İLKE POLİTİKA NOTU 15 | EKİM 2020

# Türkiye'de Zorunlu Okul Öncesi Eğitim Güçlükler ve Fırsatlar

Emine Ayyıldız, Hacer Sümeyra Bilici Albayrak

İLKE
ilim kültür eğitim vakfı

POLİTİKA NOTLARI

 İLKE Yayın No: 67 | ISBN: 978-605-06470-8-2 | E-ISBN: 978-605-06470-9-9 | DOI: http://dx.doi.org/10.26414/pn015

# Türkiye'de Zorunlu Okul Öncesi Eğitim
## Güçlükler ve Fırsatlar

## ÖZET

Yaşamın ilk yıllarının, çocuğun tüm gelişim alanları ve öğrenme deneyimleri üzerindeki etkisinin anlaşılması 20. yüzyılın en önemli farkındalıklarındandır. Türkiye'de çocuk eğitimine verilen önem, Osmanlı'dan günümüze atılmış olan çeşitli adımlarla ortaya konmasına rağmen, I. Dünya Savaşı ve sonrasında gelen cumhuriyetin kuruluşu, ülkemizi sosyal ve ekonomik olduğu kadar eğitime ilişkin güçlük ve gerekliliklerle de karşı karşıya bırakmıştır. Ülkemizde, 1950'lerin ortalarında hız kazanmaya başlayan okul öncesi eğitimin (OÖE) geliştirilmesi çabaları günümüzde de giderek artmaktadır. Bu alanda her geçen gün daha fazla çalışma ve proje yapılmakta, akademisyen ve öğretmen yetiştirilmektedir. Ancak dünyadaki birçok ülkenin mümkün olan en erken yaşlardan itibaren sunduğu erken çocukluk eğitimi (EÇE) olanakları ve zorunlu OÖE konularındaki uygulamalara dair yaklaşımları ülkemizde hâlen tartışılmaktadır. Dünyada ve Türkiye'de EÇE ve OÖE'nin durumu ve zorunlu hale getirilmesindeki güçlükler ve fırsatlar; çeşitli güncel yasal düzenlemeler ve 2020'nin ilk aylarında gündemimize giren Covid-19 pandemisinin etkileri bağlamında tartışılmıştır.

**Atıf:** Ayyıldız, E. ve Bilici Albayrak, H. S. (2020). *Türkiye'de Zorunlu Okul Öncesi Eğitim: Güçlükler ve Fırsatlar* (Politika Notu: 2020/15). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı. doi: 10.26414/pn015.

## YAZARLAR HAKKINDA

**Dr. Öğr. Üyesi Emine AYYILDIZ,** İstanbul Üniversitesi Psikoloji Bölümünden mezun oldu. Aynı bölümde başladığı yüksek lisans eğitimini "10-14 Yaş Arasındaki Gören ve Görmeyen Çocukların Sözel Bellek Süreçleri Açısından Karşılaştırılmaları" teziyle tamamladı. Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde doktorasını "Çok engelli görmeyen çocuklar için söz öncesi iletişim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi" teziyle tamamladı. Amerika'nın Massachusetts Eyaleti'ndeki Perkins Görme Engelliler Okulunda (School for the Blind) çok engelli görmeyen çocukların ve gençlerin eğitimi konusunda Eğitim Liderliği Programına katıldı. MEB'e bağlı özel eğitim sunan okullarda psikolojik danışman, sorumlu müdür yardımcısı ve kurucu müdür olarak çalıştı. Halihazırda İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde öğretim üyesidir. ICEVI-Europe (Görme Engelli Kişilerin Eğitimi Uluslararası Konseyi-Avrupa) Türkiye Ülke Temsilcisi, Ayşe Nurtaç Sözbir Günebakan, Çok Engelli Görmeyen Çocuklar ve Ailelerine Destek Derneği Genel Sekreteri ve Türk Psikologlar Derneği üyesidir.

**Arş. Gör. Hacer Sümeyra BİLİCİ ALBAYRAK,** Boğaziçi Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Duygusal Uyumları, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Rekabet Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" teziyle yüksek lisans öğrenimini tamamlamıştır. Marmara Üniversitesinde aynı alanda doktora programına devam etmektedir. Özel bir eğitim kurumunda iki yıl öğretmenlik yapmıştır. İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesinde araştırma görevlisidir. Araştırma alanları arasında erken çocukluk döneminde sosyal duygusal gelişim, sosyal problem çözme ve okul öncesinde rekabet bulunmaktadır.

İLKE Vakfı Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu alanlarda bilgi, politika ve strateji üreten, karar alıcılara yol gösterecek araştırmalar yapan ve gelecek için gerekli birikimin oluşmasına katkı sağlayan bir çatı kuruluş olarak 2010 yılında kurulmuştur. Eğitim, iktisat, sivil toplum, hukuk ve yönetim alanlarında şimdiye kadar gerçekleştirdiği çalışmalarla hem kamuda hem de sivil alanda önemli katkılar sağlanmıştır. *Türkiye'de Zorunlu Okul Öncesi Eğitim Güçlükler ve Fırsatlar* isimli bu rapor, ulusal ve uluslararası literatürü analiz ederek; bütünlüklü, odaklı, uygulanabilir öneriler içeren bir kapsama ulaşmıştır.

Adres: Aziz Mahmut Hüdayi Mah. Türbe Kapısı Sk. No: 13 Üsküdar/ İstanbul Telefon: +90 216 532 63 70 E-posta: bilgi@ilke.org.tr Web: ilke.org.tr

© Tüm hakları saklıdır. İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı'nın yazılı izni olmadan bu eserin hiçbir kısmı elektronik ya da mekanik yollarla çoğaltılamaz. Yazıda belirtilen görüşler yazara aittir ve İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı'nı bağlamaz.

## Giriş

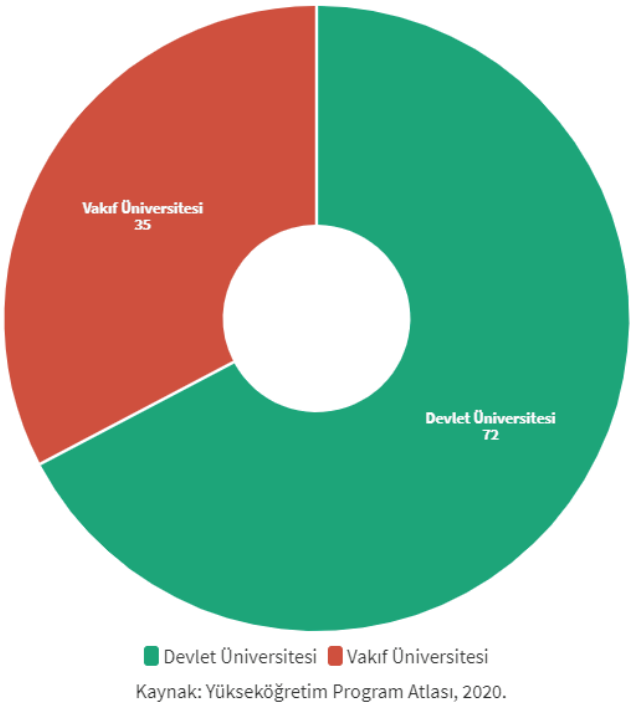
Doğum öncesini ve doğumu da kapsayarak okul çağının ilk yıllarına değin süren dönem olan erken çocuklukta, gelişim ve büyüme çok hızlı seyretmektedir (OECD, 2020; Yaşar Ekici, Bardak ve Yousef Zad, 2018). Erken çocukluk bakım ve eğitimi, 0-8 yaş çocuklarının bakım, beslenme, sağlık, korunma, eğitim ve bütünsel gelişim ihtiyaçlarının karşılandığı bir sistemler bütünü olarak tanımlanabilir (OECD, 2020). Çocuğun bilişsel, dil, motor, sosyal-duygusal gelişimini ve öz bakım becerilerini desteklemeye yönelik, bireysel farklılıklarının dikkate alındığı, var olan potansiyelini ortaya çıkaran ve ilkokula geçişinde hazırlık sunan EÇE, aynı zamanda toplumun kültürel değerlerini tanıtma, çocuğun toplumla uyumunu gözetme, aileyi sürece dahil etme ve tüm bunlar için uygun-uyarıcı ortam sağlama gibi işlevsel görevlere de sahiptir (Kuru Turaşlı, 2018).

Erken çocukluk dönemindeki gelişim ve öğrenmeler sonraki yıllara zemin oluşturduğundan bu dönemde sağlanan gelişimsel uygunluğu yüksek kaliteli eğitim programlarının olumlu etkileri yaşam boyu sürmektedir (Walton, 2018; Temel, Aksoy ve Kurtulmuş, 2015). Yaşamın ilk yıllarının, kişilik gelişiminde ve duygu, düşünce ve davranışlara rehberlik edecek olan değer yargılarının/tavırların gelişmesinde etkili olduğu bilgisi alanyazında yer bulmakta ve EÇE'nin önemi özellikle vurgulanmaktadır (Agnihotri, 2018).

