

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM FEN VE MATEMATİK ALANLARI EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
MATEMATİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKİYE VE ALMANYA'DAKİ OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİ
YETİŞTİRME PROGRAMLARININ MATEMATİK EĞİTİMİ
BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bahar BEKTAŞ BAKİ

TRABZON
Haziran, 2016

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM FEN VE MATEMATİK ALANLARI EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
MATEMATİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKİYE VE ALMANYA'DAKİ OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİ
YETİŞTİRME PROGRAMLARININ MATEMATİK EĞİTİMİ
BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIRILMASI

Bahar BEKTAŞ BAKİ

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Danışmanı
Prof. Dr. Adnan BAKİ

TRABZON
Haziran, 2016

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

**Bu çalışma jürimiz tarafından Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları
Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 17/06/2016**

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Adnan BAKİ



Üye : Doç. Dr. Yaşar AKKAN



Üye : Yrd. Doç. Dr. Temel KÖSA



Onay

Yukarıda imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Nevzat YİĞİT

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tezimin içerdiki yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Bahar BEKTAŞ BAKİ

17 / 06 / 2016

ÖN SÖZ

Türkiye ve Almanya'daki okul öncesi öğretmenliği programlarının matematik eğitimi bağlamında karşılaştırılması konulu bu çalışma, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanmıştır.

Bu konuda araştırma yapmaya beni yönlendiren, çalışmalarım boyunca sürekli beni yüreklendiren ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, kendisinden çok şey öğrendiğim değerli danışmanım Prof. Dr. Adnan BAKİ'ye teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Çalışmalarım esnasında gerekli bilgileri toplamamda ve Almanya'daki okulöncesi eğitim kurumlarının işleyişi hakkında bana her türlü desteği sağlayan değerli arkadaşım Derya DURDU'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Aynı odayı paylaştığım, beni moral olarak destekleyen ve zor günlerimde yanımda olup deneyimlerini benimle paylaşan değerli arkadaşım Öğr. Gör. Merve GANGAL'a sonsuz şükranlarımı sunarım.

Bu süreçte paylaşımlarını benden esirgemeyen ve her türlü yardımı sunan değerli arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Zeynep Medine ÖZMEN, Araş. Gör. Tuğba ÖZTÜRK ve Araş. Gör. Neslihan SÖNMEZ'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Benim bu günlere gelmemi sağlayan, büyütürken sayısız fedakârlıklarda bulunan, okumam için beni her zaman motive eden, uzakta olsalar da sevgilerini, desteklerini ve dualarını benden esirgemeyen annem Bakiye BEKTAŞ'a ve babam Ahmet BEKTAŞ'a sonsuz şükranlarımı sunarım.

Son olarak tez çalışmam boyunca en az benim kadar zorlu bir süreci yaşayan değerli eşim Hakan BAKİ'ye beni desteklediği ve sevgisini esirgemediği için canı gönülden teşekkür ederim.

Haziran, 2016
Bahar BEKTAŞ BAKİ

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET	ix
ABSTRACT	x
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	3
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	3
1. 3. Sınırlılıklar	5
1. 4. Varsayımlar	5
1. 5. Tanımlar	6
2. LİTERATÜR TARAMASI	8
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	8
2. 1. 1. Karşılaştırmalı Eğitim	8
2. 1. 1. 1. Karşılaştırmalı Eğitim ile İlgili Araştırmalar	9
2. 1. 2. Öğretmen Bilgisi.....	11
2. 1. 2. 1. Shulman'ın Modeli	12
2. 1. 2. 2. Farklı Çalışmalarda Alanı Öğretme Bilgisi	13
2. 1. 2. 3. Matematiği Öğretme Bilgisi ile İlgili Yürütülen Çalışmalar	16
2. 1. 3. Almanya Genel Eğitim Sistemi	16
2. 1. 3. 1. Okul Öncesi Eğitim.....	17
2. 1. 3. 1. 1. Almanya Okul Öncesi Eğitimin Genel Amaçları	17
2. 1. 3. 2. İlköğretim/İlkokul.....	18
2. 1. 3. 3. Orta öğretim I. Kademe	18
2. 1. 3. 3. 1. Hauptschule	19
2. 1. 3. 3. 2. Realschule	19
2. 1. 3. 3. 3. Gymnasium.....	20
2. 1. 3. 3. 4. Gesamtschule	21

2. 1. 3. 3. 5. Sekundarschule	21
2. 1. 3. 4. Ortaeğitim II. Kademe.....	23
2.1.3.4.1. Lise Bitirme Sınavı / Lise Olgunluk Diploması (Abiturprüfung)	24
2. 1. 4. Türkiye Genel Eğitim Sistemi	25
2. 1. 4. 1. Okul Öncesi Eğitim.....	25
2. 1. 4. 1. 1. Türkiye Okul Öncesi Eğitimin Genel Amaçları	26
2. 1. 4. 2. İlkokul.....	26
2. 1. 4. 3. Ortaokul.....	27
2. 1. 4. 4. Ortaöğretim	27
2. 1. 4. 5. Yükseköğretime Geçiş.....	28
2. 1. 5. Türkiye ve Almanya'nın Genel Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırması	28
2. 2. Literatür Araştırmasının Sonucu	30
3. YÖNTEM	31
3. 1. Araştırma Modeli	31
3. 2. Evren ve Örneklem.....	32
3. 3. Verilerin Toplanması.....	32
3. 3. 1. Veri Toplama Araçları /Teknikleri	33
3. 3. 2. Veri Toplama Süreci	33
3. 4. Verilerin Analizi.....	33
4. BULGULAR.....	34
4.1. Almanya Okul Öncesi Öğretmenliği Yetiştirme Programlarına Giriş Koşulları	34
4. 1. 1. Meslek Lisesi	34
4. 1. 2. Üst Düzey Meslek Teknik Okulu	35
4. 1. 3. Üniversite.....	38
4. 2. Türkiye Okul Öncesi Öğretmenliği Yetiştirme Programlarına Giriş Koşulları	39
4. 2. 1. Meslek Liseleri	39
4. 2. 2 Meslek Yüksekokulu	40
4. 2. 3. Üniversite.....	41
4. 3. Almanya Okul Öncesi Öğretmenliği Yetiştirme Programlarının Süre, İçerik ve Mezuniyet Koşulları.....	41
4. 3. 1. Meslek Lisesi/Meslek Koleji	41
4. 3. 2. Üst Düzey Meslek Teknik Okulu (ÜDMTO)	43

4. 3. 3. Üniversite.....	49
4. 4. Türkiye Okul Öncesi Öğretmenliği Yetiştirme Programlarının Süre, İçerik ve Mezuniyet Koşulları.....	57
4. 4. 1. Meslek Lisesi	57
4. 4. 2. Meslek Yüksek Okulları.....	60
4. 4. 3. Üniversite.....	63
4. 5. Almanya'da Okul Öncesi Öğretmeni Olarak Görev Alma Koşulları	66
4. 6. Türkiye'de Okul Öncesi Öğretmeni Olarak Görev Alma Koşulları	67
4. 7. Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri.....	68
4. 7. 1. Türkiye Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri.....	68
4. 7. 2. Almanya Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri	69
4. 8. Almanya Okul Öncesi Eğitim Programı.....	70
4. 8. 1. Almanya Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Matematik Eğitimi Bilgisi ile İlgili Aldıkları Dersler	75
4. 9. Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitim Programı.....	78
4. 9. 1. Türkiye Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Matematik Eğitime Yönelik Aldıkları Dersler	82
5. TARTIŞMA.....	85
5. 1. Türkiye ve Almanya'da Uygulanan Okul Öncesi Öğretmenliği Yetiştirme Programlarının Giriş Koşullarına Yönelik Tartışma	85
5. 1. 1. Meslek Liseleri	85
5. 1. 2. ÜDMTO ve MYO	86
5.1.3. Üniversiteler.....	87
5. 2. Türkiye ve Almanya'da Uygulanan Okul Öncesi Öğretmenliği Yetiştirme Programlarının Süre, İçerik ve Mezuniyet Koşullarına Yönelik Tartışma	88
5. 2. 1. Meslek Liseleri	88
5. 2. 2. ÜDMTO ve MYO	88
5. 2. 3. Üniversite.....	91
5. 3. Türkiye ve Almanya'da Uygulanan Okul Öncesi Öğretmenliği Yetiştirme Programlarından Mezun Olan Adayların Görev Alma Koşullarına Yönelik Tartışma	92
5. 4. Türkiye ve Almanya'da Uygulanan Okul Öncesi Öğretmenliği Yetiştirme Programlarının Sunduğu Matematik Eğitime Yönelik Tartışma	94
5. 4. 1. Meslek Liseleri	94
5. 4. 2. ÜDMTO ve MYO	94
5. 4. 3. Üniversite.....	95

6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	97
6. 1. Sonuçlar	97
6. 2. Öneriler	100
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	100
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	101
7. KAYNAKLAR	102
8. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	112



ÖZET

Türkiye ve Almanya'daki Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Matematik Eğitimi Bağlamında Karşılaştırılması

Bu çalışmada, Türkiye ve Almanya'daki okul öncesi öğretmenliği yetiştirme programları karşılaştırmalı bir yaklaşımla giriş koşulları, öğretim programları, öğretim süreleri, görev alma koşulları ve matematik eğitimi bilgisi incelenmektedir. Karşılaştırmalı çalışmaların doğası gereği iki farklı kaynağın dokümanları üzerinden gidilerek veriler elde edilmiş ve betimsel analizler yapılmıştır. Verilerin toplanması aşamasında; Almanya ve Türkiye'deki mevcut öğretmen yetiştirme uygulamalarıyla ilgili tez, kitap, dergi, makale gibi basılı bilimsel kaynaklardan yararlanılmıştır. Elde edilen karşılaştırmalı bulgulara göre, okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumlara giriş koşulları bakımından Almanya'nın Türkiye'den daha titiz davrandığı ve gerek öğrenci profili bakımından gerek ise giriş için getirdiği koşullar bakımından daha seçici davrandığı sonucuna ulaşılmıştır. Programların süre, içerik ve mezuniyet koşulları bakımından her iki ülke programının da alan bilgisi ağırlıklı olduğu, sürelerinin hemen hemen benzerlik gösterdiği ancak mezuniyet koşulu bakımından Almanya'daki öğretmen adaylarının her üç yetiştirme programından da devlet tarafından tanınan okul öncesi öğretmeni olarak mezun edildiği ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan her iki ülkedeki mesleğe başlama koşullarının birbirinden farklı olduğu, Türkiye'de mesleğe asil öğretmen olarak atanmak için aday öğretmenlerin birçok süreçten geçtiği, ancak Almanya'nın öğretmen adaylarına daha az fırsat sunduğu ve Türkiye kadar seçici davranmadığı görülmüştür. Programların sunduğu matematik eğitimi bağlamında Almanya'nın öğretmen adaylarına her üç yetiştirme programında da Türkiye'den daha fazla fırsat sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Eğitimi, Okul Öncesi Öğretmenliği, Karşılaştırmalı Eğitim, Matematik Eğitimi, Öğretmen Yetiştirme Programları.

ABSTRACT

Comparison of Pre-school Teacher Training Programs in Turkey and Germany in the Context of Mathematics Education

This study is intended to compare pre-school teacher training programs in Turkey and Germany in terms of entry requirements, training time, professional appointment process and in terms of mathematics education. Due to the nature of comparative studies documents were obtained from two different sources of data and descriptive analysis was conducted. In the stage of data collection, printed resources such as books, magazines and scientific articles, which provide insights into the existing practices about teacher training in Germany and Turkey were used. According to the comparative findings, it seems that Germany is stricter than Turkey in terms requirements to the institution in which pre-school teachers are trained and more more selective than Turkey with regard to the student profile and the conditions imposed for entry. In terms of training time, Content and graduation requirements both country programs are content knowledge based. The training time of the teacher training programs in both countries is almost similar. However, in terms of graduation conditions, pre-service teachers in Germany are graduated from all three training programs and are officially recognized as pre-school teachers by the state. On the other hand, the appointment of the professional conditions in both countries appear to be different from each other. Teacher candidates in Turkey are determined to go through many processes to be appointed as a noble teacher. But it was investigated that Germany doesn't act as selective as Turkey and at the same time, doesn't present so many opportunities. It is seen that teacher candidates in Turkey have less time and opportunity in terms of mathematics education compared to the three teacher programs in Germany.

Key Words: Teacher Training, Pre-Schoolteacher, Comparative Study, Mathematics Education, Teacher Training Programs.

TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Matematiği Öğretme Bilgisi TEDS-M.....	15
2.	Almanya Ortaöğretim II. Kademe Puanlama Sistemi.....	23
3.	Lise Eğitimi Puanların Nota Dönüştürölmesi.....	25
4.	Tam Zamanlı Meslek Okulu Çocuk Bakıcılığı Bölümü Öğretim Programı	37
5.	Yükseköğretime Geçiş Sınavı Puan Türleri ve Ders Ağırlık Oranları	40
6.	Meslek Lisesi 4 Yıllık Öğretim Programı.....	42
7.	Okul ve Geliştirme Bakanlığının (MFSW) NRW Eyaleti İçin Yayınlanan Ortak Öğretim Programı	44
8.	Köln Yüksekokulu Çocuk Pedagojisi ve Aile Eğitimi (OÖÖ) Öğretim Programı.....	51
9.	Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu Meslek Liseleri Çerçeve Öğretim Programı	58
10.	Trabzon Avrasya Üniversitesi Sağlık Meslek Yüksek Okulu (Ön Lisans) Çocuk Gelişimi Bölümü Öğretim Programı.....	60
11.	K.T.Ü Fatih Eğitim Faköltesi Okul Öncesi Eğitimi Öğretim Programı	63
12.	Meslek Liseleri Matematik Ders İçerikleri	77
13.	K.T.Ü Fatih Eğitim Faköltesi Okul öncesi Eğitimi ABD Matematik Eğitimi Dersi İçerikleri	83

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Matematik öğretme bilgisinin bileşenleri	14
2.	Almanya eğitim sistemi	22
3.	Türk eğitim sistemi	28
4.	Köln Yüksekokulu çocuk pedagojisi ve aile eğitimi modül planı	50
5.	Eğitim-öğretim süreç planlaması.	73

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Alan Bilgisi
ECTS	: European Credit Transfer System
GK	: Genel Kültür
KMK	: Kulturminister Konferenz (Eğitim Bakanlar Toplantısı)
LYS	: Lisans Yerleştirme Sınavı
MfSW	: Ministerium für Schule und Weiterbildung
MÖB	: Matematiği Öğretme Bilgisi
MYO	: Meslek Yüksekokulu
NC	: Numerus Clausus
NRW	: Nordrhein Westfalen (Eyalet)
OÖEP	: Okul Öncesi Eğitim Programı
OÖÖ	: Okul Öncesi Öğretmeni
OÖÖYP	: Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme programı
ÖMB	: Öğretmenlik Meslek Bilgisi
QUALİS	: Qualität-und Unterstützungsagentur
TEDS-M	: Teacher Education and Development Study in Mathematics
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
ÜDMTO	: Üst Düzey Meslek Teknik Okulu
YGS	: Yükseköğretime Geçiş Sınavı
YÖK	: Yükseköğretim Kurumu

1. GİRİŞ

Doğumdan 6 yaşına kadar olan süreyi kapsayan okul öncesi yılları, kişiliğin oluşumu ve şekillenmesinde, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesinde en kritik dönem olarak görülmektedir. Bu dönemin ileri yıllara olan etkisi de azımsanmayacak kadar fazladır. Çocuğun erken yaşlardaki deneyimlerinden elde edeceği kazanımlar daha sonraki öğrenim yaşamının yanı sıra sosyal ve duygusal yaşamını da biçimlendirecek güçtedir. Çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmı bireyin yetişkinlikteki kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirmektedir (Arı, 2003). Bu nedenle çocuğun gelişimi ile ilgili ortaya çıkan eksiklik ya da aksaklıkların genellikle okul öncesi dönemde yapılan hatalara bağlandığı ortaya çıkmıştır (Demoulin, 1999).

Çocuklara verilecek olan eğitim toplumların en önemli güvencesi olarak kabul edilmektedir (Dağlıoğlu, 2014). Bu konudaki en büyük görev de ailelerden sonra çocukların hayatını etkileyecek ve yeni bir kimlik oluşumuna rehberlik edecek olan okul öncesi öğretmenlerine düşmektedir. Okul öncesi dönemde kazanılan davranışların bireylerin tüm hayatını şekillendirdiği düşünüldüğünde, öğretmenlerin hem nicelik hem de nitelik yönünden titizlikle yetiştirilmesi gerektiği yadsınamaz bir gerçektir (Dağlıoğlu, 2014). Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de ciddi planlamalar, yatırımlar gerektiren hususların başında eğitimin en önemli ögesi olan öğretmen eğitimi gelmektedir ve sadece sağlam eğitim politikaları ve ciddi yatırımlarla nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi mümkün görünmektedir (Baki ve Bektaş-Baki, 2016).

Eğitimin ülkelerin politik, ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişimi gibi farklı alanlardaki geliştirme rolü düşünüldüğünde ve öğretmenin de bu sistem içindeki en temel öge olduğu varsayıldığında, öğretmen kalitesinin öğrencilerin arzu edilen şekilde yetişmesini doğrudan etkileyeceği açıktır. Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletip ona işlerlik kazandıracak olan personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretemez (Akçamete, 2005'ten aktaran: Özenç, 2013). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin niteliği ve buna bağlı olarak aldıkları mesleki eğitimin kalitesi de oldukça önem kazanmaktadır.

Öğretmenin niteliği onun sahip olduğu bilgi ile ölçülmektedir (Bütün, 2012). Ancak bu nitelik önceden alan bilgisi olarak kabul edilmekteyken, artık günümüzde öğretmenin nitelikli bir eğitim gerçekleştirebilmesi için alan bilgisinin yanında alanı öğretme bilgisine de sahip olması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Yapılan araştırmalarda sadece alan bilgisinin daha iyi bir öğretimi garantilemediği, alan bilgisinin yanında öğretmene özgü başka önemli bilgi türlerinin de olması gerektiği vurgulanmıştır (Shulman, 1986, 1987;

Grossman, 1990; Marks, 1990). Yapmış olduğu çalışma ile öğretmenlerin alan bilgisi dışında *alanı öğretme bilgisine* de (*pedagogical content knowledge*) ihtiyaç duyduğunu ortaya çıkarıp, birçok araştırmacının da bu bilgi türüne odaklanmasını sağlayan Shulman (1986/1987), bu alanın öncülerinden olmuştur. Genel anlamda bakıldığında alanı öğretme bilgisi bir öğretmenin konuyu öğrencilere nasıl aktarıp öğrenmesini sağlayacağına ilişkin bilgi türü olarak kabul edilmektedir (Shulman, 1986). Shulman tarafından ortaya atılan bu bilgi daha sonra başka araştırmacıların odağında genişletilmiştir (Grossmann, 1990; Ball ve diğ., 1990).

Öğretmenin bilgisine ilişkin tüm bu yenilikler ışığında öğretmen eğitimcileri daha nitelikli öğretmenlerin nasıl yetiştirilebileceği konusuna odaklanmışlardır (Bütün, 2012). Öğretmen, eğitimin temel unsuru ve uygulayıcısı olduğundan, öğretmen yetiştirme konusu daima gündemde olmalı ve bu konuyla ilgili çalışmalar yapılarak gelişmiş ülkelerin programları ve çalışmaları takip edilip karşılaştırmalar yapılmalıdır. Böylelikle farklı ülkelerdeki eğitim sistemleri karşılaştırılıp, analiz edilerek eğitim sorunlarına geniş bir bakış açısı içinde çözüm aranmalıdır.

Her ülke, eğitimle ilgili sorunlarını, eğitime etki eden faktörleri ve nedenlerini anlayabilmek ve eğitime katkı sağlayabilmek için, başka ülkelerdeki eğitim sistemlerini, eğitim yöntemi ve uygulamalarını araştırmak mecburiyetindedir. Ülkemizde öğretmenlerin daha nitelikli olabilmesi ve Avrupa Birliği standartlarına uyum sağlayabilmesi amacıyla öğretmen yetiştirme programlarında yenilik ve değişimler yapılmalıdır. Bu değişiklikleri yapabilmek için, başarılı olmuş diğer ülkelerin eğitim sistemlerinin irdelenmesi, öğretmen yetiştirme programlarının derinlemesine araştırılması ve Türkiye'deki eğitim sistemiyle benzer ve farklı yönlerinin ortaya çıkarılması gerekmektedir.

Küçükoğlu ve Kızıltaş'a (2012) göre öğretmen yetiştirme sistemi uluslararası bir nitelik kazandığı için, öğretmen yetiştirme sistemindeki sorunların benzer olması, alınan önlemler kadar uygulanan yöntemlerde de benzerliklerin yaşanmasına sebep olacaktır. Öğretmen yetiştirme sistemlerindeki benzer sorunları ortadan kaldırmak için ülkeler çapında işbirliği çalışmaları yapılmaktadır. Yapılan karşılaştırmalı eğitim araştırmaları ile hem uluslararası boyutta diğer ülkedeki uygulama hakkında bilgi sahibi olma fırsatı elde edilmektedir, hem de kendi ülke eğitim sistemi gözden geçirilip, sorunlara çözüm bulmaya yardımcı olacaktır (Türkoğlu, 1998).

Yapılan karşılaştırmalar sonucu incelenen ülkelerdeki başarılı bulunan öğeler ödünç alınabilmektedir. Bu durum Phillips ve Ochs (2004) tarafından "Ödünç alma politikası" teriminin karşılaştırmalı eğitim çalışmaları literatürüne yerleşmesiyle açıkça görülmektedir. Ancak Kilimci'ye (2006) göre bir ulusun politikasının başka bir ülkeye doğrudan uygulanması doğru olmamakla birlikte, karşılaştırmalı araştırma sonucunda başarılı

bulunan olgular ortaya çıkarılmalı ve hedef ülke eğitim sistemi yapısına uygun olanların uygulanabilirliği üzerinde fikir yürütülmelidir.

Bu görüşler bağlamında bu araştırma ile Türkiye'deki okul öncesi öğretmeni yetiştirme programı (OÖÖYP), gelişmiş bir ülke olan Almanya'nın öğretmen yetiştirme programı ile karşılaştırılarak, okul öncesi öğretmeni yetiştirme programlarında matematik eğitime derece yer verildiği incelenerek olup, Türkiye'deki OÖÖYP için çıkarımlar ve öneriler yapılmaya çalışılacaktır.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Almanya ve Türkiye'deki okul öncesi öğretmeni yetiştirme programlarının (OÖÖYP) incelenmesi ve matematik eğitimi bağlamında programların karşılaştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda karşılaştırmalı bir araştırma ile Almanya ve Türkiye'deki okul öncesi öğretmeni yetiştirme programlarının benzer ve farklı uygulamaları incelenecektir.

Aşağıdaki problemler çerçevesinde, seçilen iki ülkedeki okul öncesi öğretmeni yetiştirme programlarının; giriş koşulları, programların süre, içerik, mezuniyet ve görev alma koşullarının yanı sıra öğretim programlarının matematik eğitimi bakımından araştırılması ve birbirleriyle karşılaştırılması amaçlanmıştır.

1. Türkiye ve Almanya'da uygulanan okul öncesi öğretmenliği programlarına kabul şartları yönünden benzerlikler ve farklılıkları nelerdir?
2. Türkiye ve Almanya'da uygulanan okul öncesi öğretmenliği yetiştirme programlarının süre, içerik ve mezuniyet koşulları yönünden benzerlikler ve farklılıkları nelerdir?
3. Türkiye ve Almanya'da uygulanan okul öncesi öğretmenliği yetiştirme programlarından mezun olan adayların görev alma yönünden benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
4. Türkiye ve Almanya'da uygulanan okul öncesi öğretmenliği programlarının sunduğu matematik eğitimi yönünden bir benzerlik ve farklılık var mıdır?

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Okul öncesi dönemi, çocukların kişiliğinin şekillendiği, bilgi ve beceri ile donatıldığı ve farklı kazanımları elde ettikleri temel bir basamak olarak görülmektedir. Okul öncesi yıllar birçok kavramın temellerinin çocuğa kazandırıldığı yıllar olduğu için, adeta çocuğun yapı taşı olarak kabul edilmektedir. Bu dönemin diğer yıllara etkisinin oldukça fazla olduğu düşünüldüğünde, okul öncesinde çocuklara rehberlik edecek olan öğretmenlerin niteliği de

önem kazanmaktadır. Bu dönemdeki çocuklara bilgi aktarmakla yükümlü olan öğretmenin bu bilgileri nasıl ve hangi yollarla edindiği de oldukça önemlidir.

Matematik her kademede olduğu gibi okul öncesinde de öğretilmesi zorunlu ve gerekli dersler arasında yer almaktadır. Matematiğin doğuştan gelen ve hayatın ilk yıllarında oluşturulan beceriler bütünü olduğu görüşünü savunan araştırmaların artması da, matematiğin okul öncesinde ne derece önemli olduğunu vurgulamaktadır (Tarım, 2015). Ancak okul öncesi dönemdeki matematik eğitimi ilkokuldaki gibi formal bir eğitimle değil de, çocuğun bu bilgileri yaparak ve yaşayarak öğrenmesine dayanmaktadır (Aktaş-Arnas, 2012). Çocuklar temel matematiksel becerilerden eşleştirme, karşılaştırma, sınıflandırma ve sıralama yaparken aynı zamanda bilgiyi de organize etmeyi öğrenmektedirler (Yıldırım, 2012). Matematik eğitiminin mümkün olduğunca erken yıllarda yaparak ve yaşayarak başlaması, çocukların matematikten korkmaması, matematiği sevmesi ve bu alana ilişkin olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Bu durum öğretmenlerin çocuklara matematiği nasıl aktardıkları ile de doğru orantılıdır. Yapılan birçok araştırma sonucu Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarının alan bilgisi ağırlıklı olduğunu söylemek mümkündür (Baki ve Bektaş-Baki, 2016). Hizmet öncesi dönemde adaylar gerekli alan bilgisi ile donatılsa da, bir diğer önemli nokta olan alanı öğretme bilgisi kimi zaman göz ardı edilmekte olup, öğretmen adayları bilgiyi nasıl aktaracaklarını kendi deneyimleri sonucu öğrenmek durumunda bırakılmaktadır. Lisans programları detaylıca incelendiğinde alanı öğretme bilgisini kazandırması beklenen ders içeriklerinin ve uygulanış biçimlerinin yeterli olmadığı görülmektedir. Söz konusu lisans programlarının öğretmen adaylarını alanı öğretme bilgisi yönünden etkili bir şekilde donatabilmesi için, öğretmen adaylarının öğretme bilgisinin nasıl geliştirileceği konusunda yapılacak ve sonuçlarıyla önerilerde bulunabilecek araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmada Almanya ve Türkiye'de uygulanmakta olan okul öncesi öğretmenliği yetiştirme programları matematik eğitimi kapsamında ele alınıp karşılaştırılacaktır. Yapılan araştırmalara bakıldığında okul öncesi öğretmenliği yetiştirme programlarında matematik eğitimi konusunda bir eksiklik olduğu ve bu alanın önemslenmediği ortaya çıkmıştır. Matematik eğitimi açısından bir karşılaştırma yapmak için öncelikle iki ülke eğitim sistemlerinin de genel olarak, okul öncesi öğretmenliği eğitim programlarının ise ayrıntılı bir şekilde incelenmesi planlanmıştır. İki ülke arasında yapılacak olan karşılaştırma sayesinde Türkiye'de uygulanmakta olan okul öncesi öğretmeni yetiştirme programının ne ölçüde matematik eğitimi ile doğrudan bağlantılı olan matematiği öğretme bilgisini (MÖB) öğretmen adaylarına sunduğu araştırılacaktır. Bu araştırma aynı zamanda hedef ülke öğretmen yetiştirme programının uluslararası standartlarda olup olmadığını belirlemek açısından da önemlidir.

Yapılan araştırmalar sonucu batı ülkelerindeki ocuk eğitimi ve gelişimi programlarının sanayi devriminin getirdiği değişikliklerle ortaya çıktığı görülmektedir (Kavak, 2014). Tüm olumsuzluklara rağmen (savaş, ekonomi vs.) bazı ülkeler eğitim alanındaki faaliyetlerinde ilerleme göstermiş olup, başka ülkelere örnek teşkil edecek etkili programlar hazırlamışlardır (Haktanır, 2004). Almanya da bu ülkeler arasında yer almaktadır. Yaşamış olduğu savaşlar sonrası ekonomisi düzeltten ve hızlıca kalkınan Almanya, okulöncesi eğitime verdiği önem ile de öne çıkmaktadır. Uluslararası sıralamalarda Almanya okul öncesi eğitime verdiği önem ile birçok ülke arasında ilk sıralarda yer almaktadır (Dreyer, 2016).

Bu nedenle yapılan bu araştırmada, Almanya'daki okul öncesi ğretmeni yetiştirme programları ayrıntılı şekilde incelenip, Türkiye'deki okul öncesi ğretmeni yetiştirme programıyla karşılaştırılacaktır. Araştırma, uygulamakta olduğumuz programın, seçilen ülkelerdeki programlarla benzerliklerini ve farlılıklarını gösterecek olması açısından da önemlidir. Bu araştırma, okul öncesi ğretmeni yetiştirme sistemimizde yapılabilecek değişikliklere katkı sağlayabilecek olması ve okul öncesi ğretmeni eğitim programlarının geliştirilmesinde yararlanılacak bir kaynak olması açısından da önemlidir.

1. 3. Sınırlılıklar

Araştırma, Almanya'da uygulanmakta olan okul öncesi ğretmeni yetiştirme programlarının incelenmesi ve Türkiye'de uygulanmakta olan okul öncesi ğretmeni yetiştirme programlarının matematik eğitimi bağlamında karşılaştırılması ile sınırlıdır.

Araştırma, iki ülkede uygulanmakta olan okul öncesi ğretmeni yetiştirme programlarının; giriş koşulları, ders programlarının, mezuniyet ve göreve başlama koşullarının araştırılmasının yanı sıra matematik eğitimi kapsamında birbirleriyle karşılaştırılması ile sınırlıdır.

Araştırma, seçilen ülkelerde 2015-2016 eğitim yılında kullanılan okul öncesi ğretmeni yetiştirme programlarının incelenmesi ile sınırlıdır.

Araştırma, elde edilen kaynaklarla ve yazılı dokümanlarla sınırlıdır.

Araştırma, Almanya'daki Köln Yüksekokulu (Fachhochschule Köln) ve Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Okul ncesi Eğitimi Programı ile sınırlıdır.

1. 4. Varsayımlar

Almanya'daki niversiteler ile yazışmalar sonucu gönderilen, ilgili literatür taramalarından, basılı kitap ve internetten elde edilmiş olan bilgilerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

Seçilen araştırma modeli ve araştırmada izlenen belge tarama, inceleme ve çözümleme yöntemlerinin, araştırmanın probleminin çözümüne, araştırmanın yapısına ve amaçlarına uygun olduğu varsayılmıştır.

Almanya’da standart bir okul öncesi öğretmeni yetiştirme programı olmadığı için, rastgele yöntemle seçilmiş üniversitelerin, çalışmanın evrenini temsil eder nitelikte olduğu varsayılmıştır.

1. 5. Tanımlar

Çocuk: Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve ilkokula başlamamış bireylere yönelik kullanılan tanımdır.

Eğitim Program: Bir eğitim kurumunun yetiştirdikleri bireyler için hazırlamış olduğu ve belli amaçların gerçekleştirilmesine yönelik hazırlanan ve düzenli olarak geliştirilen bir araç olarak tanımlanmaktadır (Varış, 1994’ten aktaran: Sağlam, 2011).

Eğitmen: Alman eğitim sisteminde okul öncesi öğretmenleri için “Eğitmen” terimi kullanılmaktadır. Ancak Türkiye’de eğitim verdiği kademe fark etmeksizin öğretmenleri genel olarak tanımlamak için “eğitmen” kavramı da kullanılmaktadır.

Matematiği Öğretme Bilgisi: Matematiği öğretme bilgisi, öğretmenin sahip olduğu alan bilgisinin öğrencinin anlayabileceği hale getirilmesi veya matematik bilgisinin öğrencinin anlayacağı şekle dönüşümü olarak görülmektedir (Shulman, 1986). Bunun yanı sıra yapılan birçok araştırma sonunda matematiği öğretme bilgisinin, matematik bilgisi, öğrenciyi tanıma, dersin organizasyonu ve sunuluşu, özel öğretim yöntem ve stratejileri, müfredat, ölçme ve değerlendirme bilgisi bütününden oluştuğu belirlenmiştir (Baki, 2012). Bu araştırmanın konusu olan karşılaştırmada matematiği öğretme bilgisi yalnızca öğretmen adaylarına sunulan ve yukarıda sıralanan durumlar hakkında bilgi edinebilecekleri dersler ile sınırlıdır.

Okul Öncesi Eğitim: Çocuğun doğumundan itibaren 6 yaşına kadar olan zaman dilimini içine alan dönemdir (Turaşlı, 2014). Okulöncesi eğitim, bu yaş çocuklarının tüm gelişim alanlarını destekleyen, gelişim özelliklerine ve bireysel farklılıklara uygun olan planlı bir eğitim sürecidir.

Okul Öncesi Öğretmen Adayı: Almanya’da Üst Düzey Meslek Teknik Okulu’nda, meslek liselerinin 14. sınıfında ve okul öncesi öğretmenliği lisans programında eğitim gören kişilere, Türkiye’de ise MYO ve okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında okuyan bireylere yönelik kullanılan bir terimdir.

Öğrenci: Almanya eğitim sistemi içinde ilkokuldan başlamak üzere lisenin sonuncu sınıfına kadar olan ve tam zamanlı meslek okulu süresindeki kişileri, Türkiye’de de yine

benzer şekilde ilkokuldan lise sona kadar kademedeki eğitim gören kişileri tanımlamak için kullanılan terimdir.

Öğretmen Yetiştirme: Öğretmen adayının seçimi, hizmet öncesi eğitimi, stajyerlik dönemi ve bu dönemdeki izleme ve değerlendirme çalışmaları olarak tanımlanmaktadır (Karslı ve Güven, 2011).



2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulurken öncelikle karşılaştırmalı eğitim teriminden yola çıkılarak bu alanda yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Daha sonra öğretmen bilgisi kavramı göz önünde bulundurularak, bir öğretmenin sahip olması gereken bilgiye ilişkin modeller kısaca tanıtılıp, Shulman'ın ortaya atmış olduğu ve matematik eğitimi ile doğrudan ilişkili olan "alanı öğretme bilgisi" kavramının farklı araştırmalarda nasıl ele alındığı incelenmiştir. Bu kavramdan yola çıkıp matematik eğitimi için gerekli olan matematiği öğretme bilgisini araştırma konusu yapan çalışmalar incelenip kısaca tanıtılmıştır. Bunun akabinde de çalışmanın bulgular kısmını daha iyi anlamlandırabilmek adına iki ülke eğitim sisteminden genel olarak bahsedilmektedir.

2. 1. 1. Karşılaştırmalı Eğitim

Eğitimsel bir terim olarak karşılaştırmalı eğitimin ilk kez Marc Antoine Jullien'in "Karşılaştırmalı Eğitim Üzerine Bir Çalışma Planı ve Öngörüşler" adlı eseriyle ortaya çıktığı kabul edilmektedir (Sel, 2004). Jullien bu eserinde Avrupa ülkelerinin hangi durumlarda geri kaldığını, hangi ülkelerin yardımına ihtiyaç duyulduğunu ve son olarak da hangi ülkelerin örnek sistem ve uygulamalara sahip olduğu sorularını yanıt aramaktadır (Sel, 2004). Jullien'in cevap aradığı üçüncü sorudan hareketle genel olarak karşılaştırmalı eğitimin, eğitim sorunlarının çözümlenmesi için farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini inceleyen alan olduğu tanımı yapılmıştır (Cramer ve Browne, 1982'den aktaran: Çankaya, 2007).

Karşılaştırmalı eğitim yalnızca eğitim sistemlerini incelen bir alan olmamakla birlikte, bir ya da daha fazla şeyin farklılık ve benzerliklerini görmek için bir ya da daha fazla şeyle karşılaştırılmasıdır (Kilimci, 2006). Tanımda kullanılan "şey" terimi yapılacak olan karşılaştırmada sınır olmayacağı anlamında tercih edilmiştir (Phillips ve Ochs, 2004'ten aktaran: Kilimci, 2006). Buna göre ülkelerin eğitim sistemleri ve farklı bölümlerdeki öğretmen yetiştirme programlarının yanı sıra, ekonomisi, coğrafyası, tarihi veya kültürel boyutları ve benzeri karşılaştırmalar yapılması da mümkündür.

Thomas (1990) karşılaştırmalı eğitimi genel anlamda iki ya da daha fazla eğitim çalışmalarının nasıl benzer ve nasıl farklı olduklarını bulmak için yapılan inceleme şeklinde tanımlamıştır. Benzer bir tanımla Lauwerys, Neff ve Varış (1979) yapmış ve karşılaştırmalı eğitimi "toplumlarda mevcut eğitim problemleri ve bu problemleri doğuran

nedenleri, diğer toplumlarda benzer faktörlere de değinerek saptayan, yorumlayan bir inceleme alanı” olarak tanımlamıştır.

Ülkemizde ise karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında öncü isimlerden olan Adil Türkoğlu'na göre karşılaştırmalı eğitim farklı kültürler ve farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerinin benzerlikleri ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden bir disiplindir. Benzerlik ve farklılıkların ortaya konulmasının yanı sıra benzer durumları açıklayan ve elde edilen olgular yardımıyla eğitimin nasıl iyileştirileceğine dair yararlı teklifler sunmayı amaçlamaktadır (Türkoğlu, 1985'ten aktaran: Erdoğan, 2003).

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları eğitim sorunlarının çözümünde başka ülkelerin deneyimlerinden faydalanma fırsatı sağladığı gibi, ülkenin kendi eğitim yapısının ve sorunlarının da daha iyi anlaşılmasına olanak sunmaktadır. Yukarıda verilmiş olan tüm tanımlara bakıldığında karşılaştırmalı eğitimin, diğer ülkelerdeki eğitim sistemlerinin yapısını ve bu yapının eğitime olan katkısını inceleyen ve bu incelemeler ile ülkelerin kendi eğitim sistemlerini oluşturmada ve sistemlerindeki sorunlara ilişkin çözüm yolları aramada önemli bir araç olduğu söylenebilir. Karşılaştırmalı eğitim böylece ilgili ülke için en doğru, faydalı ve nitelikli eğitim sisteminin bulunma çalışmaları için yol haritası olmaktadır.

2. 1. 1. 1. Karşılaştırmalı Eğitim ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde karşılaştırmalı eğitim ile ilgili araştırmalar sunulmuştur. Tüm çalışmalarda benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Ersoy (1998) “Türk ve Alman eğitim sistemlerinde ortaöğretimlerin ve müfredatlarının karşılaştırılması” adlı yüksek lisans çalışmasında Türk ve Alman Eğitim sistemlerinde ortaöğretimdeki benzerlik ve farklılıkları tespit etmeyi amaçlamıştır. Her iki sistemin genel yapısı ve işleyişi hakkında bilgi verilip daha sonra her iki sistem içerisinde ortaöğretim irdelenmiştir. Araştırmanın sonucunda Türk eğitim sistemi ve ortaöğretime ile Alman eğitim sistemi ve ortaöğretime arasında benzerlikten çok farklılıkların olduğu görülmüştür. Her iki sistemdeki en belirgin farkın kesintili ve kesintisiz eğitim alanında görüldüğü ortaya çıkmıştır. Almanya'da öğrenciler ortaöğretime başlamadan önce yeteneklerine göre yönlendirilmekteyken, Türkiye'de benzer bir uygulamanın olmadığı belirlenmiştir. Bir diğer farklılık ise üniversiteye giriş koşulları bağlamında ortaya çıkmıştır. Almanya üniversiteye girişte herhangi bir sınav uygulaması yapmazken, Türkiye'de yapılan çoktan seçmeli üniversite sınavı ile yükseköğretime öğrenci seçilmektedir.

Pökön (2003) yapmış olduğu “Fransa ve Türkiye okul öncesi eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında Fransa ve Türkiye'nin okulöncesi eğitim sistemlerini tarihsel, genel durum, eğitim ilkeleri, yasal boyut,

uygulama ve öğretmen eğitimi bakımından karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Karşılaştırmadaki amaçlar benzer ve farklı olan yönlerin tespit edilmesinin yanında ulaşılan bulgular doğrultusunda karşılaştırmalar yaparak Türkiye'deki okulöncesi eğitim sisteminde karşılaşılan sorunların çözümüne katkı sağlamak ve bu eğitim kademesinin daha nitelikli hale gelebilmesi için somut öneriler geliştirmektir. Araştırma sonucunda Türkiye'de yerel yönetimlerin okul öncesine katkı sağlamasını, uygulanan program ve faaliyetlerde bölgesel özelliklerin yansıtılmasını ve okul öncesi eğitime özgü bir denetim sisteminin geliştirilip, bu sisteme uygun, alanında yetişmiş müfettişlerin göreve getirilmesini önermiştir. Bunun yanı sıra öğrenciyi tanıma ve yönlendirme çalışmalarına daha çok önem verilip, devletin okul öncesi eğitimine daha çok finansman ayırması da öneri olarak sunulmuştur.

