

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM



OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

İLKE YAYINLARI: 227
ARAŞTIRMA RAPORLARI: 14
Okul Öncesi Eğitim

Proje Yürütücüsü: Ahmet Sait Öner

Editör: İsa Kaya

Yazarlar: Musa Bardak, Serdal Seven, Filiz Erata, Abdulhamit Karademir, Mehmet Akif İnci, Çağla Bal, Ramazan Sak, Fatma Yaşar Ekici, Gökçen İlhan İldız, Özkan Sapasağlam, Şeyda Uçar Karan, Meryem Beyza Aydın, Zeynep Yalçıntaş

Yayın Koordinatörü: Mehtap Nur Öksüz

Araştırmacılar: Meryem Beyza Aydın, Zeynep Yalçıntaş

Katkıda Bulunanlar: Ayhan Öz, Elyesa Koytak, Erol Erdoğan, Kurtuluş Öztürk

Tasarım: Betül Berra Kurt

© İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı, İstanbul 2024

ISBN: 978-625-8350-84-5

E-ISBN: 978-625-8350-85-2

DOI: <http://dx.doi.org/10.26414/ar14>



İLKE Vakfı, toplumsal meselelerle ilgili bilgi, politika ve strateji üreten, karar alıcılara yol gösterecek araştırmalar yapan ve gelecek için gerekli birikimin oluşmasına katkı sağlayan bir sivil toplum kuruluşudur.



EPAM, Türkiye’de eğitim alanının güçlenmesini sağlamak, eğitimde eşitliğin ve adaletin sağlanmasına katkı sunacak bir birikim oluşturmak amacıyla; ihtiyaç odaklı, kanıta dayalı ve kapsayıcı çalışmalar yapar.

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

© Tüm hakları saklıdır. İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfının yazılı izni olmadan bu eserin hiçbir kısmı elektronik ya da mekanik yollarla çoğaltılamaz. Yazıda belirtilen görüşler yazara aittir ve İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfını bağlayıcılığı yoktur.

İçindekiler

Giriş	8
Temel Bulgular	10
Öneriler	14
Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Mevcut Durumu	16
Musa Bardak	
Türkiye ve Farklı Ülkelerdeki Okul Öncesi Eğitimin Karşılaştırmalı İncelenmesi	26
Serdal Seven	
Okul Öncesi Eğitimde Temel Problemler, İhtiyaç ve Talepler	38
Filiz Erata	
Kriz Durumlarında Okul Öncesi Eğitim: Pandemi ve Deprem Sonrası Risk, Tehdit ve Çözümler	50
Abdulhamit Karademir	
Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Süreçlerinin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi	64
Mehmet Akif İnci	
Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamaları	76
Çağla Bal	
Okul Öncesi Eğitimde Etkin Aktörler	86
Ramazan Sak	
Alternatif Eğitim Yaklaşımları Bağlamında Okul Öncesi Eğitimin Değerlendirilmesi	98
Fatma Yaşar Ekici	
Göçmen Çocukların Okul Öncesi Eğitime Katılımı	110
Gökçen İlhan İldız	
Ahlaki Gelişimin İlk Adımları: Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi	120
Özkan Sapsağlam	
Okul Öncesi Eğitimde Politikalar ve Yatırımlar	130
Şeyda Uçar Karan	
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojisi Kullanımı	140
Meryem Beyza Aydın, Zeynep Yalçıntaş	
Sonuç	155
Kaynakça	156

Tablo ve Şekiller

Tablolar

Tablo 1. Tarihi Süreçte Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştiren Kurumlar ve Programları	20
Tablo 2. Tarihi Süreçte Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Programları	21
Tablo 3. Tarihi Süreçte Türkiye’de Okul öncesi Eğitime İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Sayıları, Okullaşma Oranları ve Ülke Nüfusu	23
Tablo 4. Ülkelerde Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Modelleri	34
Tablo 5. Eğitim Materyali ve Oyuncak Listesi	60
Tablo 6. 2022/23 Eğitim-Öğretim Yılı Örgün Eğitimde Özel Eğitim Hizmetlerinden Yararlanan Öğrenci Sayıları	79
Tablo 7. Okul Öncesi Eğitim Programı’nda (2024) Yer Aldığı Şekliyle STEM ve P4C Yaklaşımları Temelinde Etkinlikler Planlamaya Uygun Özellikler Taşıyan Kazanımlar ve Göstergeler	104
Tablo 8. Okul Öncesi Eğitim Programında (2024) Yer Aldığı Şekliyle Orman Okulu Yaklaşımı Temelinde Etkinlikler Planlamaya Uygun Özellikler Taşıyan Kazanımlar ve Göstergeler	106
Tablo 9. Okul Öncesi Eğitim Programında (2024) Yer Aldığı Şekliyle Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Yaklaşımı Temelinde Etkinlikler Planlamaya Uygun Özellikler Taşıyan Kazanımlar ve Göstergeler	107
Tablo 10. Geçici Koruma Altında Bulunan/Suriyeli Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayıları	113
Tablo 11. Ülkemizdeki Tüm Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sayıları	114

Şekiller

Şekil 1. Yıllara Göre Okul Öncesi Eğitimde Net Okullaşma Oranı (% , 2016/17 2022/23)	29
Şekil 2. Yıllara göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursları Öğrenci İstatistikleri (2013/14-2022/23)	30
Şekil 3. Okul Öncesi Kademesinde Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı	32
Şekil 4. OECD ve AB Ülkelerinde Okul Öncesinde Kademelere Göre 5 Yaş Okullaşma Oranları (% , 2020)	33
Şekil 5. Eğitim Seviyesi ve Cinsiyete göre Net Okullaşma Oranı (2022-2023)	40
Şekil 6. Okul Öncesi Eğitimde İllere Göre 5 Yaş Net Okullaşma Oranı (% , 2022-2023)	41
Şekil 7. Depremden Etkilenen İllerde Okul Öncesi Eğitime Kayıtlı Öğrenci Sayısındaki Değişimler	57
Şekil 8. Donatım Malzemesi ve Eğitim Materyali ve Oyuncak Gönderilen Çocuk Oyun Odalarının İl Bazında Dağılımı	59
Şekil 9. Donatım Malzemelerine İlişkin Veri	59
Şekil 10. Türkiye’deki Okul Öncesi Öğretmenliği Programlarının Son Yıllardaki Derse Giren Öğretim Elemanı Sayıları (2014/15-2022/23)	67
Şekil 11. Okul Öncesi Programlarında Derse Giren Öğretim Elemanlarının Temel Alan Mezuniyetine Göre Dağılımı	70
Şekil 12. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programlarında Yer Alan Teorik Ders Saati ve Uygulama Ders Saati	71
Şekil 13. Ülkemizdeki Geçici Koruma Statüsünde Bulunan Suriyeli Nüfusun Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımı	115
Şekil 14. Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Okullaşma Oranları (%)	115
Şekil 15. Yıllara Göre Yaş Gruplarındaki Okullaşma Oranı ve OECD Karşılaştırması	134
Şekil 16. Cinsiyete ve Eğitim Seviyelerine Göre Net Okullaşma Oranları (% , 2022/23)	134
Şekil 17. Eğitim Seviyelerine Göre Kurum ve Öğretmen Sayıları (2022/23)	135
Şekil 18. Eğitimcilerin En Sık Kullandıkları Eğitim Teknolojisinin Dağılımı (% , 2022)	143
Şekil 19. Eğitim Teknolojileri Uygulamaları	144
Şekil 20. Eğitimcilerin En Sık Kullandıkları Üç Eğitim Teknolojileri Uygulamalarının Dağılımı (% , 2022)	144
Şekil 21. Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Eğitim Teknolojisinin Eğitim Öğretime Sağladığı Katkılar (% , 2022)	145
Şekil 22. Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Eğitim Teknolojilerinin Eğitim Kurumlarının Yönetimine Sağladığı Katkılar (2022)	146
Şekil 23. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Bilgi, Beceri ve Tutumlarını Geliştirme Yolları (% , 2022)	146
Şekil 24. Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Eğitim Teknolojisini Etkin Kullanılmasını Engelleyen Unsurlar (% , 2022)	147
Şekil 25. Eğitim Kademelerine göre Eğitim Teknolojilerini İşlerine Dâhil Ettiğini Belirten Öğretmenlerin Dağılımı (% , 2022)	148
Şekil 26. Eğitim Kademelerine göre Eğitim Teknolojilerinde Gerekli Bilgi ve Beceri/Donanıma Sahip Olduğunu Düşünen Öğretmenlerin Dağılımı (% , 2022)	148
Şekil 27. Eğitim Kademelerine göre Eğitim Teknolojilerinde Kendini Geliştirmeye Çalışan Öğretmenlerin Dağılımı (% , 2022)	149
Şekil 28. Eğitim Kademelerine göre Eğitim Teknolojilerinin Mesleki Gelişim Sürecine Katkı Sağladığını Düşünen Öğretmenlerin Dağılımı (% , 2022)	149
Şekil 29. Şekil 12. Eğitim Kademelerine göre Eğitim Teknolojilerinin İşlerini Kolaylaştırdığını Düşünen Öğretmenlerin Dağılımı (% , 2022)	150
Şekil 30. Şekil 13. Eğitim Kademelerine göre Eğitim Teknolojilerinin Ders ve İşlerinde Onları Hızlandırdığını Düşünen Öğretmenlerin Dağılımı (% , 2022)	150
Şekil 31. Şekil 14. Eğitim Kademelerine Göre Eğitim Teknolojilerinin Öğrencilerin Teknoloji Bağımlılığını Artırdığını Düşünen Öğretmenlerin Dağılımı (% , 2022)	151
Şekil 32. Eğitim Kademelerine Göre Öğrencilerin Kendilerini Geliştirmesinde Eğitim Teknolojisi Kullanımının Önemli Olduğunu Düşünen Öğretmenlerin Dağılımı (% , 2022)	152
Şekil 33. Eğitim Kademelerine göre Eğitim Teknolojilerinin Öğrencilerin Öğrenmesini Hızlandırdığını Düşünen Öğretmenlerin Dağılımı (% , 2022)	152

Kısaltmalar

AB	Avrupa Birliği
ADP	Anne Destek Programı
AÇEP	Anne Çocuk Eğitim Programı
AÇEV	Anne Çocuk Eğitim Vakfı
AEGIS	Bireysel Gelişim İçin Ahlaki Değerler Rehberi (Acquiring Ethical Guidelines for Individual Development)
AUZEf	Örgün ve Açık Uzaktan Eğitim Fakültesi
BADEP	Baba Destek Programı
BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı
BGK	Bilişsel Gelişim Kazanımı
ÇABA- ÇAM	Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi
DEC/NAEYC	Erken Çocukluk Bölümü/Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Derneği (Division For Early Childhood/National Association For The Education For Young Children)
ÇOĞEM	Çocuk ve Gençlik Merkezi
DİB	Diyanet İşleri Başkanlığı
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
ET	Eğitim Teknolojisi
ETAP	Eğitim Teknolojisi Araştırma Projesi
EPDAD	Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği
GEM	Geçici Eğitim Merkezi
HOP	Hayal Gücü Oyun Parkı
LVEP	Yaşayan Değerler Eğitimi Programı (Living Values Education Program)
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
NAEYC	Ulusal Çocuk Eğitimi Derneği (National Association for the Education of Young Children)
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Cooperation and Development)
OVÇEP	Okul Öncesi Veli Çocuk Eğitim Programı
OÖE	Okul Öncesi Eğitimi
OÖEP	Okul Öncesi Eğitim Programı
ÖABT	Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi
ÖSYM	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PDR	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)
P4C	Çocuklar için Felsefe (Philosophy for Children)
PICTES	Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (Promoting Integration of Syrian Kids into the Turkish Education System)
PD	Psikososyal Destek
RAM	Rehberlik Araştırma merkezleri
SDGK	Sosyal ve Duygusal Gelişim Kazanımı
STK	Sivil Toplum Kuruluşu
STEM	Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (Science, Technology, Engineering, Mathematics)
Ş.E.Y	Şartlı Eğitim Yardımı Programı (Eğitim İçin Şartlı Nakit Transferi Programı)
TEGV	Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
UNICEF	Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuk Yardım Fonu (United Nations International Children's Emergency Fund)
YEKDER	Yaygın Eğitim ve Kültür Derneği
YÖBSİS	Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi
YÖK	Yükseköğretim Kurulu



EĞİTİM POLİTİKALARI ARAŞTIRMA MERKEZİ

Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi (EPAM), toplumsal sorumluluk bilinciyle Türkiye’de yaşanan dönüşüm serüvenini eğitim alanında izlemek, anlamak, yorumlamak, açıklamak ve geleceğin Türkiye’si için politikalar geliştirmek temel misyonunu üstlenmiştir. EPAM, Türkiye’nin eğitim alanındaki tecrübe, birikim ve imkanlarını, yapay tartışma ve gündemlere feda etmeden, bugünün ve geleceğin sorunlarına çözümler üretebilmek için bir araya getirmeye, yorumlamaya ve bir enerji oluşturmaya odaklanır. Hedefi, Türkiye’de eğitim alanının güçlenmesini sağlayacak çalışmalar yaparak bütün dünyada eğitimde fırsat eşitliğinin ve adaletin sağlanmasına katkı sunacak bir birikim oluşturmak ve bunu bütün toplumla paylaşmaktır. EPAM, ihtiyaç odaklı, kanıta dayalı ve kapsayıcı çalışmalar yapar; eğitim alanında gündemine aldığı meseleleri kuramsal ve tarihsel açıdan analiz eder, veri oluşturur, uygulanan politikaları inceler, politika üretir, farklı görüşlerle tartışmalara perspektif kazandırır. Bu çalışmaların esas alanı yayınlardır. Yayınlar aracılığıyla, sivil toplum ve politika yapıcılar arası ilişkilerde artan etkileşim ve gelecek çalışmalar için paylaşılan karşılıklı motivasyon oldukça kıymetlidir. Bu kapsamda EPAM, alan izleme raporları, analiz raporları, saha araştırmaları, politika analizleri, politika notları, çalışma notları ve görüş yazılarıyla eğitim meselelerine katılımcı ve çok yönlü bir bakış getirmektedir. Bu yolla Türkiye’nin birikiminin görünür olmasına katkı sağlar, eğitimin niteliğini artıracak mütevazı müdahalelerde bulunur, gelişmelerin kaydını tutarak tarihe not düşer.

İhtiyaç Odaklı, Kanıta Dayalı, Kapsayıcı

Ahmet Sait Öner

İLKE Vakfı Yönetim Kurulu Başkanı

Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi (EPAM), toplumsal sorumluluk bilinciyle Türkiye’de eğitim alanında yaşanan dönüşümü izlemek, açıklamak ve geleceğin Türkiye için politikalar geliştirmek misyonuyla faaliyetlerini sürdürmektedir. EPAM, yıllık olarak yayımladığı Eğitim İzleme Raporları, politika notları, analiz raporları ve görüş yazılarının yanı sıra saha araştırması, eğitim, çalıştay ve konferans gibi faaliyetlerle de Türkiye’de eğitim alanının güçlenmesine katkı sağlayacak bir birlik oluşturmayı hedeflemektedir.

Her sene belirli bir tema çerçevesinde hazırladığımız araştırma raporlarımız kapsamında 2023 yılında “Öğretmenlerin Eğitim Teknolojileri Kullanımı: Altyapı, Yeterlikler ve Sorunlar” ve “Türkiye’de Din Eğitimi: Genel Görünüm ve Eğilimler (2012-2022)” başlığı ile iki rapor yayımlandı. Aynı yıl, Türkiye genel seçimleri sonrası hayata geçirilecek eğitim politikalarının niteliğini artırmaya yönelik tekliflerimizi içeren Politika Önerisi serisiyle, dokuz farklı başlıkta eğitimin meselelerini değerlendirdik. Bu yıl, “Okul Öncesi Eğitim” gibi önemli bir konu ile araştırma raporlarımıza bir yenisini daha ekliyoruz.

Okul öncesi eğitimi, ülkemizin geleceğini şekillendiren önemli kademelerden birisidir. Zira bu dönemde çocuklarımızın bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerine yapılan yatırım, onların ileri yaşlardaki başarıları için kritik bir temel oluşturmaktadır. Elinizdeki rapor, okul öncesi eğitimin ülkemizdeki durumunu, gelişim süreçlerini ve karşılaşılan zorlukları kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Okul öncesi seviyesindeki çocukların eğitimlerine yönelik çalışmalar ve bu alanda izlenen politikalar raporun odağını oluşturmaktadır. Raporda yer alan ulusal ve uluslararası veriler, yıllar içerisindeki seyri dikkate alınarak alanın uzmanları tarafından analiz edilmiştir. Okul öncesi eğitimin objektif bir şekilde değerlendirilmesini mümkün kılan bu kapsamlı raporun en önemli katkılarından biri de alana dair somut çözüm önerileri sunmasıdır.

Türkiye’nin okul öncesi eğitim alanında son yıllarda kaydettiği ilerlemeler memnuniyet vericidir. Özellikle, okul öncesi eğitim kurumlarının sayısının artması ve öğretmenlerin niteliğinin yükseltilmesi yönünde önemli adımlar atılmıştır. Diğer yandan eğitimde kaliteyi artırmak, bölgesel farklılıkları azaltmak ve daha fazla çocuğa ulaşmak için katedilmesi gereken mesafeler bulunmaktadır. Bu bağlamda raporda sunulan temel bulgular ve öneriler, eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik önemli bir rehber niteliğindedir. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, kaliteli eğitim hizmetlerinin sunulması ve eğitim programlarının çağın gerekliliklerine uygun hale getirilmesi konularında atılacak adımlar, çocuklarımızın daha iyi bir geleceğe sahip olmasını sağlayacaktır. Bu hedeflere ulaşmak için politika yapımcıların, eğitim kurumlarının ve toplumun tüm kesimlerinin işbirliği içinde çalışması büyük önem arz etmektedir.

Bu kapsamlı raporun hazırlanmasında emeği geçen, raporun editörü Doç. Dr. İsa Kaya başta olmak üzere rapora yazılarıyla destek olan değerli akademisyenlerimize ve yayın ekibine teşekkürlerimizi sunar, raporun okul öncesi eğitimi konusunda ihtiyaç duyulan çözümlere katkı sunmasını temenni ederim.

Giriş

Okul öncesi eğitim, son yıllarda eğitim alanında en çok konuşulan konulardan biri olmuştur. Bu konu Millî Eğitim Bakanlığının stratejik planları, programları, şûra kararları ve hükümet politikalarında sık sık gündeme gelmektedir. Eğitim kademelerinden okul öncesi eğitimin bu kadar gündeme gelmesinin nedeni bu dönemin bireylerin gelişiminde önemli bir sürece karşılık gelmesidir.

3-6 yaş arasını kapsayan okul öncesi eğitim öğrenme kapasitesinin yüksek olduğu bir dönemdir. Çocukların okuryazarlık becerilerinin temellerinin atıldığı, dil ve matematik gibi akademik becerilerinin geliştiği dönemdir. Araştırmalar, 18 yaşına kadar çocuğun gösterdiği okul başarılarının %33'ünün 0-6 yaşta alınan eğitime bağlı olduğunu, yine bilişsel gelişiminde %50'sinin 4 yaşına kadar, %30'unun ise 4 yaşından 8 yaşına kadar oluştuğunu göstermektedir (Berk, 2013; Shonkoff & Phillips, 2000). Ayrıca okul öncesi dönem, gelişimde son derecede önemlidir. Bu dönem çocuğun yaşamının ilerleyen yıllarında öğrenme yaşantıları, refahı ve üretkenliği için temel oluşturmaktadır. Bu süre zarfında çocuklar hayatlarının diğer dönemlerinden daha hızlı bir şekilde büyür ve gelişirler. Bu dönemde verilecek nitelikli bir okul öncesi eğitim bireylerin bilişsel kapasiteleri, kişilikleri ve sosyal davranışları üzerinde kalıcı bir etki göstermektedir (Bredekamp, 2015; UNICEF, 2003). Okul öncesi eğitime yapılan yatırımların, uzun vadeli ekonomik getirileri büyüktür. James Heckman (2000) gibi ekonomistlerin çalışmaları, erken çocukluk eğitime yapılan her bir dolarlık yatırımın, ileride eğitim, sağlık, sosyal hizmetler ve adalet sistemine yapılan harcamalarda tasarruf sağlayarak topluma çok katlı geri dönüşler sağladığını göstermektedir.

Çocuğun gelişiminde bu kadar önemli etkileri olan okul öncesi eğitimin tarihi Osmanlı İmparatorluğu dönemine kadar uzanır. 19. yüzyılın son çeyreğinden itibaren, dünya genelindeki eğitimdeki yenilikler paralelinde, Osmanlı eğitim sistemi de bu değişimlerden etkilenmiş ve okul öncesi eğitimde modern teoriler ve uygulamalar hızla benimsenmiştir. Bu süreç, Osmanlı'da yaşayan gayrimüslim girişimler ve yabancı sivil toplum kuruluşları tarafından başlatılan modern okul öncesi eğitim uygulamalarının Frobel ve Montessori gibi pedagojik yaklaşımlarla temellendirilmesine imkan sağlamıştır. Cumhuriyetin kuruluş öncesinde, devletin diğer eğitim kademelerinde eksiklikler olmasına rağmen okul öncesi eğitim alanında yapılan yasal düzenlemeler ve bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarıyla ilkokullar bünyesinde anasınıflarının açılması gibi önemli adımlar atılmıştır. Bu kapsamlı girişimler, Türkiye'de okul öncesi eğitimin temellerinin sağlamlaştırılmasına önayak olmuştur.

1939-1974 yılları arasında düzenlenen Millî Eğitim Şûralarında okul öncesi eğitim gündeme gelmeye başlamış ve bu dönemde okul öncesi eğitimin önemi vurgulanarak anasınıflarının zorunlu hâle getirilmesi ve öğretim materyallerinin geliştirilmesi gibi konular ele alınmıştır. 1993 yılında yapılan On Dördüncü Millî Eğitim Şûrasında, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve kalınma planlarına uygun hale getirilmesi ana gündem maddelerinden biri olmuştur.

Çalışmalar erken çocukluk eğitime yapılan her bir dolarlık yatırımın, ileride eğitim, sağlık, sosyal hizmetler ve adalet sistemine yapılan harcamalarda tasarruf sağlayarak topluma çok katlı geri dönüşler sağladığını gösteriyor.

Yakın zamanda Türkiye, okul öncesi eğitime daha fazla önem vermeye başlamış ve bu alandaki politikalarını sürekli olarak güncellemiştir. Özellikle 2000'li yılların başından itibaren hükümetler, okul öncesi eğitime daha fazla yatırım yapmaya başlamış ve çeşitli kalkınma planlarıyla okul öncesi eğitim oranlarını artırmayı hedeflemiştir. Ancak, OECD ülkeleri arasında Türkiye'nin hâlâ okul öncesi eğitim oranları düşük kalmakta ve bu durum, eğitim politikalarında önemli bir eksiklik olarak görülmektedir.

Türkiye'nin mevcut okul öncesi eğitim durumuna bakıldığında, erken çocukluk eğitiminin niteliğinin artırılması, erişimin genişletilmesi ve eğitim programlarının çağın gerekliliklerine uygun hâle getirilmesi gerektiği görülmektedir. Özellikle 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesinde, erken çocukluk eğitime yönelik hedefler belirlenmiş ve bu doğrultuda politika ve uygulamaların geliştirilmesi öngörülmüştür. Erken çocukluk eğitiminin zorunlu hâle getirilmesi ve kaliteli eğitim hizmetlerinin sunulması için gerekli altyapının oluşturulması, öğretmen eğitimlerinin güçlendirilmesi ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması hedeflenmektedir.

3-6 yaş aralığındaki çocuklara sunulan okul öncesi eğitim hizmetleri ülkemizde resmî ve özel anaokulları, anasınıfları ve uygulama sınıflarında yürütülmektedir. Ülkemizde bu eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmalar neticesinde okullaşma oranlarında artış eğilimleri gözlenmektedir. Bu eğilimler sayesinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında öğrencinin ait olduğu eğitim kademesine ve öğrenim türüne bakılmaksızın 5 yaş grubunda net okullaşma oranı %87,17'dir. 2022-2023 eğitim öğretim yılında 39.826 resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumunda, 121.786 okul öncesi öğretmeni görev alarak 2.055.350 çocuk okul öncesi eğitimden faydalanmıştır.

Ülkemizde okul öncesi eğitimin yerine sıkça kullanılan kavramlardan biri de erken çocukluk eğitimi kavramıdır. Erken çocukluk, çocuğun doğumundan başlayıp 8 yaşına kadar olan dönemi kapsamaktadır. Okul öncesi eğitim ise daha spesifik olarak erken çocukluğun içindeki 3 ila 6 yaş döneminde verilen eğitimi ifade etmek için kullanılan bir kavramdır. Ülkemizde erken çocukluk dönemindeki çocukların eğitimi, farklı kurum ve kuruluşlar tarafından yürütülmektedir. 0-3 yaş dönemi Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı Kreş ve Gündüz Bakımevlerinde, 3-6 yaş döneminin büyük çoğunluğu MEB'e bağlı özel ve resmî kurumlarda, toplum temelli kurumlarda (Diyanet, belediyeler, vakıflar), 7-8 yaş dönemi ise MEB'e bağlı resmî ve özel ilkokulların 1. ve 2. sınıflarında eğitim almaktadır. Bu raporda erken çocukluk eğitiminin 3-6 yaş dönemini kapsayan "Okul Öncesi Eğitim" dönemi ele alınmıştır. Raporun genelinde "erken çocukluk" kavramı yerine "okul öncesi" eğitim kavramı kullanılmıştır.

Temel Bulgular

Türkiye’de, OECD ülkeleriyle karşılaştırıldığında, farklı yaş gruplarının okul öncesi eğitime erişilebilirliği genel olarak OECD ortalamasının altındadır. Ancak, 5 yaş grubu, OECD ortalamasına en yakın olan yaş grubudur. Bu durum, 5 yaş grubundaki farkın kapatılamayacak seviyede olduğunu göstermektedir. Gelecek yıllarda, Türkiye’de 5 yaş grubundaki okullaşma oranlarının OECD ülkelerinin ortalamasına ulaşması beklenmektedir.

Okul öncesi eğitim, toplum temelli kurumlarda giderek artan bir ilgi görmektedir. Bu tür kurumlar, eğitimin çeşitlendirilmesine ve toplumun ihtiyaçlarına yönelik programların oluşturulmasına imkan tanıyarak fırsat eşitliğini destekler. Ancak, Millî Eğitim Bakanlığı dışındaki kurumların yapılanmasında belirgin eksiklikler görülmektedir. Bu kurumlar, eğitim müfredatını standartlaştırmada ve prosedürleri düzenlemede zorluklar yaşamaktadır. Ayrıca, kurumların işleyişi ve müfredatıyla ilgili süreçleri sağlıklı bir şekilde yürütmekte yeterli bilgi ve deneyime sahip olup olmadıkları belirsizdir.

Bağımsız anaokulları ile okul öncesi eğitimi diğer kademelerden bağımsız olarak verme düşüncesi, yeni bağımsız anaokullarının yapısını ve okul öncesinde okullaşma oranlarını artırmıştır. Özellikle 2023 yılında %87’lere ulaşan 5 yaş grubundaki okullaşma oranı, son derece önemli bir başarıyı temsil etmektedir. Ancak, 3 yaş grubunda 2019’da %12 iken 2023’te %16’ya yükselen okullaşma oranları, hedeflenen seviyelere henüz ulaşamadığını göstermektedir. 5 yıl içinde bu grupta %4’lük bir artış kaydedilmiştir. Benzer şekilde, 4 yaş grubunda ise 2019 ile 2023 arasında %3’lük bir yükseliş görülmüştür, bu yaşta da hedeflenen oranlara ulaşamamıştır. Son yıllarda özellikle 5 yaş grubundaki çocukların okul öncesi eğitime erişilebilirliğine öncelik verilmesi, 3 ve 4 yaş grubundaki okullaşma oranlarının düşük kalmasında etkili olmuştur.

2002 yılında okul öncesi eğitim programında önemli bir dönüşüm yaşanmıştır. İlk kez gelişimsel program özelliğini benimseyen 2002 okul öncesi eğitim programı, çocukları merkeze alarak öğretmene esneklik sağlayan bir yaklaşım benimsemiştir. Bu program, çocukların ilgi, ihtiyaç ve gelişim özelliklerine uygun olarak çeşitli değişiklikler yapabilme imkanı sunmaktadır.

2006 yılında ilköğretim programındaki yenilikler, okul öncesi eğitim programında da değişiklik yapılmasını gerektirmiştir. Okul öncesi eğitim alanındaki uygulamalar ve yapılan araştırmalar, Avrupa Birliği ve uluslararası standartlara uyum sağlama amacıyla çeşitli AB ülkelerindeki okul öncesi eğitim yöntemlerinin incelenmesine yol açmıştır. Bu inceleme sonucunda, çocukların demokrasiye, farklı kültürlerle ve insan haklarına duyarlı bireyler olmalarını destekleyecek şekilde okul öncesi eğitim programı yeniden gözden geçirilmiştir.

Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Projesi okul öncesi eğitimi daha erişilebilir ve nitelikli hale getirmiştir. Proje kapsamında, okul öncesi eğitim programı yenilenmiş ve 2013 yılı itibarıyla Türkiye genelindeki tüm okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmaya başlanmıştır. Bu program, yaklaşık 11 yıl boyunca uygulamada kalmış ve öğretmenlerden gelen geri bildirimlerle 21. yüzyıl becerileri ve farklı eğitim yaklaşımları da dikkate alınarak 2024 yılında güncellenmiştir.

2024 yılı okul öncesi eğitim programına dâhil edilen yenilikler arasında, etkinlik planlama süreçleri de yeniden yapılandırılmıştır. Alan gezileri, eğitimcilere ve öğrencilere daha sistemli ve planlı okul dışı öğrenme deneyimleri sunacak şekilde tasarlanmıştır. Değerlendirme yöntemlerinde ise gelişimsel değerlendirme anlayışı benimsenerek öğrencilerin bireysel ilerlemeleri üzerine odaklanılmış ve bu çerçevede gelişim alanlarına yeni kazanımlar ve göstergeler eklenmiştir. Bu değişiklikler eğitim programının çağın gereksinimlerine uyum sağlamasını, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamının teşvik edilmesini ve eğitim süreçlerinin daha etkili bir şekilde yönetilmesini amaçlamıştır.

2012’de Okul Öncesi Genel Müdürlüğü, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde “Erken Çocukluk Dairesi Başkanlığı” olarak yeniden yapılandırıldı. Bu yapılanmanın okul öncesi eğitimde gerileme yaratabileceği endişeleri taşısa da okullaşma oranlarındaki artış, bu endişelerin yersiz olduğunu göstermiştir.

Özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitim almasına yönelik önemli proje Avrupa Birliği, UNICEF ve MEB işbirliğiyle yürütülen “Engelli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi” projesidir. Dezavantajlı gruplardaki çocukların da dahil olduğu bu proje, erken çocukluk eğitimine erişimi artırmayı ve kalitesini yükseltmeyi amaçlamıştır. Projede, 8.296 öğretmene eğitim verilmiş, dezavantajlı ailelere 5.000 okul öncesi eğitim sandığı ve 36 hikaye kitabı dağıtılmıştır. Ayrıca, 310 konteyner anaokulu inşa edilmiş ve 430 anasınıfına eğitim materyali desteği sağlanarak toplamda 41.552 çocuğa erken çocukluk eğitimi hizmeti sunulmuştur. Bu girişim, erken çocukluk eğitiminde kalite ve kapsayıcılığın artırılması adına önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir.

Ülkemizdeki en büyük mülteci gruplarını oluşturan Suriyeli çocukların okul öncesi eğitime katılımı artış göstermesine rağmen istenilen ve beklenen oranda değildir. 2016’da 30.500 çocuk okul öncesi eğitim alırken, bu sayı 2022’de 48.428’e yükselmiştir. Ancak, 0-4 yaş grubunda 505.922 Suriyeli çocuğun bulunduğu bir grupta 3-6 yaş için okullaşma rakamları düşük kalmaktadır. Suriyeli çocukların eğitime katılımını artırmak amacıyla Avrupa Birliği tarafından finanse edilen PİKTES projesi, yabancı nüfusun yoğun olduğu 29 ilde başlatılmıştır. Bu proje, mülteci çocukların kamu eğitim sistemine başarılı bir şekilde entegre olmasını hedeflemektedir.

Örgün ve Açık Uzaktan Eğitim Fakültesi (AUZEF) çocuk gelişimi programları mezunlarının okul öncesi öğretmeni olarak atanması MEB’in ve YÖK’ün nitelikli öğretmen yetiştirme hedefleri ile gelişmektedir. Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi çocuk gelişimi programlarına öğrenci alımları, lisans diploma notu ortalaması ile yapılırken fakültelerin örgün çocuk gelişimi programlarına alımlar ÖSYM’nin yaptığı merkezi sınavla yapılmaktadır. Hem örgün hem de Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi çocuk gelişimi programına öğrenci alımları YÖK’ün eğitim fakülteleri için belirlediği 300 bin başarı sıralamasına girme şartını taşımamaktadır. Örgün çocuk gelişimi programı öğrencileri stajlarını sağlık kurumlarında yaparken Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi öğrencileri öğrenim gördükleri sürelerde staj yapmamaktadır. Örgün ve açıktan çocuk gelişim programlarına her yıl 7 binden fazla öğrenci kayıt yaptırmaktadır. 2023-2024 eğitim öğretim yılında sadece İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi 4 yıllık çocuk gelişimi programında 161 bin öğrenci

kayıtlı bulunmaktadır. Bu kadar yüksek sayıdaki öğrenciye nitelikli staj yaptırmayı bırakın, eğitim vermek bile teknik anlamda mümkün değildir. Çocukla herhangi bir deneyimi, teması olmadan, uzaktan dersler ve sınavlarla çocuk gelişimi mezunlarının okul öncesi öğretmenleri olarak atanmaları, okul öncesi eğitimin kalitesi, eğitim fakülteleri bünyesindeki okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunlarının istihdamında problemler oluşturmaktadır. Bu nedenle MEB Talim ve Terbiye Kurulunun örgün, açık ve uzaktan eğitim çocuk gelişimi lisans mezunlarına okul öncesi öğretmenliği olma hakkı veren 20/02/2014 tarih ve 9 sayılı kurul kararı yeniden gözden geçirilmelidir.

6 Şubat 2023'te Kahramanmaraş merkezli Güneydoğu Anadolu bölgesini etkileyen iki büyük depremde birçok okul yıkılarak hasar görmüştür. Depremde 960 öğretmen hayatını kaybetmiş ve 936 okul kullanılamaz hâle gelmiştir. Deprem sonrasında kurulan illerde 1 milyon 419 bin 570 çocuğa psikososyal destek hizmeti verilmiştir. 24 Nisan 2023 tarihli verilere göre deprem bölgesinde bulunan 4 bin 742 eğitim noktasından 403'ü anasınıfı olarak hizmet vermiştir. Çadır kentlerde prefabrik anaokulları ve anasınıfları kurulmuştur. Ayrıca eğitim materyalleri ve hikâye setleri gönderilerek eğitim faaliyetleri başlamıştır. Depremden etkilenen ve bu yerlerde konaklayan 12.000 çocuğa içerisinde çeşitli eğitim materyalleri bulunan "Benim Oyun Sandığım" materyal setleri dağıtılmıştır. 2023-2024 eğitim öğretim yılında bu bölgelerdeki resmî okul öncesi eğitim kurumlarında devam eden çocuklara ücretsiz beslenme desteği sağlanmıştır ve ailelerinden katkı payı alınmamıştır.

İlkokul ve ortaokul bünyesindeki anasınıflarının anaokuluna dönüştürme uygulamasından vazgeçildi. Bu uygulamayla fiziki altyapısı uygun olan birçok anasınıfı bağımsız anaokullarına dönüştürüldü. Ancak uygulamada yaşanan fiziksel mekân ve yönetişime ilişkin problemlerden dolayı bu uygulama beklenen neticeyi veremedi. 2023'te birçok ilde bu uygulamadan vazgeçilerek dönüştürülen anasınıfları eski hâline döndürüldü.

Pandemide yüz yüze eğitime başlayan ilk kurumlar okul öncesi eğitim kurumları olmuştur. Okul öncesi eğitim kurumlarının yüz yüze eğitime geçmesindeki en önemli faktör, çalışan ebeveynlere destek vermektir. Pandemide sınırlı eğitim süresi, okullaşma oranlarında düşüşe neden olmuştur. Bunun temel nedeni, ebeveynlerin çocuklarının sağlık risklerine yönelik endişeleriydi. 2021-2022'de pandeminin etkisinin azalmasıyla tüm eğitim kademeleri yüz yüze eğitime geçince, okul öncesi eğitimdeki okullaşma oranlarında da artış yaşandı. Bu dönem, okul öncesi eğitimin sürdürülebilirliği için yeni modellerin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

2023 Eğitim Vizyon Planında, okul öncesi eğitimde alternatif eğitim modelleri ve yaygınlaştırmaya yönelik uygulamalar güçlü bir şekilde vurgulanmıştır. Vizyon planında farklı kurumların, okul öncesi eğitimin niteliğini artırmak için ortak kalite standartları geliştireceği ve esnek zamanlı, alternatif eğitim modellerini kırsal ve düşük nüfus yoğunluğuna sahip bölgelerde uygulayacağı ayrıca, vizyon kapsamında şartları elverişsiz okullardaki çocukların beslenme ve materyal ihtiyaçları karşılanması ve oyun temelli yaz okulu programları açılması ve dezavantajlı gruplara destekleyici müfredat programları geliştirilmesine destek sağlanacağı belirtilmiştir.

2021'de düzenlenen 20. Millî Eğitim Şûrasında, okul öncesi eğitimle ilgili kritik kararlar alındı. Özellikle her yaş grubundaki okullaşma oranlarının artırılması ve beş yaş grubunda %100'e ulaşma hedefi vurgulandı. Şûrada, dezavantajlı bölgelerde ve gruplarda yaşayan çocuklara erişimi kolaylaştıracak modeller geliştirilmesi, kullanılmayan kamu binalarının değerlendirilerek taşınmalı eğitim sisteminin yerine geçilmesi ve öğretmen atamalarında okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olanların atanması, programlarda ise çocukların gelişim düzeyleri göz önünde

bulundurulacak din, ahlak ve değerler eğitiminin programlara dâhil edilmesi yönünde kararlar alındı. Bu kararlar, okul öncesi eğitiminin genişletilmesi ve kalitesinin artırılması açısından önemli adımları içeriyor.

Zorunlu eğitim süresini 8 yıldan 12 yıla çıkaran 4+4+4 eğitim modeli, okul öncesi eğitimin hedef kitesini 60-72 aydan 48-60 aya çekmiştir. 60-72 aylık çocukların veli isteği ile 1. sınıfa gidebilmeleri sonucu 48-60 aylık çocuklar anasınıflarına başlamıştır. Daha sonra hedef kitle 48-66 ay olarak revize edilmiştir. Çocukların daha küçük yaşta okul öncesi eğitime başlamaları, öz bakıma yönelik çeşitli problemleri de beraberinde getirmiştir. Bu değişikliklerle, okul öncesi eğitim grubundaki 60-72 aylık çocuklar ilkökul 1. sınıfa alınmış ve okula başlama yaşı 60 aya kadar esnetilmiştir. Ancak, bu uygulama çocukların öz bakım becerilerinde ve sosyal-duygusal gelişimlerinde uyumsuzluk sorunlarına neden olmuştur. Bu değişiklikler, okul öncesi eğitim sistemini ve okullaşma oranlarını önemli ölçüde etkilemiştir.

2011 yılında başlatılan anaokullarına rehber öğretmen atanması süreci, 18 Haziran 2014 tarihinde 29034 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan yönetmelik ile iptal edilmiştir. Ancak, Danıştay’ın 16. Dairesi, anaokullarındaki rehber öğretmen normunu iptal eden yönetmeliğin yürütmesini durdurma kararı almıştır. Bu kararın ardından, öğrenci sayısı 150 ve üzerinde olan anaokullarına rehber öğretmen atanmasına yönelik normlar yeniden belirlenmiştir. Mevcut uygulama hâlen devam etmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumları için etkili denetim ve rehberlik sistemi geliştirilmelidir. Öğretmenler iş ve işleyişlerini okul öncesi ve ilköğretim kurumları yönetmeliğine göre yapmaktadır. Eğitimsel faaliyetlerini Okul Öncesi Eğitim Programı’na göre yürütmektedirler. Eğitsel çalışmaları yerine getirip getirmediğini okul müdürleri denetlemektedir. Okul müdürünün dışında öğretmenleri denetleyen bir birim bulunmamaktadır. 2023 Eğitim Vizyon planı içinde teftiş sürecini ve müfettişlik rollerini yeniden yapılandırılacağı ve Millî Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin öğretmen ve okulların rehberlik hizmetlerine odaklanacağını belirten madde hâlen uygulanmamıştır.

20. Millî Eğitim Şûrasının tavsiyesi üzerine başlatılan çocuklara ücretsiz öğle yemeği uygulaması Eylül 2023’te durdurulmuş ve devamı hakkında bilgi verilmemiştir. 6 Şubat 2023’ten itibaren okul öncesi eğitim kurumlarında haftanın beş günü çocuklara ücretsiz öğle yemeği sunumu başlatılmıştır. Yeterli mutfak altyapısına sahip anaokulları bu hizmeti kendi bünyelerinde sağlarken, olanakları kısıtlı olan anaokulları meslek liselerinin desteği ile bu hizmeti sunmuştur. Ancak, bu uygulama Eylül 2023’te durdurulmuş ve devamına dair bir bilgilendirme yapılmamıştır.

Son beş yılda okul öncesi eğitimin nicelik ve niteliğini artırmaya yönelik önemli çalışmalar yapılmıştır. 2022’de köy yaşam merkezleri, yeni anaokulları ve öykü kitapları gibi birçok adım ile okul öncesi eğitim desteklendi. Ayrıca ev ortamında çocukları desteklemek amacıyla 52 farklı eğitim materyalinden oluşan “Benim Oyun Sandığım Seti” hazırlandı. 2021’de yaygın eğitim modüllerine yeni eklemeler yapıldı ve halk eğitim merkezleri çatısı altında okul öncesi yaş grubuna yönelik kurslar ve atölyeler düzenlendi. Ayrıca, “Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite ve Erişimin Artırılması” projesi başlatıldı ve çeşitli eğitim programları geliştirilerek sunuldu. 2020’de öğretmenlere dağıtılan etkinlik kitaplarına ek olarak, aileler için “Erken Çocukluk Eğitim Takvimi” hazırlandı ve TRT EBA televizyonunda “TRT EBA Anaokulu” programı başladı. 2020 yılında öğretmenlere ve çocuklara yönelik etkinlik kitabı ve çocuklar için 3 ciltlik etkinlik kitabı hazırlandı. 2019’da okul dışı eğitim alanında aktif kullanımı teşvik etmek ve öğretmen eğitimini güçlendirmek için çeşitli projeler başlatıldı.

Öneriler



Okul öncesi çağındaki 3-5 yaş aralığındaki çocuklar için eğitim ücretsiz olmalıdır ve herhangi bir aidat alınmamalıdır.



Okullaşma oranlarının artırılmasında yerel yönetimler ve toplum temelli kurumlar daha fazla desteklenmelidir.



Toplumun farklı kesimlerinin kültür, gelenek, görenek, inanç ve değerlerini çocuklarına aktarabilecekleri alternatif okul öncesi yaklaşımları ve modelleri geliştirilmelidir.



Afet ve salgın gibi kriz durumlarında okul öncesi eğitimin kesintiye uğramadan devam edebilmesi için farklı modeller geliştirilmelidir.



Okul öncesi kurumlarda esas olan okulun çocuğun evine yakın olmasıdır. Bunun sağlanması için yeni yerleşim yerleri ve sitelerde kurum açma zorunluluğu getirilmelidir.



Kriz, afet ve salgın dönemlerinde çocukların beslenme, güvenlik, eğitime erişiminin sağlanması ve fiziksel aktivitelerine yönelik tedbirler alınarak özel programlar geliştirilmelidir.



Okul öncesi öğretmenlerinin bilgi ve akademik donanımlarını artırmak için uygulamaya yönelik farklı hizmet içi eğitimler verilmelidir.



Dezavantajlı bölgelerde daha fazla okul öncesi eğitim kurumu açılarak kurum açılmayan durumlarda okul öncesi eğitim taşınabilir olarak yapılmalıdır. Bu nedenle okul öncesi eğitim taşınabilir eğitim kapsamına alınmalıdır.



MEB Erken Çocukluk Dairesi, okul öncesi eğitim kurumları arasındaki farklılığı ortadan kaldırmak için ortak standartlar geliştirmelidir.



Okul öncesi eğitimde program hazırlama sürecinde toplumun farklı kesimlerinin, paydaşların, akademisyen ve öğretmenlerin de görüşleri alınmalıdır.



Öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde MEB ve YÖK işbirliği gözden geçirilerek öğretmen adaylarına eğitim sürecinde daha fazla uygulama yapma fırsatı verilmelidir.



Özel gereksinimli çocukların okullara erişimi kolaylaştırılarak bu çocukların akranlarıyla birlikte eğitim almaları sağlanmalıdır.



Mülteci çocukların okul öncesi eğitime katılımını teşvik edecek politikalar ve uygulamalar geliştirilmedi. Ayrıca bu çocuklar için ev temelli müdahale programları oluşturulmalıdır.



Çocuklarla ilgili toplanan verilerin ilköğretim öğretmeniyle paylaşılması hem öğretmen hem de öğrenci için faydalı olacaktır. Bu yüzden okul öncesi öğretmeni ve ilköğretim öğretmeni arasında veri akışını sağlayacak sistemler kurulmalıdır.



Okul öncesi öğretmeni atamalarının sadece "okul öncesi öğretmenliği" bölümünü bitirenlerden yapılması ve fakülte kontenjanlarının öğretim elemanı sayısı ile MEB'in öğretmen ihtiyacı ile orantılı olacak şekilde düzenlenmesi önerilmektedir.



Okul öncesi eğitim kurumlarına verilen ücretsiz besleme uygulamasına tekrar başlanmalı ve menü içerikleri çocukların gelişim ve ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmelidir.

Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Mevcut Durumu

Musa Bardak

Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi



Giriş

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Türkiye'nin eğitim tarihine bakıldığında okul öncesi dönem çocuklarının küçük yaşlardan itibaren eğitsel imkanlara sahip olduğu söylenebilir. Osmanlı klasik eğitim anlayışında bireysel farklılıklar ön planda tutulmuş, öğrenme hızı ve ihtiyaçlara göre bir öğrenme süreci öngörülmuştür. Niteliği itibarıyla akademik becerilerden çok davranış odaklı bir eğitim kademesi olan okul öncesi eğitimde çocuklar, formal eğitime başlamadan önce ailelerinin gözetiminde yetiştirilmiştir. Yaygınlığı net olarak bilinmese de 4 yaş 4 ay 4 günlük çocukların kendi mahallelerinde bulunan okullara "bed-i besmele" denen onore ve motive edici mütevazı bir törenle başladıkları aktarılmıştır (Kara, 2012). Bu okullarda Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, dini bilgiler ve müzik derslerinde temel bilgi ve beceriler kazandırılmıştır. 1870'lerden itibaren dünyadaki gelişimine paralel olarak okul öncesi eğitim ile ilgili teori ve uygulamalar kısa zaman içinde iktibas edilerek özgün bir model oluşturulmaya çalışılmıştır. Osmanlı topraklarında yaşayan gayrimüslim girişimciler ve yabancı sivil toplum kuruluşları aracılığıyla ilk örneklerine rastlanan modern okul öncesi eğitim uygulamalarının temelini Frobel ve Montessori yaklaşımları olduğu söylenebilir. Cumhuriyet kurulmadan önceki 10 yıllık süreçte devletin diğer eğitim kademelerinde büyük eksiklikler olmasına rağmen okul öncesi eğitimle ilgili yasal düzenlemeler ve okul öncesi eğitim programı hazırladığı, bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarıyla ilkokullar bünyesinde anasınıfları açtığı görülmüştür (Bardak, 2019).

Bu kısımda Osmanlı'dan devralınan mirasın bugüne aktarılma sürecinde okul öncesi eğitimi etkileyen önemli olaylar ve yasal düzenlemeler, öğretmen yetiştirmeye ilgili durum, programlar ve güncellemeleri, yaygınlaştırma ve okullaşma çalışmaları ele alınmıştır.

Okul Öncesi Eğitimi Etkileyen Önemli Olaylar ve Yasal Düzenlemeler

Geçmişten bugüne yaşanan olaylar ve durumlar farklı faktörlerden etkilense de bunlardan bazıları, geleceği diğerlerinden daha fazla etkileme potansiyeline sahiptir. Türkiye'de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişiminde daha iyiye doğru gidişten ziyade inişli çıkışlı bir süreçten bahsedilebilir. 1928'de gerçekleştirilen harf devrimi ile Latin alfabesinin kullanılmaya başlanması Türkiye'de okul öncesi eğitim için en kritik olaydır. Cumhuriyet'in ilk Maarif yönetimi, yeni alfabeye dayalı okuma yazma seferberliği nedeniyle, 25 Ekim 1925 ve 29 Ocak 1930 tarihli genelgeler ile ilkokullara öncelik vermiş, anaokulu ve anasınıflarını ilkokula dönüştürmüştür (MEB, 1925; MEB, 1930). Bu tarihten sonra 7 yaşına kadar çocukların devam edebileceği okul öncesi eğitim kurumları özel sektör girişimcileri tarafından kurulan bakımevleri ve kreşler olmuştur. Ayrıca ülkenin en çok nüfusa sahip şehri olan İstanbul'da belediye, çalışan aileleri desteklemek amacıyla 1932 yılında bir çocuk yuvası açmıştır (Oktay, 2002). 1926'da çıkarılan Maarif Teşkilatına Dair Kanun'da merkez teşkilatında okul öncesi eğitim ile ilgili bir bölüm veya daireye ait bir ibare bulunmamıştır.

Meşrutiyet döneminde oluşturulan eğitimle ilgili birçok düzenleme revizelerle yakın zamana kadar eğitim sistemimizin temel politikalarının göstergesi olmuştur. Örneğin, bugün temel eğitimin içinde yer alan okul öncesi, ilkokul ve ortaokuldan ibaret üçlü yapı 6 Ekim 1913 tarihinde Tedrisat-ı İptidaiyye Kanun-i Muvakkati (Geçici İlköğretim Kanunu) ile oluşmuştur. Bu kanunda okul öncesi eğitimle ilgili bugün yönetmelikle düzenlenen hususlardan anaokulları ve diğer okulların bünyesinde açılacak anasınıflarıyla ilgili ayrıntılı bilgiler gibi

birçok konuya yer verilmiştir. Bu kanun, 1961'e kadar yürürlükte kaldıktan sonra yerini 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununa bırakmıştır. Anaokulları ve anasınıfları bu kanunda mecburi olmayan ilköğretim kurumları olarak sayılmıştır. Bu değişikliğe ve okullaşma oranlarındaki "sınırlı yükseliş"e zemin hazırlayan önemli bir olay da 1950'de gerçekleşen seçimlerdir. Cumhuriyetin kuruluşundan 1950 yılına dek, tek parti hükümetlerinin eğitim politikaları, daha çok harf devrimi ve diğer devrimleri ön plana alan bir yaklaşım geliştirmiş, bu tarihten sonra çok partili seçimler ve mecliste oluşan muhalefet ile yıllar içerisinde farklı eğitim kademelerinin gelişmesi sağlanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) merkez teşkilatı içerisinde uzun yıllar İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde bir daire olarak yer alan okul öncesi eğitim, 1992 yılında güncellenen ve 3797 sayılı teşkilat kanunu ile buradan ayrılarak Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü haline dönüştürülmüştür (TBMM, 1992). Bu gelişme, okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasıyla ilgili politika yapıcıların motivasyonunu göstermesi açısından önemlidir. Bu olayın ardından 1995 yılında Türkiye'nin Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne katılımı gerçekleşmiş ve okul öncesi eğitimle ilgili gelişmeler hız kazanmıştır.

Ulusal hedeflerin yanında uluslararası arenada da ülkelerin eğitimle ilgili gelişmişlik düzeylerini artırmak önemli hedeflerdendir. Yakın zamana kadar okul öncesi eğitim dışında okullaşma oranlarının %100'e yaklaştığı Türkiye'de gelişme potansiyeli en yüksek alan okul öncesi eğitimidir. Türkiye-Avrupa Birliği (AB) katılım müzakereleri çerçevesinde 2000'li yılların başından itibaren birçok fasılda ciddi düzenlemeler yapılmaya başlanmıştır. Eğitim ve kültür faslı teknik olarak açılmamasına rağmen bu konuda tek taraflı uyumlaştırma çalışmaları devam etmektedir (Avrupa Birliği Başkanlığı, 2024). Başta Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD) gibi Türkiye'nin taraf olduğu uluslararası kurum, kuruluş ve anlaşmalar çerçevesinde eğitim ile ilgili gelişmişlik düzeyi, belirli aralıklarla raporlanmaktadır. Politika yapıcılar bu kapsamda belirlenen hedefler doğrultusunda yıllık ilerlemelere büyük önem atfederek çalışmaları son yıllarda artırmıştır.

2002 yılından bugüne, uzun yıllar koalisyon hükümetleriyle yönetilen Türkiye'de etkisi önceki tek parti hükümetlerinden farklı görülebilecek siyasi bir ortam oluşmuştur. Aynı parti yirmi yıldan daha fazla iktidarda kalmış ve eğitimle ilgili birçok konuda olduğu gibi okul öncesi eğitimde de izlediği politikalar, bazı farklılaşmalar olsa da devamlılık göstermiştir. Özellikle okullaşma, öğretmen atamaları ve fiziki altyapının artırılması konularındaki ilerlemeler 1923-2003 yılları arasındaki 80 yıllık dönemden kat ve kat fazla somut çıktılar barındırması yönüyle dikkat çekicidir. Ayrıca okul öncesi eğitimin 2006, 2010, 2014 ve 2021 Millî Eğitim Şûralarında geliştirilmesi gereken öncelikli alanlardan biri olarak gösterilmesi politika hedefleri açısından önemlidir (MEB, 2021).

Cumhuriyet'in ilk Maarif yönetimi, yeni alfabeye dayalı okuma yazma seferberliği nedeniyle, 25 Ekim 1925 ve 29 Ocak 1930 tarihli genelgeler ile ilkokullara öncelik vermiş, anaokulu ve anasınıflarını ilkokula dönüştürmüştür.

Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Durumu

Eğitimin üç temel unsurundan biri ve gereklilik şartı öğretmenin bulunmasıdır. Öğretmen yetiştirme deneyimine 1848’de başlayan Osmanlı Devleti, resmî anaokullarıyla ilgili yasal düzenlemenin yapıldığı 1913-1914 eğitim öğretim yılından itibaren okul öncesi öğretmeni de yetiştirmeye başlamıştır. Darülmuallimin ve Darülmuallimat adlarında bugünkü anlamıyla eğitim fakülteleri kuran eğitim otoritesi, küçük çocuklarla eğitim faaliyetlerinin kadınlarla daha iyi yapılabileceği varsayımıyla kızlara yönelik eğitim fakültesi olan Darülmuallimat içinde ana muallime mektebi adında bir bölüm oluşturmuştur (Bardak, 2023). 1913 yılında çıkarılan Tedrisat-ı İbtidaiyye Kanunu’nda da anasınıflarına bu bölümden mezun olanların öncelikli olarak atanacağı belirtilmiştir. Bu girişimle başlayan okul öncesi öğretmeni yetiştirme deneyimi ilk etapta ön lisans, daha sonra lise ve ön lisans, son olarak da 1998 yılından itibaren lisans seviyesinde devam etmiştir. Bu deneyime ilişkin kilometre taşlarıyla ilgili derleme aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1. Tarihi Süreçte Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştiren Kurumlar ve Programları

Anabilim Dalı/Program	Fakülte/Okul	Kurulduğu Yer	Kuruluş Yılı
Ana Muallime Mektebi	Darülmuallimat	İstanbul	1914
Ana Muallimat Mektebi	Kız Muallim Mektebi	İzmir	1926
Ana Muallim Mektebi	Ankara Kız Muallim Mektebi	Ankara	1927
Ana Muallim Mektebi	İstanbul Kız Muallim Mektebi	İstanbul	1932
Çocuk Gelişimi/Bakımı	Kız Teknik (Yüksek) Öğretmen Okulu	Ankara/Konya	1935
Çocuk Gelişimi ve Bakımı	Kız Teknik Öğretim Olgunlaşma Ens.	Ankara/İstanbul	1963
Anaokulu	Eğitim Enstitüleri	Ankara/Konya	1980
Çocuk Gel. ve Okul Öncesi Öğr.	Mesleki Eğitim Fakültesi	Ankara/Konya	1982
Anaokulu Öğretmenliği	Eğitim Fakülteleri	4 Farklı ilde	1991
Okul Öncesi Öğretmenliği	Eğitim Fakülteleri	23 Farklı ilde	1998

Kaynak: Bardak & Topaç, 2022

Cumhuriyet döneminde İstanbul Kız Muallim Mektebi adını alan Darülmuallimat bünyesinde 1933 yılına kadar aralıklı da olsa okul öncesi öğretmeni yetiştirilmiştir. Resmî anaokulu ve anasınıflarının kaldırılmasıyla buradan mezun olan birçok öğretmen ilkokullarda çalışmış veya özel kurumlarda istihdam edilmiştir. 1935 yılında Kız Teknik Öğretmen Okulu bünyesinde açılan çocuk gelişimi alanı ile öğretmen yetiştirmeye devam edilmiştir. Bu süreçte 1961’de çıkarılan ilköğretim ve eğitim kanununda okul öncesi öğretmeni olarak öğretmen okullarından veya bu maksatla açılacak özel bölümlerden veya yabancı memleketlerde buna denk öğrenim yapmış olanlar ile lise veya kız enstitüsü mezunu olup özel okul veya kursları başarı ile bitirenlerin atanabileceği belirtilmiştir.

