



TÜRK SANAYİCİLERİ VE İŞADAMLARI DERNEĞİ

DOĞRU BAŞLANGIÇ: TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

Mayıs 2005
(Yayın No. TÜSİAD-T/2005-05/396)

Meşrutiyet Caddesi, No.74 34420 Tepebaşı/İstanbul
Telefon: (0212) 249 07 23 • Telefax: (0212) 249 13 50

© 2005, TÜSİAD

*Tüm hakları saklıdır. Bu eserin tamamı ya da bir bölümü,
4110 sayılı Yasa ile değişik 5846 sayılı FSEK. uyarınca,
kullanılmazdan önce hak sahibinden 52. Maddeye uygun
yazılı izin alınmadıkça, hiçbir şekil ve yöntemle işlenmek,
çoğaltılmak, çoğatılmış nüshaları yayılmak, satılmak,
kiralananmak, ödünç verilmek, temsil edilmek, sunulmak,
telli/telsiz ya da başka teknik, sayısal ve/veya elektronik
yöntemlerle iletilmek suretiyle kullanılamaz.*

ISBN : 975-8458-81-7

GRAPHİS MATBAA SANAYİ VE TİCARET LTD. ŞTİ.
Yüzyıl Mahallesi Matbaacılar Sitesi 1. Cadde Numara 139 Bağcılar 34560 İSTANBUL
Tel: (0212) 629 06 07 PBX Faks: (0212) 629 03 85

ÖNSÖZ

TÜSİAD, özel sektörü temsil eden sanayici ve işadamları tarafından 1971 yılında, Anayasamızın ve Dernekler Kanunu'nun ilgili hükümlerine uygun olarak kurulmuş, kamu yararına çalışan bir dernek olup gönüllü bir sivil toplum örgütüdür.

TÜSİAD, demokrasi ve insan hakları evrensel ilkelerine bağlı, girişim, inanç ve düşünce özgürlüklerine saygılı, yalnızca asli görevlerine odaklanmış etkin bir devletin varolduğu Türkiye'de, Atatürk'ün çağdaş uygarlık hedefine ve ilkelerine sadık toplumsal yapının gelişmesine ve demokratik sivil toplum ve laik hukuk devleti anlayışının yerleşmesine yardımcı olur. TÜSİAD, piyasa ekonomisinin hukuksal ve kurumsal altyapısının yerleşmesine ve iş dünyasının evrensel iş ahlakı ilkelerine uygun bir biçimde faaliyette bulunmasına çalışır. TÜSİAD, uluslararası entegrasyon hedefi doğrultusunda Türk sanayi ve hizmet kesiminin rekabet gücünün artırılarak, uluslararası ekonomik sistemde belirgin ve kalıcı bir yer edinmesi gerektiğine inanır ve bu yönde çalışır. TÜSİAD, Türkiye'de liberal ekonomi kurallarının yerleşmesinin yanı sıra, ülkenin insan ve doğal kaynaklarının teknolojik yeniliklerle desteklenerek en etkin biçimde kullanımını; verimlilik ve kalite yükselişini sürekli kılacak ortamın yaratılması yoluyla rekabet gücünün artırılmasını hedef alan politikaları destekler.

TÜSİAD, misyonu doğrultusunda ve faaliyetleri çerçevesinde, ülke gündeminde bulunan konularla ilgili görüşlerini bilimsel çalışmalarla destekleyerek kamuoyuna duyurur ve bugörüşlerden hareketle kamuoyunda tartışma platformlarının oluşmasını sağlar.

“Doğru Başlangıç: Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim” başlıklı bu rapor, TÜSİAD Sosyal İşler Komisyonu’na bağlı Eğitim Çalışma Grubu’nun faaliyetleri çerçevesinde, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Başkanı Prof. Dr. Sevda Bekman ve Stratejik Araştırmalar Enstitüsü Başkanı Dr. Can Fuat Gürlesel tarafından hazırlanmıştır. Raporun hazırlık sürecinde yazarlar Eğitim Çalışma Grubu bünyesinde oluşturulan Okul Öncesi Eğitim Alt Çalışma Grubu’nun¹ ve bu alanla ilgili öğretim üyeleri ile çeşitli kurumların geri bildirimlerini almıştır. TÜSİAD, bu çalışmaya verdiği destek için Anne Çocuk Eğitim Vakfı’na ve geri bildirimde bulunan uzmanlara teşekkür eder.

Mayıs 2005

¹ Okul Öncesi Eğitim Alt Çalışma Grubu, Nazan Moroğlu (Okul Öncesi Eğitim Alt Çalışma Grubu Başkanı/Alman Liseliler Kültür ve Eğitim Vakfı); Nuri M. Çolakoğlu (Eğitim Çalışma Grubu Başkanı/Doğan Medya Grubu); Rüstem Eyüboğlu (Eğitim Çalışma Grubu Üyesi/Özel Okullar Birliği); Ayla Göksel Göçer (Anne Çocuk Eğitimi Vakfı); Abbas Güçlü (Eğitim Çalışma Grubu Üyesi/Milliyet Gazetesi); Prof. Dr. Tanju Gürkan (Ankara Üniversitesi); Prof. Dr. Çiğdem Kağıtçıbaşı (Koç Üniversitesi/Anne Çocuk Eğitim Vakfı); Prof. Dr. Mehmet Kaytaç (Boğaziçi Üniversitesi); Prof. Dr. Ayla Oktay (Marmara Üniversitesi); Doç. Dr. Oya Güngörmüş Özkardeş (Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği); Prof. Dr. Türkan Saylan (Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği)’dan oluşmaktadır.

ÖZGEÇMİŞLER

Prof. Dr. Sevda BEKMAN

Sevda Bekman, orta ve lise eğitimini Üsküdar Amerikan Kız Lisesi'nde, lisans eğitimini ise Orta Doğu Teknik Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nde tamamladı. 1982 yılında Londra Üniversitesi Çocuk Gelişimi dalında "Türkiye'de okul öncesi eğitiminde eğitim kurumunun amacı ile çocuğun davranışı, cinsiyeti ve sosyal sınıfı arasındaki ilişkiler" konulu tezi ile doktora derecesini aldı. 1992 yılında doçent, 1999 yılında ise profesör ünvanını alan Sevda Bekman, 1998 yılından bu yana Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Başkanlığını yapmaktadır.

Sevda Bekman'ın ilgi sahası risk altında olan okul öncesi yaştaki çocukların gelişimidir. Halen Türkiye çapında yaygın olarak uygulanmakta olan beş farklı müdahale programının geliştirilmesine önderlik etmiştir. Kendisi ayrıca bu programların etkinliğini irdeleyen birçok araştırma projesi gerçekleştirmiştir. Ulusal ve uluslararası bilimsel dergilerde ve kitaplarda yayınlanmış birçok makalesi ve kitap bölümleri vardır. Sevda Bekman'ın "Eşit Fırsat" adlı bir de kitabı bulunmaktadır.

Dr. Can Fuat GÜRLESEL

Can Fuat Gürlesel 1987 yılında İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi'ni bitirdi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Ana Bilim Dalı'nda 1988 yılında yüksek lisans, 1989 yılında ise doktora programını tamamlayarak 1992 yılında doktor ünvanını aldı.

Kurucu başkanı olduğu Stratejik Araştırmalar Enstitüsü ile kamu otoritelerine, yabancı temsilciliklere ve hükümetlere, siyasi kurumlara, yerli ve yabancı araştırma merkezlerine ve ilgili diğer kurumlara yönelik olarak ekonomi, siyaset, dış politika, güvenlik siyaseti alanlarında strateji danışmanlığı hizmetleri vermektedir. 1990 yılından bu yana kurucusu olduğu Marka Danışmanlık Hizmetleri şirketi ile ise mali kurumlara, reel sektör şirketlerine, iş örgütlerine, oda ve birliklere, yerel yönetimlere, yatırım fonlarına, emeklilik sandıklarına, yabancı yatırımcılara, medya kurumlarına, eğitim kurumlarına yönelik ekonomi alanında danışmanlık yapmaktadır.

Can Fuat Gürlesel çok sayıda dergi ve gazetede köşe yazarlığı yapmaktadır. 12 adet yayınlanmış kitabı ve yazı, araştırma, makale ve raporları bulunmaktadır.

SUNUŞ

“Doğru Başlangıç: Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim” başlıklı raporun yazımı birçok kişi ve kuruluşun katılımı ile gerçekleşmiştir. Burada amaç uzmanların, üniversitelerde alanla ilgili temsilcilerin ve sivil toplum kuruluşlarının görüşlerini almak ve raporun içeriğine yansıtmak olmuştur. Ayrıca, Türkiye’de erken çocukluk eğitimi alanında yapılmış birçok bilimsel araştırmadan ve toplantı raporlarından da faydalanılmıştır. Bu bağlamda Anne Çocuk Eğitim Vakfı’nın son on iki yılda yaptığı bu alandaki birçok çalışma rapora ışık tutmuştur.

Okul Öncesi Eğitim Yerine Erken Çocukluk Eğitimi

Raporun başlığı “okul öncesi eğitim” olmakla birlikte, tamamında “erken çocukluk eğitimi (EÇE)” üzerine odaklanılmaktadır. Bu iki kavram raporda zaman zaman birbirinin yerine de kullanılmaktadır. Türkiye’de EÇE’nin incelenmesi aşamasında elde edilen bulgular ağırlıklı olarak okul öncesi eğitimine aittir. Çünkü Türkiye’de kabul gören ve uygulanan sistem okul öncesi eğitim sistemidir. Ancak Türkiye için tercih edilen ve önerilen EÇE’dir. Bu nedenle, çalışmanın inceleme ve politika önerileri bölümleri EÇE’yi temel almıştır. Okul öncesi eğitim 3-6 yaşları arasındaki dönemi kapsarken, EÇE doğumdan hatta annenin hamileliğinden ilköğretimin ilk iki yılını da içine alan dönemi kapsamaktadır. Dolayısıyla okul öncesi eğitim EÇE’nin içinde yer almaktadır.

Türkiye için neden EÇE tercih edilmekte ve önerilmektedir? Gelişim doğumla hatta çocuğun ana rahmine düşmesi ile başlamakta ve yaşam boyu sürmektedir. Ancak yaşamın ilk altı yılı gelişimin en hızlı olduğu ve çevrenin etkisine en açık olunan dönemdir. Çocuklar doğduklarında ve yaşamlarının ilk yıllarında fiziksel açıdan yetişkinlere bağımlıdırlar. Ancak, bu bağımlılık bizleri yanıltmamalıdır. Çocuklar doğduklarında oldukça gelişmiş beş duyu yetisine sahiptirler. Bir başka deyişle çevre ile etkileşime hazırdırlar. Fiziksel açıdan bağımlı olsalar da zihinsel açıdan çok hızlı gelişmektedirler. 0-3 yaş özellikle beyin gelişimi için kritik bir dönemdir. Çocukların anadillerini kolaylıkla öğrenmeleri bu zihinsel kapasitenin önemli bir işaretidir. İlk yıllardaki öğrenmenin beyin gelişimi ile önemli bir ilişkisi vardır. Böyle olunca gelişimin en önemli ilk altı hatta sekiz yılındaki eğitim çok önemli olmaktadır. Bu eğitim ne kadar erken başlarsa o kadar etkili olur. Burada, çocuğun deneyim kazanması için önemli olan, onun çok yönlü gelişimine (sosyal, zihinsel, duygusal, dil ve fiziksel) destek verecek uyarıcıların olduğu bir çevre ve donanımlı yetişkin(ler)den bahsedilmektedir. Daha sağlıklı, başarılı ve topluma katkı getirecek bireyler yetiştirilmek isteniyorsa, eğitime mümkün olduğunca erken başlanması gerekmektedir. Çocukların örgün eğitime başlama süreci onların yaşamında kritik bir dönemdir. Erken çocukluk döneminden ilk öğretime geçişin uyum içinde ve yumuşak bir şekilde olması, çocuğun örgün eğitimindeki başarısında etkilidir. Bu,

ilköğretimden önceki yıl ve ilk öğretimdeki iki yılın bir bütünlük içinde olmasının gereğini göstermektedir. Bütün bu nedenlerden dolayı okul öncesi eğitim yerine “EÇE” kavramı tercih edilmekte ve önerilmektedir.

EÇE, dünyada giderek yaygınlaşan ve önemi artan bir eğitim haline gelmiştir. Artan sayıda ülke okul öncesi yaş grubundaki çocuklara kapsamlı ve bazı ülkelerde zorunlu EÇE vermektedir. Türkiye’de ise EÇE, eğitim sisteminde önemli bir yer kapsamamakta olup yaygın değildir. Yıllar içinde gerek eğitim bütçesinden gerekse genel bütçeden EÇE’ye ayrılan pay daima çok küçük kalmıştır. Bu çerçevede, bu çalışma Türkiye’de EÇE’nin önemini artırmak ve yaygın bir uygulamaya geçişi özendirmek amacı ile, öncelikle EÇE ile ilgili ayrıntılı analiz yapmakta ve ardından Türkiye’de uygulama için kapsamlı öneriler sunmaktadır.

“Doğru Başlangıç: Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim” başlıklı rapor dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde EÇE’nin önemi, tanımı ve farklı alanlardaki etkileri kapsamaktadır. EÇE programlarının etkisini irdeleyen, Türkiye’de yapılan araştırmalara ayrı bir yer verilmiştir. Daha sonra EÇE’de kurumsal ve idari yapı, taraflar ve sosyal paydaşlar tartışılmaktadır. Son olarak EÇE’de fayda maliyet analiz çalışmaları ve eğitim hizmetlerinin finansmanı yer almaktadır.

İkinci bölüm farklı uluslararası kurumların EÇE politikalarını içermektedir. Önce Birleşmiş Milletler ve Dünya Bankası’ndaki EÇE politikaları ele alınmaktadır. Daha sonra, Avrupa Birliği ülkeleri ve bazı ülkelerde EÇE hizmetleri ile ilgili bilgi ve örnekler kapsamaktadır. Uluslararası ev temelli modellerin sunulmasından sonra uluslararası uygulamalarda genel ortak kabuller ve eğilimlere yer verilmektedir.

Üçüncü bölüm Türkiye’de EÇE’nin durumunu incelemektedir. Yasal düzenlemeler ve temel hedefler, EÇE’deki gelişmeler ve kurumsal yapı bu bölümde kapsanan ilk bilgilerdir. Daha sonra katılımcılar, var olan farklı kurum ve kuruluşlar tarafından yürütülen programlar, eğitimcilerin eğitimi ile ilgili bilgiler tartışılmaktadır. EÇE ile ilgili finansman olanakları, mevcut kısıtlar ve sistemi irdeleyen araştırmalardan sonra Türkiye için yapılan fayda-maliyet analiz çalışmasına yer verilmektedir.

Dördüncü ve son bölüm, genel durum, dünyadaki uygulamalar ve Türkiye’de var olan sistemin ışığında ileriye dönük politika önerilerini kapsamaktadır. Politika önerileri kurumsal ve hukuki yapıyı, eğitim modellerini ve eğitici yetiştirmeyi içermektedir. Daha sonra EÇE’de kalitenin elde edilebilmesi, istatistiki altyapı ve kamuoyu oluşturulması için öneriler sunulmaktadır. Bu bölümün ardından temel sonuçlar ve uygulama için yol haritasının yer aldığı sonuç bölümü yer almaktadır.

Raporun Türkiye’de EÇE’nin önem kazanmasına ve yaygınlaşmasına katkı yapacağını arzu ve ümit etmekteyiz.

İÇİNDEKİLER

YÖNETİCİ ÖZETİ..	15
1. ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ.....	23
1.1. Erken Çocukluk Eğitiminin Tanımı	25
1.2. Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi	27
1.2.1. Erken Yaşların ve Çevrenin Önemi	27
1.2.2. Temel İnsan Hakkı	27
1.2.3. Sosyal Şartlara ve Cinsiyete Bağlı Eşitsizler.....	28
1.2.4. Okullaşma	29
1.2.5. Değişen Demografik ve Sosyal Şartlar	29
1.2.6. Toplumdaki Değerler	29
1.2.7. Toplumdaki Politik ve Etnik Anlaşmazlıklar	30
1.2.8. Topluluk ve Aile	30
1.2.9. İnsani Gelişme ve Ekonomik Büyüme.....	32
1.3. Erken Çocukluk Eğitimi, Program Yaklaşımları ve Temel İlkeleri.....	35
1.4. Erken Çocukluk Eğitiminin Etkileri.....	37
1.4.1. Öğrenme ve Eğitim Sürecine Etkisi	38
1.4.2. Erişkin Yaşama Etkisi.....	39
1.4.3. Sosyal Gelişime Etkisi.....	40
1.4.4. Aile ve Topluma Etkisi	40
1.4.5. Erken Çocukluk Eğitiminde Farklı Model ve Programların Etkisi	41
1.4.6. Erken Çocukluk Eğitiminin Etkileri İçin Türkiye Örnekleri.....	41
1.5. Erken Çocukluk Eğitiminde Kurumsal Yapı ve Taraflar.....	43
1.6. Erken Çocukluk Eğitiminin Fayda-Maliyet Analizi	44
1.7. Eğitim Hizmetlerinin Finansmanı	47
1.7.1. Kamunun İşlevi ve Finansman Olanakları	48
1.7.2. Kullanıcı Ücretleri	48
1.7.3. Özel Kaynaklar	49
1.7.4. Alternatif Hizmet Modelleri ve Kaynakları.....	49
2. ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE ULUSLARARASI POLİTİKALAR VE UYGULAMALAR.....	51
2.1. Uluslararası Kurumların Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları.....	53

2.1.1.	Birleşmiş Milletler ve Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları.....	54
2.1.2.	Dünya Bankası ve Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları	55
2.2.	Avrupa Birliği ve Çeşitli Ülkelerde Erken Çocukluk Eğitimi.....	56
2.2.1.	Uluslararası Alanda Erken Çocukluk Eğitimi Göstergeleri.....	57
2.2.2.	Avrupa Birliği Ülkelerinde Erken Çocukluk Eğitimi.....	58
2.2.3.	Diğer Ülke Örnekleri.....	66
2.2.3.1.	Brezilya	66
2.2.3.2.	Güney Kore	66
2.2.4.	Aile (Ev Temelli) Modelinde Uluslararası Örnekler.....	67
2.3.	Erken Çocukluk Eğitimi İçin Uluslararası Uygulamalarda Ortak Kabuller ve Eğilimler	71

3. TÜRKİYE'DE ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ.....75

3.1.	Erken Çocukluk Eğitiminde Yasal Düzenlemeler ve Temel Hedefler	77
3.2.	Erken Çocukluk Eğitiminde Gelişmeler ve Kurumsal Yapı.....	78
3.3.	Erken Çocukluk Eğitiminde Hedef Kitlenin Tanımı ve Kapsamı.....	80
3.4.	Eğitim Programları ve Katılımcılar.....	81
3.4.1.	Kurum Temelli Model.....	81
3.4.1.1.	Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Kurum Temelli Modeller	81
3.4.1.2.	Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na Bağlı Programlar.....	83
3.4.2.	Ev Temelli Model.....	87
3.4.2.1.	Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Yürütülen Programlar	87
3.4.2.2.	Diğer Kuruluşlar Tarafından Uygulanan Programlar.....	89
3.4.2.3.	Sivil Toplum Kuruluşlarının Erken Çocukluk Eğitimi Hizmetleri	90
3.5.	Eğitim Standartları, Eğitim Programı, Eğitim Kalitesi	95
3.6.	Eğiticilerin Eğitimi ve Gelişmeler	95
3.7.	Erken Çocukluk Eğitiminde Bütçe ve Finansman Olanakları	98
3.7.1.	Bütçe ve Erken Çocukluk Eğitimi.....	98
3.7.2.	Finansman Olanakları.....	98
3.8.	Erken Çocukluk Eğitiminde Sorunlar ve Kısıtlar	100
3.9.	Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminin Mevcut Durumunu Değerlendiren Çalışmalar.....	103

3.9.1.	Eğitim Programlarının Etkililiği	103
3.9.2.	Erken Çocukluk Eğitimi Kurumlarında Fiziksel Koşullar	104
3.9.3.	Erken Çocukluk Eğitimi Kurumlarında Program	104
3.9.4.	Öğretmenlerin Davranış ve Yaklaşımları.....	105
3.9.5.	Okul Öncesi Eğitim Merkezlerine Katılan Öğrenciler Üzerinde Yapılan Çalışmalar	107
3.9.6.	Veli Katılımı ve Çocuk Yetiştirme Uygulamaları.....	108
3.10.	Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi Fayda-Maliyet Analizi.....	109
3.10.1.	Maliyet Tahminleri	109
3.10.2.	Fayda Tahminleri	110
3.10.3.	Fayda-Maliyet Oranları	110

4. ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ İÇİN POLİTİKA ÖNERİLERİ.....113

4.1.	Demografik, Ekonomik ve Sosyal Gelecek Öngörülleri ve Erken Çocukluk Eğitimine Etkileri	116
4.1.1.	Demografi İle Nüfus Öngörülleri ve Erken Çocukluk Eğitimi.....	116
4.1.2.	Ekonomik Gelişmeler ve Erken Çocukluk Eğitimi	118
4.1.3.	Sosyal Gelişmeler ve Erken Çocukluk Eğitimi.....	119
4.1.4.	Avrupa Birliği Süreci ve Erken Çocukluk Eğitimi.....	119
4.2.	Erken Çocukluk Eğitiminde Hedef Kitlenin Yeniden Tarif Edilmesi	120
4.2.1.	Hedef Kitle İçin Değerlendirmeler.....	120
4.2.2.	Hedef Kitlenin Yeniden Tarif Edilmesi.....	121
4.3.	Erken Çocukluk Eğitimi İçin Gelecek Hedefleri ve Uygulanabilir Senaryo Oluşturulması	122
4.3.1.	Hedef Kitle ve Erken Çocukluk Eğitimi Hizmetlerinin Sunumu.....	122
4.3.2.	Erken Çocukluk Eğitimi Hizmetlerinin Sunumu ve Kurumsal Model	125
4.3.2.1.	Kurumsal Modelde Fiziki ve Finansal İhtiyaçlar	125
4.3.2.2.	Kurumsal Modelde Finansman Olanakları ve Modelleri	128
4.3.2.3.	Kurumsal Modelde İşletme Giderleri.....	132
4.3.3.	Erken Çocukluk Eğitimi Hizmetlerinin Sunumu ve Diğer Modeller ..	134
4.3.4.	Erken Çocukluk Eğitimi Hizmetlerinin Sunumu ve Kamu İçin Toplam Kaynak İhtiyacı	137

4.4.	Erken Çocukluk Eğitiminde İdari, Kurumsal ve Hukuki Yapıda Reform İhtiyacı	138
4.4.1.	İdari ve Kurumsal Reform Önerileri	138
4.4.2.	Hukuki Reform Önerileri.....	141
4.5.	Erken Çocukluk Eğitiminde Etkinlik ve Kalite	142
4.5.1.	Uygulama Modelleri.....	142
4.5.1.1.	Kurumsal Model	142
4.5.1.2.	Diğer Modeller	143
4.5.1.3.	Uygulama Programları	144
4.5.2.	Standartların Oluşturulması Denetim ve Değerlendirme	145
4.5.2.1.	Standartların Oluşturulması.....	145
4.5.2.2.	Denetim ve Değerlendirme	145
4.5.3.	Eğiticiler.....	147
4.5.4.	İstatistik Altyapısının Oluşturulması.....	148
4.6.	Erken Çocukluk Eğitimi Hizmetleri İçin İletişim	149

5. SONUÇ VE UYGULAMA.....151

5.1.	Uygulama İçin Önerilen Yol Haritası ve Kararlar	156
------	---	-----

KAYNAKLAR.....157

TABLO LİSTESİ

Tablo 1.	Erken Çocukluk Eğitiminin Fayda ve Maliyetleri	45
Tablo 2.	Erken Çocukluk Eğitiminde Okullaşma Oranları	57
Tablo 3.	Seçilmiş Ülkelerde Erken Çocukluk Eğitimi Okullaşma Oranları (%)	58
Tablo 4.	Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Erken Çocukluk Eğitimi (Grup 1).....	59
Tablo 5.	Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Erken Çocukluk Eğitimi (Grup 2).....	62
Tablo 6.	Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Okul Öncesi Eğitimin İçeriği.....	65
Tablo 7.	Dünyada Önemli Aile Eğitim Modelleri.....	68
Tablo 8.	1923-2005 Arası Öğretim Yıllarına Göre Okul Öncesi Eğitimde Sayısal Gelişmeler	81
Tablo 9.	2004-2005 Öğretim Yılı Okul Öncesi Eğitim Kurumları, Çocuk ve Öğretmen Sayıları.....	85
Tablo 10.	Ana Okullarının ve Ana Sınıflarının Sayısı.....	85

Tablo 11.	Ana Okullarının ve Ana Sınıflarının Okullaşma Oranları (%)	86
Tablo 12.	Okul Öncesi Eğitimin 2005 Yılı Bütçesi İçindeki Payı.....	98
Tablo 13.	Öğrenci Başına Harcama (Milyon TL).....	110
Tablo 14.	Fayda-Maliyet Oranları	111
Tablo 15.	Demografik Varsayımlar.....	116
Tablo 16.	0-6 Yaş Nüfus Öngörüler (Bin Çocuk)	117
Tablo 17.	Erken Çocukluk Eğitiminde Hedef Kitle Nüfus Öngörüler (Bin Çocuk).....	123
Tablo 18.	Erken Çocukluk Eğitimi Hizmetleri Sunumunun Modeller Arası Dağılımı (Bin Çocuk).....	124
Tablo 19.	Kurumsal Modelde Fiziki İhtiyaçlar.....	126
Tablo 20.	Yıllar İtibariyle Derslik, Okul ve Öğretmen İhtiyacı	126
Tablo 21.	Yıllar İtibariyle Finansman İhtiyacı (Milyon Dolar).....	127
Tablo 22.	Yıllar İtibariyle Finansman İhtiyacının Karşılanması (Milyon Dolar)	128
Tablo 23.	Kurumsal Modelde Okul İhtiyacı ve Diğer Finansal Kaynakların Kullanımı İle Okul Yatırımları (Okul Sayısı)	132
Tablo 24.	Yıllar İtibariyle Kurumsal Modelde Çocukların Kamu ve Diğer Kurumlar Arasında Dağılımı (Bin Çocuk).....	133
Tablo 25.	Kurumsal Modelde Kamu Kurumlarının İşletme Giderleri ve Giderlerin Karşılanması (Milyon Dolar)	134
Tablo 26.	Diğer Modellerde Finansman İhtiyacı	136
Tablo 27.	Kamu İçin Kaynak İhtiyacı (Milyon Dolar)	137

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1.	Erken Çocukluk Eğitiminin İnsani Gelişmeye ve Ekonomik Büyümeye Katkısı.....	33
Şekil 2.	Beyin Gelişimi ve Getiri Oranı	34
Şekil 3.	Optimal ve Gerçek Yatırım	37
Şekil 4.	Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Kontenjanının Yıllara Göre Dağılımı	97

YÖNETİCİ ÖZETİ

Erken Çocukluk Eğitimi'nin (EÇE) amacı çocukları yaşatmak, onların büyüme ve gelişmelerine destek olmak ve bakımlarını sağlamaktır. Erken yaşlar (0-6) gelişimin (bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel) en hızlı olduğu yıllardır. Çocuklar belirli genetik potansiyel ile doğmaktadırlar. Ancak bu potansiyeli en üst noktasına kadar kullanabilmek çocuğun çevresinin onun gelişimine ne denli destek verdiği ile yakından ilgilidir. EÇE çocuğa uyarıcı bir çevre sağlayarak gelişimini olumlu yönde etkileyebilmektedir.

Sosyal ve ekonomik şartlar açısından elverişsiz ortamlarda yaşayan çocuklar ortama bağlı kısıtlamalardan dolayı genetik potansiyellerine ulaşamayabilirler. Bu hedef kitle için ortama bağlı kısıtlamaları kaldırmak ve destekleyici kaynakları artırmak önemlidir. Bu, EÇE programları ile gerçekleştirilmektedir.

EÇE'ye önem verildiğinde kız çocuklarına yönelik ayrımcılığın üstesinden gelinebilmekte ve ailelerin kız çocuklarının yetenek ve geleceği ile ilgili görüşlerinin değişmesi sağlanabilmektedir. Bu durum kız çocukların da okula daha iyi hazırlanmalarına ve okulda başarılı olmalarına yol açabilmektedir. Bu ise, kızların daha çoğunun okula gitmesi ve yetişkinlikte üretken bir konuma gelebilmesi demektir.

EÇE'nin bir başka önemi ise gelişimi okullaşmayla ve daha sonrası ile ilişkilendirmesidir. Okul öncesi devrede hem çocuk hem de ailesi okula hazır olursa çocuk okula hazır başlayacak, bu da onun okula devamını ve başarısını, yaşamda da ilerlemesini sağlayacaktır.

Dünyada sosyal ve demografik şartlar sanayileşmeyi ve kadının işgücüne katılımını getirmiştir. Bu bağlamda kadın çalıştığı için çocukların bakımı konusunda destek almak önemli hale gelmiştir. Dünyada durum bu iken Türkiye'de çalışan kadın sayısı çok yüksek değildir. EÇE hizmetleri çalışan kadınların ihtiyaçlarını karşıladığında hem daha çok kadın işgücüne katılabilecek hem de çalışırken çocuğu bakılan kadının doğal olarak üretimi artacaktır.

İnsani gelişmişlik ile ekonomik büyüme arasındaki ilişki insani gelişmeyi doğrudan etkileyen EÇE'yi de önemli kılmaktadır. Çocukların daha gelişmelerinin ilk yıllarında beslenmesini, sağlığını, bilişsel gelişimini ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirmeyi amaçladığından EÇE ile insani gelişim arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır.

Kapsamlı ve nitelikli bir EÇE uygulaması toplumun eğitim düzeyini yükseltecek, daha sağlıklı olmasını sağlayacak, toplumsal uyuma ve buna bağlı olarak beşeri sermayenin güçlenmesine neden olacaktır. Araştırmalar göstermektedir ki okul öncesi dönemde insan sermayesine yapılan yatırımların getiri oranı en yüksek düzeyde olmaktadır. Yaş ilerledikçe okul çağı sonrasında insan sermayesine yapılan yatırımların getiri oranı giderek düşmektedir. Bu durum, insani gelişme ve ekonomik büyüme için insan sermayesine yatırımın erken çocukluk dönemlerinde yoğunlaştırılması gereğini ortaya koymaktadır.

EÇE programlarında beş farklı yaklaşım bulunmaktadır: Kurumsal temelli hizmetler, ev temelli hizmetler, topluluk kalkınmasını sağlama, kurumları güçlendirme, bilinç ve talep yaratma. EÇE politikaları belirlenirken tek bir yaklaşıma bağlı kalınmaması ve bu birbirini tamamlayan beş yaklaşımın birlikte devreye konması EÇE sisteminin etkinliği açısından önemlidir. Politikalar tek bir hedefe yoğunlaştığında etkili bir sistem kurulamamaktadır.

Dünyada EÇE programlarının fayda-maliyet analizlerine ilişkin olarak yapılmış birçok çalışma vardır. A.B.D’de Abecedarian ve Perry Okul Öncesi Projeleri ile ilgili analizlerde Perry Okul Öncesi Projesi için yatırılan her dolara karşı alınan dolar 7, Abecedarian Projesi için ise 4’tür. Bolivya’da büyük kentlerin gecekondü bölgelerinde yaşayan çocukları hedefleyen PIDİ programının fayda-maliyet oranı 2.26 olarak bulunmuştur. Mısır’da gerçekleştirilen bir araştırmada oran 1.20 ile 5.81 arası bir yelpazeye yayılmıştır. Yine Ürdün’deki araştırmada oranlar 1.49 ile 3.06 arasında gerçekleşmektedir.

Uluslararası alanda EÇE’nin önemi giderek artmaktadır. Birleşmiş Milletler ve Dünya Bankası, insani gelişmişlik temelinde erken çocukluk gelişimine ve eğitimine artan önem vermekte ve finansman olanakları sağlamaktadır.

Ülkelerin uygulamalarında da önemli gelişmeler görülürken, uygulamaların birbirlerinden farklılıklar taşıdıkları gözlenmektedir. Avrupa Birliği (AB) ülkeleri arasında da bu farklılık görülebilmektedir.

EÇE’de hedef kitle farklı yaş grupları olmakla birlikte öncelik okul öncesindeki 5-6 yaş grubu olmaktadır. EÇE hizmeti çoğunlukla kamu tarafından karşılanmaktadır ve temel eğitim hizmetinin dışında ayrıca ve yine çoğunlukla kamu tarafından zorunlu olarak sunulmaktadır. Hizmetlerin finansmanında da çoğunlukla kamu kaynakları kullanılmaktadır.

Hizmetlerden yararlanma oranları bazı ülkelerde 3-5 yaş grubu için yüzde 100'e yaklaşmıştır. Gelişen ve az gelişmiş ülkelerde ise bu oran düşmektedir. EÇE hizmetleri kamu tarafından zorunlu olarak sunulmakla birlikte, çoğu ülkede katkı payı veya benzeri isimler altında bir ücret alınmaktadır. Bu ücret ödenebilir ve sunulan hizmetlerin bir kısmını karşılayacak nitelikte olmaktadır.

EÇE hizmetleri daha çok kurumsal model ile sunulmaktadır. Bununla birlikte bu modelin eşdeğeri eğitim niteliğine sahip diğer modeller de artan oranda uygulanmaktadır.

EÇE'nin önemine binaen Brezilya ve Portekiz örneğinde olduğu gibi ülkeler yakın dönemlerde kapsamlı idari, hukuki ve mali reformlar yaparak kısa sürelerde yüzde 100 okullaşma oranlarına ulaşmayı hedeflemektedirler.

Türkiye'deki erken çocukluk hizmetine bakıldığında hizmetlerin ağırlıklı olarak, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (Okul Öncesi Eğitim, Kız Teknik Eğitim, Çıraklık ve Yaygın Eğitim Müdürlükleri) ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) tarafından verildiği görülmektedir. Devlet kuruluşlarına ek olarak sivil toplum kuruluşları (STK) da farklı devlet kuruluşları ile işbirliği içinde ya da tek başına farklı EÇE hizmetleri vermektedir. Bu STK'ların başlıcaları Anne Çocuk Eğitim Vakfı, Kadın Emekini Değerlendirme Vakfı ve Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği ile bir uluslararası kurum olan UNICEF'dir.

Türkiye'deki sistemle ilgili veriler ancak 5-6 yaş grubuna ağırlıklı olarak eğitim verildiğini ve bu yaş grubunu 4-6 yaş arası grubun takip ettiğini göstermektedir. Bu rakamlara göre 4-6 yaş grubunun sadece % 16'sı EÇE'den yararlanmaktadır. Sisteme bakıldığında eğitimin ağırlıklı olarak sunulduğu kurumlar ana okulları ile ana sınıflarıdır. Ana okulları ile ana sınıflarında okullaşma 1991-92 döneminde yüzde 5.1 iken bu oran 2004-05 döneminde yüzde 16'ya yükselmiştir.

Türkiye'deki EÇE sisteminde birçok kısıtlar vardır. Hizmetin sadece kurum merkezli olması, bu hizmete ulaşımı büyük oranda etkilemektedir. Ayrıca 4-6 yaşlarına ağırlık verilmesi, geri kalan diğer çocukların hizmetten faydalanamadığı anlamına gelmektedir. Devletin şimdiye dek benimsediği yaklaşım böyle olunca, ulaşılan çocuk sayısı her zaman yetersiz kalacaktır. Türkiye genelindeki EÇE kurumlarının çoğu büyük illerde ve ülkenin batısında yer almaktadır.

Sistemde yaygın olan hizmetler de özel olup ücretlidir. Oysa ülkemizde risk grubu olarak adlandırılan, içinde bulunduğu şartlar açısından gelişimi en fazla tehdit altında olan, EÇE'den en fazla faydayı sağlayacak çocuklar, ülkemizin görece daha az kalkınmış doğu ve güney doğu kesiminde, özellikle de kırsal bölgelerde yaşamaktadır ve paralı olan hizmetlerden faydalanamamaktadır.

Erken çocukluk gelişimi programlarına genelde sadece ilköğretime hazırlık açısından bakılmakta olup tüm sistem buna göre planlanmaktadır. Özellikle risk altında yaşayan çocuklara yönelik sunulması gereken “müdahale” ve “risk önleyici” yaklaşımları sunulmamaktadır.

EÇE'nin içeriği, kapsamı ve uygulamaları ile ilgili (fiziksel ortam haricinde) temel standartlar yoktur. Üstelik MEB'e bağlı kurumların ayrı, SHÇEK'e bağlı kurumların ayrı müfredatı vardır. Standartlar olmadığı için de bu kurumları denetleyen yetkili ve bilgili kişiler bulunmamaktadır.

Kurum merkezli EÇE sınıflarını ilköğretime bağlı, EÇE kökenli olmayan müfettişler denetlemektedir. Merkezi bir çerçevenin çizildiği eğitim programı, ülkenin farklı yerinde, farklı koşullardaki çocukların bazılarının ihtiyaçlarını karşılarken, bazılarını yetersiz ve yabancı kalabilmektedir. Halihazırda MEB'e bağlı okullarda sadece dört yıllık üniversite eğitimi alanlar öğretmen olabilirken SHÇEK'e bağlı okullar için böyle bir koşul söz konusu değildir. Önemli sorunlardan biri de EÇE ile ilgili sağlıklı istatistiklerin bulunmamasıdır. Oysa sağlıklı planlama ve politika üretme, sağlıklı program geliştirme ancak doğru verilerin temel alınması ile mümkün olabilmektedir.

Ülkemizde okul öncesi eğitim harcamalarının toplam bütçe içindeki payı binde 1, MEB bütçesi içindeki payı ise yüzde 1 seviyesindedir. Bu durum eğitim politikalarında EÇE'ye yeterli önemin verilmediğinin önemli bir kanıtıdır.

Halbuki Türkiye'de EÇE programları için yapılan fayda-maliyet analizi çalışmasında elde edilen oranın oldukça yüksek olduğu bulunmuştur. Kısıtlı bir senaryo, yatırılan her 1 dolara 4.35 dolar alındığını, daha esnek bir senaryo ise her dolara 6.31 dolar alındığını göstermektedir. Aynı analizin ev temelli bir program olan Anne-Çocuk Eğitim Programı (AÇEP) için yapılması halinde, fayda-maliyet oranı daha da yükselmektedir. Buna göre AÇEP için fayda-maliyet oranı kısıtlı senaryoda 5.91, esnek senaryoda 8.14 olmaktadır.

Bu çerçevede, Türkiye’de EÇE’ye ilişkin olarak kapsamlı bir idari, hukuki, mali ve teknik reforma ihtiyaç duyulmaktadır.

Okul öncesi eğitim yerine EÇE anlayışı ve kavramı benimsenmeli ve uygulanmalıdır. EÇE kapsamı eğitim – bakım yaklaşımı ile oluşturulmalıdır. EÇE’nin 6 yaş grubu çocuklara kamu tarafından sunumu zorunlu hale getirilmelidir.

6 yaş grubu çocuklara verilecek zorunlu EÇE, temel ilköğretimin 1 yıl önce başlatılması ve/veya ilave bir eğitim değildir; EÇE’nin temel eğitim kapsamı içine alınmasıdır. Bu, ilköğretimden farklı ancak ilköğretimin ilk iki yılına uyumu gözetilen bir eğitimidir.

EÇE içinde 6 yaş (61-72 ay) grubu öncelikli hedef kitledir. İkinci öncelikli hedef kitle 4-5 yaş grubu (37-60 ay), üçüncü öncelikli hedef kitle ise 0-3 yaş (0-36 ay) grubudur.

Kamu tarafından verilecek olan EÇE hizmetleri ücretsiz olacaktır.

Öncelikli temel hedef 6 yaş grubunda EÇE hizmetlerinden yararlanma oranını 2010 yılında yüzde 100’e çıkarmaktır.

EÇE hizmetlerinin temelini kurumsal model oluşturmaktadır. Kurumsal model ile birlikte, aynı eğitim sonuçlarını verebilecek yerleşik, yaygın ve kabul görmüş diğer uygulama modelleri de kullanılacaktır. Bu modellerin kurumsal modelle eşdeğer ve en az bir yıllık olması koşulu öngörülmektedir.

EÇE hizmetlerinde diğer modellerin kullanımı yaygınlaştırılmaktadır (Anne-Çocuk Eğitim Programı gibi). 2010 yılında 6 yaş çocuklar için hizmetlerin yüzde 80’inin kurumsal model, yüzde 20’sinin diğer modeller ile verilmesi öngörülmektedir. Buna göre 2010 yılında 1 milyon 304 bin olacak 6 yaş grubu çocuğun 1 milyon 43 binin kurumsal model, 261 bininin diğer modeller ile eğitimi sağlanacaktır.

Kurumsal model içinde, ikili öğretime geçilmesi ile birlikte 2006 yılında 662 bin çocuğa eğitim verilecek kapasiteye ulaşılmaktadır. Bu yüzde 58’lik bir okullaşma oranıdır. 2010 yılında yüzde 100’e ulaşmak için ise ilave 9.425 derslik, 1.885 okul ve 35.500 öğretmene ihtiyaç duyulmaktadır. Diğer modeller ile 2010 yılında toplam 261 bin (yüzde 20) çocuğa eğitim verilmesi öngörülmektedir.

Kurumsal ve diğer modeller ile EÇE hizmetlerinin sunulması ve 2010 yılında yüzde 100 okullaşma oranına ulaşılması için kamunun 2006-2010 yılları arasında ihtiyaç duyduğu kaynak 6.35 milyar dolardır. Kamu, kurumsal modelde 5 yıl boyunca okul yapım-donatımı için 240 milyon dolar, öğretmen yetiştirme için 85.2 milyon dolar ve işletme giderleri için 5.99 milyar dolar kaynağa ihtiyaç duyacaktır. Kamu için diğer modellerin kurulum ve işletme giderleri ihtiyacı ise 5 yıl için 76 milyon dolardır. EÇE hizmetlerinin sunulmasında önerilen hedeflere ulaşılması için kamu önemli bir kaynak ihtiyacı ile karşı karşıyadır.

EÇE hizmetlerinin sunulmasında önerilen hedeflere ulaşılması için kamu kaynakları dışındaki kurumların kaynakları da geniş ölçüde kullanılmaktadır. Dünya Bankası, Avrupa Birliği, Birleşmiş Milletler gibi uluslararası kaynaklar, il özel idaresi ve belediyeler gibi yerel yönetim kaynakları ile özel sektör ve STK kaynakları da kullanılmaktadır.

EÇE hizmetlerinin etkin sunumu için idari ve hukuki reformlara ihtiyaç duyulmaktadır.

MEB içindeki “Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü”, “Erken Çocukluk Eğitimi Genel Müdürlüğü” haline dönüştürülmelidir. EÇE hizmetlerinin uygulanmasında yetkili ve sorumlu birim bu müdürlük olmalıdır. MEB bünyesindeki EÇE hizmetlerinin sunumunun koordinasyonu için Erken Çocukluk Eğitimi Koordinasyon Kurulu (Kurul) oluşturulmalıdır. Kurulun sekreteryasını Erken Çocukluk Eğitimi Genel Müdürlüğü yürütmelidir. Kurulun temel görevi farklı kamu ve özel kurumların çeşitli hukuki düzenlemelere bağlı olarak sundukları EÇE hizmetlerinin koordinasyonunun sağlanmasıdır. Kurul, bu amaçla eğitim modelleri, programları, denetim ve çalışanlar ile ilgili ortak standartları hazırlayacak, sertifikasyon ve akreditasyon normlarını oluşturacaktır.

EÇE hizmeti vermeye yetkili tüm kurumlar “Erken Çocukluk Eğitimi Hizmet Kurumu” sıfatını, diğer yetkili model uygulamaları ise “Erken Çocukluk Eğitimi Hizmet Modeli” sıfatını taşıyacaklardır. EÇE kurumsal model ağırlıklı olarak verilecektir. Kurumsal modelde ikili öğretim olacaktır. Gönüllü olan öğretmenler çift öğretimde görev alabilmelidirler. Hizmetlerin denetiminde çoklu denetim sistemi benimsenmelidir. Denetimde performans ölçümü ve iyileştirme temel öncelik olmalıdır. Hizmet içi eğitim programlarının da belirli standartları olmalıdır.

Eğiticiler ve çalışanların ünvanları ile ilgili olarak ortak standartlar oluşturulmalıdır. Eğitici açığını kapamaya yönelik eğitim sürecinde 2+1+1 yıl sisteminin uygulanması ve son bir

yılda eğitici olarak sosyal haklarını kazanmış şekilde ve nezaretçi gözetiminde eğitim vermeye başlanması öngörülmektedir. Öğretmen istihdamında “kadrosuz usta eğitici” yerine “kadrolu öğretmen” alımına öncelik verilmelidir. Dört yıllık lisans mezunları “kadrosuz usta eğitici” statüsünde istihdam edilmemelidir.

Yukarıdaki öneriler çerçevesinde kısa sürede atılması gerekli öncelikli adımlar, ilgili oldukları alanlar belirtilerek, sırasıyla aşağıda sunulmaktadır:

- Kamunun 6 yaş grubu için EÇE hizmeti sunmasının zorunlu hale getirilmesi (hukuki).
- MEB içinde Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün “Erken Çocukluk Eğitimi Genel Müdürlüğü”ne dönüştürülmesi ve MEB bünyesinde “Erken Çocukluk Eğitimi Koordinasyon Kurulu”nun kurulması (idari, hukuki).
- Kurul ve müdürlüğün EÇE hizmetleri için kurumsal model ve diğer modeller ile ilgili asgari standartları belirlemesi (idari).
- 2005-2006 eğitim döneminde 6 yaş grubu için zorunlu eğitimin başlatılması. Bu amaçla mevcut kapasitenin (okul ve derslik) ikili öğretim ile kullanıma hazırlanması (idari, mali).
- İlk aşamada mevcut kapasitenin (okul ve derslik) olanak verdiği ve öncelikle az gelişmiş ve gelişen yörelerde eğitime başlanması.
- Mevcut kapasitenin yanı sıra eğitici ve diğer çalışan kadrosu atamaları ile diğer ihtiyaç ve donanımların tedariki (idari, mali).

B Ö L Ü M

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ

1. ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ

Birinci bölümde erken çocukluk eğitimi'ne (EÇE) ilişkin kapsamlı bilgiler sunulmaktadır. Öncelikle EÇE'nin tanımı yapılmakta ve önemi ortaya konulmaktadır. EÇE'de uygulanan program yaklaşımları ile bunların temel ilkeleri sunulmaktadır.

EÇE'nin etkileri, araştırmalara dayalı olarak öğrenme ve eğitim sürecine, erişkin yaşama, sosyal gelişime, aileye ve topluma etkileri ve Türkiye'den örnekler olarak gruplandırılmaktadır. Daha sonra EÇE'de kurumsal yapı ile tarafları sunulmaktadır. Son iki başlıkta EÇE'nin fayda-maliyet analizi yapılmakta ve eğitim hizmetlerinin finansmanı konusuna yer verilmektedir.

