

## An Evaluation of the Courses in Curriculum of Undergraduate Preschool Teacher Training by Instructors in General Perspective

Nilay DEREÖBALI  
Gülşen ÜNVER  
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi

### Abstract

*Preschool education is of considerable importance for individual and social development. Therefore, qualified preschool teacher training is needed. The present study evaluates the Curriculum of Undergraduate Preschool Teacher Training (CUPTT), which was initiated in the academic year 2006, on the basis of instructors' opinions. The data were collected with a questionnaire from 65 instructors employed in the Undergraduate Programs for Preschool Teacher Training in 26 universities in Turkey. Most of the instructors in the study stated that the courses in the curriculum are appropriate. In addition, they suggested adding 70 courses and changing the titles of 30 courses. There is a tendency to use the term 'preschool education' in these courses. The results of the study could promote detailed analyses on the Curriculum of Undergraduate Preschool Teacher Training in terms of its administration and implementation and serve as a reference for prospective curricula and their evaluation.*

**Keywords:** *Preschool education, teacher training, curriculum evaluation, higher education*

Preschool years are highly important for individual (Barkçın, 1991; Erkan et al., 2002; Gürkan, 1983; Ülküer, 1987) and social (Senemoğlu, 2003) development. In a report compiled for the Mother Child Education Foundation (AÇEV), Aydagül (2007) suggests that providing care and education for children in this period is not only important for their development, but also it constitutes a human right. Furthermore, it is also argued that investments in education should mostly cover the education for children in this period since preschool ages constitute the period for which returns on investment are the highest (Turkish Industrialists' and Businessmen's Association, 2005).

A good preschool education could be a predictor for children's lifelong academic and social achievements (National Association for the Education of Young Children-NAEYC, 2000). Studies have revealed that children benefit more from preschool education in classrooms with high quality of care and education. Thus, preschool teachers need to receive education with a desired quality (NAEYC, 2006; Scott-Little, La Paro & Weisner, 2006; Ülküer, 1987). In a study by Gürkan (2005), heads and instructors of departments of preschool teacher training stated that there is a great need for "improving teacher training" in their respective provinces to enhance the quality of

preschool education. However, curricula for preschool teacher training have been insufficient for desired applications in early childhood education (Eurydice, 2009). An examination of the almost century-year-old history of preschool teacher training in Turkey reveals that preschool teacher training has not been continuous in certain institutions although it was initially considered from a professional perspective (see the Ministry of National Education-MNE, 1995; Öztürk, 1991). It was found that significant decisions were taken on the issue in some National Education Councils (Council Nr: 11, 12, 14 and 15) (TTKB, 1982, 1988, 1993, 1996). Yet, changes were made in the curriculum of undergraduate preschool teacher training two times after these councils (1998 and 2006). This process indicates that the curriculum of undergraduate preschool teacher training has not yet attained the desired level. Under these conditions, there is a need to evaluate the curriculum in question.

#### *Purpose of the Study*

The study aims to evaluate the Curriculum of Undergraduate Preschool Teacher Training (CUPTT), which has been implemented since 2006, on the basis of participants' opinions (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004). To this end, the following research questions were identified: 1) Which courses in the Curriculum of Undergraduate Preschool Teacher Training do the instructors consider to be appropriate? 2) What courses are suggested by the instructors to be incorporated into the Curriculum of Undergraduate Preschool Teacher Training? 3) What courses are suggested by the instructors to be combined with another course in Curriculum of Undergraduate Preschool Teacher Training? 4) What are the courses in the Curriculum of Undergraduate Preschool Teacher Training for which the instructors proposed changes in title?

#### METHOD

The study population consisted of the instructors employed as permanent staff in all the Departments of Preschool Teacher Training in Turkey. Thus, the population included 193 instructors working in the Departments of Preschool Teacher Training of the faculties of education in 33 universities in Turkey. The study attempted to collect data from all instructors in the population; yet, data were obtained from only 65 instructors in the departments in 26 universities. In this study which is based on the descriptive survey model, the data were collected through the 'Evaluation Questionnaire about the Curriculum of Undergraduate Preschool Teacher Training' developed by the researcher. The questionnaire includes questions about the instructors' educational background such as their fields of undergraduate study, as well as questions on the courses in the curriculum.

#### FINDINGS & RESULTS

The main findings of the study could be summarized as follows. Most of the instructors consider all courses in the curriculum as appropriate. In addition, they suggest adding 70 courses into the curriculum and changing the titles of 30 courses.

There is a tendency to use the term of “preschool education” in the courses suggested for addition. There are also some courses in the curriculum that were proposed to be combined.

#### DISCUSSIONS& CONCLUSIONS

It is a positive indicator that most instructors stated that all courses in the curriculum should be preserved in the curriculum. Given the critiques for the 1998 curriculum, the reactions against the curriculum (e.g. AÇEV, 2002; Gürkan, 2005) influenced its modification. Nevertheless, applied course hours amounted to 60 in the 1998 curriculum and were later decreased to 48 in the 2006, which contradicts with the alleged importance attached to application. Given the positive opinions about the fact that ‘more time should be dedicated to teaching methods and applications’ in the 1998 curriculum (e.g. Çakıroğlu and Çakıroğlu, 2003; Kavcar, 2002), the discrepancy is felt more strongly. Other applications around the world attach great importance to field applications in the pre-service education of preschool teachers (Gilbert, 1999; Jones, 1997).

Another result of the study is that addition of a large number of courses into the curriculum is not feasible particularly because its current version is already so intensive. Therefore, it is considered to be useful to establish a framework for teacher training curriculum. The following might help establish such a framework: the core knowledge areas defined by Sargent and Barker (2002) for preschool teacher training (1. Child Development and Learning, 2. Curriculum Development and Implementation, 3. Family and Community Relationships, 4. Assessment and Evaluation, 5. Professionalism, 6. Field Experiences). The most important reference for this framework is the ‘*Special Competence Areas for Preschool Teachers*’ (MNE, 2008). It could be argued that the curriculum currently implemented contains courses that aim to help preschool teachers acquire these competences. Nevertheless, there is a need to evaluate the impacts of the curriculum in practice.



## Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı Derslerinin Öğretim Elemanları Tarafından Genel Bir Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi

Nilay DEREÖBALI  
Gülşen ÜNVER  
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi

### Özet

*Okulöncesi eğitim, bireysel ve toplumsal gelişim için çok önemlidir. Bu nedenle okulöncesi öğretmenliği eğitiminin nitelikli olması gerekmektedir. Bu çalışma 2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programını (OÖLP) öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektedir. Çalışmanın verileri Türkiye'deki 26 üniversitenin Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda görevli 65 öğretim elemanından bir anket ile toplanmıştır. Çalışmada öğretim elemanlarının çoğu programdaki derslerin uygun olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında, programa 70 dersin daha eklenmesi ve 30 dersin adının değiştirilmesini önermişlerdir. Önerilen ders adlarında 'okulöncesi eğitim' sözcüklerini kullanma eğilimleri vardır. Çalışmanın sonuçları, Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı üzerinde yönetsel ve uygulama açısından ayrıntılı olarak düşünülmesini sağlayabilir; ileride uygulanacak programlar ve bu programların değerlendirilmesi için kaynak oluşturabilir.*