1982 yılında eğitim enstitülerinin “Eğitim Yüksekokulu” adıyla üniversitelerin bünyesine alınması ile okul öncesi öğretmenliği lisans programının açılması yolunda önemli bir adım atılmıştır. Bu yıllarda ayrıca mesleki eğitim fakülteleri ve ev ekonomisi yüksekokulları bünyesinde Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Öğretmenliği ile Çocuk Gelişimi Öğretmenliği programları da açılmıştır. Eğitim yüksekokullarının eğitim fakültesine dönüştürülme aşamasında bazı üniversitelerde Anaokulu Öğretmenliği adıyla da okul öncesi öğretmeni yetiştirilmiştir. Yükseköğretim Kurulunun 1998’de eğitim fakültesi programlarını yeniden düzenlemesiyle son halini alan okul öncesi öğretmenliği

2023-2024 eğitim öğretim yılı itibarıyla 81 fakültede bulunan bir programdır. 2000'li yılların başında açılan anasınıfları için yeterince okul öncesi öğretmeni bulunmadığı için 2003-2012 yılları arasında açık öğretim programı olarak her yıl 2 bin kontenjanla okul öncesi öğretmeni yetiştirilmesi politikasına gidilmiştir (Bardak & Topaç, 2022). Açık öğretim yoluyla öğretmen yetiştirme politikası ile ilgili bilimsel çalışma sonuçları Türkiye'de dikkate değer bir araştırma konusu oluşturabilir.

Esnek bir yapı ve bütüncül bir gelişimsel yaklaşım ile hazırlanan 1994 Okul Öncesi Eğitim Programı ilk gelişimsel program niteliğindedir.

Okul Öncesi Eğitim Programları ve Güncellemeler

Eğitim programları; değişen sosyal yapı, toplumsal ihtiyaçlar, bilimsel ve teknolojik yenilikler ve eğitim bilimlerindeki yeni yaklaşım ve yöntemler nedeniyle belirli aralıklarla sürekli güncellenmesi gereken canlı unsurlardır. Önceki kısımlarda belirtilen gelişmeler çerçevesinde Osmanlı'dan bugüne okul öncesi eğitim programlarında birçok değişiklik yapılmıştır. 1911 yılında özel bir girişim olan Osmanlı İttihat Mektebi çocuk bahçesi sınıfına ait program, içerisinde Fransızca dersi ve bahçıvanlık gibi farklı etkinlikleri de barındıran Türkiye'de ilk okul öncesi eğitim programlarından biri kabul edilebilir. 1914 yılında bakanlığın yayınladığı Frobel ve Montessori yaklaşımları ve kültüre özgü yönlerin sentezlenmesiyle oluşturulan ana mekteplerine mahsus müfredat adındaki program, kazanımlar içermese de etkinlik çeşitleri olarak bugüne yakın bir görünümde şekillenmiştir. Musahabat-ı ahlakiyye (Türkçe etkinliği), hayat ve hareket (drama ve oyun etkinliği), eşya ve bahçe (fen ve matematik etkinliği), resim (sanat etkinliği), lisan (dil ve erken okuryazarlık etkinliği), musiki (müzik etkinliği) ve jimnastik (hareket etkinliği) derslerini içeren bu programda öğretmenlere rehberlik edecek bir metne de yer verilmiştir (Maarif Nezareti, 1914). Tarihi süreçte Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programları aşağıdaki tabloda derlenmiştir.

Tablo 2. Tarihi Süreçte Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Programları

Yayın Yılı	Yayınlayan Kurum	Program Adı
1911	Osmanlı İttihat Mektebi	Çocuk Bahçesi Programı
1914	Maarif Nezareti	Ana Mekteplerine Mahsus Müfredat
1953	Millî Eğitim Bakanlığı	Anaokulu Programı
1989	Millî Eğitim Bakanlığı	Okul Öncesi Eğitim Programı
1994	Millî Eğitim Bakanlığı	Okul Öncesi Eğitim Programı
2002	Millî Eğitim Bakanlığı	Okul Öncesi Eğitim Programı
2006	Millî Eğitim Bakanlığı	Okul Öncesi Eğitim Programı
2013	Millî Eğitim Bakanlığı	Okul Öncesi Eğitim Programı
2024	Millî Eğitim Bakanlığı	Okul Öncesi Eğitim Programı

Kaynak: MEB, 1930

Cumhuriyet döneminde uzun yıllar az sayıdaki okul öncesi eğitim kurumunda Osmanlı mirası ana mektebi programı kullanıldıktan sonra daha dar çerçeveli bir program olarak görülebilecek 1953 Anaokulu Programı oluşturulmuştur. Bedensel ve ruhsal gelişime odaklanan bu programdan sonra hazırlanan 1989 Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmaya başlanmıştır. Bu program Türkiye'de

okul öncesi eğitimle ilgili tarihi süreçte amaç ve davranış temelinde tematik yaklaşımla hazırlanan ilk ve tek program olma özelliğini taşımaktadır. 1953 ve 1989 programlarının yaklaşım ve yöntem olarak 1914 programından daha üstün olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu nedenlerle oluşan ihtiyaç doğrultusunda son programdan beş yıl sonra yeni bir program hazırlanmıştır.

Esnek yapısı ve bütüncül bir gelişimsel yaklaşımla hazırlanan 1994 Okul Öncesi Eğitim Programı ilk gelişimsel program niteliğindedir. 1994 programı gelişimsel hedefler ve hedef davranışlar temelinde kreş (0-3 yaş), anaokulu (3-5) ve anasınıfı (6 yaş) olmak üzere üç alt programdan oluşan ve 0-3 yaş programına yer veren ilk programdır. 2002 yılında güncellenen 1994 programına farklı ülkelerde uygulanan okul öncesi eğitim programlarının yeni ve faydalı yönlerinden eklemeler yapılmıştır. Çocuk merkezliliğin vurgulandığı 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı, konu merkezli öğretim yerine gelişimsel hedef ve davranışların her türlü konu veya tema ile öğretilebileceği prensibini getirmiştir. Tarihi süreçte normal gelişim gösteren çocuklara odaklanan okul öncesi eğitim programları, 2002 programıyla öğretmene özel gereksinimli çocuklarla ilgili önlemler alma görevi yükleyerek gerekli uyarlamaların yapılması ilkesi vurgulanmıştır. Önceki programlarda zayıf olarak görülebilecek aile katılımı ve eğitimi bu programda vurgulanan noktalardan biridir.

2002 Okul Öncesi Eğitim Programı 4 yıl gibi kısa bir zaman sonra güncellenmiş, yeni programda hedef ve davranış yerine amaç ve kazanım temelli bir yaklaşım benimsemiştir. Çoklu Zekâ Kuramının etkilerinin görülebildiği 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı sarmal bir yapı sunarak önceki programlarda eğitim durumu olarak ifade edilen eğitim öğretim sürecini öğrenme süreci olarak tanımlanmıştır. Program ayrıca öğretmenlerin okul öncesi eğitimde kalite, meslek etiği ve öğretmen yeterlikleri, davranış yönetimi, çocuk ve yaratıcılık, okul öncesi eğitimde sorumluluk, çevre duyarlılığı ve farklılıklara saygı eğitimi, kaynaştırma eğitimi konularındaki becerilerini artırmayı hedeflemiştir. Çocuğu tanıma ve değerlendirmeye önceki programlardan daha fazla yer verilmiş, programın ve öğretmenin kendisini değerlendirmesine vurgu yapılmıştır. 2013 yılında yapılandırıcı yaklaşım odaklı tüm eğitim müfredatlarının güncellenmesi aşamasında Okul Öncesi Eğitim Programı da güncellenmiştir. Modern okul öncesi eğitim programlarının en iyi yönlerinden eklemelerle güncellenen program bu yönüyle eklektik bir modelde hazırlanmış olup amaç ve kazanım terk edilerek kazanım ve gösterge temelli oluşturulmuştur. Son olarak 1994 Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında hazırlanan kreş programı “0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı” adıyla güncellenmiştir. 2013 programında, 1989 programından itibaren uygulanan yıllık plan ve günlük plan kaldırılarak aylık plan, günlük eğitim akışı ve günlük etkinlik planı hazırlanması anlayışı benimsenmiştir. Önceki programlardan farklı olarak, farklı özel gereksinimli çocukları sınıf ortamında tanıma yolları belirtilmiş, ilgi köşeleri öğrenme merkezleri olarak yeniden yapılandırılmıştır.

2024 yılında güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı yapısı itibarıyla; daha önce ayrı değerlendirilen bir beceri alanını ilgili gelişim alanı kapsamında değerlendirme, bazı gelişim alanlarında kazanımları artırma, son Millî Eğitim Şûrasında alınan karar doğrultusunda değerler eğitimi ile bütünleştirme, etkinlik çeşitlerinden bazılarını yeniden yapılandırma gibi yenilikler barındırmaktadır (MEB, 2024).

Okul Öncesi Eğitime Erişim ve Okullaşma

Okul öncesi eğitim, niteliği itibarıyla akademik bilgi ve beceri öğretiminden ziyade davranış eğitimi ağırlıklı bir eğitim kademesidir. Ev temelli, doğa temelli ve kurum temelli yaklaşımlar gibi farklı modellerle verilebilecek okul öncesi eğitim hedef yaş grupları itibarıyla da içerisinde birbirinden çok

farklı özellikler barındırmaktadır. Örneğin 0-3 yaş çocuklarında verilecek bakım hizmetinin oranı, eğitim hizmetinden daha fazladır. Yaş büyüdükçe eğitim hizmeti oranı artarak ilkokuldan önce en yüksek seviyesine çıkmaktadır. Sosyolojik açıdan değerlendirirsek, kadınların iş hayatına katılım oranı yükseldikçe okul öncesi eğitimde küçük yaş eğitim talebi artmaktadır. Gelişmiş ülkelere göre kadın istihdam oranının düşük olduğu Türkiye’de 0-3 yaş başta olmak üzere 3 ve 4 yaş için eğitim talebinin nispeten düşük olduğu söylenebilir. Çocuk sahibi ailelerin bilinçlenmesi ve okul öncesi eğitim açısından bilgilendirilmesi çalışmalarının eğitim talebini artıracakları varsayılmaktadır.

Türkiye’de okul öncesi eğitim ile ilgili hizmet arzı son yarım asırda hızlanmış, bu durum halkın talebinden ziyade hükümet politikaları doğrultusunda gelişim göstermiştir. Doğrudan MEB bünyesinde kurum merkezli okul öncesi eğitimin yanında, ebeveynlerin eğitilmesi yoluyla ev merkezli, mobil araçların donatılması yoluyla gezici sınıflar, yaz kursları ve yasal düzenlemelerle işyeri merkezli eğitim modelleri uygulanmıştır. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının ruhsatıyla açılması gereken bakım ağırlıklı ve 0-3 yaşa hizmet eden kreş ve gündüz bakımevlerinin birçoğunda 3-6 yaş aralığına da hizmet verilmektedir. Bu kurumların yanında farklı bakanlıklar/belediyeler ve fabrikalar gibi personel sayısı yüksek olan özel sektör kuruluşları yönetiminde açılan okul öncesi eğitim kurumları son 10 yılda MEB sistemine entegre edilmiştir. Parçalı bir yapı arz eden okul öncesi eğitim hizmet sunumu bu entegrasyon ile daha derli toplu bir görünüm arz etmiştir.

Tablo 3. Tarihi Süreçte Türkiye’de Okul öncesi Eğitime İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Sayıları, Okullaşma Oranları ve Ülke Nüfusu

Eğitim- Öğretim Yılı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Okullaşma Oranı (Brüt)	Ülke Nüfusu
1923-1924	5.880	136		13.464.564
1940-1941	1.690	60		17.820.950
1950-1951	1.760	71		20.947.188
1960-1961	2.730	104		27.754.820
1970-1971	10.714	743		35.605.176
1980-1981	43.545	2.874		44.736.957
1990-1991	113.388	6.624	4,60%	56.473.035
2000-2001	227.464	11.896	10,30%	64.729.501
2005-2006	550.146	20.910	19,90%	68.860.539
2010-2011	1.115.818	55.883	64,69%	73.722.988
2015-2016	1.209.106	72.228	70,19%	78.741.053
2020-2021*	1.225.981	95.049	61,22%	83.614.362
2022-2023	2.055.350	121.786	95,21%	85.279.553

* 2020-2021 yılı verisi COVID-19 nedeniyle önceki ve sonraki yıla göre büyük farklılıklar barındırmaktadır.

Kaynak: MEB, 2012; MEB 2023

Not: 2010/11-2022/23 yılları arasındaki okullaşma oranları sadece 5 yaş okullaşmaya kapsamaktadır.

Gelişmiş ülkelere kıyasla kadın istihdam oranının düşük olduğu Türkiye'de, özellikle 0-3 yaş başta olmak üzere, 3 ve 4 yaş için eğitim talebinin nispeten düşük olduğu söylenebilir.

Bugün ilkököl çağından önce okul öncesi eğitim alan son yaş olan 5 yaş grubu çocukların okullaşma oranı %100'e yaklaşmaktadır. Fakat sosyolojik ve ekonomik nedenlerle 3 ve 4 yaşlar için bu orana yakın zamanda ulaşılması mümkün gözükmemektedir. Yakın zamanlara kadar farklı yaşlar için istatistikî bilgilerin toplanmasında sıkıntılar olduğu için bu tür bilgilerin 3-5 veya 3-6 gibi belli bir aralığı gösterdiği unutulmamalıdır. Tarihi süreç içerisinde okul öncesi eğitimle ilgili istatistikler Tablo 3'te derlenmiştir.

Tablodaki tarihi süreç incelendiğinde 1960'a kadar, Cumhuriyetin ilk yılında anasınıflarında eğitim gören öğrenci sayısının yarısına bile ulaşamamıştır. 2000'li yıllara kadar 10 yıl aralıklarla gösterilen istatistiklerde 1980 ile 1990 arasında öğrenci sayısının yaklaşık 4 kat arttığı 1990 ile 2000 yılları arasında yaklaşık 2,5 kat arttığı görülmüştür. Okullaşma ve eğitime erişimin önündeki en büyük engellerden biri olan öğretmen atamaları konusunda 2000 yılından bugüne kadar yaklaşık 10 kat artış olduğu görülmektedir. Okullaşma oranlarındaki yükselişi hızlandıran bu gelişmeler 2020 yılında yaşanan küresel salgın ile duraklamış olsa da sonraki yıllarda yapılan çalışmalarla 2022-2023 eğitim öğretim yılı sonunda %95'e ulaşmıştır. Bu süreçte okul ve derslik sayısını artırmak amacıyla ilkököl bünyesinde bulunan anasınıflarının bağımsız anaokuluna çevrilmesi ile küçük ve dar mekânların da anasınıfına dönüştürülmesi gibi bazı standartlardan ödün verilme yoluna gidilmiştir. İlkööl ve diğer okulların bünyesinde bulunan anasınıflarının bağımsız anaokuluna dönüştürülmesi politikasından Mart 2023 itibarıyla vazgeçilmiştir.

Sonuç

Tarihi sürece bakıldığında niceliksel ilerlemenin yıllara dağılımında sıkıntılar olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitimin kalitesiyle ilgili yeterince araştırma bulunmaması nitelik yönünden durumun ortaya konulmasını güçleştirmektedir. Özel sektör kuruluşlarının çoğunluğunun Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı olması ve başta lisans mezunu olmayan öğretmen istihdamı gibi birçok konuda MEB standartlarından daha esnek olması okul öncesi eğitimdeki nitelikle ilgili endişeleri akla getirmektedir. Sonuçta, bitirdiğimiz son eğitim öğretim yılı olan 2022-2023 itibarıyla okul öncesi eğitim bölümüne verilen derslik sayısı 61.213'ü resmî 36.829'u özel kurumlara ait olmak üzere toplam 98.042'dir. Aynı yıla ait toplam öğrenci sayısı dikkate alındığında sınıf başına düşen öğrenci sayısı 20,96'dır. Bu göstergeler niceliğin gücünü yansıtırken nitelikle ilgili soru işaretlerini de düşündürmektedir. Bu bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

Öneriler

- Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihi süreci incelendiğinde bu eğitim kademesine yeterince önem verilmediği görülmektedir. “Yapının temelinin sağlam olması”, “yanlış iliklenen düğme” ve “fermuarın başlangıcı” metaforlarında olduğu gibi diğer eğitim kademeleri ve insan hayatının temelini oluşturan bu dönemle ilgili ciddi politikalar geliştirilmesi gerekmektedir.
- Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihi süreci incelendiğinde orta ve uzun vadeli planlamalar yapılmadığından hareketle politika yapıcıların inisiyatifine bırakılmadan orta ve uzun vadeli planların oluşturulması ve hayata geçirilmesi gerekmektedir.
- Tarihi süreçte oluşan birikimden yeterince faydalanmak için ilk çağlardan itibaren oluşturulmuş Türk kültür ve medeniyetiyle ilgili eserlerin okul öncesi eğitim bakış açısıyla yorumlanmasına dayalı bir yaklaşım benimsenmesi gerekmektedir.
- Mevcut durum dikkate alındığında nicelikle ilgili atılımlardan ziyade niteliği önceleyen teorik ve uygulamalı çalışmalara ağırlık verilerek okul öncesi eğitimin genel çerçevesinde (amaçlar, ilkeler, kazanımlar, etkinlikler vb.) güncellemeler yapmak gerekmektedir.

Türkiye ve Farklı Ülkelerdeki Okul Öncesi Eğitimin Karşılaştırılmalı İncelenmesi

Serdal Seven

Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi - Cerrapaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Giriş

Okul öncesi eğitim, yaşamın en kritik dönemlerinden birini temsil eder ve çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerini şekillendirir. Bu eğitim aşaması, çocukların ileriki eğitim hayatlarına hazırlıklı başlamalarına imkan verir. Bununla birlikte, toplumun genel refah düzeyini yükseltme potansiyeline de sahiptir. Bu bölümde Türkiye’de ve dünyadaki okul öncesi eğitimin durumu karşılaştırmalı olarak incelenecektir.

Dünya genelinde okul öncesi eğitime yapılan yatırımlar, çocukların erken yaşta kaliteli eğitim almasının uzun vadeli faydalarını gözler önüne sermektedir. Örneğin, ABD ve Avrupa ülkelerinde yapılan araştırmalar, erken çocukluk döneminde sağlanan eğitimin, bireylerin akademik başarısını ve sosyal uyumunu önemli ölçüde artırdığını ortaya koymuştur (Lei, 2023; Magnuson vd., 2007). Öte yandan, gelişmekte olan ülkelerde okul öncesi eğitime erişim oranları hala yetersiz kalmakta ve bu durum eğitimsel eşitsizlikleri derinleştirmektedir. Türkiye okul öncesi eğitimde son yıllarda önemli ilerlemeler kaydetmiş olmasına rağmen, OECD ülkeleri ile kıyaslandığında hala daha fazla gelişme göstermesi gereken alanlar bulunmaktadır. Türkiye’de okul öncesi eğitime katılım oranları artmış olup hükümetler tarafından yapılan yatırımlarla desteklenmektedir. Ancak, öğretmen kalitesi, eğitim materyallerinin yetersizliği ve eğitim kurumlarının fiziksel altyapısının güçlendirilmesi gibi konularda daha fazla gelişme sağlanması gerekmektedir.

Bu bölümde, Türkiye’nin okul öncesi eğitim politikaları ve uygulamaları, küresel standartlar ve bazı örnek ülkelerle detaylı bir şekilde karşılaştırılacaktır. Okul öncesi eğitimde başarılı örnekler sunan Finlandiya ve Singapur gibi ülkelerdeki eğitim modelleri incelenecek, Türkiye’deki uygulamalarla karşılaştırılacak ve bu örneklerden yararlanarak Türkiye’de uygulanabilecek iyileştirme önerileri sunulacaktır. Bu bölümün okul öncesi eğitimin geliştirilmesi yönünde Türkiye’deki politika yapıcılar ve ilgililer için bilimsel verilerle desteklenmiş, kapsamlı bir rehber niteliği taşıyacağı düşünülmektedir. Okul öncesi eğitimin güçlendirilmesi, Türkiye’nin gelecekteki kuşaklarının eğitim başarısını ve toplumsal entegrasyonunu olumlu yönde etkileyerek ülkenin genel kalkınma hedeflerine katkı sağlayacaktır.

Okul öncesi eğitim; çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimleri için kritik öneme sahiptir. Bu dönemde edinilen deneyimler, çocukların okula hazır olmalarını sağlamakta ve gelecekteki başarılarını doğrudan etkilemektedir. Okul öncesi eğitim yatırım anlamında en yüksek dönüşü olan öğretim kademesidir.

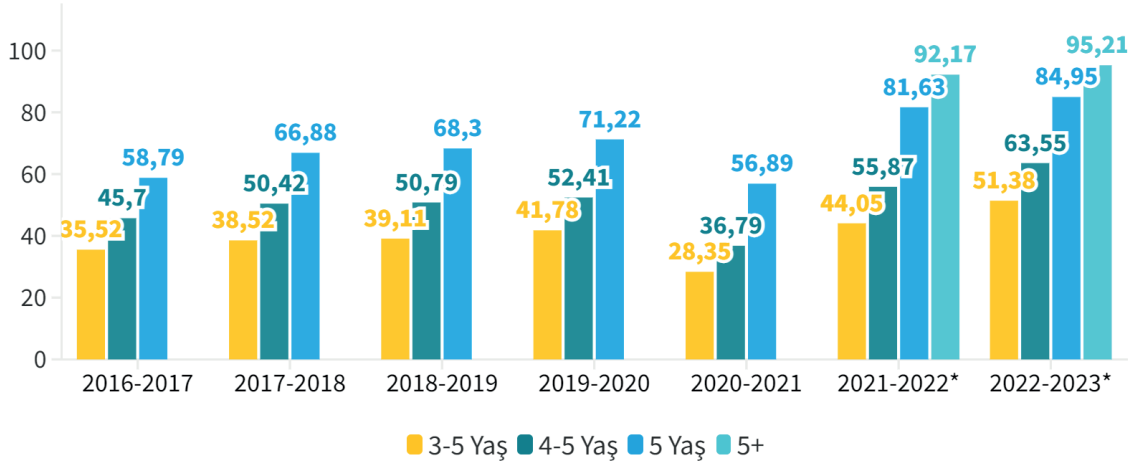
Okul Öncesi Eğitimin Mevcut Durumu

Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim

Okullaşma oranları:

Okul öncesi okullaşma oranının artması, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimleri üzerinde olumlu bir etki yaparak onların ileriki eğitim hayatlarına daha iyi hazırlanmalarını sağlar. Bu, özellikle düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocukları için önemlidir, çünkü erken eğitim fırsatlarına erişim, eşitsizlikleri azaltabilir ve çocukların ileriki yaşamlarında daha başarılı olma olasılıklarını artırabilir. Okul öncesi eğitimdeki okullaşma oranının artması, çocukların akademik başarılarını ve sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur ve topluma daha fazla katkıda bulunmalarını sağlar (Duncan & Magnuson, 2013).

2022 yılı verilerine göre, Türkiye’de 3-5 yaş grubundaki çocukların genel okullaşma oranı %51,38’dir. Bu oran 4-5 yaş grubunda %63,55’e 5 yaş ve üstünde ise %95,25’e yükselmektedir. Okullaşma süreci incelendiğinde yıllara göre istikrarlı bir artış olduğu görülmektedir. İstisnai olarak 2020-2021 eğitim öğretim yılında COVID-19 salgını nedeniyle azalma mevcuttur. Yaklaşık 6 yıllık periyotta 5 yaş çocuklar için %30 civarı artış olduğu görülmektedir. Öğrenci sayıları da benzer bir grafik çizmekte olup 2020-2021 eğitim öğretim yılı dışındaki yıllarda artış gözlenmiştir.



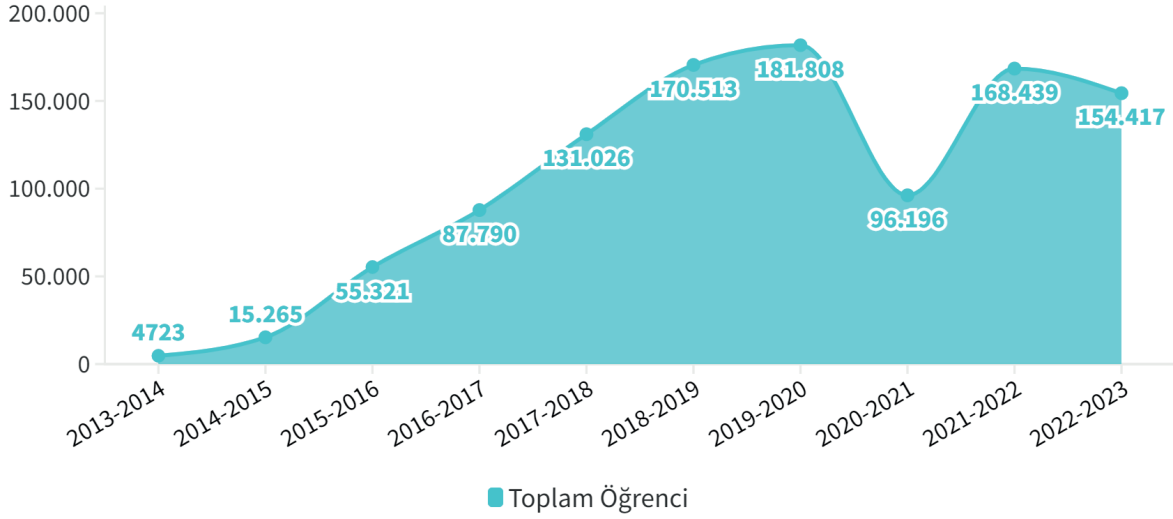
Şekil 1. Yıllara Göre Okul Öncesi Eğitimde Net Okullaşma Oranı (% 2016/17 2022/23)

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2022-2023

* 5 yaş ve üzeri okul öncesi eğitimde brüt okullaşma oranını ifade etmektedir. MEB İstatistik verilerinde net okullaşma oranı belirtilmemiştir.

Eğitim kurumları:

Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarının büyük bir çoğunluğu Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel okullar, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kreş ve bakımevleri, toplum temelli kurumlar şeklinde yürütülmektedir. Son yıllarda toplum temelli kurum olarak, Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı 4-6 yaş grubu Kur’an kurslarına bağlı yürütülen model hızla gelişmektedir.



Şekil 2. Yıllara göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğrenci İstatistikleri (2013/14-2022/23)

Kaynak: Diyanet İşleri Başkanlığı, Faaliyet Raporu, 2022; MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2022-2023

Not: Diyanet İşleri Başkanlığının yıllık faaliyet raporlarından derlenerek alınmıştır. 2022-2023 yılı ise MEB Millî Eğitim İstatistikleri raporundan alınmıştır.

Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarına ilgi son yıllarda önemli bir artış göstermiştir. 2013-2014 eğitim yılında sadece 4.723 olan öğrenci sayısı, 2018-2019 eğitim yılında 170.513'e ulaşmıştır. Ancak, 2019-2020 eğitim yılında öğrenci sayısı bir önceki yıla göre sınırlı bir artış göstermiştir ve 2020-2021 eğitim yılında önemli bir azalma yaşanmıştır. Bu yıllardaki COVID-19 salgını bu düşüşün ana nedenini oluşturmaktadır. Son olarak, 2021-2022 eğitim yılında öğrenci sayısında tekrar bir artış gözlemlenmiştir. MEB Millî Eğitim İstatistiklerine göre 2022-2023 eğitim öğretim yılında öğrenci sayısı, 154.417 olarak belirlenmiştir.

Eğitim yaklaşımları:

Türkiye'deki okul öncesi eğitim programları, genellikle gelişimsel bir yaklaşımı benimsemektedir. Programlar, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerini destekleyecek şekilde tasarlanmaktadır. Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı okul öncesi kurumlarda ise gelişimsel ve akademik yaklaşımlar uygulanmaktadır. MEB 2013 ve 2024 okul öncesi eğitim programları High Scope tabanlı olarak tasarlanmıştır. Bazı özel eğitim kurumları tarafından Montessori ve Reggio Emilia gibi dünyada popüler olan bazı eğitim modelleri uygulamaktadır. Ancak sertifikasyon ve nitelik anlamında bir istatistik oluşturmak için yeterli veri bulunmamaktadır.

Eğitim programı:

Türkiye'de okul öncesi eğitim programları Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından geliştirilmekte ve güncellenmektedir. 2023-2024 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde yayınlanan en son eğitim programı genel anlamda şu yaklaşımları taşımaktadır.

Önceki programlarla uyumlu yaklaşımlar:

- Çocuk Merkezli Yaklaşım: Çocukların ilgi, gereksinim, yeterlik ve özelliklerine uygun kazanımları içerir. Eğitim sürecinde çocukların aktif katılımcı olmalarını teşvik eder.

- **Gelişimsel Yaklaşım:** Çocukların fiziksel, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişim özelliklerine dayalı bir programdır. Her çocuğun bireysel gelişim ritmini ve özelliklerini dikkate alır.
- **Bütüncül Öğrenme Yaklaşımı:** Öğrenme süreçlerinde çocukların bütün gelişim alanları arasındaki dinamik etkileşimi destekler. Kazanımlar ve göstergeler, bilişsel, sosyal, fiziksel ve duygusal alanları kapsayıcı şekilde ele alır.
- **Sarmal Programlama Yaklaşımı:** Kazanımlar ve göstergelerin farklı yaş ve gelişim dönemlerinde farklı derinlik ve genişlikte işlenmesini sağlar. Çocukların önceki öğrenmeleri üzerine yeni bilgiler ekleyerek ilerlemelerine olanak tanır.
- **Oyun Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı:** Çocukların doğal öğrenme yöntemi olan oyun, eğitim sürecinde merkezi bir rol oynar. Kazanımların ve göstergelerin oyun ve etkinlikler aracılığıyla elde edilmesini teşvik eder.
- **Çoklu Zekâ Teorisi:** Çocukların farklı yetenek ve becerilere sahip olduğunu kabul eder. Program, çeşitli zekâ alanlarını destekleyecek şekilde kazanım ve göstergeler içerir.
- **Yapılandırmacı Yaklaşım:** Çocukların kendi bilgilerini aktif bir şekilde yapılandırmalarını teşvik eder. Öğrenme, çocukların mevcut bilgi ve deneyimleri üzerine yeni bilgiler ekleyerek anlam inşa etmeleri sürecidir.

2022 yılı verilerine göre, Türkiye’de 3-5 yaş grubundaki çocukların genel okullaşma oranı %51,38’dir. Bu oran 4-5 yaş grubunda %63,55’e yükselmektedir. 5 yaş ve üstünde ise %95,25’e yükselmiştir.

Yeni programda eklenen yaklaşımlar şunlardır:

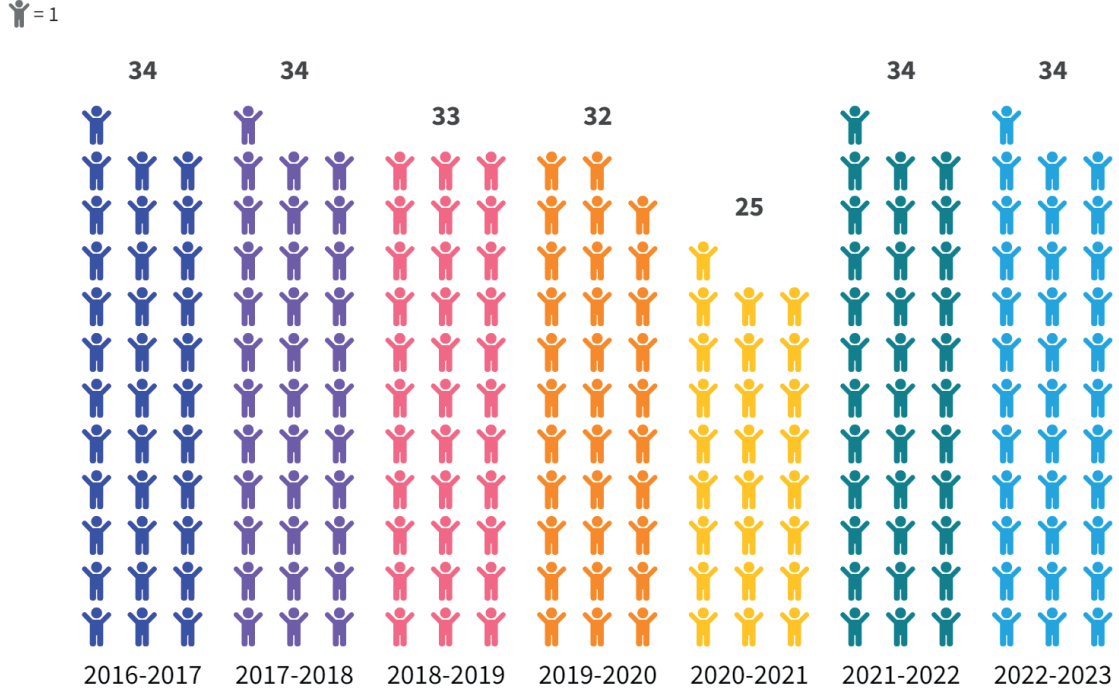
- **Kapsayıcılık:** Her çocuğun eğitim süreçlerine tam anlamıyla dâhil edilmesi, bireysel gereksinimlerinin ve farklılıklarının dikkate alınması anlamına gelir. Okul öncesi eğitim programı, tüm çocukların eşit şartlarda eğitim almasını destekleyen ve her bir çocuğun gelişimine uygun kazanım ve göstergelerin belirlenmesine imkan sağlayan bir yapıdadır.
- **Sürdürülebilirlik:** Çevresel bilinci ve sürdürülebilir yaşam becerilerini öğretmeyi amaçlar. Programda, çocukların çevrelerine karşı duyarlı olmalarını, doğal kaynakları koruma bilincini kazanmalarını teşvik eden öğeler bulunabilir.

Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ile İlgili Genel Sorunlar

Türkiye’de hızlı okullaşma oranları beraberinde birtakım sorunları da getirmiştir. Bu sorunlardan bazıları şunlardır: Fiziksel mekân yeterlilikleri, uygulayıcıların yeni programlara entegrasyonu, geliştirilen programların ülkedeki kültürel ve sosyal yapısına uygunluğu, eğitimde kaynaştırmaya yönelik güçlükler, aile katılımı ile ilgili sorunlar ve altyapı ve finansman sorunları.

- **Kaynak ve Altyapı Eksiklikleri:** Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel altyapısı, öğretim materyalleri ve eğitim teknolojileri konusunda yaşanan eksiklikler, programın etkin bir şekilde uygulanmasını zorlaştırabilir. Bu durum, özellikle kırsal ve dezavantajlı bölgelerde daha belirgin bir sorun oluşturur. Diğer taraftan okul öncesi eğitimde derslik başına düşen öğrenci sayıları 2016 yılından beri 34 olarak sabit kalmıştır. Derslik başına öğrenci sayısı hâlihazırda yüksek düzeydedir.

Okul öncesi ile ilgili temel sorunlar; fiziksel mekân yeterlilikleri, uygulayıcıların yeni programlara entegrasyonu, geliştirilen programların ülkedeki kültürel ve sosyal yapısına uygunluğu, eğitimde kaynaştırmaya yönelik güçlükler, aile katılımı ile ilgili sorunlar ve altyapı ve finansman sorunlarıdır.



Şekil 3. Okul Öncesi Kademesinde Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı

Kaynak: MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2023

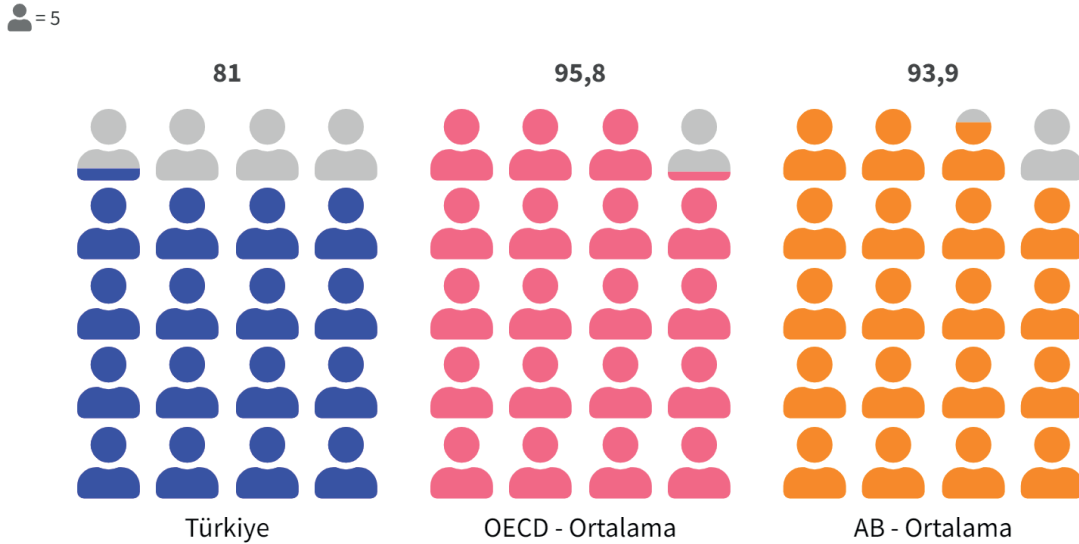
- Öğretmen Eğitimi ve Profesyonel Gelişim: Öğretmenlerin programın gerektirdiği pedagojik yaklaşımlar, yöntem ve teknikler konusunda yeterince hazırlıklı olamamaları, programın başarılı bir şekilde uygulanmasında önemli bir engel teşkil etmektedir. Türkiye’de yükseköğretimdeki okul öncesi öğretmenliği programlarındaki alan uzmanı akademisyen ihtiyacı henüz karşılanamamıştır. Diğer taraftan uzaktan eğitim programları öğretmen niteliklerini düşürmektedir.
- Eğitime Erişim ve Katılım Oranları: Türkiye’deki okul öncesi eğitime katılım oranlarının düşük olması, özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin çocuklarının erken çocukluk eğitimi fırsatlarından yeterince yararlanamaması, programın toplum genelindeki etkisini sınırlandırmaktadır.
- Kapsayıcılık ve Bireyselleştirme: Her çocuğun bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme hızına uygun bir eğitim sunma gerekliliği, sınıflarda çeşitlilik arttıkça daha zorlayıcı hâle gelmektedir. Özel gereksinimli çocuklar, çeşitli kültürel ve dil gruplarından gelen çocuklar için uygun destek ve adaptasyon stratejilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.
- Aile Katılımı ve Toplumun Algısı: Ailelerin ve toplumun okul öncesi eğitimin önemine dair farkındalığının yeterli olmaması, erken çocukluk eğitimi konusunda yatırım yapma ve destekleme konusunda tereddütler yaşanmasına neden olabilir. Ailelerin eğitim sürecine aktif olarak katılımını sağlamak ve bu konuda onları bilinçlendirilmek önem taşımaktadır.

Türkiye’de ve Dünyada Okul Öncesi Eğitimin Karşılaştırılması

Okullaşma oranları ülkelerin yüz ölçümleri, ulaşım imkanları, iklim ve sosyo-ekonomik nitelikleri, eğitime verdikleri önem gibi özelliklerle ilişkilidir. Aşağıda Türkiye’nin 3, 4 ve 5 yaş çocuklarla ilgili okullaşma oranları karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

OECD 2020 verilerine göre 3 yaş kaydolma oranı Fransa, İsrail ve Birleşik Krallık’ta %100’dür. OECD ortalaması %77 iken bu oran Türkiye’de %10,53 tür. Buradan hareketle Türkiye’nin OECD ülkeleri arasında son sıralarda yer aldığı söylenebilir. OECD 2020 verilerine göre 4 yaş okul öncesi eğitime kayıt olma oranı İrlanda, Japonya ve Birleşik Krallık’ta %100’dür. OECD ortalaması %89,89 iken bu oran Türkiye’de %34,15 düzeyindedir. Bu yönüyle Türkiye, OECD ülkeleri arasında son sıralarda yer almaktadır.

OECD 2020 verilerine göre 5 yaş okul öncesi eğitime kaydolma oranı Kolombiya, İrlanda, Fransa ve Meksika’da %100’dür. OECD ortalaması %95,7 iken Türkiye’de %80,95’tir. Burada da Türkiye’nin OECD ortalamasının altında kaldığı gözlenmektedir.



Şekil 4. OECD ve AB Ülkelerinde Okul Öncesinde Kademelere Göre 5 Yaş Okullaşma Oranları (% , 2020)

Kaynak: OECD, 2023

OECD ve Avrupa Birliği ortalamaları dikkate alındığında 2020 verilerine göre Türkiye’nin henüz istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir.

Öğretmen maaşları öğretmenlerin yaşam kalitesi ve eğitim motivasyonları açısından oldukça önemlidir. Türkiye, göreve yeni başlayan öğretmen maaşları açısından OECD ülkeleri içinde ortalama düzeydedir. OECD ülkelerinde ortalama öğretmen maaşı 33.491 dolar iken Türkiye’de 2020 itibarıyla 33.718 dolardır. Ancak 2023 yılında bu miktarın yıllık 10-12 bin dolar civarına gerilediği görülmektedir. Diğer taraftan hâlihazırda özel okul öncesi kurumlarında asgari ücretle çalışan ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullarda görev yapan ücretli öğretmenlerin gelirleri bu miktarın da altına düşmektedir.

Okul öncesinde öğrenci başına yapılan yatırım büyük bir öneme sahiptir. OECD ülkelerinde 2015-2020 yılları arasında çocuk başına okul öncesi eğitime yapılan toplam harcamalardaki yıllık ortalama değişim incelendiğinde Türkiye’nin gerileyerek OECD ülkeleri arasında ortalamanın altında

kaldığı ve son sıralarda yer aldığı görülmektedir (OECD, 2023a). OECD ülkelerindeki verilere göre Türkiye'nin okul öncesi eğitime yapılan yatırımlarda gerileme ve öğrenci başına yapılan harcamalardaki düşme, Türkiye'nin bu alanda diğer ülkelere göre geride kalmasına neden olmaktadır.

Dünyadaki okul öncesi eğitim modelleri, ülkelere göre değişiklik göstermektedir. OECD ülkelerinde okul öncesi eğitim modellerini, üç temel kategoriye ayırmak mümkündür:

- 1. Eğitim ve Bakım Modeli:** Bu modelde, okul öncesi eğitim kurumları, çocuklara hem eğitim hem de bakım hizmeti sunmaktadır. Model, genellikle 0-3 yaş arası çocuklara yöneliktir ve kreşler tarafından uygulanır.
- 2. Okul Öncesi Eğitim Modeli:** Bu modelde, okul öncesi eğitim kurumları, çocuklara ilkökula hazırlanmaları için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaya odaklanır. Model, genellikle 3-6 yaş arası çocuklara yöneliktir ve anaokulları tarafından uygulanır.
- 3. Karma Model:** Bu modelde, eğitim ve bakım modeli ile okul öncesi eğitim modeli unsurları birleştirilmektedir. Model, her yaştan çocuğa yönelik olabilir ve çeşitli kurumlar tarafından uygulanabilir.

Tablo 4. Ülkelerde Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Modelleri

Ülke	Model	Yaş Grubu	Kurum Türü	Zorunluluk
 Türkiye	Karma Model	3-6	Anaokulları, Kreşler	Zorunlu Değil
 Fransa	Okul Öncesi Eğitim Modeli	3-6	Anaokulları	Zorunlu
 Almanya	Karma Model	3-6	Anaokulları, Kreşler	Zorunlu Değil
 Finlandiya	Eğitim ve Bakım Modeli	0-6	Kreşler, Anaokulları	Zorunlu Değil
 ABD	Karma Model	3-5	Anaokulları, Kreşler	Zorunlu Değil

OECD ülkelerinde okul öncesi eğitim modelleri, çeşitlilik göstermektedir. Bazı ülkelerde eğitim ve bakım modeli ön plana çıkarken, bazı ülkelerde okul öncesi eğitim modeli ön plana çıkmaktadır. Karma model ise her iki modelin unsurlarını birleştirmektedir. Türkiye'de okul öncesi eğitim sistemi, karma bir modelle yürütülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından sunulan farklı modeller, ailelere seçenekler sunmaktadır.

Bazı Ülkelerde Okul Öncesi Eğitim Model Örnekleri

Dünyada özellikle son on yıldaki PISA değerlendirmelerine göre üst sırada olan iki ülke Finlandiya ve Singapur'un erken çocukluk eğitimi özellikleri ve etkili yönleri araştırmalara dayalı olarak aşağıda sunulmuştur.

Finlandiya

Finlandiya'nın okul öncesi eğitim sistemi, genel olarak dünya çapında örnek gösterilmektedir. Bu sistem, çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimini çok boyutlu bir yaklaşımla teşvik etmektedir. Finlandiya'da çocuklar genellikle erken yaşlarda okul öncesi eğitime girmektedirler. Bu erken başlangıç, çocukların eğitim sürecine erken adaptasyonunu ve temel yeteneklerin kazanılmasını sağlayan önemli bir imkandır (Määttä vd., 2015).

Finlandiya'da okul öncesi eğitim, oyun merkezli bir yaklaşımla yürütülür, çocukların yaratıcılıklarını ve problem çözme yeteneklerini geliştirme fırsatı sunar (Goldfield vd., 2012). Okul öncesi öğretmenler, yüksek kalifikasyona sahiptir. Profesyonel anlamda sürekli kendilerini geliştirmeleri gerekir. Öğretmenler, çocukların bireysel gereksinimlerine dayalı özelleştirilmiş bir eğitim ortamı oluştururlar (Einarsdottir, 2013). Finlandiya'da, okul öncesi eğitimin bir parçası olarak çevresel faktörler önemli bir rol oynar. Çocuklar, doğa içinde "outdoor" aktivitelere katılır ve çevreyi keşfederler; bu da çevre bilincini ve doğa sevgisini teşvik eder (Abdollahi vd., 2023). Finlandiya'da okul öncesi eğitim, her çocuğun bireysel ihtiyaçlarına ve yeteneklerine uygun olarak planlanır ve uygulanır; bu eşitlikçi ve kapsayıcı bir yaklaşımdır (Bin, 2016).

Dünyada okul öncesi konusunda ileri ülkelerle karşılaştırıldığında Türkiye'de iyi bir planlama ile geliştirilmesi gereken alanların olduğu ve niteliğin artırılması için daha geniş bir görüş birlikteliğine ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

Singapur

Singapur öncül okul eğitimi, çocuğun bütünsel gelişimine vurgu yapan kapsayıcı yaklaşımla tanınmaktadır. Singapurlu okul öncesi öğrencileri genellikle eğitimlerine erken başlarlar. Merakı, yaratıcılığı ve problem çözme yeteneklerini teşvik etmek için oyun tabanlı öğrenmeye vurgu yapan bir müfredat uygulanır (Gupta, 2017). Araştırmalar Singapur'daki erken çocukluk eğitimi programlarının sosyal katılımı artırdığını, öğrenme sonuçlarını iyileştirdiğini ve çocukların yetişkin olarak verimliliğine kalıcı bir etkisi olduğunu göstermiştir (Tayler vd., 2016). Temel eğitime hazırlık ölçülü biçimde yürütülmektedir. Öğretmenlerin aşırı öğretim yapmasını önlemek için Singapur'un resmî müfredat rehberi, okul öncesi sonuna kadar çocuklar için geniş öğrenme hedefleri belirlemektedir (Tan, 2017). Ayrıca, Singapur erken çocukluk eğitiminde kapsayıcılığa büyük önem vermektedir. Öğretmenlerin özel ihtiyaçları ve engelleri olan çocukları tanımalarına ve yardımcı olmalarına yönelik eğitimler önemsenmektedir (Ang vd., 2020). Batı ülkelerinin aksine, Singapur'un okul öncesi reformu akademik öğrenmeye daha az vurgu yapmaktadır. Sadece akademik başarıya odaklanmak yerine "rahat" ebeveynlik tekniklerini teşvik etmektedir (Bach & Christensen, 2016). Singapur'da, erken çocukluk eğitimcileri, kapsayıcı uygulamaları teşvik etme ve öğrencilerin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini ilerletme konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Tüm bunlar göz önüne alındığında, Singapur'un okul öncesi politikası, erken yaş çocuklara yüksek standartlarda bir eğitim kalitesi sunmaktadır.

Sonuç

Türkiye’de okul öncesi okullaşma oranının son 6 yılda hızlı bir artış gösterdiği görülmektedir. Buna rağmen Türkiye’nin AB ve OECD ülkeleri arasında ortalamanın altında ve alt sıralarda olmaya devam ettiği belirlenmiştir. Türkiye’de eğitim niteliklerini geliştirmeye dayalı çabalar olsa da hızlı okullaşma oranı ile birlikte altyapı, nitelikli personel ve personel ücretleri ve eğitim ortamlarında yetersizlikler ön plana çıkmaktadır. Dünyada okul öncesi konusunda ileride olan ülkelerle karşılaştırıldığında Türkiye’de iyi bir planlama ile geliştirilmesi gereken alanların olduğu ve niteliğin artırılması için daha geniş bir görüş birlikteliğine ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Hem Millî Eğitim Bakanlığı hem de Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından yürütülen programlar oldukça yenidir. Bu programlar daha sağlıklı bir çerçevede değerlendirilerek günümüz ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştirme yolunda daha etkili adımlar atılabilir.

Öneriler

- Programların uygulanışı ve içeriği itibarıyla akademik boyuttan kurtarılıp rahat, esnek ve gelişim odaklı halde yürütülecek bir forma dönüştürülmelidir.
- Öğretmen nitelikleri gözden geçirilerek düşük ücrete dayalı uygulamalardan vazgeçilmeli, öğretmenlere gereken değer ve önem verilmelidir. Öğretmenlerin öğretme konusundaki motivasyonları maddi olarak da desteklenmelidir.
- Millî Eğitim Bakanlığı ve ilgili diğer kuruluşlar tarafından okullara yüklenen misyon açısından bakım ve eğitim boyutları gözden geçirilmelidir.
- Resmî kurumlara devlet desteği artırılmalı böylece okul idarecileri ve öğretmenler mali imkansızlıklara değil eğitim kalitesine odaklanmalıdır.
- Okul öncesi kurumlarda esas, okulun çocuğun evine yakın olmasıdır. Bunun sağlanması için yeni yerleşim yerleri ve sitelerde kurum açma zorunluluğu getirilmelidir.

Okul Öncesi Eğitimde Temel Problemler, İhtiyaç ve Talepler

Filiz Erata

Dr., Anaokulu Yöneticisi, Millî Eğitim Bakanlığı



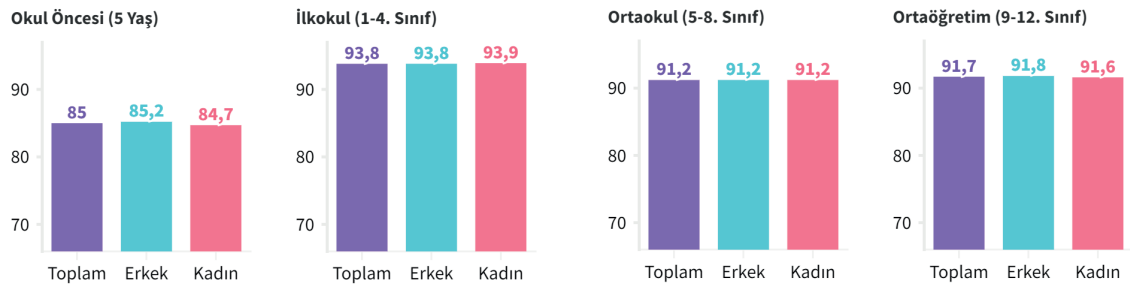
Giriş

Okul öncesi eğitim Türk Eğitim Sisteminin ilk basamağını oluşturmaktadır. Bu sistemin okul öncesi eğitimden ilkokula, ortaokuldan liseye eğitim kademelerinin dayandığı bir eğitim felsefesi ve bu doğrultuda öğrencileri yetiştirmeyi planladığı bir amacı vardır. Ülkemizde örgün eğitim sistemi içerisinde yer alan okul öncesi eğitimin en temel amacı çocuğun ilkokula başlamadan önce bilişsel, fiziksel, dil, sosyal duygusal gelişiminin desteklenmesi için uygun eğitimin sunulması ve iyi alışkanlıklar geliştirilmesini destekleyerek ilkokula daha hazır olmasını sağlamaktır (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim ile başlayacak temel yapılanma sistemi eğitimin diğer basamaklarını da etkilemektedir. Eğitim sisteminin temeli olan okul öncesi eğitim kurumlarının nitelikli yapılandırılması, aile eğitimlerinin ihtiyaca dönük planlanması, yönetici ve öğretmen yetkinliklerinin artırılması gibi konular önem taşımaktadır. Temel yapılanmada önemslenmeyen ya da ötelenen konular, sistemsel sorunlara neden olmakta dolayısıyla bu durum ülkemizin geleceği olan çocukları doğrudan etkilemektedir. Bu yazıda ülkemizde mevcut okul öncesi eğitim kurumlarına genel bir bakış yapılarak, saha gözlemleri ve yapılan araştırmalar doğrultusunda saptanan sorunlara değinilmiştir.

Okul Öncesi Eğitime Erişim

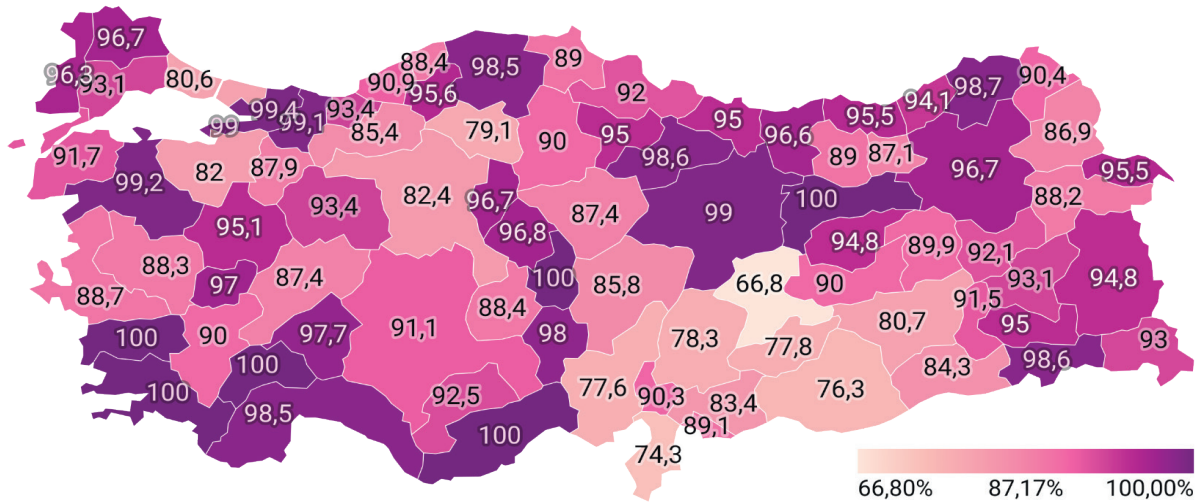
Türkiye’de okul öncesi eğitime yönelik politika değerlendirmelerinde, son yıllarda okul öncesi eğitime öncelik tanındığı sık sık belirtilmektedir. Özellikle 2018 yılında hazırlanan Eğitim Vizyonu Belgesi’nde 2023 yılına kadar dezavantajlı bölgelerdeki çocukların eğitime erişiminin sağlanması ve okul öncesi eğitimin kademeli olarak zorunlu eğitim kapsamına alınarak okullaşma oranının artırılması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı örgün eğitim istatistiklerine göre okul öncesi eğitim kademesinde 5 yaş net okullaşma oranı, 2021/22 öğretim yılında %81,6 iken 2022/23’te %85’e çıkmıştır. 5 yaş net okullaşma oranı cinsiyete göre incelendiğinde ise, bu oran erkek çocuklar için %85,2, kız çocuklar için %84,7 olduğu görülmektedir.



Şekil 5. Eğitim Seviyesi ve Cinsiyete göre Net Okullaşma Oranı (2022-2023)

Kaynak: MEB, 2023

Okul öncesi eğitime katılım oranları pozitif yönlü artış göstermekle birlikte ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim eğitim kademelerine göre geri planda kalmaktadır. Ayrıca okul öncesi eğitime erişim konusunda iller bazında bölgesel farklılıklar sebebiyle denge-sizlikler bulunmaktadır (MEB, 2023). Özellikle kırsal bölgelerde uzaklık, yolların bozuk olması, ulaşım masrafı gibi sebeplerden dolayı dezavantajlı bölge-lerde okul öncesi eğitime katılım çok daha düşüktür (AÇEV, 2009).