Tomal (2004) "Türkiye ile Almanya'nın lise coğrafya öğretim programlarının karşılaştırmalı incelenmesi" adlı doktora tezinde Türkiye ile Almanya'nın lise coğrafya öğretim programları karşılaştırmış ve her iki ülkede de uygulanan lise coğrafya öğretim programları hakkında bilgi edinmek amacı ile öğretmenlere uygulanmak üzere anket geliştirilmiştir. Almanya ve Türkiye coğrafya öğretim programları arasında amaçlar, içerik, öğretim süreçleri ve öğrenci başarısının değerlendirilmesi açısından önemli farklılıklar olduğu sonucuna varmıştır. Almanya'daki coğrafya öğretim programındaki konuların çok azının, Türkiye'de ise büyük bir çoğunluğunun ezbere yönelik olduğu, yine aynı şekilde Almanya'da konu tekrarına yer verilirken Türkiye'de tekrarlara fazla zaman ayrılmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu farklılıklar ve öğretmenler ile yapılan görüşmeler doğrultusunda, Türkiye'deki liseler için ideal programlar hazırlanması amaçlanmıştır. Sonuçlara göre 2. sınıfta Türkiye'nin beşeri ve ekonomik coğrafyası konuları ile Türkiye'nin fiziki coğrafyası konularının birlikte işlendiği Türkiye coğrafyası dersi olması önerilmiştir.

Kilimci 2006 yılında yapmış olduğu "Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması" adlı doktora tezinde Almanya, Fransa ve İngiltere'nin sınıf öğretmeni yetiştirme programlarını incelemiş ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme programları ile karşılaştırmıştır. Karşılaştırma sürecinde ilgili ülkelerin genel eğitim sistemleri, sınıf öğretmenliği bölümüne kabul koşulları, bölümlerin amaçları, içerikleri, öğretim süreçleri, öğretmenlik uygulamaları, değerlendirme sistemleri konusundaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda Türk eğitim sisteminde, sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında, yeniden yapılanmaya gidilmesinin uygun olacağı sonucuna varılmıştır. Özellikle üniversiteye giriş şartları, içerik düzenlemesi, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması konusunda yeniden düzenleme yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Galo (2008) “Türkiye ve Kosova ilköğretim matematik programlarının karşılaştırılması” adlı çalışmada Türkiye ve Kosova ilköğretim matematik programlarının karşılaştırmayı ve her iki ülke programlarının benzer ve farklı yönlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda Türkiye ve Kosova İlköğretim Matematik Programları genel olarak benzer bulunmuştur. Türkiye’de uygulanmakta olan programın öğretmen ve öğrenci açısından iyi hazırlanmış bir program olduğu ancak Kosova’da uygulanan programın eksiklikleri ve zayıf yönleri olduğu sonucuna varılmıştır.

Son olarak Kavak (2014) yapmış olduğu “Türkiye ve Almanya’daki okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezinde Türkiye ve Almanya’daki okulöncesi eğitim programlarını farklı değişkenler açısından karşılaştırarak programlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymuştur. Araştırmanın sonucunda, iki ülkenin okulöncesi eğitim programlarında bazı benzerliklerin yanı sıra; okulöncesi okullaşma oranları, okulöncesi öğretmen yetiştirme ölçütleri ve okulöncesi eğitimin hedefleri gibi önemli farklılıkların bulunduğu ortaya çıkmıştır.

2. 1. 2. Öğretmen Bilgisi

Eğitimin kalitesini belirleyen en önemli faktörlerden birinin öğretmen bilgisi olduğu tartışılmazdır. 1970’li yıllardan beri öğretmen bilgisi anlayışı genişletilmiş olup, farklı bağlamlardan etkilendiği ve farklı olguları etkilediği ortaya çıkmıştır (İsler, 2011). Öğretmenlerin eğitim ve öğretimde oynadığı rol kadar sahip olduğu bilgi ve beceri de oldukça önemlidir. Bu faktörlerin öğrencinin anlamasını, öğrenmesini ve dolayısıyla başarısını doğrudan etkilediği kaçınılmaz bir gerçektir (Baki, 2012). Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlaması için ne tür bilgiye sahip olması gerektiği konusunda çokça araştırma yürütülmektedir. Özellikle TİMSS ve PISA gibi karşılaştırmalı yürütülen araştırmalar sonucunda bir dersin kalitesini neyin belirlediği konusunda öğretmen ögesi ön plana çıkmıştır (Lipowsky, Thußbas, Klieme, Reusser ve Pauli, 2003).

Literatürdeki ilk kuramsal model ve sınıflamayı oluşturan Elbaz (1983), öğretmenlerin profesyonel bilgilerini “pratik bilgi” olarak adlandırmış ve öğretmen bilgisini alan bilgisi, öğretme bilgisi, öğretim programı bilgisi, bağlam bilgisi ve öğretmenin kendisi hakkındaki bilgisi olmak üzere beş kategoride tanımlamıştır (Bütün, 2012).

Daha 50 yıl önce öğretmenin sahip olduğu bilgi alan bilgisi olarak tanımlanmaktayken, bugün artık bu bilginin yalnızca alan bilgisinden ibaret olmadığı ve farklı etkenlerin birleşiminden ortaya çıkan bir bilgi türü olduğu algısı benimsenmiştir.

2. 1. 2. 1. Shulman'ın Modeli

Bu alandaki öncü araştırmacı olarak kabul edilen Shulman (1986) yapmış olduğu çalışmada önceki araştırmalarda doğrudan vurgulanmamış öğretmen bilgisinin farklı boyutlarına dikkat çekmiştir. Shulman çalışmasında öğretmen bilgisini genel pedagoji bilgisi, öğrenciyi tanıma bilgisi, eğitimsel içerik bilgisi, eğitimsel amaç ve değerler bilgisi, içerik bilgisi ve müfredat bilgisinin yanı sıra ilk kez ortaya atılan bir kavram olarak pedagojik alan bilgisi şeklinde ifade edilmiştir.

Genel pedagoji bilgisi öğretmenlerin süreç içerisinde bilgiyi nasıl işlediklerini içermektedir. Bu bilgi türü sınıf yönetimi ve organizasyonu, kullanılacak materyalin seçimi ve ölçme değerlendirme ile ilgili genel ilkeleri içermektedir. Genel olması yalnızca bir alana özgü olmayıp tüm alanları kapsadığını ifade etmektedir.

Öğrenciyi tanıma bilgisi öğrencilerin yaşları itibari ile içinde bulundukları fiziksel ve zihinsel durumların farkında olma, konunun öğretiminde sahip oldukları bilişsel ve duyuşsal özellikleri bilmeyi gerektiren bilgi türüdür.

Eğitimsel içerik bilgisi okulun sahip olduğu değerleri içeren bilgi türü olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenin okul kültürü, okulun prensipleri ve materyallere yönelik bilgisini kapsamaktadır (Güler, 2014).

Eğitimsel amaç ve değerler bilgisi de öğretim programında yer alan hedef davranışların içeriği ile ilgilidir. Bu kategori öğrencilerden yapması beklenen davranış değişikliklerini içermektedir (Güler, 2014).

Shulman'a göre alan (içerik) bilgisi alana dair bilinmesi gereken bilgiyi içermektedir ve alanın temelini oluşturmaktadır. Öğretmenin bilgiyi etkili aktarabilmesi için kendisinin de ilgili alana yönelik bilgiye sahip olması ve bu bilginin arkasında yatan nedenleri anlaması beklenmektedir. Alan bilgisi alanı öğretme bilgisi için zorunlu ama yeterli olmayan bir bilgi olarak kabul edilmektedir (Krauss ve diğ., 2008). Kısacası alan bilgisini "alanı öğretme bilgisinin üzerine kurulabilecek olan temel" olarak tanımlamak mümkündür (Baumert ve Kunter, 2006).

Müfredat Bilgisi de öğretilecek konunun öğretim programındaki yerini ve kazandırmayı hedeflediği kazanımları bilme olarak tanımlanmaktadır.

İlk kez Shulman tarafından ortaya atılan diğer kavram alanı öğretme bilgisi / pedagojik alan bilgisi kavramıdır. Alanı öğretme bilgisi burada çok önemli bir rol oynamaktadır çünkü Shulman öğretmenleri alan uzmanlarından ayıran en önemli faktörün alanı öğretme bilgisi olduğu görüşünü savunmaktadır. Shulman alanı öğretme bilgisi teriminin altında bazı içeriklerin salt kavranmasından ziyade bu içeriklerin aktarılmasını kastetmektedir (Diedrich, Thußbas ve Eckhard, 2002). Shulman alanı öğretme bilgisini "içeriğin anlaşılır hale getirilmesi" olarak tanımlamaktadır ve tanımında şu ifadelerle yer

vermektedir: *“Alanı öğretme bilgisi kategorisi (...) bir alandaki en yararlı temsilleri, en etkili analogileri (...) örnekleri, açıklamaları ve gösteriş biçimlerini, kısaca tek kelime ile konuyu başkalarının daha iyi anlamaları için uygun şekle dönüştürmeyi içermektedir. (...). Bunun yanı sıra alanı öğretme bilgisi öğrencilerin öğrenimini neyin zorlaştırıp, kolaylaştırdığını bilmeyi, öğrenciyi anlama ve olası yanlış anlamaları içeren bilgiyi kapsamaktadır”* (Shulman, 1986).

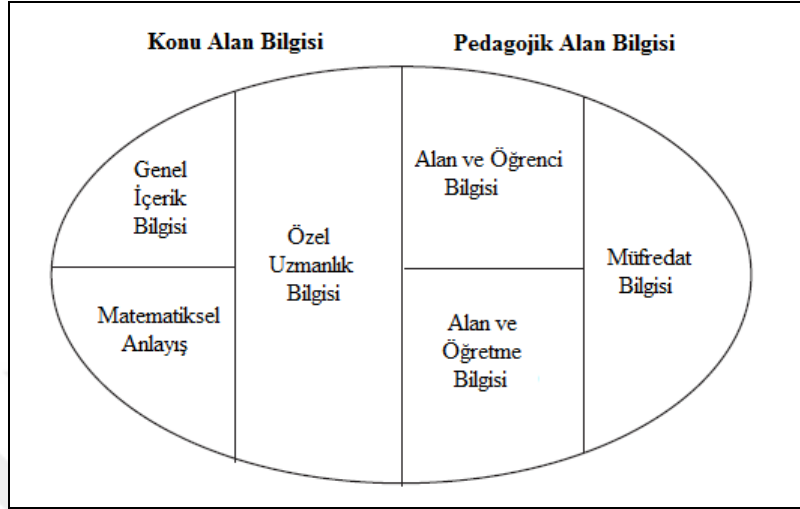
Kısacası alanı öğretme bilgisi bir alanda bilginin nasıl yapılandırıldığı, görselleştirildiği, açıklandığı ve birbiri ile nasıl ilişki içinde olduğuyla ilgili bir bilgi türü olup, bu bilgiyi inşa edebilmek için gerekli öğrenme ortamı yaratmayı içermektedir (Shulman, 1986). Bu nedenle de bir öğretmen alan bilgisini aktarabilmesi için alanı öğretme bilgisini araç olarak kullanmaya ihtiyaç duymaktadır. Shulman’ın tanımını yaptığı alanı öğretme bilgisinin iki bileşenine vurgu yapılmaktadır. Bunlardan ilki açıklama yapma ve görselleştirmeye dayalı bilgi (the ways of representing and formulating the subject that make it comprehensible to others “), diğeri ise alana bağlı öğrenci bilişyle ilgili bilgi (“conceptions“, “preconceptions“, “misconceptions“) olarak ifade edilmektedir. Hangi alan olduğu fark etmeksizin öğretmenlerin alanları ile ilgili içeriği yeterli bir biçimde oluşturma ve olası öğrenci düşüncelerinin, yanlış anlamalarının ve zorlukların farkında olma becerisine sahip olmaları beklenmektedir (Krauss ve diğ. 2008). Shulman’ın ortaya attığı öğretmen bilgisi konsepti ve alanı öğretme bilgisi farklı araştırmacıların dikkatini çekmeyi başarmış ve farklı şekillerde kategorize edilmiştir (Baki, 2012; Ball, 1998; Grossman, 1990; Marks, 1990; Fennema ve Franke, 1992; Bromme, 1992; Cochran, DeRuiter ve King, 1993; Hashweh, 2005).

Burada tanımlanmış olan ilk dört bilgi türü her öğretmende bulunması gereken ortak bilgi türünü içermektedir (Ball, Thames ve Phelps, 2008). Diğer üç bilgi kategorisi ise Shulman’ın ifade ettiği kayıp paradigmaya işaret etmekte olup, alana özgü sahip olunması gereken bilgi türü olarak karşımıza çıkmaktadır (Petrou ve Goulding, 2011’den aktaran: Güler, 2014). Bu üç bilgi türü bugünün öğretmen bilgisi anlayışının temelini oluşturmaktadır.

2. 1. 2. 2. Farklı Çalışmalarda Alanı Öğretme Bilgisi

Ball, Bass, Hill, Rowan ve Schilling’den oluşan Amerikalı araştırma grubu (Michigan grubu) alanı öğretme bilgisinin ölçülmesinde Shulman’ın düşüncesi etrafında yol almışlardır. Öğretim için gerekli olan matematiksel bilgiyi tanımlayıp ölçmek için alan bilgisi (subject matter knowledge) ve alanı öğretme bilgisi (pedagogical content knowledge) ayırımına gitmişlerdir (Schulz, 2015). Shulman’ın ortaya attığı alanı öğretme bilgisinin; Alan ve Öğrenci Bilgisi (knowledge of content and students), Alan ve Öğretme

Bilgisi (knowledge of content and teaching) ve Müfredat Bilgisi (knowledge of curriculum) olmak üzere 3 bileşeni içermesi gerektiğini savunmuşlardır. Matematik öğretme bilgisinin bileşenleri Şekil 1’de görselleştirilmiştir.



Şekil 1. Matematik öğretme bilgisinin bileşenleri (Ball, Thames ve Phelps, 2008).

Alan ve Öğrenci Bilgisi içeriğe dayalı bilginin yanı sıra öğrencilerin bu bilgiyi edinirken hangi zorluklarla karşılaşabileceklerinin farkında olma bilgisi olarak tanımlanmaktadır (Hill ve diğ. 2008).

Alan ve Öğretme Bilgisi belli bir konu ve bu konuyu derste aktarmaya yarayan yöntemlere dair bilgiyi içermektedir. Ayrıca matematiksel içeriklerin hangi akış şeklinde öğrencilere sunulması, ne tür açıklama ve örneklerin verilmesi ve hangi görsellerin kullanılması gerektiğini içermektedir (Ball ve diğ., 2008).

Müfredat Bilgisinin hem teorik açıklamalar bakımından hem de öğretmenlerin bilgisinin ölçülmesinde genellikle önemsenmemiş olduğu ifade edilmektedir: "Müfredat bilgisinin bizim oluşturduğumuz alan ve öğretme bilginin bir parçası mı yoksa kategoriler arası, ya da kendi içinde bir kategori olup olmadığından hala emin değiliz" (Ball ve diğ., 2008'den aktaran: Schulz, 2015).

Bir diğer araştırma grubu TEDS-M ilköğretim ve lise öğretmenlerinin mesleğe hazırlanmaları üzerine odaklanan ve karşılaştırmalı çalışmalar yapan bir araştırma projesidir. Bu proje aynı zamanda yükseköğretimin uluslararası düzeyde karşılaştırılması için standart ölçme araçlarının kullanıldığı ilk araştırma ünvanını taşımaktadır (Blömeke, Kaiser ve Lehmann, 2010). TEDS-M araştırmasında öğretmen adaylarının cebir, geometri ve olasılıktaki matematik bilgisi, matematiği öğrenme ve öğretme hakkındaki inanışlarının yanı sıra matematiği öğretme bilgisi ve pedagoji bilgileri saptanmaya çalışılmıştır. Tablo

1’de TEDS-M araştırma grubunun matematiği öğretme bilgisini ayırdığı kategoriler ayrıntılı bir şekilde görülmektedir.

Tablo 1. Matematiği Öğretme Bilgisi TEDS-M (Blömeke, Kaiser, Döhrmann ve Lehmann, 2010).

Matematiği Öğretme Bilgisi	Müfredat ve Planlamaya İlişkin Bilgi Bilgi: • Müfredat • Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri • Çözüm Stratejileri Beceriler: • Müfredattaki ana konuların tanımlanması • Müfredata bağlı bağlamların tanımlanıp oluşturulması • Amaçların formüle edilmesi • Uygun aktarım/bağlantı seçimi • Ders yönteminin seçimi • Olası öğrenci tepkilerini tahmin edebilme • Değerlendirme yönteminin seçilmesi
	Etkileşime İlişkin Bilgi • Çözümleme ve tanımlama becerileri: • Öğrenci çözümlerini analiz edip değerlendirme • Uygun geri dönütler yapma • Ders konuşmalarını yönetme • Matematiksel içerikleri ve yaklaşma yollarını açıklama

Matematiği öğretme bilgisi burada iki alt kategoride ele alınmaktadır. Bunlardan ilki müfredat ve dersin planlamasına yönelik bilgi, ikincisi ise ders içerisindeki etkileşime yönelik bilgi olarak tanımlanmaktadır (Döhrmann, Kaiser ve Blömeke, 2010). Bu iki kategori kendi içinde tekrar ayrıştırılıp başarılı bir matematik öğretimi için gerekli olan bilgi ve beceriler belirlenmiştir (Döhrmann ve diğ., 2010).

Müfredat ve Planlamaya ilişkin bilgi tablo 1’de de görüleceği gibi müfredat ve farklı değerlendirme yöntemlerine ilişkin bilgileri kapsamaktadır. Bu bilgilerin yanı sıra müfredat konularını ele alma, birbiriyle ilişkilendirme, ders ve değerlendirme yönteminin seçme ve öğrenme amaçlarını formüle etme becerisini içermektedir.

Etkileşime ilişkin bilgi ise öğrenci cevaplarını analiz edip değerlendirmek için gerekli olan analiz ve tanımlama becerisi gerektirmektedir. Bu bilgi aynı zamanda öğrenme zorluklarının farkında olmayı içermektedir.

Shulman (1986)’ın modelinden başlanıp geliştirilen modellerde araştırmacıların üzerinde durduğu bilgi, alanı öğretme bilgisidir. Alanı öğretme bilgisinin bileşenleri olarak da öğrenciyi tanıma bilgisi ve içeriğin sunumu bilgisi büyük önem taşımaktadır.

2. 1. 2. 3. Matematik Öğretme Bilgisi ile İlgili Yürütülen Çalışmalar

Bu bölümde matematik eğitimi ile doğrudan bağlantılı olan matematik öğretme bilgisine ilişkin yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Baki (2012) "Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi: Bir ders imcesi (Lesson study) çalışması" adlı doktora tezinde ders imcesi uygulamalarının öğretmen adaylarının matematik öğretme bilgisine katkısını araştırmıştır. Bu amaçla, matematik öğretme bilgisinin alt bileşenleri olan öğrenciyi tanıma, dersin organizasyonu ve sunumu bileşenleri üzerine odaklanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ders imcesinin öğretmen adaylarının öğrenciyi zihinsel olarak aktif tutma, ön bilgisini dikkate alma, dersi planlama, etkinliklerin sayısını belirleme ve sıralama ve öğretimsel açıklamaları yapma konularında olumlu katkı yaptığı ortaya çıkmıştır.

Bütün (2012) "İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının uygulanan zenginleştirilmiş program sürecinde matematik öğretme bilgilerinin gelişimi" adlı doktora tezinde Özel Öğretim Yöntemleri I-II, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini bazı etkinliklerle zenginleştirmiş ve adayların alanı öğretme bilgisi gelişimlerini; öğretimsel açıklamalar, öğretim yöntemleri ve inançlar boyutlarında araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda, uygulanan zenginleştirilmiş program sürecindeki adayların öğretimsel açıklama niteliklerinin belirgin bir gelişim gösterdiği, öğretim yöntemi bilgilerinde ise gelişimin istenen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Yine adayların Öğretmenlik Uygulaması dersinden yansıyan öğretim yöntemi bilgilerinin daha nitelikli olduğu belirlenmiştir.

Güler (2014) "Öğretmen adaylarının matematik öğretme bilgilerinin incelenmesi: Cebir örneği" adlı yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğretmen eğitimi programının sonunda sahip oldukları cebir öğretme bilgisinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının hem cebir alan bilgisi hem de pedagojik alan bilgisi boyutlarında yüksek bir performans ortaya koyamadıklarını, her iki bilgi bileşenine yönelik eksikliklerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisinin öğrenciyi tanıma bilgisi boyutunda da içeriğin sunumu boyutuna göre daha yetersiz oldukları tespit edilmiştir.

2. 1. 3. Almanya Genel Eğitim Sistemi

Federal Almanya Cumhuriyeti on altı eyaletten oluşmaktadır ve her eyaletin ayrı bakanlıkları, bakanları ve okul sistemi bulunmaktadır. Anayasaya göre eğitimle ilgili kararlar ve bunların yönetimi eyaletlerin sorumluluğundadır (Erginer, 2012). Bu nedenle Almanya'da tek tip bir eğitim ve merkezi bir eğitim bakanlığı yoktur. Her eyalet için geçerli olan çerçeve sözleşmeleri bulunmaktadır (Kantos, 2013). Alman eğitim sistemi

1. Okul Öncesi Eğitim
2. İlköğretim
3. Ortaöğretim (I. ve II. kademe) ve
4. Yükseköğretim kademelerine ayrılmaktadır. Aşağıda bu kademelere kısaca değinilecektir.

2. 1. 3. 1. Okul Öncesi Eğitim

Almanya’da erken çocukluk eğitimi ve bakımı devlet tarafından organize edilen okul yapısı içerisinde yer almamaktadır. Aile, Çocuk, Gençlik, Kültür ve Spor Bakanlığının destek verdiği “Çocuk ve Gençlik Yardımlaşma” kuruluşunun sorumluluğu altındadır (Eurydice, 2015).

Okul öncesi eğitimi, özel sektör ve kamu tarafından çocuklara bakım amacıyla oluşturulan, onları birkaç aylıkken kabul eden ve altı yaşını doldurana kadar eğitim veren kurumları kapsamaktadır (Kultusminister Konferenz (KMK), 2011). Bu eğitim kurumları belediyeler, eyaletler, kiliseler, dernekler, yardım kuruluşları ve aileler tarafından finanse edilmektedir. Almanya’da okul öncesi eğitim zorunlu olmamasına rağmen, yasalara göre üç yaşını doldurmuş her çocuğun okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim görme hakkı bulunmaktadır (KMK, 2011). Zorunlu olmayışından dolayı ve örgün eğitimin bir parçası olmadığı için de ücretsiz değildir. Giderlerin bir bölümünü karşılamak için ailelerden kreş / anaokulu ücreti talep edilmektedir. Bu ücretler belediyeden belediyeye ve eyaletten eyalete farklılık göstermektedir (KMK, 2014). Üç yaşından küçük çocukların bakımını çocuk kreşleri, üç ile altı yaş arasındaki çocukların eğitimini de anaokulları üstlenmektedir. Anaokullarında yaş gruplarına göre bir ayırım yapılmayıp, farklı yaş gruplarındaki çocukların bir araya gelmesiyle sınıflar oluşturulmaktadır.

2. 1. 3. 1. 1. Almanya Okul Öncesi Eğitimin Genel Amaçları

Almanya’daki Aile, Çocuk, Gençlik, Kültür ve Spor Bakanlığının yayınlamış olduğu Okul Öncesi eğitim Programında (OÖEP) okul öncesi kurumlarda eğitim gören 3-6 yaş aralığında bulunan çocuklar için bir genel amaçlar belirlenmiştir. Bu amaçlar

1. Çocuğun bilişsel, bedensel, duygusal ve sosyal becerilerinin gelişimi,
2. Dil becerisinin gelişip düzeltilmesi,
3. Sorumluluk alma bilincinin oluşması,
4. Düzenli bir günlük akışa alışma ve
5. Hijyen, oyun ve bilgi sahibi olmak olarak sıralanmaktadır (Böhme, 2005).

Okul öncesi öğretmeni yetiştiren tüm kurumların verdikleri eğitimde bu noktaları göz önünde bulundurmaları ve programlarını bu doğrultuda oluşturmaları tavsiye edilmektedir (KMK, 2011a)

2. 1. 3. 2. İlköğretim/İlkokul

Temel eğitim (Grundschule) ya da ilkokul adı verilen bu okullarda bedensel, zihinsel ve sosyal yönden gelişimi temel eğitim seviyesine uygun çocuklar dört yıllık zorunlu eğitim görmektedir (Güzel, 2010). Bazı eyaletlerde (Berlin ve Brandenburg) farklılık olup ilkokul 6 yılı kapsayabilmektedir (KMK, 2011). Altı ile 10/12 yaşındaki çocukların ortak okulu olan ilkokula başlama yaşı altıdır. Yasalarca belirlenen bir “sınır gününe” kadar altı yaşını dolduran her çocuk o senenin Ağustos ayında ilkokula başlatılır. İlkokula başlamadan önce tüm çocuklar doktor kontrolünde muayene edilmektedir. Muayenelerde gelişimini tamamlayamayan ve özel pedagojik eğitime ihtiyaç duyan çocukların belirlenmesi durumunda, bu çocuklar temel eğitim dışındaki destek okulları ya da engelli okullarına yönlendirilmektedir (KMK, 2014)

İlkokulların amacı ortaokuldaki sürekli eğitim için öğrencilere temel bir eğitim vermektir. Alman eğitim sistemi, erken yönlendirmeyi esas aldığı için öğrencileri ilgi, yetenek, çalışma ve başarılarındaki gelişim sürecini dikkate alarak ilkokul dördüncü sınıftan sonra farklı okul türlerine yönlendirmektedir. Bu yönlendirme öğrencinin ilgi ve yeteneği, sınıf öğretmenin önerisi ve ailenin onayı ile gerçekleşmektedir. Öğretmenin önerisi yalnızca yardım amaçlıdır ve bağlayıcılığı yoktur (KMK, 2014). Okullar çeşitli kabul ölçütlerine ve kontenjanlara göre alım yapmaktadır (KMK, 2014).

2. 1. 3. 3. Orta öğretim I. Kademe

Ortaöğretim I. kademe kurumları farklı amaçlara göre programlanmış okullardan oluşmaktadır. Kuzey Ren Vestfalya (NRW) eyaletinde destek okulları (Förderschule) haricinde beş farklı ortaöğretim I kademe okulu bulunmaktadır. Bunlar

1. Hauptschule
2. Realschule
3. Gymnasium
4. Gesamtschule
5. Sekundarschule

şeklinde sıralanmaktadır.

2. 1. 3. 3. 1. Hauptschule

İlkokul sonunda başarı durumları iyi olmayan öğrenciler Hauptschule adı verilen okullara gitmektedirler. Hauptschule, okulu bitirdikten sonra meslek eğitimi yapmak isteyen öğrenciler için düşünülmüştür. Bu okul türünde öğrenciler altı yıl (5-10 sınıfları arası) meslek eğitimi için esaslı bir temel eğitim görmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu meslek eğitimine yönlendirilmiş çocuklardan oluşmakta olup meslek hayatına hazırlanmaları öngörülmekte olduğundan, teorik bilginin yanı sıra pratik bilgi ve beceriler özellikle teşvik edilmektedir. Dokuzuncu sınıfın sonunda bu öğrenciler “Hauptschule” diploması (Ortaokul diploması) alırlar. Ancak bu okul türü içinde yalnızca meslek eğitimi seçen öğrencileri barındırmaz. Onuncu sınıfta öğrenciler iki dala ayrılan sınıflarda eğitim görmektedirler. Bu sınıflar Tip A ve Tip B olarak adlandırılmaktadır. Tip A öğrencilerinin dersleri fen bilgisi ve iş bilgisi ağırlıklı yürütülmektedir ve 10. sınıftan sonra Hauptschule diploması ile mezun edilmektedirler. Bu diploma mesleki eğitime başlama ölçütlerinden birisidir. Tip B öğrencileri ise Tip A öğrencilerine göre daha başarılı olmakla birlikte, derslerinde Almanca, Matematik ve İngilizceye ağırlık verilmektedir. Onuncu sınıfın sonunda “niteleyici/vasıflı ortaöğretim diplomasını” elde etmektedirler. Bu diploma mezunlara daha fazla alanda meslek eğitimi yapma şansı vermekle birlikte liseye giriş ve üniversite eğitimi almak için bir ön basamak niteliğindedir. Liseye gidebilmek için tüm derslerin en az “3–orta” olması gerekmektedir. Hauptschule içerisinde liseyi barındırmadığı için bu şartları yerine getiren öğrenciler Gesamtschule ya da Gymnasium türü okullara geçiş yapmak zorundadırlar (KMK, 2010).

2. 1. 3. 3. 2. Realschule

Realschule de Hauptschule gibi bir ortaokuldur ve 5-10. sınıfları kapsamaktadır. Bu okul türüne notları iyi olan öğrenciler alınmaktadır çünkü pratik beceriler kadar teorik yapılara da ağırlık verilmektedir ve böylece eğitim gören öğrencilere çifte bakış açısı sunulmaktadır (Ministerium für Schule und Weiterbildung (MfSW), 2016).

Realschule okullarının beşinci ve altıncı sınıfları deneme sınıfları olarak eğitim vermektedir, bu nedenle sınıfta kalma yoktur. Altıncı sınıfın sonunda okul kurulu toplanıp hangi öğrencinin bir üst sınıfa geçebileceğine ve hangi öğrencinin bu okul türüne uygun olmayıp farklı okul türlerine yönlendirileceğine karar vermektedir.

Realschule’de öğrenciler yetenek ve becerileri doğrultusunda ya mesleki eğitimi tercih etmekte ya da ortaöğretim ikinci kademe türü olan liselere geçiş yapmaktadırlar. Mezun olunca ya ortaokul diploması ya da nitelikli ortaokul diplomasını almaktadırlar. Realschule de Hauptschule gibi içerisinde liseyi barındırmadığı için, ilerde üniversite

eğitimi almak isteyen öğrenciler ya “Gesamtschule” adı verilen karma okullara ya da Gymnasium'lara gitmek zorundadırlar. Hauptschule ile arasındaki farklılıklardan biri öğrencilerin Hauptschule'de olduğundan daha fazla kendi başına öğrenebilmeleri beklenmektedir ve Realschule'nin gelişmiş bir eğitim ve bilgi çeşitliliğine sahip olmasıdır. İkinci yabancı dil eğitimi olarak İngilizcenin yanı sıra Fransızcanın öğretilmesi bu çeşitlilik için bir örnektir. Bu okul türünde de Hauptschule'de olduğu gibi temel ortaokul diploması (Hauptschulabschluss) ve vasıflı ortaokul diploması (Realschulabschluss) elde edilebilmektedir.

2. 1. 3. 3. 3. Gymnasium

Sınıf öğretmenlerinin öneride bulunup bulunmamasına bakmadan velisi tarafından istekte bulunulan öğrencilerin kontenjanlar da dikkate alınarak bu okula kaydı yapılmaktadır. Bu okul türünde eğitim-öğretim beş yıllık ortaokul ve üç yıllık liseyi kapsamaktadır, bu nedenle de liseyi okumak için başka bir okula geçiş yapma zorunluluğu yoktur. Gymnasium okul türünde de Realschule'de olduğu gibi iki yıllık deneme süresi vardır. Deneme yılları olan 5. ve 6. sınıfta öğretmenler bu okul türünün öğrenme biçimlerini, öğretim yöntemlerini, gerekliliklerini öğrencilere tanıtmaktadır. Öğrencilerin yeterliklerini gözlemleyip bu okulun sürekli eğitimine uygun olup olmadıklarını saptamaktadırlar. Deneme süresi içinde sınıfta kalma olmadan beşinci sınıftan altınca sınıfa geçme hakkına sahiptirler. Veli onayı ve öğrenci isteğine bağlı olarak özgür iradeleriyle beşinci ya da altıncı sınıfı tekrar etme hakkına sahiptirler. Altıncı sınıfın sonunda sınıf geçme kurulu öğrenciler hakkında bir karara vararak bu okul türüne uygun olmayan öğrencileri diğer okul türlerine yönlendirmektedirler (Koçak, 2012).

İki yıllık deneme süresini başarıyla tamamlayan öğrenciler yedinci sınıfla birlikte üç yıllık orta kademeye (7.-9. sınıf) devam etmektedirler. Üç yıl içinde öğrenciler liseye hazırlık için eğitim görmektedirler. Zorunlu seçmeli dersler ile (8. ve 9. sınıfta) eğitimlerine kendi istekleri doğrultusunda yön verme olanağına sahiptirler. Zorunlu seçmeli olarak ya üçüncü bir yabancı dil ya fen – matematik-teknik alanından, toplum bilimsel-ekonomik alandan ya da sanatsal-müzik alanından bir ders seçme olanağına sahiptirler. Sınıf geçmede zorunlu seçmeli derslerin önemi oldukça fazladır.

Gymnasium lise olgunluk diplomasına (Abitur) erişmek için en kısa ve pratik yoldur. Kesintisiz bir biçimde verilen eğitimde genellikle sekiz yılın sonunda lise olgunluk diplomasına ulaşılmaktadır. Gymnasium'larda diğer mezuniyet derecelerini de elde etmek mümkündür. Bu okul türünün amacı üniversiteye geçiş ve mesleki eğitim için derin bir genel bilgi vermektir. Derslerde karmaşık problem soruları ile soyut, analitik ve eleştirel düşünmeye olanak tanıma hedeflenmektedir.

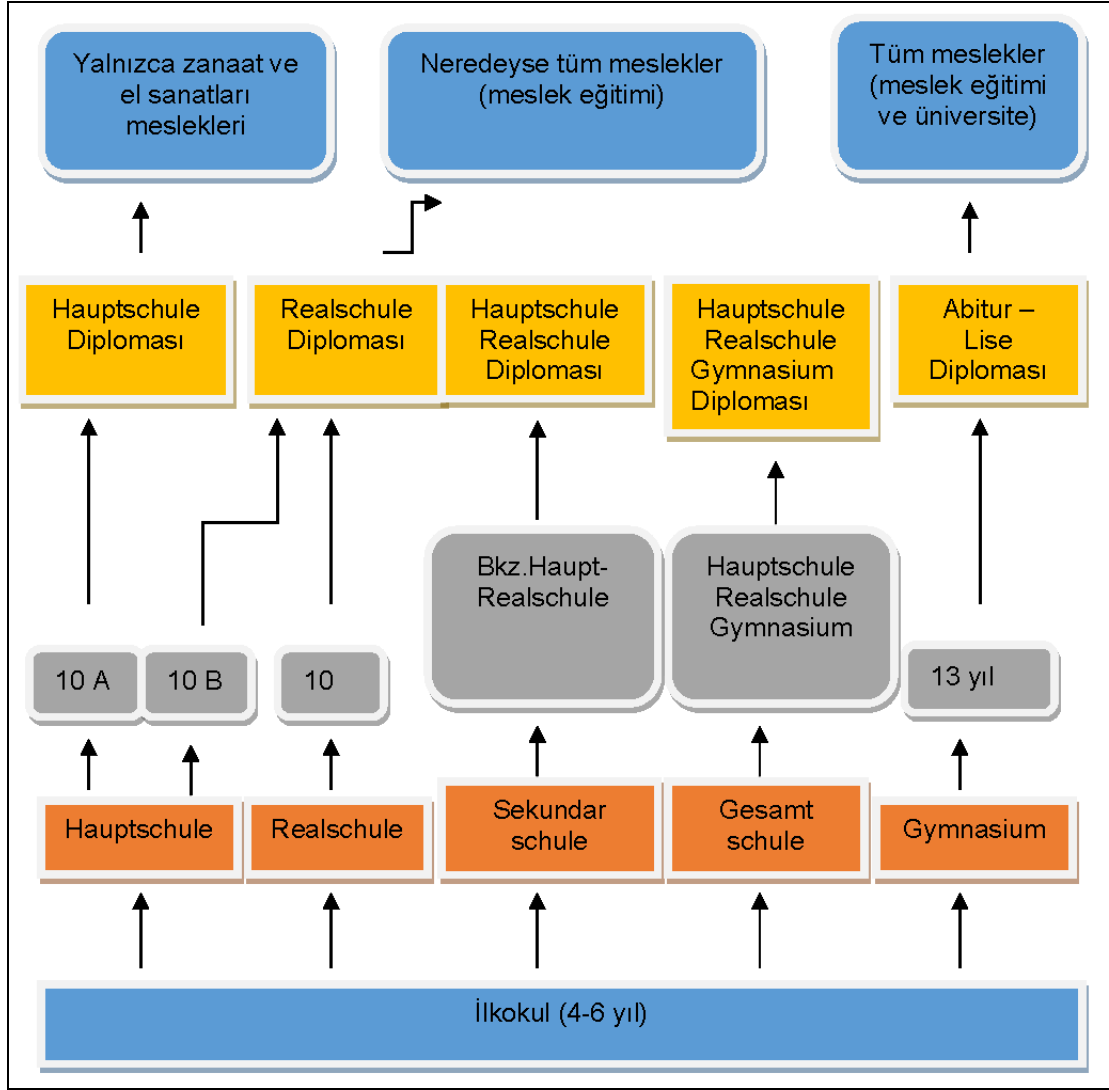
2. 1. 3. 3. 4. Gesamtschule

Almanya'nın son derece sıkı, klasik ve geleneksel yapıdaki üçlü sistemine sonradan katılmış bir okul türüdür. Bu okulların ortaya çıkma nedeni arasında 1970 ve 1980'li yılların eğitim politikası tartışmalarının izleri bulunmaktadır. Bu okullar Alman eğitim sisteminde “Erken Yönlendirme” uygulamasının doğuracağı sakıncaları gidermek amacıyla kurulmuş olup öğrencilerin kurs sistemi ile eğitimi temel alınmıştır. İlk önce ana ders olan Matematik, İngilizce ve Almancada daha sonra ise fen bilimlerinden Kimya ve Fizik dersinden iki farklı düzeye göre eğitim görmektedirler. Daha başarılı olan öğrenciler gelişmişler kursuna (E-Kurs), notları iyi olmayan öğrenciler de temel kursa (G-Kurs) devam etmektedir. Düzeyler arasında geçiş mümkün olup 10.sınıf sonunda alınan E-Kurs sayısına ve notuna göre Gymnasium, Realschule ya da Hauptschule diploması verilmektedir. Bu okul tipinde yönlendirme daha geç yapıldığından ve aralarda geçişin mümkün olduğundan öğrenciler daha avantajlı olarak eğitim görmektedir (Özkaya, 2008).

2. 1. 3. 3. 5. Sekundarschule

Bu okul tipi 20 Ekim 2011'den itibaren Alman eğitim sistemi içerisinde yer almaktadır. Gesamtschule gibi farklı meslek gruplarına yönlenecek olan öğrencilerin daha uzun yıllar bir arada öğrenim görmesine olanak sağlayan bir okul niteliğini taşımaktadır. Gesamtschule okuluna benzer noktaları öğrencilerin beşinci ve altıncı sınıflarda birlikte eğitim görmesi ve daha sonra yedinci sınıftan itibaren bazı derslerde performansa göre kurslara ayrılmasıdır. Kısacası hem meslek eğitime hem de üniversiteye öğrenci yetiştirmekle sorumludur. Ancak içerisinde yalnızca ortaöğretim birinci kademeyi barındırmaktadır, bu nedenle de yükseköğretim görmek isteyen öğrencilerin “Gymnasium” ya da “Gesamtschule” okullarının liselerine geçiş yapmaları gerekmektedir (MfSW, 2016).

Almanya genel eğitim sistemi Şekil 2'de de görülmektedir. İlkokuldan sonra farklı okul türlerine yönlendirilen öğrenciler, ilgili okullarda en az on yıl tam zamanlı eğitim görmek zorundadırlar. Şekilde Gymnasium, Realschule ve Hauptschule okul türlerinin erişecekleri diplomalara yer verilmiştir.



Şekil 2. Almanya eğitim sistemi (URL 3, 2015).

Gesamtschule ve Sekundarschule Alman eğitim sistemine sonradan dahil olduğu için, öğrencilerin bu karma okullarda diğer üç okul türünün mezuniyet diplomalarını almaları mümkündür. Elde edilen diplomaların ilerde öğrencinin hangi alana yönelmesine olanak tanıdığı da görülmektedir. Buna göre Hauptschule Tip A mezuniyet belgesine sahip öğrenciler yalnızca zanaat ve el sanatları mesleklerine yönelebilmektedir. Ancak aynı okul türünün Tip B öğrenciler ile Realschule öğrencileri meslek eğitimi içerisindeki çoğu alana yönelme olanağına sahiptir (Sekundarschule ve Gesamtschule için de geçerli). Gymnasium ve Gesamtschule okullarında 13 yıl öğrenim görüp Abitur diploması elde eden öğrenciler hem meslek eğitimi hem de yükseköğretimde istedikleri alana yönelme şansını elde etmektedirler.

2. 1. 3. 4. Ortaeğitim II. Kademe

Ortaöğretim II. kademeye geçmeye hak kazanan öğrenciler ya Gymnasium türündeki ya da Gesamtschule türündeki okulların liselerinde üç yıllık bir eğitim almaktadırlar. İki okul türünde de aynı eğitim verilmektedir, tek fark ortaöğretim I. kademedeki eğitim süresinin farklılığından doğan sınıf farkıdır. Gymnasium okul türünde lise 10, 11 ve 12. sınıfları kapsarken, Gesamtschule okul türünde 11, 12 ve 13. sınıfı kapsamaktadır, ancak beklentiler ve verilen dersler bakımından iki okul türünün lise eğitimi birbiriyle örtüşmektedir.

