



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÇOMÜ ÇABA ÇOK AMAÇLI ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ
MERKEZİ'NİN (ÇABAÇAM) OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ
AKADEMİK BAŞARI, KİŞİSEL VE MESLEKİ GELİŞİMLERİ ÜZERİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZİ HAZIRLAYAN ÖĞRENCİ İSİM SOYİSİM

Cansu GÜLER

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Ebru AKTAN ACAR

ÇANAKKALE – 2022



T.C

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ÇOMÜ ÇABA ÇOK AMAÇLI ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ
MERKEZİ'NİN (ÇABAÇAM) OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ
AKADEMİK BAŞARI, KİŞİSEL VE MESLEKİ GELİŞİMLERİ ÜZERİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZİ HAZIRLAYAN ÖĞRENCİ İSİM SOYİSİM
CANSU GÜLER

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Ebru AKTAN ACAR

ÇANAKKALE – 2022



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



JÜRİ ONAY SAYFASI

Cansu GÜLER tarafından Prof. Dr. Ebru AKTAN ACAR yönetiminde hazırlanan ve 12/01/2022 tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “ÇOMÜ ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi'nin (ÇABAÇAM) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı, Kişisel ve Mesleki Gelişimleri Üzerine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Temel Eğitim Anabilim Dalı**'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Ebru AKTAN ACAR (Danışman)

Doç. Dr. Recep ERCAN

Dr. Öğr. Üyesi Yahya Han ERBAŞ

Tez No :

Tez Savunma Tarihi : 12/01/2022

.....

İSİM SOYİSMİ

Enstitü Müdürü

...../...../20....

ETİK BEYAN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “ÇOMÜ ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi'nin (ÇABAÇAM) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı, Kişisel ve Mesleki Gelişimleri Üzerine Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmanın tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlanılan kaynakların kaynakçada belirtilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

12/01/2022

Cansu GÜLER

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans sürecim 2018 Şubat ayında başladı. Bu süreç benim için hem büyük bir gurur kaynağı hem de bana çok katkıları olan bir süreç oldu. Yüksek lisans tez sürem boyunca benden desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, yardımlarını daima yanımda hissettiğim kıymetli danışmanım Prof. Dr. Ebru Aktan Acar'a teşekkürlerimi borç bilirim. Jüri üyelerimiz Doç. Dr. Recep ERCAN, Dr. Öğr. Üyesi Yahya Han ERBAŞ, Doç Dr. Mustafa ERSOY ve Dr. Öğr. Üyesi Şefika Melike ÇAĞATAY'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamı yürütmemde bana katkı sağlayan ve her konu da yardımcı olmaya çalışan kocaman yürekli ÇABAÇAM ailesine, eğitmenlerine, yardımcı ablamıza minnettarım. Çalışmamı yürütürken her noktada bana akıl veren, rotamı çizmem noktasında her daim destek olan, kıymetli vaktini benim için ayıran çok değerli hocam Doç. Dr. Recep Ercan'a teşekkür ederim.

Çok bunalıp pes etme noktasına kadar geldiğim aşamalarda dahi her zaman yanımda olan ve benim yüzümden gülücükler açtıran canım annem Bedriye Güler'e; uzakta olsa da varlığıyla, verdiği fikirlerle, iyiliğiyle, doğruluğuyla ve işindeki hassasiyetiyle örnek aldığı canım babam Vahdettin Güler'e teşekkür ederim. Tezimin şeklini, şablonunu oluştururken bana yardımcı olan canım kardeşlerim Ayşe Beyza Güler ve Muhammed Furkan Güler'e ve bu yolda emeklerini esirgemeyen Sayın Tamer Tükek'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Her daim yanımda olan benim kocaman, canım ailem....

Çanakkale, 2022

Cansu GÜLER

ÖZET

COMÜ ÇABA ÇOK AMAÇLI ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ MERKEZİ'NİN (ÇABAÇAM) OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARI, KİŞİSEL VE MESLEKİ GELİŞİMLERİ ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Cansu GÜLER

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Ebru AKTAN ACAR

12/01/2022

Araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi bünyesinde bulunan ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi'nde gönüllü olarak öğretmenlik yapmakta olan okul öncesi öğretmen adaylarının ÇABAÇAM modelindeki uygulama deneyimleri sonucunda akademik başarı, kişisel ve mesleki gelişimlerinin araştırılmasına yönelik bir durum çalışmasıdır. Kutsal bir meslek olan öğretmenlik mesleğinde hizmet öncesi eğitimlerin önemli olduğu ülkemiz tarafından kabul görmüş bir durumdur. Bu durumdan hareketle proje yürütücüsü Prof. Dr. Ebru AKTAN ACAR tarafından kurulan ÇABAÇAM modeli, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde öğrenimlerine devam etmekte olan öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerini desteklemeyi hedefleyen, ayrıca dezavantajlı ortamlardan gelen ve mülteci ailelerin çocuklarının eğitimde fırsat eşitliği ilkesinden hareketle topluma kazandırılmasını amaçlayan bir modeldir.

Araştırma nitel bir çalışma olup araştırma deseni olarak durum çalışması (örnek olay) deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından literatür taraması sonucu, yapılandırılmış gözlem formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Çalışma grubunu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul öncesi Eğitimi bölümünde eğitim öğretimlerine devam etmekte olan ve ÇABAÇAM modelinde gönüllü öğretmen olarak görev yapmakta olan okul öncesi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Gözlem için 16 öğretmen, görüşmeler için ise 13 öğretmen araştırmacı

tarafından seçilmiştir. Verilerin analizi içerik analiziyle yapılmıştır. Gözlem verilerinin analizi Spps22 programı ile yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi ise Maxqda2020 programı ile yapılmıştır. Araştırmacı tarafından incelenen bulguların sonuçlarına bakıldığında, ÇABAÇAM modelinin okul öncesi öğretmen adaylarının akademik başarı, kişisel ve mesleki gelişimleri üzerine etkisinin olumlu yönde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının, tam donanımlı ve okul öncesi eğitimde kalite standartlarını sağlayabilecek bir şekilde mesleki hayata geçiş yapabilmelerini temelde eğitim hedefi olarak belirleyen ÇABAÇAM modelinin, bu hedefine ulaşmayı başarmış bir model olduğu araştırma bulgularından anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: ÇABAÇAM, ÇOMÜ, Eğitimci, Gönüllülük, Farkındalık, Okul öncesi Eğitim.

ABSTRACT

THE EFFECT OF COMU CABA MULTI-PURPOSE EARLY CHILDHOOD EDUCATION CENTER (CABACAM) ON PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES ACADEMIC ACHIEVEMENT, PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Cansu GÜLER

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Preschool Education

Advisor/Supervisor: Prof. Dr. Ebru AKTAN ACAR

12/01/2022

The research is a case study aimed at investigating the academic success, personal and professional development of pre-school teacher candidates who are voluntarily teaching at ÇABA Multi-Purpose Early Childhood Education Center within Çanakkale Onsekiz Mart University, as a result of their practical experience in the ÇABAÇAM model. It is accepted by our country that pre-service training is important in the teaching profession, which is a sacred profession. Based on this situation, the project coordinator Prof. Dr. The ÇABAÇAM model, founded by Ebru AKTAN ACAR, is a model that aims to support the pre-service training of teacher candidates continuing their education at Çanakkale Onsekiz Mart University, and also aims to reintegrate the children of refugee families from disadvantaged environments into society based on the principle of equal opportunity in education. The research is a qualitative study and the case study (case study) design was used as the research design. As a data collection tool, a structured observation form and a semi-structured interview form were created by the researcher as a result of the literature review. The study group consists of pre-school teacher candidates who are continuing their education in Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education Department of Preschool Education and working as volunteer trainers in ÇABAÇAM model. 16 trainers were selected for observation and 13 trainers were selected by the researchers for interviews. The analysis of the data was made by content analysis. The analysis of the observation data was made with the Spss22 program and the analysis of the

semi-structured interviews with the Maxqda2020 program. Considering the results of the findings examined by the researcher, it is seen that the ÇABAÇAM model has a positive effect on the academic achievement, personal and professional development of pre-school teacher candidates. It is understood from the research findings that the ÇABAÇAM model, which basically sets the pre-service teachers' transition to professional life in a way that is fully equipped and meeting quality standards in pre-school education, is a model that has succeeded in achieving this goal.

Keywords: CABACAM, COMU, Instructor, Volunteering, Mindfulness, Pre-school Education.



İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI	i
ETİK BEYAN	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR	xii
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv

BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	4
1.3. Alt Problemler	4
1.4. Araştırmanın Amacı	4
1.5. Araştırmanın Önemi	5
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.7. Araştırmanın Sayıltıları	7
1.8. Tanımlar	7
1.8.1. Akademik Başarı	7
1.8.2. Aday Eğitimci.....	7
1.8.3. ÇABAÇAM.....	7
1.8.4. Gönüllü Eğitimci	7
1.8.5. Kişisel Gelişim	7
1.8.6. Mesleki Gelişim	8

İKİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

2.1. Okul Öncesi Eğitim	9
2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi.....	11
2.1.2. Milli Eğitim Şuralarında Okul Öncesi Eğitim.....	13
2.1.3. Kalkınma Planlarında Okul Öncesi Eğitim	17
2.1.4. Avrupa Birliği'ne Üye Ülkelerde Okul Öncesi Eğitim	18
Almanya	18
İtalya.....	20
Birleşik Krallık.....	21
Finlandiya.....	22
İsveç	25
Danimarka	27
Norveç	29
2.2. Okul Öncesi Eğitimde Kalite Standartları	30
2.2.1. Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Kalite Standartları ve Boyutları	34
2.3. Öğretmen	35
2.3.1. Okul Öncesi Öğretmeni.....	38
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görev ve Sorumlulukları.....	40
2.4. Okul Öncesi Öğretmeni Yeterlikleri.....	42
2.4.1. Kişisel Gelişim	44
2.4.2. Mesleki Gelişim	46
2.4.3. Akademik Başarı	49
2.4.4. Avrupa Birliğine Üye Ülkelerin Öğretmen Yeterlikleri ve Niteliklerine Yönelik Girişimleri	50
2.5. Okul Öncesi Eğitimde Hizmet Öncesi Eğitim.....	52
2.6. Toplum Destekli Programlar	56

2.6.1. ÇOMÜ ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi (ÇABAÇAM Modeli)....	59
Çocuk ve Öğretmen Boyutunda ÇABAÇAM Modeli	60
2.7. Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	62
2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	62
2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	69

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	71
3.2. Çalışma Grubu.....	71
3.2.1. Gözleme katılımcı gönüllü öğretmenlerin demografik bilgileri.....	72
3.2.2. Görüşmelere katılımcı gönüllü öğretmenlerin demografik bilgileri.....	73
3.3. Veri Toplama Araçları.....	76
3.3.1. Nitel Boyut İçin İnanırlık, Aktarılabirlik, Tutarlılık ve Teyit Edilebilirlik.....	78
İnanırlık	78
Aktarılabirlik	78
Tutarlılık.....	78
Teyit Edilebilirlik	79
3.4. Verilerin Analizi	79

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. Okul Öncesi Öğretmen Adayları ile Yapılan Gözlemlerin Çözümlemesi	81
4.1.1. ÇABAÇAM Modelinde Gözlemlenen Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişisel Gelişimlerine İlişkin Bulgular	81
4.1.2. ÇABAÇAM Modelinde Gözlemlenen Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimlerine İlişkin Bulgular	84
4.1.3. ÇABAÇAM Modelinde Gözlemlenen Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına İlişkin Bulguları	89

4.2. Okul Öncesi Öğretmen Adayları ile Görüşmelerin Çözümlemesi	93
4.2.1. Gönüllü Eğitimcilerin ÇABAÇAM Modeline Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulguların İncelenmesi	93
4.2.2. Gönüllü Eğitimcilerin ÇABAÇAM Modelinde Gönüllü Eğitimlik Deneyimlerinin Etkisinin Öğretmen Yeterlikleri Açısından İncelenmesi.....	106
Gönüllü Eğitimcilerin ÇABAÇAM Modeli Deneyimlerinin Kişisel Gelişimlerine İlişkin Bulgular.....	106
Gönüllü Eğitimcilerin ÇABAÇAM Deneyimlerinin Akademik Başarılarına Etkisine İlişkin Bulgular.....	110
Gönüllü Eğitimcilerin ÇABAÇAM Deneyimlerinin Mesleki Gelişimlerine Etkisine İlişkin Bulgular.....	115

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Gönüllü olarak görev yapmakta olan okul öncesi öğretmen adayları gözlem bulgularına ilişkin sonuçlar	125
5.2. Gönüllü Olarak Görev Yapmakta Olan Okul Öncesi Öğretmen Adayları Görüşme Bulgularına İlişkin Sonuçlar	127
5.3. Tartışma	131
5.4.Öneriler	135
KAYNAKÇA	I
EKLER	I
EK 1: Gözlem Formu	XVII
EK 2: Mülakat Soruları	XXIII

SİMGELER VE KISALTMALAR

ÇABAÇAM: ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi

EÇBE: Erken Çocukluk Bakımı ve Eğitimi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development / Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

TABLolar DİZİNİ

Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1 ÇABAÇAM modelinde uygulanan eğitim faaliyetleri.....	62
Tablo 2 Gözleme katılımcı gönüllü öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı.....	72
Tablo 3 Görüşmelere katılımcı gönüllü öğretmenlerin demografik özelliklere göre dağılımı.....	73
Tablo 4 Gönüllü öğretmenlerin ÇABAÇAM modeli ile tanışmaları.....	73
Tablo 5 Gözleme katılımcı gönüllü öğretmenlerin kişisel gelişimlerine ilişkin bulgular.....	82
Tablo 6 Gözleme katılımcı gönüllü öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin bulgular.....	85
Tablo 7 Gözleme katılımcı gönüllü öğretmenlerin akademik başarılarına ilişkin bulgular.....	89
Tablo 8 Gönüllü öğretmenlerin ÇABAÇAM modeli algılarına ilişkin bulgular.....	93
Tablo 9 Gönüllü öğretmenlerin üniversitelerin eğitim sistemine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular.....	97
Tablo 10 Gönüllü öğretmenlerin ÇABAÇAM modelinin dezavantajlarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular.....	103
Tablo 11 ÇABAÇAM modelinin gönüllü öğretmenlerin kişisel gelişimlerine etkisine ilişkin bulgular.....	106
Tablo 12 ÇABAÇAM modelinin gönüllü öğretmenlerin akademik başarılarına etkisine ilişkin bulgular	111
Tablo 13 ÇABAÇAM modelinin gönüllü öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisine ilişkin bulgular	115
Tablo 14 Gönüllü öğretmenlerin mesleki hayatlarında yetiştirmek istediği çocuk profillerine ilişkin bulgular.....	121

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1.	Yıllara göre 3-5 yaş aralığındaki çocukların EÇE'ye katılım oranı (%)	11
Şekil 2.	Kademeye ve okul türüne göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı.....	40
Şekil 3.	Öğretmenlik mesleği genel yeterlik taslağında ana yeterlik alanları	48



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Erken çocukluk dönemi, çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal olarak gelişimlerinin ve öğrenmelerinin en üst düzeyde olduğu dönem olup, aynı zamanda çocuğun kişilik, yetenek ve hayata bakış açısının da şekillendiği dönemdir. Yapılan çalışmalar nitelikli okul öncesi eğitimi alan çocukların okul başarılarının olumlu yönde geliştiğini ve özellikle sosyoekonomik olarak düşük düzeydeki ailelerin çocuklarının okul yaşamına uyumunun daha yüksek olduğunu göstermektedir (Ada, vd., 2014).

Erken çocukluk eğitiminde çocuğun gelişimi ve geleceğe hazırlanmasındaki yerine dikkat çekildiğinde okul öncesi öğretmenlerinin rolü ön plana çıkmaktadır. Öğretmen özellikle erken çocukluk dönemde çocuğun gelişimini etkileyen en önemli kişidir. Çocuklar kendilerini güvende hissettikleri ve sevildiklerinden emin oldukları yerlerde keşfedici arayışa girerler ve sunulan öğrenme fırsatlarını değerlendirirler. Bunun temel koşulu da öğretmen ve çocuk arasında kurulan anlamlı ilişkidir. Öğretmenin, çocuk ile tutarlı ve güvenli bir ilişki kurduğunda, çocuğun potansiyellerini fark ettikçe bu doğrultuda çocuğa yeni öğrenme deneyimleri sunduğunda, etkinlikler planladığında çocuğun gelişimini desteklemiş, sosyal davranışlarını artırmış ve gelecekte temel eğitime hazırlamak ve akademik başarısını olumlu yönde desteklemiş olur. Öğretmen geleneksel eğitim ortamlarında olduğu gibi sonuç odaklı değil sürece göre hareket etmektedir. Çocuğun çabalarına odaklanmalı, takdir etmeli, model olmalı ve yeni öğrenme fırsatları sunmalıdır. Öğretmen bütün bu yaklaşımları yapılandırılmamış etkinlikler kullanarak, belirli aralıklarla güncellemeler yaparak öğrenme ortamlarını zenginleştirebilir. Kendini yenileyen ve öğrenen öğretmenin bu yeni rollerinin geliştirilmesi için öğretmen eğitimi programlarının çağdaş eğitim anlayışına göre yapılandırılması önem kazanmıştır (Kudu, vd., 2006).

Eğitim kurumları ne kadar donanımlı olursa olsun öğretim programları ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun nitelikli eğitimin temel belirleyicisi öğretmenin mesleki bilgi,

beceri ve kişilik özelliklerine bağlıdır. Eğitim sisteminin temel yapıtaşı olan öğretmenlik, toplumu her yönüyle etkileyebilecek bir güce sahiptir. Ailelerden sonra çocuk ile yakın ve uzun süreli etkileşimde bulunan kişi olan okul öncesi öğretmenlerinin öğretici rolünün yanı sıra öğrenciye model olma ve rehberlik yapma gibi sorumlulukları da vardır (Açıkgöz, 2003). Öğretmenlerin başarılı, sabırlı, dürüst, objektif, sevecen, hoşgörülü olma gibi özelliklere sahip olmasının yanında düşünsel tutumu, duygusal tepkileri ve alışkanlıkları da öğrenciler üzerinde etkilidir. Neşeli, mutlu, özgüven sahibi öğretmenler motive edici olup öğrencilerinin üzerinde olumlu etkiler bırakırken kişilik, mesleki başarı yönlerinden zayıf öğretmenler, çocukları okuldan ve öğrenmeden soğutmakta ve olumsuz rol model olabilmektedir (Deniz ve Kesicioğlu, 2012; Gürkan, 2005).

Öğretmenin niteliğini artırmaya yönelik araştırmalar ve tartışmalar her zaman yapılmıştır. Günümüzde öğretmen yetiştirme sorunlarından olan nicelik sorunu büyük ölçüde çözülmüş olmakla beraber öğretmenin niteliği sorunu güncelliğini hep korumuştur (Kavcar ve Sezgin, 2003). Ülkemizde öğretmen yetiştirmenin tarihi çok eskilere gitmektedir. Tarihi birikimlerimizi çok iyi kullandığımızda toplumun ihtiyaçlarını ve problemlerini kavrayan modelleri keşfetmekte kolaylaşmaktadır. Köy enstitüleri gibi önemli başarılar yakalamış bir millet olarak öğretmen yetiştirme politikalarında bilimi, başka bir deyişle pedagojinin ilkelerini temel almak önemlidir. Bu durumda öğretmen adaylarının seçimi, mesleğe uygunluğu en az onların eğitimi kadar önemlidir. Bununla birlikte akademik anlamda araştırmayı seven, eleştirel düşünme, sorgulamayı ve gerçeği, aramayı ilke edinmiş, bilimi gerçeğe giden tek yol olarak görmüş, akli aydınlanma aracı olarak kabul etmiş, demokratik değerleri içselleştirmiş bir öğretmenin yetiştirilmesine günümüzde daha çok ihtiyaç vardır. Bilginin ve teknolojinin gündelik hayatımıza daha çok girdiği günümüzde, bu bilgiyi üretecek ve tasarlayacak bir eğitime zaman kaybetmeden geçilmesi gerekmektedir. Bu noktada öğretmen adaylarının içinde bulunduğumuz çağdaş toplumun özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak yetiştirilmesi gerekmektedir (Özkan, Albayrak ve Berber, 2005). Bundan dolayı öğretmenlerin nitelikli uygulama eğitimleri alması esastır.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı'nın (AÇEV) Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programına ilişkin 13 Nisan 2012 tarihinde Yükseköğretim Kurumu'na ve Milli Eğitim Bakanlığı'na sunulan raporda bazı görüş ve önerilerde bulunmuştur (AÇEV, 2012).

Yapılan değerlendirmede, Milli Eğitime bağlı okullarında uygulama retmenlerinin dersleri yeteri kadar izlemediklerini ve retmen adaylarına geri bildirim vermediklerini belirtmişlerdir. Pedagojik açıdan eksik sürdürülen uygulamaların aday retmenlerde ciddi pedagojik sorunlar meydana getirdiği, bu nedenle retmen adaylarına yönelik rehberlik çalışmalarının sıkı takip edilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca uygulama retmenlerinin, maddi açıdan ve mesleki tatminlerinin motivasyon eksikliğine neden olduğu belirtilerek, uygulama okullarının kalitesini artırmak için yeni uygulama okullarının kurulması ve materyaller bakımından kaynakların eksiksiz olmasının gerekliliği vurgulanmıştır. retmen adaylarının retmenlik mesleği hakkındaki duygu ve düşünceleri, retmen olma istekleri ve retmenliği algılama biçimlerinin de araştırılması gerektiği, retmenliğin algılanma biçimiyle retmen nitelikleri ve yeterlilikleri arasında anlamlı ilişki olduğu ifade edilmiştir. Aday retmenlerin koordinasyonunu sağlamak için uygulama yeterliği olan üretim üyelerinin görevlendirilmesi, Eğitim Fakülteleri arasında standart uygulamalar için ortak bir çalışma yönergesi oluşturulması, farklı eğitim ortamlarında uygulama yapma imkanlarının sağlanması, uygulama saatlerinin artırılması ve bir üretim yılından az olmaması talep edilmiştir (Abazaoğlu, vd., 2015).

Okul ncesi retmen adaylarının lisans eğitimleri kişisel gelişim, akademik başarı ve mesleki gelişimlerini etkilemektedir. Bununla birlikte retmen adaylarının lisans eğitimlerine destek olması için gönüllü olarak çeşitli eğitimlere katılmaları, topluma hizmet amacıyla bir takım projelerde görev almaları, okul deneyim sürelerini artırmak amacıyla yeni projelerin geliştirilmesi gerekmektedir. ÇOMÜ ÇABA ok Amaçlı Erken ocukluk Merkezi toplum destekli model olup hem ocuk boyutunda hem de eğitmen boyutunda destek olan bir modeldir. ÇABAÇAM gibi merkezlerde sürdürülen gönüllü retmenlik etkinlikleriyle retmen adaylarının gelişim ve tecrübelerinin artırılması, retmen yeterlikleri açısından da önemlidir. Bu alışma kapsamında yapılan incelemelerde okul öncesi retmen adaylarına yönelik eğitim çalışmalarının sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırma çalışması bu çalışmada okul öncesi retmen adaylarının lisans eğitimi süresince kazandıkları deneyimlerinin etkilerini ÇABAÇAM rneğinde gözlemlemektedir. Bu çerçevede ÇABA ok Amaçlı Erken ocukluk Merkezi, gönüllü retmen adaylarını desteklemek, rehberlik etmek, beceriler kazandırmak noktasında önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul öncesi Eğitimi Bilim Dalında eğitimlerine devam eden ve ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Merkezi'nde gönüllü öğretmenlik yapmakta olan okul öncesi öğretmen adaylarına uygulanan ÇABAÇAM modeli, öğretmen adaylarının akademik başarı, mesleki beceri ve kişisel gelişimlerini nasıl etkilemektedir?

1.3. Alt Problemler

1. ÇOMÜ ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitim Merkezi modelinde gönüllü öğretmenlik yapan okul öncesi öğretmen adaylarının uygulama deneyimleri sonucunda “ÇABAÇAM modeline ilişkin görüşleri” nasıldır?

2. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarını ÇOMÜ ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitim Merkezi eğitimleri “kişisel gelişim” boyutu açısından nasıl etkilemiştir?

3. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarını ÇOMÜ ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitim Merkezi eğitimleri “akademik başarı” boyutu açısından nasıl etkilemiştir?

4. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarını ÇOMÜ ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitim Merkezi eğitimleri “mesleki gelişim” boyutu açısından nasıl etkilemiştir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, ÇOMÜ ÇABA Çok Amaçlı erken Çocukluk Merkezi'nde (ÇABAÇAM) gönüllü olarak öğretmenlik yapan ve aynı zamanda Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi bölümünde lisans eğitimine devam eden okul öncesi öğretmen adaylarının uygulama deneyimlerini araştırmaktır. Ayrıca ÇABAÇAM modelinin okul öncesi öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimleri ile akademik başarılar üzerine etkisine ilişkin bir durum çalışmasıdır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Öğretmenler içinde buldukları çağın gereksinimlerine ve sosyokültürel yapının niteliklerine göre yetiştirilmesi gerekmektedir. Çünkü öğretmenler geleceğin toplumunu inşa eden, çocukları geleceğe taşıyan ve aydınlatan bir güneştir. Mesleki bilgi ve donanım açısından iyi yetişmiş öğretmenlere gençliğin emanet edilmesi, Atatürk'ün tavsiyesi ve Cumhuriyetin de ülküsüdür.

Ülkemizde uygulanmakta olan eğitim programları içerisinde öğretmen yetiştirme programları ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü öğretmen eğitimi, eğitim olgusunun üç temel ögesinden biri olan öğretmenleri yetiştirmek amacıyla gerçekleştirilen etkinliklerdir. Günümüz dünyasında küreselleşmeyle beraber rekabet ortamı daha üstün niteliklere sahip bireyler yetiştirme ihtiyacını açığa çıkarmıştır. Bu nitelikleri kazandırmanın yolunun eğitimden geçtiği göz önünde bulundurulduğunda, ülkemiz açısından öğretmen yetiştirmenin küresel rekabet boyutundaki önemi daha iyi anlaşılmaktadır (Üstüner, 2004).

Öğretmen yetiştirme programları, yetiştirilecek adayların seçimi, belirli bir süre ve program dâhilinde eğitimleri (hizmet öncesi eğitim), görevlendirilecek olan öğretmen adaylarının seçimi (kamu personeli olarak atanma) ve görev başındaki öğretmenlerin eğitimleri (hizmet içi eğitim) aşamalarından oluşmaktadır. Bu denli önemli ve kapsamlı bir konu olarak öğretmen yetiştirme programları, ülkemiz gerçekleri ve beklentileri açısından olduğu kadar gelişmiş ülkelerin benzer programlarıyla karşılaştırılarak da pek çok araştırmanın konusu olmaktadır (Atanur Başkan, vd., 2006; Demirel, 2000).

Eski Milli Eğitim Bakanı Sayın Ziya Selçuk, Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye 2023 Eğitim (2018) Vizyonu başlığı altında açıkladığı hedeflerin, eğitim sisteminde eğitim politikaları başta olmak üzere müfredat, materyal, teknoloji gibi alanlarda yapılan her türlü yenilik ve revizyon çabalarının başarısı, uygulama alanında büyük çapta öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki yeterliklerine, algılarına ve adanmışlıklarına bağlı olduğunu belirtmiştir. Bu çerçevede çocuğun refahı olan kapsayıcı ve nitelikli bir eğitim hizmetinin sağlanmasında, öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki becerilerinin geliştirilmesi öncelikli bir önem taşıdığını belirtmektedir.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ÇABAÇAM (Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi) Projesi, üniversite, yerel yönetim ve sivil toplum örgütleriyle işbirliği yaparak hayata geçirilmiştir. Bu merkez toplum katılımlı işbirliklerinin oluşturulması yoluyla özellikle gelişimsel olarak risk altında olan dezavantajlı çevrelerden gelen çocuklar ve aileleri için erken çocukluk hizmetlerini sağlayan, hizmet öncesi öğretmen adaylarının teori ile pratiği bir araya getirmeleri ve yaparak-yasayarak öğrenmeleri için onlara uygun fırsatlar sağlayan bir kurumdur. Okul öncesi öğretmen adaylarının lisans eğitimi sürecinde ÇABAÇAM eğitimlerinden gönüllü bir şekilde faydalanabilmektedir. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi okul öncesi öğretmen adaylarının, kişisel ve mesleki gelişimin yanı sıra akademik başarıları konusunda neler deneyimlediklerini gözlemek, onların görüşlerine başvurmak ÇABAÇAM modeli açısından da önem arz etmektedir. Ayrıca, benzer çalışmalar açısından da cesaret vericidir. Dolayısıyla bu çalışmanın literatüre ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi bünyesinde ve Çanakkale il merkezinde bulunan ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi'nde (ÇABAÇAM) gönüllü olarak görev yapmakta olan ve aynı zamanda Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde öğrenimlerine devam etmekte olan okul öncesi öğretmen adaylarıyla yapılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarından sadece ÇABAÇAM' da gönüllü olarak görev yapan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır. Araştırmanın verileri gözlem ve görüşmeler yoluyla elde edilen verilerle sınırlıdır. Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılı 15 Şubat-13 Mart 2020 tarihinde gözlem 16 gönüllü öğretmen ile sınırlıdır. Ülkemizde koronavirüs salgını olması nedeniyle 13 Mart 2020 tarihinden itibaren eğitim-öğretime ara verilmiştir. Bundan ötürü planlanan 8 haftalık gözlemlerin 4 haftası gerçekleştirilebilmiştir. Yüz yüze olarak planlanan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler ise yapılamamıştır. Ancak bu yöndeki sınırlılık bir ölçüde Zoom uygulaması üzerinden giderilmiştir. 2020-2021 eğitim öğretim yılının uzaktan eğitimin başlamasıyla araştırmacı tarafından öğretmenlerle görüşmelerin Zoom Cloud Meetings programı aracılığıyla yapılmasına karar verilmiştir. Gözlemlenen 16 gönüllü eğitimciden 2 öğretmen mezun olmuş, 1 öğretmen ise kurumdan ayrılmıştır. Görüşmeler 13 öğretmen ile sınırlıdır.

1.7. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının yapılan gözlem saatlerine ve görüşmelere istekli bir şekilde katıldıkları, istekli bir şekilde sohbet ettikleri ve yöneltilen sorulara hiçbir etki altında kalmadan samimi ve istekli bir biçimde cevap verdikleri kabul edilmiştir.

1.8. Tanımlar

1.8.1. Akademik Başarı: Akademik Başarı, herhangi bir öğretim kademesinde, eğitim süresince eğitimi verilen dersin ya da derslerin amaçlarına ulaşip ulaşmadığının kontrol edilmesine yönelik yapılan ölçme ve değerlendirmeler sonucunda öğrencinin aldığı o derse yönelik notların ortalaması olarak tanımlanabilir (Onuk, 2007). Carter (1973)'e göre ise, akademik başarı herhangi bir okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler ya da kazanılan bilgilerdir (Akt.: Doğusal-Tezel, 1987, 8).

1.8.2. Aday Eğitimci: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nin yüksekokul/fakülte/enstitülerinde öğrenim gören ön lisans/lisans/yüksek lisans öğrencileri arasından ÇABAÇAM' da gönüllü olarak eğitim-öğretim faaliyetlerine yardımcı olmaya aday kişidir. Aday Eğitimci Yönergesinde yer alan görev ve sorumlulukları yerine getirmekle mükelleftir.

1.8.3. ÇABAÇAM: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi.

1.8.4. Gönüllü Eğitimci: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nin yüksek okul/fakülte/enstitülerinde öğrenim gören ön lisans/lisans/yüksek lisans öğrencileri arasından ÇABAÇAM'da gönüllü olarak eğitim-öğretim faaliyetlerine destek olan kişidir.

1.8.5. Kişisel Gelişim: Kişisel gelişim, öz benliğe sahip bir birey olma yolunda kişilerin kendisinde var olan potansiyelini, kabiliyetlerini ve kaynaklarını etkili biçimde kullanarak hayat boyu gelişimlerini sağlamak şeklinde tanımlanabilir. Kişisel gelişimin ilk

adımı ise kendini tanımaktır. Bireyler inanç ve değer sistemleri, benlik yapısı ve sergilediği davranış tarzları, bilgi düzeyleri, güçlü ve geliştirmesi gereken becerileri ile zayıf yönleri gibi kendileriyle ilgili konularda farkındalık kazanmalıdır (Özdemir, 2004).

1.8.6. Mesleki Gelişim: Mesleki gelişim, mesleğin ya da yapılan işin gerektirdiği donanıma sahip olmak ve verimliliği artırabilmek için kendisini hayat boyu yenilemesidir



İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

2.1. Okul Öncesi Eğitim

Ülkemizde okul öncesi eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığının Temel Kanunu ile tanımlanmıştır. Bu tanıma göre, okul öncesi eğitim: zorunlu öğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitiminde 0-6 yaş grubundaki çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilkokula hazırlamak, sosyoekonomik düzeyi düşük çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak, sistemli ve elverişli bir yetişme ortamı sağlamak şeklindedir. Ayrıca çocukların kabiliyetlerinin gelişmesine yardım etmek amacıyla ilköğretim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim dönemidir şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 1973).

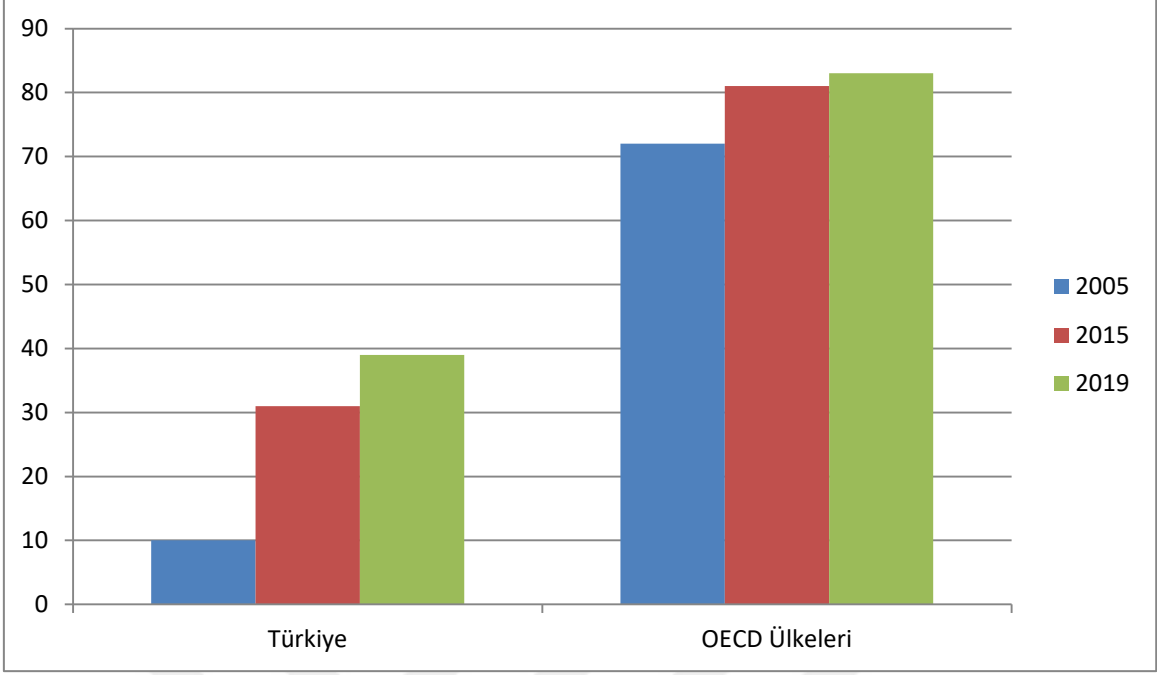
Okul öncesi eğitimi, çocuğun doğumundan itibaren başlayıp ilkokul dönemine kadar geçirdiği 0-66 aylarını kapsayan bir dönemdir. Aynı zamanda çocukların tüm gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda gerçekleştiren, psikolojik ve duygusal gelişimini ve algılama gücünü geliştirerek akıl yürütme becerisini geliştirme sürecinde çocuklara yardımcı olan ve onların yaratıcılığını geliştirmeyi hedefleyen; çocukların milli, manevi, ahlaki ve insani değerlerine bağlılığını sağlamayı amaçlayan bir eğitim dönemidir (Yılmaz, 2003). “Erken Çocukluk Eğitimi” olarak da adlandırılan bu dönem çocukların sosyal duygusal, zihinsel, dil ve psiko-motor gelişimini destekleyen ve yaşamı boyunca iyi olma hâline katkı sağlayan bir eğitim kademesidir. Bu dönemde kazanılan deneyimlerle elde edilecek temel bilgi, beceri ve tutumlar çocuğun sosyokültürel yaşamına etki etmesinin yanı sıra sonraki eğitim kademelerini biçimlendirdiğinden, bu dönemde sunulan nitelikli ve kaliteli eğitim hizmeti, tüm eğitim sisteminin en önemli basamağı olarak görülmektedir (2023 Eğitim Vizyonu, 2018).

Çocuğun doğumundan itibaren ilk altı yaş oldukça önemlidir. Zekâ gelişimi ve psiko-motor becerilerin gelişimi bu dönemde verilen eğitime bağlıdır. Öyle ki ilk altı yaşa kadar verilen iyi bir bakım ve eğitim, çocuğun gelecekte nasıl bir insan olacağını önemli ölçüde belirlemektedir; bu durum günümüzde birçok uzman tarafında da açıkça

belirtilmektedir. Çocuğun zihinsel, bedensel, duygusal, sosyal açıdan gelişmesi ve olgunlaşması, yeni deneyimler elde edineceği öğrenme olanakları ve ortamları sağlanması çocuğun gelecekteki başarısı için oldukça önemlidir (Ünal, 2000).

Okul öncesi eğitim kademesi kişilik gelişiminin hızlı yaşandığı ve çok yönlü gelişimin sağlandığı bir eğitim kademesidir. İnsan yaşamında ve Türk Eğitim Sistemi'nde önemli bir yere sahiptir. Bu dönemde verilen eğitimin önemi oldukça fazladır. Ülkemizde okul öncesi eğitim de okullaşma oranlarına bakıldığında Eğitim Reformu Girişimi, 2021 raporuna göre, Türkiye'de 2020-2021 yılında okul öncesi eğitim hizmetleri %56,9 okullaşma oranına sahiptir. Zorunlu eğitim kapsamında 5 yaşta okul öncesi net okullaşma oranı %71,2'den %56,9 oranına düşmüştür. Tek yaşlara bakıldığında bir yılda yaşa göre net okullaşma oranlarının 3 yaşta %7,7 yüzde puandan %5,6'ya, 4 yaşta ise %17,0'dan %16,4'a düştüğü görülmektedir. 3 yaşta yaklaşık 1.221.505, 4 yaşta ise 1.099.491 çocuğun okullaşmamış olduğu görülmektedir. 5 yaşta ise okullaşmamış çocuk sayısı 552.815'tir. Okul öncesi eğitimde kız çocukların okullaşma oranları erkek çocuklara göre daha düşüktür. 5 yaşta kız çocukların net okullaşma oranı %56,3 iken erkek çocuklarında bu oran %57,4'tür (ERG, 2021).

“Türk Eğitim Derneği (2021) öğretmenler raporuna göre, Türkiye 3-5 yaş aralığında erken çocukluk eğitimine %39'luk bir katılım oranıyla OECD ülkelerinin ortalamasının altında kalmıştır. Böylece en düşük okullulaşma oranına sahip OECD ülkesi olmuştur. Erken çocukluk eğitimine katılım, tüm ülkelerde zorunlu olmamasına rağmen 3-5 yaş aralığındaki çocukların okul öncesinde okullulaşma oranı OECD ortalamasında %83 gibi oldukça yüksek bir değere sahiptir. Okul öncesi eğitime katılım oranı en yüksek olan (en az %97) ülkelerin başında Fransa, Belçika, Danimarka, İzlanda, İsrail, Norveç ve İspanya gelmektedir. Öte yandan, 3-5 yaş aralığındaki çocuklarda okul öncesi okullaşma oranı OECD ve diğer ülkelerle birlikte ele alındığında Suudi Arabistan, İsviçre ve Türkiye'de %50'den daha azdır”.



Şekil 1. Yıllara göre 3-5 yaş aralığındaki çocukların EÇE'ye katılım oranı (%)

“Türkiye’de 3-5 yaş aralığındaki erken çocukluk eğitimine katılım oranı, 2005’ten 2019’a kadar sistematik olarak artış gösterdiği Şekil 1’de görülmektedir. Ancak, Türkiye 3-5 yaş aralığında erken çocukluk eğitimine katılım oranıyla (%39), OECD ortalamasının (%83) oldukça gerisinde kalarak 2019’da okul öncesinde okullaşmanın en düşük olduğu OECD ülkesi olmuştur” (TEDMEM, 2021). Genel olarak okullaşma oranlarına bakıldığında okul öncesi eğitimde ülkemiz henüz kendisini geliştirmekte olan bir ülke konumundadır. Okul öncesi eğitimin tarihçesine bakılarak bu eğitim kademesinin ülkemizde ki gelişimi görülmektedir.

2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi

İnsan hayatının özellikle ilk altı yılı bilişsel ve fiziksel gelişimin en hızlı, sosyal çevre ile etkileşimin en fazla olduğu dönemdir. Bu eğitim kademesinde bireylerin kişiliğinin %70 oranında geliştiği ve özellikle yaratıcılıklarının ortaya çıktığı son derece önemli bir eğitim kademesi olduğu bilinmektedir. Son dönemlerde daha popüler gibi görünmekte olan okul öncesi eğitimin tarihçesine bakıldığında çok eski olduğu görülmektedir. İlk çağ filozoflarından Platon ve Aristo, çocuk eğitiminin ne şekilde olması

gerektiğine dair fikirler ortaya koyan ilk isimler olmuştur. 18. yy itibariyle okul öncesi eğitim gelişimi hızlanmıştır ve modern anlamda ilk anaokullarının temeli atılmıştır. Fransa'nın Strasbourg eyaletinde 1779 yılında, anne ve babası tarlaya çalışmaya giden çocukların bakımlarının sağlanması amacıyla Johann Friedrich Oberlin tarafından anaokulu açılmıştır. O dönemde bu tip yuvalar büyük bir hızla yaygınlaşmıştır. 1840 yılında modern anaokullarının temeli olan ve August Fröbel tarafından açılan "Kindergarten" anaokulu Almanya'da açılmıştır ("Anaokullarının Tarihi", 2020).

Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumları II. Meşrutiyet öncesi dönemde açılmıştır. Genellikle azınlıklar tarafından 23 Temmuz 1908'den önce bazı şehirlerde ve bu tarihten sonra İstanbul'da özel ana mektepleri kurulmuştur (Akyüz, 1996). Devlet tarafından ise anaokullarının açılışı 1908 sonrasına rastlamaktadır. 1913-1917 yılları arasında resmi anaokulları açılmaya başlanmasıyla anaokulu eğitimi alanında yasal düzenlemelere gidilmiştir. 6 Ekim 1913'te Tedrisat-i İptidaiye Kanun-ı Muvakkati'ne (İlköğretim Geçici Kanunu) göre ana mektepleri ve Sıbyan mektepleri ilköğretim kurumları arasında gösterilmiş ve 4 yaşından 7 yaşına kadar çocuklar için kurulacağı belirtmiştir. 1915 yılında okul öncesi öğretmeni öğretmen yetiştirilmesi için öğretmen okulu açılmıştır ve ana mektepler nizamnamesi düzenlenmiştir (Akyüz, 1996). İstanbul Beyazıt'ta eğitimci Satı Bey tarafından çocuklar için özel bir yuva açılmıştır. Bu okulda, Pestalozzi, Froebel ve Montessori gibi ünlü eğitimcilerin görüşleri ışığında çeşitli ödüller verilmiştir. Maddi cezadan uzak bir eğitim ortamı yaratılmıştır. Meşrutiyet Dönemi'nde eğitimci Kazım Nami Duru, Avusturya-Macaristan'a giderek öğretmen yetiştiren okulları gezmiştir (Akyüz, 1996). Daha sonra Selanik'te bir anasınıfi açmıştır. Bu gelişmeleri 1912-1913 Balkan Savaşları büyük oranda engellemiştir fakat 1913-1917 yılları arasında resmi anaokulları açılmıştır. Bu dönemin en önemli sorunu, uygulanan eğitim yöntemlerini uygulayabilecek yetişmiş öğretmen bulmakta ki zorluktur. 1914 yılında eğitim bakanı bütçe düzenlerken "Kindergarten" denilen çocuk bahçesi mekteplerini açmayı planlamıştır. Fatih, Şehremini, Sultanahmet, Eyüp, Nişantaşı, Kasımpaşa, Üsküdar ve Kadıköy'de on tane okulun açılmasını planlamıştır. Cumhuriyet'in kurulma esnasında ülkenin içinde bulunduğu şartlar düşünüldüğünde özellikle ilkokul kademesine ağırlık verilmesi gerektiği göz önüne alınmıştır ve bu yüzden okul öncesi eğitim kurumlarında artış yaşanmamıştır (Oktay 83a).

Ülkemizde yeni bir sistem yeni bir vatandaş tipi yaratma çabasıyla kaynaklarının önemli bir kısmını ilköğretim kademesinin okullaşması için ayırmıştır. Bundan dolayı da okul öncesi eğitim belediyeler ve ailelerin sorumluluğuna bırakılmıştır (Oktay, 1999). 1925 ve 1930 yıllarında yayınlanan iki genelge ile anaokullarına ayrılan bütçenin ilkokullara aktarılması yönünde karar okullara bildirilmiştir. Bakanlık kararı ile daha önce açılan anaokulları kapatılmıştır (Ergin, 1977). Yaşamını işçilikle kazanan sosyoekonomik durumu düşük dul kadınların 3-7 yaş arasındaki çocuklarına bakmak amacıyla 1932 yılında İstanbul'da belediye tarafından bir çocuk yuvası açılmıştır. Bu kurumların anaokulları özelliklerine sahip olduğu yerel yönetimce ifade edilmektedir (Oktay, 1999). Cumhuriyet'in kurulmasından itibaren ülke genelinde 80 civarında anaokulu bulunmaktaydı. Anaokuluna eğitimci yetiştirmek amacıyla 1927 yılında bir öğretmen yetiştirme okulu açılmıştır. Bu okul, 5-6 yıl eğitim öğretime devam ettikten sonra kapatılmıştır. 1930-1960 yılları arasında ilköğretimin yaygınlaşması için çalışmalar yapılmıştır ve anaokullarına gereken önem verilmemiştir. 1961 yılında 222 sayılı kanun ile İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile okul öncesi eğitim yeniden gündeme gelmiştir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile okul öncesi eğitimin genel amaçları belirlenmiştir ve okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması konusu Milli Eğitim Şuraları ve Kalkınma Planlarında ele alınmıştır (Başaran, 1996; Şahin, 2005).

2.1.2. Milli Eğitim Şuralarında Okul Öncesi Eğitim

Milli Eğitim Şuraları, eğitim sistemimizin en üst düzey bilimsel kuruluşlarıdır. Şuralar, belirli dönemlerde toplanarak toplumun eğitim gereksinimlerine cevap verecek şekilde çalışmalar yapmaktadır. Eğitim öğretimin ilk kademesi olan okul öncesi eğitim konusu ilk kez IX. Milli Eğitim Şurası'nda geçmektedir. Bu şurada okul öncesi eğitimin kapsamından bahsedilmiştir. Bu eğitim kademesinin okul çağına gelmemiş çocukları kapsadığı ve isteğe bağlı bir eğitim kademesi olduğu belirtilmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitimin dört temel amacı bu şurada vurgulanmıştır. Bu amaçlar; çocukların bilişsel, fiziksel ve duygusal gelişimlerini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, çocukları ilkokula hazırlamak, dezavantajlı çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir öğretim ortamı yaratmak ve onların Türkçeyi doğru ve etkili kullanmasını/konuşmasını sağlamak amaçlanmıştır. Şurada, anaokulları ya da anasınıflarının kuruluşlarına dair bilgilerde

verilmektedir. Bu bilgiler ışığında, anaokullarının bağımsız şekilde kurulabileceğine, anasınıflarının ise gerekli olan yerlerde temel eğitim binalarına bağlı şekilde kurulabileceği belirtilmektedir. Bu kurumların nerelerde açılacağı Milli Eğitim Bakanlığı yönetmeliğine göre düzenlenmektedir (IX. Milli Eğitim Şurası, 1974)

X. Milli Eğitim Şurası'nda, okul öncesi eğitimin 0-60 ay çocukların eğitimine yönelik olduğundan, amaç ve görevlerinden, anasınıflarının özellikle kırsal bölgelerde yaygınlaştırılacak Türkçe öğretimine ağırlık verilmesi ve ülke genelinde yaygınlaştırılması gerektiğinden, eğitim programının geliştirilip düzenlemesine, anasınıfı öğretmenlerine özel kitaplar hazırlanmasına karar verilmiştir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Ders Araçları Yapım Merkezinde" anasınıfı programına uygun oyun etkinlikleri geliştirilmesine, çocukların bütünsel gelişimlerini gözlemleyip not etmek amacıyla "Öğrenci Gelişim Dosyası" geliştirilmesine, kurumlara öğretmen sağlamak amacıyla mevcut kaynakların kontrol edilip değerlendirilmesi konusu gündeme getirilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarına yönetim, öğretmen ve personel açısından hizmet içi eğitimler verilmesine ve son olarak temel eğitim okullarında anasınıfları ve meslek liselerinde uygulama sınıfları açılmasına karar verilmiştir (X. Milli Eğitim Şurası, 1981)

1981 yılında X. Milli eğitim Şurası'nın toplanmasının ardından 1982 yılında XI. Milli Eğitim Şurası toplanmıştır. Bu şurada okul öncesi eğitim için yetiştirilmesi gereken öğretmen profilinden bahsedilmiştir. Öğretmen yetiştirmede öğretmen yetiştiren kurumlara program gönderilmesi hususu gündeme gelmiştir. Program sonucunda öğretmen adaylarının alan bilgisine hâkim olması gerektiği vurgulanmıştır. Adayın çocukların gelişimlerine dönük temel gereksinimleri bilmesi, çocukları gözlemleyerek onların bilgi ve becerilerine destek olması, sorunlarını çözümlenebilmesi, günlük ve yıllık planları uygulayarak değerlendirebilmesi, eğitim öğretim ortamını hazırlayabilmesi ve materyalleri kullanabilmesi konularına hâkim olmalıdır. Ayrıca alanına yönelik kaynaklardan faydalanabilmeli ve işbirliği içinde çalışmayı gözetmelidir. Son olarak ise, yeteneğine uygun bir enstrüman çalabilmeli şeklinde kararlar alınmıştır (XI. Milli Eğitim Şurası, 1982).