Kaynak: MEB, 2023

Kurum Türleri

Günümüzde okul öncesi eğitim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Diyanet İşleri Başkanlığı ve bunun dışında Sağlık Bakanlığı gibi çeşitli bakanlıklar bünyesinde resmî ve özel olarak hizmet vermektedirler. 3-6 yaş grubunun eğitim aldığı Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlar; anaokulları, anasınıfları, uygulama anaokulları, mobil anaokulları, kreşler, çocuk yuvaları, çocuk bakım evleri vb. olarak yapılanmıştır. Özellikle MEB'e bağlı resmî kurumlarda okul öncesi eğitim programını uygulamadaki farklılıklar, bütün okullardaki öğretmen

niteliklerinin aynı düzeyde olmaması, kurumların sahip olduğu fiziksel ve donanımsal imkanlar, yardımcı personel istihdamında yaşanan problemler, beslenmenin niteliği, kurumların sahip olduğu temizlik düzeyi, ulaşımda yaşanan problemler, okul öncesi eğitimi desteklemek için alınan katkı paylarının yeterli olmaması gibi durumlar okul öncesi eğitimin gelişimini ve etkin bir şekilde uygulanmasını olumsuz etkilemektedir. Bu problemler ve farklılıklar aynı bakanlığın içindeki kurumlarda bile ortak bir standart oluşturulamadığını göstermektedir. Mevcut uygulamadaki farklılıkları ortadan kaldırmaya yönelik ortak standartların oluşturulmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Okul Öncesi Eğitim Programları

Ülkemizde okul öncesi eğitimle ilgili ilk taslak program 1953 yılında uygulama konulmuştur. Sonrasında sırayla 1989, 1994, 2002, 2006, 2013 programları uygulanmıştır. Son olarak Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü 06.02.2024 tarih ve 95969020 sayılı yazılarıyla 2024 Okul Öncesi Eğitim Programını yayımlamıştır.

Eğitim programları ne kadar nitelikli hazırlanırsa hazırlansın, hazırlanan programın sahada hayat bulması; öğretmenin yeterliliğine, öğretmenin eğitim programının tamamına hâkim olmasına, programın amacına uygun uygulanabilmesi için programın felsefesinin kuram ve dayanaklarının bilinmesine ihtiyaç vardır. Ayrıca öğretmenlerin programı sahiplenmesi ve uygulamaya istekli olması da son derece önemlidir.

MEB'in (2013 ve 2024) okul öncesi eğitim programının özelliklerinden biri, programın eklektik olmasıdır. Programın eklektik olması farklı ülkelerde uygulanan çeşitli yaklaşım ve modellerin temel alınarak ve çocuk merkezli uygulamalardan yararlanılarak bir senteze ulaşılması olarak ifade edilmektedir (MEB, 2024). 2013 ve 2024 MEB okul öncesi eğitim programları incelendiğinde Montessori, High Scope, Bank Street, Regio Emilia gibi farklı model ve yaklaşımların yansımalarının temel alınarak oluşturulduğu bilinmektedir. Nitekim araştırma sonuçları ve uygulamaya yönelik gözlemler; öğretmenlerin bu programlar ve yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olmaması ayrıca öğretmenlerin uygulanacak programa yönelik atölye deneyimi eksiklikleri olması, uygulamada birçok problemi doğurmaktadır (Güzelyurt, Dayanan, Çakır ve Ahmetoğlu, 2019; Kurt, 2022; Ramazan, Çiftçi ve Tezel, 2018).

MEB 2013 programları çocuk merkezlidir ve okul öncesi öğretmenin rolü "rehber" olarak tanımlanmaktadır. Fakat bu rehberliğin rolünün ne olduğu ve nasıl bir rehberlik yapılacağı programda detaylandırılmamıştır. Okul öncesi öğretmenleri tarafından öğretmenin sınıfta rehber olma rolünün yeterince anlaşılmamış olması uygulamaya olumsuz yansımaktadır. Tuncer'in (2015) yapmış olduğu araştırmada programın aksine öğretmenin eğitim uygulamalarında daha belirleyici rolde olduğu ve buna bağlı olarak da çocukların katılımı ve karar verme hakkının daha sınırlı düzeyde tutulduğunu saptanmıştır.

MEB'in 2024 okul öncesi eğitim programında yakınsal gelişim alanı, yapı iskelesi kullanarak çocukların gelişimlerini en uygun noktaya taşımaları için yapılacak yönlendirmeler olarak ifade edilmiştir. Program öğretmenlere oyun esnasında ve diğer etkinliklerde nasıl rehberlik faaliyetleri yapılacağı, yapı iskelesinin nasıl kullanılacağı ile ilgili açıklayıcı bir kılavuz sunmamıştır.

Programın öne çıkan özelliklerinden biri de öğrenme merkezleridir. Öğrenme merkezleri çocukların bireysel yeteneklerinin keşfi ve geliştirilmesinde, aynı zamanda çocukların kendi öğrenmelerini

Okul öncesi öğretmenleri, kalabalık sınıflar, kaynaştırma öğrencilerinin takibinin profesyonellik gerektirmesi ve değerlendirme yöntemlerindeki yetersizlikler nedeniyle sorunlar yaşamaktadır.

yapılandırılmasında etkin aktördür. Ancak uygulamalar incelendiğinde öğrenme merkezlerinde oynanan oyunların herhangi bir kazanımla ilişkilendirilmediği, çocukların öğrenme merkezlerinde herhangi bir planlama olmadan evde oynadığı serbest oyundan farkı olmadan oyun oynadığı, merkezlerde öğretmenlerin çocukları oynamaya davet edecek tasarımlar yapmadığı, öğretmenin rehberliği ve katılımının olmadığı ve merkezlerin güncellenmediği saptanmıştır (Aras, 2016; Güzelyurt, Dayanan, Çakır & Ahmetoğlu, 2019; Kurt, 2022; Ramazan, Çiftçi & Tezel, 2018). Bu noktada Türkiye’de okul öncesi eğitim programında öğretmenlerin oyun planlama, oyuna rehberlik etme ve oyun alanı tasarlama ve değerlendirme süreçlerine yönelik atölye deneyimlerine ve kılavuz kitaplara ihtiyacın olduğu düşünülmektedir.

Çocukların Gelişimsel Takipleri

Okul öncesi dönem; insan beyninin öğrenmeye en açık olduğu, gelişimin her alanda hızla filizlendiği, verilen eğitim yoluyla yaşam boyu iyi olma hâline katkı sağlayan bir eğitim kademesidir (Erata & Özbey, 2021). Okul öncesi öğretmenleri sınıf mevcutlarının kalabalık olması, kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerinin takibinin farklı bir profesyonellik gerektirmesi ayrıca çocukların gelişimlerini değerlendirmede kullanılacak yöntem, ölçek uygulama ve değerlendirme konusundaki bilgi ve yeterliliklerinin olmaması gibi durumlar sebebiyle problemler yaşamaktadır. Bu noktada çocukların gelişimsel takibi, ailelerin çocuğun gelişimsel süreciyle ilgili bilgilendirilmesi, çocukların sağlıklı davranışlar geliştirmeleri konusunda desteklenmeleri, özel gereksinimli çocukların eğitim sürecine yönelik planlama ve yönlendirme yapılması, okuldaki öğretmenlerle işbirliği yapılarak eğitim sürecinin zenginleştirilmesi, aile eğitimlerinin verilmesi gibi birçok mesele için okullara sağlık bilimleri fakültelerinin örgün eğitim bölümlerinden mezun çocuk gelişimi öğretmenlerinin uzman olarak atanması yararlı bir uygulama olacaktır. Çocuk gelişimi uzmanları hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli çocukların sağlıklı bir şekilde gelişmesi ve büyümesi için çalışan profesyonellerdir.

Ayrıca öğretmenler, çocukların gelişimsel değerlendirilmesine yönelik e-okul sistemine gelişim raporu girişlerini yapmaktadırlar. Bu sistemi kullanmada çeşitli problemlerle karşılaşmaktadır. Özellikle sistemde kalıştaki süre ve sistemde yazılan metinde cümle sınırı bu problemlerden birkaçıdır. Ayrıca sisteme girilen gelişim gözlem raporlarına çocuğun sınıfı değiştiğinde farklı bir öğretmenin sistemsel erişime yetkisi bulunmamaktadır. Yapılan değerlendirme o seneye sınırlı kalmakta, gelişimsel değerlendirmeler arasında okul öncesi eğitim ile ilköğretim arasında bağlantı kurulamamaktadır.

Nitelikli Fiziksel Mekân

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların farklı gelişim alanlarında ilerleme gösterebilmelerini destekleyecek fiziksel alt yapının tasarlanması önemlidir. Okul tasarımı ve okul ikliminin çocukları besleyen, duyarlı, güvenli ve kapsayıcı özellikleri barındırması eğitim programının nihai hedefine ulaşmasına katkı sağlamaktadır (Erata & Özbey, 2021).

Çocukların merak ve keşif duygularını tetikleyen alanlar çocukların etkin öğrenmelerinde ve kendi öğrenmelerini yapılandırmasında oldukça değerlidir. MEB 2013 programı ve güncellenen MEB 2024 programı incelendiğinde öğrenme merkezlerinin, okul bahçelerinin çocukların öğrenme ve gelişmelerine yüksek düzeyde katkı sağlaması yönüyle ön plana çıktığı görülmektedir. Ancak ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde okul öncesi eğitim verilen sınıfların yapısal olarak küçük olduğu, öğrenme merkezi tasarımları için elverişli olmadığı, okul bahçelerinin yeterli olmadığı, çoğunda park-bahçe oyuncaklarının olmadığı görülmektedir (Duymuş, 2016; Hayber, 2022; Sabancı, Altun & Uçar Altun, 2018; Ural & Ramazan, 2007).

Özellikle ilkokul, ortaokul gibi büyük yaş gruplarıyla aynı binada eğitim gören anasınıflarında aynı giriş çıkış kapısının kullanılması düşme, yaralanma gibi kazalara sebebiyet verebilmektedir. Ayrıca olası olağanüstü (yangın, deprem vb.) durumlarda tahliye zorluk yaşanabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Ortak kullanım alanlarından bir diğeri de tuvalet ve lavabolardır. Gerek boyutlarının büyük olması gerekse sınıfa uzak olması gibi nedenlerle birtakım riskli durumlar yaşanabilmektedir. Okullarda fiziksel altyapıdan kaynaklanan riskli durumlar da söz konusudur. Bunlar çok katlı projelendirilmiş okullarda özellikle üst kattaki sınıflarda sınıf camlarından, merdiven boşluğundan ve çocuklar inip çıkarken merdivenlerden düşme durumları ile yangın, deprem gibi olağanüstü hâllerde tahliye sorunlarıdır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında sınıflar dışında atölye, toplantı salonu, öğretmenler odası, rehberlik odası, yemekhane, destek eğitim odası, veli görüşme odası, kütüphane, revir, gelişim izleme odası, depo gibi alanlarla kum havuzu, oyun parkı, hobi bahçesi, trafik eğitim alanı, hayvan bakım alanı gibi nitelikli yapılandırılmış okul bahçesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Bütçesi

Okul öncesi eğitim kurumları, diğer okullardan farklı olarak bir işletme gibi çalışmaktadır. Bu kurumlarda yemek, personel, genel temizlik malzemesi, eğitim materyali (oyuncak, kırtasiye vb.) diğer mal ve malzeme alımları ile bakım-onarım gibi giderler olmaktadır. Maddi konularla ilgili sorunlara bakıldığında katkı paylarının düzenli ve tam ödenmemesi, belirlenen katkı paylarının okul giderlerini karşılamada yetersiz kalması, belirlenen katkı paylarının enflasyon sebebiyle erimesi, ailelerin ekonomik durumlarının katkı payı ödemeye uygun olmaması gibi durumlar yaşanmaktadır. İlköğretim ve okul öncesi kurumlar yönetmeliği madde 67-(1)'e göre; "okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların okulda geçirdikleri süredeki temel ihtiyaçlarını, öz bakım süreçlerini ve eğitim programının uygulanmasını desteklemek amacıyla katkı payı alınır. Alınacak bu katkı payı, ücret tespit komisyonunca nisan ayında tespit edilir" denilmektedir. Değişen yönetmeliğe göre ücret tespiti nisan ayında yapılmakta ancak ücret tespit komisyonunda sene boyunca yaşanan piyasa fiyat artışı öngörülememektedir. Belirlenen ücret ilk aylarda yüksek gibi görünüp veliler tarafından şikâyet konusu olurken eğitim öğretimin ikinci yarısından itibaren personel maaşlarını ve diğer giderleri karşılamakta yetersiz kalmaktadır.

Öğretmenlerin Yetiştirilmesi

Okullarda merak eden, düşünen, araştıran, sorgulayan, eleştiren, özgün fikirler üretebilen, öte yandan kendini tanıyan, topluma duyarlı, çevresine saygılı, doğru iletişim kurabilen, öğrenmeyi seven, teknolojiye hâkim, bilgiye dost bireyler yetiştirmek, eğitimin sürecinin hedeflerindendir. Farklı niteliklere sahip bireyleri yetiştirecek yüzyılın gerektirdiği vizyon, bilgi ve becerileri kazandırma noktasında eğitim rehberi; öğretmenlerdir. Çocukların gününün önemli bir kısmı okulda geçtiği düşünüldüğünde öğretmenlerin kişisel özellikleri, mesleki motivasyonları, sosyal duygusal iyi oluşları ile mesleki yetkinlik ve yeterlilikleri önem arz etmektedir (Erata & Özbey, 2021). Bu sebeple öğretmen yetiştiren fakülte ve bölümlere bu anlamda sorumluluk düşmektedir. Okul öncesi ve çocuk gelişimi öğretmeni yetiştiren üniversitelere bakıldığında açık öğretim ve örgün öğretim yoluyla mezun edilmiş öğretmenler olduğu bilinmektedir. Erata'nın (2018) farklı illerde yapmış olduğu araştırmaya göre öğretmenlerin büyük çoğunluğun açık öğretim fakültesi mezunu olduğu saptanmıştır. Öğretmen, nitelikli yetiştirilmediğinde uygulamada birçok sorunlar doğurabilmekte ve okul öncesi eğitimde beklenen faydaya ulaşılamamaktadır.

Öğretmenlerin Çalışma Şartları

Eğitim sürecinde kaliteyi azaltan, öğretmenin motivasyon düzeyini düşüren çeşitli faktörler sürecin çıktıları olan çocukları doğrudan etkilemektedir. Öğretmen görüşleri ve alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin özlük hakları, fiziksel mekân, kaynaştırma eğitimi, yardımcı personel desteği, materyal eksikliği gibi çeşitli konularda sorunlar yaşadığı saptanmıştır (Arslan, 2017; Can & Kılıç, 2019; Can & Serençelik, 2017; Çobanoğlu, Yıldırım & Aydın, 2020; Çullu, 2019; Güçlü & Altan, 2020; Hayber, 2022; Sabancı, Altun & Uçar, 2018; Tükel, 2017; Ural & Ramazan 2007; Yazıcı, 2019; Zembat, 2012).

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin olarak:

- Sınıflarda beslenme servisi, sınıfın temizlenmesi, çocukların tuvalete götürülmesi, kusma vb. öz bakım desteği gerektiren durumlar için öğretmenlerin destek personele ihtiyacı bulunmaktadır.
- Okul öncesi öğretmenleri için 1 ders saati 50 dakikadır. Bir günde aralıksız 6 ders saati (300 dk) çalışmaktadırlar. Diğer branşlarda ders saati 40 dk iken okul öncesi öğretmenlerinin çalışma saatleri diğer branşlara göre daha uzun sürelidir ve bu süre aralıksızdır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri tuvalet, dinlenme gibi elzem ihtiyaçlarını karşılamada sorunlar yaşamaktadırlar.
- Okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarını artırmak amacıyla yapılan çalışmalarla birlikte sınıflarda en fazla 20 olan öğrenci sayı sınırı kaldırılmıştır. Mevcut uygulamada bir sınır bulunmamaktadır. Bu durum nüfusun yoğun olduğu bölgelerde sınıfların kalabalık olmasına yol açmaktadır. Kalabalık sınıflar; öğretmenin çocuklara rehberlik etmesini, okul dışı eğitim etkinliklerinin planlamasını, sınıf içinde çocukları gözlemleyip değerlendirme yapmasını zorlaştırmaktadır. Ayrıca kalabalık sınıflar sınıf içerisinde, çarpma, yaralanma gibi kazalara neden olabilmektedir.
- Ulaşımın zor olduğu dezavantajlı bölgelerde okul öncesi öğretmenleri ilkokulların giriş-çıkış saatlerine göre planlanan mesai saatine göre çalışmaktadır. Bu bölgelerde öğretmenler yönetmelikte belirtilen 6 ders saatinden daha fazla eğitim yapmaktadır.
- Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin birçok problem yaşanmaktadır. Bunlar; her bir sınıfta eğitim gören kaynaştırma öğrencisinin birden fazla olması, farklı

özel gereksinim tanısı almış kaynaştırma öğrencilerinin aynı sınıfa yerleştirilmesi, tanı almamış fakat özel gereksinim özellikleri gösteren öğrencilerin bulunması, öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların eğitimi ve kaynaştırılmasına yönelik bilgi ve deneyim eksiklikleridir.

- Sınıflarda öğretmenlerin eğitim programını uygulayabilmeleri, özellikle öğrenme merkezlerini oluşturabilmeleri için donanım ve materyale ihtiyaç bulunmaktadır.

Okul Öncesi Eğitimde Aile

Aile; doğumla birlikte ilk günden itibaren çocuğa bazı davranış, bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazandırmada çocuğun yaşamının şekillenmesinde en etkili ve önemli kurumdur. Ailelerin çocuk gelişimi ve eğitimi noktasında bilgi ve deneyim eksikliği çocukların olumsuz davranış örüntülerini geliştirmesine zemin hazırlayabilmekte ve bu durum çocuğun gerek okul hayatını gerekse tüm yaşamını etkileyebilmektedir (Özbey, 2010). Aileler çocuklarıyla dengeli, olumlu ve sıcak iletişim geliştirdiklerinde, çocukların gereksinimlerini vaktinde karşıladıklarında ve duygularına değer verdiklerinde çocuklar daha az problemli davranış göstermektedirler (Erata & Özbey, 2020).

Öğretmen-aile işbirliği çocukların gelişimsel sürecine destek ve pekiştireç olması yönüyle önemlidir. Bu işbirliğinin gerçekleşmesinde doğru iletişim kurulması gerekmektedir. Bazen ailelerin tutumundan bazen öğretmenin kişisel özelliklerinden kaynaklı sağlıklı iletişim geliştirilememektedir (Cömert & Güleç, 2004). Yapılan araştırma bulgularına göre ailelerin öz bakım, okuma yazma öğretimi, yabancı dil öğretimi gibi öğretmenin görev ve sorumlulukları dışındaki beklentileri, çocukta yüksek kaygı ve stres oluşturan ve çoğu zaman eğitim sürecini olumsuz etkileyen yıl sonu gösterilerine yönelik beklentiler öğretmen-aile iletişimini olumsuz etkilemektedir (Kaya, 2022; Kılıç, 2019; Zayimoğlu Öztürk, Kaya & Durmaz, 2015). Ayrıca ilerleyen teknoloji ile birlikte aile bilgilendirme toplantılarının ve bireysel görüşmelerin azalması, yüz yüze iletişim yerine WhatsApp, Bip vb. sosyal iletişim ağlarının kullanılması çeşitli iletişim sorunlarına sebep olabilmektedir. Ebeveynlerin yaşadıkları sorunun çözüm için öğretmen ya da okul idaresiyle görüşme gerçekleştirmeden CİMER'e şikâyet dilekçesi yazmaları okul-veli çatışmasının artmasına sebebiyet vermektedir. Öğretmen-aile arasındaki iletişimin gelişmesi ve çatışmayı en aza indirmek için; okul öncesi eğitimi tanıtıcı aile eğitimi ve okula uyum programları, ev ziyaretleri, bireysel görüşme saatleri, aile katılım etkinlikleri gibi yüz yüze iletişimin öncelikli olduğu iletişim kaynaklarının belli bir planlama dahilinde kullanılması ayrıca sene başında sınıf kurallarının velilerle birlikte kararlaştırılması, sorumlulukların paylaşılması, mesafenin korunması, öğretmenin kendini doğru açık bir şekilde ifade etmeleri faydalı olacak uygulamalardır.

Sosyal Etkinlikler

MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Md. 83/1; MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Çocuk Kulüpleri Yönergesi Md. 5'e göre personel ve fiziki imkanları yeterli olan okul öncesi eğitim kurumlarında, velilerin istemeleri hâlinde çocukların eğitimlerinin desteklenmesi amacıyla eğitim saatleri dışındaki zamanlarda faaliyet göstermek üzere çocuk kulüpleri kurulabilmektedir (MEB, 2024e). Çocuk kulüplerine çoğunlukla çalışan veliler, çocuklarının tam gün kalabilmesi amacıyla kayıt yaptırmaktadır. Ancak asgari ücretle çalışan, ekonomik durumu olmayan velileri kulüp ücretleri zorlamaktadır. Özellikle birbirine yakın devlet okullarında

açılan çocuk kulüplerindeki ücretlendirme farklılığı, sunulan faaliyetlerin çeşidi ve görevlendirilen öğretmenler veliler tarafından şikâyet konusu olabilmektedir. Ücret farklılığını en çok etkileyen faktör görevlendirilen öğretmenin sigorta durumudur. Kulüplerde planlanan etkinlik çeşitliliğinin sayısı da yine veliden alınacak ücreti etkilemektedir. Her eğitim dönemi değişkenlerin farklılaşması sebebiyle kulüp açmak ve kurs içeriği oluşturmak okul idarelerini zor duruma düşürmektedir. Bu konuda ortak sistemsel bir yapının olması gereklidir. Uygulamadan kaldırılan tam gün eğitim sistemine çalışan velilerin ihtiyacı olduğu açıktır.

Denetim ve Rehberlik

Anayasa'nın 42. maddesinde yer alan "Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetimi ve denetimi altında yapılır", 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 56. maddesinde de "Eğitim-öğretim hizmetinin, bu kanun hükümlerine göre devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Millî Eğitim Bakanlığı sorumludur." hükümleri yer almaktadır. Bu anlayışla, Rehberlik ve Denetim Başkanlığı Bakanlık teşkilatı ile kurum ve kuruluşlarının her türlü faaliyet ve işlemleri ile ilgili olarak rehberlik ve denetim, inceleme ve soruşturma işleri yürütülmektedir. Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberi kriter alınarak rehberlik ve denetim faaliyetleri gerçekleştirilmektedir. Kılavuz yeterince detaylı hazırlanmış olsa da çocuklarla iletişim, öğrenci rehberliği, sınıf hakimiyeti gibi konular kılavuzda bulunmamaktadır (Altunay & Özer, 2021).

Alan dışındaki müfettişlerin okul öncesi eğitimin felsefesini anlayamamaları, yapılan rehberlik ve denetimin etkisini zayıflatmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik ve denetimin daha etkili yapılabilmesi için okul öncesi öğretmenliği alanından mezun ve saha deneyimine sahip müfettişlerin görevlendirilmeleri bu rehberlik ve denetimi daha nitelikli hale getirecektir.

Sonuç

Yaşamın ilk yıllarında çocukların aldığı eğitimin kalitesi, öğretmenin niteliği, ailelerin bilinçli olması, eğitim ortamının elverişli olması gelişmiş toplumların sağlık ve güvenlik kadar önemsedikleri konular arasındadır (AÇEV, 2009). Gelişmişlik düzeyi yüksek ülkeler eğitimin etkinliğini ve verimliliğini artırmak için okul öncesi eğitime fazla kaynak ayırarak bu alana ciddi yatırımlar yapmaktadır. Yapılan çalışmalara göre, okul öncesi dönemde yapılan yatırım politikalarının maliyetinin az, getirisinin ve etkisinin yüksek olduğu görülmektedir. Oysa okul öncesinden sonraki kademelerde yapılacak müdahalelerin maliyetinin yüksek, etkisinin düşük olduğu belirtilmektedir (Carneiro, Heckman & Vytlačil, 2003). Bu yatırımın geri dönüşü olarak da okul öncesi eğitimi almış bireyin yetişkinliğinde eğitim düzeyinin yüksek olması, nitelikli olması ve daha yüksek düzeyde gelire sahip olması sayılabilir (Dünya Bankası, 2013).

Bu çalışma kapsamında Türkiye'de okul öncesi eğitimde; okul öncesi eğitimin mevcut sorunları, uygulama farklılıkları, öğretmen yeterlilikleri, eğitim ortamının kalitesi, eğitime erişim, çalışma şartları, çocukların gelişimsel değerlendirmeleri, eğitim programı, bütçe, sosyal etkinlikler, aile iletişimi, denetim ve rehberlik süreçlerine yönelik sorunlar, eksiklikler ve ihtiyaçlar tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda çözüme yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Öneriler

- Hem dezavantajlı bölgelerde daha fazla okul öncesi eğitim kurumu açılması hem de okul öncesi eğitimin taşınabilir eğitim kapsamına alınmasının erişim sorununa çözüm olacağı düşünülmektedir.
- Okul öncesi eğitim kurumları arasındaki farklılığı ortadan kaldırmak için ortak standartlar geliştirilmelidir. Bunun için, ABD'deki NAEYC (National Association for the Education of Young Children - Ulusal Çocuk Eğitimi Derneği) gibi, ülkenin eğitim bakanlığı rehberliğinde okul öncesi eğitim kurumlarının niteliğini ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin standartlarını belirleyen bağımsız bir kurum oluşturmak iyi bir örnek olabilir.
- Eğitim programlarının sahada uygulanabilirliğini artırmak için programın hazırlanması sürecinde öğretmenlerin fikirlerinin alınması uygulanacak programı sahiplenmelerinde önemli bir rol oynayacaktır.
- Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının felsefesini anlayabilmeleri için farklı yaklaşımlara yönelik bilgi ve beceri düzeylerinin artırılması ayrıca programın tanıtımına yönelik verilecek eğitimlerin atölye ortamlarında uygulamalı olarak verilmesi, sürece olumlu katkı sağlayacaktır.
- Okul öncesi eğitim programının önemli noktalarından biri olan yakınsal gelişim alanına yönelik, öğretmenlerin yapı iskelesi ile ilgili pratiğin artırılması için deneyimsel atölye çalışmaları yapılabilir.
- E-okul sistemi gelişim izleme ve değerlendirme sistemi yeniden düzenlenerek yıllar içerisindeki gelişimin bir bütünlük içerisinde devam etmesinin ve bir sonraki kademede de izlenmesine imkan sağlayacak şekilde revize edilmesinin çocukları tanıma, yönlendirme ve değerlendirme açısından daha faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında katkı payının tespitinin belirlenmesi için komisyonların yıl içerisinde ağustos ve ocak aylarında iki defa toplanarak güncel katkı payı belirleme yoluna gidilmesinin süreçte yaşanan soruna çözüm olabileceği düşünülmektedir.
- Öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde MEB ve YÖK işbirliğinin yeniden gözden geçirilmesi, öğretmen adaylarına eğitim sürecinde daha fazla uygulama yapma fırsatının verilmesi, açık öğretim fakültesi, çocuk gelişimi bölümü alanında okuyan öğretmen adaylarının yeterliliklerinin yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir.
- Okul öncesi öğretmenlerin diğer branşlardan farklı olarak eğitim öğretim faaliyetlerinin yanı sıra her sene yeni çocuk gruplarının okula alıştırılması (okula uyum), çocukların yaşlarının küçük olması sebebiyle risklerden korumak için sürekli çocukların takip edilmesi gibi sorumluluklar, öğretmenlerin mesleki yıpranma payını artmaktadır. Sınıflara ön lisans çocuk gelişimi mezunlarının yardımcı personel olarak verilmesi uyum ve bakım sürecini kolaylaştıracaktır.

- Özel gereksinimli çocukların akranları ile eğitim almaları için okullara yerleştirme süreçlerinde problemler yaşanmaktadır. Yerleştirme işlemleri velilerin okul tercihi ile yapıldığından bazı okullarda kapasitesinin üzerinde yoğunluk oluşabilmektedir. Bu da verilen eğitimin niteliğini düşürmektedir. Rehberlik araştırma merkezleri (RAM) tanı almış çocukların okullara dağılımını yaparken okul idareleri ile istişare sonrasında yönlendirme yapabilir.
- İl, ilçe Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesinde, kurulan veli akademilerinde aile içi iletişim, çocuk ve oyun, davranış problemleri, okula uyum, gelişimin desteklenmesi, bilinçli teknoloji kullanımı gibi konularda daha efektif ve uygulamalı aile eğitim programları verilebilir.
- Çalışan velilere yönelik açılan çocuk kulüpleri Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü kursları ile zenginleştirilebilir. Ayrıca, beceri temelli nitelikli kurslarla çocukların gelişimleri desteklenebilecektir.
- Güncellenen MEB 2024 okul öncesi eğitim programına paralel bir şekilde rehberlik ve denetim kılavuzunun yeniden revize edilmesi gerekmektedir. Eksik noktaların tespiti için sahada çalışan öğretmen, yönetici ve uzmanların görüşünün alınması denetim ve rehberliği daha kullanışlı ve uygulanabilir bir hale getirecektir.

Kriz Durumlarında Okul Öncesi Eğitim: Pandemi ve Deprem Sonrası Risk, Tehdit ve Çözümler

Abdulhamit Karademir

Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi



Giriş

Günümüzde, Türkiye gibi pek çok ülke, pandemi ve doğal afetler gibi olağanüstü durumlarla sıklıkla yüzleşmektedir. Bu tür krizlerin, toplumun her kesimini derinden etkilediği açıktır. Ancak, belki de bu krizlerden en çok etkilenen hassas gruplardan biri, geleceğin teminatı olan çocuklardır, özellikle de okul öncesi eğitim çağındaki çocuklar.

Pandemi ve deprem gibi kriz durumları, okul öncesi eğitim sistemini kökten sarsabilir. Öncelikle, bu tür olaylar nedeniyle eğitim kurumları kapanabilir veya kısıtlı hizmet verebilir, bu da çocukların düzenli eğitimden mahrum kalmasına yol açabilir. Ayrıca, çocuklarını kaybetme veya yakınlarının kaybına tanık olma gibi travmatik deneyimler yaşayan ailelerin sayısı artabilir. Bu da çocuklarda stres, kaygı ve belirsizlik duygularını artırarak öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilir. Bununla birlikte, pandemi ve depremin etkileri sadece eğitim sürecini değil, aynı zamanda eğitim altyapısını da etkileyebilir. Örneğin, depremler binalara hasar verebilir veya onları yıkabilir, bu da okul öncesi eğitim kurumlarının geçici olarak veya kalıcı olarak kapanmasına neden olabilir. Pandemi sürecinde ise teknolojiye erişimdeki zorluklar veya dijital eşitsizlik gibi faktörler, çocukların uzaktan eğitime erişimini kısıtlayabilir.

Bu yazıda, Türkiye’de yaşanan pandemi ve depremin özellikle okul öncesi eğitim üzerindeki derin etkilerini inceleyeceğiz. Bu doğal afetlerin çocukların eğitime ve gelişimine olan etkilerini anlamak, bu zorlu dönemlerde çocukları desteklemek ve eğitim sistemini iyileştirmek adına önemlidir. Ayrıca, bu etkilerle başa çıkma stratejilerini ve çözüm önerilerini tartışarak, gelecekte benzer durumlarla daha iyi başa çıkma yollarını arayacağız.

Eğitim Perspektifinden COVID-19

2020’nin ilk çeyreğinde insanlık, sağlığın ve yaşamın en değerli unsur olduğunu hatırlatan zorlu ve acılı bir dönemden geçti. COVID-19 salgını her düzeyden aileyi ve çocuklarını maalesef birçok yönden olumsuz etkilemiştir. Dünya genelinde olduğu gibi Türkiye’de de erken çocukluk eğitiminden yükseköğretime tüm öğrenciler, hastalığın yayılmasını engellemek için alınan önlemler çerçevesinde başta yüz yüze eğitimden mahrum kalmıştır. Bu duruma hazırlıksız yakalanan aileler ve eğitimciler üzerinde derin etkiler bırakan salgın sürecinde çocukların yaşantıları yeni normalle hastalık arasında sıkışmıştır. Küresel ölçekte virüsün yayılmasıyla birlikte, çeşitli ülkeler kendi ulusal sağlık politikalarına bağlı olarak izolasyon tedbirlerini uygulamaya başlamıştır. Bu tedbirler arasında sosyal mesafe kurallarına uyulması ve bireysel izolasyon gibi evde kalma önlemleri bulunmaktadır. Bu düzenlemeler toplumsal ve bireysel yaşamda önemli değişikliklere sebep olmuş ve toplumun her kesimini farklı düzeylerde etkilemiştir. Türkiye’de ilk vakanın görüldüğü 11 Mart 2020 tarihinden bir gün sonra Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından tüm eğitim kurumlarının 30 Mart’a kadar yüz yüze eğitime ara verildiği resmî açıklamayla tüm ülkeye ilan edilmiştir. Gelişmeleri yakından takip eden küçük yaşta çocuğu olan ebeveynlerin yakın zamanda açılmasını

beklediği okullar, vaka sayılarının artarken tedavinin bulunamaması ve dünya genelindeki olumsuz örneklerin etkisiyle bir türlü açılmamıştır. 9 Nisan 2020 tarihi itibarıyla dünyadaki çoğu ülkede; okul öncesinden liseye kadar her düzeyde kayıtlı öğrencilerin %90'ından fazlası, okulların kapanmasından etkilenmiştir (UNESCO, 2020a). Bu sarsıcı tablo bizlere salgının eğitimi ne kadar derinden etkilediğini göstermektedir.

Türkiye'de belirli eğitim kademeleri için oluşturulan uzaktan eğitim müfredatları, öğretmenlere ek görevler ve talimatlar verirken, ebeveynlerden bu talimatları uygulamaları beklenmiştir. 1 Haziran 2020'de resmî okul öncesi eğitim kurumlarına faaliyetlerine başlama izni verilmiştir. Bu dönemde yalnızca okul öncesi öğrencileri, 1 Haziran-19 Haziran 2020 tarihleri arasında kısa süreliğine yüz yüze eğitime dönebilmiştir. 31 Ağustos 2020'de, tüm sınıf düzeylerinde uzaktan eğitim uygulanarak yeni eğitim-öğretim yılı başlamıştır. 21 Eylül 2020'de ise okul öncesi ve 1. sınıflar yüz yüze eğitime başlamıştır. Bu dönüş, yeni normal eğitim koşullarında haftalık olarak düzenlenmiştir. İlkokul 2, 3, 4. sınıflar, ortaokul 8. sınıflar ile yükseköğretim kurumları sınavına girecek lise son sınıflar 12 Ekim 2020'de haftada 2 gün yüz yüze eğitime başlamıştır. Köy okullarında ise tüm kademelerde yüz yüze eğitime geçiş 12 Ekim 2020'de gerçekleşmiştir. Ancak, ara tatil ve sömestir tatili öncesinde tüm kademeler ve bölgelerde yüz yüze eğitime ara verilerek uzaktan eğitime geçilmiştir (MEB, 2020).

COVID-19 salgını nedeniyle okulların kapatıldığı dönemde öğrenmeyi devam ettirme amacıyla alınan önlemler, ülkeden ülkeye değişiklik göstermiştir. Bazı ülkeler, video dersler aracılığıyla kaydedilmiş dersleri internet veya televizyon üzerinden sunarken, diğerleri mevcut uzaktan eğitim altyapılarını tercih etmiştir. Ayrıca, öğretmenler çeşitli platformlarda sanal sınıflar oluşturarak öğrencilerle etkileşimli dersler işlemiştir. Öğretmenlerin öğrencilerle iletişimini sürdürebilmesi için iletişim kanalları oluşturulmuş ve bu kanallarda ders anlatım videoları paylaşıp, ödevler ve projeler verilerek öğrencilerin takibi sağlanmıştır. Çeşitli platformlardaki öğrenme kaynakları ise öğrencilere ücretsiz olarak sunulmuştur, bu kaynaklar arasında ders anlatımları, animasyonlar, etkileşimler, sınavlar ve çeşitli ölçüm araçları yer almıştır. COVID-19 salgınının insanlığa dayattığı öğretim biçimi yüz yüze eğitim yerine uzaktan öğretim ve evde eğitimin bir karışımı haline dönüşmüştür (Wrase, 2020). Ancak eğitim kurumlarının yalnızca öğrencilere eğitim materyalleri sağlamada değil, aynı zamanda öğretmenler ve akranlarla doğrudan etkileşimde bulunma veya yüz yüze psikolojik danışmanlık alma fırsatı sunmada da kritik bir role sahip olduğu maalesef unutulmuştur (Karademir, 2021).

Yapılan düzenlemeler incelendiğinde erken çocukluk dönemi için Ekim 2020'de yani yaklaşık 8 ay sonra ancak uzaktan eğitim için düzenli program yayınlanabildiği görülmektedir. Dolayısıyla bu yaş grubu eğitim-öğretim paydaşlarından ne ebeveynler ne çocuklar ne de öğretmenler anormal değişikliklerin dayattığı başta kaygı ve belirsizlik olmak üzere; sosyal izolasyona bağlı psikolojik yıpranmalar, ebeveynlerin ekonomik kayıplarına bağlı kaygıları, öğretmenlerin alışılmadık bir sisteme karşı yaşadıkları adaptasyon zorlukları ve dijital eşitsizliklerin getirdiği uzaktan eğitimden yararlanamama gibi zorlukların üstesinden gelememiştir. Özellikle aileler, birçok ülkede olduğu gibi COVID-19 salgının ekonomik ve sosyal etkileriyle başa çıkma konusunda farklı koşullarda mücadele etmek zorunda kalmıştır (Wang vd., 2020).

COVID-19 Salgınının Erken Çocukluk Eğitime Etkileri

Erken çocukluk dönemi içerisinde ele alınan ve okul öncesi eğitimden faydalanan 3-6 yaş aralığındaki çocukları özellikle sosyal ve psikolojik açıdan etkileyen COVID-19 salgını, çocukların yaşamlarında birçok yeni deneyime yol açmıştır. Araştırmalar incelendiğinde; bu dönem çocuklarının, COVID-19 salgını sürecinde yaşamlarında oluşan değişimler ve karşılaştıkları sorunların temelinde beş temaya ayrıldığı görülmektedir. Bunlar: (1) Psikolojik etkiler, (2) iletişim becerilerine dair etkiler, (3) oyun oynama alışkanlıklarına dair etkiler, (4) beslenme alışkanlıklarına dair etkiler ve (5) salgın sonrası etkilerdir.

Salgın sürecinde, okul öncesi çocuklar ve ailelerinin yaşadığı kaygı, korku ve panik durumunu anlatan bir konu psikolojik etkilerdir. Ailelerin hastalıktan endişe duyması, çocukları üzerinde büyük bir etki bırakmıştır. Araştırmalar, ailelerin bu korkular nedeniyle çocuklarını fazladan kısıtladığını ve bu durumun çocukların kaygı, korku ve panik duygularını artırdığını göstermektedir. COVID-19 salgınıyla birlikte getirilen maske, mesafe ve hijyen kuralları, okul öncesi çocukların yaşamlarında yeni ve zorlayıcı bir sürece neden olmuştur. Okulların uzun süre kapalı kalmasının ardından açılmasıyla, çocuklar sosyal ortamlarda ve okulda bu kurallara uymak zorunda kalmıştır. Bu durum, onların arkadaşlık ilişkilerini ve sosyal uyum süreçlerini etkilemiştir. Sosyal hayatlarının kısıtlanması ve yeni kurallara uyum sağlama zorunluluğu; çocukların kaygı, korku ve panik duygularını artırmıştır.

Salgın süreci çocuklarda endişe, korku, saldırgan/öfkeli davranışlar, aşırı hareketlilik, kardeşi kıskanma ve ebeveyne bağımlılık gibi davranışlara sebep olmuştur.

İletişim becerilerine dair etkiler konusunda, salgın sürecindeki kısıtlamalar çocukların sosyalleşme davranışlarını ve sosyal ilişkilerini değiştirmiştir. Sosyal ortamlardan uzak kalmak ve okulda maske kullanmak, çocukların gelişim süreçlerini olumsuz etkilemiştir. Salgın kurallarına uyum sağlama konusunda, okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal yaşamlarında değişiklikler yaşandığı ve uyum süreçlerinin etkilendiği gözlemlenmiştir. Örneğin, maske kullanımı, çocukların öğretmenleriyle

iletişimini zorlaştırmış ve öğretmen-çocuk iletişim sorunlarına yol açmıştır. Bu iletişim sorunları, çocukların yaşlılarıyla ilişki kurma yeteneklerini de etkilemiştir. Fiziksel temasın sınırlandırılması, çocukların gelişim basamaklarında ihtiyaç duydukları teması engellemiş, akranlarıyla oyunlarını oldukça kısıtlamıştır. Bazı Salgın sürecinde çocuklarda endişe, korku, saldırgan/öfkeli davranışlar, aşırı hareketlilik, kardeşi kıskanma ve ebeveyne bağımlılık gibi davranışların ortaya çıktığını belirtmektedir (Tarkoçin vd., 2020).

COVID-19 salgınının çocukların yaşamlarındaki bir diğer etkisi oyun alışkanlıklarını değiştirmiştir. Karantinalar, sokağa çıkma kısıtlamaları ve hastalık korkusu nedeniyle çocuklar salgın döneminde park ve oyun alanlarından yeterince faydalanamamışlardır. Bu durum, okul öncesi çocukların teknoloji kullanımının artmasına ve sosyal etkileşimlerinde değişikliklere yol açmıştır. Salgın sürecinde çocukların sosyal ortam ve akran etkileşiminden uzak kalması, onları dijital dünyaya daha çok yönlendirmiştir. Bu, çocukların evde daha fazla zaman geçirmesiyle birlikte zaman-mekân algısında değişikliklere ve ideal teknoloji kullanım süresinin belirsizliğine neden olabilir. Ancak, ekran bağımlılığı ve ekran sürelerindeki artış gerçektir. Teknolojik cihazların kullanımı, okul öncesi çocukların oyun ve oyuncığa bakış açılarını da değiştirmiştir. Araştırmalar, izolasyon döneminin

çocukların oyun oynamaya olan eğilimlerini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Çocuklar artık dış mekânlarda oynamak istemeyebilir ve evde dijital oyunları tercih edebilirler.

COVID-19 salgını, okul öncesi çocukların beslenme alışkanlıklarında da değişikliklere neden olmuştur. Karbonhidrat ve hazır yemek tüketiminin arttığı gözlemlenmiştir. Sağlıklı beslenme alışkanlıklarının kazandırılması, eğitim sistemi ve ailelerin önem vermesi gereken bir konudur. Salgın öncesi dönemde var olan sağlıksız beslenme eğilimi, bu tür gıdalara erişimin kolaylaşmasıyla artmıştır.

COVID-19 salgınının çocuklar üzerindeki uzun vadeli etkilerinin devam ettiği düşünülmektedir. Salgın döneminde teknolojik araçlar, çocukları olumsuz etkilemiştir. Salgın sonrası dönemde, okul öncesi çocuklarda bu konuda bağımlılık davranışları gibi bazı sorunlar gözlemlenmiştir. So-kağa çıkma kısıtlamaları, çocukları fiziksel ve keşif süreçlerinde etkilemiş ve onları dijital dünyaya çekmiştir. Okul öncesi çocukların sosyal, fiziksel, bilişsel ve dil gelişimleri üzerinde bu izlerin görüldüğü söylenebilir.

Deprem

Ülkemiz doğal koşulları bakımından birçok afetin yaşanabileceği bir bölgede bulunmaktadır. Dünya genelinde en yaygın ve yıkıcı doğal felaketlerden biri olan deprem, bireysel ve kurumsal düzeyde toplumsal yapı üzerinde derin etkiler bırakmaktadır. Türkiye'nin deprem riski yüksek bir ülke olmasının nedeni, birçok aktif fay hattının kesişim noktasında bulunmasıdır. Kuzey Anadolu Fay Hattı, Doğu Anadolu Fay Hattı ve Güney Anadolu Fay Hattı gibi önemli fay hatları, ülkedeki deprem aktivitesini belirlemektedir. Tarih boyunca Türkiye birçok büyük deprem yaşamıştır. Özellikle 20. yüzyılda yaşanan İzmit (1999) ve Van (2011) depremleri gibi olaylar, ülkedeki deprem riskinin ciddiyetini göstermiştir.

Bu yazıda, Türkiye'de 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş Pazarcık merkezli saat 04.17'de meydana gelen ve 11 ili etkileyen 7,7 büyüklüğündeki ilk deprem ile bunu takip eden Elbistan merkezli 7,6 büyüklüğündeki ikinci depremin, okul öncesi eğitim üzerindeki etkileri ve tehditleri ele alınacaktır.

Depremin Erken Çocukluk Eğitimine Etkileri

Depremler nedeniyle birçok okul yıkıldı veya hasar aldı. Yapılan son değerlendirmelere göre, deprem bölgesinde 936 okul, depremler nedeniyle kullanılamaz hâle gelirken bu sayı derslik için 11 bin 738'dir (MEB, 2023a). Depremin ardından 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ikinci dönemi Türkiye genelinde ertelenmiş ve ara tatil iki hafta uzatılmıştır. Deprem bölgesi dışında kalan 70 ilde eğitim-öğretim 20 Şubat 2023 tarihinde başlamıştır. Depremden etkilenen 11 ilde ise eğitim-öğretim süreci, ilçelerin etkilenme durumlarına göre kademeli olarak başlatılmıştır. Depremin olumsuz etkisi öğretmenleri de doğrudan etkilemiştir. MEB tarafından depremde vefat eden öğretmen sayısı 960 olarak açıklanmış, okul öncesi öğretmenlerinin de dâhil olduğu 3.995 öğretmen tayin hakkını kullanarak il değiştirmiştir (MEB, 2023b).

Adıyaman, Malatya, Kahramanmaraş ve Hatay gibi en çok etkilenen illerde eğitim-öğretim süreci, 27 Mart 2023 itibarıyla kademeli olarak başlatılmıştır. Eğitim süreçlerinin ilçelerdeki durumları valilik kararlarıyla belirlenerek nisan ayı sonuna kadar tüm ilçelerde eğitime başlanması hedef-

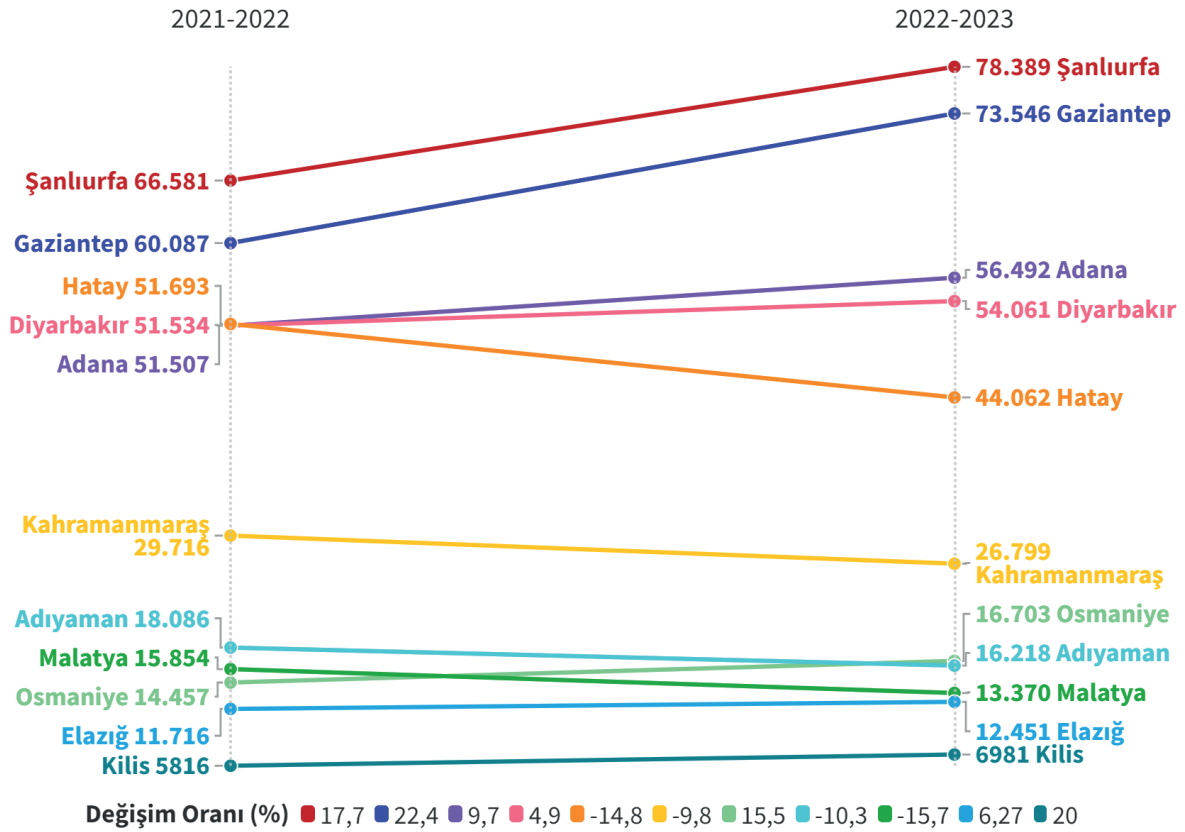
lenmiştir. Ara tatilin ardından ise 24 Nisan 2023 tarihinde 81 ilin tüm ilçelerinde eğitim-öğretim başlamıştır. MEB, 10 Şubat 2023 tarihinde açıkladığı Deprem Sonrası Psikolojik Destek Eylem Planı'nı uygulamaya devam etmiştir. Depremden etkilenen illerde kurulan psikososyal destek çadırlarında, okul öncesi öğretmenleri ve rehber öğretmenler tarafından 1 milyon 419 bin 570 kişiye psikososyal destek hizmeti verilmiştir (MEB, 2023b).

UNICEF; depremde etkilenen çocuk, ergen ve ailelere destek olmak için “Birliktelik” merkezleri oluşturmuştur (UNICEF, 2023). Bu merkezlerde toplam 45 çocuk ve aile destek alanı bulunmaktadır. 24 Nisan 2023 tarihli verilere göre deprem bölgesinde bulunan 4 bin 742 eğitim noktasından 403'ü anasınıfı olarak hizmet vermektedir. Bölgede erken çocukluk eğitimi alanında faaliyet gösteren kurumlar, nitelikli bakım ve eğitim hizmetlerine olan ihtiyacın devam ettiğini belirtmektedirler. Bu dönemde ülke tam bir seferberlik halinde yaraları sarmaya çalışmış, Türkiye'nin uzak yakın tüm illerinden, kamu kurum ve kuruluşlarından destekler bölge illerine ulaştırılmıştır. Örneğin Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi (ÇABA-ÇAM), Kahramanmaraş ve Adıyaman'da faaliyet göstermiştir. Bu merkezlerde gönüllü öğretmenler ve öğretmen adayları görev yapmış, ayrıca bakım verenlere destek seminerleri düzenlenmiştir. Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), depremde etkilenen bölgelerde çocuk oyun odası, oyuncak ve kitap kütüphanesi, yetişkin ve teknoloji sınıfı gibi farklı bölümlerden oluşan aile, çocuk ve kadın merkezleri kurarak destek sunmaktadır. Projeye bir yılda 4 bin 500 çocuk ve ebeveyn ile 2 bin 500 genç kadına ulaşılması hedefleniyor (AÇEV, 2023). Bu merkezlerde ebeveynlere ve çocuklara yönelik programlar uygulanmaya devam etmektedir. İstanbul Büyükşehir Belediyesi, deprem bölgesinde 3-6 yaş aralığındaki çocuklara yönelik kreş hizmetleri sunmaktadır. Hatay'da HOP (Hayal Gücü Oyun Parkı) projesiyle çadırlar kentlerde ve kırsalda yaşayan çocuklar için oyun alanları oluşturulmuştur. Okul öncesi eğitim zorunlu olmadığından, bölgede yaşayan veya göç eden çocukların eğitimine yönelik destekleyici müdahale programlarına ihtiyaç duyulmuştur.

Erken çocukluk döneminde, çocuklar için güvenli bir ortamın yanı sıra gelişimlerini destekleyen bir çevrenin büyük önem arz ettiği bilinmektedir. Afetler sonrasında, sağlık, eğitim ve sosyal hizmetler gibi temel ihtiyaçların karşılanması sektöre uğrayabilir, bu da çocukların güçlü bir destekleyici çevreye olan ihtiyacını artırır (UNICEF, 2023). Ancak, afetler sonrası bakım verenlerin kapasitesinde azalma yaşanabilir ve çocuklar risk altında kalabilir. Nitelikli erken çocukluk eğitimi programları, kriz dönemlerinde koruma ve psikososyal destek sağlamak için önemli bir rol oynayabilir ve diğer hizmetlere erişim noktaları olarak işlev görebilir. Deprem sonrası, okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması nedeniyle, afetten etkilenen bölgelerdeki çocukların eğitim durumu ve ihtiyaçları hakkında yeterli bilgiye ulaşılamamaktadır. Bu durumda, bölgedeki çocukların eğitime erişimi konusunda belirsizlikler ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, depremde hayatını kaybeden veya göç eden çocukların sayısı bilinmediğinden, hangi çocukların hangi sebeplerle eğitime erişemediği konusunda net bir tablo çizilememektedir.

Özellikle Malatya, Hatay, Adıyaman ve Kahramanmaraş gibi illerde öğrenci sayısında yaşanan düşüşler dikkat çekicidir (Bkz. Şekil 1). Bu düşüşün nedenleri arasında ölümler, göçler ve kayıt yapılmaması gibi etkenlerin etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu bilgiler, yeniden yapılanma sürecinde erken çocukluk eğitimi planlaması açısından önemlidir (MEB, 2023).

Depremler sonrasında, okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması nedeniyle, afetten etkilenen bölgelerdeki çocukların eğitim durumu ve ihtiyaçları hakkında yeterli bilgiye ulaşılamamaktadır.



Şekil 7. Depremden Etkilenen İllerde Okul Öncesi Eğitime Kayıtlı Öğrenci Sayısındaki Değişimler

Kaynak: MEB, 2023c

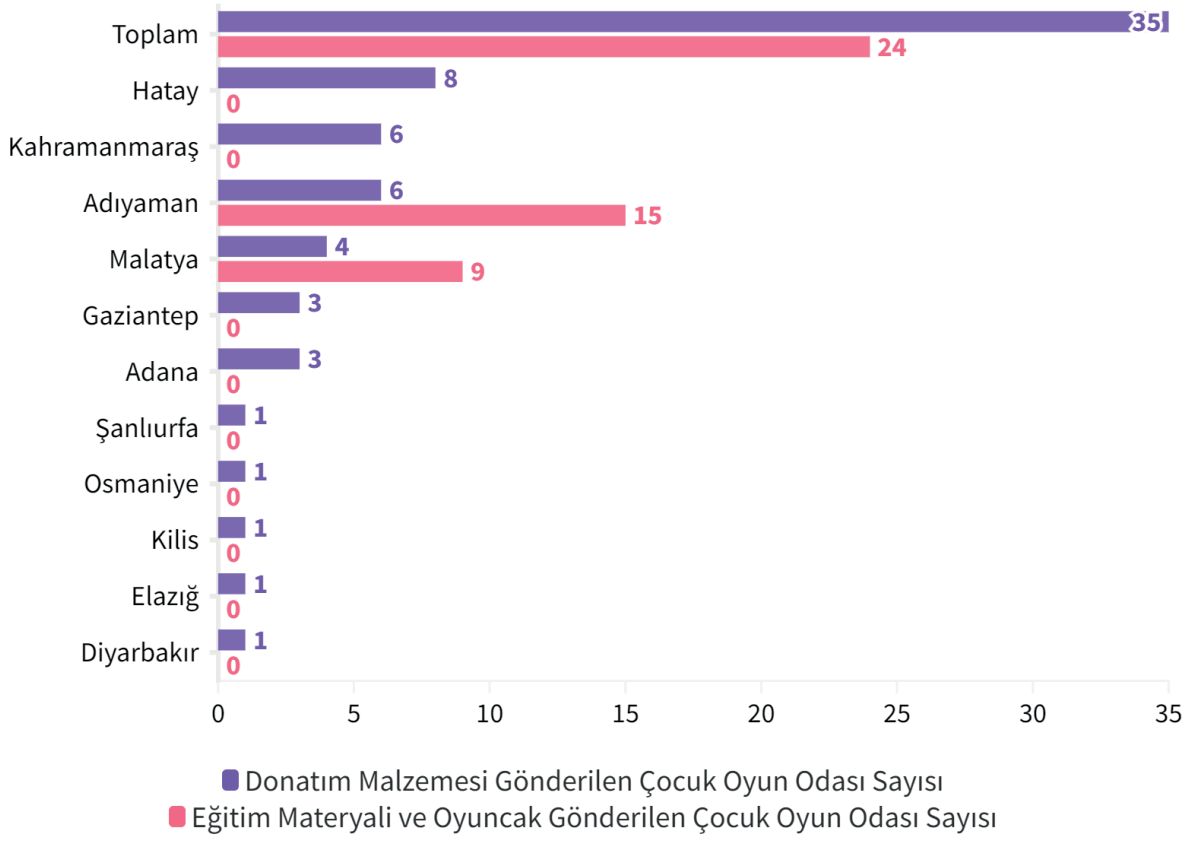
Deprem bölgesinde, ilk aşamada 396 okul öncesi eğitim çadırı kurulmuştur (Özer, 2023). Çadırların büyük bir kısmının halen ihtiyaç duyulan alanlarda faaliyetlerine devam ettiği bilinmektedir. Ancak, yeni eğitim döneminde okulların açılması ve öğretmen atamaları yapılması çocukların okula fiziksel olarak erişimini sağlamamaktadır. Sahada faaliyet gösteren sivil toplum örgütleri, nitelikli ve kapsayıcı erken çocukluk eğitimi hizmetlerine olan ihtiyacın devam ettiğine işaret etmektedir. Özellikle Adıyaman'da, birçok öğrencinin servis desteği alamadığı için okula gidemediği belirtilmektedir (Hayata Destek, 2023). Bu nedenle, konteyner kentler ve kalıcı yerleşim yerlerinde anaokulu ihtiyacı olduğu vurgulanmaktadır.