**Anahtar Sözcükler:** *Okulöncesi eğitim, öğretmen yetiştirme, program değerlendirme, Yüksek Öğretim*

Okulöncesi yıllar bireyin (Barkçın, 1991; Erkan ve diğerleri, 2002; Gürkan, 1983; Ülküer, 1987) ve toplumun (Senemoğlu, 2003) gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Aydagül (2007), Anne-Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) için derlediği raporda bu dönemdeki çocukların bakım ve eğitim almalarının gelişimleri için önemli olduğu kadar aynı zamanda insan hakkı olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, yatırım getirisi en çok olan dönemin okulöncesi yaşları kapsamı nedeniyle yatırımların daha çok bu dönemdeki çocukların eğitimi için yapılması gerektiği belirtilmektedir (Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği, 2005). Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü (2004, 2007, 2009) tarafından yayımlanan genelgeler de ülkemizde okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik bir bilincin oluştuğunu kanıtlamaktadır. 17. Milli Eğitim Şurasının '60-72 aylar arasında çocuklar için okulöncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi için çalışmalara başlanması', '2023 yılında 36-60 aylık çocuklar için okullaşma oranının %80'e ulaştırılması' ve 'Genel bütçeden okulöncesi eğitime ayrılan payın artırılması' yönündeki kararları da okulöncesi eğitimin öneminin giderek daha çok anlaşıldığını göstermektedir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı-TTKB, 2006).

Nitelikli bir okulöncesi eğitimin, çocukların yaşamları boyunca gösterecekleri akademik ve sosyal başarılar için yordayıcı olabileceği öne sürülmektedir (National Association for the Education of Young Children - NAEYC, 2000). Araştırmalar bakım ve eğitim kalitesi yüksek olan sınıflarda çocukların okulöncesi eğitimden daha çok yararlandıklarını ortaya koymaktadır. Bu nedenle okulöncesi eğitim öğretmenlerinin hedeflenen nitelikte eğitim almaları (NAEYC, 2006; Scott-Little, La Paro ve Weisner, 2006; Ülküer, 1987) ve eğitim standartlarının yüksek tutulması (Magnuson ve Waldegogel'den akt. Eurodice, 2009; NAEYC, 2000) gerekmektedir. Gürkan (2005)'in çalışmasında da, okulöncesi eğitimi anabilim dalı başkanları ve eğitim elemanları buldukları ilde okulöncesi eğitim kalitesinin artırılması için öncelikle 'öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi' gerektiğini ifade etmektedirler. Buna karşın, okulöncesi öğretmen yetiştirme programlarının erken çocukluk eğitiminde istenilen uygulamaları gerçekleştirme açısından yetersiz olduğu belirtilmektedir (Eurydice, 2009).

Ülkemizin okulöncesi eğitim öğretmeni yetiştirme tarihçesi incelendiğinde, bu işin başlangıçta mesleki bir bakış açısıyla ele alınmasına rağmen belirli bir kurumda süreklilik göstermediği görülmektedir (Bknz., MEB, 1995; Öztürk, 1991). Bazı Milli Eğitim Şuralarında (Şura No: 11, 12, 14 ve 15) bu konuda önemli kararların alındığı saptanmıştır (TTKB, 1982; 1988; 1993; 1996). Bu şuralardan sonraki tarihlerde (1998 ve 2006) okulöncesi eğitim öğretmeni lisans programında iki kez değişiklik yapılmıştır. Bu süreç, okulöncesi öğretmen eğitimi programının henüz amaçlanan düzeyde olmadığını göstermektedir. Bu durumda, adı geçen programın değerlendirilmesine gereksinim vardır.

Okulöncesi öğretmenliği, geçmişte üniversiteye giriş tercih listesinin sonlarında yer almıştır (Demiral, 1985). Erkan ve diğerleri (2002)'nin Türkiye genelinde sekiz üniversitede adı geçen bölümde okuyan öğrenci profilini ortaya çıkarmak amacıyla yaptıkları çalışmada ise, öğrencilerin % 66,7'si bu programın kendi tercihleri olduğunu belirtirken, %58,2'si programın tercih listesinin ilk beş sırasında yer aldığını ve % 81,9'u bu programda okumaktan memnun olduğunu belirtmiştir. Kan, Erdoğan ve Kan (2009) da üç üniversitenin okulöncesi eğitim öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin bu programı seçmiş olmaktan memnun olma oranını kızlar için % 67,1, erkekler için % 58,3 olarak saptamıştır. Bu bulgular doğrultusunda okulöncesi öğretmenliğinin son yıllarda daha çok tercih edildiği söylenebilir.

Okulöncesi öğretmen yetiştiren programların, bu meslek elemanlarına kazandırması gereken beş temel nitelik belirlenmiştir (NAEYC, 2006). Bu nitelikler şöyle sıralanabilir: 1) Çocukların gelişim ve öğrenmelerini destekleme, 2) Çocukların aileleri ve içinde yaşadıkları toplumla ilişkiler kurma, 3) Çocukları gözleme, kayıt tutma ve değerlendirme, 4) Çocuklar için etkili öğretme-öğrenme stratejilerini ve alan bilgilerini çocukların gelişim ve öğrenmelerinde tutarlılık sağlayacak şekilde kullanma, 5) Kendini okulöncesi eğitimde bir meslek elemanı olarak tanımlama, toplumdaki kritik rolünün farkına varma ve mesleğin standartlarına uygun hareket etme. Bu niteliklerin MEB (2008) tarafından belirlenen yeterlik alanları ile benzerlik gösterdiği dikkati çekmektedir: 1) Gelişim Alanları, 2) Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi, 3)

Değerlendirme, 4) İletişim, 5) Yaratıcılık ve Estetik, 6) Okul ve Toplumla İşbirliği Yapma, 7) Mesleki Gelişimi Sağlama.

Yukarıda belirtilen nitelikler program değerlendirme çalışmalarında göz önünde bulundurulmalıdır. Üstün, Erkan ve Akman (2004) da eğitim fakültelerindeki programların sık sık değerlendirilmesi ve değişen ihtiyaçlar doğrultusunda değiştirilmesini önermektedir. Bu çalışmada, 2006 yılından bu yana uygulanmakta olan Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı (OÖLP)'na ilişkin öğretim elemanları görüşleri saptanmıştır. Buna, 'okulöncesi eğitim öğretmeni yetiştirmede daha önce uygulanan programlarda deneyimi olan ya da günümüzde uygulanan programdaki ders(ler)i okutmakta olan öğretim elemanlarının programa ilişkin çok değerli veriler sağlayabileceği' sayılıyla karar verilmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının OÖLP'nin değerlendirilmesinde rol almaları, onların programı sorgulama becerilerini artırabilir ve diğer değerlendirme çalışmalarına daha entelektüel ve hizmet alıcı bir yaklaşımla katılmalarını sağlayabilir (Torres ve Preskill, 1999).

