

# Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Politikaları ve Yeni Politika Önerileri

Leyla Ulus\* & Murat Çetin\*\*

## Öz

21. yüzyıl, başlangıcından itibaren insanoğlunun geçirdiği üç büyük devrimden sonuncusu olan Bilgi Çağı'nın tüm dünyada etkilerini hissettirmeye başladığı bir dönemi de temsil etmektedir. Bu yeni döneme uyum/geçiş ihtiyacı eğitim politikalarının ve özellikle de eğitimin önemini daha da altını çizmiş; Bilgi Çağı'nın gereklerine göre yeniden dizaynını zorunlu kılmıştır. Okul öncesi dönemin insan gelişiminin ve eğitiminin en önemli yılları olduğu her geçen gün yeni araştırmalarla ortaya çıkmış, ülkelerin okul öncesi eğitim politikalarına verdikleri önem her geçen gün artmıştır. Ancak bu gelişmelere rağmen Türkiye’de okul öncesi eğitimde bütüncül ve etkili politikaların geliştirilmesi mümkün olmamıştır. Bu çalışmada, eğitimin ilk ve en önemli basamağı olan okul öncesi eğitimin Türkiye’deki durumu geçmişten günümüze incelenerek, yeni çağın da gerekleri ışığında politika önerilerine yer verilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim, Eğitim Politikaları, Bilgi Çağı.

## Preschool Education Policies and New Policy Suggestions in Turkey

### Abstract

The 21st century represents as well as a period in which the Information Age, the last of the three great revolutions that mankind has undergone, began to make its effects felt all over the world. The need for adaptation/transition to this new period has underlined the importance of education policies, and particularly of education; and made it necessary to redesign education according to the requirements of the Information Age. It has emerged with new researches that the pre-school period is the most important years of human development and education, and the importance given to the pre-school education policies of the countries has increased day by day. However, despite these developments, it has not been possible to develop holistic and effective policies in pre-school education in Turkey. In this study, the situation of pre-school education, which is the first and most important step of education, in Turkey will be examined from past to present, and policy recommendations will be made in the light of the requirements of the new age.

**Keywords:** Preschool Education in Turkey, Education Policies, Information Age.

\*Doç. Dr. | İstanbul Üni.-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü  
leylulus@hotmail.com | ORCID: 0000-0002-5483-0224

\*\*Dr. Öğr. Üyesi | İstanbul Üniversitesi, İktisat Fakültesi, İktisat Bölümü | mctin@istanbul.edu.tr

ORCID: 0000-0001-9787-9434 | DOI: 10.36484/liberal.1079594

*Liberal Düşünce* Dergisi, Yıl: 27, Sayı:107, Yaz 2022, ss. 129-165.

Gönderim Tarihi: 26 Şubat 2022 | Kabul Tarihi: 14 Haziran 2022

## Giriş

Eğitim konusunun hemen hemen her ülkede tüm politikacıların gündemlerinin üst sıralarında yer aldığı açıktır. Başta ebeveynler olmak üzere, öğretmenler, eğitim uzmanları, sosyal hizmet uzmanları, psikologlar, sosyologlar ve politikacılar dâhil, eğitim sistemi toplumdaki herkesi ilgilendiren, her zaman gündem olan ana konulardan biri, hatta birincisidir.

Eğitimin, mikro ve makro çıktıları hakkında giderek artan bilgiye; nörobilimden, boylamsal gelişim çalışmalarından ve nüfus araştırmalarından elde edilen kanıtlarla, okul öncesi dönemin en önemli yıllar olduğu bilgisi de eklenmiştir. Okul öncesi yılların çocuklar için zihinsel, duygusal, sosyal açıdan zengin yaşantılar içerdiği ve güven içerisinde yapılandırılmış eğitim ortamlarının gelişimleri üzerindeki olumlu etkisi yanında güvenli ve zengin deneyimler sunan okul öncesi eğitimden mahrum çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimlerinin kritik bir şekilde sınırlanabileceği de araştırmalarla kanıtlanmıştır (Eshetu, 2015; Sammons vd.,2009). Çocuklar dışında, etkili okul öncesi eğitimi hizmeti politikalarının makro düzeyde ülkelere getirisi de pek çok araştırmanın konusu olmuştur (Sammons vd.,2009; Sandstrom, 2012).

İngiliz Ekonomik Araştırma Konseyi (2004), erken çocukluk eğitim politikasının geliştirilmesi, erken bakım hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve iyileştirilmesi gerektiğini belirterek okul öncesi eğitimin ülkeler için yararlarını şöyle özetlemiştir:

Sosyo-ekonomik geçmişe bakılmaksızın, yüksek kaliteli erken yaş eğitimi ve çocuk bakımı, çocukların bilişsel ve sosyal / davranışsal sonuçlarını etkiler ve öğrenme yeteneğini yükseltir. Sosyal ve duygusal gelişimdeki iyileştirici etkiler ülkedeki suç oranlarını düşürür. Orta yaş ve sonrasındaki sağlık sonuçları (kalp hastalığı, depresyon), bebeklik dönemindeki iyilik halinden büyük ölçüde etkilenir. Dolayısıyla ülkede verilen yaygın erken çocukluk eğitimleri halk sağlığını da etkiler. Bazı gelişimsel sorunlar ya da dezavantajlar çocukluğun ilk yıllarında ele alınmazsa, yerleşik hale gelme eğilimindedir ve uzun vadeli hasar ve dezavantajlara neden olur. Erken yıllarda eğitim bu dezavantajları ortadan kaldırabilir ya da en aza indirgeyebilir. Erken çocukluk döneminde verilen kaliteli bakım ve eğitim, sosyal, sağlık, eğitim ve ekonomik beklentilerdeki eşitsizliklerin üstesinden gelmeye yardımcı olabilir (Gammage, 2006).

Pedagojik ve gelişimsel açıdan okul öncesi eğitimin sayısız yararı bulunmaktadır. Üstelik okul öncesi eğitim, 'bilgi ve iletişim teknolojilerinin' şekillendirdiği yeni çağa ayak uydurabilmek için ülkelerin ellerindeki en önemli koz olarak da durmaktadır. Okul öncesi eğitim ile ilgili bir diğer önemli husus da giderek artan kadın istihdamıdır. Kadınların doğumdan belirli bir süre sonra iş başı yapmak zorunda kalmaları, erken bakım hizmetleri ve okul öncesi eğitim olanaklarının artırılmasını da zorunlu kılmıştır. Hızlı kentleşme,

yükseköğrenime katılımında artış ve kayıt dışı çalışılan tarımdan, sanayi ve hizmetler sektörüne geçiş gibi birçok ekonomik ve sosyokültürel nedenlerle Türkiye’de de kadın istihdamı artmış ancak uzun yıllardır gelişmiş ülkelerin yarısı düzeyinde çakılı kalmıştır. Gelişmiş ekonomilerde % 60’lar bandında seyreden kadın istihdamının, Türkiye’de 2019’da 28,7 olarak gerçekleşmesi, (TÜİK, İstatistiklerle Kadın, 2020) mevcut tablo açısından çok olumsuz gözükse de gelecekteki kadın istihdamı potansiyelini göstermesi açısından önemlidir. Gelişmiş ekonomilerin kadın istihdamı açısından ulaştıkları düzey, Türkiye için de bir hedefe dönüştüğünde, kadın istihdamındaki artışa paralel okul öncesi eğitim talebindeki artış da peşi sıra gelecektir. Çekirdek ailelerin yaygınlaşması, bekâr annelerin sayısının artması da okul öncesi eğitim ihtiyacının boyutlarını arttıran unsurlar olacaktır.

Türkiye ile ilgili önemli bir husus da diğer ülkelere kıyasla barındırdığı çocuk ve genç nüfusun ağırlığıdır. 21. yüzyılın beceri talepleri doğrultusunda nitelikli bir okul öncesi eğitimden geçirilecek yeni nesiller, sürdürülebilir bir bireysel başarı yanı sıra ekonomik olarak da sıçramaya neden olacaktır. Tam tersi durumun yaratacağı sonuçlar ise donanımı çağa uygun olmayan gençlerin işsizliği ile sınırlı kalmayacak, makro açıdan toplumun ve ülkenin geleceği için de belirleyici olacaktır.

Bu durum elbette sadece Türkiye’nin değil, küresel bir bakış açısı ile tüm ülkelerin tutarlı ve dikkatli bir eğitim başlangıcı yapmayı önemsemeye ve iyi yapılandırılmış-yaygınlaştırılmış bir okul öncesi eğitime gereksinimleri olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada geçmişten günümüze Türkiye’de okul öncesi eğitim ele alınarak, yeni çağı da gözeten politika önerileri sunulmuştur.

## Tarihsel Süreçte Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Politikaları

### Osmanlı Devletinde Okul Öncesi Eğitim

Osmanlı Devleti’nde ilk okul öncesi eğitimlerin hanedan mensupları için Şehzadegan Mektebi adı altında saray içerisinde verildiği bilinmektedir. Bu eğitimlere çocuklar 4 yaş 4 ay ve 4 günlük olduklarında başlanırdı. Bu erken yaşlarda çocuklara hadis, kelam ve fıkıh gibi derslerin yanı sıra; ok, kılıç, matrak, satranç, güz, cirit, hat, edebiyat, musiki, matematik gibi dersler verilmekteydi (Taylan, 2020). Sarayda verilen eğitim 4 yaş gibi döneme göre erken yaşlarda başlasa da bu eğitimin bugünkü okul öncesi eğitimden hayli farklı olduğu muhakkaktır. II. Meşrutiyet döneminde Şehzadegan mekteplerinin kapatılmasıyla bu eğitimler de son bulmuştur.

Şehzadegan mekteplerinden başka, 5-6 yaşlarından başlanarak 13-14 yaşlarına kadar eğitim verilen, Osmanlı hanedan mensupları dışında halktan kimselerin çocuklarının gidebileceği ve Fatih Sultan Mehmet tarafından açılan okullar da mevcuttur. Sıbyan mektepleri adı verilen bu ilk eğitim kurumları, sabi denilen 5-6 yaşlarındaki kız ve erkek çocukları okutmak için açılmıştı. Bu okulların taş mektep veya mahalle mektebi olarak anıldığı da bilinir. Sıbyan mekteplerinde Kuran-ı Kerim okutulur, ağırlıkla dini eğitim verildi. Sonraki yıllarda yazı, fen bilgisi gibi dersler ilave edilse de bu okullarda verilen eğitim Şehzadegan mekteplerinde olduğu gibi günümüz eğitimden bir hayli farklıydı. Örneğin yazı dersinde yazı yazmak değil, basitçe kaligrafi öğretmek amaçlanırdı. Tarih, coğrafya gibi derslere ise çok az yer verilirdi (Ergin, 1977a: 83-84). Meşrutiyet sonlarında ise (1876) II. Abdülhamid döneminde çocukların ilk eğitimlerini aldıkları okullar olan sıbyan mektepleri, modern ilkokullar diyebileceğimiz ibtidai mekteplere dönüştürülmüş ve bu okullarda uygulanan öğretim yöntemleri konusunda önemli gelişmeler sağlanmıştı (Çiydem ve Ahi, 2019: 26).

II. Abdülhamid döneminde görev yapan Sadrazam Said Paşa, eğitimin ilk ve temel basamağı olan okul öncesi eğitimde ıslahat kapsamında Almanya'da uygulanan sistemin Osmanlı'da da uygulanması önerisinde bulunmuştu. Bu girişim olasılıkla okul öncesi eğitim alanında atılmış ilk somut adımlardan biridir. Okul öncesi eğitim konusunda diğer ciddi adımların atılması ise II. Meşrutiyet'in ilanından (1908) sonraki süreçte gerçekleşmiştir. Bu ciddi adımların en dikkat çekenini İstanbul'da ilk ana mekteplerinin açılmış olması ve okul öncesi eğitim alanında Batı dillerinden eserlerin tercüme edilmesidir. II. Meşrutiyet Dönemi sonlarına kadar devlet tarafından İstanbul ve diğer illerde otuz kadar okul öncesi eğitim kurumu açılmıştır (Çiydem ve Ahi, 2019: 26).

II. Meşrutiyet Dönemi'nde okul öncesi eğitim anlayışının, Alman Pedagojisinin önemli isimleri olan Salzmann ve Basedow gibi eğitimcilerin pedagojik yaklaşımlarını, Locke gibi filozofların görüşlerini, Froebel, Pestalozzi ve Montessori gibi eğitimcilerin etkilerini içerdiği söylenebilir. Bu yönüyle, o dönemki ana mekteplerindeki eğitim anlayışının günümüz okul öncesi eğitim anlayışıyla benzeyen temellere (oyun, öz bakım becerileri, yaşam becerileri vb.) dayandığı görülür (Çiydem ve Ahi, 2019: 29).

23 Temmuz 1908'de önce bazı illerde özel ana mektepleri açılmasına karşın resmi ana mekteplerinin Balkan Savaşları'ndan sonra açıldığı ve yaygınlaşmaya başladığı söylenebilir. Çeşitli yenilikler de içeren bu okulların hazırlıksız açılması ve ana mekteplerine 'muallime' adı verilen 'kadın öğretmen' yetiştirilmemiş olması nedeniyle bu eğitimler azınlıklar tarafından

üstlenilmiştir (Akyüz, 2001:243). II. Meşrutiyet Dönemi’nde eğitimde adından sıklıkla söz ettiren Satı Bey’in Darülmuallimin müdürlüğünden istifa ettikten sonra 1914 Temmuzunda çıktığı Avrupa turunda özellikle Montessori eğitim metodunu uygulayan kurumları (çocuk sanatoryumları, açık hava okulları, tatil kolonileri vb) ziyaret etmesi, ertesi yıl kuracağı yeni okulun şekillenmesinde de etkili olmuştur (Türk, 2010: 162).

‘Türkiye’de Çocukluğun Tarihi’ isimli kitapta, ilk ana mekteplerinin 1915’te çıkarılan bir nizamnameyle (Satı Bey’in de etkisi ile) iptidai mekteplerinin ilk basamağı olmak üzere açıldığı aktarılmıştır (Onur, 2005:128). Söz konusu mektepler, “4’ten 6 yaşına kadar kız ve erkek çocuklar için bir arada olarak kendilerine sıhhi ve ahlaki oyunlar gösterilmek, mektep içinde yürüyüşler ve muntazam beden mümareseleri yaptırılmak dini ve milli hikayeler bu musahabeler söylemek, resim levhaları tetkik ve mütalaa ettirmek ve el işleri öğretilmek” üzere açılmıştır. Cumhuriyetin ilanına kadar ‘çocuk bahçesi’ ya da ‘ana mektebi’ olarak isimlendirilen 39 kadar okul faaliyete geçmiştir (Onur, 2005:128). Osmanlı’nın içinde bulunduğu ekonomik ve siyasi durum, okul öncesi eğitime dair bir çaba ve gelişim arayışının sürekliliğini de engellemiştir.

