



**HER ÇOCUĞA
EŞİT FIRSAT:
Türkiye'de
Erken Çocukluk Eğitiminin
Durumu ve Öneriler**



HAZIRLAYANLAR
IŞIL ORAL (ERG), DUYGU YAŞAR (AÇEV), IŞIK TÜZÜN (ERG)



Bu doküman Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) ve Eğitim Reformu Girişimi (ERG) işbirliğinde hazırlanmıştır.

YAPIM MYRA
KOORDİNASYON RAUF KÖSEMEN, ENGİN DOĞAN,
YAYIN KİMLİĞİ VE KAPAK TASARIMI TULAY DEMİRCAN
SAYFA UYGULAMA GÜLDEREN RENÇBER ERBAŞ

ŞUBAT 2016

**HER ÇOCUĞA
EŞİT FIRSAT:**

**Türkiye'de
Erken Çocukluk Eğitiminin
Durumu ve Öneriler**





EĞİTİM REFORMU GİRİŞİMİ

Eğitim Reformu Girişimi (ERG) çalışmalarını iki öncelikli amaç doğrultusunda sürdürüyor. Bunlardan ilki, tüm çocukların hakları olan kaliteli eğitime erişimlerini güvence altına alacak ve Türkiye'nin insani, toplumsal ve ekonomik gelişimini üst düzeylere taşıyacak eğitim politikalarının oluşmasına katkıda bulunmaktadır. ERG'nin katkıda bulunduğu diğer başlıca alan ise eğitime ilişkin katılımcı, saydam ve yenilikçi politika üretme süreçlerinin yaygınlaşmasıdır. 2003 yılında Sabancı Üniversitesi bünyesinde yaşama geçen ERG, bu amaçlara yönelik olarak araştırma, savunu ve eğitim çalışmalarını "herkes için kaliteli eğitim" vizyonu doğrultusunda sürdürüyor.

erg.sabanciuniv.edu



AÇEV

AÇEV 1993 yılında kuruluşundan bu yana, ihtiyaç sahibi çocuklara ve ailelerine yönelik iyi ve sağlıklı bir "erken çocukluk dönemi" geçirilmesi, daha gelişmiş bir toplum yaratılması ve eğitimde fırsat eşitliği sağlanması amacıyla erken çocukluk ve yetişkin eğitimi alanlarında programlar geliştirmekte ve hayata geçirmektedir. AÇEV hedef kitlesinin ihtiyaçlarını araştırmalarla saptayıp bu ihtiyaca cevap verecek, bilimsel temellere dayalı programlar geliştirmekte, bunları işbirlikleri ile uygulamakta ve uygulamaları değerlendirerek politikaların gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Vakfın tüm faaliyetleri bireyin, bilişsel sosyal ve duygusal gelişiminin tamamlandığı erken çocukluk döneminde yakın çevresi tarafından desteklenmesi temelinde geliştirilmektedir.

acev.org

İÇİNDEKİLER

ÖZET	6
GİRİŞ	7
Erken Çocukluk Neden Çocuğun Hayatındaki En Önemli Dönemdir?	7
Erken Çocukluk Eğitimi Alan Çocukların Okul Başarıları Nasıl Etkileniyor?	8
Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları Ne Söylüyor?	10
"4+4+4" Yasası Erken Çocukluk Eğitimi Nasıl Etkiledi?	10
Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi Algısı ve Yararlanma Eğilimleri Nelerdir?	12
Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminin Niteliği Ne Durumda?	14
Fiziksel Ortam	14
Eğitim Programı	14
Eğitmcilerin Niteliği ve Mesleki Gelişim	14
Denetim Sistemi	15
Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite Standartları	16
Erken Çocukluk Eğitimine İlişkin Öneriler	16
KAYNAKLAR	18

ÖZET

Erken çocukluk eğitiminin (EÇE) amacı erken dönemde çocukları tüm gelişimlerinde desteklemek, okula hazırlamak ve onların hayata eşit fırsatlarla başlamalarına yardımcı olmaktır.

Bu dönemde alınan eğitimin okula hazır olma sürecinde olumlu etkileri vardır. Uluslararası araştırmalar ve Türkiye'de yapılan çalışmalar, çocukların bu dönemdeki beyin gelişimi dahil, gelişim hızının çok yüksek olması ve ilgili yatırım maliyetlerinin görece düşük olması nedeniyle, EÇE'ye yapılan yatırımın getirisinin çok büyük olduğunu göstermektedir. Bu dönemde çocuklara yatırılan her bir liranın en az 7 TL getirisi olduğu hesaplanmış ve uzmanlar EÇE'nin eğitimde eşitsizliklerin azaltılmasında en büyük araç olduğunu kabul etmiştir. Ayrıca kadın istihdamı ve EÇE ile bakım hizmetleri arasında önemli bir ilişki vardır ve Türkiye'de kadının çalışma hayatına katılması önündeki en büyük engellerden birisi bu hizmetlerin yetersiz oluşudur.

2012 yılı itibarıyla Türkiye'de 15 yaşındaki öğrencilerin % 70'i hiç okul öncesi eğitim almamış olduğunu rapor etmiştir ve bu oran PISA'ya (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) katılan 65 ülke arasındaki en düşük orandır. Okul öncesi eğitim almış olan çocukların akranlarından en az bir eğitim yılı önde olduğu, okul öncesi eğitim almamış olanların ise özellikle matematiksel becerilerde en düşük düzeyde performans gösterme olasılığının iki kat daha fazla olduğu saptanmıştır.

Son on yılda okul öncesi eğitimde önemli gelişmeler yaşanmış ve konu eğitim politikalarında yer almaya başlamıştır. 2008 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından okul öncesi eğitimde 5 yaş için % 100 okullaşma hedefi açıklanmıştır. Ancak, 2012-13 eğitim-öğretim yılı itibarıyla uygulamaya geçen "4+4+4" eğitim sistemiyle ilköğretime başlama yaşının aşağıya çekilmesi ve okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmaması, okul öncesi eğitim konusunda 2008'den bu yana elde edilen kazanımların erozyona uğramasına neden olmuştur.

"4+4+4" öncesi Türkiye'de 5 yaş grubu için % 67'lerde olan okul öncesi okullaşma oranı, 2014-15 eğitim-öğretim yılı itibarıyla aynı yaş grubu için % 53.8'e gerilemiştir. Bu yaş grubundaki her on çocuktan dördü, yani yaklaşık 360.000 çocuk, 2015-16 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitim almamış olarak ilkokula başlayacaktır. Bu da Türkiye için önemli bir fırsatın kaçtığı anlamına gelmektedir. Aynı zamanda bu süreçte okul öncesi eğitimden en

az yararlananlar sosyoekonomik açıdan en dezavantajlı konumda bulunan gruplar olmuştur.

Türkiye'de okul öncesi eğitimin önemi konusunda farkındalık tüm yaş grupları, bölgeler ve sosyoekonomik düzeyler arasında - % 90'lara varan oranlarla- oldukça yüksektir.

Kurumların eksikliği ve ücretli olması ise çocukların okul öncesi eğitimden yararlanmalarının önündeki en önemli engel olarak rapor edilmiştir.

Türkiye'de okul öncesi eğitimin, eğitim politikaları arasında öncelik kazanmasıyla beraber MEB tarafından eğitimin niteliğini geliştirici bir dizi olumlu çalışma başlatılmıştır.

Özellikle eğitim programı, kalite standartları ve toplum temelli modellerin geliştirilmesi için katılımcı süreçler yürütülmüş ve önemli bir altyapı oluşturulmuştur. Ancak 2013 yılından itibaren bu çalışmalara devam edilmemiş ve eğitimin niteliğini etkileyecek olan, birçok alanda yapılan ve ümit vaat eden bu çalışmalar yarım kalmıştır.

Türkiye'de EÇE hizmetlerinin gelişmesi ve yaygınlaşması için; en az bir yıl zorunlu, ücretsiz ve nitelikli okul öncesi eğitim sunulmalı ve en kısa zamanda daha erken yaşlara da hizmet sunacak ve en çok risk altında olan çocukları önceliklendirecek farklı EÇE modelleri ve politikaları geliştirilmelidir.

Bunun yanı sıra hızla atılması gereken diğer adımlar şunlardır; EÇE sürecinde aile katılımı güçlendirilmeli, Türkiye'ye uygun ve katılımcı bir biçimde geliştirilmiş olan "Erken Çocukluk Eğitimi Kalite Standartları" diğer kurum standartlarından ayrı bir şekilde uygulamaya konmalı, öğretmenlerin mesleki standartları ve hizmet öncesi eğitimin niteliği iyileştirilmeli ve son olarak erken çocukluk dönemi sağlık, yoksulluk ve kadın istihdamı boyutlarını da içerecek şekilde ele alınmalıdır.

Bu önerilerin hayata geçmesi sonucunda Türkiye'deki tüm çocuklar gelişimleri açısından en önemli dönemde okula ve hayata eşit fırsatlarla başlama şansını elde edebilecek ve Türkiye'nin insani, toplumsal ve ekonomik gelişimi için kritik bir adım atılmış olacaktır.

GİRİŞ

Son on yılda Türkiye'de erken çocukluk eğitimi (EÇE) ile ilgili önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bu bilgi notunda Türkiye'de EÇE'ye ilişkin güncel durum erişim ve nitelik açısından ele alınacak, erken çocukluk eğitimi almanın olası getirileri üzerine yapılan hesaplamalar paylaşılacak ve tüm bu bilgilerden yola çıkarak oluşturulan politika önerileri paylaşılacaktır. Bilgi notunun hazırlanma ve paylaşılmasının amacı her çocuğun ilkökula başlamadan önce en az bir yıl nitelikli okul öncesi eğitim almasının önemini tekrar vurgulamak ve bu konuda yaşanan gelişmeleri izleyerek kamuoyunun ve karar alıcıların dikkatine sunmaktır. Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) ve Eğitim Reformu Girişimi (ERG) EÇE'ye ilişkin gelişmeleri, düzenli olarak yayımladıkları raporlar¹ ve kampanyalarla gündeme taşımaya devam edeceklerdir.

Nitelikli okul öncesi eğitimin en kısa zamanda zorunlu eğitim kapsamına girmesi için adımlar atılmasını ve bu süreçte alanda çalışan sivil toplum kuruluşlarının birikimlerinden yararlanılmasını umuyoruz.

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ NEDEN ÇOCUĞUN HAYATINDAKİ EN ÖNEMLİ DÖNEMDİR?

Bir çocuğun doğumundan 7 yaşına kadar geçirdiği sürenin gelişimi açısından hayati önemi olduğu kabul edilir. "Erken çocukluk" olarak adlandırılan bu dönemde çocuk büyük bir hızla gelişir; zekası, algısı, kişiliği, sosyal davranışları ve zihinsel yetenekleri ciddi oranda şekillenir. Beyin gelişiminin büyük bölümü de bu dönemde tamamlanır. 7 yaşındaki bir çocuğun zihinsel yetenekleri, davranış alışkanlıkları, dil becerisi, duygusal denetimi, kavrayışı ve bazı fiziksel özellikleri gelişmiş durumdadır. Bu, çocuğun hayatı boyunca etkili olacak olan özelliklerinin temelini oluşturur. Çocuğun erken çocukluk döneminde bu gelişmeleri sağlayamamasının bilişsel, duygusal ve sosyal açılardan kalıcı olumsuz etkileri olabilir.² Bu gelişmenin düzeyi, çocuğun 7 yaşına kadar nasıl bir ortamda büyüdüğü ve nasıl bir eğitim aldığına bağlı olarak farklılık gösterir.

