



A C E V
ANNE ÇOCUK EĞİTİM VAKFI



“Okul Öncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü”

Toplantı Raporu



20-21 Nisan 2005

İstanbul



A C E V
ANNE ÇOCUK EĞİTİM VAKFI





İçindekiler

Giriş

Açılış Konuşması

Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürü Remzi İnanlı

Okul Öncesi Eğitiminde Kaliteyi Etkileyen Faktörler Konusunda

Üniversitelerden Toplanan Anket Sonuçları-Prof. Dr. Tanju Gürkan

Eğitim Hizmetlerinde Kalite-Yard. Doç. Dr. Ali Ekber Şahin

Panel

Erken Çocukluk Eğitimi Hizmetlerinde Kalite-Prof. Dr. Sibel Güneysu

Erken Çocukluk Eğitimi Üniversitelerde Kalite-Prof. Dr. Gelengül Haktanır

Grup Çalışmaları Raporları

1. Grup-Hizmetlerde Kalite 1: Personel ve Fiziki Şartlar

2. Grup-Hizmetlerde Kalite 2: Program ve İzleme/Değerlendirme

3. Grup-Üniversitelerde Kalite 1: Personel ve Fiziki Şartlar

4. Grup-Üniversitelerde Kalite 2: Program ve İzleme/Değerlendirme

EK-1 Toplantı Katılımcı Listesi

EK-2 Grup Çalışmaları Katılımcı Listesi

EK-3 Toplantı Akışı

EK-4 Çalışma Grupları



Giriş

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, Anne Çocuk Eğitim Vakfı, UNICEF ve Eğitim Reformu Girişimi işbirliğinde 21-22 Nisan 2005'te, İstanbul'da, "Okul Öncesi Eğitim'de Kalite: Üniversitelerin Rolü" konulu 2 günlük bilimsel bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıya Üniversitelerin Okul Öncesi Öğretmenliği ve Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı öğretim üyeleri ile Milli Eğitim Bakanlığı, Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu ve Sivil Toplum Örgütlerinden toplam 86 kişi katılmıştır.

Bu toplantı, Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ile ilgili tüm paydaşları bir araya getirmeyi, ortak akıl ve strateji oluşturmayı hedefleyen üçüncü toplantıdır. İlk toplantı Ocak 2002'de 'Okul Öncesi Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme' ve ikincisi de Aralık 2003'te 'Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar' başlıkları altında gerçekleştirilmiştir.

Bu son toplantı öncesinde okul öncesi eğitiminde kalite konusunda üniversitelerin bakış açılarını ve kaliteyi oluşturmada üniversitelerin rolünü belirlemek amacıyla üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği, çocuk gelişimi, çocuk gelişimi ve eğitimi anabilim dalı başkanlıklarına ve bu anabilim dalında görevli öğretim elemanlarına AÇEV aracılığıyla anketler gönderilmiş, 22 üniversiteden toplam 160 öğretim elemanından alınan bilgiler analiz edilmiş ve araştırma sonuçları toplantıda sunulmuştur.

Mevcut Erken Çocukluk Eğitimi Sisteminin iyileştirilmesine yönelik gerçekleştirilen toplantı şu amaçlar çerçevesinde şekillenmiştir:

- Türkiye' deki Erken Çocukluk Eğitiminde Hizmetlerde Kalite
- Türkiye' deki Erken Çocukluk Eğitiminde Üniversitelerde Kalite

Konuşmacılar, Okul Öncesi Öğretmenliği, Çocuk Gelişimi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalları Mevcut Durum Araştırması, Eğitim Hizmetlerinde Kalite, Erken Çocukluk Eğitiminde hizmetlerde/üniversitelerde kaliteye ilişkin bilgiler vermişlerdir ve Türkiye'deki mevcut durumu tartışmışlardır.

Dört ayrı çalışma grubunda, hizmetlerde kalite ve üniversitelerde kalite konuları personel, fiziki şartlar, program ve izleme/değerlendirme açısından ele alınmıştır. Her çalışma grubu ele aldığı konuyu önceden belirlenen çerçeve altında incelemiş, Türkiye'deki mevcut durum ve sorunları tartışarak, bu sorunlara ilişkin öneriler getirmişlerdir. Grupların ayrı ayrı hazırladıkları öneriler sunulmuş ve tartışılmıştır. Raporlaştırmada:

- Hizmetlerde Kalite 1 - Personel ve Fiziki Şartlar,
- Hizmetlerde Kalite 2 - Program ve İzleme/Değerlendirme,
- Üniversitelerde Kalite 1 - Personel ve Fiziki Şartlar ve
- Üniversitelerde Kalite 2 - Program ve İzleme/Değerlendirme

çalışma grubu sonuçları mevcut durum, sorunlar ve öneriler ana başlıkları altında toplanarak sunulmuştur. Tartışmalar çerçevesinde oluşturulan öneriler bir rapor taslağı haline getirilmiştir.



Bu çalışmanın devamında AÇEV Erken Çocukluk Eğitimi Danışma Kurulu ve "Okul Öncesi Eğitim'de Kalite: Üniversitelerin Rolü" toplantısı çalışma grubu başkanlarınca gerçekleştirilen toplantıların ardından rapor son şeklini almıştır.

Bu raporun, Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi ile ilgili tüm bilgi ve ilgi sahipleri ile paylaşılmasını hedefliyor, politika ve stratejilerin belirlenmesinde yol göstereceğine inanıyoruz.



Açılış Konuşması

Remzi İnanlı
Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürü



5-6 Aralık 2003 tarihleri arasında daha önce Ankara’da gerçekleştirilmiş olan “Erken Çocukluk Eğitimi: Yaygınlaştırma ve İyileştirme Politikaları”nın devamı niteliğinde bugün İstanbul’da başlatmakta olduğumuz “Okul Öncesi Eğitimde Kalite” başlıklı toplantının başarıyla sonuçlanacağına inanıyor ve sizleri saygıyla selamlıyorum.

“Bugünün küçükleri, yarının büyükleridir.” diyerek, geleceğin çocukların elinde olduğunu sürekli vurgulayan Atatürk’ün, ilk Meclis’in açılış tarihi olan “23 Nisan” gününü bayram olarak kutlanmasına karar vermesi ve bu bayramı çocuklara armağan etmesi, O’nun çocuklara olan sevgi ile güveninin önemli bir göstergesidir. Böylelikle Ulusal Egemenlik ile Çocuk Bayramı kavramları dünyada hiçbir ülkede olmayan iki farklı unsuru da bir araya getirmektedir.

Bu vesileyle, demokratik rejimimizin omurgası olan Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin açılışının 85. yılını kutlayacağımız bugünlerde çocuklarımızı sevgiyle kucaklıyorum. Onları seviyor, onlara önem ve değer veriyor ve onlara güveniyoruz!

Sayın Katılımcılar,

İnsanlığın ortak umudu olan çocuklar, ülkelerin yaşamında özel bir anlam taşımaktadır. Bu nedenle çocukların gelişimi, eğitimi ve mutluluğu ile ilgili konular da dünyamızın ortak meselesidir. Çünkü, çocuklar sağlıklı ve mutlu olursa, gelecek nesiller de daha iyi olacaktır.

Çocuklarımıza vereceğimiz eğitim, aydınlık yarınlara ulaşmamızda en önemli güvencemizdir. Ancak eğitim, sadece eğitimcilere bırakılmayacak kadar büyük sorumluluklar gerektiren, çok ciddi, önemli bir iş ve görevdir. Bu nedenle çocukları huzur, güven ve barış dolu bir ortamda gerekli imkanları sunarak eğitmeye özen göstermek zorundayız. Onları geleceğe hazırlamak devletimizin ve birey olarak da hepimizin her zaman vazgeçilmez önceliği olmalıdır. Çocukların sağlıklı gelişmeleri, eğitilmeleri ve her bakımdan korunmalarının sağlanması için neler gerekiyorsa; geciktirilmeden, eksiksiz olarak yapılmalıdır.

Hayatın ilk yıllarında kazanılan davranışlar, yaşam boyu sürekliliğini koruduğu için; kişiliğin temelini atıldığı kritik dönem olarak bilinen okul öncesi yıllarda verilen eğitimin, tüm eğitim kademelerini hatta tüm yaşamı etkilediği artık bilinen bir gerçektir.

J. J. Rousseau “Nice çocuk, kendilerine yürüme yanlış öğretildiği için yaşam boyunca sıkıntı çekmektedir.” der.

Çünkü insanların tüm davranışları çocukluğunun ürünüdür. Bundan dolayı insanlara, çocukluk döneminde örnek davranışlar aşılacak gereklidir. Bir çocuğun hayatı, iyi bir eğitimle tamamen değişebilir ve iyi yetişmiş bireylerle de daha güvenli, mutlu, sağlıklı bir toplum oluşturulabilir.

Nasıl ki, her sanatkâr şekil verdiği ham maddeyi bütün özellikleriyle tanımak zorundaysa, çocuk eğitimiyle meşgul olan her görevli de çocuğu iyice tanımak zorundadır.

Çocuklara şefkatle yaklaşmalı, onların karşısında sabırlı olmalı, anlayışla eğitmeli ve iyi örnek olmalıyız. Onlar ümidimiz ve yarınlarımızın mimarlarıdır.



Değerli Eğitimciler,

Tüm çocukların eğitim hakkı olduğunun idraki içinde, onlara öncelikle okul öncesi eğitim alma imkânı tanıyarak; beden, zihin ve duygu gelişimi ile iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak, öncelikli amacımızdır.

Tüm amaçlarımıza ulaşabilmek için, okul öncesi eğitim hizmetleri, çalışmaları ve etkinliği süresince bu eğitimi yaygınlaştırmak ve kaliteli bir okul öncesi eğitim hizmeti verebilmek için karşılıklı işbirliği içinde olmalıyız. Ayrıca, daha fazla çocuğun okul öncesi eğitim imkânlarından yararlanması ve kurumsal eğitimin yanısıra toplum tabanlı bir eğitimin de verilebilmesi için elbirliği içinde çalışmalıyız.

Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü olarak; üniversitelerle, çeşitli kurum ve kuruluşlarla, sivil toplum örgütleriyle, yerel yönetimlerle ve vatandaşlarımızla işbirliği yaparak, birçok proje ile hedeflerine ulaşmaya çalışmaktayız.

Bugün itibarı ile 575 anaokulu ve 13.305 ana sınıfında okul öncesi eğitim hizmeti verilmektedir. 2004-2005 eğitim-öğretim yılında özel 326 anaokulu ile 241 anasınıfında okul öncesi eğitimi yapılmaktadır.

209 anaokulu inşaatı devam etmektedir. Tamamlandığında 784 anaokulunda eğitime devam edilecektir.

2004-2005 Yılı verilerine göre;

Türkiye Geneli 48-72 aylık çağ nüfusu	2.702.912
Kurum Sayısı	16.016
Derslik Sayısı	7.339
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından	
Yararlanan Çocuk Sayısı	434.771
Öğretmen Sayısı	22.030
Türkiye Geneli Mevcut okullaşma oranı	% 16.1
VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı Hedefi	% 25

VIII. Beş Yıllık Kalkınma Plânı sonunda hedeflenen % 25'lik okullaşma oranına ulaşılabilmesi için yapılan çalışmalara ilave olarak;

- Halkın bilinçlendirilmesi,
- Yeni okul öncesi eğitim modellerinin geliştirilmesi,
- Öğretmen ihtiyacının karşılanması,
- Fizikî kapasitenin arttırılması,
- Özel sektör ve hayırsever vatandaşların teşvik edilmesi,
- Mahallî idareler ve kamu kurum ve kuruluşlarının okul öncesi eğitim



kurumu açmaları için teşvik edilmesi sağlanacaktır.

Genel Müdürlüğümüzce yürütülen ve planlanan projeler;

- Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Projesi,
- Aile ve Çocuk Eğitimi Projesi,
- Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş Projesi,
- Okul-Veli-Çocuk Eğitimi Projesi,
- Okul Öncesi Eğitimi Araştırma, Geliştirme, Yaygınlaştırma ve Televizyonla Eğitim Programı Yapma Projesi,
- Temel Eğitim Programı II. Faz "Okul Öncesi Eğitimin Desteklenmesi ve Yaygınlaştırılması Projesi",
- Anasınıflarında Ücretsiz Eğitime Geçiş ve Sosyal Yardım Projesi,
- Mobil Anaokulu Projesi,
- Yaz Okulları Projesi,
- Bilişim Teknolojisi ile Okul Öncesi Eğitim Projesi,
- Uzlaşma Kültürü Projesi,
- Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenlerden Öğretmene Bilgi ve Deneyim Projesi

Başlıca Projeler

Hükümetimiz ile Dünya Bankası arasında imzalanan Temel Eğitim Programı kapsamında, "Okul Öncesi Eğitimin Desteklenmesi ve Yaygınlaştırılması Projesi" hazırlanmıştır. II. Fazda yer alan 300 ana sınıfı ek inşaatı, 300 ana sınıfı donatımı, 800 ana sınıfı için eğitim materyali ve 4500 öğretmenin hizmet içi eğitim faaliyetiyle ilgili çalışmalar devam etmektedir.

Temel Hizmetlere Bölgesel Yaklaşımda Kapasite Geliştirilmesi Projesi

T.C. Hükümeti ve UNICEF İşbirliği Programı 2001-2005 Ana Uygulama Plânı çerçevesinde "Türkiye'de anne ve çocukların yaşatılması, gelişmesi ve korunması alanlarında iyileştirmeler sağlanması" amacıyla, 3 program yürürlüğe girmiştir. Söz konusu programların üçüncüsü olan ve koordinatörlüğü İçişleri Bakanlığına verilen **Temel Hizmetlere Bölgesel Yaklaşımda Kapasite Geliştirilmesi Projesi'dir.**

Ayrıca; Ana Uygulama Plânı'nda yer alan birinci program Erken Çocukluk Döneminde Bakım Programı'dır. Bu programın alt projesi olan ve koordinatörlüğü Bakanlığımız tarafından yürütülen proje **Erken Çocukluk Gelişimi Projesi'dir.**

Erken Çocukluk Gelişimi Projesi

Bu proje doğumdan başlayarak örgün eğitime alışmaya kadar küçük çocuklar ve bakıcılar için daha gelişkin öğrenme ortamları yaratmayı, bunu yaparken de



çocuğun psiko-sosyal ve bilişsel gelişim hakkını güvence altına almayı amaçlamaktadır.

Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş Projesi

Erken Çocukluk Gelişimi Projesi'nin ikinci alt projesi ise Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş Projesidir.

Bu projenin, araştırma ve program geliştirme çalışmaları Bakanlığımız ve Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalları işbirliğinde okul öncesi eğitim programları ile ilköğretim birinci sınıf programlarının birbiri ile uyumlu hale getirilmesi için çalışmalar devam etmektedir.

Okul Öncesi Veli-Çocuk Eğitim Programı Projesi (OVÇEP)

61-72 ay grubu çocukların ana sınıfı ortamında zihinsel gelişimlerinin sağlanması, ilköğretime hazırlanması ve okul aile işbirliğinin güçlendirilmesi amacıyla, Anne-Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) ve Genel Müdürlüğümüz 2002-2003 ve 2004-2005 yılı işbirliği protokolü ile;

Okul Öncesi Veli-Çocuk Eğitim Programı Projesi'nin pilot uygulamalarına İstanbul, Ankara, İzmir, Samsun, Gaziantep, Adana, Kırklareli, Kahramanmaraş ve Muş illerinde devam edilmektedir.

Mobil Anaokulu Projesi

Ülkemizde maddî imkânları yetersiz ailelerin yaşadığı bölgelerde bulunan **36-72 ay çocuklarına ve onların ailelerine ulaşarak**, okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak, farklı bölgelerde yaşayan çocukların özellikle dil gelişimine yönelik, eğitim programları yapmak, ebeveynleri çocuk eğitimi konusunda bilinçlendirerek, eğitim materyalleri ve programları düzenlemek amacıyla, yerel yönetimler ve üniversitelerle işbirliği yapılmıştır. Okullaşma oranının en düşük olduğu, kalkınmada öncelikli illerde Mobil Anaokulu Projesi uygulaması dikkate alınacaktır.

Anne-baba eğitimi, çocuk sağlığı, beslenmesi, eğitimi vb. konularda toplumu bilinçlendirme çalışmalarının da yapıldığı **Mobil Anaokulu Projesi** bugün itibarıyla İstanbul, Bursa, Gümüşhane, Konya, Malatya illerinde uygulanmaktadır. Van, Ankara, Denizli, Balıkesir illerinde de uygulanması plânlanmıştır. Diğer illerimizde de yaygınlaştırılması yönündeki çalışmalar devam etmektedir.

Yaz Okulu

Haziran 2004'te yürürlüğe konulan Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği gereğince, anaokullarımızda yaz aylarında da eğitimin devam etmesi sağlanmıştır. Bu projeden Temmuz ve Ağustos 2004 aylarında 6739 çocuk yararlanmıştır.

Ayrıca, MEB ve Anne Çocuk Eğitim Vakfı işbirliği ile, Diyarbakır'da okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanamayan ailelerin çocuklarına yönelik Yaz Okulu Programı uygulaması başlamıştır.

Başlıca Çalışmalar

Bakanlığımıza bağlı her tür ve kademedeki örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde ana sınıfı açılmasına ve bu okul ve kurumların mimari projelerinde,



değişiklik yapılarak zemin katlarında okul öncesi eğitim için mekân hazırlanmasına olanak sağlanmıştır.

Yeni yapılacak olan ilköğretim kurumlarının bünyesinde; 6-12 dersliği olan okullarda bir, 12'den fazla dersliği olan okullarda ise iki ana sınıfı açılması zorunluluğu getirilmiştir.

"Sözleşmeli veya Ek Ders Görevi ile Görevlendirilecek Usta Öğreticiler Hakkında Yönetmelik"te değişiklik yapılarak okul öncesi eğitim kurumlarında kadrosuz usta öğretici çalıştırılmasına başlanmıştır.

Bakanlığımız 2004 yılı Hizmetiçi Eğitim Plânı doğrultusunda, bağımsız anaokulu müdürlerine, "Eğitim Yönetimi Semineri" anaokulu ve ana sınıflarında görevli öğretmenlere "Çoklu Zeka Kuramı, Güzel ve Etkili Konuşma, Çocuklarla İletişim Yöntemleri, Eğitimde Drama Formatörlüğü, Çocuklarda Ritm Duygusunu Geliştirme ve Okul Öncesi Eğitime Uyum ile Türkçe Eğitimi Geliştirme" konulu seminerler verilmiştir.

Ayrıca, bu yıl ilköğretim müfettişlerine yönelik "Okul Öncesi Eğitim" alanında düzenlenen seminerde toplam 162 müfettiş eğitime alınmıştır. Bağımsız anaokulu ve ana sınıflarında görev yapan öğretmenlere yönelik düzenlenecek olan "Çoklu Zeka Kuramı", "Güzel ve Etkili Konuşma", "Çocuklarla İletişim Yöntemleri", "Çocuklarda Ritm Duygusunu Geliştirme", "Resmin Dili", "Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Okul Öncesi Eğitime Uyumunu" ve "Okul Öncesi Veli-Çocuk Eğitim Programını Tanıtma (OVÇEP)" konulu kurs ve seminerlere ise 750 öğretmenin katılımı sağlanacaktır.

Değerli Katılımcılar,

Sonuç olarak, her çocuğun; **yaşama, gelişme, korunma, katılım ve eğitim** hakkı vardır. Çocuklarımıza, özellikle erken çocukluk döneminde kaliteli bir okul öncesi eğitim alma fırsatı verilmeli ve tüm gelişim alanları desteklenmelidir!

En değerli varlığımız olan çocuklarımızın, hepimizin çabası ile hak ettikleri iyiliklere ve güzelliklere kavuşacaklarına olan inancımı belirtiyor; özenle sürdürdüğümüz çalışmalarımızda bizleri destekleyerek, katkıda bulunan hayırsever vatandaşlarımız, kamu kurum ve kuruluşları, üniversiteler, yerel yönetimler, sivil toplum örgütleri ve tüm sektörlere teşekkür ediyorum.

Saygılarımla.

Remzi İnanlı

Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürü



Okul Öncesi Eğitiminde Kaliteyi Etkileyen Faktörler Konusunda, Üniversitelerden
Toplanan Anket Sonuçları

Prof. Dr. Tanju Gürkan



OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE KALİTE: ÜNİVERSİTELERİN ROLÜ

Okul Öncesi Öğretmenliği, Çocuk Gelişimi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalları Mevcut Durum Araştırması

Giriş

Anne Çocuk Eğitim Vakfı'nın önderliğinde, mevcut okul öncesi eğitim sisteminin analiz edilmesi, değerlendirilmesi, ileriye dönük geliştirici önerilerin oluşturulması ve okul öncesi eğitim sisteminin temel taşlarından biri olan öğretmenlerin yetiştirildikleri eğitim programlarının incelenmesi amacıyla, 17-18 Ocak 2002 tarihinde Ankara'da "Okul Öncesi Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme" konulu bilimsel bir toplantı düzenlenmişti.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı bu toplantıyı düzenlerken iki temel varsayımdan hareket etmişti. Bunlardan birincisi; Türkiye'de 1980'li yıllardan günümüze uzanan okul öncesi **eğitim uygulamalarının çeşitli yönleriyle irdelenmesi** ve 21. yüzyılda uygulanmaya geçirilmesi gereken **yeni ve/veya farklı modellerin ortaya çıkarılmasının** gerekliliğiydi. Diğeri ise; Eğitim Fakültelerinde dört yıldır uygulanan ve **2001-2002 Öğretim Yılı** sonunda mezun verecek olan Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programının değerlendirilmesi ve geliştirilmesinin **okul öncesi öğretmenlerinin niteliğinin artırılması açısından çok önemli olmasıydı.**

2002 yılındaki bu toplantıya; Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, konu ile ilgili diğer bakanlık yetkilileri, Açık Öğretim Fakültesi dahil 33 ayrı üniversitenin ilköğretim bölüm başkanları ile okul öncesi eğitimi anabilim dalı başkanları ve UNICEF eğitim ekibi üyeleri katılmıştı.

İki gün süren bu toplantıda okul öncesi eğitim dört ayrı çalışma grubunda çeşitli yönleriyle ele alınmıştı, her çalışma grubu konuyu önceden belirlenen üç temel başlık altında incelemişti. Bu temel başlıklar şunlardı:

- Mevcut Okul Öncesi Eğitim Sisteminin Değerlendirilmesi
- Okul Öncesi Eğitim Personel Yetiştirme Politikalarının Belirlenmesi
- Eğitim Fakültelerinde Uygulanan Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programının Değerlendirilmesi

Bu toplantıda elde edilen sonuçlar ve öneriler "Anne Çocuk Eğitim Vakfı" ve "Erken Çocukluk Eğitimi Danışma Kurulu" tarafından gözden geçirilerek rapor haline getirilmiş ve yayınlanmıştı.

5-6 Aralık 2003'te, yine Anne Çocuk Eğitim Vakfı'nın önderliğinde Ankara'da "Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar" konulu bilimsel bir toplantı gerçekleştirilmişti. Bu toplantıya üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği bölümü öğretim üyeleri ile Milli Eğitim Bakanlığı, Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu ve sivil toplum örgütlerinden toplam 168 kişi katılmıştı.

Mevcut erken çocukluk eğitimi sisteminin iyileştirilmesine yönelik gerçekleştirilen o toplantı şu amaçlar çerçevesinde şekillenmişti:

- Türkiye'de erken çocukluk eğitiminde uygulanan farklı modeller ve bu modellere ilişkin örnek uygulamaların paylaşılması,



- Modellerin yaygınlaştırılmasına yönelik önerilerin tartışılması.

Konuşmacılar, erken çocukluk eğitimi sisteminde uygulanan kurum merkezli model, aile eğitim modeli ve kitle iletişim araçları modeline ilişkin bilgiler vermiş ve bu modellerin Türkiye'deki uygulamalarına ilişkin değerlendirmeler yapmışlardı. Toplantıda bu modellere yönelik, Türkiye'deki örnek uygulamalara da yer verilmişti.

Üç ayrı çalışma grubunda, modellerin yaygınlaştırılması farklı yönleriyle ele alınmıştı. Her çalışma grubu ele aldığı modeli önceden belirlenen çerçeve altında incelemiş, yaygınlaşma, yönetim ve yapılarla ilişkin öneriler getirmişlerdi. Her grubun önerileri sunulmuş ve tartışılmıştı. Bu toplantının raporu da yayınlanmıştı.

Bu yıl (2005) AÇEV'nin önderliğinde; AÇEV, Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü, UNICEF ve Eğitim Reformu Girişimi'nin katkıları ve üniversitelerin katılımıyla "Okul Öncesi Eğitimde Kalite" bilimsel toplantısında yine bir aradayız.

Ben sizlere bu toplantı öncesinde üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği, çocuk gelişimi, çocuk gelişimi ve eğitimi anabilim dalı başkanlıklarına ve bu anabilim dalında görevli öğretim elemanlarına AÇEV aracılığıyla gönderilen anketler yoluyla yürütülen araştırmanın bulgularını sunmak istiyorum. Bu araştırma üniversitelerin "Okul Öncesi Eğitimde Kalite" konusunun neresinde bulduklarını göstermek ve yapılacak grup çalışmalarına ışık tutmak açısından önem taşımaktadır.

Amaç

Bu çalışmanın genel amacı; Türkiye'de okul öncesi eğitim alanında öğretmen, çocuk gelişimci, çocuk gelişimi ve eğitimcisi yetiştiren üniversitelerin durumunu anabilim dalı başkanları ve öğretim üyeleri aracılığıyla belirlemektir.

Yapılacak bu belirlemelerin, hem benzer konuda çalışma yapacaklara temel oluşturması, hem de bu toplantı için hareket noktası oluşturması beklenmektedir.

Yöntem

Bu araştırmaya 2005 yılında bünyesinde okul öncesi öğretmenliği, çocuk gelişimi, çocuk gelişimi ve eğitimi anabilim dallarından bir ya da ikisini bulunduran üniversitelerin tümü dahil edilmiştir. Araştırma verileri, biri yalnız anabilim dalı başkanları, diğeri anabilim dalının öğretim üyeleri tarafından doldurulan iki ayrı anket aracılığıyla elde edilmiştir. Bazı anketlerin eksik doldurulması nedeniyle analizler yapılmadan önce bu kişilere tekrar anketler yollanarak bilgilerin tamamlanmasına çalışılmıştır. Ancak Mayıs 2005 tarihinde analizlere geçildiğinden, daha sonra gelen anketler değerlendirilmemiştir. Bu nedenle tablo ve grafiklerdeki toplam yanıtlayan sayısı değişmektedir.

Veriler; yüzde ve frekans olarak analiz edilmiş, şekil ve grafiklerle desteklenmiştir. Anketlerin ve verilerin niteliği nedeniyle ileri istatistiksel işlemlere yer verilmemiştir.

Bulgular ve Yorumlar

İlgili anabilim dalı başkanlarından ve öğretim elemanlarından elde edilen veriler, başlıklar altında ele alınmakta, tablo ve grafiklerle açıklanmaktadır.



1. Araştırmaya katılanların üniversitelere göre dağılımı

Bu anabilim dallarındaki öğretim elemanlarının üniversitelere göre dağılımını gösteren Tablo 1 incelendiğinde en fazla öğretim elemanının Hacettepe, Marmara, Gazi ve Boğaziçi Üniversitelerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının (N=160) üniversitelere göre dağılımı

Sıra	Üniversite	Kişi	Yüzde
01	Hacettepe Üniversitesi	21	13,2
02	Marmara Üniversitesi	20	12,6
03	Boğaziçi Üniversitesi	12	7,5
04	Gazi Üniversitesi	12	7,5
05	Ankara Üniversitesi	10	5,7
06	Çukurova Üniversitesi	9	5,7
07	Mersin Üniversitesi	9	5,7
08	Uludağ Üniversitesi	9	5,7
09	Atatürk Üniversitesi	7	4,4
10	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	6	3,8
11	Selçuk Üniversitesi	6	3,8
12	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	5	3,1
13	Van 100. Yıl Üniversitesi	5	3,1
14	Başkent Üniversitesi	4	2,5
15	Ege Üniversitesi	4	2,5
16	İnönü Üniversitesi	4	2,5
17	Pamukkale Üniversitesi	4	2,5
18	Akdeniz Üniversitesi	3	1,9
19	Dokuz Eylül Üniversitesi	3	1,9
20	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	3	1,9
21	Anadolu Üniversitesi	2	1,3
22	Karadeniz Teknik Üniversitesi	2	1,3
	TOPLAM	160	100



Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı'nın ve Marmara Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dallarının, alanlarında en eski anabilim dalları oldukları dikkate alındığında, bu dağılımın beklenen bir görünümü yansıttığı söylenebilir.

Tablo 1, bize Ankara, Çukurova, Mersin ve Uludağ Üniversitelerindeki ilgili anabilim dallarının göreceli olarak daha yeni olmalarına rağmen giderek kadrolarını zenginleştirerek önemli bir gelişme içinde olduklarını da göstermektedir.

2. Araştırmaya katılanların görevli oldukları bölümlerin üniversitelere göre dağılımı

Araştırmaya katılan 160 öğretim elemanının kadroları itibariyle görevli oldukları anabilim dallarına bakıldığında, 22 üniversiteden 15'inde bu öğretim elemanlarının kadrolarının ilköğretim bölümüne bağlı olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının (N=160) görevli oldukları bölümlerin üniversitelere göre dağılımı

Üniversite	Bölüm	Profesör	Doçent	Yardımcı Doçent	Öğr. Görevlisi	Bilim Uzmanı	Araş. Görevlisi	TOPLAM
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	İlköğretim Bölümü			2		1	3	6
Akdeniz Üniversitesi	İlköğretim Bölümü			1		2		3
Anadolu Üniversitesi	İlköğretim Bölümü				2			2
Ankara Üniversitesi	İlköğretim Bölümü	1	1	1	1	1	1	5
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	1	3					4
Atatürk Üniversitesi	İlköğretim Bölümü						3	3
	Eğitim Bilimleri			3			1	4
Başkent Üniversitesi	İlköğretim Bölümü	1		1			2	4
Boğaziçi Üniversitesi	İlköğretim Bölümü	2		2	4	4		12
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	İlköğretim Bölümü			2	2		1	5
Çukurova Üniversitesi	İlköğretim Bölümü		1	1	5		2	9
Dokuz Eylül Üniversitesi	İlköğretim Bölümü			2			1	3



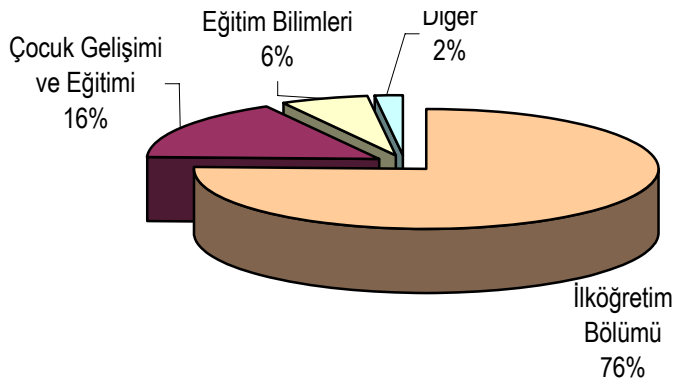
Ege Üniversitesi	İlköğretim Bölümü			2	2			4
Gazi Üniversitesi	İlköğretim Bölümü	1			2			3
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	1	1	6	1			9
Hacettepe Üniversitesi	İlköğretim Bölümü	2	1	1	1	2	1	8
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	7	1	1	4			13
İnönü Üniversitesi	İlköğretim Bölümü				2		1	3
	Eğitim Bilimleri			1				10
Karadeniz Teknik Üniversitesi	İlköğretim Bölümü				2			2
Marmara Üniversitesi	İlköğretim Bölümü	1	4	4	6	1	4	20
Mersin Üniversitesi	İlköğretim Bölümü			1	2			3
	Eğitim Bilimleri		1	4				5
	Diğer				1			1
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	İlköğretim Bölümü			2			1	3
Pamukkale Üniversitesi	İlköğretim Bölümü			2	1		1	4
Selçuk Üniversitesi	İlköğretim Bölümü			2	1		3	6
Uludağ Üniversitesi	İlköğretim Bölümü		1	2	4			7
	Diğer			1	1			2
Van 100. Yıl Üniversitesi	İlköğretim Bölümü				2	2	1	5
TOPLAM		17	14	44	46	13	26	160

Tablo 2'ye baktığımızda, bir önceki tablo ile uyumlu olarak, en fazla öğretim elemanının Marmara ve Hacettepe Üniversitelerinde görev yaptığı görülmektedir. Tablo 3, 4 ve grafikler öğretim elemanlarının dağılımlarını ayrıntılı biçimde vermektedir.



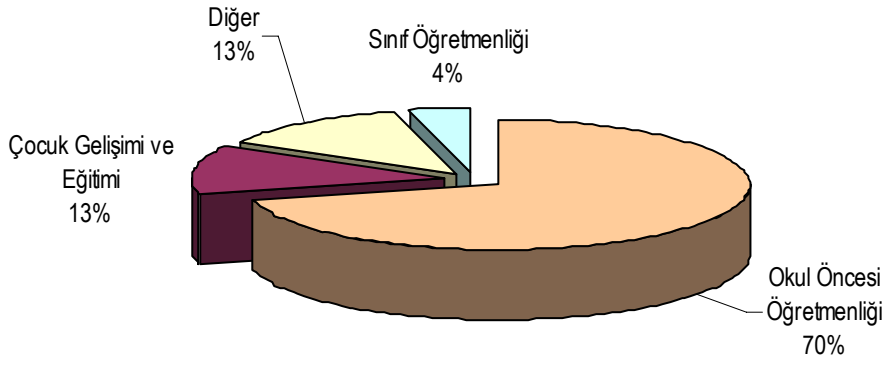
Tablo 3: Araştırmaya katılan 160 kişinin bölümlere göre dağılımı

Bölümler	Kişi	Yüzde
İlköğretim Bölümü	121	75,5
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	26	16,4
Eğitim Bilimleri	10	6,3
Diğer	3	1,9
TOPLAM	160	100



Tablo 4: Araştırmaya katılan 160 kişinin anabilim dallarına göre dağılımı

Anabilim Dalları	Kişi	Yüzde
Okul Öncesi Öğretmenliği	114	71,1
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	20	12,6
Sınıf Öğretmenliği	6	3,8
Diğer	20	12,6
TOPLAM	160	100



3. Araştırmaya katılanların unvanlarına göre dağılımı

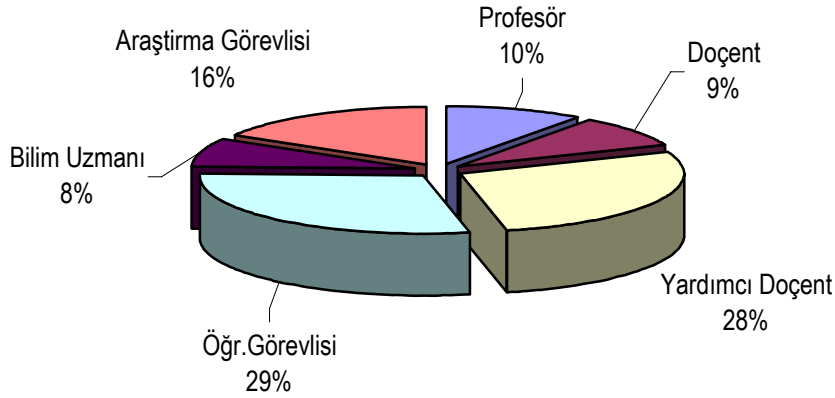
Tablo 5'teki verilere dayalı olarak öğretim elemanlarının unvanlarının dağılımına bakıldığında ve üniversitelerin tümü dikkate alındığında bu anabilim dallarında en fazla sayıda öğretim görevlileri ile yardımcı doçentlerin görev yaptıkları anlaşılmaktadır.

Bu iki unvana sahip öğretim elemanları, tüm öğretim elemanlarının yaklaşık %57'sini oluşturmaktadır.

Bir bilim dalının gelecekteki öğretim elemanı potansiyeli olan araştırma görevlilerinin oranı ise oldukça düşüktür (yaklaşık %16). Tablo 3,4,5 ve grafikler birlikte incelendiğinde bu verilerin yanı sıra uzman kadrolarının da çok yetersiz olduğu açıkça görülmektedir. Öğretmenlik programlarında uzmanlar özellikle uygulamalı çalışmaların yürütülmesinde çok gerekli elemanlardır. %8'lik bir oran gerçekten çok düşük ve üzerinde durulması gereken bir orandır.

Tablo 5: Araştırmaya katılan 160 kişinin unvanlarına göre dağılımı

Ünvanlar	Kişi	Yüzde
Profesör	17	10,1
Doçent	14	8,8
Yardımcı Doçent	44	27,7
Öğr. Görevlisi	46	28,9
Bilim Uzmanı	13	8,2
Araştırma Görevlisi	26	16,4
TOPLAM	160	100



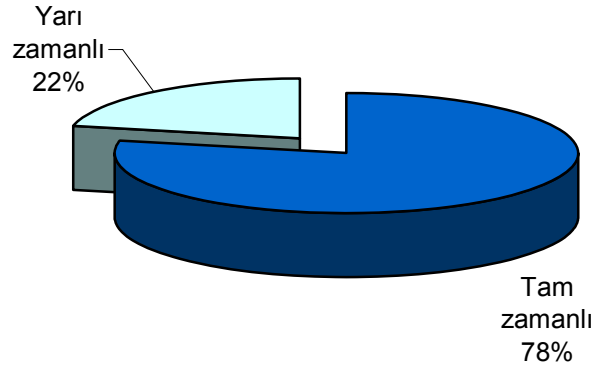
4. Araştırmaya katılanların tam ve yarı zamanlı oluşlarına göre dağılımı

Değerlendirilebilir yanıt veren 156 öğretim elemanının dağılımlarına bakıldığında bunların %78'inin tam zamanlı oldukları görülmektedir.

%22'lik yarı zamanlı öğretim elemanlarının oranı istenen bir orandır. Çünkü okul öncesi eğitim alanı disiplinler arası bir alandır. Ayrıca öğretmenlik programlarında yer alan derslerin temel bilgi kategorileri; genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisidir. Bu temel bilgi kategorilerindeki bazı derslerin, uzmanlık anlayışı doğrultusunda, diğer bölüm ya da anabilim dallarındaki öğretim elemanları tarafından verilmesi gerekmektedir. Üniversite anlayışının temelini uzmanlık alanlarının oluşturduğu gerçeğinden hareketle bu dağılımın doğru ve olması gereken bir görünümü yansıttığı söylenebilir.