Bununla birlikte, ülkemizde öğretmen eğitimi programlarına yönelik değerlendirme bulgularının çoğu araştırmacıların herhangi bir değerlendirme kurumundan bağımsız olarak gerçekleştirdikleri çalışmalardan elde edilmektedir. Okulöncesi öğretmen yetiştirme alanyazını incelendiğinde, okulöncesi öğretmen eğitimi programlarını değerlendiren çok az çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan birinde (Gürkan, 2005), okul öncesi öğretmenliği, çocuk gelişimi, çocuk gelişimi ve eğitimi anabilim dallarından bir ya da ikisini bulduran 22 üniversitede ilgili anabilim dalı başkanları ile toplam 160 öğretim elemanının 1998 programına ilişkin görüşleri alınmıştır. Okulöncesi öğretmenlerini yetiştirmede kaliteyi etkileyen etmenlerin başında anabilim dalı başkanları yetişmiş öğretim üyesi eksikliğini (%72), öğretim elemanları ise yetişmiş öğretim üyesi eksikliği (%52,8) ve lisans programının yetersizliğini (%11,1) göstermiştir.

AÇEV (2002)'in önderliğinde düzenlenen 'Okulöncesi Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme' konulu toplantıda 1998 yılında yürürlüğe konan OÖLP'nin uygulanması ile ilgili hemen her fakültede benzer sorunların yaşandığı saptanmıştır. Örneğin, programın 'Genel Kültür' boyutunun zayıf olduğu, 'Alan Bilgisi' kategorisine uygun bazı derslerin programda yer almadığı, birden fazla uzmanlık alanını birlikte gerektiren bazı dersleri okutacak öğretim elemanı bulmada güçlükler yaşandığı, gelişim derslerinin okulöncesi öğretmenliği için çok sınırlı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, programdaki uygulama dersleri planlanırken, okulöncesi eğitim öğretmeni değil branş öğretmeni yetiştirme mantığının izlendiği ifade edilmiştir.

Öztürk (2008), 1998 ve 2006 programlarını doküman analizi yöntemiyle karşılaştırarak, birçok olumlu değişiklik yapıldığını ortaya koymaktadır: 1) Genel Kültür kategorisindeki ders sayısının 9'dan 16'ya, kredisinin de 23'ten 38'e yükseltilmesi, 2) Araştırma derslerinin eklenmesi, 3) Alan Bilgisi kategorisindeki ders sayısının 25'ten 28'e yükseltilmesi, 4) Kuramsal ders saatlerinin artırılıp, fakülte ve okulöncesi eğitim kurumlarındaki uygulama saatlerinin azaltılması, 5) İçerik kategorileri oranlarının öğretim yıllarına daha uygun şekilde dağıtılmış olması ve 6)

Okulöncesi eğitim kurumlarında yürütülen uygulama derslerinin kuramsal saatlerinde artış olması. Öztürk (2008)'e göre 1998 programında I ve II şeklinde adlandırılmış olan bazı derslerin (Ör., Drama) 2006 programında tek derse indirilmiş olması ise olumsuz bir durumdur.

Tüm öğretmen eğitimi programlarında olduğu gibi okulöncesi öğretmenliğinde de üç boyutun (genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi ve alan bilgi ve becerisi) yer alması kabul görmektedir (Demiral, 1985). Ancak Küçükahmet (2007), 2006 programı içerik kategorilerinin uygun orantılandırılmadığını (%54 Alan Bilgisi, %25 Genel Kültür, %21 Öğretmenlik Meslek Bilgisi) düşünmektedir. Küçükahmet (2007)'e göre okulöncesi öğretmenlerinin daha çok genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisine gereksinimleri vardır fakat alan bilgisi açısından fazla derinleşmelerine gerek bulunmamaktadır. Öztürk (2008) içerik kategorileri açısından 2006 programını, 1998 programına (%49 Alan Bilgisi, %18 Genel Kültür, %25 Meslek Bilgisi, %07 Seçmeli) göre daha uygun görmektedir.

Bu makalenin amacı 2006 yılından bu yana uygulanmakta olan Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı (OÖLP)'ni, katılımcı görüşüne dayalı olarak (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004) değerlendirmektir. Bu amaçla şu araştırma soruları belirlenmiştir:

1. Öğretim elemanları Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki hangi derslerin yer almasını uygun görmektedir?
2. Öğretim elemanlarının Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı'na eklenmesini önerdikleri dersler nelerdir?
3. Öğretim elemanlarının Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı'nda birleştirilmesini önerdikleri dersler hangileridir?
4. Öğretim elemanlarının Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı'nda ad değişikliği önerdikleri dersler hangileridir?

Çalışmanın sonuçları, OÖLP'na ilişkin bir öz değerlendirme raporu niteliğinde sunulmaktadır. Dolayısıyla, 'öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon' çalışmalarında (Kavak, Aydın ve Akbaba-Altun, 2007) ve OÖLP'nin geliştirilmesinde bu çalışmanın sonuçlarından yararlanılabileceği düşünülmektedir. Çalışma, program üzerinde yönetsel ve uygulama açısından ayrıntılı olarak düşünülmesini sağlayabilir. Çalışmanın en kalıcı yararı ise, ileride uygulanacak programlar ve bu programların değerlendirilmesi için kaynak oluşturmasıdır.

## YÖNTEM

### *Evren ve Örneklem*

Çalışmanın evrenini Türkiye'deki bütün Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalları'nda kadrolu olarak görev yapan öğretim elemanları oluşturmuştur. Dolayısıyla, evrende 33 üniversite bünyesindeki eğitim fakültelerinin Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda görevli 193 öğretim elemanı yer almıştır. Çalışmada, evrendeki tüm öğretim elemanlarından veri toplanmaya çalışılmış ancak 26 üniversitenin ilgili anabilim dalındaki 65 öğretim elemanından veri sağlanabilmiştir.



Örnekleme yer alan öğretim elemanlarının %77'si yardımcı doçent doktor ve öğretim görevlisi iken yalnızca % 7,7'si profesör doktor ve doçent doktor unvanına sahiptir. Öğretim elemanlarının çoğunun mesleki deneyimi 10 yıl ve altındadır. Mesleki deneyimi 21 yıl ve üzerinde olan öğretim elemanlarının oranı ise yalnızca % 4,5'tir. Yüksek lisans öğrenimini yurtdışında tamamlayan öğretim elemanlarının oranı %12,28 iken, doktora öğrenimini yurtdışında yapma oranı %21,95'tir. Öğretim elemanlarının çoğu çocuk gelişimi ve eğitimi ile okulöncesi eğitim alanlarında öğrenim görmüş olmalarına rağmen, bazıları lisans (Ör., Fransız Dili ve Edebiyatı, Felsefe), yüksek lisans (Ör., Eğitim Teknolojisi, Psikiyatri Hastalıkları Hemşireliği) ve doktora (Ör., Güzel Sanatlar Eğitimi, Klinik Psikoloji) öğrenimlerini okulöncesi eğitime çok yakın olmayan bazı alanlarda görmüş ya da görmektedirler.

#### *Veri Toplama Aracı ve Süreci*

Betimsel tarama modelindeki bu çalışmada, veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan, 'Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programını Değerlendirme Anketi' ile toplanmıştır. Anketin hazırlanmasında ülke çapında uygulanan Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı temel alınmış ve okulöncesi öğretmeni yetiştiren programlardaki sorunların tartışıldığı kaynaklardan (ör., AÇEV, 2002) yararlanılmıştır. Anketin taslağı için Eğitim Programları ve Öğretim (n= 4) ile Okulöncesi Eğitim (n= 2) alanlarından uzman görüşü alınmıştır. Anket, öğretim elemanlarının lisansüstü öğrenim alanları vb. eğitsel özgeçmişlerine yönelik bazı sorular ile programda yer alan derslere ilişkin soruları içermektedir.