EÇE'nin amacı da çocukların erken dönemdeki gelişimlerine destek olmaktır. Bu dönemde alınan eğitimin okula hazır olma sürecinde olumlu etkileri vardır.³ Uluslararası araştırmalar ve Türkiye'de yapılan çalışmalar, çocukların bu dönemdeki gelişim hızının yüksek ve ilgili yatırım maliyetlerinin görece düşük olması nedeniyle, EÇE'ye yapılan yatırımın getirisinin çok büyük olduğunu altını çizer. EÇE fayda-maliyet analizleri yatırım yapılan her 1 TL için gelecekte 7 TL geri dönüş olduğunu göstermiştir.⁴

2000 yılında Ekonomi dalında Nobel Ödülü kazanan ve EÇE konusunda önemli çalışmalara imza atmış akademisyen James Heckman, EÇE'nin önemini şöyle anlatır:

"Okul öncesi eğitim beceri kazanımına olumlu bir etki yapıyor mu? Evet. Beceri inşası doğumda başlıyor ve her beceri diğer beceriler için bir temel sağlıyor. Erken dönemdeki başarı ya da başarısızlık, daha sonraki yıllarda okulda yaşanacakların temellerini atıyor; hatta okul sonrası hayatı da etkiliyor. Kişinin yaşamında birçok farklı görevi yerine getirebilmesi için sosyoduyusal özelliklerin çok büyük etkisi var. Bu özellikleri de özellikle küçük yaşlarda kazandırmak çok daha kolay. Dürtü kontrolü, sebat, dayanıklılık, öz-bilinç ve sosyallik çok erken yaştan başlayarak okul hayatı boyunca öğretilmeli. Çünkü bu beceriler okulda başarı, üretkenlik, tam zamanlı istihdam, daha yüksek maaş, sağlıklı yaşam, suça daha az meyilli olma ve topluma katılmaya önayak olan motivasyonun artması için en önemli araçlardır."⁵

Bir diğer deyişle, EÇE bireylerin bilişsel, sosyo-duyusal ve psikomotor becerilerinin inşa edilmesinde ve gelişimsel yetersizliklerin giderilmesinde büyük öneme sahiptir. Nitelikli EÇE alan ve olumsuz koşullar altında yaşayan çocukların, sosyoekonomik durumlarından bağımsız olarak eğitim hayatlarına akranlarıyla eşit seviyede başlama fırsatları artar. Toplumun dezavantajlı nüfusunu hedef alan EÇE müdahaleleri toplumsal eşitsizlikleri ve özellikle eşitsizliklerin nesiller arası geçişini azaltmada önemli rol oynar.

Bireylerin uzun vadede daha sağlıklı olmaları, eğitim sistemi içerisinde daha uzun süre yer almaları, akademik açıdan daha başarılı olmaları ve aktif ve üretken olmaları nitelikli EÇE'nin kazanımları arasındadır.⁶ Uluslararası araştırmalar 15 yaş nüfusu içerisinde okul öncesi eğitim alanların almayanlara göre daha yüksek akademik başarı sergilediklerini ortaya koyar.⁷ EÇE'nin olumlu etkileri akademik başarı ile de sınırlı değildir. Türkiye'de gerçekleştirilen Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın (AÇEP) temel sonucu, programdan yararlanan çocukların programdan yararlanmayan akranlarına kıyasla lise ve üniversiteden mezun olma ve istihdam edilme olasılıklarının daha yüksek olduğudur.⁸ Tüm bu nedenlerle, EÇE yalnızca bireysel gelişim için değil, aynı zamanda ekonomik, sosyal ve sürdürülebilir kalkınma için de kritik bir müdahale alanıdır.

1 AÇEV, 2007 ve 2009; ERG ve AÇEV, 2013.

2 Ruhm ve Waldfogel, 2011.

3 AÇEV, 1999.

4 Kaytaz, 2005

5 Heckman, 2015

6 Kaşitçibaşı ve ark., 2009; Bekman, 2002.

7 OECD, 2012.

8 Kaşitçibaşı ve ark., 2009.

BEYİN GELİŞİMİ VE ERKEN DENEYİMLER

Beyin gelişimi çocuğun ana rahmine düşmesi ile başlar, yetişkinlik ve sonrasına kadar devam eder. Gelişimin en kritik kısmı ise doğumdan sonraki ilk yıllarda olur. Bir bebek beyinde milyarlarca nöronla doğar. Beynin çalışma sistemi, bu nöronlar ve bunların birbirine bağlanmasına dayanır. Akson ve dendritlerin büyümesi, nöronlar arasındaki bağlantıların-sinapslerin oluşması, genetik yapı ve çocuğun içinde bulunduğu çevreden aldığı uyarılara bağlıdır. Çevreden gelen uyarılar, bağlantıları güçlendirmekte ve kalıcı hale getirmektedir. Çocuk bu şekilde öğrenmeye ve gelişmeye devam eder. Yeteri kadar kullanılmayan nöron bağlantıları ise yok olur. Çocuk çevresindeki dünyayı deneyimledikçe zihinsel, duygusal, psikolojik ve fiziksel tepkileri yöneten beyin farklı bölümleri arasındaki yolların oluşması için gerekli olan nöron bağlantıları da etkilenir. Beyni şekillendiren deneyimlerdir. Dolayısıyla, çevrenin ne derece uyarıcı olduğu çok önemlidir. Bazı çevreler çocuğun gelişimi için uyarıcı bir ortam yaratamayıp, beyin gelişimini olumsuz etkiler. Temel deneyimleri yaşamayan çocukların gelişimleri örselenmeye açıktır ve daha sonra telafi edilmesi güç gelişimsel sorunlar olabilir.

Beyin gelişiminde erken yaşlarda yaratılan sağlam bir temel, gelişimde olumlu sonuçların olasılığını arttırırken, zayıf bir temel de ileriye dönük "riskleri" çoğaltır. Bu dönemde çocuğun fiziksel sağlığı, mizacı ile aileden gördüğü sevgi ve destek beyin gelişiminde ve çocuğun öğrenme becerisinin güçlenmesinde önemli rol oynamaktadır.⁹ Sağlıklı beyin gelişimi için çocuğun içinde bulunduğu koşulları erken yaşlarda geliştirmek, çıkacak problemleri sonradan düzeltmeye çalışmaktan daha etkilidir. Bu rol ise erken müdahaleye düşmektedir.

Sağlam temeli yaratma sürecinde en önemli nokta, çocuğun çevresindeki, başta anne-baba olmak üzere, önemli kişilerin ona ne sundukları ve çocuğun bunlara nasıl karşılık verdiğiidir. Beynin üst seviyedeki devrelerinin oluşması (soyut düşünme) alt seviyedeki devrelerin oluşmasına bağlıdır. Alt seviyedeki devreler gelişmezse karmaşık yapıların gelişmesi de zorlaşır. Çocuğun çevresi basitten karmaşık yapıya giden bu süreci çocuğa doğru deneyimler sağlayarak destekleyebilir.

Çocukla konuşulması, söylediklerinin dinlenmesi ve onunla oyun oynanması onun beyin gelişimini de olumlu anlamda etkiler ve ona gerekli uyarıları sağlar. Özellikle oyun çocuk için gereklidir çünkü yaşam becerileri kazandırdığı gibi günlük sorunları çözme becerisini edinmesine de yardımcı olmaktadır.

Deneyimlerin zamanı da beyin gelişimi açısından önemlidir. Çocuğun problem çözme ve diğer zihinsel becerileri için gerekli olan "yapı" ve "işlevlerin" doğru gelişebilmesi için, çevresi tarafından sağlanacak uyarın ve deneyimlerin "doğru/hassas" zamanlarda verilmesi gereklidir. Örneğin çocuğa ilk yıllarında şefkat ve bağlılıkla ilgili uyarılar yakın çevresi tarafından sağlanmazsa, erken çocukluk dönemi sonrasında bu yoksunluğun onun beyinde yarattığı tahribatı telafi etmek çok zor olacaktır. Bu sebeple erken çocukluk gelişimi ve eğitimi ile ilgili çalışmalar beyin gelişimi açısından da kritik öneme sahiptir.

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ALAN ÇOCUKLARIN OKUL BAŞARILARI NASIL ETKİLENİYOR?

EÇE'ye ne kadar erken başlanırsa çocuğun ilkokula başlamaya hazır olma durumu ve okul hayatında başarılı olma olasılığı o kadar yüksek olacaktır. Yüksek nitelikli EÇE programları maliyetlerinin çok ötesinde uzun vadeli faydalar sağlar. İlkokul öncesi yüksek nitelikli bakım ve eğitimin de öncesinde, çok erken dönemde yapılabilecek ev ziyaretleri ile yeni annelerin çocuk bakımı ve gelişiminde desteklenmeleri , anaokuluna hazırlığı da artırmakta, çocuğun ileri okul hayatındaki başarısını daha da olumlu etkilemektedir.¹⁰

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı'nın (OECD) dünyanın çeşitli ülkelerinde 15 yaş grubundaki öğrencilere üç yılda bir uyguladığı Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) EÇE'ye ilişkin yararlı bilgiler barındırır. Son olarak 2012 yılında uygulanan PISA değerlendirmesinin sonuçlarına göre, OECD ülkeleri içinde bir yıldan fazla okul öncesi eğitim aldığı söyleyen öğrencilerin matematik puanı hiç okul öncesi eğitim almadığını söyleyen akranlarından 53 puan daha yüksektir. Bu puan farkı ortalama olarak bir okul yılına denktir. Öğrenciler arasındaki sosyoekonomik farkların etkisi analize yansıtılmadığında (farklar istatistiksel olarak kontrol edildiğinde) bu fark 31 puan olarak ortaya çıkar. Bu bulgu da akademik başarı ve okul öncesi eğitime katılmış olma arasında sosyoekonomik durumdan bağımsız olarak bir ilişki olduğunu gösterir.

