

**T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ALMANYA KUZEY REN VESTFALYA EYALETİ VE  
TÜRKİYE'DEKİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN  
KARŞILAŞTIRILMASI**

**GÜLŞAH ÖZDİL  
17748001**

**TEZ DANIŞMANI  
Dr. Öğr. Üyesi MEHMET NUR TUĞLUK**

**İSTANBUL  
2021**

**T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ALMANYA KUZEY REN VESTFALYA EYALETİ  
VE TÜRKİYE'DEKİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN  
KARŞILAŞTIRILMASI**

**GÜLŞAH ÖZDİL  
17748001  
ORCID NO: 0000-0002-4472-1489**

**TEZ DANIŞMANI  
Dr. Öğr. Üyesi MEHMET NUR TUĞLUK**

**İSTANBUL  
2021**

**T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ALMANYA KUZEY REN VESTFALYA EYALETİ  
VE TÜRKİYE'DEKİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN  
KARŞILAŞTIRILMASI**

**GÜLŞAH ÖZDİL  
17748001**

**Tezin Savunulduğu Tarih: 28.04.2021  
Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur**

**Unvan Ad Soyad**

**İmza**

**Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Nur Tuğluk**

**Jüri Üyesi : Doç. Dr. Remziye Ceylan**

**Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Banu Özkan**

**İSTANBUL  
NİSAN 2021**

## ÖZ

### ALMANYA KUZHEY REN VESTFALYA EYALETİ VE TÜRKİYE'DEKİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN KARŞILAŞTIRILMASI

Gülşah Özdil

Nisan, 2021

Bu araştırmanın amacı, Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye'deki okul öncesi eğitimin ve uygulanmakta olan eğitim programlarının mevcut durumunun belirlenmesi ve okul öncesi eğitim sistemlerinin farklı değişkenler açısından karşılaştırılmasıdır. Her iki sistem arasındaki özellikle farklılıkları ve benzerlikleri vurgulamak, ülkelere özgü güçlü yönleri ve eksiklikleri belirlememizi sağlar. Bu bilgiler, sistemlerdeki eksiklikleri azaltmak ve alternatif yaklaşımları keşfetmek için kullanılabilir. Almanya Kuzey Ren Vestfalya ve Türkiye arasındaki okul öncesi eğitimin genel yapısını ve okul öncesi eğitim programlarını karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışma, betimsel açıdan nitel, içerik ve yöntem açısından karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Karşılaştırmalı eğitimin yaygın kullanılan yaklaşımlarından olan yatay yaklaşımın kullanıldığı bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak nitel araştırma modeline dayalı doküman incelemesi kullanılmıştır. Verilerin analizinde Bereday (1964)'ün karşılaştırmalı eğitime özgü analitik analiz yöntemi çalışmaya uyarlanmıştır. Karşılaştırma, farklı kaynaklardan elde edilen farklı bir veri setine ve her sistemin doğrudan gözlemlerine dayanmaktadır. Belirlenen amaç ve alt amaçlar doğrultusunda okul öncesi eğitim sistemlerinin genel yapıları, çalışmanın temelini oluşturan eğitim programları amaç, içerik, eğitim durumları, değerlendirme öğeleri, okul öncesi eğitimin ortamı, kurum çeşitleri, öğretmen yetiştiren kurumlar, ilköğretime geçiş süreçleri ve kaynaştırma eğitimi uygulamaları karşılaştırılmış, bulgulara göre sonuçlar çıkartılarak öneriler getirilmiştir. Sonuçlar, iki ülkenin okul öncesi eğitim sistemlerinde, mevcut programlarda ve programların içeriğinde, okullaşma oranlarında, okul öncesi eğitimin ortamında ve okul öncesi öğretmeni yetiştirme koşullarında önemli benzerlikler ve farklılıkları göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Karşılaştırmalı Eğitim, Okul Öncesi Eğitim, Eğitim Programı, Türkiye, Almanya, Kuzey Ren Vestfalya.

## ABSTRACT

### COMPARISON OF PRESCHOOL EDUCATION IN GERMANY NORTH RHINE-WESTPHALIA AND TURKEY

Gülşah Özdil

April, 2021

The purpose of this research is to determine the current situation of preschool education and education programs in Germany and Turkey and to compare preschool education systems in terms of different variables. Especially highlighting the differences and similarities between the two systems allows us to identify individual strengths and shortcomings. These insights can be used to reduce deficiencies in the systems and explore alternative approaches. This study is qualitative in terms of descriptive aspect, and comparative education research in terms of content and method, which aims to reveal similarities and differences by comparing the overall structure of preschool education and preschool education programs between Germany North-Rhine Westphalia, and Turkey. Document analysis based on qualitative research model was used for the data collection following the horizontal approach, one of the widely used approaches of comparative education. Bereday's (1964) analytical analysis method specific to comparative education was adapted to the study. The comparison is based on a diverse dataset obtained from different sources and direct observations of each system. The general structures of preschool education systems, the purpose, content, educational methods, evaluation elements of preschool education programs that form the basis of the study, the environment of preschool education, types of institutions, teacher training institutions, transition to primary education and inclusive education practices were compared in line with the goal and sub-goals. Suggestions are given based on an analysis of the findings. The results show significant similarities as well as differences in the preschool education systems of the two countries and existing programs in terms of general characteristics of the program, schooling rates, the environment of preschool education, and the preschool teacher training criteria.

**Keywords:** Comparative Education, Preschool Education, Education Program, Turkey, Germany, North Rhine-Westphalia.

## ÖN SÖZ

Öncelikle iki ülke arasında süren yolculuğumda fikirlerimi ve araştırma önerilerimi destekleyen, okul öncesi eğitim ve karşılaştırmalı eğitim alanlarında yetkinlik kazanmama yardımcı olan değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Nur TUĞLUK'a saygılarımı sunar ve teşekkür ederim.

Tezimin her sayfasını dikkatle değerlendiren ve sürekli yapıcı eleştirilerde bulunan sayın jüri üyelerim Doç. Dr. Remziye CEYLAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZKAN'a saygılarımı sunar değerli yorumları adına sonsuz teşekkür ederim.

Fröbel'in doğduğu topraklara olan yolculuğuma imkan veren FSD Bistum Münster ve Bundesfreiwilligendienst (BFD) kuruluşlarına ulaşmamı sağlayan Stiftung Haus Hall ve çalışanlarına, Federal Gönüllü Hizmet boyunca seminer haftalarında eğitimleri organize eden ve Almanya'daki pedagojik anlayışı daha iyi anlamamı sağlayan Stiftung Haus Hall'ı temsilen Sayın Benjamin Gosda'ya ve FSD Bistum Münster'i temsilen Sayın Stephanie Rensing'e saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamın veri toplama aşamasında bana yardımcı olan ve her aşamasında yanımda olan severek çalıştığım Kita Haus Hall'daki tüm iş arkadaşlarıma ve sevgili okul müdürüm Claudia van Stegen'e teşekkürlerimi sunarım.

Kuzey Ren Vestfalya Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Türkçeye çevrilmesinde yardımlarını esirgemeyen ve Vestfalya Wilhelm Üniversitesi'nde çalıştığı süre boyunca tezimin son aşamasına kadar destek sağlayan Sayın Dr. Felix R. Nolte'ye çok teşekkür ederim. Değerli yorumları sayesinde büyük bir titizlik ile çalışabildim.

Çok kültürlü ve çok dilli eğitime dair anlayış geliştirmemi sağlayan, İstanbul'da bulunduğum süre boyunca çalıştığım Seteney Multilingual Anaokulu'ndaki iş arkadaşlarıma ve sayın eğitimci Jan ARSLAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Ve sonsuz inançla beni destekleyen, fikirlerimi her zaman ilginç bulan sevgili babam Yücel ÖZDİL'e, uykusuz geçen gecelerde benimle beraber ayakta duran, pozitif enerjisi ile devam etmemi sağlayan canım annem Serpil ÖZDİL'e, bu süreçte yanımda olup bana moral ve destek veren değerli kız kardeşlerim Hilal ÖZDİL'e ve Sümeyye ÖZDİL'e sonsuz teşekkür ederim. Siz olmadan bu yolculuğu tamamlamam mümkün olmazdı. İyi ki varsınız.

Saygı ve sevgiyle,

İstanbul; Mayıs, 2021

Gülşah ÖZDİL

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iv</b>
<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>v</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>vi</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>x</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>xi</b>
<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>xii</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Araştırmanın Problemi .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	4
1.2.1. Alt Amaçlar .....	5
1.3. Araştırmanın Önemi .....	6
1.4. Sınırlılıklar .....	7
1.5. Tanımlar .....	8
<b>2. LİTERATÜR TARAMASI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>9</b>
2.1. Eğitimde Program Kavramı .....	9
2.1.1. Eğitim Programının Bileşenleri.....	12
2.1.1.1. Hedef .....	12
2.1.1.2. İçerik .....	14
2.1.1.3. Eğitim Durumları .....	16
2.1.1.4. Ölçme ve Değerlendirme .....	21
2.2. Okul Öncesi Dönem ve Eğitimi .....	24
2.2.1. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları ve Önemi .....	25
2.2.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumları .....	27
2.2.3. Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Çevre (Ortam) ve Özellikleri .....	28
2.2.4. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenin Rolü .....	29
2.2.5. Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş .....	30
2.2.6. Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma.....	32
2.3. Okul Öncesi Eğitim Programları.....	34
2.4. Karşılaştırmalı Eğitim .....	37
2.4.1. Karşılaştırmalı Eğitimin Amaçları .....	38
2.4.2. Karşılaştırmalı Eğitimin Tarihçesi .....	39
2.4.3. Karşılaştırmalı Eğitimde Kullanılan Yaklaşım ve Yöntemler .....	42
2.5. Karşılaştırılan Ülkeler ile İlgili Genel Bilgiler.....	46
2.5.1. Türkiye’de Eğitim Sistemi .....	47
2.5.2. Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti’nde Eğitim Sistemi.....	49
2.6. İlgili Araştırmalar .....	56
2.6.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar .....	56
2.6.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar .....	60

<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>63</b>
3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	63
3.2. Çalışma Grubunun Belirlenmesi .....	64
3.3. Verilerin Toplanması .....	64
3.3.1. Veri Toplama Araçları .....	65
3.3.1.1. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı .....	66
3.3.1.2. Kuzey Ren Vestfalya'da, Okul Öncesi Eğitimde ve İlkokuldaki 0-10 Yaş Arasındaki Çocuklar İçin Eğitim Programı .....	66
3.4. Veri Toplama Süreci .....	67
3.4.1. Almanya'da Gönüllü Eğitimlik .....	69
3.5. Verilerin Analizi.....	70
3.5.1. Analitik Yöntem: Bereday'in Karşılaştırmalı Eğitim Analizi Modeli .....	72
3.5.2. Bereday Karşılaştırmalı Eğitim Analizi Modelinin Çalışmaya Uyarlanması .....	74
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik.....	75
3.6.1. Karşılaştırmalı Geçerlik ve Güvenirlik .....	77
3.6.1.1. Yapı Eşdeğerliği.....	78
3.6.1.2. Ölçek Eşdeğerliği.....	78
3.6.1.3. Ölçüm Eşdeğerliği.....	79
3.6.2. Karşılaştırmanın Anlamlılığı.....	80
3.6.3. Karşılaştırmanın Yararlılığı .....	80
<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>81</b>
4.1. Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitimin Genel Yapısının Benzerlik ve Farklılıkları .....	81
4.1.1. Almanya Kuzey Ren Vestfalya'da Okul Öncesi Eğitimin Genel Yapısı. 81	
4.1.2. Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Genel Yapısı.....	86
4.2. Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitim Programlarının Genel Özelliklerinin Benzerlik ve Farklılıkları .....	93
4.2.1. Almanya Kuzey Ren Vestfalya Okul Öncesi Eğitim Programı .....	94
4.2.1.1. Kuzey Ren Vestfalya Okul Öncesi Eğitime Destek Programları .....	99
4.2.2. Türkiye MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı.....	105
4.2.2.1. Türkiye Okul Öncesi Eğitime Destek Programları .....	107
4.3. Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitim Programlarında Yer Alan Amaçların ve Hedeflerin Benzerlik ve Farklılıkları... 112	
4.3.1. Kuzey Ren Vestfalya'daki Okul Öncesi Eğitim Programının Amaçları 112	
4.3.1.1. Kuzey Ren Vestfalya'daki Okul Öncesi Eğitim Programının Hedefleri .....	113
4.3.2. Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitim Programının Amaçları .....	114
4.4. Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitim Programlarının İçeriklerinin Benzerlik ve Farklılıkları .....	117
4.4.1. Kuzey Ren Vestfalya Okul Öncesi Eğitim Programının İçeriği .....	117
4.4.1.1. Eğitim Alanları.....	119
4.4.1.2. Gelişim Hedeflerini Aşan Temel Beceriler ve Yeterlilikler .....	120
4.4.2. Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programının İçeriği.....	121
4.4.3. Gelişim Alanları ile Gelişim Hedeflerini Aşan Temel Beceriler ve Yeterliliklerin Benzerlik ve Farklılıkları.....	125
4.4.3.1. Kuzey Ren Vestfalya Eğitim Programında Temel Beceriler ve Yetkinlikler .....	125



4.4.3.2. Türkiye MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Gelişim Alanları .....	139
4.4.4. Okul Öncesi Eğitimde Etkinlik Çeşitleri/Alanlarının Benzerlik ve Farklılıkları.....	141
4.4.4.1. Kuzey Ren Vestfalya’da Okul Öncesi Eğitim Programında Etkinlik Alanları.....	141
4.4.4.2. Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programında Etkinlik Çeşitleri.....	153
4.5. Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Programlarının Eğitim Durumlarının Benzerlik ve Farklılıkları .....	159
4.5.1. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenin Rolü ve Çocuğa Yaklaşım.....	160
4.5.1.1. Almanya Kuzey Ren Vestfalya’da Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenin Rolü ve Çocuğa Yaklaşım.....	160
4.5.1.2. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenin Rolü ve Çocuğa Yaklaşım .....	164
4.5.2. Okul Öncesi Eğitimde Öğrenme Öğretme Yaklaşımları ve Materyalleri .....	165
4.5.2.1. Kuzey Ren Vestfalya Okul Öncesi Eğitim Programında Öğrenme Öğretme Yaklaşımları ve Materyalleri.....	165
4.5.2.2. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde Öğrenme Öğretme Yaklaşımları ve Materyalleri .....	176
4.6. Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Programlarında Değerlendirme ve Dokümantasyonun Benzerlik ve Farklılıkları .....	181
4.6.1. Kuzey Ren Vestfalya Okul Öncesi Eğitim Programında Gözlem ve Dokümantasyon .....	181
4.6.1.1. Portfolyolar ve Öğrenme Hikayeleri.....	188
4.6.2. Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programında Değerlendirme .....	189
4.7. Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitimin Ortamı .....	191
4.7.1. Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti’nde Okul Öncesi Eğitimin Ortamı.....	192
4.7.1.1. Snoezelen Odaları .....	197
4.7.2. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Ortamı .....	199
4.8. Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Kurum Çeşitlerinin Benzerlik ve Farklılıklar .....	202
4.9. Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve ve Türkiye’deki Okul Öncesi Dönemde ve Okul Öncesi Eğitim Programlarında Kaynaştırma Eğitiminin Benzerlik ve Farklılıkları .....	206
4.9.1. Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Okul Öncesi Eğitim Programında Kaynaştırma Eğitimi .....	206
4.9.2. Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programında Kaynaştırma Eğitimi .....	210
4.10. Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçişte Benzerlik ve Farklılıklar.....	217
4.10.1. Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Okul Öncesi Eğitim Sisteminde İlköğretime Geçiş.....	217
4.10.2. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş .....	221
4.11. Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Yetiştiren Kurumların Benzerlik ve Farklılıkları	223
4.11.1. Kuzey Ren Vestfalya Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Yetiştiren Kurumlar .....	223

4.11.2. Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Yetiştiren Kurumlar .....	226
---	-----

## **5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER ..... 232**

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	232
5.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Genel Yapısına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	233
5.1.2. Okul Öncesi Eğitim Programlarının Genel Özelliklerine İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	237
5.1.3. Okul Öncesi Eğitim Programlarının Amaç ve Hedeflerine İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	239
5.1.4. Okul Öncesi Eğitim Programlarının İçeriklerine İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	240
5.1.5. Okul Öncesi Eğitim Programlarının Eğitim Durumlarına İlişkin Tartışma .....	242
5.1.6. Okul Öncesi Eğitim Programlarında Değerlendirme ve Dokümantasyona İlişkin Tartışma .....	244
5.1.7. Okul Öncesi Eğitimin Ortamına İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	247
5.1.8. Okul Öncesi Dönemde Kurum Çeşitlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç ..	248
5.1.9. Okul Öncesi Eğitimde ve Okul Öncesi Eğitim Programlarında Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	249
5.1.10. Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçişe İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	250
5.1.11. Okul Öncesi Öğretmenlerine ve Öğretmen Yetiştiren Kurumlara İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	252
5.2. Öneriler .....	254
5.2.1. Alt Amaçlara Yönelik Öneriler.....	254
5.2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Genel Yapısı ve Okul Öncesi Eğitim Programları.....	254
5.2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Ortamı .....	255
5.2.1.3. Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş .....	255
5.2.1.4. Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştiren Kurumlar .....	256
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	256

## **KAYNAKÇA ..... 257**

## **EKLER..... 272**

Ek 1. Akademik Etik Kurul Toplantı Kararı.....	272
Ek 2. Etik Kurul Kararı .....	273
Ek 3. Freiwilliges Soziales Jahr & Bundesfreiwilligendienst 2019/2020 Eğitim Öğretim Yılı Gönüllü Hizmet Sertifikası.....	274
Ek 4. Seminar "Politische Bildung", Almanya Federal Cumhuriyeti BFD Politika Eğitimi Belgesi.....	276
Ek 5. Kuzey-Ren Vestfalya Eyaleti Eğitim Programı Ön Kapak .....	277
Ek 6. Kuzey Ren Vestfalya Örnek Günlük Rutin .....	278
Ek 7. Kuzey Ren Vestfalya’da Örnek Okul Öncesi Eğitim Etkinliği – Orijinal Kaynağın Gösterimi .....	279
Ek 8. Kuzey Ren Vestfalya’da Örnek Okul Öncesi Eğitim Etkinliği (Medya Eğitimi Alanı).....	280
Ek 9. Kuzey Ren Vestfalya Erken Çocukluk Döneminde Medya Eğitimi Programı’nın Eğitim Alanlarına Entegrasyonu.....	283

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1:</b>	Veri Toplama Araçları .....	66
<b>Tablo 2:</b>	Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki Okul öncesi Eğitimin Genel Yapısının Karşılaştırılması .....	88
<b>Tablo 3:</b>	Almanya Kuzey Ren Vestfalya Erken Çocukluk Döneminde Dijital Medya Eğitimi Programının Bölümleri .....	104
<b>Tablo 4:</b>	Okul Öncesi Eğitim Programlarının Genel Özelliklerinin Karşılaştırılması .....	109
<b>Tablo 5:</b>	Almanya Kuzey Ren Vestfalya ve Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitim Programlarının Amaçlarının Benzerlikleri .....	115
<b>Tablo 6:</b>	Almanya Kuzey Ren Vestfalya ve Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitim Programlarının Amaçlarının Farklılıkları .....	116
<b>Tablo 7:</b>	Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Programlarının İçerikleri .....	123
<b>Tablo 8:</b>	Okul Öncesi Eğitim Programlarında Etkinlik Çeşitleri/Alanları .....	156
<b>Tablo 9:</b>	Benzer Bulunan Etkinlik Çeşitleri ve Eğitim Alanları .....	158
<b>Tablo 10:</b>	Farklı Bulunan Etkinlik Çeşitleri ve Eğitim Alanları .....	158
<b>Tablo 11:</b>	Kuzey Ren Vestfalya Okul Öncesi Eğitim Programında Öğrenme Öğretme Materyalleri .....	169
<b>Tablo 12:</b>	Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programında Öğrenme Öğretme Materyalleri .....	178
<b>Tablo 13:</b>	Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Programlarının Eğitim Durumlarının Benzerlik ve Farklılıkları .....	179
<b>Tablo 14:</b>	Almanya'da Geleneksel ve Dijital Dokümantasyon Sistemleri .....	184
<b>Tablo 15:</b>	Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Programlarında Değerlendirme ve Dokümantasyonun Benzerlik ve Farklılıkları .....	190
<b>Tablo 16:</b>	Okul Öncesi Eğitimin Ortamı .....	200
<b>Tablo 17:</b>	Kuzey Ren Vestfalya'da Okul Öncesi Kurumlar Çeşitleri .....	203
<b>Tablo 18:</b>	Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Kurum Çeşitleri .....	204
<b>Tablo 19:</b>	Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Karşılaştırılması .....	205
<b>Tablo 20:</b>	Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni .....	227
<b>Tablo 21:</b>	Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştiren Üniversitelerin Lisans Programlarının Karşılaştırılması .....	229
<b>Tablo 22:</b>	Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş .....	221
<b>Tablo 23:</b>	Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Programlarında Kaynaştırma Eğitiminin Benzerlik ve Farklılıkları .....	212

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<b>Şekil 1:</b>	Türk Eğitim Sisteminin Kademelandirilmesi.....	48
<b>Şekil 2:</b>	Kuzey Ren Vestfalya Eğitim Sisteminin Kademelandirilmesi .....	54
<b>Şekil 3:</b>	Araştırmada İzlenen Süreç .....	68
<b>Şekil 4:</b>	Ulaşılan Eserler .....	71
<b>Şekil 5:</b>	Bereday'ın Dört Aşamalı Karşılaştırmalı Eğitim Analizi Modeli .....	73
<b>Şekil 6:</b>	Bereday Modelinin Çalışmaya Uyarlanması.....	75
<b>Şekil 7:</b>	Karşılaştırmalı Geçerlik ve Güvenirlik .....	77
<b>Şekil 8:</b>	Türkiye'de Eğitime Ayrılan Bütçe Oranı .....	93
<b>Şekil 9:</b>	Almanya'da Eğitime Ayrılan Bütçe Oranı .....	93
<b>Şekil 10:</b>	Kuzey Ren Vestfalya Eğitim Çantası ve Materyalleri .....	98
<b>Şekil 11:</b>	Kuzey Ren Vestfalya Federal Hükümetinin Desteklediği Okul Öncesi Eğitim Destek Programları.....	99
<b>Şekil 12:</b>	Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Programına Destek Program ve Rehberler .....	107
<b>Şekil 13:</b>	Kuzey Ren Vestfalya Okul Öncesi Eğitim Programının Genel Çerçevesi .....	118
<b>Şekil 14:</b>	Kuzey Ren Vestfalya Eğitim Programı Gelişim Hedeflerini Aşan Temel Beceriler ve Yeterlilikler .....	120
<b>Şekil 15:</b>	Eğitim Durumlarında İncelenen ve Karşılaştırılan Değişkenler .....	159
<b>Şekil 16:</b>	Kuzey Ren-Vestfalya'da Eğitimde Dokümantasyon Anlayışı.....	187
<b>Şekil 17:</b>	Kuzey Ren Vestfalya'da Okul Öncesi Eğitim Ortamının Üç Temel Unsuru .....	193
<b>Şekil 18:</b>	Almanya'da Okul Öncesi Eğitimi Ortamı (2 - 6 Yaş) .....	195
<b>Şekil 19:</b>	Almanya'da Okul Öncesi Eğitimi Ortamı (3 - 6 Yaş) .....	196
<b>Şekil 20:</b>	Snoezelen Odası .....	198
<b>Şekil 21:</b>	Türkiye'de İdeal Bir Okul Öncesi Eğitimi Sınıfı.....	199
<b>Şekil 22:</b>	Türkiye'de İki Merkezli Küçük Bir Sınıf .....	200

## KISALTMALAR

<b>AB</b>	: Avrupa Birliği
<b>BM</b>	: Birleşmiş Milletler
<b>BMFSFJ</b>	: Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
<b>GSYH</b>	: Gayri Safi Yurtiçi Hasıla
<b>KRV</b>	: Kuzey Ren Vestfalya
<b>KRVOÖ</b>	: Kuzey Ren Vestfalya Okul Öncesi
<b>KRVOÖEP</b>	: Kuzey Ren Vestfalya Okul Öncesi Eğitim Programı
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>MFJKJS</b>	: Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes NRW
<b>NRW</b>	: North Rhine-Westphalia
<b>PISA</b>	: Programme for International Student Assessment
<b>OECD</b>	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
<b>TIMSS</b>	: Trends in International Mathematics and Science Study
<b>TOÖ</b>	: Türkiye Okul Öncesi
<b>TOÖEP</b>	: Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programı
<b>TÜİK</b>	: Türkiye İstatistik Kurumu
<b>ULAKBİLİM</b>	: Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi
<b>UNESCO</b>	: Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Kurumu
<b>YÖK</b>	: Yükseköğretim Kurulu

## 1. GİRİŞ

Bu araştırma, Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki okul öncesi eğitim sistemlerinin farklı değişkenler açısından incelenerek okul öncesi eğitimin ve eğitim programlarının benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymak amacıyla yapılan karşılaştırmalı eğitim çalışmasıdır. Araştırmanın bu bölümünde mevcut çalışmayla ilgili araştırmanın problemi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

### 1.1. Araştırmanın Problemi

İnsan doğası gereği, çevresinde bunca farklı şey varken etrafındakilerle karşılaştırma yapma ihtiyacı duymaktadır. Bu karşılaştırma sadece eğitim alanında değil hayatın tüm alanlarında varlığını sürdürmektedir. Karşılaştırma, iki veya daha fazla şeye aynı anda sahip olduğumuz her yerde, ya aralarında var olan ilişkiyi daha iyi anlamak ya da daha iyi bir seçim yapmak amacıyla yapılabilir (Bray, Koo, 2003). Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları alanda iyi örnekler oluşturabilecek eğitim uygulamalarının tanınması ve bulunduğu ülkenin eğitim koşullarına göre değerlendirilmesi bakımından önem taşımaktadır. Cowen (2009)’a göre karşılaştırmalı eğitim çalışmalarındaki amaç, ülkelerin eğitim sistemlerini ve uygulamalarını olduğu gibi benimsemek değil bunları bulunduğu ülkenin tarihi, kültürel, sosyal, siyasal ve ekonomik yapısına uygun ve anlamlı bir şekilde değerlendirmektir. Karşılaştırmalı eğitimin bir başka ülkenin eğitim sistemini olduğu gibi benimsemek olmadığını vurgulayan Türkoğlu (2015) karşılaştırmalı eğitimi “Karşılaştırmalı Eğitim Dünya Ülkelerinden Örneklerle” kitabının önsözünde bir başka ülkenin mevcut eğitim sistemini olduğu gibi benimsemek değil var olan sorunların çözümünde farklı ülkelerin sahip oldukları deneyimleri yorumlayarak onlardan yararlanmak olduğunu belirtmektedir.

Küreselleşen dünyanın geleceği ve bu süreçte yaşanacak değişikliklerin doğası evrensel değerlere dayalı okul öncesi eğitim sistemi ile mümkün olabilir. Söz konusu okul öncesi eğitim olduğunda ülkeler mevcut durumlarını daha işlevsel ve verimli hale

getirmek için bilgilerini, deneyimlerini, kazanımlarını ve uygulamalarını diğer ülkelerle paylaşmalıdırlar. Ülkelerin geleceğe yönelik planları açısından, Türkiye'nin geleceğe yön vermekte olan farklı ülkelerin okul öncesi eğitim sistemlerini incelemesi oldukça önemlidir. Günümüz eğitim sistemindeki birçok yenilik gibi, okul öncesi eğitim sistemi de uluslararası bir nitelik ve kimlik kazanmıştır (UNICEF, 2019). Ülkelerin okul öncesi eğitimde karşılaştıkları benzer sorunlar veya uygulanan okul öncesi eğitim sistemlerinden elde ettikleri kazanımlar ve bu sorunların çözümünde uyguladıkları yöntemlerden elde ettikleri sonuçlar, diğerlerinin sorunlarına ışık tutacaktır.

Bir ülkedeki eğitim sistemi, diğer ülkelerin eğitim sistemlerinden izole edilemez (Bereday, 1964; Bray, Adamson, Mason, 2014). Her geçen gün daha da küreselleşen bir dünyada ülkeler arasında artan rekabet göz önünde bulundurularak, Türkiye'nin eğitim sistemini diğer ülkelerle karşılaştırmak oldukça önemlidir. Karşılaştırmalı eğitim, reformlar için bir referans sağlar. Diğer ülkelerin eğitim sistemlerini inceleyerek hangi reformların mümkün ve talep edilir olduğunu keşfedebiliriz (Yıldırım, Türkoğlu, 2018).

Karşılaştırmalı eğitim, eğitim sistemlerinin, ülkenin zenginliği, ideolojisi, sosyal-kültürel özellikleri tarafından nasıl şekillendiği ve küreselleşmenin farklı bölge ve ülkelerdeki eğitim politikası ve uygulaması üzerindeki etkilerini anlamamıza yardımcı olur (Lawrent, 2012). Cowen (2009) karşılaştırmalı eğitimi, eğitim problemlerinin anlaşılmasını kendi ülkesinin sınırlarının ötesine genişletmek ve derinleştirmek amacıyla farklı ülkelerdeki mevcut eğitim teorisi ve uygulamasının karşılaştırılmasıyla ilgilenen bir çalışma alanı olarak tanımlamaktadır. Karşılaştırmalı eğitim çalışması, ilgili kişinin kendi ülkesi dışındaki eğitim sistemini daha iyi anlamasına olanak tanır.

Bazı ülkelerdeki öğrenciler, uluslararası başarı testlerinde diğer ülkelerdeki öğrencilere göre çok daha iyi performans gösterirler (Mullis ve diğ., 2016a; 2016b; OECD, 2019c). Bu konuda sosyoekonomik düzen ve kültürel farklılıklar her ne kadar çok önemli olsa da yapılan çalışmalar (Demanet, Van Houtte, 2019; Lipnevich, Preckel, Roberts, 2016; Sorbring, Lansford, 2019; Woessmann, 2016) göstermiştir ki ülkelerdeki uygulanan eğitim programları, okul sistemleri ve okul kültürleri öğrencilerin başarısında büyük bir etkiye sahiptir. Bu sebeple ülkelerin yararlarına olacak sistem ve programları kullanmak oldukça önemlidir.

21. yüzyılın insanını yetiştirmenin önemine dikkat çeken Oktay (2004) eğitim programlarının ve okul ortamlarının hedeflenen davranışları gerçekleştirmede yardımcı olacağını belirtmektedir. Yaşamın ilk basamağı olarak değerlendirilen okul öncesi dönemde alınacak eğitim 21. yüzyıl insanını yetiştirmede bir başlangıç sayılmaktadır. Bu sebeple okul öncesi dönem çocuğun yaşamında önemli bir dönemdir (Haktanır, 2014; Kargı, 2011; Oktay, 2004). Bu dönem zarfında çocuk, önemli gelişimsel dönemlerden geçer. Okul öncesi dönemde çocuğun gelişimi ve eğitiminde, verilen desteğin öneminin farkında olmakla birlikte, değişen sosyo-kültürel çevrenin küçük çocuklar üzerindeki etkisi önemlidir, çünkü çocuklar bağlam değişikliği ve tanıdık koşullar gibi izlenimlere karşı yüksek bir hassasiyet gösterirler. Çocuklar, yetişkinlerden beklediğimiz gibi durumlarını değiştiremedikleri ve kolay uyum sağlayamadıkları için yaşamın her alanında desteğe ihtiyaçları vardır. Bu hassas dönemin farkında olmakla beraber bu süreçte uygulanacak program ve uygulamalar oldukça büyük önem taşımaktadır.

Çocuk yetiştirme uygulamaları kültürden kültüre, nesilden nesile ve sosyal sınıftan sosyal sınıfa değişir. Bir kültürde tamamen kabul edilebilir olan şey, başka bir kültürde kabul edilemez olarak görülebilir. Bir toplumun değerlerine bağlı olarak, tüm ülkenin eğitim sistemi de çocukların yetiştirilme sürecini destekleyebilir (Fitneva ve diğ., 2016). Bu sebeple farklı ülkelerin toplumlarına baktığımızda çok çeşitli çocuk yetiştirme yöntemleri ile karşılaşmaktayız. Bu farklı toplumlarda yetişen çocukların birbirinden oldukça farklı davranışlar sergiledikleri görülmektedir (Huang ve diğ., 2017). Değişiklik gösteren farklılık ve benzerlikleri saptayabilmek, bu değişenler arasında yapılan karşılaştırmalar ile mümkündür.

Türkiye ve Almanya uzun yıllara dayanan ilişkileri olan iki ülkedir. Bu ilişkinin temel dayanaklarından biri Avrupa Birliği süreci diğeri ise Almanya’da yaşayan Türkiye göçmenleridir (Ermağan, 2012). Bu iki ülkenin PISA (OECD, 2019c) ve TIMSS (Mullis ve diğ., 2016a; 2016b) sonuçlarına baktığımızda Almanya’nın araştırmalarda yer alan kategorilerde genel olarak OECD ülkelerinin ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir. Almanya ile Türkiye arasındaki mevcut fark göz önünde bulundurularak son açıklanan PISA (OECD, 2019c) raporunda Türkiye’nin gözle görülür bir ilerlemeye sahip olduğu farkedilmektedir. Var olan bu fark iki ülkenin karşılaştırılması ihtiyacını doğurmaktadır. İki farklı ülkenin eğitim sistemlerini



karşılaştırmak farklılık ve benzerlikleri görmemizi sağlayarak sistemlerdeki eksikliklerin giderilmesine, alternatif yolların bulunmasına olanak sağlamaktadır.

Almanya'nın federal yapısından ve okul öncesi eğitimin zorunlu eğitime tabi olmamasından dolayı okul öncesi eğitimi için eyaletler arasında sorumlu bakanlıklar tarafından oluşturulmuş eğitim program ve planları mevcuttur. Çalışmada, Federal İstatistik Dairesi ve Eyalet İstatistik Daireleri'nin raporuna (StBA, 2018) göre Almanya'nın en kalabalık nüfusa sahip eyaleti Kuzey Ren Vestfalya'da uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programı incelenmiştir. Karşılaştırma bu eyalet kapsamında gerçekleştirilmiştir. Kuzey Ren Vestfalya aynı zamanda akademik başarısı en üst düzey dört eyaletten biridir.

Bu araştırma Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye'deki okul öncesi eğitimin mevcut durumunun belirlenmesi ve okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırılması konusundaki eksiklikler sebebiyle yapılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ile Türkiye'deki okul öncesi eğitimin ve programlarının karşılaştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple Almanya'nın en kalabalık nüfusa ve akademik başarısı üst düzey dört eyaletten biri olan Kuzey Ren Vestfalya ile var olan durumun bir karşılaştırması yapılması amaçlanmıştır.

Tarif edilen durumlarda, Türkiye ve Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nin okul öncesi eğitime yaklaşma biçimlerine ve okul öncesi eğitim programlarına yakından dikkat etme ve karşılaştırma ihtiyacı belirlenmiştir. Bu sebeple bu çalışma, Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'ndeki ve Türkiye'deki okul öncesi eğitimin ve programlarının karşılaştırmasına odaklanmaktadır.

Araştırmanın problem cümlesi "Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye'deki okul öncesi eğitimin benzerlik ve farklılıkları nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye'deki okul öncesi eğitimin ve uygulanmakta olan eğitim programlarının mevcut durumunun belirlenmesi ve okul öncesi eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasıdır. Bu amaçla "Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye'deki okul öncesi eğitim

sistemlerinin benzerlik ve farklılıkları nelerdir?” problem cümlesine cevap aranacaktır. Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt amaçlar ise bir sonraki bölümde verilmiştir.

### 1.2.1. Alt Amaçlar

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiş ve bu alt amaçlara ilişkin karşılaştırmalı eğitim analizi yapılmıştır.

Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki:

- Okul öncesi eğitimin genel yapısının benzerlik ve farklılıklarını belirleme.
- Okul öncesi eğitim programlarının genel özelliklerinin benzerlik ve farklılıklarını belirleme.
  - Okul öncesi eğitim programlarının amaçlarının benzerlik ve farklılıklarını belirleme.
  - Okul öncesi eğitim programlarının içeriklerinin benzerlik ve farklılıklarını belirleme.
    - Gelişim alanları ile gelişim hedeflerini aşan temel beceriler ve yeterlilikler arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirleme.
    - Okul öncesi eğitimde etkinlik çeşitleri ve eğitim alanları arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirleme.
  - Okul öncesi eğitim programlarında eğitim durumlarının benzerlik ve farklılıklarını belirleme.
    - Okul öncesi eğitimde öğretmenin rolü ve çocuğa yaklaşım arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirleme.
    - Okul öncesi eğitimde öğrenme öğretme yaklaşımları ve materyalleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirleme.
  - Okul öncesi eğitim programlarında değerlendirme ve dokümantasyonun benzerlik ve farklılıkları belirleme.
- Okul öncesi eğitimin ortamına ilişkin benzerlik ve farklılıkları belirleme.
- Okul öncesi eğitim kurum çeşitlerinin benzerlik ve farklılıklarını belirleme.
- Okul öncesi dönemde ve okul öncesi eğitim programlarında kaynaştırma eğitiminin benzerlik ve farklılıklarını belirleme.
- Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçişte benzerlik ve farklılıkları belirleme.

- Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen yetiştiren kurumların benzerlik ve farklılıklarını belirleme.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

UNESCO (2016, s. 38) tarafından yayınlanan “Education 2030” hedeflerinden biri “2030'a kadar, tüm kız ve erkek çocuklarının kaliteli erken çocukluk gelişimine, bakımına ve ilköğretime hazır olmaları için okul öncesi eğitime erişimlerinin sağlanmasıdır”. UNESCO “Education 2030” hedeflerinde “okul öncesi dönemde yapılan çalışmaların ve yatırımların dünya genelinde artırılmasını öngördüğünü” belirtmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının 2018 yılında yayımlanmış olduğu “2023 Eğitim Vizyonunun” (MEB 2018a, 80) hedeflerinde ise erken çocukluk eğitim hizmetinin yaygınlaştırılması, bütünlük bir sistemin oluşturulması ve şartları elverişli gruplarda eğitimin niteliğinin artırılması olarak belirlenmiştir.

Uzun yıllar boyunca eğitimde üye ülkeler arasında karşılaştırmalar yapan OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) ortak ve güvenilir ölçütlerle sınavlar düzenlemektedir. Yapılan bu karşılaştırmalar ve sınavlar sonucunda ülkeler kullandıkları yöntem ve uygulamaları karşılaştırabilmekte ve çeşitli iyileştirme ve değişiklikler yapmak adına adımlar atabilmektedirler (OECD, 2006). Yönetmelikler ve raporlarda (OECD, 2006; 2019b; UNESCO, 2016) desteklenen karşılaştırmalı eğitimin önemi açıkça görülmüş olup eğitimin tüm kademelerinde bir anlayış geliştirilmesi gerektiği sonucu çıkarılmıştır.

Yapılan çalışmalar (Bray, Koo 2003; Cowen, 2009; Kidd ve diğ.,1975) göstermiştir ki okul öncesi eğitim sistemlerinin ve programlarının karşılaştırılması konusunda daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Yapılan bu çalışma ile Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ile Türkiye'deki okul öncesi eğitim sistemlerinin mevcut durumu saptanmaya çalışılmış ve iki ülkenin okul öncesi eğitim sistemi ve programları karşılaştırılmıştır. Bu sayede okul öncesi eğitim sistemlerinin mevcut durumu gözler önüne serilerek iki ülkenin okul öncesi eğitim sistemleri karşılaştırılmıştır.

Gelişen teknoloji ve eğitim gibi birçok alanda artan rekabetler ile ülkeler eğitim sistemlerinde yenilik ve değişiklikler gerçekleştirme yoluna girmiş ve bu durum da ülkeler arasında karşılaştırma yapma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu karşılaştırmalar sonucunda geçerli eğitim programlarında yeniliğe ve değişime gidilmesi ihtiyacı

ortaya çıkmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde Türkiye’de uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programı ile Kuzey Ren-Vestfalaya’da uygulanmakta olan eğitim programının karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple, yapılan bu çalışma iki ülke arasında var olan benzerlik ve farklılıkları ortaya koyması açısından önem arz etmektedir.

Karşılaştırmalı eğitim araştırmasını gerçekleştirmek amacıyla Almanya’nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde bir anaokulunda 2019-2020 eğitim öğretim yılı boyunca gönüllü eğitimci olarak çalışılmış ve iki dönem boyunca çeşitli eğitim ve politika seminerleri alınmıştır. Bu süreçte yapılan sistematik gözlemler ve elde edilen deneyimler yapılan araştırmaya aktarılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bu yönüyle aynı alanda yapılan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmekte ve bu durum çalışmanın önemini göstermektedir. Bu araştırma ile Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ile Türkiye’deki okul öncesi eğitimin mevcut durumunun görülebileceği, araştırmanın alanda yapılan çalışmalara yol gösterici olacağı ve karşılaştırmalı eğitim konusunda araştırmacıları desteklemeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma, Türkiye okul öncesi eğitim programının Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti okul öncesi eğitim programıyla karşılaştırılması, benzerlik ve farklılıkları ortaya koyması ve Türkiye okul öncesi eğitim programına öneriler sunması açısından önem arz etmektedir. Bu çalışma sonucunda Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti okul öncesi eğitim sisteminde ve kullanılan eğitim programında farklı bulunan amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirmelerin uygulanabilir yönlerinin Türkiye okul öncesi eğitim programına kazandırılması açısından da önemlidir.

#### **1.4. Sınırlılıklar**

Bu araştırmada:

- Almanya’nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti,
- Almanya Kuzey Ren Vestfalya’da yapılan gözlemler 2019-2020 eğitim-öğretim yılı,
- Almanya’nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Okul Öncesi Eğitim Programı (MFKJKS, 2018) ve Türkiye’deki MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile sınırlıdır (Almanya, federal eyaletlerden oluştuğu için eğitim sistemi her eyalette farklılık göstermektedir).

## 1.5. Tanımlar

Bu araştırma kapsamında kullanılan bazı kavramlar aşağıdaki anlamlarda kullanılmışlardır.

Eğitim Programı: Yaşam boyu sürekli olarak öğrenme isteğinde olan bireye, okul ortamında ve dışında yapılan tüm etkinlikler ve sınıflarda öğretilen tüm dersleri kapsayan, örtük program etkinlikleri yoluyla da gerçekleştirilebilen öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2015).

Araştırmada incelenen Almanya Kuzey Ren Vestfalya ve Türkiye okul öncesi eğitim programlarına karşılık gelen ifadelerle genel anlamda okul öncesi eğitim programı tanımı kullanılmıştır. Bu programların alanyazındaki isimleri:

- Türkiye: MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı
- Almanya: Kuzey Ren Vestfalya'da, Okul Öncesi ve İlkokuldaki 0-10 Yaş Arasındaki Çocuklar İçin Eğitim Programı

Karşılaştırmalı Eğitim: Eğitim problemlerinin anlaşılmasını, kendi ülkesinin sınırlarının ötesine genişletmek ve derinleştirmek amacıyla farklı ülkelerdeki mevcut eğitim teorileri ve uygulamalarının karşılaştırılmasıyla ilgilenen bir çalışma alanıdır. Karşılaştırmalı eğitim çalışması, ilgili kişinin kendi ülkesi dışındaki eğitim sistemini daha iyi anlamasına izin verir (Cowen, 2009).

## 2. LİTERATÜR TARAMASI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde eğitimde program kavramı, eğitim programının öğeleri, okul öncesi dönem ve eğitimi, okul öncesi eğitim programları ve karşılaştırmalı eğitime ilişkin araştırmanın temellerini oluşturan temel kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar yer almıştır.

### 2.1. Eğitimde Program Kavramı

Eğitim programı, örgün eğitimin tüm aşamalarında her bir konunun öğrenme ilerlemesini belirleyen, öğrenenlere öğrenme yaşantıları sağlayan ve bunları düzenleyen, istenen hedef ve davranışların kazanılmasını amaçlayan, kurum veya eğitim bakanlığı tarafından yazılmış bir dokümandır (Demirel, 2015; Ornstein, Hunkins, 2016; Posner, 1995; Taba, 1962). Bir eğitim programı, bazı yapısal düzenlemelere göre düzenlenmiş bir dizi amaçlanan öğrenme sonucundan oluşmaktadır (Posner, Strike 1974). Eğitim programı, öğrencilerin amaçladıkları başarıya ulaşmalarını sağlayacak tüm deneyimlerden oluşur (OECD, 2017; Vidmar ve diğ., 2017; Yeboah, 2002).

Birleşmiş Milletlerin (UN, 2020) ilk olarak 2015 yılında yayınladığı Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'nden dördüncüsü olan "kaliteli eğitim" hedefinde "kapsayıcı ve erdeme dayanan kaliteli ve vasıflı eğitimi sağlamayı ve bireyler için hayat boyu eğitim olanaklarını teşvik etmeyi" amaçlamaktadır. Stabback, (2016)'e göre bu hedefi gerçekleştirmek için eğitim programı temel rol oynamaktadır. Bu nedenle eğitim programı, yüksek kaliteli öğrenme çıktılarının elde edilmesini sağlayan başarılı eğitim reformları için bir temel olarak kabul edilmiştir. Eğitim programı, öğrenmenin belirli bir bağlamda neyin, neden, ne zaman ve nasıl gerçekleştiğinin sistematik bir oluşumudur.

Başarılı bir eğitim programının ve dolayısıyla etkili bir müfredat geliştirmenin amacı, kültürün, yaşanan zamanında ve içinde bulunulan toplumun beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılamak olmalıdır. Bu nedenle eğitimde program geliştirme ve eğitim

reformu süreci sürekli olarak gözden geçirilmeli, düzenlenmeli ve değişen çağa ayak uydurmalıdır (Johnson, 2001).

Eğitim programı; eğitimin kapsayıcı olup olmadığını büyük ölçüde belirlerken, kanunların adil olmasını sağlamada önemli bir rol oynar. Eğitim programı özellikle öğretmenlerin yetersiz ve deneyimsiz olabileceği yerlerde, sınıflarının yetersiz kaynaklara sahip olabileceği ve öğrencilerin öğrenmelerini yerleştirmek için önceki çerçevelerden yoksun olduğu durumlarda kaliteli öğrenmenin sağlanması için bir yapı sağlamaktadır (Flinders, Thornton, 2004). Eğitim programı, hem yaşam boyu öğrenme için gerekli yeterlikleri hem de bütünsel gelişim için gerekli olan yeterlikleri ifade etmektedir.

Stabback (2016)'e göre kaliteli bir eğitim programı:

- Kapsayıcı ve eşitlikçi,
- Kaliteli öğrenme ile karakterize edilen,
- Hayat boyu öğrenmeyi teşvik eden ve
- Bütünsel gelişimle ilgili olmalıdır.

Eğitim programı, eğitim ve gelişim arasındaki bir köprü oluşmasını sağlar. Bu köprüyü kapsayan, yaşam boyu öğrenmeyle ilişkili ve terimin en geniş, bütünsel anlamıyla kalkınma ihtiyaçları ile uyumlu yeterliliklerdir (Stabback, 2016; UN, 2020). Okul içi ve dışı tüm faaliyetleri içeren eğitim programının kapsamı oldukça geniştir.

Posner (2004)'e göre eğitim programının tanımına yönelik ortak bir yaklaşımdaki sorun tanımların felsefi veya politik olarak tarafsız olmamasıdır. Eğitim programında yer alan hedeflere oldukça önem veren Posner (2004) öğrenme yaşantılarının hedeflere ulaşmak için bir araç olarak kullanıldığını ve program değerlendirmesi yaparken hedeflere ne ölçüde ulaşıldığına odaklanmaktadır. Eğitim programını farklı açılardan ele alan Posner, programla ilgili yedi ortak kavram belirlemiştir.

*Dersler ve İçerik:* Eğitim programının, birbirini izleyen sınıf seviyelerine atanan ve ortak bir temaya göre gruplandırılan bir hedefler matrisi olarak tasviridir.

*Ders Programı:* Tipik olarak mantık, konular, kaynaklar ve değerlendirmeyi içeren bütün bir program için bir plandır.

*İçeriğin ana hatları:* Taslak biçiminde düzenlenmiş, ele alınan konuların listesidir.

*Standartlar:* Tamamlandıktan sonra tüm öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilerin bir listesidir.

*Ders Kitapları:* Sınıf öğretimi için kılavuz olarak kullanılan öğretim materyalleridir.

*Eğitim Akışı:* Öğrencinin tamamlaması gereken bir dizi derstir.

*Planlanan deneyimler:* Akademik, atletik, duygusal veya sosyal olsun, öğrencilerin okul tarafından planlanan tüm deneyimleridir (Posner, 2004).

Posner (2004)'a göre sadece tek bir eğitim programından bahsetmek mümkün değildir. Aslında, dikkate almamız gereken bir değil beş eş zamanlı eğitim programının varlığından bahseder. Bunlar, resmi (yazılı), uygulamadaki (işlemsel), örtük (gizil), ihmal edilen (geçersiz), ekstra (destekleyici) eğitim programlarıdır.

*Resmi* ya da diğer adıyla *yazılı* program, derslerin içeriğini, programı kılavuzlarını, belirlenmiş standartları, ders taslaklarını ve hedeflerin listesini içerir. Resmi belgelerde tanımlanan programdır. Amacı öğretmenlere dersleri planlamaları için bir temel vermek, öğrencileri değerlendirmek için bir çerçeve oluşturmak ve uygulamalardan ve sonuçlarından onları sorumlu tutmaktır (Posner, 2004).

*Uygulamadaki (işlemsel)* program, öğretmen tarafından gerçekte ne öğretildiği ve bunun öneminin öğrenciye nasıl iletildiğini içerir. Öğrenme uygulamalarında ve testlerde somutlaşmış olan programdır. Uygulamadaki (işlemsel) müfredatın iki yönü vardır. İlk öğretmen tarafından sınıfa dahil edilen ve vurgulanan içerik, yani öğretmenin ne ve nasıl öğrettiği, ikincisi ise öğrencilerin gerçekte sorumlu tutulduğu öğrenme çıktıları veya standartlarıdır (Posner, Strike, 1974; Posner, 2004).

*Örtük (gizil)* program, genellikle okul yetkilileri tarafından kabul edilmez, ancak öğrenciler üzerinde resmi program veya işlemsel programdan daha uzun süreli ve daha kalıcı bir tesire sahip olabilir. Öğretmenler veya okul yetkilileri tarafından açıkça kabul edilmeyen kurumsal normlar ve değerleri içerir (Posner, 1995; 2004).

*İhmal edilen (geçersiz)* program, öğretilmeyen konulardan oluşur ve herhangi bir değerlendirme bu konuların neden göz ardı edildiğine odaklanmalıdır (Posner, 2004).

İhmal edilen (geçersiz) program akıllar şu soruyu getirmektedir: Neden psikoloji, dans, hukuk ve ebeveynlik gibi dersler okullarda öğretilmiyor ve Türkçe, sosyal bilgiler, matematik ve fen bilgisi gibi temel derslerle rekabet edemiyor?

*Ekstra (destekleyici)* müfredat, okul dersleri dışında planlanan tüm deneyimleri kapsar. Resmi müfredattan daha az önemli gibi görünse de, aslında birçok yönden daha önemlidir. Programa katılım gönüllülüğe dayanır ve okuldaki tüm öğrencilere açıktır (Posner, 2004).



### **2.1.1. Eğitim Programının Bileşenleri**

Bir öğretmenin hangi yaklaşımı benimsediği, hangi programı takip ettiği içinde bulunulan koşullara ve zamana göre değişebilir (Zohrabi, 2011). Bu sebeple eğitim programı bağlamsal olmalıdır. Ancak unutulmaması gereken önemli konu, öğretmenin eğitim programının bileşenlerini önceden belirlemesi ve tanımlaması gerektiğidir. Bu nedenle, programa başlamadan önce programın tüm unsurları açık ve belirgin olmalıdır (Flinders, Thornton, 2004).

Demirel (2015), bir eğitim programı tasarısı hazırlarken programın bileşenlerini “hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme” olarak belirtmektedir. Eğitimde program geliştirme süreci tüm bu boyutlar arasındaki dinamik ilişkilerden oluşmaktadır.

#### **2.1.1.1. Hedef**

Genel olarak hedefler, herhangi bir dersin veya programın en önemli yönlerinden biridir. Bu hedefleri oluşturmak sürekliliği olan, devam halinde bir süreçtir. Hedefler oluşturulurken öğrencilerin, öğretmenlerin, okulun ve toplumun ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır (Ornstein, Hunkins, 2016). Hedefler, belirlenen amaca ulaşmak için stratejileri veya uygulama adımlarını içerir. “Neden” öğretiyoruz sorusunun yanıtı aranmaktadır.

Kavramın terminolojisi konusunda bir fikir birliği olmayışından bahseden Posner (1995, 2004) hedeflerin, belirli derslerin veya çalışma birimlerinin amaçlanan eğitim sonuçları olduğunu ifade eder. Bir öğrencinin ne öğrenmesi gerektiği ile ilgili bir uğraşımız varsa bu demektir ki hedeflere yönelik bir çalışma yapmaktayız. Eğitim hedefleri zamanla ve içinde bulunduğumuz çağın koşullarına göre değişmektedir. Bu sebeple dinamik yapıda bir kavramdır.

Hedeflerin özellikleri temel olarak öğrenciye yönelik ve bütüncül bir yaklaşıma sahip olma olarak gösterilmektedir. Hedeflerde olması gereken bazı nitelikler aşağıda verilmiştir (Demirel, 2015; Posner, 2004; Stabback, 2016; Taba, 1962):

- Hedefler, öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynler için kısa ve anlaşılır olmalıdır.
- Hedefler, süreç ve içeriğe değil öğrenme ürününe dayalı olmalıdır.
- Hedefler, öğretmenlerin ve öğrencilerin başarması ve gerçekleştirebilmesi için uygun olmalıdır.

- Hedefler, önceki öğrenmeleri kapsamalıdır.
- Hedefler, öğrencinin başarı göstermesi için belirli bilgi, beceri ve tutumları bütünleştirmesini ve sonra uygulamasını içermelidir.
- Hedefler, kümülatif bir temelde ve öğrencinin eğitim kariyerinin farklı aşamalarında ölçülebilir olmalıdır.

Demirel (2015) hedeflerin ortaya çıkarılmasının her ne kadar önemli olsa da bu hedeflerin aşamalı olarak sınıflandırılmasının da öğrenme ve öğretme süreçlerine olumlu yönde bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Bu sınıflamalardan yaygın olarak kullanılan Bloom (1956)'un "Eğitim Hedeflerinin Taksonomisi"dir. Bloom'un eğitim hedefleri sınıflandırmasına göre üç alan vardır. Bunlar Bilişsel Alan (bilme ile ilgili), Duyuşsal Alan (tutumlar, duygular ile ilgili) ve Psiko-motor Alandır (hareket ve yapma ile ilgili) (Bloom, 1956, 7).

*Bilişsel Alan (cognitive domain)*, Bloom ve arkadaşları tarafından oluşturulan ilk alandır. Hedeflerin en net ifade edildiği alan bilişsel alandır. Bu alanda zihinsel işlemler gerçekleşir. Bahsedilen bilişsel alanın alt aşamaları "bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme"dir (Bloom 1956; Demirel, 2015).

*Duyuşsal Alan (affective domain)*, ilgi, tutum ve değerlerdeki değişiklikleri, takdirlerin geliştirilmesini ve yeterli uyumu tanımlayan hedefleri içerir. Duyuşsal alan, bir fikri dinlemekten ona yanıt vermeye, değerler geliştirmeye ve fikre bağlılığa, fikre dayalı bir değer sistemi geliştirmeye, bir değerle karakterize edilmeye kadar farklı seviyelerde düzenlenmiştir. Duyuşsal alanın alt aşamaları "alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme ve karakterizasyon (kişilik haline getirme)"dir (Posner, 2004).

*Psikomotor Alan*, öğrencilerin fiziksel olarak yapabilecekleri beceriler ve etkinliklerle ilgilidir. Bu alandan Bloom (1956) kitabında manipülatif alan olarak da bahsetmektedir. Psikomotor kazanımları gerçekleştirebilmek için bir önceki aşamının tamamlanması gerekmektedir. Psiko-motor alanın alt basamakları "refleks hareketler, temel hareketler, algısal kabiliyetler, fiziksel kabiliyetler, beceri gerektiren hareketler, doğrudan iletişim"dir (Ornstein, Hunkins, 2016).

### 2.1.1.2. İçerik

Eğitim programında içerik en basit ifade ile bir okul sisteminde öğretilecek olanların toplamı anlamına gelmektedir. Eğitim programının içerik boyutunda eğitim boyunca ne öğretileceği konusuna bir cevap aranmaktadır (Demirel 2015). Yaşadığımız teknoloji çağında öğrenciler birçok farklı kaynaktan öğrenebilirler (özellikle medya ve internetten gayri resmi bir şekilde). Ancak eğitim programının içeriğinin öğrenmeyi yapılandırma ve sıralamadaki avantajları, iyi kullanılması ve yararlanılması gereken sürdürülebilir kazanımlar için önemli bir varlığının olması, öğrenme konusunda oldukça önemli bir etki oluşturmaktadır. Eğitim programının bir unsuru olarak içerik, toplumda eğitimin hedeflerine ulaşmada çok önemli bir rol oynar ve tüm yaklaşımlarda ve bakış açılarında anahtar bir unsur olarak görülür (Uljen, Ylimaki, 2017). Eğitim programının içeriği, belirli bir konuya dahil olan belirli gerçekler, görüşler, ilkeler ve konularla ilgilidir.

Ornstein ve Hunkins (2016), günümüz dünyasında içerik ile ilgili klasikleşen “ne” öğretmeliyiz sorusunun “küresel ve dijital dünyada en değerli bilgi hangisidir” sorusu ile değiştirilmesi gerektiği konusuna dikkat çekmektedir. Bu sorunun cevabı belirlendikten sonra gelen diğer bir soru ise bu bilginin ne kadarının bilinmesi gerektiğidir. Neyin bilinip faydalı ve zorunlu oluşu içinde bulunulan kültüre göre de şekillenmektedir.

Elbette ki uygun içeriği bulmak program geliştiriciler için başlıca zorluklardan biri oluşmuştur. Demirel (2015)’e göre içeriğin seçilmesinde iki özellik bulunmaktadır. Bunlardan biri elde edilen bilgilerin programa yansıtılması diğeri ise hızla değişen dünyamızdaki bilimsel ve teknolojik gelişme ve değişimlerdir. İçeriğin önemi göz önüne alındığında uzmanlar tarafından seçimi ve geliştirilmesi için farklı kriterler ve ölçüler sunulmuştur. Ornstein ve Hunkins (2016)’e göre eğitim programında içerik seçimi için aşağıdaki yedi kriteri kullanılmaktadır:

*Özyeterlilik* kriteri, öğrencilere deneme, gözlem yapma ve saha çalışması yapma şansı verilmesi gerekliliği anlamına gelir. Bu sistem onların bağımsız olarak öğrenmelerini sağlar. Bu kriter, öğrencilerin en ekonomik şekilde veya içerik seçimiyle kendi kendine yeterliliğe ulaşmalarına yardımcı olur. Bu, öğrencilere veya öğrenenlere saha çalışmasını deneme, gözleme ve uygulama şansı verildiğinde gerçekleşebilir

*Önem* kriteri içeriğin, öğrenme etkinliklerinin, becerilerinin, süreçlerinin ve tutumlarının geliştirilmesi için seçilmesi ve organize edilmesi durumunda önemli olduğunu ifade eder.

*Geçerlik*, seçilen içeriğin güvenilirliğidir (Ornstein, Hunkins, 2016). Günümüzde her saniye değişen bilgi ile geçerliği sağlamak oldukça zor bir duruma gelmiştir. Bu sebeple eğitim programları sıklıkla kontrol edilmeli ve yeni düzenlemelere gidilmelidir. Eğitim programındaki konuların güncel olup olmadığı kontrol edilmelidir.

*İlgi* kriteri, öğrenci merkezli eğitim programları için çok önemli bir konudur. Program öğrencilerin ilgileri doğrultusunda anlam kazanmaktadır. İlgi kriteri öğrencinin dünyasına uygun bir eğitim programı sağlamak için içerik seçiminde dikkate alınır.

*İşe yararlılık*, kriteri eğitim programındaki konuların faydalılığı ve kullanışlı olma durumuyla ilgili ilgilendir. Genel olarak öğrenciler konuya veya içeriğe kendileri için yararlı olduğu takdirde değer verirler. Hızla değişen ve küreselleşen dünyada eğitimcilerin işe yararlılık ölçütünü tekrardan düşünmeleri gerekmektedir.

*Öğrenilebilirlik*, kriteri içeriğin öğrencilerin hali hazırdaki şemaları ve öğrenme deneyimleri içerisinde olması gerektiğini ifade etmektedir. Seçilen konular öyle düzenlenip sunulmalı ki öğrencilerin öğrenmelerini mümkün hale getirmelidir.

*Uygulanabilirlik*, eğitim programında konuların tam olarak uygulanması anlamına gelir. Öğrenciler, izin verilen süre ve mevcut kaynakların kullanımı içinde öğrenmelidirler. Bu sebeple öğrencileri bitirmesi imkansız bir konu verilmesi önerilmez. Var olan gerçekler ve öğrencinin doğası göz önünde bulundurularak konu seçimi yapılmalıdır (Ornstein, Hunkins, 2016).

Demirel (2015, 127) içeriğin düzenlenmesinde kullanılan stratejilerle ilgili aşağıdaki ifadeyi kullanmaktadır:

“İçerik düzenlenmesinde temel ilkeler arasında somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya ya da parçadan bütüne, günümüzden geçmişe, olaylardan kavrama ve genellemelere, yakın çevreden uzağa doğru yapılan bir sıralama vardır. Bu ilkeler her ders için geçerli olabilir. Ayrıca, içerik, çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiye ters düşmemelidir. Bunun yanı sıra içerik, konunun özelliğine göre aşamalı ve birbirinin önkoşulu olacak şekilde sıralanmalıdır. Her şeyden önemlisi de içerik hedeflerle tutarlı ve öğrenciler için anlamlı olmalıdır.”

Tüm bu tanımlar ışığında eğitim programında içeriğin düzenlenmesinin, programın belirtilen amaç ve hedeflerine ulaşmak için çok önemli olduğu kabul edilmektedir

(Posner, 2004). Hızla değişen ve küreselleşen dünyada teknoloji, içeriğe yeni yollarla yaklaşma ve düzenleme imkanı sunar ve başka türlü mümkün olmayan içeriği öğretim fırsatı yaratır. Bu değişiklikler sonucu içerik düzenlenmesinde farklı yaklaşımlar doğmuştur. Bu yaklaşımlar “doğrusal programlama, sarmal programlama, modüler programlama, piramitsel ve çevirdek programlama, konu ağı – proje merkezli program, sorgulama merkezli programlama” yaklaşımı olarak ayrılmaktadırlar.

### **2.1.1.3. Eğitim Durumları**

Eğitim durumları, eğitim programının üçüncü bileşenidir ve öğrenme-öğretim süreci olarak da bilinmektedir. Bu aşamada “nasıl” öğretmeliyiz sorusunun yanıtı aranmaktadır. Eğitim durumları “öğrenmenin nasıl oluştuğu, öğrenmede etkili olan faktörlerin neler olduğu, en iyi öğrenme ortamının nasıl olması gerektiği” gibi sorular cevaplar aranması sonucunda ortaya çıkmıştır (Demirel, 2015; Ornstein, Hunkins 2016; Posner, 2004).

Öğrencilere istendik özellikleri kazandırmayı amaçlaması açısından bakıldığında “öğrenme yaşantıları”, öğretmenlerin neyi nasıl kazandırmaları gerektiği açısından bakıldığında ise “öğretim yaşantıları” düzeneği olarak düşünülebilir. Bu yaşantı düzenekleri programın hedef ve içeriğine uygun olacak şekilde oluşturulmalıdır (Demirel, 2015). Bu sebeple eğitim durumları öğrenme ve öğretim yaşantıları olmak üzere iki başlık altında incelenecektir.

#### **2.1.1.3.1. Öğrenme Yaşantıları**

Tarih boyunca insanlar, insan öğreniminin doğasını merak etmişlerdir. Beyin öğrenmeyi nasıl gerçekleştirmektedir? İnsanoğlu hangi evrim süreciyle düşünce kapasitesini geliştirmiştir? Olağan ve alışılmadık şeylerle başa çıkmak için zihinsel stratejilerimiz nasıl gelişmiştir? Tüm bunların cevabı yüzyıllardır araştırmacılar tarafından ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Tarihin farklı dönemlerinde belirli fikirler sıklıkla üstünlük kazanmıştır, ancak öğrenmeye ilişkin hiçbir görüş evrensel bir onay kazanmamıştır. Nasıl olacağı konusundaki belirsizliklere rağmen, öğrenme süreci tanık olduğumuz olağanüstü bir süreçtir. İki veya üç yaşındaki çocukların zihinleri, en gelişmiş bilgisayarlardan çok daha karmaşıktır (Moon, 2002).

Öğrenme ile ilgili süreçleri bilmenin eğitimciler için olan önemine değinen Kocayörük ve Çelik (2018) öğrenmenin üç özelliğini şöyle tanımlamışlardır:

- Çevre ile etkileşimler sonucu oluşması,
- Öğrenme sonucunda insan davranışlarında değişikliklerin meydana gelmesi,
- Bu meydana gelen davranış değişikliklerinin geçici olmayıp belirli bir zaman periyodunda kalıcı hale gelmesi.

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ele alan modellerden önce öncelikle bu öğrenmelerin farklılıklarına, insan zihninin, tekil bir zekâ kavramından daha karmaşık olduğunu öne süren Gardner (1983)'ın ilk olarak *Frames of Mind: He Theory of Multiple Intelligences* adlı kitabında açıkladığı çoklu zekâ kuramına değinmekte fayda vardır. Gardner, (1983, 2011) ilk olarak yedi farklı zekâ türünden bahsederken son yıllarda yaptığı çalışmaları ile bu zekâ türlerine üç yeni zekâ türü daha eklenmiş ve toplamda on farklı zekâ türünden bahsedilmiştir (Gardner 1983; 2011). Bunlar:

- |                               |                     |
|-------------------------------|---------------------|
| • Sözel/Dilbilimsel           | • Kişilerarası Zekâ |
| • Mantıksal/Matematiksel Zekâ | • İçsel Zekâ        |
| • Müziksel/Ritmik Zekâ        | • Natüralist Zekâ   |
| • Uzamsal/Görsel Zekâ         | • Varoluşçu Zekâ    |
| • Bedensel/Kinestetik Zekâ    | • Ruhsal Zekâ       |

Öğrenme süreci hiç şüphesiz her birey için aynı değildir. Öğrenme sosyal bir süreçtir. Çeşitli etkileşimler ve bağlamlar sonucunda şekillenmektedir (Kocayörük, Çelik, 2018). Öğrenme, çalışarak, uygulayarak, öğretilerek veya bir şeyi deneyimleyerek bilgi veya beceri kazanma faaliyeti veya süreci olarak tanımlanabilir. Öğrenme, öğretmenlerin ne yaptığıyla değil, öğrencilerin ne yaptığı ile ilgilidir (Demirel, 2015; Johnson, 2001). Zihinlerimizin nasıl çalıştığına dair örtük ve açık modeller, nasıl öğrendiğimize ilişkin teoriler üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Bu modeller içinde bulunan çağa, topluma ve kültüre göre şekillenmişlerdir. Öğrenme modelleri, eğitimcilerle öğrenmenin nasıl olacağı konusunda bir yol gösterici olabilirler. Bu modellerin oluşmalarına katkı sağlayan yaklaşımlar ve program geliştirmede yaygın olan bazı öğrenme modelleri “davranışçı, bilişsel, yapılandırmacı ve sosyal öğrenme” teorileri kapsamında aşağıda açıklanmıştır (Moon, 2002; Posner, 2004).

*Davranışçı teoriler*, uyaran-tepki çiftleri ve seçici pekiştirme yoluyla davranış değişikliğine odaklanır. Genel olarak iki başlık altında incelenir: Klasik ve edimsel

(operant) şartlanma (Tan, Akınoğlu 2011; Yüksel, 2018). Davranışçılık, düşünme ve hisler gibi içsel durumların aksine, ilk olarak gözlemlenebilir davranışla alakalıdır.

Öğrenme, Pavlov'un geliştirmiş olduğu klasik şartlanma modelinde uyarınların yer değiştirmesi sonucu gerçekteşir. Klasik şartlanma, nötr bir uyarıcı şartsız bir uyarıcıyla karşılaştığında oluşmaktadır. Yüksel (2018) klasik şartlanmanın özgül fobilerin - özellikle okul fobisi- temelinde yattığını belirtmektedir. Bu sebeple eğitim veren kişiler klasik koşullandırmanın nasıl gerçekteştiği ile ilgili bilgi sahibi olmalı ve olumlu davranışlar gerçekteştirebilmek adına uğraşlarda bulunmalıdırlar. Unutulmamalıdır ki öğrencilerde oluşan tutumlar çevre ve bağlam değişikliğine rağmen uzun süre devam edebilmektedir.

Davranışçı teorilerden bir diğeri ise Skinner'in kuram haline getirdiği öğrenme biçimi olan edimsel (operant) şartlanmadır. Bu şartlanma modeli istendik davranışların pekiştirilmesi sonucu oluşan davranış ve sonuçlarına odaklanmaktadır (Yüksel, 2018). Skinner'in öğrenme modeli "programlı öğrenme" olarak da bilinmektedir.

*Bilişsel teoriler*, içsel bilişsel yapılarla odaklanır ve öğrenmeyi bu bilişsel yapılardaki dönüşümler olarak görür. Bilişsel öğrenme teorisi, zihinsel süreçleri ve bunların bir bireyde öğrenmeyi sağlamak için hem iç hem de dış faktörlerden nasıl etkilendiğini açıklamak için kullanılan oldukça geniş bir teoridir. Teori, eğitim psikoloğu Jean Piaget'e atfedilmiştir. Piaget bilginin, öğrenciler tarafından mevcut bilişsel yapılarına dayanarak aktif olarak inşa edilen bir şey olduğuna inanmaktaydı (Moon, Mayes, Hutchinson, 2002).

*Yapılandırıcı teoriler*, öğrencilerin bir çevre ile etkileşimde bulunurken kendi zihinsel yapılarını inşa ettikleri süreçlere odaklanır. Kuramın öncülüğünü Piaget, Vygotsky ve Glasersfeld yapar. Yapılandırıcı öğrenme, öğrencilerin yeni bilgileri mevcut bilgilerle özümsemelerine yardımcı olmayı ve bu bilgileri barındırmak için mevcut entelektüel çerçevelerinde uygun değişiklikleri yapmalarını sağlamayı amaçlar (Kandır, Türkoğlu, 2018). Yapılandırıcı öğrenme teoristlerinden biri de Jerome Brunner'dır. Bruner'in teorik çerçevesindeki ana tema, öğrenmenin, öğrencilerin mevcut ve geçmiş bilgilerine dayanarak yeni fikirler veya kavramlar inşa ettikleri aktif bir süreç olmasıdır. Öğrenci, bunu yapmak için bilişsel bir yapıya güvenerek bilgiyi seçer ve dönüştürür, hipotezler oluşturur ve kararlar verir. Bilişsel yapı (yani şema,

zihinsel modeller) deneyimlere anlam sağlar ve bireyin “verilen bilginin ötesine geçmesine” izin verir (Kandır, Türkoğlu 2018; Tan, Akınoğlu, 2011)

*Sosyal öğrenme teorileri*, psikolojik bir bakış açısıyla sosyal etkileşimleri incelemektedir. Tek bir sosyal öğrenme kuramının varlığından söz etmek mümkün değildir. Sosyal öğrenme, taklit ve modellemeyi içeren kişilerarası ilişkilere vurgu yapar ve böylece gözlemin bir öğrenme kaynağı olabileceği bilişsel süreçlerin çalışmasına odaklanır. Sosyal etkileşimlerin davranışı etkilediği ayrıntılı bilgi işleme mekanizmalarını anlamak için faydalıdır (Aslan, Özgün, 2018).

Sosyal öğrenmenin öncülerinden sayılan Bandura, ünlü “*Bobo Doll deneylerini*” geliştirmiştir. Öncelikle bu çalışmalarda çocuklar, yetişkinlerin Bobo Doll adlı bir oyuncuğa karşı şiddet içeren ya da pasif davranışlar sergilediğini izlemişlerdir. Çocukların gördükleri, daha sonra bebekle nasıl etkileşime girdiklerini etkilemiştir. Özellikle, şiddet içeren davranışlar gözlemleyen çocuklar bu davranışı taklit etmişler ve bebeğe karşı sözlü veya fiziksel olarak saldırgan davranışlarda bulunmuşlardır. Şiddet içermeyen davranışlara tanık olan çocuklar ise, bebeğe karşı daha az agresif davranmışlardır. Albert Bandura, çocukların saldırganlığı, şiddeti ve diğer sosyal davranışları gözlem yaparak veya başkalarının davranışlarını izleyerek öğrendikleri sonucuna varmıştır. Diğer taraftan, şefkat ve merhametin de taklit edilebilir olduğunu belirtmiştir (Bandura, 1977; 2016).

#### **2.1.1.3.2. Öğretme Yaşantıları**

Öğretim temelde planlama, uygulama, değerlendirme ve gözden geçirmeyi içeren bir süreçtir. Öğretmen, öğrencilere öğretmek için eğitim programını kullanana kadar o program uygulanamaz; yani, bir eğitim programı öncelikle öğreten durumundaki öğretmenin gerçeklerini dikkate almalıdır (Posner, 2004). McBer (2002)’a göre öğretmenlerin kontrolünde öğrencilerin ilerlemesini önemli ölçüde etkileyen üç ana faktör vardır:

- Mesleki özellikler
- Öğretim becerileri
- Sınıf ortamı

Her biri, öğretmenlerin yaptıkları katkıyı anlayabilecekleri farklı ve tamamlayıcı yollar sağlar. Bu faktörlerden hiçbirini tek başına düşünülemez. Üç faktör de birbirinin tamamlayıcısı ve doğası gereği birbirinden farklıdır. Bunlardan ikisi -mesleki



özellikler ve öğretim becerileri- bir öğretmenin işe ne kazandırdığıyla ilgilidir. Mesleki özellikler, tipik olarak yaptığımız şeyleri yönlendirmek için bir araya gelen, devam eden davranış kalıplarıdır (Moon, Mayes, Hutchinson, 2002). Bunların arasında, öğretim becerilerinin kapsadığı 'mikro davranışlar' vardır. Öğretim becerileri öğrenilebilirken, bir kariyer boyunca bu davranışları sürdürmek, profesyonel özelliklerin daha derin bir şekilde oturmuş olmasına bağlı olacaktır. Öte yandan, sınıf ortamı bir çıktı ölçüsüdür. Öğrenme motivasyonlarını etkileyen, öğretmen tarafından yaratılan sınıf ortamı, sınıflarındaki öğrencilerin nasıl hissettiğini anlamalarını sağlar. Bu üç faktör birlikte ele alındığında, öğretmenlere öğrencilerinin ilerlemesini geliştirmeleri için işe yarar araçlar sağlamaktadır (McBer, 2002). Bu üç faktörün yanında literatürde çeşitli öğretim stratejileri üzerinde durulmaktadır ve Demirel (2015)'e göre öğretim yaşantıları üç aşamada ele alınmaktadır.

- Giriş etkinlikleri (Sunuş Yoluyla Öğretim), planlanırken ne öğretileceği, nasıl öğretileceği konusunda öğrenenlerin bilgilendirildiği bu aşamada genellikle sunuş yoluyla öğretim stratejisi kullanılır.
- Gelişim Etkinlikleri (Buluş Yoluyla Öğretim), öğrenen-öğreten etkileşiminin daha çok olduğu ve öğrencinin bilgiye ulaşması hedeflendiği için bu aşamada genel olarak buluş yoluyla öğretim stratejisi kullanılır.
- Sonuç Etkinlikleri (Araştırma Yoluyla Öğretim) gerçekleştirebilmek için öğrenen araştırma yoluyla öğretim stratejilerine başvurur.

Öğretim yöntemi terimi, sınıf eğitimi için kullanılan genel ilkeleri, pedagojiyi ve yönetim stratejilerini ifade etmektedir. Öğretim yöntemi seçimi öğreticiye neyin uygun olduğuna bağlıdır. Mevcut eğitim felsefesi, sınıf demografisi, konu alanları vb. gibi faktörler bu uygunluğu etkilemektedir. Öğretim yöntemleri genel olarak iki kategoriye göre ayrılır; öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli yaklaşım (Moon, Mayes, Hutchinson 2002; Uljens, Ylimaki 2017; Zohrabi, 2011).

*Öğretmen merkezli* öğretim modeli en genel tanımıyla, öğretmenler ana otorite figürüdür. Öğrenciler ise, sınav ve değerlendirmeden olumlu sonuçlar elde etme hedefiyle öğretmenlerinden dersler ve doğrudan öğretim yoluyla pasif olarak bilgi alan "boş gemiler" olarak görülmektedir. Bu tarzda, öğretim ve değerlendirme iki ayrı varlık olarak görülür; öğrencinin öğrenmesi objektif olarak puanlanan testler ve değerlendirmelerle ölçülür (Flinders, Thornton 2004; Johnson, 2001). *Öğrenci merkezli* öğretim modelinde ise, öğretmenler, hala otorite figürü iken, öğrenciler ile

öğrenme sürecinde eşit derecede aktif bir rol oynamaktadırlar. Öğretmenin birincil rolü, öğrencinin öğrenmesini ve materyalleri genel olarak anlamasını sağlamak ve öğrenci öğrenimini, grup projeleri, öğrenci portfolyoları ve derse katılım gibi hem resmi hem de gayri resmi değerlendirme biçimleriyle ölçmektir. Öğrenci merkezli sınıfta, öğretme ve değerlendirme birbiriyle bağlantılıdır çünkü öğretmenin yönergeleri sırasında öğrencinin öğrenmesi sürekli olarak ölçülür (Alsubaie, 2016; Ornstein, Hunkins, 2016). Günümüzde yaygın olarak kullanılmakta olan öğretim modelleri şu şekilde sıralanabilir:

- Doğrudan Öğretim Modeli
- Ters Yüz Edilmiş Öğrenim Modeli
- Kinestetik Öğrenim Modeli
- Farklılaştırılmış Öğretim Modeli
- Sorgulamaya Dayalı Öğrenim Modeli
- Seferi (Expeditionary) Öğrenim Modeli
- Kişiselleştirilmiş Öğrenim Modeli
- Oyun Tabanlı Öğrenim Modeli

#### **2.1.1.4. Ölçme ve Değerlendirme**

Günümüz dünyasında eğitim kalitesi oldukça önemli hale gelmiştir. Gelişime ayak uydurmak için eğitim süreçlerindeki değişime adapte olma ihtiyacı vardır. Eğitim programı değerlendirmesi, program geliştirmenin önemli bir aşamasıdır (Posner, Strike, 1974). Öğretmenler veriye dayalı öğretime daha aşına hale geldikçe, öğrencilerinden topladıkları bilgilere dayanarak neyi ve nasıl öğrettikleri hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Diğer bir deyişle, öğretmenler önce öğrencilerinin neyi bildiğini ve neyi bilmediklerini bulur ve sonra bu boşluğu en iyi nasıl kapatacaklarını belirlerler. Etkili planlama ve öğretim için bilgi toplama sürecinde, ölçme ve değerlendirme kelimeleri genellikle birbirinin yerine kullanılır. Bununla birlikte, bu kelimelerin önemli ölçüde farklı anlamları vardır (Alsubaie, 2016; Demirel, 2015; Flinders, Thornton, 2004; Posner, 2004). Ölçüm, bazı fiziksel nesnelere niteliklerinin veya boyutlarının belirlendiği süreci ifade eder. Öğrenme bağlamında kullanıldığında ise, nesnelere, bireylere olaylara veya koşullara standart bir ölçek kullanımında uzamn kişiler tarafından bilmek istediğini tespit etme anlamına gelir. Öte yandan, değerlendirme karmaşık ve daha az anlaşılabilir bir terimdir. Değerlendirme fikrinin

doğasında "değer" vardır. Belirli bir durum hakkında bir yargıya varmamıza yardımcı olacak bilgileri sağlamak için tasarlanmış bazı süreçlere dahil olmayı içerir. Genel olarak, herhangi bir değerlendirme süreci söz konusu durum hakkında bilgi gerektirir. Farklı değişkenlerin birbirleri ile olan ilişkilerini belirlemeyi ifade eder (Ornstein, Hunkins, 2016; Posner, 2004).

Değerlendirme, ölçmeye "değer" katan bir eylem veya süreçtir. Değerlendirme yaparken, bir şeyin uygunluğu veya değeri hakkında bir yargıya varmaktayız. Öğrenme ve öğretme sürecinde, değerlendirme sürekli bir süreçtir ve öğrencilerin akademik başarısından daha fazlasıyla ilgilidir (Roy, 2018). Değerlendirme, bir öğrencinin belirtilen hedeflere yönelik ilerlemesinin, öğretimin verimliliğinin ve eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesidir. Değerlendirme, yalnızca sınıf içi sınav sistemiyle ilgili olmayan geniş bir kavramdır; aynı zamanda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarını değerlendirmektir. Değerlendirme, öğretim sürecini iyileştirir (Demirel, 2015; Johnson, 2001; Tan, Akınoğlu 2011; Todd, 2010).

Değerlendirme, testler ve ölçümler sonucunda gerçekleşir. Bir sınıf ortamında, öğretmenler önce öğrencileri farklı özelliklerine göre değerlendirmek için sınıf testlerini kullanır. Cevap kâğıtlarını aldıktan sonra öğretmenler cevap kâğıtlarına bazı nicel değerler verirler; bu adım ölçme olarak bilinir. Dolayısıyla ölçüm, nicel tanımla ilgilidir. Ölçme aşamasından sonra öğretmenler öğrencileri başarılarını bu nicel verilere göre değerlendirirler. Dolayısıyla değerlendirme felsefi ve öznel bir kavramdır. Hem nicel hem de nitel tanımları ve değer yargısını içerir (Demirel, 2015; Tan, Akınoğlu, 2011).

Demirel (2015) değerlendirmenin amaca yönelik yapıldığında kendi içinde üçe ayrıldığını belirtmektedir. Bunlar:

- Tanılayıcı değerlendirme,
- Biçimlendirici değerlendirme,
- Düzey belirleyici değerlendirme.

Bunlara ek olarak “yerleştirme değerlendirmesi, dış değerlendirme ve iç değerlendirme” son yapılan çalışmalara (Mani, 2016) konu olmaktadır.

Öğrencilerin süregelen bilgi ve anlayış oluşumunu değerlendirmek için öğretme-öğrenme sürecinde yapılan değerlendirmeye *biçimlendirici değerlendirme* denir. Biçimlendirici değerlendirme, eğitim süresince öğrencilerin ilerlemesini izlemek için

kullanılan bir değerlendirme türüdür. Biçimlendirici değerlendirmeden sonra, öğrencilere geri bildirimde bulunulur, böylece buna göre ilerlemeleri sağlanır. Biçimlendirici değerlendirme, öğretme-öğrenme sürecinin kalitesini iyileştirmeyi amaçlamaktadır (Flinders, Thornton, 2004).

*Yerleştirme değerlendirmesi* ile öğrencinin kuruma veya eğitim ortamına kabul koşulları değerlendirilir. Bu durumda öğrenciler zekâ, tutum, motivasyon, yetenek vb. hususlara göre eğitim ortamlarına kabul edilirler. Yerleştirme değerlendirmesinin amacı, öğrenci en yararlı olan öğretim modunu ve ortamını belirlemektir (Mani, 2016).

*Tanılayıcı değerlendirme*, belirli bir eğitim ortamındaki öğrencilerin genel durumlarını tanımlamayı veya teşhis etmeyi amaçlamaktadır. Tanılayıcı değerlendirme, özel olarak hazırlanmış tanısal testlerin ve çeşitli gözlemsel tekniklerin kullanılmasını içerir. Tanılayıcı değerlendirmenin amacı, öğrencilerin kalıcı öğrenme sorunlarının nedenlerini belirlemek ve bunlara çözüm bulmak için bir plan oluşturmaktır (Demirel, 2015).

*Düzyer belirleyici(özet) değerlendirme* adından da anlaşılacağı gibi, bir ders döneminin, bir dersin veya konunun sonunda yapılır. Düzyer belirleyici değerlendirmede amaç, nihai ürünün kalitesini değerlendirmek ve öğretimsel hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını bulmaktır. Bu değerlendirmenin sonuçları, program işlem sürecinin etkinliğini yansıtır.

*Dış değerlendirme*, değerlendiricilerin dışarıdan davet edildiği değerlendirme prosedürüne denir. Belirli bir öğrenci grubuna eğitim veren öğretmenler, öğrencilerinin değerlendirilmesine katılmazlar. Bu nedenle, öğretmenler ve sınav görevlileri farklıdır. Belirli bir öğrenci grubuna veya sınıfa eğitim veren öğretmen, aynı öğrenci grubunun sınav görevlisi değildir. Performansları veya başarıları dışarıdan öğretmenler tarafından değerlendirilir. Dış değerlendirme, dışarıdan uzmanlar tarafından yapılan tüm kurul sınavlarını ve yıllık sınavları vb. içerir. Dış değerlendirmenin önemi, değerlendirme sisteminden kaynaklanan önyargıyı azaltıyor olmasıdır (Mani, 2016).

*İç değerlendirme*, öğretmen ve değerlendirme yapanların aynı kişiler olduğu değerlendirmedir. Aynı öğretmen belirli bir konuyu öğretir ve kendisi ödevi hazırlar ve öğrencilerin başarısını değerlendirir. Bu tür değerlendirmeye hiçbir dış uzman davet

edilmez. Sınıf testi, haftalık test, aylık test, üç aylık test vb. iç değerlendirme örnekleridir (Moon, Mayes, Hutchinson, 2002).

## **2.2. Okul Öncesi Dönem ve Eğitimi**

Okul öncesi eğitim, 0-6 yaş arasındaki çocuklara, kişisel özelliklerine ve gelişim düzeylerine göre tüm gelişimsel yönleriyle onları destekleyen ve yönlendiren zengin uyarıcı ortam fırsatları sağlayan planlı ve programlı bir eğitim sürecidir (Oktay, 2004; Turaşlı, 2012). Bu nedenle oluşturulacak eğitim ortamlarının çok yönlü ve holistik bir şekilde organize edilmesi ve tüm gelişim alanlarının özelliklerini ortaya çıkarması gerekmektedir (California ve diğ., 2009; Diken, 2018; Karademir ve diğ., 2017).

“Erken çocukluk” kavramı çeşitli ülkelerde yaygın olarak kullanılsa da ülkemizde bu kavramın yerine “okul öncesi” kavramı kullanılmaktadır (Güven, Azkeskin, 2018). Okul öncesi dönem, çocuğun yaşamında bakış açısının şekillendiği ve önemli gelişimsel dönemlerden geçtiği kritik bir dönemdir (Güven, Azkeskin, 2018; Haktanır, 2014; Oktay, 2004; Turaşlı, 2012).

Her ne kadar “erken çocukluk ve “okul öncesi” kavramları birbirleri yerine kullanılsa da bu iki terim arasında belirgin farklılıklar vardır. Erken çocukluk dönemi 0-8 yaşın bir bütün olarak algılanmasını gerektirmektedir. Ülkemizde 0-8 yaş dönemine baktığımızda çocuklar okul öncesi eğitimi altı yaşında tamamladıktan veya hiç okul öncesi eğitimi almadan doğrudan sistemli ve kurallı bir eğitim kademesi olan ilkokula başlamaktadırlar. Bu sebeple okul öncesi kurumlardan ilkokula geçişler yumuşatılmalı ve bu geçişlerde daha bütüncül bir yaklaşım izlenmelidir (Dağlıoğlu, 2018).

Okul öncesi dönemde çocuğun gelişimi ve eğitiminde, verilen desteğin öneminin farkında olmakla birlikte, değişen sosyo-kültürel çevrenin çocuklar üzerindeki etkisi oldukça önemlidir. Çünkü çocuklar bağlam değişikliği ve tanıdık koşullar gibi izlenimlere karşı yüksek bir hassasiyet gösterirler. Yetişkinlerden beklediğimiz gibi durumlarını değiştiremedikleri ve kolay uyum sağlayamadıkları için çocukların yaşamın her alanında desteğe ihtiyaçları vardır (Diken, 2018). Bu sebeplerle okul öncesi dönemde verilen eğitimin kalitesi zamanla artmıştır.

Okul öncesi dönem, gelişimin en önemli aşaması olarak kabul edilir. Fiziksel, sosyal / duygusal ve dilsel / bilişsel gelişimi (her biri eşit derecede önemli) içeren okul öncesi

dönem gelişimi, zihinsel ve fiziksel sağlığı, okuryazarlık ve matematik becerilerini, yaşam başarısını güçlü bir şekilde etkiler (OECD, 2016)

Okul öncesi alanı, erken çocukluk gelişimini ve eğitimi anlamak için, Piaget ve Vygotsky'den, Skinner, Erikson ve Bandura'ya kadar, High Scope, Bank Street, Yaratıcı Müfredat, Montessori, Waldorf, Regio Emilia ve çocukların öğrenmesine ve öz düzenlemeyi geliştirmesine yardımcı olacak alternatif yolları da içeren çeşitli bakış açıları sunar. Bu yaklaşımlar ve bakış açıları, alana çeşitlilik ve güç katmaktadır.

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

Okul öncesi eğitimin amacı tek başına akademik başarıya ulaşmakla ilgili değildir; çevresinin farkına varmayı, analitik düşünen ve günlük yaşam becerileri geliştirmeyi bilen çok yönlü çocukların eğitimi ile ilgilidir. Çocuklar, gördükleri her yeni şeyi, her yeni kelimeyi merak ederler ve genellikle yaşadıkları her benzersiz deneyim için sınırsız sorular sorarlar (UNICEF, 2019). Okul öncesi eğitimi, çocuğu bağımsız kılmayı, olumlu ve dengeli bir kişilik yaratmayı ve entelektüel yetenekleri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Okul öncesi eğitimin evrensel sayılabilecek amaçları aşağıda sıralanmıştır:

- Çocuğu sosyalleşmeye teşvik etme.
- Çocukta öğrenme isteği geliştirme.
- Çocukta bütünsel gelişimi destekleme.
- Çocuklara saygı duymayı öğretme.
- Paylaşma ve takım çalışması tutumu geliştirme
- Okul ve aile arasında bir bağ oluşturma (Ceylan, Yiğitalp, 2017; Turaşlı 2012; Güven ve Azkeskin 2018; Oktay 2004; Brewer 2014).

Çocuklar için okul öncesi eğitim kurumları, aileden topluluğa, daha geniş bir sosyal ortama geçildiği ilk yerlerdir (Schwartz, 2018). Daha spesifik olarak, okul öncesi eğitim kurumlarında, çocuklar ilk kez toplumun karmaşıklığı ve çeşitliliği ile karşı karşıya kalırlar ve toplumun çeşitliliğe nasıl saygı duyduğu veya görmezden geldiği hakkında bir fikir edinirler (Vinagre, 2019). Okul öncesi eğitim sayesinde çeşitli eşitsizliklerden, olumsuz durumlardan, dezavantajlı yerlerden ya da farklı çevrelerden gelen çocuklar için bütünleştirici ve kapsayıcı bir eğitim ortamı hazırlamak amaçlanır. Bu sebeple okul öncesi eğitim bu eşitsizlikleri en aza indirmek için en ideal başlangıçlardan biridir (Durden, Escalante, Blich, 2015).

Okul öncesi eğitimi, çocuklara evde öğrenemeyecekleri bilişsel, davranışsal ve sosyal beceriler sağlar. Yapılan çalışmalar (OECD, 2006; 2013; 2013; 2019a), öğretmenlerin, dil becerileri, dinlediğini anlama, dikkat yönetimi becerileri ve öğrenmeye karşı olumlu bir tutum konusunda güçlü bir okul öncesi eğitim geçmişine sahip bir çocuğa yeni bir şeyler öğretmeyi daha kolay bulduklarını göstermiştir. Kaliteli okul öncesi eğitimi, ev koşulları ne olursa olsun, bir çocuğun hayatında başarılı olmasının anahtarıdır. Bilişsel, dil, matematik ve motor becerilerini geliştirir ve uygun sosyo-duygusal becerilerin geliştirilmesinin temelini oluşturur. Okul öncesi eğitim, 0 ile 6 yaş arası çocukların ilkokula hazırlanmalarına yardımcı olma ve okul yaşamı boyunca başarılı olmaları açısından oldukça önemlidir (OECD, 2013; 2019b; UNICEF, 2019).

Okul öncesi eğitimin hedeflerinden biri de, çocukların sosyal ve öğrenmeyle ilgili beceriler kazanmalarına yardımcı olmaktır. Her ne kadar tüm çocuklar için geçerli olsa da, okul öncesi eğitim özellikle dezavantajlı gruptaki çocuklar için de önemlidir. Onları daha sağlıklı gelişime yönlendirir ve okula başlamadan önce ihtiyaç duydukları eğitimi verir (Logvinova, 2016).

Okul öncesi eğitim, yaşamın ilk yıllarda eğitim ve bakımı sağlar ve çocukları okula başladıklarında öğrenmeye hazır hale getiren bir dizi beceri geliştirmelerine yardımcı olur (Yang ve diğ. 2019). Bu beceriler aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- *Sosyal beceriler:* Çocuklar akran gruplarıyla ve yetişkinlerle başarılı bir şekilde empati ve etkileşim kurma yeteneği geliştirirler.
- *Dil becerileri:* Çocuklar bilişsel, eğitsel ve sosyal gelişimlerini kolaylaştıran deneyimlerden yararlanabilmek için yeterli dil becerilerine sahip olma becerisi geliştirirler.
- *Yönetici(yürütücü) işlev becerileri:* Çocuklar beyindeki bilgiyi tutma ve kullanma, kişinin davranışını planlama ve düzenleme, problem çözme ve yaratıcı olma yeteneği geliştirirler (Lysack, 2008).
- *Duygusal öz düzenleme becerileri:* Çocuklar duruma bağlı olarak davranışları uyarlama, dürtüleri kontrol etme ve dikkati değiştirme becerisi geliştirirler.
- *Öğrenme becerilerinde öz düzenleme:* Çocuklar uzun vadeli hedeflere ulaşmak, dikkati sürdürmek, ısrarcı olmak ve yoğunlaşmak için beceriler geliştirirler (Akbari, McCuaig, ve Ontario Institute for Studies in Education 2014).

### 2.2.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumları

Okul öncesi kurum çeşitleri ülkemizde olduğu gibi dünyada da çeşitlilik göstermekte ve farklı isimlerle tanımlanmaktadır. Yaygın olarak kullanılan isimler; anaokulu, anasınıfı, kreşler, günlük bakım merkezleri, erken çocukluk eğitimi merkezleri olarak çeşitlenmektedir. Okul öncesi eğitim için kurumsal düzenlemeler, kurumlara uygulanan isimler gibi dünya çapında büyük farklılıklar göstermektedir (Diken, Erdoğan, 2018). Anaokulları, kreşler, çocuk yuvaları ve erken çocukluk eğitimi kapsayan tüm merkezler, çocuklara diğer çocuklarla sosyalleşme, kendileri hakkında daha fazla bilgi edinme, problem çözme öğrenme, güven oluşturma ve çok daha fazlasını sunarlar.

Genellikle 0-3 yaş aralığında çocukluğun ilk evresindeki grup için olan merkezlere verilen terimler: bebek okulları (infant school), günlük bakım merkezi (day care center), yuva (nursery) ve kreşlerdir (crèche) (Diken, Erdoğan 2018; OECD, 2019b). Kreş terimi sadece Fransızca konuşulan ülkelerde değil, ülkemiz de dahil olmak üzere İskandinavya, Birleşik Krallık, Polonya, Rusya ve İsrail gibi ülkelerde de kullanılmaktadır (Tokarev, Kosicya, Batalov, 2020).

Erken çocukluğun ikinci aşaması olan 3-6 yaş için, en yaygın olan terim anaokulu (kindergarten), “anne okulu” (école maternelle) ve çocuk yuvasıdır (nursery school). Genel olarak, kreş ve çocuk yuvaları anaokulundan önce gelir. Almanya'da anaokuluna (kindergarten) ek olarak, okul çağındaki çocuklar için yeterince uygun sayılmayan ve bu nedenle ilköğretim için bir tür hazırlık okulu görevi gören Schulkindergarten (okul anaokulu) vardır. Amerika Birleşik Devletleri'nde anaokulu ilköğretimin bir parçası olarak kabul edilmektedir (OECD, 2006; 2013; Tokarev, Kosicya, Batalov, 2020).

