ise yüksek lisans ve doktora yapmışlardır.

Eğitimlerini tamamlayamadan Türkiye'ye dönen ve müstafi sayılan 352 araştırma görevlisinin yaklaşık % 43'ü akademik başarısızlık, % 12'si ise sağlık nedenleriyle Türkiye'ye dönmüşlerdir. Geriye kalan % 45'in büyük çoğunluğunu, 33. maddenin ruhu na aykırı olarak, üniversitelerimiz tarafından kısa süreli yurtdışına gönderilip Türkiye'ye dönen araştırma görevlileri oluşturmaktadır. Bu tip uygulamaya son yedi yıldır kesinlikle izin verilmemektedir (YÖK 2004, 2005).

Bakanlık Yüksek Lisans öğrencileri için yılda 25 bin; Doktora öğrencileri için yılda 30 bin; Lisans öğrencileri için ise yılda 30-35 bin ABD Dolarlık eğitim masrafı yapmaktadır. Bu öğrencilerin yaklaşık % 25'i ülkemize dönmemekte ve bulunduğu ülkede yaşamaya devam etmektedir. Bir öğrencinin 4 yıllık eğitim maliyetinin ortalama 120 bin dolar olduğu göz önüne alınarak bu sistemin geçerliliği incelenmeli ve beyin göçünün olmaması için ülkede alınması gerekli önlemler MEB ve hükümetler tarafından bir an önce alınmalıdır (Bostancıoğlu, 2002).

Yüksek Öğretim Kurulu'nun web sayfasındaki son bilgilere göre de bu konularda halen MEB ile YÖK arasında ülkemizin yararına bir mutabakata varılmamıştır (YÖK 2007).

Bu girişimlere ek olarak 2547 Sayılı Kanununun 35. maddesi uya-

rınca bazı üniversitelere öğretim üyesi yetiştirmek amacı ile çeşitli üniversitelerde bütünleştirilmiş lisansüstü eğitim programları başlatılmıştır.

Bunun yanı sıra Üniversitelerimiz, ülkeler arasında gelişmişlik ve kalite göstergesi olarak kabul gören bir ölçüt olan Science Citation Index (SCI), Social Science Citation Index (SSCI) ve Arts and Humanities Citation Index (AHCI) gibi uluslararası atıf endekslerinde yayımlanan makale sayısı açısından diğer ülkelere göre alt sıralarda yer almaktadır. Fen bilimleri (temel bilimler, mühendislik bilimleri, sağlık bilimleri, tarım-orman-hayvancılık alanları) alanındaki yayın sayısı (SCI) ile sosyal bilimler (sosyal bilimler, beşeri bilimler, sanat alanları) alanındaki yayın sayıları (SSCI ve AHCI) arasında da önemli bir fark bulunmaktadır. Ancak alanlar arasındaki bu sayısal farklılık, yalnızca ülkemize özgü bir durum olmayıp, anadili İngilizce olmayan tüm ülkelerde sosyal alanlar aleyhine ortaya çıkmaktadır.

YÖK'ün bu raporunda üniversitelerimizde, ileri ülkelere göre küçük, ancak asla küçümsememesi gereken bir bilimsel araştırma potansiyeli olduğu, bu potansiyelin daha da geliştirilerek, çeşitli mekanizmalarla, özel sektörle işbirliği ve etkileşim sağlanarak toplum hizmetlerine dönüştürülebilmesi ve bu suretle ileri ülkelerde olduğu gibi katma değer yaratılabilmesi için, sadece

kaynakların artırılmasının yeterli olmadığı belirtilmiştir.

Eksik unsurları belirlemek için öncelikle makro göstergelerin ele alınmasının gerekli olduğu vurgulanmıştır. Türkiye’de, 2003 yılında GSMH’den AR-GE’ye ayrılan pay % 0,64’dür. Bin çalışan kişi başına düşen bilim adamı sayısı Türkiye’de 1.1, Avrupa Birliği ülkelerinde 5.8, ABD’de 8.6’dır (YÖK 2004).

C. Öğretim Elemanı/ Öğrenci Oranı:

Yükseköğretim kurumları sayısında son on yılda büyük artış olmuştur ve yeni açılan bu yükseköğretim kurumlarının fiziki altyapısı ile makine-teçhizat açığı bulunmaktadır. Ayrıca, öğrenci kontenjanlarındaki yıllık artışlar nedeniyle yükseköğretim kurumlarında hizmet genişlemesi olmaktadır.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre ülkemizdeki 2005 yılı yükseköğretim çağ nüfusu 5.098.000’dir. Buna göre, ülkemizde yükseköğretimdeki toplam okullaşma oranı % 38,6, örgün öğretimdeki okullaşma oranı ise % 25’tir. (2000’deki okullaşma oranları, sırası ile, % 29,7 ve % 19,4 idi).

Lisansüstü öğrenci sayıları da eklendiğinde, 2004’de açık öğretim dahil, toplam okullaşma oranının % 41,3, sadece örgün öğretime dayalı okullaşma oranının ise % 27,8 olduğu görülmek-

tedir. (Lisansüstü öğrenciler de dahil edilerek hesaplanan okullaşma oranları 2000’de, sırası ile, % 31.7 ve % 21.7 idi).

2004 yılı verilerine göre, açık öğretimin Türk yükseköğretim sistemi içerisindeki payı % 35.3’tür.

Bunların yanında 2004-2005 ders yılında toplam öğretim elemanı sayısı 82.096’a ulaşmıştır (YÖK 2005).

TÜİK’in projeksiyonlarına göre yükseköğretim için çağ nüfusu 2005 yılında 5.362.000 olacaktır. Türk yükseköğretim sisteminin 2005 yılındaki hedefleri:

Toplam okullaşma oranı; % 40,
Açık öğretimin payı % 25,
Lisans öğreniminin payı % 45,

Önlisans öğreniminin payı % 30 olarak konduğu taktirde, bu hedeflere ulaşmak için önümüzdeki yedi yıl içinde açık öğretimdeki öğrenci sayısı esas olarak sabit tutulurken, yaklaşık olarak örgün öğretim lisans programlarında % 50, ön lisans programlarında ise % 220 oranında ek kapasite yaratılması gerekmektedir.

Bunun için fiziki imkanların, öğretim elemanı sayısının, vakıf üniversitelerinin ve uzaktan eğitim teknolojileri ile eğitimin artırılması konularında önlemler alınması gerektiği belirtilmektedir.

Ülke genelinde öğretim üyesi başına düşen lisans düzeyindeki örgün öğretime kayıtlı öğrenci sayısı 29’dur (gelişmiş ülkeler-

de bu rakam 8-25 arasındadır). Bazı alanlara inildiğinde ihtiyaç daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim alanında 2004-2005 yılında öğretim üyesi başına 362 öğrenci düşmektedir. Türkiye, başta öğretmen yetiştirme olmak üzere, kritik önem taşıyan ileri teknoloji alanlarında çok ciddi bir öğretim üyesi açığı ile karşı karşıya bulunmaktadır (YÖK 2005).

Bu sayı, özellikle alan mezunu olmayan, üstelik az sayıda öğretim elemanına sahip fakültelerin ikinci öğretim programlarını açtıkları düşünüldüğünde, teorik derslerin nitelsiz yürütülmesinin yanı sıra uygulamalı dersler için uygun kurum bulunamayacağının ve öğrencilerin uygulama yaparken tek tek gözlemlenip değerlendirilemeyeceğinin bir kanıtıdır. Öğrenciler açısından baktığımızda ise, onların da bu bildiride ortaya konulan, alanda halen çalışan eğitimcilerde (öğretmen, müdür ve müfettişlerde) gözlenen sorunlarla baş başa kalma ve öğretim elemanları tarafından geri bildirim verilemeyeceğinden yanlış tutum ve davranışları model alma ihtimalleri yüksektir.

D. Lisans Programlarının Geliştirilmesine Yönelik Olarak Yapılan Çalışmalar:

1998 yılı itibariyle yürürlükte olan ancak yeterliliği tartışılan okul öncesi öğretmenliği lisans programının yeniden ele alınma-

sına yönelik olarak aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır:

3 Mart 2000 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi tarafından düzenlenen "Okul Öncesi Eğitim Bilimsel Toplantısı"nda Eğitim Fakültesinde Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Modeli diğer fakülte-lerdeki öğretim elemanlarının, alanda çalışanların ve öğrencilerin geniş katılımı ile tartışılmıştır (Haktanır 2000).

Bu toplantıda alınan kararların da etkisiyle AÇEV, MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü ve UNICEF tarafından 17-18 Ocak 2002 de Ankara'da "Okul Öncesi Eğitimi ve Öğretmen Yetiştirme Toplantısı" düzenlenmiştir. 33 Eğitim Fakültesinin (O yılda o kadar fakültede açılmıştı). Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dallarındaki Öğretim Elemanlarının ve düzenleyen kuruluşların temsilcilerinin katıldığı bu toplantı sonucunda Okul Öncesi Eğitimi alanındaki mevcut durum ve öneriler raporlaştırılmış, yeni bir lisans programı önerisi hazırlanmış ve program geliştirme sürekli bir süreç olduğundan zaman içinde önerilen bu programın da gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi gerekeceği vurgulanmıştır. Bu rapor AÇEV Bilimsel Danışma Kurulu Üyeleri tarafından YÖK Başkanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'na sunulmuştur (Anonim 2002).

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi tarafından 5 Ara-

lık 2003'de Ankara'da düzenlenen "Öğretmenlik Programlarını Değerlendirme Paneli"nde yine Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı bizzat uygulayan öğretim elemanları tarafından değerlendirilmiştir (Haktanır 2006).

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi tarafından 10-11 Şubat 2004'de Ankara'da düzenlenen "Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitimin Güncel Sorunları ve Çözüm Önerileri Çalıştayı"nda Ülkemizdeki eğitim fakültelerinin dekanlarının ve temsilci öğretim üyelerinin katılımıyla atölye çalışmaları yapılmış ve sonuçlar ilgili makamlara ulaştırılmak üzere raporlaştırılmıştır (Anonim 2004).

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi tarafından 1-3 Mart 2005'de Ankara'da düzenlenen "Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı"nda da yine ülkemizdeki eğitim fakültelerinin dekanlarının ve temsilci öğretim üyelerinin katılımıyla öğretmen yetiştiren fakültelerin sorunları "öğretmen aday", "öğretmen yetiştirme programları", "öğretim elemanı yetiştirme", ve "eğitim ortamları" başlıkları altında ele alınarak sonuçlar raporlaştırılmıştır (Anonim 2005).

Bütün bu çalışma raporlarında eksiklikler ve yetersizlikler açık ve detaylı bir şekilde vurgulanmıştır. Bu durumun düzeltilebilmesi için yüksek öğretimin bütçesinin artırılmasının gerekli olduğu da belirtilmiştir çünkü 1997'de ülkemizde

açık öğretim dahil toplam öğrenci başına kamu kaynaklarından yapılan 1.435 dolarlık harcama, o yılki dünya ortalamasının altıda biri, sadece örgün öğretimde öğrenci başına yapılan 2.195 dolarlık harcama ise, o yılki dünya ortalamasının yaklaşık dörtte biri oranındadır (Dünya ortalaması 3370; ileri ülkeler ortalaması ise 5936 Dolardır) (Gürüz,1999).

Devlet üniversitelerinin gelir kaynaklarına bakıldığında;

2003 yılı için üniversitelerin toplam geliri cari fiyatlarla 6.053,6 trilyon TL olup, bunun % 55'i bütçeden, % 41'i ise üniversiteler tarafından döner sermaye ve diğer kaynaklardan sağlanmıştır. Öğrencilerin ödediği katkı paylarının toplam gelirlere oranı ise sadece % 4'dir.

Sonuç olarak, üniversitemizin gerek eğitim-öğretim, gerekse araştırma-geliştirme faaliyetleri bakımından çağın gerektirdiği evrensel kalite düzeyine ulaşabilmeleri, bilimsel, teknolojik ve sosyo-ekonomik gelişmelere göre kendilerini sürekli olarak yenileyebilmeleri için, geçmişten gelen yatırım açıklarının hızlı bir şekilde kapatılması, bundan sonra ayrılacak kaynakların ise reel olarak arttırılmasının gerekli olduğu vurgulanmıştır (YÖK 2004).

Bütün bu çalışmalar, bütün fakültelerde geçerli olan okul öncesi öğretmenliği lisans programının 2006 yılının sonlarında geliştirilmek üzere ele alınmasına

yol açmıştır. YÖK Başkanlığının daveti ve ilgili anabilim dallarından öğretim üyelerinin katkılarıyla süren bu çalışmalarla yukarıda bahsedilen toplantılarda alınan kararlar da dikkate alınarak yeni lisans programı oluşturulmuş ve 2006-2007 öğretim yılı itibarıyla uygulanmaya başlanmıştır. Halen diğer öğretmenlik programları da sırayla ele alınmakta ve aynı yöntemle yeniden düzenlenmektedir.

E. Okul Öncesi Eğitim Kurumları, Öğretmenler, Müdürler, Müfettişler, Eğitim Ortamları, Araç-Gereç ve Öğretim Materyallerinin Niteliğine Yönelik Olarak Yapılan Çalışmalar:

Özel ve resmi kurum anaokullarında görev yapan öğretmenlerin çoğu kız meslek lisesi mezunu iken anasınıfı öğretmenlerinin çoğunluğu lisans ve ön lisans programı mezunu olup hizmet içi eğitime de daha çok katılmaktadırlar. Materyal kullanımında çeşitlilik, değişik gezilere ve etkinliklere katılım açısından ise durum özel okullar lehinedir. Gelişim testleri çok tanınmamakta veya bilirse de vakit alıcı görüldüğünden çoğunlukla uygulanmamakta, sadece kişisel bilgi dosyası tutulmaktadır.

Özel anaokulları da, resmi anaokulları da apartman dairelerinde bulunabilmektedir. Her ikisinde de bahçe düzeni ve açık hava oyuncakları yetersizdir.

Uyku ve oyun odaları birlikte kullanılmaktadır. Öykü ve test kitapları diğer kitaplara nazaran daha çok kullanılmaktadır.

Okul öncesi eğitim programları çoğunlukla çocukların gelişim özellikleri dikkate alınmadan hazırlanmaktadır. Yayınlardan veya bilgisayar ortamından alınan hazır planların kullanımı da oldukça yaygındır.

Öğretmenlerin aldıkları maaştan memnuniyet düzeyleri artıkça, iş tatminleri yükselmekte, öğretmenlik tutum puanları da olumlu yönde artmaktadır.

Alanda çalışan öğretmenler sınıf yönetimi, kişiler arası ilişkiler, çocukla iletişim, çocuklar arası problem çözme, temel kuralların öğretimi, ailelerle sağlıklı ilişkiler ve okul-aile işbirliği konularında yetersiz bulunmuşlardır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerden mesleğini isteyerek seçenlerin daha demokratik oldukları bulunmuştur. Bunun yanı sıra hem iş tatminleri hem de öğretmenlik tutum puanları daha yüksektir.

Alanda çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim çalışmalarına katılım oranlarının oldukça düşük olduğu görülürken, yöneticilerin de yöneticilik performansları ile ilgili hizmet içi eğitime çoğunlukla katılmadıkları saptanmıştır.

Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin eğitim programına

ilişkin bilgi düzeylerinde olumlu gelişme kaydedilebilmiştir.

Denetim görevlerinde okul öncesi eğitim almış olma durumu birkaç kişi ile sınırlıdır. Bu nedenle teftiş ve rehberlikte yanlış beklentiler ve uygulamalar sıkıntı yaratmaktadır.

Okul öncesi eğitimin, denetim elemanları, ilköğretim müdürleri ve anne babalar tarafından hala yeterince anlaşılamadığı, gerekli önemi ve ilgiyi kazanmadığı, öğretmenlerin de bu konuda çoğunlukla doğru davranış sergileyemedikleri görülmektedir.

Anasınıflarında/Anaokullarında farklı programlar uygulandığı veya hiç program uygulanmadığı, göstermelik planların varoluğu, okul bahçesi ve iç alanların nitelikli bir program uygulamaya elverişli olmadığı görülmüştür.

Öğretmen yetiştiren programlarda yer alan bazı dersler en azından isim açısından benzer programlarla karşılaştırıldığında yeterli gibi gözükmemekte ancak öğretim elemanlarının niceliksel ve niteliksel yönden eksikliği nedeniyle öğretim ve uygulama konularında yetersiz kalınmaktadır.

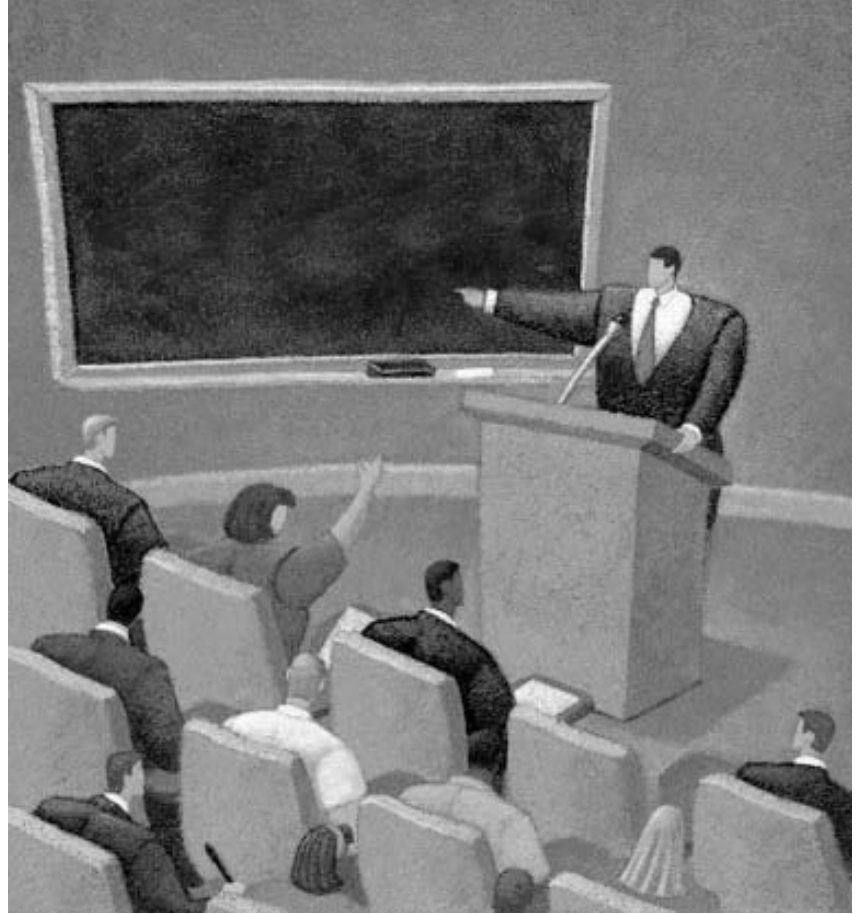
Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programlarında okuyan öğrencilerin meslek seçimlerini bilinçli yapmayabildikleri ve ikinci sınıfta bile hala kararlarından emin olmayanların varlığı dikkat çekicidir. Öğrencilerin yaklaşık yarısı ileride başarılı olacakları-

na inandıklarını, ancak tedirginliklerinin de devam ettiğini ifade etmişlerdir. Aday öğretmenler iyi bir okul öncesi öğretmenin sürekli kendini geliştiren, yenileyen bir kişi olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Ön lisans programına katılan öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve kişilik özellikleri bakımından istenen özelliklere çoğunlukla sahip olmadıkları belirlenmiştir.

Kız meslek lisesi mezunu öğretmenlerin aşırı koruyucu anne babalık ile baskıcı disiplin özellikleri daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin kişiliklerinin mesleki performanslarını direkt etkileyebileceği ise bir gerçektir. Bunun yanı sıra bu okullardan mezun olanlar MEB okul öncesi eğitim programını bilmemekte ve mezun oldukları yıllardaki bilgiler ile çalışmalarını sürdürmektedirler.

Müfettişler ve öğretim elemanlarının öğretmenler hakkındaki görüşleri veli ve okul yöneticilerine göre daha olumsuz olmuştur. Öğretmenlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe sahip oldukları olumsuzluklar azalmıştır. Ancak yapılan birçok araştırma sonucunda -öğretmenlerin başka yetkililer onları öyle değerlendirmedeği halde-kendilerini bilgili ve yeterli görmeleri ilginç bir sonuçtur. Bu bulgu, öğretmenlerin öğrenmeye ve bilgilerini güncellemeye kapalı olacakları gibi bir tehlikeyi



gündeme getirmektedir ki bu da, mesleki gelişmeyi engelleyici bir durumdur (Çorbacı, Haktanır ve Dinçer, 2003).

Gökçe (2003), yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin yeterlilik düzeylerini belirlemiştir. Buna göre öğretmenlerin program geliştirme ve değerlendirme ile eğitimde bilgisayardan etkili biçimde yararlanma alanlarındaki yeterliliklere oldukça düşük düzeyde sahip oldukları; özel okulda görev yapan, öğretmenlik sertifikasına sahip olan ve bir öğretmenlik lisans programından mezun olanların her konuda diğerlerinden daha yeterli olduğu bulunmuştur.

Argun ve İkiz okul öncesi eğitim alanındaki öğretmenler üstünde yaptıkları çalışmalarında kendini gerçekleştirmiş, duygusal kararlılık yaşayan, aile ilişkileri iyi olan dolayısı ile anti sosyal eğilimleri ve nevrotik eğilimleri düşük olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin de düşük olduğunu belirlemişlerdir (Argun ve İkiz, 2003).

Kargı ve Haktanır (2004)'ün çalışması sonucunda da okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında okuyan öğrencilerin benlik imgesi düzeyleri olumlu yönde yükseldikçe, mesleki olgunluk düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür.

Gökalp 2003 yılında Türkiye'nin yedi il merkezindeki ilköğretim okulu ve liselerde çalışan öğretmenlerle, müfettiş, okul yöneticisi, öğretim elemanı, ve velilerin katıldığı araştırmasının sonucunda öğretmenlerin genellikle alan bilgisinin yetersiz olduğunu, bilimsel yenilikleri izleyemediklerini, kitap okuyamadıklarını, bilgi-iletişim araçlarını kullanmadıklarını, paylaşımcı, özverili ve sabırlı olmadıklarını, maddi ve manevi sorunlarını öğrencilere yansıttıklarını, mesleklerini sevmediklerini, öğrencilerini mesleğe hazırlamada yol gösterici olmadıklarını bulmuştur. Bunun yanı sıra öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki yerini yüceltici faaliyetler içinde olmadıkları, bilgilerini çevrelerine aktarmadıkları, alanlarındaki öğretmenler ile bilgi alışverişinde bulunmadıkları da saptanmıştır. Öğrencilerin nitelikli davranışlar göstermesinin, öğretmenin davranışlarının niteliği ile ilgili olduğu gerçeği düşünüldüğünde durumun hiç de iç açıcı olmadığı açıktır.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Mezunları (bu yıl altıncı mezunlar verilecektir) ile yapılan izleme ve değerlendirme görüşmelerinde de genç mezunlar alandan sürekli bu bulgulara benzer gözlemler aktarmaktadırlar. Fakülte'deki eğitimleri süresince Ankara'da yaşadıkları niteliksel zorlukla-

ra özellikle doğu ve güneydoğu bölgelerindeki çocukların Türkçe bilmemesi, sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan dezavantajlarının çok yüksek düzeyde olması, okulların fiziksel ve eğitsel donanım açısından yetersiz oluşu ve aileler ile yöneticilerin okul öncesi eğitim ile ilgili bilgi düzeylerinin çok düşük olması gibi zorlukların eklendiğini belirtmekte, ülkemizin geleceği için çok çalışmamız ve eğitim seferberliği içinde olmamız gerektiğinin altını çizmektedirler.

Eğitim Fakültelerinin Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dallarındaki öğretim elemanlarının görüşlerinin alındığı bir araştırma sonucuna göre de öğretim elemanları belli başlı üniversiteler dışında öğretim kadrolarının çok yetersiz olduğunu, özellikle müzik, yaratıcılık, oyun-hareket, fen ve matematik gibi disiplinler arası derslerde hem öğretim elemanı hem de laboratuvar bulmak açısından çok zor durumda olduklarını, ders yüklerinin fazlalığını, akademik yükseltme ve kadroya atanma ölçütlerindeki sürekli artış yüzünden kadroların eridiğini, uygulamalı dersleri yürütebilecek nicelik ve nitelikte eğitim kurumu bulmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir (Gürkan 2005).