Lise eğitimi bir yıllık başlangıç ve iki yıllık yeterlilik dönemi olmak üzere üç yıllık bir süreyi kapsamaktadır. Bir yıllık başlangıç döneminde öğrencilere lisenin içerik ve yöntemleri tanıtılmaktadır. Bu bir yıllık sürede öğrenciler haftada ortalama 34 saat ders görmekte olup tüm dersler temel eğitim seviyesinde verilmektedir. Öğrenciler ders havuzundan hem seçmeli hem de zorunlu seçmeli dersleri seçip lise eğitimleri boyunca hangi yoldan ilerleyeceklerine karar verebilmektedirler.

İki yıllık yeterlilik sürecinde öğrenciler lise bitirme sınavına hazırlanmaktadırlar. Öğrenciler başlangıç döneminde almış oldukları derslerden iki adet performans ve iki adet temel ders seçmek zorundadırlar. Seçilen bu dört ders lise bitirme sınavını oluşturmakta olup, öğrenciler lise bitirme sınavına yalnızca bu dört dersten sorumlu tutulmaktadır. Lise bitirme sınavına girebilmek için temel derslerden en az 110, performans derslerinden de en az 70 puana ulaşmak gerekmektedir. Aksi takdirde öğrenciler lise bitirme sınavına girememektedirler. Alınan notlar puana çevrilerek her dönem ve seviyeye (performans-temel) göre farklı katsayılarla çarpılmaktadır. Hangi puanın hangi nota karşılık geldiği Tablo 2’de detaylıca görülmektedir. Buna göre en düşük not olan “6” hariç diğer tüm notlar üç düzeyde puanlandırılmaktadır. Bu puanlandırma sonucu öğrenciler farklı bölümlere başvurabilecekleri puanlar elde etmektedirler.

Tablo 2. Almanya Ortaöğretim II. Kademe Puanlama Sistemi

Puan	Not (yazı olarak)	Not
15	sehr gut – Pek iyi	1+
14		1
13		1-
12	gut - iyi	2+
11		2
10		2-
9	befriedigend - orta	3+
8		3
7		3-

Tablo 2'nin devamı

6		4+
5	ausreichend - yeterli	4
4		4-
3		5+
2	mangelhaft - eksik	5
1		5-
0	ungenügend - yetersiz	6

2.1.3.4.1. Lise Bitirme Sınavı / Lise Olgunluk Diploması (Abiturprüfung)

Lise bitirme sınavı üç yazılı ve bir sözlü sınavdan oluşmaktadır. Performans derslerinin ikisi ve temel derslerden biri yazılı sınav şeklinde, kalan diğer temel ders ise sözlü sınav şeklinde uygulanmaktadır. Yazılı sınavlar eyalet genelinde ortak olarak uygulanmaktadır. Performans derslerinin sınavları dört saat 15 dakika, temel dersin yazılı sınavı da üç saat sürmektedir. Sınavlar birbirinden bağımsız iki öğretmen tarafından eyalet geneli için oluşturulan ortak ölçüt kataloğuna göre değerlendirilmektedir. Her iki öğretmen değerlendirmesinin ortalaması alınıp sınav notu belli olmaktadır (Schulministerium NRW, 2010). İki öğretmenin değerlendirmeleri arasında dört puandan fazla bir fark olması durumunda üçüncü bir değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır ve ortalama ona göre hesaplanmaktadır.

Sözlü sınavlar ortak hazırlanmamaktadır, soruları dersin sorumlu öğretmeni hazırlamaktadır. Sözlü sınav esnasında dersin öğretmeni, aynı dersten sorumlu ve rapor tutan başka bir öğretmen ve onların yanı sıra sınavın başkanlığını yapan başka bir öğretmen olmak zorundadır.

Tüm sınavlar tamamlandıktan sonra ulaşılan puan sayısı aşağıdaki gibi hesaplanmaktadır:

1. Başlangıç dönemindeki 30 ders 1 katsayısı ile çarpılır.
2. Başlangıç dönemindeki dört performans dersi 2 katsayısı ile çarpılır.
3. Yeterlilik dönemindeki (Gymnasium için 11. sınıf, Gesamtschule için 12. sınıf) performans dersleri iki katsayısı ile çarpılır.
4. Lise bitirme sınav sonuçları 5 katsayısı ile çarpılır.

Ortaya çıkan tabloya göre alınabilecek en yüksek puan 900 olmakla birlikte, 300 altında puan alan adaylar başarısız olmakta ve mezun olamamaktadır. Alınan puanın not karşılığı öğrencinin diploma notunu belirlemektedir ve adaylar bu not ile üniversitelerde farklı bölümlere başvurmaya hak kazanmaktadırlar. Tablo 3'te lise eğitimi boyunca elde edilen puanlar ve bu puanların not ortalamasına dönüştürülmüş hali görülmektedir.

Tablo 3. Lise Eğitimi Puanların Nota Dönüştürülmesi (Schulministerium NRW, 2010).

Ortalama	Puan	Ortalama	Puan	Ortalama	Puan
1,0	900-823	2,0	660-643	3,0	480-463
1,1	822-805	2,1	642-625	3,1	462-445
1,2	804-787	2,2	624-607	3,2	444-427
1,3	786-769	2,3	606-589	3,2	426-409
1,4	768-751	2,4	588-571	3,4	408-391
1,5	750-733	2,5	571-553	3,5	390-373
1,6	732-715	2,6	552-535	3,6	372-355
1,7	714-697	2,7	534-517	3,7	354-337
1,8	696-679	2,8	516-499	3,8	336-319
1,9	678-661	2,9	498-481	3,9	318-301
				4,0	300

2. 1. 4. Türkiye Genel Eğitim Sistemi

Türkiye genel eğitim sistemi örgün ve yaygın olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Örgün eğitim okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını içermektedir. Buna karşın yaygın eğitim de, örgün eğitim yanında ya da dışında gerçekleşen eğitim etkinliklerini kapsamaktadır (Ada ve Baysal, 2013). Örgün eğitim içerisinde yer almasına rağmen zorunlu olmayan okul öncesi eğitimi ilkokul çağına gelmemiş çocukların eğitimi kapsamaktadır. Yapılan değişiklik ile zorunlu eğitim dört yıl ilkokul, dört yıl ortaokul ve dört yıl lise olmak üzere toplamda 12 yıla çıkarılmıştır.

2. 1. 4. 1. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim ilköğretim yaşına gelmemiş 0-6 yaş aralığındaki çocukların eğitimi kapsamaktadır. Bu dönem çocukların daha sonraki yaşamlarında çok önemli bir yeri olan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı ve bu doğrultuda kişiliğin şekillendiği “Erken Çocukluk Çağı” diye de adlandırılan gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır. Türkiye’de okul öncesi kurumu Milli Eğitim Bakanlığının sorumluluğunda olup isteğe bağlı olarak sürdürülmektedir.

Kuruluş amaçlarına göre Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okul öncesi eğitim kurumları 5 farklı türde şekillenmiştir. Bunlardan ilki MEB’e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Bu eğitim kurumları bağımsız anaokulları olabileceği gibi, ilköğretim bünyesinde kurulan anasınıfları ve Kız Meslek Liseleri bünyesindeki uygulama anaokulları ve anasınıfları da olabilmektedir.

Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı okul öncesi eğitim kurumları da çocuk yuvaları, çocuk bakımevleri, çocuk kulüpleri ve çocuk evleri şeklinde organize edilmiştir. Bu kurumların yanı sıra Türkiye'de üniversitelerin, Çalışma Bakanlığının ve vakıf ve derneklere bağlı okul öncesi eğitim kurumları da bulunmaktadır (Ada ve Baysal, 2013).

Günümüzde 2014/2015 Milli Eğitim Bakanlığı sayısal verilerine göre, okul öncesi eğitimde kurum sayısı 22.600'ü resmi ve 4.372'si özel olmak üzere toplamda 26.972'dir. Okul öncesi kurumlara devam eden öğrenci sayısı ise toplamda 1.156.661 olarak belirlenmiştir (MEB, 2015).

Okul öncesi eğitimi çocuklara bilgi ve beceri kazandırıp ilkokula hazır başlamalarına yardımcı olurken, aynı zamanda sosyalleşmesini de sağlamaktadır. Ancak okul öncesi eğitimin zorunlu eğitime tabi olmaması, bu kurumun öneminin yeteri kadar anlaşılmamasının bir göstergesi olmaktadır.

2. 1. 4. 1. 1. Türkiye Okul Öncesi Eğitimin Genel Amaçları

Okulöncesi eğitiminin amaçları, Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak şu şekilde hazırlanmıştır (MEB, 2004);

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilkokula hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2013a).

Bu amaç doğrultusunda yetiştirilen çocuklar, gelecekte de pozitif kişiliğe sahip, kendi ayakları üzerinde durabilen, kendini tanıyabilen ve sahip olduğu yeteneğin farkında olan hem kendisine hem de ülkesine faydalı bir birey olacaktır (Kavak, 2014).

2. 1. 4. 2. İlkokul

2012 yılında yapılan yeni düzenleme ile birlikte 4+4+4 sistemine geçilmiş olup 8 yıllık ilköğretim 4 yıllık zorunlu ilkokul ve 4 yıllık ortaokula ayrılmıştır (Ada ve Baysal, 2013). İlköğretime başlama yaşı uzun tartışmalardan sonra 66 ay olarak belirlenmiştir (MEB, 2012). İlkokula girişte herhangi bir sınav uygulaması bulunmamaktadır. Öğrenciler dört yılın sonunda yine sınavsız bir şekilde dört yıllık ortaokullara yönlendirilmektedir.

2. 1. 4. 3. Ortaokul

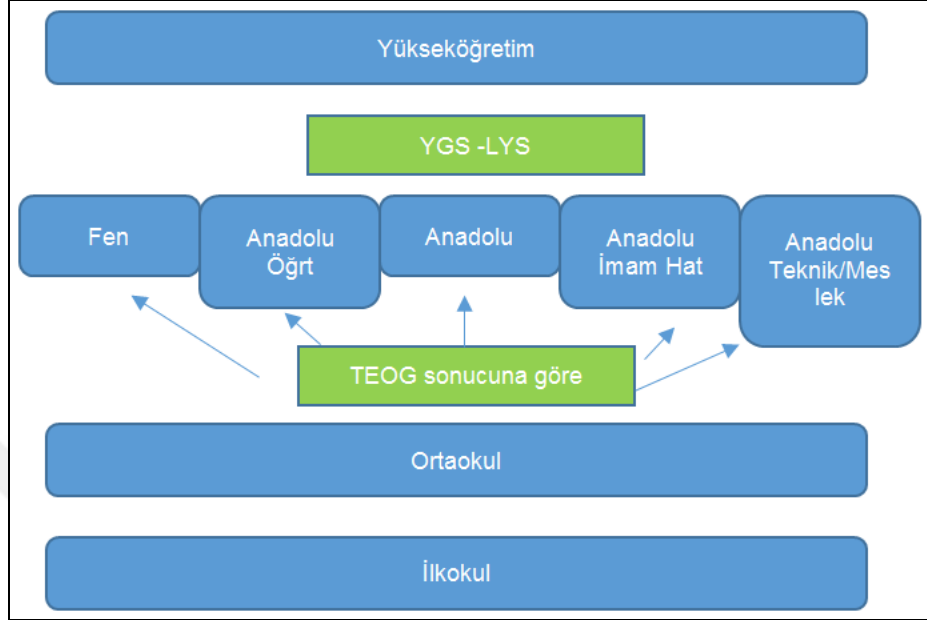
30.03.2012 Tarih ve 6827 sayılı İlköğretim Eğitim Kanunu ile yapılan değişiklik sonucu ortaokulda öğrenim süresi dört yıl olarak belirlenmiştir. Ortaokuldan mezun olan öğrencilere herhangi bir diploma verilmemektedir (Ada ve Baysal, 2013). Ortaokuldan başarılı bir şekilde mezun olabilmek için öğrencilerin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavına katılmaları gerekmektedir. Bu uygulama şu şekilde gerçekleşmektedir: 2013 - 2014 eğitim - öğretim yılından başlayarak altı temel ders için 8. sınıfta öğretmen tarafından dönemsel olarak yapılan sınavlardan bir tanesi ortak olarak gerçekleştirilmektedir. Ortak sınav kapsamındaki dersler *Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ve Yabancı Dil* olarak belirlenmiştir.

Ortak sınavlar, her dönem iki yazılısı olan derslerden birincisi, üç yazılısı olan derslerden ise ikincisi olmak üzere, işlenen müfredatı kapsayacak şekilde yapılacak olup, sınav çoktan seçmeli test şeklinde uygulanacaktır (MEB, 2012a). “Yılsonu başarı puanı, not ile değerlendirilen tüm derslerin ağırlıklı yılsonu puanlarının o dersin haftalık ders saati sayısı ile çarpımının o sınıfa ait haftalık ders saatleri toplamına bölümünden elde edilen puanı ifade eder. Puanlama 100 tam puan üzerinden yapılacaktır” (MEB, 2012a). Ortak sınavlar kapsamındaki derslerden alınan puanlar kendi ağırlık katsayıları ile çarpılıp, çarpımların toplamından elde edilen değerlerin ağırlık katsayılarının toplamına bölünmesi yoluyla ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı hesaplanmaktadır. Yapılan bu puanlama 700 tam puan üzerinden gerçekleşmektedir (MEB, 2012a).

2. 1. 4. 4. Ortaöğretim

Türkiye’deki ortaöğretim dört yıllık eğitim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsamaktadır. Milli Eğitim bakanlığının 2010/30 numaralı genelgesi ile genel liseler Anadolu Liselerine dönüştürülmüştür (Erdem, 2013). Türkiye’de liselere yerleşme ortaokulda yapılan TEOG sınav puanına göre gerçekleşmektedir. En yüksek puan alan öğrenciler sırasıyla Fen Liseleri, Anadolu Öğretmen Liseleri, Anadolu Liseleri, İmam Hatip Liseleri ve Anadolu Meslek / Anadolu Teknik Liselerine yerleşmektedir. Gür, Çelik ve Coşkun’a (2013) göre Türkiye’deki ortaöğretimin gelişimine bakıldığında sınavla öğrenci alan akademik liselerin son yirmi yılda hızla arttığı görülmektedir. 2012 yılından itibaren sınavla öğrenci alan akademik ve mesleki bütün lise türleri dâhil edildiğinde, liseye geçiş yapanların %36’sının sınavla bir ortaöğretim kurumuna yerleştiği görülmektedir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). Bu oranın da her geçen yıl daha da artması beklenmektedir (Gür ve diğ., 2013). Dört yıllık eğitimini tamamlayan öğrenciler lise bitirme sınavı olmadan

mezun edilmektedir. Türk eğitim sistemi ve hangi sınavla hangi kademeye geçiş yapıldığına dair bilgi Şekil 3'te görülmektedir.



Şekil 3. Türk eğitim sistemi

2. 1. 4. 5. Yükseköğretime Geçiş

1739 sayılı Milli Eğitim temel Kanununa göre yükseköğretim en az iki yıllık eğitim veren kurumların tümünü kapsamaktadır (Erdem, 2013). Bu yükseköğretim kurumları arasında üniversite, fakülte, enstitü, yüksekokul, konservatuar, meslek yüksekokulları yer almaktadır. Ancak bu kurumlara giriş için iki aşamalı üniversite sınavını geçmek gerekmektedir. Ortaöğretimden mezun olan adayların, sınavın ilk aşaması olan Yükseköğretime Geçiş Sınavına (YGS), bu sınavdan ilgili barajı aşp ikinci aşama olan Liselere Yerleştirme Sınavına (LYS) girmesi gerekmektedir. Adaylar alacakları puanlar doğrultusunda, ortaöğretim mezuniyet puanları da eklenerek, yükseköğrenimlerini gerçekleştirmek için ilgili kurumlara başvurma hakkına sahiptirler. Yapılan tercihlerde adayın almış olduğu puan dikkate alınarak bir yerleştirme yapılmaktadır.

2. 1. 5. Türkiye ve Almanya'nın Genel Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırması

Almanya ve Türkiye genel eğitim sistemlerinin karşılaştırması sonucu yönetim yapısında bir farklılık olduğu görülmektedir. Almanya'da eğitim sistemi eyaletlere ve eyaletler içindeki kurumlara bırakılmaktayken, Türkiye'de merkezi bir sistem devrede olup, bu görev Milli Eğitim bakanlığı tarafından yürütülmektedir.

Zorunlu eğitim süresi açısından iki ülkede bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Türkiye’de zorunlu eğitim 12 yıl olarak uygulanmaktayken, Almanya’da bu 10 yıl tam zamanlı ve 2 yıl yarı zamanlı olarak uygulanmaktadır. Her ne kadar süre bakımından benzerlik bulunsa da, uygulanma biçimi bakımından farkın olduğu görülmektedir.

Her iki ülkenin benzeştiği bir nokta okul öncesi kurumlarının iki ülkede de zorunlu eğitim kapsamına girmemesidir. Almanya’da okul öncesi eğitimi belediyeler, kiliseler ve dernekler tarafından yürütülmekteyken, Türkiye’de bu kurum devlete bağlı ve özel olmak üzere iki farklı biçimde yürütülmektedir.

İlkokula başlama yaşı iki ülkede de 6 yaş olup, ilkokul süresi dört yılı kapsamaktadır.

Türkiye ilkokuldan ortaokula geçişte herhangi bir seçme sınavı yapmazken, Almanya’da öğrenciler ilkokul karne notuna göre farklı okul türlerine yönlendirilmektedir.

Türkiye ve Almanya arasında ortaokul süreleri ve türleri bakımından bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Buna göre Almanya’da ortaokul süresi 6 yıl iken, Türkiye’de bu süre dört yıl olarak belirlenmiştir. Bir diğer farklılık ise Türkiye’de ortaokullarda herhangi bir ayırıştırma olmadığı, herkesin tek tip ortaokullarda okuduğudur (özel kolejler hariç). Ancak Almanya bu konuda öğrencilerini ayırtırmayı, sözde ilgi ve yeteneğe göre farklı okul türlerinde bir arada yetiştirmeyi seçmiştir.

İki ülkenin benzeştiği bir diğer nokta da ortaokuldan liselere geçişte bir seçme mekanizmasının bulunmasıdır. Türkiye’de bu mekanizma ortak sınav uygulaması olan TEOG sınavı iken, Almanya’da bu mekanizma ortaokul diploması başarı notu olarak belirlenmiştir.

Türkiye’de ortaöğretim dört yıllık bir süreyi kapsamakta olup zorunlu iken, Almanya’da bu süre üç yılı içermekte olup zorunlu değildir.

İki ülke arasındaki en önemli fark liseyi bitirme boyutunda görülmektedir. Türkiye’de lise bitirme sınavı uygulaması yer almamaktayken, Almanya “Abitur” adını verdiği lise olgunluk diploması alabilmek için bitirme sınavları uygulamaktadır. Mezuniyet diplomasındaki ortalama öğrencilerin üniversitelere başvurularında büyük önem taşımaktadır.

Yükseköğretime geçiş için Almanya’da lise diploması yeterli olarak görülmekteyken, Türkiye bu şartın yanında üniversite sınavına katılma zorunluluğu getirmiştir.

Sonuca bakıldığında iki ülke arasındaki bu büyük fark aslında yükseköğretime girişteki bir benzerliğe işaret etmektedir. Her iki ülkede de (okunacak bölüme bağlı olarak) adayların yükseköğretime başlayabilmeleri için belli bir puan ya da not almaları gerekmektedir.

2. 2. Literatür Araştırmasının Sonucu

Literatür incelendiğinde Almanya ve Türkiye arasında yürütülen karşılaştırmalı çalışmaların genellikle OÖÖYP haricindeki yetiştirme programlarıyla sınırlı kaldığı görülmüştür. Bu eğitim araştırmalarında genel olarak eğitim sistemleri ya da belirli öğretmen yetiştirme programları karşılaştırılmıştır. Okul Öncesi programını içine alan araştırmada ise sadece Almanya ve Türkiye'deki OÖEP karşılaştırılmış olup, iki ülkenin ayrıştığı noktalar ortaya konulmuştur (Kavak, 2014). Bir öğretmenin sahip olması gereken alanı öğretme bilgisine yönelik yapılan çalışmaların genellikle ilköğretim ya da ortaöğretim matematik öğretmenliği programı kapsamında incelendiği ve matematik eğitime yönelik sonuçların ortaya çıktığı belirlenmiştir (Baki, 2012; Bütün, 2012; Güler, 2014). Kısacası çocuğun en önemli yıllarını içine alan okul öncesi döneminin uygulayıcılarından olan okul öncesi öğretmenlerinin matematiği öğretme bilgileri bu zamana kadar araştırma konusu olmamıştır. Bu iki faktörü içine alan tek çalışmada okul öncesi eğitimcilerinin matematik öğretimiyle ilgili düşünceleri alınmış olup, uygulamaları değerlendirilmiştir (Aydın, 2009). Bu nedenle iki ülke arasında okul öncesi dönemini ele alan ve matematik eğitime dair bilginin ortaya koyulacağı bir çalışma Türkiye'de yapılmamıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3. 1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, bir karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Karşılaştırmalı çalışmalarda genellikle nicel yöntemlerden çok nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir (Kilimci, 2006).

Bu araştırma türü toplumlardaki mevcut eğitim sorunları ve bu sorunların altında yatan nedenleri; diğer toplumlardaki benzer faktörlere değinerek saptayıp yorumlayan ve bunun sonucunda mevcut eğitim sorunlarının çözümlenmesi için farklı ülkelerdeki uygulamalar yardımıyla çözüm yolları sunmayı amaçlamaktadır (Neff, Lauwerys ve Varış, 1979; Cramer ve Browne,1982; King, 1979).

Karşılaştırma yapmadaki genel amaç benzerlik ve farklılıkları göstermenin yanında açıklamak ve bilgilendirmektir (Balcı, 2013). Bunun yanı sıra aşağıdaki öğeler de karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının amaçları arasında yer almaktadır:

1. Eğitim sistemleri, problemleri ve faaliyetleri hakkında geçerli bilgi elde etmek,
2. Sosyal, kültürel ve uluslararası bir konu olan eğitimde, gerekli yöntem ve teknikleri, yorum için gerekli esas ve sonuçları geliştirmek,
3. Eğitimi etkileyen faktörlerin, başka ülkelerdeki durumunu inceleyerek yeni eğitim politikası görüşü kazandırmak,
4. Bir ülkenin kendi eğitim sistemini geliştirebilmesi için teorik ve pratik katkıda bulunmak (Lauwerys, Neff ve Varış,1979)

Lauterbach ve Mitter (1998)'e göre karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında yer alması gereken dört unsur bulunmaktadır.

Bunlar:

1. Karşılaştırma yapılacak ülkelerin ve kurumların belirlenmesi
2. Belirlenen ülkelerdeki üniversitelerin, hedefler doğrultusunda okul öncesi öğretmeni yetiştirme programlarının ortaya konması,
3. Araştırma sonuçlarının bir araya getirilmesi ve
4. Bir araya getirilen sonuçların karşılaştırılması ve yorumlanması aşamalarıdır (Küçüköğlu ve Kızıldaş, 2012).

Yapılan bu araştırma yukarıda sıralanan temel unsurlar çerçevesinde yürütülmüştür. Karşılaştırmalı araştırmalarda kullanılan değişik yaklaşımlar vardır. Bunlar yatay, dikey, problem çözme, örnek olay, tanımlayıcı, açıklayıcı ve değerlendirici yaklaşımlardır (Çepni, 2010). Bu araştırmada ortaya koyma, tanımlama, açıklama, analiz etme ve önerilerde bulunma gibi çeşitli teknikler kullanılmakla beraber; kimi yerde dikey olmak üzere ağırlıklı yatay yaklaşım kullanılmıştır.

Genel eğitim sistemlerini anlamak amacıyla Türkiye ve Almanya'nın eğitim sistemi ile bir analiz yapılırken dikey yaklaşım, Türkiye ve Almanya'daki okul öncesi öğretmeni yetiştirme programlarına giriş koşulları, programların içeriği, süreç, mezuniyet koşulları, göreve başlama ve matematik eğitimi açısından yapılan karşılaştırma ile benzerlikler ve farklılıkları ortaya koymak için yatay yaklaşım kullanılmıştır.

Bu bağlamda Türkiye'deki OÖÖYP için somut öneriler verilmeye çalışılmıştır.

3. 2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, Türkiye ve Almanya'daki okulöncesi öğretmeni yetiştiren kurumlar oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini olarak ise Türkiye'deki Anadolu Meslek Liseleri, Avrasya Üniversitesi Sağlık Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Programı ve Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programı, Almanya'da da Köln Yüksekokulu (Fachhochschule Köln) seçilmiştir.

3. 3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre, doküman incelemesi araştırılan olgular hakkında yazılı kaynakların detaylı bir şekilde analiz edilmesidir. Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar ve alternatif düşünce ve fikirlerin varlıklarının netleşmesine yardımcı olur (Çepni, 2010). Bu araştırmada veri kaynağı olarak Almanya ve Türkiye'de yürürlükte olan öğretmen yetiştirme mevzuatları, eğitim sistemleri ve öğretmen yetiştirmeye ilgili tez, kitap, dergi, makale gibi basılı bilimsel kaynaklardan yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra Almanya ve Türkiye'deki üniversitelerin, eğitim bakanlıklarının yayınlarından ve eğitim ağlarının elektronik sayfalarından, ders programları, ilgili yasa ve mevzuatlara ulaşılabilen kaynaklardan da veri toplama aracı olarak yararlanılmıştır.

3. 3. 1. Veri Toplama Araçları /Teknikleri

Veri toplama aracı olarak internet farklı şekillerde kullanılmıştır. Gerek arama motorları, gerek ise üniversiteler ve devlete bağlı kurumların (YÖK) kataloglarından faydalanarak karşılaştırmalı eğitim, iki ülke eğitim sistemi ve matematiği öğretme bilgisi hakkında bilgiler toplanmıştır.

3. 3. 2. Veri Toplama Süreci

Konunun belirlenmesi ile birlikte yapılan literatür araştırması hangi metot ve yöntemlerle bu araştırmanın daha verimli yürütüleceği alternatif fikirler sunmuştur. Bu yolla bu alandaki çalışmaların ne seviyede olduğu ve odaklanacak noktalar daha kolay bir şekilde belirlenmiştir. Verilerin analizi yapıldıktan sonra benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılıp, Türkiye'deki uygulamalar için somut öneriler geliştirilmiştir.

3. 4. Verilerin Analizi

Karşılaştırmalı eğitimin kendine özgü analiz yöntemlerine uygun olarak betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak benzerlik ve farklılıklar analiz edilmiştir. Öncelikle giriş koşulları bakımından bulgular ele alınıp birbiri ile karşılaştırılmıştır. Her iki ülkedeki programların karşılaştırması için öncelikle okulöncesi eğitime öğretmen yetiştiren programlarda bulunan dersler kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, alan bilgisi dersleri ve genel kültür dersleri olarak ifade edilmektedir. Kategorilere ayırma işleminin ardından derslerin, kredileri, toplam ders saatleri tespit edilip incelenerek, karşılaştırmalara gidilmiştir. Bunun yanı sıra okul öncesi öğretmeni yetiştiren tüm kurumlarda sunulan matematik eğitimi derslerine odaklanarak, ders içerikleri ve bunların matematiği öğretme bilgisiyle ilgili bağlantısı araştırılmıştır.

Araştırma sorularından yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulup bu çerçeveye göre veriler seçilip, düzenlendikten sonra, benzerlikler ve farklılıklar bir araya getirilmiştir. Böylece veriler karşılaştırılmış ve bu karşılaştırma sonucunda yorumlanmıştır. Karşılaştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda benzerlik ve farklılıklar ortaya konulduktan sonra, bir araya getirilmiş olan bilgiler yorumlanarak Türkiye'deki uygulamalar da göz önüne alınarak okul öncesi matematik eğitimine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

4. BULGULAR

4.1. Almanya Okul Öncesi Öğretmenliği Yetiştirme Programlarına Giriş Koşulları

Almanya’da 1970 yılından beri, okul öncesi öğretmenliği dışındaki öğretmenlerin eğitimi yükseköğretim kurumlarında yapılmaktaydı. Eğitimde kaliteyi arttırmak için Bologna sürecinin de etkisiyle, okul öncesi öğretmeni olmak isteyen adaylara üniversite kapısı da açılmış oldu. Böylelikle Almanya’da okul öncesi öğretmeni olabilmek için adayların karşısına üç farklı yol çıkmaktadır:

1. Meslek Lisesi /Meslek Kolejlerinde Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme
2. Üst Düzey Meslek Teknik Okullarında Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme
3. Üniversitede Bachelor Eğitimi ile Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme.

4. 1. 1. Meslek Lisesi

Okul öncesi öğretmenliği olma yolunda seçilebilen bir yol meslek lisesinde verilen eğitim sayesinde gerçekleşmektedir. Meslek liselerine giriş şartları arasında ortaöğretimden başarı ile mezun olma ve bir üst kademe olan liseye geçiş hakkına sahip olma şartı aranmaktadır (Fachoberschulreife mit der Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe).

Realschule okul türünden mezun olacak adaylar için tüm derslerin en az “3 – orta” ve daha iyi olarak notlandırılması gerekmektedir. Gymnasium okul türünde diğer okullara nazaran daha ağır bir eğitim verildiği için bu okul türünden mezun olacak adayların ana dersler olan Almanca, Matematik, İngilizce ve İkinci Yabancı Dil (Latince, İspanyolca, Fransızca, İtalyanca) ve geri kalan derslerde en az “4-yeterli” notuna sahip olmaları gerekmektedir. Gesamtschule okul türünde kurs sistemi mevcut olduğundan bu okuldan mezun olacak adayların en az üç adet gelişmiş düzeyde dersinin bulunup, bunların ortalamasının en az “3-orta” ya da daha iyi olması, geri kalan tüm dersler ve bir adet temel düzeydeki dersin “2-iyi” derecede notlandırılması gerekmektedir. Hauptschule okuluna giden öğrenciler için bu okul türünün onuncu sınıf B tipi sınıfına devam etme şartıyla birlikte tüm derslerin “3 - orta ” olması gerekmektedir. Bu şartları yerine getiren adaylar meslek liselerine başvurarak eğitimlerine başlamaktadırlar. Bu eğitim sayesinde adaylara lise tamamlandıktan sonra hem üniversitelere gidip farklı bölümleri okumak hem de liseden mezun olur olmaz meslek sahibi olma fırsatı sağlanmaktadır.

4. 1. 2. Üst Düzey Meslek Teknik Okulu

Almanya’da okul öncesi öğretmeni yetiştirmede başvurulan en geleneksel yol ortaöğretim I. kademedan mezun olup meslek okulunda eğitim görmektir. Okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurum “Fachschule” yani “Üst Düzey Mesleki Eğitim Sağlayan Teknik Okul”dur. Ancak bu okulda öğrenim görebilmek için belli şartlar aranmaktadır. Bu şartlar arasında

1. En az ortaöğretimin onuncu sınıfından başarıyla mezun olmak (Realschulabschluss) ve
2. Tam zamanlı meslek okulunda (Berufsfachschule) iki yıllık “Kinderpfleger/in-Çocuk bakıcısı”, “Sozialassistent/in- Sosyal yardımcı” ya da “Heilpädagog/in- İyileştirici eğitmen” bölümlerinin birinden mezun olmak yer almaktadır (Speth, 2009)

Ortaokuldan mezun olan adaylar okul öncesi öğretmeni olabilmek için öncelikle iki yıllık tam zamanlı meslek okulunda çocuk bakıcısı, sosyal yardımcı ya da iyileştirici eğitmen bölümünden birini okuyup başarıyla mezun olmak zorundadırlar. Mezuniyet sonrası okul öncesi öğretmeni olabilmek için üç yıllık “Üst Düzey Mesleki Eğitim Sağlayan Teknik Okul”da eğitimlerine devam etmektedirler. Bu süreci daha iyi anlayabilmek için öncelikle tam zamanlı meslek okuluna girebilmek için adaylardan aranan şartlar ve girmek zorunda oldukları dersler açıklanacaktır. Aşağıda okul öncesi öğretmeni (OÖÖ) olabilmek için ön koşul olarak kabul edilen bölümlerden “Çocuk Bakıcısı” bölümü incelenecektir.

Çocuk bakıcılığı eğitimi tam zamanlı meslek okulunda gerçekleştirilmektedir. Bu bölümün amacı mesleğe dayalı bir ders programı ve staj ile birlikte ileriki meslek yolunda bir temel oluşturmaktır. İki yıl süren eğitim süresince farklı yaş gruplarının, özellikle de üç ile altı yaş arası çocukların bakım ve refakatini içermektedir. Çocuk bakıcılığı bölümünü başarıyla tamamlayıp mezun olan adaylar “Okul Öncesi Öğretmeni /Eğitmen” olabilmek için mesleki eğitime devam etmektedirler. Mesleki eğitime devam etmek istemeyen adaylar aldıkları çocuk bakıcılığı diplomasıyla “Çocuk ve Genç Yardım Merkezi” merkezlerinde çalışma imkânına sahiptir (Wahle, 2009).

Çocuk bakıcısının görevleri çok yönlüdür ve farklı alanlara yönelik olabilmektedir. Bunlardan ilki eğitime yönelik görevlerdir. Adaylar çocukların davranışlarını gözlemleyip, olası durumlardaki ihtiyaçlarını tanımlayabilme yeteneğine sahip olmalıdır. Ayrıca uygun öğrenme süreçlerini uygulayıp, çocukların dil gelişimlerini desteklemekle yükümlüdürler (MfSW, 2010). İkinci görev alanı çocuklarda oyunu desteklemektir. Oyun ortamları yaratıp ve oyun alanları organize edip yeni materyaller geliştirip bunları çocuklara sunmak adayların görevleri arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra adayların bakım görevi de bulunmaktadır. Bu görev çocuk bakımını, çocuklara kendi kendilerini temizleme ve

giyinme becerisi kazandırma ve hasta çocuğu bakma gibi görevleri içermektedir. Besleme görevi altında farklı yaş grubundaki çocukların yiyeceklerini hazırlama, besinlerin uygun koşullarda saklanması ve çocuklara yerken yardım edilmesi gibi becerileri kapsamaktadır. Çocuk bakıcısına yüklenen görevler arasında belki de en önemlisi çocukların öğrenme süreçlerine ön ayak olup onlara rehberlik etmek yer almaktadır. Günlük yapılan rutinlere çocukların kendilerini ifade edebilecekleri ortamlar yaratmak bu görevler arasında yer almaktadır.

İki yıl boyunca çocuk bakıcılığı bölümünde okuyan adayların dört öğrenme alanında beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Bunlardan ilki “mesleki kimlik oluşturma” olarak adlandırılmaktadır. Eğitimleri boyunca adaylara meslekleri hakkında genel bir bakış açısı kazandırılmaya çalışılmaktadır. Meslekleri yönelik görev, sorumluluk ve hakları hakkında bilgi sahibi olan adaylar, bunun yanı sıra öğrenme ve çalışma yöntemlerini de etkili kullanabilmeyi öğrenmektedir. İkinci öğrenme alanı olan “günlük yaşam ile ilişki kurup, çocuğun ihtiyaçlarının farkında olup eylemlere yansıtma” farklı cinsiyet ve yaş gruplarındaki çocukların temel ihtiyaçlarının farkında olup, ona göre hareket etmeyi içermektedir. “Eğitim öğretim sürecini ve çocuk bakımını planlama, uygulama, başlatma ve değerlendirme” adlı üçüncü öğrenme alanında adaylar farklı alandaki bilgilerini mesleki eylemlerine entegre etmeyi öğrenmektedirler. Eğitim ve öğretim için gerekli ortamın sağlanması, oyunu çocuğa yeni bilgiler aktarmak için kullanma ve farklı medya araçlarını kullanma bu becerinin oluşturulmasında yardımcı olmaktadır. Son öğrenme alanı olan “sosyal pedagojik çalışma alanında birlikte hareket etme” alanındaki ana amaç pedagojik konseptlerle bir araya gelerek, güncel toplumsal gelişmeleri dikkate alıp bunları mesleği uygulama sürecinde ortaya çıkarmak olarak tanımlanabilmektedir. Dersler tüm öğrenme alanlarını kapsayacak şekilde organize edilmektedir. Tablo 4’ te aday adaylarının almak zorunda oldukları dersler görülmektedir. Bu derslerin yanı sıra adaylar 16 haftalık staj uygulamasına katılmak zorundadırlar. Adayların gelecekteki mesleklerini tanımaları açısından staj uygulamalarında belirli görevleri yerine getirmeleri, etkinlik planları uygulamaları ve bu planları yansıtıp değerlendirmeleri öğretilmektedir.

Bölümden başarıyla mezun olabilmek ve “Üst Düzey Mesleki Eğitim Sağlayan Teknik Okul”da eğitim görebilmek için

- a) Almanca/İletişim, Matematik ve İngilizce derslerinde “iyi” dereceli notlara sahip olma ya da
- b) Almanca/İletişim, Matematik ve İngilizce artı üç farklı derste “orta” dereceli notlara sahip olmak gerekmektedir.

Tablo 4. Tam Zamanlı Meslek Okulu Çocuk Bakıcılığı Bölümü Öğretim Programı

Öğrenme Alanı		1. Yıl Ders saatleri	2. Yıl Ders saatleri	Toplam
Mesleğe dayalı öğrenme alanı	Sosyal pedagoji	720-800	720-800	1440-1600
	Uygulamalı Sosyal pedagoji			
	Beslenme ve ev ekonomisi			
	Uygulamalı ev ekonomisi			
	Teorik ve uygulamalı sağlık desteği			
	Matematik	80-120	80-120	160-240
Meslek üstü öğrenme alanı	İngilizce	80-120	80-120	160-240
	Almanca/ İletişim	80-120	80-120	60-240
	Din Bilgisi	40-80	40-80	80-160
	Beden ve Sağlık	40-80	40-80	80-160
	Siyaset ve Toplum Bilimi	40-80	40-80	80-160
	İstenilen bir öğrenme alanı	40-240	40-240	80-480

Bu şartları sağlayan adaylar meslek sonlandırma sınavına girmeye hak kazanmaktadır. Bu sınav yazılı bir şekilde uygulanmaktadır. Gözlem altında iki görevi kapsamaktadır. Adaylara her görev için 90 ile 150 dakika arasında süre verilir ve verilen problemleri çözmeleri beklenir. Her iki ödevi de tamamlama süresi toplamda 240 dakikayı geçmeyecek şekilde ayarlanmalıdır. Sınavın uygulanma şekli ise şöyledir: Okul idaresi sınav gününden en geç altı hafta önce okul denetleme kuruluna ödev konusunu (problem cümlesini) bildirir. Okul denetleme durumu genellikle okul tarafından gönderilen teklifi kabul eder ama bazı durumlarda geri gönderip yeniden düzenlenmesini de isteyebilir (MfSW, 2010).

Dersin öğretmeni tarafından sınavlar değerlendirilir ve iki ödev konusuna da ayrı ayrı not verilir. Ortalaması alınarak en az “yeterli” kabul edilen öğrenciler başarıyla mezun olmuş kabul edilmektedir ve “geçti” ya da “kaldı” olarak değerlendirilmektedir. Notunun düşük olduğunu düşünen adaylar notlarını yükseltmek amacıyla kendi istekleri doğrultusunda sözlü sınava girme hakkına sahiptirler.

Mezun olan adaylar okul öncesi öğretmeni olabilmek için ÜDMTO’da eğitimlerine devam etmek zorundadırlar. Eğitim üç yılı kapsamaktadır. İlk iki yıl teknik okullarda teori ağırlıklı bir eğitim söz konusuysa, üçüncü yılda pratiğe dayalı ve uygulama merkezlerinde, anaokullarında ya da gençlik merkezlerinde yapılan bir yıllık staj ile gerçekleştirilmektedir.

4. 1. 3. Üniversite

Almanya’da okul öncesi öğretmeni yetiştirmenin bir diğer yolu da yükseköğretim kurumlarından geçmektedir. Yükseköğretimden mezun olup okul öncesi öğretmeni olmak hem daha uzun sürdüğü hem de aynı şartlarda çalışmayı gerektirdiği için diğer iki seçenekten daha az rağbet görmektedir (Wahle, 2009).

Okul öncesi öğretmeni olmak için yükseköğretimi tercih eden adaylarda aranan şartlar üniversiteden üniversiteye farklılık göstermektedir. Kimi üniversite yalnızca lise olgunluk diplomasını isterken kimi üniversite de bu diplomanın yanında çocuk eğitimi kurumlarında üç aylık staj şartını aramaktadır. Bazı üniversitelerde ise bu program yalnızca çocuk eğitimi alanında eğitim görmüş olan adaylara kendilerini alanda geliştirmeleri için açılmıştır (Hochschule Düsseldorf, 2016).

Genel olarak bakıldığında yükseköğretim kurumlarında okul öncesi öğretmenliği bölümünü okumak için aranan şartlar arasında

1. Liseden lise olgunluk diploması ile mezun olmak ve
2. Her hangi bir okul öncesi ya da gençlik kurumunda üç aylık staj yapmış olmak yer almaktadır. Liseden mezun olma şartları önceki bölümlerde açıklanmıştır.