Tablo 6: Araştırmaya katılan 156 kişinin tam zamanlı yarı zamanlı çalışma durumları

Çalışma Durumu	Kişi	Yüzde
Tam Zamanlı	122	78,2
Yarı Zamanlı	34	21,8
TOPLAM	156	100



5. Araştırmaya katılanların lisans programından mezun oldukları üniversitelere göre dağılımı

Tablo 7'ye bakıldığında şu an adı geçen anabilim dallarında görevli öğretim elemanlarının (154 kişinin) lisans mezuniyetleri açısından kaynaklarının birinci olarak Hacettepe, ikinci olarak Ankara, üçüncü olarak da Gazi Üniversitesi olduğu görülmektedir. Bu üç üniversite okul öncesi eğitim alanında şu an görevli olan öğretim elemanlarının yaklaşık %56'sının lisans eğitimlerini aldıkları üniversitelerdir. Adı geçen üniversitelerin Türkiye'nin en eski ve köklü üniversiteleri olması ve üçünün de eğitim fakültelerinin oldukça önce kurulmuş olması nedeniyle bu durum yadsınmayacak bir bulgudur.

Tablo 7. Araştırmaya katılan 160 kişiden, değerlendirilebilir yanıt veren 154 kişinin lisans programından mezun oldukları üniversitelere göre dağılımı

Üniversite	Profesör	Doçent	Yard. Doçent	Öğr. Görevlisi	Bilim Uzmanı	Araştırma Görevlisi	TOPLAM
Abant İzzet Baysal Üniversitesi						2	2
Anadolu Üniversitesi						1	1
Ankara Üniversitesi	1	5	8	5		1	20
Atatürk Üniversitesi						3	3
Boğaziçi Üniversitesi			2	4	2		8
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi			1				1
Çukurova Üniversitesi			1	3	1	2	7
Ege Üniversitesi			2	1		1	4
Gazi Üniversitesi			4	11	2	1	18



Hacettepe Üniversitesi	11	6	15	8	4	4	48
İnönü Üniversitesi						2	2
Marmara Üniversitesi				5	1	2	8
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1		3	3	1	1	9
Pamukkale Üniversitesi						1	1
Selçuk Üniversitesi			2	1		2	5
Uludağ Üniversitesi			1	2		1	4
Van 100. Yıl Üniversitesi						1	1
İstanbul Üniversitesi	3	2	1		1		7
Mustafa Kemal Üniversitesi				1			1
Diğer (Yurtiçi)			1		1		2
Diğer (Yurtdışı)			2				2
TOPLAM	16	13	43	44	13	25	154

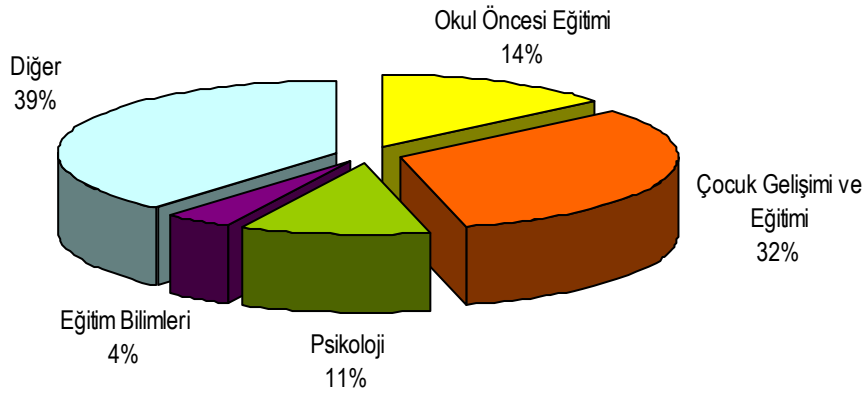
6. Araştırmaya katılanların mezun oldukları lisans programlarına göre dağılımı

Tablo 8 ve grafiğe bakıldığında, değerlendirilebilir yanıt veren 152 kişiden lisans programı olarak %39'unun farklı programlardan, %32'sinin çocuk gelişimi ve eğitimi programlarından, %14'ünün ise okul öncesi öğretmenliği programlarından mezun oldukları görülmektedir. Okul öncesi öğretmenliği programları oldukça yeni olduğundan bu doğal bir sonuçtur ve bir önceki bulgu ile de tutarlıdır. Zaman içinde bu dengenin okul öncesi öğretmenliği programları lehine değişeceği de beklenen bir durumdur.



Tablo 8: Araştırmaya katılan 160 kişiden, değerlendirilebilir yanıt veren 152 kişinin mezun oldukları lisans programlarına göre dağılımı

Lisans Programı	Profesör	Doçent	Yardımcı Doçent	Öğr. Görevlisi	Bilim Uzmanı	Araştırma Görevlisi	TOPLAM
Okul Öncesi Eğitimi				7	1	13	21
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	11	8	13	10	5	2	49
Psikoloji	1	3	5	4	2	2	17
Eğitim Bilimleri			3	2		1	6
Diğer	4	3	21	20	5	6	59
TOPLAM	16	14	42	43	13	24	152



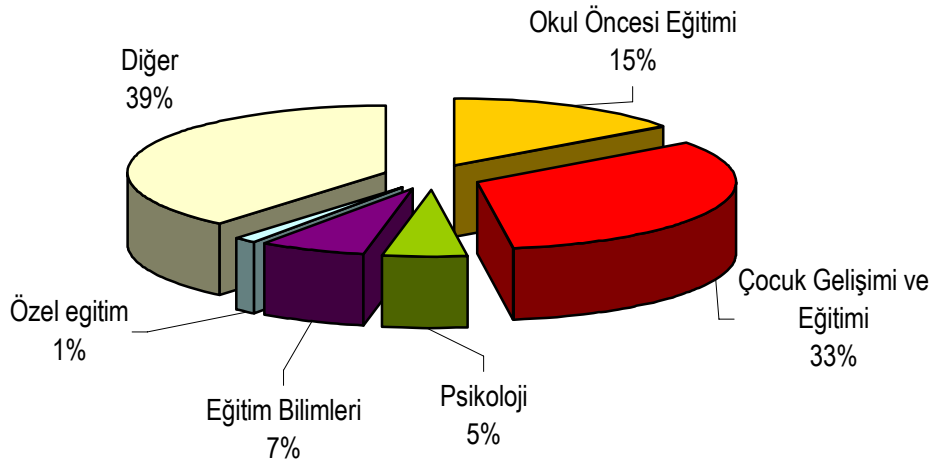
7. Araştırmaya katılanların tamamlanan yüksek lisans programına göre dağılımı

Bu maddeye yanıt veren 134 kişinin verilerinin yer aldığı Tablo 9 ve grafikteki dağılım, mezun olunan lisans programlarındaki dağılımla hemen hemen aynıdır.



Tablo 9: Bir yüksek lisans programını tamamlamış olan 134 kişinin, tamamlamış oldukları yüksek lisans programlarına göre dağılımı

Yüksek	Profesör	Doçent	Yard. Doçent	Öğr. Görevlisi	Bilim Uzmanı	Araştırma Görevlisi	TOPLAM
Okul Öncesi Eğitimi			2	9	3	6	20
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	12	7	14	6	3	2	44
Psikoloji		2	2	2	1		7
Eğitim Bilimleri		1	3	3		2	9
Özel Eğitim		1			1		2
Diğer	2	3	22	18	2	5	52
TOPLAM	14	14	43	38	10	15	134



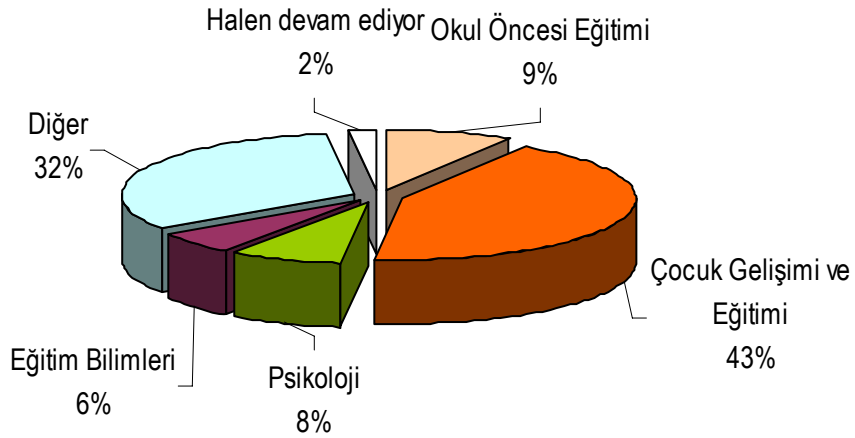
8. Araştırmaya katılanların tamamlanan doktora programına göre dağılımı

Bu maddeye yanıt veren 102 kişinin verilerinin yer aldığı Tablo 10 ve grafikteki dağılım, lisans ve yüksek lisans dağılımı ile benzerdir. Burada tek fark çocuk gelişimi ve eğitimi doktora programlarını bitirenlerin oranının ilk iki derecedeki duruma kıyasla daha fazla olmasıdır.



Tablo 10: Bir doktora programını tamamlamış veya programa devam eden 102 kişinin, kayıtlı oldukları doktora programlarına göre dağılımı

Doktora	Profesör	Doçent	Yardımcı Doçent	Öğr. Görevlisi	Bilim Uzmanı	Araştırma Görevlisi	TOPLAM
Okul Öncesi Eğitimi			3	4	1	1	9
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	13	7	13	7	2	2	44
Psikoloji	1	1	3	2	1		8
Eğitim Bilimleri		3	3				6
Diğer	1	3	21	5	1	2	33
Halen devam ediyor				2			2
TOPLAM	15	14	43	20	5	5	102



9. Araştırmaya katılanların ders yüklerinin dağılımı

Ders yükleri hesaplanırken sınır, profesör, doçent ve yardımcı doçentler için dönem başına 3 ders (10 kredi) öğretim görevlileri ve (öğretim üyesi / görevlisi nezaretinde derse giren) araştırma görevlileri için dönem başına 4 ders (12 kredi) üzerinden hesaplanmıştır.



Tablo 11. Ders yüklerinin belirlenmiş sınırlara göre dağılımı

	2001-2002 Yılı Ders Yükü (Gruplanmış)				2002-2003 Yılı Ders Yükü (Gruplanmış)			2003-2004 Yılı Ders Yükü (Gruplanmış)			2004-2005 Yılı Ders Yükü (Gruplanmış)					
	YÖK'ün istediğinden az	YÖK'ün istediği kadar	YÖK'ün istediğinden fazla	TOPLAM	YÖK'ün istediğinden az	YÖK'ün istediği kadar	YÖK'ün istediğinden fazla	TOPLAM	YÖK'ün istediğinden az	YÖK'ün istediği kadar	YÖK'ün istediğinden fazla	TOPLAM	YÖK'ün istediğinden az	YÖK'ün istediği kadar	YÖK'ün istediğinden fazla	TOPLAM
Profesör	5	1	9	15	5	1	9	15	4	2	9	15	6	9	15	
Doçent	5	3	4	12	5	1	6	12	7	1	4	12	7	1	4	12
Yardımcı Doçent	29	3	6	38	26	4	8	38	25	5	8	38	23	4	11	38
Öğr. Görevlisi	30	3	6	39	29	3	7	39	30	1	8	39	26	4	9	39
Bilim Uzmanı	13			13	13			13	13			13	13			13
Araştırma Görevlisi	25		1	26	25		1	26	24		2	26	25		1	26
TOPLAM	107	10	26	143	103	9	31	143	103	9	31	143	100	9	34	143

Tablo incelendiğinde genellikle profesör, yardımcı doçent ve öğretim görevlilerinin ders yüklerinin fazla olduğu görülmektedir. Oysa doğal ders yükü sırasının; öğretim görevlisi, doçent, yardımcı doçent, profesör ve araştırma görevlisi şeklinde olması beklenmektedir. Ancak okul öncesi öğretmenliği bölümlerinin yeni bölümler olması ve profesörlerin genellikle diğer alanlardaki profesörlere kıyasla daha genç olmaları bu ters durumu yaratmış olabilir.

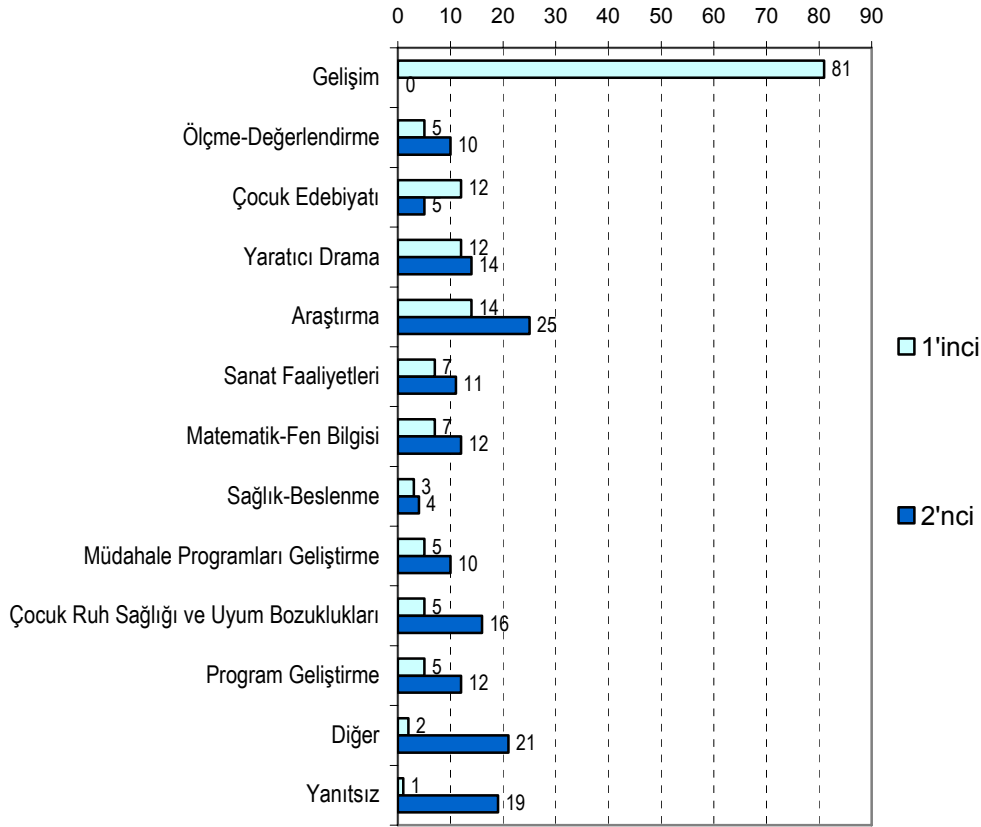
10. Araştırmaya katılanların belirttikleri ilgi alanlarının dağılımı

Bu maddeye yanıt veren 159 kişinin verilerinin yer aldığı Tablo 12'ye ve grafiğe bakıldığında öğretim elemanlarının yarısının birinci sırada gelişim alanındaki konulara, ikinci sırada ise %15'inin araştırma alanındaki konulara ilgi duydukları görülmektedir.



Tablo 12: Araştırmaya katılan 159 kişinin birinci ve ikinci öncelikli olarak belirttikleri ilgi alanlarının sıklığı

	Öncelik	1. Sırada		2. Sırada	
		SIKLIK	YÜZDE	SIKLIK	YÜZDE
1	Gelişim	81	50,9	0	0
2	Ölçme-Değerlendirme	5	3,1	10	6,3
3	Çocuk Edebiyatı	12	7,5	5	3,1
4	Yaratıcı Drama	12	7,5	14	8,8
5	Araştırma	14	8,8	25	15,7
6	Sanat Faaliyetleri	7	4,4	11	6,9
7	Matematik-Fen Bilgisi	7	4,4	12	7,5
8	Sağlık-Beslenme	3	1,9	4	2,5
9	Müdahale Programları Geliştirme	5	3,1	10	6,3
10	Çocuk Ruh Sağlığı ve Uyum Bozuklukları	5	3,1	16	10,1
11	Program Geliştirme	5	3,1	12	7,5
12	Diğer	2	1,3	21	13,2
13	Yanıtız	1	0,6	19	11,9
	TOPLAM	159	100	159	100



Bu ilginin o alanlarda kendilerini daha yetkin hissettiklerinden mi yoksa yetersiz hissettiklerinden mi kaynaklandığının sorgulanması gerekmektedir.

Ayrıca tablo incelendiğinde öğretim elemanlarının ilgi alanlarının okul öncesi eğitim alanının zenginliği ile uyumlu bir zenginlik arz etmediği de söylenebilir.

11. Araştırmaya katılan anabilim dallarındaki lisans derslerinin uzmanlarca verilme dağılımı

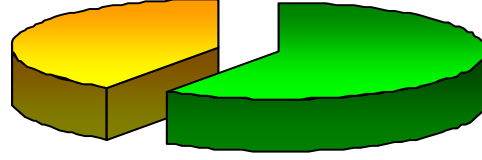
Tablo 13 ve grafik incelendiğinde anabilim dallarının yarısından biraz fazlasında, derslerin uzmanlar tarafından verildiği, yarıya yakınında ise bir kısmının uzmanlar tarafından verildiği görülmektedir.

Tablo 13: Lisans programlarındaki derslerin konu uzmanları tarafından verilip verilememesi durumu

	Sayı	Yüzde
Hepsini Uzmanlar Veriyor	13	56,5
Bir kısmını Uzmanlar Veriyor	9	39,1



Bir kısmını
Uzmanlar
Veriyor
41%



Hepsini
Uzmanlar
Veriyor
59%

Üniversitelerde uzmanlık önemli olduğundan anabilim dallarının bu konuda daha duyarlı olmaları beklenmektedir.

12. Anabilim dalları lisans programlarında uzman sıkıntısı çekilen derslerin dağılımı

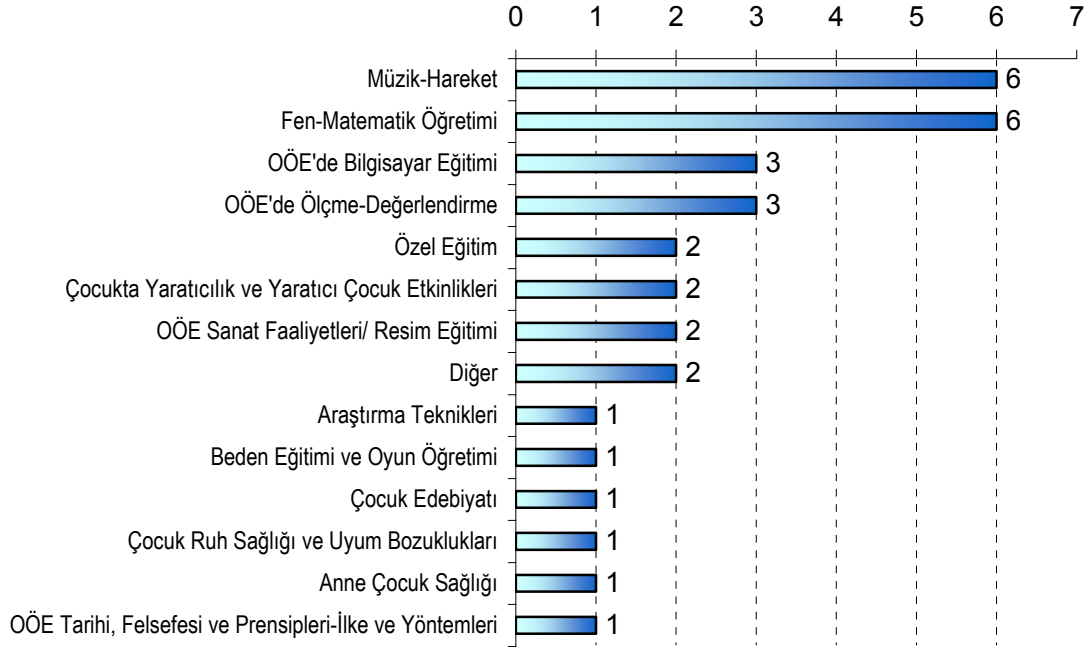
Tablo 14 ve grafik incelendiğinde müzik-hareket, okul öncesi bilgisayar eğitimi ve özel eğitim dersleri için uzman bulma sıkıntısının önemli olduğu görülmektedir.

Tablo 14: Lisans programında uzman sıkıntısı çekilen dersler

Dersler	1. Sırada		2. Sırada		3. Sırada		SIKLIK	
	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde	TOPLAMI	
1	Müzik-Hareket	4	16			2	8	6
2	OÖE'de Bilgisayar Eğitimi	2	8	1	4			3
3	Özel Eğitim	2	8					2
4	OÖE'de Ölçme-Değerlendirme	1	4	1	4	1	4	3
5	Araştırma Teknikleri	1	4					1
6	Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	1	4					1
7	Çocukta Yaratıcılık ve Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri	1	4	1	4			2
8	Fen-Matematik Öğretimi	1	4	3	12	2	8	6
9	Çocuk Edebiyatı			1	4			1
10	Çocuk Ruh Sağlığı ve Uyum Bozuklukları			1	4			1
11	OÖE Sanat Faaliyetleri/ Resim Eğitimi			1	4	1	4	2



12	OÖE Tarihi, Felsefesi ve Prensipleri-İlke ve Yöntemleri					1	4	4
13	Anne Çocuk Sağlığı					1	4	1
14	Diğer	2	8					2



Ankete yanıt verenlerin yaklaşık %30'u da bu soruya uzman sıkıntısı çekmedikleri şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu durum akla şu iki soruyu getirmektedir:

- Acaba bu anabilim dallarında uzmanlık yeterince önemsenmekte midir?
- Yoksa herkes her derse girmekte midir?

Bu soruların ciddi bir biçimde yanıtlanması gerekmektedir.

Tablo 14'teki uzman sıkıntısı çekilen dersler genellikle disiplinler arası derslerdir. Bu bulgudan hareketle, okul öncesi alanında açılan lisansüstü programlarda yer alan dersler diğer disiplinlerle desteklenmeli, yüksek lisans ve doktora tezleri yaptırılırken iki danışman anlayışı öne çıkarılmalıdır. Ayrıca lisans öğrencilerinden başarılı ve ilgili öğrenciler, lisansüstü programlara çekilerek uzman sıkıntısı çekilen dersler için eleman yetiştirilmesine de çalışılmalıdır.

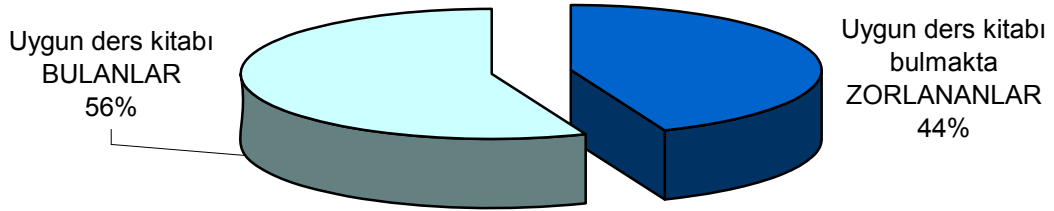
13. Anabilim dallarındaki derslerde ders kitabı bulabilme durumunun dağılımı

Tablo 15 ve grafik incelendiğinde öğretim elemanlarının %56'sının uygun ders kitabı bulmakta zorlanmadığı görülmektedir.



Tablo 15: Dersler için uygun ders kitabı bulabilme

	Sayı	Yüzde
Uygun ders kitabı bulmakta ZORLANANLAR	11	44
Uygun ders kitabı BULANLAR	14	56



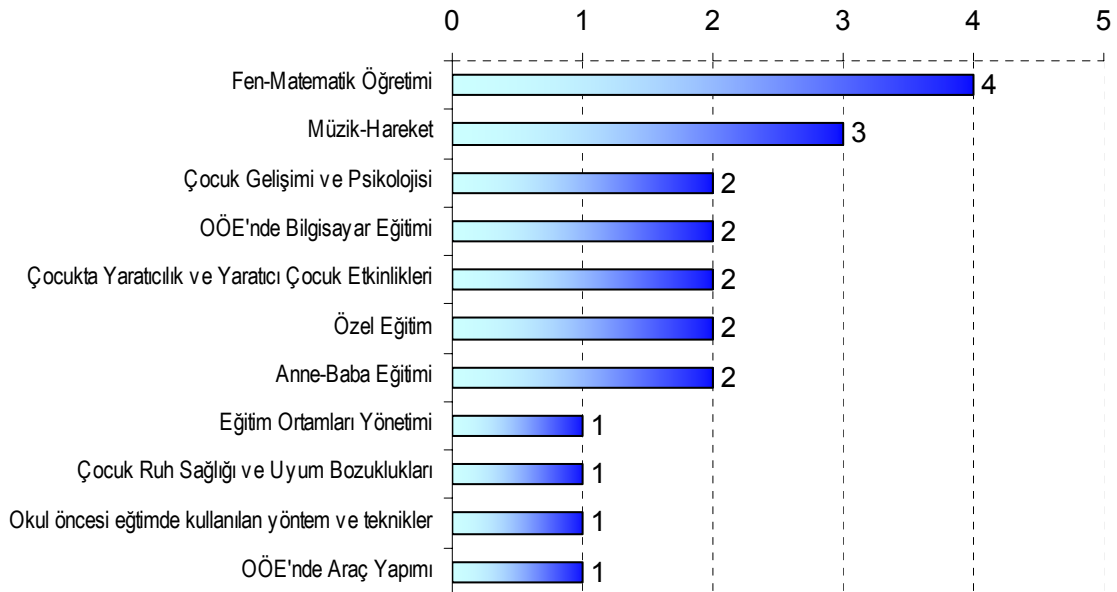
14. Uygun ders kitabı bulmada zorluk çekilen derslerin dağılımı

Tablo 16 ve grafik incelendiğinde en çok fen-matematik öğretimi dersinde uygun kitap bulmakta zorlanıldığı görülmektedir.



Tablo 16: Derslerde kitabının bulunmasında zorluk yaşanan dersler

Dersler	1. Sırada		2. Sırada		3. Sırada		SIKLIK
	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde	TOPLAM
1 Fen-Matematik Öğretimi	2	8	2	8			4
2 Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi	1	4			1	4	2
3 Eğitim Ortamları Yönetimi	1	4					1
4 OÖE'nde Bilgisayar Eğitimi	1	4			1	4	2
5 Çocukta Yaratıcılık ve Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri	1	4	1	4			2
6 Çocuk Ruh Sağlığı ve Uyum Bozuklukları			1	4			1
7 Okul öncesi eğitimde kullanılan yöntem ve teknikler			1	4			1
8 Müzik-Hareket			2	8	1	4	3
9 OÖE'nde Araç Yapımı					1	4	1
10 Özel Eğitim	1	4			1	4	2
11 Anne-Baba Eğitimi	1	4			1	4	2





Bu iki bulgu birleştirildiğinde ve bu iki soruya verilen yanıtların azlığı dikkate alındığında diğer öğretmenlik alanlarının bazılarında olduğu gibi okul öncesi öğretmenliği alanında da uygun ders kitabı bulmada çok fazla sorun olmadığı söylenebilir.

Ancak bu noktada yazılan bazı ders kitaplarının derleme ve çok yüzeysel hazırlanmış kitaplar olduğu gerçeğinin de dile getirilmesi gerekmektedir. Kitap yazımında daha özenli davranılması ve bilim etiğine uyulması gerektiği önemle vurgulanması gereken bir diğer konudur.

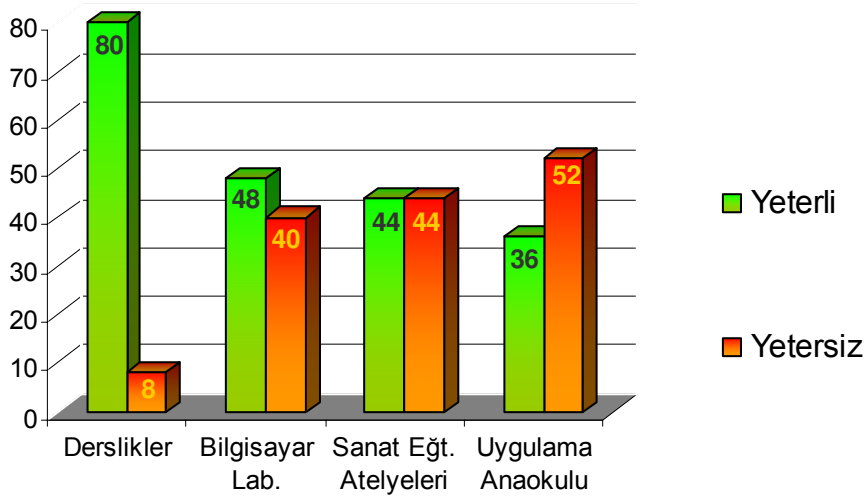
15. Lisans programlarında programın gerektirdiği öğretim mekânların yeterliliğinin dağılımı

Tablo 17 ve grafiğe bakıldığında anabilim dalı başkanlarının % 80'inin derslikleri yeterli buldukları görülmektedir.

Bilgisayar laboratuvarlarını yeterli görenlerin oranı %44, uygulama anaokulu olanaklarını yeterli bulanların oranı ise %36'dır.

Tablo 17: Anabilim dalı başkanlarının okul öncesi öğretmenliği lisans programında, programın gerektirdiği mekânların yeterliliğine ilişkin görüşleri:

Mekanlar	Yeterli		Yetersiz	
	Kişi	Yüzde	Kişi	Yüzde
Derslikler	20	80	2	8
Bilgisayar Lab.	12	48	10	40
Sanat Atölyeleri Eğt.	11	44	11	44
Uygulama Anaokulu	9	36	13	52



Derslikleri yetersiz bulan anabilim dalı başkanlarının yüzdesi oldukça yüksektir. Bu noktada "yeterli bulmanın" ölçütünün ne olduğu sorusunun yanıtlanması gerekir. Yeterlilik; sıra, sandalye ve tahtadan mı ibarettir? Yoksa zengin bir öğretim ortamı mı yeterlilik için ölçüt olarak alınmaktadır?

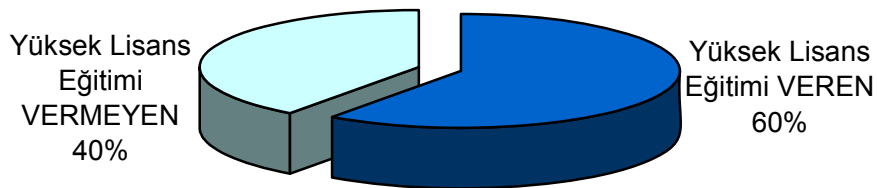
Ayrıca dersliklerin dışındaki öğretim ortamlarının yeterli olmaması da önemli bir durumdur. Bu konuda üniversitelerde daha detaylı araştırmalar yapılmalı ve geliştirici çalışmalar için olanak yaratılmalıdır.

16. Lisansüstü eğitim verme durumuna göre dağılım

Araştırmaya katılan anabilim dallarının %60'ında, okul öncesi eğitim alanında lisansüstü eğitim verilmektedir.

Tablo 18: Yüksek lisans eğitimi veren ve vermeyen program sayısı

	Program	Yüzde
Yüksek Lisans Eğitimi VEREN	15	60
Yüksek Lisans Eğitimi VERMEYEN	10	40



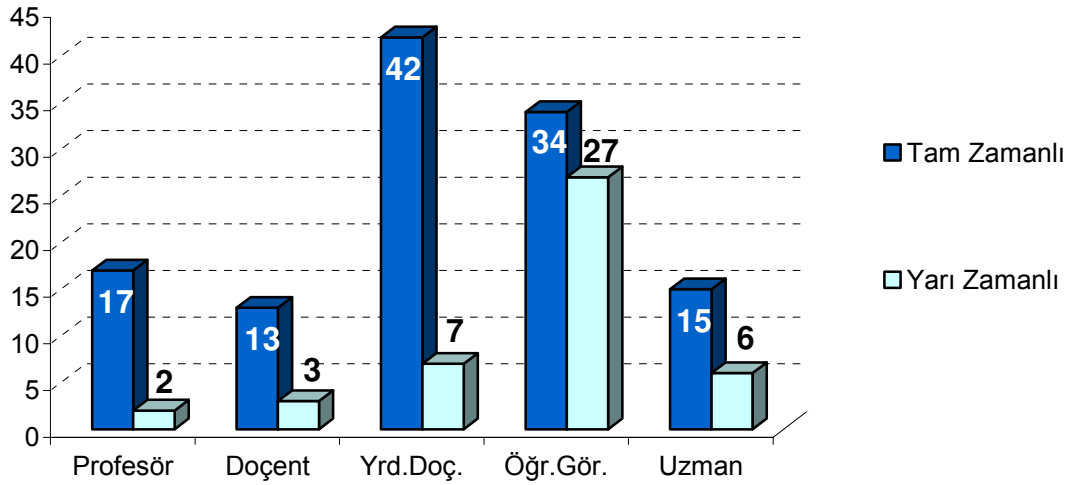
17. Lisansüstü eğitim programlarında görevli tam ve yarı zamanlı öğretim elemanı sayısının dağılımı



Tablo 19 ve grafik incelendiğinde lisansüstü programlardaki ders yükünü yardımcı doçentlerle öğretim görevlilerinin çektikleri görülmektedir.

Tablo 19: Yüksek lisans programı yürütülürken, programda görevli öğretim elemanlarına ek olarak, tam zamanlı ve yarı zamanlı olarak görevlendirilen öğretim elemanı sayıları

	Tam Zamanlı	Yarı Zamanlı
Profesör	17	2
Doçent	13	3
Yrd. Doç.	42	7
Öğr. Gör.	34	27
Uzman	15	6



Oysa lisansüstü eğitim programlarında asıl yükün profesör ve doçentler tarafından çekilmesi gerekir. Lisansüstü düzeyde eğitim belli bir birikim ve alanda yetkinlik gerektirmektedir. Yardımcı doçentlerin kendi gelişim ve yükseltilmeleri için gerekli olan çalışmalarla lisans programlarında yoğunlaşmaları beklenir. Burada tüm üniversitelerde doçentliğe yükseltme ve atanmada "Öğretmen Yetiştirme Alanına" getirilen zorunlu koşulun, ki bu koşul bir baraj niteliğindedir, doçent sayılarında bir duraksamaya neden olduğunu da vurgulamak gerekmektedir. Başka alanlarda böyle bir uygulama (baraj) olmamasına karşın öğretmenlik alanları için diretilen bu durum üniversitelerde yardımcı doçentlerin sistem dışına çıkmalarının yanı sıra doçent sayılarının da azalmasına ve öğretim kalitesinin düşmesine neden olmaktadır. Bu da üzerinde düşünülmesi gereken önemli bir konudur.

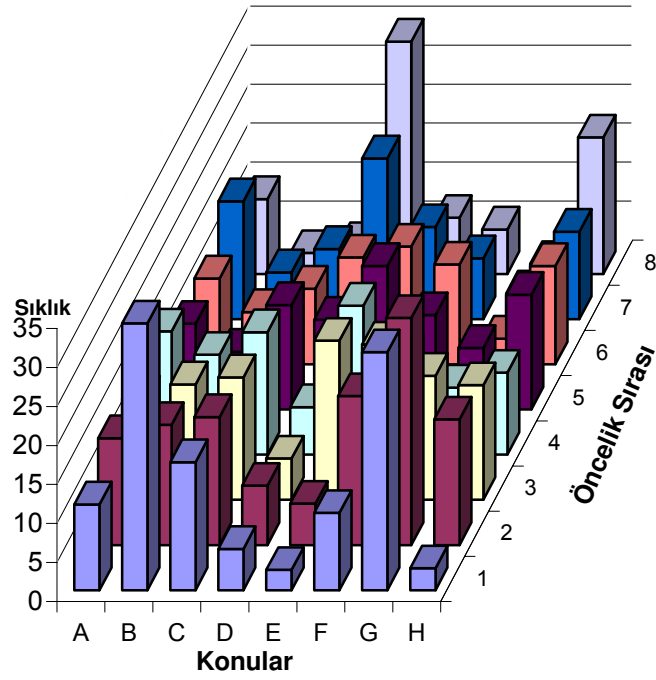
18. Türkiye'de okul öncesi eğitim sisteminin kalitesini arttırmak için ihtiyaç duyulanların dağılımı



Tablo 20 ve grafik incelendiğinde; birinci sırada ihtiyaç duyulanlar; genel bütçeden ayrılan kaynağın artırılması (%34) ve öğretmen eğitiminin iyileştirilmesidir (%30,5). İkinci sırada ihtiyaç duyulanlar; öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi (%29,1) ve uygulamalar için ehliyet/lisans sisteminin yerleştirilmesidir (%19,1).

Tablo 20: Türkiye'deki okul öncesi eğitim sisteminin kalitesini arttırmak için ihtiyaç duyulanlar

Konular	A) Farklı okul öncesi modelleri (anaokulu, yaz okulu, mobil anaokulu vs.) içeren bir sistem		B) Genel bütçeden ayrılan kaynağın artırılması		C) Öncelikli hedef kitlenin belirlenmesi		D) Hizmetlerin tek bir yetkili kuruma bağlanması		E) Denetimin eğitimi kişiler tarafından yapılması		F) Uygulamalar için ehliyet/ lisans sisteminin yerleştirilmesi		G) Öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi		H) Yeterli sayıda öğretmen	
	Kişi	Yüzde	Kişi	Yüzde	Kişi	Yüzde	Kişi	Yüzde	Kişi	Yüzde	Kişi	Yüzde	Kişi	Yüzde	Kişi	Yüzde
1'inci Sırada	16	11	51	34,2	22	16,4	7	5,3	4	2,6	14	9,9	46	30,5	4	2,8
2'nci Sırada	20	13,7	23	15,4	22	16,4	10	7,6	8	5,3	27	19,1	44	29,1	23	16,1
3'üncü Sırada	19	13	22	14,8	21	15,7	7	5,3	31	20,4	28	19,9	24	15,9	21	14,7
4'üncü Sırada	23	15,8	19	12,8	21	15,7	8	6,1	29	19,1	18	12,8	13	8,6	15	10,5
5'inci Sırada	16	11	11	7,4	18	13,4	15	11,5	28	18,4	17	12,1	12	7,9	21	14,7
6'ncı Sırada	16	11	10	6,7	13	9,7	18	13,7	23	15,1	18	12,8	5	3,3	18	12,6
7'nci Sırada	22	15,1	9	6	12	9	27	20,6	18	11,8	11	7,8	5	3,3	16	11,2
8'nci Sırada	14	9,6	4	2,7	5	3,7	39	29,8	11	7,2	8	5,7	2	1,3	25	17,5
TOPLAM	146	100	149	100	134	100	131	100	152	100	141	100	151	100	143	100



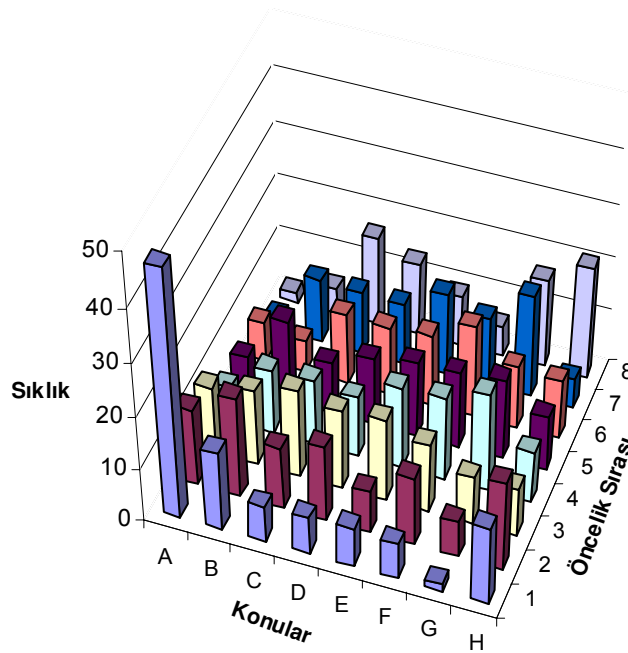
19. İlde okul öncesi eğitim alanındaki hizmet kalitesinin artırılması için ele alınması gereken konuların dağılımı

Tablo 21 ve grafik incelendiğinde; birinci sırada ele alınması gerekli bulunan konular; öğretmen eğitimin iyileştirilmesi (%47) ve fiziksel şartların iyileştirilmesidir (%15). İkinci sırada ele alınması gerekli bulunan konular; fiziksel şartların iyileştirilmesi (%19,2) ve öğretmen eğitimin iyileştirilmesidir (%14,8).