Kavas ve Bugay da benzer bulgulara eğitim fakültelerinin farklı bölümlerine devam eden öğrenciler üzerinde yürüttükleri bir çalışmada ulaşmışlardır. Öğrenciler, uygulamalı derslerini süre, içerik ve derslerde materyal kul-

lanımı açısından yeterli düzeyde görmediklerini belirtmişler (Kavas ve Bugay 2006).

YÖK'ün 1997 yılında 435 yüksek öğretim programına kayıtlı öğrenciden 80.000'i üzerinde yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin okudukları programdan memnuniyetleri arttıkça kendi alanında çalışma isteklerinin de arttığı görülmüştür (YÖK 1997).

Aynı kaynağa göre lisansüstü eğitime talep de SES ile doğru orantılı olarak artmaktadır. Vakıf üniversitelerinde ve gelişmiş üniversitelerde bu talep yüksek, gelişmekte olan ve devlet üniversitelerinde ise düşüktür. Anne eğitim düzeyi yükseldikçe talep de artmaktadır. Bunların yanı sıra özel sektörde çalışma isteği gelişmiş üniversite mezunlarında daha yüksektir.

Bu sonuçların öğrencilerin ailelerinin gelir düzeylerindeki ve ailelerin çocuklarından beklentilerindeki farklılıklardan; dolayısı ile de gençlerin yaşama bakış açıları ve hedeflerindeki farklılıklardan kaynaklandığı açıktır. Okul öncesi öğretmenliği lisans programında okuyan öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel özellikler açısından çoğunlukla orta ve alt düzeyi temsil eden ortamlarda yetiştikleri gözlenmektedir. Bu nedenle akademik çalışmalara istekli ve/veya yabancı dil bilen mezun bulmakta zorlanılmaktadır. Öğrenciler öncelikle

devlet güvencesinde öğretmenlik yapabilmek için KPSS sınavına hazırlanmaktadır. Öğretim elemanı olmak ve akademik olarak yükselmek için beklenen kriterleri karşılamak onlara çok ağır gelmektedir. Dolayısıyla çok azı lisans eğitimlerinin yanı sıra yabancı dil kurslarına devam edip yüksek lisans ve araştırma görevliliği sınavlarına hazırlanmakta (örneğin bu sömestr özellikle böyle gençler için Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde açılan İleri İngilizce dersine kaydolmak isteyen sadece bir öğrenci olduğu için ders açılmamıştır), birçoğu da konan yabancı dil barajını aşmamaktadır. Kazanıp devam edenlerin arasından ise, bir yandan da çalışmak zorunda olduklarından işyerinden izin alamama, evlilik veya çocuk sahibi olma gibi sebeplerden dolayı yüksek lisans eğitimini bırakanların sayısı hiç de az değildir. Bu duruma, araştırma görevliliği kadrolarının sürekli kadro statüsünden çıkarılmış olması ve gençlerin gelecek kaygısı taşıyarak lisansüstü çalışmalara yatırım yapmamaları da yol açabilmektedir.

Bunların yanı sıra öğrencilerin dört yıllık akademik başarı düzeyleri dikkate alınmadan, sadece Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) sonuçlarına göre atama yapılması öğretim elemanları ve adaylar tarafından eleştirilmektedir. Bu sınavdan yüksek puan almak aynı zamanda bu bildirinin

girişinde bahsedilen yeterlikler açısından da öğretmenlik mesleğinde yüksek bir performans gösterileceğinin göstergesi değildir. Çünkü bu sınav sadece teorik bilgiyi ölçebilir diğer konularda yetersiz kalır. Bunun yanı sıra birçok fakültede aday öğretmenlerin derslerden geçer notu garantiye aldıktan sonra KPSS için açılmış özel dershanelere de giderek geleceklerini garantiye almak çabasında oldukları izlenmektedir. Bu durumun, diğer öğretim kademelerindeki sınavlar da düşünüldüğünde kimlere yararı olduğu ve örgün eğitime vurduğu darbe bu ülkede çocuk yetiştiren herkes tarafından bilinmektedir.

Bu konuda da birçok araştırma yapılmıştır veya sürdürülmektedir. Yetkililerin yapılan bu bilimsel çalışmaların sonuçlarını ciddiye alarak sistemlerini sorgulamaları gerekmektedir.

F. Hizmet İçi Eğitim Çalışmaları:

Okul öncesi eğitim alanında resmi kurumlarda çalışan öğretmenler, ilköğretim okulu müdürleri, bağımsız anaokulu müdürleri ve müfettişler için yapılan hizmet içi eğitim çalışmaları çoğunlukla alan eğitimindeki yenilik ve değişiklikleri tanıtmaya yöneliktir.

Öncelikle alanda çalışan öğretmen ve müdürler ile müfettişlerin farklı mezuniyet ve bilgi düzeylerine sahip olmalarının, bilgisayara sahip olsalar bile ge-

lişmeleri kendi kendilerine takip ederek bilgilerini güncellemeye çoğunlukla istekli olmamalarının alanda teorik ve uygulamalı açıdan çok geride kalmalarına yol açtığı gözlenmektedir. Oysa ki başka ülkelerde bütün eğitimciler ya beş yılda bir yeterliliklerinin sınanmasına yönelik bir sınavdan geçerler ve bilgilerini güncelleme gereğini duyarak ve ücretini kendileri vererek seminer veya kurslara katılırlar, ya da çalışma hayatlarının birinci ve onuncu yılında mecburi hizmet içi eğitimden geçirilirler. Çünkü iyi bir eğitimci olabilmek için yaşam boyu öğrenme felsefesini benimsemek gerekir (Tokita and Usuki 2006, Zgaga 2003).

Hizmet öncesi eğitim farklılığının ve bireylerdeki bu isteksizliğin ve tükenmişliğin yarattığı bu kadar büyük bir açığın büyük guruplarla yapılan eğitim çalışmaları yoluyla kapatılamayacağı açıktır (Ayrıca bazen bu çalışmalara aynı / belli kişilerin gelebildiği konusunda da eğitimcilerin tartıştığı gözlenmektedir). Hizmet içi eğitim çalışmalarında benzer sorunlar bütün meslek alanlarında yaşanabilmekte ve makalelerde dile getirilmektedir (Hazırıkılmaz 2006). Bu çalışmaların, eğitim fakültelerinin öğretim elemanları tarafından yapılmış birçok bilimsel araştırma sonucunu ve her öğretmenlik alanının kendine has özelliklerini de dikkate alacak şekilde MEB yetkilileri tarafından en kısa zamanda yeniden düzenlenmesi gerektiği açıktır.

Çünkü bu eğitim çalışmalarına katılan bireylere yolluk yevmiye ödenmesine ve iyi koşullarda konaklanmasına rağmen önyargısızlık, yoğun bir öğrenme isteği, değişime açıklık, etkin dinleme, grup çalışmalarında iletişime açık olma, liderlik, gelmeden önce konuyu inceleyerek hazırlanma ve olası sorunlara karşı kabul düzeyi yüksekliği gibi olumlu özellikler katılımcıların çok azında gözlenmektedir.

Bunun tersine, etkinliklere gelmişken diğer resmi-özel işlerini çözümüleme, gezme-görme, arkadaşları ile yaşantılarını paylaşma daha çok yapmak istedikleri eylemler olmaktadır. Bunlara da yer verilebilir belki, ama önceliğin hangisinde olması gerektiği bellidir. Çalışma gruplarına çok az katılarak geri dönenler bile vardır. Özel okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan çalışmalarda da benzer durumlar gözlenebilmektedir.

Eğitim çalışmalarında soruların verilen konularla ilgili olmaması, özlük hakları, ücretler, atamalar veya fiziksel koşullar ile ilgili olması, hatta bazen kendi yönetmeliklerindeki değişiklikleri bile bilmeden soru sorulması ilginç bir durumdur.

Gözlenen ve kaydedilen bu yanlış tutum ve davranışlar elbette ki sadece bireylerin kişisel

özelliklerindeki olumsuzluklardan kaynaklanmamaktadır. Niteliksiz çalışma ortamları, zayıf ve/veya olumsuz yönetici, öğretmen ve müfettiş ilişkilerinin de bu tabloda etkisi çok büyüktür. Nitekim Özgün de 15 ildeki resmi okullarda, meslekte yeni öğretmenler üstünde yaptığı çalışmasında öğretmenlerin iş tatminlerinin, maddi ihtiyaçlarının karşılanmasından çok mesleğini yaptığı çevre ile ilişkilerinden etkilendiğini belirlemiştir. Öğretmenler yetersizlik ve engelleme duyguları konusunda yeterli destek alamadıklarını belirtmişlerdir. Diğer bürokratik



işleri yapmaktan dolayı esas öğretmenlik işlerini yapamamaktan ve meslekte profesyonelleşme imkanı yaratılmamasından şikayetçi olmuşlardır. Öğretmenlik yeterliliği ile etkin danışmanlık arasında güçlü bir korelasyon bulunmuştur. Yöneticiler, iş arkadaşları ve danışmanlar destekleyici, anlayışlı ve yardımcı olduklarında öğretmenlerin kendi becerileri hakkında olumlu yargıları olduğu vurgulanmıştır (Özgün 2005). Ayrıca öğretmenlerin resmi bürokratik yapıyı, yönetmeliği öğrenmesi, kendine uygun kalacak

bir yer bulması, ortamı tanıması, yöneticiden rehberlik alması, okulun felsefesini anlaması, okulun yeni öğretmenden beklentilerini öğrenmesi ve uyum sağlama adına yetecek koşulları sağlayacak bir atama sistemine de ihtiyaçları vardır. Bu sistem onların akademik hayattan gerçek hayata geçmelerinde yaşayacakları güçlükleri azaltacaktır.

Aslında bu sonuçların üniversite ortamı için de genellenebileceği, meslekte yeni akademisyenler için de bu durumun çoğunlukla geçerli olabileceği düşünülmektedir. Çünkü, önceki bölümlerde okul öncesi eğitim alanında yetişmiş öğretim üyelerinin yetersizliğinin vurgulandığı dikkate alınırsa yeni öğretim elemanlarının yanında onlara doğru model olacak, birlikte teorik ve uygulamalı çalışmalar yapacak önderleri ve rehberlerinin olmadığı açıktır.

Hizmet içi eğitim çalışmalarında, yukarıda bahsedilen olumsuz gözlemlerin tersine, İl'ine döner dönmez aldığı bilgileri sayısal ortamda da paylaşan, rehberlik eden, İl'inde seminer düzenleyeceği için e-posta vs. yoluyla yeni bir gelişme var mı? diye soran, eğitimcileri davet eden, anlaşılma-yan konularda İl'indeki diğer eğitimcileri bilgiyi onlara sunan öğretim üyesine ulaşmaları için teşvik eden, her görev grubun-

dan çok değerli eğitimciler de bulunduğunu ancak çok azınlıkta olduğunu göz ardı etmemek gerekir.

Bu saptamalar, bu bildiriye konu olan bütün bireylerin mesleki etik ve bireysel sorumluluk düzeyi açısından buldukları düzeyi sorgulamaları için öncelikle durumun farkında olmalarının gerekliliğini göstermektedir.

SONUÇ

Okul öncesi eğitim alanında her açıdan niteliksizlik yaşanmasına yol açan; bireylerin bu meslek için gerekli özelliklere sahip olmamaları, ülkemizde öğretmen yetiştirme konusunda yapılan çalışmaların tutarsızlığı ve süreksizliği, öğretim elemanlarının uzmanlık alanları ve yeterliliklerindeki eksiklikler ile hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim çalışmalarında yeterlik ve işlerlik açısından gözlenen bütün bu sorunların ;

- Ülkemizde öğretim birliğinin tartışılır hale gelmesi,
- Öğretmen yetiştirme politikasının sıklıkla değişmesi,
- Doksanlı yıllarda farklı alanlardan mezun olan ve bunun yanı sıra pedagojik formasyona sahip olmayan gençlerin alanda görevlendirilmeleri,
- Eğitim fakültelerinde sistemin alt birimlerinin görüşleri alınmadan yeniden yapılanmaya gidilmesi ve her türlü donanım açısından eksik olan fakültelerde lisans/lisansüstü

- programlarının açılması,
- Öğrenci kontenjanlarının fazlalığı,
- Öğretim elemanı yetiştirme çalışmalarında yetersizlikler ve yanlışlıklar olması,
- Öğretmen atamalarında sadece KPSS puanına bakılması,

Ve öğretmenlik programlarına öğrenci alınırken sadece ÖSS puanına bakılması gibi gerçeklerden kaynaklandığı görülmektedir.

(Haktanır 2000, Anonim 2001, Anonim 2002, Haktanır 2006, Karagözoğlu 2003, Anonim 2004, Anonim 2005).

Okul öncesi öğretmenlerinin daha iyi yetiştirilebilmesi için yüksek öğretim kademesindeki sorunlar ve çözüm önerileri alan uzmanları ve üniversite yöneticilerinin katıldığı birçok toplantıda ele alınmış, sonuçlar ilgili karar vericilere birçok kez rapor halinde sunulmuştur.(Anonim 2001, 2002, 2002a, 2004, 2005, 2006, Bostancıoğlu 2002, Gürüz 1999, Haktanır 2000, YÖK 2004, YÖK 2005).

Çözüm için sadece inisiyatif olarak başlamak gerekmektedir.

Resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları ile bu kurumlara eğitimci yetiştiren fakültelerin katılımcı, demokratik, eleştirel düşünen, eğitim bilimlerinin ürettiği bilgiyi okul öncesi eğitim kurumunda ve fakültesinde uygulamaya geçiren, iletişim ve eğitim

teknolojilerini kullanabilen eğitimcilerle dolabilmesi için yapılan bu toplantıların sonuçlarının karar vericiler tarafından dikkate alınması dileği ile saygılarımı sunuyorum.

KAYNAKLAR

- Anonim, 2001. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi "Eğitim Bilimlerinde 36.Yıl. 77.Yılında Öğretim Birliğinin Neresindeyiz?" Konulu Toplantı Raporu. 2 Mart 2001, Ankara. A.Ü. E.B.F. Yay. No:187.
- Anonim, 2002. AÇEV,MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü ve UNICEF tarafından düzenlenen "Okul Öncesi Eğitimi ve Öğretmen Yetiştirme Toplantısı" Raporu.17- 18 Ocak 2002, Ankara.
- Anonim, 2002 a. "Panel Sunuları". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi "78.Yılında Öğretim Birliği ve Yurt Dışında Eğitim Gören Türk Öğrenciler" Konulu Toplantı Raporu.1 Mart 2002, Ankara. A.Ü. E.B.F. Yay. No:190.
- Anonim, 2004. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi "Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitimin Güncel Sorunları ve Çözüm Önerileri Çalıştayı" Raporu.10-11 Şubat 2004, Ankara. A.Ü. E.B.F. Yay. No:194.
- Anonim, 2005. "Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi "Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı" Raporu. 01 - 03 Mart 2005, Ankara. A.Ü. E.B.F. Yay. No:197.
- Anonim, 2006. "Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi "Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Topluma Hizmet İşlevi Çalıştayı" Raporu. 02 - 03 Mart 2006, Ankara. A.Ü. E.B.F. Yay. No:200.
- Argun,Y.ve İkiz,E., 2003. "Anaokullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Kişisel ve Sosyal Uyumları ile Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi".

- Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği, OMEP 2003 World Council and Conference. 5-11 October, Turkey. Bildiri Kitabı, s: 284-303.
- Bostancıoğlu, M., 2002. "Millî Eğitim Bakanı Olarak Açış Konuşması". Ankara Eğitim Bilimleri Fakültesi "78.Yılında Öğretim Birliği ve Yurt Dışında Eğitim Gören Türk Öğrenciler" Konulu Toplantı Raporu. 1 Mart 2002, Ankara. A.Ü. E.B.F. Yay. No:190.
 - Çorbacı, A., Haktanır, G. ve Dinçer, Ç., 2003. "0-6 Yaşındaki Türk Çocukları ile İlgili Olarak Yapılmış Olan Araştırmaların Değerlendirilmesi". Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği, OMEP 2003 World Council and Conference. 5-11 October, Turkey. Bildiri Kitabı, s:91-117.
 - Gökalp, M., 2003. "Türk Eğitim Sisteminin Kalkınma Planları Doğrultusunda İhtiyaç Duyduğu İnsan Gücü Niteliklerinin Belirlenmesi ve Buna Uygun Öğretmen Yetiştirilmesi" Yayınlanmamış Doktora Tezi, Danışman: Yrd.Doç.Dr.Selami Sönmez, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.
 - Gökçe, E., 2003. "İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri" Eğitimde Yansımalar: VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Sivas. Bildiri Kitabı, s:205-215.
 - Gürkan, T., 2005. "Okul Öncesi Eğitimde Kaliteyi Etkileyen Faktörler Konusunda Üniversitelerden Toplanan Anket Sonuçları". AÇEV, MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, UNICEF ve Eğitim Reformu Girişimi'nin katkıları ve üniversitelerin katılımıyla düzenlenen "Okul Öncesi Eğitim'de Kalite" Toplantısı. 21-22 Nisan 2005, İstanbul.
 - Gürüz, K., 1999. "Türk Yüksek Öğretim Sistemi". Konulu Rapor. www.yok.gov.tr
 - Haktanır, G., 2000. "Eğitim Fakültelerinde Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Modeli Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi "Okul Öncesi Eğitim Bilimsel Toplantısı". 3 Mart 2000, Ankara.
 - Haktanır, G., 2005. "Erken Çocukluk Eğitimi ve Üniversitelerde Kalite". AÇEV, MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, UNICEF ve Eğitim Reformu Girişimi'nin katkıları ve üniversitelerin katılımıyla düzenlenen "Okul Öncesi Eğitim'de Kalite" Toplantısı. 21-22 Nisan 2005, İstanbul.
 - Haktanır, G., 2006. "Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programının Değerlendirilmesi". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi "Öğretmenler Günü Paneli", 5 Aralık 2003, Ankara. A.Ü. E.B.F. Yay. No:198, s: 65-72.
 - Haktanır, G., 2007. "Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı" Katılımcı Notları 01-03 Mart 2007, Ankara.
 - Haktanır, G., 2007 a. "Erken Çocukluk Eğitiminde Farklı Yaklaşımlar" Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Ders Notları. Ankara.
 - Hazırıkılmaz, F., 2006. "Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 39(1): 97-116.
 - Karagözoğlu, G., 2003. "Eğitim Sistemimizde Öğretmen Yetiştirme Politikamıza Genel Bakış" Eğitimde Yansımalar : VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Sivas. Bildiri Kitabı, s:10-12.
 - Kargı, E. and Haktanır, G., 2004. "An Investigation of the Relationship Between Self-Images and Career Maturity of the Students in Preschool Teacher Education Undergraduate Programmes". Pedagogika, 70:104-109.
 - Kavas, A.B. ve Bugay, A., 2006. "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmen Yetiştirilmesinde Gördükleri Eksiklikler ve Çözüm Önerileri. III. Uluslar Arası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Çanakkale. Bildiri Özetleri Kitabı, s:10.
 - MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006. "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri". MEB Yayınevi, Ankara.
 - Özgün, Ö., 2005. "The Relationship Of Novice Turkish Early Childhood Education Teachers' Professional Needs, Experiences, Efficacy Beliefs, School Climate For Promoting Early Childhood Learning, And Job Satisfaction" Yayınlanmamış Doktora Tezi, USA.
 - Tekışık, H.H., 2003. "Öğretmenin Eğitime-Öğretme Yeterlilikleri ve Görevleri". Eğitimde Yansımalar : VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Sivas. Bildiri Kitabı, s:181-204.
 - Tokita, Y., and Usuki, M., 2006. "Teacher Education Policy in Japan-The Focus of in-Service Teacher Education". III. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Çanakkale. Bildiri Özetleri Kitabı, s:1.
 - YÖK, 1997. "Üniversite Öğrencilerinin Aile Gelirleri, Eğitim Harcamaları, Mali Yardım Ve İş Beklentileri Araştırması". www.yok.gov.tr / 2 Nisan 2007.
 - YÖK 2004. "Türk Yüksek Öğretiminin Bugünkü Durumu Raporu". Kasım 2004. www.yok.gov.tr / 2 Nisan 2007.
 - YÖK 2005. "Türk Yüksek Öğretiminin Bugünkü Durumu Raporu". Kasım 2005. www.yok.gov.tr / 2 Nisan 2007.
 - YÖK 2007. "YÖK Başkanlığından Duyurular". www.yok.gov.tr / 2 Nisan 2007.
 - Zgaga, P., 2003. "Teachers' Education and the Bologna Process. A Survey on Trends in Learning Structures at Institutions of Teachers' Education". Erasmus Intensive Program. EPAC Education Policy Analyses in a Comparative Perspective. Slovenia. http://www.bologna-berlin 2003.

Çocuk Haklarının Okul Öncesi Program ve Eğitimde Öğretimi

Yrd. Doç. Dr. Cem Topsakal*

Uluslararası İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'nde, çocukların özel ilgi ve yardıma hakkı olduğu ilan edilmiştir. Bu ve diğer uluslararası belgeler doğrultusunda Çocuk Hakları Sözleşmesi, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilmiştir. 2 Eylül 1990 tarihinde yürürlüğe giren Sözleşme, 18 yaşından küçük olan herkesi çocuk olarak kabul etmiştir. Sözleşmeyi imzalayan devletler, birtakım yükümlülükler altına girmişlerdir (Taktak 2001). Her geçen gün onaylayan ülkelerin sayısının arttığı (Avrupa'nın en yeni devleti Kosova da Sözleşmeyi kabul etmiştir), günümüzde 192 ülkenin kabul ettiği en geniş katılımlı Sözleşme (Sözleşmeyi onaylamayan ülkeler arasında Amerika ve Sudan bulunmakta, özellikle demokrasi tarihinde önemli bir yere sahip ABD'nin olması ezber bozmaktadır), çocuk haklarını oldukça ayrıntılı incelemesi açısından önem taşımaktadır. Sözleşmenin, çocuk haklarına uluslararası hukukta bağlayıcılık getirmesi çok büyük bir ilerlemedir. Ülkemizde bu sözleşme, 27.01.1995 tarih ve 22184 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe kanun olarak girmiştir (Resmi Gazete, 1995).

Türkiye, çocuk hakları sözleşmesini imzalayarak yürürlüğe koymak suretiyle çocuk nüfusun getirdiği sorunlara evrensel ölçütler çerçevesinde yaklaşmayı da kabul etmiş olmaktadır. Türk toplumunun çocuk konusundaki geleneksel değerleri ile bu evrensel ölçütler büyük ölçüde örtüşmektedir. Bu bakımdan çocuk hakları sözleşmesinin süratle kabulü ve yürürlüğe konmasının önemli bir nedeni de budur. Burada sorun sözleşmenin ön gördüğü hakların aynı ölçüde hayata geçirilmesi şartlarının da aynı hızda oluşturabilmesidir (Doğan, 2004).

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde Getirilen Düzenlemeler

Sözleşme'nin amacı; çocukların korunması ve gelişmesi için evrensel ilkeler belirlemek, onları her türlü ihmal, istismar ve kötü davranışlara karşı korumaktır. Ayrıca; çocukların potansiyellerinin ve yeteneklerinin gelişmesini sağlayacak programlar için bir çerçeve oluşturmak amacını güder (Akyüz, 2006).

Sözleşmeye göre çocuğun kişiliğinin tam ve uyumlu olarak gelişebilmesi için mutluluk, sevgi

ve anlayış havasının içindeki bir aile ortamında yetişmesi gereklidir. Çocuğun toplumda bireysel bir yaşantı sürdürebilmesi için her yönüyle hazırlanması, genel değerler, barış, değerbilirlik, hoşgörü, özgürlük, eşitlik ve dayanışma ruhuyla yetiştirilmesi zorunludur.

Önsöz, üç kısımdan (Birinci kısım 41, ikinci kısım 4, üçüncü kısım 9 madde olmak üzere toplam 54 madde) oluşan, uzun maddeleri, maddelerin fıkraları, bentleri bulunan Sözleşmenin konu ve hak başlıkları şöyledir:

- Çocuğun tanımı
- Ayırım gözetmeme
- Çocuğun yüksek yararı
- Hakların uygulanması
- Ana-babanın yönlendiriciliği ve çocuğun yeteneklerinin gelişimi
- Yaşam ve gelişme
- İsim ve vatandaşlık
- Kimliğin korunması
- Ana-babadan ayırma
- Ailenin yeniden birleşmesi
- Yasa dışı yollarla ülke dışına çıkarma ve geri döndürmeme
- Çocuğun görüşü
- İfade özgürlüğü
- Düşünce, vicdan ve din özgürlüğü

* Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı.