Liseden mezun olan adaylar herhangi bir üniversite sınavına girmeye gerek duymadan doğrudan okumak istedikleri bölüme başvurularını yapabilmektedirler (Karahana, 2008). İhtiyaca göre öğretmen adayı alınacağı için bazı bölümlerde sınırlı sayı anlamına gelen Numerus Clausus (NC) uygulaması bulunmaktadır. Bu uygulama üniversitelerin yoğun talep gören bölümlerine sınırlı sayıda öğrenci almak için getirilmiş bir sistemdir. Bu sisteme göre bir bölüme başvurmak için belli bir not ortalaması gerekmektedir. Oluşan talep doğrultusunda bu ortalama yıldan yıla farklılık gösterebilmektedir. 2015/2016 eğitim – öğretim yılında Köln Yüksekokulu “Çocuk ve Aile Eğitimi” bölümüne kayıt yaptırmak için not ortalamasının 2,0 ve daha iyi olması gerekmektedir (Fachhochschule Köln, 2016). Kısacası liseden mezun olan, üç aylık stajını belgeleyen ve not ortalaması 2,0 ve daha iyi olan tüm öğrenciler üniversite ve yüksekokulların ilgili programlarına kayıt yapma hakkına sahiptirler Başvurular online olarak yılda iki kez Ocak ve Temmuz aylarında istenilen kurumlara yapılmaktadır.

Her üniversiteye ayrı ayrı başvurular yapıldıktan sonra her aday için üç farklı kritere göre liste oluşturulur. Bunlar:

1. Diploma notuna göre (Başvuruların %20’si)
2. Bekleme süresine göre (Başvuruların %20’si)
3. Üniversitenin kendi belirlediği bir ölçüte göre gerçekleştirilmektedir (%60).

Eğer adaylar arasında aynı diploma notuna, ya da aynı bekleme süresine sahip olanlar olması durumunda devreye ikinci ve üçüncü ölçütler girmektedir. Bunlar yine not

ortalaması ve bekleme süresinin yanı sıra sosyal görevler de olabilmektedir. Örnek vermek gerekirse askerliğini yapmış olma ya da bir kuruluştaki özgür sosyal yıl geçirmiş olan adaylara aynı not ortalaması ve aynı bekleme süresine sahip olmaları durumunda öncelik tanınmaktadır. Tüm bunlara rağmen hala sıra eşitliği mevcutsa, bilgisayar ortamındaki kura sistemi ile sıra eşitliği bulunan adaylar arasında seçim yapılmaktadır. (link). Kabul edilen öğrencilere online olarak olumlu geri bildirimler gider. Öğrenciler birden fazla üniversiteye başvuru imkânına sahip oldukları için, birden fazla olumlu geri bildirim alabilirler ve geri bildirim aldıkları üniversiteler arasından bir seçim yapma hakkına sahiptirler. Seçilen üniversiteye bireysel olarak kaydını yaptıran öğrenciler artık öğretmen adayı konumuna geçmektedirler.

Almanya'nın eyalet sistemi ile yönetilmesi ve her eyaletin farklı eğitim sistemi olması nedeniyle okul öncesi öğretmenliği alanında ortak bir isim ve ortak bir plan bulunmamaktadır. Örneğin Köln Teknik Yüksekokulunda (TH Köln) okul öncesi öğretmeni olabilmek için "Çocuk ve Aile Eğitimi" bölümünde eğitim görmek gerekirken, farklı bir eyalette bulunan Kiel Üniversitesinde bu bölümün adı "Çocukluk Çağında Eğitim ve Öğretim" olarak kullanılmaktadır.

4. 2. Türkiye Okul Öncesi Öğretmenliği Yetiştirme Programlarına Giriş Koşulları

Türkiye'de Okul Öncesi Öğretmeni olarak istihdam edilebilmek için üç farklı yol izlenmektedir. Bunlardan ilki üniversitelerde sunulan Okul Öncesi Öğretmenliği, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ya da Anaokulu Öğretmenliği programlarından mezun olmaktır. Okul Öncesi Öğretmeni olmak isteyen adayların izlemekte olduğu bir diğer yol ise Meslek Liseleri ve Meslek Yüksekokulları sayesinde gerçekleşmektedir.

4. 2. 1. Meslek Liseleri

Meslek lisesi yoluyla okul öncesi öğretmeni olmak isteyen adaylar ortaokuldan mezun olduktan sonra Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavına girmek mecburiyetindedirler. Bu sınav iki oturumda gerçekleştirilmekte olup ilk oturumda öğrencilere Türkçe, Matematik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinden, ikinci oturumda ise Fen ve Teknoloji, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil derslerinden 20-şer soru sorulmaktadır. Öğrencilerin sınavda alacakları puan doğrultusunda farklı tip liselere başvurma olanağı bulunmaktadır. Meslek eğitimi yoluyla okul öncesi öğretmeni olma yolunda ilerlemek isteyen adayların "Meslek Lisesi/ Anadolu Meslek Lisesi" ve "Teknik Lise/ Anadolu Teknik Lisesine" başvuru yapmaları gerekmektedir. Giriş koşulları arasında

“öğrencilerin sağlık durumu, çocuk gelişimi ve eğitimi alanı altında yer alan mesleklerin gerektirdiği işleri yapmaya uygun olmalıdır” ibaresinin yanı sıra her hangi bir koşul aranmamaktadır (MEB, 2013). Yeterli puan alan öğrenciler “Anadolu Teknik ve Anadolu Meslek Liselerine” başvuru yapıp kaydını yaptırdıktan sonra okul öncesi öğretmen yardımcısı adayı olarak eğitim görmektedir (MEB, 2011).

4. 2. 2 Meslek Yüksekokulu

Türkiye’de okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumlara girebilmek için öncelikle liseden mezun olma şartı aranmaktadır. Genel ya da mesleki bir liseden mezun olan öğrenciler yükseköğrenim görebilmek için iki aşamalı üniversite sınavına girmek zorundadırlar. Sınavın birinci aşaması olan “Yükseköğretime Geçiş Sınavı” (YGS) ortak bir sınavdır ve adayların Türkçe, Temel Matematik, Sosyal ve Fen alanındaki yeterliliğini ölçmektedir (Topal, 2011). Her bölüm için 40 soru olmak koşulu ile öğrenciler toplamda 160 soru ve 160 dakika zaman verilmektedir. Sınav sonuçları altı farklı puan türü yardımıyla hesaplanmaktadır. Tablo 5’te yükseköğretime geçiş için gerekli puan türleri ve ders ağırlık oranları verilmiştir.

Tablo 5. Yükseköğretime Geçiş Sınavı Puan Türleri ve Ders Ağırlık Oranları (MEB, 2015a).

Puan Türü	İlgili Bölümlerin % Olarak Ağırlığı			
	Türkçe	Temel Matematik	Sosyal Bilimler	Fen Bilimleri
YGS-1	20	40	10	30
YGS-2	20	30	10	40
YGS-3	40	20	30	10
YGS-4	30	20	40	10
YGS-5	37	33	20	10
YGS-6	33	37	10	20

Meslek Yüksekokullarında eğitimlerine devam etmek isteyen öğrencilerin yalnızca ilk aşama olan YGS’ye girmeleri gerekmektedir. Bu sınavdan 150 puan barajını aşan öğrenciler ön lisans programlarına girme hakkını elde etmektedirler (YÖK, 2016). Öğrencilerin başvurularında girdikleri sınavın YGS-4 puan türü dikkate alınarak bir yerleştirme yapılmaktadır.

Bunun yanı sıra “Anadolu Meslek” ve “Anadolu Teknik” liselerinin “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi”, “Çocuk Gelişimi ve Bakımı” ve “Çocuk Gelişimi” programlarının birinden mezun olan öğrenciler için Meslek Yüksekokullarının Çocuk Gelişimi bölümlerine sınavsız giriş hakkı bulunmaktadır.

4. 2. 3. Üniversite

Türkiye’de okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumlara girebilmek için öncelikle liseden mezun olma şartı aranmaktadır. Genel ya da mesleki bir liseden mezun olan öğrenciler yükseköğrenim görebilmek için iki aşamalı bir üniversite sınavına girmek zorundadırlar. Sınavın birinci aşaması olan “Yükseköğretime Geçiş Sınavı” (YGS) ortak bir sınavdır ve adayların yeterliliğini ölçmektedir (Topal, 2011). Bu sınavda 180 puan barajını aşan öğrenciler, ikinci aşama olan “Lisans Yerleştirme Sınavına”(LYS) katılma hakkı elde ederler. Okul Öncesi Öğretmenliği bölümüne başvuru yapacak olan adayların YGS-5 puan türü dikkate alınmaktadır (YÖK, 2016a).

Okul öncesi öğretmeni olmak isteyen adaylar LYS’de ilgili sınavlara girerler. Öğrencilerin YGS ve LYS sınavlarından aldıkları puanlara diploma başarı notları da eklenerek her aday için farklı programlara başvurabileceği puan türleri ortaya çıkmaktadır. Okul Öncesi Öğretmenliği için MF-1 puan türü dikkate alınmaktadır. Türkiye’nin çeşitli üniversiteleri için taban ve tavan puanlarında farklılık gözlemlenmektedir. Örneğin 2015-2016 eğitim öğretim yılı için Hacettepe Üniversite Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği için taban puanı 384,12520 iken, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği için taban puanın 351,58454 olduğu görülmektedir (URL-1, 2016). Yeterli puan alan öğrenciler üniversite tercihlerini online olarak yapmaktadırlar. Tercih yaparken yaptıkları sıralama oldukça önemlidir çünkü yalnızca uygun olan bir tercihleri gerçekleştirilmektedir.

4. 3. Almanya Okul Öncesi Öğretmenliği Yetiştirme Programlarının Süre, İçerik ve Mezuniyet Koşulları

4. 3. 1. Meslek Lisesi/Meslek Koleji

Meslek kolejinde verilen eğitim bir yıllık başlangıç dönemi, iki yıllık yeterlilik dönemi ve bir yıllık staj dönemi olmak üzere dört yılda tamamlanmaktadır. Program mesleğe dayalı, meslek üstü öğrenme düzeyi ve seçmeli alan olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Tablo 6’da okul öncesi öğretmen adaylarının dört yıllık eğitimleri boyunca her iki dönemde de almak zorunda oldukları dersler listelenmiştir.

Tablo 6. Meslek Lisesi 4 Yıllık Öğretim Programı (QUA-LİS, 2016).

Öğrenme Düzeyi ve İlgili Dersler	Sınıf ve Dönem ve Haftalık Ders Saati						
	11.1	11.2	12.1	12.2	13.1	13.2	14
Mesleğe dayalı öğrenme düzeyi							
Biyoloji	3	3	3 (5)	3 (5)	3 (5)	3 (5)	-
Eğitim bilimleri	6	6	6	6	6	6	-
İngilizce	3	3	3	3	3	3	-
Didaktik (Alan Bilgisi) ve Yöntem Bilgisi	3	3	3	3	3	3	4
Matematik	3	3	3	3	3	3	-
Resim, Müzik	3	3	2	2	2	2	-
II. Yabancı Dil	3	3	3	3	3	3	-
Staj Uygulaması	6 hafta			8 hafta		34 saat	
Meslek üstü Öğrenme Düzeyi							
Almanca (Çocuk ve Gençlik Edebiyatı)	4	4	3	3	3	3	-
Toplum Bilgisi- Tarih	2	2	2	2	2	2	-
Din Bilgisi	2	2	2	2	2	2	-
Beden Dersi	2	2	2	2	2	2	-
Seçmeli Alanı							
Seçmeli ders	2	2	2	2	2	2	-
Haftalık ders saati	36	36	36	36	36	36	38
Yıllık Haftalık ders saati	146						154

Meslek kolejlerinde dersler dil-edebiyat-sanatsal, toplumbilim, matematik-fen-teknik alanlarından ve din bilgisi ve beden dersinden oluşmaktadır (QUA-LİS, 2016).

Meslek kolejlerinde özel alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür ders ayrımı yapmak oldukça zordur çünkü yalnızca okul öncesi öğretmenlerine yönelik hazırlanmış olan bir program değildir. Farklı meslek gruplarına yönelik yalnızca bazı derslerde bir ayrıştırma mevcuttur. Bunlar arasında eğitim bilimleri ve didaktik-yöntem bilgisi dersleri yer almaktadır. Adaylar yalnızca bu derslerde ve staj uygulamalarında kendi alanlarına yönelik bilgiler edinmektedirler.

Adaylar hem 12. sınıfta 4 hafta olmak üzere hem de 14. sınıfın tamamında staj uygulamaları yapmaktadırlar. 12. Sınıfta gerçekleştirilen staj adayların mesleklerini daha iyi tanımaları ve meslek hakkında bilgi edinmeleri açısından oldukça önemlidir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının mezun olup okul öncesi öğretmeni olabilmeleri için öncelikle "Abitür" adı verilen lise bitirme sınavını geçmeleri, daha sonrasında ise iki aşamalı meslek bitirme sınavını başarıyla tamamlamaları gerekmektedir.

Lise bitirme sınavından sonra adaylar 14. sınıfta bir yıllık bir stajın yanı sıra okulda staj semineri ve didaktik-yöntem bilgisi derslerine katılmak zorundadırlar. Bu stajı

başarıyla tamamlayan adaylar meslek bitirme sınavının birinci aşamasına geçebilmektedir. Burada lise bitirme sınavına benzer bir uygulama gerçekleştirilmektedir. Adaylar seçmiş oldukları iki ağırlık dersinden, bir adet de temel dersten yazılı sınava tabi tutulmaktadır. Okul öncesi öğretmen olmak isteyen adayların ağırlık dersleri eğitim bilimleri ve biyoloji ya da Almanca olmak zorundadır. Ağırlık derslerinde daha derin bir eğitim söz konusu olduğu için ders saatleri temel derslere oranla daha fazladır. Meslek bitirme sınavında bu derslerin süresi de daha fazla olup not oluştururken çarpıldığı katsayı da ona göre fazladır. Temel derslerden biri Almanca, İngilizce ya da din bilgisi diğeri ise didaktik ve yöntem bilgisi dersi olmak zorundadır. Adayların meslek bitirme sınavının iki aşamasında da alacak oldukları dersler şu şekilde sıralanmaktadır:

Meslek bitirme sınavının birinci aşaması:

1. Eğitim bilimleri (yazılı sınav)
2. Biyoloji ya da Almanca (yazılı sınav)
3. Almanca ya da İngilizce ya da Din Bilgisi (yazılı sınav)

Meslek bitirme sınavının ikinci aşaması

4. Didaktik ve Yöntem Bilgisi (sözlü sınav)
5. Alan Uygulaması sınavı (sözlü sınav)

Meslek bitirme sınavı lise bitirme sınavına benzediği için ve çoğu zaman aynı dersler yer aldığı adayların bir veya iki sınavdan muaf olma durumu da söz konusu olabilmektedir (MfSW, 2014). Meslek bitirme sınavının ikinci kısmı daha çok sözlü sınav şeklinde gerçekleştirilmekte olup alanı öğretme bilgisine dayalıdır. Meslek bitirme sınavından mezun olan adaylar hem lise olgunluk diplomasına erişip not ortalamaları doğrultusunda istedikleri bölümde okuma şansına sahip olup aynı zamanda da meslek sahibi olmaktadır.

4. 3. 2. Üst Düzey Meslek Teknik Okulu (ÜDMTO)

Okul öncesi öğretmen ya da eğitmen olabilmek için adayları üç yıllık bir eğitim beklemektedir. İlk iki yılı hem okul hem uygulama okulunda eşzamanlı bir eğitimle geçiren adaylar, eğitimlerinin üçüncü yılında bir yıllık öğretmenlik uygulaması yapmak zorundadırlar.

Okul öncesi öğretmenlerinin görevleri arasında çocuk ve gençlerin davranış ve durumlarını gözlemlemek, onlara bakım vermek, desteklemek, sonuçları pedagojik teorilerle analiz edip gelişim düzeyi, motivasyon ve sosyal davranışları hakkında yargıya varmak yer almaktadır. Bu bağlamda uzun süreli eğitim planları düzenleyip, uygulamalar ve pedagojik önlemler hazırlamaktadırlar. Yaratıcı uygulamalar ve özgür oyunlar sayesinde çocuk ve gençlerin ruhsal ve bedensel gelişimini desteklemektedirler. Bunların

yanı sıra önlem ve sonuçları belgeleyip, görüşmeler yapıp, hem okul içi hem okul dışı sorunlara çözüm aramaktadırlar. Dahası yemek hazırlamak, basit hastalık ve yaralanmalarda tedavi etmek, vücut bakımı ve sağlık bilgisi konularında örnek olmak okul öncesi öğretmenlerinin görevleri arasında yer almaktadır.

Aşağıda Tablo 7’de okul öncesi öğretmenin öğrenim planı yer almaktadır. Bu plan üç öğrenme düzeyini içermektedir. Bunlar

1. Meslek üstü,
2. Mesleğe dayalı ve
3. Seçmeli alandır.

Meslek üstü öğrenme düzeyine ve mesleğe dayalı düzeydeki ilk yedi modül her yıl uygulanmaktadır. Adayların iki yıllık teorik eğitimlerinde ayriyeten her yıl bir tane olmak üzere seçmeli ders seçmeleri gerekmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının ÜDMTO’daki öğretim programı Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7. Okul ve Geliştirme Bakanlığının (MFSW) NRW Eyaleti İçin Yayınlanan Ortak Öğretim Programı

Öğrenme Düzeyi	Dersin Adı	Alan	Zaman
Meslek üstü	a) Almanca/İletişim	GK	120-200
	b) Yabancı Dil	GK	80-160
	c) Politika / Toplum bilgisi	GK	80-120
	d) Doğa Bilimleri	GK	120-200
	Toplam		400-600
Mesleğe Dayalı/	1. Mesleki Kimlik ve Bakış Açısı Geliştirmek	AB	160-320
	2. Pedagojik İlişkiler Düzenlemek ve Gruplarla Birlikte Çalışmak	AB	240-280
	3. Farklılığa Karşı Duyarlı Olma ve Geliştirme	AB	240-280
	4. Öğrenme Alanlarında Sosyal Pedagojik Görevlerin Düzenlenmesi	AB	600-680
	5. Aileler ile Birlikte Eğitim ve Öğretim İşbirliği İçinde Olmak	ÖMB	160-200
	6. Kurum ve Grup Oluşturup Farklı Ağlar ile Ortak Çalışmak	ÖMB	160-200
	7. Protestan Din bilgisi/Katolik Din Bilgisi/ Felsefe	AB	160
	8. Seçmeli 1: İstenen bir öğrenme alanına odaklanma	AB	120
	9. Seçmeli 2: Çalışma alanı ve hedef gruba odaklanma	AB	120
	10. Proje Çalışması	AB	160-320
	11. Sosyal Pedagojik Uygulama (çocuklar, gençler ve genç yetişkinlere yönelik staj uygulaması)	ÖMB	En az 1200
Seçmeli Alan	İstenilen bir alanda derinleşme, geliştirme	AB	0-100
Toplam			En az 3600

Tabloda yer alan “Alan” kısmı YÖK’ün belirlemiş olduğu Alan Bilgisi (AB), Öğretmenlik Meslek Bilgisi (ÖMB) ve Genel Kültür (GK) alanlarına yönelik bir sınıflandırmayı içermektedir (Küçükahmet, 2007). Meslek Üstü Öğrenme Düzeyi GK bilgisinin aktarıldığı dersleri içermektedir. Diğer programlarda okuyan adayların da almak zorunda oldukları ve doğrudan görülen ve verilecek olan eğitimle ilgisi olmayan dersler bu alanda yer almaktadır. Bu dersler Almanca/İletişim, Yabancı Dil İngilizce, Toplum Bilimi ve Doğa Bilimleri olmak üzere dörde ayrılmaktadır.

Almanca/İletişim dersinde çocukluk, gençlik ve yetişkinlik evreleri farklı dönemsel edebi metinlerde gösterilmektedir. Bunun yanı sıra eğitimde çok dillilik, çocuk ve gençlerde sözlü ve dırdışı iletişim, çocuk edebiyatı yardımıyla toplumda çeşitlilik konularına da değinilmektedir. Bunların yanı sıra Almanca dersinde aşağıdaki konulara da yer verilmektedir:

1. Edebiyat ve Dil kavramlarının canlandırması
2. Dil ve Anlatımın sosyal süreçlerde elçi olması
3. Sunum becerisi
4. Dil ve Dil Kültürleri
5. Anadil ve İkinci Dil Edinimi ve Geliştirilmesi
6. Yaratıcılık ve Kompozisyon yazma
7. Mesleki konuşma yapma
8. Toplum içinde konuşma ve yazma faaliyetleri

Yabancı Dil İngilizce dersi kapsamında çocuklar ve gençlerin gelişim dönemleri, karşılaştıkları sorunlar, aile yapıları, sosyal çevreleri, etnik azınlıklar, farklı kültürlerle bir arada yaşama, dil öğrenimi, yaratıcı yazma, çözüm stratejileri geliştirme ve dilbilgisi gibi konular konu işlenmektedir

Siyaset ve Toplum Bilimi dersi kapsamında adaylar farklı içerikler ile karşılaşmaktadırlar. Bunlar arasında

1. Tarihi ve sosyal gelişim sürecinde çocukluk ve yetişkinlik
2. Çocuk, genç ve yetişkinlerin kültürel ve dini farklılıkların bulunduğu bir toplumda yaşaması
3. Toplumda farklı yaşayış biçimlerinin çocuk, genç ve yetişkinlere etkileri
4. Demokrasi ve Katılım: Çocuklarla çocuklar için demokrasi
5. Dünyadaki göçün nedenleri, tarihi ve etkileri
6. Sosyal dışlanma yerine Uyum ve Katılım
7. Avrupa Eğitim Sistemleri Karşılaştırması
8. Avrupa’da Okul Öncesi Öğretmenleri

yer almaktadır.

Doğa Bilimleri dersinde iki yıl boyunca çocuk ve gençlerin doğa ve çevreyle etkileşimlerinden başlayarak sağlıklı bir yaşam için çocuk beslenmesi, sağlıklı kalma ve korunma için önlem programları, çocuk hastalıkları konuları ele alınmaktadır. Bu konuların yanı sıra sağlık eğitimi, çevre eğitimi ve doğa keşifleri görüşleri ele alınmaktadır.

Mesleğe dayalı öğrenme düzeyinde gelecekteki mesleğe yönelik bilgilerin verildiği dersler bulunmaktadır. Mesleğe dayalı öğrenme düzeyinde altı öğrenme alanı yer almaktadır. Bu alanlar Almanya geneli için geçerlidir. Bu alanların yanı sıra okulların kendi belirledikleri dersler de mevcuttur ve bu okuldan okula küçük farklılıklar gösterebilmektedir.

Aşağıda öğrenme alanları ve dersler kısaca tanıtılacaktır.

1. Mesleki Kimlik ve Bakış Açısı Geliştirmek

Bu öğrenme alanı adayların mesleklerinde profesyonelleşmeleri için okul öncesi öğretmenliği tarihi ile ilgili bilgi edinmelerini, çocuk ve gençler gibi farklı çalışma alanlarını ve bu alanların ihtiyaçlarından haberdar olmayı gerektirmektedir. Öğrenme ve çalışma yöntemlerinin yanı sıra kendi mesleğinde mesleki gelişim modelleri hakkında bilgi sahibi olmayı amaçlamaktadır. Bu öğrenme alanını tamamlayan adayların meslekleriyle ilgili beklenti ve gerekliliklerin farkında olmaları hedeflenmektedir. Öğrenme alanına içeriksel olarak yaklaşıldığında, meslek tarihi, mesleğin uygulama alanları, meslekten beklentiler ve mesleki eğitimin beklentileri gibi konuların işlendiği bir alan olduğu görülmektedir.

2. Pedagojik İlişkiler Düzenlemek ve Gruplarla Birlikte Çalışmak

Okul öncesi öğretmenleri hem tek tek çocuk, genç ya da yetişkinler ile hem de gruplarla çalışıp eğitim rolünü üstlenmektedirler. Bu öğrenme alanında adaylara çocuk, genç ve yetişkinlerin toplum, tarih ve kültür bağlamındaki yeri görselleştirilmektedir. Sosyal pedagojinin klasik yöntemlerinden biri olan grup çalışması yöntemi hakkında geniş ve derin bilgi sahibi olan adaylar, aynı zamanda eğitim bilimsel kavram ve teorileri tanıyıp, bunların çocuk ve gençler ile birlikte çalışmada ne derece önemli olduğunu öğrenmektedirler. Bunların yanı sıra pedagojik durumlarda etkili bir iletişim ve dil gelişimi için geniş bir bilgiye sahip olma ve sorunları yönetme kabiliyeti gibi bilgiler de bu öğrenme alanının çıktıları arasında yer almaktadır. Adaylar empati kurma, çalışacağı farklı gruplardaki kişileri bir birey olarak kabul edip onlara saygı duyma, her bir grup üyesinin kendini faydalı olarak görebilmesi için ortamlar yaratma becerisi ile donatılmaya çalışılmaktadır. Bir diğer önemli beceri ise adayların çalışacakları gruplardaki kişilere sorunlarını kendilerinin çözmesi için yardımcı olacak yöntemler öğretebilmesidir.

3. Farklılığa Karşı Duyarlı Olma ve Geliştirme

Okul öncesi öğretmen adayları bu modül yardımıyla çocuk, genç ve yetişkinlerin bireysel ve kendilerine özgü öğrenme ve gelişme süreçlerinden haberdar olup böylece

özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere daha etkili bir şekilde destek olmayı öğrenmektedirler. Burada özel eğitimden kasıt yalnızca zihinsel olarak öğrenme engeli bulunan kişilerin değil, aynı zamanda sosyal yönden engeli bulunanların, yani göçmen çocuklarının da eğitim sürecinde aktif olarak yer almasıdır.

4. Öğrenme Alanlarında Sosyal Pedagojik Görevlerin Düzenlenmesi

Bu dersin amacı öğretmen adaylarının çalışma gruplarını, yani çocuk, genç ve yetişkinleri, belli bir amaca göre gözlemleyip pedagojik olarak analiz edebilmelerini sağlamaktır. Bunun yanı sıra bu ders kapsamında çocukların hareket; beden; sağlık ve beslenme; dil ve iletişim; sosyal, kültürel ve kültürlerarası eğitim; müzik ve estetik eğitimi; Din ve ahlak eğitimi; matematik eğitimi; fen ve teknik eğitimi, çevre eğitimi ve medya eğitim alanlarında gelişmelerine katkı sağlayacak ve geliştirecek planlar oluşturulması hedeflenmektedir.

5. Aileler ile Birlikte Eğitim ve Öğretim İşbirliği İçinde Olmak

Öğretmen adayları bu ders kapsamında çocukların eğitiminde baş aktör olan aileler ile görüşmeler yapma, onları da öğrenme sürecine dâhil etme ve birlikte çocukların gelişimine katkı sağlamayı öğrenmektedirler.

6. Kurum ve Grup Oluşturup Farklı Ağlar ile Ortak Çalışmak

Okul öncesi öğretmen adayları yaptıkları işin kalitesini arttırmak ve çalışacakları kurumun organize edilmesine yardımcı olmak için grup içinde sorumluluk almayı öğrenmektedirler. Bunun yanı sıra idarecilik ve personel liderliği hakkında da bilgi sahibi olmaktadır.

7. Protestan Din bilgisi/Katolik Din Bilgisi/ Felsefe

Her iki grup için de önemli olan iki boyut vardır. Bu eğitim sayesinde öğretmen adaylarının kendi gelişimlerine katkıda bulunmak ama aynı zamanda da mesleki becerilerini geliştirmek amacıyla bu dersi görmektedirler. Dersin amacı öğretmen adaylarının çalışacakları gruptaki çocuklara dini onların anlayacağı düzeyde aktarmak ve dini gelenek ve yaşam sorularıyla onların dini daha iyi anlamasına yardımcı olmaktır. Çocukların farklı dinlere mensup insanlara karşı saygı ve hoşgörü ile yaklaşmayı öğretmek dersin bir diğer amacı arasında yer almaktadır. Hristiyan dinine ait olmayan öğretmen adayları için felsefe seçeneği de bulunmaktadır.

8. Seçmeli 1: İstenen bir öğrenme alanına odaklanma

Öğretmen adayları on farklı öğrenme alanından birine odaklanıp daha detaylı bir şekilde çocukların bu alanda geliştirilmesine nasıl yardımcı olacaklarını öğrenmektedirler. Bu alanlar hareket, beden, sağlık ve beslenme, dil ve iletişim, sosyal-kültürel ve kültürlerarası eğitim, müzik ve estetik eğitimi, din ve ahlak eğitimi, matematik eğitimi, fen ve teknik eğitimi, çevre eğitimi ve medya olarak sıralanmaktadır.

9. Seçmeli 2: Çalışma alanına ve hedef gruba odaklanma

Almanya'da okul öncesi öğretmenlerinin çalışma alanı geniş olduğundan bu ders kapsamında adaylardan bir gruba odaklanmaları, bu hedef gruba yönelik çalışmalar yapıp staj yapmaları beklenmektedir. Adaylar burada 0-6 yaş grubuna odaklanıp okul öncesi eğitim kurumlarında, ilkokul çağındaki çocuklara odaklanıp ilkokullarda, 6-17 yaş grubuna odaklanıp gençlik merkezlerinde stajlarını gerçekleştirebilmektedirler.

10. Proje çalışması

Meslek teknik okullarının değişmez dersi olarak proje çalışması oldukça önemlidir. Öğretmen adayları grup çalışması ile projeler üretip bunları sınıfta deneyip daha sonra yapacak oldukları stajda uygulamaları gerekmektedir. Proje çalışması üç aşamada gerçekleşmektedir. Birinci aşamada meslek teknik okulunda öğretmen adaylarına proje çalışmasının yöntemleri tanıtılmaktadır. Adaylar grup çalışması için kurallar geliştirip çalışacakları grubu okulda gözlemlemeye gitmektedirler. Gözlemin amacı çalışma grubuyla yapılabilecek en uygun projeyi geliştirmektir. İkinci aşamada sekiz haftalık stajları boyunca öğretmen adayları geliştirdikleri projeleri uygulamaktadırlar. Uygulama süresinde meslek teknik okulundaki öğretmen tarafından ziyaret edilip dersi izlenmektedir. Meslek teknik okulunda gerçekleşen üçüncü aşamada ise öğretmen adayları yaptıkları projeyi yansıtip sonuçlarını sınıfla birlikte değerlendirmektedirler. Daha sonra her grup meslek teknik okuluna yeni başlayacak öğretmen adayları için bir sunum hazırlamaktadır. Bu sunumda mesleği daha iyi tanıtmak adına yapmış oldukları projeleri sunmaktadırlar.

11. Sosyal pedagojik Uygulama (çocuklar, gençler ve genç yetişkinler için)

Sosyal pedagojik uygulama bir yıllık stajı kapsamaktadır. Bir yıllık staj kapsamında öğretmen adayları haftanın bir günü meslek teknik okulunda staj semineri altında derse katılmak zorundadırlar.

Seçmeli Alan

Adaylar öğrenme alanlarından bir alan belirleyip buna ilişkin daha derin bilgiye erişme imkânı elde edeceklerdir. Bunun yanı sıra bu ders kapsamında ilgili alana ilişkin ders planlama ve uygulama gibi yeterlikler de adaylara kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Tablo 7'de de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmen adaylarının eğitiminde özel alan bilgisi derslerine ağırlık verilmektedir. Özel alan bilgisi derslerine harcanan zaman yıllık 1800 saat iken, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri 1520 ve genel kültür dersleri de 400 saat civarındadır. Adayların girmek zorunda oldukları derslere bakıldığında ilk yıl 13 adet ders alan adayların, ikinci yıl 15, üçüncü yıl ise yalnızca staj uygulaması ve buna bağlı olan semineri almak zorunda oldukları görülmektedir. Toplamda üç yıllık eğitimleri boyunca adayların staj uygulamaları da dâhil olmak üzere 30 adet dersi başarıyla tamamlamaları gerekmektedir. Üç yıllık süre içerisinde başarılması zorunlu olan bu

derslerin 8 tanesi GK bilgili dersler, 6 tanesi ÖMB'ye ilişkin dersler ve yarısından fazlası (16 adet) AB'ye ilişkin dersler olarak ayrılmaktadır. ÜDMTO'da okul öncesi öğretmeni olmak isteyen adayların AB ağırlıklı bir eğitimden geçtiklerini söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra adaylar üç yıllık eğitimlerinin ikinci yılında proje çalışması dersinde üretmiş oldukları projeleri 16 haftalık stajları kapsamında uygulamaya geçirmektedirler. Adaylar bu süreç içerisinde her gün uygulama okuluna gidip gözlem, etkinlik planlama ve uygulama görevlerini yerine getirmektedir. İki yılın sonunda adayları bir yıllık süreyi kapsayan öğretmenlik uygulaması beklemektedir. Adayların bir yıl içerisinde hem uygulama öğretmenin hem de meslek teknik okulundaki öğretmenin gözetiminde ders planlayıp uygulaması beklenmektedir. Adaylar yapacakları 16 haftalık stajları boyunca ÜDMTO'daki danışman öğretmeni tarafından 6-8 kere, bir yıllık stajları boyunca da 4-6 kez ziyaret edilmekte olup uygulamaları izlenmektedir (MfSW, 2016).

4. 3. 3. Üniversite

Okul öncesi öğretmenliği bölümü Bachelor sistemi ile lisans eğitimi vermektedir. Bu eğitim altı dönem yani üç yıl sürmektedir. Okul öncesi öğretmenliği bölümü beş modülden oluşmaktadır ve modüllerde adayların üç beceriye ulaşması hedeflenmektedir. Şekil 4'te hem üç beceri hem de beş modül yer almaktadır ve bu bölümde tanıtılmaktadır.

Schlüsselkompetenzen	Studienbereiche	Module					
		1. Semester	2. Semester	3. Semester	4. Semester	5. Semester	6. Semester
Human- und Sozialwissenschaftliche Grundlagenkompetenzen	1. Bildung, Sozialisation und Erziehung in Biographie und Lebenswelt	1.1 Bildung und Erziehung 5	1.3 Human- u. Sozialwiss. Grundlagen II - Psychologie - Sozialmedizin - Spracherwerb 8	1.6 Human- u. Sozialwiss. Vertiefungen (WP)* (5)	1.4 Human- u. Sozialwiss. Grundlagen III - Recht 3	1.5 Human- u. Sozialwiss. Grundl. IV - Diversität - Transfönn 5	2.8 Gender/Interkulturalität/ Bildungsökonomie, u. a. 7
		1.2 Human- u. Sozialwiss. Grundlagen I - Politik/Gesell. - TWA 5				1.7 Human- u. Sozialwiss. Vertiefungen 3	
Wahrnehmungs- und Forschungskompetenzen	2. Forschung in Praxis und Wissenschaft	2.1 Wahrnehmung, Beobachtung, Dokumentation 3	2.2 Qualitative und Quantitative Sozialforschung 2	2.3 BA Forum 5			BA Thesis 13
Professions- und Praxiskompetenzen	3. Professionelles Handeln in Kindheitspädagogik und Familienbildung	3.1 Institutionen, Bildungsorte und Lernwelten (WP) 5	3.2 Didaktik der Pädagogik der Kindheit (WP) 5	3.5 Kommune und Sozialraum 5	3.8 Organisationsentwicklung 7	3.9 Professionalität und Profession 5	
			3.3 Perspektiven auf Familie 2	3.6 Familienbildung Familienberatung 5			
		4.1 Bildungszugänge/Bildungsbereiche 12	4.2 Werkstatt/Projekt (WP) 3	4.3 Werkstatt/Projekt (WP) (5)			
		5.1 Handlungs- und Forschungsfelder PädKiFa (WP)* (5)	5.2 Handlungs- und Forschungsfelder PädKiFa (WP) (5)	5.3 Handlungs- und Forschungsfelder PädKiFa (WP) (5)			

* Voraussetzung: Staatl. Anerkennung als Erzieherin und 1 Jahr Berufspraxis (inkl. Anerkennungszeit, ohne Praktika)

Şekil 4. Köln Yüksekokulu çocuk pedagojisi ve aile eğitimi modül planı (Fachhochschule Köln, 2014).

Okul öncesi öğretmen adaylarının

1. Öğrenim, sosyalleşme ve biyografi ve yaşamda eğitim
2. Uygulama ve bilimde araştırma
3. Çocuk eğitiminde ve aile eğitiminde mesleki ehililik
4. Eğitim atölyesi
5. Uygulama alanları

modüllerindeki derslere girip aşağıdaki üç beceriye ulaşmaları beklenmektedir. Bu beceriler:

1. Beşeri ve Sosyal bilimsel temellere sahip olma becerisi

II. Algılama ve Araştırma becerisi

III. Meslek ve Uygulama becerisi

olarak belirlenmiştir.

Adaylar beşeri ve sosyal bilimsel temellere sahip olma becerisine birinci modül yardımıyla ulaşmaktadır. Bu beceri her çocuğun farklı olduğu ve farklı ihtiyaçlara gereksinim duyduğu olgusunun farkında olma becerisini kapsamaktadır (Fachhochschule Köln, 2014). Adaylar ayrıca farklı kültürlerle ve yetiştirme tarzlarına saygı duyma, çocuk ve aile arasında eğitici ve yönlendirici rol üstlenme ve çocuğun ortama uyum sağlayabilmesi için ortamın çocuğa göre nasıl düzenlenmesi gerektiği becerilerini geliştirmektedir.

Algılama ve araştırma becerisi adayların okul öncesi kurumlarına giden çocukların gelişim süreçlerinin farkında olup bunları belgelemelerini ve çocuğun nasıl öğrendiğini göz önünde bulundurup planlamalarını çocukla etkileşime geçerek yapmalarını içermektedir. Adaylar aynı zamanda öğrenmeyi engelleyen faktörlerin belirlenmesi ve giderilmesi için gerekli becerilerle donatılmaktadır. Bu beceri ikinci modüldeki dersler yardımıyla elde edilmektedir.

Geriye kalan üç modül de meslek ve uygulama becerisini kazandırmak üzere planlanmıştır. Bu beceri farklı aileler ile çalışmanın çeşitlilik için faydalı olacağının bilincinde olmayı ve çocukların yetiştirilmesinde ailelerin önemini farkında olmayı kapsamaktadır (Fachhochschule Köln, 2014). Bu beceri sayesinde adaylar ailelere çocuklarını yetiştirme sürecinde rehber olup onları desteklemenin yanında veli görüşmeleri ve toplantıları yaparak aile eğitimine katkı sağlamayı öğretmektedir. Aile ve çocuklarla çalışırken her zaman farklılıklara duyarlı bir bakış açısıyla çalışıp farklı kültürden insanlara saygı çerçevesinde yaklaşmak ve özel eğitime ihtiyaç duyan çocukları eğitim öğretim sürecine dâhil etmek bu becerinin içeriklerini aktarmaktadır.

Tablo 8'de okul öncesi öğretmen adaylarının Bachelor eğitimi boyunca almak zorunda oldukları dersler verilmektedir. Bunun akabinde öğretim programındaki ders içerikleri kısaca tanıtılmaktadır.

Tablo 8. Köln Yüksekokulu Çocuk Pedagojisi ve Aile Eğitimi (OÖÖ) Öğretim Programı

Dönem	Modül	ECTS	Haftalık Ders Saati
1	1.1 Eğitim ve Öğretim	5	4
	1.2 Beşeri ve Sosyal Bilimlerin Temelleri I	5	4
	2.1 Algılama, Gözlem, Belgeleme	3	2
	3.1 Kurumlar, Eğitim Ortamları ve Öğrenme Dünya	5	4
	4.1 Öğrenme Alanları	12	10
	5.1 Davranış ve Araştırma Alanları	5	4

Tablo 8'in devamı

2	1.3 Beşeri ve Sosyal Bilimlerin Temelleri II	8	4
	2.1 Algılama, Gözlem, Belgeleme	2	4
	3.2 Çocuk Eğitimi Didaktiği (WP)	5	4
	3.3 Aileye Bakış Açıları	2	2
	4.1 Öğrenme Alanları	3	2
	5.1 Davranış ve Araştırma Alanları	5	4
	3.4 Uygulama Dönemi I: Çocuk Çağı Eğitimi	10	3
3	1.4 Beşeri ve Sosyal Bilimlerin Temelleri III	2	2
	1.6 İleri Beşeri ve Sosyal Bilimlerin Temelleri (WP)	5	4
	2.2 Nitelik ve Nicelik Açısından Sosyal Araştırma	5	4
	3.2 Çocuk Eğitimi Didaktiği (WP)	5	4
	3.3 Aile Bakış Açıları	3	2
	4.2 Atölye / Proje (WP)	5	4
	5.2 Davranış ve Araştırma Alanları (WP)	5	4
4	1.4 Beşeri ve Sosyal Bilimlerin Temelleri III	3	2
	2.2 Nitelik ve Nicelik Açısından Sosyal Araştırma	2	2
	3.5 Toplum ve Sosyal Alanlar	5	4
	3.6 Aile Eğitimi ve Aile Rehberliği	5	4
	4.2 Atölye / Proje (WP)	5	4
	5.2 Davranış ve Araştırma Alanları	5	4
	3.7 Uygulama Dönemi II: Aile Eğitimi	10	3
5	1.5 Beşeri ve Sosyal Bilimlerin Temelleri IV	5	4
	1.6 İleri Beşeri ve Sosyal Bilimlerin Temelleri	3	2
	3.8 Organizasyon Geliştirme	7	6
	4.3 Atölye/ Proje (WP)	5	5
	5.3 Davranış ve Araştırma Alanları (WP)	5	4
6	1.7 İleri Beşeri ve Sosyal Bilimlerin Temelleri	7	6
	2.3 Tez	13 (+60)	0
	3.9 Profesyonellik ve Meslek	5	4
	4.3 Atölye/ Proje (WP)	5	4
Toplam ECTS		180	

1.1 Eğitim ve Öğretim

Bu ders her biri ikişer saat olmak üzere iki seminer şeklinde uygulanmaktadır. Seminerlerden ilki pedagojik eylemler sonucu oluşan deneyimleri konu etmektedir. Bireylerin kendi çocukluk ve aile deneyimlerinden yola çıkarak çocuk ve aile eğitimine yönelik eğitim bilimsel kavramlar üzerinde durulmaktadır. İkinci seminerin merkezinde ise eğitim ve öğretime yönelik güncel ve klasik teori ve gerekçelendirmeler yer almaktadır. Ağırlık erken çocukluk ve aile konuları üzerindedir.