Ülkemizde çocuk eğitiminin mümkün olan en erken yaşlarda başlaması için gerekli çalışmalar; Osmanlı'da Sübyan ve Çocuk Bahçesi Mektepleri, Cumhuriyet Dönemi'nde de çocuk yuvaları ve anaokulları gibi uygulamalarla ortaya konmuştur (Çelik ve Gündoğdu, 2007). Bu hizmetler, sanayileşmenin getirdiği sosyolojik ve ekonomik değişimlerle birlikte, çalışan kadının çocuğuyla ilgili ihtiyaçları da hesaba katılarak imkânlar çerçevesinde artırılmıştır. Coğrafi olarak azımsanmayacak bir yüz ölçümüne ve birçok ülkeye oranla oldukça kalabalık bir nüfusa sahip olduğumuz gerçeği düşünüldüğünde, şimdiye kadar yapılmış düzenlemelerin kayda değer olduğu görülmektedir (Gür ve Çelik, 2009; MEB, 2019a; TEDMEM, 2017).

Türkiye'de OÖE'nin başlaması, Osmanlı'da II. Meşrutiyet'in hemen öncesindeki dönemlere kadar uzanmakla birlikte, devlet eliyle açılan ilk resmi okul öncesi kurumların kuruluşu Balkan Savaşları'nın bitiminin ardından gerçekleşebilmiştir. Bu kurumların çalışmaları da Balkan Savaşları'nın hemen ardından I. Dünya Savaşı'nın başlaması ve sonrasında Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu sırasında öncelik kazanan siyasi, sosyal ve ekonomik durumlar nedeniyle sekteye uğramıştır.

Erken çocukluk dönemindeki gelişim ve öğrenmeler sonraki yıllara zemin oluşturduğundan bu dönemde sağlanan gelişimsel uygunluğu yüksek kaliteli eğitim programlarının olumlu etkileri yaşam boyu sürmektedir.




**Şekil 1.** Türkiye'de Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında Öğrencisi Olan Üniversite Sayılarının Türlerine Göre Dağılımı

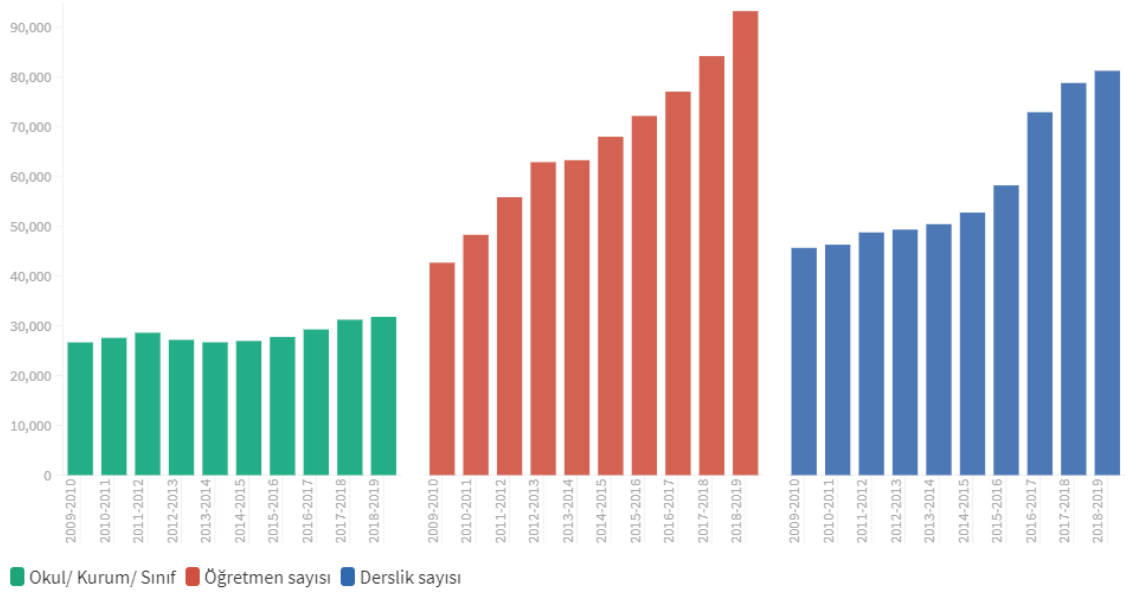
1950'lerden başlayarak Milli Eğitim Şuralarında (MEŞ) yapılan tartışmalar ve nihayetinde OÖE kurumlarına olan ihtiyacı fark eden MEB'in çalışmalarıyla, 1980'lerin başında ilk resmi ve özel anaokulları açılmış ve alan öğretmeni yetiştirilmeye başlanmıştır (Abazoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2015; Akyüz, Uygun ve Kafadar, 2005; Oktay, 1983).

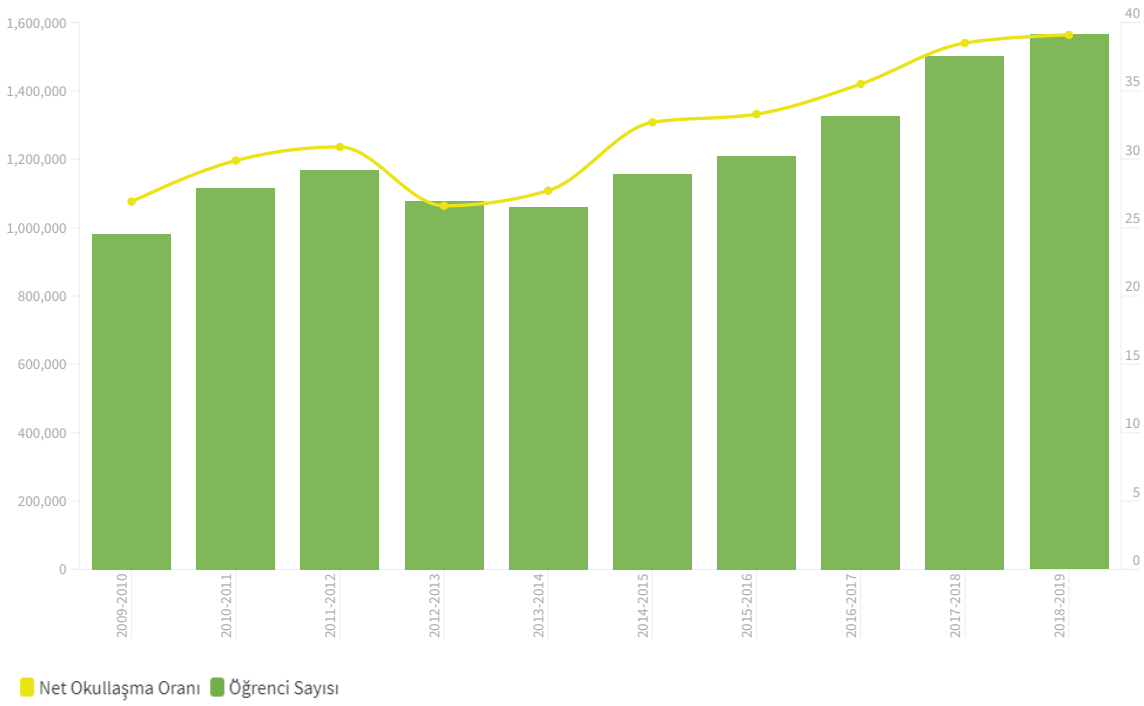
Şu an ülkemizde, 107 üniversitenin Okul Öncesi Öğretmenliği Programında öğretmen yetiştirilmektedir.

Şekil 2.'de görüldüğü üzere, 2018- 2019 eğitim dönemi itibariyle OÖE veren 31.813 özel ve resmi kurumda, 1.564.813 çocuk eğitim almaktadır (TÜİK, 2020; YÖK Program Atlası, 2020). Bu kurumlarda, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013) uygulanmaktadır.

Türkiye'de EÇE'ye verilen önem ve OÖE'ye erişimle ilgili iyileştirmeler her geçen gün artmaktadır. Ancak, yapılan araştırmalar ve çeşitli sivil toplum kuruluşlarının raporları, çocukların yaşadıkları bölgeye, sahip oldukları gelişimsel özelliklere, ailelerinin sosyokültürel seviyelerine, gelir ve çalışma durumlarına göre OÖE'ye erişimlerinde sınırlılıklar olabildiğini ortaya koymaktadır. Buna göre özellikle ülkenin doğusunda yer alan illerde hem OÖE kurum ve sınıf sayısı hem de eğitime erişim olanakları sınırlıdır (Oral, Yaşar ve Tüzün, 2016). Buna rağmen çağ nüfusuyla orantılı olacak şekilde Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde okul öncesi okullaşma oranının %15 olduğu bilinmektedir (Gür, Çelik, Bozgeyikli ve Yurdakul, 2018).