### Cumhuriyet Döneminde Okul Öncesi Eğitim

Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti’nde 80 kadar anaokulu bulunmaktaydı. Bu anaokullarına öğretmen yetiştirmek üzere yeni bir okul da açılmıştı ancak bu öğretmen okulu beş-altı yıl eğitim yaptıktan sonra kapatıldı (1927). Savaştan çıkan ve ağır ekonomik zorluklar içerisinde bulunan Türkiye’de, 25 Ekim 1925 ve 29 Ocak 1930 yıllarında çıkarılan tamimlerde bütçe olanaklarının anaokullarından ilkokullara kaydırılması yönünde görüşler yer alsa da bu tamimlerden sonra önceden açılmış olan anaokulları da kapatılmıştır (Ergin, 1977; 2052). Bu tarihten sonraki okul öncesi eğitim ile ilgili gelişmeler aşağıda Milli Eğitim Şûraları ve Kalkınma Planları kararları özetlenerek açıklanmıştır.

### Milli Eğitim Şûralarında Okul Öncesi Eğitim

17-29 Temmuz 1939 tarihleri arasında yapılan *Birinci Milli Eğitim Şûrası* ile sırasıyla 15-21 Şubat 1943, 2-10 Aralık 1946, 23-31 Ağustos 1949 tarihleri arasında yapılan İkinci, Üçüncü ve Dördüncü Milli Eğitim Şûraları’nda okul öncesi eğitim ile ilgili hiçbir konu gündeme gelmemiştir.

İlk defa okul öncesi eğitimin gündeme geldiği şûra olan ve 4-14 Şubat 1953 tarihleri arasında düzenlenen *Beşinci Milli Eğitim Şûrası*’nda, ‘okul öncesi öğretim ve eğitimin anaokulları için hazırlanmış olan program ve yönetmeliğin incelenmesi’ (V. Millî Eğitim Şûrası) ilk gündem maddesi olarak yer almıştır.

Buna karşın 18-23 Mart 1957 tarihinde bir araya gelinen *Altıncı Milli Eğitim Şûrası*'nda okul öncesi eğitim ile ilgili hiçbir konu gündeme gelmemişken, 5-15 Şubat 1962 tarihleri arasında yapılan *Yedinci Milli Eğitim Şûrası*'nda Ana Okulları ve Ana Sınıfları Yönetmeliği'nin hazırlanması kararı verilmiş ve ardından Milli Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanan yönetmelik Talim ve Terbiye Kurulu'nun görüşlerine sunulmuştur. 28 Eylül-3 Ekim 1970 tarihinde gerçekleşen *Sekizinci Milli Eğitim Şûrası*'nda ise tıpkı *Altıncı Şûra*'da olduğu gibi okul öncesi eğitim ile ilgili yine hiçbir konu gündeme gelmemiştir. Okul öncesi eğitimde, 'kapsam, amaç, görev ve kuruluş şekilleri' ise ilk kez *Dokuzuncu Milli Eğitim Şûrası*'nda (24 Haziran – 4 Temmuz 1974) alınan kararlarla düzenlenmiştir (Altay, İra, Bozcan ve Yenal, 201: 661-662).

23-26 Haziran 1981 tarihleri arasında gerçekleştirilen *Onuncu Milli Eğitim Şûrası*'nda ise ilk defa okul öncesi eğitimin amaç ve görevlerinin yanında, ana sınıflarının zamanla yaygınlaştırılarak zorunlu kılınması, ders kitapları ile diğer öğretim ve oyun materyallerinin geliştirilmesi gibi konular ele alınmıştır.

8-11 Haziran 1982 tarihleri arasında toplanan *On Birinci Milli Eğitim Şûrası*'nda okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirecek kurum programlarının detayları (amaç, içerik vb) görüşülmüştür (Diken, 2010: 39).

18-22 Haziran 1988 tarihleri arasında gerçekleştirilen *On İkinci Milli Eğitim Şûrası*'nda en çok öne çıkan husus 23 nolu kararda: "Aileden gelen yetersizlikleri gideren, çalışan ailelerin çocuklarına bakım ve eğitim imkânı veren ve çocuklarımızın ilkokula daha uyumlu bir geçiş yapmalarını sağlayan okul öncesi eğitim programlarının Türkiye'nin şartlarına, sosyal ve kültürel yapısına, değer sistemlerine uygun olarak geliştirilmesi" ifadesi olmuştur (XII. Millî Eğitim Şûrası).

15-19 Ocak 1990 tarihleri arasında toplanan *On Üçüncü Milli Eğitim Şûrası*'nın gündeminde okul öncesi eğitim yer almamıştır.

Okul öncesi eğitime yönelik en yoğun kararların alındığı ve ana gündem olduğu ilk şûra: 27-29 Eylül 1993 tarihleri arasında gerçekleştirilen *On Dördüncü Milli Eğitim Şûrası* olmuştur. Bu şûrada, 'okul öncesi eğitiminin geliştirilerek yaygınlaştırılması ve kalkınma planlarındaki hedeflere ulaşılmasının sağlanması' temel amaç olarak yer almıştır. Anaokulu, ana sınıfı tanımlamalarının yapıldığı şûrada okul öncesi eğitim hizmeti veren kurumların (kreş, çocuk yuvaları vb.) geliştirilmesi için kredi, teşvik ve vergi indirimleri öngörülmüş; kamuda belediyelerde, KİT'lerde, vakıflarda vb. yerlerde, işletmelerde ve toplu konut projelerinde okul öncesi eğitim kurumlarının açılması öngörülmüş ve desteklenmiştir. Bu amaçla hazine arazilerinin tahsisi hususunda yasal düzenlemeler yapılması da gündeme gelmiştir (XIV. Millî Eğitim Şûrası).

Okul öncesi eğitiminin yaygınlaştırılmasına yönelik bir dizi kararın alındığı şûrada, öğretmen ve personel tahsisi ve yetiştirilmesi ile eğitim materyalleri de gündem konuları arasında yer almıştır. Okul öncesi eğitimi konusunda ebeveynlerin yetiştirilmesi amacıyla ‘ana ve baba okulu’ uygulamasının yaygınlaşması da bu şûrada ele alınan bir diğer önemli husus olmuştur.

Okulların fiziki yapılarının okul öncesi çocukların ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi hususunun öne çıktığı ve 13-17 Mayıs 1996 tarihleri arasında gerçekleştirilen *On Beşinci Milli Eğitim Şûrası*’nda bir diğer öne çıkan madde ise şu şekildedir: “*Yakın bir gelecekte 5-6 yaş okul öncesi eğitim, ilköğretim bünyesine alınmalı, ilköğretim kesintisiz 8 yıllık zorunlu eğitim olarak uygulanmalı, 8 yılın sonunda tek tip diploma verilmeli, 9. sınıf liseye ya da mesleki eğitime yönlendirme yılı olmalı, böylece ilköğretimde zorunlu 2+8+1 sistemi oluşturulmalıdır*” (XV. Millî Eğitim Şûrası).

22-26 Şubat 1999 tarihleri arasında toplanan *On Altıncı Milli Eğitim Şûrası*’nda okul öncesi eğitimi ile ilgili herhangi bir konu gündeme gelmemiştir. Ancak 13-17 Kasım 2006 tarihleri arasında düzenlenen *On Yedinci Milli Eğitim Şûrası*’nda okul öncesi eğitim ile ilgili öne çıkan karar, “*60-72 aylık çocukluk çağını kapsayan okul öncesi eğitim döneminin zorunlu hale getirilmesi için çalışmalara başlanması*” olmuştur. Şûrada ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlaştırılmasına yönelik özel sektör ve belediyeler ile kamu kurumlarının teşviki ve devlet desteği yanında, 2023 yılına yönelik 36-60 aylık çocuklar için okullaşma oranını % 80’e ulaştırma hedefi de yer almıştır (XVII. Millî Eğitim Şûrası). 1-5 Kasım 2010 tarihleri arasında toplanan *On Sekizinci Milli Eğitim Şûrası*’nda okul öncesi eğitim ile ilgili öne çıkan en önemli husus, “*öğretmenliğin bir ihtisas mesleği olduğu gerçeğinden hareketle, uzaktan veya açıköğretim yoluyla okul öncesi öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği vb. alanlarda öğretmen yetiştirilmesine izin verilmemelidir*” kararıdır (XVIII. Millî Eğitim Şûrası). *On Dokuzuncu Milli Eğitim Şûrası* 2-6 Aralık 2014 tarihleri arasında düzenlenmiş ve şu önemli kararlar alınmıştır (XIX. Millî Eğitim Şûrası):

- Öğretim programının oyun temelli ve çocukların özgüven becerilerini ve birey olma bilincini geliştirmeye dönük olması,
- Öğretim programlarında yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanımlara yer verilmesi,
- Okul öncesinden itibaren yetenek gelişiminin izlenmesi ve tekli öğretime geçilmesi.

Aradan 7 yıl gibi uzun bir süre geçtikten sonra 1-3 Aralık 2021 tarihleri arasında toplanan ve ana temasının ‘Eğitimde Fırsat Eşitliği’ olarak belirlendiği *Yirminci Milli Eğitim Şûrası*’nda “Türkiye’de okul öncesi eğitiminin

yaygınlaştırılması” ön plana çıkmıştır. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla da eğitim kurumlarının sayısını artırmak üzere 2022 yılında toplam üç bin yeni anaokulu ve 40 bin yeni ana sınıfı açılması hedeflenmiştir (XX. Millî Eğitim Şûrası).

- Okul öncesi eğitime katılan öğrencilerin okula daha kolay uyum sağladıkları, akademik başarılarının daha yüksek olduğu ve uzun vadede istihdam edilebilirliklerinin arttığı,
- Okul öncesi eğitimin sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin karşılaşılabilecekleri olumsuzlukları telafi etmek ve öğrenciler arasındaki farklılıkları azaltmak açısından önemli faydalar sağladığı,
- Dolayısıyla okul öncesi eğitim imkânlarının yaygınlaştırılmasının hem bireysel hem de toplumsal açıdan katkı sağlayacağını vurgulandığı Şura kararlarında, bu çerçevede okul öncesi eğitim kurumlarının sayısının artırılması, okullaşma oranlarının yükseltilmesi, dezavantajlı öğrencilerin katılımının önceliklendirilmesi ve okullaşmada OECD ortalamasına erişimi hedef olarak belirlenmiştir. (XX. Millî Eğitim Şûrası).

### **Kalkınma Planlarında Okul Öncesi Eğitim**

*Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*'nda (1963-1967) okul öncesi eğitim yer almazken, “*belirli şartlarda gerekli olan okul öncesi eğitim çok sınırlıdır*” ifadesiyle, ilk defa okul öncesi eğitim *İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*'nda (1968-1972) kendine yer bulmuştur. Devamı ise şu şekildedir:

Okul öncesi eğitim 3-6 yaşındaki çocukların eğitimidir. Bu eğitim, ancak ‘anne eğitiminden yoksun çocukların eğitimi’ için ele alınacaktır. İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı döneminde okul öncesi eğitim hizmetleri, bağımsız anaokulları ve ilkokullara bağlı anasınıfları kurularak geliştirilecektir. Bütün kız enstitülerinde öğretim programının ve okul öncesi eğitim hizmetlerinin geliştirilmesi amacıyla çocuk yuvaları açılacaktır (DPT, İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1968-1972).

Planda ayrıca, ilkokul öncesi çocuklar için 52 anaokulu ve 147 kreşin faaliyet gösterdiği bilgisi de yer almaktadır.

*Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı*'nda (1973-1977) okul öncesi eğitim, örgün eğitim sisteminde beş yıllık temel eğitimden önceki ilk aşama olarak yer almış ve okul öncesi eğitimde en önemli husus olarak özel sektörün teşvik edilmesi öngörülmüştür. Planda, okul öncesi eğitimin önemine rağmen kaynak yetersizliğinden dolayı bu konunun uzun vadede ele alınacağı belirtilmiştir (DPT, Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1973-1977).

*Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı*'nda (1979-1983) önceki üç plan döneminde gerek kaynakların sınırlılığı, gerek bu eğitim alanına yeterince



eğilinmemesi nedeniyle okul öncesi eğitimin yeterli düzeyde olmadığı vurgusu yapılarak şu sonuçlara yer verilmiştir:

İlkokulların bünyesinde açılan anasınıfların sayısı 1973-1974 öğretim yılında 245’den 1977-1978 öğretim yılında 984’e çıkmış olmasına karşın, bağımsız anaokulu sayısı aynı dönemde 8’den 11’e yükselebilmiştir. 11 anaokulunda 1977-1978 öğretim yılında 60 öğretmen ve bin 135 öğrenci, ilkokullara bağlı 984 anasınıfında ise bin 87 öğretmen ve 17 bin 986 öğrenci ve kız meslek liselerine bağlı 275 uygulama anaokulunda ise 575 öğretmen ve 5 bin 782 öğrenci bulunmaktadır. Kreş ve çocuk yuvalarının gelişimi ise yeterli düzeyde olmamış özel anaokulları sayısı 1976-1977 öğretim yılında 137’ye çıkmıştır. 3-6 yaş grubundaki çocukların ancak % 1,1’i okul öncesi eğitimden yararlanmaktadır. (DPT, Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1979-1983).

Dördüncü Plan’da okul öncesi eğitim için 500 milyon TL (1978 fiyatlarıyla) yatırım ve en çok kentleşmiş yörelerden başlamak üzere özellikle gecekondu ve işçi çocukları için geliştirilecek okul öncesi eğitimi pilot uygulamaları hedeflenmiştir

*Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*’nda (1985-1989) ilkokul öncesi (5-6 yaş nüfusunun) okullaşma oranı 1983-1984 döneminde % 3 olarak ve sırasıyla ilerleyen yıllarda da 3.5, 4, 6, 8 ve son olarak 1988-89 dönemi için % 10 hedeflenmiş; bu hedefin gerçekleştirilmesi için de kamu ve özel kesim imkânlarından azamî derecede yararlanılacağı vurgulanmıştır. Beşinci Plan’da okul öncesi eğitim için 1983 fiyatlarıyla 20 milyar TL yatırım ve kadınların aktif çalışma hayatına katılmaları ile özellikle büyük şehirlerde artan kreş ve gündüz bakımevlerine olan ihtiyacın karşılanması hedeflenmiştir (DPT, Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1985-1989).

*Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı* (1990-1994) dönemi sonunda anaokulları ve ana sınıflarının yaygınlaştırılması, okul öncesi eğitimde okullaşma oranının % 11,5’e çıkarılması hedef alınırken; 1988-1989 döneminde % 4,2 olan okullaşma hedefi ise ilerleyen yıllarda % 5.5, 7.0, 8.5, 10.0, 11.5 şeklinde olmuştur (DPT, Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1990-1994).

