

INTERNATIONAL JOURNAL OF FIELD EDUCATION



Investigation of Contemporary Approaches in Early Childhood Education and Comparison with the Ministry of National Education Preschool Program

Berna TUNCER¹

Yıldız Technical University, Graduate School of Social Sciences, Educational Sciences

ABSTRACT

Pre-school age is the most precious period in the life of the individual thus has a critical education to be taken during this period. A quality education is only possible with a quality educational curriculum. Therefore, to be held in pre-school education curriculum development work is of utmost importance. In this study, preschool applied in examining the characteristics of the pre-school education curriculum and Turkey by comparison with the education curriculum to eliminate the program's inability implemented in Turkey and / or is intended to provide guidance to strengthen the positive features. Research is used to document analysis of qualitative research methods. Data collection form was used to reach data. In light of the findings, Ministry of National Education 2013 program in which the students are more passive than other programs and teachers were found to play a more active role.

Key Words: Early childhood education, pre-school education program, pre-school

¹ Corresponding Author:
Berna Tuncer - Graduate Student of Yıldız Technical University
bernayurdasavas@gmail.com

Okul Öncesi Eğitimdeki Çağdaş Yaklaşımların İncelenmesi ve MEB Okul Öncesi Programıyla Karşılaştırılması

Berna TUNCER¹

Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri

ÖZET

Okul öncesi eğitim çağı bireyin yaşamındaki en değerli dönemdir dolayısıyla bu dönemde alınacak eğitim de kritik bir öneme sahiptir. Kaliteli bir eğitim ancak kaliteli bir eğitim programı ile mümkündür. Bu nedenle okul öncesi eğitimde yapılacak program geliştirme çalışmaları büyük önem taşır. Bu çalışmada, okul öncesi eğitim programlarının özelliklerinin incelenmesi ve Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programı ile karşılaştırılması yoluyla Türkiye’de uygulanan programın yetersizliklerinin giderilmesi ve/veya olumlu özelliklerinin güçlendirilmesi için yol gösterici olmak amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden döküman analizi kullanılmıştır. Verilere ulaşmak için veri toplama formundan yararlanılmıştır. Bulgular ışığında MEB 2013 programında öğrencinin diğer programlara kıyasla daha pasif olduğu ve öğretmenin daha etkin rol oynadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, eğitim programı, anasınıfı

Giriş

Okul öncesi dönem beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantıların kurulma oranının en yoğun ve hızlı yaşandığı dönemdir. Beyin gelişimi çocuğun bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimi için güçlü bir zemin oluşturur. Bu nedenle çocuklar özellikle okul öncesi dönem olarak adlandırılan yaşamın ilk altı yılında çok hızlı büyürler ve bu gelişim alanlarında şaşırtıcı bir hızla yetkinleşirler (MEB, 2013). Böylece çocuğun kendi potansiyelini gerçekleştirmesinin ve toplumun üretken bir bireyi olabilmesinin yolu açılmış olur. Beyin okul öncesi dönem boyunca hızlı geliştiği için bu dönem, beynin çevresel etkilere en açık olduğu dönemdir. Bu kapsamda çevre, çocuğun gelişimini ve öğrenme motivasyonunu derinden etkiler. Çocuğun ne kadar keşfedebileceği, neler öğrenebileceği ve hangi hızla öğrenebileceği çocuğun çevresinin ne kadar destekleyici olduğuyla ve çocuğa ne gibi olanaklar sunulduğuyla yakından ilişkilidir (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan ilköğretime başlayıncaya kadar olan tüm yaşantılarını içeren bir eğitim sürecidir (Oktay, 2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitiminin kaliteli olması ise uygulanan programın niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Çocuğun gelişimi ile tutarlı bir eğitim programı bu yaş çocuklarının fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal gelişimlerini hedeflemeli ve çocukların çok yönlü gelişimlerini sağlamaya çalışmalıdır. Bu yönleriyle de okul öncesi yıllar, bu tür deneyimler için en önemli zamandır (Albrecht&Miller, 2004: 293; Kandır&Kurt, 2010).

¹ *Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Öğrencisi*
bernayurdasavas@gmail.com

Türkiye’de okul öncesi eğitime verilen önem her geçen yıl artmaktadır. Okul öncesi eğitimi program geliştirme çalışmaları gün geçtikçe daha çok değer kazanmaktadır. Son yıllarda okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması çalışmaları ülke politikası haline gelmiştir (Küçükturen, Altun & Altun, 2013). Ancak yapılan çalışmaların okul öncesi eğitime yeni bir soluk getirmekle beraber yetersiz kaldığı bir çok araştırma sonucu ile ortaya çıkmıştır.

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) üyesi ülkelerin okulöncesi eğitim sistemleri ile ülkemizin okul öncesi eğitim sisteminin karşılaştırılması olarak değerlendirilmesini amaçlayan Aktan ve Akkutay (2014)’ın çalışmasının sonuçlarına göre; Türkiye’de son yıllarda okulöncesi eğitimde okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayılarında bir artış görülmesine karşılık, okul öncesi okullaşma oranı olarak OECD’ye üye ülkelerin çok gerisindedir. Örneklem olarak alınan OECD’ye üye ülkelerde okulöncesi eğitim zorunlu olmamasına rağmen okul öncesi eğitime katılma oranı çok yüksektir. Örneklem olarak alınan OECD’ye üye ülkelerde okul öncesi eğitimde kişi başına en az eğitim harcaması yapan ve eğitim harcamalarına genel bütçe içinde en az yer veren ülke Türkiye’dir. Öğretmenlerin mesleki kariyer dönemlerinde maaşlarında değişimin en az olduğu ülkede Türkiye’dir. Türkiye örneklem dâhilindeki ülkelerle karşılaştırıldığında bir öğretmene en fazla öğrenci düşen ve okulöncesi eğitim kurumlarının yıl içinde açık olduğu süre olarak en az süreye (36 hafta) sahip ülkedir. Ülkemiz okul öncesi eğitimde okullaşma oranı, öğretmen kariyer durumu, bir öğretmene düşen öğrenci sayısı, kişi başı harcama, eğitimin bütçe içindeki oranı gibi verilerde OECD ortalamasının altında olmakla birlikte en alt değerlere sahip ülkedir. Bu sonuçlar araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Nitelikli bir okul öncesi eğitimi almak, öğrencinin ilkokula ve hayata avantajlı olarak başlamasını sağlar. İyi bir eğitim için iyi bir eğitim programı şarttır. Okul öncesi eğitim programlarının niteliğinin artması; eğitim sistemine olumlu olarak yansıtacak, Türkiye’yi Türk Milli Eğitim Genel Kanunu’nda belirtilen hedeflere biraz daha yaklaştıracaktır. Bu süreçte, uygulanan programın güçlü yanlarını ve eksiklerini belirlemek önemli bir yol gösterici olacaktır. Bu nedenle yapılan çalışma önem arz etmektedir.

Etkililiği kanıtlanmış ve farklı uygulamaları incelemek araştırmacılara önemli fikirler vereceği gibi farklı bakış açıları da sunacaktır. Bu nedenlerle yapılan çalışmanın, okul öncesi eğitimde program geliştirme alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç ve Araştırma Sorusu

Çalışmanın amacı; okul öncesi eğitim programlarının özelliklerinin incelenmesi ve Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programı ile karşılaştırılması yoluyla Türkiye’de uygulanan programın yetersizliklerinin giderilmesi ve/veya olumlu özelliklerinin güçlendirilmesi için yol gösterici olmak, olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmada; “Etkililiği kanıtlanmış okul öncesi eğitim programlarının, Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programından farkları nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Dünyada küçük çocukların eğitilmesi düşüncesi milattan öncesine kadar uzanmaktadır (Üstünoğlu,1987; Dirim, 2004). İlk yıllarda açılan kurumlar genelde yoksul, kimsesiz çocukların eğitimini kapsamaktaydı. İngiltere’den Owen, Almanya’dan Froebel ve İtalya’dan Montessori okul öncesi eğitimin temelini atmışlardır (Arslan, 2008; Dirim,2004). Avrupa’da çocuklar için özel okullar açılmasında eğitimci Rousseau’nun Emile adlı eserinin önemli katkıları olmuştur. Bu kurumlara Fransa’da “creche-beşik”, Almanya’da “Kindergarten-çocuk bahçesi” adı verilmiştir (Dirim, 2004).