1.2 Beşeri ve Sosyal Bilimlerin Temelleri I

Bir dönem boyunca iki farklı seminerde adaylara bilimsel araştırma yöntemleri ve çocuk ve aile eğitime giriş niteliği taşıyan temeller tanıtılmaktadır.

1.3 Beşeri ve Sosyal Bilimlerin Temelleri II

İkinci dönem dersi olan bu ders iki saatlik ders anlatımı (konferans), ve her biri ikişer saat olmak üzere iki seminerden oluşmaktadır. Çocuk psikolojisine giriş adlı konferans dersinde gelişim modelleri, uluslararası psikolojik temel kavram ve yöntemler tanıtılmaktadır. Çocuk çağına yönelik sosyo-medikal beceriler konulu seminer dersinde çocuklar risk oluşturan hastalıklar, hastalıklardan korunma ve sağlıklı bir gelişim için gerekli olan nitelikler konu edilmektedir. Dil gelişimi adlı ikinci seminer dersinde ise dilbilimsel, sosyal ve psikolojik açıdan çocukta dil edinim süreçleri ayrıntılı bir biçimde işlenmektedir.

1.4 Beşeri ve Sosyal Bilimlerin Temelleri III

Hem üçüncü hem de dördüncü dönemde alınan bu dersin “Kurumlarda çocuk ve aile ile çalışmanın hukuksal ilkeleri “ adlı konferans dersinde ve “Sosyal hizmet alanının yasal temelleri” adlı seminer dersinde çocuklarla birlikte çalışırken dikkat edilmesi gereken hukuksal konular ele alınmaktadır.

1.5 Beşeri ve Sosyal Bilimlerin Temelleri IV

Bir konferans ve bir seminer dersinden oluşmaktadır. Konferans dersinde uyum ve uyarlamanın pedagojik eylemler içerisinde yer alması konu edilirken, seminer dersinde farklılığa yaklaşım yolları konu edilmektedir.

1.6 İleri Beşeri ve Sosyal Bilimlerin Temelleri

Bu modül sadece ortaokul kurumlarından mezun olan ve devlet tarafından tanınan okul öncesi öğretmenlerine yöneliktir.

1.7 İleri Beşeri ve Sosyal Bilimlerin Temelleri

Bu ders iki döneme yayılmaktadır. Her iki dönemde de ikişer adet seminer dersi almak zorunludur. Seminerler 1.1-1.5 modüllerin içerikleri üzerine kurulu olup, çocuk ve aile eğitiminin yanı sıra farklılığa (Cinsiyet, kültür, uyarlama) yönelik sorular sormayı içermektedir.

2.1 Algılama, Gözlem, Belgeleme

Konferans dersinde çocuk pedagojisi alanındaki gözlem yöntemleri, seminer dersinde ise gözlem uygulamalarının yanı sıra staj için hazırlık yapılmaktadır.

2.2 Nitelik ve Nicelik Açısından Sosyal Araştırmalar

İki döneme yayılmakta olan bu modül bir konferans dersi ve iki seminerden oluşmaktadır. Konferans dersinde nicel ve nitelik araştırma yöntemleri ve bunlarla ilgili kavramlar tanıtılmaktadır. Seminer dersinin ilkinde nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin

örnekler üzerinde uygulanması, anket oluşturma ve görüşme yapma yöntemleri konu edilmektedir. İkinci seminer dersinde ise adayların kendilerinin belirleyecekleri bir konu üzerinden nicel ve nitel araştırma yöntemlerini kullanmaları beklenmektedir (Ön test uygulama vb.).

2.3 Tez

Tez çalışmasına başlayabilmek için giriş koşulu olarak öğretmen adaylarının 120 ECTS'ye ulaşması gerekmektedir. Bu şartı yerine getiren adaylardan “Çocuk ve Aile Eğitimi” başlığı altındaki bilimsel bir konuyu ele alıp, kendi başına bir çalışma yürütmesi beklenmektedir. Yaklaşık olarak 55 sayfanın altında olmayacak şekilde düzenlenmiş olan tez aynı zamanda uluslararası yazım standartlarını da içinde barındırmak zorundadır.

3.1 Kurumlar, Eğitim Ortamları ve Öğrenme Dünyası

Bir dönem içerisinde hem konferans dersi hem de seminer çalışmasını kapsamaktadır. “Çocuklar için kurumlarda güncel gelişmeler” adlı konferans dersinde Almanya ve dünyadaki gençlik hizmeti ve okul yapılarına değinilmektedir. Çocuk ve aile eğitiminin tarihsel gelişimi adlı seminer dersinde çocuk ve aile dünyalarının nasıl değiştiği ve birbirlerine yansımaları araştırılmaktadır.

3.2 Çocuk Eğitimi Didaktiği (WP)

İki döneme yayılan bu modül içerisinde bir konferans dersini ve üç semineri barındırmaktadır. Konferans dersinde okul öncesi kurumlarına yönelik ulusal ve uluslar arası konseptler tartışılmaktadır. Seminer derslerinin ilki olan “öğretim programı ve alanı öğretme bilgisi” dersinde öğretim programı incelenip, ilk alan stajı için hazırlık yapılmaktadır.

“Gruplar – Etkileşim – Diyalog” adlı ikinci seminerde gözlem durumları ele alınıp didaktik kararların nasıl alınacağı hakkında fikir sahibi olmaktadır. “Didaktik eylemlerin yansıtılması” adlı diğer seminerde ise stajın değerlendirilmesi yapılmaktadır.

3.3 Aile Bakış Açıları

“Aile ve Toplum” adlı konferans dersinde toplumsal yapı değişikliklerin sonucu olarak aile kavramının değişmesi, ailenin çocuklar için sundukları kaynaklar, aile hakları ve kurum aile arasındaki ilişki gibi konular ele alınmaktadır. “Aile yapıları ve mesleki kimlik” adlı seminer dersinde aile örnekleri analiz edilip, farklı aile yapı örneklerine nasıl yaklaşılacağına değinilmektedir.

3.4 Staj Uygulaması I

Staj uygulaması 12-14 haftalık stajı içermektedir. Bu staj ikinci dönemin sonu ile üçüncü dönemin başı arasındaki tatil döneminde gerçekleştirilmektedir. Adaylar seçecek oldukları bir gruba yönelik etkinlik planlayıp bunları anaokulunda ya da ilgili merkezde uygulamaktadırlar. İkinci dönemin başında gerçekleştirilen birinci seminer dersi staj

uygulamalarına giriş niteliği taşımaktadır. Adaylar staja başlamadan önce stajın içeriği ve uygulama kuralları hakkında bilgi edinmektedirler.

Stajla eşzamanlı yürütülen ikinci seminerde adaylara uygulamaları esnasında danışmanlık ve rehberlik sunulmaktadır. Etkin şekilde etkinlik planı uygulama hakkında öğretmen adaylarına yardımcı olunmaktadır.

Son seminer ise staj bittikten sonra uygulanmaktadır. Bu seminerde stajla ilgili düşüncelere yer verilip etkinliklerin yansıtılıp değerlendirilmesi yapılmaktadır.

3.5 Toplum ve Sosyal Alanlar

“Toplum” ve “sosyal alan analizi” seminerlerinde adaylara toplumun yapısını anlamak ve çocuklarla çalışmanın yasal, ekonomik ve politik koşulları hakkında temel bilgiler aktarılmaktadır. Bunların yanı sıra sosyal alanın çocukların erken yaşta öğrenmesini desteklemesi için ne derece önemli olduğu da tartışılmaktadır.

3.6 Aile Eğitimi ve Rehberliği

Konferans dersinde aile işbirliğinin eğitim öğretime olan katkısından yola çıkılarak tarihsel gelişim süreçleri yansıtılmaktadır. Seminer dersinde ise aileler ile görüşme yapma, örnek veli toplantısı düzenleme gibi konular ile öğretmen adaylarına bu konularda pratiklik kazandırılıp ikinci staj uygulamasına hazır duruma getirilmektedir.

3.7 Staj Uygulaması II

Staj uygulaması 12-14 haftalık stajı içermektedir. Bu staj dördüncü dönemin sonu ile beşinci dönemin başı arasındaki tatil döneminde gerçekleştirilmektedir. Adaylar stajları kapsamında aile eğitimi konusuna odaklanacak olup anaokulunda ya da ilgili merkezde bilgilerini ve deneyimlerini gerçekleştirmektedirler. Dördüncü dönemin başında gerçekleştirilen birinci seminer dersi staj uygulamalarına giriş niteliği taşımaktadır. Adaylar staja başlamadan önce stajın içeriği ve uygulama kuralları hakkında bilgi edinmektedirler.

Stajla eşzamanlı yürütülen ikinci seminerde adaylara uygulamaları esnasında danışmanlık ve rehberlik sunulmaktadır. Etkin şekilde aileler ile görüşmeler yapma, görüşme yöntem ve teknikleri hakkında bilgi verilmektedir.

Son seminer ise staj bittikten sonra uygulanmaktadır. Bu seminerde stajla ilgili düşüncelere yer verilip etkinliklerin yansıtılıp değerlendirilmesi yapılmaktadır.

3.8 Organizasyon Geliştirme ve Kalite Yönetimi

Konferans dersinde organizasyon geliştirme ile kalite yönetiminin amaç ve çeşitleri adaylara aktarılmaktadır. Eğitimde kalite nasıl sağlanır ve kalite yönetiminin bir parçası olarak değerlendirme nasıl gerçekleşmeli sorularına bu ders kapsamında cevap aranmaktadır.

Her iki seminer dersinde de idarecilik görevleri, değerlendirme süreçleri, okul öncesi kurumlardaki farklı değerlendirme biçimleri ve bunların işlevleri konu edilmektedir.

3.9 Profesyonellik ve Meslek

Konferans dersinde etik kuramları ve bu kuramların uygulamalara etkisi araştırılmaktadır. Seminer dersinde de çocuk ve aile pedagogu olarak görev ve sorumluluklar hakkında bilgilendirilmektedir adaylar.

4.1 Öğrenme Alanları

İki dönem devam eden bu modülde adaylar sekiz seminer dersinden altı dersi almak zorundadırlar. Dersler okul öncesindeki gelişim alanlarına yönelik örnek uygulamaları içermektedir. Adaylar oyun, hareket, medya, matematiksel düşünme-fen, sanat, müzik, dil gelişim alanlarından altı tanesini seçmek zorundadırlar.

4.2 Atölye

Adaylar dört adet seminerden iki dönem boyunca iki adet seçmek zorundadırlar. Atölye derslerinin amacı araştırmacı öğrenmeyi desteklemektir.

5.2 Davranış ve Araştırma Alanları

Çocuk ve aile eğitimi alanından seçilmiş araştırma alanları konu edilmektedir. Çocuk ve aile bölümünde farklı alanlara ağırlık verilmektedir, örneğin 0-3 yaş arası çocuklarla çalışmak, ilkokulda görevli olmak, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarla çalışmak gibi.

5.3 Davranış ve Araştırma Alanları

Çocuk ve aile eğitimi alanından seçilmiş araştırma alanları konu edilmektedir. Çocuk ve aile bölümünde farklı alanlara ağırlık verilmektedir, örneğin 0-3 yaş arası çocuklarla çalışmak, ilkokulda görevli olmak, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarla çalışmak gibi.

Okul öncesi öğretmenliği bölümü beş modül şeklinde organize edilmiştir. Ancak bu beş modül kendi içinde 22 alt modüllere ayrılmaktadır. Ders içeriklerinden de anlaşılacağı üzere her ders genel bilgilerin verildiği konferans dersinden ve bu bilgilerin nasıl uygulanacağına dair açıklamalar ve uygulamaların yapıldığı seminer dersinden oluşmaktadır. Bu nedenle de öğretmen adaylarının üç yılın sonunda girip başarıyla tamamlamaları gereken ders sayısı 56'dır. Detaylıca bakıldığında derslerin yarısından fazlasının AB'ye yönelik olduğu, ÖMB'ye yönelik 15 ve GK'ye yönelik yalnızca 5 ders bulunduğu görülmektedir. Bir modül birden fazla alana yönelik bilgiyi içermektedir. Örneğin "İnsan ve Sosyal Bilimsel Temeller I" dersi içerisinde yer alan seminer dersinin biri adaylara bilimsel araştırma yöntemleri kazandırmaya yönelikken, yani GK alanını kapsarken, ikinci seminer dersi çocuk ve aile eğitime giriş niteliği taşıyan temeller tanıtılmakta olduğu için AB alanını içermektedir. GK ile ilgili derslerin çoğunluğunu bilimsel araştırma yöntemleri ve genel bilimsel temellerin verildiği dersler oluşturmaktadır.

Program doğrultusunda iki adet staj uygulaması gerçekleştirilmektedir ve her bir staj 12-14 hafta sürmektedir. Staj uygulamaları farklı alan ev çalışma gruplarına odaklanmak için değişik fırsatlar sunmaktadır. Birinci yılın sonunda yapılan stajda adayların 0-12 yaş

aralığındaki çocukların bakım, eğitim ve öğretimini gerçekleştirmeye yönelik kurumlar seçmeleri ve staj uygulaması yapmaları gerekmektedir. İkinci yılın sonunda yapılan staj uygulaması ise bu çocukların ailelerine odaklanmakta olup, aile eğitimi ve rehberliği konularının ele alınmasını ön görmüştür.

Dikkat çekici olan bir diğer nokta staj uygulaması ile birlikte yürütülen seminer sayısıdır. Görüldüğü gibi her staj uygulamasına yönelik üç adet seminer dersi bulunmaktadır. Bunlardan ilki staj yapılmadan önce gerçekleşmekte olup stajla ilgili olarak genel bilgi vermeyi amaçlamaktadır. İkinci seminer stajla birlikte eşzamanlı yürütülmekte olup adaylara uygulamaları esnasında danışmanlık ve rehberlik sunulmaktadır. Ayrıca etkin bir şekilde etkinlik planı uygulama hakkında öğretmen adaylarına yardımcı olunmaktadır. Son seminer ise staj bittikten sonra uygulanmakta olup stajla ilgili düşüncelere yer verilip etkinliklerin yansıtılıp değerlendirilmesi yapılmaktadır. Almanya’da okul öncesi öğretmenliği programında staj uygulamalarına katılabilmek için adayların belli koşulları yerine getirmeleri gerekmektedir. Örneğin ilk staj uygulamasını gerçekleştirebilmek için adayların 2.1, 3.1 ve 3.2 modüllerini başarıyla tamamlamaları gerekmektedir. Benzer şekilde ikinci staj uygulaması için de adayların 2.2, 3.3 ve 3.6 modüllerini başarıyla tamamlamaları gerekmektedir. Bu modüller tamamlanmadığı takdirde adayların staj uygulaması yapmaları mümkün değildir.

Tüm dersleri başarıyla tamamlayıp ve staj uygulamalarını gerçekleştiren adaylar 120 ECTS’ye ulaşmaktadır. Böylece son aşama olan tez yazmaya da hak kazanmaktadırlar. 120 krediye ulaşamayan adayların tez yazma safhasına geçmelerine imkân sağlanmamaktadır. Kurul tarafından belli bir konu verildikten sonra adaylara tezlerini yazmaları için 9 hafta süre verilmektedir. Bu süre zarfında tezini yazıp en az “4-yeterli” olarak tezi değerlendirilen adaylar toplamda 180 krediye ulaşarak mezun edilmektedirler.

4. 4. Türkiye Okul Öncesi Öğretmenliği Yetiştirme Programlarının Süre, İçerik ve Mezuniyet Koşulları

4. 4. 1. Meslek Lisesi

Dört yıl olarak tasarlanan “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Alanı” programı kapsamında 9. sınıfta ortak dersler ve 10. sınıfta ortak derslerin yanı sıra alan ortak derslerinin okutulması planlanmıştır. 11 ve 12. sınıflardaki eğitim ise ortak dersler ile dallara özel dersleri içermektedir. Onuncu ve on birinci sınıfta alanda yer alan tüm dallara yönelik ortak yeterlikleri kazandıran dersler sunulmaktadır. On ikinci sınıf ise daha çok diplomaya götüren dala ait yeterlikleri içeren dersleri kapsamaktadır (MEB, 2011). Tablo 9’da Milli

Eğitim Bakanlığı çerçeve öğretim programı kapsamında okul öncesi öğretmen aday adaylarının almak zorunda dersler ve ders saatleri görülmektedir.

Tablo 9. Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu Meslek Liseleri Çerçeve Öğretim Programı

Ders kategorisi	Dersler	9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf
Ortak dersler	Dil ve Anlatım	2	2	2	2
	Türk Edebiyatı	3	3	3	3
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	1	1	1
	Tarih	2	2	-	-
	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	-	-	2	-
	Coğrafya	2	2	-	-
	Matematik	4	-	-	-
	Geometri	2	-	-	-
	Fizik	2	-	-	-
	Kimya	2	-	-	-
	Biyoloji	2	-	-	-
	Sağlık Bilgisi	1	-	-	-
	Felsefe	-	-	2	-
	Yabancı Dil	6	4	4	4
	Beden Eğitimi	2	2	2	-
	Görsel Sanatlar / Müzik	1	-	-	-
	Milli Güvenlik Bilgisi	-	1	-	-
	Trafik ve İlk Yardım	-	-	-	1
Toplam		32	17	16	11
Alan Ortak Dersleri	Mesleki Gelişim	-	2	-	-
	Gelişim Alanları	-	3	-	-
	Anne ve Çocuk Sağlığı	-	2	-	-
	Çocuk Beslenmesi	-	2	-	-
	Çocuk Etkinliklerinde Müzik	-	2	-	-
	Çocuk Ruh Sağlığı	-	2	-	-
Dal Dersleri	Erken Çocukluk ve Özel Eğitim İlkeleri ve Kurumları	-	2	-	-
	Erken Çocuklukta Program	-	-	15	19
	Erken Çocuklukta Öz Bakım	-	-		
	Animasyon	-	-		
	Oyuncak Yapımı	-	-		
	Çocukla İletişim	-	-		
	Drama	-	-		
	Oyun	-	-		
	Çocuk Bakımı	-	-		
	Çocuk Edebiyatı	-	-		
	İlk Yardım	-	-		
Alan/Dal Ders Saatleri Toplamı		-	15	15	19
Seçmeli Ders Saati Toplamı		-	12	13	14
Rehberlik ve Yönlendirme		1	1	1	1
Toplam Ders Saati		33	45	45	45

Ders çizelgesi incelendiğinde adayların yalnızca 9. sınıfta matematik dersi aldıkları görülmektedir. Bu dersin içeriğine bakıldığında ise matematik eğitimi ile bağlantılı değil de genel matematik ile ilgili içerikli olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin gördükleri konular arasında kümeler, bağıntı, fonksiyon, işlemler ve sayılar yer almaktadır (Alkan, 2012) .

Adaylar dört yıllık eğitimleri boyunca 34 ortak ders, 10 dal dersleri ve 7 alan ortak dersleri görmektedirler. Adaylar onuncu sınıfta ilk olarak alan ortak dersleri ile karşılaşmaktadırlar. Haftalık olarak 15 saat alan ortak dersi gören adaylar, bu derslerin

yanı sıra 17 saat de ortak ders havuzundan ders alma zorundadır. Bunlardan ilki “Mesleki Gelişim” dersidir. Bu ders kendi içerisinde farklı modüllere ayrılmakta olup amacı öğretmen adayının işe uyum sağlayabilmesi için gerekli olan genel bilgi ve becerilerle donatılmasını sağlamaktadır. Ders sayısı diğer alan ortak derslerden fazla olan “Gelişim Alanları” adlı ders kapsamında adaylar çocukların farklı gelişim alanları hakkında daha derin bilgiye sahip olup, bu alanlara yönelik etkinlik hazırlamaları amaçlanmaktadır. “Anne ve Çocuk Sağlığı” dersinde adaylara çocuk hastalıkları ve aile planlamaya yönelik etkinlik hazırlama yeterliklerin kazandırılması hedeflenmektedir. “Çocuk Beslenmesi” gebelik ve emzik döneminde beslenme ile ilgili bilgilerin adaylara aktarıldığı ders niteliği taşımaktadır. Adayların bu ders kapsamında yine beslenmeye ilişkin etkinlik planı hazırlamaları beklenmektedir. “Çocuk Etkinliklerinde Müzik” dersinde adaylar çocuk müzikleri ve bu müziklerle birlikte etkinlik planlama yeterlikleri kazandırılmaktadır. “Çocuk Ruh Sağlığı” dersi ile öğrencilere çocukları tanıma teknikleri, çocuğun aile-okul-toplum ile ilişkisi ve savunma mekanizmaları hakkında bilgi verilip bu durumlara uygun etkinlik planı hazırlamaları beklenmektedir. “Erken Çocukluk ve Özel Eğitim İlkeleri ve Kurumları” dersi kapsamında hem kurumun fiziksel özellikleri hem de kurumda çalışan personelin yeterlikleri ile ilgili bilgi ve beceriler tanıtılmaya çalışılmaktadır (MEB, 2011).

11. sınıfta 16 saat ortak dersin yanı sıra 15 saat de dal dersi gören öğrenciler meslekleri ile ilgili daha detaylı bilgi ve becerileri kazanmaktadırlar. Dallara özel ve mesleği destekleyici olan bu dersler aynı zamanda iş başında veya işletmelerde uygulanması öngörülen dersler olarak görülmektedir. “Teknik liselerde, meslek liselerine oranla dört yıl boyunca daha fazla akademik yeterliklerin kazandırılmasından dolayı dal derslerindeki modüllerin seçiminde ve uygulanmasında öğrencilerin bu akademik becerilerini kullanabileceği modüllere ve uygulamalara ağırlık verilmektedir (MEB). Dal dersler “İşletmelerde Beceri Eğitimi”, “Özel Eğitim”, “Erken Çocuklukta Program”, “Erken Çocuklukta Öz Bakım”, “Animasyon”, “Oyuncak Yapımı”, “Çocukla İletişim”, “Drama”, “Oyun”, “Çocuk Bakımı”, “Çocuk Edebiyatı” ve “İlk Yardım” olarak öğretim programında yer almaktadır.

“İşletmelerde Beceri Eğitimi” dersi öğrencilerin ilgili mevzuat doğrultusunda staj yapmalarını kapsamaktadır. “Özel Eğitim” dersi kapsamında özel eğitime ihtiyaç duyan görme, işitme, bedensel ve zihinsel engellilerin yanında dil, konuşma, öğrenme ve uyum güçlüğü çeken çocuklar ile ilgili bilgiler verilip, kaynaştırma eğitime yönelik etkinlikler hazırlama yeterlikleri kazandırılması hedeflenmektedir. “Erken Çocuklukta Program” dersi kapsamında öğrencilere yıllık ve günlük planlar hazırlama, serbest zaman, Türkçe dil, oyun, müzik, fen ve doğa etkinlikleri ve okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili bilgiler verilmektedir. Öğrencilerin bu bilgiler doğrultusunda çocukların özelliklerine uygun ilgili

etkinlikleri hazırlamaları beklenmektedir. “Erken Çocuklukta Öz Bakım” dersinde 0-36 ay ve 36-72 ay çocuklarının temel gereksinimlerini karşılamaya ilişkin bilgiler verilmektedir. “Animasyon” dersinde öğrenciler çocukları eğlendirebilecek etkinlikler olan yüz ve vücut boyama, çocuk kostüm ve aksesuarlarına yönelik etkinlikler ile animasyon uygulamaları hakkında bilgi edinip, etkinlik hazırlama yeterlikleri kazandırılmaya çalışılmaktadır. “Oyuncak Yapımı” dersi sayesinde öğrenciye eğitici oyuncak, dolgu oyuncak ve kukla hazırlamak hakkında bilgi ve beceri kazandırılmaktadır. “Çocukla İletişim” dersi kapsamında iletişim kurma teknikleri ve çocukların çevreyle ilişkilerini yürütmeleri için gerekli olan bilgilerin aktarılmaktadır. “Drama” dersi öğrenciyi drama etkinlikleri hazırlayıp uygulamak için yeterli donanıma sahip hale getirmeyi amaçlamaktadır. “Oyun” dersinde ise öğrencilerin bir oyun albümü oluşturacak nitelikte oyun etkinliklerini planlayabilmesi ve uygulayabilmesi hedeflenmektedir. “Çocuk Bakımı” dersi çocuğun gelişimine uygun ihtiyaçları karşılama, sağlık ve güvenliği sağlama, eğitimde iletişimi sağlama ve aynı zamanda çocuk etkinliklerini uygulama becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. “Çocuk Edebiyatı” dersi kapsamında öğrencilere çocuk edebiyatı kavramı tanıtılıp bu tür ile ilgili materyal oluşturma becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Son olarak “İlk Yardım” dersinde öğrencilere ilk yardımın temel ilkelerini uygulamak, temel yaşam desteği sağlamak ve yaralanma gibi acil durumlarda ilk yardım uygulayabilecek donanıma sahip olacak bilgi ve beceri aktarılmaktadır.

4. 4. 2. Meslek Yüksek Okulları

Adaylar gerekli kriterleri sağlamaları durumunda Meslek Yüksekokullarına kayıtlarını yaptırıp iki yıl boyunca Çocuk Gelişimi bölümünde ön lisans eğitimi almaktadırlar. Adayların almak zorunda oldukları dersler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Trabzon Avrasya Üniversitesi Sağlık Meslek Yüksek Okulu (Ön Lisans) Çocuk Gelişimi Bölümü Öğretim Programı

Alan	İlgili Dersler	Dönem	ECTS	Zorunlu	Seçmeli	Haftalık Ders Yüğü
AB	Oyun ve Oyun Materyalleri	1.	4	X		2
	Çocuk Gelişimi I	1.	3	X		2
	Okul Öncesi Dönemde Araç Geliştirme ve Öğretim Teknikleri	1.	5	X		2
	Çocuk Beslenmesi	1.	4	X		3

Tablo 10'un devamı

GK	Temel Bilgi Teknolojileri Kullanımı	1.	2	X	1	
	İngilizce I	1.	3	X	2	
	Türk Dili I	1.	2	X	2	
	Yaşam Boyu Spor	1.	4	X	3	
	Üniversite Seçmeli	1.	3		X	2
AB	Çocuk Gelişimi II	2.	4	X	2	
	Çocuk ve Müzik	2.	5	X	2	
	Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları	2.	5	X	3	
	Bölüm Seçmeli 1: a) Öğrenme Güçlükleri b) Ani Yaşam Olayları c) Otizm	2.	3		X	3
GK	İngilizce II	2.	3	X	2	
	Türk Dili II	2.	2	X	2	
	Üniversite Seçmeli	2.	3		X	2
AB	Özel Eğitim I	3.	5	X	3	
	Çocuk Edebiyatı	3.	5	X	3	
	Bölüm Seçmeli 2: a) Erken Okur Yazarlık b) İşaret Dili c) Çocuk Animatörlüğü	3.	4		X	3
	ÖMB	Psikolojiye Giriş	3.	4	X	3
	Staj	3.	8	X		
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi I	3.	2	X	2	
	Üniversite Seçmeli	3.	2		X	2
AB	Özel Eğitim II	4.	5	X	3	
	Çocuk Ruh Sağlığı	4.	4	X	3	
	Çocuk ve Drama	4.	4	X	2	
	Bölüm Seçmeli 3:	4.	5		X	3
	Bölüm Seçmeli 4: a) Güzel Konuşma ve Beden Dili b) Türk Toplumunu ve Çocuk c)Çocuğu tanıma Teknikleri d) Çocuk ve Hukuk	4.	5		X	3
	GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi II	4.	2	X	2
		Üniversite Seçmeli	4.	5		X
Üniversite Seçmeli Dersler Resim, Fotoğrafçılık, Müzik, Batı Sanat tarihi, İslam Sanatı Tarihi vb.						
Toplam		120 ECTS				

Dört dönem boyunca adayların staj uygulaması dâhil 30 adet derse girip başarılı olmaları beklenmektedir. Derslerin içerikleri incelendiğinde adayların ağırlıklı olarak alan

bilgisine yönelik dersler aldıkları saptanmıştır. Toplam 30 dersin yarısından fazlası alan bilgisi ağırlıklı olmakla birlikte, “Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi”, “İngilizce” ve “Türk Dili” gibi derslerin bulunduğu 12 ders ise genel kültür bilgisi içeren derslerdir. Dikkat çekici bir nokta adayların iki yıllık eğitimleri boyunca yalnızca iki adet ÖMB içeren ders görmeleridir. Bu derslerden biri “Psikolojiye Giriş” diğeri ise “Staj” uygulamasıdır.

Adayların girmiş oldukları ders saati bağlamında bir karşılaştırma yapıldığında, toplamda 42 saat AB derslerine, 24 saat GK derslerine ve staj hariç 2 saat ÖMB derslerine girdikleri görülmektedir. Kredi boyutunda bakıldığında toplam ECTS'nin %60'a yakınının AB derslerine, %30'a yakınının GK derslerine ve yalnızca %10'unun ÖMB derslerine ayrılmış olduğu görülmektedir. İki yılın sonunda Çocuk Gelişimi alanında ön lisans derecesi elde edebilmek için adayların programda alması gereken zorunlu ve seçmeli derslerin tümünü başarıyla tamamlamaları ve toplamda 120 krediye ulaşmaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra mezuniyet için genel ağırlıklı not ortalamasının 4.00 üzerinden en az 2,0 olması gerekmektedir (Avrasya Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, 2015). Ayrıca adayların 30 günlük yaz stajını tamamlamaları da mezuniyetleri için gereklidir.

Bu şartları yerine getiren adaylar Meslek Yüksekokulundan mezun edilmektedirler. Ancak bu şekilde mezun olan adayların istihdam profilini MYO şu şekilde tanımlamaktadır: “Çocuk gelişimi ön lisans programından mezun olanlar, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Anadolu kız meslek ve kız meslek liselerindeki uygulama sınıflarında ve ilköğretim okullarındaki ana sınıflarında kadrosuz usta öğretici olarak görev alabilmenin yanı sıra; resmi ve özel kurumlara bağlı kreş, yuva, anaokulu ve çocuk kulübü gibi okul öncesi eğitim kurumlarında yardımcı öğretmen olarak da çalışabilmektedir. Ayrıca çocuk kliniklerinde, özel eğitim alanında ve rehabilitasyon merkezlerinde, çocuk edebiyatı alanında, oyuncak üreticisi firmalarda, turizm ve spor merkezlerinin çocuk oyun alanlarında da çalışabilmektedirler” (Avrasya Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, 2015). Bu tanımdan da görüleceği üzere mezun olan adayların istihdam profilinin okul öncesi öğretmeni istihdam profili ile uyuşmadığı ve adayların yalnızca yardımcı öğretmen statüsünde çalışma imkânına sahip olabilecekleri anlaşılmaktadır. Resmi kurumlarda kadrolu okul öncesi öğretmeni olarak görev yapabilmek için mezun adayların “Dikey Geçiş Sınavı” (DGS) adlı sınava girmeleri ve yeterli puan alıp “Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği” ya da “Çocuk Gelişimi Eğitimi Öğretmenliği” lisans programlarına dikey geçiş yapmaları gerekmektedir (ÖSYM, 2015). 2015 yılında yapılmış olan DGS’de Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programına kabul edilen adayların eşit ağırlık puan türünden en az 260,46849, tavan puan olarak da 266,39880 aldıkları görülmektedir (ÖSYM, 2015a). Üniversitelere

tercihlerini yapıp kabul edildikten sonra adayların kaçınıcı sınıftan başlatılıp hangi derslerden muaf olacaklarına ilgili üniversitenin kurulları karar vermektedir.

4. 4. 3. Üniversite

Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmenliğine kaydını yaptıran öğretmen adayları dört yıllık bir lisans eğitimi almaktadırlar. Öğretmen adaylarının tamamlamak zorunda oldukları dersler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. K.T.Ü Fatih Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Öğretim Programı

Alan	İlgili Dersler	Dönem	ECTS	Haftalık Ders Yüğü
AB	Okul Öncesi Eğitime Giriş	1.	7	3
	Çocuk Edebiyatı	2.	5	2
	Anne Çocuk Sağlığı ve İlk Yardım	2.	5	2
	Etkili İletişim	2.	5	2
ÖMB	Eğitim Bilimine Giriş	1.	4	3
	Psikoloji	1.	7	2
	Eğitim Psikolojisi	2.	4	3
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi -I	1.	2	2
	İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi	1.	6	3
	Yazılı Anlatım I	1.	2	2
	İngilizce-I	1.	3	3
	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi -II	2.	2	2
	Türkçe II: Sözlü anlatım	2.	2	2
	İngilizce-II	2.	2	2
AB	Yaratıcılık ve Geliştirilmesi	3.	3	4
	Müzik Eğitimi-I	3.	2	3
	Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I	3.	4	3
	Anne Çocuk Beslenmesi	3.	3	2
	Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	3.	2	2
	Seçmeli 1	3.	4	2
	Seçmeli 2	3.	4	2
	Bölüm Seçmeli Dersler: Popüler Kültür ve Yansımaları, Karşılaştırmalı Eğitim, Çocuk ve Toplum,			
ÖMB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3.	3	3
	Seçmeli 3 (Fak. Seçmeli)	3.	4	2
GK	Fakülte Seçmeli: Web Sitesi Hazırlama ve Yönetimi, Teknoloji			
	Okuryazarlığı, Medya ve Psikoloji, Eğitim Felsefesi, Türk Süsleme Sanatları, Seramik Teknikleri, Güzel Yazı Teknikleri, Artistik Fotoğraf, Almanca, Fransızca, Trafik ve İlk Yardım vs.			

Tablo 11'in devamı

	Drama	4.	3	2
	Erken Çocukluk Döneminde Gelişim -II	4.	4	3
	Çocuk Ruh Sağlığı	4.	2	2
	Müzik Eğitimi II	4.	2	2
	Görsel Sanatlar Eğitimi	4.	3	2
AB	Seçmeli 4	4.	4	2
	Seçmeli 5	4.	4	2
	Bölüm Seçmeli: Trafik ve İlk Yardım, Medya Okuryazarlığı, Erken Çocuklukta Dil ve Kavram Eğitimi, Demokrasi, Çocuk ve İnsan Hakları, Antropoloji			
ÖMB	Öğretim Teknoloji ve Materyal Tasarımı	4.	4	2
GK	Seçmeli 6(Fakülte Seçmeli bkn 3. Dönem.)	4.	4	2
	Matematik Eğitimi	5.	2	2
	Seçmeli 7	5.	4	2
	Seçmeli 8	5.	4	2
AB	Bölüm Seçmeli Oyun ve Dramatik Etkinlikler Çevre Eğitimi Çocuklarda Davranış Yönetimi Eğitici Oyuncak Tasarımı			
ÖMB	Topluma Hizmet Uygulamaları	5.	3	1+3
	Okul Deneyimi	5.	6	1+3
	Özel Eğitim	5.	3	2
GK	Seçmeli 9 (Fakülte Seçmeli)	5.	4	2
	Sınıf Yönetimi	6.	3	2
	Özel Öğretim Yöntemleri II	6.	4	2+2
ÖMB	Türk Eğitim Tarihi	6.	2	2
	Okul Öncesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	6.	5	3
	Erken Çocukluk Döneminde Kaynaştırma ve Uygulama	6.	3	2
AB	Fen Eğitimi	6.	3	3
	Seçmeli 10	6.	4	2
	Seçmeli 11	6.	4	2
GK	Seçmeli 12 (Fak. Seçmeli)	6.	4	2
	Bölüm Seçmeli: Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi, Fen ve Doğa Etkinlikleri Tasarlama, Oyun ve Matematik Eğitimi, Program Geliştirme			
AB	Anne Baba Eğitimi	7.	4	2
	Öğretmenlik Uygulaması	7.	8	2+6
ÖMB	Rehberlik	7.	3	3
	Türk Milli Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	7.	3	2

Tablo 11'in devamı

GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	7.	4	2
	Seçmeli 13	7.	4	2
	Seçmeli 14	7.	4	2
	Bölüm seçmeli: Diksiyon, Hayat Boyu Öğrenme ve Mesleki Gelişim, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Teknoloji Okur Yazarlığı			
AB	Seçmeli 15	8.	4	2
	Seçmeli 16	8.	4	2
	Seçmeli 17	8.	4	2
	Bölüm Seçmeli: Sosyal Beceri Eğitimi, Çocuğu tanıma Teknikleri, Okul Aile Çevre İşbirliği Vatandaşlık			
ÖMB	Öğretmenlik Uygulaması II	8.	8	2+6
Toplam			240 ECTS	134

Okul öncesi öğretmen adayları dört yıllık eğitimleri boyunca 61 adet dersten sorumlu tutulmaktadır. Detaylı olarak incelendiğinde ve derslerin dağılımına bakıldığında bu derslerin yarısına yakınının (29 adet) “Erken Çocukluk Döneminde Gelişim”, “Çocuk Ruh Sağlığı” gibi alan bilgisine (AB) dayalı dersler olduğu görülmektedir. Programdaki derslerden 15 tanesi yani yaklaşık olarak % 25’i “Öğretmenlik Uygulaması”, “Sınıf Yönetimi” ve “Rehberlik” gibi öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) derslerinden oluşmaktadır. Geriye kalan 17 adet ders ise alan bilgisi ile doğrudan bir ilişkisi bulunmadığı için genel kültür (GK) dersi olarak kategorilendirilmiştir.

Alan bilgisi içeren derslerin kredilerinin toplamı 144 ECTS iken, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri 63 ECTS ve genel kültür dersleri de 33 ECTS toplamındadır. Buradan da Türkiye’de alan bilgisi ağırlıklı bir eğitimin söz konusu olduğu anlaşılmaktadır. Ders içeriklerine bakıldığında adayların AB haricinde okudukları bölümle doğrudan bağlantısı olmayan “Yazılı Anlatım” gibi GK içerikli derslerin fazlalığı göze çarpmaktadır.

Staj uygulamaları boyutundan incelendiğinde dört yıllık eğitimleri boyunca üç adet staj uygulaması gerçekleştirilmektedir. Bunlar “Okul Deneyimi”, “Öğretmenlik Uygulaması I” ve “Öğretmenlik Uygulaması II” dersleridir. Okul deneyimi dersi gözlem üzerine kurulu olup, öğretmen adaylarının belli araştırma noktalarını dikkate alarak gözlem yapmaları beklenmektedir. Bu uygulama bir dönemi kapsamaktadır. Öğretmenlik Uygulaması I dersi kapsamında bir dönem boyunca öğretmen adaylarının bir etkinlik hazırlayıp, bu planı uygulamaları gerekmektedir. Öğretmenlik Uygulaması II dersinde ise adaylar tüm günü planlayıp uygulamaya koymaktadırlar. Tüm bu uygulamalara eşlik eden eş zamanlı seminerler bulunmaktadır. Bu seminerlerde adaylara uyguladıkları etkinlik planlarını

değerlendirme fırsatı verilip geri dönüt sağlanmaktadır. Adayların staj uygulamalarına katılabilmeleri için ön koşullu derslerden başarılı olmaları gerekmektedir. “Öğretmenlik Uygulaması I” için adayların “Okul Deneyimi” dersini başarıyla geçmeleri zorunlu iken, “Öğretmenlik Uygulaması II” dersinin koşulu da “Öğretmenlik Uygulaması I” dersinin başarıyla tamamlanmasıdır.

Başarılı bir şekilde gerekli tüm dersleri ve stajları tamamlayıp toplamda 240 ECTS’ye ulaşan ve genel ağırlıklı not ortalaması 4.00 üzerinden en az 2.0 olan adaylar mezun edilmektedir.

4. 5. Almanya’da Okul Öncesi Öğretmeni Olarak Görev Alma Koşulları

Başarılı bir şekilde ÜDMTO, meslek lisesi ya da üniversitelerin ilgili bölümlerinden mezun olan okul öncesi öğretmen adaylarının görev alabilecekleri yerler arasında

1. Okul öncesi kurumları
2. Kreşler
3. Çocuk yuvaları
4. Gençlik merkezleri
5. Engelli bakım merkezi
6. Dinlenme ve tatil yuvaları

yer almaktadır. Almanya’da bu kurumlar genellikle devlete değil de belediye ve özel işletmelere bağlı olduğu için, mezun olan adayların öğretmen arayışı içinde olan ve ilan veren kurumlara bireysel olarak başvurmaları gerekmektedir. Herhangi bir sınava tabi tutulmayan adayların yalnızca mülakatlara katıldıkları belirlenmiştir. Mülakatlarda bulunan kurulun kimi zaman adayın mezun olduğu okulun diploma notuna göre kimi zaman ise mülakat sonucuna göre öğretmen alımı yaptıkları belirtilmektedir. İş görüşmesi iyi geçen adaylar yazılı olarak sonuçtan haberdar edilmektedir. Olumlu geri dönüt alınması durumunda adayların

- diploma
- sağlık raporu ve
- sicil kaydı

ile okula başvurmaları gerekmektedir. İlgili kurum ve aday arasında öncelikle süreli bir sözleşme imzalanıp, memnun olunması durumunda sonraları bu sözleşme süresiz olarak devam edebilmektedir.