Erken çocukluk döneminin zengin uyaranların olduğu bir ev ve okul ortamında geçirilmesi ve kaliteli bir OÖE, çocuğun ilerideki akademik başarısı, sosyoekonomik ve kül-




**Şekil 2.** Türkiye'nin OÖE'de Okullaşma Oranı ve Okul, Öğretmen, Öğrenci Sayılarına İlişkin Veriler (2009- 2019)

Kaynak: TÜİK, 2020

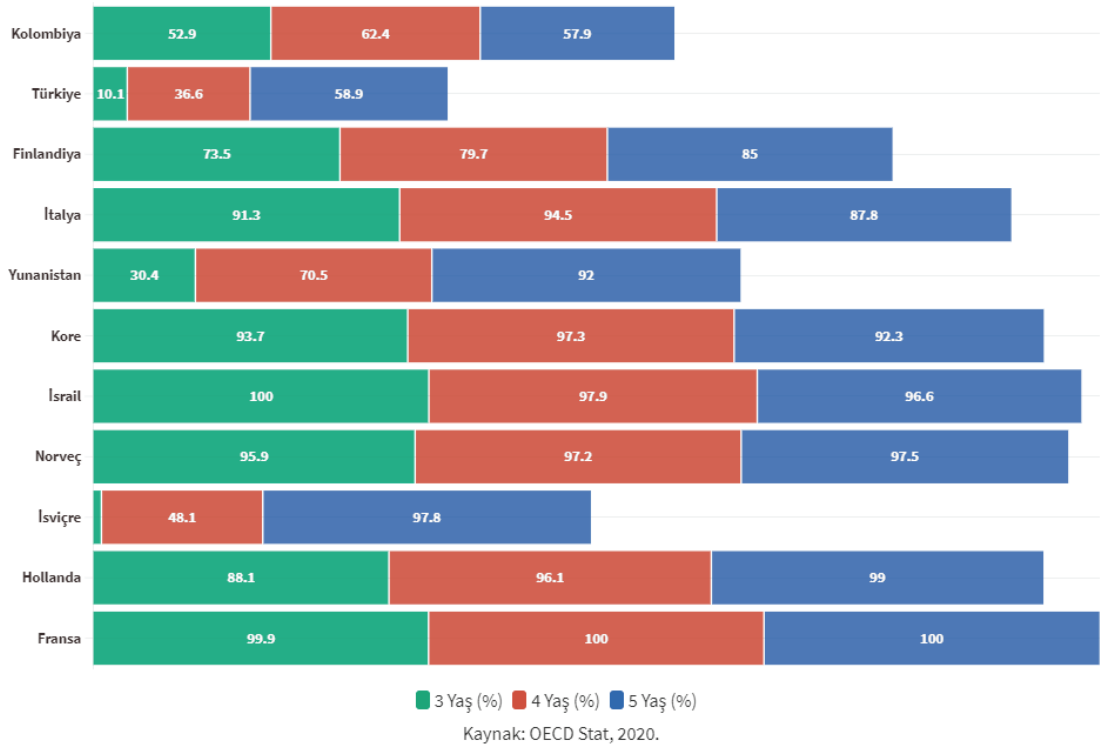
Okul öncesi okullaşma oranlarındaki düşüklüğün, sadece olanakların kısıtlılığı ya da toplumun bilinçsizliği ile ilişkilendirilmesinden ziyade, Avrupa ile aramızdaki bazı toplumsal farklılıklarla açıklanması mümkündür.

türel refahıyla doğru orantılıdır (Bekman ve Gürlesel, 2005; Oral, Yaşar ve Tüzün, 2016; Sart, Barış, Sarıışık ve Düşkün, 2016). Yine de okul öncesi okullaşma oranlarındaki düşüklüğün, sadece olanakların kısıtlılığı ya da toplumun bilinçsizliği ile ilişkilendirilmesinden ziyade, Avrupa ile aramızdaki bazı toplumsal farklılıklarla açıklanması mümkündür. Batı toplumlarında annelerin büyük bir kısmı çalıştığından, OÖE'nin 1 yaş gibi çok küçük çocuklar için bile mecburen sunulması ve haliyle bu ülkelerde okul öncesi okullaşma oranlarının yüksek olması doğaldır. Ülkemizde ise çalışmayan anneler çocuklarını OÖE'ye göndermemeyi tercih edebilmektedirler. Üstelik bu durum, özellikle kırsal kesimde veya bazı bölgelerde dışarıda özgürce oynama ve yaşıtlarıyla sosyalleşme imkânına sahip çocuklar için gelişimsel ve eğitsel bir sorun da oluşturmayabilir (Gür ve Çelik, 2009). İleriki yıllardaki yararlarının bariz olduğu OÖE'nin, ilkokula yumuşak bir geçişin sağlanması ve maddi yetersizlikleri olan ailelerin çocuklarını okula göndermekte sorun yaşamaması açısından, ülkemizdeki tüm 5 yaş grubu çocuklarına ücretsiz sunulması için adım atılması (MEB, 2018c) önemli bir gelişmedir. Bununla birlikte, Avrupa'nın birçok ülkesinde tıpkı Türkiye'de olduğu gibi zorunlu eğitime başlama yaşı 6 olmasına rağmen (Gür ve Çelik, 2009; MEB, 2019b), bu ülkelerin birçoğunda daha küçük yaşlardaki okullaşma oranı oldukça yüksektir (OECD. Stat, 2020). (İlgili veri Şekil 3.'te yer almaktadır.) Bu durum, ülkemizde de okul öncesi okullaşma oranını artırmak için OÖE'nin zorunlu hale getirilmesinin yegâne çözüm olmadığını göstermektedir.

## Türkiye'de Erken Çocukluk ve Okul Öncesi Eğitiminin Dünü Bugünü

Osmanlı Devleti'nde Fatih Sultan Mehmet tarafından sistemleştirilerek öncelikle İstanbul'da başlatılmış olan ve okul öncesi döneme denk gelen 5-6 yaşındaki çocukların eğitim gördükleri sübyan mektepleri bulunmaktaydı (Yılmaz, 2009). 1908'den sonra ise bazı illerde, genellikle maddi durumu iyi olan ailelerin çocukları için, özel OÖE kurumları açılmıştır. Ancak, resmî kurumların açılması Balkan Savaşları sonrasında 1915'te anaokullarına ilişkin düzenlemelerin yapıldığı tarihe denk gelmektedir ki bu kurumların 1917 itibariyle açıldığı belirtilmektedir (Akyüz, 2018; Akyüz, Uygun ve Kafadar, 2005).

Cumhuriyet Dönemi'nde OÖE'nin gelişimi, 1990'lara kadar yavaş seyretmektedir (Akyüz, 2018). 1923'te 38 ilde toplam 80 anaokulunda 5.880 öğrencinin kayıtlı olduğu bilinmektedir. Akabinde, 1928'de ilan edilen Harf Devrimi, acil bir okuma yazma eğitimi gerektirdiğinden, zaten kısıtlı olan eğitim kaynakları, yetişkin eğitimi alanına aktarılarak OÖE, aileler ve yerel yönetimlerin inisi-




**Şekil 3.** OÖE'ye İlişkin Okullaşma Oranlarının Ülkelere ve Yaşa Göre Dağılımı

yatifine bırakılmıştır (Oktay, 1983). 1950'lere gelindiğinde OÖE yeniden gündeme girebilmiştir. 1953 yılında yapılan Beşinci MEŞ ve takibindeki şuralar, OÖE kurumlarının açılmasına yönelik hükümler içermektedir. 1960'ların başlarında yabancı ülkelerdeki uygulama ve istatistik bilgileri dikkate alınarak Türkiye'deki hizmetlerin yaygınlaştırılmasına çalışılmış ve anaokullarında çalışacak öğretmenlerin bir kısmının yurt dışında eğitim almaları sağlanmıştır (Çelik ve Gündoğdu, 2007; Çelik, 2007). Bu süreçte anaokulları, ilköğretim bünyesinde isteğe bağlı okullar olarak tanımlanmıştır. 1970'lerdeki MEŞ'lerde ise OÖE'nin amaçları ve görevleri yeniden belirlenmiş, OÖE kurumlarının bağımsız anaokulları veya uygulama sınıfları olarak açılabileceği kararı alınmıştır (Akyüz, 2018). 1980'lerde ve 1990'lı yılların başlarında OÖE'nin yaygınlaştırılması ve öğretmen yetiştirme konularına ilişkin yeni hedefler belirlenmiştir (Çelik, 2007). On beşinci MEŞ'te, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı yakın gelecekte zorunlu eğitimin 2+8+1 şeklinde düzenlenmesine ve OÖE'nin en azından iki yılının zorunlu olmasına yönelik karar almıştır (TTKB, 1996). Akabindeki Beş Yıllık Kalkınma Planları'nda ve MEŞ'lerde de OÖE'nin yaygınlaştırılması ve eğitime erişimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik hedefler belirlenmiştir (Çelik ve Gündoğdu, 2007).

OÖE'nin bugününe bakacak olursak, OÖE, MEB'in son raporlarında "örgün eğitim" başlığı altında yer almakta, 36-66 aylık çocukların eğitim almak üzere ilgili kurumlara kaydolabilecekleri belirtilmektedir (MEB, 2019a). Buna göre OÖE, ilkokullara bağlı anaokulları, bağımsız anaokulları ya da uygulama

**Zorunlu eğitime başlama yaşının Finlandiya'da 7, Türkiye ve Fransa'da 6, Hollanda'da 5, İsviçre ve Yunanistan'da 4 ve İsrail'de ise 3 olduğu bilinmektedir.**

sınıflarında sağlanabilmektedir. Bugün Türkiye'de OÖE zorunlu değildir ve son yıllarda yaygınlaştırma çabalarının bir neticesi olarak okullaşma oranları 2017/2018 eğitim-öğretim yılında, 5 yaşta %75,14, 4 yaşta %38,11, 3 yaşta %12,37'dir (MEB, 2018a). 2018/2019 eğitim-öğretim yılında ise, okullaşma oranları 5 yaşta %75,17, 4 yaşta %38,06 ve 3 yaşta ise %12,40'tır (MEB, 2019a). Buna göre son bir yıl içinde 3 ve 5 yaşta okul öncesi okullaşma oranı bir miktar artmışken, 4 yaşta bir miktar düşme olduğu gözlenmiştir.