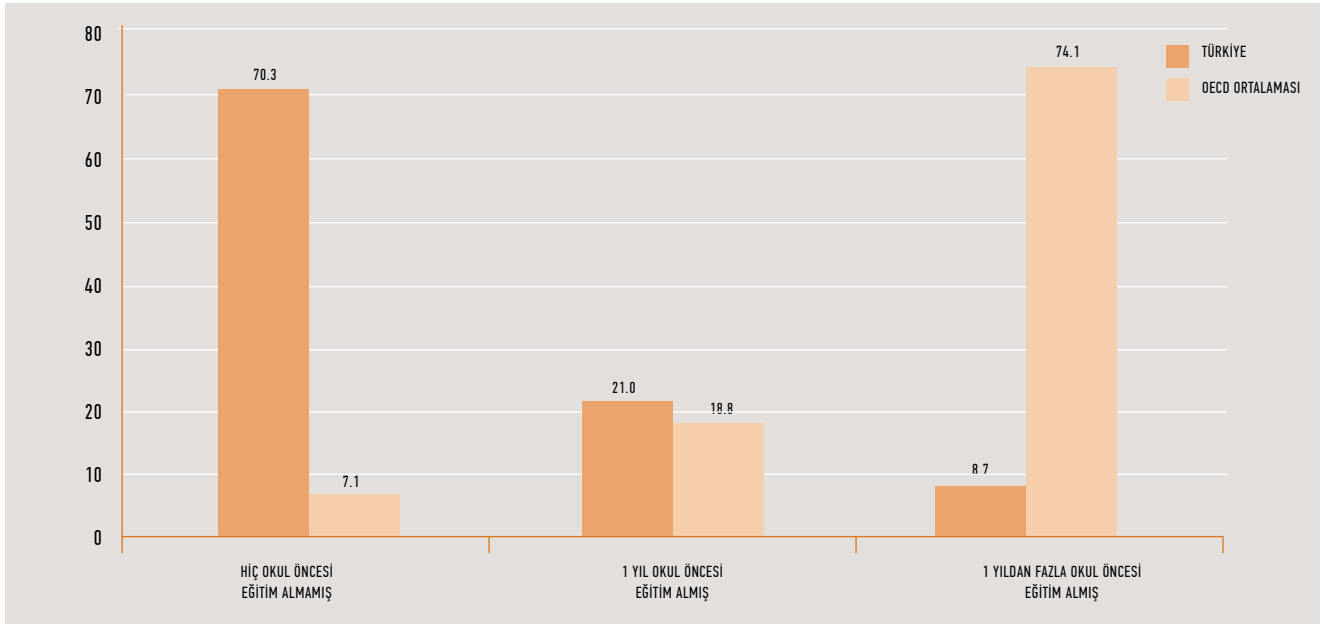
Her ne kadar sosyoekonomik durum akademik başarının artması ve azalmasında etkili ise de, okul öncesi eğitime katılmış olmak ailenin gelir durumundan bağımsız olarak da her çocuğun akademik başarısını olumlu yönde etkiler. Ancak, okul öncesi eğitime katılım sosyoekonomik olarak avantajlı çocuklar için çok daha olasıdır.

Ek olarak, hiç okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin matematikte düşük performans sergileme olasılığı okul öncesi eğitimden yararlanmış olan akranlarına göre yaklaşık iki kat daha fazladır.

2012 yılı itibarıyla Türkiye'de 15 yaşındaki öğrencilerin % 70'i hiç okul öncesi eğitim almamış olduğunu rapor etmiştir ve bu oran PISA'ya katılan 65 ülke arasındaki en düşük orandır. Yalnızca OECD ülkeleri ortalamasıyla karşılaştırıldığında da okul öncesi eğitim almış olma durumu büyük farklılık gösterir (Grafik 1).

PISA'nın sağladığı bir diğer önemli bilgi okul öncesi eğitim alan öğrencilerle almayanlar arasında performansın nasıl farklılık gösterdiğidir. Türkiye'de hiç okul öncesi eğitim almamış olan (% 70'lik gruptaki) öğrencilerin matematik puanı 433'tür. Aynı puan bir yıl okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerde 480, bir yıldan fazla okul öncesi eğitime katılmış öğrencilerde ise 495 olarak hesaplanır.

GRAFİK 1: OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KATILIM ORANLARI, OECD VE TÜRKİYE (%)



Kaynak: OECD (2012) verilerinden hareketle ERG'nin hesaplaması.

Bir diğer deyişle, hiç okul öncesi eğitim almamış öğrencilere kıyasla EÇE'ye yalnızca bir yıl katılmış olmak 47 puan, bir yıldan fazla katılmış olmak 62 puanlık bir artışla ilişkilidir (Grafik 2).

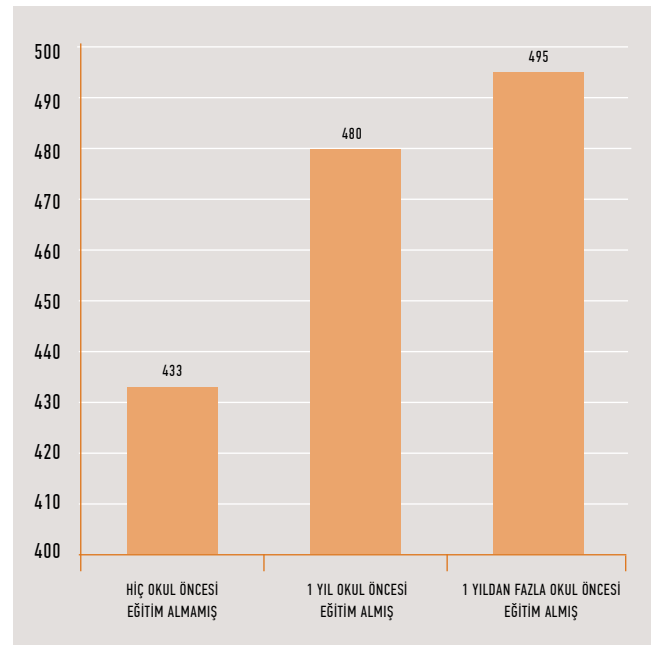
Türkiye'de sosyoekonomik durumun EÇE'ye katılımı ile bağlantısı olduğu bilinmektedir. Yapılan hesaplamalarda sosyoekonomik farklar ortadan kaldırıldığında, bir yıl okul öncesi eğitim almış olmak hiç almamış olmaya oranla matematikte 25 puanlık bir artışa denk gelir.

Kısacası, sosyoekonomik durumun yarattığı etki ortadan kaldırıldığında dahi, okul öncesi eğitim almış olmanın matematik başarısıyla doğrusal bir ilişkisi vardır. 25 puan matematikte yarım okul yılına yakın bir farkı ifade eder.

Kontrol edilen değişkenlere sosyoekonomik durumla birlikte yaş ve devam edilen sınıf da eklenerek bu iki değişkenin akademik başarı üzerinde oluşturabileceği olası etkinin de ortadan kaldırıldığı bir analiz de mümkündür. Böylece, bir yıl veya daha fazla okul öncesi eğitim almış olma durumunun akademik başarıyla ilişkisi daha net hale gelir. Bu durumda da bir yıl okul öncesi eğitim almış olmak hiç almamış olmaya oranla matematikte 19 puanlık bir artışa yol açar.¹¹

Okul öncesi eğitime bir yıldan fazla devam etmiş olmak ise farkı 6 puan daha artırır.¹² Bu da bu düzeydeki eğitimin önemini ve yaratacağı potansiyeli bir kez daha kanıtlar. Türkiye'de hiç okul öncesi eğitim almamış olan öğrencilerin matematikte en düşük

GRAFİK 2: OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALMA DURUMUNA GÖRE PISA 2012 MATEMATİK SKORLARI, TÜRKİYE



Kaynak: OECD (2012) verilerinden hareketle ERG'nin hesaplaması.

düzye performans gösterme olasılığı da, okul öncesi eğitim almış akranlarına oranla 2,1 kat daha fazladır.¹³

11 Aynı modelde okuma ve fen bilimleri alanlarında da puan artışı matematikte olduğu gibi 19'dur.

12 Paylaştığımız sonuçların hepsi istatistiksel olarak anlamlıdır.

13 OECD, 2012

TÜRKİYE'DE ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ POLİTİKALARI NE SÖYLÜYOR?¹⁴

Türkiye'de EÇE yeterli ve bütüncül olmayan politikaların öne çıktığı bir alandır. MEB 2010-2014 Stratejik Planı'nda, 48-72 ay net okullulaşma oranının 2014 yılında % 70'e ulaşması hedeflenmiştir. 2012-13'te "4+4+4" yasasıyla güncellenen okula başlama yaşı doğrultusunda, okul öncesi eğitimde öncelikli yaş grubu 48-66 ay olarak yeniden düzenlenmiş, bu yaş grubu için hedeflenen net okullulaşma oranı 2013 yılı için % 55, 2014 yılı içinse % 70 olarak belirlenmiştir. Buna karşın, 2013 yılında yayımlanan Onuncu Kalkınma Planı'nda 4-5 yaş için 2018 yılı sonunda % 70 brüt okullulaşma oranına ulaşılması hedeflenmiştir. Dolayısıyla, farklı politika belgelerindeki hedefler arasında tutarsızlık olduğu göze çarpmaktadır. Kalkınma planında 2018 yılı için belirlenen hedef, MEB'in 2014 yılı için belirlediği hedefin gerisinde kalmakta; 2014-18 yılları arasında ilerleme öngörmemektedir. Strateji düzeyinde eşgüdümüne ilişkin bu sorunlara karşın, Türkiye'de EÇE, bu konuda çalışan farklı kurumların ve kuruluşların çabalarıyla, son on yılda daha çok gündeme gelmektedir. Bu noktada, son dönemde EÇE'ye erişim açısından farklı yaş gruplarının durumuna göz atmak önemlidir.

EÇE, Türkiye'de 2008'den bu yana daha fazla üzerinde durulan bir alan oldu. 2008-09 eğitim-öğretim yılı sonunda, 60-72 ay yaş grubu için % 100 erişim uygulaması 32 pilot ilde başlatıldı. Pilot uygulaması kapsamındaki il sayısı 2010-11 eğitim-öğretim yılında 57'ye, 2011-12 döneminde 71'e çıkartıldı. Buna ek olarak, 2010 yılında Avrupa Birliği'nin mali ve UNICEF'in teknik desteğiyle Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi de 10 pilot ilde başlatıldı. Projenin amacı, kamu kurumları, belediyeler ve STK'ların kapasitesi ile toplum temelli modeller ve ortaklıkların geliştirilmesi yoluyla dezavantajlı çocuklar ve aileleri için kaliteli gündüz çocuk bakım ve okul öncesi eğitim hizmetlerinin geliştirilmesi ve oluşturulması olarak tanımlandı. EÇE konusunda atılan en güncel adım ise 2014-15 eğitim-öğretim yılından itibaren, ihtiyaç sahibi velilerin okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocuklarına şartlı eğitim yardımı yapılacağına açıklanması oldu.

Yakın dönemde ayrıca, MEB teşkilatını yeniden yapılandırma çalışmaları çerçevesinde Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü'nün Temel Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesine alınan sorumluluklarının, 2014 yılında aynı genel müdürlük çatısı altında oluşturulan Erken Çocukluk Daire Başkanlığı'nca sürdürülmesi kararlaştırıldı. Okul öncesi eğitime yönelik çalışan bir genel müdürlüğün, daha sonra daire başkanlığına dönüşmüş olması, gelişme gerektiren bu konuda geriye atılmış bir adım olarak yorumlanabilir. Buna ek olarak, yapılan çalışmaların dezavantajlı bölgeleri ve/veya illeri önceliklendirmekte yetersiz kaldığı da söylenebilir. Örneğin, % 100 erişim uygulamasının kapsamı belirlenirken, ilk aşamada okullulaşma oranları Türkiye ortalamasının üzerinde olan 32 ilin tercih edildiği görülmüştür.

Bu durum EÇE hizmetlerinin ihtiyacı olan kesime ulaşmadığını göstermektedir. Ayrıca, mevcut fiziksel kapasiteyi kullanmanın ve ek maliyet yaratmamanın öncelikli kıstaslar olduğu da görülmüştür.