Deprem bölgesindeki çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına erişimi, çocuk koruma açısından önemlidir. Nitelikli erken çocukluk eğitimi programları, çocukların eğitim hakkının yanı sıra diğer haklarının da korunmasına imkan tanır. Beslenme, özellikle afet koşullarında yaşayan çocuklar için hayati önem taşır (UNICEF, 2023). Çocuklar için nitelikli ve güvenli eğitim ortamları sadece akademik başarılarla sınırlı kalmamalı, aynı zamanda çeşitli risklere karşı korunarak sağlık ve refahlarını desteklemelidir (Save the Children vd., 2023). Depremi eğitim sürecini aksatması, çocukların izlenmesini zorlaştırarak onları ihmal, istismar ve çocuk işçiliği gibi tehlikelere karşı daha savunmasız

Depremi eğitim sürecini aksatması, çocukların izlenmesini zorlaştırarak onları ihmal, istismar ve çocuk işçiliği gibi tehlikelere karşı daha savunmasız hâle getirmiştir.

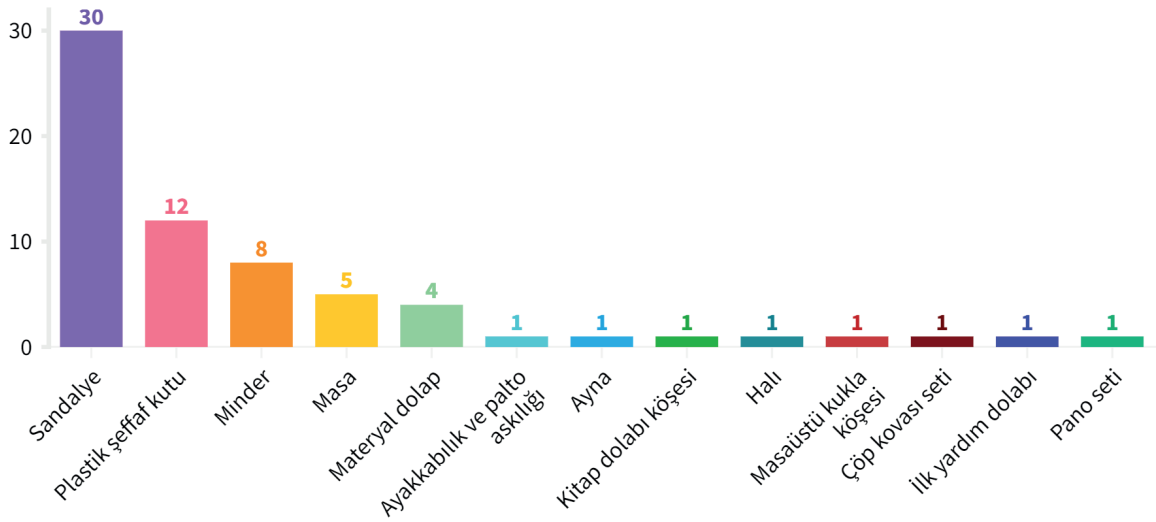
hâle getirmiştir. Geçici barınma alanlarında yaşanabilecek olası sorunları önlemek ve tüm çocukların refahlarını desteklemek için bu alanlarda çocuk hakları ihlallerine ilişkin raporlama ve izleme mekanizmalarının oluşturulması gereklidir (OCHA, 2023). Deprem başlangıcından itibaren MEB ve Sivil Toplum Kuruluşları (STK), çeşitli Psikososyal Destek (PD) hizmetleri sunmaktadır. Bu hizmetlerin içeriği ve sağlayıcıların yeterliliği titizlikle incelenmeli, etki değerlendirmesi yapılmalı ve sunulan hizmetler bu değerlendirmelere göre güncellenmeli veya başarılı örnekler yaygınlaştırılmalıdır (OECD, 2023b). Geçici barınma alanlarında yürütülen çalışmaların çoğunun 3-12 yaş arası çocukları hedeflediği ve gençlere yönelik faaliyetlerin sınırlı olduğu gözlemlenmektedir. Deprem bölgesindeki okul öncesi eğitim kurumlarına yapılan MEB kaynaklı faaliyetlere bakıldığında;

- Çadırkent/konteyner ve depremzedelerin konakladığı kamu kurumlarında ana sınıfları kurulmuş; bu çadırlara eğitim materyali, donatım ve kırtasiye malzemeleri ile hikâye setleri gönderilerek eğitim-öğretim faaliyetlerine başlanmıştır.
- Depremden etkilenen ve ailesi çadır kent/konteyner veya kamu kurumlarında konaklayan 12.000 çocuğa içerisinde 53 farklı eğitim materyali içeren “Benim Oyun Sandığım” materyal seti dağıtılmıştır.
- Benzer şekilde depremde etkilenen çocukların ihtiyaçları göz önünde bulundurularak çeşitli oyuncak, kırtasiye, öz bakım ve sağlık bilgisi materyalleri içeren 2.400 adet sırt çantası dağıtılmıştır.
- Depremden etkilenen 11 ilde 435.000 depremzede vatandaşımızın ücretsiz beslenme desteğinden faydalanması sağlanmıştır.
- 2023-2024 eğitim öğretim yılında deprem felaketinden etkilenen illerde resmî kurumlarda okul öncesi eğitimine devam eden çocuklara bir öğün ücretsiz beslenme desteği verilmeye devam edilmiştir.
- Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği geçici madde-3’te yer alan “6/2/2023 tarihli Kahramanmaraş merkezli depremde etkilenen 11 ilde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında, 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında katkı payı alınmaz” ibaresi gereği deprem felaketinden etkilenen illerdeki resmî okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ailelerinden katkı payı alınmamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2024).
- Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite ve Erişimin Artırılması Projesi kapsamında depremde zarar görüp başka illere nakil olan öğrenciler ve depremde etkilenen illerdeki öğrencilerin kul lanımı için toplam 870 adet gezici öğretmen setinin; Adıyaman, Hatay, Kahramanmaraş, Kilis ve Osmaniye illerinde görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerine ulaştırılması planlanmış ve ardından bu öğretmenlere oyun yoluyla öğrenme eğitimleri verilmiştir (MEB, 2024).
- MEB-UNICEF İş Birliği Programı 2023-2024 Çalışma Planı çerçevesinde yer alan “Erken Çocukluk Eğitimine Erişim ve Erken Çocukluk Eğitiminin Kalitesi” etkinliği çerçevesinde Bakanlığımız ile UNICEF arasında işbirliği çalışmaları yürütülmektedir. Bu kapsamda depremde etkilenen 11 ilde bulunan halk eğitimi merkezlerinde bulunan 35 çocuk oyun odasının masa, sandalye, dolap, kitap seti, mobilya vb. olmak üzere set halinde donatımı sağlanmıştır. Ayrıca Adıyaman iline 15 set, Malatya iline 9 set eğitim materyali ve oyuncak dağıtımı 2023 Aralık ayı itibarıyla tamamlanmıştır.



Şekil 8. Donatım Malzemesi ve Eğitim Materyali ve Oyuncak Gönderilen Çocuk Oyun Odalarının İl Bazında Dağılımı

Kaynak: MEB, 2024a



Şekil 9. Donatım Malzemelerine İlişkin Veri

Kaynak: MEB, 2024a

Tablo 5. Eğitim Materyali ve Oyuncak Listesi

Materyal	Miktar	Materyal	Miktar
Müzik Aletleri	1	Çocuk Bahçe Araçları Seti	2
El Kuklaları	1	Büyüteçli Gözlem Seti	2
Parmak Kuklaları	1	Ölçekli Sıvı Ölçüm Seti	1
Oyuncak Bebek	1	Plastik Hayvanlar Seti	1
Organ Önlüğü	1	Matematik Oyun Seti	1
Doktor Seti	1	Hulahop	1
Tamir Seti	1	Denge Tahtası	1
Veteriner Seti	1	Atlama İpi	3
Kesme Tahtalı Sebze-Meyve Seti	1	Pilates Topu	1
Çay Seti ve Tencere Seti	1	Mezura	3
Duvar Termometresi	1	Oyuncak Araba	1
Boy Ölçer	1	Tahta Bloklar	1
Görsel Zamanlayıcı	1	Ahşap Tahta Bloklar	1
Pusula	1	Büyük Boy Lego Seti	1
Kase ve Aktarma Kabı Seti	1	Ahşap Tuğla Seti	1
At Nalı Mıknatıs	2	Kaktüs Geçmeli Bloklar	1
Büyüteç	3	İpe Dizme Oyunu	1
Yer Küre	1	Ahşap Yapboz	1
Takvim Panosu	1	Ahşap Muftak Köşesi	1

Kaynak: MEB, 2024a

Sonuç

Gelecekte olası salgın hastalıklara karşı toplumun savunmasız bireyleri olan okul öncesi dönem çocuklarının yaşayabileceği olumsuzlukların göz önünde bulundurulması hayati önem taşımaktadır. Salgın dönemlerinde çocuklar, kaygı, korku ve panik gibi duygularla mücadele etmek zorunda kalabilirler. Bu durum, çocukların normal yaşamlarını sürdürmelerini ve eğitimlerine devam etmelerini engelleyebilir. Bu nedenle, ebeveynlere ve çocuklara psikososyal destek sağlanması gerekmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında psikolog ve sosyolog gibi uzmanların bulundurulması, çocukların ve ailelerinin bu tür zor zamanlarda daha iyi desteklenmelerine yardımcı olabilir.

Beslenme alışkanlıklarındaki olumsuz değişimler de salgın sürecinde endişe verici bir durumdur. Salgın dönemlerinde sağlıklı beslenme alışkanlıklarını korumak ve teşvik etmek için ulusal düzeyde kampanyalar düzenlenmeli ve sağlıklı beslenmeyi teşvik eden politikalar geliştirilmelidir. Çocuklara ve ailelere sağlıklı beslenmenin önemi konusunda bilgi vermek ve bu konuda farkındalık oluşturmak son derece önemlidir.

COVID-19 salgını sürecinde teknoloji kullanımının artması ve buna bağlı olarak teknoloji bağımlılığının artması da endişe vericidir. Çocukların dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmesi ve teknolojiyi doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmesi için eğitimler düzenlenmelidir. Ancak, bu eğitimlerin çocukların yaşlarına, statülerine ve mesleklerine uygun şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca, devletler arası işbirliği ile belirlenmiş politikalar doğrultusunda çocukların dijital araçları güvenli ve sağlıklı bir şekilde kullanmaları teşvik edilmelidir.

Son olarak, çocukların fiziksel aktivitelerinin teşvik edilmesi ve doğal ortamlarda oyun oynamalarının sağlanması da son derece önemlidir. Geleneksel hareketli oyunları destekleyen politikalar geliştirilmeli ve çocukların yeşil alanlara ve güvenli oyun alanlarına erişimleri artırılmalıdır. Ayrıca, kentleşme politikalarının gözden geçirilmesi ve kentlerde yaşayan insanların sağlıklı yaşam tarzlarını sürdürebilmelerini sağlayacak düzenlemeler yapılması da gerekmektedir. Bu önlemler, okul öncesi dönem çocuklarının sağlıklı bir şekilde büyümelerine ve gelişmelerine yardımcı olacaktır.

Sahada çalışan STK'lar ve kamu kurumu çalışanları ile gönüllülerin çocuk güvenliği ve psikososyal destek konusunda eğitilmesi önemlidir. Sahada gönüllü olarak hizmet verenlerin kısa süreli görev alması, çocukların aldıkları desteğin kesintiye uğramasına ve eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesine engel olabilir (TÜİK, 2023). Özellikle, çocuklarla ve öğretmenlerle bire bir ilişki kurulan özel eğitim programlarında, kısa süreli gönüllülük programlarının zorlukları göz ardı edilmemelidir. Özel eğitim alanında daha uzun süreli ve devamlı görevlendirmeler gerekmektedir. Afet sonrası 23.911 okul öncesi öğretmenin de aralarında bulunduğu toplamda 148.179 öğretmene çevrimiçi psikososyal destek becerilerinin geliştirilmesi çalışmaları yürütülmüştür (MEB, 2024d). Eğitim faaliyetlerinin normal seviyeye dönmesi için öğretmenlere bu tür desteklerin devamı sağlanmalıdır. Depremi etkisiyle öğretmenlerin ciddi barınma sorunlarıyla karşı karşıya kaldıkları bilinmektedir. Birçok öğretmen evini kaybetmiş ve artan kira maliyetleriyle halen mücadele etmektedir. Barınma sorunları nedeniyle öğretmenler ailelerinden uzak çadır ve konteyner alanlarında yaşamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin psikolojik olarak desteklenmesi ve barınma ihtiyaçlarının karşılanması öncelikli olmalıdır.

Depremlerle birlikte kırsal alanda nüfus artışı ve dolayısıyla köy okullarındaki öğrenci sayısında önemli bir artış yaşandığı bilinmektedir (Pala, 2023). Bu artışın hangi bölgelerde ve okullarda meydana geldiği yakından takip edilmeli ve okulların öğretmen ve altyapı kapasiteleri buna göre düzenlenmelidir. Özellikle köylerde nüfus artışına yönelik araştırmalar yapılması, gerekli köy okullarına yeni öğretmen ataması yapılması, taşınabilir eğitimle eğitimin sürdüğü köylere ise yeni servis araçlarının sağlanması kırsalda yaşayan çocukların eğitime devamı için hayati durumdadır. Bunun yanı sıra kırsal alanlarda az öğrencili okullarda okuyan çocuklar için gezici psikolojik danışman ve rehberin planlı ve sürdürülebilir bir şekilde görevlendirilmesi ve destek hizmetleri sunulması da atılması gereken adımlardan bazılarıdır. Alanda çalışan kamu kurumları ve STK'lar arasındaki koordinasyon mekanizmaları güçlendirilmelidir. Kurumlar arasındaki artan koordinasyon, daha fazla faydalanıcıya daha etkili ve sürdürülebilir bir hizmet sunumuna katkı sağlayacaktır. Çocuk alanında faaliyet gösteren kurumlar ve yürütülen müdahale programları, sosyal politika, eğitim, sağlık ve çevre gibi farklı alanları kapsayacak şekilde çok disiplinli bir yapıda olmalıdır. Kamu idaresi tarafından toplanan verilerin ve sahadaki çalışmalara yönelik izleme ve değerlendirme çalışmalarının açık bir şekilde paylaşılması, sahadaki eksikliklerin giderilmesine ve kamu kurumları ile STK'lar arasındaki işbirliğine katkı sağlayacaktır. Yaşadığımız çağda krizlerin artmasıyla birlikte,

iklim ve biyolojik çeşitlilik krizlerinin de hayatı nasıl etkileyeceğine dair öngörü çalışmaları yapılmalı ve alınacak önlemler belirlenmelidir. Krizlerden en çok etkilenen gruplardan olan çocukların korunması ve desteklenmesine yönelik kısa, orta ve uzun vadeli planlar oluşturulmalı; hak temelli, ulusal ve bölgesel çocuk koruma politikaları geliştirilmelidir. Bu planlar, bir sonraki krizde dirençci artırarak krizlere hazırlıklı olmayı sağlayacaktır. Eğitim sisteminin, krizlerle büyüyen çocukları krizlere hazırlama ve onları güçlendirme misyonu kritik önem taşımaktadır. Kriz dönemlerinde, çocuğun bütünsel gelişimini ve iyilik hâlini önceliklendiren, onarıcı, iyileştirici, koruyucu ve önleyici işlevleri yerine getirebilen okullara ihtiyaç vardır. Çoklu ve sürekli krizlerle başa çıkmak için, çocuğun iyilik hâlini merkeze alan kapsamlı, özgün, uzun vadeli ve çok disiplinli eğitim politikalarının oluşturulması gerekmektedir. Bu bağlamda, bölgesel siyasi, çevresel ve sosyal faktörlerin, sivil toplumun, yerel bilginin ve deneyimin, bilimselliğin göz önünde bulundurulduğu, özelleştirilmiş stratejilerin geliştirilmesi kaçınılmazdır.

Öneriler

- Psikososyal Destek: Okul öncesi çocuklar ve aileleri için kriz dönemlerinde psikososyal destek sağlanmalıdır.
- Eğitim Kurumlarında Uzman Desteği: Kriz dönemlerinde okul öncesi eğitim kurumlarında psikolog ve sosyolog gibi uzmanların bulundurulmalı.
- Sağlıklı Beslenme Alışkanlıklarına Teşvik: Salgın dönemlerinde sağlıklı beslenme alışkanlıklarını korumak ve teşvik etmek için kampanyalar düzenlenmelidir.
- Dijital Okuryazarlık Eğitimleri: Çocukların dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek için eğitimler düzenlenmeli.
- Fiziksel Aktivitelere Teşvik: Kriz dönemlerinde çocukların fiziksel aktivitelerinin teşvik edilmesi ve doğal ortamlarda oyun oynamaları sağlanmalıdır.
- Kentleşme Politikalarının Gözden Geçirilmesi: Kentlerde yaşayan insanların sağlıklı yaşam tarzlarını sürdürebilmelerini sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır.
- Afet Sonrası Çocuk Güvenliği ve Eğitim Erişimi: Afet sonrası çocukların güvenliğinin ve eğitim erişiminin sağlanması için özel programlar geliştirilmelidir.
- Eğitimde Çok Disiplinli Yaklaşımların Benimsenmesi: Eğitimde, sağlık, sosyal hizmetler ve çevre gibi farklı alanları kapsayacak şekilde çok disiplinli yaklaşımlar benimsenmelidir.
- STK'lar ve Kamu Kurumları Arasında Koordinasyonun Artırılması: Çocuklar için çalışan STK'lar ve kamu kurumları arasında artan koordinasyonla daha etkili ve sürdürülebilir hizmet sunumuna katkı sağlanmalıdır.
- Krizlere Hazırlık Planları: Çocukların korunması ve desteklenmesine yönelik kısa, orta ve uzun vadeli planlar oluşturulmalı ve ulusal çocuk koruma politikaları geliştirilmelidir.
- Öğretmen Atamaları ve Eğitim Materyallerinin Sağlanması: Depremler sonrası etkilenen bölgelerde öğretmen atamaları yapılmalı ve eğitim materyalleri sağlanmalıdır.
- Gönüllülerin Eğitimi ve Görev Sürelerinin Uzatılması: Gönüllüler çocuklarla ve öğretmenlerle bire bir ilişki kurabilecekleri özel eğitim programlarında daha uzun süreli görevlendirilmelidir.
- Çocuk Hakları İhlallerine Karşı Raporlama ve İzleme Mekanizmaları: Geçici barınma alanlarında çocuk hakları ihlallerine ilişkin raporlama ve izleme mekanizmaları oluşturulmalıdır.
- Projeler: AFAD ve TÜBİTAK gibi yetkin kamu kurum ve kuruluşlarının destekleri alınarak gerçekleştirilecek bilimsel projelerle, okul öncesi dönem çocuklarına, öğretmenlere ve ebeveynlere yönelik multidisipliner doğal afet okuryazarlığı eğitimleri düzenlenebilir. Projelerin bilimsel ve toplumsal çıktıları, MEB ile kurulacak etkileşimler ve bilgilendirici toplantılar sayesinde okul öncesi eğitim programına entegrasyonu için teşvik edilebilir.



Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Süreçlerinin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi

Mehmet Akif İnci

Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi



Giriş

Beyin gelişiminin oldukça hızlı olduğu okul öncesi dönem, öğrenme ve gelişim için kritik yıllardır. Bu dönemde çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanması, etkin öğrenme alışkanlığı kazanmaları, topluma uyum sağlama becerilerinin gelişimi ve bir sonraki eğitim kademesine hazır olabilmelerindeki temel aktörün nitelikli bir öğretmen olduğu söylenebilir.

Okul öncesi dönem çocukların ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir okul öncesi öğretmenin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlarla ilgili mesleki yeterlilikler vardır. Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) okul öncesi öğretmen/öğretmen adaylarının sahip olması gereken özel alan yeterliklerini gelişim alanları, eğitim ortamı düzenleyebilme, materyal seçebilme, kullanabilme ve hazırlayabilme, eğitim faaliyetini yürütebilme, ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi, değerlendirme, iletişim, yaratıcılık ve estetik olarak belirlemiştir (MEB, 2008; 2017). Nitelikli bir okul öncesi öğretmenin lisans eğitimi sürecinde bu yeterlilikleri kazanması ve öğretmenlik mesleğine başladığında da sergilemesi beklenmektedir.

Türkiye’de okul öncesi öğretmeni yetiştirmek amacıyla Cumhuriyetten önce 1916 yılında Darülmuallimat bünyesinde açılan iki yıllık Ana Muallime Mektebi programıyla (Bardak, 2019) başlayan süreç I. Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı’ndan dolayı verilen aranın ardından 1927 yılında Ana Muallime Mektebi’nin Ankara’da tekrar açılmasıyla sürdürülmüş, 1932 yılında İstanbul Kız Muallime Mektebi ile bir süre devam edilmiştir. Daha sonra 1960’ta Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu bünyesinde çocuk gelişimi ve eğitimi bölümüyle devam eden süreç 1980’li yılların başına kadar Millî Eğitim Bakanlığı yönetiminde kalmıştır (Öztürk, 1998; Şahin, 2005). 1982 yılında öğretmen yetiştirme sorumluluğu üniversitelere devredilmiştir. Bu tarihten sonra da bir müddet iki yıllık ön lisans programı olarak devam eden okul öncesi öğretmen adaylarının yetiştirilmesi 1991-1992 eğitim öğretim yılından itibaren lisans seviyesine yükseltilmiş (Education Audiovisual and Culture Executive Agency, 2019) ve günümüzde üniversitelerin eğitim fakültelerinin 4 yıllık lisans eğitimi ile devam etmektedir. Okul öncesi öğretmen adayları için ortalama üç yıllık bir öğrenim süresini yeterli gören İspanya, Portekiz, Finlandiya (Gelen, 2019; Sağlam & Kürüm, 2005) gibi bazı gelişmiş ülkelerin de içinde yer aldığı birçok ülkeye göre Türkiye’de daha uzun bir eğitim süresi vardır.

Buradan hareketle bu yazıda geçmişe dayanan köklü bir eğitim geleneğine ve birçok ülkeye göre nispeten daha uzun bir eğitim süresine sahip olan Türkiye’deki üniversitelerin nitelikli okul öncesi öğretmenlerini yetiştirmede ne kadar başarılı olduğu sorusuna cevap aranacaktır. Tartışmaya açık olan bu konunun daha iyi anlaşılabilmesi için okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi (lisans) ve hizmet sonrası (hizmet içi) eğitimlerinin analiz edilmesi gerekmektedir. Bunun için öncelikle okul öncesi öğretmenliği lisans eğitiminin mevcut durumu ele alınarak öğretim elemanlarının durumu, öğretim programının ve öğretmen adaylarının özellikleri analiz edilecektir. Ardından öğretmenlerin atandıktan sonra mesleki gelişimlerinin devam etmesinde ve güncelliğinin korunmasında önemli bir faktör olan hizmet içi eğitimlerin niteliği ve etkililiği ele alınacaktır. Böylece okul öncesi öğretmenlerinin yetiştirilmesine ilişkin güncel durum ortaya konularak var olan durumun iyileştirilmesine katkı sunacak değerlendirmelerin yapılması amaçlanmaktadır.

Türkiye’deki okul öncesi öğretmenliği programlarında son yıllarda derse giren öğretim elemanı sayılarının verildiği şekil incelendiğinde son 9 yılda her zaman öğretim elemanlarının yarısından fazlasının doktor öğretim üyesi, en az orana sahip olan ise sırasıyla öğretim görevlisi ve profesör olduğu söylenebilir. Toplam öğretim elemanı sayılarında yıllara göre küçük dalgalanmalar olsa da 2016 yılında keskin bir düşüş yaşandığı görülmektedir. Günümüzde aradan 8-9 yıl geçmesine rağmen hâlen 2015 yılının öğretim elemanı sayısına ulaşamadığı anlaşıyor. Bununla birlikte yıllar içinde bazı kadrolarda azalma görülürken bazılarının arttığı görülüyor. En büyük artış %108 oranla doçent kadrosunda olurken profesör kadrosunun da üçte bir oranında arttığı söylenebilir. En büyük düşüşün ise üçte iki oranında azalan öğretim görevlisi kadrosunda olduğu görünüyor. Öğretim görevlisi sayısının azalıp doçent ve profesör sayısının artmasıyla beraber bu süreçte eğitim kalitesinin de arttığı değerlendirilebilir. Özellikle doçent sayısındaki yüksek artış önümüzdeki birkaç yıl içinde profesör sayısında önemli bir artış olabileceği izlenimi vermektedir. Bu durumun da lisans eğitiminin niteliğini artıracak gibi daha fazla yüksek lisans ve doktora programının açılmasına zemin hazırlayacağı öngörülebilir.

YÖK’ün verilerine göre 2015’te 60 olan okul öncesi eğitimi lisans program sayısı 2023 Nisan ayı itibarıyla 81’e yükselmiştir. Ancak bu süre zarfında 2015 yılındaki keskin düşüş göz ardı edildiğinde toplam öğretim elemanı sayısı nispeten artmış olsa da program sayısındaki artış dikkate alındığında öğretim elemanı sayısındaki artışın yetersiz olduğu kabul edilebilir. Şöyle ki program başına düşen ortalama öğretim elemanı sayısı, 5,76 olmaktadır. YÖK’ün lisans programları için belirlediği norm kadro sayısının 6 olduğu düşünülüğünde bu ortalamanın düşük kaldığı söylenebilir (YÖK, 2018). Ayrıca akademik kadro dağılımında üniversiteler arasında homojen bir dağılım bulunmamaktadır. Üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği programlarında bulunan derse giren öğretim elemanı sayıları incelendiğinde ve bu öğretim elemanlarının öğrencilere oranına bakıldığında durum daha iyi anlaşılacaktır.

YÖK’ün Mart 2024 verilerine göre Türkiye’deki devlet üniversitelerinde bulunan 75 okul öncesi öğretmenliği lisans programındaki ders veren öğretim elemanları incelendiğinde, 34 programda profesör, 58 programda doçent, 72 programda doktor öğretim üyesi ve 17 programda öğretim görevlisi bulunduğu görülmektedir. Programlardan 3’ü hariç hepsinde doktor öğretim üyesi bulunmaktadır.

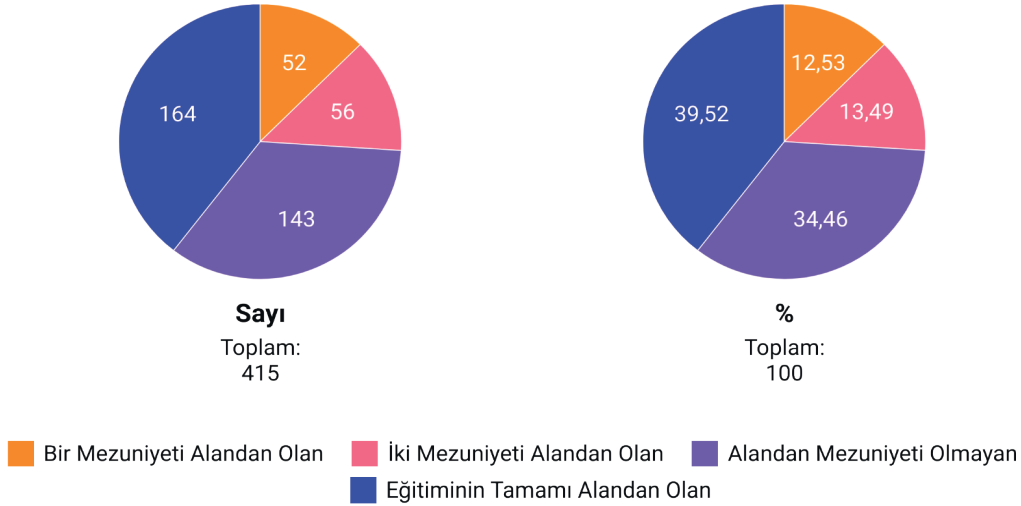
YÖK’ün Mart 2024 verilerine göre devlet üniversitelerinde bulunan okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında yer alan 72 profesörün dağılımına bakıldığında, bir üniversitede 18, altı üniversitede 3’er, yirmi yedi üniversitede ortalama 1,3 profesör bulunduğu; geri kalan 41 üniversitede ise hiç profesör olmadığı görülmektedir. Bu da bize okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında derse giren öğretim elemanlarının mesleki kıdem yönünde ciddi bir dengesizlik olduğunu göstermektedir. Özellikle profesör ve doçent gibi belli bir bilgi birikimi ve derinliğine sahip olduğu düşünülen öğretim üyelerinin az olduğu ya da olmadığı üniversitelerde, eğitimin kalitesinin olumsuz etkilenebileceği kolaylıkla tahmin edilebilir. Dahası bu dengesizlik, okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında derse giren öğretim elemanı başına düşen ortalama öğrenci sayısında üniversiteler arasında önemli farklılıkların oluşmasına neden olmaktadır. YÖK verilerine göre 2020-2023 yılları boyunca 4 yıl içinde devlet üniversitelerinin okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında yerleştirilen toplam öğrenci sayısı 17.322 olmuştur. Bilindiği gibi lisans eğitimi 4 yıl sürdüğünden bahsi geçen yıllar arasında üniversiteye yerleştirilen öğrenciler kayıtlı toplam öğrenci olarak varsayılabilir. Buradan hareketle devlet üniversitelerinin okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında ortalama 43 öğrenciye 1 öğretim elemanı düşmektedir. Okul öncesi öğretmenliği lisans programında en çok öğretim elemanı olan iki üniversitede bu oran 17 öğrenciye 1

öğretim elemanı olurken en az öğretim elemanı olan iki üniversitede ise 115 öğrenciye 1 öğretim elemanı düşmektedir. Bu tablo farklı üniversitelerdeki programlarda derse giren öğretim elemanları arasında önemli bir iş yükü farkının var olduğunu gösteriyor. Aynı zamanda öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazla olduğu programlarda derse giren öğretim elemanları dersi nitelikli bir şekilde yürütmek için büyük bir çaba sarf etmek zorunda kalmaktadır. Ayrıca iş yükünün yoğunluğundan dolayı öğretim elemanlarının araştırma ve geliştirme faaliyetlerinde bulunmasının güçleştiğini de tahmin etmek zor değildir.

Yükseköğretimde kaliteyi etkileyen önemli unsurlardan biri de öğretim elemanlarının alanlarındaki yetkinlik düzeyleridir. Alana ilişkin yetkinlik düzeyinin en önemli belirleyicilerinden biri hiç kuşkusuz öğretim elemanlarının mezuniyet alanlarıdır. İlgili programla ilişkili olmayan bir alandan mezun olan öğretim elemanının özellikle alan derslerinde yetersiz kalacağı, öğretmen adaylarının gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarına yeteri kadar katkı sunamayacağı öngörülebilir. Okul öncesi öğretmen adaylarının derslerine özellikle alan derslerine giren öğretim elemanlarının doğal olarak okul öncesi eğitimi alanından mezun olmaları beklenir. Ancak üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği programlarında bulunan öğretim elemanlarının lisans, yüksek lisans ve doktora mezuniyet alanları incelendiğinde durumun tam olarak düşünüldüğü gibi olmadığı görülmektedir.

Üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği programlarında bulunan öğretim elemanlarının mezuniyet alanlarına 2020 verilerine göre bakıldığında, çoğunluğunun sırasıyla okul öncesi öğretmenliği, çocuk gelişimi ve eğitimi ile eğitim bilimleri (PDR+Program+Yönetim+Ölçme) programlarından mezun olduğu söylenebilir. Bu alanların dışından herhangi bir program mezunu olanların çoğunluğunu eğitim fakültesinin diğer programlarından mezun olanlar oluşturmaktadır. Bunların dışında ise, öğretmen yetiştirme alanıyla çok da ilişkisi bulunmayan hemşirelik, adli tıp, mühendislik, gazetecilik, işletme-iktisat gibi programlardan mezun olan öğretim elemanları bulunmaktadır (Bardak & Topaç, 2022).

Üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği programlarında bulunan derse giren öğretim elemanlarının alandan mezuniyetlerine öğretim kademeleri açısından bakıldığında, lisansını alandan (okul öncesi eğitimi ve okul öncesi eğitimi ile yakından ilişkili olan alanlar) bitirenlerin oranı yaklaşık %50, yüksek lisansını alandan yapanların oranı %51, doktorasını alandan yapanların oranı ise %58 olduğu görülmektedir. Bu alanlar anaokulu, okul öncesi, erken çocukluk, çocuk gelişimi, çocuk gelişimi ve eğitimi, çocuk ve aile çalışmaları, gelişim ve aile ile pedagojidir.



Şekil 11. Okul Öncesi Programlarında Derse Giren Öğretim Elemanlarının Temel Alan Mezuniyetine Göre Dağılımı

Kaynak: Bardak & Topaç, 2022

Öğretim elemanlarının temel alandan mezun olma dağılımlarına bakıldığında Türkiye'deki okul öncesi öğretmenleri yetiştiren programlarda bulunan ve bu öğrencilerin dersine giren öğretim elemanlarının üçte birinden fazlasının lisans veya lisansüstü eğitimlerinin herhangi birini okul öncesi eğitimle ilişkili bir alanda yapmadıklarını diğer bir ifadeyle okul öncesi dönem çocukların gelişimi ve eğitimiyle ilişkisi olmayan alanlardan mezun olduklarını göstermektedir. Ayrıca akademisyenlerin profesyonelleştikleri, aynı zamanda uzmanlık alanlarını ve çalışma alanlarını belirledikleri doktora eğitimini okul öncesi eğitimiyle ilişkili bir alanda görmeyenlerin oranının programda ders veren öğretim elemanlarının yarısına yakın olması oldukça düşündürücüdür.

Türkiye'deki devlet üniversitelerinde bulunan 75 okul öncesi öğretmenliği lisans programının, 34'ünde profesör, 58'inde doçent, 72'sinde doktor öğretim üyesi ve 17'sinde öğretim görevlisi bulunmaktadır.

Üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği programlarında bulunan ve yukarıda bahsi geçen öğretim elemanlarının sayısı, ünvanların ve öğretim elemanı başına düşen öğrencilerin dengesiz dağılımı, öğrenimlerini alandan yapmayan diğer bir ifadeyle alan dışı öğretim elemanının oransal büyüklüğü gibi yapısal

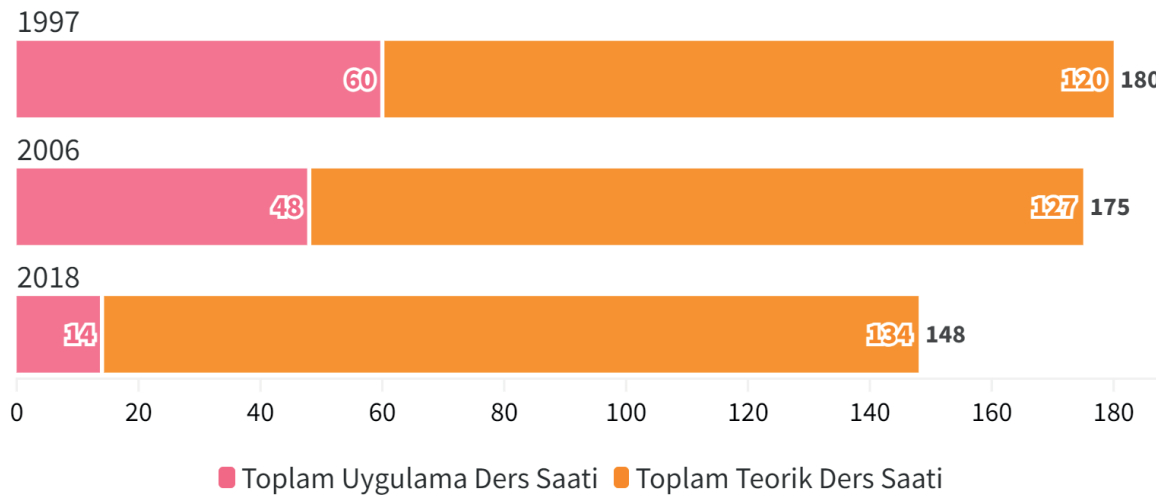
problemlerin öğretmen adaylarına sunulan öğretim programının ve derslerin niteliğini olumsuz etkileyen temel etmen olabileceği söylenebilir.

Okul Öncesi Eğitimi Lisans Programının Niteliği

Eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu nitelikli okul öncesi öğretmenlerini yetiştirmek, ancak nitelikli öğretim programları ile mümkündür. Genel kültür, meslek bilgisi, alan derslerinden oluşan okul öncesi öğretmenliği lisans programı çoğunlukla teorik derslerden oluşmaktadır. Ancak nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde öğrenilen bilgilerin uygulamalarla pekiştirilmesi oldukça önemlidir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenliği lisans programının öne çıkan derslerinden biri olan öğretmenlik uygulaması dersi, okul öncesi öğretmen adaylarının alanlarına ilişkin uygulama ya-

pabildikleri yegâne derstir. Öğretmenliğin provası diyebileceğimiz öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adayları, üç yıl boyunca teorik derslerle öğretmenlik mesleğine ve alana ilişkin edindikleri bilgileri ve becerileri sergiler ve uygulamadaki karşılığının nasıl olması gerektiğini kendi deneyimleriyle öğrenirler. Bu nedenle, öğretmenlik uygulaması dersinin ciddiyetle yürütülmesi, dersin gerekliliklerinin akademik danışman, öğrenci, uygulama öğretmeni vb. tüm taraflarca hassasiyetle yerine getirilmesi nitelikli öğretmenler yetiştirmede oldukça önemlidir.

Yapılan araştırmalarda okul öncesi öğretmen adaylarının etkililiği en yüksek ders olarak öğretmenlik uygulamasını belirtmeleri, öğretmen adaylarının uygulamalara dönük derslerin öneminin farkında olduğunu göstermektedir (Şahin, Kartal & İmamoğlu, 2013). Uygulamanın öneminin farkında olan okul öncesi öğretmen adayları dört yıllık lisans eğitimlerinin sadece son sınıfında haftalık 6 saat süren öğretmenlik uygulaması dersi süresinin öğretmenlik becerilerini geliştirmede ve tüm yaş gruplarında uygulama yapabilmek için yeterli olmadığını belirtmektedir. Ayrıca öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm olarak da en çok staj süresinin artırılması önerisini dile getirmişlerdir (Polat & Niran, 2021).



Şekil 12. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programlarında Yer Alan Teorik Ders Saati ve Uygulama Ders Saati

Kaynak: YÖK, 1998; YÖK, 2007; YÖK, 2013

Şekil 12'den hareketle günümüze doğru geldikçe teorik ders sayısının arttığı ve uygulama ders saatinin azaldığı görülmektedir. 1997 programında 60 olan derslerdeki uygulama saatinin, 2006 yılında 48'e ve 2018'de 14 saate düştüğü görülmektedir. Bu 14 saatin de 2 saati topluma hizmet uygulamaları ve 12 saati öğretmenlik uygulamaları I - II derslerine aittir. Bu dersler dışındaki tüm derslerin uygulama saatleri kaldırıldı. 2018 Okul Öncesi Eğitimi Lisans Programında bulunan erken çocukluk eğitiminde drama, oyun gelişimi ve eğitimi, müzik eğitimi gibi uygulamaya dayalı derslerden uygulama saatlerinin kaldırılması bilgilerin teorikte kalmasına neden olan ezberci bir öğrenme sürecinin yaşanmasına neden olabilmektedir. Bunun da bilgilerin içselleştirilip becerilere dönüşmesini engelleyen bir durumun ortaya çıkmasına neden olduğu düşünülebilir. 2006 programında bulunan okul deneyimi dersi 2018 lisans programından çıkarılmıştır. Özellikle okul deneyimi dersinin kaldırılması, öğretmen adaylarının son sınıfa kadar öğretmenlik meslekleri boyunca gelişimlerini ve öğrenmelerini desteklemekle sorumlu olacakları çocukları eğitim ortamlarında gözlemleyip tanıma fırsatını kaçırmalarına neden olmuş olabilir. Öğretmenlik uygulaması

Çocuk gelişimi bölümü mezunlarının, okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip olmadığı düşünüldüğünde, bu mezunların öğretmen olarak atanmasının okul öncesi eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir.

dersinin hazırlayıcısı olarak göreceğimiz bu dersin kaldırılması öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında zorluk yaşamalarına neden olabilir. Okul deneyimi derisi ile çalışacağı eğitim ortamının koşullarını gözlemlene imkanı bulan öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini yapıp yapamayacağı konusunda da kendisini sorgulama ve meslek yaşamı konusunda daha doğru karar verme fırsatı yakalamış olur.

Bütün bunlar düşünüldüğünde, okul öncesi eğitimi lisans programının gözden geçirilme ihtiyacının ortaya çıktığı söylenebilir. Özellikle uygulama ile ilgili problemin öne çıktığı savunulabilir. Ayrıca son sınıfta ve haftanın bir gününe sıkıştırılan öğretmenlik uygulaması ders süresinin yetersiz kaldığı söylenebilir.

Bir diğer önemli konu, lisans programının niteliğinin ve kalitesinin diğer kurum ve kuruluşlar tarafından kabul edilebilirliğinde akreditasyondur. Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından yetkilendirilen Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) öğretmenlik programları için belli öğretmenlik standartlarını karşılayıp karşılamadığını kanıt temelli ölçen bir değerlendirme ve dış kalite güvence sürecini işe koşturmaktadır. Türkiye'deki 81 okul öncesi eğitimi lisans programından 20'si 2024 yılı itibarıyla akredite olmuş durumdadır (EPDAD, 2024). Akreditasyon, programların standartlarını belirleyen ve kabul edilebilirliğini artıran bir unsur olduğundan programların akredite olması önemlidir. Akreditasyonun kanıta dayalı bir süreç olması, yapılan eğitimin niteliğini göz önüne sermeyi sağlasa da bir taraftan da öğretim elemanları için sürekli evrak ve kanıtların oluşturulduğu bir iş yükü olarak görülmesine neden olabilmektedir.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Niteliği

Nitelikli bir okul öncesi öğretmeni yetiştirmenin diğer önemli bir unsuru öğretmen adayının özellikleridir. Öğretmen adayının kişisel özellikleri, öğretmenlik mesleğine yatkınlığı ve bu mesleği isteyerek seçip seçmediği meslekteki başarısını etkileyen etkenler olarak karşımıza çıkmaktadır (Demirel, 1995). Ancak, okul öncesi eğitimi lisans programlarına öğrenci kabulü için tek ölçütün Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan çoktan seçmeli ulusal düzeyde sınavlardan alınan ortak bir puan türünden ibaret olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda öğrenci kabulü için bakış açısının değiştirilmesi gerektiği belirtilebilir.

Her yıl yaklaşık 5 bin okul öncesi eğitimi öğretmen adayı mezun oluyor. Bunun yanı sıra MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun 20/02/2014 tarih ve 9 sayılı kararıyla çocuk gelişimi örgün ve açık/uzaktan eğitim lisans bölümlerinden her yıl mezun olan yaklaşık 9 bin çocuk gelişimcinin de okul öncesi öğretmeni olmasının önü açıldı. Bu kararın ardından MEB öğretmen atamaları incelendiğinde, 2021-2023 yılları arasında yani son 3 yılda 12.937 okul öncesi öğretmeni ataması yapıldığı görülmektedir (MEB, 2024b). Başka bir anlatımla yıllık ortalama 4.312 öğretmen ataması yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenliği alanında 2023 KPSS öğretmenlik alan bilgisi testine (ÖABT) tüm branşlar içinde ikinci en yüksek sayı olan 55.230 kişi girmiştir. Aynı zamanda MEB verilerine göre 5 yaş okullaşma oranı %95'in üzerine çıkmış durumdadır.

Bütün bu bilgiler dikkate alındığında, MEB'in bu kararı ile Çocuk gelişimi bölümü mezunlarının, okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip olmadığı düşünüldüğünde, bu mezunların öğretmen olarak atanmasının okul öncesi eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir. Öte yandan okul öncesi eğitimi lisans programlarından yıllık mezun sayısı ve MEB'in yıllık ortalama okul öncesi öğretmeni atama sayılarına bakıldığında MEB'in bu kararına ihtiyaç olmadığı düşünülmektedir. Aksine bu kararın atama bekleyen okul öncesi öğretmen aday sayısında yığılmanın her yıl katlanarak artmasına ve toplumsal bir probleme dönüşmesine neden olabileceğini öngörmek zor değildir. Bu kararın aynı zamanda 2021 yılı 20. Millî Eğitim Şûrasında alınan "öğretmenlerin yetişmesinde niteliği artırmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulu ve üniversiteler arasında koordinasyon ve işbirliği artırılmalı; öğretmen yetiştiren kurumların kontenjanları, öğretmen ihtiyaçları veri temelli, nitelik ve niceliği dikkate alarak belirlenmelidir." şeklindeki kararla da çelişiyor olması, bu durumun değişmesi gerektiğini daha açık bir şekilde ortaya koyduğu ifade edilebilir.

Hizmet İçi Eğitimlerin Niteliği

Okul öncesi öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra çeşitli problemlerle karşılaşma ihtimalleri vardır. Nitekim yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin öğretim sürecini planlayıp uygulama, materyal kullanımı, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını anlama vb. birçok konuda problemler yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Brock & Grady, 2005; Güçlü, 2004; Sünbül, 2005). Ancak, yaşadıkları bu problemlere rağmen hizmet içi eğitim alan ile almayan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinde, eğitim uygulamalarına ilişkin yaşadıkları problemlerde ve uygulamalarda anlamlı bir farklılığın olmadığı yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Erden, 2010; Göle & Temel, 2015; Sezer, 2010). Buradan hareketle MEB'in öğretmenlere sunduğu hizmet içi eğitimlerin yeterince etkili olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca sürekli ve sistemli bir eğitimle desteklenmeleri önemlidir. Proje tabanlı, deneyime dayalı ve süreç içinde öğrenmeyi sağlayan eğitim deneyimleri öğretmenlerin sıkılmadan, hoş vakit geçirerek daha kalıcı öğrenmeler sağlamalarına, mesleki becerilerini geliştirici yeni yöntem ve teknikler öğrenmelerine katkı sunacaktır.

Sonuç

Türkiye'nin geneline yayılan ve eğitim fakültelerinin büyük çoğunluğunda bulunan okul öncesi eğitimi lisans programları okul öncesi öğretmen adaylarını yetiştiren önemli aktörlerdir. Ancak okul öncesi eğitimi lisans programlarının yıllara göre sayısının artmasıyla orantılı bir şekilde öğretim elemanlarının sayısının artmadığı ve bu öğretim elemanlarının yarısından fazlasının doktor öğretim üyesi olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, okul öncesi eğitimi lisans programlarında bulunan öğretim elemanları arasında alan dışı mezuniyeti olanların çokluğu dikkat çekmektedir. Aynı zamanda, üniversitelerin okul öncesi eğitimi lisans programları arasında öğretim elemanlarının sayısı ve mesleki kıdemleri açısından orantısız bir dağılım olması da düşündürücüdür. Okul öncesi öğretmenliği lisans programının neredeyse tamamının teorik derslerden oluşması, ilk 3 yıl alana yönelik herhangi bir gözlem ve uygulama imkanının verilmemiş olması ve öğretmenlik uygulamasının son sınıfta haftalık 6 saate sıkıştırılmış olması okul öncesi öğretmenliği gibi uygulamaya ve deneyime dayalı bir mesleğin adaylarını yetiştirmede ne kadar yeterli gelebileceği tartışılır.

Öğretmen eğitimindeki müfredat ve bu müfredatı uygulayan öğretim elemanlarının niteliklerinin, öğretmen adaylarının beceri ve yeteneklerini doğrudan etkilediği söylenebilir. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenliği lisans programının gözden geçirilerek ihtiyacı karşılayacak şekilde güncellenmesine ve öğretim elemanlarının niceliksel ve niteliksel özelliklerinin gözden geçirilmesine yönelik ihtiyacın olduğu savunulabilir.

Nitelikli öğretmen yetiştirmede öğretim programı ve öğretim elemanlarının özelliklerinin yanı sıra, öğretmen adayının kişisel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yatkınlığı da oldukça önemlidir. Türkiye’de okul öncesi eğitimi lisans programlarına öğrenci kabulünde öğrencinin okul öncesi öğretmenliğine uygunluğunu doğru ölçecek bir değerlendirme sistemi yerine bütün üniversite öğrenci adaylarına ortak uygulanan çoktan seçmeli bir sınav tercih edilmektedir.

MEB Talim ve Terbiye Kurulunun 2014 yılında aldığı kararla çocuk gelişimi lisans mezunlarının okul öncesi öğretmenliğine başvuru yapabilmelerine imkan tanınması, eğitim fakültelerinin okul öncesi eğitimi lisans programlarında niteliği artırmaya yönelik çabaların tam amacına ulaşmasını engellediği kabul edilebilir.

Eğitim fakültelerinin yanı sıra, MEB de hizmet içi eğitim faaliyetleri ile okul öncesi öğretmenlerinin mesleki bilgi ve becerilerinin gelişmeye devam etmesinde önemli bir role sahiptir. Ancak MEB’in öğretmenlere sunduğu hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yeteri kadar etkili olmadığına araştırma sonuçlarına yansımaları, bu eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca sürekli ve sistemli bir eğitimle desteklenmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenin yetiştirilmesinde paydaşların işbirliği içinde olduğu bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesi önemlidir. Okul öncesi öğretmenlerin yetiştirilmesine ilişkin tüm faktörlerde niteliğin ön planda olduğu, paydaşların ihtiyaçlarının ve görüşlerinin dikkate alındığı bir sürecin başarı getireceği söylenebilir.

Öneriler

- Öğretim elemanı sayısı az olan okul öncesi eğitimi lisans programlarının öğretim elemanı sayısını artırmak için fiziksel koşullar iyileştirilmeli, ekonomik avantajlar sunulmalı, araştırma geliştirme imkanları artırılmalı ve özellikle profesör ve doçent ünvanına sahip akademisyenler teşvik edilerek bu programlar cazip hale getirilmelidir.
- Okul öncesi eğitimi lisans programlarına öğretim elemanı istihdamında temel alan zorunluluğu getirilerek standartlar yükseltilmelidir.
- Bir sonraki aşamada, temel alan mezunu öğretim elemanlarının özel disiplinlerde (program, drama, matematik, oyun, müzik vb.) uzmanlaşması sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitimi lisans programları kontenjanları öğretim elemanı sayısı ve MEB’in öğretmen ihtiyacı ile orantılı olacak şekilde düzenlenmelidir.
- Okul öncesi eğitimi lisans programlarına öğrenci kabul koşulları yeniden düzenlenerek öğretmenlik mesleğini daha nitelikli gerçekleştirebilecek adayların seçimi teşvik edilmelidir.

- Akreditasyon sürecinin başında, akredite bir program olmanın öneminin öğretim elemanları tarafından içselleştirilmesi ve gerekliliğinin kabul edilmesi sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitiminin niteliğini muhafaza etmek için Talim Terbiye Kurulunun çocuk gelişimi mezunlarının okul öncesi öğretmeni olabilme yönündeki kararının yeniden gözden geçirilmesi gerekir.
- Okul öncesi eğitimi lisans müfredatları gözden geçirilerek öğretmenlik uygulaması dersinin süresi ve içeriği güncellenmelidir. Öğretmenlik uygulaması dersi 3. sınıfları da kapsayacak şekilde genişletilerek 3. sınıfta daha az yoğunluklu olup 4. sınıfta haftanın birkaç gününü kapsayacak şekilde düzenlenmeli veya 4. sınıfta bırakılması durumunda içeriği haftanın 3-4 gününü kapsayacak şekilde genişletilmelidir.
- Bu iki öneride de öğretmenlik uygulamasının içeriği sistemli ve aşamalı hâle getirilerek farklı yaş gruplarıyla, bireysel farklılıkları olan çocuklarla, farklı öğrenme yöntem ve teknikleri kullanarak, anaokulu, ana sınıfı gibi farklı öğrenme ortamlarında bütüncül bir uygulama süreci şeklinde güncellenmelidir.
- Okul deneyimi dersi, 1. sınıfta olacak şekilde okul öncesi eğitimi lisans müfredatlarına yeniden eklenmeli ve müfredattaki diğer dersler de mümkün olduğu kadarıyla uygulama temelli düzenlenmelidir.
- MEB'in hizmet içi eğitimleri alanın ihtiyaçlarını iyi bilen akademisyenler ve alan uzmanları tarafından yerinde, öğrenen merkezli, uygulamaya dayanan, öğretmenlerin karşılaştıkları günlük problemlere pratik çözümler sunan, iyi uygulama örnekleri paylaşan aynı zamanda güncel gelişmelere ve uygulamalara yer veren ve bütün yıla yayılan çalışmalar bütünü şeklinde yeniden tasarlanmalıdır.
- Hizmet içi eğitimlerin etkinliğinin ve ilgili eğitimin hedeflediği kazanımları öğretmenlerin ne kadar edindiğinin takip edilmesi önemlidir. Eğitimin öncesinde ve sonrasında öğretmenlere ilgili hizmet içi eğitimin içeriğine göre ölçme değerlendirme yapılmalı. Sonuçlara göre ilgili eğitimin içeriği revize edilmelidir.
- Hizmet içi eğitimlerin uygulamasının etkinliğine yönelik bir takip sistemi de geliştirilmelidir. Örneğin, öğretmenin uygulamasının ne kadar etkin olduğu, alınan hizmet içi eğitimin uygulandığı öğrencilere hedeflenen kazanımlarla ilgili ölçme değerlendirme yapılarak tespit edilebilir.
- Öğretmenleri desteklemeye yönelik eğitim faaliyetlerinde niteliği ve çeşitliliği artırmak için çeşitli STK ve kurum/kuruluşlardan destek alınmalıdır.
- MEB tarafından okul öncesi eğitim kurumlarının nitelikli bir şekilde düzenlenmesi ve öğretmenlerin okul öncesi eğitim programını nitelikli bir şekilde uygulamalarına yönelik belli standartlar listesi oluşturularak yıl içinde düzenli aralıklarla okul öncesi kurumları ve öğretmenleri değerlendirmelidir.

Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamaları

Çağla Bal

Dr. Öğr. Üyesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi





Giriş

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre ayırım gözetilmeksizin bütün çocukların eğitim hakkı bulunmaktadır. Ancak bireyler eğitim haklarını farklılıkları ve yeterlikleri göz önüne alındığı sürece tam anlamıyla kullanabilmektedir (Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1989). Özellikle eğitim süreçlerinin ve ortamlarının özel gereksinimli bireylerin ilgi, ihtiyaç ve yeterliklerine uygun bir şekilde tasarlanması ve uyarlanması önemlidir.

Ülkemizde özel gereksinimli bireylerin eğitimlerine yönelik çalışmalar, 1973 yılında Millî Eğitim Bakanlığı'nca (MEB) yayımlanan Millî Eğitim Temel Kanunu ile başlamıştır. Bu kanunda özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınması gerektiği vurgulanarak bu çocukların eğitimleri kanun altında korunmaya alınmıştır. Aynı kanunda özel eğitim gerektiren çocuklar için okul öncesi eğitimin zorunlu olduğu ve bu eğitimin özel eğitim okulları ile diğer okul öncesi eğitim kurumlarında verilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1973). 1983 yılında Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile kaynaştırma eğitiminin ilk yasal düzenlemesi yapılmıştır (MEB, 1983). 2006 yılında ise Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yayımlanmıştır. Bu yönetmeliğe göre özel gereksinimli bireyler, tipik gelişim gösteren akranlarıyla eğitimlerini sürdürmeli; eğitim seviyeleri ve ihtiyaçlarına göre Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlanmalıdır. Aynı zamanda okul öncesi öğrencilerin bulunduğu kurumlarda 1 özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıfların toplamda 20; 2 özel gereksinimli öğrencisi bulunan sınıfların ise 10 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (MEB, 2006). Ülkemizde özel gereksinimli çocukların erken yaşlarda eğitim haklarından faydalanmaları kanunlarla korunmaktadır. Bu konuda kaynaştırma uygulamalarının büyük önemi bulunmaktadır. Tablo 6'da 2022/23 eğitim döneminde özel eğitime ilişkin istatistiki bilgiler yer almaktadır.