- Dernek kurma özgürlüğü
- Özel yaşantının korunması
- Gerekli bilgilere ulaşma
- Ana-babanın sorumlulukları
- Suistimal ve ihmalden korunma
- Ailesiz çocuğun korunması
- Evlat edinme
- Mülteci çocuklar
- Özürlü çocuklar
- Sağlık ve sağlık hizmetleri
- Yerleştirme uygulamasının düzenli denetimi
- Sosyal güvenlik
- Yaşam standardı
- Eğitim
- Eğitim hedefleri
- Azınlıklara ve yerli halklara mensup çocuklar
- Dinlenme, boş zaman değerlendirme ve kültürel etkinlikler
- Çocuk işçiler
- Uyuşturucu kullanımı
- Cinsel sömürü
- Çocukların satılmaları, kaçırılmaları ve fuhşa zorlanmaları
- Sömürünün diğer biçimleri
- İşkence ve özgürlükten yoksun bırakma

- Silahlı çatışma
- Yeniden sağlığa kavuşturucu bakım
- Çocukların yargılanmaları
- Üstün standartlara uyma
- Uygulama ve yürürlüğe giriş

Bu çerçevede Sözleşmede getirilen düzenlemeleri öz olarak şu şekilde ortaya koymak mümkündür (Resmi Gazete, 1995; Okul Öncesi Eğitim Rehberi, 2008):

On sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır.

Her çocuk ayırım gözetilmeksizin eşittir.

Çocukların korunması için her türlü önlem alınmalıdır.

Bütün faaliyetlerde, çocuğun yararı temel düşüncedir.

Taraf Devletler, çocukların esenliği için gerekli bakım ve korumayı sağlamayı üstlenirler ve bu amaçla tüm uygun yasal ve idari önlemleri alırlar.

Taraf Devletler, çocukların bakımı veya korunmasından sorumlu kurumların, hizmet ve faaliyetlerin özellikle güvenlik, sağ-

lık, personel sayısı ve uygunluğu ve yönetimin yeterliliği açısından, yetkili makamlarca konulan ölçülere uymalarını taahhüt ederler.

Taraf Devletler, bu Sözleşmede tanınan hakların uygulanması amacıyla gereken her türlü yasal, idari ve diğer önlemleri alırlar.

Taraf Devletler, ailelerin sorumluluklarına, haklarına ve ödevlerine saygı gösterirler.

Her çocuk temel yaşama hakkına sahiptir.

Taraf Devletler, çocuğun hayatta kalması ve gelişmesi için mümkün olan azami çabayı gösterirler.

Çocuk; nüfus kütüğüne kaydedilme, isim hakkı, vatandaşlık kazanma hakkı, ana-babasını bilme ve onlar tarafından bakılma hakkına sahiptir.

Çocuk tabiiyetsiz kalmamalıdır.

Çocuğun kimliği korunmalıdır.

Çocuk istisnalar dışında ailesinden ayrılmamalıdır. Ayrılık durumunda çocuk anne-babasıyla düzenli görüşebilir, onlar hakkında düzenli bilgi alabilir.

Görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkı bulunmaktadır.

Çocuk, istisnalar dışında düşüncesini özgürce açıklama hakkına sahiptir.



Taraf Devletler, çocuğun düşünce, vicdan ve din özgürlükleri hakkına saygı gösterirler.

Taraf Devletler, çocuğun dernek kurma ve barış içinde toplanma özgürlüklerine ilişkin haklarını kabul ederler.

Hiçbir çocuğun özel yaşantısına, aile, konut ve iletişimine keyfi ya da haksız bir biçimde müdahale yapılamayacağı gibi, onur ve itibarına da haksız olarak saldırılamaz. Bu konuda çocuk yasa tarafından korunmuştur.

Çocuk ulusal ve uluslararası kaynaklardan bilgi ve belge edinebilir. Örneğin çocuk kitaplarının üretimi ve yayılması teşvik edilir.

Çocuğun yetiştirilmesi ve geliştirilmesi sorumluluğu ilk önce ana-babaya ya da durum gerektiriyorsa yasal vasilelere düşer.

Taraf Devletler, çalışan ana-babanın, çocuk bakım hizmet ve tesislerinden, çocuklarının da bu hizmet ve tesislerden yararlanma hakkını sağlamak için uygun olan her türlü önlemi alırlar.

Çocuğun korunması için; Devlet yasal, idari, toplumsal, eğitsel bütün önlemleri alır.

Aile çevresinden yoksun kalan her çocuk, Devletten özel koruma ve yardım görme hakkına sahiptir.

Evlat edinme, çocuğun en yüksek yararlarının temel düşünce

olduğundan hareketle Sözleşme ilkeleri doğrultusunda gerçekleştirilecektir.

Mülteci çocuklar korunur ve yardımlardan yararlanır.

Zihinsel ya da bedensel özürli çocukların saygınlıklarını güvence altına alınır, özgüvenlerini geliştirilir ve toplumsal yaşama etkin biçimde katılmaları kolaylaştırılır. Özürli çocukların özel bakımdan yararlanma hakkı tanınır ve yararlandırılır.

Taraf Devletler, çocuğun olabilecek en iyi sağlık düzeyine kavuşma, tıbbi bakım ve rehabilitasyon hizmetlerini veren kuruluşlardan yararlanma hakkını tanırırlar.

Çocuk; korunma, bakım altına alınma, tedavi süreci boyunca bilgi edinme hakkına sahiptir.

Taraf Devletler, her çocuğun, sosyal sigorta dahil, sosyal güvenlikten yararlanma hakkını tanır ve bu hakkın tam olarak gerçekleşmesini sağlamak için ulusal hukuklarına uygun, gerekli önlemleri alırlar.

Taraf Devletler, her çocuğun bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlaksal ve toplumsal gelişmesini sağlayacak yeterli bir hayat seviyesine hakkı olduğunu kabul ederler.

Taraf Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde aşamalı gerçekleştirmelidir.

Taraf Devletler çocuk eğitiminin Sözleşmedeki amaçlara yönelik olmasını kabul ederler.

Azınlığa mensup olan çocuk, ait olduğu azınlık topluluğunun diğer üyeleri ile birlikte kendi kültüründen yararlanma, kendi dine inanma ve uygulama ve kendi dilini kullanma hakkından yoksun bırakılamaz.

Çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence (etkinliklerinde) bulunma, kültürel ve sınırsız yaşama serbestçe katılma hakkı vardır.

Taraf Devletler, çocuğun, ekonomik sömürüye ve her türlü tehlikeli işte ya da eğitime zarar verecek ya da sağlığı veya bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlaksal ya da toplumsal gelişmesi için zararlı olabilecek nitelikte çalıştırılmasına karşı korunma hakkını kabul eder ve gerekli önlemleri alır.

Çocuklar uyuşturucu ve psiko-rop maddelerin yasadışı kullanımına karşı korunur. Çocukların bu tür maddelerin yasadışı üretimi ve kaçakçılığı alanında kullanılmasını önlemek amacıyla, her türlü uygun önlemler alınır.

Taraf Devletler, çocuğu, her türlü cinsel sömürüye ve cinsel suistimale karşı koruma güvencesi verirler.

Taraf Devletler, her ne nedenle ve hangi biçimde olursa olsun,

çocukların kaçırılmaları, satılmaları veya fuhuşa konu olmalarını önlemek için ulusal düzeyde ve ikili ve çok yanlı ilişkilerde gereken her türlü önlemleri alırlar.

Çocuğun esenliğine herhangi bir biçimde zarar verebilecek başka her türlü sömürüye karşı çocuk korunur.

Her çocuk kötü muameleye tabi tutulamaz, özgürlüğünden kısıtlanamaz. Tutuklanan, alıkonan, hapsolan çocuğa insan haysiyetine ve gereksinimlerine uygun davranılacaktır.

Silahlı çatışmalardan çocuklar korunmalıdır.

Kötü davranışların mağduru olan bir çocuğun, bedensel ve ruhsal bakımdan sağlığına yeniden kavuşması ve yeniden toplumla bütünleşebilmesini temin için uygun olan tüm önlemler alınmalıdır.

Suç işleyen çocuk topluma kazandırılmalıdır.

Çocukların yararına olan ulusal ve uluslar arası yasalar uygulanmaya devam edecektir.

Sözleşme ilke ve hükümlerinin uygun ve etkili araçlarla yetişkinler kadar çocuklar tarafından da yaygın biçimde öğrenilmesini sağlanmalıdır.

Çocuk Hakları Komitesi gelişmeleri ve ilerlemeleri takip edecektir.

İlerlemeye ilişkin raporlar sunulacaktır.

Uluslararası işbirliği yapılacaktır.

Sözleşme bütün Devletlerin katılmasına açık olacaktır.

Sözleşmede geçen tüm konu ve hakları okul öncesi döneme bağlamak elbette mümkün değildir. Ancak çocukların doğduklarında bir adı ve bir devletin vatandaşı olabilmesi, çocuklara özel koruma ve bakım yapılması, ruhsal, sosyal, zihinsel olarak sağlıklı, normal koşullarda özgür ve onurunun zedelenmeyecek şekilde yetişmesi sağlanmalıdır. Çocuğun kişiliğinin gelişmesi için sevgi ve güvenlik ortamında yetiştirilmesi gerekir. Ailesi veya yeterli maddi desteği olmayan çocuklara devletin özel bakım sağlaması görevi vardır. Çocukların genel kültür ve yeteneklerini, bireysel karar verme gücü, ahlaki ve toplumsal sorumluluğu geliştirecek ve topluma yararlı bir üye olmasını sağlayacak eğitim hakkı verilmelidir (Kervan, 2007).

Sözleşmenin 42. Maddesine göre "Taraflar Devletler, Sözleşme ilke ve hükümlerinin uygun ve etkili araçlarla yetişkinler kadar çocuklar tarafından da yaygın biçimde öğrenilmesini sağlamayı taahhüt ederler". Buna göre Sözleşme ilkeleri yetişkinlere ve çocuklara öğretilmelidir. Bu iki gruba öğretmenleri, yöneticileri de katmak mümkündür. Bu grup-

lara öğretim nasıl olacaktır? Şimdi bu sorunun cevabını vermeye çalışalım.

Okul Öncesi Program ve Dönemde Çocuk Haklarının Öğretimi

Çocuk haklarının öğretiminin birinci hedef kitlesi öğretmenlerdir. Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin okul öncesi eğitim programlarında 0-6 yaş dönemi çocuklarla ilgili çok yönlü ve farklı dersler bulunmaktadır. Bu dersler arasında kimi programlarda zorunlu, kimi programlarda seçimsel Çocuk Hakları dersi yer almaktadır (YÖK, 2008). Örneğin; Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi lisans programında seçimsel ders olan çocuk haklarının içeriği şöyledir: Çocuk hakları ve çocuk hukukunun temel unsurları, çocukların iyilik hallerinin / refahlarının sağlanması, Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme hükümlerinin ve çocuk hakları ile ilgili olarak BM'ye sunulan Türkiye ulusal raporunun irdelenmesi. Aile, devlet ve diğer kurumların çocuk haklarını koruma bakımından görevleri ve çocuk hakları.

Lisans programlarına paralel olarak, Türkiye Üniversiteleri'nin yüksek lisans ve doktora derslerinde de doğrudan ya da dolaylı olarak çocuk hakları dersleri bulunmaktadır.

Mevcut okul öncesi öğretmenlerine yönelik Milli Eğitim

Bakanlığı'nın hizmetiçi eğitim programında tüm öğretmenler için çocuk hakları seminerleri yer almakta, öğretmenler çocuk hakları ve son gelişmeler hakkında bilgi sahibi olmaktadır (MEB, 2008).

Çocuk haklarının öğretiminin diğer bir hedef kitlesi ailelerdir. Özellikle okul yönetimi ve öğretmenler tarafından ailelere yönelik seminerler, ana- baba okulu çalışmaları arasında çocuk hakları konusu da yer almaktadır. Bu konuda internet ortamında okul öncesi eğitim sitelerinde, aileleri bilinçlendirici zengin kaynak bulunmaktadır. Çocuk haklarının öğretimi konusunda medyada da çeşitli çabalar yer almaktadır.

Okul öncesinde çocuk haklarının öğretiminin en önemli kitlesi ise 0-6 yaş döneminde olan çocuklar, öğrencilerdir. Bu dönemin özellikleri (Okul Öncesi Eğitim, 2008 a), çocukların yaşları, gelişim özellikleri, öğrenme hızları, ilgileri, gereksinimleri ile okulun ve çevrenin imkânları dikkate alınması (MEB, 2007), duyular yoluyla öğrenme, kendi kendine düşünme ve öğrenme konusunda destekleme, yeterli zaman ve uygun zaman ayarlama (Okul Öncesi Eğitim, 2008b) gibi ilkeler göz önünde bulundurularak öğretim yapılmaktadır. Bu dönemde çocuklara sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi davranışları kazandırmak amaç-

lanır (MEB, 2007). Değer eğitimi içinde çocuk hakları oyun, drama, canlandırma, anlatım, tartışma, soru-cevap, örnek olay gibi yöntem ve tekniklerle öğretilir. Çocuk hakları çocukların anlayacağı dilde, "çocuk dilinde", yani bir çocuğun ağzından çıkıyormuşçasına "ben diliyle" (Hesapçioğlu, 1998) yazılmalıdır. Bunun örnekleri literatürde bulunmaktadır (Slapşak, 2001).

İnsan haklarının hazırlanmasında ün sahibi Eglantin Cob'un 1923'teki şu mesajı günümüz ve geleceğimiz için geçerliliğini sürdürmektedir: *Çocuklarımızı kaybedersek dünya kaybeder, çocuklarımızın iyi yetişmesi dünyanın iyiliğine olacaktır. "Bizim çocuklarımıza karşı davranışlarımıza bağlı olarak dünya iyi veya kötü bir kuşağa sahip olup değişecektir"* (Hyseni ve diğerleri, 2004) .

Çocuklar; anlayış, hoşgörü, insanlararası dostluk, barış, evrensel kardeşlik ortamında enerji ve yeteneklerini diğer insanların hizmetine sunulması gerektiği bilinciyle yetiştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, E. (2006). "Eğitimin Hukuki Temelleri". Eğitim Bilimine Giriş, (Editör: Ş.Şule Erçetin-Necmettin Tozlu), Ankara: Hegem Yayınları, ss. 65-112.
- Doğan, İ. (2004). "Çocuk Hakları Açısından Türkiye'de Çocuk Olgusu". www. H:\Okul Öncesi Eğitim - Okul Öncesi Ödev ve Okul Öncesi Makale Sitesi Tamer UZUNER. mht adresinden 01.08.2008 tarihinde alınmıştır.

- Hesapçioğlu, M. (1998). Öğretim İlke ve Yöntemleri. İstanbul: Beta Yayınları.
- Hyseni, H. ve diğerleri. (2004). Çocuk Hakları- İnsan ve Çocuk Hakları El Kitabı. (Arnavutçadan Türkçeye çeviren: İskender Muzbeg), Priştine Kosova Eğitim Merkezi (KEC).
- Kervan, S. (2007). "20 Kasım Çocuk Hakları Günü". Dost, 1, 2007, s.6.
- MEB, (2007). "Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği". Milli Eğitim Mevzuatı. www.personel.meb.gov.tr adresinden 06.08.2008 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2008). <http://okulweb.meb.gov.tr/35/02/812358/tmeb.doc>, adresinden 06.08.2008 tarihinde alınmıştır.
- Okul Öncesi Eğitim (2008b). "Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri". www. H:\Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri.mht adresinden 01.08.2008 tarihinde alınmıştır.
- Okul Öncesi Eğitim (2008a). "3-6 Yaş Döneminin Gelişim Özellikleri ve Uygun Ana Baba Tutumları". www. H:\Okul öncesi eğitimin temel ilkeleri.mht adresinden 01.08.2008 tarihinde alınmıştır.
- Okul Öncesi Eğitim Rehberi (2008). www.H:\Okul Öncesi Eğitim Rehberi - Yuva, Anaokulu, Çocukevi, Kreş.mht adresinden 01.08.2008 tarihinde alınmıştır.
- Resmi Gazete, (1995). Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 27.01.1995 tarih ve 22184 sayılı.
- Slapşak, S. (2001). Çocuk Hakları. (Türkçeye Çeviren: İskender Muzbeg), Priştine: Hümaniter Hukuk Fonu Yayınları.
- Taktak, A. v.d. (2001). İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Sınıf 7. İstanbul: MEB Devlet Kitapları.
- YÖK. (2008). www.yok.gov.tr adresinden 06.08.2008 tarihinde alınmıştır.



Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Yrd. Doç. Dr. Veysi ERKEN

“Çocuklarınıza ‘ilk söz’ olarak ‘Lailahe illallah’ı öğretin.”

Hadis

Bireyin talim ve terbiye boyutlarıyla öğrenmesi çok erken dönemde başlar. Tıptaki gelişmeler bireyin doğmadan önce çevresinden etkilendiğini ve ona göre davranış geliştirdiğini göstermektedir. Dolayısıyla anne adayının içinde bulunduğu **“fizikî ve manevî”** şartlar dahi çocuğun öğrenmesini etkiler.

Tabii ki, burada üzerinde duracağımız devre doğum öncesi değil, doğum sonrası dönemdir.

Doğumla birlikte çocuk tabii çevresinden ayrılarak yapay ve yeni bir çevre ile tanışır. Eğitim süreci itibarıyla yapay ortam uzak ve yakın olmak üzere ikiye ayrıştırılsa da çevre kavramının teknolojideki gelişime paralel olarak böyle bir ayrıştırmaya tabi tutulmasına gerek kalmadığı söylenebilir.

Zira günümüzde kitle iletişim araçları vasıtasıyla en uzak çev-

redeki bir davranış kalıbından bireylerin etkilenmesi ve öğrenmesi mümkün hale gelmiştir. ABD’de yayınlanan ve kendi değerlerini (ABD’deki değerler) yansıtan bir çizgi filmde çocukların etkilenmesi buna bir misalidir. Çocuğun intibakı ve öğrenmesi, kendisiyle doğrudan temas halinde olduğu insan ve eşyalarla gerçekleşir. Tabii ki, ilk temasın aile denilen ortamda olması beklenir. Dolayısıyla çocuk için ailenin verdiği eğitim okul öncesi dönemin parçasıdır. Genel olarak ailedeki öğretim ve öğrenme planlı ve programlı değildir.

Aile denilen çevredeki eğitim bazen çok kısa sürer. Bunun başlıca nedeni ebeveynin iş veya başka sebeplerle çocuktan kopmasıdır. Bu durumda okullar devreye girer.

Programsız eğitimin yerine, eğitim sürecinin biçimsel kalıba sokulması ile “okul” denilen ku-

ruluşlar eğitimi üstlenmeye çalışır. Davranış kalıpları okullarda bireye programlı bir şekilde kazandırılmaya çalışılır.

Bu bağlamda kurumlarda biçimsel davranış amaçlı bir şekilde programlı olarak kazandırılmaya çalışılır. Yukarıda belirtildiği gibi okul öncesi eğitim dönemi çocuğun doğduğu günden ilköğretimi başladığı güne kadar geçen sıfır-altı yaş arasındaki dönemi kapsar.

Bu dönem çocuğun hayatını etkileyen temel dönemdir. Bazı eğitimciler göre de en önemli devredir. Zira bu devre çocuğun bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlanmadığı dönemdir. Dolayısıyla okul öncesi dönem kişiliğin şekillendiği **“Erken Çocukluk Çağı”** diye de adlandırılan gelişim ve eğitim süreci olarak nitelendirilebilir.

Kişiliğin önemli derecede şekillendiği okul öncesi eğitimin ailede verilmesi gerekirken ülkemizde son zamanlarda kurumlarda verilmesi yaygınlaştırılmaktadır. Dolayısıyla başlangıçta çocuğun gelişiminde aile ve çevresi birinci derecede etkili olmakta iken son dönemlerde kurumlar birinci derecede etkili hale getirilmeye çalışılmaktadır.

Her şeye rağmen çocuk eğitiminde ister aile ister kurumlar etkili olsun karşımıza çevre kavramı çıkar. Ve çevrede bireyi kuşatan ve programa alınan her şey çocuğun kişiliğinin şekillenmesine vesile olur.

Dolayısıyla okul öncesi denilen devredeki çocuk eğitiminde uygun bir çevrenin oluşturulması gerekir. Bize göre çevrenin kazandırılmak istenen değerlere göre oluşturulması bir zorunluluktur. Aksi takdirde “ucube” durumlar ve istenmeyen sonuçlar ortaya çıkar.

Ülkemizin temel sıkıntısı bütün kademelerde olduğu gibi okul öncesi dönemde de toplumun değer yargılarına uyumlu olmayan amaçların, hedeflerin, programların benimsenmesi ve buna uygun çevrenin oluşturulmasıdır.

Çevre çocuğu kuşatan her şey ve her mekândır. Ses, görüntü, araç ve gereçler çevreyi oluştururlar. Genel anlamda benimsenen değerlere paralel olan amaç ve hedeflere uygun çevre oluşturulması beklenir.

İyi-kötü, doğru-yanlış, helal-haram, güzel-çirkin gibi değerler çocuk eğitiminde amaç edinilir ve ona göre hedefler belirlenmişse çevre ona göre tanzim edilir. Kullanılan araçlar ona göre tercih edilir.

Esasında çocuğun eğitiminden birinci derecede sorumlu ebeveynidir. Dolayısıyla ebeveyn çocuğun eğitimi için uygun çevreyi oluşturmak, aramak veya

bulmak mecburiyetindedir. Hatta “yeniden kurmacılık” safatasını benimseyenlerin bilerek oluşturdukları tahribatı ancak aileler giderebilir. Bunu başaramayan veya umursamaz tavır sergileyen ailelerin çocuklarının kaybı büyük olur.

Değer yargılarımıza göre çocuk, ana ve babasının elinde bir emanettir. Fitrat olarak çocuk saf ve temiz kıymetli bir cevher durumundadır. Manevi yönü suya benzetelebilir. Dolayısıyla içinde bulunduğu çevreye göre her şekli alabilir. Yine fitratı gereği her tohumu kabul edebilecek toprak gibidir. Nitelikli ve temiz toprağa hangi tohum ekilirse, onun mahsulü alınır. Bunun gibi çocuk da çevresi onu neye meylettirirse, oraya yönelir.

Ailenin veya çocuğu yetiştiren kurumun “değerler manzumesi” zayıf veya yok hükmünde ise çocuk için oluşturulacak çevre tamamen seküler (dünyevî) hal alır. Ben bu hali yakın çevremde bir komşumun çocuğunda gözlemledim.

Veli isimli komşumun ailecek dini değerleri zayıf idi. Bir gün 4 yaşındaki oğlu Tolga diğer komşumuz Hamza beyin evine gider. Kapı açılır. Hamza bey o esnada namaz kılmakta ve “secde” halindedir. Çocuk Hamza amcasını bu vaziyette görünce içeriye girmeden evine döner ve babasına,



“Baba Hamza amca delirdi, kafasını yerlere koyuyor” der.

Bu hadise bile çocuğun eğitiminde yakın çevrenin önemini açıklamaya yeter.

Aynı şekilde Ömer Seyfettin “İlk Namaz” hikâyesinde okul öncesi dönemdeki eğitimde çevrenin önemini güzel bir şekilde tasvir eder.

Kısaca okul öncesi devrede çevrenin tanziminden aile veya onun yerine ikame edilen sorumludur. Dolayısıyla iyi bir çevre oluşturulmazsa çocukların yapacakları her fenalığın ve kusurun ortağı ana-baba ve eğitimcilerdir. Birey olumlu-olumsuz, doğru-yanlış veya helal-haram gibi değerleri anasından, babasından, öğretmeninden, arkadaşlarından veya neşriyattan kazanır ki, bunlar çocuğun çevresini oluşturur.

Bizim değer anlayışımıza göre her Müslüman ilgili olduğundan sorumludur. Ebeveyn özellikle aile reisi aile efradından ve bakmakta olduklarından sorumludur. Ebeveyn veya onların yerine ikame edilenler ilkeli olmak durumundadır. Ayet ve hadis-i şeriflerde bu durum açık bir şekilde ifade edilmektedir.

Denilebilir ki, okul öncesi eğitimi döneminde değerler boyutuna uygun ve ilkeli bir çevre oluşturulmalıdır ki, dünya-ahiret dengesi kurulabilsin.