Veriler, başlangıçta posta yoluyla toplanmaya çalışılmıştır. Ancak anketin doldurulma oranı düşük olduğu için, yeniden e-posta ile gönderme, öğretim elemanlarına telefonla ulaşarak doldurmalarını rica etme çalışmaları da yapılmıştır. Sonuçta anketin dönüşü %34 oranında gerçekleşmiştir. Bu oran, 26 üniversiteden veri toplanması ve çok çaba harcanması nedeniyle değerli görülmektedir.

#### *Verilerin Analizi*

Çalışmanın verileri betimsel istatistik tekniklerinden frekans ve yüzde değerleri kullanılarak çözümlenmiştir.

### **BULGULAR ve YORUMLAR**

#### *Programda Yer Alan Derslerin Uygunluğuna İlişkin Bulgular*

Öğretim elemanlarının programda yer alan derslerin uygunluğuna yönelik görüşlerine ilişkin frekanslar Tablo 1'de sunulmaktadır. Tablo 1'e göre derslerin tümünün programda yer alması, öğretim elemanlarının çoğu tarafından uygun bulunmaktadır. Bununla birlikte, programa yeni eklenen derslerin (Ör., Türk Eğitim Tarihi, Eğitim Felsefesi) diğerlerine göre daha az kabul gördüğü söylenebilir.

Tablo 1  
Programda Yer Alan Derslerin Uygunluğuna İlişkin Öğretim Elemanlarının  
Görüşlerinin Frekanslara Göre Dağılımı (n= 65)

Öğretim Yılı ve Yarıyılı	Ders adı	Evret	Hayır
I Yıl I. Yarıyıl Dersleri	Okul Öncesi Eğitime Giriş	65	-
	İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi		6
	Psikoloji	60	1
	Bilgisayar I	62	1
	Türkçe I: Yazılı Anlatım	60	1
	Yabancı Dil I	62	1
	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi I	61	2
I Yıl II. Yarıyıl Dersleri	Eğitim Bilimine Giriş	59	1
	Anne-Çocuk Sağlığı ve İlk Yardım	51	-
	Bilgisayar II	60	2
	Eğitim Felsefesi	50	4
	Türkçe II: Sözlü Anlatım	59	1
	Yabancı Dil II	64	1
	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi II	61	3
II Yıl III. Yarıyıl Dersleri	Eğitim Psikolojisi	56	3
	Anne-Çocuk Beslenmesi	53	-
	Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I	63	-
	Yaratıcılık ve Geliştirilmesi	60	-
	Çocukta Oyun Gelişimi	59	-
	Seçmeli I	56	-
	Eğitim Sosyolojisi	55	2
II Yıl IV. Yarıyıl Dersleri	Öğretim İlke ve Yöntemleri	57	2
	Erken Çocukluk Döneminde Gelişim II	63	-
	Çocuk Edebiyatı	64	-
	Matematik Eğitimi	61	1
	Çocuk Ruh Sağlığı	60	1
	Drama	60	-
	Türk Eğitim Tarihi	43	10
III Yıl V. Yarıyıl Dersleri	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	58	2
	Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	52	4
	Müzik Eğitimi - I	59	1
	Fen Eğitimi	58	-
	Görsel Sanatlar Eğitimi	55	1
	İstatistik	51	7
	Sınıf Yönetimi	61	-
III Yıl VI. Yarıyıl Dersleri	Okul Deneyimi	61	-
	Özel Öğretim Yöntemleri - I	53	1
	Özel Öğretim Yöntemleri-II	57	2
	Müzik Eğitimi - II	53	5
	Materyal Geliştirme	52	5
	Etkili İletişim Becerileri	58	-
	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	59	-
IV Yıl VII. Yarıyıl Dersleri	Topluma Hizmet Uygulamaları**	61	1
	Özel Eğitim	62	-
	Ölçme ve Değerlendirme	60	1
	Anne-Baba Eğitimi	60	1
	Öğretmenlik Uygulaması - I	64	-
	Araştırma Projesi I	60	-
	Seçmeli II	55	-
Seçmeli (GK)	54	-	
Rehberlik	58	2	

Tablo 1  
(Devamı)

Öğretim Yılı ve Yarıyılı	Ders adı	Evet	Hayır
<i>IV Yıl VIII. Yarıyıl Dersleri</i>	İlköğretime hazırlık ve İlköğretim	59	2
	Araştırma Projesi II	59	3
	Seçmeli III	56	1
	Seçmeli IV	53	2
	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	54	1
	Öğretmenlik Uygulaması- II	60	-

*Programa Eklenilmesi Önerilen Derslerle İlgili Bulgular*

Öğretim elemanlarının 2006 programına 70 dersin daha eklenmesini önerdikleri tespit edilmiştir. Bu derslerden bazıları şöyledir: Okul Öncesi Eğitimde Bilgisayar Öğretimi (f=4), Çocuk Gelişiminin Değerlendirilmesi (f=4), Çocuk Hakları (f=3), Müze Eğitimi (f=2), Dil Gelişimi (f=2), Okulöncesine Hazırlık ve Oryantasyon (f=1), Çocuk İstismarı ve İhmalı (f=1).

*Programda Birleştirilmesi Önerilen Derslerle İlgili Bulgular*

Programda birleştirilmesi önerilen derslerden bazıları Tablo 2’de görülmektedir. Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretim elemanları programda ‘I’ ve ‘II’ şeklinde numaralandırılarak okutulan derslerin birleştirilmesini önermektedir. Adları benzerlik gösteren derslerin (Ör., Anne-Çocuk Sağlığı ve İlk Yardım ile Anne-Çocuk Beslenmesi dersleri) birleştirilmesi öğretim elemanları tarafından uygun görülmektedir. ‘Özel Öğretim Yöntemleri’ dersi kapsamında fen ve matematik öğretimine yer verilebileceğini belirtilen öğretim elemanları da vardır.

Tablo 2  
*Programda Birleştirilmesi Önerilen Dersler*

Birleştirilecek Ders	Birleştirilmeye Uygun Ders(ler)
Türkçe I: Yazılı Anlatım	Türkçe II: Sözlü Anlatım’
Yabancı Dil I	Yabancı Dil II’
Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi I	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi II
Anne-Çocuk Sağlığı ve İlk Yardım	Anne-Çocuk Beslenmesi
Psikoloji	Eğitim Psikolojisi
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	Türk Eğitim Tarihi
Yaratıcılık ve Geliştirilmesi	Görsel Sanatlar Eğitimi
Çocukta Oyun Gelişimi	Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi
Matematik Eğitimi	Fen Öğretimi
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	Materyal Geliştirme
Bilimsel Araştırma Yöntemleri	İstatistik
Rehberlik	Çocuk Ruh Sağlığı
Özel Öğretim Yöntemleri	Fen Öğretimi, Matematik Öğretimi, Öğretim ilke ve Yöntemleri