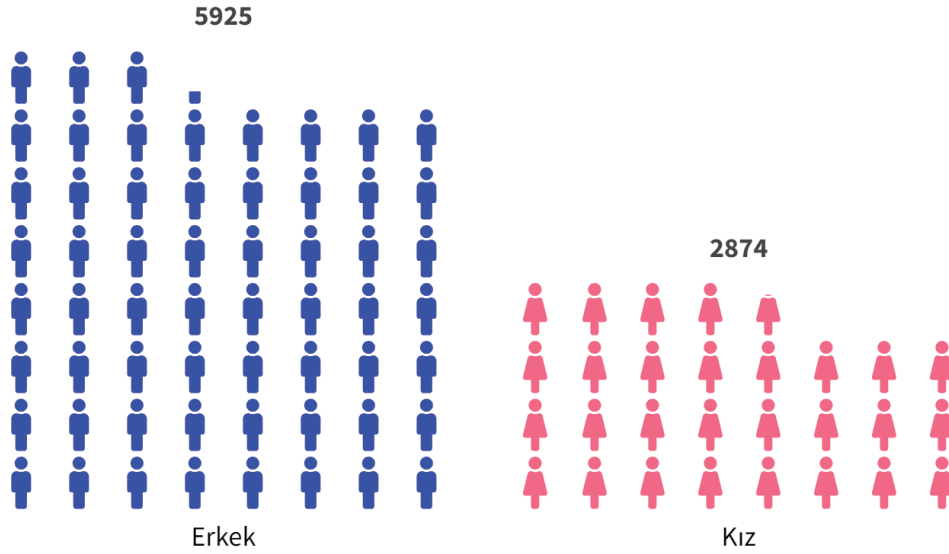
MEB Örgün Eğitim İstatistiklerine göre tüm eğitim kademelerinde toplamda 507.804 özel gereksinimli birey özel eğitimden yararlanmaktayken, bunların yalnızca 8.799'u okul öncesi eğitim hizmetinden faydalanmaktadır. Bunların ise yalnızca 1187'si kaynaştırma uygulaması doğrultusunda sınıflarda yer almaktadır. (MEB, 2023). Görüldüğü üzere özel gereksinimli bireylerin okul öncesi eğitimden faydalanmaları desteklenirken uygulamada bu eğitimin çoğunlukla özel eğitim okullarında gerçekleştirildiği görülmektedir. MEB Örgün Eğitim İstatistiklerinin bir diğer bulgusuna göre, özel eğitimden yararlanan okul öncesi dönem çocuklarından 2.874'ü kız iken, 5.925'i erkektir. Bu durum, kız çocuklarının okul öncesi dönemde özel eğitim hizmetlerine erişiminin daha sınırlı olduğunu düşündürmektedir.

Tablo 6. 2022/23 Eğitim-Öğretim Yılı Örgün Eğitimde Özel Eğitim Hizmetlerinden Yararlanan Öğrenci Sayıları

	Kaynaştırma	Özel Eğitim Okulu	Özel Eğitim Sınıfı	Toplam
Okul Öncesi	1.187	762	-	8.799
İlkokul	143.814	14.508	33.310	191.632
Ortaokul	166.461	14.214	27.749	208.503
Ortaöğretim	72.788	25.972	-	98.870
Toplam	384.250	62.306	51.059	507.804

Kaynak: MEB, 2023

İ = 100 Erkek Kız



Özel Eğitimde Olan Okul Öncesi Öğrenci Sayısı

Kaynak: MEB, 2023

Okul Öncesi Eğitimde Özel Gereksinimli Çocuklar ve Kaynaştırma Uygulamaları

Kaynaştırma, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları ile aynı sınıf içerisinde en az kısıtlayıcı ortamın sağlanarak eğitim gereksinimlerinin karşılanması olarak ifade edilmektedir (Sucuoğlu & Kargın, 2006). Kaynaştırma sürecinde her çocuğun bireysel farklılıkları ve öğrenme süreçleri göz önünde bulundurularak eğitim sürecinde her çocuğa uygun bir öğrenme ortamı sağlanmalıdır (Friend, 2006). Diken (2009), kaynaştırmanın başarılı ve verimli olması için en uygun zaman diliminin okul öncesi dönem olduğunu; bu dönemde sunulan hizmetlerin çocukların büyüme ve gelişmelerinde önemli farklılıklar yarattığını belirtmiştir.

İstatistiklere göre tüm eğitim kademelerinde toplamda 507.804 özel gereksinimli birey özel eğitimden yararlanmaktayken bunların yalnızca 8.799'u okul öncesi eğitim hizmetinden faydalanmaktadır.

Erken çocukluk döneminde kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren bireyler üzerinde oldukça önemli etkileri bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar akranlarıyla birlikte kapsayıcı bir ortamda kendi bireysel gelişim özelliklerine uygun alınan eğitim sonrasında özel gereksinimli çocukların gelişimlerinin olumlu yönde geliştiği ve olumlu benlik algısı oluşturdıklarını belirtmiştir (Frankel vd., 2010; Rakap, 2017; Sucuoğlu & Kargın, 2006). Özellikle akranları ile daha çok iletişime geçmeleri sonucunda özel gereksinimli çocukların sosyal ve duygusal gelişim alanlarının desteklendiği belirtilmektedir (Ahad & Benton, 2018; Rakap, 2017). Bunların yanı sıra, çocukların ihtiyaçlarının karşılanması ve 21. yüzyılın pedagojik gereksinim ve içeriklerinin de bu çocuklara kazandırılması söz konusudur (Ahad & Benton, 2018). Sadece özel gereksinimli çocuklar değil, aynı zamanda onlarla aynı mekânda eğitim gören ve onlarla sürekli iletişim halinde olan akranların da farklılıkların kabulü ve farklılıklara saygı gibi kazanımlar elde ettiği vurgulanmaktadır (Ahad & Benton, 2018; Rakap, 2017).

Özel Gereksinimli Çocukların Okul Öncesi Eğitime Erişimi ile ilgili Sorunlar

Okul öncesi eğitimde kaynaştırmanın kalitesi çocukların bulunduğu sınıfın özellikleri, sınıftaki etkileşim ortamı, öğretmenlerin deneyimleri ve maaşları, ebeveynlerle işbirliği gibi yapısal ve süreçsel birçok özelliği içermektedir (Yılmaz & Karasu, 2018). DEC/NAEYC (2009) okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarının niteliğini *erişim*, *katılım* ve *destek* kavramları ile ele almıştır. Buna göre *eğitime erişim*, özel gereksinimli çocukların öğrenmelerini ve gelişimlerini destekleyen fırsat, ortam ve etkinliklere erişebilmeleri için gerekli yöntem ve uyarlamaları ele almaktadır. *Katılım*, çocukların çevresinde bulunan akranlar, yetişkinler ve materyaller ile oyun ve öğrenme amaçlı etkileşimde bulunma süresi ile ilgilidir. *Destek* boyutu ise özel gereksinimli çocuklara, bu çocukların öğretmenine ve ailesine ulaşan hizmetleri yansıtmaktadır (DEC/NAEYC, 2009). Ülkemizde yapılan araştırmalar okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarında birtakım sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yazıda, bu sorunlar erişim, katılım ve destek boyutlarına göre değerlendirilmiştir.

Okul Öncesi Eğitime Erişim

2022-2023 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarında özel gereksinimli çocukların yalnızca %13,5'i kaynaştırma yoluyla eğitim almıştır (MEB, 2023). Özel gereksinimli bireylerin okul öncesi eğitimde temsil edilme düzeyini inceleyen bir araştırmada, özel gereksinimli bireylerin okul öncesi eğitim kurumlarında kabul edilemeyecek düzeyde düşük olduğunu saptanmıştır. Ek olarak, öğretmenlerin bu çocuklara yalnızca özel günler, kitaplar ve çeşitli etkinliklerde kendilerinin çabası ile yer verdikleri; müfredat, dil, oyun ve sınıf dışı okul ortamlarında özel gereksinimli çocukları temsil etme konusunda yetersiz oldukları tespit edilmiştir (Shpendi-Şirin ve Ahmetoğlu, 2024). Karcı (2021) da özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranlarına oranla okul öncesi eğitime erişimde aynı fırsatlara sahip olmadığını saptamıştır. Görüldüğü üzere okul öncesi düzeyde kaynaştırmaya ihtiyaç duyan özel gereksinimli bireylerin eğitime erişimi kısıtlıdır.

Kaynaştırma uygulamalarına erişimi olumsuz etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Başkonak (2019), sınıf ortamlarının özel gereksinimli çocuklara uygun olarak hazırlanmamasının kaynaştır-

Öğretmenlerin aldıkları eğitimde özel eğitim konusunda yetersizliklerin bulunması, özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik bilgi ve farkındalık eksikliğine yol açmakta, bu da öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olup kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarını olumsuz etkilemektedir.

ma uygulamalarını olumsuz etkileyeceğini belirtmiştir. Sucuoğlu ve Kargın'ın (2006) da vurguladığı gibi, kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli bireylerin en az kısıtlayıcı ortamda eğitim görmeleri esastır. Fiziksel çevrenin özel gereksinimli bireyler için yetersiz olmasının kaynaştırmayı olumsuz etkilediği bulunmuştur (Pivik vd., 2002; Varlier ve Vuran, 2004). Okulun fiziki yapısı, sınıflardaki kaynakların ve materyallerin özel gereksinimli bireylerin eğitime erişimini sağlamada yetersiz olması bir diğer sorundur (Akıncı-Düzel ve Girgin-Akın, 2024; Sünbül ve Sargın, 2002). Metin ve Özaydın (2018) da yaptığı araştırmada sınıfların özel gereksinimli bireylere uygun materyallerin bulunmadığı ve öğretmenlerin de materyal hazırlamadığını saptamıştır. Okulun ve sınıfın fiziksel çevresi ve materyallerin özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına uygun olması, özel gereksinimli bireylerin okul öncesi eğitime erişim sürecinden daha fazla yararlanmasını sağlayacağı söylenebilir.

MEB Okul Öncesi Eğitim Programında (2013) özel gereksinimli bireylere yönelik uyarlamalar yapılması ve gerektiğinde BEP uygulanması önerilmektedir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin bu konularda kendilerini yetersiz hissettikleri ve yeterince uygulamadıklarını göstermektedir (Bakkaloğlu, 2013; Çıtak-Yıldız, 2020). Benzer şekilde öğretmenlerin özel eğitim konusunda bilgi yetersizlerinin olduğu da yapılan araştırmalarda saptanmıştır (Çıtak-Yıldız, 2020; Gök, 2009; Varlier ve Vuran, 2004). Yapılan diğer araştırmalarda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun gerekli uyarlamaları yapamadığı ve BEP'i uygun hazırlayamadıklarını ve kendilerini bu konuda yetersiz gördüklerini bulmuştur. Aynı zamanda çocukların gelişimlerine uygun olmayan etkinliklerin uygulanması çocukların katılımını azalttığı ve akran etkileşiminin sınırlandığı saptanmıştır (Gökkaya & Duman, 2022; Metin & Özaydın, 2018). Bu durumda, öğretmenlerin etkinlik sırasında sınıflarında bulunan özel gereksinimli çocukları dikkate alarak gerekli uyarlamaları yapmalarının ve bu çocuklara yönelik doğru bir şekilde BEP hazırlamanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitime erişimini sınırlandıran bir diğer faktör çocukların okula kayıt sırasında yaşadıkları sorunlardır. Karcı (2021), ailelerle yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin bu çocukları okula kaydetmek istemedikleri; ailelerin bu konuda bilgi ve yönlendirme eksiklerinden dolayı çocuklarını okullara kaydettiremediklerini bulmuştur. Bakkaloğlu (2013) da benzer şekilde okul öncesi eğitim kurumuna kayıt sırasında ebeveynlerin uygun kurum bulamama ve okullarda istenmeme gibi sorunlar olduğunu belirtmiştir. Ailelerin özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi eğitim sürecine katılımları konusundaki tutumları da kaynaştırma uygulamalarını etkilemektedir. Yayla (2020), yapmış olduğu araştırmada ailelerin yaş, dil gelişimi ve öz bakım becerilerin yeterli olmaması, güvenlik kaygısı ve çocuklarının reddedilme korkusu nedeniyle çocuklarını okul öncesi eğitime göndermediklerini bulmuştur. Özel gereksinimli çocukların okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından okula erişiminin kısıtlanmasının en başta Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989)'ne aykırı olduğu aşikardır.

Okul Öncesi Eğitime Katılım

Özel gereksinimli çocuklara yönelik öğretmenlerin tutumları oldukça önemlidir. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara yönelik olumsuz tutumları olduğu (Akıncı-Düzel & Girgin-Akın, 2024; Pivik vd., 2002), bu çocukların eğitiminde kendilerini yeterli hissetmedikleri (Başkonak, 2019; Kocaoğlu vd., 2023) ve özel gereksinimli çocukların eğitimi konusunda desteğe ihtiyaç duydukları saptanmıştır (Adıgüzel, Kizir & Eratay, 2017; Çıtak-Yıldız, 2020; Kocaoğlu vd. 2023). Öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarda görülen problemleri davranışlarla nasıl baş edeceğini bilmemesi de bir diğer sorundur (Adıgüzel vd., 2017). Kale, Nur ve Kara (2017), öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi ve beceri eksikliklerinin onların kaynaştırmaya olumsuz bir tutum sergilemesine neden olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin tutumları ise almış oldukları eğitim ile yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik bilgi ve farkındalık eksiklikleri ile kendilerini yetersiz hissetmelerinin, kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarını olumsuz etkilediği; bu olumsuz tutumların ise öğretmenlerin aldıkları eğitimde özel eğitim ile ilgili yetersiz eğitimden kaynaklandığı görülmektedir (Kaya, 2005). Okul öncesi eğitimi lisans programlarında özel eğitim ve kaynaştırma adında bir ders bulunmaktadır. Ancak bu ders uygulamalı bir ders değildir. Sınıflarda bulunan normal gelişim gösteren çocuklar ve ailelerin farkındalıkları da kaynaştırma uygulamalarını etkilemektedir (Başkonak, 2019). Yapılan araştırmalar diğer ebeveyn ve çocukların özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalıklarının düşük olduğunu göstermektedir (Kozal vd., 2002; Öncül & Batu, 2005). Farkındalıkların yanı sıra, özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutum sergileyen ve onları kabul etmeyen ebeveynler ve çocuklar da bulunmaktadır (Akıncı-Düzel, 2023). Bu durum özel gereksinimli çocukların sınıflarda dışlanmasına neden olabilmektedir (Demir & Kale, 2019; Seylim, 2021). Özel gereksinimli çocuklar; çoğu zaman akran

Sınıf mevcutlarının fazla olması, çocukların öğretmenleri ve akranlarıyla gerektiği şekilde iletişime geçmesini sınırlandırmakta ve öğretmenlerin her bir çocuğa ayıracağı vakti azaltmaktadır.

grupları ile ilişki kurmada zorlanmakta, karşılaştıkları zorlu durumlarda saldırgan davranışlar gösterebilmektedir (Akıncı-Düzel & Girgin-Akın, 2024). Bu durum onların arkadaş olarak tercih edilmemesine neden olabilmektedir (Burgess vd., 2006). Nitekim yapılan araştırmalarda özel gereksinimli çocukların akranları tarafından kabul edilmediği görülmektedir (Kozal vd., 2002). Ancak gerekli uyarlamalar yapıldığında akran etkileşimin ve kabulünün artacağı da vurgulanmaktadır (Gökkaya & Duman, 2022; Metin & Özaydın, 2018). Bu durumda öğretmenlerin çocukların akranları tarafından kabulünü sağlayacak

ve etkileşimlerini artıracak etkinliklere yer vermesinin ve normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin de süreçlere dahil edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Katılımı olumsuz etkileyen bir diğer faktör sınıf mevcutlarının fazla olmasıdır (Doğan, 1995). Yapılan araştırmalar öğretmenlerin, sınıf mevcutlarının özel gereksinimli bireylerin eğitim-öğretim ortamına uygun olmadığını düşündüklerini göstermektedir (Kozal vd., 2022; Yıldırım vd., 2012). Uygur-Celep (2020) ise sınıf mevcutlarının ideal sayıdan fazla olmasının öğretmenlerin yaratıcılıklarını olumsuz etkileyeceğini vurgulamıştır. Sınıf mevcutlarının fazla olması, çocukların öğretmenleri ve akranlarıyla gerektiği şekilde iletişime geçmesini sınırlandırmakta ve öğretmenlerin her bir çocuğa ayıracağı vakti azaltmaktadır. Sınıf mevcudunun fazla olması, çocukların öğret-

menleri ve akranlarıyla gereken düzeyde iletişim kurmalarını zorlaştırmakta ve öğretmenlerin her bir çocuğa ayırabileceği zamanı azaltmaktadır. Bu durum, bu çocuklar için çeşitli olumsuz sonuçlara yol açabilir.

Okul Öncesi Eğitime Destek

Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların eğitimi sürecinde aile, okul yönetimi, rehberlik servisi, toplum ve materyal vb. birtakım desteklere ihtiyacı vardır. Öğretmenler yeterli desteği göremediğinde kaynaştırma uygulamalarına karşı olumsuz tutum geliştirebilmekte ve duygusal yıpranma hissedebilmektedir (Çıtak-Yıldız, 2020). Öğretmenlere yardımcı personel ve destek servislerinin olmaması eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir (Başkonak, 2019; Pivik vd., 2002). Killoran, Tymon ve Frempong (2007) yaptığı araştırmada okul yönetiminin özel gereksinimli çocukların eğitimi sürecinde öğretmenlere yeterli desteği vermediğini; Karcı (2021) ise okul yönetimi ve öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını karşılamada sorumluluk almak istemediklerini saptamıştır.

Ailelerin öğretmenlere olan desteği de kaynaştırma uygulamalarında oldukça önemlidir. Ailelerin, özel gereksinimli bireylerin eğitim sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ile çocuğun tanınması ve değerlendirilmesi gibi süreçlere dahil olması gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda, annelerin kaynaştırma ile bilgilerinin sınırlı olduğu ve bu konuda bilgi ve yönlendirmelere ihtiyaçları olduğu saptanmıştır (Akıncı-Düzel & Girgin-Akın, 2024; Kapucu, Aydoğdu & Benli, 2020; Karcı, 2021). Yapılan diğer araştırmalarda da ailelerin kaynaştırma uygulamalarına katılımının sınırlı olduğu saptanmıştır (Tekin-Ersan & Ata, 2016; Koçyiğit, 2015). Ailelerin sürece katılması ve işbirliğinin artması ile tutumlarının da olumlu yönde gelişmesi sağlanmaktadır (Karamanlı, 1998). Ebeveynler okul öncesi eğitim kurumlarında güvenilir ortam ve uygun fiziki koşullar ile nitelikli öğretmen bulunduğu takdirde özel gereksinimli çocuklarını okul öncesi eğitime gönderebileceklerini belirtmiştir (Yayla, 2020). Başka bir araştırmada da ebeveynler okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların ihtiyaçlarına cevap vermesi gerektiğini; bunun yanı sıra kendilerinin de kaynaştırma konusunda bilgi ve yönlendirmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (Karcı, 2021).

Rehberlik servislerinin okul öncesi öğretmenlere ve ailelere desteği özel gereksinimli bireylerin eğitimi için önem taşımaktadır. Yapılan bir araştırmada, annelerin Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) ile okul öncesi kurumları arasında işbirliğinin sınırlı olduğunu düşündükleri saptanmıştır (Karcı, 2021). Benzer şekilde öğretmenlerinde rehber öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin eğitimi konusunda yeterli sorumluluğu almadığını düşündükleri bulunmuştur (Tekin-Ersan & Ata, 2016). Rehber öğretmenlerin gerek ebeveynleri gerekse öğretmenleri kaynaştırma uygulamalarında desteklemelerinin ve yönlendirmelerinin kaynaştırma uygulamalarının uygun bir şekilde gerçekleşmesi için önemli olduğu düşünülmektedir.

Sonuç

Bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili sorunlar ele alınmıştır. Elde edilen bulgular, okul öncesi eğitim kurumlarında özel gereksinimli bireylerin ve özellikle kız çocuklarının erişiminin sınırlı olması, yasal düzenlemelerle uygulamalar arasındaki farklılıkları ortaya koymaktadır. Sınıf ortamlarının özel gereksinimli bireyler için yeterince uygun olmaması ve materyallerin ihtiyaçları karşılayacak düzeyde olmaması da erişim ile ilgili sorunları artırmaktadır. Ayrıca, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin uyarlama yapma ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama konusunda yetersizlikleri de erişim sorunlarını artırmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin okullara kabulü ile ilgili olumsuz tutumlar ve güvenlik endişeleri de erişim sorunlarına neden olmaktadır. Katılım ile ilgili sorunlar arasında, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumları ve bu konudaki bilgi ve farkındalık eksiklikleri yer almaktadır. Normal gelişim gösteren çocukların ve ebeveynlerinin özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutum ve algıları da katılımı olumsuz etkilemektedir. Destek boyutunda ele alınan sorunlardan biri ise öğretmenlerin aile, okul yönetimi ve rehberlik servisinden gerekli desteği alamamasıdır. Bu, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarını karşılamada ve uygun eğitim ortamlarını oluşturmada yaşadıkları zorlukları artırmaktadır.

Öneriler

- Yasal düzenlemeler ile uygulamalar arasındaki farkların ortadan kaldırılması için özel gereksinimli bireylerin okul öncesi eğitime erişimleri zorunlu hale getirilebilir.
- Kız çocukları ile erkek çocuklarının okul öncesi özel eğitime erişimleri arasındaki farkı azaltmak için özel gereksinimli kız çocukların eğitime katılımı ile ilgili ulusal projeler gerçekleştirilebilir.
- Özel gereksinimli bireylerin gelişimlerinin en üst seviyede desteklenmesi için okul öncesi eğitim ortamlarının onların gelişim özelliklerine ve yeterliklerine uygun olarak tasarlanması ve gerekli materyal ve donanımın okullara sunulması önerilmektedir.
- Öğretmenlerin doğru bir şekilde uyarlama nasıl yapacağı ve BEP hazırlanırken nelere dikkat edeceği ile ilgili eğitimler, kurslar, seminerler vb. eğitici toplantılar düzenlenebilir.
- Öğretmen ve okul yöneticileri ile ebeveynlerin işbirliğinin ve iletişiminin etkili bir şekilde sağlanması durumunda bu tutum ve kaygıların ortadan kalkabileceği düşünülmektedir. Etkili iletişim ve işbirliği, okul yönetimi, öğretmen ve ebeveynlerin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili bilgilendirilmeleri ve izleyecekleri yolların detaylıca tanımlanması şeklinde olabilir.
- Öğretmenlere okul öncesi eğitimde özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin, kursların, seminerlerin vb. eğitimsel toplantıların yapılması önerilmektedir. Özellikle üniversitelerde özel eğitimin yanı sıra kaynaştırma dersinin de yer alması, bunun yanı sıra özel gereksinimli bireylerin bulunduğu sınıflarda öğretmenlik uygulamalarını gerçekleştirmeleri önerilmektedir.

- Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin kabulünü sağlayacak ve akranları ile etkileşimini olumlu yönde destekleyecek etkinlikler tasarlaması ve etkinlikleri bu amaçlar doğrultusunda uyarlamaları önerilmektedir. Bununla birlikte, sadece özel gereksinimli bireylerin aileleri değil, normal gelişim gösteren çocukların ebeveynleri de kaynaştırma uygulamaları konusunda bilgilendirilmelidir ve sürece etkin olarak katılımları desteklenmelidir. Böylece özel gereksinimli çocuklara ilişkin ebeveyn ve çocukların tutum ve algıları olumlu yönde değişebilir.
- Gerekli yardım ve desteği alamayan öğretmenlerin daha çabuk yıpranacağı düşünüldüğünde, öncelikle okul yöneticilerinin öğretmenlerle birlikte hareket ederek kaynaştırma uygulamalarını kolaylaştırıcı bir rol üstlenmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra rehberlik servislerinin öğretmenlerle ve ebeveynlerle devamlı işbirliği içinde olarak özel gereksinimli çocuğun kendisi ve eğitimi hakkında öğretmen ve ebeveynlere gerekli bilgiyi ve desteği sağlaması önerilir.
- Ebeveynlerin öğretmenlerle devamlı iletişim ve işbirliği içinde olması, gerektiğinde etkinliklere katılım sağlaması ve öğretmeni çocuk hakkında eksiksiz bilgilendirmesinin de önemli olduğu söylenebilir. Ebeveynlerin kaynaştırma konusundaki bilgi ihtiyaçları da öğretmen ve rehberlik birimleri tarafınca karşılanmalıdır. Ebeveynler kaynaştırma konusunda kendilerini bilgili ve yeterli hissettiğinde öğretmenlere daha çok yardımcı olabilir ve çocukları ile daha iyi iletişim kurabilir.
- Okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarına erişimin, katılımın ve desteğin artması için öncelikle yasal düzenlemelerin uygulamaya konulması önerilmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin okullaşma oranının artması için daha çok özel eğitim sınıfı ve okul öncesi eğitim kurumunun açılması da öneriler arasındadır. Bu kurumlarda yer alacak öğretmenlerin ve diğer bütün personelin özel gereksinimli bireyler ve kaynaştırma konusundaki tutumları önceden belirlenerek olası olumsuz durumların önlenmesi sağlanabilir. Öğretmenlerin ve çocukların farklılıklara karşı saygılarının gelişmesi ve önyargısız bir eğitim ortamının sağlanması için öğretmenler ve çocuklara yönelik gerekli eğitsel uygulamalar yapılmalıdır.

Okul Öncesi Eğitimde Etkin Aktörler

Ramazan Sak

Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi



Giriş

Erken çocukluk yıllarının bireyin bütünsel gelişimi ve ülkelerin geleceği noktasındaki etkilerinin anlaşılmasına paralel olarak gerek dünyada gerekse Türkiye’de bu eğitim kademesine yönelik programların, yaklaşımların, fiziki koşulların, öğretmen eğitim ve niteliğinin ve okullaşma oranlarının artırılmasına yönelik iyileştirme ve geliştirme çalışmaları yapılmaktadır. Türkiye’de Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte Millî Eğitim Bakanlığının bu kademeye yönelik eğitim hizmeti sağlamak amacıyla çalışmaları başlamış olsa da ilk taslak programın uygulanmasına 1953 yılında başlanmıştır. Özellikle 1980’li yıllardan sonra Millî Eğitim Bakanlığının yanı sıra Anne Çocuk Eğitim Vakfı, Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı gibi bazı kuruluşların okul öncesi eğitim kademesine yönelik çalışmaları başlamıştır. 2000’li yıllardan itibaren ise başta Diyanet İşleri Başkanlığı olmak üzere birtakım sivil toplum kuruluşlarının ve yerel yönetimlerin/belediyelerin okul öncesi eğitime yönelik çalışmaları bulunmaktadır. Bu bölümün amacı, Türkiye’de okul öncesi eğitimde etkin olan bu aktörler hakkında bilgi sunmaktır. Bu amaç bağlamında, etkin aktörler bünyesindeki okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlığı, doluluk oranları ve kurumların tercih edildiği bölgeler ile ilgili istatistiki veriler sunulmuş, bu veriler yorumlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, bu aktörlerin netleştirilmesi çerçevesinde politika önerilerinde bulunulmuştur. Aşağıda her bir aktör ayrı bir başlıkta ele alınmıştır.

Okul Öncesi Eğitimde Öne Çıkan Aktörler

Millî Eğitim Bakanlığı

Millî Eğitim Bakanlığı Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak okul öncesi eğitimde şu amaçları gerçekleştirmeyi hedeflemektedir:

- Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimlerini desteklemek ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak,
- Toplumsal hayata uyum sağlamalarını desteklemek,
- Çocukları ilkokula hazırlamak,
- Şartları elverişsiz olan çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı sunmak,
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2024).

Millî Eğitim Bakanlığı bu amaçları gerçekleştirmek üzere geçmişten günümüze farklı isimlerde birimler kurmuş olmakla birlikte hâlihazırda Temel Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde Erken Çocukluk Eğitimi Daire Başkanlığı bulunmaktadır.

Erken Çocukluk Eğitimi Daire Başkanlığının görevleri şunlardır:

- Okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen eğitim faaliyetlerinin niteliğini artırmak ve okul öncesi eğitime erişimi yaygınlaştırmak amacıyla çalışmalar yürütmek,
- Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim programları ve materyalleri, kurum standartları, bütçe planlaması, mevzuat uygulamaları, mesleki gelişim ve proje konularında ilgili daire başkanlıkları ile koordineli olarak çalışmalar yapmak,
- Erken çocukluk eğitimi konularında ilgili diğer bakanlıklarla koordineli çalışmalar yapmak (MEB, 2024b).

1953 yılından önce okul öncesi eğitim kurumlarında plan ve programlar, okul öncesi öğretmenleri tarafından yapılmaktaydı. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 1953 yılında okul öncesi eğitim alanında ilk taslak program uygulanmaya başlanmıştır. Bu program 3-6 yaş grubundaki çocukların eğitimine yönelik hazırlanmış olup çocuk yuvası (3-4 yaş grubu) ve çocuk bahçesi (5-6 yaş grubu) olarak iki gruba ayrılmıştır. Daha sonraki yıllarda aşağıdaki programlar hazırlanarak okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmıştır (MEB, 2024b):

Okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşılabilmesi için programın sahip olduğu özellikler temel belirleyicidir. 2024 okul öncesi eğitim programı şu özelliklere sahiptir: Çocuk merkezlidir ve çocukların öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Program esnek, sarmal, eklektik ve dengelidir. Çocukta olumlu bakış açısını desteklerken çocuğu bütüncül olarak hedef almaktadır. Çocukların duyarlı dönemlerini dikkate alırken çocukların gelişimsel olarak bir üst aşamaya ilerlemelerini sağlayacak deneyimler sunmaktadır. Oyun temelli olup yaratıcılığın geliştirilmesi ön plandadır. Araştırmak/keşfederek öğrenme önceliklidir. Günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılması teşvik edilmektedir. Temalar/konular amaç değil araç olup öğrenme merkezleri önemlidir. Öğretmen rehber rolünde olup süreç içinde farklı stratejiler kullanılmalıdır. Millî, manevi, kültürel ve evrensel değerleri dikkate alarak kapsayıcıdır. Rehberlik hizmetlerine önem vermektedir. Değerlendirme süreci çok yönlüdür. Aile ve toplum katılımı önemlidir (MEB, 2024b).

Programda 36-72 aylık çocukların gelişim özellikleri 36-48, 49-60 ve 61-72 ay şeklinde sınıflandırılmıştır. Programda bilişsel gelişim, dil gelişimi, fiziksel gelişim ve sağlık ve sosyal duygusal gelişim ile ilgili kazanım, gösterge ve açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca, programda Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, erken okuryazarlık ve okul dışı öğrenme etkinliklerine yer verilmiştir (MEB, 2024a). Millî Eğitim Bakanlığının okul öncesi eğitim kademesinde okullaşma oranının artırılmasına yönelik çalışmalarına paralel olarak 3-5 yaş okullaşma oranı %52,21; 4-5 yaş okullaşma oranı %64,68 ve 5 yaş okullaşma oranı %87,17'ye yükselmiştir (MEB, 2023). Millî Eğitim Bakanlığının 2022-2023 istatistiklerine göre resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında toplam 2.055.350 çocuk 18.244 kurumda eğitim görmektedir (MEB, 2023). Millî Eğitim Bakanlığı Türkiye'de okul öncesi eğitim kademesinde sunulan eğitim hizmetlerinin ana belirleyicisidir. Türk Millî Eğitiminin amaçları doğrultusunda belirlenen okul öncesi eğitim hedeflerine ulaşılması, tüm Türkiye genelindeki okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programların geliştirilmesi ve uygulanması, okul öncesi eğitim kurumlarının açılması ve denetlenmesi, okul öncesi öğretmenlerinin niteliklerinin hizmet içi eğitimlerle artırılması ve okul öncesi okullaşma oranlarının yükseltilmesi ve okul öncesi eğitimin tüm vatandaşlara ulaştırılmasında Millî Eğitim Bakanlığı kritik bir rol oynamaktadır.

Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB)

Kur'an kurslarının önündeki yaş engeli 17 Eylül 2011 tarihinde 28057 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Kanun Hükmünde Kararnamenin 15. maddesiyle giderildikten sonra 4-6 yaş grubu çocuklara yönelik Kur'an kursları açılmaya başlanmıştır. Bu yaş grubu için değerler eğitimi esas alan "Kur'an Kursları Öğretim Programı" (4-6 Yaş Grubu) hazırlanmıştır (DİB, 2022). 4-6 yaş grubu çocukların gelişim özelliklerini dikkate alan, %80 değerler eğitimi, %20 Kur'an-ı Kerim öğretimi kapsayan program ile çocukların, Allah'ı, Peygamberi, Kur'an Kerim'i ve İslam'ı öğrenmelerinin yanı sıra dua, şükür, merhamet, iyilik, sevgi, paylaşma, sorumluluk, doğruluk, vatan, bayrak, şehitlik ve gazilik gibi değer ve erdemleri tanıyarak zihin ve duygu gelişimlerine uygun din ve ahlak gelişimi göstermeleri amaçlanmıştır (Dinç, 2024). 4-6 yaş Kur'an kursu öğretim programı 2022 yılında güncellenmiş ve 2018 programında yer alan kaza ve kader, melek gibi kavramları içeren kimi dualar (örneğin Amentü duası) ve başarı duası haricindeki bütün dua ve surelerin anlamları programdan çıkarılmıştır. Ayrıca, empati, barış, duygu ve mutluluk gibi yeni kavramlar eklenmiştir (Çelik & Çakmak, 2023). Ancak bu program Millî Eğitim Bakanlığının okul öncesi eğitim programıyla karşılaştırıldığında, çocukların gelişim alanlarını yeterli nitelikte destekleyememe riskinin bulunduğu düşünülmektedir (Koru, 2022). 2023 yılında güncellenen programda; çocukların bilişsel, sosyal duygusal, dille ilgili, motor ve öz bakım becerileri yönünden gelişimlerini dikkate alan; öğrenen merkezli yöntem ve teknikleri kullanmayı öngören; bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran, işlevsel, esnek ve çerçeve öğretim programı anlayışı benimsenmiştir (DİB, 2023a).

4-6 yaş grubu Kur'an kursları için, alan uzmanlarından oluşturulan bir komisyonla öğretici ve etkinlik kitapları hazırlandıktan sonra ilk kez 2013-2014 eğitim öğretim yılında pilot uygulamalara başlanmıştır. 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında öğretici olarak görev alacak kişiler İmam Hatip Lisesi ya da İlahiyat mezunu olup çocuk gelişimi alanında lise, ön lisans veya lisans diploması olan öğretmenlerden seçilirken bu alanda yeterliği olmayanlar için Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü ve Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü işbirliğiyle hazırlanan 380 saatlik "Okul Öncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kurs Programı" sertifikasına sahip olma şartı getirilmiştir (Dinç, 2024).

Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarına sadece öğretici desteği vermekte, mekân düzenlemesi, vatandaşların bağışları ve müftülüklerin özel gayretleriyle karşılanmaktadır. Diyanet İşleri Başkanlığının 2023 yılı faaliyet raporuna göre 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programları kapsamında 4-6 yaş grubu 5.988 kursta 208.936 çocuğa eğitim verilmiştir (DİB, 2023b). Diyanet İşleri Başkanlığının okul öncesi eğitim kademesindeki 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları kapsamında vermiş olduğu eğitim hizmeti vatandaşların talepleri doğrultusunda her geçen gün artmaktadır. Diğer bir ifadeyle Millî Eğitim Bakanlığından sonra Diyanet İşleri Başkanlığının bu alanda en fazla hizmet veren kurum olduğu söylenebilir.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV)

1980'li yıllarda Türkiye'de okul öncesi eğitimin çocukların sadece %7'sine ulaştığı gerçeğinden yola çıkarak Boğaziçi Üniversitesi akademisyenleri Prof. Dr. Çiğdem Kağıtçıbaşı, Prof. Dr. Diane Sunar ve Prof. Dr. Sevda Bekman tarafından alternatif bir okul öncesi eğitim modeli olan Anne Çocuk Eğitim Programı (AÇEP) başlatılmış; projenin başarısı sonucunda, 1993 yılında resmî olarak Anne Çocuk Eğitim Vakfı kurulmuş ve Anne Çocuk Eğitim Programının ilk uygulamaları başlatıl-

miştir. Kurulduğu günden itibaren AÇEV'in yapmış olduğu bazı çalışmalar şu şekildedir: 1996 yılında annelerin talepleri doğrultusunda Baba Destek Programı (BADEP) geliştirilmiş ve ilk pilot uygulamaları yapılmıştır. 1997 yılında AÇEV, "Erken Çocukluk Eğitimi Danışma Grubu"na dahil olmuş ve UNESCO'nun "Erken Çocukluk Eğitimi Orta Asya Temsilcisi" ilan edilmiştir. 1998 yılında yurt dışından gelen talepler doğrultusunda AÇEV, Arapça olarak Bahreyn'de uygulanmaya başlamıştır. 1999 yılında ise Okul Öncesi Veli Çocuk Eğitim Programı (OVÇEP) geliştirilmeye başlanmıştır. 2000 yılında, Anne Çocuk Eğitim Programı Belçika ve Fransa'da, Anne Destek Programı ise Almanya'da da uygulanmaya başlamıştır. 2002 yılında, TRT ile işbirliğinde hazırlanan okul öncesi yaş grubundaki çocuklara ve ailelerine yönelik bir TV programı olan "Benimle Oynar mısın?" yayına girmiş; program, Radyo Televizyon Gazetecileri Derneği tarafından "En İyi Çocuk Programı" seçilmiştir.

2003 yılında, Diyarbakır ili Alipaşa semtinde AÇEV Aile ve Çocuk Eğitim Merkezi açılmış; Okul Öncesi Eğitim Programı (OÖEP) ile bunu destekleyen Anne Destek Programı'nın (ADP) ilk uygulamaları, Diyarbakır'da yaz anaokulları olarak başlatılmıştır. 2018 yılında AÇEV, Diyarbakır'daki yeni merkezine taşınmış; Sur Aile ve Çocuk Eğitim Merkezi'nde okul öncesi eğitim uygulamaları sunarak, 0-8 yaş çocuklara yönelik çeşitli atölyeler düzenlemiş, çocuk ve ebeveyn kütüphanesi ve oyun grubu faaliyetleri hazırlamıştır.

2005 yılında AÇEV, erken çocukluk eğitiminin önemi konusunda kamuoyunda bilinç yaratmak, destek oluşturmak ve politika geliştirmek amacıyla, eğitim alanında çalışan 6 STK'nın da güç ortaklığında "7 Çok Geç" kampanyasını başlatmıştır. 2014 yılında AÇEV, kaliteli bir okul öncesi eğitime destek vermek amacıyla Türkiye Vodafone Vakfı ile "Geleceğe İlk Adım Projesi" kapsamında yürüttüğü işbirliğini, çocuk gelişimine dair bilgiler sunan "İlk 6 Yıl" mobil uygulaması ile anne babaların cep telefonlarına taşımıştır. 2021 yılında AÇEV, çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak ve dil gelişimlerini desteklemek için yürüttüğü "Okuyan Bir Gelecek" projesini dijital platforma taşımıştır. Kidega ve İhtiyaç Haritası'nın çözüm ortaklığıyla hayata geçirilen platformda, Fazıl Say'ın müzikleri eşliğinde ünlü sanatçılar, uzmanlar ve yazarlar çocuk kitaplarını seslendirmişlerdir (AÇEV, 2024).

AÇEV erken yaştaki çocukların güvende, sağlıklı, mutlu olmaları ve öğrenme sürecine devam etmeleri için Türkiye'deki bütün çocuklar, onların anne babaları ve genç kadınlar için bilimsel temelli eğitim programları geliştirip uygulamaktadır. Ayrıca, erken çocukluk döneminde nitelikli eğitim, çocuk eğitiminde ailelerin rolü, toplumsal cinsiyet eşitliği ve yaşam boyu öğrenme konularına odaklanan faaliyetler yürütmektedir (AÇEV, 2024).

Yaygın Eğitim ve Kültür Derneği (YEKDER)

2003 yılında kurulan bu derneğin temel amacı, İslami ve insani değerleri yaşatmak ve yaşanmasına vesile olmaktır. İLKE Vakfı çatısı altında hizmet veren ve çocuk, genç, yetişkin ve eğitimcilerle yönelik özgün eğitim programları, yayınlar ve materyaller geliştiren, uygulayan ve modelleyen YEKDER, okul öncesi dönem çocukları için "Adab Okulu" programını geliştirmiştir (YEKDER, 2024).

Adab Okulu, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmak üzere 6 yaş grubundaki çocukların hazırbulunuşluk düzeylerine göre hazırlanmış bir din eğitimi programı olup, 2017-2018 eğitim öğretim yılında pilot uygulamalarına başlanmıştır. Müfredat ve materyal geliştirme çalışmaları ise devam etmektedir. Haftalık 3 ders saatini kapsayan (bir ders 30 dakika), oyun ve etkinlik temelli, dini bilgiler ve adab içerikli bir eğitim programıdır. Evrensel insani değerlerin İslami perspektif ile

sunulduğu programda, değer ve kavramlara aşinalık kazandırma, kavramları sevdirmeye ve adaba uygun davranış edindirmeye hedeflenmektedir. Hedeflenen bu kazanımlara ulaşmada oyun, tekerleme, şiir, hikâye, şarkı, bilmece, el işi etkinlikleri, kukla tiyatroları, drama çalışmaları, çizgi filmler ve konulara uygun afişler kullanılmıştır. İçeriği hazırlarken bu dönemdeki çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimleri ve hazırbulunuşlukları göz önünde bulundurulmuştur. Programda bilişsel, duyuşsal ve devinimsel (motor) kazanımlar genel itibarı ile kendi içinde dengeli bir dağılım göstermektedir (YEKDER, 2024). YEKDER'in Adap Okulu'ndan yararlanan çocukların sayısının yaklaşık 2.500 olduğu belirtilebilir. Ayrıca, programın haftalık saat sayısının az olduğu düşünüldüğünde çocuklarına İslami ve insani değerler temelinde okul öncesi eğitim vermeyi arzulayan ebeveynler için YEKDER'in alternatif bir eğitim imkanı sunduğu görünmektedir.

Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV)

Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV), eğitimin her şeyin başı olduğuna inanan Suna Kırac gibi bir grup sanayici, yönetici ve akademisyenin girişimiyle, devlet tarafından verilen temel eğitime destek olmak amacıyla 23 Ocak 1995 tarihinde kurulmuştur. “Bir çocuk değişir, Türkiye gelişir” sloganıyla ilköğrenim çağındaki çocukların çağdaş ve evrensel değerler ile cumhuriyetin temel ilkelerine sahip, donanımlı ve nitelikli bireyler olarak yetiştirilmeleri amacıyla devlet tarafından verilen temel eğitime okul dışı eğitim desteği veren TEGV, yıllar içerisinde Türkiye'nin eğitim alanında faaliyet gösteren en yaygın sivil toplum kuruluşu olmuştur. TEGV 2009 yılında, Bakanlar Kurulu tarafından “izin almadan yardım toplama” hakkına sahip vakıflardan biri olarak tanınmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile olan işbirliği protokolü kapsamında Türkiye genelinde, 27 ilde 6 Eğitim Parkı, 42 Öğrenim Birimi ve 24 Ateşböceği Öğrenim Birimi ile çocuklara çağdaş bir misyon ve vizyonla eğitim desteği vermektedir (TEGV, 2024).

Her ne kadar TEGV ilköğretim çağındaki çocuklara eğitim desteği sağlıyor olsa da küçük yaş çocuklarına yönelik uygulamaları da bulunmaktadır. Örneğin; “Birlikte Öğrenelim” eğitim faaliyetinde, okul öncesi eğitim önemli ve her çocuk için gereklidir görüşünden yola çıkılmıştır. Birlikte Öğrenelim Programı bir yandan okul öncesi eğitim alamadan okula başlamış çocukları güçlendirecek, öte yandan okullarda uygulanan birinci sınıf eğitim programını destekleyecek şekilde tasarlanmıştır. İlkokula uyum süreçlerine destek olmak, çocuklara dil ve iletişim becerileri, bilişsel beceriler, matematik becerileri, öz yönetim, işbirliği ve grup çalışması, motor beceriler ve sanatsal beceriler gibi, birinci sınıf çocuklarının gelişiminde önemli rol oynayan becerilerin tamamının ilişkilendirildiği çok yönlü bir yapı sunmaktadır. Programda ayrıca çocukların birlikte çalışma, birbirinden öğrenme, öğrenme ortamına aktif olarak katılma, grup çalışmalarına dâhil olma, iletişim kurma, dinleme ve kendini ifade etme gibi becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (TEGV, 2024). TEGV'nin okul öncesi eğitime yönelik sunmuş olduğu desteğin doğrudan eğitim şeklinde olmayıp destekleyici eğitim şeklinde olduğu söylenebilir.

Yetim Vakfı

Yetim Vakfı, 10 Haziran 2017'de kurulmuş olup öksüz, kayıp veya buluntu (sokakta bulunup alınan çocuk) çocuklarla, sosyal yetim çocukları ve yetim annelerini hedef kitle olarak görüp, yetim çocukların ailelerine, çevrelerine ve içinde yaşadıkları topluma yönelik eğitim, psikososyal destek ve farkındalık projeleri yürütmektedir. Yetim Vakfı dünyanın farklı coğrafyalarındaki yetim çocuklara

çok farklı alanlarda destekler vermektedir. Bu desteklerden biri de okul öncesi eğitim desteğidir. Vakfın Kilis Anaokulu 2017 yılında kurulmuş olup MEB ile imzalanan protokol kapsamında 4-5 yaş aralığında 70 yetim çocuğa hizmet vermektedir. Vakıf anaokulunda MEB müfredatı takip edilmektedir. Aynı zamanda vakıf tarafından da değerler eğitimi, Kur'an-ı Kerim, sure ve dualar ve siyer dersleri verilmektedir (Yetim Vakfı, 2024). Yetim Vakfı MEB müfredatını takip etmenin yanı sıra vermiş olduğu dini eğitim bağlamında özel bir örneklik teşkil etmekte olup dezavantajlı bir grubu hedefe koymasıyla da dikkate değer bir model sunmaktadır.

Yerel Yönetimler/Belediyeler

Büyükşehir belediyeleri bulundukları illerde okul öncesi eğitim kurumları açıp bu kurumları işletmektedirler. Farklı büyükşehirlerdeki bu kurumların sayılarına ilişkin resmi bir istatistiğe ulaşılmamış olsa da büyükşehir belediyelerini kazanan siyasi partilerin okul öncesi eğitim uygulamalarında kendilerine yakın kurumlarla işbirliği içinde oldukları söylenebilir. Örneğin, İstanbul Büyükşehir Belediyesine ait “Yuvamız İstanbul Projesi” kapsamında 150 mahallede 150 kreşte hizmet verilmesi hedeflenmektedir. Bu okul öncesi eğitim kurumlarından kaç çocuğun yararlandığına dair bir istatistiğe ulaşılamasa da ciddi sayıda çocuğun bu hizmetten yararlandığı düşünülmektedir. İzmir Büyükşehir Belediyesi bünyesindeki ilk anaokulu 1980 yılında açılmış olup günümüzde belediyeye bağlı 13 farklı anaokulunda hizmet verilmektedir. Bir diğer örnek ise 15 dersliği bulunan Gaziosmanpaşa Belediyesi Anaokuludur. Bu anaokulunda da 4-6 yaş arası çocuklar eğitim almaktadır. Ayrıca, Türk Kızılay’ı İstanbul Şube Başkanlığı tarafından “81 İl 81 Anaokulu Projesi” kapsamında 81 ilde yapılacak anaokulları ay yıldız mimariyle tasarlanmakta, Türk bayrağının simgeleri olan ay ve yıldız esas alan mimari bir yapıda inşa edilmekte ve 350 metrekare kapalı, 110 metrekare açık alana kurulmaktadır. Yerel yönetimler/belediyeler tarafından verilen okul öncesi eğitime ait sınırlı bilgilere ulaşılmaktadır. Bu okul öncesi eğitim kurumlarında hangi tür programların uygulandığı, bu programlardan yararlanan çocuk sayısı ve istihdam edilen öğretmen niteliğine ilişkin oldukça sınırlı bilginin bulunması, kafalarda soru işaretlerine sebep olabilmektedir.

Okul Öncesi Eğitim Aktörlerinin Önemi ve İşlevi

Okul öncesi eğitimde yukarıda bahsedilen mevcut aktörlerin varlığı her ne kadar ortak bazı amaçlara vurgu yapıyor olsa da aslında her birinin farklı bir ihtiyaca yönelik hizmet ettiği söylenebilir. Öncelikle MEB, Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun bir toplum oluşturmak için bütün vatandaşlara eşit eğitim imkanı sunmaya çalışmaktadır. Ancak Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin, vatandaşların bazı ihtiyaç ve beklentilerini karşılamadığını düşünen yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve DİB gibi farklı aktörler alternatif okul öncesi eğitim program ve uygulamalarını hayata geçirmeye çalışmaktadırlar. Bu da okul öncesi eğitimin önemi konusundaki toplumsal farkındalığa paralel olarak, okul önce-

Farklı aktörler okul öncesi eğitime erişim noktasında önemli bir katkı sunmaktadır. Ancak, kurumdan kuruma uygulama ve yaklaşımların değişmesi ve bu kurumları açanlar kendi düşünce ve hayat tarzlarını çocuklara aşılamak için bu alanı kullanması çeşitli riskleri beraberinde getirmektedir.

si eğitimin ilkokuldan önce çocuklara önemli katkılar sunduğu gerçeğinden de kaynaklı olarak bu kademeye olan ilgiyi artırmaktadır. Bu ilgi ve çeşitlilik okul öncesi eğitime erişim noktasında önemli bir katkı sunarken aynı zamanda bazı riskleri de beraberinde getirmektedir. Kurumdan kuruma farklı uygulama ve yaklaşımlar söz konusudur. Bu kurumları açanların kendi düşünce ve hayat tarzlarını çocuklara aşılama için bu alanı kullanabilmektedirler. Bazı yerel yönetimler ve STK'lar seküler bir eğitim verirken bazı STK'lar dini eğitim vermeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla mevcut uygulamalar birtakım riskler barındırmaktadır.

Etkin Aktörlerin Okul Öncesi Eğitimdeki Rol ve Sorumlulukları

Eğitimin insan hayatındaki önemi ve toplumu değiştiren ve dönüştüren rolü göz önünde bulundurulduğunda, devlet devamlılığın ve toplumsal huzurun korunması için kontrollü, sistemli ve denetimli bir şekilde ilerlemelidir. Okul öncesi eğitimde ortaya çıkan farklı aktörlerin rolleri dikkatli bir şekilde ayrıştırılmalıdır. Millî Eğitim Bakanlığı bütün vatandaşların beklenti ve ihtiyaçlarına uygun ve ücretsiz okul öncesi eğitim hizmeti sunmalıdır. Bunun yanı sıra DİB tarafından sağlanan okul öncesi eğitim hizmetinin (4-6 yaş Kur'an kursları) Millî Eğitim Bakanlığıyla işbirliği içerisinde aşağıda belirtilen politikalar doğrultusunda yürütülmesi gerekmektedir.

Sonuç

Programla ilgili olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hâlihazırda güncellenen ve uygulanan okul öncesi eğitim programında dini gelişim bağlamında herhangi bir kazanım ve içerik bulunmamaktadır. Bununla birlikte çocuklara Kur'an-ı Kerim öğretimine dair herhangi bir içerik de yoktur. 4-6 yaş Kur'an kurslarında uygulanmakta olan programda ise çocukların bilişsel gelişimleri ön planda tutulmakta ancak, sosyal duygusal gelişim, fiziksel gelişim ve öz bakım becerileri gibi alanlar yetersiz kalmaktadır. Mevcut uygulamalarda, STK'lar tarafından bazı dezavantajlı gruplara uygulanan proje ve programlarda da belirli bir alana yoğunlaşıldığı söylenebilir.

Öğretmenlerle alakalı olarak ise okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapacak okul öncesi öğretmenlerinin niteliği bu kademede uygulanacak programın amacına ulaşmasında en önemli faktördür. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen olabilmek için okul öncesi öğretmenliği veya çocuk gelişimi ve eğitimi lisans programlarından mezun olmak gerekmektedir.

4-6 yaş Kur'an kurslarında görev alan öğreticiler ise 380 saatlik "Okul Öncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kurs Programı" sertifikasına sahip olan lise, ön lisans veya lisans mezunu eğitimcilerdir. Yerel yönetimler ve bazı STK'lar tarafından kurulan okul öncesi eğitim sınıflarında ise kız meslek liselerinin çocuk gelişimi ve eğitimi mezunları, aynı bölümün ön lisans mezunları veya ilahiyat fakültesi mezunları istihdam edilmektedir.

Fiziki koşullar ve materyaller göz önünde tutulduğunda: Millî Eğitim Bakanlığı ihtiyaçlar doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumlarının sayılarını artırmaya çalış-

Yerel yönetim ve STK'ların farklı müfredatlar geliştirme ve uygulama konusunda hizmetleri olmasındansa, MEB'in yönlendirmesi ile okul öncesi eğitim kurumlarının inşası ve bu kurumların zengin materyaller ile donatılması noktasında destekleri olabilir.

makta, okullar ve derslikler inşa ederek buraları gerekli materyaller ile donatmaktadır. 4-6 yaş Kur'an kurslarında ise mekân düzenlemesi vatandaşların bağışları ve müftülüklerin özel gayretleriyle karşılanmakta olup bu konuda materyal eksiklikleri ve açık alan yoksunlukları bulunmaktadır. Yerel yönetimler ve STK'lar tarafından verilen okul öncesi eğitim hizmeti ise fiziki koşullar bağlamında oldukça farklılık gösterebilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının mevcut yönetmeliklerine uygun olan okul öncesi eğitim kurumlarının materyal desteğiyle güçlendirilmesi, uygun olmayan koşullardaki okul öncesi eğitim kurumlarının ise kapatılması söz konusu olabilir. Ayrıca, yerel yönetimlerin ve STK'ların farklı müfredatlar geliştirme, müfredatları uygulama veya öğretmen istihdam etme yerine, Millî Eğitim Bakanlığının yönlendirmesiyle okul öncesi eğitim kurumlarının inşası ve bu kurumların zengin materyallerle donatılması konusunda destekleri olabilir.

Sonuç olarak, Türkiye'de bakanlıklar, STK'lar ve yerel yönetimler tarafından farklı okul öncesi eğitim programlarının uygulanması bazı riskleri doğurmakta ve vatandaşların okul öncesi eğitim ihtiyacını tam olarak karşılayamamaktadır. Bakanlıklar, STK'lar ve yerel yönetimler tarafından istihdam edilen okul öncesi öğretmenlerinin bu eğitim kademesinde uygulanan programlar konusunda yeterli donanım, bilgi ve beceriye sahip oldukları söylenemez. Fiziki koşullar ve materyaller bağlamında da birbirinden oldukça farklı uygulamalar bulunmakta olup, Türkiye'de okul öncesi eğitimde okullaşma oranı artmış olmakla birlikte hâlen istenen düzeyde değildir.

Öneriler

- Okul öncesi eğitim programının, amacına uygun şekilde planlanabilmesi ve uygulanabilmesi için eğitim ortamlarının öğrenme merkezlerini içerecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.
- İlaveten blok, okuma ve dinleme, yazı farkındalığı, müzik, sanat, fen, matematik ve dramatik oyun merkezlerinin okul öncesi eğitim sınıflarında bulundurulması önerilmektedir.
- Erken çocukluk dönemi din ve değer eğitime yönelik hizmet veren bu kursların, çocukların psikomotor gelişimlerini destekleyici mahiyette oyun ve beceri atölyeleriyle donatılması, buna dair müstakil bütçe ayrılması gerekmektedir (Dinç, 2024).
- Çocukların bütünsel gelişimlerinin desteklenmesi ve eğitim paydaşlarının beklentilerinin doğru ve sağlıklı bir şekilde karşılanabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı, okul öncesi eğitim kademesinde alternatif eğitim programlarını hayata geçirebilir. Örneğin Millî Eğitim Bakanlığına ait okul öncesi eğitim programının mevcut haliyle uygulandığı bir modele alternatif olarak, çocuklarına dini eğitim veren ve Kur'an-Kerim öğretilmesini tercih eden ebeveynler için bu kazanım/gösterge ve içeriklerini kapsayan bir program sunulabilir. Buna ek olarak çocukları için yabancı dil (İngilizce, Almanca, Arapça, Rusça) veya sanat ağırlıklı bir program tercih eden ebeveynlerin beklentilerine uygun program seçenekleri de oluşturulabilir. Bunun yanı sıra dünyada uygulanan farklı eğitim model ve programların (Montessori, Waldorf, High Scope ve Reggio Emilia gibi), Millî Eğitim Bakanlığı Erken Çocukluk Eğitimi Daire Başkanlığı bünyesinde kurulacak, uzmanlardan oluşan bir birim tarafından millî ve kültürel değerlere uygunluğu incelendikten sonra Türkiye'de uygulanması desteklenebilir.
- Alternatif okul öncesi eğitim programlarının hazırlanması sürecinde disiplinler arası uzmanların birlikte çalışmaları hayati derecede önemlidir. Eğitim programları, okul öncesi eğitim, çocuk gelişimi ve eğitimi, din eğitimi ve Kur'an öğretimi, yabancı dil öğretimi gibi farklı disiplinlerden uzmanların program geliştirme sürecinde birlikte çalışmaları yararlı olabilir. Ayrıca, eğitim materyallerinin her bir alternatif program için hazırlanma sürecinde de benzer şekilde farklı disiplinlerden uzmanların birlikte çalışmaları önemlidir.
- Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin lisans eğitim programlarında din eğitime veya Kur'an öğretilmesine ilişkin bir ders ve içerik bulunmamaktadır. Çocuk gelişimi ve eğitimi mezunu lise, ön lisans veya lisans mezunu eğitimcilerin eğitim programlarında da pedagojik formasyon bulunmamaktadır. İlahiyat mezunu olup sadece sertifika ile öğreticilik yapanların eğitim programlarında ise formasyon ve çocuk gelişimi ve eğitime ilişkin eksiklikler bulunmaktadır. Bu nedenle yukarıda belirtilen, Millî Eğitim Bakanlığına ait farklı okul öncesi eğitim programlarında öğretmen olarak istihdam edilecek öğretmenlerin de lisans eğitimleri sürecinde hangi programı tercih edecekler ise ona ilişkin seçmeli dersler almaları sağlanabilir. Örneğin, dini eğitim ve Kur'an-ı Kerim öğretimi yapacak bir okul öncesi eğitim kurumunda görev yapmayı tercih eden bir öğretmen adayının, lisans eğitimi süresince bu eğitim içeriğine uygun seçmeli dersleri tercih etmesi sağlanabilir.