Okullulaşma oranlarının düşük olduğu bölgelerde, yerel kurumlarla işbirliği ile oluşturulan esnek ve toplumun gereksinimlerini karşılamaya yönelik olarak tasarlanmış erken çocukluk hizmetlerinin yaygınlaşması için adımlar da atılmıştır.¹⁵ Bu bağlamda, Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi, yerel kurumlarla işbirliği yapılan EÇE modellerin yaygınlaştırılması açısından önemli olmuştur. Bu projeye 2013 yılı itibarıyla 1.853, 2014 yılı itibarıyla da 3.000 çocuğun toplum temelli erken çocukluk hizmetlerinden yararlanmaları hedeflenmiştir.¹⁶ Proje, Ekim 2013'te sona ermiştir. Projeye 411 kişiye eğitim verildiği belirtilmiştir ancak uygulamaların yaygınlaştırılmasına dönük hedeflere ne ölçüde ulaşıldığına ilişkin veri bulunmamaktadır. Toplum temelli EÇE Programlarından bahsederken, toplumun katılımının farklı seviyelerde olduğunu vurgulamak gerekir. Bekman (2011), toplum temelli eğitimi, toplumu meydana getiren kişilerin ortak olarak bir girişimde bulunması ve hizmetlere katılması olarak tanımlar. Toplum katılımı "Kullanarak katılım", "kaynak bağıışı", "program yönetimine katılım", "hedef, öncelik ve içerik belirlenmesinde ve programların uygulanmasında katılım" gibi farklı şekillerde olabilir. Sözü edilen proje kapsamında vurgulanmış olan toplum temelli modeller daha çok kişilerin "kullanarak katılım" gösterdiği modellerdir. Katılımın çoğaldığı, toplumun kalkınmasına katkı yapan diğer seviyelere ulaşmak oldukça zor bir süreç olup, AÇEV'in "Kırsal Alanda Yaşayan Çocuklar için Eşit Bir Başlangıç" projesinde Tokat ilinde katılımı en üst seviyede gerçekleştirme amacıyla toplum temelli bir model geliştirme süreci uygulanmıştır. Toplum temelli çalışmalar ve projeler yoluyla ilgili mevzuatın ve kalite standartlarının geliştirilmesi, bu ve benzer projelerin etkisinin ölçülmesi ve yararları saptandığı takdirde devamlarının getirilmesi çok önemlidir.

"4+4+4" YASASI ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNİ NASIL ETKİLEDİ?¹⁷

2012-13 eğitim-öğretim yılı itibarıyla uygulamaya geçen "4+4+4" sistemiyle ilköğretime başlama yaşının aşağıya çekilmesi ve okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmaması, okul öncesi eğitim konusunda kafa karışıklığı yaşanmasına ve 2008'den bu yana elde edilen kazanımların erozyona uğramasına neden olmuştur. "4+4+4" ile ilkokula başlama zorunluluğunun bir yıl öne çekilmesi, okul öncesi eğitimin öncelikli olmadığı ve daha erken yaşta ilkokula başlamanın daha yararlı olduğu algısını oluşturmuştur. Bu durumun yanı sıra okul öncesinin hala ücretli olması, yararlanan kesimlerin sosyoekonomik açıdan daha avantajlı gruplar olmasını kaçınılmaz kılmıştır.

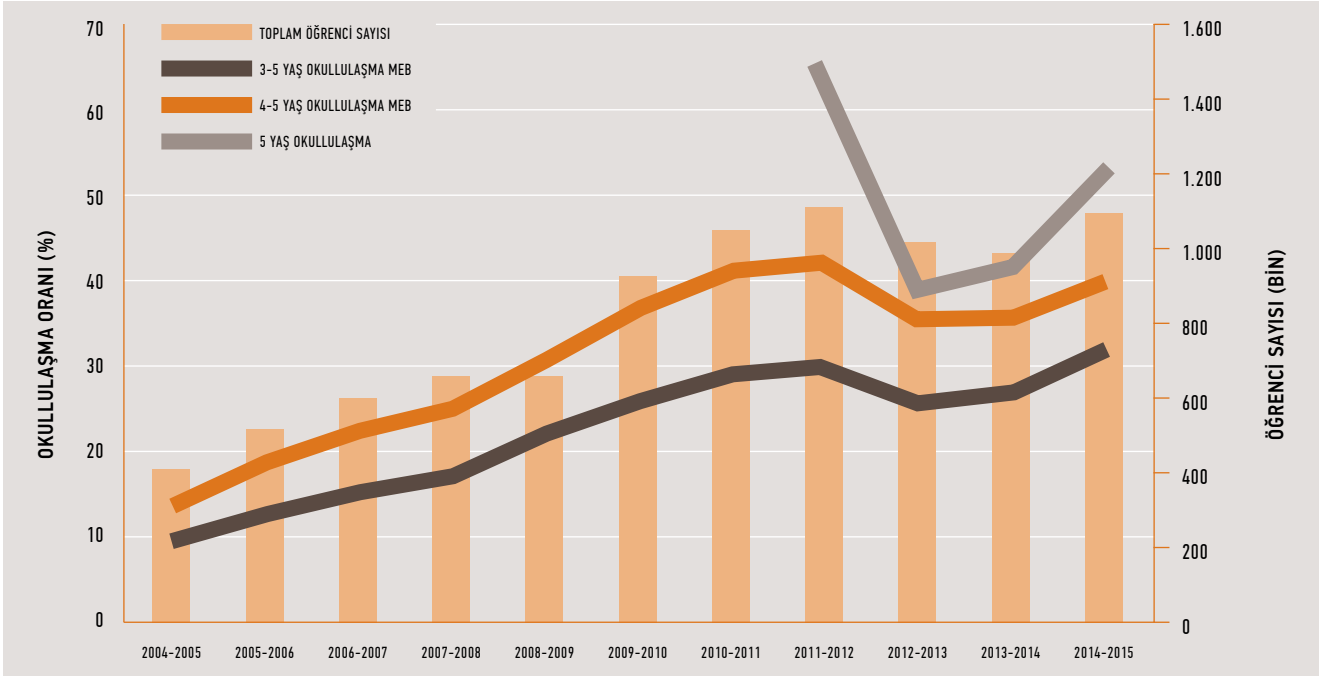
¹⁵ ERG ve AÇEV, 2013

¹⁶ MEB SGB, 2014

¹⁷ Bu bölüm büyük ölçüde ERG (2014) kaynağından alınmıştır.

¹⁴ Bu bölüm büyük ölçüde ERG (2014) kaynağından alınmıştır.

GRAFİK 3: OKUL ÖNCESİ NET OKULLUŞMA ORANLARI VE ÖĞRENCİ SAYISI, 2004-05 VE 2014-15 YILLARI ARASI



Kaynak: MEB Millî Eğitim İstatistikleri ve TÜİK tarafından sağlanan çağ nüfusu verileri kullanılarak ERG tarafından hazırlanmıştır.

"4+4+4"ün devreye girdiği 2012'den sonra ilkokula başlama yaşında yapılan değişikliğe bağlı olarak, erken çocukluk eğitiminde 4-5 yaş grubu öncelikli konuma gelmiştir. Bu yaş grubundaki çocukların bir kısmı, 2015-16 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitim çağında olacak; ancak 5 yaş grubunda okul öncesi çağda olan çocuklar ise, zorunlu ilkokul çağında olacaktır. Bu ay/yaş grubundaki her on çocuktan dördü, yani yaklaşık 360.000 çocuk, okul öncesi eğitim almamış olarak ilkokula başlayacaktır. Bu da Türkiye için önemli bir fırsatın kaçtığı anlamına gelir.

Okul öncesi eğitimde son on yıllık eğilimler, 2010-11'e dek yaşanan önemli gelişmelerin ardından; 2010-11 ve 2012-13 yılları arasında bir duraksama olduğunu, sonraki yıllarda da okulluşıma oranlarındaki artışın önceki yıllara göre yavaşladığını gösterir (Grafik 3).

2013-14 yılında görülen gerileme, 2012-13 yılında ilkokula başlama yaşında yapılmış olan düzenlemeye bağlı olarak 60-65 aylık çocukların velilerinin isteği ile ilkokula başlıyor olmaları ile açıklanabilir. EÇE ve ilkokul arasında tercih yapan velilerin kararlarında, okul öncesi eğitimin ücretli, ilkokulun ise ücretsiz olmasının belirleyici olduğu tahmin edilmektedir. "4+4+4"düzenlemesi sonucunda 4-5 yaş grubundaki çocukların bir kısmının ilkokula kaydolduğu hatırlanmalı ve bu oran okul öncesi eğitimde okulluşıma olarak yansıtılmamalıdır. "4+4+4"ün ikinci yılı olan 2013-14 eğitim-öğretim yılının başında MEB ilkokula başlama yaşına ilişkin bir değişiklik daha yapmış; Nisan-Eylül 2008 doğumlu çocukların ilkokula kayıtlarının veli tercihine bağlı olacağını duyurmuştur. Okul müdürleri ile yapılan görüşmeler 2013-14 döneminde 60-65 aylık çocukların okul öncesi eğitime yönlendirildiğine işaret etmiş, bu durum, erken çocukluk hizmetlerine

kayıt oranlarını düşürerek, 2014-15 okul öncesi okulluşıma oranlarına yansımıştır. "4+4+4" sonrası 5 yaş grubunda ise; okul öncesi eğitimde okulluşıma oranı %40'tan fazla azalma göstermiş ve en son 2014-2015 yılında %53.8 olarak gerçekleşmiştir. Bu oran, aradan geçen 3 yıla rağmen 2011 yılında elde edilen %65.7'lik erişimin uzağında kalmaktadır. Ancak tek önemli ölçüt erken yaşlarda "okulluşıma oranı" değildir; erken çocukluk döneminde çocuğun özgüvenini inşa edip bilişsel, duygusal ve sosyal kazanımlar elde edebilmesi de önemlidir.

2012-13 eğitim-öğretim yılında uygulamaya başlanan 4+4+4, yalnızca okul öncesi çağındaki çocukları değil, 4+4+4 öncesinde okul öncesi çağda olup yeni sistemde 1 yıl erken ilkokula başlayan çocukları da etkilemiştir. Bu çocukların yaşadıkları sorunlar; okulların fiziksel koşullarının ve öğretim programlarının küçük yaşta çocuklara uygun hale getirilecek biçimde geliştirilmemesi ve öğretmenlerin bu yaş grubuyla çalışmaya yönelik yeterince desteklenmemiş olması nedeniyle yaşanan aksaklıklar olarak öğretmenler, okul idarecileri, veliler ve araştırmacılar tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Bunlara örnek vermek gerekirse, yeni düzenleme ile birlikte ilk kez daha küçük yaş grubuyla karşılaşan öğretmenler, farklı yaşlardan oluşan karma sınıflarda eğitim vermenin güçlüklerini ifade etmiştir. Küçük yaş grubunun oyun oynamaya daha hevesli olması, öz bakım ve tuvalet eğitimi gibi konularda farklı ay gruplarındaki çocuklar arasında uçurum olması, daha büyük çocukların masa başı etkinliklerine daha kolay odaklanmaları ama bu tür etkinliklerin ise küçük çocukları sıkması, öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerdir.¹⁸

HARİTA 1: OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE (4-5 YAŞ) İLLERE GÖRE NET OKULLULAŞMA ORANLARI, 2013-14



Kaynak: MEB verilerinden hesaplayan ERG (2014).

Tüm bunlara ek olarak Türkiye'nin farklı yerlerinde EÇE'ye erişimde eşitsizlikler olduğu görülür. 2013 yılı sonunda 4-5 yaş grubunda % 55 net okullulaşma hedeflenmiş olmasına karşın; sadece üç ilde (Amasya, Hatay ve Tunceli) bu hedef gerçekleşmiştir. Diğer yandan, 4-5 yaş net okullulaşma oranı Hakkari'de % 19,9, Mardin'de % 27,5 ve İstanbul'da % 28,4'tür (Harita 1). Bundan çıkarılabilecek başlıca sonuç, EÇE'ye erişimin artırılması için il ve bölge hedefli politikalar izlenmesine ve en düşük erişim oranlarına sahip illere özel ilgi gösterilmesine duyulan büyük ihtiyaçtır.