Tablo 21: Bulunulan ilde, okul öncesi eğitim alanında hizmet kalitesinin artırılması için ele alınması gereken konular

Konular	A) Öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi		B) Fiziksel şartların iyileştirilmesi		C) Öğretim programının iyileştirilmesi		D) Öğretmen /çocuk oranının iyileştirilmesi		E) Aile katılımının sağlanması		F) Eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesi		G) Denetim ve takibin iyileştirilmesi		H) Hizmetlerin lisansa/ ehliyete bağlanması	
	Kişi	Yüzde	Kişi	Yüzde	Kişi	Yüzde	Kişi	Yüzde	Kişi	Yüzde	Kişi	Yüzde	Kişi	Yüzde	Kişi	Yüzde
1. Sırada	70	47	22	15,1	10	7	10	7,2	11	7,5	10	6,9	2	1,4	21	14,9
2. Sırada	22	14,8	28	19,2	17	11,9	20	14,5	12	8,2	19	13,2	10	7	24	17
3.Sırada	19	12,8	21	14,4	24	16,8	21	15,2	23	15,6	19	13,2	13	9,1	13	9,2
4. Sırada	10	6,7	18	12,3	18	12,6	16	11,6	23	15,6	23	16	27	18,9	14	9,9
5.Sırada	10	6,7	23	15,8	14	9,8	18	13	21	14,3	21	14,6	22	15,4	15	10,6
6.Sırada	11	7,4	9	6,2	19	13,3	18	13	20	13,6	25	17,4	17	11,9	16	11,3
7. Sırada	4	2,7	18	12,3	17	11,9	16	11,6	23	15,6	19	13,2	28	19,6	8	5,7
8. Sırada	3	2	7	4,8	24	16,8	19	13,8	14	9,5	8	5,6	24	16,8	30	21,3
TOPLAM	149	100	146	100	143	100	138	100	147	100	144	100	143	100	141	100



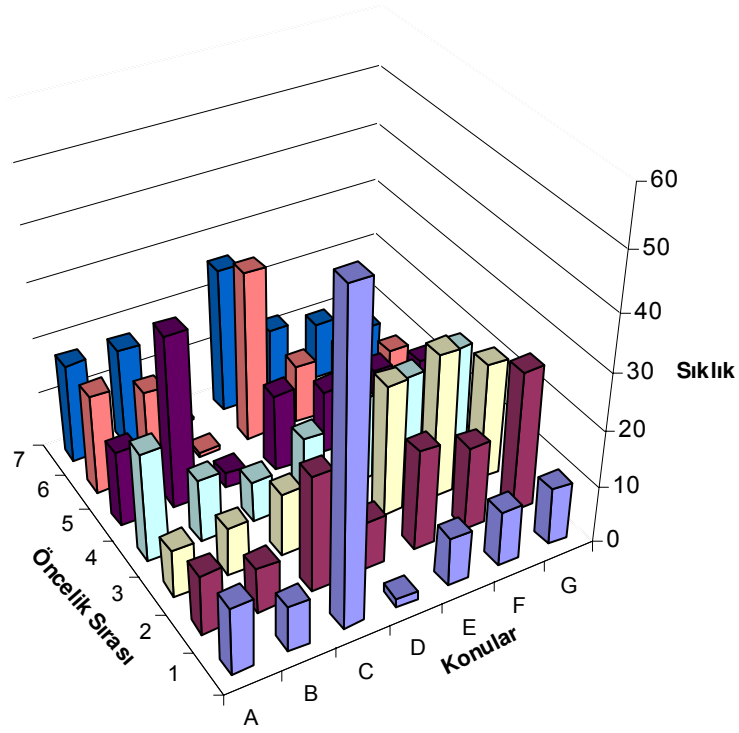


20. Okul öncesi öğretmeni yetiştirmede kaliteyi etkileyen etmenlerin dağılımı

Tablo 22'ye ve grafiğe bakıldığında; birinci sırada etmen olarak; yetişmiş öğretim üyesi eksikliği (%56,7) ve lisans programının yetersizliği (%12,1) yer almaktadır. İkinci sırada etmen olarak; öğretim üyelerinin yüklerinin fazla olması (%25,2) ve yetişmiş öğretim üyesi eksikliği (%20,7) gelmektedir.

Tablo 22: Okul öncesi öğretmenlerini yetiştirmede kaliteyi etkileyen etmenler

Konular	A) Lisans programının yetersizliği		B) Mekan yetersizliği		C) Yetişmiş öğretim üyesi eksikliği		D) Derslerde kullanılacak okuma kaynaklarının eksikliği		E) Öğretim üyesi istihdam etmekte kadro sıkıntısı		F) Öğrenci / Öğretmen oranının yüksekliği		G) Öğretim üyelerinin fazla yük taşımaları	
	Kişi	Yüzde	Kişi	Yüzde	Kişi	Yüzde	Kişi	Yüzde	Kişi	Yüzde	Kişi	Yüzde	Kişi	Yüzde
1. Sırada	17	12,1	11	8,1	85	56,7	2	1,5	12	8,6	14	9,6	15	10,2
2. Sırada	15	10,7	11	8,1	31	20,7	12	8,8	25	18	22	15,1	37	25,2
3. Sırada	12	8,6	12	8,8	17	11,3	10	7,3	33	23,7	38	26	31	21,1
4. Sırada	27	19,3	15	11	11	7,3	16	11,7	21	15,1	24	16,4	27	18,4
5. Sırada	19	13,6	42	30,9	4	2,7	19	13,9	16	11,5	18	12,3	16	10,9
6. Sırada	25	17,9	21	15,4	1	0,7	42	30,7	15	10,8	15	10,3	11	7,5
7. Sırada	25	17,9	24	17,6	1	0,7	36	26,3	17	12,2	15	10,3	10	6,8
TOPLAM	140	100	136	100	150	100	137	100	139	100	146	100	147	100



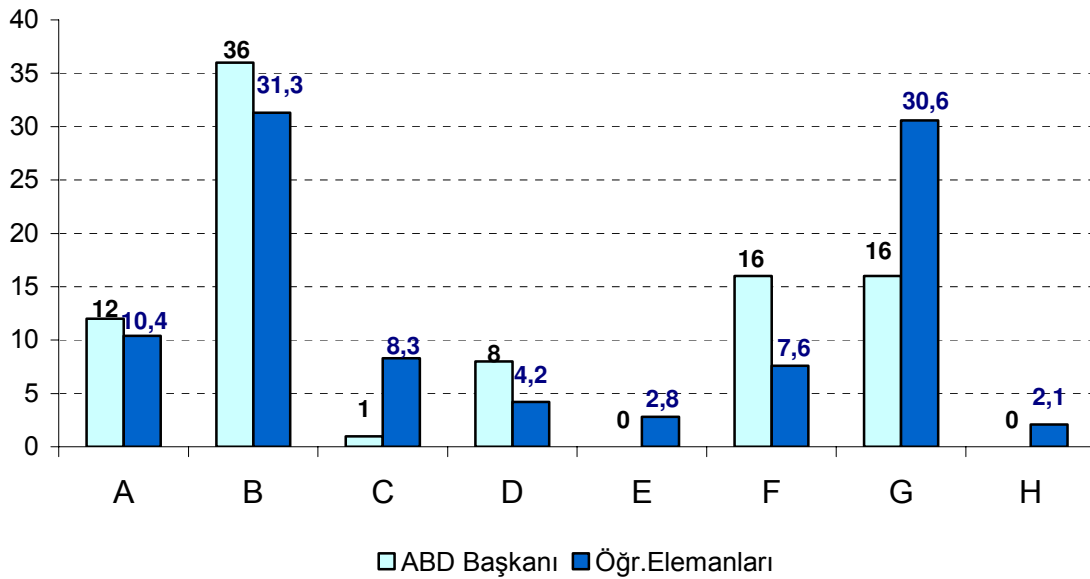
21. Anabilim dalı başkanlarına ve öğretim elemanlarına göre "Türkiye'de okul öncesi eğitim sisteminin kalitesini arttırmak için ihtiyaç duyulanların karşılaştırılması"

Tablo 23 ve grafik incelendiğinde anabilim dalı başkanlarının %36'sının, öğretim elemanlarının %31,3'ünün genel bütçeden bu alana ayrılan kaynağın arttırılmasını, anabilim dalı başkanlarının %16'sının, öğretim elemanlarının %30,6'sının, öğretmen eğitiminin iyileştirilmesini okul öncesi eğitimin kalitesinin yükseltilmesinde en önemli ihtiyaçlar olarak belirledikleri görülmektedir.



Tablo 23: Türkiye'deki okul öncesi eğitim sisteminin kalitesini artırmak için ihtiyaç duyulanlar konusunda, anabilim dalı başkanları ile öğretim elemanlarının önceliklerinin karşılaştırılması (Konuları birinci öncelikli gören anabilim dalı başkanı ve öğretim elemanı sayılarının yüzdeleri)

KONULAR	Anabilim Dalı Başkanları		Öğretim Elemanları	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
A) Farklı okul öncesi modelleri (anaokulu, yaz okulu, mobil anaokulu vs.) içeren bir sistem	3	12	15	10,4
B) Genel bütçeden ayrılan kaynağın artırılması	9	36	45	31,3
C) Öncelikli hedef kitlenin belirlenmesi	1	1	12	8,3
D) Hizmetlerin tek bir yetkili kuruma bağlanması	2	8	6	4,2
E) Denetimin eğitimli kişiler tarafından yapılması	0	0	4	2,8
F) Uygulamalar için ehliyet/ lisans sisteminin yerleştirilmesi	4	16	11	7,6
G) Öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi	4	16	44	30,6
H) Yeterli sayıda öğretmen	0	0	3	2,1



22. Anabilim dalı başkanlarına ve öğretim elemanlarına göre illerinde okul öncesi eğitimin kalitesinin artırılması için ele alınması gerekenlerin karşılaştırılması

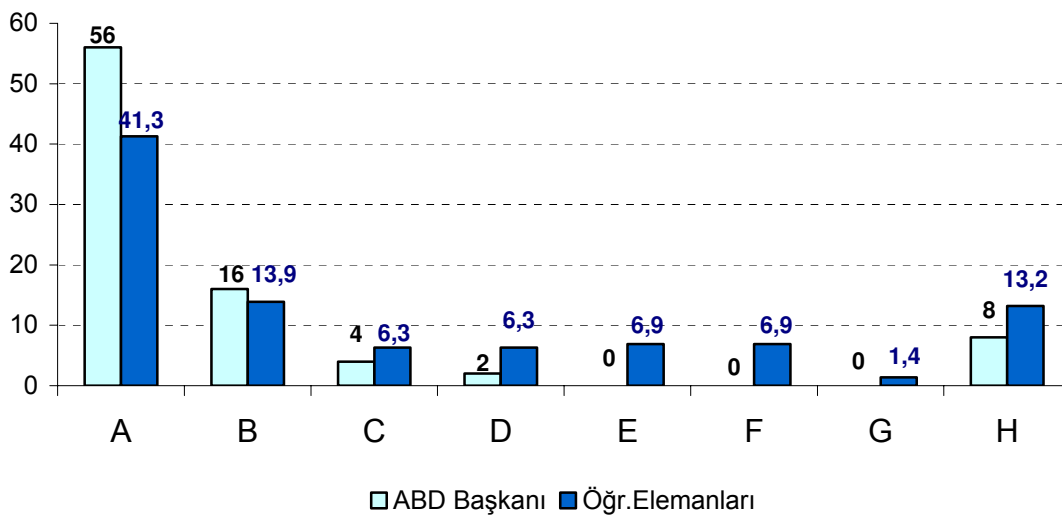
Tablo 24 ve grafik incelendiğinde anabilim dalı başkanlarının %56'sının, öğretim elemanlarının %41,3'ünün öğretmen eğitiminin iyileştirilmesini, anabilim dalı başkanlarının %16'sının, öğretim elemanlarının %13,9'unun okullardaki



fiziksel şartların iyileştirilmesini ele alınması gereken en önemli konular olarak belirledikleri görülmektedir.

Tablo 24: Bulunulan ilde, okul öncesi eğitimin kalitesinin arttırılması için ele alınması gereken konulara ilişkin anabilim dalı başkanları ile öğretim elemanlarının önceliklerinin karşılaştırılması (Konuları birinci öncelikli gören anabilim dalı başkanı ve öğretim elemanı sayılarının yüzdeleri)

KONULAR	Anabilim Dalı Başkanları		Öğretim Elemanları	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
A) Öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi	14	56	62	41,3
B) Fiziksel şartların iyileştirilmesi	4	16	20	13,9
C) Öğretim programının iyileştirilmesi	1	4	9	6,3
D) Öğretmen /çocuk oranının iyileştirilmesi	2	2	9	6,3
E) Aile katılımının sağlanması	0	0	10	6,9
F) Eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesi	0	0	10	6,9
G) Denetim ve takibin iyileştirilmesi	0	0	2	1,4
H) Hizmetlerin lisansa/ ehliyete bağlanması	2	8	19	13,2



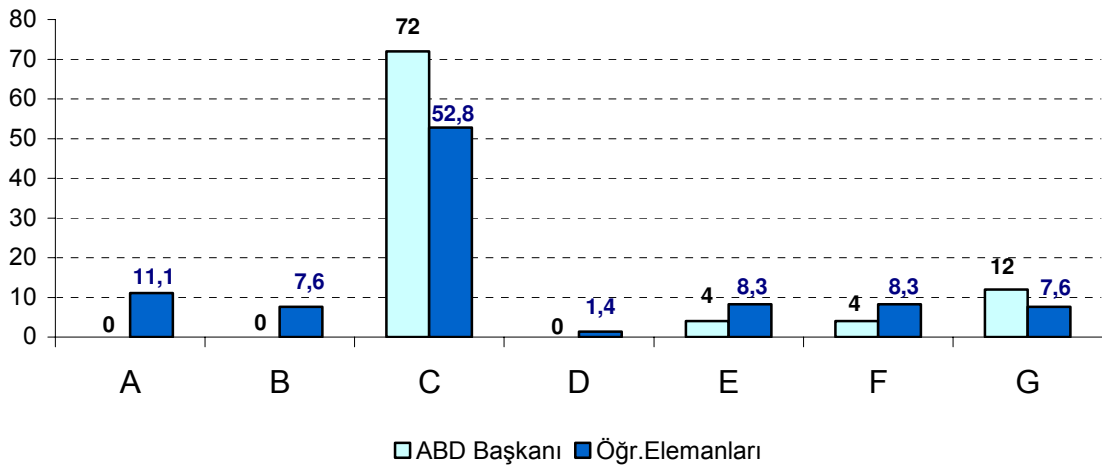
23. Anabilim dalı başkanları ve öğretim elemanlarına göre okul öncesi öğretmenlerini yetiştirmede kaliteyi etkileyen etmenlerin karşılaştırılması



Tablo 25 ve grafik incelendiğinde, anabilim dalı başkanlarının %72'sinin öğretim elemanlarının %52,8'inin yetişmiş öğretim üyesi eksikliğini okul öncesi öğretmeni yetiştirmede en önemli etken olarak belirledikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 25: Okul öncesi öğretmenlerini yetiştirmede kaliteyi etkileyen etmenlere ilişkin anabilim dalı başkanları ile öğretim elemanlarının önceliklerinin karşılaştırılması. (Konuları birinci öncelikli gören anabilim dalı başkanı ve öğretim elemanı sayılarının yüzdeleri)

KONULAR	Anabilim Dalı Başkanları		Öğretim Elemanları	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
A) Lisans programının yetersizliği	0	0	16	11,1
B) Mekân yetersizliği	0	0	11	7,6
C) Yetişmiş öğretim üyesi eksikliği	18	72	76	52,8
D) Derslerde kullanılacak okuma kaynaklarının eksikliği	0	0	2	1,4
E) Öğretim üyesi istihdam etmekte kadro sıkıntısı	1	4	12	8,3
F) Öğrenci / Öğretmen oranının yüksekliği	1	4	12	8,3
G) Öğretim üyelerinin fazla yük taşımaları	3	12	11	7,6



Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu dar kapsamlı araştırmada anket yoluyla elde edilen sonuçlar ve sonuçlara dayalı bazı öneriler şu şekilde özetlenebilir:



Sonuçlar

- Okul öncesi öğretmenliği anabilim dalları pek çok üniversitede, genellikle ilköğretim bölümlerine bağlı olarak açılmıştır.
- Belli başlı üniversitelerin dışındaki üniversitelerdeki anabilim dallarının öğretim elemanı kadroları oldukça yetersizdir.
- Bu anabilim dallarının çoğunun öğretim elemanı kadrolarının yarısından fazlası öğretim görevlileri ve yardımcı doçentlerden oluşmaktadır.
- Bu anabilim dallarındaki uzman ve araştırma görevlisi sayısı çok düşüktür.
- Yardımcı doçentlerin doçentliğe yükseltilmeye önlerine getirilen ölçütler nedeniyle doçent olamamaları, doçentlerin bir kısmının profesör olması bu anabilim dallarındaki doçent kadrolarının erimesine neden olmuştur.
- Lisans ve lisansüstü eğitim programlarında yardımcı doçent ve öğretim görevlilerinin ders yükleri fazladır.
- Derslikler dışındaki öğretim mekânları yeterli değildir.
- Öğretim elemanlarının ilgi duydukları alanlar çeşitlilikten uzaktır.
- Anabilim dallarında özellikle disiplinler arası dersler için uzman bulmada sıkıntı yaşanmaktadır.
- Türkiye’de okul öncesi eğitim sisteminin kalitesini arttırmak için ihtiyaç duyulanlar, genel bütçeden bu alana ayrılan kaynağın arttırılması ve öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi olarak belirlenmiştir.
- Bulunulan ilde okul öncesi eğitimin kalitesinin arttırılması için, ele alınması gereken en önemli konular; öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi ve okullardaki fiziksel şartların iyileştirilmesi olarak belirlenmiştir.
- Okul öncesi öğretmenlerini yetiştirmede kaliteyi etkileyen en önemli etken öğretim üyesi eksikliği olarak belirlenmiştir.
- Bu araştırmaya veri sağlamada zorluk yaşanmış ve eksik doldurulan anketler nedeniyle veri kaybı olmuştur.

Öneriler

- Herhangi bir üniversitede okul öncesi öğretmenliği anabilim dalı ya da programları açılması önerildiğinde, akademik kadroların yeterli olup olmadığı ciddi biçimde sorgulanmalıdır. Ayrıca Yüksek Öğretim Kurumu da onay verirken bu noktayı daha özenle göz önüne almalı, onay vermeden önce bizzat yerinde çok yönlü inceleme yapmalıdır.
- Bu anabilim dallarındaki uzman ve araştırma görevlisi kadrolarının zenginleştirilmesi için üniversite yöneticileri etkin çaba göstermelidir.
- Doçentliğe yükseltme ve atamalarda “Öğretmen Yetiştirme Alanında” yer alan zorunlu koşulun baraj niteliğinden çıkarılarak diğer pek çok



alandaki olduğu gibi koşullardan biri durumuna getirilmesi için eğitim fakültesi dekanları, rektörlükler kanalıyla üniversiteler arası kurulu gerekli değişiklik için harekete geçirmelidir.

- Anabilim dallarının gereksinim duyduğu derslik dışı öğretim mekânları geliştirilmelidir.
- Okul öncesi eğitime öğretmen yetiştiren anabilim dallarındaki öğretim elemanları özel ilgi alanlarını zenginleştirmek için, bu alanla ilgili toplantılara ve çeşitli seminerlere katılmalı, ulusal ve uluslararası alan yazını izlemelidirler.
- Okul öncesi eğitim programlarında uzman sıkıntısı çekilen disiplinler arası dersler için öğretim elemanı yetiştirmek amacıyla, farklı uzmanlık alanlarında lisans eğitimlerini tamamlayan başarılı öğrencilere, okul öncesi öğretmenliğinde lisansüstü eğitim yapmada öncelik sağlanmalıdır.
- Türkiye’de okul öncesi eğitim sisteminin kalitesini arttırmak için hem genel bütçeden bu alana ayrılan kaynak arttırılmalı, hem de özel sektör, yerel yönetimler ve sivil toplum örgütleri özendirilerek işe koşulmalıdır.
- Okul öncesi eğitimin kalitesinin arttırılması için öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle Yüksek Öğretim Kurumu ile acilen iletişime geçilip var olan eğitim programları Avrupa Birliği Standartları da dikkate alınarak geliştirilmelidir.
- Okul öncesi öğretmenlerini yetiştirmede bu öğretmenleri yetiştiren öğretmenlerin kalitesi yani öğretim elemanlarının nitel ve nicel yeterliliği okul öncesi eğitimde kaliteyi arttırmada en önemli etmendir. Bu nedenle öğretim elemanı seçiminde, lisansüstü eğitim programlarının açılmasında ve eğitimlerin sürdürülmesinde standartlar oluşturulmalı, standartların altında kalan üniversitelerin ilgili anabilim dallarındaki lisans ve lisansüstü programları açılmamalı, açılmış olanların öğrenci alımları durdurulmalıdır.
- Okul öncesi eğitimde kaliteyi etkileyen etmenler iyileştirilir ve geliştirilirken acele edilmemeli, kısa ve uzun dönemli eylem planları yapılmalı, standartlar belirlenmeli, farklı yaklaşım ve modeller işe koşularak bu planlar uygulanmalıdır. Kaliteye kaliteli çalışmalarla ulaşılması ilke edinilmelidir.
- Okul öncesi eğitim alanına eleman yetiştiren anabilim dalı öğretim elemanları ve anabilim dalı başkanları, alanları ile ilgili araştırmalara veri sunmada daha özenli ve gönüllü davranarak, alanlarının gelişimine daha fazla katkı sağlamalıdır.



Tablo Başlıkları

Tablo 1	Form doldurarak araştırmaya katılan 159 kişinin Üniversitelere göre dağılıımı
Tablo 2	Form doldurarak araştırmaya katılan 159 kişinin görevli oldukları bölümlerin üniversitelere göre dağılıımı
Tablo 3	Araştırmaya katılan 159 kişinin Unvanlarının dağılıımı
Tablo 4	Araştırmaya katılan 159 kişinin Bölümlere göre dağılıımı
Tablo 5	Araştırmaya katılan 159 kişinin Anabilim Dallarına göre dağılıımı
Tablo 6	Araştırmaya katılan 159 kişiden, değerlendirilebilir yanıt veren 156 kişinin Tam Zamanlı Yarı Zamanlı Çalışma Durumları
Tablo 7	Araştırmaya katılan 159 kişiden, değerlendirilebilir yanıt veren 154 kişinin Lisans Programından Mezun oldukları Üniversitelere göre dağılıımı
Tablo 8	Araştırmaya katılan 159 kişiden, değerlendirilebilir yanıt veren 152 kişinin Mezun oldukları Lisans Programlarına göre dağılıımı
Tablo 9	Bir Yüksek Lisan Programını tamamlamış olan 134 kişinin, tamamlamış oldukları Yüksek Lisans Programlarına göre dağılıımı
Tablo 10	Bir Doktora Programını tamamlamış veya Programa Devam Eden 102 kişinin, ilgili oldukları Doktora Programlarına göre dağılıımı
Tablo 11	Ders yükleri
Tablo 12	Form doldurarak araştırmaya katılan 159 kişinin 1 nci öncelikli olarak belirttikleri ilgi alanlarının sıklığı
Tablo 13	Lisan Programlarındaki derslerin Konu Uzmanları tarafından verilip verilememe durumu
Tablo 14	Lisans Programında Uzman Sıkıntısı Çekilen Dersler
Tablo 15	Dersler için UYGUN DERS KİTABI bulabilme
Tablo 16	Derslerde kitabının bulunmasında zorluk yaşana konular
Tablo 17	Anabilim Dalı Başkanlarının Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında, Programın gerektirdiği Mekanların Yeterliğine ilişkin görüşleri
Tablo 18	Yüksek Lisans Eğitimi Veren ve Vermeyen Program Sayısı
Tablo 19	Yüksek Lisans Programı Yürütülürken, programda görevli öğretim elemanlarına ek olarak, Tam Zamanlı ve Yarı Zamanlı olarak görevlendirilen öğretim elemanı sayıları
Tablo 20	Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitim Sisteminin kalitesini artırmak için ihtiyaç duyanlar.



Tablo 21	Bulunulan ilde, Okul Öncesi Eğitim Alanında hizmet kalitesinin artırılması için ele alınması gereken konular
Tablo 22	Okul öncesi Öğretmenlerini yetiştirmede kaliteyi etkileyen etmenler
Tablo 23	<i>Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitim Sisteminin kalitesini arttırmak için ihtiyaç duyulanlar</i> konusunda, Anabilim Dalı Başkanları ile Öğretim Elemanlarının önceliklerinin karşılaştırılması. (Konuları birinci öncelikli gören Anabilim Dalı Başkanı ve Öğretim Elemanı sayılarının yüzdeleri)
Tablo 24	<i>Bulunulan ilde, Okul Öncesi Eğitimin kalitesinin artırılması için ele alınması gereken konulara</i> ilişkin Anabilim Dalı Başkanları ile Öğretim Elemanlarının önceliklerinin karşılaştırılması. (Konuları birinci öncelikli gören Anabilim Dalı Başkanı ve Öğretim Elemanı sayılarının yüzdeleri)
Tablo 25	<i>Okul öncesi öğretmenlerini yetiştirmede kaliteyi etkileyen etmenlere</i> ilişkin Anabilim Dalı Başkanları ile Öğretim Elemanlarının önceliklerinin karşılaştırılması. (Konuları birinci öncelikli gören Anabilim Dalı Başkanı ve Öğretim Elemanı sayılarının yüzdeleri)



Eğitim Hizmetlerinde Kalite

Yard. Doç. Dr. Ali Ekber şahin



Giriş

Bir Afrika Deyişi

Her sabah bir ceylan uyanır Afrika'da

Kafasında tek bir düşünce vardır

En hızlı koşan aslandan daha hızlı koşabilmek

Yoksa aslana yem olacaktır

Her sabah bir aslan uyanır Afrika'da

Kafasında tek bir düşünce vardır

En yavaş koşan ceylandan daha hızlı koşabilmek,

Yoksa açlıktan ölecektir.

İster aslan olun,

İster ceylan olun hiç önemi yok.

Yeter ki güneş doğduğunda koşuyor olmanız gerektiğini,

Hem de bir önceki günden daha hızlı koşuyor olmanız gerektiğini bilin.

Afrika Deyişinin Öğrettiği: "Bir önceki günden daha hızlı koşmak gerekmektedir."

Çünkü eğer aslansanız,

Ve en yavaş koşan ceylanı bir önceki gün yakalamışsanız

Ve bugün bir ceylan yakalamak niyetindeyseniz,

Artık bilmelisiniz ki en yavaş ceylan sizden daha hızlıdır.

O halde düne göre hızınızı arttırmanız gerekmektedir.

Yok, eğer ceylansanız

Ve henüz aslana yem olmamışsanız

Hızınızı düne göre mutlaka arttırmalısınız,

Çünkü sıra size gelmiş olabilir.

Yani...

Hayat koşusunda devam edebilmenin tek koşulu var:

Dünden daha hızlı olabilmek.



Bakın bakalım şimdi kendi kendinize

Ondan, şundan, bundan değil "dünden" hızlı mısınız?

Varlığını sürdürme sorunu sadece Afrika deyişinde geçen aslan ve ceylana özgü bir sorun değil. Değişimin baş döndürücü bir hızla sürdüğü bir ortamda varlığını sürdürmek ve kalıcı olmak, her dönem, tüm örgütlerin en temel sorunu olarak görülmüştür. Bu sorunun üstesinden gelebilmek için farklı dönemlerde, içinde yaşanan dönemin özelliklerine de bağlı olarak farklı yönetim yaklaşımları işe koşulmuştur. Bindokuzyüzlü yılların başlarında Taylor'un "Bilimsel İşletme Kuramı", Hanry Fayol'un "Yönetim Süreçleri Kuramı", Max Weber'in "Bürokratik Örgüt Kuramı"; izleyen yıllarda Elton Mayo ve arkadaşlarının "İnsan İlişkileri Hareketi" ya da günümüzde Peter Senge'nin "Beşinci Disiplin" adlı kitabıyla popüler hâle gelen "Öğrenen Örgüt Kuramı" ve son yıllarda özellikle eğitimcilerinde ilgisini çeken "Toplam Kalite Yönetimi" bu yaklaşımlardan bazılarıdır. Hangi yönetim yaklaşımı ağırlık kazanırsa kazansın, "verimlilik" ve "kalite" örgütlerin kalıcı olabilmek için sarıldıkları cansimitlerinden en önemlileri olarak her zaman yerini korumuştur.

Klasik Verimlilik ve Kalite Anlayışı

Verimlilik; "bir sistemde yaratılan çıktılarla, bunları yaratmak için kullanılan girdiler arasındaki oran" olarak tanımlanmaktadır. Daha az girdi ile daha çok çıktı elde edilmesi amaçlanır. Ürün ya da hizmet standartları da işletme tarafından belirlenmiştir. Ürün ya da hizmet önceden belirlenen bu standartlara uygunsuz kalitelidir. Yani klasik anlamda kalite, "standartlara ve belirlemelere uygunluk" olarak tanımlanır. Böyle bir sistemde "işletme ne üretirse onu satar" anlayışı hâkimdir. Oysa bugün, ürünün ya da hizmetin alıcılarının beklentilerini karşılamadan ulaşılan klasik anlamda verimliliğin anlamı yoktur. Çünkü müşteri beklentilerini karşılamayan üretim "kalitesiz üretim" olarak ifade edilmektedir. Kalitesiz bir üretim pazarsız bir ürün demektir. Alıcısı olmayan üretim mevcut kaynakların anlamsız bir şekilde tüketilmesi nedeniyle verimsizliğe ve dolayısıyla örgütün varlığını sürdürememesine neden olacaktır.

Yeni Verimlilik ve Kalite Anlayışı

Yeni verimlilik ve kalite anlayışında "işletme ne üretirse onu satar" anlayışı yerini "bizim işimiz pazarın istediklerini üretmektir" anlayışına bırakmıştır. Bu çerçevede içinde bugün kalite, "ürün ya da hizmet üretiminde müşterilerin beklentilerini yanıtlama düzeyi" "müşterilerin son ürün ya da hizmetle ilgili duyduğu doyum, hoşnutluk düzeyi" olarak tanımlanmaktadır. Kalite; müşteri tarafından talep edilen, istenen, ihtiyaç duyulan şeyin sağlanmasıdır (Parasuraman ve diğerleri, 1985), mükemmelliktir (Peters ve Waterman, 1982), değerlidir (Feigenbaum, 1951), kullanıma uygundur (Juran ve Gryna, 1988). Verimlilik ve kalite arasındaki bu etkileşimin fark edilmesi, üretim sürecinin bütününde, kaliteli üretimle yüksek verimliliğe ulaşmanın yollarını açmıştır.

Kaliteyi geliştirerek verimliliği artırma görüşü yeni bir yönetim anlayışının da başlangıcı olmuştur. Bu yeni yaklaşım Toplam Kalite Yönetimidir.



Eğitim Hizmetleri Açısından Kalitenin Tanımlanması

Kalite terimi eğitimle ilgili tartışmalarda sıklıkla kullanılmasına rağmen eğitime ilişkin olarak tanımlanması, açıklanması zor bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Herkes kaliteli okul oluşturmaktan yana, ancak kaliteli okulun tam olarak ne olduğu konusunda bir fikir birliği oluşmuş değil. Fuller (1986), "kaliteli okul" teriminin ne anlama geldiğini ifade etmek için kalite tanımlarını dört kategori altında inceler: teknik üretim süreci, bireysel beceriler ve algılar, okul ve sınıf örgütlemesi ve kurumsal dikkat çekicilik. Ona göre her durumda geçerli olabilecek bir kaliteli okul tanımı yapmak oldukça güç bir iştir. Kalite olarak neye baktığımızı hissederiz, fakat kalitenin hangi koşullar altında nasıl ölçülmesi gerektiği konusunda çoğu zaman ne yapacağımızı bilemeyiz. Glasser de (1990) benzer şekilde, tüm durumlara uygulanabilecek bir kalite tanımını bulmanın aşırı derecede güç olduğunu belirtir. Ancak, o da kalitenin her zaman tanımlanamazsa da, görüldüğünde hemen fark edilebileceğini vurgular.

Adams (1997) kalitenin birden fazla anlamını tanımlamaktadır: ün kalitesi, girdi kalitesi, süreç kalitesi, içerik kalitesi, çıktı ve sonuç kalitesi, değerlendirme kalitesi.

Ün kalitesi, belirli okulların kalitesinin düşüklüğüne ya da yüksekliğine ilişkin oluşan genel görüş birliğini ifade eder. Girdi ya da kaynak olarak kalite, kalitenin aşırı derecede yaygın olarak kullanılan şeklidir. Bu açıdan bakıldığında kalite, üst düzeyde ve nitelikte kaynakların temini olarak görülmektedir. Süreç olarak kalite, eğitim girdilerinin işe koşulmasını ifade etmektedir. Birçok eğitim araştırması aynı düzey kaynaklarla okulların birbirinden oldukça farklı sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. İçerik olarak kalite, eğitim programında kazandırılması uygun görülen bilgi, tutum ve becerileri ifade etmektedir. Çıktılar ve sonuçlar olarak kalite, eğitimin getirilerini vurgulamaktadır. Çıktılar kısa vadeli getiriler, sonuçlar ise uzun vadeli getiriler olarak görülür. Her bir dersteki başarı, beceri, bilgi ve tutumlar kısa vadeli getirilere örnek olarak verilebilir. İstihdam, sağlık, kazanç, yurttaşlık bilinci ise uzun vadeli getirilere örnektir. Değerleme kalitesi ise okulun daha büyük grup ya da kurum boyutunda yarattığı değişim etkisini ifade eder.

Adams'ın kaliteyi tanımlamaya yönelik bu çabasına ek olarak, UNICEF (2000) beş temel özellik etrafında şekillendirdiği bir kalite tanımı sunmuştur: (1) sağlıklı, dengeli beslenen ve öğrenme sürecine katılmaya hazır, aileleri ve içinde yaşadıkları toplum tarafından öğrenme sürecinde desteklenen öğrenenler; (2) sağlıklı, güvenli, koruyucu ve cinsiyete duyarlı, yeterli kaynak, tesis ve donanımı sunan çevre; (3) temel becerilerin edinilmesi açısından eğitim programında ifade edilen geçerli bir içerik; (4) sınıf yönetiminin etkili olduğu, farklılıkları azaltan, öğrenci merkezli öğretme yaklaşımlarının kullanıldığı, iyi yetişmiş öğretmenler tarafından sürdürülen süreçler; (5) ulusal hedeflere yönelik ve topluma olumlu katılımı sağlayan bilgi, beceri ve tutumları kapsayan sonuçlar.

Gerek Adams'ın (1997), gerekse de UNICEF'in tanımlamalarını Kaufman'ın (1993) "Eğitimde Kalite Yönetimi Sürecinin Öğeleri Modeli"nde görmek mümkün. Bu modelde kalite yönetimi sürecinin beş ögesi vardır. Bu öğelerin üçü sonuçlarla (outcomes, outputs, products), biri yöntemlerle (processes) ve sonuncusu da kaynaklarla (inputs) ilgilidir:

- Girdiler: ham madde, mevcut bina ve tesisler, sağlanan insan kaynakları, araç-gereç, mevcut hedefler, politikalar, süreçler ve finansman



Eğitimde, eğitim sisteminin varlığını sürdürmek için kullanabileceği ya da kullanmak zorunda olduğu herşey – öğrenciler, öğretmenler, okullar, sınıflar, basılı kaynaklar, öğrenme materyalleri, bütçe, eğitim kurulu üyeleri, hizmet öncesi eğitim düzeyleri ve diplomaları, yöneticiler, veliler, toplum üyeleri, baskı grupları, yasama organları ve okulun tarihsel algısı girdi olarak değerlendirilir.

Eğitim, alet-edevat yapılırken kullanılan girdilerden çok daha farklı girdilerle ilgili olmak durumundadır. Öğrenciler girdileri zengin bir değerler, alışkanlıklar, beceriler ve beklentiler dizini olarak da getirirler. Her zaman okul denen kurumun, insani doğasının farkında olarak insana odaklanan bir yaklaşımı sürdürmemiz önemlidir.

- Süreçler: üretim yöntemleri ve araçları, faaliyetleri, becerileri işe koşma; ürünleri imal etme, inşa etme, dizinleme, oluşturma, geliştirme; eğitme ve insan kaynaklarını geliştirme; işbaşında eğitim, toplam kalite yönetimi girişimleri

Bir eğitim ortamında süreçler, öğretme faaliyetlerini, öğrenme materyalleri geliştirmeyi, etkinlik zamanlarının planlanmasını, sportif faaliyetleri, rehberlik faaliyetlerini, kültürel faaliyetleri, öğretmenlerin hizmet-içi eğitimlerini ve dersleri içerir. Süreçler, girdileri ürünlere dönüştürür. Süreçler, girdilere ulaşılmak istenen ürün açısından değer katar. Zamanımızın çoğunu harcadığımız ve kaynaklarımızın çoğunu işe koştığımız yer süreçlerdir.