Okul öncesi eğitimde yeterli gelişme sağlanamadığı için, büyük çoğunluğu kız çocuklarından oluşan 1,4 milyon çocuğun ilkokul sonrası örgün eğitimden koptuğu tespiti yapılan *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*’nda (1996-2000) okul öncesi eğitimde okullaşma oranları 1989-1990 öğretim yılında % 2.8 iken, bu oran 1994-1995 döneminde % 5,1’e ulaşmış; bu oran 2000-2001 dönemi için ise % 16 olarak hedeflenmiştir (DPT, Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1996-2000).

Okul öncesi eğitim hizmeti veren kurumların yaygınlaştırılması ve aralarındaki farklılıkların giderilmesi için standartların oluşturulması hususlarının

altının çizildiği *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*'na (2001-2005) göre okul öncesi eğitimde okullaşma oranları 1995-1996 döneminde % 7.7, 1999-2000 döneminde ise % 9.8 olarak gerçekleşmiş; 2000-2005 dönemi için okullaşma oranı ise % 25 olarak hedeflenmiştir (DPT, *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*, 2001-2005).

Zorunlu temel eğitimin sekiz yıla çıkarılmasıyla öğrenci sayısında büyük artış sağlansa da okullaşma oranlarında okul öncesi eğitimde düşük seviyelerde kaldığı tespiti yapılan *Dokuzuncu Kalkınma Planı*'nda (2007-2013), okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla öğretmen ve fiziki altyapı ihtiyacının karşılanacağı, eğitim hizmetlerinin çeşitlendirileceği, toplumsal farkındalık düzeyi yükseltilerek, erken çocukluk ve ebeveyn eğitimlerinin arttırılacağı ön görülmüştür. Planda, 2005-2006 dönemi için okullaşma oranının % 19.9 olarak gerçekleştiği yer alırken, 2012-2013 dönemi için okullaşma oranı ise % 50 olarak hedeflenmiştir (DPT, *Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı* 2007-2013).

Türkiye'nin PISA sonuçlarına göre uluslararası ortalamaların altında kaldığı tespiti yapılan *Onuncu Kalkınma Planı*'na (2014-2018) göre, brüt okullaşma oranı okul öncesi eğitimde (4-5 yaş için) 2006-2007 eğitim öğretim yılında % 24 iken, bu oran 2012-2013 döneminde % 44'e, 2013-2014 döneminde ise % 47'ye yükselmiştir. Ayrıca planda 2018-2019 dönemi için okul öncesi eğitimde okullaşma oranı hedefi % 70 olmuştur (DPT, *Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı*, 2014-2018).

En son yürürlüğe giren ve günümüzü de kapsayan *On Birinci Kalkınma Planı*'nda (2019-2023) sadece okul öncesi eğitimde erişimin ve okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için yatırımların artırılması hususu yer almıştır (DPT, *On birinci Yıllık Kalkınma Planı*, 2019-2023).

## Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Politikalarının Mevcut Durumu

Türkiye'de okul öncesi çağındaki çocuklara yönelik sağlık, bakım ve eğitimle ilgili faaliyetler farklı bakanlıkların şemsiyesi altında yürütülmektedir. 'Çocukların sağlığıyla ilgili faaliyetler' Sağlık Bakanlığı'na bağlı olarak yürütülürken, 'çocukların bakıma yönelik faaliyetleri' Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 'eğitime yönelik faaliyetler' ise Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında farklı genel müdürlükler tarafından gerçekleştirilmektedir. Bakanlıkların dışında, farklı düzey ve programlarla okul öncesi eğitim hizmeti veren kamu ve özel kurumlar, üniversiteler, yerel yönetimler, belediyeler ve sivil toplum kuruluşları da bulunmaktadır (Ural ve Ramazan, 2007: 32). Bu kurum ve

kuruluşlar, farklı yasa ve yönetmeliklere tabi olarak; anaokulu, anasınıfı, kreş, yuva, gündüz bakım evi, çocuk kulübü ve okul öncesi eğitim merkezi gibi isimler altında faaliyet göstermektedirler. Okul öncesi eğitim sistemindeki bu çeşitlilik durumu; personel, eğitim içeriği ve denetim anlamında farklılaşmaya ve hizmetlerin niteliği yönünden karmaşaya sebep olmaktadır.

Sağlık Bakanlığı çocuk ve ergenlerin sağlıklarıyla ilgili çalışmaları, Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü içinde Çocuk ve Ergen Sağlığı Dairesi başkanlığı altında yürütmektedir (<https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/cocukergen-baskanligimiz/g%C3%B6rev-tan%C4%B1m%C4%B1.html>). ‘Çocukların bakımına’ yönelik faaliyetler ise Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından yürütülmekte ve bakanlık tarafından kurulan Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün başta gelen görevleri arasında “çocuklara yönelik koruyucu, önleyici, eğitici, geliştirici, rehberlik ve rehabilite edici sosyal hizmet faaliyetlerini yürütmek ve koordine etmek” yer almaktadır ([https://cdn-acikogretim.istanbul.edu.tr/auzefcontent/20\\_21\\_Bahar/sosyal\\_hizmet\\_mevzuati/4/index.html](https://cdn-acikogretim.istanbul.edu.tr/auzefcontent/20_21_Bahar/sosyal_hizmet_mevzuati/4/index.html)).

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından Erken Çocukluk Eğitimi Daire Başkanlığı’nın başta gelen görevi “okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen eğitim faaliyetlerinin niteliğini artırmak ve okul öncesi eğitime erişimi yaygınlaştırmak amacıyla çalışmalar yürütmek” olarak ilk maddede yer almıştır (<http://tegm.meb.gov.tr/www/erken-cocukluk-egitimi-daire-baskanlig/icerik/185>).

Eğitim sisteminin ancak zorunlu eğitimin verildiği ya da okul öncesi 5- 6 yaş çocuk grubuna ulaşabildiği Türkiye’de, bebeklik ve erken çocukluk döneminde sağlık ve gelişimi içeren projeler genellikle;

- Kamu ve uluslararası kuruluşların işbirliği ile yürütülen projeler
- İlgili bakanlık birimlerince geliştirilen projeler
- Üniversite işbirliği ile yapılan projeler ve
- Sivil toplum kuruluşlarının geliştirdikleri projeler olarak sıralanabilir ve aşağıda da örnek projelerden bazıları yer almaktadır (Bingöller, 2006: 39, 40-47):
  - Birinci ve İkinci Temel Eğitim Projesi
  - Anne-Çocuk Eğitimi Programı (AÇEP)
  - Çocuğun Psikososyal Gelişimini Destekleme (ÇPGD) Programı
  - Sağlık Bakanlığı AÇSAP Genel Müdürlüğü-UNICEF İşbirliği: Bebeklik ve Erken Çocukluk Döneminde Gelişimin İzlenmesi ve Desteklenmesi Programı (GİDP).

### Çocuk Nüfusu ve Okul Öncesi Eğitimde Okullaşma Oranları

2020 yılsonu itibarıyla 83 milyon 614 bin olan resmi Türkiye nüfusunun 22 milyon 750 binini, yani % 27,2'sini 0-17 yaş grubunu içeren çocuklar oluşturmaktadır (<https://data.tuik.gov.tr>, 2021). Çocuk nüfusu yaş grubuna göre incelendiğinde ise 2020 yılında % 26,9'unun 0-4 yaş grubunda, % 28,7'sinin 5-9 yaş grubunda, % 28,2'sinin 10-14 yaş grubunda ve % 16,2'sinin 15-17 yaş grubunda yer aldığı görülmektedir (<https://data.tuik.gov.tr>, 2021).

**Tablo 1.** Okul Öncesi Eğitimde Öğretim Yılına Göre Okul Öncesinde Net Okullaşma Oranı, Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı (2009-2020)

Öğretim yılı	Net okullaşma oranı (%)	Okul/ Kurum/ Sınıf	Öğrenci sayısı	Öğretmen sayısı	Derslik
2009-2010	26,9	26.681	980.654	42.716	45.703
2010-2011	29,9	27.606	1.115.818	48.330	46.336
2011-2012	30,9	28.625	1.169.556	55.883	48.802
2012-2013	26,6	27.197	1.077.933	62.933	49.372
2013-2014	27,7	26.698	1.059.495	63.327	50.466
2014-2015	32,7	26.972	1.156.661	68.038	52.788
2015-2016	33,3	27.793	1.209.106	72.228	58.265
2016-2017	35,5	29.293	1.326.123	77.109	72.970
2017-2018	38,5	31.246	1.501.088	84.257	78.852
2018-2019	39,1	31.813	1.564.813	93.302	81.297
2019-2020	41,8	32.554	1.629.720	98.825	85.528

**Kaynak:** TÜİK, MEB, Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2009-2019

3-5 yaş net okullaşma oranı hesaplanmıştır.

2016-2018 eğitim öğretim yılından itibaren, okullaşma oranları hesaplanırken, kullanılan nüfus ve öğrenci sayılarında sadece Türkiye'de ikamet eden T.C. vatandaşları kapsamıştır. Türkiye'de ikamet eden yabancı uyruklu nüfus ve yabancı uyruklu öğrenci sayıları kapsam dışında tutularak, tamamlanmış olan en son takvim yılı sonu öğrenci rakamları ve tamamlanmış olan en son nüfus rakamları kullanılarak hesaplanmıştır.

Faal olan okullar kapsamıştır.

Toplam öğretmen, kadrolu ve sözleşmeli öğretmenleri kapsar.

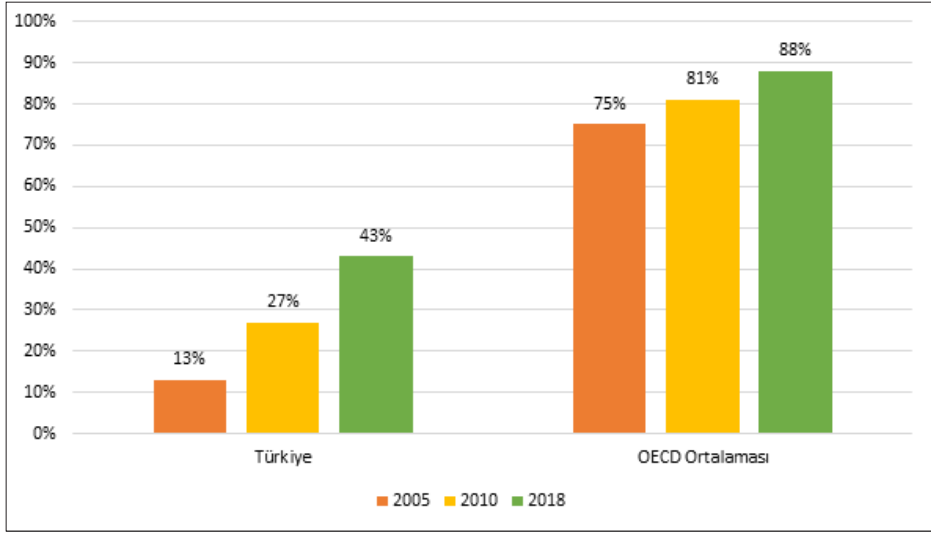
Tablo 1'de görüldüğü gibi 2009-2010 yıllarında net okullaşma oranı % 26,9 iken 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında bu oran % 41,8'e yükselmiştir. Son 10 yılda derslik, öğretmen, öğrenci sayısında da benzer artış oranı görülmektedir.

2019-2020 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitimde net okullaşma oranları ise şu şekildedir (TEDMEM, 2021: 51):

- 3-5 yaş grubunda % 41,78
- 4-5 yaş grubunda % 52,41
- 5 yaş grubunda % 71,22.

2019-2020 eğitim öğretim yılı itibarıyla 1. sınıfa başlayan öğrencilerin % 70,47’si en az 1 yıl okul öncesi eğitim almıştır. Erken çocukluk eğitiminde şartları elverişsiz olan ve desteklenen ailelerin oranı ise % 2’dir (TEDMEM, 2021: 51).

**Grafik 1.** Yıllara Göre 3-5 Yaş Arası Okullaşma Oranı (%)



Kaynak: OECD, 2020. Veri: <https://doi.org/10.1787/888934163382>

Türkiye ve OECD kıyasının yer aldığı yıllara göre 3-5 yaş arası okullaşma oranı grafiği (Grafik 1) incelendiğinde OECD ortalamasına göre 3 yaş altındaki her üç çocuktan biri (% 34) erken çocukluk eğitimi ve bakım hizmetlerinden faydalanmaktadır. Türkiye’de ise 3 yaş altındaki her 1000 çocuktan sadece ikisi (% 0,2) erken çocukluk eğitimi ve bakım hizmetlerinden faydalanırken; Danimarka, İzlanda, İsrail, Kore ve Norveç’te bu oran % 50’nin üzerindedir. Türkiye’de okul öncesi eğitimde 3-5 yaş arasındaki okullaşma oranlarında 2005’ten 2018’e önemli bir gelişme kaydedilse de sadece OECD ortalaması baz alındığında bile arada derin bir uçurum bulunmaktadır. 2018 yılı verilerine göre 3-5 yaş okullaşma oranının en düşük olduğu OECD ülkesi Türkiye’dir.

## Okul Öncesi Eğitim Öğretmenleri

TEDMEM tarafından hazırlanan 2020 Eğitim Değerlendirme Raporu'na göre:

Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programlarının kontenjanlarının belirlenmesi yükseköğretim kurumlarına bırakıldığından bu yana, öğretmen olma umuduyla her yıl sisteme eklenen aday sayısının 50 binin üzerinde olduğu tahmin edilmektedir. Bu ve benzeri politikaların sonucunda formasyon belgesine sahip aday sayısı 650 binin üzerine çıkmıştır. Bu sayıya Eğitim / Eğitim Bilimleri Fakültelerinde öğrenim gören 214 bin 441 aday da eklendiğinde neredeyse sistemde görev yapan öğretmen sayısı kadar atanmayı bekleyen öğretmen adayı olduğu görülmektedir (TEDMEM, 2021: 5-6).

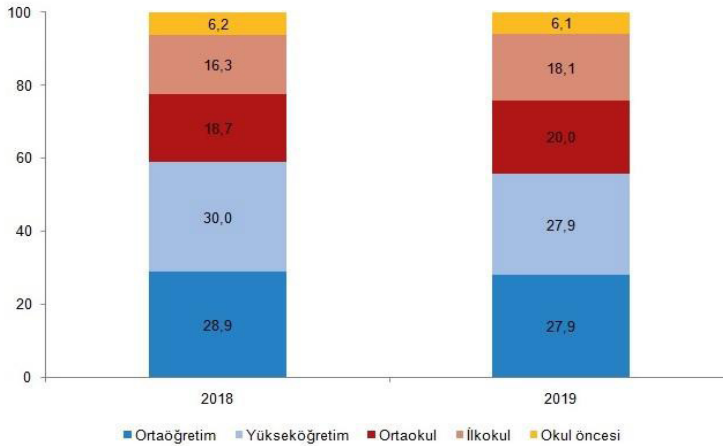
Türkiye'deki öğretmen ihtiyacı ise Aralık 2019 itibarıyla 138 bin 393'tür (TEDMEM, 2021: 6).