Avrupa’da okul öncesi eğitim kurumlarına ilk olarak 1774 yılında Fransa’da, daha sonra 1840 yılında Almanya’da ve 1907 yılında İtalya’da rastlanır (Aytaç, 1998). İngiltere’de 1911 yılında açılan ilk okul öncesi eğitim kurumunda yoksul aile çocuklarının sağlık ve bakımlarının sağlanması amaçlanmıştır. Pestalozzi (1742-1827) kendi çocuğu üzerindeki gözlemlerinden yola çıkarak, kırsal bölgelerde, yoksul çocuklara yönelik olarak okulöncesi eğitim veren okullar açmıştır (Dirim’den akt. Aktan & Akkutay, 2010).

Okul Öncesi Eğitim Düşüncesinin Tarihi

Comenius (1592-1670); çocuğa erken yaşlarda somut bir şekilde ve nesnelere gösterilerek öğretim yapılmasını önermektedir. En iyi öğrenmenin duyular yoluyla olduğunu söyler ve ilk çocukluk yıllarında duyulara dayalı bir eğitimin gerekliliğine inanır (Morrison,1988).

Locke (1632-1704); erken çocukluk eğitimi ile ilgili “boş levha” teorisini temele alır. En iyi öğrenmenin duyuşal öğrenme olacağını, bu nedenle duyuların eğitilmesi gerektiğini söyler. Görüşleri Montessori’nin duyulara dayalı eğitim anlayışını geliştirmesinde etkili olmuştur (Morrison,1988).

Rousseau (1712-1778); “Emile” adlı eserinde çocuğun yetişkinlerden farklı gelişim özellikleri olduğunu ve bunları belirleyerek, her dönemdeki eğitimin o dönemin özelliklerine uygun olarak yapılması gerektiğini ortaya koymuştur. Görüşleri Pestalozzi, Froebel ve Montessori tarafından da benimsenmiştir (Schofield,1982).

Pestalozzi (1746-1827); eğitim anlayışını elin, kalbin ve kafanın eğitimi şeklinde ifade eder. Eğitimin duyulara dayandığını ve bunlar yardımıyla çocuğun potansiyel özelliklerinin gelişeceğini söyler. Ona göre en iyi eğitimciler annelerdir. Söylemleri bugün okul öncesi eğitimde göz önünde bulundurulmuş prensiplerdir (Oktay, 2005).

Froebel (1782-1852); sistematik bir program geliştirmiştir. Bu programda ödüller, şarkılar, etkinlikler ve eğitimsel oyunlar vardır. Öğrenme yaparak, deneyimleyerek, amaçlı işler yoluyla ve başka insanlarla iletişim kurarak gerçekleşir (Good ,1967).

Dewey (1859-1952); eğitimde yaparak yaşayarak öğrenme prensibini benimser. Dewey’e göre çocuklar, fiziksel faaliyetler ile eşyaların kullanımını öğrenmeli, zihinsel faaliyetler ve sosyal etkileşimde bulunmalıdır (Morrison,1988).

Montessori (1870-1952); felsefesinin temelinde Froebel, Rousseau ve Pestalozzi’nin görüşleri vardır (Aytaç,1972). Eğitimde Montessori Yaklaşımı’nın sahibidir.

Piaget(1896-1980); “Zihinsel Gelişim Teorisi”nde çocuğun çevreyle olan etkileşimini ele alır. Yetişkinlerin çocuklar için hazırladığı fiziksel ortam, hem zihinsel hem de sosyal gelişimini etkiler. Piaget teorisine uygun bir eğitim programı; keşfetmeye dayalı öğrenmeyi, çocukların öğrenmeye hazır oluşlarına duyarlılığı ve bireysel farklılıkların kabulünü öngörür (Unutkan,1988). High/Scope Programı Weikart’ın Piaget’nin teorisini okul öncesi eğitime uyarlaması ile oluşmuştur (Günay Bilaloğlu, 2008).

Vygotsky (1896-1934); sosyal deneyimlerin düşünceleri şekillendirdiğini ve sosyal olarak yapılandırılan zihnin oluşmasında dilin çok önemli bir yeri olduğunu ileri sürer. Vygotsky’nin görüşüne göre hazırlanan bir eğitim ortamında öğretmen rehberliğinde hazırlanan etkinliklerin önemli bir yeri vardır (Berk,1997).

Görüldüğü üzere okul öncesi eğitim düşüncesinin tarihi çok eskilere uzanmaktadır. Günümüzde kullanılan yaklaşımların, modellerin, öğretim yöntem ve tekniklerin geliştirilmesinde bu düşünceler temel oluşturmaktadır. Bu nedenle yeni bir program geliştirme ve mevcut programı iyileştirme çalışmalarında okul öncesi eğitim düşüncesinin tarihinin iyi bilinmesi gereklidir.

Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Tarihi ve Program Geliştirme Çalışmaları

Anaokulları 1912-1913 yıllarında ilk kez resmi olarak kurulup yaygınlaşmaya başlamıştır. 1960'lardan sonra gelişmeye başlamıştır (Çelik & Gündoğdu,2007). Bunun sebeplerinden biri, yeni alfabeye geçilmesiyle birlikte okuma-yazma öğrenmeye daha çok önem verilmesi ve ilkokul öğretmenleri yetiştirmenin üzerinde daha çok durulmasıyla beraber okul öncesi eğitimin ihmal edilmesi olabilir.

Cumhuriyet döneminde 0-6 yaş çocukların eğitimi konusu ilk kez 1949'da IV. Milli Eğitim Şurası'nda, "Aile eğitimi üzerinde durulması, ailede demokratik eğitimin uygulanması için çeşitli yöntemlerden faydalanılması gereği" şeklinde belirtilmiştir (Oktay,1989). Türkiye’de okulöncesi eğitiminin önemini etkin bir biçimde gündeme getiren ve bu konuda verilmesi gerekli hizmeti belirleyen en etkili çalışmanın VII. Milli Eğitim Şurası'nca gerçekleştirilmiştir.

1963-1964 yıllarında Kız Meslek Liseleri’nde anaokulu öğretmeni yetiştirmek amacıyla çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü açılmıştır (Poyraz & Dere, 2003). 1987 yılından itibaren İstanbul Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesine bağlı Eğitim Yüksek Okulunda, Anaokulu Öğretmenliği Anabilim Dalı açılarak, öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır (Oktay, 1991).

Okul öncesi eğitim adına düzenlenen ilk program taslağı 1989 yılında kabul edilmiştir. 1994 yılından önce okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler, MEB tarafından hazırlanan çerçeve programlardan yararlanarak ünite ve günlük planlarını kendilerinin yazdığı hedef ve hedef davranışlara göre hazırlamaktaydılar. 1994 yılında resmi bir Okul Öncesi Eğitim Programı hazırlanmıştır (Gelişli & Yazıcı, 2012). Bu program, çocuğun gelişim alanlarını ve hedef davranışları içermiştir. Programların değerlendirilmesi sonucunda, 1994 programının yeterince anlaşılmadığı, uygulamada bazı güçlüklerin ortaya çıktığı tespit edilmiştir. İki yıl süren çalışmanın sonucunda hazırlanan 2002-2003 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlayan Okul Öncesi Eğitim Programında gelişimsel hedeflere yer verilmiş ve konunun eğitim programlarında birer araç olarak kullanılması zorunlu kılınmıştır. 2002 Okul Öncesi Eğitim Programında kazanılması beklenen davranışlar üç gelişim alanı ve bir beceri alanı dikkate alınarak düzenlenmiştir (Kandır, Özbey, İnal, 2010).

MEB okul öncesi eğitim programlarında dünyada ve ülkemizde meydana gelen gelişmeler doğrultusunda program geliştirme çalışmalarını sürdürmüştür. 1994 ve 2002 yılı okul öncesi eğitim programları davranışçı yaklaşım esas alınarak oluşturulurken, 2006 yılı okul öncesi eğitim programı ise çoklu zeka ve yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri esas alınarak oluşturulmuştur. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı gelişimsel hedefler üzerine kurulmuş “gelişimsel” bir programdır. 3-6 yaş çocukların, Psikomotor, Sosyal-Duygusal, Dil ve Bilişsel gelişim alanlarını desteklemeyi ve öz bakım becerilerinin kazanılmasını sağlamayı amaçlamaktadır (MEB, 2006). 2006 okul öncesi eğitim programı yedi yıl uygulanmıştır.

Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitim Programının Amaçları ve Özellikleri

Okul öncesi eğitim programının amaçları; çocukların gelişen dünyaya uyum sağlamalarına yardımcı olmak, onlara kültürel ve ahlaki değerleri yavaş yavaş aşılama ve farklı kültürlere duyarlı olmayı öğretmek, özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda hareket etmeyi öğretmek, toplumun ihtiyaç ve taleplerini öğrenmesini sağlamak, canlılara değer vermesinin gerekliliğini anlamasını sağlamak, dili etkin biçimde kullanmalarına yardımcı olmak ve sağlıklı gelişim, soru sorma yeteneği, araştırıcılık, kendi yeteneklerinin farkına varma ve geliştirme yeteneği kazandırmaktır (Anning, 1991).