TÜRKİYE'DE ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ALGISI VE YARARLANMA EĞİLİMLERİ NELERDİR?

Türkiye'de EÇE'ye ilişkin algıyı ölçmek adına, bu raporu tamamlayıcı nitelikte bir anket çalışması yapılmıştır. Ankette sorulan sorular, okul öncesi eğitime verilen önemi, çocukların okul öncesi eğitime katılıp katılmadığını ve katılmama nedenlerini anlamaya yöneliktir. TNS Global'in Şubat 2015'te uyguladığı ankete 1.500 kişi yanıt vermiştir. Anketin sonuçlarına göre, ankete katılanların % 95'i okul öncesi eğitimi önemli bulmakta, yarısından fazlası ise "çok önemli" bulduklarını ifade etmektedir. Eğitim düzeyi arttıkça "çok önemli" bulanların oranı % 80'e çıkmakta, bu oran düşük eğitim düzeylerinde dahi % 44'leri bulmaktadır. Bölgeler arasında farklar olmakla beraber, her şartta tüm bölgelerde okul öncesi eğitimi "önemli" ve "çok önemli" bulanların oranı % 90'dır.

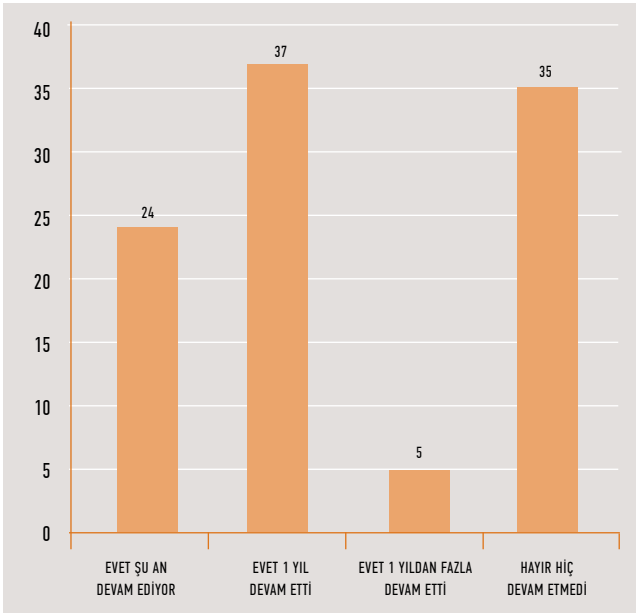
Ankete katılanların çocuklarının okul öncesi eğitimden yararlanma oranı sorulduğunda, % 50'sinin hiç okul öncesi eğitimi almadığı, %

33'ünün ise bir yıl eğitim aldığı ifade edilmiştir. Yanıtlar yaş gruplarına göre incelendiğinde, 55 yaş ve üstü gruptakilerin % 14'ü çocuklarının bir yıl okul öncesi eğitime katıldığını söylerken, bu oran 45-54 yaş grubunda % 39, 35-44 yaş grubunda % 49'dur. Bu da Türkiye'de çocukları okul öncesi eğitime gönderme eğiliminin giderek arttığını gösterir. Ancak sosyoekonomik koşullar zayıfladıkça okul öncesi eğitimden yararlanma oranı da ciddi olarak düşmektedir. En alt sosyoekonomik gruptaki katılımcıların % 56'sı çocuklarının okul öncesi eğitime hiç katılmadığını söylerken, bu oran en üst grupta % 44'tür. Katılımcılara çocuklarının okul öncesi eğitime göndermeme nedenleri sorulduğunda ise en çok verilen yanıtlar % 48 ile "gidebileceği okul yoktu/evden uzaktı" ve % 23 ile "okul ücreti yüksekti" olmuştur.

Okul öncesi çağda çocuğu olan katılımcıların % 35'i çocuklarının okul öncesi eğitime devam etmediğini belirtmiştir. Bunun en önemli nedenleri olarak ise % 39 "gidebileceği okul yoktu/evden uzaktı" ve % 41 "okul ücreti yüksekti" seçenekleri öne çıkmıştır (Grafik 4 ve Grafik 5).

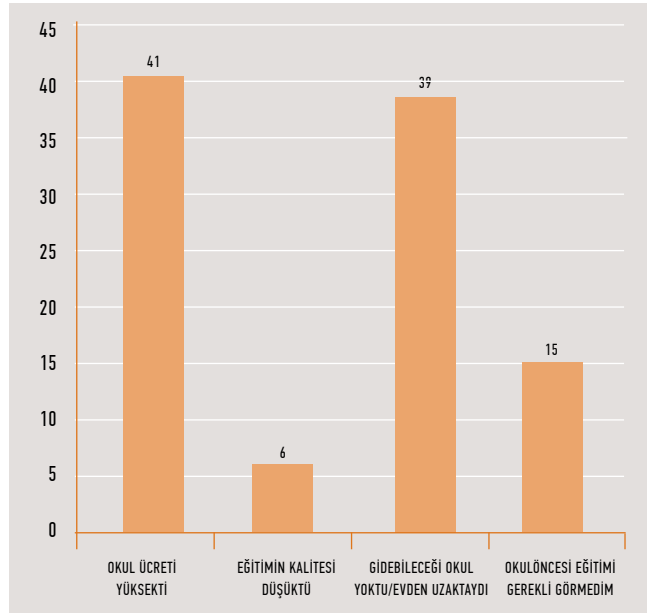
Bu sonuçlara göre Türkiye'de okul öncesi eğitimin önemi konusunda farkındalık tüm yaş grupları, bölgeler ve sosyoekonomik düzeyler arasında yüksektir. Daha genç yaşta, yüksek eğitim düzeylerine sahip ve büyük/gelişmiş illerde yaşayan gruplar bakımından bu oranların daha yüksek olduğu da söylenebilir. Erişim zorluklarının ve yüksek maliyetlerin, çocukların okul öncesi eğitimden yararlanmalarının önündeki en önemli engeller olduğu da yine bulgular arasındadır.

GRAFİK 4: OKUL ÖNCESİ ÇAĞDA ÇOCUĞU OLAN KATILIMCILARIN ÇOCUKLARI OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDİYOR MU?



Kaynak: TNS Global anket verisi.

GRAFİK 5: OKUL ÖNCESİ ÇAĞDA ÇOCUĞU OLAN KATILIMCILARIN ÇOCUKLARININ OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM ETMEME NEDENLERİ NELER?



ERKEN ÇOCUKLUK BAKIM VE EĞİTİM HİZMETLERİ VE KADIN İSTİHDAMI İLİŞKİSİ

Çocuk bakımı, toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizlikler nedeniyle bu konuda birincil sorumluluğu taşımaya devam eden kadınların çalışma hayatında önemli bir rol oynar. Çocuk bakımı hizmetlerinin ve desteğinin bir sisteme oturtulmadığı Türkiye gibi ülkelerde, kadınlar işgücünün dışında kalmakta ya da daha düşük maaş veren ve sosyal güvenceleri olmayan kayıt dışı işlere yönelmektedir. Kadınların işgücüne katılımını artırmak ve kayıtlı çalışmalarına destek olmak için erken çocukluk eğitimi ve bakımı konusunda bilgilendirme ve yaygınlaştırma çalışmalarına hız verilmesi, en öncelikli müdahale alanlarından biridir.

Kadınların becerilerini işgücü piyasasında kullanabilmeleri, yalnızca ailelerin ekonomik durumuna değil, ülkenin kalkınmasına ve yoksulluğun azaltılmasına önemli katkı sağlar; kadınların özgüvenlerinin ve sosyal statülerinin gelişmesine önayak olur.¹⁸ Türkiye'de kadınların işgücüne katılım oranı hafif bir artış eğiliminde olsa da, dünyadaki çoğu gelişmiş ve gelişmekte olan ülkenin oldukça gerisindedir. OECD'nin son yayımladığı işgücü verilerine göre, 2014 yılı itibarıyla kadınların işgücüne katılım oranı OECD ortalamasında % 62,8 iken Türkiye'de hala % 33,6'dır.¹⁹ Bir diğer deyişle, Türkiye'de çalışma çağındaki olan kadınların yalnızca üçte biri çalışmaktadır. Bu da Türkiye'nin üretken insan kaynağından yararlanamamasının ve fırsat eşitliğini artıramamasının ardındaki önemli nedenlerdendir.

Kadın istihdamı politikalarında erken çocukluk bakımının ve eğitim hizmetlerinin önemli rol oynadığı birçok çalışmayla kanıtlanmıştır.²⁰ Bu çalışmaların en önemli ortak yanı, kadınların işgücüne katılımının önündeki temel engeli, esnek ve nitelikli çocuk bakım hizmetlerine erişememe olarak ortaya koymalarıdır. Çocuk bakım hizmetleri tasarlanırken; mekan, süre, sunulan hizmetin türü gibi açılardan çeşitlendirilmesi de büyük önemdedir.

Kreş hizmetlerinin bir sosyal hak olarak ücretsiz şekilde düzenlenmesi, çocuklara sunulan bakım ve eğitim hizmetlerinin kalitesinin ebeveynlerin gelir düzeyleri arasındaki farklardan etkilenmemesini sağlar.²¹

AÇEV ve KAGİDER'in yaptırmış olduğu bir araştırmaya göre, işten ayrılan kadınların % 93'ü bu kararı hamilelikleri ile çocuklarının 3 yaşına kadarki dönemi arasında vermiştir. Hayatlarının bir döneminde çalışmış olan kadınların % 44'ü ise doğrudan veya dolaylı olarak çocuk bakım yükümlülükleri nedeniyle işlerinden ayrıldığının altını çizmiştir. Çalışmada fikri alınan kadınların % 84'ü devletin teşvik vermesi durumunda çalışma hayatına geri döneceklerini belirtmiştir.²² Bu sonuçlar, erken çocukluk dönemindeki bakım ve eğitim gereksinimlerinin kadın istihdamına olan etkisinin güçlü olduğu görüşünü pekiştirmiştir. Hem kamu sektöründe hem özel sektörde hem de kendi işinde çalışan kadınların çocuk bakımıyla ilgili gereksinimlerine yanıt vermek üzere kaliteli, erişilebilir, düşük maliyetli ve devlet tarafından sağlanacak destekler sunulması, ekonomik kalkınmaya ve toplumsal cinsiyet eşitliğine hizmet etmesi olası en önemli politika müdahalelerinin başındadır. Kadınların ve çocukların yararını ve iyi olma halini merkeze alan ve kadınların katılımı ile yürütülebilecek mahalle kreşleri gibi alternatif modellerin hayata geçirilmesi de, bu alanda verilebilecek hizmetlerin çeşitlenmesine ve erişimin artmasına neden olabilir. Bu bağlamda, AÇEV ve KAGİDER'in önermiş olduğu ve hükümet programına dahi girmiş olan, özel sektörün devlet teşvikleriyle çocuk bakım merkezlerini yaygınlaştırmasına dönük çalışmaların ilerletilmesi gerekir. Dünya Bankası'nın 2015 yılında yapmış olduğu bir çalışma da bu konudaki çıktılarını desteklemektedir. Çalışmaya göre, çocuk bakım hizmetlerinin hem arzını hem de ulaşılabilirliğini hedefleyen politikaların olması önemlidir. Bu politikaların aynı zamanda talep tarafında, özellikle işgücüne katılma potansiyeli bulunan kadınlar için öncelikli olması gerekmektedir. Bu şekilde, bu hizmetlerin maliyet açısından da daha makul hale gelmeleri amaçlanmış olup, yüksek bir istihdam etkisi yaratması da beklenmektedir.²³

19 Dünya Bankası, 2009

20 OECD İstatistikleri, 2015

21 Del Boca ve ark., 2009; Dünya Bankası, 2010 ve 2011 ve 2013; İlkaracan, 2012; KEİG Platformu, 2013.

22 KEİG Platformu, 2013

23 AÇEV ve KAGİDER, 2011

24 Dünya Bankası, 2015

TÜRKİYE'DE ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNİN NİTELİĞİ NE DURUMDA ?