2019-2020 eğitim öğretim yılında 32 bin 554 okul öncesi eğitim kurumunda toplam 1 milyon 629 bin720 öğrenci eğitim almış, 98 bin 825 öğretmen görev yapmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında toplam derslik sayısı 85 bin 528'dir (TEDMEM, 2021: 51). Benzer şekilde okul öncesi eğitimde de öğretmen açığı ciddi boyuttadır.

## Okul Öncesi Eğitime Ayrılan Kaynaklar

Aşağıda, Grafik 2'de, 'Eğitim Düzeylerine Göre Yapılan Eğitim Harcamalarının Toplam Harcama İçerisindeki Oranı' yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, eğitim harcamalarının 2019 yılında 2018 yılına göre en fazla artış gösterdiği eğitim düzeyinin % 30,1 ile ilkökul olduğu, bunu % 25,1 ile ortaokulun takip ettiği görülmektedir. Grafikte en dikkat çeken nokta ise eğitime harcanan payın en az kısmının hem 2018, hem de 2019 yılında % 6,2 ve % 6,1 ile okul öncesi eğitim kademesinde olmasıdır.

**Grafik 2.** Eğitim düzeylerine göre yapılan eğitim harcamalarının toplam harcama içerisindeki oranı (%), 2018, 2019



Kaynak: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamalari-Istatistikleri-2019-33670>

Erken çocukluk eğitimi ve bakımı için yapılan kamu harcamaları ülkeler arasında ciddi farklılıklar oluşturmaktadır.

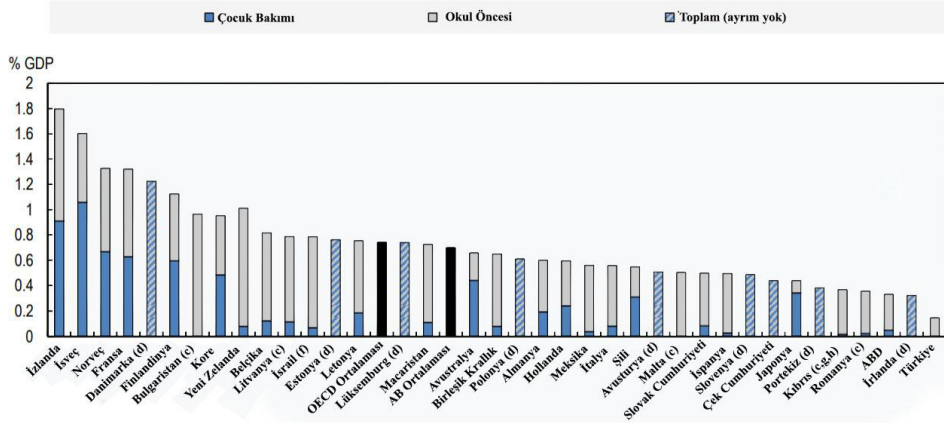
Aşağıdaki Grafik 3’den de görüldüğü üzere, OECD ülkeleri ortalama olarak GSYİH’lerinin % 0,7’sinden fazlasını erken çocukluk eğitimi ve bakımı için harcarken, bu oran İsveç’te % 1,6’ya ve İzlanda’da % 1,8’e kadar çıkmaktadır. Keza, Fransa ve İskandinav ülkelerinde de erken çocukluk eğitimi harcamaları OECD ortalaması üzerinde, GSYİH’nin % 1,0’ından yüksektir.

Çekya, İrlanda, Japonya, Portekiz, Türkiye ve ABD’de ise okul öncesi eğitime GSYİH’nin % 0,5’inden daha az kamu harcaması yapılmaktadır.

Ayrıca 2017 yılında okul öncesi eğitimde çocuk başına yapılan yıllık harcama Türkiye’de 5 bin 250 dolar iken, OECD ortalamasında 9.079 dolardır (OECD, 2020).

Görülüyor ki Türkiye, kendi içinde kıyaslandığında da eğitim düzeyine göre en az kaynağı okul öncesi eğitime ayırmakta; dünya ile kıyas imkânı vermesi açısından OECD ortalamasına göre kıyaslandığında da okul öncesi eğitime en düşük pay ayıran ülkeler arasında yer almaktadır.

Grafik 3. Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı İçin Kamu Harcamaları



Kaynak: OECD (2019), [https://www.oecd.org/els/soc/PF3\\_1\\_Public\\_spending\\_on\\_childcare\\_and\\_early\\_education.pdf](https://www.oecd.org/els/soc/PF3_1_Public_spending_on_childcare_and_early_education.pdf)

## Okul Öncesi Eğitim Politikaları İçin Öneriler

Çalışmanın buraya kadar olan kısmında okul öncesi eğitimin Türkiye’deki geçmiş ve mevcut durumu ele alınmış ve uygulanan politikalardan

bahsedilmiştir. Aşağıda ise hem Türkiye'nin mevcut okul öncesi eğitim tablosu ışığında hem de 21. yüzyıl eğitim politikaları ve beceri talepleri doğrultusunda Türkiye'de okul öncesi eğitime yönelik önerilere yer verilmiştir.

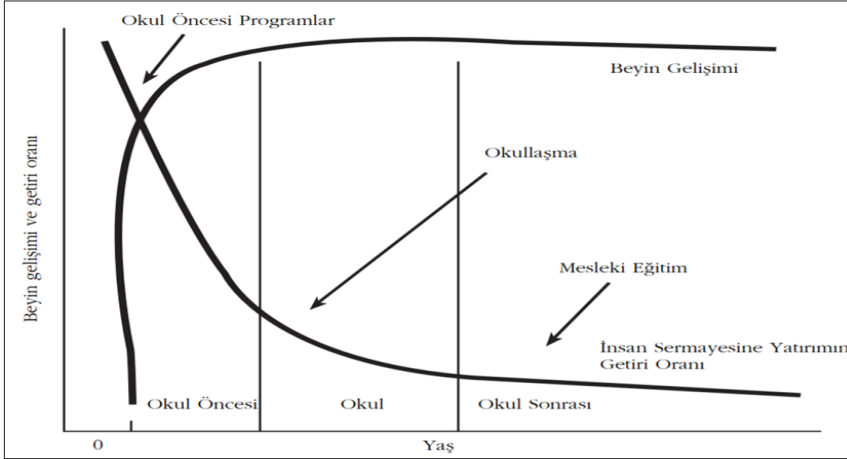
### Okul Öncesi Eğitime Ayrılan Kaynakların Arttırılması

Eğitime yapılan yatırımlar 'gelecekte daha yüksek kazanç' şeklinde karşılığını verdiği için toplumsal refah düzeyini yükseltebilmek için kaynakların dağılımı hususunda devletin sosyal maliyet kısmını yüklenmesi önemlidir (Karadeniz, Durusoy, ve Köse, 2007: 47). Bu amaçla hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde eğitime yapılan harcamalar da her geçen gün artmaktadır.

Eğitime yapılan yatırımların getirileriyle ilgili yapılan bazı araştırmalarda; örneğin Heckman ve Carneiro'nun çalışmasından (Heckman, J. & Carneiro, P., 2003) hazırlanan şekil 1 ve şekil 2, insani gelişme ve ekonomik büyüme için beşeri sermayeye yapılacak yatırımın okul öncesi dönemlerde yoğunlaştırılması gerektiğini anlatmaktadır (Bekman, S., Gürlesel, F.C., 2005).

Heckman, birçok çalışmasında, eğitim süreci içinde getirisi en yüksek yatırımın açık ara okul öncesi eğitime yapılan yatırım olduğunu vurgulamaktadır.

Şekil 1. Beyin Gelişimi ve Beşeri Sermaye Yatırımının Getirisi



**Kaynak:** Heckman, J. & Carneiro, P. (2003). Benefits and Costs of Early-Childhood Interventions: A Documented Briefing. Working Paper. National Bureau of Economic Research. [www.nber.org/papers/w9495](http://www.nber.org/papers/w9495).

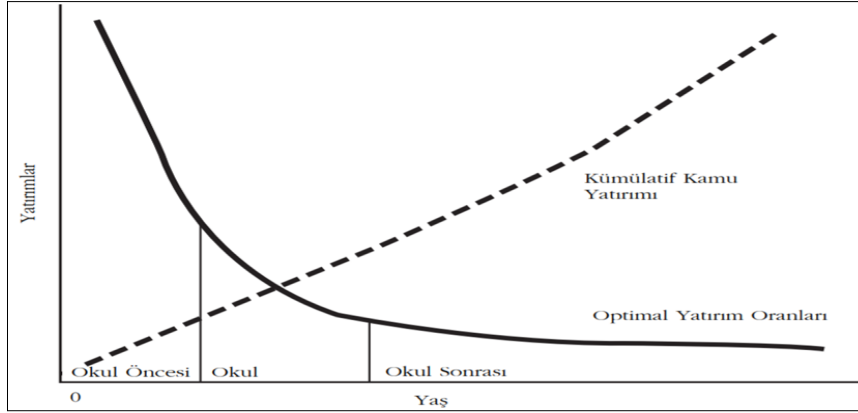
Şekil 1'de, ilerleyen yaş ile birlikte beyin gelişimi ve okul sürecinde yapılan yatırımların -beşeri (insan) sermaye yatırımlarının- getirileri yer almaktadır. Beynin, adeta roketlenerek geliştiği dönem olan okul öncesi dönem, beşeri



sermaye yatırımlarının da doğal olarak karşılığını daha yüksek olarak verdiği dönem olarak görülmektedir. Okul dönemine geçiş ile birlikte beynin gelişimi yatay bir seyir alırken, insana yapılan yatırımın getirisi de azalmaktadır. Keza, okul sonrası dönem de beynin gelişiminin yatay seyrini sürdürdüğü, beşeri sermayenin getirisinin de buna paralel yataya döndüğü bir dönemi ifade etmektedir.

Açıktır ki okul öncesi eğitim, beşeri sermaye yatırımlarının geri dönüşü göz önüne alındığında, hem ayrılacak ekonomik kaynaklar açısından hem de eğitim programları açısından eğitimde üzerinde yoğunlaşılması gereken öncelikli alan olmaktadır. Dolayısıyla, Şekil 1’de açıkça görülen ve okul öncesi eğitimi de öne çıkararak insan sermayesine yapılacak yatırımlar için optimal bir yatırım stratejisi ihtiyacı da doğmaktadır.

Şekil 2. Optimal ve Gerçek Yatırım



**Kaynak:** Heckman, J. & Carneiro, P. (2003). Benefits and Costs of Early-Childhood Interventions: A Documented Briefing. Working Paper. National Bureau of Economic Research. [www.nber.org/papers/w 9495](http://www.nber.org/papers/w 9495).

Şekil 2’de de görüldüğü üzere, okul öncesi dönemde ‘en yüksek’ olmak üzere, devamında giderek azalan bir optimal yatırım stratejisi uygulanması (Günsoy, 2009: 27) eğitimde kaynak dağılımı yapılırken göz önünde bulundurulmalıdır.

Sonuçta, okul öncesi eğitime yeterli kaynak ayrılmaması beşeri sermayenin birikimini sınırlayacak; bu da ekonomik büyüme ve neticesinde insani gelişmeyi engelleyecektir. Ayrıca, okul öncesi eğitime ayrılandan çok daha büyük kaynaklar daha sonraki eğitim süreçlerine ayrılrsa bile bu yatırımların getirisi ve ekonomik büyümeye katkısı daha düşük olacaktır (Bekman, S., Gürlesel, F.C., 2005: s.35).

Öte yandan 'fayda-maliyet analizi' çerçevesinde ele alınacak ve buna göre oluşturulacak okul öncesi eğitim politikalarının önemi birçok araştırmada ortaya konulmuştur.

Bu bağlamda, Birleşik Krallık ve ABD'de, erken çocukluk hizmetlerinin topluma varsayılan geri dönüşleri açısından araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar arasında en iyi bilinenlerden birisi de Lynch (2004) ile Bertram ve Pascal (2003) tarafından yapılan araştırmalardır. Bakım, eğitim, sağlık ve aile desteği olarak dört boyutta ele alınan yüksek kaliteli, büyük ölçekli erken çocukluk hizmetlerine yapılan yatırımların olası faydaları konusunda Lynch tarafından yapılan araştırmalarda okul öncesi eğitim yatırımlarının pozitif dışsallıkları da öne çıkmaktadır (2004):

Erken çocukluk eğitimi programları, katılımcılar, halk ve hükümet için çok yüksek getiri oranları oluşturarak zaman içinde kendi masraflarını kolayca ödüyor. İyi programlar, her 1 dolar yatırım için 3 \$ veya daha fazla fayda sağlıyor. Katılımcılar ve aileleri toplam faydaların bir kısmını alırken, halkın ve hükümetin geri kalanına sağlanan faydalar daha büyük ve kendi başlarına bu programların maliyetlerinden çok daha ağır basma eğilimindedir.

Dezavantajlı ortamlardan gelen çocuklara yapılan erken çocukluk yatırımlarına ilişkin çalışmalar da dikkate değer bir başarı göstermiştir ve erken yıllardaki müdahalelerin öğrenmeyi etkili bir şekilde destekleyebileceğini ve dış kanallar aracılığıyla zenginleştirilebileceğini göstermiştir.

Yüksek kaliteli okul öncesi eğitim, öğrenme ve motivasyon üzerinde kalıcı etkilere sahiptir. Bu etkileri ispatlayan çalışmadan biri de 1960'larda Michigan, Ypsilanti'de Afrikalı-Amerikalı 4-5 yaşlarında rastgele 123 çocuğun (ortalama IQ = 80) Perry Okul Öncesi Programı'na dâhil edildiği ve yoğun bir okul öncesi eğitim ve izlem uygulandığı çalışmadır. Bu çalışmada araştırmacılar, okul öncesi eğitim bittikten sonra bu çocukları yaşam döngüleri boyunca takip etmişlerdir. Çalışma bulguları, okul öncesi eğitimine katılan çocukların okul öncesi eğitimine katılmayan kontrol grubuna göre önemli ölçüde daha yüksek kazanç, ev sahibi olma oranları ve iyi akademik düzeylerinin yanı sıra önemli ölçüde daha az tutuklama ve sosyal hizmet müdahalesine maruz kalma olduğunu göstermiştir. Bu fayda-maliyet analizi, okul öncesi programın halka harcanan her 1 dolar için tahmini 7.16 dolar kazandırdığını ortaya koymaktadır. Program, katılımcıların geri kalan yaşamları için getiri öngörüldüğünde ise her 1 doların getirisininin 8,70 dolara kadar yükseldiği ortaya koymuştur (Berrueta-Clement, 1984; Schweinhart, 1993).