1988 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Celal Güzel'in konuşmasıyla açılışı yapılan XII. Milli Eğitim Şurasında okul öncesine yönelik olarak alınan kararlar

incelendiğinde, okul öncesi dönemden başlayarak ülkemizin içinde bulunduğu durumdan dolayı ve öğretimdeki hedeflere ulaşmak amacıyla öğrencilere kaliteli bir rehberlik hizmeti verilmesi gündeme gelmiştir. Öğretmen yetiştirme programlarının iki yıl olarak kalması ve eğitimin diğer kademelerinde de faydalanmak üzere açık öğretim faaliyetlerinin başlatılmasına karar verilmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitim programlarının ülke şartlarına, sosyokültürel yapısına ve değerler sistemine uygun olarak revize edilmesine karar verilmiştir (XII. Milli Eğitim Şurası, 1988).

1993 yılında yapılan XIV. Milli Eğitim Şurasında ise, şura gündemi özellikle okul öncesi eğitim olmuştur. Okul öncesi eğitimin geliştirilmesi, yaygınlaştırılması ve kalkınma planlarındaki hedeflere ulaşılmasının sağlanması açılış konuşmasında özellikle vurgulanmıştır. Anaokullarında yaş sınırı 36-72 aylık çocukların eğitimleri, anasınıflarında ise 60-72 aylık çocukların eğitim almasına karar verilmiştir. Bu kademedeki görev alacak tüm personellerin sertifika sistemine bağlanmasına, okul öncesi eğitim binalarının yapımı için gerekli çalışmaların yapılmasına, 0-72 aylık çocuklar için eğitim veren kreş, gündüz bakımevi, çocuk yuvaları vb. için devlet kredilerinin artırılmasına ve vergilerin azaltılmasına karar verilmiştir. Aile eğitimlerine gerekli önem verilerek “ana ve baba okulu” uygulamalarının yaygınlaştırılmasına, okul öncesi eğitim kademesinin yaygınlaştırılması için gerekli ödeneklere ek olarak, okul öncesi eğitim teşviklerine artı puan verilmesine ve “ev yuvaları” projesinin yaygınlaştırılmasına karar verilmiştir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda gerekli düzenlemeler yapılacak ve tüm mevzuatı kapsayacak biçimde “Okul Öncesi Eğitim Kanunu” çıkarılması için çalışmalar yapılmasına karar verilmiştir (XIII. Milli Eğitim Şurası, 1993).

XIV. Milli Eğitim Şurası’nda okul öncesi eğitimin tüm yönleri ve boyutları detaylı bir biçimde ele alınmıştır ve şuradan çıkan kararlar çoğunlukla uygulanmıştır. 1996 yılında düzenlenen XV. Milli Eğitim Şurası’nda okul öncesi yönelik en önemli karar, yakın zamanda 5-6 yaş grubunun ilköğretim bünyesine alınması ve ilköğretimlerde 8 yıl zorunlu eğitim verilmesi yönündedir. Diğer bir önemli karar ise aile eğitimleridir. “Aile Katılım Programları” ve “Ana Baba Okulları” yaygınlaştırılmalıdır şeklindedir (XIV. Milli Eğitim Şurası, 1996).

1999 yılında ise XVI. Milli Eğitim Şurası düzenlenmiştir ve alınan kararlar arasında okul öncesi eğitime yönelik maddeler söz konusu değildir. 1999’da yapılan şuradan sonra uzun bir süre şura toplanmamıştır. 2006 tarihinde 17. Milli Eğitim Şurası toplanarak eğitim sistemimizin genel yapısı değerlendirilmiş ve okul öncesi eğitime yönelik alınan karar maddeleri şu şekildedir; 60-72 aylar arasını kapsayan okul öncesi eğitim basamağının zorunlu hale getirilmesi için çeşitli çalışmalar yapılmalıdır. Anaokullarına rehber ve psikolojik danışman atanması mecburi bir hale gelmiştir. Özel sektörün teşvikine, kaynak aktarımı, arsa ya da bina teminin yerel yönetimlere bırakılmasına, yerel yönetimlerin ve kamu iktisadi yapılar ile vakıfların okul öncesi eğitim kurumları açmaları teşvik edilmelidir ve desteklenmelidir. 1739 sayılı kanun için gerekli düzenlemeler yapılarak “Okul Öncesi Eğitimi Kanunu” çıkarılmalıdır. 2023 yılında okul öncesi eğitimde okullaşma hedefinin %80’e ulaşmasına yönelik kararlar alınmıştır (XVI. Milli Eğitim Şurası, 1999).

Öğretmen yetiştirme konusunun görüşüldüğü XVIII. Milli Eğitim Şurası’nda, okul öncesi öğretmeni açığının kapatılamaması nedeniyle üniversitelerin öğretim elemanı açığını kapatmak için 1416 sayılı kanun ile yurt dışına öğrenci gönderilmesine karar verilmiştir. Ayrıca alınan diğer kararlar incelendiğinde, okul öncesi eğitimde branş derslerinden beden eğitimi, müzik ve görsel sanatlar derslerini branş öğretmenleri düzenlemeli, buna yönelik öğretmen istihdamına yönelik gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Değerler eğitimi okul öncesi eğitim kademesinden başlamalı ve hem örgün hem de yaygın eğitimde değerler eğitime yönelik derslere yer verilmelidir. Son olarak ise, öğretmenlik mesleğinin önemli bir meslek olduğu gerçeğinden hareketle hiçbir şekilde uzaktan ya da açık öğretim fakültelerinde öğretmen yetiştirilmesine izin verilmemelidir şeklinde karar alınmıştır (XVIII. Milli Eğitim Şurası, 2010).

2014 yılında yapılan XIX. Milli Eğitim Şurası’nın gündem maddeleri incelendiğinde, öğretim programlarına yönelik kararlar alınmıştır. Bu karar maddelerine göre, okul öncesi öğretim programında okul öncesi eğitimin oyun temelli olması, değerler eğitime yer verilmesi, kültürel aktarımın sağlanması, çocukların özgüvenlerini geliştirmeye dönük olması, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesi, Türk müziklerine ve spor aktivitelerine yer verilmesine karar verilmiştir (XIX. Milli Eğitim Şurası, 2014). 2021 yılında yapılan son Milli Eğitim Şurası’nda okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması

gündem maddesi ele alınmıştır. Alınan kararlara bakıldığında ise, 5 yaş grubunun okullulaşma oranının en kısa sürede %100'e ulaşması için gerekli çalışmaların yapılmasına, okul öncesi eğitim veren okullarda okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenler görevlendirilmelidir. Dezavantajlı bölgelerdeki çocuklar için eğitime erişim imkânları artırılması (gezici öğretmen sınıfı, yaz eğitimi, taşınabilir eğitim gibi), okul öncesi eğitime yönelik farkındalık kazandırılması gerekmektedir. Bu eğitim kademesi yaygınlaştırılarak nicelik ve nitelik beraber düşünülmalıdır ve son olarak okul öncesi eğitim programında çocukların gelişimleri doğrultusunda din, ahlak ve değerler eğitimi verilmelidir şeklinde kararlar alınmıştır (XX. Milli Eğitim Şurası, 2021).

2.1.3. Kalkınma Planlarında Okul Öncesi Eğitim

2005 yılından itibaren önemli değişikliklere uğrayan Türk Eğitim Sistemi'nde en önemli değişikliklerden birisi de okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesidir. 2012 yılında yapılan değişiklik ile okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamından çıkarılsa da, halkın bilinçlenmesi, devletin ve sivil toplum kuruluşlarının desteklemesiyle okul öncesi eğitimin önemi her geçen gün artmaktadır. Okul öncesi eğitiminin öneminin artmasıyla eğitimin bir paydaşı olan yükseköğretim kurumlarının programlarında değişikliklere neden olmuştur (Yıldız, 2004). Kalkınma planlarına bakıldığında, ilk kez ikinci beş yıllık kalkınma planında, "Okul öncesi eğitimi 3-6 yaş çocuklarının eğitimidir. Bu eğitim ancak, anne eğitiminden yoksun çocukları ele alacaktır" şeklinde yer verilmiştir. Üçüncü ve dördüncü beş yıllık kalkınma planlarında ise, daha çok anne eğitiminde yoksun işçi çocuklarının yoğun olduğu bölgelerde ve kırsal kesimde yaygınlaştırılması ve ülkenin ihtiyaçlarına göre bir model geliştirilmesi konusunda çalışmalar yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Beşinci Beş Yıllık kalkınma planında özellikle okullaşma oranına dikkat çekilerek 5-6 yaş nüfusun okullaşma oranının %10'a çıkarılması gerektiği belirtilmiştir. Altıncı kalkınma planında okul öncesi eğitim kavramına ilköğretim başlığının altında yer verilerek yaş sınırı 72 ay ile sınırlandırılmıştır. Bu kalkınma planında okul öncesine dair alınması gereken önlemler incelendiğinde, özellikle okul öncesi eğitim kurumlarının geliştirilmesi gereken alanların sanayileşmenin yoğun olduğu bölgeler ile geçkondu bölgelerinde

olması hususunda çalışmalar söz konusu olmuştur. Ayrıca iş kanununda belirlenen sayının üzerinde işçi çalıştırılırken kamu kurumlarının çalışanların çocukları için kreş ve anaokulları açmaları sağlanması gündeme gelmiştir. Son olarak ise fiziki yönden kapasite sağlandığı takdirde 6 yaş için anasınıfları açılması uygulamasına ilişkin çalışmalar devam etmesi kararlaştırılmıştır. Bu anasınıflarının eğitim kalitesinin artırılması için çeşitli çalışmalar sağlanmalıdır (DPT, VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1990). Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında ise okullaşma oranının %16 olması öngörülmüştür. Ayrıca diğer tüm kademeler için eğitimde kalitenin yükseltilmesi ve her kademedeki eğitimin yaygınlaştırılması noktasında çalışılarak eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması gündem konusu olmuştur (DPT, VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1995). VIII. Beş Yıllık Kalkınma planında okullaşma hedefi %25 olarak hedeflenmiştir. Görüldüğü üzere II. Kalkınma planından itibaren hemen hemen bütün kalkınma planlarında okul öncesi eğitim ve eğitimin önemine yönelik konular yer almıştır.

2.1.4. Avrupa Birliği'ne Üye Ülkelerde Okul Öncesi Eğitim

Dünya genelinde günümüz şartlarında, eğitim ve öğretimin en önde gelen ülkelerinin başında Finlandiya gelmektedir. Finlandiya başta olmak üzere İskandinav ülkeleri olarak adlandırılan İsveç, Norveç ve Danimarka'da; aynı zamanda Avrupa Birliği ülkelerinden Almanya, İtalya ve İngiltere ülkelerinde okul öncesi eğitimin genel durumu ve okul öncesi öğretmeni olmanın şartlarına bakarak bu ülkelerin okul öncesi kademesindeki eğitim başarılarına yönelik fikir sahibi olunabilir.

Almanya

Almanya'da okul öncesi eğitim, 3–6 yaşları arasındaki çocukların eğitim gördüğü anaokulları ve anasınıflarını kapsamaktadır (Demirel, 2000; Eurybase, 2003; Erginer, 2006; Sağlam, 1999). Almanya da okul öncesi eğitimi tamamen isteğe bağlıdır. Zorunlu olmamakla birlikte okullaşma oranının yüksek olması, okul öncesi eğitimin önemi bu ülkede kavrandığını göstermektedir (Eurydice, 2003).

Almanya’da okul öncesi eğitim çocuk ve gençlik yardımı sektörünün bir parçasıdır. Almanya’daki eyaletlerin genelinde okul öncesi eğitim basamağıyla Sosyal Bakanlıklar ilgilenmektedir. Okul öncesi eğitimi, kamu ve özel sektör tarafından verilmektedir (Erginer, 2006). Fakat genel olarak anaokulları hizmeti kamu kurum ve kuruluşlarının dışında başta kiliseler olmak üzere yardım dernekleri tarafından yürütülmektedir (Eurydice 2009).

1990’da uygulamaya konulan Çocuk ve Gençlik Kanununa göre okul öncesi eğitim kurumları çocuğun gelişimini destekleyip, sosyal ve bireysel olarak sorumluluk sahibi kişilikte bireylerin yetişmesini sağlamalıdır. Anaokulları, gelişimsel yetersizlikleri olan çocuklara, aile eğitimine destek ve telafi kapsamında bu çocukların gelişiminden ve eğitiminden sorumludur (Eurydice, 2003a).

Almanya’da okul öncesi eğitim programında okul öncesi eğitimin amacı, çocukları beden, zihin ve sosyal yetenekler bakımından bir bütün olarak geliştirmek; onları kişilik bütünlüğüne erdirmeye çalışmak olarak belirtilmektedir. Anaokulları için geliştirilen program çerçevesinde çocuklar kendi yaş gruplarında fiziksel ve zihinsel gelişimlerinin yanında toplumsal kurallar, günlük, rutin kurallar ve hijyen eğitimi almaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında erken eğitim için “Lander Ortak Çerçevesi” kullanılır. Lander Ortak Çerçevesinin gelişim alanları ise; dil, iletişim ve yazma, kişisel ve sosyal kalkınma, değerler ve din gelişimi eğitimi, matematik ve doğa bilimleri, güzel sanatlar, beden, hareket ve sağlık, doğal ve kültürel alanlar olarak belirlenmektedir (Eurydice, 2008a)

Öğretmenler kadrolu, sözleşmeli ve ücretli olarak istihdam edilmektedir. Onların ücretleri devlet, yerel yönetimler, kilise, vakıf ve öğrenci velileri tarafından karşılanmaktadır (Demirel, 2000: 105). Okul öncesi eğitim kurumları yarım gün ya da tam zamanlıdır. Bu kurumların paralı ve parasız olanları vardır Eğitim çalışmaları durumsal yaklaşıma dayanmaktadır. Çocuklar bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına göre yönlendirilmektedir. Bu nedenle eğitimciler çocukları düzenli olarak izleyerek velileri durumdan haberdar etmektedirler.

İtalya

İtalya’da okul öncesi eğitim 3–6 yaş grubundaki öğrencileri kapsamakta ve 3 yıl sürmektedir. Bu yaştaki çocukların %98’i okul öncesi eğitime devam etmektedirler. Ancak okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Bunun dışında 24-36 aylar arasında kapsayan bahar okulları vardır. Bahar okulları Lizbon’da alınan kararlar doğrultusunda açılmıştır. Böylece okul öncesi eğitim daha erken yaşa çekilmiştir (Erginer, 2006, 129; Türkoğlu, 1998: 429; MEB, 2006: 145). Okul öncesi ücretsiz sunulmaktadır. Çocuklar yaş gruplarına göre sınıflandırılmaktadır ve her grupta en az 15 en fazla 25 çocuk bulunmaktadır (Eurydice, 2009).

Okul öncesi eğitimin amacı, “çocukların fiziksel, duyuşsal, devinişsel, dilbilimsel, zihinsel ve bağımsız karar verme yeteneklerini geliştirmektir (Gülcan, 2005: 205; MEB, 2006b: 145). 2004’teki yasama kararnamesi ile anaokullarında bireyselleştirilmiş eğitim etkinlikleri planlarının hazırlanması sağlanmıştır. Böylece programın genel amacı; kişisel kimlik bağımsızlığını kazanma ve güçlendirme yetkinliklerini geliştirmek olarak belirlenmiştir. (Eurydice, 2008b).

Okul öncesi eğitim kurumlarında karma eğitim yapılmaktadır. Okullar üç bölüme (3–4–5 yaş) ayrılmaktadır. Küçük okullarda yaş aralıkları karışıktır. Her bölümde 14–28 arasında çocuk eğitim görebilir ve iki öğretmen görev almaktadır (Türkoğlu, 1998: 429). Okul öncesi eğitim resmi anaokullarında parasızdır. Özel anaokullarında ise okul öncesi eğitim genellikle paralıdır. Aileler yemek ve taşıma ücretini öderler. Anaokullarının yönetimi çoğunlukla yerel yönetimlere bırakılmıştır; fakat bu okullar Eğitim Müdürlüklerinin sorumluluğundadır (Erginer, 2006: 129; Türkoğlu, 1998: 429). İtalya’da devlet-özel anaokulu oranı % 50.5’tir. Okul öncesi okullaşma oranı 1991 verilerine göre 3–6 yaş için % 91.1’dir (Türkoğlu, 1998: 429). 2001–2002 verilerine göre ise bu oran %100’e yükselmiştir.

Birleşik Krallık

Birleşik Krallık; Galler, Kuzey İrlanda ve İskoçya'dan oluşan bir ülkedir. Birleşik Krallıkta okul öncesi eğitimin temel amacı “çocuğun sosyal, zihinsel, dilsel, fiziksel ve iletişimsel yeteneklerini geliştirmek ve kişilik gelişimini kolaylaştırmaktır” (Türkoğlu, 1998). İngiltere’de okul öncesi eğitim isteğe bağlı olmasına rağmen erken çocukluk eğitimine ilgi yüksektir. Bu ülkede okul öncesi eğitimi, 2–5 yaş grubundaki çocuklara verilen eğitimi kapsamaktadır (Eurydice, 2005). Bu eğitim zorunlu olmamasına rağmen yaygınlaşmıştır. Anaokulları ve anasınıflarına kabul koşulları uygun yerlerin sayısına bağlı olarak üç yaş civarındaki çocuklar kabul edilmektedir. Anaokullarında tam gün ya da yarım gün eğitim verilmektedir. Yerel eğitim yetkililerince işletilen anaokulları ve anasınıflarında eğitim ücretsizdir (Erginer, 2006).

Kuzey İrlanda’da okul öncesi eğitim 2–4 yaşlarındaki çocuklara verilen eğitimi kapsamaktadır. Bu eğitim ilkokullara bağlı anaokullarında ve anasınıflarında verilmektedir (Gülcan, 2005: 115). Anaokullarına ve anasınıflarına üç yaş civarındaki çocuklar kabul edilmektedir. İngiltere ve Galler’de olduğu gibi Kuzey İrlanda’da da okul öncesi eğitim tam gün ya da yarım gün şeklindedir (Erginer, 2006).

İskoçya’da ise okul öncesi eğitim 3–5 yaş grubundaki çocuklara verilen eğitimi kapsamaktadır. Bu eğitim 3–4 yaş grubundaki çocuklar için ücretsizdir ve yarım gün olarak verilmektedir. İskoçya’da eğitim kurumlarında ve sosyal çalışma gruplarının verdiği okul öncesi eğitim ücretsizdir (Gülcan, 2005: 115). Birleşik Krallık’ın tümünde 2001–2002 öğretim yılı verilerine göre okul öncesi okullaşma oranı üç yaş için %53.4 ve dört yaş için %99.9’dur (Eurydice, 2005a).

2008’de kurulan Erken Yaş Vakfı tarafından erken çocukluk eğitimi hedefleri çerçeve şeklinde çizilmiştir. Bu hedeflere göre;

- Bireyin geçmişi ve özelliği ne olursa olsun okul öncesi eğitime alarak kaliteli ve yüksek standartlarda eğitim sağlamak.
- Güvenlik ve iyi bakım
- Bireysel ihtiyaçları yerine getirebilme

- Oyun temelli bir dizi aktiviteyle çocukların yaşına uygun etkinlikler düzenleyerek fiziksel, entelektüel, sosyal ve duygusal gelişimlerine yardımcı olmak şeklindedir (Eurydice, 2009b).

İngiltere’de ulusal program sadece zorunlu eğitim çağındaki çocuklar için geçerlidir. Fakat İngiltere erken öğrenme hedeflerine yönelik çalışmalar için hükümetten fon talebinde bulunmaktadır. İngiltere de erken öğrenme hedefleri eğitimin temel aşamasında tamamlanmaktadır. Hedeflerin kapsadığı alanlar; (Eurydice, 2009d)

- Kişisel, sosyal ve duygusal gelişim
- İletişim ve dil
- Okuma yazma ve matematiksel gelişim
- Bilgi ve dünya anlayışı
- Fiziksel gelişim
- Yaratıcılığın gelişimidir.

Öğretmen zamanı istediği gibi ayarlayabilmektedir. Ayrıca öğretmen sınıfın organizasyonu konu seçimi ve kullanacağı yöntem ve tekniklerde tamamen serbesttir.

Finlandiya

Finlandiya’da halk eğitimi 1860’lı yıllarda başlamıştır. Ülkede eğitimin temel ilkeleri incelendiğinde, tüm insanların kaliteli eğitim ve öğretim imkânına ulaşabilmesi için fırsat eşitliği sağlanmıştır. Finlandiya halkı için eğitim anayasal bir haktır. Bu ülkede okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar her düzeyde eğitim parasızdır ve hayat boyu eğitim ilkesi benimsenmiştir.

Finlandiya’da okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamında bulunmamaktadır. Bununla birlikte erken çocukluk eğitiminde okullaşma oranı çok yüksektir. Yerel yönetimler temel eğitimden önce her çocuğa bir yıllık anasınıfı eğitimi vermekle yükümlüdür. Anasınıflarında yemek, sağlık ve ulaşım masrafları devlet tarafından karşılanmaktadır. Ülkede okul öncesi dönem 0-6 yaş aralığını kapsamaktadır. 6 yaşına kadar çocuklar kreşlere ya da her biri ailelerinin ekonomik durumlarına göre uygun fiyatlar

isteyen özel yuvaların kapsamında bulunan daha küçük boyuttaki aile kreşlerine gitmektedirler. 2001 yılından bu yana 6 yaşındaki tüm çocuklar ücretsiz bir biçimde okul öncesi eğitim alma hakkına sahip olmaktadır. Her yerel idare okul öncesi eğitimi okullarında, kreşlerde ya da gündüz bakımına yönelik kreşlerde veya uygun görülen diğer kurumlarda bu eğitimi vermeye karar verebilmektedir. Zorunlu bir eğitim olmamasına karşın 6 yaşındaki çocuklar temel eğitim öncesinde bir yıl boyunca bu eğitimi almaktadırlar. Ülkede 6 yaş grubunda okula devam eden çocuk sayısının oranı %98 gibi oldukça yüksek bir düzeydedir.

Finlandiya’ da erken çocukluk eğitimi ve çocuk bakım merkezlerinin öncelikli iki temel amacı bulunmaktadır. Birinci temel amacı, ilkokul çağındaki tüm çocukların günlük bakım ve ihtiyaçlarını karşılamak; ikinci temel amacı ise erken çocukluk eğitimi vermektir. Çünkü erken çocukluk eğitimi çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde etkili olurken bu eğitimi alan çocukların erken çocukluk eğitimi almayan çocuklara göre daha fazla sosyal yetilere sahip ve özerk hareket edebildikleri görülmüştür. Ayrıca çocukların öğrenmeye karşı daha fazla istekli oldukları ve işbirliği içerisinde başarılı bir şekilde çalıştıkları gözlemlenmiştir

Finlandiya’da erken çocukluk eğitimi, okul öncesi eğitim ve temel eğitim şeklinde olup çocuğun hayat boyu öğrenmesinin temelini oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim, erken çocukluk eğitiminin bir parçasıdır ve çocuğun hayatında önemli bir rolü vardır. Okul öncesi dönem eğitimde çocuklara öğrenmeye istekli olma, deney yapma ve yeni bilgiler öğrenme fırsatı sunulmaktadır. Bu eğitim sayesinde okul öncesi eğitim çağındaki çocukların sosyal yönden becerileri gelişirken onların sosyal etkileşimleri artmaktadır. Okul öncesi eğitimde kazanılan temel beceriler incelendiğinde; öğrenmeye hazır halde olmak, temel sosyal becerilere hâkimiyet, istendik ve olumlu davranış geliştirme, diğer alışkanlıkları yönetme ve farklı çocuklar da dâhil olmak üzere diğer çocukları kabul etmek ve herkese saygı göstermektir.

Finlandiya’da okul öncesi eğitimin amaçları; çocukların kişiliğini tanımak, çocukları aktif bir alıcı ve öğrenici olarak görmek, çocukların toplumun bir bireyi olarak yetiştirilmelerini ve çevreye uyumlarını sağlamak, oyun ve etkinlik ortamı oluşturarak değişik etkinliklerle çocukların diğer çocuklarla birlikte kişiliklerinin gelişimini sağlamak,

ailelere çocuklarını yetiştirmelerinde yardımcı olmak ve çocukların dengeli gelişimini sağlamaktır. Finlandiya’da okul öncesi eğitimde çocuğun ihtiyaçlarının karşılandığı ve öğrenmenin oyunla gerçekleştirildiği bir ortam yaratmak çok önemlidir. Her çocuk 700 saatlik okul öncesi eğitim alma hakkına sahiptir. Okul öncesi eğitim özel kurumlar tarafından da sağlanabilir. Okul öncesi eğitimde görev alan öğretmenler, okul öncesi ya da sınıf öğretmeni yeterliliğine sahip olmalıdır. Fin kimliğini korumak ve Fin olmayan insanların dünya görüşlerine, ırk, din ve dillerine saygı göstermek okul öncesi eğitiminde önem verilen konulardandır.

Finlandiya’nın PISA’da elde ettiği başarının temel sebeplerinden biri kaliteli öğretmen yetiştirme programıdır. Bu programın en önemli özelliği başlangıçta bu mesleği gerçekten isteyen motivasyonu yüksek, bu alanda yetenek sahibi öğrencileri eğitime başlatmasıdır. Öğretmen adaylarının seçimi çok önemlidir. Eğitimde yönlendirme en baştan yapılmaktadır. Finlandiya’da öğretmenler üniversite ve politekniklerde eğitim görmektedirler. Bir öğrenci öğretmen olmak istediğinde Finlandiya eğitim sistemine göre girdiği üniversite sınavı sonrasında yazılı sınav, mülakat ve örnek ders anlatımına tabii tutulmaktadır. Bütün bu aşamaların sonunda öğretmenlik için müracaat eden kişilerin ortalama olarak sadece %10’u öğretmenlik eğitimine kabul edilmektedir. Kabul edilen bu kişiler okul öncesi ya da sınıf öğretmeni olacak şekilde eğitim alacakları öğretmen yetiştirme bölümlerine yerleştirilir. Sınıf öğretmenleri eğitim fakültesinde gördükleri 5 yıllık eğitimi bitirdiklerinde 300 AKTS krediyle eğitim alanında yüksek lisans derecesiyle mezun olurlar. Okul öncesi öğretmenleri ise eğitim fakültesinde 3 yıllık bir eğitim programı vardır, lisans sonunda 180 AKTS puanı ile lisans derecesinde mezun olurlar. Sınıf öğretmenlerinin seçimi üniversite giriş sınavına göre yapılmaktadır. Ülkede sınıf öğretmenliği prestijli bir meslek olarak kabul görmektedir. Ülkedeki öğretmenlerin %94’ü kadrolu çalışmaktadır.

Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin atama şekilleri ve maaşları konusunda ulusal düzeyde uygulanan standart bir sistem mevcut değildir. Öğretmen atamalarından yerel yönetimler sorumludur, maaşlar bölgeden bölgeye farklılık gösterebilmektedir. Öğretmenler haftalık ortalama 16 ya da 24 ders vermektedirler.

Öğretmen seçiminde ve atanmasında, yetki ve sorumluluk eyalet ve yerel yönetimlere bırakılmıştır. Bazı belediyelere bağlı okullara atanacak öğretmenleri okul müdürleri veya okul yönetim kurulları seçerken, bazılarında bu seçim belediye seviyesinde yapılmaktadır. Öğretmen seçimlerinde başvuruda bulunan öğretmen adayının yüksek lisans derecesi, uygulamalı eğitim başarısı, öğretmenliğe yönelik becerilerini gösteren cv'leri dikkate alınmaktadır.

Eğitim sistemi Finlandiya'da son 200 yıldır bu şekilde yürütülmektedir ve hiçbir değişikliğe uğramamıştır. Tarih kitaplarında 200 yıl önce bağımsızlığını kazanan ve ülkenin her tarafı bataklık olan bir ülkenin halkının bu eğitim sistemi sayesinde sadece bir kuşakta ülkeyi bayındır hale getirdiği ve her tarafını modernleştirdiği açık bir şekilde belirtilmektedir.

İsveç

İsveç'te temel eğitim sistemi merkezi bir yapıya sahiptir; diğer bir deyişle merkezi bir sistem tarafından yönetilir. Eğitim yönetimi, denetlenmesi ve finansal kaynaklarından birinci derece sorumlu olan kurum Eğitim ve Bilim Bakanlığı'dır. Bu sistemde eğitimin yönetimi Bakanlığa, programların hazırlanması ve denetlenmesi görevi Ulusal Eğitim Ajansı'na, programların uygulanması ise yerel yönetimlere bırakılmıştır (Dönmez, 2009). Yerel yönetimlerin sorumluluğunda yürütülen okul öncesi eğitim kurumlarının genel hedeflerine bakıldığında; 0-6 yaş grubundaki çocukların elverişli koşullarda gelişimine olanak sağlayan, özerk ancak sorumluluk sahibi, paylaşımcı, aktif katılımcı ve zihinsel becerilerini en üst düzeyde kullanabilen çocukların yetiştirmek olarak belirlenmiştir (Ada ve Üstün, 2010).

İsveç'te okul öncesi eğitim sistemine bakıldığında belediyelerin sorumluluğunda yürütülen 1-5 yaş arası çocuklara kreş eğitimi verilmektedir. 5-6 yaş aralığında ise okul öncesi eğitim sınıfları bulunmaktadır. Ayrıca serbest zaman merkezleri denilen okul öncesi sınıfı ve zorunlu eğitim kademesi öğrencileri için hazırlanan, çocukların okul saatleri dışında ya da tatil zamanlarında gittikleri merkezler bulunmaktadır (NAE, 2010). İsveç'in eğitim programı oldukça esnekler. 2010 yılında yapılan bir düzenlemeyle okul öncesi eğitim programı dil gelişim, matematik, doğa bilimleri ve teknolojinin gelişimi konularını

içermektedir. Ayrıca yaşam boyu öğrenmenin ilk adımı olarak okul öncesi eğitimin önemi yeni programda vurgulanmaktadır. Yerel yönetimler genel çerçeveye uymak şartıyla okul öncesi eğitim yönetimi konusunda özgürdür. İyi bir bakım çocukların çok yönlü gelişimi ve öğrenmeleri için oldukça önem arz etmektedir. Programda iyi bakım ortamı, oyunun önemi ve çocuğun sürece aktif katılımı önemsenmektedir. İsveç erken çocukluk eğitiminde çocukların bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik iyi bir müfredat hazırlanmıştır. Bu müfredatta çocuğun çok yönlü gelişimi için oyun etkinlikleri öne çıkarılmıştır. Toplumsal cinsiyet konusuna karşı daha hassas bir eğitim sistemi İsveç'te giderek yaygınlaşmaktadır. Ülke, çocukların cinsiyetlerine bakılmaksızın onların hayatında fırsat eşitliğini önemsemektedir. İsveç'te çocuklar altı yaşına geldiklerinde, sene başında yani güz döneminde başlayan bir yıllık eğitim verilmektedir. Bu eğitim zorunlu temel eğitime geçişin bir parçasıdır. Bir yıllık bu eğitim, her çocuğun gelişimini ve öğrenimini teşvik etmek ve onların gelecek eğitim kademeleri için altyapı sağlamak için tasarlanmıştır. Okul öncesi eğitim İsveç'te zorunlu değildir ancak hemen hemen tüm çocuklar bu eğitime katılmaktadır (Education in Sweden, 2018).

İsveç'te eğitimin tüm kademelerinde her öğretmen kendi alanında öğretmenlik eğitimi almış uzman öğretmenler olmalıdır. İsveç Meclisi 2 Mart 2011 tarihli kanunu ile öğretmenlik mesleği için kesinlikle öğretmenlerde uzmanlık şartına karar vermiştir. Böyle bir reformun yapılma amacı, eğitim sisteminin kalitesini arttırmaktır (NAE, 2015). Tüm öğretmenler temel ortak yeterlikleri kazandığına dair yani uzmanlaştığına dair bir sertifikaya sahip olmak zorundadır. Bu sertifika, öğretmenlerin hangi alanda ve hangi okul kademesinde eğitim verebileceğini açıkça ifade eden resmi bir belgedir. Bu belgeye sahip uzman öğretmenler yalnızca devlet kadrolarında görev yapabilmektedir. Öğretmenlerin işlerini önemsemediği, gerekli görev ve sorumluluklarını yerine getirmediği tespit edildiği takdirde uzmanlık sertifikası iptal edilmektedir. İsveç'te öğretmenlerin uzmanlık sertifikasını alabilmesi için bazı şartları sağlaması gerekmektedir. Öncelikle öğretmenlik formasyonu ile ilgili eğitim veren bir üniversiteden mezun olmalıdır ya da İsveç dışındaki bir ülkeden alınmış diplomaya sahip olmak zorundadır. İsveç diline belirli bir düzeyde hâkim olması gerekmektedir (NAE, 2018). İsveç'te mesleki hayata yeni başlayan öğretmenlerin, deneyimli bir öğretmenin rehberliğinde deneyim kazanması sağlanmalıdır. Bu eğitim tamamlandıktan sonra okulun müdürü tarafından bir değerlendirme yapılarak

öğretmenlik mesleğine uygun özelliklere ve yeterliklere sahip olup olmadığına karar verilmektedir. Bu karara göre öğretmen görevine başlamaktadır (OECD, 2011).

Danimarka

Danimarka’da okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamında olmayıp yerel yönetimler tarafından kontrol edilen kreş, anaokulu, okul öncesi sınıfları ve diğer bakım kurumlarından oluşmaktadır. Ülkede çocuklar altı yaşına geldiklerinde ağustos ayında okul öncesi eğitim kurumuna başlamaktadırlar. Bu çocuklar, ikamet ettikleri bölgedeki bir okula kayıt olmak zorundadırlar. Danimarka’da çocuklar kayıt olmak üzere başvuracakları okuldan mektup almakta ve velisi ile beraber kayıt olmaktadır. İkamet ettikleri bölgenin devlet okuluna kayıt ettirmek istemeyen ebeveynler çocuklarını özel okul öncesi eğitim kurumlarına kayıt ettirebilmektedir. Yerel yönetimler tarafından yürütülen, denetlenen ve finans kaynakları sağlanan devlet okullarında aileler, çocuklarını bu kurumlara gönderirken hane halkının gelirine göre belli bir miktar ücret ödemektedir (Eurydice, 2009).

Danimarka’da üç farklı okul öncesi eğitim kurumu bulunmaktadır. Bunlardan biri günlük kreşlerdir. Günlük kreşlerde en fazla üç yaşındaki çocuklar bulunabilir. İkinci grup okullar “Kindergarten” olarak adlandırılan anaokullarıdır. Bu okullara 3-7 yaş arasındaki çocuklar katılmaktadır. Üçüncü grup okullar kategorisine entegre kurumlar girmektedir. Bu kurumlarda 1-6 yaş arasında çocukların temel eğitim gereksinimleri karşılanmaktadır. 11-12 kişilik gruplar şeklinde ve 3 yada 4 pedagoğ rehberliğinde eğitim görmektedirler (Atlı, 2013; Yıldırım 2008). Ayrıca ilköğretim kurumları kapsamında okul öncesi eğitim veren sınıflar bulunmaktadır. Bu sınıflarda bir yıl boyunca okul öncesi eğitim almak ilköğretime kademesine geçişin ön koşuludur. Verilen eğitimlerle çocukları eğitim sisteminin bir parçası haline getirmek ve var olan düzene alıştırmak temel amaçtır. Bu eğitim sürecinde ailelerden herhangi bir ücret talep edilmemektedir (Yüceer ve Keskin, 2012).

Danimarka’da okul öncesi eğitim kurumlarının ders içerikleri belirli temalar ve eğitim planlarına göre şekillenmektedir. Kişisel gelişim, dil gelişimi, doğa bilimleri, vücut ve hareket, sosyal beceri, kültürel değerler şeklinde temalar mevcuttur. Etkinlikler bu temalara göre yapılmaktadır. Ayrıca bu kurumlarda dikkatini verebilme, hatırlama, tekrar

etme ve çizim yapma gibi diğer becerilerin öğretimi de söz konusudur. Sosyal bağlamda ise hikâye dinleme, dinlediğini anlama ve birbirleriyle paylaşma çalışmaları ile bu hikâyelere uygun hareket ve tutumlar geliştirme etkinlikleri oyun aracılığıyla kazandırılmaktadır. Okul öncesi eğitimde ortalama ders sayısı, günlük 3- 4 ders saati olmak üzere haftalık 20 ders saatinden oluşmaktadır. Bu kurumlarda görevli pedagoglar yöntem ve materyal seçiminde tamamen özgür hareket edebilmektedirler. (Denmark Education, 2020)

Danimarka'da okul öncesi öğretmeni olarak görev alabilmek için öncelikle üniversitelerin sosyal eğitim alanında 3,5 yıl süren lisans programını tamamlamak gerekmektedir. Lisans eğitimi boyunca 64 hafta uygulamalı ve 210 kredilik teorik ders alınmak zorunludur. Bu eğitimlerin başarılı biçimde tamamlanmasıyla "Sosyal Eğitim Lisans Belgesi" alınmaktadır (Baki, 2010).

İlköğretimde öğretmen olabilmek için uygulamalı ve teorik şeklinde 4 yıl süren toplam 240 kredilik derslerin başarıyla tamamlanması gerekmektedir. Bu lisans eğitiminin tamamlanması sonucunda "Eğitim Lisans Belgesi" alınmaktadır. Ortaöğretim kurumlarında öğretmen olarak görev alabilmek için lisans programının yanı sıra yüksek lisans programını başarıyla tamamlamış olmak şartı söz konusudur. Ayrıca öğretmenler çalışacakları kuruma atanmadan önce ya da sonra Bakanlık tarafından düzenlenen teorik ve uygulamalı eğitim kurslarına katılarak sertifika almak zorundadırlar. Danimarka'da tüm eğitim kademelerinde öğretmen olarak atanabilmek için boş kontenjanlar doğrultusunda yerel yönetimler tarafından verilen açık ilanlara başvurulmalı ve yerel yönetimler tarafından uygun görülen adaylar okullara öğretmen olarak ataması yapılmaktadır. Teknik liselerde, ticaret liselerinde ve mesleki eğitim kurumlarında ise öğretmen olmak için bu kurumlar tarafından ilan edilen boş kontenjanlara başvuru yapılmakta ve kurum tarafından uygun görülen adaylar öğretmen olarak atanmaktadır (Yüceer, 2011) Ülkede okul öncesi öğretmenleri sözleşmeli devlet kadrosunda ve ilköğretimde öğretmenleri sözleşmeli şekilde görev almaktadır. Genel ve hazırlık liselerinde görev alan öğretmenlerin büyük çoğunluğu sözleşmelidir

Norveç

Norveç gelişmişlik seviyesi ve eğitim seviyesi yüksek bir ülkedir. Bundan 100 yıl önce Norveç, Avrupa'nın en fakir ülkelerinden birisiydi. Şimdiyse dünyanın en zengin ülkeleri arasındadır. Norveç bu gelişimini ekonomik hamlelerden çok eğitim alanında geliştirdikleri proje ve adımlara borçludur. Norveç'te eğitim uygulamalarından belediyeler sorumludur. Yerel yönetimler eğitim sistemi içindeki ilk ve ortaöğretim kurumları dâhil, tüm sosyal yardım hizmetlerinden sorumludur. Yerel yönetimlerin eğitim birimleri, ulusal sektörler arasında kaynak ile hizmet üretiminde önemli büyüklükte özerkliğe sahiptir. Norveç eğitim sistemi, yenilikçi ve kalifiye eleman yetiştirmeyi hedeflediği için demokratik kültürü sürdürmenin ve geliştirmenin anahtarıdır. Norveç eğitim sistemi ücretsiz ve herkes için eşittir. Eğitim gören kişilerin nerede yaşadığı, hangi cinsiyetten, nasıl bir sosyo-ekonomik kökten geldiğine, herhangi bir özel gereksinime sahip olup olmadığına bakılmaksızın hepsi eşit kabul edilir. Farklı ailelere mensup, farklı görüşlerde yetiştirilmiş, farklı ekonomik seviyelerdeki çocukların bütün bunlardan bağımsız olarak aynı imkanlara sahip olmaları önemli bir durumdur. Böylelikle kültürel çeşitlilikle karakterize edilen modern toplumlarda eğitim sistemi kaynaştırıcı olarak çalışmaktadır.

“Norveç'teki ebeveynler 12 aylık ebeveyn izni hakkına sahiptir. 15 hafta sadece baba için ayrılmıştır. Anne ve babaların her birinin, ilk yılı takip eden bir yıl boyunca ücretsiz izin hakkı vardır. Çocuklar bir yaşından itibaren anaokuluna gitme hakkına sahiptir. Anaokullarının ortalama %50'si özel kurumlardır, ancak ödemeler devlet tarafından finanse edilmektedir. Ebeveynler tarafından ödenen ücretler orta düzeydedir ve hükümet tarafından düzenlenir. Kamu ve özel kuruluşlar için ücretler aynıdır. Norveç'teki anaokulları, okul çağının altındaki çocukların eğitimi ve bakımı için bütünsel bir yaklaşım benimsenmektedir. Norveç eğitim sistemi dâhilindeki anaokulları, oyun ve öğrenme yoluyla kalkınmayı, eğlenceye yönlendirmeyi ve çocukların var olan yaratıcılığını, merakını teşvik etmeyi, dil ve sosyal yönlerden gelişimlerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Norveç Eğitim Sistemi, 2021).

Norveç'te anaokullarının amacı, çocukları bir üst eğitim kademesi olan temel eğitime hazırlamaktır. Norveç'te çok sayıda özel okul bulunmakta olup bu okullar sınıf tekrarı uygulamasını kullanmamaktadırlar. Küçük çocuklar için okul günleri kısadır. Belediyeler 1-4. sınıflar arasındaki çocuklara kreş hizmeti sunmak zorundadır. Ayrıca 1-7

sınıflarındaki özel durumları olan çocuklara belediyeler hizmet sunmakla yükümlüdür. Bütün belediyeler “Kültür Okulu” diye isimlendirilen içerisinde müzik, dans, tiyatro ve benzeri sanatsal etkinlik dersleri verilen okullar açmak zorundadırlar. Kültür okulları genelde kreşler ile iş birliği yapıp eğitimlerini gündüz bakım hizmeti alan çocuklar ile doğrudan buluştururlar. Ancak ebeveynler bu okul sonrası aktiviteleri için ücret ödemekle yükümlendirilir. Bu ücret belediyeler tarafından belirlenir ve genel olarak herkesin ödeyebileceği miktar söz konusu olmaktadır (The Norwegian Directorate for Education, 2016).

Norveç’te okul öncesi eğitim zorunlu değildir ancak okullaşma oranı oldukça yüksektir. Yerel yönetimler okul öncesi eğitim kurumu imkânı sağlamakla yükümlüdürler. Anaokulları hem devletten hem de belediyeden maddi destek almaktadırlar. Anaokulu müfredat planlarına göre öğrenciler yarı ve tam zamanlı olarak eğitim görmektedirler. 2004 yılından itibaren öğrencilerin %75 ‘inin tam zamanlı programlara katılım gösterdiği görülmektedir.

Ülkedeki tüm okul öncesi eğitim kurumları belli bir yasaya tabi olsa da her okul kendi yerel programına uygun bir yıllık plan hazırlamak zorundadır. Bu plan günlük yedi öğrenme alanı üzerine kurulmaktadır. Program zihinsel, duygusal ve bedensel olmak üzere çok sayıda etkinliği barındırmaktadır. Aynı zamanda çocukların yerel çevreyi tanımaları için yerel okullarla ortak etkinlikler de planlanmaktadır. Bu öğretim planı çocuğun öğrenebilmesi için en iyi yöntemin oyun olduğunu kabul edip oyun temelli etkinlik planları oluşturmaktadır. Öğretmenler veriyi çocuğa entegre etme aşamasında yöntemlerini kendileri belirleme hakkına sahiptirler. Çoğu öğretim kurumu çocuğun kişisel ve toplumdaki rolüne yönelik toplumsal becerileri geliştirme amaçlı planlara ağırlık vermektedir.

2.2. Okul Öncesi Eğitimde Kalite Standartları

Eğitimin ilk kademesi olan erken çocukluk eğitiminde kalite kavramı ve unsurları oldukça geniş bir kapsama sahiptir. 1994 yılında Scarr ve arkadaşlarının belirttiği gibi çocukların bakımı ve eğitimleri tek tip değildir. Eğitim ve öğretimin kalitesi için çeşitli

unsurlar söz konusudur. Bu unsurlar, çocuğun yaşantısı, ekonomik ve politik sistem, çocukları etkileyen yapısal unsurlar, çocuğun hayatını etkileyen tüm paydaşlar (aile, öğretmen, personeller, toplum) sayılabilmektedir (Tietze, etc al., 1996). Okul öncesi eğitim kurumlarında kaliteli eğitim; güvene dayalı, çocukların çok yönlü gelişimlerinin desteklendiği, sağlıklı ve çocukları uyarıcı bir çevrede öğretmenlerle kurulan sıcak ve destekleyici ilişkiler içinde olması gerekmektedir (Akt: Kalkan, 2008). Kalite standartlarına uygun okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zihinsel becerilerinin yanı sıra sosyal, duygusal ve dil gelişimlerinin de geliştiği görülmektedir (Akt: Kalkan, 2008). Okul öncesi eğitimde kalite standartlarının düşmesi ile gelişimsel olarak olumlu sonuçların elde edilemediği araştırmalarda görülmektedir. Colker ve arkadaşlarının (1995) yaptıkları araştırmalarda erken çocukluk eğitimi kurumlarında kalite standartlarını sağlayan unsurlarda bazı temel faktörden bahsedilmektedir. Bu faktörler, çocukların ihtiyaçlarına uygun bireysel etkinlikler, güvenli ve donanımlı fiziksel ortam, çok yönlü gelişimin sağlanması, çocukların aktif katılımlarının temel alındığı günlük akış, çocuk ve çevresinin saygı ve şefkat içerisinde olması, ebeveynlerin eğitim süreçlerine katılmasına teşvik ve eğitilmiş personellerdir.

Erken çocukluk eğitiminde kalite standartlarını araştıran Katz (1993) 'ın araştırma sonuçlarına göre çocuklar için kalite, çocuğun kurumda geçirdiği süre boyunca ne kadar eğlendiği ile doğru orantılıdır. Denetimcilere göre ise süreç boyunca ki öğrenmeleri ve sosyal beceri kazanımı eğitimin kalite göstergesidir (Akt: Sylva ve arkadaşları, 2010). Katz'ın 1999 yılında yaptığı bir araştırmada ise erken çocukluk eğitiminde kalite kavramına çoklu bakış açıları geliştirmiştir. Çoklu bakış açılarını beş temel boyutta ele alan Katz, her bir boyuta yönelik sorulması gereken soruları belirlemiştir. Böylece kalite standartlarını oluştururken daha verimli olacağını düşünmüştür.