### Programda Ad Değişikliği Önerilen Derslerle İlgili Bulgular

Öğretim elemanlarına göre, OÖLP'ndeki 30 dersin adının değiştirilmesi gerekmektedir. Tablo 3'te ad değişikliği önerilen derslerden bazılarında yer verilmektedir. Tablo 3'te ilk dikkati çeken nokta, derslerin önerilen adlarının başında 'okulöncesi' ifadesinin bulunmasıdır. İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim dersi için Dil ve Okuma Gelişimi adının daha uygun görülmesi, öğretim elemanlarının programdaki derslerin okulöncesi eğitimi yansımasına büyük önem verdiklerini göstermektedir. Ölçme ve Değerlendirme dersinin Öğretimde Planlama ve Değerlendirme şeklinde adlandırılması önerisi ise, 1998 programındaki bazı derslerin 2006 programındaki derslere tercih edildiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 3  
*Ad Değişikliği Önerilen Dersler*

Dersin Programdaki Adı	Önerilen Ad
Anne-Baba Eğitimi	Aile Eğitimi I (Aile Katılımı Uyg.) Aile Eğitimi II (Aile Eğt. Prog. vs.) Ana-Baba Eğitimi
Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	Okulöncesinde Oyun Öğretimi Erken Çocuklukta Oyun ve Oyuncaklar Oyun Gelişimi ve Öğretimi
Fen Eğitimi	Erken Çocuklukta Fen ve Doğa Eğitimi Okulöncesinde Fen Eğitimi
Özel Öğretim Yöntemleri I	Okulöncesi Eğitim Programları
İstatistik	Eğitim İstatistiği
Etkili İletişim Becerileri	İletişim Becerileri İletişim Psikolojisi
Ölçme ve Değerlendirme	Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Okulöncesi Dönemde Bireyi Tanıma ve Değerlendirme
Özel Öğretim Yöntemleri II	Okulöncesi Farklı Modeller
Rehberlik	Okulöncesi Eğitimde Rehberlik Çalışmaları
İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim	Dil ve Okuma Gelişimi

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın temel bulguları şöyle özetlenebilir. Öğretim elemanlarının çoğu programdaki tüm dersleri uygun görmektedir. Bunun yanında, programa 70 dersin daha eklenmesi ve 30 dersin adının değiştirilmesi önerilmektedir. Ad değişikliği önerilen derslerde 'okulöncesi eğitim' sözcüklerini kullanma eğilimi izlenmektedir. Programda birleştirilmesi önerilen bazı dersler de vardır. Ayrıca, bir önceki programda (1998) yer alan bazı dersler günümüz programındaki (2006) alternatiflerinden daha uygun görülmektedir.

Çalışmanın ilk bulgusu, çoğu öğretim elemanı tarafından, tüm derslerin programda yer alması gerektiğinin belirtilmiş olmasıdır. Bu bulgu, program hakkında olumlu bir izlenim oluşturmaktadır. 1998 programına yönelik eleştiri ve tepkilerin (Ör., AÇEV,

2002; Gürkan, 2005) 2002 ve 2006 program değişikliklerinde etkili olduğu görülmektedir. Yukarıda açıklandığı üzere, Öztürk (2008) de 2006 programında, 1998 programına göre bazı olumlu değişikliklerin yapıldığını ifade etmektedir. Katılımcılardan (OÖLP'nin yürütülmesinde görevli yönetici, öğretim elemanları, uygulama okulu yönetici ve öğretmenleri, öğretmen adayları, mezunlar, aileler ve çocuklar) geribildirim alınması, 2006 programının da geliştirilmesi için önemli katkılar sağlayabilir.

Çalışmanın diğer bir bulgusu, öğretim elemanlarından programa çok sayıda (70) ders eklenmesi önerisinin gelmesidir. Önerilen derslerin (Ör., Görgü Kuralları ve Protokol Bilgisi, Okulöncesine Hazırlık ve Oryantasyon) sınırlı bilgi ve beceri içerebilecek yapıda olduğu düşünülmektedir. Bu durumda 'okulöncesi dönemdeki çocukların öğrenmeleri gerektiği düşünülen, dolayısıyla öğretmenlerin de hem bunları hem de öğretmenlik bilgi ve becerilerini kapsayan bütün konu ya da birimler için ders konulmasının uygun olup olmadığı' sorusu akla gelmektedir. Yaratıcılık, iletişim becerileri, topluma hizmet, ders çalışma teknikleri vb. becerilerin bir dersle kazanılamayacağı da açıktır. Bu konuda farklı görüşler de vardır. Örneğin Oral (2000) ile Sevinç ve Tok (2008)'a göre ise, programa yaratıcılık, duygusal zekâ faktörleri ve problem çözme konularında olabildiğince çok ders konulmalıdır. Bu tür beceriler için programa ders konulması hem programın yoğunluğunu artırabilir hem de bu becerilerin öğretmenliğin temel becerileri olarak algılanmasını engelleyebilir. Programın felsefesi bu becerilere yönelik olursa, ayrıca ders olmalarına gerek kalmayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, öğretim becerilerini programda yer alacak bağımsız bir ders ya da bu becerinin ilgili derslerde bütünleşik bir yapıda geliştirilmesi yaklaşımlarının tek başına yeterli olmayabileceği de unutulmamalıdır (Groves ve Horm-Wingerd, 2000). Dolayısıyla, çalışmada programa eklenmesi önerilen derslerin programın genelinde geliştirilme olanağı bulunan düşünce, beceri ya da tutuma yönelik olup olmadığı incelenmelidir.

Çalışmada 'Matematik' ve 'Fen Bilgisi' gibi temel bilim dallarının da ders olarak eklenmesi önerilmiştir. Bu öneri 'alan öğretimindeki yeterlik için konu alanında yeterliliğin önkoşul olduğu' (Garbett, 2003) düşünülerek getirilmiş olabilir. Önerinin okulöncesi eğitim programları ile öğretmen eğitimi programlarını birlikte ele alarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Ülkemizde 2002 yılından bu yana okulöncesi eğitim programında konu merkezli program düzenleme yaklaşımı tercih edilmemektedir (Aral, Kandır ve Can-Yaşar, 2002). Buna karşın hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarında temel bilim dallarının ders adı olarak konmaya devam ettiği görülmektedir. Garbett'in (2003) temel bilim dallarındaki yeterliklerin daha çok üniversite öncesinde kazanıldığı bulgusuna göre, bu derslerin öğretmen eğitimi programında yer alması uygun görünmemektedir. Dolayısıyla, bu bilim dalları okulöncesi eğitim bağlamında ele alınmalı (Durukan, 2000; Hartle ve diğerleri, 1997; Tarım ve Bulut, 2006) ve eğitim programında öğretmen adaylarının çocukların gelişim düzeylerine uygun doğru kavramsallaştırmayı sağlamak için bilgi, beceri ve deneyim edinmeleri hedeflenmeli ve program bu doğrultuda uygulanmalıdır.

Okulöncesi öğretmen eğitimi programının genel yapısına uymayan ‘Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi’ dersinin önerilmiş olması ise şaşırtıcıdır. Zira bu ders, günümüze değin okulöncesi eğitimi öğretmenliği programları yerine, sınıf öğretmenliği programlarında yer almıştır. Öğretim elemanlarının özgeçmişleri dikkate alındığında, programa ders ekleme konusundaki görüşlerinin öğrenim gördükleri alanlar, çalışma konuları vb. nedenlerden etkilendiği söylenebilir.