Zorunlu eğitime başlama yaşının Finlandiya'da 7, Türkiye ve Fransa'da 6, Hollanda'da 5, İsviçre ve Yunanistan'da 4 ve İsrail'de ise 3 olduğu bilinmektedir (OECD, 2016; European Commission, 2019; MEB, 2019b; OECD, 2019). Birçok Avrupa ülkesinin zorunlu eğitim yaşı OÖE'yi kapsamıyor olsa da okul öncesi dönem okullaşma oranlarının ülkemize göre oldukça yüksek olduğu görülmektedir (Şekil 3.).

Türkiye'de EÇE'nin kalitesini etkileyecek güncel bir konu olarak erken çocukluk özel eğitiminden de söz etmek gerekir. Doğuştan veya sonradan ortaya çıkan nedenlerle bilişsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve davranışsal birtakım gelişim sorunları ile kronik/süreğen sağlık problemleri yaşayan ve birden çok alanda üstün bilişsel beceri ve yetenek gösteren çocuklar "özel gereksinimli" çocuklar olarak nitelendirilmektedir (Ayyıldız, 2019). Bu çocuklar ve aileleri için sunulan hizmetler, 0-3 yaş arasında erken müdahale, 3-6/8 yaş arasında ise erken çocukluk özel eğitim hizmetleri olarak adlandırılmaktadır (Heward, 2014). Genel eğitimde olduğu gibi özel eğitimde de önemli zihinsel ve tutumsal bir dönüşüme sebep olan bütünleştirme (inclusion) bakış açısı, ilk kez Salamanca Bildirgesi'nde (1994) yer almıştır. Bütünleştirme, tüm bireylerin sahip olduğu her türlü farklılığı ön-

**Tablo 1.** Özel Eğitim Kurumlarında Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı

| Okul Türü | Okul/ Sınıf/ Kurum | Toplam Öğrenci Sayısı | Erkek Öğrenci Sayısı | Kız Öğrenci Sayısı | Toplam Öğretmen Sayısı | Erkek Öğretmen Sayısı | Kadın Öğretmen Sayısı | Derslik |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Özel Eğitim Anaokulu | 44 | 2110 | 1308 | 802 | 455 | 95 | 360 | 297 |
| Özel Özel Eğitim Anaokulu | 6 | 50 | 33 | 17 | 25 | 8 | 17 | 92 |

**Kaynak:** MEB Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2018-2019 (2019)

celeyen ve çeşitliliği kucaklayan bir felsefedir ve bir çocuğun dinî, dili, ırkı, kültürü ve gelişimsel özellikleri ne olursa olsun, yaşıtlarına sunulan yasal, eğitsel ve toplumsal haklardan, kendi gereksinimlerine uygun şekilde yararlanmasının esas olduğunu savunmaktadır (Ayyıldız, 2011; Graham ve Slee, 2005; Salamanca Statement, 1994). Bütünleştirme, özellikle ülkemizde doğrudan özel eğitimle ilgili bir terim gibi kullanılmaktaysa da (Ayyıldız, 2019), aslında tüm bireylerin öğrenme ve yaşama katılma sürecinde yaşadığı zorlukları belirleyip iş birliği, karşılıklı saygı ve destekle, onların öğrenme olanaklarına erişimini ve katılımını artırmayı amaçlayan, bu anlamda öğrenme-öğretme sürecindeki tüm paydaşları ilgilendiren bir süreçtir (Ayyıldız, 2019; Heward, 2014; IBO, 2018). Tablo 1.'de, Türkiye'de OÖE'den yararlanan özel gereksinimli çocuklara ilişkin sayısal veriler yer almaktadır.

## Okul Öncesi Eğitime İlişkin Güncel Yasal Düzenleme ve Hedefler

Türkiye'de zorunlu eğitim yaşının başladığı kademe olan ilkokulun birinci sınıfına, o yılın eylül ayı sonu itibarıyla 69 ayını dolduran çocukların kaydı yapılmaktadır. OÖE'nin verildiği bağımsız anaokulları veya örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde açılan anasınıfları ve uygulamalı sınıflara ise yine o yılın eylül ayı sonu itibariyle 57-68 aylık olan çocukların kaydı yapılabilmektedir. Ancak OÖE, bu çocuklar için zorunlu değildir (MEB, 2019a; MEB, 2019b).

OÖE'ye ilişkin düzenleme ve hedefleri ortaya koyan belgelerden en güncelleri, MEB 2019-2023 Stratejik Planı, yürürlükteki On Birinci Kalkınma Planı, 2020 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı ve MEB 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'dir.

**Tablo 2.** MEB 2019-2023 Stratejik Planı Bölüm 3, Amaç 3, Hedef 3.1'de İçerilen Stratejik Hedeflere İlişkin Değerler

| Performans Göstergeleri | Başlangıç Değeri | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 3-5 yaş grubu okullaşma oranı (%) | 44,02 | 45,4 | 46 | 48 | 50 | 55 |
| Şartları elverişsiz öğrencilere beslenme ve araç gereç yardımı yapılmasına ilişkin sistem kurulması (%) | 0 | 10 | 40 | 50 | 100 | 100 |
| İlkokul birinci sınıf öğrencilerinden en az bir yıl OÖE almış olanların oranı (%) | 63,25 | 70 | 77 | 85 | 95 | 100 |
| Erken çocukluk eğitiminde desteklenen şartları elverişsiz öğrenci sayısı | 0 | 500 | 1.000 | 1.500 | 3.000 | 5.000 |
| Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin uyumunun sağlanmasına yönelik öğretmen eğitimlerine katılan okul öncesi öğretmeni oranı (%) | 0 | 20 | 40 | 60 | 80 | 100 |

**Kaynak**: MEB Stratejik Plan 2019-2023 (2019)

MEB 2019-2023 Stratejik Planı'nda (2019d) okul öncesi dönem çağı, 3-5 yaş olarak ifade edilmektedir. Bu planda, diğer tüm kademelerde olduğu gibi OÖE'de de okullaşmanın yaygınlaştırılmasına yönelik hedefler mevcuttur. OÖE'ye ilişkin üçüncü bölümde, okul öncesinin yaygınlaştırılması ve eğitimin niteliği ve kalitesinin artırılmasına ilişkin hedefler açıkça ortaya konmuştur (MEB, 2019d). Bu hedefe ilişkin performans göstergeleri ve beş yıllık hedefler Tablo 2.'de gösterilmiştir.

2019-2023 yılları arasındaki hedefleri içeren On Birinci Kalkınma Planı'nda ise, OÖE için erişimin artırılması ve yaygınlaştırılması vurgusu yinelenmiştir. Planda, okul öncesi dönemden başlayarak spor eğitimine önem verileceği ve bu konudaki çalışmaların ve faaliyetlerin artırılacağı ifade edilirken, istihdama ilişkin ileri hedeflerin OÖE'den başlanarak belirleneceğine vurgu yapılmıştır (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019).

2020 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programında da OÖE'de okullaşma oranının mevcut durumda 4-5 yaş için %57,9'a yükseldiği ve 5 yaş için OÖE'nin zorunlu olmasının yakın gelecek için önemli bir hedef olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca özellikle dezavantajlı bölgelerde anasınıflarının açılması, çalışan anneler için esnek ve alternatif OÖE modellerinin ortaya konması, belediyelerin OÖE kurumları açabilmeleri için mevzuat çalışmalarının tamamlanması, kadın çalışanların bulunduğu kurumlarda kreş ve gündüz bakım evi hizmetlerinin verilmesi, verilemiyorsa bu hizmetin bedelinin doğrudan hizmet sağlayanlara ödenmesi şartıyla gelir vergisi istisnası olarak kullanılabilmesi, devlet koruması altında olan çocukların OÖE olanaklarının artırılması gibi planlamalar dikkat çekmektedir. Yine spor eğitimi, beceri atölyeleri gibi çalışmaların okul öncesinden itibaren başlaması, küçük çocuklar için sağlanacak ihmal, istismar ve şiddet konularında farkındalık eğitimleriyle yaşam becerilerinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2020).

OÖE'ye ilişkin düzenleme ve hedefleri ortaya koyan belgelerden en güncelleri, MEB 2019-2023 Stratejik Planı, yürürlükteki On Birinci Kalkınma Planı, 2020 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı ve MEB 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'dir.