Çevrenin uyması gereken ilkeler şu şekilde ifade edilebilir.

- Eğitimcilerin iyi örnek olması. Zira eğitimcilerin fenalığı çocuğun fenalaşmasına vasıta olur. Çevrenin bireye telkin ettiği fiiller zamanla alışkanlıklara ve daha sonra huya dönüşür. Huy haline dönüşen bir alışkanlığın terki zordur.

Okul öncesi eğitimde çevrenin yapması gereken hususlardan biride çocuğun olumlu ve doğru hareketlerini övmesidir. Övme fiili eğitimde mükafaat niteliğindedir ve olumlu davranışı pekiştirir. Fitrat gereği insan hemcinslerinin yanında takdir edilmeyi bekler.

- Çevrenin fıtrata uygun tanzim edilmiş olması. Bu durum küçük kabahatlerin tatlı bir dille düzeltilmesini de beraberinde ge-

tirir. Çocuk bir kabahat işler veya kötü bir söz söylerse birkaç defa görmezlikten gelmeli, yapma dememeli, azarlanmamalıdır.

Bilinmelidir ki, tatlı dille giderilebilecek kusurların azarla giderilmeye çalışılması o davranışların kalıcılığını beraberinde getirebilir. Sık sık azarlanan çocuk, cesaretlenir, gizli yaptıklarını açıktan yapmaya başlar.

Hz. Ali'nin yanlış bir şekilde abdest almaya çalışan çocuklarına **“ben abdest alırken galiba hata yapıyorum”** diyerek çocuklara abdestin nasıl alınacağını öğretmesi kusurların tatlı dille giderilmesinin bir misalidir.

Okul öncesi dönemdeki eğitimde çevre yetişkin davranışları açısından da rol model olabilir. Anne-Baba, ebeveyn olduğunu, büyük olduğunu ve

gelecekte çocuğun da anne veya baba olabileceğini hissettirmelidir. Bu rol model çevrenin doğru tanzimi ile oynanabilir. Ebeveyn, yerine göre çocukla çocuklaşırken yerine göre de ebeveynliğini hissettirmelidir.

Ebeveynin çocukla çocuklaşması çocuğun fitratındaki oyun ihtiyacından kaynaklandığının bilincine dayanması gerekir ki, çocuğa oyun için zaman ayrılabilsin.

Oyun davranışların ve becerilerin gelişiminde bir vasıta. Uygun oyun ve oyun arkadaşı çocuğa olumlu bir şahsiyet kazandırır. Sosyal hayattaki rollerin düzenli yerine getirilmesine yol açar. “**Bana arkadaşını söyle sana kim olduğunu söyleyeyim**” sözü arkadaş çevresinin gelişimdeki yerini anlatmaya yeter.

İyi arkadaşın yanında iyi insanların hayatlarının anlatılması da çocuğun eğitilmesinde önemli rol oynar. Örnek şahsiyetlerin eğitime model olarak kullanılması tarih boyunca söz konusu olmuştur.

- Dış çevrenin iyi tanzim edilmesi. Zira aile içinde yapılması gerekenler yapılmış olsa bile daha sonraki yıllarda veya başka sebeplerle aile çevresi çocuğun tüm gelişim ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalabilir. Bu durumda devreye, çocukların dış çevresi (sokak, mahalle, okul) girer. Akranlarıyla kendi çevrelerini

oluşturup gelişimlerini en sağlıklı, en doğal biçimde yaşayabilecekleri bir ortam sağlayan okul öncesi eğitim kurumları dış çevre olarak yerini alır.

Genel anlamda okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programların çocuğa sunulan ortam planlı, sistemli, çocukların yaş ve gelişim özelliklerini destekleyici nitelikte olduğu ifade edilebilir veya öyle olması beklenir.

O halde kurumsal okul öncesi eğitim, çocuğun kendi bedensel yapısını tanıması, özbakım ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve vücudunu etkin bir biçimde kullanabilmesine ve değerlerini yaşamasına yardımcı olabilmelidir.

Çocuğun sosyal gelişimi açısından bakıldığında ailenin dışında en etkili olması gereken çevrenin okul olması beklenir. Çocuğun kişisel kabiliyetlerine, ilgi, ihtiyaç, değer ve gelişim seviyesine uygun hazırlanan programlar aracılığıyla sunulan etkinliklerde; grup içine katılmasında, sağlıklı ilişkiler kurmasında, günlük hayattaki gerekli kuralları öğrenerek temel alışkanlıklar kazanmasında, kendine ve başkalarına olumlu tavır geliştirmesinde okul öncesi eğitim önemli rol oynar. Okul içi etkinliklerde çocuklar ayrıca, paylaşma, yardımlaşma, dayanışma gibi sosyal becerileri de kazanırlar.

Ayrıca, çevre uyarıcıları sunarak çocuğun akıl yürütme yete-

neğini, yaratıcılığını ve hayal gücünün gelişimini sağlamada okul öncesi eğitim etkilidir.

Okul öncesi eğitim, çocuğun çevresindeki kişilerle sağlıklı iletişim kurmasına, duygu ve düşüncelerini karşısındakine rahatlıkla ifade edebilmesine fırsat vererek lisan kabiliyetini geliştirir.

Kurumlarda gerçekleştirilen okul öncesi eğitim, elverişsiz çevre koşulları nedeniyle eğitimden yoksun kalan çocukların olumsuzluklarından etkilenmelerini engelleyerek, onlara da diğer çocuklarla eşit eğitim imkânları sağlayabilir.

Sonuç olarak; gerek en yakın çevre olan aile için eğitim gerekse kurumsal olarak iyi hazırlanmış eğitim programları aracılığıyla verilen okul öncesi eğitim, çocuğun olumlu şahsiyet geliştirmesini sağlayarak çevreye uyumunu kolaylaştırır ve onu gelecekteki hayatına hazırlar.

Bu gerçeklerden hareketle mevcut eğitim tarzına ve programlara baktığımızda ülkemizde okul öncesi eğitimin sağlıklı bir şekilde ve değerler manzumesine uygun olduğu söylenemez. Ülkemizdeki kayıplar ve dövünmeler bunun bir göstergesidir.

Her şeye rağmen unutmamalıyız ki;

“Çocuğumuza bırakacağımız **“en güzel miras”** onu, hem dünya ve hem de ahiret mutluluğuna eristirecek bir terbiyedir.”

Ülkemizde Okul Öncesi Eğitim

Yrd. Doç. Dr.
H. Elif DAĞLIOĞLU*



0-6 yaşlar arasını kapsayan okul öncesi dönem, kişiliğin oluşumu ve şekillenmesi temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesinde ileri yıllara olan etkisi nedeniyle, yaşamın en kritik dönemlerinden biridir.

Okul öncesi eğitimi, çocuğun doğumundan ilkokula başladığı güne kadar geçirdiği yılları kapsayan, çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkanları sağlayan, bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan temel öğretim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim sürecidir. Bununla birlikte çocuğa erken yaşlarda sağlanacak deneyimlerle elde edilecek temel bilgi beceri ve alışkanlıklar çocuğun daha

sonraki öğrenim yaşantısının yanı sıra sosyal ve duygusal yaşamını da biçimlendirecek güçtedir. Hatta çocukluk veya gençlik döneminde ortaya çıkan bir problemin genellikle okul öncesi dönemde yaşanan bir takım olumsuz deneyimler sonucu olduğu bilinmektedir (Oktay, 2000a).

Nitelikli sunulan okul öncesi eğitim, daha aydınlık bir gelecek için toplumların en önemli güvencesidir. Bu nedenle her ülke çocuklarını huzur, güven ve barış dolu bir ortam içerisinde gerekli imkanları sunarak eğitmek zorundadır.

Ülkemizde okul öncesi eğitimin gelişimine baktığımızda bu konuda ilk adımların 19. yüzyılın başlarında eğitime verilen önemin artmasıyla birlikte başladığı görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim konusundaki gelişmeler;

1. İmparatorluk dönemi
2. Cumhuriyet dönemi

olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır (Şişman 2006; Oktay, 2000a).

1. İmparatorluk dönemi

Osmanlı İmparatorluğu döneminde eğitimle ilgili en kayda değer gelişme Tanzimat dönemi ile başlayan süreçte meydana gelmiştir. Tanzimat döneminde çeşitli nedenlerle zenginlik kazanan düşünce hayatı ile birlikte yazarlar, ülkenin kurtuluşu ve gelişmesinin ancak yeni bir eğitim anlayışı oluşturmakla sağlanacağına



*Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

inanmışlardır. Böylece aileler, yazarlar, eğitimciler okulun eğitim görevleri üzerinde geleneksel görüşlerden farklı düşünceler ortaya koymaya başlamışlardır (Akyüz, 1996; Gül, 2007).

Osmanlılarda, anaokulu olarak kurulmayan ancak kısmen bu işlevi yerine getiren kurumlar bulunmaktaydı. Bunlar: Sıbyan Okulları, İslahaneler ve Darüleytamlardır.

Sıbyan Okulları: Bir diğer deyişle Mahalle Mektepleri zorunlu olmayan, 5-6 yaşındaki çocukların devam ettiği daha çok Kuran okuma ve hesap yapma ve biraz da yazı yazma becerileri üzerinde durulan okullardır. Ayrıca bazı anne babaların çocuklarını buralara daha çok oynamaları ve evden uzaklaşmaları için gönderdikleri göz önüne alınırsa özellikle küçük yaşta bu okula gönderilen çocukların gereksinim duydukları eğitimi aldıklarından bahsetmek oldukça yanlış olacaktır (Oktay 2000a).

İslahaneler: Kimsesiz kız ve erkek çocuklarının korunması, yetişmesi ve onlara bir meslek kazandırılması amacıyla, Mithat Paşa'nın öncülüğünde 1863'lerden itibaren kurulmaya başlanmıştır. Bu kurum içerisinde anaokulu yaşındaki çocuklar da barındırılmıştır (Akyüz, 1996).

Darüleytamlar: Bir diğer deyişle yetim yurtları kasım 1914'te açılmıştır. Kızlar için açılan Darü-

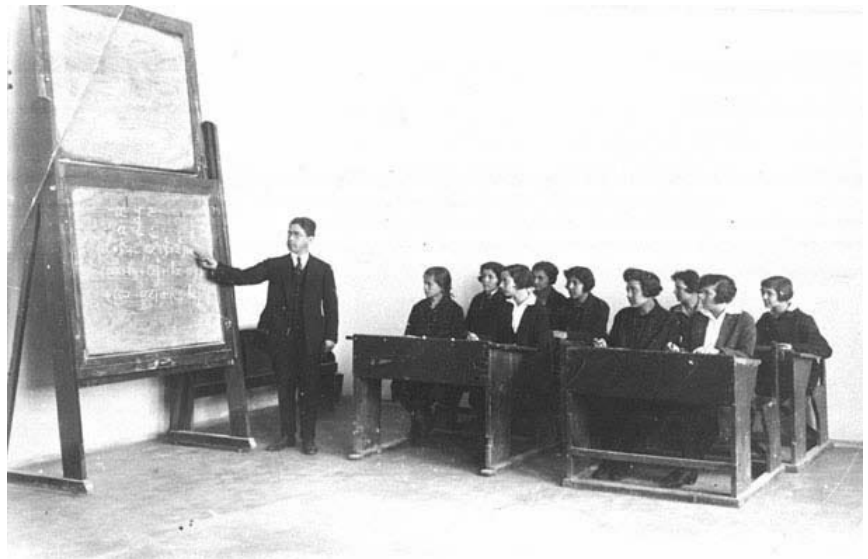
leytamlar içinde anasınıfları oluşturulmuş ve 2-7 yaş arasındaki erkek ve kız çocukları buralarda barındırılıp eğitilmiştir. I. Dünya Savaşına giriş kararı verilince, bazıları kapatılmıştır. Balkan Savaşı sonrasında Rumeli'den anayurda gerçekleşen göçler, hastalıklar vb. nedenlerle bu kurumlara ihtiyaç artmıştır. Bu kurumlarda 1917 sonlarında 11600 çocuğun barındığı belirtilmektedir (Akyüz, 1996; Oktay 2000a).

İmparatorluk döneminde aynı zamanda günümüzdeki okul öncesi eğitime yakın uygulamalar da bulunmaktadır. Bu özellikle uygulamalar yapan resmi anaokullarının Balkan Savaşlarından sonra yani 1912-1913 yıllarından itibaren açıldığı bilinmektedir.

Bu dönemde ünlü eğitimci Satı Bey İstanbul Beyazıt'ta özel bir çocuk yuvası açmıştır. Bu anaokulu kısa zamanda İstanbul'daki zengin ailelerin okulu haline gel-

miştir. Okulda **Pestalozzi, Froebel, Montessori** gibi ünlü eğitimcilerin görüşleri ışığında ödüller vererek, her türlü maddi cezadan uzak bir eğitim ortamı yaratarak, her bir çocuğa ayrı ayrı özen gösterildiği söylenebilmektedir (Akyüz, 1996).

İlk "ana mektepleri" 1915'te çıkarılan bir kanunla "iptidai mekteplerin ilk basamağı olmak üzere" açılmıştır. Bazı kaynaklara göre söz konusu nizamnameye dayanarak, bu okulların 4-6 yaş arası kız ve erkek çocukların bir arada olduğu, onlara sıhhi ve ahlaki oyunlar gösterildiği, okul içerisinde yürüyüşler ve muntazam beden hareketleri yaptırıldığı, dini ve milli hikayeler ve musahabeler anlatıldığı, resim levhalarının incelendiği ve değerlendirildiği ve el işleri öğretildiği belirtilmektedir. Aynı yıl, "Tedrisat-ı İbtidaiye Kanuni Muvakkati" okul öncesi ve okul sonrası eğitim kurumlarının da açılmasına imkan sağladığından, gerek İstanbul'da gerek



büyük şehirlerde bir hayli “Ana Mektebi” veya “Çocuk Bahçesi” açılmış ve bu işleri düzenlemek üzere 1915’te bir de “Ana Mektepleri Nizamnamesi” yayınlanmıştır (Unat 1964; Akt: Onur, 2005). Bu dönemde gerek özel gerek resmi anaokullarının en büyük sorunu, uygulanan eğitim yöntemleri (ki o dönemde Frobel yöntemi en öne çıkanlardandır) ve buna göre yetişmiş öğretmen bulmaktaki zorluktur. 1914 yılında eğitim bakanlığı bütçesi düzenlenirken Çocuk Bahçesi denilen mekteplerin açılması için bütçeye ödenek konmuş ve İstanbul’da o yıl Fatih, Şehremini, Sultanahmet, Eyüp, Nişantaşı, Kasımpaşa, Üsküdar ve Kadıköy’de toplam 10 okulun açılması planlanmıştır (Gül, 2007).

Bu gelişmelere paralel olarak da okul öncesi eğitimi verecek öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda ilk somut adım 1914-1915 öğretim yılında İstanbul’da bir **Ana Muallim Mektebi** açılmasıyla atılmıştır (Oktay, 2000a; Şahin, 2005).

İçinde bulunulan dönem dikkate alındığında öğretmen yetiştiren bu programda psikolojiye giriş, Frobel tedrisatı, doğa bilimi, müzik ve piyano, beden eğitimi gibi derslerin olması, bugün okul öncesi eğitimi öğretmeni yetiştiren kurumlarda uygulanan programdaki bazı temel derslerle aynı başlıktadır. Aynı zamanda o dönem içerisinde Avrupa’da öne

çıkan öğretim yaklaşımlarından olan Froebel yaklaşımının da Türkiye’de uygulanması gerçekten kayda değer bir gelişmedir. Ancak açılan bu okullara uygun nitelikte eğitim almış öğretmenlerin atanması, o dönemde okul öncesi öğretmenliğinin henüz özel eğitim gerektiren bir meslek niteliğinde değerlendirilmesi yüzünden son derece güç olmuştur (Oktay, 2000a; Şahin, 2005).

Ana mekteplerinin bir türlü açılmaması ve Ana Muallim Mektebi’nden çıkan öğretmenlerin fazla sayıda olması nedeniyle, 1919’da Ana Muallim Mektebi’nin kapatılmasına karar verilmiştir. Bunda, o sıralarda ülkenin içinde bulunduğu savaş koşullarının büyük etkisi olmuştur (Şahin, 2005).

Sonuç olarak, okul öncesi eğitim alanında Osmanlı İmparatorluğu’nun son dönemlerinde pek çok adım atılmaya ve yenilikler yapılmaya çalışılmış ancak ülkenin içinde bulunduğu şartlar nedeniyle yaygınlaştırılması söz konusu olamamıştır. Burada devletin ailelerdeki eğitim yetersizliği ve farklılıklarını azaltmak için anaokullarını yaygınlaştırmayı amaçladığı dikkati çekmektedir (Akyüz, 1996).

2. Cumhuriyet Dönemi

Cumhuriyetin ilk kurulduğu yıllarda ülkenin içinde bulun-

duğu şartlar özellikle ilköğretime öncelik verilmesini zorunlu kıldığından okul öncesi eğitim kurumlarının sayısı konusunda bir artma olmamış hatta 1925-1930 yılları arasında ilköğretim okullarının sayısının artması için bütçede anaokulları için ayrılan payın ilköğretime kaydırılmasına karar verilmiştir. Bu yıllarda 80 anaokulunda 5 580 çocuk ve 136 öğretmenin mevcut olduğu bilinmektedir. Ancak yine de bazı sevindirici gelişmeler olmuştur. 1927 yılında anaokulu öğretmenliği eğitimi görmek için kız muallim mektebi mezunu iki kişinin Avrupa’ya gönderilmesine karar verilmiş; 1930-1931 ve 1932-1933 yılında da aynı amaçla birer öğrenci Avrupa’ya gönderilmiştir. 1930 yılında İstanbul Kız Muallim Mektebi’nde, köy ve şehir yatılı mekteplerine devam eden öğrencilere anaokulu öğretmenliği için bir ehliyetname sınavı yapılmıştır. 1935 yılında bugünkü adıyla “Ankara Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu” açılmış ve 1950’lerin sonuna değin okul bünyesi içinde, “Çocuk Bakımı ve Biçki Dikiş Bölümü” programı çerçevesinde 0-2 yaş çocuklarının eğitimcilerini yetiştirme uygulamasına da yer verilmiştir. 1940’lı yıllarda anaokullarının Bakanlık dışında kamu ve özel kuruluşlarca açılması istenmiş ancak 1950’li yıllara gelindiğinde bu konu hemen hemen unutulmuştur (MEB, 1982; Dağlıoğlu, 2007).

1960 yılına kadar okul öncesi eğitimde kurumlaşma ve öğretmen yetiştirme ile ilgili çok büyük bir gelişme yaşanmazken 1960'lı yıllarda kadının iş yaşantısına girmesi, ekonomik, toplumsal ve sosyal gelişmeler nedeniyle tekrar okul öncesi eğitim gündeme gelmiş ve öğretmen yetiştirilmesi ile ilgili yeni önlemler alınması gerekmiştir.

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 1961 yılında yürürlüğe girmesiyle okul öncesi eğitim kurumlarının zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitildiği ve isteğe bağlı bir ilköğretim kurumu olarak yer almasından sonra okul öncesi eğitim hız kazanmaya başlamıştır. 1962 yılında "Anaokulu ve Anasınıfları Yönetmeliği" çıkarıl-

mış ve 1973'te yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'yla da Türk Milli Eğitim sisteminin genel yapısı içinde okul öncesi eğitime örgün eğitim sistemi içerisinde yer verilmiştir. **1992 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü kurulması ile çalışmalar hem nitelik hem de nicelik yönünde büyük artış göstermiştir.** Aynı zamanda 1960'lardan günümüze kadar sürede okul öncesi eğitimin önemini kavramada ve yaygınlaştırılmasını sağlamada hükümet programlarında, kalkınma planlarında, eğitim komisyonlarında ve Milli Eğitim Şuralarında alınan kararların büyük ölçüde etkisi olmuştur (Başaran, 1996; Şahin, 2005). Cumhuriyetin kurulmasın-

dan günümüze kadar olan okul öncesi eğitimdeki gelişmeler tablo 1'de gösterilmiştir.

Önemli gelişmelerden biri olan 1992 yılında Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün kurulduğu sıralarda okul öncesi eğitimde okullaşma oranı %5 iken 2003 yılında %11'e ulaşmıştır. Ancak gelişmenin çok yavaş olması nedeniyle bu konuda bir atılım yapılması planlanmış ve bu konuda sorumluluğu olan Sivil Toplum Kuruluşları, UNICEF ve UNESCO ile işbirliği yaparak çeşitli projeler geliştirilip uygulanmış ve halen uygulanmaktadır. Bu çabalar sonucunda okul öncesi eğitimde okullaşma oranı tablo2'de belirtildiği gibi oldukça ivme kazanmıştır (İnanlı, 2005).

Tablo 1
1923-2008 Yılları Arasında Okul Öncesi Eğitimde Sayısal Gelişmeler

Öğretim Yılı	Okul	Öğrenci	Öğretmen
1923-1924	80	5.880	136
1943-1944	49	1.604	63
1963-1964	146	4.767	180
1983-1984	2.784	78.981	4.414
1997-1998	7.532	181.450	10.186
1998-1999	7.976	207.319	11.825
1999-2000	8.571	213.944	15.696
2000-2001	9.249	258.706	16.563
2001-2002	9.643	289.066	18.149
2002-2003	11.314	320.038	18.921
2003-2004	13.692	358.499	19.122
2004-2005	16.016	434.771	22.030
2005-2006	18539	550.146	20.910
2006-2007	20675	640.849	24.775
2007-2008	22506	701.762	25.650

(www.meb.gov.tr; Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2007-2008).

Tablo 2
1992-2007 Yıllarında Ana Okullarının ve Ana Sınıflarının Okullaşma Oranları

Yıl	%
1992-1993	5.1
1993-1994	5.2
1994-1995	6.1
1995-1996	7.3
1996-1997	7.6
1997-1998	8.9
1998-1999	9.3
1999-2000	10.0
2000-2001	10.2
2001-2002	10.3
2002-2003	11.0
2003-2004	11.7
2004-2005	13.2
2005-2006	16.0
2006-2007	25.0

(www.meb.gov.tr; Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2007-2008).

1960'lı yıllardan günümüze kadar uzanan sürece öğretmen yetiştirme açısından bakıldığında, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'na göre çok sayıda anaokulu öğretmenin özel bir eğitimle yetişmesi amacıyla 1963-1964 öğretim yılında ortaokula dayalı 3 yıllık meslek okulu haline getirilen Kız Meslek Liselerinde "Çocuk Gelişimi ve Bakımı" bölümü açıldığı görülmektedir. Bu bölümlerde, genel ve meslek eğitiminin yanı sıra 0-6 yaş çocuklarının bakım ve eğitimi ile öğretmenlik formasyonu içeren derslere yer verilmiş ve Talim ve Terbiye Kurulu'nun 11 Nisan 1967 tarihli kararı ile bu bölümler, okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştiren bir bölüm haline getirilmiştir (Üstünoğlu, 1987; Akt:Güler 1994).

1970-1971 öğretim yılında ilk öğretmen okullarının öğrenim süresi 4 yıla çıkarılmış ve eğitim programlarında değişiklik yapılmıştır. Anaokulları ve ana-sınıflarının öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere, meslek dersleri dışında eğitim programına "Okul Öncesi Eğitimi Dersi" konmuştur. Böylece, bu okul mezunlarından okul öncesi eğitim alanında da öğretmen olarak yaralanmak mümkün olmuştur. 1981 yılında Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) kurulmuştur. YÖK'ün kurulmasının ardından üniversite çatısı altında toplanan öğretmen ye-

tiştiren kurumlar genelde eğitim yüksek okulları ve eğitim fakülteleri şeklinde sınıflandırılmış ve uygulama çalışmaları Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK işbirliği çerçevesinde sürdürülmeye başlanmıştır. 1997-1998 öğretim yılında uygulanmaya başlayan 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim nedeniyle artan öğretmen ihtiyacının karşılanması amacıyla YÖK ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği içerisinde girerek geleceğe yönelik önlemler alınmasını kararlaştırmıştır. Bu amaç doğrultusunda, YÖK/ Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında, eğitim fakültelerindeki ilköğretim bölümlerinin bünyesinde okul öncesi eğitimi anabilim dalları oluşturularak yeni düzenlemeler yapılmıştır. 2006 yılında eğitim fakülteleri içerisindeki bütün öğretmenlik lisans programları tekrar gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiştir (Oktay, 2000b; Şişman, 2006).