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar sosyal ve duygusal gelişimlerini güçlendirmeyi öğrendikleri ortamlardır. Çocuklar nasıl bir konu hakkında uzlaşacaklarını, saygılı olacaklarını ve problem çözebileceklerini öğrenirler (Schwartz, 2018). Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların yeni şeyleri öğrenmesi, benlik duygusu kazanması, akranlarıyla anlayış için oynayabilmesi ve özgüven oluşturma için bir ortam sağlar (Brewer, 2014). Çocuklar, ebeveynlerinin yardımı olmadan görevleri yerine getirebileceklerini ve kararlar verebileceklerini öğrenmektedirler (Diken, Erdoğan, 2018). Çocuklar küçükken gördükleri her yeni



şeyi, her yeni kelimeyi merak ederler ve genellikle yaşadıkları her benzersiz deneyim için sınırsız soruları olur. Bir çocuğu okul öncesi kuruma kaydettirmek, çocuğa yeni ortamlara uyum sağlayabilme becerisi katarken, çocuğun gelişimine de katkıda bulunur. Okul öncesi eğitim, çocuğu bağımsız kılmayı, olumlu ve dengeli bir öz imaj yaratmayı ve entelektüel yetenekleri geliştirmeyi amaçlamaktadır (Schwartz, 2018).

### **2.2.3. Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Çevre (Ortam) ve Özellikleri**

Çevre terimi yaygın olarak kullanılmaktadır ve geniş bir tanım, anlam ve yorum yelpazesine sahiptir. Çevre yaşayan, değişen bir sistemdir. Çevre, fiziksel ortamdan daha fazlası, zamanın nasıl yapılandırıldığını ve oynamamız beklenen rolleri içerir. Nasıl hissettiğimizi, düşündüğümüzü ve davrandığımızı belirler ve hayatımızın kalitesini önemli ölçüde etkiler. Yaşamlarımızı sürdürürken çevre oldukça önemli bir rol üstlenmektedir (Matthews, Lippman, 2016). Fiziksel çevreler, içlerinde yer alan davranışlarda veya kültürel uygulamalarda önemli bir rol oynar.

Çocukların fiziksel aktivitesi için fiziksel çevrenin önemi hakkında yapılan çalışmalar, fiziksel çevrenin okul öncesi kurumlarda, çocukların fiziksel aktiviteleri üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Berti, Cigala, Sharmahd, 2019). Çocukların dikkat süreleri çok kısadır ve dikkatleri görsel hareket ve gürültü ile kolaylıkla dağılır. Uzmanlar, bu ortamların çocukları etkileyen tasarım özellikleriyle ilgili endişelere dikkat çekmektedir (Tanja-Dijkstra ve diğ., 2019).

Yapılan çalışmalar (Berti, Cigala, Sharmahd, 2019; Matthews, Lippman 2016), yüksek standartlara sahip okul öncesi kurumlarda eğitim gören çocukların, daha yüksek bir akademik düzeyde performans gösterdiklerini, akranları ve çeşitli otoriteler ile daha uygun bir şekilde ilişki kurabildiklerini göstermiştir (Matthews, Lippman, 2016). Bireysel faydaların ötesinde, pek çok uzman, toplumda bir bütün olarak yoksulluğun azaltılması, daha fazla istihdam edilebilirlik ve iyileştirilmiş sosyal hareketlilik yoluyla erken çocukluk eğitime yapılan yatırımlardan elde edileceğini öne sürmüştür (OECD, 2016). Ekonomik açıdan, okul öncesi eğitime yapılan her yatırımın geri dönüşünün neredeyse üç katı olduğu öne sürülmüştür. Bununla birlikte, bu tür kazanımların ancak çocuklar “yüksek kaliteli” erken öğrenme merkezlerine katıldıklarında ortaya çıktığını kabul etmek önemlidir (Matthews, Lippman 2016; OECD, 2019a).

Okul öncesi kurumlarındaki fiziksel ortamının, küçük çocukların gelişimsel yörüngesi ve refahı üzerinde önemli bir etkisi olduğu açıktır. Çevresel psikoloji alanında yapılan çalışmalar, çocukların öğrendikleri fiziksel ortam ve yapıların, onların öğrenmeleri ve gelişimleri üzerinde benzersiz ve güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Steg, de Groot, 2019). Kötü tasarlanmış alanlar genellikle yüksek düzeyde çevresel kargaşaya neden olur ve sınıfta zararlı etkileri olabilir. Gürültü, kalabalık ve kötü tasarlanmış bir sınıfın mekansal düzeni, çocukların öğrenmesini, sosyal etkileşimlerini olumsuz etkileyebilir ve stres deneyimine katkıda bulunabilir. Ayrıca, bu çevresel faktörler öğretmen davranışları üzerinde de olumsuz bir etkiye sahiptir (Tanja-Dijkstra ve diğ. 2019).

Televizyonlar, bilgisayarlar, akıllı telefonlar, tabletler... Bugünlerde pek çok çocuk medya araçlarına kolaylıkla erişebiliyor ve boş zamanlarını dışarıda, doğada ve yeşil alanda oynamaktansa içeride bir perde arkasında geçirmeyi tercih ediyorlar. Ek olarak, artan kentleşme, güvenli açık havada oyun oynama fırsatlarını azaltmıştır ve birçok ebeveyn, çocukları trafik veya yabancı tehlikelerden korumak için dışarıya çıkma seçeneğini en aza indirmektedir (Steg, de Groot, 2019).

Acer, (2018)'e göre bir erken çocukluk merkezlerinde dikkate alınması gereken fiziksel çevreler, ortamlar ve materyaller aşağıda sıralanmıştır:

- “Işık
  - Belim/Keşif alanı
- Renk
  - Manipülatif / Matematik / Oyun alanı
- Pencereler
  - Yemek pişirme alanı
- İlgi (Öğrenme) Alanları
  - Ağaç işleri alanı
  - Sanat alanı
  - Müzik alanı
  - Kum ve su alanı
  - Kütüphane/Dinlenme/Yazma alanı
  - Bilgisayar alanı
  - Fiziksel eğitim alanı
  - Blok alanı
  - Mimarlık alanı
  - Dramatik oyun alanı
  - Sessiz alan
  - Açık hava oyun alanı”

#### **2.2.4. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenin Rolü**

Okul öncesi öğretmenleri, okul yaşamının ilk yıllarında bir çocuğun başarısını oluşturmada önemli bir rol oynarlar (Guo ve diğ., 2012). Okul öncesi öğretmeni gün boyunca sanat ve el sanatları projelerini kolaylaştırmaktan fazlasını yapar. Çocukta

temel bir yapı sağlar, okuma ve yazma becerilerinin gelişmesine yardımcı olur, fen bilgisi öğretir ve çocukların kendilerini anlamalarına yardımcı olurlar. Okul öncesi dönem, çocukların “okulun” gerçekte ne olduğunu anlamaları için temel oluşturur. Öğretmenler, çocukların kavramsal olduğu kadar bilişsel olarak da büyümelerine yardımcı olmak için çeşitli yöntemler kullanırlar. Okul öncesi öğretmenleriyle olumlu bir ilişki, bir çocuğun ilkokula devam ederken başarısında katlanarak bir fark yaratabilir. Zihinsel olarak büyümeye yardımcı olmanın yanı sıra, çocukların fiziksel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurlar (Manning ve diğ., 2017).

Okul öncesi öğretmenleri küçük çocukları eğiten ve onlarla ilgilenen profesyonellerdir. Bu eğitim, renkleri, şekilleri ve sayıları tanımlama, çocuk gelişiminin çeşitli alanlarını hedefleyen bir müfredat planlama ve çocukları sağlıklı tutan programlar geliştirme gibi erken dönem becerileri öğretmeyi içerir. Ancak bir okul öncesi öğretmeni tüm bunlardan çok daha fazlasıdır (Manning ve diğ., 2017; McBer, 2002). Bir okul öncesi öğretmeni, çocuğun yaşamında önemli bir rol oynar. Bir çocuğun öğretmeni ile yaşadığı deneyim, onun eğitim ve öğrenmeye olan ilgisini tam anlamıyla artırabildiği gibi azaltabilir. Okul öncesi öğretmenin rolü sadece ders öğretmekle sınırlı değildir. Bir çocuk için, başarılı bir okul öncesi deneyimi büyük ölçüde öğretmenlerin kalitesine bağlıdır. Çocuğa konfor duygusu ve yaşam boyu öğrenme sevgisi aşlamak, okul öncesi öğretmenin rolü ve sorumluluğudur. Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikleri ülkeden ülkeye değişiklik gösterse de en önemli ve evrensel sayılabilecek nitelik, öğrenme sevinci aşılama becerisidir. Bu deneyim sonsuza kadar çocukların ve öğretmenin hayatında kalacaktır (Dağlıoğlu, 2018; Guo ve diğ., 2012).

Çocukların dil becerileri "dil açısından zengin" bir ortamda beslenir. Bir sınıf ortamında, öğretmenler sanat, atıştırma zamanı ve diğer aktiviteler sırasında yeni sözcükler sunarak çocukların dil becerilerini güçlendirmelerine yardımcı olur. Öğretmenler, öğrencilere şarkı söyleyerek, kitaplar hakkında konuşarak ve yaratıcı oyun yoluyla dil öğrenme fırsatı vermek için düşündürücü sorularla meşgul olurlar (McBer, 2002).

### **2.2.5. Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş**

Okul öncesi eğitimden ilkokula geçiş çoğu çocuk için büyük bir adımdır. Okul öncesi eğitimden ilkokula geçiş, ulusal ve uluslararası alanda çocukların hayatında çok

önemli bir dönem olarak kabul edilmektedir. Bu aşamada destekleyici ve stressiz bir deneyim, okulda, akademik ve sosyal olarak tam potansiyellerini geliştirip geliştiremeyeceklerini etkileyebilir. Hayatın ilk yıllarını kapsayan okul öncesi dönemde, gelecekteki beceri geliştirme ve öğrenmenin temelleri atılır (Oktay, 2004). Nitelikli okul öncesi eğitime yapılan yatırımlar ve erken çocukluk eğitiminin (0-8 yaş) aşamaları arasında sorunsuz geçişler (okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş), çocukların uzun vadeli öğrenmesi ve gelişimi için oldukça önemlidir (Güler, 2018; OECD, 2017).

Okul öncesi eğitim ve ilkokul eğitimi, politikalar, eğitim programı, öğretim yöntemleri, çevre, ebeveynlerin rolü ve çocuklardan beklenenler açısından belirgin farklılıklar içeren eğitim sürecinin farklı aşamalarıdır. Bir çocuk, okul öncesi eğitimi aşamasından çok fazla zorluk çekmeden ilköğretim aşamasına geçtiğinde, başarılı bir geçişin gerçekleştiği söylenir (Yeboah, 2002). Başarılı bir geçişin okula hazır olma ile bağlantıları vardır ve çocuğun duygusal, psikolojik, fiziksel ve entelektüel olarak ilkokula yerleşebilmesi durumunda gerçekleştiği söylenir. Okula hazır olan bir çocuk (hem okul öncesi hem de ilköğretim aşamalarında geçiş programları veya diğer hazırlık faaliyetleri yoluyla) büyük olasılıkla başarılı bir geçiş yaşayacaktır (Clarke, Sharpe, 2003; Güler, 2018).

Okul öncesi ve erken çocukluk eğitim hizmetlerinin hızla büyümesi, artan sayıda çocuk ve ailenin, erken çocukluk ve okul öncesi döneminde geçişlerle karşı karşıya geldiğini göstermektedir. Bu geçişler kreşten anaokuluna, anaokulundan 1. Sınıfa şeklinde gerçekleşmektedir (O’Kane, 2016). Bu da çoklu geçişleri müzakere etme zorluğuyla karşı karşıya olunduğu anlamına gelmektedir. Bu kurumsal geçişler, 'evden anaokuluna' veya 'evden okula' geçişinden çok farklıdır. Anaokulundan ilkokula geçiş, bir ortamı diğerine bırakmayı içerirken, evden anaokulua geçişte 'ev' geride bırakılmaz. Çoğu çocuk için ev, okula günlük 'sınır geçişini' yaptıkları ve günün sonunda geri döndükleri 'güvenli üsleridir'. Bu sebeple bir okul öncesi kurumdan ilkokula geçiş oldukça önemlidir (Vidmar ve diğ., 2017).

OECD (2017)'nin “Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımından İlköğretime Geçiş” adlı raporunda ilköğretime geçiş ile ilgili altı önemli maddeye değinilmiştir.

- Çocukları okula hazırlamaya değil, okulları çocuklar için hazırlamaya odaklanın.

- Geçişlerle ilgili bazı yaygın mitleri ve yanlış anlamaları ortadan kaldırın.
- İşbirliği ve süreklilik için yapısal engellerin üstesinden gelin.
- Net bir ulusal politika çerçevesi ile desteklenen yerel liderliği teşvik edin.
- Mevcut eşitlik ölçülerine genel bir geçiş yapın.
- Daha iyi politika kararları için araştırma ve izlemeyi destekleyin

İlköğretime geçişe yönelik politik ve sosyal ilgi, özellikle okul öncesi dönemden ilköğretime geçişe odaklanılarak, birçok ülkede son yıllarda artmıştır (LoCasale-Crouch, Mashburn, Pears, 2018; UNICEF, 2012). Bu geçiş evden okul öncesi kurum ortamına ve okul öncesinden ilköğretime geçişle birlikte - çocukların çevrelerindeki insanlarda, etkileşimde bulunma şekillerinde, akranlarının sayısında, etkinlik türlerinde büyük bir kültürel değişim deneyimledikleri ilk durumlardır. Bu aşamadaki başarılı bir deneyim, potansiyellerini tam olarak geliştirip geliştiremeyecekleri ve gelecekteki geçişlerle başa çıkma becerilerini etkileyebilir. Çocukların refahı ve gelişimi için iyi yönetilen geçişlerin önemine rağmen, ülkelerin geçişleri nasıl tasarladığı, uyguladığı, yönettiği ve izlediği hakkında çok az politika bilgisi vardır (OECD, 2017). OECD ülkelerinde okul öncesi eğitim ve ilköğretim arasındaki geçişin nasıl organize edildiğini anlamak, ilkokula güçlü bir başlangıcı teşvik etmek ve daha eşitlikçi bir okul öncesi eğitim sistemini teşvik etmek için, 2015 yılında OECD Eğitim Politikası Komitesi, OECD Sekreterliğini, OECD ülkeleri genelinde geçiş politikalarının değerlendirmesini yapmak üzere görevlendirmiştir (OECD, 2017; Vidmar ve diğ., 2017).

### **2.2.6. Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma**

Kaynaştırma eğitimi, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin akranlarıyla birlikte okula gidebilecekleri bir sistemdir. Okul öncesi eğitimde kaynaştırma, özel eğitim ve ilgili hizmetleri programın tüm yönlerine entegre eder. Bu, hem özel eğitime yönelik ihtiyaçların hem de çocukların ihtiyaçlarını karşılamayı mümkün kılar (Dovigo, 2017). Kaynaştırma eğitimi, okullardaki eşitsizliklere çözüm olarak savunulmuştur. Kaynaştırma eğitimi, okullarımızı, sınıflarımızı, programlarımızı ve etkinliklerimizi nasıl geliştirip tasarladığımızla ilgilidir, böylece tüm öğrenciler birlikte öğrenir ve katılım sağlar. Öğrenciler, dışlanmaya yol açabilecek engelleri ve zorlukları azaltmak ve ortadan kaldırmak için ortak bir öğrenme ortamında eğitim programına katılırlar (Graham, 2020). Kaynaştırma eğitimi, bütüncül ve kapsayıcı bir eğitim ortamında

öğrencilerin birlikte öğrendikleri bir eğitim ortamında gerçekleşir. Başarılı bir kaynaştırma eğitimi, öncelikle fiziksel, bilişsel, akademik, sosyal ve duygusal da dahil olmak üzere öğrenci farklılıklarını ve çeşitliliğini kabul etmek, anlamak ve bunlara katılmakla gerçekleşir (Pijl, Meijer, Hegarty, 2002).

Dünya genelinde çocuklar, özel gereksinimleri, ırk, dil, din, cinsiyet ve yoksulluk nedeniyle ait oldukları okullardan dışlanmaktadır. Ancak her çocuğun büyümesi, öğrenmesi ve gelişmesi için ebeveynleri ve toplulukları tarafından desteklenme ve okul çağına geldiğinde okula gitme ve hem öğretmenler hem de akranları tarafından kabul edilmeye hakkı vardır. Farklılıkları ne olursa olsun tüm çocuklar birlikte eğitildiğinde topluma sağladıkları bir fayda vardır - bu, kapsayıcı eğitimin temel taşıdır (Batu, 2018; Graham, 2020). Okul öncesi dönemde kaynaştırma, parçalanmış ve karmaşık bir deneyimdir. Öncelikle, kaynaştırma eğitimi ve eşitlik arasındaki ilişkiyi anlamak önemlidir. "Eşitlik", sonuçların tüm çocuklar aynı olmasından çok, her çocuk için adil olmasıdır. Bu bakış açısına göre kaynaştırma eğitimi sadece yerleştirmeye ilgili değil, aynı zamanda öğretim uygulamaları yoluyla her çocuğun potansiyelini optimize eden eğitime erişimin yanı sıra diğer çocuklar, aileler, personel ve okulun bir parçası olan topluluk üyelerinden adil muamele ile ilgilidir (Underwood, Valeo, Wood, 2012).

Kaynaştırma eğitimine önem veren bir anaokulundaki öğretmenler, tüm öğrencilerin benzersiz öğrenme ihtiyaçlarını desteklemek için hem sınıfın öğretmeni hem de özel eğitim öğretmenleri olurlar (Sharp, 2017). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitiminde, öğretmenler, tüm öğrencilere ulaşan tipik ve atipik gelişim ve öğretim yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Öğretmenler öğrencileri hem eğitmek hem de onları savunmak için çocuklar, aile üyeleri ve personel arasındaki ilişkilerin önemini de anlamalıdır. Kaynaştırma eğitiminden bir okul öncesi kurumun vizyonu, her çocuğun okulda ve daha sonra hayatta başarılı olmaya hazır olmasını sağlamaktır (Pawilen, Arre, Lindo, 2010; Plows, Whitburn, 2017). Bir okul, tüm çocuklar ve gençler için iyi bir kurum olmak istiyorsa, kaynaştırma yolundadır.

Kaynaştırma eğitimi, çeşitliliğe ve her öğrencinin sınıfa getirdiği benzersiz katkılara değer verir (Batu, 2018). Bu ortamlarda her çocuk kendini güvende hisseder ve bir aidiyet duygusuna sahiptir. Okul öncesi dönemde öğrenciler, kaynaştırma programlarından geçtikten sonra sosyal alanlarda daha başarılı bireyler haline gelmektedirler (Pijl, Meijer, Hegarty, 2002; Plows, Whitburn, 2017). Kaynaştırma

eğitiminde çocukların gelişim düzeyine ilişkin bir araştırma, özel gereksinimli çocukların sosyal duygularda önemli kazanımlar elde ettiğini ortaya koymaktadır (Underwood, Valeo, Wood, 2012). Ek olarak, okul öncesi dönemde çocuklar yüksek "akran modelleme davranışı" oranı geliştirir; diğer akranlarla daha iyi olumlu etkileşim; daha yüksek düzeyde sosyal katılım; adaptif davranışta önemli gelişme ve akranlara yönelik daha fazla sosyal davranış geliştirmektedirler (Sharp, 2017).

Okul öncesi dönemde çocuklar, kaynaştırma eğitiminde dil, gelişim ve oyun becerileri ile arkadaşlık konularında daha yüksek veya eşit ilerleme geliştirirler. Örneğin, daha karmaşık iletişim ve dil becerileri geliştirirler. Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli çocukların diğer çocuklarla anlamlı ilişkiler geliştirmelerine yardımcı olduğu bulunmuştur (Ellis, Martin, 2017). Kaynaştırma programları genellikle özel gereksinimli çocukların, kapsayıcı olmayan ortamlarda davranışsal ve sosyal becerilerde emsallerine üstünlük sağlamasına yardımcı olur. Okul öncesi eğitimde kapsayıcı olmayan uygulamaların teşvik edici olmadığı ve daha yüksek öğrenme deneyimlerine maruz kalmadığı kanıtlanmıştır. Kaynaştırma eğitimi, çocukların yeni öğrenilen becerileri kullanma ve muhafaza etme becerilerini geliştirir (Pijl, Meijer, Hegarty, 2002). Özel eğitim ihtiyacı olan çocukların ve gençlerin, tıpkı diğer akranları gibi okula gitme hakları vardır.

### **2.3. Okul Öncesi Eğitim Programları**

Okul öncesi eğitimin özü olan eğitim programı, çocukları beklenen hedeflerle eğitmenin bir yoludur (Yang ve diğ., 2019). Özellikle son yirmi yılda, tüm dünyada okul öncesi programlarının sayısının arttığı bir çağda kaliteli okul öncesi kurumları ve programları hakkında bilgiye artan bir ihtiyaç duyulmuştur. OECD ve UNESCO tarafından yayınlanan uluslararası raporlar (OECD, 2017; 2019b; UNESCO, 2016), kaliteli erken çocukluk programları ile çocukların sağlığı ve okuldaki başarıları arasındaki ilişkiyi belgelemiştir.

Yirminci yüzyılın erken çocukluk eğitimcileri en çok kendi devletleri, bölgeleri veya ulusları içindeki erken çocukluk programlarının doğasıyla ilgileniyorlardı (Pawilen, Arre, Lindo, 2010). Bu sebeple geliştirilen programlar kendi ülke ve kültürlerinin doğasına yönelik programlardı. Algılamaların daha küresel hale geldiği yirminci yüzyılın sonlarına doğru, ülkeler arasında okul öncesi programlarına yönelik artan bir farkındalık başladı. İçinde bulunduğumuz yirmibirinci yüzyılda bu algılar daha da

küresel hale gelmiş ve Dünya Sağlık Örgütü, UNESCO ve OECD gibi kuruluşlar tüm ülkelerin doğasına uyum sağlayabilecek programların arayışına girmişlerdir (Clark Wortham, 2013).

Okul öncesi ve erken çocukluk eğitime ilişkin kümülatif bilimsel bilgi son zamanlarda hiç olmadığı kadar fazladır ve insani gelişme çalışmalarındaki temel bir tema, erken deneyimin şekillendirici rolüdür. Uluslararası olarak, daha fazla sayıda aile kentsel alanlara göç ettikçe ve daha fazla anne işgücüne girdikçe kaliteli okul öncesi ve erken çocukluk eğitime artan bir ihtiyaç ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, küçük çocuklar için mevcut olan programların kalitesi büyük ölçüde farklılık göstermektedir. Bir dizi rapor (OECD, 2006; 2017; UNESCO, 2016; UNICEF, 2019), kaliteli bir okul öncesi eğitim ile küçük çocukların hayatta kalması ve sağlığı ile sosyal, duygusal, bilişsel, dil ve fiziksel gelişimleri arasındaki yadsınamaz bağlantıya vurgu yapmıştır. Bu nedenle, dünya genelinde okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirici eylemlerde bulunmalarına yardımcı olmak ve program kalitelerini iyileştirmek ve bu değerlendirmeler üzerinde düşünmek için çabaları artırmak oldukça önemlidir (Votruba-Drzal, Dearing, 2017). Bu raporlara ek olarak son yıllarda, Dünya Erken Çocukluk Programları Örgütü (OMEP) ve Uluslararası Çocukluk Eğitimi Derneği (ACEI) tarafından İsviçre’de düzenlenen sempozyum, 30’dan fazla ülkeden gelen erken çocukluk uzmanları tarafından, okul öncesi programlarının çeşitli yönlerinde kalite göstergelerini tanımlayan temel küresel yönergelerin geliştirilmesiyle sonuçlanmıştır (Clark Wortham, 2013).

Okul öncesi eğitim programları Friedrich Fröbel’in ilk anaokulunu açmasıyla 1837 yılında başlamıştır. Bunun ardından 1907 yılında Dr. Maria Montessori’nin eğitimsel metodu ardından da, 1960’lı yıllardan bu yana Reggio Emilia, HighScope, Demokratik Okullar, Bank Street, GEMS, Head Start, Hippy, Kimlikli Bebekler, Waldorf, PYP ve Sure Start program ve yaklaşımları gibi birçok model ve yaklaşım ile devam etmiştir (Aktan, Acar, 2020; Schweinhart, 2020). Hiç kuşkusuz bunlardan ilk akıllara gelenleri Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia program, yaklaşım ve modelleridir. Burada açıklanması gereken durumlardan biri de program, yaklaşım gibi farklı kullanımlardır. Bunun sebebini Schweinhart, (2020, 4) şu şekilde açıklamaktadır:

“Erken çocukluk eğitiminde müfredat, tutarlı ve iç içe geçmiş bir müfredat modeli anlamına gelebilmektedir. Müfredat modelinin genel amacı, planlanan etkileşim, eğitimsel hedefler, ders içeriği, materyaller, kaynaklar ve değerlendirme süreçlerinin tasarlanmasıdır. Bir müfredat modeli (Montessori Metodu’nda olduğu gibi) bazen bir yaklaşıma da yöntem olarak isimlendirilir. Bunun nedeni, modelin çeşitli eğitim yapılarını birleştiren bir anlayışı ele



almasıdır. Ama bu durumda model, sürece eğitimsel hedefleri dahil etmeden saece öğretim uygulamalarına odaklanmış görünebilir. Bu yaklaşım için program ve müfredat modeli terimlerini kullanmak daha uygundur. Çünkü bu terimler eğitimsel hedefleri ve öğretim uygulamalarını daha bütüncül bir bakış açısıyla ele almaktadır.”

Dünya genelinde okul öncesi eğitim programları 3-6 yaş aralığını kapsamaktadır. Bu yaş aralığı ülkeden ülkeye 3-5 veya 3-6 yaş olarak değişiklik göstermektedir (Votruba-Drzal, Dearing, 2017). Yaş aralığı konusunda istisnalar, çocuğun gelişimine uyum sağlama öncülüne dayanan ve belirli bir yaş aralığından söz edilmeyen “Gelişime Uygun Eğitim Programı (Developmentally Appropriate Practice)” ve Reggio Emilia yaklaşımıdır. Bugün dünyada pek çok çocuk okul öncesi eğitim programlarına bebeklikten itibaren ya da en azından yeni yürümeye başlayan çocuklar olarak katıldığı için erken yaşları da kapsayan programlar önem kazanmaktadır. Programların daha büyük çocuklara dayalı olması bütüncül bir yaklaşımdan ne kadar uzak olduğumuzun bir göstergesidir (Fleer, van Oers, 2018).

Erken çocukluk ve okul öncesi yaklaşımları arasında en uzun geleneğe sahip olan Fröbel pedagojisidir. Yaklaşık 170 yıllık bir geçmişe sahiptir. Adından da anlaşılacağı gibi, Friedrich Fröbel’in (1782–1852) “kurucu babası” olarak kabul edildiği bir pedagojidir. Uzun geçmişe sahip diğer iki yaklaşım Montessori ve Waldorftur. Her ikisi de yaklaşık yüz yaşında yaklaşımdırlar. Kurucuları Maria Montessori (1870–1952) ve ikincisinde Rudolf Steiner (1861–1925)’dir. Bu iki pedagoji de zaman içinde oldukça tutarlı bir yaklaşım sergilemiştir. İkinci dünya savaşından sonra yeniden yapılanmanın bir parçası olarak İtalya’da kurulan bir diğer pedagoji, Reggio Emilia’dır. Bu yaklaşım, 1980’lerde ana vatanı dışında yaygın bir şekilde tanınmıştır. HighScope pedagojisinin ise 50 yıllık bir geçmişi vardır. Okul öncesi eğitimin daha sonraki eğitimler için etkilerine bakan Perry Okul Öncesi araştırması olan belirli bir araştırma çalışmasıyla ilişkili olarak geliştirilmiştir (Schweinhart, 2020). Teorik olarak temeli, çalışmaları o dönemde yaygın olarak tanınan İsviçreli psikolog Jean Piaget’in (1896-1980) çalışmalarına dayanmaktadır. Ayrıca, Gelişime Uygun Eğitim Programı (Developmentally Appropriate Practice), Piaget’in çocuk gelişimi teorisinde bir temele sahiptir. DAP’ın 30 yıllık bir geçmişi vardır (Aktan Acar, 2020; Clark Wortham, 2013; Diken, 2018).

Bu pedagojilerin kökenlerine baktığımızda, ikisi ABD’den ve biri Rusya’dan olmak üzere, dört Avrupa ile Avrupa’nın egemen olduğunu görebiliriz. Peki, neden bu konuda Avrupa’nın egemenliği vardır? Bugün, erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitimi, dünyanın bu bölgesinde çok gelişmiş ve yayılmıştır. Tarihsel olarak, okul

öncesi (erken çocukluk eğitimi) doğası gereği kadınların özgürlüğü ve sosyal adalet gibi güçlü bir geleneğe sahip diğer önemli sosyal hareketlerle ilişkilidir. Ayrıca, Avrupa temelli pedagojilerin büyük ölçüde felsefeler üzerine şekillendiğini, ABD pedagojilerinin ise gelişimsel teoriye, bu durumlarda Piagetçi teoriye dayandığını gözlemliyoruz. Ayrıca, Rus pedagojisi olan Kültürel-Tarihsel yaklaşım, Vygotsky'nin teorisi olan gelişimsel teoriye dayanmaktadır (Fleer, van Oers 2018; Votruba-Drzal, Dearing, 2017).

#### **2.4. Karşılaştırmalı Eğitim**

İnsan doğası gereği, çevresinde bunca farklı şey varken etrafındakilerle karşılaştırma yapma ihtiyacı duymaktadır. Bu karşılaştırma sadece eğitim alanında değil hayatın tüm alanlarında varlığını sürdürmektedir. Karşılaştırma, iki veya daha fazla şeye aynı anda sahip olduğumuz her yerde, ya aralarında var olan ilişkiyi daha iyi anlamak ya da daha iyi bir seçim yapmak amacıyla yapılabilir.

Karşılaştırmalı eğitim, reformlar için bir referans sağlar (Cowen, 2009). Diğer ülkelerin eğitim sistemlerini inceleyerek hangi reformların mümkün ve talep edilir olduğunu keşfedebiliriz. Karşılaştırmalı eğitim, eğitim sistemlerinin ülkenin zenginliği, ideolojisi, sosyal-kültürel özellikleri tarafından nasıl şekillendiği ve küreselleşmenin farklı bölge ve ülkelerdeki eğitim politikası ve uygulaması üzerindeki etkilerini anlamamıza yardımcı olur (Lawrent, 2012). İki farklı ülkenin eğitim sistemlerini karşılaştırmak farklılık ve benzerlikleri görmemizi sağlayarak sistemlerdeki eksikliklerin giderilmesine, alternatif yolların bulunmasına olanak sağlar. Sel (2004, 11) karşılaştırmalı eğitimi şu şekilde açıklamıştır:

“Gelişmekte olan bir ülke olan Türkiye'nin bu bağlamda, karşılaştırmalı eğitim alanını, yeni ve yaratıcı eğitim çalışmaları geliştirmek üzere kullanması için, öncelikle bu alanda yapılan çalışmaların artırılması gerekir. Buraya kadar anlatılanlardan eğitim sistemlerinin her zaman toplumun bir ürünü olmadığını ve her zaman toplumun ihtiyaçlarını gördük. Oysaki en verimli eğitim öğrencilere yabancılaşmış olan değil, tam tersine onlara 'anamlı' gelen eğitimidir. Karşılaştırmalı eğitim bu anlamlılığın sağlanması için iyi bir zemin oluşturabilir.”

Karşılaştırmalı eğitim, uluslararası ve kültürlerarası sınırlar boyunca organize öğrenme etkinliklerinin sağlanmasına odaklanan ve karşılaştırmalı çalışma yöntemlerini kullanan bir çalışma alanıdır (Aynal, 2012; Ergün, 1985). Bray ve Koo (2003) karşılaştırmalı eğitimi, bir ülkedeki eğitimi başka bir ülke veya ülkelerdeki uygulama ve durumlardan elde edilen veriler ve içgörüler kullanarak inceleyen, tam anlamıyla kurulmuş bir akademik çalışma alanı olarak tanımlar. Karşılaştırmalı eğitim

alanı, UNESCO ve çeşitli ulusların milli eğitim bakanlıklarıyla ilişkili birçok proje tarafından desteklenmektedir.

Karşılaştırmalı eğitim birkaç şekilde tanımlanabilir ancak tanımlarda ortak olan, başka bir eğitim sisteminden gelen verilerin kullanımına yapılan vurgudur (Zajda, Davies, Majhanovich, 2008). Noah ve Eckstein (1966, 1989) karşılaştırmalı eğitimi şu şekilde tanımlamıştır: Karşılaştırmalı eğitim, potansiyel olarak, farklı ülkelerde eğitime uygulanan sosyal bilimlerden elde edilen veriler ve perspektiflerden daha fazlasıdır. Karşılaştırmalı eğitim alanı sosyal bilimler, eğitim ve uluslararası çalışmaların bir kesişimi olarak tanımlanır (Bray, Adamson, Mason, 2014).

#### **2.4.1. Karşılaştırmalı Eğitimin Amaçları**

Karşılaştırmalı eğitimin gelişimine baktığımızda, söz konusu yazarların yaptığı katkılardan yola çıkarak, karşılaştırmaların sunduğu diğer ulusların bilgisinin sadece merak konusu değil, aynı zamanda bir gereklilik olduğu görülmektedir. Birincisi, diğer ulusların başarılarından ve hatalarından sonuçlar çıkarmak, belirli bir toplum için kendi eğitim sistemlerinin geliştirilmesine yardımcı olabilecek bazı pratik ipuçları üretmek için kullanılabilir. Dahası, yabancı eğitim çalışmaları, bir ulusun köklerinin ve mirasının daha fazla farkına varmasına ve eğitim konularını etnosentrik<sup>1</sup> değil küresel bir bakış açısıyla değerlendirmesine ve aynı zamanda çeşitlendirilmiş bakış açılarının farkında olmasına yardımcı olur. İki veya daha fazla kültürle uğraşmak, başkalarını ve kendimizi daha iyi anlamamızı sağlar (Bereday, 1964; Bereday, 1977). Noah ve Eckstein (1989, 1989) karşılaştırmalı eğitimin dört ana amacı olduğunu belirtmektedir. Bunlar:

- Eğitim sistemlerini, süreçlerini veya sonuçlarını tanımlamak,
- Eğitim kurumlarının ve pratik uygulamaların oluşturulmasına katkı sağlamak,
- Eğitim ve toplum arasındaki ilişkiyi vurgulamak,
- Eğitimle ilgili birden fazla ülkede geçerli olan genelleştirilmiş tabirler oluşturmaktır.

Karşılaştırmalı eğitimci olan Mark Bray (Bray, Koo 2003), karşılaştırmalı eğitime duyulan ihtiyacı ve çalışmalarının geniş ve çeşitli amaçlarını şu şekilde ifade etmiştir:

---

<sup>1</sup> Bir kültürü başka bir kültürün normalleri, erdemleri ve bakış açısı tarafından değerlendirmek.

- Ebeveynler, çocuklarının ihtiyaçlarına en etkili şekilde hizmet edecek kurumları bulmak için genellikle okulları ve eğitim sistemlerini karşılaştırırlar.
- Okul müdürleri ve öğretmenler dahil olmak üzere uygulayıcılar, kurumlarının işleyişini iyileştirmek için karşılaştırmalar yaparlar.
- Ülkelerdeki politika yapıcılar, kendi ortamlarında sosyal, politik ve diğer hedeflere ulaşmanın yollarını belirlemek için başka yerlerdeki eğitim sistemlerini inceler;
- Uluslararası kuruluşlar, hükümetlere ve diğerlerine verdikleri tavsiyeleri iyileştirmek için farklı ülkelerdeki modelleri karşılaştırır.
- Akademisyenler, hem farklı ortamlarda eğitim sistemlerini ve süreçlerini şekillendiren güçlerin hem de eğitim sistemlerinin ve süreçlerinin sosyal ve diğer gelişimler üzerindeki etkisinin anlaşılmasını geliştirmek için karşılaştırmalar yaparlar.

UNESCO, UNICEF, OECD ve Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşlar için de karşılaştırmalı eğitim ve kullanılan yaklaşım ve yöntemler oldukça önem taşımaktadır. Bu sayede bu örgütler uluslararası yönde çalışmalarını sürdürebilmişlerdir.

#### **2.4.2. Karşılaştırmalı Eğitimin Tarihçesi**

Başlangıçta, karşılaştırmalı eğitim karşılaştırmalı olmaktansa, daha çok tanımlayıcıydı. Çünkü insanlar çoğunlukla bir eğitim sistemini diğeriyle karşılaştırmaktansa her bir ülkenin eğitim sistemlerinin tanımıyla ilgileniyorlardı. Bununla birlikte, 19. Yüzyıl, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında artan bir ilgiye tanık olmuştur (Zajda, Davies, Majhanovich, 2008).

Karşılaştırmalı eğitim terimi tek yönlü veya entelektüel bir sistem değildir. Nicholas Hans'ın "karşılaştırmalı eğitim bilimi"<sup>2</sup> olarak adlandırdığı disiplinlerarası bir insan bilimidir. Karşılaştırma insanlık tarihi kadar eskidir. Ancak bir disiplin olarak ele alınması, on sekizinci yüzyılın sonları ve on dokuzuncu yüzyılın başlarına kadar uzanmaktadır. O zamandan beri, eğitim sistemleri, problemler, fenomenler, süreçlerin karşılaştırmalı çalışmaları, çeşitli perspektiflerden ve çeşitli araştırma yöntemlerin kullanılarak kavramsallaştırılmış ve inşa edilmiştir (Cowen, 2009).

---

<sup>2</sup> Vergleichende Erziehungswissenschaft

Tarihte yazılı kaynaklarda karşılaştırmalı eğitimin bir bilim dalı olarak kabul edilmeye başlanması 19.yüzyılın sonlarına denk gelmektedir. Bu dönemde Marc Antoine Jullien'in "Karşılaştırmalı Eğitim Üzerine Bir Çalışma Planı ve Öngörüşler" (1817) adlı eseri, büyük oranda kabul edilerek karşılaştırmalı eğitim teriminin literatüre girmesini sağlamıştır (Erdoğan, 2003). Fransız pozitivist filozof-sosyolog Auguste Comte (1798-1857) gibi Jullien de bilimsel yöntemin insan ve sosyal meselelere uygulanabileceğine inanıyordu. Pozitif bir bilim olarak karşılaştırmalı eğitim, objektif olarak belirlenmeli ve sistematik olarak toplanan gerçekler ve gözlemlere odaklanmalıdır.

Jullien'in eğitim repertuarındaki Rousseau ve Pestalozzi'nin etkilerini yansıtan aydınlanma ögesi, pedagojik ilke olan "doğal eğilimlerin gelişiminde tam özgürlük ve her öğrencinin bireyselliği" üzerine yaptığı vurguydu. Pestalozzi'nin 1810'da İsviçre'deki Yverdon'daki okulunu ziyaret ettikten sonra Jullien, dördüncü genel ilkeyi, her öğrencinin kendi gerçek doğasını ortaya çıkarırken ve ifade ederken orijinal eğilimlerinin tam olarak gelişmesine izin vermektir şeklinde ifade etmiştir. Çocuk büyür ve bir şekilde kendi kendini eğitir; öğretmen yalnızca gelişim ve öğretimin dışsal aracıdır. Eğitim, her çocuğu fiziksel, ahlaki ve entelektüel doğasının izin verdiği tüm mükemmelliğe yükselme yeteneğine sahip olmalıdır (Cowen, 2009).

Karşılaştırmalı eğitim alanındaki literatürü incelerken, sınırları ile ilgili bir "kimlik krizi" yaşandığı ve karışıklığın büyük bir kısmının alanın belirli olmayan sınırlarından kaynaklandığı açıktır. Yirminci yüzyılın sonlarına kadar, çok az yazar, karşılaştırmalı eğitim ve uluslararası eğitimin arasındaki farkları açıklığa kavuşturmak için çalışmıştır (Aynal, 2012). Aslında, pek çok araştırmacı, "karşılaştırmalı eğitim" ve "uluslararası eğitimi" birbirinin yerine kullanmıştır. Ancak uluslararası eğitimden farklı olarak, karşılaştırmalı eğitimin kurucuları, ilgili alandaki kişiler tarafından çok daha kolay tanımlanabilir. Marc Antoine Jullien, Michael Sadler ve Issac Kandel'den söz etmeden karşılaştırmalı eğitimin erken aşamalarını ve hatta güncel karşılaştırmalı teoriyi inceleyen bir makale bulmak oldukça zordur. Bu yazarlar, karşılaştırmalı eğitimin temelini sağlamış ve yeni ortaya çıkan karşılaştırmacılar için bir referans noktası görevi görmüştür. Jullien, uluslararası veri toplamayı teşvik eden erken bir figürdü, Sadler eğitim sistemlerini değerlendirirken topluma bir bütün olarak bakmanın önemini vurguladı ve son olarak Kandel, karşılaştırmalı eğitimin bazı hedeflerini netleştirmeye yardımcı olmuştur (Bray, Koo 2003; Kidd, Bennett, Kulich, 1975).

Yirminci yüzyılın ortalarından sonlarına kadar, karşılaştırmalı eğitim alanı titiz bir metodoloji için çabalarken, Harold J. Noah ve Max A. Eckstein, William W. Brickman, George ZF Bereday, C. Arnold Anderson, Erwin H. Epstein ve Irving Epstein, karşılaştırmalı teoriye meydan okumaya ve açıklığa kavuşturmaya yardımcı olmuşlardır (Erdoğan, 2003; Ergün, 1985).

1956'te New York Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Karşılaştırmalı Eğitim Topluluğu'nu kuracak bir konferans başlatmıştır. Bu organizasyonun ilk faaliyetleri, karşılaştırmalı eğitim alanını akademik bir girişim olarak tanımlamak için çalışmak, yurtdışında çalışma gezileri oluşturmak ve şu anda üç ayda bir yayınlanan Karşılaştırmalı Eğitim İncelemesini oluşturmaktır (Silova, 2019; Zajda, Davies, Majhanovich, 2008). O zamanlarda yaşanan karşılaştırmalı eğitim ve uluslararası eğitim alanlarındaki tanımsal örtüşmeler, Karşılaştırmalı Eğitim Derneği'nin adını 1968'de örgütün bugün bilinen adı olan Karşılaştırmalı ve Uluslararası Eğitim Topluluğu (CIES) olarak değiştirmesiyle sonuçlandı. 1960'larda Avrupa'da Karşılaştırmalı Eğitim Derneği kuruldu ve 1964'ten itibaren Karşılaştırmalı Eğitim yayınlanmaya başladı Kanada, Japonya ve Kore gibi diğer bazı ülkeler de benzer yolları takip edip, karşılaştırmalı eğitim toplulukları oluşturmuşlardır (Silova, 2019).

UNESCO bünyesinde bir sivil toplum kuruluşu olan Dünya Karşılaştırmalı Eğitim Toplulukları Konseyi (WCCES), 1960'ların sonunda kurulmuş ve 1970 yılında Amerika Birleşik Devletleri, Avrupa, Japonya, Kore ve Kanada dahil olmak üzere beş karşılaştırmalı eğitim toplumunun temsilcileriyle ilk dünya konseyini kurmuşlardır. WCCES, dünya çapında karşılaştırmalı ve uluslararası eğitim çalışmalarını teşvik etmeyi ve bu alanın akademik statüsünü geliştirmeyi ve dünyanın farklı yerlerinden uzmanların işbirlikçi eylemini teşvik ederek karşılaştırmalı eğitimi günün başlıca eğitim sorunlarına dayanmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Organizasyon, her kongre için yeni bir ülkede üç yılda bir toplanmaktadır (Arastaman, 2017; Silova, 2019).

Erdoğan (2003, 10) Türkiye'deki karşılaştırmalı eğitimin tarihsel gelişimini şu sözleriyle açıklamaktadır:

“Karşılaştırmalı eğitim, alan olarak Türkiye'deki eğitim bilimi çalışmalarında ilk defa Fatma Varış ve iki yabancı profesörün katkısıyla 1967 yılında okutulan Mukayeseli Eğitim dersiyle başlar. 1985'te Adil Türkoğlu'nun karşılaştırmalı eğitim çalışmaları ilk önemli örnekler arasında sayılabilir. Bu arada Ferhan Oğuzkan'ın 1965 yılında Contemporary Education adlı eseri 1982 yılında Türkçeye çevirmesi de önemli bir katkıdır. İrfan Erdoğan tarafından 1995 yılında yazılan 'Çağdaş Eğitim Sistemleri' adlı eserde ise karşılaştırmalı eğitimin geniş bir kavramsal tanımlanması, tarihesi ve yöntemleri hakkında bilgiler yer almaktadır.”

Literatürdeki diğer bir kilometre taşı, “Uluslararası Karşılaştırmalı Eğitim El Kitabı” (Cowen, 2009) yayınlanmasıyla gelmiştir. Kitap, 80 bölümü içeren iki ciltten oluşmaktadır. Her iki cilt de "iyi" olarak değerlendirilen karşılaştırmalı eğitimin zamanla değiştiğini savunmaktadır. Değişen akademik gündemleri, değişen ilgi perspektiflerini ve "karşılaştırmalı eğitim" in inşa edilmesinde kullanılan farklı akademik dilleri analiz etmektedirler. Yayınlanan iki cilt de karşılaştırmalı eğitimin dünyadaki gerçek olayların değişen siyaset ve ekonomisine olduğu kadar belirli zamanlarda ve yerlerde güçlü olan entelektüel akımlara nasıl tepki verdiğini sorgulamaktadır.

### **2.4.3. Karşılaştırmalı Eğitimde Kullanılan Yaklaşım ve Yöntemler**

Yaklaşım ve yöntemler, farklı bir çalışma alanı olarak ortaya çıkmasından bu yana, karşılaştırmalı eğitim alanında büyük bir ilgi kaynağı olmuştur (Bray, Adamson, Mason, 2014). 21. yüzyılda yeni perspektiflerden, küreselleşmenin gücünden ve devletlerin değişen rollerinden bilimsel bilgi ve kullanılan yaklaşım ve yöntemler de doğal olarak etkilenmiştir.

Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında kullanılan yaklaşım ve yöntemlerde akademisyenler tarafından kullanılan bir dizi metodolojik yaklaşım vardır. Diğer eğitim disiplinlerinde olduğu gibi karşılaştırmalı eğitimde de metodolojinin çalışmanın amacına göre belirlendiğine dikkat etmek önemlidir. Diğer sosyal bilimler gibi, karşılaştırmalı eğitim, gelişiminin farklı dönemlerinde farklı metodolojik yaklaşımlarla incelenmiştir. Çeşitli gelişim aşamalarına yakından bakıldığında, her aşamanın, esas olarak karşılaştırmalı eğitim çalışması için baskın görüşlere ve güdülere bağlı olan farklı türde bir çalışma ürettiği ortaya çıkmaktadır. Karşılaştırmalı eğitim akademisyenleri, evrensel olarak kabul edilen tek bir çalışma yöntemi üzerinde anlaşamamışlardır. Bu görüş, hangi yöntemin kullanım için en uygun olduğuna dair çok sayıda tartışma ve görüşle sonuçlanmıştır (Silova, 2019; Zajda, Rust, 2009). Karşılaştırmalı eğitim alanındaki literatür incelendiğinde varolan yöntemlerin beş ana başlıkta incelendiği görülmektedir. Bunlar; nicel (istatistiksel), betimsel, sosyolojik, tarihsel, analitik ve sentetik yaklaşımlardır. Nicel, betimsel ve tarihsel yöntemler geleneksel yaklaşım olarak değerlendirilirken sosyolojik, analitik ve sentetik yöntemler ise modern yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

*Nicel (istatistiksel) yöntemde*, bir ülke hakkında çeşitli eğitim verileri toplanır. Örneğin eğitimin belirli bir aşamasındaki öğrenci sayısı, bunlara yapılan harcamalar, eğitimin çeşitli aşamalarındaki geçiş ve başarısızlık yüzdeleri, öğretmen maaşları, okul binaları ve diğer bileşenlerle ilgili veriler toplanır ve bu veriler başka bir ülkenin verileriyle karşılaştırılır. Böylece, herhangi bir ülkedeki eğitimin ilerlemesi veya düşüşü istatistiksel olarak analiz edilir (Cowen, 2009). İstatistiksel yöntemin en büyük zorluğu güvenilir veri elde etmektir. Yöntemin sınırlılıkları şu şekilde sıranabilir:

- Güvenilir ve geçerli veri elde etmek oldukça zordur. Veri toplanırken büyük bir titizlik gerekmektedir.
- Farklı ülkelerde kullanılan çeşitli standartlaştırılmamış belirli terimlerin belirsizliği de vardır. Çoğu durumda, kullanılan terimler aynı anlamı ifade etmez. Bu nedenle istatistiksel analizlerde hatalar olabilir.
- Sosyal etkiler ve değerlerin eğitimi nasıl etkilediği dikkate alınmaksızın veri yorumlamasının doğurabileceği çeşitli sorunlar olabilir.
- Uluslararası çalışmalarda verilerin doğrulanması, maliyet ve seyahat kısıtlamaları nedeniyle her zaman mümkün değildir.

Bu sebeplerle istatistiksel yöntemde, bir ülkenin sosyal, kültürel, ekonomik, politik ve dini anlayışının bir sonucu olabilecek eğitim özelliklerini değerlendirmek birçok açıdan sınırlanmıştır (Bray, Adamson, Mason, 2014; Cowen, 2009; Zajda, Rust, 2009).

*Betimsel yöntem*, 19. yüzyılda sıklıkla kullanılmıştır. O yıllarda karşılaştırmalı eğitimin temel amacı başka bir ülkenin iyi noktalarını ortaya çıkarmak ve bunları kendi sistemleri ile birleştirmektir. Bunun için başka bir ülkenin eğitim işlerinin ayrıntılı bir betimlemesini yapmak gerekmektedir. Yüz yılı aşkın bir süredir birçok araştırmacı seyahat ettikleri çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerini tanımlama uğraşı içerisindeydi. Bu yöntemde araştırmacı, bulduğu her şeyi beimlemek durumundadır. Okul sayısı, öğrenci kaydı, öğretmen sayısı, sınıflar, okul binalarının sayısı ve sunulan derslerin sayısı gibi verileri betimsel bir yaklaşımla ele almalıdır. Bununla birlikte, bu yöntem, modern eğitim karşılaştırmacıları arasında çok popüler değildir (Bray, Adamson, Mason, 2014).

*Tarihsel yöntemde*, bir ülkenin eğitim sistemini etkileyen tüm coğrafi, sosyal, ırksal, politik, dini ve dilsel faktörler tarihsel olarak anlamaya çalışılır. Nicholas Hans, Schneider ve Kandel bu yöntemi savunan karşılaştırmalı eğitim araştırmacılarındandır.



Ancak tarihsel yöntemin en büyük sınırlılıklarından biri, çalışmamızı dayandırdığımız verilerin güvenilir ve geçerli olma durumudur. Çeşitli ülkelerin eğitim sistemleriyle ilgili tarihsel materyallerin güvenilir olduğundan emin olmamız gerekir. Bu durum, geçmiş verilerin kullanımını sınırlamaktadır. Bu nedenle, onları güvenilir kılmak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Tarihsel yöntemle ilgili bir başka güçlük, tarihçilerin anlatılarında genellikle tarafsız olmamasıdır. Dolayısıyla gerçek bilinmemektedir. Sonuç olarak tarihsel yöntemle doğru sonuçlara varmak için büyük bir özen ile çalışmak gerekmektedir (Bray, Adamson, Mason, 2014; Cowen, 2009).

*Sosyolojik yöntemde*, eğitim sorunları sosyal bağlamda incelenir. Bir ülkenin eğitim sorunları, bazı sosyal sorunların (kültürel, ekonomik, politik, dini) kökenini oluşturur ve eğitim ile toplum arasında yakın bir ilişki olduğu için kendi başlarına var olmazlar (Noah, Eckstein 1989). Karşılaştırmalı eğitim çalışmasının sosyolojik yöntemi, yalnızca geçmişteki nedensel faktörleri değil, aynı zamanda sorundan sorumlu olabilecek sosyal ve kültürel yönleri de vurgulamaktadır. Sosyolojik yöntemin sınırlılıklarından biri, bireylerin ve bireysel girişimciliğin eğitimin büyümesine olan katkılarını görmezden geliyor olmasıdır. Her ülkede, eğitimin büyümesine büyük katkı sağlayan bazı bireyler olduğunu bilmekteyiz. Bu yaklaşımın ana savunucuları Michael Sandler, William Harris, H.J. Noah, M.A. Eckstein'dir.

*Analitik yöntem*, bir ülkenin eğitim sistemi ile sosyal, politik ve ekonomik koşulları arasında var olan ilişkiyi bir araya getirir. Analiz yoluyla çeşitli unsurları ayırabilir ve her birinin önemini bağımsız olarak anlayabiliriz. Analitik yöntem ile akla gelen ilk isim George Bereday'dir. Bereday, Sistematik Alan Çalışması Yaklaşımı (Systematic area study approach) olarak da bilinen analitik yöntemde, karşılaştırmalı eğitimi, görevi farklı toplumlardaki eğitim uygulamalarındaki çeşitliliklerden çıkarılabilecek dersler aramak olan okulların siyasi coğrafyası olarak tanımlamıştır (Bereday, 1964; 1977). George Bereday, eğitimde karşılaştırmalı yöntemlerin öncülerinden biri olarak kabul edilir. Kidd ve diğ. (1975) göre Bereday'in yöntemi, bir eğitim sisteminin daha geniş bir kültürel bağlam içinde bir bileşen olarak görüldüğü, karşılaştırmalı eğitime yönelik en iyi bilinen sistematik yaklaşımlardan biridir (Bereday, 1957; 1977).

Bereday, karşılaştırmalı eğitimi, görevi farklı toplumlardaki eğitim uygulamalarındaki çeşitliliklerden çıkarılabilecek dersler aramak olan okulların siyasi coğrafyası olarak algılamıştır. Bereday, karşılaştırmalı eğitimcilere, çalışacakları toplumların kültürünü

tanımlarını ve kendi kültürel veya kişisel önyargılarına karşı korunmalarını tavsiye etmiştir. Farklı ülkelerdeki eğitimi sistematik olarak incelemek ve analiz etmek için disiplinlerarası yaklaşımı kullanmıştır. Amaç, herhangi bir tahminde bulunmadan önce farklılıkları ve benzerlikleri anlamaktır. Çalışmanın farklı eğitim sistemleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklardan bir anlam ifade etmesi gerektiğinden, tarih, sosyoloji ve felsefe gibi diğer çalışma alanlarından yardım almanın mümkün olduğunu savunmaktadır. Bereday (1964)'e göre eğitimsel gerçekler, diğer sosyal bilimler matrisinde o kadar iç içe geçmiştir ki bu sebeple karşılaştırmalı eğitim tek başına incelenemez. Eğitim sistemlerini karşılaştırmak için Bereday dört aşamalı bir yöntem önermiştir (Bereday, 1964, 50):

*Açıklama ve veri toplama:* Bu aşamada, çalışma için seçilen çeşitli ülkelerden alınan pedagojik veriler toplanır ve tablolar ve grafikler kullanılarak sunulur. Veriler, sonraki aşamalarda daha fazla analiz yapılmasını kolaylaştırmak için açıklayıcı biçimde sunulmalıdır (Bereday, 1964).

*Yorumlama:* Bu aşama, farklı sosyal bilimlerin yöntemlerini kullanarak gerçeklerin analizini içerir. Örneğin araştırmacı, öğrencilerin sosyal bilimler çalışmalarına yönelik değişen tutumlarını açıklamak için çeşitli sosyoloji bakış açılarını kullanabilir. Tarihsel coğrafi, sosyoekonomik ve politik faktörler gibi bağlamsal arka plandaki faktörler, eğitim sistemini şekillendiren konuları açıklamak için kullanılabilir.

*Yan yana bulunma:* Bu aşamada verileri sınıflandırmak ve işlemek için gerçeklerin ve bulguların, kavramların ve ilkelerin ön karşılaştırmaları kullanılır. Karşılaştırılabilirlik koşulları da bu aşamada belirlenir.

*Karşılaştırma:* Bu, Bereday'in karşılaştırmalı yönteminin son aşamasıdır ve karşılaştırma amacıyla ve eylem planları oluşturmak için diğer ülkelerden gelen verilerin sonuç olarak bir kaynaşmasını ve bu adım ayrıca hipotez testini de içerir (Bereday, 1964).

*Sentetik yöntemde,* eğitimin sorunları uluslararası bir düzlemde incelenir. Edmund King, "Eğitimde Dünya Perspektifi" adlı kitabında bu yöntemi savunmuştur (King, 1965). Çeşitli ülkelerin eğitim problemlerini incelediğimizde, içsel farklılıklarında bazı evrensel gerçekler bulmaktayız, çünkü insanların ihtiyaçlarında ve isteklerinde çok fazla benzerlik bulunmaktadır. Birleşmiş Milletler Örgütü yapılan çalışmalarla bu benzerliğin bilincine çok katkıda bulunmuştur (UNESCO, 2015). Sentez yöntemi

henüz gelişim aşamasındadır ve daha fazla geliştirilmesi gerekmektedir (Cowen, 2009).

*Problem çözme yöntemi*, Brian Holmes tarafından (1964) "Eğitimde Sorunlar: Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım" kitabıyla geliştirilmiş ve popüler hale getirilmiştir (Arastaman, 2017; Lawrent, 2012). Holmes, yansıtıcı ve eleştirel düşüncenin beş aşamasına dayanan John Dewey'in fikirlerinden esinlenmiştir. Bu aşamalar;

- Sorun tanımlama
- Problem analizi
- Önerilen sorun çözümleri
- Bağlamın belirtilmesi
- Karşılaştırma ve sonuç

*Bilimsel yöntem*, 1960 yılında Harold Noah ve Marc Eckstein tarafından "*Toward, a Science of Comparative Education*" adlı eserlerinde geliştirilmiştir (Noah, Eckstein 1966; 1989). Bu yöntem, aşağıdaki prosedürü içermektedir:

- Problem tanımlama ve literatürün gözden geçirilmesi
- Merkezi kavramların, terimlerin ve göstergelerin tanımlanması
- Çalışma birimlerinin veya çalışılacak vakaların seçimi / örneklenmesi
- Veri toplama
- Veri Analizi ve manipülasyonu
- Veri bulma ve sonuçların yorumlanması
- Sonuçların ve tavsiyelerin çizilmesi

Daha önce de belirtildiği gibi, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında farklı metodolojik yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bunun sebebi eğitimin sürekli değişen dinamik bir disiplin olmasıdır. Kullanılacak yöntem, büyük ölçüde her çalışmanın amacı ve tasarımına göre belirlenmelidir. Bu sebeple en iyi olarak belirlenecek bir yöntem mevcut değildir. Her çalışmaya göre uygun yöntemler seçilmelidir.

## **2.5. Karşılaştırılan Ülkeler ile İlgili Genel Bilgiler**

Araştırmanın bu kısmında araştırmaya dâhil edilen Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye'deki eğitim sistemleri ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

### 2.5.1. Türkiye’de Eğitim Sistemi

Araştırmanın bu bölümünde Türkiye’nin eğitim sistemi hakkında genel bilgiler verilmiştir.

Türkiye’de zorunlu eğitim 2012 güz dönemi ile birlikte 12 eğitim yılına arttırılarak üç farklı bölüme ayrılmıştır (Eurydice, 2020b). Birinci bölüm dört yıl süren ilkokulu, ikinci bölüm dört yıl süren ortaokulu ve son olarak üçüncü bölüm ise dört yıl süren lise kademesi olarak düzenlenmiştir. Türkiye’de okul öncesi eğitim zorunlu eğitim içerisinde yer almaktadır ancak okul öncesi eğitim devlet ve ilgili kurumlar tarafından desteklenmekte ve çeşitli çalışmaları yürütülmektedir (MEB, 2018c; Özdemir, 2012).

Milli Eğitim Bakanlığı 12.05.1992 tarih ve 21226 sayılı kanuna göre; Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı’na bağlı olarak çalışan ve eğitim-öğretim ile ilgilenen bir bakanlıktır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 430 sayılı “Tevhid’i Tedrisat Kanunu”, “1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu” (MEB, 1973) ile kalkınma planı ve yönetmelikleri doğrultusunda kurulan, eğitim işlerini yürütmekle sorumlu olan bakanlıktır (MEB, 2018c). Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü raporlarına göre (OECD 2020b), Türkiye eğitime erişimi artırırken öğrenci başarısını da artırmayı başaran birkaç ülkeden biridir. 2019 ve 2023 yıllarını kapsayan On Birinci Kalkınma Planı’nda da görüldüğü üzere Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliği ve eğitimin tüm alanlarında öğrencilerin eşit erişiminin sağlanması amaçlanmaktadır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019). Millî Eğitim Bakanlığı eğitim hizmetlerinde önemli görevler yürütmekte ve düzenlemektedir (MEB 2018c). Kişilerin eğitim hakkı, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ile güvence altına alınmıştır. Eğitim sisteminin genel çerçevesi, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmiştir. Kanun numarası 1739 olan Milli Eğitim Kanunu, 14 Haziran 1973’te kabul edilmiştir (MEB, 1973).

Türkiye’deki eğitim sistemi, “örgün eğitim” ve “yaygın eğitim” olmak üzere, iki farklı bölümden meydana gelmektedir. *Örgün eğitim*, yapılandırılmış ve sistematik bir öğrenme şeklidir. Nitelikli öğretmenler tarafından öğrencilere verilen belirli bir standardın eğitimidir. Örgün eğitim sınıf temellidir, yani bir öğrencinin öğrendikleri, kitaplardan ve diğer eğitim materyallerinden gelir. Tüm öğretmenler, çocuklara öğretmek için eğitilmişlerdir. (Özdemir, 2012; Türk, 2015). Örgün eğitim popüler bir eğitim yöntemi olabilir, ancak tek yöntem değildir. Bireyler örgün olmayan eğitim türleri yoluyla öğrenmeye devam edebilirler.



*İlköğretim*, zorunlu eğitimin başladığı kademedir. İlköğretim için Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programları başlığı altında her ders için ayrı ayrı yayınlamış olduğu programlar mevcuttur. 1961 yılında kabul edilen İlköğretim ve Eğitim Kanuna göre (MEB, 1961):

“Mecburi ilköğretim çağı, 6-14 yaş grubundaki çocukları kapsar. İlkokulların birinci sınıflarına o yılın 31 Aralık tarihinde 72 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Ancak çocuğun gelişim durumuna bağlı olarak okula erken başlaması veya kaydının ertelenmesi ile ilgili hususlar yönetmelikle düzenlenir.”

İlköğretim kademesindeki okullar; dört yıllık bir süreden oluşan ilkokullar ile dört yıllık bir süreden oluşan ortaokullar ile imam hatip ortaokullarından meydana gelmektedir (MEB 2018c; Türk 2015). İlköğretim kurumları ilkokul ve ortaokul olmak üzere iki kademedен oluşmaktadır. Her bir kademenin süresi dört yıldır. Avrupa Eğitim Sistemleri Yapısı'na göre (Eurydice, 2018), ISCED 1 (ilkokul) ve 2 (ortaokul) kategorilerinde yer almaktadırlar.

*Ortaöğretim*; dört yıllık bir süreden oluşan ve zorunlu olarak kabul ediken kurumlarının tümünü kapsamaktadır (MEB 2018c; Türk 2015). Genel olarak yaşları 14 ile 18 arasında değişen öğrencilerin “genel, mesleki, akademik ve teknik alanlarda” eğitimlerini sağlamayı amaçlayan ortaöğretim kademesi, MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlıdır. Avrupa Eğitim Sistemleri Yapısı'na göre (Eurydice, 2018), ortaöğretim, ISCED 3 kategorisinde yer almaktadırlar. Türk (2015, 15) ortaöğretimin amaç ve görevlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak, Öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır. Bu görevler yerine getirilirken öğrencilerin istekleri ve kabiliyetleri ile toplum ihtiyaçları arasında denge sağlanır.”

*Yükseköğretim* ise, genel olarak ortaöğretim kademesinden sonra geçilen bir kademe olup kurumlarını devlet ve vakıf üniversiteleri oluşturmaktadır. Yükseköğretim önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora kademelerinden meydana gelmektedir. Yükseköğretim ile ilgili mevcut tüm işleyişten sorumlu kurum ise “Yükseköğretim Kurulu'dur” (Eurydice 2018; MEB, 2018c).

### **2.5.2. Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde Eğitim Sistemi**

Araştırmanın bu bölümünde Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nin eğitim sistemine ilişkin genel bilgiler yer almaktadır.

Resmi adıyla Almanya Federal Cumhuriyeti 16 eyaletten oluşmaktadır (Türkoğlu, 2015). Ülkedeki tüm eyaletlerde doğumdan ilkökula giriş yaşına kadar olan çocuklar için okul öncesi eğitim, genel eğitim sisteminin bir elementi halinde değildir (OECD, 2020). Bu sebeple çoğu eyalette okul öncesi eğitim ile ilgili düzenlemeler Çocuk ve Aile Bakanlıkları tarafından yürütülmektedir. Ülke genelinde hükümetin belirlemiş olduğu erken çocukluk ve okul öncesi eğitim için olan ortak çerçeve<sup>3</sup> bulunmaktadır. Tüm eyaletler eğitim programlarını bu çerçeve programa göre geliştirmektedirler (Eurydice, 2020a). Almanya’da okul öncesi eğitimin genel amacı yetiştirme ve bakım iken son yıllarda bu anlayış değişmeye başlamış ve erken çocukluk eğitimi ile ilgili faaliyetler artmıştır (BMFSFJ, 2021).

Federal Almanya Cumhuriyeti'nde eğitim sistemi sorumluluğu Federasyon ve Eyaletler arasında bölünmüştür. Federal Hükümetin eğitim alanındaki sorumluluklarının kapsamı Temel Yasa’da (Grundgesetz) tanımlanmıştır. Temel Yasa Federasyona yasama yetkileri vermedikçe, eyaletler yasama hakkına sahiptir. Eğitim sistemi içinde bu, okul sektörü, yükseköğretim sektörü, yetişkin eğitimi ve sürekli eğitim için geçerlidir. Bu alanlarda eğitim sisteminin idaresi neredeyse tamamen Länder için bir konudur (Eurydice, 2020a).

"Ekonomik durumu, kökeni veya cinsiyeti ne olursa olsun her gencin okul eğitimi, yetiştirilme ve bireysel destek alma hakkı vardır", bu "Okul Yasası (Schulgesetz)" ile belirlenmiştir. Kuzey Ren Vestfalya’da okulların öncelikli amacı, öğrencilerin kişiliklerini geliştirmelerine, bağımsız kararlar almalarına ve kamu yararı, doğa ve çevre için sorumluluk almalarına destek olmaktır (IM NRW, 2005).

Bununla birlikte eyaletler arasındaki eğitim programları, eğitimin nasıl anlaşıldığı konusunda bir netlik olmadığını göstermektedir. İki farklı eğitim anlayışı örtük olarak birbiriyle rekabet etmektedir: okul temelli, normatif ve sosyal yapılandırmacı anlayış. Yukarıda açıklanan sorumlulukların paylaşılmasına ek olarak, Temel Yasa ayrıca Federasyon ve Eyaletler arasında sözde ortak görevler (Gemeinschaftsaufgaben) kapsamında belirli işbirliği biçimleri sağlar (Eurydice, 2020a).

Kural olarak, Federal Almanya Cumhuriyeti'ndeki tüm çocuklar için genel zorunlu eğitim, altı yaşına bastıkları yıl başlar ve dokuz yıllık tam zamanlı eğitimi içerir. Zorunlu genel eğitim dönemlerini tamamladıktan sonra lise düzeyinde tam zamanlı bir

---

<sup>3</sup> Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen

genel eğitim okuluna veya meslek okuluna devam etmeyen gençler, yine de yarı zamanlı eğitime (Berufsschulpflicht zorunlu Berufsschule devam) devam etmelidir. Bu genellikle üç yıl sürer (BMFSFJ, 2021).

İlkokul aşamasını takiben, eyaletlerdeki orta öğretim, farklı okul türlerinin sorumlu olduğu ilgili mezuniyet sertifikaları ve nitelikleri ile çeşitli eğitim yollarına bölünmesiyle karakterize edilir. Öğrenciler zorunlu eğitimi tamamladıktan sonra lise eğitimine geçerler. Sunulan kurslar arasında tam zamanlı genel eğitim ve meslek okullarının yanı sıra ikili Sistem (ikili sistem) içindeki mesleki eğitim bulunmaktadır (Eurydice, 2018; 2020a; MSB, 2021). Sonderpädagogischer Förderbedarf<sup>4</sup> olan öğrenciler için, genel ve mesleki eğitimin örgütsel çerçevesi dahilinde birçok oluşumda “Sonderpädagogische Bildungseinrichtungen” (özel okullar) kurulmuştur.

Öğrenciler zorunlu eğitimi tamamladıktan sonra genellikle 15 yaşına geldiklerinde lise eğitimine geçerler. Girilen okul türü, ortaokul eğitiminin sonunda elde edilen niteliklere ve haklara bağlıdır. Sunulan kurslar arasında tam zamanlı genel eğitim ve meslek okullarının yanı sıra ikili Sistem (ikili sistem) içindeki mesleki eğitim ve öğretim yer almaktadır (Eurydice 2020a; OECD 2020a).

Üçüncül sektör, yükseköğretim kurumlarını (üniversiteler, Fachhochschulen, sanat ve müzik kolejleri) ve lise düzeyini tamamlamış ve bir giriş yeterliliği elde etmiş öğrencilere bir mesleğe giriş için uygun çalışma kursları sunan diğer kuruluşları kapsar. Yükseköğrenim giriş yeterliliğine sahip olanlar, yükseköğretime alternatif olarak bazı eyaletler tarafından sunulan bir Berufssakademie'ye girmeyi de seçebilirler. Eyalet tanınan Studienakademien'de (eğitim kurumları) ve şirketlerde öğrenciler akademik ama aynı zamanda pratik kariyer eğitimi alırlar.

Erken çocukluk eğitimi ve bakımı, Almanya'da devlet tarafından düzenlenen okul sisteminin bir parçası değildir, ancak neredeyse tamamen çocuk ve gençlerin refahı sektörüne verilmiştir. Federal düzeyde, kamu refahı sorumluluğu çerçevesinde, Bakanlıklar, Länder düzeyinde Federal Aile İşleri, Yaşlılar, Kadınlar ve Gençlik Bakanlığı<sup>5</sup> bulunmaktadır. Gençlik ve Sosyal İşler Bakanlığı ve kısmen de Eğitim ve Kültür İşleri Bakanlıkları yetkili makamlardır.

---

<sup>4</sup> Özel eğitim ihtiyaçları olan

<sup>5</sup> Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend - BMFSFJ



İlkokul aşamasını takiben, 4. sınıftan sonra (Berlin ve Brandenburg'da 6. sınıftan sonra), Hauptschule, Realschule ve Gymnasium'un eğitim yollarına erken bir bölünme gerçekleşir. Mesleki eğitim ve öğretim ikili sistemde yer almaktadır. Mesleki eğitim iki farklı öğrenme yerinde yapılır. Bunlardan biri işyerinde olur ve bir diğeri de Berufsschule denen meslek okullarında gerçekleşir (Eurydice 2020a).

Resmi adıyla Federal Almanya Cumhuriyeti 16 farklı eyaletten meydana gelmektedir. Her bir eyaletin kendine ait sistemleri mevcut olup toplam 16 farklı eğitim sistemi mevcuttur. Bu eyaletlerin eğitim ve kültür faaliyetlerinde anayasal yetkileri bulunmaktadır. Ayrıca her eyaletin kendi eyalet yasası mevcuttur. Federal Almanya Cumhuriyeti'nin eğitim alanındaki sorumluluklarının kapsamı Temel Yasada (Grundgesetz) tanımlanmıştır. Temel Yasa (Grundgesetz), federasyon ve eyaletler arasında, söz konusu ortak görevler (Gemeinschaftsaufgaben) kapsamında özel işbirliği biçimleri sağlamaktadır (Eurydice 2020a).

Federal Almanya Cumhuriyeti'nde eğitim sistemi sorumluluğu Federasyon ve Eyaletler arasında bölünmüştür. Federal Hükümetin eğitim alanındaki sorumluluklarının kapsamı Temel Yasada (Grundgesetz) tanımlanmıştır. Temel Yasa Federasyona yasama yetkileri vermedikçe, eyaletler yasama hakkına sahiptir. Eğitim sistemi içinde bu, okul sektörü, yükseköğretim sektörü, yetişkin eğitimi ve sürekli eğitim için geçerlidir. Bu alanlarda eğitim sisteminin idaresi neredeyse tamamen Eyaletler için bir konudur (Eurydice 2020a).

Yukarıda açıklanan sorumlulukların paylaşımına ek olarak, Temel Yasa aynı zamanda Federasyon ve Eyaletler arasında sözde ortak görevler (Gemeinschaftsaufgaben) kapsamında belirli işbirliği biçimleri sağlar.

Almanya'da okul öncesi eğitimin temelleri 18. yüzyılda atılmış ve özellikle Fröbel'in bu alandaki çalışmalarıyla okul öncesi eğitim alanında yapılan faaliyetler hız kazanmıştır. Erken çocukluk eğitimi ve bakımı, Almanya'da devlet tarafından düzenlenen okul sisteminin bir parçası değildir, ancak neredeyse tamamen çocuk ve gençlerin refahı sektörüne verilmiştir. Federal düzeyde, kamu refahı sorumluluğu çerçevesinde Bakanlıklar, Länder düzeyinde Federal Aile İşleri, Yaşlılar, Kadınlar ve Gençlik Bakanlığı<sup>6</sup> bulunmaktadır. Gençlik ve Sosyal İşler Dairesi ve kısmen de Eğitim ve Kültür İşleri Bakanlıkları yetkili makamlardır (MSB, 2021).

---

<sup>6</sup> Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend - BMFSFJ

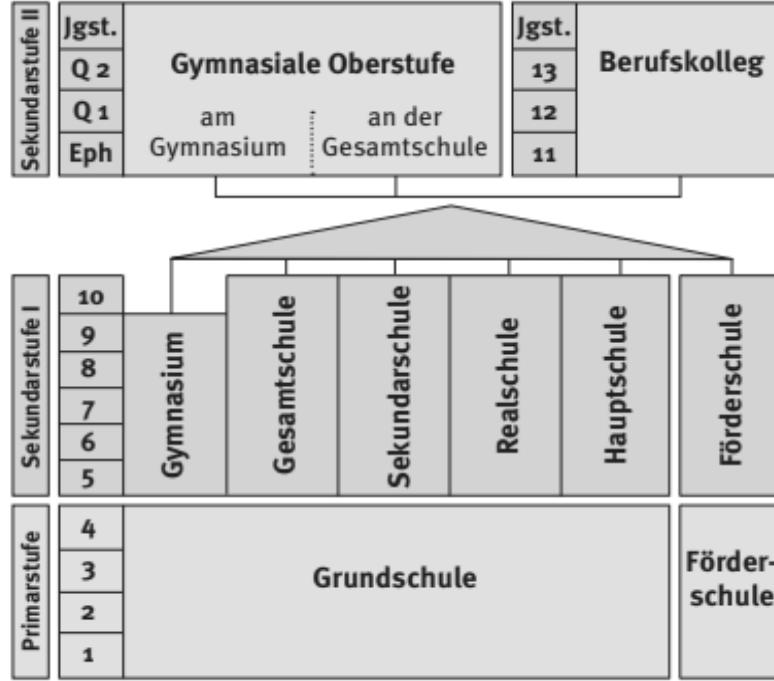
Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Almanya'nın en kalabalık nüfuslu eyaletidir (Statistik 2020). Başkenti Düsseldorf'tur. Kuzey Ren Vestfalya'da eğitim olanakları oldukça gelişmiş bir durumdadır ve eyaletler arasında akademik başarıda ilk dördün içerisinde yer almaktadır. Bu özelliğinden dolayı, bu araştırmanın odak noktası, ülkenin en kalabalık eyaleti olan Kuzey Ren Vestfalya üzerindedir (MSB, 2021).

Kuzey Ren Vestfalya'da kabul edilen Okul Kanunu (das Schulgesetz) gereğince, çocukların ilkökula başlama durumu yaşlarına göre belirlenmektedir. Buna göre Eylül ayında altı yaşına giren çocuklar okula başlamak ile sorumludurlar. Kuzey Ren Vestfalya'da ilkökul kademesi Ağustos ayında eğitime başlamaktadır. Zorunlu eğitim kapsamında çocukların en az on yıl boyunca okula gitmeleri gerekmektedir. Bu zorunlu eğitim kapsamında ilkökul (Grundschule) birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar sürer. Bunun ardından ise ortaöğrenim olan beşinci sınıftan onuncu sınıfa kadar olan süreç başlar. Onuncu sınıftan sonra ise başarı durumlarına göre çeşitli okul türleri yer almaktadır ve öğrenciler başarı durumları ve ilgililerine göre bu eğitim kademelerine yönelirler (MSB, 2021).

Kuzey Ren Vestfalya'da, üç ila altı yaş arasındaki tüm çocuklar için isteğe bağlı bir anaokulu eğitimi verilir, ardından okula devam 10 yıl zorunludur. Her ne kadar okul öncesi eğitim zorunlu olmasa da okul öncesi eğitime yüksek derecede önem verilmektedir (MSB, 2021). Kuzey Ren Vestfalya eyalet hükümeti, erken çocukluk ve okul öncesi eğitimi teşvik ederek, tüm çocuklar için eğitim fırsatlarını ve eğitim eşitliğini geliştirme hedefinin peşinde koşmaktadır. Okul öncesi eğitimi de kapsayan "Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10" adlı eğitim programı ilköğretim ile ortak bir eğitim ve yetiştirme anlayışı oluşturur (Eurydice, 2020a).

Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Okullar ve Eğitim Bakanlığı'na göre Kuzey Ren Vestfalya'da zorunlu eğitim altı yaşında "Grundschule"(ilkokul) ile başlar. Zorunlu eğitimde dört kademe vardır. Daha sonra öğrenciler, ebeveynlerinin isteklerine bağlı olarak üç sütunlu farklılaştırılmış sistemden bir okula (yani "Hauptschule", "Realschule" veya "Gymnasium") veya bir "Gesamtschule" ye geçerler. Öğretmenler, ebeveynlere en iyi okul seçimi konusunda tavsiyelerde bulunur ancak bu tavsiyeye uyma zorunluluğu yoktur (MSB, 2021). Hauptschule 9. sınıftan sonra "Hauptschulabschluss" sertifikası ile Realschule ise 10. sınıftan sonra "Realschulabschluss" sertifikası ile sona erer. Bundan sonra öğrenciler ya bir tür mesleki eğitime başlayabilir ya da okula devam edebilirler. "Gymnasium",

üniversitede öğrenim görme hakkı olan “Abitur” sertifikası ile 12. veya 13. sınıftan sonra sona erer (OECD 2020b).



**Şekil 2: Kuzey Ren Vestfalya Eğitim Sisteminin Kademelendirilmesi**

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, **Schulsystem**, (Deutschland, 2021), <https://www.schulministerium.nrw.de/themen/schulsystem> [19.03.2021].

*İlköğretim (Grundschule)*, kademesi okul yaşamının birinci ile dördüncü sınıf arasındaki dönemi kapsar. Eğitimin bu kademesinden çocuk merkezli bir anlayış vardır. Bu eğitim kademesinde temel bilgiler, yetenekler, yetkinlikler ve değerlerin eğitimi ön plandadır (OECD, 2020a).

*Ortaöğretim I (Sekundarstufe I)*, kademesi ise ilköğretim kademesinin bir devamı olarak görülmektedir. Kuzey Ren Vestfalya’da ortaöğretim I eğitim kademesinde çeşitli okul türleri yer almaktadır (OECD 2020a). Bunlar:

- Hauptschule
- Realschule
- Gymnasium
- Gesamtschule
- Berufsschule
- Förderschule

*Hauptschule*, eğitimin beşinci ve onuncu sınıfı arasındadır. Realschule ve Gymnasium okul türleri ile aynı konuları öğretir, ancak daha yavaş bir hızdadır ve bazı mesleki odaklı kurslarla devam eder. 18 yaşına kadar çıraklık eğitimi ile birlikte bir meslek

okuluna yarı zamanlı kayıt yapılmasına olanak sağlar. Daha az akademik odaklı bir okul türüdür (BMFSFJ, 2021).

*Realschule*, okul türünde daha geniş bir genel eğitim verilir. Realschule (çoğu eyalette 5. ve 10. Sınıfları kapsar) yarı zamanlı meslek okullarına ve yüksek meslek okullarına geçişe olanak sağlar. Günümüzde Realschule'de yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin mezun olduklarında Gymnasium'a geçiş yapmaları mümkün hale gelmiştir (OECD, 2020a).

*Gymnasium (İleri dereceli lise)*, akademik eğitimi kapsar ve "Abitur" adlı bir diploma edinme hakkını vermektedir. Bu okul türü öğrencileri üniversite eğitimine veya ikili akademik ve mesleki yeterliliğe hazırlar. Müfredat okuldan okula farklılık göstermektedir. Son yıllarda birçok eyalet müfredatı değiştirmiş, böylece öğrenciler 12. sınıfın sonunda "Abitur" adlı diplomayı alabilecek duruma gelmişlerdir. Ancak bazı eyaletler halen 13. sınıfa devam zorunluluğu devam etmektedir (Eurydice 2020a).

*Gesamtschule* veya kapsamlı okul, yalnızca bazı eyaletlerde bulunmaktadır. Hem Hauptschule hem de Realschule okul türlerini kapsamaktadır. 5. sınıftan 10. sınıfa kadar tüm yetenek seviyelerindeki öğrencileri içerir. Gesamtschule'yi 9. sınıfa kadar başarılı bir şekilde tamamlayan öğrenciler Hauptschule sertifikasını alırken, 10. sınıfta okulu başarıyla tamamlayanlar Realschule sertifikasını almaktadırlar. (MSB, 2021; Eurydice, 2020a).

*Berufsschule*, Hauptschule ve Realschule'nin ötesinde, yarı zamanlı akademik eğitim ve çıraklığı birleştiren Berufsschule okul türü yer almaktadır. Bir çıraklık programının başarılı bir şekilde tamamlanması, öğrencilerin belirli bir ticaret veya çalışma alanında sertifika almalarını sağlamaktadır. Bu okullar, kontrolün yerel ve bölgesel okul yetkililerine değil, federal hükümete, sanayiye ve sendikalara ait olduğu konusunda bahsedilen diğer okullardan farklıdır. Bir öğrenci ne tür bir okula giderse gitsin, en az dokuz yıllık eğitimi tamamlaması gerekir. Örneğin, Gymnasium'dan ayrılan bir öğrenci, dokuz yıl tamamlanana kadar bir Realschule veya Hauptschule'ye kaydolmalıdır. Öğrencilerin en az beş yıl süreyle en az bir yabancı dilde eğitim almaları gerekmektedir. Gymnasium'da ikinci bir yabancı dil gereklidir (Eurydice 2020a; OECD, 2020a).

*Förderschule (Teşvik okulu)*, okul türünde bazı öğrenciler özel eğitim ihtiyaçları veya öğrenme yeteneğindeki yetersizlikler sebebi ile özel desteğe ihtiyaç duydukları

belirtilmektedir. Bu öğrenciler “özel pedagojik teşvik” hakkına sahiptir. Bu teşvik öğrencilere bu alanda uzmanlaşmış, eğitim veren okullarda veya “teşvik okullarında (förderschule) verilir. Eğitim anlayışına göre ebeveynler okul konusunda tercih hakkına sahiptir. Yedi farklı "özel eğitim" alanının finansman önceliği vardır:

- Öğrenme,
- Konuşma,
- Duygusal ve sosyal gelişim,
- Görme,
- Dinleme ve iletişim,
- Manevi gelişim,
- Fiziksel ve motor gelişim.

Almanya genelinde eğitim yılı iki yarıyıldan oluşur ve Ağustos ayında eğitim başlar. Noel bayramında ve yaz aylarında daha uzun aralar vardır. Daha kısa aralar Paskalya bayramı civarında ve sonbaharda gerçekleşmektedir. Resmi tatillerde okul yoktur. Noel bayramı tatili genellikle 2 hafta, yaz tatili ise yaklaşık 6 haftadır. Bazı resmi tatillerin günleri eyaletlere göre değişiklikler göstermektedir (OECD, 2020a).

## **2.6. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde okul öncesi eğitimi karşılaştıran karşılaştırmalı eğitim araştırmalarına yer verilmiştir.

### **2.6.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar**

Araştırmanın bu bölümde karşılaştırmalı eğitim kavramı ile ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Ertuğrul (2019) yüksek lisans çalışmasında, Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programıyla Rusya ve Finlandiya’da uygulanan okul öncesi eğitim programlarını çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmıştır. Araştırmacı çalışmasında nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli, yaklaşım olarak karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarından yatay yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; programların ölçme-değerlendirme boyutunda çeşitli farklılıkların görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye ve Singapur okul öncesi eğitim programlarının temel prensiplerini ve matematiksel içeriklerini karşılaştıran Şapul (2019) doküman incelemesinin kullanıldığı çalışmada verilerin analizinde içerik analizi kullanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre Türkiye ve Singapur okul öncesi eğitim programının genel yapısı ve temel prensipleri karşılaştırıldığında amaçlar bakımından benzer özellikler gösterdiği görülmüştür. Araştırmaya göre Türkiye'deki okul öncesi programı gelişimsel alanlar üzerine kurulurken, Singapur'daki okul öncesi programı öğrenme alanları üzerine kurulduğu görülmüştür.

Kerimoğlu (2019)'nun yüksek lisans çalışmasında Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin tarihsel gelişim aşamalarının, örgütsel yapılarının, yönetim ve denetim alt sistemlerinin işleyişlerinin benzer ve farklı yönlerinin neler olduğunu karşılaştırılmıştır. Yapılan yüksek lisans çalışmasında, her iki ülkenin de tarihsel süreçte çeşitli zorluklarla karşılaştığı tespit edilmiştir. Örgütsel yapılanmalarında ise benzer durumların yaşandığı gözlemlenmiştir. Ancak uygulamada, Güney Kore'nin merkezi sistemden uzaklaşıp yerel yönetimlere de birçok yetki verdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmada ortaya çıkan bir diğer sonuç ise, merkezi yönetimin ve bürokrasinin azaldığı kurumlarda sorun çözme, denetleme ve gelişim çalışmalarının daha kolay gerçekleştiğinin gözlemlenmesi olmuştur.

Türk eğitim sistemi ile Almanya eğitim sistemindeki kademeler arası geçişleri karşılaştırmayı amaçlayan Göçkan (2019) çalışmasında tarama yöntemi ile karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında kullanılan yatay ve tanımlayıcı yaklaşım kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, Türkiye merkezi bir yapıya sahip olup eğitim sistemi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülürken Alman eğitim sisteminde yetki ve sorumluluğun eyaletler arasında farklılık gösterdiği elde edilmiştir. Bir diğer sonuç ise Türkiye'de merkezi sınavlara girerek diğer bir üst kademeye geçiş yapılırken Almanya'da öğrencilerin ilkokuldan sonra okul notuna göre, liseden sonra da sınav başarısına göre bir üst kademeye geçiş yapıldığıdır.

Gezer (2018)'in doktora tezinin iki amacı vardır. İlk amacı doğrultusunda Türkiye ve Almanya'dan 52 çocuğun katıldığı çalışmada katılımcı çocuklarının sistemsel düşünme becerileri, bu çalışma kapsamında geliştirilen bir gelişimsel değerlendirme ölçeği kullanarak kavramsallaştırılmıştır. Çalışmanın ikinci amacı doğrultusunda ise okul öncesi eğitim bağlamları ile çocukların sistemsel düşünme becerileri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırma bulgularından yola çıkılarak küçük çocukların, bariz

kademeli değişiklikleri, iki aşamalı domino veya birden çok tek yönlü nedensellikleri tespit etme ve bir dengeleme döngüsünün davranışını tanımlama açısından bazı karmaşık anlayış belirtileri gösterdiği görülmüştür. Bunlara ek olarak sistemtemsel düşünme yaklaşımının yokluğunun sistemsel düşünme becerilerine etki edebilecekleri değişkenler olabileceği çıkarımı yapılmıştır.

Tekgöz (2017)'ün yapmış olduğu doktora çalışmasında Almanya Baden Württemberg Eyaleti ilkokul eğitim programı ile Türkiye ilkokul eğitim programının benzerlik ve farklılıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu karşılaştırma eğitim programlarının “amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme ögeleri” arasında yapılmıştır. Oldukça kapsamlı olan bu çalışmada ilkokul programlarında varolan dersler tek tek değerlendirilip karşılaştırmalar yapılmıştır. Çalışmanın genel sonuçlarına göre her iki eğitim programı da yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlendiği görülmüştür. Baden Württemberg ilkokul programında yer alan öğretim programları sayısına göre Türkiye ilkokul programındaki öğretim programlarının sayısı fazla olduğu belirtilmiştir.

Uludüz (2016)'ün doktora tezi çalışmasında amaç Finlandiya ve Türkiye eğitim sistemlerinin genel yapısı, temel eğitim sistemleri, temel eğitim sistemlerinde öğretmenlik mesleği, temel eğitim sistemlerinde öğretim programlarının nasıl olduğu incelenmektedir. Yapılan çalışma betimsel yönüyle nitel, içerik ve yöntem bakımından ise bir karşılaştırmalı eğitim çalışmasıdır. Araştırmacı araştırma sürecinde Finlandiya'ya ziyaretlerde bulunmuştur. Araştırmanın önemli sonuçlarından bir tanesi Finlandiya eğitim sistemini Türkiye için ideal bir model gibi görmek yerine Türk eğitim sisteminin kendi yapısı, sorunları ve ihtiyaçları doğrultusunda, bu çalışmada Finlandiya'daki iyi uygulamalar esas alınarak yer verilen önerilerin, Türkiye temel eğitim sisteminin geliştirilmesine katkı sağlaması hedeflenmesidir

Çakıcı (2016) çalışmasında okul öncesi dönemde çocuğun ana dil eğitiminde kullanılan oyunların temel dil becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Almanya ve Türkiye'deki anaokullarında 3-6 yaş çocuklarına eğitim veren toplam 18 eğitime araştırmacı tarafından hazırlanan bir anket uygulanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, oyunların dört temel dil becerilerinden ilk sırada dinleme becerisinin gelişimini desteklediği görülürken, anaokullarında oynatılan oyunların incelenmesi ve elde edilen verilere göre Almanya'daki çocukların daha çok konuşma

becerisi alanında geliştirildiği Türkiye'de ise bu durumun değişiklik göstermediği ortaya çıkmıştır.

Baki (2016) Türkiye ve Almanya'daki okul öncesi öğretmeni yetiştirme programlarını karşılaştırmalı bir yaklaşımla giriş koşulları, öğretim programları, öğretim süreleri, görev alma koşulları ve matematik eğitimi bağlamında incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre Türkiye'de mesleğe asil öğretmen olarak atanmak için aday öğretmenlerin birçok süreçten geçtiği, fakat Almanya'nın öğretmen adaylarına daha az fırsat sunduğu ve Türkiye kadar seçici olmadığı görülmüştür. Programların sunduğu matematik eğitimi bağlamında Almanya'nın öğretmen adaylarına her üç yetiştirme programında da Türkiye'den daha fazla fırsat sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kavak (2015)'in çalışmasında Türkiye ve Almanya'daki okulöncesi eğitim programlarını farklı değişkenler açısından karşılaştırarak programlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları sunmayı hedeflemiştir. Çalışmada programın amaç, içerik, programın uygulanışı ve program yeterlilikleri bire bir karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, iki ülkenin okulöncesi eğitim programlarında bazı benzerliklerin yanı sıra; okulöncesi okullaşma oranları, okulöncesi öğretmen yetiştirme koşulları, okulöncesi eğitimin hedefleri gibi önemli farklılıklar da bulunmuştur.

Choi (2013)'in gerçekleştirdiği doktora çalışmasında Türkiye ve Güney Kore'deki okul öncesi eğitim sistemlerinin incelenmesi ve bunun sonucunda karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Türkiye'nin İstanbul ilindeki ve Güney Kore'nin Seul ilindeki farklı bölgelerden tesadüfi yöntemle seçilmiş toplam 50 okul ve bu kurumlarda çalışan 57 okul öncesi öğretmeninden (27 Türk, 30 Koreli) oluşmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre Türkiye'de ve Güney Kore'de eğitim programları açısından her iki ülkedeki okul öncesi eğitim programlarının gelişiminde değişik yolların mevcut olduğu anlaşılmıştır.

Gürel (2008) Fransa ve Türkiye'deki okul öncesi eğitimi karşılaştırmıştır. Tarama yönteminin kullanıldığı çalışmada ulaşılan bulgular şunlardır:

- “Ülkemizde okul öncesi eğitimin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması,
- Okul öncesi eğitimin basamağı olan 6 yaş hazırlık sınıflarının zorunlu eğitim kapsamına dâhil edilmesi,
- Okul öncesi eğitime yerel yönetimlerin katkılarının yaygınlaştırılması,
- Türkiye'de okullarda sınıfların fiziki özelliklerinin; büyüklüğü, malzemelerin düzenlenmesi ve ilişkin temel standartların geliştirilmesi,
- Okul öncesi eğitimle ilköğretim arasında geçişliliği sağlayan ara sınıfların bulunması,



- Ülkemizde bütçeden eğitime ayrılan payın, okul öncesi eğitimin milli eğitim bakanlığındaki payının arttırılması,
- Okul öncesi eğitiminde aile katılım çalışmalarına önem verilerek ailelerin programa dâhil edilmesi,
- Sınıflarda özel eğitim öğretmeni ve yardımcı personel vb. elemanların olması,
- Hizmet içi eğitimlerin kısa süreli ve yetersiz olmasıdır.”

Fransa ve Türkiye’deki okul öncesi eğitim sistemlerinin karşılaştırıldığı benzer bir çalışma ise Pökön (2003) tarafından tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında sıklıkla kullanılan yatay ve dikey yaklaşım teknikleri bir arada kullanılmıştır. Yapılan karşılaştırma, tarihsel gelişim, genel durum, yetki, yönetim ve denetim, finansman, danışma organları, eğitim sistemlerinin yapısı, okul öncesi eğitim sistemleri, programlar ve öğretmen eğitimi gibi değişkenleri içermektedir. Çalışma bulgularından yola çıkılarak okul öncesi eğitim için birçok önerilerde bulunulmuştur.

### **2.6.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar**

Araştırmanın bu bölümde karşılaştırmalı eğitim kavramı ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Aljabreen (2017)’nin doktora çalışmasının amacı, ABD Montessori anaokulu ve Suudi devlet anaokulundaki iki erken çocukluk eğitimi ortamındaki öğretmen rollerini karşılaştırmaktır. Resmi okul öncesi kurumları ve Montessori okul öncesi eğitimi (özellikle öğretmen rolleri alanında) arasında karşılaştırmalı eğitim araştırması alanında eksiklikler nedeniyle, bu araştırma, ABD Montessori anaokulu ile geleneksel bir Suudi devlet anaokulunu karşılaştırmaktadır. Aljabreen’e göre erken çocukluk eğitiminde öğretmenin rolü, hem okul öncesi kültürüne hem de yaklaşımın eğitim felsefesine bağlıdır. Öğretmenin çocuk imajı ve öğretme stili de doğrudan sınıftaki rolleriyle ilgilidir. Gerçekleştirdiği çalışmada, bu ilişkinin yanı sıra felsefi, kültürel, profesyonel, kişisel ve çevresel unsurların öğretmenin rolleri ve sorumlulukları üzerindeki etkisini araştırmıştır.

Araştırmacı hem Suudi devlet anaokulunda hem de ABD Montessori anaokulunda öğretmen rollerini analiz ettiği karşılaştırmalı araştırma, uluslararası düzeyde erken çocukluk eğitimi ilerletmeyi ve özellikle hem ABD hem de Suudi erken çocukluk eğitiminden yararlanmayı amaçlamıştır. Çalışmanın bulguları, ABD’deki bir Montessori anaokulu öğretmenin rolleri ile Suudi bir geleneksel okul öncesi öğretmenin rollerinin genellikle aynı olduğunu göstermiştir. Okul öncesi

öğretmenin çalışması, veri bağlamları arasında tutarlı olan beş kategoride özetlenmiştir. Bunlar, akademik öğretim, öğrenciler ve diğer yetişkinlerle ilişki, kişisel ve mesleki gelişim, davranışsal yönetim ve çevresel hazırlık olarak belirlenmiştir. Çalışmada yer alan önerilere göre uluslararası olarak, erken çocukluk eğitim ve okul öncesi eğitim programlarının öğretmenlerin sorumlulukları hakkında netliğe ve okul öncesi öğretmenlerinin çalışmaları üzerindeki kültürel ve felsefi etkilerine ilişkin daha fazla farkındalığa ihtiyaç vardır.