MEB 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde de erken çocukluk dönemine özel bir önem verildiği görülmektedir (2018c). Buna göre, EÇE hizmetlerinin; her yaş grubu için ve ortak kalite standartları çerçevesinde, disiplinler ve kurumlar arası işbirliği ve eşgüdüm sağlanarak, dezavantajlı küçük çocuklara (sığınmacı, devlet koruması altındaki çocuklar, çalıştırılan çocuklar, okula ulaşımı bulunduğu yer itibariyle mümkün olmayan çocuklar) yönelik tedbirler alınarak ve özel gereksinimli çocukların yaşıtlarıyla birlikte eğitim görmesini kolaylaştırıcı eğitimleri gerekli personele vererek kurgulanacağı öngörülmektedir. Belgede ayrıca 5 yaşın zorunlu eğitim kapsamına alınacağı özellikle vurgulanmıştır (MEB, 2018c). Ancak, belgenin erken çocuklukla ilgili kısmıyla özel eğitim ve özel yeteneklilerle (ki bu MEB'in üstün zekalı ve yetenekli bireyler için kullandığı terimdir) ilgili kısmının birbiriyle bağlantısı-

nın olmaması, bütünleştirme ilkesine bariz bir şekilde aykırı düşmektedir. Dünyada özel gereksinimlilik durumları içerisinde sayılan özel yeteneklilere belgede farklı bir önem addedilmiş ve sadece bu kısımda "5 yaş ve ilkokul düzeyi için farklılaştırılmış program modellerine fırsat verilmesi" vurgusu yapılmıştır (MEB, 2018c, s. 63).

MEB son yıllarda yaptığı yasal düzenlemelerle, özel gereksinimli küçük çocukların OÖE'den yararlanması için daha fazla tedbir almaktadır (MEB, 2018b; MEB, 2019c; MEB, 2019d, MEB, 2018c). Buna rağmen, özellikle yazılı ve görsel medyaya sıkça düşen haberlerde, 2020 yılında Aksaray'da gerçekleşen olayda olduğu gibi, özel gereksinimli çocukların okullarda yaşıtlarıyla birlikte eğitim görmelerine ilişkin, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin veya velilerin çeşitli nedenlerle önyargılı oldukları görülmektedir. Elbette bu, tüm okul yöneticileri, öğretmenleri ve velilerin tutumunu yansıtmamaktadır. Ancak nedeni ne olursa olsun, bir çocuğu eğitim hakkından alıkoymanın, yukarıda sözü geçen ulusal yasal düzenlemeler, belgeler ve Türkiye'nin altında imzası bulunan Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesi (UN, 1989), Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşmesi[1] (UN, 2008) gibi uluslararası nitelikteki belgelerle ters düştüğü bilinmelidir. MEB'in yakın zamanda aldığı bir karar olan ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (MEB, 2018b) 14. maddesine dayandırılarak ilgili yönetmelikte (MEB, 2019c) yapılan değişiklikle yürürlüğe giren evde eğitim hizmetleri, okula gidemeyecek kadar ağır durumda bulunan çocukların eğitim alması için atılmış bir adımdır. Ancak bütünleştirmenin, gelişim düzeyi ne olursa olsun tüm çocukların öğrenebileceğini ve okula gitme hakkı olduğunu savunduğu düşünüldüğünde, bu bir çelişki olarak ortaya çıkmaktadır. Yine Milli Eğitim Bakan Yardımcısı tarafından Mart 2020'de deklare edilen, 81 ilde özel eğitim anaokulları açılmasına ilişkin karar, özel gereksinimli küçük çocukların OÖE'den yararlanması için atılacak bir adım gibi görünmesine rağmen, tüm çocukların birlikte ve adil eğitim görmesini önceleyen bütünleştirmeye uygun bir karar değildir (Kasap, 2020).

**2020 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programında da OÖE'de okullaşma oranının mevcut durumda 4-5 yaş için %57,9'a yükseldiği ve 5 yaş için OÖE'nin zorunlu olmasının yakın gelecek için önemli bir hedef olduğu vurgulanmıştır.**

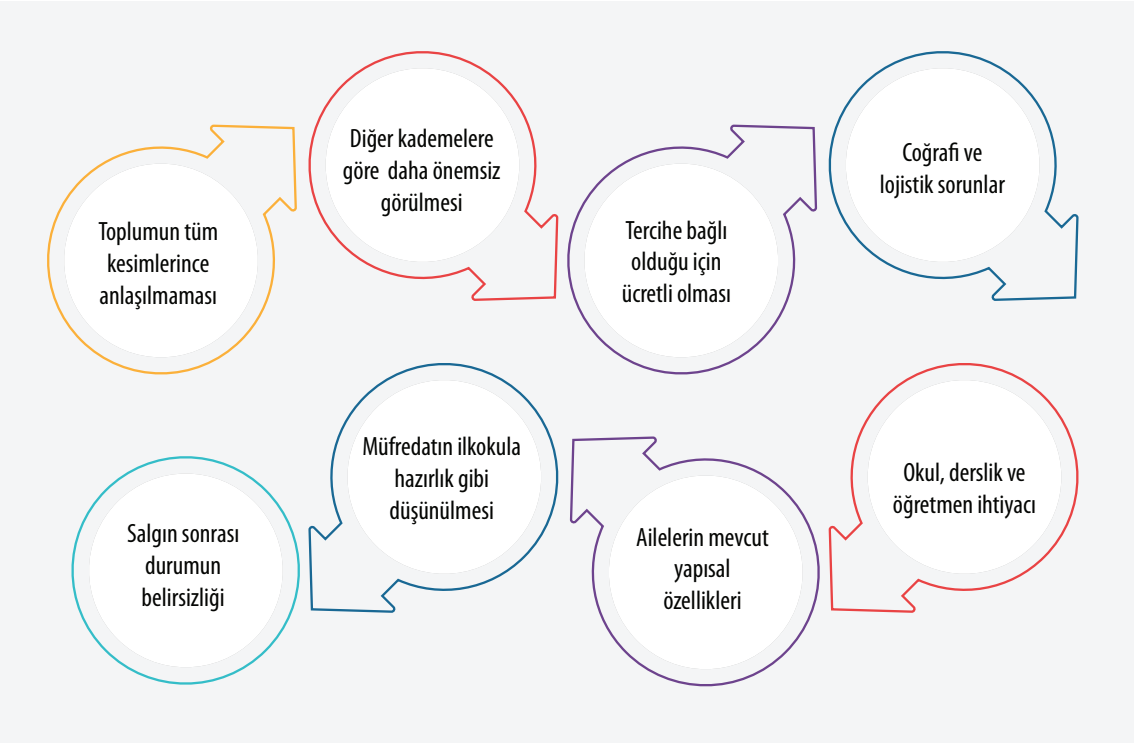
## Türkiye'de Zorunlu Okul Öncesi Eğitim Hizmetini Bekleyen Güçlükler

Türkiye'de OÖE'nin öneminin toplumun tüm kesimlerince anlaşılamaması nedeniyle, ilkokul ve devamındaki kademelere göre daha önemsiz görülmesi ve tercihe bağlı olduğun-

1 Sözleşmenin Türkçe metnine https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html adresinden erişilebilir.

dan ücretli olması, bazı ailelerin çocuklarını OÖE'ye göndermelerinin önünde bir engel gibi görünmektedir. Ülkenin doğusundaki illerde OÖE için gerekli okul, sınıf, öğretmen sayısı gibi olanakların az olduğu, bu olanaklara erişimde çeşitli coğrafi ve lojistik sorunlar bulunduğu da bilinmektedir (Oral, Yaşar ve Tüzün, 2016; TEDMEM, 2017). OÖE, 5 yaş için zorunlu olduğunda ek olarak istihdam edilmesi gereken öğretmen sayısının 14 bin olacağı, tekli eğitime geçildiğinde ise bu ihtiyacın daha da artacağı ve sınıf sayısı sorununun da ortaya çıkacağı düşünülmektedir (Gür vd., 2018). Ayrıca bazı ailelerin çocuğun yaşının küçük olduğunu düşünmeleri, hâlihazırda çalışmıyor veya küçük çocukları olduğu için çalışamıyor olmaları ve birden fazla çocuklarının bulunmasının getirdiği maddi yük de OÖE hizmetlerinden yararlanma noktasında engel oluşturabilmektedir (European Commission, 2019; Oral, Yaşar ve Tüzün, 2016; TEDMEM, 2017).