Okul öncesi eğitimi, çok daha fazla çocuğa ulaştırmanın yanı sıra, çocuklar için etkili olabilmesi için nitelikli kılmak da gerekir. Gelişmekte olan ülkelerde yapılan farklı araştırmalar, özellikle dezavantajlı gruplarda, düşük kaliteli EÇE hizmetlerinin çocuk gelişimi üzerinde etkili olmadığını, hatta ters etki yaratabileceğini gösterir.²⁵ Türkiye'de yapılan iki araştırma nitelik açısından farklı okul öncesi eğitim kurumlarındaki, çocuğun oyununun niteliğini, öğretmen davranışlarını ve nitelik farkının çocuğa olan etkisini incelemiştir.²⁶ Sonuçlar, okulun niteliğinin çocuğun oyununu ve öğretmen davranışlarını etkilediğini göstermiştir. Hem kısa hem de uzun vadede elde edilen sonuçlar niteliği yüksek okullardaki çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin ve okul başarılarının diğer okullardakilere kıyasla daha iyi olduğunu göstermektedir. Bu sebeplerden ötürü, EÇE hizmetlerinde eşit erişimin yanında kalite konusu da önem kazanmıştır.

Türkiye'de okul öncesi eğitiminin niteliğini tanımlayacak araçlar (ilgili kanun, yönetmelik, tüzük, yönerge vb.) değerlendirmeye alındığında, mevzuatta kalite standartlarına bazı konularda (fiziki koşullar, çocuk yaş grupları ve sınıf mevcudu, okul öncesi eğitim ve bakım personelinin yeterlikleri, çalışma koşulları, mesleki eğitim, eğitim-öğretim sürecinin yapılandırılması, yönetim, uygulanacak olan eğitim programları, sosyal içerme, aile katılımı, okul ve çevre ilişkileri, izleme-değerlendirme, teftiş ve denetim) yer verildiği görülmüştür. Öte yandan, standartların tanımlanma şekilleri ve ayrıntı düzeyleri yer yer farklılık göstermektedir. Ayrıca, yapısal unsurlara dair standartlara ağırlık verildiği -ağırlıklı olarak fiziki koşulların nasıl olması gerektiği öğretmen başına düşen çocuk sayısının yüksek olması; dolayısıyla sınıfların kalabalık olması ve eğitim-öğretimin kalitesinin istenen düzeye çıkamaması olmuştur.

Fiziksel Ortam

Akademik çalışmalar ve öğretmenler ile kurum yöneticilerinin okul öncesi eğitim kurumlarının nitelikleri hakkındaki görüşleri uygulamadaki yetersizliklere işaret etmektedir. Örneğin, okul öncesi eğitim kurumlarını fiziksel donanım açısından inceleyen çalışmalarda temizlik, ses yalıtımı, güvenlik, bahçenin ve oyun alanlarının düzeni, eğitsel malzemelerin uygunluğu, nicel yeterliliği ve kullanım şekli gibi konularda önemli eksikliklere değinilmektedir.²⁷ Birçok kurumda, okul öncesi eğitimin gerektirdiği temel donanım malzemelerinin olmadığı ve bunları temin etmede mali zorlukların yaşandığı, çok sayıda okul öncesi öğretmeni tarafından çeşitli sivil toplum kuruluşları ile paylaşılmaktadır. AÇEV ve MEB'in kaliteyle ilgili

sorunların ve önerilerin tartışılması amacıyla 2011'de düzenlediği bölgesel çalıştaylarda, öğrenme ortamıyla ilgili olarak, öğretmen, yönetici ve aileler tarafından paylaşılan sorunlardan biri ise, öğretmen başına düşen çocuk sayısının yüksek olması; dolayısıyla sınıfların kalabalık olması ve eğitim-öğretimin kalitesinin istenen düzeye çıkamaması olmuştur.

Eğitim Programı

MEB-UNICEF işbirliğinde 2010-2014 yılları arasında yürütülmüş olan Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi kapsamında 0-36 ay ve 36-72 aylık çocuklara yönelik okul öncesi eğitim programları baştan sona güncellenmiş ve uygulamaya konmuştur. Öğretmenlerin program güncelleme çalışmalarının tümüne aktif biçimde katılmaları, öğretmenleri uygulama süresince zorlayan bölümlerin programdan çıkarılması ve sonuç olarak programların daha esnek ve daha çocuk merkezli bir şekilde güncellenmiş olması okul öncesi eğitimin kalitesi adına oldukça olumludur. Ancak, programların etkili bir şekilde uygulanmaları ve öğretmenlerin bu süreçte sürekli izleme-değerlendirme çalışmaları ile desteklenmeleri, bu programların başarıya ulaşmalarında önemli bir ön koşuldur. Programlar güncellendikten sonra, bu programların sahada nasıl uygulandığına, öğretmenlerden yeni programlar hakkında geribildirim almaya ve programları sürekli geliştirmeye yönelik etkili bir takip sisteminin bulunmaması, eğitim programının kalitesini olumsuz etkileyen faktörlerdir. Ayrıca, 0-36 aylık çocuklara yönelik geliştirilen eğitim programının Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB)'ye bağlı kurumlarda uygulamaya girmiş olup olmadığıyla ve/veya ne kadar etkili bir şekilde uygulandığıyla ilgili bir veriye ulaşılamamıştır.

Eğitimcilerin Niteliği ve Mesleki Gelişim

Bahsi geçen ve alandan yaklaşık 368 kişinin görüşüyle hazırlanan çalıştayın sonuçlarına ve akademik çalışmalara göre, kaliteyi belirleyen önemli bir diğer alan olan öğretmen kalitesinin geliştirilmesine gereksinim vardır. Öğretmenlerin lisans eğitimleriyle ilgili bir sorun, okul öncesi eğitim alanında öğretmen yetiştirmekten sorumlu üniversitelerde uzman öğretim üyelerinin eksik ve/veya öğrenci/öğretmen oranlarının yüksek olmasıdır. Ayrıca, 2010 tarihli "Okul Öncesi Eğitim Süreci İç Denetim Raporunda"²⁸ da belirtildiği gibi, okul öncesi öğretmenlerine yönelik yerel düzeydeki hizmetiçi eğitim, seminer, mesleki gelişim çalışmalarının büyük çoğunluğu, öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılamayarak, öğretmen kalitesini olumsuz etkilemektedir. Ek olarak, kaliteli bir eğitim süreci, eğitimcilere destek olacak personelin varlığını da gerektirir. Bakıcı ablaların ya da temizliğe destek olacak bir ekibin her kurumda eğitimcilere bakım ve temizlik işlerinde destek olması, finansal zorluklar sebebiyle etkin bir şekilde gerçekleşmemektedir.

25 Baker ve ark., 2005; Gupta ve ark., 2007; Eurydice, 2009; UNICEF, 2011.

26 Bekman, 2002 ve Kağıtçıbaşı ve ark., 2001

27 Aktaran AÇEV, 2011, Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimde Kalite Standartları Durum Analizi Raporu; Alıntılanan Aksoy, 2009; Göl-Güven 2009; Yılmaz 2003

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE DEĞERLER EĞİTİMİ

Uzmanlar etik değerleri vurgulamaya erken yaşlarda başlamanın önemini belirtmişlerdir. Yürütülen araştırmalar da, değerlerin benimsenmesinin okul öncesi yaşlarda başladığını göstermektedir.²⁸ "Değerler eğitimi" dendiğinde, ortak bir tanıma ulaşabilmek önemlidir. Belirli bir toplumda sık karşılaşılan adetler (örneğin Türkiye'de büyüklerin elini öpmek, büyüklerin yanında ayak ayak üstüne atmamak vb.) evrensel değerlerdir; hem toplum içindeki herkes için geçerli değerlerdir hem de diğer toplumlarda görülmeyebilir. Değerler eğitiminde ele alınması gereken değerlerin, tüm toplumlarda "değer" olarak kabul edilen ve bu değerlerin yokluğunda başkalarına, kişinin kendisine veya diğer insanlarla birlikte uyum içerisinde yaşamaya olumsuz etkisi olabilecek olgulardan oluşması beklenir. Dünyanın çeşitli ülkelerinde yapılan araştırmalar da çoğunlukla "değerler eğitiminin" bu tanımını benimsemektedir.²⁹

Bu değerlere örnek olarak, UNESCO'nun da desteklediği Yaşayan Değerler Eğitimi Programı'nın 12 evrensel değerini; "mutluluk, dürüstlük, alçakgönüllülük, işbirliği, özgürlük, sevgi, barış, saygı, sorumluluk, sadelik, hoşgörü, birlik"i gösterebiliriz. Kimi uzmanlar, cesaret ve adalet değerlerini de "değerler eğitimi"nin bir parçası olarak belirtmişlerdir.³⁰ Bu değerler, kimi zaman bir okul programının yazılı bir parçası olarak (çeşitli etkinlikler ve hikayelerle) öne çıkmış olsa da, esas olarak, eğitmenin tüm bir eğitim sürecine yayılmış bir şekilde, öğretmenin çocuklarla olan ilişkisinde, onlara karşı tutumu ve o değerlerin vurgulanabileceği gerçek deneyimler üzerinden sorduğu sorularla-diyaloglarla ele alınır. Örneğin, yargılamadan ve farkındalık yaratma amacıyla "Başka seçenekler var mı?" ya da "Neden böyle düşündüğünü söyleyebilir misin?" gibi sorularla çocuğun kendi yargısını sorgulaması ve böylece o değerle ilgili bilinç oluşması temel alınır.

Yukarıda belirtilen değerleri erken yaşta benimseyen çocukların kendilerine güvenlerinin yüksek olduğu, kendi kararlarını rahatlıkla verebildikleri ve problemlerini kendileri çözebildikleri de bulgular arasındadır. En önemlisi ise, bu kapsamda ele alınan değerleri benimsemenin onların mutlu olmalarına katkıda bulunmasıdır.³¹

Türkiye'de son dönemde, erken çocukluk döneminde değerler eğitimi konusu sıkça gündeme gelmekte olup, değerler eğitiminin tanımı ve kapsamı kişilere, kurumlara ve yaklaşımlara göre değişiklik göstermektedir. Özellikle, bazı kurumlarda değerler eğitiminin dini öğretiler üzerine inşa edilmesi, değerler eğitiminin yukarıda belirtilen asıl tanımına ve amaçlarına uymamaktadır. Belli bir dine yönelik tanıtılan öğeler (tanrı, dualar, cennet, cehennem, ibadet gibi) toplumdan topluma ve farklı inanç grupları arasında değişmekte ve aynı toplulukta bile herkes tarafından aynı şekilde algılanmamaktadır. Ayrıca, bilimsel alanyazında kanıtlandığı üzere, çocuklar yaklaşık 11 yaşına kadar soyut öğeleri anlamlandıramaz ve daha çok somut nesnelere üzerinde düşünürler. 11 yaşından önce, değerler eğitimi veya farklı bir isim altında, bu öğelerin çocuklara tanıtılması ve /veya empoze edilmesi, çocuğun zihninde anlam veremediği düşüncelerin veya karışıklığın, kimi zaman da korkuların oluşmasına yol açabilir.