Eğitim fakültelerinin ilköğretim bölümlerinde 1998-1999 öğretim yılında başlayan okul öncesi öğretmenliği lisans programları ilk mezunlarını 2002 yılında vermiştir. MEB bu kurumları bitiren öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim alanındaki açığı ilk aşamada kapatamayacağını göz önüne alarak okul öncesi öğretmeni ihtiyacını karşılamak için Ocak 2000'de Eskişehir Anadolu Üniversitesi ile anlaşma yapmış ve ilk iki yılın sonunda ön lisans

eğitimi sağlayacak şekilde, dört yıllık lisans programı başlatmıştır. Bugün halen bu program devam etmektedir (Oktay, 2000b).

2007 yılı itibarıyla Üniversitelerin okul öncesi öğretmeni yetiştiren birimlerine bakıldığında 41 Eğitim Fakültesi, 2 Mesleki Eğitim Fakültesi ve 1 Açık Öğretim Fakültesi olmak üzere toplam 44 Fakültede 57 Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Lisans Programı bulunduğu belirlenmiştir (Haktanır, 2007).

Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Kurumları

Türkiye'de okul öncesi eğitim veren kurumlara baktığımızda iki kuruma bağlı olarak açıldıklarını görülmektedir. Bunlardan biri Milli Eğitim Bakanlığı diğeri Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'dur ve bu kurumlara bağlı olarak çalışmalarının sürdürmektedir.

A. Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Yürütülen Kurumlar:

Özel-Resmi Bağımsız Anaokulları: MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak açılan 3-6 yaş arası çocuklara eğitim vermeyi amaçlayan ve müdür, müdür yardımcısı, öğretmenler, usta öğreticiler ve yardımcı personel çalıştıran kurumlardır.

Özel-Resmi Ana Sınıfları; Resmi ve özel ilköğretim okullarına bağlı olarak açılan 5-6 yaş arası çocuklara eğitim vermeyi amaçlayan, öğretmenler, usta öğreticiler ve yardımcı personelin çalıştığı eğitim ortamlarıdır.

Uygulama Ana Okulları ve Ana Sınıfları: MEB'na bağlı kız meslek lisesi öğrencilerinin 3-6 yaş grubu çocuklara eğitim verme amacıyla öğretmenleri denetiminde uygulamalar yaptıkları kurumlardır (www.meb.gov.tr).

B. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna Bağlı Açılan Kurumlar:

Kreş ve Gündüz Bakımevleri: 0-6 yaş grubu çocukların daha çok bedensel ve ruhsal sağlıkla-

Tablo 3:Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Kademelere Göre 2007-2008 Öğretim Yılı Okul, Öğrenci, Öğretmen, Derslik ve Usta Öğretici Sayısı

Eğitim kademesi	Okul / kurum	Öğrenci sayısı			Öğretmen	Derslik	Usta öğretici
		Toplam	Kız	Erkek			
Okul öncesi eğitim	22 506	701 762	335 553	306 597	25 650	36 236	16 068
Anaokulları toplamı (resmi + özel)	1 671	125 427	59 408	466 019	5 231	6 624	2 125
Bağımsız anaokulu	916	100 687	47 754	52 933	3 086	4 476	1 837
Özel anaokulları	755	24 740	11 654	13 086	2 145	2 148	288
Türk	744	24 478	11 538	12 941	2 121	2142	285
Azınlık	9	203	89	114	20	6	-
Yabancı	1	59	28	31	3	-	-
Uluslar arası	1	-	-	-	1	-	-
Anasınıfları toplamı (resmi + özel)	20 835	576 335	276 145	300 190	20 419	29 612	13 943
Anasınıfları toplamı (resmi)	18 719	534 307	256 599	277 708	14 809	21 869	13 895
Anasınıfları	18 222	513 407	246 554	266 853	13 585	20 507	13 895
Yaz anaokulları ve anasınıfları	-	9 557	4 907	4 907	-	-	-
Mobil anaokulları	-	1 353	677	676	-	-	-
657 sayılı Kan. 191. mad. Göre açılan kurumlar	497	20 900	10 045	10 855	1 363	1 362	-
Özel okullar bünyesindeki anasınıfları	684	17 071	8 023	9 048	1 497	1 317	48
Türk	662	16 524	7 748	8 776	1 445	1 273	46
Azınlık	11	311	156	155	27	32	2
Yabancı	2	24	12	12	4	4	-
Uluslar arası	9	212	107	105	21	8	-
Sosyal Hizmetler ve Çoc. Esirgeme Kurumu	1 432	24 957	11 523	13 434	4 113	6 426	-

Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2007-2008.

rını korumak ve geliştirmek, temel değer ve alışkanlıkları kazandırmak amacıyla kurulan hizmet karşılığı ücret alan ve yatılı olmayan sosyal hizmet kurumlarıdır. Kreş bölümleri 0-3 yaş, gündüz bakımevleri 3-6 yaş grubuna hizmet vermektedir. Birlikte açılabilirler gibi, yalnız kreş veya yalnız gündüz bakımevi şeklinde hizmet verenler de mevcuttur.

Çocuk Yuvaları: 0-12 yaş grubu, gerektiğinde de 12 yaş üstü kız çocukların bedensel, eğitsel, psiko-sosyal gelişmelerini ve sağlıklı bir kişilik ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak amacıyla kurulan korunmaya muhtaç çocukların bakımıyla görevli ve yükümlü olan yatılı sosyal hizmet kuruluşlarıdır (www.meb.gov.tr).

Yukarıda belirtilen kurumlar öğretmen açısından incelendiğinde, karşımıza üç tip kadro ile görev yaptıkları çıkmaktadır. Bunlar **kadrolu öğretmen, sözleşmeli öğretmen ve usta öğreticidir**. MEB'na bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında çalışacak olanlar için kadrolu ve bir dereceye kadar sözleşmeli öğretmenlik özellikle ilgili fakültelerden mezun olmuş öğretmenlerden oluştuğundan hizmet şartları ve özlük hakları açısından genç öğretmenlere en uygun şartlardaki kadrolardır. Ancak MEB'na bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev alabilmek için öncelikle KPSS (Kamu Personeli Seme Sınavı) sonucunda Bakan-

lık tarafından belirlenen aralıkta puan almış olmak gerekmektedir. Belirlenen puan aralığının altında puan alanlar sözleşmeli öğretmenlik için başvurabilmektedirler. Usta öğreticilik, meslek lisesi mezunlarının hatta ihtiyaç olduğunda ilkokul mezunlarının bile başvurabildiği bir kadro olduğundan dört yıllık fakülte mezunu öğretmenler için uygun özellikler taşımamaktadır. Ancak ülkemizin içinde bulunduğu şartlar düşünüldüğünde yeni mezun olan öğretmenler bu kadro için başvurmak durumunda kalabilmektedirler. Özel okul öncesi eğitim kurumlarına baktığımızda öğretmenlik için sadece dört yıllık öğretmen yetiştiren fakültelerden mezun olmak yeterli olmaktadır. Ancak özel okul öncesi eğitim kurumlarında ticari kaygılar ağır bastığı için daha çok kız meslek lisesi çıkışlı kişileri öğretmen olarak çalıştırmayı tercih ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve kalitesi konusunda vazgeçilmez düzeyde büyük öneme sahip oldukları tartışılmaz bir gerçektir. Tablo 3'te ülkemizdeki okul öncesi eğitimin geldiği noktaya bakıldığında gelişmelerin umut verici ancak yine de yetersiz olduğu açıkça ortadadır. Özellikle öğretmenlerle ilgili olan sayısal değerler incelendiğinde kadrolu öğretmenlerin yarısından fazla sayıda da usta öğreticilerden oluştuğu düşün-

lürse eğitimin kalitesi anlamında oldukça düşündürücü bir sonuç olduğu ortadadır.

Dünyadaki okul öncesi eğitime devam eden öğrenci oranları bakıldığında Belçika, Hollanda, Almanya ve Avusturya'da % 80'lerin üzerinde, Yunanistan'da % 64, Ukrayna'da % 60, Türkiye Cumhuriyetler'de % 47, Hindistan'da % 35 olduğu görülmektedir (Oktay, 2000a; Eyüboğlu, 2007). Bu oranlar dikkate alındığında ülkemizde okul öncesi eğitimin hem nitelik hem nicelik yönünden hızlı bir ivme kazanmasının gerekliliği ortadadır. Bu alanda bir atılım yapılabilmesi için öncelikle yaşanan sorunları bilerek bu problemlere uygun çözümler üretmeye ihtiyaç vardır.

Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Sorunları ve Çözüm Önerileri

Ülkemizin okul öncesi eğitim konusunda yaşadığı sıkıntılar ve bunlara dönük çözüm önerileri aşağıda mümkün olduğu kadar kısa ve somut biçimde ele alınarak özetlenmeye çalışılmıştır;

- Okul öncesi eğitim alanında hizmet veren kurumlar iki farklı kuruma bağlı olarak kurulmakta, işletilmekte ve denetlenmektedir. Bu da oldukça karışıklığa yol açmaktadır. Bir eğitim hizmeti söz konusu olduğu için okul öncesi eğitim veren kurumlara

rın Milli Eğitim Bakanlığı'nın çatısı altında toplanması daha doğru olacaktır. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı olarak açılan okul öncesi eğitim kurumlarında açılış şartları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olanlara göre oldukça kolaydır. Bu da öncelikle kurumlar arasında farklı uygulamalara ve haksız rekabete yol açmaktadır.

- Okul öncesi eğitim kurumlarının teftişinde de oldukça büyük sorunlar yaşanmaktadır. Alanda uzmanlaşmış müfettişlerin sayısı çok az olduğu için denetleme sırasında oldukça büyük problemler yaşanmakta genellikle ilköğretim 1. kade-me kurumlarının denetlenmesine uygun ilkelerle yapılmaya çalışılmaktadır. Bu eğitim basamağının farklı bir uzmanlık gerektirdiğinin kabul edilerek üniversitelerin okul öncesi eğitimi programından mezun



olmuş öğretmenler arasından belirlenecek kriterlere uygun olarak seçilenlerin okul öncesi eğitimi müfettişi olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir.

- 2002 yılında hazırlanan ve 2006 yılında revizyondan geçen 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmasına rağmen öğretmenlerin yıllık ve günlük planlarını oluştururken bu özelliklere dikkat etmedikleri, daha çok bilgisayar ortamında hazır planları kullandıkları, bazı kurumlarda hiç bir program uygulanmadığı, göstermelik planların var olduğu, okul bahçesi ve iç mekanların nitelikli bir program uygulamaya elverişli olmadığı tespit edilmiştir (Haktanır, 2007). Öğretmenlerin aldıkları maaşta memnuniyetleri arttıkça iş tatminlerinin yükseldiği ve öğretmenlik tutumlarının da olumlu yönde etkilendiği yapılan araştırmalarla ortaya çıktığı dikkate alındığında öğretmenlerden istenilen verimin alınabilmesi için öncelikle maddi açıdan tatminkar bir maaşa sahip olmalarının gerekliliği ön plana çıkmaktadır.
- Okul öncesi eğitimi öğretmeni yetiştiren üniversitelerin sayısında yukarıda değinildiği gibi oldukça artış sağlanmıştır. Ancak alt yapısı hazırlan-

madan açılan programlar, alanda yetişmiş öğretim elemanı olmadığı için öğretmen adaylarının yetersiz donanımla mezun olması sonucunu doğurmaktadır. Bu da okul öncesi eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir.

- Üniversitelerin okul öncesi öğretmeni yetiştiren programlarından mezun olan öğretmenlerin KPSS gibi sadece teorik bilgilerinin sorgulandığı bir sınavla resmi okul öncesi eğitim kurumlarına atamalarının yapılması ve her yıl ilan edilen okul öncesi öğretmen ihtiyacının tablo3'te de görüldüğü gibi çok fazla olmasına rağmen çok kısıtlı sayıda öğretmenin görevlendirilebilmesi söz konusudur. Bu durum ülkemizin içinde bulunduğu şartlar dolayısıyla onları usta öğreticilik gibi daha alt kadrolara başvurmaya doğru itmektedir. Bu olumsuz şartlar altında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının oldukça düştüğü yapılan araştırmalarla ortaya çıkmıştır.
- Okul öncesi öğretmenliği lisans programında okuyan öğrencilerin bir kısmının meslek seçimlerini bilinçli olarak yapamadıkları, eğitimleri ilerlemesine rağmen halen okul öncesi öğretmeni olup olamayacaklarına karar veremedikleri gözlenmektedir. İlköğretim ve orta öğretim kademeleri

içerisinde öğrencilerin bireysel yetenek, ilgi ve becerilerinin belirlenmesi, mesleklerin tanımlanması ve öğrencilerin mesleki açıdan ilgilerini belirlemeye dönük testler ve eğitim programlarına ağırlık verilmesi önemli bir noktadır.

- Ülkemizde okul öncesi eğitimin okullaşma oranının halen %25'lerde seyretmesi okul öncesi eğitim konusunda toplumumuzun yeterince bilinçlendirilemediğini de göstermektedir. Bu konuda sorumluluk sahibi olan bütün kurum ve kuruluşların işbirliği içerisinde ortak projeler geliştirerek her türlü iletişim aracını kullanarak düzenli olarak eğitici etkinlikler yapması gerekmektedir.
- Türkiye'de okul öncesi eğitimin kalitesinin artırılması ve yaygınlaştırılması konusunda bütün ülkeyi kapsayan tek tip bir bilinçlendirme, eğitim modeli ve programı uygulamak mümkün değildir. Bu nedenle coğrafi ve kültürel özellikler dikkate alınarak her yörenin ekonomik, kültürel ve beşeri şartlarına uygun farklı projelerin geliştirilerek bir takım alternatif eğitim modelleriyle veya programlarıyla hedef kitleye ulaşılmaya çalışılması gerekmektedir. Bu konuda da görev, başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere üniversiteler, sivil toplum kuruluşları,

UNESCO-UNICEF gibi uluslararası kuruluşlar, yerel yönetimler, aileler de dahil olmak üzere herkese düşmektedir.

Sonuç olarak ülkemizde eğitime verilen önemin artması ile birlikte okul öncesi eğitimin insan ve toplumların geleceği açısından ne kadar büyük öneme sahip olduğu anlaşılmalı başlamıştır. Ancak bu konuda toplumun bilinç düzeyini ne kadar kısa zamanda artarsa gelecek nesillerin daha refah bir Türkiye'de yaşama şansı da o oranda artacaktır. Okul öncesi eğitimi alanında yukarıda belirtilen sorunlar eğitim alanında düzenlenen pek çok toplantıda dile getirilmektedir. Ortaya konan bu sorunların değerlendirilerek kısa-orta ve uzun vadeli dönemlerde çözümüne ilişkin planlama yapılarak bu konuda sorumluluk sahibi kişi, kurum ve kuruluşlarla işbirliği içerisinde belirli aralıklarla gözden geçirilip bir plan çerçevesinde yürütülmesi gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Akyüz, Y. (1996). Anaokullarının Türkiye'deki Kuruluş ve Gelişim Tarihçesi. Milli Eğitim Dergisi, 132, 11-17.
- Başaran, İ.E. (1996). Türkiye Eğitim Sistemi (3. baskı). Ankara:Yargıcı Matbaası.
- Dağlıoğlu H. E. (2007).Okul Öncesi Öğretmenin Özellikleri ve Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme. Ed. G. Haktanır. Okul Öncesi Eğitime Giriş (s:39-70). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eyüboğlu, R. (2007). Açılış Konuşması. Türkiye Özel Okullar Birliği VI.Okul Öncesi Eğitimi ve

Öğretmen Eğitimi Sempozyumları Bildiri Kitabı, s: 5-10.

- Gül Deretarla,E. (2007). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim. Ed: G. Haktanır. Okul Öncesi Eğitime Giriş (s: 153-174). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güler, S. D. (1994). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme Programlarının Analizi Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi .Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Haktanır, G. (2007). Okul Öncesi Öğretmeni'nin Niteliği. Türkiye Özel Okullar Birliği VI.Okul Öncesi Eğitimi ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumları Bildiri Kitabı, s: 65-82.
- İnanlı R. (2005). Genel Müdür Remzi İnanlı ile Okul Öncesi Eğitimi ve Sorunları Üzerine söyleşi. Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi. 6, 62, Nisan 2005.
- MEB (1982). Milli Eğitim Bakanlığı İç Hizmetler Yönetmeliği. Tebliğler Dergisi, 8 Kasım 1982, s:2125.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). XVII. Milli Eğitim Şurası Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu. www.meb.gov.tr
- Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2007-2008.
- Oktay, A.(2000a).Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. İstanbul.2. Baskı. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktay, A.(2000b). Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme. Ş. Yaşar (Ed.). Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri (ss:120-132). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Onur, B. (2005). Türkiye'de Çocukluğun Tarihi. Ankara : İmge Kitapevi.
- Şahin, E.(2005). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri için Uygulama Kılavuzu. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M.(2006). Eğitim Bilimlerine Giriş. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocuklarda Dil Gelişimi

Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI

GİRİŞ

Bir iletişim aracı olan dilin gelişimi, çocuğun diğer gelişim boyutlarından; bilişsel özellikleri ve işlemlerinin yanı sıra duygusal, sosyal ve ahlâkî özelliklerinden soyutlanmış olarak gerçekleşmez. Fakat genellikle bilimsel çalışma ve yayınlarda, her gelişim boyutu ayrı ayrı ele alınmaktadır.

Dil gelişimi ile ilgili çalışmalar, temelde “anadili” ve onun içindeki etkinliklerden de “konuşma”ya odaklanmaktadır (Aksan, 1978; İzbul, 1981). Anadili, “konuşma dili” ve “yazı dili”nden oluşmaktadır. Konuşma dilinde iki temel etkinlik söz konusudur; dinleme ve konuşma. Yazı dili ise; okuma ve yazma olarak iki etkinliği içermektedir (Marshall, 1974). Dil gelişim aşamalarında belirtilen yaş veya aylar, araştırmala-

rın örneklemlerine ve uygulanan yöntemlere bağlı olarak, değişik yayınlarda farklılaşabilmektedir. Ayrıca çocuklar arası bireysel farklılıklar, sosyo-ekonomik ve kültürel koşulların yarattığı uyarıcıların çocuktaki yansımaları, anne-babanın çocuğa karşı duyuşsal tutumundaki tutarlılık düzeyi, konuşma aşamalarının başlama ve bitiş zamanlarını değiştirebilmektedir.

Her bir insanın kendine has oluşuna bağlı olarak, dil öğrenme performansı değişse bile, dilin öğrenilmesindeki hiyerarşik yapı aynı kalmaktadır (Şahin, 1975). Çocukların dil kazanma sürecinde söz konusu olan aşamalar, “konuşma öncesi” ve “gerçek konuşma” dönemi olarak iki aşama altında toplanabilir (Yapıcı, Ş., 1987):

1. Konuşma Öncesi Dönem (0-12 ay)
 - 1.1. Farklılaşmış Ağlamalar
 - 1.2. Agulama
 - 1.3. Çağıldama
 - 1.4. Tamamlanmamış Taklit
 - 1.5. Taklit Ya da Yansılama
2. Gerçek Konuşma (Linguistic Speech) Dönemi

- 2.1. Tek Kelimelik Konuşma Aşaması
- 2.2. İki Kelimelik Konuşma Aşaması Ya da Telgraf Tipi Konuşma
- 2.3. Gramere Uygun Konuşma Aşaması (2-4 yaş)
- 2.4. Dilin İnceliklerinin Kazanılması (5-10 yaş)

Özellikle ilk yıllarda çocukların evdeki deneyimleri, dil ve okur yazarlığı geliştirmede temeldir. Okur yazarlığa destek veren evlerde, ebeveyn ve diğer yetişkinler, bir zevk olarak okumaya değer verirler ve her yerde kitaplar, basılı materyaller mevcuttur. Ebeveyn çocuklarına okur, onları kitapevine ve kütüphaneye götürür, herkesin televizyon seyrine sınır koyar, okur yazarlıkla ilgili kelime oyunlarına teşvik eder. Tabi ki, tüm evler bunu sağlayamaz (Eliot, 1996). Bu nedenle kurumsallaşmış okul öncesi eğitimin önemi artmaktadır. Okul öncesi dönem, 0-6 yaş arasını kapsamakla birlikte kurumsallaşmış okul öncesi eğitim dönemi (farklı statülerdeki kurumlar göz önüne alındığında), 36-48 ay ile 72-78 ay arasını içine almaktadır. Bu yazıda, çocuklardaki dil gelişimi,



okul öncesi eğitim kurumlarında geçen yaşlarla sınırlandırılarak ve teorilerdeki bütünlüğü bozmaya- cak biçimde ele alınmaktadır.

2-4 YAŞ GRUBUNUN DİL GELİŞİMİ:

Gramere Uygun Konuşma

Dünyaya gelişten 24. aya kadar süren bebeklik döneminde, ses üretiminden ailede konuşulan dilin fonemlerine dönüşüm, pasif kelime haznesinin oluşumu ve yaklaşık 12.ay civarında gerçek konuşma gerçekleşir. Gerçek konuşma döneminde, önce tek kelimeyle başlayan sonra telgraf tipi konuşmayla hızla artan kelime haznesi ve kelime türleri, bebeklikten çocukluğa geçen bireyin, konuşmalarının anlaşılabilirliğini da artırır (Altıok, 1971; Moskowitz, 1978; Jersild, 1979; Ekmekçi, 1982; Fişek Ve Yıldırım; 1983, Cole Ve Morgan, 1985). Türkçe fiil çekimlerinin kazanılması en erken, çocuk 15 aylıkken başlayabilmektedir, 17. aydan itibaren olumsuzluk eki, pasif anlatım eki

ise 19. ayda görülmektedir. Şahıs eklerinden ilk önce, birinci tekil şahıs ekinin kazanıldığı ve 15. ayda kullanıldığı görülmektedir ve ikinci tekil ve çoğul şahıs ekleri, diğerlerinden daha geç kazanılmaktadır (Ekmekçi, 1982).

Kelime Hazinesi ve Türleri:

Okul öncesi dönemdeki çocukların en çok kullandığı kavram "anne", onu takip edenler de; ev ve aile ilgili olan kelimelerdir (Cole Ve Morgan, 1985). 2 yaşındaki çocuğun dilinde, şahıs zamirlerinin benim, bana, siz, ben şeklinde bir sıra takip ettiği görülmektedir (Sandström, 1971). Çocuklar zamirleri tam olarak ayırt edinceye kadar "ben" ve "sen" zamirlerini kullanmamakta, 3. tekil şahıs zamirini tercih etmektedirler (Altıok, 1971).

Türkçe'de, "içinde" ve "üstünde" edatlarının 21.-30. aylar arasında çocuk tarafından kullanıldığı, yine bu aylar arasında, çeşitli sıfatların, soneklerin, bağlaçların da kazanıldığı görülmektedir. 21-

30. aylar arasındaki devrede görülen en önemli gelişimin, fiillere takılan ekler sisteminde; özellikle şahıs ekleri, basit zaman ekleri ve çoğul eklerinin kullanımında görüldüğü ileri sürülmektedir (Fişek Ve Yıldırım, 1983).

2-6 yaş arasındaki çocukların konuşmalarında, imajlara (hayaller) bağlı kaldıkları görülmektedir. Bu yaştaki çocuklar, betimlemeye ve algılama ile ilgili özellikleri kullanmaya eğilimlidirler. Onların yaptığı betimlemelerde, imajlar daha canlı ve daha ayrıntılı gibi görünmektedir. Çocuk, okula başlamadan önce yeterince pasif kelime hazinesine sahiptir(Dale, 1976; Altıok, 1971).

İngilizce konuşulan toplumlarda, 3-4 yaşındaki çocuğun kelime hazinesi, 1500-2000'ni bulmaktadır (Papalia, Ve Olds, 1982). Çocukların 3-4 yaşlarına geldiklerinde, konuşmalarında isim ve fiil dışında diğer kelime çeşitlerini ve cümle öğelerini de kullandıkları, konuşmalarının anlaşılma miktarının 3,5 yaşından

Özbydar'ın çalışmasına göre (1970); çocuğun kelime hazinesi ve türleri şu şekildedir:

Kelime Türleri	12 ay		15 ay		18 ay		20 ay		23-24 ay	
	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E
isim	4		19	8	49	29	67	53	179	111
Özel isim			4		4	3	9	5	22	10
Fiil		1	5	2	13	3	22	5	70	26
Sıfat						1		4	14	9
Zarf							1	1	19	10
Zamir									6	6
Ünlem						5	1	6	3	6
Toplam	4	1	19	10	66	41	100	74	313	178

4 yaşa doğru süreklilik gösteren bir şekilde arttığı ve 4 yaşında da yüzde 100'e ulaştığı görülmektedir (Şahin, 1975; Sandström, 1971; Papalia Ve Olds, 1982).