- Eğitim fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği bölümleri ile ilahiyat bölümü din kültürü öğretmenliği bölümleri arasında yan dal yapma gibi eğitim alma alternatifleri sunulabilir.
- Hâlihazırda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin, Kur'an kursu öğreticileri için açılan din eğitimi ve Kur'an öğretimine yönelik sertifika programlarına ücretsiz ve kolay erişimleri sağlanabilir.
- Ayrıca, ilahiyat fakültelerinin lisans programlarına 4-6 yaş çocuklarının gelişim özelliklerinin temel alındığı seçmeli dersler ve staj uygulamaları eklenebilir. Öğreticilere, alan uzmanları tarafından okul öncesi eğitimde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile soyut kavramların öğretimini konu alan hizmet içi eğitim, seminer ve konferanslar verilebilir (Çelik & Çakmak, 2023).
- Dünyanın gelişmiş ülkelerine bakıldığında okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Türkiye'de ise okul öncesi eğitimde okullaşma oranı artmış olmakla birlikte hâlen istenen düzeyde değildir. Bunun için de yerel yönetimler, STK'lar ve medya aracılığıyla toplumsal farkındalığın artırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

Alternatif Eğitim Yaklaşımları Bağlamında Okul Öncesi Eğitimin Değerlendirilmesi

Fatma Yaşar Ekici

Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi



Giriş

Bu çalışmada, Türkiye’de okul öncesi eğitimde hâlihazırda kullanılmakta olan MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2024) kısaca açıklanarak programın özellikleri belirtilmiştir. Ardından “STEM”, “P4C”, “Orman Okulu” ve “Ayrımcılık Karşıtı Eğitim” yaklaşımları açıklanmış ve bu yaklaşımların Türkiye’de okul öncesi eğitimde uygulanma durumlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca, MEB Okul Öncesi Eğitim Programında (2024) yer alan “kazanımlar ve göstergeler”de bu yaklaşımların ön plana çıkardığı özelliklere yer verme durumu değerlendirilerek tablolar halinde sunulmuştur.

Türkiye’de okul öncesi eğitim, MEB’e bağlı resmî ve özel anaokulu ve ana sınıflarında uygulanmaktadır. Bu kurumlarda MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2024) esas alınmakla birlikte, bazılarında programın “eklektik” ve “esnek” olması özelliklerinden yararlanılarak alternatif eğitim yaklaşımlarına uygun uygulamalar da yürütülmektedir.

Alternatif eğitim yaklaşımları, devlet tarafından sağlanan millî eğitim sistemi dışında gelişen, genellikle yenilikçi ve çocukların bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını esas alan, esnek bir programa sahip olan farklı öğrenme yaklaşımlarını tanımlar. Alternatif okullar; eğitimin kapsayıcılık, gereklilik ve demokrasi gibi amaçlarına ulaşılmasında önemli rol oynamaktadırlar (Kaya & Gündüz, 2015). Alternatif eğitim yaklaşımlarına dayalı eğitim programları dünyada yaygın olarak uygulanmakta ve okul öncesi eğitimde bu yaklaşımları temel alan eğitim uygulamaları artmaktadır.

21. yüzyılda değişen dünya koşullarına adapte olabilmek ve hatta değişime yön verebilmek için; içinde bulunduğu çağı doğru anlayabilen, toplumun ihtiyaçlarını analiz edebilen, inovatif düşünebilen, bilgiye kolay ve hızlı erişebilen ve hayat boyu öğrenmeyi (life-long learning) yaşam biçimi haline getirebilmiş, çağın gereksinimlerine cevap verebilecek niteliklere sahip fertler yetiştirmek gerekmektedir. Bu da eğitim sisteminin 21. yüzyıl becerilerini edindirmeye uygun hâle getirilmesiyle olur (Uçak & Erdem, 2020). Yapılan çalışmalar; beceri gelişimin 0-6 yaşta başlayıp birikimli olarak ilerlediğini, bu nedenle 21. yüzyıl becerilerinin programlara okul öncesi döneminden itibaren entegre edilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır (OECD, 2020).

STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics), P4C (Philosophy for Children), Orman Okulu (Forest School) ve Ayrımcılık Karşıtı Eğitim (Anti-Bias Education); 21.yüzyıl gereksinimlerine

odaklanan, temel özellikleri ile uygulama yaygınlığı giderek artan alternatif eğitim yaklaşımlarından bazılarıdır. Bu yaklaşımlar, 21. yüzyılda ihtiyaç duyulan temel niteliklerin bireye erken çocukluktan itibaren kazandırılması esasına dayanan felsefi ilkelere sahiptir. Bu yaklaşımların en temel özelliği, çocuğu merkeze almasıdır. Çocuk merkezli yaklaşımlar; çocukları araştırmaya, düşünmeye, problem çözmeye, soru sormaya ve yeni fikirler geliştirmeye ve bunları uygulamaya dönüştürmeye teşvik eder (Yaşar-Ekici, 2015).

Beceri gelişimi 0-6 yaşta başlayıp birikimli olarak ilerlediğinden 21. yüzyıl becerilerinin eğitim programlarına okul öncesi döneminden itibaren entegre edilmelidir.

Türkiye’de okul öncesi eğitimde kullanılmakta olan Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programı (OÖEP) 2024 yılında 21.yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirme hedefiyle “eklektik” model esas alınarak hazırlanmıştır. Bu çerçevede farklı ülkelerdeki okul öncesi eğitimi programları incelenmiş ve çeşitli yaklaşım ve modelleri temel alarak mevcut program oluşturulmuştur. Programda, millî özellik ve ihtiyaçları karşılamak amacıyla çeşitli öğrenme yaklaşımlarındaki çocuğu merkeze alan uygulamalardan yararlanılarak bir senteze ulaşılmıştır (MEB-OÖEP, 2024).

Türkiye’de Uygulanmakta Olan Okul Öncesi Eğitim Programı (2024) ve Özellikleri

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2024), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; bilişsel, dil gelişimi, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, ilkokula ve yaşama hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir. Yaklaşım olarak “sarmal”, model olarak “eklektik”tir. Bunun yanında; “ilerlemeci felsefe”ye dayalı olarak öğrenen merkezli tasarımlardan “çocuk merkezli tasarım” yaklaşımını temel almıştır, program modellerinden “süreç modeli” üzerine yapılandırılmıştır. Program, “kazanım” ve “gösterge”ler üzerine temellendirilmiştir (MEB-OÖEP, 2024).

Program, çocukta olumlu bakış açısını destekler ve onu bütüncül olarak hedef alır. Bu bağlamda mevcut program; Millî Eğitim Bakanlığı, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) işbirliği ile geliştirilen K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeline (2023) entegre nitelikler taşımaktadır. Belirtilen bütüncül modelde okul öncesinden lise kademesine kadar kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, alana özgü beceriler, eğilimler ve okuryazarlık becerileri tanımlanmış ve her bir beceri alanı birbiriyle ilişkilendirilerek nasıl işe koşulacağı ele alınmıştır (Aşkar, Topçu, Altun, Cırık & Kandırmaz, 2023). K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli’nde belirtilen kavramsal-bütüncül beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve eğilimler açısından karşılaştırıldığında uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergelerin K12 Beceri Çerçevesi ile eşleştiği görülmektedir (Aras, Ülker & Altun, 2023).

Türkiye’de de mevcut okul öncesi eğitim programı 2024 yılında oluşturulurken “eklektik” bir model benimsenmiş ve STEM, P4C, Orman Okulu ve Ayrımcılık Karşıtı Eğitim olmak üzere 4 yaklaşımdan faydalanılmıştır.

Program, oyun temellidir, yaratıcılığın geliştirilmesi ön plandadır, araştırarak/keşfederek öğrenme önceliklidir. Günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılmasını teşvik eder. Temalar/konular amaç değil araçtır. Farklı stratejiler kullanmayı gerektirir. Millî, manevi, kültürel ve evrensel değerleri dikkate alır. Değerler eğitimi, ayrı bir alan olarak ele alınmamış ancak okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeylerine uygun olarak kazanım ve göstergelerde bütüncül bir şekilde vurgulanmıştır. Program, kapsayıcıdır; tüm çocuklar farklılıklarıyla aynı sınıfta birlikte öğrenirler. Değerlendirme süreci çok yönlüdür. Aile ve toplum katılımı önemlidir. Programda “çocuğu tanıma ve değerlendirme” ana hususlardan biri olarak ele alınmıştır (MEB-OÖEP, 2024).

STEM Yaklaşımı ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim

İlk olarak ABD’de ortaya çıkan, sonrasında tüm dünyaya yayılan ve günümüzde de tanınırlığı artarak devam eden STEM; Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik disiplinlerinin entegrasyonunu içeren bütünlük bir eğitim yaklaşımıdır. “STEM”, bu disiplinlerin İngilizce adlarının (Science, Technology, Engineering, Mathematics) ilk harflerinden oluşturulmuş bir kısaltmadır (Bybee, 2013).

İçinde bulunulan çağda bireylerin öğrenmeyi öğrenme, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, işbirliği, karar verme, iletişim, öz denetim, uyum, küresel ve yerel vatandaşlık, girişimcilik, kültürel ve bireysel sorumluluk gibi niteliklere de sahip olması beklenmektedir (Binkley vd., 2012). 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu nitelikler aynı zamanda araştıran, sorgulayan, eleştirel, yenilikçi, yaratıcı ve analitik düşünen, çözüm odaklı bireyler olmayı zorunlu kılmaktadır (Lai & Viering, 2012). Bu özelliklerin kazanımı ile bireyler, 21. yüzyılın getirdiği gelişim ve değişimlere adapte olabilecektir. Gelişim ve değişimler büyük oranda fen, teknoloji, mühendislik ve matematikteki gelişmelere bağlı olduğu için bu disiplinlere verilen önem de artmıştır. Günümüzde öğrencilerin fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik derslerinde öğrendikleri bilgileri bir bütünün parçaları olarak görmelerini sağlayan STEM eğitimi, dünyada birçok ülkenin öğretim programlarına dâhil edilmektedir. STEM eğitimi; teorik bilginin uygulamaya, ürüne ve yenilikçi buluşlara dönüştürülmesini amaçlamaktadır (MEB-Yenilik & Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, 2016).

Erken yaşlarda edinilen öğrenme deneyimlerinin çocukların hem kendilerine hem de okula ve öğrenmeye karşı olumlu tutum ve inanç geliştirmedeki önemi dikkate alındığında okul öncesi dönem, STEM eğitimine başlamak için en uygun gelişim dönemidir (Yaşar-Ekici, Bardak, Yousef Zadeh, 2018). Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara uygulanan STEM yaklaşımına dayalı geliştirilen program ve etkinlikler, çocukların gelişimlerini çok boyutlu olarak desteklemektedir. Erken STEM uygulamaları çocukların;

- Öğrenme, yenilenme, bilgi, medya, teknoloji, yaşam, kariyer ile ilgili 21. yüzyıl becerilerini geliştirmektedir (Güler, 2023).
- Problem çözme becerilerini geliştirmektedir (Akçay, 2019; Akçay-Malçok & Ceylan, 2022; Sangngam, 2021; Şanlı, 2021; Yılmaz, 2023).
- İletişim ve etkileşim becerilerini artırmakta, tasarım odaklı STEM etkinliklerinin küçük gruplar hâlinde yapılması akran öğrenmesine katkı sağlamakta, çocukların özgüvenlerini artırmakta, farkındalığını artırarak aktif katılımlarını sağlamakta, ayrıca sorumluluk bilinci kazandırmaktadır. Bunların yanında; çocukların okulda kazandığı becerileri günlük hayata uyarlamalarına yardımcı olmakta, grup halinde çalışmaya teşvik etmekte, yardımlaşmayı, empati becerisini geliştirmektedir (Yalçın, 2020).
- Bilimsel süreç becerilerini geliştirmektedir (Aydın, 2019; Azamet-Gündüzlü, 2023; Tepe, 2023).
- Yaratıcılık ve yaratıcılığa ilişkin alt becerileri geliştirmektedir (Güldemir, 2019; Somwaeng, 2021; Üret, 2019).
- İşbirlikçi öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde geliştirmekte ve bireysel fikirlerini grup tasarımlarına yansıtmalarını desteklemektedir (Deniz-Özgök, 2019; Oskowsky, 2020)

Türkiye’de uygulanmakta olan Okul Öncesi Eğitim Programı (2024), STEM yaklaşımı açısından değerlendirildiğinde; “eklektik” model bağlamında STEM yaklaşımı temelinde etkinlikler planlamaya uygun özellikler taşıdığı görülmektedir. Programda bu düşüncüyü destekler nitelikteki kazanımlar ve göstergeler Tablo 7’de verilmiştir.

Türkiye’de uluslararası düzeyde projelerle de okul öncesinde STEM eğitimi yaklaşımına uygun çalışmalar yürütülmektedir. “One Step Recycling One Step STEM”, “Water’STEM”, “Miniklerin STE(A) M ve Kodlama Günlüğü”, “Let’s Teach and Learn STEM” adlı eTwinning projeleri bunlara örnek gösterilebilir (Erdoğan vd., 2021).

P4C (Philosophy for Children) Yaklaşımı ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim

P4C (Philosophy for Children-Çocuklar için Felsefe) yaklaşımı Matthew Lipman ve Ann Sharp tarafından 1970’li yıllarda ortaya konulmuş ve sonrasında aynı ismi taşıyan bir düşünme eğitimi programı geliştirilmiştir. P4C olarak adlandırılan bu yaklaşımda 4C: çocuklarda “eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, özenli düşünme ve işbirlikçi düşünme” olmak üzere 4 temel becerinin desteklenmesini ifade eder (Lipman, 2003). Kohan (2014), P4C’nin hem okullarda hem de okul dışında uygulanabilirliği ile okullarda öğretilen felsefeden farklı olarak bir yaşam biçimi şeklinde ifade edilebileceğini belirtmektedir. Çocukların felsefi fikirlere pasif bir şekilde maruz kaldığı felsefe derslerinin aksine çocuklar için felsefe, aktif katılımı teşvik eden ve en temelde çocuğun sorgulamasına olanak sağlayan bir zemin oluşturmaktadır (Mohr Lone, 2012).

Türkiye’de P4C yaklaşımının okul öncesi çocuklarına yönelik uygulandığı çalışmalarda uygulanan program ve yapılan etkinliklerin çocukların; eleştirel düşünme becerilerini (Karadağ & Demirtaş, 2018), bilişsel süreç, dil ve kavram becerilerini (Öztürk, 2016), atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerilerini (Okur, 2008), dinleme becerilerini (Karaboğa, 2023) geliştirdiği, çocukların felsefi tutum ve davranışlarını anlamlı düzeyde olumlu yönde farklılaştırdığı (Dirican & Deniz, 2020) ve yaratıcılık düzeylerini artırdığı (Pekkarakaş, 2020; Taş, 2017) tespit edilmiştir.

Türkiye’de uygulanmakta olan Okul Öncesi Eğitim Programı (2024), P4C yaklaşımı açısından değerlendirildiğinde; programın “eklektik” model bağlamında P4C yaklaşımı temelinde etkinlikler planlamaya uygun özellikler taşıdığı görülmektedir. Nitekim programın temel özellikleri açıklanırken “21. yüzyılın gereksinim duyduğu; problem çözebilen, eleştirel ve yaratıcı düşünen, merak eden, araştıran, işbirliği yapabilen, empati kurabilen, iletişim becerilerine ve prososyal becerilere sahip, sorumluluk alan, hayal gücünü kullanan ve üreten bireylerin yetişmesine hizmet edecek programların; salt bilgiyi sunan bir yapıdan ziyade etkin öğrenmeyi ilke edinen felsefelere sahip olması gerektiği” vurgulanmış ve programın bu anlayışı ilke edindiği belirtilmiştir. Programda, okul öncesi eğitimin temel ilkelerinden biri olarak “Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, bilişsel esneklikleri, üst bilişsel becerileri, yaşam ve iletişim becerileri geliştirilmelidir.” ilkesine yer verilmiştir (MEB-OÖEP, 2024). Programda bu düşünceyi destekler nitelikteki kazanımlar ve göstergeler Tablo 7’de verilmiştir.

Türkiye’de okul öncesi eğitim sürecinde P4C yaklaşımının çocukların desteklen-

Okul Öncesi Eğitim Programı içeriği (2024), çocukların eleştirel düşünme becerilerini ve bilişsel gelişimlerini destekleyen P4C yaklaşımına uygundur. Bu yaklaşımda öğretmenler önemli bir rol modeli olarak görev alır; ancak, öğretmenlerin bu yaklaşımı etkin bir şekilde uygulama konusunda yeterliliklerinin düşük olduğu gözlemlenmiştir.

mesi için kullanılmasında öğretmenlerin önemli bir rehber olduğu ve rol modeli alındığı düşünül-
düğünde P4C ile ilgili öğretmen bilgi ve yeterlilik düzeyinin yeterince yüksek olmadığı söylenebilir.
Nitekim Yüceer ve Coşkun-Keskin (2022) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin sınıf içi
etkinliklerde çocukların eleştirel düşünme becerilerini destekleyecek ve kendi görüşlerini orta-
ya koymalarına katkı sunacak nitelikte sorulara yer vermediği; çocukların bu bağlamda yalnızca
neden-sonuç ilişkisine yönelik açıklamalarda bulunabildiği ve çocukların düşünme becerilerini
kullanmaları için fırsatlar oluşturulmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda hem lisans eğitiminde
hem de mezuniyet sonrası hizmet içi eğitimlerde P4C yaklaşımı temelli uygulamalarla öğretmen
adayları ve öğretmenler yetiştirilmeli, bu becerilerini sınıf içi etkinliklerine yansıtabilme süreçleri
ile ilgili süpervizyonlar ve atölye çalışmaları yapılmalıdır.

Tablo 7. Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2024) Yer Aldığı Şekliyle STEM ve P4C Yaklaşımları Temelinde Etkinlikler
Planlamaya Uygun Özellikler Taşıyan Kazanımlar ve Göstergeler

STEM ve P4C	BGK (Bilişsel Gelişim Kazanımı)-5: Neden-sonuç ilişkisi kurar. Göstergeler: Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler. Nesne/durum/olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkisini açıklar.
STEM ve P4C	BGK-20: Problem durumlarına çözüm üretir. Göstergeler: Karşılaştığı problemin ne olduğunu söyler. Probleme ilişkin çözüm yolu/yolları önerir. Probleme ilişkin çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözümüne ulaşamadığında yeni bir çözüm yolu seçer. Çözümüne ulaşamadığında nedenlerini sorgular. Denediği çözüm yolu/yollarını değerlendirir.
STEM ve P4C	BGK-21: Eleştirel düşünme becerisi sergiler. Göstergeler: Bir tartışma konusu ile ilgili soru sorar. Bir tartışma konusu ile ilgili düşüncesini açıklar. Bir tartışma konusu ile ilgili düşüncesinin gerekçelerini açıklar. Düşüncelerinin gerekçelerine ilişkin sorulara yanıt verir. Kendi düşüncelerini baş- kalarının düşünceleri ile karşılaştırır. Tartışmanın neticesinde bir sonuca/çıkarıma/ yargıya varır.
STEM ve P4C	BGK-27: Üst bilişsel becerileri değerlendirir. Göstergeler: Üst bilişsel bir görevi yerine getireni gözlemler. Üst bilişsel bir göreve ilişkin işlem basamaklarını sıralar. Üst bilişsel görevi başarmak için kullandığı stratejileri açıklar. Üst bilişsel görev hakkında yorum yapar.
STEM	BGK-24: Bir olayı/problemi algoritmik düşünceyi kullanarak çözer. Göstergeler: Algoritma oluşturmak için durumu/olayı/problemi açıklar. Amaca uygun algoritma oluşturur. Algoritmanın doğruluğunu test eder. Algoritmadaki hatayı düzeltir. Günlük yaşamdan algoritma örnekleri verir.
STEM	BGK-25: Temel düzeyde kodlama yapar. Göstergeler: İki, üç aşamalı basit kodlamadaki kuralı tanımlar. Verilen kodlamayı uygular. Kodlamayı kullanarak basit bir problemi çözer. Kodlamaya uygun olarak objeleri konumlandırır. Kodlamaya uygun olarak kendi bedenini konumlandırır. Verilen kodlamadaki hatayı bulur. Verilen kodlamadaki hatayı düzeltir.

Orman Okulu Yaklaşımı ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim

Orman Okulu; çocuk merkezli, oyun, çevre ve doğa temelli, doğal keşif odaklı bir eğitim yaklaşımıdır. Orman Okulu yaklaşımında; esas eğitim ortamı ormandır fakat çayır, otlak, çiftlik, kumsal, kıyı bölgesi gibi doğal alanlar da eğitim ortamı olarak değerlendirilebilir. Bu yaklaşımda amaçlanan; kısa süreli deneyimler değil, kalıcı değişimin gerçekleşmesini sağlayacak nitelikte ayrıntılı bilgi ve çok sayıda sürdürülebilir nitelikli deneyimler edinmektir. Bu nedenle ormanda düzenli ve planlı zaman geçirmek esastır. Eğitim ortamı seçiminde önemli olan nokta, çocukların doğal keşifleri sırasında risk alabilmeleri ve bu riskli deneyimlerinde güvenlik önlemlerinin alınmasıdır. Örneğin; çocukların ağaçlara tırmanması, salıncak kurması ve sallanması, ateşte yemek pişirmesi, ateş yakması, söndürmesi, sığınak inşa etmesi teşvik edilir ve bu etkinlikler için gerekli önlemler alınır. Orman okulu yaklaşımında hava koşullarının kötü olması kavramı değil, yanlış giysi seçimi kavramı söz konusudur. Bu yaklaşımın eğitim sürecinde profesyonel bir şekilde uygulanabilmesi için eğitimcilere büyük roller düşmektedir. Bu nedenle orman okulu eğitimcilerinin yetkili kurumlarca verilen “Orman Okulu Eğitimci Eğitimleri”ni almış olmaları ve yeterli uygulama deneyimleri gerçekleştirdikten sonra sürece dâhil olmaları gerekmektedir (Knight, 2013)

Yapılan araştırmalarda orman okulu yaklaşımına uygun eğitim alan çocukların yaratıcı düşünme, problem çözme, problemli davranışları düzeltebilme ve risk yönetim becerilerinin geliştiği, çevre bilincinin arttığı (Kanat & Arcagök, 2022), çocukların doğaya ve hayvanlara yönelik empati, yardım ve paylaşma davranışlarının arttığı, yaralanma hassasiyeti, kirlenme kaygısı ve uyku sorunlarında azalma olduğu, özgüven, mutluluk ve yaratıcılıklarının geliştiği, doğayla bağ kurma ve ekolojik farkındalıklarının arttığı (Kanyılmaz-Canlı, 2022) tespit edilmiştir.

Son yıllarda Türkiye’de orman okulu yaklaşımına uygun eğitimler veren dernekler ve eğitim kurumları artış göstermiştir. Alanya, İstanbul, Manisa, Malatya, Ordu, Yalova, Mersin, Samsun gibi pek çok şehirde orman okulları açılmıştır. Orman Okulu uygulayıcısı olabilmek için de farklı kurumlarda eğitimler verilmeye devam etmektedir. [Orman Okulu Derneği](#) tarafından düzenlenen eğitimci eğitimleri, Bursa Uludağ Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi tarafından düzenlenen [Doğa ve Orman Pedagojisi Eğitimci Eğitimi](#), Doğa ve Orman Okulu tarafından düzenlenen [Doğa ve Orman Okulu Eğitimci Eğitimi](#) bunlardan bazılarıdır.

Türkiye’de uygulanmakta olan Okul Öncesi Eğitim Programı (2024), Orman Okulu yaklaşımı açısından değerlendirildiğinde, programın “eklektik” model bağlamında Orman Okulu yaklaşımı temelinde etkinlikler planlamaya uygun özellikler taşıdığı görülmektedir. Programda “okul dışı öğrenme”ye sıklıkla vurgu yapılmış, farklı kazanımların elde edilmesinde de önemle teşvik edilmiştir. Okul dışı öğrenme ortamları, okulun dört duvarı arasından çıkış, başka bir ifadeyle “okulun dünyaya açılan kapısı” olarak ifade edilmiştir. Bu nedenle örneğin, park, sokak veya çevredeki hastane hem açık alan hem de okul dışı öğrenme ortamlarıdır. Bunlar dışında müzeler, bilim merkezleri, doğal yaşam alanları ve parklar gibi alanlar da okul dışı öğrenme ortamları olarak kabul edilmiştir (MEB-OÖEP, 2024). Programda yer alan ve Tablo 8’de verilmiş olan kazanımlar ve göstergeler okul öncesi eğitimde Orman Okulları yaklaşımına yönelik uygulamalar yapmayı teşvik eder niteliktedir.

Tablo 8. Okul Öncesi Eğitim Programında (2024) Yer Aldığı Şekliyle Orman Okulu Yaklaşımı Temelinde Etkinlikler Planlamaya Uygun Özellikler Taşıyan Kazanımlar ve Göstergeler

SDGK (Sosyal ve Duygusal Gelişim Kazanımı)-16: Sürdürülebilir yaşam için gerekli olan varlıkları korumayı alışkanlık hâline getirir.

Göstergeler: Canlı varlıklara saygı gösterir. Canlı varlıkları korur. Sürdürülebilir yaşam için gerekli olan kaynakları verimli kullanır. Sürdürülebilir yaşam için gerekli olan kaynakları korur.

SDGK-21: Estetik değerleri korur.

Göstergeler: Çevresinde gördüğü güzel/rahatsız edici durumları söyler. Çevresini farklı biçimlerde düzenler. Çevredeki güzelliklere değer verir. Çevredeki güzelliklerin korunmasına özen gösterir.

Ayrımcılık Karşıtı Eğitim (Anti-Bias Education) Yaklaşımı ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim

Alan yazında “Önyargı Karşıtı Eğitim-Önyargısız Eğitim” olarak da ifade edilen Ayrımcılık Karşıtı Eğitim (Anti-Bias Education) Yaklaşımı, günümüzde çocuklar için en kapsamlı çok kültürlü eğitim yaklaşımı kabul edilmektedir (Nguyen, 2022).

Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Yaklaşımı; çocuklarda pozitif benlik saygısı geliştirmek, toplum içinde farklılıklarla uyum ve hoşgörü ile yaşama kültürü kazandırmak, empatik ve eleştirel düşünme becerisi geliştirerek ayrımcılıkla mücadelede etkin ve doğru müdahale becerisi edindirmek üzerine planlanmış bir eğitim yaklaşımıdır (Hohensee & Derman-Sparks 1992). Kazandırılmak istenen bu beceriler, günlük yaşam deneyimleriyle bağdaşık olmalı, planlanan etkinlikler ve bu etkinliklerde kullanılacak materyaller çocukların yaşadıkları çevre ve içinde bulundukları kültür ile yakından ilişkili olmalıdır (Ramsey, 2018).

Türkiye’de okul öncesi eğitimde hem çocuklara hem de öğretmenlere yönelik “Ayrımcılık Karşıtı Eğitim” yaklaşımı temelli programlar uygulanmaya başlamış ve bu uygulamalarda olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Bal (2023), bu çerçevede okul öncesi öğretmenlerine yönelik Ayrımcılık Karşıtı Eğitim programı hazırlamış ve uygulamış, öğretmenlerin program sonrası Ayrımcılık Karşıtı Eğitim programına yönelik olumlu tutumlarının ve öz farkındalıklarının arttığını tespit etmiştir. Aydın-Kılıç (2023), okul öncesi dönem çocuklarına yönelik Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programı hazırlayıp uygulamıştır. Program sonrasında çocukların sosyal yaşam ve aile, cinsiyet, engellilik ve farklı kültürel geçmişe yönelik farklılıklara saygı ve empati düzeylerinde olumlu bir farklılık gerçekleştiğini bulgulamıştır. Programın sadece çocuklar üzerinde değil anne-babalar üzerinde de pozitif etkileri olduğu; anne babaların farklılıklara saygıya ilişkin farkındalık, ön yargıları gözden geçirme, çocukla kaliteli zaman geçirme gibi hususlarda katkıları olduğu belirlenmiştir. Anne-babalar ve eğitimciler; yetişkinler için de benzer programların planlanması, bu tür eğitim programlarının belirli aralıklarla tekrarlanması ve öğretmen yetiştirme programlarında bir ders olarak yer alması gerektiğine yönelik görüş bildirmişlerdir.

Türkiye’de uygulanmakta olan Okul Öncesi Eğitim Programı (2024), Ayrımcılık Karşıtı Eğitim yaklaşımı açısından değerlendirildiğinde; programın “eklektik” model bağlamında Ayrımcılık Karşıtı Eğitim yaklaşımı temelinde etkinlikler planlamaya uygun özellikler taşıdığı görülmekte-

dir. Bu bağlamda programın temel özelliklerinden biri olarak “Kapsayıcılık” vurgulanmış ve şöyle açıklanmıştır:

“Kapsayıcı eğitimde, tüm çocuklar farklılıklarıyla aynı sınıfta birlikte öğrenirler. Kapsayıcı eğitim, farklılığa ve her çocuğun sınıfa getirdiği benzersiz katkılara değer vermektedir. Kapsayıcı bir ortamda, her çocuk kendini güvende hisseder ve aidiyet duygusuna sahip olur. Bu kapsamda okul öncesi eğitim programında çocukların bireysel ve kültürel farklılıklarını kapsayacak şekilde farklılaştırılmış uygulamalar yapılmaktadır. Her çocuk özgündür. Çocukların gelişimleri, yaşlarına göre benzer özellikler gösterse de kişiliklerine, mizaçlarına hatta aile ortamlarındaki yaşantılarına göre değişmektedir.” (MEB-OÖEP, 2024).

Programda yer alan ve Tablo 9’da verilen kazanımlar ve göstergeler, okul öncesi uygulamalarında Ayrımcılık Karşıtı Eğitim yaklaşımını kullanmayı destekler niteliktedir.

Tablo 9. Okul Öncesi Eğitim Programında (2024) Yer Aldığı Şekliyle Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Yaklaşımını Temelinde Etkinlikler Planlamaya Uygun Özellikler Taşıyan Kazanımlar ve Göstergeler

SDGK (Sosyal ve Duygusal Gelişim Kazanımı)-6: Bireysel farklılıklara değer verir.

Göstergeler: Kendisinin farklı özelliklerini ifade eder. Başkalarının farklı özelliklerini betimler. Başkalarıyla benzer ve farklı özelliklerine örnekler verir. Başkalarının özelliklerini takdir eder. Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.

SDGK-7: Farklı kültürel özellikleri irdeler.

Göstergeler: Kendi ülkesinin kültürüne ait özellikleri tanıtır. Farklı kültürel özelliklere ve uygulamalara dair sorular sorar. Farklı ülkelere özgü kültürel özellikleri söyler. Kendi ülkesinin kültürü ile diğer kültürlerin benzer ve farklı özelliklerini karşılaştırır. Farklı kültürel miras ve varlıkları koruma etkinliklerine katılır.

SDGK-8: Toplumsal yaşamdaki farklılıklarla ilgili değerlere uygun davranır.

Göstergeler: Farklılıkları tanır. Farklılıklarla ilgili düşüncelerini paylaşır. Farklılıklara müsamaha gösterir. Farklılıklara saygı duyar. Farklılıklarla ilgili değerleri savunur. Farklılıklarla ilgili uygun olmayan eylemleri sorgular.

Sonuç

Bu çalışmada Türkiye’de uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programı, 21. yüzyılın beraberinde getirdiği güncel ihtiyaçlara cevap verebilecek felsefi temelleri olan STEM, P4C, Orman Okulu ve Ayrımcılık Karşıtı Eğitim yaklaşımları bağlamında değerlendirilmiştir.

Çalışmada özetle şu sonuca ulaşılmıştır: Türkiye’de de mevcut okul öncesi eğitim programı 2024 yılında oluşturulurken “eklektik” model benimsenmiş ve ele alınan 4 eğitim yaklaşımının yararlı özellikleri, programın uygulama süreçlerine ve kazanımlarına entegre edilmiştir. Bunun yanında Türkiye’de bazı okul öncesi eğitim kurumları; eğitim ortamı, etkinlik planı, materyal ve öğretmen nitelikleri bakımından belirtilen alternatif eğitim yaklaşımlarını, uygulama süreçlerinde kullanmaktadır.

Öneriler

- Türkiye’de uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programı, 2024 yılının başında güncellenmiştir. Bundan evvel, 2013’te güncellenen eğitim programı uygulanmakta idi. Çağın ihtiyaçları ve değişim ve gelişimdeki hız dikkate alındığında öncelikle Türkiye’deki okul öncesi eğitim programının güncellemelerinde zamansal olarak daha sık çalışma yapılması yerinde olacaktır.
- Okul öncesi eğitimde alternatif eğitim yaklaşımlarının uygulanabilmesi hususunda en etkin rol, kuşkusuz öğretmenlere düşmektedir. Bu bağlamda özel eğitim kurumları, üniversitelerin sürekli eğitim merkezleri gibi kurumlar tarafından okul öncesi öğretmenlerinin alternatif eğitim yaklaşımları hakkında hem uzmanlık düzeyinde teorik bilgiye sahip olmaları hem de uygulama yeterliliğini edinebilmeleri için “eğitimci eğitimleri” planlanıp uygulanabilir. Uygulamaların ardından bu eğitimlerin yararlılık ve sınıf içi uygulamalara yansıtılabilirlik düzeyi tespit edilerek yararlılık ve uygulama düzeyini artırıcı iyileştirmeler yapılarak eğitimci eğitimlerinin niteliği her geçen süreçte yükseltilebilir.
- Hâlihazırda MEB tarafından okul öncesi öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimlerde alternatif eğitim yaklaşımlarının mevcut okul öncesi eğitim programı uygulamalarına ve entegrasyonuna yönelik bilgilendirmeler yapılabilir. Bu eğitimler; uygulamaya dönük, kapsamlı, verimli, interaktif, planlı ve düzenli olarak farklı eğitim yaklaşımlarının uygulandığı eğitim ortamlarında (kurumlarında) yapılabilir.
- MEB öncülüğünde alternatif eğitim yaklaşımlarına yönelik örnek uygulamaların yapıldığı yurt dışındaki okul öncesi eğitim kurumları ile özel değişim programları organize edilerek Türkiye’deki okul öncesi öğretmenlerine belli sürelerle bu okullarda gözlem yapma ve deneyim elde etme olanağı sunulabilir.
- Eğitim fakültelerindeki okul öncesi eğitimi lisans programlarında alternatif eğitim yaklaşımlarıyla ilgili zorunlu ve uygulama temelli (staj imkanlarının da oluşturulduğu) derslere yer verilebilir. Bu husus, okul öncesi öğretmen adaylarının bu konuda daha fazla bilgi ve beceri edinmeleri ve öğretmen olduklarında farklı uygulamaları gerçekleştirebilecek öz yeterliliğe sahip olabilmeleri açısından önem taşımaktadır.
- Bu çalışmada, Türkiye’de uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programı (2024) 4 farklı (STEM, P4C, Orman Okulu ve Ayrımcılık Karşıtı Eğitim) yaklaşım çerçevesinde değerlendirilmiştir. Benzeri şekilde güncel programın, diğer alternatif eğitim yaklaşım ve modelleri (Örn. Montessori, Waldorf, Heas Start, Proje Tabanlı Öğrenme, Reggio Emilia, PYP) çerçevesinde de değerlendirilip analiz edildiği çalışmalar yapılabilir.

Göçmen Çocukların Okul Öncesi Eğitime Katılımı

Gökçen İlhan Ildız

*Dr. Öğr. Üyesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi,
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu*



Giriş

Okul öncesi eğitim, 0-6 yaş aralığında, çocukların doğumlarından itibaren başlayan ve ilkokula başladıkları döneme kadar devam eden eğitimidir. Okul öncesi eğitimin amacı, çocukları sosyal, duygusal, zihinsel, bedensel, ahlaki ve diğer gelişim alanlarında desteklemek, yardımlaşma, paylaşma, sevgi, saygı gibi evrensel ve toplumsal değerleri edinmesini ve günlük yaşamında kullanmasını sağlamak, toplumla uyumlu bireyler olarak yaşamlarına devam etmelerini sağlamak, okul olgunluğu kazandırmak, dezavantajlı çocukların diğer çocuklarla eşit şartlarda eğitim almalarına imkan sağlamaktır.

Okul öncesi eğitim, 0-6 yaş arasındaki çocukların sosyal, duygusal, bilişsel, dil, motor ve tüm gelişim alanlarında kritik bir zaman dilimini kapsamaktadır. Bu dönemde gelişimin temelleri atılmakta ve diğer yaşam dönemlerindeki gelişim, bu dönem üzerine inşa edilmektedir. Berlinski, Galiani ve Gertler (2009) okul öncesi eğitime katılımın, çocukların hayata katılımı için birçok avantaj sağladığını bildirmektedir. Okul öncesi eğitim alan çocuklar ilkokul eğitimi için de sağlam temeller kazanmakta, bu çocukların temel akademik becerileri okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre belirgin şekilde ileride seyretmektedir (McCoy vd., 2017).

Okul öncesi eğitimin oldukça önemli bir katkısı da dezavantajlı çocuklar üzerinedir. Dezavantajlı çocuklar, sosyal, kültürel, ekonomik, siyasi vb. nedenlerle, eğitim, sağlık, bakım, barınma gibi temel ihtiyaçlarının karşılanmasında güçlük ve eşitsizlik yaşayan çocuklardır. Dezavantajlı çocukların yaşadıkları güçlükler ve sınırlılıklar; fiziksel, ruhsal, bilişsel ve duyuşsal olarak onları olumsuz yönde etkilemektedir. Okul öncesi eğitim, hangi koşuldan gelirse gelsin tüm çocuklara eşit bir eğitim fırsatı sunmaktadır (Archambault, Côté, & Raynault, 2020; Levesque, Harris, & Russell, 2013). Fırsat eşitliği ilkesine sahip olan okul öncesi eğitim kurumlarında dezavantajlı çocukların gelişimleri çok yönlü desteklenerek hayata sağlam temellerle başlamaları sağlanmaktadır. Okul öncesi eğitim yoluyla dezavantajlı çocuklar bilişsel olarak desteklenmekte, duygusal olarak rahatlatmakta, sosyal becerileri gelişmekte, dil ve iletişim konusunda yetkinleşebilmekte (Arı, Kerigan, Duran & Karasu, 2021) ve uygun beslenme programları sayesinde, büyüme ve gelişimleri için önemli olan besinlere erişimde yaşadıkları zorluklar azalmaktadır. Okul öncesi eğitime katılımları oldukça önemli olan dezavantajlı çocuklar; engelli, ihmal ve istismara maruz kalan, düşük sosyo-ekonomik koşullardaki ailelere sahip çocuklar olabilmektedir. Ancak bunların yanı sıra deza-

vantajlı çocuk gruplarının önemli bir kısmını mülteci çocuklar oluşturmaktadır (Graham, Minhas & Paxton, 2016).

Mültecilik, savaş, siyasi, sosyal, dini vb. nedenlerle ülkesinde barınamayıp, yaşamını sürdürdüğü yerden ayrılmak/kaçmak zorunda kalan, geri dönme olasılığı olmayan veya düşük olan kişilerdir (Kneebone, 2009). Başka ülkelere yerleşen mültecilerin önemli bir bölümü ülkelere şiddete maruz kalmakta, yakınlarını, evlerini ve işlerini kaybetmektedir (McBrien, 2005). Mültecilikle birlikte kullanılan bir kavram da sığınmacılardır. Sığınmacılar

Fırsat eşitliği ilkesine sahip olan okul öncesi eğitim kurumlarında dezavantajlı çocukların gelişimleri çok yönlü desteklenerek hayata daha sağlam temellerle başlamaları sağlanmaktadır.

da mülteciler gibi ülkelerini çeşitli nedenlerle terk etmek zorunda kalmış kişilerdir. Sığınmacıların mültecilerden farkı, henüz göç ettikleri ülkelerde mülteci statüsüne geçebilmek için uluslararası anlaşmalar kapsamında başvuru yapan ve başvurusu henüz sonuçlanmamış kişiler olmalarıdır. Özellikle son yıllarda küresel olarak yaşanan ekonomik krizler, afetler, savaşlar ve siyasi karmaşalardan dolayı mültecilerin sayısı giderek artmaktadır. Ülkemizde, mülteci sayısı 2011 yılından itibaren artış göstermektedir. Özellikle Suriye'deki siyasi ve sosyal karışıklıklar, savaş ve şiddet olayları, halkı ülkelerinden göçe zorlamış ve Türkiye'nin Suriyeli mültecilere kapılarını açmasıyla mülteci sayısı önemli ölçüde artmıştır (Çiçekli, 2016; Özdemir, 2017). Ülkemizdeki sayıları gün geçtikçe artış gösteren Suriyeliler, "Geçici Koruma Statüsü"ne alınmıştır. Geçici koruma statüsü, savaş, doğal afetler gibi acil ve zorunluk kitlesel akınlara neden olan olayların sonucunda ülkeden ayrılmak zorunda kalan insanlara, mültecilik için bireysel başvurularını değerlendirmeye gerek kalmadan koruma altına alınabilmeleri için ortaya konulmuş bir kavramdır (Goodwin-Gill & McAdam, 2021). Geçici koruma altına alınan göçmenlerin eğitim, sağlık ve sosyal hizmetlere erişimleri, birtakım iş kollarında çalışma izinleri güvence altına alınmaktadır (Kap, 2014).

Ülkemizde geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocukların eğitime katılım ve okullaşma oranları Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı tarafından kayıt altına alınmaktadır. Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi (YÖBSİS) üzerinden işlenen verilere göre ülkemizdeki geçici koruma altında bulunan/Suriyeli yabancı uyruklu öğrenci sayıları şu şekildedir:

Tablo 10. Geçici Koruma Altında Bulunan/Suriyeli Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayıları

SINIF	E-okul Kayıtlı Öğrenci	YÖBİS Kayıtlı Öğrenci	Toplam	Eğitim Kademe-lerine Göre	Çağ Nüfusu Toplam	Kademe-lere Göre Toplam Çağ Nüfus	Kademe-ye Göre Yüzde
Okul Öncesi (5 yaş)	40.545	2	40.547	40.547	118.083	118.083	%34,34
1. Sınıf (6 yaş)	101.080	16	101.096	313.695	116.754	417.546	%75,13
2. Sınıf (7 yaş)	64.049	24	64.073		111.031		
3. Sınıf (8 yaş)	69.167	32	69.199		92.017		
4. Sınıf (9 yaş)	79.291	36	79.327		97.744		
5. Sınıf (10 yaş)	78.329	24	78.353	268.752	95.707	335.952	%80
6. Sınıf (11 yaş)	66.435	22	66.457		90.334		
7. Sınıf (12 yaş)	74.613	19	74.632		75.390		
8. Sınıf (13 yaş)	49.298	12	49.310		74.521		
9. Sınıf (14 yaş)	23.457	4	23.461	65.885	67.544	252.772	%42,65
10. Sınıf (15 yaş)	18.672	8	18.680		62.251		
11. Sınıf (16 yaş)	15.218	1	15.219		61.520		
12. Sınıf (17 yaş)	8.521	4	8.525		61.457		
Lise Hazırlık	19	0	19	19			
HEP (A,B,C ve D)	0	7.835	7.835	7.835			
Açık okullar	0	0	34.073	34.073			
Toplam Öğrenci Sayısı	688.694	8.039	730.806	730.806	1.124.353	1.124.353	%65

Kaynak: YÖBSİS, 2022

**Türkiye'de okul öncesi
çağındaki yabancı
uyruklu çocukların
%38,79'u, Suriyeli
çocukların da yalnızca
%34,34'ü okula
gitmektedir.**

Tablodaki verilere göre ülkemizde toplam 1.124.353 okul çağında geçici koruma altında bulunan/Suriyeli yabancı uyruklu öğrenci bulunmaktadır. Suriyeli çocukların 118.083'ü okul öncesi eğitim çağındadır ve %34,34'ü okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmektedir. Tablo genel olarak incelendiğinde okullaşma oranı en düşük olan grubun okul öncesi dönem çocukları olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bilgi İşletim Sistemi (YÖBSİS) üzerinden işlenen verilere göre ülkemizdeki tüm yabancı uyruklu öğrenci sayıları şu şekildedir:

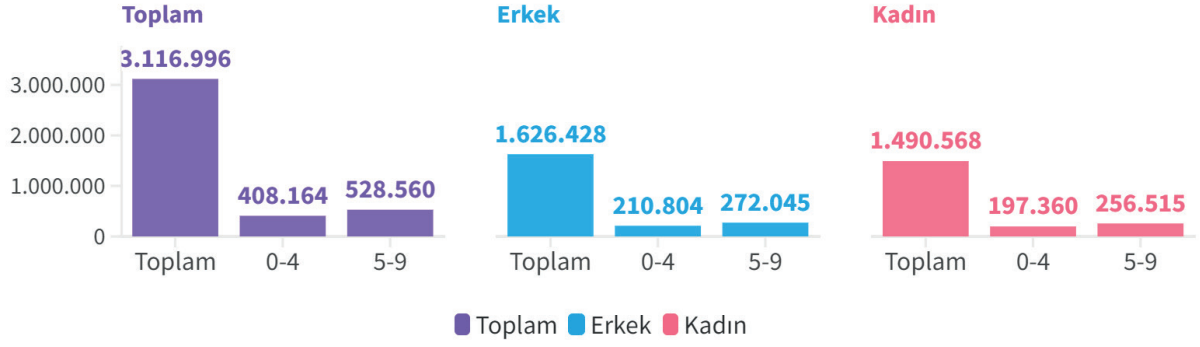
Tablo 11. Ülkemizdeki Tüm Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sayıları

SINIF	E-okul Kayıtlı Öğrenci	YÖBİS Kayıtlı Öğrenci	Toplam	Eğitim Kademelerine Göre	Çağ Nüfusu Toplam	Kademe- lere Göre Toplam Çağ Nüfus	Kademe- ye Göre Yüzde
Okul Öncesi (5 yaş)	53.134	36	53.170	53.170	137.075	137.075	%38,79
1. Sınıf (6 yaş)	120.738	140	120.878	387.037	135.893	495.971	%78,04
2. Sınıf (7 yaş)	79.676	131	79.807		131.124		
3. Sınıf (8 yaş)	87.846	122	87.968		111.503		
4. Sınıf (9 yaş)	98.263	121	98.384		117.451		
5. Sınıf (10 yaş)	95.919	84	96.003	335.198	115.271	412.921	%81,18
6. Sınıf (11 yaş)	83.682	109	83.791		109.906		
7. Sınıf (12 yaş)	91.402	87	91.489		94.823		
8. Sınıf (13 yaş)	63.860	55	63.915		92.921		
9. Sınıf (14 yaş)	35.050	48	35.098	105.379	84.665	319.917	%50,11
10. Sınıf (15 yaş)	29.494	26	29.520		79.117		
11. Sınıf (16 yaş)	25.539	9	25.548		78.123		
12. Sınıf (17 yaş)	15.919	14	15.213		78.012		
Lise Hazırlık	83	0	83	83			
HEP (A,B,C ve D)	0	8.730	8.730	8.730			
Açık okullar	0	0	46.134	46.134			
Toplam Öğrenci Sayısı	879.885	9.712	935.731	935.731	1.365.884	1.365.884	%68,51

Kaynak: YÖBSİS, 2022

Bu tabloya göre ülkemizdeki tüm yabancı uyruklu öğrencilerin toplam sayısı 1.365.884'tür. Bu öğrencilerin %68,51'i eğitim kademelerine devam etmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin 137.075'i okul öncesi eğitim dönemi olan beş yaşındadır ve bu öğrencilerin %38,79'u okul öncesi eğitim almaktadır. Tablo genel olarak incelendiğinde okullaşma oranı en düşük olan grubun okul öncesi dönem çocukları olduğu ortaya çıkmaktadır.

Ülkemizdeki göçmenlerin kayıt altına alındığı ve onlarla ilgili resmi kayıtların tutulduğu İç İşleri Bakanlığı, Göç İdaresi Başkanlığı kayıtlarına göre 18.04.2024 tarihi itibarıyla ülkemizde geçici koruma statüsünde bulunan Suriyeli nüfusun yaş ve cinsiyete göre dağılımı şu şekildedir:

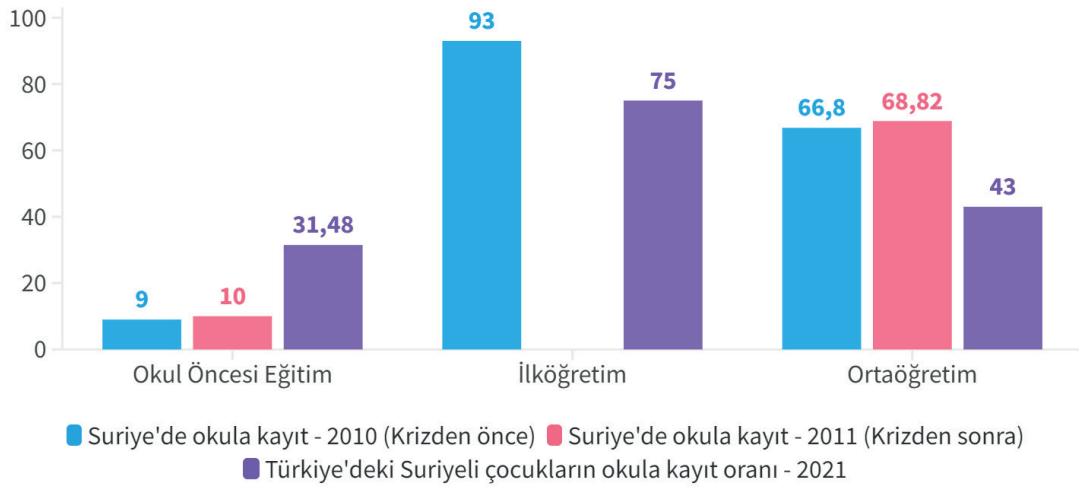


Şekil 13. Ülkemizdeki Geçici Koruma Statüsünde Bulunan Suriyeli Nüfusun Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Kaynak: T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı, Geçici Koruma İstatistikleri

Şekle göre ülkemizde 1.490.568'i kadın, 1.626.428'i erkek olmak üzere, toplam 3.116.996 geçici koruma statüsünde Suriyeli bulunmaktadır. Bu nüfusun, 408.164'ü 0-4 yaş aralığında, 528.560'ı ise 5-6 yaş aralığındadır. Nüfus yoğunluğunun yaş ortalaması arttıkça düşme eğiliminde olduğu, nüfusun okul öncesi eğitim dönemini içerisine alan 0-9 yaş aralığında yoğunlaştığı ortaya çıkmaktadır.

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) küresel olarak çocuklara gelişimlerini desteklemek amacıyla insani yardım sağlayan bir Birleşmiş Milletler kuruluşudur. UNICEF'in 2022 yılında yayınladığı "Türkiye'de Geçici Koruma Altında Olan Suriyeli Çocuklara Yönelik Eğitim Müdahalesi" raporuna göre Türkiye'deki Suriyeli çocukların okullaşma oranı şu şekildedir:



Şekil 14. Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Okullaşma Oranları (%)

Kaynak: UNICEF, 2012

Not: Türkiye'deki Suriyeli çocukların ortaokula kayıt oranı (2021) %81,17'dir.

Grafiğe göre 2010, 2011 ve 2021 yıllarında okullaşma oranı en düşük olan grup okul öncesi dönem çocuklarıdır. Genel bir değerlendirme ile ülkemizdeki mülteciler/sığınmacılar arasında sayıları en fazla ve okullaşma oranları en düşük olan grubun okul öncesi dönem çocukları olduğunu söylemek mümkündür.

Bu bölümde okul öncesi dönemdeki göçmen çocukların yaşadıkları sosyal, duygusal, ekonomik, kültürel ve uyum sorunlarının, okul öncesi eğitime katılımlarını nasıl ve hangi boyutlarda etkilediği, okul öncesi dönem çocuklarının eğitime katılımı ile ilgili uygulanan ve uygulanmakta olan

çalışmaların neler olduğu, ülkemizde bu konuyla ilgili hangi kurumlar tarafından nasıl çalışmalar yapıldığı ve göçmen çocukların okul öncesi eğitime katılımlarının ve eğitimden aldıkları verimliliğin artırılması için neler yapılabileceğine dair sonuçlar yer almaktadır.

Göçmen Çocukların Eğitime Katılımda Yaşadıkları Güçlükler

Göçmen çocuklar, bulundukları ülkelerde pek çok sorunla karşı karşıya kalmakta ve bu sorunlar hayatlarını çok boyutlu etkilemektedir. Bu zorluklar konuştukları dilin farklı olması nedeniyle yaşanan iletişim engelleri, yeni bir kültüre uyum problemleri, sosyal ve arkadaş edinmedeki zorluklar, ayrımcılığa maruz kalmaları, sağlık ve beslenme gibi temel kaynaklara erişimde yaşanan güçlükler, yaşadıkları travmatik olaylar nedeniyle ruhsal sıkıntılar olarak sıralanmaktadır (Awuah vd., 2023; Sarman, 2022).

Ülkemizde mülteci/sığınmacı çocukların ağırlıklı olarak okul öncesi eğitim çağına olmalarına rağmen, eğitime katılım oranlarının diğer eğitim kademelerinden daha düşük olduğu istatistiklerde ortaya çıkmaktadır.

Göçmen çocukların bulundukları ülkelerde yaşadıkları sorunlardan birisi de eğitime katılımda yaşadıkları güçlüklerdir. Ülkemizde mülteci/sığınmacı çocukların ağırlıklı olarak okul öncesi eğitim çağına oldukları ve eğitime katılım oranlarının diğer eğitim kademelerinden düşük olduğu istatistiklerde ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi dönem, çocukların gelişimini desteklemede oldukça önemli yapı taşlarını barındırmaktadır. Okul öncesi eğitim alan ve almayan göçmen çocukların gelişim ve okul uyumlarındaki farklılıklar araştırmalarda ortaya konulmuştur. Busch vd., (2022) ilkokula başlayan mül-

teci çocuklardan erken çocukluk eğitime katılan ve katılmayan çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini değerlendirdikleri araştırmalarında, erken çocukluk eğitime katılan mülteci çocukların ilkokul başlangıcında daha az dikkat eksikliğine, uyum sorunlarına ve daha fazla prososyal davranışa sahip olduklarını gözlemlemişlerdir. Mülteci çocukların, okul öncesi eğitime katılımları, yaşadıkları güçlüklerin üstesinden gelebilmelerinde oldukça önemlidir. Bu çocukların eğitime katılımındaki başlıca engellerin arasında dil engeli gelmektedir. Aileler dil ve iletişim konusunda yaşadıkları sınırlılıklar nedeniyle çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına göndermekte isteksiz davranmaktadır ya da çocuklar dil engeli nedeniyle okul öncesi eğitimden yeterince yararlanamamaktadır (McBrien, 2005). Arslan ve Ergül (2022) araştırmalarında öğretmen görüşlerine göre Suriyeli ailelerin uyum ve eğitim sürecinde en fazla karşılaştıkları sorunun Türkçe dil yetersizliği olduğunu tespit etmişlerdir.

Mülteci çocukların okul öncesi eğitime katılımındaki bir engel de mali zorluklardır. Mal varlıklarını ülkelerinde bırakmak zorunda kalan mülteci aileler sığındıkları ülkelerde ciddi maddi güçlükler yaşamaktadır. Bu durum, okul öncesi dönemdeki çocuklarının okula geliş-gidiş ve okul masraflarını karşılamalarında sınırlılık doğurarak çocukların okul öncesi eğitime katılımını engelleyebilmektedir (Koçak, Ergin, & Yalçın, 2014).

Uyum sorunları, mülteci çocukların okul öncesi eğitime katılımı önündeki bir diğer engeldir. Konuşulan dil farklılıklarının yanı sıra, bulundukları ülkedeki kültürel ve davranışsal farklılıklar mülteci çocukların okula aidiyet duygularının gelişimini engellemektedir. Psikososyal uyum, okul öncesi eğitimin kazanımlarının edinilmesinde önemli bir faktördür (Fegert vd., 2018). Mülteci çocukların yaşadıkları psikolojik sorunlar da aldıkları okul öncesi eğitimin verimliliğini düşürebilmektedir. Aydın ve Kaya (2019) bu çocukların yaşadıkları travmatik olaylar nedeniyle sürekli depresyon ve kay-

gı bozukluğu hâlinde olabileceklerini bildirmektedir. Heynen ve diğerleri (2022) mülteci çocukların duygusal sıkıntılarının akademik performanslarını ve genel iyilik hallerini olumsuz yönde etkilediğini bildirmektedir. Bu durumda okul öncesi öğretmenlerinin kişisel çabaları, mülteci çocukların psikolojik sorunlarının üstesinden gelmede yetersiz kalabilir. Bu çocuklara ve ailelerine, profesyoneller tarafından psikolojik destek sunulması ve düzenli olarak takiplerinin gerçekleştirilmesi sosyal uyumda ve eğitime katılımında alınan verimi artıracaktır.