1.1. Erken Çocukluk Eğitiminin Tanımı

EÇE'nin tanımı aslında önemini de yansıtmaktadır. EÇE “yaşama”, “büyüme”, “gelişim” ve “bakım” gibi farklı süreçleri içermektedir. Dolayısıyla EÇE programlarının amacı çocukları yaşatmak, büyütme, geliştirmek ve bakımlarını sağlamak olmalıdır. Aksi, EÇE'ye dar bir çerçeveden bakmak olur. Ancak çocuk önce hayatta kalıp, sonra büyüyüp gelişmez. Bu süreçler ardışık ve eşzamanlı olarak zaman içinde meydana gelmektedir. Bu nedenle yukarıda belirtilen dört farklı sürecin EÇE programları tarafından gerçekleştirilmesi önemlidir. Bu da birleştirilmiş tanımların ve programların (“yaşama”, “büyüme”, “gelişim”, “bakım”) önemini ve gereğini yansıtmaktadır (Myers 1996).

Bu çerçevede yaşama, büyüme, gelişme ve bakım ile ilgili olarak yapılacakların bütünü EÇE'nin tanımını ortaya çıkarmaktadır.

*Yaşam*anın tanımı, çocuğun ölmemesi demek değildir; yaşamak çocuğun doğumdan itibaren sağlıklı olmasıdır. Sağlıklı olmak fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan sağlıklı olmak demektir; hasta olmamak anlamına gelmemektedir. Sağlığın tanımında beslenme, sağlık ve psikososyal iyilik arasındaki karşılıklı ilişkiye dikkat çekilmektedir. Beslenme sağlığı, sağlık beslenmeyi etkilemekte her ikisi de psikososyal sağlığı etkilemekte, psikososyal sağlık da sağlık ve beslenmeyi etkilemektedir. Bir başka deyişle iyi beslenen bir çocuk sağlıklı olacak, sağlıklı bir çocuk iyi beslenecektir. İyi beslenen ve sağlıklı bir çocuğun psikososyal sağlığı daha iyi olacak, psikososyal sağlığı iyi olan bir çocuk daha iyi beslenecek ve daha sağlıklı olacaktır.

Psikososyal iyilik hali sosyal ve psikolojik olarak çocuğun ne ölçüde geliştiği ve hem kendisinin hem de kendine bakan kişinin stresten ne kadar uzak olduğu ile ilgilidir. Burada çocuğun içinde bulunduğu durum kadar anne ya da ona bakan temel kişinin ruh hali de önem kazanmaktadır. Dolayısıyla EÇE’de sağlık, beslenme ve psikososyal iyiliği sağlamak önemlidir (Myers 1996).

Büyüme kilonun ve boyun artmasıdır. Burada önemli olan çocuğun yediklerinin miktarı, kalitesi ve yenen yemeğin ne kadarının çocuk tarafından özümlediği ve kullanıldığıdır. Çocuğun besinleri özümlemesi ve kullanması onun psikososyal iyiliği ile yakından ilişkilidir. Psikososyal sağlığı iyi olan çocuklar yedikleri besinleri daha iyi özümleyecekler ve kullanacaklardır.

Gelişme sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel gelişim alanlarındaki karmaşıklık düzeyinde ve işlevdeki değişimlerdir. EÇE programları gelişimi hedeflerken gelişimin özelliklerini de göz önünde bulundurmalıdır. Gelişim çok yönlüdür; fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal. EÇE programları bu dört boyutu da amaçlamalıdır. Gelişimin dört boyutu olmasına rağmen bir bütündür. Bir boyuttaki değişimler diğer boyutu etkilemektedir. Dolayısıyla programlarda bu dört boyut birlikte ele alınmalıdır. Gelişim süreklidir ve yaşam boyunca sürmektedir. Ancak, EÇE programları, döllenmeden başlayarak çocuğun ilköğretim okuluna başlayana kadarki süreyi hatta ilköğretim okulundaki ilk iki seneyi de kapsamaktadır. Gelişimin sürekli olması erken yaşlardaki gelişim bozukluklarının mutlaka ömür boyu devam edeceği anlamına gelmemektedir. Değişen çevre koşulları gelişim bozukluklarını iyileştirirken, çevre koşulları değişmediğinde de eksiklikler birikip gelişimde gecikmelere yol açabilmektedir. Gelişim, insan ve nesnelerle etkileşim içinde ortaya çıkmaktadır. Farklı gelişim alanlarında belirli bir gelişim sırası vardır ancak gelişimin hızı, özelliği ve niteliği çocuktan çocuğa değişmektedir. Bu nedenle gelişimin özellikleri programların geliştirilmesi ve uygulanmasında yol gösterici olmalıdır (Myers, 1996).

Bakım ise çocuğun güven içinde olması, yaşayacak bir yerinin olması, karnının tok, giyiminin uygun olması, temizlik şartlarının yerine getirilmesi, hastalanmaması, iyi beslenmesi, diğer yaşdaşları ile etkileşimde olması, kültürünü tanıması ve öğrenmesidir.

EÇE hamilelikten çocuk okula başlayana kadar hatta ilköğretimin ilk yıllarına kadar devam eden bir süreci kapsamaktadır.

1.2. Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi

EÇE'nin önemi ile ilgili olarak çeşitli ve farklı teorik yaklaşımlar, önemli bulgular ve sonuçlar ortaya konulmaktadır.

1.2.1. Erken Yaşların ve Çevrenin Önemi

Hem biyolojik hem de çevresel etmenlerin gelişimde önemli olduğu bilgisi EÇE programlarının yeri ve hedefini belirlemekte önemlidir. Çocuklar belirli genetik potansiyel ile doğmaktadırlar. Ancak bu potansiyeli en üst noktasına kadar kullanabilmek çocuğun çevresinin onun gelişimine ne denli destek verdiği ile yakından ilgilidir.

Erken yaşlar (0-6) gelişimin (bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel) en hızlı olduğu yıllardır.

Beyin gelişimi için de erken yaşlar önemli bir devredir. Beyin sinapsların oluşması ile gelişir. Sinapsların oluşumu çocuğun yaşadığı deneyimler ve çevresindeki uyarıcılar ile yakından ilgilidir. Dolayısıyla erken yaşlarda çocuğun aldığı eğitim çocuğa sunacağı deneyimler ve uyarıcılarla onun beyin gelişimine destek vermekte önemli bir etkindir. Çocuğa sunulan tecrübelerdeki çeşitlilik onun beyin gelişiminde farklılık yaratmaktadır. Erken yaşların önemi, çocuğun gelişiminde ileriye dönük kalıcı bir damga vurmasından çok sonraki yıllar için sağlam ya da zayıf bir temel oluşturmamasından kaynaklanmaktadır.

Çocuğun gelişimi çevre ile etkileşim sonucu olur. Çevreden en fazla etkilenilen yaşlar erken yaşlardır. Çevre sadece çocuğun içinde bulunduğu yakın aile çevresi değildir. Çocuğun dolaylı ya da doğrudan etkileşimde olduğu aile, ailenin içinde bulunduğu topluluk, kurumsal topluluk, sosyo politik çevre gibi diğer çevrelerin de önemi göz önünde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla EÇE çocuğa uyarıcı bir çevre sağlayarak gelişimini olumlu etkileyebilmektedir.

1.2.2. Temel İnsan Hakkı

EÇE, en temel insan hakkıdır. Her çocuğun gelişmeye hakkı vardır. Ancak çocuklar bu haklarının elde edilmesinde yetişkinlere bağımlıdırlar. Bunu kendi imkanları ile elde edemezler. Durum bu olunca eğitim sisteminin ve çocuğun çevresindeki yetişkinlerin en temel görevleri arasında bu hakkı ona vermek gelmektedir.

1.2.3. Sosyal Şartlara ve Cinsiyete Bağlı Eşitsizlikler

Çocuğun gelişiminde erken müdahale programları ile olumsuzlukların üstesinden gelinebileceği gerçeği de EÇE'nin önemini destekleyen bir bulgudur. EÇE bir “müdahale programı” özelliğini taşımaktadır. Bu nedenle sosyal ve cinsiyete bağlı eşitsizlikleri ortadan kaldırmada önemli bir araçtır.

Erken yaşlarda çocuklar risklere karşı zayıftırlar. Gelişimin yönü erken müdahale programları ile değiştirilebilmektedir. Dolayısıyla çocuğun gelişiminde ve çevresinde olumsuz özellikler olumluya dönüşebilmektedir. Müdahale programları, elverişsiz şartlarda yaşayan ve gelişimleri risk altında olan çocukların daha elverişli şartlarda yaşayan yaşdaşları ile gelişim açısından arasının kapanmasına aracı olan programlardır. Burada amaç çocuğun yaşamındaki “olumsuz” etkenlerin sayısını azaltıp “olumlu” etkenlerin sayısını çoğaltmaktır. Sosyal ve ekonomik şartlar açısından elverişsiz ortamlarda yaşayan çocukların genetik potansiyellerine ulaşmaları gerçekleşmeyebilir. Eğer ortama bağlı kısıtlamalar az, destekleyici kaynaklar çok ise çocuk daha iyi gelişmektedir. Bundan dolayı kısıtlamaları kaldırmak, destekleyici kaynakları artırmak önemlidir. EÇE programları çocukların gelişimlerini olumlu etkileyerek onların eğitimlerinde ve yaşamlarında daha başarılı olmalarını sağlamaktadır. Türkiye'deki çocukların çoğunluğunun içinde bulundukları şartlar açısından risk altında olduğu düşünüldüğünde EÇE çocukların gelişimine katkı sağlayan önemli bir araç olmaktadır. EÇE programları çocukları gerekli beceri ve bilgilerle donatırken çocukların çevresinde de değişiklikler yaratabilmektedir. Bu şekilde hem çevre hem de birey bazında müdahale ile gelişim olumlu olarak etkilenmektedir. Böyle durumlarda ailelerin desteklenmesi önemli bir yöntem olarak gündeme gelmektedir. Çocuğun çevresindeki şartları gelişimi için destekleyici kılmak konusunda aileler önemli araçlardır. Onların sağlıktan, bilişsel gelişime kadar etkili oldukları alanlar oldukça geniştir.

Geleneksel olarak, erkek çocuklar, kız çocuklara göre okula daha iyi hazırlanırlar ve hem okula girmek, hem de devam etmek için daha çok olanağa sahiptirler. Erken yaşlara yönelik eğitime önem verilmesi ile bu ayrımcılığın üstesinden gelinmekte ve ailelerin kız çocuklarının yetenek ve geleceği ile ilgili görüşlerinin değişmesi sağlanabilmektedir (Myers 1996). Bu durum kız çocukların da okula daha iyi hazırlanmalarına ve okulda başarılı olmalarına yol açabilmektedir. Bu da kızların daha çoğunun okula gitmesi ve yetişkinlikte üretken bir konuma gelebilmesi demektir.

1.2.4. Okullaşma

EÇE'nin bir başka önemi ise gelişimi okullaşmayla ve daha sonrası ile ilişkilendirmesidir. Okul öncesi devrede hem çocuk hem de ailesi okula hazır olursa çocuk okula hazır başlayacak bu da onun okula devamını, başarısını, ilerlemesini sağlayacak ve kendine güvenini artıracaktır. Okuldaki başarısı ona erişkin yaşamı için belirli sosyal ve bilişsel becerileri kazandıracak bu da yaşamında daha başarılı olmasını getirecektir. Dolayısıyla ileriki nesiller de daha iyi yetişecektir. Ancak, burada çocuğun okula ne denli hazır olduğu kadar okulun da çocuk için hazır olması önemlidir. Bu da çocukların devam edebileceği okulların olması, bu okulların ulaşılabilir olması, yerel şartlara ve ihtiyaçlara duyarlı olması ve kaliteli bir eğitim vermesi ile sağlanmaktadır. Kaliteli eğitim; iyi eğitilmiş, eğitime istekli öğretmenleri, kalabalık olmayan sınıfları, gerekli malzemeleri, ihtiyaçlara uygun eğitim programlarını ve metotları kapsamaktadır. Kalitenin tabii ki en önemli parçası çocukların bu eğitime ne denli hazır olduğudur.

1.2.5. Değişen Demografik ve Sosyal Şartlar

Dünyada ve Türkiye'deki sosyal ve demografik şartlar sanayileşmeyi ve kadının iş gücüne katılımını getirmiştir. Bu bağlamda geniş aileler azaldığı ve kadın çalıştığı için çocukların bakımı için destek almak önemli hale gelmiştir. Ayrıca, Türkiye'de kırsal alanlardan büyük kentlere göç edenlerin yaşam şartları çocuklarının gelişimini risk altına sokmaktadır. Yaygın EÇE hizmetleri çalışan kadınların taleplerini karşılayacak şartları sağlamamaktadır. Hizmet saatleri, yaygın olarak hizmet verilen yaş grupları, hizmetlerde eğitimin ön plana çıkıp sağlık ve beslenme boyutunun daha zayıf kalması hizmetlerin bu talepleri karşılamadığını gösteren önemli göstergelerdir. Ayrıca, bu programların ulaşılabilirliği, esnekliği, maddi olarak elde edilebilirliği ve annelerin ihtiyaçlarını göz önüne almaması sorunlar oluşturmaktadır. Çalışan kadın çocuğunun eğitim ve bakımının karşılanması sonucunda işgücünü daha iyi kullanacak, dolayısıyla çalışma saatlerinde kayıp azalacak ve üretim artacaktır. Ayrıca, hizmetler çalışan kadınların ihtiyaçlarını karşıladığında daha çok kadın işgücüne katılabilecektir.

1.2.6. Toplumdaki Değerler

Toplumların birçok sosyal ve ahlaki değerleri bulunmaktadır. Bunların devam etmesi için farklı nesillere aktarılması önemlidir. EÇE çocuklara sağladığı ortamlarda bu değerlerin öğrenilmesine önem vererek bunları yaşatmakta ve nesillere aktarmakta da etkili olabilmektedir.

1.2.7. Toplumdaki Politik ve Etnik Anlaşmazlıklar

Politik, etnik anlaşmazlıklar, tansiyonlar hatta savaşlar olan toplumlarda kişilerin bir amaç uğruna bir araya gelmesi zor olur. Ancak, çocuklara yönelik programlar toplulukları birbirine yaklaştırabilmekte ve orta yolun bulunmasında ilk adım olabilmektedir. Bu da toplumlarda ileriye dönük birlikteliklerin kurulmasını sağlayabilmektedir.

1.2.8. Topluluk ve Aile

EÇE'nin aile ve topluluk ile ilişkilendirilmesi halinde önemi daha da artmaktadır.

Ekolojik bakış açısı ve sistem yaklaşımı EÇE programlarına ailenin de dahil olmasına katkıda bulunmuştur. Bu bakış açısı çocuğun gelişiminde çevre ile etkileşimlerin önemini vurgulamakta ve ailenin çevrenin asıl etki oluşturan ve çocukta etkilenen bileşeni olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çift yönlü etkileşim hem çocuk hem de aile için farklı sonuçlar doğurmaktadır (Simeonsson ve Bailey, 1990).

Otuz yıl önce, destek programlarının etkilerinin ancak anne – babaların da katılım sağladığı durumlarda güçlendiği ortaya konulmuştur (Bronfenbrenner, 1975). Ana-babanın programa dahil edilmemesi halinde oluşan etkilerin zaman içinde azalması olasıdır. Bu nedenle programlar ister çocuğa isterse ana-babaya odaklanıyor olsun, anne ve babalar destek programlarının etkin birer üyesi olarak görülmeye başlanmıştır.

Sameroff (1975) tarafından ortaya konulan etkileşimsel yaklaşım ise gelişimi ne tek başına bireyin ne de tek başına deneyimsel çerçevenin bir fonksiyonu olarak tanımlamaktadır. Gelişim, çocukla ailesi ve sosyal çevresi tarafından sağlanan deneyim arasındaki dinamik etkileşim olarak görülmektedir. Çocuğa ve çevresine gelişim sürecinde eşit önem verilmektedir. Çocuğun bakım ve gelişiminde yakın çevrenin rolü yaşamsaldır. Anneye etkin ve önleyici bir rol veren ve aileye sosyal destek sağlayan programlarla erken çocukluk gelişim ve eğitim programlarının etkilerinin uzun ömürlü olması sağlanmaktadır (Upshur, 1990).

Ayrıca çocuklar ve ailelerdeki değişiklikler, ilişkinin dinamiğinde ve etkileşimin sonucunda değişikliklere yol açabilmektedir. Örneğin, bilgisi, beklentileri, öğretim becerileri ve tutumlarındaki değişiklikler sonucu annedeki değişim çocuğun büyüme ve gelişmesinde değişiklikler yaratabilmektedir (Lombard, 1997).

Sistemin üyeleri arasındaki ardışık etkileşimlerin bir sonucu olarak ailelerin ve hatta daha büyük sistemlerin zaman içinde değişebileceği varsayımına bağlı olarak destek programlarında aile sistemleri kuramının kullanılması önemi vurgulanmaktadır. Bu sistemde çocuk ana-babayı etkiler, ana-baba çocuğu etkiler ve ana-babadan biri - aile sistemi içinde çocukla arasındaki bağda bir değişikliklere yol açacak biçimde - bir diğeri kolayca etkileyebilmektedir (Minuchin, 1985).

Bu konuda yapılan araştırmaların ortak bulgusu, ana-babaların sergiledikleri davranışların niteliğinin bebek ve küçük yaştaki çocukların gelişiminde değişiklikler yarattığıdır (Meisels, 1985).

Çocuğun gelişiminde aile kadar çocuğun içinde bulunduğu topluluk da önemlidir. Bu önem iki yönlüdür. Çocuğun içinde bulunduğu topluluk çocuğun doğrudan ya da dolaylı olarak karşılıklı etkileşim kurduğu çevrelerden biridir. Dolayısıyla çocuğu etkilemekte ve çocuk ondan etkilenmektedir. Bu nedenle topluluğun çocuğu koruyan, barındıran, sosyal gelişimine katkıda bulunan ve çocuğun gelişimine müdahale eden bir rolü bulunmaktadır.

Çocuğun içinde bulunduğu topluluğun gelişimine katkı sağlaması için topluluğun desteklenmesi önemlidir. Topluluğu desteklemek kendi hayatları üstünde kontrol sahibi olmaları ve kendi kararlarını alabilmelerini sağlamak anlamına gelmektedir. Topluluklar kendi kaderlerini belirlemekte etkin olurlarsa ihtiyaçlarını sağlamakta da başarılı olmaktadır. Hem topluluğu kalkındırmak hem de topluluğun çocuğun gelişimine katkı yapmasını sağlamak aynı anda mümkün olabilmektedir. EÇE programının yerel ihtiyaçları karşılaması isteniyorsa, topluluk katılımı ile her iki amaca da ulaşılabilir.

Topluluk katılımı, topluluktaki kişilerin hizmetleri kullanmasından, malzeme ve işgücüne destek vermesine ya da programın yürütülmesinde görev almaya ya da paydaş olarak programların geliştirilmesi, planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde rol almaya kadar geniş bir yelpazeyi içermektedir. Programların geliştirilmesi, planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde paydaş olmak EÇE programlarının dışardan uzmanlar tarafından kabul ettirilmesi yerine topluluğun uzmanlarla birlikte programları gerçekleştirmesini sağlamaktır. Burada önemli olan topluluğun bir paydaş olması ve uzmanlarla birlikte programlar geliştirmesi ve yürütmesidir. Bu durum hem yerel ihtiyaçların karşılanmasını hem topluluk kalkınmasını hem de topluluğun çocuğun gelişimindeki rolünü daha etkin kılmasını sağlamaktadır.

Sonuç olarak, EÇE programları çocuğun gelişiminde aile ve topluluğu destekleyerek onların etkili olmasını sağlayabilmektedir.

1.2.9. İnsani Gelişme ve Ekonomik Büyüme

İnsani gelişmişlik ile ekonomik büyüme arasındaki ilişki insani gelişmeyi doğrudan etkileyen EÇE'yi de önemli kılmaktadır. EÇE insani gelişmişliği ve beşeri sermayenin gelişimini destekleyen ve hızlandıran bir unsur olmaktadır. EÇE'nin bu anlamdaki önemi kısa, orta ve uzun vadeli dönemlere yayılmaktadır. EÇE'nin orta uzun vadeli önemi insani gelişimin yükseltilmesine olan katkısı ile yüksek insani gelişmenin ekonomik büyümeye sağlayacağı katkı ile ortaya çıkmaktadır.

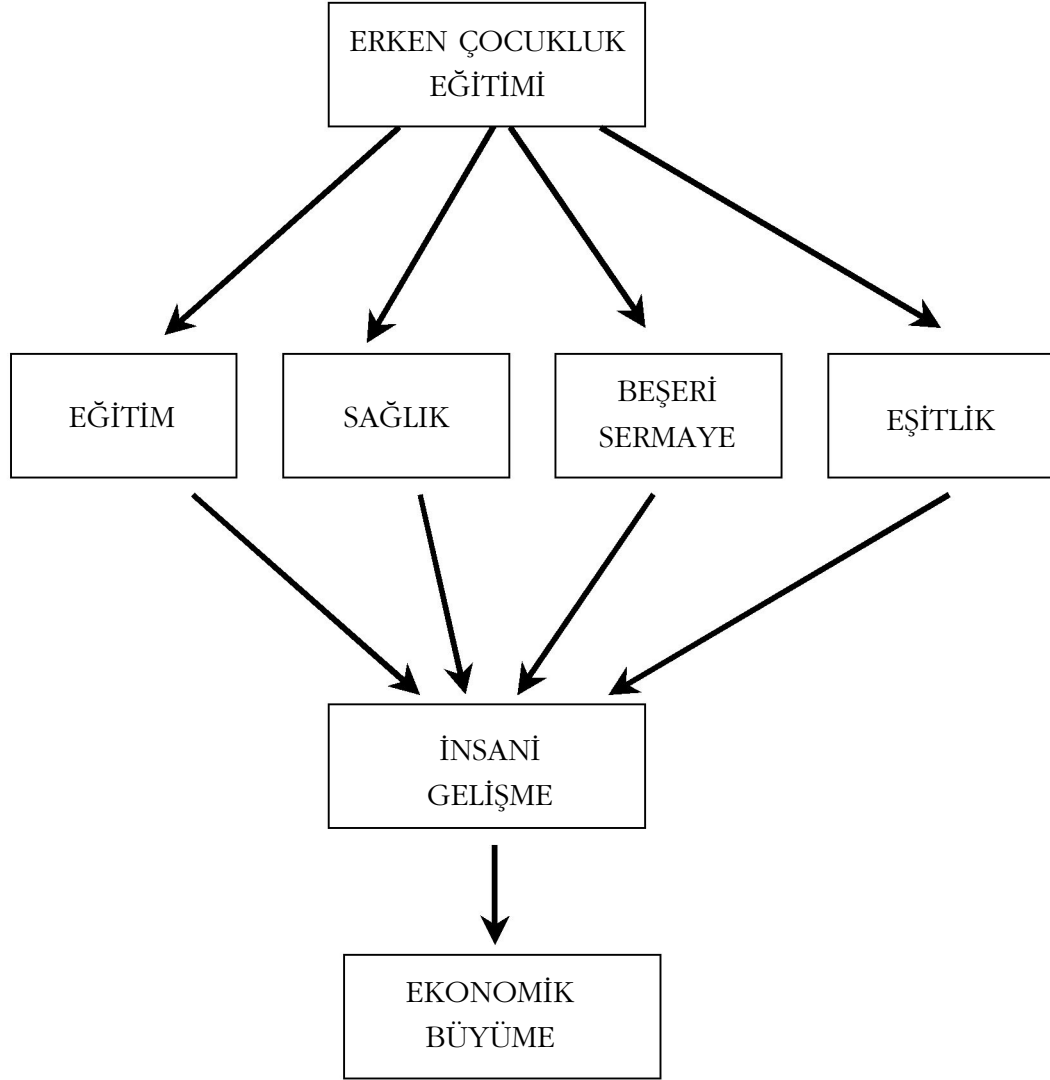
İnsani gelişim, toplum ve toplumdaki bireylerin başta eğitim ve sağlık olmak üzere sosyal nitelikleri ve yaşam standartlarını içeren göstergeler ile belirlenmektedir.

EÇE de çocukların daha gelişmelerinin ilk yıllarında beslenmesini, sağlığını, bilişsel gelişimini ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle EÇE ile insani gelişim arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Kapsamlı ve nitelikli bir EÇE uygulaması toplumun eğitim düzeyini yükseltecek, daha sağlıklı olmasını sağlayacak, toplumsal uyumun ve buna bağlı olarak beşeri sermayenin güçlenmesine neden olacaktır. Bu aynı zamanda toplumdaki bireylerin niteliksel olarak birbirine yaklaşması ve eşitlik anlamına da gelmektedir. Eğitim, sağlık, beşeri sermaye ve eşitlik, insani gelişme ve ekonomik büyüme ile doğrudan ilintilidir ve insani gelişmenin artırılması ekonomik büyümeyi hızlandırmaktadır.

EÇE'nin insani gelişmeye ve ekonomik büyümeye katkısı Şekil 1'de gösterilmektedir. İnsani gelişme ve ekonomik büyüme nitelikli beşeri sermayenin yaratılması ile desteklenmektedir. EÇE, bu beşeri sermayenin yaratılmasına çocuğun örgün eğitime başlamadan desteklenmesi ile katkı sağlamaktadır.

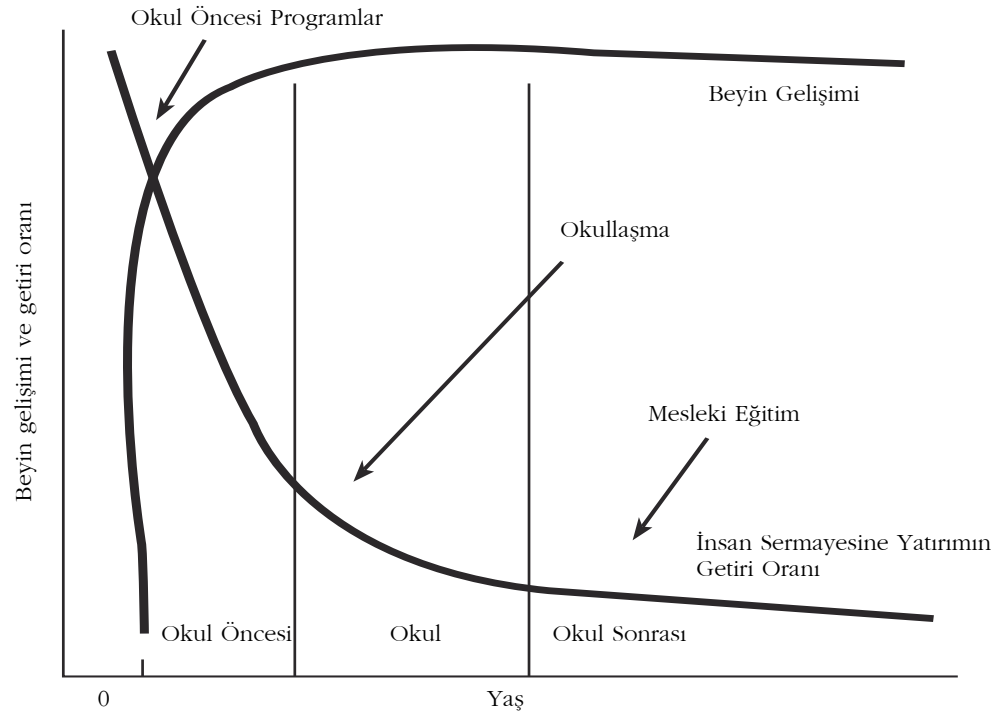
Bu konuda yapılan araştırmalar göstermektedir ki okul öncesi dönemde insan sermayesine yapılan yatırımların getiri oranı en yüksek olmaktadır. Yaş ilerledikçe okul çağı sonrasında insan sermayesine yapılan yatırımların getiri oranı giderek düşmektedir. Bu sonucu sağlayan en önemli unsur ise insan beyninin gelişim sürecidir. İnsan beyni en hızlı gelişimini okul öncesi dönemde sağlamaktadır. İşte bu nedenle bu dönemde yapılan yatırımların getirisi çok yüksek olmaktadır. Beyin gelişimi okul çağında çok sınırlı olarak artmakta, okul sonrası dönemde ise göz ardı edilebilecek bir gelişme göstermektedir. Bu ilişki aşağıda Şekil 2'de sunulmaktadır.

Şekil 1. Erken Çocukluk Eğitiminin İnsani Gelişmeye ve Ekonomik Büyümeye Katkısı



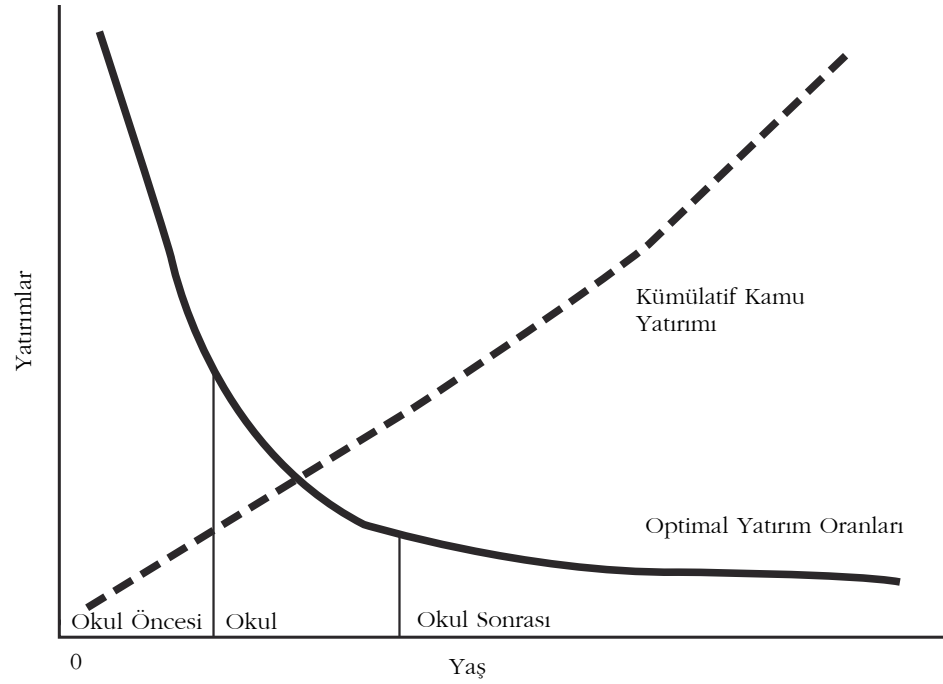
Kaynak: Van Der Gaag, 2002 (Yazarlar tarafından yenilenmiştir).

Şekil 2. Beyin Gelişimi ve Getiri Oranı



Kaynak: Heckman & Carneiro, 2003.

Şekil 3. Optimal ve Gerçek Yatırım



Kaynak: Heckman & Carneiro, 2003.

Görüldüğü gibi erken çocukluk dönemindeki yatırımların getirisi en yüksek olmaktadır. Bu, insani gelişme ve ekonomik büyüme için insan sermayesine yatırımın erken çocukluk dönemlerinde yoğunlaştırılması gereğini ortaya koymaktadır.

Başta kamu olmak üzere insan sermayesine yapılacak yatırımların optimal dağılımı Şekil 3'te sunulmaktadır.

Buna göre yatırımların oranı okul öncesi dönemde en yüksek olmalıdır. Bireyin yaşı ilerledikçe insan sermayesine yatırım oranları okul döneminde daha düşük oranda ve okul sonrasında azalan oranda sürdürülmelidir.

EÇE'nin sınırlı ve yetersiz kalması, insan sermayesi veya beşeri sermayenin gelişimini sınırlandırmaktadır. Bu da insani gelişme ve ekonomik büyümeyi yavaşlatmaktadır. Daha sonraki süreçlerde yapılan yatırımlar yoğun olsa bile, eğer erken çocukluk döneminde yetersiz kalınmışsa yatırımların getirisi ve bunların ekonomik büyümeye etkisi daha düşük olmaktadır. Bu nedenle insani gelişim ve ekonomik büyüme için erken çocukluk dönemine yönelik yatırımların daha geniş olması sağlanmalıdır.

1.3. Erken Çocukluk Eğitimi: Program Yaklaşımları ve Temel İlkeleri

EÇE'de etkili programlar, gelişim açısından uygun programlardır. Hedef kitlenin gelişim özellikleri nedeni ile yaş önemli bir etmendir. Çünkü farklı yaşlardaki çocukların ihtiyaçları da farklıdır. Önemli olan hedef kitlenin ihtiyaçlarını göz önünde tutan ve o kitleye uygun olan programlar uygulamaktır. Programların hedef alması gereken farklı yaş dönemleri bulunmaktadır: Doğum öncesi, bebeklik, bebeklik sonrası, okul öncesi ve temel eğitimin ilk yılları. Ayrıca aynı yaşlarda olmalarına rağmen çocuklar gelişimlerinde bireysel farklılıklar göstermektedir. Bu bireysel farklılıklar da eğitim programlarında göz önüne alınmalıdır.

Çocuğun gelişimi, doğumdan önce başlayan ve yaşam boyu devam eden, birbirinden sinerjik bir biçimde etkilenen fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal boyutları içeren ve çevre ile etkileşim içinde olan bir süreçtir. Çevre birbirinin içine oturan sistemler olarak ve dört düzeyde tanımlanmıştır (Bronfenbrenner, 1979): çocuğa en yakın çevre, yani ailesi (mikro-sistem); çocuğun aile dışındaki yakın çevresi, yani akrabaları, komşuları, arkadaşları (mezo-sistem); çocuğun yaşadığı çevredeki sosyal ve idari yapılar (egzo-sistem); çocuğun yaşadığı ülkedeki ulusal kurumlar, hükümet politikaları (makro-sistem).

Herhangi bir EÇE sisteminin etkili olabilmesi için; birbirinin içine oturan sistemler olarak dört düzeyde tanımlanan çocuğun çevresi bütünsel bir şekilde desteklenmelidir. Yani aile desteklenmeli, çocuğun yaşadığı topluluk erken çocukluk gelişimi konusunda bilgilendirilmeli, topluluk değişim için harekete geçirilmeli, sağlık, bakım eğitim sistemleri geliştirilmeli ve devlet tüm bunları göz önünde bulundurup, politikalarını bu noktaları destekleyecek şekilde belirlemelidir. Bunlar yapılırken amaç, çocuğun gelişim düzeyini göz önüne alarak eğitime o noktadan başlamak ve çocuğun potansiyel olarak ulaşabileceği en üst noktaya ulaşmasını sağlamaktır.

Çocuğu ve çocuğun çevresini destekleyecek farklı yaklaşımlardaki erken çocukluk programları aşağıda sunulmaktadır (Myers, 1996).

Kurumsal Temelli Hizmetler: Bu programlar çocuğa evin dışında alternatif bir ortam sağlar. Burada hedef çocuktur ve programın etkisi çocuğun çok yönlü gelişimi üzerine ölçülmektedir. Bu hizmetler farklı biçimlerde gerçekleştirilebilir. Bunlara örnekler; bütünleşmiş çocuk gelişimi merkezleri, evde gündüz bakımı (eğitici anne), sağlık veya beslenme merkezleri, çocuk bakım merkezleri, ana sınıfları ve resmi/resmi olmayan anaokullarıdır.

Ev Temelli Hizmetler: Bu hizmetlerde hedef çocuğun yakın çevresi, aile ya da çocuğa bakan kişilerdir. Bu hizmetler kurumsal hizmetleri desteklemelerinin yanında aileleri çocuk gelişimi ve eğitimi konularında güçlendirmek ve çocukların çok yönlü gelişimini sağlamak için bilgi ve becerilerle donatır. Bu hizmetler ev ziyaretleri, grup toplantıları, medya ile eğitim/kitle iletişimi, büyük çocuğun küçük çocuğun küçük kardeşlerin gelişimine destek vermesi gibi yöntemler aracılığı ile verilir.

Topluluk Kalkınmasını Sağlama: Çocuklar çevre ile etkileşim içinde gelişir. Burada çevre dendiğinde sadece aile kapsanmamaktadır. Diğer çevrelerin de iyileştirilmesi önemlidir. Bu bağlamda erken çocukluk gelişimi için kapsamlı bir program, topluluk koşullarına da dikkat etmelidir. Burada önemli olan topluluk üyelerini harekete geçirmek ve hayatları ile ilgili kararları kendilerinin almalarını sağlamaktır. Bu, topluluktaki bireyleri güçlendirirken topluluk kalkınmasını da gerçekleştirecektir. Burada amaç hem çevreyi değiştirmek hem de örgütlenmeyi güçlendirmektir.

Kurumları Güçlendirme: Çocuğa doğrudan ya da dolaylı hizmet veren kurumların güçlenmesi, tesislerin, gerekli malzemenin, uzman insan gücünün, uygun teknolojinin, etkili yönetim ve organizasyonun olmasıdır. Bu kurumlar eğitimden sağlığa ve oyuncak

sanayine gibi çeşitlilik gösterir. Burada amaç, bu kurumlardaki insanları eğitme ve güdüleme, tesisleri/araçları iyileştirme, teknolojiyi uyarlama ve ıslah etme, örgüt ve yönetimi iyileştirmedir.

Bilinç ve Talep Yaratma: Burada önemli olan farklı gruplara (politikacılar, profesyoneller, aileler, bürokratlar gibi) konu ile ilgili bilgi vermek, onları bu alan için savunucu yapmaktır. Dolayısıyla amaç konu ile ilgili bilinç ve talep yaratmak, yerleşik tutum, davranış ve politikaları değiştirmektir.

EÇE politikaları belirlenirken tek bir yaklaşıma bağlı kalınmaması ve bu birbirini tamamlayan beş yaklaşımın birlikte devreye konması EÇE sisteminin etkinliği açısından önemlidir. Politikalar tek bir hedefe yoğunlaştığında etkili bir sistem kurulamamaktadır.

Programların yaklaşımları kadar uygulamada yönlendirici kurallar da önemlidir. EÇE sistemi, önceliği yaşadıkları şartlar açısından gelişimleri risk altında olan çocuklara verdiği ve mümkün olduğunca bu gruptaki çocukların çoğunluğuna ulaştığı zaman etkili ve etkin olmaktadır. Programlar çocuğu okula hazırlamak gibi tek amaçlı olmayıp kapsamlı amaçlara sahip olmalıdır. Programların amaçları topluluklara göre değişim gösterebilmelidir. Çocuk bakımı ve gelişimindeki mevcut yerel uygulamaları desteklemeyen, çocuğun içinde bulunduğu farklı sosyo-kültürel ortamlara uyum sağlamayan programlar başarılı olamamakta ve destek görememektedir. Bu bağlamda programların geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirmesinde çocuğun içinde bulunduğu toplulukları paydaş olarak görmeyen ve toplum kalkınmasını önemsemeyen programlar da başarılı olamamaktadır. Programların ekonomik olarak uygulanabilirliği ve düşük maliyetli olması da programların yaygınlaşmasında etkindir.

1.4. Erken Çocukluk Eğitiminin Etkileri

EÇE programlarının etkisini irdelemek üzere gerek Türkiye’de gerekse yurt dışında yapılmış birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalara bakıldığında etkileri irdelenen programların daha çok “müdahale” programı niteliğinde olduğu görülmektedir.

1.4.1. Öğrenme ve Eğitim Sürecine Etkisi

EÇE programlarının öğrenme ve eğitim sürecine etkilerinin ortaya konulması ve somut kanıtlar elde edilmesi için önemli araştırmalar yapılmıştır (Beller, 1983; Gordon ve Jester, 1980; Gray, Ramsey ve Klaus, 1982; Palmer, 1983). Araştırmalar EÇE programlarının çocuğun bilişsel gelişimine ve okula hazır olmasına, daha çok sayıdaki çocuğun okulu tamamlamasına ve eğitimde başarılı olmasına etkili olduğuna dair kanıtlar sunmaktadır (Campbell & Ramey, 1994; Guralnick, 1997, Barnett & Boocock, 1998; Reynolds, Chang ve Temple, 1998). Araştırmalar bu tür programların çocuğun belirli becerilerini geliştirdiğini, dolayısıyla çocuklarda okula daha iyi uyumu, devamlılığı getirdiğini ve sınıf tekrarını ve telafi programlarını önlediğini göstermektedir (Reynolds, 2004). Bu programların erken yaşlarda okulda başarıyı sağladığı, okuldaki başarının da etkili bir akademik yaşam ve ilerdeki yaşamda başarıyı getirdiği ortaya konulmuştur (Schweinhart, Barnes ve Weikart, 1993).

Diğer deneysel veriler Boylamsal Çalışmalar Konsorsiyumu'nun raporunda belirtilmektedir (Lazar ve Darlinton, 1982). Bu raporda 11 farklı EÇE programının etkileri gözden geçirilmektedir. Programların etkileri çocukların bilişsel gelişiminde özel eğitime daha az gereksinim duydukları, daha az sınıfta kaldıkları, daha başarılı sınav sonuçları elde ettikleri ve başarılı olmaya yönelik tutumlar elde ettikleri gibi uzun vadeli olumlu değişikliklerdir (Beller, 1974; Deutsch, Deutsch, Jordan ve Grallo, 1983; Gray ve Klaus, 1970; Karnes, Teska ve Hodgins, 1970). Yeni doğandan 30 aya kadar çocukları kapsayan bir programın 10 yıl süren izleme çalışmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Provence ve Naylor, 1983; Seitz, Rosenbaum ve Apfel, 1985).

Erken Çocukluk Gelişim Programlarının eğitim süreci ile ilgili etkilerine ilişkin benzer sonuçlar Latin Amerika ve Asya ülkelerinden de gelmektedir. Programa katılan çocukların okula kaydolma (Chaturverdi, Srivastava, Sing ve Prasad, 1987; Filp, Donosco, Cardemil, Dieguez, Torres ve Schiefebein, 1983; Lal and Raj, 1986; Myers, 1988; Nimnicht ve Posada, 1986), okuldaki başarı (Chaturverdi ve diğerleri, 1987; Filp ve diğerleri, 1983; Feijo, 1984; Lal ve Raj, 1986; Nimnicht ve Posada, 1986; Richards, 1985; Wagner ve Spratt, 1987;) ve okul edimleri (Chaturverdi ve diğerleri, 1987; Filp ve diğerleri, 1983; Lal ve Raj, 1986; Richards, 1985; Wagner ve Spratt, 1987) üstüne olumlu etkileri bu bulgular arasındadır.

Dokuz programın değerlendirme sonuçları (Early Training Project, Perry Preschool Project, Chicago Child-Parent Center-CPC, Houston Parent-Child Development Center-

PCDC, Syracuse Family Development Research Program-FDRP, Carolina Abecedarian Project and Carolina Approach to Responsive Education-CARE, Infant Health and Development Project-IHDP, Elmira Prenatal/Early Infancy Project-PEIP) bu programların kısa vadede ölçülebilir faydalar sağladığı ve bunların program tamamlandıktan sonra da uzun vadede kalıcı etkilere dönüştüğünü göstermektedir. Bu dokuz programın katılımcılarının, kontrol grubundakilere göre kısa vadede duygusal ve zihinsel gelişim, anne-baba-çocuk ilişkisi, eğitim sürecinde daha iyi oldukları bulunmuştur (Karoly, Greenwood, Everingham, Hoube, Kilburn, Rydell, Sanders ve Chiesa, 1998).

1.4.2. Erişkin Yaşama Etkisi

Programların etki alanları kısa vadeli olduğu kadar uzun vadeyi de kapsamaktadır. Bu programlara katılanlarda işlenen suç oranında azalma görülmektedir. Bu programların hayatın ileri dönemlerinde ortaya çıkan alkol bağımlılığı gibi kötü alışkanlıkları azalttığı ve bunların sebep olduğu trafik kazalarını engellediği, böylece uzun vadede araba ve sağlık sigortaları ödemelerinde düşüşe neden olabilecekleri sonuçları elde edilmiştir. Ayrıca, etkilerin uzun vadede işgücüne katılım, daha yüksek maaş ve daha az sosyal güvenlik harcaması, çocuğun ekonomik anlamda kendine yeterliliğinin artması, çocuk tacizi, anne doğum sağlığı ve bağımlılık yaratan madde alışkanlıkları gibi sağlıkla ilgili göstergelerde iyiye yönelim olduğu ortaya konulmuştur (Karoly ve diğerleri, 1998).

Erişkin hayata etkilerine önemli bir kanıt, deneysel bulgular sağlayan Okul Öncesi Perry Projesi'nden gelmektedir (Schweinhart ve diğerleri, 1993; Schweinhart ve Montie, 2004). Bu boylamsal çalışma erken çocukluk eğitimi almış olanların daha çoğunun liseyi bitirdiği, daha çok para kazandıkları, daha az adli vaka ile karşılaştıkları ve daha çoğunun iş sahibi olduğu sonuçlarını ortaya koymaktadır. Ayrıca daha sağlıklı oldukları, dolayısıyla işlerine devam edebildikleri, daha az sayıdakilerin madde bağımlılığı alışkanlığı olduğu, çocuklarına da aileleri ya da kurumlar yerine kendilerinin baktığı görülmüştür.

Benzer bir sonuç da Bridges, Fuller, Rumberger ve Tran'ın (2004) yaptığı araştırmadan gelmektedir. Kaliforniya'daki alt sosyo-ekonomik yörelerden gelen çocuklarla yapılan çalışmalar, bu programların bilişsel beceriyi geliştirdiğini ve bu çocukların okula başlarkenki mevcut eksiklerinin yarısının EÇE programı ile karşılandığını bulmuştur.

EÇE'de etkili olduğu bilinen tek bir müfredat yoktur. Çocukların gelişim düzeyine uygun, bireysel ihtiyaçlara cevap veren, çocuklara seçim hakkı tanıyan, kitap faaliyetlerinin yer

aldığı, drama ağırlıklı oyunların oynandığı ve etkili öğretmen yönlendirmesi olan programlar daha başarılı olmaktadır (Reynolds 1998). EÇE'de bilişsel ve dile dayanan uyarıların çocuğun bilişsel gelişimine etkisi olduğu gibi sosyal gelişimini ve motivasyonunu da etkilemektedir. Dolayısıyla bilişsel ağırlıklı programlar gelişimin diğer alanlarını da etkilemektedir.

1.4.3. Sosyal Gelişime Etkisi

Erken çocukluk programlarına katılım, çocukların sosyal kurallara ve normlara uyumunu artırmakta ve arkadaş ilişkilerini geliştirmektedir. Bu beceriler okula uyum ve sosyal ortamlarda başarılı olmanın araçlarıdır. Bu programlarla çocukların kurallara uyabilmeleri, başkaları ile çalışabilmeleri ve arkadaşları ile ilişkilerinde olası yıkıcı davranışları önleyici davranışlar elde etmeleri mümkün kılınmaktadır (Reynolds 2004).

Yukarıda belirtilen bulguya ters olarak 19 farklı programın meta analizini yapan Blok, Fukkink, Gebhart ve Leseman (2005), EÇE programlarının bilişsel alanda etkili olurken sosyo-duygusal alanda etkili olmadığını göstermektedir.

1.4.4. Aile ve Topluma Etkisi

EÇE'ye katılan çocuklar ve aileleri üzerinde hem kısa hem de uzun dönemli etkilerini tanımlayan zengin araştırma bulguları mevcuttur (Lazar ve Darlington, 1982; Lombard, 1994; Schweinhart ve diğerleri, 1993). Aileleri/anne-babaları çocukların eğitimlerinde aktif kılmanın onların çocuklarının çok yönlü gelişimlerini destekleyecek bilgi ve becerileri edinmesinde ve çocuğun evdeki öğrenme ortamının olumlu yönde değişmesinde etkili olduğu bulunmuştur (Reynolds 1998). Ayrıca ailelerin programlarda katılımcı olması, EÇE programlarının sürekliliğinin sağlanmasına (Reynolds, Maurogenes, Bezruczko & Hagemann, 1996) ve çocukların okulda başarılı olmasına katkı yapmaktadır (Reynolds & Bezruczko, 1993; Campbell and Ramey, 1994). Aile katılımı programlarının anne-baba ve çocuk arasındaki iletişimi kuvvetlendirdiği ve okula uyuma da etkili olduğu bulunmuştur (Reynolds 1998).