Okul öncesi, çocuğa oyunla eğlenerek ve keşfederek basit kavramların öğretilmesini, sözcük dağarcığının geliştirilmesini, fonolojik farkındalık gibi temel akademik becerilerin çalıştırılmasını gerekli gören bir dönemdir (Bredekamp, 2015; MEB, 2013; UNICEF, 2018). Ancak tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de özellikle 5 yaş grubunda, ilkokula hazırlık adı altında okuma yazma ve matematik çalışmalarının arttığı gözlenmektedir (Bredekamp, 2015; Miller ve Almon, 2009). Bu dramatik durum, genellikle özel okullarda velilerin isteğiyle veya okulun hazırladığı eğitim programının yapısıyla açıklanmakta, okul öncesi öğretmenlerinin de buna ayak uydurduğu veya mecbur bırakıldıkları görülmektedir. Bu durumda okulların OÖE sı-

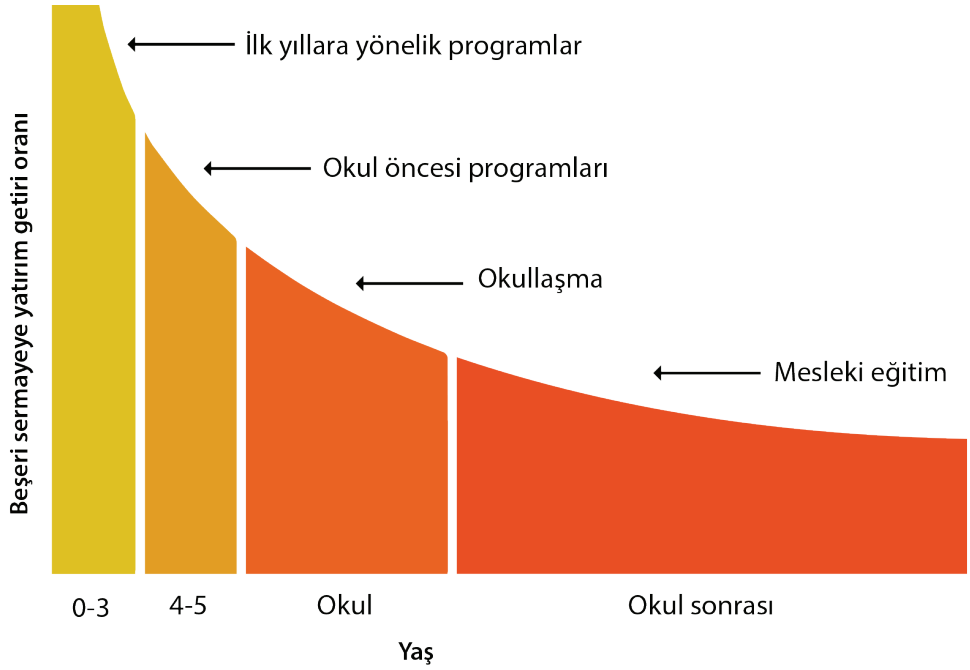



**Şekil 4.** Türkiye'de Zorunlu Okul Öncesi Eğitim Hizmetini Bekleyen Güçlükler

nıfını akademik bir ilkokula hazırlık sınıfı gibi algılayıp eğitimi buna göre düzenlemeleri, zorunlu OÖE'nin önünde önemli bir tehdit olarak ortaya çıkmaktadır.

OÖE'nin zorunlu hale getirilmesinin, devletin bütçesine getireceği ek yük, hizmetin verileceği kurum ve sınıfların sayısı ve niteliği, sınıfların tefrişi, materyal ve oyuncak temini, dış mekân kullanım olanakları gibi altyapı gerekliliklerinin karşılanması, hizmetlere kolay, güvenli ve ücretsiz ulaşım, yeterli sayıda öğretmen ve destek personelinin istihdam edilmesi ve dezavantajlı çocukların hizmetlere erişimine ilişkin önlemlerin alınmasının gereği ortadadır. Bireysel farklılıkları kucaklayan ve çocukların ilgi ve yeteneklerini dikkate alabilen OÖE atmosferinin sağlanması için gerekli önlemlerin alınmaması, OÖE'in kalitesinde önemli bir sorun oluşturacaktır (European Commission, 2019; Oral, Yaşar ve Tüzün, 2016; TEDMEM, 2017). Bunun dışında bazı anne-babalar, çocuklarının yaşının küçük olduğunu, evde çocuğun bakımını üstlenecek anne veya bir aile büyüğünün bulunduğunu (Sak, vd., 2020), çocuğun önündeki eğitim yıllarının uzunluğunu veya çocuğun zaten kalabalık bir ortamda oyun oynayarak ve sosyalleşerek büyüdüğünü düşünerek de çocuklarını OÖE'den mahrum bırakabilmektedir. Bu konuda anne babalar veya geniş ailedeki üyeler arasında fikir ayrılıkları da bulunabilmektedir.

Bunlara ilaveten, COVID-19 salgını nedeniyle tüm diğer kademelerde olduğu gibi OÖE'ye devam eden çocuklar da mart ayının ortasından itibaren sık el yıkama, hijyen kurallarına hassasiyet gösterme ve sokağa çıkma yasağı gibi tedbirler kapsamında (Şahin vd., 2020) evde vakit geçirmek zorunda kalmışlardır. Daha sonra 2019-2020 eğitim-öğretim yılı MEB kararıyla sonlandırılmış, MEB'in uzaktan




**Şekil 5.** Beşerî Sermaye Yatırımlarının Yaşa Göre Değişimi

**Kaynak:** Heckman (2006, s. 1901)

**Şekil 6.** Türkiye'de Zorunlu Okul Öncesi Eğitim Hizmetini Bekleyen Fırsatlar

eğitim platformu olan EBA TV'de okul öncesi için yayın bulunmadığından, tüm süreç boyunca öğretmenler, velileri ve çocukları uzaktan eğitimle desteklemişlerdir (MEB, 2020). OÖE'nin bu bağlamdaki geleceğinin belirsizliği hala sürmekte olup, tüm kademeler gibi okul öncesinde de gelecek eğitim-öğretim yılında nasıl tedbirler alınacağı ve yüz yüze eğitimin ne şekilde etkileneceği bilinmemektedir.

## Türkiye'de Zorunlu Okul Öncesi Eğitim Hizmetini Bekleyen Fırsatlar

OÖE, tüm çocuklar için büyük faydalar sağlamaktadır. Bu bağlamda küçük çocuklarını okula göndermek isteyip de çalıştığı, maddi yetersizliği olduğu veya bu olanaklara uzak olduğu için bunu yapamayan aileler ya da kültürel, etnik, dinî, dilsel, gelişimsel vb. farklılıkları olan çocuklar için, OÖE'de fırsat eşitliğinin sağlanması önem kazanmaktadır (Oral, Yaşar ve Tüzün, 2016; TEDMEM, 2017). OÖE'den başlayarak ekonomik, kültürel ve diğer farklılıkları taşıyan yaşıtlarıyla bu çeşitlilik ortamını paylaşan çocuklar; farklılıklara saygılı, dünya kültürleri ve dillerinin bilincinde ve öğrenmeye, sorgulamaya karşı doğal bir merak ve motivasyon duyan bireyler olarak yetişeceklerdir (IBO, 2018).

Son yıllarda Avrupa ve Amerika'da OÖE'ye ayrılan harcamalarda büyük artış olmasının (Belle, 2016) başlıca nedenlerinden biri, yapılan çalışmalarla, çocukluk dönemine yapılan hiçbir yatırımın okul öncesine yapılan yatırım kadar kârlı olmadığının tespit edilmiş olmasıdır. Dezavantajlı çocukların bakım ve eğitimlerine yatırım yapmak, genelde ekonomik ve

sosyal üretimi destekleyen, özelde de eşitlik ve sosyal adaleti sağlayan bir yatırım türü olsa da nadir görülen bir politika girişimidir. Erken müdahalelerin dönütleri, ilerleyen dönemlerde gerekebilecek öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azaltılması, mesleki ve teknik beceri eğitimleri, hükümlülerin ıslahı ve rehabilite edilmeleri gibi müdahalelerden çok daha etkili ve yüksek getiriler sağlamaktadır (Heckman, 2006). Dolayısıyla OÖE'nin ileriki gelişimi destekleyici etkisi de göz önünde bulundurularak bu alanda yaygınlaştırmaya gidilmesi ve en azından 5 yaş için zorunlu hale getirilmesi hem ülkede fırsat eşitliğini sağlayacak hem de birçok bakımdan erken müdahale vazifesi görerek, sağlıklı bir geleceğe yatırım biçimi olacaktır.

Ayrıca çocukların özellikle 3 yaşından itibaren yaşıtlarıyla birlikte olmaya olan doğal eğilimleri ve ihtiyaçları, annelerin işe geri dönmeyi arzu etmeleri de zorunlu OÖE'nin muhtemel katkıları arasındadır. Alan öğretmenlerinin atanmaları için fırsat oluşturmasına ve 5 yaş zorunlu eğitiminin OÖE'nin önemine ilişkin, toplumda, ailelerde, idarecilerde ve diğer branşlardaki öğretmenlerde ister istemez farkındalık yaratacak olması gibi fırsatlardan da söz edilebilir.