**Tablo 3.** Son 12 Ayda Aşağıdaki Kaynaklardan Finansman Aldığını Bildiren Erken Çocuk Eğitim B merkezlerinin yüzdesi (2018)

Ülkeler	Devlet okul öncesi eğitim kurumlarının fonlanma oranı (%)	Ebeveynlerin özel okul öncesi eğitim kurumlarına ödedikleri ücret (%)
Norveç	100	95.2
Almanya*	99.6	81.6
İsrail	98.2	87.8
Japonya	98.2	66.2
Kore Cumhuriyeti	97.9	75.2
İzlanda	97.8	26.8
Şili	89.1	19.5
Türkiye	71.1	71.3
Danimarka**	9.7	41.5

**Kaynak:** Source: TALIS Starting Strong 2018 database (Table.D.5.1). Erişim adresi: [https://www.oecd-ilibrary.org/sites/301005d1-en/1/2/6/index.html?itemId=/content/publication/301005d1-en&\\_csp\\_=d5ed60fb5c4d257bbb6358fc7741a521&itemIGO=oecd&itemContentType=book#figure-d1e21869](https://www.oecd-ilibrary.org/sites/301005d1-en/1/2/6/index.html?itemId=/content/publication/301005d1-en&_csp_=d5ed60fb5c4d257bbb6358fc7741a521&itemIGO=oecd&itemContentType=book#figure-d1e21869)

Gerek mikro gerekse de makro ölçekte maksimum getiri sağlayan dönemin okul öncesi eğitim olduğu açık olmasına rağmen Türkiye, OECD ülkeleri arasında erken çocukluk eğitimine en az bütçeyi ayıran ülke olarak öne çıkmaktadır. Dolayısıyla Türkiye’de okul öncesi eğitime ayrılacak gerek kamu gerekse de özel kesim kaynaklarının yükseltilmesi birincil öncelik olarak gözükmektedir.

### Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması

Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması çalışmaları kapsamında, 60-72 ay grubuna yönelik okul öncesi eğitim hizmetlerinin zorunlu hale getirilmesi çalışmalarına 2009–2010 eğitim-öğretim yılında başlanılmıştır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu, Sabah Gazetesi’ne verdiği demeçte (2009), “*ana okulu eğitiminde okullaşma oranını artırarak zorunlu hale getirmek için çalışıyoruz. Bu amaçla ilk planda 30 ilde okul öncesi eğitimi zorunlu hale getirdik. Hedefimiz okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarını artırarak zorunlu hale getirmek*” demiştir. Bu açıklamanın ardından okullaşma oranının en yüksek olduğu 32 ilde zorunlu okul öncesi eğitim pilot olarak başlatılmasına karşın, günümüzde hala tüm illerde okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Bu durumun o dönem içindeki nedeni, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında uygulanan ‘4+4+4’ sistemiyle ilköğretime başlama yaşının aşağıya çekilmesidir. ‘4+4+4’ ile ilkokula başlama zorunluluğunun 1 yıl öne çekilmesi, okul öncesi eğitimin

zorunlu olmasının gereksizliği ve 1 yaş erken başlayan ilköğretim daha yararlı olduğu algısını yaratmıştır. Her ne kadar MEB'in (2012) yayımlanmış olduğu 12 yıllık zorunlu eğitim genelgesinde okul öncesi eğitiminde % 100 okullaşma oranına ulaşılması hedeflenmiş olsa da günümüzde hala okul öncesi eğitimde okullaşma oranları bu hedefin çok uzağındadır.

Çeşitli okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen, yönetici ve velilerin katıldığı, okul öncesi eğitimin zorunlu olmasına ilişkin yakın zamanlı bir araştırmada; katılımcıların çoğunluğu okul öncesi eğitimin zorunlu olması gerektiğini, zorunlu eğitim yaşının 48 ay olması gerektiğini, Türkiye'de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılarak zorunlu hale gelmesinin gerekliliğinin önemi kadar olumsuz yönlerini de aktarmışlardır (Sak, Şahin-Sak, Öneren-Şendil ve Taşkın, 2020).

Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) tarafından bir çalışmada Türkiye'de okul öncesi eğitime katılımın ancak çocuğun yaşı büyüdükçe ve hane halkının varlık seviyesi yükseldikçe arttığı ortaya konulmuştur (AÇEV, Türkiye'de Erken Çocukluk Bakımı ve Okul Öncesi Eğitime Katılım, 2017: 17). Bir başka çalışma ise Türkiye'de çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına göndermek isteyen ailelerin bu kurumların talep ettikleri ücret ve masrafları ödeyebilenlerin oranlarının çok üstünde olduğunu göstermektedir. Tüm haneler kişi başına düşen gelire göre 10 gruba ayrıldığında en yoksul gruptaki hanelerde en zengin grubun 3 katı sayıda 0-6 yaş çocuk (1,5 milyona karşılık 0,5 milyon çocuk) bulunduğu tespit edilmiştir. Bu tespit çok önemlidir. Çünkü düşük gelirli ailelere mensup daha çok sayıda çocuk bulunmaktadır ve bu çocukların dezavantajından dolayı okul öncesi eğitime olan gereksinimleri daha fazladır. Öte yandan aynı raporda "*Hane halkı gelir seviyesine göre en yoksul % 20'lik gruptaki ebeveynlere mensup 3-5 yaş çocukların yalnızca % 18,2'si anaokulu, anasınıfları ya da kreşe devam ederken, bu oran en zengin % 20'lik kesimdeki çocuklar için % 55,1 olarak açıklanmıştır*" (AÇEV, Türkiye'de 0-6 yaş arası çocuğun durumu, 2017: 15).

**Tablo 2.** Avrupa Birliği Ülkelerinde Okul Öncesi Eğitimde Farklı Devlet Destek Seviyeleri

Özel okul öncesi eğitim kurumlarının devlet desteğine bağımlı olduğu ülkeler (hükümet harcama oranlarının %50'nin üzerinde olduğu)	Özel okul öncesi eğitim kurumlarının devlet desteğine bağımlı olmadığı ülkeler (hükümet harcama oranlarının %50'nin altında olduğu)	Bağımlı veya bağımsız özel okul öncesi eğitim kurumlarının bulunduğu ülkeler
İsveç, Finlandiya, Belçika, Almanya, Slovakya, Çek Cumhuriyeti	Hollanda, Lüksemburg, Litvanya, Latviya, İtalya, İrlanda	Birleşik Krallık, Fransa, Portekiz

**Kaynak:** Nazukova, N. (2019). Investing in early childhood development in the context of reforming educational funding in Ukraine. *Economy and forecasting*, 2, 66-84.

Tablo 2’ye ek olarak, Finlandiya’da okul öncesi eğitim yerel yönetimler tarafından sağlanması gereken zorunlu bir eğitim aşaması olarak yasalaştırılmıştır. Bu hedef doğrultusunda bütün okul öncesi eğitim veren kurumların yalnızca %3’ü özel sektör içerisinde hizmet vermektedir. Finlandiya’da okul öncesi eğitimin fonlanması konusunda yük dağılımı şöyle yapılmıştır: %30 hükümet kaynakları, %56 yerel yönetim kaynakları ve %14 ailelerden alınan ücretler ([https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-and-school-education-funding-25\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-and-school-education-funding-25_en)). Slovenya’da ise hem kamu hem de özel kuruluşlarda vatandaşların finansal statüsü göz önünde bulundurulmaktadır. Bu politika kapsamında veliler durumlarına göre kurumlara normal ücretin %0’ı ile %77’si arasında bir ödeme yapmaktadırlar. Buna ek olarak havzalarda yaşayan vatandaşlar veya oturma izni olan yabancılar için belediyeler yemek ve eğitim dahil olmak üzere bütün giderleri karşılamaktadır ([https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-and-school-education-funding-77\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-and-school-education-funding-77_en)). Birleşik Krallık nezninde bütün çocuklar 4 yaşından 16 yaşına kadar devlet okullarında ücretsiz eğitim alma hakkına sahiptir. Bu amaca ulaşmak için yerel yönetimler, merkezi hükümetten aşağıdaki şartları sağlayanlar için yılın 38 haftası (ebeveynler ücretsiz okul öncesi eğitim sağlamaktadır ([https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-93\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-93_en))).

- Dezavantajlı 2 yaşındaki çocuklar için haftada 15 saat.
- 3 ve 4 yaşındaki bütün çocuklar için haftada 15 saat (evrensel hak).
- Evrensel hakka ilave olarak çalışan ebeveynler için 15 saat.

Bu oranlar dikkate alınarak düşük gelirli hanelerde bulunan çocuk sayılarının daha fazla olduğu ve okul öncesi eğitim kurumlarının hiçbir ücret talep etmeden bu çocukları kabul etmeleri gereği ortaya çıkmaktadır. Oysaki Türkiye’de devlete bağlı bağımsız anaokulları dahi ücret talep etmektedir (<https://e-okul.org/devlet-anaokulu-anasinifi-ucretleri.html>). Milli bütçeden ayrılan payın artırılması ve bu okulların en az 1 yıl olmak üzere ücretsiz olması ve velilerden (temizlik, kırtasiye vb.) hiçbir ödeme alınmaması önemlidir. Bu maddi güvence ile Türkiye’de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılarak okullaşma oranının 2012 yılında hedeflendiği gibi % 100 olması ve 2009 yılında amaçlandığı gibi en az 1 yıl zorunlu olması fikri hayata geçirilmelidir.

### **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yeterli ve Nitelikli Öğretmen İstihdamı**

Okul öncesi eğitim hizmetlerini yaygınlaştırabilmek için bu okullarda görev alacak öğretmenlerin de hazırlanması ve istihdamı gereklidir. Öğretmen olmadan eğitim faaliyetleri yürütülemeyeceğinden, öğretmen atamasında okul

öncesi öncelikli olmalıdır. Nicelik olarak okul öncesi eğitim öğretmen sayılarının artırılmasının yanı sıra öğretmen yetiştirme politikaları ele alındığında kalite sorunu kendisini göstermektedir. Mevcut durumda üniversitelerde okul öncesi eğitim alanında Çocuk Gelişimi Meslek Yüksek Okulu, Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans, Mesleki Eğitim Fakültesi Okul Öncesi - Çocuk Gelişimi Öğretmenliği Lisans Programları ve Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi olmak üzere çeşitli programların bulunması alanda çeşitliliğe/karmaşıklığa sebep olmaktadır. Bununla birlikte özellikle özel okul öncesi eğitim hizmeti veren kurumlarda Kız Meslek Lisesi, Çocuk Gelişimi mezunlarının ya da iki yıllık Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi mezunlarının istihdam edildiği görülmektedir. Bu durum da ne yazık ki verilen okul öncesi eğitim hizmetlerinin niteliğini etkilemektedir. Öncelikle öğretmen olabilmek için 4 yıllık nitelikli okul öncesi eğitimi öğretmenliği mezuniyeti şartı aranmalıdır. Eğer okul öncesi eğitim öğretmenliği lisans programı öğretmen sayıları açığı karşılamıyorsa yukarıda sözü edilen diğer 4 yıllık fakültelerden formasyon eğitimi şartıyla öğretmen olarak çalıştırılmasına izin verilmelidir. Bu konuda devletin denetim mekanizmalarının ve özellikle özel okul öncesi eğitim veren kurumlarda öğretmen eğitim şartlarının tamamlanmış olmasıyla ilgili yasal zorunluluklar getirilmelidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında hali hazırda görev yapan öğretmenlerin ise yeniliklerden haberdar olmaları, mesleki yeterlilik açısından kendilerini geliştirecek seminer ve kurslara katılmaları teşvik edilmeli ve devlet bu konuda hizmet içi eğitim olanaklarını artırma yoluna gitmelidir.

Öğretmen maaşları niteliğin artırılması için önemli bir diğer konudur. Öğretmen maaşlarının diğer mesleklere kıyasla yüksekliği, Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren mesleğin sosyal statüsünü de yükseltmiştir. Fakat sonraki yıllarda maaşların nispi düşüşüyle birlikte öğretmenliğin statüsü de düşmüştür (Erden, 1998). OECD verilerine göre 2020 yılında Türkiye’de 15 yıllık bir ilkokul öğretmenin yıllık brüt maaşı 30,812 dolar seviyesindedir ve bu rakamla Türkiye, 33 OECD ülkesi arasında 28’inci sırada yer almaktadır (OECD, 2022). Üstelik bu rakam hem Satınalma Gücü Paritesi’ne göre hesaplanmış hem de kadrolu öğretmen maaşlarını yansıtan rakamlardır. Dolayısıyla, kurlar ve reel ücretler dikkate alındığında ücretlerin zamanla eridiği ve yoksulluk sınırının da altına indiği görülecektir. MEB (2021) verilerine göre Türkiye’de okul öncesi eğitimde istihdam edilen öğretmenlerin 279’u erkek ve 2403’ü kadın olmak üzere toplamda 2682’si sözleşmeli personeldir. Dolayısıyla Türkiye’de çok daha düşük maaşlarla istihdam edilen sözleşmeli öğretmen kadrosunun yeterli düzeyde olmadığı tartışılabilir.

Başaran (2020) tarafından İstanbul’un Esenler ve Fatih ilçelerine bağlı devlet okullarında 10 yıl ve üzeri deneyime sahip 212 sınıf öğretmeni üzerinde yapılan bir anket çalışmasının sonucunda bir öğretmenin motivasyonunu en çok etkileyen sosyal faktörler arasında ‘öğretmenlerin toplum ve yöneticiler tarafından yeterince değer görmemesi’ en yüksek sırada yer almıştır. Buna ek olarak Çanakkale’de farklı branş ve eğitim seviyelerinden öğretmenlerin katılımıyla yapılan başka bir çalışma sonucunda, öğretmenlerin en büyük toplumsal problemlerinden birisinin de öğretmenlik mesleğine yeterince saygı duyulmaması bulgusuna ulaşılmıştır. (Demir ve Arı, 2013).

Türkiye’de öğretmenlerin iş doyumuyla ilgili yapılan araştırmaların hemen hemen hepsinde öğretmenlerin temel sorunlarının başında gelirlerinin yetersizliğinin geldiği görülmektedir (Süngü, 2012). Bu gelir yetersizliği de öğretmenleri ikinci hatta üçüncü iş yapmaya zorlamakta bu durum da gerçek işleri olan öğretmenlik mesleğini layıkıyla yapmalarına engel olmaktadır.