Mülteci çocukların eğitimde karşılaştıkları önemli problemlerden biri, sosyal kabul sorunudur. Bu konuda, öğretmenlerin tutum ve davranışları oldukça kritiktir.

Mülteci çocukları için kültürel uyum güçlüklerinden kaynaklanan okul öncesi eğitime katılımındaki bir engel de sosyal kabul sorunlarıdır. Okul öncesi eğitim sınıflarında, öğretmenler ve akranlar, mülteci çocukların varlıklarını kabulde güçlük yaşayabilmektedir (Beirens, Hughes, Hek, & Spicer, 2007). Bir okul öncesi eğitim sınıfında sosyal kabulün gerçekleşmesinde öğretmenlerin tutum ve davranışları oldukça önemlidir. Bu nedenle öncelikle okul öncesi öğretmenlerin mülteci çocuklar ve onların uyum ve eğitimlerinde neler yapılabileceği ile ilgili bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bunun için, mülteci çocukların sınıfa katılımından önce öğretmenlerin bu duruma hazırlanması gerekmektedir.

Mülteci Çocukların Okul Öncesi Eğitime Katılımıyla İlgili Uygulamalar

Ülkemizde ve dünyada mülteci çocukların okul öncesi eğitime katılımlarını teşvik etmek amacıyla çeşitli uygulamalar gerçekleştirilmektedir. Suriye'den mültecilerin ilk geldiği yıllarda ülkelerine geri dönecekleri düşünülerek mülteci çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından mülteci kamplarındaki Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) Suriyeli öğretmenler ile ana dillerinde eğitim faaliyetleri yürütülmüştür (MEB, 2017). Kamp dışında yaşayan çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla ise 2010/48 sayılı "Yabancı Uyruklu Öğrenciler" genelgesi doğrultusunda eğitim kurumlarına kayıtları yapılmıştır. MEB, 2013 yılından itibaren, Suriyeli mültecilerin ülkemizde uzun süreli kalacağını öngörerek mülteci çocukların eğitimleriyle ilgili birtakım yönetmelik ve kanuni düzenlemelere gitmiştir. İlk olarak 2013 yılında "Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler" başlıklı yönergeyle mülteci çocukların başta eğitim ve sosyal adaptasyon ihtiyaçlarının karşılanması için sivil toplum kuruluşları ve yerel yönetimlerle işbirliğine gidilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. 22 Ekim 2014 tarihli Geçici Koruma Yönetmeliği'nde "yabancıların eğitim faaliyetleri, geçici barınma merkezlerinin içinde ve dışında Millî Eğitim Bakanlığının kontrolünde ve sorumluluğunda yürütülür, bu kapsamda; a) 54-66 aylık çocuklar öncelikli olmak üzere okul öncesi eğitim çağındaki 36-66 aylık çocuklara, okul öncesi eğitim hizmeti verilebilir" ibaresinin yer almasıyla mülteci çocukların okul öncesi eğitime katılımlarının devlet güvencesi altına alınmasında önemli bir adım atılmıştır (Çiçekli, 2016).

Millî Eğitim Bakanlığının çalışmalarının yanı sıra İçişleri Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Birleşmiş Milletler ajansları, Türk Kızılay'ı Göç ve Mülteci Hizmetler Müdürlüğü mülteci çocukları eğitim, psikososyal destek, yönlendirme, uyum konularında desteklemek için ortak çalışmalar ve projeler yürütmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, Türk Kızılay'ı ve Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, UNICEF işbirliği ile ulusal düzeyde mülteci çocuklar için ana sınıftan lise sona kadar eğitime yönelik mali amacıyla "Eğitim İçin Şartlı Nakit Transferi Programı" (Ş.E.Y.) uygulanmaktadır. Bu

program kapsamında uyruk gözetilmeksizin mülteci/sığınmacı kampı dışında yaşayan okul çağındaki çocuklar için ailelere çocukların okula düzenli devam etmesi koşuluyla maddi destek sağlanmaktadır. Suriyeli çocuklar ile ilgili yürütülen bir diğer proje de Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PICLES)'dir. PICLES, Millî Eğitim Bakanlığı ile Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu arasında yürütülmüştür. Proje kapsamında, Suriyeli çocukların eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi, aldıkları eğitim kalitesinin artırılması, eğitimlerinde yer alan personellerin konu ile ilgili yeterliliklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Proje kapsamında 500 psikolog ve sosyolog çocukların rehabilitesi ve uyumuyla ilgili danışmanlık faaliyeti yürütmüş, 15 bin eğitimci sığınmacı çocukların eğitimiyle ilgili eğitim programlarına katılmış ve Suriyeli öğrencilere dil ve akademik becerilerine yönelik destek kursları düzenlenmiştir (MEB, 2016).

Mülteci çocukların okul öncesi eğitime katılımında yasal güvencelerin yanı sıra kapsayıcı eğitim uygulamaları önemli görülmektedir. Kapsayıcı eğitim, dil, din, ırk ve sosyal sınıf gibi farklılıklar gözetilmeden, tüm çocukların eğitimden eşit olarak yararlanabilmesidir. Kapsayıcı eğitimde, eğitim ortamlarının tüm öğrencilerin eğitim ve öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Sosyal adalet ve eşitlik, kapsayıcı eğitim anlayışının temel prensipleridir (UNESCO, 2017). Kapsayıcı eğitim, kültürel kaynaşmayı önemseyerek farklılıkları kültürel zenginlik olarak değerlendirmektedir (Taylor & Sidhu, 2012). Ülkemizde, mülteci çocukların eğitimlerine yönelik olarak öğretmen ve okul idarecilerine kapsayıcı eğitim seminerleri verilerek bu çocukların okul ve eğitim hayatına adaptasyonlarının sağlanması amaçlanmaktadır (Güngör & Pehlivan, 2021). Kanada'daki bir uygulamada 3,5 yaşına gelen ve birbirlerinden farklı diller konuşan mülteci çocuklar için erken çocukluk eğitimine başlamadan önce haftada 4 yarım gün çocukların hem kendi dillerini kullandıkları hem de İngilizce konuştukları oyun temelli bir eğitim programı düzenlenmiş ve eğitim programları aile eğitim toplantılarıyla desteklenmiştir. Proje sonucunda çocukların okul uyumlarının ve akademik başarılarının arttığı ortaya konulmuştur (Kirova, 2010). Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) 2016 yılının yaz aylarında ilkokula başlayacak Suriyeli mülteci çocuklar için, okula başlama düzeylerini ve kültürel uyumlarını artırmak amacıyla "Suriyeli Çocuklar İçin Yaz Anaokulları Projesi"ni uygulamıştır. Her sınıfta bir Suriyeli bir de Türk öğretmenin eğitim verdiği projede okul öncesi eğitim programındaki kazanım göstergeler ve kavramlar/temalar esas alınmıştır. Bunun yanı sıra, psikososyal destek çalışmaları yürütülmüştür. Programın çocuklar üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde çocukların Türkçeyi kullanabilir düzeye geldikleri, temel kavramları öğrendikleri, sosyal uyumlarının arttığı, duygusal olarak rahatladıkları ortaya çıkmıştır. Her Yerde Sanat Derneği "Sirkhane" Sosyal Sirk Okulu projesiyle mülteci çocuklara yönelik sanatsal ve kültürel faaliyetler yürütmektedir. Bu faaliyetlerle sosyal ve duygusal risk altındaki çocuklara tiyatro, oyun, etkinlik atölyeleri aracılığıyla duygusal rahatlama sunmayı, sosyal ve yaşam becerilerini geliştirmeyi, sağlıklı kişilik gelişimlerini tamamlamaları amaçlamaktadırlar. Mülteciler Derneği, ÇOGEM Anaokulu projesiyle, okul öncesi eğitime erişim imkanı olmayan mülteci çocuklar için okul öncesi eğitim faaliyetleri yürütmektedir. Eğitim faaliyetlerinde çocukların çok yönlü gelişimleri ve dil öğrenimleri sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde desteklenmektedir.

Sonuç

Okul öncesi dönem, gelişimin temellerinin atıldığı, temel yaşam becerilerinin ve alışkanlıklarının kazanıldığı oldukça önemli bir yaşam dönemidir. Okul öncesi eğitime katılım çocukların hayata sosyal, duygusal ve duyuşsal alanlarda avantajlı katılımını sağlamaktadır. Özellikle risk altındaki çocukların okul öncesi eğitime katılımı, onların dezavantajlı durumlarının gelişimleri üzerindeki olumsuz etkile-

rinin azaltılabilmesi için önem arz etmektedir. Ülkemizde okul çağındaki göçmen çocukların arasında okul öncesi eğitim çağındaki çocukların sayısı yoğunluk göstermektedir ve okullaşma oranları değerlendirildiğinde en düşük okullaşma oranının okul öncesi dönemde olduğu ortaya çıkmaktadır.

Ülkemizde mülteci çocukların okul öncesi eğitime katılımlarıyla ilgili yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, Millî Eğitim Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının konuyla ilgili önemli çalışmalar yaptığı, büyük çaplı projeler yürüttüğü ve mülteci çocukların eğitim haklarını güvence altına almak için çeşitli kanunlar ve yönetmelikler çıkardıkları görülmektedir. Bakanlıklarla birlikte ülkemizde sivil toplum kuruluşlarının ve derneklerin de mülteci çocukların okul öncesi eğitime katılımlarında önemli adımlar attıkları, projelerle konu hakkında önemli çalışmalar yürüttükleri görülmektedir. Bu çalışmaların başında mülteci çocukların dil sorununun çözülmesi, kültürel uyumun sağlanması, mülteci çocuklara psikososyal destek çalışmaları ve eğitime katılımlarında maddi destekler gelmektedir. Mülteci çocukların yaşadıkları sorunlar göz önüne alındığında devletimizin, vakıflarımızın ve sivil toplum kuruluşlarımızın konuyla ilgili önemli noktalara eğildikleri ve yararlı çalışmalar yürüttüklerini söylemek mümkündür. Ancak gösterilen çabalara rağmen mülteci çocukların okul öncesi eğitime katılımlarında yaşadıkları sorunlar göze çarpmaktadır.

Öneriler

- Dil Eğitimi Materyalleri Kullanımı: Okul öncesi eğitim sınıflarında, mülteci çocuklar için dil öğretimini destekleyici materyaller kullanılmalıdır.
- Çoklu Duyu Yaklaşımı: Eğitimciler, işitsel, görsel ve dokunsal öğeler içeren çoklu duyuya dayalı etkinlikler düzenlenmelidir.
- Dil Hazırlık Programları: Mülteci çocuklar, okul öncesi eğitime başlamadan önce temel dil eğitimi almalıdır.
- Aile Katılımı: Mülteci ailelerin dil eğitimine katılımı, toplumsal uyuma katkı sağlamalıdır.
- Mali Destek Sağlanması: Eğitim masrafları için mülteci çocuklara mali destek sağlanmalı veya devlet tarafından karşılanmalıdır.
- Mülteci Yetişkinlerin İstihdamı: Mülteci yetişkinlerin iş ve meslek edinme kursları aracılığıyla istihdam edilmeleri sağlanmalıdır.
- Ulusal Projeler Yürütme: Vakıf ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmaları ülke çapına yayılarak daha fazla çocuğa erişim sağlanmalıdır.
- Kültürel Uyum Projeleri: Mülteci çocukların kültürel uyumları için öğretmenlerin deneyimleri kayıt altına alınarak paylaşılmalıdır.
- Kademeli Okul Katılımı: Mülteci çocukların okul öncesi eğitime tam zamanlı katılımları öncesinde kısa süreli katılımlar düzenlenmelidir.
- Aile Eğitimi Programları: Mülteci ailelerin eğitimlerine yönelik ev tabanlı müdahale programları geliştirilmelidir.
- Kayıt Dışı Mültecilerin Tespiti: Kayıt dışı mültecilerin tespit edilmesi sağlanarak eğitim ve destek hizmetlerinden faydalanmaları mümkün kılınmalıdır.
- Eğitim Altyapısı Geliştirme: Mülteci yoğunluğunun olduğu bölgelerde anaokulu ve ana sınıfı sayıları artırılmalı ve fiziksel koşullar iyileştirilmelidir.
- Yardımcı Personel Artırımı: Mülteci çocuklar için okul öncesi eğitimdeki yardımcı personel sayısı artırılmalıdır.
- Destek Eğitim Sınıfları: Mülteci çocuklar için destek eğitim sınıfları açılarak dil, konuşma ve akademik becerilerin geliştirilmesine yönelik ek eğitimler sağlanmalıdır.
- Kapsayıcı Eğitim Politikaları: Kapsayıcı eğitim, devlet politikası olarak benimsenmeli ve MEB müfredatında ilgili düzenlemeler yapılmalıdır.

Ahlaki Gelişimin İlk Adımları: Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi

Özkan Sapsağlam

Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi





Giriş

Okul öncesi yılları, insan yaşamının sonraki dönemlerini derinden etkileyen ve en kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği kritik yıllardır. İlk bilgiler, ilk beceriler, ilk alışkanlıklar ve ilk değer yargıları bu dönemde kazanılır. Okul öncesi dönem, gelecek yılların ve yaşamın üzerine inşa edildiği bir temel niteliğindedir.

Bir bireyin gelişimini etkileyen diğer unsurlar arasında öncelikle aile ve aile ortamındaki yaşantılar, sonrasında okul, toplum ve medya sayılabilir. Birey üzerinde istendik davranış değişiklikleri oluşturma süreci (Sönmez, 1991) olarak tanımlanan eğitim, ailede informel olarak ve resmî eğitim kurumları olan okullarda formel olarak yürütülür. Okulların görevi sadece akademik bilgileri çocukların zihinlerine aktarmak değildir (Topçu, 2016). Eğitim sistemi ve onun kurumsal aygıtı olan okullar; millî, manevi ve kültürel değerleri de çocuklara kazandırmalıdır. Yani çocuğun gelişimi bütüncül bir anlayışla desteklenmelidir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda okullara; çocukların millî, manevi ve kültürel gelişimini destekleme görevi yasal olarak verilmiştir.

Türk Millî Eğitiminin anayasası olarak kabul edilen, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda, Türk millî eğitiminin genel amacı; “Türk milletinin bütün fertlerini, millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan yurttaşlar olarak yetiştirmek” olarak belirlenmiştir (MEB, 1973). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda okullara, çocukların millî, manevi ve kültürel gelişimini destekleme görevi yasal olarak da verilmiştir.

Bu yazıda, değer ve değerler eğitimi kavramları tanımlanacak, okul öncesi dönemde değer eğitimi açıklanacak, değerler eğitiminin amacı ve önemi, bu bağlamda Türkiye’deki ve diğer ülkelerdeki mevcut durum ve uygulanan programlar ele alınacak ve elde edilen bilgiler ışığında çeşitli öneriler sunulacaktır.

Değer ve Değerler Eğitimi

Değer; bireyin düşünme, karar verme, seçim yapma ve davranış biçimleri üzerinde etkili olan ahlaki ilkeler ve kurallardır; davranışların ya da diğer herhangi bir şeyin tercih edilebilir ya da tercih edilemez olduğu yönündeki inanç; insanların tercihlerine yön veren ve yol gösteren bilişsel ilkelere (Rokeach, 1973; Sagiv, 2002; Sapsağlam, 2023; Schaefer, 2012). Birey sahip olduğu değerler sayesinde kanun ve kurallar gibi dışsal kontrol sistemlerinden önce kendi içsel kontrolünü yapar (Sapsağlam, 2023). İnsan davranışları bağlamında düşünüldüğünde değerlerin en önemli fonksiyonu, bütün dışsal kontrol ve denetim sistemlerinden önce insanda içsel bir denetim ve kontrol sistemi oluşturmaktır.

Değerler eğitimi, okullarda, çocukların akademik odaklarını ve başarılarını güçlendirmek de dahil olmak üzere, etik ve toplum yararını gözeterek yeterliliklerin gelişimini teşvik etmek için eğitim yaklaşımları oluşturma süreci (Berkowitz, 2011) ve sosyal, siyasal, kültürel ve estetik değerlerin öğretimidir (Veugelaers & Vedder, 2003). Değerler eğitimi, insani değerleri kazandırmayı, çocukları kendisiyle ve çevresiyle barışık bireyler olarak yetiştirmeyi, etkili bir okul kültürü oluşturmaya ve toplumsal düzeni korumayı kapsar (Aydın & Gürler, 2013). Bireyin kendi kendini tanımasını, kendi ile uyum içinde olmasını, düşünüş ve eylemlerinde tutarlı olmasını sağlayan özelliklerin kazandırılması şeklinde tanımlanan değer eğitimi için, bilinçli ve planlı bir şekilde öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir (Akbaş, 2008).

Değer Eğitiminin Önemi ve Amacı

Eğitim kurumlarının amacı yalnızca çocuğun akademik başarısını yükseltmek, kavram ve bilgi yığınlarını çocuğa aktarmak değildir. Okula ve eğitim sistemine yapılan en önemli eleştirilerden biri okulun çocukların manevi ve ahlaki gelişimini desteklemediği düşüncesidir. Bu eleştiriler farklı arayışları ve eğitim anlayışlarını doğurmuştur. Örnek olarak, “Değer Eğitimi”, “Karakter Eğitimi” ve “Ev Okulu” gibi eğitim yaklaşım ve modelleri gösterilebilir (Basham, Merrifield & Hepburn, 2007; Etherington, 2013).

Yaşamın teknoloji, konfor ve mobilité tarafındaki gelişme ve ilerlemeler, insanların iyi oluşunda, ruh sağlığında ve toplumsal düzende bir yükselme ve iyileşme meydana getiremedi. Ruh sağlığı göstergeleri ve adli suç istatistikleri, ulusal ve uluslararası boyutta incelendiğinde problemler daha iyi anlaşılmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre; güvenlik birimlerine gelen veya getirilen çocukların karıştığı olay sayısı 2022 yılında, 2021 yılına göre %20,5 oranında artarak 601 bin 754 oldu. Bu olaylarda çocukların 259 bin 106’sı mağdur olarak, 206 bin 853’ü suça sürüklenme sebebiyle (kanunlarda suç olarak tanımlanan bir fiili işlediği iddiasıyla), güvenlik birimlerine geldi veya getirildi (TÜİK, 2023). Adalet Bakanlığı tarafından yayınlanan Ceza ve İnfaz Kurumu istatistiklerine göre; 2012 yılında ceza ve infaz kurumlarında 136.638 kişi bulunurken 2022 yılında 341.294 kişi bulunmaktadır (Adalet Bakanlığı, 2023). Suçlu sayısının son 10 yılda neredeyse 3 katına çıkmış olması birçok sebep ile açıklanabilir. Ancak, bu durum aynı zamanda, suçlu sayısını azaltmak için toplumumuzun ahlaki değerlerinin kuvvetlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Yaşamın her alanında giderek daha çok belirginleşen bireysel ve toplumsal sorunlarla mücadele etmek için ülkeler yeni arayışlar içine girmiştir. Bu tür arayışların bir sonucu olarak değerler eğitimi, ülkelerin eğitim programlarında yer almıştır (Yaman, 2012). Değerler eğitime yönelik ilgi dünya genelinde artmaktadır (Halstead & Pike, 2006; Lovat & Toomey, 2009). Hindistan, Avustralya, Singapur gibi bazı ülkeler değer eğitimini diğer örgün eğitim programlarıyla birleştirerek yaygınlaştırma çabası içerisinde olan ülkelerden bazılarıdır (Singh, 2011).

Hem formel hem de informal olarak verilen değerler eğitimi ile birey, ahlak yargısını geliştirir; doğruluk, dürüstlük, adalet gibi genel değerleri kazanır ve sosyal sorumluluk almayı öğrenir (Stephenson, Ling, Burman & Cooper, 2005). Üstelik değerler eğitiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Singh, 2011).

Değerler eğitiminin amacı, çocuğun doğuştan getirdiği en iyi tarafı ortaya çıkarmak; kişiliğinin her yönüyle gelişmesini sağlamak, insani mükemmelliğe ulaşmasına yardımcı olmak; bireyi ve

toplumu kötü ahlaktan korumak ve kurtarmak, bunun yanında iyi ahlakla donatmak ve devamını sağlamaktır (Aydın & Gürler, 2013). Eğitim, insanda istenen davranış değişikliklerini meydana getirme sürecidir. Okul öncesi eğitimi merkezlerinde gerçekleştirilen eğitim aktivitelerinde değer eğitimi yer verilmesi hayati bir role sahiptir (Ülavare & Veisson, 2015). Çocukların belirli değerleri edinmeleri ve bu doğrultuda eğitim almalarının yıkıcı davranışlarının azalması, alkol ve uyuşturucu hap gibi bağımlılık yapıcı zararlı maddelerin kullanımını engellemesi gibi bireysel katkıların bulunmasının yanı sıra ailelerine, okullarına ve topluma karşı sorumluluklarını anlamaları gibi toplumsal faydaları da vardır (Schaafer, 2012). Ruhsal problemlerin, adli suçların ve toplumsal sorunların giderek yaygınlaştığı günümüz dünyasında, değer eğitimi alternatif bir eğitim anlayışı ve çözüm önerisi sunmakta ve giderek daha çok dikkat çekmektedir.

Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi

Okul öncesi dönem, doğumdan 6 yaşına kadar olan dönemi kapsamaktadır (UNESCO, 2013). Okul öncesi dönemde, bireyin gelişim alanları ve kişilik özellikleri üzerinde oldukça önemli değişiklikler ve kalıcı izler oluşmaktadır. Bu dönemde kazanılan bilgiler, beceriler ve değerler, çocukların gelecek yaşamları üzerinde etkili olmaktadır. Çocuk doğru ve yanlışla dair ilk değer yargılarını bu kritik dönemde kazanmaktadır.

Gelişim ve öğrenme kuramları, okul öncesi yılların ve bu dönemde bireyin içerisinde bulunduğu çevrenin önemini vurgulamaktadır. Türk-İslam düşüncesinin en önemli isimlerinden biri olan Gazali; “İnsan içine girdiği kabın şeklini alan su gibidir” sözleriyle; çevrenin insan kişiliğini şekillendiren özelliğine vurgu yapmaktadır (Gazali, 2014). Benzer şekilde Batılı düşünürlerden Urie Bronfenbrenner (1979), kişilik ve karakter gelişimini, insan ve içinde yaşadığı çevredeki ekosistemler arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak görmekte; Sigmund Freud (1996), kişilik ve karakter gelişiminde bebeklik ve çocukluk yıllarının önemli olduğunu belirtmekte; Erik Erikson (1994), kişilik gelişiminin yaşam boyu devam ettiğini ve gelişim sürecinde bireyin içinde bulunduğu çevrenin etkili olduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla insan; değer yargıları, inanç ve maneviyat, kültür ve alışkanlıklar gibi içinde büyüdüğü çevrenin özelliklerini çocukluk yıllarında bu çevre içerisindeki etkileşimleri aracılığıyla kazanmaktadır. Bu görüşü savunan diğer kuramcılardan Lev Vygotsky, bireyin gelişiminde ve öğrenmelerinde sosyal ve kültürel çevrenin etkili olduğunu ve gelişim ve öğrenmenin bu çevre

Araştırmalar, çocuklarda kişilik gelişiminin %80'inin 5 yaşına kadar tamamlandığını göstermektedir. Bu nedenle, değerler eğitiminin bu yaşlarda verilmesinin daha uygun olduğu vurgulanmaktadır.

içerisindeki ebeveynler, yetişkinler ve akranlarla etkileşim yoluyla gerçekleştiğini (Vygotsky, 1934); Albert Bandura ise öğrenmenin, bireyin etrafında bulunan modellerin davranışlarının gözlenmesi ve taklit edilmesi yoluyla, sosyal çevre içerisinde gerçekleştiğini belirtmektedir (Bandura, 1989).

Okul öncesi yılları yeni kavramların çocuklara kazandırılmasında en güçlü dönemdir (Witt & Kimpel, 2008). Değerlerin öğrenilmesi ve şekillenmesi okul öncesinde başlamaktadır (Ülavare & Veisson, 2015). Okul öncesi dönemde edinilen beceriler çocukların diğer kademelerdeki eğitimlerinin temelini oluşturmaktadır (Pagani, Jalbert & Girard, 2005). Çocuklar, okul öncesi eğitim sürecinde; sevgi, saygı, sorumluluk, yardımseverlik, işbirliği, kendini kontrol etme, dürüstlük, arkadaşlık, nezaket gibi değerleri kazanabilirler (Alpöge, 2011; Balat & Dağal, 2009; Sapsağlam, 2023).

Nitelikli bir okul öncesi eğitimi programı sadece akademik başarıyı değil, karakter eğitimi, sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi ve toplumsal değerlere yer verme gibi hedefleri de içermelidir (Greenberg vd., 2003). Çocuklar, erken yaşlardan itibaren değerleri öğrendiklerinde, kendilerine olan güvenleri daha yüksek olur, problem çözme becerileri gelişir ve daha mutlu bireyler olurlar (Mencious, 1997). Toplum, yaşayan ve canlı bir organizma gibidir. Toplumların varoluşlarını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmeleri için, toplumun yeni üyelerinin değerleri kabul etmesi ve benimsemesi gerekir (Alpöge, 2011).

Değerler eğitime ilişkin tartışmaların başında, bu eğitime başlama yaşı gelmektedir. Dilmaç (2007) değerler eğitiminin “her yaşta” ve “her zaman” verilebileceğini ve çocuklarda kişilik gelişiminin %80 oranında 5 yaşına kadar gerçekleştiği için bu yaşlarda değerler eğitimi verilmesinin daha uygun olduğunu belirtmektedir. Bu görüşe ek olarak yapılan araştırmalar da çocukların erken yaşlardan itibaren ve okul öncesi döneminde “değer” kavramının farkında olduklarını ve değerleri çoğunlukla olumlu algıladıklarını/açıkladıklarını göstermektedir (Bacigalupa, 2005; Günnindi, 2015; Sapsağlam, 2017; Topaç vd., 2020; Yüksel, Canel, Mutlu, Yılmaz & Çap, 2015).

Çocuğun gelişim sürecinde ve kişilik özellikleri üzerinde önce aile, sonra okul ve toplum etkili olmaktadır. Özellikle 2000’li yılların başından itibaren teknolojinin ve medyanın kapsama alanını genişlemesiyle birlikte medya da bu süreçte etkili olan bir diğer önemli faktör olmuştur. İnsanın kişilik gelişimi sürecinde ilk olarak 0-6 yaş dönemindeki çocukluk, sonrasında ise ergenlik olmak üzere iki dönem öne çıkmaktadır. Bu iki dönemde kendilik algısını kazanmaya çalışan ve bağımsız bir birey olduğunun farkına varan çocuk, kendisi için bir kimlik inşa etmeye çalışmaktadır. Çocuğun bu dönemde yanıt aradığı en önemli sorulardan biri “Ben kimim?” sorusudur. Benim değerlerim, benim tercihlerim, benim kararlarım, benim doğrularım, benim alışkanlıklarım nelerdir? Çocuk, bu sorulara yanıtlar bularak kimlik inşasını gerçekleştirmek istemektedir.

Yukarıda kısaca temas edilen gelişim kuramları ve değer araştırmaları iki önemli bilgiyi vermektedir. Birincisi, okul öncesi yılları bireyin tüm gelişim alanları üzerinde önemli etkileri olan bir süreçtir ve bu dönemde çocuk içinde büyüdüğü çevreden etkilenmektedir. İkinci önemli bilgi ise çocukların erken yaşlardan itibaren değer kavramlarını öğrenebileceği bilgisidir. Bu bilgiler ışığında çocuklar okul öncesi döneminde “değerler” açısından zengin ve uyaranlarla dolu bir çevrede büyüdüklerinde değerleri kolaylıkla öğrenebilirler. Dolayısıyla hem aile ve yetişme ortamında hem de okul öncesi eğitimi kurumlarında çocuklara “değerli (değer yönünden zengin)” bir ortam sunulmalıdır.

Türkiye’de ve Dünyada Değerler Eğitimi

Değer eğitime ilişkin çalışmaların çıkış noktasını 1920’li yıllarda ABD’de başlayan karakter eğitimi çalışmalarının oluşturduğu söylenebilir. Değerler eğitimi ile ilgili çalışmalar 1970’li yılların ortalarından sonra yayınlanmıştır. 1990’lı yıllarda ise bireysel değerler ön plana çıkarken, toplumsal ve ahlaki değerlere verilen önem azalmıştır. Buna karşın giderek artan toplumsal sorunlar, değerler eğitimi ve ahlak eğitimi yeniden gündeme getirmiştir (Demircioğlu & Tokdemir, 2008).

Ülkemizde değerler eğitimi ile ilgili çalışmaların 2000’li yıllardan sonra arttığı söylenebilir (Sapsağlam, 2023). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 2010/53 sayılı ilk ders genelgesinde 2003 yılından itibaren değerleri geliştirmeyi temel alan kültürel birikimin eğitim programlarına yansıtıldığı belirtilmiştir. Aynı genelgede; “Toplumsal hayatı oluşturan, insanları birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan risk ve tehditlerden koruyan, ahlaki, insani, sosyal ve

manevi değerlerimizin tüm bireylere kazandırılmasında en önemli etken eğitimidir. Millî, manevi, sosyal, ahlaki ve kültürel değerlerimizden olan yardımlaşma, dayanışma, hoşgörü, misafirperverlik, vatanseverlik, doğruluk, iyilik, temizlik, çalışkanlık, dürüstlük, sevgi, saygı, duyarlı olma, adil olma, paylaşımcı olma gibi kazanımlarımız en önemli referans kaynağımızdır” ifadesi yer almaktadır. İlgili genelgede 2010-2011 eğitim-öğretim yılının ilk haftasında MEB’e bağlı tüm resmî ve özel örgün eğitim kurumlarının bütün sınıf ve şubelerinde yukarıda belirtilen değerlere yönelik etkinlikler yapılması önerilmiştir (MEB, 2010).

Okul öncesi eğitimin ülkemizde yaygınlaşmasında ve okullaşma oranlarının artmasında 2000 yılı ve sonraki dönem dikkat çekmektedir. Bu durum Millî Eğitim Şuralarına da yansımış ve şuralarda hem okul öncesi eğitime hem de değer eğitimiye yönelik çok sayıda önemli tavsiye kararı alınmıştır. MEB tarafından 1-5 Kasım 2010 tarihleri arasında Ankara’da gerçekleştirilen 18. Millî Eğitim Şûrası Türkiye’de değerler eğitimi alanında yaşanan değişimlerde önemli bir yere sahiptir. Bu şurada değerler eğitimi ile ilgili önemli tavsiye kararları alınmıştır. Bu kararlardan bir örnek aşağıda yer almaktadır:

“Değerler eğitime, okul öncesinden başlayarak yaygın eğitim dâhil olmak üzere eğitim öğretimin her kademesinde, tüm dersler ve okul kültürü içerisinde yer verilmeli ve bu konuda öğretmen, yönetici, öğrenci, aile ve çevre ile işbirliğine gidilmeli, farkındalık oluşturulması için kitle iletişim araçlarından faydalanılması amacıyla gerekli düzenlemeler yapılmalıdır” (MEB, 2023c).

MEB tarafından 2014’te gerçekleştirilen 19. Millî Eğitim Şurasında değerler eğitimi ile ilgili; “okul öncesi eğitim programında değerler eğitime yer verilmelidir” şeklinde bir tavsiye kararı alınmıştır (MEB, 2023c).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1-3 Aralık 2021 tarihleri arasında Ankara’da gerçekleştirilen 20. Millî Eğitim Şurasında okul öncesinde değer eğitime yönelik; “okul öncesi öğretim programında çocuğun gelişim düzeyi dikkate alınarak din, ahlak ve değerler eğitimi yer almalıdır” (MEB, 2023c) şeklinde tavsiye kararı alınmıştır.

Türkiye’de okul öncesi eğitime değerler eğitimi perspektifinden bakıldığında değerler eğitimiyle ilgili olarak ulusal düzeyde uygulanan herhangi bir programın olmadığı görülmektedir. 2013 yılında uygulanmaya başlanan okul öncesi eğitim programında ise değerler eğitimi ile ilgili olarak; “Çocukların yaşadıkları toplumun değerlerini tanımaları, kültürel ve evrensel değerleri benimsemeleri onların sorumluluk bilincine sahip bireyler olarak yetişmeleri açısından önemlidir. Program, bu yönüyle, farklılıklara saygı duyulmasını ve farklı özellikleri olan bireylerle uyum içinde bir arada yaşamaya dair deneyimler kazanılmasını teşvik etmektedir. Programda değerler eğitimi ayrı bir alan olarak ele alınmamış, ancak kazanım ve göstergelerde bütüncül bir şekilde vurgulanmıştır” (MEB, 2013) ifadesi yer almaktadır. Bununla birlikte ilgili programda “değer eğitiminin” yeterli düzeyde yer aldığı söylenemez. Sapsağlam (2016), tarafından yapılan araştırma; 1994, 2002, 2006 ve 2013 okul öncesi eğitim programlarında “değer eğitime” yeterli düzeyde yer verilmediğini göstermektedir. Sapsağlam (2020), bir diğer araştırmasında okul öncesi eğitim programlarını millî kavramlar açısından incelemiş ve araştırma sonucunda millî kavramların okul öncesi eğitim programlarında yeterli düzeyde yer almadığı sonucuna ulaşmıştır.

Son olarak, 2024 yılında yürürlüğe giren Okul Öncesi Eğitim Programı, değer eğitimi bağlamında incelendiğinde programda; “Millî, manevi, kültürel ve evrensel değerleri dikkate alır” ifadesinin yer aldığı, programda, “Sosyal Duygusal Gelişim ve Değerler ile İlgili Kazanım, Gösterge ve Açıklama-

lar” şeklinde yeni bir kazanım alanının oluşturulduğu ve önceki programlara nazaran değer eğitime yönelik daha çok sayıda kazanım ve göstergenin programa eklendiği, etkinlik planlarına “değerler” şeklinde yeni bir başlık eklendiği ve program ekine 12 farklı değer içeren bir “değerler listesi” eklendiği görülmüştür.

Ülkemizde henüz ulusal düzeyde uygulanan ve etkisi bilimsel olarak kanıtlanmış bir değerler eğitimi programı bulunmamaktadır. Yurt dışında okul öncesinde değerler eğitime yönelik olarak uygulanan ve etkililiği bilimsel olarak kanıtlanmış programlardan bazıları şunlardır;

Yurt dışında okul öncesinde değerler eğitime yönelik etkililiği bilimsel olarak kanıtlanmış çeşitli programlar mevcuttur. Ancak ülkemizde henüz ulusal düzeyde uygulanan ve etkisi kanıtlanmış bir değer eğitimi programı bulunmamaktadır.

Bireysel Gelişim İçin Ahlaki Değerler Rehberi (AEGIS)

Program, ana sınıfından 6. sınıfa kadar olan çocuklar için Weed ve Skanchy tarafından geliştirilmiş ve Amerika’da uygulanmıştır. Programda 6 ahlaki değer çifti üzerinde odaklanılmıştır. Bunlar; değer ve saygınlık, haklar ve sorumluluklar, dürüstlük ve adalet, gayret ve mükemmellik, dikkat ve düşünce, kişisel doğruluk ve sorumluluk. Programda 5 aşamalı bir öğrenme modeli (SMILE) kullanılmaktadır. Birinci aşama ilgi uyandırmaktır. İkinci aşama, örnekler kullanma yoluyla kavramı modellemektir. Üçüncü aşama, kavramı bütünleştirme ve deneyimleriyle ilişkilendirmektir. Aileyle öğrenme bağı kurmak olan dördüncü aşama ev ödevlerine ailenin de aktif olarak katılmasıdır. Beşinci aşama ise gerçek yaşama uyarılma olarak adlandırılır ve kavramın öğrenciler tarafından yaşama aktarılması istenir (Balat & Dağal, 2009).

Zürafa (Giraffe) Programı

Ana sınıfından on ikinci sınıfa kadar kişilik eğitimi programı olarak Amerika’da geliştirilmiştir. Programda cesaret, ilgi ve sorumluluk değerlerinin çocuklara öğretilmesi hedeflenmektedir. Toplumun iyiliği için boyunlarını uzatan bireylerin (zürafalar) hikâyeleri, programın hikâye bankasında yer almaktadır. Literatür temelli bir değer eğitimi programıdır (Balat & Dağal, 2009).

Lions-Quest Programı

Amerika’da geliştirilen program, ana sınıfından 5. sınıfa kadar olan çocuklara, iyi bir vatandaş ve yaşam için gerekli olanları, eğitimciler, toplumun üyeleri ve aileler ile öğretmek için planlanmıştır. Programda 4 temel alandaki davranışların kazandırılması hedeflenir: iç disiplin, sorumluluk, adil davranış ve diğerleriyle başa çıkmadır (Balat & Dağal, 2009).

Yaşayan Değerler Eğitimi Programı (Living Values Education Program)

1996 yılında New York’ta (UNICEF) çocukların ihtiyaçları ve hayata mutlu bir şekilde hazırlanmaları için bir değerler eğitimi programı olarak LVEP (Yaşayan Değerler Eğitimi Programı) hazırlan-

Millî ve manevi değerlerin merkeze alındığı, çocuğun gelişimini bütüncül bir anlayışla ele alan, gerçek yaşam deneyimlerini öne çıkaran, çocuğun aktif rolünü teşvik eden, aile eğitimi ve katılımını hedefleyen bir okul öncesi eğitim yaklaşımının oluşturulmasına ihtiyaç vardır.

miştir (El Hassan & Kâhil, 2005). Programda çocuklara kazandırılması öngörülen evrensel değerler şunlardır: Barış, işbirliği, saygı, mutluluk, sevgi, tolerans, dürüstlük, alçakgönüllülük (tevazu), sorumluluk, sadelik, özgürlük, dayanışma (Tillman & Belgrave, 2001).

Okul öncesi döneminde değerler eğitime yönelik yurt dışında yapılan çalışmalar ve uygulanan programlar incelendiğinde farklı ülkelerde uygulanan çeşitli programlar olduğu görülmektedir. Uygulanan programlar, uygulanan öğrenim kademesi, hedef kitle, uygulama süresi, yöntem ve teknikler gibi çeşitli özellikler açısından farklılaşsa da tüm programların aynı amaç doğrultusunun benzer şekilde “iyi insan, ahlaklı insan, erdemli insan yetiştirmek” üzere hazırlandığı söylenebilir.

Sonuç

Okul öncesi dönemi, insan yaşamı üzerinde en kalıcı ve izli etkilerin olduğu kritik yılları içermektedir. Bu dönemde edinilen bilgi, beceri, alışkanlık ve değer yargıları bireyin gelecek yaşamını etkilemekte ve şekillendirmektedir. Dolayısıyla değer yargıları açısından uyaran ve yaşantılarla zenginleştirilmiş, ebeveynlerin rol modelliğini içeren, ruh sağlığını destekleyici ve çocuğun gelişim özelliklerine uygun yaşantılar çocuğun değer yargılarını kazanmasını ve içselleştirmesini sağlayacaktır.

İnsan gelişimi bir bütündür ve tüm gelişim alanları birbirini etkilemektedir. Bugün ne yazık ki hem aile ortamında hem de okul ortamında ve eğitim sürecinde daha çok çocukların bilişsel gelişimine odaklanılmaktadır. Çocuğun sadece bilişsel gelişiminin değil, sosyal duygusal gelişiminin ve ahlaki gelişiminin de desteklenmesi gerekir. Aksi takdirde eğitim kurumları daha bilgili ama daha acımasız, daha yetenekli ama daha bencil bireylerin yetişmesine sebep olacaktır. Çünkü içimizdeki değer yargılarımız bizi, bütün dışsal kontrol sistemlerinden önce kendi öz denetimimizi yapmaya sevk eder. İnsana daha makul, daha kontrollü, daha merhametli ve daha duyarlı olmasını telkin eder; tıpkı inanç sistemleri gibi. İnsanı sadece dışsal sistemlerle kontrol etmeyi amaçlayan modern hukukun amacına ulaşamadığı suç istatistiklerinde görülebilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının son yıllarda eğitim programlarında değer eğitime daha fazla yer vermeye yönelik çalışmaları olmakla birlikte bu çalışmaların hâlâ istenen düzeyde olduğu söylenemez. Bugün yapılması gereken şey millî ve manevi değerlerin merkeze alındığı, çocuğun gelişimini bütüncül bir anlayışla ele alan, duyu eğitimi, gerçek yaşam deneyimlerini, çocuğun aktif rolünü, aile eğitimi ve katılımını amaçlayan bir okul öncesi eğitim yaklaşımını kurgulamaktır. Başka ülkelerin eğitim yaklaşımlarını ve metotlarını bire bir transfer etmek yerine dünyada uygulanan iyi örnekleri dikkate alan fakat özü itibarıyla milletimize ve milletimizin değer sistemine ait olan bir okul öncesi eğitimi anlayışı inşa edilmelidir.

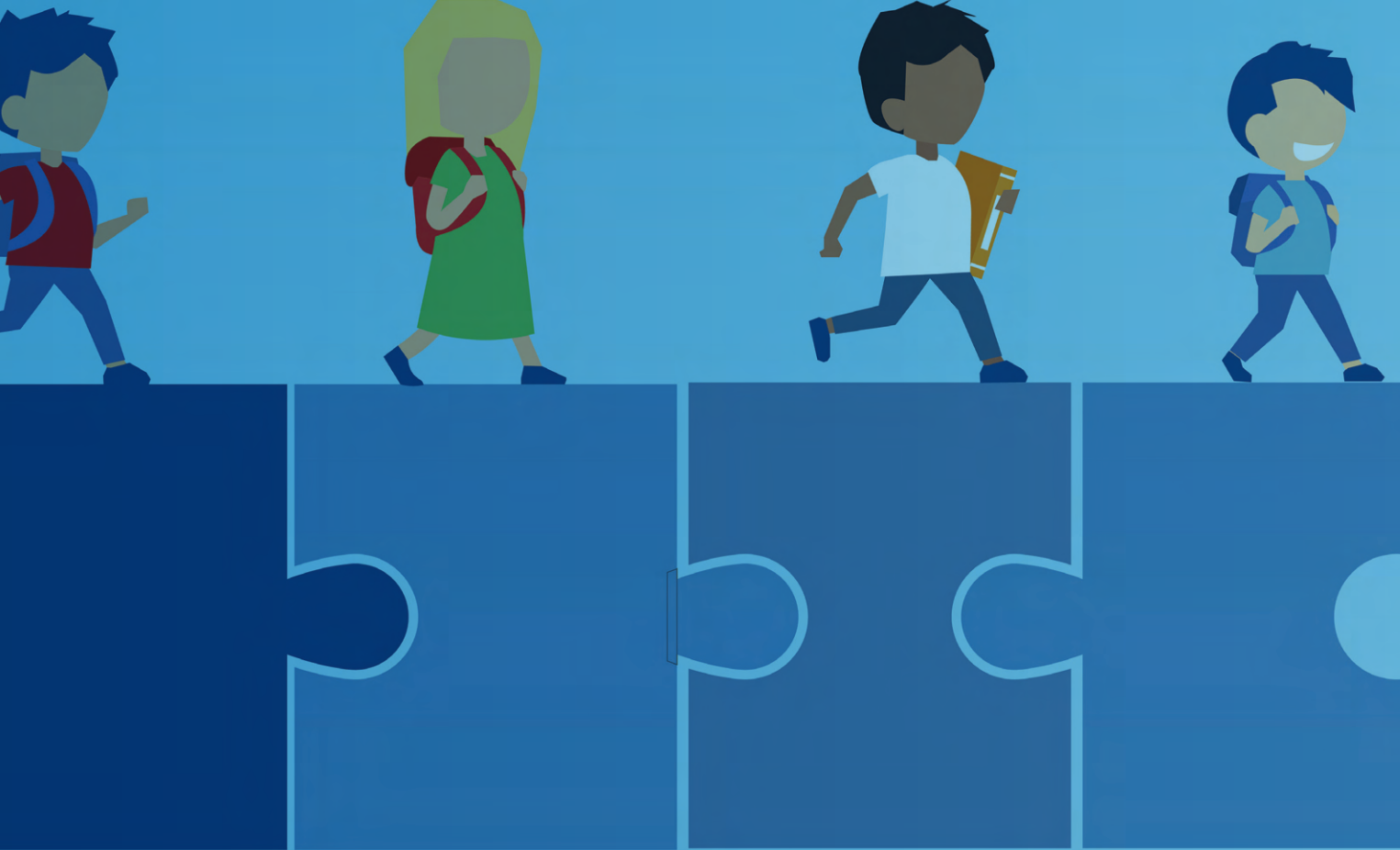
Öneriler

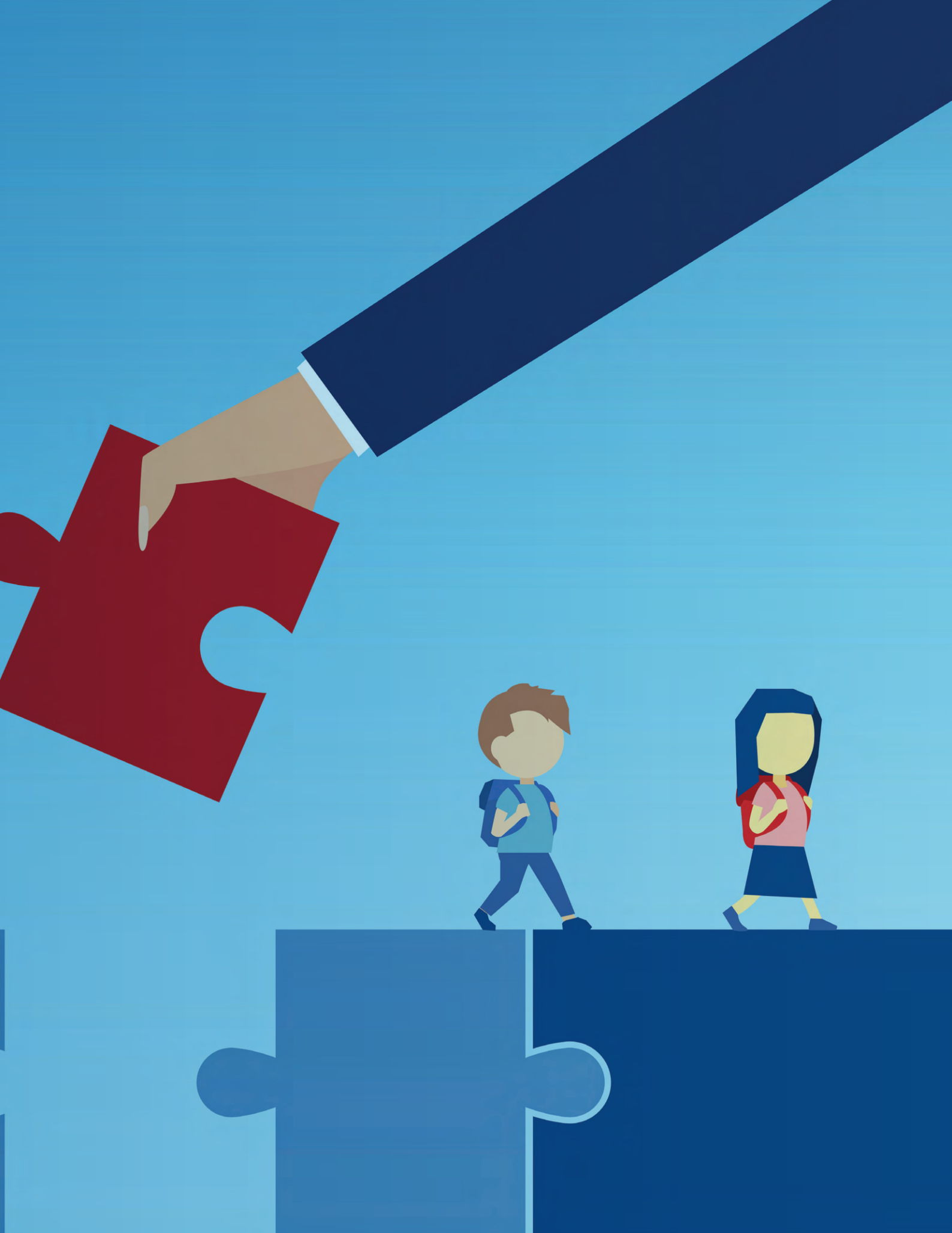
- Ailelerin, çocukların değer eğitimi sürecine aktif katılımı sağlanmalıdır. Özellikle evde geçirilen zamanın kaliteli ve eğitici faaliyetlerle desteklenmesi, çocukların değer yargılarını olumlu yönde etkileyebilir.
- Eğitimciler ve aile bireyleri, çocuklar için olumlu rol modeller olarak davranmalıdır. Gösterdikleri davranışlar ve tutumlar, çocukların ahlaki gelişimini doğrudan etkiler.
- Okul öncesi eğitim programları, çocukların sosyal ve duygusal becerilerini geliştirecek aktiviteler içermelidir. Bu sayede çocuklar empati, işbirliği ve saygı gibi temel değerleri daha iyi öğrenebilirler.
- Eğitimciler, değer öğretiminde hikayeler, oyunlar ve grup etkinlikleri gibi çeşitli yöntemleri kullanarak öğrenme deneyimini zenginleştirmelidir.
- Çocukların maruz kaldığı medya içerikleri, ahlaki değerler ve sosyal normlar açısından denetlenmeli ve düzenlenmelidir. Olumlu içeriklerin teşvik edilmesi, çocukların değer algısını güçlendirebilir.
- Millî Eğitim Bakanlığı, uluslararası başarılı örnekleri inceleyerek yerel değerlerle uyumlu yeni eğitim programları geliştirmelidir. Bu programlar, çocukların gelişimine bütüncül bir yaklaşım sunmalıdır.
- Okullar, yerel topluluklarla işbirliği yaparak değer eğitimi konusunda farkındalık yaratmalı ve toplum destekli etkinlikler düzenlemelidir.
- Değer eğitimi üzerine yapılan çalışmalar sürekli olarak güncellenmeli ve eğitim materyalleri, araştırmalar ışığında yeniden şekillendirilmelidir. Bu sayede eğitim süreçleri, güncel ihtiyaç ve koşullara uygun hâle getirilebilir.

Okul Öncesi Eğitimde Politikalar ve Yatırımlar

Şeyda Uçar Karan

Arş. Gör., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi





Giriş

Tarih boyunca çocuğa ve çocukluğa yüklenen anlam; zamana, mekâna, koşullara, kültüre ve inanışlara göre değişkenlik göstermiştir. Çocukluğun insanoğlunun yaşam döneminde ayrıştırılmış bir dönem olarak algılanmaya başlaması ile çocuklar ailelerinin yanı sıra toplumun da önemli bir meselesi haline gelmiştir. 0-8 yaş dönemini kapsayan erken çocukluk yıllarındaki büyüme ve gelişme hızını ve miktarını araştıran bilimsel çalışmalar, bu dönemin fiziksel, zihinsel ve sosyo-duygusal büyüme ve gelişim süreçlerinde insan yaşamının en kritik dönemini oluşturduğunu ortaya koymuştur (Berk, 2013). Özellikle beyin gelişiminin insan yaşamındaki en hızlı dönem olduğu 0-3 yaş ve 3-6 yaş dönemleri okul öncesi eğitim yılları olarak adlandırılmaktadır. İlerleyen yaşlarda beynin öğrenme yeteneği devam etse dahi bunun için gereken çaba katlanarak artmaktadır. Yapılan araştırmalara göre bu dönemde yapılan bir birimlik yatırımın toplumsal getirisinin 6-8 katında olacağı saptanmıştır. Bu dönemde yapılan yatırımların ekonomik, politik ve toplumsal açıdan olumlu çıktıların diğer tüm yaşam dönemlerinden daha fazla getiri sağladığı bilimsel çalışmalarla da desteklenmektedir (Kaytaç & Öztürk, 2019; Delalibera & Cavalcanti, 2019; Heckman & Masterov, 2007; OECD, 2019). Dolayısıyla bu dönemde çocukların yaşamını etkileyecek unsurları iyileştirmeye ve geliştirmeye yönelik yapılacak kapsayıcı ve nitelikli yatırımlar kritik bir öneme sahiptir.

Yapılan araştırmalara göre, okul öncesi dönemde yapılan bir birimlik yatırımın toplumsal getirisinin 6-8 katında olacağı saptanmıştır.

Politik açıdan bakıldığında, çocukların şu anki ve gelecekteki yaşam koşulları öncelikle aileyi ve okulu merkeze alan mikro düzeyden başlayarak kültür, ekonomi, millî ve manevi değerler, demografik özellikler gibi toplumsal dinamikleri etkileyen faktörleri barındıran makro düzeye kadar bir dizi etkileşimli ve katmanlı toplumsal sistemin etkisi altında şekillenmektedir. Sanayi devriminden bu yana erken çocukluk dönemine verilen önemin birincil göstergelerinden biri dünya çapında yaygınlaşan okul öncesi eğitim sistemleridir. Okul öncesi eğitimin sistematikleştirilmesi ve yaygınlaştırılması ile erken çocukluk dönemine yapılan yatırımlar dünya çapında karşılaştırmalı gelişim

raporları sunan uluslararası kuruluşlarca insani sermayeye yapılan kritik yatırım olarak değerlendirilmekte ve teşvik edilmektedir (Kaytaç & Öztürk, 2019). Bununla birlikte, her ne kadar ilkeler ve uygulamalar noktasında ortak paydalar bulunsa da dünyada okul öncesi eğitim sistemleri ve bu sistemlere yapılan yatırımlar farklılıklar göstermektedir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan bu yana okul öncesi eğitime ilişkin yürütülen politikalar değerlendirilerek çocukların mevcut yaşam memnuniyetleri ve de sosyo-ekonomik gelişme için ülkenin geleceğinde oynayacakları rollerin üzerine düşünülmesine ihtiyaç vardır. Ülkemizde bilhassa 2023 vizyonu ile hedeflenen ideallere ne derece ulaşıldığı ve değişen dünya standartlarında yeni hedeflerin neler olması gerektiği Okul Öncesi Eğitimi Politikaları çerçevesinde tartışılması gerekmektedir. Ayrıca 1953 yılından bu yana okul öncesi eğitimin ülkemizde sistematik olarak Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) sisteminde ayrıştırılmış bir program olarak uygulanmasının önünü

açan okul öncesi eğitim programlarının ve bu programların dönüşümünün incelenmesi ülkemizdeki okul öncesi eğitim sisteminin daha derinden anlaşılmasına yardımcı olacaktır. MEB'in kısa, orta ve uzun vadeli hedeflerine yönelik stratejilerini geçmiş ve mevcut politikalar ışığında değerlendirmek, okul öncesi eğitimi etkileyen koşulların daha iyi anlaşılması ve geleceğe yönelik politikaların daha etkili biçimde kurgulanması yönünde yol gösterici olacaktır. Okul öncesi eğitime ilişkin durumun karşılaştırmalı uluslararası raporlar eşliğinde ele alınacağı bu çalışmada, Türkiye'deki mevcut durum irdelenerek eğitime erişimde fırsat eşitliği sağlamak ve yüksek kaliteye ulaşmak için hayata geçirilebilecek politika önerileri paylaşılabilecektir.

Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Sisteminin Evrilişi

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte, Türkiye'de sekülerleşen kültür ve Batı etkisiyle modern Türk eğitim sisteminin temelleri atılmıştır. Türk eğitim sisteminin tüm kademeleri merkezi yönetime bağlı olarak okul binalarında yürütülmektedir. Millî eğitim sisteminde tanımlanan eğitim kademeleri; okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul, lise (ortaöğretim) ve yükseköğretimdir. 1923 yılından bu yana ilkokul dönemi, günümüzde ise ilkokuldan itibaren 12 yıl (4+4+4) zorunlu eğitim kapsamındadır. Diğer eğitim kademelerinin aksine, okul öncesi eğitimi (OÖE) dönemi ülkemizde henüz zorunlu eğitim kapsamında değildir.