Bu programların annenin çocuk yetiştirme tarzı ve iş olanakları üzerinde de özgün etkileri vardır (Berruta-Clement, Schweinhart, Barnett, Epstein ve Weikart, 1986; Royce, Darlington ve Murray, 1983, Upshur, 1990; Powell 1999).

Yine bu tarz programların devlet bütçesine kazandırdıkları önemli bir kalemi oluşturmaktadır. Bu etkenler vergi ödemelerinde artış ve sosyal sigorta kullanımının azalmasıdır. Programlara katılanların daha yüksek gelire ulaştıkları ve suç oranlarında da azalma olduğu bulunmuştur. Ancak EÇE programları ile tüm kazanımların paraya çevrilmesi imkansızdır.

1.4.5. Erken Çocukluk Eğitiminde Farklı Model ve Programların Etkisi

Bu tür programların etkisini incelerken bir başka bakış açısı da kurum temelli, ev temelli ve hem kurum hem ev temelli programların etkilerinin karşılaştırılmasıdır. Kurum temelli ve hem kurum hem ev temelli programların ev temelli programlardan daha etkili olduğu görülmektedir (Blok, Fukkink, Gebhart ve Leseman, 2003).

Programların uzunluğu, sürekliliği, yoğunluğu, çocukların program başlarkenki yaşı, ailelere sosyal ya da ekonomik destek verilip verilmediği gibi etmenlerin programın etkisi üstündeki rolü araştırıldığında çelişkili ve tutarsız sonuçlar elde edilmektedir. Bazı araştırmalar bu faktörlerin etkili olduğunu gösterirken (Barnett, 1995; Bryant ve Maxwell, 1997; McGuire ve Earls 1991) bazıları da bunların etkili olmadığını yansıtmaktadır (Blok ve diğerleri, 2005).

1.4.6. Erken Çocukluk Eğitiminin Etkileri İçin Türkiye Örnekleri

Türkiye’de EÇE’nin etkilerini gösteren çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bunlar içinde en ayrıntılı ve önemli bulguları Erken Destek Projesi’nin boylamsal araştırması ortaya koymaktadır (Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman & Cemaliler, 2005). Erken Destek Projesi, İstanbul’da geliri ve eğitim düzeyi düşük ailelerden gelen çocuklara uygulanan farklı erken eğitim müdahale programlarının (kurum ve ev temelli erken çocukluk eğitimi) 22 sene süren etkisini incelemektedir. 1982-1986 yılları arasında gerçekleştirilmiş olan ilk araştırmanın birinci takip araştırması 1991 yılında yapılmıştır. 1991 yılında araştırmaya katılan çocuklar 13-14 yaşlarında ergenler idi. 2004 yılında yapılan ikinci takip araştırmasında ise katılanlar artık 24-26 yaşlarında genç yetişkinlerdir. Projede iki tür erken çocukluk eğitimi olarak kurum temelli ve ev temelli eğitim, olumlu müdahale şeklinde nitelendirilmiştir. İlk araştırmanın (1982-1986) sonuçları erken yaşta eğitimin her iki türünün (anne eğitimi ve eğitim amaçlı anaokulu ortamı) özellikle bilişsel sonuçlar üstünde istatistiksel açıdan anlamlı etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Eğitim amaçlı ana okullarına (EAA) giden çocuklar, çoğu ölçüt bağlamında, hem gündüz bakımevlerine (BAKİM) giden, hem de eğitim veya bakım amaçlı

hiçbir kuruma gitmeyip evde bakılan (EV) çocuklardan daha iyi performans göstermişlerdir. Aynı zamanda, anne eğitimi (AE) grubu, çoğu ölçüt bağlamında anne eğitimine katılmayan (AEK) gruptan daha üstün sonuçlar sergilemiştir. Hem EV hem de AEK grubu ölçütlerden hiç birinde daha iyi sonuçlar elde etmemiştir. İlk takip araştırmasındaki (1991) bulgulara okula gitme süresi, okul başarısı ve akademik yönelim ile sosyal-duygusal gelişim ve sosyal uyum açılarından bakıldığında, çocukta anne eğitiminin sağladığı kazanımların eğitim amaçlı ana okulunun sağladığı kazanımlara kıyasla daha çok sürdüğü görülmektedir. Bu bulgu, anne eğitimi programının annenin kendisinde olumlu bir değişime neden olarak hem çocuğuyla olan ilişkisine, hem de evdeki genel havaya yansması sonucu çocuğunun gelişimini desteklemeye yardımcı olduğu ile açıklanabilmektedir (Bekman, 1998 b, 2003; Kağıtçıbaşı, 1996, 1997; Kağıtçıbaşı, Sunar ve Bekman, 2001). Son takip araştırmasının (2005) sonuçları bize erken çocukluk döneminde sağlanan desteğin, bireyin dil becerileri, öğrenim görülen yıl sayısı, çalışma hayatına atılma yaşı, mesleki statü, bilgisayar ve kredi kartı gibi araçlar vasıtasıyla çağdaş yaşama ayak uydurması üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Eğitim kaliteli olduğu takdirde, hem ev temelli hem de kurum temelli müdahale programları istenilen etkileri yaratabilmektedir. Araştırmanın belki de en önemli bulgusu, erken desteğin erişkinlik dönemine kadar uzanan etkiler sağlayabiliyor olması ve eğitim amaçlı ana okulunun kazanımlarının uzun vadede anne eğitiminin kazanımlarından daha uzun soluklu olduğudur.

Türkiye’de diğer bir kanıt Anne-Çocuk Eğitim Programı’nın ülke genelinde uygulanması sırasında programın etkilerini inceleyen diğer bir araştırmadan gelmektedir (Bekman 1998a). Bu araştırmanın sonuçları, evde destek programının (Anne-Çocuk Eğitim Programı) yalnızca çocuk üzerindeki olumlu etkilerini değil aynı zamanda annenin, çocuğun gelişimindeki rolü ve çocuğun gelişimine katkısı üstündeki etkilerini de açıkça belirtmektedir. Araştırma sonuçları Anne-Çocuk Eğitim Programının bitiminden hemen sonra ve çocuklar birinci sınıfın sonuna geldiklerinde toplanmıştır. Program sonrası elde edilen sonuçlar, programın çocuğun zihinsel kapasitesini geliştirmedeki başarısını göstermiştir. Bu gelişme, anneleri programa katılan çocukların okul öncesi sözel ve sayısal becerilerinin daha başarılı olmasına yansımaktadır. Okul öncesi sözel ve sayısal beceriler ölçeği okumayı, yazmayı ve matematiksel işlemler yapmayı öğrenmede gereken becerilerin edinilme düzeyini ölçmeyi amaçladığından, bu ölçekteki daha iyi bir sonuç çocukların bu becerilerinin daha fazla olduğunu göstermektedir. Sonuçlar programın anne-çocuk ilişkisi üzerindeki etkisini de açıkça göstermektedir.

Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın çocuğun okul öncesi sözel ve sayısal becerileri üzerindeki olumlu etkisi bu çocukların okula hazır olduğunu göstermektedir. Çocukların okula hazır olması, temel eğitimlerinin ilk yılının sonunda çocukların zihinsel kapasiteleri ve okul başarılarına ilişkin elde edilen sonuçlarla tamamen belgelenmiştir. Çocukların ilköğretim birinci sınıfta yapılan değerlendirmelerinde, anneleri programda olan çocukların okul öncesi sözel ve sayısal becerilerinin daha başarılı olduğu görülmüştür (Bekman, 1998a).

Kurum temelli bir program olan Güneydoğu Anadolu Yaz Okulu'nun değerlendirme sonuçları ise (Bekman, Aksu-Koç& Taylan 2003) bir başka araştırmada irdelenmiştir. On haftalık bu ana sınıfı programına çocuklar haftanın beş günü yarım gün devam etmişlerdir. Programın amacı çocukların zihinsel, sosyal, duygusal ve dil gelişimine destek olmaktır. Değerlendirme araştırmasının sonuçları, programın çocukların bilişsel ve dil becerileri üstünde etkili olduğunu göstermiştir. Bilişsel alanda hedeflenen beceriler, sözel ve sayısal becerilerdir. Eğitim programı bu becerilerin gelişimine katkıda bulunmuş ve çocukları, programa katılmamış olduklarında ulaşabilecekleri düzeyin ötesine taşımıştır. Program bir yandan da çocukların dil becerileri üstünde etkili olmuş, hem dilbilgisi becerileri hem de hikaye anlama düzeylerine katkıda bulunmuştur.

1.5. Erken Çocukluk Eğitiminde Kurumsal Yapı ve Taraflar

EÇE, ülkelerde kamunun eğitim politikasının ve eğitim hizmetlerinin önemli bir parçası olarak kabul edilmekte ve sunulmaktadır. EÇE hizmetlerinin sunumu kamu için çoğu ülkede bir zorunluluk olarak görülmektedir ve ülkeler EÇE hizmetlerini ya ayrı bir kanun ile ya da temel eğitim kanunlarının içinde düzenlemektedirler. Çocukların devam zorunluluğu ise çok az ülke ile sınırlıdır. Çoğu ülkede erken çocukluk döneminde verilen eğitim okul öncesi eğitim olarak kabul görmekte, isimlendirilmekte ve kamu hizmetleri bu amaca yönelik olarak verilmektedir. Bu nedenle kamu daha çok 3-6 yaş grubuna ve öncelikle de 5-6 yaş grubuna yönelik hizmet vermektedir. Kamu bu hizmetlerini daha çok Eğitim, Çalışma, Sağlık ve Sosyal Yardım bakanlıkları gibi bakanlıkları aracılığı ile vermektedir.

EÇE'de hizmet sunan kurumlar başta kamunun kurumları olmak üzere, yerel yönetimler, özel sektör girişimleri, sivil toplum kuruluşları, uluslararası kuruluşlar ve bazı ülkelerde kilisenin kurumları olarak yer almaktadır. Hizmetlerin sunumu genel olarak kurum temelli ve aile temelli olarak iki model üzerinde yoğunlaşmaktadır. Kamu daha çok kurum temel-

li modelin sunumunda yer almaktadır. Diğer kurumlar ise hem kurumsal hem aile modeli hem de geliştirdikleri daha esnek modelleri sunmaktadırlar.

EÇE 0-6 yaş grubunu hatta temel ilköğretimin ilk yıllarını (ilk iki yılını) kapsamaktadır. Kurumların verdiği hizmetlerden yararlanma yaşları farklılıklar göstermektedir. Kurumsal model ağırlıklı olarak 3-6 yaş arası çocukların eğitimini kapsamaktadır. Ancak kurumlar sadece 6 yaş çocuklarını ya da 5-6 yaş ya da 3-4 yaş arası çocukları hedefleyerek farklılıklar gösterebilmektedir. 0-3 yaş arası eğitim ise olanaklar ölçüsünde daha sınırlı olarak verilmektedir.

1.6. Erken Çocukluk Eğitiminin Fayda-Maliyet Analizi

EÇE'nin etkileri önceki bölümlerde ayrıntılı olarak ortaya konmuştur. Bu etkiler çerçevesinde yapılan değerlendirmelerde görüldüğü gibi EÇE önemli ölçüde fayda içeren sonuçlar doğurmaktadır. Ancak bu sonuçların elde edilmesi belirli bir maliyeti gerekli kılmaktadır. Bu noktada EÇE için ortaya konulan maliyetler ile EÇE'den elde edilen faydaların analizi önem kazanmaktadır.

EÇE'nin fayda-maliyet analizinin yapılması öncelikle fayda ve maliyetlerin ortaya konulmasını gerekli kılmaktadır. Fayda ve maliyetler çeşitli kriterlere göre, örneğin belirli politikalara veya faydalanan gruplara göre gruplandırılabilir. Çeşitli araştırmalardan elde edilen bulgularla oluşturulan fayda-maliyet tablosu aşağıda sunulmaktadır (Kaytaç, 2005).

Tablo 1, EÇE'nin olası etkilerini, potansiyel faydalarını ve maliyetlerini göstermektedir. Bu tablodaki fayda ve maliyetler her türlü müdahale programlarını kapsamaktadır.

Tablo 1. Erken Çocukluk Eğitiminin Fayda ve Maliyetleri

ETKİNİN TÜRÜ	POTANSİYEL FAYDA	POTANSİYEL MALİYET
Çocuklar Üstündeki Etkiler		
Çok önemli olan ilk yıllarda çocukların gelişimini teşvik eder.	İlk yıllarda çocukların beyinsel ve sosyal gelişiminin artması çocuğun okula daha hazır olmasını sağlayarak uzun vadede beceriler, gelir, üretkenlik ve ekonomik büyüme, çocuk suçlarında ve suç işlenmesinde azalma, daha iyi sağlık, daha yüksek vergi gelirleri ve daha iyi birer vatandaş olma gibi getiriler sağlayabilir.	Kaliteli EÇE'nin sağlanması için gereken kaynakların maliyeti. Ayrıca daha yüksek vergilendirmenin getireceği daha yüksek maliyetler.
Çocuklar için yüksek kalitede ve aile dışında bakım sağlar.	Konusunda eğitilmiş ve çocuk bakımına kendini adanmış profesyonel kişilerin sağlayacağı kaliteli ve lisanslı bakım, çocuklar için mevcut pekçok gayri resmi düzenlemeden daha iyidir. Yetersiz gelir veya çocuk bakımının kalitesini doğru şekilde değerlendirememesi nedeniyle çok sayıda anne babanın yetersiz çocuk bakımını tercih ettiği yolunda kanıtlar bulunmaktadır.	Daha yüksek kalitede çocuk bakımı hizmetleri sunmak için gereken ilave kaynakların maliyeti.
Çocuklar için yaşama daha eşit bir şekilde başlama fırsatı sağlar.	Çoğu ilerlemiş toplumun temel değerlerinden biri olan eşitliği destekler. Bütün çocuklar aynı miktarda EÇE'den faydalanabilir. Özellikle düşük gelirli ailelerden gelen çocuklar büyük fayda görür.	
Anneler ve Aileler Üstündeki Etkiler		
Çalışan annelerin uğradığı vergi ayrımcılığına son verir.	Vergilendirilebilen gelirden çocuk bakımı maliyetlerini düşmeye izin verilmemesi, annelerin işgücüne katılmalarını azaltan bir vergi eşitsizliğine yol açmaktadır. Artan kamu harcamaları bu etkiyi azaltacaktır. İşe yeni alınan kişilerden devletin daha fazla vergi geliri sağlamasıyla toplum artan verimliliği paylaşmış olur.	Vergiden düşme şu anda çalışan annelerden elde edilen vergi gelirlerini azaltacaktır. Annelerin çalışması ise hane içinde üretimi azaltacaktır.
Genç ailelere harcamaların yüksek, gelirlerin ise düşük olduğu dönemde destek sağlanmış olur.	Anne-babaların genç olduğu dönemde EÇE maliyetlerinin devlet tarafından karşılanıp yaşları ilerlediğinde daha fazla vergi alınması, anne-babaların iş yaşamı ve çocuklarına dair daha sağlıklı kararlar almalarına olanak veren uzun vadeli bir kredi programı işini görür.	Genç ailelere yardım yapılması, işyerinde daha aile dostu izin ve sosyal hak politikaları olması doğurganlığı teşvik edip kamu harcamalarının artmasına neden olabilir.

Genç kadınların gelecekteki kariyer ve iş beklentilerine dair varsayımları değişir. Toplumun her kesiminde toplumsal cinsiyet eşitliği desteklenir.	Genç kadınlar eğitim ve diğer insan sermayesi konulu kararları annelerine açık fırsatlar temelinde alırlar. EÇE'yi devletin üstlenmesi annelerin önündeki fırsatları artırarak kızlarının erken yaşta toplumsal cinsiyete değil, beceriye temellenen uzun vadeli insan sermayesi yatırımları yapmalarına olanak verir.	Toplumsal cinsiyet rollerine dair genç erkeklerin tutumlarını değiştirmeye yönelik çalışmalar yapılması gereklidir.
Sosyal yardım ve çocuk bakımı maliyetlerinin iş yaşamını cazip kılmayan etkileri azalır.	Mevcut ve uzun vadedeki sosyal yardım maliyetleri düşer, çocuk fakirliği etkin bir şekilde azalır, yoksulluk döngüsü sona erer. Gelecekte eğitim ve verimlilik artar, çocukların öz saygısı artar, devletlerin vergi aracılığıyla topladığı gelir artar.	Kaliteli EÇE ve bakımın, belki ev ziyaretleri programlarının, eğitim programlarının maliyeti, sosyal yardım politikalarında yapılacak değişiklikler.
Topluma Olan Etkiler		
Çocuklar küçükken toplumda ve eğitimde ortak deneyimler edinirler.	Sosyal uyumu, iyi bir vatandaş olmayı, göçmen ailelerin topluma entegre edilmesini, davranışsal sosyal veya bilişsel sorunları olan çocukların önceden teşhis edilmesini teşvik eder. Özürlü çocukların entegrasyonu için erken bir temel sağlar.	Artan vergiler. Ayrıca anne-babalar seçimlerinin azaldığı hissine kapılabilir.

Kaynak: Kaytaç, 2005.

Fayda-maliyet analizi önemli bir araç olmasına rağmen önemli zorlukları da bulunmaktadır. Başlıca zorluk tüm faydaların ve tüm maliyetlerin parasal olarak ifade edilmesinde karşılaşılan kısıtlardır. Özellikle eğitim projelerinde bu kısıtlar daha da çok hissedilmektedir. Yukarıda belirtilen faydalardan çok azı parasal olarak ifade edilebilmektedir. Bu nedenle fayda-maliyet analizine de çok az sayıda fayda konu olabilmektedir.

Buna göre fayda-maliyet analizinde EÇE'nin üretkenlik ve buna bağlı olarak artan kazanç etkisi fayda, buna yönelik olarak yapılan EÇE yatırımları da maliyet olarak öngörülmekte, hesaplanmakta ve bir fayda-maliyet oranına ulaşılmaktadır.

Fayda-maliyet analizlerinde fayda-maliyet oranının bulunmasında ölçülebilir fayda ve maliyet kavramlarının içeriği farklı olabilmektedir. Ölçülebilir faydalar ve maliyetler eğitimin yanı sıra sağlık ve istihdam statüsü gibi nitelikleri de kapsayabilmektedir.

Fayda-maliyet analizlerine ilişkin olarak yapılmış iki çalışma Abecedarian Projesi (Masse ve Bornett, 2002) ile Perry Okul Öncesi Projesi (Schweinhart, Barnes ve Weikart, 1997)'dir. Her iki proje bir grup çocuğun 27 yaşına gelene dek kişisel ve toplumsal gelişimi ile aileleri

ve toplumla olan etkileşimlerini izlemiştir. Fayda-maliyet oranının tahmini değeri Perry Okul Öncesi Projesi için yatırılan her 1 dolara karşı alınan 7 dolar, Abecedarian Projesi için ise 4 dolardır (her bir dolar maliyet karşılığı sağlanan fayda, 7 ve 4 dolar).

Gelişmekte olan ülkelerde EÇE'nin fayda-maliyet analizini içeren çalışmalar sınırlıdır. Mevcut az sayıda çalışma kurulan senaryolar ile elde edilen sonuçlara sahip bulunmaktadır. Bolivya'da büyük kentlerin gecekondu bölgelerinde yaşayan çocukları hedefleyen PIDİ programının fayda-maliyet oranı Vander Gaag ve Ten tarafından 1998 yılında hesaplanmıştır. Alınan hizmetler karşılığında 5 yaş altı çocuk ölümü, ilkokula kayıt oranı ve sınıf tekrarı ile okulu terk oranları ile yapılan hesaplamalarda fayda-maliyet oranı 2.26 olarak bulunmuştur.

Mısır'da Dünya Bankası'nın 2001 yılında gerçekleştirdiği bir araştırma bölgesel farklılıkları ele almış olup, senaryolar okullaşma oranındaki artış ve sınıf tekrarı ile okulu terk oranlarına göre kurgulanmış ve oranlar farklı bölgelerde 1.20 ile 5.81 arası bir yelpazeye yayılmıştır.

Yine Ürdün'deki araştırmada (Young ve Van der Gaag, 2002) çocuk ölümü oranlarının düşmesi, ilköğretim ve lise eğitiminde okullaşmanın arttığı senaryolarda oranlar 1.49 ile 3.06 arasında gerçekleşmektedir.

1.7. Eğitim Hizmetlerinin Finansmanı

EÇE kapsamında verilen hizmetler önemli bir finansman ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Finansman ihtiyacı iki ana gruptan kaynaklanmaktadır:

- 1- Eğitim hizmetlerinin sunulması
 - a- Okul ve derslik yatırımları
 - b- Araç, gereç ve ekipman yatırımları
 - c- Eğitici yetiştirilmesi
 - d- İşletme giderleri
- 2- Eğitim hizmetlerinin satın alınması
 - a- Eğitim hizmetlerine katılım ve satın alma

EÇE'nin ortaya çıkardığı bu finansman ihtiyacının karşılanması konusunda başta kamu kaynakları olmak üzere çeşitli kaynaklardan yararlanılmaktadır.

1.7.1. Kamunun İşlevi ve Finansman Olanakları

Uluslararası alanda çoğu ülkede EÇE için ihtiyaç duyulan kaynakların büyük bölümü merkezi ve yerel kamu otoriteleri tarafından karşılanmaktadır. Bunun en önemli gerekçesi de EÇE hizmetlerinin büyük ölçüde kamu tarafından düzenlenmesi ve veriliyor olmasıdır. Kamunun bu işlevi üstleniyor olmasının temelde dört önemli nedeni bulunmaktadır. Bunlar; 1) EÇE hizmetinin aileler için oluşturacağı mali yükün yüksek olması 2) ailelerin EÇE hizmetinin sağlayacağı dışsal etkileri görme olasılığının az olması, 3) EÇE'nin yaratacağı ekonomik kalkınma faydası nedeni ile müdahil olunması, 4) toplum içinde bu hizmetten yararlanılmasında eşitlik sağlanması ile eğitimin rakamlara dökülmesi kolay olmayan değerlerinin artırılmasıdır. Devlet bu nedenle EÇE'nin düzenlenmesi ve verilmesinde asli görev üstlenmektedir ve ihtiyaç duyulan kaynakların önemli bir bölümünü karşılamaktadır.

EÇE için kamu kaynakları daha çok eğitim bütçesinden karşılanmaktadır. Ancak uygulanan programların niteliklerine göre sağlık, sosyal refah, kadın, kırsal ve kentsel gelişme gibi programlar nedeniyle ilgili kamu kurum ve kuruluş bütçelerinden de kaynak ayrılmaktadır.

Bununla birlikte kamu bütçelerinden EÇE'ye ayrılan paylar oldukça sınırlıdır. Bu eğitimi alacak yaş grubunun payı ile bütçeden bu grup için ayrılan kaynağın payı genellikle orantısızdır. Yerel yönetimlerin kendi yetki ve sorumlulukları ile bütçeleri içinden ayırabilecekleri kaynaklar da sınırlı kalmaktadır.

Kamu otoritesi zaman zaman, EÇE'nin karşılanmasına yönelik olarak özel vergiler koyabilmektedir. Bu vergiler ile toplanan kaynaklar doğrudan ve sadece EÇE için kullanılmaktadır.

1.7.2. Kullanıcı Ücretleri

EÇE harcamalarının finansmanında önemli bir kaynak kullanıcıların aldıkları hizmet karşılığında yaptıkları ücret ödemeleridir.

Çoğu ülkede verilen EÇE karşılığında kullanıcıdan ücret talep edilmektedir. Kullanıcıdan talep edilen ücretler ülkeden ülkeye önemli farklılıklar arz etmektedir. Genelde iki yöntem kullanılmaktadır. Bazı ülkelerde maliyetin büyük bölümünü karşılayacak oranda ücret talep

edilmekte, sadece fakir aileler veya risk altındaki çocuklar gibi gruplardan ücret alınmaktadır. Bazı ülkeler ise maliyetin sadece küçük bir kısmını ücret olarak almaktadırlar. Ayrıca bu hizmetten yararlananların ücret dışında bağış adı altında katkıda bulundukları görülmektedir.

1.7.3. Özel Kaynaklar

Bazı ülkelerde EÇE hizmetleri kısmen veya büyük ölçüde özel sektör kurumları tarafından verilmektedir. Bu ülkelerde EÇE hizmetleri özel sektörün kâr amacı güden veya gütmeyen kurumlarına devredilmiştir. Böylece EÇE hizmetlerinin karşılanmasına yönelik finansman ihtiyacının büyük bölümü özel sektör tarafından karşılanmış olmaktadır. Ancak bu sistemde devletin verilen hizmetlerin, içeriği, niteliği ve kalitesi konusunda sürekli ve kapsamlı bir denetimi gerekmektedir.

Bu sistemde özel sektörün varlığı piyasa ekonomisi koşullarını da beraberinde getirmektedir. Bu noktada EÇE hizmetlerinin özelliği nedeni ile devlet sübvansiyonlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Devlet ya hizmeti veren kurumları sübvansiyon ederek hizmet ücretlerinin düşük tutulmasını sağlamak ya da hizmeti alanlar içinden piyasa koşullarında oluşan ücretleri karşılayamayanları desteklemektedir. Pek çok OECD ülkesinde kamu sübvansiyonları sadece devletin hedeflediği çocukların okullaşmasını sağladığı durumlarda özel sektör kurumlarına verilmektedir.

1.7.4. Alternatif Hizmet Modelleri ve Kaynakları

EÇE'nin finansman ihtiyaçları daha çok kurum temelli hizmetler için ortaya çıkmaktadır. Kurum temelli EÇE modeli, mevcut pek çok modelden daha pahalı ancak en çok kullanılan modeldir. Bu modelin yatırım ve işletme safhalarındaki maliyeti oldukça yüksektir ve bu nedenle finansman ihtiyacı da yüksek olmaktadır.

EÇE hizmetlerinin ve finansman olanaklarının genişletilmesi konusunda alternatif EÇE modellerinin geliştirilmesi önem kazanmaktadır.

Bu konuda alternatif modeller geliştirilirken daha düşük maliyetli olması, büyük ölçekte uygulanabilmesi, toplumun çeşitli kesimlerini hedeflemesi, risk altındaki çocuklara ulaşmada esnek olması ve programlara STK'ların katılımına olanak vermesi gibi özellikleri taşımasına öncelik verilmelidir.

Politikalara bağılı olarak EÇE hizmetlerinin teşvik edilmesi ve sağlanmasına yönelik OECD ülkelerinde kullanılan finansal araçlar şunlardır (Kaytaz, 2005):

a- Doğum izni, ebeveyn izni, babalara doğum izni, çocuk yetiştirme izni, aile izni, ücretli ve ücretsiz sosyal haklar,

b- Evrensel hizmetlerin veya kısıtlı alıcısı olan hizmetlerin devlet eliyle (ücretli-ücretsiz) sağlanması,

c- Çocuk bakımı giderlerinin düşürülmesi veya çocuk bakımı giderlerine bağılı vergi kredisi (Sadece ücretli ve maaşlı çalışanlar eğitim giderlerinin küçük bir oranını vergilendirmeden sonra geri alabilmektedir),

d- Çocuk bakımına ilişkin belli bazı giderlerin alınması koşuluyla sunulacak kuponlar,

e- Çalışmaya ve belli bazı çocuk bakımı türlerinin kullanılması koşuluyla düşük gelirli aileler için gelire bağılı çocuk bakım sübvansiyonları,

f- Çocuk bakımı sağlayan kurumlara koşullu veya koşulsuz olarak sağlanan ücret hibeleri, işletme hibeleri, bakım hibeleri,

g- İş eğitimi veya istihdam edilme gibi koşullara bağılı olarak sosyal yardım çerçevesinde çocuk bakım harçlığı sağlanması,

h- Evde bakımı sübvansiyon ederek vergi kolaylıkları ve parasal hibeler,

i- EÇE hizmeti sunan kurumlara sermaye hibeleri,

j- İşçilere sağlanan sosyal hakların, işveren tarafından sağlanan hizmetlerin ve bu hizmetlere yapılan sermaye yatırımlarının vergiden düşürülebilmesi,

k- Çocuk bakımı sağlayan kurumların net gelirinden daha az vergi alınması, çocuk bakımı hizmetleri sunanlara ve çocuk bakımı hizmeti satın alan anne-babalara daha düşük tüketim vergileri uygulanması.

B Ö L Ü M 2

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE ULUSLARARASI POLİTİKALAR VE UYGULAMALAR

2. ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE ULUSLARARASI POLİTİKALAR VE UYGULAMALAR

Raporun ikinci bölümünde EÇE ile ilgili uluslararası politikalar ve uygulamalara yer verilmektedir. Böylece EÇE'nin uluslararası alanda önemi, tercih edilen politikalar ve ülkelerdeki uygulama örnekleri incelenmektedir.

EÇE, ülkelerin olduğu gibi uluslararası kurumların da öncelikli gündemindedir ve geniş bir uygulama alanı bulmaktadır. Bu niteliği ile EÇE ülke politikalarının da ötesinde uluslararası alanda ve uluslararası üst kurumlarda öneme ve önceliğe sahip bulunmaktadır.

Bu çerçevede ikinci bölüm üç alt bölümden oluşmaktadır. Öncelikle Birleşmiş Milletler (BM) ve Dünya Bankası nezdinde uluslararası kurumların EÇE'ye yaklaşımları, politikaları ve uygulamalarına yer verilmektedir. Daha sonra başta Avrupa Birliği (AB) olmak üzere çeşitli ülke örneklerine yer verilmektedir. Son olarak ise EÇE için uluslararası ortak kabul-ler ve eğilimler ortaya konulmaktadır.

Bu bölümün temel amacı Türkiye'deki EÇE uygulamalarına yol gösterici olacak uluslararası politikaların ve uygulamaların ortaya konulmasıdır. Ancak yine bu aşamada “okul öncesi eğitim” ile “erken çocukluk eğitimi” (EÇE) kavramları birlikte ortaya çıkmaktadır. Bu konuda ortak bir uluslararası yaklaşım bulunmamaktadır. Ancak giderek artan eğilim, eğitimin yeni doğan çocuktan başlayarak ilköğretimin ilk yıllarını kapsamasıdır. Dolayısı ile okul öncesi eğitim kapsamının dışına çıkılmakta ve EÇE yaklaşımı benimsenmektedir.

2.1. Uluslararası Kurumların Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları

Uluslararası alanda iki önemli üst kurum olan BM ile Dünya Bankası, EÇE ve daha da ötesinde erken çocukluk gelişimi (early child development) yaklaşımı içinde politikalar üretmekte ve ülkelerde uygulanmasını hem yönlendirmekte hem de finanse etmektedir.

Her iki kurum da daha çok geri kalmış ve gelişmekte olan ülkelerde erken çocukluk gelişimini desteklemektedir. Günümüz dünyasında ülkeler arasındaki gelişmişlik farkları giderek açılmaktadır. Gelişmiş ülkelerin eğitim, teknoloji ve beşeri sermaye alt yapısı zaten kuvvetlidir ve bu ülkeler EÇE'ye daha çok kaynak ayırarak gelişmişlik farklarının daha da açılmasına yol açmaktadır.

Bu nedenle gerek BM gerekse Dünya Bankası, EÇE'ye veya erken çocukluk gelişimine az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde destek olmaktadır. Her iki kurumda gelişmişlik farklarının ortadan kaldırılması, yoksulluğun azaltılması ile insani gelişmenin ve ekonomik büyümenin hızlandırılması konularında erken çocukluk eğitimi veya gelişiminin rolünü görmekte ve buna bağlı olarak politikalar üretmektedir.

Gelecekte dünya nüfus artış hızı yavaşlasa bile bazı ülkelerde hızlı artış sürecektir. Özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler demografik yapıları itibari ile hızlı nüfus artışının süreceği ülkeler olacaktır. Bu ülkelerde okuma çağı ve okuma çağı öncesi nüfus mutlak olarak büyümeye devam edecektir. Bu ülkeler BM ve Dünya Bankası için öncelikli ülkeler olmaktadır. Bu ülkeler ile gelişmiş ülkeler arasındaki farkın kapatılması için temel araç daha sağlıklı, bakımlı ve eğitilmiş bir nesil yetiştirmektir. Bu da eğitimle ve daha da öncelikli olarak okul öncesi dönemde etkin bir çocuk gelişimi ile sağlanabilmektedir.

2.1.1. Birleşmiş Milletler ve Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları

BM çeşitli alt kurumları ve programları ile eğitim ve çocuk gelişimi için politikalar üretmekte ve bunları ülkelerde çeşitli proje ve programlar çerçevesinde uygulamaktadır.

BM'nin bu alanda en önemli alt kurumları UNICEF (United Nations Children's Fund), UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization) ve UNDP (United Nations Development Programme)'dir. Özellikle çocuklar ve eğitim başlıkları UNICEF ve UNESCO nezdinde sürdürülmektedir.

Bununla birlikte BM, UNDP kurumu ile özellikle odak noktası çocuk ve kadınlar olan kapsamlı bir programı başlatmıştır. Bu program yeni bin yılın hedefleri (Millenium Development Goals) başlığı ile tanıtılmış ve uygulamaya konulmuştur. Program hedeflerine 2015 yılında ulaşılması planlanmıştır.

Bu programda sekiz ana başlıkta toplanan hedefler şunlardır:

- 1- Mutlak yoksulluk sınırı altında yaşayan insan sayısının yarı yarıya azaltılması
- 2- Kız ve erkek, herkesin temel eğitim almasının sağlanması
- 3- Kadınların durumunun güçlendirilmesi ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin teşvik edilmesi
- 4- Beş yaş altındaki çocuk ölümlerinin üçte iki oranında azaltılması

- 5- Anne sağlığının geliştirilmesi, gebelik ve doğum sırasındaki anne ölümlerinin dörtte üç oranında azaltılması
- 6- HIV, AIDS, sıtma ve diğer salgın hastalıkların yayılmasının durdurulması
- 7- Çevresel kaynakların kaybının önüne geçilmesi
- 8- Kalkınma için küresel ortaklıklar kurulması

Bin yıl kalkınma hedefleri BM'ye üye tüm ülkeler tarafından kabul edilmiştir. Program UNDP tarafından yürütölmektedir. UNDP, BM içinde insan merkezli kalkınma anlayışını savunan ve uygulayan ve tüm üye ölkelerinde uygulamasını sağlayan kurumdur. Bin yıl kalkınma hedefleri, bütün BM sisteminin ortak bir sonuç için eşgüdüm içinde çalışmasını sağlayan bir çerçeve işlevi görmektedir. BM, üye ölkeler içinde milenyum kalkınma hedeflerinin gerisinde kalan ve 2015'e kadar ulaşmayı öngören tüm ölkeler (130'a yakın gelişen ve az gelişmiş öлке) ile milenyum kalkınma hedefi programlarını başlatmakta ve bu ölkelere her türlü desteği sağlamaktadır.

BM'nin 2015 yılı için koyduğu milenyum kalkınma hedefleri temelde ve öncelikle çocuk ve ailenin gelişimini öngörmektedir. Çocuğun doğumundan itibaren bakımı, eğitimi ve bu süreçte özellikle anne sağlığı ve eğitimi temel hedeflerdir. Bu çerçevede BM'nin milenyum kalkınma hedefleri, esasında EÇE ve daha geniş anlamı ile erken çocukluk gelişiminin önemi ortaya koymakta olup 2015 yılına kadar hedeflere ulaşmak için kullanılacak politikalar ve uygulama araçlarının da erken çocukluk eğitimi veya gelişiminin bir parçası olacağı görölmektedir.

2.1.2. Dünya Bankası ve Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları

Dünya Bankası uzun süredir erken çocukluk gelişimi programı ile EÇE veya daha kapsamlı olarak gelişimi için politikalar üretmekte, bunları özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ölkelerde uygulamakta, bu ölkelere teknik ve mali destek olanakları sunmaktadır.

Dünya Bankası erken çocukluk gelişimi programlarını yakın dönemde BM'nin bin yıl kalkınma hedeflerine ulaşılması ile uyumlu hale getirmektedir. Bin yıl kalkınma hedeflerinden birisi 2015 yılında ilköğretimde yüzde 100 okullaşma ve mezun olmanın sağlanmasıdır. Dünya Bankası da bu hedefin başarılması için çocukların erken yaşlarda eğitime ve gelişimine giderek daha fazla ağırlık vermektedir. Dünya Bankası erken çocukluk gelişimi programları ile çocukların ilkokulda ve daha sonraki eğitim süreçlerinde daha başarılı

olacağını öngörmektedir. Bu nedenle özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde çok daha yüksek oranda bir okullaşmayı erken çocukluk gelişiminde hedeflemektedir.

Dünya Bankası, erken çocukluk gelişiminde kurumsal ve aile temelli modelleri benimsemektedir. Ancak özellikle kurumsal model kamunun üstlenmesi gerektiği ve yüksek finansman ihtiyacının olduğu bir modeldir. Bu nedenle Dünya Bankası erken çocukluk gelişiminde alternatif modellerin geliştirilmesini planlamaktadır. Bu alternatif modeller ve seçenekler kullanıcılara sunulabilmelidir. Kurumsal modele göre bu alternatif modeller resmi olmayan, daha esnek, daha ucuz ve daha az maliyetli modeller olmalıdır. Dünya Bankası özellikle bu tip modellerin yaygınlaştırılmasını desteklemektedir.

Dünya Bankası'nın bir başka önceliği de, erken çocukluk gelişimi programlarının özellikle risk altında olan, daha yoksul ve gelişme ihtiyacı daha yüksek olan çocukları kapsamasıdır. Böylece Dünya Bankası fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırarak, toplumdaki ekonomik ve sosyal farkın açılmasını engellemeyi öngörmektedir. Bu konuda eğitim, beceri ve gelir seviyesi düşük aileler, aile merkezli programlar için tercih edilmektedir.

Dünya Bankası eğiticiler ve bakıcılar ile benzer işlev görenlerin kapasitesinin yükseltilmesi konusuna da öncelik vermekte ve programlar geliştirmektedir.

Dünya Bankası son olarak erken çocukluk gelişimi için özellikle az gelişmiş ülkelere öncelik vermektedir. Böylece global alanda gelişmişlik farklarının daha da açılmasının engellenmesi hedeflenmektedir.

2.2. Avrupa Birliği'nde ve Çeşitli Ülkelerde Erken Çocukluk Eğitimi

Çalışmanın bu bölümünde EÇE ile ilgili olarak ülke örneklerine yer verilmektedir. Ülke uygulamalarında bazı benzerliklere rağmen önemli farklılıklara da rastlanmaktadır. Benzerlikler daha çok amaç ve hedeflerde yoğunlaşmaktadır. Farklılıklar ise kamunun rolü, modeller, programlar ve içeriklerde, kapsanan kitlede (yaş grupları) ve ailenin rolüne verilen önemde görülmektedir.

Bu çerçevede, öncelikle EÇE'nin dünya üzerindeki yaygınlaşmasına ilişkin ülke ve bölge istatistikleri sunulmaktadır. AB ülkeleri kurumsal model bazında iki grupta sunulmaktadır.

İlk grupta Almanya, İngiltere, Fransa ve Danimarka yer almaktadır. İkinci grupta ise sosyal ve ekonomik açıdan Türkiye'ye benzeyen ve benzer AB'ye üyelik süreçlerini yaşayan Yunanistan, Portekiz, İspanya ve İtalya yer almaktadır. Daha sonra EÇE alanında yakın dönemde önemli reformlar yapmış iki ülke olarak Brezilya ve Güney Kore örneklerine yer verilmektedir. Ardından da EÇE'nin ikinci yaygın modeli olan aile modeli için dünyada uygulanan 9 ayrı model örneği karşılaştırmalı olarak sunulmaktadır.

2.2.1. Uluslararası Alanda Erken Çocukluk Eğitimi Göstergeleri

Aşağıda uluslararası alanda EÇE'nin gelişmişliğini ve yaygınlaşmasını gösteren üç tablo sunulmaktadır. Tabloların ortak sonucu, gelişmiş ülkelerde ve bölgelerde EÇE'ye katılımın da yüksek olmasıdır. Tablo 2, bölgeler itibariyle EÇE'de okullaşma oranlarını göstermektedir.

Tablo 2. Erken Çocukluk Eğitiminde Okullaşma Oranları (%)

GELİR GRUPLARI İTİBARIYLA		GELİŞMEKTE OLAN BÖLGELER İTİBARIYLA	
DÜNYA	40	ARAP ÜLKELERİ	16
YÜKSEK GELİR	90	ORTA VE DOĞU AVRUPA	64
YÜKSEK ORTA GELİR	63	ORTA ASYA	19
ORTA GELİR	40	DOĞU ASYA / PASİFİK	47
ALT ORTA GELİR	36	LATİN AMERİKA KARAYİP	63
DÜŞÜK GELİR	24	SUB SAHRA AFRİKA	4

Kaynak: World Bank Development Indicators, 2004.

Tablo 2'de görüldüğü gibi yüksek gelir grubu ülkelerde okullaşma oranları daha yüksektir. Gelişmekte olan ülkeler içinde ise üç grup dikkat çekmektedir. Eski doğu bloku ülkelerinin yer aldığı Orta ve Doğu Avrupa ülkelerinde okullaşma oranı en yüksektir. Bu oran daha da yüksek olmasına rağmen geçiş döneminde gerilemiş ve tekrar artış sürecine girmiştir. Latin Amerika ve Karayip bölgesinde ise başta Brezilya olmak üzere ülkeler son dönemlerde okullaşma oranını yükselten reformlara yönelmiştir. Doğu Asya-Pasifik ülkelerinde de okullaşma oranı artış trendi içinde bulunmaktadır.

Tablo 3'de ise çeşitli seçilmiş ülkeler itibariyle EÇE'de 3-5 yaş grubu için okullaşma oranları yansıtılmaktadır.

Tablo 3. Seçilmiş Ülkelerde Erken Çocukluk Eğitimi Okullaşma Oranları (%)

FRANSA	100	MEKSİKA	70
LÜKSEMBURG	97	BULGARİSTAN	61
BELÇİKA	95	LETONYA	56
İTALYA	95	LİTVANYA	49
DANİMARKA	89	FAS	34
JAPONYA	84	ÜRDÜN	27
ESTONYA	81	GÜRCİSTAN	22
YUNANİSTAN	73	ENDONEZYA	19
ÇEK CUMHURİYETİ	72	TÜRKİYE	15
ALMANYA	70	SURİYE	9

Kaynak: UNESCO, 2003.

2.2.2. Avrupa Birliği Ülkelerinde Erken Çocukluk Eğitimi

AB içinde EÇE'ye ortak standartlar getiren düzenlemeler bulunmamaktadır. Üye ülkeler eğitim politikaları konusunda oldukça hassastır ve AB içinde ortak düzenleme oluşturulması konusuna da çok sıcak bakmamaktadırlar.

Bununla birlikte EÇE'ye ilişkin olarak genel amaçlar birbirine benzemektedir. Ülkelerin birbirine benzeyen ortak amaçları şunlardır: Gelişme, bağımsız olabilme, sorumlu olma, sağlıklı olma, kendine güven, yurttaşlık, okula ve gelecekteki eğitim yaşamına hazırlık.

AB ülkelerinde EÇE'ye ilişkin karşılaştırmalı örnekler Tablo 4 ve 5'te sunulmaktadır. Buna göre ülke örnekleri iki grup halinde sunulmaktadır. Tablo 4'te gelişmiş ülke örnekleri olarak Almanya, İngiltere, Fransa ve Danimarka (Grup 1) yer almaktadır. Tablo 5'te ise ekonomik ve sosyal açıdan Türkiye'ye benzeyen Yunanistan, İspanya, Portekiz ve İtalya'nın (Grup 2) bilgileri sunulmaktadır.

Tablo 4. Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Erken Çocukluk Eğitimi (Grup 1)

ALMANYA

Zorunlu okula başlama yaşı:	6 yaş
Öğretmen yetiştirme okul düzeyi:	Meslek Koleji
Öğretmen yetiştiren okulların öğretim süresi:	2 + 1 (3) yıl
Öğretmenlerin hizmet verdiği yaş aralığı:	0-6
İlkokullarda hizmet vermeye yeterlilik:	Hayır
Okul öncesi eğitim kurumlarının amacı:	Çocukların ve ailelerin ihtiyaçlarına göre program yürütmek ve hizmet sağlamak
Kurumlar:	Gündüz bakım evleri (3-6 yaş) Ana okulları (3-6 yaş) Özel okullar (4 ay – 6 yaş) İlkokul içinde ana sınıfları (5 yaş)

İNGİLTERE

Zorunlu okula başlama yaşı:	5 yaş
Öğretmen yetiştirme okul düzeyi:	Lisans
Öğretmen yetiştiren okulların öğretim süresi:	4 yıllık üniversite, yüksekokul
Öğretmenlerin hizmet verdiği yaş aralığı:	3-11
İlkokullarda hizmet vermeye yeterlilik:	Evet
Okul öncesi eğitim kurumlarının amacı:	Tüm 3-4 yaş grubu için parasız erken eğitim sağlamak, aynı zamanda yüksek kalite garantisiyle hem bakım hem de eğitim faaliyetlerini bir arada yürütmek
Kurumlar:	Ana okulları (3-5 yaş) İlkokullarda ana sınıfları (5 yaş) Gündüzlü ana okulları ve oyun grupları (3-5 yaş) Birleşik okul öncesi merkezleri Aile merkezleri Bebek ve ebeveyn kulüpleri

Tablo 4. Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Erken Çocukluk Eğitimi (Grup 1) (Devam)

FRANSA

Zorunlu okula başlama yaşı:	6 yaş
Öğretmen yetiştirme okul düzeyi:	Üniversite
Öğretmen yetiştiren okulların öğretim süresi:	3 + 2 (5) yıl
Öğretmenlerin hizmet verdiği yaş aralığı:	2.5 - 11
İlkokullarda hizmet vermeye yeterlilik:	Evet
Okul öncesi eğitim kurumlarının amacı:	Yetersiz koşullarda bulunan ve annesi çalışan çocukların ilkokula hazırlanmalarına yardımcı olmak ve özel eğitim gerektiren çocukların erken teşhis ve tedavisi
Kurumlar:	Yuva ve ana okulları (2 – 5 yaş)

DANİMARKA

Zorunlu okula başlama yaşı:	7 yaş
Öğretmen yetiştirme okul düzeyi:	Meslek yüksek eğitim enstitüsü
Öğretmen yetiştiren okulların öğretim süresi:	3.5 yıl
Öğretmenlerin hizmet verdiği yaş aralığı:	0-6
İlkokullarda hizmet vermeye yeterlilik:	Hayır
Okul öncesi eğitim kurumlarının amacı:	İlkokula hazırlık olmayıp çocuklara güvenli ve yaratıcı bir ortam hazırlamak
Kurumlar:	Tüm gün ana okulları Tüm gün yuvalar Merkezler Okul sonrası programlar Gündüz bakım evleri

Kaynak: Oktay, 2003.

Bu örneklerin yanı sıra Türkiye için daha yönlendirici olan ekonomik ve sosyal açıdan benzer dört ülkedeki uygulamalar aşağıda belirtilmektedir.