## Sonuç

Yaşamın ilk yıllarını zengin uyaranlar içeren bir evde, yaşıtlarla etkileşime girilen ortamlarda geçirmenin, 3 yaşından itibaren de OÖE'den yararlanmanın ilerleyen yıllardaki olumlu sosyoekonomik ve kültürel etkileri iyi bilinen bir gerçektir (Bee ve Boyd, 2009; UNICEF, 2020). OÖE'nin zorunlu olması tartışmasından daha önemli olan konu, aslında bu eğitimden yararlanan çocuk sayısı, hizmet veren sınıf ve öğretmen sayısı gibi nicelik özellikleri değil; eğitimin kalitesini belirleyen niteliklerdir. Günümüzde bu niteliği ve hatta niceliği etkileyen unsurların ilginç ve kaçınılmaz bir şekilde değiştiği, OÖE'nin akademikleştirilmesi, eğitimde çevrimiçi platformların kullanılması gibi durumların oluştuğu görülmektedir. Bugün tüm dünya vatandaşları olarak yüzleşmekte olduğumuz COVID-19 salgınının ekonomik, çevresel, sosyolojik ve kültürel birçok etkisi olduğu gibi, eğitim alanında da dramatik bir etkisi olduğu görülmektedir. Küresel çapta tehdit niteliği taşıyan bu virüs karşısında uzmanların tedbir çağrılarına uymak elzem olsa da (Acar, 2020) erken çocukluk döneminde yapılacak müdahalelerin etkili olabilmesi için yalnızca çocuğun değil ebeveynlerin ve geniş ailenin de desteklenmesi gerektiği bilinmektedir (Britto vd., 2016). Bu bağlamda salgına ilişkin koşulların sürmesi nedeniyle tamamen uzaktan veya hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim şeklinde okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin uygulayabileceği, çocukların gelişimlerine uygun, ev koşullarında mümkün ve etkili olan, hareket ve rahatlama temelli etkinlik ve oyun programlarının hazırlanması da tüm OÖE paydaşlarının görevidir.

## Politika Önerileri

Türkiye'de EÇE ve kurumda formal eğitimin başladığı dönem olan OÖE'ye verilen önem son yıllarda gittikçe artmaktadır. Buna rağmen, özellikle düşük sosyoekonomik düzeye sahip ortamlarda ve ülkenin eğitim olanakları bakımından az gelişmiş bölgelerinde yaşayan, çalışmak zorunda bırakılan, devlet

korumasında olan, ihmal ve suistimal edilen, sığınmacı, özel gereksinimli gibi dezavantajlı gruplarda yer alan küçük çocukların, OÖE'ye erişiminin sağlanmasının ve ilkokula geçişte önemli çalışmaların yapıldığı 5 yaş grubu eğitiminin tüm çocuklar için zorunlu olmasının önemli yararları olacaktır.

OÖE'den yararlanan çocukların yaşam boyunca kazandıkları avantajlar da göz önüne alındığında, bu eğitimin zorunlu hale getirilmesine yönelik, ilgili kurum ve kuruluşların ele alması gereken konulardaki öneriler şunlardır:

- MEB bütçesinin, OÖE zorunlu olduğunda gerekli olacak ek öğretmen istihdamı, okul/sınıf sayısı ve tefriş maliyetini sağlamak üzere ayarlanması,
- Mevcut öğretmen atama ve yer değiştirme politikalarının bölgeler ve iller arasında eğitimde fırsat eşitliği ilkesini sağlayacak şekilde ayarlanması ve alan öğretmenlerinin bölgesel olarak yığılmaması için tedbirlerin alınması,
- Atanan öğretmenlerin gittikleri şehirlerde kalmayı tercih etmeleri için teşvik edici maaş ve ek ders düzenlemelerinin yapılması,
- 2014-2019 yılları arasında MEB'in özel öğretim kurumlarına kaydolan öğrenciler için sağladığı eğitim-öğretim desteğinin OÖE için yeniden başlatılması,
- Okulların kamu ve özel hibe ve destek programlarına başvurmak üzere OÖE'ye yönelik projeler oluşturması,
- Yerel yönetimlerin, zorunlu OÖE başladığında resmî veya özel kurumlarda oluşacak okul/sınıf eksikliğini bünyelerinde açacakları birimlerle desteklemeleri için mevcut Belediye Kanunu'nda düzenleme yapılması,
- Özel gereksinimli çocukların OÖE'den en üst düzeyde yararlanmaları için doğru bütünleştirme bakış açısına uygun okul ve sınıf tasarımlarının yapılması ve böylece fiziki ve sosyal erişilebilirliğin artırılması,
- Zorunlu OÖE'nin öneminin aileler ve toplum tarafından fark edilebilmesi için kamu spotlarının yayınlanması kapsamında yerel ve ulusal kampanyalar başlatılması,
- Üniversitelerin ilgili fakültelerindeki Okul Öncesi Öğretmenliği Programları'na az sayıda öğrenci alınarak teorik derslerdeki uygulamalı çalışmaların, öğretmenlik uygulaması derslerinin ve özel gereksinimli çocuklarla ilgili derslerin artırılması,
- Eğitimde, zamanın sabit kaldığı ancak mekânların bağımsızlaştığı dijital dönemin etkilerinin iyi değerlendirilerek, okul öncesi gibi öğretmen-çocuk, çocuk-çocuk etkileşiminin gün içerisinde en üst düzeyde yaşandığı bir eğitim kademesinde uzaktan eğitim olanaklarının artırılması ve zenginleştirilmesi,
- Anne, baba ve çocuktan oluşan aile yapılarındaki artış ve kadınların iş gücüne katılım oranlarındaki hızlı yükselme nedeniyle, yalnızca 5 yaşın değil, 3-4 yaş grubu çocukların da eğitim ve bakımlarını kapsayacak bir yaklaşımın geliştirilmesi gerekmektedir.

# Kaynakça

Abazoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2015). Okul öncesi öğretmenliğine genel bir bakış. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4* (1), 411-423.

Acar, Y. (2020). Yeni koronavirüs (Covid-19) salgını ve turizm faaliyetlerine etkisi. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 7-21. doi: 10.32572/guntad.703410

Agnihotri, S. (2018). The importance of early childhood education for a sustainable society: A sociological analysis. *Journal of Bank Management & Financial Strategies, 2*(3), 26-32.

Akyüz, Y. (2018). *Türk eğitim tarihi: M. Ö. 1000–M. S. 2018* (30. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Akyüz, Y., Uygun, S. ve Kafadar, O. (2005). Anaokullarının ikinci Meşrutiyet dönemindeki gelişiminde okul ve çocuk sağlığı. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 4*(7), 147-172.

Ayyıldız, E. (2011). Okul öncesi çocuk ve dahil etme. İçinde M. Ormanlıoğlu Uluğ & G. Karadeniz (Ed.), *Okul Öncesi Çocuk ve...* (ss. 443-449). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Ayyıldız, E. (2019). Erken çocuklukta özel eğitim/müdahale nedenleri. İçinde Y. Fazlıoğlu ve H. Şengül Erdem (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar: Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitim* (ss. 187-217). Ankara: Vize Yayıncılık.

Bee, H. ve Boyd, D. (2009). Çocuk Gelişim Psikolojisi. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Bekman, S. ve Gürlesel, C. F. (2005). Doğru başlangıç: *Türkiye'de okul öncesi eğitim*. TÜSİAD. (Yayın No. TÜSİAD-T/2005-05/396). https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/333-dogru-baslangic-turkiyede-okulon-cesi-egitim adresinden erişildi.

Belle, J. V. (2016). *Early Childhood Education and Care (ECEC) and its long-term effects on educational and labour market outcomes*. UK: Rand Europe Corporation.

Bredekamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matthews, S. G., Vaivada, T., Perez-Escamilla, R., Rao, N., Ip, P., Fernald, L. C. H., MacMillan, H., Wachs, T. D., Yao, H., Yoshikava, H., Cerezo, A., Leckman, J. F., & Bhutta, Z. A. (2017). Nurturing care: Promoting early childhood development. *The Lancet, 389* (10064), 91-102.

Çelik, M. (2007). *Türkiye'de okul öncesi eğitimin gelişimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Çelik, M. ve Gündoğdu, K. (2007). Türkiye'de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*, 172-190.

European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *Compulsory education in Europe – 2018/19. Eurydice Facts and Figures.* https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/compulsory_education_2018_19.pdf adresinden erişildi.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe- 2019 Edition. Eurydice Report. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5816a817-b72a-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-102611557 adresinden erişildi.

Graham, L. J. & Slee, R. (2005). *Inclusion?* Australian Association for Research in Education Annual Conference, Sydney sunuldu. https://www.aare.edu.au/data/publications/2005/ gra05189.pdf adresinden erişildi.

Gür, B. S ve Çelik, Z. (2009). *Türkiye'de milli eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler.* (Rapor No. 1). Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA). http://file.setav.org/Files/Pdf/20121126140909_seta-turkiyede_milli_egitim_sistemi.pdf adresinden erişilmiştir.

Gür, B. S., Çelik, Z., Bozgeyikli, H. ve Yurdakul, S. (2018). Eğitime bakış 2018: İzleme ve değerlendirme raporu. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science, 312* (5782), 1900–1902.

Heward, W. L. (2014). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed.). USA: Pearson Education Inc.

International Baccalaureate Organization (IBO). (2018). *Learning diversity and inclusion in IB programmes*. https://www.pghschools.org/cms/lib/PA01000449/Centricity/Domain/809/learning%20diversity%20and%20inclusion.pdf adresinden erişildi.

Kasap, S. (2020, Mayıs). *MEB 81 ilde özel eğitim anaokulları kuracak. Anadolu Ajansı*. https://www.aa.com.tr/tr/egitim/meb-81-ilde-ozel-egitim-anaokullari-kuracak/1755228

Kuru Turaşlı, N. (2018). Erken çocukluk eğitiminin tanımı, kapsamı ve önemi. İçinde G. Haktanır(Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimine Giriş* (ss.3-30). Ankara: Anı Yayıncılık.