Fransa ve Türkiye'deki okul öncesi eğitimi karşılaştıran Aladwani (2016) yaptığı yüksek lisans çalışmasına her iki ülkedeki okul öncesi eğitime genel bir bakışla okul öncesi eğitimin tarihini de dahil etmiştir. Çalışmanın bulgularında, iki ülkedeki okul öncesi eğitimin iyileştirilmesi için temel benzerliklere, farklılıklara ve tavsiyelere yer verilmiştir. Araştırma, Fransa'nın anaokulundaki çocukların davranışlarını şekillendirmeyi amaçlayan okul aile işbirliği modelini izlediğini, Türkiye'nin ise ilkökula hazırlık olarak akademik yeterliliğe odaklanan kurumsal bir modeli benimsediğini ettiğini ortaya koymuştur. Türkiye modelinin aksine, Fransa'nın benimsediği modelin devlet tarafından finanse edildiği ve bu nedenle daha fazla çocuğun erken çocukluk eğitiminden yararlanabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Floyd (2012) doktora çalışmasında Denver, Colorado ve Oslo, Norveç'te iki ülke arasındaki okul öncesi eğitim literatürünü karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırmanın gerekçesi Norveç'in cinsiyet eşitliği konusunda dünya sıralamasında ilk sıralarda yer almasıdır. Araştırmanın problem sorusu ise, Norveç toplumundaki cinsiyet eşitliğinin küçük çocuklara okunan kitaplara yansıyor yansımadığıdır. Çalışmanın sonuçlarında, her iki ülkenin de erkek ve kadın ana karakter oranlarında iyileştirmeye ihtiyaç duyduğu, Norveç'in ana karakter rolünü paylaşan erkek ve kadın oranında kitap sayısının yaklaşık Denver'in üç katına sahip olduğunu göstermektedir. Bu, ataerkil Amerikan toplumuna kıyasla, Norveç kültüründe cinsiyetler arasında paylaşılan bir sorumluluk modelini göstermiştir. Amerika Birleşik Devletleri ise, harf ve sayı tanıma gibi konularda önemli ölçüde daha fazla kitap örneğine sahip olduğu görülmüştür. Erkek ve kadın karakterlerin geleneksel rol tasvirinin araştırılması, iki ülke arasında önemli farklılıkları göstermiştir. Amerika Birleşik Devletleri literatürü, kadınları geleneksel rollerde daha sık tasvir ettiği görülmüştür. Norveç kitapları ise karakterleri cinsiyet ayrımı gözetmeyen rollerde tasvir ediyordu. Çalışmada Norveç'teki toplumsal cinsiyet eşitliğinin kültürel normlarının okul öncesi programlarında çocuklara sunulan

literatüre yansıdığı ve Amerikalı öğretmenlerin önyargı ve ayrımcılık kavramını kendi sınıf kütüphanelerinde nasıl daha yakından inceleyebileceklerine ilişkin öneriler yer almaktadır.

Sager (2015) İspanyolca ve İngilizce konuşan çocuklardan oluşan beş okul öncesi sınıfın dil ekolojilerini karşılaştırmıştır. Sager, doktora çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin iki dilli çocuklarla İspanyolca'yı kullanma yollarını araştırmış ve bunun önemini incelemiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğretmenlerin dil yönelimleri hakkında bilgi sağlamış ve sınıf öğretimi gözlemleri, öğretmenlerin dil kullanım uygulamaları hakkında veri sağlamıştır. Bu karşılaştırmalı vaka çalışmasında veriler ebeveynlerin dil yönelimleri ve ana dili kullanım uygulamaları, görüşmeler ve yüz yüze anket uygulaması yoluyla belirlenmiştir. Yapılan karşılaştırma sonucunda, dil oryantasyonlarına ek olarak, öğretmenlerin dil yeteneklerinin ve öğretim stillerinin dillerin sınıfta kullanımını etkilediğini göstermektedir.

Kwon (2003) Kore ve İngiltere'deki okul öncesi eğitimin karşılaştırmalı bir analizini yapmıştır. Çalışmasının amacı, Kore ve İngiltere'deki okul öncesi eğitim sistemlerini, bağlamsal gelişimleri ve eğilimleri, ulusal okul öncesi eğitim programlarını ve erken çocukluk eğitimcilerinin algıları ve uygulamaları dahil olmak üzere karşılaştırmaktır. Aynı zamanda Kwon, iki ülkede erken çocukluk eğitiminin farklı tarihsel, felsefi ve hükümet politikalarından nasıl etkilendiğini incelemiştir. Karşılaştırmasını Bronfenbrenner'in Ekolojik Kuramı'na dayandıran Kwon, makro sistem düzeyinde, iki ülkedeki okul öncesi eğitimin tarihsel ve felsefi arka planını araştırırken, mikrosistem düzeyinde okul öncesi eğitimcilerin okul öncesi eğitim, günlük uygulama ve okul öncesi ortamlarda sunulan müfredatla ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırmanın elde edilen sonuçları, okul öncesi eğitimcilerin algılarına, sınıf organizasyonuna, öğretime ve müfredat içeriğine atıfta bulunularak İngiltere ve Kore'de erken çocukluk eğitiminde bir dizi ortak yönleri ve farklılıkları göstermektedir. Bu çalışma, İngiltere hükümeti politikasının, özellikle de hazırlık aşaması için müfredatın getirilmesinin, yasal teftiş süreci ile birlikte, okul öncesi eğitimde planlama üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, okul öncesi eğitim sistemlerini farklı değişkenler açısından karşılaştırarak eğitim sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları sunmayı hedefleyen bir karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Birden çok ülkenin eğitim sistemlerini, öğretim programlarını karşılaştırmadaki amaç bu ülkeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktır (Yıldırım, Türkoğlu, 2018). Uluslararası karşılaştırmalı eğitim istatistiklerine artan ilgi, bunların altında yatan kavramların ve araştırma yöntemlerinin net tanımlarını sürdürme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Modern eğitim sistemlerinin temeli yeni fikirlere ve tekniklere bağlı olduğundan, başarılı eğitim sistemlerinin içerik ve süreçlerini karşılaştırarak yapılan karşılaştırmalı çalışmalar, eğitimsel değişikliklerin tasarlanması ve uygulanmasında faydalı olmaktadır (Silova, 2019).

Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye'deki okul öncesi eğitimin, doküman analizi ve sistematik okul gözlemleri çerçevesinde karşılaştırmalı olarak incelenmesi hedeflendiğinden ve uygulamalara yönelik derinlemesine bilgi elde edilmek istendiğinden bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, belirli durum ve olayları kendi doğal ortamı içinde doğrudan veri kaynağına ulaşarak, olayların nedenine inerek derinlemesine incelemektir (Büyüköztürk ve diğ., 2018; Creswell, 2017).

Betimsel yönüyle nitel, içerik ve yöntem bakımından ise bir karşılaştırmalı eğitim araştırması olarak planlanan araştırmada karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarından yatay yaklaşım tekniği kullanılmıştır. Araştırma konusu kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığı ve "Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitim Eğitiminin Karşılaştırılmasına" ilişkin veriler toplamaya ve var olan durumu saptamaya yönelik olduğu için yatay yaklaşım tekniği kullanılmıştır. Yatay yaklaşım tekniğinde ülkelerin eğitim sistemini oluşturan parçalar aşama aşama incelenir, benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkarılır (Yıldırım, Türkoğlu, 2018).

Birden çok ülkenin eğitim sistemlerini, öğretim programlarını karşılaştırmadaki amaç bu ülkeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktır (Yıldırım, Türkoğlu 2018). Türkoğlu (2015) ve Arastaman (2017)'a göre yatay yaklaşım tekniğinde sistemlerin ayrı olarak ve birlikte tüm öğeleri incelenmektedir. Karşılaştırması yapılacak sistem ve programdaki tüm boyutların, diğer sistem ve programdaki boyutlarla karşılaştırılması gerekmektedir.

Karşılaştırma yapabilmek amacıyla araştırmada; yazılı belge, istatistik, internet veritabanları, resim, ses, görüntü ve kaynak kişilere başvurarak elde edilen dağınık veriler ile doğrudan gözlemlerin bir sistem içinde karşılaştırıldığı bir yol izlenmiştir.

### **3.2. Çalışma Grubunun Belirlenmesi**

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemleri kapsamlı bilgiye ve tecrübeye sahip olduğu düşünülen olayların ve durumların derinlemesine çalışılmasına imkan vermektedir (Creswell, 2017; Büyüköztürk ve diğ., 2018; Berg, Lune 2017). Araştırmacı, bir eğitim öğretim yılı boyunca Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde bir anaokulunda gönüllü olarak çalışmış, gözlemler yapmış ve eğitim seminerleri almıştır. Bu sebeple araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırmanın örneklemini Statista (2020) verilerine göre Almanya'nın 16 eyaletinden en kalabalık nüfusa sahip olan Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti okul öncesi eğitim sistemi ve 2016 yılından beri uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programı<sup>7</sup> ile 2013 yılında Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan "MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı" ve okul öncesi eğitim sistemi oluşturmaktadır. Kuzey Ren Vestfalya, Almanya Federal Cumhuriyeti'nin en yüksek akademik başarıya sahip ilk dört eyaleti arasında yer almaktadır (BMFSFJ, 2021).

### **3.3. Verilerin Toplanması**

Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, yazılı ve dijital belgelerin içeriğini düzenli ve sistematik olarak incelemek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Berg, Lune, 2017).

---

<sup>7</sup> "Başlangıçtan İtibaren Eğitim İçin Daha Fazla Fırsat – Okul Öncesi ve İlköğretim Okullarında 0-10 Yaş Arası Çocuklara Eğitim Programı"

Araştırmada veriler birincil kaynaklarından toplanmış ve Almanca olan tüm kaynaklar araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiştir.

Doküman incelemesi için taranan kaynaklardan, Türkiye'nin ve Kuzey Ren Vestfalya'nın okul öncesi eğitim sistemleriyle ilgili mevcut programlardan, ilgili bakanlıklar ve konsolosluklardan bizzat ulaşılan bilgi, belge ve dokümanlardan, uluslararası kuruluşların raporlarından, karşılaştırmalı eğitim alanına ait kitaplar, tezler ve yayımlanan makalelerden, UNESCO, OECD, UN, Eurydice temsilciliklerinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda Almanya Kuzey Ren Vestfalya ve Türkiye'deki okul öncesi eğitim sistemleri, tarihi, siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel etkenler göz önünde bulundurularak incelenmeye, iki farklı ülkenin eğitim sistemlerinin, eğitim programlarının benzerlikleri ve farklılıkları tanımlanmaya çalışılmıştır. Benzer ve farklı görünen olguların açıklanmasıyla eğitim uygulamaları hakkında yararlı öneriler getirilerek bu alanda yapılan çalışmalar ve uygulamalara katkı sunulması hedeflenmiştir.

### **3.3.1. Veri Toplama Araçları**

Verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanması aşamasında ilgili ülkelerin okul öncesi eğitim sistemlerini karşılaştırabilmek adına, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ve Kuzey Ren Vestfalya'da, Okul Öncesi Eğitimde ve İlkokuldaki 0-10 Yaş Arasındaki Çocuklar İçin Eğitim Programı veri toplama aracı olarak seçilmiştir.

Araştırmada Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye'nin uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programları, ilgili eğitim bakanlığı ile aile ve çocuk bakanlığından temin edilmiştir. Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013), ve Kuzey Ren Vestfalya'da, Okul Öncesi ve İlkokuldaki 0-10 Yaş Arasındaki Çocuklar İçin Eğitim Programı <sup>8</sup> (MFKJKS, 2018) karşılıklı olarak analiz edilmiştir.

---

<sup>8</sup> Bildungsgrundsätze: Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen

**Tablo 1: Veri Toplama Araçları**

	<b>Türkiye</b>	<b>Almanya, Kuzey Ren Vestfalya</b>
<b>Programın Adı</b>	MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı	Kuzey Ren Vestfalya'da Okul Öncesi Eğitimde ve İlkokullardaki 0-10 Yaş Arası Çocuklar İçin Eğitim Programı
<b>Programın Dili</b>	Türkçe	Almanca
<b>Yayımlandığı Yıl</b>	2013	2016
<b>Revize Edildiği Yıl</b>	-	2018
<b>Yaş Aralığı</b>	3 - 6 yaş (36 - 72 aylık)	0 – 10 yaş
<b>Sayfa Sayısı</b>	114	148
<b>Bölüm Sayısı</b>	10	4

### **3.3.1.1. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı**

Türkiye’de 2013 yılından önce, 21. yüzyılın getirdiği yeniliklere ve eğitim bilimlerinde oluşan değişimlere ayak uydurabilmek için mevcut programın güncellenmesi ihtiyacı doğmuştur. Programın geliştirilme aşamasında koordinatörlüğünü Prof. Dr. Gelengül Haktanır üstlenmiştir (OECD, 2020b). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından pilot çalışmaların ardından uygulama geçen, Avrupa Birliği tarafından finansmanı sağlanan ve UNICEF'in teknik destek sağladığı eğitim programı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir (Eurydice, 2020b)

### **3.3.1.2. Kuzey Ren Vestfalya'da, Okul Öncesi Eğitimde ve İlkokuldaki 0-10 Yaş Arasındaki Çocuklar İçin Eğitim Programı**

Resmi adıyla “Başlangıçtan İtibaren Eğitim İçin Daha Fazla Fırsat – Okul Öncesi ve İlköğretim Okullarında 0-10 Yaş Arası Çocuklara Eğitim Desteği Programı” olan Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti eğitim programı okul öncesi eğitim ve ilkokullarda ortak bir eğitim ve yetiştirme anlayışını temsil etmektedir. Öncelikli amaçlarından biri kademeler arası geçişi daha yumuşak hale getirmek ve sosyal bir süreç olarak eğitimi ele almaktır.

Kuzey Ren Vestfalya eğitim programının öncelikli amaçlarından biri kademeler arası geçişi daha yumuşak hale getirmek ve sosyal bir süreç olarak eğitimi ele almaktır. Eğitim programının odak noktası, benzersiz bireysellikleriyle çocuklardır. Pedagojik temeller, çocuğun imajını, eğitim anlayışını ve yaşamın ilk yıllarında eğitim, yetiştirme ve bakıma yönelik hedefleri aktarır. Eğitim programının diğer bölümleri, eğitim süreçlerinin önerisi, gözlemi ve dokümantasyonunun yanı sıra on eğitim alanındaki eğitim tasarımı ele almaktadır.

Kuzey Ren Vestfalya'da okul öncesi eğitim programı Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Okul ve Eğitim Bakanlığı ve Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Çocuk, Aile, Mülteciler ve Entegrasyon Bakanlığı tarafından 0-10 yaş arasında bulunan çocuklar için hazırlanmıştır. Programda 3-5 yaş çocuklar için birçok hedef ve yönerge yer almaktadır.

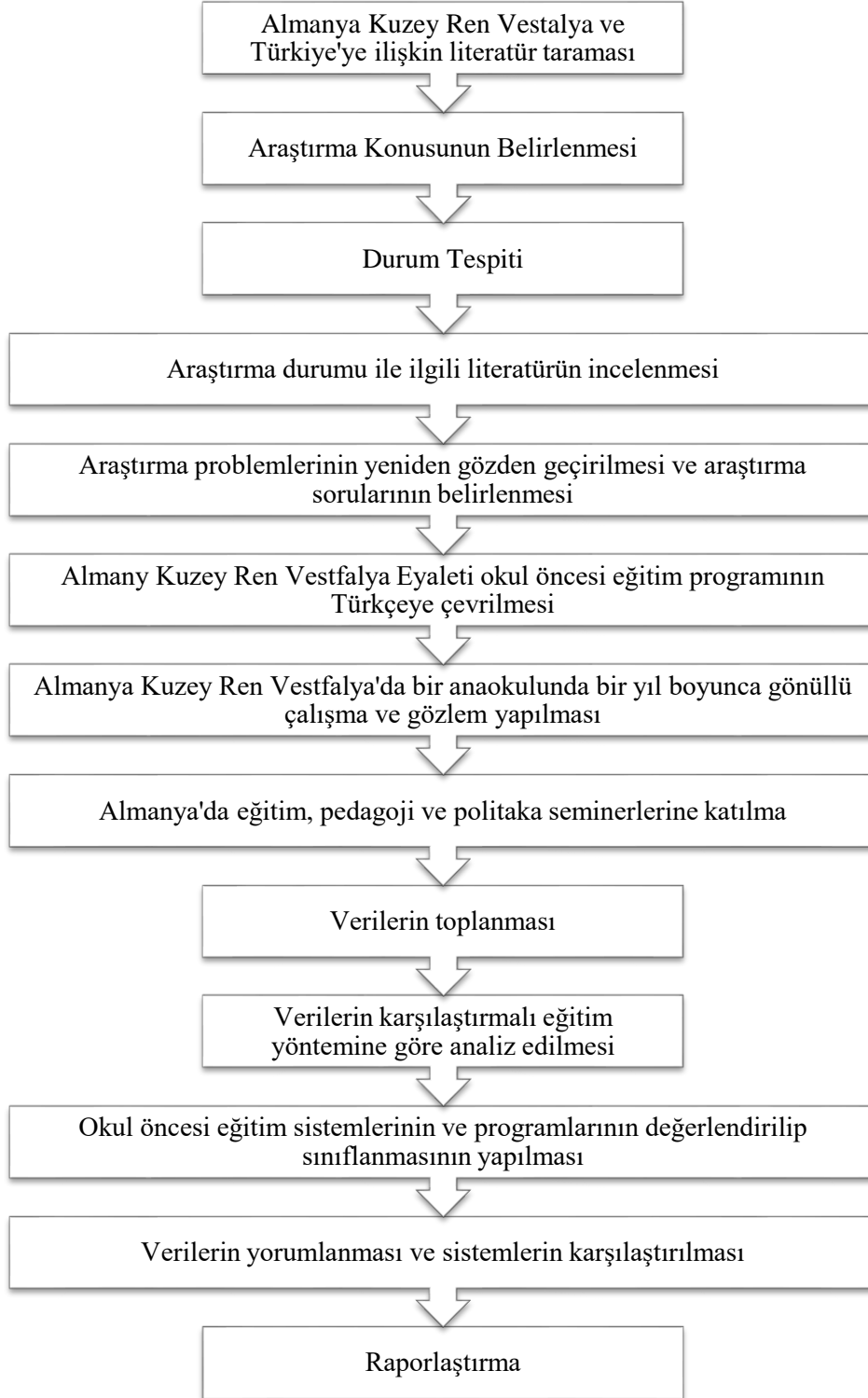
### **3.4. Veri Toplama Süreci**

Bu çalışmada karşılaştırmalı eğitim analizi için öncelikle pedagojik bilgiler bağlamında iki ülkenin okul öncesi eğitim sistemlerinin ve programlarının elde edilen dokümanları derlenmiştir. Çalışma kapsamında, literatür taraması sonucunda çeşitli dokümanlara ulaşılmıştır. Doküman taraması sonucunda ulaşılan kaynaklar Türkçe, Almanca ve İngilizcedir. Almanca olan eğitim programı öncelikle İngilizceye ardından da Türkçeye çevrilmiş ve kontrolleri anadili Almanca olan Münster'de bir üniversitede çalışan bir araştırmacı tarafından sağlanmıştır. Ardından literatür taramasında iki ülkenin yapısal özellikleri ve uyguladıkları politikalar açısından okul öncesi eğitim sistemleri ve gerçekleşen uygulamalar incelenmiştir. Okul öncesi eğitim sistemleri ile programlar ve uygulamaları ile ilgili gözlemlerden ve dokümanlardan toplanan verilere dayalı her alt amaca yönelik temalar oluşturulmuş, benzerlik ve farklılıkları saptamak amacıyla tablolar oluşturulmuş ve bu veriler yorumlanarak karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırma sürecinde Almanya'ya, bir anaokulunda gönüllü öğretmen olarak çalışmak amacıyla gidilmiş, bu bir yıllık süreçte, öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler ve kurum ile ilgili sistematik gözlemler yapılmıştır. Çalışmada ulaşılan Almanca kaynaklar araştırmacının kendisi tarafından çözümlenip öncelikle İngilizceye sonrasında Türkçeye çevrilmiştir.



Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye'deki okul öncesi eğitimin, doküman analizi ve sistematik okul gözlemleri çerçevesinde karşılaştırmalı olarak incelendiği bu çalışmada Şekil 3'teki araştırma süreci izlenmiştir.



**Şekil 3: Araştırmada İzlenen Süreç**

Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında teorik programların uygulamaları hakkında derinlemesine gözlemler gerçek ortamı yorumlayabilmek açısından önemlidir. Bu nedenle bu çalışma, gözlem boyutuna da ağırlık vererek okul öncesi eğitimi karşılaştırabilmek için hem teorik programları doküman analizi yoluyla incelemeyi hem de okul öncesi eğitimi içinde bulunduğu koşullar içerisinde derinlemesine gözlem yapılarak uygulamayı daha iyi anlamayı hedeflemektedir.

Almanya Kuzey Ren Vestfalya ve Türkiye'deki okul öncesi eğitim sistemlerinin karşılaştırılarak benzer ve farklı yönlerinin belirlenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen bu çalışmanın kaynak tarama aşamasında, araştırılan problem ve alt problemlere yanıt bulmaya yönelik kayıt ve belgeler elde edilmeye ve incelenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede Almanya Kuzey Ren Vestfalya ve Türkiye'nin okul öncesi eğitim sistemleri, örgütsel yapıları, uygulanmakta olan resmi okul öncesi eğitim programları, okul öncesi eğitim sistemleri ile bağlantılı sistemler incelenmiş, benzer ve farklı yönleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

#### **3.4.1. Almanya'da Gönüllü Eğitimlik**

Almanya'da gönüllü eğitimci olarak çalışabilmek için Bundesfreiwilligendienst<sup>9</sup> (BFD) ve FSD Bistum Münster gGmbH aracılığı ile bir yıl öncesinden bireysel başvuru süreci başlatılmış ve uzun süren mülakatlar sonucu program için kabul alınmıştır. Araştırmacı gönüllü eğitimci deneyimini Federal Gönüllü Hizmet (BFD), FSD Bistum Münster ve Stiftung Haushall aracılığı ile gerçekleştirmiştir. Federal Gönüllü Hizmet için başvuru aşaması ilk olarak çevrimiçi bir başvuru süreci ile başlamıştır. İlk aşama olarak sayılan bu aşamada seçilenler listesine girdikten sonra kurum tarafından mülakat günleri araştırmacıya da uyan tarihler olacak şekilde belirlenmiştir. Toplamda üç kez gerçekleşen mülakatlar çevrimiçi bir yazılım üzerinden gerçekleşmiştir. Her üç mülakat da farklı kişiler ile yapılmıştır. Mülakatların nihai sonucu açıklandıktan sonra programa kabul edildiğinin resmi yazısı posta yoluyla araştırmacıya ulaştırılmıştır. Bu evrakların ulaşması ile süreç resmi olarak başlamıştır. Bu süre zarfında konsolosluk ve resmi devlet dairelerinde gerekli işlemler sürdürülüp gönüllü hizmet zamanına hazırlıklar yapılmıştır. Almanya Federal Hükümet'inin başlatmış olduğu bir program olan Federal Gönüllü Hizmet Yılı sayesinde

---

<sup>9</sup> Federal Gönüllü Hizmeti, her yaşta ulusal ve uluslararası türde yetişkinler arasında, özellikle sosyal, ekolojik ve kültürel katılım için kamu refahı için gönüllülüğü teşvik eden bir Almanya Federal Hükümeti programıdır.

konsolosluktaki tüm masraflar Almanya Federal Hükümeti tarafından bizzat karşılanmıştır.

Araştırmacı Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde bir yıllık sürecek bir gönüllü öğretmenliğe Eylül 2019 yılı itibari ile başlamıştır. Çalışmaya başlanılan okul çokkültürlü ve çok dilli entegrasyon anaokuludur. Çalışma süresi boyunca sadece anaokulunda görev alınmamış aynı zamanda bakanlık tarafından düzenlenen pedagojik anlayış, eğitim ve politika sistemleri üzerine seminer ve eğitimler alınmıştır. Bu seminer ve eğitimler her iki ayda bir Kuzey Ren Vestfalya'nın bakanlıklara bağlı oluşturulmuş seminer kamp ve tesislerinde gerçekleşmiştir. Araştırmacı tüm bu deneyimlerini sistemli gözlemler gerçekleştirerek düzenli bir şekilde kayıt altında tutmuştur. Tüm dünyada yaşanan COVID-19 pandemisi sebebiyle araştırmacı gönüllü öğretmenlik sürecini planlanan zamanın 3 ay öncesinde sonlandırmak durumunda kalmıştır. Bütün bu deneyimler çalışmaya aktarılmaya çalışılmış; çalışmanın bu yönüyle aynı alanda yapılan çalışmalara etkisinin olacağı düşünülmüştür.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Uluslararası karşılaştırmalı analiz, hükümetlerin eğitim politikası geliştirmelerinde giderek artan bir şekilde temel bir dayanak haline gelmiştir.

Karşılaştırmalı eğitim araştırması olan bu çalışmada veri analiz sürecinde betimsel analiz yöntemlerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı ve dijital materyaller olmak üzere tüm dokümanları incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir (Edlund, Nichols, 2019). Bu doğrultuda alanyazın taranarak okul öncesi eğitim sistemleri için alt başlıklar oluşturulmuş ve veriler bu başlıklar çerçevesinde toplanmıştır.

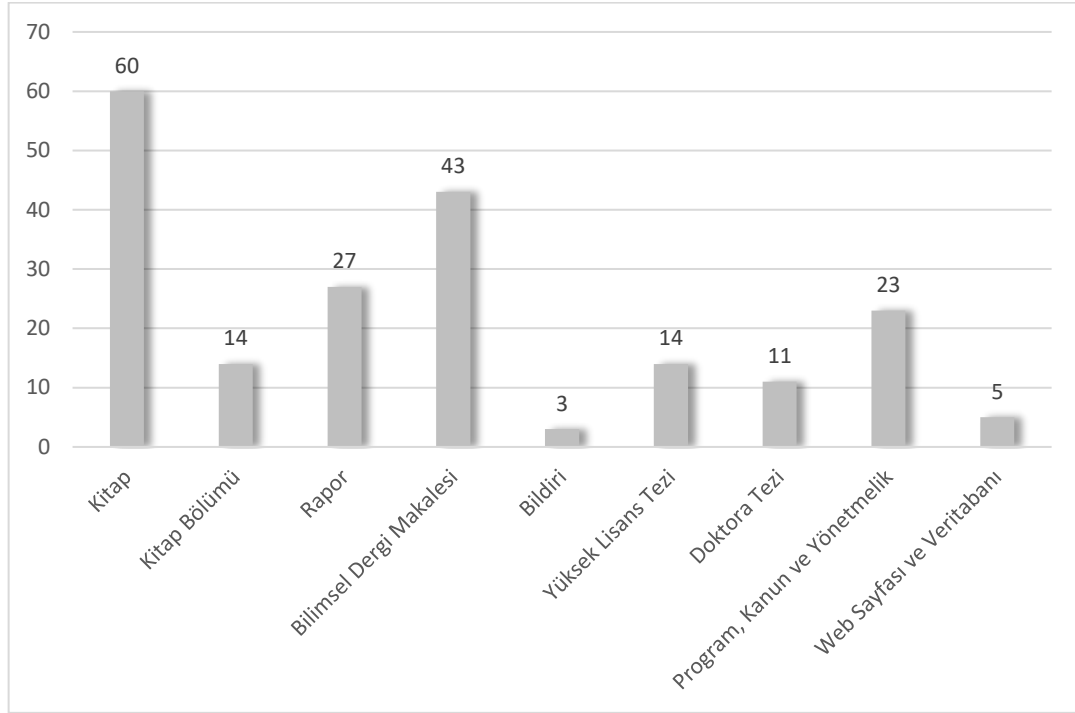
Araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ULAKBİM, UNESCO, OECD, UN, Eurydice, YÖK ve Proquest Tez Merkezi, Kuzey Ren Vestfalya Çocuk, Aile, Mülteciler ve Entegrasyon Bakanlığı<sup>10</sup>, Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Okullar ve Eğitim Bakanlığı<sup>11</sup> ve Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı veritabanları taranarak ulaşılmıştır. Tarama sonucu konuya ilişkin 60 kitap, 14 kitap bölümü, 27 rapor ve yönerge, 43 makale, 3 tam bildiri metni, 14 yüksek lisans tezi, 11 doktora tezi, 23 program, kanun ve yönetmelik, 5

---

<sup>10</sup> Ministerium Für Kinder Familie Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen

<sup>11</sup> Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen

elektronik kaynak olmak üzere toplam 200 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan eserlere yönelik verilerin dağılımı Şekil 4’te verilmiştir.



**Şekil 4: Ulaşılan Eserler**

Bu çalışmada karşılaştırmalı eğitimin kendine özgü analiz yöntemlerine uygun olarak yatay yaklaşım tekniği ve Bereday (1964)’ün Analitik Modeli kullanılarak benzerlik ve farklılıklar analiz edilmiştir. Çalışmanın ilk aşamasında doküman analizi ve doküman incelemesi çerçevesinde araştırma için gerekli veriler toplanmıştır. Bu çalışmada Türkiye ve Kuzey Ren Vestfalya eğitim sistemleriyle ilgili kanunlardan, yönetmeliklerden, mevzuatlardan, ders programlarından; konuyla alakalı tezlerden, kitaplardan, makalelerden; ilgili bakanlıkların ve kurumların yayınlarından, dergilerinden, web sitelerinden yararlanılmıştır. Ayrıca Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Okullar ve Eğitim Bakanlığı, Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Çocuk, Aile, Mülteciler ve Entegrasyon Bakanlığı ve İstanbul’daki Almanya Konsoloslugu’ndan birtakım bilgiler elde edilmiştir. Bu çalışmada ulaşılan Almanca kaynaklar araştırmacının kendisi tarafından çözümlenip öncelikle İngilizceye sonrasında Türkçeye çevrilmiştir. Bu çevirilerin kontrolü Westfälische Wilhelms Üniversitesi’nde çalışmakta olan bir akademisyen tarafından yapılmıştır. Elde edilen veriler karşılaştırmalı eğitimde doküman analizine uygun olarak benzerlikler ve farklılıklar açısından analiz

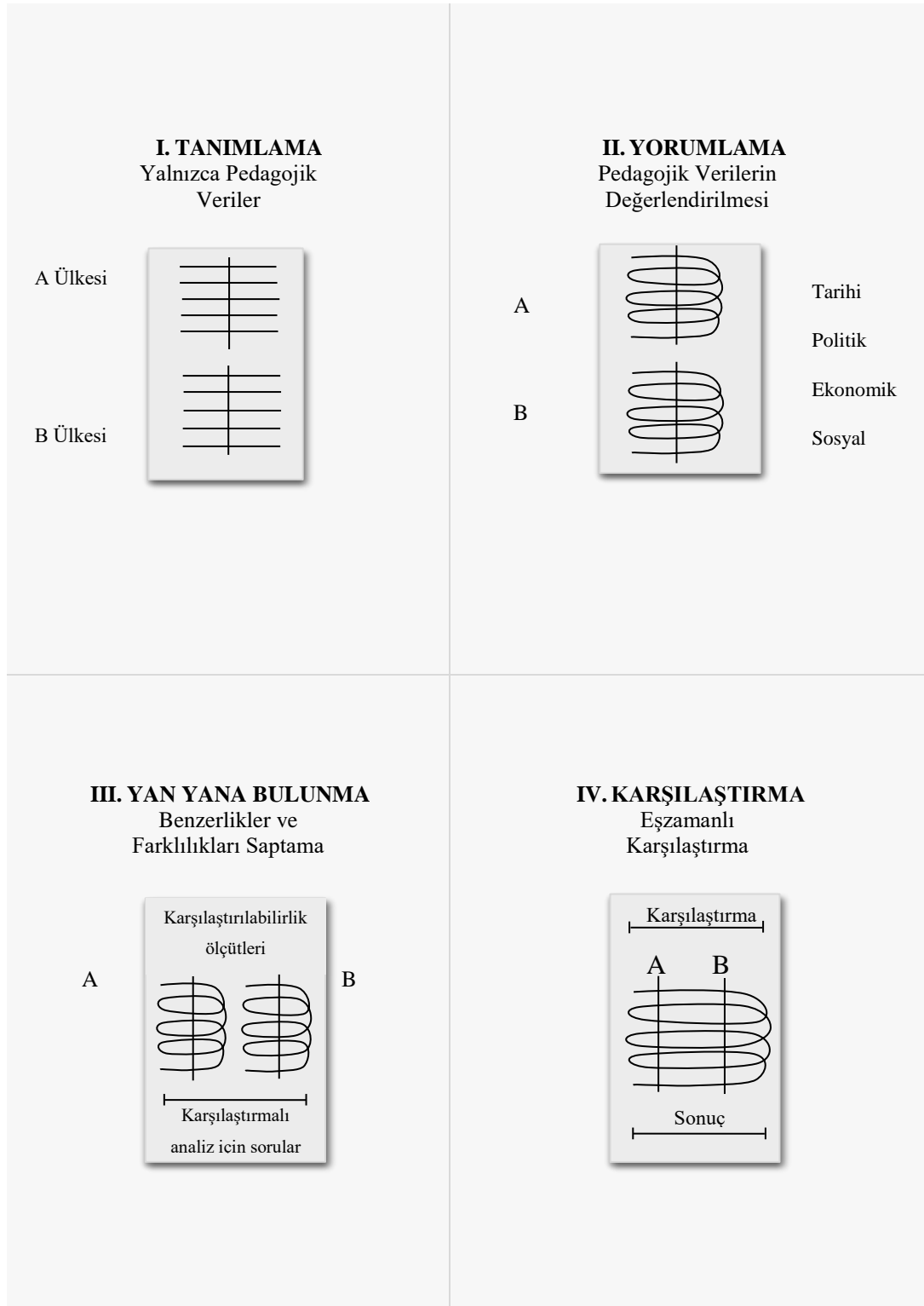
edilmiştir. Benzerlikler ve farklılıklar analiz edilirken nitel karşılaştırmalar yapıp, sayısal veriler analiz edilip, ardından elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır.

Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında teorik programların uygulamaları hakkında derinlemesine gözlemler gerçek ortamı yorumlayabilmek açısından önemlidir. Bu nedenle bu çalışma, gözlem boyutuna da ağırlık vererek okul öncesi eğitimi karşılaştırabilmek için hem teorik programları doküman analizi yoluyla incelemeyi hem de okul öncesi eğitimi içinde bulunduğu koşullar içerisinde derinlemesine gözlem yapılarak uygulamayı daha iyi anlamayı hedeflemektedir.

Verilerin karşılaştırılması alanyazın taranarak okul öncesi eğitim sistemleri için alt başlıklar oluşturulmuş ve veriler bu başlıklar çerçevesinde toplanmıştır. Bu alt başlıklar çerçevesinde karşılaştırma tabloları oluşturulmuştur. Bu çerçevede Almanya Kuzey Ren Vestfalya ve Türkiye'nin okul öncesi eğitim sistemleri ve uygulanmakta olan resmi okul öncesi eğitim programları benzer ve farklı yönleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

### **3.5.1. Analitik Yöntem: Bereday'in Karşılaştırmalı Eğitim Analizi Modeli**

Karşılaştırmalı eğitim araştırması olan bu çalışmada, verilerin analizi için karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında kullanılan Bereday Modeli diye de bilinen analitik yöntem kullanılmıştır. Bu yöneme göre iki ülke karşılaştırılırken öncelikle bu ülkelerin pedagojik bilgileri tanımlanır ardından tarihi, politik, ekonomik ve sosyal bağlamları açısından değerlendirme yapılır. Bir sonraki adımda ise benzerlik ve farklılıklar ortaya konması amaçlanır. Son basamakta ise benzerlik ve farklılıklara göre ortaya konan hipotezler ile karşılaştırma yapılarak sonuca ulaşılır (Bray, Koo, 2003). George Bereday, eğitimde karşılaştırmalı yöntemlerin öncülerinden biri olarak kabul edilir. Kidd ve diğ., (1975) göre Bereday'in yöntemi, bir eğitim sisteminin daha geniş bir kültürel bağlam içinde bir bileşen olarak görüldüğü, karşılaştırmalı eğitime yönelik en iyi bilinen sistematik yaklaşımlardan biridir. Bereday, karşılaştırmalı eğitimi, görevi farklı toplumlardaki eğitim uygulamalarındaki çeşitliliklerden çıkarılabilecek dersler aramak olan okulların siyasi coğrafyası olarak algılamıştır. Bereday, karşılaştırmalı eğitimcilere, çalışacakları toplumların kültürünü tanımalarını ve kendi kültürel veya kişisel önyargılarına karşı korunmalarını tavsiye etmiştir. Eğitim sistemlerini karşılaştırmak için Bereday dört aşamalı bir yöntem (Şekil 5) önermiştir:



**Şekil 5: Bereday'ın Dört Aşamalı Karşılaştırmalı Eğitim Analizi Modeli**

Bereday, George ZF, **Comparative Method in Education**. (Holt, Rinehart & Winston, 1964)'ten uyarlanmıştır.

*Tanımlama ve veri toplama:* Bu aşamada, çalışma için seçilen çeşitli ülkelerden alınan pedagojik veriler toplanır ve tablolar ve grafikler kullanılarak sunulur. Veriler, sonraki aşamalarda daha fazla analiz yapılmasını kolaylaştırmak için açıklayıcı biçimde sunulmalıdır.

*Yorumlama:* Bu aşama, farklı sosyal bilimlerin yöntemlerini kullanarak gerçeklerin analizini içerir. Örneğin araştırmacı, öğrencilerin sosyal bilimler çalışmalarına yönelik değişen tutumlarını açıklamak için çeşitli sosyoloji bakış açılarını kullanabilir. Tarihsel coğrafi, sosyoekonomik ve politik faktörler gibi bağlamsal arka plandaki faktörler, eğitim sistemini şekillendiren konuları açıklamak için kullanılabilir.

*Yan yana bulunma:* Bu aşamada verileri sınıflandırmak ve işlemek için gerçeklerin ve bulguların, kavramların ve ilkelerin ön karşılaştırmaları kullanılır. Karşılaştırılabilirlik kriterleri de bu aşamada belirlenir.

*Karşılaştırma:* Bereday'in karşılaştırmalı yönteminin son aşamasıdır ve karşılaştırma amacıyla ve eylem planları türetmek için diğer ülkelerden gelen verilerin nihai bir kaynaşmasını içerir (Bereday, 1964).

### **3.5.2. Bereday Karşılaştırmalı Eğitim Analizi Modelinin Çalışmaya Uyarlanması**

Bu çalışmada Bereday'in dört aşamalı analitik modeli verilerin analizinde kullanılmıştır. Çalışmaya dahil edilen ülkelerin karşılaştırması ve verilerin analizi için birinci aşama olan tanımlama aşamasında pedagojik veriler bağlamında iki ülkenin okul öncesi eğitim programlarının dokümanları derlenmiştir. Almanca olan eğitim programı öncelikle İngilizceye ardından da Türkçeye çevrilmiş ve kontrolleri anadili Almanca ve Türkçe olan bir uzman tarafından sağlanmıştır. Ardından alanyazın taramasında iki ülkenin yapısal özellikleri, kültürel değerleri ve uyguladıkları politikalar açısından okul öncesi eğitim sistemleri ve eğitim programları incelenmiştir. Programlar ve uygulamaları ile ilgili sistematik gözlemlerden ve dokümanlardan toplanan verilere dayalı olarak benzerlik ve farklılıklar için tablolar oluşturulmuş ve bu veriler yorumlanarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Şekil 6'da Bereday Modeli'nin çalışmaya nasıl uyarlandığı gösterilmektedir.



**Şekil 6: Bereday Modelinin Çalışmaya Uyarlanması**

### 3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Sosyal bilimlerin çeşitli dalları, öncelikle mevcut grupların veya popülasyonların karşılaştırılmasıyla ilgilenir. Mevcut grupların karşılaştırılmasına odaklanma, bu dalların karşılaştırmalı sosyal bilimler ve karşılaştırmalı eğitim olarak adlandırılmasının sebebi olarak görülmektedir (Berg, Lune 2017; Bray, Koo, 2003).

Sosyal bilim araştırmalarının önemli bir parçası, insan davranışının ölçülmesidir. Bu, insan davranışını gözlemlemek için ölçüm araçlarını kullanmak anlamına gelmektedir. İnsan davranışının ölçümü, gerçekliği ayırt etmek için yaygın olarak kabul gören pozitivist görüşe veya ampirik analitik yaklaşıma aittir. Nitel araştırmaların çoğu bu



paradigma içinde gerçekleştiğinden, ölçüm araçlarının geçerli ve güvenilir olması gerekmektedir (Edlund, Nichols 2019; Rexwinkel, Haenen, Pilot, 2017).

Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları genel olarak karşılaştırılabilirlikle ilgilidir (Drost, 2011). Literatürde karşılaştırılabilirlik ve karşılaştırmalı geçerlik olarak rastlanan kavram, yapılan bu araştırmada karşılaştırmalı geçerlik olarak ele alınmıştır. Bechger ve dig. (2005) karşılaştırmalı geçerliği, yapılan karşılaştırmalı çıkarımların uygunluğu, anlamlılığı ve kullanılabilirliği olarak tanımlamaktadır. Karşılaştırmalı eğitim araştırmacılarının yaptıkları karşılaştırmalı ifadelerin geçerliğine yönelik çalışmaların önemine ve ihtiyacına dikkat çekmektedirler.

Bechger ve dig. (2005)'e göre karşılaştırmalı geçerlik ve güvenilirlik kavramlarını destekleyen üç temel fikir vardır:

- Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için öncelikle karşılaştırılan sistemlerin ayrıntılarıyla tanımlanması gerekmektedir.
- Güvenirlik, bir yöntemin bir şeyi ne kadar tutarlı bir şekilde ölçtüğünü ifade eder. Aynı koşullar altında aynı yöntemler kullanılarak tutarlı bir şekilde aynı sonuca ulaşabiliyorsa, ölçüm güvenilir kabul edilir.
- Geçerlik, bir yöntemin ölçülmesi amaçlanan şeyi ne kadar doğru ölçtüğünü ifade eder. Araştırma yüksek geçerliliğe sahipse, bu, fiziksel veya sosyal dünyadaki gerçek özelliklere ve varyasyonlara karşılık gelen sonuçlar ürettiği anlamına gelir.

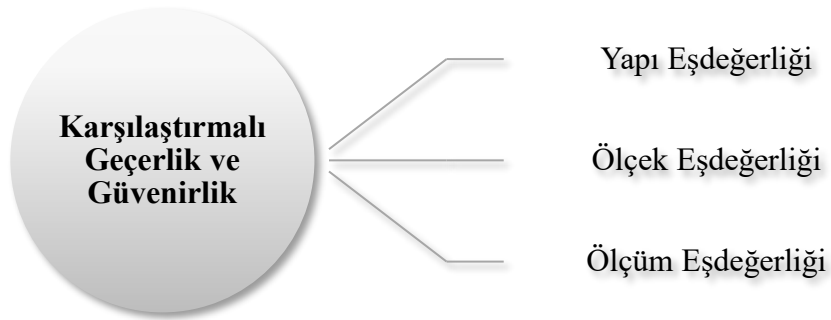
Güvenirlik, veri kalitesini değerlendirmek için temel ölçütlerden biridir. Bir ölçüm veya hesaplamanın doğru kabul edilme derecesi olarak tanımlanabilir. Güvenirlik, bulguların doğruluğunun, yeterli ve ikna edici kanıtlarla desteklenmeleri sağlanarak tespit edildiğini ifade etmek için kullanılan terimdir ve araştırma bileşenlerinin anlamlılığı ile ilgilidir. Bir araştırmanın güvenilirliği, araştırma süreci ve araştırmacı tarafından alınan kararların şeffaf ve incelemeye açık olmasıyla gösterilir (Drost, 2011). Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile ilgili karşımıza üç kavram çıkmaktadır. Bunlar, karşılaştırmalı geçerlik ve güvenilirlik, karşılaştırmalı anlamlılığı ve karşılaştırmalı yararlılığıdır.

### 3.6.1. Karşılaştırmalı Geçerlik ve Güvenirlik

Karşılaştırmalı eğitime yapılan katkıların çoğu, belirli bir karşılaştırmının geçerli olduğuna inanıldığını belirtmek için gayri resmi olarak kullanılan bir terim olan karşılaştırılabilirlikle ilgilidir. Ancak son zamanlarda yapılan çalışmalar incelendiğinde karşımıza karşılaştırmalı geçerlik ve güvenirlik terimlerinin çıktığı görülmektedir (Bechger ve dig., 2005; Drost, 2011).

Karşılaştırmalı geçerlik ve güvenirlik, elde edilen verilerden yapılan karşılaştırmalı çıkarımların uygunluğu, anlamlılığı ve yararlılığı olarak tanımlanmaktadır (Bechger ve dig., 2005). Literatürde birçok türde karşılaştırılabilirlik karşımıza çıkmaktadır. Bazı çalışmalar karşılaştırmının anlamlılığına atıfta bulunurken, diğerleri ölçümlerden yapılan karşılaştırmalı ifadelerin uygunluğunun ve yararlılığının yönleriyle ilgilenmektedirler.

Bu çalışmada ise, Bechger ve dig., (2005) tarafından oluşturulan ve karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında kriter olarak kullanılan aşamalar izlenmiştir. Bu aşamalar yapı eşdeğerliği, ölçek eşdeğerliği ve ölçüm eşdeğerliği olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Bu bölümlerde aşamalara yönelik literatür bilgisi ve bu aşamaların çalışmaya uyarlanmış şekli yer almaktadır. Şekil 7’de karşılaştırmalı geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında kriter olarak kullanılan aşamalar verilmiştir.



**Şekil 7: Karşılaştırmalı Geçerlik ve Güvenirlik**

Karşılaştırmalı geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında karşılaştırılan ülkelerde gerçekleştirilen derinlemesine gözlem ve araştırmalar önem arz etmektedir. Araştırmacı bir eğitim yılı boyunca Almanya’da gönüllü öğretmen olarak çalışmış ve çalışmasına ilişkin belgeler Ek 3 ve Ek 4’te verilmiştir.

### **3.6.1.1. Yapı Eşdeğerliği**

Yapı eşdeğerliği terimi, ayrı gruplarda kullanılan araçların, aynı olup olmadığına bakılmaksızın aynı yapıyı ölçtüğünü belirtir. Eğitim başarısının karşılaştırılması bağlamında, yapı eşdeğerliğinin iki yönü arasında ayırım yapılmaktadır. İlk olarak, her gruptaki görev performansının altında aynı teorik mekanizmaların bulunması gerekmektedir. İkinci olarak, bir testin diğer ölçülerle ilişki modelinin gruplar arasında benzer olması beklenmektedir. İlgilenilen yapı hakkında ne kadar çok şey bilinirse, eşdeğerlik o kadar iyi araştırılabilir (Bechger ve dig., 2005).

Yapılan bu çalışmada karşılaştırılan ülkelerdeki okul öncesi eğitim sistemi yapı eşdeğerliği olarak görülmektedir. İki ayrı grup olarak tanımlanan Almanya Kuzey Ren Vestfalya ve Türkiye örneğinde aynı yapı karşılaştırılmaktadır. İlgilenilen yapılar hakkında derinlemesine araştırmalar yapılmıştır. Bu sebeple çalışmada ilk aşama olan yapı eşdeğerliğinin sağlandığı düşünülmektedir.

### **3.6.1.2. Ölçek Eşdeğerliği**

İlk aşama olan yapı eşdeğerliği her ne kadar atılması gereken ilk adım olsa da karşılaştırmalı geçerlik ve güvenilirlik için tek başına yeterli değildir çünkü öznelere atanan gerçek sayılar veya etiketler, aynı yapı ölçülmüş olsa bile karşılaştırılabilir olmayabilir. Örneğin, çevrilen öğeler aynı yapıyı ölçebilir, ancak yanıtlar onları ortak bir ölçeğe dönüştürmeden karşılaştırılamayabilir. Ölçek eşdeğerliği, gruplar arasında ortak bir ölçekte ölçüm yaptığımızı gösterir.

İki nesnenin sıcaklığını karşılaştırırsak, sıcaklığı aynı ölçekte ölçeriz. Her termometre dikkatle korunan bir standarda göre kalibre edildiğinden, ölçüm ölçeğinin eşdeğer olduğundan emin olabiliriz. Bütün bunlar normaldir, ancak deneklere keyfi sayıların atandığı ve daha sonra aynı ölçekteymiş gibi muamele gördüğü uluslararası karşılaştırmalı anket uygulamasından oldukça farklıdır. Altın bir standardın yokluğunda, çevrilen anketlerin aynı ölçekte sayılar sağladığından emin olmanın bir yolu yoktur (Bechger ve dig., 2005).

Yapı eşdeğerliğinin geçerli olduğu varsayıldığında, farklı ülkelerden gelen veriler, Rasch modeli gibi bir ölçüm modeli aracılığıyla aynı ölçeğe yerleştirilebilir. Bunun tersi, model aynı zamanda yapı eşdeğerliği için kanıt sağlamak için de kullanılabilir.

Yapılan bu çalışmada karşılaştırılan ülkelerdeki okul öncesi eğitim sistemi yapı eşdeğerliği olarak görülmektedir. Bu ülkelerde mevcut okul öncesi eğitim programları ise veri toplama araçları olarak belirlenmiş ve ölçek eşdeğerliğini sağladığı düşünülmüştür. Her iki ülkede de verilerin analizi için ölçek eşdeğerliğinin sağlanması adına eğitim programları temel alınmıştır.

### 3.6.1.3. Ölçüm Eşdeğerliği

Standart geçerlik tanımına göre, herhangi bir çıkarımı desteklemek için kanıt toplamının birçok yolu vardır. Karşılaştırmalı geçerliği araştırmanın yaygın kabul gören bir yolu, deneysel olarak test edilebilen resmi bir ölçüm modelinin kullanılmasıdır. Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında ölçüm eşdeğerliği, karşılaştırılan ülkelerin veya sistemlerin birbirinden farklı olmayan öğeler olmadığını ifade etmektedir. Karşılaştırmalı geçerlik için gerekli koşullar formüle edildiğinde ve resmi bir ölçüm teorisi bağlamında test edildiğinde ölçüm eşdeğerliği sağlanmış olur.

Uygulamada, aynı çalışmada bile çeşitli modeller kullanılmaktadır. Örneğin IEA<sup>12</sup>, okuryazarlık ölçülerini analiz etmek için Rasch modelini kullanırken, açıklayıcı değişkenleri analiz etmek için temel bileşen analizini kullanmaktadır. Araştırmacıların, modellerinde eşdeğerlik ve ölçek eşdeğerliğinin nasıl temsil edildiğini açıklaması gerektiği belirtilmektedir (Bechger ve dig., 2005).

Yapılan bu çalışmada karşılaştırılan ülkelerdeki okul öncesi eğitim sistemi yapı eşdeğerliği ve bu ülkelerde mevcut okul öncesi eğitim programlarının ise ölçek eşdeğerliğini sağladığı düşünülmektedir. Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında elde edilen dağınık verilerin analizinde kullanılan ve eski bir geçmişe sahip olan Bereday'in Analitik Modeli bu çalışmada verilerin analizinde kullanılmıştır. Model ayrıntılarıyla açıklanmış ve her aşamasına uygun bir şekilde açıklamalarda bulunulmuştur. Verilerin analizinde sadece Bereday'in Analitik Modeli'ne bağlı kalınmamış aynı zamanda karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının metodolojisine uygun olacak şekilde bir yol izlenmiştir. Bu sayede yapılan bu çalışmanın üçüncü aşama olan ölçek eşdeğerliğini de sağladığı düşünülmüştür.

---

<sup>12</sup> International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Derneği)

### **3.6.2. Karşılaştırmanın Anlamlılığı**

Yapılan gözlemleri gruplar arasında karşılaştırabilmek, karşılaştırmadan eğitim sistemini iyileştirebilecek bir şey öğrendiğimiz anlamına gelmez. Dikkatini karşılaştırmalı araştırmanın bu yönüne odaklamak için, Bechger ve dig., (2005) karşılaştırmanın anlamlılığını, verilerin gözlemlenen farklılıklarının bir anlam ifade edecek yorumu olarak tanımlanmaktadır.

Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında, gözlemlenen farklılıkları açıklamak genellikle zorlayıcıdır çünkü bu çalışmalar, grupların neden farklı olduğunu belirleyecek teori veya tasarımdan yoksundur. Nedensel çıkarımın neredeyse imkansız olmasının ana nedeni, verilerin gruplara (okullar, ülkeler, sistemler vb.) ayrılma süreçleri hakkında bilgi içermemesi ve gözlemlenen farklılıkların öncüllerinin esasen bilinmemesidir. Örneğin, okuldaki kadın öğretmen sayısı ile kurum tarafından bildirilen okuma yeteneği arasındaki pozitif ilişkiyi açıklamak zordur.

En iyi durumlarda geçerli nedensel çıkarım yapmanın zorluğu göz önünde bulundurulduğunda, karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının bulgularının uygun bir yönteme yerleştirilmesi faydalı olacaktır. Bu sebeple yapılan bu çalışma Bereday'in analitik modelini temel almış olmuş karşılaştırmalı eğitim analizi kullanılmıştır.

### **3.6.3. Karşılaştırmanın Yararlılığı**

Uluslararası karşılaştırmalar, hükümetlerin öğrencilerinin diğer ülkelere kıyasla nasıl performans gösterdiğini ve nerede gelişme için yer olduğunu belirlemeleri için gerçekleştirilmektedir. Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları, örneğin, uygulamada belirli bir tür okuma öğretiminin etkililiğini gösterebilir veya kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarabilir (Cowen, 2009).

Bechger ve dig., (2005) karşılaştırmalı çalışmaların yararlılığını, eğitimin fiili gelişimine veya gelecekteki çalışmaların kalitesine katkı dereceleri olarak tanımlanmaktadır. Karşılaştırmalı bir çalışmanın faydası, her şeyden önce verilerin kalitesine ve verilerden yapılan çıkarımların geçerliliğine bağlıdır. Bu sebeple yapılan bu çalışmada yapılan çıkarımların ve oluşturulan modelin gelecek çalışmalara yön gösterici olacağı ve alanda fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

## **4. BULGULAR**

Bu bölümde çalışmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt amaçlara göre elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Her alt amaca ilişkin yer alan bulgular bölümünde ülkeler ayrı başlıklar altında incelenmiş ve elde edilen veriler doğrultusunda karşılaştırma tabloları oluşturulmuştur.

### **4.1. Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitimin Genel Yapısının Benzerlik ve Farklılıkları**

Bu bölümde Almanya Kuzey Ren Vestfalya ve Türkiye’deki okul öncesi eğitimin genel yapısı hakkında bulgulara yer verilmiştir. Okul öncesi eğitimin genel yapısı incelenirken ülkelerdeki eğitim kanunları, karşılaştırılan ülkelerin nüfusu, eğitim kurumlarının örgütsel yapısı, okul öncesi eğitim programları, okul öncesi eğitime genel yaklaşım, okullaşma oranları, eğitimin finansmanı, eğitim için ayrılan bütçe, öğretmen ve öğrenci sayıları gibi değişkenler göz önünde bulundurulmuştur. Elde edilen bulgular ışığında iki ülke arasındaki benzerlik ve farklılıklar tablolar halinde karşılaştırılmıştır. Tablolardaki temalar mevcut bulgulara uygun bir şekilde oluşturulmuştur.

#### **4.1.1. Almanya Kuzey Ren Vestfalya’da Okul Öncesi Eğitimin Genel Yapısı**

Resmi adıyla Almanya Federal Cumhuriyeti 16 eyaletten oluşmaktadır (Türkoğlu, 2015). Ülkedeki tüm eyaletlerde doğumdan ilkökula giriş yaşına kadar olan çocuklar için okul öncesi eğitim, genel eğitim kademelerinin bir parçası değildir (OECD, 2020). Bu sebeple çoğu eyalette okul öncesi eğitim ile ilgili düzenlemeler Çocuk ve Aile Bakanlıkları tarafından yürütülmektedir. Ülke genelinde federal hükümetin belirlemiş olduğu erken çocukluk ve okul öncesi eğitim için oluşturulmuş ortak bir çerçeve program<sup>13</sup> bulunmaktadır. Tüm eyaletler eğitim programlarını bu çerçeve programa göre geliştirmektedirler (Eurydice, 2020a). Almanya’da okul öncesi eğitimin genel

---

<sup>13</sup> Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen

amacı yetiştirme ve bakım iken son yıllarda bu anlayış değişmeye başlamış ve erken çocukluk eğitimi ile ilgili faaliyetler artmıştır (BMFSFJ, 2021).

Almanya'daki okul öncesi eğitim kurumları sadece çocukların bakımı ve sosyalleşmesi (Erziehung) için değil, aynı zamanda eğitimleri için de (Bildung) bir yerdir.

Merkezi olmayan bir yapıya sahip olan Almanya'da okul öncesi eğitim, Eğitim Bakanlığı'na bağlı olmadığı için finansmanı belediyeler, eyaletler, kiliseler, dernekler, yardım kuruluşları ve ebeveynler sağlamaktadır (BMFSFJ, 2021). Okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamına girmediği ve eğitim bakanlığına bağlı olmadığı için “konular ve haftalık öğretim saatleri” belirlenmemiştir. İlkokullarda olduğu gibi bir ders müfredatı yoktur (Tokarev, Kosicyna, ve Batalov, 2020).

Eyaletler, okul öncesi eğitimi kapsayan eğitim programlarında eğitim hedefleri ve alanları belirlemişlerdir (OECD, 2020). Üç yaşından okula başlayana kadar çocukların gelişimini desteklemenin amacı, zihinsel, fiziksel, duygusal ve sosyal yeteneklerini geliştirmektir. Eyaletlerin okul öncesi eğitim kurumlarında ortak çerçevesine (BMFSFJ, 2021) göre eğitim alanları aşağıda verilmiştir:

- Dil, yazı, iletişim
- Kişisel ve sosyal gelişim,
- Değerler ve din eğitimi,
- Matematik, doğa bilimleri,
- Bilgi teknolojisi ve bilişim,
- Güzel sanatlar,
- Dijital medya,
- Vücut, hareket, sağlık,
- Doğa ve kültürel ortamlar.

Her ne kadar tüm eyaletler ortak çerçevedeki unsurları dikkate alarak eğitim programlarını hazırlıyor olsalar da Kuzey Ren Vestfalya eğitim programındaki eğitim alanları bazı değişiklikler göstermektedir. Bu alanlar içerik ile ilgili bulgular 4.4 bölümünde incelenmiştir.

Kuzey Ren Vestfalya'da okul öncesi eğitimde odak noktası, çocukların eğitim süreçlerine ve önceki yaşam deneyimlerine dayanarak, çevreleriyle aktif etkileşimde nasıl desteklenebileceğidir. Eğitim süreçleri, etkileşimli ilişkiler ve durumlarda her çocuğun doğuştan getirdiği “öz eğitim” potansiyeli temelinde ortaya çıkar. Sosyal değişimlerde ve somut yaşam koşullarında daha da gelişir ve farklılaşırlar. Bu nedenle, Kuzey Ren-Vestfalya'da aile, ilk sosyal bağlam olarak, erken çocukluk dönemi öğrenme ve eğitim süreçlerinde temel bir role sahiptir (Eurydice 2020a; MFKJKS, 2018).

Kuzey Ren Vestfalya, Almanya'nın nüfus yoğunluğunun en fazla olduğu ve nüfus olarak da en kalabalık eyaletidir (Statistik 2020; StBA, 2018). Çokkültürlü bir yapıya sahip olan Kuzey Ren Vestfalya'da erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim ile ilgili tüm gereklilikler "Çocuk, Aile, Mülteciler ve Entegrasyon Bakanlığı" tarafından yürütülmektedir (MKFFI, 2021).

Kuzey Ren Vestfalya eyalet hükümeti, kökenlerine bakılmaksızın tüm çocuklara başarılı bir şekilde büyümeleri için olanak sağlamak ve en iyi eğitimi vermek istemektedir. Okul öncesi eğitim programına ek olarak "Griffbereit" ve "Rucksack KiTa" programları, çocuklarının eğitim süreçlerinde göçmen kökenli ve sosyal açıdan zor yaşam koşullarına sahip aileleri desteklemektedir. Programların büyük başarısı nedeniyle, diğer federal eyaletler tarafından kabul edilmiş, böylece 10.000'den fazla aileye ve 1.200'den fazla kuruma ulaşılmıştır (MKFFI, 2021). Programlar, Kuzey Ren Vestfalya'da 54 belediye entegrasyon merkezi tarafından yerinde uygulanmaktadır (MKFFI, 2021; BMFSFJ, 2020).

Kuzey Ren Vestfalya'da okul öncesi eğitim genel olarak iki farklı türde oluşum göstermiştir. Yasaya göre, Kuzey Ren Vestfalya'da kurum merkezli<sup>14</sup> ve ev merkezli<sup>15</sup> ortamları içeren erken çocukluk hizmeti, hem pedagojik hem de organizasyonel açıdan çocukların ve ailelerinin ihtiyaçlarına göre uyarlanmaktadır. Ebeveynler, erken çocukluk ortamında karar verme süreçlerine her zaman dahil edilmektedir (OECD, 2020; MKFFI, 2021).

Kuzey Ren Vestfalya'da okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilere, eğiten ve yetiştiren anlamına gelen Erzieher/-in denmektedir. İlkokuldan itibaren öğretmen (lehrer/-in) kelimesi kullanılsa da okul öncesi eğitim kurumlarında bu durum farklıdır ve okul öncesi dönem eğitimlerine "Erzieher/in" denmektedir. Bunun başlıca sebeplerinden biri okul öncesi eğitimde, eğitim (bildung) anlayışı ile birlikte yetiştirme (erziehung) ve bakım (betreuung) anlayışının egemen olmasıdır. Bu sebeple okul öncesi eğitim kademesinde; öğretmen anlamına gelen "Lehrer/-in" kelimesine yerine bakan, yetiştiren anlamına gelen "Erzieher/-in" kelimesi kullanılmaktadır (MSB, 2021).

---

<sup>14</sup> Kindertageseinrichtungen

<sup>15</sup> Kindertagespflege



Kuzey Ren Vestfalya’da okul öncesi eğitim üç temel alandan oluşmaktadır:

- Eğitim (Bildung),
- Yetiştirme (Erziehung),
- Bakım (Betreuung).

Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti’nde 2016 yılından beri uygulanmakta olan okul öncesi eğitimi de kapsayan program resmi adıyla “Başlangıçtan İtibaren Eğitim İçin Daha Fazla Fırsat – Kuzey Ren Vestfalya’da Okul Öncesi Eğitimde ve İlkokullardaki 0-10 Yaş Arası Çocuklar İçin Eğitim Programı <sup>16</sup>”dır. Program 2018 yılında tekrardan revize edilip eyaletteki tüm anaokullara “Bildungskoffer (eğitim çantası)” adlı set ile birlikte dağıtılmıştır. Programa dair detaylı bulgular bir sonraki bölümde verilmiştir.

Kuzey Ren Vestfalya’da okul öncesi eğitim zorunlu olmadığı gibi ücretsiz de değildir. Kurum ücretleri şehirden şehre değişiklik göstermektedir. Ancak Gute-KiTa Yasası 1 Ağustos 2019’den itibaren sosyal yardım alan ailelere ek olarak, düşük gelirli aileler için de (örneğin çocuk parası veya kira yardımı alıyorlarsa) okul öncesi eğitim katkı paylarından muaf olduklarını belirtmektedir (BMFSFJ, 2020).

1 Ağustos 2013’te kabul edilen Sosyal Güvenlik Yasası VIII<sup>17</sup> uyarınca, üç yaşını doldurmuş tüm çocukların okula başlayana kadar bir okula kabul edilmeye yasal hakları vardır. Sosyal Güvenlik Yasası VIII uyarınca, çocuğun toplumun sorumlu ve özerk bir üyesi haline gelmesini sağlamak için okul öncesi eğitim kurumları sorumluluk sahibidir (BMFSFJ, 2021; MKFFI, 2021). Kuzey Ren Vestfalya’da ve Almanya genelinde okul öncesi kurumlar çocuğun eğitimini ve bakımını sağlamak, eğitmenlere istihdam, ebeveynlere iş birliği sağlamak ve çocuk yetiştirme konusunda daha iyi uzlaşma sağlamak için tasarlanmıştır. Bu görev, çocuğun sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel gelişimi ile ilgilidir. Okul öncesi eğitimde çocuğun eğitim ve bakımı sağlanmalı, çocuğun yaşına ve gelişim aşamasına, dil ve diğer yeteneklerine, yaşam durumuna ve ilgi alanlarına göre ayarlanmalı ve çocuğun etnik kökeni dikkate alınmalıdır. Pedagojik açıdan, sunulan hizmetlerin kapsamı çocukların ve ailelerinin ihtiyaçlarına göre belirlenmelidir (BMFSFJ, 2020; MKFFI, 2021).

---

<sup>16</sup> Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an - Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen

<sup>17</sup> Ahtes Buch Sozialgesetzbuch - Kinder- und Jugendhilfe - R61

Kuzey Ren Vestfalya'da her çocuğun anaokuluna kayıt olmak için yasal hakkı vardır. Bunun sebebi ise anaokullarında uygun yer bulmanın zor olması ve bu yüzden de bu hakkın yasalar ile korunmuş olmasıdır. Bu hak, üçüncü doğum günü ile başlar ve çocuğun okula gitmesiyle biter. Çocuklar, Gençler ve Aile dairesi (Jugendamt), üç yaşındaki her çocuğa bir anaokulunda en az yarım günlük bir yer sağlamak ile yükümlüdür. Bununla birlikte, üç yaşından küçük çocuklar için gündüz bakım hizmetleri ve kreşler de mevcuttur (BMFSFJ 2020; 2020; MFKJKS, 2018).

Kuzey Ren Vestfalya'da okul öncesi eğitim eyalet genelindeki kurumlarda, karma yaş grupları olarak gerçekleştirilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının tatil zamanları ise ilkokullar ile eş zamanlı ayarlanmaktadır.

Kuzey Ren Vestfalya'da anaokuluna ek olarak, okul çağındaki çocuklar için yeterince olgun sayılmayan ve bu nedenle ilkokul için bir tür hazırlık okulu görevi gören Schulkindergarten (anasınıfı) vardır. Henüz bir okula gitmek için yeterli bir gelişim düzeyine ulaşmamış olan okul çağındaki çocuklar için, "Schulkindergarten" veya "Vorklassen" birer seçenektirler (MKFFI, 2021; MFKJKS, 2016).

Çocuk Eğitim Yasası (KiBiz) reformu (KiBiz, 2019), Kuzey Ren Vestfalya'yı çocuklar ve aileler için daha iyi bir eyalet oluşturma hedefinin temel bileşenidir. 1 Ağustos 2020'de, eyalet hükümetinin merkezi ve en kapsamlı yasama projelerinden biri olan Çocuk Eğitim Yasası'nda (KiBiz<sup>18</sup>) yapılan değişiklik ile yürürlüğe girmiştir (MKFFI, 2021).

2020/2021 eğitim yılından itibaren, Kuzey Ren-Vestfaşya Eyaleti, federal hükümet ve belediyeler, okul öncesi eğitimin kalitesine yılda yaklaşık bir milyar euro daha yatırım yapmayı planlamışlardır. Bu tasarı, Çocuk Eğitim Yasasında (KiBiz) ve 30 Nisan 2015 tarihli Kuzey Ren Vestfalya Eğitim Anlaşmasında açıkça ifade edilmiştir (Kita.NRW, 2020).

Bu yasa, çocuklar için kaliteli eğitime erken erişimi mümkün hale getirmekte ve çocukların gelecekleri için fırsatlar sunmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarının ihtiyaca dayalı olarak genişletilmesi ve erken çocukluk eğitiminin kalitesinin iyileştirilmesi bu nedenle bakanlığın birbiriyle yakından ilgili iki önceliği olmuştur. 2020/2021 anaokulu yılında, üç yaşın üzerindeki çocuklar için 521.563 kurum yeri bulunmaktadır. Bunların 516.742'si anaokullarına, 4.821'i ise gündüz bakım evlerine

---

<sup>18</sup> Das Kinderbildungsgesetz (Çocuk Eğitim Yasası)

tahsis edilmiştir (MKFFI, 2021). Kuzey Ren- Vestfalya Eyalet hükümeti, okul öncesi eğitimin genişlemesini desteklemeye ve kalitesine yatırım yapmaya devam etmektedir. “Başlangıçtan itibaren ve yaşam için dijital eğitim ve eğitim sisteminin dijital dönüşümü<sup>19</sup>”, 2016 yılında Federal Eğitim Bakanlığı ve Eğitim Bakanları Konferansı tarafından sunulan stratejilerde formüle edilen temel eğitim politikası hedefleridir. Dijital fırsatlardan tam olarak yararlanmak ve yeni risklerle etkin bir şekilde mücadele etmek, okul öncesi alanı da dahil olmak üzere eğitim sisteminin tüm eylem alanlarında uygulanması gereken ilkeler belirlenmiştir. Bunlar:

- Erken çocukluk eğitiminde erken dijital medya eğitimi,
- Gözlem ve dokümantasyon, ebeveynler, okul ve diğer eğitim ortaklarıyla işbirliği sağlamak,
- Erken çocukluk eğitiminde medya ve hukuk
- Ebeveynler, öğretmenler ve paydaşlar için bilgi ve nitelik eğitimleri sunmak,
- Okul öncesi eğitim kurumlarında BT ekipmanı sağlamak,
- Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite geliştirme,
- E-devlet, eğitim araştırması platformları kurmak.

#### **4.1.2. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Genel Yapısı**

Türkiye’de okul öncesi eğitim ile ilgili tüm eğitim etkinliklerini yürütmekten Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur (MEB, 2018b). Milli Eğitim Bakanlığı, okul öncesi dönemde verilen eğitimin çocuğun sonraki yıllarda gelişimini etkilediğini ve bunun eğitimin önemli bir aşaması olduğunu kabul etmektedir. Ancak okul öncesi eğitimin zorunlu olmadığını belirtmektedir (MEB, 2018b)

Türkiye’de okul öncesi eğitim ile ilgili tüm düzenlemeler Milli Eğitim Bakanlığı ve bakanlığa bağlı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir. 14 Eylül 2011 tarihli 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile İlköğretim Genel Müdürlüğü ve Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü birleştirilerek Temel Eğitim Genel Müdürlüğü olarak kurulmuştur (Eurydice 2020b)

Türkiye’de okul öncesi eğitimin amacı MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda (MEB, 2013, 8) şu şekilde belirtilmektedir:

---

<sup>19</sup> Digitale Bildung von Anfang an und lebenslang sowie digitale Transformation des Bildungssystems

“Çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını, onların ilköğretime hazırlanmasını, koşulları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı sağlanmasını, Türkçenin doğru ve güzel konuşulmasını sağlamaktır”.

Türkiye’de geçtiğimiz yıllarda yayımlanan yönetmelikler ve kılavuzlar çerçevesinde okul öncesi eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar hız kazanmış ve olumlu etkileri alınmaya başlanmıştır. Türkiye’de okul öncesi eğitimin, sadece çocuklara değil, ebeveynlere, topluma, ekonomiye ve çağdaş gelişime de katkı sağlayan bir eğitim aşaması olduğu görülmektedir (OECD 2020b).

Türkiye’de okul öncesi eğitim veren kurumlar, okullardan bağımsız bir şekilde anaokulları olarak, mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında uygulama sınıfı ve diğer eğitim kademelerini içeren kurumlar içerisinde anasınıfı olarak da açılabilir (Resmi Gazete, 2019; 2015; MEB, 2018b). 10 Temmuz 2019 tarihli ve 30827 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine göre (Resmi Gazete 2019):

*“Anaokulu:* Eylül ayı sonu itibarıyla 36-68 aylık çocukların eğitimi amacıyla açılan okulu,  
*Ana sınıfı:* Eylül ayı sonu itibarıyla 57-68 aylık çocukların eğitimi amacıyla örgün eğitim ve hayat boyu öğrenme kurumları bünyesinde açılan sınıfı,  
*Uygulama sınıfı:* Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında çocuk gelişimi ve eğitimi alanında eylül ayı sonu itibarıyla 36-68 aylık çocukların eğitiminin yapıldığı uygulama birimini ifade etmektedir.”

Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında her geçtiğimiz yıl okullaşma oranı artmaktadır. 2018 yılında açıklanan 2023 Eğitim Vizyon’unda erken çocukluk eğitiminin 5 yaş için zorunlu hale getirilmesinin planlandığı görülmektedir (MEB, 2018a). Eğitimden özel ihtiyaç sahibi öğrenciler ve düşük gelirli ailelerin çocukları gibi dezavantajlı grupların yararlanması beklenmektedir.

On Birinci Kalkınma Planı (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019) incelendiğinde, okul öncesi eğitimde %75,1 olan okullaşma oranının 2023 yılına kadar %100 olması hedeflenmektedir. Bu hedefler 2023 Eğitim Vizyonu’nda da benzerlikler göstermektedir. On Birinci Kalkınma Planı’nda yer alan hedeflerden bir diğeri ise:

“Erken çocukluk eğitiminde 5 yaş zorunlu eğitim kapsamına alınması, esnek zamanlı ve alternatif erken çocukluk eğitim modellerinin oluşturulması; bu amaçla ihtiyaç duyulan ilave dersliklerin yapılmasıdır.”

30/4/2015 tarihli ve 29342 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan “Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri İle Özel Çocuk Kulüplerinin Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelikte”, 0-36 aylık çocukların bakımının kreş, 37-66 aylık çocukların bakımının ise gündüz bakım evlerinde yapıldığına ilişkin maddeler görülmektedir (MEB, 2018b). Bu yaş aralığındaki eğitim ise Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler

Bakanlığı tarafından yürütülmektedir. Anaokulları ve anasınıflarında okul öncesi eğitim ise Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak yürütülmektedir.

2014 yılında yayımlanan 29072 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin (MEB, Mevzuat 2014) 67. Maddesi'ne göre Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ücretsiz olduğu fakat çocukların beslenme, temizlik hizmetleri ve eğitim materyalleri için ücret alındığı belirtilmektedir. Bu yönetmelikte okul öncesi eğitimin hangi durumlarda ücrete tabi olacağı açık bir şekilde belirtilmektedir.

Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye'deki okul öncesi eğitimin genel yapısının benzer ve farklı bulunan içerikleri ve bu bilgiler ışığında Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye'deki okul öncesi eğitimin genel yapısının karşılaştırıldığı bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2: Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye'deki Okul öncesi Eğitimin Genel Yapısının Karşılaştırılması**

	<b>Türkiye</b>	<b>Kuzey Ren Vestfalya</b>
<b>Eğitim Kanunu</b>	1973 - Milli Eğitim Temel Kanunu Milli Eğitim Bakanlığı	2019 - Çocuk Eğitim Yasası (Kibizz) Kuzey Ren Vestfalya İçişleri Bakanlığı (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen) 2013 - Sosyal Güvenlik Yasası VIII 2019 - Gute-KiTa Yasası
<b>Karşılaştırılan Ülkenin ve Eyaletin Nüfusu</b>	83.154.997 (TUİK 2019)	Kuzey Ren Vestfalya: 17 932 651 Almanya'nın Toplam Nüfusu: 83 019 213 (Statistik 2020; StBA 2018)
<b>Okul Öncesi Eğitimin Bağlı Olduğu Bakanlık</b>	Milli Eğitim Bakanlığı	Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Çocuk, Aile, Mülteciler ve Entegrasyon Bakanlığı

<b>Devam şartı ve ücret durumu</b>	Zorunlu değildir ve resmi kurumlarda ücretsizdir.  Beslenme, temizlik hizmetleri ve eğitim materyalleri için ücret alınır (Resmi Gazete 2019).	Zorunlu değildir. Ücretleri ailenin ekonomik durumuna ve anaokuluna göre değişiklik göstermektedir.
<b>Eğitim kurumlarının örgütsel yapısı</b>	Karar alma yetkisi merkezdedir. Merkez teşkilat Milli Eğitim Bakanlığıdır.  Müfettişler, Milli Eğitim adına okulların işleyişinden ve denetiminden sorumludur.  Eğitimin nitelik ve etkililiğini artırmak için faaliyetlerde bulunan “Talim ve Terbiye Kurulu” bulunmaktadır.	Karar alma yetkisi 16 farklı eyalete bölünmüş durumdadır.  Okul yasası (Schulgesetz) on birinci maddesine göre okullar okul müfettişleri tarafından denetlenmektedir. Aynı zamanda Okul ve Eğitim Bakanlığı da bu denetimden sorumludur. (das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen)
<b>Okul Öncesi Eğitim Programı</b>	Ülke genelinde merkezi bir program vardır.	Bölgesel programlar vardır. Her eyaletin kendi bakanlığının geliştirdiği, ülkenin eğitim bakanlığının genel ilkelerine bağlı okul öncesi eğitim programları vardır.
<b>Okul Öncesi Eğitime Genel Yaklaşım</b>	Eğitim	Yetiştirme ve Bakım  Son yıllardan yapılan çalışmalar ile erken çocukluk eğitimi de odak noktası olmuştur.
<b>Okul öncesi(3-5 yaş) okullaşma oranı</b>	%44,05 (MEB, 2020; Selçuk,2020)	%94 (OECD, 2020)
<b>Okul öncesi (5 yaş) okullaşma oranı</b>	%75,51 (MEB, 2020)	%99 (OECD, 2020)
<b>Okul Öncesi Kurumlardaki</b>	1 629 720 (MEB, 2020)	631 800 (Statistik, 2020; StBA, 2018).

<b>Toplam Öğrenci Sayısı</b>		Bu sayı sadece Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'ne aittir.  Almanya geneli : 2 350 000 000
<b>Okul Öncesi Kurum Sayısı(Resmi ve Özel)</b>	32 554 (MEB, 2020)	10 398 (Statistik, 2020)  Bu sayı sadece Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'ne aittir.
<b>Okul Öncesi Kurumlardaki Toplam Öğretmen/Eğitmen Sayısı</b>	98 825	144 033  Bu sayı sadece Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'ne aittir.
<b>Öğretmen Başına Düşen Ortalama Çocuk Sayısı (Yaklaşık değerler verilmiştir)</b>	16	4
<b>Eğitimin finansmanı</b>	Okul öncesi eğitim için finansman öğrenci sayısına, okulun derslik sayısına ve okulun bulunduğu bölgeye göre değişmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları, devlet bütçesinden ihtiyaçları olanı çeşitli düzenlemeler çerçevesinde alabilmektedir.  Ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarına özel kişi ve kurumlardan da çeşitli destekler sağlanmaktadır.	Çocuklar için kamu tarafından sürdürülen okul öncesi kurumlar (yerel yönetimler tarafından idame ettirilir) yerel yönetim (kommune), eyalet(land) ve ebeveyn katkılarıyla finanse edilir (Eurydice, 2020a).  Merkezi olmayan bir yapıya sahip olan Almanya'da okul öncesi eğitim, eğitim bakanlığına bağlı olmadığı için okul öncesi eğitimin finansmanını belediyeler, eyaletler, kiliseler, dernekler, yardım kuruluşları ve aileler sağlamaktadır (BMFSFJ, 2021).
<b>Gayrisafi Yurt İçi Hasıla (GSYH)</b>	1 419 483 000 000 TL (TÜİK, 2020)	Kuzey Ren Vestfalya: 711 419 000 000 Euro (Statista, 2020)  Almanya Geneli: 3 332 230 000 000 Euro (Statista, 2020)

		KRV, gayrisafi yurt içi hasılası en yüksek olan eyalettir.
<b>Eğitim için Ayrılan Bütçe</b>	Tüm Eğitim Kademeleri için ayrılan MEB Bütçesi: 125.396.862.000 TL (MEB, 2020)	19.990.507.000 Euro (Kuzey Ren Vestfalya) Almanya Genelinde: 158,6 Milyar Euro (Statistik, 2020)
<b>Yıllık Eğitim Süresi (2020-2021)</b>	“Okul öncesi eğitim kurumlarında ders yılı süresinin 180 iş gününden az olmaması esastır.” (Resmi Gazete 2019)  2020-2021 eğitim-öğretim yılında iş günü genel toplamı 186 gündür.	Yıllık eğitim süresi okullara göre 188 ile 208 gün arası değişmektedir.
<b>Günlük Eğitim Süresi</b>	Okul öncesi eğitim, tam gün ve yarım gün olarak iki farklı şekilde gerçekleşir. Yarım gün eğitim günde 6 çalışma saati süresini aşmayacak şekilde sabah veya öğleden sonra olacak şekilde yapılabilir (Resmi Gazete 2019).	Okul öncesi eğitimin süresi okul ve veli iş birliği ile kararlaştırılmaktadır. Yarım gün eğitim veren kurumlar olduğu gibi tam gün eğitim veren kurumlar da vardır.
<b>Resmi Tatiller</b>	1) Ramazan Bayramı Tatili, 2) Kurban Bayramı Tatili, 3) 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 4) 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı 5) 1 Mayıs Emek ve Dayanışma Günü 6) 19 Mayıs Atatürk’ü Anma Gençlik ve Spor Bayramında öğrenciler okuldaki törenlere katıldıkları için bu resmi tatil günleri işgünü olarak sayılmaktadır. 7) Yarıyıl tatili 8)Yaz tatili 9)Yılbaşı tatili	1) Silvester (31 Aralık) 2) Yeni Yıl Tatili 3) Kutsal Cuma 4) Paskalya Tatili 5) İşçi Bayramı 6) Hz. İsa'nın Göğe Yükselişi Günü 7) Hamsin Yortusu 8) Katolik Yortusu 9) Alman Birliği Günü 10) Azizler Günü 11) Noel Arifesi 12) Noel Tatili 13) Sonbahar Tatili 14) Yaz Tatili

Tablo 2 incelendiğinde Kuzey Ren Vestfalya ve Türkiye’deki okul öncesi eğitimin genel yapısının benzerlik ve farklılıkları görülmektedir. Her iki ülkede de okul öncesi eğitim ilkokula başlayacak yaşa gelmemiş çocukların eğitimini kapsar ve zorunlu



değildir (MEB, 2013; MSB, 2021). Bir başka benzerlik ise ülkelerin nüfus sayıdır. Bu yönleriyle sistemler benzer yöndedir.

Türkiye’de okul öncesi eğitim devlet okullarında ücretsizken KRV’de okulların ücretleri ailenin ekonomik durumuna ve anaokuluna göre değişiklik göstermekte olduğu görülmektedir. Bu konuda iki ülkede farklılıklar olduğu görülmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde eğitim kurumlarının örgütsel yapısında da bazı farklılıkların olduğu görülmektedir. Türkiye’de karar alma yetkisi merkezi yapıdayken KRV’de karar alma yetkisi 16 farklı eyalet sistemine bölünmüş olduğu bölgesel bir karar alma yetkisinin olduğu görülmektedir. Bu sebeple Türkiye’de merkezi bir okul öncesi eğitim programı bulunurken Almanya’da bölgesel program bulunmaktadır. Bu okul öncesi eğitim programlarında genel yaklaşım ise Türkiye’de eğitim odaklı iken KRV’de yetiştirme ve bakım ortaklığında eğitim olduğu görülmektedir.

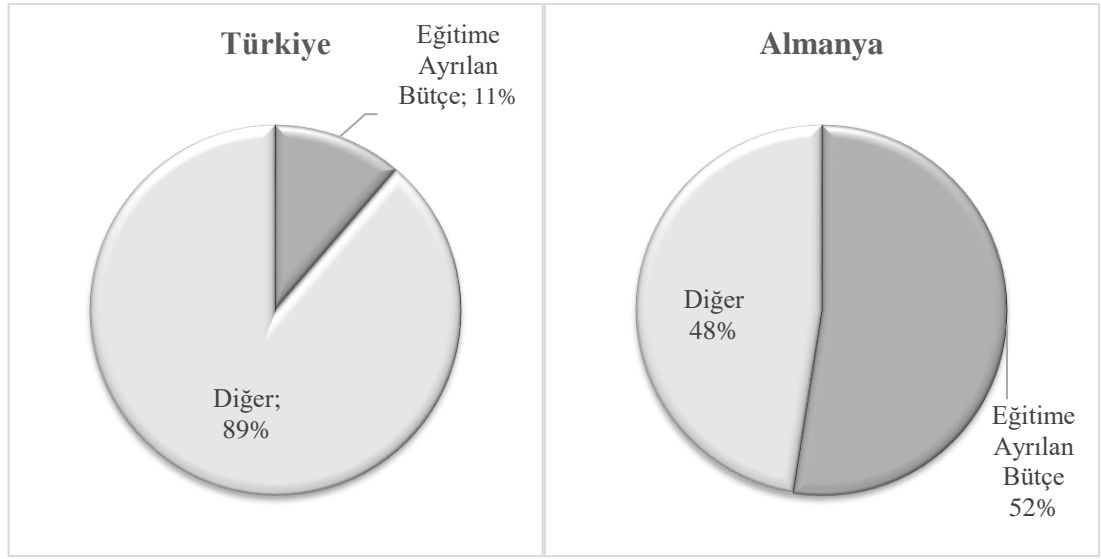
Karşılaştırılanlar ülke ve eyalet olarak değişkenlik gösterse de nüfus yoğunlukları benzer yapıdadır. Bu sebeple okul öncesi kurumlardaki öğrenci sayıları ve okullaşma oranları karşılaştırma yapabilmek amacıyla yüzdelik değer olarak da hesaplanmıştır. Tablo 2 incelendiğinde KRV ve Türkiye’de okul öncesi eğitimde 3-5 yaş okullaşma oranında fark olduğu görülmektedir. Kuzey Ren Vestfalya’da 3-5 yaş okullaşma oranı %94 iken Türkiye’de by oran %44,05’tir. 5 yaş okullaşma oranı ise Türkiye’de %75,51 iken KRV’de %99’dur. Bir başka fark ise öğretmen başına düşen çocuk sayısıdır. Okul öncesi eğitimde Türkiye’de 16 çocuğa bir öğretmen düşerken Kuzey Ren Vestfalya’da 4 çocuğa bir öğretmen düşmektedir. Kuzey Ren Vestfalya’da okul öncesi kurumlardaki öğretmen sayısı toplam kurum sayısının yaklaşık 14 katyken Türkiye’de öğretmen sayısıtöplam kurum sayısının yaklaşık 3 katı durumdadır.

Tablo 2 incelediğinde iki ülkenin ilgili eğitim kanunlarının farklı yıllarda yürürlüğe girdiği görülmektedir. Türkiye’de 1973 yılında yürürlüğe giren eğitim kanunu kullanılırken Kuzey Ren Vestfalya’da 2019 yılında yürürlüğe giren ve 2020 yılında yeniden revize edilen eğitim kanununun kullanıldığı görülmektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitim Eğitim Bakanlığı’na bağlı iken Kuzey Ren Vestfalya’da okul öncesi eğitim genel eğitim sisteminin bir parçası sayılmadığı için Çocuk, Aile, Mülteciler ve Entegrasyon Bakanlığı’na bağlıdır.

Tablo 2 incelendiğinde Kuzey Ren Vestfalya’da okul öncesi eğitimde genel yaklaşımın yetiştirme ve bakım olduğu Türkiye’de ise eğitim odaklı bir yaklaşımın

izlendiği görülmektedir. KRV’de eyaletlere dağılmış bölgesel bir sistem izlenirken Türkiye’de merkezi bir okul öncesi eğitim programı ve sistemi vardır.

Ülkelerin gayri safi yurtiçi hasılasına ve eğitim için ayrılan bütçelere bakıldığında bazı farklılıkların olduğu görülmektedir. Türkiye’de garyi safi yurt içi hasılanın yaklaşık olarak %11,3’ü eğitime bütçe olarak ayrılırken Kuzey Ren Vestfalya’da %37,4 olarak ayrıldığı görülmektedir. Bu oran Almanya genelinde bu oran %52,5’tir. Şekil 7 ve 8’de elde edilen bulgulara göre Türkiye ve Almanya’da eğitime ayrılan bütçenin yaklaşık olarak oranları verilmiştir.



**Şekil 8: Türkiye’de Eğitime Ayrılan Bütçe Yaklaşık Oranı**

MEB, 2020. **Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim**. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. Ankara, 2020.

**Şekil 9: Almanya’da Eğitime Ayrılan Bütçe Yaklaşık Oranı**

Statistik, 2020. **Information und Technik Nordrhein-Westfalen**. Tageseinrichtungen für Kinder am 1. März 2016 – 2020, Düsseldorf. <https://www.it.nrw/>

Tablo 2 incelendiğinde karşılaştırılan ülkelerin yıllık ve günlük eğitim sürelerinde benzerlikler görülmektedir. Varolan resmi tatiller ise İşçi Bayramı ve Yılbaşı Tatili dışında farklılık göstermektedir.

#### **4.2. Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Programlarının Genel Özelliklerinin Benzerlik ve Farklılıkları**

Bu bölümde ilgili ülkelerin okul öncesi eğitim programlarının genel özelliklerine ilişkin bulgular verilmiş ve bunun sonucunda iki ülke arasındaki benzerlik ve farklılıklar tablolar halinde karşılaştırılmıştır. Okul öncesi eğitim programları

programın yaklaşımı ve modeli, revize edilme durumu, kapsadığı yaş aralığı, sayfa sayısı, bölüm sayısı, genel eğitim anlayışı, programın finansmanı, bölümlerin isimleri ve değerlendirme bölümlerine göre incelenmiş ve karşılaştırılmıştır.

#### **4.2.1. Almanya Kuzey Ren Vestfalya Okul Öncesi Eğitim Programı**

“Eğitim, tatmin edici ve başarılı bir yaşam biyografisi için önemli bir anahtardır” (MFKJKS, 2018) sözüyle başlayan Kuzey Ren Vestfalya okul öncesi eğitim programı, okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokullarda ortak bir eğitim ve yetiştirme anlayışını temsil etmektedir. Öncelikli amaçlarından biri kademeler arası geçişi daha yumuşak hale getirmek ve sosyal bir süreç olarak eğitimi ele almaktır.

Başlangıçta taslak olarak sunulan program, uygulama, değerlendirme ve revizyon döneminden sonra, okul öncesi eğitim ve ilköğretim öğretmenlerine kullanılabilir bir rehber sağlamak amacıyla oluşturulmuştur. Bu eğitim programı ile eğitimciler günlük çalışmalarında eşlik etmek ve onları desteklemek amaçlanmaktadır. Aynı şekilde, eğitim programı, eğitim süreçleri için öneriler sunmakta ve çocukların eğitim biyografisinin eşliğinde kurumlar arası işbirliğinin temelini oluşturmaktadır (MFKJKS, 2018; MKFFI, 2021). Bu eğitim programı ile okul öncesi eğitim kurumları ve ilkokullardaki pedagojik uzmanlara ve öğretmenlere günlük çalışmalarında destek olacak kılavuzlar sağlamak ve aynı zamanda, kurumlar arası işbirliği için bir temel oluşturmak amaçlanmaktadır.

Okul öncesi eğitim programı Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Okul ve Eğitim Bakanlığı<sup>20</sup> ve Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Çocuk, Aile, Mülteciler ve Entegrasyon Bakanlığı<sup>21</sup> tarafından 0-10 yaş arasında bulunun çocuklar için hazırlanmıştır. Program öncelikle okul öncesi döneme yönelik olup ilköğretime geçiş sürecine geçişi daha kolay hale getirebilmek adına ilköğretim yaşını da kapsamaktadır. Ancak ilköğretim kademesi ve dersleri için oluşturulmuş ayrıca programlar da mevcuttur. Programda 3-5 yaş arasındaki çocuklar için birçok hedef ve yönerge yer almaktadır. Ek 5’te programın ön kapak resmi verilmiştir.

İlk olarak eğitim programı 2010 yılında taslak olarak yayımlanmıştır. 2010/2011 anaokulu yılıyla birlikte, ortak eğitim anlayışının belirlenmesi ve eğitim programının okul öncesi eğitim kurumlarında ve okullarda eğitim desteği için uygun bir zemin

---

<sup>20</sup> Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen

<sup>21</sup> Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen

sağlayıp sağlamadığını kontrol etmek amacıyla seçilen okullarda bir pilot uygulamaya başlanmıştır. Bu pilot çalışmaya bilimsel olarak Mönchengladbach'daki Niederrhein Uygulamalı Bilimler Üniversitesi ve Münster'deki Vestfalya Wilhelms Üniversitesi tarafından destek sağlanmıştır (MKFFI, 2021).

Resmi adıyla “Başlangıçtan İtibaren Eğitim İçin Daha Fazla Fırsat – Kuzey Ren Vestfalya'da Okul Öncesi Eğitimde ve İlkokullardaki 0-10 Yaş Arası Çocuklar İçin Eğitim Programı”<sup>22</sup> olan eğitim programı 2010-2011 yılları arasında Kuzey Ren Vestfalya'da seçilmiş okullarda test edilmiştir. Niederrhein Uygulamalı Bilimler Üniversitesi ve Westfälische Wilhelms Üniversitesi tarafından bilimsel olarak desteklenen deneme sürecinin amacı, eğitim programının okul öncesi ve ilköğretim okullarında eğitimi teşvik etmek için uygun bir temel sağlayıp sağlamadığını ve uygulamada destekleyip desteklenmediğini incelemek olduğu ifade edilmektedir (MKFFI, 2021). Bu çerçevede, Aile İşleri, Çocuk, Gençlik, Kültür ve Spor Bakanlığı<sup>23</sup> ve Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Okul ve İleri Eğitim Bakanlığı<sup>24</sup>, ortak bir süreçte eğitim programını gözden geçirmeyi ve eylem önerilerini dahil etmeyi kabul etmiştir.

Programın deneme sürecinin ardında bir sonuç raporu yayınlanmıştır. Bu raporda üç ana başlık yer almaktadır. Bunlar:

- Üç yaşın altındaki çocukların eğitimi,
- Kaynaştırma eğitimi,
- Ebeveynlerle yetiştirme ve eğitim ortaklığı.

Nihai raporla birlikte bilimsel destek veren üniversiteler, faaliyet alanındaki ilk deneyimlerin eğitim programı ile birlikte kapsamlı bir dokümantasyonunu sunmuştur. Sonuç olarak, eğitim programı uygulamada yüksek düzeyde kabul görmüş, ancak bireysel konu alanlarında daha fazla farklılaşma istenmiştir. Bu farklılaşmaların arasında, "üç yaşın altındaki çocukların eğitimi", "kaynaştırma eğitimi" ve "ebeveynlerle eğitim ve eğitim ortaklığı" konuları yer almıştır. Okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi ve eğitim programlarına dahil edilmesi konusu da önemli bir yer tutmuştur. Bilimsel destek veren üniversitelerin çalışmalarından elde edilen bilgiler temelinde yoğun bir revizyon süreci izlenmiştir.

---

<sup>22</sup> Mehr Chancen für Bildung von Anfang an – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich

<sup>23</sup> Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport und das Ministerium für Schule

<sup>24</sup> das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW

Revize edilen eğitim programı Ocak 2016'da yayımlanmış ve okul öncesi eğitim kurumlarına dağıtılmıştır. Program, erken çocukluk eğitimi süreçlerinin nasıl yeterli, yaşa yönelik ve umut verici bir şekilde desteklenip teşvik edilebileceğini anlatmaktadır. Ayrıca, yetişkinlerin eğitim süreçlerindeki görevlerini ve rolünü, uyarıcı bir ortam tasarlama sorularını ve farklı eğitim alanlarında ve diğer pedagojik ilkelere deneyim için çeşitli fırsatların oluşturulmasını temsil etmektedir.

Kuzey Ren Vestfalya okul öncesi eğitim programı (MFKJKS, 2018) kapsamında aşağıdaki konular ve sorulara cevap aranmaktadır:

- “Çocuklar yaşamlarının ilk yıllarında nasıl öğrenir?”
- Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim, yetiştirme ve bakım alanındaki görevleri nelerdir?
- Çocuklar yaşamlarında ihtiyaç duyacakları becerileri nasıl geliştiriyorlar?
- Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların desteklendikleri alanlar nelerdir?
- Pedagogların ve eğitimcilerin görevleri nelerdir?
- Özel eğitime ihtiyacı olan ve olmayan çocuklar birlikte nasıl oyun oynuyor ve öğreniyorlar?
- Ebeveynlerle ortaklaşa çalışma konusunda hangi konular önem taşımaktadır?
- Çocuklar ilkokula nasıl hazırlanıyorlar?”