Girdiler ve süreçler üretimin öğeleridir. Bunlar öncelikle üretim için gerekli malzemeyi sağlarlar, daha sonra ham maddeyle çalışarak ve onu geliştirerek *ürüne* dönüştürürler.

Ürünler, sürecimizin uygulanması yoluyla girdilerin dönüşüme uğratılmış mikro düzey sonuçlarıdır:

- Ürünler (mikro düzey sonuçlar): otomobil çamurluğu, baş ağrısı hapları, geçerliği sağlanmış öğrenme materyalleri, kutular, etiketler, yazılmış faturalar, raporlar, tekerlekler, disk sürücüler, bardaklar, okuma gözlükleri, tost makineleri, televizyon.

Bir eğitim kurumunun ürünleri arasında tamamlanan dersler, eğitsel video disk, doldurulmuş bir devam çizelgesi, başarıyla tamamlanmış bir danışma, kaybedilmiş bir futbol maçı, onaylanmış bir stratejik plan, geçilmiş bir okuma-yazma sınavı, sunulmuş bir orkestra resitali yer alabilir. Eğitimde ürünler sistemin yapı taşlarıdır. Eğitim programımız, elde edilmesi öngörülen öğrenme sonuçlarını açık seçik ifade eder. Bireysel olarak öğrenci ve öğretmen katkıları eğitim ürünleridir. Notlar ve test sonuçlarıyla ürünümüzü puanlarız.

Bir dersin geçilmesi ya da bir voleybol maçının kazanılması tek başına eğitilmiş bir birey yaratmaz ya da hayatta başarının teminatı olamaz. Bu durumda daha üst düzey sonuçlar önemli bir duruma gelir: *Çıktılar (outputs)*

Çıktılar dış müşterilerimize sunduğumuz makro düzey sonuçlardır. Çıktılar bütün ürünlerin eklenmesi, birleştirilmesinin bir sonucudur.

- Çıktılar (makro-düzyer sonuçlar): bir araba (çamurluklardan şasilerden, tekerleklerden vs. oluşturulmuş); reçete ilacı (şişe, pamuk, haplar,



etiket, kutudan oluşturulmuş); bilgisayar sistemi (disk sürücüsü, klavyesi, modemi, yazılım programları, kasası, monitörü, faresi, kitapçığı, enerji kablosu, yazıcısından oluşturulmuş)

Eğitimin de çıktıları vardır. Bir lisenin mezunları, hemşirelik sertifikasına sahip bir birey, en iyi üniversitemize kabul gören başarılı bir öğrenci, şehir otobüs işletmesinde işe alınan tamirci çırağı bunlar arasında sayılabilir. Eğitim çıktılarımıza ilişkin olarak da puanlamada bulunuruz; mezunlar hakkında bilgi ediniriz, tamamlayanlar, tamamlamayanlar, işe ya da üniversiteye girenler.

Öğrenciler okuldan ayrıldıktan, tamamladıktan, mezun olduktan ya da sertifika aldıktan sonra bir etki söz konusudur: toplumda olan etkileri, toplum için olan etkileri. Toplumda olan ve toplum için olan bu etkiler *sonuçlar(outcomes)* olarak adlandırılır.

- Sonuçlar (mega-düzy): sonuçlara ilişkin müşterilerin memnuniyet ifadeleri, güvenli bir otomobil, müşterinin kar etmesine yardım eden bir bilgisayar donanımı

Eğitimin mega düzey sonuçları, eğitimin kalitesinden memnun veliler, bir işe giren ve sürdüren bir öğrenci, yüksek öğrenime kabul edilen, derece alan, işe giren ve işini sürdüren bir mezun, örnek olarak verilebilir.

Müşteri memnuniyeti – mega-düzy sonuçların bir parçası (fakat tamamı değil) tipik bir kalite yönetiminde ifade edilmelidir. Sonuçların hizmet sunulan çevrelerce algılanan yararlılık düzeyi müşteri memnuniyetini oluşturan en temel faktördür.

Eğitimde Kaliteyi Sunma Aşamaları

Kalite, kendiliğinden ortaya çıkan bir durum değildir. Kaliteyi gerçekleştirmek için sistematik bir sürecin izlenmesi gerekir. Bu süreçteki temel aşamalar şu şekilde sıralanabilir:

1. Karar verilmelidir: Eğitim hizmetinin kalitesinin belirleyicisinin bu hizmeti alanlar ve kullananlar olduğu kabul edilmelidir. Eğitim hizmetinin alıcılarının ve kullanıcılarının "nasıl bir eğitim" istediklerine ilişkin geniş katımlı bir karar sürecinin işletilmesi ve ortak bir görüşün oluşturulması gerekmektedir. Bu aşamada en önemli faktör "liderliktir". Okulu oluşturan bütün öğelerin, eğitim hizmetinin alıcılarının beklentilerinin karşılanmasının önemi konusunda ikna edilmesi gerekmektedir. Bu beklentilerin etkili bir şekilde karşılanmasında hangi kalite yönetim modelinin daha etkili olabileceği kararlaştırılmalıdır.

2. Kalite yönetiminin felsefesi, temel görüşleri ve ilkeleri benimsenmelidir: Değişimi temel alma, daha iyiyi arama, sürekli iyileştirme, sürekli eğitim gibi temel görüşler ve çağdaş anlamda kalitenin en önemli öncüsü Deming'in kalite yönetimine ilişkin 14 ilkesi her türlü uygulamaya kılavuzluk etmelidir. Kalite sürecinde, kalite tutkusunun yanında, takım çalışmaları ve veriler temelinde karar süreçleri (bilimsel yaklaşım) kesintisiz bir şekilde uygulanmalıdır.

3. Aşağıdaki sorular büyük bir açıklıkla yanıtlanmalıdır:

- Okulun sunduğu eğitim hizmetinin öncelikli alıcıları, son kullanıcıları kimlerdir?



- Okulun mega düzey sonuçlarına ilişkin memnuniyet nasıl bir şeydir? Bu memnuniyet nasıl ölçülebilir?
- Okulun makro düzey çıktılarının hangi özellikleri müşteri memnuniyeti sağlayabilir? Bunu nasıl ölçebiliriz?
- Okulun makro ve mega düzeyde sonuçlarının yapı taşları olan mikro düzey sonuçlar nelerdir? Bunların her birini nasıl ölçebiliriz?
- Dördüncü basamakta belirtilen yapı taşları niteliğindeki mikro düzey sonuçları sunacak faaliyetler (dersler, girişimler, aktiviteler vs.) nelerdir?
- Belirtilen sonuçları elde etmek için gerçekleştirilecek faaliyetler hangi insan, tesis, bütçe, öğrenci giriş özellikleri gerektirmektedir?
- Girdi, süreç ve çıktılara ilişkin daha etkili sonuçlar alabilmemiz için okulumuzda bulunan her bir bireyin sürekli olarak yapması gerekenler nelerdir?
- İşlerin nasıl bir ilerleme gösterdiğine, neyin korunması, neyin değiştirilmesi, neyin durdurulması gerektiğine ilişkin karar vermede hangi veriler gereklidir?

4. Kalite düzeyi seçilmelidir: Kalite yönetimi sürecinin odaklaşacağı düzeyi seçin: mega, makro, mikro.

Olası üç düzey sonucu belirleyin ve kalite yönetimi sürecinizde odaklaşacağınız düzeyi seçin. Eğitimin evrensel nitelikteki işlevleri göz önüne alındığında kurumlarının odaklaşacağı düzey mega düzey, yani toplumsal sonuçları ortaya çıkaran düzey olmalıdır.

5. Paylaşılan ideal bir vizyon geliştirilmeli misyon ve öz değerler belirlenmelidir:

Neyi yaratmak istediğinize karar verin. Yani paylaşılan bir vizyon oluşturun. Senge'ye (1990) göre en basit düzeyinde paylaşılan bir vizyon, "Ne yaratmak istiyoruz?" sorusunun yanıtıdır. Bir fotoğrafı ortadan ikiye keserseniz, her bir kesik parça tüm imgenin sadece bir kısmını gösterir. Ama eğer bir hologramı bölerseniz, her bir parça tüm imgeyi tam olarak gösterir. Bunun gibi, eğer bir grup insan örgüt içinde bir vizyonu paylaşma durumuna gelirse, her biri kendi örgüt resmini en iyi haliyle görür. Her biri bütünün sorumluluğunu taşır, sadece kendi parçasının değil. Kurum içindeki her türlü uygulama bu vizyona yönelik olmalıdır.

"Ne yaratmak istiyoruz?" sorusu ile yaratmak istediğimiz geleceğin resmini, yani vizyonumuzu, "Biz için varız?" sorusu ile misyonumuzu belirlemeye çalışırız.

"Öz değerler" ise "misyonumuzla tutarlı olarak, vizyonumuza ulaşmak için çıktığımız yolda nasıl davranmak istiyoruz?" sorusunun yanıtıdır. Öz değerler bir örgütün temel ve kalıcı öğretileridir. Belirli kültürel ve gündelik işleyen uygulamalarla karıştırılmayan; finansal veya kısa vadeli çıkarlar için ödün verilmeyen genel yönlendirici prensiplerin küçük bir kümesi olarak ifade edilmektedir (Collins ve Porras, 1999). Bir örgütün öz değerleri doğrudan



ayrılmazlık, açıklık, dürüstlük, özgürlük, fırsat eşitliği, liyakat ya da bağlılığı içerebilir.

6. İhtiyaç değerlendirilmesi yapılmalıdır:

Mevcut sonuçlar ile arzulanan sonuçlar arasındaki açık verilere dayalı olarak belirlenmeli ve öncelik sırasına konulmalıdır.

7. İhtiyaçların karşılanması sağlanmalıdır: Seçilen ihtiyaçların karşılanmasından kimlerin sorumlu olacağına karar verilmelidir. Bunlara yönelik olarak uygun takımlar oluşturulmalı, takım üyeleri sürekli bir şekilde çalışmalarını, bulgularını ve eylemlerini birbirleriyle paylaşmalıdırlar.

8. İhtiyaçları karşılamak için etkili yöntem ve araçlar seçilmeli ve kullanılmalıdır. Beyin fırtınası, balık kılçığı diyagramı, PUKÖ döngüsü, Pareto analizi, akış şemaları, kontrol çizelgeleri, histogramlar gibi pek çok araç ve teknikten yararlanılmalıdır.

9. Sürekli iyileştirme süreci okulda ya da sistemde kurumsallaştırılmalıdır. Sürekli iyileştirme herkesin yaşantısının bir parçası haline getirilmelidir. Kalite yönetimi bir atımlık bir iş değildir. Kalite yönetimi, ortak kültürün ve herkesin günlük faaliyetlerinin ve çalışmasının ayrılmaz bir parçası haline gelmelidir. Kullanılan her şey yapılanın ya da sunulanın kalitesini iyileştirmelidir. Her bir takım üyesinin görüşleri, deneyimleri ve yetenekleri, ihtiyaçları karşılamak ve toplam kaliteye ve ideal vizyona doğru ardı arkası kesilmeden hareket etmek için kullanılmalıdır.

Eğitimde Kalite Göstergeleri

Göstergeler, en basit şekliyle, eğitim, sağlık ya da ekonomi gibi bir sistemin önemli özelliklerini yansıtan bireysel ya da karma istatistikler olarak tanımlanabilirler (Shavelson, McDonnell ve Oaks, 1989). Göstergeler istatistiksel ölçümler olmanın yanında, nitel veriler biçiminde de sunulabilir. Merkezi sınav sonuçları istatistiksel bir sonuç olarak bir gösterge olarak kabul edilirken, velilerin okul ile ilişkileri bir gösterge olarak nitel anlatımlar olarak ortaya konulabilir. Genel olarak, eğitimde kaliteye ilişkin değerlendirmelerde göstergelerin içerik, girdiler, süreçler ve sonuçlar şeklinde dört ana tema altında sınıflandığı görülmektedir.

Sınıflamalarda kullanılan ana kategoriler büyük ölçüde benzerlik gösterse de eğitim kademesi farklılaştıkça kaliteye ilişkin göstergelerin de farklılaştığı görülmektedir. Avrupa Komisyonu'nun (2000) yayınladığı okul eğitiminin kalitesine ilişkin raporda dört ana kategori (başarı, üst öğrenime geçiş, okul eğitiminin izlenmesi, kaynaklar ve yapılar) altında toplam 16 gösterge (matematik, okuma, fen bilgisi, bilgi ve iletişim teknolojisi, yabancı dil, öğrenmeyi öğrenme, vatandaşlık, okula devam etmeme, orta öğretimi tamamlama, yüksek öğretime geçiş, okul eğitimi yönlendirme ve değerlendirme, veli katılımı, öğretmenlerin eğitimi ve yetiştirilmesi, okul öncesi eğitim almış olma, bilgisayar başına düşen öğrenci sayısı ve öğrenci başına yapılan eğitimsel harcama) sıralanmıştır.

Bir başka göstergeler takımı da National Center for Educational Statistics (NCES) (2000) tarafından sunulmuştur. Bu göstergeler; (1) okul liderliği, (2) hedefler, (3) profesyonel toplum, (4) disiplin, (5) akademik ortam, (6) öğretmenlerin



akademik becerileri, (7) öğretmenlerin görevlendirilmeleri, (8) öğretmenlerin deneyimleri, (9) mesleki gelişim, (10) ders içeriği, (11) meslek bilgisi, (12) teknoloji ve (13) sınıf mevcududur.

Gerek NCES'in, gerekse de Avrupa Komisyonu'nun göstergeleri büyük ölçüde ilköğretime ve orta öğretime yönelik görülmektedir. Özellikle Avrupa Komisyonu'nun raporunda yer alan göstergelerin büyük bir çoğunluğu akademik başarıya ilişkindir. Erken çocuk eğitiminde kaliteye ilişkin göstergelerin daha ayrıntılı özellikler gösterdiği söylenebilir. Örneğin, Fiene (2002)'in listelediği 13 gösterge şunlardır; (1) çocuk suistimalini önleme ve raporlama, (2) uygun aşılama, (3) personel/çocuk oranı, grup büyüklüğü, (4) yönetici nitelikleri, (5) öğretmen nitelikleri, (6) personelin eğitimi, (7) denetim ve disiplin, (8) yangın alarmı, (9) tıbbi müdahale, (10) acil durum ve iletişim planı, (11) dış mekânlarda oyun alanları, (12) zehirli maddelere erişememe, (13) el yıkama ve bezleme.

American Academy of Pediatrics (2005) de benzer şekilde "okul öncesinde yüksek kalite göstergeleri" olarak altı temel gösterge sunmaktadır: (1) Eyalet lisansına sahip olma ya da akredite edilmiş olma, (2) personel/çocuk oranı, (3) yöneticilerin ve diğer personelin eğitimi, (4) hastalıkların kontrolü, (5) acil durum uygulamaları ve (6) kazalardan korunma.

Göstergeler özellikle kaliteye ilişkin performans değerlendirme sürecinde önemli rol oynarlar. Göstergeler, gerçeğe dönüştürmek istediğimiz büyük resmi, yani vizyonumuzu, hangi düzeyde gerçekleştirdiğimizin ipuçlarını verirler. Sistemin, belirlenen vizyonu gerçekleştirmeye yönelik işleyip işlemediğini ortaya koyarlar. Bu açılarından değerlendirildiğinde göstergeler önemli bir işleve sahiptirler, ancak belirli bir vizyon ifade edilmeksizin tek başlarına sıralandıklarında bir anlam ifade etmezler. Bu nedenle öncelikle "ne yaratmak istiyoruz?" sorusu sorulmalı, daha sonra gerçekleşip gerçekleşmediğinin test edicisi olabilecek göstergeler belirlenmelidir.

Kalite Sürecinde Kurumsal Performansın Değerlendirilmesi

Kalite sürecinde başarı, uygulamaların ve uygulama sonuçlarının değerlendirilmesinin uygun bir modele dayalı olarak gerçekleştirilmesine bağlıdır. "Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı (EFQM) Mükemmellik Modeli", "Malcolm Baldrige Modeli" ve "Deming Ödülü Modeli" bu amaçla kullanılan modeller arasında en yaygın olanlarıdır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) kalite yönetimi uygulamalarında ve kurumsal performans değerlendirmelerinde bugün için 40.000'den fazla kurum ve kuruluş tarafından kullanılan "EFQM Mükemmellik Modelini" kullanmaktadır. Bu model kuruluşların mükemmellik yolunda ilerleyip ilerlemediklerini ölçerek yönetim sistemlerini geliştirmeleri konusunda onlara yardımcı olan pratik bir araç niteliği taşır; kuruluşların kuvvetli yönlerini ve iyileştirmeye açık alanlarını görmelerini sağlayarak onları çözümler üretmeleri konusunda teşvik eden bir modeldir.

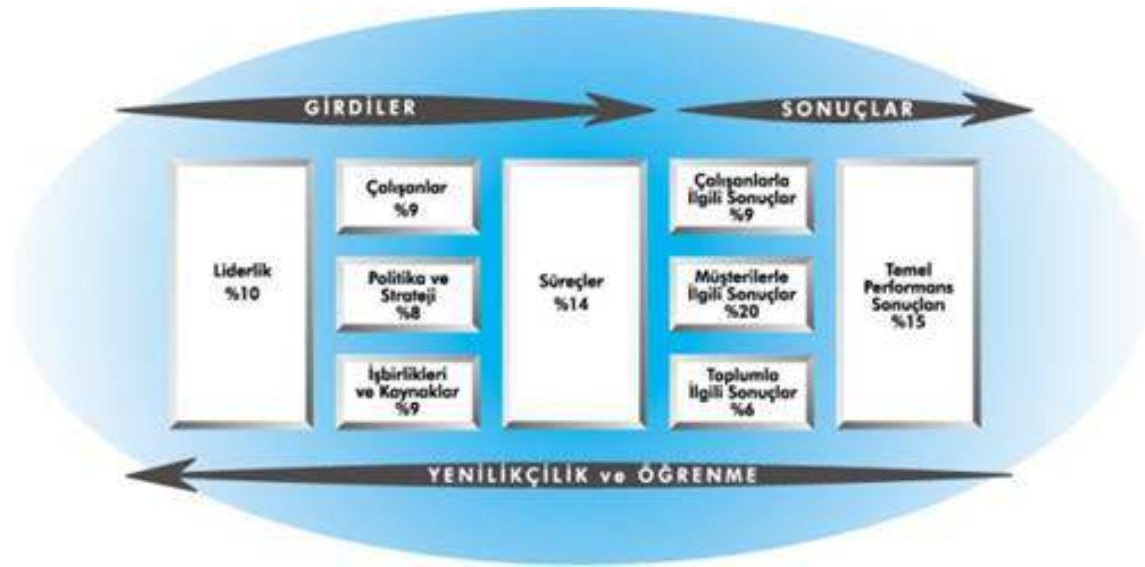
EFQM Mükemmellik Modeli şu dokuz ana kriterden oluşmaktadır: (1) Liderlik, (2) Politika ve Strateji, (3) Çalışanlar, (4) İşbirlikleri ve Kaynaklar, (5) Süreçler, (6) Müşterilerle İlgili Sonuçlar, (7) Çalışanlarla İlgili Sonuçlar, (8) Toplumla İlgili Sonuçlar ve (9) Temel Performans Sonuçları. Modelin ilk beş kriteri "girdi" kriterlerini oluşturur. Son dört kriter ise "sonuç" kriterleridir. Değerlendirme yapılırken girdi kriterleri için "Nasıl?" soru kökü kullanılır. "Kurumda nasıl bir liderlik var?" gibi. Sonuç kriterleri değerlendirilirken ise "Ne?" sorusu yöneltilir. "Çalışan memnuniyeti nedir?" gibi.



Modelde girdi ve sonuçlar arasında bir ilişki kurulmuştur. Girdi kriterleri bağlamında yapılan işlerin başarısı sonuçlarda gözlenmektedir. Başka bir ifade ile "iyi sonuçlar iyi uygulamalardan elde edilebilir" temeli üzerine kurulmuştur. İyi uygulamaların neler olması gerektiği girdi kriterlerinde sıralanmış, bu uygulamaların sonuçları da sonuç kriterlerinde göstergeler halinde belirlenmiştir.

Performansla ilgili tüm boyutlarda sürdürülebilir mükemmelliği gerçekleştirmek üzere pek çok yaklaşımın olabileceği gerçeği üzerine kurulmuş olan model şu ifadeye dayanır:

Performansa, müşterilere, çalışanlara ve topluma yansıyan mükemmel sonuçlar, politika ve stratejinin, çalışanların, kaynakların ve süreçlerin uygun bir liderlik anlayışıyla yönlendirilmesi ile sağlanabilir.



Sonuç

Hizmetin alıcılarının belirlediği kaliteye odaklı süreçleri kullanmak eğitim kurumlarının etkililiğinin artmasına, çağdaş anlamda verimli olmalarına ve bunların sonucunda varlıklarını sürdürmelerine katkı sağlayacaktır. Kaliteyi gerçekleştirmenin kendiliğinden mümkün olmayacağı, sistematik bir süreç olduğu açıktır. Bu nedenle kalite uygulamaları belirli bir model çerçevesinde sürdürülmeli ve sonuçları da yine bir modele dayalı olarak değerlendirilmelidir.



Kaynaklar

- Adams, D. (1997). "Defining Educational Quality." *Educational Planning* 9(3):3-18.
- American Academy of Pediatrics. (2005). "Quality Early Education and Child Care From Birth to Kindergarten." *Pediatrics*, 115, (1): 187-191
- Colins, C. J. (2002). *Built to Last: Successful Habits of Visionary Companies*. New York: Harper Business Essentials.
- European Commission. (2000). *European Report on the Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators*. Luxemburg: European Communities.
- Feigenbaum, A. V. (1951). *Quality Control: Principles, Practice, and Administration*, McGraw-Hill, New York, NY.
- Fiene, R. (2002). *13 Indicators of Quality Child Care*. Washington, DC. Department of Health and Human Services.
- Fuller, B. (1986). *Defining School Quality*. Berkley, CA: McCutchan.
- Glasser, W. (1992). *The Quality School. Managing Students without Coercion*. New York: Harper Perennial.
- Juran, J.M. & Gryna, F. M. (1988). *Juran's Quality Control Handbook*. New York: McGraw-Hill.
- Kaufman, R. & Zahn, D. (1993). *Quality Management Plus: The Continuous Improvement of Education*. Newbury Park, CA: Corwin.
- National Center for Education Statistics. (2000). *Monitoring School Quality: An Indicators Report*. Washinton, DC: US Department of Education.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V.A. & Berry, L.L. (1985). "A Conceptual Model of Service Quality and its Implications for Future Research". *Journal of Marketing*, 4(4):41-50.
- Peters, T. J. & Waterman, R. H. (1982). *In Search of Excellence*. New York. Harper & Row.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Shavelson, R. J., McDonnell, L.M. ve Oaks, J. (1989). *Indicators for Monittinging Mathematics and Science Education: A source book*: Santa Monica: RAND Cooperation.
- UNICEF (2000). "Defining Quality," International Working Group on Education Toplantısında Sunuldu, Forence, Italy).



Panel

Erken Çocukluk Eğitimi Konusunda Hizmetlerde
ve Üniversitelerde Kalite

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Mübeccel Gönen

Konuşmacılar:

Prof. Dr. Sibel Güneysu

Prof. Dr. Gelengül Haktanır



Erken Çocukluk Eğitimi Hizmetlerinde Kalite-Prof. Dr. Sibel Güneysu

Erken çocukluk eğitimi terimi çoğunlukla sıfır sekiz yaş arasındaki çocukların eğitimi için kullanılır. 1800'lerde anaokulunun yaratılması ile ortaya çıkan ve yüzyıllardır eğitimcilerin ilgilendiği bir konu olan erken çocukluk eğitimi alanı, özellikle son on yılda büyük gelişmeler göstermiş ve ilgi odağı haline gelmiştir.

Erken çocukluk eğitimi hizmetlerine olan talebin artmasının nedeni değişen yaşam şartlarının bir sonucu olmakla birlikte kısmen de olsa yaşamın ilk yıllarındaki deneyimlerin yaşamsal öneminin anlaşılmasındaki artışa bağlıdır. Erken çocuklukta yaşananlar çocukların yalnızca okul yıllarındaki işlevlerini etkilemekle kalmayıp yaşam boyu süren etkilere sahiptirler.

Son yıllardaki araştırmalar beyin gelişiminde ve bilişsel gelişimde çevrenin ve yaşantıların yakın ve uzak vadeli etkilerini ortaya koymakta, büyüyen ve gelişen beyin için diğer kişiler ve nesnelere etkileşimde bulunmanın da aynı proteinler, yağlar ve vitaminler gibi yaşamsal bir besin ögesi olduğunu ve yaşantılardaki farklılığın, beynin farklı yollarla gelişmesine neden olabileceğini göstermektedir. Bu da beynin çevrenin beklentilerine tepki olarak, gelişme ve değişme yeteneği ile açıklanmaktadır. Beynin bu yeteneği, günümüz çocuğunun ilk çağlardaki akranlarının vahşi doğada hayvan avlamayı öğrendikleri kadar başarılı bir şekilde bilgisayar kullanmayı öğrenmelerini sağlamaktadır. Beyin hücrelerine eşlik eden sinir bağlantılarının yapılaşması, doğrudan çocuğun yaşantıları ile ilgili olduğuna göre; beynin "kullan ya da kaybet" ilkesi ile işlediği söylenebilir. Yalnızca sürekli etkin olan bağlantılar ve yollar var olmaya ve gelişmeye devam eder. Çalışmalar, bebeklikten aşağı yukarı 10 yaşa kadar beyin hücrelerinin yaşam boyu koruyacak oldukları bütün bağlantıları hemen hemen tamamlamakla kalmayıp en büyük esnekliğe de bu dönemde sahip olduklarını göstermektedir.

Yaşamın erken yıllarındaki olumlu, destekleyici ilişkilerin yalnızca bilişsel gelişim için değil, aynı zamanda sağlıklı bir duygusal ve sosyal gelişim için de kaçınılmaz olduğu görülmektedir. Erken çocukluk yılları temel motor becerilerin kazanılması, dil gelişimi ve gelişimin yaşam boyu süren diğer etkileri olan birçok temel yönü için de elverişliliğin en üst düzeyde olduğu (optimum) zamandır. Bu yüzden erken yaşlarda sağlanan olanakların ya da olanaksızlıkların beyin gelişimi üzerindeki etkisi uzun sürelidir. Kendileri ile çok seyrek konuşulan, çok az oyun materyali ile karşılaşan, çevresini araştırma ve keşfetme olanağı bulamayan ya da çok seyrek bulan çocuklar, ilerideki öğrenmeyi kolaylaştıracak olan sinir bağlantılarını ve yollarını en iyi biçimde geliştirmekte başarısız olacaklardır. Çevre, yalnızca beynin hücre sayısını ve bağlantılarını değil, aynı zamanda onların bağlanma yollarını da etkilemektedir. Bu nedenle erken yaşlarda karmaşık algılama ve fiziksel deneyimler için sağlanacak olanaklar, ileri yaşlardaki değişik öğrenme becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkiler.

Çocuk ilkokula başladığında gelişimin büyük bir kısmı tamamlanmış olacağından, örgün eğitim yaşı çocuğun öğrenme gereksinimlerine eğilmek için çok geçtir. Dolayısı ile yaşam boyu sürecek olan öğrenmenin temeli, erken çocukluk döneminde atılmalıdır. Çocuk, erken çocukluk dönemi süresince, daha sonraki yıllarda öğreneceklerini destekleyecek bilgiler edinir ve beceriler geliştirir. Kendini ifade etmeyi öğrenir, dilini geliştirir, matematik ve okuma yazma öncesi becerilerini, problem çözme, karar verme yetilerini geliştirebileceği deneyimler yaşar. Düşünmeyi ve anlamayı öğrenir. Eğer bu gibi becerileri zamanında geliştiremezse, çocuğun okuldaki ve sonraki yaşamındaki öğrenme daha güç gerçekleşir. Araştırmalar, öğrenmeye ve gelişmeye gereken ilginin erken



yaşlardan başlanılarak gösterilmesi durumunda, ilköğretimde ve sonraki aşamalarda daha büyük başarılar sağlandığını, erken yaşlarda gösterilen ilginin öğrenme güçlüklerini, gecikmelerini ve engellerini azaltabildiğini hatta yok edebildiğini, nitelikli bir erken çocukluk deneyimi yaşayan çocukların, okula devam, okulda başarılı olma ve topluma katkıda bulunma olasılıklarının daha yüksek olduğunu, okul öncesi deneyimi olan çocukların sınıfta kalma olasılıklarının daha düşük olduğunu göstermektedir. Bunun nedeni, böyle deneyimlerin yalnızca dil, matematik ve problem çözmeye temel oluşturması değil, aynı zamanda temel güveni, kendine saygıyı, başkaları ile etkileşimi ve öğrenmeyi güçlendirmesidir.

Farklı kültürlerde yapılan çalışmalar, erken çocukluk eğitimi alan kız çocukların okula daha iyi hazırlandıklarını ve okul yaşantılarının daha uzun olduğunu göstermektedir. Erken çocukluk eğitimi aynı zamanda büyük kız kardeşlerin küçüklere bakma yükünü de ortadan kaldırmakta ve onların okula dönmelerine olanak sağlamaktadır. Görülmektedir ki erken çocukluk dönemine yapılan yatırımlar tüm bu nedenlerden dolayı sosyal eşitliği de desteklemekte ve diğer yatırımların etkililiğini de arttırmaktadır. Çocuklar için yapılan bütüncül programlar sosyo-ekonomik düzeye ve cinsiyete bağlı eşitsizliklerin etkilerini de değiştirmektedir. Kısacası geleceğe iyi bir yatırım olmaktadır. Zaman ve kaynak olarak yapılan yatırımlar çeşitli şekillerde geri dönecektir:

- Çok daha iyi eğitilmiş ve daha üretken bir işgücü
- Kendi kendine yaşamını idame ettirebilecek daha fazla insan
- Daha az suç
- Hapishaneler için ve yasal yaptırımlar için daha az harcama
- Daha az korku
- İçinde yaşanılacak çok daha iyi bir toplum

Görüldüğü gibi tıpkı başarılı bir erken girişime yatırılacak paranın büyük kazançlar getirmesi gibi bir çocuğun erken öğrenmesine yapılacak yatırım da gelecekte en büyük kar payı olarak geri dönecektir.

Türkiye’de erken çocukluk eğitimi çalışmalarının yaygınlaştırılması için büyük çabalar gösterilmesine karşın, hizmetin tüm çocuklara ulaşamaması bir yana, beş-altı yaş nüfusunun bile çok az bir kısmı bu alanda verilen hizmetten yararlanabilmektedir. Oysa; çocuk gelişiminin, sürekliliği ve her tür yaşantıdan etkilenen bir süreç olduğu göz önünde bulundurulduğunda, erken eğitim, çocuğun gelişimini ve dolayısı ile toplumun gelişimini (daha az engelli, daha az suçlu, daha üretken, huzur dolu bir toplum olma yönünde) en iyi biçimde sağlayabilmede kritik olan bazı gereksinimlerin karşılanması için bir araç olmalıdır.

Erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin kalitesine ilişkin çalışmalara baktığımızda, bu çalışmaların büyük bir kısmında kuruluşun fiziksel özelliklerinin, etkinliklerin yapısı ve çeşitliliğinin, eğitimciler ve çocuklar arasındaki etkileşimin ve eğitimcilerle ana-baba arasındaki etkileşimin incelendiğini ve bu değişkenlerin genellikle tatminkar ve tatminkar olmayan olarak sınıflandığını ve bunu da



tatminkar ise; çok iyi, iyi (yetecek kadar iyi), idare eder şeklinde, tatminkar değilse; düşük, zayıf, çok zayıf şeklinde derecelendirildiğini görüyoruz.

Williams (1995) erken çocukluk hizmetlerinin kalitesini gözden geçirdiği makalesinde en yaygın kalite yaklaşımlarından üçünün özelliklerini tanımlayan yararlı bir diagram sunuyor. Bu yaklaşımlar; toplam kalite yönetimi, kalite güvencesi ve kalite kontrol yaklaşımlarıdır.

Williams (1995) toplam kalite yönetiminin erken çocukluk hizmetleri için en uygun yaklaşım olduğunu öne sürüyor.

Özellikler	Kalite/Toplam Kalite	Kalite Güvencesi	Kalite Kontrol
Çalıştığı alan	İnsanlar	Sistemler	Standartlar
Amaç	Yararlananlar için çıktılarını iyileştirmek	Sistemin verimlilik oranı,yeterliği	Standartlarda aynılık,tek düzelik, tam benzerlik
Sorumluluk	Herkesin fakat yöneticiler tarafından yönlendirilir	Her bir bölüm ya da birimin	Müfettişlik dairesi veya Kalite Güvence Birimi
Kaliteye bakış açısı	Fırsat	Koruyucu-önleyici	Problem
Öncelikli ilgi alanı	Etki	Eşgüdüm	Hata arama
En popüler ifade şekli	Toplam Kalite Yönetimi, Sürekli İyileştirme	Kalite Güvence Sistemleri, BS 5750	Teftiş Araştırma Kıymet Biçme

(Committed to Quality: Quality Assurance in Social Services Departments, 1992 Department of Health U.K., cited in Williams, P. Making Sense of Quality, 1995).

Öğrenme öğretme yaklaşımlarındaki değişimlere bağlı olarak öğretmenin ve öğrencinin rolündeki değişimler de bu görüşü haklı çıkartmaktadır.

Myron Tribus'un artan özerkliğin yönü diye adlandırdığı diagramına baktığımızda her iki diagramdaki farklılaşmalarda bir paralellik olduğunu görülmektedir.



Öğretmenler	Öğrenciye yapar	Öğrenci için yapar	Öğrenciyle yapar	Öğrenciyi yapabilir kılar
Öğrenciler	Seçim hakkı yok Esir Düşman	Esir Pasif En azını yapar	Bağımlı Kabul eden İtaat eden	Bağımsız Araştırmacı Donanımlı
Tepki	Bırak gideyim!	Mecbur muyum?	Bu sınavda çıkar mı?	Öğrenirken eğlenir ya da eğlenirken öğrenir

Toplam kalite yönetimi, W. Edward Deming adında bir Amerikalı tarafından geliştirilen bir yönetim felsefesidir, fakat önce Japonlar tarafından benimsenmiştir. 1950'lerde Japonlar istatistikçi ve yönetim kuramcısı olan Deming'den savaş nedeni ile yıpranan ekonomilerini geliştirmesi için yardım istemişlerdir. Deming'in toplam kalite prensiplerini uygulamaya koyarak, Japon ekonomisi dramatik bir gelişme ve büyüme yaşamıştır. 1980'lerde Amerika Birleşik Devletleri, dünya pazarındaki payının Japonya'ya göre azaldığını görmeye başladığında Amerikan iş dünyası Deming'i hatırlamış, daha doğrusu yeniden keşfetmiştir. Kalite yönetimi uzmanları Joseph Juran ve Philip Crosby de toplam kalite yönetimi kuramının, modellerinin ve araçlarının gelişmesine katkıda bulunmuşlardır. Toplam kalite yönetimi hali hazırda eğitim de dahil olmak üzere birçok sektörde kullanılmaktadır.

Neden Toplam Kalite Yönetimi?

Toplam Kalite Yönetimi (TKY) katılımcı bir yönetim anlayışı ile müşterinin gereksinimlerini merkeze alan ve sürekli gelişen bir sistemdir. TKY'nin anahtar unsurları çalışanın katılımı ve eğitimi, problem çözme takımları, istatistiksel yöntemler, uzun vadeli hedefler, düşünme ve verimsizliğin insandan değil, sistemden kaynaklandığını unutmamaktır. Şimdilerde ulaşım ve iletişim teknolojileri sayesinde ulusal ekonomik sistemler global ekonomik sistemle yer değiştirmektedir. TKY'ni kullanmayan uluslar ve ticari kurumlar hızlı bir şekilde küresel anlamda rekabet güçlerini kaybedebilirler. Bu durum ancak vatandaşların TKY uygulayıcıları olması ile önlenir. Bu durum erken çocukluk hizmetleri için de geçerlidir. TKY'nin bu kurumlara olabilecek potansiyel yararları çok açıktır:

- TKY bir merkezin, kuruluşun öğrencilerine ve çalışanlarına daha iyi hizmet vermesine yardımcı olur.
- Eğitim reformunun ortak gereksinimi olan ölçülebilirlik gereksinimini karşılamanın en temel yolu TKY'nin odağını oluşturan sürekli iyileşmedir.
- Sürekli iyileşme ve gelişime odaklanmış korkusuz bir TKY olarak işlemek, 'yeteri kadar iyi' bir öğrenme ortamının öğretmenlere ve öğrencilere sunacağından çok daha fazla heyecan, mücadele ve gelişme olanağı sunar. Böylece öğrenme iklimi iyileştirilir.



TKY'ni Eğitimde Kullanmanın Temel Bileşenleri Nelerdir?

TKY'nin uygulandığı bir okulda ya da kuruluştaki hizmetin 'yeteri kadar iyi' olması aslında yetersiz olduğu anlamına gelir. Aşağıda belirtilen bileşenlerin her biri eğitimde TKY'ni tam anlamıyla kavramak için çok önemli bileşenlerdir:

1. Herkes için farkındalık ve taahhüt

Bir öğrencinin dile ait, bedensel, görsel, matematiksel ve diğer yetenekleri, öğrenme- öğretme sürecinin her bir üyesi gelişim sürecinin her bir basamağında mümkün olabilecek en yüksek kaliteyi sunmadığı sürece, potansiyelinin en yüksek noktasına ulaşamayacaktır. "Yeteri kadar iyi" kavramından ya da geleneksel eğitim yaklaşımından dönüşüm, herkesin, TKY'nin önemli noktaları ve sahip olduğu potansiyelin farkına vardırılması ile başlayabilir. Başlamanın en iyi yolu ise tüm çalışanların, velilerin ve okul yönetiminin katılacağı bir toplantıdır. Böyle bir toplantı şunları sağlayabilir:

- TKY'nin bileşenlerinin ve potansiyelinin her ikisinde de deneyimli kişiler tarafından sunulması ile dinamik bir bakış açısı kazandırabilir,
- Okul yönetimi tarafından TKY'ne ait çabaları destekleyeceklerine ve hazır puding etkisi beklemeyeceklerine dair açık anlaşılır bir taahhüt sağlayabilir.