Gelişimsel özellikleri nedeniyle, çocuklardan bu dönemde, bu kavramları/olguları anlamalarını ve hatta belli dini kurallara göre hareket etmelerini beklemek "değerler eğitiminin" ve genel eğitim yaklaşımının da amaçlarına uymaz. Bu bağlamda, Türkiye'de gündeme girmiş olan "değerler eğitimi"nin, evrensel tanımına ve bilimsel eğitim yaklaşımlarına uyacak şekilde kurgulanması ve çocuğun gelişimine uygunluğu kabul görmüş programların uygulanması gerekmektedir.

Denetim Sistemi

Kaliteli okul öncesi eğitimin sürdürülebilir olması ve sürekli gelişmesi için etkin bir izleme değerlendirme ve denetim sisteminin olması çok önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumlarının denetim süreçlerine dair çalışmalarını, öğretmen ve müfettiş görüşlerini göz önüne aldığımızda, eğitimde denetim sistemine yönelik aşağıdaki sorunlar öne çıkmaktadır;³³

- Destek ve geliştirmeye yönelik değil, kontrol ağırlıklı denetim,
- Teftiş süresinin kısalığı,
- Denetmenlerin objektif olamaması,
- Öğretmenlerle iletişimsizlik,
- Okul öncesi eğitimin denetimini gerçekleştiren maarif müfettişlerinin okul öncesi eğitimle ilgili bilgi ve deneyim sahibi olmamaları,

- Müfettişlerin rehberlik ve mesleki yardım rollerini yeterince yerine getirememeleri.

Okul öncesi eğitim kurumlarında teftiş esaslarına bakıldığında mevzuata paralel olarak denetimin de yapısal unsurlara ve somut verilere ağırlık verdiği görülür. Öne çıkan diğer bir konu ise değerlendirmenin sadece müfettişin gözlemine dayanması, dolayısıyla katılımcı olmaması ve eğitimcilere rehberlik edici geribildirim sağlamamasıdır.

MEB'in son dönemde denetim sisteminde mevzuat ve uygulama düzeyinde yaptığı birçok değişikliğe rağmen, okul öncesi öğretmenlerinin en çok ihtiyaç duyduklarını belirttikleri konuda ilerleme eksiktir. Bu ihtiyaç, "denetmen yerine etkili bir özdenetim ve destek ve rehberlik sistemi"dir. Halihazırda denetmenlerin eğitimcilere yeterli rehberlik ve anlamlı geribildirim sağlamamaları, öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilmektedir. Okul öncesi eğitime hakim olan, iletişimi ve mesleki bilgi ve deneyimi güçlü kişilerin yer aldığı bir destek sistemi eğitim uygulamalarının kalitesini şüphesiz ileriye taşıyacaktır. Bunun için de, izleme değerlendirme ziyaretlerinin süreleri esnetilebilmeli ve buna izin verecek mevzuat değişiklikleri yerine getirilmelidir.

28 Grusec ve Kuczynski, 1997.

29 Nucci, 2000.

30 Alptöge, 2011.

31 Eyre, 1993.

33 Uyanık, 2007

Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite Standartları

Raporun diğer bölümlerinde de vurgulanan yaygınlaştırma çalışmalarına paralel olarak, hizmetlerin niteliğini artırmaya ve desteklemeye yönelik yürütülen çalışmaların kavramsal bir çerçeveye oturtulması, standartların ve değerlendirme mekanizmalarının uygulamaya girmesi ihtiyacını da beraberinde getirmiştir. Uluslararası literatürde, kalitenin tanımlanması (ve dolayısıyla desteklenmesi ve değerlendirilmesi) konusunun salt hukuki düzenlemeler ve varolan mevzuat çerçevesinde ele alınmasının yetersiz olduğu ve bunun yerine daha geniş bir bakış açısıyla kalite güvencesi çerçevesinin (quality assurance framework) benimsenmesi gerektiği kanısı öne çıkmaktadır.³⁴

Bu kapsamda, MEB, AÇEV ve UNICEF işbirliğiyle, Türkiye'deki 0-6 yaş çocuklarına hizmet veren tüm okul öncesi eğitim kurumlarının kullanımına yönelik kalite standartları ve ölçme değerlendirme araçları geliştirilmiştir. Altı ana alanda kurgulanan bu standartlar, öğretmenlerin, ailelerin, kurum yöneticilerinin ve alanla ilgili diğer paydaşların görüşleri alınarak, Türkiye'ye özel olarak geliştirilmiştir. Bu alanlar, "Öğrenme Ortamı" (fiziksel ve sosyal duygusal ortam), "Eğitim Programı", "Aile Katılımı", "Çalışanların Niceliği, Niteliği ve Mesleki Gelişimi", "Sağlık, Beslenme ve Güvenlik" ve "Yönetim ve Liderlik"tir. Uluslararası standartlarla da uyumlu olan bu standartlar ile, nitelikli EÇE için gerekli olan şartlar ve bunların göstergeleri tanımlanmış; bunlara dayalı bir sistemin oluşturulması ve sürdürülmesi için farklı paydaşlara düşen roller (öğretmenler, denetmenler, aileler vb.) net bir şekilde açıklanmıştır.

Kalite standartlarının tanımlanmasında kullanılan "yapılar" (tanımlanması ve ölçülmesi daha kolay boyutlar: fiziki koşullar, donanım ve çalışma ekibi nitelikleri gibi), "süreçler" (çocuklar, yetişkinler ve ebeveynler arası etkileşim boyutları: bakım tarzı, pedagojik yaklaşım, sosyal içerme, çocuk-yetişkin-yönetim-aile ilişkileri gibi) ve "sonuçlar" (okul öncesi eğitiminin çocuğun kısa ve uzun vadede tüm gelişim alanları üzerinde etkileri gibi) sınıflandırması yaygın olarak kabul edilen bir yaklaşımdır; bununla birlikte bu farklı unsurların ayrı ayrı değil bir bütün olarak ve aralarındaki dinamik ilişkiyi dikkate alacak şekilde değerlendirilmesi gerektiği de sıklıkla vurgulanır.

Diğer bir deyişle yapı, süreç ve sonuç birbirine bağlıdır ve herhangi biri altında yer alan bir göstergenin tek başına kaliteyi belirlemesi mümkün değildir.

Türkiye'de bir ilk olarak katılımcı bir süreçle çok kapsamlı biçimde oluşturulan standartlar ve ilgili materyaller, MEB'in desteği ile hazırlanmıştır. 2013 yılında tamamlanan çalışma maalesef henüz uygulamaya sokulmamıştır. Tüm standart alanları birbirinden ayrılamaz olup, tümü ilköğretime bağlı ya da bağımsız erken çocukluk eğitim merkezlerinde kullanılmalıdır. Sadece bazı standart

alanlarını alıp ilköğretime bağlı EÇE merkezleri için ilköğretim standartları kapsamında uygulamaya çalışmak, okul öncesi eğitiminde kaliteyi geliştirme sürecinde eksik bir adım olur. Kalite standartları sisteminin bütüncül bir sistem olarak kurumlarda uygulamaya girmemiş olması ve alanda çalışan kişilerin ve ailelerin kaliteyi oluşturan bu öğelerden haberdar olmaması, ülkemizdeki EÇE kurumlarının kalitesinin gelişmesinin önündeki en büyük engellerden biridir. Okul öncesi eğitimde kalite standartları ülke çapında kabul edilip, pilotlanarak uygulanmaya konulduğu takdirde, kurumlar ve bu kurumlarda görev yapan tüm paydaşlar (öğretmenler, yöneticiler vb.) kalitede eksik oldukları alanları çok net bir şekilde tespit edebilecekler ve bu alanları geliştirmeye yönelik gerekli işbirliklerini kurabileceklerdir.

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖNERİLER

2015 yılının Eylül ayında 1. sınıfa başlayacak olan 5 yaş grubundaki her on çocuktan dördü, yani yaklaşık 360.000 çocuk – okul öncesi eğitim almamış olarak ilkokula başlamıştır. Bu nedenle, ileriki dönemde okul öncesi çağındaki çocukların yüksek yarar sağlayan bu eğitim düzeyine daha fazla dahil olmaları için çalışmak gerekmektedir. EÇE'ye ilişkin ele alınmış olan tüm bu konular ve sorun alanları, bu eğitim düzeyinde farklı politika müdahaleleri tasarlanması ve uygulanmasının önemini bir kez daha öne çıkarmıştır. Bu raporda üzerinde durulan konulardan yola çıkarak geliştirilen öneriler, bu müdahalelerin hangi alanlarda yapılabileceğine ışık tutacak niteliktedir.

Türkiye'de en az bir yıl zorunlu, ücretsiz ve nitelikli okul öncesi eğitim yaşama geçirilmeli ve en kısa zamanda daha erken yaşlara da hizmet sunacak modeller ve en risk altında olan çocukları önceliklendirecek politikalar geliştirilmeli.

Yeni uygulamalarla uzağında kalınan % 100 okullulaşma hedeflerine yaklaşılması için nitelikli okul öncesi eğitime gerekli kamu kaynaklarının ayrılması, insana ve topluma yatırım için bu eğitim düzeyinin zorunlu ve ücretsiz olması gerekli. İlk aşamada ilkokul öncesi bir yıl için yapılabilecek bu köklü değişiklik, gittikçe daha küçük çocuk gruplarını EÇE'ye çekecek biçimde genişlemeli. Aynı zamanda "4+4+4" eğitim kanunuyla birlikte yaş ortalamaları düşen 1. sınıf öğrencilere daha iyi hizmet verilebilmesi için 1 ve 2. sınıf öğretmenleri bu yaş dönemindeki çocuklara yönelik yaklaşımları konusunda desteklenmeli ve program uygulamaları da aynı yönde güncellenmeli. Okul öncesi devlet kurumlarında ve özel kurumlarda izlenen öğretim uygulamaları çocuğun ilgi alanlarına, yaratıcılıklarına ve gelişim gereksinimlerine daha uygun hale getirilmeli; çocuğa yaklaşım çocuğu birey olarak tanımaya ve geliştirmeye yönelik olmalı.

Erken çocukluk eğitimi sürecinde aile katılımı güçlendirilmeli.

Veli-öğretmen ilişkilerinin güçlenmesi ve hiyerarşik olmayan bir ortaklık biçiminde devam etmesi için okullarda görüşme ve izleme sistemleri kurulmalı. Bu sistemler, ailelerin çocuklarının eğitimleriyle ilgili tüm konularda söz hakları olacak biçimde benimsenmeli. Tüm erken çocukluk hizmetlerinde, hem kurumdan aileye hem de aileden kuruma olacak şekilde çift taraflı bilgi paylaşımının olması sağlanmalı. Veli toplantılarının ötesine geçen ve aile ile birlikte karar verilmiş farklı aile katılımı yöntemleri uygulanmalı. Aileler çocuk gelişimi ve EÇE'nin önemi hakkında bilgi sahibi bireyler haline getirilmeli; aile eğitimleri yereldeki MEB ve ASPB temsilcileri ve konunun uzmanı olan sivil toplum kuruluşlarının desteğiyle uygulanmalı.

Türkiye'ye uygun ve katılımcı bir biçimde geliştirilmiş olan "Erken Çocukluk Eğitimi Kalite Standartları" bir rehber olarak uygulanmalı.