Okul öncesi eğitimde kaliteyi oluşturan etmenleri sınıflayan kalite durum analizi (2011) raporuna göre, kalitede üç temel unsur olan yapı, süreç ve çıktı unsurları ile kalite kavramı ele alınmaktadır. Ülkemizde UNICEF desteğiyle 2010 yılında başlayan "Okul Öncesi Eğitimi Güçlendirme Projesi", yapılan çalışmalar ve yayınlanan raporlarda erken çocukluk eğitiminde kalitenin gereklilikleri ifade edilmektedir (MEB, 2011). Yapı unsuruna bakıldığında, fiziki koşullar, donanım ve çalışma ekibi olduğu görülmektedir. Süreç unsurunda, çocuk, yetişkin ve ebeveynler arası etkileşim boyutu, pedagojik

yaklaşım, çocukların aktiviteleri ve öğrenme fırsatını oluşturmaktadır. Son olarak sonuç/çıktı unsuru çocuğun hem uzun hem de kısa vade de gelişim alanları üzerindeki etkiler bütünüdür. Araştırmalarda kalite standartları sınıflandırmaları değişiklik gösterse de açık bir sistem olan okul, toplum ile iç içe olan ve pek çok paydaşı içine barındıran bir yapıya sahiptir. Bu yapıda okul, öğretmen, yönetici, diğer personeller, çocuklar, ebeveynler, yerel yönetimler, STK' lar ve ülke yönetiminde söz sahibi olan herkes; aynı zamanda eğitim programı, fiziksel ortam gibi unsurlar yer almaktadır.

Erken çocukluk eğitimi döneminde yüksek kalite standartlarına sahip bir eğitime çocukların nasıl ulaşacağı konusu önemli bir sorudur. Bu dönemde kaliteli bir eğitim sağlanması amacıyla birçok kalite unsuru belirlenmeye çalışılmıştır. Bu anlamda “erken çocukluk eğitimi hizmetlerinde kalite; fiziksel çevre ve materyal, öğretmen ve ilgili personel yeterlikleri, sınıftaki çocuk sayısı, öğretmen başına düşen çocuk sayısı, öğretmen ve çocuk etkileşimleri, uygulanan program, iletişim, aile eğitimi ve katılımı gibi faktörlerden etkilenmektedir” (Karademir ve Ören, 2020). Çalışma atmosferi de kalite standart unsurlarından birisidir. Kalite standartları hem çocukların gelişimi ve öğrenmelerini hem de eğitim sistemi, okul ve toplum kültürü ve ulusal eğitim politikalarını ciddi bir biçimde etkilemektedir (Logan, Press ve Sumsion, 2012).

OECD okul öncesi dönemde kaliteyi arttırmak için beş temel boyuttan bahsetmektedir. Bu boyutlar incelendiğinde kalitenin amacı ve minimum standartları belirlenmeli, erken çocukluk eğitiminde müfredat belirlenmeli, personellerin kalitesi ve çalışma koşulları önemsenmeli, aile ve çevrenin katılımı sağlanmalı ve son olarak araştırma, izleme ve değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır (Taguma ve Makowiecki, 2012). Tüm çocuklara eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için ve daha nitelikli bir eğitim sunulması için erken çocukluk eğitimi veren eğitim kurumlarının bir kalite güvence çerçevesi oluşturması eğitimde kalite standartlarını attıracaktır (Dünya Bankası İnsani Kalkınma Departmanı, 2011). Kalite standartları belirlenirken bütün paydaşların görüş ve önerilerini başvurulmalıdır. Bu görüş ve önerilere göre kalite standartları belirlenmelidir. Okulda uygulanan eğitim programı çocukların çok yönlü gelişimlerini destekleyen, çocuğun yararını gözetken, içinde bulunduğu çağın gereklerini karşılayan, aile ve toplum katılımını önemseyen, demokratik ve çokkültürlü yapıya sahip bir programdır (MEB, 2018). Kaliteli bir erken çocukluk eğitimi için bu alanda eğitimci olarak görev yapacak

kişilerin iyi bir eğitim alması, bu personelin sürekli profesyonel anlamda gelişme gerekmektedir. Kalite standartları yüksek erken çocukluk eğitim kurumları, çocuğun gelişimini ve öğrenmesini en iyi biçimde destekleyen, ebeveynlerin ve toplumun katılımını teşvik eden bir öğrenme ortamı içermektedir (Jalongo, et al., 2004).

Okul öncesi dönemde ailelerin çocuk gelişimi üzerindeki etkisi düşünüldüğünde kurumda çocuğun evdeki etkileşimi ve iletişiminin kalitesinin artırılması için çeşitli faaliyetler yapılmalıdır. Ailelerin eğitim öğretim etkinliklerine ve kurum yönetimine katılımı teşvik edilmelidir. Sivil toplum kuruluşlarının eğitime destek vermeleri sağlanarak okul öncesi dönemde kalite standartları artırılmalıdır. Ayrıca okul öncesi eğitim programı nitelikli bir biçimde geliştirilmeli ve ülkenin her bir yerinde uygulanabilir bir program haline dönüştürülmelidir (The World Bank, 2013).

Okul öncesinde akran öğrenmeleri önemli bir yer tutmaktadır. Erken çocukluk eğitimi veren kurumlarda öğrenme ortamları çocuğun gelişimini desteklemeli, bu ortamlar güvenli olmalı, çocuğun merakını ve keşif isteğini desteklemeli aynı zamanda yaratıcılığın arttırmalı ve sosyal destek sağlamalıdır. Öğrenme ortamlarında kullanılan materyaller hedeflenen çıktılara göre düzenlenmelidir (Jalongo, et al., 2004).

Öğretmen yetiştirme programlarında yeni politikaların belirlenmesi ve daha nitelikli bir eğitim haline getirilmesi kalite standartlarını yükseltmektedir. ISSA (International Step by Step Association) (2010b)'a göre, postmodernizmde nitelikli ve kaliteli öğretmenin, çocuk gelişiminde ve çocuğun öğrenmesinde katkısı oldukça fazladır. Bu katkının sağlanabilmesi için iletişim ve etkileşim, aile ve toplum katılımı, demokratik değerler, değerlendirme ve planlama, öğretim stratejileri, öğrenme ortamları ve profesyonel gelişimler sağlanmalıdır. Dünya Bankası İnsani Kalkınma Departmanı (2011) tarafından yapılan araştırmada gelişmekte olan ülkelerin gelecekte eğitim kalitesi yönünden ciddi problemlerle karşılaşacağı belirtilmektedir. Erken çocukluk eğitiminde bölgeler arasında kalite standartları açısından büyük farklılıklar söz konusudur (Can ve Kılıç, 2019). Bu durum eğitimde fırsat eşitliği açısından ve ülkelerin gelişmesine engel olmaktadır.

Kaliteli hizmet öncesi eğitim almış bir öğretmen niteliksiz eğitim almış meslektaşına göre çocukların gelişim dönemlerine daha uygun hizmet verebilmekte ve çocukların ihtiyaçlarını daha iyi anlayabilmektedir. Çocukların gereksinimlerini daha profesyonel bir biçimde ve kısa sürede karşılayabilmektedir. Bu durum özellikle dezavantajlı çevrelerden gelen çocuklara daha nitelikli ve kaliteli bir eğitim sunmakta ve erken çocukluk eğitiminin kaliteli bir şekilde tamamlanmasını sağlamaktadır. Çocukların çok yönlü gelişimleri diğer akranlarına göre kaliteli öğretmenler sayesinde daha nitelikli, etkili ve istikrarlı biçimde sağlanabilmektedir (Loeb, et.al., 2004). Her durumdaki çocuk için içinde bulunduğu koşula göre destekleyici bir erken çocukluk eğitimi atmosferinin sağlanması öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Bu yeterliklerin kazanılması öğretmen adaylarının iyi ve kaliteli eğitim almalarıyla sağlanmaktadır ve öğretmenlerin eğitim fakültelerinden mezun olması gerekmektedir (Whitebook, 2003). Kaliteli bir erken çocukluk eğitimi kurumda bulunan nitelikli bir ekiple mümkün olabilmektedir. Erken çocukluk eğitiminde çocukların yüksek kalite standartlarına sahip bir eğitim alabilmeleri için çocuğun eğitiminde yer alan bütün paydaşların bu konuda farkındalık sahibi olması gerekir.

2.2.1. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Kalite Standartları ve Boyutları

Okul öncesi eğitimin tarihçesi ve okullulaşma oranlarına baktığımızda geçmişten günümüze kadar hızlı bir artış yaşanmadığı görülmektedir. Eğitim öğretime devam etmekte olan okul öncesi eğitim kurumlarının kaliteli işleyişi için ise, eğitim programının işlevsel olması gerekmektedir. Okul Öncesi Eğitimi Güçlendirme Projesi kapsamında MEB-AÇEV-UNİCEF işbirliği ile yayınlanan kalite standartlarına bakıldığında, nitelikli bir okul öncesi eğitim programı öğretmen merkezli olmamalıdır. Bu programın çocuk merkezli öğretim yöntem ve teknikler uygulanarak, onların farklı branşlara (fen, matematik vs.) ilişkin çok yönlü gelişimlerini desteklemeli ve çeşitli beceriler edinmelerini sağlamalıdır. Çocukların özelliklerine uygun olarak, tüm gelişim alanlarını destekleyici ve öz-bakım becerileri ile estetik anlayışının gelişmesine katkı sağlayan zengin içerikli bir Erken Çocukluk Bakımı ve Eğitimi Programı (EÇBE) uygulanmalıdır. Program gelişime açık, esnek ve çocuklarla beraber planlama ve düzenleme yapılmasına olanak sağlayan yapıya sahip olmalıdır. Program onların zamanla açığa çıkan ilgilerini, merak konularını ve

ailelerin programa ilişkin görüş ve önerilerini dikkate almalıdır. Çocukların bütüncül gelişimini ve öğrenmelerini hedefleyen çocuk merkezli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılması tercih edilmelidir. Kalite standartlarına göre okul öncesi programı oyun, proje, araştırma ve incelemeler, açık uçlu sorular, deneyler, grup çalışmaları ve çocuğun kendisinin başlattığı etkinliklere yer vermelidir. Aynı zamanda program, eğitimcinin planını, çocuğun üst düzey öğrenmelerini destekleyecek biçimde oluşturmasına imkân tanınmalıdır. Bunun gerçekleşmesi için uygulanacak plan çocuğun zamanını verimli kullanmasına, oyunlar için gerekli materyallere ulaşmasına ve kendiliğinden oyunlar başlatabilmesine imkân tanınmalıdır. Bununla beraber program çocukların hem grup içerisinde hem de bireysel öğrenmelerine imkân tanınmalıdır. Çocukların gelişimsel farklılıklarına göre aktif katılımını destekleyici olmalıdır. Kişisel özellikler, temel ilgi ve gereksinimlerin saptanması amacıyla değerlendirme yapılmalıdır. Değerlendirme yöntemi olarak gözlem en temel yöntem olarak benimsenmelidir. Aileler ile işbirliği yapılarak çocukların gelişim boyutlarında ve öğrenme süreçlerinde fikir alışverişinde bulunmalı ve çocuğun farklılıklarına karşı hassas olması gerekmektedir. Bu değerlendirme sonuçlarına göre, çocukların gelişimlerine yönelik öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalı ve programın geliştirilmesine ilişkin uygun düzenlemeler yapılmalıdır (AÇEV, 2021). Eğitim programlarının işlevsel bir biçimde ve AÇEV tarafından yayınlanan kalite standartlarına uygun olarak uygulanmasında en önemli rol öğretmenlere düşmektedir.

2.3. Öğretmen

Öğretmen, bireylerin anne ve babasından sonra gelen ve çocukları en az ebeveynleri kadar sevip değer veren, büyüme ve gelişmelerine destek olan, hem informal hem de formal öğrenmelerini sağlayarak onlara rol model olan, verdiği bilgilerle yoluna ışık tutan vazgeçilmez kişilerdir. Aynı zamanda öğretme ve öğrenme sürecinde rol alan kişi olmakla beraber öğrencileri ile daima iç içe bulunan, kazandırılan teorik eğitimin pratiğe dönüştürülmesinde sorumlulukları olan, öğretim süreçlerine yön veren ve gerekli değerlendirme çalışmalarını yaparak bu süreci yöneten kişilerdir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğretmenler, içinde var oldukları ülkelerin mimarlarıdır. Ülkelerin kaderlerinde öğretmenlere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Öğretmen eğitim sisteminde ana ögesidir. Bir ülkenin refah seviyesine ulaşmasında, nitelikli ve kaliteli insan gücünün oluşturulmasında, ülkenin kalkınması ve toplumsal hoşgörünün sağlanmasında, insanların

sosyokültürel anlamda gelişmesinde, kültürün yeni nesillere aktarılmasında öğretmenlerin rolü oldukça fazladır (Özden, 2020).

Öğretmenliği sadece öğrenme sürecini hazırlayan ve yöneten bir meslek olarak ifade etmek yetersiz kalacaktır (Öksüzoğlu, 2009). Farklı meslek grupları ile karşılaştırıldığında farklı vasıfları olan öğretmenlik mesleğinin en önemli özelliği, yapılan çalışmaların neticesinin ne zaman olursa olsun ne olarak tam anlamıyla ölçülememesidir. Bu durumda öğretmen olarak görev yapacak bireylerin belirlenme aşamasında uygulanacak basamakları, eğitim alma sürecinden ayrı tutarak dikkate değer bir çalışmayla öğretmen adaylarının bu basamaklara zorunlu tutulması gerekmektedir (Türkdoğan, 2014). Öğretmenliğin ve okul öncesi öğretmenliğinin tarihçesine genel olarak bakılırsa, Türklerin Müslümanlığa geçmeden önceki eğitime yönelik bakış açıları yaşam biçimlerine göre şekil bulmuştur ve törelere göre şekillenmiştir. O dönemlerde yiğitlik ve kahramanlık söz konusu olduğu için cinsiyet ayrımı yapmaksızın cesur ve bilgili olan herkese eğitim verilmiştir (Üstüner, 2004). İslamiyetin kabulüyle eğitim sistemi yeni bir döneme girmiştir. İlk kez plan program dâhilinde, örgün eğitimin olduğu bir düzen kurulmuştur ve bu kurumlara medrese adı verilmiştir. İslam dünyasının eğitim yuvaları medreseler olmuştur (Ergün, 2000). Bu dönemde eğitime ilk kez sistematik olarak yaklaşan İbn-i Sina, çocukta eğitimin doğum ile beraber başlaması gerekliliğini ileri sürmüştür. 6-14 yaş arasında çocukların akranları ile beraber eğitim öğretim sistemine dâhil edilmesi gerekliliğini savunmuştur. Öğretmenin her öğrencisinin yapabildiklerini, yeteneklerini bilmesini, buna göre bir sanatı ya da mesleği öğretmesi gerektiğini savunmuştur (Akyüz, 1993).

Osmanlı Devleti'nde erken çocukluk eğitimi için Sıbyan Mektepleri açılırken yetim çocuklar için Darüleytamlar kurulmuştur. Fatih Sultan Mehmet döneminde Sıbyan Mekteplerinde öğretmen olabilmek için medrese programlarından farklı olacak şekilde yeni bir müfredat hazırlanmıştır. Hazırlanan yeni müfredatta medresede verilen bazı dersler kaldırılarak onların yerine tartışma kuralları ve öğretim yöntem teknikleri dersi eklenmiştir. Bazı araştırmacılara göre Türkiye'de temel eğitim için öğretmen yetiştirmenin Fatih döneminden itibaren olduğunu ileri sürmektedir (Sakaoğlu, 2003). Özellikle Cumhuriyet'in ilk yıllarında ülke zor şartlardan geçmekteydi. Bundan dolayı özellikle ilköğretime öncelik tanınmış ve zorunlu tutulmuştur. Okul öncesi eğitim kurumlarında bundan dolayı bir artış söz konusu olmamıştır. 1925-1930 yılları arasında anaokulları için

ayrılan bütçe ilköğretim okullarının sayısının artırılması için kullanılmıştır. 1923 yılı Cumhuriyet'in ilanı sonrasında ülkede 80 anaokulu ve bu okullarda 5580 çocuk ile 136 öğretmen olduğu bilinmektedir. 1960 yılında okul öncesi eğitiminde öğretmen eksikliğini kapatmak için Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulunda çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü açılmıştır (Şahin, 2005). Özellikle 1960 yılı ve sonrasında kadınların da iş hayatına katılarak ev ekonomisine katkıda bulunma girişimleriyle beraber çocuğa bakacak kimsenin olmamasından dolayı okul öncesi eğitim kurumlarının bu konuda ki gerekliliği gün yüzüne çıkarılmıştır. Böylece bu alana yönelik öğretmen yetiştirilmesi konusunda önemli tedbirler alınması gerekli görülmüştür. 1962 yılında 7. Milli Eğitim Şurası maddelerinden birisi olan öğretmen yetiştirilmesi sonucunda dört tane kız enstitüsünde akşam kursları açılarak bu alandaki öğretmen açığı giderilmeye çalışılmıştır (Akgül, 2020).

Günümüzde öğretmenlerin genel demografik özelliklerini incelediğimizde özellikle yaş gruplarına göre dağılımı oldukça önemlidir. Gelecek yıllarda açığa çıkacak olan öğretmen ihtiyacını tespit etmek adına önemli bir ölçüttür. Öğretmenlerin yaş ortalamasına ilişkin verilere göre, 2019 yılında Türkiye'de ve OECD ülkelerinde ortalama olarak tüm öğretmenler 30-49 yaş aralığındadır. 30 yaş ve altında ya da 50 yaş ve üstündeki öğretmen sayıları açısından Türkiye, OECD ortalamasından farklı bir tablo sergilemektedir. Türkiye'de öğretmenlerin %18'i 30 yaşın altında olup %67'si ise 30-49 yaş aralığındadır. Ayrıca 50 yaş ve üzerindeki öğretmen sayısının oranı %15'dir. OECD ülkelerinde ise en yüksek orana sahip yaş aralığı 30-49 şeklindedir. Ülkelerin çoğunda ortaöğretim kademesinde her üç öğretmenden en az birisi 50 yaş ve üzerinde olan öğretmen oranı en yüksek ülke %58 oran ile İtalya olduğu görülmektedir. Türkiye'ye bakıldığında kademelere göre böyle bir eğilim söz konusu değildir. Sadece ilkökul öğretmenlerinin %21'i, ortaokul öğretmenlerinin %7'si ve ortaöğretim kademesinde bulunan öğretmenlerin %16'sı 50 yaş ve üzerindedir. Türkiye öğretmen yaş dağılımı açısından genç bir öğretmen nüfusuna sahip olduğu söylenebilmektedir (TEDMEM, 2021).

Öğretmenlerin Türkiye ve OECD ülkelerindeki cinsiyet dağılımlarına bakıldığında ise, OECD ülkelerinde genel olarak tüm kademelerde kadın öğretmenlerin oranı erkek öğretmenlerden fazla olma yönündedir. Yükseköğretimde bu durum tam tersi bir eğilimdedir. Türkiye'de okul öncesindeki öğretmenlerin %94'ü kadın öğretmendir. Türkiye'de tüm kademelerin ortalamasına bakıldığında %58 kadın öğretmen ve Japonya

%48 kadın öğretmen oranıyla en dengeli cinsiyet dağılımına sahip ülkeler olduğu görülmektedir (OECD, 2021). Genel olarak veriler incelendiğinde, Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar okul öncesi eğitime verilen önem bazı yıllarda hızını kesmiş olsa da genel manada bu dönem çocuklarının çok yönlü gelişimleri için okul öncesi öğretmenlerinin rolü yadsınamaz boyuttadır.

2.3.1. Okul Öncesi Öğretmeni

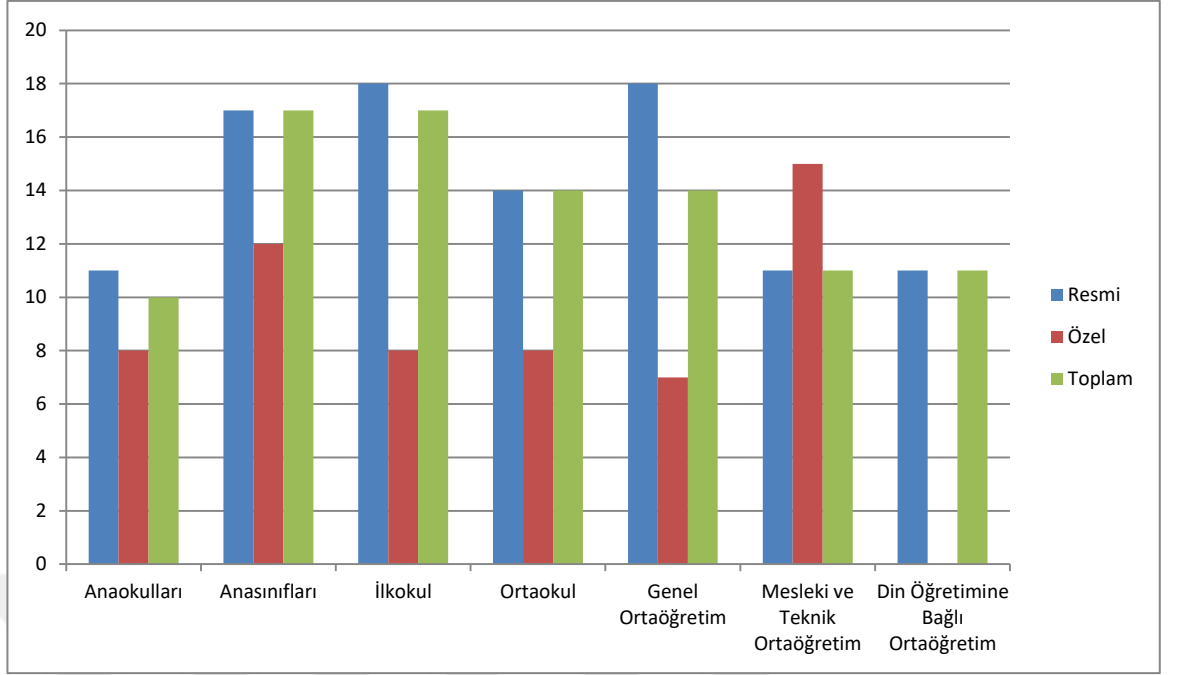
İnsan hayatının ilk altı yılında öğrenmelerin ve kazanılan tutumların insanın tüm yaşamı boyunca her evresinde devamlılığını sürdürdüğü bilinmektedir. İlk altı yıllık temel eğitim sürecinde öğretmenlerin rolü oldukça fazladır. Bundan dolayı tüm toplumlarda öğretmenlerin yetiştirilmesi oldukça önemli ve öncelikli bir durum haline gelmiştir. Okul öncesi öğretmeni, çocuğun hayatında karşılaştığı ilk öğretmeni olduğu için diğer branşlardaki öğretmenlerle kıyaslamak doğru olmamaktadır. Çocuğun ilk defa ebeveynlerinden ve kardeşlerinden farklı birisi hayatında önemli bir yerde rol alacaktır. İlk öğretmen izlenimi, çocuğun zihnindeki ve hayatındaki öğretmen kavramını şekillendirmek için ilk basamaktır. Çocuk eğitim hayatındaki ilk basamağı çıkarken attığı adımında ne kadar istekli, hevesli, heyecanlı olursa eğitim hayatı boyunca da çıkacağı tüm basamaklarda başarılı olacaktır. Bu yüzden insan hayatında ilk öğretmen olan okul öncesi öğretmeni nitelik ve nicelik bakımından donanımlı bir öğretmen olmalıdır. Eğitim sürecinde aktif ve verimli bir öğretmen olabilmesi için akademik eğitiminde kazandığı alan bilgisini kendi kişilik yapısıyla birleştirerek kullanması gerekir.

Öğretmenlik mesleğinde bireyler ön plana çıktığı için bu meslek bazı parametrelerden etkilenmektedir. Bu parametreler incelendiğinde, değerler, tutumlar, kültür, inançlar gibi. Bu durumda öğretmenin hem teorik ve pratik hem de kişilik yönünden donanımlı olduğu görülmektedir. Var olan bilgilerini öğrencilerine ve meslektaşlarına en etkili biçimde aktarabilmelidir (Şahin, 2005). Öğretmenler kişisel ve mesleki yeterliklere sahip olmalıdır. Sıcakkanlı, sabırlı, pratik, anlayışlı, yardımsever, özgüvenli, paylaşımcı, sorumluluk sahibi bir yapısı olmalıdır. Aynı zamanda çocuğun kendini baskı altındaymış gibi hissetmemesi için güvenilir bir sınıf ortamı yaratmalı, çocuğu etkinliklere yönlendirecek bir eğitim öğretim ortamı oluşturulmalı ve zamanı iyi

planlayıp yönetebilmelidir. Bu durum okul öncesi eğitimi için oldukça önemlidir. Çünkü öğretmen çocukları artık ev hayatından okul hayatına ve okuldan da sosyal hayata kolaylıkla ve mutlu bir şekilde geçiş yapmasına destek olmalıdır (Azra, 2011).

Okul öncesi eğitim için öğretmenlerin rolünün önemli olduğu görülmektedir. Eğitim Reformu Girişimi (2021)'nin yayınladığı rapora göre Türkiye 'de 2020-2021 yılları verilerine bakıldığında toplam 1.112.305 öğretmenin görev yaptığını, 950.090 öğretmenin resmi kurumlarda geriye kalan 162.215 öğretmenin özel kurumlarda çalıştığı görülmektedir. 2020-2021 eğitim öğretim yılında 2019-2020 yılına göre %0,8 oranında bir artış bulunmaktadır. Pandemi koşullarından ötürü azalan öğrenci sayısı ile beraber öğretmen sayısında da düşüş yaşanmıştır. Okul öncesi öğretmeni sayısı resmi ve özel tüm kurumlarda görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sayısı 2019-2020 yılında 98.825 iken bu sayı 2020-2021 yılında %3,8 azalarak 95.049'a gerilemiştir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerine verilen önemin düşmesini bize göstermektedir. Bireyin özellikle kişilik gelişiminde önemli bir rolü olan okul öncesi öğretmenlerinin hem nicel boyutta hem de nitel olarak desteklenmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin okul ortamlarında verimli bir biçimde süreci yönetebilmeleri için kişisel ve mesleki gelişimlerinin yanı sıra öğrenme ortamlarının fiziksel olarak düzenlenmesi ve öğretmen başına düşen çocuk sayısının dengeli bir biçimde olması gerekmektedir. ERG (2021) Öğretmenler raporuna göre, aşağıdaki Şekil 2' ye ait grafik incelendiğinde, resmi kurumlardaki öğretmen başına düşen öğrenci sayısının özel okullara oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Okul öncesi kurumlarından anasınıfı ve anaokullarına ait verilere bakıldığında ise anasınıflarında öğretmen başına düşen çocuk sayısı anaokullarına oranla daha fazladır.



Şekil 2. Kademeye ve okul türüne göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, 2020-2021

Öğretmenlerin hem nicelik hem de nitelik açısından desteklenmesi daha kaliteli bir eğitim-öğretim için gerekmektedir. Önemli bir role sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerine karşı görev ve sorumlulukları da oldukça fazladır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görev ve Sorumlulukları

Refah düzeyi yüksek bir ülkenin eğitim sistemi son derece çağdaş ve kaliteli olmalıdır. Eğitim sisteminin en önemli parçalarından biri ise kuşkusuz öğretmenlerdir. Öğretmen eğitim sisteminde çok ciddi bir öneme sahiptir. Okul öncesi öğretmenlerine erken çocukluk döneminin hassas dönemlerden birisi olması sebebiyle oldukça önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Kişilik gelişiminin ve toplumsal hayata adaptasyonun temellerinin atılmaya başlandığı 0-6 yaş dönemi için okul öncesi öğretmenin önemi fazladır. Okul öncesi öğretmenleri erken çocukluk dönemi gelişim alanlarında her çocuğun kişisel farklılıklara sahip olduğunu unutmamalıdır. Okul öncesi öğretmeni çocuklara yaparak-yaşayarak, keşfederek, aktif, yaratıcı, emniyetli ortamlar sunabilmeli ve dünyaya çocuğun gözünden bakabilmelidir. Çocuklara uzman bir kişi gibi yaklaşımdan ziyade onlara kılavuz ve destek olmalıdır. Öğretmen, çocuk ile dengeli ve olumlu bir ilişki içine

girdiğinde, çocuğun sahip olduğu yeterliklerin farkına vardığında ve bu yeterlikleri önemseyerek çocuğa yeni öğrenme alanları ve tecrübeleri gösterdiğinde çocuğun gelişimini desteklemiş olup, çocukta toplumsal yeterliliği ve akademik başarısını olumlu yönden etkilemiş olmaktadır (MEB OÖÖP, 2013).

1995 yılında toplanan 15. Milli Eğitim Şûrası raporunda geleneksel öğretim yöntemleri yerine, öğrenmeyi öğretene, öğrenci üzerinde yoğunlaşan ve öğrenciyi etkin kılan öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması kararlaştırılmıştır. Öğretmen-çocuk ve akran etkileşiminin daimî olması esastır. Ancak, bu şartın ön koşulları elverişli bir eğitim-öğretim ortamı, elverişli araç-gereçler ve ders öncesi ön hazırlıktır (Ed. Vural, 2006). Öğretmen, çocukta var olan yeteneklerini geliştirmesine ve yeni beceriler edinmesini desteklemek için etkinliklerde sonuç odaklı olmaktan çok süreç odaklı olmalıdır. Dikkatini çocuğun gayretinde toplamalı, bu gayretini takdir etmeli, çocuğa iyi bir model olmalı ve yeni öğrenme olanakları yaratmalıdır. Okul öncesi öğretmeni bütün bu yaklaşımları oyun etkinlikleriyle veya yapılandırılmış etkinliklerde kullanabilmelidir. Ayrıca öğretmenin öğrenme ortamını; çocuğun gelişimini destekler biçimde düzenlemesi, çocuğu keşfetmeye isteklendirmek için belirli aralıklarla güncellemesi ve bireysel, küçük grup veya büyük grup etkinliklerinde her çocuğun kazanımlara erişmesinde destek olmak için fırsat eğitimine yer vermesi oldukça önemlidir (MEB OÖÖP, 2013). Okul öncesi öğretmenleri yalnızca çocuğa değil çocuğun ailesine de eğitim konusunda yardımcı olmaktadır. Eğitim sadece okul ile kısıtlı değildir. Öğretmen ebeveynlere çocuğun gelişimine olumlu destek sağlaması için faydalı olabilmeli ve aile ile iş birliği yapabilmelidir. İletişim insan ilişkilerinde önemli bir faktördür. Bundan ötürü öğretmen ve aile iletişimi güçlü ve olumlu yönde olmalıdır (Çullu ve Güleç, 2019).

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim dışındaki ders planı hazırlama, öğrencileri değerlendirme, zümre, veli ve öğretmenler toplantıları gibi diğer bir sorumlulukları da dikkate alındığında iş yükleri oldukça fazladır. Öğretmenlerin kendilerine ayırdıkları zaman ise diğer branş öğretmenleri ile kıyaslandığında iş yükü açısından zamanları oldukça azdır. Türkiye’de öğretmenler yasal çalışma saatlerinin okul öncesi kademesinde %56’sını öğretime ayırırken diğer kademelerin toplamında ise bu oran ortalama %40’tır. Bu değerlendirmeler sonucunda Türkiye’de okul öncesi öğretmenleri üzerine düşen görev ve sorumluluklar oldukça fazladır (Türk Eğitim Derneği, 2021).

2.4. Okul Öncesi Öğretmeni Yeterlikleri

Öğrencilerin 21.yüzyılda gereksinimleri olan becerileri geliştirmek ve eğitim sistemini, bilgi tabanlı bir toplumun zorluklarına göre daha hassas ve anlayışlı hâle getirmek için öğretmen gelişiminde devamlılık esastır. Bu anlayış, gelişimi destekleyen çeşitli konferanslar, kurslar, programlar ve yayınlanmış materyallerle hız kazanmaktadır. Fakat öğretmenlerin gelişimi için bu gelişmelerin doğasını iyi anlamak gerekir. Uzman bir şekilde uygulama yapan öğretmen tarafından mesleki öğrenmeye gönderme de bulunan mesleki gelişimin, öğretmenlerin rollerini etkili bir şekilde yerine getirmelerine gerekli olan bilgi tabanını ve becerileri geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Djoub, 2018). 1970 sonrası ABD ve İngiltere gibi ülkelerde öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi yaklaşımı başlamıştır. 2000’li senelerde bu yaklaşım dünya geneline yayılmıştır. Avrupa Birliği ülkeleri de belirlediği hedeflerini gerçekeştirebilmeleri için öğretmen nitelikleri ve yeterliklerinde bir standart oluşturma gereksinimi hissetmiştir. Ülkemizde öğretmen yeterlikleri açasından yapılan ilk çalışma 1998 senesinde, MEB tarafından ilk resmi çalışma ise 1999 yılında yapılmıştır (MEB, 2017). Millî Eğitim Bakanlığı’nın çalışmaları sonucuna göre, öğretmenlik meslek gelişiminde öğretmen niteliklerinin ve yeterliklerinin önemine vurgu yapılmıştır.

Mesleki gelişimin sağlıklı ve nitelikli şekilde geliştirilebilmesi için gerekli olan yeterliklerin öğretmenlerde bulunması gerekmektedir. Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek amacıyla sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır. Eğitimin hedeflerine ulaşmak öğretmenlerin nitelik ve yeterlikleriyle ilişkilidir. Belirlenen hedeflere ulaşabilmek eğitimde hayata geçirilen yeniliklerin öğretmenler tarafından eğitim ortamlarına aktarılması gerekmektedir. Aksi takdirde belirlenen hedeflere ulaşılamayacağı açıktır. Öğretmen yeterliklerine sahip olan öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarıları ve kişisel gelişimlerinde artış olmaktadır. Bundan ötürü hızla gelişen ve değişen dünyada, öğretmenlerin her yönden gelişimlerini desteklemek, yeterliklerini ve performanslarını üst seviyeye çıkarmak ciddi öneme sahiptir. Öğretmenlerde olması gereken nitelik ve yeterliklerin belirlenmesini ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı yapmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından öğretmenlerde olması gereken yeterlikler ve nitelikler belirlenmektedir (MEB, 2017).

Şişman ve Acat'ın (2003) çalışmasına göre, öğretmenlikle ilgili dört yeterlik alanı belirlenmiştir. Bu alanlar; alan bilgisi konusunda yeterlik, öğretmenlik meslek formasyonu yeterlik, genel kültür alanı yeterli ve etik değerlere sahip olma yönünden yeterliklerdir. Bu çalışmanın da vurguladığı yeterlik alanı sadece meslek gelişimi açısından olmayıp aynı zamanda kişisel gelişim ve akademik başarı açısından da genel yeterlik alanlarının içinde olduğu görülmektedir.

YÖK ve Dünya Bankası iş birliği yaparak 1998-1999 senelerinde 'YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi' çalışmasıyla öğretmen yetiştirme standartlarını belirlemiştir. Bu standartlar, konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler, öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler, öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme-kayıt tutma ve tamamlayıcı mesleki yeterlikler olmak üzere dört başlık altında sıralanmıştır. (MEB, 2017). Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2006 yılında 'Öğretmen Yeterlikleri' adlı yayımlamış olduğu kitabında ise, okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlikleri, gelişim alan yeterlikleri, velilerle iletişim becerisi, ebeveyn katılımı ve eğitimi, değerlendirme yapabilme, iletişim becerisi, yaratıcılık ve estetik, okul ve çevrenin işbirliği, mesleki gelişimlerini sağlayabilme boyutlarından oluşmaktadır. Gelişim alan yeterliklerine baktığımızda, gelişim alanlarını desteklemek için eğitim sürecini planlayabilen ve eğitim ortamını düzenleyebilen, materyalleri amacına uygun olarak seçip kullanabilen aynı zamanda materyal hazırlayabilen ve eğitim faaliyetlerini yürütebilen öğretmen yeterliklerinden oluşmaktadır. Ailelerde iletişim, aile katılımı ve eğitimi boyutunu incelediğimizde, öğretmenlerin ailelerle iletişim kurabilen ve aile katılımlarını sağlayabilen, aile eğitimi etkinliklerini yürütebilen yeterliklere sahip olmalıdır. Aynı zamanda öğretmenlerin değerlendirme yeterliklerine sahip olması, öğretmenlerin eğitim programını ve çocukların gelişimlerini değerlendirebilmesi gerekmektedir. İletişim boyutunda ise, öğretmenler etkin dinleme becerisine sahip, empati kurabilen, kendini sözlü, bedensel ve sanatsal yönlerden ifade edebilen ve bilişim teknolojilerinin günlük yaşamda kullanımına ait farkındalık geliştirebilmelidir. Öğretmenlerin yaratıcı ve estetik açılarından araştırma, keşfetme ve alternatif çözüm yolları sunabilme becerisine sahip, özgün ürünler oluşturabilen ve estetik anlayışını geliştirebilme yeterliklerine sahip olmalıdır. Okul ve toplum ile işbirliği içerisinde çocukların ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve katılımlarını sağlayabilen,

ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonlarını yapabilen, okulun kültür ve öğrenme merkezine dönüştürülmesinde toplum ile işbirliği içerisinde çalışabilme yeterliklerine sahip olmalıdır. Son olarak ise mesleki gelişim yeterliğinden mesleki gelişimlerini belirleyebilme yeterliğine sahip öğretmenler yetiştirilmek istenmektedir (MEB, 2006).

Okul öncesi öğretmenleri için hazırlanan özel alan yeterlikleri incelendiğinde, MEB'in öğretmen nitelikleri ve özel alan yeterlik alanlarında hem kişisel ve mesleki gelişimleri hem de akademik başarıları açısından okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini geliştirmesi gerektiği vurgulanmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının, meslek hayatlarına nitelikli, donanımlı ve alan yeterliklerine sahip bir biçimde başlayabilmeleri için üniversitelerin eğitim fakültelerinde dört yıllık eğitim öğretimleri süresince kişisel ve mesleki gelişimleri açısından ve akademik başarı yönünden bu yeterliklere sahip olmaya ve kendini geliştirmeye başlaması gerekmektedir. Çünkü kalite standartları yükselen okul öncesi eğitiminde bu standartlara uygun öğretmenlere ihtiyaç tüm dünyada hızla artmaktadır (Early ve Winton, 2001). Bu sebeple lisans eğitimi boyunca okul öncesi öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimleri ile akademik başarılarını hedeflenen standartlara uygun olarak geliştirmeleri, aday öğretmenlerin mezun olduktan sonra Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği öğretmen yeterliklerine uygun birer öğretmen olabilmeleri için gerekmektedir. Özel alan yeterliklerinden kişisel ve mesleki gelişim ile akademik başarı boyutlarında öğretmenler kendilerini en donanımlı biçimde geliştirmek zorundadır.

2.4.1. Kişisel Gelişim

Öğretmenlik, nitelikleri ve işlevi bakımından içinde var olan toplumun her yönden gelişmesinde son derece etkili olan, toplumun kaderini belirleyen bir meslektir (Oğuzkan, 1982). Öğretmenler, içinde bulunduğu çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde yetişmiş olmalıdır. Bir ülkenin kalkınması ve toplumsal refah seviyesinin yüksek olması, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmesiyle mümkündür. Bu görev sorumlulukların yerine getirilmesi öğretmenlerin mesleki ve kişisel anlamda yeterliklere sahip olmasına bağlıdır. Toplumların eğitim sistemlerinde ki başarı, sistem içerisinde yer alan öğretmenlerin yeterlik düzeyleriyle doğru orantılıdır. Öğretmenlik

mesleği nitelikleri olan kutsal bir meslektir. Öğretmenin üstün başarısında öneme sahip etken ise onun kişisel gelişimi ve nitelikleridir (Yetim ve Göktaş, 2004).

Kişisel gelişim, yetişkin rolüne sahip bireylerin, bağımsız birey olma yolunda mevcut potansiyelini, becerilerini ve kaynaklarını etkili bir şekilde kullanarak ömür boyu gelişimini sağlamak şeklinde tanımlanabilir. İlk aşaması, kişinin kendini tanımasıdır. Bireyin kişilik gelişiminde değerler sistemi, kişilik yapısı ve sergilediği davranışları, var olan güçlü ve zayıf becerileri ile geliştirmesi gereken yönleriyle alakalı konularda farkındalık kazanması önemlidir (Özdemir, 2004). Özkan'a (2003) göre ise, kişisel gelişim, bireyin eksik kaldığı kısımlarda gereksinimini karşılayabilmesi için bir değişim süreci başlatması olarak ifade edilmektedir. Kişisel gelişim evresinde birey, dünyanın daimî bir değişim içerisinde olduğunun bilincine erişerek kendisinin de bu değişime uyum sağlaması, her açıdan kendisini geliştirerek yenilemesi gerektiğinin farkındadır.

Bir başka tanıma baktığımızda kişisel gelişim; bireylerin kişisel hedeflerini hayatlarında uygulayabilmek için kendini yeterli seviyeye getirme aşamasını belirtir. Bu aşamada bireylerin mesleki gelişime yönelik olarak edindikleri eğitimlerle birlikte, iş hayatına hazırlıklı bireyler olmak amacıyla üniversite döneminde alınan eğitimler, kişisel gelişim ve kariyer ile ilgili faktörleri etkilemektedir (Balaban ve Çakmak, 2016). Öğretmenlerde olması gereken kişisel gelişim nitelikleri incelendiğinde ilk olarak çocukları ve gençleri seven hümanist bir anlayışa sahip olmalıdır.

Etkin ve aktif bir öz benliğe sahip, değişikliklere açık, insanların görüş, din ve vicdan özgürlüklerine saygılı, disipline edebilen, sabırlı, yardımsever, koruyucu ve kollayıcı, sağduyulu, açık, güvenilir ve ahlâklı öğretmenler olmalıdır. Aynı zamanda öğretmenler kişisel gelişimleri açısından çalışkan, düzenli ve planlı olmalıdır. Özverili, kötü alışkanlık ve davranışlardan uzak duran ve ülke yönetimi ve meseleleri hakkında bilgili ve idealist insan olmalıdır (Yetim ve Göktaş, 2004). Kaliteli ve yüksek ölçütlere sahip bir eğitim için okul öncesi öğretmen adaylarının kişisel gelişim açısından geliştirmesi gereken yeterlikleri bir diğer çalışma olan Türk Eğitim Derneği'nin (2009) araştırması incelendiğinde, öğretmenler var olan gücünün ve olgunluğunun farkında olan, tavır ve tutumlarında dengeli ve sağduyulu olmalıdır. Aynı zamanda özgüvenli, bilimsel araştırma ve çalışmalara istekli, mesleğini severek yapan, iletişim becerilerine sahip ve üst düzey

düşünme becerilerini kullanabilen, kültür ve sanat etkinliklerinde yer alabilen niteliklerin ön plana çıktığı görülmektedir

Okul öncesi öğretmen adayları dört yıllık lisans eğitimleri boyunca ve mezun olduktan sonraki hayatları süresince öğretmenlik vasıflarını en iyi sonucu verecek şekilde ve etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için kişisel gelişim konusunda belirtilen maddeler doğrultusunda kendilerini fazlaca geliştirmeleri gerekmektedir. Öncelikli olarak öğrencilerin eğitim-öğretim hayatları için daha sonra ise toplumun kalitesi ve refahı için son derece bu gelişim son derece önem arz etmektedir. Öğretmenlerin mesleki hayatlarında başarılı olabilmeleri için kişisel gelişimlerinin desteklenmesiyle beraber lisans eğitimleri süresince akademik yönden de gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir.

2.4.2. Mesleki Gelişim

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme sürecinin önemli bir parçası ve bir alt kademesi olarak mesleki gelişim kavramı ile karşılaşmaktayız (Bümen vd., 2012; Telese, 2012). Bu bağlamda mesleki gelişim kavramı; kapsamlı ve nitelikli bir eğitim-öğretim hizmetinin sağlanması, öğretmen ve okul idaresinin mesleki becerilerinin geliştirilmesi için öncelikli bir değer bildirmektedir (MEB 2023 Vizyonu, 2018). Mesleki gelişim kavramı için, bir meslek grubundaki bireylerin mesleklerini en üst düzeyde yapabilmeleri amacıyla kendilerini geliştirdikleri alandır denilebilir. Öğretmenler mesleki gelişim aracılığıyla, alana ait bilgilerini ayrıntısıyla inceleyip, alanıyla ilişkili gelişmelerden haberdar olur ve becerilerini kurum standartlarına elverişli bir hâle getirir. Mesleki gelişim, eğitimci ihtiyaçlarını esas alan ve sonuç olarak eğitim öğretimde etkililiği, öğrencilerin akademik başarısını ve düzeylerini artıran, sürekli ve sistematik öğrenme deneyimleri olarak belirtilmektedir (Reese, 2010). Bir başka tanıma göre ise mesleki gelişim, eğitimcilerin hizmet öncesi eğitiminden başlayıp kariyer hayatları süresince süren eğitim avantajlarını ve eğitimci gelişimlerini kapsayan, sonunda ise emekli olma ile sona eren bir süreci ifade etmektedir (Early ve Bubb, 2007). Diğer bir tanıma göre eğitimcilerin mesleki gelişimi, öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirme, alan bilgisini genişletme, en son bilgiler doğrultusunda öğrencileri gelecekte toplumun ihtiyaçlarına göre yetiştirme hedefiyle yükümlülükler almalarıdır. (Hoque, Alam ve Abdullah, 2011).

Fullan ve Steigelbauer (1991) mesleki gelişimin, bireyin hizmet öncesinden başlayarak emekliliğine kadar ki süreçte programlı ya da programsız olarak yaptığı formal ve informal öğrenmelerinin bütünü olduğunu ifade etmişlerdir. Wells'e (2014) göre mesleki gelişim, meslekte ilerleme amacıyla yapılan sistemli, planlı ve deneyimler içeren uzun vadeli bir süreçtir. Bu süreç öğretmenlerin meslek hayatları zarfında devam eden ve aktif bir şekilde öğrenmeyi gerektiren süreçtir (akt. Özdemir, 2016).

Barko, (2004) ve Darling-Hammond, (2000) araştırmalarına göre, kaliteli bir mesleki gelişimin öğretmen çalışmalarında değişiklikler yaratacağını ve öğrencilerin öğrenmesinde olumlu etkiler oluşturacağı kanıtlanmıştır. Bu araştırmalara göre, nitelikli öğretmenler, kurumlarda ve okul bölgesinde öğrencilerin öğretimlerinde değişiklikler meydana getirebildiğine ilişkin dayanaklar olduğunu bildirmişlerdir (akt. İlğan, 2013). Bir başka araştırma incelendiğinde, öğretmenlerin en çok ihtiyaç duydukları mesleki faaliyetler, öğretim için teknolojiden yararlanmanın geliştirilmesi, iyileştirilmesi ve yaygınlaştırılması, öğrencilerde eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, sınıfta ve bunun da ötesinde ekiple çalışma becerilerinin geliştirilmesi, anlamlı öğrenmenin geliştirilmesi ve alan bilgisinde öğretim tekniklerinin geliştirilmesi ve paylaşılmasıdır (Drage, 2010. akt. İlğan, 2013).

Ülkemizde Anayasa ve ilgili kanunlara göre öğretmenlerin mesleki gelişimleri Millî Eğitim Bakanlığı'nın görevleri arasındadır. Öğretmenler mesleki hayatlarına başladıklarında kendilerini kişisel ve mesleki açılardan geliştirmek zorundadır ancak iyi bir öğretmenin niteliği hizmet öncesi eğitimde kazanacağı alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve kazanılan genel kültür bilgisiyle biçimlenmektedir (Özkan, Albayrak ve Berber, 2005).

MEB ve yükseköğretim kurumları temsilcilerinden oluşturulan öğretmen yeterlikleri komisyonu tarafından öğretmenlik yeterlikleri belirlenmiş ve duyurulmuştur. Çalışmada öğretmen yeterlik alanlarından; genel kültür ve özel alan boyutları genel olarak saptanmış ve öğretim sürecinde nasıl kullanılacağına dair gereken açıklamalar yapılmıştır. (Özer ve Gelen, 2008).

A Mesleki Bilgi	B Mesleki Beceri	C Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitimi Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin biçimde planlar.	Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamlarını Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleştirilebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimlerini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İşbirliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Şekil 3. Öğretmenlik mesleği genel yeterlik taslağında ana yeterlik alanları

Şekil 3 incelendiğinde, öğretmenlerde bulunması gereken mesleki bilgi, beceri ve tutum-değerler görülmektedir, Tabloya göre öğretmenlerde alan bilgisi, mevzuat bilgisi, alan eğitimi bilgisi olmak zorundadır. Planlama yapabilme, eğitim-ortamlarını düzenleyebilme, süreç yönetiminde başarılı, ölçme ve değerlendirme yapabilen ve toplumsal açıdan milli, manevi ve evrensel değerleri gözeten, öğrencilere rehber, iletişim becerisi yüksek ve her yönden kendisini geliştirebilen öğretmenler nitelikli öğretmenlerdir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinden itibaren mesleki gelişimlerini sağlaması ve nitelikli birer öğretmen olacak şekilde kendilerini geliştirmesi eğitim sistemleri ve toplum açısından fazlasıyla önemlidir.

2.4.3. Akademik Başarı

Başarı kavramı, eğitim çalışmalarında sürekli bir biçimde yer alan bir kavramdır. Bu kavramın tanımı gözden geçirildiğinde Türk Dil Kurumu'na (2005) göre başarı, başarma işi, muvaffakiyet olarak tasvir edilmektedir. Eğitim sisteminde başarının tanımı ise, eğitim hayatlarında öğrenilenlerin sonunda (Travers, 1970'den akt. Toraman ve Ulubey, 2015), öğrencinin programda tasarlanan hedef tavır ve tutumları elinde bulundurması (Demirtaş ve Çınar, 2004), program tasarısındaki hedef tavır ve tutumlar ile öğrencinin tutarlı davranışlarının tamamı (Demirel, 2012: 12), öğrencinin kurumda derslerine göre belirli neticelere ulaşmada göstermiş olduğu gelişim olarak tasvir edilmektedir. Başarı, kurumlarda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenler tarafından onaylanan notlar, test puanları veya her ikisiyle belirli duruma getirilen davranış ve beceriler veya öğrenilen bilgilerin tabiri, yani akademik başarı olarak görülmektedir (Koç, 1981).