2. Açık anlaşılır bir misyon

Daha yüksek standartlara yönelik sürekli bir çabanın yönetimi, bu standartların tanımlanmasına bağlıdır. Okulun müşteri odaklı bir misyon ifadesi ve bu ifadeyi mezunlar için bir çıktıya dönüştürebilecek, işleyen bir süreç var mıdır? Eğer yanıt "hayır" ise, bu problem yerel, devlet, ulusal ve işverenin standartlarına yönelik olarak düşünülmelidir. Bu standartlar öğrencilerin, konu alanlarını ezberlemek yerine, gerçek yaşam problemlerini çözme becerisini geliştirmeyi vurgulamalıdır. Konu ezberi ne öğrenciler ne de işverenler için kaliteyi temsil etmemektedir.

3. Sistem Planlama Yaklaşımı

Geleneksel eğitim yaklaşımı aşırı derecede kompartımanlara ayrılmıştır. Bir öğretmen İngilizce dersini vermekte, bir başkası fen öğretmeni olarak daha çok öğrencinin, teknik bir raporu yazarken İngilizce'yi kullanma becerisinden çok fene ilişkin bilgisine odaklanabilmektedir. Böylece öğrenci farkında olmadan İngilizce'yi, işine yarayacak bir beceri olarak değil de yalnızca bir ders olarak görür. Eğer öğrencide üst düzey yeterlikler geliştirilecekse, sistem bazında departmanlar arası yüksek düzeyde bir planlama olmalıdır ki öğretim iyileştirilebilsin. Sistem planlamasının olmaması, öğrencinin öğrenmesindeki kalitenin üst düzeyde olmasını ciddi bir şekilde engeller.

4. Takım Çalışmalarının Hiyerarşinin Yerini Alması

Dünün hiyerarşik organizasyonları birçok kuruluş ve okulda halen hakim durumdadır. Bu tip organizasyonlar bazen kaliteye ulaşmanın ne olduğunun bile farkında olmayan, danışmanları memnun etmek için 'yeteri kadar iyi olma' için bireysel çabaları teşvik etme eğilimindedirler. Departmanlar arası takımlar eğer kendilerine net görev tanımı ve güçlü bir yetki verilirse ve yöneticiler tarafından desteklenmek yerine desteklenirlerse daha kuvvetli iyileştirmeler



gerçekleştirirler.

Destek, TKY'nin başarısında ya da başarısızlığında çok önemli bir unsurdur. Eğer yöneticiler, danışmanlar ve bölüm başkanları takımları desteklerlerse, bu takımlar, başka yollarla ulaşabileceklerinden daha fazla motivasyona ve gelişmeye ulaşabilirler. Eğer bu destek olmazsa, TKY sahip olduğu potansiyeli gerçekleştiremez. Uygun bir şekilde uygulanan TKY'inde, yöneticiler ve danışmanlar aşağıdaki konularda canla başla çalışırlar;

- Açık bir misyon ve vizyon oluşturulmasında ısrarlı olmak,
- Takımlar arasında eşgüdüm sağlamak,
- Takımların çabalarını ve yetkilerini mümkün olabilecek en üst düzeyde desteklemek.

Bunlar çok kritik destekleme faaliyetleridir. Yöneticiler ve danışmanlar bunları yeterince yapmadıklarında, sistemin zayıflığından dolayı takımlar başarısız olabilirler.

5. Korkunun yerine yapabilirlik ve güç kazanımı

Geleneksel değerlendirme sistemleri, girişkenlik eksikliği ve korku yaratmaktadır. Çalışanlar patronlarını ne mutlu edecekse onu yapmaya odaklanırlar. Oysaki eğer güçlendirilmiş takımların gönüllü üyelerine uzman olma ya da uzman kullanma fırsatı tanınırsa, bu durum daha fazla motivasyon, heyecan ve adanmışlık yaratacaktır. Okul çalışanlarına kendilerini konferanslar, seminerler, diğer okullara ziyaret, danışman kullanma, planlama ve diğerleri ile paylaşma vb. yollarla iyileştirmeleri için zaman açısından ve maddi olarak destek sağlamalıdır. Bu takımlar, üyelerine altyapı hazırlanır ve kendilerine bildirilen kararları vermek konusunda yetki verilirse işlevlerini en iyi şekilde yerine getirebilirler. Her okulun ya da kuruluşun kaliteyi sürekli iyileştirme yolunda herkesin öğrenci olduğu bir organizasyon (yani öğrenen organizasyon) olma yolunda hedefler koyması ve uygulaması gerekir.

6. Tam Öğrenmeye Odaklanma

Geleneksel yaklaşımda, öğretmenler;

Planlar Öğretir..... Test eder

Bu da genellikle birçok öğrencinin, sistemde mümkün olabilecek en üst düzeye ulaşamamaları ile sonuçlanır. TKY'nin getirdiği alternatifte ise öğretmen;

Planlar Öğretir ... Kontrol eder... Öğretmeyi tekrar gözden geçirir ...Test eder

"Kontrol et" basamağında, izleme değerlendirmesi (formative testing), öğrencilerin kaçırdıkları öğrenme noktalarını tespit etmeye yönelik olarak kullanılmaktadır. Sonrasında iyi öğrenilmemiş konu farklı bir yol ya da biçimle yeniden öğretilir. Eğer yapılabiliyorsa, kontrol ve yeniden öğretim birden fazla tekrar edilebilir. Bu arada konuyu öğrenen öğrenciler daha zengin bir öğrenme ortamına alınırlar ya da konuyu öğrenememiş diğer öğrencilere yardımcı olurlar. Böylece başarı oranı da artar. Öğrenmedeki bu iyileşme TKY'nin sınıf ortamındaki temel hedefidir.



7. Ölçmeye (Veriye) Dayalı Yönetim

Yukarıdaki kontrol ve test kısımlarının sonuçlarına dayalı olarak öğrenme ortamının ve öğretimin iyileştirilmesine bağlı olarak hem öğrenmede hem de maliyette iyileşme sağlanmış olur.

8. Öğrencinin TKY Becerilerini Geliştirme

Genel anlamda öğrenmeyi geliştirmek için TKY'nin kullanımına ek olarak, her okul bölgesi, öğrencilerinin de TKY'ni anlamak ve kullanmak üzere donanımını sağlamalıdır. Bu, öğrencilerinin global ekonomide çalışmak üzere hazır bulunuşluk düzeyini arttırmak isteyen her okulun temel bir parçasıdır.

Öğrencilerin TKY'ni yaşamalarını sağlamanın en mükemmel yolu, sürekli gelişimin en iyi kayıtları olan öğrencilerin portfolyo değerlendirmelerinin dinamik olarak yer aldığı bir sistem oluşturmaktır.

9. Öğrenme Ortamına Humanistik ve Beyin Bazlı Bir Bakış Açısı Kazandırma

Böyle üretici ve kaliteli bir öğrenme ortamı oluşturmak için şu noktalara dikkat etmek gerekir;

- Ilımlı, destekleyici bir öğrenme ortamı sağlanmalı
- Öğrencilerden sadece yararlı çalışmalar istenmeli
- Öğrencilerden yapabileceklerinin en iyisini yapmaları istenmeli
- Öğrencilerden kendi yaptıklarını değerlendirmeleri ve bunu geliştirmeleri istenmeli
- Kaliteli iş her zaman insanın kendisini iyi hissetmesini sağlamalı
- Kaliteli iş asla yıkıcı olmamalı

İnsanlarla uğraşmak bir fabrika ürünü üretmekten çok daha karmaşıktır. Tüm çalışanların öğretirken beyin bazlı teknikleri daha çok kullanmaları gerekir. Beynin nasıl çalıştığına dair bildiklerimizin %95'i son 10 yılda keşfedilmiştir. Amerika'da Federal Kanun 90'ları 'Beynin 10 yılı' olarak ilan etmiştir.

10. Dönüşümü planlama

Birinci bileşen başlığı altında, farkındalık oluşturmaktan söz etmiştik. Geleneksellikten TKY'nin uygulanmasına dönüşüm işleminin birinci basamağını yine bu bileşen oluşturacak, buna ilaveten bu aşamada iki eylem daha önerilecektir;

- TKY'nin yürütülmesi, çalışanların desteklenmesi ve birimler arası pozitif bir ilişki sağlanması için bir yönetim kurulu oluşturmak,
- TKY'ne dönüşümde başarılı olmuş okul ya da kuruluşlardan ve/veya danışmanlardan yardım almak.

Bu ikinci eylem özel bir önem taşır. Bazı şeyleri güçlükle öğrenmiş insanlardan bir şeyler öğrenmek size inanılmaz zaman kazandırır, karşılaşılabileceğiniz sorunlar



hakkında önceden üretilmiş çözümleri (örneğin, takım becerilerinin geliştirilmesinin önemi, tek bir zaman diliminde uygulanacak temel geliştirme işlemlerinin sayısının sınırlanmasının önemi, öncelikli geliştirilmesi gerekenlerin seçilmesinin gerekliliği gibi) yeniden keşfetmek zorunda kalmazsınız.

Toplam kalite yönetimini erken çocukluk dönemi ya da eğitimin herhangi bir aşamasında kullanırken şunları unutmamalıyız:

- Okul bir fabrika değildir
- Öğrenci ürün değildir
- Aldıkları eğitim üründür (hizmet)
- Ürünün müşterisi çeşitlidir:
 - öğrencinin kendisi
 - ana-babalar
 - bir üst aşamadaki okul
 - gelecekteki işverenler
 - en geniş anlamda toplum
- Öğrenciler kendi eğitimlerinin eş yöneticisi olmalılar
- Geri döndürme olanağı yok.



Kaynaklar

Blackwell,M.M. 1996 " Quality System in Early Childhood Centers", Fellowship Report.

Freed,J.E. &others 1997 " A Culture for Academic Excellence: Implementing the Quality

Principles in Higher Education". Eric Digest (ED6962).

Fitzgerald,R.J.2004 "Total Quality Management in Education".

www.minuteman.org/topics/tqm.html 08.04.2005

Güneysu,S. 2001 "Neden Erken Çocukluk Eğitimi". *Çocuk Çocuk Dergisi*. Mayıs, 22-23.

Tribus,M. " Quality Management in Education". Unpublished paper Exergy, Inc.

Hayward,CA



Erken Çocukluk Eğitimi Üniversitelerde Kalite-

Prof. Dr. Gelengül Haktanır

Üniversite sistemi, bütünün ve içinde bulunan parçaların birlikte eşgüdümlü çalışmalarını zorunlu kılmaktadır. Yükseköğretimde, örgütün içindeki uygulama farklılıkları son derece önemlidir. Bu yalnızca örgütün ve toplumun amaçlarının etkili bir şekilde karşılanmasından dolayı değildir. Akademik birimlerdeki yönetsel farklılıklar, üniversitelerde devamlılığın ve kararlılığın sürekliliğini sağlar ve bu da sistemin kendisini korur. Bunun sonucunda sistem, kendini geliştirmek zorunda kalır.

Üniversite yöneticilerinin asıl sorumluluğu, örgütte var olan bağları sıkı bir şekilde pekiştirmek ve geliştirmek olmalıdır. Üniversitelerin özel tarama birimlerini, üst kontrol sistemlerini, iletişimi sürekli açık tutma birimlerini ve benzerlerini oluşturmaları gerekmektedir. Bu birimlerin amaçları daha fazla bilgi toplamak, toplanan bilgiyi sentezlemek, yanlışları düzeltmek, uyum sağlama sorunlarını en aza indirmek ve zorunlu kararların seçimini yapmak olmalıdır.

İşlemler örgüt üyelerinin kabul ettiği sınırlar içerisinde ele alınmalıdır. Eğer üyelerden bazıları kabul edilebilirlik sınırlarının dışına düşerse, oluşturulmuş olan birimler, enerjilerini bunu düzeltmek için harekete geçmelidirler.

Eğer yöneticiler olumsuz dönütleri kabul etmez ve onlara tahammülleri olmazsa, yönetimin kabul edilebilirliği ve örgütü yönetme fonksiyonları tartışılmaya başlanır. Olumlu dönütler sistemin işlediğini gösterirken, olumsuz dönütler sistemdeki tıkanıklıkları işaret ederek gelişme yollarının açılmasını sağlar (Arslan, 2002).

Erken çocukluk dönemindeki çocuklar için öğretmen yetiştiren fakültelerin sistemlerindeki *tıkanıklıklar* bu toplantının konusunu belirleyen *faktörler* olduğu için bu makalede mevcut durum ortaya konarak toplantıdaki çalışma gruplarının gelişme yollarını araştırmasına yardımcı olunmaya çalışılacaktır.



Ülkemizde Okul Öncesi Eğitimde Son Durum 2004-2005 Eğitim ve Öğretim Yılı

		Kurum Sayısı	Derslik Sayısı	Öğretmen Sayısı	Çocuk Sayısı
Resmi	Anaokulları	539	2.251	2.428	49.110
	Anasınıfları	13.305	16.012	12.919	333.094
	İlköğr. Gn. Md. Bağ. Ok. Bün. Anas.	12.793	15.046	10.165	313.335
	Ortaöğretim Gn. Md. ne Bağ. Kur.	37	52	40	751
	Öğret. Eğt. Gn. Md. ne Bağ. Kur.	2	2	1	27
	Erkek Tek. Öğrt. Gn. Md. ne Bağ. Kur.	46	67	178	753
	Kız Tek. Öğrt. Gn. Md. ne Bağ. Kur.	309	630	2.397	8.479
	Tic. ve Tur. Öğrt. Gn. Md. ne Bağ. Kur.	15	24	32	353
	Din. Öğrt. Gn. Md. ne Bağ. Kur.	7	12	3	100
	Özel Eğitim Gn. Md. ne Bağ. Kur.	42	72	59	377
	Çır. ve Yay. Eğt. Gn. Md. ne Bağ. Kur.	51	67	42	1.232
	Sağlık İşleri Dai. Başkanlığına Bağ. Kur.	3	12	2	117
	Mobil Anaokulu	0	28	0	831
	Yaz Okulu	0	0	0	6.739
	Toplam		13.844	18.263	15.347
Özel	Anaokulu	326	960	981	11.371
	Anasınıfı	241	1.280	456	6.598
	Toplam	567	2.240	1.437	17.969
Diğer Kamu Kurum ve Kuruluşlar	SHÇEK	1.186	5.850	3.718	20.089
	657 sk.191.Mad. ne göre açılan kuruluşlar	419	986	1.528	14.509
	Toplam	1.605	6.836	5.246	34.598
Genel Toplam		16.016	27.339	22.030	434.771
2004-2005 Yılı Çağ Nüfusu (48-72 ay)					2.702.912
2004-2005 Yılı Okul Öncesi Eğitimde Okullaşma Oranı					16,10%

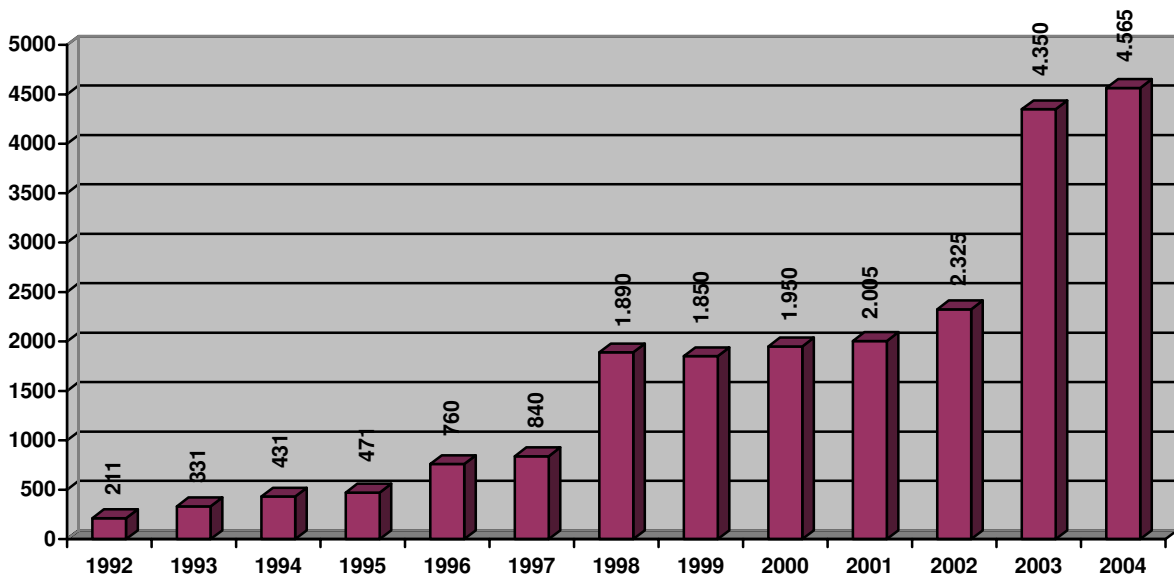
(Bilgir, M.2005).



Ülkemizde Öğretmen Yetiştirme Konusunda Yapılan Çalışmalar

Yüksek Öğretim Kurumu'nun web sayfasında yayınlanan "Türk Yüksek Öğretiminin Bugünkü Durumu Raporu-2004" nda 1982 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu gereğince, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme işlevinin tamamıyla üniversitelerin eğitim fakültelerine devredildiği belirtilir, ancak eğitim fakültelerinin, ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılamada en önemli kurumlar olmasına rağmen, başlangıçtaki yanlış yapılanma, temel amaçlardan uzaklaşma gibi çeşitli sorunlar nedeniyle ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılamada gerek nitelik gerekse nicelik bakımından yetersiz kaldığı belirtilmektedir. Daha çok orta öğretim düzeyine öğretmen yetiştiren lisans programlarının açılmasının sonucu olarak, özellikle okul öncesi eğitim ve ilköğretim düzeylerinde kısa zamanda karşılanamayacak öğretmen açığının ortaya çıktığı ve MEB'in zorunlu olarak bu düzeyler için gerekli öğretmen ihtiyacını başka kaynaklardan (diğer fakülte mezunları gibi) karşılamaya başladığı vurgulanmaktadır. Bu sorunları dikkate alan YÖK'ün 1996 yılı başında MEB ile birlikte başlattığı bir çalışma ile ülkenin öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlendiği, bu düzenleme çalışması kapsamında eğitim fakültelerinde yürütülen ve yeni açılması önerilen tüm öğretmen yetiştirme lisans programlarının yeniden geliştirildiği ve 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren üniversitelerde uygulanmaya başlandığı belirtilmiştir. Bu yeniden yapılanmanın, başta Üniversitelerarası Kurul, YÖK Genel Kurulu ve Yürütme Kurulu olmak üzere eğitim fakültesi dekanları ve öğretim üyeleriyle de tartışılarak uygulamaya geçirildiği vurgulanmaktadır (Anonim,2004 a).

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Kontenjanının Yıllara Göre Dağılımı





Ayrıca, bu düzenlemenin sürekliliğini ve etkinliğini sağlamak üzere, öğretmenlik yeterlik ve standartlarının belirlenmesi, alanlara ve düzeylere göre öğretmenlik programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi, yeni öğretmen yetiştirme programlarının açılması, akreditasyon ile öğretmen eğitime dönük kısa ve uzun vadeli planlama, öğretmen ihtiyacının ve program kontenjanlarının belirlenmesi gibi konularda Yükseköğretim Kurulu'na önerilerde bulunacak kalıcı bir **Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi** kurulmuştur.

Bu kapsamda 1994-1999 yılları arasında YÖK bünyesinde yürütülen Dünya Bankası destekli Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesinin etkinlikleri ve kaynaklarının, öğretmen yetiştirmeyi iyileştirme yönünde çok etkin ve verimli olarak kullanıldığı; projenin **program geliştirme boyutu** kapsamında geliştirilen öğretim materyalleri ve materyallerin tanıtılması amacıyla geniş çaplı seminerler yapıldığı, 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere uygulama okulları ile eğitim fakülteleri arasındaki iletişimi güçlendirmek ve bir sisteme oturtmak amacıyla YÖK ile MEB arasında bir protokol imzalandığı ve Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği Programı başlatıldığı; **burslar boyutu** kapsamında fakültelerin öğretim elemanlarına sunulan yurtdışında yüksek lisans, doktora, doktora sonrası eğitim imkânları ve kısa dönem seminer ve inceleme etkinlikleri düzenlendiği; **donanım boyutu** kapsamında satın alınan araçlar ve öğretim malzemeleri yoluyla, eğitim fakültelerinin niteliğini geliştirme yolunda, önemli bir aşama kaydedildiği belirtilmektedir (Bunlarla ilgili detaylı bilgi, Türk Yükseköğretimi'nin Bugünkü Durumu-Mart 1999 raporunda bulunmaktadır) (Anonim,2004 a).

Eğitim Fakültelerinin Akademik Değerlendirilmesi (Akreditasyon)

Türk Yüksek Öğretiminin Bugünkü Durumu Raporu (2004)'na göre Dünya Bankası destekli *Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi* çerçevesinde, eğitim fakültelerinin akreditasyonu ve öğretmen eğitimi ile ilgili standartların geliştirilmesi çalışmaları Ekim 1998'de başlatılmış ve Haziran 1999'a kadar devam etmiştir.

Çalışmalar, Eğitim Fakültelerinden seçilen on üç öğretim üyesi ve iki yabancı danışmanla birlikte yürütülmüştür. *Akreditasyon Çalışma Grubu* adı verilen bu ekip, ilk faaliyetini Kasım 1998'de Ankara'da *Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon* konulu üç günlük bir konferans düzenleyerek gerçekleştirmiştir. Akreditasyonu tanıtmak amacıyla düzenlenen bu toplantıya 43 eğitim fakültesinin 94 öğretim elemanı, Milli Eğitim Bakanlığı'ndan ise 27 kişi katılmıştır. Konferanstaki sunumlar iki yabancı danışman ile ABD ve İngiltere'den davet edilen üç yabancı uzman tarafından yapılmıştır. Üç gün süre ile oluşturulan gruplardaki çalışmaların sonuçları ise Akreditasyon Çalışma Grubu üyeleri tarafından sunulmuştur.

Bu konferansın ardından, akreditasyon ile ilgili dokümanları geliştirmeye hazırlık amacıyla Çalışma Grubu tarafından Ankara'daki üç eğitim fakültesinde incelemeler yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda, öğretmen eğitiminde uygulanacak akreditasyon ile ilgili aşağıda belirtilen üç boyutta standartlar geliştirilmiştir:

Başlangıç Standartları: İşin yapılması için elde bulunanları sorgulayan bu standartlar arasında; müfredat, personelin niteliği ve mesleklerine uygunluğu, üst düzey yönetimin niteliği, öğrencilerin niteliği, fakülte ve uygulama



okulları arasındaki düzenlemeler ve fakültede bulunan tesisler yer almaktadır.

Süreç Standartları: Eğitim sürecinin nasıl yürütüldüğünü inceleyen bu standartlar arasında; eğitimin ve öğrencilerde öğrenmenin kalitesi, tesislerin etkin kullanımı ve yönetim uygulamaları yer almaktadır.

Sonuç Standartları: Ürünün kalitesi ile ilgili bu standartlar arasında; yeni mezun öğretmenlerin öğretme becerileri, fakültenin yayınlanmış araştırmalarının konu ile olan ilgisi ve kalitesi ile kalite güvencesi mekanizmalarının etkinliği yer almaktadır.

Geliştirilen bu standartlara dayalı akreditasyon sisteminin pilot uygulamasını yapmak üzere Anadolu, Çukurova, Dokuz Eylül, Gazi, Karadeniz Teknik ve Orta Doğu Teknik Üniversitelerinin Eğitim Fakülteleri seçilmiştir. Akreditasyon Çalışma Grubu elemanları, gerekli eğitimi aldıktan sonra değerlendirici olarak Mart 1999'da bu pilot fakülteleri ziyaret ederek raporlarını proje yönetimine sunmuşlardır. Çok başarılı geçen bu uygulamanın sonuçlarını tüm Eğitim Fakültesi mensupları ile paylaşmak ve tartışmak üzere Nisan 1999'da Edirne'de bir toplantı yapılmıştır. Bu toplantıda, akreditasyon sistemini daha yaygın bir şekilde tanıtmak üzere bir kitap yazılması ve Mayıs 1999'da bölgesel seminerler yapılması kararlaştırılmıştır. Akreditasyon Çalışma Grubu üyeleri tarafından gerçekleştirilen bu seminerler çok başarılı geçmiştir. Akreditasyonda kullanılacak değerlendirici sayısını arttırmak amacıyla, değerlendirici eğitimi semineri Haziran 1999'da Ankara'da tekrarlanmıştır. Yine Haziran ayı içerisinde akreditasyonla ilgili deneyimleri paylaşmak, sorunları tartışmak ve geleceğe dönük planlamalar yapmak üzere, eğitim fakülteleri yöneticileri ve bazı öğretim elemanları ile Van'da bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, Haziran ayı sonlarında Akreditasyon Çalışma Grubu'nun İngiltere ve ABD'deki akreditasyon sistemlerini yakından tanımalarını sağlamak üzere çalışma gezisi düzenlenmiş ve hazırlanan programın, elemanlar için son derece yararlı ve verimli geçtiği gözlenmiştir.

Eğitim fakültelerindeki akreditasyon uygulaması ile gerçekleştirilen çalışmalar, 26-29 Şubat 2000 tarihlerinde ABD'nin Chicago kentinde düzenlenen ve bu alanda dünyadaki en önemli toplantıların başında yer alan Amerikan Öğretmen Yetiştirme Fakülteleri Birliğinin 52. Yıllık Olağan Toplantısı'nda tebliğ olarak sunulmuştur.

Akreditasyon çalışmalarının devamını sağlamak amacıyla, İngiliz Kültür Heyetinden sağlanan maddi destek ile 2001 yılında aşağıda sıralanan etkinlikler düzenlenmiştir.

- 4-6 Mayıs 2001 tarihlerinde Akreditasyon Çalışma Grubu biraraya gelerek yapılacak faaliyetleri planlamışlardır.
- 10-12 Mayıs 2001 tarihlerinde Edirne'de eğitim fakülteleri dekanlarıyla yapılan toplantıda, akreditasyon ile ilgili yapılan planlama geniş bir şekilde tartışılmıştır.
- 13-15 Mayıs 2001 tarihlerinde Ankara'da Akreditasyon Çalışma Grubu çeşitli eğitim fakültelerinden seçilen 11 yeni değerlendiriciyi eğitime almışlardır.



- Akreditasyon Çalışma Grubu üyeleri ile yeni eğitilen değerlendiricilerden iki ayrı grup oluşturularak, Atatürk Üniversitesi Ağrı Eğitim Fakültesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde akreditasyon çalışması gerçekleştirilmiştir.
- 2001 yılının sonuna kadar, 15 yeni değerlendiricinin eğitim fakültelerinden seçilerek eğitilmeleri ile akreditasyon çalışmalarına devam edilecektir (Anonim,2004 a).

Öğretim Elemanlarının Uzmanlık Alanları ve Yeterlilikleri

Ülkemizin halen 60 devlet, 5 vakıf üniversitesinde eğitim fakültesi, bir üniversitesinde de eğitim bilimleri fakültesi vardır. Eğitim bilimleri alanında akademik yükseltmelerde dikkate alınan kriterlerin giderek zorlaştırılması ve geleceğin öğretim üyeleri olacak olan araştırma görevlilerinin çalışma süre ve koşullarının 35. ve 50. maddelerle çok uygun olmayan bir hale getirilmesi, eğitim fakültelerinde öğretim elemanı yetersizliğinin en önemli sebepleridir (Anonim, 2004).

Bu toplantı için bütün eğitim fakültelerindeki okul öncesi eğitimi anabilim dallarına gönderilen anketlerin sonuçları da bunu açıkça ortaya koymaktadır.



Öğretim Elemanı Yetiştirmede Geliştirmeye Yönelik Stratejiler

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

1416 sayılı yabancı ülkelerde öğrenci yetiştirmeye ilişkin yasa ile Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren ülkemizde ihtisas gücü diye nitelenen bir insan gücü oluşturulmuştur. Ancak izleme ve değerlendirme çalışmaları yapılmadığı için yurtdışına giden gençlerin gittikleri yerlerde, sonradan devletin birliğine ve laik sistemin gerektirdiklerine ters çalışmalarda bulunabildikleri ve cemaatlerin etkisinde kalabildikleri de belirlenmiştir. MEB'in yanı sıra uluslararası kuruluşlar, özel kuruluşlar, sivil toplum örgütleri, vakıflar veya bazı bilim kurumları da bu uygulamayı sürdürmektedirler. (Anonim, 2002 a).

1997 yılı içinde 1416 sayılı Kanun çerçevesinde yurtdışında lisansüstü eğitim yapmak amacıyla sağlanan burslardan 750 tanesi, öğretmen eğitimi ile ilgili alanlara ayrılmıştır. Bu burslardan 197 tanesi yapılan sınavlar neticesinde doldurulmuştur. Geriye kalan burslardan 298'i ise, yine yurtdışında öğretmen yetiştirme alanında doktora yapmak üzere gidecek öğretmenler ve öğretmenlik alanına uygun lisans programlarından mezun olanlar için kullanılmıştır. Bu şekilde eğitim fakültelerinin, 4-5 yıl sonra ihtiyaç duydukları alanlarda önemli sayıda doktoralı öğretim elemanına kavuşacakları iddia edilmektedir. 2003 yılı sonu itibari ile 48 öğrenci eğitimini tamamlayarak yurda dönmüştür (Anonim, 2004 a).

Dünyada 1,5 milyon civarında öğrencinin kendi ülkesi dışında yüksek öğrenim gördüğü varsayılmaktadır. Yüksek öğrenim için özellikle İngilizce konuşulan ülkeler tercih edilmektedir. Bu pazarda en önde gelen ülkelere olan ABD'nin payının % 32, İngiltere'nin payının ise % 13 olduğu belirtilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yüksek öğrenim görmek amacıyla yurtdışına gönderilen toplam öğrenci sayısı 20.042'dir. Bunlardan 885'i resmi burslu, 19.157'si özel öğrencilerdir. Resmi burslu olarak yurtdışına gönderilen öğrencilerin dağılımı şöyledir: Dil Öğretimi 12, lisans 35, yüksek lisans 184, doktora 647, staj için 7 öğrenci yurtdışına gitmiştir. Bu öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu ülke Amerika'dır (Bu ülkedeki toplam Türk öğrenci sayısı 48562'dir). ABD'de bulunan yükseköğrenim öğrencileri sıralamasında Türkiye, Dünya ülkeleri arasında 28. sırada yer almaktadır.

1987 yılından 2003 yılı sonuna kadar YÖK tarafından lisansüstü eğitim amacıyla yurtdışındaki 29 değişik ülkeye gönderilen araştırma görevlilerinin toplam sayısı 3.694'tür.

- Araştırma görevlilerinin yaklaşık % 50'si Amerika Birleşik Devletleri'ne (ABD), % 38'i İngiltere'ye gönderilmiştir. Geriye kalan % 12'si ise 27 farklı ülkeye gitmiştir.
- Bugüne kadar yurtdışına gönderilen 3.694 araştırma görevlisinin % 20 'si (730 kişi) halen eğitimlerine devam etmektedir. 167'si istifa etmiştir. Eğitimlerini tamamlayarak Türkiye'ye dönenlerin toplamı 2.093'tür. Bunların 375'i yüksek lisans, 1111'i doktora, 607'si ise yüksek lisans ve doktora yapmışlardır.



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

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

Öğretim Elemanı / Öğrenci Oranı

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

Devlet İstatistik Enstitüsü verilerine göre ülkemizdeki 2004 yılı yükseköğretim çağ nüfusu 5.210.000'dir. Buna göre, ülkemizde yükseköğretimdeki toplam okullaşma oranı % 35,3, örgün öğretimdeki okullaşma oranı ise % 22,4'tür (2000'deki okullaşma oranları, sırası ile % 29,7 ve % 19,4 idi).

Lisansüstü öğrenci sayıları da eklendiğinde, 2004'te açık öğretim dahil, toplam okullaşma oranının % 37,9, sadece örgün öğretime dayalı okullaşma oranının ise % 25 olduğu görülmektedir (Lisansüstü öğrenciler de dahil edilerek hesaplanan okullaşma oranları 2000'de, sırası ile, %31,7 ve % 21,7 idi).

2002-2003 eğitim-öğretim yılından 2003-2004'e, üniversitelerimiz lisans ve ön lisans programlarındaki toplam öğrenci sayısı % 2,3'lük artışla 1.779.731'den 1.820.994'e, örgün öğretim öğrencisi sayısı % 4,5'lik artışla 1.117.877'den 1.168.724'e yükselmiştir. Bunların yanında; toplam öğretim elemanı sayısının % 4,0'lük artışla 74.134'den 77.065'e; Öğretim üyesi (profesör, doçent ve yardımcı doçent) sayısının ise % 5,2'lik artışla 27.617'den 29.075'e yükseldiği görülmektedir.

DİE'nin projeksiyonlarına göre yükseköğretim için çağ nüfusu 2005 yılında 5.362.000 olacaktır. Türk yükseköğretim sisteminin 2005 yılındaki hedefleri: Toplam okullaşma oranı % 40, açık öğretimin payı % 25, lisans öğreniminin payı % 45, ön lisans öğreniminin payı % 30 olarak konduğu takdirde, bu hedeflere ulaşmak için önümüzdeki yedi yıl içinde açık öğretimdeki öğrenci sayısı esas olarak sabit tutulurken, yaklaşık olarak örgün öğretim lisans programlarında % 50, ön lisans programlarında ise % 220 oranında ek kapasite yaratılması gerekmektedir.

Bunun için fiziki imkânların, öğretim elemanı sayısının, vakıf üniversitelerinin ve uzaktan eğitim teknolojileri ile eğitimin arttırılması konularında önlemler alınması gerekmektedir.



Bu da önümüzdeki yedi yıl içinde yaklaşık 10.000 yeni öğretim üyesinin yetiştirilerek istihdam edilmesi demektir. Genel öğrenci / öğretim üyesi oranının %35'ten %25'e düşürülmesi hedeflendiğinde, önümüzdeki yedi yıl içinde yetiştirilerek sisteme sokulması gereken öğretim üyesi sayısı yaklaşık olarak 20.000'e çıkmaktadır. Ayrıca, yeni öğretim üyelerinin alanlar arasındaki dağılımının da değişmesi şarttır. Ağırlık, öğretmen yetiştirme, bilgisayar, işletme, iktisat, hukuk, elektrik mühendisliği, inşaat mühendisliği, makine mühendisliği gibi ekonominin ihtiyaç duyduğu alanlara kaydırılmak zorundadır (Gürüz,1999).

Şu anda bahsedilen yedi yıllık süre tamamlandığı halde her açıdan ulaştığımız durum hedeflenenin çok çok altındadır (Tablo 2).

Tablo 2. Üniversitelerdeki Öğretim Elemanı Sayısı

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004
Profesör	8.682	9.396	10.042	10.688
Doçent	5.104	5.367	5.219	5.121
Yardımcı Doçent	10.189	11.190	12.356	13.266
Araştırma Görevlisi	25.542	25.864	27.380	28.426
Diğer Öğretim Elemanları	17.233	18.195	19.137	19.564
TOPLAM	66.750	70.012	74.134	77.065

Diğer eğitim kurumlarındaki 642 öğretim üyesi ve 1097 diğer öğretim elemanı ile birlikte 2003-2004 ders yılında, ülkemizdeki toplam öğretim elemanı sayısı 78.804'tür. Öğretim üyelerinin 255'i, diğer öğretim elemanlarının ise 560'ı yabancı uyrukludur.

En fazla ve en az öğretim üyesine sahip beş üniversitemiz Tablo 3'te gösterilmiştir.



Tablo3.Öğretim Üyesi Sayısı Açısından En Büyük ve En Küçük Beş Üniversite

En Büyük Üniversiteler	Öğretim Üyesi Sayısı	En Küçük Üniversiteler	Öğretim Üyesi Sayısı
İstanbul	2.118	Okan	8
Ankara	1.622	Yaşar	10
Gazi	1.531	Çağ	19
Hacettepe	1.308	Ufuk	22
Ege	1.244	İzmir Ekonomi	23

2003–2004 ders yılında, lisans düzeyindeki örgün öğretim programlarında görev yapan öğretim üyeleri ile öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayılarının öğretim alanlarına göre dağılımı Tablo 4.' te gösterilmiştir.

Ülke genelinde öğretim üyesi başına düşen lisans düzeyindeki örgün öğretim öğrenci sayısı 35'tir.

Başka ülkelerden örneklere baktığımızda ise lisans programlarında öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı şöyledir (Anonim, 2004 a): Almanya 8, Belçika 10, Fransa 26, Türkiye 35

Tablo 4. Değişik Alanlarda Öğretim Üyesi Başına Düşen Lisans Öğrencisi Sayısı

Alan	Öğrenci/Öğretim Üyesi Oranı			
	2000–2001	2001–2002	2002–2003	2003–2004
İlköğretim	380	363	295	253
Okul Öncesi Öğretmenliği	394	437	407	373
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	151	135	120	106
Yabancı Dil Öğretmenliği	92	80	72	71
Teknik Eğitim	82	88	92	95
İktisat	90	83	80	79
Mesleki Eğitim	67	62	60	60
İşletme	74	67	63	61



Sosyal Bilimler Öğretmenliği	59	33	38	38
Fen Bilimleri Öğretmenliği	55	46	46	46
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	137	133	125	125
Bilgisayar Mühendisliği	50	52	51	53
Elektrik-Elektronik Mühendisliği	44	43	41	40
İnşaat Mühendisliği	39	37	34	34
Makine Mühendisliği	34	34	33	33
Malzeme-Metalurji Mühendisliği	24	27	28	28

Tablo 4'te de görüldüğü gibi, alt alanlara inildiğinde ihtiyaç daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Türkiye, başta öğretmen yetiştirme olmak üzere, kritik ileri teknoloji alanlarında çok ciddi bir öğretim üyesi açığı ile karşı karşıya bulunmaktadır (Anonim, 2004 a).

Üniversitelerde Araştırma, Proje vb. Olanakları

Üniversitelerin temel işlevlerinden biri, araştırma faaliyetleri ile yeni bilgi üreterek bilime uluslararası düzeyde katkı yapmaktır. Bu nedenle, lisansüstü öğrenci ve mezun sayıları ile uluslararası düzeydeki bilimsel dergilerde yayımlanan makale sayıları üniversitelerdeki araştırma faaliyetlerinin değerlendirilmesinde göz önüne alınması gereken önemli temel göstergilerdir.

Ülkelerin bilimsel ve teknolojik gelişmişliğini ölçmek için kullanılan çeşitli göstergelerden biri, Science Citation Index (**SCI**), Social Science Citation Index (**SSCI**) ve Arts and Humanities Citation Index (**AHCI**) gibi uluslararası atıf endekslerinde yayımlanan makale sayılarıdır. Uluslararası düzeyde itibar gören hakemli bilimsel dergileri kapsayan bu endekslerde yayımlanan Türkiye kaynaklı bilimsel yayın sayıları ile ülkemizin bu yayınlar itibarıyla dünya sıralamasındaki yerinin yıllara göre değişimi Tablo 5' te verilmiştir.