4. 6. Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmeni Olarak Görev Alma Koşulları

Türkiye’de eğitim sürecini başarıyla tamamlayan ve kamu dairelerinde görev yapmak isteyen öğretmen adaylarının Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından merkezi olarak yılda bir kez çoktan seçmeli test şeklinde yapılan Kamu Personeli Seçme Sınavı’na (KPSS) girmeleri gerekmektedir (Kilimci, 2011). Bu sınavda başarılı olabilmek için üç aşamalı bir süreçten geçilmektedir. Birinci aşamada öğretmen adaylarının 120 soru ile “genel kültür ve genel yetenek becerileri” ölçülmektedir. Sınavda, genel yetenek alanında Türkçe ve matematik; genel kültür alanında ise, Atatürk ilke ve inkılâpları, temel yurttaşlık bilgisi, Türkiye ve dünya ile ilgili güncel ve sosyo-ekonomik konular, Türk kültür ve medeniyetleri ve Türkiye coğrafyası soruları hazırlanmıştır. Sınavın ikinci aşaması aynı gün içerisinde öğleden sonra gerçekleşmektedir ve yine 120 soru ile eğitim bilimleri alanındaki yeterlik ölçülmeye çalışılmaktadır (Özsarı, 2008). 2013 yılından beri uygulamaya giren üçüncü aşamada özel alan bilgisi testine yer verilmiştir. Bu üçüncü aşamadaki sınav %80 alan bilgisi %20 de alan eğitimi ağırlıklı gerçekleştirilmektedir (ÖSYM, 2012). Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığı’nın belirleyeceği bir taban puanının üzerinde KPSS puanı almış olmaları şarttır çünkü yalnızca taban puan üzerinde puan alan adayların öğretmenlik için başvurması mümkündür. KPSS sonucuna göre bakanlıkça alanlara ve kontenjanlara göre belirlenen taban puanının üstünde puan alanlar arasında puan üstünlüğü ve tercihleri dikkate alınarak atamalar yapılır (Kilimci, 2011). Ataması yapılamayan öğretmen adayları bir sonraki atama dönemini beklemek zorundadırlar. Adayların KPSS sonuçları iki yıl süre ile geçerlidir. Ancak bu süre zarfında tekrar sınava girip puanlarını yükseltme olanağına sahiptirler. Ataması gerçekleşen öğretmen adayları tercihleri arasında bulunan sadece bir okula kabul edilmektedirler (Tösten, 2011).

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğine göre öğretmenlerin atama koşulları arasında “sağlık durumu yönünden Türkiye’nin her bölge ve iklim şartlarında öğretmenlik görevini yapmasına engel bir durumu olmamak yer almaktadır. Bunun yanında KPSS’ de atanacağı alan için bakanlıkça belirlenen taban puan ve üstünde puan almış olmak, öğretmenlik mesleğinden çıkarılmayı gerektiren tür ve derecede bir ceza almamış olmak” ibareleri de bulunmaktadır (Avcı, 2010). Öğretmen adayları atandıkları okullarda aday öğretmen statüsünde göreve başlamaktadırlar. 2014 yılında yapılan bir değişiklik ile aday öğretmenlerin asaletlerini alabilmeleri için bir rehber öğretmen (mentor) gözetiminde bir yıllık fiili görevlerini tamamlamaları, bu süreç içinde herhangi bir disiplin cezası almamış ve bu bir yılın sonunda tabi tutulacakları performans değerlendirmesinde başarılı olmaları gerekmektedir (Türk Eğitim Derneği, 2014). Aday öğretmenlerin performansı müdür ve danışmanı olan mentor tarafından

değerlendirilmektedir. Bu koşulları yerine getiren aday öğretmenler yazılı ve sözlü sınava girmeye hak kazanmaktadır. Yapılacak olan sözlü sınavda aday öğretmenlerin bir konuyu kavrayıp özetleme yeteneği, ifade kabiliyetleri, iletişim becerileri, bilimsel ve teknolojik gelişmelere bakış açılarının ve eğitimcilik nitelikleri değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmeyi bakanlık tarafından oluşturulan bir komisyon yapmaktadır (Türk Eğitim Derneği, 2014). Aday öğretmenlerin başarı göstermeleri durumunda asil öğretmen olarak atamaları gerçekleştirilmektedir. Aday öğretmenlerin yazılı veya sözlü sınavların herhangi birinden başarısız olmaları durumunda, bulundukları okuldan başka bir okulda tekrar 1 yıl aday öğretmenlik statüsünde görev yapmaları, yeniden performans değerlendirmesine tabi tutulmaları ve bu değerlendirme sonucu tekrar ve son kez yazılı ve sözlü sınava katılmaları gerekmektedir. İkinci kez başarısız olan adayların memuriyetten atılmaları söz konusudur (MEB, 2013).

4. 7. Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri

Bu bölümde hem Türkiye hem de Almanya'daki okul öncesi öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri hakkında bilgi verilecektir. Almanya'da okul öncesi öğretmenleri diğer öğretmenler gibi "öğretmen" statüsünde değil de "eğitmen" statüsünde oldukları için, Türkiye'de bulunan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" okul öncesi öğretmenleri için bulunmamaktadır. Almanya'da eyaletler arası eşitliği sağlamak amacıyla toplanan Kültür Bakanlıkları Toplantısının ülke genelindeki okul öncesi öğretmenlerini kapsayan yalnızca özel alan yeterlikleri bulunmaktadır. 4.7.2. bölümünde bu yeterlikler ayrıntılı bir şekilde tanıtılmaktadır.

4. 7. 1. Türkiye Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri

Öğretmenlerin nitelikli, üretken, bilime ve sanata değer veren, toplumsal değerleri özümseyen bireyler yetiştirebilmeleri için, kendilerinin de ilgili niteliklere sahip olmaları gerekmektedir (MEB, 2008a). Öğretmenlerin hangi yeterliklere sahip olması gerektiğini belirlemek için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içinde öğretmenlerin, hizmet öncesinde ise öğretmen adaylarının sahip olması gereken/beklenen bilgi, beceri ve tutumlarını içeren "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" ve okulöncesi ve ilköğretim kademesi öğretmenlerine yönelik "Özel Alan Yeterlikleri" geliştirilmiştir. Bu yeterliklere sahip olma düzeyinin öğretmenlerin verdikleri eğitimdeki kaliteyi doğrudan etkileyeceği düşünülmektedir (Kök, Çiftçi ve Ayık, 2011).

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri tüm öğretmenlerde bulunması gereken bilgileri içermekte olup, 6 üst yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden

oluşmaktadır (Kök ve diğ., 2011). Özel Alan Yeterlikleri ise okul öncesi dâhil olmak üzere tüm ilköğretim kademesi öğretmenlerinin sahip olması beklenen bilgi, beceri ve tutumların özelliklerini kapsamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen yeterlikleri ile ilgili olarak yayınlamış olduğu öğretmen yeterlikleri kitabındaki okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlikleri yedi ana yeterlikten oluşmaktadır (MEB, 2008a). Bunlardan ilki "Gelişim Alanları" alanıdır. Bu yeterlik alanı, 3-6 yaş arasındaki çocuğun psikomotor, sosyal-duygusal, dil, bilişsel alan ve öz bakım becerilerinin gelişimini desteklemek için gerekli nitelikleri kapsamaktadır. Bunların arasında eğitim sürecini planlayabilme, eğitim ortamını düzenleyebilme, uygun materyal seçip hazırlayabilmenin yanı sıra eğitim etkinliklerini yürütebilme yer almaktadır (MEB, 2008a). İkinci yeterlik alanı olan "Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi"nde öğretmenin aileler ile sağlıklı iletişim kurabilmesi ve böylelikle aile katılımını sağlayabilmesi hedeflenmektedir. Üçüncü yeterlik alanı "Değerlendirmedir". Öğretmenler hem eğitim programını hem de çocukların gelişimini değerlendirecek uygulamalar sayesinde, onların gelişimlerini destekledikleri gibi aynı zamanda eğitimin de kalıcı olmasına destek olmaktadır. "İletişim" alanı öğretmenin etkin dinleme, empati kurabilme, kendini ifade edebilmenin yanı sıra bilişim teknolojilerini kullanabilme yoluyla iletişim kurabilmeyi de içermektedir. Öğretmenin araştırma – keşfetme ve alternatif çözüm yolları üretme gibi becerilerini geliştireceği uygulamalar beşinci yeterlik alanı olan "Yaratıcılık ve Estetik" alanında yer almaktadır. "Okul ve Toplumla İş Birliği Yapma" alanı öğretim sürecine katkı sağlamak için aileler ile iş birliği yapmayı, okuldaki tören ve organizasyonlara yönelik etkinlikleri kapsamaktadır (MEB, 2008a). Son yeterlik alanı olan "Mesleki Gelişim Sağlama" alanı çocukların gelişimini destekleyici ve eğitimin kalıcılığını artırıcı mesleki gelişim sağlayabilmeyi kapsamaktadır. Bu tür bir mesleki gelişim öğretmenin kendi kendini değerlendirmesi ya da veli, meslektaş gibi farklı görüşlerden faydalanması yoluyla gerçekleştirebilmektedir.

4. 7. 2. Almanya Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri

Almanya'da okul öncesi öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri altı farklı alandan oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla

1. Çocuk, genç ve yetişkinleri anlamak ve onlara yönelik pedagojik ilişkiler geliştirmek.
2. Eğitim-öğretim sürecini teşvik etmek, desteklemek ve geliştirmek
3. Ortak şekilde pedagojik olarak hareket etmek
4. Aileler ile ortaklaşa eğitim – öğretim görevini üstlenmek
5. Kurum ve grup bilinci oluşturmak.

6. Eğitim ağlarıyla ortaklık içinde olup kademeler arası geçişi kolaylaştırmaktır (KMK, 2011a).

Birinci yeterlik çocuk, genç ve yetişkinlerle gözlem ve değerlendirmelere sonucu pedagojik ilişki içinde olmayı içermektedir. Okul öncesi kurumlarda çalışacak öğretmenlerin çocukların eğitim süreçlerine rehberlik etmesi, desteklemesi ve onları geliştirmesi beklenmektedir. Aynı zamanda çocukların eğitimi, öğretimi ve sosyalleşmesi hakkında yeterli alan bilgisine sahip olması gerekmektedir. “Eğitim-öğretim sürecini teşvik etmek, desteklemek ve geliştirmek” alanı öğretmenlerin çocukların öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiğinden haberdar olmayı ve her çocuğun farklı olup, farklı ihtiyaçları olduğunun bilincinde olmasını gerektirmektedir. Üçüncü yeterlik çocukların grup olarak desteklenmesini sağlamayı içermektedir. Okul öncesi öğretmenleri grup içindeki süreçleri doğru analiz edebilmeli ve sosyal öğrenmeyi destekleyebilmelidir. Burada amaç gruplardaki kişilerin bu sürece katılımını sağlamak ve farklılığı olumsuzluk olarak değil de zenginlik olarak yansıtmaktır. “Aileler ile ortaklaşa eğitim – öğretim görevini üstlenmek” hem aileleri çocuğun öğrenme sürecine katmayı, hem de çocuk eğitimi konusunda aileleri desteklemeyi içermektedir. Çocuğun gelişim sürecine kendi sosyal çevresine de dahil edip daha iyi bir öğrenme hedeflendiği için, öğretmenlerin de veliler iletişime açık olmaları beklenmektedir. Beşinci yeterlik okul öncesi öğretmenlerinin idari görevler üstlenmesini ve eğitimde kaliteyi arttırmak için konseptler geliştirmeyi içermektedir. Son yeterlik çocuk, genç ve yetişkinlerin eğitim süreçlerindeki geçişleri kolaylaştırmak için farklı ağ ve kurumlarla işbirliği içinde olmayı gerektirmektedir (KMK, 2011a).

4. 8. Almanya Okul Öncesi Eğitim Programı

Sosyal kanunlar kitabının sekizinci kitabında yer alan kanuna göre “Okul öncesi eğitim kurumları ve çocuk bakım merkezlerinin temel görevi, çocuğun sorumluk alabilme ve toplum ile birlikte yaşayabilme becerisini geliştirmektir” (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, 2015).

Bunun yanı sıra okul öncesi eğitim kurumlarının amaçları arasında aile eğitimi desteklemek ve ailelere meslekleri ve çocuk eğitimi idare ettirme konusunda destek olmak yer almaktadır (Eurydice, 2015). Destek görevi eğitim öğretimin yanında çocuğun bakımını da gerektirdiği gibi, çocuğun sosyal, duygusal, bedensel ve bilişsel alanlardaki gelişimini destekleyici nitelikte olmalıdır.

Gerek Almanya’nın federal yapısından gerekse okul öncesinin zorunlu eğitime tabi olmamasından dolayı okul öncesi dönemi için ne bir ortak müfredat, ne belirli ortak dersler ne de süreler belirlenmiştir. Ama her ne kadar Almanya’nın federal yapısı eyalet sistemini içerisinde barındırıyor olsa da tüm eyaletler için ortak bir okul öncesi eğitim planı

oluşturulmuştur. Bu eğitim planı tüm eyaletleri kapsadığı gibi öğrenme amaçları ve öğrenme alanları belirlenmiş olup uygulama biçimi okul öncesi kurumlarının destekleyicilerine ve yöneticilerine bırakılmıştır.

Almanya'da okul öncesi eğitim planı Aile, Çocuk, Gençlik, Kültür ve Spor Bakanlığı (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport) tarafından 0-10 yaş arasında bulunan çocuklar için hazırlanmıştır (MFKJKS, 2016). Bunun yanı sıra özellikle 3-6 yaş aralığında bulunan çocuklar için bir takım hedefler belirlenmiştir. Bu hedefler

1. Çocuğun bilişsel, bedensel, duygusal ve sosyal becerilerinin gelişimi,
2. Dil becerisinin gelişip düzeltilmesi,
3. Sorumluluk alma bilincinin oluşması,
4. Düzenli bir günlük akışa alışma ve
5. Hijyen, oyun ve çocuğa yönelik meşguliyet hakkında genel bilgilerin edinilmesi

olarak sıralanmaktadır (Böhme, 2005).

Okul öncesi dönem çocuklarına eğitim kurumlarında ayrıca temel beceriler kazandırılması hedeflenmektedir. Bu temel beceriler öz yeterlilik, sosyal yeterlilik ve yöntem yeterliliği olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır. Buradaki ana düşünce çocuğun kendisiyle, çevresiyle ve diğer nesne ve olaylarla baş etmesini öğrenip kendi becerilerini geliştirmesidir. (MFKJKS, 2016).

İlk alan olan öz yeterlilik çocuğun kendi kimliğini oluşturma, zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olup, böylelikle sorumlu ve duruma göre hareket etme yeteneğine sahip olmayı içermektedir. Bu alanın amaçları arasında

1. Olumlu benlik kavramı/bilinci oluşturmak
2. Kendini kız ya da erkek olarak algılamak
3. Verimli hareket etme kabiliyeti
4. Sorunlarla baş etme mekanizması geliştirmek
5. Başarı ve başarısızlıkla baş etmeyi öğrenmek
6. Yaratıcılık ve hayal gücünü geliştirmek
7. Kendi kabiliyetlerini tahmin edebilmek
8. Karar verme ve yargıya varma becerisi geliştirmek yer almaktadır.

İkinci alan olan sosyal yeterlilik alanı başkalarının ihtiyaç, istek ve beklentilerinin farkına varıp, bunları kendi davranışlarında bu noktaları dikkate almayı kapsamaktadır. Sosyal yeterlilik alanının amaçları arasında:

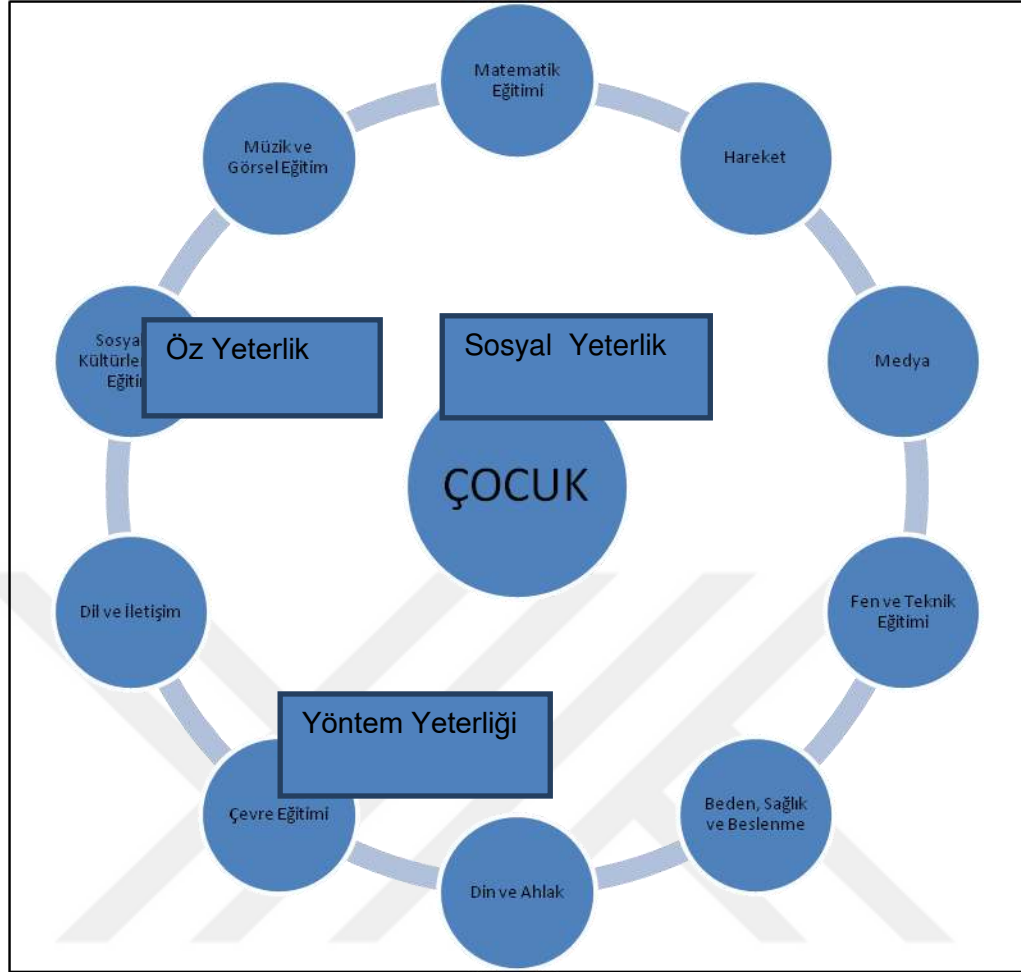
1. Görüş farklılıklarını algılamak
2. İlgi alanlarını sosyal etkileşimlerde savunmak
3. Önyargılardan kurtulmak
4. Birlikte yaşamaya dair konseptler geliştirmek

5. Empati kurma becerisi geliştirmek
6. İletişim becerisi geliştirmek
7. Kùltùrlerarası etkileşim becerisi oluşturmak
8. Sorumluluk almak
9. Çözüm yolu bulma stratejisi geliştirmek
10. Birlikte çalışma becerisi geliştirmek yer almaktadır.

Son alan olan yöntem yeterliliği ise uygun kararlar verip, uygun davranmayı ve bilgiyi farklı durumlara transfer edebilme yeteneğini içermektedir. Bu alan içerisinde çocukların

1. Materyal, teknik, nesne ve araçları kullanma becerisini geliştirmeleri (terazi, ölçüm araçları)
2. Karmaşıklık ile baş etmeyi öğrenmeleri
3. Tüm duyular ile algılamayı öğrenmeleri
4. Farklı eylem olanaklarını deneyip geliştirmeleri
5. Öğrenme davranışlarını düzene koymaları
6. Merak geliştirmeleri
7. Bilgiyi edinme, uygulama ve farklı durumlara transfer etmeleri
8. Dil yardımıyla iletişim becerisini geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

Okul öncesinden başlayan eğitimin amacı topluma katılımıdır. Topluma katılım toplumsal kaynaklara engelsiz katılmayı ve herkes için eşit koşullar oluşturup geliştirmeyi amaçlamaktadır. Şekil 5'te de görüldüğü gibi eğitim-öğretim süreçlerinin planlamasında odak noktada her zaman çocuk ve çocuğun temel becerileri yer almaktadır. Çocuğun bireysel öğrenme ve gelişim ihtiyaçları öğretmenlerin eylemlerinin çıkış noktası olmaktadır (MFKJKS, 2016). Bu eğitim anlayışı ile birlikte çocuğun bireysel, bütüncül ve kaynak odaklı desteklenmesi amaçlanmaktadır. Sergilenen öğrenme alanları çocuğun öğrenme sürecini desteklemek için bir uyarıcı görevi üstlenmektedir.



Şekil 5. Eğitim-öğretim süreç planlaması (MFJKJS, 2016).

Eğitim planında on öğrenme alanına yer verilmektedir:

1. Hareket
2. Beden – Sağlık – Beslenme
3. Dil ve İletişim
4. Sosyal – Kültürel- Kültürlerarası Eğitim
5. Müzik ve Estetik Eğitimi
6. Din ve Ahlak
7. Matematik Eğitimi
8. Fen – Teknik Eğitimi
9. Çevre Eğitimi
10. Medya

Eğitim programında matematik eğitimi alanının ana düşüncesi matematiksel düşünmenin hayat boyu öğrenmenin temelini oluşturduğu ve aynı zamanda bilim, teknik ve ekonomi gibi farklı alandaki kavramaya yardımcı olduğu ve zemin hazırladığıdır. Bu

düşünceye göre matematiği anlama yeteneği olmadan gündelik hayata yön vermek mümkün görünmemektedir.

Yaşamın ilk yıllarından itibaren çocukların örüntü, şekiller, büyüklük, ağırlık, zaman ve mekân ile ilgili yapmış oldukları deneyimler ile birlikte matematiksel düşünme gelişmektedir (Schmitt, 2010). İlkokula başlamadan önce çocuk matematiksel öğrenmenin basit şartlarına sahip olmaktadır.

Gelişim psikolojisinden elde edilen bulgularla birlikte çocuğun matematik ile mümkün olduğunca erken tanışması ve matematik ile deneyimlerin desteklenmesi hedeflenmektedir (Schmitt, 2010). Bunun için de çocuğu mümkün olduğunca gerek okul öncesi kurumunda gerekse evde matematik ile karşılaştırmak ve matematiksel bağlantıları olayları tüm duyularıyla keşfetmesini sağlamak gerekmektedir (MFKJKS, 2016).

Eğitim programının amaçları arasında miktar kavrama, sayı ve sayma becerisine sahip olmaya önem verilmektedir. Bu beceriler sayesinde çocuk hem matematiksel bilgi hem de matematiksel problem ve çözüm yollarını dile getirme becerisini kazanmaktadır (MFKJKS,2016). Eğitim programında okul öncesi dönem çocuğunun matematiksel becerileri üç ana başlık altında toplanmaktadır. Bunlar sayı-öncesi alan, sayısal alan ve matematiksel içeriklerin ifade edildiği dilsel – sembolik alandır.

Sayı – öncesi alan

1. Mekânda konum
2. Vücut ve konum
3. Tek ve çok boyutlu geometri
4. Görsel ve mekânsal hayal gücü
5. Geometrik şekillerin oyunla kavratılması
6. Geometrik şekil ve nesneleri tanımak
7. Nesne özelliklerine göre sınıflandırmak (yuvarlak, köşeli vb.)
8. Geometrik şekillere göre (üçgen, kare, dörtgen, daire)ve alan ve cisimlere göre (küp, küre, prizma) sınıflandırma yapmak
9. Şekil ve desenleri oyun ve deney yoluyla kavrayıp oluşturma
10. Korunum
11. Miktar kavrama
12. Karşılaştırma, sıralama, sınıflandırma
13. İlişkileri anlama (küçük-büyük, kalın – ince)

Görüldüğü gibi erken matematik becerilerinden olan karşılaştırma, sınıflandırma ve sıralamanın yanı sıra şekiller ve mekânda konum bu alanın büyük bir çoğunluğunu oluşturmaktadır.

Sayısal alan

1. İşlevsel prensiplerin farkında olma (birebir ilkesi, sabit sıra ilkesi,)
2. Sayma becerisi
3. Sayıların miktar, uzunluk, ağırlık, zaman ve para olarak ifade edilebileceğinin bilincinde olmak
4. Miktarları birleştirilip ayrıştırmanın farkında olmak (2 top artı 3 top 5 top yapar, yani 5 topu 2 ve 3 top olarak ayrıştırmak)
5. Gerçekçi bir büyüklük düşüncesine sahip olmak
6. Cisim, uzunluk, zaman, ağırlık ve hacim ölçme ve karşılaştırma becerisine sahip olma
7. İşlem kavramı (toplama, çıkarma, çarpma, bölme)
8. Matematiksel bilgi ve beceriyi günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözmek için kullanma

Sayısal alanda odak noktası sayı kavramı, sayma becerisi ve işlem kavramıdır. Çocukların sayı sözcüklerini tanımaları, sayma stratejilerinden haberdar olup doğru bir şekilde saymalarının yanı sıra basit toplama çıkarma yapmaları beklenmektedir.

Matematiksel içerikleri dil ve sembol yoluyla ifade etme

1. Küçük, büyük, eşit gibi kavramları kullanabilme
2. Sayı kavramını kullanabilme
3. Nesneleri sayabilme becerisi
4. Sayıların farklı işlevleri olduğunu bilme (Kardinal sayı, ordinal sayı)
5. Zamanla ilgili kavramların farkında olup kullanabilme (önce-sonra, dün-bugün-yarın, ay ve günlerin isimleri)
6. Zamanı söyleyebilme
7. Geometrik kavramları bilme becerisi
8. Gösterim biçimlerinden grafik ve tabloyu tanıyıp bilme becerisi

Bu alanda da matematiği sözel olarak ifade edebilme becerisi geliştirilmektedir. Bunun için çocukların sayıların farklı anlamlar taşıyabileceğinden haberdar olması ve zamanı söyleyebilme becerisine sahip olması hedeflenmektedir.

4. 8. 1. Almanya Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Matematiği Öğretme Bilgisi ile İlgili Aldıkları Dersler

Okul öncesi eğitim programı incelendiğinde çocuklara yönelik olan beklentilerin fazlalığı göze çarpmaktadır. Peki, çocuklara bu eğitimi vermekle görevlendirilen öğretmenler eğitim süreçlerinde matematiği nasıl öğreteceklerine dair ne kadar sürede ve hangi dersleri görmektedirler? Bunun için Almanya'da okul öncesi öğretmeni yetiştiren üç farklı kurumdaki matematiği öğretme bilgisi dersleri incelenmektedir.

Okul öncesi öğretmeni yetiştirmenin en geleneksel yolu meslek okulu aracılığıyla gerçekleşmektedir. Öğretim programına bakıldığında öğretmen adaylarının mesleğe dayalı öğrenme düzeyine ait olan “Seçmeli 1” dersi kapsamında matematik eğitimi edinme olanağına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen adayları bu ders kapsamında eğitim programında belirtilen amaçlara nasıl ulaşacaklarını öğrenmektedirler. Sayı kavramı, şekil bilgisi ve ölçüm konuları “seçmeli 1” dersi kapsamında öğretmen adaylarına tanıtılıp, örnekler ile nasıl öğretilceğine dair uygulamalar yapıp, sonucunda öğretmen adaylarından etkinlik hazırlayıp sunmaları beklenmektedir. Toplamda 120 saatlik bir uygulamayı kapsamaktadır. Bu dersin haricinde “Proje” dersi kapsamında öğretmen adayları her öğrenme alanına (Hareket, Beden – Sağlık – Beslenme, Dil ve İletişim, Sosyal – Kültürel- Kültürlerarası Eğitim, Müzik ve Estetik Eğitimi, Din ve Ahlak, Matematik Eğitimi, Fen – Teknik Eğitimi, Çevre Eğitimi ve Medya) yönelik örnek projeler hazırlamaktadırlar. Bu öğrenme alanları arasında matematik eğitimi de yer almaktadır. Proje dersi üç aşamada yürütülmektedir. Öğretmen adayları öncelikle ilk aşamada ilgili öğrenme alanına yönelik gözlem yapmaktadır, daha sonra ÜDMTO’da bu alana yönelik proje oluşturup stajı esnasında bu projeyi uygulamaya koymaktadır. Üçüncü aşamada ise (staj bitiminden sonra gerçekleşir) yapılan projeler değerlendirilir, oluşan aksaklıklar hakkında konuşulup giderilmesi için öneriler alınır. Adı geçen bu dersler haricinde gerçekleşen stajlar ile öğretmen adayları matematiği çocuklara nasıl öğreteceklerine yönelik bilgileri gerek gözlem şeklinde, gerekse kendi deneyimleriyle öğrenmektedirler. Son olarak üç alandan biri olan seçmeli alan kapsamında adaylar istedikleri bir öğrenme alanına odaklanıp, bu alanın çocuklara öğretimi hakkında daha detaylı bilgi edinme olanağına sahiptir. Bu ders kapsamındaki bilgi transferi hem teorik hem de uygulamalı (etkinlik planı oluşturup sunma) olarak gerçekleşmektedir.

Meslek kolejlerinde okul öncesi öğretmen adayları üç yıl boyunca matematik eğitimi görmektedirler. Adayların matematik alanında almak zorunda oldukları dersler Tablo 12’de görselleştirilmiştir. Meslek kolejlerinde eğitim gören adaylar her ne kadar matematik dersi görseler de bu kendi eğitimleri ve lise bitirme sınavında bir önem teşkil etmektedir. Adayların görmekte oldukları derslere bakıldığında derslerin genel matematik ile ilgili olduğu ve çocuklara matematiği nasıl öğreteceklerine yer verilmediği açıkça görülmektedir. Bu durumun altında yatan neden meslek kolejlerinde farklı meslek gruplarına ait adayların bir sınıfta toplanmış olduğu ve seçilen uzmanlık dersleri ve stajla ilgili alana odaklanıyor olmasıdır. Okul öncesi öğretmen adayları 13. sınıfın sonunda lise bitirme sınavından mezun olup birinci aşamayı başarılı bir şekilde tamamlamış olmaktadır. Ancak okul öncesi öğretmeni olarak mezun olabilmeleri için bir yıllık staj ve ikinci aşamadan da mezun olmaları gerekmektedir. Okul öncesi öğretmen adayları

matematiği çocuklara nasıl öğreteceklerine dair bilgileri stajla birlikte sunulan “Didaktik” seminer derslerinde teorik olarak ve staj esnasında ise uygulamalı olarak öğrenmektedirler.

Tablo 12. Meslek Liseleri Matematik Ders İçerikleri (MfSW, 2010a).

Matematik dersi konuları	
Kurs dönemi	Konular
11.1	Fonksiyonlar, Korelasyon, Regresyon, Küme Oluşumu, Simetri Özellikleri,
11.2	Orta ve Lokal Değişim Oranları, Fonksiyonların Lokal ve Global Özellikleri, Türev, Maksimum-Minimum,
12.1	Üstel İşlemler, Euler Sayısı, Fonksiyonlarda Kurallar, İntegral, Diferansiyel İşlemler,
12.2	Matris, Vektör, Matris İşlemleri, Denklem,
13.1	Simülasyon, Olasılık, La-Place, Bernoulli, Varyant, Standart Sapma
13.2	12.1-13.1 Konularının Tekrarı Ve Derinleştirilmesi

Okul öncesi öğretmeni olmak için üniversite eğitimini seçen öğretmen adayları eğitimlerin ilk yılında matematik eğitime yönelik ders ile karşılaşmaktadırlar. “4.1 Öğrenme Alanları” dersi kapsamında adaylara ilgi duydukları öğrenme alanına yönelik bilgi edinmelerine olanak tanımak için seçenek sunulmaktadır. Adaylardan oyun, hareket, sağlık, medya, matematik, sanat, müzik ve dil olmak üzere toplam sekiz öğrenme alanından altı öğrenme alanı belirlemesi beklenmektedir. Adaylara böylelikle seçmiş oldukları altı öğrenme alanına yönelik daha derin alan bilgisine sahip olma olanağı verilmektedir. İki dönem devam eden bu ders kapsamında öğretmen adaylarına okul öncesi kurumlarında eğitim gören çocuklara yönelik olan matematiğin temel kavramları, teorik ve didaktik temelleri hakkında bilgi verilmektedir “*Bildungsbereich (...) Mathematisches Denken (WP) – Zugänge zur Mathematik im Elementarbereich, theoretische und didaktische Grundlagen*” (Fachhochschule Köln, 2014). Bunun yanı sıra adayların ilgili alanlara yönelik nasıl etkinlik planı oluşturmaları gerektiği, dersi nasıl planlayacakları ve istenen amaçlara nasıl ulaşacakları konusunda bilgi verilmektedir. Bu bilgiler gerek sunum gerek ise bireysel olarak yapılacak olan etkinlikler yardımıyla gerçekleştirilmektedir.

Ders çıktıları incelendiğinde adayların bu dersi başarıyla tamamlamaları karşılığında 15 kredi puana sahip olacakları görülmektedir. Yalnız bu dersin başarıyla tamamlanabilmesi için adayların yukarıda belirtilen koşulların yanı sıra aşağıdakilerden birini tamamlamaları gerekmektedir:

1. Staj raporunun didaktik olarak değerlendirilmesi
2. Okul öncesi eğitim kurumunda ilgili alanın önemine yönelik rapor

3. İlgili alanın teorik olarak açıklandığı ve önemine vurgu yapılan rapor
4. Uzmanlarla görüşme
5. Eğitim programının bir bölümünün didaktik olarak değerlendirilmesi

Matematik eğitimi ile bağlantılı bir diğer ders ise “4.2/4.3 – Atölye” modülünde gerçekleşmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının üçüncü ve dördüncü dönemlerinde karşılaştıkları bu ders, 4.1 modülünde ele alınan ve alınmayan öğrenme alanlarını kapsamaktadır (Fachhochschule Köln, 2014). Adayların bu ders kapsamında belirli konu alanlarına odaklanması ve derinlemesine bilgi ve beceriye ulaşması hedeflenmektedir. Adaylara sunulacak olan farklı teknikler, öğretim programı ve farklı teoriler yardımıyla ders modelleri planlayıp oluşturmaları, uygulamaları ve değerlendirmeleri sağlanmaktadır. Örnek uygulamalar yardımıyla adaylara alan bilgisine dayalı beceriler kazandırmak amaçlanmaktadır. Toplamda 10 kredilik olan bu dersin başarıyla tamamlanabilmesi için adayların örnek planlamalar ve etkinlik değerlendirmelerinin bulunduğu bir portfolyo hazırlamaları gerekmektedir.

Bu derslerin haricinde gerçekleşen staj uygulamalarında adayların uygulamalı olarak matematik eğitimine yönelik bilgiye sahip olabilecekleri gözlemlenmektedir.

4. 9. Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Programı

OÖEP okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık çocukların “zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini, motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir” (MEB, 2013a).

Kavak (2014) okul öncesi dönemini çocukların bireysel özelliklerine uygun olarak hazırlanan fiziksel ve zihinsel gelişimlerini destekleyen, yaratıcılıklarını ve yeteneklerini ortaya çıkaran, duygu gelişimine katkı sağlayan, ifade gücü ve algılama becerisine yardımcı olan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Programın gelişim destekleyici özelliğinin yanı sıra ortaya çıkabilecek yetersizlikleri de önlemeyi amaçladığından destekleyici ve önleyici boyutları olan çok yönlü bir program olma özelliği de bulunmaktadır (MEB, 2013a).

MEB tarafından hazırlanan eğitim programında programın temel özellikleri şu şekilde tanıtılmaktadır:

1. OÖEP çocuk merkezlidir.

OÖEP sayesinde çocukların eğitime aktif katılmalarına, kendi isteklerini rahatça dile getirebilecekleri ortam yaratılmasına, öğrenme sürecinde içinde kendi başlarına araştırmalarına, tartışmalarına ve üretmelerine fırsat sunulmaktadır.

2. OÖEP esnek özelliğe sahiptir.

Program sayesinde çocuğun, ailenin ve çevrenin değişen özelliklerine göre yeniden bir uyarlama yapmak mümkündür. Öğretmen kazanım ve göstergeler ile kavramları farklı şekillerde bir araya getirme ve farklı ortam ve materyallerden yararlanma konusunda özgür bırakılmaktadır (MEB, 2013a).

3. OÖEP sarmaldır.

Bu özellik sayesinde kazanım ve göstergeler ihtiyaç duyulması halinde farklı biçimlerde ele alınabilmektedir. Böylece kazanımların pekiştirilmesi ve kalıcılığının artması sağlanmaktadır.

4. OÖEP eklektiktir.

Farklı öğrenme kuram ve modellerindeki uygulamalardan yararlanılarak seçimler yapılmış olup bir sentez oluşturulmuştur.

5. OÖEP dengeli özelliğe sahiptir.

Tüm gelişim alanlarıyla ilgili kazanımlar dengeli bir şekilde programda yer almaktadır.

6. OÖEP oyun temeline dayanmaktadır.

Yaşları itibari ile oyun çağında olan çocukların bu ihtiyaçlarına karşılık oluşturulan bu programda, çocuğun kendini oyun sayesinde ifade etmesine, düşünme becerilerine geliştirmesine ve dünyayı oyun aracılığı ile tanımasına fırsat verilmektedir.

7. OÖEP'nin önceliği keşfederek öğrenmedir.

Çocukların sorular sorması, araştırması ve kendi kendilerine öğrenmeleri teşvik edilmektedir.

8. Yaratıcılık ön plandadır.

Bu özelliğin gerçekleşebilmesi için çocuklara kendilerini ifade edebilmeleri için farklı materyaller sunulmaktadır ve öğretmenin de bu özelliği taşıyor olması gerekmektedir.

9. OÖEP günlük yaşam deneyimlerini ve yakın çevre olanaklarını eğitim amaçlı kullanılmasını teşvik eder.

10. Konular amaçtan ziyade araç olarak kullanılmaktadır.

Programın amacı ele alınan konunun öğretilmesi değil o konu yardımı ile kazanım ve göstergelerin gerçekleştirilmesidir.

11. Çocukların özgürce ve rahat hareket edebildikleri ortamlarda daha iyi öğrendikleri için OÖEP'de öğrenme merkezlerinin önemi büyüktür.

12. Kültürel ve Evrensel değerler dikkate alınmaktadır.

Program sayesinde çocuklar farklılıklara saygı duymayı ve uyum içinde dışlamadan bir arada yaşamayı öğrenmektedirler.

13. OÖEP aile eğitimini ve katılımını desteklemektedir.

14. OÖEP sonuçtan çok sürece önem verdiği için, programda sürecin çok yönlü olarak değerlendirilmesi ön plana çıkmaktadır.

15. OÖEP özel gereksinime ihtiyaç duyan çocukların gereksinimlerini de dikkate alarak, bütün çocuklara öğrenme ve ilkökula hazırlık konusunda eşit fırsat sunmayı amaçladığı için programda uyarlamalara yer vermektedir.

16. Öğretmenlerin işbirliği içinde bir arada çalışmasının, çocukların gelişimleri üzerinde önemli bir etkisi olacağından, OÖEP kapsamında rehberlik hizmetlerine büyük önem verilmektedir.

OÖEP içerisinde matematik alanında çocuğa kazandırılması amaçlanan kazanımlar arasında

1. Çocuğun bilişsel gelişime katkı sağlamak,
2. Matematiğe karşı olumlu tutum kazandırmak,
3. Matematiksel kavramların neden ve nasıl kullanıldığını anlamasına yardımcı olmak
4. Matematiksel sorgulama becerisi geliştirmek yer almaktadır.

OÖEP incelendiğinde 36-72 aylık çocukların bilişsel gelişim özellikleri arasında edinmeleri gereken matematiksel beceriler şunlardır:

36-48 Aylık:

1. 1'den 10'a kadar sayar
2. Bire bir eşleştirme yapar
3. 1'den 10'a kadar olan nesneler içinde istenilen sayıdaki nesneyi gösterir
4. Resmini gördüğü şekli tanımlar
5. Modele bakarak iki nesneden oluşan örüntüyü devam ettirir

48-60 Aylık:

1. Nesneler ile rakamlar arasında ilişki kurar
2. 1-5 nesneyi ortak özelliklerine göre gruplandırır
3. 1'de 20'ye kadar birer ritmik sayar
4. Farklı dokulardaki nesneleri ayırt eder
5. Aynı sayıdaki nesne gruplarını eşleştirir
6. Verilen iki yarımı birleştirerek bütün oluşturur
7. Mekânda konum ile ilgili yönergeleri uygular
8. Bir olayı oluş sırasına göre sıralar
9. Farklı dokulardaki nesneleri ayırt eder
10. Nesneleri çeşitli özelliklerine göre karşılaştırır
11. İki nesneden oluşan örüntü yapar

60 – 72 Aylık:

1. Geometrik şekilleri birleştirerek yeni şekiller oluşturur
2. 6-10 nesneyi herhangi bir özelliğine göre gruplandırır
3. 1'den 10'a kadar olan nesne grupları ile rakamlar arasında ilişki kurar
4. 1'den 10'a kadar olan nesneleri kullanarak toplama yapar
5. 1'den 10'a kadar olan nesneleri kullanarak çıkarma yapar
6. Yarım ve bütün olan nesneleri gösterir
7. 1'den 20'ye kadar olan rakamları sıralar
8. Eşleştirme, ilişkilendirme, gruplandırma ve sıralamayı nasıl yaptığını açıklar
9. Bir olaydan sonra ne olabileceğini tahmin eder
10. Nesneler arasında benzerlik ve farklılıkları söyler
11. Bir dizi içerisindeki nesnelerin birbirlerine göre olan konumlarını söyler
12. Miktar bildiren kıyaslama ifadeleri kullanır
13. 20'ye kadar ritmik sayar
14. Somut nesneleri kullanarak grafik oluşturur
15. Nesne grafiğini okur
16. Üç nesneden oluşan örüntü yapar

Bilişsel gelişim özelliklerine bakıldığında 36-48 aylık çocukların nesneleri sayma, geometrik şekli tanıma, birebir eşleme yapma ve örüntü oluşturma kazanımlarını gerçekleştirmeleri beklendiği görülmektedir.