Eğitim programının odak noktası, benzersiz bireysellikleriyle çocuklardır. Pedagojik temeller, çocuğun imajını, eğitim anlayışını ve yaşamın ilk yıllarında eğitim (Bildung), yetiştirme (Erziehung) ve bakıma (Betreuung) yönelik hedefleri aktarır. Eğitim programının diğer bölümleri, eğitim süreçlerinin önerisi, gözlemi ve dokümantasyonunun yanı sıra on eğitim alanındaki eğitim tasarımı ele almaktadır (MFKJKS, 2018).

Kuzey Ren Vestfalya okul öncesi eğitim programı çocuklara temel beceriler kazandırılmasını hedeflenmektedir (MFKJKS, 2018). Programda bu temel beceriler “gelişim hedeflerini aşan temel beceriler olarak yer almaktadır ve öz yeterlilik, sosyal yeterlilik ve yöntem yeterliliği olmak üzere üç ana başlıktan oluşmaktadır (MFKJKS, 2016). Eğitim programındaki bu becerilerin oluşmasında “öz (kendi kendine) eğitim (selbstbildung)” anlayışı önemli bir yere sahiptir. Bu anlayış 4.5.1 numaralı bulgular bölümünde daha detaylı bir şekilde yer almaktadır.

Fröbel yaklaşımının temel alındığı ve Montessori ile Reggio Emilia yaklaşımlarından etkilenen Kuzey Ren Vestfalya eğitim programında ortamın üçüncü öğretmen olduğundan ve çocuğun kendine kendine eğitiminden sıklıkla bahsedilmektedir (MFKJKS, 2018). Genel eğitim anlayışı bu sebeplerle eklektik bir modelden

oluşturmaktadır. Bununla ilgili ifadeler eğitim programda (MFKJKS, 2018, 23). aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

“İç tasarım çocukların hareket etme dürtüsünü dikkate almalı, aynı zamanda dinlenme ve rahatlama için fırsatlar sağlamalıdır. Mekansal kavramlar pedagojik olarak düşünülmelidir - “üçüncü öğretmen olarak çevre” çocuğun çıkarlarına ve ihtiyaçlarına cevap vermelidir. Çocukların kendilerini şekillendirebilecekleri ve kendileri için oyun, öğrenme ve yaşam alanı olan odalarda kendilerini rahat hissetmeleri oldukça önemlidir.”

Bir başka ifade ise aynı Montessori yaklaşımında olduğu gibi sınıflardaki karma yaş grubu ve çocukların kendilerine has ihtiyaçları ve hakları olduğu anlayışıdır. Aynı Montessori yaklaşımında olduğu gibi Kuzey Ren Vestfalya’daki eğitim programında da yetişkinlerin çocuğun gelişim sürecinde sorumluklarından birinin çocuğun önündeki engelleri kaldırmak ve diğerinin de onun ihtiyaçlarını karşılamak olduğu belirtilmektedir (MFKJKS, 2018). Montessori yaklaşımında, çocuğun kendi kendini inşa ettiği dönemden bahsedilirken KRV eğitim programında da kendi kendine (selbsbildung) eğitim anlayışı programın genel felsefesini oluşturmaktadır. Bu durum programda (MFKJKS, 2016, 17) aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:

“Kendi kendine eğitim, kişisel, mekansal ve maddi etki faktörlerini içeren bireysel bir süreç olarak anlaşılmalıdır. Çocuklar, kendi duyuları ile algıladıkları şeyler aracılığıyla kendilerini öğrenir ve eğitirler. Çocuk dünyayı anlamaya ve yetkinlik kazanmaya çabalar. Merakla, öğrenmeye hevesle ve kendiliğinden hareket eder. Hayatın başka hiçbir evresinde insanlar hayatın ilk yıllarındaki kadar hızlı ve ısrarla ve aynı zamanda zahmetsizce öğrenmezler.

Çocuklar, başkalarının tamamlanmış bilgi ve becerilerini basitçe benimseyerek değil, sadece kendileri ile uğraştıklarında kendilerini eğitirler. Bu nedenle eğitim, çocuk ve çevresi bağlamında olan bir süreçtir.”

Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti’nde 2016 yılından beri uygulanmakta olan okul öncesi eğitimi de kapsayan program, 2018 yılında tekrardan revize edilip eyaletteki tüm anaokullara “Bildungskoffer (eğitim çantası)” adlı set ile birlikte dağıtılmıştır.

2018/2019 eğitim yılında, eğitim programı için tamamlayıcı materyalleri içeren “eğitim seti/çantası (bildungskoffer)” geliştirilmiş ve okul öncesi eğitim kurumlarına dağıtılmıştır. Kuzey Ren Vestfalya'daki okul öncesi eğitim kurumlarında denenmiş ve test edilmiş olan materyal, eğitim programının daha fazla incelenmesi için bir ivme sağlamayı ve eğitim faaliyetlerine yansımaya amaçlamaktadır (MFKJKS, 2018). Materyaller, eğitim programının görünür ve anlaşılır olmasına yardımcı olmak için geliştirilmiş ve uzmanların pedagojik ilkelerle pratik ve esnek bir şekilde ilgilenmesini ve derinleştirmesini sağlamıştır.

Çocuk, Aile, Mülteciler ve Entegrasyon Bakanlığı tarafından geliştirilen okul öncesi eğitim kurumları için uygulama materyalleri içeren 11.000 eğitim çantası eyalet

genelinde dağıtılmıştır. Eğitim çantası posterler, çalışma kartları, yansıtma kartları ve beraberindeki eğitim programı ve uygulama yöntemleri ile ilgili kitap eğitim çalışmalarını desteklemektedir (MKFFI, 2021).

Kuzey Ren Vestfalya'da, okul öncesi eğitimin kilit noktaları, eğitim programında belirtilmiştir. Bunlar, eğitim kurumlarının pedagojik kalitesine de büyük ölçüde katkıda bulunan pedagojik çalışmanın merkezi temelleridir. 2018 yılında, eğitim programının gözden geçirilmiş bir versiyonu yayımlanmış ve her bir kuruma gönderilmiştir. O zamandan beri kurumlarda çeşitli gelişmeler olmuştur (MFKJKS, 2018). Birçok eğitim uzmanı, eğitim programı ile yoğun bir şekilde ilgilenmiş ve kendi çalışmaları için önemli adımlar atmıştır. Çocuk, Aile, Mülteciler ve Entegrasyon Bakanlığı, eğitim programının daha fazla tartışılması için bir ivme sağlayan ve eğitim eylemi üzerinde düşünmeyi teşvik eden bir eğitim çantası şeklinde pratik materyaller geliştirmiştir. Bu eğitim çantasında yer alan materyaller aşağıda belirtilmiştir:

- Eğitim programını görselleştirmek için bir poster.
- Okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitimle ilgilenmek için eğitim alanları ve seçili konular için çalışma kartları.
- Kişinin kendi tutumu ve eğitim biyografisiyle başa çıkması için yansıma kartları.
- Materyalin kullanımına ilişkin açıklamalar ve öneriler içeren kitapçık.



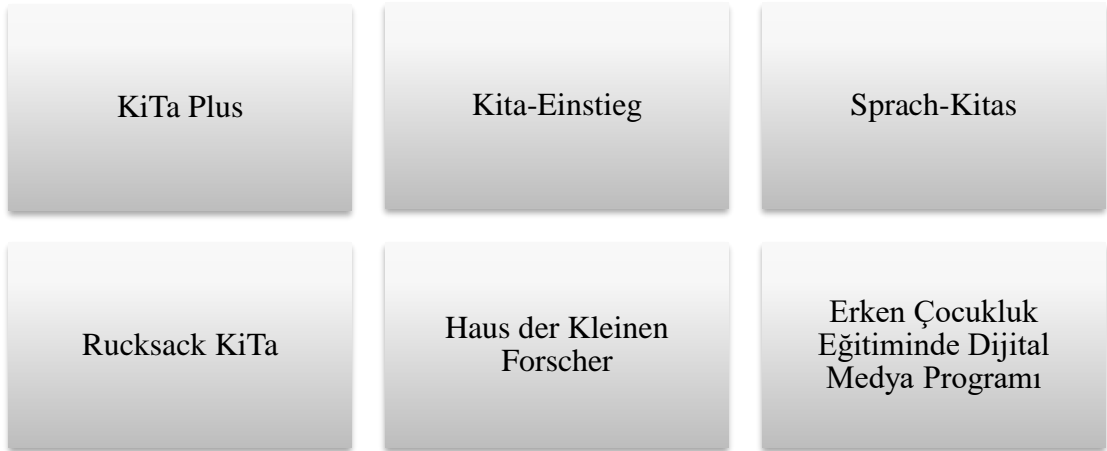
**Şekil 10: Kuzey Ren Vestfalya Eğitim Çantası ve Materyalleri**

Kita, NRW 2020, **Bildungskoffer Praxismaterialien zu den Bildungsgrundsätzen**, <https://www.kita.nrw.de/kinder-bilden/bildungsgrundsaeetze/bildungskoffer-praxismaterialien-zu-den-bildungsgrundsaeetzen>, Düsseldorf, 2020, [15.01.2021].

Çocuk ve Gençlik Bakanı Dr. Joachim Stamp öncülüğünde Kuzey Ren Vestfalya'daki yaklaşık 10.000 okul öncesi kurumun her birine bir eğitim seti gönderilmiştir. Gençlik daireleri ve bağımsız kuruluşların uzman danışmanlık hizmetlerinin yanı sıra eğitimci (Erzieher/-in) yetiştiren teknik okullar da kopyalarını almıştır. Kuzey Ren Vestfalya'daki okul öncesi eğitim kurumlarında denenmiş ve test edilmiş olan materyal, ekip toplantıları, ileri eğitim çalışmaları ve ebeveynlerle işbirliği için esnek bir şekilde kullanılabilir bir materyaldir. Eğitim seti, eğitim programını görünür ve anlaşılır hale getirme konusunda eğitimcileri desteklemeyi amaçlamaktadır. Buna ek olarak, ebeveynlere çocuklarının eğitim biyografisi için önemli bir temel taşının okul öncesi eğitimde atıldığını da açıkça belirtmektedir (MKFFI, 2021).

#### 4.2.1.1. Kuzey Ren Vestfalya Okul Öncesi Eğitime Destek Programları

Kuzey Ren Vestfalya'da eğitim programının 2016 yılında uygulama aşamasına geçmesiyle federal hükümet tarafından programı destekleyici çeşitli uygulama ve destek programları geliştirilmiştir. Bu uygulama ve programlar Şekil 7'de verilmiştir.



**Şekil 11: Kuzey Ren Vestfalya Federal Hükümetinin Desteklediği Okul Öncesi Eğitim Destek Programları**

Kuzey Ren Vestfalya'da okul öncesi eğitim programına destek amaçlı oluşturulmuş federal hükümet destek programlarına ilişkin bulgular sırasıyla verilmiştir.

##### 4.2.1.1.1. Federal Destek Programı “KiTa Plus: Çünkü İyi Bir Eğitimin Zaman Kısıtlaması Yoktur”

Kuzey Ren Vestfalya'da birçok okul öncesi eğitim kurumu, açılış saatlerini ailelerin ihtiyaçlarına göre uyarlamak için eskisinden daha bilinçli bir şekilde çalışmakta ve



gerekirse sabah erken veya geç bir başlangıç ile bazıları için öğle yemeği imkanı düzenlemektedirler. Bununla birlikte, açılış saatlerindeki herhangi bir uzatma, bir dereceye kadar her kuruluşta istihdam edilen personel sayısı, kurumların kapasitesi ve çocuğun yüksek yararını dikkate alma yükümlülüğü ile sınırlıdır. 2016'nın başından beri Federal Aile, Yaşlılar, Kadınlar ve Gençlik Bakanlığı<sup>25</sup>, “KitaPlus: Çünkü İyi Bir Eğitimin Zaman Kısıtlaması Yoktur<sup>26</sup>” federal programıyla aileleri desteklemektedir. Bu program, çocuklar için okul sonrası ve anaokullarında ailenin ihtiyaçlarına göre uyarlanmış çocuk bakım hizmetlerinde ek bakım ve eğitim oluşturmayı amaçlamaktadır (BMFSFJ, 2021; MKFFI, 2021).

Katılımcı okul öncesi eğitim kurumaları, okul sonrası bakım merkezleri ve kreşler, federal programın desteğiyle açılış saatlerini daha esnek hale getirmişlerdir. İhtiyaçlara göre aşağıdaki açılış saatleri sunulmuştur:

- Hafta içi çalışma saatlerinin uzatılması,
- Hafta sonları ve resmi tatillerde çocuk bakımı ve eğitimi seçenekleri,
- Geceyi de içeren bakım seçenekleri.

#### **4.2.1.1.2. Federal Destek Programı “Okul Öncesi Eğitime Başlama: Erken Eğitime Köprü Kurmak” (Kita-Einstieg)**

Kita-Einstieg programına göre kaliteli bir okul öncesi eğitim, tüm çocuklar için eşit fırsatlar sağlar. Bununla birlikte, yapılan araştırmalar sonucunda Almanya’da ailelerin, bir erken eğitim biçimi olarak okul öncesi eğitimden eşit ölçüde yararlanamadığı saptanmıştır. Nisan 2017’de, Federal Aile, Yaşlılar, Kadınlar ve Gençlik Bakanlığı'nın “Okul Öncesi Eğitime Başlama: Erken Eğitime Köprü Kurmak<sup>27</sup>” adlı federal eğitim programını başlatmış ve bu hedef gruba odaklanılmıştır.

Programla Federal Aile İşleri Bakanlığı, yaklaşık 150 kurumda çok çeşitli öneriler, kampanyalar ve yaklaşımlar test etmiş ve uygulamıştır. Bunlar, okul öncesi eğitim sistemine ilişkin ilk bilgileri sağlamış ve aileleri, örneğin Almanya'daki erken eğitim fırsatları hakkında bilgilendirmiştir. Programı uygulamak için, eğitim uzmanları için yeterlilik önlemleri de oluşturulmuştur (MKFFI, 2021). Ayrıca program, mülteci geçmişine sahip vasıflı çalışanları iş hayatına entegre etmeye yardımcı olan önlemleri

<sup>25</sup> Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend - BMFSFJ

<sup>26</sup> KitaPlus: Weil gute Betreuung Keine Frage der Uhrzeit

<sup>27</sup> Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung

(örneğin bir okul öncesi kurumda staj yoluyla) desteklemektedir. Ek proje fonları için 2017'den 2020'ye kadar fon almıştır. Programın hedefleri:

- “Erken çocukluk eğitimine zor ulaşabilen ailelerle bağlantı kurmak.
- Erişim engellerini azaltmak ve ortadan kaldırmak.
- Düzenli ilgi sayesinde ailelerin katılımını sağlamak.
- Alman dili yeterliliğini arttırmak.
- Kuralları, ritüelleri ve kendi yeteneklerini tanımak.
- Okul öncesi eğitim programına uygun şekilde entegre olmak.”

#### **4.2.1.1.3. Federal Destek Programı “Dil Ağırlıklı Anaokulları: Dünyanın Anahtarı Dil Olduğu İçin!” (Sprach-Kitas)**

Bütün çocuklar en başından itibaren dünyayı keşfetmek ve anlamak ister. Bunun için eşit şanslara sahip olmalıdırlar (MKFFI, 2021). Aile ve çocuklardan sorumlu Federal Bakanlık, “Dil Ağırlıklı Anaokulları<sup>28</sup>” adlı programıyla 2016 - 2019 yılları arasında toplam 400 milyon euro kaynak ayırmıştır. Bu kaynaklar sayesinde anaokullarında ve danışmanlık merkezlerinde fazladan 7000 kadar yarı zamanlı eğitmen istihdam edilmiştir.

“Dil Ağırlıklı Anaokulları”, günlük eğitim hayatında dil eğitimine özellikle önem veren kurumlardır. Anaokulundaki bütün çocuklar bu eğitimlerden yararlanır ve dil yetilerini daha da geliştirir. Anaokulunun çalışanları arasında, dil eğitimi alanında uzman ek bir personel bulunur (BMFSFJ, 2021). Programın en önemli amaçlarından bir tanesi ailelerin ve çocukların Almanya’daki eğitim sistemine kültürel ve dilsel entegrasyonunu sağlamaktır.

Bu program kapsamında okul öncesi eğitim kurumlarında öğrencilere ve ebeveynlere yönelik okulda ve okul sonrasında etkinlikler düzenlenmiş ve yıl boyunca takip edilmiştir.

#### **4.2.1.1.4. Rucksack KiTa (Sırt Çantası Anaokulları)**

Rucksack KiTa, uluslararası ya da göçmen bir aile geçmişine sahip dört ve altı yaş arasındaki çocuklar ile ebeveynleri ve eğitim kurumları için bir dil ve eğitim programıdır. Programın odak noktası, günlük hayata entegre edilmiş genel ve çok dilli eğitimidir. Rucksack KiTa programı, Kuzey Ren Vestfalya’da 1999’dan beri başarıyla ve ülke çapında yürütülmekte, değerlendirilmekte ve sürekli olarak geliştirilmektedir.

---

<sup>28</sup> Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist

Program şu anda ülke çapında ve Avusturya'da yürütülmektedir. Programdan Belediye Entegrasyon Merkezleri İçin Eyalet Çapında Koordinasyon Ofisi (LaKI)<sup>29</sup> sorumludur (MKFFI, 2021).

Sırt çantası anaokulu (Rucksack KiTa) aynı zamanda bir aile eğitim programıdır. Bu program sayesinde ebeveynler, çocuklarının genel gelişimini en iyi şekilde nasıl güçlendirebileceklerini daha derinlemesine öğrenirler. Ebeveynlere, çocuklarını büyütme ve aile dilini / dillerini öğrenme konusunda hitap edilir. Dokuz aylık bir süre boyunca haftada bir toplanırlar ve bunun için özel olarak eğitilmiş ebeveyn rehberleri tarafından eğitimler verilir. Aileler tarafından ve ailelerle birlikte yapılan çalışma Sırt Çantası KiTa materyalleri ile desteklenir ve ebeveynlere çocuklarıyla birlikte değişen aktiviteler için öneriler sunan çalışmalar verilir. Aileler ve eğitimciler, kurumun göç ve çeşitlilik odaklı yaklaşımını da destekleyen bir eğitim ve öğretim ortaklığına girerler. Programın hedefleri:

- “Günlük yaşama dahil olma ve çok dilli eğitim,
- Çocuk gelişimini destekleme,
- Ailelerin katılımını güçlendirme, eğitim ve yetiştirme ortaklığını kurma,
- Eğitim kurumunun göç toplumuna açılması.”

Kuzey Ren Vestfalya dışında bir “Sırt Çantası KiTa” gerçekleştirmek için, ilgilenen kurumların eyalette kendilerine ait bir eyalet koordinasyon ofisi olmaması koşuluyla, Kuzey Ren Vestfalya'daki Belediye Entegrasyon Merkezleri Eyalet Koordinasyon Bürosu (LaKI) ile bir işbirliği anlaşması imzalamaları gerekir.

#### **4.2.1.1.5. Küçük Araştırmacılar Evi (Haus der Kleinen Forscher)**

Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı<sup>30</sup> 2008 yılından bu yana 3 ila 10 yaş arasındaki çocukları doğa bilimlerine ilgi duyma çabalarında House of Small Researchers (Haus der Kleinen Forscher) girişimini desteklemektedir. Program bilimle, teknolojiyle, insanlarla, doğayla ve kaynaklarla sorumlu bir şekilde ilgilenme bilincini desteklemektedir. 220'den fazla yerel ağa sahip girişim, Almanya'daki anaokullarının yüzde 90'ını kapsamaktadır. Şu anda, çocuklar için 29.700'den fazla anaokulu, Küçük Araştırmacılar Vakfı'nın hizmetlerinden yararlanmaktadır.

---

<sup>29</sup> die Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren

<sup>30</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF

#### 4.2.1.1.6. Erken Çocukluk Eğitiminde Dijital Medya Programı

Kuzey Ren Vestfalya okul öncesi eğitim programının eğitimin alanından sonuncusu “Medya Eğitimidir”. Medya eğitiminin öneminden dolayı 2020 yılında yayımlanan “Erken Çocukluk Eğitiminde Dijital Medya – Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Eğitim Uzmanları, Sağlayıcılar ve Ebeveynler İçin Bir Program” adlı program uygulamaya geçmiştir. Program, iki yıl boyunca, seçilen 12 anaokulunda denenilen bir proje sonucunda oluşturulmuştur (MKFFI 2021; MFKJKS, 2020). Programın temelini Kuzey Ren-Vestfalya’da uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programı oluşturmaktadır. “Erken Çocukluk Eğitiminde Dijital Medya – Anaokullarında Medya Eğitimi<sup>31</sup>” model projesi 2017-2019 yılları arasında Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Çocuk, Aile, Mülteciler ve Entegrasyon Bakanlığı (MKFFI) tarafından, Emscher Lippe<sup>32</sup> bölgesindeki seçilmiş anaokulları ve aile merkezlerinde gerçekleştirilmiş ve anaokullarında dijital medya kullanımı iki yıl boyunca proje dahilinde denenmiştir. Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Çocuk, Aile, Mülteciler ve Entegrasyon Bakanlığı aynı zamanda okul öncesi eğitimi ile ilgili tüm işlerden sorumludur (MFKJKS, 2020).

"Çocuğun dünyasına güçlü bir şekilde odaklanan ve buna göre durum odaklı çalışan bir pedagoji, sürekli değişen çocuk dünyasında tüm etkileyen faktörleri üstlenme ve bu gelişimsel görevde çocukları destekleme görevine sahiptir. Bu nedenle, kimlik oluşturma deneyimi olarak bütüncül bir destek yaklaşımı anlamında medya pedagojisi çalışması, eğitim kavramının ayrılmaz bir parçası olabilir." (MFKJKS 2018, 128).

Araştırmacılar olarak, etkileri hakkında temel kanıtların yanı sıra ailelerin ve eğitimcilerin ne yapıp yapmamaları gerektiğine dair rehberlik sağlamak için bu kadar hızlı değişime ayak uydurmak oldukça zordur. Bu zorluklar ile baş edebilmek için yol gösterici yardımcı kaynakların varlığı hayat kurtarıcı olmuştur. Bu kaynaklar eğitim programlarından kitaplara, seminerlerden eğitici videolara kadar uzanmaktadır. Çeşitli etkileri araştırmacılar tarafından tartışılmaya devam etse de kalıcı çözümler alan uzmanları tarafından hazırlanmış medya eğitimi programları ve düzenlenen eğitimler ile sağlanmaya çalışılmaktadır (MFKJKS, 2020).

Model projenin ve programın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında dijital medyanın yaşa uygun ve pedagojik olarak duyarlı kullanımı için yapısal ve içerikle ilgili koşulları geliştirmek ve test etmektir. Odak noktası, dijital medyayla ilgili ebeveynleri,

---

<sup>31</sup> Digitale Medien in der frühkindlichen Bildung - Medienbildung in der Kita

<sup>32</sup> Emscher-Lippe bölgesi, Kuzey Ren Vestfalya'nın kuzeybatısında yer alır ve Ruhr bölgesinin kuzey bölümünü oluşturur. Emscher-Lippe bölgesinde yaklaşık 966 km<sup>2</sup>'lik bir alanda yaklaşık bir milyon insan yaşıyor. Bu, bölgeyi Almanya'nın en yoğun nüfuslu bölgelerinden biri yapar.

eğitmenleri ve alan uzmanlarını duyarlı hale getirmek ve konuyla ilgili farkındalık yaratmaktır (MFKJKS, 2020).

Aşağıda programın dört ana bölümü ve her bölümde cevaplanması beklenen sorular Tablo 3’te yer almaktadır:

**Tablo 3: Almanya Kuzey Ren Vestfalya Erken Çocukluk Döneminde Dijital Medya Eğitimi Programının Bölümleri**

<b>1.Kurumlarda Medya Eğitimi Konu Haline Getirme</b>	<b>2.Çocuklarla Yaşanan ve Deneyimlenen Medya Eğitimi</b>	<b>3.Yetiştirme ve Eğitim Ortaklığında Medya Eğitimi</b>	<b>4.Medya Eğitimi Güvenle Şekillendirmek</b>
Dijital medya eğitimi nedir?	Dijital medya ve çocuklarla arasında nasıl bir bağ kurulur?	Kurumlarda medya eğitimi bağlamındaki konu neden önemlidir?	Kurumlar neden medyanın güvenli kullanımıyla ilgilenmelidir?
Sağlayıcılar, yöneticiler ve uzmanlar bu konu hakkında nasıl bilinçlendirilebilir ?	Dijital medya (içerik) nasıl kullanılabilir ve değerlendirilebilir?	Medya ile ilgili bir yetiştirme ve eğitim ortaklığı nasıl başarılı olabilir?	Güvenli kullanım için nelere dikkat edilmelidir?
Eğitmenler arasında ortak bir tutum nasıl geliştirilebilir?	Dijital medya nasıl aktif olarak kullanılabilir?	Ebeveynlere medya konusunda ulaşmak için hangi formatlar mevcut?	Yaş derecelendirmeleri, kişisel haklar ve veri korumanın/güvenliğinin rolü nedir?
Hedef ve konsept geliştirme nasıl tasarlanabilir?		Okul öncesi eğitim kurumları medya konusunda nasıl etkili ilişkiler tasarlayabilirler?	
Medya eğitimi, kuruma sürdürülebilir bir şekilde nasıl sağlanır?			

Kuzey Ren-Vestfalya Eyaleti Aile, Çocuk, Gençlik, Kültür ve Spor Bakanlığı (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes NRW), “**Digitale Medien in der frühkindlichen Bildung - Eine Handreichung für pädagogische Fachkräfte, Träger und Eltern in Kindertageseinrichtungen**”. (Düsseldorf, 2020)’den uyarlanmıştır.

Odak noktası, dijital medyayla ilgili ebeveynleri, eğitimcileri ve alan uzmanlarını duyarlı hale getirmek ve konuyla ilgili farkındalık oluşturmak olan programın alt amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- Seçilmiş kurumlar ile birlikte, anaokullarında medya eğitimine kurumsal bir yaklaşım geliştirmek.
- Medya eğitiminin fırsatlarını ve zorluklarını ele almak.
- Medya eğitimi ile erken çocukluk eğitiminin tüm ilgili alanları arasında içerikle ilgili bir bağlantı oluşturmak.
- Kurumlarının kalite gelişimine katkıda bulunmak.
- Ebeveynler kadar eğitimcilerin de projenin bir parçası olarak hareket etme yeteneklerini güçlendirmek.
- Medya eğitime yönelik mevcut kaynaklar ve yaklaşımları ele almak ve hayata geçirmek.

#### **4.2.2. Türkiye MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı**

Türkiye’de sırasıyla 1952, 1989, 1994, 2002, 2006 ve 2013 yıllarında okul öncesi eğitim programı geliştirme çalışmaları yapılmıştır. 2013 yılında MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, “Okul Öncesi Eğitiminin Güçlendirilmesi Projesi” çerçevesinde, UNICEF iş birliği ile 2006 programı hakkında elde edilen geri bildirimler ile mevcut durum analizlerini dikkate alarak, okul öncesi eğitim programını güncellemiştir. Bu program şuan yürürlükte olan programdır (Eurydice, 2020b). Türkiye’de uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programı merkezi bir program olma özelliğinin sahiptir.

2013 programı, 1994 programında olduğu gibi 0-36 ay ve 36-72 aylık çocuklara yönelik olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. 2013 yılı okul öncesi eğitim programı yer alan ifadesiyle “tüm gelişim alanlarında görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi amaçladığından, destekleyici ve önleyici boyutları olan çok yönlü bir programdır” (MEB, 2013). Bu programda ayrıca her gelişim alanının altında, gelişim göstergelerine bağlı öğrenme süreci, uyarılma, açıklama ve değerlendirme bölümleri bulunmaktadır.

Türkiye’de 2013 yılından önce, içinde bulunulan yüzyılın gereksinimlerine ve okul öncesi eğitim alanında yaşanan değişikliklere ve gelişimlere ayak uydurabilmek için mevcut programın güncellenmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu sebeple farklı ülkelerdeki

okul öncesi eğitim programlarının yerinde araştırılması için çeşitli ülkelere temsilciler ve araştırma ekipleri gönderilmiştir. Programın yöneticiliğini Prof. Dr. Gelengül Haktanır üstlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafınca uygulanan, Avrupa Birliği tarafından finansmanı yapılan ve UNICEF'in destek sağladığı okul öncesi eğitim programının Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafınca yürütüldüğü görülmektedir (Eurydice 2020b; Wikipedia 2021).

Okul öncesi eğitim programı incelendiğinde farklı yaklaşım ve modellere bağlı bir şekilde hazırlandığı görülmektedir. Farklı öğrenme kuramları ve modellerindeki (Reggio Emilia, Montessori, Waldorf, Bank Street, Head Start, High Scope) çocuk merkezli pedagojik anlayıştan yararlandığı, aile eğitiminde ise High Scope yaklaşımının özellikle belirgin olduğu söylenebilir (Schweinhart 2020; MEB 2013). Ayrıca programın temelini gelişimsel özellikler oluşturmaktadır. Programın hedefi çocukları desteklemek ve mevcut gelişim seviyelerinden ulaşılabilecek en üst seviyeye taşımaktır (MEB 2013). Programdaki gelişim alanlarına ilişkin öğrenme çıktılarına gelince, bilişsel, dilbilimsel, sosyal-duygusal, motor ve özbakım becerileri gelişimlerinde toplam 63 öğrenme çıktısı olduğu bilinmektedir.

Okul öncesi eğitim programının (MEB 2013, 20) özellikleri ile ilgili ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Program, çocukların gelişim düzeylerine ve özelliklerine dayanan ve bu anlamda, bütün gelişim alanlarının geliştirilmesini esas alan “gelişimsel” bir programdır. Yaklaşım olarak “sarmal” özellik gösteren bu program, model olarak “eklektik”tir.

Programda, “kazanım” ve “gösterge”ler temel alınmıştır. Programda çocukların gelişim özellikleri yaş gruplarına göre, kazanım ve göstergeler ise bütün olarak ele alınmıştır. Gelişim özellikleri bilimsel çalışmalar dikkate alınarak üç farklı yaş grubuna göre düzenlenmiştir ancak öğretmenin kendi grubundaki çocuklar için programdan kazanım ve göstergeleri seçerken çocukların gelişim özelliklerini dikkate alması gerekmektedir.”

Programın (MEB, 2013) temel özellikleri aşağıda sıralanmıştır:

- “Çocuk merkezlidir.
- Esnektir.
- Sarmaldır (ihtiyaç duyulan durumlarda tekrardan ele alınması).
- Eklektiktir (farklı sistemlerden alınan unsurların sistem içinde yeniden kullanılması).
- Dengelidir.
- Oyun temellidir.
- Keşfederek öğrenme önceliklidir.
- Yaratıcılığın geliştirilmesi ön plandadır.
- Günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılmasını teşvik eder.
- Temalar/konular amaç değil araçtır.
- Öğrenme merkezleri önemlidir.
- Kültürel ve evrensel değerleri dikkate alır.
- Aile eğitimi ve katılımı önemlidir.
- Değerlendirme süreci çok yönlüdür.
- Özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer vermektedir.
- Rehberlik hizmetlerine önem vermektedir.”

Bu nitelikler yakından incelendiğinde, çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemek, çocukları deneyimlemeye ve öğrenmeye teşvik etmek, çocukların gelişimi ve öğrenmesinde eğitsel, kültürel ve dilsel çeşitlilik sağlamak gibi gelişimsel olarak uygun deneyimler taşıdığı söylenebilir. Programın çocukları hayata ve sonraki eğitim aşamasına hazırlamayı amaçladığı açıkça görülmektedir.

#### 4.2.2.1. Türkiye Okul Öncesi Eğitime Destek Programları

Türkiye’de okul öncesi eğitim programının 2013 yılında uygulama aşamasına geçmesiyle programı destekleyici çeşitli uygulama ve destek programları geliştirilmiştir. Şekil 8’de MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’na destek sağlayacak program, rehber ve kılavuzlar yer almaktadır.



#### Şekil 12: Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Programına Destek Program ve Rehberler

Önceki programlardan farklı olarak 2013 programında ilk kez “aile destek kitabı” yayımlanmış ve ebeveynlere çocukların eğitim yolculuğunda nasıl katkıda bulunacakları açıklanmıştır. Okul öncesi dönem çocukları için “Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)” bulunmaktadır. Bu kitap, öğretmenlerin programla birlikte yürütülmesi öngörülen aile eğitimi etkinliklerini kapsamaktadır. Bunun yanı sıra bu programla beraber öğretmenin eğitim durumlarına rehberlik etmesi amacıyla farklı aylardaki çocuklar için “Etkinlik Örnekleri” de hazırlanmıştır. (Başaran, Ulubey 2018; Eurydice 2020b).

Okul Öncesi Eğitim Programı’na destek olabilecek özellikte bazı program, rehber ve kılavuzlar mevcuttur. Bunlar, Program Etkinlik Kitabı, Okul Öncesi Eğitimde Sosyal



Beceri Destek Projesi (OSBEP) Kitapları, Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi OBADER, Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireysel İçin (37-78 Ay) Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı, Özel Eğitim İhtiyacı Olan Çocuklar İçin Okul Öncesi Etkinlik Kitabı, Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Programı olarak sıralanmaktadır (Eurydice, 2020b; Resmi Gazete, 2019).

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından Özel Eğitim İhtiyacı Olan Çocuklar İçin Okul Öncesi Etkinlik Kitabı yayımlanmıştır (MEB, 2016). Ön sözünde kitabın amacı “Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin okul öncesi eğitimlerini sürdürdükleri özel eğitim anaokulları ile kaynaştırma yoluyla eğitime erişimlerinin sağlandığı anaokulları ve anasınıflarında kullanılması amacıyla hazırlanan bu kitapla, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin sunulan eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde faydalanabilmelerinin sağlanması için bu okullarda görev yapan öğretmenlere rehberlik edilmesi” olarak belirtilmiştir.

2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı” yayınlanmıştır. Programın giriş bölümünde programın yaklaşımı, genel amaçları, içeriği, yöntem ve teknikleri, uygulamalarda dikkat edilecek hususlar gibi bölümler yer almaktadır. Öğretim programı ise yedi gelişim alanına ayrılmıştır. Bunlar “bilişsel gelişim alanı, alıcı dil gelişim alanı, ifade edici dil gelişim alanı, kaba motor gelişim alanı, ince motor gelişim alanı, sosyal duygusal gelişim alanı ve uyumsal beceriler gelişim alanıdır”. Programda bu gelişim alanlarına yönelik kazanım ve göstergeler yer almaktadır. Toplam 453 kazanım vardır. Program ilerlemecilik felsefesi temelinde tasarlanmıştır (MEB, 2018b).

Okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak 342 etkinlikten oluşan “Okul Öncesi Etkinlik Kitabı” ve etkinlik kitabı ile ilişkilendirilen 3 ciltlik “El Ele Okul Öncesi Eğitime” değerlendirme kitabı tüm resmi okullara gönderilmektedir (Eurydice, 2020b). Buna ek olarak Eğitim-öğretim sürecini planlarken öğretmenlere kolaylık sağlaması amacıyla, Okul Öncesi Eğitim Programına eşlik eden bir etkinlik kitabı hazırlanmıştır. Kitapta toplam 40 etkinlik bulunmaktadır. Etkinliklerin uyarlama kısımları görme yetersizliği, işitme yetersizliği, zihinsel yetersizliği, dil ve konuşma bozukluğu, Otizm Spektrum Bozukluğu, ortopedik yetersizliği olan ve üstün yetenekli olan çocuklara yönelik hazırlanmıştır (Eurydice, 2020b).

Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ile Türkiye arasında okul öncesi eğitim programlarının genel özelliklerinin benzerlik ve farklılıklarına ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4: Okul Öncesi Eğitim Programlarının Genel Özelliklerinin Karşılaştırılması**

	<b>Türkiye</b>	<b>Almanya, Kuzey Ren Vestfalya</b>
<b>Programın Adı</b>	MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı	Kuzey Ren Vestfalya'da Okul Öncesi Eğitimde ve İlkokullardaki 0-10 Yaş Arası Çocuklar İçin Eğitim Programı
<b>Programın Dili</b>	Türkçe	Almanca (Farklı dillerde kısa tanımları mevcut)
<b>Yayımlandığı Yıl</b>	2013	2016
<b>Revize Edildiği Yıl</b>	-	2018
<b>Kapsadığı Yaş Aralığı</b>	3 - 6 yaş (36 - 72 aylık)	0 – 10 yaş
<b>Sayfa Sayısı</b>	114	148
<b>Bölüm Sayısı</b>	10	5
<b>Programın Yaklaşımı ve Modeli</b>	Çocuk merkezli ve oyun temelli yaklaşım Sarmal Yaklaşım Holistik Yaklaşım Eklektik model	Çocuk merkezli ve oyun temelli yaklaşım Durum odaklı yaklaşım. Holistik yaklaşım Açık pedagoji yaklaşımı Eklektik model
<b>Programdaki Genel Eğitim Anlayışı</b>	Çocuk merkezli ve gelişimsel eğitim anlayışı	Öz (kendi kendine) eğitim anlayışı (Selbstbildung)
<b>Programın Finansmanı</b>	Avrupa Birliği tarafından finansmanı yapılan ve UNICEF'in teknik destek sağladığı program, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yönetilmektedir.	Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Çocuk, Aile, Mülteciler ve Entegrasyon Bakanlığı Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Okullar ve Eğitim Bakanlığı HERDER Yayınevi

<b>Programdaki Bölüm Adları</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Sunuş</li> <li>2. Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları</li> <li>3. Okul Öncesi Eğitiminin Amaçları</li> <li>4. Okul Öncesi Eğitiminin Temel İlkeleri</li> <li>5. Okul Öncesi Dönemin Önemi <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Ailenin Önemi</li> <li>b. Öğretmenlerin Önemi</li> </ol> </li> <li>6. Okul Öncesi Eğitimi Programının Tanıtımı</li> <li>7. Gelişim Özellikleri, Kazanımlar ve Göstergeleri</li> <li>8. Okul Öncesi Eğitiminin Planlanması ve Uygulanması <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Okul Öncesi Eğitimi Ortamı ve Öğrenme Merkezleri</li> <li>b. Etkinlik Çeşitleri ve Açıklamaları</li> <li>c. Aylık Eğitim Planı</li> <li>d. Günlük Eğitim Akışı</li> </ol> </li> <li>9. Okul Öncesi Eğitiminin Değerlendirilmesi <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Çocukların Değerlendirilmesi</li> <li>b. Programın Değerlendirilmesi</li> <li>c. Öğretmenin Kendini Değerlendirmesi</li> </ol> </li> <li>10. Ekler” (MEB, 2013)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Giriş</li> <li>2. Eğitime Genel Bir Bakış <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Pedagojik temel bilgiler ve hedefler</li> <li>b. Çocuk Merkezdedir</li> <li>c. Eğitim Anlayışı</li> <li>d. Yaşamın İlk Yıllarında Eğitim, Yetiştirme ve Bakım</li> </ol> </li> <li>3. Eğitimde Sorumluluk Almak <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Çocukları Algılama - Gözlem ve Dokümantasyon</li> <li>b. Çocuklar Birlikte ve Birbirlerinden Öğrenir</li> <li>c. Her Çocuk Kendi Yoluna Gider - Bir Meydan Okuma ve Fırsat Olarak Çeşitlilik</li> <li>d. Çocukların "Geçiş Kültürüne" İhtiyacı Vardır</li> <li>e. Eğitim Bir Takım Şeklinde – Aktörler(Katılımcılar), Ortaklık ve İşbirliği</li> </ol> </li> <li>4. Eğitime Şekil Vermek <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Güçlü Çocuklar - Gelişim Hedeflerini Aşan Temel Beceriler</li> <li>b. Eğitim Süreçlerini Bütüncül (holistik) Düşünün</li> </ol> </li> <li>5. Eğitim Alanlarıyla İlgili İpuçları <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Hareket</li> <li>b. Vücut, Sağlık ve Beslenme</li> <li>c. Dil ve İletişim</li> <li>d. Sosyal ve Kültürel (kültürlerarası) Eğitim</li> <li>e. Müzik-Estetik Eğitimi</li> <li>f. Din ve Etik</li> <li>g. Matematiksel Eğitim</li> <li>h. Bilim-Teknik Eğitimi</li> <li>i. Ekolojik Eğitim</li> <li>j. Medya Eğitimi</li> </ol> </li> </ol>
<b>Değerlendirme ve Dokümantasyon</b>	<p>Gelişim Gözlem Formu</p> <p>Gelişim Raporu</p> <p>Ürün dosyası (Portfolyo)</p> <p>Çocuk değerlendirilirken amaçlanan kazanımların</p>	<p>Okul öncesi eğitim kurumlarında performans değerlendirmesi yapılmamaktadır. KRV’deki anlayış gözlem ve dokümantasyon üzerinedir. Düzenli gözlem ve gelişim raporları ile çocukların</p>

	gelişimini süreç içerisinde incelenir (Eurydice 2020b; Resmi Gazete 2019). Çocuğun, öğretmenin ve programın değerlendirilmesi olarak üç bölüme ayrılmıştır	yetenek ve ihtiyaçlarının belgelenmesi, eğitimcilerin bireysel gelişim görevlerini yetkin bir şekilde desteklemesine olanak tanır. Eğitimciler bu gözlemleri çocukla diyaloga ve ebeveynlerle sohbetlere dahil eder (Eurydice, 2020b).
<b>Okul Öncesi Eğitim Programına Destek Programları</b>	OBADER (Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi) MEB Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Programı Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı El Ele Okul Öncesi Eğitime	KiTa Plus: Çünkü İyi Bir Eğitimin Zaman Kısıtlaması Yoktur Kita-Einstieg: Okul Öncesi Eğitime Başlama: Erken Eğitime Köprü Kurmak Sprach-Kitas: Dil Ağırlıklı Anaokulları: Dünyanın Anahtarı Dil Olduğu İçin! Rucksack KiTa: Sırt Çantası Anaokulları Haus der Kleinen Forscher: Küçük Araştırmacılar Evi Dijital Medya Programı

Tablo 4 incelendiğinde Türkiye ve Kuzey Ren Vestfalya’da okul öncesi eğitim programlarının genel özelliklerine ilişkin bulgular ile mevcut benzerlik ve farklılıklar görülmektedir. Bu bulgulara göre biri Türkçe ve diğeri Almanca olan eğitim programları Türkiye’de 2013 yılında, Kuzey Ren Vestfalya’da ise 2016 yılında yayımlanmıştır. Yayımlanan bu programlardan sadece Kuzey Ren Vestfalya’daki program pilot çalışmalar sonucu geliştirme sürecinden geçmiş ve revize edilmiştir. Her iki ülkede de programlar 36-72 aylık çocukları kapsasa da Kuzey Ren Vestfalya’daki programın yaş aralığının (0-10 yaş) daha geniş olduğu görülmektedir. Tablo 4 incelendiğinde programlardaki genel yaklaşımın benzerlikler gösterdiği görülmektedir. İki ülkedeki eğitim programlarında da tek bir eğitim anlayışı yerine farklı eğitim yaklaşımlarından yararlanarak eklettik bir model oluşturulmaya çalışılmıştır. Kuzey Ren Vestfalya ve Türkiye’deki okul öncesi eğitim programlarında çocuk merkezli bir anlayışın varolduğu görülse de KRV’de bu anlayış çocuk merkezli bir yaklaşımın çocuğun ancak kendi kendine öğitebileceği bir yaklaşımla mümkün olduğunu savunan bir anlayışın hakim olduğu görülmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde her iki ülkenin okul öncesi eğitim programının birbirinden farklı bölümlere sahip olduğu görülmektedir. Bu bölümlerin içeriklerine ilişkin bilgiler içerik ile ilgili bulgular bölümünde daha detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bölümler incelendiğinde iki ülkenin farklılıklarından birinin dini eğitim ve medya eğitimi olduğu görülmektedir. Almanya’da okul öncesi eğitim kurumlarında dini eğitim verilip desteklenirken, Türkiye’de okul öncesi eğitimde bu alana yer verilmemektedir. Türkiye’deki okul öncesi eğitim kurumlarında değerler eğitimi verilmektedir. Bir başka farklılık ise programların finansmanlarında görülmektedir. KRV’deki programın finansmanını bakanlık sağlarken Türkiye’deki programın finansmanını Avrupa Birliği sağlamıştır.

Kuzey Ren Vestfalya’da okul öncesi eğitim kurumlarında performans değerlendirmesi yapılmamaktadır. Düzenli gözlem ve gelişim raporları ile çocukların yetenek ve ihtiyaçlarının belgelenmesi, eğitimcilerin bireysel gelişim görevlerini yetkin bir şekilde desteklemesine olanak tanımaktadır. Eğitimciler bu gözlemleri çocukla diyaloga ve ebeveynlerle sohbetlere dahil eder (Eurydice, 2020b). Türkiye’de de okul öncesi eğitim kurumlarında benzer bir şekilde gözlem ve dokümantasyon önemli bir yer tutmaktadır. Türkiye’de öğretmen, çocuğu değerlendirirken istenilen kazanımların gelişimini süreç içerisinde incelemektedir (Eurydice, 2020b; Resmi Gazete, 2019).

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi eğitime destek programlarının her iki ülkede de mevcut olduğu görülmektedir. Farklı alanlarda faaliyet gösterme açısından Kuzey Ren Vestfalya’da okul öncesi eğitim programına destek programlarının daha fazla çeşitlilik gösterdiği görülmektedir.

### **4.3. Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Programlarında Yer Alan Amaçların ve Hedeflerin Benzerlik ve Farklılıkları**

Bu bölümde Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti okul öncesi eğitim programı (MFKJKS, 2018) ile Türkiye okul öncesi eğitim programının (MEB, 2013) genel amaçları karşılaştırılmıştır. Amaçlar, bilgi, beceri ve değer boyutunda gruplanarak benzerlik ve farklılıklarına ilişkin bulgular iki ayrı tabloda verilmiştir.

#### **4.3.1. Kuzey Ren Vestfalya’daki Okul Öncesi Eğitim Programının Amaçları**

Kuzey Ren Vestfalya’da okul öncesi eğitim programında yer alan eğitim hedeflerinde ve amaçlarındaki sürdürülebilirlik sadece doğaya ve çevreye duyarlı olmak anlamına

gelmez, aynı zamanda birçok sosyal, çevresel, kültürel, kültürlerarası ve etik konuya değinen küresel öğrenmenin temel ilkesidir. Bu bağlamda eğitimsel eylem sadece kendim için değil, aynı zamanda çevrem, doğrudan sosyal çevrem ve diğer ülkelerdeki ve kıtalardaki insanlar için bir sonucu olduğunu idrak etmektir. Bu bilgi, hâlihazırda okul öncesi dönemdeki çocukları etkileyebilir, ayrıca sürdürülebilir eylem için fırsatların keşfedilmesini ve kendi ortamlarında uygulanmasını sağlayabilir (MFKJKS, 2018). Bu doğrultuda okul öncesi eğitim programının amaçları aşağıda verilmiştir:

- Çocuğu gündelik yaşamda desteklemek ve çocuğa eşlik etmek.
- Kurumlar arası işbirliğinin temelini oluşturmak.
- Ebeveynlere destek sağlamak.
- Sürdürülebilir bilinç oluşturmak.
- Çocuklarda dijital yeterlilikler oluşturmak.
- Çocukların zihinsel, fiziksel, duygusal gelişimini desteklemek ve sosyal yeteneklerini geliştirmek.
- İlk günden itibaren tüm çocuklara ilkokuldaki dersleri takip etmelerini sağlayacak dil desteği sunmak.
- Kökenlerine bakılmaksızın tüm çocuklar için en iyi eğitim fırsatlarını sunmak.
- Dezavantajlı aileleri desteklemek.
- Pedagojik uzmanlara ve öğretmenlere günlük çalışmalarında destek olacak kılavuzlar sağlamak.
- Çocuk sağlığını korumak, güçlendirmek ve hastalıkları önlemek.
- MINT (STEM) konularının tanıtımını sağlamak.
- Ortak bir çerçeve oluşturmak (MFKJKS, 2016; 2018).

#### **4.3.1.1. Kuzey Ren Vestfalya'daki Okul Öncesi Eğitim Programının Hedefleri**

Kuzey Ren Vestfalya'da okul öncesi eğitim hedefleri, gelişim hedeflerini aşan temel becerilerin kazanılmasına, kişisel kaynakların geliştirilmesine ve güçlendirilmesine odaklanmaktadır. Çocukları öğrenmeye ve yaşamlarında gelecekteki zorluklarla başa çıkmaya, toplumda sorumlu bir rol oynamaya ve yaşam boyu öğrenmeye açık olmaya hazırlar (MFKJKS, 2018). Bu doğrultuda okul öncesi eğitim programının hedefleri aşağıda verilmiştir:

- Toplumun sorumlu üyeleri olmaları için çocukları desteklemek.

- Ailenin eğitim dünyası ile eğitim kurumları arasında bir bağ oluşturmak.
- Sosyal kaynaklara engelsiz erişim sağlamak, herkes için eşit fırsatlar geliştirmek ve sosyal katılım sağlamak.
- Benlik saygısı ve öz sorumluluk geliştirmek.
- Kız ve erkek çocuklarının yaşam planlarını eşit olarak gerçekleştirdikleri bir toplumda hayata hazırlanmak.
- Çocukları demokratik çevrelerinde gelecekteki yaşam durumlarına hazırlamak.
- Çocukların hakları hakkında iyi bilgi sahibi olmalarını ve karar verme sürecine katılmalarını sağlamak.
- Çocuklarda sağlıklı yaşama ve sürdürülebilir eylem bilinci geliştirmek.
- Çocukları karar alma süreçlerine dahil etmek.
- Çocuğun sağlığını korumak, güçlendirmek ve hastalıkları önlemek (MFKJKS, 2016; 2018).

#### **4.3.2. Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Programının Amaçları**

Türkiye’deki okul öncesi eğitim programında, programa yönelik amaçlar belirlenmiştir. Kuzey Ren Vestfalya programında olduğu gibi hedefler yer almamaktadır. Buna rağmen temelini çocukların gelişimsel özelliklerinin oluşturduğu eğitim programının hedefinin çocukları desteklemek ve çocukları mevcut gelişim seviyelerinden ulaşılabilecek en üst seviyeye taşımak olduğu söylenebilmektedir.

Türkiye’deki okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak programda (MEB, 2013) şu şekilde ifade edilmektedir;

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

Çalışmanın bu bölümündeki genel amaçlar bütüncül bir şekilde incelenmesi amacıyla, bilgi, beceri ve değer boyutunda gruplanarak her iki ülkenin benzerlik ve farklılıklarına ilişkin bulgular ayrı tablolar halinde incelenmektedir. Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti okul öncesi eğitim programı ile Türkiye okul öncesi eğitim programının genel amaçlarının benzerlikleri karşılaştırılmış ve Tablo 5’ te verilmiştir.

**Tablo 5: Almanya Kuzey Ren Vestfalya ve Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitim Programlarının Amaçlarının Benzerlikleri**

<b>Amaçlar</b>	<b>TOÖEP</b>	<b>KRVOÖEP</b>
<b>Bilgi</b>		
Çocukları ilkokula hazırlamak.	✓	✓
Çocuklarda sağlıklı yaşama bilinci geliştirmek.	✓	✓
<b>Beceri</b>		
Gelecek eğitim kademelerindeki dersleri takip etmelerini sağlayacak dil desteği sunmak	✓	✓
Çocukların zihinsel, fiziksel, duygusal gelişimini desteklemek, sosyal yeteneklerini geliştirmek ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak.	✓	✓
<b>Değer</b>		
Farklı kültürlerden gelen çocuklara ve ailelere ortak bir yetiştirme ortamı sağlamak.	✓	✓
Dezavantajlı aileleri desteklemek.	✓	✓

Tablo 5 incelendiğinde Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti okul öncesi eğitim programı ile Türkiye okul öncesi eğitim programının genel amaçlarında benzerlikler olduğu görülmektedir. Bilgi düzeyinde her iki programda da çocuğu ilkokula hazırlamak ve çocuklarda sağlıklı yaşama bilinci geliştirmek amaçlanmaktadır. Beceri düzeyinde her iki programda da gelecek eğitim kademelerindeki dersleri takip etmelerini sağlayacak dil desteği sunmak ve çocukların zihinsel, fiziksel, duygusal gelişimini desteklemek, sosyal yeteneklerini geliştirmek ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak amaçlanmaktadır. Değer düzeyinde ise her iki eğitim programında da farklı kültürlerden gelen çocuklara ve ailelere ortak bir yetiştirme ortamı sağlamanın ve dezavantajlı aileleri desteklemenin amaçlandığı görülmektedir.

Benzerliklerin yer aldığı karşılaştırma tablosundan sonra çalışmanın bu bölümündeki genel amaçlar bütüncül bir şekilde incelenmesi amacıyla, bilgi, beceri ve değer boyutunda gruplanarak her iki ülkenin benzerlik ve farklılıklarına ilişkin bulgular ayrı tablolar halinde incelenmiştir. Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti okul öncesi eğitim programı ile Türkiye okul öncesi eğitim programının amaçlarının farklılıkları karşılaştırılmış Tablo 6' da verilmiştir.



**Tablo 6: Almanya Kuzey Ren Vestfalya ve Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitim Programlarının Amaçlarının Farklılıkları**

<b>Amaçlar</b>	<b>TOÖEP</b>	<b>KRVOÖEP</b>
<b>Bilgi</b>		
MINT(STEM) konularının tanıtımını sağlamak		✓
Ortak bir çerçeve oluşturmak.		✓
<b>Beceri</b>		
Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak.	✓	
Çocuklarda dijital yeterlilikler oluşturmak		✓
Çocuk hastalıklarını önlemek.		✓
<b>Değer</b>		
Kurumlar arası işbirliğinin temelini oluşturmak		✓
Sürdürülebilir bilinç oluşturmak.		✓

Tablo 6 incelenmeden önce dikkat çeken farklılıklardan bir tanesi Kuzey Ren Vestfalya okul öncesi eğitim programında amaçlardan sonra hedeflerin de yer alıyor olmasıdır. Türkiye'deki okul öncesi eğitim programına baktığımızda hedefler değil amaçlar ve temel ilkeler bölümlerinin yer aldığı görülmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti okul öncesi eğitim programı ile Türkiye okul öncesi eğitim programının genel amaçlarında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bilgi boyutunda Kuzey Ren Vestfalya'daki eğitim programında STEM konularının tanıtımını sağlamak ve eyalet genelinde ortak bir çerçeve oluşturmak farklılık olarak görülmektedir. Beceri Boyutunda Türkiye'deki okul öncesi eğitim programında çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Benzer amaç KRV eğitim programında yer almamaktadır. KRV eğitim programında ise çocuklarda dijital yeterlilikler oluşturmak ve çocuk hastalıklarını önlemek amaçlanmaktadır. Benzer amaçlar Türkiye'deki eğitim programında yer almamaktadır. Değer boyutunda Kuzey Ren Vestfalya'da kurumlar arası işbirliğinin temelini oluşturmak ve sürdürülebilir bilinç oluşturmak

amaçlanmaktadır. Bu amaçlar da programlar arasında görülen farklılıklar olarak görülmektedir.

#### **4.4. Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Programlarının İçeriklerinin Benzerlik ve Farklılıkları**

Bu bölümde Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti okul öncesi eğitim programı ile Türkiye okul öncesi eğitim programlarının içerikleri ile ilgili benzerliklere ve farklılıklara ilişkin bulgular karşılaştırılmıştır. Önce her iki programda da farklı olarak yer alan gelişim alanları, etkinlik türleri, eğitim alanları ve temel becerilere ilişkin bulgular verilmiş daha sonra da bu bölümlerin benzerlik ve farklılıklarına ilişkin karşılaştırma tablosu oluşturulmuş ve bulgular karşılaştırılmıştır.

##### **4.4.1. Kuzey Ren Vestfalya Okul Öncesi Eğitim Programının İçeriği**

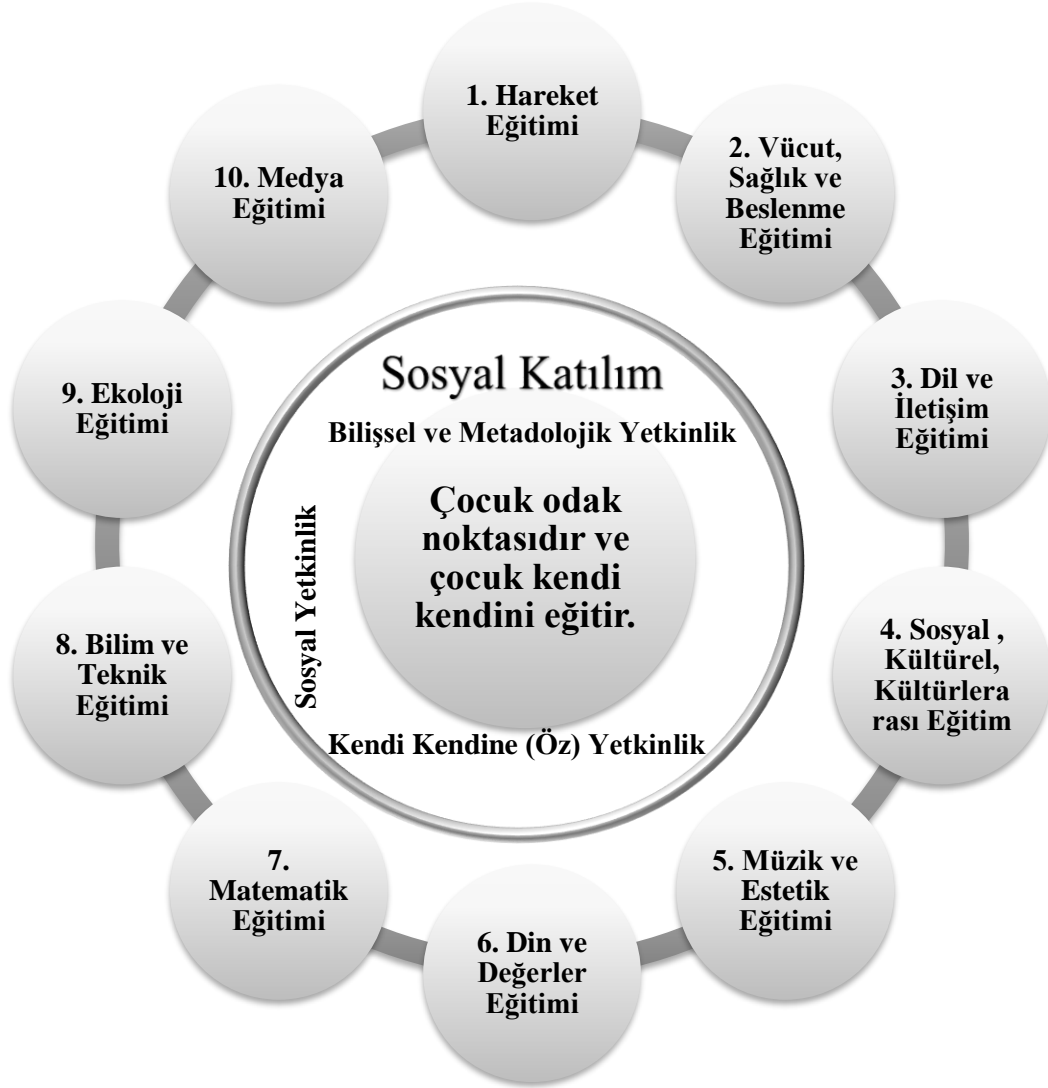
Kuzey Ren Vestfalya okul öncesi eğitim programında çocuğun, kendisiyle, başkalarıyla ve dünyayla çeşitli boyutlarda başa çıkma yeteneklerini geliştirdiği vurgulanmaktadır. Bunlar; eylem, bilgi, tutum, kişisel bilgi, kişilik gelişimi, sosyal ilişkiler ve etkileşim becerileri seçeneklerini içerir. Kuzey Ren Vestfalya’daki eğitim programı genel olarak 3 ana bölümden oluşmaktadır.

“Eğitime Genel Bir Bakış” olan A bölümü, programın pedagojik temellerini ve amaçlarını, çocuğun imajını ve eğitim anlayışını ana hatlarıyla belirtmektedir. Programda “eğitim, yetiştirme ve bakım” çerçevesinde, çocuğa, kişiliğini bireysel, bütünsel ve kaynak odaklı bir şekilde geliştirme konusunda meydan okumak ve teşvik etmek için temel amaç tanımlanmaktadır.

Bu temellere dayanarak, “Eğitim için Sorumluluk Almak” adlı B Bölümü, eğitim süreçlerinin nasıl teşvik edildiğini, desteklendiğini ve belgelendiğini (gözlem ve dokümantasyon) içermektedir. Vurgulanan gözlem ve dokümantasyonun önemi nedeniyle, açıklamalar doğrudan bölümün başında verilmiştir. Okul öncesi eğitim, çeşitlilik ve geçiş kültürü tutarlı ve uygun bir şekilde dahil edilmiştir. Program boyunca çocuk hakları konusu giderek daha fazla ele alınmıştır.

Son olarak, “Eğitime Şekil Vermek” adlı C Bölümünde, on eğitim alanı ana başlıkları ve tasarımlarıyla/desenleriyle birlikte sunulmaktadır. Gelişim hedeflerini aşan temel beceriler ilk bölümde olduğu gibi son bölümde de açıklanmaktadır.

Şekil 6’da Kuzey Ren Vestfalya’daki okul öncesi eğitim programından yola çıkarak hazırlanan, programın içeriğinin genel çerçevesi verilmiştir.



**Şekil 13: Kuzey Ren Vestfalya Okul Öncesi Eğitim Programının Genel Çerçevesi**

Kuzey Ren-Vestfalya Eyaleti Aile, Çocuk, Gençlik, Kültür ve Spor Bakanlığı (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes, NRW), **Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen.** (Düsseldorf, 2018)’den uyarlanmıştır.

Kuzey Ren-Vestfalta okul öncesi eğitim programında sosyal katılım, okul öncesi eğitimin başlangıçtan itibaren temel amacıdır. Sosyal kaynaklara engelsiz erişim sağlamayı ve herkes için eşit fırsatlar açıp geliştirmeyi amaçlamaktadır. Şekil 6, çocuğun güçlü yanları ve temel yetkinlikleri ile daima öğrenme ve eğitim alanlarının odak noktası olduğunu göstermektedir. Burada sunulan eğitim alanları, çocukların ilgi

alanlarına göre yönlendirilmeleri ve bireysel temel eğitim ve deneyim süreçlerini kolaylaştırmaları için yol gösterici niteliktedir. Şekil 6’da gösterildiği gibi, eğitim alanları birbirleriyle bağlantılıdır ve eğitim süreçlerinde birarada kullanılırlar (MFKJKS, 2016).

Kuzey Ren-Vvestfalya’da okul öncesi eğitimde sosyal katılımın ana amaç olduğu anlayışına dayanarak, bir çocuğun eğitim için programda merkezi içerik alanları (eğitim alanları), yetkinlikler ve becerilerle ilgili odak noktaları mevcuttur. Programda bireysel yeteneklerin gelişimi, hem kişiliğin gelişimi, hem de özel yeteneklerin kazanılması anlamındadır (MFKJKS, 2018).

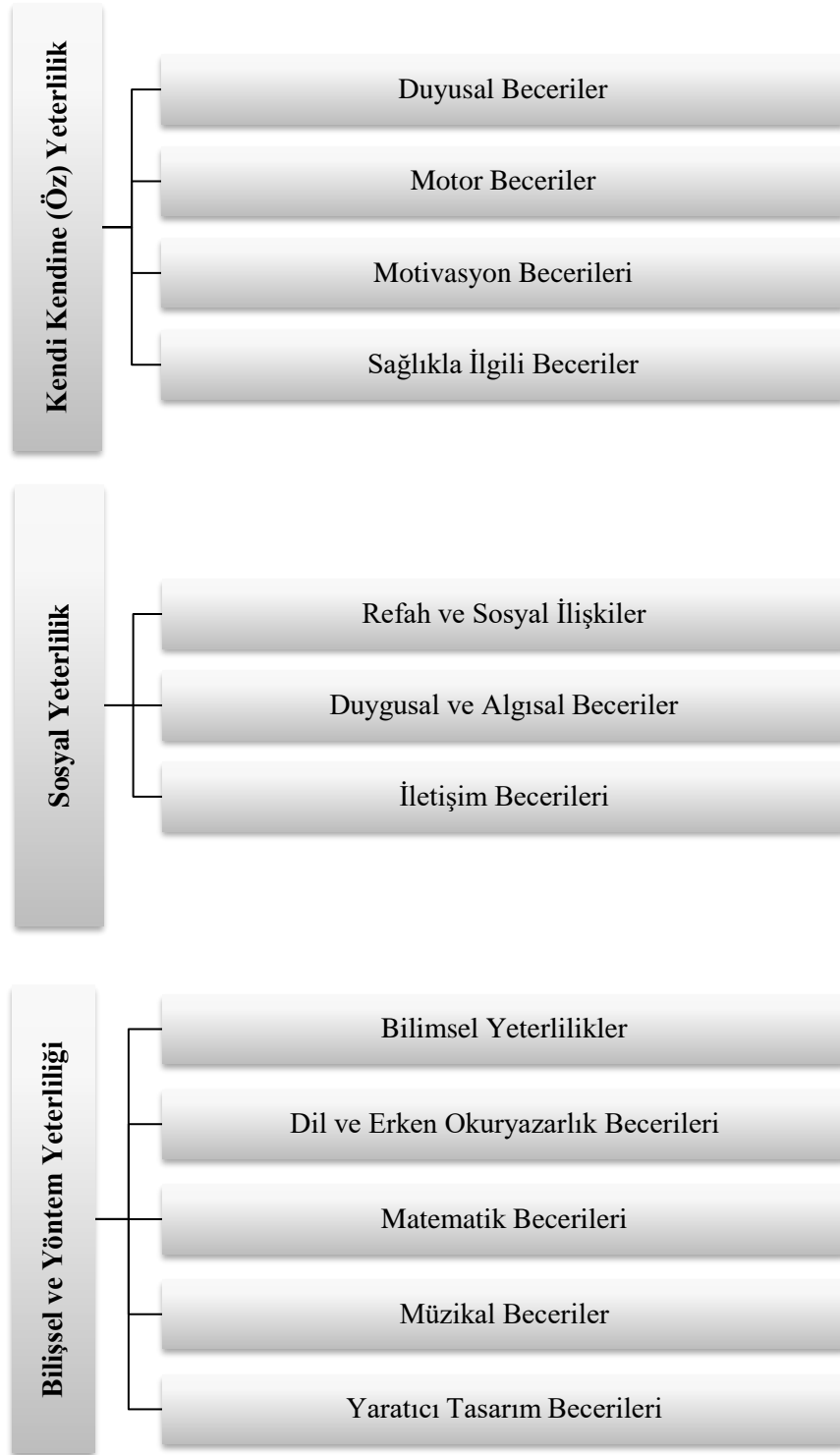
Kuzey Ren Vestfalya eğitim programında 10 “eğitim alanı” ve 3 gelişim hedeflerini aşan temel beceriler ve yeterlilikler temel alınmıştır. Bu beceri ve yeterlilikler gözlem, dokümantasyon ve değerlendirme aşamasında kriter olarak kullanılmaktadır.

#### **4.4.1.1. Eğitim Alanları**

Programda 10 “eğitim alanı” temel alınmıştır. Bu eğitim alanları aşağıda verilmiştir.

- Hareket Eğitimi
- Vücut, Sağlık ve Beslenme Eğitimi
- Dil ve İletişim Eğitimi
- Sosyal ve Kültürel (Kültürlerarası) Eğitim
- Müzik-Estetik Eğitimi
- Din ve Etik Eğitimi
- Matematiksel Eğitim
- Bilim-Teknik Eğitimi
- Ekolojik Eğitim
- Medya Eğitimi

#### 4.4.1.2. Gelişim Hedeflerini Aşan Temel Beceriler ve Yeterlilikler



**Şekil 14: Kuzey Ren Vestfalya Eğitim Programı Gelişim Hedeflerini Aşan Temel Beceriler ve Yeterlilikler**

Kuzey Ren Vestfalya eğitim programında yer alan “eğitim alanları” ve “gelişimi aşan temel beceriler ve yeterlilikler” bir sonraki bölümlerde daha detaylı bir şekilde açıklanmış ve elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.4.2. Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programının İçeriği

Türkiye’de uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programında (MEB, 2013) içerik ile ilgili tüm süreçler planlanırken, çocukların gelişim alanlarına yönelik yeterlilikler saptanıp ilgi ve ihtiyaçları ile içinde buldukları çevresel şartlar göz önünde bulundurulmaktadır (Ertuğrul, 2019). Programdaki (MEB, 2013, 32) ifadelerine göre:

“Bu program, okul öncesi eğitimi kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini, bütün gelişim alanlarının desteklenerek en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve temel eğitime hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir.”

Türkiye’deki okul öncesi eğitim programı, “çocukların, motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarını” amaçlayan bölümlere sahiptir (MEB, 2013). Programda genel olarak bakıldığında, “kazanım” ve “göstergeler” kısımlarının temel alındığı görülmektedir. Bu kazanım ve göstergeler üç farklı yaş grubuna göre düzenlenmiştir. Programın ekler bölümünde ise “gözlem formu, gelişim raporu, aylık eğitim planı, etkinlik planı, tam günlük ve yarım günlük eğitim akış formatı ve “özel gereksinimli çocukları desteklemede dikkat edilmesi gereken noktalar” ile ilgili sayfalar verilmiştir. Programda yer alan gelişim alanları aşağıda verilmiştir:

- Bilişsel Gelişim
- Dil Gelişimi
- Sosyal ve Duygusal Gelişim
- Motor Gelişim
- Öz Bakım Becerileri

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı genel olarak sekiz bölümden oluşmaktadır. İlk bölümünde programa giriş, ikinci bölümde Türk Milli Eğitiminin genel amaçları, okul öncesi eğitimin genel amaçları ve temel ilkeleri yer almaktadır. Bu ilk iki bölümden sonra okul öncesi eğitim programına yönelik bilgileri içeren bölümler başlamaktadır (MEB, 2013).

Programın üçüncü bölümü olarak adlandırabileceğimiz okul öncesi dönemin önemi bölümü programın “1” ile numaralandırılmış bölümünü oluşturmaktadır. 1 numaralı bölümde ailenin önemi ve öğretmenlerin önemi yer almaktadır. Sonrasın “2” numaralı bölüm programın tanıtımı ve “3” numaralı bölüm ise gelişim özellikleri, kazanım ve göstergeleridir. Programın 3 numaralı bölümü programda oldukça geniş bir yer tutmaktadır. Gelişim özellikleri bölümü “36-48, 48-60 ve 60-72 ay” olmak üzere üç yaş grubuna ayrılmıştır. “4” numaralı bölüm okul öncesi eğitiminin planlanması ve uygulanmasıdır. Bu bölümde “okul öncesi eğitimde ortam ve öğrenme merkezleri, etkinlik çeşitleri ve açıklamaları, aylık eğitim planı ve günlük eğitim akışı” alt başlıkları yer almaktadır.

Programın “5” numaralı bölümü okul öncesi eğitimin değerlendirilmesidir. Çocuğun, öğretmenin ve programın değerlendirmesi olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Son olarak “6” numaralı bölümde programın ekleri yer almaktadır. Bu bölüm de programda oldukça geniş biryer tutmaktadır. Bu bölümde aşağıdaki içerikler yer almaktadır (MEB, 2013):

- “Gözlem formu,
- Raporu, aylık eğitim planı formatı,
- Etkinlik planı formatı,
- Aylık eğitim planlarında yer verme durumu çizelgesi,
- Kazanım ve göstergelere aylık eğitim planlarında yer verme durumu çizelgesi,
- Belirli gün ve haftalar listesi,
- Yarım günlük eğitim akışı formatı,
- Tam günlük eğitim akışı formatı,
- Örnek yarım günlük eğitim akışı,
- Özel gereksinimli çocukları desteklemede dikkat edilmesi gereken noktalar .”

Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programında çeşitli kavramlar da mevcuttur. Bu kavramlar, “renk, geometrik şekil, boyut, miktar, yön, mekanda konum, sayı/sayma, duyu, duygu, zıt, zaman ve öğretmenin kendi ekleyebileceği kavramlar” olarak yer almaktadır.

Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti okul öncesi eğitim programı ile Türkiye okul öncesi eğitim programının içeriklerine ilişkin bulgular ile benzerlik ve farklılıkları Tablo 7’ de verilmiştir.

**Tablo 7: Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Programlarının İçerikleri**

<b>Okul Öncesi Eğitim Programlarının İçerikleri</b>	
<b>Türkiye</b>	<p>Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programı, tüm gelişim alanlarının geliştirilmesini esas alan “gelişimsel” bir programdır. Programda, “kazanım” ve “göstergeler” temel alınmıştır (MEB, 2013). Bu gelişim alanları şunlardır:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Bilişsel Gelişim</li><li>• Dil Gelişimi</li><li>• Sosyal ve Duygusal Gelişim</li><li>• Motor Gelişim</li><li>• Öz Bakım Becerileri (MEB, 2013)</li></ul> <p>Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programında “etkinlik çeşitleri” yer almaktadır. Bunlar:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Türkçe Etkinliği</li><li>• Sanat Etkinliği</li><li>• Drama Etkinliği</li><li>• Müzik Etkinliği</li><li>• Hareket Etkinliği</li><li>• Oyun Etkinliği</li><li>• Fen Etkinliği</li><li>• Matematik Etkinliği</li><li>• Okuma Yazmaya Hazırlık</li><li>• Alan Gezileri (MEB, 2013)</li></ul> <p>Programda yer alan kavramlar; renk, geometrik şekil, boyut, miktar, yön/mekanda konum, sayı/sayma, duyu, duygu, zıt, zaman ve öğretmenin kendi ekleyebileceği kavramlar olarak yer almaktadır.</p>
<b>Kuzey Ren Vestfalya</b>	<p>Kuzey Ren Vestfalya’da uygulanan okul öncesi eğitim programında üç ana gelişim alanı esas alınmıştır. Bunlar:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Kendi Kendine (öz) Yeterlilik<ol style="list-style-type: none"><li>a) Duyusal Becerileri</li><li>b) Motor Becerileri</li><li>c) Bilişsel Becerileri</li><li>d) Sağlıkla İlgili Beceriler</li></ol></li><li>2. Sosyal Yeterlilik<ol style="list-style-type: none"><li>a) Refah ve Sosyal Beceriler</li><li>b) Duygusal ve Algısal Becerileri</li><li>c) İletişim Becerileri</li></ol></li></ol>



---

d) Motivasyon Becerileri

3. Bilişsel Yeterlilik ve Yöntem (Metodolojik) Yeterliliği

- a) Bilimsel Yeterlilikler
- b) Dil ve Erken Okuryazarlık Becerileri
- c) Matematik Becerileri
- d) Müzik Becerileri
- e) Yaratıcı Tasarım Becerileri

Kuzey Ren Vestfalya’da uygulanan okul öncesi eğitim programı, çocuk merkezli ve çoğun kendi kendini geliştirmesini esas alan bir programdır. Programda çeşitli “eğitim alanları” temel alınmıştır. Bu eğitim alanları şunlardır:

1. Hareket Eğitimi
2. Vücut, Sağlık ve Beslenme Eğitimi
3. Dil ve İletişim Eğitimi
4. Sosyal ve Kültürel(kültürlerarası) Eğitim
5. Müzik-Estetik Eğitimi
6. Din ve Etik
7. Matematiksel Eğitim
8. Bilim-Teknik Eğitimi
9. Ekolojik Eğitim
10. Medya Eğitimi

Programda ayrıca kavramlara ilişkin bölüm yer almaktadır. Kavramlarla ilgili içerik “eğitim fırsatları”, “düşünmeye sevk eden materyaller” ve “eğitim fırsatlarını desteklemek ve tasarlamak için anahtar sorular” bölümlerinde yer almaktadır.

---

Tablo 7 incelendiğinde Kuzey Ren Vestfalya ve Türkiye’deki okul öncesi eğitim programlarının içeriklerine ilişkin bulgular görülmektedir. Her iki programın da çocuk merkezli oluşu benzerlikler arasında yer alırken Kuzey Ren Vestfalya programında kendi kendine eğitim yaklaşımının hakim oluşu farklılıklar arasında yer aldığı görülmektedir.

Tablo 7 incelendiğinde Kuzey Ren Vestfalya’da “10 eğitim alanı” ve “gelişim hedeflerini aşan beceriler ve yetkinlikler” yer alırken Türkiye’deki okul öncesi eğitim programında “etkinlik çeşitleri” ve “gelişim alanlarının” yer aldığı görülmektedir. Bu bölümlerinin içeriklerine dair bulgular bir sonraki alt bölümlerde verilmiştir. Kuzey Ren Vestfalya’daki programda ayrıca kavramlara ilişkin bölüm yer almaktadır. Kavramlara ilişkin içerik “eğitim fırsatları”, “düşünmeye sevk eden materyaller” ve

“eğitim fırsatlarını desteklemek ve tasarlamak için anahtar sorular” bölümlerinde yer almaktadır.

Bir sonraki bölümlerde okul öncesi eğitim programlarının içeriklerine ilişkin bulgular daha detaylı bir şekilde incelenmektedir. Bu bölümler gelişim alanları ile gelişim hedeflerini aşan temel beceriler ve etkinlik çeşitleri/alanlarıdır.

#### **4.4.3. Gelişim Alanları ile Gelişim Hedeflerini Aşan Temel Beceriler ve Yeterliliklerin Benzerlik ve Farklılıkları**

Bu bölümde Kuzey Ren Vestfalya ve Türkiye’deki okul öncesi eğitim programlarında yer alan gelişim alanlarına ve gelişim hedeflerini aşan temel beceriler ve yeterliliklere ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu bulgular sonucunda iki ülke arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemek amacıyla tablolar oluşturulmuştur. Kuzey Ren Vestfalya okul öncesi eğitim programında Türkiye’deki programdan farklı olarak gelişim hedeflerini aşan temel beceriler ve yetkinlikler de yer almakta ve Türkiye’deki program olduğu gibi oldukça geniş bir yer tutmaktadır.

##### **4.4.3.1. Kuzey Ren Vestfalya Eğitim Programında Temel Beceriler ve Yetkinlikler**

Kuzey Ren Vestfalya’da okul öncesi eğitim terimi sadece bilgi ve beceri kazanmayı kapsamaz. Duyusal, motor, duygusal, sosyal, estetik, yaratıcı, bilişsel, dilbilimsel ve matematiksel gelişim dahil olmak üzere mümkün olan tüm gelişim alanlarında çocuğa eşlik etmek, teşvik etmek ve ona eğitim yolculuğunda eşlik etmekle ilgilidir (MFKJKS, 2018). Bu gelişim alanları değerlendirme ve dokümantasyon araçlarında kullanılmaktadır.

Kuzey Ren Vestfalya eğitim programında temel beceriler ve yeterlilikler, çocuğun kendisiyle, başkalarıyla ve dünyadaki fenomenlerle başa çıkabilmesini, farklı durumlarda hareket edebilmesini ve çocuğun kendi yeteneklerine olan güvenini geliştirmesini sağlar (MFKJKS, 2018). Uygun bir destekle çocuk, yaşamın ilk gününden itibaren temel becerileri kazanabilir. Kuzey Ren Vestfalya eğitim programında ve ilgili literatürde gelişim alanlarına “Gelişim Hedeflerini Aşan Temel Beceriler ve Yeterlilikler” denmektedir. Bunlar:

### *Kendi Kendine (Öz) Yeterlilik*

- a) Duyusal ve Algısal Beceriler
- b) Motor Beceriler
- c) Motivasyon Becerileri
- d) Sağlıkla İlgili Beceriler

### *Sosyal Yeterlilik*

- a) Refah ve Sosyal İlişkiler
- b) Duygusal Beceriler
- c) İletişim Becerileri

### *Bilişsel Yeterlilik ve Yöntem (Metodolojik) Yeterliliği*

- a) Bilimsel Yeterlilikler
- b) Dil ve Erken Okuryazarlık Becerileri
- c) Matematik Becerileri
- d) Müzik Becerileri
- e) Yaratıcı Tasarım Becerileri

#### **4.4.3.1.1. Kendi Kendine (Öz) Yeterlilik**

İlk alan olan kendi kendine (öz) yeterlilik çocuğun kendi kimliğini oluşturma, zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olup, böylelikle sorumlu ve duruma göre hareket etme yeteneğine sahip olmayı içermektedir. Programın genel eğitim anlayışı olan çocuğun kendi kendine eğitimi yaklaşımına dayanmaktadır (MFKJKS, 2018)

Programa göre öz yeterlilik, pratik uygulamada ve bilinçli düşünme yoluyla gelişir. Çocuk, çevresini tüm duyularıyla algılar ve bu izlenimleri çeşitli yollarla, örneğin hareket, oyun veya yaratıcı tasarım yoluyla zihninde işlemlerden geçirir. Bu deneyimleri sözlü, fiziksel veya başka bir şekilde ifade etmenin yollarını arar. Bu şekilde çocuk terminolojiyi deneyimler ve kendi bedeniyle bir ilişki kurar. Çocuk, kendi fiziksel ve zihinsel yeteneklerine karşı güven geliştirir ve onları uygun şekilde değerlendirmeyi öğrenir. Bu, meraklarını kaybetmeden kendi kararlarını vermeyi ve başarıları ve başarısızlıkları deneyimlemeyi içerir. Çocuk güçlü ve zayıf yönlerini ve buna dayanarak kendini değerlendirmeyi öğrenir (MFKJKS, 2018).

Öz yeterlilik alanına göre çocuk destek alabilmeli, zorluklarla ve olası hayal kırıklığı ile başa çıkabilmelidir. Pedagoglar ve öğretmenler çocuklara engelleri kendi başlarına üstesinden gelme fırsatı sağlar ve çocuklara erken müdahalelerde bulunmazlar (MFKJKS, 2018).

Öz yeterlilik, pozitif bir benlik kavramı, bağımsızlık ve öz-inisiyatif anlamına gelir. Başkalarının eylemlerini yansıtmamanın yanı sıra, kendisinden sorumlu olma yeteneği ve

istekliliğidir. Öz yeterliliğin artırılması, kişinin kendi hareket etme yeteneğinin sürekli gelişmesine katkıda bulunur ve çocuğun zor durumlarda bile kendi yeteneklerine güvenmesini sağlar (MFKJKS, 2018). Bu alanın hedefleri (MFKJKS, 2018):

- “Çocuğun olumlu bir kişisel konsept geliştirmesi,
- Çocuğun kendini kız veya erkek olarak algılaması,
- Çocuğun kendini yetenekli ve etkili olarak deneyimlemesi,
- Çocuğun koruma faktörleri ve başa çıkma mekanizmalarını geliştirmesi,
- Başarı ve başarısızlıklarla nasıl başa çıkılacağını öğrenme,
- Yaratıcılık ve hayal gücünü geliştirme,
- Çocuğun kendi yeteneklerini değerlendirmesi,
- Yargılama ve karar verme kapasitesini geliştirmesi,
- Çocuğun organizasyon becerilerini geliştirmesi.”

#### **4.1.4.1.1.1 Duyusal ve Algısal Beceriler**

Kuzey Ren Vestfalya eğitim programında duyuşal beceriler daha çok çocuğun kendini ve çevresini nasıl algıladığı ile ilgilidir. Algılama süreçleri yoluyla çocuklar çevreleriyle ilişki kurar, çevreyi keşfeder ve onun hakkında bilgi edinirler. Kuzey Ren Vestfalya eğitim programına göre hareket, dünyayı keşfetmek için bir ön şarttır. Erken çocuklukta öğrenme süreçleri hareket ve algılama yoluyla, somut eylemler ve duyuşların kullanımı yoluyla gerçekleşir. Duyuşal alan, farklı algılama alanlarının gelişimi ile ilgilidir, yani bir kişinin nasıl işittiği, gördüğü, hissettiği, tattığı, uzayda hareket ettiği ve tüm bu izlenimleri nasıl işlediği (duyuşal bütünleşme) ile ilgilidir. Bu sayede çocuk çevresiyle ilgili fikirler geliştirmektedir. Bu, bir çocuğun dikkatini özellikle çevresine ne ölçüde yönelteceğine bağılı olarak hem bilinçsiz hem de bilinçli olarak gerçekleşmektedir (MFKJKS, 2018).

Çocuklar duyuşal uyarı almak için hareket ederler (MFKJKS, 2018). Çocuklar algısal uyarınları zihinsel olarak işleyerek, çevreleri hakkında yeni bilgiler edinir ve yeni eylemler (hareketler) gerçekleştirebilirler. Programa göre bilişsel yeteneklerin yanı sıra iletişim ve dilin gelişimi de hareket ve algı etkileşimi yoluyla gelişmektedir.

Kuzey Ren Vestfalya eğitim programında denge hissi, kaslar ve hareket gibi vücuda yakın duyuşların, hareket yoluyla geliştirildiği belirtilmektedir. Çocuklar sallanmayı veya dönmeyi severler. Bilinçaltında dengelerini geliştirirler. Çocuklar, mekansal ve fiziksel çevrelerini hareket yoluyla "anlarlar". Salınım, denge, yerçekimi ve sürtünme

gibi terimler ancak sallanma, kayma, dengeleme, tırmanma vb. gibi temel hareket etkinlikleriyle elde edilebilmektedir (MFKJKS, 2018).

#### **4.1.4.1.1.2 Motor Beceriler**

Programda motor beceriler, bir çocuğun algılama ve hareket yoluyla çevreyle başarılı bir şekilde başa çıkma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Koşmak, zıplamak, tırmanmak -"hareket etmek"- her çocuğun temel doğal ihtiyaçlarından biridir (MFKJKS, 2016). Çocuklar hareket yoluyla çevrelerini keşfeder ve motorik eylemlerle sosyal ve maddi çevrelerini aktif olarak anlamlandırır. Kuzey Ren Vestfalya'daki okul öncesi eğitim kurumları, hareket ihtiyacını çeşitli şekillerde destekler ve çocuklara motor becerileri öğrenmek ve bu becerileri farklılaştırmak ve geliştirmek için geniş bir alan sunarlar (MFKJKS, 2018).

Motor gelişim, diğer birçok gelişim ve öğrenme alanıyla yakından bağlantılıdır. Erken çocukluk döneminde motor becerileri iyi gelişmiş çocukların yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde oldukça dirençli olduklarını, iyi koordinasyon becerilerine ve sağlıklı bir duruşa sahip olduklarını göstermektedir. Programda "motor beceriler" alanı iki alt alana ayrılmaktadır (MFKJKS, 2018).

- *Kaba motor beceriler*, daha büyük kas gruplarını içeren aktivitelerle ilgilidir ve genellikle tüm vücudun hareketiyle ilişkilidir (MFKJKS, 2016). *İnce motor beceriler*, bireysel vücut parçalarının, özellikle ellerin koordineli ve çoğunlukla küçük ölçekli hareketlerini ifade eder.

#### **4.1.4.1.1.3 Motivasyon Becerileri**

Kuzey Ren Vestfalya eğitim programında motivasyon becerileri alanında aşağıdaki sorular yer almaktadır.

- "Çocuğu faaliyete sokan nedir?"
- Neden bir şey yapma ihtiyacı duyuyoruz?"
- Bir göreve bağlı kalmamıza ve onu sonuca götürmemize ne yardımcı olur?"

Programda "motivasyon", çocuk davranışının belirli hedeflerle hizalanması anlamına gelmektedir. "İçsel" motivasyon - kendi iyiliği için gerçekleştirilen bir eylem, "dışsal" motivasyon ise eylem arasındaki ayrım, öncelikle ödül veya ceza gibi dış sonuçlarla ilgili olarak gerçekleştirilir (MFKJKS, 2018).

Çocuklar kendi başlarına neler yapabileceklerini öğrenmek isterler. Bu nedenle, yeteneklerini sorgulayan ve kendilerine sürekli yeni hedefler koyan faaliyetler ve görevler ararlar. Bu şekilde, çocuklar ufuklarını adım adım genişletir ve kendilerini çevrelerini aktif olarak etkileyen, kendi kararlarına sahip, yetkin insanlar olarak deneyimler. Okul öncesi eğitim kurumları, çocukları yeni görevler ve zorluklarla yüzleştirerek bu temel ihtiyaçları karşılar. Kurumdaki pedagojik yaklaşım ve uyarıcı bir öğrenme ortamı çocukların merakını uyandırır (MFKJKS, 2018).

Program “motivasyonel yeterliliği”, belirli hedeflere ulaşılabilecek şekilde kişinin kendi ihtiyaçlarını ve dış gereksinimleri koordine etme yeteneği olarak görmektedir. Bu hedefler çocuk veya başkası tarafından belirlenebilir. İlgili gözlem soruları yukarıda açıklanan iki alt alana atıfta bulunur, çünkü bunlar özellikle okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme ve eğitim süreçleri için önemlidir. “Keşif” ve “görev” oryantasyonu bu iki alanı oluşturmaktadır (MFKJKS, 2018).

Keşif alt alanı, bir çocuğun yeni ve alışılmadık durumlarla nasıl başa çıktığını, yeni ve alışılmadık şeylere nasıl yaklaştığını ve yeni deneyimler kazandığı ile ilgilidir.

- “Çocuk meraklı ve konuyla ilgileniyor mu?”
- Bağımsız olarak keşfedebiliyor mu?
- Yetkin olmadığı şeyleri yapmak için kendisine güveniyor mu?”

Merak ve keşif tüm çocukların doğuştan gelen temel bir ihtiyacıdır. Ancak, çocuklar keşfetme davranışlarında önemli ölçüde farklılık gösterirler. Bazıları iyimser bir şekilde yeni görevleri üstlenmeye cesaret eder, bazıları daha tereddütlüdür ve dışarıdan çok fazla desteğe ihtiyaç duyarlar (MFKJKS, 2018).

Görev oryantasyonu ise görevleri yerine getirmek için gerekli olan beceriler ve yeteneklerle ilgilidir. Burada bir çocuğun kendi kendini organize edebilmesi, dikkatinin dağılmasına izin vermemesi, planlı ve hedeflenmiş bir şekilde ilerleyebilmesi önemlidir. Buradaki önemli unsurlar konsantrasyon, çaba, dayanıklılık, çalışkanlık ve bağımsızlıktır (MFKJKS, 2018; 2016).

#### **4.1.4.1.1.4 Sağlıkla İlgili Beceriler**

Programda fiziksel sağlığın, çocukların gelişim alanlarına ve öğrenme süreçlerine katılabilmeleri ve bunlarla başarılı bir şekilde başa çıkma şansına sahip olmaları için önemli bir ön koşul olduğu belirtilmektedir. Aynı zamanda yaşam kalitesinin de önemli bir bileşenidir (MFKJKS, 2018).

Programa göre çocuklarda sağlık; beslenme, düzenli egzersiz ve rahatlama/gevşeme gibi uygun davranışlardan önemli ölçüde etkilenebilen ve aktif olarak şekillenebilen bir durumdur. Bu nedenle, sağlık eğitimi, okul öncesi eğitim için eğitim programlarında açıkça bir eğitim görevi olarak yer almaktadır. Çocukların sağlıklarını kontrol etmeleri ve iyileştirmeleri sağlanmalıdır. Sağlıkları için sorumluluk almalarına ve bunun sürdürülmesine bağımsız olarak katkıda bulunmalarına olanak tanıyan bilgi ve becerileri okul öncesi dönemde edinmeleri gerekmektedir (MFKJKS, 2018).

Programda okul öncesi eğitimde sağlığı geliştirici önlemlere örnek olarak olumlu bir vücut hissi geliştirmek için algılama egzersizleri, rahatlama egzersizleri, hareket oyunları, birlikte yemek pişirme ve sağlıklı bir yaşam tarzı hakkında bilgi verme gibi eylemler yer almaktadır. Mevcut program özellikle egzersiz, beslenme ve rahatlama çalışmalarına odaklanmaktadır. Rahatlama ve gevşeme çalışmaları için “snoezelen odaları” Kuzey Ren Vestfalya’da oldukça yaygındır (MFKJKS, 2018).

Programda egzersiz eksikliğine (kötü duruş, obezite, kardiyovasküler hastalıklar, kas güçsüzlükleri ve koordinasyon sorunları) atfedilebilecek sağlık sorunlarını önlemek için, yeterli ve çeşitli egzersiz yelpazesinin olmasını sağlamanın önemli olduğu belirtilmektedir (MFKJKS, 2018).

#### **4.4.3.1.2. Sosyal Yeterlilik**

Programda ikinci alan olan sosyal yeterlilik alanı başkalarının ihtiyaç, istek ve beklentilerinin farkına varıp, bunları kendi davranışlarında dikkate almayı kapsamaktadır. Sosyal yeterlilik, sosyal ve toplumsal alanlarda yargılanma ve hareket edebilme, yani başkalarının ihtiyaçlarını, isteklerini, ilgi alanlarını ve beklentilerini tanıma ve kendi davranışlarında uygun bir şekilde gerçekleştirme becerisini ifade eder (MFKJKS, 2018).

Programdaki anlayışa göre çocukların diğer insanlarla bağlantı kurmak ve sosyalleşmek için fırsatlara ihtiyacı vardır. Sosyal yeterliliğe sahip çocuklar diğer insanların duygularını tanımayı, onlara cevap vermeyi ve empati geliştirmeyi öğrenirler. Bir grupta bir arada yaşamının kurallara ve sorumluluğa uymaya tabi olduğunu öğrenirler. Kendi çıkarlarını diğer insanların çıkarlarıyla karşılaştırırlar ve ortaya çıkan çatışmalara bir çözüm bulabilirler. Bu sayede kendilerini ifade etmeyi, başkalarını dinlemeyi, başkalarıyla empati kurmayı, başkalarının farklı tutumlarını ve

çıkarlarını tanımayı ve saygı duymayı öğrenirler (MFKJKS, 2018). Bu alanın hedefleri (MFKJKS, 2018):

- “Çocuğun fikir farklılıklarını algılaması,
- Sosyal etkileşimde çoğun kendi çıkarlarını temsil etmesi,
- Çocuğun sosyal bağlamlara aidiyet ve öz-yeterliliğe sahip olma deneyimini yaşaması,
- Çocuğun önyargıların üstesinden gelmesi,
- Birarada yaşamaya dair konseptler geliştirmesi,
- Çocuğun empati geliştirmesi,
- İletişim becerilerini ayırt edebilmesi,
- Kültürlerarası yetkinlik ve rol yetkinliği geliştirme,
- Sorumluluk alma,
- Çatışma ve çözüm yolu bulma stratejisi becerilerini geliştirme,
- Kişiler arasındaki ilişkiyi yansıtırma,
- Birlikte çalışma becerisi geliştirme.”

Bu alan, bir çocuğun diğer çocuklarla ve yetişkinlerle sosyal etkileşimdeki becerileriyle ilgilidir. Çocuklar için okul öncesi eğitim kurumlarında, eğitim uzmanlarıyla iletişim çok önemlidir. Eğitimci ile iyi bir ilişki, öğrenme ve gelişim süreçlerinin başarısı üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bununla birlikte, farklı yaş grubu sosyal becerileri öğrenmek için özellikle önemlidir. Bu sebeple Kuzey Ren Vestfalya’da yaş grupları karışık bir şekilde eğitim almaktadır (MFKJKS, 2018).

#### **4.1.4.1.1.5 Refah ve Sosyal İlişkiler**

Mutlu ve kendine güvenen çocuklar, okul ortamında daha olumlu yönde gelişim göstermektedir (MFKJKS, 2018). Programda yer alan sorular sadece ebeveynler ve çocuklar için değil, aynı zamanda okullardaki öğretmenler için de önem taşımaktadır.

- “Çocuk okula gelmekten mutluluk duyuyor mu?
- Sınıf içinde iyi hissettiriyor mu?
- Arkadaşları var mı?” (MFKJKS, 2018)

Birçok çocuk için anaokulu, akranlarından başka bir grupta ilk teması geçilen yerdir. Programa göre grupta bir yer bulmak, diğer çocuklarla ilişkiler ve arkadaşlıklar kurmak, okul öncesi dönemdeki merkezi gelişimsel görevlerden biridir. Bir çocuğun kendini rahat hissedip hissetmediği ve diğer çocuklarla olumlu ilişkilere sahip olup olmadığı, çocukların belirli becerilerine bağlıdır. Genel olarak, iyi duygusal ve sosyal becerilere sahip çocuklar, akranları tarafından kabul edilir, anaokulunda daha fazla temas kurar ve daha fazla arkadaşına sahip olabilmektedirler (MFKJKS, 2018).