Nitelikli bir okul öncesi eğitim programı; programın uygulandığı okullarda yetişkin ile çocuk arasındaki iletişim, çocuğun benliği ve değerleri hakkında olumlu düşünce geliştirmeyi, saygı duymayı ve çocuğa olumlu destek sağlamaya fırsat sağlamalı, çocuğu öğrenme sürecine

ve etkinliklere aktif bir şekilde katılımı için cesaretlendirmeli, ailenin programa aktif olarak katılımına olanak vermeli, eğitimciler alanında uzman kişiler olmalı, çalışanların sayısı ve yapısı çocuğun bireysel gelişimini sağlayacak şekilde düzenlenmelidir, iç ve dış fiziksel şartlar çocuğun gelişimini, büyümesini ve keşiflerde bulunarak öğrenmesini sağlayacak şekilde düzenlenmelidir, hastalıklara ve ani olabilecek kazalara hazırlıklı olunmalı, çocuğa sağlık, güvenlik ve dengeli beslenmeyle ilgili çeşitli beceriler kazandırılmalıdır (Gordon ve Browne, 2007).

Dünyada Uygulanan Bazı Okul Öncesi Eğitim Programları ve Genel Özellikleri ***Açık Eğitim Programı***

Temelinde evrensel olarak onaylanmış varsayımlar bulunmamaktadır. Belirli bir okul yerleşimi olmayıp belli zamanlarda toplanma esasına dayanan alternatif bir programdır (Swedish, 1992). Amaç gerçek dünyaya ve topluma açılmaktadır. Çocuklar belirli etkinlikleri gerçekleştirmek için oyun alanlarına ve diğer açık alanlara gidebilirler ve toplumu oluşturan bireyler çocuklarla ilgili beceri ve deneyimlerini paylaşmak için okula gelebilirler. “Tüm dünya bir sınıftır” görüşü benimsenmektedir (Morrison, 1976). Evre; hem çocuğun çevreyi hem de çevrenin çocuğu etkilemesine olanak verecek şekilde düzenlenmelidir (Knoblock, 1973). Çocuk öğrenme merkezini temelidir. Kendi öğrenmesinden sorumludur. Açık sınıfta öğrenme-öğretme sürecinde hem çocuğun, hem de öğretmenin aktif katılımı sağlanır (Meisells, 1978). Öğretmen, iyi bir planlayıcı olmalıdır. Açık eğitim diğer sınıf düzeylerinde de başarılı olarak uygulanmaktadır. Müdahale etmeme ilkesi olan bir modeldir böylece kendi kendilerine öğrenen çocuklar yetiştirmek hedeflenmektedir (Meisells, 1978).

Waldorf Programı

Waldorf Yaklaşımı 1919 yılında Almanya’da ortaya çıkmıştır. Rudolf Steiner tarafından geliştirilen bu yaklaşım, çocuk ruhunun düşünme, hissetme ve istekli olma yapısının gelişmesini sağlayarak, yaşam hakkında bilgi sahibi olma ve sağlıklı ve yapıcı bir yolla yaşamda aktif rol almasına yardımcı olabilmek amacını gütmektedir (Driscoll ve Nagel, 1999). Temel ilke öğrencilerin kendi görgülerini ve dünyadaki yerlerini anlamaya yönelik bir anlayış geliştirmelerini sağlamaktır. Sınıf, çocuk için bir aile ortamını, öğretmenin ise otorite simgesini temsil etmektedir (Astley & Jackson, 2000). Öğretmenler her çocuğun içinde bulunan öğrenme sevgisini ortaya çıkarmayı amaçlar. Öğretmenler üniversite diploması ile Waldorf Okulu Öğretmen Enstitüsünün belgesine sahip olmalıdır. Anasınıflarında akademik içerik yer almamaktadır, çeşitli bireysel ve grup aktiviteleri bulunmaktadır (Astley & Jackson, 2000).

Montessori Programı (MP)

MP çocukların bireysel gelişimlerini ve iç disiplin geliştirmelerini; saygı atmosferinde huzurlu bir ortamda desteklemeyi amaçlar. Öğretmenler, ortamı çocukların aktif araştırma yapabilecekleri ve yetişkinlerle iletişim kurabilecekleri, serbestçe hareket edebilecekleri şekilde düzenler (Morrison, 1988). Montessori öğretmeni “yöneltici” adını alır. Öğretmenler, çocukların kendi gelişimi için onlara potansiyellerini kullanma fırsatı tanır. Montessori materyalleri, çocuklara hatalarını kendi kendilerine bulma olanağı tanır. Öğretmen çocuğun hatasını söylemez. Zamanı geldiğinde çocuk hatasını görerek düzeltir. Ortamın düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır. MP çocukların fiziksel serbestliğinin, onlara tanınacak yaşamsal araçlarla sağlanabileceğini ileri sürer (Montessori, 1995). Sınıftaki araçlar çocuğun gerçekle yüz yüze gelmesini kolaylaştırmak amacıyla gerçek yaşamda kullanılan araçlardır. MP sınıflarında, çocukların sınıf içerisinde istedikleri gibi dolaşmalarına izin verildiği gibi okuldan açık alana çıkmalarına da izin verilmektedir. Bu özgürlük nedeniyle geleneksel okullardaki gibi, çalışma, dinlenme ya da oyun zamanlarına bölünmemiştir (Morrison, 1976).

Çocuk seçtiği gerekli bütün materyal parçalarını bulur, etkinliği kimse tarafından bölünmeden çalışır ve materyalleri yerine koyar. Çocuk sınıfta düzenin bir parçasıdır (Montessori, 1995).

Reggio Emilia Programı

Bu yaklaşıma göre; çocuk, gelişimini engelleyen bir “duvar”la karşı karşıyadır. Basmakalıp kavramlar, yetişkinlerce benimsenmiş ancak anlaşılması zor ve geçerliliğini kaybetmiş davranış ve tutumlar, geleneksel eğitim metotları bu “duvar”ı oluşturmaktadır. Çocuk, gelişimini engelleyen “duvar”la karşılaştığında bu “duvar”ı kendi kendine aşmayı başarmalıdır. Bunun için de çocukların aktif, bağımsız, yaratıcı, gözlemci ve zihinsel potansiyelini kullanabilen bireyler olarak yetiştirilmesi gerekir (Roopnarine & Johnson, 2005). Programda problem çözme, yaratıcı düşünme ve araştırmayı içeren birçok fırsat sunulmaktadır (New, 1993). Ortam öğrenmenin kendisidir. Reggio okullarında duyarlılıkla estetik biçimde hazırlanmış ortamlar bulunur. Sınıf içinde bir mini atölye vardır, bir de büyük atölye bulunmaktadır. Atölyeler çok çeşitli materyal ve kaynakla doludur (Palestis, 1994). Atölyelerde bu araçlar sadece raflarda sergilenmez, belirli projeler için çalışmalar yapılır (Borgia, 1991). Her proje için ortam düzenlenir. Reggio programlarında duyu organları ile materyallerin, kavramların bilinmeyen özelliklerini keşfetmeleri için çocuklara özgür bir ortam sağlanır. Programlar ileri derecede yapılandırılmamıştır. Öğretmenler genel olarak proje ve etkinlikleri yönlendirecek hipotezleri ve genel amaçları belirlemektedir. Programda strateji sürekli araştırma üzerine kurulmuştur (Palestis, 1994).

İlk Yıllar Programı (İYP)

3-12 yaş arasındaki çocuklar için anlamlı, ilgi çekici ve onların zorluklarla baş etmelerine olanak sağlayan uluslararası eğitim programıdır. İYP’de yalnızca bilginin değil belirli kavram, beceri ve tutumların da geliştirilmesi hedeflenir (IBO, 2008). Amacı uluslararası bilince sahip, yaşam boyu öğrenmeyi kendine ilke edinmiş bireyler yetiştirmektir. Bu amaçlara ulaşmak için belirlenen öğrenen profili özellikleri; araştıran-sorgulayan, bilgili, düşünen, iletişim kuran, ilkeli, açık görüşlü, duyarlı, risk alan, dengeli ve dönüşümlü düşünebilen olarak belirlenmiştir (Twigg, 2010). Vygotsky, Bruner ve Gardner gibi kuramcılarının savunuları temel alınır. Bu anlayışa göre çocukların içinde buldukları dünyayı anlamaları, belirli bir bilgi birikimi ve bu bilgiyi tutarlı ve etkili biçimde kullanmaları ile mümkün olabilir (Twigg, 2010). İYP öğretmenlerinin çocuklara yeni deneyim fırsatları sunması ve onların yeni deneyimlere yönelik düşüncelerini desteklemesi önemle vurgulanmakta, çocukların bilgiyi kendi deneyimleri yoluyla edinmeleri amaçlanmaktadır. Program, çocukların doğuştan gelen merak duygularını göz önüne alarak, onların etkin bir biçimde araştıran-sorgulayan ve yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları için önemli ölçüde destek veren bir çerçeve sağlamaktadır (IBO, 2008).