Ortalama 3 yaşındaki çocuklar yeni öğrendikleri kelimeleri sürekli tekrarlar, bu tekrarlar, çocuğun kelime kullanımında ustalaşmasını sağlar ve diğer öğrenilecek kelimelerin ön öğrenmelerini oluşturur.(Yapıcı, Ş., 2004)

Çocuğun kullandığı kelimelerin çeşidi yönünden, 3-4 yaşlarındaki çocuklar, hayvanları (yakın çevresinde, film, çizgi film, belgesellerde gördüklerini), evin içinde ve yakın çevresinde bulunan bireyleri ve nesnelere, vücudun bölümlerini isimlendirebilirler. Çocuklarda isim kullanma, ilerleyen yaşlarla birlikte azalmaktadır. Ortalama olarak üç yaşındaki bir çocuğun isim kullanma oranı yüzde 23.4, zamir kullanma oranı yüzde 19.7 iken, 4,5 yaşındaki çocuğun isim kullanma oranı yüzde 19.3, zamir kullanma oranı ise yüzde 20.3'e yükselmektedir (Yılmaz, 1974).

Cümlelerin Düzeni ve Anlamı:

İki yaşından itibaren, çocukların konuşmalarının giderek yapılaştığı ve çocukların kurabildikleri cümleler içinde, çok sayıda gramer kuralının olduğu görülmektedir. 2-3 yaşlarındaki bir çocuğun, üç dört kelimelik cümlelerinin sayısı giderek artmaktadır.

Cümledeki kelime sayısının artışı ile birlikte, çocuğun cümleleri yorumlama, anlama gücünün de arttığı gözlenmektedir. Ayrıca, çocuğun konuşmaları da daha anlaşılır hale gelmektedir. Bu alanda araştırma yapanlar, ortalama olarak 2,5 yaşındaki bir çocuğun konuşmasının yüzde 90'ının anlaşıldığını belirtmektedirler (Cole Ve Morgan, 1985). 2-6 yaş arasındaki çocuk, kendisine okunan hikaye ve masalları anlayabilir, basit kelimeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırabilir (Dale, 1976; Altıok, 1971).

2-3 yaş arası çocukların yetişkinleri taklit ederek söyledikleri cümlelerle, kendiliklerinden, doğal olarak söyledikleri cümleler karşılaştırıldığında; büyük benzerlikler ortaya çıkmaktadır. Her ikisi de, telgraf tipi konuşma niteliğindedir. Bu yaşta çocukların, yetişkinleri taklit ederken, çekim eklerini atladıkları, fakat model cümledeki kelime sırasını korudukları görülmektedir. Gözlemlerde, model cümledeki kelime sayısı artırıldığında, çocuğun taklit ederken, cümleyi aynen tekrarlayamadığı ve kendisinin konuşmasındaki kelime sayısına indirgediği görülmektedir. Buradan da çocuğun mümkün olduğunca kısa cümlelerle konuşma eğiliminde olduğu kanısına varılmaktadır (Şahin,1975). Çocuklar, 23. aydan itibaren "ne", "niçin", "nerede" ve "kim" soru kelimeleriyle başlayan cümle-

ler kurabilirken, "ne zaman" ve "nasıl" soru cümlelerini ise kullanamamaktadırlar (Ekmekçi, 1982). Temel vd.(2001), 31-36. aylardaki çocukların, soru sorma becerisinin daha da geliştiğini ve %84'ünün "Kim?, Ne?, Nerede?" sorularını sorabildiklerini, 37-48 ay arasındaki çocukların, "Neden?" sorularına %88'inin cevap verebildiklerini saptamışlardır. Soru cümleleri ise, 2,5-3,5 yaşlarındaki çocukların kullandığı, cevabı beklenmeyen amaçsız sorulardır (Altıok, 1971). Çocuğun, 3 yaşından sonra sayıca artan sorularının, meraktan veya sosyal ilişki kurma, dikkat çekme, güven kazanma, teselli ya da yardım isteme gibi amaçlardan kaynaklandığı gözlenmektedir.

Üç yaş civarında, kelime hazinesi hızlı bir şekilde genişlediği gibi çocuk, dilbilgisi kurallarına uygun ilk cümlelerini bu sırada kurmaya başlar: "Oyuncak al", "Mama istiyorum", "Gezmeye gidiyorum" gibi. Dördüncü yıl biraz daha üst düzeyde cümleler kurmaya başlar: "Ne oldu?", "Kim geldi?", "Kapıyı ben açarım", "Seni sevmiyorum", "Yeter artık!", "Hep aynı şeyi yapmaktan sıkıldım", "beni bekle! Terliğimi giyip geliyorum" gibi. Bu dönem kurulan cümlelerin önceki dönemlerden temel farklılığı şu noktada ortaya çıkmaktadır:

Gramer yapısı olarak oldukça basit olan, çoğunlukla iki-üç kelimededen oluşan bu yapılarla,

çocuk artık anlam yüklemektedir. Örneğin, “ne oldu” gibi, oldukça sıradan görünen, basit bir gramer yapısı oluşturan bir cümle, anlam açısından ise, inanılmaz bir derinliğe sahip olabilmektedir. Çocuğun, bu cümleyi oluştururken zihinsel olarak, önce ki dönemlere göre farklı bir yapı sergilediği söylenebilir. Bu cümleden şu anlam çıkabilmektedir: Çocuk; yakın geçmişte, kendisinin de için olduğu bir olgu-olay yaşamış, üzerinde düşünmüş, anlamlandıramamış ve şimdi ne olduğunu anlamak için yardım istiyor. Çocuk, bu döneme kadar, dil aracılığıyla betimlenebilecek bu kadar somut bir zihinsel işlem yapmamıştı. Bu bağlamda; 3-4 yaş arası zihinsel aktivitelerin dil aracılığıyla daha derinlemesine yapılacak analizleri, bireyin zihinsel ve duyuşsal açıdan daha çok tanınması ve öğrenme kuramlarının yeniden gözden geçirilmesini gerektirebilir. Bu dönemde, inanılmaz bir hızla artan kelime dağarcığı da; bunun bir kanıtı olmalıdır (Yapıcı, M., 2004) .

3 yaşındaki çocuk cümlede 4 veya daha fazla kelime kullanıyor. Aktiviteler (okulda yaptığı) hakkında kolay bir şekilde ve akıcı olarak kelime veya heceleri tekrar etmeyerek konuşabilir. Artık ailenin dışındaki insanlar da onu anlayabiliyorlar. Çocuk basit olarak kim, ne, nerede sorularını anlayabilir. Diğer aile bireyleri gibi aynı ses düzeyindeki radyo



ve televizyonu aynı anda algılayabilir.

3-4 yaşındaki çocuğun içselleştirdiği gramer kuralları, yetişkin grameri ile aynı değildir. Bu yaşta çocuklar, kendi cümle yapısına uygun olan ancak gramer olan bozuk cümleleri duyduklarında, o cümleyi gramere uygun hale getirip kullanmaktadırlar. Bu da, çocukların cümleleri sade-

ce ard arda sıralanmış kelimeler olarak değil, belirli bir yapıda bir bütün olarak algıladıklarını göstermektedir (Papalia, Ve Olds, 1982; Şahin 1975).

Piaget’ye göre, çocuğun dili, bu dönemde egosantrik bir özellik göstermektedir. Egosantrik konuşmada, konuşan çocuğun mesajını, dinleyenin bilgi ile ilgili ihtiyacına göre düzenleyeme-

diğini ve bu yönde bir girişimde bulunamamaktadır. Başka bir ifade ile, egosantrik konuşma iletişimsel değildir. Çünkü çocuk, sadece kendi düşüncelerinin, bakış açısının farkındadır (empatik düşünmemektedir), başkalarının bakış açısından habersizdir. Ego-santrik konuşmanın temelinde, “sosyal irade” eksikliği ve “bilgisel beceri” eksikliği yer almaktadır. Piaget, egosantrik konuşmayı üçe ayırmaktadır. Birincisi, tekrarlama veya yansılama, ikincisi sesli düşünme olarak nitelendirilen monolog ve üçüncüsü de, çocukların herhangi bir amaca bağlı olmaksızın, diğer çocukların duyup cevap vermelerine olanak verecek şekilde konuşmaları olan kolektif monologdur. Üçüncü grupta, çocukların bir arada olması, ancak bir uyarıcı görevi görmektedir (Dale, 1976; Papalia Ve Olds, 1982).

Çocuklar, egosantrik konuşmayı, kendilerinden istenilen görevi anlamadıklarında, ne

yapacaklarından emin olmadıklarında tercih etmektedirler. Ego-santrik konuşma, çocuğun uyum gösterme gayretinin bir sonucudur. Çocukların yapacakları iş basit olduğunda, ve çocuklar o işin gerektirdiği özel durum içerisinde, diğer kişilerin ihtiyaçlarını çabucak tahmin edip takdir edip belirlediklerinde, çok küçük yaşta da olsalar, sosyal konuşma yeterliliğine sahiptirler. Ayrıca, çocukların egosantrik konuşmaya, kendilerine daha çok benzeyenlerle

yani çocuklarla birlikte iken başvurdukları görülmektedir (Papalia Ve Olds, 1982; Dale, 1976).

Türkiye’de Piaget’nin görüşlerinden hareketle yapılan çalışmalarda; çocukların genellikle, üç tip cümle kullandıkları görülmüştür: haber, soru ve cevap cümleleri (Altıok, 1971). Buna göre; çocuk konuşmaya başladıktan sonra; en çok haber verme amacını güden cümleleri kullanmaktadır. Bu tip cümleler daha çok çocuğun kendi kendisi ile ilgili bilgileri içermektedir. Kültürümüzde yerleşmiş olan “çocuktan al haberi” sözü de bunu doğrulayan toplumsal bir veri olarak düşünülebilir.

5-6 YAŞ GRUBUNUN DİL GELİŞİMİ: Dilin İnceliklerinin Kazanılması Başlıyor

Dilin inceliklerinin kazanılması, yaklaşık 5-10 yaşları arasında, çocuğun dil edinimleri içine, yavaş yavaş deyim, mecaz ve atasözlerinin girmesi ve bunların günlük dilde kullanılabilmesini ifade etmektedir.

Kelime Hazinesi ve Türleri:

Çocuk, 4-5 yaşlarına geldiğinde, “üstünde, altında, içinde, üzerinde, arkasında” gibi edatları rahatlıkla kullanabilmektedir (Papalia, Ve Olds, 1982).

5-6 yaşındaki çocuğun kelime hazinesi, 2000-2500 civarındadır. Yapılan çalışmalara göre; 6

yaşındaki Amerikalı çocuğun pasif kelime hazinesi 14.700, aktif kelime hazinesi 2600’dür. 5 yaşındaki Fransız çocuğun aktif kelime hazinesi 1954’tür (Göğüş, 1978). İngilizce konuşulan toplumlarda, 6-7 yaşına gelen bir çocuğun, kelime hazinesi 3000-4000 kelime civarındadır (Papalia Ve Olds, 1982). 6 yaşındakiler, ortalama 8 bin – 14 bin kelime haznesine sahiptirler ki 11 yaşına kadar 40 bini bulur (Eliot, 1996). Pasif kelime hazinesi ile aktif kelime hazinesi arasındaki bu derin uçurum, İngilizce’nin yazılış ve

6 yaşına kadar olan kelime zenginliği aşağıdaki tabloda verilmektedir:

Tablo 5:
Kelime Zenginliğinin Aylara Göre Gelişim Seyri

YAŞ (Yıl ve Ay)	KELİME SAYISI	ARTIŞ
0.08	0	0
0.10	1	1
1.00	3	2
1.03	19	16
1.06	22	3
1.09	118	96
2.00	272	154
2.06	446	174
3.00	896	450
3.06	1222	326
4.00	1540	318
4.06	1870	330
5.00	2072	202
5.06	2289	217
6.00	2562	273

**Kaynak: M. E. Smith’den aktaran
Ataç, 1991, s. 74**

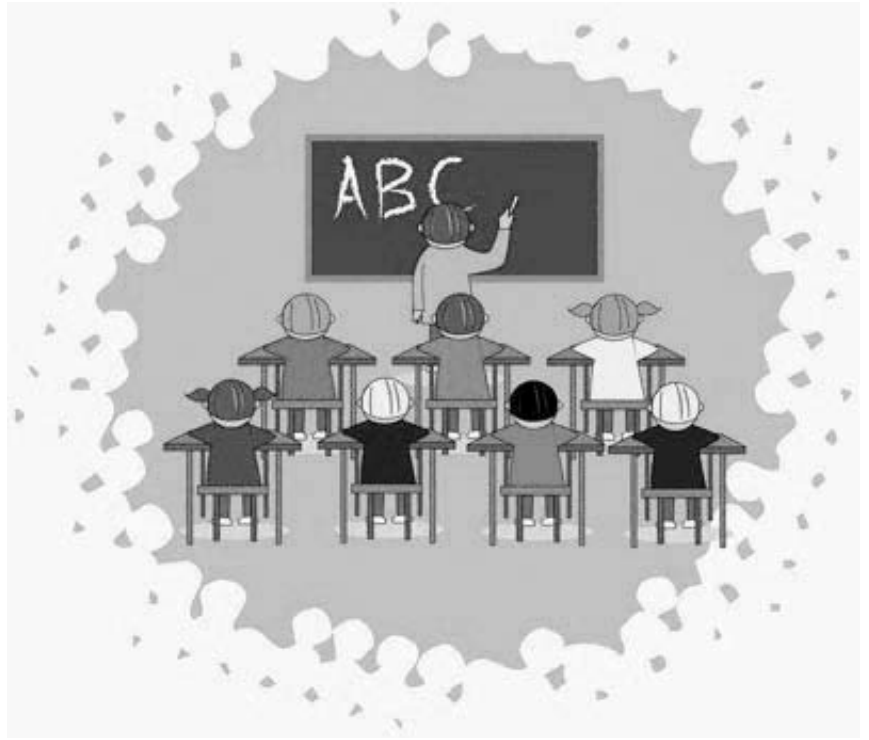
okunuştaki farklılığından ve araştırmalardaki ölçüt farklılığından kaynaklanıyor olabilir.

6 yaşına kadar olan kelime zenginliği aşağıdaki tabloda verilmektedir:

Cümlelerin Düzeni ve Anlamı:

5 yaşında çocuk, anadilini anlamayı geliştirmeye başlar. Başka bir ifadeyle, çocuklar, dilin nasıl apaçık çalıştığını anlama ve bu anlayışı apaçık ifade edebilmeye hazır hale gelirler. Onlar çalışmayı ve imalı anlatım kurallarını anlamaya hazırdır, fakat bilinçli şekilde açıklayamazlar. Bu işlem hayat boyunca devam eder. Böylece dili kullanmada ve inceliklerinde daha iyi duruma gelinir. Okullaşmanın bir amacı, dilde ve okuryazarlıkta gelişmedir (Eliot, 1996).

5 yaşındaki çocuğun konuşma konusunun yüzde 23'ünü eşyalar, yüzde 36'sını kendisi ile ilgili şeyler ve yüzde 41'ini de başka kişiler oluşturmaktadır (Cole Ve Morgan, 1985). 5-6 yaşındaki çocuk, 6-8 kelimelik gramere uygun cümleler kurabilmektedir. 6-7 yaş civarında, çocuklarda, algılar yerine sembolik ifadelere doğru bir değişim yaşanmaktadır (Dale, 1976). Temel vd.(2001), 49-60 ay arasındaki çocukların, %93'ünün "Neden?, Nasıl?, Kim?" sorularını sorduklarını ve 87'sinin "tam bir cümleyle" konuştuklarını bulmuşlardır. Başka



bir araştırmada, 48-60 ay arası çocukların, "yalın, birleşik, sıralı ve girişik" cümleleri kullandıkları, 61- 72 ay arasındaki çocukların %92'sinin "Çatal, bıçak, bardak ile ne yapılır?" sorularına cevap verebildikleri saptanmıştır (Temel vd., 2001).

Piaget'nin görüşlerini destekleyen sonuçlara göre; çocuklar kendilerini, konuşmalarının

Merkezine almakta ve daha çok kendileri ile ilgili konuşmalar ortaya koymaktadırlar. Çocukların egosantrik konuşmalarının, konuşmalarının tamamına oranı, yüzde 35-60 arasında değişmektedir. Bu yöndeki araştırma sonuçları, 5 yaşındaki çocuğun, 2 yaşındaki çocuktan daha fazla egosantrik konuşma yaptığını göstermektedir (Cole Ve Morgan, 1985).

Carol Chomsky, bazı önemli sentaks yapılarının 5-10 yaş arasında kazanıldığını belirtmektedir. Ona göre, kelimelerin farklı şekillerde kullanılarak, cümlelere derin anlamlar verilmesi 10 yaşına doğru açık olarak ortaya çıkmaktadır (Glucksberg Ve Danks, 1975). Çocuk, önce genel dil kurallarını öğrenerek, hipotezleştirir. Sonra da giderek daha özel kuralların öğrenildiği (dilincelikleri) dil gelişimi 10 yaşına kadar devam eder (Moskowitz, 1978). Burada dikkat edilmesi gereken nokta, çocuğun dil üzerindeki varsayımsal denemeleridir. Wittgenstein'in buna dil oyunları dediğini de hatırlamak gerekir. Çocuk dil üzerinde oynar, onu geliştirir. Çocuğun bu doğal öğrenme ve toplumsal etkileşim süreci, anadili normlarının hem doğal bir gelişimine hem de ço-

cuğun giderek dilde ustalaşmasına neden olur.

Çocuk açısından, dilin incelikleri olarak ele alınan, deyim, mecaz ve atasözlerinin hangilerini anlamlandırıp, hangilerini anlamlandıramayacağı, biraz da onun bilişsel gelişimi ile ilgilidir. Örneğin, çocuk “açlıktan ölmek” deyimini anladığında (çünkü bu günlük yaşamın içinde karşılığı somut olarak bulunan bir dil etkinliğidir. Çocuğun babası, yemek zamanı geldiğinde, karnını ovuşturarak açlıktan öldüm, “hadi yemek yiyelim” dediğinde, soyut olan “açlıktan ölmek” deyimini ifade eden çocuk açısından anlaşılabilir ve dile dökülebilir bir yapıya kavuşmuş olacaktır. Bu yapıyı anlayan ve kavrayan çocuk, dilin diğer inceliklerini de daha kolay öğrenmek için başka hipotezler geliştirecektir. Çocuğun atasözlerini öğrenmesi de aynı kurgu içinde gerçekleşir. Günlük yaşamın için de, anlamlandırılabilir atasözleri ile karşılaşan çocuk, bunları derhal günlük konuşması içine katmayı deneyecektir.

Sosyal çevrede, dilin incelikleri kapsamındaki dil etkinlikleri ne kadar çok kullanılıyor ise, dilin inceliklerinin öğrenilmesi de daha kolay olacaktır. Burada, en önemli görevlerden biri de okula ve ilk öğretmenlere düşmektedir.

SONUÇ

Okul öncesi kurumlarda ve ailede çocuğun dil gelişimine yardımcı olup katkıda bulunmak, başka bir deyişle dil eğitimi gerçekleştirmek için, çocuğun dil gelişim özelliklerini bilmek ilk adım sayılabilir. Fakat çocuğun diğer gelişimsel özellikleri ve çocuğa sunulan eğitsel, kültürel ortam göz ardı edilemez.

Okul öncesi kurumda eğitimciler veya evde aile üyeleri, 3-4 yaşındaki çocuğun dil gelişimini destekleyebilirler. Yapılacaklardan bazıları şöyle sıralanabilir: Eski kataloglardan resimleri kesin. Resmin farklı yerlerini yapıştırarak aptalca resimler oluşturun. Örneğin bir köpeğin kafasını bir araba sürüyormuş gibi arabanın

içine yapıştırın. İyi bir kahkaha-dan sonra çocuğunuza resimde aptalca olan şeyin ne olduğunu sorun. Bunu ihtiyacınız olmayan aile fotoğraflarıyla da yapabilirsiniz.

Resimleri kategorilere ayırmaya devam edin fakat çocuğunuza kategoriye uymayan nesneyi çıkarmasını söyleyerek dereceyi yükseltin. Örneğin bir bebek bir kedi, köpek veya bir fare ile aynı kategoride olamaz. Çocuğunuza onunla aynı fikirde olduğunuzu çünkü bebeğin bir hayvan olmadığını söyleyin.

Artık kısa konular içeren hikâyeler okumalısınız ve çocukla hikâye hakkında konuşun. Çocuktan hikâyeyi yeniden anlatmasını isteyin ve onu yani hikâyeyi kıyafet vb şeylerle oynamasını isteyin. Hikâyedeki favori bölümünü sorun.

Aile fotoğraflarına bakmaya devam ediniz ve çocuğa resimlerin her birinde ne olduğunu sorunuz.

Çocuğa sorular sorarak kapsam becerileri üzerinde çalışın. Ona sizi kendi sorularıyla aptala çevirmesine izin veriniz. Bu oyunu çocuğa sorularının zor olduğunu zannettirerek daha oynanır hale getirin.

Sosyal iletişim ve hikâye anlatma becerilerini oyunlarla yayınız. (yemek pişirme, uyuma, doktora gitme). Eğer tamamen anlamazsanız çocuğa söylediklerini tekrar etmesini isteyiniz. Bu onun ne söylediğinin sizin için önemli olduğu anlamına gelir.



4-5 yaş arası çocuklar kısa hikâyelere dikkat edecekler ve kendileri hakkındaki basit sorulara cevap vereceklerdir. Evde veya okulda ne dendiğini anlayabileceklerdir. Artık çocuk, diğer çocuklarla ve yetişkinlerle iletişim kurabilecektir. Cümleleri, daha ayrıntılı ve yetişkin gibi gramer içerecektir. Herhangi bir şey açıklarken veya bir hikâye anlatırken konuya bağlanır ve görüşleri anlaşılır bir sırada birleştirir. Çocuk hala telaffuzda bazı hatalar yapabilir fakat bu telaffuzu karşı taraf basit bir şekilde anlayabilir.

Çocuklar ne duyduklarını anlamaya çalışarak, modellere bakarak ve dilin yapboz bulmacalarını bir araya getirmek için yöntem oluşturarak diğer kavramaya ilişkin yeteneklerini geliştirirken dillerini de geliştirirler. Bu işlemde, dilde dikkate alınan ihtimallerin sayısını sınırlayarak; önyargı, kurallar ve kısıtlamalar oluştururlar.

Uygulamalar, iletişimde dilin uygun şekilde kullanılmasını içine alır. Mesela çocuklar karşılıklı konuşmada, söz sırası kurallarını öğrenmelidir. Küçük çocuklar konuşmada söz almak isteyebilirler, eğer siz dinlemede iseniz, onların anlatımlarını değiştirmediklerini fark edersiniz, sadece sohbet ederler.