Akademik başarı, bir kurumda öğretilen dersler için geliştirilen ve öğretmenler aracılığıyla onaylanan notlarla, test puanlarıyla veya ikisiyle tespit edilen beceriler, elde edilen bilgilerdir. Öğrencilerin konulara ait başarıları, bilgiye ulaşabilme kabiliyetleri, sınıf ortamında kendisini açıklayabilmeleri ve standart test puanlarıyla okuldaki görev ve sorumluluklarına ait uygunluklarının tespiti ile belirlenmiş bir programın sonucunda öğrencinin programın ulaşmak istediği hedeflerine yönelik gösterdiği belirli bir düzeydir (Demirel, 2012).

Öğrencinin akademik başarı ya da başarısızlığı, öğrencinin kendisi, ailesi ve içinde yaşadığı toplum itibarıyla oldukça önemlidir. Akademik yönden başarılı, nitelikli insan gücü potansiyelinin bir toplumun kalkınmasında esas etki olduğu kabul edilmektedir. Akademik başarısızlıklar, okulu bırakma gibi hususlarda kişide özgüven yetersizliği, faydasızlık duygusu oluşturabilmekte ve insan potansiyeli açısından toplumun kalkınma düzeyinde negatif etkiler doğurmaktadır (Yıldırım, 2000).

Akademik başarı üzerinde etkileyici çok çeşitli değişkenler bulunmaktadır. Razon (1987) bu değişkenleri anne-babadan kaynaklanan, öğrencilerden ve okul ortamından kaynaklanan değişkenler olmak üzere üçe ayırmaktadır. Anne ve babalar öğrencideki

akademik başarıda önemli belirleyiciler de olsa kesinlikle tek belirleyiciler değildir. Öğrenci kaynaklı değişkenler olarak sıralayabileceğimiz öğrencinin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim seviyesi, motivasyonu, ders çalışma alışkanlıkları ve yöntemleri, okula ait algıları da akademik başarısı üzerinde oldukça çarpıcıdır (Razon, 1987; Kasatura, 1990; Balkıs, vd., 2006; Yapıcı ve Keskin, 2008; Keskin ve Sezgin, 2009).

Akademik başarı, eğitim çalışmalarının mühim alanlarından biridir. Yapılan araştırmalara baktığımızda özellikle 1960 yılından sonra yapılmaya başlanan okul araştırmaları ile akademik başarının belirleyicilerinden biri olan okul kavramına rastlanmaktadır (Balcı, 2002). Okulun ve sınıfın büyüklükleri, fiziksel özellikleri, idari yapısı ve yönetim anlayışı, okul ortamı (Çalık ve Kurt, 2010; Özdemir ve arkadaşları, 2010), okul ortamında öğretmenin davranışları, tecrübesi ve yeterlikleri akademik başarıyı etkilemektedir. (Razon, 1987; Sama ve Tarım, 2007). Bu çalışmalarda esas amaç akademik başarı ile değişkenler arasında farklı ilişkilerin olup olmadığı, varsa bu ilişkilerin düzeyi ve gidişatını incelemektedir. Ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyleri, ailenin tavır ve tutumları, eğitim ve disiplin sisteminin akademik başarıya etkisini ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır. Ayrıca öğrencinin akademik başarısını etkileyen faktörleri araştırıldığında; okul ortamı, öğretmen davranışları, öğrencinin kendisine ve okula dair kişilik algısı, sosyal duygusal zekâ düzeyi, ebeveyn tutumları, farkındalıklar, öğretim yöntem ve teknikleri vb. şeklinde öğrenci, öğretmen, okul ve aile asıllı değişkenler olarak sıralanması mümkündür. Öğretmenlerin kişisel gelişimleri ve akademik başarılarının yanı sıra mesleki hayatları boyunca içinde buldukları çağın görev ve sorumluluklarını en üst düzeyde yerine getirebilmeleri için mesleki gelişimlerini sağlamaları ve desteklemeleri gerekmektedir.

2.4.4. Avrupa Birliğine Üye Ülkelerin Öğretmen Yeterlikleri ve Niteliklerine Yönelik Girişimleri

Avrupa Birliği'ne üye devletlerin öğretmen yetiştirmek için verdikleri eğitimler ve bu eğitimlerin niteliği ülkeler arasında farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar, hizmet öncesi eğitim süresi ve uygulama eğitimleri gibi alanlardadır. Uygulamaya dönük eğitimlerde ve mesleki gelişim sürecinde de çeşitli farklılıklar mevcuttur (European

Commission, 2002). Avrupa Birliği'ne üye devletlerin eğitim politikalarının farklı olması eğitim uygulamalarının farklı olmasının bir nedeni olup öğretmen niteliklerinde ve yeterliklerinde ortak bir kalite standardının oluşturulmasının, üyelerin sürdürülebilir kalkınma hedefleri yönünde oldukça kritik bir yere sahiptir. Yapılan çalışmalar sonucunda, Avrupa Konseyi'nin 26 Ekim 2007 tarihli kararıyla, Avrupa Birliği ülkeleri öğretmen eğitiminin geliştirilmesi için ortak bir noktada uzlaşmışlardır ve üye ülkelerin görüş birliği ile öğretmen eğitimi ve yeterlikleri konusunda bazı kararlar alınmıştır. Bu kararlar;

1. Tüm öğretmenler araştırmaya dayalı çalışmalar ile uygulamaya dayalı bir yükseköğretim almış olmalı, pedagojik beceriler yanında alan bilgisine sahip olmalı, meslek hayatına geçtiklerinde erken kariyer destek programına katılmaları ve bu süreçte yeterli düzeyde mentor desteği alabilmeleri şeklindedir.

2. Öğretmenlerin sadece öğretim bilgi ve becerilerine sahip olması yetersiz görülmektedir. Aynı zamanda liderlik işlevi için yüksek kalitede okul yönetimi ve liderlik eğitimi almaları gerekmektedir.

3. Hizmet öncesi eğitimde, erken kariyer desteği ve mesleki gelişim bütünlüğü koordinasyonuna dikkat edilmeli, bu konuda yeterli kaynak sağlanarak güvence altına alınmalıdır.

4. Yeterliklerin ve uygulama deneyiminin seviyesi yükseltilerek hedefe uygun biçimde uygulamaya konulmalıdır.

5. Öğretmen yetiştiren kurumlar ile yüksek nitelikli okulların, öğretmenlerin ve toplumun ihtiyaçları ile iyi ilişkilendirilmiş bir hizmet öncesi eğitim vermek için eğitim kurumları ile işbirliği yapılarak temelinde öğrenen toplumlar oluşturulmalıdır.

6. Hizmet öncesi eğitimler, erken kariyer desteği ve sürekli gelişimi sağlanan mesleki gelişim desteklenerek öğretmen nitelikleri geliştirilmelidir.

Avrupa Parlamentosu'nda 23 Eylül 2008 tarihli karar ile öğretmen eğitimlerinin kalitesinin geliştirilmesi için öğretmenlerin yeterliklerinin hizmet öncesi eğitimden

başlayıp meslek hayatları boyunca profesyonel gelişimine yönelik temel politikalar oluşturulmuştur. Alınan kararda, meslek başlangıcında uygulama eğitiminin geliştirilmesi, öğretmenler arası bir sosyal ağa oluşturulması, öğretmenlerin dinamik olması için desteklenmesi, dilsel becerilerinin geliştirilmesi ve çatışma anında çözümlene tekniklerinin kazandırılması gibi somut adımlar atılmıştır. Kararda vurgulanan esas konu ise, öğretmen eğitiminin kaliteli olması öğrencilerin başarısında yüksek düzeyde gelişme sağladığına dair olmuştur (TED, 2009)

2.5. Okul Öncesi Eğitimde Hizmet Öncesi Eğitim

Öğretmenlik mesleği, sadece hedefler açısından kaynakların doğru kullanıldığı bir uzmanlık alanı değil, çağdaş uygarlığın gerektirdiği evrensel değerleri içselleştirmiş, hümanist, birleştirici, barışçıl, araştırmacı, yeni bilgilere açık, sorgulayan, hoşgörülü ve katılımcılığı öne çıkaran bir meslektir. Temel işlevi toplumsal ve kültürel değerleri yeni nesillere aktarmaktır. Böylece toplumsallaşmanın ve toplumsal bütünleşmenin de anahtarı öğretmenlerdir. Araştırmacı, problem çözmeye odaklı, yeni bilgileri keşfedici, üretken bir eğitim için öğretmenlerinde iyi yetişmesi bağlıdır. Öğretmenini iyi yetiştiremeyen bir eğitim sistemi kendini yenileyemez ve toplumu geleceğe taşıyamaz; en önemlisi de kalkınmanın, refahın, barışın anahtarı olamaz. Bu nedenle öğretmenlerin yetiştirilmesinde gerekli tedbirleri almanın yanı sıra, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde gerekli deneyimi edinmelerini sağlayacak nitelikli bir eğitimden geçirilmeleri sağlanmalıdır. Öğretmen yetiştirme ve geliştirme süreci entegre bir yapıya sahiptir. Bu sürecin ilk aşaması programa öğrenci alımıdır. Programa dahil olan öğrencilerin yetiştirilmesinde ikinci aşama, nitelikli eğitim ve bu eğitimin verildiği kurumların önemi gelmektedir. Yükseköğretim Kurulu verilerine göre eğitim fakültelerinin sayısı son on beş yılda 63'ten 92'ye, öğrenci sayısı ise yaklaşık olarak 228.000 şeklindedir (ÖSB, 2017). Genel öğretmen yetiştirme sistemini oluşturan ülkelere baktığımız zaman eğitim öğretimin ilk kademesi olan okul öncesi eğitim sisteminde başarılı oldukları görülmektedir. Bu başarının arkasında yatan nedenin birçok faktöre bağlı olduğu bilinse de yüksek nitelikli öğretmenler de bu sistemin içerisinde.

Okul öncesi eğitim, 0-66 ay arasındaki çocukların tüm hayatı boyunca sosyal ve akademik başarıları için oldukça önemlidir. Nitelikli kurumlarda ve sınıflarda eğitim

öğretim gören çocukların eğitimden daha fazla yararlandığı nitekim ortadadır. Bu sebeple okul öncesi eğitim programında öğretmenlerin yüksek standartlarda ve hedeflenen aşamalardan geçerek nitelikli ve kaliteli eğitim almaları gerekmektedir (Eurodice, 2009).

Kaliteli eğitim için YÖK'e bağlı bulunan üniversitelerin eğitim fakültelerinde lisans programını kazanarak kayıt olmak ilk aşamadır. Eğitim fakültesinde bulunan Temel Eğitim Bölümü Okul öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nın öğretmen yetiştirme ve geliştirmede çağdaş yaklaşım ve kuramları temel alarak yürüttüğü dört yıllık lisans programları sayesinde çağdaş ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kazanmış öğretmenler yetiştirilmektedir. Aynı zamanda teknolojik gelişmelerle beraber öğretim faaliyetlerini yürütebilen, öğretim yöntem ve teknikleri eğitim öğretim süreçlerinde kullanabilen, alanında yürütülen ve tamamlanmış bilimsel çalışmaları takip edebilen öğretmenler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amacın gerçekleşmesi için anabilim dallarının programlarında öğrencilerin kişisel, mesleki gelişimleri ve akademik başarılarını sağlamak temel hedeftir.

Okul öncesi eğitimi programı kazanımları incelendiğinde öğretmen kavramı, Türk Eğitim Sistemi'nin amaç, yapı ve işleyişini, sınıf yönetimi yaklaşımlarını ve eğitim ile ilgili kavramları açıklayabilme, okul öncesi eğitim alanında lisans düzeyinde öğretmenlik mesleği, genel kültür ve en temel bilimlerle ilgili kavram, teori, uygulamalar hakkında bilgi sahibi olma, okul öncesi çağdaki çocukların bilişsel, psikososyal, ruhsal, bedensel özellikleri olan, hakkında bilgi sahibi olan, insanın gelişim, öğrenme ve rehberlik süreçlerini tanıyabilen ve bu süreçlerin öğrenci gelişimi ile ilişkisini tanımlayabilen şeklindedir.

Okul öncesi çağdaki çocukların ailelerinin özelliklerini, beslenme, sağlık ve eğitim alanlarındaki ihtiyaçlarını bilme, okul öncesi eğitim kapsamında çocuğa, aileye ve okula/öğretmenlere destek olacak materyal ve eğitim programları hazırlayabilen, uygulama ve bilişim araçları ile iletişim teknolojilerinden yararlanma becerisine sahip olan bireyler yetiştirme kazanımlarındandır. Bununla beraber okul öncesi eğitim çağındaki çocukların müzik, edebiyat, resim, spor, dans gibi farklı alanlardaki yeterliklerini tanıyıp bunları geliştirecek uygun ortamları hazırlama, okul öncesi eğitim çağındaki çocukların eğitimini destekleyecek fen, matematik gibi farklı, temel bilim alanlarını bilme ve bu alanlarda

etkinlik tasarlayabilme, okul öncesi eğitim alanında bilimsel çalışmalar yapabilmek için gerekli istatistik, ölçme, değerlendirme, teknoloji kullanımı gibi alanlarda temel becerilere ve okul öncesi eğitim alanındaki uygulama süreçleriyle ilgili gelişmeleri izleyip iletişim kurabilecek düzeyde yabancı dil bilgisine sahip olma, disiplin içi ve disiplinler arası bağlamda bağımsız davranma, eleştirel düşünme, bireysel ve bir ekip içinde sorumluluk alma ve yaratıcılık becerisine sahip olma, öğretmenlik mesleği ile ilgili uygulamalarda olası karmaşık durumlarla karşılaşıldığında sorumluluk alma ve çözüm odaklı davranma, okul öncesi eğitim alanında ulusal ve uluslararası açıdan eğitim problemlerini tanımlama, modelleme ve çözümlene becerisine sahip olma kazanımları hedeflenmektedir. Ayrıca kişisel, eğitsel, mesleki gelişimini sürekli izleyerek gerçekçi değerlendirmeler yapma ve sürekli gelişim için belirleyeceği kişisel hedefler doğrultusunda ilerleyebilme, alanındaki gelişmeleri yayın taraması, seminer, konferans, çalıştay gibi mesleki etkinlikler yoluyla takip edebilme, kazanımlarını meslektaşlarıyla paylaşma ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutumlara sahip olabilme şeklinde olduğu görülmektedir. Programa baktığımızda okul öncesi öğretmen adaylarını kişisel, mesleki ve akademik gelişim boyutlarından yetiştirip geliştirmeyi amaçladığı görülmektedir.

4 yıllık eğitim öğretim süresince uygulanan program sonucunda okul öncesi öğretmen adayları bu kazanımlara sahip olabilmektedir. Ayrıca programın okul öncesi öğretmen adaylarında kazandırmak istediği yeterliklere baktığımız zaman ise, bu yeterliklerin 'bilgi, beceri ve yetkinlik' şeklinde üç başlıkta toplandığı görülmektedir. Türkiye Yükseköğretim Yeterlikleri Çerçevesini incelendiğinde zaman bilgi boyutunda; alandaki güncel bilgileri içeren ders kitapları, uygulama araç gereçleri ve kaynaklarla desteklenen ileri düzey kuramsal ve uygulamalı bilgilere sahip olma yeterliği şeklindedir. Beceri boyutunda; alanında edindiği ileri düzey bilgileri kullanabilme yeterliliği ve alanında edindiği ileri düzeydeki bilgi ve becerileri kullanarak verileri yorumlayarak değerlendirebilme, sorunları tanımlayabilme, analiz edebilme, araştırmalara ve kanıtlara dayalı çözüm önerileri geliştirebilme şeklindedir. Yetkinlik boyutunun alt başlıkları ise; sorumluluk alarak bağımsız çalışabilme yetkinliği, iletişim yetkinliği, sosyallik, öğrenme ve alana özgü yetkinlik olmak üzere bölümlere ayrılmıştır. Bu alt başlıklardan bağımsız çalışarak sorumluluk alabilme yetkinliği basamağında alanıyla ilgili bir çalışmayı bağımsız olarak yürütebilme, alanıyla ilgili uygulamalarda karşılaştığı sorunları çözmek için bireysel ve grup ile hareket ederek sorumluluk alabilme, sorumluluğu altında yürütülen bir proje

çerçevesinde çalışanların gelişimlerine yönelik etkinlik planlayıp yönetebilme şeklindedir. Yetkinlik boyutunun ikinci alt başlığı olan öğrenme yetkinliğinde ise öğrenme ihtiyacını belirleyebilme ve öğrenmesini yönlendirebilme, hayat boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirebilme şeklindedir. İletişim ve sosyal yetkinlik boyutunda düşüncelerini kolaylıkla aktarmak, karşılaştığı problemlere çözüm önerileri geliştirebilme, alanına yönelik konularda düşüncelerini ve sorunlara ilişkin çözümlerini çeşitli verilerle destekleyerek uzman olan ya da olmayan kişilerle paylaşabilmelidir. Toplumsal sorumluluk bilinciyle yaşadığı sosyal çevre için proje ve etkinlikler düzenleyebilme ve bunları uygulayabilmelidir. Ayrıca bir yabancı dili en az Avrupa Dil Portföyü B1 düzeyinde kullanarak alandaki çalışmaları izleyebilme ve meslektaşlarıyla iletişim kurabilmelidir. Alanının gerektirdiği en az Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansı İleri düzeyinde bilgisayar yazılımı ile birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerini rahatlıkla kullanabilmeleri istenmektedir. Alana özgü yetkinlik alt basamağında ise, alanı ile ilgili verilerin toplanması, yorumlanması, uygulanması ve kültürel sonuçlarının duyurulması aşamalarında toplumsal, bilimsel, etik değerlere uygun hareket etmedir. Aynı zamanda hakların tüm dünyada geçerliliği, sosyal, adalet, kültürel kalite ve değerlerin korunması ile doğanın korunması, iş sağlığı güvenliği konularında yetkinliğe sahip olma hedefleridir. Mezun olan bir okul öncesi öğretmeninin bu hedef yetkinliklere ve yeterliklere sahip olması gerekmektedir (Okul Öncesi Lisans Programı, 2013). Bu yetkinlik ve yeterliklerin okul öncesi öğretmen adaylarına kazandırılması için Eğitim Reformu Girişimi, Eğitim İzleme Raporu Öğretmenler (2019) raporu incelendiğinde, Türkiye’de yetiştirilen öğretmenlerin donanımlı hale getirilmesi öğretmen politikalarının öncelikleri arasındadır. Ayrıca öğretmen yetiştirme konusunda uygulamaya ağırlık verilmesi vurgulanmaktadır.

Ekim 2018 ‘de MEB tarafından kamuoyuyla paylaşılan 2023 Eğitim Vizyonu incelendiğinde ise, bu vizyon belgesinde eğitim sistemine yönelik birçok düzenleme öngörülmektedir. Bu düzenlemelerden lisans eğitime yönelik hedeflere bakıldığında, eğitim fakültelerinde yürütülen okul öncesi öğretmenliği bölümündeki hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının yeniden yapılandırılmasına öncelik verilmesi amaçlanmaktadır.

Bir başka çalışma olan Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD) tarafından yürütülen geniş ölçekli anketlerden TALIS (Teaching and Learning

International Survey – Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi) incelendiğinde ise, eğitimcilerin cevaplarına göre ülkemizin eğitim öğretim sistemi ile ilgili sonucu, öğretmenlerin motivasyonlarının temelinde, bir çocuğun gelişimine katkıda bulunmak ve topluma katkı sağlamak olduğu belirlenmiştir (OECD, 2019). Bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin mesleklerini sadece alanda uzman olmak amacıyla değil aynı zamanda topluma hizmet açısından topluma katkı sağlamak amacıyla önemli bir unsur olarak gördüklerini göstermektedir (“Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi”, 2019). Toplumu önemli gören ve bunun bilincinde olan öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmen adayları için ülkemizde eğitim fakültelerinde okutulan okul öncesi eğitim programı genel yeterlikleri, var olan eğitim sistemi ve gelecekte hedeflenen revizyonlar öncelikli olarak ilgilenilmesi gereken konuların başında gelmektedir.

2.6. Toplum Destekli Programlar

Toplum temelli erken çocukluk programları, yüksek düzeyde ve sosyo-ekonomik anlamda yoksulluk ile karakterize olmuş yerel toplulukları ve mahalleleri hedef alan, geniş bir girişimleri temsil eder (Manning, 2004). Aynı zamanda, özellikle göçmen aileler ve mülteciler ve ayrıca daha yerleşik azınlık etnik kökenlerden gelenler olmak üzere, ulaşılması zor bir dizi grubu bünyesinde barındırır. Bu tür toplum temelli erken çocukluk programları, açık bir erken müdahale ve önleme odağına sahip oldukları için standart gündüz bakım merkezlerinden farklıdır. Bu nedenle, birincil rolleri çocuk bakımı sağlamaktan ziyade fiziksel gelişim, sağlık, bilişsel gelişim ve sosyoduygusal gelişim dâhil olmak üzere bir çocuğun gelişiminin bir veya daha fazla yönünü kasıtlı olarak hedeflemektir. Bu programlar devlet tarafından finanse edilebilir veya gönüllü olabilir ve özellikle düşük gelirli veya azınlık etnik ailelerden gelen çocukları desteklemek için mevcuttur, ancak bununla da sınırlı değildir. Okul öncesi eğitim kurumlarında, toplum merkezlerinde, sağlık merkezlerinde veya diğer ortamlarda bulunabilirler (Engle, et al., 2007; Naudeau, et al., 2011).

Toplum temelli erken çocukluk programları birçok yönden büyük farklılıklar göstermektedir. İçerik, hedef kitle, sonuç, ölçek, yapı ve çok daha fazla farklılıklara sahiptir. En çok bilinen bir toplum temelli erken çocukluk programı, 1965'te Amerika Birleşik Devletleri'nde, yoksullukla ilgili çocuklar için kötü sonuçların üstesinden gelmek

amacıyla tanıtılan Head Start'tır (Ludwig ve Phillips, 2008). Yoksul bölgelerdeki çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını desteklemek için programlar yürüten birçok farklı toplum temelli merkeze sahiptir. 84 merkezde randomize kontrollü bir deneme tasarımı kullanarak Head Start'ı değerlendirmek üzere kongre tarafından zorunlu kılınan bir raporun ön bulguları, dört sonuç alanında 3 ve 4 yaşındaki çocuklar için küçük ila orta derecede olumlu etkiler gösterdiğini vurgulamıştır (Puma ve diğerleri, 2005). Diğer okul öncesi merkezlere kıyasla Head Start merkezlerine kaydolan çocukların kelime hazinesi, okuma öncesi ve yazma öncesi becerilerde önemli ölçüde daha yüksek puanlar aldıklarını ve sağlık hizmetlerine erişim konusunda daha fazla bilgi sahibi olduklarını özellikle belirtmişlerdir. Müdahalenin fonolojik farkındalık, erken matematiksel kavramlar ve sosyal yeterlikler üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. Head Start üzerinde yürütülen en büyük değerlendirmelerden biri olan bu rapor, devlet tarafından finanse edilen, büyük ölçekli toplum temelli bir erken çocukluk programına katılımın çocuklar için bilişsel ve sağlık sonuçlarında faydaları olabileceğini göstermiştir. Toplum temelli erken çocukluk programının bir başka örneği de Carolina Abecedarian programıdır. Çocukların programa katılmasından dört ila yedi yıl sonra veri toplayan bir takip çalışması, kontrol grubuyla karşılaştırıldığında 12 yaşında akademik başarıda olumlu kazanımlar göstermiştir (Campbell ve Ramey, 1994). Bu çalışmadaki katılımcıların çoğunluğu Afrikalı-Amerikalı idi, bu nedenle genel nüfusa genelleme yapmak mümkün olmayabilir, ancak çalışma, toplum temelli erken çocukluk programlarının düşük gelirli çocuklar için uzun vadeli faydaları olabileceğine dair daha fazla kanıt sağlamaktadır.

Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde yetişen çocukların, okul başarısızlığı, suçluluk, uyuşturucu kullanımı, çocuk suçları, genç işsizliği ve genç yaşta gebelikler gibi olumsuz sonuçların artmasına dair kanıtlar mevcuttur (Karoly, et al., 1998). Politika ve araştırma çevrelerinde, özellikle müdahale programlarının iyi tasarlanmış olduğu konusunda artan bir fikir birliği vardır. İyileştirici müdahaleden ziyade gelişimsel müdahaleler, bu çocuklar ve aileleri için mevcut yolları değiştirebilmektedir ve böylece olumsuz sonuçları ortadan kaldırabilir.

Bazı araştırmalar incelendiğinde, bu tür müdahale programlarının yalnızca çocuk için fayda sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda ailesi ve toplumdaki tüm sosyoekonomik gruplara fayda sağladığı görülmektedir (Karoly, et al., 1998). Bu faydalar arasında ceza

adaleti sistemi durumların düşürülmesi, suç mağdurlarının maruz kaldığı durumların azalması, refah sistemi harcamalarının azalması, özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan çocukların azalması ve vergi gelirlerinin artması sayılabilir (Manning, 2004). Erken çocukluk müdahalesini, doğum öncesi dönemden okul çağına kadar herhangi bir yerde küçük bir çocuğun yaşam kalitesini korumak veya iyileştirmek için dış kurumlar tarafından resmi bir girişim olarak tanımlanabilir. Çocukların aldığı desteğin çoğu ebeveynlerden, aile üyelerinden ve arkadaşlardan gelmektedir. Erken müdahalenin amacı, bu desteği geliştirmek veya tamamlamak için okul temelli, merkez temelli, hastane temelli ve/veya toplum temelli programlar aracılığıyla aile iletişime geçerek etkileşim kurmaktır (Karoly, 1998).

Erken müdahale, evden anaokuluna ve/veya anaokulundan ilkokula geçiş noktaları arasında köprü kurarak çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini destekleyen "gelişimsel" programları da içerecek şekilde genişletilebilir. Bu tür gelişimsel müdahaleler, bir bireyin yaşam seyrinin yaşamın erken döneminde belirlenmediği fikrine dayanır. Sabit bir "yörünge" yerine, bir birey, bir dizi yaşam evresi veya geçiş noktasıyla karşı karşıyadır. Geçiş noktaları, işlerin genellikle ters gittiği bir zaman dilimidir, ancak aynı zamanda, özellikle dezavantajlı çevrelerden gelmiş çocuklar ve aileler için, müdahalelerin en etkili olduğu zamanlardır. Aynı zamanda kişinin sosyal kimliğinde veya sosyal kurumlar arasındaki hareketlerde (örneğin okul öncesi eğitimden ilkokula) bir değişikliği içerir; bu nedenle, çoklu bağlamlar arasındaki bağlantıları güçlendirmek amacıyla erken müdahaleler ideal bir zamanı temsil eder (Freiberg, et al., 2005). Buna karşılık, iyileştirici müdahaleler, örneğin okulda davranışsal veya öğrenme güçlükleri, çocuk suçları veya madde kullanımı gibi sorunlar ortaya çıktığında sorunları tedavi etmeyi amaçlar. Gelişimsel (veya önleyici) müdahalelerin iyileştirici müdahalelere tercih edilmesi gibi bir durum yoktur. İyileştirici müdahaleler gerçek etkiler yaratıyor gibi görünmektedir (Queensland Hükümeti, 2002). Bununla birlikte, en büyük etki, ağırlıklı olarak, müdahale gerektiren çocukların müdahaleye ihtiyaç duymadığı klinik sınır noktaları etrafındadır. Bu durumu iyileştirmek için, en çok ihtiyaç duyulan, çocukların yararlanılacak kaynakları nasıl verimli ve etkili bir şekilde elde edeceğine dair iç görü kazanması için her iki müdahale biçimini iyi değerlendirmek oldukça önemlidir. Erken çocukluk müdahalesi (ECI) girişimlerinin en çok ihtiyaç duyan çocuklara ulaşması için çocukların sonraki yaşamlarında davranışlarını,

öğrenmelerini ve sağlıklarını iyileştirmede daha etkili olması gerekmektedir (Welsh, 2002).

0-8 yaş arası çocukların hayatta kalma, büyüme, gelişme ve öğrenmelerini iyileştirmek için Erken Çocukluk Gelişiminin (EÇG) önemi, yaşamın erken dönemlerinde yapılan yatırımların insanoğlunun bir sıçrama tahtası olduğunu gösteren artan araştırmalarda açıkça görülmektedir (Engle, et al., 2007).

Son on yılda, Sahra Altı Afrika ülkeleri, savunmasız çocukların gelişim ve bakım ihtiyaçlarını ele almak için ulusal bütünleşik EÇG politikalarına yönelik ortak çabalar sarf etmiştir. EÇG merkezlerinin ebeveynler, veliler ve toplum üyeleri tarafından yönetildiği toplum temelli bir model, küçük çocukların resmi okul öncesi programlara erişiminin yaygınlaştırıldığı kırsal alanlarda tercih edilen bir hizmet sunumu yaklaşımı haline gelmiştir. Bu model genellikle erişimi genişletmek ve kırsal toplulukları güçlendirmek için uygun maliyetli bir strateji olarak izlenirken, başarılı uygulamanın zor olduğu kanıtlanmıştır. Erken müdahale programlarının özellikle erken çocukluk döneminde dezavantajlı gruplara uygulanması oldukça önem arz etmektedir. Erken müdahalenin bu denli önemli olduğu düşünülürse ülkemizde de dezavantajlı ailelerden gelen çocukların eğitimleri için çeşitli programlar/modeller mevcuttur. Bu modellerin birisi de Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitim Merkezidir.

2.6.1. ÇOMÜ ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi (ÇABAÇAM Modeli)

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na ilişkin bir amacı; şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmaktır. Bu amaca yönelik dezavantajlı çevreden gelen çocukların tespit edilip potansiyellerini en üst düzeye çıkarma noktasında izlenen yol haritası çocuğa dokunan herkese ulaşmak olmalıdır". Dezavantajlı ortamlardan gelen çocukların, erken çocukluk faaliyetlerine ulaşmalarını sağlayabilmek için öncü hizmetlere ve farklı sistemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Toplum temelli erken çocukluk eğitim merkezlerinin oranı ülkemizde %4,1

olup bu kurumlardan bir tanesi de ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitim Merkezi (ÇABAÇAM) modelidir (ERG, 2021).

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ÇABAÇAM (Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi) Projesi, Üniversite, Yerel Yönetim ve Sivil Toplum Örgütleri'nin paydaşlarının eşgüdümü ve iş birliğine iyi bir örnek simge oluşturacak şekilde ÇABA Derneği sponsorluğunda ve Çanakkale Kepez Belediyesi desteğiyle 2008 yılı Mart ayından itibaren Eğitim Fakültesi'nde ki mekânında hayata geçirilmiştir.

Ülkemizde okul öncesi döneme yönelik oranlara bakıldığında, 2020-2021 yılında okul öncesi eğitim hizmetleri %56,9 okullaşma oranına sahiptir. Zorunlu eğitim kapsamında 5 yaşta okul öncesi net okullaşma oranı %71,2'den %56,9 oranına düşmüştür. Tek yaşlara bakıldığında bir yılda yaşa göre net okullulaşma oranlarının 3 yaşta 7,7 yüzde puandan %5,6'ya, 4 yaşta ise 17,0'dan %16,4'a düştüğü görülmektedir. 3 yaşta yaklaşık 1.221.505, 4 yaşta ise 1.099.491 çocuğun okullulaşmamış olduğu görülmektedir. 5 yaşta ise okullulaşmamış çocuk sayısı 552.815'tir. Okul öncesi eğitimde kız çocukların okullulaşma oranları erkek çocuklara göre daha düşüktür. 5 yaşta kız çocukların net okullulaşma oranı %56,3 iken erkek çocuklarında bu oran %57,4'tür (ERG, 2021). %92'si kurum merkezli olarak gerçekleştirilen okul öncesi eğitim hizmetlerinin, %8'i de kurum merkezli olmayıp alternatif modeller şeklindedir. 3-5 yaş arası çağ nüfusunda yer alan 2,7 milyon çocuk okul öncesi eğitim hizmetlerinden yararlanamamaktadır. "ERG 2021 Eğitim Yönetişimi ve Finansmanı raporunda, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2020 yılı itibariyle okul öncesi eğitimde kişi başına düşen harcama hedefinin 11.000TL olduğu fakat söz konusu hedefe ulaşılamadığı ve finansal kaynakların arttırılması gerektiği ifade edilmiştir. Bunun yanında hane halkı eğitim harcamalarının en düşük olduğu kademe okul öncesi olmaktadır.

Çocuk ve Eğitim Boyutunda ÇABAÇAM Modeli

Proje kapsamında bugüne kadar 4-6 yaş arasında toplam 120 çocuk, aile ve 200'e yakın hizmet öncesi öğretmen adayına eğitim temin edilmiştir. Projenin temel maksadı, toplum eşlikli iş birlikleri yoluyla özellikle gelişimsel olarak tehlike altında olan sosyoekonomik yönden düşük düzeyde bulunan ailelerin çocukları ve bu aileler için erken

çocukluk hizmetlerinin sağlanmasıdır. Bir diğer önemli maksadı ise, hizmet öncesi öğretmen adaylarının teori ile pratiği birleştirmeleri ve yaparak-yaşayarak öğrenmeleri için onlara uygun şartlar sağlamaktır. Proje, 2008-2012 yılları arasında ‘Prof. Dr. Suzan Erbaş Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Sınıfı’, 2012-2015 yılları arasında da ‘ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Sınıfı’ adıyla Eğitim Fakültesi Anafartalar Yerleşkesinde hizmet vermiştir. Birim, 2015-2016 Eğitim-Öğretim dönemine Terzioğlu Yerleşkesindeki yeni binasında ‘ÇABAÇAM Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi’ olarak başlamıştır. Ayrıyeten birim bünyesinde, farklı illerdeki eğitim kurumlarına oyuncak, kırtasiye malzemesi vb. ihtiyaçlarında yardımcı olma amacıyla da ‘Kozalak Oyuncak Değişim Atölyesi’ kurulmuştur (“ÇABAÇAM”, t.y.).

Gelecekte öncelikli amacımız, ÇABA Ailemizin tüm üyeleriyle beraber el ele vererek projemizi ülkemizin gereksinim duyulan bölgelerine taşımak; daha fazla sayıda çocuğa, aileye, öğretmen adayına, öğretmene, kısacası çocuğa dokunan tüm bireylere erken çocukluk döneminde eğitimi sağlamaktır. Erken çocukluk eğitimi hizmetlerine ulaşamayan çocuklara ve ebeveynlerine ücretsiz hizmet sağlamaktadır. 2015 yılında Sığınmacılar ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği’yle yapılan işbirliği neticesinde sığınmacı çocuklar ve onların aileleri de bu model kapsamındadır. ÇABAÇAM modelinin uygulanmasında üniversitelerin lisans/lisansüstü programlarında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları gönüllü olarak çalışmaktadır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının, öğretim üyelerinin, yerel yönetimlerin ve sivil toplum örgütlerinin işbirliğiyle oluşturulan bu model toplum temelli erken çocukluk eğitimi için iyi bir örnek olmaktadır. Yaklaşık 250 çocuk ve 550 öğretmen adayı merkez kurulduğu günden bu yana faydalanmıştır. Son olarak modelin etkisi konusunda yapılan çalışmalarda modelin çocukların bilişsel, dil, sosyal ve duygusal açılardan yani çok yönlü gelişimlerine ve ilkokula hazırbulunuşluklarına olumlu katkı sağlayıp özellikle mültecilerin dil gelişimlerini desteklediği görülmektedir (ERG, 2021).

Aşağıdaki Tablo 1 incelendiğinde, ÇABAÇAM modelinde gönüllü eğitimlere verilen eğitimci eğitimleri görülmektedir.. Tabloda eğitimcilerin çok yönlü gelişimlerini destekleyecek eğitimlerin yer aldığı görülmekte olup bu eğitimler, modelin eğitim hedefleri doğrultusunda alanında uzman hocalar ve detaylı planlamalar sonucunda uygulanmaktadır (“ÇABAÇAM”, t.y.).

Tablo 1

ÇABAÇAM modelinde uygulanan eğitim faaliyetleri

ENKA Okulları Kültür Gezisi	Müze Gezisi
Psikoloji Eğitimi	Temel Eğitim Sempozyumu
Etkileşimli Kitap Okuma Eğitimi	Hareket, Beden Perküsyonu Eğitimi Projesi
Kişisel Gelişim Eğitimleri	Alan Gezileri
İTÜ Okulları Gezisi	Küçük Bilim İnsanları Projesi
İstanbul Gezisi	Minik Şefler Projesi
Fen Eğitimi Projeleri	Süsleme Eğitimi
ORFF Eğitimi	Babalar ile Yapılan Projeler
Farklılığın Farkındayım Eğitimi	Öğrenci Kongresi
Aile Katılım Etkinlikleri	Kermes
Erken çocukluk eğitimi sohbetleri	Okul Öncesi Programı Eğitimi
Maltepe Öğrenci Kongresi	ORFF Eğitimi
Drama Eğitimi	Kimlikli bebekler yaklaşımı
Çocuk Katılımlı Ekolojik Uygulamalar Projesi	STEM Eğitimi

2.7. Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Okul öncesi eğitim kademesinin çocuklar açısından önemi oldukça fazladır. Bu eğitim kademesinde kalite standartlarına bakıldığında özellikle öğretmen başrol olmaktadır. Nitelikli bir okul öncesi öğretmenin çocuklara ve kuruma olan katkısı oldukça fazla olacaktır. Öğretmenlerin niteliklerini geliştirebilmesi ve çeşitli yeterliklere sahip olabilmesi için üniversitede aldıkları hizmet öncesi eğitimlerin kaliteli olması gerekmektedir. Aşağıda bu konu ile ilgili ulusal ve uluslararası literatür incelenmektedir.

2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri ve okul öncesi eğitimine yönelik yurt içinde çok sayıda çalışma yapılmıştır. Nitel ve nicel düzeyde yapılan bu çalışmaların bulguları bizim çalışmamız açısından da karşılaştırma ve değerlendirme yapma imkânı sunmuştur. Çalışmalar özel ve kamuda çalışan öğretmenlerin yanı sıra öğretmen adayları

üzerinde yoğunluk kazanmıştır. Bununla birlikte toplum merkezli erken çocukluk eğitimi proje okullarıyla ilgili çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmüştür.

Kalemci (1998), Ankara il merkezinde bazı özel ve kamu kurumlarının çevre düzenlemesi, fiziki kapasite ve eğitim personelinin nitelikleri ve yeterliliklerini tespit etmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma, 25'i özel ve 25'i kamu olmak üzere geniş kapsamlı toplam 50 okul öncesi eğitim kurumunda yapılmıştır. Betimsel tarama deseniyle yapılan çalışmada Personel Anket Formu kullanılmıştır. Çalışmanın yapıldığı tarih de dikkate alındığında özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitim personelinin niteliklerinde, kurumun fiziksel özelliklerinde ve çevre düzenlemesi açısından genel eksiklikler olduğu saptanmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarının sorunlarının araştırıldığı bir başka çalışmada, çocuklar arasında akran yaş aralıklarının homojen olmaması bazı sorunlara işaret ettiği, öğrenim hızı açısından bazı çocukların yetersizlik duygusuna kapıldıkları, öğretmenlerin sınıf kontrolünde zorlandıkları görülmüştür. Ayrıca, ebeveynlerin okul öncesi eğitimi konusunda yetersiz ve bilgisiz kalması, öğretmen-okul ve öğretmen ilişkisini zorlaştırdığı, okulda yapılan eğitimin okulla sınırlı kaldığı, veli tarafından bu etkinliklerin evde de sürdürülmesinin bazı aileler açısından desteklenmediği vurgulanmıştır (Aktan Kerem ve Cömert, 2004). Okul öncesi kurumlarda fiziki şartlar açısından da eksiklikler olduğu birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır.

Kandır ve Çatlık'ın (2006) okul öncesi öğretmenlerinin okulların fiziksel durumlarına ve sınıflarındaki ilgi köşelerinin özelliklerine dair fikirlerini inceleyen araştırmada; okul öncesi eğitim kurumlarının büyük bölümünde fiziksel şartların verilen eğitimin niteliklerine uygun olmadığı görüldüğü ve bu durumun eğitim programlarının uygulanmasını güçleştirdiğini belirtmişlerdir. Aynı araştırmada resmî anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin çoğu (%71) diğer okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre fiziksel şartlardan hoşnutsuzluklarını bildirmişlerdir. Bu araştırmada da anasınıfı öğretmenleri eğitim durumu programlarken en çok zorluk çektikleri unsurlarda ilk sırada fiziksel koşulların kısıtlılığını göstermişlerdir.

Çocukların temel eğitime hazırlık açısından öğretmen yetersizliği üzerinde duran Parlakyıldız ve Yıldızbaş'ın (2004) Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü kapsamında görev yapan 36 okul öncesi öğretmen üzerinden yaptığı çalışmada öğretmenlerin temel eğitime

hazırlık kapsamında kullandıkları materyal ve yöntemler ele alınmıştır. Çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerin doküman hazırlama ve materyal eksikliklerin yanı sıra çocukları ilköğretime hazırlama konusunda da yetersiz oldukları görülmüştür. Öğretmen yetersizliği konusunda benzer bir çalışma kaynaştırma sınıfları ve özel eğitime muhtaç çocukların desteklenmesi konusunda yapılmıştır. Kaya'nın (2005) kaynaştırma eğitiminde okul öncesi öğretmenlerinin elverişlilik seviyelerini inceleyen araştırmasında, örneklem grubu olarak "ölçüt örnekleme yöntemi" ile belirlediği 20 okul öncesi öğretmeni seçmiştir. Araştırma, okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine bağlı tutulan özel gereksinimli öğrencilerle iletişim kurabildiklerini sunarken öğrencilerin fiziksel, akademik, sosyal ve fiziksel ihtiyaçlarının karşılanmasında kısmen başarılı olabildiklerini ortaya koymuştur. Aynı yetersizliğin özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel materyal ihtiyaçlarının karşılanmasında da sorun olduğunu gösteren araştırma, örneklem grubundaki hiçbir öğretmenin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmadığını ortaya koymuştur. Araştırmacı, bu konudaki eksikliklerin yalnızca hizmet içi eğitim faaliyetlerinde olmadığını, bu konuda öğretmenlerin desteklenmesi amacıyla verilen seminerlerin de eksik olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda önerileri olan çalışmalar dikkat çekmektedir. Türer'in (2006), araştırmasında tanımladığı ve özelliklerini belirlediği modern öğretmenin yetiştirilebilmesini sağlayacak olan eğitim sisteminin nitelikler vurgulanmıştır. Modern öğretmen yetiştirmek için gereken yapının özellikleri, kullanılacak teknikler, modern öğretmeni yetiştirecek öğretmenin nitelikleri ve kullanılacak öğretim programının özellikleri konusunda öneriler geliştirmiştir. En önemlisi de öğretmen eğitiminde kullanılması gereken ölçütlerin belirlenmesi gerektiği hususunun üzerinde durmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinde olması gereken nitelikler hakkında Haktanır'ın (2008) yaptığı çalışmasında ise, ilk olarak bu meslekteki kişilerde olması gereken yeterliklerin belirlenmesi zorunluluğu üzerinde durmuştur. Genel ve özel alan yeterlikleri olarak ayrılan bu yeterliklerin tespiti yapılırken öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiği, böylelikle öğretmenlik mesleğinin niteliğinin artacağını belirtmiştir. Nitekim Kayabaş (2008) çalışmasında, hizmet içi eğitimin çalışan öğretmenlerin mesleki yeniliklere uyum sağlamaları ile verimlilik ve üretkenlikleri bakımından gereken eğitim gereksinimlerinin karşılanması için önemini konu almıştır. Araştırma, öğretmenlerin çalışma hayatları boyunca farklı zamanlarda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyacaklarını, her

öğretmenin özellikle kendi alanlarında olmak üzere hizmet içi eğitimlerle desteklenmesinin eğitim alanındaki yeniliklere adaptasyon sağlayabilmeleri açısından öneminin olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı aynı zamanda hizmet içi eğitimlerin niteliklerinin artırılması için öğretmen eğitimi etkinliklerinde başarılı öğretmenlerin görev almaları gerektiğini de belirlemiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik bir araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine yönelik öğretmen ve okul müdürlerinin görüşlerini almak ve buna bağlı olarak hizmet içi eğitim gereksinimlerini belirlenmeyi amaçlamıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin yeterliklerini çeşitli değişkenlerin nasıl etkilediğine yönelik okul müdürlerinin görüşlerinin belirtilmesi hedeflenmiştir. Karma yöntem ile yapılan çalışmanın örneklemini 57 okul öncesi öğretmeni ve 20 okul müdürü oluşturmuştur. Araştırma sonucu incelendiğinde, Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine göre öğretmenlerin kendi gelişimlerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Müdürlerin veri analiz sonuçlarına göre, müdürler okul öncesi öğretmenlerin en yüksek düzeyde yeterli olduğunu düşündüğü alanlar değerlendirme alanı, okul ile toplumla işbirliği yapma alanı ve yaratıcılık ve estetik alanları olmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin iletişim, drama, sınıf yönetimi ve çocuk gelişimine yönelik alanlarda okul müdürleri onların hizmet içi eğitim almaları gerektiğini düşünmektedir (Bağ ve Çeviker Ay, 2017). Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin durumuna bakıldığında, öğretmenlerin bu eğitime daha fazla ilgi göstermeleri gerektiği görülüyor.

Uşun ve Cömert'in (2003) yaptıkları araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerini ve bu programlara katılmaya yönelik fikirlerini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Tarama modeline göre gerçekleştirilen araştırma Çanakkale ilinde çalışan toplam 105 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma, okul öncesi öğretmenleri arasında hizmet içi eğitimlere ilgi oranınının 16 – 20 yıl aralığında kıdemi olan öğretmenlerde rastlanıldığını ortaya koymaktadır. Araştırmanın bir diğer sonucu, okul öncesi öğretmenlerde hizmet içi eğitim isteklerinin yaratıcı faaliyetler, okul öncesi eğitim planları ve çocuk ruh sağlığında yığıldığını göstermektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim konusunda ilgi düzeyleri bir başka çalışmayla da anlaşılmaya çalışılmıştır.

Gültekin ve Çubukçu (2008), yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin hizmet içi eğitimle ilgili görüşlerini ve hizmet içi eğitimden geçirilmelerini gerekli kılan faktörlerin tespitini hedeflemişlerdir. Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup, örneklem grubu Eskişehir ilinde görev yapmakta olan 530 ilköğretim öğretmeninden oluşmaktadır. Anket kullanılarak elde edilen verilere dayanılarak gerçekleştirilen tahlil sonucunda, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin bireysel ve kurumsal olarak fayda sağladığı konusunda aynı görüşte olduklarını belirtmiştir. Araştırma aynı zamanda hizmet içi eğitime yönelik görüşlerinin, değerlendirilen birkaç değişkene bağlı olarak değişim göstermediğini de ortaya koymuştur. Bu değişkenler; öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi, branşı, yöneticilik durumu ve önceden hizmet içi almış olmasıdır. Araştırmanın hizmet içi eğitimin gerekliliği ile ilgili olarak sunduğu bir diğer netice ise, öğretmenlerin görevde yükselme ve hizmet öncesi eğitimlerindeki yoksunlukları tamamlama sebepleriyle hizmet içi eğitim alınması gerektiğini düşünmeleri olmuştur. Nitekim Gürol (2003) tarafından okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarını ele alınan doktora tezinde, eğitimde dramaya mahsus fikir ve niteliklerinin seviyesi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin drama eğitimlerini hizmet içi eğitimlerin hizmet öncesi ve lisansüstü eğitimlerle desteklenmesi gerekliliği açığa çıkmıştır. Hizmet içi eğitimlerin zaman ve içerik açısından geliştirilmesi, daha planlı ve düzenli olması ve daha yaygın şekilde verilmesi gerekliliğini belirtmektedir. Öğretmen adaylarının drama dersi öğretmenlerine dair görüşleri incelendiğinde ise, dersi drama ya da tiyatro alanına uzman kişilerin ya da okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin vermesi gerektiğini savunmuşlardır. Hizmet içi eğitimi gerekli kılan bir diğer durum da etkinliklerle ilgili bilgi değil uygulama eksikliğidir. Öğretmen adaylarının uygulama eksiklikleri bazı derslerle ilgili etkinliklerde araştırmalarda saptanmıştır.