Yunanistan: EÇE temel eğitim sisteminin bir parçası halinde düzenlenmiş olup daha çok okul öncesi yaş grubuna ağırlık verilmektedir. Yunanistan'da 6-15 yaş arası çocuklar için eğitim zorunludur ve ağırlık daha çok temel eğitime verilmektedir. Okul öncesi için ise kamuya ait ve özel okul öncesi kurumlar ve kreşler bulunmaktadır. Bu kurumlara 2.5 yaşından itibaren çocuklar kabul edilmektedir.

Portekiz: 1970 yılındaki yeni kanun ile birlikte Portekiz'de hem eğitim sistemi reforme edilmiş hem de okul öncesi eğitim yasallaştırılmıştır. Bu tarihten itibaren okul öncesi eğitim kurumlarının sayısı artmaya başlamıştır. Okul öncesi eğitim, zorunlu temel eğitim ile giderek iç içe girerek kamu hizmeti ağırlıklı bir yapıya dönüşmüştür.

Portekiz'de EÇE ilişkin ikinci önemli ivme ise 1996-1997 yıllarında sağlanmıştır. 1996 yılında hükümet okul öncesi eğitimin geliştirilmesi ve genişletilmesine ilişkin bir program hazırlamıştır. 1997 yılında ise birçok yasa çıkarılmış ve 3-6 yaş arası çocukların temel eğitimi bu yasa ile düzenlenmiştir. Verilen hizmetler bütünleştirilmiş, koordinasyon sağlanmış ve bir standart getirilmiştir.

Portekiz uygulamaya geçerken tüm sistemi reforme etmiş ve politikalarını yenilemiştir. Daha da önemlisi okul öncesi eğitim için ayrılan bütçe iki katına çıkarılmıştır. Hükümet bu reform ile iki önemli karar almıştır. Öncelikli hedef kitle olarak 5 yaş belirlenmiştir. İkinci karar ise kamunun yanında yerel yönetimlerin, özel sektörün, sosyal kurumların payının genişletilmesi olmuştur. Hükümet giderek kamunun düzenleyici, yönlendirici ve denetleyici bir rol almasını hedeflemektedir.

Portekiz'de okullaşma oranı 3-6 yaş arasında 1995 yılında yüzde 57.5 iken reformdan 3 yıl sonra yüzde 72 oranına ulaşmıştır.

Ancak ücretsiz sunulan hizmetlerde ağırlık 5 yaşa verilmiş ve bu yaş grubunun hemen hemen tamamına ulaşılmıştır. Hükümet aynı politikayı şimdi 4 yaş için uygulamayı planlamaktadır. Sıra daha sonra 3 yaş grubuna gelecektir.

Reform çalışmaları ile birlikte genişleyen bütçe içinde en önemli ağırlık ve öncelik ise eğitici, bakıcı ve diğer hizmetlinin yetiştirilmesi ve hizmetlerin kapasitesinin yükseltilmesine verilmiştir.

Kamu, eğitimi ücretsiz veriyor olmakla birlikte finansman için sınırlı bir katkı payı almaktadır. Bu katkı ailelerin aylık ortalama toplam gelirlerinin yüzde 10'unu aşmamaktadır. Kamu aynı zamanda ailelere önemli destek vermektedir. Ailelerin önemli gıda (et) harcamaları, tıbbi ihtiyaçları, sağlık harcamaları ve sosyo kültürel harcamaları sübvansede edilmektedir. Aileler ayrıca eğitim harcamaları için vergi muafiyetine sahiptir.

Tablo 5. Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Erken Çocukluk Eğitimi (Grup 2)

YUNANİSTAN

Zorunlu okula başlama yaşı:	6 yaş
Öğretmen yetiştirme okul düzeyi:	Meslek yüksek eğitim enstitüsü
Öğretmen yetiştiren okulların öğretim süresi:	3.5 yıl
Öğretmenlerin hizmet verdiği yaş aralığı:	0-6
İlkokullarda hizmet vermeye yeterlilik:	Hayır
Okul öncesi eğitim kurumlarının amacı:	2.5 yaşından itibaren çocukları ilkokula hazırlamak
Kurumlar:	Kamu ve özel kreş ve ana okulları bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim 2 yıl sürmektedir ve isteğe bağlıdır. Okul öncesi kurumlar haftada 5 gün açıktır ve çocuklar günde 3.5 saat okulda kalır. Farklı yaş grupları okullarda ayrılır, ancak sınırlı sayıda çocuk olması halinde birlikte eğitim yapılır. Ana okullarının çoğu ilk okulların bünyesinde. Ana okulları genellikle 20 çocuğa bir öğretmen düşecek şekilde 1-2 öğretmenle çalışır.

PORTEKİZ

Zorunlu okula başlama yaşı:	6 yaş
Öğretmen yetiştirme okul düzeyi:	Üniversite
Öğretmen yetiştiren okulların öğretim süresi:	4 yıl

Öğretmenlerin hizmet verdiği yaş aralığı:	0-6
İlkokullarda hizmet vermeye yeterlilik:	Hayır
Okul öncesi eğitim kurumlarının amacı:	3-6 yaş arası çocukları ilkokula hazırlamak
Kurumlar:	Kreşler 3 ay – 3 yaş
	Aile grup toplantıları 3 ay – 3 yaş
	Ana okulları 3-6 yaş

İSPANYA

Zorunlu okula başlama yaşı:	6 yaş
Öğretmen yetiştirme okul düzeyi:	Üniversite
Öğretmen yetiştiren okulların öğretim süresi:	3 yıl
Öğretmenlerin hizmet verdiği yaş aralığı:	0 - 6
İlkokullarda hizmet vermeye yeterlilik:	Hayır
Okul öncesi eğitim kurumlarının amacı:	Çocuğun kişiliğinin uyumlu bir şekilde gelişmesi
Kurumlar	İsteğe bağlı olan eğitim iki aşamada gerçekleşmektedir:
	Çocuk bahçeleri 3 yaş
	Ana okulu 4-5 yaş

İTALYA

Zorunlu okula başlama yaşı:	6 yaş
Öğretmen yetiştirme okul düzeyi:	8 yıllık zorunlu eğitimden sonra 3 yıllık okullar
Öğretmen yetiştiren okulların öğretim süresi:	3 + 2 (5) yıl
Öğretmenlerin hizmet verdiği yaş aralığı:	0-6
İlkokullarda hizmet vermeye yeterlilik:	Hayır
Okul öncesi eğitim kurumlarının amacı:	3-6 yaş çocukların tüm eğitiminden sorumludur
Kurumlar:	Kiliseye bağlı ana okulları
	Özel ana okulları
	Yerel yönetimlerin ana okulları
	Devlet resmi ana okulları

Kaynak: Oktay, 2003.

Portekiz’de 3-6 yaş arası okullaşma oranı 3-4 yaş için yüzde 60, 4-5 yaş için yüzde 75 ve 5-6 yaş için yüzde 90 seviyesine ulaşmıştır.

İspanya: 1970 yılında çıkarılan kanun ile eğitim sistemi yeniden yapılandırılmıştır. Bu reformlar ile 6-16 yaş arası çocuklar için eğitim zorunlu olurken, 6 yaş altı çocuklar için eğitim verilmesi bir kamu hizmeti olarak benimsenmiş ve tercihli bırakılmıştır. İspanya’da aileler genelde 3 yaşından itibaren çocuklarını eğitime göndermektedir. Eğitim veren kurumlar çeşitlidir. Bunlar eğitim bakanlığı ve çalışma bakanlığının okulları, ulusal sosyal yardım enstitüsü, yerel yönetimler, özel sektör ve STK’lardır. 3-5 yaş arası okullaşma oranı 1990-91 döneminde yüzde 74 iken 2000-01 döneminde bu oran yüzde 97’ye yükselmiştir.

İtalya: 1968 yılında çıkarılan bir yasa ile okul öncesi eğitim İtalyan vatandaşlarının çocukları için bir kamu hizmeti haline gelmiştir. Devlet okulları genellikle ücretsiz, özel okullar ise ücretlidir. İtalya’da kamu 3-6 yaş arası gruba ağırlık vermekte ve ocuk merke-zleri haftanın her günü 8 saat eğitim vermektedir. Ayrıca zel sektör ve kilisenin ocuk merkezleri bulunmaktadır. Yerel otoriteler de önemli işlev görmektedir. 0-3 yaş arası için özel sektör ağırlıklı ocuk kulüpleri bulunmaktadır. Bu kulüplerde kamunun payı yüzde 7’dir. ocuk kulüpleri tüm yıl ve tam gün eğitim verirken, daha esnek düzenlenebilir saatlerde, hizmetlerin farklılaştığı, yarı zamanlı bakım olanaklarının da sunulduğu, oyun ve sosyal ilişkiler ağırlıklı kulplerdir.

AB içinde örnek olarak yer verilen sekiz ülkenin okul öncesi eğitim içeriği ise Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6. Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Okul Öncesi Eğitimin İçeriği

ALMANYA

Bağımsızlık kazandırma
Fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal becerilerin gelişimi
Kendine bakım
Temel Sağlık ilkeleri ile tanışma ve öğrenme

İNGİLTERE

Sanatsal faaliyetler
Sosyal faaliyetler
Dilsel faaliyetler
Matematik
Yurttaşlık bilgisi
Fiziksel faaliyetler
Bilim
Teknoloji
Din

FRANSA

Fiziksel eğitim
Bilimsel ve teknolojik faaliyetler
Yazılı sözlü anlatım ve iletişim
Sanatsal ve estetik faaliyetler

DANİMARKA

Matematik
Sosyal faaliyetler
Ana dil öğretimi

YUNANİSTAN

Psiko-sosyal faaliyetler
Fiziksel eğitim
Sanatsal Faaliyetler
Teknoloji ve çevresel çalışmalar
Okuma ve aritmetik çalışmalarına hazırlık
Sosyal faaliyetler
Dinsel faaliyetler

İSPANYA

Kişisel benlik ve özerklik
Fiziksel ve sosyal çevre
İletişim ve simgeleme

İTALYA

Fiziksel gelişim
Konuşma ve dil
Kavramlar (süre, düzen, ölçüm, zaman)
Doğa bilinci
Mesajlar, iletiler
Şekiller
Kitle iletişim araçları
Kendi ve diğerleri

PORTEKİZ

Hareket
Ana dil
Drama ve müzik
Plastik sanatlar
Matematik

Kaynak: Oktay, 2003.

2.2.3. Diğer Ülke Örnekleri

2.2.3.1. Brezilya

Brezilya’da 1988 yılında kabul edilen Anayasa ile erken çocukluk eğitimi her çocuğun hakkı olarak kabul edilmiş ve hizmetlerin kamu tarafından sunulması anayasal zorunluluk haline getirilmiştir.

Anayasa kararına bağlı olarak ;

a- Çocukların doğumdan üç yaşına kadar kreşe devam etmeleri eğitim politikaları ile sosyal yardım politikalarının bir parçası haline gelmiştir.

b- Sağlık ve sosyal yardımla ilgili olan kanunların tamamı beş yaşına kadar olan çocukların tümünü öncelik olarak görmektedir.

c- EÇE, temel eğitimin birinci basamağını oluşturmaktadır. EÇE doğumdan 3 yaşına kadar kreşlerde ve 3-6 yaş arasında ilkokul öncesi ana okullarında verilmektedir.

Temel eğitimin diğer unsurları zorunlu sekiz yıllık ilkokul eğitimi ile üç yıllık lise eğitimidir.

EÇE’de yapılan bu reformun finansman ihtiyaçlarının karşılanması için FUNDER (Fund for Development of Primary Education and Teacher Development) adında bir fon oluşturulmuştur. Bu fon ile birlikte merkezi ve yerel otorite (eyaletler) eğitimin finansmanı için çeşitli kesintiler ile yeni gelir olanaklarına kavuşmuşlardır.

2.2.3.2. Güney Kore

1976 yılında kurulan ilk kamu ana okulu ile birlikte başlayan kamusal EÇE, 1980 sonrasında kamu ve özel çok sayıda kurumun katılımı ile hızla genişlemiştir. EÇE daha çok çocuk bakımına odaklanmıştır. Doğumdan okula başlayana kadar ve okulun başlangıç yıllarında bakım hizmetleri verilmektedir. Hizmet veren iki ana kurum vardır: 3-6 yaş arası için ana okulları ve 0-6 yaş grubu için çocuk bakım evleri. İlki kamu, ikincisi ise özel sektör ağırlıklıdır ve çocuk bakım evlerinin sayısı çok daha yüksektir.

1997 yılında G.Kore’de EÇE sistemi için bir reform hazırlanmıştır. Bununla ilgili bir yasa çıkarılmıştır (Early Child Education Act and Legislation).

Reformun temel amacı, EÇE veren tüm kurumları ortak bir standart altında ve tek bir kurum olarak erken çocukluk okulları (Early Child School) şeklinde düzenlemektir.

Bu okulların 3-6 yaş çocuklar için tam gün entegre bakım ve eğitim hizmeti vermesi öngörülmüştür. Temel bir yaklaşım değişikliğine gidilmiştir. Bakım ve eğitim ayrı ana okullarında karşılanırken tek bir çatıda birleşmekte ve “educare” “eğitim – bakım” birlikteliği sağlanmaktadır. Bu okulların milli eğitim sistemi ile de entegrasyonu öngörülmüştür. Böylece aynı zamanda çocukların okula ve eğitime hazırlığı da sağlanmış olacaktır.

Bu tek yapının diğer bir amacı da çeşitli bakanlıklara bağlı olarak ayrı ayrı verilen eğitim, sağlık, sosyal ve bakım hizmetlerinin yarattığı yetki kargaşası, verimsizlik, koordinasyon yetersizliği ve finansal kaynakların etkin kullanılmaması sorunlarının ortadan kaldırılması olmuştur.

Eski sistemdeki ana okulları okul öncesi okula dönüştürülmüştür. Tek bir standart altında 3-6 yaş grubu için tam gün eğitime geçilmiştir. Bu dönüşüm tüm kamu ve özel ana okulları için geçerli olmuştur.

Hem eğitim, hem bakım hem de okula hazırlık odaklı bu okulların temel eğitim sistemindeki okullar gibi okullaşması ise kesinlikle istenmemiştir. Yeni sisteme geçiş ile birlikte okullaşma oranı da artmıştır. G.Kore’de 3-6 yaş arası EÇE’de okullaşma oranı 2003 yılında yüzde 91 olmuştur.

2.2.4. Aile (Ev Temelli) Modelinde Uluslararası Örnekler

EÇE’de ikinci önemli model aile (ev merkezli) temelli modeldir. Bu modele ilişkin önemli program örnekleri Tablo 7’de karşılaştırmalı olarak sunulmaktadır.

Tablo 7. Dünyada Önemli Aile Eğitim Modelleri

	“HEAD START” (İLERİ BAŞLANGIÇ)	“EARLY CHILDHOOD STIMULATION THROUGH PARENT EDUCATION PROJECT” (AİLE EĞİTİMİ PROJESİ İLE ERKEN ÇOCUKLUK DESTEĞİ)	“HIPPI HOME INSTRUCTION PROGRAM FOR YOUNGSTERS” (GENÇLER İÇİN “HIPPI” EVDE DERS/ DESTEK PROGRAMI)
BAŞLAMA YILI	1965	1966 – 1967	1968 – 1969
GELİŞİM ALANI	FİZİKSEL, SOSYAL, ZİHİNSEL GELİŞİM	TÜM GELİŞİM ALANLARI	TÜM GELİŞİM ALANLARI
HEDEF KİTLE	DÜŞÜK GELİRLİ AİLELER VE OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLAR ENGELLİ ÇOCUKLAR	3-12 AY BEBEKLER VE DÜŞÜK GELİRLİ AİLELER	4-5 YAŞINDA ÇOCUKLARI OLAN DÜŞÜK GELİRLİ AİLELER
AMACI	DEZAVANTAJLI ÇOCUKLARDA SOSYAL YETERLİLİĞİ GELİŞTİRMEK	ÇOCUKLARI ERKEN YAŞTA UYARARAK OKULA HAZIRLAMAK	OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN OKUL BAŞARISI İÇİN GEREKLİ BİLGİ VE BECERİLERİ KAZANMASI, ANNELERİN KİŞİLİKLERİNİN GÜÇLENDİRİLMESİ
UYGULAMA ŞEKLİ	EĞİTİM, SAĞLIK, SOSYAL HİZMETLER, BESLENME, MESLEK GELİŞİMİ, ANNE-BABA KATILIMI HİZMETLERİ İLE EV ZİYARETLERİ VE KURUMSAL EĞİLİM	HAFTADA BİR EV ZİYARETİ, ÇOCUKLARA HAFTADA 2-4 SAAT GRUP EĞİTİMİ	EV ZİYARETİ, İKİ HAFTADA BİR GRUP TOPLANTILARI
SÜRE	0-3 YAŞ ARASI ÇOCUKLARLA BAŞLAYIP, AİLELER KENDİ KENDİNE YETERLİ OLUNCAYA KADAR DEVAM ETMEKTEDİR	2 YIL	2 YIL
EĞİTİM TEKNİĞİ	MODEL OLMA, GÖZLEM	ROL ALMA, MODEL OLMA	ROL OYNAMA
PERSONEL	EBEVEYNLER, GÖNÜLLÜLER, PROFESYONEL EĞİTİMCİLER	EĞİTİMCİLER	EĞİTİMCİLER VE YARI PROFESYONELLER

SONUÇ	EBEVEYNLER KENDİ YAŞANTISINDA VE ÇOCUĞUN YAŞANTISINDA EĞİTİMİN DEĞERLİ OLDUĞUNU KABUL ETMİŞLER VE ÇOCUĞA KARŞI TUTUMLARI DEĞİŞMİŞ AİLELERİN YAŞAM KALİTESİ YÜKSELMİŞTİR	ÇOCUKLAR PROGRAMIN BİTİMİNDEN 3 YIL SONRA KAZANDIKLARI BECERİLERİ KORUMUŞLARDIR.	ÇOCUKLARIN AKADEMİK BAŞARILARINDA ARTIŞ, ANNELERİN BENLİK SAYGILARINDA YÜKSELME OLMUŞTUR.
--------------	---	--	---

Kaynak: Temel, 2003.

Tablo 7 . Dünyada Önemli Aile Eğitim Modelleri (Devam)

	“MOTHERS TRAINING PROGRAM” (ANNE EĞİTİM PROGRAMI)	“THE MOTHER - CHILD HOME PROGRAM” (EV TEMELLİ ANNE-ÇOCUK PROGRAMI)	“PARENT AS TEACHERS PROGRAM” (“ÖĞRETMEN EBEVEYN” PROGRAMI)
BAŞLAMA YILI	1967	1967	1961
GELİŞİM ALANI	ÇOCUĞUN GENEL VE SÖZEL YETENEĞİNİ GELİŞTİRMEK	SÖZEL İLETİŞİM	TÜM GELİŞİM ALANLARI
HEDEF KİTLE	1-4 YAŞ ARASI ÇOCUKLAR VE DÜŞÜK GELİRLİ AİLELER	2-3 YAŞ ARASI ÇOCUKLAR VE DÜŞÜK GELİRLİ AİLELER	3-6 YAŞ ARASI ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİ
AMACI	TEMEL OKUL ÖNCESİ BECERİLERİ KAZANMAK İÇİN EV ORTAMINI ZENGİNLEŞTİRMEK	DÜŞÜK GELİRLİ AİLELERİN ÇOCUKLARININ GELECEKTE OKUL PROBLEMLERİNİN ORTAYA ÇIKMASINI ENGELLEMEK	ÇOCUKLARIN GELİŞİMİ VE ÖĞRENMELERİNİ KOLAYLAŞTIRMAK İÇİN AİLEYİ DESTEKLEMEK ÇOCUKLARIN GEREKLİ BECERİLERLE DONANMIŞ OLARAK OKULA BAŞLAMALARINI SAĞLAMAK
UYGULAMA ŞEKLİ	HAFTADA BİR KEZ GRUP TOPLANTILARI, AYDA İKİ KEZ EV ZİYARETLERİ	HAFTADA İKİ KEZ EV ZİYARETLERİ, YARIM SAATLİK	SEKİZ HAFTADA BİR EV ZİYARETİ VE EBEVEYN TOPLANTILARI
SÜRE	2 YIL	2 YIL	2 YIL
EĞİTİM TEKNİĞİ	GRUP TARTIŞMASI DEMOSTRASYON	DEMOSTRASYON, MODEL OLMA, ROL OYNAMA, OLUMLU PEKİŞTİRME	MODEL OLMA DEMOSTRASYON

PERSONEL	PROFESYONEL EĞİTİMCİLER	ÖZEL OLARAK YETİŞTİRİLEN EĞİTİMCİLER	EĞİTİMCİLER
SONUÇ	ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL VE DİL GELİŞİMİNE ÖNEMLİ KATKILAR SAĞLAMİŞTIR	SÖZSEL ETKİLEŞİMDE GELİŞME, ÇOCUKLARIN GENEL ZEKALARINDA ARTIŞ OLMUŞTUR	ÇOCUKLARIN GELİŞİM PUANLARI ULUSAL NORMLARIN ÜZERİNE ÇIKMIŞTIR. EBEVEYNLERİN ÇOCUK GELİŞİM BİLGİLERİ ÖNEMLİ ÖLÇÜDE ARTMIŞTIR

Kaynak: Temel, 2003.

Tablo 7 . Dünyada Önemli Aile Eğitim Modelleri (Devam)

	“THE PRESCHOOL PROGRAM” (ANA OKULU PROGRAMI)	“PERRY PRESCHOOL PROJECT” (PERRY OKUL ÖNCESİ PROJESİ)	“HOME ACTIVITIES FOR TODDLERS AND THEIR FAMILIES” (BEBEKLİK SONRASI ÇAĞDAKİ ÇOCUKLAR VE AİLELERİ İÇİN EV ETKİNLİKLERİ)
BAŞLAMA YILI	1966	1962 – 1967	1973
GELİŞİM ALANI	BİLİŞSEL, DİL, FİZİKSEL GELİŞİM, SOSYAL UYUM	MOTOR BECERİLER, DİL VE BİLİŞSEL GELİŞİM	TÜM GELİŞİM ALANLARI
HEDEF KİTLE	3-4 YAŞ ÇOCUKLARI VE DÜŞÜK GELİRLİ AİLELER	3-4 YAŞ ÇOCUKLARI VE DÜŞÜK GELİRLİ AİLELER	1-4 YAŞ ARASINDAKİ ÇOCUKLAR
AMACI	GELİŞİMSEL İLERLEMELER YOLU İLE OKULDAKİ BAŞARIYI ARTIRMAK	TUTARLI BİR EĞİTİMLE ÇOCUKLARIN KENDİ KENDİLERİNE YAPTIĞI ETKİNLİKLERDEN DERS ALMALARINI SAĞLAMAK	ANNE-BABALARIN ÇOCUK YETİŞTİRME KONUSUNDAKİ BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEK
UYGULAMA ŞEKLİ	KURUMSAL EĞİTİM YARIM GÜN	KURUMSAL EĞİTİM BEŞ YARIM GÜN, EV ZİYARETLERİ	İLK YIL HAFTADA 1 SAAT, İKİNCİ YIL ONBEŞGÜNDE 1 SAAT EV ZİYARETİ, 2. YILDA ÜÇ HAFTADA BİR GRUP TOPLANTISI
SÜRE	AKADEMİK YIL BOYUNCA	İKİ AKADEMİK YIL	2 YIL
EĞİTİM TEKNİĞİ	DENEYLER, DRAMATİK OYUNLAR, GEZİLER, OYUNLAR	ETKİN ÖĞRENME, BİREYSEL EĞİTİM	PEKİŞTİRME, MODEL OLMA
PERSONEL	EBEVEYNLER VE EĞİTİMCİLER	PROFESYONEL EĞİTİMCİLER	ÜNİVERSİTE MEZUNU PROFESYONELLER, YARI PROFESYONELLER

SONUÇ	EBEVEYNLERİN ÇOCUK YETİŞTİRME BECERİLERİNDE GELİŞMELER OLMUŞ VE ÇOCUKLARIN OKUMA VE MATEMATİK PUANLARI YÜKSELMİŞTİR.	DİL GELİŞİMİNDE ÖNEMLİ İLERLEMELER OLMUŞTUR, PROGRAMA KATILAN ÇOCUKLARIN IQ PUANLARI KONTROL GRUBUNA GÖRE DAHA YÜKSEK OLARAK BULUNMUŞTUR.	ANNELER KENDİLERİNİ ÇOCUK EĞİTİMİNDE AKTİF KİŞİLER OLARAK ALGILAMISLARDIR. EV ORTAMI GELİŞTİRMEDE AKTİF ROL ALMIŞLARDIR.
--------------	--	---	--

Kaynak Temel, 2003.

2.3. Erken Çocukluk Eğitimi İçin Uluslararası Uygulamalarda Ortak Kabuller ve Eğilimler

EÇE'ye ilişkin olarak yapılan inceleme ve gözlemler göstermektedir ki, ülkeler arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bunda en önemli etken, EÇE'nin genel eğitimin bir parçası olarak algılanması ve her ülkenin eğitim politikası ve önceliklerinin kendi olanakları, ihtiyaçları ve geleneklerinden kaynaklanıyor olmasıdır.

Bununla birlikte EÇE için uluslararası alanda oluşan ortak kabuller ve eğilimler bulunmaktadır. Bu ortak kabuller ve eğilimler aşağıda sıralanmaktadır.

1- EÇE özellikle 1990'lı yılların başından itibaren hızla kabul görmeye ve uygulaması genişlemeye başlamıştır. EÇE halen büyük çoğunlukla ilkokulun hemen öncesi çocuğa, 5-6 yaş grubuna yoğunlaşmaktadır. 4 yaş ve altına yönelik öncelik ve sunulan olanaklar ise halen sınırlıdır.

2- Ülkelerde okullaşma oranları çok büyük farklılıklar göstermektedir. 5-6 yaş grubunun okullaşma oranı yüzde sıfırdan yüzde 100'e kadar değişebilmektedir. Bu geniş yelpaze, henüz EÇE'nin dünya üzerinde etkin şekilde kabul edilip, uygulanmadığını göstermektedir. Bu konuda özellikle yüksek kaynak ihtiyacının varlığı EÇE'nin gelişimini sınırlandıran en önemli unsurdur.

3- Genel olarak EÇE ülkelerde kamu tarafından karşılanmaktadır ve çoğunlukla eğitim bakanlıkları ile ilgili bakanlıkların bütçelerinden finanse edilmektedir. Ancak halen ağırlık temel eğitimdedir. Dünya Bankası'nın en son verilerine göre ülkeler eğitim bütçelerinden EÇE'ye ortalama sadece yüzde 2 oranında kaynak ayırabilmektedirler. EÇE önceliği ve kaynak ihtiyacı, tüm dünya genelinde önemli bir sorun olmayı sürdürmektedir.

4- Kaynak ihtiyacına bağımlılığın yüksek olmasının doğal bir sonucu olarak gelişmiş ülkelerde EÇE okullaşma oranı daha yüksektir. Gelir seviyesi düştükçe EÇE okullaşma oranı da azalmaktadır. Ülkelerin gelir seviyeleri ile EÇE okullaşma oranları arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır.

5- Ülkelerde EÇE hizmetlerinin sunulmasında kamu ve özel sektörün rolleri oldukça farklılık göstermektedir. Bazı ülkelerde sistem tamamen kamu sektörü ağırlıklı, bazı ülkelerde ise büyük ölçüde özel sektör ağırlıklıdır. Bu farklılığa rağmen bu konuda önemli bir kabul bulunmaktadır. Kamu, EÇE hizmetlerinin sunulmasında tek başına yeterli olmamaktadır. Kamunun sunduğu hizmetler mutlaka yerel yönetimler, özel sektör ve gönüllü girişimler tarafından desteklenmelidir. Bu EÇE hizmetlerinin başarısı için giderek önem kazanan bir kabuldür.

6- Buna bağlı olarak, EÇE hizmetlerinde genel eğilim, kamunun rolünün ve işlevinin değişmesi ile yerel yönetimler ve özel sektörün katılımının EÇE hizmetlerinde giderek daha yüksek pay almasıdır. Kamu ve merkezi otorite EÇE hizmetlerini doğrudan sunan kurum olmayı sürdürecektir. Ancak kamu artan oranda yerel yönetimler, yerel girişimciler, özel sektör ve sivil girişimcilere destek de vermektedir. Kamunun genel hedef ve öncelikleri belirleme, yönlendirme, izleme ve değerlendirme rolü de giderek önem kazanmaktadır. Kamu-özel ortaklığındaki artış EÇE hizmetlerindeki en kuvvetli eğilimdir.

7- EÇE hizmetlerinin genişletilmesi tüm ülkeler için önemli bir hedef haline gelmektedir. Bu genişlemenin yöntemi de önem kazanmaktadır. Buradaki genel eğilim, genişlemenin aşağıdan yukarı yönlü değil, mevcut eğitim kurumlarının kapasitesinin yukarıdan aşağıya doğru genişletilmesidir. EÇE kapsamına alınacak çocukların yaş aralığının yukarıdan aşağıya yavaş yavaş genişletilmesi, bu çocuklar için öncelikle kapasite yaratılması ve kapasite sağlandıktan sonra bir alt yaş grubuna geçilmesi benimsenmektedir. Bu eğilim daha çok kurumsal model için geçerlidir. Diğer alternatif modellerin gelişme yöntemi ise kendi önceliklerine göre ortaya çıkmaktadır.

8- Tüm ülkelerde hükümetler EÇE'nin yaygınlaştırılması için kamu kaynaklarını ve özel sektör fonlarını genişletmeyi, yerel yönetimler ve STK'ları teşvik etmeyi, kullanıcıların talebini artırmayı ve kısmen harcamalara katılmalarını ve yeni hizmet sunucuları yaratılmasını benimsemektedir. Ancak sonuçlar yine ülkelerin ekonomik kaynakları ile sınırlanmaktadır.

9- EÇE hizmetlerinin verilmesinde en yaygın model olan kurumsal modelde, kurumsal eğitimin diğer tüm aşamalarında olduğu gibi planlı ve programlı bir eğitim sürdürülmektedir. Bu ilköğretimden farklı olarak bireysel ihtiyaçların öne çıktığı, bilgi öğrenmekten çok uygun davranışların kazanılmasına odaklanıldığı bir eğitim olmaktadır. Buna bağlı olarak genelde merkezi otorite tarafından hazırlanan programlar çoğunlukla bir çerçeve oluşturmaktadır.

10- EÇE hizmetlerinde genel amaçlar birbirine benzemektedir. Bunlar; gelişme, bağımsız olabilme, sorumlu olma, sağlıklı olma, kendine güven, yurttaşlık, okula ve gelecekteki eğitim yaşamına hazırlıktır.

11- EÇE başarısında özellikle kurumsal model içinde ailenin yeri ve aile ile işbirliği en önemli noktayı oluşturmaktadır. Aile ile iletişim, bilgilendirme, anlayış, işbirliği, diyalog-destek, karşılıklı yardımlaşma, katılım, anne-babaların projeler ile eğitim sürecine katılması ve devamlılık başarı kriterleri olmaktadır. Aile temelli model ise ağırlıklı olarak ailenin bilinçlendirilmesi ve bilgilendirilmesini hedeflemektedir. Bazen de çok amaçlı modellerde hem çocuk hem de aile birlikte eğitilmektedir. Bir yandan çocuklar eğitilirken, bir yandan da anne-babalara çocukların gelişiminin nasıl destekleneceği öğretilmektedir.

12- EÇE, kurumsal modelde çok az sayıda ülke hariç zorunlu eğitim kapsamı dışında olmakla birlikte, eğitim sisteminin önemli bir parçasıdır. Zorunlu eğitimin dışında, ancak resmi eğitim sisteminin içindedir. Çoğunlukla ücretsiz veya düşük bir katılım ücreti karşılığında hizmetler sunulmaktadır.

13- EÇE hizmeti veren kurumlar çeşitlilik göstermektedir. Her ülkenin kendi geleneklerine ve önceliklerine göre kurumlar oluşmaktadır. Ana okulları, ana sınıfları, hazırlık sınıfları, gündüz bakım evleri, bileşik okul öncesi merkezleri, çocuk bakım evleri, kreşler, çocuk oyun grupları hizmet veren en yaygın kurumlardır.

14- EÇE hizmetlerinin sunulmasında program modelleri ve program modellerinin uygulanma içerikleri de aynı değildir. Hemen hiçbir ülkede tek tip kurum ve program uygulanması bulunmamaktadır. Modeller, programlar ve müfredat konusunda esneklik (genel çerçeve ve hedefler içinde kalmak şartı ile) önemli bir kabuldür.

15- EÇE hizmetlerinin sunulmasında etkinliğin sağlanması ve yaygınlaştırılması konusunda ortak sorunlar yaşanmaktadır. Hızlı değişen şartlar karşısında en etkin akademik programların geliştirilmesi önemli bir sorundur. Halen programların geliştirilmesi için önemli bir çaba sarf edilmektedir. Eğitimin kalitesi ile eğitimci niteliği arasında yakın bir bağ bulunmaktadır. Eğitimcilerin eğitimi de sürekli gelişme içinde bulunmaktadır. Kamu ile kamu dışı kurumlar arasındaki iş bölümü veya ortaklıkların en etkin nasıl kurulacağı da diğer bir sorundur. Alternatif ve ucuz modeller ile EÇE'yi yaygınlaştırmak, kaliteden ve amaçlardan ödün vermek anlamına gelmektedir. Ailelerin bilinçlendirilmesi ve bilgilendirilmesi de ayrı bir konudur. Salt çocuğun eğitimi yeterli olmamaktadır. Aynı zamanda ve mutlaka ailenin de asgari bir eğitimden geçmesi gerekmektedir. Sunulan hizmetlerin finansmanı ve ücretlendirilmesi konusu da önemli bir sorundur. Öncelikli kitle olan risk altındaki çocukların saptanması ve eğitilmesi ise sınırlı olanaklar içinde genellikle yetersiz olmaktadır.

B Ö L Ü M

TÜRKİYE'DE ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ

3. TÜRKİYE’DE ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ

Raporun üçüncü bölümünde, Türkiye’de EÇE’nin mevcut durumu incelenmektedir. Bu bölümün başlığı EÇE ile ilgili olmakla birlikte, Türkiye’deki mevcut durum, hizmetlerin ağırlıklı olarak 4-6 yaş grubunu hedeflediğini göstermektedir. Bu nedenle mevcut duruma ilişkin bilgiler, bulgular ve sonuçlar büyük ölçüde 4-6 yaş grubunun eğitimi ile ilgili olacaktır.

Türkiye’deki mevcut durum çok sayıda başlık altında incelenmektedir. Yasal düzenlemeler ve temel hedefler, gelişmeler ve kurumsal yapı, hedef kitlenin tanımı ve kapsamı, eğitim programları ve katılımcılar, eğitim standartları, eğitim programları ve eğitim kalitesi, eğitimcilerin eğitimi, eğitimde ve eğitmen yetiştirmede mevcut sorunlar ve kısıtlar ve finansman olanakları, Türkiye’de EÇE’nin fayda – maliyet analizi ile son olarak Türkiye’de EÇE’nin mevcut durumunu değerlendiren çalışmalara yer verilmektedir.

3.1. Erken Çocukluk Eğitiminde Yasal Düzenlemeler ve Temel Hedefler

Türkiye’de EÇE sistemi farklı yasalar çerçevesinde ele alınmaktadır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu konuyu genel hatları ile ele alırken, 625 sayılı kanun özel kurumlara ait düzenlemeleri yapmaktadır. 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu ise konuyu korunmaya, bakıma ve yardıma muhtaç aile ve çocuk açısından ele almaktadır. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu da ilgili düzenlemeler yapmaktadır. 14 Temmuz 2004 tarihli “Gebe veya Emziren Kadınların Çalıştırılma Şartlarıyla Emzirme Odaları ve Çocuk Bakım Yurtlarına Dair Yönetmelik” ise 150 ve fazla kadın işçi çalıştıran işyerlerinde, işverenin okul öncesi eğitim çağındaki çocuklar için eğitim kurumları açması ile ilgili hükümleri içermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Kurumlar Yönetmeliği ülkemizdeki okul öncesi eğitim uygulamalarına ilişkin ayrıntılı düzenlemeleri kapsamaktadır.

Okul öncesi eğitimin temel hedef ve ilkeleri Milli Eğitim’in genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak belirlenmiştir (MEB Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği 2002). Kurumlar Yönetmeliğinde okul öncesi eğitimin amaçları aşağıdaki gibi yer almaktadır.

- a) Çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak.
- b) Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak.
- c) Koşulları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak.
- d) Çocukları temel eğitime hazırlamak.

Okul öncesi eğitimin ilkeleri ise şöyle belirlenmiştir:

- a) Çocukların bedensel, bilişsel, duygusal, sosyal, kültürel, dil ve hareket gibi çok yönlü gelişimlerini destekleyecek eğitim ortamı hazırlanır.
- b) Eğitim etkinlikleri düzenlenirken çocukların yaşları, gelişim özellikleri, öğrenme hızları, ilgileri, gereksinimleri ile okulun ve çevrenin olanakları dikkate alınır.
- c) Çocukların beslenme, uyku, öz bakım becerileri, doğru ve sağlıklı temel alışkanlıklar kazanmalarının yanında doğa sevgisiyle çevreye duyarlı olmaları da sağlanır.
- d) Eğitim etkinlikleri çocukların, sevgi, saygı, işbirliği, katılımcılık, sorumluluk, yardımlaşma ve paylaşma duygularını geliştirici nitelikte olur.
- e) Çocukların Atatürk, yurt, ulus, bayrak, aile ve insan sevgisini benimsemiş, kendine güvenen, çevresiyle iyi iletişim kurabilen, dürüst, ilkeli, çağdaş düşünceli, hak ve sorumluklarını bilen, saygılı ve kültürel çeşitlilik içinde hoşgörülü bireyler olarak yetişmelerine temel hazırlamak amacıyla çaba gösterilir.
- f) Eğitim, sevgi ve şefkat anlayışı içinde yürütülür. Çocuklara eşit davranılır ve bireysel özellikler göz önünde bulundurulur. Çocukların öz güvenlerini kazanmaları için ceza, baskı uygulanmaz ve kısıtlamalara yer verilmez.
- g) Eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesinde belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı tespit edilir. Planlama yapılırken bu sonuçlar dikkate alınır.

3.2. Erken Çocukluk Eğitiminde Gelişmeler ve Kurumsal Yapı

Türkiye’de, mevcut koşullar çerçevesinde eğitimde temel ağırlık ilköğretime verilirken EÇE’ye daha az öncelik verilmiş ve eğitim bütçesinden daha büyük pay ilköğretimde okullaşma için harcanmıştır. Bu durum Cumhuriyetin kuruluşu ile başlayıp halen süregelmektedir. Cumhuriyet ilk kurulduğunda EÇE eğitimi ailelere ve yerel yönetimlerin sorumluluğuna bırakılmıştır (Oktay, 1983 a; Oktay, 1983 b). Ancak, 25 Ekim 1925 ve 29 Ocak 1930 yıllarında ilköğretime ayrılan bütçe imkanlarının ana okullarına kaydırılması okullara

bildirilmiş ve ilk kez 1949'da IV. Milli Eğitim Şurası'nda aile eğitimi kavramına değinilmiştir (Özalp-Ataüenal, 1977). 1953'de yapılan Milli Eğitim Şurası'nda da okul öncesi eğitim kurumlarının açılması ile ilgili hükümler yer almıştır (Özalp-Ataüenal, 1977).

1962 yılında ana okulları ve ana sınıfları yönetmeliği yayınlanmıştır. II. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1969-1973) okul öncesi eğitimin 3-6 yaş çocuklarının eğitimi olduğu belirlenmesine rağmen anne eğitiminden yoksun çocukların ele alınacağı vurgulanmıştır. Bu plan çerçevesinde, 1968-1972 yılları arasında okul öncesi eğitim hizmetlerinin bağımsız ana okulu ve ilköğretime bağlı anasınıfları kurularak geliştirileceği ve kız enstitülerinin öğretim programının geliştirilmesi için çocuk yuvalarının açılacağı da belirtilmiştir (Oktay 1999). Üçüncü ve Dördüncü Kalkınma Planlarında anne eğitiminden yoksun işçi çocukları ve kırsal kesimdeki çocuklar için eğitimin yaygınlaştırılması ve ülke ihtiyaçlarına göre uygun bir modelin geliştirilmesine yer verilmiştir. Beşinci 5 Yıllık Kalkınma Planı'nda ise 5-6 yaş grubunda okullaşma oranının % 10'a çıkarılması için kamu ve özel kuruluşların imkanlarının kullanılması gereği belirtilmiştir (Oktay, 1999).

İş Kanunu çerçevesinde çalışan kadınların çocuklarının bakım ve eğitimi ile ilgili işverene bazı hükümler getirilmiştir. Ayrıca, 27 Ekim 1983 tarihinde 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu ile 0-5 yaş çocuklarının bakımı ve eğitimi ile ilgili kurumların açılması ve denetlenmesi de Sağlık Bakanlığı'nın görevleri kapsamına alınmıştır.

1992 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesi içinde Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Genel Müdürlük çocukta temel davranışlar kazandırılmasının esas alındığı çocuk merkezli ve aktif öğrenmeyi destekleyen bir çerçeve programı üniversitelerle birlikte geliştirmiştir (MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, 2002). Ülkemizde erken çocukluk eğitiminin kurumsal yapısına baktığımızda hizmetler resmi kurumlar ve sivil toplum kuruluşları tarafından verilmektedir. Resmi kurumlarca verilen hizmetlerde birden fazla devlet kuruluşu görev almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı içinde ağırlıklı olarak Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü bu hizmeti vermektedir. Bu genel müdürlüklere ek olarak, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi, Erkek Teknik Öğretim, Ticaret ve Turizm, Din Öğretimi, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlükleri ve Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı bünyesinde de ana sınıfları vardır. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu, 1475 sayılı İş Kanunu çerçevesinde açılan Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'na bağlı kurum-

lar, Silahlı Kuvvetler, Türkiye Büyük Millet Meclisi, üniversiteler ve yerel idareler bu hizmeti veren diğer kurumlardır.

Hizmet sunumlarına bakıldığında, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı üç genel müdürlük EÇE yürütmektedir. Bağımsız ana okulları (3-6 yaş) ve ana sınıfları (5-6 yaş) Okul Öncesi Eğitimi Müdürlüğü'ne; uygulama ana okulları ve sınıfları (3-6 yaş ve Anne-Baba-Çocuk Eğitim Projesi), Kız Teknik Eğitim Müdürlüğü'ne; Anne Çocuk Eğitim Programı (AÇEP) ve 0-4 yaş Anne Çocuk Eğitim Programı, Çıraklık ve Yaygın Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olarak çalışmalarını sürdürmektedir. Çocuk yuvaları (0-12 yaş) ve kreş ve gündüz bakım evleri (0-6 yaş) ise Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgenme Kurumu'na bağlı olarak hizmet vermektedirler.

Devlet kuruluşlarına ek olarak Sivil Toplum Kuruluşları (STK) da farklı devlet kuruluşları ile işbirliği altında ya da tek başına farklı EÇE hizmetleri vermektedir. Bu STK'ların başlıcaları Anne Çocuk Eğitim Vakfı, Kadın Emekini Değerlendirme Vakfı ve Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği ile bir uluslararası kurum olan UNICEF'dir.

3.3. Erken Çocukluk Eğitiminde Hedef Kitlenin Tanımı ve Kapsamı

Türkiye'de EÇE'de hedef kitle mevcut durumda 4-6 yaş arasındaki 2.702.912 çocuktur. Ancak kurumsal yapı 0-6 yaş çocuklarına ve ailelerine hizmet sunan kurum ve kuruluşlara sahip bulunmaktadır.

Eğitimde hedef kitle ve kapsamına ilişkin en son veriler Tablo 8'de sunulmaktadır. Buna göre; 2004-2005 yılı itibarıyla 48-72 aylık toplam 434.771 çocuğa kurum temelli EÇE ulaşmaktadır. Okul sayısı 16.016 ve öğretmen sayısı 22.030'dur.

Tablo 8. 1923-2005 Arası Öğretim Yıllarına Göre Okul Öncesi Eğitimde Sayısal Gelişmeler

Öğretim Yılı	Okul	Öğrenci	Öğretmen
1923-1924	80	5.880	136
1943-1944	49	1.604	63
1963-1964	146	4.767	180
1983-1984	2.784	78.981	4.414
1997-1998	7.532	181.450	10.186
1998-1999	7.976	207.319	11.825
1999-2000	8.571	213.944	15.696
2000-2001	9.249	258.706	16.563
2001-2002	9.643	289.066	18.149
2002-2003	11.314	320.038	18.921
2003-2004	13.692	358.499	19.122
2004-2005	16.016	434.771	22.030

Kaynak: M.E.B., 2005.

3.4. Eğitim Programları ve Katılımcılar

Türkiye’de EÇE uluslararası benzerlerinde olduğu gibi iki ana model uygulanmaktadır. Bu modeller “Kurum Temelli Model” ile “Ev Temelli Model”dir.

3.4.1. Kurum Temelli Model

Kurum temelli programların büyük bir bölümü Milli Eğitim Bakanlığı ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu’na bağlı olarak sunulmaktadır.

3.4.1.1 Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Kurum Temelli Modeller

1. Özel ya da Resmi Bağımsız Ana Okulları

Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak açılan ve 3-6 yaş çocuklarının eğitimini hedefleyen kurumlardır. Her okulda müdür, müdür yardımcısı, öğretmenler, usta öğreticiler ve yardımcı personel bulunmaktadır. Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü’ne bağlı olarak hizmet vermektedirler. Çoğunlukla tam gündür.

2. Özel ya da Resmi Ana Sınıfları

Çoğunluğu İlköğretim Okulu bünyesinde açılan ve 5-6 yaş grubuna eğitim veren birimlerdir. Yaygın olarak devlet okullarında bulunmakla birlikte özel okullar bünyesinde de açılmaktadır. İlgili okulun okul müdürü bu birimin de yöneticisi durumundadır.

3. Uygulama Ana Okulları ve Ana Sınıfları

3-6 yaş grubu çocuklarının eğitimi amacıyla açılan MEB'e bağlı diğer öğretim kurumları bünyesindeki okul öncesi eğitim sınıfıdır. Bu kurumlar, yaygın olarak kız meslek liselerindeki öğrencilerin uygulama yapmaları amacı ile planlanmış oldukları için okuldaki öğrenciler de öğretmenlerinin denetiminde uygulamalara katılmaktadırlar.

4. Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Tarafından Yürütülen Projeler

a. Erken Çocukluk Eğitimi Projesi

Bu proje doğumdan başlayarak örgün eğitime alışmaya kadar küçük çocuklar ve bakıcılar için daha gelişkin öğrenme ortamları yaratmayı, bunu yaparken de çocuğun psiko-sosyal ve bilişsel gelişim hakkını güvence altına almayı amaçlamaktadır.

b. Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş Projesi

Bu projenin, araştırma ve program geliştirme çalışmaları Bakanlık ve Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalları işbirliğinde yürütülmektedir. Okul öncesi eğitim programları ile ilköğretim birinci sınıf programlarının birbiriyle uyumlu hale getirilmesi için çalışmalar yapılmaktadır.

c. Okul-Veli-Çocuk Eğitim Programı

61-72 ay grubu çocukların ana sınıfı ortamında zihinsel gelişimlerinin sağlanması, ilköğretime hazırlanması ve okul-aile işbirliğinin güçlendirilmesi amacıyla, Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) ve Genel Müdürlük 2002-2003 ve 2004-2005 yılı işbirliği protokolü ile yürütülmektedir. Program, İstanbul, Ankara, İzmir, Samsun, Gaziantep, Adana, Kırklareli, Kahramanmaraş ve Muş illerinde devam etmektedir.

d. Mobil Ana Okulu Projesi

Ülkemizde maddî imkânları yetersiz ailelerin yaşadığı bölgelerde bulunan 36-72 ay çocuklarına ve onların ailelerine ulaşarak, okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak, farklı bölgelerde yaşayan çocukların özellikle dil gelişimine yönelik, eğitim programları yapmak, ebeveynleri çocuk eğitimi konusunda bilinçlendirerek, eğitim materyalleri ve programları düzenlemek amacıyla, yerel yönetimler ve üniversitelerle işbirliği yapılmaktadır. Okullaşma oranının en düşük olduğu kalkınmada öncelikli illerde Mobil Anaokulu Projesi uygulaması dikkate alınmaktadır. Anne-baba eğitimi, çocuk sağlığı, beslenmesi ve eğitimi vb. konularda toplumu bilinçlendirme çalışmalarının da yapıldığı Mobil Anaokulu Projesi bugün itibariyle İstanbul, Bursa, Gümüşhane, Konya, Malatya illerinde uygulanmaktadır. Van, Ankara, Denizli ve Balıkesir illerinde de uygulanması planlanmıştır. Diğer illerimizde de yaygınlaştırılması yönündeki çalışmalar devam etmektedir.

e. Yaz Okulu

Haziran 2004'te yürürlüğe konulan Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği gereğince, ana okullarında yaz aylarında da eğitimin devam etmesi sağlanmıştır. Bu projeden Temmuz ve Ağustos 2004 aylarında 6739 çocuk yararlanmıştır. Ayrıca, MEB ve Anne Çocuk Eğitim Vakfı işbirliği ile, Diyarbakır'da okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanamayan ailelerin çocuklarına yönelik Yaz Okulu Programı uygulaması başlamıştır.

3.4.1.2. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na Bağlı Programlar

a. Kreş ve Gündüz Bakımevleri

0-6 yaş grubundaki çocukların bakımlarını gerçekleştirmede bedensel ve ruhsal sağlıklarını korumak ve geliştirmek ve bu çocuklara temel değer ve alışkanlıkları kazandırmak amacıyla kurulan ve sunduğu hizmetler karşılığında ücret alan, yatılı olmayan sosyal hizmet kuruluşlarıdır. Bunların kreş bölümleri, 0-3 yaş grubuna hizmet verirken, Gündüz Bakımevi bölümleri 3-6 yaş grubuna hizmet vermektedir. Bu kurumlar birlikte açılabilirdiği gibi, yalnız kreş veya yalnız gündüz bakımevi şeklinde hizmet verenler de mevcuttur.

b. Çocuk Yuvaları

0-12 yaş arası korunmaya muhtaç çocuklarla gerektiğinde 12 yaşını dolduran kız çocuklarının bedensel, eğitsel, psiko-sosyal gelişimlerini sağlıklı bir kişilik ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamakla görevli ve yükümlü, yatılı sosyal hizmet kuruluşlarıdır.

Tablo 9'da görüldüğü gibi okul öncesi eğitim alan çocukların 400.173'ü MEB'e bağlı kurumlara, 20.089'u SHÇEK'e bağlı kurumlara, 14,509'u ise 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 191. maddesi uyarınca açılmış kurumlara devam etmektedir. Ülkemizdeki EÇE okul sayısı 16.012, derslik sayısı 27.339'dur. Bu veriler bize ancak 5-6 yaş grubuna ağırlıklı olarak eğitim verildiğini ve bu yaş grubunu 4-6 yaş arası grubunun takip ettiğini göstermektedir. Bu rakamlara göre 4-6 yaş grubunun sadece % 16'sı EÇE'den yararlanmaktadır. Sisteme bakıldığında kurumsal model içinde eğitimin ağırlıklı olarak sunulduğu kurumlar ana okulları ile ana sınıflarıdır. Ana okulu ve ana sınıfındaki sayısal gelişmeler 1992-2005 yılları itibariyle Tablo 10'da sunulmaktadır.

Türkiye'de kurumsal modelin iki önemli kurumu olan ana okulları ile ana sınıflarında okullaşma oranındaki gelişmeler ise Tablo 11'de sunulmaktadır. Buna göre okullaşma oranı 1991-92 döneminde yüzde 5.1 iken bu oran 2004-05 döneminde yüzde 16'ya yükselmiştir.

Tablo 9. 2004-2005 Öğretim Yılı Okul Öncesi Eğitim Kurumları, Çocuk ve Öğretmen Sayıları

		KURUM SAYISI	DERSLİK SAYISI	ÖĞRETMEN SAYISI	ÇOCUK SAYISI
	ANA OKULLARI	539	2.251	2.428	49.110
	ANA SINIFLARI	13.305	16.012	12.919	333.094
RESMİ	İlköğ. Genel Md. Bağlı Ok. Büny. Anas.	12.793	15.046	10.165	313.335
	Ortaöğretim Gn. Md.ne Bağlı Kurumlar	37	52	40	751
	Öğret. Eğt. Gn Md.ne Bağlı Kurumlar	2	2	1	27
	Erkek Tek. Öğrt. Gn. Md.ne Bağ. Kur.	46	67	178	753
	Kız Tek. Öğret. Gn. Md.ne Bağ. Kur.	309	630	2.397	8.479
	Tic. ve Tur. Öğrt. Gn. Md.ne Bağlı Kur.	15	24	32	353
	Din Öğrt. Gn. Md.ne Bağlı Kur.	7	12	3	100
	Özel Eğitim Gn. Md.ne Bağlı kur	42	72	59	377
	Çır. ve Yay. Eğt. Gn. Md'ne Bağlı Kur.	51	67	42	1.232
	Sağlık İşleri Dai. Bşk.na Bağlı Kur.	3	12	2	117
	Mobil Anaokulu	0	28	0	831
	Yaz Okulu	0	0	0	6.739
ÖZEL	TOPLAM	13.844	18.263	15.347	182.204
	ANA OKULU	326	960	981	11.371
	ANA SINIFI	241	1280	456	6.598
	TOPLAM	567	2.240	1.437	17.969
DİĞER KAMU	SHÇEK	1.166	5.850	3.716	20.089
KURUM VE	657 Sk. 191. Md'Ne göre açılan kuruluşlar	419	986	1.528	14.509
KURULUŞLARI	TOPLAM	1.605	6.836	5.246	34.598
GENEL TOPLAM		16.016	27.339	22.030	434.771
2004-2005 YILI ÇAĞ NÜFUSU (48-72 AY)					2.702.912
2004-2005 YILI OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE OKULLAŞMA ORANI (%)					16,1 %

Kaynak: M.E.B., 2005.

Tablo 10. Ana Okullarının ve Ana Sınıflarının Sayısı

YIL	ANA OKULLARI			ANA SINIFLARI			GENEL TOPLAM
	DEVLET	ÖZEL	TOPLAM	DEVLET	ÖZEL	TOPLAM	
1992-1993	35	160	195	4.104	106	4.210	4.405
1993-1994	49	160	209	5.377	134	5.511	5.720
1994-1995	65	152	217	5.658	161	5.819	6.036
1995-1996	79	140	219	5.998	208	6.206	6.425
1996-1997	100	155	255	6.294	237	6.531	6.786
1997-1998	129	182	311	6.356	332	6.688	6.999
1998-1999	189	219	408	7.200	368	7.568	7.976
1999-2000	269	237	506	7.665	400	8.065	8.571
2000-2001	301	262	563	7.996	437	8.433	8.996
2001-2002	348	262	610	8.524	509	9.033	9.643
2002-2003	418	279	697	8.807	153	8.960	9.657
2003-2004	483	300	783	11.230	199	11.429	12.212
2004-2005	539	326	865	13.305	241	13.546	14.411

Kaynak: MEB, 2005.

Tablo 11. Ana Okullarının ve Ana Sınıflarının Okullaşma Oranları (%)

YIL	%
1991-1992	5.1
1992-1993	5.2
1993-1994	6.1
1994-1995	7.3
1995-1996	7.6
1996-1997	8.9
1997-1998	9.3
1998-1999	10.0
1999-2000	10.2
2000-2001	10.3
2001-2002	11.0
2002-2003	11.7
2003-2004	13.2
2004-2005	16.0

Kaynak: MEB, 2005.

3.4.2. Ev Temelli Model

3.4.2.1. Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Yürütülen Programlar

a. Anne-Çocuk Eğitim Programı (AÇEP)

Sosyal ve ekonomik yönden olumsuz koşullarda yaşayan, ana sınıfına gitmeyen 6 yaşındaki çocuk ve annelere yönelik bir programdır. MEB Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından Halk Eğitim Merkezleri'nde haftalık üç saat süren grup toplantılarıyla gerçekleştirilmektedir. Halk Eğitim Merkezleri'nde görev yapan öğretmenler dört haftalık eğitim seminerleri ile yetiştirilmekte ve AÇEP'in uygulamasında görev almaktadır. Ayrıca, il koordinatörlerinin eğitim seminerleri ile yetiştirilmesi de Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) tarafından yapılmaktadır. Program 25 hafta süren haftalık grup toplantıları ile yürütülmekte olup 3 bölümden oluşmaktadır:

Anne Destek Programı: Her hafta, annelere sohbet şeklinde işlenen bu bölümde anneler, çocukların zihinsel, sosyal ve bedensel gelişimi, beslenme, hastalıklar, tuvalet alışkanlığı, disiplin yöntemleri, çocuğu dinlemek, annenin kendini duyurması gibi çeşitli konularda bilinçlendirilmektedir.

Zihinsel Destek Programı: Bu programda, anneye çocuk evde her gün beraber çalışmaktadır. Annelere, çocuklarına uygulamaları için verilen 8 hikaye kitabı ve 25 çalışma formuyla, çocuğun zihinsel gelişiminin desteklenmesi ve okula hazırlanması amaçlanmaktadır. Uygulama, ev ziyareti yapan öğretmenlerce de desteklenmektedir.

Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması: Sohbet şeklinde işlenen bu bölümde de anneler, kadın üreme sistemi, gebelikler ve doğum kontrol yöntemleri konularında bilinçlendirilmektedir.

b. Aile-Çocuk Eğitim Programı

Aile Eğitim Programı ve Gelişimsel Eğitim Programı yolu ile aile bireylerinin çocuk gelişimi, sağlığı ve disiplini konusunda bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve bu yolla çocuğun gelişiminin desteklenmesi ve ev ortamının zenginleştirilmesi amaçlanmaktadır. Programın hedef grubu sosyo-ekonomik yönden elverişsiz koşullarda yaşayan 0-6 yaş

çocukları ve aileleridir. Program, MEB koordinatörlüğünde Tarım Bakanlığı, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü ve Eğitim-Sen tarafından UNICEF desteğiyle uygulanmaktadır.

Program 0-2 yaşta çocuğu olan anneler için haftalık 40 dakika süren ev ziyaretleri, ayda bir defa yapılan grup toplantıları yolu ile yürütülmektedir. Bunun yanında 2-4 ve 4-6 yaşta çocuğu olan anneler için grup toplantıları ve 15 günde bir yapılan ev ziyaretleri yolu ile sürdürülmektedir. Gazi Üniversitesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı öğretim elemanlarınca 15 günlük kurslarla uygulayıcılar yetiştirilmektedir. MEB’de Halk Eğitim Merkezleri’nde görev yapan öğretmenler, Eğitim-Sen’e üye olan öğretmenler, Başbakanlık SHÇEK’da görev yapan Çocuk Gelişimi Uzmanı, Sosyal Çalışma Uzmanı, Psikologlar ve Tarım Bakanlığı’na bağlı olarak çalışan ev ekonomistleri programı uygulamaktan sorumludurlar. Program 12 oturumdan oluşmaktadır. Bu oturumların uygulanma sıklığı kurum bünyesindeki çalışmalara göre haftada bir ya da özellikle ulaşım güçlüğü olan kırsal bölgelerde ayda bir yapılabilir. Program iki bölümden oluşmaktadır (Temel, 2003):

Aile Eğitim Programı (AEP): 0-2, 2-4 ve 4-6 yaş çocuklarının anneleri için hazırlanan program içeriği farklılık göstermekle birlikte genel olarak çocuk gelişimi, bebek bakımı, çocukla iletişim, çocukta olumlu davranış geliştirme, oyun ve oyuncaklar, sağlık ve beslenme gibi konuları kapsamaktadır.

Gelişimsel Eğitim Programı (GEP): GEP çocuğun gelişim özelliklerine uygun olarak hazırlanmış haftalık programdır. Eğitimci programda yer alan etkinlikleri ev ziyareti ya da grup toplantılarında anneye öğretmekte, annenin uygulamalarını izlemektedir. Ayrıca eğitimci, evdeki artık malzemeleri kullanarak oyuncak yapımını da annelere göstermektedir.

0-4 yaş Aile-Çocuk Eğitimi Programı 1993-2003 yılları arasında 59 ilde, 248 öğretmen ile uygulanmış, 28.854 anneye eğitim verilmiştir. 2003 yılından itibaren 0-6 yaş Aile Çocuk Eğitimi Programı altı il (Ankara, İstanbul, İzmir, Mersin, Samsun, Diyarbakır) pilot olarak uygulanmaya başlanmıştır. Bu amaçla uygulayıcı sektörlerden toplam 120 uygulayıcı eğitilmiştir.

c. Anne-Baba-Çocuk Eğitimi Projesi

1997-1998 yılında MEB Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü tarafından başlatılan Anne-Baba-Çocuk Eğitimi Projesi, genç kızlara, anne adaylarına ve diğer kadınlar ve erkeklere

yönelik, aile bireylerini yetiştirmeyi amaçlayan bir programdır. İllerdeki Kız Teknik Öğretim Okulları tarafından uygulama şekli belirlenmektedir. Eğitim yetişkinlere okulda, yörede gezici kurslar veya ev ziyaretleri şeklinde gerçekleştirilebilmektedir. Kız Meslek Lisesi öğretmenleri alanları ile ilgili konularda uygulayıcı olarak görev almakta, ihtiyaçlar doğrultusunda sağlık ve emniyet personelinde de eğitimci olarak yararlanılmaktadır. Uygulama süresine bölgesel ihtiyaçlara göre karar verilmektedir. Saatlik, günlük, haftalık programlar şeklinde uygulanabilmektedir. Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü tarafından belirlenen konulardan seçilebilmekte ya da bölgesel ihtiyaçlar doğrultusunda yeni konular belirlenebilmektedir. Program Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı Kız Teknik Öğretim Okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin sorumluluğunda yürütülmektedir.

Ayrıca Üniversiteler, Devlet Hastaneleri, İl Sağlık Müdürlüğü, Sağlık Ocakları ile işbirliği yapılmakta; konu ile ilgili personel, eğitim görevlileri, tıp doktorları, diğer sağlık personeli, psikologlar, sosyal hizmet görevlileri konu içeriklerine bağlı olarak programa katılabilmektedir. Program 81 ilde devam etmektedir. Projenin devam ettiği 5 yıl boyunca toplam 1.399.741 kişiye ulaşılmıştır (Temel, 2003).

3.4.2.2. Diğer Kuruluşlar Tarafından Uygulanan Programlar

Ana-Baba Okulu

Bu projenin hedefleri anne-babaların çocuklarına istenilen davranış ve alışkanlıkları kazandırmalarına, çocuklarının özdenetim kazanmalarına, çocuklarının duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen bireyler olmalarına yardımcı olmalarını sağlamaktır. Projenin hedef kitle-i İstanbul ilinin gecekondü bölgelerinde yaşayan düşük sosyo ekonomik düzeydeki anneler ve babalardır. Ana-Baba Okulu programında yetişkin eğitiminde kullanılan ilkeler ve teknikler kullanılmaktadır. Programda kuramsal ve pratik bilgi ve becerilerin dengeli olarak kullanılmasına dikkat edilmektedir. Eğitim programı tartışma yöntemi kullanılarak grup çalışması şeklinde yürütülmektedir. Program sırasında slayt, tepegöz, tahta vb. araçlar kullanılarak yetişkin eğitimine uygun tekniklerden yararlanılmaktadır. İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi tarafından yürütülmektedir. Her ayın iki hafta sonunu içeren 16'şar saatlik programın 5 yıl boyunca devam etmesi planlanmıştır. Ana-Baba Okulu'nda anne ve babaların çocuklarına karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirmelerini sağlayarak çocukları ile sağlıklı bir şekilde iletişim kurabilmeleri için çeşitli konularda bilgi verilip onlara rehberlik edilmektedir. Ana-Baba Okulu'nda 33 saatlik bir eğitim dönemi içinde anne babalar bebeklik dönemi (0-2 yaş), okul

öncesi dönemi (3-6 yaş), temel ihtiyaçların kazanılmasında ailenin rolü, son çocukluk dönemi (6-12 yaş), ergenlik dönemi, çocuğun cinsel eğitimi, yaygın anne-baba tutumları, çocuklarla olumlu iletişim kurma yolları, çocuklarda uyum ve davranış bozuklukları, eğitim başarısını yükseltmede, sağlıklı ve mutlu insanlar yetiştirmede ailenin rolü, eşler arasındaki ilişkilerden doğan sorunlar, eşlerde problem çözme, çalışan anne ve çocuğu ve baba-çocuk ilişkisi konularında bilgiler verilmektedir. Programa önce İstanbul'da başlanmıştır. Daha sonra Ankara, İzmir, Gaziantep, Mersin, Ereğli, Bursa gibi çeşitli illerde uygulanarak yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. 24 ilde toplam 16.000 anne-baba programa katılmıştır (Temel, 2003).

3.4.2.3. Sivil Toplum Kuruluşlarının Erken Çocukluk Eğitimi Hizmetleri

a. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği

Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği (ÇYDD) 1999 yılından beri EÇE'ye farklı kanallardan destek vermektedir. Bu çalışmalarını aşağıdaki başlıklar altında toplamak mümkündür:

Ana Sınıflarının Donatılması: Bu çalışmalar valilik ve kaymakamlık aracılığıyla, Milli Eğitim Müdürlükleri'nin ilköğretim okullarında, ana sınıfı olmak üzere belirlediği boş sınıfların ana sınıflarına dönüştürülmesi için, ÇYDD'nin öncülüğünde, dileyen kişi ve kurumlardan gerekli olan malzeme ve araç gereçle, kitap, eğitim malzemesi, oyuncak vb. gereksinimlerin karşılanmasıdır. Ayrıca okulların bahçesine bir oyun parkı yapılması da sağlanmaktadır. Bu sınıfın sürekli ayakta tutulabilmesi için malzeme desteğinde süreklilik sağlanmaktadır. MEB de donatılmış sınıflara öğretmen ya da öğretici sağlamaktadır.

Bir başka donatıma destek de Bakanlığın boşalmış bir kamu binasını onarıp ana okulu olarak hazırlamasında ya da ödenek yetersizliğinden çok kısıtlı sayıda 4 sınıflı ana okulları yapmasında gerçekleşmektedir. ÇYDD'nin önderliğinde gönüllü kişi ya da kuruluşlar, 4 – 5 derslikli bir binayı tümüyle donatarak ve bahçeye bir oyun parkı koyarak bir ana okulunu oluşturmaktadırlar.

ÇYDD son 2 yılda yaptığı çalışmalarla 100 ana sınıfının açılmasına destek vermiştir. 2005 yılında bir sponsor firma ile 100 ana sınıfı ve oyun parkı yapmak üzere yeni bir proje başlatmıştır. Bunların 21'i tamamlanmıştır.

Okul Öncesi Eğitim Programlarına Destek Verilmesi: ÇYDD, EÇE programlarına var olan projelere mali katkı, çocuklara eğitim verme, öğreticileri hizmet içi eğitimden geçirme ve ana-babaları bilgilendirme gibi etkinliklerle de destek vermektedir.

Erken Çocukluğu Geliştirme Projesine Mali Destek: Erken Çocukluğu Geliştirme Projesi SHÇEK'in öncülüğü ve fon desteğiyle yürütülen bir projedir. Burada MEB, mevcut ve boş okullarını, (öğretimin yapılmadığı yaz aylarında) bu eğitime tahsis etmektedir. Bakanlık ve SHÇEK, valilik onayıyla, ilde mevcut ve çalışmayan Kız Meslek Lisesi – Çocuk Gelişimi Bölümü mezunu öğretmenleri belirlemekte ve 2 ay için bu eğitimcilere belli bir ücret ödenmektedir. Gerekli ama kısıtlı araç-gereç, beslenme vb. için Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü (Sosyal Yardımlaşma Vakfı'dan) ödenek vermektedir. ÇYDD 1999 yılından beri, Van, Batman, Diyarbakır, Muş, Bingöl, Hakkari ve Sultanbeyli'de SHÇEK'le Erken Çocukluğu Geliştirme Projesi yürütmüş ve bu yolla ortalama 8500 çocuğa okul öncesi eğitim sağlanabilmiştir.

Çocuklara Doğrudan Eğitim: Erken Çocukluğu Geliştirme Projesi kapsamında 1999 yılında Batman'da, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Ana Bilim Dalı işbirliği ile 100 çocuğa 2 ay boyunca tam gün eğitim vermiştir. Projede uygulanan eğitim programı yukarıda adı geçen üniversite tarafından hazırlanmıştır. Yine üniversiteden gelen 2 okul öncesi öğretmeni ve rehberlik psikolojik danışma bölümü öğrencileri, hizmet içi eğitimden geçirilerek bu programda eğitici olarak çalışmışlardır.

1999 Gölçük depreminin ardından İzmit bölgesinde açılan çadır okullarında yine üniversite işbirliği ile çocukların normalizasyon süreçlerine katkıda bulunmak için programlar gerçekleştirilmiştir. Burada uygulanan programlar İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Ana Bilim Dalı tarafından hazırlanmış ve uygulayıcı olan gönüllülere destek verilmiştir. Bu proje kapsamında okul öncesi dönem çocukları da dahil olmak üzere yaklaşık 3.000 çocuk destek almıştır.

Ana-Baba Eğitimi: Üniversitelerden uzman desteği alınarak Erken Çocukluğu Geliştirme Projesi'ne katılan çocukların aileleri ile aile planlaması, çocuk gelişimi ve çocuk sağlığı konularında bilgilendirme toplantıları yapılmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerine Hizmet İçi Eğitim: Erken Çocukluğu Geliştirme Projesi'nde görev alan öğretmenlere hizmet içi eğitim çalışmaları yapılmıştır. ÇYDD'nin ilişkide bulunduğu üniversitelerin ilgili uzmanlarından oluşan bu ekiplerce öğretmenlerin bir aylık, bir haftalık ya da iki günlük hizmet içi eğitim alması sağlanmıştır.

ÇYDD, okul öncesi yaz okulları usta öğretmenleri için İstanbul'da ve yerinde hizmet içi eğitim yoluyla 300 kişiye ulaşmıştır.

b. Anne Çocuk Eğitim Vakfı

Anne-Çocuk Eğitim Vakfı'nın çalışmalarının daha çok EÇE programları geliştirme ve uygulama alanında olduğu görülmektedir.

Anne Çocuk Eğitim Programı: Ev temelli erken çocukluk ve anne eğitim programıdır. Okul öncesi yaş dönemindeki çocukları bulunan anneleri hedeflemekte ve anneler yoluyla çocukları desteklemektedir. Kadınları annelik rollerinde güçlendirerek çocuklarının bilişsel gelişimine destek vermelerini sağlamaktadır. Program; Anne Destek Programı, Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması ve Zihinsel Eğitim Programı olmak üzere üç ana bölümden oluşmaktadır. Program 25 hafta boyunca haftada bir gün uygulanmaktadır. Türkiye'nin 70 ilinde MEB Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü ve SHÇEK Esirgeme Kurumu ile işbirliği içinde yürütülmektedir. Ayrıca Belçika, Almanya, Fransa, Hollanda, Bahreyn ve Ürdün'de çeşitli kurumlarla işbirlikleri ile uygulanmaktadır. Bugüne kadar 180.000 anne ve çocuğa ulaşılmıştır.

Anne Destek Programı: Anne Çocuk Eğitim Programı kapsamında geliştirilen Anne Destek Programı 3-9 yaş arası çocuğu olan annelere yönelik bir eğitim programıdır. Programın amacı çocuğun gelişimine katkıda bulunmak, çocuk ile anne arasındaki ilişkiyi güçlendirmek, çocuk gelişimi ve yetiştirilmesi konularında annelere bilgi ve destek vermektir. 10-13 hafta boyunca haftada bir gün olarak uygulanmaktadır. Bugüne kadar 4.000 kişiye ulaşılmıştır. MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü ile işbirliğinde uygulanmaktadır.

Okul Öncesi Veli Çocuk Eğitim Programı: Bu program okul-aile arasındaki işbirliğini güçlendirerek, çocuğa verilen eğitim desteğinin sürekli ve birbirini tamamlar nitelikte olmasını sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Çocukların zihinsel gelişimini, sözel ve sayısal becerilerini destekleyerek okula hazır başlamalarını sağlamaya yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bugüne kadar 14.000 kişiye ulaşılmıştır. MEB Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü ile işbirliği içinde ilköğretim okullarının ana sınıflarında uygulanmaktadır.

Yaz Ana Okulları ve Anne Destek Programı: Türkiye'nin sosyo-ekonomik açıdan yoksun bölgesinde bulunan 5-6 yaş grubundaki çocuklara ve annelerine yönelik birbirini tamamlayan iki programdır. 10 haftalık yaz okulları şeklinde uygulanmaktadır. Çocukları bilişsel, sosyal ve fiziksel açıdan desteklemek suretiyle okula hazırlamakta ve onlara eşit eğitim fırsatı sunmaktadır. Programın bir diğer hedefi ise özellikle kız çocuklarının okula

kaydedilmesini sağlamaktır. Aynı zamanda yaz ana okullarına katılan çocukların annelerine yönelik uygulanan eğitim programı ile annelerin çocuk gelişimi ve aile sağlığı hakkında bilinçlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bugüne kadar 1.650 kişiye ulaşılmıştır.

Aile ve Çocuk Eğitim Merkezi Kış Uygulamaları: Diyarbakır ilinin Alipaşa semtinde bulunan AÇEV Aile ve Çocuk Eğitim Merkezi'nde 2 yıldır 24 hafta süren bir okul öncesi eğitim programı uygulanmaktadır. Bu program ile okul öncesi yaş dönemindeki çocukların okula hazırlanmaları hedeflenmekte, ayrıca annelerine de Anne Destek Programı uygulanmaktadır. Bu merkezde bugüne kadar yaklaşık 250 kişiye ulaşılmıştır.

Baba Destek Programı: 2-10 yaş arası çocuğu olan babaları desteklemek amacıyla geliştirilmiş bir programdır. Onları çocuk gelişiminde daha olumlu ve aktif bir rol almaya teşvik etmektedir. Aile içinde daha demokratik bir tutum benimsemelerini, çocuk bakımı ve sağlığı ile ilgili bilgi sahibi olmalarını sağlayacak konular içermektedir. Babaların çocuklarıyla daha yakın ve doğru bir iletişim içine girmeleri konusunda onlara destek vermektedir. Program 3'er saatlik 13 oturum boyunca sürmektedir. Bugüne kadar 9.200 kişiye ulaşılmıştır. SHÇEK ve MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü ile işbirliği içinde uygulanmaktadır.

"Benimle Oynar mısın?" TV Programı: TRT işbirliği ile hazırlanmış eğlendirici ve eğitici bir çocuk programıdır. Okul öncesi gruptaki çocukları ve onların ailelerini hedeflemektedir. Hafta içi hergün 30 dakikalık bölümler halinde yayınlanan program dört sezondur TRT kanallarında yer almaktadır.

Aile Mektupları Projesi: Anne adaylarını ve 0-3 yaş dönemi çocuğu olan aileleri, hamilelik dönemi, doğum ve çocuğun fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimi konusunda bilgilendirmeyi hedefleyen 30 mektuptan oluşmuş bir bilgi-destek setidir. Hastanelerin yeni doğan ve çocuk klinikleri ile işbirliği içinde uygulanmakta, bilgi setleri AÇEV uzmanları tarafından verilen bilgilendirme seminerleriyle desteklenmektedir. Bugüne kadar 2.500 anneye ulaşılmıştır.

Çocuk İle İletişim Seminerleri: Okul öncesi ve ilköğretim dönemi (0-14 yaş) çocukların ailelerine yönelik olarak uygulanan kısa süreli (3,5-4 saatlik) eğitim seminerleridir. Seminerlerde; çocuk yetiştirme tutumları, çocukla iletişim, ailenin çocuk yetiştirme deki rolü ve olumlu disiplin yöntemleri gibi konular işlenmekte ve seminerler sırasında onların hayatında oynadıkları önemli ve destekleyici rolü anlatmak ve bu konuda bilinç oluşturma-

mak hedeflenmektedir. AÇEV'in uzman eğitimcileri katılımcı bir teknik uygulamaktadırlar. Burada temel olarak çocukların eğitimine aileler yoluyla katkıda bulunmak, çocuğun en yakın çevresi olan ailesine, onların hayatında oynadıkları önemli ve destekleyici rolü anlatmak ve bu konuda bilinç oluşturmak hedeflenmektedir. Bugüne kadar yaklaşık 2.000 anne ve babaya ulaşılmıştır.

7 Çok Geç Kampanyası: AÇEV, 0-6 yaş dönemi eğitimin yaşamsal önemi konusunda kamuoyunu bilinçlendirmek ve daha fazla çocuğa okul öncesi eğitim hizmeti sağlanabilmesi amacıyla “7 Çok Geç” adlı bir kampanya düzenlemektedir. 2 yıl sürecek kampanyanın ilk yarısında medya tanıtımı, kamuoyu bilinçlendirme çalışmaları ve çeşitli etkinlikler planlanmakta; ikinci yılında da oluşturulan kamuoyu ilgisi ve desteğinin somut bir sonuca yönlendirilmesi için kamu kurumları, bakanlıklar, ilgili grup/komisyon, danışmanlarla iletişim ve lobi çalışmalarının yürütülmesi planlanmaktadır.

c. Kadın Emegini Değerlendirme Vakfı (KEDV)

Kadın ve Çocuk Merkezleri Projesi (KÇM): SHÇEK'le protokol çerçevesinde yürütülen bu merkezler annelerin desteği ile kurulmaktadır. Merkezlerin kurulmasında anneler/kadınlar mahallelerde ihtiyaç belirlemesi yapmakta ve belirlenen ihtiyaca göre ya mahalle yuvası ya da oyun odası açılmaktadır. Binalar belediyeler tarafından sağlanmakta, kuruluş giderleri ise KEDV, belediye, özel sektör ve diğer STK'larca karşılanmaktadır. Kız meslek lisesi mezunları eğitici olarak çalışmaktadır. Merkezlerde eğitilen anneler idareci ya da grup lideri yardımcısı olarak görev almaktadırlar. Aileler eğitime aktif olarak katılmaktadırlar. Annelere/kadınlara yönelik ayrı bir mekanda sosyal ve ekonomik alanlarda eğitim ve beceri desteği de verilmektedir. Şimdiye kadar 15 merkez kurulmuştur. Yılda yaklaşık 1000'den fazla kadın ve çocuğa hizmet verilmektedir. Ayrıca, çeşitli illerden yaklaşık 20 yeni grup bu tür merkezler açmak üzere KEDV tarafından desteklenmektedir.

Merkezlerde 3-6 yaş için mahalle yuvaları ile anneler denetiminde ve profesyonel grup lideri eşliğinde yarım günlük oyun grupları ve oyuncak kütüphanesi faaliyetlerinin yanında 0-6 yaş için mahalle anneliği faaliyeti de yürütülmektedir. Bu eğitilmiş sertifikalı deneyimli anneler tarafından kendi evlerinde verilen bakım/eğitim hizmetleridir. Ayrıca mahallelerde ev ziyaretleri ile 0-3 yaş çocuk annelerine destek verilmekte ve anneler/kadınlar çocuk gelişimi ve eğitimi hakkında bilgilendirilmektedir.

3.5. Eğitim Standartları, Eğitim Programı, Eğitim Kalitesi

EÇE'nin içeriği, kapsamı ve uygulamaları ile ilgili (dar anlamda fiziksel ortam haricinde) temel standartlar yoktur. Kurumları denetleyen yetkili ve bilgili kişiler bulunmamaktadır. MEB'e bağlı kurumlarda EÇE sınıflarını ilköğretime bağlı, EÇE kökenli olmayan müfettişler denetlemektedir. SHÇEK'e ve diğer kurumlara bağlı hizmetler ise açılıştaki gerekli olan belirli koşulları sağladıktan sonra herhangi bir denetime tabi olmamaktadırlar.

MEB'e bağlı kurumların ayrı, SHÇEK'e bağlı kurumların ayrı eğitim programı bulunmaktadır. MEB'deki programda, merkezden bu yaştaki çocukların eğitimi için gerekli görülen "hedefler" ve "kazanılması beklenen davranışlar" saptanmıştır. Öğretmenlerin bu çerçevede kendi günlük, aylık ve yıllık eğitim planlamalarını yapmaları beklenmektedir. Sistemdeki tüm öğretmenler bunu geliştiremezken saptanan hedefler ve davranışlar bazı gelişim alanları için yeterli değildir. Çocukların edinmesi gereken birçok davranış çerçeve programda kapsamamıştır. Buna ek olarak belirtilen hedefler ve davranışlar ülkenin farklı yerlerinde, farklı koşullardaki çocukların bazılarının ihtiyaçlarını karşılarken, bazılarına çok uzak kalabilmektedir. Üstelik çocukların gelişim hızları da birbirinden farklıdır.

3.6. Eğitimcilerin Eğitimi ve Gelişmeler

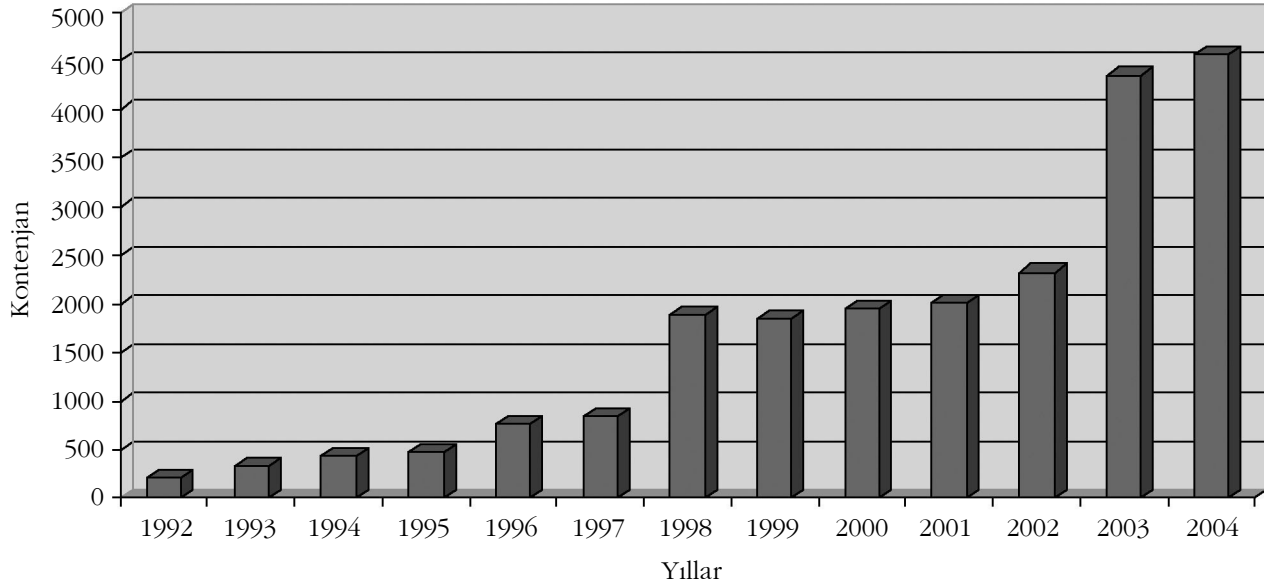
Türkiye'de EÇE kurumlarına eğitmen yetiştirme çalışmaları oldukça erken başlamıştır. Cumhuriyetin kuruluşundan sonra 1925 tarihinde Maarif Müfettişleri Kongresi'nde konu gündeme gelmiş ve bu ihtiyacın karşılanması için kız öğretmen okullarında bir şube açılması ve ana muallim mektebi açılması önerilmiştir. Daha sonra 1926 yılında İzmir'de ana muallim mektebi açılması kararı alınmasına rağmen bu gerçekleşmemiştir (Öztürk, 1998). Okul öncesi öğretmeni yetiştirmek için ilk defa 1927 yılında Ankara'da ana muallim mektebi açılmıştır (Oğuzkan, 1982). Bu okul 1930-31 yıllarında İstanbul'a taşınmış ve iki yıl hizmet verdikten sonra kapanmıştır. Hizmete artan talep doğrultusunda 1960'lı yıllarda öğretmen yetiştirmeye önem verilmeye başladığı görülmektedir (Oktay, 1999).

1961 yılında çıkan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 17. maddesi ile okul öncesi öğretmeni yetiştirme belirli esaslara bağlanmıştır. Bu çerçevede, öğretmen okullarından veya bu amaçla açılacak özel bölümlerden mezun olanlar ile yabancı ülkelerde buna denk öğrenim görmüş olanlar ve lise veya kız enstitüsü mezunu olup özel okul veya kursları başarı ile bitirenlerin ana okullarına öğretmen olarak atanabilecekleri belirtilmektedir. Bu

yasal çerçevede 1963-1964 öğretim yılında kız meslek liselerinde çocuk gelişimi ve eğitimi bölümleri açılmıştır. Bu okullar Talim Terbiye Kurulu'nun 1967 tarih ve 120 sayılı kararıyla okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştiren kurumlar olarak kabul olunmuştur (Oktay 1999). Daha sonra 1739 sayılı Kanunun 43. maddesi uyarınca okul öncesi öğretmenliği yetiştirme görevi yüksek öğretim kurumlarına devredilmiştir. 1979 yılında geliştirilen 2 yıllık ana okulu öğretmenliği ön lisans programı 1980-81 yıllarından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. 1982 yılından itibaren ise yüksek öğretim kurumları ve yüksek öğretmen okulları bünyesinde de uygulanmaya geçilmiştir. 1987 yılından itibaren ana okulu öğretmeni yetiştirme mesleki eğitim ve sanat eğitimi fakültelerinin yanı sıra eğitim fakültelerinde uygulanmaya başlamıştır. 1991-1992 öğretim yılından itibaren ana okulu öğretmenliği programı 4 yıla çıkarılmış ve eğitim fakülteleri bünyesinde okul öncesi öğretmeni yetiştirmeye başlanmıştır. Bugün okul öncesi eğitim, eğitim fakültelerinin yeni yapılanması içinde, ilköğretim bölümünün içinde bir anabilim dalı şeklinde programlarını yürütmektedir (Oktay, 1999).

2005 yılı itibariyle toplam 33 üniversitede Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı bulunmaktadır. Bunların bir tanesi Açık Öğretim Üniversitesi olup 9'u ikinci öğretimde de okul öncesi öğretmenliği lisans programı uygulamaktadır. Bunun dışında 1 üniversitede Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, 2 üniversitede Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği ve 1 üniversitede Ana Okulu Öğretmenliği lisans programları vardır. Şekil 4 okul öncesi öğretmenliği lisans programlarının kontenjanlarının yıllara göre dağılımını göstermektedir.

Şekil 4. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Kontenjanının Yıllara Göre Dağılımı



Kaynak: YÖK, 2004.

Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi mezunları ve Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ana bilim dalı mezunları dört yıl okul öncesi öğretmenliği alanına yakın bir eğitim görmüş olmalarına rağmen öğretmen olamamaktadır. Bir uygulamaya göre Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün 2000 yılında Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü ile imzaladığı 3 yıllık protokol çerçevesinde 2 yıl teorik ders, 1 yıl da pratik gören kişiler “kadrosuz usta eğitici” adıyla öğretmenlik yapabilmektedir. Bu ulaşılan çocuk sayısını yükselten bir uygulama olmasına rağmen, açığı kapatacak nitelikte değildir. Ayrıca, bu modelin öğretmenlik mesleği için etkili olup olmadığı tartışma konusudur. MEB'e bağlı okullarda sadece dört yıllık üniversite eğitimi alanlar öğretmen olabilirken SHÇEK'e bağlı okullar için böyle bir koşul söz konusu değildir.

MEB 2005 yılında 500 kadrolu okul öncesi öğretmeni atarken, 10000 kadrosuz usta eğitici atamıştır. Bu durum öğretmen açığının dört yıllık öğretmenlerle kapatılması yerine daha ucuz olan kadrosuz usta eğiticilerle kapanmasıdır. Ayrıca dört yıllık üniversite mezunları da kadrolu öğretmen yerine kadrosuz usta eğitici olarak atanabilmektedir.

3.7. Erken Çocukluk Eğitimi İle İlgili Bütçe ve Finansman Olanakları

EÇE zorunlu eğitim kapsamı dışında olmakla birlikte önemli bir finansman ihtiyacı doğurmaktadır. Finansman ihtiyacının önemli bir kısmı kamu bütçesinden karşılanmaktadır.

3.7.1. Bütçe ve Erken Çocukluk Eğitimi

Türkiye’de kamu bütçesi önemli sınırlamalar ile karşı karşıya bulunmaktadır. Kamu borç stokunun oluşturduğu yüksek faiz harcamaları bir yandan bütçeyi sınırlarken, uygulanan istikrar ve enflasyonla mücadele programı gereği kamu harcamaları sınırlandırılmaktadır. Bu çerçevede eğitim bütçesi de bu sınırlamalardan olumsuz etkilenmektedir. Buna karşın eğitime ayrılan bütçe arzu edilen seviyede olmamakla birlikte artmaktadır. Türkiye’de EÇE’ye ilişkin kamu harcamaları MEB bütçesi içinden ayrılan pay ile yapılmaktadır.

Bu çerçevede Tablo 12, 2005 yılı bütçesi içinde eğitim ve okul öncesi eğitim harcamalarının payını göstermektedir. Okul öncesi eğitim harcamalarının toplam bütçe içindeki payı binde 1, MEB bütçesi içindeki payı ise yüzde 1 seviyesindedir ve çok yetersizdir.

Tablo 12. Okul Öncesi Eğitimin 2005 Yılı Bütçesi İçindeki Payı

	BÜTÇE-PAY (TRİLYON TL)	KONSOLİDE BÜTÇE (% PAY)	MEB BÜTÇESİ (% PAY)
Milli Eğitim Bakanlığı	12.854	10.6	100.0
İlköğretim	7.405	6.1	57.0
Okul öncesi eğitim	130	0.1	1.0

3.7.2. Finansman Olanakları

Türkiye’de EÇE harcamalarının finansmanında üç ayrı grup yer almaktadır. Bunlar kamu kesimi, kullanıcılar ve özel sektördür.

a. Kamu Kesimi

Türkiye’de EÇE hizmetlerinin büyük bir bölümünü kamu sunmaktadır. EÇE almakta olan çocukların yüzde 93’ü kamusal hizmet almakta olup, bu hizmetlerin maliyetinin büyük

bölümünü kamu karşılamaktadır. Kamu EÇE hizmetleri için konsolide merkezi bütçesinden kaynak ayırmaktadır. MEB ile diğer ilgili hizmet veren bakanlıklar bütçelerinden EÇE için kaynak ayırmaktadır. Burada hizmetin farklılaşmasından kaynaklanan dağınıklık bütçe ve finansman olanaklarında da yaşanmaktadır.

MEB, EÇE için en yüksek kaynak ayıran bakanlıktır. Ancak MEB bütçesinden EÇE için ayrılan kaynak 2005 yılında sadece yüzde 1'dir.

8. Beş Yıllık Kalkınma Planı ile MEB'in yıllık programlarında ortaya koyduğu hedefler için çok daha geniş kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır. EÇE ilköğretime göre öğrenci başına daha fazla harcama gerektiren bir eğitimidir. EÇE'de her bir sınıftaki öğrenci sayısı yönetmeliklerde ana okullarında 20, ana sınıflarında ise 25 ile sınırlandırılmıştır.

MEB, EÇE'nin kurumsal modelinin finansmanında ağırlıklı olarak yer almaktadır. Ancak mevcut bütçe olanakları ile EÇE'ye verilen destek sınırlı kalmaktadır.

b. Kullanıcılar

Türkiye'de kamunun sunduğu EÇE hizmetleri ücretlidir. Ancak kullanıcı ücreti sadece yiyecek giderlerini ve işletme maliyetinin bir kısmını kapsamaktadır. Ücretler her yıl iki kez, her il ve ilçe için yerel bazda belirlenmektedir. EÇE hizmeti zorunlu olmadığı için, belirlenen ücretlerde herhangi bir indirim yapılmamaktadır. Sadece yüzde 10 kapasite ayrılan şehit, özürlü veya çok fakir ailelerin çocuklarından ücret alınmamaktadır. Ayrıca hizmet veren kurumlar ailelerden isteğe bağlı olarak alabilmektedir.

2004 yılı sonu itibariyle İstanbul'da devletin ana okulları ve ana sınıfları için aylık ücret ortalama 100 milyon TL seviyesindedir. Bu aylık ücret, ortalama gelir seviyesi ve dağılımı dikkate alındığında çoğu aile için yüksektir. Buna bağlı olarak EÇE hizmetlerine en fazla ihtiyaç duyan fakir ailelerin çocukları bu hizmetten yararlanamamaktadır.

DİE'nin 2002 yılı eğitim harcamaları araştırması EÇE hizmetlerine yapılan harcamaların küçük bir bölümü oluşturduğunu göstermektedir. Çocukları devlet okullarında okuyan hanelerde toplam eğitim harcamalarının sadece yüzde 0.3'ü EÇE hizmetlerine harcanmaktadır. Bu da çocuk başına yaklaşık 57.6 milyon TL'ye karşılık gelmektedir. Çocukları özel okullara gidenler için bu rakamlar sırasıyla yüzde 0.5 ve 3.5 milyar TL'dir.

c. Özel Kaynaklar

Türkiye’de EÇE hizmetlerinden faydalanan çocukların sadece yüzde 7’si özel sektöre ait kurumlara kayıtlıdır. Kâr amacıyla kurulan ve işletilen özel ana okulları, ana sınıfları ve gündüz bakımevleri daha çok büyük kentlerde bulunmaktadır. Bu kurumlara devam eden yaklaşık 26 bin çocuğun 14 bini İstanbul, Ankara ve İzmir’de bulunmaktadır. Dokuz ilde hiçbir özel kurum bulunmamaktadır. Özel kurumlar doğal olarak ücretleri ödeme kapasitesi daha yüksek olan yüksek gelir grubu ailelerin yaşadıkları gelişmiş illerde yoğunlaşmaktadır.

3.8. Erken Çocukluk Eğitiminde Sorunlar ve Kısıtlar

MEB’in EÇE’ye bakış açısını dayandırdığı ilkeler, aslında bu sistemde olması gereken ilkelerdir. Çocuğun ve ailenin etkin katılımını sağlamak, eğitimin çocuğun gereksinimlerine uygun olması, demokratik yaklaşım, eğitimin çocuğun bildiklerinden başlayarak ve deneyerek öğrenmesine fırsat tanınması, oyunun önemi, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemesi, özgüven ve öz denetim kazandırılması, yaratıcı/eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gibi noktaları da içeren bu ilkeler, EÇE için olumludur.