Kuzey Ren Vestfalya okul öncesi eğitim programında yer alan “dayanıklılık<sup>33</sup>” kavramı, özellikle olumsuz koşullar altında veya belirli risk faktörleri mevcut olduğunda olumlu gelişmeyi mümkün kılan koruyucu faktörleri hedefler. Bahsedilen başlıca kişisel koruyucu faktörler arasında olumlu benlik saygısı, iyi sosyal ilişkiler ve olumlu duygusallık bulunmaktadır. Bu alan "refah ve sosyal ilişkiler" olmak üzere iki alt alandan oluşmaktadır:

- Programda zihinsel iyilik hali ve olumlu bir benlik saygısı refahla ilgilidir. Örneğin, bir çocuk dengeli, mutlu, kaygısız mı? Çocuk bir şey başardığında kendisiyle gurur duyuyor mu?
- Sosyal ilişkiler alt alanı, bir çocuğun diğer çocuklarla olumlu ilişkileri olup olmadığı ve gruptaki sosyal statüsünün durumu ile ilgilidir. Örneğin çocuğa oyunlara katılması için teklifler geliyor mu? Grup içinde etkisi var mı?

(MFKJKS, 2018)

#### **4.1.4.1.1.6 Duygusal Beceriler**

Programa göre çocuklar erken çocukluk döneminde duygusal gelişimlerinin en önemli adımlarını atarlar. Duygusal yeterlilik, “çocuğun kendi duyguları ve diğer insanların duyguları ile uygun şekilde başa çıkma yeteneği” olarak tanımlanmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocuklar, kendi duyguları ile başkalarının duyguları arasında güvenilir bir şekilde ayırım yapabilir ve duyguları tanımlamak için ilk basit kelimelere sahip olabilirler. Duyguları düzenleme yeteneği okul öncesi dönemde gelişir (MFKJKS, 2018).

Programa göre çocuklarda duygusal becerilerin gelişiminde aile merkezi bir rol oynar. Ebeveynlerin kendi duygularını nasıl ifade ettikleri, ebeveynlerin çocuklarının duygularına ne kadar duyarlı oldukları, duygular hakkında ne sıklıkla konuşulduğu ve çocukların "olumsuz" duyguları düzenlemede yetişkinler tarafından ne ölçüde desteklendiği oldukça önem taşımaktadır. Programda duygusal yeterlilikleri tanımlamak için farklı kavramlar geliştirilmiştir (MFKJKS, 2018).

Programa göre sekiz duygusal temel becerivardır. Bunlar:

- Çocuğun kendi duygularının farkında olması.
- Çocuğun başkalarının duygularının algılanması.

---

<sup>33</sup> Resilienz

- Duygular hakkında sözlü iletişim kurabilmesi.
- Empati.
- İçsel duygusal deneyim ile dış ifade arasındaki farklılaşma.
- Duygu düzenleme.
- İlişkilerde duygusal iletişimin rolünün farkında olma.
- Duygusal olarak öz-yeterli davranma yeteneği.

Duyguların dilbilimsel ifadesi alt bölümünde, bir çocuğun duyguları ve nedenleri hakkında konuşup konuşmadığı ve belirli durumlara doğru bir şekilde duygu atayıp atayamayacağı sorusu sorulur (MFKJKS, 2018).

Duygu düzenleme alt alanı, bir çocuğun duygularını sosyal gereksinimlere göre nasıl düzenlediğini, örneğin üzüldüğünde çabuk sakinleşip sakinleşemeyeceğini ve ayrıca öfke gibi olumsuz duyguları uygun şekilde ifade edip edemeyeceğini konu almaktadır (MFKJKS, 2018).

#### **4.1.4.1.1.7 İletişim Becerileri**

Çocuklar çevreleriyle etkileşime geçmek için gereken tüm becerilere sahip olarak doğarlar. Buna konuşma dili, yüz ifadeleri, jestler ve vücut dili dahildir. Bu, hayatlarının en başından itibaren diğer insanlarla iletişim kurmalarını sağlar. Bir çocuğun dil gelişimi uzun bir süreçtir. Eğitim programına göre beyindeki dil merkezi doğumda zaten mevcut olsa ve konuşma için gerekli organ ve kaslar geliştirilmiş olsa da her çocuk dil becerilerini *kendi hızında* öğrenir (MFKJKS, 2018). Bu nedenle, çocuğun konuşmaya başladığı yaş da çok farklı olabilmektedir. Bu nedenle iletişim ve kişinin kendi iletişim becerileri, çocuğun yeni bilgi ve beceriler edinmesinde ve ayrıca içerik açısından bilinçlerini zenginleştirmede belirleyici bir rol oynar.

#### **4.4.3.1.3. Bilişsel Yeterlilik ve Yöntem (Metodolojik) Yeterliliği**

Programda son alan olan bilişsel yeterlilik ve yöntem (metodolojik) yeterliliği ise uygun kararlar verip, uygun davranmayı ve bilgiyi farklı durumlara transfer edebilme yeteneğini içermektedir (MFKJKS, 2018).

Metodolojik yeterlilik, belirli mesleki öğrenme ve çalışma yöntemlerini, özellikle de farklı öğrenme ve bilgi alanlarını bağımsız olarak geliştirmek ve öğrencinin konuya özel bilgilerle başa çıkmasını sağlamak için kullandığı yeteneği anlamına gelir (MFKJKS, 2018).

Bilişsel yetkinlik sayesinde, çocuklar kendi çevrelerinde uygun şekilde davranmaya yetkilidirler. Bununla birlikte, yeterlilik aynı zamanda dilsel iletişim ve anlama yeteneği anlamına da gelir. Çocuklar deneyimlerini ve tecrübelerini başkalarıyla paylaşmayı öğrenirler (MFKJKS, 2018).

Programa göre bu alanın hedefleri:

- “Çocuğun materyal, teknik, nesne ve araçları (terazi, ölçüm araçları gibi) kullanma becerisini geliştirmesini sağlama,
- Karmaşıklık ile baş etmeyi öğrenmelerini sağlama,
- Tüm duyumlar ile algılamayı öğrenmelerini sağlama,
- Farklı eylem olanaklarını deneyip geliştirmelerini sağlama,
- Öğrenme davranışlarını düzene koymalarını sağlama,
- Merak geliştirmelerini sağlama,
- Bilgiyi edinme, uygulama ve farklı durumlara transfer etmelerini sağlama,
- Dil yardımıyla iletişim becerisini geliştirmelerini sağlama.”

Programa göre çocuk merakla ve deneysel olarak farklı malzemeler, araçlar ve süreçlerle ilgilenir. Kazanılan bilgiyi uygulamayı öğrenir. Çocuğun sorgulayıcı ve meraklı tutumu desteklenirse diğer insanların sorularını takip edebilir ardından cevaplar ve çözümler bulabilir. Farklı öğrenme yollarını dener ve onları yansıtır (MFKJKS, 2018).

#### **4.1.4.1.1.8 Bilimsel Yeterlilikler ve İlgi Alanları**

Kuzey Ren Vestfalya okul öncesi eğitim programına göre çocuklar, aktif olarak keşfederek dünyanın bir resmini oluştururlar. Yaşamın ilk aylarında bile, basit fiziksel ve biyolojik yasalar hakkında sezgisel bir anlayışa sahiptirler. Bu fenomen aynı zamanda "sezgisel fizik" veya "sezgisel biyoloji" olarak da adlandırılır. Çocuklar çevrelerine bitkiler ve hayvanlara, su, hava, ateş ve hava olayları gibi cansız ortamlara kendiliğinden ilgi gösterirler. Gözlerler, sorular sorarlar, karşılaştırırlar ve deneyimlerler (MFKJKS, 2018).

Bu yeterlilikle ilgili programda bazı öneriler yer almaktadır. Örneğin deneyler, farklı gelişim ve öğrenme alanlarının konuya bağlı olarak ele alındığı projelere dönüştürülebilir. Çocuklara bağımsız olarak keşfetmeleri, denemeleri ve öğrenmeleri için olabildiğince çok fırsat verilmelidir. Deneyler ne kadar heyecan verici ve hatırlaması daha kolaysa, çocukların sahip olduğu duygusal deneyimler o kadar fazla

olacaktır. Okul öncesi eğitim kurumları farklı bir öğrenme ortamları yaratırsa, çocukları kendi başlarına denemeye teşvik edebilirler (MFKJKS, 2016).

Öğrenme ortamının sistematik olarak zenginleştirilmesine ek olarak, eğitim uzmanları çocukların bilimsel düşüncelerini destekleyebilir, örneğin problemleri birlikte çözerek, çocuklar kendi düşüncelerini formüle ederken ilgiyle dinleyerek veya modelleme yaparak onları destekleyebilirler. Bu, bilimsel deneyler bağlamında ve ayrıca günlük durumlarda yapılabilir. Dört yaş gibi erken bir yaşta hipotezler geliştirebilecek ve bunları gözlemlenebilir bilgiler temelinde kontrol edebileceklerine dair göstergeler vardır (MFKJKS, 2018). Çocuklar ayrıca çok erken yaşlarda aktif problem çözücülere dönüşürler.

KRV Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre "Bilimsel Yeterlilikler ve İlgi Alanları" üç alt alandan oluşmaktadır. İlk alan yeterliliklerle, diğer ikisi çocukların ilgi alanlarıyla ilgilidir:

- “Temel bilimsel anlama ve düşünme” alt alanı, bilimsel düşünme ve problem çözme ile biyolojik, kimyasal ve fiziksel olaylarla ilgili bilgi ve anlayışla ilgili soruları içerir.
- “Araştırma ve deney” alt alanı, çocukların canlı ve cansız çevreleriyle uğraşırken yaptıkları aktif keşif ve deneylerle ilgili soruları içermektedir.
- “Yapı ve inşaat” alt alanında, çocuğun teknik ilişkilerle ilgilenip ilgilenmediği ve kendisini ve çevresini inşa etmekten hoşlanıp hoşlanmadığı sorusu sorulur (MFKJKS, 2018).

#### **4.1.4.1.1.9 Dil ve Erken Okuryazarlık Becerileri**

Programda dil becerileri, öğrenmek ve ilkokula geçmek için önemli olduğu gibi uzun vadede de büyük önem taşımaktadır. Sekiz yaşına kadar olan dönem, dil becerilerinin ve ilgi alanlarının gelişiminin yanı sıra, olumsuz dil gelişimi durumunda ve dil bozukluğu olan çocuklarda erken önleyici tedbirler için de merkezidir (MFKJKS, 2018).

- Bir çocuk kendini sözel olarak nasıl ifade edebilir?
- Dinledikleri masal mantıklı mı?
- Tekerlemelerden ve dil oyunlarından hoşlanıyor mu?
- Çok fazla kelime ve terim biliyor mu?

Eğitim programında dil becerileri anahtar yeterliliklerdir. Çocukların dilsel olarak ne kadar iyi geliştikleri, büyük ölçüde çevrelerinden aldıkları uyarıcılara bağlıdır. Bu, "erken okuryazarlık" alanı için de geçerlidir. Buna ek olarak, okullar dil öğrenimi için önemli bir çerçevedir, çünkü çoğu çocuk zamanlarının önemli bir bölümünü burada geçirmektedir ve pek çok çocuk evde yeterli dilsel uyarı almamaktadır. Anaokullarında dil gelişimini teşvik etmek ve çocukları dilbilimsel olarak desteklemek için çok çeşitli seçenekler vardır.

Programda belirtildiği üzere okul öncesi eğitimin çocukların dil gelişimi üzerinde genel olarak olumlu bir etkisi vardır. Bu, özellikle çocukların göç geçmişi varsa veya eğitimsel olarak dezavantajlı bir geçmişe sahipse geçerlidir (MFKJKS, 2018).

Erken okuryazarlık alanı da kendi içinde karmaşıktır. Eğitim programında erken okuryazarlığı "çocukların kitap kültürü, anlatım, kafiye ve yazma kültürü ile ilgili deneyimleri ve becerileri için ortak bir terim" olarak tanımlanmaktadır. Programda (MFKJKS, 2018) üç alt alan vardır:

- "Dilbilgisi" alt alanı, çocuğun belirli gramer kurallarını doğru uygulayıp uygulayamayacağını odak alır.
- "Konuşma ve anlama" alt alanında, çocuğun görevleri yerine getirip getiremediği ve sorulara içerik açısından uygun cevap verip veremediği kaydedilmektedir. Çocuğun dilsel olarak aktif olup olmadığı araştırılır.
- "Erken okuryazarlık" alt bölümündeki sorular, daha sonra yazılı dil edinimi ile ilgili erken ilgi ve yeterliliklerle ilgilidir (MFKJKS, 2018).

#### **4.1.4.1.1.10 Matematik Becerileri**

Kuzey Ren Vestfalya okul öncesi eğitim programı sayma ve aritmetiğin çok ötesine geçen bir matematik anlayışına dayanmaktadır. Okuldaki çocuklar, nesnelere belirli özelliklere göre düzenleyerek, figürler ekleyerek ve kalıplarla devam ederek temel matematik ilkelerini oyun yoluyla öğrenirler. Okul öncesi eğitim kurumlarında her yerde şekiller, miktarlar ve desenler bulunabilir. Dolayısıyla temel matematiksel deneyim kazanmak için çok sayıda fırsat vardır (MFKJKS, 2018).

Pedagoglar ve eğitmenler, planlı programlar yaparak ve günlük deneyimleri baz alarak erken matematik becerilerinin gelişimini destekler. Programa göre (MFKJKS, 2018) erken dönem matematik becerilerini ve çocukların yeterlilikleri kazanabilecekleri beş matematik eğitimi alanı vardır.

- Sıralama ve sınıflandırma,
- Kalıplar ve düzenler,
- Zaman,
- Uzay ve şekil,
- Miktarlar, rakamlar, sayılar.

Program (MFKJKS, 2018), dört alt alanda matematiksel yeterlilikleri kapsamaktadır:

- “Sıralama ve sınıflandırma” alanı, bir çocuğun nesnelere belirli özelliklere (ör. şekil, renk) göre sınıflandırıp sınıflandıramayacağına ve üst ve alt sınıfları anlayıp anlamadıklarına ilişkin soruları içerir.
- “Şekil ve örüntü bilgisi” alt alanında, çocukların verilen kriterlere göre diziler oluşturup oluşturmadıkları ve geometrik şekilleri bilip bilmedikleri gözlemlenebilir.
- “Sayma ve sayısal bilgi” alt alanında, bir çocuğun belirli sayıdaki nesneyi doğru sayıp sayamayacağı ve sayıların farklı işlevlerini bilip bilmediği gibi sorular bulunmaktadır.
- “Aritmetik” alt alanında çocuğun toplam nesne sayısını belirleyip basit aritmetik problemleri çözüp çözemeyeceği belirlenir (MFKJKS, 2018).

#### **4.1.4.1.1.11 Müzikal Beceriler**

Programa göre müzik, çocukların sahip olduğu ilk sosyal deneyimlerden biridir. Çocukların melodileri nasıl ve ne zaman tanıyıp yeniden üretebilecekleri konusunda büyük farklılıklar vardır. Bu tür becerilerden bağımsız olarak, çocuklar başlangıçtan itibaren seslere, gürültülere ve ritimlere merak ve ilgi ile tepki verirler. Çevrelerindeki sesleri dinlerler, keşfetmeye ve taklit etmeye çalışırlar. Çocuklar müzik dinlediklerinde, genellikle mutlu bir şekilde tepki verirler ve kendiliğinden ritmik olarak dans etmeye ve hareket etmeye başlarlar (MFKJKS, 2018).

Çocuklar için okul öncesi eğitim kurumları, müzikal ilgi alanlarının geliştirilmesinde ve müzik becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Programda odak noktası müzikal açıdan belirli becerileri edinmeye değil, daha çok çocukların müzik etkinliklerine olan ilgisine ve zevkine odaklanır. Programa göre erken müzik eğitimi diğer becerilerin gelişimine katkıda bulunur. Diğer eğitim ve gelişim alanlarıyla birçok çapraz bağlantısı vardır. Örneğin müzikle dans etmek koordinasyon becerilerini ve

motor becerilerini geliştirir, birlikte şarkı söylerken işbirliği ve empati gerekir (MFKJKS, 2018).

Program bağlamında müzik becerileri, çocuğun müziği duygusal ve ruhsal olarak deneyimleme ve kendi sesiyle veya bir enstrümanla üretme, besteleme ve doğaçlama yapma kapasitesi olarak anlaşılır. Müzikal becerilerde iki alt alan dikkate alınır:

- “Müzik ilgisi” alanları alt alanı, müzik etkinliklerine ilgi veya katılımla ilgilidir. Bu, hem müziğin alımıyla (örneğin, çocuk müzik dinlemeyi sever mi?) hem de aktif müzik eylemiyle ilgilidir (örneğin, bir çocuk birlikte müzik üretmekten hoşlanır mı? Enstrümanlar ile oynamayı sever mi?).
- “Müzik becerileri” alt alanındaki gözlem soruları, öncelikle çocuğun müziği aktif olarak ele alması, yani kendi başına müzik üretme yeteneği ve ses seviyesi ile perdeyi ayırt etme yeteneği gibi alıcı becerilerle ilgilidir (MFKJKS, 2018).

#### **4.1.4.1.12 Yaratıcı Tasarım Becerileri**

Programa göre çocukların yaratıcı aktiviteleri için olanaklar ve materyaller çeşitlidir. Çocuklar elleriyle kumda çizgiler oluştururlar ve onları hayranlıkla izlerler, resimler çizerler ve onlara isimlerini verirler, kurumuş yapraklarla desen oluştururlar, figürlerle bir sahne oluştururlar. Çevreyi bu anlamda aktif olarak şekillendirmek ve geride görünür işaretler bırakmak insani ihtiyaçtır (Kita.NRW, 2020). Yaratıcı tasarım aynı zamanda çocukların bağımsız çalışmalarını ve kendilerini "kendi kendine yeten", yaratıcı ve yetkin olarak deneyimlemelerini sağlar.

Eğitim programına göre sanatsal faaliyetlerle yoğun bir ilişki kurmak, diğer gelişim alanlarında, örneğin ince motor beceriler, yaratıcılık veya duygusal alanda çeşitli beceriler edinmenin de temelidir. Ek olarak, sanatsal ve yaratıcı faaliyetler, eğitim bağlamında diğer eğitim içeriğinin de aktarılabilceği önemli bir köprüdür (MFKJKS, 2018).

Programda yaratıcı tasarım alanı ile ilgili bazı öneriler yer almaktadır. Örneğin okul öncesi eğitim kumlarında çocuklara sanatla çeşitli yollarla temas kurma ve onu deneyimleme fırsatı verilmelidir. Kurumlarda sanat eserlerine bakılarak, resim ve heykellerle ilgilenilerek çocukların algılama ve ayırt etme yetenekleri geliştirilir. Ayrıca, sanatçıların eserlerini inceleyerek çocuklar diğer ifade biçimlerine saygı duymayı öğrenirler ve böylece sanat olan ve sanatsal olarak değerli görülen şeyin

nihayetinde kişisel değerlendirilecek ürünler olduğuna ilişkin temel bir anlayış edinirler (MFKJKS, 2018).

Programda (MFKJKS, 2018) "yaratıcı tasarım becerileri ve ilgi alanları" sanat eserleri ve görsel tasarım süreçleriyle ilgilidir. Esasen boyama, çizim ve şekillendirme teknikleri dikkate alınır. Üç alt alandan oluşmaktadır:

- “Tasarım keyfi” alt alanında, bir çocuğun anaokulunda sanatsal ve yaratıcı etkinliklere katılmayı sevip sevmediği, resim, çizim ve şekiller yapmanın eğlenceli olup olmadığı gözlemlenir.
- “Sanat eserlerine olan ilgi” alt alanı, bir çocuğun sanat eserleriyle (örneğin resimler, heykeller) ilgilenip ilgilenmediği ve sanat eserleri hakkında kendi görüşünü oluşturup oluşturmadığı ile ilgilidir.
- “Tasarım becerileri” alt alanı, çocukların resim ve çizim becerileriyle ilgilidir (MFKJKS, 2018).

Programda yer alan her üç yeterlilik (öz, sosyal, bilişsel ve yöntem) alanı ayrı ayrı değerlendirilemez. Genellikle bir aktivite farklı eğitim alanlarını ve yeterliliklerini içerebilir. Örneğin, bilimsel veya teknik konular genellikle ekolojik yönleri de içerir. Programda eğitimin her alanında, dilsel eğitim süreçlerinin özel bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir

#### **4.4.3.2. Türkiye MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Gelişim Alanları**

Türkiye’de 2013 yılından beri uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programı, okul öncesi dönem çocukların gelişim seviyelerine ve niteliklerine dayanan ve bu seviye ve niteliklere ilişkin olarak tüm gelişim alanlarının geliştirilmesini temel alan “gelişimsel” bir eğitim programıdır. Eğitim programında, “kazanım” ve “göstergeler” esas alınmıştır (MEB, 2013). Programda toplamda gelişim alanlarına yönelik 63 adet kazanım yer almaktadır. Bu gelişim alanları sonraki bölümlerde açıklanmıştır

##### **4.4.3.2.1. Bilişsel Gelişim**

MEB 2013 Okul Öncesi eğitim programında ilk olarak bilişsel gelişim alanı yer almaktadır. Kazanım ve göstergelerden önce farklı aylara göre çocuklarda bilişsel gelişim özellikleri verilmiştir. 36-48, 48-60 ve 60-72 ay olmak üzere üç farklı ay grubundan oluşan yaş grubu yer almaktadır. Kazanım ve göstergeleri ise yaş gruplarına



ayrılmamış tüm yaş grupları için genel olarak verilmiştir. Bilişsel gelişim alanında toplam 21 kazanım yer almaktadır (MEB, 2013).

#### **4.4.3.2.2. Dil Gelişimi**

Bilişsel gelişim alanından sonra dil gelişimi alanı gelmektedir. Bu alanda da aynı şekilde 36-48, 48-60 ve 60-72 ay olmak üzere üç farklı yaş grubuna ilişkin özellikler yer almaktadır. Bu özellikler tablolar halinde gösterilmiştir. Dil gelişimi özelliklerinden sonra 12 kazanım ve göstergeleri yer almaktadır (MEB, 2013).

#### **4.4.3.2.3. Sosyal ve Duygusal Gelişim**

Dil gelişimi alanından sonra sosyal ve duygusal gelişim alanı yer almaktadır. Bu alan da diğer alanlarda olduğu gibi üç yaş grubuna ayrılmış ve öncelikle her yaş grubuna özel özellikler yer almaktadır. Sonrasında ise bu alanla ilgili 17 kazanım ve göstergeleri yer almaktadır (MEB, 2013)

#### **4.4.3.2.4. Motor Gelişim**

Motor gelişim alanı ince ve kaba motor olarak ayrılmamaktadır. Motor gelişim alanı ile ilgili ince ve kaba motor gelişim alanlarını kapsayan içerik barındırmaktadır. Yaş gruplarına göre özelliklerden sonra 5 adet kazanım ve göstergeler yer almaktadır.

#### **4.4.3.2.5. Öz Bakım Becerileri**

Öz bakım becerileri alanında toplam 8 kazanım ve göstergeleri yer almaktadır. Programda yer alan öz bakım becerileri gelişim alanının odaklandığı nokta okul öncesi dönem çocuklarının kendi bakımı ve hayatını diğer kişilerin yardımına ve desteğine gereksinim duymadan sürdürebilmesini sağlamalarını sağlamaktır.

Gelişim özelliklerine yönelik bir program olan okul öncesi programı holistik bir yaklaşımla, “sosyal ve duygusal, motor, bilişsel, dil gelişim alanları ile özbakım becerilerini” birlikte değerlendirir (MEB, 2013).

Öğretme öğrenme süreçlerinde çocuğu merkeze alarak kazanım ve göstergelerin farklı kombinasyonları oluşturularak bütünleştirilmiş etkinlikler tasarlanarak çocukların eğitim yolculuğu desteklenmekte ve gelişimsel alanlara yönelik planlamalar esnek bir şekilde yapılabilmektedir (MEB, 2013). Bu şekilde kapsamlı, nitelikli ve kapsayıcı eğitim süreçleri planlanabilmektedir. Programda her yaş grubu için gelişim özellikleri ayrı bölümlerde tablo halinde sunulmuştur.

#### **4.4.4. Okul Öncesi Eğitimde Etkinlik Çeşitleri/Alanlarının Benzerlik ve Farklılıkları**

Bu bölümde ilgili ülkelerdeki okul öncesi eğitim programlarında yer alan etkinlik çeşitleri/alanları hakkında bilgiler verilmiş ve bunun sonucunda iki ülke arasındaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılmıştır. Kuzey Ren Vestfalya'daki okul öncesi eğitim programında etkinlik çeşitleri yerine etkinlik alanları yer almaktadır. Bu sebeple öncelikle ülkelerdeki mevcut etkinlik çeşitleri ve etkinlik alanlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

##### **4.4.4.1. Kuzey Ren Vestfalya'da Okul Öncesi Eğitim Programında Etkinlik Alanları**

Kuzey Ren Vestfalya'daki okul öncesi eğitim programında Türkiye'de olduğu gibi etkinlik çeşitleri değil etkinlik alanları yer almaktadır. Kuzey Ren-Vestalya Eyaleti eğitim programında eğitim süreçleri; tematik, içerikle ilgili sunulabilmek için “on eğitim alanına” ayrılmıştır. Çocuklar günlük yaşam dünyalarında ve deneyimlerinde kendilerine sunulan deneyim olanakları boyunca ilgi alanlarına ve bireysel olarak yönlendirilirler (MFKJKS, 2018; 2016). Programda eğitim alanlarının içeriği yetişkinlerin ve çocukların zihinsel mantığına uygundur.

Eğitim alanları çocuğa kapsamlı eğitimi ve deneyimsel süreçleri tecrübe etmeleri için yeterli fırsat verilir verilmediğini görmek için uygulamalarını gözden geçirmelerine yardımcı olmak üzere tasarlanmıştır. Bu nedenle, eğitim alanları daha ileri gelişim süreçlerine ve ilgili eğitim kurumunda bireysel adaptasyonlara açıktır.

Programdaki eğitim alanları, ilkokuldaki müfredatın konulara bölünmesine benzemektedir. Eğitim alanları, çocukların ilgi alanlarına göre bireysel eğitim ve deneyim süreçlerini kolaylaştırmaları için destekleyicidir. Tabii ki, bireysel eğitim alanları arasında sıklıkla örtüşmeler olduğu akılda bulundurulmalıdır.

Eğitim alanlarının içeriğinde eğitim fırsatlarının formüle edilmesi, eğitim fırsatlarının açıklanması, gerekli malzeme ve ortamların listelenmesi için temel sorular yer almış ve pratik çalışma için uygulama ipuçları verilmiştir. Programda eğitim alanlarının genel içeriği aşağıdaki bölümlerden oluşmaktadır:

- Eğitim alanı hakkında genel bilgiler,
- Eğitim alanının ana fikri,

- Eğitim fırsatları,
- Eğitim fırsatlarını desteklemek ve tasarlamak için temel sorular,
- Düşünmeye sevk eden için materyaller / ortamlar.

#### **4.4.4.1.1. Hareket Eğitimi**

Kuzey Ren Vestfalya eğitim programında çocuğun temel ihtiyacının, mekansal ve maddi dünyayı tüm duyularıyla hissetmek, bilmek ve anlamak olduğu belirtilmiştir (MFKJKS, 2018).

“Hareket temel bir düşünce şeklidir” (Jean Piaget).

Programdaki hareket alanına göre çocukların fiziksel aktiviteye olan gereksinimlerini yeterince dikkate alarak veya onlara yeterli alan sağlayarak, çocukların gelişimi ve eğitim süreçleri desteklenir. Hareket, her alanda çocuğun hayatındadır. Böylece, hareket alanının tüm eğitim alanlarıyla bağlantılı olduğu da anlaşılmaktadır (MFKJKS 2018).

Programda hareket eğitimi ile ilgili öneriler yer almaktadır. Örneğin hareket etme yeteneği, çocuğun görevleri bağımsız olarak üstlenebilmesi ve faaliyetler için sorumluluk alabilmesi ile güçlendirilebilir. Riskli durumlarla ve yüklerle başa çıkabilmek ve zor durumlarda hareket edebilmek için çocuğun güçlü bir esnekliğe, kendine güven duyması ve yeni taleplerle yüzleşmeye hazır olması gerekir.

Hareket çocuğun dünyayı keşfi, duyuusal deneyim, duyguların ifadesi, iletişim, mobilite, kendini onaylama ve yaşama sevinci için önem taşımaktadır. Programa göre çocuklara fiziksel aktivite gereksinimlerini karşılayan bir ortam sağlanmalı ve motor becerilerini ve yeteneklerini geliştirmek için onlara çeşitli “gelişimsel” ve “yaşa uygun” deneyimler sağlanmalıdır. Çocukların güçlerini, dayanıklılıklarını, çevikliklerini ve koordinasyonlarını geliştirebilecekleri daha karmaşık hareketlere; farklı oyun alanı ekipmanı ve malzemeleri, ulaşım araçları ve arazi deneyimleri olarak sağlamaktadır.

Spor aktiviteleri takım ruhunu ve adaleti geliştirir ve kurallara uymayı öğrenir. Ayrıca, çocuklukta olumlu motor deneyimleri, genel refah ve sağlık için yararlı olan, egzersiz yapmak için ömür boyu sürecek bir “motivasyon” geliştirir (MFKJKS, 2018)

Eğitim programına göre çocuklara hareket eğitimi için aşağıdakilerin fırsatı verilir:

- “Sadece spor faaliyetlerinde değil, aynı zamanda çocukların günlük yaŐantılarına ve gelişimlerine göre değişen günlük hareket deneyimlerini yapmalarını ve vücutlarını test etme isteklerini yaşamalarını,
- Isınma ve rahatlama arasında dengeli bir ilişki kurma,
- Çocuğun kendi fiziksel sınırlarına ulaşması,
- Çocuğun başkalarının fiziksel sınırlamalarını tanınması ve kabul etmesi,
- İnce motor becerilerini günlük durumlarda kendi hızlarında geliştirme (bıçakla ve çatalla bağımsız olarak yemek yiyebilmek, makasla kesim yapabilmek vb.),
- Çevrede yaratıcı olanaklar oluşturma,
- Yolda ulaşım ve davranışla nasıl başa çıkılacağını ğrenme,
- Farklı ulaşım araçlarını (itme arabaları, tekerlekler, üç tekerlekli bisikletler, scooterlar, bisikletler, kaykaylar vb.) deneme ve nasıl kullanılacağını ğrenme,
- Yzmeyi ğrenme,
- Bisiklet sürmeyi ğrenme.”

#### **4.4.4.1.2. Vücut, Sağlık ve Beslenme Eğitimi**

Kuzey Ren Vestfalya okul öncesi eğitim programına göre fiziksel ve zihinsel refah, gelişim ve eğitim için temel bir gerekliliktir ve çocukların temel bir hakkıdır. Çocuklar yemeğin vücutlarında nerede kaybolduğunu ya da çocukların neden bydğn bilmek isterler ve açıklamalar talep ederler. Beden konusuyla ilgili eğitim ve projelerde çocuklar tecrübe kazanıp sorularına cevap alabilirler. Bu onlara bedenleri, işlevleri ve yetenekleri ile sağlıklı bir fiziksel gelişim sağlayan koşullar hakkında giderek daha farklı bir anlayış kazandırır. Programda sağlık konusu, diŐ firalama ve el yıkama gibi günlük davranışların çok ötesine geçer. Kendisinin ve vücudunun sorumluluğunu güçlendirmeyi içeren bütüncül ve önleyici sağlık eğitimini kapsar (MFKJKS, 2018). Programda eğitim görevi, çocukları kendi deneyimleriyle başa çıkmalarında desteklemek ve kendi sağlık kavramlarını geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Buna kazaların nasıl önleneceği, “ilk yardım” ın nasıl sağlanacağı ve vücudunuzun sağlıklı tutulması gibi önleyici tedbirler de dahildir.

Çocuklara sağlıklı bir yeme içme aliŐkanlıđı kazandırmak için olabildiğince erken baŐlanmalıdır. Çocuklar yiyecek konusunda açık fikirlidirler. Yetişkinlerin ocukların bireysel doğgunluğuna ve öz düzenlemesine güvenmeleri önemlidir. (MFKJKS, 2018). Yemek yeme aliŐkanlıkları aile ve kültürden kuvvetli bir Şekilde etkilenir ve ayrıca sosyo-ekonomik faktörlere de bağlıdır. Bu bakımdan, sosyo-kültürel

farklılıkları dikkate alarak aileleri bu alanda dahil etmek çok önemlidir. Bireysel destek ve danışmanlık, bilgilendirme oturumları, birlikte yemek pişirme gibi etkinlikler ile desteklenmelidir.

Programa göre okul öncesi eğitim kurumlarındaki amaç, her şeyden önce, çocukların sağlıklı yeme ve içme konusunda olumlu tavır geliştirmeleridir. Bu sürdürülebilir bir sağlıklı beslenme geliştirmelerini sağlar. Ebeveynlerle, özellikle de bu eğitim alanında işbirliği yapmak, özellikle önemlidir.

Eğitim programında çocuklara vücut, sağlık ve beslenme eğitimi için aşağıdakilerin fırsatı verilir:

- “Bedenlerinin farkına varmalarını sağlamak,
- Çeşitli ve farklılaşmış duyuşsal deneyimleri tecrübe etmek,
- Çevrelerindekiyle yakınlık ve mesafeye karar vermek,
- Hem seçimlerinde hem de hazırlanmalarında yemeklerin hazırlanmasına yardımcı olmak,
- Ne kadar yiyeceklerine kendileri karar verme,
- Kendi yemeklerini doldurup kendi başlarına yemek,
- Ortak yemekler için zaman ayırma,
- Farklı ülkelerden ve kültürlerden gelen yemekler ve gıda maddelerini deneyimlemek.”

#### **4.4.4.1.3. Dil ve İletişim Eğitimi**

Programda çocuğun dili ediniminin, gelişim ve eğitim sürecinin önemli bir parçası olan karmaşık bir süreç olduğundan bahsedilmektedir. Dil insanların çevreleriyle ilişki kurmaları ve kendilerini anlamaları için merkezi yoldur. Dil gelişimi doğumla başlar, sosyal ortamda sürekli olarak gerçekleşir ve asla tamamlanmaz (MFKJKS, 2018). Dil ve iletişim becerileri, çocukların duygusal ve bilişsel gelişimi için temel ön şartlardır. Ön koşul, çocuğun bir kişi olarak kabul edildiğini ve benimsendiğini hissetmesidir.

Doğal çok dilliliğin takdir edilmesi özellikle ebeveynlerle çalışırken dil gelişiminin önemli bir parçasıdır. Programda Almanca dil yeterliliğine ek olarak, çok dillilik bir performans ve fırsat olarak değerlendirilen ve anlaşılın önemli bir beceridir. Farklı bir dili olan çocuklar, ilköğretim ve okul öncesi eğitimi süreçlerine başarılı bir şekilde katılabilmek için Almanca dilini öğrenme fırsatı bulurlar. Özellikle başlangıçta sözlü iletişim konusunda güçlük çeken çocuklar sözel olmayan becerilerin erişim ve ifade sağladığı durumlardan yararlanabilir. Önemli olan, okuryazarlık ediniminin merkezi öncüsü olarak "fonolojik farkındalık" tır. Programda "fonolojik farkındalık", seslerin

farkında olmayı, kelimeleri hecelere göre ayırmayı, bir araya getirmeyi ve tekerlemeleri tanımayı içerir.

Çocuklara dil ve iletişim eğitimi için aşağıdakilerin fırsatı verilir:

- “Yüz ifadeleri ve jestleri hakkında iletişim kurmak,
- Konuşmalarda iletişim kurmak ve duygularını, fikirlerini, düşüncelerini, deneyimlerini vb. ifade etmek.
- Günlük faaliyetler ve etkileşimlerdeki konuşma kurallarını bilmek ve uygulamak (başkalarını dinlemek, izlemek, telaffuz ettirmek, onlarla kalmak, vb.),
- Kelime hazinelerini genişletmek ve yeni teknik terimler kullanmak,
- Kendi dillerinde iletişim kurmak,
- Kitaplara ilgi duymak, hikaye anlatımı sevincini geliştirmek ve böylece bir bilgi ve iletişim aracı olarak yazıya erişmek.”

#### **4.4.4.1.4. Sosyal, Kültürel ve Kültürlerarası Eğitim**

Eğitim programında sosyal ilişkilerin, herhangi bir eğitim sürecinin temel ön şartı olduğu belirtilmektedir. Çocuklar çevrelerini bağımsız olarak keşfederler ve sorularına cevap ararlar. Yetişkinler bu keşiflere eşlik eder ve gözlemler, çocuklar için güvenlik, yardım ve destek sağlar (MFKJKS, 2018). Sonuç olarak, çocuklar özgüvenleri ve kendi kimlikleri hakkında bir fikir geliştirirler. Kendine güven, diğer insanlara ve bilinmeyen gelenek ve yaşam dünyalarına açık ve hoşgörülü olmanın temel şartıdır. Okullar genellikle çocukların aileleri dışındaki insanlarla düzenli olarak buluştuğu ilk yerlerdir. Burası topluluk, dostluk ve dayanışma gibi sosyal deneyimlerin temelidir. Çocuk kendisini bir topluluğun parçası olarak algılar ve sosyal olarak sorumlu ve saygılı davranmayı öğrenir.

Programa göre kişisel, sosyal, kültürel, fiziksel ve psikolojik terimlerdeki “çeşitlilik” çocukların günlük yaşamının doğal bir parçası olmalıdır. Kültürlerarası eğitim, farklı kökenden gelen insanların bir arada bulunmasını güçlendirmek amacıyla günlük eğitimin kesitsel bir görevidir (MFKJKS, 2016).

Programa göre çocuklara değerleri deneyimleyebilecekleri ve değer odaklı davranışı öğrenebilecekleri deneysel alanlar sunulur. Toplumun demokratik yapıları ve uygulamaları ile mümkün olduğunca erken temas eden, demokratik ve sosyal yaşam biçimlerini deneyimleyen çocuklar, sorumlu olma ve eleştirebilme fırsatına sahip olurlar.

Çocuk konferansları, sınıf konseyleri, çocuk parlamentoları ve çocuk meclisleri sayesinde çocuklar günlük kararlara katılabilir ve böylece tanınma ve katılım hakkının ne demek olduğunu öğrenebilirler. Bu, ekip ve proje çalışmasının yanı sıra sorumluluk ve katılımın aktarılmasıyla da devam ettirilebilir.

Eğitim programında çocuklara sosyal, kültürel ve kültürlerarası eğitim alanı için aşağıdakilerin fırsatı verilir:

- “Kendi eylemlerinin sorumluluğunu alma,
- Çatışmaları bağımsız ve şiddetsiz bir şekilde çözme ve bir arada yaşama,
- İsteklerini ve ihtiyaçlarını ifade edebilme,
- Sosyal etkileşim süreçlerine girme,
- Diğer insanların görüş ve düşüncelerini deneyimleme,
- Farklı kültürleri tanıma,
- Gelenek ve normların geçmişlerini öğrenme,
- Birlikte kurallar geliştirme ve karar alma süreçlerinde söz sahibi olma,
- Kendi kökenlerini araştırma ve kendi kültür ve yaşam tarzlarını geliştirme,
- Duygularına izin verme,
- Haklarını tanıma (BM Çocuk Hakları Sözleşmesi),
- Fikirlerini ve isteklerini formüle etme ve eğitim planlarının tasarımına katkıda bulunma,
- Saygısız ve ayrımcı ifadeleri tanıma.”

#### **4.4.4.1.5. Müzikal ve Estetik Eğitimi**

Programda estetik, eğitimsel ve bilişsel süreçlerde duyuşsal algının önemini vurgulamaktadır. Bu nedenle, estetik eğitimi sadece müzikal-sanatsal/artistik alan anlamına gelmez, aynı zamanda günlük yaşamın tüm alanlarına dokunur. Estetik eğitimi, kendinizle ve dünyayla ilgili yeni bilgilere ve yeni içgörülere yol açabilecek duyuşsal deneyimlerin sonucudur. Bu eğitim süreçleri, çocukların yalnızca bir iç imge olarak değil, aynı zamanda bir dış imge olarak algıladıklarını oluşturma ve ifade etme konusunda birçok fırsata sahip olmaları ile desteklenir. Burada, çok çeşitli duyuşsal deneyimler ve ifade biçimleri sağlayan tüm alanlar büyük önem kazanmaktadır. Bunlar arasında özellikle serbest oyun, her türlü tasarım, müzik, dans, hareket, rol oynama ve şarkı söyleme yer almaktadır.

Bu noktada "tasarım" ve "müzik" alanları daha farklı şekilde uygulanmaktadır.

#### **4.1.4.1.1.13 Tasarım**

Programda tasarım, özel bir oyun şekli olarak tanımlanmaktadır. Yaratıcı amaçlar için birçok farklı şey kullanılır. Böylece kendi etkinlikleri hakkında olumlu deneyimler yaparlar, bir gelişim ve deneyim süreci yürütürler. Bu, bitmiş bir ürünün yaratılması ile ilgili değil, tasarımın kendisi ve yeni realitenin inşası ile ilgilidir. Bir psiko-hijyenik<sup>34</sup> etki, bu özgür, öz-kararlı ve zevkli etkinlikle ilişkilendirilebilir. Çocuklar duygularını ifade edebilir, algıladıklarını ve yaşadıklarını paylaşabilir, yansıtabilir ve işleyebilirler (MFKJKS, 2018).

Materyallerin çeşitliliği ve farklı teknikler, çocuğun farklı tasarım yöntemlerini denemesine ve böylece kendi gerçekliğini yansıtmasına, yeniden şekillendirmesine ve iyileştirmesine izin verir. Ek olarak, tasarım süreçleri ince motor becerileri, vücut koordinasyonunu, konsantre olma ve dayanıklılığı destekler.

#### **4.1.4.1.1.14 Müzik**

Programa göre çocuklar kendi oluşturdukları ve dinledikleri gürültülere, vurgulara/tonlara ve seslere büyük ilgi duyarlar. Yaşamın ilk yıllarında, çocuk ses göstergelerini algılar, sesleri ve ses düzenlerini ayırt eder. Müzik birçok yönden duygulara hitap eder, zihinde görüntüler yaratır ve çeşitli ifade olanakları sunar. Müzik, çocukların üzüntü ya da özlem gibi kelimelerle henüz ifade edemedikleri duyguları algılamalarını ve ifade etmelerini sağlar.

Birlikte şarkı söylemek ve oynamak, çocukları mutlu eder ve onları birçok yönden destekler. Programa göre müzik çocuksu zekâyı destekler (MFKJKS, 2018). Aktif müzik, beynin her iki yarısını birlikte çalıştırır. Bu çocuğun beyinde farklı bir büyük sinir ağı oluşturur. Sosyal öğrenme, iletişim ve takım çalışması toplulukla şarkı söyleme ve dans etme yoluyla desteklenir. Müzikal veya akustik ritüeller, çocukların dikkatini düzenli olarak tekrar eden etkinliklere yönlendirebilir ve güvenlik sağlayabilir (MFKJKS, 2018). Müzik, ritim, dil ve hareket birbirinden ayrılmaz. Müzik, insanların duygusal bir dili ve estetik eğitimin temel bir alanıdır.

---

<sup>34</sup> Aynı zamanda zihinsel hijyen olarak da adlandırılan psiko-hijyen, zihinsel sağlığın korunması ve kazanılması doktrindir.



Eğitim programında çocuklara müzikal ve estetik eğitim alanı için aşağıdakilerin fırsatı verilir:

- “Sosyal bir deneyim olarak Şarkı söylemek ve müzikten zevk almak,
- Çeşitli tasarım malzemelerini, tekniklerini tanıma ve kullanma,
- Materyal, araç ve müzik aletlerini kullanma becerisi kazanma,
- Algı ve duygularını farklı Şekillerde ifade etme ve iletme,
- Farklı malzemelerin doğasını ve spesifik özelliklerini, ayrıca farklı nesnelerin ve malzemelerin ses ve gürültü özelliklerini tanıma,
- Algısal ufkunu geniŐletme ve hayal gücünü geliştirme.”

#### **4.4.4.1.6. Din ve Etik Eğitimi**

Kuzey Ren Vestfalya eğitim programına göre bütünsel bir eğitim anlayışı, dini eğitimi ve etik yönelimi içerir (MFKJKS, 2018). Bunlar eğitimin temel yönleridir. Almanya’da çocukların din ve etik eğitimi hakkı vardır. Bu hak yasalarla korunmaktadır. Devlet anayasasının 7. maddesine göre, “Tanrı’ya saygı, insanın saygınlığına saygı gösterme ve sosyal eyleme katılma isteği” eğitimin temel amacıdır ve dolayısıyla din ve etik eğitimi okul öncesi eğitimde ve ilköğretimde eğitim, bakım ve rehberliğin ayrılmaz bir parçasıdır (Kita.NRW, 2020).

Kuzey Ren Vestfalya, Almanya’nın en kalabalık ve en çeşitli nüfusuna sahip eyaletidir (Statistik, 2020). Kuzey Ren Vestfalya çok çeşitli dinler ile karakterizedir. Bu nedenle, Kuzey Ren Vestfalya’daki okullarda yedi farklı din ve mezhepte (Katolik, Protestan, Yunan Ortodoks, Suriye Ortodoks, Yahudi, Müslüman ve Alevi) din eğitimi vardır. Kuzey Ren Vestfalya gittikçe daha fazla dinamiğe sahip olmaktadır (StBA, 2018). Bu durum aynı zamanda okul öncesi eğitim kurumlarında da görülmektedir. Bu nedenle, dinler arası diyalogda açıklık ve kabul, okul öncesi eğitimin önemli kalite özellikleridir. Kültürlerin ve dinlerin çeŐitliliđinin bilinmesi ve tanınması, birlikte yaşamaya ve fırsat eşitliğine daha fazla katkıda bulunur. oğul bir dünyada, din eğitimi ve öğretiminin önemli bir yeri vardır (MFKJKS, 2018).

Kuzey Ren Vestfalya eğitim programına göre din eğitimi çocukta kimlik oluşumunu destekler (MFKJKS, 2016). Diğer dinleri tanımak, başka kültürleri anlamak için yardımcı olur ve kendi kimliğini güçlendirir. Din eğitimi ve etik birbirine bağlıdır ve eğitimin bir parçasıdır. Din ve inanç, yalnızca yaşamın temel sorularına cevap vermekle kalmaz, aynı zamanda insanların kendilerini yönlendirebilecekleri değerleri

ve normları belirler. Dini eğitim, etik tutumların ve sosyal tutumların gelişmesini sağlar.

Çocuklara din ve etik eğitim alanı için aşağıdakilerin fırsatı verilir:

- “Farklı ideoloji, inanç ve din biçimlerini deneyimleme,
- Çokkültürlü ve çok dinli yaşam dünyalarını deneyimleme,
- Bayramları, festivalleri ve ritüelleri diğer kültürlerden keşfetme,
- Kendi manevi deneyimlerini ve kendi Tanrı imajını geliştirme,
- İçsel güç ve güven kazanma,
- Dini algılara duyarlılık geliştirme,
- Değerlerle tanışmak ve kendi bakış açılarını bulmak (özellikle saygı, kabul, hoşgörü, kendine ve başkalarına karşı sorumluluk, ayrıca doğa ve çevre, dayanışma gibi konular),
- Kendi dini geleneklerinden emin olma,
- Dinlerin, özellikle en yaygın üç tek tanrılı dünya dininin değerleri arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri deneyimleme.”

#### **4.4.4.1.7. Matematiksel Eğitim**

Programa göre çocuklar matematiğin günlük yaşam dünyasıyla çok fazla ilgisi olduğunu ve problemlerin matematiğin yardımıyla çözülebileceğini tecrübe eder. Matematik eğitimi cinsiyetten bağımsız olarak öğretmenler ve pedagoglar tarafından desteklenmektedir. Çocuklar bu alanda “uzman küçük araştırmacılar” ve “kaşifler” olarak öğrenirler (MFKJKS, 2018).

KRVOÖE programında öğretmenlerin çocuğun dünyasında matematiği keşfedebilecekleri bazı öneriler bulunmaktadır. Örneğin pek çok çocuk sayma tekerlemelerini oyunlarında söyleyerek sayıları kullanır. Bitki simetrisinde, bir kelebeğin kanat çizimlerinde, çini deseninde veya vitray çalışmalarında, matematiksel yapılar vardır. Müzik dinlerken veya müzik aletleri çalarken de matematiğin dünyasını keşfedebilir. Çocuklar, tırmanırken, koşarken ve saklanırken farklı mekansal perspektifler üstlenirler ve inşa ederken geometrik şekillerle denemeler yaparlar. Gündelik nesnelere çeşitli şekillerde sıralanır veya sınıflandırılır, karşılaştırılır veya adlandırılır. Desenler çizilebilir, katlanabilir ve kesilebilir. Zamanın boyutu çeşitli durumlarda (örneğin, gece ve gündüz, mevsimler, doğum günleri) yaşanabilir ve ilk deneyimlerini kazanırlar. Matematiğin sıradan doğası, kendilerini keşfetmek, tanımlamak ve kullanmak için ilişkileri, yapıları ve düzenleri keşfetmeleri için birçok fırsat sunarak çocukların dünyasına entegre edilebilir (MFKJKS, 2018).

Programa göre kurum ve çevre, günlük yaşam materyallerini matematiksel "ortam" için kullanılabilir. "Basitleştirilmiş bir dünya" oluşturmak için fazla yapılandırılmış pahalı materyaller veya programlar gerekmemektedir. Böylece öğretmenler matematiği günlük yaşama da entegre etmiş olurlar.

Çocuklara matematik eğitim alanı için aşağıdakilerin fırsatı verilir

- “Basit kalıpları keşfetme, tanımlama,
- Farklı sınıflandırma sistemlerini (takvimler, saatler vb.) tanıma ve içindeki yapıları keşfetme,
- Sayısal bir anlayış geliştirme (örneğin sayıları ve sıra sayılarını tanıma)
- Nesneleri özelliklere göre ölçme, tartma, karşılaştırma ve sıralama gibi faaliyetlerle boyut karşılaştırmaları yapma,
- "üst", "alt", "sağ", "sol" gibi terimler kullanarak uzay-konum ilişkilerini deneyimleme ve tanımlama,
- Geometrik temel formları ve özelliklerini ayırt etme ve tanıma.”

#### **4.4.4.1.8. Bilim ve Teknik Eğitimi**

"Merak, tüm doğa bilimlerinin başlangıcıdır" (Aristo).

Bir çocuk, bir kaç dakika içinde bir Nobel Ödülü kazanan kişinin hayatı boyunca cevaplayabileceğinden daha fazla soru sorabilir (MFKJKS 2018). Programa göre çocuklar sürekli olarak soruları ve deneyleriyle çevreleri hakkında bilgi edinir. Çevrelerindeki süreçleri büyük bir ilgiyle izler, yetişkinlerden daha açık bir şekilde gözlemler ve öngörülemeyen bir şey olduğunda şaşırıp kalabilir. “Neden” sorularıyla ısrarla açıklama talep ederler.

Programa göre çocuklar kendi araştırmalarını yapma, deneyim kazanma, yaratıcı ve aktif olarak problemlerle başa çıkma konusunda geniş bir fırsata sahip olmalıdır. Açık uçlu sorular, daha fazla deney yapabilme imkanı çocuklar için bir fırsat olabilir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin tutumları bilim ve teknik eğitiminde önemli bir rol oynamaktadır.

Programa göre doğa bilimleri öğrenimi birçok günlük durumda (ormandaki bir yürüyüş sırasında, iş yaparken, pişirirken, vb.) eğitime dahil edilebilir ve matematik, ekoloji ve özellikle teknoloji gibi diğer konularla bağlantılıdır.

Çocuklar için, teknik meselelerle uğraşmak, bir yandan, teknik çevremizi ve diğer yandan da eleştirel bir tutum oluşturma olasılığını geliştirmek için olumlu bir teknoloji

bilincine doğru gelişme anlamına gelir. Bu sebeple programa göre çocuklara bilim ve teknoloji konusunda sürdürülebilir bilinç aşılama oldukça önemlidir.

İçeriğe ek olarak, her şeyden önce, keşif, bağımsız ve araştırmaya dayalı öğrenme ile ilgili metodolojik yeterliliklerin genişletilmesi odak noktasıdır. Çocuklar yaşa uygun dokümantasyon ve sunum biçimlerini kullanarak problem çözme stratejileri geliştirir, test eder ve yansıtır.

Eğitim programında çocuklara bilim ve teknik eğitimi alanı için aşağıdakilerin fırsatı verilir:

- “Doğada süreçleri gözlemlemek, bunları tam olarak tanımlamak ve onlardan ders çıkarmak,
- Soru sorma ve bu sorulara cevaplar arama,
- Gözlemleyerek, karşılaştırarak, değerlendirerek bilgi toplama ve sınıflandırma,
- Deney yapmak (örneğin ateş, su veya hava ile) ve böylece malzeme özelliklerinde ve malzeme değişikliklerinde ilk deneyimleri yaşama,
- Örneğin bir hayvanı tutarken, doğanın bir parçasını (ağaç, bahçe, bitki, okul bahçesi vb.) geliştirirken sorumluluk almak,
- Oyun ve inşaat malzemeleriyle kendi yapılarını icat etmek”

#### **4.4.4.1.9. Ekolojik Eğitim**

Kuzey Ren Vestfalya okul öncesi eğitim programında ekoloji eğitimi bölümü aşağıdaki sözlerle başlamaktadır:

“Dünyamızda bitkiler, hayvanlar ve insanlar birlikte yaşarlar. Hepsi birbirine bağımlıdır, birbirine ihtiyaç duyarlar ve birbiriyle ilişkilidirler. Bir alanda bir şey değişir değişmez, yaşamın diğer iki alanını da etkiler. Sistem dengesi bozulur ve tekrar farklı bir şekilde dengelenir (MFKJKS, 2018).”

Programda ekolojik eğitimin odak noktası, doğal kaynakların dikkatli kullanılması, ekolojik olarak bozulmamış yaşam alanlarının deneyimlenmesi ve çocuklara çevreyi korumayı öğreten pratik projelerdir. Bunu yapmak için çocukların yetişkinlerden rol modellere ihtiyacı vardır.

Programa göre temelde çocuklar çevreleriyle, insanlarla, doğa ile ve nesnelere yakın bir ilişki içinde yaşarlar. Bu ilişkide tüm duyulara ve duygulara hitap edilir. Doğada ve çevrede doğal yaşam döngülerini tanımak ve gözlemlemekle çocuklar farklı konu ve sorularla tanıştırılır. Doğanın tüm yönlerinin çocuklardan mahrum bırakılmaması, ancak etkileri ve nedenleri hakkında yaşa uygun açıklamalar almaları ve diğer insanlarla fikir alışverişinde bulunabilmeleri önemlidir.

Programa göre:

- “Çocuklar çevreleriyle bir ilişki kurduktan sonra, bağamları tanırlar ve kendi davranışlarını geliştirebilirler,
- Çocuklar çevrelerini yeri doldurulamaz ama aynı zamanda kolay incinir olarak tanımlarlar,
- Çocuklar, yaşlarına bağlı olarak kendileri için, eylemleri için ve doğa ile uğraşmak için sorumluluk alabilirler,
- Çocuklar bu sorumlulukla ne kadar erken tanışılırsa, gelecekte bu görevi o kadar sürdürülebilir bir şekilde üstlenmek isteyeceklerdir.”

Eğitim programında çocuklara ekolojik eğitim alanı için aşağıdakiler hakkında anlayış geliştirmelerine fırsat verilir:

- “Bitki, hayvan ve insan topluluklarının ilişkilerine ve karşılıklı bağımlılıklarına dair içgörü kazanmak, onları keşfetmek, sonuç çıkarmak ve kendi davranışlarını geliştirmek,
- Doğal kaynakların ve canlıların dikkatli kullanımını sağlamak,
- Kişinin kendi eylemlerinin diğer insanları ve çevreyi etkilediğini kabul etmek,
- Çevreye karşı sorumluluk almak ve kendi kararlarını vermek,
- Doğal yaşam döngülerini bilmek (ekim, çimlenme, çürümek ve yaşamın son bulması),
- Kurum dışındaki çevrelerini tanımak, değişiklikleri deneyimlemek, değişiklikleri şekillendirmeye katılmak,
- Şehir ile ülke arasındaki farklılıkları deneyimlemek.”

#### **4.4.4.1.10. Medya Eğitimi**

Programda kullanılan bağlamda medya, hem internet, bilgisayar, cep telefonu gibi yeni medya, hem de gazete, televizyon, resimli kitap veya CD gibi geleneksel veya konvansiyonel medya olarak anlaşılmaktadır. Medya, çocukların kültürünün bir parçası olarak görülmektedir (MFKJKS, 2018)

Pek çok çocuk ayrıca oyun konsolları, tabletler veya akıllı telefonlar gibi dijital medyaya erken erişime sahiptir. Programa göre bu durum bilgi, iletişim, yaratıcılık ve katılım için geniş fırsatlar sunar. Beraberinde riskler de getiren medya kullanımı bu konuda iyi yetişmiş öğretmenler, kurumlar ve ebeveynlere olan ihtiyacı meydana çıkarmaktadır. Programa göre medya deneyimlerini ele almak ve çocuklara bunları işleme fırsatı sunmak önemli bir pedagojik deneyimdir (MFKJKS, 2018).

Çocuğun dünyasına güçlü bir şekilde odaklanan ve buna göre “durum” odaklı bir pedagoji, çocukların sürekli değişen dünyasında tüm etkili faktörlerin içeriğini ele alma ve bu gelişimsel görevde çocukları destekleme görevine sahiptir. Bu nedenle, kimlik oluşturma deneyimi olarak bütüncül bir destek yaklaşımı anlamında medya

pedagojik çalışması, eğitim kavramının ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Durum odaklı yaklaşım, topluluk içindeki gerçek yaşam durumlarında öğrenmeyi vurgular ve çocukların, ailelerin ve toplulukların katkılarına değer verir.

Programda medya eğitimindeki amaç şudur:

- Çocukları medya tasarımını anlamalarında desteklemek ve böylece medya okuryazarlığının (medya yeterliliği)<sup>35</sup> gelişimini aktif olarak teşvik etmek,
- Çocukların medyayı yaratıcı bir şekilde kullanmalarını sağlamak,
- Medya ile kendi başlarına nasıl üretken olacaklarını öğrenmek.

Okul öncesi eğitim kurumlarında medya becerilerinin aktarılmasını günlük yaşama kapsamlı bir şekilde entegre etmek için sistematik desteğe ihtiyaç vardır. Ebeveynlerin rolü oldukça önemli görülmektedir. Programda medya ile ilgili eğitimin bir diğer amacı da çocukların dengeleyici bir medya deneyimi yaşamalarını sağlamaktır. Bu, onlara medya formları, içeriği ve sosyal bağlamlarında kazanamayacakları kullanımları ile ilgilenme ve eleştirel bir şekilde düşünme konusunda deneyim kazandırmak anlamına gelir.

Eğitim programında çocuklara medya eğitimi alanı için aşağıdakilerin fırsatı verilir:

- “Medyayı pedagojik olarak kullanma sürecine aktif olarak katılmak,
- Kendi fikirlerini sunmak için medyayı verimli kullanmak (animasyon filmi, radyo tiyatrosu vb),
- Medya araçlarını yakından inceleme fırsatına sahip olmak (medya içeriğinin yansıtıcı incelenmesi),
- Medya ortamlarını eleştirel olarak sorgulamak,
- Bilgi edinimi için medyanın eğitim aracı olarak kullanım alanlarını keşfetmek (sözlük yazılımı kullanımı, internet araştırması),
- Medyayı eğitim ve öğretim amaçlı kullanmak,
- Okul yaşamlarını medya ile portfolyo olarak kaydetmek (öyküleri, çocukların anlatılarını belgelemek, çocukların veya ürünlerinin dijital fotoğraflarını çekmek),
- Farklı deneyimlerini seçmek, belgelemek, hatırlamak ve konuşmak.”

#### **4.4.4.2. Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programında Etkinlik Çeşitleri**

Türkiye’deki okul öncesi eğitim programında mevcut olan etkinlik çeşitleri bütünleştirilmiş bir anlayışı göre kullanılmaktadır. Bu etkinlik çeşitleri küçük ve

---

<sup>35</sup> Medienkompetenz (media literacy). Programda bu iki kavram beraber kullanılmaktadır.

büyük gruplarla tek başına kullanılabilmesi gibi bütünleştirilmiş bir şekilde birlikte de kullanılabilir (MEB, 2013). Programda (MEB 2013, 42) yer alan ifadeye göre:

“Öğretmen veya çocuklar tarafından yapılandırılmış/ yarı yapılandırılmış/yapılandırılmamış etkinlikler sınıf içinde yapılabileceği gibi açık havada da yapılabilir. Öğretmenlerin bu etkinlikleri mümkün olduğunca açık havada da gerçekleştirmesi beklenmektedir. Etkinlikler tek tek planlanıp uygulanabileceği gibi birden fazla etkinlik çeşidi bir araya getirilip bütünleştirilmiş etkinlikler de hazırlanabilir. Etkinlikler bireysel, küçük grup veya büyük grup şeklinde planlanıp uygulanabilir.”

Türkiye’de MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda etkinlik çeşitleri on farklı etkinlik olarak belirtilmektedir. Bu etkinlik çeşitleri:

#### **4.4.4.2.1. Türkçe Etkinliği**

Türkçe etkinliğinde programın amaçlarından da biri olan öncelikle çocuğun Türkçeyi doğru ve güzel bir şekilde konuşmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Aynı zamanda erken okuryazarlık, dil ve iletişim becerileri, ses farkındalığı gibi konularda çocuğun desteklenmesi amaçlanmaktadır. Programda (MEB 2013, 46) yer alan örnek etkinlik şu şekilde belirtilmektedir:

“Örnek etkinlikler: Tekerleme söyleme, parmak oyunu oynama, şiir okuma, bilmece sorma, sohbet etme, resimli kitap okuma, etkileşimli ve paylaşımlı okuma, öykü anlatma, taklit oyunları, dramatizasyon (canlandırma), öykü tamamlama, başka öykü oluşturma, öyküyü tekrar anlatma, bir öyküyü resimlendirme ve resimlerden yeni bir öykü oluşturma gibi etkinliklerdir.”

#### **4.4.4.2.2. Matematik Etkinliği**

Eğitim programında matematik etkinliği bölümü “çocuğun bilişsel gelişimine katkı sağlamak, çocuklarda matematiğe karşı olumlu bir tutum kazandırmak, çocukların önceden getirdikleri kavramsal bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurmasına yardımcı olmak, matematiksel kavramların neden ve nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olmak” amacıyla oluşturulmuştur (MEB 2013, 43). Programda (MEB 2013, 43) yer alan örnek etkinlik şu şekilde belirtilmektedir:

“Örnek, etkinlikler: Öğretmen matematik etkinliklerinde mümkün olduğunca gerçek nesnelere çalışmalar yapılmalı, daha sonra sembollerle çalışmaya devam etmelidir. Etkinliklerde kullanılan nesne sayısının 10’dan fazla olmamasına özen gösterilmelidir. Ölçme çalışmaları yapılmalı ve çocukların özellikle standart olmayan ölçü birimleri (ayak, kalem, kürdan, kitap vb.) kullanarak doğal ölçme çalışmaları yapmalarına olanak sağlanmalıdır. İlişki kurma, eşleştirme, gruplama, örüntü oluşturma, sıralama, sayma, toplama-çıkarma, geometrik şekilleri (sembolleri) tanıma ve grafik hazırlama çalışmaları da matematik etkinliklerindedir.”

#### **4.4.4.2.3. Sanat Etkinliği**

Eğitim programında sanat etkinliği bölümünde “çocuğun yaratıcılığını ve hayal gücünü kullanarak problem çözmesine, eleştirel ve çözüm odaklı düşünmesine”

olanak tanıyan etkinlikler olduğu belirtilmektedir. Programda (MEB 2013, 45) aşağıdaki örnek etkinliklere yer verilmiştir:

“Örnek etkinlikler: Çeşitli sanatsal tekniklerin ve artık materyallerin kullanıldığı kolaj ve üç boyutlu çalışmalar, kesme, yırtma-yapıştırma, boyama çalışmaları yapılabilir, bir sanatçının atölyesi ziyaret edilebilir, bir müze veya galeriye gezi düzenlenebilir.”

#### **4.4.4.2.4. Drama Etkinliği**

Eğitim programında drama etkinliği bölümünde “öğretmenin rehber olarak uygulanan drama çalışmalarında ısınma, canlandırma ve değerlendirme” aşamalarının yer aldığı belirtilmektedir. İlgili çalışmalar sırasında yapılabilecek aktivitelere örnekler verilmiştir.

#### **4.4.4.2.5. Müzik Etkinliği**

Programda müzik etkinliği bölümünde müzik ve ilgili etkinliklerinin “çocukların hem bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen hem de müziksel gelişim sürecini olumlu yönde etkileyen çalışmalar” olduğu vurgulanmaktadır (MEB 2013, 48).

#### **4.4.4.2.6. Hareket Etkinliği**

Eğitim programında hareket etkinliği bölümünün amacının, “çocukların temel hareket becerilerini geliştirerek çocuğun fiziksel, motor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal, gelişimine ve öz bakım becerilerine” katkıda bulunmak olduğu belirtilmektedir (MEB 2013, 49). Programda (MEB 2013, 49) yer alan örnek etkinlikler aşağıda verilmiştir:

“Örnek etkinlikler: Beden farkındalığını (bedenin omuz, bel, dirsek ve bilek gibi değişik bölümleri), alan farkındalığını (yukarı, aşağı, ön, arka, sağ, sol gibi), kuvvet, hız, çabukluk, esneklik, dayanıklılık ve koordinasyonu geliştirici etkinlikler, yapılabilecek etkinlikler arasındadır. Çocukların bireysel özelliklerini dikkate alan, onları güdüleyici, benlik algılarını ve özgüvenlerini pekiştirici etkinliklere yer verilmelidir. Uygulamalarda çevre düzenlemesine, çocukların yaşlarına uygun ve temel hareket becerilerini kazandırmada etkili olacak materyaller seçilmesine özen gösterilmelidir.”

#### **4.4.4.2.7. Oyun Etkinliği**

Eğitim programında oyun etkinliği bölümü detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Çocukların oyun oynama ihtiyaçlarını gidermek adına, günlük eğitim akışı dahilinde çeşitli türlerde, farklı kazanımlara yönelik çeşitli oyun oynama fırsatları sunmanın önemli olduğu vurgulanmıştır (MEB 2013, 47). Programda yapılandırılmış oyun etkinlikleri yarı yapılandırılmış oyun etkinlikleri ve yapılandırılmamış oyun/serbest oyun olmak üzere üç oyun çeşidi verilmiştir.



#### 4.4.4.2.8. Fen Etkinliği

Programda fen etkinliği bölümünde fen etkinliklerinin “çocukların hem bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen hem de müziksel gelişim sürecini pozitif bir şekilde etkileyen etkinlikler” olduğu vurgulanmaktadır. Eğitim programında (MEB 2013, 49) yer alan örnek etkinlikler aşağıda verilmiştir:

“Doğal ortamlara giderek yürüyüş yapma, doğayı, doğadaki canlı ve cansız varlıkları gözleme, varlıkların değeri ve korunmasına yönelik bilgilendirme, keşifler ve icatlar yapma, mutfakta besin hazırlama, mevsim veya hava durumu panosu hazırlama, fotoğraf çekme, belgesel vb. izleme, mıknaş, büyüteç, pusula gibi basit araçları tanıma ve kullanma ve ilgili bilim alanlarındaki kaynak kişileri konuk olarak çağırma etkinlikleri fen eğitime destek veren etkinliklerdendir. Deney, kavram ağı ve analogi yöntemleri ile gerçekleştirilen kavram eğitimi çalışmaları da fen etkinlikleri arasında yer almaktadır.”

#### 4.4.4.2.9. Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği

Eğitim programının okuma yazmaya etkinliği bölümünde ilkokula hazırlığın “sosyal ve duygusal, motor, bilişsel, dil ve öz bakım becerileri gibi alanlarda” eşit şekilde desteklendiği çalışmaların bir bütünü olduğu belirtilmektedir. Bu önem belirtilse de programda okuma yazma öğretimi yer almamaktadır ve bu durum özellikle vurgulanmaktadır. İlkokula hazırlık amaçlanmakta ve kesinlikle okuma yazmayı öğretme amacı taşımamaktadır. Bölümün sonunda (MEB 2013, 44) gelişimi destekleyen ve yapılabilecek örneklere yer verilmiştir.

“Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları sadece masa başında yapılan kitap/kavram/çizgi çalışmaları olarak değerlendirilmemelidir. Aksine, bu çalışmalar birçok farklı etkinlik çeşidi ile (sanat, drama, müzik, oyun vb.) gerçekleştirilmelidir.”

#### 4.4.4.2.10. Alan Gezileri

Programda belirtilen alan gezileri bölümü “çocukların araştırma, problem çözüme ve olayı bulunduğu zamanda gözleme yöntemi ile doğrudan ve anlamlı öğrenme gereksinimlerini” giderme amacını taşımaktadır (MEB 2013, 49).

Tablo 8’de Türkiye ve Kuzey Ren Vestfalya’daki eğitim programlarında mevcut etkinlik çeşitleri ve etkinlik alanlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

**Tablo 8: Okul Öncesi Eğitim Programlarında Etkinlik Çeşitleri/Alanları**

Okul Öncesi Eğitim Programlarında Etkinlik Çeşitleri ve Eğitim Alanları	
<b>Türkiye</b>	Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programında çeşitli “etkinlik çeşitleri” yer almaktadır. Bunlar: <ul style="list-style-type: none"><li>• Türkçe Etkinliği</li><li>• Sanat Etkinliği</li><li>• Drama Etkinliği</li><li>• Müzik Etkinliği</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hareket Etkinliği</li> <li>• Oyun Etkinliği</li> <li>• Fen Etkinliği</li> <li>• Matematik Etkinliği</li> <li>• Okuma Yazmaya Hazırlık</li> <li>• Alan Gezileri</li> </ul> <p>Yaş ve gelişime dikkat eder.</p>
<p><b>Almanya Kuzey Ren Vestfalya</b></p>	<p>Kuzey Ren Vestfalya’da uygulanan okul öncesi eğitim programı, çocuk merkezli ve çocuğun kendi kendini geliştirmesini esas alan bir programdır. Programda çeşitli “eğitim alanları” temel alınmıştır. Bu eğitim alanları şunlardır:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hareket Eğitimi</li> <li>• Vücut, Sağlık ve Beslenme Eğitimi</li> <li>• Dil ve İletişim Eğitimi</li> <li>• Sosyal, Kültürel ve Kültürlerarası Eğitim</li> <li>• Müzik-Estetik Eğitimi</li> <li>• Din ve Etik Eğitimi</li> <li>• Matematik Eğitimi</li> <li>• Bilim-Teknik Eğitimi</li> <li>• Ekolojik Eğitim</li> <li>• Medya Eğitimi</li> </ul> <p>Yaş ve gelişime dikkat eder. Oyun ile ilgili programda eğitim alanları dışında bir bölüm mevcuttur.</p>

Tablo 8 incelendiğinde KRV ve Türkiye’deki okul öncesi eğitim programlarında yer alan etkinliklere ilişkin benzerlik ve farklılıkların olduğu görölmektedir. Her iki program incelendiğinde öncelikle kullanılan terminolojinin farklı olduğu dikkat çekmektedir. Türkiye’deki programda “etkinlik çeşitleri” kavramı kullanılırken KRV’deki programda “eğitim alanları” kavramı kullanılmıştır.

Tablo 8 incelendiğinde yer alan etkinlik çeşitleri ve eğitim alanlarının bölümlerine ilişkin bazı benzerlik ve farklılıkların olduğu görölmektedir. Tablo 9 ve 10’da birbiri ile ilişkilendirilen alanlar ile farklı görülen alanlar verilmiştir.

**Tablo 9: Benzer Bulunan Etkinlik Çeşitleri ve Eğitim Alanları**

TOÖEP Etkinlik Çeşitleri	KRVOÖEP Eğitim Alanları
Okuma Yazmaya Hazırlık, Türkçe Etkinliği	Dil ve İletişim Eğitimi
Sanat Etkinliği	Müzik-Estetik Eğitimi
Müzik Etkinliği	Müzik-Estetik Eğitimi
Hareket Etkinliği	Hareket Eğitimi
Fen Etkinliği	Bilim-Teknik Eğitimi / Ekolojik Eğitim
Matematik Etkinliği	Matematik Eğitimi

**Tablo 10: Farklı Bulunan Etkinlik Çeşitleri ve Eğitim Alanları**

TOÖEP Etkinlik Çeşitleri	KRVOÖEP Eğitim Alanları
Alan Gezileri	Vücut, Sağlık ve Beslenme Eğitimi
Drama Etkinliği	Din ve Etik Eğitimi
Oyun Etkinliği	Sosyal, Kültürel ve Kültürlerarası Eğitim
	Medya Eğitimi

Tablo 9 ve 10 incelendiğinde Türkiye okul öncesi eğitim programında yer alan etkinlik çeşitleri ve Kuzey Ren Vestfalya okul öncesi eğitim programında yer alan eğitim alanlarına ilişkin benzerlik ve farklılıklar görülmektedir. Tablo 9'a baktığımızda KRVOÖE programında yer alan eğitim alanlarından müzik ve estetik eğitiminin kapsayıcı olduğu görülmektedir. Bu alan Türkiye'deki okul öncesi eğitim programındaki sanat etkinliği ve müzik etkinliği bölümleri ile benzer bulunmuştur. Türkiye okul öncesi eğitim programında ise fen etkinliği bölümünün kapsayıcı olduğu görülmektedir. Buna göre fen etkinliği bölümü KRVOÖE programında hem bilim-tekni eğitimi hem de ekolojik eğitim alanları ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 10 incelendiğinde her iki eğitim programının birçok alanda farklılık gösterdiği görülmektedir. TOÖE programın oyun ayrı bir etkinlik çeşidi olarak ele alınırken KRVOÖE programında oyun eğitim alanları içerisinde yer almamaktadır. Oyun ile ilgili programda alt başlık olarak açıklamalar yer almaktadır. KRVOÖE programında rol yapma ile ilgili oyunlara örnekler verilse de TOÖE programında olduğu gibi ayrıca incelenmiş drama etkinliği bölümü yer almamaktadır.

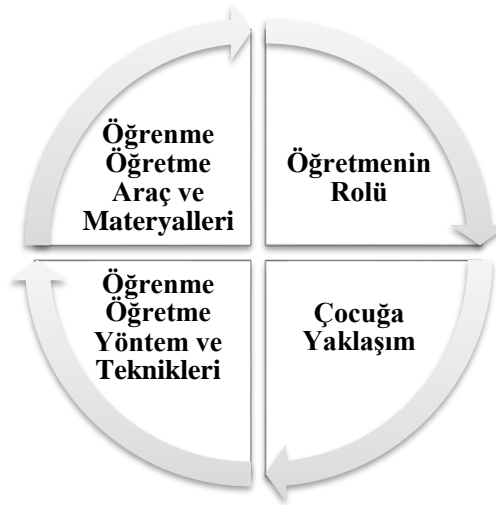
Tablo 10 incelendiğinde KRVOÖE programında yer alan din ve etik eğitimi alanı farklılıklar arasında olduğu görülmektedir. Türkiye’deki okul öncesi eğitim programında ise dini eğitime yer verilmemektedir. Bir başka farklılık ise medya eğitimi alanında görülmektedir. KRVOÖE programında medya eğitimi önemli bir yer tutmaktadır. TOÖE programında ise medya kelimesine rastlanmamıştır.

#### **4.5. Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Programlarının Eğitim Durumlarının Benzerlik ve Farklılıkları**

Bu bölümde Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti okul öncesi eğitim programı ile Türkiye okul öncesi eğitim programının eğitim durumlarının (öğrenme öğretme süreçlerinin) benzerlik ve farklılıklarına ilişkin bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara yer verildikten sonra karşılaştırma tabloları sunulmuştur. Demirel (2015) eğitim durumlarını şu şekilde tanımlamıştır

“Eğitim durumları, program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi bu aşamda ele alınmaktadır.”

Demirel (2015)’in de belirttiği gibi öğrenme öğretme süreci program geliştirme çalışmalarının “süreç” bölümünü oluşturmaktadır. Bu çalışmada Türkiye ve Kuzey Ren Vestfalya okul öncesi eğitim programlarında öğrenme öğretme sürecinde belirlenen Şekil 11’deki değişkenler incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. İki ayrı bölümde açıklanan eğitim durumlarından elde edilen bulgular, bölümler sonunda tablo halinde sunulmuştur.



**Şekil 15: Eğitim Durumlarında İncelenen ve Karşılaştırılan Değişkenler**

#### **4.5.1. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenin Rolü ve Çocuğa Yaklaşım**

Bu bölümde ilgili ülkelerdeki okul öncesi eğitim programlarında öğretmenin rolü ve çocuğa olan yaklaşım hakkında bilgiler verilmiş ve bunun sonucunda iki ülke arasındaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılmıştır.

##### **4.5.1.1. Almanya Kuzey Ren Vestfalya’da Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenin Rolü ve Çocuğa Yaklaşım**

Kuzey Ren Vestfalya okul öncesi eğitim programında “çocuğun” kendisiyle, başkalarıyla ve dünyayla çeşitli boyutlarda başa çıkma yeteneklerini geliştirdiği vurgulanmaktadır. Bunlar; eylem, bilgi, tutum, kişisel bilgi, kişilik gelişimi, sosyal ilişkiler ve etkileşim becerileri seçeneklerini içerir.

Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilere genel olarak Erzieher/-in (eğitmen, yetiştirici) denmektedir. Okul öncesi eğitimden sonra gelen tüm eğitim kademelerinde ise kurumlarda çalışan eğitimcilere ülkemizdeki gibi öğretmen (lehrer/-in) denmektedir. Bu durum okul öncesi eğitimde “didaktik ve yapılandırılmış” bir eğitim anlayışının olmayışından kaynaklanmaktadır. Bu sebeple öğreten anlamına gelen öğretmen kavramı değil yetiştiren, eğiten anlamına gelen “Erzieher/in” kelimesi kullanılmaktadır.

Kuzey Ren Vestfalya’da okul öncesi eğitim eğitim programındaki anlayışa göre çocuklar birbirleriyle ve birbirlerinden öğrenirler. Çocuğa yönelik bu anlayıştan dolayı eğitim sürecinde karma yaş grupları tercih edilmektedir. Programa göre çocuklar bilgilerini diğer çocuklara aktarır, belirli eğitim içeriği hakkındaki fikirlerini açıklar ve kendi kavramlarını derinleştirir ve keskinleştirir. Çocuklar birbirleriyle etkileşime girdiğinde, eylem, roller ve ilişkiler için farklı seçenekler dener. Bu yaklaşıma göre anaokulundaki konuları çocukların deneyimleri belirlediği için yapay, ideal-tipik öğrenme durumlarından kaçınılmalıdır.

Kuzey Ren Vestfalya’da okul öncesi eğitim karma yaş gruplarından oluşmaktadır. Eğitim programında farklı yaşlardaki çocukları “sosyal etkileşimli” bir araya getirmenin faydaları şu şekilde sıralanmıştır:

- Farklı yaş gruplarındaki çocuklar birbirlerine yardım eder,
- Çocuklar birbirlerini öğrenmeye ve eyleme geçmeye teşvik ederler,
- Her çocuk yapabileceklerini diğer çocuklara gösterebilmektedir,

- İşbirliğinde, dikkat, sabır ve anlayış gibi beceriler özellikle teşvik edilir (MFKJKS, 2018).

Kuzey Ren Vestfalya'da okul öncesi eğitim programında çocuğa yaklaşım ve öğretmenin rolü ayrı başlıklar altında değerlendirilmektedir:

- Çocuğun gelişimi ve becerileri kişiler ve nesnelere arası ilişki ve diyalog içerisinde gerçekleşir.

Çocuğun gelişiminin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi ve beceriler edinebilmesi için kişilerle, nesnelere diyalog ve etkileşim içinde olması gerekmektedir. Sosyal çevresi ile bu etkileşim sayesinde çocukta gelişim gerçekleşir.

Öğretmenin görevi, çocuğa bir diyalog partneri olarak ulaşılabilir olmak, çevre üzerindeki etkiyi algılamak ve ona ilgiyle eşlik etmektir. Bu şekilde çocuğun gelişmeye istekli olması teşvik edilir (MFKJKS, 2018).

- Çocuk gelişimi, istikrar ve istikrarsızlık arasındaki etkileşimde gerçekleşir.

Gelişimi için çocuğun istikrarlı bir başlangıca ve istikrarsız bir duruma girmesi için gerekli merrağa ihtiyacı vardır. Ancak çocuk yeni şeyler yapmaya cesaret ettiğinde, yani istikrarı terk ettiğinde gelişimine katkıda bulabilir. İstikrar ve istikrarsızlık arasındaki denge sayesinde, daha yüksek bir gelişme düzeyinde yeni istikrarlar elde edilir. Her çocuğun kendi hızı vardır (MFKJKS, 2018).

Öğretmen, çocuğa duygusal istikrar sağlayan ama aynı zamanda onları yeni durumlar hakkında meraklandıran çerçeve koşullar yaratır.

- Her çocuk kendi dünyasını ve gerçekliğini inşa eder.

Önceki bireysel deneyimler temelinde, her çocuk çevreyi kendine göre algılar. Yani tek bir doğru ya da gerçeklik yoktur, ancak biz farklı algılar ve algıladığımız şeye farklı anlamlar veririz.

Öğretmen çocukla diyalog halinde ve bu diyaloga dayalı etkileşimde olmalıdır. Çocuklarda farklı algıları dikkate alarak çocuğun gelişimine uygun eğitimler tasarlamalıdır.

- Çocuğun kendi eylemleri ve öz eğitimi, gelişimin önemli bir parçasıdır.

Her çocuğun gelişimini ilerletmek için bağımsız olarak inisiyatif alma fırsatına sahip olması gerekir. Çocuk çevresini, algılarını ve deneyimlerini "hareket ettirdiğinde", kendi algılarını ve gerçekliklerini inşa edebilecektir. Ancak çocuk kendi eylemlerinde bağımsız olarak çözümler bulduğunda ve deneylerde öz eğitim anlayışı ortaya çıkar.

Öğretmen, çocuğa kişisel gelişim hızında eşlik eder. Özel gereksinimli çocukların özellikle hassas refakata ihtiyaçları vardır. Özel gereksinimleri nedeniyle kendi inisiyatifleriyle geliştiremeyecekleri algısal uyarılara öğretmen yardımıyla ulaşabilirler. Örneğin, bağımsız hareket edemeyen çocuğa öğretmen tarafından destek sağlanır.

- Bir çocuğun gösterdiği her davranış, kendi bağlamında onun için anlamlıdır.

Bazen çocuklar bize anlaşılması zor davranışlar gösterirler. Herhangi bir davranışın çocuğun bakış açısından anlamlı olarak tanımlanabileceğini varsaymak önemlidir (MFKJKS, 2018). Okul öncesi öğretmenleri çocuğun davranışını anlamakta güçlük çekiyorsa, bu onların kendi algılama ve deneyimlerinin sınırlı olduğunu gösterebilir. Bu durumda kendi algınızı kontrol etmeniz ve gerekirse kendi yorumunuzu değiştirmeniz önemlidir. Daha sonra çocuğun algısını ve davranışını duruma uyarlamak için hangi eğitimi kullanabileceğini düşünmek önemlidir.

- Bütün çocuklar birbirlerinden ve birlikte öğrenebilir.

Çocuklar arasındaki bazı farklılıklar özellikle belirgindir. Belirgin olmayan, anlaşılması zor olan da çocuğun kendi sınırlarının farkına varabilmesidir. Programda bir çocuğun başka çocuklarla etkileşimi, birbirlerinden ve dolayısıyla kendisiyle ilgili daha çok şey öğrenme olasılığına yol açabileceğinden bahsedilmektedir.

Öğretmenler bu çocuklara bireysel gelişimleri için ihtiyaç duydukları alanları açabilirlerse, yeni şeyler öğrenmek için bariz bir engeli olmayan çocuklar için yeni öğrenme yolları ve fırsatları doğar.

Çocuğa karşı eğitmenin profesyonel tutumu şu anlama gelmektedir:

- Çocuğa ve gelişim sürecine ilgi gösterme,
- Çocuğun öznel dünya görüşünü tanıma,
- Çocuksu bağımsızlığı kabul etme,
- Çocuğun bireyselliğine ve çocuk haklarına saygı duyma.

Mesleki eylem, öğretmenlerin çocukla ve ebeveynlerle karşılıklı ve birlikte etkileşimi ile karakterize edilir. Kuzey Ren Vestfalya okul öncesi eğitim programına göre öğretmenler sadece mekânsal çevrenin düzenleyicileri, çocuğun güvenilir ilişki ve etkileşim ortakları değil, aynı zamanda çocuğun kendi kendini eğitme potansiyelini desteklemek ve geliştirmek için durumsal adaptasyon yoluyla bireysel dürtü verebilen gözlemcilerdir (MFKJKS, 2018).

Kuzey Ren Vestfalya okul öncesi eğitim programında eğitim, çocuk ve çevresi bağlamında bir süreçtir. Çocuğun bireysel gelişim gereksinimleri her zaman bu sürecin merkezindedir. Çocuğun güçlü yanları, ilgi alanları ve ihtiyaçları başarılı eğitim sürecinin başlangıç noktasıdır. Eğitim süreçleri “bütünseldirler”. Hepsi çocuğun dünyayı anlamasına yardımcı olur. Eğitim süreçlerinde öğretmenler çocuğa deneysel alan sağlar, ortamlar yaratır, zorluklar sunar, koşulları korur ve önemli bir rol modeli olurlar. Eğitim süreçlerinde, çocukların kendi ritimlerini ve kendi öğrenme yollarını bulmak için yeterli zamana sahip olmaları gerekir. Eğitim süreçleri “bireyseldir”. Eğitim programında çocuğun imajı beş şekilde belirtilmiştir:

- Yetkin çocuk.
- Bağımsız güçlü çocuk.
- Sosyal çocuk.
- Yapan/inşa eden çocuk.
- Eşsiz çocuk.

Öğretmenlerin rolü, çeşitli uyaranlara sahip bir öğrenme ortamı oluşturmak için bir öğrenme kolaylaştırıcısı olmaktır. Öğretmenler, daha önce elde edilen başarıların yansıtıldığı ve bir sonraki öğrenme adımlarının planlandığı düzenli olarak öğrenme ve gelişim süreçleri düzenler (MFKJKS, 2018).

Kuzey Ren Vestfalya’da okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimciler ve pedagoglar haftanın belirlenen günlerinde mesai saatleri içerisinde haftalık toplantılarını gerçekleştirirler. Bu toplantılar küçük grup ve büyük grup olmak üzere toplam iki defa gerçekleşir. Okul öncesi eğitim sürecinde bu toplantılar grup içi iletişim, bilgi paylaşımı, takım ruhunu yansıtmaya, önemli kararları verebilme ve çocukların gelişimsel takipleri açısından oldukça büyük önem taşımaktadır.



#### 4.5.1.2. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenin Rolü ve Çocuğa Yaklaşım

Türkiye’de mevcut okul öncesi eğitim programı öncelikle çocuk merkezli ve oyun temelli bir programdır. Çocuğu merkeze alan ve çocuğun bütüncül bir şekilde eğitilmesini amaçlayan bu programda öğretmenin çocuğun eğitiminde ve gelişiminde bir rehber olduğu belirtilmektedir. Bu sebeple öğretmenin rolü programda yer aldığı şekliyle “çocukların plan yapmalarına, uygulamalarına, düzenlemelerine, sorgulamalarına, araştırmalarına, tartışmalarına ve üretmelerine” fırsat vermeleri olarak belirtilmektedir (MEB, 2013). Programın (MEB, 2013) çocukla ilgili başlıca odak noktaları şunlardır:

- Çocuk eğitimin merkezidir.
- Çocuğun keşfederek öğrenmesi önemlidir.
- Çocuğun kendini yaratıcı bir şekilde ifade etmesi ve yaratıcılığının geliştirilmesi amaçlanmaktadır.
- Çocuk için günlük yaşam deneyimleri önemiyet arz etmektedir.
- Çocukların yaşadıkları toplumun değerlerini öğrenip benimsemeleri, kültürel ve evrensel değerleri tanıyıp içselleştirmeleri amaçlanmaktadır.
- Okul öncesi eğitimi, özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak eğitimde kapsayıcı fırsat eşitliği sunar.
- Çocuğun gelişimi bütüncül olarak ele alınır.

Türkiye’deki okul öncesi eğitim programında öğretmenin rolü, çocukların gelişimsel ve kişisel tercihlerinin ve niteliklerinin ve farklı becerilere sahip olduğunun farkında olmaktır. Programa göre okul öncesi öğretmenleri, eğitim yolculuklarının ilk yıllarında bir çocuğun başarısını oluşturmada önemli bir rol oynarlar. Bir okul öncesi öğretmeni çok yönlüdür. Öğretmen, çocuk ile tutarlı ve güvenli bir ilişki geliştirdiğinde, çocuğun sahip olduğu kapasitenin farkında olduğunda ve bunu göz önünde bulundurarak çocuğa yeni öğrenme yapısı sunduğunda çocuğun gelişimini desteklemiş; kültürel gelişimine destek olmuş ve gelecekteki okul başarısını pozitif yönde etkilemiş olur. Öğretmenin okul öncesi eğitim sınıflarında belirli bir masası veya yeri vardır (MEB, 2013). Bu da öğretmenin bir otoritesinin olduğunun göstergesidir.

#### **4.5.2. Okul Öncesi Eğitimde Öğrenme Öğretme Yaklaşımları ve Materyalleri**

Bu bölümde ilgili ülkelerdeki okul öncesi eğitim programlarında öğrenme öğretme yaklaşımları ve materyalleri hakkında programlardan elde edilen bulgular verilmiş ve bunun sonucunda iki ülke arasındaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılmıştır.

##### **4.5.2.1. Kuzey Ren Vestfalya Okul Öncesi Eğitim Programında Öğrenme Öğretme Yaklaşımları ve Materyalleri**

Kuzey Ren Vestfalya'da okul öncesi eğitim programında odak noktası, çocukların eğitim süreçlerinde ve önceki yaşam deneyimlerine dayanarak, çevreleriyle aktif etkileşimde nasıl eşlik edilip desteklenebileceğidir. Eğitim süreçleri, etkileşimli ilişkiler ve durumlarda her çocuğun doğuştan getirdiği öz-egitim potansiyelleri temelinde ortaya çıkar. Sosyal değişimlerde ve somut yaşam koşullarında daha da gelişir ve farklılaşırlar. Bu nedenle, aile, ilk sosyal bağlam olarak, erken çocukluk dönemi öğrenme ve eğitim süreçlerinde temel bir role sahiptir (Eurydice 2020a; MFKJKS, 2018).

Kuzey Ren Vestfalya'da okul öncesi eğitim programında bütünsel destek ve başkalarıyla birlikte öğrenme (ortak inşaat) ilkesi hakimdir. Buradaki ana vurgu, çocuklarla yapılan bireysel eğitim çalışmaları üzerinedir. Eğitim çalışmaları kendi kendine öğrenmeyi teşvik etmeli, çocuğa yaratıcılık özgürlüğü vermeli, çocuğun hatalardan ders almasını, araştırma ve deney yapmasını sağlamalıdır(MFKJKS, 2018).

Çocuklar için okul öncesi eğitimde eğitim çalışmaları, temelde durumsal yaklaşıma dayanmaktadır. Eğitim çocukların ilgi, ihtiyaç ve durumları tarafından yönlendirilir. Bu nedenle pedagojik personel çocukları gözlemlemeli, gelişimlerini belgelemeli ve ebeveynlerle düzenli olarak konuşmalıdır (MFKJKS, 2018).

Eğitim programında okul öncesi eğitimin ana görevinin çocukların, hayatın ve güvenliğin tadını çıkarabilecekleri bir atmosfer yaratmak olduğu belirtilmektedir (MFKJKS, 2018). Bu, optimal bir öğrenme deneyiminin temelidir. Programa göre öğrenme öğretme sürecinde:

- Çocuklar, kabul, takdir ve ilgi gördüklerinde en iyi şekilde öğrenirler.
- Çocuklar güvenli bir ortamda en iyi öğrenirler.
- Çocuklar bireysel öğrenirler.
- Çocuklar oyun oynayarak ve birbirleriyle etkileşim yoluyla öğrenirler.

- Çocuklar en iyi, yetişkinlerin oyun ve düşünme için alan yarattığı bir ortamda öğrenirler.

Eğitim programında öğrenme öğretme süreçlerinde oyunun önemi de vurgulanmaktadır. Çocuklar için öğrenmek öncelikle oynamaktır. Oyun oynamak çocuğun ana mesleğidir. Öğrenmek ve oynamak birbirine zıt değil, büyük ölçüde birdir (MFKJKS, 2018).

Öğrenme öğretme süreçlerinde öğretmenler çocukları soru sormaya ve sorularına cevap bulmaya teşvik ederler. Açık uçlu sorular kullanırlar ve aktif olarak çocukları dinlerler. Çocukları çalışmaya ve kendi çözümlerini denemeye teşvik ederler. Bireysel öğrenme süreçlerini kesintiye uğratmamaya, problem çözme ve çatışma durumlarına erken müdahale etmemeye özen gösterirler (MFKJKS, 2018).

Öğretmenler, öğrenme öğretme süreçlerinde bağımsız keşif, tasarım materyalleri ve heyecan verici deneyim alanları sağlar. Bu, çeşitli ve erişilebilen malzemeleri (örneğin oyuncaklar, doğal malzemeler, medya) ve teşvik edici bir sosyal ortamı içerir. Didaktik, yapılandırılmış ve pahalı malzemelerden kaçınırlar. Buna ek olarak, çocukların oyunlarını ve öğrenme içgüdülerini yoğun bir şekilde yaşayabilmeleri için çok sayıda serbestçe kullanılabilir zamana ve alana ihtiyaçları vardır. Çeşitli oyun alanları sağlanırsa, bunlar çocukların örneğin keşif ve algılama oyunları, inşa oyunları, hareket ve müzik oyunları, parmak ve el kukla oyunları, rol ve duygu oyunları gibi zengin öğrenme deneyimlerine sahip olmalarını sağlar (MFKJKS, 2018).

Eğitim programında (MFKJKS 2018) proje tabanlı öğrenme sıklıklar değişmiştir. Programa göre proje çalışmasında süreçler sonuçlar kadar önemlidir. Çocukların planlama ve uygulamada neleri ve hepsinden önemlisi nasıl öğrendiklerini düşünmek, bu nedenle projedeki öğrenmenin temel bir bileşenidir.

Kuzey Ren Vestfalya'da okul öncesi eğitim programı didaktik ilkeleri ve yeterlilik hedeflerini içerir. Bununla birlikte, öğretmenler öğretim yöntemlerini seçmekte büyük ölçüde özgürdür. Hedeflerinize, içeriğinize ve konularınıza en uygun yöntemi seçersiniz. Çocuklar ilköğretime farklı gereksinimlerle girerler. Bu nedenle çalışma esas olarak yaş normlarına değil, çocukların gelişim düzeyine dayanmaktadır. Uygun iletişim biçimleri merak, öğrenme sevinci ve öğrenme isteği uyandırmayı amaçlar. Öğretmenler oyunlar ve öğrenme ortamları tasarlar, zamanı ve süreçleri yapılandırır,

çeşitli oyun ve sosyal formlar, içerik ve konular ve ilgili materyalleri kullanıma sunar (MFKJKS, 2018).

Kuzey Ren Vestfalya okul öncesi eğitim programında çocuğa yaklaşım konusunda iki egemen yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan biri durum odaklı yaklaşım bir diğeri de kendine kendine eğitim yaklaşımıdır. İlgili konu başlıkları altında bu yaklaşımlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### **4.5.2.1.1. Kuzey Ren Vestfalya Okul Öncesi Eğitim Programında Durum Odaklı Yaklaşım**

Kuzey Ren Vestfalya okul öncesi eğitim programında durum odaklı yaklaşım hakimdir. Durum odaklı yaklaşım<sup>36</sup>, çocukların mevcut ifade biçimlerinin (oyun davranışı, resim, konuşma, hareketler ve düşler) geçmiş olaylardan, deneyimlerden ve izlenimlerden kaynaklandığını varsayar. “Şu an, geçmişin bir yansımasıdır.” Bu nedenle, durum odaklı yaklaşımın sonucuna göre, çocuklar duygusal ve sosyal becerilerini en iyi bireysel deneyimleri işleyerek ve anlayarak geliştirirler (MFKJKS, 2018).

Durum odaklı yaklaşım, insancıl anaokulu kavramlarından biridir ve bu nedenle insancıl bir dünya görüşüne dayanır. Minnettarlık ve yardımseverlik gibi değerleri aktarır (MFKJKS, 2018).