Özbey ve Alisinanoğlu (2009), okul öncesinde fen eğitiminin öneminin belirlenmesi ve okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, günlük eğitim programında yer alan fen etkinliklerindeki elverişliliklerinin ve beklentilerinin açığa çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine dair elverişlilik seviyeleri ile öğretmenlerin yaş, kıdem, görevli olduğu okul, mezun olduğu okul gibi değişkenlerle mantıklı bir bağ olmadığı ortaya konmuştur. Öğretmenler yaygın olarak okul öncesinde fen etkinliklerine ilişkin yeterli olmalarına karşın, öğretmenlerin fen etkinliklerini programlama ve uygulama düzeyinde bazı problemler yaşadıkları ve fen etkinliklerini sistemli olarak uygulayamadıkları sonucuna

ulaşmıştır. Öğretmenlerin okul öncesi fen etkinliklerine yönelik bilgilerini uygulama düzeyine nakledebilmeleri için bu konuda okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarını aydınlatacak eğitim materyallerinin hazırlanması, hizmet içi kurslar, atölye çalışmaları ve seminerler düzenlenmesi teklif edilmiştir.

Okul öncesi eğitimi çok boyutlu düşünülmesi gereken ve bütünsel bakışı gerektiren bir programdır. Aile boyutu, kurum boyutu, öğretmen boyutu, program boyutu gibi değişkenlerin rolünü bir arada düşünmek gerekir. Bu bağlamda öğretmenin çok yönlü yetiştirilmesin önemi ön plana çıkıyor; aksi durumda tükenmişlik sendromuyla daha çok karşılaşmaktadır. Akman ve arkadaşları tarafından (2010) yapılan okul öncesi öğretmenlerinde görülen tükenmişlik düzeyini tespit etmeyi amaçlayan araştırmalarında, bazı değişkenlerle tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada ele alınan değişkenler; cinsiyet, medeni durum, öğretmenlik mesleğine bağlanma, çalışılan okul sayısı, mesai saatleri ve görev alınan yerin özellikleridir. Araştırma farklı şehirlerde görev yapmakta olan 395 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma, bu değişkenlerden bazıları ile okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri arasında mantıklı bir ilişki bulunduğunu açığa çıkarmıştır. Okul öncesi öğretmenlerini zorlayan bir diğer husus öğrenci velileriyle ilişkilerinde yaşanmaktadır. Atabey ve Şahin (2009), okul öncesi öğretmenlerinin ailelerle ilişkilerini ele almalarını incelemişlerdir. Araştırma, öğretmenler ile aileler arasında olan ilişkilerin incelenmesinde yaş, öğrenim durumu, kıdem, ebeveyn eğitime dair ders alma ve ebeveyn eğitime ait hizmet içi eğitime ilgi durumlarını ölçmüştür. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinden meslekte yeni olanların veliler konusunda olumlu tutuma sahip olsa bile ailelerle işbirliği yapma konusunda hizmet yılı fazla olanlara göre düşük kaldığı saptanmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilikleri ve öğretmenliği seçme nedenlerinin araştırıldığı çalışmalarda ilgin sonuçlara ulaşılmıştır. Argun ve İkiz (2003), okul öncesi öğrencilerin mesleği tercih etme nedenleriyle ilgili yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının çoğunun çocukları çok sevdikleri için bu mesleği tercih ettiklerini söylemişlerdir. Bu bağlamda çocuk sevgisinin öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutum ve algıların oluşmasında etkili olduğu görülmüştür. Gerçekten de öğretmenlik öz yeterlilik inançlarının başında çocuk sevgisi yer alır. Cerit'in (2010), Türkçe 'ye uyarladığı Gibson and Dembo tarafından tasarlanmış öğretmen öz yeterlik ölçeğini kullanarak öğretmen

adaylarındaki yeterlik inançlarını gözlemlemiştir. Araştırma, sınıf öğretmenliği öğretmen adayları üzerinde yürütülmüş, örneklem grubunu birinci sınıf öğrencilerinden 130 ve dördüncü sınıf öğrencilerinden 275 aday oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan ölçek, Türkiye’ de sınıf öğretmeni adaylarının yeterlik inançlarının ölçülmesi konusunda yeterli düzeye sahip olmadığını açığa çıkarmıştır. Birinci ve dördün sınıf öğrencilerinin bu konudaki görüşleri arasında anlamlı fark olması beklenirken fark olmadığı görülmüştür.

Kök ve diğerleri (2011), okul öncesi öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin düzeylerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında, 7 yeterlik alanı içerisinde A2 düzeyindeki verim belirteçlerine verilen cevaplara göre “gelişim alanları” kapsamının en yüksek, “ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi” kapsamının ise en düşük değere sahip olduğunu saptamışlardır. Bu araştırmanın aksine Gömleksiz ve Serhatlıoğlu’nun (2013), okul öncesi öğretmenlerinin, öğretmen öz yeterlik inançlarına dair görüşlerini belirlemeyi hedefledikleri araştırmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını yüksek seviyede gördükleri ve bu görüşlerin cinsiyetlerine, hizmet sürelerine, çalıştıkları kuruma ve bu kurumun içinde bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre değişmediği belirlenmiştir. Bu farklı sonuçların ölçek farklılığı ya da ölçeğin geçerliliğinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Okul öncesi öğretmenliği mezunlarının alandaki bilgi, beceri ve yeterlik düzeylerinin incelenmesine yönelik bir başka araştırma yapılmıştır. Çalışma, okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunlarının mezun olduklarından sonra sahip oldukları bilgi, beceri ve yeterlikleriyle ile iş hayatında sahip oldukları yeterlikleri karşılaştırmak amacıyla ve mezun olan öğretmenlerin hangi kurumlarda, ne görevlerde çalıştıklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Betimsel yöntem kullanılan çalışmanın örneklemini, Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı mezunu 64 öğretmen oluşturmuştur. Yapılan analizler sonucunda mezunların çoğunluğunun anaokulu öğretmeni olarak mesleklerini yaptıkları, Milli Eğitim Bakanlığı’nın belirlediği öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ve okul öncesi öğretmeni özel alan yeterliklerine mezuniyetleri esnasında ve çalıştıkları esnada sahip olduklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır (Yılmaz, vd., 2010: 673-682). Üniversite öğrencilerinin kişilik gelişim eğitimlerine yönelik algılarının incelenmesi konulu araştırma incelendiğinde ise bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin kişisel

gelişim eğitimlerine yönelik algılarını belirlemektir. Araştırma, Sakarya Üniversitesi İşletme, Teknoloji ve Eğitim Fakültelerinde eğitimlerine devam eden 572 öğrenci üzerinde anket uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin, kişisel gelişim algısı ile kişisel gelişim eğitimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, kişisel gelişim eğitimlerinin cinsiyet ve fakültelere göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin kişisel eğitimlerin faydası olduğuna inandıkları ve iş başvurularında bu eğitimlerin etkisinin olacağını düşündükleri sonucuna varılmıştır (Balaban ve Çakmak, 2016)

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Okul öncesi eğitim programlarında istihdam edilen öğretmenlerin kaynaştırma, sınıf yönetimi ve özel eğitim yeterlilikleri başta olmak üzere farklı alanlarda öğretmen yeterliliklerini araştırmışlardır. Bu çerçevede başarılı olan öğretmen ve başarısız öğretmenlerin ayırt edildiği, ayırım yapıldığı, maaş düzenlemesinde bunun dikkate alındığı görülmektedir. Nitekim, Barrafato (1998), hizmet içi eğitimin de içinde olduğu bazı faktörlerin (okul dernekleri, ebeveyn ve öğretmenlerin yaklaşımları, planlama gibi) okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine etkisini araştırmıştır. İki okulda yürütülen çalışmada veriler görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Buna göre destekleyici faaliyetlerin gerçekleştirildiği eğitim ortamlarında özel gereksinimli çocukların diğer çocuklar sosyal olarak kaynaşabildiğini ve çevrelerine daha kolay adapte olduklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerini karşılayan bir öğretmenle minimum yeterliklere sahip olmayan ve bundan dolayı mesleğinin gerekliliklerini karşılayamayan öğretmenler arasında ayırım olduğu ve bunun öğrencilerin başarılarını doğrudan etkilediği konusunda gözlemler mevcuttur. Deborah J. Smith'de (1992) özel gereksinimi olan çocukların okul öncesi eğitim kurumunda normal eğitim yapılan bir sınıfa yerleştirilmesinde yaşanacak güçlüklerin neler olduğunun tespiti için bir çalışma yapmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda yetersiz olduklarını, eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanma konusunda dikkatsiz davrandıklarını, özel gereksinimli öğrencilerin kaliteli hizmet alamadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca özel eğitime gereksinim duyan çocuklarla ilgili olarak iletişim, iş birliği ve saygı konularında problemler yaşandığı belirlenmiştir. Ruhland ve Bremer (2002) mesleki gelişimin, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle baş etme yöntemlerini, program

tasarımı, ünite planı, bütçe yönetimi, satın almalar, okul idaresiyle baş etme ve sınıf yönetimi becerilerini kapsamaması gerektiğini düşünmüşlerdir.

Öğretmenlerin mesleki düzeyde geliştirdikleri etkinlikler ve projelerin önleyici hizmetler açısından daha başarılı sonuçlar verdiği anlaşılabilir bir durumdur. Nitekim Laut (1999), sınıf yönetimi süresince karşılaşılan problemleri, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin çalışmalarından yola çıkarak incelemiştir. Araştırmada önleyici sınıf yönetimi yaklaşımının orta düzeyde tecrübeye sahip olan öğretmenler tarafından daha verimli kullandıkları gözlemlenirken tecrübesiz öğretmenlerin bu yaklaşımı daha az uyguladıklarını açığa çıkarmıştır. Musanti ve Pence, (2010) ise mesleki gelişimin, karşılıklı değişim, karşılıklı konuşma ve yaratıcılık üreten iş birlikçi atılımlar şeklinde tasarlanma gereği olduğunu belirtmişlerdir.

Çocuk bakım programı ve öğretmen uygulamaları alanında kalite ve çocukların tecrübelerinin birleşimini yönelik inceledikleri çalışmalarda düşük gelirli çocuklar ve aileler için tasarlanmış çocuk bakım programlarındaki öğretmen ve program çalışmalarını gözlemlemişler, bu çalışmaların özelliklerini incelemişler ve çocukların tutumlarını araştırmışlardır. Bu araştırmada, Los Angeles ve Kuzey Carolina'nın kırsal kesimlerinde uygulanan 22 programda %50' si kız olmak üzere 260 çocuk ve 80 öğretmen incelenmiştir. Bu çalışmada katılımcı gözlemin yanı sıra, fotoğraflar da kullanılarak doğal gözlem yapılmıştır. Ayrıca klinik görüşmeleri yapılmıştır. Araştırmada program ve öğretmen uygulamaları, öğretmen içerikli uygulamalar, çevresel kalite, öğretmen tavır ve tutumları, sınıf duygusal ortamı, çocukların davranışları gözlemlenmiştir. Okul öncesi eğitim programlarından “En Sık Kullanılan Program” ve “Ortak Program” olmak üzere iki tür program incelenmiştir. Programları düzenlemek için çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler ve program uygulamaları arasında olumlu ilişkiler saptanmıştır (Wishard, et al., 2003).

Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında; yurt dışında okul öncesi eğitime ilişkin araştırmaların daha çok sınıf yönetimi, kaynaştırma eğitimi gibi konularda, öğretmen öğretim davranışı üzerine odaklandığı görülmektedir. Türkiye’de ise yapılan araştırmalar daha sınırlı konularda olup, derin araştırmalarla pek karşılaşmamaktadır

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ/ MATERYAL VE YÖNTEM

Yöntem başlığı altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, geçerlik ve güvenilirlik, veri toplama araçları ve veri analizinde kullanılan yöntemle ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın modelini nitel yöntemlerden birisi olan durum çalışması modeli oluşturmaktadır. Durum çalışması modeline göre araştırma konusu olarak çeşitli durumlar söz konusu olabilir. Bir birey, kurum, topluluk ya da ortam durum çalışmasında çalışılacak durumlara örnektir. Durum çalışmasında hem nicel hem de nitel yaklaşımlar kullanılabilir. Belirli bir duruma yönelik sonuçlar ortaya koymak bu yaklaşımlarda temel amaçtır. Bir duruma yönelik ortam, birey, olay ya da süreçler bütünsel bir şekilde araştırılır ve ilgili duruma olan etkisi üzerine odaklanılır. Aynı zamanda bir durumda meydana gelen değişimler ve süreçleri anlamak için bu çalışmaların uzun vadede yapılması söz konusu olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 73).

3.2. Çalışma Grubu

“ÇOMÜ ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi'nin (ÇABAÇAM) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı, Kişisel ve Mesleki Gelişimleri Üzerine Etkisinin İncelenmesi” isimli tez çalışmasının çalışma grubunu, ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Merkezi'ne gönüllü olarak katılım sağlayan Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden öğretmen adayları oluşturmaktadır. Gözlem için 16 gönüllü eğitimci, görüşmeler için ise 13 gönüllü eğitimci katılım sağlamıştır. Araştırmaya katılan gönüllü eğitimciler amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çünkü bu çalışmada verilerin ilgili durum konusunda derinlemesine bilgi sahibi olan kişilerin gözlenerek ve görüşme yapılarak toplanması önem taşımaktadır. Bu sayede örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişilerden oluşturulması sağlanmıştır. Çanakkale Onsekiz Mart

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi bölümünde öğrenci olmak ve ÇABAÇAM modelinde gönüllü öğretmen olarak çalışan olmak ölçüt olarak kullanılmıştır.

3.2.1. Gözleme katılımcı gönüllü öğretmenlerin demografik bilgileri. Çalışma grubundaki katılımcı gönüllü öğretmenlere ait demografik bilgiler tablo halinde sunulmuştur. Tablo 2’de gözleme katılım sağlayan, Tablo 3’de ise yarı yapılandırılmış mülakata katılım sağlayan gönüllü öğretmenlerin demografik bilgileri yer almaktadır.

Tablo 2

Gözleme katılımcı gönüllü öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı

Ana Kategori	Alt kategori	(f)
Cinsiyet	Kadın	14
	Erkek	2
Sınıf	2.Sınıf	7
	3.Sınıf	7
	4.Sınıf	2
Deneyim Süresi	1 Dönem	5
	3 Dönem	3
	4 Dönem	3
	6 Dönem	4
	7 Dönem	1

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmacı tarafından yapılan gözleme katılımcı öğretmenlerin 14 tanesi kadın (%87,5), 2 tanesi erkek (12,5) eğitmendir. 4. Sınıfa giden öğretmen sayısı 2 (%12,5) olup 2. Ve 3. Sınıfa giden öğretmenlerin sayısı ise aynıdır. Deneyim süreleri incelendiğinde ise 1 dönem öğretmenlik yapan öğretmen sayısı 5 (%31,3), 3 dönem öğretmenlik yapan öğretmenlerin sayısı 3 (%18,8), 4 dönem öğretmenlik yapan öğretmenlerin sayısı 3 (%18,8), 6 dönem öğretmen olarak katılım sağlayan öğretmenlerin sayısı 4 (%25,0) ve 7 dönem öğretmen olarak görev yapan öğretmen sayısı ise 1 (%6,3) olarak belirlenmiştir. Toplam 16 gönüllü öğretmen gözlemlenmiştir

3.2.2. Görüşmelere katılımcı gönüllü eğitimcilerin demografik bilgileri.

Tablo 3

Görüşmelere katılımcı gönüllü eğitimcilerin demografik özelliklere göre dağılımı

Ana Kategori	Alt Kategori	(f)
Cinsiyet	Kadın	11
	Erkek	2
Sınıf	2.Sınıf	2
	3.Sınıf	8
	4. Sınıf	3
Deneyim Süresi	2 dönem	7
	4 dönem	4
	6 dönem	2

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmacı tarafından yapılan yarı yapılandırılmış mülakata katılımcı eğitimcilerin 11 tanesi kadın (%84,6), 2 tanesi erkek (15,4) eğitimci. 2. sınıfa giden eğitimci sayısı 2 (%15,4), 3. sınıfa devam etmekte olan katılımcı eğitimci sayısı 8 (%61,5) ve 4. sınıfa giden eğitimcilerin sayısı 3 (%23,1) kişidir. Deneyim süreleri incelendiğinde ise 2 dönem eğitimci yapan eğitimci sayısı 7 (%53,8), 4 dönem eğitimci yapan eğitimcilerin sayısı 4 (%30,8) ve 6 dönem gönüllü eğitimci yapan eğitimcilerin sayısı 2 (%15,4) olarak belirlenmiştir. Toplam 13 gönüllü eğitimci ile ayrı ayrı yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır.

Tablo 4

Gönüllü eğitimcilerin ÇABAÇAM modeli ile tanışmaları

Ana Kategori	Alt Kategori	(f)	N
Gönüllü Eğitimcilerin	Program Yürütücüsü 1	8	8
ÇABAÇAM Modeli ile	Arkadaş Önerisi	4	4
Tanışmaları	Program Yürütücüsü 2	1	1

Gönüllü öğretmenlerin ÇABAÇAM modeli ile ilk kez nasıl tanışıklarına dair bilgiler tablo 4’te gösterilmektedir. Tabloya göre en çok kodlanan alt tema “Program Yürütücüsü 1” olup daha sonra “Arkadaş Önerisi” ve “Program Yürütücüsü 2” alt temaları yer almaktadır. Araştırmacı tarafından 13 öğretmen ile yapılan görüşmelerde 8 öğretmen Prof. Dr. Ebru AKTAN ACAR aracılığıyla ÇABAÇAM modelini tanıdığını belirtmiştir.

Konu ile ilgili katılımcı E₁, E₂, E₃, E₄, E₅, E₆, E₇, E₈, E₉, E₁₀, E₁₁, E₁₂ ve E₁₃ kodlu öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“İlk sınıfta Ebru Hocamız bizi ÇABAÇAM’ a götürmüştü. Önce kurumu gezdik. Daha sonra işte sistem anlatıldı. Öğretmenler eğitiliyor, onlar çocuklarla vakit geçiriyor. Sonra ilk senenizde gözlem yapıyorsunuz vs. Benimde ortam çok hoşuma gitti ve gönüllü olarak öğretmenlik yapmak istediğimi söyledim ve katıldım”. (E₁)

“Arkadaşlarım duymuş. Onlar bahsetti ve ben de merak ettim. Araştırdım. Çok mutlu oldum çünkü gönüllülük işlerini çok seviyorum. Bir de çocuklarla yapılacak bir proje beni daha da mutlu etti. Önce yüz yüze görüşmeye gittim. Prosedürden habersizdim, kurumu görmek istedim. Daha sonra orada bana başvuru sürecini anlattılar. Ben de geri dönüş yaparak başvuru sürecimi hallettim”. (E₂)

“1. Sınıfta Ebru Hocamızın dersi ÇABAÇAM’ da olacaktı. Ebru Hocamız ile Özlem Hocamız bize orayı tanıttı. Kapıdan girdiğim an da resmen büyülendim. Daha sonra bize kurumu anlatıldı. Çocuklara ve öğretmenlere verilen eğitimler hakkında bilgiler verdi. Isınmışım oraya ve 2. Sınıfta da kuruma başladım”. (E₃)

“Okula ilk başladığımız gün Ebru Hocamız ile dersimiz vardı. Bize ÇABAÇAM’ ı anlattı. Biz kendisi anlatınca çok etkilendik. O gün okul çıkışı orada toplantı vardı. Ona katıldık. Böylece başlamış oldum”. (E₄)

“Ben mesleğime karşı çok heyecanlıydım. Okul kaydı için ailem ile fakülteye gittik. Kayıt esnasında Özlem Hocamız ile karşılaştık. Benimle konuşurken ‘Madem bu kadar mesleğine karşı heyecanlısın, bizim çocuklarla ilgilendiğimiz bir kurum var. Gelip orayı

görebilirsin' dedi. Bende tamam dedim. Ailem çok heveslendi. Bir sonraki gün ÇABAÇAM' a gittim. Özlem Hocamız beni kurumda karşıladı. Yalnız gitmiştim. Çok heyecanlıyım. Sorumlu eğitmenler vardı. Gözleme tabii tutuldum ve gözlem formuna gözlemlerimi yazdım. Devam etmek ister misin diye soruldu. Ben de devam etmeyi tercih ettim". (E₅)

"İlk dersimiz Ebru Hocamızın dersiydi. Dersinde ÇABAÇAM' dan bahsetti. Bizde çok ilgi duyduk, merak ettik. Oraya gidip görünce başladık". (E₆)

"Sınıfımda ki ÇABAÇAM' a giden arkadaşlarım vesilesiyle tanıştım. O kurumu merak ettim. Aynı zamanda ben drama ile ilgileniyorum. Drama da bir hocam aracılığıyla da eğitime katıldım". (E₇)

"Ebru Hocamızın erken çocukluk dersi vardı. Dersinde bize ÇABAÇAM' ı anlatmıştı. Sınıfça kuruma gittik. Ebru hocanın vesilesiyle tanıştım". (E₈)

"Çok yakın arkadaşım ÇABAÇAM' da eğitmenlik yapıyordu. İlk yılımda farklı bir üniversitedeydim. O arkadaşımın sürekli duyuyordum. Daha sonra yatay geçiş ile Çanakkale 'ye geldim. Bende kuruma başladım". (E₉)

"Ebru Hoca bizim Erken Çocukluk dersimize giriyordu. Orada ÇABAÇAM' dan biraz bahsetti. Bizimde ilgimizi çekmişti. Bir arkadaşım yanımdaydı, onunla beraber gittik. Bu şekilde tanışmış olduk". (E₁₀)

"Bir sınıf arkadaşımın önerisiyle tanıştım. Bir söyleşi vardı ismini şuanda hatırlamıyorum. Bir tane hocayı davet etmişlerdi. Arkadaşım da beni davet etti. Erken çocukluk eğitimi EÇET diye bir topluluk var. Arkadaş onun başkanlığını yürütüyordu. Bende gittim. Mekânı beğendim. Daha sonra araştırdım. Gönüllü eğitmenler çalışıyor. Bende çalışmak istedim. Bu şekilde başladım". (E₁₁)

"Ebru Hoca ile dersimizde kurum ile tanışma süreci oldu. Sonra kuruma gitme imkânımız oldu. Kuruma gidince de Ebru Hocamız bize ÇABAÇAM' ı anlattı. Çok hoşuma gitti. Bizim için mükemmel oldu. 79 üniversitede okul öncesi eğitimi öğretmenliği var ama Çanakkale'nin işleyiş boyutu çok farklı, çünkü 4. Sınıfta uygulama derslerimiz varken

ÇABAÇAM' da 1. Sınıftan itibaren o uygulama dersini alıyormuşuz gibi oluyor. Bu da tecrübesiz olarak mesleğime başlamama engel olmuş oluyor. Oradaki üst sınıflarla görüştim. Onlar da ÇABAÇAM' ı anlattı. Onlara ne gibi katkıları olduğunu konuştuk. Ben de gönüllü olmayı istedim. Böylece başlamış oldum". (E₁₂)

"Erken Çocukluğa Giriş dersinde ÇABAÇAM' dan Ebru Hoca bahsetti. Daha sonra gidip görme imkânım oldu. Böylece başlamış oldum". (E₁₃)

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmış gözlem formları ile toplanmıştır. Araştırma için Eğitimlele Görüşme Formu ve Eğitim Gözlem Formu olmak üzere 2 farklı form hazırlanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu. Nitel araştırmada en sık kullanılan veri toplama aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Görüşmenin etkili ve verimli bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabilmesi için bu yöntemin temel özelliklerini, güçlü ve zayıf yönlerini iyi anlamak, nitel veriye ulaşmayı kolaylaştıracak bir görüşme formu hazırlamada ve görüşmeyi gerçekleştirme sürecinde dikkate alınması önerilen ilkeleri benimseyerek işe koşmak gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanmamızın sebebi daha esnek olmasıdır. Böylece daha ayrıntılı ve derinlikli veri sağlanmış olacaktır.

Çalışmada ÇABAÇAM modelinin eğitimlelerin kişisel ve mesleki gelişimleri ile akademik başarılarına yönelik 11 açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu oluşturulmuştur. Sorular oluşturulurken ulusal ve uluslararası literatür derinlemesine incelenmiştir. Ayrıca ÇABAÇAM modelinde yer alan eğitimlelerini seçerken uyguladığı formları incelenerek görüşme formu oluşturulmuştur. Formun güvenilirliğini sağlamak için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nden 2 öğretim üyesi ve Sivas Cumhuriyet Üniversitesi'nden 1 öğretim üyesi ile görüşülmüştür. Daha sonra çalışma grubuna dâhil edilmeyen 2 gönüllü eğitimle ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamalar neticesinde soruların tutarlılığı ve anlaşılabilirliği açısından bir sorunla karşılaşılmuştur. Görüşme formuna son şekli verildikten sonra uygulamaya geçilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme

formunun tercih edilme sebebi ise eğitimcilerin deneyimlerine yönelik süreçlerini anlatmalarına imkân vermek ve bu süreci derinlemesine inceleyebilmektir. Gönüllü eğitimcilerle görüşmeler Zoom Cloud Meetings adlı uygulama aracılığıyla yapılmıştır. Yüz yüze yapılması planlanan görüşmeler pandemi nedeniyle yapılamamıştır. Eğitimcilerden öncelikle görüşmeler için mail üzerinden randevu alınmıştır. Randevu tarihlerine göre araştırmacı eğitimcilerle birebir görüşmeler yapmıştır. Öncelikle her bir eğitimci çalışmanın amacı anlatılmıştır. Görüşmelere gönüllülük esaslı katılım sağlanacağını belirten araştırmacı daha sonra Zoom Cloud Meeting programından görüşmeleri video kaydı şeklinde kayıt etme noktasında katılımcılardan izin almıştır. Görüşmeler uygulamanın video kaydı özelliği ile kayıt edilmiştir. Toplam 508 dakika görüşme yapılmıştır. Görüşmelerin sonunda transkriptleri hazırlanmıştır.

Yapılandırılmış Gözlem Formu. Hazırlanan gözlem formlarında gözlem yapılacak eğitimcinin kişisel bilgileri, tarih, saat ve araştırmacıya bilgi vermesi açısından notları kısmı bulunmaktadır. Eğitimcilerle yönelik hazırlanan gözlem formu kişisel gelişim, akademik başarı ve mesleki gelişim olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Kişisel gelişim 10, akademik başarı 11 ve mesleki gelişim 11 alt boyuttan oluşmaktadır. Boyutlara ulusal ve uluslararası literatür taraması sonucunda karar verilerek form hazırlanmıştır. Yapılandırılmış gözlem formunda araştırmacı tarafından “iyi yetiştirilmiş”, “kabul edilebilir” ve “eksikliği var” şeklinde sınıflandırma yapılmıştır. Böylece araştırmacı gözlem yaparken daha tutarlı davranmıştır. Gözlem formunda her bir boyut için küçük notlar oluşturulmuştur. Böylece hangi boyutun ne düzeyde olduğuna karar verilirken notlar ile gözlenen durum desteklenmiştir. Gözlem formu oluşturulduktan sonra boyutların yeterliği ve güvenilirlik açısından 3 farklı uzman ile görüşülmüştür. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nden 2 öğretim üyesi ve Sivas Cumhuriyet Üniversitesi’nden 1 öğretim üyesi ile görüşülmüştür. Uzmanların görüşleri sonucunda gözlem formuna son şekli verilerek uygulanmıştır. Uygulama 8 hafta olarak planlanmıştır ancak pandemi sebebiyle 4 hafta gözlem yapılmıştır. Pandemi den ötürü üniversitelerin kapanmasıyla eğitimciler memleketlerine gitmek durumunda kalmıştır. 4 hafta boyunca yapılan gözlemlerde video kayıtları ve fotoğraflar alınmıştır.

3.3.1. Nitel Boyut İçin İnanırlık, Aktarılabilirlik, Tutarlılık ve Teyit Edilebilirlik

İnanırlık

Geçerlik, katılımcıların ve araştırmacının bakış açısından bulguların doğru olup olmadığının tespitine dayanmaktadır ve araştırmaların güçlü yanlarından biridir (Creswell ve Millet, 2000). Araştırma da geçerliği artırmak amacıyla ilgili alanyazın incelenerek konu ile ilgili kuramsal çerçeve oluşturularak yarı yapılandırılmış mülakat formu oluşturulmuştur. Çalışma grubuyla yapılan mülakatlar yazılı hale getirilerek, bu metinlerin teyidi için metinler çalışma grubu tarafından incelenmiştir.

Aktarılabilirlik

Katılımcılarla yapılan tüm görüşmeler Zoom Cloud Meeting programının video kayıt etme özelliği ile kayıt altına alınmıştır. Araştırma boyunca elde edilen veriler, araştırmacı ve nitel araştırma yöntemine hâkim bir öğretim üyesi tarafından değerlendirilerek kodlamalar yapılmıştır ve kodlamalar arasında görüş birliği sağlanmıştır. Araştırma, okuyucuların anlayabileceği şekilde araştırmacı tarafından raporlaştırılmıştır. Araştırmacılara göre, araştırmalardan elde edilen sonuçların, araştırmayı okuyanlar arasında aynı ya da benzer şekilde anlaşılması gerekmektedir. Buna göre, araştırmacı tarafından araştırma ile ilgili aktarımlar sade ve anlaşılır bir şekilde özetlenmiştir.

Tutarlılık

Araştırma tutarlılığını arttırmak için bulguların tamamı yorum ve genelleme yapılmadan okuyucuya sunulmuştur. Araştırma boyunca elde edilen tüm veriler, araştırmacı tarafından ve nitel araştırma yöntemlerine hâkim bir uzman tarafından değerlendirilerek kodlamalar yapılmıştır ve kodlamalar arasında görüş birliği sağlanmıştır. Görüş birliği güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}}$ formülü kullanılmıştır.

Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği %90 hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70 'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir.

Teyit Edilebilirlik

Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla araştırma boyunca elde edilen veriler ve kodlamalar ilgililerin inceleyebilmesine imkân sunmak için araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç elde edilen verileri açıklayabilecek kavramları ve ilişkileri bulmaktır. Betimsel analizde özetlenen veriler içerik analizinde daha derin bir biçimde kavram ve temalar analiz edilir ve sonuç keşfedilir. Bu amaçla toplanan veriler önce kavramsallaştırılır, daha sonra kavramlar uygun olarak düzenlenir ve buna göre veriyi açıklayan temalar oluşturulur. Bu çerçevede, içerik analiziyle verilerin içerisinde saklı olabilecek gerçekler açığa çıkmış olur (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 242).

Gözlem ve görüşme formu sorularının veri analizi yapılırken aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

1. Verilerin Aktarımı. Öncelikli olarak görüşme formuna kayıt edilen her bir verinin transkriptleri çıkarılmıştır. Transkriptler oluşturulurken gönüllü öğretmenlerin sorulara verdiği yanıtlara hiçbir müdahale edilmeden doğrudan yazıya geçirilmesine özen gösterilmiştir. Araştırma verilerinin analizi araştırmacı tarafından kod ve temalara dönüştürülmüştür. Gözlem formu için kurumda video kayıtları alınmıştır. Video kayıtlarının transkripti çıkarılmıştır. Aynı zamanda araştırmacı tarafından oluşturulan yapılandırılmış gözlem formu kullanılarak gözlem notları yazılmıştır. İşlenen veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra görüntü ve formlarda ki verilerle benzer olup olmadığına tekrar bakılmıştır.

2. Kod Üretimi. Verilerin içerik analizinde analiz edilirken veriler arasında anlamlı bölümler oluşturularak bunlara isim verilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, 242).

3. Temaların Belirlenmesi. İçerik analizinde kavramların birbirleriyle belirli temalar altında kategorileştirilmesidir. Araştırmacı tarafından veriler kodlanarak temalar oluşturulmuştur.

4. Temaların Analizi. Araştırmacı tarafından temalar haline getirilen veriler Maxqda 2020 nitel veri analiz programı ile analiz edilip tablolar haline getirilmiştir. Araştırmaya katılan gönüllü öğretmenler E₁, E₂, E₃, E₄, E₅, E₆, E₇, E₈, E₉, E₁₀, E₁₁, E₁₂ ve E₁₃ şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi Maxqda 2020 programı ile yapılmıştır. Gözlemlerin analizi ise SPSS 22 programı ile yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde ÇOMÜ ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi'nin (ÇABAÇAM) okul öncesi öğretmen adaylarının akademik başarı, kişisel ve mesleki gelişimleri üzerine etkisinin incelenmesi için cevaplanan gönüllü okul öncesi öğretmen adaylarının gözlem ve görüşme formları sonuçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Okul Öncesi Öğretmen Adayları ile Yapılan Gözlemlerin Çözümlemesi

Araştırmanın amacına uygun olarak cevabı aranan ÇABAÇAM modelinde gönüllülük esaslı eğitimlik yapan okul öncesi öğretmen adaylarının, kişisel ve mesleki gelişim ile akademik başarılarına ÇABAÇAM modelinin etkisinin incelenmesine dair gözlemler yapılmış ve bulgular aşağıda verilmiştir. Bu araştırmada katılımcıları 16 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın amacına uygun olarak katılımsız gözlemler 3 boyutta ve yapılandırılmış gözlem formuyla yapılmıştır. Gözlem formlarına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

İyi Yetişmiş (3), Kabul Edilebilir (2), Eksikleri Var (1) şeklinde puanlama yapılmıştır.

4.1.1. ÇABAÇAM Modelinde Gözlemlenen Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişisel Gelişimlerine İlişkin Bulgular

ÇABAÇAM modelinde gözlemlenen okul öncesi öğretmen adaylarının kişisel gelişim boyutunda gözlem bulguları aşağıda Tablo 5'de gösterilmektedir.

Tablo 5

Gözleme katılımcı gönüllü eğitimcilerin kişisel gelişimlerine ilişkin bulgular

Kişisel Gelişim	Cevap Dağılımı	(f)
İletişim Becerisi	İyi Yetişmiş	15
	Kabul Edilebilir	1
	Eksikleri Var	
Özgüven	İyi Yetişmiş	16
	Kabul Edilebilir	
	Eksikleri Var	
Kendini İfade Etme	İyi Yetişmiş	14
	Kabul Edilebilir	2
	Eksikleri Var	
Sabır	İyi Yetişmiş	14
	Kabul Edilebilir	1
	Eksikleri Var	1
Özdenetim	İyi Yetişmiş	15
	Kabul Edilebilir	1
	Eksikleri Var	
Yaratıcılık	İyi Yetişmiş	8
	Kabul Edilebilir	6
	Eksikleri Var	2
Etkileşim	İyi Yetişmiş	16
	Kabul Edilebilir	
	Eksikleri Var	
Sorumluluk Alabilme	İyi Yetişmiş	16
	Kabul Edilebilir	
	Eksikleri Var	
Planlı Çalışma	İyi Yetişmiş	16
	Kabul Edilebilir	
	Eksikleri Var	
İşbirliği	İyi Yetişmiş	16
	Kabul Edilebilir	
	Eksikleri Var	

Eğitmenlerin gözlem formları tablo 5’te incelendiğinde, kişisel gelişim boyutunun alt basamaklarından özgüven, etkileşim, planlı çalışma, işbirliği ve sorumluluk alabilme maddelerinden 16 eğitmeninde 3 puan aldıkları gözlemlenmiştir. G₁ kodlu eğitmenin iletişim, özgüven, özdenetim, etkileşim, sorumluluk alma, planlı çalışma ve işbirliği maddeleri 3 puan; kendini ifade etme, sabır, yaratıcılık maddeleri ise 2 puandır. G₂, G₄, G₁₀ ve G₁₂ kodlu eğitmenlerin yaratıcılık maddesi 2 puan, G₁₀ kodlu eğitmenin sabır maddesi 2 puan olup G₂, G₄, G₁₀ ve G₁₂ kodlu eğitmenlerin kalan diğer maddeleri 3 puan şeklinde gözlemlenmiştir. G₃ kodlu eğitmenin kendini ifade etme becerisi 2 puan, diğer maddeleri 3 puan şeklinde gözlemlenmiştir. G₆, G₇, G₈, G₉, G₁₁, G₁₅ ve G₁₆ kodlu eğitmenlerin kişisel gelişim boyutu alt maddelerinin tamamı 3 puan şeklinde gözlemlenmiştir. G₅ kodlu eğitmenin yaratıcılık puanı 1, iletişim becerisi puanı 2 olup diğer maddeleri 3 puan olarak gözlemlenmiştir. G₁₃ kodlu eğitmenin yaratıcılık alt maddesi 1 puan olup diğer maddeleri 3 puan; G₁₄ kodlu eğitmenin ise özdenetim ve yaratıcılık alt maddeleri 2 puan, kalan maddeler ise 3 puan şeklinde araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Araştırmacı tarafından alınan gözlemci notlarına göre:

G₂ kodlu eğitmenin gözlem formu incelediğinde, 03.03.2020 tarihinde eğitmen diğer eğitmenlerle beraber çocukları karşıladı ve şarkılar eşliğinde çocuklarla beraber sınıfa geçtiler. Eğitmen çember zamanına dâhil oldu. Diğer eğitmenlerle işbirliği içerisinde çalışmalarını sürdürdü. Anne ve çocuklarla o gün etkinlik yapılırken annesi gelmeyen çocuk ile birebir ilgilenerek sorumluluk almış oldu. Verilen görev ve sorumluluklarını sabır ve sebat içerisinde yerine getirdi. Ajandasına notlar alarak planlı çalışmalar yaptığı için işleyiş açısından ve çocuklar açısından bir sorunla karşılaşmadı. Eğitmen yaratıcılık açısından daha pratik ve aktif olabilirdi. Bu noktada kendisini geliştirmelidir.

G₅ kodlu eğitmen 05.03.2020 tarihinde ÇABAÇAM’ ın güne başlama saatinde oradaydı. Çocukları hoşgörü ve güler yüzlü bir biçimde karşıladı. Çember zamanına katılan eğitmen çocuklarla sohbet anında iletişimi yönünden biraz heyecanlıydı. Çocuklara soracağı sorular noktasında biraz sessiz ve içine kapanıktı. Eğitmen gün içerisinde etkinliklerde sorumluluklar aldı. Diğer eğitmenlerle işbirliği içerisinde çalıştı. 09.30’da çocuklar ile yapılan sabah sporuna G₅ kodlu eğitmende katılarak çocuklarla etkileşim içerisinde bulundu. Hayal odasında bir başka etkinlik yapılırken de sorumluluklar alarak başarılı bir şekilde günü tamamladı.

G₁₀ kodlu eğitime sabır maddesine 2 puan verirken çocuklara karşı özellikle konuşmalarında tahammülünün normale göre az olduğu gözlemlenmiştir. Çocuğun sorduğu sorulara karşı sabır noktasında sabırsız davrandığı gözlemlenmiştir. 27.02.2020 tarihinde gözlemlenen E10 kodlu öğretmen etkinliklere katılım sağladı. “Tencere-Mısır” adlı etkinlikte çocuklara kendi bedenlerini kullanarak mısır patlama sesi çıkarmaları yönergesinde bulundu. Etkinliği farklı şekillerde uygulayarak çocukların ve kendisinin yaratıcılık boyutu noktasında gelişimlerine katkıda bulundu. İtfaiyeye gezi düzenleneceği için öncesinde çocuklarla itfaiye konusunda sohbet gerçekleştiren öğretmen onların hayal dünyasına yönelik sorular sordu.

G₁₁ kodlu öğretmen gün içerisinde iletişimi yüksek, öz denetimli, sorumluluklarını yerine getiren, diğer öğretmenlerle işbirliği içerisinde çalışan, kurumun plan programına uyum sağlayabilen bir öğretmen olarak gözlemlenmiştir.

Gönüllü öğretmenlerin kişisel gelişim alt basamaklarına bakıldığında yaratıcılık hariç iletişim, özgüven, kendini ifade etme, özdenetim, sabır, etkileşim, sorumluluk alma ve işbirliği yapma gibi tüm alt basamaklarda genelde iyi yetişmiş oldukları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin yaratıcılık becerisinde azda olsa eksiklikleri olduğu, bu eksiklikleri gidermek için kurumda yaratıcılık becerisini geliştirecek ek çalışmalar yapılabilir.

4.1.2. ÇABAÇAM Modelinde Gözlemlenen Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimlerine İlişkin Bulgular

ÇABAÇAM modelinde gözlemlenen okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki gelişim boyutunda gözlem bulguları aşağıda Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6

Gözleme katılımcı gönüllü eğitimcilerin mesleki gelişimlerine ilişkin bulgular

Mesleki Gelişim	Cevap Dağılımı	(f)
	İyi Yetişmiş	14
Hazırbulunuşluk	Kabul Edilebilir	2
	Eksikleri Var	
Zamanı Verimli	İyi Yetişmiş	14
Kullanabilme	Kabul Edilebilir	2
	Eksikleri Var	
	İyi Yetişmiş	11
Velilerle İletişim	Kabul Edilebilir	5
	Eksikleri Var	
	İyi Yetişmiş	12
Materyal Kullanımı	Kabul Edilebilir	4
	Eksikleri Var	
	İyi Yetişmiş	13
Çocuklarla İletişim	Kabul Edilebilir	3
	Eksikleri Var	
Etkinlik Havuzu	İyi Yetişmiş	12
Birikimi	Kabul Edilebilir	4
	Eksikleri Var	
Plan-Program-	İyi Yetişmiş	10
Değerlendirme	Kabul Edilebilir	6
Yapabilme	Eksikleri Var	
Etkin Problem	İyi Yetişmiş	13
Çözebilme	Kabul Edilebilir	
	Eksikleri Var	3
Uyum	İyi Yetişmiş	16
Sağlayabilme(Ortama)	Kabul Edilebilir	
	Eksikleri Var	
	İyi Yetişmiş	12
Sınıf Yönetimi	Kabul Edilebilir	4

Tablo 6'nın devamı

	Eksikleri Var	
İşini Severek	İyi Yetişmiş	15
Yapma	Kabul Edilebilir	1
	Eksikleri Var	

Eğitmenlerin gözlem formları tablo 6'da incelendiğinde mesleki gelişim boyutunun alt basamaklarından eğitim ortamına uyum sağlayabilme maddesinden tüm öğretmenlerin 3 puan aldıkları gözlemlenmiştir. Hazırbulunuşluk maddesinde G₈ ve G₉ kodlu öğretmenler 2 puan, diğer öğretmenler ise 3 puan almıştır. Zamanı verimli kullanabilme maddesinden G₁ ve G₅ kodlu öğretmen 2 puan diğer öğretmenler ise 3 puan almıştır. Velilerle iletişim maddesinin bulguları incelendiğinde G₁, G₃, G₄, G₅, G₁₂ kodlu öğretmenlerin 2 puan aldığı kalan öğretmenlerin ise 3 puan aldıkları gözlemlenmiştir. Materyallerin kullanıma ilişkin gözlemlere göre G₁, G₃, G₄ ve G₁₄ kodlu öğretmenlerin 2 puan diğer öğretmenlerin 3 puan aldığı gözlemlenmiştir. Çocuklarla iletişim maddesine göre G₂, G₁₀ ve G₁₄ kodlu öğretmenlerin çocuklarla iletişim noktasında kabul edilebilir durumda oldukları gözlemlenmiştir. Diğer öğretmenler ise bu konuda iyi yetişmiş durumdadır. Etkinlik havuzu birikimi maddesine göre G₄, G₅, G₉ ve G₁₄ kodlu öğretmenlerin etkinlik bilgisi ve uygulama açısından 2 puan aldıkları, diğer öğretmenlerin ise 3 puan aldıkları gözlemlenmiştir. Plan-program- değerlendirme yapabilme alt maddesine göre 6 öğretmen kendisini geliştirmesi gerektiği gözlemlenmiştir. G₃, G₅, G₇, G₈, G₉ ve G₁₄ kodlu öğretmenler 2 puan almıştır. Etkin problem çözebilme becerisi gözlem bulgularına göre G₁, G₅ ve G₁₄ kodlu öğretmenin problemlere karşı daha aktif olması gerektiği bulgusu söz konusudur. Diğer öğretmenler 3 puan alarak iyi yetişmiş durumda gözlemlenmiştir. Sınıf yönetimi gözlem bulgularına göre G₂, G₅, G₉ ve G₁₄ kodlu öğretmenlerin 2 puan alarak sınıf yönetimi noktasında kendilerini geliştirmeleri gerektiği araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Mesleki gelişim alt boyutlarında son madde olan işini severek yapma maddesine göre sadece G₃ kodlu öğretmenin kabul edilebilir bir durumda olduğu ancak diğer öğretmenlerin işlerini severek yaptıkları, bu noktada istekli oldukları gözlemlenmiştir. Araştırmacı tarafından alınan gözlem notlarına göre;

G₂ kodlu eğitimci işini severek yapma maddesine ilişkin tebeşümle, mutlu bir şekilde işini yapmaktadır. Diğer eğitimcilerle iletişim yönünden olumlu bir iletişimi söz konusudur. Eğitime verilen sınıfı toplama ve çocukları evlerine yolcu etme sorumluluğunu başarılı bir şekilde yerine getirerek sınıf ve kurum yönetimine olumlu katkı sağlamıştır. Çocuklarla iletişim noktasında eğitimci gözlemci notlarına göre orta düzeyde bir durum sergilemiştir. Çocuklar soru sorduğunda onları anlama noktasında eksikliği söz konusudur.

G₆ kodlu eğitimci hazırbulunuşluk açısından ön bilgilerini aktif olarak kullanabilmektedir. Aynı zamanda 26.02.2020 tarihinde çocuklar arasında yaşanan bir probleme karşı demokratik tutum sergileyerek sınıf yönetiminde başarılı olmuştur. Sınıf ortamına ve kuruma karşı verilen görevleri çocuklar evlerine gittikten sonra yerine getirerek eğitim ortamına uyum sağlamıştır. Aynı zamanda çocukların geliş ve gidiş saatlerinde güler yüzlü, heyecanlı ve mutlu tavırlarıyla çocuklarla iletişim açısından başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Veli katılımı esnasında eğitimci veli ile birebir görüşerek onunla ilgilenip velinin istek/sorununa yönelik çözüm yoluna gitmiştir. Veli ile iletişim noktasında da deneyimli olduğu araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

G₇ kodlu eğitimcinin 11.03.2020 tarihli gözlem formuna göre, eğitimcinin mesleki gelişim alt maddelerinde başarılı olduğu araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Sandalye kapmaca oyununda anlaşmazlık yaşayan çocuklar ile ortak bir yol bularak var olan probleme etkin bir çözüm bulmuştur. Böylece etkinliğin akışında oluşabilecek engeli ortadan kaldırmıştır. Aynı zamanda sınıf materyallerini çocukların sorularına cevap ararken kullanarak somutlaştırmalara gitmiştir. Çocuğun eğitime sorduğu bir soruda duygu kartlarını kullanarak hem eğitici hem öğretici hem de eğlendirici bir biçimde çocuğa yanıt vermiştir.

G₈ kodlu eğitimci ise mesleki gelişim alt maddelerine göre hazırbulunuşluk açısından eksikleri olduğu araştırmacı tarafından not edilmiştir. Sınıf içerisinde çocukların gelişimsel özelliklerine göre teorik ve pratik açıdan eksiklikleri olduğunu araştırmacı gözlemiştir. Kendisine ayrılan süreyi verimli ve aktif bir şekilde kullanabilen eğitimci etkinlik olarak “Duygular” temalı etkinlikleri uygulamıştır. Veliler ile iletişim açısından saygı çerçevesinde iletişim kurmuştur. Ekoloji ve sanat etkinlikleri yapan eğitimcinin

etkinlik havuzu açısından sıkıntı yaşamadığı bu nedenle de sınıf yönetiminde başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Sınıf yönetiminde hem çocukları çok iyi yönlendirmekte, sınıfı takip etme, uygulama konularında başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Çocuklarla iletişim açısından biraz zorluklar yaşayan öğretmen bir çocuğun ağlaması üzerine onunla iletişim kuramayı daha fazla hırçınlaşmasına sebep olmuştur. Ana öğretmenin müdahalesi sonucunda sorun çözümlenmiştir.

G₁₀ kodlu öğretmen ÇABAÇAM modelinde verilen görev ve sorumlulukları yerine getirebilmektedir. Konuşmalarıyla mesleğine karşı olan tutumu ve sevgisi anlaşılmaktadır. Veli katılımında gerekli bilgiyi ve dönütü velilere vererek iletişimde başarılı olmuştur. Sınıf materyallerini yaratıcılığı kullanarak çoğu zaman –mış gibi yaparak kullanmaktadır. Çocuklarla iletişim açısından G₁₀ kodlu öğretmenin daha sabırlı ve sakin olması gerektiğini araştırmacı gözlemiştir. Emredici tavır sergileyen öğretmen, ‘Otur şuraya, susar mısın hemen’, bu noktada kendisini geliştirmeli şeklinde araştırmacı tarafından not edilmiştir. Projelere katılım gösteren, sınıf yönetimi açısından oldukça başarılı bir öğretmen olarak gözlemlenmiştir.