Çocukların dili doğru öğrenmesine yardım etmede ödüllendirme ve dönüt-düzeltilme önemli bir rol oynar. Fakat bir bütünün parçalarını yerine koymada çocukların düşünmesi çok önemlidir.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (1978). Anlambilimi VE Türk Anlambilimi, 2. Basım, Ankara:A.Ü. D.T.C.F. Yayın No: 217.
- Altıok, F. (1971). "Çocukta Dilin Oluşumu Ve Gelişimi", A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 4, No:1-4, s.115-132.
- Ataç, F. (1991). İnsan Yaşamında Psikolojik Gelişim, İstanbul: Beta Bas. Yay. A.Ş.
- Cole, L. Ve J.B. Morgan. (1985). Çocukluk Ve Gençlik Psikolojisi, (Çev.: B.H. Vassaf), 3. Basım, İstanbul: MEB Yayını.
- Dale, P.S. (1976). Language Development-Structure and Function, 2. Edition, USA: Holt, Rinehart and Winston.
- Ekmekçi, F.Ö. (1982). "Acquisition of Verbal Inflections In Turkish", O.D.T.Ü. Journal of Human Sciences, Vol.:1, Num.:2, s.227-241.
- Eliot, S. N., Etc. (1996) Education Psychology, 2nd Edition, USA: Brown & Benchmark Pub.
- Fişek, G.O. Ve S.M. Yıldırım (1983). Çocuk Gelişimi, İstanbul: MEB Yayını.
- Glucksberg, S. Ve J. H. Danks (1975). Experimental Psycholinguistics An Introduction, New Jersey: Lawrence Earlbaum Publ.
- Göğüş, B. (1978). Türkçe Ve Yazın Eğitimi, Ankara: Özel Yayın.
- İzbul, Y. (1981). "Dilin Evrenceleri Ve Konuşmaya Dayalı Bildirişimin Evrimi: Hockett'in Görüşleri Üzerine Bir Değerlendirme", H.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:4, s.76-100.
- Jersild, A.T. (1979). Çocuk Psikolojisi, 3. baskı, (Çev.: G. Günce), Ankara: A.Ü. E.F. Yayını.
- Marshall, J. (1974). Anadili Öğretimi, (Çev.: Cahit Külebi), İstanbul:MEB Yayını.
- Moskowitz, B.A. (1978). "The Acquisition of Language", Scientific American, Vol. 239, Num.:5, pp. 92-108.
- Özbaydar, B. (1970). "12-24 Ay Arasında Dil Gelişimi" İ.Ü. Tecrübi Psikoloji Çalışmaları, Cilt:8, Vol.:8, s.:79-86.
- Papalia, D.E. Ve S.W. Olds (1982). A Child's World Infancy Through Adolescence, 3. Edition, USA: Graw-Hill Book Company.
- Sandström, C. I. (1971). Çocuk Ve Gençlik Psikolojisi, (Çev.: R. Şemin), İstanbul: Ü.U. E.F. Yay.
- Şahin, N. (1975). Dil Psikolojisine Giriş, Yüksek Lisans Ders Notları, Çoğaltma, Ankara: D.T.C.F.
- Şahin, N. (1978). "Dil Ve Zihin İşleyişinin Etkileşimi", Bilim Kültür Ve Öğretim Dili Olarak Türkçe, Ankara: TTK Yayını, s. 181-204.
- Temel, F., Avcı, N. Ve Can Yaşar, M. (2001). "Sıfır Altı Yaş Çocuklarında Dil Gelişimi", Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, İstanbul: YA-PA Yay., s. 164-218.
- Yapıcı (Işık), Ş. (1987). Okul Başarısını Etkileyen Faktörlerden Birisi Olan Çocuğun Dil Yapısına Televizyonun Etkileri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: Sos. Bil. Ens.
- Yapıcı, M. (2004). "İlköğretim dilbilgisi konularının çocuğun bilişsel düzeyine uygunluğu", İlköğretim-Online,3(2), 35-41, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Yapıcı, Ş. (2004). "Çocukta Dil Gelişimi", Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi ISSN: 1303-5134, www.InsanBilimleri.com, Tarih: 22. 10. 2004
- Yılmaz, T. (1974). Dil Yapısının Okul Başarısındaki Rolü, Ankara: Atatürk Üniversitesi Yayını.
- Kaynak: Dönmez, N., Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N. ve Gümüşçü, Ş. (2000). Dil Gelişimi Etkinlikleri. 3.
- Baskı. Ya-Pa Yayınları. İstanbul.
- Kaynak: Güven, N. ve Bal, S. (2004). Dil Gelişim. Epsilon Yayınları. İstanbul.



Milli Eğitim Şûralarında Okul Öncesi Eğitim Kararları

açılmıştır. 1961 yılında yürürlüğe giren "222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda okul öncesi eğitim kurumlarına, zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitildiği ve isteğe bağlı bir ilköğretim kurumu olarak yer verilmesinden sonra, okul

öncesi eğitimi ile ilgili çalışmalara hız verilmiştir. 1962 yılında "Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği" çıkarılmıştır. Bundan sonraki dönemlerde okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması hükümet programlarında, kalkınma plânlarında, eğitim komisyonlarında ve Millî Eğitim şûralarında ele alınmıştır. 1973 yılında yürürlüğe giren "1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu"nda Türk Millî Eğitim Sistemi'nin genel yapısı içinde, okul öncesi eğitime, örgün eğitim sistemi içinde yer verilmiştir. Milli Eğitim şûralarında okul öncesi eğitim konusuyla ilgili alınan kararların bilinmesi şüphesiz ki konunun daha iyi anlaşılmasına hizmet edecektir. Bu yazıda, şûralardaki okul öncesi eğitimle ilgili kararlar; ait olduğu dönem yıl ve bakanlar belirtilerek eklenmiştir. En son, "17. Milli Eğitim Şûrası"nda okul öncesi eğitimin

mecburi hale getirilmesi kararı alınmıştır.

V. Milli Eğitim Şûrası

Dönemin Milli Eğ. Bak.	Tevfik İleri
Toplanma Tar.	04-14 Şubat 1953

Gündem:

(Okul öncesi eğitim ilk defa şûra gündemine alınmıştır.)

- 1- Okul öncesi öğretim ve eğitimin anaokulları için hazırlanmış olan program ve yönetmeliğin incelenmesi,
- 2- İlkokullarda sağlık konusu ile ilgili alınması gerekli tedbirlerin tespiti,
- 3- Özel eğitime muhtaç çocuklar için hazırlanmış olan raporun, yetiştirme yurtlarına ait yönetmeliklerin incelenmesi ve korunmaya muhtaç çocuklar hakkındaki kanunun gözden geçirilerek değişiklik gerektiren kısımlarının araştırılması,
- 4- İlköğretim Kanunu tasarısının incelenmesi ve mecburi ilköğretimin planlanması,
- 5- İlkokul programının yeniden gözden geçirilmesi,
- 6- Yeni İlkokul Yönetmeliği tasarısının incelenmesi,

Altı yaşından küçük çocukların eğitilmesi düşüncesi M.Ö. 400'lü yıllara kadar uzanır. 1782-1852 yılları arasında yetişen birçok düşünür ve eğitimci, çocuk eğitimi üzerinde önemle durmuşlar ve günümüze ışık tutan görüşler ortaya koymuşlardır. Ülkemizde İmparatorluk döneminde 3-6 yaş arasındaki çocuklar için ilk defa 1816 yılında ana okulları açılmıştır. Osmanlı Devleti'nde bu gelişmeden önce "Sıbyan Mektepleri"nin açıldığı görülmektedir. 1915 yılında "Ana Mektepleri Nizamnamesi"nin yürürlüğe girmesi ile ülkemizde anaokulları açılmaya başlanmıştır. Cumhuriyetin ilan edildiği tarihte 80 anaokulunda 5.580 çocuk ve 136 öğretmenin mevcut olduğu bilinmektedir. 1960 yılında okul öncesi eğitim alanında öğretmen yetiştirmek amacıyla Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu'nda çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü

- 7- İlkokullara öğretmen yetiştirilmesi, öğretmen okulları ile köy enstitüleri yeni öğretim programı ve meslekte olgunlaşma konularının incelenmesi,
- 8- İlkokul öğretmenlerini ilgilendiren diğer konular ve genel olarak ilköğretim sorunları,

Şûrada Alınan Kararlar

- 1- İlkokul programının amaç ve ilkeleriyle içeriği arasında ahenk sağlanması,
- 2- Toplu öğretim anlayışının ikinci devrede de hâkim olması,
- 3- Aylık ve yıllık saatlerin kullanılmasında esneklik sağlanması,
- 4- Programların yaygınlaştırılmadan önce denenerek geliştirilmesi karara bağlanmıştır.

Ayrıca, İlköğretim Kanun Taslağı üzerinde görüşmeler yapılmıştır.

IX. Millî Eğitim Şûrası

Dönemin Millî Eğ. Bak.	Mustafa Üstündağ
Toplanma Tar.	24 Haziran - 4 Temmuz 1974

Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı ve Programlar

Örgün ve Yaygın Eğitim

A- Okul Öncesi Eğitim

I-Kapsam

Okul öncesi eğitimi, mecburi ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar. Bu

eğitim isteğe bağlıdır (M. E. T. K. Madde-19).

II-Amaç Ve Görevler

Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

- 1-Çocukların beden, zihin ve duyu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
- 2-Onları temel eğitime hazırlamak,
- 3-Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak,
- 4-Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (M. E. T. K. Madde-20).

III- Kuruluş

Okul öncesi eğitim kurumları, bağımsız anaokulları olarak kurulabileceği gibi gerekli görülen yerlerdeki temel eğitim kurumlarının birinci devresine bağlı ana sınıfları hâlinde veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulanma sınıfları olarak da açılabilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının nerelerde ve hangi önceliklere göre açılacağı Millî Eğitim Bakanlığı'nca yönetmelikle düzenlenir.

İş Kanunu'na tabi işyerlerinin hangi şartlarla okul öncesi eğitim kurumu kurmaları gerektiği, Millî Eğitim ve Çalışma bakanlıkları tarafından birlikte düzenlenecek bir tüzükte gösterilir (M. E. T. K. Madde-21).

X. Millî Eğitim Şûrası

Dönemin Millî Eğ. Bak.	Hasan Sağlam
Toplanma Tar.	23-26 Haz. 1981

Şûrada Alınan Kararlar

- 1- Okul öncesi eğitimi 0-5 yaş (0-60 ay) çocuklarının eğitimi,
- 2- Ana sınıflarının başlangıçta zorunlu olmayan ancak zamanla zorunlu kılınacak bir düzey olarak alınması,
- 3- Okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri,
- 4- Okul öncesi eğitimi ana sınıfının kırsal ve gecekondu yörelerinde, Türkçe eğitimine ağırlık verilecek şekilde öncelikle yaygınlaştırılması,
- 5- Okul öncesi eğitimin yurt düzeyinde yaygınlaştırılmasında; Millî Eğitim Bakanlığının diğer kurumlarla işbirliğini ve bu kurumların okul öncesi eğitime katkılarını sağlayacak yasal önlemlerin alınması,
- 6- Okul öncesi eğitim programlarının geliştirilmesi,
- 7- Anasınıfları öğretmenleri için el kitapları hazırlanması,
- 8- Millî Eğitim Bakanlığı "Ders Araçları Yapım Merkezi"nde anasınıflarında uygulanacak programlara uygun öğretim ve oyun materyallerinin geliştirilmesi,
- 9- Okul öncesi eğitim çağı çocukları ile bunların ana ve babaları için kaynak materyaller hazırlanması,
- 10- Okul öncesi eğitim gören çocukların gelişimini izlemede kullanılmak üzere "Öğrenci Gelişim Dosyası" ve izleme araçları geliştirilmesi,

- 11- Okul öncesi eğitimden öncelikle yararlanması gerekenleri belirlemek için kullanılacak tanıma araçlarının geliştirilmesi,
- 12- Okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen sağlamada mevcut kaynakların değerlendirilmesi,
- 13- Mevcut okul öncesi eğitim kurumları öğretmen, yönetici ve uzman personelin hizmetçi eğitimden geçirilmesi,
- 14- Öncelikli yörelerden başlanılarak temel eğitim okullarında birer yıllık anasınıfları ve kız meslek liselerinde uygulama anasınıfları açılması,
- 15- Temel eğitime giriş yaşının 7'den 6'ya indirilmesi ve zorunlu eğitimin 5 yıldan temel eğitimin tümünü kapsayacak biçimde 8 yıla çıkarılması,
- 16- Temel eğitimin amaçlarının şûra kararları doğrultusunda yeniden saptanması,
- 17- Temel eğitim uygulamasının kademeli olarak yaygınlaştırılmaya başlanması, yaygınlaştırmada değişik ekonomik sosyal yapıya sahip olan yerleşim birimlerinin öncelikle ele alınması,
- 18- Temel eğitimin yaygınlaştırılmasında yerel özelliklere göre yatılılık, araçla taşıma ve benzeri yöntemlerden yararlanılması,
- 19- Temel eğitimin yaygınlaştırılmasında başta finansman olmak üzere tüm kaynakların etkili bir biçimde harekete geçirilmesi,
- 20- Temel eğitimin ülke düzeyine yaygınlaştırılmasında yararlanılmak üzere eğitim haritaları

yapılması ve bu haritalarda temel eğitim bölgelerinin oluşturulması,

- 21- Olanakları yeterli düzeyde bulunan temel eğitim okullarında, mezunları ve yetişkinleri bir mesleğe hazırlayıcı kurullar açılması ve diğer yaygın eğitim etkinliklerine yardımcı olunması,
- 22- Yetişkin ve mezunlar için yerel ihtiyaçlara cevap verebilecek yurt dışındaki Türk işçi çocuklarıyla özel eğitimi gerektiren çocukların eğitiminde kullanılacak farklı temel eğitim programları geliştirmesi,
- 38- Okul öncesi ve temel eğitim 1. kademe kurumlarına öğretmen yetiştirilmesi.

XII. Milli Eğitim Şûrası

Dönemin Milli Eğ. Bak.	H.Celal Güzel
Toplanma Tar.	18-22 Haz. 1988

Karar 3.

İlköğretime başlama yaşının 72 ay olarak belirlenmesi; ancak, velisinin isteği ile, "okul olgunluğu"na gelen çocukların da okula kaydının yapılması ve bunun yaş bakımından alt sınırının 66 ay olarak tespit edilmesi (Bu kararla okul öncesi eğitim dönemi yaş grubu kesinleştirilmiş oluyor).

Karar 9.

Aileye; temel çocuk terbiyesi ve sosyalleşme ile ilgili görevlerini hatırlatacak tedbirlerin geliştirilmesi.

XIV. Milli Eğitim Şûrası

Dönemin Milli Eğ. Bak.	Nihat Menteşe
Toplanma Tar.	27-29 Eylül 1993

Okul öncesi eğitimle ilgili kararlar:

- 14-Okul öncesi eğitiminin geliştirilerek yaygınlaştırılması, kalkınma planlarındaki hedeflere ulaşılması sağlanacaktır.
- 15-Aynı yaş grubuna hizmet veren okul öncesi eğitimi kurumlarından; anaokulu, "36-72 aylık çocukların eğitimleri amacıyla açılan, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve resmî okul öncesi eğitimi kurumu"; ana sınıfı, "60-72 aylık çocukların, resmî ve özel anaokullarının, ilkokulların ve ilköğretim okullarının bünyesinde açılan okul öncesi eğitimi kurumudur" şeklinde tanımlanacaktır.
- 16-Millî Eğitim Bakanlığı, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı ile işbirliği içerisinde işletmelerde kreş açma uygulaması sağlanacak, kapsamının genişletilmesi hususunda gerekli mevzuat çalışmaları başlatılacaktır. Bu hususun sağlık reformu çalışmalarında dikkate alınması sağlanacaktır.
- 17-Okul öncesi eğitim alanındaki her çeşit kademe ve görevler için, personelde aranacak nitelikler ile görev ve sorumluluklar belirlenecek ve bunlar bir sertifika sistemine bağlanacaktır.

- 18-Toplu konut projelerinde yeter sayı ve kapasitede okul öncesi eğitim kurumunun açılmasına yer verilmesi hususunda gerekli çalışmalar yapılacaktır.
- 19-0-72 ay çocuğuna okul öncesi eğitimi hizmeti veren kreş, gündüz bakımevi, çocuk yuvaları, özrümler için rehabilitasyon merkezleri vb. sosyal tesislerin, yapılarının geliştirilmesi için devlet kredisi ve teşviklerin artırılmasına ve vergilendirmenin azaltılmasına çalışılacaktır.
- 20-Belediyeler, Kamu İktisadi Teşekkülleri, vakıflar, dini kuruluşlar ve diğer özel müteşebbislerin okul öncesi eğitimi kurumları açmaları teşvik edilecek ve desteklenecektir.
- 21-Okul öncesi eğitim kurumu binası yapılması için hazine arazilerinin bu amaçla tahsisi belediyeler ve kooperatiflerden de yararlanılması hususunda yasal düzenlemeler yapılacaktır.
- 22-Okul öncesi eğitimi konusunda anne babaları yetiştirmek amacıyla "ana ve baba okulu" uygulamaları yaygınlaştırılacaktır.
- 23-Türkiye genelinde okul öncesi eğitimi hizmetlerine ilişkin sayısal verilerin kesin ve sağlıklı bir şekilde elde edilmesi için bir araştırma projesi hazırlanıp gerçekleştirilecektir.
- 24-Okul öncesi eğitiminin geliştirilip yaygınlaştırılması amacıyla eğitim yatırımlarına verilen teşviklere ilave olarak, okul öncesi eğitimine verilen teşviklerde ek artı puan verilmesi sağlanacak, "ev yuvaları" projesi yaygınlaştırılacaktır.
- 25-Okul öncesi eğitiminin geliştirilip yaygınlaştırılması ve kurumsallaşması için belediyeye gelirlerinden, mevduat gelirlerinden, eğitim sektöründe kazanç elde eden özel kuruluşlardan alınacak paylar, gümrüklerdeki malların satışlarından elde edilen gelirler, konut fonundan sağlanan gelirlerin belirli bir yüzdesi; eğitim vakıflarından sağlanacak katkıların toplanacağı "Okul Öncesi Eğitim Fonu" kurulacaktır.
- 26-Küçük il ve ilçe merkezleri ile gecekondu semtlerinde yaşayan gelir düzeyi düşük ailelerin yoğun olduğu merkezlerde ikili eğitim yapacak anaokulları projesi gerçekleştirilecektir.
- 27-Millî Eğitim Bakanlığı ile diğer kamu kurum ve kuruluşlarına ait boş binalarda gerekli tadilat yapılarak okul öncesi eğitime kazandırılması, mevcut bina ve kaynakların rasyonel ve verimli şekilde kullanılması sağlanacaktır.
- 28-Okul öncesi eğitiminin yaygınlaştırılmasında Yap-İşlet-Devret modelinden yararlanılacak, bölgelerin şartlarına uygun tip projeler geliştirilecektir.
- 29-Millî Eğitim Bakanlığı, üniversitelerle işbirliği yaparak paket programlar hazırlayacak, pilot okullarda uygulanacak ve alınan sonuçlara göre bu programlar, çocuğun ihtiyacını karşılayacak nitelikte ve bilimsel çerçevede, farklı kurum ve kuruluşlara göre esneklik ilkesine bağlı kalınarak geliştirilecektir.
- 30-Millî Eğitim Bakanlığı'nın uygun görüşüne dayalı olarak, okul öncesi çocuk kitabı ve oyuncakları gibi materyal üreten, ithal eden işletmelere vergi ve gümrük indirimi ve gerektiğinde kredi verilerek, teşvik edilmeleri sağlanacaktır.
- 31-"Okul Öncesi Eğitim Merkezleri" kurulmak suretiyle bunların bünyesinde öğretmenlere program, materyal, danışma ve rehberlik hizmeti verecek "Öğretmen Kaynak Birimleri" oluşturulacaktır.
- 32-1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda, Okul Öncesi Eğitimi ile ilgili gerekli düzenlemeler yapılacak; Okul Öncesi Eğitimi ile ilgili bütün mevzuatı kapsayacak şekilde bir Okul Öncesi Eğitimi Kanunu çıkarılması için gerekli çalışmalar yapılacaktır.
- 33-Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin iş birliği ile okul öncesi eğitimine öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının programlarında bütünlük sağlayıcı "program geliştirme çalışmaları" yapılacak ve bu kurumların bünyesinde uygulama anaokulları açılacak; öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenliği programı ile anaokulu öğretmenliği programının birbirinden ayrılması sağlanacaktır. Bu kurumlara uygulama anaokulları da eklenecektir.

- 34-Sınıf öğretmeni yetiştiren Eğitim fakültelerinin programlarına Okul Öncesi Eğitimi okul öncesi öğretmeni yetiştiren fakültelerin programlarına da sınıf öğretmenliği ile ilgili derslerin konulması sağlanacaktır.
- 35-Okul öncesi eğitimi alanını seçen üniversite öğrencilerine ayrılacak 3580 Sayılı Kanun kapsamındaki öğrenci kontenjanları artırılabilecektir.
- 36-Okul öncesi eğitimi kurumlarında görev alacak personelin görev analizleri yapılacak, yurtdışında görevlendirilecek okul öncesi eğitimi öğretmenleri başarılı öğretmenler arasından seçilecektir. Bu öğretmenler yabancı dili de içine alan bir hazırlık eğitiminden geçirilecektir.

XV. Millî Eğitim Şûrası'nda Alınan Kararlar

Dönemin Millî Eğ. Bak.	Turhan Tayan
Toplanma Tar.	13-17 Mayıs 1996

İlköğretim ve Yönlendirme

- 1- İl ve bölge raporlarında önerilen temel eğitim kavramı yerine başta Anayasa ve diğer mevzuatta yer aldığı şekli ile "ilköğretim" kavramı kullanılmalıdır.
- *2-Yakın bir gelecekte 5-6 yaş okul öncesi eğitim, ilköğretim bünyesine alınmalı, ilköğretim kesintisiz 8 yıllık zorunlu eğitim olarak uygulanmalı,

8 yıl sonunda tek tip diploma verilmeli, 9. sınıf liseye ya da mesleki eğitime yönlendirme yılı olmalı, böylece ilköğretimde zorunlu 2+8+1 sistemi oluşturulmalıdır. Çocukluğun tam yaşandığı, çocukların kendilerini, ailelerin de çocuklarını tanıdığı bu dönemde bulunanlar çırak yapılmamalıdır. Uzun vadede zorunlu eğitim 18 yaşını kapsayacak şekilde düzenlenmelidir. (*2 No'lu karar uygulama kararı olarak alınmış ve tebliğler dergisinde yayınlanmış ve bakanlık icra planında yer almıştır.)

- 41-Okul öncesinden itibaren ailenin eğitimi önemli bir boyut olarak ele alınmalıdır. "Aile Katılım Programları" ve "Ana Baba Okulları" yaygınlaştırılmalıdır.

XVII. Millî Eğitim Şûrası Kararları

Dönemin Millî Eğ. Bak.	Hüseyin Çelik
Toplanma Tar.	13-17 Kasım 2006

B. Okul Öncesi Eğitim

- 36.60-72 aylık çocukluk çağını kapsayan okul öncesi eğitim döneminin zorunlu hale getirilmesi için çalışmalara başlanmalıdır.
- 37.Bağımsız anaokullarına rehber öğretmen atanması zorunlu hale getirilmelidir.
- 38.Okul öncesi eğitim kurumlarının açılmasında özel sektör teşvik edilmelidir.
- 39.Kaynak aktarımı, arsa ve bina

temini konusunda yerel yönetimlere yasal sorumluluk verilmelidir.

- 40.Okul öncesi eğitim hizmeti veren kreş, gündüz bakımevi, çocuk yuvaları, özürllüler için rehabilitasyon merkezleri ve benzeri sosyal tesislerin yapılarının geliştirilmesi amacıyla devlet desteği ve teşvikleri artırılmalı ve bu kurumlara vergi muafiyeti getirilmelidir.
- 41.Belediyeler, il özel idareleri, kamu iktisadi teşekkülleri, vakıflar ve diğer müteşebbislerin okul öncesi eğitim kurumları açmaları teşvik edilmeli ve bu kurumlar desteklenmelidir.
- 42.1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda, gerekli düzenlemeler yapılarak, "Okul Öncesi Eğitimi Kanunu" çıkarılmalıdır.
- 43.Ülkemizde okul öncesi eğitim alacak çocuk sayısı ve nüfus bilgileri hakkında Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), sağlık, nüfus müdürlükleri, muhtarlıklar ile millî eğitim müdürlükleri arasında koordinasyon ve bilgi akışı sağlanmalıdır.
- 44.Rehberlik hizmetlerine okul öncesi eğitimden başlanmalıdır.
- 45.Cumhuriyetin 100. yılını kutlayacağımız 2023 yılında okul öncesi eğitimdeki 36-60 aylık çocuklar için okullaşma oranı yüzde 80'e ulaşmalıdır.
- 46.Genel bütçeden okul öncesi eğitime ayrılan pay artırılmalıdır.