#### **4.5.2.1.2. Kendi Kendine (Öz) Eğitim Yaklaşımı (Selbstbildung)**

Çocuklar için okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim çalışmalarına, bütünsel destek, kendi kendine ve başkalarıyla birlikte öğrenme ilkesi hakimdir. Buradaki ana vurgu, çocuklarla yapılan bireysel eğitim çalışmaları üzerinedir. Eğitim çalışması kendi kendine öğrenmeyi teşvik etmeli, çocuğa yaratıcılık özgürlüğü vermeli, takım çalışmasını teşvik etmeli, çocuğun hatalardan öğrenmesini, araştırma ve deney yapmasını sağlamalıdır. Çocuklar için okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim çalışmaları, temelde durumsal yaklaşıma dayanmaktadır. Çocukların ilgileri, ihtiyaçları ve durumları tarafından yönlendirilir. Bu nedenle öğretmenler çocukları gözlemlemeli, gelişimlerini belgelemeli ve ebeveynlerle düzenli olarak iletişim halinde kalmalıdır (MFKJKS, 2018).

---

<sup>36</sup> Der Situationsorientierte Ansatz (S.o.A.)

Kendi kendine eğitim kavramının odak noktası ve felsefesi, “hiç kimsenin eğitilemeyeceği, ancak herkesin yalnızca kendini eğitebileceğidir”. Mevcut program ile bağlantılı olarak, kendi kendine aktif ve kendi kendini eğiten çocuk merkezidir. Araştırmacı, kaşif, sanatçı ve bilgi, yetenek ve onun bireysel kimliğinin aktif kurucusu olarak görülmektedir. Aynı zamanda çocuk diğer insanlarla güvenli pozitif ilişkiler ağına ihtiyaç duyar. Erken çocuklukta eğitim ve öğrenme burada bütünsel bir süreç olarak anlaşılmaktadır. Bu, çocukların deneyerek, taklit ederek, tekrarlayarak tüm duyularıyla öğrendikleri anlamına gelir. Çocuk tüm karmaşıklıkları içinde duyuşsal algılar, bu nedenle çocukların eğitim ve öğrenme süreçleri için temeldir. Bununla birlikte, kendi kendine eğitim yalnızca çevrenin sunduğu olanaklar çerçevesinde gerçekleşebilir ve bu nedenle oda tasarımı merkezi başlangıç noktasıdır (MFKJKS, 2018).

#### **4.5.2.1.3. Kuzey Ren Vestfalya’da Okul Öncesi Eğitim Programında Öğrenme Öğretme Materyalleri**

Kuzey Ren Vestfalya’daki okullarda genel olarak kullanılan materyallerin ahşaptan ve sürdürülebilir olmasına özen gösterilmektedir. Okul, çocuğun keşfetmesine izin veren ve merakını gidereceği türden materyallerle donatılmaktadır. Sınıflarda yeni ve yaratıcı ürünler inşa etmelerine olanak tanıyan tahta bloklar ve legolar, ışığı yansıtan saydam taşlar, kuklalar, mutfak araç gereçleri, çeşitli kostümler, kum havuzu gibi çeşitli materyaller bulunmaktadır (MFKJKS, 2018).

Aktivite temelli öğrenme, çeşitli öğretme öğrenme materyalleri kullanır ve yeni kavramları öğrenmek için öğrenci etkileşimine odaklanır. Bağlama özgü öğrenme materyalleri süreci geliştirir (MFKJKS, 2018).

Sosyal katılım, eğitimin başından itibaren temel amacıdır. Sosyal kaynaklara engelsiz erişim sağlamayı ve herkes için eşit fırsatlar açıp geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu eğitim anlayışına dayanarak, çocuğa bireysel, bütünsel ve kaynak odaklı bir şekilde hitap edilmesi gerekir (MFKJKS, 2018).

Kuzey Ren Vestfalya eğitim programında öğrenme öğretme süreçlerinde kullanılacak materyaller her eğitim alanı için ayrı olarak verilmiştir. Bu materyaller ve ilgili eğitim alanına ilişkin yaklaşımlar Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11: Kuzey Ren Vestfalya Okul Öncesi Eğitim Programında Öğrenme Öğretme Materyalleri**

Eğitim Alanı	Öğrenme Öğretme Materyalleri
<b>Hareket Eğitimi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İç ve dış mekanda hareket dostu ve teşvik edici bir ortam yaratmak, okulda "hareket alanları" oluşturmak,</li> <li>• Oyun ve hareket ihtiyaçlarını karşılamak için okulu farklı şekillerde donatmak (örneğin bir top havuzu veya Snoezelen<sup>37</sup> odası oluşturmak),</li> <li>• İç ve dış mekanlarda kullanım için tahta, kozalak, kasa, kutu, battaniye, masa, sandalye, şilte, döşeme gibi çeşitli malzemeler sunmak,</li> <li>• Çocuklarla birlikte hareket alanları geliştirmek,</li> <li>• Gevşeme ve meditasyon aşamaları için rüya yolculukları<sup>38</sup>, masajlar, otojenik eğitim<sup>39</sup>, küçük gruplar halinde okuma, rahat köşeler,</li> <li>• Ritmik hareket ve dans için müzik aletleri kullanmak,</li> <li>• Ormana, parka veya çevreye yapılan geziler, ulaşım (otobüs, metro) kullanımı ve trafikteki davranışlarının pekiştirilmesini sağlamak,</li> <li>• Kızaklı araba, tekerlekli, üç tekerlekli bisiklet, scooter, bisiklet, kayak vb. için araç kursu oluşturmak,</li> <li>• "Trafik davranışları" ile ilgili kuralların bilinmesi,</li> <li>• Yakınlardaki spor sahasında futbol, basketbol oynamak (spor kulüpleriyle işbirliği içinde)</li> <li>• Suyu alırmak, yüzmek (yüzme kulüpleriyle işbirliği içinde),</li> <li>• Topografik olarak farklı toprak modülasyonları ile dış mekan kullanımı: saklanma için çalılar, tırmanma ağaçları veya ağaç evler vb. (MFKJKS, 2018)</li> </ul>
<b>Vücut, Sağlık ve Beslenme Eğitimi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Birçok ayna, tarak, krem,</li> <li>• Kum, toprak, kil, hamuru, macun, parmak boyası gibi farklı malzemeler,</li> <li>• Tenis topları, fırçalar. Bakliyat, pamuk, kestane ile doldurulmuş farklı ağırlıkta torbalar,</li> <li>• Farklı kültürlerden gelen nesnelere ve giysiler,</li> </ul>

<sup>37</sup> İngilizceden çevrilmiştir-Snoezelen veya kontrollü çok duyarlıklı ortam, otizmli ve diğer gelişimsel özel gereksinimli bireyler, demans veya beyin hasarı olan insanlar için bir terapidir. Kişiyi "Snoezelen odası" olarak adlandırılan yatıştırıcı ve canlandırıcı bir ortama yerleştirmekten ibarettir.

<sup>38</sup> Traumreise

<sup>39</sup> Otojenik Eğitim; otonom sinir sistemi üzerinden bedeni kontrollü olarak gevşetme, kişinin ruhunu, psikolojisini rahatlatma metodudur

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beden, sağlık, eğitim konusunda yaşa uygun kitaplar,</li> <li>• Doktor, diş hekim, hastane ve çocuklar için ilk yardım kurslarını ziyaret etmek,</li> <li>• Rahat köşeler, yastıklar, havlular,</li> <li>• Pazar, fırın, çiftlik, mandıra ziyareti,</li> <li>• Sebze, bitki ve meyvelerin yetiştirilmesi, toplanması ve geri dönüştürülmesi,</li> <li>• Sağlıklı beslenme konusunda çocuklarla ve ebeveynlerle çeşitli yemek pişirme dersleri,</li> <li>• “Uzak ülkelere yolculuk”: farklı gelenek ve göreneklere sahip uluslararası yiyecek ve içecekler,</li> <li>• Çocuklarla bir besin piramidi oluşturun ve bireysel alanlara odaklanın, örneğin içecekler: Çocuklara farklı içecekler denemelerini sağlayın (su, elma sodası, elma suyu, limonata, çay ...),</li> <li>• Beslenme kılavuzu oluşturun("Tüketicinin korunması, beslenmesi konusunda okullar için program ) (MFKJKS, 2018)</li> </ul>
<p><b>Dil ve İletişim Eğitimi</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Güne başlama için deneyimler ve tecrübeleri (gezi, favori şovlar, mevcut olaylar, hafta sonu yapılanlar) konu almak,</li> <li>• Geziler yapmak (itfaiye, polis, kütüphane, yerel ofis, postane vb.),</li> <li>• Terimlerin anlamlarını kendi bedenlerinde deneyimlemeleri için fırsatlar sunun (örneğin, "yukarı" veya "altında" gibi edatlar, "hızlı" veya "yavaş" gibi sıfatlar, "yavaşça ilerlemek" veya "durmak" gibi fiiller),</li> <li>• Resimli kitaplar, hikaye kitapları, kurmaca olmayan kitaplar, çocukların ansiklopedileri, çocuk ve belgesel filmleri vb. (Ayrıca çok dilli) sağlayın,</li> <li>• Düzenli olarak bir kütüphaneyi ziyaret ederek kendi kütüphanesini oluşturmanın fırsatını oluşturun,</li> <li>• Bulmacalar, dil oyunları, tekerlemeler, parmak oyunları (diğer dillerde de),</li> <li>• Hayvan seslerini duymak ve taklit etmek,</li> <li>• Karatahta ve tebeşir, alfabe, sayılar, kitaplar, eski daktilo, PC ve ilgili yazılımla donatılmış oda,</li> <li>• Çocuk şarkıları söyleme, hareket etme ve şarkı söyleme oyunları,</li> <li>• Tiyatro oynayın, örneğin masallardan doğaçlama sahneleri canlandırma,</li> <li>• Pantomimi sözsüz bir ifade olarak kullanmak, basit kavramları temsil etmek,</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çocuklarla bir günlük oluşturmak,</li> <li>• Farklı yazı ve işaretleri tanıma (çivi yazısı, hiyeroglif, Arapça, Çince, Japonca, Kiril),</li> <li>• Gazete okumak,</li> <li>• Çok dilli versiyonlarda ebeveyn bilgisi sunmak,</li> <li>• Çok dilli ebeveynleri, çocukların hikayelerini kendi dillerinde okumaları ve açıklamaları için davet edin. (MFKJKS, 2018)</li> </ul>
<p><b>Sosyal, Kültürel ve Kültürlerarası Eğitim</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çocukların sınıf içerisinde sorumluluk almasını sağlayın, (Masa şefi, çiçek servisi, grup veya sınıf konuşmacısı),</li> <li>• Bir aile duvarı oluşturmak: Çocuklar evden malzeme ve resim getirir ve “Ailem” konulu bir poster oluşturur, farklılıklar ve benzerlikler tartışılır,</li> <li>• Çokkültürlü boya kalemlerini tercih edin,</li> <li>• Kendini deneyimleme ve kendini algılama: Çocuklar kendilerini boyarlar, bir çocuk büyük bir kağıda yatırılır ve bir diğeri kontürü çizer,</li> <li>• Farklı duyguları tanımlamak, tahmin etmek, göstermek ve tanımak,</li> <li>• Birlikte yemek yapmak, örneğin: herkes en sevdiği yemeği pişirir,</li> <li>• Rol yapma oyunları için mekansal olanaklar ve aletler: El kuklaları, kukla tiyatrosu, farklı roller denemek,</li> <li>• Birlikte yapılan anaokulu kuralları,</li> <li>• Çocukların günlük rutinlerinde (Aktiviteler, dinlenme süreleri, yemekler, oyun arkadaşlarının seçimi, yerler, materyaller) okulun ve dış alanın birlikte belirlenmesi,</li> <li>• Grup tartışmaları / çocuk konferansları / sabah ve anlatı çevreleri,</li> <li>• Anne-babalarla birlikte genel organizasyonları (örneğin, Dünya Çocuk Bayramı) ve çeşitli kültürel festivalleri ve tatilleri (Ramazan Bayramı, Çin Yeni Yılı gibi) kutlamak,</li> <li>• Özellikle hedeflenen entegrasyon ve aileleri daha iyi tanımak için ebeveyn kafesi kurulması (ebeveynleri ilgilendiren konular hakkında bilgi alışverişi),</li> <li>• Tematik projeler (aile, kültür, yaşam ortamı, köken vb.) (MFKJKS, 2018)</li> </ul>
<p><b>Müzik-Estetik Eğitimi</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çocukların deneyim alanını dışsal bir bakış açısı getirerek zenginleştirmek için sınıf tasarımlarında profesyoneller ile işbirliği içinde çalışmak,</li> </ul>



- Her zaman geniş bir malzeme yelpazesi (farklı şekil ve boyutlarda kağıtlar, sıvı ve katı boyalar, su, kil, doğal malzemeler, çeşitli boyut ve kalınlıktaki fırçalar, çeşitli boyutlardaki boya kalemleri, kum, döşeme malzemeleri, yün, kumaşlar, boncuklar, kartonlar, farklı boyutlarda kutular, şövale, makas, modelleme aletleri vb.) sunmak,
- Sergi alanları,
- Serbest çalışma için yeterli ışık ve alan,
- Açık raflarda görünür malzemeler,
- İçeride ve dışarıda ses çıkarmak için materyaller (ses, gong, zil, yağmur çubuğu vb.),
- Çocukların kullanabileceği farklı enstrümanlar (glockenspielden<sup>40</sup> piyanoya vb.) ve farklı kültürlerden "çokkültürlü" enstrümanlar,
- Farklı tarzlarda müzik (çocuk şarkıları, klasikler, "disko", dans müziği, diğer ülkelerden müzik),
- Bezler, bantlar, kaplamalar, mikrofon,
- Müzikli etkinlikler için hassas, motive edici alanlar. (MFKJKS, 2018)

### **Din ve Etik Eğitimi**

- Bir arada yaşama kültürünü edinmek,
- Diğer çocuklara güveni teşvik eden ortak eylemler sunmak,
- Yaratılışın daha iyi kavramına varabilmek için doğa ile deneyimler sağlamak ve geziler düzenlemek. Çevre koruma gibi konularda geziler gerçekleştirmek.
- Bitkileri ekerek ve yetiştirerek deneyim yaratma,
- Yaşa uygun dini edebiyat eserleri (örneğin, çocuk İncilleri, dini resimli kitaplar),
- Topluluk oluşturma, dini etkilere sahip unsurlar ve günlük ritüeller (dua etmek, şarkı söylemek, hikaye anlatmak ve meditasyon yapmak gibi),
- Gündelik hayata şarkıların, İncil öykülerinin ve metinlerin, duaların, dini sembollerin, ritüellerin dahil edilmesi,
- Dini ritüellerin kutlanması,
- Çokkültürlü festivallerin ortak hazırlığı ve yıllık döngüde dini festivallerin kutlanması, diğer dinlere karşı saygı duyma,
- Dini kurumları (kilise, cami, sinagog, tapınaklar, vb.) ziyaret etmek ve çeşitli dini veya ideolojik topluluklarla temas kurmak, kurum tarafından festivallere katılmak veya (göçmen) ebeveynler

<sup>40</sup> Orkestra çanı. Ksilofona benzer; Bununla birlikte, ksilofonun çubukları tahtadan yapılırken, glockenspieller metal plakalar veya borulardır.

	<p>aracılığıyla katılmak, çocukların aktif katılımı (gösteriler, danslar vs.),</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tüm kültürlerin ebeveynlerinin günlük yaşama ve okul süreçlerine dahil edilmesi,</li> <li>• Farklı kültürlerin şarkılarını ve tekerlemelerini tanımak,</li> <li>• Kendi dininizdeki öğeleri bir araya getirmek (tespih, İncil, Kuran, haç, dua halısı, kippah vb.),</li> <li>• Dini içerikli ebeveyn akşamları veya öğleden sonraları düzenlemek,</li> <li>• Kültürlerarası işbirliği (örneğin göçmenlik hizmetleri),</li> <li>• Özellikle ortak faaliyetlerde, farklı dinlerin ortaklığına odaklanmak,</li> <li>• Çocuklara dini ve manevi yansıma ve sessizlik için yer ve fırsatlar verin. (MFKJKS, 2018)</li> </ul>
<p><b>Matematik Eğitimi</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çeşitli renklerde, şekillerde, ebatlarda, ağırlıklarda malzemeler (boncuklar, yapı taşları, doğal malzemeler) sağlayın,</li> <li>• Matematiksel kavramları tespit etmek (ne kadar kalem, basamak, gruptaki çocuklar var, bugün kaç çocuk eksik, her çocuğun bir tane olması gerekiyorsa kaç tane topa ihtiyacımız var?)</li> <li>• Ölçek, ölçü kabı, cetvel, saat,</li> <li>• Zar oyunları, dans oyunları vb.</li> <li>• Numaralı hikayeler, tekerlemeler,</li> <li>• Mekansal oyunlar hazırlamak (tırmanış kursu başlatmak, oyun kalesi planını hazırlamak, saklambaç oynamak,</li> <li>• Süreç yapılarını tanımak (gündüz ve gece, hafta, okul programı, yıl boyunca, doğum günleri),</li> <li>• Farklı takvimleri öğrenme, karşılaştırma, kullanma ve oluşturma (örneğin, doğum günü takvimleri),</li> <li>• "Sayı avı" (çevremizdeki sayıları aramak),</li> <li>• Çocuklar için meydanlar, yerler, ilgilenilen binalar veya önem taşıyan şehir haritaları oluşturmak,</li> <li>• Para kullanımını tecrübe etmek (alışveriş, harçlık, oyun parası vb.),</li> <li>• Mesafeleri ve hızları algılamak (En yakın oyun alanı / futbol sahası dakika, metre, adım cinsinden ne kadar uzakta, atlıkarınca ne kadar hızlı dönüyor?),</li> <li>• Hesap makinesi ve matematiksel bilgisayar yazılımı kullanımı. (MFKJKS, 2018)</li> </ul>

<b>Bilim - Teknik Eğitim</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Doğayı gözlemlemek (fırtına, yıldızları izlemek, gün doğumu, aydınlık ve karanlık mevsimler, çayırdaki küçük hayvanlar, büyüyen bitkiler),</li> <li>• Uzun süreli gözlemler (bir yıl boyunca ağaçları, mevsimler gözleme),</li> <li>• Geziler (geri dönüşüm sahası, su işleri, atık su arıtma tesisi, çatılardaki güneş panelleri, planetaryum) düzenleme,</li> <li>• Fırında yemek pişirme (ölçüm, tartma, karıştırma, ısıtma, ısıtma, maddelerin çeşitliliği vb.),</li> <li>• Gündelik nesnelere (bardak, vb.) karıştırma testleri,</li> <li>• Boyalar yapın (bitkilerden, minerallerden),</li> <li>• Çocukların deney yapmak için tehlikeli olmayan günlük malzemeleri kullanabilecekleri araştırma laboratuvarları kurmak,</li> <li>• İç ve dış mekanlarda inşaat ve yapı için geniş çaplı fırsatlar,</li> <li>• Çok yönlü inşaat ve yapı malzemesi,</li> <li>• Çeşitli teknik materyaller (kamera, teyp, bardak, büyüteç, kit, lambas, el feneri, ayna, kitap, alet vb.) sunmak,</li> <li>• Bilimsel veya teknik konularla profesyonel bağları olan ebeveynlerle işbirliği. (MFKJKS, 2018)</li> </ul>
<b>Ekolojik Eğitim</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yerli bitkiler, çalılar, ağaçlar, çayırlar, çiçek tarhları<sup>41</sup>, yabani ot bahçeleri, çayır bahçeleri, ev yeşillikleri, kuş yuvaları, böceklerin yuvaları vb. gözlemlemek.</li> <li>• Hayvancılık ve bakım, örneğin, iç mekanda akvaryum, dış mekanda tavşanlar ve tavuklar,</li> <li>• Düzenli orman günleri veya haftaları oluşturmak, böylece çocuklar orman ekosistemini tanırlar sıra (yapraklar, çürüme, humus, çeşitli flora ve fauna),</li> <li>• “Kentimiz / belediyemiz daha temiz hale gelmeli” eylemlerine katılım,</li> <li>• Büyüteçler, kapaklı doldurma camları, dürbünler, cımbızlar, pipetler, mikroskop gibi gözlemsel materyalleri sürekli sağlamak,</li> <li>• Çevrede, ilçede, şehir / belediye / köyde ve çevresindeki değişimleri ve ilçedeki değişimi anlatan yaşlıları davet ederek ilçenin eski ve güncel fotoğraflarına bakmak,</li> <li>• Yaşa bağlı kurgusal olmayan / referans kitap, CD-Rom, farklı konularda DVD ve yaşa uygun internet kullanımı sağlama,</li> </ul>

<sup>41</sup> Bahçelerde çiçek dikmeye ayrılmış yer

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enerji ve suyun bilinçli kullanımı, örneğin havalandırma, gerektiği kadar ısıtma, elektriksiz bir gün, dış mekanlarda yağmur suyu kullanımı,</li> <li>• Atık malzemeleri tanıma, atık ayırma uygulama ve atıkları önleme, konuyla ilgili projeler geliştirme,</li> <li>• Kişinin kendi tüketici davranışını yeniden düşünmek için önerilerde bulunmak, örneğin oyuncaksız günler veya haftalar, gündelik nesnelerin ve oyuncakların onarımı,</li> <li>• Yıl boyunca projelerin uygulanması (ekim, yetiştirme ve bakım, hasat), enerjinin bilinçli kullanımı, yağmur suyu biriktirme, habitat birimleri, toprağın korunması,</li> <li>• Eğer mümkünse, organik olarak üretilen gıdaların bölgesel ve mevsimsel kullanımı,</li> <li>• Hareketlilik ve ulaşım: Hangi çevre dostu ulaşım seçenekleri var ve bunları nasıl kullanırım? Şehirdeki insanların hareketlilik davranışlarındaki kırsal kesimdeki insanlara göre farklar nelerdir?</li> <li>• Çevre ve doğa koruma dernekleri, tüketiciyi koruma dernekleri, çevre istasyonları veya merkezleri, ormancılık ofisleri, enerji ve atık danışma merkezleri, çiftlikler, vb. yerel ortaklarla işbirliği yapmak. (MFKJKS, 2018)</li> </ul>
<p><b>Medya Eğitimi</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Daktilolar, eski kameralar, kayıt cihazları, kaset kayıt cihazları vb. cihazlar da dahil olmak üzere, medya eğitimi çalışmalarını için her tür medyayı sağlayın.</li> <li>• Sinema konusu üzerine eğitimler hazırlama,</li> <li>• Okula çocukların ve ailelerin fotoğraflarını getirmek, sergilemek,</li> <li>• Dijital fotoğrafçılığın olanaklarını kullanmak (kayıt, kolaj vb.)</li> <li>• Mekanları medya kolajlarıyla dekore etme,</li> <li>• Teknolojik cihazları kullanarak bir gezi düzenlemek, (sanal müzeler)</li> <li>• “Medya kahramanlarım” gibi konularla ilgilenmek,</li> <li>• Çocuklar için bilgisayar, yaşa uygun oyunları ve yazılımı kullanma,</li> <li>• Yaşa uygun ve ebeveyn/öğretmen destekli İnternet kullanımı,</li> <li>• Ebeveynler ve çocuklar ile birlikte bir film yapmak ve farklı bakış açıları tanımak</li> <li>• Ebeveynlerin sorularını sistematik olarak ele alın; Medya seçimi ve aile medyası eğitimi ilkelerinin yanı sıra medya kullanımının olanakları ve tehlikeleri üzerine aktiviteler oluşturun. (MFKJKS, 2018)</li> </ul>

Çocuklar, duygularını kullanma ve eğitime fırsatı veren teşvik edici bir ortama ve materyallere ihtiyaç duyarlar. İç tasarım ve malzeme seçimi söz konusu olduğunda, yaş farklılıkları da özel olarak dikkate alınmalıdır (MFKJKS, 2018).

#### **4.5.2.1.4. Kuzey Ren Vestfalya’da Okul Öncesi Eğitimde Öğrenme Öğretme Sürecinde “Rüya Yolculuğu”<sup>42</sup>**

Çocuklar fantastik dünyalara karşı özellikle hassastır ve keskin bir hayal gücüne sahiptirler. Bir fantezi veya diğer adıyla rüya yolculuğu ile çocuklara günlük yaşamda pillerini şarj edebilecekleri molalar verebilirsiniz. Rüya yolculukları olarak da bilinen fantezi yolculukları, çocukları kendi iç dünyalarında bir keşif turuna çıkarır. Rahatlama hikayelerini yüksek sesle okumak, çocuklarda sakinlik ve rahatlama durumu bulmalarına yardımcı olan yaratıcı fikirler yaratır. (MFKJKS, 2018; 2016).

Fantezi veya rüya yolculukları yaratıcı süreçlerdir. Rahatlama süreci olarak terapötik<sup>43</sup> bir etkiye sahiptirler. Rüya yolculuğunda bir konuşmacı tarafından hikayeler anlatılır. Çocuklar için rüya yolculuklarının temel unsuru, hayal gücünün uyarılmasıdır. Bu nedenle resim bakımından olabildiğince zengin hikayeler seçmeli ve tüm duyulara hitap etmelisiniz Rahat bir vücut pozisyonu, konuşmacının dikkati ve kendi hayal gücünüzdeki hoş görüntülere dönerek derin bir dinlenme ve iyileşme hali elde edilir. Azalan kas gerginliği, çocuklarda fiziksel ve zihinsel rahatlama yolu açar (MFKJKS, 2018).

#### **4.5.2.2. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde Öğrenme Öğretme Yaklaşımları ve Materyalleri**

Türkiye’de kullanılmakta olan MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda gelişim alanlarına dayalı bütüncül ve sarmal bir yaklaşım hakimdir. Çocukların özelliklerine uygun ve tüm gelişim alanlarının gelişimini kapsayan bir programdır.

“Güncellenen bu program gelişimsel bir programdır. Gelişimsel program bütüncül bir yaklaşımla, çocuğun sosyal ve duygusal, motor, bilişsel, dil gelişim alanları ile öz bakım becerilerini birlikte ele alır. Programın temelini çocukların gelişimsel özellikleri oluşturur. Öğrenme süreçleri planlanırken çocukların gelişimsel düzeyleri belirlendikten sonra ilgi ve gereksinimleri ile içinde yaşadıkları çevresel koşullar dikkate alınır. Kazanım ve göstergelerle farklı eğitim süreçleri oluşturularak çocukları desteklemek ve onları buldukları gelişim düzeyinden ulaşabilecekleri en üst aşamaya taşımak bu programın hedefidir.” (MEB, 2013, 18).

---

<sup>42</sup> Traumreise, Fantasiereise

<sup>43</sup> Terapi amaçlı

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında 36-72 aylık çocuklar için mevcut eğitim materyalleri vardır. Programda (MEB, 2013) örnek verilen eğitim materyalleri şunlardır:

- “Kazanım ve göstergeler doğrultusunda seçilmiş farklı materyaller,
- Birbirinden çeşitli malzemelerle (çocuk boyundaki dolap/raflar, pano, farklı renkte halılar, yer döşemeleri veya yere yapıştırılan bantlar, vb.)
- İlgi çekici materyallere sahip dramatik oyun merkezi
- Çocukların banka, postane, restoran, sağlık kurumları, alışveriş mağazaları vb. yerlerde yaşam becerilerini bağımsızca geliştirip uygulayabilecekleri farklı merkezler de hazırlanabilir.”

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda çocuk merkezli bir yaklaşım hakimdir. Öğretmen çocuğun etkinliklere aktif katılmasını sağlar ve çocuğa sınıf içerisinde ve çeşitli eğitim durumlarında hazırlayacağı etkinlikleri ve oynayacağı materyalleri seçmesinde özgürlük tanır.

Bu eğitim programını kullanan öğretmen eğitim durumlarındaki planlarını kendisi hazırlayabilir, uygulayabilir ve değerlendirebilir. Bu durum öğretmene sınıf kültürüne göre esnek bir yaklaşım geliştirme fırsatı vermektedir. Öğretmenler eğitim durumlarında etkinliklerini bütünleştirilmiş veya etkinlik çeşitlerine göre ayrı olarak, küçük grup ve büyük grubuna yönelik, değişik konulardan, etkinlik, ortam ve materyallerden yararlanarak eğitim durumlarının içeriğini çeşitlendirebilirler (MEB, 2013).

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda içinde bulunduğumuz yüzyılın gereksinimlerine sahip pedagojik anlayışa göre çocukları eğitmek, ulusal özellik ve ihtiyaçlarına karşılık amacıyla çeşitli eğitim ve öğrenme yaklaşımlarındaki çocuk merkezli uygulamalardan faydalanılarak eklettik bir program oluşturulmuştur (MEB, 2013). Aynı zamanda oyun temelli bir programdır. Oyun aracılığıyla öğrenme programının en önemli özelliklerinden biridir.

Program ezbere dayalı bir eğitimden ziyade çocuğun keşfederek öğrenmesini amaçlayan özelliktedir. Keşfederek yaratıcılığını arttıracak olan çocuk istenilen özelliklerde öğretmenlere de ihtiyaç duymaktadır. Bu sebeple öğretmenlerinde yaratıcılık özelliklerine sahip olması gerekmektedir. Öğrenme sürecinde farklı materyaller, farklı yöntem ve tekniklerle çocukların bireysel farklılıkları desteklenmesine ilişkin önem programda vurgulanmaktadır.

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ise Kuzey Ren Vestfalya eğitim programından farklı olarak “öğrenme merkezleri” ve bu merkezlere yönelik verilmiş materyaller yer almaktadır. Programda (MEB, 2013) yer alan öğrenme merkezleri ve özellikleri Tablo 12’de verilmiştir:

**Tablo 12: Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programında Öğrenme Öğretme Materyalleri**

<b>Öğrenme Merkezleri</b>	<b>Öğrenme Öğretme Materyalleri</b>
<b>Blok merkezi</b>	“Farklı materyallerle yapılmış bloklar, minyatür hayvan figürleri, insan figürleri, kamyonet ve arabalar, farklı eğimlerdeki rampalar, yol-sokak-binatrafik işaret ve levhaları, legolar, ev figürleri, farklı renklerde kâğıt ve kartonlar, tekerlekler, kâğıdı ruloları, farklı boyutlarda kutu-kartonlar, çeşitli figür ve blokların içine konabileceği sepetler vb. bulundurulabilir.” (MEB, 2013)
<b>Kitap merkezi</b>	“Çocukların ulaşabileceği yükseklikte raflar, resimli kitaplar, minderler, dergiler, ansiklopediler, gazete, farklı temalara uygun olarak hazırlanmış afişler, kumaş kitaplar, çocukların hazırladığı kitaplar, haritalar, büyüteçler, telefon rehberi, üç boyutlu resimli kitaplar, hikâyelerin anlatıldığı CD’ler, masa lambası, bilmece kitapları veya kartları, boyama kitapları, şiir kitapları, biyografiler ve kavram kitapları, bellek kartları bulundurulabilir.” (MEB, 2013)
<b>Müzik merkezi</b>	“Sınıflarda vurmali çalgılar (Orff çalgıları) bulundurulmalıdır. Örneğin, ezgili vurmali çalgılardan glockenspiel, metalofon, ksilofon, ezgisiz vurmali çalgılardan ise ritim (tartım) çubuğu, kastanyet, marakas, agogo, çelik üçgen, ziller, davul, tef bulundurulması önerilmektedir. Öğretmenin kullanması için piyano, org, gitar, keman, blok flüt, melodika, vb. bulundurulmalıdır. Çocuklarla kullanmak üzere ise CD çalar, klasik müzik CD’leri, çocuk şarkıları CD’leri ve müzik kitapları bulundurulmalıdır.” (MEB, 2013)
<b>Sanat merkezi</b>	“Pastel boya, kuru boya, sulu boya, akrilik boya, beyaz kâğıt, köpük (strafor) panolar, kumaş, cam, metal yüzeyler, düz taşlar, şişe kavanoz ve çeşitli büyüklükte karton kutular, kâğıt bardaklar, desenli duvar kâğıtları, kap kâğıtları, ahşap boyama materyalleri, kolaj malzemeleri, değişik renk ve desende kâğıtlar, kil, makaslar, kâğıt peçete ve ruloları, kumaş parçaları, düğmeler, alçı kalıpları, maskeler, boncuklar, resamlara ait tablolar ve reproduksiyonlar, posterler, çocukların yaptığı resimler, dergiler, çocukların çektiği fotoğraflar, proje çalışmaları, koleksiyonlar, ülkeleri tanıtan resimler, çocuklar için önlük veya eski tişörtler, palet, tuval, baskı çalışmaları için; yaprak patates, çarşaf, süngerden kalıplar, fırçalar, şövaleler vb. bulundurulabilir.” (MEB, 2013)

<b>Fen merkezi</b>	“Materyallerin gerçek nesnelere dönüşmesine özen gösterilmelidir. Kuş yuvaları, hayvan tüyleri, bitkiler ve çimlendirme kapları, kum, kil, toprak, su, deniz kabukları, el feneri, saç kurutma makinesi, piller, baklagiller ve tohumlar, un, tuz, şeker, kabartma tozu, tutkal, farklı dokularda kumaşlar, makas, besin piramidi panosu, çeşitli demir ve tahta çubuklar, röntgen filmleri gibi malzemeler bulundurulabilir. Sayı kartları, (kartondan, mukavvadan, tahtadan sayılar), eşleştirme kartları, boncuklu abaküs, üç boyutlu nesnelere, çeşitli uzunluklarda materyaller (kalemler, pipetler, boyalar), toplar, balonlar, legolar, bloklar, yazı tahtası ve yapbozlar da bu merkezde bulundurulabilecek malzemelerdendir.” (MEB, 2013)
<b>Dramatik oyun merkezi</b>	“Kukla perdesi, çeşitli maskeler, kostümler, şapkalar, atkılar, tüller, çantalar, aksesuarlar, yapılandırılmış oyuncaklar, çantalar, peruklar, eldivenler, gözlükler, oyun evi, bloklar, çadır, sepetler, çeşitli tiyatro oyunlarının afişleri, posterler, çeşitli meslek gruplarına özgü materyaller, oyuncak yemek takımı, boş kutular, süpürge, faraş,, cep telefonu, gazete, dergiler, kalemler, renkli kâğıtlar, kendinden yapışkan not kâğıtları, eski daktilo, klavye, önlükler, kablosu kesilmiş eski saç kurutma makinesi vb. bulundurulabilir.” (MEB, 2013)

Öğretim materyalleri, çok farklı bireysel özelliklere sahip çocuklar tarafından kullanılmaktadır. Yayınevleri tarafından oldukça standartlaştırılmış materyallerin hazırlanması, önemli bir problem teşkil etmektedir. Farklı özelliklere sahip çocuklar tarafından aynı ders kitabı ile yardımcı materyallerin kullanımında zorluklar ve sınırlılıklar ortaya çıkabilmektedir. Çocukların farkındalıklarını geliştirmede çocuk kitaplarının ve öykülerinin olumlu etkisi olduğu bilinmekle birlikte, bu alanda ihtiyacın bir hayli fazla olduğu söylenebilir (MEB, 2013).

Tablo 13’te Kuzey Ren Vestfalya ve Türkiye’deki okul öncesi eğitim programlarının eğitim durumlarının benzerlik ve farklılıklarına ilişkin karşılaştırma tablosu yer almaktadır. Tablodaki temalar ilgili alanyazına göre oluşturulmuştur.

**Tablo 13: Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Programlarının Eğitim Durumlarının Benzerlik ve Farklılıkları**

	<b>Türkiye</b>	<b>Kuzey Ren Vestfalya</b>
<b>Öğretmenin Rolü ve Çocuğa Yaklaşım</b>	Öğretmen çocuğun yeteneklerini bir sonraki aşamaya taşımasına ve yeni yetkinlikler kazanmasına destek olmak için sonuca değil sürece önem verir, çocuğun bu	Öğretmen çocuğun hayat yolculuğunda bir rehberdir. Öğretmenler, öğrenme öğretme süreçlerinde bağımsız keşif, tasarım materyalleri ve



	<p>süreçteki çabasına odaklanır ve çocuğun öğrenmesi için farklı durumlar yaratır. Öğretmen bu süreci oyun sırasında veya yapılandırılmış etkinliklerde kullanabilir.</p> <p>Öğretmenin sınıf içinde bir masası vardır.</p> <p>Çocuk merkezli, oyun temelli, yapılandırmacı yaklaşım</p>	<p>heyecan verici deneyim alanları sağlar. Didaktik ve yapılandırılmış materyaller ve etkinliklerden kaçınır.</p> <p>Öğretmenlerin sınıf içinde kendilerine ait bir masası yoktur.</p> <p>Çocuk merkezli, Öz (kendi kendine) eğitim anlayışı, durum odaklı yaklaşım</p>
<p><b>Öğrenme</b> <b>Öğretme</b> <b>Yaklaşımları</b> <b>ve</b> <b>Materyalleri</b></p>	<p>Etkinlikler gelişimsel alanlar ve çocuğun yaşı dikkate alınarak hazırlanır.</p> <p>Öğrenme öğretme süreçleri oyun temelli ve yapılandırılmış etkinlikler ile tasarlanır. Serbest oyun etkinliklerine de sıklıkla yer verilir.</p> <p>Yapılandırmacı Yaklaşım</p> <p>Öğrenme öğretme materyalleri okul öncesi eğitim programının “öğrenme merkezleri” bölümünde ayrı başlıklar altında verilmiştir.</p>	<p>Eğitim alanları, çocuğun yaşı ve gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanır.</p> <p>Aktivite temelli ve proje tabanlı öğrenme (ortak inşaat) ilkesi hakimdir. Eğitim, temelde durum odaklı yaklaşıma dayanmaktadır.</p> <p>Eğitimler çocukların ilgi, ihtiyaç ve durumları tarafından yönlendirilir. Bu nedenle pedagoglar ve öğretmenler çocukları gözlemlemeli, gelişimlerini belgelemeli ve ebeveynlerle düzenli olarak konuşmalıdır.</p> <p>Öğrenme-Öğretme materyalleri okul öncesi eğitim programının “eğitim alanları” bölümünde ayrı başlıklar altında verilmiştir.</p>

Tablo 13 incelendiğinde Kuzey Ren Vestfalya ve Türkiye’deki okul öncesi eğitim programlarında eğitim durumlarının benzerlik ve farklılıkları görülmektedir.

Çocuk merkezli ve oyun temelli olan her iki programda da öğretmenin rolü ile ilgili bulgulara bakıldığında öğretmenin sınıf içerisindeki rolü ile ilgili bazı farklılıklar saptanmıştır. KRV okul öncesi eğitimde okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlere ait bir masa bulunmamaktadır. Öğretmenler kişisel işlerini, öğrenciler ile

ilgili evrak görevlerini ve benzeri durumları hafta içerisinde gerçekleşen toplantılar sonucunda belirlenen “ofis saatlerinde” gerçekleştirmektedir. Bu saatler boyunca sırası gelen öğretmen sınıfta bulunmamaktadır. Türkiye’de ise okul öncesi eğitim sınıflarında öğretmenlere ait sınıf masaları bulunmaktadır. Resmi okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin haftanın belirli günlerinde ofis saatleri yoktur. Öğretmenler haftanın beş günü sınıflarındaki eğitimden sorumludurlar.

Her ne kadar her iki program da çocuk merkezli olsa da KRV okul öncesi eğitim programında “çocuğun öz eğitimi” yaklaşımının programın genel eğitim anlayışını oluşturduğu görülmektedir. Bu konuda programlar birbirlerinden farklılık göstermektedir.

Tablo 13 incelendiğinde her iki ülkedeki okul öncesi eğitim programında da gelişimsel özelliklerinin ve gelişim alanlarının etkinliklerin ve eğitim alanlarının oluşturulmasında temel alındığı görülmektedir. Programlar bu konuda benzer bulunmuştur. Türkiye’de eğitim süreçleri oyun temelli ve genel olarak yapılandırılmış etkinliklerden oluşurken Kuzey Ren Vestfalya’da ise eğitim süreçlerinde aktivite temelli ve proje tabanlı öğrenme (ortak inşaat) ilkesinin hakim olduğu görülmektedir. TOÖEP, öğretmenin bütün bu yaklaşımları oyun sırasında veya yapılandırılmış etkinliklerde kullanabileceği belirtilirken KRVOÖEP öğretmenin didaktik ve yapılandırılmış materyaller ve etkinliklerden kaçınması gerektiği belirtilmektedir.

#### **4.6. Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Programlarında Değerlendirme ve Dokümantasyonun Benzerlik ve Farklılıkları**

Bu bölümde Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti okul öncesi eğitim programı ile Türkiye okul öncesi eğitim programlarında yer alan değerlendirme ve dokümantasyonun benzerlik ve farklılıklarına ilişkin bulgular verilmiştir. Eğitim programlarında değerlendirme ve dokümantasyon konusundaki kullanım farklılıklardan dolayı iki ülkeye ait verilerin kavramsal terimlerinde farklı kullanımlar yer almaktadır. Bkz. gözlem, değerlendirme, dokümantasyon.

##### **4.6.1. Kuzey Ren Vestfalya Okul Öncesi Eğitim Programında Gözlem ve Dokümantasyon**

Kuzey Ren Vestfalya’da okul öncesi eğitim, genel eğitim sisteminin bir parçası değildir. Okul öncesi eğitimde geleneksel anlamda ders olmadığı için çocuklar için

okul öncesi eğitim kurumlarında performans değerlendirmesi yapılmamaktadır (Eurydice, 2020a). Düzenli gözlem ve gelişim takibi ile çocukların yetenek ve ihtiyaçlarının belgelenmesi, öğretmenlerin bireysel gelişim görevlerini yetkin bir şekilde desteklemesine olanak tanır. Nitelikli eğitim personeli, çocukların gelişimini izler ve belgelendirir. Eğitimci bu gözlemleri çocukla diyaloga ve ebeveynlerle sohbetlere dahil eder. Bu sebeple Kuzey Ren Vestfalya’da okul öncesi eğitimde gözlem ve dokümantasyon vardır.

Kuzey Ren Vestfalya’da geçtiğimiz yirmi yılda, çocukların eylemlerinin gelişimsel ve eğitim açısından gözlemlenmesi ve belgelenmesi, erken çocukluk eğitimi uygulama ve araştırmasının temel bir bileşeni haline gelmiştir (Knauf, 2019) Almanya’da bulunan tüm eyaletlerin eğitim sistemlerinde gözlem ve dokümantasyon büyük önem taşımakta ve eğitimin temelini oluşturmaktadır (Knauf, 2015). Her federal eyaletin ilgili bakanlıklarca oluşturulmuş eğitim programı ve bu programlara bağlı olarak gözlem ve dokümantasyon için yönergeleri vardır. Bu nedenle, çoğu kurumda “belirli bir plana göre düzenli ve hedefe yönelik gözlem” yapılmaktadır. Gözlem ve dokümantasyon sayesinde çocuğun bireysel gelişimi takip edilerek mevcut ihtiyaçları saptanabilmektedir. Dokümantasyon sayesinde okul öncesi eğitim kurumlarındaki tüm etkinlikler gözlemlenebilir hale gelmekte ve bunun sonucunda ebeveynler ile iletişim güçlenmektedir (Alasuutari, Kelle, Knauf, 2020). KRV’de dokümantasyonu çok daha kolay hale getirebilecek birçok uygulama ve yazılım sağlayıcı vardır.

Günlük hayatta gözlemleri belgelemek ve çocuğu dokümantasyon sürecine dahil etmek her zaman kolay değildir. Kuzey Ren Vestfalya’da çocuğa ilişkin bilgilerin dokümantasyonunu çok daha kolay hale getirebilecek birçok gözlem ve dokümantasyon yöntemi ile dijital uygulama ve yazılım vardır. Dikkatli kullanılmaları şartıyla Seldak, PERiK, sismik, liseb ve BaSiK gibi standartlaştırılmış gözlem sayfalarını dijital olarak değerlendirmek için oldukça fazla zaman kazandırdığı gözlemlenmiştir. Dijital şablonlar, kullanımı kolay oldukları için portfolyo çalışması için de faydalı olduğu görülmüştür (Alanko, Kankaanranta, ve Kenttälä 2019; Kehe vd. 2019; Knauf 2019).

Knauf, (2019; 2020) analogdan dijital eğitim dokümantasyonuna geçişin eğitim dokümantasyonunda temel bir değişiklikle sonuçlanacağını belirtmektedir. Analog bireysel eğitim dokümantasyonunun dijital karşılığı, dijital portföy yazılımlarıdır.

Knauf'a göre dijital dokümantasyon metinler, fotoğraflar, video ve ses kayıtları oluşturmayı, bunları bir çocuğun dijital portfolyosunda saklamayı, anahtar kelime girişlerini ve bunları bireysel eğitim veya yeterlilik alanlarına atamayı mümkün kılmaktadır.

Gözlem ve dokümantasyonun amacı, çocukların eğitim süreçlerini desteklemek, onları algılamak ve onlara etkili destek sağlamak için ipuçları sağlamaktır. Algısal gözlem, çocuğun ve eğitimsel süreçlerin daha iyi anlaşılması için temel oluşturur. Bunun için, öğretmenler çocuğun zihniyetine ve hayal gücüne yaklaşmalı ve çocuğa odaklanmalıdır.

Bununla birlikte KRVOÖE programında, bir çocuğun gelişimini izlerken ve dokümantasyon sürecinde bazı önemli başlıklar yer almaktadır. Bunlar:

- Çocuğun kişisel eğitim süreçlerini sadece bütünsel olarak değil, aynı zamanda programda yer alan eğitim alanlarında kavramak ve anlamak,
- Çocuğun yetenekleri, güçlü yönleri, ilgi alanları, sorunları, davranışları ve eylemleri hakkında bilgi edinmek ve bunları kendi kendine eğitim sürecinde desteklemek için kullanmak,
- Çocuğun kendini, sosyal, bilimsel ve metodolojik yetkinliklerini tanımak,
- Bireysel eğitim kavramına dahil etmek için çocuğun bireysel süreçlerine odaklanmak,
- Sürekli olarak gözlemlemek,
- Ebeveynleri bilgilendirmek ve eğitim sürecini desteklemek için daha ileri adımlar konusunda tavsiyede bulunmak,
- Gözlem ve değerlendirme sürecinde kişinin kendi rolünü ve tutumunu yansıtmak.

Gözlem prosedürü her zaman çocuğun bireysel olarak göz önünde bulundurulmasını sağlamaya yöneliktir. Çocuğun gelişim ve eğitim süreçlerinin kapsamlı ve sürdürülebilir bir resmini elde etmek için mümkün olduğunca tüm eğitim alanları ve gelişim yönleri dikkate alınmalıdır (MFKJKS, 2018).

Gözlemin kalitesi, öğretmenlerin görüşlerine ve tutumlarına bağlıdır. Sübjektif algılar da ifadelere dahil edilebildiğinden, uzmanların kendi algılarına yansımaları ve algı kapasitelerini geliştirmeleri gerekir. Ayrıca, kişinin sosyal çevreden beklentileri (örneğin, ebeveynler) gözlem sürecine yansıtılmalıdır.

Eğitim dokümantasyonunda, çocuğun eğitim süreçlerinin düzenli, bütünsel gözlemlerinin sonuçları yazılı olarak kaydedilir. Dokümantasyon için, profesyoneller portfolyolar, eğitim kitapları veya eğitim ve öğrenme hikayeleri gibi sayısız forma erişebilirler. Kaydedilmiş gözlemler, açıklamalı çizimler, çalışmalar, fotoğraflar, fikirler eğitim dokümantasyonunun olası unsurlarıdır. Okul öncesi eğitimde eğitim dokümantasyonunun hazırlanması için ebeveyn / veli yazılı onayı gerekmektedir.

Çocuk için eğitim belgelerinin özel bir anlamı vardır. Çocuğa kendi gelişimi ile baş etme, deneyimlere yansıtma, değişiklikleri algılama ve yeteneklerinin, gelişiminin farkında olma fırsatı sunar. Bu nedenle, çocuğu eğitim dokümantasyonunun hazırlanmasına dahil etmek, ekli materyallerin seçimine dahil etmek (çizimler, fotoğraflar vb.), durumlar hakkındaki görüşlerini almak önemlidir. Kendi gelişim geçmişinin birlikte yaratılması her bir çocuk için heyecan verici bir meseledir.

Eğitim dokümantasyonu, çocuğun eğitim yolunun bireysel seyrini tanımlar. Dokümantasyon ve beğeler çocuğun biyografisinin bir parçasıdır. Eğitim dokümantasyonu, okuldaki pedagojik çalışmaların yanı sıra ebeveynlerin çocuklarının gelişim ve eğitim süreçleri hakkında bilgi edinmesinin temelini oluştursa bile, özerklik hakkı anlamında kişisel bir belge olarak çocuğa "aittir" bu nedenle her zaman erişilebilir. Çocuklarla işbirliği içinde hazırlanan eğitim raporlarını (portföyler gibi) ve yazılı belgeleri (öğretmen protokolleri) ayırmak önemlidir.

Kuzey Ren Vestfalya'da ve Almanya genelinde hem geleneksel hem de dijital biçimde birçok farklı gözlem ve dokümantasyon yöntemi vardır. Kuzey Ren Vestfalya'da ve Federal eyaletler genelinde resmi okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan dokümantasyon örnekleri Tablo 12'de verilmiştir.

**Tablo 14: Almanya'da Geleneksel ve Dijital Gözlem ve Dokümantasyon Sistemleri**

<b>BaSiK</b>	BaSiK 1-6 yaş arasındaki çocukların dil gelişimini bütünsel olarak gözleme fırsatı sunar ve gelişim sayfalarından oluşur. Gözlem, dokümantasyon ve eğitim süreçlerini günlük yaşama entegre etmeyi amaçlamaktadır.
<b>Bielefelder Taraması (BISC)</b>	Okul öncesi çocuklarda okuma ve heceleme zayıflıklarının riskini belirlemek için kullanılacak standartlaştırılmış bir test prosedürüdür.

<b>Dijital ve Geleneksel Portfolyolar</b>	Portfolyolar, en yaygın pedagojik dokümantasyon biçimidir. Tüm yaş gruplarında kullanılır. Dijital portfolyoların avantajı ise, dokümantasyonun günlük hayata entegre edilebilmesidir. Aynı zamanda çocuğu dokümantasyon sürecine de dahil etmektedir.
<b>Öğrenme Hikayeleri (Learning Stories)</b>	Öğretmenler tarafından neyi algıladıkları ve bunları nasıl gözlemleyip yorumladıklarıyla ilgili yazılan kısa metinlerdir. Yeni Zelanda'dan benimsenmiş bir metoddur.
<b>Gelişim ve Yeterlilik Profili (EKP)</b>	EKP, motor beceriler, algı, sosyal yeterlilik ve değer yönelimi, öz yeterlilik, metodolojik yeterlilik, mesleki yeterlilik alanlarıyla ilgili gelişim ve yeterlilik kriterlerini içerir. Bir okul yılında iki veya üç kez uygulanır.
<b>Gelsenkirchener Gelişim Kılavuzu</b>	Uygulamada denenmiş ve test edilmiş olan Gelsenkirchen gelişim kılavuzu, 3-6 yaş arasındaki çocukların gelişim düzeylerinin dil, bilişsel gelişim, sosyal beceriler ile kaba ve ince motor beceriler alanlarında kontrol edilmesini sağlar.
<b>KOMBIK Çocukların Yeterlilikleri ve İlgi Alanları</b>	KOMBIK 3-6 yaş arası çocukların yapılandırılmış bir şekilde “çocukların becerilerini ve ilgilerini” gözlemek ve belgelemek için kullanılır. Gözlemlerin değerlendirilmesi dijital yazılım sayesinde gerçekleşir.
<b>Kompetent beobachten</b>	Gör - anla - harekete anlayışı ile oluşturulmuştur. Yaşamın ilk yılından okula başlama dönemine kadar çocuklar için gözlem sayfaları ve kapsamlı yapılandırılmış eğitim dokümantasyonu kılavuzu
<b>PERİK</b>	Olumlu gelişme ve dayanıklılık envanteri Perik, çocuğun sosyo-duygusal gelişimine sistematik bir şekilde eşlik eden gözlem sayfalarından oluşur.
<b>Liseb</b>	Liseb gözlem envanteri, 2-4 yaş arasındaki çocukların okuryazarlık ve dil gelişimini değerlendirmek için kullanılır
<b>Müsterenar</b>	Yılda bir yada iki kez uygulanan, 5-6 yaş arası çocukların halihazırda neler yapabileceğini, güçlü yönlerinin nerede yattığını ve aynı zamanda gelişiminde hala yardım ve desteğe ihtiyaç duyabileceği yerleri açıklığa kavuşturmayı amaçlar.
<b>Sismik</b>	Sismik, 3-6 yaş göçmen çocukların okuryazarlık ve dil gelişimini sistematik olarak değerlendiren gözlem envanteridir.

---

<b>LiSKit</b>	Liskit 3-6 yaş çocuklarda okuryazarlık ve dil gelişimi konusunda hangi yönelerin önemli rol oynadığı sorusuna cevap vermeye yardımcı olan bir envanterdir.
<b>Seldak</b>	Seldak, 4-6 yaş arası anadili Almanca olan çocukların dil gelişimlerinin sistematik olarak izlenmesine yönelik bir gözlem envanteridir.
<b>NemBörn</b>	Nemborn dijital dokümantasyon ve diyalog uygulaması ev ile okul arasında sürdürülebilir bir işbirliği sağlamak, gelişim alanlarının dokümantasyonu ve ebeveynlerle iletişim kurmayı amaçlamaktadır. Tüm yaş grupları için uygundur..
<b>GABIP</b>	GABIP dijital dokümantasyon ile, çocuğun eğitim süreçleri sürekli ve sistematik gözlemine belgelenir. Yazılım, dokümantasyon için çeşitli alanlardan öğeler, yöntemler ve şablonlar kullanır. Tüm yaş grupları için kullanılabilir.
<b>KITALINO (DOKULINO)</b>	KITALINO dijital dokümantasyon ile okul öncesi öğretmenleri gözlemlerini tablete kaydedebilir, portföyler oluşturabilir, ailelerle iletişim kurabilir ve kendi kişisel gelişimlerine katkıda bulunabilirler. Tüm yaş gryupları için kullanılabilir.

---

“BeDo-NRW – Okul Öncesi Kurumlarında Gözlem ve Belgeleme” araştırma projesi, Kuzey Ren Vestfalya'daki çocukların eğitim ve gelişim süreçlerinin çeşitli dokümantasyon biçimlerini görünür kılmaya katkıda bulunmaktadır. BeDo-NRW araştırma projesi, gözlem ve dokümantasyon prosedürlerinin uygulama süreçlerini ve günlük eğitim hayatında ortaya çıkan zorlukları incelemektedir (KiTa.NRW, 2021).

Araştırma, hangi gözlem ve dokümantasyon prosedürlerinin hangi nedenlerle tercih edildiği, bunların pedagojik çalışmaya nasıl entegre edildiği ve hangi engelleyici ve başarılı koşulların belirlenebileceği sorusuna odaklanmaktadır. Mümkün olan en kapsamlı resmi elde etmek için, Kuzey Ren Vestfalya'daki tüm okul öncesi eğitim kurumlarından gözlem ve dokümantasyon prosedürlerinin mevcut durumu hakkında standartlaştırılmış çevrimiçi ankete katılmaları istenmiştir. Tüm yöneticiler bu konuda e-posta ile bilgilendirilmiştir (KiTa.NRW, 2021).

Projenin amacı, çocukların eğitim ve gelişim süreçlerinin gözlem ve dokümantasyon bilgisi toplamak ve sürdürülebilir uygulama kalitesini sağlamak için bir oryantasyon kılavuzu geliştirmek ve bunu en iyi uygulama örneklerinden oluşan bir koleksiyonla

zenginleştirmek için faydalı yapısal özellikleri belirlemektir. Merkezi derneklerin, eyalet gençlik sosyal yardım ofislerinin ve mesleki uygulamaların temsilcileriyle toplanan proje danışma kurulu, tüm proje süresi boyunca projeye eşlik etmekte ve danışmanlık yapmaktadır (KiTa.NRW, 2021).

Kuzey Ren Vestfalya’da okul öncesi eğitim programında dokümantasyon ve gözlem yakından bağlantılıdır, bu nedenle dokümantasyon çocukların gözlemlenen davranışlarının bir metin haline getirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Ancak, çocuklar her alanda gözlem nesnelere olarak görülmezler. Kuzey Ren Vestfalya’daki okul öncesi eğitim programında, dokümantasyonun aktif yaratıcıları olarak da tanımlanırlar. Çocukların dokümantasyonu şekillendiren aktörler olarak tanımlanmaktadır (MFKJKS, 2018).

Okul öncesi eğitim kurumlarında genellikle birkaç dokümantasyon yöntemi paralel olarak kullanılmaktadır. Birçok merkez kendi yöntemlerini geliştirmiş veya mevcut yöntemleri kendi gereksinimlerine göre uyarlamıştır. Mevcut yöntemler arasında portfolyo ve öğrenme hikayeleri özellikle yaygındır.

Program, çocukların dokümantasyona birçok şekilde dahil olduğunu göstermektedir. Öğrenim süreçlerine odaklanmanın yanı sıra çocukları dokümantasyon çalışmalarına dahil etmek dokümantasyonun amaçları arasında yer alır.



**Şekil 16: Kuzey Ren-Vestfalya’da Eğitimde Dokümantasyon Anlayışı**



Kuzey Ren Vestfalya'da öğretmenler çocukların gelişim raporlarını doldurmak için her çocuk için haftanın belirli bir zaman diliminde ofis çalışma saati belirler ve bu zaman diliminde çocuk için gelişim raporunu oluşturur. Oldukça kapsamlı bir belge olduğu için bu rapor için birden fazla ofis saati gerekmektedir.

#### **4.6.1.1. Portfolyolar ve Öğrenme Hikayeleri<sup>44</sup>**

Portfolyoların tasarımı ve yapısı Almanya'da önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Portfolyo, her bir çocuk için ayrı ayrı oluşturulan bir pedagojik dokümantasyon biçimidir. Portfolyo, genellikle çocuğun adının bulunduğu bir klasör veya dosyadan ve bazen üzerinde bir fotoğraftan oluşur. Dosya temelde çocuğun çizdiği veya boyadığı resimler, sanat ve el işi, çocuğun fotoğrafları, öğrenme hikayeleri, en sevdiği şarkılar ve hikayelerden oluşan bir koleksiyondur (Knauf, 2015). Tek tek portfolyo sayfaları genellikle şeffaf plastik ceplerde saklanır. Portfolyodaki girişler normalde kronolojik sıradadır, ancak bazı durumlarda içerik kategorilerine göre yapılandırılır, (örneğin beceriler, deneyimler, öz tanımlamalar, en sevdikleri şarkılar) Eğitim alanları veya öğrenme hedefleri genellikle Almanya'daki portfolyoların yapılandırılmasında rol oynamaz (Knauf, 2019). Portfolyo, çocuğun fotoğraflarından, çizdiği veya boyadığı resimlerden ve en sevdiği şarkılardan veya şiirlerden oluşan ve genellikle yorum eklenmiş bir koleksiyondur.

Portfolyolar, bir çocuğun yaşamını belgelemek için tasarlanmıştır. Portfolyoların bireyselliği, önemli bir bileşeni olan öğrenme öykülerinin kullanımında belirgindir. Başlangıçta Yeni Zelanda'da geliştirilen kavram, 2007 yılında Alman Gençlik Enstitüsü (Deutsches Jugendinstitut, DJI) tarafından Almanya'daki eğitim bağlamına uyarlanmıştır.

Öğrenme hikayeleri, çocuğun eğitim süreçlerini takip etmek, çocuklar ve ebeveynlerle verimli bir diyalog kurmak için bir kavramdır. Margret Carr'ın öğrenme öyküleri kavramı, çocukların öğrenmesini değerlendirmeye yardımcı olan bir çerçeve hakkındadır (Knauf, 2020). Sonuç olarak, yaklaşımları, olumlu ve dikkatli bir şekilde desteklenmesi gereken çocukların bireysel öğrenme süreçlerine odaklanmaktadır. Bu, çocukların öğrenme süreçlerini tanımlayan ve belgeleyen özel bir "değerlendirme" biçimidir. Amaç, çocukların eğitim ve öğrenme yollarını anlamak, çocukları bağımsızlıklarında desteklemek ve kendi öğrenme süreçlerine katılmalarına izin

---

<sup>44</sup> Bildungs- und Lerngeschichten

vermektedir. Öğretmenler, çocuklarla kendi öğrenmeleri hakkında fikir alışverişinde bulunarak, kendi öğrenmeleri için sorumluluk geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrenme hikayeleri, öğrenci ve öğrenme ortamı arasındaki ilişkiyi belgelemektedir.

Öğrenme hikayeleri, çocukların eğitim süreçleri ile onların güçlü yönlerine odaklanan bir belge türüdür. Öğrenme hikayeleri için çocukların aktif olduğu durumlar örnek olarak seçilir, tanımlanır ve yorumlanır. Öğretmen bundan yola çıkarak genellikle çocuğa bir mektup olarak ifade edilen ve seçilen durumun fotoğraflarıyla resmedilen bir hikaye oluşturur (Knauf, 2020). Genel olarak öğrenme öyküleri, öğretmenler tarafından neyi algıladıkları ve bunları nasıl gözlemleyip yorumladıklarıyla ilgili yazılan kısa metinlerdir.

#### **4.6.2. Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programında Değerlendirme**

Türkiye’deki okul öncesi eğitim programında eğitim durumlarında sonuç değil, süreç ön planda olduğundan, programda sürecin çok yönlü olarak değerlendirilmesi ilk ön koşullardan biri olarak görülmektedir (MEB, 2013). Okul öncesi eğitimde değerlendirmede çocuğun, programın ve öğretmenin kendini değerlendirme süreci birbirinden ayrı bir şekilde düşünülmediği için, bu üç değişkenden edinilen çıktılar diğerlerinin değişkenlerin değerlendirilmesinde de kullanılır. Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin gerçekleştirilen değerlendirmeleri sonraki eğitim durumlarında da göz önünde bulundurmaları ve yapılan tüm değerlendirmelerde objektif olmaları, programın kaliteli bir şekilde uygulanmasını sağlayan durumlardan biridir.

Türkiye’de okul öncesi eğitimde mevcut program bir rehber olarak kullanılarak eğitime devam eden çocuklar için “Gelişim Raporu” hazırlanır. Bu rapor mevcut e-Okul ve EBA sistemine de işlenerek ebeveynlere de birer kopyası verilir. BU gelişim raporları pedagojik anlayışa uygun olarak hazırlanır. MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Madde 30 da göz önünde bulundurularak gizlilik ihlali yapılmadan eğitsel bir rapor hazırlanır. Ek olarak çocuklara eğitim yılı sonunda programda yer alan Katılım Belgesi EK-13 verilir.

Okul öncesi eğitim programına göre okul öncesi dönem çocuklarının kişisel yetkinlikleri ve becerileri, ilgi ve ihtiyaçlarını saptamak amacıyla değerlendirme yapılmalıdır. Bu programa göre “gözlem” çocukların değerlendirilme süreçlerinde temel metodolojilerden biri olarak olarak görülmelidir. Çocukların sahip oldukları gelişimlerini, eğitim ve öğrenme aşamalarını değerlendirmek amacıyla yapılan

gözlemlerde ebeveynlerle sürekli iletişim halinde olmak ve çocuğun sahip olduğu farklılıklarına karşı hassas davranmak oldukça önemlidir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda öğretmenler öğrencilerinin ihtiyaçlarına ve gelişimsel durumlarına uygun olacak şekilde eğitim durumları tasarlayabilir ve programın iyileştirilmesine yönelik düzenlemeler yapabilmektedirler (MEB 2013). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan dokümantasyon ve değerlendirme türleri şunlardır:

- Gelişim raporları
- E-Okul ve EBA Sistemi,
- Portfolyolar,
- Gelişim raporları ve gelişim gözlem formları
- Çocuğun değerlendirilmesi
- Programın değerlendirilmesi
- Öğretmenin öz değerlendirmesi

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda değerlendirme, hem gelişimsel alanlar özelinde hem de holistik bir yaklaşımla çocuğun gelişiminin gözlenmesi, gözlem sonucu elde edilen verilerin rapor haline getirilmesi, ortaya çıkarılan ve uygulanan planların bütün özellikleri ile değerlendirilmesi oldukça önem arz etmektedir. Aynı zamanda öğretmenin kendini değerlendirmesi gibi yönlerden de programda ele alınmıştır (MEB, 2013).

**Tablo 15: Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitim Programlarında Değerlendirme ve Dokümantasyonun Benzerlik ve Farklılıkları**

	<b>Türkiye</b>	<b>Kuzey Ren Vestfalya</b>
<b>Değerlendirme ve Dokümantasyonun Amacı</b>	Çocuğun mevcut gelişiminin tüm gelişim aşamalarında ve alanlarında ayrıntılı ve holistik olarak gözlenmesi, gözlemlerden elde edilen verilerin rapor haline getirilmesi, mevcut planların holistik bir yaklaşımla değerlendirilmesi ve ek	Çocukların eğitim süreçlerini desteklemek, onları algılamak ve onlara etkili destek sağlamak için ipuçları sağlamaktır. Eğitim yolculuklarında rehber olmak amaçlanır.

	olarak öğretmenin kendini değerlendirmesi amaçlanır.	
<b>Mevcut Değerlendirme ve Dokümantasyon Türleri</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Portfolyolar,</li> <li>• Gelişim raporları ve gelişim gözlem formları</li> <li>• Çocuğun değerlendirilmesi</li> <li>• Programın değerlendirilmesi</li> <li>• Öğretmenin öz değerlendirmesi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gözlem ve dokümantasyon,</li> <li>• Portfolyolar,</li> <li>• Öğrenme hikayeleri</li> <li>• Gelişim testleri</li> </ul>
<b>Dijital Dokümantasyon</b>	E-Okul ve EBA	Dijital Porfolyo ve KITALINO Yazılımı
<b>Veri Gizliliği ve Güvenliği</b>	Çocukların kişisel verilerinin korunmasına yönelik kanun vardır.	Çocukların kişisel verilerinin korunmasına yönelik kanun vardır.

Tablo 15 incelendiğinde Kuzey Ren Vestfalya’da ve Türkiye’de okul öncesi eğitim programlarında bazı terminolojik farklılıkların var olduğu görülmektedir. Türkiye okul öncesi eğitim programında “değerlendirme” kavramı kullanılırken Kuzey Ren Vestfalya okul öncesi eğitim programında “gözlem ve dokümantasyon” kavramı kullanılmaktadır. Bununla birlikte her iki öğretim programındaki değerlendirme anlayışının hem ürün hem de süreci ölçmeye yönelik olduğu görülmektedir.

Tablo 15 incelendiğinde her iki ülkede de dijital değerlendirme ve dokümantasyon sistemlerinin var olduğu görülmektedir. Aynı zamanda çocukların kişisel verilerinin korunmasına yönelik kanun her iki ülkede de mevcuttur.

Türkiye’deki okul öncesi eğitim programında çocuğun, programın ve öğretmenin değerlendirilmesi önemli bir yer tutarken Kuzey Ren Vestfalya’da okul öncesi eğitim programında değerlendirmenin yer almayacağı açık bir şekilde belirtilmektedir.

#### **4.7. Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitimin Ortamı**

Bu bölümde Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki okul öncesi eğitimin ortamının benzerlik ve farklılıklarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Benzerlik ve

farklılıklar incelenmeden önce iki ülkede okul öncesi eğitim kurumlarındaki ortam ve özellikleri ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

#### **4.7.1. Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde Okul Öncesi Eğitimin Ortamı**

Kuzey Ren Vestfalya'da okul öncesi eğitimde ortam, çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre tasarlanmakta ve kullanılmaktadır. Farklı çocukların farklı ihtiyaçları vardır. Bu, mekansal olarak farklılaşma ihtiyacıyla sonuçlanır. Sınıflar örneğin özel gereksinimli çocukların yanı sıra küçük yaş grubu çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için de tasarım seçenekleri sunmaktadır. Algısal bozuklukları olan çocuklar için, düşük uyaranlara ve iyi yapılandırılmış mekansal ortamlara sahip olan ortam seçenekleri sunulmaktadır.

Kuzey Ren Vestfalya'da okul öncesi eğitimde mutfak ve tuvaletler pratik öğrenme yerleri olarak görülmektedir. Temel olarak, tüm sınıflar ve bölümler mevcut gereksinimlere göre esnek ve çok işlevli bir şekilde kullanılmaktadır (MFKJKS, 2018).

Kuzey Ren Vestfalya'da okul öncesi eğitim kurumlarında pedagojik sınıf tasarımı, anaokulu mobilyalarının ve dekorasyonlarının dikkatli seçiminden çok daha öncesinde başlamaktadır. Bir oda birçok unsurdan, duvarlardan, kapılardan, pencerelerden oluşur ve her odanın ışık, akustik, renk ve malzeme tasarımı açısından kendine has özellikleri vardır. Eğitim anlayışına göre öğretmenlerin ve çocukların davranışları bu unsurlardan etkilenir. İyi bir oda konsepti, farklı yaşlardaki çocukların ve eğitim uzmanlarının odalar için farklı gereksinimleri olduğunu dikkate almalıdır. Bu nedenle çocuklar, duygularını kullanma ve teşvik edici bir ortama ve materyallere ihtiyaç duyarlar. İç tasarım ve malzeme seçimi söz konusu olduğunda, yaş farklılıkları da özel olarak dikkate alınmaktadır (MFKJKS, 2018).

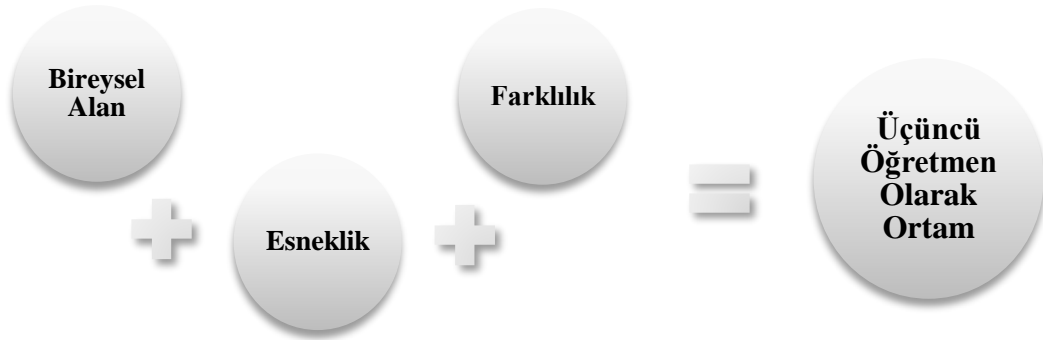
Kuzey Ren Vestfalya'da sosyal katılım, eğitimin başından itibaren temel amacdır. Sosyal kaynaklara engelsiz erişim sağlamayı ve herkes için eşit fırsatlar açıp geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çocuğun bireysel öğrenme ve gelişme ihtiyaçları, eğitim eyleminin başlangıç noktasıdır. Bu eğitim anlayışına dayanarak, çocuğun bireysel, bütünsel ve kaynak odaklı bir şekilde desteklenmesi ve eğitim ortamının oluşturulması gerekmektedir.

Çocuklara hareket özgürlüğü sağlamak için okullar, tüm çocukların kendi fiziksel aktivitelerinin tadını çıkarabilecekleri, egzersiz dostu olacak şekilde tasarlanmaktadır.

Çocuklara, kendi zamanlarını ve ritimlerini yaşayabilecekleri çeşitli oyun ve hareket alanları sunmak önemlidir. Bu şekilde bağımsız olarak algılarını, yaratıcılıklarını, yeteneklerini ve öz yeterliklerini geliştirebilecekleri kendi hareket alanlarını yaratırlar. Tırmanma duvarı ve halatları, terapi salıncakları, toplar ve benzeri gibi klasik spor malzemeleri hedeflenen eğitimler için de kullanılabilir veya çocuk oyununa entegre edilebilir.

Çocuklar duyularını oyun oynarken kullanırlar ve farklı duyular üzerinde farklı deneyimler ararlar. Bunlar kendine yönelik eğitim süreçleri için temel ön şartlardır. Bu nedenle çocuklar, duygularını kullanma ve eğitime fırsatı veren teşvik edici bir ortama ve materyallere ihtiyaç duyarlar. İç tasarım ve malzeme seçimi söz konusu olduğunda, yaş farklılıkları da özel olarak dikkate alınmalıdır.

Kuzey Ren Vestfalya'da okul öncesi eğitim kurumlarında eğitimin ortamı, okulun konseptine bağlı olarak önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Bununla birlikte, okullarda olması gereken ve programda da belirtilen üç temel unsur vardır. Bunlar:



**Şekil 17: Kuzey Ren Vestfalya'da Okul Öncesi Eğitim Ortamının Üç Temel Unsuru**

Bu üç temel unsurdan ilki bireysel alandır. Çocukların bireysel alana ihtiyacı vardır. Pek çok kurumun amacı, çocuklara özgürce gelişmeleri için çeşitli fırsatlar sunmaktır. Bir okul öncesi eğitim sınıfının her köşesinde keşfedilecek yeni bir şey olduğundan, bu genellikle çocuklar için duygusal bir aşırı yüklenmeyle sonuçlanmaktadır. Bu sebeple Kuzey Ren Vestfalya'da eğitim ortamında izlenen felsefe “daha azın daha fazla olmasıdır”. İyi bir oda konsepti, çocuklara bolca hareket etme ve alanı bireysel olarak kullanma özgürlüğü sağlamasıyla karakterize edilmektedir.

Bu sınıfların pedagojik tasarımının önemsiz olduğu anlamına gelmez. Aksine, sınıfların en iyi şekilde kullanılması ve anaokulundaki farklı yaş gruplarının ihtiyaçlarına iyi bir şekilde uyarlanması önemlidir.

Programa göre iç tasarım çocukların hareket etme dürtüsünü dikkate almalı, aynı zamanda dinlenme ve rahatlama için fırsatlar sağlamalıdır. Mekansal kavramlar pedagojik olarak düşünülmelidir - “üçüncü öğretmen olarak çevre” çocuğun çıkarlarına ve ihtiyaçlarına cevap vermelidir. Çocukların kendilerini şekillendirebilecekleri ve kendileri için oyun, öğrenme ve yaşam alanı olan odalarda kendilerini rahat hissetmeleri oldukça önemlidir (MFKJKS, 2018, 23).”

Aşağıdaki ortamlar Kuzey Ren Vestfalya’daki her okul öncesi eğitim kurumunda bulunmaktadır:

- Sosyal etkileşim için ortak bir grup odası,
- Güvenli giriş ve çıkışlar
- Bir dinlenme odası ve daha küçük çocuklar için ek bir yatak odası,
- Yemek için ayrı alanlar,
- Yaratıcı tasarım odası,
- Serbest hareket için açık alanlar ve hareket halanı,
- Ders hazırlığı ve dinlenme için öğretmen odası
- Hareket alanları (bahçe, spor salonu),
- Grup odasına ek olarak, farklı eğitim alanları için farklı odalar veya alanlar.

Öğretmenler için hazırlık ve dinlenme odaları oldukça önemlidir. Çünkü Kuzey Ren Vestfalya’daki çalışma prensiplerine göre çalışma saatin dışında öğretmenlere herhangi bir iş yükünün verilmemesi gerekmektedir. Okul öncesi eğitim programında eğitim ortamı ile ilgili iki temel ilke mevcuttur. Bunlar:

- Okul öncesi kurumlardaki eğitim ortamı esnek olmalıdır.

Oda tasarımları çocukların ihtiyaçlarına göre yapılır. Çocuğun bakış açısından bakmak gerekmektedir. Bir çocuk gözünden çevreyi keşfederek ortamlar oluşturulur.

Kuzey Ren Vestfalya okul öncesi eğitim programında “ortam” genellikle üçüncü eğitimci olarak anıldığından, oda tasarımının önemi görülebilir. Sadece oda yerleşiminin kendisi değil, aynı zamanda duvar tasarımı ve doğru zemin kaplamasının seçimi de temel öneme sahiptir. Bu şekilde çocuklar yaratıcı kalmayı ve yeni fikirler geliştirmeyi öğrenirler. Ortam planlamalarına ebeveynler ve çocuklar da dahil edilir.

- Kurumda farklı alanların oluşturulması gerekmektedir.

Okul öncesi sınıfı içerisinde, farklı alanlar oluşturmanız gerekir. Ayrı oyun alanlarını tasarlarken, uygun materyallerin de ilgili alanda bulundurulması gerekmektedir. Oluşturulan alanı çocukların daha iyi tanımaları için bu alana çeşitli renkte ve fotoğraflar içeren alan tanıtım afişleri asılabilir. Bu, çocukların yollarını bulmalarını ve hangi aktiviteyi tercih ettiklerini düşünmelerini kolaylaştırır.

Kuzey Ren Vestfalya'da okul öncesi eğitim sınıflarında bulunan alanların bazı örnekleri:

- Rol oynama alanları,
- Uyku alanı,
- Zanaat ve yaratıcı tasarım alanı,
- Müzik alanı,
- Yalnızca harekete adanmış alanlar,
- Topluluk oyunları için oyun alanları.

Okul öncesi eğitim sınıflarında “oda bölücü araçlar” sıklıkla kullanılmaktadır. Bu sayede öğretmen sınıfları o anki duruma göre yeniden tasarlayabilmektedirler. Dinlenme ve uyku alanlarında farklı bir renk düzeni ve daha yumuşak bir aydınlatma kullanmak tercih edilmektedir.



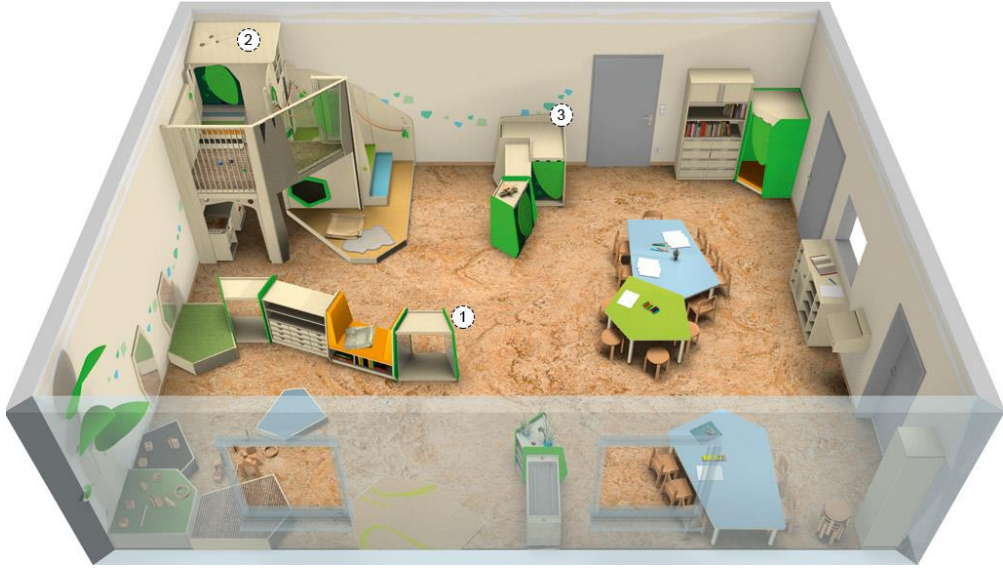
**Şekil 18: Almanya'da Okul Öncesi Eğitimi Ortamı (2 - 6 Yaş)**

2-6 Yaş Grup Odası, <http://www.grow-upp.info/raumkonzepte/gruppenraum-2-6-jahre/>  
[20.01.2021]



Grup odası, farklı yaşlardaki çocukların çeşitli ihtiyaçlarına yöneliktir. 50 m2 alana ve maksimum 20 çocuk kapasitesine sahiptir. 2-6 yaş eğitim ortamının bölümleri:

1. Farklı vücut ölçülerine göre özel olarak tasarlanmış uygun sandalyeler ile farklı yüksekliklerde masalar,
2. Rol yapma alanı,
3. Oyun evi (ağaç ev),
4. Sınırları belirlenmiş oyun alanı



**Şekil 19: Almanya'da Okul Öncesi Eğitimi Ortamı (3 - 6 Yaş)**

3-6 yaş grup odası, <http://www.grow-upp.info/raumkonzepte/gruppenraum-3-6-jahre/> [20.01.2021]

Grup oyun dolapları, çocukların farklı ilgi alanlarını karşılayacak şekilde saklama dolapları ile birleştirilmiştir. 3-6 yaş eğitim sınıfları 50 m2 alana, maksimum 20 çocuk kapasitesine sahiptir. 3-6 yaş eğitim ortamının bölümleri:

1. Oda bölücü,
2. Ağaç ev (rol yapma, egzersiz ve dinlenme alanları aracılığıyla çeşitli aktiviteler için alan sunar),
3. Köşe aydınlatma dolabı, (bu dolapların için ışıklandırma yer almaktadır. Çeşitli duyu oyunları ile çocukların gelişimi desteklenmektedir)
4. Farklı yüksekliklere sahip masa ve sandalyeler.

Çocukların gelişimini bütünsel olarak desteklemek için, teşvik edici bir çevreye ihtiyaçları vardır. Bu konuda ortam başlangıç noktalarıdır. İç ve dış mekandaki çekici,

engelsiz bir tasarım, duyuları ve dolayısıyla çocuğun algısını uyarır, bir refah ortamı sağlar ve deney yapma, kişisel aktivite, iletişim ve çocukların estetik duyarlılığını artırır. İç tasarım çocukların hareket etme dürtüsünü dikkate almalı, aynı zamanda dinlenme ve rahatlama için fırsatlar sağlamalıdır (MFKJKS, 2018). Mekansal kavramlar pedagojik olarak düşünülmelidir - "üçüncü eğitimci olarak ortam" çocuğun ihtiyaçlarına cevap vermelidir. Çocukların kendilerini şekillendirebilecekleri ve kendileri için oyun, öğrenme ve yaşam alanı olan odalarda kendilerini rahat hissetmeleri çok önemlidir. Ayrıca, çocukların ve grubun ihtiyaçlarına esnek bir şekilde yanıt vermek gerekir. Okul öncesi eğitimde çocuk, eğitimlere ve projelere ek olarak, kendi oyun biçimlerini tasarlama, oyun yerine, oyunun temasına, oyunun içeriğine ve oyun malzemelerine karar verme, kendi oyun arkadaşlarını seçme ve "serbest oyun" için yeterli zamana sahip olma fırsatına sahip olmalıdır.

#### **4.7.1.1. Snoezelen Odaları**

Almanca'da "Snoezelen" bir dinlenme ve rahatlama yöntemidir. Çocuklar günlük yaşamda pek çok uyarana maruz kalmaktadır. Küçük çocuklar, gelişimleri sırasında tüm bu çevresel etkilerle baş etmeyi öğrenirler. Seçilmiş mobilya unsurlarına sahip bir "Snoezelen" odası çocuklar, eğitimciler ve ebeveynler için yeni strateji geliştirme fırsatları yaratmaktadır (Selamat ve diğ., 2020). Snoezelen kelimesinin bire bir karşılığı olmayıp "uzanır pozisyonda beyni dinlendirme" eylemi olarak çevrilebilmektedir. Almandan İngilizceye olduğu gibi aktarılmıştır.

Kuzey Ren Vestfalya'da okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan snoezelen odalarının dört temel amacı vardır:

- Rahatlama ve dinlenme,
- Gelişime destek sağlama,
- Davranışlarda uyarıcı olma,
- Terapi ve iyileştirme.

Snoezelen (çoklu duyu ortam) odaları, panik ve endişeyi azaltmaya yardımcı olan rahatlatıcı alanlardır (Koller ve diğ., 2018). Çocuklar her gün yeni şeyler yaşarlar ve çevrelerini keşfetmek için tüm duyularını kullanırlar. Bu nedenle çocuğun gündelik değişimlere ara verebileceği ortamlar yaratılmalıdır. Snoezelen odası güvenli bir odadır. Burada, yaşam izlenimlerini rahat bir atmosferde huzur içinde işleyebilmek için birçok dış uyaran filtrelenir. "Snoezelen odası" adı verilen yatıştırıcı ve uyarıcı bir

ortamdır. Bu odalar çeşitli aydınlatma efektleri, renkler, sesler, müzikler, kokular vb. kullanılarak çeşitli duyulara uyarıcı vermek için özel olarak tasarlanmıştır. Kişiyne genellikle bir eğitimci veya terapist eşlik etmektedir (Koller ve diğ., 2018). Kontrollü çoklu algı ortamı olarak da bilinmektedirler.



**Şekil 20: Snoezelen Odası**

Snoezelen Multi-Sensory Environments - Sensory Rooms and Therapy Explained,  
<https://www.snoezelen.info> [20.01.2021]

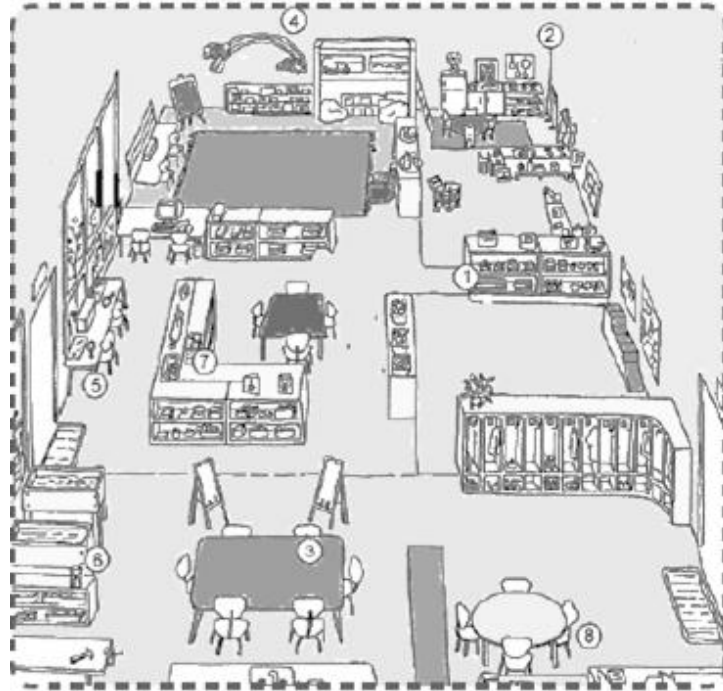
Snoezelen odası sadece huzur ve rahatlama sunmaz. Çok işlevli bir odadır ve aynı zamanda yeni izlenimleri deneyimleme fırsatı sunar. Bulunan materyallerin iyi seçilmiş olması ve çocukların ihtiyaçlarına dayalı olması gerekir. Işık, su, mobilya, duvar tasarımı ve çok daha fazlası gibi unsurların uygun kullanımı ile özellikle istenen bir ruh hali yaratabilir. "Snoezelen", çocuklar için idealdir. Snoezelen odasında çocuğu anlamak, onu dinlemek ve ona güven vermek için zaman bulabilirsiniz (Koller ve diğ., 2018). Kuzey Ren Vestfalya'da çocuğun bu deneyimleri anaokulunda bir Snoezelen odası aracılığıyla yaşayabileceği umulmaktadır. Snoezelen odalarında bulunan materyaller aşağıda sıralanmıştır:

- Müzikli su yatağı,
- Pırlıtlı, ışıklı perdeler,
- Lazer gökyüzü projektörü,
- Projektör,
- Snoezelen (dinlenme) köşesi,
- Konuşan küp,
- 8 renk anahtarı,
- Duvar panelleri,

- Kabarcık tüpleri,
- Beyaz zemin ve duvarlar.
- Oturma alanları,

#### 4.7.2. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Ortamı

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda ortam, fiziksel çevre ve öğrenme merkezleri programda önemli bir yere sahiptir. Programa göre “öğrenme merkezleri” çocukların kişisel ihtiyaçlarını gidermek amacıyla birbirinden farklı ve sürdürülebilir ayırma malzemeleri ile bölünmüş, küçük gruplar hâlinde birlikte olabilecekleri, etkinlikler yapabilecekleri ve öğrenebilecekleri alanlardır (MEB, 2013). Programa göre çocuklar bağımsız bir şekilde aktivitelerde bulunup kendinilerini rahat hissedecekleri çevrelerde daha nitelikli bir şekilde geleşebilir, yetkinliklerini ve becerilerini ortaya çıkarabilirler.



**Şekil 21: Türkiye’de İdeal Bir Okul Öncesi Eğitimi Sınıfı**

Milli Eğitim Bakanlığı, **Okul Öncesi Eğitim Programı** (Ankara 2013, 38)

1. “Blok merkezi,
2. Dramatik oyun merkezi,
3. Sanat merkezi,
4. Kitap merkezi,
5. Fen merkezi,
6. Kum ve su masası,
7. Müzik merkezi,
8. Giriş ve bekleme alanı” (MEB 2013)



**Şekil 22: Türkiye'de İki Merkezli Küçük Bir Sınıf**

Milli Eğitim Bakanlığı, **Okul Öncesi Eğitim Programı** (Ankara, 2013, 39)

Türkiye’de okul öncesi eğitim sürecinde fiziksel çevre ve ortam öğretmen tarafından okulun ve sınıfın durumuna göre şekillendirilebilmektedir. Programa göre “öğretmen, öğrenme merkezlerinde sınıfın ortamını ve çocuk sayısını göz önünde bulundurarak çocukların kişisel ihtiyaçlarına ve ilgilerine göre düzenlemeler yapması gerektiği belirtilmektedir.” (MEB, 2013).

Tablo 16’da belirlenen temalar çerçevesinde Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki okul öncesi eğitimin ortamına ilişkin benzerlik ve farklılıklar yer almaktadır.

**Tablo 16: Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti be Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitimin Ortamına İlişkin Benzerlik Ve Farklılıklar**

	<b>Türkiye</b>	<b>Kuzey Ren Vestfalya</b>
<b>Yaş Grupları</b>	Sınıflarda ayrı yaş grupları mevcut	Sınıflarda karma yaş grupları mevcut
<b>Öğrenci Sayısı</b>	Bir gruptaki çocuk sayısının 10’dan az, 20’den fazla olmaması esastır. Tek ana sınıfı ve uygulama sınıflarında	Sınıflardaki karma yaş gruplarından oluşan öğrenci sayısı azami 20’dir. Bu

	ise sınıf kapasitesi dikkate alınarak çocuk sayısı 25'e kadar çıkarılabilir (Resmi Gazete 2019). Resmi kurumlarda sınıflarda genellikle bir öğrenmen bulunmaktadır.	sınıflarda en az 4 eğitmenin bulunması gerekmektedir.
<b>Öğrenme Merkezleri</b>	Programda öğrenme merkezlerine yer verilmiştir. Bu merkezlerle ilgili açıklamalar yapılmış ve ilgili merkeze yönelik materyallere örnekler verilmiştir.	Programda öğrenme merkezleri yer almamaktadır. Okul öncesi eğitim sınıfları eğitmenler tarafından eğitim durumlarına göre tasarlanmaktadır. Programda okul öncesi eğitim sınıflarında bulunan alanlara örnekler verilmiştir.
<b>Dijital Teknolojiler</b>	Okulun durumuna göre değişiklik göstermektedir. Bakanlıklar tarafından desteklenmektedir.	Eyalet hükümeti tarafından belirlenmiş standartlar mevcuttur.
<b>Sürdürülebilirlik</b>	Okullarda geri dönüşüme destek sağlayan çeşitli projeler gerçekleştirilmektedir. Ancak tam anlamıyla artık materyallerin geri dönüşümü sağlanmamaktadır. Bu konuyla ilgili çeşitli çalışmalar sürdürmektedir.	Her sınıfta geri dönüşüm için farklı amaçlarda çöp kutuları bulunur. Yemek artıkları kesinlikle günlük çöp kovasına atılmaz. Bio atıklar bölümüne giden yemekler geri dönüşüme uğrayarak hayvanları besleme etkinliklerinde kullanılır.
<b>Erişilebilirlik</b>	Okullar özel eğitime gereksinimi olan kişilere uygun olarak tasarlanır.	Her sınıfta farklı boyutta masalar ve sandalyeler bulunur.  Okullar her türlü özel gereksinime uygun tasarlanır.

<b>Spor ve Jimnastik Salonu</b>	Okulun bulunduğu konuma göre değişiklik göstermektedir.	Her okulda mevcuttur. Okulları sosyal yardım kuruluşları, kiliseler, aileler, dernekler ve belediyeler ekonomik açıdan desteklemektedir.
<b>Rahatlama ve Gevşeme Odası</b>	-	Mevcut. Örneğin ağaç evler ve snoezelen odaları.
<b>Uyku Alanı</b>	Resmi okul öncesi eğitim kurumlarında uyku zamanı mevcut değildir.	Mevcut.

Tablo 10 incelendiğinde Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki okul öncesi eğitimin ortamına ilişkin benzerlik ve farklılıklar görülmektedir. Okul öncesi eğitim ortamında yer alan öğrencilerin yaş durumlarına bakıldığında Kuzey Ren Vestfalya’da sınıflarda karma yaş grupları yer alırken Türkiye’de resmi okul öncesi eğitim sınıflarında ayrı yaş gruplarının yer aldığı görülmektedir. Sınıflarda bulunan azami öğrenci sayıları benzerlik gösterirken sınıflarda bulunan toplam öğretmen sayısının farklılık gösterdiği görülmektedir.

Ülkeler arasında mevcut farklardan birinin de geri dönüşüm ve sürdürülebilirlik konusunda olduğu görülmektedir. Her ne kadar her iki ülkede de geri dönüşümün önemi vurgulansa da Almanya’da geri dönüşüm konusunda daha fazla ortamın sağlandığı görülmektedir.

#### **4.8. Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Kurum Çeşitlerinin Benzerlik ve Farklılıklar**

Bu bölümde Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki okul öncesi eğitim kurum çeşitleri açısından benzerlik ve farklılıklara ilişkin bulgular verilmiştir. Benzerlik ve farklılıklar incelenmeden önce iki ülkenin kurum çeşitleri ayrı olarak ele alınmıştır.

Kuzey Ren Vestfalya’da okul öncesi dönemde eğitim kurum temelli ve ev temelli olmak üzere iki şekilde gerçekleşebilir. Tablo 17’de Kuzey Ren Vestfalya’da okul öncesi dönemde mevcut kurum çeşitleri yer almaktadır.

**Tablo 17: Kuzey Ren Vestfalya'da Okul Öncesi Kurumlar Çeşitleri**

<b>Kindertageseinrichtungen</b> <b>(Kurum Merkezli Çocuk Eğitimi)</b>	<b>Kindertagespflege</b> <b>(Ev Merkezli Çocuk Eğitimi)</b>
<p>“Kindertageseinrichtungen” çocukların eğitimi, yetiştirilmesi ve bakımı için kullanılan okul öncesi eğitim kurumlarının toplu isimleridir.</p> <p>Genel adıyla gündüz bakım merkezleri, eğitim uzmanları tarafından çocukların kurumsal eğitimi, yetiştirilmesi ve bakımı için olan kurumlardır.</p> <p>Neredeyse tüm kurum türlerinde karma yaş grupları yer almaktadır.</p> <p>Kuzey Ren Vestfalya’da üç yaşın altındaki çocuklar kreşlerde (Kinderkrippen) ve üç yaşından ilkokula başlayana kadar anaokulunda (Kindergarten) eğitim almaktadır.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Kinderkrippen: 0-3 Yaş (Kreşler): Çocuklara bakmak, büyütmek ve eğitmekle görevlidir.</li><li>• Kindergarten: 3-6 Yaş (Anaokulları)</li><li>• Sonderkindergärten (özel anaokulu): Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların devam ettikleri anokulları.</li><li>• Schulkindergarten: Henüz bir okula gitmek için yeterli bir gelişim düzeyine ulaşamamış olan okul çağındaki çocuklar için uygun olan anaokulları.</li></ul> <p>Eğitim, yetiştirme ve destek çalışmalarının amacı çocuğun, kişiliğini bireysel, bütünsel ve kaynak odaklı bir şekilde geliştirmesidir</p>	<p>Aile gündüz bakımı (Kindertagespflege), aileye benzer bir bakım şeklidir ve esas olarak üç yaşın altındaki çocuklar için kullanılır.</p> <p>Yasaya göre bir eğitmen, kendi evinde, özel olarak kiralanmış yerlerde veya ebeveynlerin evinde beş çocuğa kadar bakabilir.</p> <p>Eyalet yönetmeliklerine bağlı olarak, iki veya daha fazla gündüz bakım çalışanıyla beşten fazla çocuğa bakmak da mümkündür.</p> <p>Kreşteki çocuklara bakabilmek için, gençlik dairesinden bir bakım izni alınması gerekmektedir (MKFFI, 2021).</p> <p>Kreşlerdeki çocuklara, eğer kurumun açılış saatleri ebeveynlerin ihtiyaçlarına uygun değilse, bazen bir çocuk eğitmeni tarafından bakılır. Çocuk eğitmenleri tarafından bakılanlar çoğunlukla daha küçük çocuklardır.</p>



Tablo 18’de Türkiye’de okul öncesi dönemde mevcut kurum çeşitleri yer almaktadır.