High/Scope Programı

Programın merkezinde, kendi kendilerine planlayıp yürüttükleri etkinliklerden ders alan öğrenciler bulunmaktadır (Koçak, 1998). High/Scope programı, Piaget’in gelişim teorisinden etkilenmiştir. Dayandığı temel ilkeler etkin öğrenme, olumlu yetişkin-çocuk etkileşimi, öğrenme çevresi, tutarlı bir günlük program ve değerlendirmedir. Bu yaklaşımda öğretmenlerin görevi, etkin öğrenmeyi geliştirecek bir ortam sağlamak ve çocukların eylemleri hakkında düşünmelerini sağlamaktır (Kandır & Yaşar, 2000). Programın günlük düzeni; temizlik, planla-yap-değerlendir sıralaması, küçük ve büyük grup faaliyetleri, açık hava faaliyetlerinden oluşmaktadır. Çalışmalar, High/Scope programının uzun vadede daha az suç işleme, iş ve aile hayatında daha başarılı olma gibi önemli etkilerinin olduğunu göstermektedir (Schweinhart, 2003).

Head Start Programı

Kurucusu Marrian Wrieght Edelman'dır. Programın sloganı "Hiç bir çocuk geride kalmasin."dir. ABD'de tamamı hükümet destekli tek programdır. Temel amacı risk grubundaki ve düşük sosyo-ekonomik seviyedeki ailelerden gelen çocukların sosyal ve eğitimsel fırsatlar sağlanarak yoksulluğun olumsuz etkilerinden korunmasıdır.(Lombardi, 1990).Program çocuğun yakın çevresine de ulaşmayı hedefler ve Head Start merkezlerinde, dini kuruluşlarda ve okullarda gerçekleştirmeyi amaçlar.Eğitim, sağlık,ebeveyn katılımı,ve sosyal hizmetler bu programın temel bölümleridir.Eğitim ortamı çocukların kendilerini evlerinde hissedebilecekleri şekilde düzenlenir.Programa her düzeyden ve her alandan personel alınabilmektedir. Gönüllü çalışan personel oldukça fazladır. Yapılan araştırmalarda bu program dahilinde eğitim alan çocukların evde, okulda, toplumda başarılı ve yeterli bireyler oldukları saptanmıştır (Schweinhart, 2003).

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ve Genel Özellikleri

Program, çocukların gelişim düzeylerine ve özelliklerine dayanan ve bu anlamda, bütün gelişim alanlarının geliştirilmesini esas alan "gelişimsel" bir programdır. Yaklaşım olarak "sarmal" özellik gösteren bu program, model olarak "eklektik"tir. Programda, "kazanım" ve "göstergeler" temel alınmıştır (MEB,2013). Çocukların gelişim özellikleri yaş gruplarına göre, kazanım ve göstergeler ise bütün olarak ele alınmıştır. Gelişim özellikleri bilimsel çalışmalar dikkate alınarak üç farklı yaş grubuna göre düzenlenmiştir. Program çocuk merkezli, esnek, dengeli ve oyun temellidir. Keşfederek öğrenme ve yaratıcılığın geliştirilmesi önceliklidir. Günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılmasını teşvik eder. Temalar/konular amaç değil araçtır. Öğrenme merkezleri önemlidir. Aile eğitimi ve katılımı önemlidir. Kültürel ve evrensel değerleri dikkate alır. Değerlendirme süreci çok yönlüdür. Özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer vermektedir. Rehberlik hizmetlerine önem vermektedir (MEB,2013).

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada MEB okul öncesi eğitim programının farklı yaklaşımlara göre uygulanan programlarla benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden döküman incelemesi kullanılmıştır. Döküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ve olgular hakkında mevcut yazılı kaynakların analizini içerir. Bu tür araştırmalarda, ihtiyaç duyulan veri gözlem ve görüşme yapmadan elde edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma kapsamında dünyanın farklı ülkelerinde uygulanan okul öncesi eğitim yaklaşımların ve bu yaklaşımlara uygun programların incelenmesi gerekmektedir. Bu nedenle, deneysel bir çalışmadan ziyade, döküman inceleme yönteminin araştırmanın problemine ve amacına daha uygun olduğu ve araştırmacıya zaman tasarrufu sağlayacağına karar verilmiştir.

Örneklem Seçimi

Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirliği sağlamada örneklem seçiminin önemli olduğu düşünülerek dokümanlar seçilirken doğru, tarafsız olmalarına ve araştırmanın konu alanının ihtiyaçlarını sağlamalarına özen gözen gösterilmiştir. Mümkün olduğunca farklı uzmanlık alanlarından ve kültürlerden yazarların çalışmaları incelenmeye çalışılmıştır.

Çalışmada kullanılacak dokümanları belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından birtakım tarama ve seçim ölçütleri belirlenmiştir. Bu ölçütler; kaynakların güncel olması, yazarların konu alanı uzmanı olması yada güvenilir kaynaklardan yararlanmış olmaları,

kaynakların birincil olması ve araştırmanın konusuna uygun olmasıdır. Ölçütler belirlendikten sonra, okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitim tarihi, okul öncesi eğitimde program geliştirme çalışmaları ve okul öncesi eğitim programları ile ilgili yapılmış çalışmalardan araştırmacı tarafından ulaşılan kaynaklar incelenmiştir. Doküman olarak; tezler, akademik dergilerde yayınlanmış makaleler, kitaplar, sempozyum bildirileri ve web siteleri kullanılmıştır. Çalışmada; 18 makale, 22 kitap, 3 yüksek lisans tezi, 1 doktora tezi, 3 bildiri ve 5 web sitesi kullanılmıştır. Makalelere, sempozyum bildirilerine Yıldız Teknik Üniversitesi veri tabanı (<http://www.ktp.yildiz.edu.tr>) ve arama motoru (<http://scholar.google.com.tr>) kullanılarak, Türkiye’de yazılmış tezlere Yüksek Öğretim Kurulu’nun internet sitesi (<https://tez.yok.gov.tr>) üzerinden, kitaplara ise Yıldız Teknik Üniversitesi’nin kütüphanesi aracılığı ile ulaşılmıştır.

Veri Toplama

Veriler, örnekleme oluşturan kaynaklardan toplanmış ve araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak oluşturulan veri toplama formundan yararlanılmıştır. İlgili alan yazından yola çıkılarak veri toplama formunda, incelenen programlara ilişkin; amaçlar, planlar ve uygulama, okul öncesi öğretmenleri ve rolleri, okul öncesi eğitim kurumlarının özellikleri ve kullanılan materyaller başlığı altında veriler toplanmıştır.

Veri Analizi

Bu çalışmada etkililiği kanıtlanmış okul öncesi eğitim yaklaşımlarıyla Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programının benzerlik ve farklılıklarını belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl & Aslan, 2001). İçerik analizinin temel amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Veri toplama formları, güvenirlik çalışması kapsamında, aynı örneklem kullanılarak 2 okul öncesi öğretmeni, bir okul öncesi eğitim kurumu yöneticisi tarafından doldurulmuş ve elde edilen ortak veriler üzerinden analiz yapılmıştır. Okul öncesi eğitim programları; amaçlar, planlar ve uygulama okul öncesi öğretmenleri ve rolleri, okul öncesi eğitim kurumlarının özellikleri ve kullanılan materyaller yönünden karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın Güçlü Yanları ve Sınırlılıkları

Araştırmada kullanılan kaynakların niteliği, araştırmacı tarafından uzun incelemeler sonucunda sistematik olarak taranması, eğitim programları karşılaştırılırken birçok kaynağın kullanılması ve uzman görüşlerinden yararlanılması araştırmanın güçlü yönlerini yönlerini oluşturmaktadır.