Ancak, kurum temelli sistemlerde, sunulan hizmetin içeriğinin niteliği çok önemlidir. Son yirmi yıldır hızlı bir toplumsal değişimden geçen Türkiye’de kırdan kente göç çok yoğun yaşanmaktadır. Kent ortamında tek maaşla geçinemeyen ailelerde kadınlar da işgücüne katılmaya başlamış, göç ile geleneksel geniş ailenin ve ailelerin sosyal destek mekanizmalarının yok olması sonucu ortaya çıkan ihtiyaç neticesinde kurum merkezli okul öncesi eğitim kurumlarında hızlı bir artış yaşanmıştır. Ancak kurumlar hızla ve daha çok büyük kentlerde artarken, bu kurumların EÇE kökenli olmayan kişilerce yapılan yetersiz denetimi ve kontrolü, anne-babaların düşük beklentileri, sistemin sorumluluğunun farklı devlet kurumlarına dağılmış olması, genelde nicelik açısından zayıf bir EÇE sisteminin gelişmesine neden olurken, mevcut sistemler arasında niceliksel farklılıklara da yol açmıştır. Mevcut hizmetler iki yaklaşım içinde sunulmaktadır: Salt bakım kurumları ve eğitim kurumları. Çoğu kurumda salt bakım sunulmaktadır (Bekman, 1997; Kağıtçıbaşı, Bekman ve Sunar, 1993). Oysa çocuğun gelişimi ile ilgili kazanımlar ancak iyi ve nitelikli EÇE programlarıyla sağlanabilmektedir. Mevcut sistemde görülen sorunlar ve kısıtlar aşağıda sunulmaktadır.

a. Tek Eğitim Modelinin Olması

Hizmetin sadece kurum merkezli olması, bu hizmete ulaşımı büyük oranda etkilemektedir. Ayrıca 4-6 yaşlarına ağırlık verilmesi, geri kalan diğer çocukların hizmetten faydalanamadığı anlamına gelmektedir. Devletin şimdiye dek benimsediği yaklaşım böyle olunca, ulaşılan çocuk sayısı her zaman yetersiz kalacaktır.

b. Hedef Kitleye Ulaşılamaması

Türkiye genelindeki EÇE kurumlarının çoğu büyük illerde ve ülkenin batısında yer almaktadır. Sistemde yaygın olan hizmetler de özel olup ücretlidir. Oysa ülkemizde risk grubu olarak adlandırılan, içinde bulunduğu şartlar açısından gelişimi en fazla tehdit altında olan, okul öncesi eğitimden en fazla faydayı sağlayacak çocuklar ülkemizin görece daha az kalkınmış doğu kesiminde, özellikle de kırsal bölgelerde yaşamakta ve paralı olan hizmetlerden faydalanamamaktadır. Bu, hedef kitleye ulaşmada büyük bir sorundur.

c. Erken Çocukluk Eğitimi Amacının Dar Tanımı

Erken çocukluk gelişimi programlarına genelde sadece ilköğretime hazırlık açısından bakılmakta olup tüm sistem buna göre planlanmaktadır. Oysa ilk bölümde de ele alındığı gibi, okula hazır olma erken çocukluk eğitimi ve gelişimi programlarının sağladığı artılardan sadece bir tanesidir. Özellikle risk altında yaşayan çocuklara yönelik sunulması gereken “müdahale” ve “risk önleyici” yaklaşımlar sunulmamaktadır. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda 2005’te çağ nüfusunun yüzde 25’i hedeflenmiş olmakla birlikte, buna ulaşmadaki önceliğin hangi amaç grubuna verileceği, gelişimleri içinde bulundukları şartlar açısından risk altında olan çocukların varlığı ve onlara acilen ve öncelikli olarak ulaşılması gerektiğine değinilmemiştir.

d. Standart Eksikliği ve Denetim Yetersizliği

EÇE’nin içeriği, kapsamı ve uygulamaları ile ilgili (fiziksel ortam haricinde) temel standartlar yoktur. Üstelik MEB’e ve SHÇEK’e bağlı kurumların ayrı müfredatı vardır. Standartlar olmadığı için de, bu kurumları denetleyen yetkili ve bilgili kişiler bulunmamaktadır. Kurum merkezli EÇE sınıflarını ilköğretime bağlı, EÇE kökenli olmayan müfettişler denetlemektedir.

e. Eğitim Programının Merkezîliği

Merkezi bir çerçevenin çizildiği eğitim programı, ülkenin farklı yerinde, farklı koşullardaki çocukların bazılarının ihtiyaçlarını karşılarken, bazılarına yetersiz ve yabancı olabilmektedir. Üstelik çocukların gelişim hızları da birbirinden farklı olduğundan, merkezden bir takım öğrenme standartları belirlense bile, uygulamaların esnek bırakılması gerekmektedir. Örneğin MEB'in okul öncesi eğitimi için belirttiği ilkelerden biri, çocukların güzel Türkçe konuşmalarına özen göstermektir. Amaç bu olmasına rağmen çok yakın zamanda Aksu-Koç, Taylan, Bekman (2002) tarafından Türkiye'nin İstanbul, Diyarbakır ve Van illerinde hizmete duyulan ihtiyaçların belirlenmesi için dil yetisi üzerine yapılan karşılaştırmalı araştırma, araştırmanın yapıldığı illerde bazı çocukların ilköğretim eğitim sistemine Türkçe bilmeden veya yetersiz düzeyde Türkçe bilerek geldiklerini ortaya koymuştur. Bu çocukların dil eksikliğini kapatmalarına destek olacak yaygın programlar henüz yoktur. Böylesi sorunlar başka gelişim alanlarında da ortaya çıkabilmektedir.

f. Öğretmen Yetiştirmedeki Yetersizlikler

Mevcut öğretmen sayısı yetersizdir. Halihazırda MEB'e bağlı okullarda sadece dört yıllık üniversite eğitimi alanlar öğretmen olabilirken SHÇEK'e bağlı okullar için böyle bir koşul konusu değildir. Üstelik Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi mezunları ve Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ana bilim dalı mezunları dört yıl okul öncesi öğretmenliğine çok yakın bir eğitim almış olmalarına rağmen öğretmen olamamaktadır.

Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün 2000 yılında Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü ile imzaladığı 3 yıllık protokol çerçevesinde 2 yıl teorik ders, 1 yıl da pratik gören kişiler "kadrosuz usta eğitici" adıyla öğretmenlik yapabilmektedir. Bu ulaşılan çocuk sayısını yükselten bir uygulama olmasına rağmen, açığı kapatacak nitelikte değildir.

g. Sağlıklı İstatistiklerin Olmaması

Önemli sorunlardan biri EÇE ile ilgili sağlıklı istatistiklerin bulunmamasıdır. Bakanlığın web sayfasındaki bilgiler, yukarıda da değinildiği gibi, yeterince ayrıntılı değildir, açıklamaları eksiktir. İstatistikler incelendiğinde sayıların doğruluğu sorgulanmaktadır. Oysa sağlıklı planlama ve politika üretme, sağlıklı program geliştirme ancak doğru verileri temel alması ile mümkün olabilmektedir.

3.9. Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin Mevcut Durumunu Değerlendiren Çalışmalar

Bu bölümde Türkiye’de yapılan bazı çalışmalara yer verilmektedir. Bu araştırmalar EÇE’nin mevcut uygulamaları ve sistemin iyileştirilmesi için yapılması gerekenler hakkında bilgi vermektedir.

3.9.1. Eğitim Programlarının Etkililiği

EÇE programlarının etkisi birçok farklı çalışmaya konu olmuştur. Bu çalışmaların bir kısmı eğitim programı, öğretmen davranışları, sınıfların fiziksel durumları ve bu özelliklerin kalite ile ilişkilendirilmesi üzerine eğilirken, bir grup çalışma da programların çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri üzerinde durmuştur.

Mevcut kurumsal EÇE sistemindeki eğitim kalitesini irdeleyen bir çalışma (Bekman, 1997, 1992; Kağıtçıbaşı, 1996; Kağıtçıbaşı, Sunar & Bekman, 1993) kurumun amacının fiziksel donanımı, mevcut malzemelerin niteliğini, sayısını, öğretmen-çocuk oranını ve öğretmen davranışlarını etkilediğini saptamıştır. Eğitim amaçlı kurumlar salt bakım amaçlayan kurumlara kıyasla yukarıda belirtilen öğeler açısından farklılıklar göstermiştir. Eğitim amaçlı kurumlarda fiziksel düzenlemenin çocuğun çok yönlü gelişimini destekleyen bir biçimde olduğu, gerekli araç ve gereçlerin bulunduğu, öğretmen davranışlarının ve programın çok yönlü gelişimi amaçladığı ve grupların çok kalabalık olmadığı görülmüştür. Kurumun amacı eğitimin her aşamasını etkilemekte ve dolayısıyla çocuğun gelişiminde etkileyici bir faktör olmaktadır. Ayrıca, eğitim amaçlı kurumlardaki çocukların oyun davranışları incelendiğinde bu kurumlardaki destekleyici ortamın düşük sosyo-ekonomik düzeyin olumsuz etkisini ortadan kaldırdığı gözlenmiştir. Eğitim amaçlı merkezlere giden düşük sosyo-ekonomik sınıftan gelen çocukların orta sosyo-ekonomik sınıf çocuklara göre daha karmaşık ve daha gelişmiş oyunlar oynadıkları bulunmuştur (Bekman, 1982).

EÇE programlarının çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalar olumlu sonuçlar vermektedir (Gürkan, 1979; Zembat&Tokol, 1996). Kurumlara devam eden çocukların zihinsel gelişimleri ve dil becerilerinin merkezlere gitmeyenlere kıyasla daha iyi olduğu ve ilköğretim okullarına daha hazır başladıkları bulunmuştur. Ayrıca bu çocukların duygusal gelişimlerinin, akademik yetenek ve bilgilerinin daha iyi olduğu saptanmıştır. EÇE’nin sınıf içi davranışlara ve kişisel yardım becerilerine olumlu katkıları da bulunmuştur (Başal, 2000; Dinçer&Demiriz, 2000).

3.9.2. Erken Çocukluk Eğitimi Kurumlarında Fiziksel Koşullar

Bu alanda yapılan araştırmalarda birbiriyle çelişen sonuçlar ortaya çıkmıştır. Dinçer'in (2000a) çalışması İstanbul'da 88 okul öncesi kurumda gerçekleştirilmiş olup, Lovell ve Harms tarafından geliştirilmiş olan bir değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Merkezlerin 1/3'ü güvenlik, oyun alanlarının işlevliliği ve çocukları izlemenin kolaylığı açılarından yapılan değerlendirmede zayıf bulunmuştur. Fiziksel koşullarla ilgili başka bir araştırma Oktay, Zembat, Önder, Güven & Fathi, (1994) Ankara'da 25 kurumun fiziksel konumunu değerlendirmiştir. Sonuçlar fiziksel şartların çocuğun gelişimi açısından uygun olduğu, farklı faaliyet alanlarının bulunduğu ve çocukların oyuncaklara bağımsız olarak ulaşabildiğini göstermektedir.

Farklı sosyo-ekonomik bölgelerdeki ana okullarında altı yaş çocuklarının okuma-yazma becerileri ve materyalleri açısından çevrelerinin değerlendirilmesi üzerine yapılan çalışmada ana okullarında okuma-yazmaya hazırlık doğrultusunda çevre düzenlemesinin yapılması, kütüphanelerin zenginleştirilmesi, sınıflarda kitap köşesi, sınıflarda yazı materyalleri köşesi, büyük kütüphane ziyaretleri, okumanın yaşam boyu alışkanlığa dönmesini sağlayacak faaliyetler, eğitimci ve ailelerin bu konuda bilinçlendirilmesi, çocuğun okuma-yazmanın önemini hissetmesinin sağlanmasına gerek olduğu bulunmuştur (Üstün & Akman, 2003).

3.9.3. Erken Çocukluk Eğitimi Kurumlarında Program

Mevcut eğitim programlarının niteliğini araştıran çalışmalarda (Oktay, Zembat, Önder, Güven ve Fathi, 1994) 522 kayıtlı okul arasından seçilen 280 okuldan alınan bilgiler doğrultusunda MEB'e bağlı olan merkezlerde merkezi programın, SHÇEK'e bağlı olan merkezlerde ise öğretmenler tarafından geliştirilen programların uygulandığı belirtilmektedir. Programların hazırlanmasında çocukların gelişim düzeylerinin hedef alındığı, bireysel farklılıkların ise, göz önüne alınmadığı bulunmuştur. Mevcut malzeme ve oyuncakların da programın geliştirilmesinde rol oynadığı ve eldeki malzemelere göre program geliştirildiği de gözlenmiştir. Öğretmenlerin çoğu programda çocuğun tüm gelişiminin amaçlandığını belirtmektedirler.

Programlarda bilgisayar kullanımı ise bir başka tartışmaya açık konu olmuştur. Merkezlerin bilgisayarı hem eğlence hem de eğitim amaçlı kullandıkları belirtilmiştir (Oktay

& Zembat, 1997). İstanbul'da farklı okullarda 50 idareci ve 132 öğretmen arasında yapılan araştırmada, katılımcıların yüzde 50'si bilgisayarın eğitim müfredatı üzerindeki faydaları konusunda olumlu görüş bildirirken yüzde 50'si olumsuz olduğunu belirtmişlerdir. Tabii ki bu sınırlı bir örneklemden toplanmış bilgiler olup genel durumu temsil etmemektedir.

EÇE'de farklı programlar geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Ancak bu çalışmalar genelde deney aşamasında kalmıştır. Bu bağlamda Dinçer&Güneysu (1997), problem çözme becerisi edindirici bir program geliştirip onun da değerlendirme çalışmasını yapmışlardır. Gerek arkadaşlarla gerekse annelerle ilgili problem çözme becerileri incelenmiş ve programdan geçen çocukların programdan geçmeyenlere kıyasla bu becerilerde daha iyi oldukları bulunmuştur. Ayrıca programdan geçenlerin arkadaşları ile problemlerini, anneleri ile problemlerinden daha iyi çözdükleri bulunmuştur. Önder & Kamaraj, (1998) sekiz haftalık bir pedagojik drama programının sosyal ve duygusal gelişim üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Bu programdan geçenlerin sosyo-duygusal gelişimlerinin geçmeyenlerden daha iyi olduğunu bulmuşlardır. Son zamanlarda Oktay ve Aktan-Kerem (2001) "Okula Hazırlık Program"nın değerlendirmesini yapmışlardır. Araştırma, altı haftalık ve günde 60-90 dakikalık programın çocuğun okuma yazma öncesi becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Şenocak, Erdoğan, Ünver Sucuka ve Bekman (1998) tarafından geliştirilmiş, çocuğu okula hazırlayan ve okul-aile işbirliğini destekleyen Okul-Aile-Çocuk Eğitim Programı'nın değerlendirme çalışması, programdaki çocuklarda okul öncesi sözel ve sayısal becerileri geliştirdiğini göstermiştir (Bekman & Topaç, 1999). Ayrıca programa katılan annelerde daha olumlu çocuk yetiştirme davranışları gözlemlenmiştir. Çocuklara ilkokulun birinci sınıfında tekrar ulaşıldığında onların birinci sınıfta daha başarılı oldukları bulunmuştur. Ayrıca bu çocuklar öğretmenleri tarafından da daha çalışkan, dikkatli, okula hazır ve uyumlu bulunmuşlardır. Velileri de çocuklarının okulda başarılı olduklarını ve okulun beklentilerini karşıladığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, okul ve aile işbirliğinin kurulduğunu da vurgulamaktadırlar.

3.9.4. Öğretmenlerin Davranış ve Yaklaşımları

Öğretmenlerin bağlı oldukları kurum, medeni durumları, tecrübeleri, işten duydukları tatmin, sınıf yoğunluğu, çalıştıkları çocukların yaş grupları ve maaşları ile doğru orantılı olarak yaklaşımlarını inceleyen çalışmalar yapılmıştır.

Bu araştırmalar içinde dört üniversiteden 248 okul öncesi ğretmenliği ğrencisi ile yapılan araştırmada birçoğu ilk tercihinin okul öncesi öğretmenlik programı olmadığını ancak bu programa başladıktan sonra memnun olduklarını belirtmiştir. (Dinçer, 2000 b). Erkan, Tuğrul, stn, Akman, şendoğdu, Kargı, Boz, Güler (2002) tarafından yapılan benzer bir çalışmada ise okul öncesi ğretmenliğinde okuyan adaylar bu bölümün kendilerinin ilk beş tercihleri içinde yer aldığını ve genellikle bölümle ilgili olumlu duygu ve düşünceler içinde olduklarını da belirtmişlerdir. Okul ncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerden mesleğini isteyerek seçenlerin daha demokratik oldukları, işlerinden daha tatmin oldukları bulunmuştur (Haktanır, 2005).

Turla, Tezel ve Avcı'nın (1997) yaptığı çalışmada daha uzun yıl iş tecrübesi olan ve eğitim seviyesi daha düşük olan öğretmenlerde yeni tekniklere uyum konusunda zorluklar olduğu bulunmuştur. Demografik özelliklere göre ğretmen davranışlarının irdelendiği araştırmada gençler, bekar olanlar, 15 yıldan fazla ve 5 yıldan az bir süredir çalışanlar ve içinden tatmin olmayanlar arasında daha otokratik eğilimler gözlemlenmiştir (Zembat&Bilgin, 1996). Bu ğretmenlerin çocukların istek ve düşüncelerine önem vermedikleri, baskıcı tutum sergiledikleri ve birçok kural koydukları bulunmuştur. Aynı çalışmada ortaya çıkan bir diğer bulgu ise daha az kalabalık gruplarla ve yarım gün çalışan öğretmenlerin daha demokratik olduğu şeklinde-dir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili davranışlarında hizmet yıllarına ve eğitim formasyonuna göre farklılık olup olmadığını inceleyen bir araştırmada “demokratik” ve “serbest” davranışların birbirine yakın oranlarda olduğu bulunmuştur (Akman, rt, Okyay, zden, 2004).

Hizmet içi eğitim de EE'nin bir diğer önemli parçasıdır. Yapılan araştırmada hizmet içi eğitimin öğretmenler arası ilişkileri geliştirmesi, yaptıkları işi değerlendirmeleri ve bilgilerini tazelemeleri açısından önemli olduğu belirtilmiştir (Oktay & Zembat, 1997). Ancak alanda çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim çalışmalarında katılım oranlarının oldukça düşük olduğu görülürken, idarecilerin yöneticilikle ilgili hizmet içi eğitime katılmadıkları sap-tanmıştır (Haktanır, 2005).

Tuğrul & elik (2002) tarafından, çalışan kadın ana okulu ğretmenlerinin tkenmişlikleriyle ilişkili faktörler üzerine yapılan araştırmada; tükenmişlik duygusal, kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt ölçekleriyle ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda yaş, mesleki tecrübe, medeni

hal ve gelir-gider değişkenlerinin ayrı ayrı ilişkisi belirlenmiştir. Çalışmada tükenmişlikle eğitim ve çalışılan kurumun niteliğinin ilişkili olduğuna yönelik bulgular vardır. Ayrıca Argun ve İkiz (2003) duygusal kararlılık yaşayan, aile ilişkileri iyi olan, dolayısı ile anti-sosyal eğilimleri ve nevrotik eğilimleri düşük olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin de düşük olduğunu belirlemiştir.

3.9.5. Okul Öncesi Eğitim Merkezlerine Katılan Öğrenciler Üzerinde Yapılan Çalışmalar

Okul öncesi eğitim alan ve almayan 4-6 yaş arası, öğrenciler ile ilgili yapılan bir araştırmada kavram gelişimi konusunda farklılıklar görülmüştür. Okul öncesi eğitimden yararlanan çocukların diğer çocuklara göre daha başarılı oldukları belirtilmektedir (Arı, Üstün, Akman, Etikan, 2000).

Haktanır&Aktaş (1994) ve Önder (1999) sosyo-ekonomik durumun 4-5 yaşlarındaki çocukların benlik kavramı ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Okula hazırlık konusunda yapılan çalışmalarda ise 5-6 yaş arası olan ve yüksek sosyo-ekonomik sınıftan gelen çocukların okuma yazma becerilerinin daha iyi olduğu bulunmuştur (Oktay, 1980).

Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 6 yaş grubu çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleriyle ilgili çalışma düşük, orta ve yüksek gelirli ailelerin çocukları olmak üzere toplam 143 çocuk arasında yapılmıştır. Analiz sonucunda sosyo-ekonomik düzeylerle okul olgunluğu arasındaki fark önemli bulunmuştur (Üstün&Akman, Uyanık, 2000). Çalışma sonuçları EÇE programlarının çocukların okul dönemine geçişi daha yumuşak yaşamalarını sağladıkları doğrultusundadır.

Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların gelişimlerini değerlendiren Arı, Bayhan, Üstün ve Akman (2002) sosyo-ekonomik farklılığın çocukların gelişimlerini etkilediğini bulmuştur.

Okul öncesi dönemde olan çocuklarda rastlanan uyum bozuklukları ve bozukluklara ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmada, çocuklarda görülen bu tür davranışlar erkenden fark edildiğinde, gerekli önlemler alınıp iyileştirici çabalara girilirse, bunların giderek azalması ve kaybolması olasılığının yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun çeşitli konularda hizmet içi eğitim ile çocuklarda rastlanan uyum ve davranış

bozukluklarının ortadan kaldırılmasında uzman görüşü ve desteğine ihtiyaç duydukları da bulgular arasındadır (Sezer, 2004).

3.9.6. Veli Katılımı ve Çocuk Yetiştirme Uygulamaları

Ensari & Zembat (1996) öğretmen ve yöneticilerin 55 merkezde veli katılımına yönelik tutum ve davranışlarını incelemiştir. Okulların birçoğunda veli katılımını destekleyecek süreçler mevcut değildir. Veliler bu durum için yöneticileri sorumlu tutarken, okul yönetimleri ise ailelerin ilgisizliğinden yakınmıştır. Veli katılımını geliştirecek olan programların önemi ve gerekliliği anlaşılmıştır.

Bir başka çalışma ise velilerin iş statüleri ve eğitim seviyelerinin çocuk gelişimine ve kişisel farklılıklara etkisi üzerinedir (Dinçer&Demiriz, 2000). Çalışan, lise veya üniversite diploması olan annelerin çocuklarının kendi kendilerini idare edebilme becerileri daha iyi olarak belirtilmiştir. Mangır & Haktanır (1990) tarafından yürütülmüş bir diğer çalışma ise öğretmenlik yapan ve idareci konumunda olan annelerin çocuklarının çalışkan, aktif ve bağımsız oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmenlik yapan annelerin daha demokratik oldukları bulgular arasındadır.

4-6 yaş arası anaokuluna devam eden 144 çocuğun velisi ve öğretmenleri arasındaki ilişkinin niteliğini açıklamak üzere bir çalışma yapılmıştır. Veliler eğitimcinin ilgisinin önemini vurgularken, öğretmenlerin doğru değerlendirme yapmaları ve çocuklara ilham verme konularında özen göstermeleri gerektiğini belirtmişlerdir (Bayhan, Üstün, Akman, 1998).

Yukarıda belirtilen farklı araştırmalar sistemle ilgili birçok konuyu gündeme getirmektedir. Bulgular, sistemde herhangi bir EÇE kurumunun değil de eğitim amaçlı kurumların etkili olduğunu göstermektedir. Farklı kurum ve kuruluşlar tarafından uygulanan hizmetlerdeki eğitim programlarının farklılığına ve çocukların ihtiyaçlarını tam olarak karşılamadığına da dikkat çekilmektedir. Pilot çalışmalar çerçevesinde gerçekleşen bazı başarılı eğitim programlarının olduğu ve bunların yaygınlaştırılmasının söz konusu olabileceği de görülmektedir. Kurumların fiziksel şartlarının farklılık gösterdiği ancak olması gereken düzeyde olmadığı da bulunmuştur. EÇE almış ve almamış çocuklar arasında gelişim alanlarında eğitim almışların lehine olan fark bu eğitimin önemini ortaya koymaktadır. Sosyo-ekonomik şartlara bağlı olarak gelişimleri “risk” altındaki çocuklar için bu eğitimin ne denli önemli olduğu bir kere daha kanıtlanmıştır. Hizmet içi eğitim programlarının önemi ve faydası da diğer bir bulgudur. Kurumsal sistemde etkin ve yaygın aile

katılımı olmadığı, bunun önemsenmesi ve sistemin bir parçası olması için çalışmalar yapılması gerektiği de elde edilen diğer bulguları oluşturmaktadır.

3.10. Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi Fayda-Maliyet Analizi

Türkiye’de mevcut EÇE’nin fayda-maliyet analizine ilişkin olarak en güncel veriler Kayta (2005) tarafından yapılan çalışma ile ortaya konulmuştur.

Bu çalışma, Türkiye’de kurumsal modeli temel alarak fayda-maliyet oranını çeşitli varsayımlara bağlı olarak ve birden fazla senaryo kullanarak ortaya koymaktadır.

Çalışmada fayda-maliyet analizi “yüksek okullaşma-eğitim” ile “artan üretkenlik-kazanma” arasındaki ilişki üzerine kurularak yapılmaktadır.

3.10.1. Maliyet Tahminleri

Maliyetler içinde, tesis, yatırım maliyetleri, ekipman ve büyük tamiratlar ile cari giderler hesaplanmıştır. Tesis yatırım maliyetlerinde DPT’nin izlediği projeler baz alınmıştır. DPT’nin geliştirdiği yatırım deflatörü ile maliyetlerin herhangi bir yıldaki değeri bulunabilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının tesis yatırım maliyeti hesaplanırken bir ilköğretim okundaki okul öncesi çağındaki çocukların mevcut oranının değişmeyeceği ve tesislerin 30 yıllık bir ömrü olduğu varsayılmıştır. Tesislerin maliyetini yapılandırırken kullanılan iskonto oranı yüzde 6’dır. Ekipman ve büyük tamiratlara yapılan harcamalar Yıllık Yatırım Programları vasıtasıyla hesaplanmıştır. Büyük tamiratların ömrünün 10 yıl, ekipmanların ise 5 yıl olduğu varsayılmıştır.

Cari göstergeler yatırım giderlerine dahil edilmeyen tüm diğer harcamaları kapsamaktadır. DİE 2002 yılında eğitim harcamalarına dair bir araştırma yapmıştır. Araştırma devletin, yerel yönetimlerin, eğitim kurumlarının, STK’ların, hanelerin ve yabancı kuruluşların yaptığı harcamaları ele almıştır. Cari gider değerleri bu araştırmadan sağlanan verilerle belirlenmiştir.

Bu çerçevede yapılan maliyet hesaplamalarında öğrenci başına maliyet aşağıda Tablo 13’de sunulmaktadır.

Tablo 13. Öğrenci Başına Harcama (Milyon TL)

	Okul Öncesi	İlk Öğretim	Lise	Yüksek Öğrenim
Tesisler	247.3	185.9	333.3	715.7
Büyük onarımlar	0.5	1.3	2.6	a
Ekipman	3.0	3.4	4.5	a
Cari	123.7	479.7	1.339.5	1.892.7
Toplam	375.9	670.3	1.679.9	2.608.4

a: Tesis maliyetine dahildir.

Kaynak: Kaytaz, 2005

3.10.2. Fayda Tahminleri

Fayda tahminlerinde önemli varsayım eğitim alma süresinin uzaması ile birlikte elde edilecek olan ücretin (gelirin) daha yüksek olacağı ilişkisidir. Buna göre fayda tahmininde tek bir yaş için kazanç profili kullanılmaktadır. Yaş-kazanç profili DİE'nin 2002 hane halkı gelir ve gider araştırması vasıtasıyla belirlenmiştir. Kazanca dair rakamlar, özel sektörde maaşlı çalışanlardan seçilmiştir. Yaş-kazanç profili de göstermektedir ki, daha fazla eğitim genelde daha yüksek gelir anlamına gelmektedir.

3.10.3. Fayda-Maliyet Oranları

Fayda-maliyet oranlarının hesaplanmasında faydalar özel sektörde ücretli çalışanların yaşam boyu üretkenliği bağlamında EÇE programlarından elde edilen faydalar, maliyetler ise kamunun üstlendiği okul öncesi eğitim masrafları ile öğrencilerin bir üst düzey eğitime devam etmeleri sonucu kazanmadıkları gelirlerdir.

İki farklı senaryo için modelleme yapılmıştır. Senaryolarda okullaşma oranlarına yer verilmiştir. Birinci senaryoda 1000 çocuğun bir yıl boyunca ana okuluna gideceği varsayılmaktadır. Bu çocukların 950'si ilk öğretimi tamamlamakta, 670'i liseyi bitirmekte, 240'ı ise yüksek öğrenime giderek tamamı mezun olmaktadır.

İkinci senaryoda ise sadece yüksek öğrenime giderek mezun olanların sayısı 250 olarak varsayılmıştır. Bu varsayımlara bağlı olarak Türkiye'deki EÇE'nin fayda-maliyet oranı birinci senaryoda 4.35, ikinci senaryoda 6.31 olarak hesaplanmaktadır.

Tablo 14. Fayda-Maliyet Oranları

	Senaryo I	Senaryo II
Fayda-Maliyet Oranı	4.35	6.31

Kaynak: Kaytaz, 2005.

Fayda-maliyet oranı oldukça yüksektir ve önemlidir. Aynı analizin ACEP (Anne-Çocuk Eğitim Programı) için yapılması halinde, fayda-maliyet oranı daha da yükselmektedir. AÇEP kurum temelli modelin dışında ev temelli bir modeldir. Buna göre AÇEP için fayda maliyet oranı birinci senaryoda 5.91, ikinci senaryoda 8.14 olmaktadır.

EÇE'nin fayda-maliyet analizi burada sadece ücretlerdeki etkisi ile ölçülebilmektedir. Parasallaştırılamayan çok sayıda faydanın da olduğu bir gerçektir. Örneğin, sadece daha yüksek ücretlere bağlı olarak kamunun daha yüksek vergi ve işgücü prim kesintisi elde edeceği açıktır. Bu gibi faydaların da olduğu göz önüne alındığında EÇE'nin fayda-maliyet oranlarının Türkiye'de daha yüksek olduğu öngörülmektedir.

B Ö L Ü M 4

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ İÇİN POLİTİKA ÖNERİLERİ

4. ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ İÇİN POLİTİKA ÖNERİLERİ

Çalışmanın dördüncü bölümünde öncelikle demografik, ekonomik ve sosyal gelecek öngörülerini yapılmakta ve bu öngörülerin EÇE etkileri incelenmektedir. Ardından EÇE'ye ilişkin politika önerileri sunulmaktadır. Kapsamlı politika önerilerini şekillendiren stratejik tercihler ile buna bağlı öncelikli politika önerileri şunlardır:

- 1-** Konunun “okul öncesi eğitim” yerine “erken çocukluk eğitimi” (EÇE) anlayışı ve kavramı ile algılanması ve düzenlenmesi.
- 2-** EÇE kapsamının eğitim-bakım yaklaşımı ile oluşturulması.
- 3-** EÇE için kapsamın 0-8 yaş grubu olması, bu grup içinden 7-8 yaş grubunun ilköğretim içinde bırakılması ve 0-6 yaş için üç kademeli grubun önceliklendirilmesi.
- 4-** 6 yaş için 2010 yılında yüzde 100 EÇE hizmetini kullanma oranına ulaşılması. Orta ve uzun vadede ise sırası ile 5 ve 4 yaş için aynı hedefin benimsenmesi.
- 5-** 6 yaş için EÇE hizmetlerinin kamu tarafından sunumunun zorunlu hale getirilmesi, kullanımının ise evrensel kabul edilmesi, kamunun bu hizmeti ücretsiz vermesi.
- 6-** EÇE hizmetlerinin sunumunda ortak normların, standartların ve asgari koşulların oluşturulması.
- 7-** Bu amaçla öncelikle MEB’de Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün “Erken Çocukluk Eğitimi Genel Müdürlüğü”ne dönüştürülmesi
- 8-** MEB bünyesinde Erken Çocukluk Eğitimi Koordinasyon Kurulu oluşturulması. Bu kurulun EÇE hizmetlerine ilişkin her aşamada ilgili düzenlemeleri hazırlaması
- 9-** EÇE hizmetlerinin sunumunda her türlü modelin kullanılması, modeller ve programlar ile ilgili standartların oluşturulması
- 10-** EÇE hizmetlerinin sunumunda eğitimcilerin ve diğer çalışanların niteliğinin artırılması ve ortak ünvanlar ile tanımlanması.

4.1. Demografik, Ekonomik ve Sosyal Gelecek Öngörülleri ve Erken Çocukluk Eğitime Etkileri

EÇE'ye ilişkin politika önerileri geliştirilmeden önce önümüzdeki dönemde demografik, ekonomik ve sosyal gelişmeler ile ilgili gelecek öngörülleri yapılmaktadır. Başta demografi ve nüfus ile ekonomik ve sosyal gelişmeler EÇE'yi doğrudan ve dolaylı yönlerden etkileyecektir.

4.1.1. Demografi İle Nüfus Öngörülleri ve Erken Çocukluk Eğitimi

EÇE 0-8 yaş arası çocukları kapsamaktadır. Bununla birlikte 7-8 yaş grubu çocuklar temel zorunlu ilköğretim kapsamı içinde yer almaktadır. Bu nedenle EÇE ile ilgili geliştirilecek her türlü politika önerisi 0-6 yaş nüfustaki gelişmelere bağlı olacaktır. Bu amaçla öncelikle 0-6 yaş nüfusun 2025 yılına kadar olan gelişimine ilişkin bir öngörü yapılmaktadır.

Geleceğe ilişkin nüfus öngörülleri yapılırken demografik varsayımlar kullanılmaktadır. 0-6 yaş nüfusun öngörülleriinde kullanılan önemli demografik varsayımlar Tablo 15'de sunulmaktadır.

Tablo 15. Demografik Varsayımlar

	Kaba doğum oranı (‰)	Kaba ölüm oranı (‰)	Nüfus artış hızı (‰)	Bebek ölüm oranı (‰)	5 yaş altı çocuk ölümü oranı (‰)
2000	22.2	7.1	16.6	41.9	48.7
2005	20.1	7.0	14.6	36.0	42.0
2010	18.0	7.1	12.3	31.0	37.0
2015	17.2	7.4	11.0	26.0	32.0
2020	15.8	7.5	9.2	21.0	27.0
2025	15.1	7.8	8.1	16.0	22.0

Kaynak: SAE, 2004.

Türkiye demografik geçiş sürecinde ikinci aşamaya girmiş bulunmaktadır. İkinci aşamada nüfus artış oranı kaba doğum oranındaki ve net yenileme oranındaki (doğum yapabilir yaştaki kadın başına çocuk sayısı) gerilemeye bağlı olarak düşme göstermektedir. Buna göre 2000 yılında yüzde 1.66 olan nüfus artış hızının 2025 yılında yüzde 0.81'e gerilemesi öngörülmektedir. Demografik varsayımların ve buna bağlı nüfustaki gelişmelerin EÇE'ye de doğrudan etkileri olacaktır. Tablo.16 EÇE kapsamına giren 0-6 yaş grubu için 2025 yılına kadar her yaş ve her yıl için yazarların nüfus öngörülerini sunmaktadır. Buna göre 2025 yılına kadar her yıl doğacak çocuk sayısı giderek azalacaktır. 2000 yılında yeni doğan çocuk sayısı 1.34 milyon iken bu sayı 2025 yılında 1.24 milyon olacaktır. Buna bağlı olarak 0-6 yaş grubu çocuk sayısı da yıllar itibariyle azalacaktır. 2005 yılında 9.31 milyon olan çocuk sayısı, 2010 yılında 9.04 milyon, 2025 yılında ise 8.6 milyon olacaktır. Görüldüğü gibi EÇE kapsamına alınacak çocuk sayısında demografik öngörülere bağlı olarak bir azalma yaşanacaktır.

Tablo 16. 0-6 Yaş Nüfus Öngörülerini (Bin Çocuk)

Yıl	Yaş: Ay:	0 0-9	1 10-12	2 13-24	3 25-36	4 37-48	5 49-60	6 61-72	0-6 0-72
2005		1.340	1.325	1.315	1.300	1.290	1.275	1.286	9.131
2006		1.315	1.334	1.320	1.310	1.295	1.285	1.274	9.133
2007		1.307	1.310	1.330	1.315	1.305	1.290	1.284	9.141
2008		1.300	1.302	1.305	1.325	1.310	1.300	1.289	9.131
2009		1.290	1.295	1.297	1.300	1.320	1.305	1.299	9.106
2010		1.275	1.285	1.290	1.292	1.295	1.315	1.304	9.056
2011		1.275	1.270	1.281	1.286	1.288	1.291	1.315	9.006
2012		1.285	1.270	1.266	1.277	1.282	1.284	1.290	8.954
2013		1.290	1.280	1.265	1.261	1.272	1.277	1.283	8.928
2014		1.280	1.285	1.275	1.260	1.250	1.267	1.276	8.893
2015		1.290	1.275	1.280	1.270	1.250	1.251	1.266	8.882
2016		1.285	1.285	1.270	1.275	1.265	1.251	1.250	8.881
2017		1.285	1.280	1.280	1.265	1.270	1.260	1.250	8.890
2018		1.275	1.280	1.275	1.275	1.260	1.265	1.259	8.889
2019		1.270	1.270	1.275	1.270	1.275	1.260	1.264	8.884
2020		1.250	1.265	1.265	1.270	1.265	1.270	1.259	8.844
2021		1.245	1.245	1.260	1.260	1.265	1.260	1.269	8.804
2022		1.230	1.240	1.240	1.255	1.255	1.260	1.259	8.739
2023		1.235	1.225	1.235	1.235	1.250	1.250	1.259	8.689
2024		1.240	1.230	1.220	1.230	1.230	1.245	1.249	8.644
2025		1.240	1.235	1.225	1.215	1.225	1.225	1.244	8.609

4.1.2. Ekonomik Gelişmeler ve Erken Çocukluk Eğitimi

Ekonomik gelişmeler ile EÇE arasında iki temel noktada doğrudan ilişki bulunmaktadır. Bunlardan ilki hizmetlerin sunulması, ikincisi ise hizmetlerin alınması ile ilgilidir.

EÇE hizmetleri kamu ve özel sektör tarafından sunulmaktadır ve bu hizmetlerin sunulması önemli bir kaynak ihtiyacı yaratmaktadır. Özellikle bu hizmetlerin sunulmasının zorunlu hale getirilmesi ve hedef kitlenin genişletilmesi halinde kaynak ihtiyacı daha da yükselmektedir.

Bu çerçevede, Türkiye'nin bugünkü ekonomik koşulları içinde ve bu hizmeti kamunun zorunlu ve ağırlıklı olarak sunması düşünüldüğünde kamu bütçesi ve kamu kaynaklarının yetersiz kaldığı görülmektedir. Türkiye bugün için ihtiyaç duyduğu mali disiplini sürdürmek için kamu harcamalarını ve yatırımlarını sınırlandırmak durumundadır.

Bununla birlikte ekonomiye ilişkin olarak yapılan öngörülerde kamunun göstergelerindeki (bütçe faiz ödemeleri) iyileşme beklentileri nedeniyle önümüzdeki yıllarda kamu yatırımlarındaki sınırlamaların azalacağı görülmektedir. Bu nedenle kamunun diğer yatırım alanlarında olduğu gibi EÇE yatırım ve harcamaları için de bugüne göre daha geniş olanaklara sahip olacağı düşünülmektedir. Ancak bu rahatlama da sınırlı olacaktır.

Ekonomideki iyileşme ve gelişmeye bağlı olarak özel sektör yatırımlarında (yerli-yabancı) artış öngörülmektedir. Özel sektör yatırımları ile sosyal sorumluluk projeleri kapsamında geliştirilerek sunulacak EÇE hizmetleri için de olanakların genişleyeceği öngörülmektedir.

EÇE hizmetlerinin kullanımı halen ücretlidir. Yine bu çerçevede hizmetlerin kullanımında ekonomik gelişme, refah ve satın alma gücü etkili olmaktadır. Ekonomide kişi başına milli gelirdeki artış, refah ve satın alma gücündeki artışın bir göstergesi olacaktır.

Türkiye, ekonomik istikrar ile birlikte sürdürülebilir bir ekonomik büyüme sürecine girmektedir. Sürdürülebilir büyümenin kalıcı kılınması halinde kişi başına milli gelirdeki artışın da süreceği öngörülmektedir. 2004 yılı sonu itibarıyla kişi başına milli gelir 4.000 doların üzerinde çıkarak 4.150 dolar olarak gerçekleşmiştir. Her yıl ortalama yüzde 5-6 aralığında büyümenin sağlanması halinde kişi başına gelirin 2010 yılında 5.300 dolar, 2015 yılında 7.100 dolar ve 2025 yılında ise 12.000 dolar olması yazarlarca muhtemel görülmektedir.

Kişi başına gelirdeki artış, refah seviyesi ve satın alma gücünde de artış yaratacaktır. Bunun EÇE hizmetlerinin kullanımında da artış yaratacağı düşünülmektedir. Ancak kişi başına milli gelirdeki artışın dengeli dağılımı ve özellikle reel ücretlerdeki artış ile desteklenmiş olması önemli olacaktır. Aksi takdirde kişi başına milli gelirdeki artışın etkisi sınırlı kalabilecektir.

Kişi başına milli gelirdeki yukarıda belirtilen artış öngörülerine rağmen kamunun EÇE hizmetini ücretsiz vermesi önerilmektedir.

4.1.3. Sosyal Gelişmeler ve Erken Çocukluk Eğitimi

Sosyal gelişmeler EÇE'yi doğrudan etkilemektedir. Önümüzdeki dönemde özellikle üç alandaki gelişme EÇE'yi önemli ölçüde etkileyecektir. Türkiye'de önümüzdeki süreçte kırsal alandan kentsel alana göç devam edecektir. Özellikle AB sürecinde kırsal alanda yaşayan nüfusun önemli ölçüde azalacağı öngörülmektedir. Bu öngörü nüfusun yine hareketli olacağını ortaya koymaktadır. Kırsal alanlardaki boşalma ve kentleşme ile nüfusun hareketliliği EÇE başta olmak üzere sosyal donatı ihtiyaçlarının sayı ve yer olarak hesaplanmasında belirleyici olacaktır.

Türkiye'de bir diğer önemli sosyal gelişme, kadının statüsündeki hızlı değişim olacaktır. Kırsal alanda çalışanların önemli bölümü kadındır. Kırsal alandan göç ile kadınların kentlerdeki konumu değişecektir. Kentsel alanlarda kadının işgücüne katılım oranı artacaktır. Bu da anne-çocuk ve aile-çocuk ilişkisinde çocukların eğitimi ve bakımı konularını daha önemli hale getirecektir.

Türkiye'de üçüncü önemli sosyal gelişme ise kentsel dönüşüm kavramının giderek benimsenmesi ve uygulanması olacaktır. Kentsel dönüşüm ile temel amaç, şehirlerin çağdaş ve yaşanılabilir hale getirilmesi ile bireylerin yaşam standartlarının yükseltilmesidir. Bu çerçevede kentsel dönüşüm ile bugün için yetersiz olan sosyal donatıların tamamlanması hedeflenmektedir. Kentsel dönüşüm sürecinde EÇE projeleri önemli yer tutabilecek ve önemli bir kaynak sağlayabilecektir.

4.1.4. Avrupa Birliği Süreci ve Erken Çocukluk Eğitimi

Türkiye'nin önümüzdeki dönemde en önemli yol göstericisi AB'ye tam üyelik müzakere süreci olacaktır. Bu süreç Türkiye'deki hemen hemen tüm alanları etkileyecektir.

Türkiye, AB sürecinde tüm ekonomik ve sosyal göstergelerini AB ülkeleri normlarına ve ortalamalarına ulaştırmayı hedeflemektedir.

Bu hedeflere ulaşılması konusunda orta ve uzun vadeli planlar oluşturulurken, AB'nin kaynaklarından da önemli ölçüde yararlanılacaktır.

EÇE de önemli hedeflerden biri olarak seçilerek AB kaynaklarından öncelikle destek alınabilir hale getirilecek alanların başında gelmektedir.

AB kaynaklarının özellikle iki alanda yoğunlaşması beklenmektedir. Bunlar tarım ve kırsal alandaki gelişme ile bölgesel gelişmişlik farklarının giderilmesi çalışmaları olacaktır. Her iki konu başlığı altında da EÇE önemli yer tutmaktadır. AB'nin, Türkiye'de kırsal alandaki nüfusun azaltılması, buna yönelik bir kırsal kalkınma stratejisi geliştirilmesi ve bölgeler arasındaki gelişmişlik farklarının giderilmesine öncelik vermesi, EÇE hizmetlerinin sunumunu önemli kılmaktadır.

4.2. Erken Çocukluk Eğitiminde Hedef Kitlenin Yeniden Tarif Edilmesi

EÇE ile ilgili politika önerilerinin oluşturulmasında öncelikle ilk bölümde EÇE'yi doğrudan etkileyen demografik, ekonomik, sosyal ve politik gelişmeler öngörülmüş ve böylece gelecek çerçevesi çizilmeye çalışılmıştır.

Politika önerilerinin oluşturulmasında bu aşamadan itibaren somut politika önerileri yer almaktadır.

EÇE için ilk ve öncelikli politika oluşturma alanı hedef kitlenin belirlenmesi olarak seçilmiştir. Hedef kitlenin belirlenmesinin ardından diğer politika önerileri hedef kitle tercihlerine göre oluşturulmaktadır.

4.2.1. Hedef Kitle İçin Değerlendirmeler

EÇE niteliği itibarıyla temelde 0-8 yaş grubunu kapsamaktadır. Uluslararası alanda kabul gören bu kapsamda 7-8 yaş grubu hemen tüm ülkelerde temel ilköğretim içinde zorunlu eğitim almaktadır. Bu nedenle EÇE, 7-8 yaş ile bütünlüğü oluşturacak şekilde 0-6 yaş okul öncesindeki tüm çocuklara öncelik ve ağırlık vermektedir.

EÇE politikaları 0-6 (8) yaş grubu çocuklar için bir bütün içinde oluşturulmaktadır. Ancak uygulama aşamasında öncelikle ekonomik olanaklara bağlı olarak öncelikli ve kademeli yaş grupları tercih edilmektedir. Daha çok okul öncesinin hemen bir önceki yılından başlayıp aşağıya doğru önceliklendirme ve kademelendirme yapılmaktadır.

Türkiye’de EÇE, henüz okul öncesi eğitim ve sıklıkla 6 yaş grubu için eğitim olarak algılanmakta, kabul görmekte ve düzenlemeler bu çerçevede yapılmakta ve uygulanmaktadır.

Bununla birlikte özellikle verilecek hizmetlerin algılanması ve kabulünün EÇE’ye dönüştürülmesi ve ekonomik olanaklara bağlı olarak uygulamaların EÇE’nin yaş grubuna (0-6) yönelik olarak kademeli şekilde genişletilmesi tercih edilmektedir.

Bu konuda MEB, DPT, TÜBİTAK gibi kurum ve kuruluşların ilgili çalışmalarında da yukarıdaki yaklaşımın benimsendiği görülmektedir.

EÇE’de sadece çocuklar değil, anneler ve aileler de öncelikli hedef kitle olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle ailelere yönelik modellerinde uygulanması tercih edilmektedir.