**Tablo 18 Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Kurum Çeşitleri**

<b>Kurum Temelli Eğitim</b>	<b>Ev Temelli Eğitim</b>
<p><b>Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Yürütülen Kurum Temelli Modeller</b></p> <p><i>Özel ya da Resmi Bağımsız Anaokulları:</i> “Eylül ayı sonu itibarıyla 36-68 aylık çocukların eğitimi amacıyla açılan okullar.”</p> <p><i>Özel ya da Resmi Anasınıfları:</i> “Eylül ayı sonu itibarıyla 57-68 aylık çocukların eğitimi amacıyla örgün eğitim ve hayat boyu öğrenme kurumları bünyesinde açılan sınıflar.”</p> <p><i>Uygulama Anaokulları ve Anasınıfları:</i> Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında üniversitelerin ilgili bölümlerinde eylül ayı sonu itibarıyla 36-68 aylık çocukların eğitiminin yapıldığı uygulama biriminlerini ifade etmektedir.</p> <p><i>Gezici Sınıf:</i> Okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak ve geliştirmek amacıyla, maddi imkanları yetersiz ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarına devam edemeyen 36-66 aylık çocukları için</p>	<p><b>Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Tarafından Yürütülen Kurum Temelli Modeller</b></p> <p><i>Kreş ve Gündüz Bakım Evleri:</i> Hizmet karşılığı ücret alan, yatılı olmayan sosyal hizmet kurumlarıdır. Kreş, 0-36 aylık çocuklara hizmet veren kuruluşu, gündüz bakımevi ise 37-66 aylık çocuklara hizmet veren kuruluşu ifade eder (Resmi Gazete, 2015).</p> <p><i>Çocuk Yuvaları:</i> Korunmaya muhtaç çocukların bakımıyla görevli, yatılı sosyal hizmet kuruluşlarıdır. 0-12 yaş çocukları kapsar ve gerektiğinde 12 yaş üzeri kız çocuklarını da kapsamaktadır.</p> <p>Ev temelli eğitimde çocuğun eğitiminde aile merkeze alınmaktadır. Aile çocuğun ilk öğretmeni olarak görülür ve çocuğun tüm gelişim aşamalarından sorumludur.</p> <p>Ev temelli eğitimin öncelikli amaçlarından biri herhangi bir kurum temelli erken çocukluk eğitimi hizmetinden yararlanmayan okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimini ve öğrenme becerilerini desteklemektir.</p> <p>Ev temelli eğitime destek olabilecek iki kaynak kitap Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında yayınlanmıştır. Bunlar:</p> <p>OBADER (Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi)</p> <p>Bir başka program ise GAP ÇATOM Bölge Kalkınma İdaresi Projesi kapsamında gerçekleştirilen “Ev Temelli Evde Çocuk Eğitimi Programı”dır. Bu program, Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde Türk ve Suriyeli çocukların kapsayıcı ev temelli evde çocuk eğitimi hizmetlerine erişimine destekleme amaçlı bir programdır.</p>

kuruma dayalı okul öncesi eğitimi uygulamasıdır (MEB 2018c; Türk, 2015)	0-18 Yaş Aile Eğitimi Programı ise MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından 0-3 yaş, 3-6 yaş, 7-11 yaş ve 12-18 yaş kapsayacak şekilde eğitim materyallerine sahiptir. Bu programa ek olarak yaş gruplarına göre “Baba Destek Programı” da mevcuttur.
---	--

(Diken, Erdoğan, 2018; MEB, 2020; Resmi Gazete, 2015; 2019)

Her iki ülkede var olan kurum çeşitlerine yönelik bulgular göz önünde bulundurularak Kuzey Ren Vestfalya ve Türkiye’de okul öncesi döneme yönelik kurum çeşitlerine ilişkin karşılaştırma Tablo 19’da yer almaktadır.

**Tablo 19: Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Karşılaştırılması**

	Türkiye	Kuzey Ren Vestfalya
<b>Kurum Çeşitleri</b>	Kurum temelli ve ev temelli	Kurum merkezli ve ev merkezli
<b>Okul Öncesi Dönem Kurumlarındaki Yaş Grupları</b>	3-5 yaş. Ayrı yaş grupları mevcut.	2-5 yaş. Yaş grupları sınıflarda karışık eğitim alırlar.
<b>Sınıflarda bulunan azami öğrenci sayısı</b>	20	20
<b>Kurumlarda öğretmen başına düşen ortalama çocuk sayısı</b>	16	4
<b>Kurumların Bağlı Oldukları Bakanlık</b>	Milli Eğitim Bakanlığı	Çocuk, Aile, Mülteciler ve Entegrasyon Bakanlığı

Tablo 17, 18 ve 19 incelendiğinde Kuzey Ren Vestfalya ve Türkiye’deki okul öncesi eğitim kurumlarına ilişkin bulgular ile benzerlik ve farklılıklar görülmektedir. Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti okul öncesi eğitim sistemi ile Türkiye okul öncesi eğitim

sisteminde, çoğu yarım gün, bir bölümü de tam zamanlı olarak hizmet veren okul öncesi eğitim kurumlarının paralı ve parasız olanları vardır. Her iki ülkede de kurum temelli ve ev temelli okul öncesi eğitim modelleri mevcuttur.

Tablo 19 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan azami öğrenci sayısının benzer ancak bu sınıflarda öğretmen başına düzen ortalamam öğrenci sayısının ise farklı olduğu görülmektedir. Kuzey Ren Vestfalya’da sınıflarda en az dört eğitimci koşulu bulunduğu için öğretmen başına düşen çocuk sayısı da oldukça az görülmektedir. Kurumların bağlı oldukları bakanlıklar da farklılık gösteren alanlardan biridir.

#### **4.9. Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki Okul Öncesi Dönemde ve Okul Öncesi Eğitim Programlarında Kaynaştırma Eğitiminin Benzerlik ve Farklılıkları**

Bu bölümde Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki okul eğitim programlarında kaynaştırma eğitimine ilişkin elde edilen bulgular ayrı başlıklar halinde incelenmiş ve bölümlerin sonunda benzerlik ve farklılıklara ilişkin bulgular verilmiştir.

##### **4.9.1. Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Okul Öncesi Eğitim Programında Kaynaştırma Eğitimi**

Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti’nde uygulanmakta olan eğitim programının üç ana başlığından biri de kaynaştırma eğitimidir (MFKJKS 2018; 2016). Eyalet, Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Okul Yasası (Okul Yasası NRW - SchulG)<sup>45</sup> ile BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme’nin görevini yerine getirmiş ve Kuzey Ren Vestfalya’daki okullarda kapsayıcı eğitime yönelik adımlar atılmıştır (Eurydice 2020a). Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere her daim okullarda yer olacağına dair yönerge kabul edilmiştir. Ancak, yasada ebeveynlerin çocukları için özel bir okul seçmeye devam edebileceğini de belirtilmektedir. Okulun Eğitim ve Öğretim Yetkisi 5. Maddesine göre:

Kuzey Ren Vestfalya’da okul, özel gereksinimli ve özel gereksinimi olmayan insanlar arasında ön yargısız karşılaşmaları teşvik eder. Okulda, çocuklar eğitilirler. Özel eğitim desteğine bağımlı olan öğrencilere, mümkün olan en yüksek düzeyde okul ve

<sup>45</sup> Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG)

mesleki entegrasyon, sosyal katılım ve bağımsız yaşama ulaşmalarını sağlamak için bireysel ihtiyaçlarına göre özel destek verilir (IM NRW, 2005).

Bu temelde, eğitim programında, okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerine özerklik ilkesini dikkate alarak ve okul müfredatını tamamlayan pedagojik eylemleri için öğretmenlere sunulmasına karar verilmiştir. Kuzey Ren Vestfalya'daki bu yasa (IM NRW, 2005) çocukların ve ergenlerin kapsayıcı eğitimi ve yetiştirilmeleri için yasal dayanak oluşturmuştur.

KRV okul öncesi eğitim programına göre “engelli veya sağlığı bozuk çocuklara<sup>46</sup>” sosyal yaşamın tüm alanlarına tam ve eşit katılım verilmelidir. Çocukların tüm eğitim süreçlerine katılma ve bireysel destek alma hakları vardır. Programda çeşitlilik bir zenginleşme ve günlük bir tezahür olarak anlaşılmaktadır. Çocukların bu tutumu edinmeleri gerekmez. Çocuklar için, her insan kendi çeşitliliğinde ve özel ihtiyaçları ile “normal” dir. Diğer çocukların ihtiyaçlarını kavrarlar ve içgüdüsel olarak birinin ya da başkaları için neyin iyi ya da iyi olmadığını bilirler. Programa göre asıl ebeveynlerin ve yetişkinlerin bu tutumları edinmeleri gerektiği belirtilmektedir (MFKJKS, 2018).

KRVOÖE programına göre “engelli<sup>47</sup> veya sağlığı bozuk” (programda yer alan ifade olduğu gibi aktarılmıştır) çocukların desteklenmesi kendi güçlü yanlarına ve yeteneklerine dayanır. Özel gereksinimi olan ve olmayan çocuklar için eğitim, yetiştirme ve bakımın amacı, sosyal katılıma ve kendine özgü bir hayata öncülük etmektir ve kimseyi dışlamamaktır.

KRVOÖE programının yol gösterici ilkesinin, yani özel gereksinimli çocukların eğitim hakkının tanınması ve fırsat eşitliğine dayalı kapsayıcı bir eğitim sisteminin uygulanması, pedagojik çalışma ortak çabalarında ve farklı aktörlerin eğitim sisteminin tüm seviyelerinde etkileşimini gerektirmektedir. Burada, çocukların biyografisi ile ilgili olarak, engelli ve sağlığı bozuk<sup>48</sup> (eğitim programında yer alan terminoloji bu şekildedir) çocukların bütünsel entegrasyonunu mümkün kılması gereken okul öncesi eğitim kurumlarının, çocuklar için günlük bakım, eğitim ve yetiştirme gibi konularda çeşitli zorluk alanları vardır. Programa göre özel gereksinimli ve özel gereksinimi olmayan çocuklar birlikte yaşamalı ve birlikte öğrenmelidir.

---

<sup>46</sup> Kuzey Ren Vestfalya eğitim programında özel eğitime ihtiyacı olan çocuklardan bu kavramlar ile bahsedilmektedir.

<sup>47</sup> Programdaki adıyla kullanılmıştır

<sup>48</sup> Beeinträchtigung

Çocuk Gündüz Bakımı Eylem Programı<sup>49</sup> (BMFSFJ, 2015) kapsamında Federasyon, eyaletler, yerel yönetimler ve derneklerin yakın işbirliği ile çocuklara yönelik okulların kalitesinin sağlanması ve geliştirilmesi amaçlanmış, altyapı genişletilmiş ve ebeveyn rolü güçlendirilmiştir.

Çocukların farklı alanlarda farklı yetenekleri vardır. Örneğin, bu yetenekler sosyal etkileşimde, dilsel yeterlilikte veya sanatsal alanda bulunabilir. Özel yeteneklere sahip çocuklar da dahil olmak üzere tüm çocuklar, kendi öğrenme hızlarına, ilgi alanlarına ve gereksinimlerine göre kişiselleştirilmiş bireysel desteğe ihtiyaç duyarlar. KRVOÖE programında kaynaştırma eğitimi, okul öncesi ve ilköğretimdeki tüm çocuklara, kendilerini diğer çocuklarla bir öğrenme topluluğunun bir parçası olarak deneyimledikleri öğrenme fırsatları sağlamakla ilgilidir.

Kuzey Ren Vestfalya’da özel eğitim kurumları ve okul öncesi eğitim kurumları arasındaki işbirliği, kaynaştırma eğitimi için yeni girişimlerden bağımsız olarak mevcuttur. Bir öğrenci bir okul türünden diğerine transfer edildiğinde, ilgili okulun öğretmenleri ve pedagoglar birlikte çalışırlar. Öğrencilerin normal okullara geçiş yapması her zaman mümkündür. KRV Çocuk Eğitim Yasası (KiBiz 2019) 8. Maddesine göre:

Kuzey Ren Vestfalya’da okul öncesi eğitimde özel gereksizimli çocuklar çocuklar ve özel gereksinim riski olan çocuklar, yetersizliği olmayan çocuklarla birlikte desteklenmesi gerektiğine yönelik bir eğitim anlayışı vardır. Eğitim çalışmasında “engelli çocukların ve engellilik riski olan çocukların” özel ihtiyaçları dikkate alınmaktadır. Terminoloji olarak özel gereksinimli çocuklar yerine engelli çocuklar ifadeleri yer almaktadır. Bu sebeple çalışmanın bu bölümünde kelimeler programda kullanıldığı şekilde aktarılmıştır.

Okullarda BM Engellilik Hakları Sözleşmesinin Uygulanmasına İlişkin Birinci Yasa ile Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti 16 Ekim 2013 tarihinde özel gereksinimli çocuklar ve gençler ve ebeveynleri için önemli bir değişiklik yapmıştır (MSB, 2021). Çocukların dahil olma hakkı (genel okullara katılım) yasal olarak şart koşulmuştur. Bu sayede özel eğitim desteği ihtiyacı olan ve olmayan öğrencilerin ortak öğrenimi norm haline gelmiştir. Yasalar sayesinde özel eğitim yardımına ihtiyaç duyduğu tespit edilen bir çocuğun ebeveynlerinin artık genel bir okula kabul için başvurmasına gerek

---

<sup>49</sup> Aktionsprogramm Kindertagespflege

kalmamıştır. Çocuğun özel eğitim desteği ihtiyacını belirlenirse, okul denetleme kurulu, okul yetkilisiyle koordineli olarak, ortak öğrenim için kadroya sahip ve uygun şekilde donatılmış en az bir genel okulu belirleyecektir.

Kuzey Ren Vestfalya'da kaynaştırma eğitimi çerçevesinde, son zamanlarda, kaynaştırma okulları ve özel eğitim kurumları arasında çeşitli kurumsal ve eğitimsel işbirliği biçimleri gelişmiştir (MKFFI, 2021; MSB, 2021). Kapsayıcı bir okul, herkes için bir okuldur. Çocukların ve gençlerin bireysel özelliklerine göre seçilmeden ve birbirlerinden ayrılmadan birlikte öğrendikleri bir okuldur.

Kuzey Ren Vestfalya okul öncesi eğitim programında kapsayıcı eğitim ve kaynaştırma eğitimi sadece herhangi bir engeli bulunan çocukları kapsamaz. Aynı zamanda farklı fiziksel, bilişsel koşullara ve becerilere, cinsiyete, kökene, sosyal statüye, dile veya diğer özelliklere ve gereksinimlere sahip çocukları da kapsar.

Heterojenlik anlayışı, çocuklara birçok deneyim ve öğrenme fırsatı sunar. Çünkü çeşitlilik, farklı dünyaları tanıma, birbirini olduğu gibi kabul etme ve önyargıları kırmanın şansını açar. Çeşitlilik pedagojisinde, çocuklara yönelik eğitim desteği aynı zamanda her çocuğu kendi içinde algılamak ve kabul etmekle ilgilidir.

Bir çocuk okul çağına geldiğinde, ebeveynleri veya yasal vasileri çocuğu ya ilköğretime (Grundschule) ya da özel eğitime ihtiyacı olduğu tespit edilirse ilgili özel eğitim kurumuna kaydettirir. Birleşmiş Milletler Engelli Kişilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'nin (BM, 2006) uygulanmasının arka planına karşın, eyaletlerde halihazırda farklı kurallar bulunmaktadır. Bu aynı zamanda, genel bir okula giden ancak eğitimleri sırasında özel ihtiyaçları olan öğrencilerin nakil kuralları için de geçerlidir. Prensipten olarak, çocuklarının standart bir okula mı yoksa özel bir okula mı gideceğine ebeveynler veya yasal vasiler karar verir. Tercihleri kabul edilmezse, mahkeme dışında veya mahkemeler aracılığıyla telafi talebinde bulunabilirler.

Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için okul öncesi eğitimden ilkokula geçiş sürecinde, çocuk, öğretmen, ebeveynler ve kurumlar arasındaki iletişim çok önemli bir rol oynamaktadır (MFKJKS, 2018). Pedagoglar, öğretmenler, ebeveynler ve kurum birlikte, çocuk için destek seçenekleriyle uygun bir ilkokula geçişi şeffaf ve açık hale getirme görevine sahiptir. Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilköğretim kademesinde çocuğun geçişinin desteklenmesi çocuğun ilgili eğitim kurumunun bir parçası olarak hissedebilmesi için önemli bir faktördür.

#### 4.9.2. Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programında Kaynaştırma Eğitimi

Türkiye’de mevcut okul öncesi eğitim programı, özel gereksinimli çocukların sahip olduğu ihtiyaçları göz önünde bulundurarak, bütüncül bir anlayış ile eğitimdeki çocuklara eşit eğitim fırsatları sunmayı ve onların eğitim yolculuklarında beraber rol almayı amaçlar. Okul öncesi eğitim programı yardımıyla özel gereksinimli çocuklar için sınıftaki eğitim durumlarında hazırlanan etkinliklerde çeşitli uyarlamalar yapılabilmektedir. Bu uyarlamalara yol gösterici olacak nitelikte çeşitli yönergeler ise okul öncesi eğitim programında ekler bölümünde yer almaktadır (MEB 2013). Bu yönergeler eğitim programında özel egreksinim durumuna göre ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

Okul öncesi eğitim programına göre özel gereksinimli çocukların tüm eğitim durumlarına entegre edilmesi hedeflenmektedir. Öğretmenlerden sınıftaki özel gereksinimli çocuklar için uyarlama yaparken kullandığı yöntemlere, materyallere ve eğitim durumlarında dikkat etmesi gerekenler ile ilgili açıklama yapması beklenmektedir. Öğretmenlerin, özel gereksinimli çocukların eğitiminde pedagojik bir anlayışa göre rehber öğretmenlerle işbirliği içinde rol alması, çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde ve bir ekip olarak çalışabilmekte yüksek önem taşımaktadır. Bu işbirliğinin ebeveynlerin eğitimlerine de önemli katkı sağladığı düşünülmektedir (Eurydice, 2020b).

Türkiye’de okul öncesi eğitimde kaynaştırma 1997 yılında çıkarılan 573 sayılı kanunla başlamış ve 2006 yılında özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin kabul edilmesiyle daha yaygın hale gelmiştir. 573 kanun numaralı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’nin” (1997) 7. Maddesine göre:

“Tanısı konulmuş özel eğitim gerektiren çocuklar için okul öncesi eğitimi zorunludur. Bu eğitim özel eğitim okulları ile diğer okul öncesi eğitim kurumlarında verilir. Gelişim ve bireysel özellikleri dikkate alınarak, özel eğitim gerektiren çocukların okul öncesi eğitim süreleri uzatılabilir.”

Türkiye’deki okul öncesi eğitim programında, “Özel Gereksinimli Çocukları Desteklemede Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar” bölümü:

- Görme yetersizliği olan çocuklar,
- İşitme yetersizliği olan çocuklar,
- Ortopedik yetersizliği olan çocuklar,
- Otizm spekterum bozukluğu olan çocuklar,

- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar,
- Zihinsel yetersizliği olan çocuklar,
- Dil ve konuşma bozukluğu riski olan çocuklar,
- “Üstün yetekli olduğu düşünülen çocuklar” olmak üzere toplam sekiz alana ayrılmış ve programın ekler bölümünde sunulmuştur.

Bu bölümlerin içeriğinde çocuklarda görülebilecek belirtiler ve gelişim alanlarında (öz bakım, dil, bilişsel, sosyal ve duygusal, motor) dikkat edilecek noktalar yer almaktadır (Eurydice, 2020b). Yönetmeliğe göre:

“Rehberlik ve araştırma merkezlerinde oluşturulan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunca hazırlanan rapor doğrultusunda tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla okul öncesi eğitim kurumlarına yönlendirilen 36-71 aylık çocuklar bu kurumlara kaydedilir. Bu sınıfların mevcutları 10 çocuk bulunan sınıflarda iki, 20 çocuk bulunan sınıflarda ise bir çocuk olacak şekilde oluşturulur.”

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından, okul öncesi eğitim döneminde kazanımlardaki etkinliklerin özel eğitim gereksinimlerine göre düzenlenip öğretmenlerin eğitim durumlarında yüz yüze geldikleri zorluklara kolaylık sağlaması amacıyla 2017 yılında “Okul öncesi Etkinlik Kitabı” hazırlanmıştır.

Etkinlik kitabında görme, işitme, ortopedik, otizm ve zihinsel yetersizliği bulunan çocuklar başlıklı bölümler yer almaktadır. Tüm bölümler için “bilişsel gelişim, dil gelişimi, motor gelişimi, özbakım becerileri, sosyal duygusal gelişim” alanlarına özel hazırlanmış okul öncesi eğitim programında yer alana kazanım ve göstergeler kullanılarak hazırlanmış etkinlikler yer almaktadır. Bu etkinlikler 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan etkinlik formatına göre hazırlanmıştır. Eurydice (2020b) raporuna göre:

“Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim gördükleri okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmak üzere 0-36 Ay Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı ve 37-78 Ay Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı bulunmaktadır. 0-36 Ay Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı ve 37-78 Ay Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanmış olan ders kitapları, etkinlik kartları, öğretmen ve veli kılavuzları ücretsiz eğitim materyali olarak dağıtılmaktadır.”

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından mevcut okul öncesi dönem çocukları ile birlikte özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin de evde ebeveynleri ile birlikte yapabilecekleri eğitici, eğlendirici ve öğretici etkinlik önerilerini kapsayan "Özel Çocuklarımızla Eğlenceli Etkinlikler Takvimi" (ÖÇEET) Kitabı 1. cildi Aralık 2020’de yayımlanmıştır.



MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın temel özelliklerinden biri de "özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer vermektedir". Bu özelliğe göre tüm çocuklara eşit fırsatlar vermek amaçlanmaktadır. Programda özel gereksinimli çocukları gelişim alanlarına göre eğitim durumlarında rehberlik edilmesinde dikkat edilmesi gereken kısımlar programın ekler bölümünde yer almaktadır. Programda yer alan "etkinlik planı" formatında da özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına yönelik "uyarlama" bölümü yer almaktadır (MEB, 2013). Resmi Gazete'de yayımlanan MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne (Resmi Gazete 2019) göre:

*Destek eğitim odası:* Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortamı ifade etmektedir."

Tablo 23'de elde edilen bulgular ile Kuzey Ren Vestfalya ve Türkiye'deki okul öncesi eğitim pğrogramlarında kaynaştırma eğitiminin benzerlik ve farklılıklarına ilişkin karşılaştırma tablosu verilmiştir.

**Tablo 20: Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitim Programlarında Kaynaştırma Eğitiminin Benzerlik ve Farklılıkları**

	<b>Türkiye</b>	<b>Kuzey Ren Vestfalya</b>
<b>Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma</b>	Var	Var
<b>Egemen Olan Yaklaşım</b>	Gelişimsel Alanları Temel Alan Yaklaşım	Çeşitlilik Pedagojisi

<b>Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Kanun ve Yönetmelik</b>	Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu 1983	Çocuk Eğitim Yasası – KiBiz (Kinderbildungsgesetz – KiBiz) 2019
	573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname 1997	
	Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği 2006	
<b>Mevcut Programa Destek Özel Eğitim Programı</b>	Mevcut	Mevcut
<b>Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçişi Destekleme Durumu</b>	Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların ülke genelinde ilköğretime geçme hakkı vardır. Kaynaştırma eğitimi, eğitimin tüm kademelerinde desteklenmektedir.	Tüm çocukların diğer akranları ile eğitim hakkı yasalar ile korunmaktadır. Bu özel eğitime ihtiyacı olan çocukları da kapsamaktadır.  Prensip olarak, çocuklarının standart bir okula mı yoksa özel eğitim okuluna mı gideceğine ebeveynler veya yasal vasiler karar verir. Tercihleri kabul edilmezse, mahkeme dışında veya mahkemeler aracılığıyla telafi talebinde bulunabilirler (Eurydice 2020b).

<b>Kaynaştırma Eğitiminin Okul Öncesi Eğitim Programına Yansımaları</b>	MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın temel özelliklerinden biri de "özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer vermektedir". Bu özelliğe göre tüm çocuklara eşit fırsatlar sağlamak amaçlanmaktadır. Programda özel gereksinimli çocukları gelişim alanlarına göre desteklemede dikkat edilmesi gereken hususlar programın ekler bölümünde sunulmuştur. Ayrıca programda yer alan "etkinlik planı" formatında da özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına yönelik "uyarlama" bölümü yer almaktadır.	Kuzey Ren Vestfalya okul öncesi eğitim programının pilot çalışmalar sürecinin ardından bir sonuç raporu yayınlanmıştır. Bu raporda üç ana başlık yer almaktadır. Bu başlıklardan biri de kaynaştırma eğitimidir.
<b>Kaynaştırma Eğitiminin Okul Öncesi Eğitim Programında Gelişim Alanlarına Yönelik Dikkat Edilecek Noktalar</b>	Programın ekler bölümünde belirli özel gereksinim durumlarına göre (sekiz farklı alanda) belirtileri ve dikkat edilecek noktalar kısımları yer almaktadır.	Mevcut değil.
<b>Eğitim Programlarında Kaynaştırma Eğitimine İhtiyacı Olan Çocuklar için Kullanılan Terminoloji</b>	Özel gereksinimli çocuklar	Farklı bozuklukları veya engeli olan çocuklar ( <i>Kinder mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen oder Behinderungen</i> )

---

**Okul Öncesi Eğitim Sınıflarında Çalışan Özel Eğitim Öğretmenleri**

Okul öncesi eğitim sınıflarında okul öncesi öğretmeni ile beraber sürekli çalışan tam zamanlı özel eğitim öğretmeni bulunmaz. Ancak okul öncesi öğretmenleri okul rehberlik öğretmeni ile karşılıklı iletişim halindedir.

Okul öncesi eğitimde rehberlik okul öncesi dönem çocuklarının ilgi ve gereksinimlerini belirlemek, öğrencilerin yeteneklerini ve yapabileceklerini belirleyip bunları ebeveynlerle paylaşmak üzerine yoğunlaşır. Okul öncesi dönemde belirlenen özel yetenekli öğrenciler dahil her tür özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler, okul öncesi eğitimlerinden itibaren gözlem altında tutulur ve ilgili kurumlarca ek eğitimler sağlanır.

Her okul öncesi eğitim sınıfında özel eğitim öğretmeni bulunur. Bu öğretmenler sınıflarda bulunan diğer öğretmenlerle eş ve tam zamanlı bir şekilde çalışırlar. Görevleri sadece özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle ilgilenmek değil diğer eğitimler ile holistik bir yaklaşım içerisinde sınıflarda sağlıklı bir geçiş süreci oluşturup iş birliği içerisinde çalışmaktır. Her eğitmenin öncelikli görevi kurumlarda takım halinde çalışabilmektir.

---

**Kurumlarda Ortam**

Türkiye’de Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi kapsamında 2013 yılında “Engelsiz Okul Modeli” yol haritası yayımlanmıştır. Bu model okul öncesi eğitimi de kapsamakla beraber okullarda belirli standartların oluşturulması amaçlanmıştır.

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında (MEB, 2013) Öğrenme Merkezleri bölümünde sınıfların erişilebilirliğine yönelik ifadeler yer almaktadır:

Sınıflarda özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için çocuk bakımı bölümleri mevcuttur.

Kurumların tasarımları erişilebilir ve sürdürülebilir olma ilkelerine göre yapılmaktadır. Mevcut tüm materyallerin, nesnelerin özel gereksinimli çocuk, ebeveyn ve öğretmenler için erişilebilir olma seçenekleri mevcuttur. Örneğin okullarda bulunan tüm materyallerin (ışık açma düğmesi, tuvaletler, mutfak gereçleri

---

Programa göre “öğrenme merkezleri” birbirinden açık raf sistemine sahip, çocuk boyuna uygun dolaplarla ayrılmıştır.

vb.) işaret dili ve sesle desteklenmiş işitsel ve görsel destek materyalleri bulunmaktadır.

Mevcut materyallerin çocukların fiziksel özelliklerine ve yeterliliklerine uygun olması ve çalışmak istediği materyale kendi başına ulaşması ve işini bitirince materyali yine kendi başına yerine kaldırması açısından önemlidir.

---

Tablo 23 incelendiğinde Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’de okul öncesi eğitim programlarında var olan benzerlik ve farklılıklar görülmektedir. Her iki ülkede de çeşitli benzerlikler saptanmıştır. Okul öncesi eğitimde kaynaştırma her iki ülkede de resmi olarak eğitim programlarında ve eğitim süreçlerinde yer almaktadır. Özel eğitim karşılaştırılan her iki ülkede de kanunlar ile desteklenmektedir.

Tablo 23 incelendiğinde okul öncesi eğitimde mevcut eğitim yaklaşımının Türkiye’de gelişimsel alanları temel alan yaklaşım olduğu görülürken KRV’de çeşitlilik pedagojisine dayanan bir yaklaşımın mevcut olduğu görülmektedir.

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programın ekler bölümünde belirli özel gereksinim durumlarına göre (sekiz farklı alanda) belirtileri ve dikkat edilecek noktalar kısımları yer almaktadır. KRVOÖE programında kaynaştırma eğitimi ilgili bu şekilde ayrıntılı sayfaların yer almadığı görülmektedir.

Bir başka farklılık ise kaynaştırma eğitiminde kullanılan terminolojide görülmektedir. Türkiye’de “özel gereksinimli çocuklar” ifadesi kullanılırken KRV’de farklı bozuklukları veya engeli olan çocuklar ifadesinin kullanıldığı görülmektedir.

#### **4.10. Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçişte Benzerlik ve Farklılıklar**

Bu bölümde Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş ile ilgili benzerlik ve farklılıklara ilişkin bulgular verilmiştir.

##### **4.10.1. Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Okul Öncesi Eğitim Sisteminde İlköğretime Geçiş**

Kuzey Ren Vestfalya’da 30 Eylül başında altı yaşını dolduran her çocuk aynı yılın 1 Ağustos günü okula gitmek zorundadır. 1 Ekim’de veya daha sonra altı yaşını dolduran tüm çocukların sadece bir sonraki takvim yılında okula gitmeleri gerekmektedir (Eurydice 2020b). Bir sonraki yıl okula gitmesi gereken tüm çocukların her yıl 15 Kasım’a kadar kayıt yaptırması gerekir. Bir çocuğun okula gitmesi gerektiğinde, ebeveynler, okul başlamadan yaklaşık on bir ay önce okul idaresi ofisinden bir mektup alır. Çocuklarını bir ilkokula kaydettirmeleri istenir. Ebeveynler, kayıt yaptırmak için çocuklarını yanlarında götürmelidir. Böylelikle çocuklar "kendi" okulunu biraz daha iyi tanırlar. İlkokula kayıt, bir çocuğun gerçekten kabul edildiği anlamına gelmez. Okul müdürü, kayıt işlemi tamamlandıktan sonra çocuğun okula fiilen kabul edilip edilmeyeceğine karar verir. Okul kayıtlı tüm çocukları kabul edemezse, İlkokul Eğitim Yönetmeliğinin (AO-GS) 1. Bölümüne göre bir seçim süreci gerçekleştirilir (MKFFI, 2021). Çocuklar için ilkokullarda uygun yer ve konum belirleyerek aramak için bakanlığın veritabanını kullanabilirsiniz.

İlkokula kaydolurken, çocuğun yeterli Almanca bilgisine sahip olmadığına dair göstergeler varsa ve bu nedenle okula başarılı bir katılım ciddi şekilde tehlikeye giriyorsa, standart bir prosedüre göre bir dil seviyesi değerlendirmesi yapılır (MSB, 2021).

Zorunlu eğitim yaşına gelmiş ancak gelişim düzeyi yeterli olmayan çocuklar için, Schulkindergarten, Vorklassen veya Grundschulförderklassen kurulmuştur. Katılım genellikle isteğe bağlıdır, ancak eyaletlerin çoğunda yetkililer bunu zorunlu hale getirme hakkına sahiptir. Amaç, çocukları ilkokula hazırlamaktır (MFKJKS, 2018).

Okul yönetimi, karar verme yardımı olarak bir okul doktorunun veya bazı durumlarda bir okul psikolojik raporunu kullanabilir. Kuzey Ren Vestfalya’da ilkokula geçişte alt yaş sınırı yoktur. Çocuğun hazırbulunuşluğu önemlidir (MFKJKS, 2018).

Mevcut yasal duruma göre, okul çağındaki çocuklar ciddi sağlık nedenleriyle ancak bir yıl ertelenebilmektedir. Karar, okul yönetimi tarafından okul doktorunun raporuna göre verilir. Kuzey Ren Vestfalya'da çocuğun ilköğretimine başlayabilmesi için eğitimciler tarafından yılın sonuna kadar değerlendirmeden geçmesi ve bu değerlendirme sonucunda çocuğun ilköğretim dosyasına konulacak olan raporun hazırlanması gerekmektedir. Rapor çocuktan sorumlu eğitimci tarafından haftanın belirli günleri belirlenmiş rapor yazma aşamasından sonra hazırlanır. Hazırlanan rapor kurumla ve ebeveynler ile paylaşılır. Bu rapor sonucunda çocuğun ilköğretime geçebilecek yeterlilikte olup olmadığı belirlenmektedir. Eğer çocuk bu yeterliliğe sahip değilse ilköğretime hazırlık yılına başlar ve bu yıl boyunca ilköğretime başlaması için gerekli yeterliliklere sahip olması için eğitimler alır (MFKJKS, 2018).

Kuzey Ren Vestfalya'da çocuk için, başarılı bir geçiş esas olarak iki ilke arasındaki ilişkiyi kaynaklanmaktadır - süreksizlik ilkesi ve süreklilik ilkesi. Süreklilik ve süreksizlik öznel, iyi dengelenmiş bir ilişki içindeyse, çocukta geçiş, olumlu ve hatta arzu edilir görülür. Sürekliliği sağlamak ve aynı anda yeni zorluklarla yüzleşmek, eğitimcilerin görevlerinden biridir (MFKJKS, 2018).

Bir geçiş, zaman sınırlı bir olay değil, daha uzun vadeli bir süreçtir. Çocuğa yeni gelişim gereksinimleri yerleştirilir ve yeni öğrenme süreçleri harekete geçirilir. Çocuk önce tecrübe kazanmalı ve yeni duruma tepki verebilmelidir. Bu süreçte, çocuk yeni yaşam evresinin ve onun yeni ortamının ne istediğini öğrenir ve geçiş ve adaptasyon evresinde buna adapte olur. Geçişin süresi, her çocuğun *bireysel* ihtiyaçlarına bağlıdır (MFKJKS, 2018).

Geçişler, çocuğun rahat olması, sosyal olarak bütünleşmesi halinde, eğitimden faydalanabilmesi ve ortaya çıkan ihtiyaçlar alanında yeni yetkinlikler kazanması durumunda başarılı olarak tanımlanabilir. Kuzey Ren Vestfalya'da yasalar gereği her çocuğun okul çağında eğitim alma hakkı vardır. Tüm okul çağı çocukları, Kuzey Ren Vestfalya'daki ilköğretime kabul edilmektedir. Okula devamdan kaynaklanan ertelemeler, yalnızca ciddi sağlık nedenlerinden ötürü istisnai durumlarda yapılır. Özel gereksinimleri olan çocuklar için, pek çok ilköğretim okulu kapsayıcı bir eğitim sistemine başladığı için giriş engelleri oluşturmaz. Okullarda özel gereksinimli ve özel gereksinimi olmayan çocukların ortak öğrenmesi daha da geliştirilmektedir. Bu nedenle, ilköğretim tüm çocuklar için bir yoldur (MFKJKS, 2018).

Okul öncesi dönem ile ilkokul arasındaki işbirliğinin bir parçası olarak, öğrenme ve gelişimsel özel gereksinimli çocuklar ile ebeveynleri de, ilkokuldaki çocukların ilk günden itibaren en iyi önkoşullarla öğrenebilecekleri ve gelişebilecekleri şekilde desteklenir ve danışmanlık alırlar (Eurydice 2020b).

Okula gelen çocuklar, uzun zamandır devam eden eğitim süreçlerinin devamlılığındadır. Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçişin bu anlayışıyla, kurumsal sınırlar arasında ortak eylem için başlangıç noktaları geliştirilebilir. Her iki kurum tarafından da desteklenen koordine ve şeffaf bir bilgi aktarımı, ebeveynlerin çocuklarının performansına olan güvenini desteklemekte ve okula başlama konusunda olumlu bir tutuma katkıda bulunabilmektedir (Eurydice 2020b).

Çocukların eğitim süreçlerinin ortak bir eğitim anlayışı temelinde sürekliliğini sağlamak için, okul öncesi ve ilköğretimin ortaklıklarını netleştirmek, detaylandırmak ve geliştirmek için kurumsal ve sektörler arası eğitime ihtiyaç vardır. Aileden anaokuluna, anaokulundan okula, ilkokuldan ortaokula, okuldan eğitime ve profesyonel hayata geçiş olsun, geçiş durumları her zaman tüm sorumluların özel ilgisini gerektirir. Bu nedenle, her çocuğun okulda hoş karşılandığını hissetmesi önemlidir. Bu geçişin bir mola değil, bir köprü haline gelmesini sağlamak için eğitimciler, öğretmenler ve ebeveynler erken ve güvenle işbirliği yaparlar (MFKJKS, 2018).

Okula geçiş çocuğu, ebeveynleri, eğitim personelini ve öğretmenleri aynı şekilde etkiler. Yetenekleri ve becerileri, duygusal, bilişsel, dilbilimsel, motor ve sosyal becerileri ile çocuk okula gitme istekliliğini gösterir ki bu, örneğin motivasyonunda ve kendini gösterme isteğinde görülebilmektedir. Bu geçiş sürecinde çocuklar, ebeveynler, eğitimciler, öğretmenler, gerekirse uzman hizmetleri ve sosyal ağlar birlikte çalışır. Anaokulu ve okul için görev, eğitim biyografisinin mümkün olan en iyi uyumu ve sürekliliğini sağlamak için eğitimleri çocukların farklı ihtiyaçlarına göre uyarlamaktır. Okul, çocukların farklı gereksinimlerine göre kişiselleştirilmiş ve farklılaştırılmıştır (MFKJKS, 2018).

Eğitimciler, öğretmenler ve ebeveynler, çocukların anaokulunun sonunda ilkokulda devam edebilecek becerileri kazanmaları için bir araya gelirler. Çocuğun tüm anaokulu süresi boyunca gelişimi için bireysel ve uygun bir şekilde takip edilen eğitim ve



gelişim alanlarının hedefleri, çocuğun okula başlayana kadar aşağıdaki yeterlilikleri kazanmasına destek olur:

- Çocuğun kendini oyunda ifade etme, oyun fikirleri geliştirme ve diğer çocuklarla birlikte oyun oynayabilmesini sağlama
- Farklı boyama, yazı malzemeleri ve araçlarını kullanabilme ve yaratıcı bir şekilde ürünler oluşturma,
- Tekerlemeleri ve şarkıları ezberleme, şarkı söyleme ve müzik yapmada aktif rol alma
- Dersleri takip edebilmek için yeterli derecede Almanca bilgisine sahip olma
- En sevdikleri kitaplar hakkında konuşabilme,
- Medyayı yetkin bir şekilde kullanabilme,
- Bütünsel bağlamlarda kalıpları, kuralları, sembolleri ve sayıları keşfetme,
- Miktarları ve sayıları bilme,
- Mekansal / konum ilişkilerini deneyimleme,
- Trafik kurallarını öğrenme ve yetkin bir şekilde bisiklet sürebilme,
- Doğal olaylarla ilgili bilgili olma,
- Deneyerek bilimsel ve teknik bağlantıları deneyimleme,
- Grup içinde birlikte bir görevi tamamlayabilme,
- Diğer çocuklarla uygun şekilde iletişim kurma ve empati gösterme,
- Anlamlı soruları sormak ve birlikte cevaplar aramak
- Dini veya ideolojik kimliklerinin giderek daha fazla farkına varma (MFKJKS, 2018).

Dil öğrenmede destek, anaokulundaki eğitimin önemli bir parçasıdır. Sosyal öğrenme ve bir dil geliştirme, gelişimleriyle bağlantılıdır. Çocuklar birlikte oynarken ve şarkı söylerken ve aktifken dilin nasıl işlediğini öğrenirler. Bu yüzden iyi bir anaokulu, dili ve birçok kelimeyi kullanmanın desteklendiği oyun ve öğrenme durumları yaratır. Okulda başarılı olmak için iyi Almanca bilgisi önemlidir. Bu nedenle Kuzey Ren Vestfalya'da dört yaşındaki tüm çocukların ilkokula başlamadan önce, "Sprachstandserhebung Delfin4" adlı dil sınavına girmeleri gerekmektedir (Eurydice, 2020a; OECD, 2020).

#### 4.10.2. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş

Türkiye’de okul öncesi eğitim çocuğu ilkokul yıllarına hazırlayan çocuğun hayatındaki önemli süreçlerden biridir (Güler, 2018). Türkiye’de Resmi Gazete’de yayımlanan son yönetmeliğe göre, çocuklar ilköğretime kayıt olabilmek için kayıtların yapıldığı senenin eylül ayı sonu itibari ile 69 ayını dolduran çocukların kaydı yapılabilmektedir (Resmi Gazete, 2019).

Elde edilen bulgulara göre Türkiye’de 3-5 yaş arasındaki okullaşma oranı %44,05 iken 5 yaş okullaşma oranı %75’tir (MEB, 2020). 2009-2010 yıllarında otuz iki ilde başlatılan uygulama ile okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamına alınmış ve 5-6 yaşlarda %61,01 olan okullaşma oranı %75’e kadar çıkmıştır.

Resmi Gazete’de yayımlanan son yönetmeliğe göre eylül ayının sonundan itibaren 57 ve 68 aylık olan çocukların kayıtları ana sınıfına yapılabilmektedir. Sınıfta boş yer kalması halinde 56 - 45 arasındaki çocukların da ana sınıfına kaydı yapılır. Ayrıca 69, 70 ve 71 aylık çocukların ebeveynleri dilekçe vererek ana sınıfına da kayıt yaptırabilir (Resmi Gazete, 2019).

Türkiye’de son yönetmeliğe göre 69, 70 ve 71 çocuklar ilköğretim kademesine geçiş yapabilirler. Ancak bu çocukların ebeveynleri bu durumu bir dilekçe ile erteletebilir. Bu çocuklar daha önce okul öncesi eğitim almamış iseler ana sınıfına kayıtlarda öncelik tanınmaktadır (Resmi Gazete, 2019)

**Tablo 21: Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş**

	<b>Türkiye</b>	<b>Kuzey Ren Vestfalya</b>
<b>Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş</b>	İlkokula geçiş için resmi olarak uygulanmakta olan bir değerlendirme yoktur. Yeni yönetmeliğe göre kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 69 ayını dolduran çocuklar ilkokula kayıt yaptırabilir.	Çocuğun ilkokul eğitimine başlayabilmesi için eğitimciler tarafından yılın sonuna kadar gözlemden geçmesi ve bu gözlemler sonucunda çocuğun ilkokul dosyasına konulacak olan raporun hazırlanması gerekmektedir. Rapor çocuktan sorumlu eğitmen tarafından haftanın belirli günleri belirlenmiş rapor yazma aşamasından sonra hazırlanır.

		Hazırlanan rapor kurumla ve ebeveynler ile paylaşılır. Bu rapor sonucunda çocuğun ilkokula geçebilecek yeterlilikte olup olmadığı belirlenmektedir. Eğer çocuk bu yeterliliğe sahip değilse ilkokula hazırlık yılına başlar ve bu yıl boyunca ilkokula başlaması için gerekli yeterliliklere sahip olması için eğitimler alır.
<b>İlkokula kayıt yaşı</b>	Eylül ayı sonu itibarıyla 69 ayını dolduran çocuklar.	30 Eylül başında altı yaşını dolduran (72 aylık) her çocuk aynı yılın 1 Ağustos günü okula gitmek zorundadır. Daha erken kayıtlar da mümkündür.
<b>Zorunlu ilkokula hazırlık sınıfı</b>	-	Okula başlaması gelişimsel açıdan yeterli görülmeyen çocuklar “Vorschule” “Schulkindergarten” olarak adlandırılan okullara başlarlar.
<b>İlkokula kayıt yaptırabilmek için dil seviyesi değerlendirmesi ve nihai raporu</b>	-	Mevcut
<b>Kaynaştırma Eğitimi</b>	Var	Var

Tablo 17 incelendiğinde Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’de okul öncesi eğitimden ilköğretime geçişte var olan benzerlik ve farklılıklar görülmektedir.

Kuzey Ren Vestfalya’da okul öncesi eğitimin son yılı “okula hazırlık yılı” olarak adlandırılmaktadır. Bu kademedeki çocuklar karma yaş gruplarında yer alsalar da haftanın bazı günleri ilkokula hazırlık etkinliklerine katılırlar. Türkiye’deki eğitim sisteminde ise “okula hazırlık yılı” yoktur ancak okul öncesi eğitim faaliyetlerinde ilköğretime hazırlık önemli bir yer tutmaktadır. MEB 2013 Okul öncesi eğitim

programının bütünü aynı zamanda ilkokula hazırlık programıdır. Her iki ülkede de ilköğretime hazırlığın öneminin benzer olduğu görülmektedir.

Tablo 17 incelendiğinde Kuzey Ren Vestfalya’da ilkokula kayıt yaptırabilmek için zorunlu dil seviyesi değerlendirmesinin mevcut olduğu görülmektedir. Bu da ülkelerin farklılık gösterdiği konulardan biri olarak görülmektedir.

#### **4.11. Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Yetiştiren Kurumların Benzerlik ve Farklılıkları**

Bu bölümde Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen yetiştiren kurumların benzerlik ve farklılıklarına ilişkin bulgular verilmiştir. Benzerlik ve farklılıklar incelenmeden önce iki ülkede okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen yetiştiren kurumların özellikleri ayrı olarak ele alınmıştır. Bu bulgular ışığında benzerlik ve farklılıkları saptamak adına tablo halinde bir karşılaştırılma yapılmıştır.

##### **4.11.1. Kuzey Ren Vestfalya Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Yetiştiren Kurumlar**

Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilere genel olarak Erzieher/-in (eğitmen, yetiştirici) denmektedir. Okul öncesi eğitimden sonra gelen tüm eğitim kademelerinde ise kurumlarda çalışan eğitimcilere ülkemizdeki gibi öğretmen (lehrer/-in) denmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışanlardan oluşan ekip farklı profesyonel gruplardan oluşur:

- Eğitimciler (Erzieher/-in),

Eğitimciler (Erzieherin), bir teknik okulda (Fachschule), bir teknik akademide (Fachakademie) veya bir meslek yüksekokulunda (Berufskolleg) eğitimini tamamlamış eğitim profesyonelleridir.

- Çocuk bakımından sorumlu kişiler (Kinderpfleger/-in)

Devlet onaylı bir “Kinderpfleger”, bebek ve çocuk bakımı alanında, yeterlilikleri bakımından “Erzieherin” seviyesinin altında yer alan ve sosyal asistan veya sosyal hizmet uzmanının mesleki unvanlarıyla karşılaştırılabilir nitelikte bir eğitim

mesleğindedir. Kinderpfleger, bebeklikten ilkokulun sonuna kadar, yani yaklaşık on yaşına kadar çocuklarla çalışır. ISCED sınıflandırması 3B'dir. Kinderpfleger, düzenlenmiş mesleklerden biri değildir (Eurydice, 2020a).

- İyileştirici eğitimciler (Heilerziehungspflegerinnen),

İyileştirici eğitimciler katılım, eğitim ve bakım (yaşlı bakımı, çocuk bakımı, sağlık bakımı ve hemşirelik) konusunda uzmandır. Desteğe ihtiyacı olan kişilere veya özel gereksinimli yaşam durumlarında bulunan kişilere eşlik ederler. Mesleki alanın belirli yönleri, fiziksel, psikolojik ve bilişsel özel gereksinimli kişilere yardım, destek, tavsiye, eğitim ve bakımdır. İyileştirici eğitim bakımı mesleği, Alman Nitelikler Çerçevesinde 6. seviyede sınıflandırılmıştır (Eurydice, 2020a).

- İyileştirici pedagoglar (Heilpädagoginnen).

İyileştirici pedagoglar, zor koşullar altında ve engellerle yaşayan bireyleri eğitir ve destekler. Örneğin, zihinsel yetersizliği, duyuşsal yetersizliği veya kronik hastalığı olan çocuklara, ergenlere ve yetişkinlere bakarlar. İyileştirici pedagoglar ayrıca duygusal veya davranışsal bozuklukları olan çocuklara da bakarlar. İyileştirici pedagoglar uygun pedagojik ve terapötik önlemleri kullanır (BMFSFJ, 2021).

- Sosyal yardımcıları (Sozialassistentin/-en)

Sosyal yardımcıları (sosyal hizmet uzmanı) veya devlet onaylı sosyal asistan, sosyal işlerde devlet tarafından düzenlenen bir meslektir. Sosyal asistanlar hem özel evlerde hem de bakım tesislerinde ve aynı zamanda gençlik çalışmalarında da aktiftir. Ailelerin, bireylerin veya grupların özel evlerinde alışveriş yapmak, yemek hazırlamak, çamaşırları ve apartmanları belirli bir süre temizlemek gibi ev işlerini yaparlar. Çocuklara bakmak da faaliyet alanlarının bir parçası olabilir. Bu tür bir destek, örneğin ebeveynlerden biri hastalık nedeniyle hastanedeyse gereklidir (MKFFI, 2021).

- Yardımcı çalışanlar ve stajyerler (Unterstützend sind Ergänzungskräfte und Praktikant)

Okul öncesi eğitim alanında eğitim almak isteyen kişiler öncelikle ilgili kurumlarda bir yıl süren staj çalışmalarını tamamlamakla yükümlüdür. Bu kişilere genel olarak "Praktikant" denmektedir.

Kuzey Ren Vestfalya’da okul öncesi öğretmenleri diğer öğretmenler gibi “öğretmen” statüsünde değil de “eğitmen” statüsünde oldukları için, Türkiye’de bulunan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” okul öncesi öğretmenleri için bulunmamaktadır. Almanya’da eyaletler arası eşitliği sağlamak amacıyla toplanan Kültür Bakanlıkları Toplantısının ülke genelindeki okul öncesi öğretmenlerini kapsayan yalnızca özel alan yeterlikleri bulunmaktadır.

Başarılı bir şekilde yüksekokul, meslek lisesi ya da üniversitelerin ilgili bölümlerinden mezun olan okul öncesi öğretmen adaylarının görev alabilecekleri yerler arasında aşağıdaki alanlar yer almaktadır:

- Anaokulları (Kindergarten), tüm gün hizmet veren gündüz bakım evleri (Kinderhorten), kreşler (Kinderkrippen) çocuk yuvaları (Kinderheimen),
- Gençlik merkezlerinde veya yatılı okullarda (Jugendzentren oder Internaten),
- Özel gereksinimli kişiler için olan kurumlarda (In Einrichtungen für Menschen mit Behinderung) (MKFFI, 2021).

Kural olarak, erken çocukluk eğitimi ve bakımındaki (Erzieherinnen ve Erzieher) pedagojik personel, uluslararası düzeyde yükseköğretime atanan gençlik ve topluluk çalışmaları için “Fachschulen”de eğitilir. Son yıllarda, pedagojik personel için birinci dereceye ve daha ileri çalışma kurslarına götüren eğitim kurslarının sayısı artmıştır (Eurydice 2020a).

Kuzey Ren Vestfalya’da okul öncesi eğitmeni olabilmek için adayların karşısına üç farklı yol çıkmaktadır:

- Meslek liseleri (Berufsfachschule)
- Üst düzey meslek teknik okulları (Fachschule)
- Üniversitede eğitimi (Bachelor)

Almanya’nın eyalet sistemi ile yönetilmesi ve her eyaletin farklı eğitim sistemi olması nedeniyle okul öncesi öğretmenliği alanında ortak bir isim ve ortak bir plan bulunmamaktadır. Çalışmada Almanya’nın en kalabalık eyaleti olan Kuzey Ren Vestfalya’daki sistem incelenmiştir (Statista, 2020). Kuzey Ren Vestfalya’da okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitmenlerin bir kısmı (özellikle kıdemli pozisyonlarda olanlar), gençlik ve toplum çalışanı (Sozialpädagogen) olarak bir Fachhochschule’den diplomaya sahiptir. Bu, eğitim ya bir yükseköğretim kurumunda

üç yıllık bir eğitim kursunu ve bir yıllık pratik eğitimi ya da en fazla iki dönemlik iş deneyimi içeren dört yıllık bir çalışma kursunu (Praxissemester) içerir. Akademik olarak eğitilmiş diğer öğretim kadrosu, örneğin çocukluk eğitmenlerini (Kindheitspädagogin) içerir. Günümüzde bu disiplinde çeşitli lisans eğitim kursları oluşturulmuştur.

Aralık 2011'de, Eğitim ve Kültür İşleri Bakanları Daimi Konferansı (Kultusministerkonferenz - KMK), erken çocukluk eğitimi ve bir Fachschule'deki eğitimde bakımda pedagojik personelin tüm çalışma alanları için yeterlilik temelli bir yeterlilik profili geliştirdi. Yeterlilik profili, mesleğin gereksinim düzeyini ve nitelikli bir kişinin sahip olması gereken mesleki yeterlilikleri tanımlar. Almanya'da öğretmen yetiştirme her eyalette çeşitli farklılıklar göstermektedir. Kuzey Ren Vestfalya'da okul öncesi eğitim için eğitmen yetiştiren kurumlardan mezun olan kişiler "Erzieher/in" ünvanını almaktadırlar. Ülkemizdeki aksine orada bu kurumlardan mezun olan kişiler eğitici olarak nitelendirilmektedirler (Eurydice, 2020a).

Pedagojik personele, eğitmenlere ve pedagoğlara mesleki yeterliliklerini genişletmelerine, işyerindeki yeni taleplere cevap vermelerine, niteliklerini yükseltmelerine ve uzmanlaşmalarına olanak tanıyan çok sayıda ileri ve sürekli eğitim olanakları sunulmaktadır (Eurydice, 2020a).

Federal Aile İşleri, Yaşlılar, Kadınlar ve Gençlik Bakanlığı tarafından başlatılan "Küçükler için eğitimin başladığı yer" (ProKindertagespflege: Wo Bildung für die Kleinsten beginnt) federal programı okul öncesi eğitmenlerinin niteliklerini ve çalışma koşullarını daha da iyileştirmeyi ve eğitimde iyi bir işbirliğini teşvik etmeyi amaçlamaktadır. 2011 yılından bu yana eğitmenlerin hizmet içi niteliklerini artırmaları için destek sağlanmıştır (BMFSFJ, 2021)

#### **4.11.2. Türkiye'de Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Yetiştiren Kurumlar**

Çalışmanın bu bölümünde Türkiye'de resmi okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmak üzere yetiştirilen öğretmen profili dikkate alınarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu öğretmenler eğitim fakültelerinin "okul öncesi öğretmenliği" lisans bölümünden mezun kişilerdir.

1961 yılında çıkarılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Temel Kanunu'nun 17. maddesi ile okul öncesi öğretmenleri ile ilgili bazı düzenlemeler ve yetiştirme esaslarına yönelik bazı hükümler belirlenmiştir (Eurydice, 2020b). 1979 yılında hazırlanan 2

yıllık “Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans Programı” 1980-1981 eğitim ve öğretim yılında hayata geçirilmiştir. 1991-1992 öğretim yılı itibari ile ise “Anaokul Öğretmenliği Lisans Programı” eğitim fakülteleri bağlı olacak şekilde dört yıllık bir lisans programı olarak uygulamaya geçmiştir. Daha sonra ise bu lisans verilen bir karar ile programın adı “Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği” olarak değiştirilmiştir (Eurydice, 2020b).

Tablo 20’de Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki okul öncesi eğitim öğretmeni ve yetiştirme açısından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 22: Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni**

<b>Öğretmen Yetiştirme</b>		
<b>Türkiye</b>	Resmi okullardaki okul öncesi öğretmenleri üniversitelerin “eğitim fakültelerinde” okul öncesi öğretmenliği anabilim dalında okul öncesi öğretmenleri yetiştirilir.	
<b>Almanya Kuzey Ren Vestfalya</b>	Resmi okullardaki Kuzey Ren Vestfalya’da okul öncesi eğitmeni olabilmek için adayların karşısına üç farklı yol çıkmaktadır: 1. Meslek liseleri (Berufsfachschule) 2. Üst düzey meslek teknik okulları (Fachschule) 3. Üniversitede eğitimi (Bachelor)	
	<b>Resmi Okul Öncesi Eğitim Sınıflarındaki Öğretmen Branşları</b>	<b>Resmi Okul Öncesi Eğitim Sınıflarında Asgari Öğretmen Sayısı</b>
<b>Türkiye</b>	Okul Öncesi Öğretmeni	1
<b>Almanya Kuzey Ren Vestfalya</b>	Eğitimciler, çocuk bakımından sorumlu kişiler, iyileştirici eğitimciler, sosyal ve iyileştirici pedagoglar, sosyal yardımcıları, yardımcı çalışanlar ve stajyerler (bir yıl boyunca)	4



## Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Yeterlilikler

**Türkiye** Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri  
Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

**Almanya**  
**Kuzey**  
**Ren**  
**Vestfalya** Alman Yeterlilikler Çerçevesi (DQR) (Der Deutsche  
Qualifikationsrahmen)  
Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi  
KiBiz – Çocuk Eğitim Yasası

Tablo 20 incelendiğinde karşılaştırılan her iki ülkenin de okul öncesi öğretmeni yetiştirme konusunda bazı benzerlik ve farklılıkların olduğu görülmektedir. Türkiye’de resmi okul öncesi eğitim kurumlarında üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği lisans bölümünü tamamlamış öğretmenler çalışırken, Kuzey Ren Vestfalya’da okul öncesi eğitim kurumlarında farklı eğitim kademelerinden gelen çeşitli eğitim türlerinin yer aldığı görülmektedir.

Tablo 20 incelendiğinde her iki ülkede de okul öncesi öğretmenlerine yönelik yeterlilikler çerçevesinin yer aldığı ve her iki ülkede de bu çerçevelerin esasında Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi’nin temel alındığı görülmektedir.

Tablo 20’de Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki okul öncesi öğretmeni yetiştiren üniversitelerin lisans programlarına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bölümde karşılaştırılmak üzere “Yıldız Teknik Üniversitesi” ve “Düsseldorf Flidner Uygulamalı Bilimler Üniversitesi” seçilmiştir.

Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki okul öncesi öğretmeni yetiştiren üniversitelerin lisans programlarının karşılaştırılmasına yönelik veriler Tablo 21’de yer almaktadır.

**Tablo 23: Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştiren Üniversitelerin Lisans Programlarının Karşılaştırılması**

Ders Programları			
Türkiye		Almanya Kuzey Ren Vestfalya	
Yıldız Teknik Üniversitesi - Okul Öncesi Öğretmenliği 240 ECTS		Düsseldorf Flidner Uygulamalı Bilimler Üniversitesi - Çocuk Eğitimi 180 ECTS	
<b>1.Dönem</b>	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1 Bilişim Teknolojileri Eğitim Felsefesi Eğitime Giriş İngilizce Erken Çocukluk Eğitime Giriş Çocuk Sağlığı ve İlk Yardım Türk Dili 1	<b>1.Dönem (Temel Çalışmalar)</b>	Yetiştirme (Erziehung) Bilimi Temelleri Eğitim (Bildung) Bilimi Temelleri Eğitim Alanında Bilimsel Ve Metodolojik-Didaktik Temeller 1 - Dil Eğitimi Eğitim Alanında Bilimsel Ve Metodolojik-Didaktik Temeller 2 - Matematik ve Fen Eğitimi Bilimsel Çalışma
<b>2.Dönem</b>	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2 Eğitim Sosyolojisi Eğitim Psikolojisi İngilizce 2 Erken Çocukluk Döneminde Gelişim Bebeklik Döneminde Gelişim ve Eğitim Türk Dili 2 Seçmeli 2-1	<b>2.Dönem (Temel Çalışmalar)</b>	Araştırma yöntemleri ve değerlendirme Sosyolojik ve sosyo-politik temeller Psikolojik temeller Proje: Gözlem / Dokümantasyon
<b>3.Dönem</b>	Eğitimde Araştırma Yöntemleri Türk Eğitim Tarihi Erken Çocuklukta Fen Eğitimi Erken Çocuklukta Matematik Eğitimi	<b>3.Dönem (Temel Çalışmalar)</b>	Eğitim Alanında Bilimsel Ve Metodolojik-Didaktik Temeller 3 – Estetik Eğitimi Eğitim Alanında Bilimsel Ve Metodolojik-Didaktik Temeller 4 – Hareket ve Sağlık Eğitimi

	Okul Öncesi Eğitim Programları Seçmeli 1-1 Seçmeli 3-1		Eğitim Alanında Bilimsel Ve Metodolojik-Didaktik Temeller 5 – Etik ve din eğitimi  Uygulama aşaması I (araştırma stajı)
<b>4.Dönem</b>	Öğretim Teknolojileri Öğretim İlke ve Yöntemleri Erken Çocuklukta Müzik Eğitimi Erken Çocuklukta Oyun Gelişimi ve Eğitimi Erken Çocuklukta Drama Topluma Hizmet Uygulamaları Seçmeli 1-2 Seçmeli 2-2 Seçmeli 3-2	<b>4.Dönem (Gelişmiş Çalışmalar)</b>	Eğitim Süreçlerini Tasarlamak, Şekil Vermek, Yansıtma ve Değerlendirmek 1  Ebeveynlerle işbirliği / geçişlerin tasarımı  Organizasyon ve Yönetim  Yasal temeller, erken yardım ve çocuk koruma
<b>5.Dönem</b>	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi Erken Çocuklukta Sanat Eğitimi Erken Çocuklukta Öğrenme Yaklaşımları Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Seçmeli 1-3 Seçmeli 2-3 Seçmeli 3-3	<b>5.Dönem (Gelişmiş Çalışmalar)</b>	Eğitim Süreçlerini Tasarlamak, Şekil Vermek, Yansıtma ve Değerlendirmek 2  Uygulama aşaması II (eğitim tekliflerinin planlanması, tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi)
<b>6.Dönem</b>	Sınıf Yönetimi Eğitimde Ahlak ve Etik Erken Çocuklukta Çevre Eğitimi	<b>6.Dönem (Mezuniyet Çalışmaları)</b>	Sosyal alan yönelimi ve ağ oluşturma  Çeşitlilik, Kapsayıcılık ve Kaynaştırma

	Çocuk Ruh Sağlığı Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı Seçmeli 1-4 Seçmeli 2-4 Seçmeli 3-4		Profesyonel kimlik Lisans tezi (lisansüstü kolokyumu / araştırma atölyesi dahil)
<b>7.Dönem</b>	Okullarda Rehberlik Karakter ve Değer Eğitimi Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi Öğretmenlik Uygulaması 1 Seçmeli 1-5 Seçmeli 3-5		
<b>8.Dönem</b>	Özel Eğitim Ve Kaynaştırma Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları Öğretmenlik Uygulaması Seçmeli 1-6 Seçmeli 3-6		

Yıldız Teknik Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği

<http://www.bologna.yildiz.edu.tr/index.php?r=program/view&id=108&aid=130> [20.01.2021]

Düsseldorf Flieğner Uygulamalı Bilimler Üniversitesi - Çocuk Eğitimi <https://www.flieğner-fachhochschule.de/studium/kintheitspaedagogik-b-a-vollzeit/inhalte/> [20.01.2021]

Tablo 21 incelendiğinde her iki ülkede okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen yetiştiren kurumların bazı farklılıkları olduğu görülmektedir. Türkiye’de okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumlar 4 yıllık bir lisans eğitimini kapsarken Kuzey Ren Vestfalya’da 3 yıllık bir lisans eğitimini kapsadığı görülmektedir.

Dönemlerin içeriklerine bakıldığında KRV’de uygulama ve staj için daha fazla alanın ayrıldığı görülmektedir. Türkiye’deki lisans programının ise öğrenciye bireysel seçimler yapabilme konusunda daha fazla olanak sağladığı görülmektedir.

## 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde ve Türkiye'deki okul öncesi eğitimin ve uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programlarının incelenmesi, mevcut durumun belirlenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu sebeple okul öncesi eğitim sistemlerini farklı değişkenler açısından karşılaştırarak eğitim sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları sunmayı hedefleyen bir karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Betimsel yönüyle nitel, içerik ve yöntem bakımından ise bir karşılaştırmalı eğitim araştırması olarak planlanan araştırmada karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarından yatay yaklaşım tekniği kullanılmıştır. Araştırma konusu kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığı ve "Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ve Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitim Eğitimin Karşılaştırılmasına" ilişkin veriler toplamaya ve var olan durumu saptamaya yönelik olduğu için yatay yaklaşım tekniği kullanılmıştır. Karşılaştırma yapabilmek amacıyla araştırmada; yazılı belge, istatistik, internet veritabanları, bakanlıklar, konsolosluklar, resim, ses, görüntü ve birincil kaynak kişilere başvurarak elde edilen dağınık veriler ile doğrudan gözlemlerin bir sistem içinde karşılaştırıldığı bir yol izlenmiştir. Verilerin analizinde Bereday (1964)'ün analitik modeli çalışmaya uyarlanmıştır. Bu sayede elde edilen dağınık veriler ve derinlemesine gözlemler analitik modele uygun bir şekilde yorumlanmış ve karşılaştırmalı eğitim analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, Bechger ve dig., (2005) tarafından oluşturulan ve karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında kriter olarak kullanılan aşamalar izlenmiştir. Bu aşamalar yapı eşdeğerliği, ölçek eşdeğerliği ve ölçüm eşdeğerliği olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirlik bölümünde bu aşamalar detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Karşılaştırmalı geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında karşılaştırılan ülkelerde gerçekleştirilen derinlemesine gözlem ve araştırmalar önem arz etmektedir (Cowen, 2009). Araştırmacı bir eğitim yılı boyunca Almanya'da gönüllü öğretmen olarak çalışmış ve çalışmasına ilişkin resmi belgeler Ek 3 ve Ek 4'te verilmiştir. Bu bölümde araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular ile ilgili sonuçlara ve tartışmalara yer verilmektedir. Araştırmanın alt amaçları ayrı başlıklar halinde incelenmiş ve son olarak tartışma ve sonuçlar neticesinde gelecek araştırmalara yönelik öneriler verilmiştir.

### 5.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Genel Yapısına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt amacında Kuzey Ren Vestfalya ve Türkiye'deki okul öncesi eğitimin genel yapısına ilişkin benzerlik ve farklılıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Buna göre KRVOÖE sisteminde odak noktası, çocukların eğitim süreçlerinde ve önceki yaşam deneyimlerine dayanarak, çevreleriyle aktif etkileşimde nasıl eşlik edilip desteklenebileceğidir. Bu odak noktasıyla TOÖE ile benzerlik göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde (Tekgöz, 2017; Ertuğrul, 2019; Gürel, 2008; Yazıcı, 2009) karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerinde öğretmenlerin görevlerine nasıl yaklaştıklarını ve neden belirli bir şekilde davrandıklarını açıkladığı görülmektedir. Böyle bir tartışma, eğitimcilerin belirli bir ülkeye en uygun öğretim modelini ve yaklaşımını bulmalarına yardımcı olabileceğini göstermektedir. Ayrıca, karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, farklı ülkelerdeki eğitim sistemleri için en uygun öğretim modellerini, akademik standartlarını ve politikalarını belirlemek için oldukça yararlı olabilir. Bu nedenle karşılaştırmalı eğitim, eğitimdeki uluslararası politika eğilimlerini incelemek için yol gösterici bir araç olarak görülmektedir.

Genel olarak farklı eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi birçok başarıya sahiptir ve süreçlerin iyileştirilmesine yol açabilmektedir (Cowen, 2009). İncelenen okul öncesi eğitim sistemlerinde ve programlarında, Türkiye'de ve Kuzey Ren Vestfalya'da sürekli bir iyiyeye gidişin olduğu görülmektedir. Her iki ülkede de okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programları geliştirilip desteklenmektedir. Bu durum, eğitim hayatıyla ilgili yaklaşımların, anlayışların, politika değişimlerinin, ulusal ve uluslararası gelişmelerin doğal bir sonucu olarak görülmektedir. Yapılan her çalışmanın bir öncekinden daha kapsamlı ve verimli olduğu söylenebilir. Nitekim Türkiye'de de okul öncesi eğitime ait eğitim programlarında yapılan çok sayıda değişiklik sonrasında, 2013 yılında yürürlüğe giren programın pek çok yeniliği bünyesinde barındırdığı görülmektedir (Tuğluk, Özkan 2019; Başaran, Ulubey 2018).

Okul öncesi eğitim sistemlerinin karşılaştırıldığı karşılaştırmalı eğitim çalışmaları (Şapul 2019; Ertuğrul 2019; Gezer 2018; Çakıcı 2016; Baki 2016; Kavak 2015; Choi 2013; Gürel 2008; Koong 2007; Kwon 2003) incelendiğinde öncelik olarak okul öncesi eğitim sistemlerinin ülkeler özelinde genel yapısının karşılaştırıldığı sonrasında okul öncesi eğitim programlarının ve program bağlamında amaç, içerik, eğitim

durumları ve değerlendirme boyutlarının karşılaştırıldığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmada da karşılaştırma okul öncesi eğitim sistemlerinin genel yapısı ile başlamıştır. KRVOÖE sisteminde eğitim süreçlerinin her çocuğun doğuştan getirdiği öz-eğitim potansiyelleri temelinde ortaya çıktığına ve çocuğun kendi kendini eğittiği (selbsbildung) anlayışına dayanmaktadır. Bu konuda TOÖE sistemindeki anlayış ile farklılıklar görülmektedir. “Öz eğitim” anlayışından farklı olarak Türkiye’de daha çok çocuğu merkeze alan, öğretmenlerin eğitim sürecinde çocuğa rehber ve yol gösterici oldukları bir anlayış egemendir. Ertuğrul (2019) yaptığı karşılaştırmalı eğitim çalışmasında Türkiye’deki okul öncesi eğitim sisteminin çocuk merkezli bir anlayışa sahip olduğunu ifade etmesi yapılan bu yorumu desteklemektedir.

Kuzey Ren Vestfalya’da okul öncesi eğitimde odak noktası, çocukların eğitim süreçlerinde ve önceki yaşam deneyimlerine dayanarak, çevreleriyle aktif etkileşimde nasıl eşlik edilip desteklenebileceğidir. Eğitim süreçleri, etkileşimli ilişkiler ve durumlarda her çocuğun doğuştan getirdiği öz-eğitim potansiyelleri temelinde ortaya çıkar. Sosyal değişimlerde ve somut yaşam koşullarında daha da gelişir ve farklılaşırlar. Bu nedenle, her iki okul öncesi eğitim sistemindeki anlayışta da ailenin, ilk sosyal bağlam olarak, erken çocukluk dönemi öğrenme ve eğitim süreçlerinde temel bir role sahip olduğu görülmüştür.

Geçtiğimiz 200 yıl boyunca, Almanya’da erken çocukluk eğitimi, öncelikle iş-bakım uzlaşması hedefine yönelmiştir. Almanya’da eğitim odaklı yaklaşımlar konusunda uzun bir gelenek olsa da, birincil amaç her zaman bakım olmuştur. Bu sebeptir ki okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitmenlere “öğretmen” değil, eğiten, bakan, yetiştiren anlamına gelen “Erzier/in” denmektedir. Geçtiğimiz 10 yıl içinde üç yaşın altındaki çocuklar için erken çocukluk merkezlerinin kapsamlı gelişimi, aynı şekilde kariyer ve aile yaşamını uzlaştırma hedefinden kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte, elde edilen bulgular incelendiğinde çocukların eğitiminin iyileştirilmesi konusunun da daha önemli hale geldiği görülmüştür.

Göçkan (2019) çalışmasında Türkiye merkezi bir yapıya sahip olup eğitim sistemi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülürken Alman eğitim sisteminde yetki ve sorumluluğun eyaletler arasında farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Benzer şekilde bu çalışmada da karşılaştırılan her iki ülkedeki okul öncesi eğitim sistemlerine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde Almanya’da merkezi olmayan bölgesel bir

sistemin olduğu ve buna bağlı olarak da bölgesel programların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'deki okul öncesi eğitim ile tüm gereklilikler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülürken Kuzey Ren Vestfalya'da erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim ile ilgili tüm gerekliliklerin "Çocuk, Aile, Mülteciler ve Entegrasyon Bakanlığı" tarafından yürütüldüğü görülmektedir. Bu farklılık ilgili ülkelerdeki yönetmelik ve yansıyan uygulamalarda birçok değişikliğe sebep olmuştur. Okul öncesi eğitim her iki ülkede de zorunlu eğitim kapsamında değildir. Resmi kurumlarda Türkiye'de ücretsiz olarak verilen okul öncesi eğitimi KRV'de okul öncesi eğitimin ücretleri ailenin ekonomik durumuna ve anaokuluna göre değişiklik göstermektedir.

Çocukların başarılı gelişiminin temelleri erken çocukluk döneminde atılır (Pawilen, Arre, Lindo, 2010). Kuzey Ren Vestfalya Eyalet hükümetinin amacı, tüm çocuklara erken yaşlardan itibaren mümkün olan en iyi eğitim fırsatlarını sunmaktır (MKFFI, 2019). Benzer şekilde de Türkiye'de de erken yaşlardan itibaren eğitimin amaçlarından biri fırsat eşitsizliklerini ortadan kaldırmak olduğu görülmektedir.

Türkiye'de okul öncesi eğitimde karar alma yetkisi merkezdedir. Merkez teşkilat Milli Eğitim Bakanlığıdır. Almanya'da ise karar alma yetkisi 16 farklı eyalete bölünmüş durumdadır. Kuzey Ren Vestfalya da bu bölgesel federal eyaletlerden biridir. Bu sebeple Türkiye'de tüm ülkede geçerli resmi bir okul öncesi eğitim programı varken Almanya'da bölgesel programlar vardır ve eyaletlerde çeşitli farklılıklar görülmektedir. Her ne kadar farklılıklar görülse de tüm programlar federal eğitim bakanlığının oluşturmuş olduğu genel eğitim programı ve ilkelere bağlıdır.

Kuzey Ren Vestfalya'da okul öncesi eğitim üç temel amaçtan oluşmaktadır: 2-6 yaşındaki çocukların eğitimi, yetiştirilmesi ve bakımınıdır. Kuzey Ren Vestfalya'da her çocuğun anaokulunda kayıt olmak için yasal hakkı vardır. Bunun sebebi ise anaokullarında uygun yer bulmanın zor olması ve bu yüzden de bu hakkın yasalar ile korunmuş olmasıdır. Türkiye'de ise anaokulları ve anasınıflarındaki okul öncesi eğitimin öncelikli amacı 36-68 aylık çocukların eğitimidir. Her iki ülkede de ilgili eğitim kanunlarında çocukların başarılı gelişiminin temellerinin erken çocukluk döneminde atıldığı anlayışı hakimdir.

KRV'de okul öncesi eğitim merkezi bir eğitim bakanlığına bağlı olmadığı için okul öncesi eğitimin finansmanını belediyeler, eyaletler, kiliseler, dernekler, yardım



kuruluşları ve aileler sağlamaktadır. Türkiye’de ise merkezi bir yönetim vardır ve okullara finansmanı, kayıtlı olan öğrenci sayısına, okulun derslik sayısına ve kurumun bulunduğu bölgeye göre sağlanmaktadır. Tüm okullar, devlet bütçesinden bu ölçütler doğrultusunda gerekli payı, bütçe olanakları çerçevesinde almaktadır.

Karşılaştırılan Kuzey Ren Vestfalya ve Türkiye’deki nüfus yoğunlukları benzerlik göstermekle beraber okul öncesi kurumlardaki toplam öğrenci sayısının yoğunluğunda ve okullaşma oranlarında farklılıklar görülmektedir. KRV’da 3-5 yaş okullaşma oranı %94’ken Türkiye’de %44,05’tir. 5 yaş okullaşma oranı ise KRV’de %99’ken Türkiye’de %75,51’dir. Bu farklılığın sebeplerinden biri okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin çalışma durumları olarak gösterilebilir. Almanya’da uzun yıllardır çalışma hayatında olan kadınlar ülke genelinde ve özellikle 90’lı yıllarda Batı Almanya’da okul öncesi eğitim kurumlarına olan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. 17 932 651 nüfusu ile Kuzey Ren Vestfalya’da okul öncesi kurum sayısı 10 398’ken nüfusu 83 154 997 olan Türkiye’de toplam okul öncesi eğitim kurumu sayısı 32 554’tür. Daha yüksek bir yüzdelik değere sahip olan Kuzey Ren Vestfalya’da bu durumun sebeplerinden biri de %99 oranında olan 5 yaş okullaşma oranı gösterilmektedir.

Değişen okullaşma oranları ve okul öncesi eğitim kurum sayıları da göz önünde bulundurularak KRV’de ve Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmen başına düşen ortalama çocuk sayısında farklılık olduğu görülmektedir. Türkiye’de öğretmen başına 16 çocuk düşerken KRV’de öğretmen başına 4 çocuk düşmektedir. Bunun başlıca sebeplerinden biri KRV’de bir okul öncesi eğitim sınıfında farklı alanlardan en az 4 eğitmen bulunmasıdır. Türkiye’de ise resmi anaokulu ve anasınıflarında genelde bir öğretmen bulunmaktadır. Kuzey Ren Vestfalya’da okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan kişilere “eğitmen” denirken Türkiye’de ise “öğretmen” denmektedir. Bunun sebebi de genel eğitim anlayışında bakım ve yetiştirme anlayışının egemen olmasından dolayı olduğu düşünülmektedir.

Ülkelerin gayri safi yurtiçi hasılasına ve eğitim için ayrılan bütçelere bakıldığında bazı farklılıkların olduğu görülmektedir. Türkiye’de garyi safi yurt içi hasılanın yaklaşık olarak %11,3’ü eğitime bütçe olarak ayrılırken Kuzey Ren Vestfalya’da %37,4 olarak ayrıldığı görülmektedir (Bu oran Almanya genelinde bu oran %52,5’tir). Buradan da anlaşıldığı üzere ülkeler arasında eğitime ayrılan bütçe oranlarında farklılık görülmektedir. Eğitime daha fazla bütçe ayıran Almanya ve en yoğun nüfusa sahip

eyaleti Kuzey Ren Vestfalya’da bu durumun sonuçları da gözlemlenmektedir. Ayrılan yüksek bütçe sayesinde eğitimde daha fazla olanaklar ve gelişmeler yaşanmaktadır.

### **5.1.2. Okul Öncesi Eğitim Programlarının Genel Özelliklerine İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın ikinci alt amacında Kuzey Ren Vestfalya ve Türkiye’deki okul öncesi eğitim programlarının genel özelliklerine ilişkin benzerlik ve farklılıkları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Her iki eğitim programında öğretmen merkezli görüş yerini öğrenci merkezli görüşe bırakmış ve öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri ve yeteneklerinin geliştirilmesi merkeze konmuştur. KRV’deki okul öncesi eğitim programı pedagojik eylem için öneriler sunmakta ve çocukların eğitim biyografisinin eşliğinde kurumlar arası işbirliğinin temelini oluşturmaktadır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde (Ertuğrul, 2019; Gürel, 2008; Şapul, 2019) karşılaştırılan çeşitli ülkelerde okul öncesi eğitim programlarında son yıllarda sarmal ve eklettik yaklaşımların varlığı görülmektedir. Benzer şekilde bu araştırmada da her iki program da incelendiğinde farklı yaklaşım ve modellere bağlı bir şekilde hazırlandıkları görülmüştür. Her ülkede uygulanan okul öncesi eğitim programları, kendine en uygun erken çocukluk eğitimi yaklaşım ve modellerine bağlı olarak sosyal ve kültürel eğitim ihtiyaçları doğrultusunda, gelişim ve öğrenme kuramları ışığında bir programlama ilkesi benimsemektedir.

Türkiye’deki MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı çocuğun gelişimsel özelliklerini odak noktası almış, gelişimsel alanlar üzerine kurulmuş bir programdır. Kuzey Ren Vestfalya’daki program ise okul öncesi dönem çocuklarına eğitim kurumlarında temel beceriler kazandırılmasını hedefleyen, gelişim hedeflerini aşan temel beceriler ve yetkinlikler ile on eğitim alanı üzerine kurulmuştur. KRV’deki programda gelişim alanları yerine gelişim hedeflerini aşan temel beceriler ve yetkinlikler yer almaktadır. Programa göre bu becerilerin ve yetkinliklerin edinilmesinde ve geliştirilmesinde “kendi kendine eğitim (selbsbildung)” anlayışı ve felsefesi önemli bir yere sahiptir. Bu anlayış ve felsefeye göre çocuklar, kendi duyuları ile algıladıkları şeyler aracılığıyla kendilerini öğrenir ve eğitirler. Çocuk, şu anki yaşam durumu için neyin önemli olduğunu ve hangi noktada ve hangi zaman diliminin dünya üzerinde eğlenceli ve öğrenici bir şekilde çalışmak için uygun olduğunu seçer.

Bu sebeple KRV okul öncesi eğitim programında gözlem ve dokümantasyona oldukça geniş bir yer verilmiştir. Çünkü gözlemler ve dokümantasyon bulguları ve sonuçları, çocukların çevrelerini ve kendilerini anlamalarının temelini oluşturduğu düşünülmektedir.

Türkiye'deki okul öncesi eğitim programı 36-72 aylık çocuklara yönelik olarak hazırlanmıştır. Kuzey Ren Vestfalya'daki resmi eğitim programı ise 0-10 yaş arasındaki çocuklara yönelik hazırlanmıştır. Bunun sebeplerinden biri okul öncesi eğitim kurumları ile ilköğretim arasında daha yumuşak bir geçişin oluşturulmaya çalışılması olarak gösterilmektedir. Buna rağmen, eğitim programında daha çok 3-5 yaş arasındaki çocukların eğitimine yönelik yönergelerin yer aldığı görülmüştür.

Türkiye'de uygulanan programın tüm resmi okul öncesi eğitim kurumlarında kullanım zorunluluğunun olduğu, ancak Kuzey Ren Vestfalya'daki okul öncesi eğitim programının çerçeve program olarak kullanılabileceği ve okulların kendi konseptlerini oluşturabilecekleri saptanmıştır. Her iki ülkede de resmi okul öncesi eğitim programlarını desteklemeye yönelik ek programlar yer almaktadır. Programlar incelendiğinde her iki ülkenin okul öncesi eğitim programının birbirinden farklı bölümlere sahip olduğu görülmüştür. Bölümler incelendiğinde iki ülkenin farklılıklarından birinin ekolojik eğitim, dini eğitim ve medya eğitimi olduğu görülmektedir. Almanya'da okul öncesi eğitim kurumlarında dini eğitim verilip desteklenirken, Türkiye'de okul öncesi eğitimde bu alana yer verilmemektedir.

Kuzey Ren Vestfalya okul öncesi eğitim programında okul öncesi dönem çocuklarına eğitim kurumlarında temel beceriler kazandırılması hedeflenmektedir. Bu temel beceriler öz yeterlilik, sosyal yeterlilik ve yöntem yeterliliği olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır. Buradaki ana düşünce çocuğun kendisiyle, çevresiyle ve diğer nesne ve olaylarla baş etmesini öğrenip kendi becerilerini geliştirmesidir. Türkiye'deki okul öncesi eğitim programı ise çocukların gelişim alanlarına yönelik olup amaç bu alanlara destek sağlamak ve rehberlik etmektir.

Mevcut bulgular incelendiğinde karşılaştırılan her iki ülkede de okul öncesi eğitim programlarına destek programların yer aldığı görülmüştür. Kuzey Ren Vestfalya'da 2016 yılında yayımlanan programın uygulama aşamasına geçmesiyle ve 2018 yılında revize edilmesiyle federal hükümet tarafından programı destekleyici çeşitli uygulama ve destek programları geliştirilmiştir. Aynı şekilde 2013 yılında uygulama aşamasına

geçen MEB Okul Öncesi Eğitim Programı için de bakanlık tarafından çeşitli ek programlar yayımlanmıştır. Bu programlar Kuzey Ren Vestfalya’da olduğu gibi tüm okullara dağıtılmış ve eğitimciler desteklenmiştir.

Hızla değişen teknoloji ile ülkeler çağın gereksinimlerine ayak uydurabilmek adına çeşitli çalışmalar gerçekleştirmekte ve eğitim stratejileri geliştirmektedir. Tüm dünyada olduğu gibi Kuzey Ren Vestfalya’da da özellikle COVID-19 pandemisi ile dijitalleşen eğitime ve destek programlarına ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaç sonucunda KRV’de 2020 yılında “Erken Çocukluk Eğitiminde Dijital Medya Programı” yayımlanmıştır. Araştırmacılar olarak, etkileri hakkında temel kanıtların yanı sıra ailelerin ve eğitimcilerin ne yapıp yapmamaları gerektiğine dair rehberlik sağlamak için bu kadar hızlı değişime ayak uydurmak oldukça zordur. Bu zorluklar ile baş edebilmek için yol gösterici yardımcı kaynakların varlığı hayat kurtarıcı olmuştur. Bu kaynaklar eğitim programlarından kitaplara, seminerlerden eğitici videolara kadar uzanmaktadır. Çeşitli etkileri araştırmacılar tarafından tartışılmaya devam etse de kalıcı çözümler alan uzmanları tarafından hazırlanmış medya eğitimi programları ve düzenlenen eğitimler ile sağlanmaya çalışılmaktadır.

### **5.1.3. Okul Öncesi Eğitim Programlarının Amaç ve Hedeflerine İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Bu bölümde Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti okul öncesi eğitim programı (MFKJKS 2018) ile Türkiye okul öncesi eğitim programının (MEB 2013) genel amaçları ve hedeflerine yönelik tartışma ve sonuç yer almaktadır. KRVOÖE programında programın amaçlarından sonra hedefleri de önemli bir yer tutmaktadır. TOÖE programında ise programa yönelik hedefler yer almamaktadır. Bunun yerine amaçlar ve gelişim alanlarına yönelik kazanımlar yer almaktadır. Bu konuda programlar farklılık göstermektedir. Bu sebeple bu çalışmada incelenen programların sadece amaçlarının benzerlik ve farklılıkları saptanmaya çalışılmıştır. Bu benzerlik ve farklılıklar bilgi, beceri ve değer başlıkları altında sınıflandırılmış ve karşılaştırılmıştır. İncelenen programların amaçlarının birçok açıdan benzerlik gösterdiği görülmüştür. Kavak (2015) bu durumu destekler niteliktedir. Her iki program da bilgi düzeyinde çocuğu ilkokula hazırlamayı, çocukta sağlıklı yaşama bilinci geliştirmeyi amaçlamaktadır. Programların ikisi de beceri düzeyinde çocukların gelecek eğitim kademelerindeki dersleri takip etmelerini sağlayacak dil desteği sunmayı ve çocukların

zihinsel, fiziksel, duygusal gelişimini desteklemek, sosyal yeteneklerini geliştirmek ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Son olarak değer düzeyinde ise programlar farklı kültürlerden gelen çocuklara ve ailelere ortak bir yetiştirme ortamı sağlamayı ve dezavantajlı aileleri desteklemeyi amaçlamaktadır.

İncelenen programların amaçlarında bilgi, beceri ve değer düzeyince bazı farklılıklar görülmüştür. Bilgi boyutunda KRVOÖEP, MINT (STEM) konularının tanıtımını sağlamayı ve eyalet genelindeki anaokulları için ortak bir çerçeve oluşturmayı amaçlamaktadır. Ortak bir çerçeve oluşturmayı amaçlamasının başlıca sebebi Türkiye’deki gibi tüm resmi kurumların yayımlanan resmi programı birebir uygulamıyor olmasıdır. Kurumlar bakanlığın resmi programı çerçevesinde kendi konseptlerini okul kültürlerine göre oluşturmaktadırlar. Kuzey Ren Vestfalya’da okul kültürü kurumlar için oldukça fazla öneme sahiptir.

Beceri boyutunda ise KRV programında özellikle Almanca olan resmi dili düzgün ve güzel konuşmak ile ilgili bir amacın belirtilmediği görülmüştür. Çocuklarda dijital yeterlilikler oluşturmak KRV’deki okul öncesi eğitim programında önemli bir yer tutmakla beraber öncelikli amaçlar arasındadır. Türkiye’deki okul öncesi eğitim programı tarandığında “dijital” kelimesine rastlanmadığı görülmüştür. Amaçlardaki bir başka farklılık ise ise beceri boyutunda çocuk hastalıklarını önlemektir. KRVOÖE programında öncelikli amaçlarda çocuğun bakımı ve sağlığının korunması yer almaktadır.

Son olarak değer düzeyin amaçların farklılıklarına bakıldığında Kuzey Ren Vestfalya’da erken çocukluk döneminde sürdürülebilir bilinç oluşturmanın yer aldığı görülmektedir. Kuzey Ren Vestfalya’da eğitim hedeflerinde ve programın amaçlarındaki sürdürülebilirlik sadece doğaya ve çevreye duyarlı olmak anlamına gelmez, aynı zamanda birçok sosyal, çevresel, kültürel, kültürlerarası ve etik konuya değinen küresel öğrenmenin temel ilkesidir. Bu bağlamda eğitimsel eylem sadece çocuğun kendisi için değil, aynı zamanda doğrudan sosyal çevresi ve diğer ülkelerdeki ve kıtalardaki insanlar için bir sonucu olduğunu idrak etmektir.

#### **5.1.4. Okul Öncesi Eğitim Programlarının İçeriklerine İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Bu bölümde Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti okul öncesi eğitim programı (MFKJKS 2018) ile Türkiye okul öncesi eğitim programının (MEB 2013) içeriklerine ilişkin tartışma ve sonuç yer almaktadır. Kuzey Ren Vestfalya ve Türkiye’deki okul öncesi

eğitim programların içeriğinin günlük yaşamla bağlantılı ve diğer alanlarla ilişkili olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Aynı zamanda her iki programın da içeriği çocuğu merkeze alan bir yapıdadır. Kavak (2015) ve şapul (2019) karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında benzer şekilde ocuk merkezli içeriğe sahip eğitim programlarından bahsetmektedirler. Bu konuda karşılaştırılan iki program da benzerlik gösterdiği görülmüştür. Kuzey Ren Vestfalya okul öncesi eğitim programında çocuğun, kendisiyle, başkalarıyla ve dünyayla çeşitli boyutlarda başa çıkma yeteneklerini geliştirdiği vurgulanmaktadır.

Türkiye’deki 2013 Okul ncesi Programı gelişimsel alanlar üzerine kurulurken, KRVOÖEP gelişim hedeflerini aşan temel beceriler ve yeterlilikler ile on eğitim alanı üzerine kurulmuştur. KRVOÖE programında temel yeterlilikler, çocuğun kendisiyle, başkalarıyla ve çevresindeki değişkenlerle başa çıkabilmesini, farklı durumlarda hareket edebilmesini ve çocuğun kendi yeteneklerine olan güvenini geliştirmesini sağladığı belirtilmektedir. Gelişim hedeflerini aşan temel beceriler ve yeterliliklerde motivasyon becerileri, öz yetkinlik, bilimsel yeterlilikler, erken okuryazarlık becerileri, yaratıcı tasarım becerileri ve metodoljik beceriler gibi çocuğun gelişimi bütüncül bir şekilde ele alan ve çocuğu tüm yönleriyle eğitmeyi, geliştirmeyi ve desteklemeyi hedeflereyen boyutlar yer almaktadır. Bu beceriler ve yeterlilikler bu yönleriyle Tkiye’deki okul öncesi eğitim programından farklılıklar göstermiştir.

Kuzey Ren Vestfalya’da okul öncesi eğitimde sosyal katılımın ana amaç olduğu anlayışına dayanarak, bir çocuğun eğitim desteği için programda merkezi içerik alanları (eğitim alanları) ve yetkinlikler ve becerilerle ilgili odak noktaları mevcuttur. Programda bireysel yeteneklerin gelişimi, hem kişiliğin serbest gelişimi, hem de özel yeteneklerin kazanılması anlamındadır. Yer alan eğitim alanlarından beslenme eğitimi, din ve etik eğitimi, bilim-teknik eğitimi, kltrlerasarı eğitim, estetik eğitimi, ekolojik eğitim ve medya eğitiminin TOE programı ile karşılaştırıldığında farklılık gösterdiği görülmüştür. Türkiye’deki MEB 2013 Okul ncesi Eğitim Programı, “ocukların, motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en st düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarını” amaçlayan bölümlere sahiptir (MEB 2013). Programda, “kazanım” ve “gösterge”ler temel alınmıştır.

### 5.1.5. Okul Öncesi Eğitim Programlarının Eğitim Durumlarına İlişkin Tartışma

Araştırmanın beşinci alt amacında Kuzey Ren Vestfalya ve Türkiye’deki okul öncesi eğitim programlarının eğitim durumlarına ilişkin benzerlik ve farklılıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bölümde eğitim durumlarına ilişkin tartışma ve sonuç yer almaktadır.

Programın süreç bölümünü oluşturan eğitim durumları (Ornstein, Hunkins 2016), yapılan çalışmada “öğretmenin rolü, çocuğa yaklaşım, öğrenme öğretme materyalleri ve öğrenme öğretme yaklaşımları” olarak dört farklı başlık altında incelenmiştir.

Kuzey Ren Vestfalya okul öncesi eğitim programında çocuk, kendisiyle, başkalarıyla ve dünyayla çeşitli boyutlarda başa çıkma yeteneklerini geliştirdiği vurgulanmaktadır. Kuzey Ren Vestfalya’da eğitim süreçleri karma yaş grubu olarak devam etmektedir. Bunun bir sonucu olarak eğitim programında “çocukların birbirleriyle ve birbirlerinden öğrenir” ifadesi görülmektedir. Türkiye’deki resmi okul öncesi eğitim kurumlarında ise yaş grupları ayrı olarak eğitim görmektedir. Bu, eğitim sistemlerinin ve programlarının sahip olduğu anlayışların farklılık göstermesinden kaynaklanmaktadır.

Her iki programda da içerik seçimi ve bu seçilen içeriklerin hangi zaman aralığında çocuklara aktarılacağı öğretmene bırakılmıştır. Bu durum da öğretmenlere, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillenebilecek birbirinden farklı süreçleri planlama için olanak tanımaktadır. TOÖEP’nda kazanım ve göstergeler doğrultusunda hazırlanan etkinlikler sınıflardaki öğrencilerin ihtiyaçlarına göre çeşitlendirilebilmektedir. Benzer şekilde KRVOÖE programında da eğitim alanlarının odak noktalarında benzersiz bireysellikleriyle çocukların yer aldığı görülmektedir. Bu benzerliğe rağmen KRVOÖE programındaki yer alan eğitim alanlarında dini, medya ve ekoloji eğitimlerine ağırlık verildiği saptanmıştır.

Kuzey Ren-Vestfalya’da okul öncesi eğitmeninin görevi, çocuğa bir diyalog partneri olarak ulaşılabilir olmak, çevre üzerindeki etkiyi algılamak ve ona ilgiyle eşlik etmektir. Bu şekilde çocuğun gelişmeye istekli olması teşvik edilir. Eğitmen, çocuğa kişisel gelişim hızında eşlik eder. Programda yer alan “Okul öncesi eğitimi öğretmenleri çocuğun davranışını anlamakta güçlük çekiyorsa, bu onların kendi algılama ve deneyimlerinin sınırlı olduğunu gösterebilir” ifadesi bir çocuğun gösterdiği her davranışın, kendi bağlamında onun için anlamlı olduğu anlamına

gelmektedir. KRVOÖE programında yer alan kendi kendine eğitim kavramının odak noktası ve felsefesi, “hiç kimsenin eğitilemeyeceği, ancak herkesin yalnızca kendini eğitebileceğidir”. Mevcut program ile bağlantılı olarak, kendi kendine aktif ve kendi kendini eğiten çocuk merkezidir. Ama aynı zamanda çocuk diğer insanlarla güvenli pozitif ilişkiler ağına ihtiyaç duyar. Erken çocuklukta eğitim ve öğrenme burada bütünsel bir süreç olarak anlaşılmaktadır. Bu, çocukların deneyerek, taklit ederek, tekrarlayarak tüm duyularıyla öğrendikleri anlamına gelir. Kendi kendine (öz) eğitim yaklaşımı her ne kadar Türkiye’deki okul öncesi eğitim programından farklılık gösterse de her iki programın da çocuk merkezli olduğu ve öğretmenlerin çocuğun gelişimsel sürecinde rehber olduğu açık bir şekilde görülmektedir. Çalışmasına farklı ülkeleri dahil eden Ertuğrul (2019)’un çalışması bu ifadeyi destekler niteliktedir.