Araştırmada sadece yazılı kaynaklara bağlı kalınması, tek bir yöntemin kullanılması ve sınırlı sayıda dokümana ulaşılabilmesi araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Ayrıca araştırma sürecinin bütün aşamalarını gerçekleştiren tek bir araştırmacı olması ve araştırmacının araştırma konularından olan MEB okul öncesi eğitim programının bir uygulayıcısı olması çalışmanın objektifliğinin açısından olumsuz bir etkidir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları aşağıdaki gibidir:

Açık Eğitim Programı ve MEB 2013 Programının Karşılaştırılması

Amaçlar Yönünden

Açık Eğitim Programı'nın temelinde gerçek dünyaya uyum sağlayabilen, çevre ile sağlıklı ilişkiler kurabilen ve kendi kendisine öğrenen bireyler yetiştirme amacı vardır (Miesells, 1978). Bu amaçlar 2006 programı ile yapılandırmacı yaklaşımın temel alınmasıyla (MEB, 2006) birlikte Türkiye'de uygulanan programlar ile uyumluluk göstermektedir (MEB, 2012; MEB, 2013). Ancak uygulama aşamasında iki program arasında farklılıklar bulunmaktadır. Açık eğitim programını uygulayan eğitim kurumlarında yapılandırılmış etkinlikler bulunmamakta, öğrenciler okula istedikleri gibi girip çıkabilmekte, öğrenmelerini kendi kendilerine gerçekleştirmektedirler (Knobleock, 1973) ve öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanın çoğunu çocukların kendilerinin seçtikleri serbest etkinlikler oluşturur (Prakasha, 1983).

Planlar ve Uygulama Yönünden

Açık Eğitim Programı'nda MEB 2013 programında olduğu gibi planlama öğretmenin sorumluluğundadır ve iki program da süreç içinde değiştirilebilir, zenginleştirilebilir ve yeniden düzenlenebilir (MEB, 2013; Morrison, 1976). Planlama aşamasında Açık Eğitim Programı'nın MEB 2013 Programı'ndan farkı her gün özel olarak birkaç çocuk ya da bir grup çocuk için planlamalar yapılabilmesidir. Bu şekilde öğretmenin dikkatini, planladığı gruba yöneltmesi ve onlarla açık sınıf ortamında iletişim kurması mümkün olabilmektedir (Temel, 1993). Türkiye'de uygulanan programda ise planlama sınıf öğretmeni tarafından eğitim öğretim yılının başında tüm öğrencileri kapsayacak şekilde yapılır (MEB, 2013).

Okul Öncesi Öğretmenleri ve Rollerini Yönünden

MEB 2013 programında etkinlikler yarı yapılandırılmış olarak ifade edilmektedir. Program çocuk merkezli ve esnek olmakla birlikte açık eğitim programı ile karşılaştırıldığında öğretmenin eğitim öğretimi yönlendirmede daha çok rolü olduğu söylenebilir (MEB, 2013). Her iki eğitim programında öğretmen rehber konumundadır ve öğretmen öğrenci ile birlikte sürecin aktif katılımcısıdır (MEB, 2013; Morrison, 1976). Ancak Açık Eğitim Programı'nda farklı olarak öğretmen, izin verici olma ve müdahale etmeme ilkesi olan bir modeldir (Miesells, 1978).

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Özellikleri ve Kullanılan Materyaller Yönünden

Açık eğitimde çevre değişik şekilde düzenlendiği gibi kişilerin değişik biçimde kullanılmasına da elverişlidir. Duvarsız sınıflar oluşturulmaya çalışılmaktadır. Çevre; hem çocuğun çevreyi hem de çevrenin çocuğu etkileyebileceği biçimde düzenlenmelidir. Temel öğrenim materyalleri ise doğal ortamda bulunan herşey olabilir (Knobleock, 1973). Türkiye'deki anasınıflarında ise öğrenme merkezleri bulunmakta, bu merkezlerde bulunan eğitici materyaller ile öğrenci serbest zaman dilimi içinde dilediği gibi etkileşime geçebilmektedir (MEB, 2013).

Waldorf Programı ve MEB 2013 Programının Karşılaştırılması

Amaçlar Yönünden

Waldorf yaklaşımına uygun olarak hazırlanmış okul öncesi eğitim programı; çocukların bireyselliğini, özgüvenlerini ve bütünlüğünü desteklemeyi, çocukların birbiriyle rekabet etmektense birbirlerine saygı duyarak, yardımlaşarak toplumsal aidiyet duygusu edinmelerini sağlamayı amaçlar (Roopnarine & Johnson, 2005). MEB 2013 programı incelendiğinde amaçların Waldorf Programı'ndaki amaçlar ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Planlar ve Uygulama Yönünden

Waldorf Programı'nda MEB programından farklı olarak planlama yapılırken net olarak belirlenmiş hedefler ve kazanımlar yoktur. Öğrencinin hedefleri kazanması, kendini ne zaman hazır hissederse o zaman gerçekleşir (<http://www.steinerwaldorf.org.uk/>).

Okul Öncesi Öğretmenleri ve Rollerini Yönünden

Waldorf sınıflarında sanat, müzik, drama ve fen gibi aktiviteler bulunur ve bunlar zorlama ya da öğretmenden çocuğa giden bir bilgi aktarımı şeklinde gerçekleşmez; doğal yollardan çocukların bu becerileri kazanmaları sağlanır. Öğretmen etkinlik sürecinde rehber konumundadır (Roopnarine & Johnson, 2005). Bu özellikler MEB 2013 programındaki öğrenme sürecinin özellikleri ile paralellik gösterir.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Özellikleri ve Kullanılan Materyaller Yönünden

Sınıf ortamı ve eğitici materyaller Waldorf ve MEB 2013 programının ortak özelliklerindedir. Her iki programda da sınıf ortamı çocukların duyularının estetik ve düzen içerisinde geliştirilmesine yardımcı olacak şekilde düzenlenir. Sınıftaki eğitici materyaller çok farklı amaçlar için kullanılabilir nitelikte olmalı ve çocukların hayali oyunlarını teşvik edici özellikte olmalıdır (<http://www.steinerwaldorf.org.uk/>).

Montessori Programı ve MEB 2013 Programının Karşılaştırılması

Amaçlar Yönünden

Montessori Programı'nın genel amaçları, çocuğun; okula karşı pozitif bir tutum geliştirmesini, öğrenmeye istekli olmasını, öz disiplin göstermesini, öz motivasyonlu olmasını, çocuğun bağımsız hareket edebilmesini, kendine güven geliştirmesini, konsantrasyonunu geliştirmesini, kalıcı merakın beslenmesini, iç güvenin ve düzen duygusunun geliştirilmesini sağlamak olarak sıralanabilir (Korkmaz, 2005). MEB 2013 program kitabını incelediğimizde amaçların tam olarak bu kelimeler ile ifade edilmese de aynı temele dayandığı görülmektedir.

Planlar ve Uygulama Yönünden

Montessori sınıfında her çocuğun hareket etme özgürlüğü bulunmaktadır (Montessori, 1966) ve çocuklar istedikleri etkinlikleri seçmekte, etkinliklerin gerektirdiği materyaller diledikleri gibi seçmekte, kullanmakta özgürdürler (Daoust, 2004). MEB 2013 program kitabındaki günlük eğitim akışı ve özellikleri incelendiğinde; montessori sınıfında uygulanan özgür etkinlik tercihi bulunma durumunun sadece serbest zaman diliminde geçerli olduğu, belirli diğer etkinliklerin esnek ve değiştirilebilir olmakla birlikte günlük eğitim akışı planı çerçevesinde her öğrenciye aynı zamanda uygulandığı görülmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenleri ve Rollerini Yönünden

Montessori sınıflarında eğitimci olmak için 18 yaşını doldurmak, 9-10 aylık süren bir eğitim sürecini başarı ile tamamlayanlar Association Montessori Internationale (AMI) tarafından verilen diploma ile Montessori okullarında öğretmenlik yapabilmektedirler (AMI, 2009). MEB 2012 atama klavuzu incelendiğinde; Türkiye'deki devlet okullarında öğretmen olarak atanabilmek için eğitim fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği anabilim dalından mezun olmaları gerektiği görülmektedir.

MEB 2013 programından farklı olarak ; Montessori sınıfında eğitimci neredeyse fark edilmeyecek düzeyde pasif bir durumda sınıfta materyallere odaklanan, materyallerle çalışan çocuklara yardımcı olan bir birey konumundadır (Follari, 2007).

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Özellikleri ve Kullanılan Materyaller Yönünden

Montessori yaklaşımı, esnek ve bireysel uygulamaları destekler. Bu nedenler her Montessori sınıfı birbirinden farklıdır. Bunun temelinde, her bireyin birbirinden farklı olduğu felsefesi bulunur. Sınıflar, öğretmenin uygulamalarına ve yeterliklerine bağlı olarak tektir (Dere ve Temel, 1999). Böyle bir farklılık MEB programını uygulayan sınıflarda geçerli değildir. Örnek sınıf düzeni MEB 2013 program kitapçığında belirlenmiştir. Ayrıca

Montessori sınıfları farklı olarak, öğrencilerin sınıfa istedikleri gibi girip çıkabilecekleri şekilde rahat bir ortam olarak düzenlenmiştir (Dere ve Temel, 1999).