4.2.2. Hedef Kitlenin Yeniden Tarif Edilmesi

EÇE’nin hedef kitlesi 0-8 yaş grubudur. Bu yaş grubu içinde 7-8 yaş grubu temel eğitim içinde zorunlu eğitim almaktadır. Bu nedenle, 7-8 yaş grubu ile bütünlüğü sağlayacak şekilde EÇE’nin hedef kitlesi ve öncelikleri aşağıdaki gibi önerilmektedir.

a. Birinci Öncelikli Grup: 6 yaş (61-72 ay)

İlköğretim öncesi yaş grubu olan 6 yaş grubu için EÇE sunulması zorunlu hale getirilmeli ve öncelikle bu yaş grubunda EÇE hizmetlerine ulaşma ve kullanma oranı 2010 yılında yüzde 100’e çıkarılmalıdır.

b. İkinci Öncelikli Grup: 4-5 yaş (37-60 ay)

Orta vadede ikinci öncelik 4-5 yaş grubuna verilmelidir. 6 yaş için uygulama sonuçlarına bağlı olarak bir dönem sonra 5 ve 4 yaş grupları için eğitim sunulması zorunlu hale getirilmeli ve yine okullaşma oranı hedefleri belirlenmelidir.

c. Üçüncü Öncelikli Grup: 0-3 yaş (0-36 ay)

Birinci ve ikinci öncelikli grupların uygulama sonuçlarına göre üçüncü öncelikli grup 0-3 yaş grubudur. Burada aile eğitimi kapsamında orta-uzun vadeli hizmet sunumu hedeflenmektedir.

Türkiye için ortaya konulan demografi, nüfus, ekonomik ve sosyal öngörülere bağlı olarak yukarıda yeniden tarif edilen hedef kitlenin ve uygulama için önerilen kademelendirmenin Türkiye'nin mevcut ve gelecek koşullarına uygun ve gerçekçi olduğu düşünülmektedir.

Nitekim bu hedef kitleye yönelik önerilerin ekonomik yapılabilirliğine ilişkin veriler de bu kanaati destekler niteliktedir.

EÇE hizmetlerinin sunulduğu kurumsal modelde risk altındaki çocukların önceliği ile aile temelli modellerde yoksul ve kısıtlı olanaklara sahip ailelerin önceliği de aynen korunmaktadır.

4.3. Erken Çocukluk Eğitimi İçin Gelecek Hedefleri ve Uygulanabilir Senaryo Oluşturulması

Politika oluşturma sürecinin bu aşamasında yukarıda belirtilen hedef kitle önerilerine (yaş grubu, öncelik, kademelendirme, okullaşma) bağlı uygulanabilir bir senaryo geliştirilmektedir. Bu senaryo EÇE için önerilen hedeflerin uygulanabilir kılınacağı bir yapıyı oluşturmayı hedeflemektedir. Özellikle hedeflerin ekonomik açıdan yapılabilirliği ile finanse edilebilirliği önem taşımaktadır. Ekonomik olarak yapılamaz bir hedefler bütününe ortaya konulması anlamlı olmayacaktır.

4.3.1. Hedef Kitle ve Erken Çocukluk Eğitimi Hizmetlerinin Sunumu

EÇE hizmetlerinin sunumunda oluşturulacak senaryo için en önemli belirleyici unsur hedef kitleye ilişkin nüfus öngörülleri ile hizmetlerin ulaştırılması düşünülen çocuk sayısının mutlak olarak öngörülmesidir.

Bu çerçevede, Tablo 17 daha önce sunulan nüfus öngörülleri tablosundan yararlanılarak oluşturulmuş olup hedef kitle yaş gruplarının nüfuslarını 2005-2025 yılları için sunmaktadır.

Buna göre birinci, ikinci ve üçüncü öncelikli kitle ile ilgili nüfus öngörülerini yıllar itibarıyla sunulmaktadır.

Birinci öncelikli hedef kitle olarak belirlenen ve eğitim hizmetlerinin sunulması zorunlu olması önerilen 6 yaş (61-72 ay) nüfusu 2005 yılında 1.28 milyon, 2010 yılında 1.3 milyon, 2011 yılında 1.31 milyon (en yüksek) ve 2025 yılında 1.24 milyon olarak öngörülmektedir.

Tablo 17. Erken Çocukluk Eğitiminde Hedef Kitle Nüfus Öngörülerini (Bin Çocuk)

Yıllar	Üçüncü kademe 0-36 ay 0-3 yaş	İkinci kademe 37-60 ay 4-5 yaş	Birinci kademe 61-72 ay 6 yaş	Üç kademe toplamı
2005	5.280	2.565	1.286	9.131
2006	5.279	2.580	1.274	9.133
2007	5.262	2.595	1.284	9.141
2008	5.232	2.610	1.289	9.131
2009	5.182	2.625	1.299	9.106
2010	5.142	2.610	1.304	9.056
2011	5.112	2.579	1.314	9.005
2012	5.098	2.566	1.290	8.954
2013	5.096	2.549	1.283	8.928
2014	5.100	2.523	1.276	8.899
2015	5.115	2.507	1.266	8.888
2020	5.050	2.535	1.259	8.844
2025	4.915	2.450	1.244	8.609

EÇE hizmetlerinin sunumunda hedef kitlede öncelikli yaş grubu 6 yaş (61-72 ay) olarak belirlenmiştir ve 6 yaş grubunda EÇE hizmetlerine ulaşma ve kullanma (bundan sonra okullaşma oranı olarak anılacak) oranı 2010 yılı için yüzde 100 olarak belirlenmiştir.

Okullaşma oranı için 2010 yılında belirlenen yüzde 100 hedefine ulaşılması aşamalı olarak sağlanacaktır. Bu nedenle ekonomik yapılabirlik de dikkate alınarak 2010 yılına kadar her yıl için bir okullaşma hedefi konulmuştur. 2005 yılında 6 yaş için okullaşma oranı yüzde 28 olarak öngörülmüş olup yıllar itibarıyla okullaşma oranları artırılmaktadır. Yıllara göre okullaşma oranlarına ilişkin varsayımlar Tablo 18’de sunulmaktadır.

Buna göre 2006 yılı için yüzde 58 okullaşma oranı önerilmiştir. Sahip olunan derslik ve okul kapasitesinde ikili eğitime geçilmesi halinde kurumsal model içinde 662 bin çocuk eğitime alınabilecektir. Diğer modellerdeki artış öngörüsü ile birlikte yüzde 58 okullaşma mevcut kapasite ile sağlanabilmektedir.

EÇE hizmetleri farklı modeller ile sunulmaktadır. Kurumsal model temel modeldir. Bunun dışında diğer uygun modeller de kullanılmaktadır. Politika önerileri içinde görüleceği gibi EÇE hizmetlerinde asgari standartların oluşturulması ve birbiri ile uyumun sağlanması koşuluyla kurumsal modelin yanı sıra diğer modellerden azami ölçüde yararlanılması önerilmektedir.

Bu çerçevede uygulanabilir senaryonun oluşturulmasında bu aşamada EÇE hizmetlerinin sunumunun modeller arası dağılımı için de varsayımlarda bulunmaktadır. Doğal olarak her modelin kaynak ihtiyacı ve finansman yöntemleri farklı olmaktadır. Tablo 18, 6 yaş grubu için yüzde 100 okullaşma oranı hedefi konulan 2010 yılına kadar EÇE hizmetlerinin sunumunu kurumsal model ile diğer modeller arasındaki dağılımı itibariyle göstermektedir.

Tablo 18. Erken Çocukluk Eğitimi Hizmetleri Sunumunun Modeller Arası Dağılımı (Bin çocuk)

Yıllar	6 yaş (61-72 ay) nüfus	Okullaşma oranları %	Okuyan çocuk sayısı	Kurumsal model	Diğer modeller
2005	1.286	28	360	333	27
2006	1.274	58	739	662	77
2007	1.284	70	899	799	100
2008	1.289	80	1.031	896	135
2009	1.299	90	1.169	982	187
2010	1.304	100	1.304	1.043	261

EÇE hizmetleri büyük ölçüde kurumsal model ile sunulmaktadır ve böyle olmayı sürdürecektir. Kurumsal modelin payı 2005 yılında yüzde 92.5'dir. 2006 yılından itibaren diğer modellerin payında bir artış olacağı varsayılmaktadır. Buna göre 2010 yılında kurumsal modelin payı yüzde 80'e gerilemektedir.

Bu aşamadan sonra 6 yaş için konulan yüzde 100 hedefine ulaşılması için fiziki ve mali ihtiyaçlar ile ekonomik olarak bu ihtiyaçların karşılanabilirliği kurumsal model ve diğer modeller için ayrı ayrı değerlendirilmektedir.

4.3.2. Erken Çocukluk Eğitimi Hizmetlerinin Sunumu ve Kurumsal Model

Öncelikli hedef kitle olarak önerilen 6 yaş grubunun 2010 yılında yüzde 100 okullaşma oranına ulaşması için kullanılacak ilk model, kurumsal modeldir.

Bu aşamada kurumsal model için varsayımlarda bulunularak uygulanabilir sonuçlar elde edilmektedir.

4.3.2.1. Kurumsal Modelde Fiziki ve Finansal İhtiyaçlar

EÇE hizmetlerinin sunumunda kurumsal model öncelikli ve ağırlıklı model olacaktır. 6 yaş grubuna 2010 yılına kadar önerilen yüzde 100 okullaşma oranına ulaşılması için EÇE hizmetinden yararlanacak çocuk sayısındaki artışa bağlı olarak fiziki ve finansal ihtiyaçlar olacaktır. Fiziki ihtiyaçlar derslik, okul ve öğretmen ihtiyacıdır.

Tablo 19, okullaşma oranı hedefindeki artışa bağlı olarak hizmet alacak çocuk sayısındaki artışı ve bunların doğuracağı derslik, okul ve öğretmen ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Bu ihtiyacın belirlenmesinde 20 öğrenci için bir derslik, 1 okul için 5 derslik ve 20 öğrenci için 1 öğretmen varsayımları kullanılmıştır.

Ancak fiziki ihtiyacın belirlenmesinde önemli bir varsayım daha kullanılmaktadır. Bu da kurumsal modelde ikili eğitim verilmesidir. Bu durumda 20 kişilik bir derslikten aynı gün içinde 40 çocuk yararlanabilecektir. Buna göre fiili derslik ihtiyacı 40 öğrenci için 1 derslik olarak hesaplanmaktadır (2005 yılı için ise 1 derslik başına 20 öğrenci verisi kullanılmaktadır).

Buna göre 2010 yılında 1.3 milyon 6 yaş çocuk grubu içinden 1.04 milyon çocuğa kurumsal model kapsamında (yüzde 100 okullaşma oranı sağlanıyor) EÇE hizmeti verilmesi için toplam 26.075 derslik, 5.215 okul ve 52.150 öğretmen ihtiyacı bulunmaktadır.

Tablo 19. Kurumsal Modelde Fiziki İhtiyaçlar

Yıllar	Kurumsal modelde okuyan çocuk sayısı	Kurumsal model derslik sayısı	Kurumsal model okul sayısı	Kurumsal model öğretmen sayısı
2005 ^(*)	333	16.650	3.330	16.650
2006	662	16.550	3.310	33.100
2007	799	19.975	3.995	39.950
2008	896	22.400	4.480	44.800
2009	982	24.550	4.910	49.100
2010	1.043	26.075	5.215	52.150

^(*) Fıili gerçekleşme verileridir.

Kurumsal model içinde öncelikli grup olan 6 yaşın 2010 yılında yüzde 100 okullaşması için gerekli olan kümülatif fiziki ihtiyaçlar yukarıda belirlenmiştir.

Bu aşamada ise ihtiyaçlar yıllar itibari ile belirlenmektedir. Tablo 20, 2006 yılından 2010 yılına kadar yıllar itibariyle ihtiyaçları göstermektedir. 2006 yılı için derslik ve okul ihtiyacı bulunmamaktadır.

Tablo 20. Yıllar İtibariyle Derslik, Okul ve Öğretmen İhtiyacı

Yıllar	Derslik ihtiyacı	Okul ihtiyacı	Öğretmen ihtiyacı
2005 ^(*)	16.650	3.330	16.650
2006	--	--	16.450
2007	3.325	665	6.850
2008	2.425	485	4.850
2009	2.150	430	4.300
2010	1.525	305	3.050
TOPLAM İHTİYAÇ	9.425	1.885	35.500
TOPLAM KAPASİTE	26.075	5.215	52.150

^(*) 2005 yılı baz yılıdır.

2010 yılında 6 yaş çocukların kurumsal modelin içinde yüzde 100 okullaşmasını sağlamak için gerekli olan toplam derslik sayısı 9.425, okul sayısı 1.885 ve öğretmen ihtiyacı 35.500'dür.

Hedef kitle olan 6 yaş grubunun 2010 yılında kurumsal model içinde yüzde 100 okullaşmasını sağlamak üzere yukarıda belirtilen fiziki ihtiyaçların karşılanması finansal ihtiyaçları da beraberinde getirmektedir.

Finansal ihtiyaçlar iki ana kalemden oluşmaktadır. Bunlar okul yatırımları ile öğretmen yetiştirme harcamalarıdır. Okul yatırımları 5 derslikli bir okulun fiziki yatırımı ile tüm iç donanımının sağlanmasını içermektedir. Böyle bir okul yatırımının 2005 yılı Bayındırlık Bakanlığı verilerine göre maliyeti 300 milyar TL veya 225.000 ABD dolarıdır. Bir öğretmen yetiştirmenin maliyeti ise yükseköğrenim kurumlarında 600 dolar/yıl olarak hesaplanmaktadır.

Bu varsayımlara bağlı olarak kurumsal model için ihtiyaç duyulan finansman ihtiyacı aşağıda Tablo 21'de sunulmaktadır.

Tablo 21. Yıllar İtibariyle Finansman İhtiyacı (Milyon Dolar)

Yıllar	Okul yapım ve donatım	Öğretmen yetiştirme ^(*)
2006	-----	(9.9) 39.6
2007	154	(4.1) 16.4
2008	109	(2.9) 11.6
2009	97	(2.6) 10.4
2010	69	(1.8) 7.2
TOPLAM	429	(21.3) 85.2

^(*) Parantez içinde verilen 1 yıllık, diğeri 4 yıllık maliyeti göstermektedir.

Hedef kitle olan 6 yaş grubunun 2010 yılında yüzde 100 okullaşma oranına ulaştırılması için gerekli finansman ihtiyacı 1.885 okul yapım ve donatımı için 429 milyon dolar ve toplam 35.500 öğretmenin yetiştirilmesi (4 yıllık eğitim toplamı) için de 85.2 milyon dolardır. 2006 yılında okul yapım ve donatım ihtiyacı bulunmamaktadır.

4.3.2.2 Kurumsal Modelde Finansman Olanakları ve Modelleri

Hedef kitle olan 6 yaş grubunun 2010 yılında yüzde 100 okullaşma oranına ulaştırılması için finansman ihtiyaçlarının karşılanması, finansman olanakları ile modellerinin ortaya konulmasını gerekli kılmaktadır.

5 yıllık finansman ihtiyacı fiziki kapasite ve donanımın sağlanması için 429 milyon dolar, öğretmen yetiştirme için 85.2 milyon dolar olarak belirlenmiştir.

Finansman ihtiyacı içinde fiziki kapasite ve donanım ihtiyacının karşılanmasına yönelik olarak aşağıdaki olanaklar ve modeller geliştirilmiştir.

Buna göre öncelikle finansman ihtiyacı kamu ve özel sektör arasında dağıtılmaktadır. Buradaki temel ve kuvvetli varsayım kamu dışındaki kesimlerin özendirilmesi ile EÇE'ye kamu dışındaki kesimlerin de azami katılımının sağlanmasıdır. Bu çerçevede kamu dışındaki kesimlerin kurumsal modelde yüzde 30 (okul, derslik, öğrenci) oranında yer alacağı varsayılmaktadır.

Böylece finansman yükü kamu ile özel kesim arasında bölüşülmüş olmaktadır. Kamu dışındaki kesim olarak; özel sektör girişimcileri (birincil işi olarak), işverenler (yasa gereği), yerel yönetimler, il özel idare fonları, kamu-özel sektör ortaklıkları, özel sektör (sosyal sorumluluk projesi kapsamında) ve bağışlar kastedilmektedir.

Buna göre Tablo 22, kurumsal model içinde kamu ve diğer finansman kaynaklarının dağılımını göstermektedir.

Tablo 22. Yıllar İtibariyle Finansman İhtiyacının Karşılanması (Milyon Dolar)

Yıllar	Finansman ihtiyacı	Kamu kaynakları			Diğer finansman kaynakları
		Toplam	Bütçe	Uluslararası	
2006	--	--	--	--	--
2007	154.0	107.8	86.0	21.8	46.2
2008	109.0	76.3	61.0	15.3	32.7
2009	97.0	67.9	54.0	13.9	29.1
2010	69.0	48.3	39.0	9.3	20.7
TOPLAM	429.0	300.3	240.0	60.3	128.7

a. Kamu Finansal Kaynakları

Kamu kaynakları içinde kamu tanımı; merkezi kamu bütçesi ile bu bütçeye bağlı kamu kurum ve kuruluşlarının bütçelerini kapsamaktadır.

Kamu kaynakları içinde ayrıca uluslararası kaynaklar olarak AB fonları da yer almaktadır. Buna göre ihtiyaç duyulan 429 milyon dolar kaynağın 300.3 milyon dolarının (yüzde 70'in) kamu tarafından karşılanması öngörülmektedir. Kamu içinde 300.3 milyon doların dağılımı ise şöyledir; 240 milyon dolar merkezi bütçe ve 60.3 milyon dolar AB fonlarının kullanımı.

Merkezi Bütçe Kaynakları: Bütçe kaynaklarından 5 yıl boyunca ayrılacak olan kaynak 240 milyon dolardır. Bu aşamada sektörler arası koordinasyon çerçevesinde bu kaynak Milli Eğitim Bakanlığı bütçesi ile EÇE kapsamında hizmet veren diğer kamu kurumlarının (ve kuruluşlarının) bütçelerinden ve diğer bakanlık bütçelerinden karşılanacaktır. Bununla birlikte, ağırlık MEB bütçesi üzerinde olacaktır. 2005 yılı itibariyle MEB bütçesinden okul öncesi eğitim için ayrılan kaynak toplamı ise 95 milyon dolardır.

AB Fonları: Türkiye, AB ile tam üyelik müzakereleri sürecinde AB'den önemli ölçüde fon kullanacaktır. Bu fonların önemli bir bölümü de tarım ve kırsal kalkınma ile bölgesel eşitsizliklerin giderilmesi amacına yönelik olacaktır. Kamu kesimi kurumsal modelde ağırlığını kırsal alanlara ve az gelişmiş yörelere vermelidir. Orta ve üst gelişmiş bölgelerde ise özel sektör özendirilmelidir. Kamu, kırsal alan ve az gelişmiş alan tercihleri ile EÇE yatırımlarını AB'den alınacak fonlar ile finanse edebilecektir. Bu çerçevede 5 yıl boyunca AB'den alınması öngörülen fon tutarı 60.3 milyon dolardır.

b. Diğer Finansal Kaynaklar

Diğer finansal kaynaklar çeşitli kesimlerden ve olanaklardan oluşmaktadır. 2010 yılına kadar finansman ihtiyacının yüzde 30'unun diğer finansman kaynaklarından sağlanacağı öngörülmektedir. Diğer finansman kaynaklarının toplamı 5 yıl için 128.7 milyon dolardır. Kamu dışındaki kesimlerin EÇE hizmetlerinin sunumuna çekilebilmesi için de özendirici devlet desteklerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Özel Sektör Girişimleri (birincil iş olarak)

Eğitim sektörüne piyasa koşulları içinde katılanlar özel sektör yatırımcıları ve girişimcileridir. Özel sektör piyasa koşullarında yatırım yapabilmek için devlet tarafından aşağıdakiler ile desteklenmelidir.

- Arazi ve bina tahsisi (49 yıllık kiralama)
- Ucuz arazi ve bina satışı (yerel yönetimler-Hazine)
- Kurumlar vergisi muafiyeti (10 yıl)
- Sarf malzemelerinde indirim (elektrik, su, doğalgaz)
- İthal ürünlerde gümrük vergisi muafiyeti
- SSK'da işveren payının 5 yıl boyunca karşılanması
- KDV indirimi (kullanıcı ücretlerinde yüzde 8)
- Esnek çalışma koşullarının yaratılması
- Uzun vadeli kredi olanakları

İl Özel İdareleri ve Yerel Yönetimler

İl özel idareleri ve yerel yönetimler doğrudan kendi kaynakları ile yatırım harcamalarını finanse ederek okul yaptırmalıdır. Ayrıca yine yerel yönetimler kentsel dönüşüm projeleri çerçevesinde hazırlanacak alt projelerde yerli-yabancı yatırımcılara sosyal donatı olarak okul yaptırmayı ve yine özel sektör yatırımları için takas ettikleri veya sattıkları arazilerde veya başka bir yerde okul-bina yapılmasını şart koşmalıdır.

Kamu-Özel Sektör Ortaklıkları

Kamu ile özel sektörün ortak oldukları işbirlikleridir. Burada özel sektör piyasa koşullarında karşılayamayacağı yatırım harcamalarının bir kısmını kamudan sağlamakta, kamu da mevcut bütçesi ile yapamadığı yatırımların özel sektör tarafından gerçekleştirilmesi ve işletilmesi için yatırım desteği sağlamaktadır. Böylece kamunun üzerindeki yük azalırken, özel sektör de işletme kârı elde edebilmektedir. Kurumsal model içinde okul yapımı ve işletilmesi konusu kamu-özel sektör ortaklıkları tarafından kolaylıkla uygulanabilecek bir modeldir. Bu ortaklıkta kamu, özel sektörün yatırım harcamalarına kısmen katılım sağlamakta, özel sektör de böylece kamu katılımı ile ekonomik hale gelen yatırımlara yönelmekte, işletme sermayesini ise özel sektör oluşturmaktadır.

Sivil Toplum Kuruluşları

STK'lar kendi misyonları ve hedefleri çerçevesinde topladıkları ve oluşturdukları kaynaklar ile okul yapımı ve işletmeciliğini üstlenmektedir. STK'lar özel sektör girişimcilerinin yararlandıkları devlet desteklerinden yararlanabilmelidir.

Özel Sektör Sosyal Sorumluluk Projeleri

Özel sektör şirketleri piyasa ekonomisi kuralları içinde giderek sosyal sorumluluk projelerine ağırlık vermektedir. Özel sektör EÇE ile ilgili olarak bilgilendirilmeli, bilinçlendirilmeli ve sosyal sorumluluk projelerinde bu konuya yer verilmelidir. Özel sektör daha çok yatırım aşamasında özendirilmelidir. Özel sektörün bu tip projeleri yatırım teşvik belgesi içinde yer alabilmeli ve özellikli sektör muamelesi görerek gelişmiş yöre destek kriterlerinin dışında tutulmalıdır.

İşverenler

14 Temmuz 2004 tarihli “Gebe veya Emziren Kadınların Çalıştırılma Şartlarıyla Emzirme Odaları ve Çocuk Bakım Yurtlarına Dair Yönetmelik” gereği 150 ve fazla kadın işçi çalıştıran işletmeler kreş veya ana okulu açmakla yükümlüdür. Önümüzdeki yıllarda bu yükümlülüğü bağlı olarak işletmeler ilgili kurumları açmaya devam edecektir.

Bu çerçevede, diğer finansal kaynakları sağlayacak kesimlerin 2010 yılına kadar yapacakları okul sayılarına ilişkin öngörüler aşağıda Tablo 23’de sunulmaktadır. Tabloda yer alan okul sayıları hesaplanırken okul başına maliyet olan 225 bin dolar kullanılmış ve örneğin, 2007 yılı için gerekli olan 40.2 milyon dolar karşılığı 205 okul, özel sektör ile il özel idaresi ve yerel yönetimler arasında dağıtılmıştır.

Tablo 23. Kurumsal Modelde Okul İhtiyacı ve Diğer Finansal Kaynakların Kullanımı İle Okul Yatırımları (Okul Sayısı)

Yıllar	Okul ihtiyacı	Özel sektör	İl özel idaresi, belediye	Kamu- özel sektör ortaklığı	STK	Özel Sektör Sos.Sor. Projeleri	İşveren	Diğer
2006	--	--	--	--	--	--	--	--
2007	205	100	80	5	5	5	5	5
2008	145	50	50	10	5	5	5	20
2009	130	50	40	10	5	5	5	15
2010	92	30	30	10	5	5	5	7
TOPLAM	572	230	200	35	20	20	20	47

4.3.2.3. Kurumsal Modelde İşletme Giderleri

Hedef kitle olan 6 yaşı 2010 yılında yüzde 100 okullaşma oranı hedefine ulaşabilmesi için ihtiyaç duyulan fiziki ve finansal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanmasına yönelik olarak geliştirilen finansal kaynaklar ve modeller yukarıda sunulmuştur.

Kurumsal model içinde önemli bir finansman ihtiyacı da kurumların işletme giderleridir. Kurumsal model içinde işletme giderleri ile ilgili olarak da varsayımlarda bulunularak 2010 yılına kadar olan süre için hesaplamalar yapılmaktadır.

Öncelikle bir öğrenci başına aylık ve yıllık işletme gideri hesaplanmaktadır. Buna göre 5 derslik ve 100 öğrencili bir okulun aylık işletme gideri yaklaşık 22 milyar TL veya 15.000 dolar olmaktadır (5 öğretmen, 2 yardımcı, 2 hizmetli, sarf malzemeleri; oyuncak, kırtasiye eğitim malzemesi ile yakıt, elektrik, su ve her öğrenci için beslenme giderleri). Buna göre öğrenci başına işletme gideri aylık 150 dolar, yıllık ise 1.800 dolar olmaktadır. Tekli öğretimden ikili öğretime geçilmesi halinde çocuk başına bazı giderlerin azalacağı, bazı giderlerin ise artacağı varsayıldığından kullanılan öğrenci başına işletme gideri verisinde bir değişikliğe gidilmemektedir.

Buna göre 6 yaş grubunun yüzde 100 okullaşma hedefine bağlı olarak her yıl için kurumsal modelde karşılaşılabilecek işletme giderleri hesaplanmaktadır. Ancak bu hesaplama

yapılmadan önce okuyan öğrencilerin harcamalarına ilişkin kamu ve diğer kurumlar ayırımı yapılmaktadır. Çünkü diğer özel kurumların işletme giderleri piyasa koşulları içindeki ücretlendirme ile karşılanmaktadır.

Tablo 24, kurumsal modelde öğrencilerin kamu ve diğer kurumlar arasındaki dağılımını göstermektedir. Buna göre 2010 yılında kurumsal model kapsamına alınacağı öngörülen 1.04 milyon çocuktan 818 bininin kamu kurumlarından, 225 bininin ise diğer kurumlardan hizmet alacağı varsayılmaktadır. Diğer kurumların payı yıllar itibariyle artmakta ve 2010 yılında yüzde 21.5'e çıkmaktadır.

Tablo 24. Yıllar İtibariyle Kurumsal Modelde Çocukların Kamu ve Diğer Kurumlar Arasında Dağılımı (Bin Çocuk)

Yıllar	Kurumsal model	Kamu kurumları	Diğer kurumlar	Kamu kurumları		
				MEB	657 sayılı Devlet Memurları K. md. 191 kapsamı	SHÇEK
2005	333	323	10	291	22	10
2006	662	602	66	568	22	12
2007	799	699	100	663	22	14
2008	896	771	125	733	22	16
2009	982	807	175	767	22	18
2010	1.043	818	225	776	22	20

Kamu kurumları içinde ise MEB kurumlarındaki çocuk sayısının önemli ölçüde artacağı 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 191. maddesi gereğince açılan kurumlar kapsamında hizmet alan çocuk sayısının aynı kalacağı, SHÇEK'daki çocuk sayısının ise sınırlı ölçüde artacağı öngörülmektedir.

Hedef kitle olan 6 yaş grubu çocukların 2010 yılına kadar kamu ve diğer kurumlar arasındaki dağılımına ilişkin öngörüler sonrasında kamu kurumları için işletme giderleri hesaplanmakta ve bunların karşılanma yöntemleri ortaya konulmaktadır. Kamu kurumları EÇE hizmetlerini ücretsiz olarak vermektedir. Buna göre Tablo 25, kurumsal model içinde kamu kurumlarının işletme giderlerini ve karşılanmasını göstermektedir.

Tablo 25. Kurumsal Modelde Kamu Kurumlarının İşletme Giderleri ve Giderlerin Karşılanması (Milyon Dolar)

Yıllar	İşletme giderleri	Merkezi kamu bütçesi	Diğer olanaklar
2006	1.084	975.6	108.4
2007	1.258	1.132.2	125.8
2008	1.388	1.249.2	138.8
2009	1.453	1.307.7	145.3
2010	1.472	1.324.8	147.2

Buna göre kamuda çocuk başına aylık 150 dolar ile bulunan yıllık 1.800 dolar işletme gideri ile her yıl okullaşan çocuk sayısının çarpımı sonucu yıllık işletme gideri toplamına ulaşılmaktadır. Görüldüğü gibi yüzde 100 okullaşma oranına bağlı olarak çocuk sayısı arttıkça işletme giderleri de artmaktadır.

İşletme giderlerinin karşılanması için ise iki olanak kullanılmaktadır. Kamu eğitim hizmetlerini ücretsiz sunmaktadır.

Merkezi Kamu Bütçesi: İşletme giderlerinin yüzde 90'nının merkezi bütçeden karşılanması öngörülmektedir. Merkezi kamu bütçesi üzerinde oluşan işletme giderleri yüksektir.

Diğer Olanaklar: İşletme giderlerinin yüzde 10'u ise yerel yönetimler ve il özel idaresi kaynaklarından karşılanmaktadır.

Hizmetlerin kamu tarafından zorunlu sunulması nedeni ile kamu kurumlarında hizmetler karşılığında herhangi bir ücret alınmamaktadır. Ancak görüldüğü gibi yüksek işletme giderleri oluşmaktadır. Bu işletme giderlerinin karşılanması için ödeme gücü olanlardan belirli bir ücret alındığı ve ödeme gücü olmayanların ödemelerinin kamu tarafından da karşılandığı alternatif sistem, ülkemizde (tüm eğitim aşamaları için) devletin okullarında uygulanmayan sistemdir.

4.3.3. Erken Çocukluk Eğitimi Hizmetlerinin Sunumu ve Diğer Modeller

EÇE'de hedef kitle içinde öncelik verilen 6 yaş grubunun yüzde 100 okullaşması veya EÇE hizmetlerinden yararlanması hedefi çerçevesinde tüm uygulama modellerinin kullanılması benimsenmiştir.

Bu nedenle kurumsal modelin dışında diğer modellerin de uygulanması hedeflenmektedir. Yukarıdaki bölümlerde kurumsal modele ait ayrıntılı bilgiler sunulmuştur. Oluşturulacak senaryonun tamamlanması için diğer modellerin uygulanmasına ilişkin olarak da varsayımlarda bulunulmakta ve hesaplamalar yapılmaktadır.

Bu aşamada diğer modellere ilişkin finansman ihtiyacı hesaplanmaktadır. Kurumsal modelin dışında geliştirilen veya geliştirilebilecek çok farklı modeller bulunmaktadır ve bunların maliyetleri de birbirinden farklı olabilmektedir.

Bu nedenle bu farklı modellerin maliyetlerinin hesaplanmasında Dünya Bankası'nın yaklaşımı benimsenmiştir. Buna göre Dünya Bankası diğer farklı modellerin ortalama maliyetlerinin kurumsal modelin maliyetinin beşte biri kadar olduğunu hesaplamıştır. Bu çerçevede Dünya Bankası kurumsal modellerin dışında, maliyeti daha düşük olan diğer modelleri benimsemekte ve uygulamalarını finanse etmeyi tercih etmektedir.

Dünya Bankası'nın maliyet hesaplamasının kabul edilmesi halinde çocuk başına kurumsal modelin maliyeti üzerinden diğer modellerin maliyeti bulunabilmektedir. Buna göre kurumsal modelin iki temel maliyeti bulunmaktadır. Yatırım maliyeti ve işletme maliyeti. Daha önceki hesaplamalarda ortaya konulduğu üzere 100 çocuklu bir okulun maliyeti 225 bin ABD dolarıdır ve öğrenci başına maliyeti de 115 dolardır (100 öğrenci ve 20 yıl amortisman hesabı ile). Öğrenci başına işletme maliyeti ise yıllık 1.800 dolardır. Kurumsal modelde çocuk başına maliyet toplamı yaklaşık 1.915 dolardır. Buna göre diğer modellerin maliyetinin kurumsal modelin maliyetinin beşte biri olduğu varsayımı ile hesaplandığında diğer modellerde maliyet öğrenci başına yıllık yaklaşık 400 dolar olmaktadır.

Tablo 26, diğer modellerin finansman ihtiyacını göstermektedir. 2010 yılına kadar böylece kurumsal model ile birlikte 6 yaş çocukların tamamı okullaşmakta ve EÇE hizmetini alabilmektedir.

Tablo 26. Diğer Modellerde Finansman İhtiyacı

Yıllar	6 yaş (61-72 ay) nüfus (Bin)	Kurumsal model- çocuk (Bin)	Diğer modeller- çocuk (Bin)	Diğer modellerde finansman ihtiyacı (milyon dolar)
2006	1.274	662	77	30.8
2007	1.284	799	100	40.0
2008	1.289	896	135	54.0
2009	1.299	982	187	74.8
2010	1.304	1.043	261	104.4
TOPLAM				304.0

Hedef kitle olan 6 yaş grubunun 2010 yılında yüzde 100 EÇE hizmetinden faydalanması için uygulanacak diğer modellerin finansman ihtiyacı 5 yıl için 304 milyon dolar olarak hesaplanmaktadır. Bu finansman ihtiyacının karşılanması için aşağıdaki finansal olanaklar kullanılmaktadır.

Uluslararası Kurumlar: EÇE hizmetlerinde diğer modeller Dünya Bankası ve BM tarafından benimsenmekte ve özendirilerek finanse edilmektedir. Bu nedenle diğer modellerin uygulaması için öncelikle Dünya Bankası ile 5 yıllık bir Erken Çocukluk Eğitimi programı oluşturulmalıdır. Bu program ile diğer modeller için hem teknik hem de finansal destek sağlanmalıdır. Böyle bir programın mali büyüklüğü 80-100 milyon dolar arasında olabilecektir. Yine Birleşmiş Milletler ile EÇE hizmetlerinin genişletilmesi için 2 beş yıllık (5+5 bin yıl kalkınma hedefleri kapsamında) bir program oluşturularak finansal destek sağlanmalıdır.

Merkezi Kamu Bütçesi: Diğer modellerin uygulanmasında merkezi kamu bütçesi kaynaklarından sınırlı bir kaynak ayrılması öngörülmektedir. 5 yıl için gerekli kaynağın yüzde 25'i yaklaşık 76 milyon dolar ayrılmalıdır.

Diğer Kurum ve Kuruluşlar: Sivil Toplum Kuruluşları (özellikle uluslararası finansman ile) ile yerel yönetimler ve özel il idareleri ise diğer modellerin uygulanmasında aktif olarak yer almalıdır. Bu grup diğer modellerin uygulanması için 5 yıl boyunca toplam 130 milyon

dolarlık bir kaynak ayırmalıdır. Bu kaynağın önemli bir bölümü kentsel dönüşüm projeleri ile yerel yönetimler tarafından karşılanmalıdır.

4.3.4. Erken Çocukluk Eğitimi Hizmetlerinin Sunumu ve Kamu İçin Toplam Kaynak İhtiyacı

2010 yılı itibarıyla 1.3 milyon 6 yaş grubu çocuğun EÇE hizmetlerinden yararlanma oranı yüzde 100 olarak hedeflenmektedir. EÇE hizmetlerinin kamu tarafından sunumunun zorunlu hale getirilmesi nedeniyle kamu için önemli bir kaynak ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Kamu, kurumsal model ve diğer modellerde yatırım ve işletme harcamaları yapacaktır. Kamu, hizmetlerin sunumunda olduğu gibi finansmanını da diğer kesimler ile paylaşmaktadır. Bu çerçevede, Tablo 27 kamu için 2010 yılına kadar oluşan finansman ihtiyacını ortaya koymaktadır. 2006-2010 yılları arasında kamunun finansman ihtiyacı 6.35 milyar dolardır. Bunun 5.99 milyar doları kurumsal modelin işletme giderlerinden kaynaklanmaktadır. Kurumsal modelde yatırım ihtiyacı 240 milyon dolar, diğer modellerin uygulanması için ise ihtiyaç 76 milyon dolar olarak öngörülmektedir.

Tablo 27. Kamu İçin Kaynak İhtiyacı (Milyon Dolar)

HARCAMA KALEMLERİ	2006	2007	2008	2009	2010	TOPLAM
A. KURUMSAL MODEL (KAMU)	1.015.2	1.218.2	1.310.2	1.361.7	1.363.8	6.269.1
1. OKUL YAPIM VE DONATIM	----	154.0	109.0	97.0	69.0	429.0
KAMU BÜTÇESİ	----	86.0	61.0	54.0	39.0	240.0
ULUSLARARASI	----	21.8	15.3	13.9	9.3	60.3
DİĞER FİNANSMAN KAYNAKLARI	----	46.2	32.7	29.1	20.7	128.7
2. ÖĞRETMEN YETİŞTİRME	39.6	16.4	11.6	10.4	7.2	85.2
3. İŞLETME GİDERLERİ	1.084.0	1.258.0	1.388.0	1.453.0	1.472.0	6.655.0
KAMU BÜTÇESİ	975.6	1.132.2	1.249.2	1.307.7	1.324.8	5.989.5
DİĞER (YEREL İDARELER)	108.4	125.8	138.8	145.3	147.2	665.5
B. DİĞER MODELLER (KAMU)	7.7	10.0	13.5	18.7	26.1	76.0
1. KURULUM VE İŞLETME GİDERİ	30.8	40.0	54.0	74.8	104.4	307.0
KAMU BÜTÇESİ	7.7	10.0	13.5	18.7	26.1	76.0
ULUSLARARASI KURUMLAR	15.0	20.0	20.0	20.0	30.0	105.0
DİĞER FİNANSMAN KAYNAKL.	8.1	10.0	20.5	36.1	48.3	123.0
TOPLAM KAMU	1.022.9	1.228.2	1.323.7	1.380.4	1.389.9	6.345.1

4.4. Erken Çocukluk Eğitiminde İdari, Kurumsal ve Hukuki Yapıda Reform İhtiyacı

EÇE’de idari, kurumsal ve hukuki yapıda reform ihtiyacı bulunmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde bu konuyla ilgili reform önerileri sunulmaktadır.

4.4.1. İdari ve Kurumsal Reform Önerileri

Türkiye’de mevcut sistem içinde okul öncesi eğitim olarak kabul edilen yapıdan erken çocukluk eğitimi (EÇE) yapısına geçiş idari ve kurumsal alanda değişiklikleri zorunlu kılmaktadır.

1- MEB bünyesindeki Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, Erken Çocukluk Eğitimi Genel Müdürlüğü’ne dönüştürülmelidir.

2- EÇE hizmeti verecek kurumlar temel eğitim kurumu olmayacaktır. Bununla birlikte bu konuda hizmet verecek tüm kurumlar ile diğer model uygulamalarının koordinasyonundan MEB sorumlu olmalıdır.

3- MEB’in bu koordinasyonu sağlaması için Erken Çocukluk Eğitimi Koordinasyon Kurulu kurulmalıdır (bundan sonra Kurul olarak anılacaktır). Kurulun sekreteryasını Erken Çocukluk Eğitimi Genel Müdürlüğü yürütmelidir.

4- Kurul aşağıdakilerin temsilcilerinden oluşmalıdır:

Milli Eğitim Bakanlığı (ilgili genel müdürlükler ve üst yönetim)

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı

Sağlık Bakanlığı

Başbakanlık SHÇEK

İçişleri Bakanlığı (Yerel Yönetimler İçin)

Üniversiteler

YÖK

DPT

STK’lar (Kabul gören modelleri ile hizmet verenler)

Diğer ilgili kurumlar

5- Kurul, EÇE hizmeti veren tüm kurumlar arasında koordinasyonu sağlayacaktır. Koordinasyon kapsamına giren kurumlar aşağıda belirtilmektedir.

a- 14 Temmuz 2004 tarihli “Gebe veya Emziren Kadınların Çalıştırılma Şartlarıyla Emzirme Odaları ve Çocuk Bakım Yurtlarına Dair Yönetmelik” gereği 150 ve fazla kadın işçi çalıştıran işletmelerin kurumları (kreş veya ana okulu).

b- 2828 sayılı SHÇEK kanununa tabi açılmış kurumlar.

c- 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 191. maddesi gereğince her bakanlık ve her kamu kurumunun kendi mensupları için açmış oldukları kurumlar.

d- 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu çerçevesinde faaliyet gösteren özel kurumlar.

e- MEB’e bağlı kurulan ana okulu ve ana sınıfları.

Belirtilen tüm kurumlar yine tabi oldukları kurum ile kanuna bağlı olarak kurulacak ve faaliyet göstereceklerdir. Ancak kurulun belirleyeceği tüm standartlara uyum sağlayacaklardır. Standartlar ilgili kurumların uzlaşması ile kurul tarafından oluşturulacaktır.

Kurul ayrıca MEB çatısı altında farklı genel müdürlüklere bağlı kurumlar için de koordinasyonu sağlayacaktır. Bunlar;

a- 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu’na bağlı olarak kurulan ve Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü’ne bağlı özel okullar bünyesindeki ana sınıfları.

b- Kız Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü’ne bağlı kız meslek lisesi bünyesindeki uygulama ana okulları.

c- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü’ne bağlı özel eğitim niteliğindeki kurumlar.

d- İlköğretim Genel Müdürlüğü’ne bağlı devlet okulları bünyesindeki ana sınıfları.

e- Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü’ne bağlı bağımsız ana okulları.

6- Kurulun görev, yetki ve sorumlulukları aşağıda belirtilmektedir.

a- EÇE hizmetinin tanımının yapılması (eğitim-bakım yaklaşımı ile).

b- EÇE hizmetinin sunulmasında kullanılacak tüm modellerin (kurumsal ve diğer) tanımlarının yapılması ve asgari standartların oluşturulması.

c- EÇE hizmeti verecek tüm kurumlarda ünvan birliği sağlanması ve ortak asgari standartlar oluşturulması.

d- Kuruluş ve faaliyet izni standartlarının oluşturulması (Kuruluş ve faaliyet izni Erken Çocukluk Eğitimi Genel Müdürlüğü ile kurumların bağlı olduğu diğer kamu kurumlarında verilecektir, tüm kurumlar aynı asgari koşullarda kuruluş ve faaliyet izni alacaktır).

e- EÇE hizmet kurumlarında tüm çalışanlar için ünvanların ve asgari niteliklerinin belirlenmesi ve ortak standartlar getirilmesi, her türlü diplomaya sahip çalışanlar için EÇE hizmet kurumlarında çalışma izni sağlayacak sertifikasyon sisteminin geliştirilmesi.

f- EÇE hizmet kurumlarında uygulanacak programların geliştirilmesi ve ortak asgari standartların belirlenmesi, kurumsal modelin dışında kalan diğer tüm uygulama modelleri için de program standartlarının tanımlanması.

g- Çoklu denetim sistemi oluşturulması ve uygulanması, tüm EÇE hizmet kurumlarına yönelik asgari denetim standartlarının tarif edilmesi, performans ölçümü ve ödüllendirme standartlarının oluşturulması.

h- Denetim görevinde yer alacak kişilerin niteliklerine ilişkin standartların oluşturulması.

i- EÇE hizmet kurumları ile diğer modellerin sunulmasında çalışacak tüm işgücünün eğitimi ve yetiştirilmesine ilişkin ilgili kurumlar ve müdürlükler ile istişare içinde olunması.

j- İstatistiki altyapının oluşturulması ve bilgi yönetimi.

k- EÇE ile ilgili orta-uzun vadeli strateji ve politika önerileri geliştirilmesi.

1- EÇE ile ilgili projeler geliştirilmesi, bu konuda uluslararası kurumlar, yerel yönetimler, il özel idareleri, üniversiteler, STK'lar ve kurulacak bölgesel kalkınma ajansları ile projeler oluşturma ve uygulama ile hizmetlerin yerelleştirilmesine öncelik verilmesi.

4.4.2. Hukuki Reform Önerileri

Yukarıda idari ve kurumsal reform önerileri başlığı altında belirtilenlerin hayata geçirilmesi için yasal düzenlemelere ve kararlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çerçevede konular aşağıda belirtilmektedir.

1- MEB'in erken çocukluk hizmetlerinin sunumunda koordinasyon yetkisi ve sorumluluğu üstlenmesi.

2- EÇE hizmetinin tanımlanması (eğitim-bakım yaklaşımı ile).

3- MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün, Erken Çocukluk Eğitimi Genel Müdürlüğü'ne dönüştürülmesi.

4- Erken Çocukluk Eğitimi Koordinasyon Kurulu kurulması, kurul üyelerinin çalışma şeklinin, görev, yetki ve sorumluluklarının belirlenmesi.

5- 6 yaş grubu için EÇE hizmetinin verilmesinin zorunlu, kullanımının evrensel hale getirilmesi, kamuda hizmet sunumunun ücretsiz kılınması.

6- Kurumsal ve kurumsal olmayan tüm modeller için tanımlamalar yapılması ve asgari standartların oluşturulması.

7- EÇE hizmeti verecek tüm kurumların "Erken Çocukluk Eğitimi Hizmet Kurumu" üst ünvanı alması ve tüm kurumlar için asgari standartlar oluşturulması.

8- MEB dışındaki kamu kurumlarına bağlı kurumların kuruluş, görev-yetki ve sorumluluk kanunlarında düzenleme yapılarak EÇE Hizmet Kurumuna dönüştürülmesi ve kurulun ortak standartlarının içselleştirilmesi.

9- Kurumsal modelde ikili öğretime geçilmesi, 12 ay boyunca eğitim, yaz aylarında öğretmenlerin hizmet vermesi için gerekli düzenlemelerin yapılması.

10- EÇE hizmet kurumlarında ve kurumsal olmayan modellerin tamamında tüm çalışanlar için ünvanların belirlenmesi.

11- EÇE hizmet kurumları ile diğer uygulama modellerini denetleyecekler için ünvanların ve niteliklerin belirlenmesi.

12- Eğitici ve diğer ünvanlar ile çalışacaklar için iş ve sosyal güvenlik yasalarında çalışma koşullarında esneklik yaratacak düzenlemeler yapılması.

4.5. Erken Çocukluk Eğitiminde Etkinlik ve Kalite

Çalışmanın bu bölümünde EÇE’de etkin ve kaliteli eğitimin sunulması için bir çerçeve oluşturulmaktadır. Bu amaçla uygulama modelleri ve programlar, standartlar, denetim ve performans ölçümü ve eğitici yetiştirilmesi ile istatistiki altyapı oluşturulması konusunda politika önerileri sunulmaktadır.

4.5.1. Uygulama Modelleri

Erken çocukluk hizmetlerinin sunumunda prensip olarak her türlü modelin kullanılması ve yaygınlaştırılması benimsenmekte ve önerilmektedir.

Erken çocukluk hizmetlerinin tanımının Kurul tarafından yapılması ile birlikte tanımda yer alan hizmetleri asgari oranda sağlayan her türlü farklı model uygulanmalıdır.