G₁₁ kodlu öğretmen mesleki gelişim alt maddelerinin hepsinde başarılı olduğu araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Neden-sonuç ilişkisi kurabilen ve var olan durumu/süreci değerlendirebilen bir öğretmendir. Çocuklarla, velilerle ve kurum içerisinde iletişim kurmakta sorun yaşamayan bir öğretmendir. Zamanı verimli kullanabilen, sınıf yönetimi açısından başarı gösteren öğretmen gün sonunda çocuğun ve günün değerlendirmesini yapabilmektedir. “Bir Dakika” isimli kitap okuma etkinliğinde kitabı okurken özenli davranması, ses tonuna ve şiddetine iyi ayarlaması, kitabı okumadan önce resimleri hakkında sorular sorup çocuklarla sohbet etmesi ve kitap okuma etkinliğinden sonra kitap etkinliğine yönelik sanat etkinliğine geçiş yapabilmesi noktalarında öğretmenin başarılı olduğu araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir

Öğretmen adayı olan gönüllü öğretmenlerin mesleki gelişim alt basamaklarına bakıldığında velilerle iletişim, materyal kullanımı, plan-program yapabilme ve değerlendirebilme, etkinlik havuzu birikimi ve sınıf yönetimi alt basamaklarında homojen dağılımın bozulduğu görülmektedir. Mesleki gelişim alt basamaklarında iyi yetişmiş

olanların yanında eksiği olan ve kabul edilebilir düzeyde bir dağılımın olduğu dikkat çekmektedir

4.1.3. ÇABAÇAM Modelinde Gözlemlenen Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına İlişkin Bulguları

Tablo 7

Gözleme katılımcı gönüllü öğretmenlerin akademik başarılarına ilişkin bulgular

Akademik Gelişim	Cevap Dağılımı	(f)
Proje Planlama Uygulama	İyi Yetişmiş	15
	Kabul Edilebilir	
	Eksikleri Var	1
Alanındaki kongre, sempozyum vb. etkinliklerden haberdar olma	İyi Yetişmiş	16
	Kabul Edilebilir	
	Eksikleri Var	
Bilimsel araştırma yöntemlerinden haberdar olması	İyi Yetişmiş	11
	Kabul Edilebilir	4
	Eksikleri Var	1
Farklı kuramları- modelleri inceleme ve kullanabilme	İyi Yetişmiş	14
	Kabul Edilebilir	2
	Eksikleri Var	
Bölüme olan tutum-inanç	İyi Yetişmiş	16
	Kabul Edilebilir	
	Eksikleri Var	
Motivasyon	İyi Yetişmiş	15
	Kabul Edilebilir	1
	Eksikleri Var	

Tablo 7'nin devamı

Sosyal Destek	İyi Yetişmiş	15
	Kabul Edilebilir	
	Eksikleri Var	
Akademik performans	İyi Yetişmiş	14
	Kabul Edilebilir	2
	Eksikleri Var	
Konu/kazanımla ilgili temel kavramları bilme, ilişkilendirme	İyi Yetişmiş	14
	Kabul Edilebilir	2
	Eksikleri Var	
Çeşitli yöntem ve teknikleri bilme, uygulama	İyi Yetişmiş	14
	Kabul Edilebilir	1
	Eksikleri Var	1
Hizmet Öncesi Eğitimler	İyi Yetişmiş	16
	Kabul Edilebilir	
	Eksikleri Var	

Eğitmenlerin gözlem formları tablo 7’de incelendiğinde akademik başarı boyutunun alt maddelerine göre alandaki kongre, sempozyum vb. etkinliklerden haberdar olma, bölüme olan tutum-inanç ve hizmet öncesi eğitimler yönünden 16 eğitimci araştırmacı tarafından iyi yetişmiş olarak gözlemlenmiştir ve 3 puan şeklinde puanlamada bulunmuştur. Proje planlama-uygulama alt maddesine göre G₅ kodlu eğitmenin araştırmacı tarafından eksik olduğu gözlemlenmiş olup diğer eğitimcilerin bu maddeden 3 puan almıştır. Bilimsel araştırma yöntemlerinden haberdar olma isimli maddeye göre G₄, G₉, G₁₀ ve G₁₂ kodlu eğitimcilerin bu konuda kabul edilebilir olduğu ancak G₅ kodlu eğitmenin eksiği olduğu araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Farklı kuramları-modelleri inceleme ve kullanabilme alt maddesine göre G₅ ve G₁₂ kodlu eğitimcilerin 2 puan aldıkları, diğer

eğitmenlerin ise 3 puan aldıkları gözlemci notlarında ifade edilmiştir. Motivasyon ve sosyal destek maddelerine yönelik araştırmacı gözlem bulgularına göre G₃ kodlu eğitmen 2 puan, diğer eğitmenler ise 3 puan almıştır. Akademik performans ve konu/kazanımla ilgili temel kavramları bilme, ilişkilendirme maddelerine göre 14 eğitmen 3 puan alarak başarı göstermiş olup akademik performans alt maddesinde G₄ ve G₉ kodlu eğitmenler, konu/kazanımla ilgili temel kavramları bilme, ilişkilendirme alt maddesinde ise G₁ ve G₅ kodlu eğitmenler 2 puan almıştır. Son madde olan çeşitli yöntem ve teknikleri bilme, uygulama maddesinin bulgularına göre 14 eğitmen bu konuda iyi yetişmiş olarak gözlemlenmiş olup G₉ kodlu eğitmenin 2 puan ve G₅ kodlu eğitmenin 1 puan aldığı araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

Araştırmacının akademik başarı boyutunda gözlem notlarına göre; G₅ kodlu eğitmenin gözlem bulgularına göre proje planlama ve uygulama noktasında yapılan projelere yönelik bilgisinin fazla olmadığı gözlemlenmiştir. Diğer eğitmenler tarafından sorulan sorulara yanıtız kalan eğitmen bu konuda pasif kaldığı araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Aynı zamanda bilimsel araştırma yöntemlerinden haberdar olma maddesinde de sorumlu eğitmenin bu konuya ilişkin sorularına karşı G₅ kodlu eğitmenin cevap verememesinden dolayı fazla bilgisi olmadığı düşüncesi araştırmacıda hâkim olmuştur.

G₉ kodlu eğitmenin akademik başarısına yönelik ÇABAÇAM modelinde ki araştırmacı gözlemlerine göre, eğitmenin özellikle alandaki kongre/sempozyum vb. etkinlikleri takip ettiği ve projelere katılma isteği göze çarpmıştır. Nisan ayında Antalya öğrenci kongresine yönelik proje hazırlayan eğitmenin çok istekli ve heyecanlı olduğunu araştırmacı gözlemlemiştir. Aynı zamanda alanla ilgili terminolojiden haberdar olması ve bunu kurum içerisinde ki çocuk ve eğitmen eğitimleriyle ilişkilendirmesi araştırmacının dikkatini çekmiştir. Akademik dil kullanan eğitmen hizmet öncesi eğitimine destek olması adına tüm eğitimlere katılmaya özen göstermektedir. Motivasyon açısından yüksek motivasyona sahip olduğu araştırmacı notlarında 3 puan verilerek belirtilmiştir.

G₁₁ kodlu eğitmenin akademik başarı konusunda gözlemci tarafından tüm maddelerine 3 puan verilmiştir. Eğitmen GEMS, Kimlikli Bebekler Yaklaşımı, Orman okulları vb. yeni model ve yaklaşımları inceleyip araştıran bir eğitmandir. Bu model ve

yaklaşımların eğitimlerine katılmıştır. Motivasyonu yüksek olan eğitimci aynı zamanda öğrenmeye açık, çeşitli yöntem ve teknikleri kazanma, uygulama noktasında aktif ve kurumda sosyal destek sağlayabilen bir eğitimci olduğu araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

G₁₆ kodlu eğitimcinin akademik başarı alt maddelerinde deneyimlerinin olduğu ve başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Nisan ayında Antalya’da düzenlenecek olan öğrenci kongresi için projesini titizlikle hazırlayan eğitimcinin bu konuda çok istekli olduğu gözlemlenmiştir. Projesini oluştururken kullanacağı bilimsel yöntemlerin farkında olan eğitimci aynı zamanda yeniliklere oldukça açık olduğu gözlemci notlarında yer almaktadır. Özellikle “Orman Okulu” projesinde çalışan eğitimci bu noktada çeşitli araştırmalar yaparak diğer eğitimcilerle de bu yaklaşım hakkında konuşup tartışmaktan keyif almaktadır. Eğitimci eğitimlerine katılan G₁₆ kodlu eğitimci bölümüne olan inancı ve tutumu yönünde bölümüne karşı olumlu tutum sergilediği gözlemlenmiştir. Hizmet öncesi eğitimini güçlendirmek için mini eğitimci eğitimlerine katılan eğitimcinin, özellikle “Fonoloji Eğitimi” aldıktan sonra bu konuda kendisini geliştirmek istediği gözlemci notlarında yer almaktadır. Etkinliklerde öğretim yöntem ve teknikleri rahatlıkla kullanabilen eğitimci, bu noktada diğer eğitimcilerle fikir alışverişi yapmıştır. Teorik ve pratik açıdan oldukça başarılı ve kurumda aktif olduğu gözlemlenmiştir.

Eğitimcilerin eğitimi için ÇABAÇAM da yapılan etkinliklerin akademik başarıya olumlu yansıdığı, akademik başarı alt basamaklarında eğitimcilerin iyi yetiştiği gözlemlenmiştir. Merkezde sürdürülen hizmet öncesi eğitim gibi birçok etkinliğe katılan, etkinlikleri bizzat başarılı bir şekilde yürüten eğitimciler ayrıca sempozyum, kongre, gezi ve gözlem gibi merkezin düzenlediği programlara katılmaktan da mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Bu çerçevede bir proje okulu olan ÇABAÇAM da uygulanan eğitim modelinin öğretmen adaylarının akademik başarılarını geliştirdiği, alana ve mesleğe karşı sempatik duygularını artırdığını, kendilerine olan inanç, özsaygı ve güvenin arttığını vurgulamışlardır.

4.2. Okul Öncesi Öğretmen Adayları ile Görüşmelerin Çözümlemesi

Araştırmacı tarafından ÇABAÇAM modelinde gönüllü öğretmenlik yapmaktan olan okul öncesi öğretmen adayları ile yar yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelere ilişkin bulgular aşağıda verilmektedir.

4.2.1. Gönüllü Eğitimcilerin ÇABAÇAM Modeline Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulguların İncelenmesi

Tablo 8

Gönüllü eğitimcilerin ÇABAÇAM modeli algılarına ilişkin bulgular

Ana Kategori	Alt Kategori	<i>f</i>	N
Gönüllü Eğitimcilerin ÇABAÇAM Modeli Algılarına İlişkin Bulgular	Dezavantajlı Çevrelerden Gelen Çocuklar	15	13
	Erken Çocukluk Eğitim Merkezi	7	4
	Okul Öncesi Öğretmen Adayları	7	7
	Farkındalık	6	5
	Eğitimci Eğitimi	6	5
	Deneyim	6	6
	Proje Okulu	5	4
	Gönüllülük Esaslı Bir Kurum	5	5
	Mesleğe Teşvik	3	3
	Mülteci Çocuklar	3	3
	Branş Öğretmen Adayları	3	3
	Üniversite Bünyesi	2	2
	Proje Yürütücüsü Prof. Dr. Ebru AKTAN	2	2
	ACAR		
Laboratuvar Ortamı	1	1	

Yüksek Lisans Öğrencileri	1	1
Aile Eğitimleri	1	1

Tablo 8 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının ÇABAÇAM projesine yönelik algılarına ilişkin görüşlerinde en çok kodlanan alt temalar “**Dezavantajlı çevrelerden gelen çocuklar**”, “**Erken çocukluk eğitim merkezi**” ve “**Okul öncesi öğretmen adayları**” olmuştur. Gönüllü olarak eğitmenlik yapan 13 katılımcıdan 13 tanesi de dezavantajlı çevrelerden gelen çocukların ÇABAÇAM projesinde yer aldıklarını yüksek bir sıklıkla (f:15) bahsediyor olmaları, ÇABAÇAM modelinde çocuklar için verilen eğitimlerin daha çok dezavantajlı gruplara yönelik olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda bu merkezin bir erken çocukluk eğitim merkezi olduğunu ve projede okul öncesi öğretmen adaylarının yer aldığı eğitmenler tarafından belirtilmiştir. Diğer alt temalar ise, “**Farkındalık**”, “**Eğitmen eğitimi**”, “**Deneyim**”, “**Proje okulu**”, “**Gönüllülük esaslı kurum**”, “**Mesleğe teşvik**”, “**Mülteci çocuklar**”, “**Branş öğretmen adayları**”, “**Üniversite bünyesi**”, “**Proje yürütücüsü Prof. Dr. Ebru AKTAN ACAR**”, “**Laboratuvar ortamı**”, “**Yüksek lisans öğrencileri**” ve “**Aile eğitimleri**” şeklindedir.

Konu ile ilgili katılımcı **E₁, E₂, E₃, E₄, E₅, E₆, E₇, E₈, E₉, E₁₀, E₁₁, E₁₂ ve E₁₃** kodlu eğitmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“ÇABAÇAM projesinin başlıca amacı eğitmenleri eğitmek ve yani birazda deneysel bir okul gibi...” (E₁)

“ÇABAÇAM ekonomik durumu yeterli olmayan genelde mülteci çocuklardan oluşan çocuklara ücretsiz gönüllü eğitmenlik yaptığımız bir kurum. Üniversiteye bağlı herkes gönüllülük esası ile çalışıyor. Çocuklarımızdan herhangi bir ücret alınmıyor”. (E₂)

“Dezavantajlı çevrelerden gelen çocuklarımızın eğitim almasını sağlayan gönüllülük esaslı bir kurumdur. Burada hem sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarına eğitim veriliyor hem de eğitmenlere eğitimler veriliyor. Eğitmenlere bir tık daha fazla öncelik tanınıyor. Okul öncesi öğretmen adayları ve İngilizce, fen gibi diğer branşlardan gelen adaya eğitmenler veren bir kurum. Çocuklar ile birebir iletişim kurarak hem meslek hayatında kullanacağı etkinlikler hem de kişisel deneyimler kazanmış

oluyor. Mesleğine yönelik eğitimci eğitimleri oluyor. Bunları öğreniyoruz. Değerli hocalarımız geliyor, bizlerle görüşüyorlar. Bizlerle etkinlikler yapıyorlar. Gönüllülük esaslı bir kurum”. (E₃)

“ÇABAÇAM sosyoekonomik ve sosyokültürel anlamda dezavantajlı çevrelerden gelen çocuklara gönüllü öğretmenlik yaptığımız gönüllü okul öncesi eğitimi verdiğimiz bir kurum. Üniversite bünyesinde yer alıyor. Bazı sosyal kuruluşlarında desteğini alıyoruz. Böyle gönüllülükle yürüyen bir kurum”. (E₄)

“İhtiyaç durumundaki çocukların erken çocukluk döneminde daha iyi eğitim almasını sağlayan aynı zamanda aile eğitimine de katkı sağlayan ve okul öncesi öğretmen adaylarının dördüncü sınıfa kadar staj görmemesinden ötürü onları da programa dâhil eden, öğretmenliğe adım adım yaklaştıran bir projedir”. (E₅)

“Sosyokültürel ve maddi açıdan durumu elverişsiz çocukların, öğretmen adayları ve branş eğitimcilerinden oluşan, eğitimcilerin eğitim verirken aynı zamanda eğitim de aldıkları bir kurum”. (E₆)

“ÇABAÇAM bir uygulama merkezidir. Çocuklar var. Alanıma yönelik bir kurum. Uygulama yapılan, gözlem yapılan bir kurum. Çocuklar açısından bir anaokulu kreş diyebiliriz”. (E₇)

“Kurucusu Prof. Dr. Ebru Aktan Acar’ dır. Sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarına eğitim veriyoruz. Bu ailelerin arasında genelde mülteci aileler var. Gönüllülük esasına dayanan bir kurum. ÇOMÜ’ de öğrenci olan branş ve okul öncesi öğretmen adaylarını kullanarak eğitimler veren bir kurum”. (E₈)

“Maddi ve manevi açıdan sıkıntısı olan çocuklara eğitim veriyoruz. Gönüllü eğitimciler Çanakkale Onsekiz Mart üniversitesi öğretmen adaylarından oluşuyor. Genellikle okul öncesi öğretmen adayları olsa da branş öğretmenleri de katılım sağlıyor. Dışarıdan katılım sağlayan farklı branşlardan öğretmenlerimizde destek sağlıyor. Yüksek lisans öğrencilerimizde var. Bu şekilde hem öğrenip hem öğrettiğimiz muhteşem bir proje. Eğitimler oluyor. Hem çocuklar hem eğitimciler eğitim alıyor”. (E₉)

“Okul öncesi eğitim alınması için dezavantajlı çevrelerden gelen çocukların eğitim alabilmesi için kurulmuş bir kurum. Bunun yanında öğretmenlerle ilgileniyor. Henüz mezun olmamış öğretmenlerle çalışıyor. Hem onlara laboratuvar ortamı sağlıyor hem de çocuklarla daha mezun olmamışken içli dışlı olmasını sağlıyor. Alanımıza daha da yakın olmamızı sağlıyor”. (E₁₀)

“Durumu yetersiz ve dezavantajlı çevrelerden gelen ailelerin çocuklarını bir yıl boyunca hiçbir maddi karşılı beklemeden onlara erken çocukluk eğitimi veren gönüllü bir kurum. Aynı zamanda öğretmenlere de öğretmenlik mesleğine geçmeden önce öğretmenlik deneyimi sağlayan bir kurum”. (E₁₁)

“Prof. Dr. Ebru Aktan Acar ve Özlem hocanın beraber geliştirdiği mucize okuldur. Maddi durumu yetersiz ve gerçekten ÇABAÇAM çocuklarının ihtiyaçlarına yönelik yapılmış hazırlanmış bir projedir. Proje doğrultusunda farklı ülkelerden gelen çocuklar seçiliyor ve seçilirken de nasıl bir aileden geliyor diye dikkat edilerek seçimler yapılıyor. Tamamen gönüllülük esaslı ve hiçbir maddi talep olmaksızın okul öncesi öğretmenleri dahil fen, İngilizce, resim, müzik öğretmenliği vb. branş öğretmenlerinin de gönüllü olarak başvurduğu bir kurum diyebiliriz”. (E₁₂)

“Çanakkale’de sosyoekonomik düzeyi yeterli olmayan ailelerimizin çocuklarının iyi bir eğitim alması için birçok anaokuluna göre daha güzel programa sahip olan bir proje. ÇABAÇAM bildiğimiz tanımlardan üzerinden gidersek Erken çocukluk eğitim merkezi anaokulu-kreşdir”. (E₁₃)

Gönüllü öğretmenlerin ÇABAÇAM modeline ilişkin algıları olumlu ve iyimser bir bakışı yansıtmaktadır. Dezavantajlı çevrelerden gelen çocuklara parasız erken çocukluk eğitimi veren, gönüllü eğitimci eğitiminin verildiği, farklı branş ve sınıflardan öğretmen adaylarının kendilerini geliştirme imkanı buldukları bir proje okulu/merkezi olarak görmüşlerdir. Katılımcıların yoğun ilgi düzeyleri sosyoekonomik yönden düşük yapıda olan çocukların eğitimine odaklanmıştır. Bu bağlamda kurumun ne kadar önemli bir iş yaptığı görülmektedir. Ayrıca merkezin eğitimci eğitimi, okul öncesi erken çocuk eğitimi,

eğitmen deneyimi ve farkındalık yaratma anlamında bir proje okulu olduğuna dair gözlem ve algılarının öne çıktığı görülmektedir.

Tablo 9

Gönüllü öğretmenlerin üniversitelerin eğitim sistemine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Ana Kategori	Alt Kategori	f	N
Gönüllü Öğretmenlerin Üniversitelerin Eğitim Sistemine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	Uygulama/Staj Süresi Yetersiz	20	13
	Teorik Eğitim	8	7
	Çocuklar ile İletişim Yetersiz	6	6
	Deneyim Yetersiz	6	6
	Alanda Uzmanlaşma Fırsatı Yetersiz	5	6
	Farklı Alanlardan Hocalar ile Tanışma İmkânı Yetersiz	3	2
	Sosyokültürel Katkı Yetersiz	3	2
	Ezbere Öğretim	3	2
	Sorumluluk Bilinci Yetersiz	1	1
	Sosyalleşme Yetersiz	1	1
	Yaratıcı ortam yetersiz	1	1
	Yapılandırılmış Eğitim Sistemi	1	1
	Öğretmen Merkezli Eğitim	1	1
	Öğretim Yöntem Teknik Bilgisi Yetersiz	1	1

Gönüllü öğretmenlerin üniversitelerin eğitim sistemine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 9 incelendiğinde, en çok kodlanan alt temalar **“Uygulama/Staj süresi yetersiz”** ve **“Teorik Eğitim”** şeklinde olduğu görülmektedir. 13 katılımcıdan 13 tanesi de üniversitelerde uygulama/staj süresinin yetersiz olduğunu yüksek bir sıklıkla (f:20) belirtmiştir. Bu durum, üniversitelerin uygulamaya yönelik sürelerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda üniversite eğitimlerinin daha çok teorik eğitime yönelik olduğu gönüllü öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Kodlanan diğer alt temalar incelendiğinde, **“Çocuklar ile iletişim yetersiz”**, **“Deneyim Yetersiz”**, **“Alanda uzmanlaşma fırsatı yetersiz”**, **“Farklı alanlardan hocalar ile tanışma imkanı**

yetersiz”, “Sosyokültürel katkı yetersiz”, “Ezbere öğretim”, “Sorumluluk bilinci yetersiz”, “Sosyalleşme yetersiz” ve “Yaratıcı ortam yetersiz” şeklinde olduğu görülmektedir.

“ÇABAÇAM’da yarım gün sana ait olmuyor, branş şeklinde devam ediyorsun yani mesela yarım saat çocuklarla bir etkinlik yapıyorsun ve okul deneyiminde gerçi biz görmedik onu da gözlemledik, staj uygulaması yapmadık bu sene yapacaktık yapamadık bu yüzden tam cevaplayamıyorum. Farklı olarak ne farklı dersek mesela devlet okulunda yapılandırılmış, sana bir şey veriyorlar ve sende onu çocuklara yaptırıyorsun ama ÇABAÇAM’da yaratıcı, özgür bir ortam var. Bir yapılandırma yok. ÇABAÇAM daha serbest ama MEB okulları daha otoriter. ÇABAÇAM’da öğretmenler genç olduğu için daha enerjik bir ortam var yine MEB’te bu kadar enerjik bir ortam yok bence. Benzer yönleri ise işleyiş, günlük plan program benzer ama uygulayış tarzı farklı.. Mesela bir sanat etkinliği yapılacak biz sanat etkinliğini istediğimiz yerde gerçekleştirebiliyoruz. Bahçeye çıkıyoruz, atölyeye gidiyoruz. Olanakları çok fazla. Çocuklarda istediği gibi üstünü kirletebiliyor. Herhangi bir sınırlandırma yok ama devlet okulunda böyle her şey önünde, her şey bir kişiye ait, onlar onun eşyası ve o istenilen etkinliği yapmak zorunda. Ortada bir görsel var ve bu görseli yapmak zorunda çocuklar. ÇABAÇAM daha yaratıcı ve aile işin içine çok girmiyor ama devlet okulunda aile işin içine girdiği için çocuklara belli şeyler vermek zorundaymış gibi hissediyor öğretmen. Yani mesela okuma yazma öğretiliyor, süreci biraz aileler yönetiyor. Aile okul çıkışında somut bir uygulama ürün bekliyor, ne yaptınız diye ve bunlar yılsonunda sergilenmiyor ama ÇABAÇAM’da sergileniyor. Çocuklar evlerine bir şey götürmüyor. Farklılıkları daha fazla..” (E₁)

“Okul çok teorik kalıyor yani kâğıt üzerinde ama ÇABAÇAM’da birebir iletişimde olduğumuz için diğer öğretmenlerle, öğrencilerle, çocuklarla. O yüzden ÇABAÇAM’ın çok büyük katkısı oluyor tabii ki. İlk başta iletişim anlamında onları tanımak, yeni insanlarla tanışmak anlamında okulun yeterli olduğunu düşünmüyorum Yani ek bir şeye ihtiyacınız oluyor çocuklara dokunabilmek için. O yüzden ÇABAÇAM’ın çok büyük katkısı var bu konuda”. (E₂)

“Üniversite de staj almadım ama liseden bir tecrübem var. Bu yıl devam etme sebebim ÇABAÇAM ne katıyor, bunu merak ettim. Mesleğime başladığımda çocuk boyutu

var bir de çocuklar gittikten sonra ki etkinlik boyutu var yani sergileme boyutu. Çocukların etkinliklerini değerlendirmeler var. Reggio Emilia modeline göre yapılandırmacı eğitime göre mesela onları asmak. Farklı yöntem teknikler uygulamak. Pdr öğretmenlerimiz ile birlikte çocuklar nasıl değerlendirilir. Bu konuları görüyor öğreniyoruz. Meslek hayatım ile teorik bilgiler birebir örtüşüyor. Okulda öğrendiğim en temelinden yaklaşımlar konusu bunu orada deneyimlemiş oluyorum. Ortak yönü her ikisinin de bir programı var. Devlet okullarının da ÇABAÇAM'ın da bir programı var. Öğretilen kazanımlar var, kavramlar var. Ama öğretim şekli farklı olduğunu düşünüyorum. Ben ÇABAÇAM'ı tercih ediyorum. Çocuğu daha özgür kılıyor. Devlet okulunda öğretmen merkezli ama ÇABAÇAM'da daha esnek bir program var. Fiziksel ortam açısından ise ÇABAÇAM çok farklı bir kurum. Devlet okullarında sadece köşeler söz konusuysen bizim oda şeklinde bibliyotegimiz var. Kış bahçemiz, grup odamız var. Dış çevre bahçesi olağanüstü. Özel okulda bulabileceğiniz lüks kaçan her şey ÇABAÇAM'da var". (E₃)

"Staj yapmadım ancak ÇABAÇAM'da birebir çocukla yüz yüze birebir beraberiz. Bu da ileriki mesleki hayatımda çok fazla önemlidir. Bir sürü deneyimim oluyor. Her türlü çocukla karşılaşıyoruz. Okul ise teorikte kalıyor. Uygulama derslerini sınıftaki arkadaşlarımızla yapabiliyoruz. Her çocuğu göremediğimiz için çok da istenilen sonucu elde edemiyoruz açıkçası". (E₄)

"Staj bence bir evin içerisinde bulunmak ama ÇABAÇAM'da bulunmak yaşamın içinde bulunmak diyebilirim. ÇABAÇAM'da biz sadece öğretmenlik yapmıyoruz. Temizlik, yemek, çocuklar, aile eğitimi, eğitimler, sorumluluk bilincine sahip olma, planlı çalışma, sosyalleşme, arkadaş edinme gibi faktörleri de öğreniyoruz. ÇABAÇAM 'a gitmeyen arkadaşlarım ile kendimi kıyasladığımda biz 4. Sınıfa kadar çocuğun 'Ç' sini dahi bilmezken ÇABAÇAM'da bulunanlar gözlemler yaparak ya da uygulamalara katılarak ön hazırlık yapmış oluyoruz. Dışarı da bana öğretmen mi olacaksın dediklerinde aslında ben öğretmen olmaya başladım bile diyorum. Çocuk davranışlarını anlamlandırmaya başladım. Neden sonuç ilişkisi kurabiliyorum. Benzer yönleri var mı diye düşünürsem de bence benzer yanı yok". (E₅)

“Okulda çok fazla uygulama dersimiz yok olan kısım ise çok kısıtlı bir süreç ama ÇABAÇAM’da uygulama yapıyoruz. Çocuklar ile iç içeyiz. ÇABAÇAM’da aldığım eğitimlerin benim için daha yararlı olduğunu söyleyebilirim”. (E₆)

“Teorik bilginin olmasına inanıyorum ama uygulama da olmalı. ÇABAÇAM’a girdiğimden beri şunu gördüm hem uygulama hem teorik açısından işin içindeyim. Okulda teorik kısımda yer alıyoruz. ÇABAÇAM’a gitmeyenleri düşündüğümde belki 4. Sınıfta uygulama açısından zorlanacaklar. Çocuklarla iletişim, aile ile iletişim açısından.. ÇABAÇAM’a gelenlerin özgüvenleri daha yüksek. Daha rahat etkinlikler tasarlayıp yapabiliyorlar. Sınıf yönetimi, sınıfa hakimiyet açısından daha kolay bunu yapabiliyorlar. Heyecanlandın mı diye sorduğumuzda evet deseler bile bunu hiç yansıtmıyorlardı. Ben bu yönlerden geliştirdiğini düşünüyorum uygulamanın. Ama teorik de önemli. Direkt uygulama yapsan başarılı olamayabilirsin. Ne yapacağını bilmeden, planlama yapmadan... Üniversiteler de teorik daha fazla, uygulama daha az. Okullarda da uygulama daha fazla olmalı. ÇABAÇAM’da çok fazla teorik eğitimi almıyoruz. Mini eğitimler vs bunlar kişisel gelişim eğitimimize katkı. Alt yapısını bilmeden bir bilgi hakkında ne kadar mini eğitim olsa da altı boş kalacaktır. Ben üniversiteyi teorik açıdan desteklediğini düşünüyorum”. (E₇)

“Birinci sınıftan beri ÇABAÇAM’da olduğum için bir sıfır öndeydim okul stajında. Oraya gelen arkadaşlar henüz etkinlik planı yapmayı bilmeden, kazanımları nasıl kategorilendireceğini bilmeden ben bunların hepsini ÇABAÇAM’da öğrenmişim zaten. Bu benim için büyük katkısı oldu. ÇABAÇAM’ın ikinci katkısı ise çocuklar ile bir iletişim içindedir. Diğer arkadaşlarda bir utanma-sıkılma olurken ben çok rahattım. 2 yıldır zaten çocuklarla iç içe olduğum için okul deneyiminde zorlanmadım. Okul deneyimde her grup dört kişiydi. Benim grubumda yalnız ben ÇABAÇAM’da idim. ÇABAÇAM’ın katkısı sayesinde bir sorun olduğunda sınıf öğretmeni bize yönelirdi. Benzer yönleri ise maddi açıdan iki kurumda da maddiyat söz konusu değil. Uygulama boyutunda ise benzerlik olduğunu düşünmüyorum. Çünkü ÇABAÇAM’da uygulama boyutu var ama üniversitede bu pek yok. Ayrıca ÇABAÇAM’da eğitmen eğitimleri varken staja gidilen okullarda ekstra eğitimler söz konusu olmuyor. Eğitimler aldık, geziler aldık”. (E₈)

“Okulda çok pratik yapmıyoruz. Bu imkânımız maalesef yok. Sadece teorik anlamda bilgiler alıyoruz. 4. Sınıfta ikinci dönem sadece staj imkânımız oluyor. Uygulama alanımız bu açıdan çok dar. Ben 2 yıldır işin içindeyim. Yarım dönemlik bir deneyim ile 2-3 yıllık ÇABAÇAM deneyimi arasında dağlar kadar fark olur. Çocuklara yaklaşımımızı etkiliyor. Hiç daha öncesinde bir anaokulu/anasınıfı kurumu görmemiştim. ÇABAÇAM ile MEB pandemi dönemini kıyaslamak istiyorum. Biz önlemlerimizi alarak çocuklarla faaliyet yürütebiliyoruz ama MEB de biraz daha sıkıntılı durum söz konusu. Çocuklar görerek, dokunarak, yaparak yaşayarak bir şeyler yapabilirken MEB’de bu imkan tam olarak sağlanamıyor. Biz MEB’de sadece öğretenez ancak bu kurumda hem öğrenen hem öğretenez durumundayız”. (E₉)

“Öncelikle sosyal açıdan bahsedeyim. Sadece sınıftaki bölümdeki insanlar değil orada hem branş öğretmenleri hem dışarıdan gelip katılan bir çok gönüllümüz var. Onlarla çok farklı ortam oluşuyor. Katkıları çok fazla oluyor. Eğitimler için farklı hocalarımız oluyor. Hepsi birbirinden değerli. Ayrıca üniversite de belki de hiçbir zaman duyamayacağımız bilgileri orada edinme imkânımız oldu. Hatta bunları uygulama imkânımız oldu. ÇABAÇAM olmasa ben bunları belki de çok geç öğrenecektim. Çok meraklıyım ama çok araştırma yapan birisi değilim. Üniversite daha yüzeysel, ÇABAÇAM alanda uzmanlaşmamızı sağlıyor. Derinlemesine öğretim sağlıyor. Laboratuvar ortamı.. Teoriği pratiğe dönüştürüyoruz, yaşıyoruz. Farklılık: Öncelikle sosyal açıdan bahsedeyim. Sadece sınıftaki bölümdeki insanlar değil orada hem branş öğretmenleri hem dışarıdan gelip katılan bir çok gönüllümüz var. Onlarla çok farklı ortam oluşuyor. Katkıları çok fazla oluyor. Eğitimler için farklı hocalarımız oluyor. Hepsi birbirinden değerli. Ayrıca üniversite de belki de hiçbir zaman duyamayacağımız bilgileri orada edinme imkânımız oldu. Hatta bunları uygulama imkânımız oldu. ÇABAÇAM olmasa ben bunları belki de çok geç öğrenecektim. Çok meraklıyım ama çok araştırma yapan birisi değilim. Üniversite daha yüzeysel, ÇABAÇAM alanda uzmanlaşmamızı sağlıyor. Derinlemesine öğretim sağlıyor. Laboratuvar ortamı, teoriği pratiğe dönüştürüyoruz, yaşıyoruz. Benzer yönü ise derslerimizle paralellik gösteriyor. Birbirini destekliyor”. (E₁₀)

“Benzerliklerinin olduğunu düşünmüyorum. ÇABAÇAM apayrı bir gezegen ama farklılıkları söz konusu. Okulda öğrendiklerimizi uygulamaya dökemiyoruz ama bu kurumda öğrendiğimiz herhangi bir bilgiyi direkt zaten uygulayarak öğreniyoruz”. (E₁₁)

“Ben 2. Öğretimim ve ÇABAÇAM gündüz olduğundan benim açımdan saat noktasında çok rahat geçti. Sınav haftalarında kurum kapalı oluyor. Ben hafta da 1 gün gidiyordum. Cuma günleri ise eğitmen eğitimleri oluyordu. İlk başladığımda 1. Sınıf olduğum için benim açımdan artışı çok oldu. Ebru hocanın dersi Erken Çocuklukta eğitimdi. Kurumda çocukları, programı her şeyi görüyorsun. Ben bunlara zaten hakimdim ve dersime katkısı oldu. 2 dersime yardımcı oldu. Şuan 2. Sınıfım gerçekten derslerime aşırı destek sağlıyor. İyi ki ben 1. Sınıfta başladım. . Sınıf güz dönemi derslerim ile ÇABAÇAM eğitimleri farklı boyutta kalıyordu. Etkisi olacaktı ama bu ilk dönem değildi. 2. Dönem çok fazla etkisi olmaya başladı. Psikoloji dersimiz var ve ben çocuğun sınıfta yaptığı hareketleri, davranışları derste görünce davranışla teoriyi karşılaştırıp analizini yapabiliyorum. Teoriyi uygulamaya dönüştürdüğümü fark edebiliyorum. Bana öğretmenim diye hitap eden çocuklar var ve bu beni gerçekten öğretmen olarak hissettirdi. Yani benzer yönü olarak derslerimi destekliyor, teoriyi uygulamaya götürmemizi sağlıyor. Farklı olarak 4. Sınıfta staj alacaktım ama ben uygulamaya erken başladığım için bu da en büyük farklılıktır. Ayrıca her farklı milletten çocukların bulunduğu bir kurumdur. Mesleğimize başladığımızda bu özel gruptan çocuklarla belki tanışmayacağız. Fiziki anlamda ise hayal odası, bibliyoteği, oyun odası, atölyesi, kış bahçesi var. Bu da hem bizim için hem de çocuklar için çok büyük imkân oluyor. Her imkânı sağlayabiliyor”. (E₁₂)

“Gelişimsel olarak teoride gördüğümüz bilgileri süzgeçten geçirip pratiğe döktüğümüzde daha olumlu etki ediyor, pratiğe dökülebiliyoruz. Okulda teoride gördüğümü ÇABAÇAM’da çocuğa uygulayınca dönüt alıyorum. O öğrendiğim bilgiyi artık hayatımda uygulayabileceğimi anlıyorum. Okurken deneyimleme fırsatım oluyor. Hiç deneyimi olmadan yarım dönem staj ile mesleğe başlayan öğretmenimizin biraz sudan çıkmış balığa döneceğini düşünüyorum. Okulda genel olarak MEB programını görüyoruz. ÇABAÇAM’da ki program ile aynı olsa da aslında farklılıklar var. MEB daha öğretmen odaklı, ÇABAÇAM öğrenci merkezli olduğunu düşünüyorum. Üniversitede ki öğretilen bilgiler daha öğretmen merkezli ama ÇABAÇAM daha öğrenci merkezli”. (E₁₃)

Gönüllü eğitmenlerin ve öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri lisans eğitimi konusunda değerlendirmeleri ilgi çekicidir. Özellikle ÇABAÇAM örneği üzerinden yaptıkları karşılaştırma ve değerlendirmelerde öğretmen adaylarının ilk sırada uygulama/stajın yetersizliğini vurgulamışlardır. ÇABAÇAM da hem staj hem de teorik

eğitimin birlikte verildiği, çok verimli geçtiğini, doyum aldıklarını, mutlu olduklarını, daha özgür olduklarını belirtmişlerdir. Farklı branştan öğretmen adaylarıyla, veli ve çocuklarla doğrudan etkileşim içinde olmaları öğretmenlik deneyimlerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda üniversite eğitimini hem teorik hem de uygulama düzeyi açısından yetersiz olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca, otoriter ilişkilerin eğitime yön verdiği, özgür eğitimin olmadığı, sıkıcı olduğu, yüzeysel kaldığı ve akademik anlamda uzmanlaşmayı sağlamakta yetersiz kaldığı vurgulanmıştır. Bu çerçevede ÇABAÇAM üniversite eğitimine alternatif değil de onu destekleyen bir eğitim modeli sunduğu görülmektedir.

Tablo 10

Gönüllü eğitimcilerin ÇABAÇAM modelinin dezavantajlarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Ana Kategori	Alt Kategori	<i>f</i>	N
Gönüllü Eğitimcilerin ÇABAÇAM Modelinin Dezavantajlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	Yoğun Bir Program	7	7
	Zaman Kısıtlılığı	3	3
	Mükemmeliyetçi	3	3
	Fakülte Mesafesi	2	2
	Proje Sayısı Fazlalığı	1	1
	Duygusal Boyut	1	1
	Sınıftaki Eğitimci Sayısı	1	1
	Eğitimcilerin Pasifliği	1	1
	Dezavantajı Yok	1	1

Tablo 10 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının ÇABAÇAM modelinin dezavantajlarına yönelik görüşlerine en çok kodlanan alt tema **“Yoğun bir program”** olmuştur. Gönüllü olarak eğitimci yapan 13 katılımcıdan 7 tanesi ÇABAÇAM modelinin yoğun bir programa sahip olduğunu yüksek sıklıkla (*f*:7) belirtmişlerdir. ÇABAÇAM modelinde gönüllü eğitimcilerin yoğun bir program içerisinde oldukları görülmektedir. Aynı zamanda bu merkezin bir erken çocukluk eğitim merkezi olduğunu ve projede okul öncesi öğretmen adaylarının yer aldığı belirtilmiştir. Diğer alt temalar ise, **“Zaman kısıtlılığı”**, **“Fakülte mesafesi”**, **“Mükemmeliyetçi”**, **“Proje sayısı fazlalığı”**,

“Duygusal boyut”, “Sınıftaki eğitimci sayısı”, “Eğitmenlerin pasifliği” ve “Dezavantajı yok” şeklindedir.

Konu ile ilgili katılımcı E₁, E₂, E₃, E₄, E₅, E₆, E₇, E₈, E₉, E₁₀, E₁₁, E₁₂ ve E₁₃ kodlu eğitimcilerin görüşleri şu şekildedir:

“Evet, bence var. Vaktinin çoğunu orada geçiriyorsun. Çünkü oraya haftada bir gün gitmiyorsun oranın toplantıları oluyor, eğitimleri oluyor. Öğrencilik hayatın birazda ÇABAÇAM ile gidiyor. Bu bir öğrenci için belki fazla sorumluluk gerektiriyor ve bu da zaman açısından zorlayıcı oluyor”. (E₁)

“Dezavantajı öğretmenlerin üzerine biraz fazla sorumluluk yüklenmesi, çok yoğun bir programı var. Mesela oranın fiziksel olarak bazen süslenmesi gerekiyor farklı mevsim konseptlerine göre. Orada bulunmamız orası için fazladan mesai harcamamız gerekiyor. Birebir çocukla olduğumuz zamanlarda değil ama okul içinde emek harcamamız gerekiyor”. (E₂)

“Ben katıldığımda çok yoğun bir dönemdeydim. Sosyal hayatı engelleyici bir boyutu var ama bu tercih meselesi... Çok yoğun bir programı var. Aday eğitimci toplantılara, etkinliklere düzenli katılıp katılmadığına göre not sistemi var. Zamanı çok iyi kullanmanız gerekiyor”. (E₃)

“Benim gözlemlediğim kadarıyla yok. Belki hem okul hem ÇABAÇAM’ ı eğitimcilerin yürütmesi, aldığımız sorumlulukları aynı anda yürütmek biraz zorlayıcı olabilir ama onda da her gün gitmiyoruz. Haftada sadece bir gün gidiyoruz”. (E₄)

“Ben ÇABAÇAM’ da hafta da 3-4 gün durabiliyordum. Çocuklara karşı olan hassasiyetim kişiliğime yansdı. Bu da beni daha duygusal birisi haline getirdi. Benim yaşantımı duygusallığım olumsuz etkilemeye başladı”. (E₅)

“ÇABAÇAM’ a çok fazla zaman ayırmam gerekiyor. ÇABAÇAM dışında kalan zamanımı sosyal çevrem ile geçirmek istediğimde toplantı vs. olabiliyor. Hafta sonları

eğitmen eğitimleri oluyor. Hafta sonumda bir günümü tamamen kuruma ayırmak zorunda kalabiliyorum. Bu biraz bazen beni zorluyordu. Yoğun bir programı var”. (E₆)

“Yönetim açısından dezavantajları var”. (E₇)

“Benim için olmadı ama bazı yönlerde eleştiriyorum. Çok fazla proje yürütülüyor”.
(E₈)

“Ben şuan için dezavantajı görmedim”. (E₉)

“Zaman kısıtlılığında otürü sorun olabiliyor. Eğitim süreci benim derslerimle çakışıyor. Bu da beni yorabiliyor. Okula gidiyorum tekrar geliyorum. İkinci öğretim olsam ama durum böyle olmazdı”. (E₁₀)

“Çocuklara 2-3 eğitmen ders veriyoruz. Çocuk ileride bir öğretmenli sınıfa geçtiğinde çocuk bocalayabilir diye düşünüyorum. Ayrıca yeterince değişim olduğunu düşünmüyorum. Hiyerarşinin biraz fazla abartıldığını düşünüyorum. Değişimden kastım; ÇABAÇAM’ in vizyonu ve misyonu yeterince çocuğa ve eğitmene dokunabilmek. Ben bu sürecin uzadığını değişimin yavaş olduğunu düşünüyorum”. (E₁₁)

“Eğitim fakültesi ile ÇABAÇAM’ in birbirine uzak olması dezavantaj sayılabilir. Çocuklar bizim gittiğimiz okulumuzu merak ediyorlar”. (E₁₂)

“Uzun vadeli düşündüğümde bir dezavantajı yok ama örneğin gün içerisinde bir planım oluyor. Aniden toplantı vs. olabiliyor. O güne özel planımda bozulma oluyor. Yoğun bir program söz konusu diyebilirim”. (E₁₃)

Gönüllü eğitmenlerin bir kısmı, ÇABAÇAM da uygulanan eğitim programının yoğunluğunu, lisans dersleriyle bazen çakıştığını, fakülteler ve merkez arasında mesafenin uzun olduğu konusunda biraz eleştirileri olmakla birlikte genel olarak olumlu yaklaşıma sahip oldukları görülmektedir. Eğitmenlerin iyi bir planlama ile bu sorunların giderilebileceği anlaşılmaktadır.

4.2.2. Gönüllü Eğitimcilerin ÇABAÇAM Modelinde Gönüllü Eğitimlik Deneyimlerinin Etkisinin Öğretmen Yeterlikleri Açısından İncelenmesi

Araştırmacı tarafından dört alt problem altında incelenen bulgulara göre ÇABAÇAM modelinde gönüllü eğitimlik yapmakta olan öğretmen adaylarının akademik başarı, kişisel ve mesleki gelişimleri alt problemlerine ilişkin aşağıda incelenmektedir.

Gönüllü Eğitimcilerin ÇABAÇAM Modeli Deneyimlerinin Kişisel Gelişimlerine İlişkin Bulgular

ÇABAÇAM modelinde gönüllü olarak görev yapmakta olan okul öncesi öğretmen adaylarının proje deneyimlerinden kişisel gelişim boyutuna ilişkin bulgular tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11

ÇABAÇAM modelinin gönüllü eğitimcilerin kişisel gelişimlerine etkisine ilişkin bulgular

Ana Kategori	Alt Kategori	<i>f</i>	N
Gönüllü Eğitimcilerin Kişisel Gelişimlerine İlişkin Bulgular	İletişim Becerisi	34	13
	Kültürel Etkileşim	20	11
	Hümanist Bireyler	16	9
	Sosyalleşme	12	6
	Özgüven	9	5
	İşbirliği	7	6
	Sorumluluk Alma	7	6
	Çok Yönlü Gelişim	6	5
	Planlı Programlı Çalışma	6	4
	Yaratıcılık	6	4
	Sabır	4	4
	Özdenetim	4	3
	Empati Becerisi	4	3
	Sorgulama Becerisi	3	3

Yardımlaşma	3	3
Kararlılık	1	1
Eleştirel Düşünme	1	1
İdealist Birey	1	1
Gözlem Becerisi	1	1

Tablo 11 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının ÇABAÇAM modelinde gönüllü öğretmenlik deneyimlerinin, öğretmenlerin kişisel gelişimleri açısından etkisine yönelik görüşlerinde en çok kodlanan alt temalar “İletişim becerisi”, “Kültürel etkileşim” ve “Hümanist bireyler” şeklinde olmuştur. İletişim becerisi ve kültürel etkileşim alt temalarını 13 katılımcıdan 13 tanesi yüksek sıklıkla (f:34) belirtmişlerdir. ÇABAÇAM modelinin gönüllü öğretmenlerin kişisel gelişimlerinde en çok iletişim becerisini ve kültürel etkileşimlerini arttırdığı görülmektedir. Aynı zamanda modelin, öğretmenleri daha hümanist bireyler olarak yetiştirdiği 13 katılımcının 9 tanesinin “Hümanistik bireyler” alt temasını sıklıkla kodladığı görülmektedir. Öğretmenlerin kodladığı diğer alt temalar ise şu şekildedir: “Sosyalleşme”, “Özgüven”, “İşbirliği”, “Sorumluluk alma”, “Çok yönlü gelişim”, “Planlı programlı çalışma”, “Yaratıcılık”, “Sabır”, “Özdenetim”, “Empati becerisi”, “Sorgulama becerisi”, “Yardımlaşma”, “Kararlılık”, “Eleştirel düşünme”, “İdealist birey”, ve “Gözlem becerisi” şeklindedir.