48-60 aylık çocuklardan beklenen kazanımlara bakıldığında çocukların ilişki kurma, gruplandırma, nesneleri sayma, eşleştirme, parça-bütün ilişkisini kavrama, mekânda konum, sıralama, karşılaştırma ve örüntü oluşturma becerilerini kazanmaları beklenmektedir.

60-72 aylık çocukların ise geometrik şekli tanıma, gruplandırma, ilişki kurma, toplama ve çıkarma yapma, parça-bütün ilişkisi kurma, sıralama, tahmin yürütme, mekânda konum, nesneleri sayma, grafik oluşturma ve örüntü oluşturma becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir.

Bu kazanımlardan bazıları diğer yaş grubu içerisinde de yer almasına rağmen, çocuklardan beklenen göstergeler farklılık göstermektedir. Örneğin tüm yaş gruplarında örüntü oluşturma kazanımı yer alırken, 36-48 aylık çocuklar bu kazanımın yalnızca “Bir örüntüdeki eksik bırakılan öğeyi söyler, tamamlar” göstergesini yerine getirirken, 60-72 aylık çocuklardan “Nesnelerle özgün bir örüntü oluşturur” göstergesini gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Bir diğer farklılık ise örüntü türüdür. 36-48 aylık ve 48-60 aylık çocuklar yalnızca ikili örüntüleri tamamlamaları gerekirken, 60-72 ay yaş grubu üç nesneden oluşan örüntüleri tamamlamaları ve özgün örüntüler oluşturmaları beklenmektedir.

4. 9. 1. Türkiye Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Matematik Eğitime Yönelik Aldıkları Dersler

Eğitim programı incelenerek 36-72 aylık çocuklardan beklenen kazanım ve göstergeler sunulmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının ve onları yetiştiren kurumların bu kazanım ve göstergeleri gerçekleştirmek için ne derece hazırlıklı olduğu bu bölümde incelenmektedir.

MYO yoluyla okulöncesi öğretmeni olmayı hedefleyen adaylar iki yıllık eğitimleri boyunca matematik eğitimi ile ilgili herhangi bir alan dersi görmemektedir. Meslek Yüksekokullarına her liseden öğrenci kabul edilmektedir, bu nedenle de bu alana yönelik bir ders görmemeleri doğal olarak karşılanmaktadır. Liselerin programlarına bakıldığında öğrencilerin yalnızca genel matematik ve geometri dersleri gördükleri ve bu derslerin matematiğin nasıl öğretilceğine dair bilgi içermedikleri saptanmıştır. Ancak bu durum MYO'ya sınavsız geçiş sağlayan "Anadolu Meslek" ve "Anadolu Teknik" liseleri için de geçerlidir. Dört yıl olarak tasarlanan "Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Alanı" programı kapsamında 9. sınıfta ortak dersler ve 10. sınıfta ortak derslerin yanı sıra alan ortak derslerinin okutulması planlanmıştır. 11 ve 12. sınıflardaki eğitim ise ortak dersler ile dallara özel dersleri içermektedir. Onuncu ve on birinci sınıfta alanda yer alan tüm dallara yönelik ortak yeterlikleri kazandıran dersler sunulmaktadır. On ikinci sınıf ise daha çok diplomaya götüren dala ait yeterlikleri içeren dersleri kapsamaktadır (MEB, 2011). Milli Eğitim Bakanlığı Çerçeve Öğretim Programında yer alan haftalık ders çizelgesinde adayların almak zorunda oldukları dersler ve ders saatleri daha önceki bölümlerde yer alan tablo 4'te verilmiştir. Ders çizelgesi incelendiğinde adayların yalnızca 9. sınıfta matematik dersi aldıkları görülmektedir. Bu dersin içeriğine bakıldığında ise matematiğin nasıl öğretilmesi gerektiği ile ilgili değil de genel matematik ile ilgili içerikli olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin gördükleri konular arasında kümeler, bağıntı, fonksiyon, işlemler ve sayılar yer almaktadır (MEB, 2011). Adaylar onuncu sınıfta ilk olarak alan ortak dersleri ile karşılaşmaktadırlar.

Öğretmen adayları MYO'da staj uygulaması esnasında matematiği okul öncesi dönem çocuklarına nasıl öğreteceklerine dair bilgiyi uygulamalı olarak kazanmaktadır.

Üniversite eğitimi yoluyla OÖÖ olmak isteyen adayların programları incelendiğinde üçüncü sınıfta "Matematik Eğitimi" adlı ders ile matematiği öğretme bilgisi kazandıkları saptanmıştır. Bu ders kapsamında öğretmen adaylarına matematiksel düşüncenin yeri ve önemi, okul öncesi dönemde matematiksel düşünmenin geliştirilmesi ile ilgili yaklaşımların yanı sıra okul öncesinde kazandırılacak temel matematiksel kavramlarla ilgili bilgiler verilmesi amaçlanmaktadır. Öğretmen adayları edindikleri bilgiler doğrultusunda etkinlik planı örnekleri oluşturarak edindikleri bilgileri uygulamaya geçirmektedirler. K.T.Ü Fatih

Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi ABD'de yer alan öğretim programındaki ders içerikleri incelendiğinde adayların hangi konuları gördükleri açıkça görülmektedir. Bu konular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. K.T.Ü Fatih Eğitim Fakültesi Okul öncesi Eğitimi ABD Matematik Eğitimi Dersi İçerikleri

1. Hafta	Matematiksel düşünmenin yeri ve önemi
2. Hafta	Bilişsel gelişim teorileri
3. Hafta	Matematiğin özellikleri, ilkeleri ve standartları
4. Hafta	Okul Öncesi dönemde matematiksel kavramların gelişimi
5. Hafta	Okul öncesi eğitim programında matematik eğitimi
6. Hafta	Okul Öncesinde Matematik kavramları ve eğitimi: eşleme sınıflama(gruplama), karşılaştırma, sıralama
7. Hafta	Sayı kavramı ve işlemler
9. Hafta	Okul öncesi dönem matematik eğitiminde mekânda konum, geometri ve örüntü
10. Hafta	Okul öncesi dönem matematik eğitiminde ölçme
11. Hafta	Okul öncesi matematik eğitiminde grafik
12. Hafta	Okul öncesi eğitimde matematiksel kavramları geliştirmek için etkinlik örnekleri
13. Hafta	Okul öncesi eğitimde matematiksel kavramları geliştirmek için etkinlik örnekleri
14. Hafta	Okul öncesi eğitimde matematiksel kavramları geliştirmek için etkinlik örnekleri

Adaylar ilk beş haftalık süreçte okul öncesi dönemde matematiğin ne derece önemli olduğundan ve matematikle ilgili ilke ve standartlardan haberdar edilmektedir. Okul öncesi dönemde matematiksel kavramların neler olduğu ve bunların nasıl bir gelişim gösterdiği adaylar tarafından benimsenmektedir. Yine bu süreç içerisinde OÖEP'de matematik eğitiminin yeri ve çocukların kazanması hedeflenen davranışlar hakkında bilgi verilmektedir. Daha sonraki süreçte öğretmen adaylarına temel matematik becerilerinden olan birebir eşleme, sınıflandırma, karşılaştırma ve sıralama kavramları tanıtılıp, bu kavramların çocuklara nasıl öğretilmesi gerektiği ve bu öğretim süreci esnasında nelere dikkat edilmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır. OÖEP'de de yer alan önemli becerilerden biri olan sayı kavramı ve onunla bağlantılı olarak çocuklara nasıl toplama ve çıkarma yapmaları gerektiği, işlem kavramının öğretildiği somut, yarı soyut ve soyut aşamaya yönelik örnekler öğretmen adaylarına gösterilmektedir.

Çocukların yer ve yön belirlemede ihtiyaç duyduğu sözcükleri öğrenmeleri için mekânda konum kavramı öğretmen adaylarına açıklanmaktadır. OÖEP'de geniş yer bulan şekillerle ilgili bilgi, yani çocukların şekilleri tanımaları, tanımlamaları, isimlerini bilmeleri ve kendi başlarına istenilen bir şekli oluşturabilmeleri için gerekli olan bilgi, öğretmen adaylarına örnek uygulamalarla ve farklı yöntemler yardımıyla öğretilmektedir. Yine önemli

bir kavram niteliği taşıyan örüntü kavramıyla ilgili önemli bilgiler ve dikkat edilmesi gereken durumlar hakkında öğretmen adayları aydınlatılmaktadır. Örneğin öğretmen adaylarının örüntü kavramını öğretirken, çocukları öncelikle ikili örüntüler ile karşılaştırmaları, daha sonra üçlü örüntülere geçmeleri gerektiği bilgisi verilmektedir. Bu ders kapsamında ölçme kavramına da değinilmektedir ve öğretmen adayları çocuklara ölçme becerilerini kazandırırken nelere dikkat etmeleri gerektiği bilgisini edinmektedirler. Bu bağlamda öncelikle çocukların tahmin becerisi geliştirici etkinlikler yaptırılmaları, sonra karşılaştırmaları ve standart olmayan ölçme birimleri ile ölçme yaptırılmaları gerektiğini öğrenmektedirler. Grafikler çocuklar için hem eğlenceli hem de bilgilendirici bilimsel düşünme araçları olarak kabul edilmektedir (Yurt, 2015). Grafik yardımıyla çocuklara bir durumun sözel olmadan nasıl ifade edilebileceği ve karşılaştırılacağı olgusu gösterilmektedir (Aktaş-Arnas, 2012). Bu nedenle bu ders kapsamında grafik kavramı da ele alınmaktadır. Öğretmen adaylarına öncelikle gerçek nesnelerle grafik oluşturmayı, daha sonra nesne resimlerini kullanarak grafik çalışması yaptırılmaları ve son olarak da sembollerin kullanımı ile grafik oluşturmayı öğrenmektedirler. Bu bilgiler doğrultusunda öğretmen adaylarının belirlenen bir kavram ya da alan için etkinlik planı hazırlayıp sınıfta uygulamaları gerekmektedir.

Bu dersin haricinde adaylar hem okul deneyimi hem de öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında gerek gözlem olarak gerekse uygulamalı olarak MÖB hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Okul deneyimi dersinde adaylara verilen haftalık ödevlerde bir öğretmenin bir gününün incelenmesi ya da hangi yöntem, araç gereçleri kullandığına ilişkin bilginin saptanmasında adaylar MÖB'ye ilişkin bilgi edinebilmektedirler (gözlem yaptıkları etkinlik matematik etkinliği olması durumunda). Yine aynı şekilde öğretmenlik uygulaması kapsamında da adaylar hem uygulama öğretmeni ve arkadaş gözlemleri sayesinde hem de staj ile birlikte yürütülen seminer sayesinde her alana yönelik alanı öğretme bilgisine sahip olacakları gibi MÖB'ye de sahip olabilmektedirler.

5. TARTIŞMA

Bu çalışma ile Türkiye ve Almanya'daki okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumların giriş şartlarının, programların süre, içerik, mezuniyet koşullarının yanı sıra programların öğretmen adaylarına matematik eğitimi bilgisini ne derece sunduklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumlardan mezun olan öğretmen adaylarının atanma koşulları da araştırma konusu içerisinde yer almaktadır. Bu bölümde araştırmanın bulguları ile ilgili tartışmalara yer verilmektedir. Tartışmalar dört ana başlık altında ele alınacaktır. Birinci, ikinci ve sonuncu ana başlıklara ilişkin bulgular üç alt başlıkta ele alınmıştır.

5. 1. Türkiye ve Almanya'da Uygulanan Okul Öncesi Öğretmenliği Yetiştirme Programlarının Giriş Koşullarına Yönelik Tartışma

5. 1. 1. Meslek Liseleri

Liseyi okumaya hak kazanan öğrencilerin büyük bir kısmı meslek liselerine gitmeyi tercih etmektedirler (Lauterbach, 1987). Meslek Liselerine giriş koşulları karşılaştırıldığında Almanya'da bu tür okullara girebilmek için öğrencilerin iyi not ortalamasına sahip olmak zorunda oldukları görülmüştür. Alman okul sistemi ilkokuldan sonra ayrıştırmayı esas aldığı için her okul türünün farklı giriş koşulları bulunmaktadır (Tillmann, 2007). Meslek liselerine geçiş yapmak isteyen öğrencilerden ortaokulun son sınıfını temsil eden 10. sınıftan başarı ile mezun olmaları ve bir üst kademe olan liseye geçiş hakkına sahip olma şartı aranmaktadır. Almanya'daki geleneksel üç okul türünden ve sonradan geliştirilen Gesamtschule örneğinden yola çıkıldığında her okul türünden liseye geçiş hakkı için farklı notlar alınması beklense de, önemli olan ortaokuldan mezun edilirken alınan mezuniyet belgesidir. Bu mezuniyet derecesinin "lise olgunluk derecesi almak için liseye geçiş hakkı" (*Fachoberschulreife mit der Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe*) olması gerekmektedir. Almanya'da hem genel liselere hem de meslek liselerine giriş şartları arasında bir fark bulunmamaktadır (Maaz, 2006). Üniversitelere giriş için de liselerin zorunlu olduğu ve liselere de yalnızca en başarılı öğrencilerin kabul edildiği bilgisi göz önünde bulundurulduğunda, OÖÖ olmak isteyen adayların en başarılı öğrenciler arasından seçildiği ve iyi bir not ortalamasına sahip olmaları gerekmektedir. Ancak Türkiye'ye baktığımızda meslek liselerine girebilmek için öğrencilerin ortaokuldan mezun olduktan sonra TEOG sınavına girmek zorunda oldukları görülmektedir. Farklı kademelere ayrılan Türk eğitim sisteminde öğrencilerin eğitim

sürecindeki ilgi ve yetenekleri doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yönlendirilerek bir üst kademeye geçiş yapmalarına olanak tanınmaktadır (MEB, 2013). Kademeler arasında yapılan bu geçiş beraberinde farklı uygulamaların kullanılmasını gerektirmektedir. Bu uygulamalar çoğunlukla seçme ve yerleştirme amacıyla uygulanan merkezi ve çoktan seçmeli sınavlardan oluşmaktadır (Dinç, Dere ve Koluman, 2014). Öğrencilerin ilgili sınavda alacakları puan doğrultusunda farklı tip liselere başvurma olanağı bulunmaktadır. Meslek eğitimi yoluyla okul öncesi öğretmeni olma yolunda ilerlemek isteyen adayların “Meslek Lisesi/ Anadolu Meslek Lisesi” ve “Teknik Lise/ Anadolu Teknik Lisesi”ne başvuru yapmaları gerekmektedir. Zorunlu eğitimin 12 yıl olması ve öğrencilerin lise okuma zorunluluğu olması nedeniyle, bu liselere TEOG sınavından en az puan almış öğrenciler başvuru yapmaktadır. Diğer liselerde eğitim görebilmek için daha fazla puan almak zorunda olan öğrenciler, her ne kadar kimi okulun taban puan aralığı bulunsun da, genellikle bu okullara koşulsuz kabul edilmektedirler. Bu nedenle de Türkiye’nin meslek liselerine öğrenci seçiminde titiz davranmadığı ve öğrencilerinin çoğunlukla başarısız öğrencilerden oluştuğu ortaya çıkmıştır.

5. 1. 2. ÜDMTO ve MYO

Alman mesleki eğitim sistemi teorik ve uygulamalı eğitimin bütünleştirildiği dualist bir eğitim sistemi olarak adlandırılmaktadır (Kantos, 2009). İkili eğitimin uygulandığı bu okullar ÜDMTO olarak adlandırılmaktadır. Almanya’da bu okullara girebilmek için adayların öncelikle orta eğitimden başarıyla mezun olmaları ve iki yıllık tam zamanlı meslek okulunda (Berufsfachschule) “Kinderpfleger/in-Çocuk bakıcısı”, “Sozialassistent/in-Sosyal yardımcı” ya da “Heilpädagog/in- İyileştirici eğitmen” bölümlerinden birini okumaları gerekmektedir. Meslek okuluna giriş için herhangi bir sınava giriş koşulu bulunmamaktadır. 10. sınıf sonunda öğrencilerin aldıkları karnedeki notlar dikkate alınarak meslek okuluna aday seçimi gerçekleştirilmektedir. Bu eğitim sayesinde adayların ileride okul öncesi öğretmeni alanında uzmanlaşması hedeflenmektedir. Eğitim süresi sonunda Almanca ve mesleğe dayalı öğrenme alanlarındaki derslerden en az “3-orta” notu alan adayların teknik okullara girişi gerçekleştirilmektedir (MfSW, 2010).

Türkiye’de okul öncesi öğretmeni olmak için adayların “Anadolu Teknik” ya da “Anadolu Meslek” liselerine gitmeleri gerekmektedir. MEB’e göre Anadolu liseleri bazı derslerini yabancı dille öğretim yapan kurumlar olarak tanımlamıştır. Her ne kadar bazı teknik ve meslek liseleri puana göre alım yapıyor olsa da, 12 yıllık zorunlu eğitim nedeniyle öğrencilerin Anadolu Teknik ve Anadolu Meslek liselerine herhangi bir puan şartı olmadan girmelerinin önü açılmaktadır.

Öğrenci profili bakımından yaklaşılabilecek olursa, hem Almanya’da hem de Türkiye’de çok başarılı olmayan öğrenciler arasından bir seçim yapıldığı görülmektedir (Almanya’da meslek lisesi hariç). Türkiye’de öğrencilerin TEOG sınavında yüksek puan almaları durumunda genellikle fen liselerini tercih ettikleri düşünüldüğünde, Anadolu Teknik ve Anadolu Meslek liseleri bu tercihlerin son sıralarında yer almakta olup çoğunlukla başka seçeneği olmayan adayların gitmek zorunda oldukları okul türü olarak görülmektedir. Almanya’nın ayrıştığı tek nokta giriş şartı olarak adayların iki yıllık bir meslek okulu bitirmeleri gerektiğidir.

Kısaca meslek liselerine giriş koşulları bakımından Almanya’nın Türkiye’ye göre daha seçici davrandığı saptanmıştır. Ancak buna rağmen Almanya’daki meslek okullarına giriş koşulları eğitimciler tarafından sürekli eleştirilip, öğrenci profilinin çok farklılık gösterdiği ve daha iyi seçilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Textor, 2012). Bunun yanı sıra uygunluk stajının yürürlüğe girerek öğretmen yetiştirme konusunda kaliteyi artırması beklenmektedir.

5.1.3. Üniversiteler

Türkiye’de üniversite yoluyla okul öncesi öğretmeni olmayı amaçlayan adayların yerine getirmesi gereken bir takım temel şartlar vardır. Bunların ilki liseden mezun olmak ve iki aşamalı üniversite sınavına girip ilgili bölüm için yeterli puan elde etmektir. Bu şartları yerine getiren adaylar üniversitelerin 4 yıllık eğitim veren “Okulöncesi Öğretmenliği, Anaokulu Öğretmenliği, Çocuk Gelişimi ve Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği veya Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümlerine” girmeye hak kazanmaktadırlar (Kavak, 2014).

Almanya’ya baktığımızda okul öncesi öğretmeni olabilmek için adayların liseden mezun olma şartının yanında herhangi bir okul öncesi ya da gençlik kurumunda üç aylık staj yapmış olma şartının da arandığı görülmektedir.

Üniversite yoluyla okul öncesi eğitimi veren programlara giriş koşulları bakımından Almanya’nın Türkiye’den daha seçici davrandığı belirlenmiştir. Türkiye’de adaylar sınavdan aldıkları puan doğrultusunda ilgili bölümlere yerleşirken ve bu yerleşmeler çoğunlukla isteğe bağlı değil de puanın yettiği bölüme bağlı iken, Almanya liseden mezun olma şartının yanında okul öncesi kurumlarda 3 aylık staj şartıyla mesleği tanıma ve mesleğin gerekliliklerinden haberdar olma bakımından öğrenci profilini bu doğrultuda oluşturmaktadır.

5. 2. Türkiye ve Almanya’da Uygulanan Okul Öncesi Öğretmenliği Yetiştirme Programlarının Süre, İçerik ve Mezuniyet Koşullarına Yönelik Tartışma

5. 2. 1. Meslek Liseleri

Türkiye ve Almanya’daki meslek liselerindeki programların karşılaştırmasında her iki ülkede de meslek lisesi yoluyla eğitimin dört yıllık bir süreyi kapsadığı ve üçe ayrıldığı gözlemlenmiştir. Türkiye’de bu ayırım ortak ders, alan ortak ders ve dal dersleri olarak gerçekleşmekteyken, Almanya’da meslek üstü, mesleğe dayalı ve seçmeli alan ayrımı söz konusudur. Her iki ülkede de genel ya da mesleki lise farkı bulunmadan alınması gereken ortak dersler yer almaktadır. Ders programı incelendiğinde Türkiye’deki öğrencilerin gelecekteki mesleklerine yönelik daha fazla alan dersi almış oldukları görülmektedir. Bunlar arasında “Çocuk Beslenmesi”, “Oyuncak Yapımı” gibi dersler yer almaktadır. Ancak Almanya’ya bakıldığında bu tip alan derslerinin bulunmadığı ve ders programının yalnızca genel derslerden oluştuğu dikkat çekmektedir. Bu da nitelikli OÖÖ yetiştirme bakımından bir sorun ortaya çıkarmaktadır, çünkü yalnızca iki alan dersi ve staj uygulaması ile mezun edilen adaylar “devlet tarafından tanınmış” okul öncesi öğretmeni olarak göreve başlama şansına sahip olmaktadır.

Meslek liselerinden mezuniyet koşulları bakımından incelendiğinde Türkiye’deki öğrencilerin derslerinden başarılı olmanın yanı sıra herhangi bir şart aranmaksızın mezun edildiği görülmektedir. Ancak Almanya bu konuda daha hassas davranmakta olup, öğrencileri hem 13. sınıfın sonunda genel lise bitirme sınavına hem de 14. sınıfın sonunda iki aşamalı meslek bitirme sınavına tabi tutmaktadır. Bu olgu iki ülke arasındaki başka bir farkı da ortaya koymaktadır. Almanya meslek lisesinde sağladığı eğitim ile öğrencileri hem üniversite için yetiştirip aynı zamanda da meslek sahibi yapmaktadır (). Türkiye’ye baktığımızda meslek lisesinden mezun olan adaylar ne doğrudan üniversiteye gitme olanağına sahiptirler ne de ellerinde bir meslek bulunmaktadır. Bu nedenle meslek lisesi düzeyinde Almanya’nın her ne kadar programında gerekli alan dersleri sağlamasa da, öğrencilere daha fazla fırsat sunduğu ve meslek sahibi olup aynı zamanda üniversiteye gitme kapısını araladığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

5. 2. 2. ÜDMTO ve MYO

Türkiye’de Meslek Yüksekokullarında Çocuk gelişimi ve Eğitimi programı iki yıllık bir süreyi kapsamaktadır. Adaylar bu süre zarfında toplamda 30 adet ders görmektedirler ve uygulanan program incelendiğinde adayların daha çok alana yönelik dersler gördükleri anlaşılmaktadır. Örneğin “Çocuk Gelişimi” dersinde adaylar çocuklar hangi evrelerden

geçtikleri, nasıl davranış gösterdikleri gibi bilgileri edinmektedirler. Öğretmenlik Meslek Bilgisine yönelik derslerin azlığı da dikkat çekici bir noktadır. Adaylar iki yıl boyunca yalnızca “Psikolojiye Giriş” dersi ve “Staj” uygulamasında bu alana yönelik bilgi edinmektedirler. Staj uygulamasında adaylar “30 günden az ve 60 günden çok olmamak kaydıyla” ilgili işletmelerde stajlarını tamamlamak ve staj dosyası hazırlamak mecburiyetindedirler.

Almanya’ya bakıldığında adayların okul öncesi öğretmeni olabilmek için üç yıllık bir eğitimden geçmek zorunda oldukları görülmektedir. Türkiye ile kıyaslandığında Almanya’da meslek eğitimi yoluyla okul öncesi öğretmeni olmak isteyen adayların daha fazla süre eğitim gördükleri anlaşılmaktadır. Bir diğer farklılık ise Almanya’da programın meslek üstü, mesleğe dayalı ve seçmeli alan olarak üç farklı alana ayrılmış olmasıdır. Meslek üstü alan daha çok genel kültür ile ilgili bilgileri içermektedir. Adayların öğretmen olduklarında doğru okuyup yazma, iyi bir yabancı dile sahip olma, toplum olaylarından haberdar olup fen bilimleri hakkında genel bilgiye sahip olmalarını amaçlamaktadır. Mesleğe dayalı alanda ise daha çok alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili olarak bilinmesi gerekenler öğretmen adaylarına aktarılmaktadır. Alanlara ayrılan yer bakımından karşılaştırıldığında bir benzerliğin olduğu ve hem Türkiye hem de Almanya’da daha çok alan bilgisine yer verildiği açıkça görülmektedir çünkü Almanya’da da Türkiye’de olduğu gibi derslerin yarısından fazlasının alan bilgisine yönelik olduğu saptanmıştır. Bu durum Alman okul öncesi öğretmen adaylarının eleştiride bulundukları noktalardan biri olmaktadır. Öğretmen adayları kendilerine verilen eğitimin çok teorik olduğunu ve ilerde çocuklarla bir arada olunca gerekli olmayacağını savunmaktadırlar (Becker-Textor, 2012). Örneğin adaylar meslek üstü alanda yer alan Almanca dersinde farklı edebiyat türleri öğrenmek yerine, çocuk edebiyatına odaklanıp resimli kitapları nasıl oluşturacaklarını ve çocuklara nasıl okumaları gerektiğini öğrenmeyi beklemektedirler (Hertlein, 2012).

İki ülkenin ayrıştıkları noktalardan biri dini eğitimidir. Almanya’da dini eğitim verilip desteklenirken, Türkiye’de okul öncesinde bu alana yer verilmemektedir.

Türkiye’de MYO’da yalnızca 30 ile 60 gün aralığını içeren bir staj uygulaması uygulanmaktayken ve mezuniyet için yeterli görülürken, Almanya öğretim programının ikinci yılında toplamda 16 haftalık staj uygulaması ve üçüncü eğitim yılında da bir yıllık staj uygulanmaktadır. Bu durumda Almanya’daki adayların mesleğe daha hazır ve emin bir şekilde başladıkları düşünülmektedir. Böyle düşündüren nedenlerin başında Almanya’daki iki yıllık meslek okulunda yapılması zorunlu olan 16 haftalık staj, Meslek Teknik Okulunun ikinci yılındaki 16 haftalık staj ve yine bu okulun üçüncü sınıfında yapılması zorunlu olan bir yıllık staj gelmektedir. Türkiye’de staj uygulamalarına yeteri kadar zaman ayrılmadığı da bu şekilde açıkça görülmektedir.

Staj uygulamasına ayrılan zamanın yanı sıra staj uygulamasının içeriği incelendiğinde Türkiye'deki adayların tek başına kaldıkları, gerek uygulama öğretmeni gerekse uygulama öğretim elemanları tarafından yeterli dönütün verilmediği görülmektedir (Paker, 2008). MYO stajyerlerine yeterli düzeyde bilgi verilmediği ve bunun nedenleri arasında gerek iş yoğunluğu gerekse kendilerine geçici eleman olarak bakıldığı düşüncesi yer almaktadır (Karacan ve Karacan, 2004). Almanya'ya bakıldığında adayların her staj dönemine eşlik eden hem staj öncesi hem de staj sonrası eş zamanlı seminerlerinin olduğu ve yapılan uygulamaların değerlendirildiği görülmektedir. Adaylara staj öncesi gerçekleşen seminerler ile etkinlik planlamalarında yardımcı olunduğu gibi, staj sonrası gerçekleşen seminerler ile de etkinliklerini değerlendirme fırsatı sunulmaktadır. Ancak buna rağmen Alman öğretmen adayları yeterli derecede pratik bilgi edinememekten yakınmakta olup, tekerleme, şarkı ve oyun eksikliğinden şikâyetçi olmaktadır (Textor, 2012).

Mezuniyet koşulları bakımından yapılan karşılaştırma sonucu Türkiye'deki adayların iki yıl içerisinde gördükleri tüm dersleri başarıyla tamamlamaları, staj uygulamasını gerçekleştirmeleri ve en az 2.00 not ortalamasına sahip olmaları mezun edilmeleri için yeterli görülmektedir. Mezun olan adaylar yardımcı öğretmen olarak anaokulları, kreş ya da anasınıfları gibi kurumlarda görev yapabilmektedirler. Ancak kadro sahibi okul öncesi öğretmeni olabilmek için adayların mezun olduktan sonra DGS'ye girip belli bir puan alıp üniversitelerin ilgili bölümlerine başvurup öğrenimlerini dört yıla tamamlamaları gerekmektedir.

Almanya'ya bakıldığında adayların eğitimlerinin iki yıllık teorik bölümünü geride bıraktıklarında

1. bir yazılı sınav,
2. belli bir konu hakkında yazılı çalışma (tez) ve
3. sözlü sınava

tabi tutuldukları görülmektedir. Bu üç koşulu başarıyla yerine getirmeleri durumunda 1 yıllık uygulamalı staj dönemine geçmeye hak kazanmaktadır. Bir yılın sonunda yine bir sözlü sınav ile değerlendirilip mezun edilmektedirler. Öğretmen adayları “devlet tarafından tanınan okul öncesi öğretmeni/eğitmen” statüsünde mezun edilmekte olup, herhangi bir sınava girme zorunluluğu olmadan mezun edilmektedir. Mezuniyet koşulları bakımından bakıldığında en büyük fark Almanya'da adayların üç yıllık eğitimleri sonunda öğretmen/eğitimci olarak mezun edilmesidir. Türkiye'de ise meslek liselerine giden adaylar iki yıllık eğitimleri sonucunda yalnızca yardımcı öğretmen olarak görev alabilmektedir. Bu durum Türkiye'de meslek eğitime yeteri kadar önemin verilmediğini ve “ne kadar üniversite mezunu o kadar iyi” anlayışının hâkim olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Almanya ise bu konudaki düşüncesini Profesör Weinstock'un sözlerine dayandırarak ortaya koymaktadır: “Bir makine üç farklı insan tipine ihtiyaç duyar. İlki makineyi kullanana, diğeri makineyi onarıp düzeltene ve sonuncusu da makineyi tasarlayıp oluşturan” (Weinstock, 1955'ten aktaran: Ackeren, Klemm ve Kühn, 2015). Bu düşünce ile hem meslek eğitime hem de üniversite eğitime aynı oranda değer verilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Bir diğerk nokta da Almanya'dan mezun olan adayların çalışabilecekleri alanın geniş bir yelpazeye sahip olmasıdır. Okul öncesi öğretmenlerinin çalışabilecekleri kurumlar arasında okul öncesi kurumları, kreşler, çocuk yuvaları, gençlik merkezleri, engelli bakım merkezlerinin yanı sıra dinlenme ve tatil yuvaları da yer almaktadır. Çalışma alanının bu kadar geniş bir yelpazeye sahip olmasının nedeni okul öncesi öğretmenin yalnızca 3-6 yaş grubuna hitap ediyor olmamasıdır. Almanya'da okul öncesi öğretmeni yani eğitmen olmak demek “Çocuk ve gençleri eğitmek, destek ve rehber olmak” anlamına gelmektedir (KMK, 2002).

5. 2. 3. Üniversite

Türkiye'de üniversite yolu ile okul öncesi öğretmeni olmak isteyen adaylar dört yıllık bir eğitimden geçip mezun edilmekteyken Almanya'da bu süre yalnızca 3 yıllık bir süreyi kapsamaktadır. Türkiye'deki programa bakıldığında alan dersi ağırlıklı bir program olduğu görülmektedir. Toplamda 61 ders gören öğretmen adayları, bu derslerin yarıya yakını AB alanından almaktadırlar. ÖMB dersleri ise en az dersin bulunduğu alan olarak belirlenmiştir. Almanya'daki programa bakıldığında benzer bir durum ortaya çıkmaktadır. Toplam 56 dersten 36'sının AB alanına yönelik olduğu görülmektedir. Böylece Almanya'da da AB ağırlıklı bir program olduğunu söylemek mümkündür.

Türkiye'de okul öncesi öğretmen adaylarının GK dersi adı altında aldıkları ve kendi programlarıyla çok da ilişkili bulunmayan derslerin sayısı 17 iken Almanya'da bu sayı yalnızca 5'tir. Kısacası Almanya'da doğrudan bölümle ilgili olmayan derslere çok yer verilmediği söylenebilir.

İki ülkenin staj uygulamalarına bakınca Almanya'da staj uygulaması ile birlikte verilen seminer sayısının fazla olduğu dikkat çekmektedir. Böylece öğretmen adaylarına hem ön hazırlık safhasına, hem uygulama esnasında hem de son kısım olan değerlendirme aşamasında yeterli destek sağlanmaktadır. Türkiye'de ise yalnızca stajla eşzamanlı yürütülen bir dersin olduğu ve ne yazık ki öğretim elemanları tarafından bu derse yeteri kadar ilgi ve destek verilmediği gözlemlenmektedir. Zaten Türkiye'deki staj uygulamalarının yeterli olmaması ve öğretmen adaylarına gerek uygulama öğretmeni gerekse öğretim elemanı tarafından yeterli dönütün verilmemesi sürekli gündemde olan

bir konu olmuştur (Paker, 2008). Bu durum da bu algıyı destekler niteliktedir çünkü seminer dersinde öğretmen adaylarına yeteri kadar dönüt verilmemektedir. Bu durum gerek öğretim elemanının iş yoğunluğundan ama çoğu zaman da bölüm dışı görevlendirmelerin bir sonucu olarak alanla ilgili bilgisinin olmayışından ortaya çıkmaktadır.

İki ülkedeki benzer bir nokta her ikisinde de staj uygulamalarına katılma koşulunun bulunmasıdır. Türkiye’de “Öğretmenlik Uygulaması I” dersine katılabilmek için “Okul Deneyimi” dersinden ve “Öğretmenlik Uygulaması II” için “Öğretmenlik Uygulaması I” dersinden başarılı olma koşulu bulunurken, Almanya’da bu derslere katılabilmek için adayların üçer adet dersten başarılı olmaları gerekmektedir.

Mezuniyet koşulu bakımından bakıldığında Türkiye’deki okul öncesi öğretmenlerinin derslerini başarıyla tamamlayıp toplamda 240 ECTS’ye ulaşmaları mezuniyetleri için yeterli kabul edilmekteyken, Almanya’daki öğretmen adaylarının derslerini başarıyla tamamlayıp edindikleri teorik bilgileri pratiğe döküp tez yazmaları gerekmektedir. Toplamda 180 ECTS’ye ulaşan adaylar mezun edilmektedir. Her ne kadar Türkiye’de “Araştırma Projesi” dersinde adaylar belli bir konu üzerine araştırma yapıp bilgilerini yazıya dökseler de, bu bir tez kapsamında değerlendirilmemektedir. Kısacası Türkiye’deki öğretmen adayları bilimsel çalışma bakımından yeterli bilgiye sahip olmadan mezun edilmektedir.

Adayların eğitim gördükleri süre ile aldıkları dersler boyutundan bakıldığında Almanya’daki programın daha yoğun olduğu ve alan bilgisi derslerinin genellikle konferans ve seminer derslerinden oluştuğu görülmektedir. Kısacası adaylara edindikleri bilgileri derinleştirmek ve uygulamaya dökmek için daha fazla fırsat verilmektedir. Benzer bir diğer nokta da her iki ülkede de öğretmen adaylarının lisans derecesiyle mezun edilmesidir.

5. 3. Türkiye ve Almanya’da Uygulanan Okul Öncesi Öğretmenliği Yetiştirme Programlarından Mezun Olan Adayların Görev Alma Koşullarına Yönelik Tartışma

Görev alma koşullarına ilişkin bulgular karşılaştırıldığında Almanya’da okul öncesi öğretmenlerinin mezun olduktan sonra doğrudan mesleğe başladıkları görülmektedir. Herhangi bir ek sınav ya da yeterlilik ölçmek için bir uygulamaya tabi tutulmamaktadırlar. Türkiye’de ise üniversiteden başarılı bir şekilde mezun olmak mesleğe başlamak için yeterli görülmemektedir ve öğretim kademelerine girişten, istihdama kadar birçok kademede sınavlar kullanılmakta ve seçimler yapılmaktadır (Eraslan, 2009). Adayların atanabilmeleri için KPSS’ye girdikten sonra belli bir puan almaları ve aldıkları puan ile birlikte tercih yapmaları gerekmektedir. Bu sınavlarda başarılı olanlar, alanın gereklerini

yerini getiriyor olarak görülmekte, başarısız olanlar ise bu becerilerden yoksun kabul edilmektedir. Ne yazık ki sınırlı bir zaman diliminde yapılan çoktan seçmeli sınav ile belirli bir hıza sahip olanlar avantajlı hale gelmekte olup, yaratıcılık gibi alanlar geri planda kalmaktadır (Baki ve Bektaş-Baki, 2016). Ayrıca Eraslan'a (2009) göre sınavda bir öğretmende bulunması gereken özel alan, genel kültür ve pedagojik formasyon gibi önemli özelliklerden olan alan bilgisi ölçülmemektedir. Kısacası öğretmen olmak için gerekli olan ve yasada belirtilmiş iki özellik ölçülmekteyken, bir diğer özellik ise göz ardı edilmektedir.

Türkiye'de göreve yeni başlayan aday öğretmenlerin eğitimi tamamen atandıkları kurum tarafından sürdürülmektedir. Başka bir deyişle hizmet öncesi eğitimle aday öğretmenlik dönemi birbirinden tamamen kopuk biçimde düzenlenmektedir. Kanunda belli düzenlemeler var olsa da, uygulamada genellikle gerçek anlamda bir stajyerlik eğitimi yapılmamaktadır (Türk Eğitim Derneği, 2014).

Almanya boyutundan bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin diğer öğretmenler ile aynı düzeyde eğitim görmemesi öğretmen yetiştirme sistemine yapılan eleştirilerden biri olmaktadır. Okul öncesi öğretmenliği hariç diğer tüm öğretmenlikler yüksek lisans derecesi ile mezun edildikten sonra "Vorbereitungsdienst" adı verilen "Aday Öğretmenlik" sürecine tabi tutulmaktadır. Bu süreç 18 ay olarak belirlenmiş olup aday öğretmenlerin 18 aylık eğitimleri boyunca "geri çağırılmalı memur" statüsünde görev yapmak zorunda oldukları belirtilmiştir (Schulministerium NRW, 2011). Aday öğretmenlik sürecinden sonra bir okul ile anlaşma sağlanması ve istenilen kriterleri yerine getirme durumunda aday öğretmen "deneme süresindeki memur" olarak göreve başlamaktadır. Adayın deneme süresi üç yıl sürmektedir ve bu süre içinde okul müdürü tarafından her sene iki kez öğretmenin dersi ziyaret edilmektedir (Baki ve Bektaş-Baki, 2016). Üç yılın sonunda bir performans değerlendirmesi sonucu deneme süresini kaldırılan aday öğretmen böylece "süresiz memur" olarak asaletini alır (KMK, 2011). Tüm bu eğitimlerden eksik kalan okul öncesi öğretmenleri herhangi bir denetimden geçmeden, ders uygulamadan mesleğe başlatılmaktadır. Diğer öğretmenlik atamalarında titiz davranan Alman öğretmen yetiştirme sistemi, okul öncesi öğretmenlerinin atamalarında yeteri kadar titiz ve seçici davranmamaktadır. Bu nedenle de okul öncesi öğretmenleri kendilerini yetersiz görmekte ve bir eşitsizlik olduğunu ileri sürmektedirler (Schöler, Brombacher ve Greiner, 2013). Ortaya çıkan en büyük eşitsizlik diğer tüm öğretmenlerin "süresiz memur" statüsünde çalışmaları, ancak okul öncesi öğretmenlerinin "sürelili veya süresiz çalışan" statüsünde yer almalarıdır. Bu durum da Türkiye ile Almanya arasındaki karşılaştırmaya da etki etmektedir. Türkiye'deki okul öncesi öğretmenleri diğer öğretmenler gibi memur sınıfında bulunurken, Almanya için bu geçerli değildir. Bu durumda okul öncesi öğretmeni olmak

için adayların hangi yolu seçtikleri bir önem arz etmemektedir, her iki durumda da memur statüsü kazanmaları olanaksızdır (KMK, 2011).

5. 4. Türkiye ve Almanya’da Uygulanan Okul Öncesi Öğretmenliği Yetiştirme Programlarının Sunduğu Matematik Eğitime Yönelik Tartışma

5. 4. 1. Meslek Liseleri

Her iki ülkenin de meslek lisesi boyutunda OÖÖYP incelenmiş olup Türkiye’de teorik olarak matematik eğitimi bilgisine ilişkin bulgulara rastlanmamıştır. Matematik haricindeki çoğu alana yönelik öğretme bilgisi yer alırken (Oyun, Türkçe-Dil) matematik öğrenme alanına yönelik öğretme bilgisi öğretim programında bulunmamaktadır. Adaylar yalnızca uygulanan stajlar kapsamında uygulamalı ya da gözlem şeklinde bu alana ilişkin bilgi edinme şansına sahiptir. Almanya’ya baktığımızda Türkiye ile benzer bir noktanın olduğu görülmektedir. Her iki ülkede de matematik dersi olmasına rağmen, bu dersin genel matematikle ilgili olduğu ve adayları lise bitirme (Almanya) ya da üniversiteye giriş (Türkiye) sınavlarına hazırlamakta olduğu gözlemlenmektedir. Almanya’da öğrenciler meslek lise eğitimleri boyunca matematik dersi görürken, Türkiye’de ise yalnızca 9. Sınıfta matematik ve geometri dersine yer verilmektedir. Bu durum da ilerde Almanya’daki okul öncesi öğretmenlerinin alan bilgisi açısından daha donanımlı yetiştiğine vurgu yapmaktadır.