- Kaynak: Millî Eğitim Şûraları
www.meb.gov.tr

Yükseköğretime Geçiş Sistemi ve Öğrenci Seçme Sınavı*

Giriş

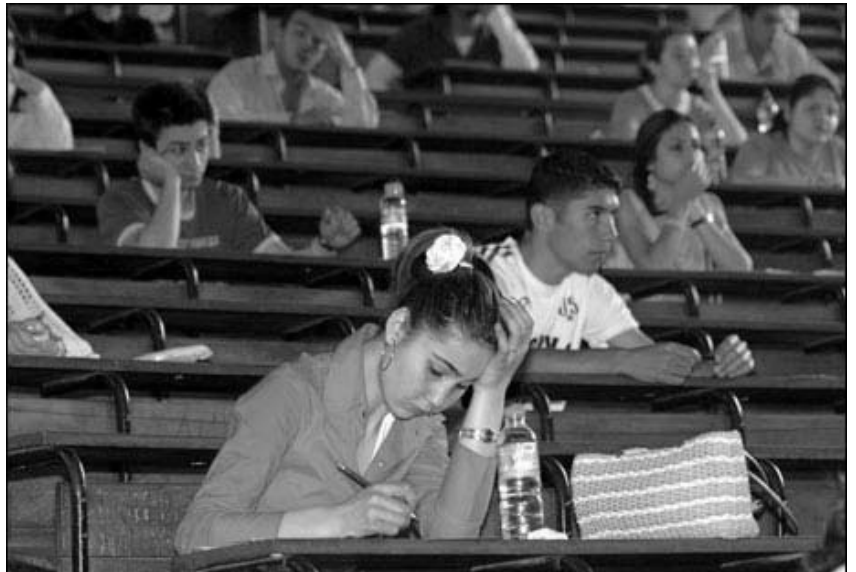
Türkiye’de öteden beri yükseköğretime geçiş sistemi tartışılmaktadır. Bunun temel nedeni, talebin fazlalığı ve buna karşın arzın yetersizliğidir. Diğer ülkelerle karşılaştırıldığında, Türkiye’de üniversite okumak isteyen gençlerin büyük bir kısmı ve aileleri ciddi maddi ve manevi fedakârlıklar yaparak üniversite kapılarına gelebilmektedirler. Buna karşın son yirmi yılda Yükseköğretim Kurulu, söz konusu bu toplumsal talebi ve ödenen bedelleri görmezden gelmiştir; 1980’li yıllardan itibaren senelere göre bu talebi karşılayacak üniversite açmamış, bu konuda etraflı raporlar hazırlayarak hükümetlerle işbirliğine girmemiştir. *Bugün gelinen nokta, yapılmayanların ve yanlış yapılanların bir sonucudur. Eğitim sisteminin okul öncesinden başlayarak doktora sonrası çalışmaları da kapsayacak şekilde bir bütünlük içinde ele alınması ve uzun dönemli bir bakış açısıyla konunun bütün yönleriyle kuşatacak bir yaklaşım gerektirmektedir.* Burada, Türkiye’nin ihtiyaçlarına

cevap verebilecek özgün ve kapsamlı model çalışmaları için göz önünde bulundurulması gereken bazı temel ilkelere ve kimi sorunlara değinilmiştir.

Analiz/ Yeni Model Arayışı

Mevcut durum, Türkiye’nin ihtiyaçlarına cevap vermekten uzaktır. ÖSS ve benzeri sınavlar, tamamen öğrencileri eleme mantığı üzerine kuruludur ve yüksek talebi frenlemek için kurulu bir sistem izlenimi vermektedir. Yapılan sınavın ne kadar eleyici olduğu, başarının temel ölçütü haline gelmiştir. Hâlihazırdaki sı-

navın en önemli üstünlüğü olan güvenilirliğini, gölgeleyecek ölçüde birtakım geçerlilik sorunları da doğmaya başlamıştır. Bu nedenle, yapılan eleme sisteminin geçerliliği sorgulanmaktadır. Hâlihazırda, öğrencilerin sistem içine alınmasının ölçütü olan sonuçların dayandığı soru/sınav içerikleriyle, sınav sonuçlarının sistematik hataların artmasına neden olan puan eklentilerinin doğurduğu önemli sorunlar söz konusudur. *Bu bağlamda hâlihazırdaki sistemin sorgulanması gereken temel konularla sorulması gereken sorular şöyle sıralanabilir;*



* (ÖSYS değişikliği ile ilgili YÖK’e gönderilen Eğitim-Bir-Sen’in görüşü)

Bir seçim ölçütü gerekli midir? Yapılan sınav buna ne kadar hizmet etmektedir?

Sınavın içeriği ve sistemden kaynaklanan sistematik hatalar mevcut sisteme ne ölçüde zarar vermektedir?

Kısa süreli ölçüm ile birey hakkında bu derece önemli kararların alınması ne ölçüde doğrudur?

Yükseköğretime geçişte ölçütlerin gerekliliği tartışmasızdır. Ancak bu ölçütlerin bireyleri elemeye dönük olmak yerine bireyi tanımaya ve yerleştirmeye dönük olması gerekliliği unutulmamalıdır. Üniversite eğitimi almak isteyen ve bunu ısrarla talep eden bireyleri elemek bu açıdan bakıldığında büyük bir marifet olarak sunulmaz. Türkiye’de bu gün mevcut sistem ile yapılan budur. ÖSYM gibi olağanüstü donanımlarla ve kaynaklarla donatılan bir kurum en güvenilir şekilde ülkenin evlatlarını nasılelediğiyle övünmektedir. Oysa kendilerine sunulan imkânlar ile ülkenin gençlerinin kendilerini tanımaları, kendileri için uygun olacak bir eğitim geleceği planlamaları için onları destekleyecek bir görev üstlenmesi gerekirdi. Gençlerimizin, ÖSYM sistemine kendilerini engelleyen bir yapı olarak bakıp hakkında şarkılar yazmalarına neden olacak bir kurgu yerine, kendilerine

yardım ederek yaşamlarıyla ilgili doğru kararlar vermelerinde yardımcı olan, destek sağlayan bir yapı olarak kurgulanabilirdi. Temel sorunların başında, ÖSYM sisteminin bu yanlış kurgusunun ve bu sistemi çağdaş gelişmeler ışığında ve hükümetlerle işbirliği içinde kendini yenileyemeyen Yükseköğretim Kurulu’nun olduğu söylenebilir.

Bir diğer sorun, mevcut sınav içeriğidir. Sınavda sorulan soruların mahiyeti, eğitim sisteminin hayattan kopmasının temel nedenleri arasında yer almaktadır. Öğretmenler, sınav içeriğine dayalı eğitim vermek zorunda olduklarından yakınmakta, yaşamla bunu bütünleştirme imkânı bulamadıklarını vurgulamaktadırlar. Bunun en açık örneklerinden birisi, edebiyatımız ile ilgili sınav içeriğidir. Öğrenciler, edebiyat dersini bir yazarlar ve eserler listesinin ezberlendiği ders olarak algılamaya başlamıştır. Türkçeyi doğru kullanma, duygularını ifade etme ve yaşamı algılamının en önemli aracı olabilecek bir alanın eğitiminin, bazı dil bilgisi kuralları ve öğrenilmesi mümkün olmayan yazar ve eser eşleştirmeye odaklayacak bir kısır döngünün oluşmasına neden olan sınav içeriği, ortaöğretimin çöküşüne zemin hazırlamaktadır. Bu nedenle ortaöğretimde yapılacak birtakım değişikliklerin de doğru sonuçlar

verebilmesi imkânsızlaşmaktadır. Eğitimin odağı, bu kısır döngüden kurtarılmalıdır. Sınavların içerikleri bu anlamda yeniden sorgulanmalı ve yeni seçim ölçütleri oluşturulmalıdır.

Tek oturumluk ve üç saatlik bir zaman diliminde ve çok sınırlı, ne işe yaradığı tartışmalı bilgilerin sorgulandığı bir sınavın bireylerin geleceklerini inşa etmede bu ölçüde güce sahip olması önemli sorunların bir diğeridir. ÖSYM sınavı güvenirlilik açısından önemli üstünlükler taşıyor olmasına rağmen geçerliliği oldukça soruludur. Tek oturumda ve kısa bir süre içinde yapılması, kapsamını oldukça sınırlı duruma getirmiştir. Öğrencilerin büyük bir stres yaşamalarına neden olmasının yanında dört yıllık lise eğitimi gereksiz görmelerine de neden olmaktadır. Dört yıllık lise eğitimi ÖSYM için bekleme odası olarak görme eğilimi yaygınlaşmış, bunun yerine üç saatlik sınavı hazırlayacak son bir veya iki yıllık yoğun dersane eğitimi öncelemişlerdir. Dershaneler, lise eğitiminin gereksizliğini gündeme getirmiş ailelerin ve öğrencilerin zihin algılarında böyle yer etmiştir. ÖSS, hem öğrencilerin psikolojisini olumsuz etkilemesi hem de ölçtüğü özelliklerin kapsamı açısından önemli sorunların kaynağı haline gelmiştir.

Lise eğitiminin önemsizleştiği vurgulanarak çözüm olarak önerilen ortaöğretim başarı puanı ve farklı katsayı uygulamaları daha büyük sorunlar doğurmuş ve bu gün siyasal bazı söylemleri de içine alarak kaotik bir durumun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu haliyle katsayı, ortaöğretim başarı puanı hesaplama biçimi ve farklı katsayı uygulamaları, ÖSYM'ye var olan güveni de önemli ölçüde ortadan kaldırmıştır. Meslek liselerinin önemli yara aldığı bu sistem, genel eğitim veren ortaöğretim kurumlarına da bir katkı getirmemiştir. Ortaöğretim başarı puanının kümülatif hesaplanması ve alan bağımlı olmayan ders temelli sistem, seçilecek yükseköğretim programıyla ilgisi olmayan bir dersin sonuçlarının da süreçte etkili olmasına neden olmuş ve not almak, puan yükselmek için eğitim alma gibi bir sonuç doğurmuştur. Oysa, örneğin, mühendislik eğitimi alacak bir öğrencinin bu alanla ilgili olmayan bir dersten başarı veya başarısızlığının seçilmede etkisi ve alacağı eğitimle ilişkisi sorgulanması gereken temel sorunların başında gelmektedir. Sınav içeriği gibi bu ölçüt de genellemeci ve elemeye dayalı anlayışla tasarlanmıştır. Bazı öğrenciler için olumlu, bazılarına olumsuz yansıyan bu sistematik hata uygulaması hedeflediği amaca da yeterince



hizmet edememiş ve daha önce de ifade edildiği gibi kuruma olan güvenin zedelenmesine neden olmuştur. Değiştirilmesi mümkün olmayan kalıcı bir kimlik özelliği haline getirilen lise mezuniyet alanı ve puanı gençler arasında umutsuzlukların doğmasına neden olmuştur. Kendini geliştirme ve geleceğini değiştirebilme şansı elinden alınmıştır.

Mesleki eğitime verdiği zarar ise, politik tartışmaların gölgesinde kalmış, Türkiye'nin geleceği için önemli sorun haline gelmiştir. Bugün büyük oranda, ara insan gücünün yetişmesinin önündeki önemli engellerden birisi olarak suçlanmaktadır. Ara insan yetiştirmeye dönük hazırlanan bütün çalışmalar sonuçta gidip ÖSS duvarına dayanarak, durma noktasına gelmektedir.

Yukarıda açıklanan ve sistemin hâlihazırda yüz yüze kaldığı ve çözüm bekleyen durumlara ilişkin aşağıda acilen yapılması gereken bazı temel hususları gündeme getirmektedir.

Genel anlamda yükseköğretime geçiş ölçütlerin yeniden sorgulanması,

Ortaöğretimde gerçekleştirilen eğitim sürecinin ve kazanımlarının katkısının sorgulanması,

Tek oturumluk sınav uygulamasına ivedilikle son verilmesi ve muhtemel alternatif seçeneklerin modellenmesi,

Yaşamla kopuk sınav içeriğinin sorgulanması,

Üniversite yaşamı için gerekli özelliklerin yeniden belirlenmesi,

Sayılan bu hususların çözümlenmesi amacıyla gerçekleştirilecek çalışmaların kısa vadeli küçük düzeltmelerin çok ötesinde olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bunun için öncelikle kurulu sis-

temin amaçları sorgulanmalıdır. Yeni eğitim anlayışları ışığında, bu sorunları ve Türkiye gerçekleri göz önünde bulundurularak yapısal bazı düzenlemeler gerçekleştirilmelidir. Uzun dönemli, kapsamlı ve stratejik olarak ele alınıp yapılacak bir çalışmada bu konu etraflıca analiz edilmelidir. Bu bağlamda düşünülen modelin dayanması gereken temel ilkeler ve modelin ana hatları aşağıya çıkarılmıştır.

Üzerinde Uzun Dönemli Çalışılması Gereken Model

Önerilen Modelin Dayandığı Temel İlkeler:

- Üretmeye ve anlam yaratmaya dayalı eğitim,
- Hayatla içi içe eğitim,
- Hayat boyu öğrenme,
- Lise çeşitliliği yerine alan çeşitliliği,
- Esnek yatay ve dikey geçiş,
- Ders başarısı yerine alan yeterliliği,
- Bireyin kendini tanımasına destek sağlayacak etkin yönlendirme ve esnek sistem,
- Okunan lisenin kişinin değişmez kimliği olmaktan çıkarılması,
- Tek ölçüt yerine çoklu ölçüt ve ölçümler,

- Temel yaşam ve vatandaşlık yeterlilikleri,
- Üniversite yaşantısının ve eğitiminin gerektirdiği temel yeterlilikler,
- Üniversitelerde yer alan alanların dayandığı temel yeterlilikler,
- Üniversitede bölümlerin gerekli gördüğü özel yeterlilikler.

Önerilen Modelde Geçiş Ölçütleri:

Üniversiteye Geçişte Ön Ölçütler

- Ortaöğretim süresince kazanılması ve belgelendirilmesi gereken yeterlilikler,
- Ortaöğretimde kazanılması gereken temel yaşam ve vatandaşlık yeterliliklerin standardize edilmiş ölçümlerle ölçülmesi/denetlenmesi,
- Ortaöğretim mezununda bulunması gereken genel yeteneklerin standardize edilmiş ölçümlerle kontrolü.
- Üniversite eğitimi için gerekli temel yeterliliklerin ölçülmesi,
- Üniversiteye geçişte alan bağımlı ölçütlerin geliştirilmesi,
- Üniversiteye geçişte bölüm bağımlı ölçütlerin geliştirilmesidir.



kitap tanıtımı... kitap tanıtımı... kitap tanıtımı... kitap tanıtımı...

Harika Çocuk Nasıl Yetiştirilir?

Yazar	Tim Seldin
Yayın Evi	Kaknüs Yayınları
Sayfa	192

Dahilere ilham kaynağı olan Montessori yöntemiyle öz güven ve kişilik geliştiren oyunlar, etkinlikler, fikirler "Eğitimin amacı sadece çocuğa bilgi aktarmak değil, her çocuğun tabiatında zaten var olan keşfetme ve öğrenme isteğini uyandırmaktır" şeklinde özetlenebilecek modern eğitim felsefesine artık hepimiz aşinayız. Peki, bu felsefeyi yaklaşık 100 yıl önce yaygın eğitim sistemine uygulayan kişinin Maria Montessori olduğunu biliyor musunuz?

Dünya çapında başarısı kanıtlanmış Montessori okullarının dayandığı bu felsefe, her çocuğu doğuştan yetenekli kabul eder. Bu felsefe, eğitimde son derece olumlu sonuçlar vermiştir. Google kurucuları Sergey Brin ve Larry Page de başarılarını Montessori'den aldıkları ilhama borçlu olduklarını ifade ederler. Çocuğunuzun Montessori eğitim sisteminden sadece Montessori okullarında faydalanabileceğine inanıyorsanız yanılıyorsunuz.

Uluslar arası Montessori Konseyi ve Vakfı Başkanı Tim Seldin'in kaleme aldığı 'Harika Çocuk Nasıl Yetiştirilir' isimli kitap, çocukların eğitiminde en kritik zaman dilimi olan 0-6 yaş döneminde Montessori felsefesini evinizde ve

günlük yaşamınızda nasıl hayata geçireceğinizi açık ve net bir dille anlatıyor. Seldin'in metnine eşlik eden 300'den fazla renkli fotoğraf ve kolayca algılamayı sağlayacak şekilde tasarlanmış sayfa düzeni, anlatılanları hemen hayata geçirme arzusu uyandırıyor.

Kitabın ele aldığı başlıca konular şunlar:

- Bebek ve çocuk dostu bir ev dekorasyonu nasıl oluşturulur?
- Görme, işitme, koklama, tatma ve dokunma duyarlarını geliştirecek faaliyetler nelerdir?
- 2-3 yaşından itibaren çocuklarınızı; tuvalet alışkanlığı, kıyafet giyip çıkarma ve yemek yeme gibi öz bakımlarını kendi başlarına yapmaya nasıl teşvik edersiniz?
- 3-4 yaşından itibaren çocuklarınızı sofrayı kurup kaldırma, toz alma, yatak yapma, yerleri süpürme gibi ev işlerini yapmaya nasıl alıştırsınız?
- Çocuğa küçük yaştan itibaren büyüklere saygılı, küçüklere şefkatli ve yardımsever bir biçimde davranmayı nasıl öğretirsiniz?
- 0-6 yaş çocuklara doğa hakkında nasıl daha fazla şey öğretebilirsiniz?
- 3-4 yaşından itibaren okuma yazma ve matematiği hangi yöntemle öğretebilirsiniz?



- Montessori usulü eğitici doğum günü partisi, besin zinciri oyunu ve benzeri faaliyetler nelerdir?

Çocuğunuza küçük yaşta kendi işini kendi görme becerisini kazandırmak, ona öz güven ve bağımsızlık aşılamanın en etkin yolu olarak ortaya çıkıyor. Kitapta, Maria Montessori'nin 1900'lü yıllarda felsefesini İtalya'daki yetimhane ve işahverlerinde uygulayarak karakter ve zekâ gelişiminde mucizeler yarattığını anlatan bir bölüm de yer alıyor. Son olarak, kitabın anne babada uyandırdığı hissi, bir okuyucusunun ağzından dinleyelim:

Bu kitabı okuduğumda, oğluma bakışım değişti. Onun, doğuştan getirdiği yetenekleriyle büyük bir gelişim potansiyeline sahip olduğu bilinci yerleşti bende. İçimde Montessori yöntemlerini hemen hayata geçirme isteği uyandı. Oğlum, günlük hayat becerilerini edindikçe, kendine daha fazla güvenmeye başladı ve çok daha bağımsız hareket etmeye alıştı.

kitap tanıtımı... kitap tanıtımı... kitap tanıtımı... kitap tanıtımı...

Okul Öncesi Dönemde Duyu Eğitimi ve Etkinlikler



Yazar	Güliden Uyanık Balat Ebru Deretarla Gül Elif Çelebi Öncü
Yayın Evi	Kare Yayınları
Sayfa	128

Yaşam, bir deneyimler dizisidir. Bu deneyimler, duyuvarın kullanılması ile gerçekleşir. İnsanlar duyuvarı yardımıyla çevreyi tanır ve duyuvarı yardımı ile öğrenirler.

Yaşamın ilk yıllarından itibaren duyuvarın uyarılması önemlidir. Yeni doğan bir bebeğin çevreyi öğrenmesi için kullandığı en temel araç duyuvarıdır.

Bebek duyuvarı yoluyla çevreyi tanımaya, farklılıkları ayırt etmeye, benzerlikleri bulmaya ve nesnelere arası ilişkileri anlamaya çalışır. Yenidoğanın duyuvarı yoluyla elde ettiği bu bilgiler onu yaşama hazırlar.

Yaşamın ilk yıllarında görülen refleksif hareketler zamanla yerini amaçlı hareketlere bırakır. Bebek yaptığı davranışların sonuçlarını görüp haz aldıkça, deneme yanılma tecrübeleri de artar. Bebek refleksif hareketlerden amaçlı hareketlere geçişinde duyu organlarını kullanır. Nesnelere sallayarak çıkardığı sese, dokunduğu zaman hissettiği duyguya, kulağına gelen seslerin çeşitliliğine, ona sunulan yiyeceklerdeki tat ve koku farklılıklarına dikkat eder. Bu yolla nesnelere ilgili neden-sonuç ilişkileri geliştirir.

“Bu da geçer ya hu”



Abdal'ın biri çıktığı gezide bir köye uğrar. Köy halkına nerede kalabileceğini sorar. Köylüler ona köyün Şakir ve Haddad adında iki zengini olduğunu söylerler ve Şakir'in evini tarif ederler. Şakir Abdal'ın evinde ağırlar, yedirir, içirir. Abdal gezisine devam etmek için evden ayrılırken Şakir'e “Bu kadar zengin olduğun için şükret” der. Şakir ona “Bu da geçer” der.

Abdal aklında bu cevapla yollara düşer. Birkaç yıl sonra aynı köye uğradığında Şakir'i ziyaret etmek ister. Fakat bir sel felaketinde Şakir'in tüm varlığı yok olmuştur. Şakir artık Haddad'ın yanında hizmetçi olarak çalışmaktadır. Şakir Abdal'ı yoksul evinde ağırlar bu sefer. Abdal ne kadar üzgün olduğunu anlatınca, Şakir ona “Bu da geçer” der yine.

Abdal yine yollara düşer. Aradan yıllar geçtikten sonra yine aynı köye Şakir'in yanına gider. Haddad ölmüş, kimsesi olmadığı için tüm varlığını Şakir'e bırakmıştır. Abdal sevinçlidir, Şakir'in ise cevabı hazırdır: Bu da geçer. Abdal yollara düşer... Yıllar sonra dostu Şakir'i yine ziyaret etmek istediğinde Şakir'in öldüğünü öğrenir. Mezarına gider. Mezar taşında “Bu da geçer” yazmaktadır.

Abdala yollar görünür... Gezer gezer gezer... “Ölümün nesi geçer ki” diye düşünmektedir bir yandan da. Bu sefer köye uğradığında Şakir'in mezarını yerinde bulamaz. Yaşanan sel felaketi sonrası mezar da dahil olmak üzere her şey yok olmuştur. O dönemde ülkenin padişahı kendisine bir yüzük yapılmasını ister.

Üzüldüğünde de sevindiğinde de bunun geçici olduğunu, duyguların esiri olmamak gerektiğini hatırlatacak bir yüzük istemektedir. Vezirler haber salar dört bir yana, ama padişahın istediğini bulamamaktadırlar.

En sonunda haberi alan Abdal padişahın kuyumcusuna bu hikâyeyi yazar. Kuyumcu yüzüğü yapar ve padişaha sunar. Padişah yüzüğü çok beğenmiştir, üzerinde “Bu da geçer ya hu” yazmaktadır.

Kurşun kalem...

Çocuk, büyükbabasının mektup yazışını izliyordu. Birden sordu :

- Bizim başımızdan geçen bir olayı mı yazıyorsun? Benimle ilgili bir hikâye olma ihtimali var mı ?

Büyükbaba yazmayı kesti, gülümsedi ve torununa şöyle dedi :

- Doğru, senin hakkında yazıyorum. Ama kullandığım kurşun kalem yazdığım kelimelerden çok daha önemli. Umarım büyüdüğünde bu kalemi sen de seversin.

Çocuk kaleme merakla baktı ama özel bir şey göremedi.

- İyi ama bu kalem benim hayatımda gördüğüm diğer kalemlerden hiç farklı değil ki!
- Bu tamamen nesnelere nasıl baktığınla ilgili. Bu kalemin beş önemli özelliği var ve sen de bu özellikleri kendinde benimseyebilirsen hep dünyayla barışık bir insan olursun.
- Birinci özellik : Harika şeyler yapabilirsin ama attığın adımları yönlendiren bir el olduğunu asla unutma. Bizim için bu el Allah'tır ve her zaman kendi kudretiyle bizi o yönlendirir.
- İkinci özellik: Zaman zaman her ne yazıyorsam durmam ve kaleminin ucunu açmam gerekir. Bu kaleme biraz acı çektirse de sonuçta daha sivri olmasını sağlar. Bu yüzden bazı acılara göğüs germeyi öğrenmelisin, bu acılar seni daha iyi bir insan yapar.
- Üçüncü özellik : Kurşun kalem, yanlış bir şey yazdığında bunu bir silgiyle silmene her zaman olanak tanır. Yaptığımız bir şeyi sonradan düzeltmenin kötü bir şey olmadığını anlamalısın, aksine bu bizi adalet yolunda tutmaya yarayan en önemli şeylerden biridir.
- Dördüncü özellik: Kurşun kalemin en önemli kısmı, kalemin yapıldığı ahşabı ya da dışarı yansıyan şekli değil, içerisinde yer alan kurşunudur. O yüzden her zaman kendi içine bakmalı, en çok onu korumalısın.
- Beşinci ve son özelliği ise her zaman bir iz bırakmasıdır. Aynı şekilde sen de hayatta yaptığın her şeyin bir iz bırakacağını bilmeli ve her hareketinin farkında olmalısın.