Programa çok sayıda ders ekleme önerisinin, gerçekleştirilebilir olmadığı da ortadadır. Bu nedenle öğretmen eğitimi programı için iskelet yapı oluşturmakta yarar görülmektedir. Bu yapıyı oluştururken Sargent ve Barker (2002)’in belirlediği çekirdek bilgi alanlarından (1. Çocuk Gelişimi ve Öğrenmesi, 2. Program Geliştirme ve Uygulama, 3. Aile ve Toplum İlişkileri, 4. Ölçme ve Değerlendirme, 5. Profesyonellik, 6. Alan Deneyimleri) ve Yeni Zelanda’da eğitim programı çerçevesinde ele alınan yeterlik alanlarından (fen, matematik, İngilizce, sanat, sosyal çalışmalar, sağlık ve beden eğitimi, teknoloji) (Garbett, 2003) yararlanılabilir. Ülkemizde geçmişten günümüze kadar uygulanan okulöncesi öğretmen eğitimi programlarında daha çok Sargent ve Barker (2002)’in bilgi alanlarının etkisi gözlenmektedir. İleriki yıllarda da, OÖLP için vazgeçilmez bilgi ve beceriler şunlar olmalıdır: gelişim, öğrenmenin doğası, planlama, iletişim, araştırma, değerlendirme, okuma ve düşünme.

Bununla birlikte, okulöncesi öğretmeni yetiştirme programının temel yapısını oluşturmada en çok dikkate alınması gereken kaynak ise ‘Okulöncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri’dir (MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2008). Bu kaynakta okulöncesi eğitim öğretmenlerine yönelik toplam yedi gelişim alanı, bu gelişim alanları kapsamına giren toplam 19 yeterlik ve her bir yeterlik için A1, A2 ve A3 şeklinde tanımlanan üç performans düzeyi bulunmaktadır. Günümüzde uygulanan OÖLP’nın bu yeterlikleri kazandırmaya yönelik dersleri içerdiği söylenebilir. Bunun yanında, özel alan yeterlikleri için performans göstergelerinin üç düzeyde tanımlanmış olması, uygulanmakta olan programın standartlarını oluşturma ve değerlendirilmesi açısından yararlı görünmektedir. Yine de, programın uygulamadaki etkilerini değerlendirmek gerekmektedir.

Çalışmanın diğer bir bulgusu olarak, öğretim elemanlarının ad değişikliği önerilerinde ‘okulöncesi eğitim’ ifadesini kullanma eğilimi dikkati çekmektedir. Bu durum, öğretim elemanlarının, derslerin okulöncesi eğitime yönelik işlenmediğini düşündüren, gözlem ve yaşantılarından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim hem bu çalışmada hem de Gürkan (2005)’in çalışmasında OÖLP’nda çalışan öğretim elemanlarının çoğunun lisanslarının okulöncesi eğitim alanında olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmaya katılan öğretim elemanlarının yaklaşık yarısının yüksek lisans eğitimleri okulöncesine çok yakın olmayan alanlardadır. Doktora öğrenimlerinde okulöncesi ve yakın alanlarda eğitim alma oranı artmaktadır. Dolayısıyla, öğretim elemanlarının özgeçmişleri kendi uzmanlık alanlarındaki yeterliklerini okulöncesi eğitime uyarlamalarını güçleştirebilir. Nitekim Gürkan (2005) da programdaki bazı dersleri okutacak uzman öğretim elemanı bulmakta güçlük yaşadığı sorununu saptamıştır. Örneğin Türk Dili ve Edebiyatı alanında uzmanlaşmış bir öğretim elemanı için ‘Çocuk Edebiyatı’ dersini okutma yeterliğini kazanmak daha çok çaba ve zaman gerektirecektir.

Bu nedenle, sorun, derslerin adına ‘okulöncesi eğitim’ sözcüklerini eklemek yerine, derslerin eğitim programını okulöncesi eğitime özgü hazırlama ve uygulamada yetkin öğretim elemanlarının görevlendirilmesiyle çözülebilir. Diğer yandan, disiplinler arası dersler, özellikle genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleri için ilgili bölüm ya da anabilim dallarından destek alınabilir. Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim dalı kadrolarında alan bilgisi derslerini okutma yeterliği olan eğitimcilerin bulunması ise derslerin alana özgü işleme oranını yükseltebilir.

Bu konuda Demiral (1985) okulöncesi eğitim öğretmenlerinin ayrı bir eğitim sürecinden geçmeleri gerekliliğini vurgulamaktadır. Bununla ilgili olarak, Özdemir (2000) İlköğretim Bölümü içinde birçok alan öğretmeni yetiştirmeye yönelik anabilim dalı bulunmasını eleştirmekte ve Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalını örnek olarak vermektedir. Özdemir (2000)’in de belirttiği gibi, bu kurumsal yapılanma, adayların alana özgü eğitim almalarını güçleştirebilmektedir. Öte yandan Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı yönetici ve öğretim elemanlarının okulöncesi eğitim alanında uzmanlaşmış olmaları halinde, bu anabilim dalının başka bir bölümün içinde yer alması çok engelleyici olmayabilir.

Çalışmanın önemli diğer bir bulgusu ise, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden bazılarında, alan bilgisi ve genel kültür derslerinden bazıları ile içerik açısından binişiklik bulunduğudır. Bu durum, diğer öğretmenlik alanlarında olduğu gibi, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin her öğretmenlik programına paket olarak doğrudan eklenmesinden kaynaklanıyor olabilir. Sorunun çözümü, günümüz koşullarında, meslek bilgisi dersleri dışındaki derslerin, bu dersler göz önüne alınarak belirlenmesi olabilir.

Çalışmada dikkat çekici diğer bir nokta, programda ders okutan öğretim elemanlarının çok farklı alan uzmanlıklarının olmasıdır. Gürkan (2005) bunu olması gereken bir durum olarak nitelendirmektedir. VanderVen (1997)’e göre de okulöncesi öğretmen eğitiminin öğrencilere disiplinler arası bilgi kazandırmaya yönelik olması gerekmektedir. Bu tür bir eğitim, elbette, farklı konularda uzmanlaşan öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilebilir. Ancak bu durumun, ülkemizde, farklı ve okulöncesi eğitimle pek de ilgili olmayan bazı uzmanlık dallarına kadro sağlama suiistimaline açık olduğu düşünülmektedir. Üstün, Erkan ve Akman (2004) Türkiye’deki sekiz üniversitenin okulöncesi eğitim programına devam eden öğrencilerle yaptıkları çalışmada, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, en fazla ‘üniversitenin eğitim kadrosunun yeterliğinden’ etkilendiğini bulmuştur. Öte yandan yetişmiş öğretim üyesi eksikliği, kaliteli okulöncesi öğretmeni yetiştirmeyi etkileyen etmenlerin başındadır (Gürkan, 2005). Özellikle alan derslerini okutacak öğretim elemanı yetiştirmek ve bulmak geçmişten günümüze önemli bir sorun olmuştur (Demiral, 1985, Gürkan, 2005). Dolayısıyla Gürkan (2005)’in belirttiği gibi, okulöncesi eğitim öğretmenliği lisans programları açılırken, dersleri okutacak uzmanlık dallarında yeter sayıda öğretim elemanının varlığı dikkatle incelenmelidir. Günümüzde yapıldığı gibi Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalının açılması, yeni üniversite kurabilmenin önkoşulu olmamalıdır. Bu yaklaşımın temelinde okulöncesi eğitimi yaygınlaştırma hedefi ve isteğinin olduğu tahmin edilmektedir. Bununla birlikte, doğru başlangıç olarak tanımlanan okulöncesi

eğitim için, öğretmen eğitiminin de doğru başlaması beklenmeli ve sağlanmalıdır. Ters durumda, doğru yapıldığı düşünülen yatırımlardan beklenen sonuçlar alınamayabilir. Ayrıca, Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı başkanlarının uzmanlık alanının programı doğru anlayacak, uygulanmasını sağlayacak, program değerlendirme çalışmaları için geri bildirim verebilecek ve programın gelişimine hizmet edebilecek nitelikte olması da programın kalitesini artırabilir.