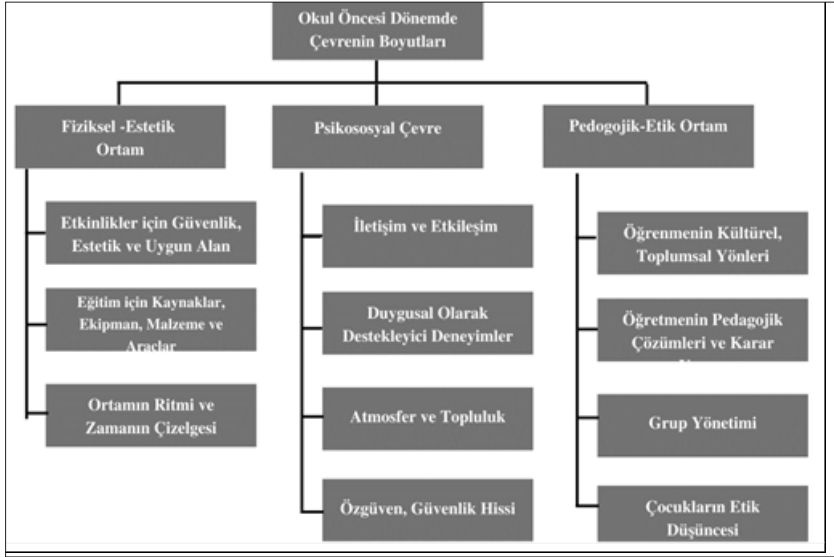
Düşük ücretlerle çalışmak zorunda bırakılan meslek mensuplarının iş ve yaşam doyumlarının yüksek olması beklenemez. Şüphesiz öğretmenler toplumların geleceğine yön veren en kutsal görevi -çocukların yetiştirilmesi işini- üstlenmiş en yüksek statüde bulunması gereken meslektir. Bu bağlamda öğretmenlerin ücretlerinin tatmin edici düzeyde olması şarttır. Buna ek olarak, öğretmenlerin toplumdaki değerinin yeniden tesisi için bu yönde dumsal farkındalığı artıracak politikalar uygulanabilir.

### **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yürütülen Eğitim Faaliyetlerinin Niteliğinin Arttırılması**

Nitelikli bir okul öncesi eğitimi almak, çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesini, aileden gelen dezavantajları ortadan kaldırarak diğer çocuklarla eşit olanaklara sahip olmalarını ve ilkokula hazırlanmalarını sağlar. Okul öncesi eğitim kurumlarının niceliksel olarak artırılmasının öneminin yansırı fiziki çevre olarak da en iyi şekilde düzenlenmelerinin ve fiziki niteliklerinin artırılması da önem taşır. Bu sebeple okul öncesi eğitimin yaygınlaştırma politikalarında, nitelikli eğitim ortamları geliştirmenin de temel prensiplerden birisi olarak benimsenmesi gerekir. Çünkü okul öncesi eğitimin nerede düzenlendiğine (kreş veya okul bağlamı) bağlı olarak, öğrenme ortamının okul öncesi çocukların öğrenmesi, büyümesi ve gelişmesi ve öğretmenin çalışması üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı etkileri vardır (Van Petegem, Donche, ve Vanhoof, 2005). İyi bir okul öncesi öğrenme ortamı çocukların merakını, ilgisini ve öğrenme motivasyonunu yönlendirir; kendi etkinliklerini, öz-yönelimlerini teşvik eder ve oyun ve diğer etkinlikler için fırsatlar sunar.

Tüm eğitim alanlarında olduğu gibi okul öncesi eğitim alanında da adından sıklıkla söz ettiren Fin araştırma literatürü, öğrenme ortamının fiziksel bir çevrenin, psikolojik faktörlerin ve sosyal ilişkilerin birleşiminden ve yapısından oluştuğunu ve pedagojik, sosyal ve psikolojik boyutlardan oluşan bir varlık oluşturduğunu savunur. Havu-Nuutinen ve Niikko (2014) okul öncesi eğitimdeki öğrenme ortamı boyutlarını aşağıdaki şekilde (Şekil 3) ifade etmişlerdir.

Şekil 3. Okul Öncesi Dönemde Öğrenme Ortamının Boyutları



Kaynak: Havu-Nuutinen ve Niikko (2014)

*Okul öncesi eğitimin fiziksel-estetik ortamı*, bu unsurların çocuklar ve öğretmenler için güzel olan bir görüntü, çocuklar için düzenlenmiş doğal bir çevre ve iç-dış mekan, inşa edilmiş bir çevre, ekipman ve çocuklara uygun malzemelerden oluşur. Çok yönlü, çeşitlilik içeren bir iç ve dış ortam, sınırlı bir ortamdan daha iyi oyun ve farklı türde etkinlikler ve öğrenme fırsatları sunar. Ancak Türkiye’de yapılan araştırmalar ne yazık ki okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki olarak yetersizliğine dikkat çekmektedir. Sabancı, Altun ve Uçar Altun (2018) tarafından yapılan araştırmada ana sınıflarının fiziki özelliklerinin yetersiz olması, yeterli derslik olmaması, eğitim programlarında ihtiyaç duyulan araç ve gereçlerin yetersizliği gibi sorunlar olduğu bildirilmektedir. Yine benzer şekilde Can ve Kılıç (2019) okul öncesi eğitimdeki en önemli temel sorunlardan birinin fiziki ortamların düzenlenmesi konusundaki imkânların yetersizliği olduğunu bildirmişlerdir.

*Psiko-sosyal çevre*, düşüncenin çeşitli bilişsel ve duygusal yönlerinin yanı sıra tutumlar, etkileşim, aktivite kültürü ve uyarıcı bir dil ortamıyla



ilgilidir. İyi bir psiko-sosyal ortam çocukların merakını, ilgisini ve öğrenme motivasyonunu yönlendirmenin yanı sıra etkinliklerini ve öz-yönelimlerini teşvik eder. Psiko-sosyal bir ortam, güvenlik duygularını destekler ve çocuklar ile öğretmen ve çocuklar ve akranları arasında sıcak, olumlu bir etkileşim sağlar (Havu-Nuutinen ve Niikko, 2014). Öte yandan Türkiye’de çok sayıda okul öncesi eğitim ilkokullara bağlı anasınıflarında yürütülmektedir. Altı yaşındaki okul öncesi çocuklar için bir öğrenme ortamı olarak ilkokul birçok yönden olumlu olsa da psiko-sosyal yönden bazı sorunları beraberinde getirebilir. Bu sorunlardan biri okul öncesi dönem çocukları için en çok açık hava etkinliklerinde yaşanan zorbalıktır. Çocuklar, daha büyük öğrencilerin davranışları ile karşılaşabilir ve bu da kaliteli ve güvenli öğrenme ortamı konusunda tehdit oluşturabilir. Bir diğer husus da İlkokula bağlı anasınıflarının yeterli ve bağımsız bir sınıf ortamına sahip olmamalarıdır. Genel olarak, okul öncesi çocukların esenliği, gelişimi ve öğrenmesi, sosyal ilişkileri ve günlük aktiviteleri, okul bağlamında çok yönlü bir öğrenme ortamının sunduğu fırsatlarla güçlü bir şekilde bağlantılıdır.

*Pedagojik-etik ortamda*, fiziksel-estetik ve psiko-sosyal boyutlar birleşir ve eğitim ve öğrenmenin amaçları üzerinden değerlendirilir. Pedagojik çevre, öğretim ve faaliyetin organizasyonunu, eğitim ilkelerini, bakımı ve müfredat uygulamasını kapsar (Havu-Nuutinen ve Niikko, 2014). Türkiye’de yaşayan ailelerin çoğunda çocuğun gelişimini destekleyecek bir ortam bulunmamakta ve çocuğun bilişsel gelişimini arttıracak faaliyetler yeterli seviyede uygulanmamaktadır. Örnek olarak, 3 yaşında çocuk bulunan bir evde çocuğa yönelik 3 veya daha fazla kitap olmayan hane oranı veri örnekleminde % 67,2’dir. Bu oran sosyo-ekonomik durumu yüksek haneler için bile % 31,4’tür. Benzer bir tablo çocukla geçirilen zaman ve bu sürede yapılan faaliyetler için de geçerlidir. Örneğin çocuğa kitap okunması gibi çocuğun gelişimi için faydalı bir etkinlik düşük refah seviyesindeki hanelerin çoğunluğunda uygulanmamaktadır (% 66,6). Refah seviyesi yüksek hanelerde bile bu etkinlik her dört haneden birinde hiçbir zaman uygulanmamaktadır (% 25,5). Hanelerin materyal açısından zayıf olmasının yanı sıra ailelerin uygulamalarındaki boşluklar da endişe vericidir (AÇEV, 2017). Bu nedenle Türkiye’de okul öncesi eğitimin ve bu kurumların niteliklerinin önemi sosyo-ekonomik durum fark etmeksizin önemlidir.

### **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Uyguladıkları Eğitim Programlarının Çeşitliliklerinin Desteklenmesi**

Eğitimin niteliği eğitim programının niteliğine paraleldir ve iyi bir eğitim için iyi bir eğitim programı gereklidir. Okul öncesi eğitim programının amaçlarına bakıldığında (Anning, 1991):

- Çocukların sağlıklı bir gelişimle, değişen dünyaya uyum sağlamalarına yardımcı olmak,
- Kültürel ve ahlaki değerler ile farklı kültürlerle duyarlılığı aşlamak,
- Toplumun ihtiyaç ve taleplerini öğretmenin yanı sıra, kendi özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda hareket etmeyi öğretmek,
- Canlılara değer vermeyi öğretmek,
- Dili etkin bir şekilde kullanmayı, soru sorma yeteneğini, araştırıcılığı, kendi yeteneklerinin farkına varma ve geliştirme yeteneğini kazandırmak olarak sıralanabilir.
- Nitelikli bir okul öncesi eğitim programının uygulandığı okullar ise ayrıca (Tuncer, 2015:44):
- Yetişkin ile çocuk arasındaki iletişim, çocuğun benliği ve değerleri hakkında olumlu düşünce geliştirmeyi, saygı duymayı sağlamalı,
- Çocuğu öğrenme sürecine ve etkinliklere aktif bir şekilde katılımı için cesaretlendirmeli,
- Ailenin programa katılımına imkân vermeli,
- Eğitimciler alanında uzman olmalı,
- Fiziki şartlar ve çalışanlar çocuğun bireysel gelişimini ve keşfederek öğrenmesini sağlayacak şekilde organize edilmeli,
- Hastalıklara ve anlık kazalara hazırlıklı olmalı,
- Çocuğa sağlık, güvenlik ve dengeli beslenmeyle ilgili çeşitli beceriler kazandırmalıdır.

Dünya'da gelişmiş ülkelerde uygulanan pek çok özgün okul öncesi eğitim programı bulunmaktadır. Bunlardan en bilinenleri Açık Eğitim Programı, Waldorf Programı, Head Start Programı, Montessori Programı, Reggio Emilia Programı, İlk Yıllar Programı ve High/Scope Programı olarak sıralanabilir. Ancak ne yazık ki bu alternatif okul öncesi programları uygulama örneklerinin sayısı Türkiye'de son derece sınırlıdır.

Tuncer (2015), dünyada özellikle gelişmiş ülkelerde yaygın olarak uygulanan bazı okul öncesi eğitim programlarını MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile kıyaslamış ve olumlu sonuçlar veren ve dünyada yaygın olarak kullanılan bu programların Türkiye'de de uygulanması önerisinde bulunmuştur. Nitekim Güler ve Yaltırık'ın (2011) İlk Yıllar Programı'yla ilgili öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmada bu programın Türkiye'de uygulamalara örnek olacak birçok olumlu yönü olduğunu vurgulanmıştır. Araştırmacılar, MEB tarafından hazırlanan okul öncesi eğitim programına uluslararası bakış

açısı kazandırmak ve sorgulama temelli yaklaşım bağlamında etkinlikler düzenlemek için İlk Yıllar Programı’nın içerik ve öğelerinden yararlanılması gerektiğini belirtmişlerdir. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ve Montessori Yaklaşımı eğitimi benimseyen çocukların devam ettiği okullarda sosyal becerilerin incelendiği bir başka çalışmada MEB programına göre eğitim alan çocukların davranış problemlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Keçecioğlu, 2015). Bu araştırmanın yanı sıra Türkiye’de yapılan pek çok çalışma (örn. Toran,2011; Bayer, 2015) Montessori eğitim programının çocuklara olan gelişimsel katkılarına işaret etmektedir.

Ayrıca, Pekdoğan (2012), Reggio Emillio yaklaşımının uygulandığı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların özgüveninin, gelişmiş ve yaratıcılık düzeylerinin son derece yüksek olduğunu belirtmekte ve bu yaklaşım hakkında bilgi sahibi olmanın daha yaratıcı ve özgün öğrenme ortamlarının oluşmasında eğitimcilere yardımcı olacağını vurgulamaktadır. Ezmeci ve Akman (2016) tarafından yapılan bir başka çalışmada da erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimde Reggio Emilia Yaklaşımı ve High/Scope Programı’nın yararlarına vurgu yapılmış, geleneksel okul öncesi eğitim anlayışı dışında bu programın çocuğa katkılarının altı çizilmiştir. Günay Bilaloğlu (2008) da High/Scope yaklaşımı ile MEB programını karşılaştırdığı araştırmasında; High/Scope yaklaşımında çocukların karar verip uyguladığı, çocuk merkezli olduğunu, MEB programının ise öğretmen merkezli uygulandığı ve çocukların ne yapacağına öğretmenlerin karar verdiğini; sınıfların kalabalık olması nedeniyle de daha çok grup çalışmaları yapıldığını belirtmiştir.

Arı, Kerigan, Duran ve Çınar-Karasu (2021) High/Scope Programı ve hâlihazırda uygulanan MEB 2013 Programı’nın çocukların sosyal becerilerine etkisini karşılaştırmış; High/Scope Programı’nın çocukların yaratıcı, girişken, sorgulayıcı, kendini ifade edebilen, diğer bireylerin düşüncelerine açık bireyler olarak yetişmelerine katkıları aktarılmıştır.

Almanya’da ortaya çıkmış bir diğer alternatif okul öncesi eğitim modeli de Waldorf okullarıdır. Türkiye’de Waldorf eğitime yönelik girişimleri inceleyen Yalçın ve Schieren (2017) bu okulların sayısının oldukça az olduğunu, Türkiye’deki uygulanan eğitim programına eklenmesi için uyarlamalar yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Waldorf programının otoriteden bağımsız uygulanması nedeniyle bugünün şartlarında Türkiye’de hayata geçirilmesinin zor olmasına karşın, yürürlükteki programların Waldorf yaklaşımının önerdiği ilkeleri dikkate almasının onları zenginleştireceği de ifade edilmiştir.