Ülkedeki tüm erken çocukluk hizmetlerine ilişkin farkındalığı artırmaya yönelik yol gösterici nitelikte olan bu çalışma öğretmenler, kurum çalışanları ve aileler tarafından nitelikli bir erken çocukluk hizmetinin hangi özelliklerden oluştuğunun bilinmesi ve kurumlarda niteliğin artmasına yönelik pratik bir araç olarak uygulanmalı.

Öğretmenlerin mesleki standartları ve hizmet öncesi eğitimin niteliği iyileştirilmeli.

Okul öncesi öğretmeni olarak çalışacak kişilerin eğitim fakültelerine giriş sürecinde sadece sınav puanları değil, öğretmenlik mesleği ve bu yaş grubu çocuklarla çalışmaya uygun olup olmadıkları göz önüne alınmalı. Çünkü, son yıllarda hızla artan okul öncesi öğretmenliği bölümleri sebebiyle birçok üniversitede akademisyen sayısı öğrenciler için yetersiz kalıyor ve nitelikli bir eğitim alınmasını engelleyebiliyor. Dört yıllık lisans süresi boyunca öğretmenlerin en çok faydalanacakları ve kendilerini geliştirecekleri "staj/uygulama" dersleri gerek kurgu gerekse öğretim üyesi yetersizliğinden amacına ulaşamıyor. Bu stajlar süresince, öğretim üyelerinin de öğretmen adayların uygulamalarını gözlemlemeleri, onlara geribildirim vermeleri lisans sürecinin en önemli kazanımı oluyor. Özellikle okul öncesi çağıdaki çocuklarla nasıl iletişim kurulacağına ilişkin düzenli destek almak öğretmenlerin en çok talep ettiği konuların başında geliyor.

Hizmet öncesi eğitimde bu konunun daha fazla işlenmesinin yanı sıra hizmetiçi eğitimde de öğretmenler için mesleki gelişim fırsatları geliştirilmeli ve ülke çapında yaygınlaştırılmalı.

Erken çocukluk dönemi çok boyutlu olarak ele alınmalı.

Erken çocukluk döneminde eğitimin yanında çocukların bakımı da tasarlanacak müdahalelerin önemli bir parçası olmalı. Bu yaşlarda

sunulacak bakım ve eğitim hizmetleri yoksulluktan sağlığa, istihdamdan doğrudan destek çalışmalarına kadar pek çok açıdan ele alınmalı ve dezavantajlı gruplara öncelik verecek biçimde tasarlanmalı. Özellikle kadın istihdamının artırılması için önemli bir gereksinim olan nitelikli ve erişilebilir çocuk bakım hizmetleri EÇE politikaları ile birlikte planlanmalı. Türkiye'nin geleceği tasarlanırken, çocuklar için bir hak olarak nitelendirilen okul öncesi eğitimin çocuk gelişim ve bakım hizmetleri ile beraber ve ilgili tüm kurumların eşgüdümü ile (MEB, ASPB, Sağlık Bakanlığı, Çalışma Bakanlığı, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları) uzun vadeli ve sürdürülebilir biçimde yapılandırılmalı.

Bu önerilerin hayata geçmesi sonucunda Türkiye'deki tüm çocuklar gelişimleri açısından en önemli dönemde okula ve hayata eşit fırsatlarla başlama şansını elde edebilecek ve Türkiye'nin insani, toplumsal ve ekonomik gelişimi için kritik bir adım atılmış olacaktır.

KAYNAKLAR

AÇEV (Anne Çocuk Eğitim Vakfı). (2007). *Ekonomik ve Toplumsal Kalkınma için Erken Çocukluk Eğitimi, Önemi, Yararları ve Yaygınlaştırma Önerileri*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.

AÇEV. (2009). *Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi: Erişim, Eşitlik ve Kalite*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.

AÇEV. (1999). *7 ÇOK GEÇİ Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi Üzerine Düşünceler ve Öneriler* (AÇEV, Çev.) İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.

AÇEV. (2011). *Okul Öncesi Eğitimini Güçlendirme Projesi kapsamında Program İşbirliği Anlaşması: Bölgesel Çalıştaylar Analiz Raporu*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitimi Vakfı.

AÇEV. (2011). *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimde Kalite Standartları Durum Analizi Raporu*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.

Alpöge, G. (2011). *Okul Öncesinde Değer Eğitimi*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Aksoy, P. (2009). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Eğitim Ortamlarının Niteliğinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Tokat İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi (Ankara: Ankara Üniversitesi).

Baker, M., ve K. Milligan (2005). *How Does Job-Protected Maternity Leave Affect Mothers Employment and Infant Health?* NBER Working Paper, No 11135.

Barnett, W. S., ve Masse, L. N. (2007). Comparative Benefit-Cost Analysis of the Abecedarian Program and its Policy Implications. *Economics of Education Review*, 26 (1), 113-125.

Bekman, S. (2002). Does daycare centre experience and its aim matter? *European Early Childhood Education Reserach Journal*, 10 (1), 123-135.

Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Koln, P., Yurdakök, K. ve Güçüz, B.D. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 52, 1-8.

Del Boca, D., Pasqua, S. ve Pronzato, C. (2009). Motherhood and market work decisions in institutional context: a European perspective. *Oxford Economic Papers*, 61, 147-171.

Dünya Bankası. (2009). *Türkiye'de Kadınların İşgücüne Katılımı: Eğilimler, Belirleyici Faktörler ve Politika Çerçevesi*. Washington, DC: World Bank.

Dünya Bankası. (2010). *Türkiye'de Gelecek Nesiller İçin Fırsatların Çoğaltılması: "Yaşam Fırsatları" Konulu Rapor*. Washington, DC: World Bank.

Dünya Bankası. (2011). *Türkiye'de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi*. Washington, DC: World Bank.

Dünya Bankası (2013). *Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminin Yaygınlaştırılması ve Geliştirilmesi*. Washington, DC: World Bank.

Dünya Bankası (2015). *Türkiye'de Çocuk Bakım Hizmetlerinde Arz ve Talep Durumu*. Washington, DC: World Bank.

ERG (Eğitim Reformu Girişimi). (2014). *Eğitim İzleme Raporu 2013*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

ERG. (2015). *Eğitim İzleme Raporu 2014*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

ERG ve AÇEV. (2013). *Erken Çocukluk Eğitimi ve "4+4+4" Düzenlemesi*. Erişim tarihi: 21 Mart 2015, http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ACEV.ERG_ECE_PolitikaRaporu.pdf

Eyre, Linda ve Richard. (1993). *Teaching your children values*. New York: Simon & Schuster.

Eurydice Network (2009). *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities* (Brussels: European Commission).

Heckman, E. (2015, Mart 24). The Early Learning Water Cooler Conference. Erişim tarihi: 21 Mart 2015, <http://heckmanequation.org/content/early-learning-water-cooler-conference>

Göl-Güven, M. (2009). *Evaluation of the Quality of Early Childhood Classrooms in Turkey*. *Early Child Development and Care* 179(4):437-51.

Grusec, E.J., Kuczynski, L. (1997). *Parenting and children's internalization of values*. New York: John Wiley & Sons.

Gupta, N. D. ve M. Simonsen (2007). *Non-Cognitive Child Outcomes and Universal High Quality Child Care*, IZA Discussion Paper No 3188, Institute for the Study of Labor, Bonn, November.

İlkkaracan, İ. (2012). Why so few Women in the Labor Market in Turkey: A Multi-dimensional Analysis. *Feminist Economics*, 1 (18), 1-36

Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D. ve Bekman, S. (2001) Long-term effects of early intervention: Turkish low-income mothers and children. (Erken müdahale programının uzun vadeli etkisi: Türk altsosyo ekonomik sınıftan anneler ve çocukları) *Applied Developmental Psychology*, 22, 333-361.

Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D. Bekman, S., Baydar, N., ve Cemalcılar, Z. (2009). Continuing effects of early enrichment in adult life: The Turkish Early Enrichment Project 22 years later. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 764-779.

Karoly, L. A., Greenwood, P. W., Everingham, S. S., Houbé, J. ve M. R., Kilburn. (1998). *Investing in Our Children: What We Know and Don't Know About the Costs and Benefits of Early Childhood Interventions*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Kaytaç, M. (2005). *Türkiye'de Okul öncesi Eğitiminin Fayda-Maliyet Analizi*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.

Kadın Emeği ve İstihdamı Girişimi (2013). *Türkiye'de Kadın Emeği ve İstihdamı Sorun Alanları ve Politika Önerileri II*. İstanbul: KEİG Platformu.

McGregor, S.G., Cheung, Y.B., Cueto, S. Glewwe, P., Richter, L., Strupp, B. ve International Child Development Steering Group. (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *Lancet*, 369, 60-70.

MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2014). *MEB 2013 Yılı İdari Faaliyet Raporu*. Erişim tarihi: 21 Mart 2015, http://sgb.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2014_04/30032306_meb_2013_idare_faaliyet_raporu.pdf

MEB İç Denetim Birimi Başkanlığı. (2010). İç Denetim Faaliyet Raporu.

Mustard, J.F. (2002). Early child development and the brain - the base for health, learning and behavior throughout life. In: Young (Ed). *From Early Child Development to Human Development*. (ss. 23-62). Washington, DC: The World Bank.

Nucci, Larry. (2000). *Nice is not enough*. Illinois: University of Chicago Press.

Ruhm, C. J. ve Waldfogel, J. (2011). Long-Term Effects of Early Childhood Care and Education (Institute for the Study of Labor (IZA) Discussion Papers No. 6149). Erişim tarihi: 21 Mart 2015, <http://ftp.iza.org/dp6149.pdf>

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2009a). Revized Project Plan: Encouraging quality in Early Childhood Education and Care (OECD Directorate for Education, Network on Childhood Education and Care).

OECD. (2013). PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy. Erişim tarihi: 21 Mart 2015, http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20e-book_final.pdf

OECD. (2015). OECD İstatistikleri (Veritabanı). Erişim tarihi: 16 Kasım 2015, <http://stats.oecd.org>

Okul öncesi için para yardımı müjdesi. (2014, Kasım 21). *Hürriyet Gazetesi*. Erişim tarihi: 3 Mart 2015, <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/27624670.asp>

Temple, J. A. ve Reynolds, A. J. (2007). Benefits and Costs of Investments in Preschool Education: Evidence from the Child-Parent Centers and Related Programs. *Economics of Education Review*, 26 (1), 126-144.

UNESCO. (2005). *Global Monitoring Report 2005: Quality*. Paris.

UNICEF Regional Office for CEECS (forthcoming 2012). *The Quest for Quality and Fairness in Early Childhood Education* (UNICEF).

Uyanık, M. (2007). Ders Teftişinde Müfettiş Uzmanlaşmasının Önemi (Muğla İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (Muğla: Muğla Üniversitesi).

Yılmaz, N. (2003). *Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Anasınıfı ve Birinci Sınıflar Açısından Fiziksel Ortamlarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. (İstanbul, Marmara Üniversitesi).



BANKALAR CADDESİ
MİNİNERVA HAN NO 2, KAT 5
KARAKÖY 34421 İSTANBUL

T +90 (212) 292 05 42
F +90 (212) 292 02 95

erg.sabanciuniv.edu



BÜYÜKDERE CAD. STAD
HAN. NO:85 KAT:2 34387
MECİDİYEKÖY / İSTANBUL

T +90 (212) 213 42 20
F +90 (212) 213 36 60

acev.org