Konu ile ilgili katılımcı E₁, E₂, E₃, E₄, E₅, E₆, E₇, E₈, E₉, E₁₀, E₁₁, E₁₂ ve E₁₃ kodlu öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Katkısı olduğunu düşünüyorum. Bir kere iletişim gerçekten kuvvetleniyor. Olumlu /olumsuz durumlarda durumu organize etmeyi öğreniyorsunuz. Özdenetimin artıyor ve daha planlı bir insan haline dönüşüyorsunuz”. (E₁)

“Çocuklarla iletişim halinde olmak istediğim için kişiliğim de normalde insan psikolojisini, çocukların psikolojisini anlama da birçok şey öğreniyoruz. Gelen konuşmacılar sayesinde birçok alanda bilgi sahibi oluyoruz. Bu da tabii kişisel olarak da beni geliştiriyor. Sürekli yeni bir şey öğrenmiş oluyorum, farklı alanlarda bilgi sahibi olmuş oluyorum. Geliştiriyor beni her anlamda”. (E₂)

“Daha özenli, özdenetim sahibi birisi olmamı sağladı. Farkındalık kazandırdı. Çoğu konuya eskiden dikkat etmezken şimdi analiz ediyorum. Sorumluluklar açısından ise sorumluluk sahibi olmak zorundasın. Ben eleştirel bakan bir insan olduğum için ve orası bir kurum sonuçta. İşbirliği var ve sizi sistem buna mecbur kılıyor. Kişiyi denetimli sorumluluk sahibi kılıyor. Bu çok iyi bir şey çünkü sorumluluk alıp onu yapabilmek kişiye haz verir. Bu işi başardım diye haz verir, özgüven sağlar. Planlı programlı çalışmaya teşvik ediyor”. (E₃)

“Katkısı olduğunu düşünüyorum. Bu mesleğe başlamadan önce biraz kararsızdım. Acaba çocuklarla çalışabilir miyim? Olmazsa akademik yönelim tarzında düşüncelerim vardı. ÇABAÇAM’ dan sonra daha sabırlı olduğumu ve daha istekli olduğumu fark ettim. Yani bir özgüven geldi. Benim özgüvenim biraz düşüktür. Toplum içinde daha böyle heyecanlanırım, paniklerim. İletişim, kendimi ifade etme, özgüven, sabır, işbirliği, çalışma sorumluluğu konularında kendimi geliştirdim”. (E₄)

“Değişik insanlarla iç içe oluyoruz. Nasıl iletişim kurabileceğimi, işbirliği, ortak payda da nasıl buluşabileceğimizi öğreniyoruz. Çok kıymetli hocalar geliyor ve onları dinliyorum. Onların konuşmalarından paylar çıkarıyorum. Farklı bakış açıları kazanıyorum. Sınıfta çocuklar ile çember saati yaptığımızda farklı düşüncelere şahit oluyorum. Bu da farklı bakış açıları oluşturuyor. Bu nokta da bende yaratıcılık boyutu geliyor. Daha geniş düşünmeye olaylara bakmaya başlıyorsun. Yakınsak değil de iraksak düşünmeye başlıyorsun. Aile gözünden, çocuk gözünden, öğretmen gözünden düşünüyorsun”. (E₅)

“Ben topluluk önünde olmaktan pek hoşlanmıyordum ama bu olumsuz yönümü değiştirdiğimi söyleyebilirim. Bu noktada özgüvenimi geliştirdi. ÇABAÇAM’ da birlik beraberlik içerisinde çalışıyoruz. Bu da insanlarla iletişimim üst seviyeye çıkardı. İşbirliği, sosyallik, etkileşim, iletişim konularında olumlu yönlerde katkısı oldu”. (E₆)

“İletişim açısından ve etkinliklerde ki aktiflik açısından işimi kolaylaştırdı. Ne yapacağımı biliyorum. İstenmeyen bir durum ile karşılaştığımda en azından daha kolay ne yapacağımı biliyorum. Ne yapabilirim? Nasıl yapabilirim? Diye sorgulayabiliyorum kendi

kendime. Gözlemleme becerim gelişti. Karşılaştırma yapabiliyorum. İşbirliği, sorumluluk bunlara çok katkısı var. Ayrıca planlama yönünden bana destek oldu. Planlı çalışabiliyorum”. (E₇)

“Eğitmenler ve ortam açısından sıcak bir hava hâkimdi. Velilerle etkileşim konusunda katkısı oldu. Özgüven, sabır, iletişim, yaratıcılık, sorumluluk alma, etkileşim, kendini ifade etme noktalarında kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum”. (E₈)

“En çok çocuk yaklaşımı açısından katkı sağladığını düşünüyorum. Biz orada bir aile gibiyiz. Çok güzel dostluklar kurduğumuz bir kurum ve çocuklara yaklaşım olarak düşünürse çocuklara yaklaşım, onlarla iletişim gerçekten çok hassas bir durummuş ama ben okurken bunu fark edememiştim. Pratikte bunu fark etme imkânım oldu. Ağlarken ne yapmam gerekiyor bunu bilmiyordum. Etkileşim açısından bana katkısı oldu. Sosyal anlamda çok katkısı oldu. Kişiyi kendini sorgulatıyor. İşbirliği, özgüven, özdenetim, sosyal destek, etkileşim, iletişim, sorumluluk bilinci noktalarında beni geliştirdiğini, bana katkı sağladığını düşünüyorum”. (E₉)

“ÇABAÇAM’ın işleyiş olarak bana etkisi çok oldu. Daha sistemli oluyorsun. Bir grup etkileşimi içerisinde çalışmak zorundasın. Ve oraya adapte oluyorsun. Herkes birbirine belli bir saygı ve sevgi çerçevesinde yaklaşmak zorunda ve bunu herkes severek yapıyor. Eğitmenlere belirli bir parça veriliyor ve sen ondan sorumlu oluyorsun. Bu durumda senin sorumluluk bilincini destekliyor. Dediğim gibi hepsi birbirini destekliyor. İşbirliği, dayanışma içerisinde çalışma, sorumluluk alma ve etkileşim açısından beni geliştirdi”. (E₁₀)

“Ben bu mesleği seçerken severek seçtiğim söylenemez. Mesleğe başlayınca sevmeye başlamıştım ama ÇABAÇAM ile daha çok sevdim. Çünkü onca insanın hayatına gönüllü bir şekilde dokunabilmek apayrı bir duygudur. Hem eğitim hayatımdaki bakış açımı hem de sosyal yaşamdaki bakış açımı değiştirdi”. (E₁₁)

“Eleştiriye açık değildim. ÇABAÇAM eleştirileri saygı çerçevesinde yaptığı için eleştiriye açık bir insan olmaya başladım. El becerim açısından da beni geliştirdi. Çok iyi değildim ama ÇABAÇAM bu nokta da beni geliştirdi. Aile ile nasıl konuşacağım

noktasında kendimi geliştirdim. İletişim açısından düşünürsem ben dışa dönük birisiyim. O nokta da sıkıntı yaşamıyorum”. (E₁₂)

“Çocuklara karşı bir iletişimim oldu. Daha rahat daha aktifim. Ben genelde dinleyen tarafken şimdi görüşlerimi sunabiliyorum. Sosyalleşmemi sağladı. Etkileşim-iletişim içine girebiliyorum. Öncesinde sabırsızdım kendim çocuğun bazı görevlerini yapıyordum ama şimdi çocuğa fırsat verip onu bekliyorum”. (E₁₃)

Gönüllü eğitimcilerin ifadelerinden de anlaşılacağı gibi ÇABAÇAM modelinin uygulandığı eğitim merkezinde gönüllü staj yapmalarının kendi kişisel gelişimlerine olumlu anlamda çok yönlü beceri kazandırdığını belirtmişlerdir. Bu becerilerin başında iletişim becerisi, hümanist davranış becerisi, kültürel etkileşim ve sosyalleşmenin yanı sıra özgüven, özdenetim, sorumluluk, eleştirel düşünme, planlı ve programlı çalışma gibi öğretmen adaylarının kişiliğini geliştiren çok sayıda kazanıma ulaştıklarını belirtmişlerdir.

Gönüllü Eğitimcilerin ÇABAÇAM Deneyimlerinin Akademik Başarılarına Etkisine İlişkin Bulgular

Aşağıdaki tablo 12 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının ÇABAÇAM modelinde gönüllü eğitimcilik deneyimlerinin, eğitimcilerin akademik başarılarına etkisine yönelik görüşlerinde, 13 eğitimciden 9 tanesi **“Yaparak yaşayarak öğrenmeler”** alt temasını yüksek sıklıkla (f:15) belirtmektedir. ÇABAÇAM modelinde akademik başarıya etkisi açısından yaparak yaşayarak kalıcı öğrenmelerin akademik başarıya olumlu yönde etki ettiği görülmektedir. **“Öğretim yöntem teknik bilgisi”** ve **“Okul başarı puanında artış ”** alt temaları ise diğer en çok kodlanan alt temalar şeklindedir. **“Alan bilgisi”**, **“Motivasyon artışı”**, **“Hizmet öncesi eğitime destek”**, **“Teorinin pratiğe dönüştürülmesi”**, **“Etkinlik-materyal bilgisi”**, **“Plan ve program yapabilme”**, **“Akran öğrenmeler,”** **“Hazırbulunuşluk seviyesinde artış”**, **“Ödevlerde başarı artışı”**, **“Değerli hocalarla tanışma imkânı”** ve son olarak **“Katkısı yok”** şeklinde diğer alt temalar kodlanmıştır.

Tablo 12

ÇABAÇAM modelinin gönüllü eğitimcilerin akademik başarılarına etkisine ilişkin bulgular

Ana Kategori	Alt Kategori	f	N
Gönüllü Eğitimcilerin Akademik Başarılarına İlişkin Bulgular	Yaparak Yaşayarak Kalıcı Öğrenmeler	15	9
	Öğretim Yöntem Teknik Bilgisi	12	7
	Okul Başarı Puanında Artış	10	8
	Alan Bilgisi	10	4
	Motivasyon Artışı	5	5
	Hizmet Öncesi Eğitime Destek	4	4
	Teorinin Pratiğe Dönüştürülmesi	3	3
	Etkinlik-Materyal Bilgisi	2	2
	Plan ve Program Yapabilme	1	1
	Akran Öğrenmeleri	1	1
	Hazırbulunuşluk Seviyesinde Artış	1	1
	Ödevlerde Başarı Artışı	1	1
	Değerli Hocalar ile Tanışma İmkânı	1	1
	Katkısı Yok	1	1

Konu ile ilgili katılımcı **E₁, E₂, E₃, E₄, E₅, E₆, E₇, E₈, E₉, E₁₀, E₁₁, E₁₂ ve E₁₃** kodlu eğitimcilerin görüşleri şu şekildedir:

“Olumlu katkısı olduğunu düşünüyorum. ÇABAÇAM’ da bir sürü yaklaşım görüyorsun Reggio Emilia, Montessori vs. Bunları okuyup ezberlemiyorsun. Orda o 3 yıl süreçte zaten onu görebiliyorsun. Yani yaşayarak öğreniyorum. ÇABAÇAM sayesinde girişimci birisi oluyorsun. Gerçekten bir şeyler alabildiğimi ve verebildiğimi görüyorum. Bu da beni tatmin ediyor ve motivasyonumu artırıyor.”. (E₁)

“ÇABAÇAM’ da aslında derslerde öğrendiğimiz şeyleri birebir görme fırsatımız oluyor. Yani dediğim gibi o kâğıt üzerinde kalmıyor da bir çocuğun davranışında, hareketlerinde onu gözlemleyebiliyorsunuz. O yüzden ÇABAÇAM’ ın çok büyük katkısı oluyor”. (E₂)

“Yaparak yaşayarak öğrenmemi sağlıyor. Yaklaşımları modelleri ben ÇABAÇAM’da öğrendiğim için derste hemen bende bir şeyler ekliyorum. Yine çocuğu tanıma ve değerlendirme dersimiz var. ÇABAÇAM’ da da bu derse yönelik eğitim alacaktık ancak pandemiden ötürü olmadı. Teoriyi pratiğe dökemediğimiz için katkısı olduğunu düşünüyorum”. (E₃)

“Okulda bu bilgileri alıyorum sadece teoride kalıyor ancak ÇABAÇAM’ da bunu deneyimleme fırsatım oluyor. Böyle olunca da bilgilerim kalıcı hale geliyor. Deneyimlemeden bilgileri alınca bu bilgilerim ezber olarak kalırdı ve üç senelik bilgilerim çöp olabilirdi. Ama ÇABAÇAM’ da okulda o hafta gördüğüm bir dersi uyarlayıp etkinlik yapıyoruz çocuklarla. Derslerim açısından beni destekliyor. Hizmet öncesi eğitim açısından kendimi bir adım önde görüyorum”. (E₄)

“Kesinlikle oldu. Şöyle ki ön hazırlık açısından bana çok yarar sağlıyor. Bir dersi dinliyorum ama bazı şeyleri uygulayınca daha kalıcı daha anlamlı oluyor. İz bırakan noktaları oluyor. Bende farkındalık oluşturuyor. Kalıcı öğrenmelerde ders mahiyetinde bana olumlu dönüşler yapıyor. Plan ve program açısından bize planlı programlı olmayı ve değerlendirmeler yapma imkânı sunuyor. Her şey anlamlanıyor. Yöntem teknikler açısından bana olumlu katkıları oldu. Bir çocuğa harf öğretmek konusunda okulda hocamız erken okuryazarlık konusunu anlatırken bize sorular soruyor. Ben hemen kendi kendime düşünüyorum. Biz ÇABAÇAM’ da ‘Ben Kimim’ etkinliği yapıyordum. Çocuğa ilk etapta küçük harfleri öğretiyorduk. Sonra kartlar yardımıyla büyük harflere geçiyorduk. Aynı zamanda renkleri öğretiyorduk. Çok fazla yöntem deniyoruz. Sabahları çember saatleri yapıyoruz. Ben modeller konusunu çok iyi bilmiyordum. Ebru hoca derste bize bunları anlattı. Örneğin Waldorf modelinde duygu ifadesi olmayan bebekleri anlatmıştı. Ben ÇABAÇAM’ da bu bebekleri gördüm. Uygulama açısından, pratik açısından destekliyor”. (E₅)

“Evet, aldığım eğitimler açısından katkısı oldu. Mesela ÇABAÇAM’ da planlar hazırlıyoruz, günlük planlar. Sınavda günlük plana yönelik sorular sorulmuştu ve ben bu farkı çok net görmüştüm. Soruları rahatlıkla yapabilmiştim. Pratikte yaptığım uygulamalar teorik anlamda bana katkı sağlıyor”. (E₆)

“Akademik başarımlarım açısından pek katkısı olmadı. Henüz o düzeyde değilim. Ben çok fazla eğitimlere de katılmadım. Akademik başarımlarım tamamen benim kendi çalışmam ya da araştırmalarımınla kaynaklı olan bir başarıdır”. (E₇)

“İlk sınava gireceğim. Bir konu verildi. Bu konuyla ilgili bir etkinlik yazın, kazanım göstergelerini yazın. Daha sonra kavram seçip bunları not edin dediler. Ben bunları zaten ÇABAÇAM’ da öğrenmişim. Sınavda da kolayda yapıyordum. Bu da akademik başarıma katkı sağladı. Kongrelere katılma imkânım olmuştu. Öğrenci kongresine Maltepe kongresinde Türkiye’nin dört bir yanından katılan projeler karşısında projemizi sunmuştuk. Hizmet öncesi eğitim açısından bir sıfır öndeydim”. (E₈)

“Okulda uygulama olarak verdikleri ödevlerde zorlanmıyoruz. ÇABAÇAM’ da ki uygulamalarımızı okula rahatlıkla taşıyıp ödevlerimizi teslim edebiliyoruz. Kesinlikle katkısı oluyor. Öğrendiğimiz bilgileri çok katkı sağlıyor. Okul öncesi dönemde birçok yöntem tekniği ben ÇABAÇAM’ da öğrendim. Üniversite de çoğu bilgi bir kulaktan girip ötekenden çıkıyor açıkçası. Ne kadar pratik olursa katkısı o kadar yüksek oluyor. Sınava giriyoruz, ezberliyoruz. Sınav bitince unutuyoruz. Bunun katkısı olmuyor. Uygulanabilirlik arttıkça akılda kalma, öğrenme düzeyi de artıyor. ÇABAÇAM’ da daha çok görüp iç içe olmaması sağlıyor. Bu da okul başarımlarım açısından bana katkı sağlıyor”. (E₉)

“Teorik ve pratik birbirlerini destekliyor. İlgileri senin önüne seriyor. Hiç aklında yokken sana farklı kapılar açıyor. Bana notlarım açısından çok katkısı oldu. Ben yaparak yaşayarak öğrenmeyi daha çok tercih ediyorum, bilgiler daha çok oturuyor bende. Teorik derslerde oku geç benim çok sindiremediğim bir sistem. Bu konu da ÇABAÇAM’ da direkt yaptığım için onunla paralel giden bir derste sınavlarda daha başarılı olabiliyorum”. (E₁₀)

“Tabi ki etkisi oldu. Sunum yaparken heyecanlanmadım ve daha yüksek puan aldım. Teorikte öğrendiklerimi uyguladığım için pratiğe dökülebildiğim için daha başarılı oldum”. (E₁₁)

“Eğitmen eğitimleri ve Ebru hocanın duruşunun çok katkısı oluyor. Psikoloji dersinde ve eğitim programları dersinde bana çok katkısı oldu. ÇABAÇAM’ da ki çocuklar ile aldığı psikoloji dersini bağdaştırarak daha kalıcı öğrenme sağlamış oldum. Program dersinde de ÇABAÇAM’ da program eğitmen eğitimi almıştım bu sayede derste rahat ettim. Fonoloji eğitmen eğitiminin ise dil gelişim dersinde bana katkısı oldu. Ben dil gelişim dersini seçmeli bir ders olduğundan seçememişim ama o açığı eğitmen eğitimiyle kapatmış oldum gibi bir şey oldu. Hareket gelişim dersinde ise çocukları bizzat gözlemleyerek motor gelişimlerini vs. inceleyerek rahatlıkla anlayabiliyorum. Bebeklik dönemine giriş dersinde ise çocuğun kendini geliştirme noktasında acaba ne yönlerde eksiği var şeklinde analiz etme imkânım oldu. Gelişim dersimizde ise, ÇABAÇAM’ da gözlemleyerek analiz etmenin erken teşhisi sağlayacağını söyleyen bir sorumlu eğitmenimiz var ve bu dersi desteklemiş oldu. Gelişim dersinde aslında teoriyi öğrenip ÇABAÇAM’ a gidince de onları gözlemleyerek aslında ne kadar iyi ve kalıcı öğreneceğimi de öğrenmiş oldum. Hem projelerde hem eğitmen eğitimlerinde hem de uyguladığımız etkinliklerde bana katkısı oldu”. (E₁₂)

“Sadece dinlemek ayrı bir durum, ama uygulamak apayrı bir durum olduğunu düşünüyorum. Teoride öğrendiklerimi ÇABAÇAM’ da deneyimliyorum. Yaparak yaşayarak öğrenmemi sağlıyor. Organize etme becerisi kazandırdı. ÇABAÇAM akran öğrenmeyi sağlıyor. Hizmet öncesi eğitimimiz deneyimlerimiz açısından birbirimize sosyal destek oluyoruz”. (E₁₃)

ÇABAÇAM modelinde gönüllü eğitmenlik yapan öğretmenlerin modelin akademik başarıya ilişkin etkisine bakıldığında, bu merkezde yapılan eğitimlerin kendilerinin akademik başarılarına olumlu yönde yansıdığını belirtmişlerdir. Eğitmen görüşlerine göre yaparak yaşayarak öğrenme fırsatını yakaladıkları merkezde hem okul başarı puanlarının artış gösterdiğini hem de öğretim yöntem ve teknikleri konusunda önemli ölçüde ilerleme kaydettiklerini ifade etmişlerdir. Alan bilgisi ve materyal oluşturma becerisi açısından da hizmet öncesi eğitim desteği kazandıklarını vurgulamışlardır.

Gönüllü Eğitimcilerin ÇABAÇAM Deneyimlerinin Mesleki Gelişimlerine Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 13

ÇABAÇAM modelinin gönüllü eğitimcilerin mesleki gelişimlerine etkisine ilişkin bulgular

Ana Kategori	Alt Kategori	f	N
Gönüllü Eğitimcilerin Mesleki Gelişimlerine İlişkin Bulgular	Mesleki Sevgi (Meslek Aşkı)	18	11
	Aile ve Çocuklarla İletişim Becerisi	16	11
	Mesleki Deneyim Kazanımı	11	10
	Plan, Program ve Değerlendirme Yapabilme	8	7
	Sınıf Yönetimi	8	8
	Çağdaş Öğretmen Anlayışı	8	6
	Etkinlik Bilgi Birikimi	6	6
	Materyal Kullanımı	5	4
	Öğretim Yöntem ve Teknik Bilgisi	3	3
	Zaman Yönetimi	3	3
	Çocuk Merkezli Eğitim Anlayışı	3	3
	Hazırbulunluluk	2	2
	Kurum Kültürü	2	2
	Etkin Problem Çözme Becerisi	2	2
	Bilimsel Araştırma Becerileri	1	1
Organizasyon Faaliyetleri	1	1	
Akademik İlerleme Düşüncesi	1	1	

Tablo 13 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının ÇABAÇAM modelinde gönüllü eğitimcilik deneyimlerinin, eğitimcilerin mesleki başarılarına etkisine yönelik görüşlerine göre eğitimcilerin en çok kodladığı alt temalar; “**Mesleki sevgi (meslek aşkı)**”, “**Aile ve çocuklarla iletişim becerisi**” ve “**Mesleki deneyim kazanımı**” şeklindedir. Yüksek sıklıkla kodlanan (f:18) mesleki sevgi alt kodu 13 katılımcıdan 11 tanesi tarafından kodlanmıştır. Bu durum ÇABAÇAM modelinde verilen mesleki eğitim hedefine ulaştığına

görülmektedir. Aile ve çocuklarla iletişim becerisi alt teması 13 katılımcıdan 11 tanesi tarafından ve sıklıkla (f:16) kodlanan ikinci alt temadır. Modelin, aile ve çocuklarla iletişim becerisi konusunda eğitim hedefine ulaştığı görülmektedir. Aynı zamanda mesleki deneyim kazanımı alt teması, 10 katılımcı tarafından sıklıkla kodlanan (f:11) alt tema olduğu görülmektedir. Sırasıyla kodlanan diğer alt temalar incelendiğinde ise, “Plan, program ve değerlendirme yapabilme”, “Sınıf yönetimi”, “Çağdaş öğretmen anlayışı”, “Etkinlik bilgi birikimi”, “Materyal kullanımı”, “Öğretim yöntem ve teknik bilgisi” şeklindedir. Aynı zamanda “Zaman yönetimi”, “Çocuk merkezli eğitim anlayışı”, “Hazırbulunmuşluk”, “Kurum kültürü”, “Etkin problem çözme becerisi”, “Bilimsel araştırma becerileri”, “Organizasyon faaliyetleri” ve “Akademik ilerleme düşüncesi” şeklinde alt temalar görülmektedir.

Konu ile ilgili katılımcı E₁, E₂, E₃, E₄, E₅, E₆, E₇, E₈, E₉, E₁₀, E₁₁, E₁₂ ve E₁₃ kodlu öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Evet, katkısı olacağını düşünüyorum. Orda aldığım eğitimler ORFF eğitimi olabilir. Her konuda aldığımız eğitimleri ileride meslek hayatımda birilerine verebileyim diye alıyorum. Biz öğretmenler olarak bazen sınıfta tek kişi kaldığımız oldu. Bu süreçte de çocukları nasıl yönlendirmemiz gerektiğini orda daha iyi anlıyoruz. Zamanlama açısından planlı bir şekilde devam ettiği için her şey bu saat uyumlarını da gerçekleştiriyoruz”. (E₁)

“Fazlasıyla karşılıyor. Yani dediğim gibi hayal etmediğim bir ortamdı. Orada olmak çok güzel çok başka pencereleri açtı. Tek bir konu anlamında değil gelen konuşmacılar bazen hukuk konusunda farklı bir şeyler çocukların hakları ile ilgili farklı şeyler anlatıyorlar. Çok farklı pencereler açtı. Ufkumu genişletti”. (E₂)

“Öğretmenlikte en önemlisi bence tecrübedir. Bu yüzden deneyim katıyor. Ben çocuklarla konuşmaya çok çekinirdim. Sınıf ortamında otorite, rehber olarak oradasın. Bunu yapabilecek miyim diye düşünürdüm. Bu açıdan beni geliştirdi. Bir etkinliği planlayabiliyor muyum? Bütünleştirilmiş etkinlikleri yapabiliyor muyum ya da geçişleri sağlayabiliyor muyum? Pratik açıdan mesela yağmur yağdığında onu kullanarak bir etkinlik düzenleyebiliyor muyum? Bu konularda kendimi ölçmemi sağladı ve olumlu yönde

katkısı oldu. Sınıf yönetimi, plan program, etkinlik açısından, değerlendirme açısından katkı oldu". (E₃)

"Mesleğe ilk başladığımda sadece son sınıfta staj yapsam bocalayabilirdim diye düşünüyorum. Çünkü çok kısa bir süre. 4 sene boyunca bana katkısı olmuş olacak. Her türlü çocuğu sorunu görmüş olacağım. Bu da benim için bir avantaj olacak. Davranış olarak da çocuklara daha iyi, doğru yaklaşabilirim diye düşünüyorum. Zorluk çekmem diye düşünüyorum. Çocuklar ve veliler ile iletişimim açısından beni destekledi. Hazırbulunuşluk seviyemi yükseltti. Sınıf yönetimi açısından da beni desteklediğini düşünüyorum. Orada ki sorumlu öğretmenleri gözlemliyorum. Sınıfı nasıl kontrol ediyorlar buna dikkat ediyorum. Aslında oradan da bir sürü not alıyorum kendime. Ben daha tedirgindim sınıf yönetimi açısından ama şimdi daha rahat hissediyorum". (E₄)

"Öncelikle çocuğa nasıl yaklaşmam gerektiğini ÇABAÇAM' da öğrendim. Mesleğime ÇABAÇAM olmadan başlasaydım çocuğa nasıl yaklaşmam gerektiğini bilmeden başlamış olacaktım. Bu nokta da kendim bir arayış içine girecektim. Daha anlayışlı davranmam gerektiğini öğrendim. Çocuk iletişimi noktasında bana olumlu yönde katkı oldu. Ayrıca çocuğa yaklaşım, program açısından (aylık- günlük), modeller noktasında kullanabileceğim modelleri öğrendim. Farklı yöntem tekniklerle tanıştım. Etkinlik havuzum genişledi. Mesela sanat etkinliğinde bir gün pipetle boyaları üfleme etkinliği yapıyoruz. Bir gün bir ressam seçiyoruz. Bir gün kendi resmimizin yarısını çiziyoruz. Türkçe etkinliğinde mesela bir gün biz hikâye anlatıyoruz. Bir gün yansıtıyoruz. Bazen de çocukların anlatmasını istiyoruz. Etkinlik açısından sıkıntı yaşamayacağım. Ben bu uygulanan etkinlikleri saklıyorum. Bir etkinlik yapacağımız esnada dört farklı etkinlik ortaya çıkarabiliyoruz. Sınıf yönetimi ve zamanı verimli kullanma açısından da bana katkı oldu". (E₅)

"Kesinlikle düşünüyorum. Sonuçta 3 yıllık bir deneyime sahibim. Okul öncesi kurumda nasıl çalışabileceğimi, çocuklarla etkileşim açısından, iletişim açısından neler yapmam gerektiği noktasında deneyimlemiş oluyorum. Sınıf yönetimi açısından ilk sene gözüm korkuyordu. Çocuklar ile ne yapacağımı bilmiyordum ama şuan da çok rahatım. Sistemi öğrendim". (E₆)

“Kesinlikle düşünüyorum. Çocukla iletişim, sınıf yönetimi, etkinlikleri nasıl aktif yapabilirim bunlara hâkim oldum. Ne kadar elimizde planda olsa heyecanlanıyoruz ya da ters bir durum olduğunda sorunu nasıl çözeceğimiz aklımıza gelmiyor. Bunları gözlemleyerek öğrendim. Etkin problem çözme açısından katkı sağladı”. (E₇)

“Benim hedeflerim içinde kendim sınıfımı hazırlamak isterim. Ebru hocanın yürüttüğü Kozalak projesi var. Oradan gelen yardımlarla sınıfımı hazırlamak isterim. Bunu kendi okulumda uygulamak isterim. Materyal temini açısından, etkinlik havuzu açısından, sosyallik, iletişim açısından katkısı oldu”. (E₈)

“Evet, sağlayacaktır. Uygulama, pratik ve deneyim çok önemlidir. Bu deneyimlerin üzerine katarak ilerlemek daha da önemlidir. Ben ÇABAÇAM’ da şuan ilk basamaktayım. İnsanlar meslek hayatının ilk birkaç yılını bu basamağı geçmek için verirken ben bunları şimdiden deneyimleyebiliyorum. İlerde yaratıcılığımı geliştirdiği için farklılıklara sahip olmuş olacağım. Yani hazırbulunuşluk seviyemi olumlu yönde etkiliyor. Bölümüm açısından bölüme severek gelmişim ama sevgim daha da arttı. Bölüme olan inancımı olumlu yönde etkiledi. Aile eğitimleri, aile katılımları açısından da ÇABAÇAM’ da bunlar var fakat ben pek yer almadım. Ancak gözlemlediğim kadarıyla çok değerli Cumhur hocamız var. O bu konuda bizlere destek oluyor. Çocuklar ile birebir iletişimdeyiz ama istek ve arzularımızı aileden gerçekleştirmesini beklediğimiz için ailelerin önemini kavramış oluyorum. Aileler ile iletişim açısından da elbette ÇABAÇAM’ ın katkısı oldu, oluyor”. (E₉)

“Akademik anlam olsun alanda çalışma olsun katkı sağlıyor. Mesela sınıf ortamında materyalleri tanıyorsun, etkinliklerde kullanılan materyalleri öğrenmiş oldum. Mesleğe başlamadan çocukları tanımış oldum. Farklı farklı örnekleri tanıdığım için bende tecrübe oluşturdu. Sınıf yönetimi ve zamanı verimli kullanma açısından deneyerek, hatalar yaparak bunları öğreniyorsun. Ben program dersi almadan okul öncesi öğretim programını tanıyordum, öğrenmişim. Plan program ve değerlendirme açısından bunlara hâkim oldum. Akademik alanda ise makale, tez incelemeleri yapar oldum. ÇABAÇAM’ a gelmesem belki de hiç makale okumadan mesleğe başlamış olacaktım. Makale yorumlamayı öğrendim”. (E₁₀)

“Ben tamamen orada bir eğitimci olmadım. Yarım dönem adaydım, daha sonra pandemi araya girdi. Şöyle bir durum söz konusu, mesleğime başladığımda sudan çıkmış balık misali olmayacağım. En azından deneyim sahibi oldum. Tamamen içerisinde olma fırsatım olmadı. Bir kurum kültürüne hâkim oldum”. (E₁₁)

“ÇABAÇAM’ da günlük bir akış var. Bu akışta neler yapılacağını, çocukların buna yeterli olup olmadığını nasıl anlayacağımı, çocuk etkinlik yaparken nasıl yapacak diye bende biraz ön bilgi oluşturdu. 4. sınıfta staja gittiğimde uygulama yaparken çocukların etkinliği yapıp yapamayacağını anlayacak duruma geldim. Günlük akış içerisinde belirli günler ve haftalarda neler yapılması gerektiğini de öğrendim. Çocuk bir etkinliği yapmak istemediğinde ağladığında ÇABAÇAM olmasaydı ben ne yapacağım diye düşünürdüm. Ama oradaki sorumlu öğretmenleri o kadar iyi gözlemledim ki ne yapılacağı noktasını öğrenmiş oldum. Yani çocukla iletişim noktasında beni geliştirdi. Çember saati diye bir uygulama var. Burada o güne yönelik çocuğun hislerini soruyoruz. Etkileşimli kitap okuma diye bir proje var. Çocuğa nasıl kitap okumalıyım, etkinliğe onu nasıl çekmeliyim? Bunları da öğrendim. Hayal güçlerini canlandırmamız gerekiyor. Etkinlikleri nasıl yapacağımı öğrendim. Aile katılımı/iletişimi açısından bu dönem neler yapıldığını öğreneceğim. Sorumlu öğretmenler aileler ile görüşüyordu. Aile ile şöyle etkileşimim oldu. Aileler ile beraber etkinlik düzenlemiştik. Ailelere öncesinde bilgilendirme toplantısı yapıldı. Sonra da yeme-içme sohbet etme fırsatı oldu. Sağlık elçilerinin bir sertifika programı olmuştu. O zaman da aileler katılım sağlamıştı. Ben de aileler ile iç içe olmuşum. Aile ile iletişim açısından, etkinlikler açısından bana katkıları elbette oluyor”. (E₁₂)

“Tabi ki düşünüyorum. Böyle bir düşüncem olmasaydı en başında bu kuruma katılmazdım. Örneğin; en başında normal bir öğretmen 100 çocuk görüyorsa ben hizmet öncesinde bunun iki katı görmüş olacağım. Farklı kültürden, ekonomik açıdan düzeyi düşük çocuklarla çalışmış olacağım. Yoktan var etmek için içine giriyor. ÇABAÇAM’ da çok fazla materyal var ama biz çocuklara karşı yoktan var etmiş oluyoruz. Çember saatlerinde çocuklarla iç içe oluyoruz. Çocuklarla iletişim konusunda bana destek oldu. Sınıf yönetimi açısından gözlemliyorum. Çocuğun ilgisine göre hareket ediyorsun. Sorumlu öğretmenleri gözlemliyorum. Bu bana katkı sağladı. Mesleğimi sevme açısından bana katkısı oldu. ÇABAÇAM’ da okurken çalışma oluyor. İnsanın gençken kazandığı tecrübeleri daha oturuyor”. (E₁₃)

ÇABAÇAM modelinin gönüllü eğitimcilerin mesleki gelişimlerine oldukça fazla destek sunduğu yukarıda kendi ifadelerinden anlaşılmaktadır. Öyle ki burada öğrendikleri bilgileri mesleki hayatlarında da kullanacaklarını belirtmişlerdir. Gönüllülerin üzerinde yoğunlaştığı mesleki duyguların başında meslek aşkı, mesleki ahlak ve mesleki sevgi gelmektedir. Gerçekten de eğitim sevgi üzerine inşa edilir. Meslek sevgisi ve çocuk sevgisi gelişmemiş bir öğretmen adayının başarılı ve mutlu bir mesleki hayat sürdürmesi oldukça güçtür. Ayrıca, gönüllü eğitimciler çocuklarla ve ailelerle iletişim kurma becerisinin yanında plan yapma, dersi programlama, süreci değerlendirebilme becerileri konusunda da Merkezin kendilerine birçok mesleki beceri kazandırdığı, sınıf yönetimi, etkinlik temelli eğitim, çağdaş öğretmen yaklaşımı gibi yeterlilikleri burada kazandıklarını vurgulamışlardır. Bu bağlamda ÇABAÇAM modelinde eğitimin hedeflerine ulaşma noktasında doğru işler yaptığı görülmektedir.

Gönüllü eğitimcilerin ÇABAÇAM da ki deneyimlerinin mesleki gelişimlerine etkisine ilişkin görüşlerinin yanı sıra, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki hayatlarına başladıklarında ÇABAÇAM deneyimleri sonrası sınıflarında yetiştirmek istedikleri çocuk profillerine yönelik görüşleri de alınmıştır.

Tablo 14

Gönüllü eğitimcilerin mesleki hayatlarında yetiştirmek istediği çocuk profillerine ilişkin bulgular

Ana Kategori	Alt Kategori	f	N
Gönüllü Eğitimcilerin Mesleki Hayatlarında Yetiştirmek İstedikleri Çocuk Profillerine İlişkin Bulgular	Yaratıcı	5	5
	Özgüvenli	4	4
	Farkındalık Sahibi	4	4
	Özgür	4	4
	İyi Kalpli	3	2
	Mutlu	2	2
	Meraklı	2	2
	Atatürk İlke ve İnkılaplarına Bağlı	1	2
	Evrensel Değerlere Sahip	1	1
	Dürüst	1	1
	Saygılı	1	1
	Hayal Gücü Yüksek	1	1
	Modern	1	1
Vatan Millet Sevgisi	1	1	
Farklılıklara Saygılı	1	1	
Cesaretli	1	1	

Tablo 14 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki hayatlarında yetiştirmek istediği çocuk profillerine ilişkin görüşlerine göre sırasıyla kodlanan alt temalar “Yaratıcı”, “Özgüvenli”, “Farkındalık sahibi”, “Özgür”, “İyi kalpli”, “Mutlu”, “Meraklı”, “Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı”, “Evrensel değerlere sahip”, “Dürüst”, “Saygılı”, “Hayal gücü yüksek”, “Modern”, “Vatan millet sevgisi olan”, “Farklılıklara saygılı” ve “Cesaretli” şeklinde olduğu analiz edilmiştir. Gönüllü eğitimcilerin 13 tanesinden 5’i tarafından en çok kodlanan (f:5) alt tema yaratıcı çocuklar kodu olduğu görülmektedir.

Konu ile ilgili katılımcı E₁, E₂, E₃, E₄, E₅, E₆, E₇, E₈, E₉, E₁₀, E₁₁, E₁₂ ve E₁₃ kodlu eğitimcilerin görüşleri şu şekildedir:

“Mesela ÇABAÇAM’ da gördüğümüz bir yapraktan biz her şey yapabiliyoruz, plan esniyor. ÇABAÇAM’ da esneklik çok ön plandadır. Devlet okullarında böyle değil. Çocuklarda da esneklik gerçekten çok önemlidir. Çocuk yaparak yaşayarak öğreniyor. Yaratıcılık kavramı ve merak duygusunu uyandırmak oldukça önemlidir. Daha yaratıcı ve birbirinden farklı çocuklar, tek tip değil de birbirinden farklı çocuklar olsun isterim. Farklı insanları kültürleri tanıyan çocuklar...” (E₁)

“Yani hep kendilerinin daha iyisi olmalarını isterim. Birbirleriyle kıyaslamak anlamında değil çocuğu kendisine göre değerlendirmenin doğru olduğunu düşünüyorum. Bir gün önceki halinden ne kadar ileride ne kadar kendini geliştirdi anlamında. Yani bilmiyorum. Atatürkçü düşünce yapısına sahip, çağdaş yani duyarlı dürüst bu şekilde yetiştirmek istiyorum tabii ki”. (E₂)

“Kendisine özgüvenli çocuklar istiyorum. Katı bir öğretmen olmak istemiyorum. Geniş düşünsünler. Yaratıcı çocuklar istiyorum. Orman okullarının katkısı çok fazla oldu. Bu yaklaşıma göre eğitimi devam ettirmek istiyorum. ÇABAÇAM’ da doğal ürünler, materyaller var. Ben de sınıfımı buna göre tasarlamak istiyorum. Yapılandırılmamış bir ortamda, esnek, özgüvenli çocuklar yetiştirmek istiyorum”. (E₃)

“MEF anaokullarında çocukları gözlemlemiştim. 5-6 yaş grubuydu. Her denileni alıyorlar. Robot gibilerdi. Ben böyle çocuk profili istemem ama çok zor çocuklarda istemem. Değişim sağlamak isterim çocuklarda. Zor çocuklardan kastım hırçın, hiperaktif, her söyleneni hemen anlamayan çocuklar diyebilirim. Ben gelişimi geri olan çocuklarla çalışmak istiyorum. Robotlaşmış, kalıplaşmış çocuklar istemiyorum. Daha özgür olsunlar isterim”. (E₄)

“Çocuklar kendini ifade edebilen, kendi hakkında istek ve düşüncelerini gönül rahatlığıyla söyleyebilmelidir. Öğrencim kesinlikle saygılı olmalı bu bir yoldaki taş olabilir, çiçek böcek olabilir. Çevresine karşı saygılı ve farkında olsun isterim. İyi kalpli olsun isterim. Çocuklar elbette ki iyi kalpli ama dışarıdan, çevreden çocuklar kendini ifade edemediği için hırçınlaşan çocuklar vardır. Saldırgan çocuk olmasın isterim. Güler yüzlü, anlayışlı, mutlu, çalışkan, yaratıcı, bakış açıları geniş çocuklar olsun isterim”. (E₅)

“Kesinlikle çocukları sıkmayan, katı, hazır kalıplaşmış etkinliklerden ziyade daha yaratıcı, özgür etkinliklerle onları desteklemek istiyorum. Onları her açıdan geliştirecek etkinlikler uygulamak istiyorum”. (E₆)

“Mutlu bir çocuk olsun, her şeyi yapabilecek özgüveni olsun. Birinci sınıfa geçtiğinde bu anasını zamanlarını hatırlasın, aldığı eğitimin etkisi olsun”. (E₇)

“Milli eğitim çizgisinden belli konularda çıkamıyorsunuz ama ben ÇABAÇAM’ da gördüklerimi okuluma uygulamak isterim”. (E₈)

“İlk dönemde aday eğitmedim. Daha sonra pandemi araya girdi. Çok fazla etkileşim içine giremedim. Gördüklerimden yola çıkarsam ÇABAÇAM’ da ki çocuklar özel bir grup olduğu için bunu diğer çocuklarla kıyaslayamayız. Bunun bilincindeyiz. Normal sınıfta bilgi akışı daha çok sağlanabilir. İletişim kurmak ÇABAÇAM’ da ki çocuklarla zor olabiliyor. En başında bu düzeni sağladım. Onun dışında öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre çocuklara fırsat veririm”. (E₉)

“Gelenekselin dışında çocuklar yetiştirmek isterim. Çocuk merkezli. Çocuk sorunlarını çözebilecek yetkinlikte olsun istiyorum. Çocuk özgüvenli, soru sormaktan, fikrini söylemekten korkmayan çocuklar. Kültür, değerler eğitimi, farklılıkların önemi noktasında çocukların bilinçli olmasını isterim. Bunlara dikkat ederim”. (E₁₀)

“Atatürk ilke inkılaplarına bağlı çocuklar, iyi bir birey iyi bir vatandaş olmasını isterim. ÇABAÇAM’ dan çıktıktan sonra aksini yapabileceğimi düşünmüyorum”. (E₁₁)

“Çok meraklı olsunlar, öğrenme isteği içlerinden gelsin. Benim göremediğim bir durumu fark edip bana bunu rahatça söyleyebilsin. Algısı yüksek olan çocuklar olmalıdır. Utangaç çocuk olsun istemiyorum. Dışa dönük çocuk olsun isterim. Girişken olsun isterim. Bir şeyi getirip hadi bunu yapalım vs. diyebilsin. Ayrıca arkadaşıyla tartıştığı anda arkadaşının neler hissettiğini bilsin yani empati yapabilen çocuklar olsun isterim. Cinsiyet ayrımı gözetmememiz lazım. Öz bakım becerilerini kazanmış olmalıdır bu bizim programımızda var. Çocuk bedeninin özel olduğunu bilmelidir. Bizim yetiştireceğimiz çocuklar bunu bilmelidir. Cinsiyet ayrımı noktasında çocuklarda farkındalık yaratmak

isterim. Bir erkek çocuğunun pembe renkli kıyafet giyebileceğini, bunda bir sorun olmayacağını bilmesini isterim”. (E₁₂)

“Kaynaştırma öğrencilerim olsun çocuklar bunun farkında olsun isterim. Çocukta farkındalık yaratmak isterim. Vatanını milletini seven çocuklar olsun isterim”. (E₁₃)

Gönüllü öğretmenlerin ÇABAÇAM dan ayrıldıktan sonra gittikleri okullarda nasıl bir eğitim vereceklerine dair görüşleri sorulduğunda, burada aldıkları eğitimin kendilerine çok şey kattığını, öğrendiklerini aynen sürdüreceklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin tarif ettiği erken çocukluk eğitimi; yetiştirmek istedikleri çocuk profili, yaratıcı, iyi kalpli (hümanist), özgüvenli, meraklı, özgür, mutlu bireylerin yetiştirilmesi olarak tanımlamışlardır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada ÇABAÇAM' ın okul öncesi öğretmen adaylarının akademik başarı, kişisel ve mesleki gelişimleri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmış, veriler temalara göre sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır. Sonuç bölümünde gönüllü öğretmenlerin gözlem ve görüşmelerinden elde edilen bulgular tartışılmış, değerlendirilmiş ve araştırma sonuçlarına göre önerilere geliştirilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara yönelik sonuçlar bu kısımda açıklanmıştır. Gönüllü öğretmenlerle yapılan gözlem ve görüşmelere ilişkin bulgular tartışılmıştır.

5.1. Gönüllü olarak görev yapmakta olan okul öncesi öğretmen adayları gözlem bulgularına ilişkin sonuçlar.

1. Öğretmenlerin *kişisel gelişim* gözlem bulgularına ilişkin sonuçlar şöyledir;

ÇABAÇAM modelinde gözlemlenen öğretmenlerin, özgüven, etkileşim, sorumluluk alabilme, planlı çalışabilme ve işbirliği becerilerinde, öğretmenlerin tamamının yüksek performans gösterdiği ve bu becerileri kurumda sergilediği gözlemlenmiştir.

Kendini ifade edebilme, sabır ve özdenetim becerilerinde bazı öğretmenlerin kendisini geliştirmesi gerektiği araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

Yaratıcılık konusunda ise kurumdaki öğretmenlerin yarısı başarılı olarak gözlemlenmiştir. Yaratıcılık konusunda bazı öğretmenlerin yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Bu öğretmenlerin yaratıcılık becerisi konusunda kendilerini geliştirmesi gerekmektedir. ÇABAÇAM da yürütülen eğitimlerine devam ettiklerinde olumlu sonuçlar alacakları beklenebilir.

2. Eğitmenlerin *mesleki gelişim* gözlem bulgularına ilişkin sonuçlar şöyledir;

ÇABAÇAM' da gözlemlenen eğitmenlerin velilerle iletişim, plan-program ve değerlendirme yapabilme noktasında kendilerini geliştirmesi gerektiği, bu konularda yetersiz kaldıkları araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

İşini severek yapma noktasında tüm eğitmenlerin bu konuda oldukça duyarlı ve işlerini sevgiyle yaptıkları araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

Hazırbulunuşluk, zamanı verimli kullanabilme, materyal kullanımı, çocuklarla iletişim, etkinlik havuzu bilgi birikimi, etkin problem çözebilme, sınıf yönetimi ve eğitim ortamına uyum sağlayabilme konularında yüksek performans geliştirdikleri gözlemlenmiştir.

3. Eğitmenlerin *akademik başarı* gözlem bulgularına ilişkin sonuçlar şöyledir;

Proje, planlama ve uygulama, alanındaki kongre, sempozyum vb. etkinliklerden haberdar olma, farklı kuramları-modelleri inceleme ve kullanabilme, bölüme olan inanç-tutum, motivasyon, sosyal destek, hizmet öncesi eğitimler, akademik performans, konu/kazanımlarla ilgili temel kavramları bilme, ilişkilendirme ve öğretim yöntem teknikleri bilme, uygulayabilme konularında eğitmenlerin yüksek performans gösterdiği araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

Bilimsel araştırma yöntemlerinden haberdar olma konusunda ise bilimsel araştırmaları araştırma-inceleme noktasından gözlemlenen süreç boyunca eğitmenlerin daha aktif olması gerektiği, bu konuda eksik kaldıkları araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

5.2. Gönüllü Olarak Görev Yapmakta Olan Okul Öncesi Öğretmen Adayları Görüşme Bulgularına İlişkin Sonuçlar.

1. Birinci alt problem; Gönüllü eğitimcilerin ÇABAÇAM projesine yönelik algılarına ilişkin sonuçlar.

Eğitimcilerin ÇABAÇAM modeline yönelik algılarına ilişkin bulguları incelendiğinde, ÇABAÇAM denildiğinde eğitimcilerin aklına gelen kavramın en çok ‘dezavantajlı çevrelerden gelen çocuklar’ olduğu görülmektedir. Özellikle modelin sosyoekonomik düzeyi düşük çocuklara yönelik bir model olduğu eğitimciler tarafından vurgulanmıştır. Okul ile dezavantajlı çevrelerden gelen çocuklar adeta eşleşmiştir. Bu durum bize okulun misyonunu tanımlamaktadır. Kurumun okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik bir kurum olduğu, sosyoekonomik düzeyi düşük çocukların bulunduğu, eğitimci eğitimlerinin yapıldığı, eğitimcilerin kurumda deneyim sahibi oldukları, kurumun bir proje okulu olduğu gönüllü eğitimciler tarafından belirtilmiştir. En az belirtilen alt temalar ise, kurucusunun Prof. Dr. Ebru Aktan Acar olması, yüksek lisans öğrencilerinin kurumda var olması, okul öncesi eğitimi alanına yönelik bir kurum olması, araştırmacı ortam sağlaması, aile eğitimlerine yer verilmesi ve bir laboratuvar ortamına benzetilmesi şeklindedir.

Alt probleme ilişkin diğer bir alt tema olan ÇABAÇAM modelinin dezavantajları konusu eğitimcilerle sorulduğunda, modelin özellikle yoğun bir programa sahip olduğu ve zaman açısından kısıtlılık eğitimciler tarafından vurgulanmıştır. Bu durumda modelin işleyişi göz önüne alındığında hem dezavantajlı gruplara yönelik olması hem de eğitimcilerle yönelik bir işleyişe sahip olmasından dolayı yoğun bir programa sahip olduğu anlaşılabilir. Ayrıca eğitimciler zaman kısıtlılığı alt temasını da özellikle vurgulamışlardır. Eğitimci sürecinde eğitimcilerin lisans eğitimlerinin devam ediyor olması ve hem ÇABAÇAM modeline hem de üniversitede ki eğitimlerine zaman ayırmaları, görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirmeleri hususunda zaman yetersizliği yaşıyor olabilir.

Probleme ilişkili olarak diğer bir alt tema ise, eğitimcilerin üniversitelerin eğitim sistemine yönelik görüşlerine ait bulguların sonuçları incelendiğinde, üniversitelerin eğitim

sistemlerinde uygulama/staj sürelerinin yetersiz olması eğitmenler tarafından yüksek bir düzeyde ele alınmıştır. Bu durum öğretmen adaylarının üniversitelerde lisans eğitimleri süresince yeteri kadar uygulama yapamadığını ve bundan dolayı da kendilerini mesleki yönden deneyimsiz hissetmelerine neden olduğu söylenebilir. Bunun nedeni lisans eğitiminde 2018 yılından sonra YÖK tarafından staj sürelerinin azaltılması olabilir.

2. İkinci alt problem; ÇABAÇAM modelinin gönüllü eğitmenlerin *kişisel gelişimlerine* etkisine ilişkin sonuçlar.