Programa genel olarak bakıldığında, okulöncesi öğretmen eğitimi programlarında *hedefler* önemli belirleyiciler olarak görülmelidir (Karila ve diğerleri, 2005). Derslerin adları ve kredileri programın amaç ve hedeflerini yansıtmalıdır. Kısacası, program, tasarlayanların 'okulöncesi eğitim öğretmeni'ni nasıl tanımladığını ortaya koymalıdır. Ülkemizde diğer öğretmenliklerde olduğu gibi, okulöncesi eğitim öğretmenliği lisans programında da hedefler yer almamakta, derslerin adları, kredi ve saatleri yarıyıllara dağıtılmakta ve derslerin içeriğini kısaca özetleyen kur tanımları yapılmaktadır. Örneğin, okulöncesi öğretmenlerinden çocuk sevgisi, şefkat vb. birçok duyuşsal özeliği göstermeleri beklenmesine karşın öğretmen eğitimi programında duyuşsal hedefler bulunmamaktadır. Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Lisans ve Önlisans programlarının genel hedeflerinin, hatta her bir dersin hedeflerinin belirlenmiş ve ders içeriklerinin günümüze göre daha ayrıntılı olarak planlanmış olması (MEB, 1979), günümüz program geliştirme çalışmalarının üzerinde daha dikkatli çalışılması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, 11. Milli Eğitim Şurası'nda (TTKB, 1982) ve MEB (2008) tarafından yayımlanan okulöncesi öğretmen yeterliklerinin hedef ifadeleri olduğu söylenebilir. Bu noktada, programın belirlenen yeterlikleri kazandıracak şekilde hazırlanması büyük bir önem taşımaktadır. Okulöncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerinin (MEB, 2008) 2006 programından sonra belirlenmiş olması nedeniyle programın, söz konusu yeterlikler açısından uygunluğu gözden geçirilmelidir. Bundan sonraki program değerlendirme çalışmalarında NAEYC'nin (2006) belirlediği standartlar da dikkate alınmalıdır.

Ayrıca, ülkemizde hizmetöncesi öğretmen eğitimi programlarının dışsal değerlendirme çalışmalarını yürütebilecek *özerk* bir kurum ya da birim bulunmamaktadır. Bunun yanında, yapılan öz değerlendirmelerin, dışsal değerlendirmelerle doğrulanması ve öz değerlendirme çalışmalarının da geliştirilmesi için bu tür bir kurum ya da birimlerin kurulması gerekmektedir. Saylan (2001)'in da vurguladığı gibi program tasarısı uygulama sürecinde sürekli olarak değerlendirilmelidir. Nitekim düzenli değerlendirme (Ertürk, 1993) sonuçlarına dayandırılmayan, yalnızca programa yönelik güncel eleştirileri bastırır nitelikteki değişiklikleri (Öztürk, 2008), program geliştirme çalışması olarak adlandırmak uygun değildir. Dolayısıyla, Küçükahmet (2007)'in belirttiği gibi, uygulanmakta olan öğretmen eğitimi programlarının alan araştırmalarına dayandırılmaksızın değiştirilmesi yerine, program değerlendirme çalışmaları doğrultusunda geliştirilmesi daha işlevsel ve bilimsel bir yoldur.



Bu çalışmanın amacı, öğretim elemanlarının 2006 yılından bu yana uygulanmakta olan OÖLP’nda yer alan derslere ilişkin görüşlerini saptamaktır. Çalışmada temel olarak öğretim elemanlarının OÖLP’ndaki dersleri uygun gördükleri, çok sayıda ders ekleme, bazı dersleri birleştirme ve adını değiştirme önerilerinde buldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmanın bulguları OÖLP ile ilgili bazı ipuçları içermesine rağmen, program üzerinde kesin yargılara varmaya yetmemektedir. Bu nedenle, programla ilgili daha ayrıntılı değerlendirme çalışmalarına gereksinim vardır. 2009–2010 yılında ilk mezunlarını verecek olan OÖLP’nın özellikle bu dönemde ayrıntılı olarak değerlendirilmesi, programın geliştirilmesine büyük katkı getirebilir.

#### KAYNAKLAR/REFERENCES

- AÇEV. (2002). *Okul öncesi eğitim ve öğretmen yetiştirme toplantısı*. <http://www.acev.org/arastirmalarimiz.php?id=24&lang=tr&page=5> 17.08.2009’da alındı.
- Aral, N., Kandır, A., ve Can-Yaşar, M. (2002). *Okulöncesi eğitim ve okulöncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ya-Pa Yayınları: İstanbul.
- Aydağül, B. (2007). *Ekonomik ve toplumsal kalkınma için erken çocukluk eğitimi: Önemi, yararları ve yaygınlaştırma önerileri*. AÇEV Yayını. <http://www.acev.org/arastirmalarimiz.php?id=24&lang=tr> 12.08.2009’da alındı.
- Barkçın, F. (1991). DPT çalışmaları ve beş yıllık kalkınma planlarında okulöncesi eğitimin yeri. *Ya-pa 7. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Ya-Pa Yayınları: İstanbul.
- Çakıroğlu, E., ve Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 253-264.
- Demiral, Ö. (1985). Okulöncesi dönem öğretmeninin yetiştirilmesi. *Ya-Pa 7. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Seminerleri II. III*, Ya-Pa Yayınları: İstanbul.
- Durukan, H. (2000). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanma sürecinde program boyutunun değerlendirilmesi. *II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Tekişik Yayınları: Ankara.
- Erkan, S., Tuğrul, B., Üstün, E., Akman, B., Şendoğdu, M., Kargı, E., Boz, M., ve Güler, T. (2002). Okulöncesi öğretmenliği öğrencilerine ait Türkiye profil araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 108-116.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde “program” geliştirme*. (7. Baskı). Ankara: Meteksan Yayınları.
- Eurydice. (2009). *Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities*. [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/098EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/098EN.pdf) 13.04.2009’da alındı.

- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., ve Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. (3rd Ed). Boston: Pearson Education.
- Garbett, D. (2003). Science education in early childhood teacher education: Putting forward a case to enhance student teachers' confidence and competence. *Research in Science Education*, 33, 467-481.
- Gilbert, J. L. (1999). Campus early childhood laboratory schools: Partners in teacher education programs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 20(1), 67-74.
- Groves, M. M., ve Horm-Wingerd, D. M. (2000). Understanding assessment: A critical need in early childhood teacher preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 21(2), 199-205.
- Gürkan, T. (1983). Okulöncesi bakım ve eğitim personelinin yetiştirilmesi. *Okulöncesi Eğitim ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği VII. Eğitim Toplantısı*, Türk Eğitim Derneği Yayınları: Ankara.
- Gürkan, T. (2005). Okulöncesi eğitiminde kaliteyi etkileyen faktörler konusunda üniversitelerden toplanan anket sonuçları. *Okul Öncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü Toplantı Raporu*, AÇEV Yayını, <http://www.acev.org/arastirmalarimiz.php?id=24&lang=tr&page=2> 27.07.2009'da alındı.
- Hartle, L. C., Jones, H. A., Rapport, M. J. K., Kemple, K. M., ve Correa, V. I. (1997). Systems change in the process of unifying teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 18(1), 75-87.
- Jones, C. H. (1997). The development of preservice early childhood education teachers' instructional planning Dianne Lawler-Prince. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 18(3), 77-85.
- Kan, Ü. D., Erdoğan, S., ve Kan, A. (2009). Okulöncesi öğretmenliği programında öğrenim gören kız ve erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Proceedings International Conference on Educational Sciences ICES'08*, Eastern Mediterranean University-Famagusta, North Cyprus.
- Karila, K., Kinos, J. Niiranen, P., ve Virtanen, J. (2005). Curricula of Finnish kindergarten teacher education: Interpretations of early childhood education, professional competencies and educational theory. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 133-145.
- Kavak, Y., Aydın, A., ve Akbaba-Altun, S. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Yükseköğretim Kurulu Yayını, 5 [http://www.yok.gov.tr/duyuruyok\\_ogretmen\\_kitabi.pdf](http://www.yok.gov.tr/duyuruyok_ogretmen_kitabi.pdf) 14.08.2007'de alındı.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.

- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218.
- MEB. (1979). *Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu eğitim programları*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1995). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme (1848-1995)*. Ankara: Mesleki ve Teknik Açıköğretim Okulu Matbaası, Yayın no: 4.
- MEB. (2004). *Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması*. [http://ooegm.meb.gov.tr/mevzuat/genelge\\_71.pdf](http://ooegm.meb.gov.tr/mevzuat/genelge_71.pdf) 23.06.2009’da alındı.
- MEB. (2007). *Okul öncesi eğitim*. [http://ooegm.meb.gov.tr/mevzuat/genelge\\_2007\\_89.pdf](http://ooegm.meb.gov.tr/mevzuat/genelge_2007_89.pdf) adresinden 23.06.2009’da alındı.
- MEB. (2008). *Okulöncesi öğretmeni özel alan yeterlikleri*. [http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen\\_yeterlikleri\\_kitabi/Öğretmen\\_Yeterlikleri\\_Kitabi\\_okul\\_öncesi\\_öğretmeni\\_özel\\_alan\\_yeterlikleri\\_ilköğretim\\_parça\\_8.pdf](http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/Öğretmen_Yeterlikleri_Kitabi_okul_öncesi_öğretmeni_özel_alan_yeterlikleri_ilköğretim_parça_8.pdf) 15.04.2009’da alındı.
- MEB. (2009). *Okul öncesi eğitim*. <http://ooegm.meb.gov.tr/donatim/2009-53-genelege.pdf> 23.06.2009’da alındı.
- NAEYC. (2000). *A call for excellence in early childhood education*. <http://www.naeyc.org/policy/excellence> 24.07. 2009’da alındı.
- NAEYC. (2006). *Where we stand on standards for programs to prepare early childhood professionals*. <http://208.118.177.216/about/positions/pdf/programStandards.pdf> 24.07. 2009’da alındı.
- Oral, G. (2000). Okulöncesinde yaratıcı öğretmen eğitimi. *II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Tekışık Yayınları: Ankara.
- Özdemir, H. B. (2000). 21. yüzyılın eğişinde öğretmen yetiştirme sistemindeki yeni yapılanmanın getirdikleri. *II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Tekışık Yayınları: Ankara.
- Öztürk, C. (1991). *Atatürk Devrinde öğretmen yetiştirme politikası ve öğretmen yetiştiren kurumlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Öztürk, D. S. G. (2008). Innovations in pre-school teacher education in Turkey. *Proceedings International Conference on Educational Sciences ICES’08*, Eastern Mediterranean University-Famagusta, North Cyprus.
- Sargent, M. C., ve Barker, K. (2002). Preparing early childhood professionals: Are there differences between two, four and advanced degree programs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 23(4), 349-355.
- Saylan, N. (2001). Ortaöğretim öğretmenlerinin program tasarısı ile ilgili görüşleri ve tasarısı süreçlerindeki davranışlarının belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 1-13.

- Scott-Little, C., La Paro, K. M., ve Weisner, A. (2006). Examining differences in students' beliefs and attitudes: An important element of performance-based assessment systems for teacher preparation programs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27(4), 379-390.
- Senemoğlu, N. (2003). Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları, sorunlar, öneriler. *Süleyman Demirel Üniversitesi, Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 154-193.
- Sevinç, M., ve Tok, E. (2008). Evaluation of a creative thinking training program for pre-school teacher candidates. *Proceedings International Conference on Educational Sciences ICES'08*, Eastern Mediterranean University: Famagusta, North Cyprus.
- TTKB. (1982). *XI. Milli Eğitim Şurası*. [http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/11\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/11_sura.pdf) 14.07.2009'da alındı.
- TTKB. (1988). *XII. Milli Eğitim Şurası*. [http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/12\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/12_sura.pdf) 14.07.2009'da alındı.
- TTKB. (1993). *XIV. Milli Eğitim Şurası*. [http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/14\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/14_sura.pdf) 14.07.2009'da alındı.
- TTKB. (1996). *XV. Milli Eğitim Şurası*. [http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/15\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/15_sura.pdf) 14.07.2009'da alındı.
- TTKB. (2006). *XVII. Milli Eğitim Şurası*. <http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/sura.htm> 15.07.2009'da alındı.
- Tarım, K., ve Bulut, S. (2006). Okulöncesi öğretmenlerinin matematik ve matematik öğretimine ilişkin algı ve tutumları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, (2), <http://egitim.cukurova.edu.tr/efdergi/download/65.pdf> adresinden 24.04.2009'da alındı.
- Torres, R. T., ve Preskill, H. (1999). Ethical dimensions of stakeholder participation and evaluation use. *New Directions for Evaluation*, 82, 57-66.
- Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği. (2005). *Doğru Başlangıç: Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim*. [http://www.tusiad.org/tusiadcms.nsf/LHome/851212FC7B65CB04C225733E0043C67F/\\$FILE/egitim.pdf](http://www.tusiad.org/tusiadcms.nsf/LHome/851212FC7B65CB04C225733E0043C67F/$FILE/egitim.pdf) 29.05.2009'da alındı.
- Ülküer, N. S. (1987). Okulöncesi eğitime öğretmen yetiştirme. *Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünyü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu*, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim-Mesleki Eğitim-Teknik Eğitim Fakülteleri-Ankara.
- Üstün, E., Erkan, S., ve Akman, B. (2004). Türkiye'de okulöncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 129-136.
- VanderVen, K. (1997). Chaos/complexity theory, constructivism, interdisciplinarity and early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 18(3), 43-48.

**İletişim/Correspondence**

Gülsen ÜNVER  
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
gulsen.unver@ege.edu.tr