Eğitim durumlarında bir başka farklılık ise öğretmenlerin sınıf içindeki konumları olmuştur. KRV’deki okul öncesi eğitim sınıflarında farklı pedagojik alanlardan birçok eğitimci eş zamanlı bulunmaktadır. Bu sebeple bu eğitimcilerin sınıf içinde belirli bir masaları veya alanları yoktur. Eğitimci çocuğun eğitim süreçlerine gün içinde çeşitli alanlarda eşlik ederler ve rotasyon halinde eş zamanlı çalışırlar. Türkiye’deki okul öncesi eğitim sınıflarında öğretmenin belirli bir masası veya yeri vardır. Genel olarak sınıflarda tek bir öğretmen görev almaktadır.

Kuzey Ren Vestfalya’daki okul öncesi eğitim kurumlarında genel olarak kullanılan materyallerin ahşaptan ve sürdürülebilir olmasına özen gösterilmektedir. Eğitim programında ekolojik eğitim ve sürdürülebilirlik geniş bir yer tutmaktadır. Çocuklara eğitim süreçlerinde sahip oldukları materyallerin sürdürülebilirliği ile ilgili eğitimler verilmektedir. Ekolojik eğitim ve sürdürülebilirliğin Türkiye’deki eğitim çalışmalarına da yansımaları görülse de bu konular okul öncesi eğitim programında ayrı başlıklar altında incelenmediği görülmektedir. Materyal seçimi ve çeşitliliği KRVOÖE programında önemli bir yer tutmaktadır. On eğitim alanına ayrı başlıklar altında destekleyici materyallerin açıklandığı bölümler eklenmiştir. Bu materyallere ilişkin yaklaşımlar da detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Oyun aracılığıyla öğrenme her iki programında önemli özelliklerinden biridir. Öğrenme sürecinde farklı materyaller, farklı yöntem ve tekniklerle çocukların bireysel farklılıkları desteklenmesine ilişkin önem programlarda vurgulanmaktadır. Ertuğrul (2019) çalışmasında oyunu karşılaştırılan ülkeler özelinde okul öncesi eğitimde



öğrenme süreci için temel yöntem olarak belirtmiştir. Bu durum ülkeler genelinde oyun temelli yaklaşımın varlığını göstermektedir.

### **5.1.6. Okul Öncesi Eğitim Programlarında Değerlendirme ve Dokümantasyona İlişkin Tartışma**

Araştırmanın altıncı alt amacında Kuzey Ren Vestfalya ve Türkiye'deki okul öncesi eğitim programlarında değerlendirme ve dokümantasyona ilişkin benzerlik ve farklılıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bölümde değerlendirme ve dokümantasyona ilişkin tartışma ve sonuç yer almaktadır.

Pedagojik dokümantasyon, dünyanın her yerindeki erken çocukluk merkezlerinde çocukların öğrenimini ve gelişimini ölçmenin bir yolu olarak uygulanmaktadır (Schönborn 2020). Bununla birlikte, öğretmenlerin bakış açısından, dokümantasyon diğer birçok görevle rekabet etmek zorundadır.

Knauf (2015)'a göre erken çocukluk eğitim kurumlarında gözlem ve dokümantasyon büyük önem taşımaktadır. Bu kurumlarda gözlem ve dokümantasyon eğitim faaliyetlerinin temelini oluşturur. Gözlem ve dokümantasyon sayesinde, öğretmenler her çocuğun bireysel gelişiminin farkına varabilir ve mevcut ihtiyaçlarını tanıyabilir. Kuzey Ren Vestfalya okul öncesi eğitim programında gözlemler, eğitimin başlangıç noktası olarak görülmektedir. Dokümantasyon ise geliştirmeyi kalıcı olarak haritalamaya hizmet eder. Ayrıca çocuklar kendi eğitim süreçlerini gerçekleştirerek kendi gelişimlerini anlama ve somut hale getirme olanağı sağladığı düşünülmektedir.

Kuzey Ren Vestfalya'da okul öncesi eğitim kurumlarında performans değerlendirmesi yapılmamaktadır. Düzenli gözlem ve gelişim raporları ile çocukların yetenek ve ihtiyaçlarının belgelenmesi, eğitimcilerin bireysel gelişim görevlerini yetkin bir şekilde desteklemesine olanak tanımaktadır. Eğitimciler bu gözlemleri çocukla diyaloga ve ebeveynlerle sohbetlere dahil eder. Türkiye'de de okul öncesi eğitim kurumlarında benzer bir şekilde gözlem ve dokümantasyon önemli bir yer tutmaktadır. Türkiye'de öğretmen, çocuğu değerlendirirken istenilen kazanımların gelişimini süreç içerisinde incelemektedir. Değerlendirme KRVOÖE programından farklı bir şekilde çocuğun, öğretmenin ve programın değerkendirmesi olarak gerçekleştirilmektedir.

Almanya' da geçtiğimiz yirmi yılda, çocukların eylemlerinin gelişimsel ve eğitim açısından gözlemlenmesi ve belgelenmesi, erken çocukluk eğitimi uygulama ve

araştırmasının temel bir bileşeni haline gelmiştir (Knauf 2019) Almanya’da bulunan tüm eyaletlerin eğitim sistemlerinde gözlem ve dokümantasyon büyük önem taşımakta ve eğitimin temelini oluşturmaktadır (Knauf 2015). Son birkaç yılda Kuzey Ren Vestfalya’da dijital dokümantasyon adına birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Seldak, PERiK, sismik, liseb ve BaSiK gibi standartlaştırılmış gözlem belgelerini dijital olarak değerlendirmek için oldukça fazla zaman kazandırdığı gözlemlenmiştir. Dijital şablonlar, kullanımı kolay oldukları için portföy çalışması için de faydalı olduğu görülmüştür (Alanko, Kankaanranta, Kenttälä, 2019; Kehe ve diğ., 2019; Knauf 2019).

Kuzey Ren Vestfalya’da bireysel öğrenme, eğitim ve gelişim süreçlerinin planlanması, uygulanması ve tasarlanması için gözlemlemek ve bunun sonucu olarak, bireysel ön koşulları yakalamak ve her bir çocuğun yetenek ve becerilerini değerlendirmek, çocuğu sürekli, bireysel ve en iyi şekilde desteklemek için vazgeçilmez bir temeldir. Gözlem ve dokümantasyon, çocukların öğrenme, eğitim ve gelişim süreçlerine dair içgörü sağlar.

Günümüzde dijital dokümantasyona geçiş özellikle tüm dünyada yaşanan pandemi sebebiyle kaçınılmaz olmuştur. Özellikle zaman, maliyet ve hepsinden önemlisi verilerin güvenilir ve yasal olarak uygun şekilde depolanması gibi faktörler göz önünde bulundurulduğunda Flewitt ve Cowan (2019; 2020)’e göre dijital dokümantasyon eğitim süreçlerine yardımcı olabilecek bir seçenektir. Türkiye’de eğitimin tüm kademelerinde dijital dokümantasyon ve eğitim konusunda çeşitli çalışmalar yapılmaktadır.

Geçtiğimiz 20 yıl içinde, dünyanın birçok ülkesinde erken çocukluk eğitimine odaklanma önemli ölçüde artmıştır; kurumsal erken eğitim ve bakımın geliştirilmesi ve iyileştirilmesi bunda önemli bir rol oynamıştır. Erken çocukluk eğitiminin eğitim sistemi bağlamında artan önemi, çocukların eğitim süreçlerini daha farklı ve sistematik yollarla gözlemlemek ve kaydetmek için artan bir arzuya yol açmıştır. Aynı zamanda bu gelişme, erken çocukluk eğitimi merkezlerinde iş çıktısının belgelenmesi sorumluluğunu da beraberinde getirmiştir. Dokümantasyon burada erken çocukluk merkezlerindeki durumların yazılı, görsel ve işitsel olarak kaydedilmesi olarak anlaşılmaktadır. Bunun daha geniş bir şekilde anlaşılması, gözlemlerden ve konuşmalardan notlar, tamamlanmış gözlem sayfaları veya diğer standartlaştırılmış gelişimsel teşhis yöntemlerini içerir. Daha dar bir ifadeyle, dokümantasyon, durumu veya davranışı belirli gelişimsel hedeflerle ilişkilendirmeden, yalnızca duyular

tarafından algılanan süreçlerin ve nesnelere kaydedilmesiyle ilgilidir; eğitim sürecine odaklanan bir kayıttır (Knauf 2019). Bu bağlamda, eğitimsel ve gelişimsel süreçleri belgelemek için yeni yöntemler geliştirilmiş ve geliştirilmiştir.

Kuzey Ren Vestfalya'da gelişim izleme, okul öncesi dönem ve sonrasında gerçekleşen sürekli bir süreçtir. Eğitimci, gözlemlerinin sonuçlarını, ortaya çıkan hedefler ve önlemler ile birlikte eğitim dokümantasyonunda, bakım, destek ve terapi planında ve özel eğitim altındaki çocuklar için gelişim raporlarında belgelemektedir. Bu düzenli olarak güncellenir ve ekip tartışmalarına yansıtılır. Ekip tartışmaları haftada küçük grup ve büyük grup olmak üzere iki kez gerçekleşir. Türkiye'de ise çocuğun gelişim raporları ve çocuğun gelişiminin takibi sınıfın okul öncesi öğretmenin sorumluluğundadır. Gelişim raporları okuldaki öğretmenler bir araya gelerek hazırlanmamaktadır. Bunun sebeplerinden birinin okul öncesi eğitim sınıflarında genellikle bir öğretmenin bulunmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Türkiye'de okul öncesi programının değerlendirme basamağında her yaş grubundan çocuklara psikomotor, sosyal-duygusal, bilişsel, dil ve öz bakım becerileri alanında doldurulan gelişim formları olduğu Kuzey Ren Vestfalya'da ise her yaş grubunda gelişim takibi o yaşa uygun gelişim testleriyle ölçüldüğü sonuçlarına ulaşmıştır.

Kuzey Ren Vestfalya'da, çok çeşitli dokümantasyon yöntemleri kullanılmaktadır. Kurumlar, hangi yöntemleri ve ne ölçüde uygulamak istediklerine kendileri karar verebilir. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki birkaç değerlendirme ve dokümantasyon yöntemi paralel olarak kullanılmaktadır. Birçok kurum kendi yöntemlerini geliştirmiş veya mevcut yöntemleri kendi gereksinimlerine göre uyarlamıştır. Mevcut yöntemler arasında portfolyo, gözlem ve öğrenme hikayeleri özellikle yaygındır. Türkiye'de ise okul öncesi eğitimde eğitim durumlarında sonuç değil, eğitim durumları boyunca izlenen süreç önemli olduğundan, programda sürecin çok yönlü olarak değerlendirilmesi öne çıkmaktadır. Değerlendirmede çocuğun, programın ve öğretmenin kendini değerlendirme süreci holistik bir yaklaşımla ele alındığından, birinden elde edilen bulgular diğerlerinin değerlendirilmesinde de kullanılır.

Dijital dokümantasyon okul öncesi eğitim kurumlarındaki olanakları arttırmaktadır. Günlük hayatta gözlemleri belgelemek her zaman kolay değildir. Eğitimcilerin zamanı kısıtlıdır ve sahip oldukları zamanın büyük çoğunluğunu çocuklara ayırmaları gerekmektedir. Bununla birlikte, dijital araçları kullanırsanız, günlük yaşamda

dokümantasyon çok daha kolay hale gelir. Ek olarak hangi yöntemi kullandığınıza bağlı olarak, çocukları kolayca dahil edebilirsiniz.

Sonuçta, özellikle dijital teknolojiler dikkatli kullanılmaları şartıyla okul öncesi eğitim kurumlarında gerçek yardımcıları haline gelebilir. Dijital şablonlar, kullanımı kolay oldukları için portfolyo çalışması için de faydalıdır. Bununla birlikte her iki programdaki değerlendirme ve dokümantasyon anlayışının hem ürün hem de süreci ölçmeye yönelik olduğu görülmektedir.

### **5.1.7. Okul Öncesi Eğitimin Ortamına İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın yedinci alt amacında Kuzey Ren Vestfalya ve Türkiye’deki okul öncesi eğitimin ortamına ilişkin benzerlik ve farklılıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bölümde okul öncesi eğitimin ortamına ilişkin tartışma ve sonuç yer almaktadır.

Her iki ülkedeki okul öncesi eğitim incelendiğinde okul öncesi eğitimde ortamın, çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre tasarlandığı ve kullanıldığı görülmüştür. Ancak Kuzey Ren-Vesfalya’da karışık yaş gruplarından oluşan sınıflar mevcut olduğu için bu sınıflarda ortam, tüm yaş gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde tasarlanmaktadır. Bu sebeple tüm sınıflarda çocuğun bakım ve hijyenini sağlayacak bakım odaları mevcuttur. Temel olarak, tüm sınıflar ve bölümler mevcut gereksinimlere göre esnek ve çok işlevli bir şekilde kullanılmaktadır. Her iki sistemin de okul öncesi eğitimin sınıf ortamında ayırma materyalleri kullanılmaktadır.

KRVOÖE sisteminde aynı Reggio yaklaşımında olduğu gibi ortam, üçüncü öğretmen olarak görülmekte ve programda bu şekilde ifade edilmektedir. Fröbel, Montessori ve Reggio Emilia yaklaşımlarından etkilenen Kuzey Ren Vestfalya eğitim programında ortamın üçüncü öğretmen olduğu ve çocuğun kendine kendine eğitiminden sıklıkla bahsedilmekte ve genel felsefik anlayışını bu iki yaklaşım oluşturmaktadır. Bununla ilgili ise ortam tasarımında çocukların hareket etme dürtüsünü dikkate almalı, aynı zamanda dinlenme ve rahatlama için fırsatlar sağlanması gerektiğine ilişkin bir anlayış egemendir. Mekansal kavramlar pedagojik olarak düşünülmelidir - “üçüncü öğretmen olarak çevre” çocuğun çıkarlarına ve ihtiyaçlarına cevap vermelidir. Çocukların kendilerini şekillendirebilecekleri ve kendileri için oyun, öğrenme ve yaşam alanı olan odalarda kendilerini rahat hissetmeleri oldukça önemlidir (MFKJKS 2018, 23).

Kendi kendine öz eğitim anlayışına sahip olan KRV okul öncesi eğitim sisteminde “rahatlama ve dinlenme, gelişime destek sağlama, davranışlarda uyarıcı olma, terapi ve iyileştirme” sağlama ortamının birincil özellikleri arasında yer almaktadır. Çocuğun sakinlik zamanına ihtiyacı olduğunu birçok kez vurgulayan program bu anlayışı birçok yönden destekler niteliktedir. Buna bir örnek olarak Kuzey Ren Vestfalya ve Almanya’daki diğer eyaletlerde de bulunan “Snoezelen Odaları” verilmektedir.

#### **5.1.8. Okul Öncesi Dönemde Kurum Çeşitlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın sekizinci alt amacında Kuzey Ren Vestfalya ve Türkiye’de okul öncesi dönemde kurum çeşitlerine ilişkin benzerlik ve farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bölümde okul öncesi dönemde kurum çeşitlerine ilişkin tartışma ve sonuç yer almaktadır.

Türkiye ve Kuzey Ren Vestfalya’ya ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde her iki ülkede de okul öncesi eğitimin kurum temelli ve ev temelli olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilebileceği görülmektedir. Ancak bu kurum çeşitlerinin amaçlarına bakıldığı bazı farklılıkların görüldüğü saptanmıştır. KRV’de “Kindertageseinrichtungen” çocukların eğitimi, yetiştirilmesi ve bakımı için kullanılan kurumların toplu isimleridir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar ise bu kurum çeşitlerinden biri olan “Kindergarten” olarak isimlendirilen anaokullarında eğitim almaktadırlar. Bu kurumlar eğitim uzmanları tarafından karma yaş gruplarından oluşan çocukların kurumsal eğitimi, yetiştirilmesi ve bakımı için olan okul öncesi eğitim merkezleridir. KRV’de eğitim, yetiştirme ve destek çalışmalarının amacı çocuğun, kişiliğini bireysel, bütünsel ve kaynak odaklı bir şekilde geliştirmesidir. Türkiye’de ise okul öncesi eğitim sınıflarında yaş grupları aylara ayrılmış bir şekilde ayrı olarak eğitim almaktadırlar. Kurumların öncelikli amacı çocukların eğitimi için açılan okullar olmalarıdır.

Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti okul öncesi eğitim sistemi ile Türkiye okul öncesi eğitim sisteminde, çoğu yarım gün, bir bölümü de tam zamanlı olarak hizmet veren okul öncesi eğitim kurumlarının paralı ve parasız olanları vardır. KRV’de okul öncesi eğitim kurumları “Çocuk, Aile, Mülteciler ve Entegrasyon Bakanlığı’na”, Türkiye’de okul öncesi eğitim “Milli Eğitim Bakanlığı’na” bağlıdır. Bu bakanlıklarca okul öncesi eğitim Türkiye’de ücretsiz Almanya’da ise ailenin gelir durumuna göre ücretlidir.

Kurum temelli eğitime okul öncesi eğitim kurumlarda öğretmen başına düşen çocuk sayısı açısından baktığımızda karşılaştırılan ülkeler arasında bazı farklılıklar

görülmüştür. Kuzey Ren Vestfalya’da sınıflarda bulunan eğitimci sayısındaki artıştan dolayı öğretmen başına düşen çocuk sayısında bir azalma görülmektedir. Türkiye’de bu sayı ortalama olarak 16 iken Kuzey Ren Vestfalya’da 4’tür.

Ev temelli eğitime bakıldığında Türkiye’de ev temelli eğitimin öncelikli amaçlarından biri herhangi bir kurum temelli erken çocukluk eğitimi hizmetinden yararlanmayan okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimini ve öğrenme becerilerini desteklemektir. KRV’de ev temelli eğitimin öncelikli amacı da benzer şekilde okul öncesi dönemdeki çocukların temel beceri ve yeterliliklerini desteklemek ve geliştirmektir. Ancak Türkiye’deki ev temelli eğitimden farklı olarak esas olarak üç yaşın altındaki çocuklar için kullanılmaktadır. Yasaya göre bir eğitimci, kendi evinde, özel olarak kiralanmış yerlerde veya ebeveynlerin evinde beş çocuğa kadar bakabilir. Kuzey Ren Vestfalya Eyalet yönetmeliklerine bağlı olarak, iki veya daha okul öncesi eğitim çalışanıyla beşten fazla çocuğa bakmak da mümkündür. Okuldaki çocuklara bakabilmek için, gençlik dairesinden bir bakım izni alınması gerekmektedir (MKFFI 2020a).

### **5.1.9. Okul Öncesi Eğitimde ve Okul Öncesi Eğitim Programlarında Kaynaştırma Eğitime İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın onbirinci alt amacında Kuzey Ren Vestfalya ve Türkiye’de okul öncesi eğitimde ve okul öncesi eğitim programlarında kaynaştırma eğitime ilişkin benzerlik ve farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bölümde karşılaştırılan ülkelerdeki okul öncesi eğitimde ve okul öncesi eğitim programlarında kaynaştırma eğitime ilişkin tartışma ve sonuç yer almaktadır.

Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti’nde uygulanmakta olan eğitim programının üç ana odak noktasından biri de kaynaştırma eğitimidir. Devlet, 9. Eğitim Kanunu Değişiklik Yasası’nda yapılan değişikliklerle, BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme’nin görevini yerine getirmiş ve Kuzey Ren Vestfalya’daki okullarda kapsayıcı eğitime yönelik ilk adımlar atılmıştır. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere her daim okullarda yer olacağına dair yönerge kabul edilmiştir. Ancak, ebeveynlerin çocukları için özel bir okul seçmeye devam edebileceği de belirtilmektedir. Bu temelde, eğitim programı, okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerine özerklik ilkesini dikkate alarak ve okul müfredatını tamamlayan pedagojik eylemleri için rehberlik ve ilkeleri olan öğretmenlere sunulmasına karar verilmiştir.

Türkiye’deki okul öncesi eğitim programında, “Özel Gereksinimli Çocukları Desteklemede Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar” bölümü toplam sekiz alana ayrılmış ve programın ekler bölümünde sunulmuştur. Bu bölümlerin içeriğinde çocuklarda görülebilecek belirtiler ve gelişim alanlarında (öz bakım, dil, bilişsel, sosyal ve duygusal, motor) dikkat edilecek noktalar yer almaktadır. Türkiye’de okul öncesi eğitim sınıflarında özel eğitim öğretmeni eş zamanlı olarak görev yapmaz. Ancak okul öncesi öğretmenleri okul rehberlik öğretmeni ile iletişim halindedir. Kuzey Ren Vestfalya’da ise Her okul öncesi eğitim sınıfında özel eğitim alanında uzmanlığı olan öğretmen bulunmaktadır.

Bulgular incelendiğinde dikkat çeken bir başka nokta kaynaştırma eğitimi bağlamında özel gereksinimli çocuklar için kullanılan terminoloji olmuştur. Türkiye’de özel gereksinimli çocuklar terminolojisi kullanılırken Kuzey Ren Vestfalya ve Almanya genelinde farklı bozuklukları veya engeli olan çocuklar terminolojisinin kullanıldığı görülmüştür. Bu durum ülkelerin kültürel ve dil bilimsel arka planları ile bağdaştırılmıştır.

Sonuç olarak karşılaştırılan her iki ülkedeki okul öncesi eğitim sistemlerinde ve uygulanmakta olan eğitim programlarında çeşitli benzerlik ve farklılıklar saptanmıştır. Bu benzerlik ve farklılıkların karşılaştırılan ülkelerdeki mevcut eğitim anlayışı, ülkelerin örgütsel yapısı, kültürel arkaplanı, eğitime ayrılan bütçe ve öğretmen yetiştiren kurumlar tarafından etkilendiği görülmüştür. Her iki ülkedeki okul öncesi eğitim bağlamında iyiye gidişin sebebi bu bağlamdaki yapılan çalışmalar, projeler ve alınan kararlar olarak görülmektedir.

#### **5.1.10. Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçişe İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın onuncu alt amacında Kuzey Ren Vestfalya ve Türkiye’de okul öncesi eğitimden ilköğretime geçişe ilişkin benzerlik ve farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bölümde karşılaştırılan ülkelerdeki okul öncesi eğitimden ilköğretime geçişe ilişkin tartışma ve sonuç yer almaktadır.

Bulgular incelendiğinde ilkokula kayıt koşullarında farklılıklar olduğu görülmüştür. Kuzey Ren Vestfalya’da bir sonraki yıl okula gitmesi gereken tüm çocukların her yıl 15 Kasım'a kadar kayıt yaptırması gerekmektedir. Bir çocuğun ilkokula kayıt zamanı geldiğinde, ebeveynler, okul başlamadan yaklaşık on ila on bir ay önce buldukları şehirlerdeki okul idaresi ofisinden bir mektup alırlar. Bu mektupta çocuklarını bir

ilkokula kaydettirmeleri istenir. İlkokula kayıt, otomatik olarak bir çocuğun gerçekten kabul edildiği anlamına gelmez. Okul müdürü, kayıt işlemi tamamlandıktan sonra okula fiilen kabul edilip edilmeyeceğine karar verir. Bu sebeple bir çocuğun ilkokula kayıt süreci okul öncesi eğitimin son yılında başlayan bir süreçtir. Çocuklar için ilkokullarda uygun yer belirlemek için bakanlığın veritabanını kullanılmaktadır. Türkiye’de ise okul öncesi dönemdeki çocuğun ilkokula kayıt süreci daha kolay bir şekilde gerçekleşmektedir. Türkiye’de İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 69 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır (Resmi Gazete 2019). Bulgular incelendiğinde Türkiye’de ilkokula kayıt sürecinin oldukça erişilebilir ve zamandan tasarruf edici bir şekilde gerçekleştiği görülmektedir. Kayıtların ilk aşaması “e-okul” sistemi üzerinden gerçekleşmektedir. Çocukların hangi okula gidecekleri sistem üzerinde otomatik olarak belirlenmektedir. Bu sebeple ebeveynlerin çocukları için uygun devlet okulu arama uğraşı bulunmamaktadır. Sistem adrese dayalı okul ataması yapabilmektedir. İlk aşaması dijital olarak gerçekleşen kaydın ikinci aşaması ise ebeveynlerin çocukları ile kayıt oldukları okula gidip resmi evrakların tamamlanmasıdır.

Her iki ülkede de zorunlu eğitim yaşına gelmiş ancak gelişim düzeyi henüz ilköğretimin zorluklarıyla başa çıkmalarına izin vermeyen çocuklar için ilkokula kayıt yaşını erteleme seçenekleri mevcuttur. Kuzey Ren Vestfalya’da çocuğun ilkokul eğitimine başlayabilmesi için eğitimciler tarafından yılın sonuna kadar değerlendirmeden geçmesi ve bu değerlendirme sonucunda çocuğun ilkokul dosyasına konulacak olan raporun hazırlanması gerekmektedir. Rapor çocuktan sorumlu eğitmen tarafından haftanın belirli günleri belirlenmiş rapor yazma aşamasından sonra hazırlanır. Hazırlanan rapor kurumla ve ebeveynler ile paylaşılır. Bu rapor sonucunda çocuğun ilkokula geçebilecek yeterlilikte olup olmadığı belirlenmektedir. Eğer çocuk bu yeterliliğe sahip değilse ilkokula hazırlık yılına başlar ve bu yıl boyunca ilkokula başlaması için gerekli yeterliliklere sahip olması için eğitimler alır.

Çocukların eğitim süreçlerinin ortak bir eğitim anlayışı temelinde sürekliliğini sağlamak için, okul öncesi ve ilköğretimin ortaklıklarını netleştirmek, detaylandırmak ve geliştirmek için kurumsal ve sektörler arası eğitime ihtiyaç vardır. Ancak, öğrenme süreçlerini başlatmak sadece her iki alan da benzerliklerin değerini tanıdığında (ve kabul ettiğinde) ve bunları gerçekten kendileri için kullandığında başarılı olur. Belirlenen eğitim alanlarını uygulamak için, fakülte ve öğretmenlerin yaşa uygun



açıklamaları ve çocuklara ilgiyi sağlamak için derinlemesine bilgi, yöntem ve becerilere ihtiyacı vardır.

Kuzey Ren Vestfalya'da çocuk için, başarılı bir geçiş esas olarak iki ilke arasındaki ilişkiden kaynaklanmaktadır - süreksizlik ilkesi ve süreklilik ilkesi. Süreklilik ve süreksizlik öznel, iyi dengelenmiş bir ilişki içindeyse, çocukta geçiş, olumlu ve hatta arzu edilir görülür. Yeni statüsünün tadını çıkarabilir ve sunduğu fırsatlardan yararlanabilir. Aynı zamanda, çocukların aşinalıkları yeniden keşfetmeleri ve sürdürmeleri büyük bir ihtiyaçtır. Bir yandan bu, günlük rutin içindeki ritüellerin tasarımı, diğer yandan özellikle başlamış olan gelişim ve öğrenme süreçlerinin sürdürülmesini ifade eder. Sürekliliği sağlamak ve aynı anda yeni zorluklarla yüzleşmek, öğretmenlerin görevlerinden biridir.

Bir geçiş, zaman sınırlı bir olay değil, daha uzun vadeli bir süreçtir. Çocuğa yeni gelişim gereksinimleri yerleştirilir ve yeni öğrenme süreçleri harekete geçirilir. Çocuk önce tecrübe kazanmalı ve yeni duruma tepki verebilmelidir. Bu süreçte, çocuk yeni yaşam evresinin ve onun yeni ortamının ne istediğini öğrenir ve geçiş ve adaptasyon evresinde buna adapte olur. Geçişin süresi, her çocuğun *bireysel* ihtiyaçlarına bağlıdır. Kuzey Ren Vestfalya'da ilköğretime geçişte destek ihtiyaçları çocuğun yaşına ve bireysel ihtiyaçlarına bağlı olarak büyük ölçüde farklılık gösterir. Bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması açısından karşılaştırılan her iki sistemin de benzerlik gösterdiği görülmüştür.

### **5.1.11. Okul Öncesi Öğretmenlerine ve Öğretmen Yetiştiren Kurumlara İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın dokuzuncu alt amacında Kuzey Ren Vestfalya ve Türkiye'de okul öncesi öğretmenlerine ve öğretmen yetiştiren kurumlara ilişkin benzerlik ve farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bölümde karşılaştırılan ülkelerdeki okul öncesi öğretmenlerine ve öğretmen yetiştiren kurumlara ilişkin tartışma ve sonuç yer almaktadır.

Karşılaştırma tabloları hazırlanmadan önce ilk olarak Kuzey Ren Vestfalya'da okul öncesi öğretmeni statüsündeki öğretmenlerin alanyazında ve KRV'deki eğitim anlayışında sahip olduğu konumu açıklanmıştır. Buna göre Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilere *Erzieher/-in* (eğitmen, yetiştirici) dendiği görülmüştür. Okul öncesi eğitimden sonra gelen tüm eğitim

kademelerinde ise kurumlarda çalışan eğitimcilere ülkemizdeki gibi öğretmen (lehrer/-in) denmektedir. Bu mevcut farkın en önemli sebeplerinden birisi KRV’de okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kademelerinden sayılmaması diğeri ise okul öncesi dönemdeki anlayışın ve odak noktasının öncelik olarak eğitim değil bakım ve yetiştirme olmasından kaynaklanmaktadır. Türkiye’de ise her ne kadar henüz okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamında olmasa da okul öncesi dönem çocuğun eğitim hayatının başlangıcı olarak görülmektedir. Bu sebeple diğer tüm eğitim kademelerinden olduğu gibi okul öncesi eğitim kurumlarından çalışan eğitimcilere “öğretmen” denmektedir.

Kuzey Ren Vestfalya’da bir okul öncesi eğitim sınıfında birçok öğretmen birarada işbirliği içinde çalışmak durumundadır. Çalışanlardan oluşan sınıf ekibi farklı profesyonel gruplardan oluşmaktadır. Bunlar, eğitimciler (Erzieher/-in), iyileştirici eğitimciler (Heilerziehungspflegerinnen), sosyal (Sozial-) ve iyileştirici pedagoğlardır (Heilpädagoginnen). Yardımcı çalışanlar (Ergänzungskräfte) ve stajyerler (Praktikant) de okul öncesi eğitim sınıflarına belirli dönemlerde destek sağlamaktadır. Türkiye’de devlete bağlı resmi okul öncesi eğitim sınıflarından genel olarak bir öğretmen bulunmaktadır. Ancak belirli zamanlarda öğretmenlere ilgili bölümlerde eğitimine devam eden stajyerler de eşlik etmektedir.

Kuzey Ren Vestfalya ve Türkiye’deki okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumların birbirlerinden farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Öncelikle okul öncesi öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumlarına kayıt olabilmek için Türkiye’de liseden mezun olmuş olmak ve Yüksek Öğretim Kurulu tarafından düzenlenen aşamalı üniversite seçme sınavlarından yeterli puan almış olmak ön şartı bulunmaktadır. Almanya’da Türkiye’den farklı olarak lise bitirme sınavı sonucu alınabilen ve üniversiteye giriş hakkı veren ‘Abitur’ diplomasının yanında uyumluluk stajı koşulunu da aramaktadır. Bu nedenle hem meslek okulları hem de üniversitelere giriş koşulu bakımından Almanya’nın Türkiye’den daha seçici davrandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uludüz (2016) çalışmasında öğretmen yetiştiren kurumların Finlandiya eğitim sisteminde uzun süreli öğretmenlik uygulamalarına verdiği önemden ve bu önemin ülkedeki genel eğitim başarısına olan etkisinden bahsetmektedir. Yapılan bu çalışmada üniversite eğitimi bakımından ortaya çıkan farklılık Türkiye’deki adayların daha uzun süreli bir eğitime tabi tutulmalarına karşın Almanya’daki öğretmen adaylarına göre daha az öğretmenlik uygulaması deneyimine sahip olmalarınıdır. Bir diğer farklı nokta ise Türkiye’deki okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi dönem çocuklarıyla

daha geç bir dönemde tanıştıkları için daha az deneyimle mezun olmalarıdır. Almanya’da üniversiteye kabul koşulu olarak uygulanan uygunluk stajının yanı sıra birinci yılın sonunda ilk staj uygulaması ile Almanya’daki öğretmen adayları okul öncesi dönem çocuklarıyla daha erken deneyim fırsatı elde etmektedirler.

Göreve başlama koşulları karşılaştırıldığında Türkiye’nin Almanya’dan daha seçici davrandığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Almanya’da meslek liseleri, ÜDMTO ve üniversitelerden mezun olan adayların herhangi bir ek sınava girmek mecburiyetinde olmadan OÖÖ ihtiyacı bildiren kurumlara doğrudan başvuru yapma şansına sahip olmaları, Almanya’nın yeterince titiz davranmadığı olgusunu açıkça göstermektedir. Bunun aksine Türkiye’de adayların mezun olduktan sonra üç aşamalı KPSS’de başarılı olmaları ve herhangi bir kuruma atanabilmeleri için yeterli puana sahip olmaları gerekmektedir. Atandıktan 1 yıl sonra ise asil olarak göreve başlamaktadırlar. Almanya’da OÖÖ diğer öğretmenler gibi devlet memuru statüsünde yer almazken, Türkiye’deki okul öncesi öğretmenleri diğer öğretmenler ile eşit haklara sahiptir. Çalışma alanı bakımından bakıldığında Almanya’dan mezun olan adayların yalnızca okul öncesi kurumlarda değil, aynı zamanda gençlere yönelik merkezlerde de görev alabilme şansı bulunmaktadır. Türkiye’de mezun olan adaylar yalnızca 3-6 yaş aralığını kapsayan kurumlarda kadrolu olarak çalışabilmektedir.

## **5.2. Öneriler**

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak alt amaçlara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur. Bu öneriler iki ayrı başlık altında verilmiştir.

### **5.2.1. Alt Amaçlara Yönelik Öneriler**

Bu bölümde yer alan öneriler araştırmanın bulguları ile ilişkilendirilmiş ve mevcut alt amaçlara ilişkin ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

#### **5.2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Genel Yapısı ve Okul Öncesi Eğitim Programları**

İncelenen okul öncesi eğitim sistemlerinde ve programlarında, Türkiye’de ve Kuzey Ren Vestfalya’da sürekli bir iyiyeye gidişin olduğu görülmektedir. 2018 yılında tekrardan revize edilen Kuzey Ren Vestfalya Okul Öncesi Eğitim Programı’nda geçtiğimiz yıllarda daha fazla önem kazanan dijitalleşme, sürdürülebilirlik, medya eğitimi gibi konuların oldukça geniş bir yer tuttuğunu görmekteyiz. Başarının, içinde

bulunulan çağın gereksinimlerine uyum sağlayabilme ile olan ilişkisi de göz önünde bulundurulduğunda Türkiye’de de mevcut program günün koşullarına uygun olacak şekilde revize edilerek devamlı artmakta olan başarının sürdürülebilirliği sağlanabilir.

Değişen okullaşma oranları ve okul öncesi eğitim kurum sayıları da göz önünde bulundurularak KRV’de ve Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmen başına düşen ortalama çocuk sayısında farklılık olduğu görülmektedir. Ülkelerin akademik başarıları göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi eğitim sınıflarındaki öğretmen-öğrenci oranının dengelenmesinin gelecek yıllardaki akademik başarıya etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple yeni çalışmalarla ve projelerle okul öncesi eğitim sınıflarındaki öğretmen sayısı artırılabilir.

Ülkeler arasında eğitime ayrılan bütçe oranlarında farklılık görülmektedir. Eğitime daha fazla bütçe ayıran Almanya ve en yoğun nüfusa sahip eyaleti Kuzey Ren Vestfalya’da bu durumun sonuçları da gözlemlenmektedir. Ayrılan yüksek bütçe sayesinde eğitimde daha fazla olanaklar ve gelişmeler yaşanmaktadır. Eğitime ayrılan bütçe arttırılarak gelecek hedeflerinde yer alan maddelere daha etkili bir şekilde ulaşılabilir.

#### **5.2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Ortamı**

Çalışmanın bulguları incelendiğinde Kuzey Ren-Vestfalya’da okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan rahatlama ve gevşeme ortamları dikkat çekmektedir. Yapılandırılmış çevreler ve etkinlikler her ne kadar gerektiği durumlarda kullanılsa da Türkiye’de de çocuğun gündelik yaşamdaki duygu değişimlerinin üstesinden gelebilmesi ve bu duygularla baş edebilmesi için okul öncesi eğitim ortamında rahatlama ve gevşeme odalarına yer verilebilir.

#### **5.2.1.3. Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş**

Kuzey Ren Vestfalya’da çocuğun ilköğretime başlayabilmesi için eğitimciler tarafından yılın sonuna kadar değerlendirmeden geçmesi ve bu değerlendirme sonucunda çocuğun ilköğretim dosyasına konulacak olan raporun hazırlanması gerekmektedir. Bu rapor sonucunda ilköğretime başlaması uygun görülmeyen çocuklar ilköğretime hazırlık sınıfına kaydolarak gerekli yetkinlikleri ve becerileri burada kazanabilirler. Benzer şekilde okul hayatındaki akademik ve sosyal başarıyı

arttırabilmek adına Türkiye’de de ilköğretime hazırlık yılı adı altında bir eğitim başlatılabilir.

#### **5.2.1.4. Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştiren Kurumlar**

Bulgular ve sonuçlar incelendiğinde öğretmen yetiştiren kurumlardaki mevcut staj durumu (öğretmenlik uygulaması) ve öğretmenlerin göreve başlama koşullarında önemli farklılıklar görülmüştür. Ülkelerin mevcut akademik başarıları da göz önünde bulundurularak eğitim fakültelerinde var olan öğretmenlik deneyimi ve uygulamalarının süresi arttırabilir ve göreve başlama koşulları da öğretmenin alanına yönelik hale getirilebilir.

#### **5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak gelecek çalışmalara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

- Mevcut çalışmada Türkiye ve Almanya’nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti okul öncesi eğitim sistemleri ve eğitim programları karşılaştırılmıştır. Gelecek çalışmalar için Almanya’da bulunan diğer eyaletlerin de dahil edilebilir.
- Çalışma grubu Almanya genelinde seçilerek aynı araştırma daha farklı eyaletler genelinde yapılabilir.
- İlköğretime geçiş süreçlerini daha iyi kavramak için gelecek çalışmalarda okul öncesi eğitim ve ilköğretim kademelerinin birlikte ele alınarak incelenebilir.
- Türkiye ve Kuzey Ren Vestfalya’da mevcut okul öncesi dönem etkinlikleri incelenerek etkinliklerin, öğrenmeye etkisi incelenebilir.
- Mevcut çalışma sadece Türkiye ve Kuzey Ren Vestfalya’daki okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırılmasını içermektedir. Gelecek çalışmalarda araştırılan ülkelerin sayısı artırılarak, o ülkeler arasında bir değerlendirme yapılabilir.

## KAYNAKÇA

### Kitaplar

- Aktan Acar, Ebru, ed. 2020. **Erken Çocukluk Eğitimi Mozaği: Büyük Düşünceler/Fikirler, Modeller ve Yaklaşımlar**. 2. bs. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Alasuutari, Maarit, Helga Kelle, Helen Knauf, ed. 2020. **Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood: Normalisation, Participation and Professionalism**. 1. bs. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Arastaman, Gökhan, ed. 2017. **Karşılaştırmalı ve Uluslararası Eğitim**. 1. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Aynal, Songül. 2012. **Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları**. 1. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, Albert. 1977. **Social Learning Theory**. 2. bs. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Series in Social Learning Theory.
- . 2016. **Moral Disengagement: How People Do Harm And Live With Themselves**. 1. bs. New York: Worth Publishers, Macmillan Learning.
- Bereday, George ZF. 1964. **Comparative Method in Education**. Holt, Rinehart & Winston.
- Berg, Bruce L., Howard Lune. 2017. **Qualitative Research Methods for The Social Sciences**. 9. bs. New York, NY: Pearson Education Limited.
- Bloom, Benjamin S. 1956. **Taxonomy of Educational Objectives, Handbook: The Cognitive Domain**. New York: Addison Wesley Publishing Company.
- Bray, Mark, Bob Adamson, Mark Mason, ed. 2014. **Comparative Education Research: Approaches and Methods**. 2. bs. CERC Studies in Comparative Education 19. Cham: Springer International Publishing. Imprint: Springer.
- Bray, Mark, Ramsey Koo. 2003. **Comparative Education: Continuing Traditions, New Challenges, and New Paradigms**. Dordrecht; Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Brewer, Jo Ann. 2014. **Introduction to Early Childhood Education: Preschool through Primary Grades**. Harlow, Essex: Pearson Education.
- Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erken Akgün, Şirin Karadeniz, Funda Demirel. 2018. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. 24. bs. Ankara: Pegem Akademi.

- California, Department of Education, California, Child Development Division, Center for Child and Family Studies (WestEd). 2009. **Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning : A Resource Guide**. 2.bs. Sacramento, CA: California Dept. of Education.
- Clark Wortham, Sue, ed. 2013. **Common Characteristics and Unique Qualities in Preschool Programs: Global Perspectives in Early Childhood Education**. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Cowen, Robert, ed. 2009. **International Handbook of Comparative Education**. Dordrecht: Springer.
- Creswell, John W. 2017. **Araştırma Deseni & Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları**. çev. Selçuk Beşir Demir. 3. bs. Ankara: Eğiten Kitap.
- Demanet, Jannick, Mieke Van Houtte, ed. 2019. **Resisting Education: A Cross-National Study on Systems and School Effects**. c.2. International Study of City Youth Education. Cham: Springer International Publishing.
- Demirel, Özcan. 2015. **Eğitimde Program Geliştirme**. 22. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Diken, İbrahim H, ed. 2018. **Erken Çocukluk Eğitimi**. 5. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Dovigo, Fabio. 2017. **Special Educational Needs and Inclusive Practices: An International Perspective**. Rotterdam: Sense Publishers.
- Edlund, John E, Austin Lee Nichols. 2019. **Advanced Research Methods for the Social and Behavioral Sciences**. 1. bs. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, Antonio L, James E Martin. 2017. **Transitioning Children with Disabilities: From Early Childhood Through Adulthood**. The Netherlands: Sense Publishers.
- Ergün, Mustafa. 1985. **Karşılaştırmalı Eğitim**. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Fleer, Marilyn, Bert van Oers, ed. 2018. **International Handbook of Early Childhood Education**. Springer International Handbooks of Education. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Flewitt, Rosie, Kate Cowan. 2020. **Guidance For Practitioners On Digital Documentation**. London: The Froebel Trust.
- Flinders, David J., Stephen J. Thornton, ed. 2004. **The Curriculum Studies Reader**. 2. bs. New York: Routledge Falmer.
- Gardner, Howard. 1983. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. New York: Basic Books.

- . 2011. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. New York: Basic Books.
- Graham, Linda J. 2020. **Inclusive Education for the 21st Century Theory, Policy and Practice**. 1.bs. London: Routledge.
- Haktanır, Gelengül, ed. 2014. **Okul Öncesi Eğitime Giriş**. 8.bs. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kidd, James Robbins, Clif Bennett, Jindra Kulich. 1975. **Comparative Studies in Adult Education: An Anthology**. Syracuse University, Publications in Continuing Education.
- Lawrent, Godlove. 2012. **The Rationale of Studying Comparative Education to Students in Tanzanian Educational Institutions Challenges and Implications for the Future**. Munich, GRIN Verlag.
- Lipnevich, Anastasiya A, Franzis Preckel, Richard D. Roberts, ed. 2016. **Psychosocial Skills and School Systems in the 21st Century: Theory, Research, and Practice**. The Springer Series on Human Exceptionality. Cham: Springer International Publishing.
- LoCasale-Crouch, Jennifer, Andrew J. Mashburn, Katherine C. Pears, ed. 2018. **Kindergarten Transition and Readiness: Promoting Cognitive, Social-Emotional, and Self-Regulatory Development**. 1.bs. 2018. Cham: Springer International Publishing : Imprint: Springer.
- Mani, Aradhana. 2016. **Measurement and Evaluation in Education**. New Delhi: Vikas Publishing House.
- McBer, Hay. 2002. Teacher Effectiveness. **Teaching, Learning and the Curriculum in Secondary Schools: A Reader**, ed. Bob Moon, Shelton Ann Mayes, Steven Hutchinson. Newyork: RoutledgeFalmer.
- Moon, Bob, Shelton Ann Mayes, Steven Hutchinson. 2002. **Teaching, Learning and the Curriculum in Secondary Schools: A Reader**. Newyork: Routledge Falmer.
- O’Kane, Dr Mary. 2016. **Transition from Preschool to Primary School**. Dublin: Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
- Oktay, Ayla. 2004. **Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem**. 6. bs. İstanbul: Epsilon.
- Ornstein, Allan C., Francis P. Hunkins. 2016. **Eğitim Programı; Temeller, İlkeler ve Sorunlar**. çev. Asım Arı. 2. bs. Eğitim Yayınevi.
- Özdemir, Servet. 2012. **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**. 1. bs. Kızılay, Ankara: Pegem Akademi.
- Pijl, Sip Jan, Cor J W Meijer, Seamus Hegarty. 2002. **Inclusive Education: A Global Agenda**. London: Taylor & Francis Library.



- Plows, Vicky, Ben Whitburn. 2017. **Inclusive Education: Making Sense of Everyday Practice**. 6.bs. Australia: Sense Publishers.
- Posner, George J. 1995. **Analyzing the curriculum**. 2. bs. New York: McGraw-Hill.
- . 2004. **Analyzing the Curriculum**. 3. bs. Boston: McGraw-Hill.
- Roy, Kaustuv. 2018. **Rethinking Curriculum in Times of Shifting Educational Context**. Cham: Springer International Publishing.
- Schwartz, Mila, ed. 2018. **Preschool Bilingual Education**. c.25. Multilingual Education. Cham: Springer International Publishing.
- Sorbring, Emma, Jennifer E. Lansford, ed. 2019. **School Systems, Parent Behavior, and Academic Achievement: An International Perspective**. c.3. Young People and Learning Processes in School and Everyday Life. Cham: Springer International Publishing.
- Steg, Linda, Judith I. M. de Groot, ed. 2019. **Environmental Psychology: An Introduction**. Second edition. BPS Textbooks in Psychology. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Taba, Hilda. 1962. **Curriculum Development; Theory And Practice**. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tan, Şeref, Orhan Akınoğlu. 2011. **Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretim Yöntem ve Teknikleri KPSS El Kitabı**. Ankara: Pegem Akademi.
- Todd, Ross J. 2010. **Curriculum Integration**. Learning in a Changing World. Camberwell, Vic: ACER Press.
- Türk, Ercan, ed. 2015. **Türk Eğitim Sistemi ve Ortaöğretim**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Türkoğlu, Adil, ed. 2015. **Karşılaştırmalı Eğitim: Dünya Ülkelerinden Örnekler**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uljens, Michael, Rose M. Ylimaki, ed. 2017. **Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik**. c. 5. Educational Governance Research. Cham: Springer International Publishing.
- Votruba-Drzal, Elizabeth, Eric Dearing, ed. 2017. **The Wiley Handbook of Early Childhood Development Programs, Practices, and Policies**. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Zajda, Joseph I., Lynn Davies, ve Suzanne Majhanovich, ed. 2008. **Comparative and Global Pedagogies: Equity, Access and Democracy in Education**. Globalisation, Comparative Education and Policy Research 2. Dordrecht: Springer.

Zajda, Joseph, ve Val Rust, ed. 2009. **Globalisation, Policy and Comparative Research**. c. 5. Globalisation, Comparative Education and Policy Research. Dordrecht: Springer Netherlands.

### **Kitap Bölümleri**

Acer, Dilek. 2018. Erken Çocukluk Eğitiminde Fiziksel Ortam ve Özellikleri. **Erken Çocukluk Eğitimi**. ed. İbrahim H. Diken. 5. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık: 373-401.

Aslan, Durmuş, Özkan Özgün. 2018. Sosyal Öğrenme Kuramı. **Eğitim Psikolojisi**. ed. Neriman Aral, Tayip Duman. 2. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık: 320-337.

Batu, E.Sema. 2018. Erken Çocukluk Eğitiminde Kaynaştırma. **Erken Çocukluk Eğitimi**. ed. İbrahim H. Diken. 5. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık: 520-538.

Ceylan, Remziye, Yiğitalp, Nihal. 2017. **Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri**. Okul Öncesi Eğitime Giriş, ed. Zarife Seçer Şahin. Eğiten Kitap Yayınevi: 23-40.

Dağlıoğlu, H. Elif. 2018. Erken Çocukluk Dönemi Öğretmeninin Özellikleri. **Erken Çocukluk Eğitimi**. ed. İbrahim H. Diken. 5. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık: 481-518

Diken, İbrahim H, Serap Erdoğan, ed. 2018. Erken Çocukluk Döneminde Kurum Çeşitleri. **Erken Çocukluk Eğitimi**. ed. İbrahim H. Diken. 5. Bs. Ankara: Pegem Akademi: 362-371

Güler, Tülin. 2018. Erken Çocukluk Eğitiminden İlköğretime Geçiş. **Erken Çocukluk Eğitimi**. editör İbrahim H. Diken. 5. bs. Ankara: Pegem Akademi: 459-480.

Güven, Gülçin, Kadriye Efe Azkeskin. 2018. Erken Çocukluk Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitim". **Erken Çocukluk Eğitimi**. ed. İbrahim H Diken. 5. bs. Ankara: Pegem Akademi: 2-50.

Kandır, Adalet, Didem Türkoğlu. 2018. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı. **Eğitim Psikolojisi**. ed. Neriman Aral, Tayip Duman, 2. bs. Ankara: Pegem Akademi: 404-23.

Kocayörük, Ercan, Bekir Çelik. 2018. Öğrenme. **Eğitim Psikolojisi**. ed. Neriman Aral, Tayip Duman. 2. bs, Ankara: Pegem Akademi: 270-91.

Moon, Bob. 2002. Learning Perspectives on the Teachers' Task. **Teaching, Learning and the Curriculum in Secondary Schools: A Reader**. ed. Bob Moon, Shelton Ann Mayes, Steven Hutchinson. Newyork: RoutledgeFalmer.

Schweinhart, Lawrence J. 2020. Günümüzde Erken Çocukluk Eğitimi ve Müfredat Modelleri. **Erken Çocukluk Eğitimi Mozaığı: Büyük Düşünceler/Fikirler, Modeller ve Yaklaşımlar**. ed. Ebru Aktan Acar, 2. bs. Ankara: Nobel Yayıncılık: 1-11.

Tanja-Dijkstra, Karin, Jolanda Maas, Janke van Dijk-Wesseliuss, Agnes van den Berg. 2019. "Children and the Natural Environment. **Environmental Psychology: An Introduction**. ed. Linda Steg, Judith I. M. de Groot, 2. bs. BPS Textbooks in Psychology. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell: 95-103.

Turaşlı, Nalan Kuru. 2012. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Önemi, Kapsamı. **Okul Öncesi Eğitime Giriş**. ed. Gelengül Haktanır. Ankara: Anı Yayıncılık: 1-24.

Yüksel, Galip. 2018. "Davranışçı Öğrenme Kuramları". **Eğitim Psikolojisi**. ed. Neriman Aral, Tayip Duman. 2. bs. Ankara: Pegem Akademi: 294-317.

## Raporlar

Akbari, Emis, Kerry McCuaig, Ontario Institute for Studies in Education. 2014. **Early Childhood Education Report 2014**.

Eurydice. 2018. **The Structure of the European Education Systems 2018/19: Schematic Diagrams**.

———. 2020a. **Germany Overview**. EACEA National Policies Platform. 2020.

———. 2020b. **Okul Öncesi Eğitim ve Bakım, Türkiye 2020**.

Flewitt, Rosie, Kate Cowan. 2019. **Valuing Young Children's Signs of Learning: Observation and Digital Documentation of Play in Early Years Classrooms**. The Froebel Trust Final Research Report

Knauf, Helen. 2019 **Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zum aktuellen Stand der Nutzung digitaler Medien**. Bielefeld 2019, 23 S. - (Bielefeld working paper; 3).

Kita. Kuzey Ren Vestfalya. 2020. **Bildungskoffer: Praxismaterialien zu den Bildungsgrundsätzen**.

———. 2021. **BeDo-NRW**. Kompetenz & Vielfalt. BeDo-NRW - Beobachtung und Dokumentation in Kitas. 2021.

Mullis, Ina V. S., Michael O. Martin, Pierre Foy, Martin Hooper. 2016a. **TIMSS 2015 International Results in Mathematics**. Chestnut Hill, Mass: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

———. 2016b. **TIMSS 2015 International Results in Science**. Chestnut Hill, Mass: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

OECD. 2006. **Starting Strong II: Early Childhood Education and Care**. Starting Strong. OECD Publishing.

- . 2013. **How Do Early Childhood Education and Care (ECEC) Policies, Systems and Quality Vary Across OECD Countries?** Education Indicators in Focus 11. OECD Publishing.
- . 2016. **What Are the Benefits from Early Childhood Education?** Education Indicators in Focus 42. Paris: OECD Publishing.
- . 2017. **Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education.** Starting Strong. OECD Publishing.
- . 2019a. **Enrolment Rate in Early Childhood Education.** OECD Publishing.
- . 2019b. **Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018.** Paris: TALIS, OECD Publishing.
- . 2019c. **PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do.** PISA. OECD Publishing.
- . 2020a. **Education at a Glance 2020: OECD Indicators Germany.** Education at a Glance. OECD Publishing.
- . 2020b. **Education at a Glance 2020: OECD Indicators Turkey.** Education at a Glance. OECD Publishing.
- Stabback, Philip. 2016. **What Makes a Quality Curriculum?** UNESCO International Bureau of Education, Current and Critical Issues in Curriculum and Learning.
- Statista. 2020. **Bruttoinlandsprodukt in Deutschland nach Bundesländern im Jahr 2019 Veröffentlicht.** Veröffentlicht von Statista Research Department. 13 August 2020.
- United Nations. 2020. **UN The Sustainable Development Goals Report.** United Nations.
- UNESCO. 2015. **A Review of International and National Surveys relevant to Early Childhood Care and Education Provision and the Teaching Workforce.** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- . 2016. **Education 2030.** Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure Inclusive and Equitable Quality Education and Promote Lifelong Learning Opportunities for All.
- UNICEF. 2012. **School Readiness and Transitions. A Companion to The Child Friendly Schools Manual.** Child Friendly Schools. New York: United Nations International Children's Emergency Fund.
- . 2019. **A World Ready to Learn Prioritizing Quality Early Childhood Education.** New York: United Nations Children's Fund.
- Vidmar, Maša, Tina Rutar Leban, Sonja Rutar, Nada Požar Matijašič. 2017. **Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary**

**Education OECD Review of Policies and Practices for Transitions from ECEC to Primary Education: Country Background Report Slovenia.** Ljubljana: Ministry of Education, Science and Sport : National Educational Institute Slovenia.

### **Dergi Makaleleri**

- Alsubaie, Merfat Ayes. 2016. Curriculum Development: Teacher Involvement in Curriculum Development. **Journal of Education and Practice**. c. 7. s. 9: 106-107.
- Başaran, Semra Tican, Özgür Ulubey. 2018. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirilmesi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c. 51. s. 2: 1-38.
- Bechger, Timo M., Godfried Wittenboer, Joop J. Hox, C. Glopper. 2005. The Validity of Comparative Educational Studies. **Educational Measurement: Issues and Practice**. c.18. s.3: 18-26.
- Bereday, George Z. F. 1957. Some Discussion of Methods in Comparative Education. **Comparative Education Review**. c.1 s.1: 13-15.
- . 1977. Comparative Analysis in Education. **Prospects**. c.7. s.4: 472-87.
- Berti, Sara, Ada Cigala, Nima Sharmahd. 2019. Early Childhood Education and Care Physical Environment and Child Development: State of the Art and Reflections on Future Orientations and Methodologies. **Educational Psychology Review** c.31. s.4: 991-1021.
- Black, Felicia V. 2018. Providing Quality Early Childhood Professional Development at the Intersections of Power, Race, Gender, and Dis/Ability. **Contemporary Issues in Early Childhood**. c.19. s.2: 206-211.
- Clarke, Christine, Pamela Sharpe. 2003. Transition from Preschool to Primary School: An Overview of the Personal Experiences of Children and Their Parents in Singapore”. **European Early Childhood Education Research Journal**. c.11. s.1: 15-23.
- Drost, Ellen A. 2011. Validity and Reliability in Social Science Research. **Education Research and Perspectives**. c.38. s.1: 105-124.
- Durden, Tonia R., Elsita Escalante, Kimberly Blich. 2015. Start with Us! Culturally Relevant Pedagogy in the Preschool Classroom. **Early Childhood Education Journal**. c.43. s.3: 223-232.
- Erdoğan, İrfan. 2003. Karşılaştırmalı Eğitim: Türk Eğitim Bilimleri Çalışmaları İçinde Önemsenmesi Gereken Bir Alan. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c.1 s.3: 265-82.

- Ermağan, İsmail. 2012. Avrupa Birliği Bağlamında Türkiye-Almanya İlişkileri. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.9. s.20: 73-91.
- Fitneva, Stanka A., Elizabeth Pile Ho, ve Misako Hatayama. 2016. “Japanese and Canadian Children’s Beliefs about Child and Adult Knowledge: A Case for Developmental Equifinality?” ed. Emmanuel Manalo. **PLOS ONE** c.11. s.9: 1-20.
- Guo, Ying, Carol McDonald Connor, Yanyun Yang, Alysia D. Roehrig, Frederick J. Morrison. 2012. The Effects of Teacher Qualification, Teacher Self-Efficacy, and Classroom Practices on Fifth Graders’ Literacy Outcomes. **The Elementary School Journal** c.113. s.1: 3-24.
- Holste-Flinspach, Karin. 2019. Freiwilliges Soziales Jahr und Bundesfreiwilligendienst in Bibliotheken: ein Überblick über Regelungen und Möglichkeiten. **BuB-Forum Bibliothek und Information**.
- Huang, Ching-Yu, April Chiung-Tao Shen, Yi-Ping Hsieh, Jui-Ying Feng, Hsiao-Lin Hwa, Joyce Yen Feng. 2017. Cultural Perspective on Parenting, Trait Emotional Intelligence and Mental Health in Taiwanese Children. **International Journal of Emotional Education**. c.9. s.2: 4-16.
- Johnson, Judy Ann. 2001. Principles of Effective Change: Curriculum Revision That Works. **The Journal of Research for Educational Leaders**. c.1c s.1: 14.
- Karademir, Abdulhamit, Mehmet Akif Cingi, Fatih Dereli, Berrin Akman. 2017. Quality in Preschool Education: The Views of Teachers and Assistant Teachers. **Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.12. s.23: 7-33.
- Kargı, Eda. 2011. Niçin Okul Öncesi Eğitim?. **Eğitime Bakış**. c.7. s.20: 5-8.
- Kehe, Kai, Roland Girsensohn, Walter Swoboda, Dan Bieler, Axel Franke, Matthias Helm, Martin Kulla, ve dig. 2019. Analysis of Digital Documentation Speed and Sequence Using Digital Paper and Pen Technology During the Refugee Crisis in Europe: Content Analysis. **JMIR MHealth and UHealth**. c.7. s.8: e13516.
- King, Edmund J. 1965. The Purpose of Comparative Education. **Comparative Education**. c.1. s.3: 147-59.
- Knauf, Helen. 2015. Documentation as a Tool for Participation in German Early Childhood Education and Care. **European Early Childhood Education Research Journal**.
- . 2020. Learning Stories, Pedagogical Work and Early Childhood Education: A Perspective from German Preschools. **Education Inquiry**. c.11. s.2: 94-109.
- Koller, Donna, Amy C. McPherson, Ilana Lockwood, Stefanie Blain-Moraes, Jason Nolan. 2018. The impact of Snoezelen in pediatric complex continuing care: A pilot study. **Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine**. c.11. s.1: 31-41.

- Kwon, Young-Ihm. 2003. A Comparative Analysis of Preschool Education in Korea and England. **Comparative Education**. c.39. s.4: 479-91.
- Logvinova, Olga K. 2016. Socio-Pedagogical Approach to Multicultural Education at Preschool. **Procedia - Social and Behavioral Sciences** 233: 206-10.
- Lysack, Monica. 2008. Voices from the Field - Preschool Programs: Early Learning and Child Care. **Encyclopedia on Early Childhood Development**. 1-3.
- Manning, Matthew, Susanne Garvis, Christopher Fleming, Gabriel T.W. Wong. 2017. The Relationship between Teacher Qualification and the Quality of the Early Childhood Education and Care Environment. **Campbell Systematic Reviews** c.13. s.1: 1-85.
- Matthews, Elizabeth, Peter C Lippman. 2016. The Physical Environment of Early Childhood Centers: A Case Study in the Use of Break-Out Spaces. **International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)**. c.7. s.2: 2774-81.
- Noah, Harold J., M. A. Eckstein. 1966. A Design for Teaching 'Comparative Education. **Comparative Education Review**. c.10. s.3: 511-13.
- Noah, Harold J., Max A. Eckstein. 1989. Tradeoffs in Examination Policies: An International Comparative Perspective. **Oxford Review of Education**. c.15. s.1: 17-27.
- Pawilen, Greg Tabios, Jaeson P Arre, Eloida F Lindo. 2010. Designing an Integrated Curriculum for Preschool. **Asia Pacific Journal of Research in Early Childhood Education**. c.4. s.2: 57-76.
- Posner, George J, Kenneth A Strike. 1974. An Analysis of Curriculum Structure. **American Educational Research Association Annual Meeting**. 33.
- Rexwinkel, Trudy, Jacques Haenen, Albert Pilot. 2017. The Validity and Reliability of the Cross-National Comparison of Degree Programme Levels in European Countries. What Have Students Learnt? **European Journal of Psychology of Education** c.32. s.4: 703-23.
- Schönborn, Herrad. 2020. Dokumentation in Kindertagesstätten: Eine Bestandsaufnahme unter besonderer Berücksichtigung von digitalen Medien und Dokumentations-Apps. **MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung**. 168-89.
- Selamat, Shahrizal, Aliff Amiruddin, Akehsan Dahlan, Masne Kadar. 2020. The Effectiveness of Snoezelen as Multisensory Intervention among Individual Who Exhibit Maladaptive Behaviour. **Health Scope**. 333-39.
- Silova, Iveta. 2019. Toward a Wonderland of Comparative Education. **Comparative Education**. c.55. s.4: 444-72.

- Underwood, Kathryn, Angela Valeo, Rebecca Wood. 2012. Understanding Inclusive Early Childhood Education: A Capability Approach. **Contemporary Issues in Early Childhood**. c.13. s.4: 290-99.
- Woessmann, Ludger. 2016. The Importance of School Systems: Evidence from International Differences in Student Achievement. **Journal of Economic Perspectives**. c.30. s.3: 3-32.
- Yang, Weipeng, Jesus Alfonso D. Datu, Xunyi Lin, Michelle Marie Lau, Hui Li. 2019. “Can Early Childhood Curriculum Enhance Social-Emotional Competence in Low-Income Children? A Meta-Analysis of the Educational Effects”. **Early Education and Development**. c.30. s.1: 36-59.
- Yeboah, David Achanfuo. 2002. Enhancing Transition from Early Childhood Phase to Primary Education: Evidence from the Research Literature. **Early Years**. c.22 s.1: 51-68.
- Yıldırım, Cengiz, Adil Türkoğlu. 2018. Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları: ‘On Yıl Sonra. **Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.5 s.1: 31-45.
- Zohrabi, Mohammad. 2011. “An Investigation of Curriculum Elements for the Enhancement of the Teaching-Learning Process”. **Higher Education Studies** c.1. s.1: 67-78.

## **Bildiriler**

- Alanko, Maria, Marja Kankaanranta, Veera Kenttälä. 2019. Implementation of Digital Portfolios in Early Childhood Education. **Proceedings of EdMedia + Innovate Learning Jun 24, 2019**. Amsterdam, Netherlands: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE): 313-321.
- Tokarev, M. A., I. B. Kosicyna, I. V. Batalov. 2020. Comparative Analysis of Preschool Education Systems in Russia, France, and Germany. **Proceeding of the International Science and Technology Conference “FarEastCon 2019”**, ed. Denis B. Solovev, Viktor V. Savaley, Alexander T. Bekker, Valery I. Petukhov. Smart Innovation, Systems and Technologies. Singapore: Springer Singapore: 172:491-98.
- Sel, Verda Genç. 2004. Dünyada ve Türkiye’de Karşılaştırmalı Eğitim: Kavram, Kapsam ve Eğilimler. **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004**. Malatya, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi:6-9.

## **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezleri**

- Akşit, Sevim. 2019. Almanya Üniversitelerinde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Yetiştirme Ders Programlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aladwani, Amal. 2016. Comparison of Kindergarten in France and Turkey. Yüksek Lisans Tezi, Clinton: Graduate School Of Mississippi College.



- Baki, Bahar Bektaş. 2016. Türkiye ve Almanya'daki Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Matematik Eğitimi Bağlamında Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakıcı, Zehra. 2016. Almanya ve Türkiye'deki Anaokullarında Verilen Anadili Eğitiminde Kullanılan Oyunların Çocukların Temel Dil Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertuğrul, Şeyda. 2019. Okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırılması Türkiye, Rusya ve Finlandiya. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göçkan, Arzu. 2019. Türk Eğitim Sistemi İle Alman Eğitim Sisteminde Kademeler Arası Geçişlerin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürel, Hülya. 2008. Fransa ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kavak, Şule. 2015. Türkiye Ve Almanya'daki Okulöncesi Eğitim Programlarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kerimoğlu, Pınar Necmiye Gülsoy. 2019. Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pökön, Ayşegül. 2003. Fransa ve Türkiye Okul Öncesi Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Serçe, Fatma. 2020. Türkiye, Estonya, Kanada Ve Singapur Ortaöğretim Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sharp, Naomi. 2017. Inclusion in the Early Childhood Classroom: What Should This Look Like?. Yüksek Lisans Tezi. Orange City, IA: Northwestern College.
- Şapul, Yakup. 2019. Türkiye Ve Singapur Okul Öncesi Eğitim Programlarının Temel Prensiplerinin ve Matematiksel İçeriklerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vinagre, Juliana. 2019. Cultural Diversity in Preschool: Development of Teachers' Educational Tools in Multicultural Classes. Yüksek Lisans Tezi, Jönköping University.

### **Yayınlanmamış Doktora Tezleri**

- Aldım, Ümit Ferit. 2018. İlkokul İngilizce Öğretim Programlarının Karşılaştırılması (Finlandiya, Polonya Ve Türkiye Örneği). Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Aljabreen, Haifa Hassan Aljabreen. 2017. A Comparative Multi-Case Study of Teacher Roles in U.S. Montessori Preschool and Saudi Public Preschool. Doktora Tezi, Kent: Kent State University College of Education.
- Bilici, Şükrü. 2018. Türkiye’de Sosyal Bilgiler İle Almanya’da Değerler ve Normlar Derslerinde Değer Eğitiminin Çoklu Durum Çalışmasıyla Karşılaştırılması. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Choi, Jeongsuk. 2013. Türkiye’de ve Güney Kore’de Okul Öncesi Eğitimin İncelenmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Floyd, Cathrine Aasen. 2012. Gender Depiction in Preschool Books: A Comparison between Early Care and Education Classrooms in the United States and Norway. Doktora Tezi, University of Denver.
- Gezer, Şebnem Feriver. 2018. Türkiye’deki ve Almanya’daki Erken Çocukluk Eğitsel Bağlılarındaki Okul Öncesi Çocuklarının Sistemsel Düşünme Becerileri. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnci, Sibel. 2017. Türkiye Ve Almanya İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması (Durum Çalışması). Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kadıoğlu, Evrim. 2017. Çocuk Eğitimi Açısından Türkçe ve Almanca İlköğretim Ders Kitaplarındaki Öyküler. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sager, Nicole Marie. 2015. The Language Ecologies of Emergent Spanish English Bilinguals: A Comparative Case Study of Five Preschool Classrooms. Doktora Tezi, University of Colorado.
- Tekgöz, Mehmet. 2017. Almanya Baden-Württemberg Eyaleti İlkokul Eğitim Programı İle Türkiye İlkokul Eğitim Programının Karşılaştırmalı Eğitim Analizi. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uludüz, Hatice. 2016. Finlandiya Ve Türkiye Temel Eğitim Sistemine Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

## **Programlar**

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. **Aktionsprogramm Kindertagespflege ‘Festanstellung in Kindertagespflege’ - Erfahrungsaustausch - Dokumentation.** Düsseldorf, 2015.
- Milli Eğitim Bakanlığı. **Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı.** Ankara, 2018b.
- . 2018b. **Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı.** Ankara, 2018.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport. **Digitale Medien in der frühkindlichen Bildung - Eine Handreichung für pädagogische**

**Fachkräfte, Träger und Eltern in Kindertageseinrichtungen.** Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes NRW. Düsseldorf, 2020.

Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen. **Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen.** Düsseldorf, 2016.

———. **Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen.** Düsseldorf, 2018.

### **Kanun ve Yönetmelikler**

Birleşmiş Milletler. 2006. **Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme.** <https://treaties.un.org/Pages/Home.aspx>.

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport. 2020. **Kinder- und Jugendhilfe.** Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 174.

———. 2021. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. 2021. <https://www.bmfsfj.de/>.

Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen. 2005. **Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. Schulgesetz NRW - SchulG.** Düsseldorf, 2005.

Kinderbildungsgesetz. 2019. **Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern. Kinderbildungsgesetz – KiBiz. Sechstes Gesetz zur Ausführung des Achten Buches Sozialgesetzbuch.** Düsseldorf, 2019.

Milli Eğitim Bakanlığı. 1961. **İlköğretim ve Eğitim Kanunu.** Mevzuat Bilgi Sistemi. 1961. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.222.pdf>. Ankara, 1961.

———. 1973. **Milli Eğitim Temel Kanunu. (1739 S.K.).** <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>. Ankara, 1973.

———. 2013. **2013 Okul Öncesi Eğitim Programı.** Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>.

———. 2018a. **2023 Eğitim Vizyonu. Milli Eğitim Bakanlığı.** Ankara, 2018.

———. 2018c. **Türk Eğitim Sistemi.** Ankara, 2018.

———. 2020. **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim.** T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. Ankara, 2020.

Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuat. 2014. **“Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”.** Ankara, 2014.

Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen. 2019. **Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern. Kinderbildungsgesetz – KiBiz.** Düsseldorf, 2019.

———. 2021. Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen. 2021.

Ministerium für Schule und Bildung. 2021. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Schulministerium. 2021.

Resmi Gazete. 2015. **Özel Kreş Ve Gündüz Bakımevleri İle Özel Çocuk Kulüplerinin Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik.** Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü. Ankara, 2015.

———. 2019. **Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik.** Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü. Ankara, 2019.

Strateji ve Bütçe Başkanlığı. 2019. **On Birinci Kalkınma Planı.** Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı. Ankara, 2019

### **Elektronik Ortamdaki Kaynaklar**

Statistik, Geschäftsbereich. 2020. [11.12.2021]. “Information und Technik Nordrhein-Westfalen”. Tageseinrichtungen für Kinder am 1. März 2016 – 2020. 2020. <https://www.it.nrw/>.

Statistisches Bundesamt. 2018. [01.01.2021] “Fläche und Bevölkerung nach Ländern”. Statistisches Bundesamt und Statistische Landesämter. 2018. <https://www.statistikportal.de/de/bevoelkerung/flaeche-und-bevoelkerung>.

Türkiye İstatistik Kurumu. 2019. [10.03.2021]. “Genel Ağ Sayfası”. 2019. <https://tuikweb.tuik.gov.tr/Start.do>.

———. 2020. [01.02.2021]. “Dönemsel Gayrisafi Yurt İçi Hasıla, III. Çeyrek: Temmuz - Eylül, 2020”. İstatistik Veri Portalı. Türkiye İstatistik Kurumu. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Donemsel-Gayrisafi-Yurt-Ici-Hasila-III.-Ceyrek:-Temmuz---Eylul,-2020-33606>.

Wikipedia. 2021. [03.03.2021]. “2012 okul öncesi eğitim programı”. 2012 okul öncesi eğitim programı. 2021. [https://tr.wikipedia.org/wiki/2012\\_okul\\_öncesi\\_eğitim\\_programı](https://tr.wikipedia.org/wiki/2012_okul_öncesi_eğitim_programı).

## EKLER

### Ek 1. Akademik Etik Kurul Toplantı Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı :24.11.2020 - E.2011240419 Yazının Ekidir



**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**  
Akademik Etik Kurul

Toplantı Tarihi: 23.11.2020

Toplantı No:2020/10

#### AKADEMİK ETİK KURUL TOPLANTI KARARI

Yürütcülüğünü Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Nur TUĞLUK'un danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Gülşah ÖZDİL'in yapacağı "Almanya Kuzey Ren-Vestfalya Eyaleti ve Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitimin Karşılaştırılması" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etige aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

#### Akademik Kurul Üyeleri

Prof. Dr. Abdürrezzak E. BOZDOĞAN  
Başkan

Prof. Dr. Nihan ÇETİN DEMİREL  
Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Kenan AYDIN  
Üye

Prof. Dr. Adem BAKKALOĞLU  
Üye

Prof. Dr. Erhan ALTAN  
Üye

Yıldız Kampüsü 34349 Yıldız /İstanbul Tel: ( 0212) 260 21 99 Faks: (0212) 258 51 40 , Tlx.26837 İYU  
E-posta: [apry@yildiz.edu.tr](mailto:apry@yildiz.edu.tr) Web: <http://www.yildiz.edu.tr>



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.  
<http://dby.yildiz.edu.tr/Dogrulama/Index?EvrakNo=E.2011240419&ErisimKodu=dc9c5692>

## Ek 2. Etik Kurul Kararı



T.C.  
**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**  
Araştırma ve Planlama Rektör Yardımcılığı

Sayı : E-73613421-604.01.02-2011240419  
Konu : Etik Kurul Kararı 2020/10

Tarih: 24.11.2020

**Sn. Gülşah ÖZDİL**

YTÜ Etik Kurulu, Üniversitemiz yüksek lisans öğrencisi Gülşah ÖZDİL olarak hazırlanmış olduğunuz “**Almanya Kuzey Ren-Vestfalya Eyaleti ve Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitimin Karşılaştırılması**” başlıklı çalışmanız etik açıdan incelemiştir. Sunulan dosya ve bu dosyaya göre yapılacak olan veri toplama araç ve yöntemlerine konu olan bilgiler hakkında etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Bestami ÖZKAYA  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

*Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.*

Belge Doğrulama Kodu: de9c5692

Belge Doğrulama Adresi: <http://ebys.yildiz.edu.tr/DogrulamaIndex>

Adres : İstanbul  
Tel / Fax : (0212) 383 20 59 / (0212) 258 51 40  
Kep Adresi : yildizteknikuniversitesi@hu01.kep.tr

İmza: Hale Nur KARDAS  
Web: <http://www.apy.yildiz.edu.tr/>  
e-Posta: [hnkardas@yildiz.edu.tr](mailto:hnkardas@yildiz.edu.tr)



## Ek 3. Freiwilliges Soziales Jahr & Bundesfreiwilligendienst 2019/2020 Eğitim Öğretim Yılı Gönüllü Hizmet Sertifikası



Freiwilliges Soziales Jahr & Bundesfreiwilligendienst

### ZERTIFIKAT

#### Frau Gülsah Özdil

hat in dem Kursjahr 2019 / 2020 an einem Bundesfreiwilligendienst (BFD) auf der Grundlage des Bundesfreiwilligendienstgesetzes (BFDG) vom 28. April 2011 (BGBl. IS. 687) teilgenommen. Der Freiwilligendienst wurde ganztägig als überwiegend praktische Hilfstätigkeit in folgender Einrichtung absolviert:

**Bischöfliche Stiftung Haus Hall**  
**Integrative Kindertagesstätte Haus Hall Coesfeld**  
**Grimpingstraße 88**  
**48653 Coesfeld**

Darüber hinaus wurde der Dienst von uns als zuständigem regionalen Träger mit 20 Bildungstagen pädagogisch begleitet. Fünf dieser Bildungstage fanden nach § 4 Abs. 4 BFDG zum Thema politische Bildung in einem Bildungszentrum des Bundes statt und werden gesondert bescheinigt. Frau Özdil hat an 20 Bildungstagen teilgenommen.

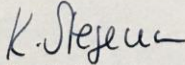
Freiwilligendienste in katholischer Trägerschaft sind eine besondere Form bürgerschaftlichen Engagements, eröffnen jungen Menschen die Chance, sich aktiv in sozialen Einrichtungen zu engagieren und bieten individuelle Lern- und Erfahrungsräume, in denen sie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten erproben können, soziale Kompetenzen entwickeln, das Leben aus einer anderen Perspektive kennen lernen und sich mit Glaubens- und Sinnfragen auseinandersetzen können.

Als soziale Lerndienste bieten sie Gelegenheit, sich für andere Menschen einzusetzen, Verantwortung für sich und für andere zu übernehmen und sich mit gesellschaftlichen und persönlichen Themen zu befassen. Darüber hinaus ermöglichen sie in der Begegnung mit Menschen über soziale, kulturelle und konfessionellen Grenzen hinweg eine Orientierungszeit zur Entwicklung neuer Perspektiven und Schlüsselqualifikationen (siehe Rückseite).

Für das soziale Engagement und den freiwillig geleisteten Dienst bedanken wir uns recht herzlich und wünschen Frau Özdil für die Zukunft Gottes Segen und alles Gute.

Münster, 18.05.2020

Freiwillige Soziale Dienste  
Bistum Münster gGmbH

  
Kerstin Stegemann  
Geschäftsführerin

Freiwillige Soziale Dienste (FSD) gGmbH | Hafestraße 29/31 | 48153 Münster  
www.fsd-muenster.de | info@fsd-muenster.de







Die Jugendfreiwilligendienste Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ) und Bundesfreiwilligendienst (BFD) sind Maßnahmen der Jugendbildung und fördern die individuelle Persönlichkeitsentwicklung der Freiwilligen. Das Bildungskonzept eines 12-monatigen Freiwilligendienstes bietet die Möglichkeit folgender Lernziele:

- **Soziale Kompetenz, z.B.**
  - eigene Grenzen und Möglichkeiten erkennen und gestalten
  - Rollenvielfalt erfahren und sich situationsgerecht verhalten
  - Verantwortung für sich selbst und andere übernehmen
  - Selbst- und Fremdwahrnehmung reflektieren und bearbeiten
  - Team-, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit ausbauen
  - Entscheidungs-, Kritik- und Konfliktfähigkeit stärken
- **Berufliche Orientierung, z.B.**
  - arbeitsfeldbezogene Kompetenzen erlangen
  - Förderung von Beschäftigungs- und Bildungsfähigkeit
- **Politische Bildung, z.B.**
  - gesellschaftliche Zusammenhänge erfassen und eigene Standpunkte entwickeln
  - soziale und politische Partizipationsmöglichkeiten erkennen und erproben
  - soziale Notlagen und deren Ursachen erkennen und Möglichkeiten solidarischen Handelns einüben
- **Interkulturelle Bildung, z.B.**
  - Auseinandersetzung mit der eigenen und fremden Kultur in einer multikulturellen Gesellschaft
  - Begegnung von Menschen unterschiedlicher nationaler Herkunft
  - Begegnung zwischen Menschen mit unterschiedlichen Normen und Werten, Lebensweisen, Religionszugehörigkeit und Weltanschauung
- **Partizipation, z.B.**
  - Mitbestimmung bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Seminare
  - aktive Beteiligung an gemeinsamen (politischen) Aufgaben
  - Möglichkeit der Durchführung einer Projektarbeit in der Einsatzstelle
- **Religiöse Bildung, z.B.**
  - persönliche Lebensziele und Orientierung vor dem Hintergrund eines christlichen Menschenbildes und Werteverständnisses entwickeln
  - Formen gelebten Glaubens kennenlernen
  - Erkennen und Entfalten der eigenen Spiritualität
- **Prävention, z.B.**
  - Gewaltprävention
  - Prävention gegen sexualisierte Gewalt an Minderjährigen und Schutzbefohlenen Erwachsenen (3-stündige Schulung im Seminar)
  - Erlernen eines grenzachtenden Umgangs miteinander



## Ek 4. Seminar "Politische Bildung", Almanya Federal Cumhuriyeti BFD Politika Eğitimi Belgesi



### Seminarbescheinigung Gülsah Özdil

hat innerhalb der pädagogischen Begleitung des Bundesfreiwilligendienstes an einem

#### Seminar "Politische Bildung"

vom 09.12.2019 bis 13.12.2019  
unter der Leitung der Dozentin Tina Leber  
am Bildungszentrum Herdecke teilgenommen

Die Bildungszentren des Bundes führen die pädagogische Begleitung im Bundesfreiwilligendienst durch. Sie ermöglichen den Teilnehmenden, Verbindungen zwischen persönlichen Erfahrungen, sozialen Problemlagen und politischen Strukturen herzustellen. Demokratische Prozesse und Partizipation sind bei der Ausgestaltung der Seminare nicht nur Lerninhalt, sondern auch Methode.

#### Seminarinhalte zum Thema: „Ich mittendrin!“

- Austausch zur Relevanz von Politik im Alltag
- Diskussion von Partizipationsmöglichkeiten, Kontrolle und Ausschlüssen in demokratischen Gesellschaften
- Reflektion von gesellschaftlichen und individuellen Privilegien
- Beleuchtung des Bundesteilhabegesetzes aus unterschiedlichen Blickwinkeln

Herdecke, den 13.12.2019

Im Auftrag  
  
Sanad Hadžić

Leiter des Bildungszentrums Herdecke

Bundesamt für Familie und  
zivilgesellschaftliche Aufgaben

Bildungszentrum Herdecke  
Ostender Weg 21, 58313 Herdecke

Tel. +49 2330 8090-0  
Fax +49 221 3673-53168

# Bildungsgrundsätze

für Kinder von 0 bis 10 Jahren

in Kindertagesbetreuung und  
Schulen im Primarbereich in  
Nordrhein-Westfalen



## Ek 6. Kuzey Ren Vestfalya Örnek Günlük Rutin

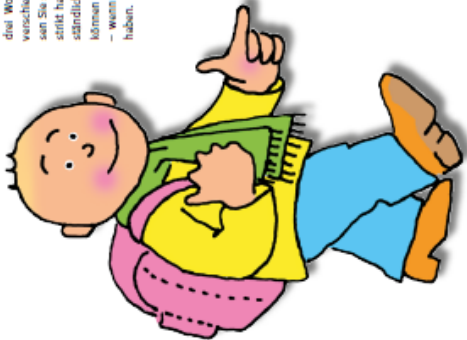
SAAT	RUTİN
07:30 - 08:45	Çocukların gelişi ve serbest oyunun başlaması
08:45 - 09:00	Genel sabah çemberi ve çocukların sınıflar arası ziyaretleri (hoş geldiniz şarkısı, günlük rutin tartışması)
09:00 - 11:00	Kahvaltı, küçük grup aktiviteleri ve projeler
11:00 - 11:30	Oyun alanında serbest oyun
11:30 - 12:00	Kapanış grubu (şarkılar, oyunlar, çocuklara veda etme)
12:00 - 12:30	Toplama aşaması (yarım gün devam eden çocuklar sınıf vestiyerinde ailesini bekler ve kalan çocuklarla öğle yemeği hazırlanır)
12:15 - 13:00	Öğle Yemeği
13:00 - 14:30	Yemek sonrası temizlik. Çocuklar için sakinleşme veya uyku zamanı.
14:30 - 16:15	Eğitmenlerle bireysel veya küçük grup etkinlikleri.
16:15 - 16:30	Çocukların kurumdan teslim alınması. Veda zamanı.
16:30 - 17:00	Görevli eğitimcilerin okul öncesi eğitim kurumunun bir sonraki gün için düzenini sağlaması.

# Ek 7. Kuzey Ren Vestfalya’da Örnek Okul Öncesi Eğitim Etkinliği – Orijinal Kaynağın Gösterimi

## 5

### Aktivitäten für Eltern und Kinder: Und los geht's!

Bei der Darstellung der folgenden 15 Aktivitäten werde die Aufteilung beobachtet, die im Programm Rückwärts-KITZ (siehe Kapitel 1) verwendet wird. Hier werden die Themen in insgesamt etwa drei Wochen behandelt. In jedem Wochentag werden verschiedene Aktivitäten vorgeschlagen. Daran mischen Sie sich natürlich außerhalb des Programms nicht strikt halten und auch die Reihenfolge darf selbstverständlich verändert werden. Mit den Extraaufgaben können Sie das Thema noch erweitern und vertiefen – wenn Ihr Kind und Sie noch Lust und Zeit dafür haben.



---

5 AKTIVITÄTEN FÜR ELTERN UND KINDER | ERSTE WOCH

**5-1 ERSTE WOCH**

**1. Tag**

**Die Zeit im Blick – Wie lange sitzt ihr Kind vor dem Bildschirm?**

**SIE BEMÜHEN:**

- einen Zettel und einen Stift,
- „Goldene Regeln zur Mediennutzung“, Seite 18 bis 19,
- eine Schere,
- eine alte Fernsehzeitschrift.

**IHR KIND LERNTE:**

- bewusst mit dem Fernsehen umzugehen.

**AUFGABEN:**

- Überlegen Sie gemeinsam mit Ihrem Kind, wie lange ihr Kind täglich fernsieht. (Siehe „Goldene Regeln zur Mediennutzung“)
- Fragen Sie nach, welche Sendungen ihr Kind zum Beispiel am Vortag gesehen hat. Wie ist es an Wochenende? Schaut ihr Kind dann mehr oder weniger fern?
- Nehmen Sie alle geschnittenen Sendungen auf einem Blatt Papier. Lassen Sie ihr Kind aus einer Form selbstbestimmt die passenden Bildchen ausschneiden und neben ihre Netzein kleben. Findet sich kein Bildchen, helfen kleine Zeichnungen. Wenn ihr Kind bisher kaum fernsieht, schneiden Sie gemeinsam nach Lieblingsprogrammen und gestalten Sie gemeinsam eine Collage. Schaut ihr Kind täglich, erstellen Sie eine Übersicht über einen Tag, ein Wochenende oder auch über eine gesamte Woche.
- Zählen Sie mit Ihrem Kind die notierten Sendungen (Sendezeiten) zusammen und besprechen Sie das Ergebnis.

Es kommt dabei nicht auf ganz exakte Angaben an. Vielmehr geht es bei dieser Übung darum, sich einmal bewusst zu machen, was die Familie bzw. die Kinder den ganzen Tag über tun. Überlegen Sie als Eltern, ob Sie an dem Zustand etwas ändern möchten oder ob Sie damit zufrieden sind.

**EXTRAUFGABEN:**

- Erstellen Sie ein weiteres Blatt mit sonstigen Freizeitaktivitäten (Ball spielen, Rad fahren, lesen, herumtoben, Musik machen, singen, malen, ausrechnen, mit der Eltern spazieren gehen usw.). Gestalten Sie auch hier gemeinsam mit dem Kind das Blatt.
- Besprechen Sie gemeinsam mit Ihrem Kind das Ergebnis.

Kaynak: Kinder - Medien – Sprache, Kinder Medien Sprache Medienpädagogische Aktivitäten zur Sprachbildung für Eltern mit ihren Vorschulkindern. <https://publikationen.medienanstalt-nrw.de/> [01.03.2021]

## Ek 8. Kuzey Ren Vestfalya'da Örnek Okul Öncesi Eğitim Etkinliği (Medya Eğitimi Alanı)

### Örnek Etkinlik - Bakın, televizyondayız!

**Hedef:** Teknik parçaları ve nasıl çalıştıklarını tanımak.

**Yöntem ve Sosyal form:** Grup odası ve büyük grup

### METODİK-DİDAKTİK YAKLAŞIM

#### Motivasyon / Giriş

- Başlamak için, çocuklarla birlikte sınıftaki televizyona bir video kamera bağlanır.
- Öğretmen çocuklara teknik materyallerin ne olduğunu bilip bilmediklerini sorar, örneğin "Bunun ne olduğunu biliyor musunuz?" "Bu bir video kamera" veya "Bu bir kamera kablosu".

#### Detaylandırma

- Kamera önce bir tripoda yerleştirilir ve ardından televizyona bağlanır.
- Kamera açılır ve video kanalı televizyonda ayarlanır. Kamera görüntüsü televizyonda görünmelidir.
- Başlangıçta çocuklar video kamera önünde özgürce hareket edebilir ve farklı hareketler, yüz ifadeleri vb. deneyebilirler.
- Öğretmen çocuklara ekranda ne gördüklerini sorar, örneğin: "Ekranda ne görebilirsin?" Örnek cümleler sunabilir, örneğin: "Paula'nın garip bir surat yaptığını görebiliyorum" veya "Hakan'ın havada zıpladığını görebiliyorum".

#### Uygulama

- Öğretmen çocuklara kameradaki yakınlaştırma düğmesi gibi çeşitli işlevleri gösterir. Çocuklar yakınlaştırmayı dener ve ayar boyutlarını tanır (ayrıntı, yakın, yarı yakın, uzun çekim). Neyin çekildiğini görmek için kamera "Oynat" moduna geçer. Öğretmen çocuklara uygun düğmeleri ve anahtarları gösterir ve onların basmalarına izin verir.
- Eğitimci, çocuklarla çeşitli ayarlara dayalı olarak görüntü efektinin ilk izlenimlerini tartışır. Örneğin: "Çocuk kameraya çok yakın olduğunda ne olur?" "Çocuk çok büyüktür" veya "Çocuk kameradan uzaktaysa ne olur?" "Çocuk çok küçüktür".
- Aynı zamanda bir resimde ne görülebileceği tartışılır, örn. Örneğin: "Odada olan her şeyi ekranda görüyor musunuz?" "Hayır, ekranda yalnızca bir bölüm görülebilir".
- Eğitimci çocuklarla birlikte üç perspektifi (kuş, normal ve kurbağa perspektifi) dener ve etkisini tartışır. Bunun resmi nasıl değiştirdiğini çocuklar tarafından açıklanabilir. Örneğin: "Bir çocuk / nesne yukarıdan



çekilirse ne olur?" "Çocuğu / nesneyi sadece yukarıdan görebilirsiniz" veya "Çocuk küçük ve çaresiz görünüyor". "Ya bir çocuk aşağıdan çekilirse?" "Çocuk büyük, güçlü ve biraz uzak görünüyor!"

### **Sonuç**

→ Çocuklar tüm tutum ve bakış açılarını bağımsız olarak denerler ve böylece öğrendiklerini derinleştirirler.

## **FARKLILAŞTIRMA**

### **Yeni Başlayanlar İçin**

- Geliştirme ve farklılaştırma aşamasında eğitimci sorar, örneğin: "Televizyonda ne görüyorsun?" "Hakan'ı görüyorum", "Hakan'ın televizyonda ne işi var?"
- Uygulama aşamasında, eğitimci sorar, örneğin: "Çocuk şimdi nasıl görünüyor?" "Çocuk büyük" veya "Çocuk küçük"
- Öğretmen ayrıca sorar, örneğin: "Televizyonda ne görüyorsun?" "Masa ve sandalyeyi görebiliyorum" veya: "Televizyonda ne göremiyorsun?" "Kendimi göremiyorum".

### **İleri Seviye İçin**

- Eğitimci çocuklara farklı bir bakış açısıyla baktıklarında ne olacağını sorar: "Hannah'ı kuşbakışı çekersek ne olur?"
- Öğretmeni, çocuklara ilgili bakış açısını tarif ettirerek etkinlikleri çocuklara tam olarak betimlettirir.

## **UYGULAMA İÇİN İPUÇLARI**

- Telebizyondaki ses yankılanmasının önlenmesi için televizyonun sesi kısılabilir ya da kapatılabilir.

## **DİL HEDEFLERİ**

### **Kelime Bilgisi**

Tripod, ekran, video kamera, kablo, televizyon, cihaz, bölüm, perspektif, kayıt, oyun, tuhaf, komik.

- Yeni başlayanlar için: video kamera, kablo, televizyon, resim, filme, gösteri
- İleri düzey kullanıcılar için: Video kamera, kamera kablosu, video kanalı, kamera görüntüsü, televizyon ekranı, yüz buruşturma, görüntü ayrıntısı, kuşbakışı, kurbağa bakışı, normal perspektif, kayıt, sunum, tehdit

### **Dil Bilgisi**

"Bu bir video kameradır" (ortak kelime öbeği); "Hannah'nın garip bir surat yaptığını görebiliyorum" (mastar, göreceli tümce, sıfat ile modal fiil); "Çocuk gerçekten büyük" (eş cümle, sıfat); "Hayır, ekranda yalnızca bir bölüm görülebilir" (olumsuzlama, edat ekleme); "Yalnızca yukarıdan çocuğu / nesneyi görebilirsiniz" (ana cümle, edat toplama)

- Yeni başlayanlar için: "Hakan'ı görüyorum" (ana cümle); "Hakan havaya sığıyor" (ana cümle, edat toplama); "Çocuk küçüktür" (ortak sözcük grubu, sıfat); "Masayı ve sandalyeyi görebiliyorum" (mastar, basit cümle bağlantılı modal fiil); "Kendimi göremiyorum" (mastar, olumsuzluk, dönüşlü zamir içeren modal fiil)
- İleri düzey öğrenciler için: "O zaman Hannah'ı yalnızca yukarıdan görebiliriz" (mastar, edat tamamlama, zarf)

### **Dilsel Eylem**

Çocuklar televizyon görüntülerini ve durumları açıklar.

- Yeni başlayanlar için: Ekranda neler görülebileceğini kısaca açıklayın.
- İleri düzey kullanıcılar için: kendi eylemlerinizi ayrıntılı olarak tanımlayın; Varsayımlarda bulunun; TV resimlerini ayrıntılı olarak açıklayın.

## **HAZIRLIK İÇİN İPUÇLARI**

### **Materyaller**

TV seti, video kamera, tripod

Televizyon ve video kamera arasında bağlantı için kamera kablosu



Kinder - Medien – Sprache, Kinder Medien Sprache Medienpädagogische Aktivitäten zur Sprachbildung für Eltern mit ihren Vorschulkindern. <https://publikationen.medienanstalt-nrw.de/> [01.03.2021]

**Ek 9. Kuzey Ren Vestfalya Erken Çocukluk Döneminde Medya Eğitimi Programı'nın Eğitim Alanlarına Entegrasyonu.**

<b>Eğitim Alanı</b>	<b>Proje Fikirleri</b>
<b>Hareket Eğitimi</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Uzun pozlama ile hareketleri kaydedin (ışıkla boyama)</li><li>❖ Ağır çekimde(stop motion) hareketi filme almak için tableti kullanın</li></ul>
<b>Vücut, Sağlık ve Beslenme Eğitimi</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Fotoğraflarla gösterilen bir yemek tarifi veya yemek kitabı geliştirin</li></ul>
<b>Dil ve İletişim</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Dilsel bir görevle bağlantılı nesnelerin fotoğrafını çekmek (örneğin "B ile başlayan her şey")</li><li>❖ Çocukların, kayıt işlevine sahip zilleri kullanarak menüyü müziğe ayarlamasına izin verin</li><li>❖ Çocukların bir sonraki seyahatte bir röportaj yapmalarına izin verin (örneğin polis karakoluna)</li></ul>
<b>Sosyal ve Kültürel (kültürlerarası) İletişim</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Çeşitli yüz ifadelerini ve jestleri fotoğraflayın ve bunları çocuklarla tartışın (ör. Neşe, öfke)</li><li>❖ Harita üzerindeki yerleri bir ile işaretlenmiş yapışkan noktalarla işaretleyin.</li><li>❖ Arka plan bilgisine sahip dijital çocuk okuma kalemi tartışılabilir</li></ul>
<b>Müzik ve Estetik Eğitimi</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Çeşitli enstrümanların sesini bir çocuk kayıt mikrofonu ile kaydedin ve bir bulmaca oyunu olarak işleyin</li><li>❖ Kendi şarkınızı kaydedin</li></ul>
<b>Din ve Etik Eğitimi</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Stop-motion video biçiminde dini / etik bir hikaye oluşturmak</li></ul>
<b>Matematik Eğitimi</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Programlanabilir bir çocuk robotunun tesisteki bir kursta çalışmasına izin verin</li></ul>
<b>Bilimsel ve Teknik Eğitimi</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Bir tablet mikroskobu ile kum, yaprak veya saçta yakından bakın ve bunları fotoğraf olarak kaydedin</li><li>❖ Çocuklarla eski bir bozuk bilgisayarı parçalara ayırın</li></ul>
<b>Ekolojik Eğitim</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Bitkiler büyüdükçe filme almak için hızlandırılmış çekim işlevini kullanın</li><li>❖ Ağaçları ve yapraklarını fotoğraflayın ve onlardan bir hafıza oyunu geliştirin</li></ul>