Araştırmacı tarafından eğitmenlere ÇABAÇAM modelinin kişisel gelişimlerine yönelik etkisi sorulduğunda eğitmenlerin iletişim becerisi, kültürel etkileşim, hümanistik bireyler, sosyalleşme ve özgüven alt temalarının büyük bir ilgiyle ele alındığı görülmektedir. Eğitmenlerin iletişim becerisi alt temasını yoğun bir düzeyde vurgulaması modelde çocuklar, diğer eğitmenler, aileler ve eğitmen eğitimleri bünyesinde katılım sağlayan alanında uzman kişilerle iletişim içerisine girmelerinden kaynaklı olabilir. Aynı zamanda kültürel etkileşim açısından, modelde çok kültürlü bir yapılanma söz konusu olması etkili olmuş olabilir. Toplum destekli bir model olan ÇABAÇAM'ın çocuk profiline baktığımızda mülteci grupların proje kapsamında/model de bulunduğu görülmektedir. En çok kodlanan diğer bir alt tema ise hümanistik bireyler alt temasıdır. ÇABAÇAM modelinin temel yapısını dezavantajlı gruplar ve mülteci gruplar oluşturmaktadır. Bundan dolayı eğitmenler, özellikle hümanizm felsefesinin önemseydiği “her insan tektir, biriciktir” anlayışından hareketle hümanizm felsefesini benimsemiş olabilirler. Kişilik alt problemine ilişkin bir diğer en çok vurgulanan alt tema ise sosyalleşme alt temasıdır. Bu temanın yeteri kadar vurgulanmış olması model içerisinde tüm paydaşların yer almasından kaynaklı olabilir. Ayrıca modele katılım sağlayan farklı branşlardan eğitmenlerin işbirliği içinde çalışmalarını hem formal hem de informal öğrenmelerine katkı sağlayabilir. Onlara yeni çevre imkânları sunabilir. En çok vurgulanan alt tema ise özgüvendir. Eğitmenlerin modelin esnek yapısı nedeniyle kendilerini özgür hissetmeleri, yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri, söz sahibi olmaları, fikirlerini açıkça ifade edebilmeleri ve daha yaratıcı yaklaşımlar ile modelin işleyişine katkı sağlamalarından dolayı bu alt tema en çok vurgulanan diğer bir alt tema olmuş olabilir.

En az katkının ise eleştiriye açıklık, organizasyon yapma becerisi, aktiflik, çok yönlü gelişim, analiz yapabilme, gözlem yapabilme becerisi, kararlılık, hassasiyet, gönüllülük, idealist insan anlayışı, kurum kültürüne hâkimiyet ve farkındalık şeklinde olduğunu öğretmenler belirtmiştir.

3. Üçüncü alt problem: ÇABAÇAM modelinin gönüllü öğretmenlerin *akademik başarılarına* etkisine ilişkin bulguların sonuçları.

Gönüllü öğretmenlerin ÇABAÇAM modelinde akademik başarılarına ilişkin etkisine yönelik araştırmacı tarafından sorulan soruya verdikleri cevaplara göre, en çok yaparak yaşayarak/kalıcı öğrenmeler sağladığı, öğretim yöntem teknik bilgisi, okul başarı puanındaki artış ve alan bilgisi alt temaları kodlanmıştır. Öğretmenlerin ÇABAÇAM modelinde öğretmen eğitimlerine katılmaları, çocukların eğitim öğretim sürecinin içinde bulunarak birebir sisteme dâhil olmaları ve modelin işleyişi için çeşitli projeler yürütmelerinden dolayı bu model, öğretmenlere yaparak yaşayarak/kalıcı öğrenmeler sağlamış olabilir. Öğretim yöntem ve teknik bilgisi en çok kodlanan diğer bir alt tema olma nedeni, öğretmenlerin çocukların eğitim sürecine birebir dâhil oldukları için, bir nevi çocukların öğretmeni rolünde buldukları için öğrenme sürecinde hangi yöntem ve tekniği kullanmaları gerektiği konusunda aldıkları öğretmen eğitimleri aracılığıyla daha rahat karar verebilir ve uygulayabilirler. Okul başarı puanındaki artış ile alan bilgisi alt temalarının birbirine paralel bir şekilde ilerlediği düşünülebilir. ÇABAÇAM modelinde alınan öğretmen eğitimleri sayesinde ve yaparak yaşayarak kalıcı öğrenmeler sayesinde alan bilgisine hâkim olan okul öncesi öğretmen adaylarının, lisans eğitimlerinde girdikleri sınavlarda başarılı oldukları düşünülebilir.

Eğitmenlerin cevaplarına göre en az katkı sağladığı noktalar ise hazırbulunuşluk seviyesindeki artış, ödevlerdeki performans artışı, çeşitli projelerle tanışma, girişimcilik, plan program değerlendirme yapabilme, sosyal destek, akran öğrenmeleri, bilimsel araştırmalara hâkimiyet ve iletişim becerisine katkısı yönündedir.

4. Dördüncü alt problem: ÇABAÇAM modelinin gönüllü öğretmenlerin *mesleki gelişimlerine* etkisine ilişkin bulguların sonuçları.

Araştırmacı tarafından gönüllü öğretmenlere ÇABAÇAM modelinin mesleki gelişimlerine etkisine yönelik sorulan soruda öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde özellikle meslek sevgisi, aile ve çocuklarla iletişim becerisi ve mesleki deneyim alt temaları kodlanmıştır. ÇABAÇAM modeline gönüllü olarak katılım sağlayan okul öncesi öğretmen adaylarının mesleğine olan sevgisinde bir artış olduğu görülmektedir. Bu durumu öğretmenlerin bir erken çocukluk merkezinin içerisine girerek o havayı teneffüs etmesi, öğrenme ortamını tanınması, çocuklar ve aileleri ile iç içe olması, diğer öğretmenler ile hareket ederek kurum kültürünü tanınması gibi etkenler sağlamış olabilir. Böylece öğretmen adaylarının ileride yapacakları mesleklerine karşı sevgilerinde artış yaşanmıştır. Aile ve çocuklarla iletişim becerilerinin geliştiğini yüksek bir düzeyde vurgulayan öğretmenler, aileler ve çocuklarla vakit geçirmelerinden dolayı bu becerilerinde bir artış yaşandığı düşünülebilir. Mesleki deneyim alt temasında ise öğretmenler, meslek hayatına geçiş yapmadan önce eğitim öğretim sürecine yönelik deneyim sahibi olarak mezun olabilmektedir. Bu durum, öğretmenler ileride meslek hayatlarına geçiş yapınca onların daha donanımlı olmasını sağlayabilir ve meslek hayatlarına yönelik olumlu etkisi olabilir.

En az katkının ise verimlilik, bilimsel çalışma yapma ve mesleki inanç noktalarında olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bazı mesleki becerilerin alt sırada kalması bireysel farklar, lisans eğitimindeki yetersizlikler ve kurum içinde program ve etkinliklerden kaynaklanıyor olabilir. Kurum içinde yeni programlama ve etkinliklerle bu eksiklik telafi edilebilir.

ÇABAÇAM Modelinde gönüllü öğretmenlik yapan okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki hayatlarında yetiştirmek istediği çocuk profillerine yönelik bulguların sonuçları.

Araştırmacı tarafından öğretmenlere, meslek hayatınıza başladığınızda yetiştirmek isteyeceğiniz çocuk profili sorusu sorulduğunda öğretmenlerin cevaplarına göre en çok kodlanan alt temalar yaratıcı, özgüvenli, farkındalık sahibi, özgüvenli ve özgür çocuklardır.

Bu durumun nedeni, ÇABAÇAM modelinde eğitim öğretim sürecine katılan çocuk profillerine göre bu alt temaların düşünüldüğü söylenebilir.

En az kodlanan alt temalar ise dürüst ve evrensel değerlere sahip çocuklar, hayal gücü yüksek, modern, saygılı, vatan millet sevgisi olan, farklılıklara saygılı ve cesur çocuklar şeklinde olduğu eğitimler tarafından belirtilmiştir.

5.3. Tartışma

Son yıllarda ülkemizde üniversitelerin eğitim fakültelerinde yapılan değişiklikler incelendiğinde bölümlerin 3. ve 4. sınıflarında uygulanan okul deneyimi ve staj uygulamalarında değişiklikler dikkat çekmektedir. Okul öncesi öğretmenliği bölümünde 2019 senesine kadar 3. sınıfta bir dönem okul deneyimi, 4. sınıfta ise iki dönem boyunca staj uygulaması söz konusuken değişiklikler sonucunda sadece 4. sınıfın ikinci döneminde staj uygulaması yapılmasına karar verilmiştir. Bu değişiklik sonrasında öğretmen adaylarında uygulama deneyimleri açısından eksiklikler görüldüğü tespit edilmiştir. Bu çalışmanın temel amacı, eğitim fakültelerinde okul öncesi öğretmen adaylarının uygulama deneyimleri açısından eksikliklerinin, Prof. Dr. Ebru Aktan Acar' ın yürüttüğü ÇABAÇAM projesine gönüllü olarak katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, kurumun uygulama deneyimleri sonucunda eğitimlerin eksikliklerine katkısı olup olmadığı yönündedir.

Araştırmacı tarafından gönüllü eğitimler gözlemlenmiştir ve eğitimlerin görüşleri alınmıştır. Bulgular incelendiğinde ise, ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitim Merkezi'nin öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimleri ile akademik başarıları deneyimlerine olumlu katkısı bulunmuştur. Bu merkezin hizmet öncesi eğitimlerine katkı sağladığını belirten adaylar, özellikle yaşadıkları deneyimler açısından kendilerini donanımlı bulduklarını belirtmişlerdir. ÇABAÇAM projesine katılmayan arkadaşlarının mesleki bilgi yönünden eksik bir şekilde mezun olacaklarını belirtmişlerdir.

Eğitim fakültelerinde hizmet öncesi eğitim yaşantılarını da değerlendiren adayların çoğu, okuldaki formasyon eğitimlerinin yetersiz olduğunu, günümüz çocuklarına ve eğitim sistemine uyum gösterecek bir eğitim alamadıklarını beyan etmişlerdir. Ayrıca adaylar,

içerisinde buldukları sistemin onları tam manasıyla kurum kültürüne ve öğretmenlik mesleğine hazırlamadığını belirtmiştir. Bizim çalışmada gönüllü eğitimcilerin bu değerlendirmeleri birçok araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Ülkemizde öğretmen yetiştirme sistemi geçmişten günümüze reform adı altında çağın gereklerine ayak uydurabilmesi için çok sayıda değişikliklere uğramıştır. Buna rağmen hizmet öncesi eğitim açısından öğretmen adaylarına gerekli becerilerin kazandırılmadığı yönünde bir kanı mevcuttur. Nitekim Gül ve Köse'nin (2021) yaptığı araştırmasında, aday öğretmenlerin hizmet öncesi eğitime ilişkin algıları olumlu olmakla birlikte mesleki gelişimleri açısından çok yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Adayların sosyal aktivitelere katılması, öğrenci topluluklarında görevler alması ve öğretmenlik uygulamalarının daha etkili yapılması noktasında öneriler sunulmuştur. Eğmir ve Koçyiğit (2019) araştırmasında ise, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerini kendi deneyimleri ışığında değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu yönde öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde edindikleri deneyimlerin farklı boyutları incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin alan bilgisi açısından güçlü ancak meslek bilgisi açısından eksiklikler hissettiği bulunmuştur. Mesleki hayata geçiş ile öğretmenlerin çoğu öğretmenlik meslek bilgisi yönünden eksiklikleri olduğunu belirtmiştir. Bir kısmı ise öğrenci-veli ilişkisini tam kavrayamadan mezun olduklarını belirtmiştir. Çoğu öğretmenin eksikliklerini deneyimleri ve hizmet içi eğitimler yoluyla giderdiklerini vurgulamıştır. Çalış ve Gürbüz Türk (2019) araştırmasında öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları teorik dersleri tamamen uygulayamadıkları, etkinliklerde çocuklarla iletişim sorunu yaşadıkları, sınıf yönetimi açısından eksiklikleri olduğunu ve materyal bilgisi noktasında sorun yaşadıkları belirtilmiştir. Öneri olarak da hizmet öncesi eğitimlerin ve uygulamaların iyileştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ergünay (2018) yaptığı çalışmada da alan bilgisi, sınıf yönetimi gibi benzer sorunlar ve eksiklikler vurgulanmıştır. Öztürk vd., (2016) araştırmasında, Türkiye genelinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin %48'inin lisans eğitimleri boyunca alanla ilgili konferans, çalıştay, seminer veya herhangi bir eğitim çalışmasına katılmadıkları saptanmıştır. Büyükgöze Kavas ve Bugay (2009), araştırmasında hizmet öncesi eğitimdeki eksikliklerin ilki olarak okul deneyimi ve staj uygulamalarını yeterli düzeyde bulmadıklarını, derslerde materyal kullanımının yetersiz olduğunu ve yeterli düzeyde teorinin pratiğe dönüştürülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik uygulamasının

arttırılması, hizmet öncesi eğitimleri sırasında aldıkları derslerin mezun olup mesleki hayata başladıklarında kendileri için yeterli olacak şekilde düzenlenmesi gerektiği noktalarına vurgu yapılmıştır.

ÇABAÇAM modelinde gönüllü öğretmenlerin hem akademik hem de mesleki düzeyde olumlu kanaatleri diğer araştırma sonuçlarıyla tamamen farklılaşmaktadır. Bu da bize üniversitelerde ve milli eğitimde öğretmenlik uygulamalarının, teorik derslerin ve hizmet öncesi eğitimlerin ne kadar yetersiz olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla ÇAMAÇAM gibi toplum merkezli okul projelerinin işlevini ve bu okul projelerinin artırılması gerektiğini göstermektedir.

Hizmet öncesi eğitim konusunda yurtdışı çalışmalara bakıldığında benzer sorunların yaşanmakla birlikte okul öncesi dönemde hizmet öncesi eğitimlere oldukça önem verildiği görülmektedir. Gong ve Wang (2017) tarafından yapılan “Hizmet Öncesi Eğitimde Karşılaştırmalı Bir Çalışma: Çin ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Okul Öncesi Öğretmenleri” adlı araştırma incelendiğinde Çin hükümetinin okul öncesi öğretmen adaylarının çoğunu orta öğretim kademesinde eğitmeye başladığı görülmektedir. Ancak Amerika Birleşik Devletlerinde, okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimleri lisans ve ön lisans düzeyinde yapılmaktadır. ABD, okul öncesi öğretmenlerini yetiştirirken üniversite bünyesinde bu süreci yürütürken, Çin hükümeti özellikle okul öncesi açığı olan yerlerde, erken çocukluk geçmişi olmayan adaylara, resmi olmayan hizmet öncesi eğitimler vermektedir. Bielicki'nin (2014) New York Eyaleti'nde kırsal kesimde görev alan, meslekte yeni öğretmenlerin sınıf yönetim algılarının iş tatmini üzerine etkileri hakkındaki araştırmasında, tecrübenin başarılı için önemli olduğu, sınıf yönetimi ile ilgili sorunların bireye mahsus olduğu ve işin bir parçası olduğu, öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili eğitim almaları gerektiği vurgulanmıştır. Lillvist ve diğerleri (2014) İsveç'te bulunan 15 üniversitede okul öncesi öğretmenliği eğitimi alan 810 öğrenciyi, öğretmen yeterlikleri bakımından incelemiş, öğrencilerin öğretmen yeterliklerine dair düşünceleri arasında büyük farklar olduğunu vurgulamışlardır. Saracho ve Spodek (2007), eğitim programı ve okul öncesi öğretmenlerinin eğitimiyle yayınlanmış 40 adet çalışmayı çözümlenmiş ve çalışmanın sonucunda; erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin iyi eğitim almalarının eğitim programının kalitesini yükselttiğini, ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarının kalitelerinin, öğretmenlerin lisans dereceleri ve mesleki eğitimleri ile doğru orantılı

olduğunu ifade etmişlerdir. Chen (1996), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine dair becerilerini kullanım şekillerini ve sınıf yönetimi becerilerinin memnuniyet seviyesini incelemiştir. Tayvan Ulusal Öğretmenlik Okulu'nda 2 yıl süreyle eğitim görmüş 56 okul öncesi öğretmen adayının görevlendirildiği sınıflarda, 30 civarında, 3-5 yaş aralığı çocuklar eğitim görmektedir. Öğretmen adaylarının stajyer olarak katılım sağladıkları sınıflarda çocukların davranışlarını yönlendirmek için sözlü ya da müzik aleti çalma yeteneklerini kullandıkları görülmüştür. Adayların, çocuk davranışlarını yönlendirme de bu becerilerini sık sık kullanmalarının yanı sıra yeni beceriler geliştirip yeni arayışlara yönelmeleri araştırma da gözlemlenen durumlardan birisi olmuştur. Öğretmen adaylarının bu konudaki beceri düzeylerinden memnun oldukları, yine de bu becerilerini geliştirmeye uğraştıkları belirtilmiştir. Araştırma, öğretmen adaylarının küçük çocuklarda genellikle ödül tekniğini kullanırken, büyük yaştaki çocuklarda ceza tekniğini kullandıklarını da belirtmiştir.

Oroszko (1995), Amerika Birleşik Devletleri'nde görev yapmakta olan deneyimli okul öncesi öğretmenlerinin kullandığı sınıf yönetimi uygulamalarını incelemiştir. Devlet ve özel okulların beraberinde günlük bakım merkezleri ve yoksul öğrencilere yönelik Head Start Programının uygulandığı okullarda çalışmakta olan 18 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada, uygulanan sınıf yönetimi yaklaşımları beceri, bağlam ve düşünce boyutları incelenmiştir. Sınıf takibi ve görüşme stratejilerinin kullanıldığı araştırma sonuçları, ilk ve orta öğretim öğretmenlerinin sınıf içi davranışların ve faaliyetlerin yönetiminde benzer uygulamaları kullandıklarını göstermiştir. Odell (1992) tarafından yapılan bir araştırmada ise, meslekte yeni olan öğretmenlerin, duygusal destek, öğretim yöntemleri desteği, kaynaklara nereden ulaşılacağına dair bilgi, sınıf yönetimi ve velilerle nasıl iş birliği yapılacağı konularında desteğe gereksinim olduğunu açığa çıkarmıştır.

Görüldüğü üzere yerli ve yabancı literatür sonuçlarına bakıldığında ÇABAÇAM da yapılan eğitimin düzeyi ve önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Ulusal ve uluslararası alanyazın incelemesi sonucunda, araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın, okul öncesi öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinin üniversiteler bünyesinde daha kaliteli bir eğitim şekline dönüştürülerek öğretmen adaylarını mezun etmesi gerekmektedir. ÇABAÇAM' ın bu noktada öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerine olumlu

açından desteği söz konusudur. ÇABAÇAM, gönüllü olarak eğitimlik yapmak isteyen okul öncesi öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayarak aynı zamanda akademik başarılarını yükselterek hizmet öncesi eğitimlere bünyesinde yer vermektedir. Yapararak yaşayarak öğrenmeyi sağlayan proje sayesinde, projeye katılım sağlayan adaylar hem deneyim sahibi olarak hem de donanımlı bir biçimde mezun olabilmektedir. Okul öncesi öğretmen adayları bu sayede deneyimlerini mesleki hayatlarına aktararak öğrencilerine ve topluma faydalı birer öğretmen olabilmektedir.

Genelleme sınırlılığı

Bu çalışma nitel bir çalışma olduğu için ve sadece Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda eğitim görmekte olup aynı zamanda Çaba Çok Amaçlı Erken Çocukluk Merkezi'nde gönüllü eğitimlik yapmakta olan okul öncesi öğretmen adayları ile sınırlı olduğu için genellenememektedir.

Araştırma verilerinin toplanmasına 15.02.2020 tarihinde başlanmış olup 15.03.2020 tarihinde Dünya genelinde koronavirüs salgını olması sebebiyle başta okullar olmak üzere tüm kurumlar kapatılmıştır. Araştırmacı tarafından iki ay olarak planlanan veri toplama süresi (bir ay gözlem ve bir ay gözlem formunun uygulanması) uygulanamamıştır. Pandemi sebebiyle yarım kalan veri toplama süreci araştırmacı tarafından Zoom uygulaması üzerinden Kasım-Aralık 2020 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte iki veri toplama zamanı arasına yaz tatili girmesi sebebiyle Şubat-Mart ayında oluşturulan örneklem grubundan mezun olan öğretmen adayları olmuştur. Mezun öğretmen adaylarının yerine örneklem sayısının tamamlanması açısından yeni adaylar araştırmacı tarafından gruba dâhil edilmiştir. Dâhil edilen öğretmen adayları araştırmacı tarafından ÇABAÇAM da gözlemlenememiştir. Bu durum araştırmanın sınırlılığı olarak araştırmacı tarafından ele alınmıştır.

5.4. Öneriler

ÇABAÇAM modelinin gönüllü eğitimlikler üzerinde kişisel ve mesleki gelişim ve akademik başarı değişkenleri açısından olumlu katkısı olduğu ve onları mesleki hayata

hazırladığı, deneyim kazanmalarını sağlayarak teorinin pratiğe dönüştürülmesi açısından destek olan bir kurumdur. Bu sonuç dikkate alınırsa,

Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler,

Eğitim fakültelerinin okul öncesi eğitimi açısından ders içeriklerinin iyileştirilerek öğretmen adaylarının formasyon eğitimlerinin daha kaliteli bir eğitim programına dönüştürülmesi gerekmektedir. ÇABAÇAM modelinde ki öğretmen eğitimleri göz önüne alınarak (Drama eğitimleri, Orff, Farklı Yaklaşım ve Modellere yönelik eğitimler gibi) üniversite bünyesindeki teorik derslerin iyileştirilmesi ve düzenlenmesi gerekmektedir.

Uygulama derslerinin süresinin uzatılmasının yanı sıra öğretmen adaylarının bu süreçte daha aktif olmasını sağlayacak bir programın oluşturulması gerekmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarını mesleki hayata hazırlayıcı programların derinleştirilmesi ve onları daha aktif kılacak bir programın hazırlanması gerekmektedir.

ÇABAÇAM Modeline Yönelik Öneriler

ÇABAÇAM programının gönüllü eğitimciler tarafından fazla disiplinli bulunması sebebiyle program esnekleştirilebilir. Zaman problemi yaşadıklarını belirten eğitimcilerin de bu konuda fikri alınarak program yeniden şekillendirilebilir.

Gönüllü olarak görev yapmakta olan okul öncesi öğretmen adaylarının yanı sıra sınıf içerisinde mezun durumunda olan bir sorumlu öğretmen yer alabilir. Böylece eğitimcilerin aşamadığı problemler karşısında onlara destek olarak problemler giderilebilir.

Kurum sadece Çanakkale il merkezindedir. Kurumun diğer üniversite bünyelerinde de açılarak tüm ülkede var olması hem erken çocukluk eğitimi almakta olan sosyoekonomik düzeyi düşük çocuk grupları için hem de okul öncesi öğretmen adaylarının daha donanımlı yetiştirilip mesleki hayatlarına başlayabilmeleri için gerekmektedir. Öğretmenlerin olumlu/istendik açıdan geliştiği görülmüştür. Okulun uyguladığı projede olumlu sonuçlar aldığı görülmüştür. Bu projede sürdürülmekte olan eğitim anlayışı benzer kurumlar açısından örnek teşkil edebilir

ÇABAÇAM modelinin tüm ülkeye tanıtımı yapılmalı ve bu konuda diğer üniversitelerden destek alınarak ÇABAÇAM ailesine yeni insanlar katılması sağlanmalıdır. Bu kurumdan faydalanan öğretmen aday sayısının artırılması gerekmektedir.



KAYNAKÇA

- Ada, Ş. ve Üstün, A. (2010). “İsveç eğitim sisteminin incelenmesi”. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 146-173.
- Akgül, M. Ş. (2020). “Bir Meslek Olarak Öğretmenlik”. Şahin, H. (Ed). içinde *Eğitim Bilimleri Teori, Güncel Araştırmalar ve Yeni Eğilimler*, s. 404-416.
- Akman, B. ve diğerleri (2010). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9 (2), 807-815.
- Aktan Kerem, E. ve Cömert, D. (2004). “Siirt ilindeki okul öncesi eğitimin sorunlarının tespitine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi”, *İstanbul Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Konferansı*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akyüz, Y. (1993). *Türk Eğitim Tarihi Başlangıçtan 1993*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Akyüz, Y. (1996). “Anaokullarının Türkiye’de kuruluş ve gelişim tarihçesi”, *Millî Eğitim Dergisi*, 132.
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı, (2012). *AÇEV’ in Millî Eğitim Bakanlığı Raporu*. Erişim: 10 Ekim 2021, <https://www.acev.org/directory-categories/rapor/>
- Argun, Y., ve İkiz, E. (2003). “Okul öncesi öğretmenliği programının öğrencilerin mesleki tutum ve algılarına etkilerinin incelenmesi”, *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı*, 8-11.
- Atabey, D. ve Tezel Ş. (2009). “Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre ailelerle olan iletişim ve iş birliğine bakış açılarının incelenmesi”. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 9-28.
- Atanur Başkan, G., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). “Türkiye’de ki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış”. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 S.1, 35-42.

- Atlı, S. (2013). "Türkiye’de ve Avrupa Birliği ülkelerinde uygulanan okul öncesi eğitim programları". *Dergi Park*, 2 (56).
- Bağ, C. ve Çeviker Ay, Ş. (2017). "Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları". *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 289-312.
- Baki, A. (2010). "Öğretmen eğitiminin lisans ve lisansüstü boyutlardan değerlendirilmesi". *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 15- 31.
- Balaban, Ö. ve Çakmak, D. (2016). Üniversite öğrencilerinin kişisel gelişim eğitimlerine yönelik algılarının incelenmesi". *Sakarya İktisat Dergisi*, 5 (1), 1-17.
- Balcı, A. (2002). *Etkili Okul*. Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2006). "Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi". *Ege Eğitim Dergisi*, 7 (2), 57-73.
- Barrafato, A. (1998). Inclusion at the Early Childhood Level: Supports Contributing to its Success. Unpublished Ph.D. thesis, University of Concordia, Montreal, Quebec, Canada.
- Bielicki, S.M. (2014). Novice, rural New York State teacher perceptions of their classroom management and how these perceptions affect their job satisfaction and retention. Unpublished Ph.D.thesis,. Liberty University, School of Education, U.S.A.
- Bilgen, N. (1988). "Öğretmenin mesleki ve insani nitelikleri", *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 132, Ankara.

- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). “Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler”. *Milli Eğitim Dergisi*, 194, 31-50.
- Büyükgöze Kavas, A. ve Bugay, A. (2009). “Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (25), 13-21.
- Campbell, F. A., Ramey, C. T. (1994). “Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: a follow-up study of children from low-income families”. *Child Development*, 65 (2), 684-698.
- Carter, V.G. and Kappa, D.P (1973). *Dictionary of Education*, McGraw-Hill, New York.
Review from: <https://www.worldcat.org/title/dictionary-of-education/oclc/601235>
- Cerit, Y. (2010). Türkiye'de hizmetkâr liderliğin ilkokullarda öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi *International Journal of Leadership in Education*, 13 (3), 301-317.
- Chen, Y. (1996). A Study of Order-Managing Skills Used in Group Activities by Early Childhood Student Teachers in Taiwan. *Annual Conference of the American Educational Research Association, New York*. Retrieved: November 10, 2021, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED409980.pdf>.
- Creswell, J and Miller, D. (2000). “Determining validity in qualitative inquiry”. *Theory Into Practice*, 39 (3), 124-130.
- Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ÇABAÇAM. (t.y.). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ÇABAÇAM “Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi”. Erişim Adresi: <https://cokamaclimerkez.comu.edu.tr/>.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). “Okul iklimi ölçeğinin (OİÖ) geliştirilmesi”. *Eğitim ve Bilim*, 35 (157), 167-180.

- Çalış, N. ve Gürbüzürk, O. (2019). “Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar (İnönü Üniversitesi örneği)”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 108-122.
- Çelenk, S. (2003). “Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması”. *İlköğretim Online*, 2 (2), 28-34.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). “Öğretmenlik mesleği ve özellikleri”. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 207-237.
- Çitil, M., İspir, E., Söğüt, Ö. ve Büyükkasap, E. (2006). “Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin profilleri ve başarılarını etkilediğine inandıkları faktörler”. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 69-81.
- Çullu, F ve Güleç, H. (2019). “Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimine yönelik görüşleri”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (65). 764-774.
- Deborah J. Smith, Ron Nelson, J and Dodd., J. M. (1992).” The Effects of Teaching a Summary Skills Strategy to Students Identified as Learning Disabled on Their Comprehension of Science Text. *Education and Treatment of Children*. p. 228-243.
- Demirel, Ö. (2000). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim sözlüğü*. (5. Baskı). Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Demirtaş, H. ve Çınar, İ. (2004). “Yönetici, öğretmen veli ve öğrencilerin başarı algısı ve eğitime ilişkin görüşleri”. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, (Ed.: Pegem Akademi), Malatya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya. 1-14.

Djoub, Z. (2018). Teacher Development: What Teachers Need to Know. *Education Learn Change*. Retrieved November 15, 2021, <https://edulearn2change.com/article-teacher-developopment-what-teachers-need-to-know/>.

Dokuz Eylül Üniversitesi Lisans Programları. (t.y). Erişim: 10 Ekim 2021, https://bef.deu.edu.tr/oko/?page_id=736.

Dönmez, B. (2009). “Öğretmen adaylarının, kendilerinin ve uygulama öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme konusundaki yeterliklerine ilişkin algıları”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), s. 47-55

DPT (2020). *Yükseköğretim. Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: Ankara.

Drage, K. (2010). “Professional development: Implicationsfor Illinois careertechnicaleducataionteachers”. *Journal of Careerand Technical Education*. 25 (2), 27-37.

Earley, P. and Bubb, M. S. (2007). “Leading and managing continuing professional development: Developing people, developing schools”. *Paul Chapman Publishing*.

Early, D. M. and Winton, P. J. (2001). “Preparing the workforce: early childhood teacher preparation at 2- and 4-year institutions of higher education”. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 285–306.

Education Sweden, (2018). *Higher Education in Sweden 2018 Status Report*. Erişim: Eylül 12, 2021, UKA.

Ekmekyermezoğlu, N. (2010). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarına etki eden sosyo-kültürel faktörler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Engle, P. L., et al. (2007). “Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world”. *The Lancet Journal*, 369 (9557), p. 229–242.

ERG (2021). *Eğitim İzleme Raporu*. Erişim: 15 Aralık 2021, <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-ogretmenler/>.

Ergünay, O. (2018). Aday öğretmenlerinin ilk yıl mesleki deneyimlerinin Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford’un öğretmen eğitimi modeli bağlamında incelenmesi: bir çoklu durum çalışması. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

European Commission, (2002). The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Key topics in education in Europe. *Directorate General for Education and Culture*. Retrieved: January 1, 2022, <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice>.

Eurydice (2001), Information and Communication Technology in European Education Systems. (ICT@Europe.edu).Brussels: Eurydice.

Eurydice, (2004), Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe. 2004 Edition Brussels: Eurydice.

Eurydice (2005). The Education system in the United Kingdom. Retrieved: December 20, 2021, <http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=UK&language=VO>.

Eurydice (2007), School Autonomy in Europe policies and Measures. Retrieved: January 1, 2022, Printed in Belgium.

Eurydice (2009). *Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities*. Retrieved: December 25, 2021, http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/098EN.pdf.

Eurydice (2012), Avrupa’da eğitime ilişkin önemli veriler. Eğitim, *Gorsel-İşitsel ve Kültür İdari Ajansı*. Erişim Tarihi: 31 Aralık 2021, <http://www.eurydice.org>.

Freiberg, K., Homel, R., et al. (2005). “Creating Pathways to Participation: A Community-Based Developmental Prevention Project in Australia”. *Children and Society*, 19 (2), 144-157.

Fullan, M. and Steigelbauer, S. (1991). *The meaning of educational change*. Teacher College Press: New York.

Gelen, İ. ve Özer, B. (2008). “Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 39-55.

Gong, X and Wang, P. (2017). “A comparative study of pre-service education for preschool teachers in China and the United States”. *Current Issues in Comparative Education (CICE)*, 19 (2), 84-110.

Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). “Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri”. *Turkish Studies*, 8 (7), 201-221.

Greenwood, P., Karoly, L., Everingham, S., Hoube, J., Kilburn, M., Rydell, C., et al. (2001). Estimating the costs and benefits of early childhood interventions. In B. C.

Gül, İ. ve Köse, H.S. (2021). “Aday öğretmenlerin aldıkları hizmet öncesi eğitim ile kişisel mesleki yetkinliklerinin incelenmesi”. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergisi*, 49, 447-466.

- Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2008). “İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri”. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (19), 185-201.
- Haktanır, G. (2008). “Okul öncesi öğretmenin niteliği”. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 4 (12), 22-35.
- Held Alan, D. (2015). Eğitimde Örnek Ülke: Norveç. Erişim Adresi: <https://indigodergisi.com/2015/04/norvecte-cocuk-egitmek/>.
- Hoque, K. E., Alam, G. M. and Abdullah, A. G. K. (2011). Impact of teachers’ professional development on school improvement an analysis at Bangladesh standpoint. 337-348 New York: Cambridge University Press: USA
- İlğan, A. (2013). “Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri”. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41-56.
- Kandır, A. ve Çatlık, İ. (2006). “Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin okullarının fiziksel koşullarına ve sınıflarındaki ilgi köşelerinin özelliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi”. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 8 (15), 40-62.
- Karoly, L. A., Greenwood, P., Everingham, S. S., et al. (1998). *Investing in our children: What we know and don't know about the costs and benefits of early childhood interventions*. Santa Monica, CA: RAND.
- Kasatura, İ. (1990). *Okul başarısından hayat başarısına: Başarıyı yaratan ya da engelleyen faktörler*. Altın Kitaplar: İstanbul.
- Kaya, İ. (2005). “Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kayabaş, Y. (2008). “Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmesinin önemi ve esasları”. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (12), 9–32.

- Keskin, H. K. ve Yapıcı, Ş. (2008). “Başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri”. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 1 (1), 20-32.
- Koç, N. (1981). *Liselerde öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesi uygulamalarının etkililiğine ilişkin bir araştırma*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları: Ankara.
- Koçyiğit, M. ve Eğmir, E. (2019). “Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim deneyimleri: öğretmen yetiştirme üzerine bir analiz”. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13 (30), 320-346.
- Kök, M. ve diğerleri (2011). “Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bir İnceleme: Okul Öncesi Öğretmenliği Örneği”. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 15 (1).
- Laut, J. (1999). “Classroom management: Beliefs of preservice teachers and classroom teachers concerning classroom management styles”, *Fall Teachers Education Conference*. Charleston, SC, ERIC.
- Lillvist, A., Sandberg, A., Sheridan, S. and Williams, P. (2014). “Preschool teacher competence viewed from the perspective of students in early childhood teacher education”. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 40 (1), 1-19.
- Ludwig, J., Phillips, D. A. (2008). “Long-Term effects of Head Start on low-income children”. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1136, 257-268. doi:10.1196/annals.1425.005
- Manning, M. (2004). *Measuring the Costs of Community-Based Developmental Prevention Programs in Australia*. Unpublished Masters thesis, Griffith University, Australia.

- MEB (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara. Erişim Tarihi: 20.11.2021, https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf.
- MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Erişim: 13 Ekim 2021, <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>.
- MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara. Erişim Tarihi 20.11.2021. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf.
- MEB (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Erişim Adresi: <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>.
- MEB (2022). *Geçmişten Günümüze Milli Eğitim Şuraları*. Erişim Adresi: <https://tkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328>.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- Millî Eğitim Temel Kanunu*, (1973). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı (MEB).
- Musanti, S. ve Pence, L. (2010). “Collaboration and teacher development: Unpacking resistance, constructing knowledge, and navigating identities”. *Teacher Education Quarterly*, 37 (1), 73-89.
- NAE, (2010). *Annual Report*. Retrieved: October 15, 2021, <https://www.nae.edu/File.aspx?id=52175>
- Naudeau, S. (2011). *Investing in young children: An early childhood development guide to policy dialogue and project preparation*. Washington, DC: The World Bank.

- Norveç Eğitim Sistemi, (2021). Norveç'te Eğitim Sistemi Nasıldır?. Erişim: 20 Aralık 2021, <https://yurtdisigocmenlik.com/norvec-egitim-sistemi-norvec-egitim-sistemi-nasildir/>.
- Odell, S. J. (1992). "Induction support of new teachers: A Functional Approach". *Journal of Teacher Education*, 37 (1), 26-29.
- OECD (2011), Education at a Glance 2011: OECD Indicators. *OECD Publishing: Paris*. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>.
- OECD. (2019). Education at a glance 2019: OECD indicators. *OECD Publishing: Paris*.
- Oğuzkan, A. F. (1982). *Öğretmenliğin Üç Yönü*. Kadıoğlu Matbaası Yayınları: Ankara.
- OÖEGM (2006). *Okul Öncesi Eğitimde Tarihsel Gelişim*. Erişim: 18 Kasım 2021, <http://ooegm.meb.gov.tr/mudurluk/tarihce.html>.
- Oroszko, L. (1995). An analysis of classroom management practices employed by experienced preschool teachers: skills, context and thoughts. Unpublished Doctora's Thesis, University Of Massachusetts Lowell, U.S.A.
- Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2006). "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Fen Etkinliklerine İlişkin Yeterliliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi". *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1).
- Özdemir, G. (2004). "Kişisel Gelişim ve Kurumsal Diyalog Yönetiminde İletişim Eğitiminin Rolü", *2nd International Symposium Communication in The Millennium A Dialogue Between Turkish and American Scholars*, 1, İstanbul.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). "İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.

- Özdemir, S. M. (2016). “Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim”. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (3). 233-244.
- Özkan, H., H. Albayrak, M. ve Berber, K. (2005). “Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında yaptıkları öğretmenlik uygulamasının yetişmelerindeki rolü”. *Milli Eğitim Dergisi*, 33. 168.
- Özkan, Z. (2003). *Bilgelige Yöneliş Kişisel Gelişim Dinamikleri* (4. Cilt). Hayat Yayıncılık: İstanbul.
- Öztürk, T., Zayımoğlu Öztürk, F. ve Kaya, N. (2016). “Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerine ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim durumları”. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 92-114.
- Parlak yıldız, B. ve Yıldızbaş, F. (2004). “Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi”, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Puma, M., Bell, S., Cook, R., Heid, C., and Lopez, M. (2005). Head Start Impact Study: First Year Findings. *Administration for Children & Families*. UK.
- Razon, N. (1987). “Öğrenme olgusu ve okul başarısını etkileyen faktörler”. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (63). 17.
- Reese, S. (2010). “Bringing effective professional development to educators”. *Techniques: Connecting Education and Careers*, 85 (6). 38-43.
- Ruhland, S. K. and Bremer, C. D. (2002). “Professional development needs of novice career and technical education teachers”. *Journal of Career and Technical Education*, 19 (1), 18-31.

- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. İstanbul.
- Sama, E. ve Tarım, K. (2007). “Öğretmenlerin başarısız olarak algıladıkları öğrencilere yönelik tutum ve davranışları”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (1). 135-154.
- Saracho, O. N. and Spodek, B. (2007). “Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes”. *Early Child Development and Care Journal*, 177 (1), 71-79.
- Savaşçı, H. (2010). Sosyoekonomik Değişkenlerin ve Okulun Eğitim Kaynaklarının İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyleri ile İlişki Durumu. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (t.y.). Kalkınma Planları. Erişim Adresi: <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>.
- Sweden (2018), *Education in Sweden*. Retrieved: December 15, 2021, <https://sweden.se/society/education-in-sweden/>.
- Şahin, E. (2005). *Okul öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenler İçin Uygulama Kılavuzu*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Şimşek. H. ve Yıldırım. A. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları: Ankara.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). “Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi”. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1). 235-250.
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.

TEDMEM (2021). *Eğitim Değerlendirme Raporu*. Erişim: 20 Aralık 2021, <https://tedmem.org/download/bir-bakista-egitim>.

Telese, J. A. (2012). “Middle school mathematics teachers’ professional development and student achievement”. *The Journal of Educational Research*, 105 (2). 102-111.

Türk Eğitim Derneği, (2009). *Öğretmen yeterlikleri Özet Rapor: Öğretmene Yatırım, Geleceğe Atılım*. Erişim: 10 Kasım 2021, <https://docplayer.biz.tr/1444494-Turk-egitim-dernegi-ogretmen-yeterlikleri-ozet-rapor-ogretmene-yatirim-gelecege-atilim.html>.

Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı Eğitim Dünya Ülkelerinden Örneklerle*. Baki Kitabevi: Adana.

Ulubey, Ö. ve Toraman, Ç. (2015). “Yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (32), 195-220.

Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi. (2019, 1 Ekim) Erişim Adresi: <https://tedmem.org/blog/uluslararasi-ogretme-ogrenme-anketi-talis-2018den-yansimalar>.

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

Ünal, S. (2000). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yöneticilerin Kişilik Özellikleri ile Toplam Kalite Yönetimi İlişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Üstüner, M. (2004). “Geçmişten günümüze Türk Eğitim Sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

https://scholar.google.com.tr/citations?view_op=view_citation&hl=tr&user=mj6uH5EAAAAAJ&citation_for_view=mj6uH5EAAAAAJ:u5HHmVD_uO8C.

Vural, B. (Ed). (2006). *Yetkin-İdeal Vizyoner Öğretmen*. (3 Cilt), 82-83. Hayat Yayınları: İstanbul.

Wishard, G. A., Shivers, E. M., Howes, C. and Ritchie, S. (2003). "Child care program and teacher practices: associations with quality and children's experiences". *Early Childhood Research Quarterly*, 18 (1), 65-103, [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00007-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00007-3).

Yapıcı, Ş. ve Keskin, K. (2008). İlköğretim ikinci kademesindeki başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri. Erişim: 8 Ekim 2021 <http://www.birbilenedanisin.com>.

Yavuzer, H. (1996). *Ana-Baba ve Çocuk*. Remzi Yayınevi: İstanbul.

Yetim, A. A. ve Göktaş, Z. (2004). "Öğretmenin kişisel ve mesleki nitelikleri". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (2), 541-550.

Yıldırım, İ. (2000). "Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.

Yıldırım, A., ve Simsek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları: Ankara.

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

Yıldız, A. (2004). Türkiye'deki yetişkin eğitimi araştırmalarına toplu bakış. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 37(1). 78-97.

Yılmaz, N. ve Sevinç, M. (Ed.). (2003). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim, Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. Morpa Kültür Yayınları: İstanbul.

Yılmaz, A., Koç, K., Gönen, M. ve Üstün, E. (2010). “Okul öncesi öğretmenliği mezunlarının alandaki bilgi, beceri ve yeterlilik düzeylerinin incelenmesi”, *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, 16–18 Mayıs 2010, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yüceer, D. (2011). Danimarka’da ve Türkiye’de Uygulanan Sosyal bilgiler Programlarının Analizi ve Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Yüceer, D. ve Keskin, S. (2012). “Danimarka ve Türk eğitim sistemlerinin ilköğretim düzeyinde karşılaştırılması”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (1), 325- 349.

EKLER

EK 1: Gözlem Formu

Gönüllü Eğitimci Adı Soyadı:

Gözlem Tarihi/Saati:/.....

Eğitimci Kodu:

1.Gönüllü Eğitimcinin Kişisel Gelişimi			
	İyi Yetişmiş	Kabul edilebilir	Eksiği Var
İletişim	Not:	Not:	Not:
Özgüven	Not:	Not:	Not:
Kendini İfade Etme	Not:	Not:	Not:
Sabır	Not:	Not:	Not:
Özdenetim	Not:	Not:	Not:
Yaratıcılık	Not:	Not:	Not:
Etkileşim	Not:	Not:	Not:

Sorumluluk Alma	Not:	Not:	Not:
Planlı Çalışma	Not:	Not:	Not:
İşbirliği	Not:	Not:	Not:

2.Gönüllü Eğitimcinin Mesleki Gelişimi			
	İyi Yetişmiş	Kabul Edilebilir	Eksiği Var
Hazırbulunmuşluk	Not:	Not:	Not :
İşini severek yapma	Not:	Not:	Not :
Zamanı verimli kullanabilme	Not:	Not:	Not :
Veliler ile iletişim	Not:	Not:	Not :
Materyal kullanımı	Not:	Not:	Not :
Çocuklarla iletişim	Not:	Not:	Not :
Etkinlik havuzu birikimi	Not:	Not:	Not :
Değerlendirme			

yapabilme	Not:	Not:	Not :
Etkin problem çözebilme	Not:	Not:	Not :
Uyum sağlayabilme (eğitim ortamına)	Not:	Not:	Not :

3. Gönüllü Eğitimcilerin Akademik Başarıları			
	İyi Yetişmiş	Kabul edilebilir	Eksiği Var
Proje Planlama- Uygulama	Not:	Not:	Not:
Alanındaki kongre, sempozyum vb. etkinliklerden haberdar olma	Not:	Not:	Not:
Bilimsel araştırma yöntemlerinden haberdar olması	Not:	Not:	Not:
Farklı kuramları, modelleri inceleme ve kullanabilme	Not:	Not:	Not:
Bölüme olan tutum - inanç	Not:	Not:	Not:
Motivasyon	Not:	Not:	Not:
Sosyal destek	Not:	Not:	Not:
Hizmet öncesi			

eğitimler	Not:	Not:	Not:
Akademik performans	Not:	Not:	Not:
Konu / kazanımla ilgili temel kavramları bilme, ilişkilendirme	Not:	Not:	Not:
Çeşitli yöntem ve teknikleri bilme, uygulama	Not:	Not:	Not:

EK 2: Mülakat Soruları

Tarih:

Görüşme Başlama/Bitiş Saati:

Katılımcı Kodu:

Değerli Eğitimcim,

Okul öncesi eğitimi anabilim dalında yüksek lisans tezimi tamamlamak için bir araştırma yürütüyoruz. Bu araştırma çerçevesinde gönüllü katılımınızla sizinle bir görüşme yapmak istiyorum.

• Görüşme esnasında söyleyeceğiniz tüm bilgiler gizli tutulacak ve başka hiçbir alanda kullanılmayacaktır.

- araştırma raporunda kimliğine yönelik hiçbir bilgi paylaşılmayacaktır.
- Görüşmenin yaklaşık olarak 30 dakika süreceğini tahmin ediyorum.
- Sizce bir sakıncası yoksa görüşmeyi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum.
- Başlamadan önce belirtmek istediğiniz bir husus var mı?

Demografik Sorular:

Gönüllü öğretmenlik deneyiminiz?:

Yaşınız?:

Şuan kaçınıcı sınıftasınız?:

- Çabaçam modeli ile nasıl tanıştınız?
- Çabaçam projesi hakkında bana genel bilgiler verir misiniz?
- Çabaçam projesinde uygulanan projeler/ öğretmen eğitimleri hakkında bilgiler verir misiniz?

bilgiler verir misiniz?

3.1. Bu eğitimlerin kişisel, mesleki gelişiminize ve akademik başarınıza katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

3.2. Öğretmenlik formasyonunuzu etkilediğini düşünüyorsanız nasıl, ne yönlerde olduğunu paylaşır mısınız?

3.2. Size genel manada neler kattığını düşünüyorsunuz?

• Çabaçam projesindeki uygulama deneyimleriniz ile üniversitenizdeki uygulama deneyimlerinizi teorik ve pratik açılarından karşılaştırır mısınız?

4.1. Varsa benzer yönleri nelerdir?

4.2. Varsa farklı yönleri nelerdir?

- Çabaçam' da uygulama deneyimlerinizin kişilik gelişiminiz açısından size katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Anlatır mısınız?

5.1. Hayata yönelik hedeflerinizde projeye katılmadan önceye göre değişiklikler olduğunu düşünüyor musunuz? Anlatabilir misiniz?

- Çabaçam'da uygulama deneyimlerinizin akademik başarılarınız açısından size katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Anlatır mısınız?

6.1. Örnekler verir misiniz?

- Çabaçam'da uygulama deneyimlerinizin mesleki gelişiminiz açısından size katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Anlatır mısınız?

5.1. Bu proje çocuklara karşı ya da mesleğinize karşı tutumunuzu etkiledi mi? (sevginiz arttı mı, bakış açışınızı nasıl etkiledi)?

5.2. Bu kurumdaki deneyimlerinize göre mesleğinize başladığınızda öğrencilerinizi nasıl yetiştirmek istersiniz? Örnekler verir misiniz? (Atatürk değerlerine bağlı, Cumhuriyet çocuğu, demokrasiyi tanıyan gibi)

- Bu modelin genel stratejilerini göz önüne aldığınızda sosyoekonomik düzeyi düşük ve çok kültürlü yapılardan oluşan öğrencilerle çalışmalarınıza yönelik düşüncelerinizi paylaşabilir misiniz?

8.1. Çok kültürlü yapıya sahip olan bu çalışma ortamında kendinizi nasıl hissetmektesiniz? 8.2. Size bu duyguya hissettiren faktörler neler, örnekler verir misiniz?

- Diğer anaokulları/anasınıfları ile ÇABAÇAM' ı karşılaştırdığımızda benzer ve farklı yönlerini paylaşabilir misiniz?

9.1. Bu merkezde uygulamalarınız esnasında sizi şaşırtan olay/olaylar oldu mu? Cevabınız evet ise paylaşır mısınız? (mesleğinize, gelişim alanlarınıza yönelik ya da teorik açılardan).

- Uygulama deneyimlerinizi göz önüne aldığınızda bu model kişisel, mesleki gelişimleriniz ve akademik başarılarınız açısından sizin ihtiyaçlarınızı karşılamakta mı? Farklı neler olabilirdi?

- Ekleme istediğiniz bir şey var mı? Varsa neler...