Montessori sınıflarında her bir materyal setinden bir tane bulunmaktadır. Bu durum çocuğun başka bir çocuğun çalışmayı bitirmesini beklemek için çocuğa iç disiplini geliştirme fırsatını, bir çocuğun materyali nasıl kullandığını gözleme ve materyal kullanılıyorsa başka materyallerle çalışmaya yönelerek tercihlerde bulunma fırsatını vermektedir (Daoust, 2004:48; Brewer, 2001:47). Türkiye'deki anasınıflarında materyal seçimine ilişkin böyle bir standarda program kitabında yada başka bir kaynakta rastlanmamıştır. Bunun dışında sınıf içinde kullanılan materyaller iki programda da benzerlik göstermektedir (Oktay,2005; Montessori, 1995).

Reggio Emilia Programı ve MEB 2013 Programının Karşılaştırılması

Amaçlar Yönünden

Reggio Emilia Programı'nın temel amacı, çocuğun kendi kendine yeterli hâle gelmesini ve karşılaştığı engellerle başa çıkmasını sağlamaktır (<http://www.reggioalliance.org/>). Bu amaç MEB 2013 programının amaçlarıyla çelişmemektedir ancak temel amaç değildir.

Planlar ve Uygulama Yönünden

Her iki programda da çocuklarla ilgili gözlemler önemlidir. Portfolyo denilen çalışmalar yıl içinde çocuklarla beraber oluşturulur ve değerlendirilir (Palestis, 1994; MEB,2013). Reggio Emilia Program'ı MEB 2013'de de olduğu gibi yapılandırılmamıştır. Reggio Emilia'nın planlama yönünden farkı, öğretmenlerin genel olarak proje ve etkinlikleri yönlendirecek hipotezleri ve genel amaçları belirlemesi, sonuç olarak gerekli hazırlıkları yapması ve stratejiyi sürekli araştırma üzerine kurmasıdır (Palestis, 1994).

Her iki yaklaşımda da etkinlikler yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanır, Reggio Emilia da farklı olarak etkinliklerin tamamı proje tabanlıdır ve materyaller projeler için araç olarak kullanılır (MEB,2013; <http://www.reggioalliance.org/>).

Okul Öncesi Öğretmenleri ve Rollerini Yönünden

Reggio Emilia eğitimcileri ,Türkiye'dekilerden farklı olarak; proje yürütücüsü ve lideri konumundadırlar (<http://www.reggioalliance.org/>).

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Özellikleri ve Kullanılan Materyaller Yönünden

Reggio Emilia Programı'nda ortam çok büyük önem taşımaktadır. Reggio okullarında duyarlılıkla estetik biçimde hazırlanmış sınıflar bulunur (Saltz,1997). Türkiye'deki anasınıflarından farkı ise Reggio Emilia sınıflarında minik atölyeler bulunmasıdır (Palestis, 1994).

İlk Yıllar Programı ve MEB 2013 Programının Karşılaştırılması

Amaçlar Yönünden

İYP'nin temel amacı; çocukları çevreleyen sosyal ve fiziksel dünyayı aktif olarak öğrenmeleridir(<http://www.ibo.org/en/programmes/primary-years-programme/>) ve MEB 2013 program kitabında belirtilen temel amaçlarla uyumlu olduğu görülmektedir.

Planlar ve Uygulama Yönünden

İYP 3-12 yaş arası öğrenciler (<http://www.ibo.org/en/programmes/primary-years-programme/>), MEB 2013 programı 36-72 aylık çocuklar için hazırlanmıştır (MEB,2013).

İYP'nin, Türkiye'deki uygulamadan farklı olarak programı ve planlanması 3 öğeden oluşur; yazılı öğretim programı(planlar) , öğretilen öğretim programı ve programın değerlendirilmesi (IBO, 2008). İYP'de programın değerlendirilmesine, programın geliştirilmesine olan katkısından dolayı ayrıca önem verilir (<http://www.ibo.org/en/programmes/primary-years-programme/>).

Okul Öncesi Öğretmenleri ve Rollerini Yönünden

İYP'nin eğitimcisinin Türkiye'deki anasınıflarındaki eğitimcilerde olduğu gibi öğrencilerin ilgi alanlarını destekleme, kendine güven duygusunu yerleştirme ve bütün bilişsel alanlarda beceri gelişimini destekleme sorumluluğu vardır (<http://www.ibo.org/en/programmes/primary-years-programme/>).

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Özellikleri ve Kullanılan Materyaller Yönünden

İYP, MEB programından farklı olarak, eğitim ortamının fiziksel koşullarını bir çerçeve ile sınırlandırılmamıştır. Önemli olan eğitim ortamında hedeflere ulaşmayı sağlayacak bir atmosfer oluşturabilmektir (<http://www.ibo.org/en/programmes/primary-years-programme/>).

İYP'nin MEB 2013'den bir diğer farkı da İYP'nin uluslararası bir program olmasıdır (IBO,2008).

Head Start Programı ve MEB 2013 Programının Karşılaştırılması

Amaçlar Yönünden

Head Start Programı'nın temel amaçları; çocuğun fiziksel ve sağlıkla ilgili becerilerini geliştirmek, sosyal ve duygusal sağlığının gelişimine yardımcı olan iç denetimini, merakını, doğallığını ve kendine güvenini teşvik etmek, kavramsal ve sözel becerilerinin eğitimi ile çocuğun bilişsel gelişimini desteklemek ve becerilerini zenginleştirmek, çocuğun o andaki ve gelecekteki öğrenme çabaları ve tüm gelişimi için güven yaratan başarı beklentisini oluşturmak, çocukta ve ailede değerli ve itibarlı oldukları duygusunu yaratmaktır. (Temel,1999). MEB 2013 program kitabındaki genel amaçlara bakarak; iki programın genel amaçları birebir aynı olmakla birlikte birbirlerini destekler niteliktedirler.

Planlar ve Uygulama Yönünden

Head Start Program'ı MEB 2013'den farklı olarak belli bir grup hedeflenerek oluşturulmuştur. Düşük gelir düzeyine sahip ailelerden gelen çocuklar bilişsel, sosyal ve fiziksel yaşantılar yönünden dezavantajlıdırlar ve bu grubu oluşturmaktadırlar (Ömeroğlu,1992).

Head Start Program'ında diş ve vücut sağlığı ile ilgili olarak çocuklar görsel ve işitsel taramaları, aşılamayı, tüm vücut taramasını, diş ve ağız kontrolünü kapsayan bir seri taramadan geçirilir ve takip edilir (<http://www.acf.hhs.gov/>). Türkiye'deki uygulamalarla ilgili olarak böyle düzenli bir uygulama yapıldığına dair bir bulguya rastlanmamıştır.

Head Start Projesi'nin bir kısmını anne-baba katılım programı oluşturmaktadır (Ömeroğlu,1992). MEB 213 programında da aile katılımının üzerinde önemle durulmaktadır (MEB,2013) ancak ayrıca bir aile katılım programı yoktur.

Okul Öncesi Öğretmenleri ve Rollerini Yönünden

Head Start Programı'na her düzeyden ve her alandan personel alınmaktadır ve gönüllü kişiler de personel olarak önemli görevler üstlenmektedir (<http://www.acf.hhs.gov/>). Türkiye'de ise böyle bir uygulamaya rastlanmamaktadır.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Özellikleri ve Kullanılan Materyaller Yönünden

Head Start Okulları'nın temel özelliği, çocukların kendilerini evlerinde hissetmelerini sağlamaktır, sınıfın tüm detayları, çocukların gözünden düşünülür ve gerçekleştirilir (Ömeroğlu,1992). Sınıf büyüklükleri tespit edilirken aile katılımı ve çocukların gözlemlenmesine olanak sağlayabilmesi gözönünde bulundurulur (<http://www.acf.hhs.gov/>). MEB 2013 programına uygun sınıflar ise programda belirtilen düzene uygun olarak hazırlanır (MEB,2013).

High/Scope Programı ve MEB 2013 Programının Karşılaştırılması

Amaçlar Yönünden

Programın temel amacı, çocukların yaratıcı, girişken, sorgulayıcı, kendini rahatça ifade edebilen, başkalarının görüşlerine açık bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır (<http://www.highscope.org/>). MEB 2013 program kitabında belirtilen temel amaçlarla uyumlu olduğu görülmektedir.