Tablo 5. Değişik Atıf Endekslerinde Yayımlanan Türkiye Kaynaklı Bilimsel

Yayın Sayısı

Atıf Endeksi	1985		1999		2000		2001		2002		2003	
	Sayı	Sıra	Sayı	Sıra	Sayı	Sıra	Sayı	Sıra	Sayı	Sıra	Sayı	Sıra
SCI	493	44	3.901	26	6.074	25	7.592	22	9.303	22	12.159	22
SSCI	31	43	189	32	246	**	276	**	326	**	528	**
AHCI	8	45	29	36	39	**	21	**	35	**	64	**
TOPLAM	532		4.119		6.359		7.889		9.664		12.751	



Kaynak: ISI CD-ROM (1985-1999)

ISI Web of Science (2000-2002, 30 Haziran 2004 tarihi itibari ile)

** Henüz veri elde edilememiştir.

Buradan görüldüğü gibi, fen bilimleri (temel bilimler, mühendislik bilimleri, sağlık bilimleri, tarım-orman-hayvancılık alanları) alanındaki yayın sayısı (SCI) ile sosyal bilimler (sosyal bilimler, beşeri bilimler, sanat alanları) alanındaki yayın sayıları (SSCI ve AHCI) arasında önemli bir fark bulunmaktadır. Ancak sayılardaki bu farklılık, yalnızca ülkemize özgü bir durum olmayıp, anadili İngilizce olmayan tüm ülkelerde de görülmektedir. Bunun başlıca nedenleri şunlardır:

- Endeksler tarafından taranan dergilerin çoğunluğunun İngilizce dilinde yayınlanması,
- Anadili İngilizce olmayan ülkelerdeki sosyal bilimcilerin İngilizce dilinde yayın yapmalarının yanında Almanca, Fransızca gibi başka dillerde de yayın yapmayı tercih etmeleri.
- Sosyal bilimler alanındaki yayınların toplam yayın sayısına oranı ülkemizde % 5'in altında, dünya ortalaması % 12, anadili İngilizce olmayan ülkeler arasında % 8, İngilizce konuşulan ülkelerde ise % 18 dolayındadır.

Science Citation Index (SCI) tarafından taranan dergilerde yayımlanan Türkiye adresli yayınların yıllara göre değişimi Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. SCI Tarafından Taranan Dergilerde Yapılan Türkiye Adresli Bilimsel Yayınlar

Yıl	Dünya Toplamı	Türkiye Adresli	Türkiye'nin % Artışı	Türkiye'nin Dünyadaki %	Türkiye'nin Dünya
1974	425.020	222	-	0,052	-
1975	427.625	200	-	0,047	-
1976	449.458	235	-	0,052	-
1977	532.208	303	-	0,057	-
1978	536.550	337	-	0,063	-
1979	555.543	316	-	0,057	-
1980	584.564	390	-	0,067	41
1981	509.647	344	-11.8	0,067	42
1982	531.848	350	1,8	0,066	44



1983	557.659	395	12,9	0,071	45
1984	504.304	380	-3,8	0,075	44
1985	609.893	493	29,7	0,081	43
1986	611.428	520	5,5	0,085	44
1987	630.150	591	13,7	0,094	44
1988	628.065	660	11,7	0,105	42
1989	579.404	815	23,5	0,141	41
1990	658.404	925	13,5	0,140	40
1991	619.015	1.080	16,8	0,174	39
1992	675.620	1.354	25,4	0,200	38
1993	694.654	1.492	10,2	0,215	37
1994	726.877	1.789	19,9	0,246	34
1995	756.090	2.333	30,4	0,309	34
1996	780.101	2.917	25,0	0,374	32
1997	804.191	3.313	13,6	0,412	28
1998	821.435	3.901	17,8	0,475	26
1999	861.400	4.491	15,1	0,521	25
2000	1.064.493	6074	35,2	0,571	25
2001	1.183.476	7592	25,0	0,642	25
2002	1.080.990	9303	22,5	0,861	22
2003	1.111.385	12159	30,6	0,940	22

Kaynak: ISI CD-ROM (1980-1999)

ISI Web of Science (2000-2003, 30 Haziran 2004 tarihi itibari ile)

Tablo 6'da görüldüğü gibi, Türkiye adresli yayınlar bakımından ülkemiz, 1980 yılında 390 yayın ile 41. sıradaydı. Bu sıra, 1980-1990 arasındaki on yıllık dönemde bazı oynamalarla yaklaşık olarak korunmuştur. Şöyle ki, 1989 yılında 815 yayınlı yine 41. sırada yer almaktaydık. Bu durgun dönemden sonra,



dünyadaki sıralamamız açısından günümüze kadar süren büyük bir atılım dönemi dikkati çekmektedir.

Bilimsel yayın sayısı açısından ülkemizin Avrupa Birliği (AB) ülkeleri ile karşılaştırılması Tablo 7' de verilmiştir. Buradan görüleceği gibi, AB'ye yeni üye olan ülkeler ile aday ülkeler içerisinde yayın sayısı en fazla olan ülke Polonya'dan sonra Türkiye'dir. Ayrıca ülkemizin yayın sayısı, AB'ye üye olan Danimarka, Avusturya, Finlandiya, Yunanistan, Portekiz, İrlanda ve Lüksemburg' tan daha fazladır.

Tablo 7. Türkiye ile Avrupa Birliği Ülkelerinin Bilimsel Yayın Sayıları İtibarıyla Karşılaştırılması

AB Ülkeleri	Yayın Sayısı		AB' ye yeni üye olan Ülkeler ve AB'ye aday olan Ülkeler	Yayın Sayısı	
	2002	2003		2002	2003
Almanya	126573	93596	Polonya	12347	14680
İngiltere	108945	122038	TÜRKİYE	9664	12751
Fransa	56052	63963	Çek Cumhuriyeti	5342	6240
İtalya	40154	48330	Macaristan	4885	5539
İspanya	29224	33419	Romanya	2209	2672
Hollanda	24944	29699	Slovakya	2147	2285
İsveç	18652	20709	Slovenya	1777	2081
Belçika	12790	15428	Bulgaristan	1646	1859
Danimarka	10022	11487	Estonya	664	777
Finlandiya	8933	10256	Litvanya	378	384
Avusturya	9347	10939	Kıbrıs Kesimi Rum	158	207
Yunanistan	6596	8553	Malta	76	97
Portekiz	4381	5598			
İrlanda	5482	6843			
Lüksemburg	145	179			

Kaynak: ISI Web of Science (30 Haziran 2004 tarihi itibarı ile)

Her ne kadar yayın sayıları itibarı ile karşılaştırma yapıldığında AB'ye yeni üye olan ülkeler ile aday ülkeler içerisinde yayın sayısı en fazla olan ülkenin Polonya'dan sonra Türkiye olduğu ifade edilmişse de Tablo 8'den de görüleceği üzere bin nüfus başına bilimsel yayın sayısı açısından ülkemizin Avrupa Birliği³¹



lkeleri ile karşılaştırıldığında Türkiye'nin sondan üçüncü sırada yer aldığı, İsvetin 12 kat, Almanya'nın 6 kat, Yunanistan'ın 4,5 kat daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 8.Türkiye ile Avrupa Birliği lkelerinin Bin Nüfus Başına Düşen Bilimsel Yayın Sayıları İtibarıyla Karşılaştırılması

AB ÜLKELERİ	2003 YAYIN SAYISI	NÜFUS (bin)	Bin Nüfus Başına Düşen Makale Sayısı	AB' ye yeni ye olan ülkeler ve AB'ye aday olan lkeler	2003 YAYIN SAYISI	NÜFUS (bin)	Bin Nüfus Başına Düşen Makale Sayısı
İsvet	20.709	8.830	2,35	Slovenya	2.081	1.990	1,05
Danimarka	11.487	5.300	2,17	ek Cumhuriyeti	6.240	10.290	0,61
İngiltere	122.038	59.540	2,05	Estonya	777	1.380	0,56
Finlandiya	10.256	5.190	1,98	Macaristan	5.539	9.920	0,56
Hollanda	29.699	16.040	1,85	Slovakya	2.285	5.400	0,42
İrlanda	6.843	3.840	1,78	Polonya	14.680	38.640	0,38
Belçika	15.428	10.260	1,50	Kıbrıs Rum Kesimi	207	700	0,30
Avusturya	10.939	8.080	1,35	Malta	97	390	0,25
Almanya	93.596	82.360	1,14	Bulgaristan	1.859	7.870	0,24
Fransa	63.963	59.190	1,08	TÜRKİYE	12.751	68.620	0,19
Yunanistan	8.553	10.020	0,85	Romanya	2.672	22.410	0,12
İtalya	48.330	57.950	0,83	Litvanya	384	3.490	0,11
İspanya	33.419	40.270	0,83				
Portekiz	5.598	10.020	0,56				
Lüksemburg	179	440	0,41				

Kaynak: ISI Web of Science (30 Haziran 2004 tarihi itibari ile)

Dış Ticaret Müsteşarlığı (Nüfus Bilgileri)

Bilimsel yayın sayısında 2003 yılındaki artış, bir önceki yıla göre % 31 dolayındadır. Bu oran, bilimsel açıdan gelişmiş ilk otuz ülke arasındaki en yüksek dördüncü derecedir.

2003 yılında **SCI**'da yayımlanan 12159 yayının sektörel dağılımı şöyledir:



- Devlet üniversiteleri =% 92
- Vakıf üniversiteleri =% 6,2
- Kamu kuruluşları+ Özel sektör=% 1,8

Buradan görüleceği gibi, üniversite kaynaklı bilimsel yayınların oranı % 98,2'dir.

Gelecekte benzer önemli artışların ve araştırmalardan beklenen diğer ürünlerin önemli ölçülerde gerçekleşmesi, yükseköğretim kurumlarımızın araştırma faaliyetlerine yapılacak yatırım ve teşviklerde rutin dışında sıçrama sayılabilecek artış ve düzenleme yapılmasıyla mümkün olabilecektir.

2003 yılı bütçesinden deflete fiyatlarla yükseköğretim kurumlarımıza tahsis edilen toplam net araştırma ödeneği 112.995 Milyar TL'dir. 2004 yılı bütçesinden ise yükseköğretim kurumlarımıza tahsis edilen toplam net araştırma ödeneği 94.310 Milyar TL'dir. Araştırma ödeneği, önceki yıla göre % 17 oranında azalmıştır.

ABD'de 1990'lı yılların başı itibarıyla kamu kaynaklarından akademik araştırmalara tahsis edilen ödeneğin toplam 13,9 milyar dolar olduğunu ve bu miktarın % 83'ünün bu ülkedeki yaklaşık 3.600 yükseköğretim kurumundan sadece 125'ine (Carnegie sınıflandırmasına göre Research University I ve Research University II kategorisine giren üniversite sayısı) tahsis edildiğini ayrıca belirtmekte yarar vardır.

ABD, gerek makale, gerekse atıf sayıları bakımından büyük farklarla öndedir. Bu ülkenin bilim insanlarınca yayımlanmış olan bilimsel makalelerin sayısının aynı yıl dünyada yayımlanmış toplam bilimsel makale sayısına oranı 1981'de %38, 1995'te %32 idi. Atıf sayılarındaki oranlar ise 1981'de %49, 1995'te %43 idi. Başka bir ifadeyle, ABD tek başına dünyadaki yayınların yaklaşık üçte birinin, atıfların ise neredeyse yarısının kaynağıdır.

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

Eksik unsurları belirlemek için öncelikle makro göstergelerin ele alınmasının gerekli olduğu vurgulanmıştır. Türkiye'de, 2003 yılında GSMH' dan ARGE' ye ayrılan pay % 0,64'tür. Bin çalışan kişinin başına düşen bilim adamı sayısı Türkiye'de 1,1, Avrupa Birliği Ülkelerinde 5,8, ABD'de 8,6'dır (Anonim, 2004 a).

Üniversitelerde Fiziki Şartlar ve Teknolojik Alt Yapı

Yükseköğretim kurumlarımızda yaşanan fiziki alan darboğazının çözüme ulaştırılması, eğitim kalitesinin arttırılması ve ölçek ekonomilerinden en üst düzeyde yararlanılması gibi hedeflerin tam olarak gerçekleştirilebilmesi açısından önem taşımaktadır. Öğrenci başına düşen kapalı alan miktarı, üniversiteden üniversiteye büyük farklılıklar göstermektedir. Her üniversitenin kurumsal yapısı ve kompozisyonu farklı olduğundan, bu rakamlar çerçevesinde anlamlı sonuçlara ulaşmak mümkün görülmemektedir.



Ülkemizde 01 Haziran 2004 tarihi itibariyle devlet üniversitesi sayısı 53, fakülte sayısı 530, yüksekokul sayısı 214, meslek yüksekokulu sayısı 476, sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu sayısı 107, enstitü sayısı 223 olup, yeni birimlerin açılması ile fiziki mekan ihtiyacı kendini daha fazla hissettirmiştir. 2003–2004 yılı örgün öğrenci sayısı 1.206.624 (vakıf üniversiteleri öğrenci sayısı hariç, lisansüstü öğrenci sayısı dahil), açık öğretim öğrenci sayısı 652.270 olmak üzere toplam 1.858.894'tür.

Üniversitelerimizde, 2003 yılı itibariyle öğrenci başına düşen kapalı alan, 12,14 m²'dir. Bu rakamın Avrupa ortalaması yaklaşık 25 m²'dir (Tablo 9).

Tablo 9. Türkiye’de Öğrenci Başına Düşen Kapalı Alan (m²)

Alan	Kapalı Alan (m ²)		
	Toplam	Örgün ve Açık Öğretim Öğrenci Başına Düşen Alan	Örgün Öğretim Öğrenci Başına Düşen Alan
İdari	3.810.981	2,05	3,16
Eğitim	5.750.927	3,09	4,77
Sosyal	3.628.308	1,95	3,01
Spor	1.453.905	0,78	1,21
TOPLAM	14.644.121	7,88	12,14

* 2003–2004 öğrenci sayısına göre hesaplanmıştır (Anonim, 2004 a).

Lisans / Lisansüstü Programların, Ders Araç-Gereç ve Öğretim Materyallerinin Nitelikleri

Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programının Yeniden Ele Alınmasına Yönelik Olarak Yapılan Çalışmalar:

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

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



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi tarafından 5 Aralık 2003'te Ankara'da düzenlenen "Öğretmenlik Programlarını Değerlendirme Paneli"nde Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı değerlendirilmiştir (Haktanır,2003).

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

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

Bütün bu çalışma raporlarında eksiklikler ve yetersizlikler açık ve detaylı bir şekilde vurgulanmıştır. Bu durumun düzeltilebilmesi için yükseköğretimin bütçesinin arttırılmasının gerekli olduğu da belirtilmiştir.

1997'de ülkemizde açık öğretim dahil toplam öğrenci başına kamu kaynaklarından yapılan 1.435 dolarlık harcama, o yılki dünya ortalamasının altıda biri, sadece örgün öğretimde öğrenci başına yapılan 2.195 dolarlık harcama ise, o yılki dünya ortalamasının yaklaşık dörtte bir seviyesinde bulunmaktadır (Dünya ortalaması 3370; ileri ülkeler ortalaması ise 5936 Dolardır) (Gürüz,1999).

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

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

Programları, Öğretim Elemanlarını, Mezunları ve İstihdam Kurumlarını İzleme ve Değerlendirme Çalışmaları

Tekışık, 2003 yılında sunduğu bildiride her öğretmenin görevini gereği gibi yapabilmesi için sahip olması gereken eğitime-öğretme yeterliliklerini toparlamış ve öğretmenin meslek hayatını bu yeterlikleri sürekli geliştirerek ve kendini yetiştirerek devam ettirmesinin zorunlu olduğunu vurgulamıştır:

- Öğretmenin öğrenciyi tanımayla ilgili yeterlilikleri ve görevleri
- Öğretmenin öğretim ve öğrenmeyi planlama yeterlilikleri ve görevleri
- Öğretmenin öğretim ve öğrenme materyallerini belirleme ve geliştirme



yeterlilikleri ve görevleri

- Öğretmenin öğretim ve öğrenmeyi sağlama yeterlilikleri ve görevleri
- Öğretmenin öğretim ve öğrenme etkinliklerini yönetme yeterlilikleri ve görevleri
- Öğretmenin başarıyı ölçme ve değerlendirme yeterlilikleri ve görevleri
- Öğretmenin öğrencilere rehberlik yapmayla ilgili yeterlilikleri ve görevleri
- Öğretmenin temel becerileri geliştirme yeterlilikleri ve görevleri
- Öğretmenin özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere hizmet etme yeterlilikleri ve görevleri
- Öğretmenin yetişkinleri eğitime yeterlilikleri ve görevleri
- Öğretmenin ders dışı etkinliklerde bulunma yeterlilikleri ve görevleri
- Öğretmenin kendini yetiştirme yeterlilikleri ve görevleri
- Öğretmenin okulu geliştirmeye ilgili yeterlilikleri ve görevleri
- Öğretmenin okul-çevre ilişkilerini geliştirme yeterlilikleri ve görevleri.

Ancak aşağıda sunulan tarama sonuçları, alandaki öğretmenlerde bu yeterliklerin düşük durumda bulunduğu, dolayısıyla da görevlerinde yetersizlik ve yanlışlıklar olduğunu göstermektedir.

Çorbacı, Haktanır ve Dinçer, okul öncesi eğitim ile ilgili olarak 1975–2000 yılları arasında yapılmış olan araştırmaları inceleme çalışması yapmışlardır. Bu çalışmanın konu ile ilgili bulguları aşağıda verilmiştir:

- Özel ve resmi kurum anaokullarında görev yapan öğretmenlerin çoğu kız meslek lisesi mezunu iken anasınıfı öğretmenlerinin çoğunluğu lisans ve ön lisans programı mezunu olup hizmet içi eğitime de daha çok katılmaktadırlar. Materyal kullanımında çeşitlilik, değişik gezilere ve etkinliklere katılım ve okulda farklı kişilerden eğitim verilmesi durumu açısından ise durum özel okullar lehinedir. Gelişim testleri çok tanınmamakta ve çok uygulanmamakta, sadece kişisel bilgi dosyası tutulmaktadır. Özel anaokullarının çoğu müstakil binada iken, resmi anaokulları apartman dairesinde bulunmaktadır. Her ikisinde de bahçe düzeni ve açık hava oyuncakları yetersizdir. Uyku ve oyun odaları birlikte kullanılmaktadır. Öykü ve test kitapları diğer kitaplara nazaran daha çok kullanılmaktadır.
- Okul öncesi eğitimin hala yeterli önemi ve ilgiyi kazanmadığı görülmüştür.
- Anasınıflarının farklı programlar uyguladıkları, okul bahçesi ve iç alanların nitelikli bir program uygulamaya elverişli olmadığı görülmüştür.



- Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında yer alan bazı dersler içerik olarak benzer programlarla karşılaştırıldığında yeterli gibi gözükmemekte ancak öğretim ve uygulama konularında yetersiz kalmaktadır.
- Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programlarında okuyan öğrencilerin meslek seçimlerini bilinçli yapmadıkları, ikinci sınıfta bile hala kararlarından emin olmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin yaklaşık yarısı ileride başarılı olacaklarına inandıklarını, ancak tedirginliklerinin de devam ettiğini ifade etmişlerdir. Aday öğretmenler iyi bir okul öncesi öğretmenin sürekli kendini geliştiren, yenileyen bir kişi olması gerektiğini belirtmişlerdir.
- Ön lisans programına katılan öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve kişilik özellikleri bakımından istenen özelliklere sahip olmadıkları belirlenmiştir.
- Alanda çalışan öğretmenlerden mesleğini kendi isteğiyle seçenlerin hem iş tatminleri hem de öğretmenlik tutum puanları yüksektir.
- Kız meslek lisesi mezunu öğretmenlerin aşırı koruyucu anne babalık ile baskıcı disiplin özellikleri daha yüksek düzeyde bulunmuştur.
- Öğretmenlerin aldıkları maaştan memnuniyet düzeyleri arttıkça, iş tatminleri yükselmekte, öğretmenlik tutum puanları da olumlu yönde artmaktadır.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerden mesleğini isteyerek seçenlerin daha demokratik oldukları bulunmuştur.
- Alanda çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim çalışmalarına katılım oranlarının oldukça düşük olduğu görülürken, idarecilerin yöneticilikle ilgili hizmet içi eğitime katılmadıkları saptanmıştır.
- Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin eğitim programına ilişkin bilgi düzeylerinde olumlu gelişme kaydedilmiştir.
- Evli öğretmenlerin ve yaşı daha büyük öğretmenlerin öğretmenlik tutum puanları daha yüksek bulunmuştur.
- Alanda çalışan öğretmenler sınıf yönetimi, kişiler arası ilişkiler, çocuklar arası problem çözme, temel kuralların öğretimi, ailelerle sağlıklı ilişkiler ve okul-aile işbirliği konularında yetersiz bulunmuşlardır.
- Okul öncesi eğitim programları çocukların gelişim özellikleri bile dikkate alınmadan hazırlanmaktadır.
- Denetim görevlilerinde okul öncesi eğitim almış olma durumu birkaç kişi ile sınırlıdır. Bu nedenle teftişte yanlış beklentiler ve uygulamalar sıkıntı yaratmaktadır (Çorbacı, Haktanır ve Dinçer, 2003).

Gökçe, 1999 yılında yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin yeterlilik düzeylerini belirlemiştir. Buna göre öğretmenlerin program geliştirme ve değerlendirme ile eğitimde bilgisayardan etkili biçimde yararlanma alanlarındaki yeterliliklere oldukça düşük düzeyde sahip oldukları; özel okulda görev yapan, 87



öğretmenlik sertifikasına sahip olan ve bir öğretmenlik lisans programından mezun olanların her konuda diğerlerinden daha yeterli olduğu bulunmuştur (Gökçe,2003).

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

Gökalp, 2003 yılında Türkiye'nin yedi il merkezindeki ilköğretim okulu ve liselerde çalışan öğretmenlerle, müfettiş, okul idarecisi, öğretim elemanı ve velilerin katıldığı araştırmasının sonucunda öğretmenlerin genellikle alan bilgisinin yetersiz olduğunu, bilimsel yenilikleri izleyemediklerini, kitap okuyamadıklarını, bilgi-iletişim araçlarını kullanmadıklarını, paylaşımcı, özverili ve sabırlı olmadıklarını, maddi ve manevi sorunlarını öğrencilere yansıttıklarını, mesleklerini sevmediklerini, öğrencilerini mesleğe hazırlamada yol gösterici olmadıklarını bulmuştur. Bunun yanı sıra öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki yerini yüceltici faaliyetler içinde olmadıkları, bilgilerini çevrelerine aktarmadıkları, alanlarındaki öğretmenler ile bilgi alışverişinde bulunmadıkları saptanmıştır. Müfettişler ve öğretim elemanlarının öğretmenler hakkındaki görüşleri, veli ve okul idarecilerine göre daha olumsuz olmuştur. Öğretmenlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe sahip oldukları olumsuzluklar azalmıştır.

YÖK'ün 1997 yılında 435 yükseköğretim programına kayıtlı öğrencilerden 80.000'i üzerinde yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin okudukları programdan memnuniyetleri arttıkça kendi alanında çalışma isteklerinin de arttığı görülmüştür. Lisansüstü eğitime talep SES ile doğru orantılı olarak artmaktadır. Vakıf üniversitelerinde ve gelişmiş üniversitelerde bu talep yüksek, gelişmekte olan ve devlet üniversitelerinde düşüktür. Anne eğitim düzeyi yükseldikçe talep de artmaktadır. Bunların yanı sıra özel sektörde çalışma isteği, gelişmiş üniversite mezunlarında daha fazladır.

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

Bu sonuçlar öğretmenlerin kişiliklerinin mesleki performanslarını doğrudan etkileyebileceğini kanıtlamaktadır.

Öğrencilerin nitelikli davranışlar göstermesi, öğretmenin davranışlarının niteliği ile ilgilidir. Oysaki yukarıda verilen araştırma sonuçları ve yapılan toplantılarda derlenen bilgiler:

- Ülkemizde öğretim birliğinin tartışılır hale gelmesinin;
- Öğretmen yetiştirme politikasının sıklıkla değişmesinin;
- Doksanlı yıllarda farklı alanlardan mezun olan ve bunun yanı sıra pedagojik
- formasyona sahip olmayan gençlerin alanda görevlendirilmelerinin;
- Eğitim fakültelerinde sistemin alt birimlerinin görüşleri alınmadan yeniden



- yapılanmaya gidilmesi ve her türlü donanım açısından eksik olan fakültelerde
- lisans / lisansüstü programlarının açılmasının,
- Lisans programlarının alan uzmanlarına danışılmadan yapılması ve aradan geçen sürede yetkili kişilere ulaştırılan yeni program önerilerinin dikkate alınmamasının;
- Öğrenci kontenjanlarının fazlalığının,
- Öğretim elemanı yetiştirme çalışmalarında yetersizlikler ve yanlışlıklar olmasının;
- Öğretmen atamalarında sadece KPSS puanına bakılmasının;
- Ve öğretmenlik programlarına öğrenci alınırken sadece ÖSS puanına bakılması gibi birçok temel sorunun alanda kalitesizlik yaşanmasına yol açtığını kanıtlamaktadır (Haktanır 2000, Anonim 2001, Anonim 2002, Haktanır 2003, Karagözoğlu 2003, Anonim 2004, Anonim 2005).

Bu durumda, yukarıda sıralanan yeterlilikte öğretmenler yetişebilmesi için eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hem nitelik hem de nicelik açısından yetersiz olacağı, fakültelerdeki eğitim ortamı, öğrenme ve öğretme materyalleri ve uygulama çalışmalarında yetersizlik ve kalitesizlik görüleceği çok açıktır.

Eğitim fakülteleri özerk üniversitenin birimleri olarak araştırmalarını, devlet kurumlarından, istihdam sektörünün istemlerinden, toplumsal ve ekonomik baskı gruplarından bağımsız olarak sürdürebilmelidir.

Eğitim fakültelerinin katılımcı, demokratik, tartışmacı, eleştirel düşünen, eğitim bilimlerinin ürettiği bilgiyi sınıfında, fakültesinde uygulamaya geçiren, iletişim ve eğitim teknolojilerinin kullanıldığı ortamlar olabilmesi için yapılan bu toplantıların sonuçlarının karar vericiler tarafından dikkate alınması dileği ile saygılarımı sunuyorum.

Prof. Dr .Gelengül Haktanır



Kaynaklar

Anonim, 2001. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi "Eğitim Bilimlerinde 36.Yıl. 77.Yılında Öğretim Birliğinin Neresindeyiz?" Konulu Toplantı Raporu. 2 Mart 2001, Ankara. A.Ü. E.B.F. Yay. No:187.

Anonim, 2002. AÇEV,MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü ve UNICEF tarafından düzenlenen "Okul Öncesi Eğitimi ve Öğretmen Yetiştirme Toplantısı" Raporu.17- 18 Ocak 2002, Ankara.

Anonim, 2002 a. "Panel Sunuları". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi "78.Yılında Öğretim Birliği ve Yurt Dışında Eğitim Gören Türk Öğrenciler" Konulu Toplantı Raporu.1 Mart 2002, Ankara. A.Ü. E.B.F. Yay. No:190.

Anonim, 2004. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi "Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitimin Güncel Sorunları ve Çözüm Önerileri Çalıştayı " Raporu.10-11 Şubat 2004, Ankara. A.Ü. E.B.F. Yay. No:194.

Anonim, 2004 a. "Türk Yüksek Öğretiminin Bugünkü Durumu Raporu" .Kasım, 2004. www.yok.gov.tr

Anonim, 2005. "Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi "Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı " Raporu. 01 - 03 Mart 2005, Ankara.

Argun,Y. ve İkiz,E., 2003. "Anaokullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Kişisel ve Sosyal Uyumları ile Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi". OMEP 2003 World Council and Conference. 5-11 October, Turkey. Bildiri Kitabı, 284-303.

Arslan, H.,2002. "Üniversitelerde Rasyonel Karar Verme". Çağdaş Eğitim. Sayı: 287, 29-33.

Bilgir, M.2005. MEB Hizmet İçi Eğitim Dairesi Tarafından 31.01 - 04.02 2005 Tarihlerinde İstanbul'da Düzenlenen "İlköğretim Müfettişleri Semineri"nde Sunulan Yayınlanmamış Seminer Notları, İstanbul.

Bostancıoğlu,M.,2002. "Milli Eğitim Bakanı Olarak Açış Konuşması".Ankara Eğitim Bilimleri Fakültesi "78.Yılında Öğretim Birliği ve Yurt Dışında Eğitim Gören Türk Öğrenciler" Konulu Toplantı Raporu.1 Mart 2002, Ankara. A.Ü. E.B.F. Yay. No:190.

Çorbacı, A., Haktanır,G. ve Dinçer, Ç., 2003. "0-6 Yaşındaki Türk Çocukları ile İlgili Olarak Yapılmış Olan Araştırmaların Değerlendirilmesi" .OMEP 2003 World Council and Conference. 5-11 October, Turkey. Bildiri Kitabı, 91-117.

Gökalp, M.,2003. "Türk Eğitim Sisteminin Kalkınma Planları Doğrultusunda İhtiyaç Duyduğu İnsan Gücü Niteliklerinin Belirlenmesi ve Buna Uygun Öğretmen Yetiştirilmesi" Yayınlanmamış Doktora Tezi,Danışman:Yrd.Doç.Dr.Selami Sönmez,Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.

Gökçe,E.,2003. "İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri" Eğitimde Yansımalar:VII. Çağdaş



Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Bildiri Kitabı, 205-215. 21-23 Mayıs, Sivas.

Gürüz,K.,1999. "Türk Yüksek Öğretim Sistemi". Konulu Rapor. www.yok.gov.tr

Haktanır,G.,2000. "Eğitim Fakültelerinde Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Modeli Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi "Okul Öncesi Eğitim Bilimsel Toplantısı". 3 Mart 2000, Ankara.

Haktanır,G.,2003."Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programının Değerlendirilmesi".Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi "Öğretmenlik Programlarını Değerlendirme Paneli". 5 Aralık 2003, Ankara.

Karagözoğlu,G.,2003."Eğitim Sistemimizde Öğretmen Yetiştirme Politikamıza Genel Bakış" Eğitimde Yansımalar : VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Bildiri Kitabı, 10-12. 21-23 Mayıs, Sivas.

Kargı,E. and Haktanır, G.,2004. " An Investigation of the Relationship Between Self-Images and Career Maturity of the Students in Preschool Teacher Education Undergraduate Programmes". Pedagogika, 70:104-109.

Tekışık,H.H.,2003. "Öğretmenin Eğitme-Öğretme Yeterlilikleri ve Görevleri". Eğitimde Yansımalar : VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Bildiri Kitabı,181-204. 21-23 Mayıs, Sivas.

YÖK, 1997. "Üniversite Öğrencilerinin Aile Gelirleri, Eğitim Harcamaları, Mali Yardım Ve İş Beklentileri Araştırması".www.yok.gov.tr.



Grup Çalışmaları

1. Grup- Hizmetlerde Kalite 1

Personel ve Fiziki Şartlar

Başkan: Prof.Dr. Belma Tuğrul

2. Grup Hizmetlerde Kalite 2

Program ve İzleme/Değerlendirme

Başkan: Doç. Dr. Çağlayan Dinçer

Grup 3- Üniversitelerde Kalite 1

Personel ve Fiziki Şartlar

Başkan: Prof. Dr. Fatma Alisinanoğlu

Grup 4- Üniversitelerde Kalite 2

Program ve İzleme/Değerlendirme

Başkan: Prof. Dr. Şefik Yaşar



Hizmetlerde Kalite 1: Personel ve Fiziki Şartlar

Kaliteyi Arttırıcı Personel Çeşitleri ve Yeterlilikleri

Mevcut Durum:

Ülkemizde okul öncesi eğitim, formal ve formal olmayan kaynakların desteğiyle sürdürülmektedir. Ülkemizdeki okul öncesi eğitim hizmetleri; kurum, ev, sivil toplum örgütleri ve özel sektör tarafından yürütülmektedir. Okul öncesi eğitim hizmetleri SHÇEK ve MEB'in ilgili kanunlarında belirlenen usuller doğrultusunda belirlenen kurum ve kuruluşlar tarafından sürdürülmektedir.

Kurumda verilen okul öncesi eğitim hizmet alanının paydaşları; çocuk, aile, okul öncesi öğretmeni, çocuk gelişimi ve eğitimcisi, usta öğretici, sosyal hizmet uzmanı, psikolog, aile terapisti, özel eğitimciler, yönetim ve denetim elemanı, stajyer öğrenciler (lise, üniversite), kurs öğretmeni (sosyal etkinlik faaliyetleri), yönetici, kurum sahibi, bakıcı anneler, aşçı, hizmetli, sağlık personeli, ulaşım, güvenlik ve siyasi otoritelerdir.

Evde verilen okul öncesi eğitim hizmet alanının paydaşları; anne ve babalar, aile büyükleri, kardeşler, bakıcılar, komşular, ev ziyareti yapan özel eğitimciler, gönüllü eğitimciler ve uzman eğitimcilerden oluşmaktadır. Halihazırda evde sürdürülen okul öncesi eğitim ile ilgili ev merkezli modeller bulunmakla birlikte gereksinimleri karşılayabilecek yaygınlıkta değildir.

Hizmet veren birimlerin sorunları ve öneriler aşağıda tartışılmıştır.

Kurumda verilen hizmetlere ilişkin sorunlar:

Kurum modelinde okul öncesi eğitim hizmetlerindeki sorunlar, çalışma grubu tarafından tespit edilmiş ve aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:

- Yeterli öğretim elemanına sahip olmayan, farklı üniversitelerden mezun okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, formasyon yetersizliklerinin, temel alan bilgi eksiklikleri ve hatalı öğrenmeden kaynaklanan uyumsuzluklarının olması,
- Öğretmenlerde motivasyon eksikliği, usta öğreticilerin formasyon yetersizliklerinin olması, öğretmen kadrosunun az sayıda tutularak lisans mezunlarının usta öğretici kadrosuyla istihdam edilmesi nedeniyle lisans mezunu öğretmenlerde ortaya çıkan mesleki tükenmişlik, kadrolu öğretmenler ve usta öğreticilerin işbirliği içinde çalışamaması
- Tam gün çalışan okullarda, çalışma saatlerinin uzun, dinlenme arasının olmaması,
- Öğretmen başına düşen çocuk oranının yüksekliği,
- Özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin, eğitimci rolleri dışındaki işlerde de çalıştırılması ve sosyal güvenliklerinin sağlanmaması,
- Eğitimciler dışında kurumda çalışan diğer personelin donanım eksiklikleri,
- Kurumlarda uygulama öğrencilerinin sayısının yüksek oluşu (meslek lisesi, üniversite ve açık öğretim öğrencileri) ve kurumun kendi günlük programlarını uygulamada ve uygulama öğrencilerinin kendi



hazırladığı programları uygulamalarında sorunlarla karşılaşılması ve uygulama öğrencilerinin fazla sayıda oluşundan dolayı, programın bütünlüğünün sağlanamaması, buna bağlı olarak çocuklarda otorite çokluğu nedeniyle ortaya çıkan davranış ve disiplin sorunları ile karşılaşılması,

- Yöneticilerin ve ilköğretim öğretmenlerinin okul öncesi eğitimin önemi, gerekliliği ve içeriği hakkında eksik ve yanlış bilgiye sahip olmaları nedeniyle, okul öncesi öğretmenlerine destek vermemeleri,
- Alan dışından kişilerin yönetici, denetleyici ve okul öncesi öğretmeni olarak görev yapması,
- Okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan meslek elemanlarının (çocuk gelişimi ve eğitimcisi, sosyal hizmet uzmanı, psikolog, özel eğitimciler gibi) eş güdümlü çalışmaması,

Öneriler:

Kurum modelinde okul öncesi eğitim hizmetlerine ilişkin öneriler aşağıdaki şekilde toplanmıştır:

- Öğretmenler, mesleki doyumu arttırıcı nitelikte akademik çalışmalara özendirilmeli, lisansüstü ve hizmet içi çalışmalara katılmaları teşvik edilmeli,
- Kişilerin öğretmenlik mesleğini seçmek ile ilgili beklentileri tespit edilmeli ve bu doğrultuda motivasyon kaynakları yaratılmalı,
- Alanda halen çalışan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının profilleri belirlenerek gereksinimleri tespit edilmeli,
- Üniversite bulunan illerde, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi üniversitelerle işbirliği içinde sürdürülmeli, üniversite bulunmayan iller kardeş il seçilerek öğretmen eğitimi konusunda desteklenmeli,
- İlköğretim öğretmenleri ve okul yöneticileri okul öncesi eğitimin önemi ve içeriği hakkında bilgilendirilmeli,
- İlköğretim ve okul öncesi kademelerinde uyumu kolaylaştırıcı işbirlikleri arttırılmalı,
- Usta öğreticilerin eğitim kaliteleri arttırılmalı ve alandaki çalışmalarını izlenmeli ,gelişim raporları tutulmalı ve performanslarıyla ilgili geribildirim sağlanmalı ,
- Uygulama öğrencilerinin yetki ve sorumluluklarını belirleyecek çalışma yönergesi hazırlanmalı ve uygulama öğrencilerinin birbirleriyle koordineli çalışmasına ilişkin ilke ve esaslar belirlenmeli,
- Okullardaki ana sınıfı sayıları arttırılarak, çocuk sayısı öğretmen sayısı ile uyumlu hale getirilmeli,
- Özel okul öğretmenlerinin özlük haklarının korunmasına ilişkin yasal düzenlemeler yapılmalı,



- Kurumda görevli eğitimci dışındaki her çalışan, okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda "kendi alanıyla ilişkili boyutta" eğitilmeli ,
- Öğretmenliği özendirici, kamusal destek sağlayan propagandalar arttırılmalı,
- Eğitime ayrılan bütçe arttırılarak bu öğretmenlere ve okulların olanaklarına yansıtılmalıdır.