Miller, E. & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school* [Adobe Dijital Versiyon]. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504839.pdf adresinden erişildi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf adresinden erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2018a). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2017-2018*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf adresinden erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018c). *Millî* Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019a). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2018- 2019*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf adresinden erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019b). *Millî* Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5 adresinden erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019c). *Millî* Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği. http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/06103840_Ozel_EYitim_KurumlarY_YonetmeliYi.pdf adresinden erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2019d). *Millî* Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/22154626_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY.pdf adresinden erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu. (1996). 15. Millî Eğitim Şurası. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf adresinden erişildi.

Millî Eğitim Bakanlığı Yayımlar Dairesi Başkanlığı. (1996). XV. Milli eğitim şurası alınan kararlar. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 59* (2458), 473-488.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). Okul Bazlı Çevrimiçi Eğitim Durum Tablosu hk. (Sayı No: 36575986/604.02-E-6186304). İstanbul: Milli Eğitim Müdürlüğü.

OECD. (2016). *Starting strong IV: Early childhood education and care country note.* https://www.oecd.org/education/school/ECECMN-Finland.pdf adresinden erişildi.

OECD. (2019). *Education at a glance 2019.* https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en#page1 adresinden erişildi.

OECD. (2020). *Early childhood education and care–network*. http://www.oecd.org/education/school/ece-c-network.htm#:~:text=The%20OECD%20Network%20on%20Early,policies%20for%20education%20and%20learning.&text=Assessing%20data%20developments%20required%20to,the%20development%20of%20such%20data. adresinden erişildi.

OECD. Stat. (2020). *Enrolment rate in early childhood education*. https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_ENRL_RATE_AGE adresinden erişildi.

Oktay, A. (1983). Türkiye'de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 42*, 3-7.

Oral, I., Yaşar, D., ve Tüzün, I. (2016). *Her çocuğa eşit fırsat: Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öne-*

*riler.* Eğitim Reformu Girişimi web sitesinden erişildi: http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_HERKES-%C4%B0C%C4%B0N-ESIT-FIRSAT-TURKIYEDE-ERKEN-COCUKLUK-EGITIMININ-DURUMU-VE-ONERILER.web_.pdf

Şahin, A. R., Erdoğan, A., Mutlu Ağaoğlu, P., Dineri, Y., Çakırcı, A. Y., Şenel, M. E., Okyay, R. A. ve Taşdoğan, A. M. (2020). 2019 novel coronavirus (COVID-19) outbreak: A review of the current literature. *EJMO 2020, 4*(1), 1-7.

Sak, R., Şahin-Sak, İ. T., Öneren-Şendil, Ç. ve Taşkın, N. (2020). Eğitim paydaşlarının okul öncesi eğitimin zorunlu olmasına ilişkin görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim, 34*(1), 58-78.

Spain Ministerio de Education. (1994, Haziran). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain sunuldu. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427 adresinden erişildi.

Sart, Z. H., Barış, S., Sarıışık, Y., ve Düşkün, Y. (2016). *Engeli olan çocukların Türkiye'de eğitime erişimi: Durum analizi ve öneriler. Eğitim Reformu Girişimi web sitesinden erişildi:* http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/ uploads/2017/03/ERG_Engeli-Olan-%C3%87ocuklar%C4%B1n-T%C3%BCrkiyede-E%C4%-9Fiti me-Eri%C5%9Fimi.pdf

Temel, Z. F., Aksoy, A. B., ve Kurtulmuş, Z. (2015). Erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları. İçinde Z. F. Temel(Ed.), *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları* (ss. 327-362). İstanbul: Anı Yayıncılık.

Türkiye Eğitim Derneği TEDMEM. (2017). *Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve bakımı: Mevcut durum ve öneriler*. https://tedmem.org/download/guclu-bir-baslangic-2017-erken-cocukluk-egitimi-bakimi?wp md-l=2320&refresh=5eb5cfd0151471588973520 adresinden erişildi.

TÜİK. (2020). Öğretim yılına göre okul öncesinde net okullaşma oranı, okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayısı (2009-2018). http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018 adresinden erişildi.

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). *On birinci kalkınma planı (2019-2023)*. http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinma Plani.pdf adresinden erişildi.

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2020). *2020 yılı Cumhurbaşkanlığı yıllık programı*. http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/11/ 2020_Yili_Cumhurbaskanligi_Yillik_Programi.pdf adresinden erişildi.

United Nations. (1989). *11. convention on the rights of the child.* https://treaties.un.org/doc/Treaties/1990/09/19900902%2003-14%20AM/Ch_IV_11p.pdf adresinden erişildi.

United Nations. (2008). *Convention on the rights of persons with disabilities (CRPD).* https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf adresinden erişildi.

UNICEF Education Section. (2018). *Learning through play.* https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/UNICEF-Lego-Foundation-Learning-through-Play.pdf adresinden erişildi.

UNICEF. (2020). *Erken çocukluk gelişimi (EÇG).* https://www.unicef.org/turkey/erken-%C3%A7ocukluk-geli%-C5%9Fimi-e%C3%A7g adresinden erişildi.

Walton, A. M. (2018). *Importance of early childhood education programs for children in foster care: Understanding foster parent perceptions of advantages and disadvantages.* https://shareok.org/bitstream/handle/11244/317168/oksd_walton_HT_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y adresinden erişildi.

Yaşar Ekici, F., Bardak, M ve Yousef Zad, M. (2018). Erken çocukluk döneminde STEM.

İçinde K. A, Kırkıç. ve E, Aydın. (Ed.), *Merhaba STEM: Yenilikçi Bir Öğretim Yaklaşımı* içinde (ss. 51-79). İstanbul: Eğitim Yayınevi.

Yılmaz, Ş. (2009). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e sıbyan mekteplerinde yenilik ve gelişmeler*. . (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yüksek Öğretim Kurumu Program Atlası. (2020). *Okul öncesi öğretmenliği programlarına taban puanına göre yerleşen son kişinin netleri.* Yükseköğretim Kurulu. https://yokatlas.yok.gov.tr/netler-tablo.php?b=20062 adresinden erişildi.

Türkiye'de okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesine yönelik, ilgili kurum ve kuruluşların ele alması gereken konulardaki öneriler şunlardır:

- MEB bütçesinin, OÖE zorunlu olduğunda gerekli olacak ek öğretmen istihdamı, okul/sınıf sayısı ve tefriş maliyetini sağlamak üzere ayarlanması,
- Mevcut öğretmen atama ve yer değiştirme politikalarının bölgeler ve iller arasında eğitimde fırsat eşitliği ilkesini sağlayıcı şekilde ayarlanması ve alan öğretmenlerinin bölgesel olarak yığılmaması için tedbirlerin alınması,
- Atanan öğretmenlerin gittikleri şehirlerde kalmayı tercih etmeleri için teşvik edici maaş ve ek ders düzenlemelerinin yapılması,
- 2014-2019 yılları arasında MEB'in özel öğretim kurumlarına kaydolan öğrenciler için sağladığı eğitim-öğretim desteğinin OÖE için yeniden başlatılması,
- Okulların kamu ve özel hibe ve destek programlarına başvurmak üzere OÖE'ye yönelik projeler oluşturması,
- Yerel yönetimlerin, zorunlu OÖE başladığında resmî veya özel kurumlarda oluşacak okul/sınıf eksikliğini bünyelerinde açacakları birimlerle desteklemeleri için mevcut Belediye Kanunu'nda düzenleme yapılması,
- Özel gereksinimli çocukların OÖE'den en üst düzeyde yararlanmaları için doğru bütünleştirme bakış açısına uygun okul ve sınıf tasarımlarının yapılması ve böylece fiziki ve sosyal erişilebilirliğin artırılması,
- Zorunlu OÖE'nin öneminin aileler ve toplum tarafından fark edilebilmesi için kamu spotlarının yayınlanması kapsamında yerel ve ulusal kampanyalar başlatılması,
- Üniversitelerin ilgili fakültelerindeki Okul Öncesi Öğretmenliği Programlarına az sayıda öğrenci alınarak teorik derslerdeki uygulamalı çalışmaların, öğretmenlik uygulaması derslerinin ve özel gereksinimli çocuklarla ilgili derslerin artırılması,
- Eğitimde, zamanın sabit kaldığı ancak mekânların bağımsızlaştığı dijital dönemin etkilerinin iyi değerlendirilerek, okul öncesi gibi öğretmen-çocuk, çocuk-çocuk etkileşiminin gün içerisinde en üst düzeyde yaşandığı bir eğitim kademesinde uzaktan eğitim olanaklarının artırılması ve zenginleştirilmesi,
- Anne, baba ve çocuktan oluşan aile yapılarındaki artış ve kadınların iş gücüne katılım oranlarındaki hızlı yükselme nedeniyle, yalnızca 5 yaşın değil, 3-4 yaş grubu çocukların da eğitim ve bakımlarını kapsayacak bir yaklaşımın geliştirilmesi gerekmektedir.

İLKE
ilim kültür eğitim vakfı

Adres: Aziz Mahmut Hüdayi Mah. Türbe Kapısı Sk. No: 13 Üsküdar/ İstanbul Telefon: +90 216 532 63 70 E-posta: bilgi@ilke.org.tr Web: ilke.org.tr