Uygulama modellerinin içeriği, etkinliği ve uygulama şekillerinin farklı olacağı açıktır. Bununla birlikte asgari şartları karşılayan (programı en az bir yıl olan) tüm modellerin uygulanması benimsenmektedir.

6 yaş için EÇE hizmetlerinin sunumunun zorunlu olmasının önerilmesi nedeniyle uygulama modelleri içindeki ağırlık kurumsal modelde olmalıdır. Diğer modeller de kurumsal modelin tamamlayıcısı konumunda olmalıdır.

4.5.1.1. Kurumsal Model

1- EÇE hizmetlerinin sunumunda temel model olarak kurumsal model uygulanmalıdır. EÇE hizmetleri sunumunun 6 yaş grubu için zorunlu hale getirilmesi önerildiği için, bu zorunluluğun karşılanmasında kullanılacak olan temel model de kurumsal model olmalıdır.

2- Türkiye’de mevcut koşullarda farklı yasalara tabi olarak farklı kurumların uyguladıkları kurumsal modeller bulunmaktadır. Bu modeller;

a- 14 Temmuz 2004 tarihli Gebe veya Emziren Kadınların Çalıştırılma Şartlarıyla Emzirme Odaları ve Çocuk Bakım Yurtlarına Dair Yönetmelik gereği 150 ve fazla kadın işçi çalıştıran işletmelerin açmaları zorunlu kurumlar (kreş veya anaokulu),

b- 2828 sayılı SHÇEK kanunu çerçevesinde açılmış kurumlar,

c- 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 191. maddesi ile bakanlıklar ve kamu kurumlarının kendi mensupları için açmış oldukları kurumlar,

d- 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu çerçevesinde MEB’in açmış olduğu kurumlar,

e- 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu çerçevesinde açılmış olan özel kurumlar.

Kurumsal modelin sunulmasında yer alan bu kurumların tamamının yine kendi kanunları çerçevesinde ancak oluşturulması önerilen Kurulun asgari düzenlemeleriyle ve EÇE hizmet kurumu üst ünvanı ile faaliyet göstermeleri önerilmektedir.

3- Kurumsal modelde kurumsal altyapı öncelikle 6 yaş grubunun 2010 yılında yüzde 100 okullaşması, ardından sırası ile 5 ve 4 yaş grubunun okullaşması üzerine oluşturulmalıdır.

4.5.1.2. Diğer Modeller

1- Kurumsal model dışında kalan ve asgari standartları belirlenmiş olan en az bir yıllık eğitim veren diğer tüm uygulama modellerinin etkin denetiminin ve performans ölçümünün sağlanması koşulu ile yaygınlaştırılması önerilmektedir.

2- Aile temelli model bu konuda öncelikli model olarak uygulanmalıdır. Aile modelinin (aile eğitiminin) ülke genelinde yaygınlaştırılması için, ilköğretim okullarında aile eğitim çalışmaları bu konuda kapsamlı eğitim almış öğretmenler tarafından organize edilmeli ve yürütülmelidir.

3- Aile temelli modelin uygulanması konusunda sağlık ocaklarının da kullanılması, halk sağlığı hemşirelerinin sağlık ocaklarında aile hizmeti sunabilmeleri sağlanmalıdır.

4- Çok amaçlı eğitim modelleri, çok amaçlı eğitim merkezlerinin kurulması ile yaygınlaştırılmalıdır.

5- Semtlerdeki mevcut çocuk parklarına konacak prefabrik yapılarda eğitim verilmelidir.

6- Uzaktan eğitim (TV, radyo ve benzeri) yoluyla başta çocuklar ve aileler olmak üzere toplumun çeşitli kesimlerine EÇE çağı çocukların bakımı ve eğitimi konularında hizmet sunulmalıdır.

7- Çeşitli eğitim kurumlarında çocuklara ve ailelere yaz okullarında ve hafta sonlarında EÇE hizmetleri sunulmalıdır.

8- Kurumsal modelden yararlanan çocukların aileleri için aile eğitimi ve katılımı programları verilmelidir.

9- Aile temelli ve diğer modellerin yaygınlaştırılmasında üniversitelerin yerel bazda işlev üstlenmesi ile belli sayıda çalışanı bulunan kamu kurumlarında aile eğitiminin verilmesi özendirilmelidir.

10- Erkeklerin ve babaların eğitimi önemsenmelidir. Buna yönelik olarak Polis Teşkilatı ve TSK gibi erkeklerin yoğun olduğu kurumlar kullanılmalıdır.

11- Gezici okullar modeli yaygınlaştırılmalıdır.

4.5.1.3. Uygulama Programları

EÇE hizmetlerinin sunulmasında temel yaklaşım eğitim-bakım hizmetlerinin birlikte sunulmasıdır. Burada çocukların tüm gelişimine destek olan (zihinsel, sosyal, duygusal ve fiziksel), onların beslenme ve sağlığını da göz önüne alan, güvenli bir ortam sağlayan, giyimlerinin uygun olmasına ve temizlik şartlarının yerine getirilmesine özen gösteren bir hizmet önerilmektedir.

EÇE sunan hizmet kurumlarında eğitim-bakım hizmetlerinin sunulması, hem kurumsal modelde hem de diğer modellerde uygulama programlarının da eğitim-bakım içerikli yeniden oluşturulmasını gerekli kılmaktadır.

4.5.2. Standartların Oluşturulması, Denetim ve Değerlendirme

4.5.2.1. Standartların Oluşturulması

1- EÇE sunan hizmet kurumları için asgari standartlar oluşturulmalıdır.

2- EÇE verecek diğer modeller için de asgari standartlar oluşturulmalıdır.

3- Kurumsal model ile diğer modeller arasında standart birliği olmalıdır.

4- Standartların oluşturulmasında hassas tercih, nitelik ile nicelik arasında uygun dengeğin ihtiyaçlar karşısında belirlenmesidir. 2010 yılında kadar 6 yaş için yüzde 100 okullaşma hedefi nedeniyle asgari kalite standartlarının altına inilmemek üzere optimal denge sağlanmalıdır.

5- Standartların oluşturulmasında mekanik ve sayısal ölçütler kadar niteliği de içeren kriterler, Türkiye'nin koşulları dikkate alınarak oluşturulmalıdır. Bölgeler arası farklılıklar da göz önüne alınarak asgari şartlarda kademeli sistemler uygulanabilmelidir.

6- Standartlar çocuğa sunulacak eğitim ve bakımın içeriğini, uygulamayı, eğitimcileri ve eğitim ortamını kapsamalı ve erken çocukluk gelişimi ilkeleri çerçevesinde belirlenmelidir.

4.5.2.2. Denetim ve Değerlendirme

1- EÇE hizmetlerinin sunulmasında “Çoklu Denetim” sistemi kullanılmalıdır.

2- Çoklu Denetim sistemi;

a- Hukuki kurallara ve asgari standartlara uyum ile birlikte eğitim kalitesi ve performans ölçümünü,

b- Fiziki koşullar, hizmetin niteliği, eğitim-bakım, öğretmen kalitesi, yönetim kalitesi ve diğer çalışanların niteliğinin bir arada değerlendirilmesini,

c- Denetime velilerin de katılımını içeren bir yapıda uygulanmalıdır.

3- Denetim sistemi, iç denetim sistemi ile etkinleştirilmelidir. EÇE hizmet kurumları düzenli ve sürekli olarak iç denetim yapmalı ve bilgilerini bağlı oldukları kurum ve kurula aktarmalıdır. Kurul iç denetim ile ilgili ortak standartları oluşturmalıdır.

4- Denetim işlevini kendi kurumlarına bağlı (MEB, Çalışma Bakanlığı, diğer bakanlıklar, SHÇEK ve diğer) müfettişler gerçekleştirecektir. Ancak EÇE hizmet kurumlarını denetleyecek olan müfettişler “Çoklu Denetim” sistemi kapsamında denetim yapacaklar ve bu konuda eğitim alarak Kurul tarafından akredite edileceklerdir.

5- Çoklu denetim sistemi içinde müfettiş kavramı da farklı olmalıdır. Müfettişler sadece hukuki gerekliliklerin yerine getirilmiş olup olmadığını denetlemeyeceklerdir. Rehberlik edici ve yönlendirici (Kurula ve kuruma) nitelikleri de olacaktır. Bu nedenle müfettiş ünvanı yerine rehberlik, izleyici, danışman işlevlerini içerecek yeni bir ünvan daha uygun olacaktır.

6- Çoklu denetim sisteminde denetimciler Kurul içinde oluşturulacak akademik takım tarafından da sürekli yönlendirilmeli, izlenmeli ve değerlendirilmelidir.

7- Bu alanda hizmet verecek müfettişlerin farklı ve özellikli bir denetim sisteminde çalışacak olmaları nedeniyle müfettiş olabilmeye ilişkin mevcut düzenlemelerde ünvan ve çalışma yılı süreleri esnetilmelidir. Bu sınırlamaların esnetilmesi ile Çoklu Denetim Sistemi’nde kullanılabilecek daha ihtisaslaşmış işgücüne ulaşılabilecektir.

8- Denetimler sonucunda EÇE hizmet kurumlarına yönelik yaptırımlar uygulanmalıdır. Yaptırımlar iki temel kritere göre ayrılmalıdır:

a- EÇE hizmetlerinin sunulmasında gerekli fiziki ve çevre ortamının sağlanmaması halinde yaptırımlar (kapatma ve diğer cezai uygulamalar),

b- EÇE hizmetlerinin sunulmasında performans ölçümüne ilişkin standartların altında kalınması halinde kapasite artırmayı ve iyileştirmeyi özendiren yaptırımlar (niteliğini kaybeden kurumların aldığı devlet desteklerinin sınırlanması vb).

Denetimlerin sonunda uygulanacak yaptırımlar da açık ve net olarak önceden belirlenmiş olmalıdır.

9- Denetimler sonucunda EÇE hizmet kurumlarının performans ölçümünde görülen başarılar ödüllendirilmelidir. Ödül hem kuruma hem de çalışanlarına yönelik olmalıdır. Ödüller prim, terfi (terfi önceliği) veya yurt dışı-yurt içi eğitim gibi alanlarda olmalıdır.

4.5.3. Eğitimciler

1- EÇE hizmetinde eğitim-bakım yaklaşımının benimsenmesi ve tüm kurumlar ve modeller arasında ortak standartların oluşturulmasının önerilmesi nedeniyle EÇE hizmetinde yer alacak tüm çalışanların ünvanları ile asgari nitelikleri yeniden belirlenmelidir.

2- EÇE hizmetinde personel kapsamı; eğitimciler (öğretmenler), sosyal çalışmacılar, psikologlar, çocuk gelişimcileri, ev ekonomistleri, danışman psikologlar, usta öğreticiler, bakıcılar, ebe ve hemşireler ile bu konuda eğitim almış diğer kişiler ve yüksek öğrenimli gönüllülerden oluşmalıdır.

3- Eğitici ihtiyacını karşılamak üzere eğitimcilerin daha hızlı biçimde hizmette yer almalarını sağlayacak yöntemler geliştirilmelidir.

a- 4 yıllık lisans programları sürdürülmeli, ancak 2+1+1 uygulamasına geçilerek, öğrenci 2 yıl teorik dersler sonrası 1 yıl pratik eğitim almalı, son yıl ise ilgili kurumlarda çalışarak eğitimini sürdürebilmelidir. Son yıl eğitimi ile birlikte çalışması sırasında iş ve sosyal güvenlik haklarını da kazanmalıdır. Ancak bu hakları kazanabilmesi için devlet memurluğu ile ilgili olarak iş, çalışma ve sosyal güvenlik kanunlarında değişikliğe gidilmesi gerekecektir.

b- Ev ekonomisi, çocuk gelişimi ve eğitimi ile meslek eğitimi çocuk gelişimi ve eğitimi bölümlerinden mezun olanlara “öğretmen” ünvanı verilmemektedir. Ancak bu uzman kişilerin EÇE sisteminde görev almaları, önemli ve gereklidir. Bunun için bu kişilere “öğretmen” dışında bir ünvan verilerek EÇE hizmet kurumları ile diğer modellerde çalışmalarına olanak sağlanmalıdır.

c- Kadro yaratılması ve atamalara ilişkin olarak olanaklar genişletilmelidir.

4- EÇE hizmetlerinin sunulmasında ünvan ve niteliklerin belirlenmesiyle,

a- Meslek yüksek okulu çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü 2 yıllık programı ile kız meslek lisesi mezunlarının üniversite sınavına girmeden aldıkları 2 yıllık çocuk gelişimi programlarında eğitim almış kişilerin eğitimci yardımcısı statüsü ile görev almaları sağlanmalıdır.

b- Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü ile Anadolu Üniversitesi arasında 2000-2003 yıllarında geçerli olacak şekilde imzalanan 3 yıllık protokole göre 2 yıl teorik ders, 1 yıl pratik gören mezunlar belirli bir statü ile çalışmalıdır.

c- Kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü mezunları eğitici yardımcısı statüsünde görev almalıdır.

5- MEB'in istihdam politikasında önceliği kadrolu öğretmenlere vermesi ve Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı mezunlarını bu statüde istihdam etmesi sağlanmalıdır.

6- Eğitimcilerin ve diğer çalışanların kalitesinin ve etkinliğinin artırılması için,

a- EÇE hizmetinin sunulmasında önerilen tüm değişiklikler dikkate alınarak eğitim kurumlarında (üniversite, yüksek okul, meslek lisesi, açık öğretim) ders programları yeniden düzenlenmelidir.

b- EÇE hizmeti verecek tüm çalışanların yetkinliğinin sertifikalandırılması, performans ölçümü ve değerlendirilmesi ile sürekli ve düzenli hizmet içi eğitim almaları konusunda ilgili standartlar oluşturulmalıdır.

c- Başarılı öğretmen ve çalışanlar için ödüllendirme sistemi oluşturulmalıdır.

4.5.4. İstatistik Altyapısının Oluşturulması

EÇE istatistiki bilgilerin toplanması ve değerlendirilmesi için bir altyapı oluşturulmalıdır.

Kurul, bu konuda yetkili ve sorumlu olmalıdır. Kurul, toplanacak ve değerlendirilecek olan istatistiki bilgileri tanımlamalı ve bu bilgilerin toplanmasında koordinasyon görevi üstlenmelidir.

İstatistiki altyapı kurumsal model ile diğer tüm modelleri kapsamlı ve kurum, öğrenci, eğitici başta olmak üzere EÇE ile ilgili tüm sayısal bilgileri içermelidir.

EÇE harcamaları ile ilgili tüm modeller ve kurumlar bazında kamu, özel sektör ve yatırım, işletme, kullanıcı ücretleri, devlet sübvansiyonları ayırımları ile istatistiki altyapı oluşturulmalıdır.

İstatistiki bilgilerin bölgelere ve illere göre dağılımı sağlanmalıdır. İstatistiki bilgiler kurul tarafından sürekli güncellenmeli, paylaşılmalı (yazılı, web vb) ve ileriye dönük strateji ve politikaların geliştirilmesi için kullanılmalıdır.

4.6. Erken Çocukluk Eğitimi Hizmetleri İçin İletişim

EÇE için iletişim stratejilerinin oluşturulup uygulanması kapsamlı ve ayrıntılı olarak ayrıca ele alınmalıdır.

EÇE için iletişim stratejisi öncelikle kamuoyunu bilgilendirmeyi ve bu konuda bilinçlendirmeyi hedeflemelidir.

Bu konuda hedef kitle iki ana gruba ayrılmaktadır. İlk grup; politikacılar, kanun yapıcılar ve kamu bürokrasisi; ikinci grup ise aileler, aileler içinde önce anne sonra baba ile kadınlar ve erkeklerdir.

İletişim stratejisi Kurul tarafından oluşturulmalı, kapsamlı bir profesyonel hizmet alınmalı, ancak uygulanması tamamen özel sektör ve yerel katılım ile sağlanmalıdır. İletişim programı 5 yıla yayılmalı ve 6 yaş için yüzde 100 okullaşma oranına ulaşmak için yıllık hedeflere bağlı olarak ve diğer yaş gruplarını da gözeterek (4-5 ve 0-3 yaş) kademeli olarak uygulanmalıdır. İletişim programı pilot projeler ile başlatılmalı ve iletişim politikaları ve araçları uygulama sonuçlarına göre sürekli yenilenmelidir.

B Ö 5 Ü M

SONUÇ VE UYGULAMA

5. SONUÇ VE UYGULAMA

Çalışmanın politika önerileri bölümünde ulaşılan ana sonuçlar aşağıda sunulmaktadır.

- 1-** Okul öncesi eğitim yerine erken çocukluk eğitimi, (EÇE) anlayışı ve kavramı benimsenmeli ve uygulanmalıdır.
- 2-** EÇE kapsamı eğitim – bakım yaklaşımı ile oluşturulmalıdır.
- 3-** EÇE'nin 6 yaş grubu çocuklara kamu tarafından sunumu zorunlu hale getirilmelidir.
- 4-** 6 yaş grubu çocuklara verilecek zorunlu erken çocukluk eğitimi, temel ilköğretimin 1 yıl önce başlatılması ve/veya ilave bir eğitim değildir, EÇE'nin temel eğitim kapsamı içine alınmasıdır. Bu, ilköğretimden farklı, ancak ilköğretimin ilk iki yılına uyumu gözetilen eğitimidir.
- 5-** EÇE içinde 6 yaş (61-72 ay) grubu öncelikli hedef kitledir. İkinci öncelikli hedef kitle 4-5 yaş grubu (37-60 ay), üçüncü öncelikli hedef kitle ise 0-3 yaş (0-36 ay) grubudur.
- 6-** Kamu tarafından verilecek olan EÇE hizmetleri ücretsiz olacaktır.
- 7-** Öncelikli temel hedef 6 yaş grubunda EÇE hizmetlerinden yararlanma oranını 2010 yılında yüzde 100'e çıkarmaktır.
- 8-** EÇE hizmetlerinin temelini kurumsal model oluşturmaktadır. Kurumsal model ile birlikte, aynı eğitim sonuçlarını verebilecek yerleşik, yaygın ve kabul görmüş diğer uygulama modelleri de kullanılacaktır. Bu modellerin kurumsal modelle eş değer ve en az bir yıllık olması koşulu öngörülmektedir.
- 9-** EÇE hizmetlerinde diğer modellerin kullanımı yaygınlaştırılmaktadır (Anne-Çocuk Eğitim Programı gibi). 2010 yılında 6 yaş çocuklar için hizmetlerin yüzde 80'inin kurumsal model, yüzde 20'sinin diğer modeller ile verilmesi öngörülmektedir.
- 10-** Buna göre 2010 yılında 1 milyon 304 bin olacak 6 yaş grubu çocuğun 1 milyon 43 bininin kurumsal model, 261 bininin diğer modeller ile eğitimi sağlanacaktır.

11- Kurumsal model içinde, ikili öğretime geçilmesi ile birlikte 2006 yılında 662 bin çocuğa eğitim verilecek kapasiteye ulaşılmaktadır. Bu yüzde 58'lik bir okullaşma oranıdır. 2010 yılında yüzde 100'e ulaşmak için ise ilave 9.425 derslik, 1.885 okul ve 35.500 öğretmene ihtiyaç duyulmaktadır.

12- Diğer modeller ile 2010 yılında toplam 261 bin (yüzde 20) çocuğa eğitim verilmesi öngörülmektedir.

13- Kurumsal ve diğer modeller ile EÇE hizmetlerinin sunulması ve 2010 yılında yüzde 100 okullaşma oranına ulaşılması için kamunun 2006-2010 yılları arasında ihtiyaç duyduğu kaynak 6.35 milyar dolardır.

14- Kamu, kurumsal modelde 5 yıl boyunca okul yapım donatımı için 240 milyon dolar, öğretmen yetiştirme için 85.2 milyon dolar ve işletme giderleri için 5.99 milyar dolar kaynağa ihtiyaç duyacaktır. Kamu için diğer modellerin kurulum ve işletme giderleri ihtiyacı ise 5 yıl için 76 milyon dolardır.

15- EÇE hizmetlerinin sunulmasında önerilen hedeflere ulaşılması için kamu önemli bir kaynak ihtiyacı ile karşı karşıyadır.

16- EÇE hizmetlerinin sunulmasında önerilen hedeflere ulaşılması için kamu kaynakları dışındaki kurumların kaynakları da geniş ölçüde kullanılmaktadır. Dünya Bankası, Avrupa Birliği, Birleşmiş Milletler gibi uluslararası kaynaklar, il özel idaresi ve belediyeler gibi yerel yönetim kaynakları ile özel sektör ve STK kaynakları da kullanılmaktadır.

17- Çalışmanın ilk üç bölümünde değinildiği üzere EÇE için yapılan harcamaların orta-uzun vadede önemli ekonomik getirileri bulunmaktadır. Türkiye için bu getiri oranı iki ayrı senaryoda 4.35 ve 6.31 olarak bulunmuştur. EÇE için harcanacak kaynaklar için bu yüksek getiri oranları göz önünde tutulmalıdır.

18- MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün 2005 yılı bütçesinin 90 milyon dolar olduğu göz önüne alındığında kamunun ilave kaynak ihtiyacının karşılanması önemli bir kısıt olacaktır.

19- EÇE hizmetlerinin etkin sunumu için idari ve hukuki reformlara ihtiyaç duyulmaktadır.

20- MEB içindeki “Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü”, “Erken Çocukluk Eğitimi Genel Müdürlüğü”ne dönüştürülmelidir. EÇE hizmetlerinin uygulanmasında yetkili ve sorumlu birim bu müdürlük olmalıdır.

21- MEB bünyesindeki EÇE hizmetlerinin sunumunun koordinasyonu için Erken Çocukluk Eğitimi Koordinasyon Kurulu (Kurul) oluşturulmalıdır. Kurulun sekreteryasını Erken Çocukluk Eğitimi Genel Müdürlüğü yürütmelidir.

22- Kurulun temel görevi farklı kamu ve özel kurumların çeşitli hukuki düzenlemelere bağlı olarak sundukları EÇE hizmetlerinin koordinasyonunun sağlanmasıdır.

23- Kurul, bu amaçla eğitim modelleri, programları, denetim ve çalışanlar ile ilgili ortak standartları hazırlayacak, sertifikasyon ve akreditasyon normlarını oluşturacaktır.

24- EÇE hizmeti vermeye yetkili tüm kurumlar Erken Çocukluk Eğitimi Hizmet Kurumu sıfatını, diğer yetkili model uygulamaları ise Erken Çocukluk Eğitim Hizmet Modeli sıfatını taşıyacaklardır.

25- EÇE kurumsal model ağırlıklı olarak verilecektir. Kurumsal modelde ikili öğretim olacaktır:

26- Gönüllü olan öğretmenler çift öğretimde görev alabilmelidirler.

27- Hizmetlerin denetiminde çoklu denetim sistemi benimsenmelidir. Denetimde performans ölçümü ve iyileştirme temel öncelik olmalıdır.

28- Hizmet içi eğitim programlarının belirli standartları olmalıdır.

29- Eğitimciler ve çalışanların ünvanları ile ilgili olarak ortak standartlar oluşturulmalıdır. Eğitici açığını kapamaya yönelik eğitim sürecinde 2+1+1 yıl sisteminin uygulanması ve son bir yılda eğitici olarak sosyal haklarını kazanmış ve nezaretçi gözetiminde eğitim vermeye başlanması öngörülmektedir.

30- Öğretmen istihdamında “kadrosuz usta eğitici” yerine “kadrolu öğretmen” alımına öncelik verilmelidir. Dört yıllık lisans mezunları “kadrosuz usta eğitici” statüsünde istihdam edilmemelidir.

5.1 Uygulama İçin nerilen Yol Haritası ve Kararlar

Yukarıdaki neriler çerçevesinde kısa sürede atılması gerekli öncelikli adımlar, ilgili alanı belirtilmek suretiyle, sırasıyla aşağıda sunulmaktadır.

1- Kamunun 6 yaş grubu için EE hizmeti sunmasının zorunlu hale getirilmesi (hukuki).

2- MEB içinde “Okul ncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün” “Erken ocukluk Eğitimi Genel Müdürlüğü”ne, dönüştürülmesi ve MEB bünyesinde Erken ocukluk Eğitimi Koordinasyon Kurulu’nun kurulması (idari, hukuki).

3- Kurul ve müdürlüğün EE hizmetleri için kurumsal model ve diğer modeller ile ilgili asgari standartları belirlemesi (idari).

4- 2005-2006 eğitim döneminde 6 yaş grubu için zorunlu eğitimin başlatılması. Bu amaçla mevcut kapasitenin (okul ve derslik) ikili ğretim ile kullanıma hazırlanması (idari, mali).

5- İlk aşamada mevcut kapasitenin (okul ve derslik) olanak verdiği ve öncelikle az gelişmiş ve gelişen yörelerde eğitime başlanması.

6- Mevcut kapasitenin yanı sıra eğitici ve diğer çalışan kadrosu atamaları ile diğer ihtiyaç ve donanımların tedariki (idari, mali).

KAYNAKLAR

ALKEV, (2004). Eğitim Dizisi No: 3. Okul Öncesi Eğitim.

Argun, Y. & İkiz, E. (2003). Anaokullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin, Kişisel ve Sosyal Uyumları ile Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. OMEP 2003 World Council and Conference, 5-11 Ekim, Türkiye Bildiri Kitabı, 284-303.

Akman, S., Çörtü, B. F., Okyay, Ö., Özden, Z. (2004, Temmuz). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin İncelenmesi. *I. Uluslararası Okul Öncesi Kongresi*, İstanbul.

Aksu-Koc, A., Erguvanlı-Taylan, E., Bekman, S. (2002). *Türkiye’de Okul Öncesi Çocuk Eğitimi: İhtiyaç Değerlendirmesi Araştırması ve Dil Yetisi Düzeyi Değerlendirmesi*. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. www.acev.org.

Arı, M., Bayhan, P., Üstün, E., Akman, B. (2002). Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerdeki 6-8 Yaş Çocuklarının Gelişimsel Değerlendirilmesi. *Journal of Qafqaz University*. (9) 103-112.

Arı, M., Üstün, E., Akman, S., Etikan, İ. (2000). 4-6 Yaş Grubu Çocuklarda Kavram Gelişimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-9.

Barnett, W. S. (1995). Long Term Effects of Early Childhood Programmes on Cognitive and School Outcomes. *The Future of Children*, 5, 25-50.

Barnett, W. S., & Boocock, S. S. (1998). *Early Care and Education For Children in Poverty*. (Eds). Albany, NY, State University of New York Publications.

Başal, H. A. (2000, Eylül). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İçi Etkinlik Düzeylerinde Okul Öncesi Eğitim, Sosyo-Ekonomik Düzey ve Cinsiyetin Etkileri. *XI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Erzurum.

Bayhan, P., Üstün, E., Akman, B. (1998, Eylül). Family-Teacher Interaction in Preschool Education. *8th European Conference on Quality of early Childhood Education*. Santiago de Compestella.

Bekman, S. (1982). *Preschool Education in Turkey: A study of the Relations Between Children's Behaviour, the Aims of the Program, and the Sex and Social Class of the Child*. Yayınlanmamış Doktora Tezi , University of London, Londra.

Bekman, S. (1992). Türkiye'deki Erken Çocukluk Eğitiminin Aralıklı İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 84, 26-37.

Bekman, S. (1997). Okul Öncesi Eğitim Merkezlerinin Etkili Olabilmesinde Niteliğin Önemi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 101-111.

Bekman, S. (1998a). *Eşit Fırsat*. İstanbul: Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.

Bekman, S.(1998b). Ev Merkezli Destek Programı'nın Uzun Vadeli Etkileri (Long-Term Effects of the Turkish Home-Based Early Enrichment Program). U. Gielen ve A. L. Comunian (Der.), *Uluslararası Bakış Açısından Aile ve Aile Terapisi (Family and Family Therapy in International Perspective)*, 401–407. Trieste, İtalya: Legoprint-Lavis.

Bekman, S. (2003). Araştırma Projesinden Ülke Çapında Programa: Türkiye'nin Anne Çocuk Eğitimi Programı (From Research Project to Nationwide Programme: The Mother-Child Education Programme of Turkey). T. S. Saraswathi (Der.), *İnsan Gelişimi Kuramları, Araştırmaları ve Uygulamalarında Kültürlerarası Bakış Açılar*. New Delhi: Sage Yayınevi.

Bekman, S., Aksu-Koç. A & Taylan, E. (2003). *Güneydoğu Anadolu Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Değerlendirmesi*. Yayınlanmamış Araştırma Raporu.

Bekman, S., & Topaç, B. (1999). "Okul Öncesi Veli Çocuk Eğitimi Programı İstanbul Pilot Projesi'nin Değerlendirme Araştırması."

www.acev.org/arastirma/arastirma/ovcep_istanbul.doc

Beller, E. K. (1974). Impact of Early Education on Disadvantaged Children. S. Ryan (Editör), *A Report on Longitudinal Evaluations of Preschool Programs* (Vol. 1, 15-48) (DHEW Publication no.(OHD) 74-24). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Beller, E. K. (1983). The Philadelphia Study: The Impact of Preschool on Intellectual and Socioemotional Development. The Consortium for Longitudinal Studies (Ed.), *As the Twig Is Bent*, 333-376. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.

Berrueta-Clement, J. R., Schweinhart, L. L., Barnett, W. S., Epstein, A., & Weikart, D. (1986). Changed Lives: Perry Pre-School Programme on Youths Through Age 19. In M.F. Hechinger (Ed.), *Better Start: New Choices For Early Learning*, 11-40. New York: Walker Company.

Blok, H., Fukkink, G. R., Gebhardt, C. E., & Leseman, M. P. (2005). The Relevance of Delivery Mode and Other Programme Characteristics for the Effectiveness of Early Childhood Intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (1), 35-47.

Bridges, M., Fuller, B., Rumberger, R. & Tran, L. (2004). *Policy Brief*. Pace. UCLMRI Publications .

Bronfenbrenner, U. (1975). Reality and Research in the Ecology of Human Development. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 119, 439-469.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard Üniversitesi Yayını.

Bryant, D. M. & Maxwell, K. (1997). The Effectiveness of Early Intervention for Disadvantaged Children. In M. J. Guralnick (Ed). *The Effectiveness of Early Intervention*, 23-46. Baltimore. MD. Brookes.

Campbell, F. A., & Ramey, C. T. (1994). Effects of Early Intervention on Intellectual and Academic Achievement: A Follow-Up Study of Children From Low-Income Families. *Child Development*, 65, 684-698.

Center for Research on Women. (2001). The Cost and Quality of Full Day Year-Round Early Care and Education in Massachusetts.

Chaturverdi, E., Srivastava, B. C., Singh, J. V., & Prasad, M. (1987). Impact of Six Years Exposure to ICDS Scheme on Psycho-Social Development. *Indian Pediatrics*, 24, 153-160.

Deutsch, M., Deutsch, J. P., Jordan, T. J. & Grallo, R. (1983). The IDS Program: An Experiment in Early and Sustained Enrichment. Consortium for Longitudinal Studies (Ed.), *As the Twig Is Bent*, 377-410. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.

- Dinçer, C. (2000a, Ağustos). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Dışarı Oyun Alanlarının Değerlendirilmesi. Z. Gökçakan (Ed.), VIII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları* (1-3 Eylül 1999, Cilt-1, 423-432). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Basımevi.
- Dinçer, C. (2000b, Eylül). Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Mesleğe Yaklaşımları. XI. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Erzurum.
- Dinçer, C., & Demiriz, S. (2000). Okul Öncesi Dönem Çocukların Öz Bakım Becerilerinin Annelerinin Çalışıp Çalışmama Durumlarına Göre İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 58-66.
- Dinçer, C., & Güneysu, S. (1997). Examining the Effects of Problem Solving Training on the Acquisition of Interpersonal Problem Solving Skills by 5-Year-Old Children in Turkey. *International Journal of Early Years Education*, 5(1), 37-46.
- Ensari, H., & Zembat, R. (1996, Mayıs). Ailelerin Okul Öncesi Eğitim Programlarına Katılımında Karşılaştıkları Engeller. II. *Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri*, 1-8. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Erkan, S., Tuğrul, B., Üstün, E., Akman B, Şendoğdu, M., Kargı, E., Boz, M., Güler, T. (2002). Okulöncesi Öğretmenliği Öğrencilerine Ait Türkiye Profil Araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 108-116.
- Feijo, M. (1984). *Early Childhood Education Programs and Children's Subsequent Learning: A Brazilian Case*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Stanford Üniversitesi, Eğitim Bölümü.
- Filp, J., Donoso, S., Cardemil, S., Dieguez, E., Torres, J., & Schiefelbein, E. (1983). Relationship Between Pre-Primary and Grade one Primary Education in State Schools in Chile. K. King, & R. Myers (Editörler), *Preventing Cchool Failure: The Relationship Between Preschool and Primary Education*. Ottawa: The International Research Development Centre.
- From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development. (2000). www.nap.edu/openbook/0309069882/html/1.html.

Gray, S., Ramsey, B. & Klaus, R. (1982). *From 3-20- The Early Training Project*. Baltimore: University Park Publications.

Gray, S. W., & Klaus, R. G. (1970). The Early Training Project: A Seventh Year Report. *Child Development*, 41, 909-924.

Gordon, I., & Jester, R. (1980). *Middle School Performance as a Function of Early Intervention*. Final Report to the Child Welfare Research and Demonstration Grants Program, Administration for Children, Youth and Families.

Guralnick, M. (1997). Efficiency Research on Early Childhood Intervention Programs. In S. Odom & M. Karnes (Eds.), *Early Intervention for Infants and Children With Handicaps*, 75-88. Baltimore: P.H. Brooks.

Gürkan, T. (1979). Okulöncesi Eğitimin İlkokuldaki Etkileri Üzerine bir İnceleme. *Eğitim ve Bilim*, 22, 16-26.

Gürlesel, C. (2004). Türkiye'nin Kapısındaki Fırsat, 2025'e Doğru Nüfus, Eğitim ve Yeni Açılımlar, Eğitim Reformu Girişimi.

Gürlesel, C. (2004). Türkiye'nin Global Konumlanması 2023, Stratejik Araştırmalar Enstitüsü.

Haktanır, G. (2005, Nisan) *Erken Çocukluk Eğitimi ve Üniversitelerde Kalite*. Okul Öncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü Toplantısı'nda Sunulan Bildiri.

Haktanır, G., & Aktaş, Y. (1994, Mayıs). 3-4 Yaş Çocuklarının Motor Gelişim Özelliklerinin İncelenmesi. *10. YA-PA Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, 139-146. Ankara: Ya-Pa Yayınları.

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

Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *Family and Human Development Across Cultures: A View From the Other Side*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Kağıtçıbaşı, Ç. (1997). Parent Education and Child Development. M. E. Young (Ed.), *Early Child Development: Investing in our Children's Future*, 243-272. New York: Elsevier.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Bekman, S., Sunar, D. (1993). Başarı Ailede Başlar. İstanbul:YAPA Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D. & Bekman, S. (2001). Long-Term Effects of Early Intervention: Turkish Low-Income Mothers and Children. *Applied Developmental Psychology*, 22, 333-361.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S., & Cemaliler, Z. (2005). *Erken Müdahalenin Erişkinlikte Süren Etkileri*. İstanbul: Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.
- Karnes, M. S., Teska, J. A., & Hodgins, A. S. (1970). The Effects of Four Programs of Classroom Intervention on the Intellectual and Language Development of Four-Year-Old Disadvantaged Children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 40, 58-76.
- Karoly, A. L., Greenwood, W. P, Everingham, S. S. , Hoube, J. , Kilburn, M. R., Rydell, C. P., Sanders, M., Chiesa, J. (1998). *Investing In Our Childen: What We Know and Don't Know About Costs and Benefits of Early Childhood Intervention*. Rand Publications.
- Kaytaş, M. (2005). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Fayda-Maliyet Analizi*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.
- Lal, S., & Raj., W., (1986, Şubat). Non-Formal Preschool Education: An Effort to Enhance School Enrollment. “National Conference on Research on ICDS”de Sunulan Bildiri, New Delhi, India.
- Lazar, I., & Darlington, R. (1982). Lasting Effects of Early Education: A report From the Consortium for Longitudinal Studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47, 2-3, Serial No.195.
- Lombard, A. (1997). Home-Based Early Childhood Education Programs. M. E. Young (Editör). *Early Child Development: Investing in Our Children's Future*, 273-283. New York: Elsevier.
- Lombard, A. (1994). *Success Begins at Home*. (İkinci Baskı). Guilford, Connecticut: The Dushkin Publishing Group, Inc.

- Lovell, P., & Harms, T. (1985). How Can Playgrounds Be Improved? A Rating Scale. *Young Children*, 40, 3-9.
- Mangır, M., & Haktanır, G. (1990). A. Ü. Ziraat Fakültesi'nde Çalışan Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları Üzerine Bir Araştırma. Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları: 1177, *Bilimsel Araştırma ve İncelemeler*, 649, 1-87, Ankara.
- Mass, L. N. & Barnette, W. S. (2002). A Benefit-Cost Analysis of the Abecedarian Early Childhood Intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 63, 4, 500-508.
- T.C. M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği. (2002). İstanbul: YA- PA Yayınları.
- T.C. M.E.B. 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı. (2002). İstanbul: YA-PA Yayınları.
- T.C. M.E.B. Milli Eğitim İstatistikleri 2004-2005 (2005). Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- McGuire, J., & Earls, F. (1991). Prevention of Psychiatric Disorders in Early Childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 120-154.
- Myers, R. (1988). *Effects of Early Childhood Intervention on Primary School Progress and Performance in Developing Countries: An Update*. Ypsilanti, Mich: The High/Scope Education Research Foundation.
- Myers, R. (1996). *Hayatta Kalan Oniki*. Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.
- Meisels, S. J. (1985). The Efficacy of Early Intervention: Why Are We Still Asking This Question? *Topics in Early Childhood Special Education*, 5, 1-11.
- Minuchin, P. (1985). Families and Individual Development: Provocations From the Field of Family Therapy. *Child Development*, 56, 289-302.
- National Economic Development and Law Center. (2004). The Economic Impact of the Child Care and Early Education Industry in Massachusetts.

Nimnicht, G., & Posada, P. E., (1986, Ekim). The Intellectual Development of Children in Project Promesa. Bernard van Leer Foundation için Hazırlanan Rapor. Medellin: Colombia.

OECD. (2004). Education at a Glance 2003.

OECD. (2001). Starting Strong, ECE and Care-Portugal, Background Report.

OECD. (2001). ECE and Care Policy in Portugal.

Oğuzkan, F. (1982). Ülkemizde Öğretmen Eğitiminin Gelişimi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 7.

Oktay, A. (1980). *Okula Başlama Olgunluğunu Etkileyen Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Faktörlerin İncelenmesi*. İstanbul: İstanbul Edebiyat Fakültesi Pedagoji Enstitüsü. Ankara: TÜBA.

Oktay, A. (1983a). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7.

Oktay, A. (1983b). Okul Öncesi Eğitim ve Sorunları. Der. Nizamettin Koç. *Okul Öncesi Eğitime Toplu Bir Bakış*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Oktay, A. (1999). Türkiye Cumhuriyeti’nin 75. Yılında Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim. Ankara: Ayı Basım.

Oktay, A. (2003). Türkiye’de Kurum Merkezli Erken Çocukluk Eğitimi. *Erken Çocukluk Politikaları Yaygınlaşma Yönetim ve Yapılar Toplantısı Raporu*. İstanbul: AÇEV Yayınları.

Oktay, A., & Aktan-Kerem, E. (2001). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Okuma Gelişimi ve Okumaya Hazırlık Programının Etkisinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Oktay, A., & Zembat, R. (1997). Okul Öncesi Eğitimcisinin Yetiştirilmesinde Yeni Eğilimler. G. Haktanır (Ed.), Okul Öncesi Eğitim Sempozyumu “Okul Öncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar”, 24-32. Ankara: Ankara Üni. Ziraat Fak. Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Derneği.

Oktay, A., Zembat, R., Önder, A., Güven, Y., & Fathi, L. (1994, Nisan). İstanbul'daki Okul Öncesi Kurumlarında Uygulanan Programların Özelliklerinin Tespiti Araştırması. *1. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, Cilt 2, 805-814. Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi.

Önder, A. (1999, Ekim). *Preschool Children's Self-Concept in Relation to Socio-Economic Status, Age and Gender*. the ESSOP 1999-Annual Congress of the European Society for Social Pediatrics 'School Health', Sunumu, İstanbul, 38.

Önder, A., & Kamaraj, I. (1998, Ağustos). *Social Emotional Effects of Pedagogical Drama in Turkish Preschool Children*. '22nd World Congress of OMEP Child's Rights to Care, Play and Education'da Sunulan Makale, Kopenhag, Danimarka.

Özalp, R., Ataüinal, A. (1977). *Türk Milli Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınevi.

Öztürk, C. (1998). *Dünden Bugüne Türkiye'de Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.

Palmer, F. (1983). The Harlem Study: Effects by Type of Training, Age of Training and Social Class. In The Consortium for Longitudinal Studies (Ed.). *As the Twig Is Bent*. New York: Erlbaum Association.

Powell, D. R. (1999). Early Childhood Development. In Reynolds, A. J., Walberg, H. J., & Weissberg, R. P. (Eds). *Promoting Positive Outcomes: Issues in Children's and Families' Lives*. Washington, DC: Child Welfare League of America.

Provence, S., & Naylor, A. (1983). *Working With Disadvantaged Parents and Their Children: Scientific and Practice Issues*. New Haven: Yale Üniversitesi Yayını.

Reynolds, A. J. (1998). Confirmatory Program Evaluation: A method for Strengthening Causal Inference. *American Journal of Evaluation*, 17, 21-35.

Reynolds, A. J. (2004). Promoting Well Being in Children and Youth: Findings From the Chicago Longitudinal Study. *Children and Youth Services Review*, 26, 15-38.

Reynolds, A. J. & Bezruczko, N. (1993). School Adjustment of Children at Risk Through Fourth Grade. *Merrill- Palmer Quarterly*, 39, 457-480.

Reynolds, A. J., Chang, H. & Temple, J. A. (1998). Early Childhood Intervention and Juvenile Delinquency: An Exploratory Analysis of the Child-Parent Centers. *Evaluation Review*, 22, 341-372.

Reynolds, A. J., Mavrogenes, N. A., Bezruczko, N. & Hagemann, M. (1996). Cognitive and Family-Support Mediators of Preschool Effectiveness: A Confirmatory Analysis. *Child Development*, 67, 1119 -1140.

Richards, H. (1985). *The Evaluation of Cultural Action*. London: The MacMillan Publication.

Royce, J. M, Darlington, R. B., & Murray H. B. (1983). Pooled Analysis: Ginding Across Studies. The Consortium for Longitudinal Studies (Ed.). *As the Twig Is Bent*, 411-460. London: Erlbaum.

Sameroff, A. (1975). Early Influences on Development: Fact or Fancy. *Merrill Palmer Quarterly*, 21, 267-294.

Schweinhart, L. J. , Barnes, V. H., & Weikart, D. (1993). Significant Benefits the High Scope Perry Preschool Study Through Age 27. *Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation No: 10*. Ypsilanti, Michigan: High Scope.

Schweinhart, L. J., Barnes, V.H., & Weikart, D. (1999). The Effects of Perry Preschool Project on Adulthood Through Age 27. Ypsilanti: H/S Yayınları.

Schweinhart, L. J.& Montie, J. (2004). *The High Scope Perry Preschool Study to Age 40*. Dünya Bankasına Sunulan Makale.

Seitz, V., Rosenbaum, L. K., & Apfel, N. H. (1985). Effects of Family Support Intervention: A Ten-Year Follow-Up. *Child Development*, 56, 376-391.

Sezer, Ö. (2004). *Okul Öncesi Dönemde Bulunan Çocuklarda Sık Rastlanan Uyum ve Davranış Bozuklukları ve Bu Bozukluklara İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri*. 1.Uluslararası Konferansı, İstanbul.

Simeonsson, R. J., & Bailey, D. B., Jr. (1990). Family Dimensions in Early Intervention. Shankoff J. P., & Meisel S. J., (Eds.). *Handbook of Early Childhood Intervention*, 428-444. Cambridge: Cambridge University Publications.

Şenocak, D., Erdogan, D., Unver, S., Sucuka, N., & Bekman, S. (1998). School-Parent-Child Program. İstanbul: AÇEV Yayınları.

Temel, F. (2003). Aile Eğitim Modeli: Dünya’da ve Türkiye’de Uygulamalar. *Erken Çocukluk Politikaları Yaygınlaşma Yönetim ve Yapılar Toplantısı Raporu*. İstanbul: AÇEV Yayınları.

The World Bank. (2004). World Development Indicators.

The World Bank, www.worldbank.org/education - Early Childhood Development.

Tuğrul, B., Çelik, E. (2002). Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 12, 1-11.

Turla, A., Tezel, F., & Avcı, N. (1997). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fiziksel Şartlar, Program, Yöntem, Teknik, Sınıf ve Davranış Yöntemi Sorunlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 95-101.

UNDP. Millenium Development Goals 2015, www.undp.org.

UNESCO. Policy Briefs on Early Childhood, www.unesco.org.

UNESCO. (2003). Participation Rates in Pre-Primary Education by Country and Gender.

UNICEF. (2002). The State of the World’s Children, 2001.

Upshur, C. C. (1990). Early Intervention as Preventive Intervention. S.J. Meisells & J.P. Shankoff (Eds.). *Handbook of Early Childhood Intervention*, 633-650. Cambridge: Cambridge University Publications.

Üstün, E., & Akman, B. (2003, Ekim). Farklı Sosyo-Kültürel Bölgedeki Anaokullarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Okuma-Yazma Becerilerinin ve Okuma Yazma Materyalleri Açısından Çevrelerinin Değerlendirilmesi. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı. Kuşadası, Türkiye.

Üstün, E., Akman, B., Uyanık, G. (2000). An Evaluation of Readiness for Elementary Education of 6 Year Old Children From Different Socio-Economic Backgrounds. *Eğitim ve Bilim Dergisi* (25) 116, 54-58.

Van Der Gaag, J. (2002). From Child Development to Human Development (Çocuk Gelişiminden İnsan Gelişimine). M.E.Young (Ed.) *From Child Development to Human Development*. Washington D.C.: Dünya Bankası.

Wagner, D., & Spratt, J. (1987). Cognitive Consequences of Contrasting Pedagogies: The Effects of Quaranic Pre-Schooling in Morocco. *Child Development*, 58, 1209-1219.

Young, M.E. & Van der Gaag, J. (2002). Ready to Learn? An Assessment of Needs and Programs for Children Agess 4-6 in Jordan (Öğrenmeye Hazır mı? Ürdünde 4-6 Yaşları Arasındaki Çocukların İhtiyaçlarını ve Çocuklara Yönelik Programların Değerlendirilmesi). Washinton D.C.: Dünya Bankası Yayınları.

YÖK, Türk Yüksek Öğreniminin Bugünkü Durumu, 2004, www.yok.gov.tr

Yunanistan Milli Eğitim Bakanlığı Resmi Web Sitesi, www.ypepth.gr/en

Zembat, R., & Bilgin, H. (1996, Eylül). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi. *II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri*, 108-118. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye Saymanlığı.

Zembat, R., & Tokol, O. (1996, Eylül). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen 3-6 Yaş Çocuklarının Gelişim Özelliklerinin İncelenmesi. N. U. İnan & O. Aydın (Eds.), *II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri*, 50-61. İstanbul : Marmara Üniversitesi. Atatürk Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi.