Evde verilen hizmetlere ilişkin sorunlar:

Evde sürdürülen okul öncesi eğitim hizmetlerindeki sorunlar aşağıdaki başlıklarda toplanmıştır:

- Ev merkezli modellerin yaygın olmaması nedeniyle, ailelere evde okul öncesi eğitimle ilgili yeterli seçenek sunulamaması,
- Evde çocukların bakımını üstlenen kişilerin (bakıcı, aile büyükleri, abla, ağabey v.b.) eğitimsiz olması ve bunlara ilişkin herhangi bir denetimin olmaması,
- Geleneksel Türk Ailesinin çocuk yetiştirme değer ve tutumlarından kaynaklanan aşırı tutucu, koruyucu ya da baskıcı davranış örüntüleri sergilemesi,
- Hizmet verenlerin herhangi bir kurumsal örgütlenmesi olmaması nedeniyle, özlük hakları ve güvenlik sorunlarının yaşanması

Öneriler:

Evde sürdürülen okul öncesi eğitim hizmetlerine ilişkin öneriler aşağıdaki başlıklarda toplanmıştır:

- Evde anne, bakıcı veya aile büyüğü tarafından bakılan çocuk için alternatif eğitim programları geliştirilmeli ve yaygınlaştırılmalı,
- Evde bakım ve eğitim için yeterlilik standartları oluşturulmalı,
- Ev merkezli eğitim hizmetini veren kişilere yeterlilik belgesi verilmeli,
- Lise mezunu öğrencilere okul öncesi ve çocuk gelişimi alanında temel bilgi verilerek, bu öğrencilerden evde bakım ve eğitim hizmeti alanında yararlanılmalı,
- İş ve İşçi Bulma Kurumu gibi yasal bir kurum evde çalışan bakıcıların sosyal haklarını güvence altına almak üzere yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

Kaliteyi Arttırıcı Hizmet İçi Eğitimin Nitelikleri

Mevcut Durum

Okul öncesi eğitime yönelik hizmet içi eğitim üniversiteler, MEB, sivil toplum kuruluşları ve özel kuruluşlar tarafından yürütülmektedir. Bu hizmet nitelik ve nicelik açısından gereksinimleri karşılayamamaktadır.

Sorunlar



Okul öncesi eğitimde hizmet içi eğitimle ilgili sorunlar aşağıdaki başlıklarda toplanmıştır:

- Okul öncesi eğitimle ilgili hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmemesi ve dolayısıyla planlanan hizmet içi eğitimlerin gereksinimleri karşılamaması,
- Hizmet içi eğitime katılan kişilerin bu eğitim sırasında aldıkları bilgileri kurumlarına dönüşlerinde eğitime katılmayanlarla paylaşmalarını gerektirecek bir kontrol mekanizmasının ve örgütlenmenin olmaması,
- Hizmet içi eğitime katılan eğitimcilerin katıldıkları eğitimin özlük haklarına yansıtılmaması,
- Hizmet içi eğitime katılma konusunda standartların olmaması (hiç hizmet içi eğitime katılmayanların öncelikli olması vb.),
- Hizmet içi eğitim programlarının zaman ve sıklıklarının yeterli olmaması,
- Hizmet içi eğitimi veren öğretim elemanlarının eğitimcilerin gereksinimlerini karşılamaması (eğitimcilerin kuramsal bilgilerin yanı sıra uygulamaya yönelik bilgilere gereksinim duymaları), eğitimi veren öğretim elemanlarının uygun yöntem ve teknikleri kullanmaması,
- Hizmet içi eğitimin sadece eğitimcilere yönelik düşünülmesi, alana hizmet eden diğer paydaşların (yöneticiler, bakıcılar, ebeveynler, destek personel vb.) bu sürece dahil edilmemesi,

Öneriler

Önerilen hizmet içi eğitim özelliklerini ve kalite bileşenlerini şöyle sıralayabiliriz:

- Hizmet içi eğitim sadece meslek eğitimi olarak düşünülmemeli, bireyin kişisel gelişimini destekleyen temalara da yer verilmeli,
- Hizmet içi eğitim modelleri geliştirilmeli (yüz yüze eğitim, öğretmenden-öğretmene, medya aracılığıyla, formatör eğitimci vb.)
- Hizmet içi eğitim için öğretim elemanları dışında kaynak kişilerden de yararlanılmalı (alanında kişiliğiyle örnek teşkil edecek sanatçılar, liderler vb.)
- Hizmet içi eğitim içerik ve yöntem olarak ihtiyaca yönelik olmalı (ihtiyaç analizi yapılmalı) ve bölgesel koşullara uygunluk ve çeşitlilik sağlanmalı,
- Verilen hizmet içi eğitimlerin ulaşılabilir, aşamalı ve devamlı olması sağlanmalı,
- Hizmet içi eğitim alan kişiler belirli periyotlarda izlenmeli ve değerlendirilmeli
- Hizmet içi eğitim verimliliğini artırıcı kalite standartları belirlenmelidir.

Kaliteyi Arttırıcı Fiziksel Şartların Niteliği

Mevcut Durum



Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumları, Okul Öncesi Eğitim Kurumları Açma Yönetmeliği esasları doğrultusunda açılmasına rağmen hali hazırda hizmet veren bazı kurumların bu esasları dikkate alınarak açılmadığı ya da kurumlar açıldıktan sonra taşınmaları gereken özellikleri sürdürmedikleri görülmektedir. Kamu kurum ve kuruluşlarına bağlı olarak açılan okul öncesi eğitim kurumlarının bir kısmının da fiziksel donanım ve materyaller açısından okul öncesi eğitim standartlarına sahip olmadıkları görülmektedir.

Sorunlar

Okul öncesi eğitimde fiziksel şartlarla ilgili sorunlar aşağıdaki başlıklarda toplanmıştır:

- İlköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarının bir kısmının ilköğretim binalarının alt katlarında, aydınlatması ve ısınması yetersiz, ya da ana binadan tamamen ayrı bir yerde açılması , aynı mekanı paylaşan ilköğretim çocuklarıyla anaokulu çocuklarının güvenlik sorunları yaşamaları, ortak kullanılan tuvaletlerin sağlık ve güvenlik riski taşıması,
- İç mekanla ilgili olarak; çocuklara uygun olmayan- renk, boyut ve model olarak- mobilyaların döşenmiş olması, yeterli ışık, havalandırma, ısı kontrolü ve ses yalıtımının olmaması, mekanların ve materyallerin bakımsızlığı
- Çocukların fiziksel gereksinimleri karşılamak için ihtiyaç duydukları açık hava alanlarının yetersizliği, var olan açık hava alanlarının okul idaresi tarafından kullanılmasına izin verilmemesi,
- Sınıfların yüzölçümü olarak çocuk kapasitesini karşılayamaması,
- Mevcut program çocukların öğrenme alanını sınıf dışına genişletmeyi önerse de eğitimcilerin çoğunlukla eğitim ortamını "sadece sınıf ortamıyla" sınırlı tutması,

Öneriler:

Fiziksel çevre çocuğun öğrenmesini güdüler. Öğrenme yaşantılarını zenginleştirir. Bu nedenle fiziksel çevrenin, eğitsel değeri yüksek kalitede uyarıcılarla donatılması önemlidir. Aşağıda çocuğun etkili bir şekilde yararlanabileceği eğitsel ortamlara ilişkin öneriler özetlenmiştir:

- Fiziksel çevreye ilişkin kalite standartları belirlenmeli
- Sınıflar çocuk dostu "yaratıcı sınıf" haline getirilmeli
- Seçilen pilot okullarda, oluşturulan yeni öğrenme ortamlarının çocuklar üzerindeki etkileri tespit edilmeli ve bunu takiben gerekli yaygınlaştırma ve geliştirme çalışmaları yapılmalı
- Öğretmenlerin, özel okulları ve diğer okulları ziyaretleri özendirilmeli, fiziksel çevre düzenlemeleri konusunda yeni ufuklar kazandırılmaları sağlanmalı
- İl bazında okul öncesi eğitim kurumları oluşturulmalı ve böylece her türlü desteğin sağlanması için örgütsel çalışmaların yapılması (yerel yöneticiler, üniversiteler, SHÇEK, MEB vb.) ve işlevsel hale getirilmesi sağlanmalı



- İller bazında okul öncesi eğitim amaçlı kaynaklar yaratılmalı
- Uygun kamu kurum ve kuruluşlarına ait binaların, okul öncesi eğitim amaçlı kullanılması ve mevcut okul öncesi eğitim kurumlarının, öğretmenlerden ve alan uzmanlarından oluşan kişiler tarafından hazırlanan ihtiyaçlar doğrultusunda düzenlenmesi sağlanmalı
- Belediyelere bağlı sosyal tesislere ait mekânların, okul öncesi eğitim amaçlı kullanılması için yeni modeller geliştirilmeli
- Bağımsız anaokullarının binalarının dezavantajlı ve göçün yoğun olduğu bölgelerde faaliyet göstermesi
- Kurum harici alternatif modeller için mekan yaratılması (otobüs, ev, uzaktan eğitim vb) konusunda üniversiteler, STK ve MEB işbirliği güçlendirilmeli
- Özel okulların olanaklarından kardeş okul işbirliği ve dayanışması kapsamında yararlanılarak uyarıcı zenginliği oluşturulmalı, bilgi ve deneyim paylaşımı sağlanmalıdır.



Hizmetlerde Kalite 2: Program ve İzleme\Değerlendirme

Kaliteyi Arttırıcı Program Türleri ve Nitelikleri (Çocuk, Personel ve Aileye Yönelik)

Ülkemizde okul öncesi eğitim alanında programa yönelik temel paydaşların çocuk, aile ve personel olması nedeniyle bu bölüm üç başlık altında toplanmış ve her başlık mevcut durum, sorunlar ve öneriler biçiminde gruplanarak incelenmiştir:

1. Çocuğa Yönelik Programlar

Mevcut Durum:

Günümüzde okul öncesi eğitimin önemi konusunda toplumun bilgi eksikliklerinin olduğu, buna bağlı olarak bu hizmetlerden yararlanan çocuk sayısının oldukça az olduğu bilinmekte ve özellikle okul öncesi eğitimden yararlanması öncelikli olan gruba hizmetin götürülmesinde sıkıntılar yaşanmaktadır. Ayrıca ülkemizde okul öncesi eğitim hizmetleri sadece kurum merkezli düşünölmekte farklı modellerden yararlanılamamaktadır.

Sorunlar:

Mevcut duruma yönelik sorunlar aşağıda belirtilmiştir:

- Okul öncesi eğitim hizmetinin daha çok 4-6 yaşa yönelik olması ve bu hizmetin sadece ilköğretime hazırlık olarak algılanması,
- 0-3 yaş grubuna yönelik kaliteli bir hizmetin olmayışı, olanların ise sayıca azlığı,
- 3-6 yaş grubuna yönelik hizmetlerde belli bir standardın tutturulamaması, resmi kurum yoluyla verilen hizmetlerde eğitimin kalitesinin düşüklüğü, özel kurum yoluyla verilen hizmetlerde ise belli oranda eğitimin kalitesinin düşüklüğünün yanı sıra maliyetin çok yüksek olması,
- Çocukların gereksinimlerine cevap verecek alternatif modeller için program çeşitliliğinin olmaması,
- Risk altında olan çocukların eğitimden yararlanamaması ve bu çocuklara yönelik müdahale ve risk önleyici yaklaşımların bulunmaması, özellikle engelli çocukların entegrasyonu için programların olmamasıdır.

Öneriler:

Okul öncesi eğitim hizmetlerinde kaliteyi arttırıcı program türleri ve nitelikleri açısından çocuğa ilişkin mevcut durum ve sorunları çözmeye yönelik olarak hazırlanan öneriler aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:

- Okul öncesi eğitimin önemi konusunda akademisyenler, sivil toplum kuruluşları, belediyeler, basın, muhtar, halk eğitim merkezleri, yöneticiler ve öğretmenlerle işbirliği yapılarak toplumsal farkındalık yaratılmalı. Bunun için toplumda var olan kampanyalar çevresinde bütünleşerek, medya desteğiyle, çocukla doğrudan ya da dolaylı biçimde ilgili tüm kurum ve kuruluşların etkin katılımları sağlanarak (örn: çocuk giysi ve oyuncakları satan dükkanlarda ailelere gelişimsel bilgiler ileten broşürlerin verilmesi, gazetelerin çocuk gelişimi ile ilgili özel ekler vermesi, TV de vaka99



örnekleri verilerek kısa spotlar geçilmesi), toplumsal duyarlılık geliştirilmeli,

- Toplumda kitlesel farkındalığı oluşturmak ve bilinçlenmelerini sağlamak için belediye başkanları, muhtarlar, sağlık ocakları ile işbirliği yapılarak okul öncesi eğitimini tanıtan afişler, belediyelere, bankalara, bakkallara, marketlere, belediye otobüsü ve minibüslere asılmalı,
- Okul öncesi eğitimden yararlanması öncelikli olan hedef kitle doğru olarak belirlenmeli ve buna göre bakanlık, sivil toplum örgütleri ve benzeri kuruluşlarla ortak eylem planları yapılmalı, işbirliği önemsenmeli ve bunun için de sinerji yaratılmalı,
- Dezavantajlı çocuklara okul öncesi eğitim yoluyla iyi bir başlangıç sağlanmalı ve bu hizmetlerden öncelikle yararlanmaları için gerekli düzenleme yapılmalı,
- Okul öncesi eğitim altı yaştan başlatılarak kademeli olarak zorunlu eğitim kapsamına alınmalı,
- Okul öncesi eğitimde yaşanan sorunları gidermeye yönelik olarak hem üniversitelerden öğretim elemanları hem de alanda aktif çalışan öğretmenlerle birlikte sivil toplum kuruluşlarının da katılacağı yerel çalışma grupları oluşturularak bölgelerin gereksinimleri ile tutarlı okul öncesi dönem çocuklarına yönelik alternatif program modelleri geliştirilmeli ve bu alternatif program modellerinin etkililiğine yönelik paylaşım ve bilgilendirme toplantıları yapılmalı. Yerel yönetimlerin de desteği ile okul öncesi eğitim etkinlikleri arttırılmalı (oyun grupları, oyun odaları, oyuncak kütüphaneleri vb.) ve bu etkinlikler bir program çerçevesinde uygulamaya konulmalı,
- Okul öncesi eğitim programlarında çocukların aktif olarak eğitim sürecine katılacakları proje çalışmalarına ağırlık verilmeli, kurumlarda uygulanan programlarda okuma yazma çalışmalarına değil okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yer verilmeli. Ayrıca özellikle 6 yaş grubu çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalar (dikkat kontrolü, algı gelişimi, yaratıcılık gelişimi, dil, bilişsel, sosyal duygusal, motor gelişim düzeyleri, yeteneklerin belirlenmesi vb.) yapılmalı,
- 0-3 yaş grubu çocuklara yönelik oyun grupları nitelik ve nicelik olarak arttırılmalı. Aile Planlaması (AP) ve Ana Çocuk Sağlığı (AÇS) Merkezlerinde ya da belediye binalarının içinde düzenlenen bir odada uzman denetiminde, bu hizmetin verilmesi sağlanmalı,
- Okul öncesi eğitimden yararlanamayan çocuklara yönelik yaz okulları kurularak, öğretmenler (iki aylık yaz tatili süresince dönüşümlü olarak ek ders ücreti esasına tabii olarak) tarafından yaz tatili süresince kapalı olan MEB'e bağlı anaokullarında (ilköğretime bağlı anasınıfları, bağımsız anaokulları vb.) eğitim verilmeli. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumu olmayan bölgelerde çok amaçlı gezici okul öncesi eğitim modellerinin (Gezici Otobüs Projesi vb.) uygulanması yaygınlaştırılmalı,
- Var olan okul öncesi eğitim kurumlarının yıl boyunca, haftanın yedi günü tam kapasite ile farklı personelle (norm kadro fazlası olan öğretmenlerin, ataması yapılmayan alan öğretmenlerinin, herhangi bir kuruluşa bağlı olarak çalışmayan çocuk gelişimi ve eğitimcilerinin, okul öncesi



öğretmenlerinin vb.) çalışması sağlanmalı ve okul öncesi eğitimden hafta içi yararlanamayan çocuklar ile çalışan annelerin hafta sonu kısmi zamanlı gereksinimlerini karşılamalarında çocuklarını bırakacakları eğitim ortamları olarak yararlanmaları sağlanmalı,

- İlgili sektörler tarafından okul dışındaki alanlarda da (müze, tiyatro, kütüphane, oyun bahçeleri ve trafik eğitim parkları gibi) zengin uyaran ortamlar hazırlanmalı ve haftanın belirli günlerinde etkinlikler planlanmalı,
- Özel okullarda her sınıfta sosyo ekonomik düzeyi düşük olan çocuklara yönelik kontenjan belirlenmeli ya da var olan kontenjanı etkili bir şekilde kullanabilmek için yasal düzenleme yapılmalı, bu kontenjanı doldurma zorunluluğu konusunda sorumluluk kurumlara verilmeli,
- Özellikle kırsal bölgelerde okul öncesi dönem çocukların bakımından birkaç yaş büyük kardeşlerin sorumlu olduğu düşünülecek olursa, ilköğretim ikinci kademe ve orta öğretim çağı çocuklarına bu dönem çocuklara verilecek eğitimdeki ilkeleri öğretmeye yönelik dersler ya da ders dışı etkinliklere yer verilmelidir.

2. Aileye Yönelik Programlar

Mevcut Durum:

Okul öncesi eğitim hizmetlerinde aileye yönelik mevcut durum incelendiğinde, özellikle yurdun dezavantajlı bölgelerinde yaşayan aileler, temel ihtiyaçlarını karşılamada zorlanmanın yanı sıra aile planlama yöntemlerini bilmedikleri için istekleri dışında çocuk sahibi olmaktadır. Ayrıca, ailelerin kültürel ve ekonomik düzeyleri fark etmeksizin okul öncesi eğitime yönelik bilgilerinin yetersiz olduğu da bilinen bir gerçektir.

Sorunlar:

Mevcut duruma yönelik sorunlar aşağıda sunulmuştur:

- Ailelerin istekleri dışında çocuk sahibi olmaları ve böylece onlara istenilen kalitede eğitimin sunulmaması,
- Paralı bir eğitim olan okul öncesi eğitimden, gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarının yararlanamaması,
- Çocuk eğitimine destek veren ya da söz sahibi olan aile büyüklerinin geleneksel yöntemlerle çocuk yetiştirmek istemeleri, özellikle 0-3 yaş grubu çocukların bakımını üstlenen kişilerin (bakıcı vb.) eğitimlerinin yetersizliği,
- Ailelerin okul öncesi eğitimin önemine ilişkin bilgi yetersizlikleri, farkındalık düzeylerinin düşüklüğü, ailelere bu eğitimin önemini ve kapsamını anlatmak amacıyla planlanan çalışmaların yetersizliği,
- Ailelerin okul öncesi eğitim sürecine etkin bir şekilde katılmaması ya da katılımının sağlanamaması, bundan dolayı okul öncesi eğitim alan çocukların bile öğrendiklerini yaşama geçirmede güçlüklerle karşılaşmaları,
- Ailelerin koruyucu tutumlarının çocukta birey bilinci gelişimini engellemesi,



aşırı koruyucu tutumun çocukta özgüven eksikliğine neden olması, baskıcı anlayışlarının ise çocukları edilginleştirmesidir.

Öneriler:

Okul öncesi eğitim hizmetlerinde kaliteyi arttırıcı program türleri ve nitelikleri açısından aileye yönelik mevcut durum ve sorunları çözmeye yönelik hazırlanan öneriler aşağıda özetlenmiştir:

- Öncelikle eşlere aile planlaması konusunda etkin bir bilgilendirme yapılmalı, yaygın tabular ortadan kaldırılarak ailelerin istekleri dışında çocuk sahibi olmaları önlenmeli. Bunun için öncelikle erkeklerin aile planlaması yöntemleri hakkında liseden başlayarak, üniversitelerde ve askerlik yılları içinde aile planlaması, cinsel sağlık bilgileri vb. dersleri alması sağlanmalı,
- Yurdumuzun dezavantajlı bölgelerindeki ailelerin temel ihtiyaçlarını karşılamaları öncelikli olduğundan çocuklarının eğitim gereksinimleri ikinci sırada belki de daha alt sıralarda yer aldığından, ailelere devlet tarafından öncelikli yaşam giderlerini karşılama konusunda destek sağlanmalı,
- Ülkemizde gelir durumu yüksek aileler, desteklenmeye gereksinimi olan bir ailenin eğitim giderlerini karşılaması için özendirici önerilerle koruyucu bir aile olarak işe koşulmalı,
- Zorunlu eğitim kapsamında olmayan ve paralı bir eğitim olan okul öncesi eğitimden gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarının (yoksulluklarını belgelemeleri suretiyle) ücretsiz yararlanmaları sağlanmalı,
- 0-3 yaş döneminde verilen hizmetler (ev merkezli, sağlık ve bakım ağırlıklı) çeşitlendirilmeli ve yaygınlaştırılmalı. Aile Planlaması (AP) ve Ana Çocuk Sağlığı (AÇS) Merkezlerinde bu dönem çocukların gelişimini destekleyecek öneriler vermek üzere çocuk gelişim uzmanlarının ya da yarım gün çalışan okul öncesi öğretmenlerinin (MEB ve Sağlık Bakanlığı arasında hazırlanan protokol çerçevesinde) bu merkezlerde aktif çalışması sağlanmalı,
- 0-3 yaş grubu çocukların bakımını üstlenen kişiler (bakıcı vb.), sivil toplum kuruluşları, belediyeler, yaygın eğitim merkezlerindeki kurslar yoluyla eğitilmeli ve bu kurslarda elde edecekleri sertifikalarla vasıflı işçi statüsünde çalışma imkanları sağlanmalı,
- Toplumumuzda çocuk eğitimine yaygın olarak destek veren aile büyüklerinin sivil toplum kuruluşları, belediyeler, yaygın eğitim merkezlerindeki kurslar yoluyla eğitim almaları sağlanmalı,
- Uzmanlar tarafından ailelerin, okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik genel beklentileri saptanmalı ve bu doğrultuda okul öncesi eğitimin içeriği, uygulamaları, hedefleri vs. hakkında aileler bilgilendirilmeli. Ailelerin çocuğun gelişimi ve eğitimi ile ilgili beklenti ve gereksinimleri ülke çapında yapılacak (bölgesel farklılıkları dikkate alarak) araştırmalar yoluyla saptanmalı, düzenli olarak aile katılımı çalışmaları planlanmalı,
- Ailelerin çocuğun gelişimindeki ve eğitimindeki rollerinin önemini farketmeleri, aile tutumlarının çocuğun kişiliği üzerindeki yansımaları (koruyucu tutumlarının çocukta birey bilinci gelişimini engellemesi ve çocukta özgüven eksikliğine neden olması, baskıcı anlayışlarının)



çocukları edilgenleştirmesi vb.), yanlış tutum ve davranışlardan uzaklaşmalarının sağlanması için okul öncesi öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin işbirliği ile kısa, yöre halkının anlayabileceği açıklıkta hazırlanmış el ilanları halkın birlikte olduğu ortamlarda (cami, çarşı, kahve vb. yerlerde) dağıtılmalı,

- Üniversitelerdeki uzmanlar tarafından içeriği düzenlenmiş olan "Anne Baba Eğitimi Programı", yerel bazda Milli Eğitim Müdürlükleriyle işbirliği yapılarak yöneticilerden bir formatör grup yetiştirilip desteklenerek yaygınlaştırılmalı ve böylece ilçelerde anne-baba eğitimleri yapılmalı. Bu amaç doğrultusunda bu formatör grubun fabrikalarda, işletmelerde çalışan personele anne- baba eğitimi vererek okul öncesi eğitim konusunda bilgi düzeyleri arttırılarak yaygınlaştırması sağlanmalı ve bu grup, çalışan personeli eğitmeli,
- Yurdumuzun birçok bölgesinde güçlü ataerkil yapı nedeniyle baba eğitime önem verilmeli. Erkeklerin yoğun olduğu kurumlarda ve ortamlarda, eğitime başlanılmalı ve bu eğitime katılım zorunlu hale getirilerek sertifika verilmesi sağlanmalı,
- Üniversiteler, yerel yönetimler, halk eğitim merkezleri işbirliği ile okul yöneticileri, öğretmenler ve müfettişlerden oluşan bir grupla ilçelerde Anne Baba Eğitimi Kurulu oluşturularak çocuğu okula gidemeyen ailelere Ev Merkezli Eğitim Uygulamaları yapılmalı. Bu çalışmalarda üniversite öğrencilerinden de yararlanılmalı,
- Aileler okul öncesi eğitim ve ilköğretim programları arasındaki farklılıklar konusunda bilgilendirilmeli, okuma yazma çalışmalarının okul öncesi eğitimin bir parçası olmadığı konusunda bilinçlendirilmelidir.

3. Personele Yönelik Programlar

Mevcut Durum:

Personel açısından okul öncesi eğitim hizmetlerine bakıldığında, özellikle resmi kurumlarda görevli öğretmenlerin kendilerini yenilemek konusunda direnç gösterdikleri ve oldukça hareketli olan bu dönem çocukları ile birlikte uzun süreli çalışmalarına bağlı olarak erken dönemde mesleki yönden tükenmişlik gösterdikleri belirlenmiştir.

Sorunlar:

Mevcut duruma yönelik sorunlar tespit edilmiş ve aşağıda sunulmuştur:

- Dört yıllık lisans eğitimini tamamlayan, hem teorik hem de pratik bilgilerle donanmış fakülte mezunlarının atamalarının sadece KPSS sonuçları temel alınarak yapılması,
- MEB'e bağlı kurumlarda dört yıllık üniversite mezunları öğretmen kadrosunda çalışırken, SHÇEK'a bağlı kurumlarda görev yapan öğretmenlerin bu koşulu karşılamaması ve böylece öğretmen statüsünde bir eşitlik sağlanamaması,
- Alandaki öğretmenlerin kendilerini yenilemeye karşı isteksizlik göstermeleri ya da gösterdikleri çabanın yetersiz olması,



- Yeterli niteliğe sahip olmayan personelin (öğretmen, bakıcı anne vb.) çalışmasından kaynaklı sorunların yaşanması,
- Okul öncesi eğitim alanında çalışan personelin iş tanımlarının olmaması ya da yapılan bu tanımlamalara uyulmaması,
- Personelin (yönetici, öğretmen, yardımcı öğretmen, servis şoförü, hizmetli, bakıcı anne, kurs öğretmenleri vb.) çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili tüm konularda hizmet içi eğitim eksikliklerinin olması,
- 2002 yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programını öğretmenlerin uygulamada yetersiz kalmaları ve düzenli hizmet içi eğitimlerinin yapılmaması, yapılan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşamaması, bu program hakkında kız meslek lisesi öğretmenlerine ve öğrencilerine yeterli bilgi verilmemesi,
- Yöneticilerin, okul öncesi eğitimin önemi hakkında bilgi yetersizliklerinin olması ve aynı anlayışı paylaşamamaları, bununla birlikte bilgilerini güncelleyememelerinin düşük performansa sebep olması,
- Müfettişlerin alanla ilgili bilgilerinin yetersizliği,
- Üniversiteyi uzaktan öğretim yöntemiyle tamamlayan usta öğreticilerin edindikleri bilgileri uygulamaya aktarmak konusunda güçlük çekmeleri ve alanda aktif çalışmalarını, ayrıca sözleşmelerinin okullar kapanınca sona ermesi nedeniyle tatil dönemlerindeki hizmet içi eğitim seminerlerine katılamamaları,
- Alanda çalışan öğretmenlerin erken çocukluk eğitiminde kullanacakları yöntem ve teknikler, gözlem becerileri ve çocukla iletişim becerileri konusunda bilgi eksikliklerinin olması. Ayrıca öğretmenlerin programı hazırlarken, uygularken, çocukların gelişim düzeyini saptamada ve program değerlendirilmelerinde güçlük çekmeleri, çocukların gelişimini sağlayacak eğitim durumunu planlamada ve hazırlamada yakın çevre ve uzak çevreden yararlanamamaları, sınıf içi uygulamalarının ve yaklaşımlarının çağın gerisinde kalması,
- Okul öncesi eğitim alanında çalışan erkek öğretmen modelinin az olması,
- Aday öğretmenlerin mezun olduklarında çalışacakları ortamlara ilişkin bilgi eksikliklerinin olması ve pratik çözümler bulmada zorlanmaları, çalışma yaşamında öncelikle gerekli olan ilk yardım, hijyen ve temel sağlık kuralları ile ilgili bilgileri uygulamada zorluklarla karşılaşmaları,
- Öğretmenlerin çocuğun yanı sıra aileleri de yakından tanımasının olanaklı olmaması,
- Öğretmenlerin alanla ilgili bilgiye ulaşma yollarının sınırlı olması,
- Fakülte-okul işbirliği yetersizliğine bağlı olarak bilimsel çalışma sonuçlarının uygulamaya aktarılması sürecinde sıkıntılar yaşanması,
- Uygulanan okul öncesi eğitim modellerinde çeşitlilik olmasına karşın, öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle yeterince



paylaşmalarının programların yaygınlaşmasını olumsuz yönde etkilemesidir.

Öneriler:

Okul öncesi eğitim hizmetlerinde kaliteyi arttırıcı program türleri ve nitelikleri açısından personele yönelik mevcut durum ve sorunları çözmeye yönelik hazırlanan öneriler aşağıda özetlenmiştir:

- 0-6 yaş grubu çocuklarına yönelik hizmetlerin kaliteli olması için, belediyelere bağlı açılan merkezlerdeki (hanımlar lokali vb.) oyun gruplarında uzman kişilerden (norm kadro fazlası olan öğretmenler, ataması yapılmayan alan öğretmenleri, herhangi bir kuruluşa bağlı olarak çalışmayan çocuk gelişimi ve eğitimcileri, okul öncesi öğretmenleri vb.) yararlanılmalı,
- Eğitimin iyileştirilmesi için kurumlarda çalışan tüm personelin iş tanımları yapılarak yapılan tanımlara uyulması takip edilmeli, öğretmenlerin özlük haklarının korunması ile ilgili yeni görev tanımları yapılmalı, kurumlarda öğretmen statüsünde çalışabilmek için standartlar belirlenmeli (fakültelerin okul öncesi yada çocuk gelişimi ve eğitimi programları mezunu olmak vb.),
- Uzaktan öğretim yöntemiyle öğretmen yetiştirme uygulamasına bir an önce son verilmeli ve atamalarda öncelik, örgün öğretim yöntemiyle mezun olanlara verilmeli. Bu statüdeki öğretmenlerin stajyerliklerinin kaldırılması için iki yıllık bir süre konulmalı ve belirli sayıda uygulamalı hizmet içi eğitime katılma zorunluluğu getirilmeli.
- Usta öğreticilerin tatil döneminde verilen hizmet içi eğitim seminerlerinden yararlanmaları için yasal düzenleme yapılmalı,
- Dört yıllık lisans eğitimini tamamlayan hem teorik hem de pratik bilgilerle donatılmış mezuniyet diplomaları ile belgelenmiş fakülte mezunlarının, sadece KPSS sonuçları ile atamalarının yapılması uygulamasına son verilmeli. Akademik başarı ve KPSS sonuçları bütünleştirilerek değerlendirmeleri yapılmalı ve özellikle uygulamalı derslerdeki başarı göz önünde bulundurulmalı,
- Okul öncesi eğitim hizmetlerinde kaliteyi belirleyen temel öğelerden birisinin öğretmenin niteliği olması nedeniyle sürekli ve değişen konularda hizmet-içi eğitim gereksinimleri yadsınmamalı, hizmet içi eğitimler sadece teorik bilgiler sunmaktan uzaklaştırılarak, uygulamalı, atölye çalışmalarına dönüştürülmeli,
- Öğretmenlerin 2002 yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programını uygulamadaki yetersizliklerinin giderilmesi için öncelikle bilgi eksikliklerinin nerede olduğuna yönelik bir içerik çalışması yapılmalı ve sonra bu eksikliği gidermek amacı ile düzenli hizmet içi eğitimler yapılmalı, kız meslek lisesi öğretmenlerine ve öğrencilerine de programla ilgili hizmet içi eğitim bir an önce verilmeli,
- Okul öncesi eğitim hizmetlerinde belli bir standardı tutturmak, eğitimin kalitesini yükseltmek amacıyla öncelikle resmi kurumlarda görev yapan öğretmenler, hatta kurum içinde çocukla iletişim halinde olan tüm yetişkinler (servis şoförü, hizmetli, bakıcı anne, kurs öğretmenleri)105



vb.) her yıl üniversitelerin desteği ile planlanan hizmet içi eğitimlere alınmalı ve bu eğitim değerlendirilmeli, kayıtları düzenli tutularak sicillerine yansıtılmalı, bunu belgelemeleri halinde bu kurumlarda çalışmalarına izin verilmeli,

- Müfettişlerin görev tanımlarına tekrar bakılmalı, merkezden görevlendirilme uygulaması yerine yerel görevlendirmeler yapılmalı ve müfettişlerin kurumları destekleyici rolleri olmalı ve sık aralıklarla okullara gidebilmeleri sağlanmalı. Müfettişler, il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü kademesindeki okul öncesinden sorumlu kişiler de hizmet içi eğitimine alınmalı,
- Yöneticilerin, okul öncesi eğitimin önemi hakkında bilgi yetersizliklerinin giderilmesi, bilgilerini güncellemeleri ve en önemlisi toplam kaliteyi arttırmalarının ve aynı misyonu-anlayışı paylaşmalarının sağlanması için bakanlık mensupları ve üniversitelerin ilgili fakültelerin işbirliği ile tatil dönemlerinde hizmet içi eğitimler düzenlenmeli ve bu eğitime katılıp başarılı olanların yeni dönemde görev almaları sağlanmalı, eğitimcilerin ve yöneticilerin yüksek lisans eğitimi almaları desteklenmeli. Yöneticiler, müfettiş ve müdür denetiminde, kesinlikle uzun bir eğitim sürecinden geçirilerek eğitilmeli,
- Öğretmenlere okul öncesi dönem çocuklarına uygun öğretim yöntem ve teknikleri ve iletişim becerileri konusunda uzun süreli uygulamalı bir eğitim verilmeli, öğretmenlere çocukları nasıl gözlemleyecekleri konusunda standart gözlem formları hazırlanmalı ve bu formları nasıl dolduracakları konusunda eğitim verilmeli. Öğretmenlere, çocuklarının gelişim düzeylerini saptamada da kolaylıklar sağlayacak olan bu gözlem formlarını nasıl değerlendirecekleri ve raporlaştıracakları da ayrıca öğretilmeli, sonuçlardan aileler haberdar edilmeli,
- Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerde onları bir bölgede toplamak yerine toplantılar, öğretmenlerin bulunduğu yörelerde planlanmalı, öğreticilerin ya da eğitim verecek eğitimcilerin o yöreyi yakından tanımaları ve yöreye özgü özellikleri gözlemleyerek öğretmenlere yararlanabilecekleri örnekler sunmaları sağlanmalı,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri sistematikleştirilmeli. Her yıl katılan hizmet içi eğitim programları ile 5 yılda bir katılan hizmet içi eğitim programlarının içeriği ve süresi farklı olmalı. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim için hafta içi 17:00'den sonra, hafta sonu, yarı yıl tatili, yaz tatili gibi zaman dilimleri etkin olarak planlanmalı,
- Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim anasınıflarında yarım gün çalışan anasınıflı öğretmenlerinin, MEB-üniversite arasındaki protokol çerçevesinde çalışmadıkları yarım gün, üniversitede alanlarıyla ilgili derslere katılmaları sağlanmalı,
- Eğitimciler, mutlaka programı uygulamadan önce bir eğitici eğitiminden geçmeli ve en az bir yıl uygulama sonunda başarılı olanlar değerlendirilerek formatörlük yapmalarını sağlayacak bir sistem kurularak öğretmenden öğretmene eğitim modeli benimsenmeli,
- Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan erkek öğretmen sayısının artırılabilmesi için toplumda erkek öğretmen modellerinin önemi



konusunda bilinç geliştirilmeli ve doğru modeller basın yayın organlarınca gündeme getirilmeli,

- Okul öncesi öğretmenliği programına devam eden üniversite öğrencileri arasında yarışmalar düzenlenmeli ve okul öncesi eğitim kurumlarında uyguladıkları günlük programlarının kayıtları alınmalı ve bu uygulama kayıtları çalışan anaokulu öğretmenlerine izlettirilmeli ve doğru uygulama örneklerini gruba yansıtılmalarına, çocuklara ve öğretmenlere yararlarına dikkat çekilmeli,
- İl düzeyinde, o çevrede bulunan üniversite, MEB, sivil toplum kuruluşları, okul öncesi öğretmenleri, aileler, denetimciler ve alanda çalışan diğer görevlilerden oluşan komisyonlar kurulmalı. Bu komisyonlar o çevrede gereksinim duyulduğu durumlarda okul öncesi eğitimle ilgili eğitimleri planlamada yetkin kılınmalı, bölgelerin gereksinimlerine yanıt verecek farklı okul öncesi eğitim modellerini uygulayabilmek için personel tespiti yapmalı ve yetiştirmeli,
- Üniversitelerde var olan ilk yardım dersleri uygulamalı olarak arttırılmalı, olmayan programlarda bu ve benzeri derslere yer verilmesi ve böylece aday öğretmenin bu konuda yetkin olması sağlanmalı. Ayrıca sağlık, beslenme, ilk yardım, hijyen ile ilgili alanlarında uzmanlaşmış eğitimcilerden oluşan bir grup tarafından okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan tüm personele (yöneticilere, öğretmenlere, bakıcı annelere, servis görevlilerine vb.) eğitim verilmesinin sağlanması,
- Öğretmenlerin kendi deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşacakları toplantılar düzenlenmeli, öğretmenler arasında bilgisayar ortamında iletişim ağı kurulmalı ve bu ortamda uzmanların rehberliğinde deneyimlerini birbirleriyle paylaşmaları sağlanmalı ve eğitimciler için bir meslek odası oluşturulmalı,
- Okul öncesi eğitim alanında uzmanların rehberliği ve yönlendirilmesinde hakem kurulundan geçmiş uygulamaya yönelik bilgilerin yer aldığı web siteleri hazırlanarak kurumlarda personelin bu siteleri ziyaret ederek bilgilerini yenilemeleri sağlanmalı,
- Kardeş okul uygulaması yaygınlaştırılmalı ve hatta bu uygulama yurt dışındaki kurumlara genişletilmeli. Böylece yurt dışında başarıya ulaşmış yaygınlaşma çalışmaları, kaliteyi arttırıcı yaklaşımlar ve işleyiş hakkında yöneticilerin ve öğretmenlerin deneyimleri arttırılmalı,
- Öğretmenlerin çocuğun yanı sıra aileleri de yakından tanıması için gerekli düzenlemeler yapılmalı. Belirtilen öncelikli bölgelerde görev yapan öğretmenlerin ailelerle, özellikle annelerle ev ortamlarında düzenli olarak belli aralıklarla bir araya gelmeleri, yapılan toplantı tutanaklarının ve içeriğinin hazırlanarak bir üst makama sunulması durumunda, her toplantı için ek ders ücreti esasından bir ücretlendirmenin yapılması sağlanmalı,
- Yaz dönemlerinde ya da hafta sonu planlanan alternatif okul öncesi eğitim modellerinde üniversitelerin ilgili programlarında okuyan öğrencilerden yararlanılmalı ve bu çalışmalar projelere dönüştürülmeli,



- Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının, toplumsal sorumluluk projeleri yoluyla alana çıkmadan önce gereksinimler konusunda bilinçlenmeleri sağlanarak bu etkinlikler yoluyla alan taraması, aile ziyaretleri ve atölye çalışması niteliğinde yapılan mevcut eğitim etkinliklerine katılmaya yönlendirilerek (TEGV Eğitim Parkları ve Öğrenim Birimleri bu model mekanlara örnek olabilir) çalışmalarda aktif rol almaları desteklenmeli,
- Milli Eğitim Bakanlığının il ve ilçelerdeki birimlerinde görev yapan ve bölge gereksinimlerinin farkında olan personelin, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve uzmanlarla ve üniversitelerdeki öğrenci toplulukları ile birlikte öğretim elemanları danışmanlığında gönüllü toplumsal duyarlılık projeleri hazırlayarak işbirliği yapmaları sağlanmalıdır.