Almanya’da gerçekleşen üç farklı staj ve bu stajlara eşlik eden “didaktik” dersinde her öğrenme alanına ilişkin alanı öğretme bilgisi adaylara kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu durum dikkate alındığında Almanya’nın meslek liseleri boyutunda adaylara matematik eğitime yönelik daha fazla fırsat sunduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

5. 4. 2. ÜDMTO ve MYO

Her iki ülkenin meslek eğitimi yoluyla okulöncesi öğretmenliği yetiştirme programları karşılaştırıldığında Türkiye’de MYO’da matematik eğitimi ile ilgili herhangi bir dersin önerilmediği ve öğretim programında ne zorunlu ne de seçmeli ders olarak yer almadığı görülmektedir. Yalnızca 30 günlük bir süreyi kapsayan zorunlu staj kapsamında adaylar gözlemler yoluyla bu bilgi türünü edinme olanağına sahiptirler. Ancak bu sürenin azlığı ve sınıfa, çocuklara alışma süreci de dikkate alındığında bu stajın adayları yeterli alanı öğretme bilgisiyle donatmadığı gözlemlenmektedir. Kısacası Türkiye, MYO öğretim programında matematik eğitimi ile ilgili dersleri zorunlu yapma gereği duymayıp bu alanı göz ardı etmiştir. Bu durum da öğretmen adaylarının okul öncesi dönem çocuklarına

matematiği nasıl öğretmeleri gerektiğine dair fazla bilgi edinemediği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Almanya’da baktığımızda matematik eğitime yönelik derslerin çoğunun mesleğe dayalı öğrenme alanında sunulduğu görülmektedir. Toplamda 120 saatlik bir uygulamayı kapsayan bu ders kapsamında (seçmeli 1) öğretmen adayları eğitim programında belirtilen amaçlara nasıl ulaşacaklarını öğrenmektedirler. Sayı kavramı, şekil bilgisi ve ölçme gibi konuları bu ders kapsamında örneklerle tartışılarak adaylardan etkinlik planı örnekleri hazırlayıp sunmaları beklenmektedir. Ancak öğretim programına bakıldığında matematik eğitimi ile ilgili dersin seçmeli ders olarak sunulduğu görülmektedir. Kısacası adaylar matematik eğitimi yerine başka bir öğrenme alanını seçebilmektedirler. Bu ders haricinde proje, staj uygulamaları ve bu derslere eşlik eden seminerler sayesinde adaylara matematik eğitime yönelik bilgi ve beceri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Yine üç alandan biri olan seçmeli alanda da adaylar istekleri doğrultusunda matematik eğitimi alanına odaklanıp, bu alanı çocuklara nasıl daha iyi öğretebileceğine yönelik bilgi sahibi olmaktadır. Tüm boyutlar ele alındığında Almanya’da en iyi olasılıkla öğretmen adaylarına matematik eğitime yönelik dört farklı olanak sunulmaktadır (seçmeli, seçmeli alan, proje, staj). İlk ikisinde matematik eğitimi alanını tercih etmemesi durumda ise yine iki ders kapsamında (proje, staj) matematik eğitime ilişkin bilgi edinmektedir.

İki ülke de karşılaştırıldığında Almanya’nın matematik eğitime yönelik okul öncesi öğretmeni adaylarına daha fazla fırsat sunduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Her ne kadar bu fırsatların iki tanesi seçmeli ders kapsamında değerlendirilip seçilme olasılığı adayların isteğine bağlı olsa da, adaylarını Türkiye’den daha fazla matematiği öğretme bilgisi ile donatmaktadır.

5. 4. 3. Üniversite

Lisans programında yer alan dersler karşılaştırıldığında her iki ülkede de matematik eğitimi ile ilgili en az bir dersin bulunduğu anlaşılmaktadır. Türkiye’de zorunlu olarak üçüncü sınıfta uygulanan “Matematik Eğitimi” dersi yardımıyla öğretmen adayları ilerde çocuklara sayı kavramı, ölçme ve temel matematik becerilerinden karşılaştırma, sıralama, sınıflandırma ve birebir eşleme gibi konuları nasıl öğreteceklerini, hangi materyalleri nasıl kullanmaları gerektiğini öğrenmektedirler. Bu nedenle matematik eğitimi dersinin öğretmen adayları tarafından ileriki meslek hayatları için gerekli olduğu düşünülmektedir (Aksu, 2008). Ancak zorunlu dersin yanı sıra adayların seçebileceği matematik eğitime yönelik başka bir ders bulunmamaktadır. Bu da bu alandaki bir eksikliğe işaret etmektedir.

Almanya’da öğretmen adayları eğitimlerinin ilk yılında “Öğrenme Alanları” dersi kapsamında matematik eğitimi ile karşılaşabilmektedir. Burada da bir olasılıktan

bahsetmek mümkün çünkü adaylara sunulan sekiz adet öğrenme alanından adayların altı adet seçmesi ve bir yıl boyunca bu alanlara yönelik bilgi ve beceri kazanması beklenmektedir. Öğretmen adayının ilk yıl matematik eğitimi alanını seçmesi halinde ikinci yıl karşısına çıkan “Atölye” dersinde almadığı öğrenme alanlarının yanı sıra görmüş olduğu öğrenme alanlarından da seçim yapması gerekmektedir. Kısacası ilk dönemde matematik eğitimi alanı ile karşılaşmayan aday her halükarda ikinci yılda matematik eğitimi alanı ile karşı karşıya gelmektedir. En iyi ihtimal düşünüldüğünde bir öğretmen adayının hem ilk hem de ikinci yılında matematik eğitimi dersi alması mümkündür. Bu durumda adaylara Türkiye ile kıyaslandığında daha fazla matematiği öğretme bilgisi içeren ders sunulduğu görülmektedir. İki ülkenin benzeştiği bir nokta her iki ülkede de gerçekleşen stajlar sayesinde adayla sunulan dolaylı matematik eğitimidir. Hem Almanya’da hem de Türkiye’de adaylar gerek stajlar gerekse bunlara eşlik eden eşzamanlı seminerler yardımıyla ilgili alanlara yönelik öğretme bilgisine sahip olmaktadır. Türkiye’de “Okul Deneyimi” dersinin de olması ve bu ders kapsamında gerçekleştirilen ödevler sayesinde adaylar belli amaçlar doğrultusunda öğretmeni gözlemlene, böylelikle de daha fazla alanı öğretme bilgisine sahip olmaktadır. Ancak Türkiye’de stajlara eşlik eden seminer derslerinin gerektiği gibi uygulanmayışı Türkiye’deki öğretmen adaylarını yeterli matematiği öğretme bilgisine ulaşma konusunda eksik bırakmaktadır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu başlık altında önce çalışmadan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Sonuçlardan elde edilenler doğrultusunda hem bu araştırmaya yönelik hem de ilerde yapılacak olan araştırmalara yönelik öneriler getirilmiştir.

6. 1. Sonuçlar

Bu çalışmada genel olarak Almanya ve Türkiye'deki okul öncesi öğretmeni yetiştirme programlarının incelenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu araştırmada verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Çalışmanın veri toplama araçlarını Almanya ve Türkiye'de yürürlükte olan öğretmen yetiştirme mevzuatları, eğitim sistemleri ve öğretmen yetiştirmeyle ilgili tez, kitap, dergi, makale gibi basılı bilimsel kaynakların yanı sıra, üniversitelerin, eğitim bakanlıklarının yayınları ve eğitim ağlarının elektronik sayfaları, ders programları, ilgili yasa ve mevzuatlara ulaşılabilen kaynaklar oluşturmaktadır. Analizler sonucu elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılmış ve bir dizi sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırmının ilk sorusu olan Almanya ve Türkiye'de okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumlara aday adayının seçimine ilişkin benzerlik ve farklılıklar incelendiğinde Almanya'nın hem meslek liselerine, hem ÜDMTO'ya hem de üniversitelere aday seçiminde Türkiye'den daha seçici davrandığı belirlenmiştir. Her ne kadar ÜDMTO'larda öğrenci profili farklılık gösterse de iki yıllık meslek öncesi eğitimi şart koşması Almanya'nın titiz davranışının bir göstergesidir. Bu durum meslek liselerine gerçekleştirilen aday seçimi için de geçerlidir. Almanya'da meslek liselerine adayların başarılı öğrenciler tarafından seçilmesi de bu durumun altını çizmektedir. Türkiye'de bu durum ne yazık ki böyle olmamakla birlikte genellikle TEOG sınavından çok başarılı olamayan adayların seçildiği gözlemlenmektedir. Üniversite eğitimi yoluyla okul öncesi öğretmeni olmak isteyen adayların seçiminde Türkiye'de liseden mezun olmuş olmak ve Yüksek Öğretim Kurulu tarafından düzenlenen aşamalı üniversite seçme sınavlarından yeterli puan almış olmak ön şartı bulunmaktadır. Almanya'da Türkiye'den farklı olarak lise bitirme sınavı sonucu alınabilen ve üniversiteye giriş hakkı veren 'Abitur' diplomasının yanında uyumluluk stajı koşulunu da aramaktadır. Bu nedenle hem meslek okulları hem de üniversitelere giriş koşulu bakımından Almanya'nın Türkiye'den daha seçici davrandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmeni yetiştiren programlar süre, içerik ve mezuniyet koşulları bakımından karşılaştırıldığında meslek liselerinde süre bakımından benzerliklerin olduğu

gözlemlenmektedir. Her iki ülkede de meslek liselerinde eğitim 4 yılı kapsamaktadır. Ancak Almanya adaylara çocuklarla iletişime geçme olanağı olarak daha fazla uygulama yapma şansı sunmaktadır. Türkiye’de yalnızca bir kere ve en fazla 60 günü kapsayan bir uygulama mevcutken, Almanya’daki adaylar biri 16 haftalık diğeri ise 1 yıllık iki ayrı staj ile mesleğe daha hazır bir şekilde başlamaktadırlar. Buna karşın Türkiye’nin meslek lisesi boyutunda daha fazla alan bilgisi dersine yer vermesi, Almanya’nın adaylarını gerekli alan bilgisiyle donatmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ancak mezuniyet koşulları dikkate alındığında önemli bir farklılığın olduğu ve Almanya’nın öğretmen adaylarına daha fazla olanak sağladığı ortaya çıkmıştır. Almanya’da meslek lisesi mezunları aynı anda hem devlet tarafından tanınan okul öncesi öğretmeni unvanıyla mezun edilip hem de lise olgunluk diploması ile istedikleri farklı bir bölüme gitme şansını elde etmektedirler. Türkiye’de ne yazık ki meslek lisesini bitiren adayların doğrudan okul öncesi öğretmeni olma şansı bulunmamaktadır.

ÜDMTO ve MYO boyutundan bakıldığında bir farklılığın olduğu ve Almanya’nın daha uzun süre eğitim verdiği, programının da daha kapsamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mezuniyet konusundan bakıldığında önemli farkların olduğu ve Almanya’da adayların ÜDMTO’dan “devlet tarafından tanınan okul öncesi öğretmeni” olarak mezun edildiği görülmektedir. Ancak Türkiye’de MYO’dan mezun edilen adaylar yalnızca yardımcı öğretmen statüsünde çalışma imkânına sahiptir. Buna bağlı olarak meslek eğitimi yoluyla OÖÖ olmak isteyen adaylara Almanya’da daha fazla olanak sunulduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Üniversite eğitimi bakımından ortaya çıkan farklılık Türkiye’deki adayların daha uzun süreli bir eğitime tabi tutulmalarına karşın Almanya’daki öğretmen adaylarına göre daha az staj uygulaması yapmasıdır. Bir diğer farklı nokta ise Türkiye’deki okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi dönem çocuklarıyla daha geç bir dönemde tanıştıkları için daha az deneyimle mezun edilmesidir. Almanya’da üniversiteye kabul koşulu olarak uygulanan uygunluk stajının yanı sıra birinci yılın sonunda ilk staj uygulaması ile Alman öğretmen adayları okul öncesi dönem çocuklarıyla deneyim fırsatı elde etmektedirler.

Staj ile yürütülen seminerlerin de Türkiye’de gerektiği gibi yürütülememesi konusu da ayrı bir sorun teşkil etmektedir. Bu nedenle Türkiye’deki adayların öğretmenlik uygulamalarına eşlik eden seminerde yalnız kalmalarından ve staj uygulamasının daha geç bir dönemde gerçekleşmesinden dolayı ilerde mesleğe daha az hazırlıklı olarak başlamaktadırlar.

Göreve başlama koşulları karşılaştırıldığında Türkiye’nin Almanya’dan daha seçici davrandığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Almanya’da meslek liseleri, ÜDMTO ve üniversitelerden mezun olan adayların herhangi bir ek sınava girmek mecburiyetinde

olmadan OÖÖ ihtiyacı bildiren kurumlara doğrudan başvuru yapma şansına sahip olmaları, Almanya'nın yeterince titiz davranmadığı olgusunu açıkça göstermektedir. Bunun aksine Türkiye'de adayların mezun olduktan sonra üç aşamalı KPSS'de başarılı olmaları ve herhangi bir kuruma atanabilmeleri için yeterli puana sahip olmaları gerekmektedir. Atandıktan 1 yıl sonra ise asil olarak göreve başlamaktadırlar. Almanya'da OÖÖ diğer öğretmenler gibi devlet memuru statüsünde yer almazken, Türkiye'deki okul öncesi öğretmenleri diğer öğretmenler ile eşit haklara sahiptir. Çalışma alanı bakımından bakıldığında Almanya'dan mezun olan adayların yalnızca okul öncesi kurumlarda değil, aynı zamanda gençlere yönelik merkezlerde de görev alabilme şansı bulunmaktadır. Türkiye'de mezun olan adaylar yalnızca 3-6 yaş aralığını kapsayan kurumlarda kadrolu olarak çalışabilmektedir.

Matematik eğitimi bakımından yapılan inceleme ve karşılaştırma sonucu Almanya'nın öğretmen adaylarına matematiği nasıl öğretmeleri gerektiğine ilişkin daha fazla fırsat sunduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Meslek lisesi bağlamında hem Türkiye hem de Almanya'da ortak ders havuzunda matematik ya da geometri gibi dersler bulunsa da, bu derslerin alan bilgisine yönelik olduğu ve çocuklara matematiğin nasıl daha iyi öğretileceği gibi durumlara değinmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Buna rağmen Almanya lise bitimine kadar bu derslere yer verirken, Türkiye yalnızca 9. Sınıfta bu dersleri programına almıştır. Almanya'daki öğretim programında yer alan “didaktik” dersi tüm öğrenme alanlarına ve aynı zamanda matematik eğitimi alanına yönelik alanı öğretme bilgisini içerdiği için ve Türkiye'de böyle bir ders bulunmadığı için, Almanya'nın adaylarına ders bazında daha fazla fırsat sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. ÜDMTO ve MYO boyutundan bakıldığında Almanya'da matematik eğitime yönelik iki seçmeli ve iki zorunlu olmakla birlikte toplamda dört farklı dersin bulunduğu saptanmıştır. Türkiye'deki MYO'da ise matematik eğitimi ile ilgili herhangi bir ders bulunmamaktadır. Bu durumda Almanya'nın matematik eğitime ilişkin ders sunma konusunda daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Matematik eğitimi üniversiteler boyutunda ele alındığında iki ülke arasında önemli bir farklılığın olduğu ve Almanya'nın matematiğin nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin daha kapsamlı ve daha fazla ders sunduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Almanya'daki öğretmen adayları iki farklı ders kapsamında matematiği okul öncesi dönem çocuklarına nasıl öğreteceklerine yönelik fırsat elde ederken, Türkiye'de yalnızca 3. sınıfta yer alan zorunlu “matematik eğitimi” dersi yoluyla matematiği öğretme bilgisi doğrudan öğretilmektedir. Bunun yanı sıra her iki ülke de uygulanan stajlar kapsamında dolaylı yünden matematiği öğretme bilgisi sunmaktadır. Ancak Türkiye'de stajlara eşlik eden seminerlerin gerektiği

gibi uygulanmayışı, Türkiye'deki öğretmen adaylarını matematik eğitimi bakımından eksik bırakmaktadır.

6. 2. Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre geliştirilen önerilere yer verilmektedir. Öneriler, araştırma sonucuna yönelik öneriler ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında verilmektedir.

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Yapılan karşılaştırma ve eğitimde öncü ülkelerin uygulamaları da dikkate alınarak OÖÖ programına alınacak öğrencilerin kabul koşulları diğer ülkelerin deneyimlerinden yararlanılarak yeniden düzenlenmelidir ve uygun bireylerin seçilmesi için farklı kriterler geliştirilmelidir. Kısacası OÖÖ yetiştiren programlara öğretmen adaylarının seçiminde üniversite sınav puanının yanı sıra başka ölçütlere de yer verilmesi gerektiği önerilmektedir. Bu ölçütler arasında Almanya'da olduğu gibi bir ön staj ya da adaylarla yapılacak olan bir mülakat yer alabilir. Yalnızca ÖSYM tarafından yapılan sınav sonucunda elde edilen başarı puanına göre yerleştirme yapılmamalıdır.

Türkiye'deki okul öncesi eğitimi programının yapısından dolayı öğretmen adayları okul öncesi çocukları ile çok geç tanışmaktadır. Bu nedenle hem adaylara çocuklarla daha iyi etkileşime geçebilme fırsat vermek hem de gelecekteki mesleği tanıma açısından, üçüncü sınıfta uygulanan "Okul Deneyimi" dersinin 1. veya 2. sınıfa çekilmesi önerilmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri Türkiye'deki okul öncesi öğretmen adaylarının staj uygulamalarına eşlik eden seminer esnasında yeterli bilgi ile donatılmadığıdır. Bunun nedenlerinden biri uygulama öğretim elemanının çok sayıda öğrencisi bulunması ya da bölüm dışı görevlendirme sonucu ilgili alana yabancı olmasıdır. Bu nedenle meslek liseleri, MYO ya da üniversite eğitiminde adayların katılmak zorunda oldukları staj uygulamalarının yalnızca öğretmen yetiştirme ile ilgili personelin yürütmesi önerilmektedir. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün çatısı altında oluşturulacak bir kurum adayların gerek hizmet öncesindeki stajlarını gerek de hizmet içindeki aday öğretmenlik sürecini yönetebilecektir. Böylelikle hem üniversite içindeki öğretim elemanlarının iş yükü hafiflemiş olacak hem de adayların alanında uzman kişiler tarafından danışmanlığı yapılacak ve onları katkısı daha fazla olacaktır. Bunun haricinde başka bir seçenek olarak eğer ki üniversite içi personel görevlendirilecek ise, bu personelin okul öncesi eğitimi almış yani ilgili alanda uzman, deneyimli ve özellikle okul

öncesi çocuklarıyla birebir etkileşim sonucu tecrübe kazanan öğretmen elemanları tarafından yürütülmesi önerilmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre Türkiye matematik eğitimi bakımından öğretmen adaylarına yeteri kadar fırsat sunmamaktadır. İlk olarak eğitimlerinin üçüncü yılında “Matematik Eğitimi” kapsamında ilgili alana yönelik ders alan öğretmen adayları, bu ders kapsamında hem yeni bilgi edinmek hem de bu bilgileri uygulamaya koyup, etkinlik hazırlayıp sunmak zorunda bırakılmaktadır. Bu nedenle “Matematik Eğitimi” dersinin “Matematik Eğitimi I” ve “Matematik Eğitimi II” dersi olarak iki farklı kademede uygulanması önerilmektedir. Birinci kademe öğretmen adaylarının okul öncesinde matematikle ilgili bilinmesi gereken genel bilgileri, matematiğin önemini, okul öncesi matematiğin genel amaçlarını, kazandırılması gereken kazanım ve göstergelere yönelik bilgilerden oluşmaktadır. İkinci kademede ise hangi becerilerin nasıl daha kolay kazandırılacağı, hangi yöntem, araç - gereçlerin kullanılması gerektiği ve buna bağlı olarak nasıl etkili etkinlik planı planlanması gerektiği okul öncesi öğretmen adaylarına öğretilecektir. Böylelikle adaylara hem öğrendiklerini hazmetmek hem de sonradan hatırlayarak uygulamaya dökmek için fırsat verilmekte olup, daha kalıcı bir öğrenme amaçlanmaktadır.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada yalnızca doküman analizi kullanılmış olup elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır. Araştırmanın daha net sonuçlar vermesi açısından doküman analizinin yanı sıra öğretmen ve öğretmen adayları ile yürütülecek olan anket çalışmaları ve mülakatlar ile daha verimli olacaktır.

Bunun yanı sıra okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının matematiği nasıl öğreteceklerine yönelik bilgisini saptamak için enlemsel ve boylamsal araştırmaların yapılması, matematik eğitimi sunan derslerin ileriki meslek hayatına ne derece olumlu etki ettiğini anlamak açısından önerilmektedir.

Sonuç olarak okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çalışma koşulları ve mesleki gelişim modellerine yönelik bir araştırma yapılması da önerilmektedir.

7. KAYNAKLAR

- Ackeren, İ., Klemm, K. & Kühn, S. M. (2015). Entstehung, *struktur und steuerung des deutschen schulsystems*. Springer Verlag, Essen.
- Ada, S. ve Baysal, Z.N. (2013). Türk eğitim sistemi. S. Ada ve Z.N. Baysal (Ed.), Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış içinde, (s. 37-96). Ankara: Pegem Akademi.
- Akçamete, A. G. (2005, Mart). Öğretmen yetiştirmede kalite sorunlar çalıştayı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 161-170.
- Aktaş-Arnas, Y. (2012). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Alkan, H. (Ed.). (2012). *Ortaöğretim matematik 9. sınıf ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Arı, M. (2003). Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. M. Sevinç (Ed.) *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar içinde*, (s. 31-35). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Avcı, S. (2010). Hollanda ve Türkiye’deki fen bilgisi öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması ve bu programlar hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Avrasya Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu. (2015). *Çocuk gelişimi öğretim programı*. Trabzon.
- Aydın, S. (2009). Okul öncesi eğitimcilerinin matematik öğretiliyle ilgili düşünceleri ve uygulamalarının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Aynal-Kilimci, S. (Ed.). (2011). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baki, A. (2010). Öğretmen eğitiminin lisans ve lisansüstü boyutlardan değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 11-23.
- Baki, A. ve Bektaş-Baki, B. (2016). Türkiye ve Almanya’nın ortaokul matematik öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırması. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(1), 229-258.
- Baki, M. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi: Bir ders imecesi (Lesson study) çalışması. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- Balcı, A. (2013). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ball, D. L. (1990). Prospective elementary and secondary teachers' understanding of division. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21 (2), 132–144.
- Ball, D. L., Thames, M. H. and Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407.
- Baumert, J. and Kunter, M. (2006). Professionelle kompetenz von lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Becker-Textor, I. (2012, May). Das ewige dilemma in der erzieherausbildung: die so genannte gezielten beschäftigungen oder die angebotsplanung. zur benotung während der praktika in kindertageseinrichtungen. In M. R. Textor, (Eds.), Retrieved May 20, 2016 from <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1635.html>.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2010). *Teds-m 2008 professionelle kompetenz und lernangelegenheiten angehender primarstufenlehrkräfte im internationalen vergleich*. Münster: Waxmann Verlag.
- Blömeke, S., Kaiser, G., Döhrmann, M. & Lehmann, R. (2010). Mathematisches mathematikdidaktisches wissen angehender sekundarstufen-i-lehrkräfte im internationalen vergleich. In S. Blömeke, G. Kaiser and R. Lehmann (Eds.), TEDS-M 2008 – Professionelles wissen und lerngelegenheiten angehender mathematiklehrkräfte für die sekundarstufe I im internationalen vergleich (pp. 197-238). Münster: Waxmann Verlag.
- Böhme, A. (2005). Elternpartizipation in der elementarpädagogik: Entwicklung eines zukunftsorientierten konzeptes mit bildungschancen für eltern unter besonderer berücksichtigung von familien mit migrationshintergrund. Yayınlanmamış doktora tezi, Berlin Üniversitesi, Berlin.
- Bromme, R. (1992). *Der lehrer als experte. zur psychologie des professionellen wissens*. Bern: Huber Verlag.
- Bundesministerium des Innern. (2008). Gesetz zur regelung des statusrechts der beamtinnen und beamten in den ländern (beamtenstatusgesetz – beamtstg). Berlin: Juris GmbH.
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2015). Sozialgesetzbuch (sbg) achtes buch (VIII) - kinder- und jugendhilfe. Berlin: Juris GmbH.
- Bütün, M. (2012). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının uygulanan zenginleştirilmiş program sürecinde matematiği öğretme bilgilerinin gelişimi. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Cochran, K. F., De Ruiter, J.A. and King, R.A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44 (4), 263-272.

- Cramer, J.F. & Browne, G.S. (1982). *Çağdaş eğitim milli eğitim sistemleri üzerine bir inceleme*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Çankaya, Ş. (2007). Türk ve İngiliz eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Dağlıoğlu, H. E. (2014). Okul öncesi öğretmenin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme. G. Haktanır (Ed.) Okul Öncesi Eğitime Giriş içinde (s.40-74). Ankara: Anı yayıncılık.
- Demoulin, D. F. (1999). A personalized development of self-concept for beginning readers. *Journal of Education*. 120 (1), 14-18.
- Diedrich, M., Thußbas, C. and Eckhard, K. (2002). Professionelles lehrerwissen und selbstberichtete unterrichtspraxis im fach mathematik. In M. Prenzel and J. Doll (Eds.). Bildungsqualität von schule: Schulische und außerschulische bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher kompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, (45), 107-123.
- Dinç, E., Dere, İ. ve Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 397-423.
- Döhrmann, M., Kaiser, G. & Blömeke, S. (2010): Messung des mathematischen und mathematikdidaktischen wissens: Theoretischer rahmen und teststruktur. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Eds.), TEDS-M 2008 – Professionelle kompetenz und lerngelegenheiten angehender mathematiklehrkräfte für die sekundarstufe I im internationalen vergleich (pp. 169-194). Münster: Waxmann.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*, London: Croom Helm.
- Eraslan, A., 2009. İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüş ve değerlendirmeleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 208-221.
- Erbilgin, E ve Boz, B. (2013). Matematik öğretmeni yetiştirme programlarımızın Finlandiya, Japonya ve Singapur programları ile karşılaştırması [Özel Sayı]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 156-170.
- Erdem, M. (2013). Türk eğitim sistemi. A. Balcı (Ed.), Karşılaştırmalı eğitim sistemleri içinde (s. 1-29). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı eğitim: Türk eğitim bilimleri çalışmaları içinde önemsinmesi gereken bir alan. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 265-282.
- Erginer, A. (2012). *Avrupa birliği eğitim sistemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ersoy (1998). Türk ve Alman eğitim sistemlerinde ortaöğretimlerin ve müfredatlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Eurydice. (2009). Higher education in Europe 2009: Developments in the Bologna process. Brüssel: Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur.
- Eurydice. (2015). Early childhood education and care. Brüssel: Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur.
- Fachhochschule Köln (2014). Modulhandbuch studiengang ba pädagogik der kindheit und familienbildung (bachelor of arts). Retrieved from https://www.th-koeln.de/studium/paedagogik-der-kindheit-und-familienbildung-bachelor_258.php
- Fennema, E. & Franke, M. (1992). Teachers' knowledge and its impact. In D.A. Grouws (Eds.), Handbook of research on mathematics teaching and learning (147-164). New York: Macmillan Publishing.
- Fthenakis, W. E. (2000). Die ausbildung von erzieherinnen und erziehern: strategiekonzepte zur weiterentwicklung von ausbildungsqualität. Department of Early Childhood Education, München.
- Galo, E. (2008). Türkiye ve Kosova ilköğretim matematik programlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Goulding, M. & Petrou, M. (2011). Conceptualizing teachers' mathematical knowledge in teaching. In Rowland T. & Ruthven K. (Eds.), Mathematical knowledge in teaching (pp. 9-25). London: Springer.
- Gries, J., Lindenau, M., Maaz, K. & Waleschkowski, U. (2005). *Bildungssysteme in Europa - kurzdarstellungen*. Berlin: Isis
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Güler, M. (2014). Öğretmen adaylarının matematik öğretme bilgilerinin incelenmesi: Cebir örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Gür, B. S., Çelik, Z. ve Coşkun, İ. (2013). Türkiye'de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi, eşitlik mi? *SETA-Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, (69), 4-25.
- Güzel, İ. (2010). Türkiye, Almanya, Kanada ortaöğretim matematik öğretim programlarının karşılaştırmalı değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Hashweh, M. Z. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching*, 11(3), 273-292.
- Hertlein, G. (2012). Erzieher/innen-persönlichkeit und idealismus in zeiten des mangels an pädagogischen fachkräften. In M. R. Textor, (Eds.) Retrieved May 20, 2016 from <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2252.html>.
- Hill H. C., Blunk M. L., Charalambous C. Y., Lewis J. M., Phelps G. C., Sleep L. and Ball D. L. (2008). Mathematical knowledge for teaching and the mathematical quality of instruction: An exploratory study. *Cognition and Instruction*, 26(4), 430-511.

- Hillje, M. (2012). Fachdidaktisches wissen von lehrerinnen und lehrern und die didaktische strukturierung von mathematikunterricht fallanalysen zur kognitiven aktivierung in unterrichtsplanungen und realisiertem unterricht. Yayınlanmamış doktora tezi, Carl von Ossietzky Üniversitesi, Oldenburg.
- Hochschule Düsseldorf (2016). Pädagogik der kindheit und familienbildung. Universitaet Düsseldorf.
- İsler, R. (2011, August). Das wissen der wissensvermittler problemstellungen, befunde und perspektiven der forschung zum lehrerwissen. Retrieved May, 20, 2016 from http://www.rudolfisler.ch/Vortrag_Neuweg_Isler.pdf.
- Kantos, Z. E. (2013). Federal Almanya cumhuriyeti eğitim sistemi. A. Balcı (Ed.) Karşılaştırmalı eğitim sistemleri içinde (s.50-68). Ankara: Pegem Akademi.
- Karacan, S. ve Karacan, E. (2004). Meslek yüksekokullarında (myo) yapılan staj uygulamalarına ilişkin bir araştırma: Kalite ve verimlilik için iş yerleri – Myo işbirliğinin gereği. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8 (2), 168-184.
- Karacaoğlu, Ö.C. ve Çabuk, B. (2002). Türk ve İngiliz eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Karahan, N. (2008). Öğretmen yetiştirme düzeni ve Türkiye örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Karslı, M.D. ve Güven, S. (2011). Öğretmen yetiştirme politikaları. S. Aynal-Kilimci (Ed.). Türkiye’de öğretmen yetiştirme içinde (s. 137-179). Ankara: Pegem Akademi.
- Kavak, Ş. (2014). Türkiye ve Almanya’daki okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Kilimci, S. (2006). Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Koçak, M. (2012). Türk ve Alman eğitim sistemlerinde yükseköğretime geçiş süreci. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 8(1), 148-167.
- Kök, M., Çiftçi, M. ve Ayık, A. (2011). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin bir inceleme (okul öncesi öğretmenliği örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 169-183.
- Krauss, S., Neubrand, M., Blum, W., Baumert, J., Brunner, M., Kunter, M., and Jordan, A. (2008). Die untersuchung des professionellen wissens deutscher mathematik-lehrerinnen und -lehrer im rahmen der coactiv-studie. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 29 (4), 223–258.

- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218.
- Küçüköğlu, A. ve Kızıldaş, E. (2012). Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 11(3), 660-670.
- Landesprüfungsamt. (2011). Staatsprüfung für lehrämter an schulen. Ordnung des vorbereitungsdienstes und der staatsprüfung für lehrämter an schulen (ovp). Dortmund.
- Lauterbach, U. (1987). Vorberufliche und berufliche bildung im internationalen vergleich. *Die Arbeitslehre - Arbeiten + lernen*, 9 (52), 7-12.
- Lauwerys, J. A., Neff, K. & Varış, F. (1979). *Mukayeseli Eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Lipowsky, F., Thußbas, C., Klieme, E., Reusser, K. and Pauli, C. (2003). Professionelles lehrerwissen, selbstbezogene kognitionen und wahrgenommene schul Umwelt – ergebnisse einer kulturvergleichenden studie deutscher und schweizer mathematik lehrkräfte. *Zeitschrift für Lernforschung*. 31 (3), 206-237.
- Maaz, K. (2006). *Soziale herkunft und hochschulzugang effekte institutioneller öffnung im bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 3-11.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1995). Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). Okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlikleri kitabı. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008a). Öğretmen yeterlilikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). Çocuk gelişimi ve eğitimi alanı çerçeve öğretim programı. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). 12 Yıl zorunlu eğitim, sorular ve cevaplar. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012a). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Öğretmenlerinin atama ve yer değiştirme yönetmeliği. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013a). Okul öncesi eğitimi programı. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim. Ankara.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015a). 2016 – Yükseköğretime geçiş sınavı ve lisans yerleştirme sınavı. Ankara.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW. (2010). Zweijährige berufsfachschule im berufsfeld sozial-und gesundheitswesen – staatlich geprüfte kinderpflegerin/ staatlich geprüfter kinderpfleger und mittlerer schulabschluss. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW. (2010a). Bildungspläne zur erprobung - Fachlehrplan mathematik fachbereich erziehung und soziales. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW. (2014). Richtlinien und lehrpläne zur erprobung für das berufskolleg in nordrhein-westfalen, fachschulen des sozialwesens fachrichtung sozialpädagogik. Düsseldorf.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes NRW. (2016). Mehr Chancen durch bildung von anfang an - grundsätze zur bildungsförderung für kinder von 0 bis 10 jahren in kindertagesbetreuung und schulen im primarbereich in nrw. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung. (2016). Das deutsche schulsystem – die sekundarschule. Düsseldorf.
- Neuweg, G.H. (2010). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Eds.) Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (pp.583-614). Münster: Waxmann Verlag.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2015). Ön lisans mezuniyet alanlarına göre dikey geçiş yapılabilecek lisans programları. Ankara.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2015a). 2015-DGS Yerleştirme sonuçlarına ilişkin en küçük ve en büyük puanlar. Ankara.
- Özenç, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 157-178.
- Özsarı, İ. (2008). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin kpss merkezi sınavı odaklı gelecek kaygıları ve mesleki beklentileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (23), 132-139.
- Phillips, D. and Ochs, K. (2004). Researching policy borrowing: Some methodological challenges in comparative education. *British Educational Research Journal*, 30(6), 773-784.

- Pökön, A. (2003). Fransa ve Türkiye okul öncesi eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Qualitäts-und Unterstützungsagentur Landesinstitut für Schule. (2016). Das berufskolleg in NRW. Soest.
- Sağlam, M. (2011). Türk eğitim sisteminde ve öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve program geliştirme çabaları. S. Aynal-Kilimci (Ed.), Türkiye’de öğretmen yetiştirme içinde (s. 137-179). Ankara: Pegem Akademi.
- Schmidt, T. (2005). Entwicklungen in der ausbildung von erzieherinnen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (5), 713-730.
- Schmitt, A. (2010). MINT-Fragestellungen in Kindertagesstätten und Grundschulen. Hochschule Magdeburg – Stendal, Rostock.
- Schöler, H., Brombacher, B. & Greiner, H. (2013). Frühe bildung: Studienerwartungen und berufliche stellung nach abschluss des studiums – eine längsschnittliche betrachtung. Retrieved May, 20, 2016 from <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2265.pdf>.
- Schulministerium NRW .(2010). Merkblatt zur berechnung der gesamtqualifikation gemäß apo-gostb. Düsseldorf.
- Schulministerium NRW. (2011). Ordnung des vorbereitungsdienstes und der staatsprüfung für lehrämter an schulen. Düsseldorf.
- Schulz, A. (2014). Fachdidaktisches wissen von grundschullehrkräften – lehrerwissen und besondere probleme beim rechnenlernen (Bielefelder schriften zur didaktik der mathematik 2). Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2011). Das bildungswesen in der bundesrepublik Deutschland 2011/2012- Darstellung der kompetenzen, strukturen und bildungspolitischen entwicklungen für den informationsaustausch in Europa. Bonn.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2011a). Kompetenzorientiertes qualifikationsprofil für die ausbildung von erzieherinnen und erziehern an fachschulen / fachakademien. Bonn.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2014). Länder gemeinsam einheitliche anforderungen für die fachwissenschaften und fachdidaktiken in der lehrerbildung. Bonn.
- Sel-Genç, V. (2004). Dünyada ve Türkiye’de karşılaştırmalı eğitim: Kavram, kapsam ve eğilimler. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand; Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Solga, H. (2008). Wie das deutsche schulsystem bildungsungleichheiten verursacht. *WZ Brief Bildung*, 1, 1-7.
- Speth, C. (2009). Akademisierung der erzieherinnenausbildung? Beziehung zur wissenschaft. Yayınlanmamış doktora tezi, Passau Üniversitesi, Passau.
- Strunz - Maireder, E. (2010). Pedagogical content knowledge: Wie die lehrer/-innen wissenschaft die bedeutung der fachkompetenz neu entdeckt. *Wissenplus – Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung*, 28(5), 41-44.
- Tarım, Ş. (2015). Okul öncesi dönemde matematik eğitimi. İ. Ulutaş ve F. Şahin (Ed.). Her yönüyle okul öncesi eğitim-5 içinde (s. 212-229). Ankara: Hedef CS Yayıncılık.
- Technische Hochschule Köln. (2016). Pädagogik der kindheit und familienbildung (bachelor) – bewerbung. Köln.
- Textor, M. R. (2012). Wer profitiert von frühkindlicher bildung? In M. R. Textor (Eds.) Das Kita-Handbuch, Retrieved May 20, 2016 from <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2242.html>.
- Thomas, R.M. (1990). *The nature of comparative education, International comparative education practices, issues & prospects*. Oxford: Pergamon Press.
- Tillmann, K. J. & Terhart, E. (2007). *Schulentwicklung und lehrerforschung*. Bad Heilbrunn: Waxmann Verlag.
- Tomal, N. (2004). Türkiye ile Almanya'nın lise coğrafya öğretim programlarının karşılaştırmalı incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Topal, B. (2011). Amerika birleşik devletleri ve Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında coğrafya eğitim-öğretiminin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tösten, R. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin kamu personeli seçme sınavına (kpss) yönelik görüşlerinin belirlenmesi: Kars ili örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Turaşlı, N. K. (2014). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.). Okul öncesi eğitime giriş içinde (s. 1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türk Eğitim Derneği. (2014). *Eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: İşkur Matbaacılık.
- Türkoğlu, A. (1998). Karşılaştırmalı eğitim: Dünya ülkelerinden örneklerle. Adana: Baki Kitapevi.
- Wahle, M. (2009). Berufsausbildung im umbruch. das beispiel der beruflichen ausbildung von erzieherinnen und erziehern. In T. Blech & M. Wahle (Eds.), Erzieherin-

ausbildung auf dem prüfstand, beiträge zur aktuellen reformdebatte (pp. 78-94). Bochum: Projekverlag.

Weinstock, H. (1955). *Realer humanismus: Eine ausschau nach möglichkeiten seiner verwirklichung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, B. (2012). Matematik ilkeleri ve standartları. B. Akman (Ed.), Okul öncesi matematik eğitimi içinde (s. 12-25). Ankara: Pegem Akademi.

Yurt, Ö. (2015). Okul öncesi dönemde matematik eğitimi. İ. Ulutaş ve F. Şahin (Ed.), Her yönüyle okul öncesi eğitim-5 içinde (s. 278-295). Ankara: Hedef CS Yayıncılık.

Yükseköğretim Kurulu. (2016). Yükseköğretim program atlası çocuk gelişimi. Ankara.

Yükseköğretim Kurulu. (2016a). Yükseköğretim program atlası okul öncesi öğretmenliği. Ankara.

URL-1, <http://www.okulrehberlik.com/cocukgelisim.htm>. Taban ve tavan puanlar. 20 Mayıs 2016.

URL-2, http://www.rudolfisler.ch/Vortrag_Neuweg_Isler.pdf. Rudolf Isler Özet. 20 Mayıs 2016.

URL-3, www.blackeborg.wordpress.com. Alman Eğitim Sistemi. 20 Mayıs 2016.

8. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

1986 yılında Trabzon'da doğdu. İki yıl sonra Almanya'ya yerleşip sırasıyla Grundschule Kleinhammer ilkokulunda ve Albert – Einstein Gesamtschule ortaokul ve lisesinde okudu. 2005/2006 döneminde Duisburg – Essen Üniversitesi Matematik ve Türkçe Öğretmenliği programına yerleşip 2011 yılında mezun oldu. 2012 yılında Türkiye'ye yerleşip aynı sene KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Okul Öncesi Eğitimi ana bilim dalında Okutman olarak çalışmaya başladı. Halen aynı kurumda akademik çalışmalarını sürdürmekte olup iyi derecede Almanca bilmektedir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : Bahar BEKTAŞ BAKI, Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü A Blok
No: 212, Söğütlü / Trabzon

E-Posta : baharbektas@ktu.edu.tr

Tel : (0541) 740 63 61