Planlar ve Uygulama Yönünden

Planlama aşaması iki programda birbirinden oldukça farklıdır. MEB 2013 Programı'nda bir gün içinde yapılacak etkinlikler günlük eğitim akışı ile belirlenirken (MEB,2013), High/Scope Programı'nda planlama çocuk ve öğretmenle beraber günün planlama zamanında yapılır (Hohmann & Weikart, 2000). Planlama zamanı, günün başında çocukların ne yapacaklarına karar verdikleri ve bu kararlarını öğretmenleri ve arkadaşlarıyla paylaştıkları bir zaman dilimidir (Poyraz ve Dere, 2001).

Okul Öncesi Öğretmenleri ve Rollerinin Yönünden

High/Scope Programı'nda öğretmenin görevi, etkin öğrenmeyi geliştirecek bir ortam sağlamak ve çocuklara davranışları hakkında düşünmeleri için yardımcı olmaktır (Aral, Kandır&Can Yaşar, 2000), dolayısıyla MEB 2013 program kitabı incelendiğinde Türkiye'deki öğretmenin rolü ile benzediğini söylemek mümkündür.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Özellikleri ve Kullanılan Materyaller Yönünden

High/Scope programlarında sınıf çalışma köşelerine bölünmüştür, el altında pek çok malzeme vardır ve her köşedeki malzemeler belirli bir mantık içinde yerleştirilmiştir. Bu nedenle çocuklar bağımsız olarak hareket edebilirler ve mekana hakim olabilirler (<http://www.highscope.org/>). Bu çalışma köşeleri amaçları ve özellikleri itibariyle MEB 2013 program kitabında geçen öğrenme merkezleri ile benzerlik gösterir.

Sonuç ve Tartışma

İncelemeye alınan programlar ile MEB 2013 programı amaçlar yönünden incelendiğinde, genel olarak benzerlik gösterdikleri ya da amaçların altında yatan felsefe yönünden aynı oldukları ortaya çıkmıştır.

MEB 2013 programı, incelenen bütün programlardan uygulama yönünden farklılık göstermektedir. MEB 2013 programında öğrenci merkezli program düşüncesi temele alınsa da diğer programlara göre öğrenci daha pasif durumdadır. İncelenen programlarla arasındaki en temel farklardan birinin de diğer programlarda uygulama aşamasında öğrenciye daha çok seçme hakkı verilmesi olduğu saptanmıştır. MEB 2013'de serbest zaman dilimi dışında öğrencinin istediği etkinliği seçme şansı yoktur. Genel olarak Türkiye'deki anasınıflarında öğretmenin rolü diğer programlara göre daha baskındır. Günay Bilaloğlu (2008) da High/Scope yaklaşımı ile MEB programını karşılaştırdığı çalışmasında benzer sonuçlar elde etmiştir. Bu sonuçlara göre; High/Scope yaklaşımı çocuk merkezli olmasına, çocukların karar verip uygulamalarına karşın MEB programının öğretmen merkezli uygulandığı, çocukların ne yapacağına öğretmenlerin karar verdiği, sınıfların kalabalık olması nedeniyle daha çok grup çalışmalarını yapıldığı görülmektedir.

Kullanılan materyallerin nitelikleri ve fiziksel ortam bakımından; incelemeye alınan bütün programlarda genelde benzer özellikler görülmektedir. Farklı olarak Açık Eğitim Programı'nın materyallerini doğada olan her şey oluşturmakta ve "duvarsız sınıf" anlayışı ile öğrenme ortamları oluşturulmaktadır. Katz (1972), açık eğitim yaklaşımının özellikle sorunlu çocuklarda; yetişkinlerle iletişim, otoriteyle ilişkiler ve özdenetim konularında geleneksel eğitime göre daha etkili olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle Türkiye'de risk grubundaki çocuklar için bu yaklaşıma uygun eğitim ortamlarının oluşturulması önemli katkılar sağlayabilir.

MEB 2013 programı öğretmenin rolü bakımından en çok; High/Scope, Waldorf Programı ve İlk Yıllar Programı ile benzeşirken; en çok Montessori, Açık Eğitim ve Reggio Emilia Programları ile farklılık göstermektedir.

MEB 2013 programı karşılaştığı bütün programlardan farklı olarak, sadece belirli bir coğrafyada kullanılmaktadır. Karşılaştırma yapılan diğer programlar ise önce geliştirildikleri ülkede ses getirmiş ve yaygınlaşmış, daha sonra dünyaya yayılmaya başlamıştır.

İncelenen programların hepsinde eğitim planı bulunmaktadır ve birbirlerinden farklı şekilde uygulanmaktadır. Ancak MEB 2013 programında plan; öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve özellikleri temel alarak oluşturulsa da diğer programlardan farklı olarak planlama aşamasında öğretmenin daha etkin olduğu söylenebilir. Ancak araştırmada elde edilen bulgulardan farklı olarak; Özsirkinti ve Arkadaşları (2014)'nin çalışmasına göre okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri; MEB programının öğrenci merkezli, esnek, aktif öğrenmeyi destekleyici olduğu ancak fiziksel yapının yetersizliği ve öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle sınıflarda öğrenme merkezleri oluşturmakta sorun yaşadığı, yeterli hizmet içi sağlanmadığı yönündedir.

Benimsenen eğitim yaklaşımının öğrenciler üzerindeki etkisi yadsınamaz. Tepeli ve Yılmaz (2012) çalışmalarında anasınıfı öğrencilerinin sosyal kural algılarının, aldıkları eğitim programına göre anlamlı şekilde farklılaştığını saptamıştır. Benzer şekilde; Yiğit (2008), geleneksel öğretim yöntemlerine ve Montessori yaklaşımına göre eğitim alan çocukların sayı kavramını kazanma davranışlarını incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada; Montessori yaklaşımına göre eğitim alan çocukların daha başarılı olduklarını saptamıştır. Keçecioğlu (2015) da çalışmada, Montessori yaklaşımına göre eğitim alan çocukların MEB programına göre eğitim alan çocuklara göre iletişim becerilerinin daha yüksek olduğunu ve daha az problem davranışlar gösterdiğini belirtmiştir. Koçyiğit ve Kayılı (2008) ise; Montessori yöntemiyle eğitim alan öğrencilerin, MEB müfredatına göre eğitim alan anasınıfı öğrencilerinden sosyal etkileşim, sosyal işbirliği ve sosyal bağımsızlık yönünden daha yüksek ortalamaya sahip olduklarını belirtmiştir.

Bu veriler ışığında olumlu sonuçlar veren okul öncesi eğitim programlarının incelenmesi ve Türkiye'deki programın aksaklıkların giderilmesi için uyarlamalar yapılması yerinde olacaktır. Nitekim; Güler ve Yaltırık (2011) İYP ile ilgili öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışma sonucunda elde ettikleri veriler doğrultusunda, MEB programında bazı düzenlemeler yapılarak, PYP'nin olumlu yönlerinden yararlanılması önermişlerdir. Benzer şekilde Pekdoğan (2012) da Reggio Emilia yaklaşımı ile yetişen çocukların özgüveninin gelişmiş ve yaratıcılık düzeyleri yüksek olduğunu ifade etmekle beraber, bu yaklaşım hakkında bilgi sahibi olmanın, ailelere ve eğitimcilere katkı sağlayacağını ve daha verimli öğrenme ortamlarının oluşmasına yardımcı olacağını belirtir. Kotaman (2009)'a göre ise Waldorf programı otoriteden bağımsız uygulandığı için Türkiye'de uygulanması zordur ancak, yaklaşımın önerdiği okulların fiziksel koşullarına yönelik kriterleri dikkate almak faydalı olacaktır. Bu şekilde öğrencilerin doğa ile rahatlıkla ilişki kurabilecekleri, hareket etmelerine, oyun oynamalarına imkân verecek şekilde eğitim kurumlarının düzenlenmesi öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

Öneriler

Türkiye'de okul öncesi eğitim programının iyileştirilmesi çalışmalarında etkinliği kanıtlanmış ve dünyada geniş uygulama alanları bulmuş programlarının üstün özellikleri dikkate alınmalıdır. Yukarıda belirtilen sonuçlara dayanarak; Türkiye'deki okul öncesi eğitim programının daha çok öğrenci merkezli olması ve yapılandırmacı yaklaşımı programın her ögesinde tam olarak kullanılması gerekmektedir. Öğrencilerin özgürce hareket edebilecekleri ve kendi öğrenmelerini kendileri oluşturabilecekleri sınıf ortamları oluşturulmalıdır. Okulların

fiziksel ve ekonomik yetersizleri nedeniyle Türkiye’de okul öncesi eğitim ortamlarının iyileştirilmesi oldukça güç olabilir. Bunun için öncelikle gerekli altyapı çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Öğrenci merkezli uygulamaların sağlıklı olabilmesi için Türkiye’deki anasınıflarında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı azaltılmalıdır.

Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen merkezli uygulamalardan vazgeçip yöneltici, yönlendirici, rehber ve proje yürütücüsü rolünü benimsemeleri gerekmektedir. Bunun için öğretmenlerin, geleneksel öğretim yöntemlerinden kurtulup yeni ve etkili eğitim programlarından yararlanabilmesi için iyi hazırlanmış hizmet içi eğitimler alması yararlı olabilir.

Kaynakça

- Aktan, O. ve Akkutay, Ü. (2014). OECD Ülkelerinde ve Türkiye’de okul öncesi eğitim. *Asian Journal of Instruction*. 2014 – 2(1), 64-79.
- Albrecht K. and Miller L.G. (2004). *Preschool Curriculum. Printed in The United States of America. Published by Gryphon House, 287-329.*
- Anning, A. (1991). *The first years at school*. Milton Keynes: Open University Press
- Astley, K., Jackson, P.(2000). Doubts on Spirituality: Interpreting Waldorf Ritual, *International Journal of Children’s Spirituality*, 5: 221- 227
- Berk, L. E. (1997). *Child Development*. London: Allyn and Bacon Inc.
- Bayhan, B. ve Bencik, S. (2008).Erken çocukluk dönemi programlarından Waldorf Yaklaşımı’na genel bir bakış. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 15 -25.
- Borgia, E. (1991). *Impressions of Reggio Emilia*.
- Çelik, M. ve Gündoğdu, K. (2007). Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 172-190.
- Dere, H. ve Temel, F. (1999). *Okul öncesi eğitimde taklaşımlar, Gazi Üniversitesi ananokulu / anasınıfı öğretmeni el kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Driscoll, A.; Nagel, N.G. (1999). *Childhood Education, Birth-8*.Allyn and Bacon, Boston: USA
- Dirim, A. (2004). *Okul Öncesi Eğitimi*. İstanbul: Esin Yayınevi
- Dirim A. (2004). *Kız meslek liseleri için okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Esin Yayınevi
- Dilek, H. Ve Duman,T. (2014). 2006 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*,33, 143-158.
- Daoust, C. J. (2004). *An examination of implementation practices in Montessori early childhood education*, Doctoral dissertation, University of California, Berkeley.
- Dünya Bankası İnsani Kalkınma Departmanı Avrupa ve Orta Asya Bölgesi (2010,Haziran). *Türkiye’de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi zorluklar ve seçenekler*. Washington: Alonso, J.D. , McLaughlin, M ve Oral, I.

- Follari, L. (2014). *Foundations and best practices in early childhood education: History, theories, and approaches to learning*. Pearson Higher Ed.
- Gelişli, E. ve Yazıcı, Y. (2012). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-93.
- Good, H.G. (1967). *A history of western education*. New York: The Macmillan Company
- Gordon, M.; Browne, K.W. (2007). *Beginning essentials in early childhood education*. Canada.
- Güler, T., ve Yaltrık, İ. (2011). Erken Çocukluk Eğitiminde İlk Yıllar Programı’nın Öğretmen Görüşleri ile İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160).
- Günay Bilaloğlu, R. (2008). Okul öncesi eğitimde High Scope yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 41-56.
- Haktanır, G. (2005). Farklı ülkeler ve okul öncesi eğitimde farklılıklar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 6 (62), 51-56.
- Have, P. (2004). *Understanding qualitative research and ethnomethodology*. Sage.
- Hohmann, M., Weikart, D.P., (2000). *Küçük çocukların eğitimi*. Çev: Sibel Saltiel Kohen ve Ülfet Ögüt. Hisar Eğitim Vakfı Yayınları. Kuruçeşme, İstanbul
- IBO, (2008). *İlk Yıllar Programını gerçekleştirmek: Uluslararası ilköğretim için müfredat çerçevesi*. GB: Cardiff, Wales.
- Kandır, A. ve Kurt, F. (2010). *Proje temelli okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kantarcıoğlu, S. (1971). *Anaokulları örgütü: öğretmen kitapları*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kayılı, G. ve Koçyiğit, S. (2008). Montessori Eğitimi Alan ve Almayan Anaokulu Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20).
- Keçecioğlu, Ö. (2015). *MEB okul öncesi eğitim programı ve montessori yaklaşımına göre eğitim alan 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Knoblock, P. (1973). Open education for emotionally disturbed children. *Exceptional children*, 39(5), 358-365.
- Kotaman, H. (2009). Rudolf Steiner ve Waldorf okulu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1).
- Küçükturan, G. , Altun, A. ve Akbaba Altun, S. (2013). Türkiye’de 2013 programının geliştirilmesine yönelik uygulamalar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6, 783-801

- MEB, (2003). Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge .*T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler dergisi*,2551.
- MEB, (2006). *Okul öncesi eğitim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB, (2012). *Öğretmenliğe atama başvuru klavuzu*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB, (2006). *Okul öncesi eğitim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Meisels, S.J. (1978). *Open education and the integration of children with special needs*. Baltimore: University Park Press.
- Montessori, M. (1966). *The Montessori Method*. New York:Schocken Books.
- Montessori, M. (1995).*The Aduanced Montessori Method*, England: Thoemmes Press
- Morrison, G.S. (1988). *Early childhood education today*. Edinborg: Merril Publishing Company
- Oktay, A. (1989). *Okul öncesi eğitim kurumlarında programın değerlendirilmesi*. 6. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. (152-158)
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 3 (187-193)
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö. (2005). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Morpa Yayıncılık
- Ömeroğlu, E. (1992) *Head start projesi ve Türkiye’de okul öncesi eğitimde kullanılması*. 8. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Seminer Kitabı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Özdemir, M. (2011). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,11(1).
- Özgür,N. (1956). *Bugünün anaokulları:Öğretmen kitapları*. Ankara:Maarif Basımevi
- Özsırkıntı, D. vd. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri (Adana İli Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1).
- Palestis, E. (1994). Lessons from Reggio Emilia. *Principal*, 73(5), 16-19.
- Pekdoğan, S. (2012). Reggio Emilia Yaklaşımı Üzerine Bir Çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2).

- Poyraz, H. & Dere, H. (2001). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Roopnarine, J., & Johnson, J. E. (2013). *Approaches to early childhood education*. Merrill/Prentice Hall.
- Saltz, R. (1997). The Reggio Emilia influence at the University of Michigan-Dearborn child development center: Challenges and change. *First steps toward teaching the Reggio way*, 167-172.
- Schofield, H. (1982). *The philosophy of education*. London: George Allen Unwin
- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A., Seferoğlu, S. (2012,Şubat).*Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması*. Uşak Üniversitesi Akademik Bilişim Sempozyumu, Uşak, Türkiye.
- Schweinhart, L. J. (2003). Benefits, Costs, and Explanation of the High/Scope Perry Preschool Program. *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*, 70th, Tampa, FL, April 24-27, 2003.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık: Ankara
- Temel, F. (1992). Aile eğitiminde Head Start yaklaşımı. *Çağdaş Eğitim Dergisi*,24,8-11.
- Temel, Z. F. (1993). *Okul öncesi eğitimde Açık Eğitim yaklaşımı*, Ankara: YA-PA Yayınları
- Tepeli, K., & Yılmaz, E. (2012). Üç Farklı Programa Göre Eğitim Alan Okul Öncesi Çocukların Sosyal Kural Algılarının İncelenmesi. *Selçuk University Social Sciences Institute Journal*, (28).
- Toran, M. (2011). *Montessori Yönteminin çocukların kavram edinimi, sosyal uyumları ve küçük kas motor becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı
- Twigg, V. V. (2010). Teachers' practices, values and beliefs for successful inquiry-based teaching in the International Baccalaureate Primary Years Programme. *Journal of Research in International Education*, 9(1), 40-65.
- Unutkan, Ö. (1988). *5-6 Yaş grubu aile katımlı sosyalleşme programı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı
- Üstünoğlu, Ü. (1987). *Okulöncesi öğretmenlerinin uzaktan öğretim yöntemi ile yetiştirilmesine yönelik program modeli*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları
- Yiğit, T. (2008). *Okulöncesi eğitim kurumlarında Montessori ve geleneksel öğretim yöntemleri alan çocukların sayı kavramını kazanma davranışlarının karşılaştırılması*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

<http://www.acf.hhs.gov/>

<http://www.steinerwaldorf.org.uk/>

<http://www.highscope.org/>

<http://www.reggioalliance.org/>

<http://www.ibo.org/pyp/>