Kaliteyi Arttırıcı İzleme, Değerlendirme ve Yönetim Yaklaşımları (Çocuk, Personel, Program ve Aileye Yönelik)

Mevcut Durum:

Ülkemizde var olan okul öncesi eğitim hizmetlerinin çocuk, personel, program ve aile yönünden düzenli olarak izlenmesi ve verilen bu hizmetlerin değerlendirilmesinin yapılması ve kaliteli yönetim yaklaşımlarının sunulması için yok denecek kadar az çalışma yapılmaktadır.

Sorunlar:

Okul öncesi eğitim hizmetlerinde kaliteyi arttırmaya yönelik izleme ve değerlendirme ve yönetim yaklaşımları açısından mevcut durum ve sorunlar tespit edilmiş ve aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:

- Okul öncesi eğitimde yer alan paydaşların ortak bir misyon ve vizyona sahip olmaması ve buna bağlı olarak izleme ve değerlendirme çalışmalarının olmaması,
- Aile, çocuk, program, personel açısından mevcut durumu belirleyici ihtiyaç analizlerinin yetersizliği,
- Düzenli anne baba eğitimlerinin olmamasına bağlı olarak izleme ve değerlendirme çalışmalarının eksikliği,
- Uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programlarının etkililiğini belirleyecek standart kriterlerin olmaması ve mevcut programların izleme ve değerlendirilmesinin işlevsel olarak yapılmaması, programın içeriğini oluşturan bileşenler yönünden analizinin eksik olmasıdır.

Öneriler:

Okul öncesi eğitim hizmetlerinde kaliteyi arttırmaya yönelik izleme ve değerlendirme ve yönetim yaklaşımları açısından mevcut durum ve sorunları çözmeye yönelik öneriler aşağıda özetlenmiştir:

- Erken çocukluk eğitimine yönelik ortak bir eğitim felsefesi belirlenmeli,
- Program geliştirmenin bir takım çalışması gerektirdiği gerçeğinden yola çıkılarak bu süreçte kimlerin yer alması gerektiği belirlenmeli, takım



oluşturulurken disiplinler arası bir yaklaşım benimsenmeli. Program geliştirmenin bileşenleri olan toplum (aile ve sosyal çevre), bilgi ve beceriler (kazandırmayı hedeflediğimiz), öğrenci-çocukların özellikleri analiz edilmeli ve her birinin beklenti ve ihtiyaçlarını saptamaya yönelik ihtiyaç analizi çalışmaları yapılmalı,

- Erken çocukluk eğitiminin başlıca amaçlarından biri, çocukların beş ana alanda gelişimlerini tamamlamaları ve temel becerileri kazanmalarıysa öncelikle okul öncesi dönem çocuklarından beklentiler, yaygın gelişim tarama araştırmaları ile belirlenmeli,
- Erken çocukluk eğitiminde başarıya ancak çocukların gelişimsel düzeylerine, ilgi, beceri ve gereksinimlerine yönelik hazırlanmış programlarla ulaşılabilir. Programlar hazırlanırken etki etmesi beklenen hedef grup (çocuklar) çok iyi tanınmalı,
- İhtiyaç analizi çalışmaları tamamlandıktan sonra geliştirilen program, belirlenecek pilot bölge ya da okullarda denenmeli, programın denenme aşamasında sürekli ve sık sık ara değerlendirmeler yapılmalı, programda aksayan, düzeltilmesi veya değiştirilmesi veya tamamen çıkarılması gereken yerler belirlenmeli, programın bir eğitim yılı sonunda ara değerlendirme bulgularıyla beraber genel değerlendirilmesi yapılmalı ve gerekli görülürse düzeltmeler yapılmalı, sonra geniş ölçekli uygulamalar başlatılmalı,
- Programın çocukların gelişimlerine nasıl bir katkı sağladığını belirlemek amacıyla nicel ve nitel çalışmalar yapılmalı ve araştırmacılar desteklenmeli,
- Öğretmen adayları üniversite seçme sınavı ile birlikte özel ilgi ve yetenek aşamasından da geçirilmeli,
- Branş öğretmenleri okul öncesi eğitime yönelik hizmet içi eğitimden geçirilmeli ve özellikle okul öncesi eğitimi destekleyecek yöntem ve teknik kullanıp kullanmadıkları ile ilgili performansları ölçülerek belirlenmeli böylece verilen eğitimin kalitesi yükseltilmeli,
- Akademisyenler, uygulayıcılar, yöneticiler, öğretmenler ve uzmanları objektif değerlendirecek performans kriterleri belirlemeli. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan personelin standart olarak hazırlanmış kriterlerle düzenli performans değerlendirmeleri yapılmalı ve kurum içinde terfilerinin aşamalı olarak yapılması sağlanmalı,
- Öğretmenlere ve velilere gereksinimlerini belirlemek amacıyla anketler uygulanmalı,
- Her çocukla ilgili gözlem, değerlendirme ve izleme çalışmalarına ilişkin bilgilerin yer aldığı "Çocuk Bilgi Ağı" oluşturulmalı, bu bilgiler bir merkezde toplanarak saklanmalı ve gereksinim durumunda bunlardan yararlanılmalı,
- MEB ve Sağlık Bakanlığı, Başbakanlık Aile Araştırmaları Kurumu, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve yerel yönetim temsilcilerinden yerel politika belirleme ve izleme komisyonları oluşturulmalı,
- Anne Baba Eğitimi için oluşturulan kurullar her eğitim yılının başında toplanarak Yıllık Çalışma Planı yapmalı, yarı yıl tatilinde program değerlendirilmeli, aksayan noktalar iyileştirilmeli. Yıl sonunda,109



yapılan çalışmaların amaçları, ne kadar gerçekleştirildiği sayısal verilerle ölçülmeli. Ailelere memnuniyet anketi uygulanmalı,

- Anne-Baba Eğitimi yapacak formatör grup için performans kriterleri belirlenmeli. Bu sonuçlar programı hazırlayan uzmanlar ve uygulayıcılar ile birlikte değerlendirilmeli,
- Okul öncesi eğitim veren kişilerin uygulama çalışmaları izlenmeli ve değerlendirilmeli, değerlendirme sonucunda başarılı olanlar formatör olarak görevlendirilmeli,
- Halen uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programının uygulanabilirliği değerlendirilmeli ve MEB, akademisyenler ve öğretmenlerden oluşan bir komisyonla uygulamada karşılaşılan sorunlar ve çözümlerle ilgili çalışmalar il bazında düzenlenmeli,
- Mevcut programlar, çocukların kişiler arası problem çözme becerilerini ve sosyal yeterliliğini destekleyen benzer programlarla karşılaştırılarak etkililik düzeyleri araştırılmalı ve sonuçları boylamsal çalışmalar ile değerlendirilmeli,
- Üniversitelerdeki uzmanlardan oluşturulmuş bir kurul tarafından içeriği düzenlenen "Anne Baba Eğitimi Programı" nı yürüten formatörlerin eğitimleri bu kurul tarafından izlenmeli, değerlendirilmeli ve geliştirilmeli,
- Çocukların gelişim hedeflerine yönelik minimum standartlar tüm taraflarca (aile, öğretmen, ilgili bakanlıklar, vb.) belirlenerek ulusal düzeyde gelişim normları hazırlanmalı,
- Sistemin sürekli iyileştirilmesine yönelik sistematik kayıt tutma ve izleme çalışmalarının yerel düzeyde ilgili bakanlık temsilcileri, yerel yönetim temsilcileri, sivil toplum kuruluşları vb. kurum ve kuruluşlar ile üniversitelerden oluşturulacak komisyonlarca gerçekleştirilmesi yoluyla doğum öncesinden başlayarak her çocuğun gelişim sürecinin kayıt tutularak izlenmesi sağlanmalı,
- Programın özüne bağlı kalmak şartıyla yerel programlar ve bu programlara yönelik rehberlik ve izleme komisyonları oluşturulmalı ve o komisyonlar da merkezi yönetimlere bağlı olmalı,
- Sivil toplum kuruluşları kendi aralarında ve üniversitelerle işbirliğini güçlendirici ve destekleyici ortak projeler hazırlamalı ve okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için izleme değerlendirme çalışmaları yapılmalı,
- Üniversiteler tarafından okullarda okul öncesi eğitim programlarını izleme ve değerlendirme ile ilgili yapılan araştırmalara kolaylık sağlanmalı ve desteklenmeli,
- Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların velilerinden toplanan ücretler bir havuzda toplanmalı ve ihtiyaca göre kaliteyi artıracak harcamalar için kullanılması sağlanmalı, bütçeden ciddi bir pay okul öncesi eğitim kurumlarını izleme ve değerlendirme için ayrılmalı,
- Alanında yeteri kadar uzmanlaşmamış öğretmenlerin eksiklikleri sıkı denetimler sonucu belirlenerek bu eksikliklerini gidermek amacıyla



düzenli olarak ve belirli aralıklarla hizmet içi eğitim seminerlerine katılmaları sağlanmalı,

- Programı uygulayanların ve denetleyenlerin belli bir standardizasyona göre hareket etmesi sağlanmalı, programdaki esneklik çerçevesi belirlenmeli, programı her eğitimcinin kendine göre yorumlamasının giderilmesi amacıyla standartlar getirilmeli,
- Programdaki ölçme ve değerlendirme kriterlerinin öğretmenin performansını ortaya çıkarıcı ve çocuğun gelişimini ne ölçüde desteklediğini belirleyici yönde oluşturulmasına özen gösterilmeli,
- Programın sürekli değerlendirilmesi yapılarak, ilgili kişilere ve uygulayıcılara programla ilgili geri dönütler verilmesi sağlanmalı,
- Aday öğretmenlerin değerlendirilmesinde fakülte-okul işbirliği etkinleştirilmeli ve aday bir öğretmende olması gereken temel nitelikler standart olarak belirlenerek uygulama okullarındaki görevli öğretmenlerin, aday öğretmeni bu standartları ne derece gerçekleştirdiğine bakarak değerlendirmesi sağlanmalıdır.



Üniversitelerde Kalite 1: Personel ve Fiziki Şartlar

Mevcut Durum ve Sorunlar:

- Yüksek öğretimde okullaşma oranının % 35,3; örgün eğitimde ise %22,4 olmasına rağmen üniversitelerde okul öncesi eğitimi alanında öğretim elemanı/öğrenci oranının yüksek olması (Bir öğretim üyesine 373 öğrenci), dolayısıyla öğretim elemanlarının yeterliliklerinin olumsuz yönde etkilenmesi,
- Okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması ve örgün eğitim lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin atamalarının mezun oranına göre çok düşük olması, (Son öğretmen atamaları dikkate alındığında arz-talep dengesinin birbirini karşılamadığı görülmektedir. 2005 yılı atamalarında sadece 500 okul öncesi öğretmeni atanmıştır. Buna karşılık 10.000 usta öğretici atanmıştır).
- Tüm eğitim fakültelerinde fiziki şartların yetersizliğinin öğretmenin niteliksiz yetişmesine yol açması,
- Üniversitelerde sınıf mevcudunun kalabalık olması,
- Her ne kadar Türkiye çapında yapılan anket çalışmaları üniversitelerde mekân – fiziki şartların (derslik, laboratuvar, sanat atölyesi vs.) çok yetersiz olmadığını gösterse de söz edilen mekânların teknolojik ve interaktif eğitim açısından yeterli olmaması,
- Öğretim elemanlarının uzmanlık alanları dışında ders vermeleri,
- Öğrencilerin lisansüstü eğitim için yurt dışına gönderilmesinin ülkemiz adına hem yüksek maliyetli olması hem de gidenlerin geri gelmesi hususunda sıkıntılar yaşanması,
- Okul öncesi eğitimi anabilim dallarına bağlı uygulama anaokullarının olmaması,
- Okul öncesi eğitimde atölye yokluğu ya da eksikliği olması,
- Eğitim teknolojilerinden gereğince yararlanılmaması.

Öneriler:

- Çağ nüfusunun büyük bir kısmının üniversite kapılarına dayanmalarının engellenebilmesi için lise ve dengi okulların program ve iş sahaları yeniden organize edilerek, lise öğrencilerinin önemli bir kısmı akademik liseler yerine mesleki rehberlik yapılarak meslek okullarına yönlendirilmeli,
- Son öğretmen atamaları dikkate alındığında niteliği arttırmak ve arz-talep dengesini sağlamak için okul öncesi öğretmeni kadrosuna lisans mezunu elemanlar daha fazla atanmalı,
- Hem öğretim elemanının yeterliliğini arttırmak hem de geleceğin öğretim elemanının daha iyi yetişmesini sağlamak için üniversitelerdeki öğrenci sayıları donanım şartlarına ve öğretim elemanı sayısına göre yeniden düzenlenmeli,



- Alanda fiziki mekân yetersizliği bilindiğine göre, öğrenci kontenjanları azaltılmalı sınıf mevcudu en fazla 40 olmalı,
- Fiziki şartlar (derslik, laboratuvar, sanat atölyesi vs.) gelişen ve değişen eğitim ihtiyaçları karşısında yeniden düzenlenmeli,
- Öğretim elemanlarının yetiştirilmesinde ve istihdamında uzmanlık alanlarına ağırlıklı yer verilmeli,
- Alandan öğretim elemanının yetersiz olduğu durumlarda bu programlar kesinlikle açılmamalı,
- Üniversitelere alınacak araştırma görevlilerinin atamaları 33. maddeye göre yapılmalı,
- Alana yönelik proje üretilebilmesi için öğretim elemanı ders yükleri azaltılmalı,
- Öğretim elemanlarının, ulusal ve uluslararası bilimsel çalışmalara (kongre, sempozyum vs.) daha yoğun olarak katılabilmeleri için üniversiteler yeterli maddi desteği sağlamalı,
- Öğrencilerin lisansüstü eğitim için yurt dışına gönderilmesi yerine, öğretim elemanlarının eğitimleri sırasında ya da doktora sonrası projeleri desteklenerek yurtdışı deneyim kazanmaları sağlanmalı,
- Yurtdışında öğrenim gören kişilerin ülkeye geri dönmeleri için çeşitli stratejiler geliştirilmeli, hangi elemanın hangi üniversiteye döneceği konusunda üniversiteler bilgilendirilmeli ve aradaki iletişim sağlanmalı,
- Okul öncesi eğitimi anabilim dallarına bağlı uygulama anaokulları açılmalı veya fakültelere bağlı anaokulları anabilim dallarına bağlanmalı,
- Alanda çalışanlara yönelik web sayfası ve veri tabanı oluşturularak tüm üniversiteler arasında iletişim sağlanmalı,
- Eğitimcilerin sosyal statülerinin gelişmesine ve akademik çalışmaların olumlu yönde desteklenmesine katkı sağlayabilmek için tüm üniversite elemanlarının maddi durumları iyileştirilmeli,
- Okul öncesi eğitimin disiplinler arası bir çalışma alanı olması nedeniyle farklı lisans çıkışlılara (beden eğitimi, müzik, sağlık, psikolojik danışma ve rehberlik, psikoloji vb gibi), okul öncesi öğretmenliği/çocuk gelişimi bölümlerinde lisansüstü eğitim yapma imkânları sağlanmalı,
- Öğretim elemanı yetiştirilmesinde yabancı dilin büyük öneme sahip olması nedeniyle lisans eğitimi (4 yıl) süresince, öğrencilere mesleki yabancı dil verilmeli ve yüksek lisans aşamasında yabancı dili yetersiz olan öğrencilerin 1 yıl süreyle yabancı dil eğitimi alması sağlanmalıdır.



Üniversitelerde Kalite 2: Program ve İzleme/ Değerlendirme

Lisans Programlarının Nitelikleri

Mevcut Durum:

Erken çocukluk eğitimine ilişkin lisans programları eğitim fakülteleri, mesleki eğitim fakülteleri ve ev ekonomisi yüksek okulları bünyesinde, farklı adlar altında yer almaktadır. Eğitim fakültelerinde bu programların başlaması 1982 yılından sonraki döneme rastlamaktadır. Okul öncesi öğretmenliği adı altındaki bu programlar 1998-1999 öğretim yılından itibaren YÖK tarafından eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması çerçevesinde uygulamaya konulmuştur.

Sorunlar

Anne Çocuk Eğitim Vakfı'nın (AÇEV) 2002 yılında gerçekleştirdiği "Okul Öncesi Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Toplantısı"na ilişkin raporda da belirtildiği gibi okul öncesi öğretmenliği lisans programlarının uygulanması sırasında hemen her fakültede karşılaşılan ortak sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunlar şöyle sıralanabilir:

Programda yer alması gerekirken yer almayan derslerin olması.

Kuşkusuz öğretmen yetiştirme programlarında genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin belli ağırlıkta yer alması gerekir. Oysaki, okul öncesi öğretmenliği programında özellikle genel kültür boyutunun zayıf olduğu, "Eğitim Felsefesi", "Eğitim Sosyolojisi" ve "Eğitim Tarihi" gibi derslerin yer almadığı görülmektedir. Bu yaklaşımın, öğretmenlik mesleğini dolayısıyla okul öncesi öğretmenliğini teknisyenlik durumuna düşürdüğü görülmektedir. İnsan davranışlarının karmaşıklığı ve değişkenliği göz önüne alındığında, öğretmenlerin olaylara geniş bir dünya görüşü ile bakacak, eğitim alanındaki çağdaş gelişmeleri izleyecek ve bu gelişmeleri uygulayacak biçimde yetiştirilmeleri gerekmektedir. Genel kültür derslerinin yanı sıra, alan bilgisi boyutunda da bazı temel dersler programda bulunmamaktadır. Örneğin, "İlköğretime Hazırlık", "Program Geliştirme", "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim ve Denetim" ve "Psikolojiye Giriş", "İlk yardım" vb bu dersler arasındadır.

Programda birleştirilmiş olarak yer alan ancak ayrı verilmesi gereken bazı derslerin bulunması. Örneğin, "Gelişim ve Öğrenme" dersi "Gelişim" ve "Öğrenme" dersleri iki ayrı ders olarak verilmelidir. Benzer şekilde "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme" dersi de iki ayrı ders olarak iki döneme yayılmalıdır.

Okul öncesi öğretmenliği programında "Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi" ve "Çocukta Hareket Gelişimi ve Eğitimi" gibi tek bir ders adı altında toplanabilecek nitelikte olan; "Okul Öncesinde Matematik Öğretimi" gibi içeriği uygun olmayan; "Resim Öğretimi I" ve "Resim Öğretimi II" gibi ayrı yarı yıllarda olsalar bile içerikleri aynı olan derslerin bulunması.

Programda seçmeli olması gereken bazı derslerin zorunlu ders olarak yer alması,

Mevcut programda haftalık ders saati ve kredisinin azaltılması gereken derslerin olması, Diğer alanlarda olduğu gibi, okul öncesi öğretmenliği lisans programında da önemli sorunlar yaşanmasına karşın, YÖK'ün programlarda değişiklik yapılmasına izin vermemesi.



Lisansüstü Programlarının Nitelikleri

Mevcut Durum:

Okul öncesi öğretmenliği lisansüstü programları üniversitelerin eğitim bilimleri enstitüleri ve sosyal bilimler enstitülerinde yürütülmektedir. Yüksek lisans programlarının açılması üniversite senatolarınca karara bağlandığı için, bu programlar okul öncesi öğretmenliği lisans programı olan üniversitelerin çoğunda açılmaktadır.

Doktora programları ise YÖK'ten izin almayı gerektirdiği için öğretim üyesi bakımından yeterli ve uygun olan üniversitelerde açılabilir.

Sorunlar

Mevcut duruma ilişkin sorunlar aşağıda sıralanmıştır.

- Açılan programlarda görev alan öğretim elemanlarının kimi zaman alan dışından olması
- Bu durumun programların niteliğini tartışılabilir hale getirmesi,
- Üniversitelerin açtıkları okul öncesi öğretmenliği yüksek lisans programları arasında belli bir standart bulunmamasıdır.

Okul Öncesi Öğretmenliği Programlarının Değerlendirilmesi

Mevcut Durum:

Okul öncesi öğretmenliği lisans programları ile ilgili değerlendirme çalışmaları çok sınırlı düzeydedir. Yapılan değerlendirme çalışmaları daha çok akademik kaygılarla gerçekleştirilmekte olup, yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları niteliği taşımaktadır.

Sorunlar

Okul öncesi öğretmenliği programlarının değerlendirilmesine ilişkin sorunlar aşağıda belirtilmiştir.

- Okul öncesi öğretmenliği lisans ve lisansüstü programları ile ilgili meta değerlendirme çalışmasının bulunmamasıdır.

Okul Öncesi Öğretim Elemanlarının Değerlendirilmesi

Mevcut Durum:

Okul öncesi öğretim elemanlarının değerlendirilmesi ile ilgili olarak bazı üniversitelerde öğrencilere "Öğretim Elemanı Değerlendirme Anketi" uygulanmaktadır.

Sorunlar

Okul öncesi öğretim elemanlarının değerlendirilmesine ilişkin sorunlar aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.



- "Öğretim Elemanını Değerlendirme" anketlerinin genellikle uygun zaman ve koşullarda uygulanmaması
- Öğretim elemanlarına sonuçlar hakkında yeterli geri bildirim verilmemesi
- Bu anketlerin sonuçlarına uygun iyileştirme çalışmalarının yapılıp yapılmadığının izlenmemesinden dolayı sağlıklı sonuçların alınmadığının düşünülmesi.

Mezunları İzleme ve Değerlendirme Çalışmaları

Mevcut Durum:

Mezunları izleme ve değerlendirme çalışmalarının yeterince yapılmadığı görülmektedir.

Sorunlar

Mezunları izleme ve değerlendirmeye ilişkin sorunlar aşağıda belirtilmiştir.

- İzleme ve değerlendirme çalışmalarının yeterince yapılmaması mezunlara ilişkin sağlıklı bilimsel dönütlerin elde edilmesini olumsuz yönde etkilemektedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerini İstihdam Eden Kurumları İzleme ve Değerlendirme Çalışmaları

Mevcut Durum

Gerek MEB' nda çalışan gerekse özel kurum ve kuruluşlarda çalışan okul öncesi öğretmenleri bağlı buldukları kurumlar tarafından çalışma hayatları süresince sicil değerlendirmesi dışında herhangi bir şekilde izlenip değerlendirilmemektedir. Benzer şekilde üniversiteler de mezunlarını izleme ve değerlendirme çalışmalarını yapmamaktadır.

Sorunlar

Okul öncesi öğretmenlerini istihdam eden kurumları izleme ve değerlendirme çalışmaları ile ilgili sorunlar aşağıda belirtilmiştir.

- İzleme ve değerlendirme çalışmalarını yetersiz olması nedeniyle mezunları istihdam eden kuruluşların programlara ilişkin görüşlerini saptamak olanaklı olamamaktadır.

Öneriler:

Lisans ve lisan üstü programları eğitimin, uygulama sonuçlarına dayalı olarak sürekli geliştirilmesi gereken önemli bir ögesidir. Aynı zamanda geri dönüt sağlama açısından bu programlardan mezun olan öğretmenlerin alanda çalışırken sistemli bir şekilde izlenmesi ve değerlendirilmesi de gerekir. Üniversitelerde kaliteyi arttırmak amacıyla programın izlenmesi ve değerlendirmesine ilişkin mevcut durum ve sorunları çözmeye yönelik öneriler aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

- Okul öncesi öğretmenliği lisans programlarını geliştirme çalışmaları, çeşitliliğe olanak sağlayacak bir şekilde ivedilikle yapılmalı,



- Okul öncesi eğitim lisans programları, vizyonu olan üniversitelerin ortak çalışmaları ile belirlenmeli,
- Okul öncesi öğretmenliği lisansüstü programlarının adı "Okul Öncesi Eğitimi Lisansüstü Programları" olarak değiştirilmeli. Bu programların açılabilmesi için temel kriterler belirlenmeli. Örneğin, ilgili alandaki öğretim elemanı sayısı, programda bulunması gereken temel dersler vb.,
- Okul öncesi öğretmenliği lisans ve lisansüstü programları ile ilgili değerlendirme çalışmalarına ağırlık verilmeli,
- Okul öncesi öğretim elemanlarının değerlendirilmesi ile ilgili çalışmalara önem verilmeli; değerlendirme çalışmaları uygun zaman ve koşullarda gerçekleştirilmeli,
- Okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumlar, mezunları izleme ve değerlendirme çalışmalarına önem vermeli, bu çalışmalarını belli dönemlerde gerçekleştirmeli; elde edilen dönütlerden iyileştirme için yararlanılmalı ve bu çalışmalar kurumsallaştırılmalı,
- Okul öncesi öğretmenlerini istihdam eden kuruluşlar, izleme ve değerlendirme çalışmalarına gerek duyduklarında üniversitelerin ilgili bölümleri, sivil toplum örgütleri ve ilgili meslek kuruluşlarından yardım alarak bunu sürekli bir biçimde gerçekleştirmeli,
- Derslerin ECTS kredileri ve yükleri okul öncesi eğitim bölümlerinin ortak çalışmaları sonucunda belirlenmeli,
- Üniversitelerde gerçekleştirilen lisansüstü tezler ile diğer bilimsel çalışmalardan ilgili kurumların yararlanabilmeleri için gerekli önlemler alınmalı,
- Okul öncesi eğitimi alanındaki lisansüstü programların değerlendirilmesine yönelik olarak ilgili kurumlar bir araya gelip ortak çalışmalar yapmalı,
- Üniversitelerdeki dokümantasyon merkezleri ile veri tabanlarının daha etkili bir şekilde kullanılabilmesi için gerekli alt yapı ve sistem çalışmaları yapılmalıdır.



EK-1 Toplantı Katılımcı Listesi

1	Abant İzzet Baysal Üni	Elif Dağlıoğlu
2	Abant İzzet Baysal Üni	Fusun Yıldızbaş
3	AÇEV	Ayla Göksel Göçer
4	AÇEV	Derya Akalın
5	AÇEV	Canan Erman
6	AÇEV	Filiz Uzuner
7	AÇEV	Hasan Deniz
8	AÇEV	Tümay Algan
9	Akdeniz Üniversitesi	Zeliha Yazıcı
10	Anadolu Üniversitesi	Şefik Yaşar
11	Anadolu Üniversitesi	Seviye Cihangir
12	Ankara Üniversitesi	Gülen Baran
13	Ankara Üniversitesi	Çağlayan Dinçer
14	Ankara Üniversitesi	Figen Gürsoy
15	Ankara Üniversitesi	Gelengül Haktanır
16	Ankara Üniversitesi	Tanju Gürkan
17	Ankara Üniversitesi	Neriman Aral
18	Atatürk Üniversitesi	Mehmet Kök
19	Başkent Üniversitesi	Güler Küçükturan
20	Başkent Üniversitesi	Sibel Güneysu
21	Boğaziçi Üniversitesi	Sevda Bekman
22	Boğaziçi Üniversitesi	Gülçin Alpöge
23	Çağdaş Yaşamı Destekleme D	Oya Güngörmüş Özkardeş
24	Çanakkale Onsekiz Mart Üni	Dilfiruz Cömert



25	Çanakkale Onsekiz Mart Üni. Eğitim Fakültesi	Burcu Özdemir
26	Çukurova Üniversitesi	Yaşare Aktaş Arnas
27	Dokuz Eylül Üniversitesi-Buca	Yasemin Argun
28	Dokuz Eylül Üniversitesi-Buca	Işık Gürşimşek
29	Ege Üniversitesi	Şakire Anlıak
30	Ege Üniversitesi	Sibel Sönmez
31	Ege Üniversitesi	Nilay Dereobalı
32	Eğitim Reformu Girişimi	Neyyir Berktaş
33	Eğitim Reformu Girişimi	Batuhan Aydegül
34	Gazi Üni Mesleki Eğitim F	Abide Güngör Aytar
35	Gazi Üni Mesleki Eğitim F	Serap Demiriz
36	Gazi Üni Mesleki Eğitim F	Esra Ömeroğlu
37	Gazi Üni Mesleki Eğitim F	Fulya Temel
38	Gazi Üniversitesi	Fatma Alisinanoğlu
39	Hacettepe Üni Ev Ekonomisi	Mübeccel Gönen
40	Hacettepe Üni Ev Ekonomisi	Semra Erkan
41	Hacettepe Üniv.	Meziyet Arı
42	Hacettepe Üniv.Eğitim F.	Berrin Akman
43	Hacettepe Üniversitesi	Belma Tuğrul
44	Hacettepe Üniversitesi	Elif Üstün
45	Hacettepe Üniversitesi	Berrin Akman
46	Hacettepe Üniversitesi	Semra Erkan
47	Hacettepe Üniversitesi	Nihan Feyman
48	Hacettepe Üniversitesi	Ali Ekber Şahin
49	İnönü Üniversitesi	Özcan Sezer



50	İstanbul Valiliği (Vali Yard.)	Mehmet Seyman
51	Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi	Meral Alemdar
52	KEDV	Şengül Akçar
53	KEDV	Şengül Akçar
54	KEDV	Şükran Uzun
55	KEDV	Zeynep Eren
56	Marmara Üniversitesi	Ayla Oktay
57	Marmara Üniversitesi- Atatürk Eğitim Fak.	Rengin Zembat
58	Marmara Üniversitesi- Atatürk Eğitim Fak.	Oya Ramazan
59	Marmara Üniversitesi- Atatürk Eğitim Fak.	Müzeyyen Sevinç
60	Marmara Üniversitesi- Atatürk Eğitim Fak.	Gülçin Güven
61	Marmara Üniversitesi- Atatürk Eğitim Fak.	Esin Dibek
62	Marmara Üniversitesi- Atatürk Eğitim Fak.	Kadriye Efe
63	MEB Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü	İsmail Oğuz
64	MEB Müsteşarı	Nejat Birinci
65	MEB Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü	H.Sacide Duman
66	MEB Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü	Nahide Yılmaz
67	MEB Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürü	Remzi İnanlı
68	MEB Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Müdürlüğü	Kemal İncecik
69	Mersin Üniversitesi	Ümit Deniz
70	ODTU	Zeynep Erdiller
71	ODTU	Pınar Olgun Kamay
72	ODTU	Feyza Erden
73	Özel ALEV İlköğretim Okulu Anaokulu	Fatma Ozansoy



74	Özel Okul Öncesi Kurumları Derneği	Nebahat Boğut
75	Özel Okul Öncesi Kurumları Derneği	Meral Barışık
76	Pamukkale Üniversitesi	Nesrin Işıkoğlu
77	Papatya Anaokulu	Arzu Arslan
78	Sakarya Üniversitesi	Turan akır
79	Sakarya Üniversitesi	Nurgül Kocaman
80	SHÇEK Genel Müdürlüğü	N. Füsün Alpay
81	TEGEV	Gülgün Özcan
82	TEV	Ünal Somuncu
83	TEV	şengül Küpücü
84	UNICEF	Lila Pieters
85	UNICEF	Mine Süngün
86	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Nurşen Osmanoğlu



EK-2 Grup Çalışmaları Katılımcı Listesi

GRUP 1- Hizmetlerde Kalite 1 – Personel ve Fiziki Şartlar

Grup Başkanı: Prof. Dr. Belma Tuğrul

Arzu Arslan
Burcu Özdemir
Elif Dağlıoğlu
Gülçin Alpöge
Güler Küçükturan
H.Sacide Duman
Hasan Deniz
Meral Barışık
Mine Süngün
N. Füsun Alpay
Nahide Yılmaz
Nebahat Boğut
Nihan Feyman
Oya Güngörmüş Özkardeş
Yaşare Aktaş Arnas
Zeynep Erdiller



GRUP 2- Hizmetlerde Kalite 2- Program ve İzleme/Değerlendirme

Grup Başkanı: Doç. Dr. Çağlayan Dinçer

Abide Güngör Aytar

Dilfiruz Cömert

Fatma Ozansoy

Filiz Uzuner

Füsun Yıldızbaş

Işık Gürşimşek

İsmail Oğuz

Kemal İncecik

Nurgül Kocaman

Nurşen Osmanoğlu

Pınar Olgun Kamay

Rengin Zembat

Semra Erkan

Serap Demiriz

Şakire Anlıak

Şengül Akçar

Yasemin Argun



GRUP 3- Üniversitelerde Kalite 1- Personel ve Fiziki Şartlar

Grup Başkanı: Prof. Dr. Fatma Alisinanoğlu

Feyza Erden

Gelengül Haktanır

Gülçin Güven

Meral Alemdar

Müzeyyen Sevinç

Oya Ramazan

Özcan Sezer

Sibel Sönmez

Ümit Deniz

Zeliha Yazıcı



GRUP 4- Üniversitelerde Kalite 2- Program ve İzleme/Değerlendirme

Grup Başkanı: Prof. Dr. Şefik Yaşar

Ayla Oktay

Berrin Akman

Berrin Akman

Esin Dibek

Figen Gürsoy

Fulya Temel

Gülen Baran

Mehmet Kök

Meziyet Arı

Mübeccel Gönen

Neriman Aral

Nesrin Işıkoğlu

Nilay Dereobalı

Seviye Cihangir

Sibel Güneysu

Tanju Gürkan

Turan Çakır



EK-3 Akış

21 Nisan 2005 Perşembe

08:30- 09:00 **Kayıt**

09:00- 09:30 **Açılış Konuşmaları**

Ayla Göksel Göçer - AÇEV Yönetim Kurulu Başkan Yardımcısı

Lila Pieters - UNICEF Program Koordinatörü

Remzi İnanlı - T.C. MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürü

Prof. Dr. Necat Birinci - T.C. MEB Müsteşarı

09:30 -10:00 **Okul Öncesi Eğitiminde Kaliteyi Etkileyen Faktörler**

Konusunda, Üniversitelerden Toplanan Anket Sonuçları

Prof. Dr. Tanju Gürkan - Ankara Üniversitesi

10:00- 10:30 **Eğitim Hizmetlerinde Kalite**

Yard.Doç.Dr. Ali Ekber Şahin - Hacettepe Üniversitesi

10:30- 11:00 **Ara**

11:00- 12:30 **Panel**

Oturum Başkanı: Prof.Dr. Mübeccel Gönen - Hacettepe Üniversitesi

Erken Çocukluk Eğitimi ve Hizmetlerde Kalite

Prof.Dr. Sibel Güneysu - Başkent Üniversitesi

Erken Çocukluk Eğitimi ve Üniversitelerde Kalite

Prof. Dr. Gelengül Haktanır - Ankara Üniversitesi

12:30- 13:30 **Yemek Arası**

13:30-17:00 **Çalışma Grupları**

Grup 1- Hizmetlerde Kalite 1 - Personel ve Fiziki Şartlar

Başkan: Prof.Dr. Belma Tuğrul - Hacettepe Üniversitesi

Grup 2- Hizmetlerde Kalite 2 - Program ve İzleme/Değerlendirme

Başkan: Doç. Dr. Çağlayan Dinçer - Ankara Üniversitesi

Grup 3- Üniversitelerde Kalite 1 - Personel ve Fiziki Şartlar

Başkan: Prof. Dr. Fatma Alisinanoğlu - Gazi Üniversitesi



Grup 4- Üniversitelerde Kalite 2 - Program ve İzleme/Değerlendirme

Başkan: Prof. Dr. Şefik Yaşar - Anadolu Üniversitesi

22 Nisan 2005 Cuma

09:00- 09:15 Çalışma Grupları Ara Değerlendirme

09:15-10:30 Çalışma Grupları Devamı: Raporların Derlenmesi

10:30- 11:00 Ara

11:00- 12:30 Çalışma Grupları Sunum ve Tartışma

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Meziyet Arı - Hacettepe Üniversitesi

12:30-13:30 Sonraki Çalışmaların Planlanması ve Kapanış

Prof. Dr. Ayla Oktay - Marmara Üniversitesi

13:30-14:30 Yemek

EK-4 Çalışma Grupları

GRUP 1- Hizmetlerde Kalite 1 – Personel ve Fiziki Şartlar

Grup Başkanı: Prof. Dr. BelmaTuğrul

Hacettepe Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı

Sektördeki hizmet çeşitlerinde;

- Kaliteyi arttırıcı personel çeşitleri ve yeterlilikleri
- Kaliteyi arttırıcı hizmetiçi eğitimin nitelikleri
- Kaliteyi arttırıcı fiziksel şartların niteliği

(Mevcut durum ve geliştirmeye dönük strateji önerileri)

GRUP 2- Hizmetlerde Kalite 2- Program ve İzleme/Değerlendirme

Grup Başkanı: Doç. Dr. Çağlayan Dinçer

Ankara Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Sektördeki hizmet çeşitlerinde;

- Kaliteyi arttırıcı program türleri ve nitelikleri (Çocuk, personel ve aileye yönelik)
- Kaliteyi arttırıcı izleme, değerlendirme ve yönetim yaklaşımları (Çocuk, personel, program ve aileye yönelik)

(Mevcut durum ve geliştirmeye dönük strateji önerileri)



GRUP 3- Üniversitelerde Kalite 1- Personel ve Fiziki Şartlar

Grup Başkanı: Prof. Dr. Fatma Alisinanoğlu

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı

- Öğretim Elemanlarının uzmanlık alanları ve yeterlilikleri
- Öğretim Elemanı yetiştirmede geliştirmeye yönelik stratejiler
- Öğrenci/Öğretim Elemanı oranları, ders yükü, kadro tahsisi
- Üniversitelerde araştırma, proje vb. olanaklar
- Üniversitelerde fiziki şartlar ve teknolojik altyapı

(Mevcut durum ve geliştirmeye dönük strateji önerileri)

GRUP 4- Üniversitelerde Kalite 2- Program ve İzleme/Değerlendirme

Grup Başkanı: Prof. Dr. Şefik Yaşar

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

- Lisans/Lisansüstü Programların, ders araç-gereç ve öğretim materyallerinin nitelikleri
- Programları, öğretim elemanlarını, mezunları ve istihdam kurumlarını izleme ve değerlendirme çalışmaları

(Mevcut durum ve geliştirmeye dönük strateji önerileri)