Türkiye’de bulunan alternatif program yaklaşımlarının benimsendiği okul öncesi eğitim kurumlarının sayılarının oldukça az olduğu bilinmektedir. Bu

alternatif eğitim modellerinden en çok Montessori metodu uygulamalarının kullanıldığı okullar olduğu söylenebilir. Bu uygulamalar da özel kurumlarda verilmekte devlet okullarında bu uygulamalara resmi olarak rastlanmamaktadır. Okul öncesi programı olarak tüm okul öncesi eğitim kurumlarında MEB 2013 programı uygulanmaktadır.

Genel olarak bakıldığında Türkiye'deki alternatif okulların uluslararası alternatif okullarla eşdeğer olduğu söylenemez. Burada en önemli sebep Türkiye'deki eğitim sisteminin merkezi bir yapıya sahip olması ve farklı yapılara izin vermemesi olarak açıklanabilir (Erdal-Erkılıç, 2019: 95). Oysaki bu alternatif yaklaşımların artırılması ve önünün açılması hem eğitim sisteminin içindeki bazı aksaklıkların, eksikliklerin görülmesini sağlayacak hem de ebeveynlere tercih hakkı getirecektir.

### **Okul Öncesi Eğitime Gerekli Denetim Mekanizmalarının Sağlanması**

Türkiye'de okul öncesi eğitim hizmetleri yaygın olarak kurumsal temelli hizmetler olarak sunulmaktadır. Türkiye'de kamu veya özel sektöre bağlı erken çocukluk eğitimi hizmetleri MEB ve ASPB tarafından sağlanmaktadır. ASPB 0-6 yaş aralığındaki çocuklara yönelik özel kreş ve gündüz bakımevleriyle özel çocuk kulüplerine yönelik açılış, işleyiş ve denetimlerinden sorumluyken; MEB tarafından verilen eğitim hizmetleri 0-2 yaş grubundaki çocuklara yönelik değildir. MEB'e bağlı özel ve kamu anasınıflarında ve bağımsız anaokullarında sadece 3-6 yaş grubu için okul öncesi eğitim hizmeti verilmektedir. Ancak 0-6 yaş grubunun dâhil olduğu eğitim ve bakım hizmetleri ister MEB'e ister ASPB'ye bağlı olsun eğitim programları MEB tarafından denetlenmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları rehberlik ve denetim rehberinin incelendiği bir çalışmada farklı ülkelerde farklı denetim mekanizmalarının uygulandığına dikkat çekilmiştir. Örneğin PISA başarısı yüksek kimi uzak doğu ülkelerinde okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim dönemi içinde kendi hedeflerini belirledikleri, dönem sonunda ise kendi değerlendirmelerini yaparak gelişim düzeylerini ölçtükleri görülürken; Türkiye'de okullar en tepeden, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından denetlenmekte, öğretmenlerin performans değerlendirilmesi ise okul müdürleri tarafından yapılmaktadır (Altunay ve Özer, 2021).

Okul öncesi eğitim döneminde çocukların daha korunmasız olduğu, kendilerini ifade etme konusunda yeterli olmadıkları ve gelişimsel dezavantajları nedeni ile buldukları ortamların nitelikleri son derece önemlidir. Bu yaş aralığında çocuklar korunmaya muhtaçtır ve sosyal-duygusal-fiziksel etkilere daha da açıktır. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların

devam ettikleri kurumların öncelikle sağlık ve esenlik yönünden güvende olması, fiziksel koşulların titizlikle değerlendirilmesi gerekir. Okul öncesi çocukların devam ettiği kurumların çocukların fiziksel ve duygusal sağlıklarını etkileyecek bir ortamda bulunmadığından emin olmak gereklidir. Denetim mekanizmaları bu konuyu önceliklerine almalıdır.

Örneğin son yıllarda sayıları giderek artan ve halk arasında sıbyan mektepleri olarak bilinen mahalle arası kuran kursları denetimsizdir ve çocukları gelişimsel açıdan nasıl etkilediği, örseleyip-örselemediği bilinmemektedir. Öte yandan Türkiye’de “henüz metodolojisi yeterli derecede ortaya konmamış bir alanda bilimsel temele dayanmadan yapılan değişik kurumlardaki din eğitiminin çocuklar üzerinde farklı sorunlara yol açabileceği de ayrı bir mesele olarak karşımızda durmaktadır.” (Erpay, 2020: 183)

Okul öncesi kurumlarında görev yapan tüm personelin denetimi yine son derece önemli bir konudur. Bu denetimler ne yazık ki sadece okul müdürlerinin inisiyatifine bırakılmıştır. Öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklar için önemi göz önünde bulundurularak içinde okul öncesi eğitimcilerinin, çocuk gelişimi uzmanlarının, maarif müfettişlerinin ve eğitim denetimi uzmanlarının bulunduğu bir grup kurularak okul öncesi öğretmen yeterlilikleriyle ilgili bir rehber hazırlanmalıdır. Bu rehber öğretmenleri denetleyecek olan okul müdürlerine hizmet içi eğitimlerle anlatılmalı, objektif bir bakış açısıyla değerlendirme yapabilecekleri platformlarda kullanımlarına sunulmalıdır.

### **Okul Öncesi Eğitimde Risk Altında Bulunan Dezavantajlı Çocuklara Öncelik ve Önem Verilmesi**

Okul öncesi dönem çocuklarının eğitiminde son derece önemli olan ve tüm eğitim politikalarında dikkate alınması gereken konulardan birisi de ‘eşitlik ilkesi’dir ve örselenebilir durumda olan dezavantajlı çocuklara eğitim olanaklarını eşit bir şekilde sunmayı ifade eder.

Risk altında veya dezavantajlı bir çocuk olmak çocuğun kendisiyle ilgili özel bir durumu ifade edebileceği gibi dünyaya geldiği aile ve yetersiz çevre koşulları ile ilgili de olabilir. Süreğen hastalıkları olan ve/veya uzun süre hastanede kalması gereken, özel gereksinimi olan davranış ya da davranım problemleri olan çocukların dezavantajlı olduğu söylenebilir. Sosyo-ekonomik düzeyi çok düşük ailelerde bulunan, ebeveynleri mevsimlik işçilik yapan, mülteci, çalıştırılan, suça itilen, ihmal ve/veya istismara uğrayan, mahkûm ebeveynleri olan ve/veya cezaevinde ebeveyni ile yaşayan, tek ebeveynli veya kimsesiz çocuklar da risk altında dezavantajlı çocuklardır. Yukarıda özellikleri sayılan bu çocuklar için okul öncesi eğitim çok daha önemlidir ve bu çocuklar

için pozitif ayrımcılık içeren eğitim uygulamalarına yer verilmelidir. Çünkü okul öncesi eğitimin amaçlarından biri de özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen ve zedeleyici koşullar içinde bulunan çocukların, ekonomik, sosyal-duygusal ve kültürel yoksunluklarının olası etkilerini, ortak bir bakım ve eğitim ortamı içinde koruyucu ve destekleyici önlemlerle gidermek ya da en aza indirmektir.

Risk altında bulunan, dezavantajlı olan çocuklar için izlenecek güçlü bir politika yalnızca kısa dönemde okul öncesi eğitim basamağını değil, aynı zamanda sonraki eğitim basamaklarındaki etkililiğini de arttırarak daha büyük toplumsal kazanımları beraberinde getirecektir.

### Okul Öncesi Eğitimle 21. Yüzyıl Becerilerinin Desteklenmesi

21. yüzyılın getirilerinden biri olan endüstri 4.0'ın hem günümüzdeki mesleklerin hem de gelecekte olması beklenen iş kollarının gerektirdiği yetenekleri daha bugünden etkilemeye başlamıştır (Manyika ve Sneader, 2018). Bu bilişsel yetilerin, bireyin çalıştığı iş ile paralellik göstermemesi neticesinde emek piyasası direkt etkileneceğinden ekonomi de dolaylı olarak etkilenmektedir. (Bughin et al., 2018). Bu sorunun çözümü ise önceden meslek-yetenek uyumunu bilmekte geçmektedir. Bu konu üzerinde Smith ve Anderson (2014) tarafından teknoloji uzmanlarının katılımıyla yapılan bir araştırmada empati, yaratıcılık ve eleştirel düşünce gibi insana özgü yeteneklerin asla otomasyon karşısında kaybolmayacağı savunulmuştur. Başka bir araştırma da empati, hayal gücü, yaratıcılık, duygusal zeka gibi teknoloji tarafından ikamesi mümkün olmayan beceri ve yeteneklerin gelecekteki emek piyasasında daha değerli bir hale geleceği sonucuna ulaşmıştır (Strack vd. 2021). Bu çalışmalara ek olarak, eleştirel düşünme, ve karmaşık bilgileri işleme tabi tutma gibi yeteneklerdeki talebin artacağını öngörülmektedir. (Manyika ve Sneader, 2018). Talebin artması beklenen yetenekler arasında ise özellikle yaratıcılık, önemin en yükseleceği yetenekler arasında 1 numaralı sıraya yükselmiştir. (Bughin vd. 2018; Schwab, 2017).

Bu çerçevede 21. yüzyılın talep edilecek becerileri de okul öncesi dönem çocukları için üç ana başlık altında toplanabilir (OECD, 2021):

*Öğrenme Becerileri:* Kendi kendine öğrenme (öğrenmeyi öğrenme), eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme.

*Okuryazarlık Becerileri:* Erken okuryazarlık becerileri, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı.

*Yaşam Becerileri:* Sosyal ve duygusal beceriler, (empati, işbirliği, paylaşma, psikolojik dayanıklılık vd.) girişimcilik, öz düzenleme, üretkenlik, liderlik.

Yukarıda bahsi geçen yetenekler bilişsel ve sosyal yapıya sahip yetenek grupları arasındadır. Bu konuyla bağlantılı olarak bir çocuktaki zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimin %70’i 0-6 yaş arasında tamamlandığından dolayı okul öncesi eğitim çok önemlidir (Kuru, 2021). Günsoy (2009) tarafından yapılan bir çalışmada ise 0-6 yaş arası dönemin, çocuğun en hızlı geliştiği dönem olmakla beraber beyin gelişiminin en hızlı olduğu ve büyük çoğunluğunun tamamlandığı aralık 0-4 yaş olarak tespit edilmiştir Dahası, yaratıcılık gibi bilişsel yetenekleri geliştirmeye yönelik müdahalelerin okul öncesi eğitimde hatta daha da erken bir dönemde başlaması gerektiği de savunulmuştur (Kim, 2011).

21. yüzyılın beceri talepleri özetle; sadece okuma, matematik, fen ve sosyal bilimler becerilerinin desteklenmesini değil; eleştirel düşünme, işbirliği, iletişim, yaratıcılık, teknoloji okuryazarlığı ve sosyal-duygusal gelişim becerilerinin desteklenmesini de çocukların gelecekte akıl yürütmelerine, yaratıcı düşüncelerine, verileri analiz etmelerine ve işbirliği içinde çalışmalarına yardımcı olacak erken temel becerileri geliştirmeye başlamalarını da içerir (OECD, 2021).

21. yüzyıl, Bilgi Çağı, Sanayi 4.0 teknolojileri, dijital teknolojiler, nesnelerin interneti, yapay zekâ demektir. Bugünün okul öncesi çocukları, bu çağa uygun bir eğitimle donanmak durumundadır.

## Sonuç

Bir çocuğun dünyaya geldiği zamandan yedi yaşına kadar geçirdiği zaman gelişimsel açıdan son derece önemlidir. Okul öncesi eğitim yıllarını içine alan bu dönemde çocuklar hızla gelişir; fiziksel, psiko-motor, sosyal, duygusal, bilişsel alanlarda hızlı bir değişim ve gelişim yaşanırken algısı, kişiliği, davranışları, doğuştan getirdiği yetenekleri de şekillenir. Zihinsel gelişiminin büyük bölümü bu dönemdeki yaşantılarla ivme kazanır. İlkokula başlayan bir çocuğun bilişsel yetenekleri, davranışları, algısı, dil becerisi, duygusal deneyimi büyük oranda gelişmiş durumdadır. Bu, çocuğun tüm yaşamında etkili olacak kişisel özelliklerinin temelini oluşturur. Okul öncesi dönemde iyi çevresel koşullardan ve eğitimden mahrum olan çocuklarda ise olası olumsuz etkiler görülebilir. Dahası bu çocuklar doğuştan getirdikleri kapasitelerini de olasılıkla ortaya koyamaz. Çünkü gelişimin düzeyi, çocuğun okul öncesi dönemde nasıl bir ortamda yetiştiği ve nasıl bir eğitim aldığına bağlı olarak

oluşur. Ne yazık ki Türkiye’de okul öncesi eğitim hizmetleri bütüncül olmayan politikaların uygulandığı ve gelişmeye muhtaç bir alandır.

Tüm dünyada okul öncesi dönemin önemine yapılan atıflar Türkiye’de de bu alanın önem ve öncelikli bir basamak olduğu konusunda farkındalık yaratmıştır. Ancak maalesef bütüncül ve etkili politikalar geliştirilememiş, okul öncesi eğitim hedeflendiği okullaşma oranlarına ulaşamamıştır. Eksiklik yalnızca okullaşma oranlarında değil, okul öncesi eğitime yeterince kaynak ayrılması, verilen eğitimin niteliği, okul öncesi eğitim ortamlarının fiziksel çevresi, zengin program içeriklerinin uygulanmaması, dezavantajlı ve risk altındaki çocukların ücretsiz ve yaygın okul öncesinden mahrum olması, yeterli ve nitelikli öğretmen konusundaki eksiklik, denetim mekanizmalarındaki yetersizliklerle de kendini göstermektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitimin yeterli seviyede gelişmesi ve yaygınlaşmasının sağlanması için yeterli kaynağın ayrılması, en az bir yıl zorunlu, ücretsiz ve nitelikli hale getirilmesi gereklidir. Bunun yanı sıra hızla atılması gereken diğer adımlar; yeterli ve nitelikli öğretmen istihdamı, uygulanan programların zenginleştirilmesi, yeterli denetim mekanizmalarının işletilmesi, risk altında ve dezavantajlı çocuklara bakım ve eğitim yönünden eşit imkânlar sağlanması (gerekliyorsa pozitif ayrımcılık yapılması) olarak sıralanabilir.

Bu önerilerin hayata geçirilmesi durumunda Türkiye’de okul öncesi dönemde bulunan tüm çocuklar gelişim potansiyellerini en iyi şekilde gerçekleştirebilecek, dezavantajları minimal düzeye indirerek okula ve hayata eşit imkânlarla başlama şansını elde edebilecektir. Böylece Türkiye’nin insani, sosyal ve ekonomik gelişimi yönünden çok önemli bir adım da atılmış olacaktır.

## Kaynakça

- AÇEV (2017). Türkiye’de Erken Çocukluk Bakımı ve Okul Öncesi Eğitime Katılım. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı. Erişim tarihi: 02.06.2021, [https://acev.org/wp-content/uploads/2017/11/OkulOncesiEgitimRapor.31.10.17.web\\_.pdf](https://acev.org/wp-content/uploads/2017/11/OkulOncesiEgitimRapor.31.10.17.web_.pdf)
- AÇEV (2017). Türkiye’de 0-6 yaş arası çocuğun durumu. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı. Erişim tarihi: 02.06.2021 <https://www.acev.org/directory/turkiyede-0-6-yas-arasi-cocugun-durumu/>
- Akyüz, Y. (2001). *Türk Eğitim Tarihi*, (8.Basım), Ankara, Alfa Yayınları.
- Altay, S., İra, N., Bozcan, E.Ü. Yenal, H. (2011). Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Milli Eğitim Şûralarında Okul Öncesi Eğitimi ve Bugünkü Durumu. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (1), 660-672.
- Altunay, E., & Özer, M. (2021). Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberinin İncelenmesi. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(2), 1-21.
- Anning, A. (1991) *The First Years at School*. Milton Keynes, Open University Press.



- Arı, M. M., Kerigan, B. Duran, Ç. ve Çınar-Karasu, K. T. (2021). High Scope Eğitimi Alan ve Almayan 4-5 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması. *Spor, Eğitim ve Çocuk*. 1 (1), 55-66. DOI: 10.5505/sec.2021.98608
- Başaran, M. (2020). On yıldan fazla sınıf öğretmeni olarak çalışan öğretmenlerin mesleki motivasyonları. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 86-102.
- Bayer, A. (2015). *Montessori yönteminin okul öncesi (36-66 ay) çocuklarının öz bakım becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Berrueta-Clement, J. R. (1984). *Changed Lives: The Effects of the Perry Preschool Program on Youths through Age 19. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, Number Eight*. Monograph Series, High/Scope Foundation, 600 North River Street, Ypsilanti, MI 48197.
- Bertram, T., Pascal, C. (2003). Early Excellence Centre Pilot Programme: third annual evaluation report, 2001–2002 (Birmingham, St Thomas Centre, The Centre for Research in Early Childhood). Erişim tarihi: 14.05.2021 <https://dera.ioe.ac.uk/4667/1/RR361.pdf>
- Bekman, S., Gürlesel, F.C., Doğru Başlangıç:Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim, TÜSİAD Yayınları, 2005.
- Bingöller, E. B. (2006) “Bebeklik ve Erken Çocukluk Döneminde Gelişimin İzlenmesi ve Desteklenmesi Programı’nın Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bughin, J., Hazan, E., Lund, S., Dahlström, P., Wiesinger, A., & Subramaniam, A. (2018). Skill shift: Automation and the future of the workforce. *McKinsey Global Institute*, 1, 3-84.
- Carneiro, P. Heckman, J.J. (2003). Human Capital Policy. In J. J. Heckman, A. B. Krueger, and B. M. Friedman (Eds.), *Inequality in America: What Role for Human Capital Policies?* Cambridge, MA: MIT Press.
- Çiydem, E., Ahi, B. (2019). II. Meşrutiyet dönemi okul öncesi eğitim alanında pedagojik yaklaşım ve etkilenmeler. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 24-43. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.444887>
- Demir, M. K., Arı, E. (2013). Öğretmen Sorunları-Çanakkale İli Örneği- Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty , 32 (1).
- Diken, H.İ. (2010). *Erken Çocukluk Eğitimi*, Pegem Akademi Yayıncılık, I. Baskı, Ankara.
- Ezmeçi, F., Akman, B. (2016). Erken Çocukluk Döneminde Düşünme Becerileri Reggio Emilia Yaklaşımı ve High/Scope Programı. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Economic Research Council (2004) Learning from devolution: making childcare Labour’s ‘big idea’ (ERC Briefing No. 4) (prepared D. Wincott) (Birmingham, University of Birmingham).
- Erdal-Erkıç, Ö. (2019). Montessori Reggio Emilia ve Waldorf Okullarının İstanbul ili Örneğinde İncelenmesi. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 3(2), 81-98.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul, FALKım Yayıncılık.
- Ergin, O. (1977). *Türk Marif Tarihi*, III ve V. Ciltler , Osman Bey Matbaası, İstanbul.
- Ertuğ, C. ve Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519.
- Ercay, İlyas, Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi: Erken Dönem Din Eğitimine İlişkin Ebeveyn Görüşleri, OMUIFD, Aralık, 2020, 49: 179-215.

- Eshetu, A. A. (2015). The impact of attending pre-school education on later academic achievement of students: Empirical evidences from Dessie, Ethiopia. *Basic Research Journal of Education Research and Review*, 4(3), 72-80.
- Gammage, P. (2006). Early childhood education and care: politics, policies and possibilities. *Early years*, 26(3), 235-248. <https://doi.org/10.1080/09575140600898407>
- Gordon, M.; Browne, K.W. (2007). Beginning essentials in early childhood education. Canada
- Güler, T., ve Yaltırık, İ. (2011). Erken Çocukluk Eğitiminde İlk Yıllar Programı'nın Öğretmen Görüşleri ile İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 266-280.
- Günsoy, Güler, Beşeri Sermaye ve İnsani Gelişme İçin Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi, The Journal of Knowledge Economy & Knowledge Management / Volume: IV FALL, <http://beykon.org/dergi/2009/FALL/G.Gunsoy.pdf>
- Havu-Nuutinen, S., ve Niikko, A. (2014). Finnish primary school as a learning environment for six-year-old preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 621-636. [doi.org/10.1080/1350293X.2014.969084](https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.969084)
- Heckman, J., Carneiro, P. (2003). Benefits and Costs of Early-Childhood Interventions: A Documented Briefing. Working Paper. National Bureau of Economic Research. [www.nber.org/papers/w9495](http://www.nber.org/papers/w9495), 93-94.
- Karadeniz, O., Durusoy, S. ve Köse, S., (2007). *Türkiye'de Eğitim ve Beşeri Sermaye*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Keçecioğlu, Ö. (2015). *MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ve Montessori Yaklaşımına Göre Eğitim Alan 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Kim, K. H. (2011). The creativity crisis: The decrease in creative thinking scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity research journal*, 23(4), 285-295.
- Kuru, B. (2021). İş Dünyasında 21. Yüzyıl Becerileri ve Maria Montessori. *Bayburt Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(8), 19-38.
- Lynch, R. (2004). Exceptional returns: economic, fiscal and social benefits of investment in early childhood development (Washington, DC, Economic Policy Unit). Erişim tarihi: 13.05.2021 [https://www.epi.org/publication/books\\_exceptional\\_returns/](https://www.epi.org/publication/books_exceptional_returns/)
- Manyika J, Sneider K (2018) AI, automation, and the future of work: ten things to solve for. McKinsey Global Institute. June. Erişim tarihi: 06.06.2022. <https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). Milli Eğitim İstatistikleri 2020/2021. (Çevrimiçi). [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_09/10141326\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2020\\_2021.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf) (Erişim tarihi: 04.06.2022)
- Nazukova, N. (2019). Investing in early childhood development in the context of reforming educational funding in Ukraine. *Economy and forecasting*, 2, 66-84.
- Sabancı, A., Altun, M., ve Uçar Altun, S. (2018). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerine göre ana sınıfı eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitimi Yönetimi Dergisi*, 24(2), 339-385.
- Sammons, P., Anders, Y., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Barreau, S. (2009). Children's Cognitive Attainment and Progress in English Primary Schools During Key Stage 2: Investigating the potential continuing influences of pre-school education. In *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (pp. 179-198). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Sak, R., Şahin-Sak, İ. T., Öneren-Şendil, Ç. ve Taşkın, N. (2020). Eğitim paydaşlarının okul öncesi eğitimin zorunlu olmasına ilişkin görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 58-78.
- Sandstrom, H. (2012). The characteristics and quality of pre-school education in Spain. *International Journal of Early Years Education*, 20(2), 130-158. doi.org/10.1080/09669760.2012.715012
- Schwab, K. (2017). *The fourth industrial revolution*. Currency.
- Schweinhart, L. J. (1993). *Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through Age 27. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, No. Ten*. High/Scope Educational Research Foundation, 600 North River Street, Ypsilanti, MI 48198-2898.
- Smith, A., Anderson, J. (2014). AI, Robotics, and the Future of Jobs. *Pew Research Center*, 6, 51.
- Strack, R., Carrasco, M., Kolo, P., Nouri, N., Priddis, M., & George, R. (2021). The Future of Jobs in the Era of AI. Boston Consulting Group.
- Süngü, H. (2012). Bazı OECD Ülkelerindeki Öğretmen Maaşlarının Karşılaştırmalı Bir Analizi. 21. *Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 21-45.
- Taylan, N. (2020). Şehzadegân Mektebi ve Şehzadelerin Eğitimi, *Diyanet Aylık Dergisi*, Erişim Tarihi: 13.05.2021 <https://dergi.diyanet.gov.tr/makaledetay.php?ID=34034#>
- TEDMEM. (2021). *2020 eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Toran, M. (2011). *Montessori Yönteminin Çocukların Kavram Edinimi, Sosyal Uyumları ve Küçük Kas Motor Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- TÜİK, İstatistiklerle Kadın, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Kadin-2020-37221>.
- Türk, İ.C. (2010). II. Meşrutiyet Dönemi Eğitimcisi Satı Bey Ve Tarih Öğretimi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 133-148.
- OECD (2018), Teachers’ salaries (indicator). doi: 10.1787/f689fb91-en Erişim Tarihi: 12.07.2021)
- OECD. (2019). Education at a glance 2019: OECD indicators. Paris: OECD Publishing. Erişim Tarihi: 19.05.2021 <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- OECD. (2020). Education at a glance 2020: OECD indicators. Paris: OECD Publishing. Erişim Tarihi: 19.05.2021 <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- OECD (2021), *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/Oae365b4-en>. Erişim Tarihi: 25.05.2021.
- OECD (2022), Teachers’ salaries (indicator). doi: 10.1787/f689fb91-en Erişim tarihi: 04.06.2022
- Tuncer, B. (2015). Okul öncesi eğitimdeki çağdaş yaklaşımların incelenmesi ve MEB okul öncesi programıyla karşılaştırılması. *International Journal of Field Education*, 1(2), 39-58.
- Ural, O. ve Ramazan, O. (2007). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü*, S.Özdemir, H.Bacanlı, M.Sözer (Ed).Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara.
- Van Petegem, P., V. Donche, ve Vanhoof, J. (2005). “Relating Pre-Service Teachers’ Approaches to Learning and Preferences for Constructivist Learning Environments.” *Learning Environment Research* 8 (3): 309–332. doi: 10.1007/s10984-005-1564-7

- Yalçın, H., Schieren, J. (2017). Türkiye'de Waldorf eğitime yönelik girişimler. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 49, 30-41.
- V. Millî Eğitim Şûrası, çev: [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29164807\\_5\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164807_5_sura.pdf), erişim tarihi: 19.05.2021, s.1.
- XII. Millî Eğitim Şûrası, çev: [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165252\\_12\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165252_12_sura.pdf), erişim tarihi: 22.05.2021. s.15.
- XIV. Millî Eğitim Şûrası, çev: [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165401\\_14\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf), erişim tarihi: 22.05.2021. s.4.
- XV. Millî Eğitim Şûrası, çev: [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165430\\_15\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf), erişim tarihi: 22.05.2021. s.4.
- XVII. Millî Eğitim Şûrası, çev: [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165619\\_17\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf), erişim tarihi: 22.05.2021. s.3.
- XVIII. Millî Eğitim Şûrası, çev: [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29170222\\_18\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf), erişim tarihi: 22.05.2021. s.1.
- XIX. Millî Eğitim Şûrası, çev: [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_12/10095332\\_19\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf), erişim tarihi: 22.05.2021. s.1.
- XX. Millî Eğitim Şûrası, çev: [https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/03/Guncel\\_Egitim\\_Politikalari\\_ve\\_20\\_Milli\\_Egitim\\_Surasi\\_Tavsiye\\_Kararlari.pdf](https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/03/Guncel_Egitim_Politikalari_ve_20_Milli_Egitim_Surasi_Tavsiye_Kararlari.pdf), erişim tarihi: 28.05.2022. s.17-18.
- DPT, İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972), çev: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/%C4%B0kinci-Be%C5%9F-Y%C4%B1l%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1968-1972%E2%80%8B.pdf>, erişim tarihi: 22.05.2021. s.231.
- DPT, Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977), çev: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/%C3%9C%C3%A7%C3%BCnc%C3%BC-Be%C5%9F-Y%C4%B1l%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1973-1977%E2%80%8B.pdf>, erişim tarihi: 22.05.2021. s.714-741.
- DPT, Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983), çev: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/D%C3%B6rd%C3%BCnc%C3%BC-Be%C5%9F-Y%C4%B1l%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1979-1983%E2%80%8B.pdf>, erişim tarihi: 22.05.2021. s.434-456.
- DPT, Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989), çev: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Be%C5%9Finci-Be%C5%9F-Y%C4%B1l%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1985-1989.pdf>, erişim tarihi: 22.05.2021. s.141-156.
- DPT, Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994), çev: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Alt%C4%B1nc%C4%B1-Be%C5%9F-Y%C4%B1l%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1990-1994%E2%80%8B.pdf>, erişim tarihi: 22.05.2021. s.291.
- DPT, Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000), çev: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Yedinci-Be%C5%9F-Y%C4%B1l%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1996-2000%E2%80%8B.pdf>, erişim tarihi: 22.05.2021. s.23-28-32.
- DPT, Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005), çev: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Sekizinci-Be%C5%9F-Y%C4%B1l%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2001-2005.pdf>, erişim tarihi: 22.05.2021. s.83-84.

DPT, *Dokuzuncu Kalkınma Planı* (2007-2013), çev: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Dokuzuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2007-2013%E2%80%8B.pdf>, erişim tarihi: 22.05.2021. s.40-86.

DPT, *Onuncu Kalkınma Planı* (2014-2018), çev: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf>, erişim tarihi: 22.05.2021. s.23-24, 30, 32.

DPT, *On Birinci Kalkınma Planı* (2019-2023), çev: [https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/11/ON\\_BIRINCI\\_KALKINMA-PLANI\\_2019-2023.pdf](https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/11/ON_BIRINCI_KALKINMA-PLANI_2019-2023.pdf), Erişim tarihi: 22.05.2021. s.25-97.

<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2020-37228> (20.04.2021)

<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Aile-2020-37251> (06.05.2021)

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-and-school-education-funding-25\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-and-school-education-funding-25_en) 20.04.2021

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-93\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-93_en) 20.04.2021

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-and-school-education-funding-77\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-and-school-education-funding-77_en) 20.04.2021

<https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/cocukergen-baskanligimiz/g%C3%B6rev-tan%C4%B1m%C4%B1.html> 26.06.2021