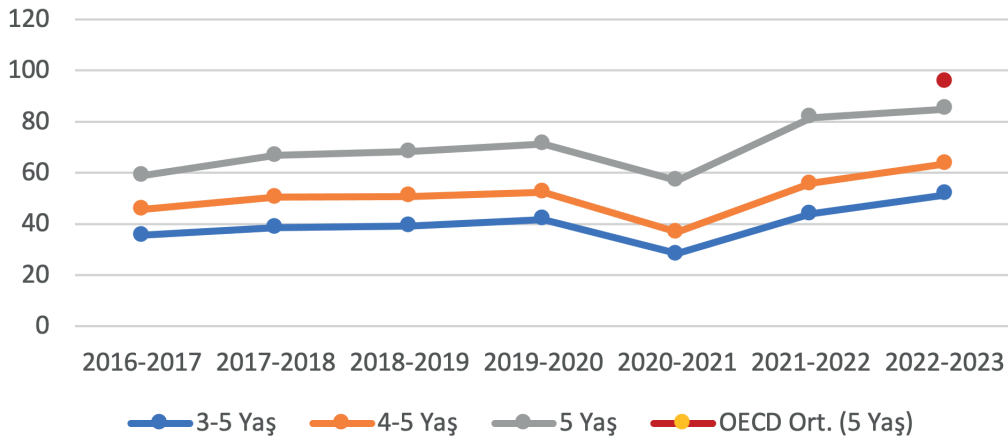
Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından gerçekleştirilen Millî Eğitim Şuralarına ait belgeler (MEB, 2023c) okul öncesi eğitim dönemine özgü politikaları değerlendirmek için kamuoyuna ışık tutmaktadır. 1939'dan bu yana gerçekleşen 20 şura incelendiğinde, OÖE'ye ilişkin ilk kararların 1953 yılında beşincisi gerçekleşen MEB Şurasında yer aldığı görülmektedir. 1974 yılında gerçekleşen 9. MEB Şurasında, OÖE'ye ilişkin genel kapsam, amaç ve görevlerin belirlenmesinin ardından onu takip eden 10 ve 11. şuralarda, OÖE dönemi için zorunluluk gündeme alınmış ve bu döneme özgü pedagojik becerilere sahip olması gereken eğitim uzmanı ve öğretmenlerin yetiştirilmesine ilişkin kararlar alınmıştır. Her geçen yıl hedeflenen iyileştirmeler ile OÖE sisteminin tüm eğitim sistemine entegrasyonuna ve toplumsal özelliklerine uygunluğunu sağlamak için stratejiler geliştirilmiştir. 15. (1996) ve 17. (2006) şuralarda OÖE'nin zorunlu hâle getirilmesi için ihtiyaç duyulan fiziksel şartlar ve personel ihtiyacı ele alınmıştır. 18. (2010) şurada ise OÖE dönemi eğitim uzmanlığında aranan nitelikler ön plana çıkarılarak uzaktan ve açık öğretim ile OÖE alanında öğretmen olmanın kısıtlanmasına yönelik adımlar atılmıştır. Ayrıca, üniversitelerin daha nitelikli öğretmen yetiştirmeleri için gerekli stratejiler paylaşılmıştır. Son olarak, 2021 yılında gerçekleştirilen yirminci Millî Eğitim Şurasında, 2023 vizyonu hedeflerinden biri olan OÖE döneminin zorunlu eğitim dönemine dâhil edilmesi ve %100 okullaşmanın sağlanması gerekliliği vurgulanmış, bunun gerçekleşmesi için gerekli stratejilere odaklanılmıştır. Ayrıca, toplumda OÖE dönemine ve öğretmenlere verilen önemin artırılması ve bu dönemin fiziksel koşulları, eğitim içeriği, program ve mesleki beceriler açısından itibarının yükseltilmesine ilişkin gereklilikler belirtilmiştir.

Krizler çağında eğitim ortamında gerçekleşen 20. şurada temel eğitime erişim ve eğitimde niteliğin artmasına ilişkin önemli maddeler paylaşılmıştır. Kentsel ve kırsal yerleşimde gerçekleşen kalıcı ya da geçici göçler göz önünde bulundurularak öncelikle okul öncesi ve ilkokul eğitimi için gerekli tesislerin kurulması, ayrıca yüz yüze eğitime engel olabilecek durumlarda (salgınlar, afetler vb.) gerekli teknik donanımın ve dijital desteği sağlamak için hazırlıklı olunması gerektiğinin altı çizilmektedir. Coğrafi özellikleri göz önünde bulundurularak okul dışı öğrenme ortamlarının ve açık hava etkinliklerinin nitelikli bir biçimde artırılmasının yanı sıra risk altındaki dezavantajlı konum-

daki çocukların nitelikli eğitime erişiminde teknik ve yapısal düzenlemeleri gerçekleştirmek için ilgili kurum ve kuruluşlar işbirliğine çağırılmıştır. Belirli aralıklarla düzenlenen MEB şuraları, üst düzey bir danışma kurulu olarak, geçmişten günümüze uygulamaya konulan OÖE programlarının hazırlanmasına ve de uygulanmasına yön vermiştir.

Türkiye’de Okul Öncesi Eğitime Erişim ve Eğitim Süreçleri

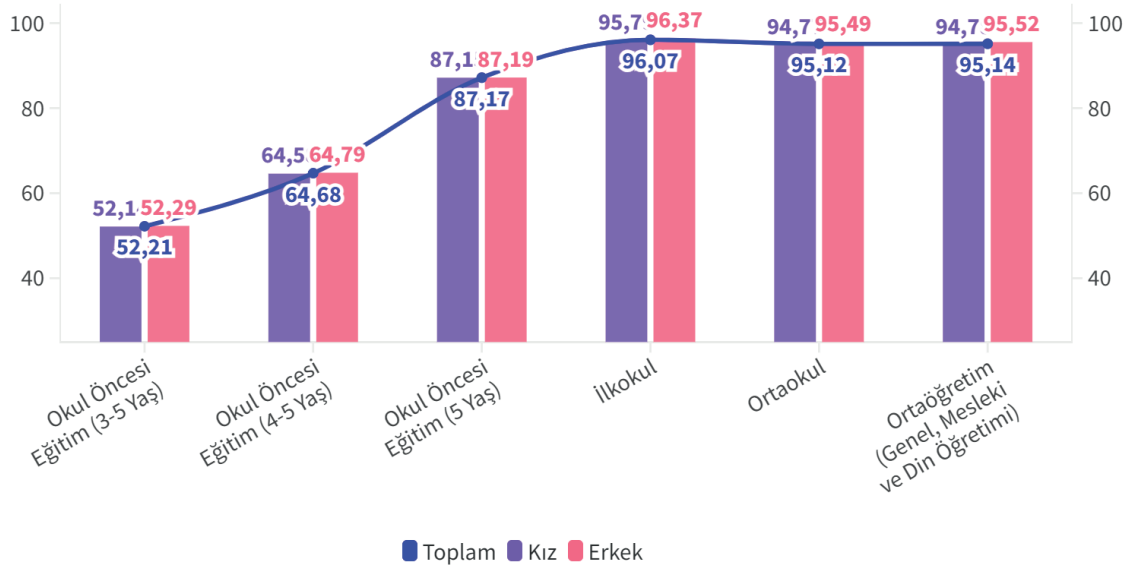
Okul öncesi eğitime erişimdeki en önemli göstergelerden birisi sistematik olarak MEB tarafından paylaşılan ve de uluslararası raporlarda karşılaştırmalı olarak sunulan okul çağındaki nüfusun eğitime erişim oranlarıdır. Okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarındaki değişim incelendiğinde, Türkiye, OECD ülkeleri ortalamasının altında kalmış olmasına rağmen tüm yaş gruplarında okul öncesi eğitimde okullaşma oranları artan bir trend göstermektedir.



Şekil 15. Yıllara Göre Yaş Gruplarındaki Okullaşma Oranı ve OECD Karşılaştırması

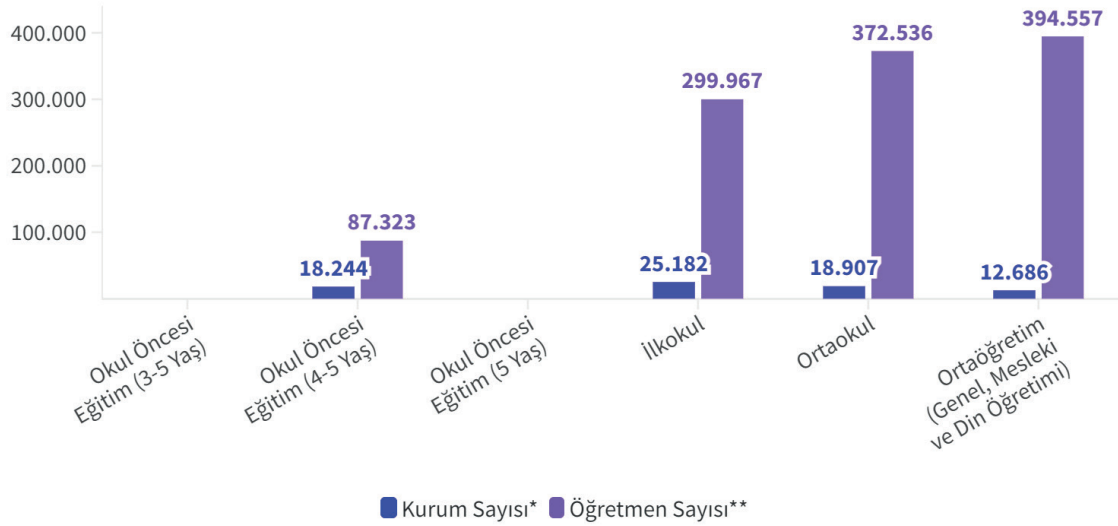
Kaynak: OECD, Enrolment rate in early childhood education, 2023

Okul öncesi dönemden ortaöğretime, tüm eğitim dönemlerine kıyaslandığında, okullaşma oranının en yüksek olduğu dönemin ilkökul, en düşük olduğu dönemin ise OÖE dönemi olduğu görülmektedir.



Şekil 16. Cinsiyete ve Eğitim Seviyelerine Göre Net Okullaşma Oranları (% , 2022/23)

Kaynak: MEB, 2023



Şekil 17. Eğitim Seviyelerine Göre Kurum ve Öğretmen Sayıları (2022/23)

Kaynak: MEB, 2023

*Millî eğitime bağlı resmi, özel kurumlar ve toplum temelli kurumlar

**Sözleşmeli ve kadrolu öğretmenler, eğitimciler

Yine de 2023 vizyonu doğrultusunda %100 okullaşma hedefine ulaşmak için yapılan yatırımlar sonucunda, diğer eğitim seviyelerinin aksine, okul öncesi eğitim kurumlarının sayısı 2021'den bu yana %73'lük bir artışla 18.244'e ulaşmıştır. Bununla birlikte öğretmen sayıları da %13.72 oranında artmıştır (MEB, 2023). Bu durum OÖE döneminde okullaşma oranlarının %100'e ulaşması için sarf edilen yatırımların olumlu çıktıları arasındadır. Fakat mevcut öğretmen sayıları yalnızca lisans eğitimini tamamlamış öğretmenleri değil çeşitli eğitimlere katılarak pedagojik formasyonlarını tamamladığı düşünülen öğretmenleri ve eğitimcileri de kapsamaktadır (MEB, 2023). Bu sebeple kurumlarda gerçekleştirilen eğitim süreçlerinde kapsayıcılık ve nitelik unsurları değerlendirilirken öğretmenlerin yeterliklerinin de göz önünde bulundurulmasına ihtiyaç vardır.

OÖE döneminde okullaşma oranlarındaki artışı değerlendirirken diğer eğitim kademelerinden farklı olarak bu dönemdeki eğitim işleyişi için sunulan kurum çeşitliliğinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları, sadece özel ve resmî kurumlarla sınırlı kalmayıp, MEB'e bağlı ve bağımsız kurumlar, yaz döneminde eğitim veren kurumlar ve Çocuk Destek Eğitimi Kurs Programları gibi farklı işleyiş modellerine sahip kurumlardan oluşmaktadır (Gencer vd., 2023).

Farklı model ve kurumlar sistematik bir biçimde denetlenmediği ve nitelik açısından desteklenmediği takdirde bu kurumlara devam eden çocukların resmî kurumlara bağlı okullara devam eden akranlarına kıyasla yine dezavantajlı konumda kalma ihtimalleri vardır.

2023 vizyonu çerçevesinde, 5 yaşında zorunlu eğitimi ve %100 okullaşmayı sağlamak için ek dersliklerin ve esnek modellerin geliştirilmesi stratejik adımlar arasında belirtilmiştir. Bu doğrultuda, artan çocuk nüfusunun okullaşması için MEB'e bağlı resmî ana sınıfları ve anaokullarının yanı sıra, toplum temelli modellerin önemi vurgulanmaktadır (Gencer vd., 2023). Toplum temelli kurumlar belediyelerce ve derneklerce açılan kreşleri ve de Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı açılan 4-6 yaş dönemi kursları kapsamaktadır (MEB, 2023). 2022-2023 eğitim öğretim yılında, toplum temelli kurumlara kayıt oranlarında %21,3'lük bir artışla, bu kurumlara kayıtlı çocuk sayısı 154.417'ye yükselmiştir (MEB, 2023). Farklı model ve kurumlar sistematik bir biçimde denetlenmediği ve nitelik açısından desteklenmediği takdirde bu kurumlara devam eden çocukların resmî kurumlara bağlı okullara devam eden akranlarına kıyasla yine dezavantajlı konumda kalma ihtimalleri vardır. Kurum çeşitliliği fark etmeksizin tüm OÖE eğitim kurumlarında nitelikli eğitimin sağlanması için bu kurumların her sosyo-ekonomik düzeyden çocuğu ve ailesini kapsayacak biçimde bir işleyiş sistemine sahip olması ve de bilimsel veriler ışığında eğitim öğretim süreçlerini şekillendirmesi gerekmektedir (Gencer vd., 2023)

14 Ekim 2023 tarihli Resmî Gazete'de yayımlanan MEB'e bağlı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde yapılan değişiklikle okul öncesi eğitime katkı payı getirilmiş, böylece okul öncesi eğitimin ücretsiz olması gerektiğine yapılan vurgu zedelenmiştir. Bu değişiklikle ücretsiz eğitim hizmetlerinin sadece fiziksel altyapı ve öğretmenlerine ilişkin harcamaları içerdiği anlaşılmakta, çocukların eğitim araç-gereçleri, beslenme ve öz bakım gibi ihtiyaçlarını ailelerinin karşılaması gerektiği anlaşılmaktadır. Risk altındaki dezavantajlı çocukların sosyo-ekonomik durumu göz önüne alındığında, bu değişiklik Cumhuriyet tarihinden bu yana atılan ilerleme adımlarının aksine bir gerileme olarak kabul edilebilir. Ayrıca, dezavantajlı durumda olan çocukların resmî anaokulu veya ana sınıfları yerine, eğitmen niteliği, fiziksel koşullar, eğitim materyalleri ve program açısından tartışmalı olan kurumları tercih etmeleri muhtemeldir. Bu da uzun vadede risk grubundaki çocukların daha da dezavantajlı hale gelmesine neden olabilir.

Okul Öncesi Eğitim (OÖE) dönemine yapılan yatırımlar ve de okullaşma oranlarına ilişkin istatistikler incelendiğinde, 2020-2021 yılının bir kırılma noktası yarattığı gözlemlenmektedir. Tüm dünyayı kısa sürede etkisi altına alan COVID-19 salgınına hazırlıksız yakalanan bu dönem, tüm eğitim kademelerinde, özellikle de zorunlu olmayan OÖE döneminde ciddi bir düşüşe sebep olmuştur. Bu kademeye yapılan yatırımların da diğer eğitim kademelerine kıyasla daha düşük olduğu belirlenmiştir (Gencer, Kesbiç & Arık, 2021). Bunun bir göstergesi olarak 2020-2021 eğitim öğretim döneminde gerçekleşen eğitim harcamaları detaylı olarak incelendiğinde, hanehalkı eğitim harcamaları kriz döneminde okul öncesi eğitim kademesine yapılacak yatırımların öncelikli yatırımlar olmadığına işaret etmektedir. Yıllar içerisindeki trendler incelendiğinde, hanehalkı eğitim yatırımlarının en yüksek olduğu kademeler öğrencilerin merkezi sınavlara hazırlandığı ortaokul (%24,8) ve ortaöğretim (%26,9) kademeleridir. Okul öncesi eğitime ayrılan hanehalkı bütçesi ise COVID-19 döneminde (2020-2021) %8,5'lere kadar gerilemiştir (Gencer vd., 2023).

Salgın döneminde yaşanan ve etkileri hâlâ süregelen bu düşüş, gelişimin en kritik olduğu erken çocukluk döneminin zorunlu eğitim kapsamı dışında olmasından oldukça etkilenmiştir. Bu dönemde okul öncesi eğitim döneminde özel okullara kayıt oranları önemli ölçüde artmıştır. Zorunlu eğitim kademelerindeki yapılandırılmış ders müfredatları, MEB ve ilgili kuruluşların desteği ile kısa sürede senkronik ya da asenkronik yöntemlerle öğrencilere ulaştırılmaya çalışılmıştır. Fakat, özellikle kamu kuruluşlarının yönetiminde olan ve dezavantajlı koşullarda (kısıtlı internet altyapısı, bilgisayar, telefon ve tablete kısıtlı erişim vb. bulunan okul öncesi eğitim kurumları) bulunan eği-

tim kurumları, nitelikli uzaktan eğitim entegrasyonu konusunda destekten uzun süre mahrum kalmışlardır. Bu dönemde özel okullara kayıt oranındaki artış (%19), vatandaşların bireysel çabaları ile daha donanımlı kurumlardan eğitime destek aramanın bir sonucu olabilir. Bu dönemden etkilenen çocukların mevcut durumlarını inceleyen araştırmalar, özellikle sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı konumda olan ve kayıp eğitim dönemi yaşayan bu çocukların sonraki yıllarda özellikle okula uyum sorunları yaşadıklarını raporlamaktadır (Baz, 2021). Bu durum, çağın gereklilikleri olan dijital eğitim araçlarının çocukların gelişim özelliklerine uyumlu olarak OÖE dönemine eşit ve erişilebilir yöntemlerle entegre edilmesi gerekliliğini ve ileride yaşanabilecek benzer kriz durumlarıyla baş edebilmek için stratejiler geliştirilmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır (Karan, 2021; Gencer, Kesbiç & Arık, 2021; Gencer vd., 2023; OECD, 2021). Bu stratejilerin gerçekleşmesine yönelik benimsenmesi hedeflenen amaç ve ilkelere 2024 OÖE programında da yer verilmiştir (MEB, 2024).

2024 Okul Öncesi Eğitim Programında Kapsayıcılık

1953 yılından bu yana Türkiye Cumhuriyeti'nde uygulanması planlanan programların yedincisinin 2024 yılında kamuoyu ile paylaşarak uygulanmaya konulacağı açıklanmıştır (MEB, 2024). Türk millî eğitim sisteminin genel amaçlarına uyumlu bir biçimde belirtilen OÖE amaçları incelendiğinde “Toplumsal Hayata Uyum Sağlamak” ilkesi ile çocuklara ilişkin eğitim politikalarında onları eğitmek üzere yapılandırılmış bir dilden ziyade çocukların toplumsal iyi oluşlarına ilişkin kapsayıcı nitelikte bir program hazırlanmaya çalışıldığının da sinyalleri verilmiştir. Kapsayıcılık “çok kültürlülük, dezavantajlılık gibi bireysel farklılıkları dikkate alan ancak etiketlemekten kaçınarak tüm çocukların öğrenme ve gelişimini desteklemeye yönelik sunulan eğitim ortamının genişletilmesi” olarak ifade edilmektedir (MEB, 2024).

Buna paralel olarak düzenlenen ilkeler geçmiş programlara kıyasla incelendiğinde, toplumumuzun dönüşen toplumsal ve demografik yapısına uyum sağlamayı kolaylaştıracak nitelikte ilkelerin benimsendiği anlaşılmaktadır. Bu ilkeler arasında, çok kültürlülüğe ve farklılıklara duyarlılık, millî-manevi-kültürel-evrensel değerlerin entegrasyonu, kapsayıcılık, çocuğun aktif katılımının ve özerkliğinin desteklenmesi, olumlu ve destekleyici öğretmen-çocuk ilişkisi, açık hava ve doğa etkileşimli deneyimlerin artırılması, çocuk-aile-okul işbirliğinin sağlanması ve de yaşam boyu öğrenen öğretmen ilkesi bulunmaktadır. Bu ilkeler OÖE kademesinde okullaşma ile niceliksel artışın yanı sıra okullarda bulunan çocukların ve ailelerinin yaşam memnuniyetleri için önemli ilkelere aittir.

2024 OÖE programı her ne kadar kapsayıcılık ilkesi doğrultusunda tüm çocukların farklılıkları ile bir arada öğrenim göreceklarini vurgulasa da, özel gereksinimli bireylere ilişkin uyarlamaların gerçekleşip gerçekleşmeyeceği program incelendiğinde kaygı uyandırmaktadır.

2024 OÖE programı her ne kadar kapsayıcılık ilkesi doğrultusunda tüm çocukların farklılıklarıyla birlikte öğrenim göreceklarini ve buna göre bireysel düzenlemeler yapılması gerektiğini vurgulasa da özel gereksinimli bireylere ilişkin uyarlamaların gerçekleşip gerçekleşmeyeceği program incelendiğinde kaygı uyandırmaktadır. 2013 OÖE programının aksine, günlük eğitim akışlarında ve etkinlik planlarında “uyarlama” kısmı kaldırılmıştır. Programa göre uygulayıcıların kapsayıcılık ilkesine göre hareket etmesi beklenmektedir. Fakat, etkinlik planı içerisinde uyarlama yazılmadığı

durumlarda özel gereksinimli bireylere yönelik bireysel düzenlemelerin göz ardı edilebileceği ihtimali düşündürücüdür. Politik anlamda çocuğa yönelik bakışın iyileştirilmesi ile özel gereksinimli bireyleri kapsayıcılık ilkesi altında değerlendirmek sevindirici bir durum iken, bunun uygulamaya yansımalarını takip etmekte ve gerekliyse bu durumu güncellemekte fayda vardır.

Diğer bir taraftan krizler çağında yaşayan çocukların göçe maruz kaldığı bir dönemde, ülkemize okullaşma çağındaki çocukların oluşturduğu demografik çeşitlilik bir hayli yüksektir. 2024 OÖE programının kapsayıcılık ilkesi bu çocukların eğitime entegrasyonu ve yaşam memnuniyetleri için umut vericidir. Ayrıca dijital çağda değişen yaşam becerileri için gerekli olan üst bilişsel düşünme becerileri ve temel düzeyde kodlama becerilerini kapsayan kazanımlar eklenmiştir. Politik düzeyde güncellenen eğitim programında atılan bu adımların etkililiği için sistematik değerlendirmeler ile gerektiğinde güncellenmesi ve de kurum ve kuruluşlardaki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerekliliği vurgulanmaktadır.

Sonuç

Dünya çapında okul öncesi eğitim dönemine yapılmakta olan yatırımların önde gelen motivasyonu bu dönemin insani sermayeye kritik yatırım dönemi olarak değerlendirilmesidir. Buradan hareketle çocukların çok kuşaklı yaşamları boyunca (gebelik öncesi ve gebelik döneminden ergenlik ve yetişkinlik dönemine) yapılan kritik yatırımlar çocuklara sağlıklı gelişim, yaşam memnuniyeti ve refah sunma potansiyeline sahipken ülkelerin geleceği için de nitelikli eğitim almış ve ülke için toplum içerisinde güven verici ve kalkınma için fayda sağlayıcı bir vatandaş yetiştirme idealleri ile önceliklendirilmektedir.

Kurumlarda eğitim materyali, fiziksel mekân ve nitelikli eğitimcilerle işbirliği içerisinde çalışılması konusunda merkezi yönetimin rehberliğine ihtiyaç vardır.

Eğitim ekosistemi diğer tüm politika alanlarından doğrudan ya da dolaylı etkilenen bir sistem olduğu için okul öncesi eğitimde eşitlik ve eğitime erişimin mevcut durumuna birçok pencereden bakılmalıdır. Okul öncesi eğitim dönemindeki okullaşma oranında ve özellikle beş yaş döneminde %100 okullaşma hedefine ulaşamamasını etkileyen önemli etkenlerin arasında okul öncesi eğitime ayrılan bütçe yetersizliği gelmektedir. Bunu takiben bu dönemin zorunlu eğitim dönemine dâhil olmaması, krizler çağında hazırlıksız

yakalanılan salgınlar, doğal afetler, çocuğa ve çocukluğa yönelik toplumsal ve politik bakış gibi sebepler öncelikli etkenler arasında sıralanabilir (Polat & Oktay, 2022; Tunca, Kesbiç & Gencer, 2021; OECD, 2023c; Karan, 2021). 2024 OÖE Programının ilkeleri incelendiğinde eğitim süreçlerindeki niteliği artırmak ve de toplumun değişen ihtiyaçlarına yanıt oluşturacak nitelikte bir program hazırlandığı anlaşılmaktadır. Bu programın öne çıkan vurguları arasında toplumsal hayata uyum sağlamada destek amaçlanırken kapsayıcılık ilkesine yapılan vurgu ile çocuklara nitelikli eğitimde fırsat eşitliği sağlanması için somut adımların atıldığı anlaşılmaktadır. Fakat ülkemizde hâlâ OÖE okul çağındaki birçok çocuğun bu programların uygulandığı kurumlara erişimi bulunmamaktadır.

2023 vizyonu hedefleri ile özellikle okul öncesi eğitimin beş yaş kademesinde %100 okullaşma sağlanması yolunda toplum temelli kurumlarla işbirliği yapılarak okullaşma oranları önemli ölçüde artırılarak %87 oranına ulaşmıştır. Fakat eğitimde fırsat eşitliği için nitelikli kurumlar ve

eğitim programları aracılığı ile okul çağındaki tüm çocuklar bu eğitim dönemine dâhil edilmesi öncelikli bir gerekliliktir. Bunun gerçekleştirilmesi için gerekli fiziksel koşulların ve eğitimci ihtiyacının karşılanarak okul öncesi eğitimin zorunlu eğitime dâhil edilmesi gerekmektedir. 20. Millî Eğitim Şurasında da vurgulandığı üzere, politika yapıcılar okullaşmanın artışı için Toplum Temelli Kuruluşlardan işbirliği ve destek talep etmektedir. Bu desteğin bir sonucu olarak hem kurum sayısında hem de okullaşma oranlarında artış gözlemlendiği raporlanmıştır. Fakat niceliksel artışa rağmen eşit ve erişilebilir eğitim hizmetleri alındığının göstergesi olan niteliksel izleme raporlarının paylaşılmasına, bu kurum ve kuruluşlara eğitim materyali, fiziksel mekân ve nitelikli eğitimcilerle işbirliği içerisinde çalışılması konusunda merkezi yönetimin rehberliğine ihtiyaç vardır. 2024 OÖE programının uygulayıcılara sunduğu kapsayıcı çerçeve ise hızla değişen toplumsal dinamikleri gözeterek, yerel bölgelere has özellikleri, kaynakları ve ihtiyaçları dikkate alarak eğitimin planlanmasının ve uygulanmasının önünü açacak niteliktedir. Gerekli iyileştirmelerin yapılabilmesi için, programa ilişkin uygulamaların sistematik değerlendirmeler ile yakından takip edilmesine ve raporlanmasına ihtiyaç vardır.

Öneriler

- 3-5 yaş aralığındaki tüm çocuklar için okul öncesi eğitim ücretsiz olmalıdır.
- Alternatif kurumlar desteği ile sağlanan okullaşmanın niteliği ve kapsayıcılığı için yerel yönetimlerin ve toplum temelli kurumların uygulamalarını güçlendirip öğretmen, materyal ve fiziksel çevre niteliğini bilimsel verileri, bağlamsal özellikleri, millî, manevi ve kültürel değerleri dikkate alarak artırması gerekmektedir.
- Yerel yönetimlerin ve merkezi yönetimin işbirliği ile sistematik değerlendirmeler yapılması ve ihtiyaçlara yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenerek gerektiğinde kamu kurumlarının OÖE hizmetleri için kullanılması gerekmektedir.
- Merkezi yönetimin ötesinde, yerel yönetimlerin, bölgedeki toplumsal kaynakları ve ihtiyaçları göz önünde bulundurarak çocuk, aile ve toplum işbirliği ile daha kapsayıcı eğitim hizmetlerinin çocuklara ve ailelere ulaştırılması gerekmektedir.
- Yaşamın en kritik gelişim ve büyüme dönemlerini kapsayan OÖE dönemine kriz durumlarında eğitimin nitelikli bir biçimde sürdürülmesi için gereken önemin ve önceliği verilmesi gerekmektedir.
- Aynı anda birçok görevi yerine getirmesi beklenen öğretmen ve eğitimcilerin iyi olmalarının sağlanması için gerekli psikolojik ve sosyal desteğin yanında yaşam boyu öğrenen öğretmenler olmalarını desteklemek için nitelikli eğitim desteğinin verilmesi gerekmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerin Eğitim Teknolojisi Kullanımı

Meryem Beyza Aydın

İLKE Araştırmacısı

Zeynep Yalçıntaş

İLKE Araştırma Asistanı



Giriş

Okul öncesi eğitimde teknolojinin rolü, günümüzde eğitim alanındaki dönüşümün önemli bir parçası haline gelmektedir. Yeni teknolojilerin gelişimi, eğitimde kullanılan araç-gereçler ve sistemlerde büyük değişimlere yol açmaktadır. Özellikle Türkiye'nin büyük çapta etkilendiği COVID-19 salgını eğitime ara verilmesine ve çevrimiçi eğitimi uygulamaya zorunlu kılan bir gelişmedir. Al-Malah ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışma, eğitim teknolojilerine yönelik kullanım alışkanlıklarının, özellikle sosyal medya kullanımının artması, dijital uygulamalardaki çeşitliliğin artması ve COVID-19 salgınıyla birlikte uzaktan eğitimin yaygınlaşmasıyla küresel düzeyde şekillendiğini ortaya koymaktadır. Teknolojinin eğitimdeki rolü artık sadece bir araç olarak kalmayıp, bütüncül bir yaklaşım ve kullanım perspektifine doğru genişlemektedir. Özellikle COVID-19 salgını, eğitimde dijital teknolojilerin zorunlu olarak kullanılmasını sağlamıştır. Munoz-Najar vd. (2022) tarafından yürütülen çalışma, salgın döneminde birçok ülkenin uzaktan eğitim yöntemlerine başvurduğunu göstermektedir.

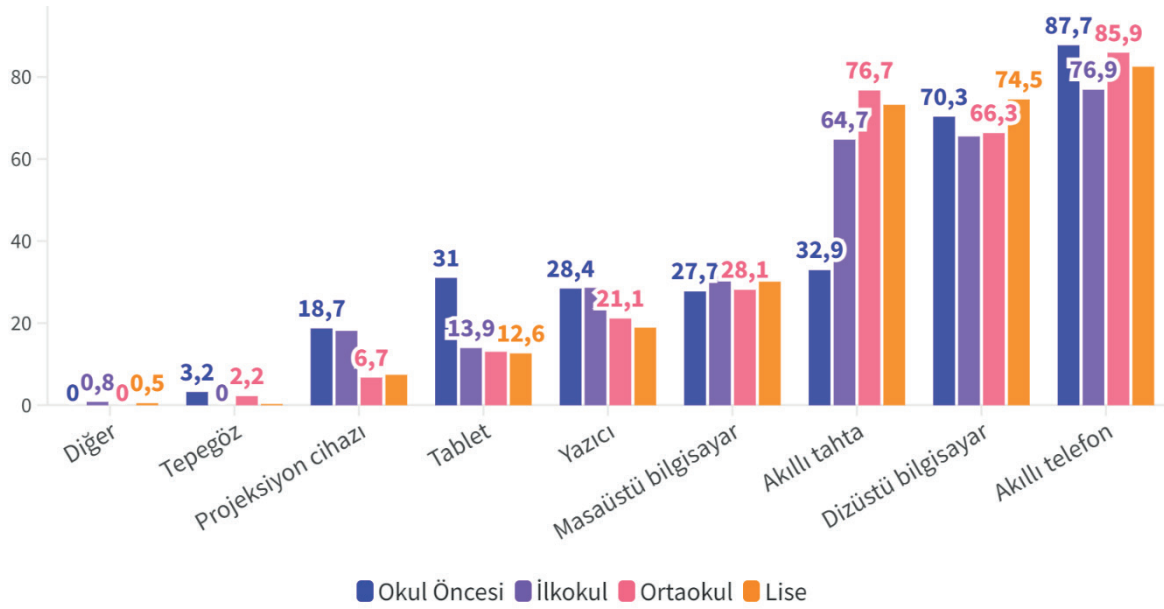


Bu süreçte, Türkiye gibi ülkelerde ise uzaktan eğitim sürecinin EBA platformu gibi dijital altyapılar üzerinden büyük çapta uygulandığı görülmüştür (Vidal, 2020). Bu etkiler okul öncesi kademesindeki eğitim, öğretmen ve öğrencileri de doğrudan etkilemeye devam etmektedir. **Eğitim Teknolojisi Araştırma Projesi (ETAP)** ile okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin eğitim teknolojilerine (ET) dair algılarını belirlemeye yönelik bir imkan da elde edildi. Bu analiz yazısında okul öncesi öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kapsamında tercih ettikleri cihazlar, ET'de yeterlilik düzeyleri, ET'nin eğitim ve yönetime dair katkıları gibi kısımlar veriler üzerinden incelendi.

Eğitim Teknolojileri Araştırma Projesi (ETAP) ile ilgili genel bilgileri verecek olursak, anket çalışmasında eğitimcilerin eğitim teknolojilerine dair algılarını öğrenme amaçlı bir dizi soru yöneltilmiştir. 2022 yılında İstanbul'un 15 ilçesinde yürütülen çalışmaya kadın (%52, n=535) ve erkek (%48, n=493) katılımcı olmak üzere toplam 1028 kişi katılmıştır. Katılımcıların görev yaptıkları kurum türüne bakıldığında ise özel/vakıf kurumunda görev yapan eğitimcilerin oranı %20,4 (n=210) iken kamu kurumunda görev yapan eğitimcilerin oranı %79,6'dır (n=818). Bu verilere göre katılımcıların çoğunluğu kamu kurumlarında görev yapmaktadır. Katılımcılar sırasıyla lise (%35,5, n=365) (en fazla olmak suretiyle), ortaokul (%26,3, n=270), ilkokul (%23,2, n=238) ve okul öncesi (%15,1, n=155) kademelerinde sırasıyla görev yapmaktadırlar. Kapsamlı bir şekilde hazırlanan çalışmanın demografik bilgilerinin ardından bu analiz yazısında öğretmenlerin kademelerini göz önünde tutarak veriler tekrar analiz edilmiş ve çalışma grubunu okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Dolayısıyla bu kısımda çalışma kapsamında elde edilen verilerden hareketle okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin eğitim teknolojilerine yönelik algılarını değerlendirmeye yönelik bulgular ele alınmıştır.

Eğitimcilerin Kullandıkları Eğitim Teknolojileri Cihazları ve Uygulamaları

Eğitimcilere en sık kullandıkları eğitim teknolojisi aracı sorulduğunda her kademenin yaklaşık olarak aynı teknolojik cihazları kullandığı söylenebilir. İlk sırada akıllı telefon, dizüstü bilgisayar ve akıllı tahta öğretmenler arasında sıkça tercih edilen cihazlar olmuştur. En az kullanılanlar ise tepegöz, projeksiyon cihazı olarak belirtilebilir. Sadece okul öncesi kademesinde öğretmenlerin tercih ettikleri cihazlara bakıldığında ise akıllı telefon (%87,7), dizüstü bilgisayar (%70,3) ve akıllı tahtaya (%32,9) ek olarak tablet (%31) ve yazıcı (%28) kullanımının da yaygın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla okul öncesi kademesi özelinde taşınabilir, güncel teknolojik cihazların yoğun bir şekilde tercih edildiği düşünülebilir. Aynı zamanda sınıf ve okul içinde bulunan akıllı tahta ve yazıcı gibi cihazların da kullanıldığı oranlardan hareketle belirtilebilir.



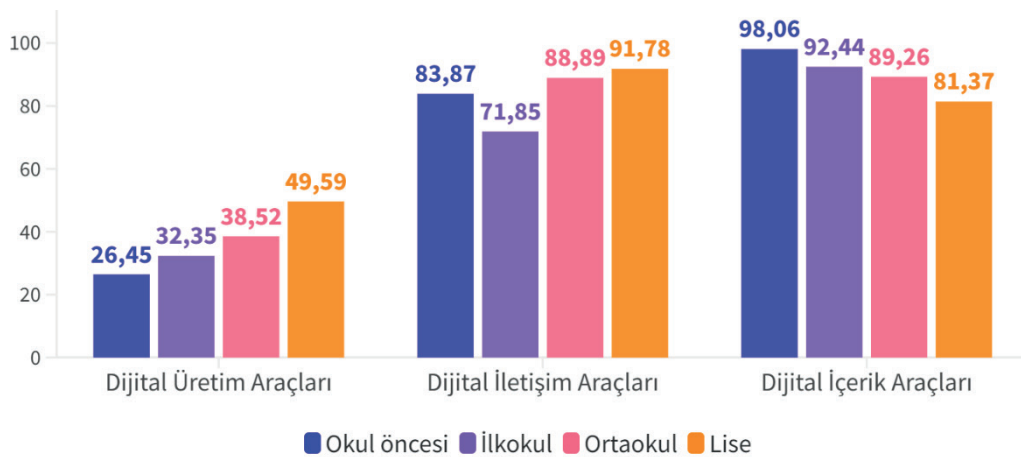
Şekil 18. Eğitimcilerin En Sık Kullandıkları Eğitim Teknolojisinin Dağılımı (% , 2022)

Eğitimcilerin kullandıkları eğitim teknolojisi uygulamalarının kategorize edilmesi Zehler ve diğerlerinin (2019) dijital içerik uygulamaları, dijital üretim uygulamaları ve dijital iletişim uygulamaları olmak üzere üç sınıflandırma baz alınarak oluşturulmuştur ve uygulamaların analizleri bu doğrultuda yapılmıştır.

Dijital İçerik Uygulamaları	Dijital Üretim Uygulamaları	Dijital İletişim Uygulamaları
YouTube	Google Dokümanlar & Drive	Zoom
EBA	Microsoft Office Programları	Edmodo
Morpa Kampüs	Kahoot / Padlet / Mentimeter	ALMS
Okulistik	Wordpress	Moodle
Vitamin	Canva	Microsoft Teams
	Prezi	Google Classroom
	Powtoon	WhatsApp
		Twitter
		Facebook
		Skype
		Google Meet
		Adobe Connect

Şekil 19. Eğitim Teknolojileri Uygulamaları

Eğitim teknolojileri uygulamalarının kademelere göre dağılımına bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin (%98) dijital içerik uygulamalarını en fazla kullanan öğretmenler oldukları görülmektedir. Dolayısıyla EBA, Youtube, Morpa Kampus vb. gibi uygulamaları okul öncesi öğretmenlerin ders içeriklerini hazırlarken veya sunarken oldukça sık kullandıkları uygulamalardır. Bunu takiben dijital iletişim araçlarının da oldukça yaygın kullanıldığı görülmektedir. Bu kategoriyi en fazla kullananlar lise kademesinde görev yapan öğretmenler (%91,7) olsa da okul öncesi öğretmenlerin de (%83,8) Zoom, Edmodo, ALMS vb. gibi araçları yaygın bir şekilde kullandıkları görülmektedir.



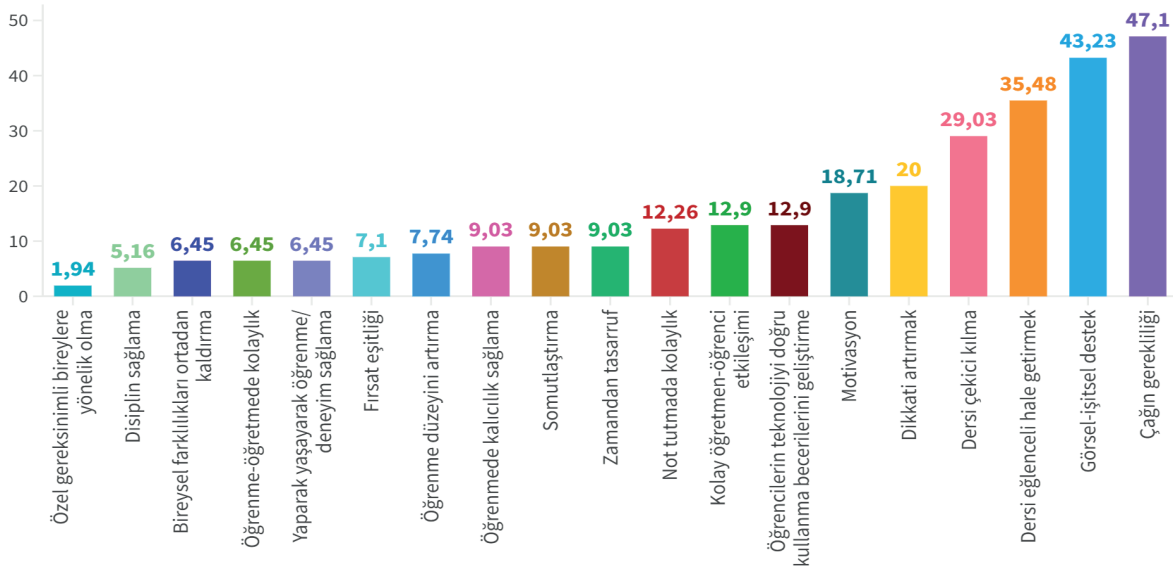
Şekil 20. Eğitimcilerin En Sık Kullandıkları Üç Eğitim Teknolojileri Uygulamalarının Dağılımı (% , 2022)

Nispeten en az tercih edilen uygulamaların dijital üretim araçları olduğu grafikten hareketle söylenebilir. Lise (%49), ortaokul (%38), ilkokul (%32) ve okul öncesi (%26) olmak üzere kademe seviyesi düştükçe oranlar da düşmektedir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin dijital üretim

araçlarını (Google Docs, Canva, Microsoft Office Programları) diğer kademelere göre düşük miktarda tercih ettikleri görülmektedir. Bu bulgular okul öncesi öğretmenlerinin hazır içerikleri ve iletişim araçlarını kullandıklarını ET'yi dijital içerik üretim amacıyla kullanmayı tercih etmediklerini göstermektedir.

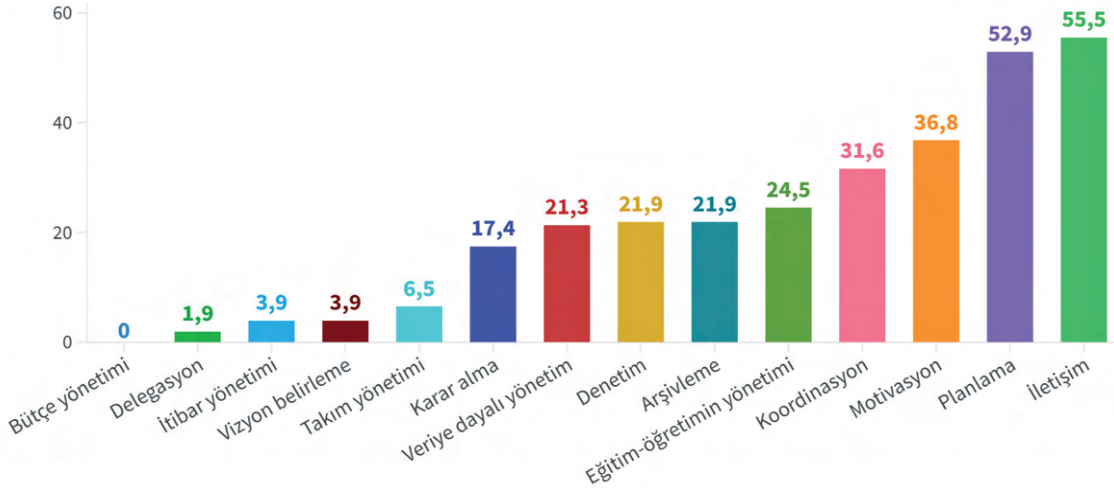
Eğitim Teknolojilerinin Eğitime ve Yönetime Sağladığı Katkılar ile İlgili Görüşler

Öğretmenlerin kullandıkları eğitim teknolojileri araçları kadar bu konudaki görüşleri de önemlidir. Bu kısımda eğitim teknolojilerinin eğitime ve yönetime katkıları sırayla incelenerek okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri açıklanmıştır. İlk olarak ET'nin eğitime ne gibi katkıları olduğu sorusuna cevap aranmıştır. Çağın gerekliliği (%47), görsel işitsel destek (%43), dersi eğlenceli hale getirmek (%35) ve dersi çekici kılma (%29) gibi katkılar okul öncesi öğretmenler tarafından en yüksek oranla tercih edilmiştir. Aynı zamanda özel gereksinimli bireylere yönelik kullanım (%1,9) ve disiplin sağlama (%5) amacıyla ET'nin en az katkı sağladığı alanlar olduğu ifade edilmiştir.



Şekil 21. Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Eğitim Teknolojisinin Eğitim Öğretime Sağladığı Katkılar (% , 2022)

ET'nin yönetime ne tür katkılar sağladığı da çalışma soruları arasında yer almıştır. Bu kısımda sadece okul öncesi öğretmenlerinin konu ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Dolayısıyla bu öğretmenler ET'nin yönetim alanında en fazla iletişim (%55), planlama (%52,9), motivasyon (%36), ve koordinasyon (%31) gibi alanlarda katkı sağladığını düşündükleri ortaya koymuştur. ET'nin en az katkı sağladığını düşündükleri alanlar ise bütçe (%0), delegasyon (%1,9), itibar yönetimi (%3,9), ve vizyon belirleme (%3,9) gibi alanlar olduğu görülmektedir.



Şekil 22. Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Eğitim Teknolojilerinin Eğitim Kurumlarının Yönetimine Sağladığı Katkılar (2022)

Eğitim Teknolojileri Kullanımını Geliştirme Yolları ve Engelleyici Unsurlar

Okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin alanda kendini sürekli geliştirmesi ve güncel gelişmeleri yakından takip etmeleri gerekmektedir. Eğitim kademesinin en erken dönemi olması nedeniyle çocukların eğitim hayatlarının başlangıç noktasını oluşturan öğretmenlerin çağın bir gerekliliği olan eğitim teknolojileri kullanımlarını hangi yolları kullanarak geliştirdiklerini keşfetmeye yönelik maddeler de çalışma kapsamında katılımcılara soruldu. Buna göre okul öncesi öğretmenlerin ET kullanımlarını geliştirmek için kendilerinin çabaları ile araştırarak bir şeyler öğrendikleri (%67,1) ortaya çıkmıştır. Bu oranın yüksek olması öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için ihtiyaç duydukları alanlarda, kendi çabalarıyla gelişim göstermek zorunda kaldıklarını göstermektedir. Bunu takiben bazı öğretmenler, meslektaşlarına sorarak (%10,3), bazıları deneme yoluyla öğrenme (%8,4) ve kısa süreli kurslara katılarak (%6,5) kendilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Buradan hareketle okul öncesi öğretmenlerinin ET ile ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik yeterli bir profesyonel destek alamadıkları görülmektedir. Yine yaşı genç olan okul öncesi öğretmenlerinin yeni teknolojiye adapte olmalarının daha kolay ve yatkın oldukları görülmektedir.

Alanım gereği uzmanım

0,6

30 saat ve üzeri uzun süreli kurslara katılıyorum.

2,6

Bu alanda kendimi geliştirme ihtiyacı duymuyorum.

4,5

Birkaç günlük kısa süreli kurslara katılıyorum.

6,5

Deneme yanılma yoluyla öğrenirim.

8,4

Meslektaşlarımdan sorarım

10,3

İhtiyaç duyduğumda kendim araştırarak öğrenirim.

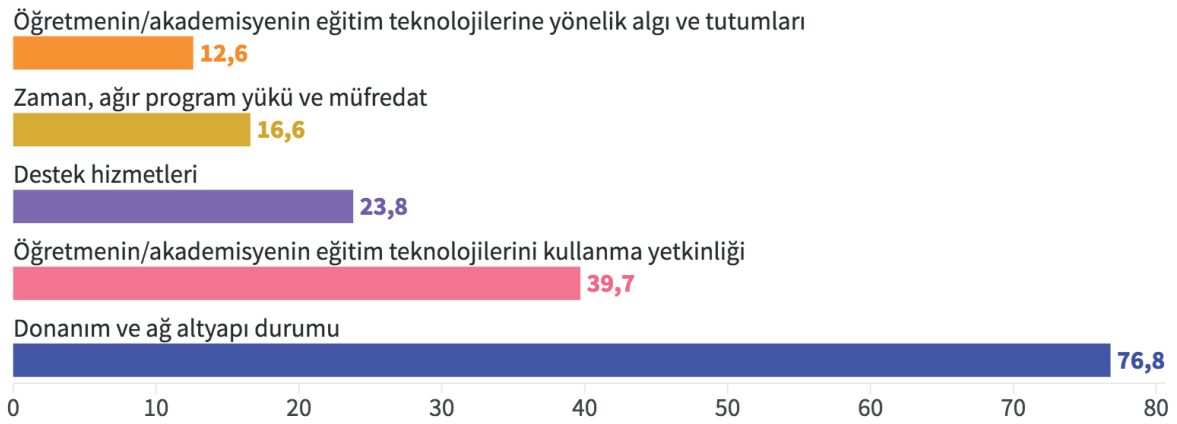
67,1

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45 50 55 60 65 70

Şekil 23. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Bilgi, Beceri ve Tutumlarını Geliştirme Yolları (% , 2022)

Eğitimcilerin kendilerini geliştirme yolları kadar karşılaştıkları engeller de bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerin eğitim teknolojisini etkin kullanılmasını engelleyen unsurlara da yer verilmiştir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin çoğunlukla karşılaştıkları problemler en yüksek oranla donanım ve altyapı durumu (%76,8) olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler ET kullanım yetkinlikleri (%39,7) ve destek hizmetleri (%23,8) ile ilgili sorunların ET'nin kullanılmasını engelleyen unsurlar olarak ifade etmişlerdir. Bu durumdan hareketle ET ile ilgili donanım hizmetlerinin geliştirilmesi gerektiği, ders ve sınıflarda yeterli altyapının bulunmadığı sonucuna varılabilir. Bunu sağlarken de öğretmenlere ET'yi nasıl kullanabilecekleri ile ilgili destek verilmesi engelleyici unsurların etkisini azaltacaktır.

Öğretmenlerin %67,1'i eğitim teknolojileri konusunda kendi çabalarıyla gelişmek zorunda kalmaktadır.

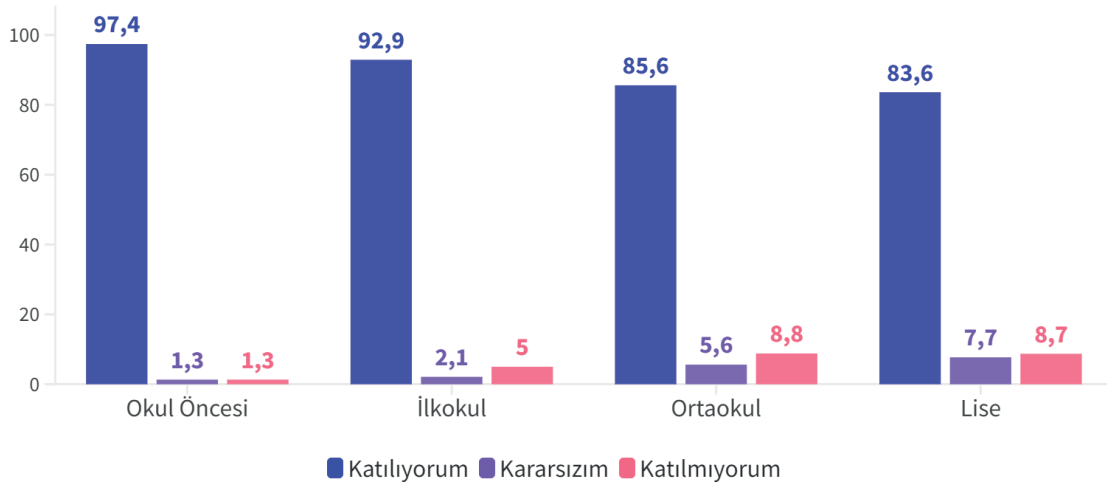


Şekil 24. Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Eğitim Teknolojisini Etkin Kullanılmasını Engelleyen Unsurlar (% , 2022)

Öğretmenlerin Eğitim Teknolojileri Kullanımı ve Yeterliliği

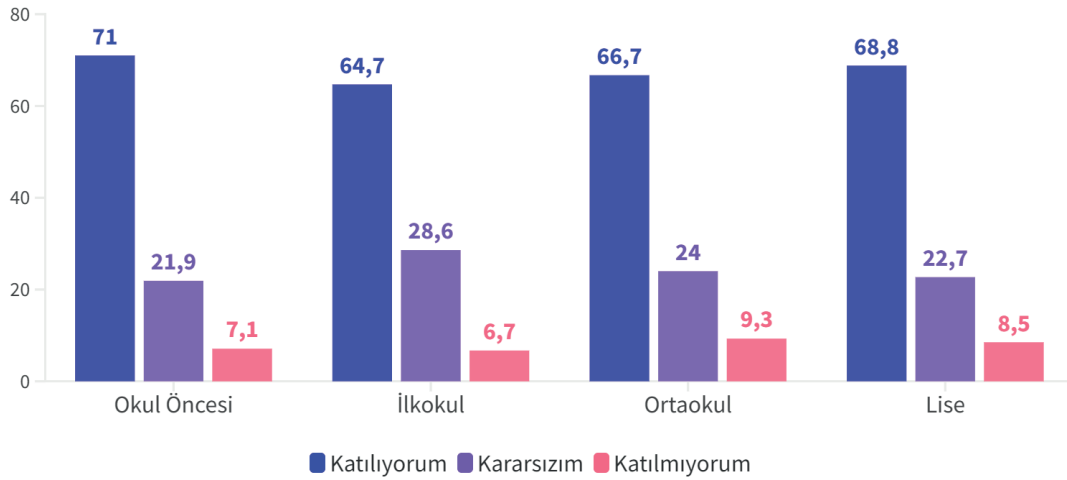
Eğitim teknolojilerinin, öğretmenlerin iş hayatında genel olarak ne kadar yer edindiği ve dolayısıyla bu konudaki yeterlilikleri incelenmesi gereken başka bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin %80'inden fazlasının ET'yi işlerine dâhil ettiği görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin ET'yi işlerine dâhil etme oranları diğer kademelerle karşılaştırıldığında diğer kademelere göre anlamlı farklılık göstermektedir. Eğitim teknolojilerini işlerinde aktif bir şekilde kullanan öğretmenlerin en çok okul öncesi öğretmenleri olması göze çarpmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin neredeyse tamamı (%97,4) eğitim teknolojilerini işlerine dâhil ederken, bu oran üst kademelerdeki öğretmenlerde gittikçe azalmakta ve ET'yi en az işlerine dahil eden kademenin lise öğretmenleri (%83,6) olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin neredeyse tamamı (%97,4) eğitim teknolojilerini işlerine dahil etmekte ve bütün kademeler arasında en sık kullanımı göstermektedir.



Şekil 25. Eğitim Kademelerine göre Eğitim Teknolojilerini İşlerine Dâhil Ettiğini Belirten Öğretmenlerin Dağılımı (% , 2022)

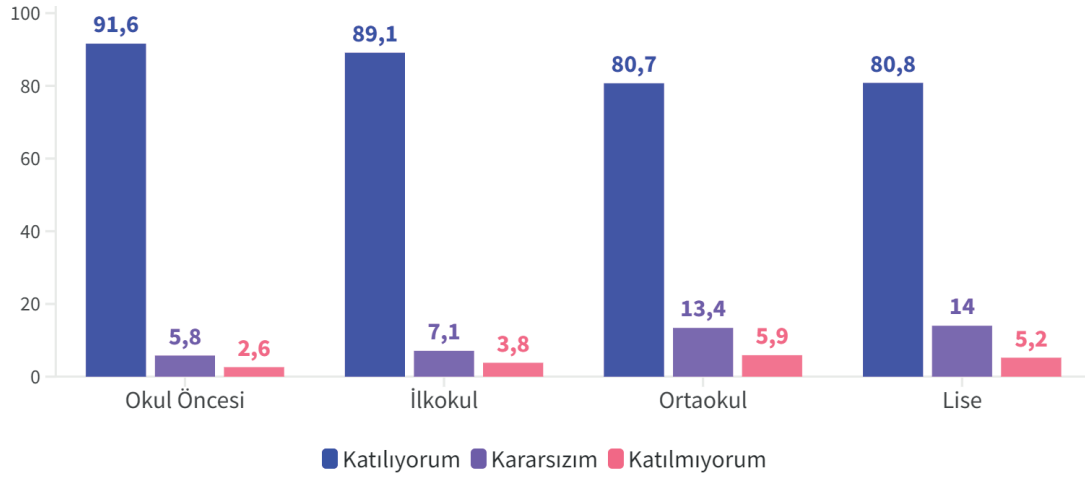
Eğitim teknolojilerinde gerekli bilgi, beceri ve donanıma sahip olduğunu ifade eden öğretmenlere bakıldığında kademeler arasındaki farkın daha az olduğu görülmektedir. Ancak yine bu alanda en yetkin olan öğretmenler okul öncesi öğretmenleridir (%71). Okul öncesi öğretmenlerinin %97,4'ünün eğitim teknolojilerini işlerine dâhil ederken bu konuda gerekli bilgi ve donanıma sahip olduğunu düşünenlerin oranının %71'de kalması, öğretmenlerin ET alanında daha çok desteklenme ve gelişme ihtiyacı olduklarını göstermektedir.



Şekil 26. Eğitim Kademelerine göre Eğitim Teknolojilerinde Gerekli Bilgi ve Beceri/Donanıma Sahip Olduğunu Düşünen Öğretmenlerin Dağılımı (% , 2022)

Eğitim teknolojilerinde yeterlilik konusunda gerekli düzeyde olmasalar dahi öğretmenlerin bu konuda kendini geliştirmeye çalıştığı bulunmuştur. ET konusunda kendini geliştirmeye çalışıp bu konuda yeterliliğini artırmaya gayret gösteren öğretmenlerin de en fazla okul öncesi öğretmenleri (%91,6) olması ve kademeler yükseldikçe (ilkokul, ortaokul ve lise) bu oranın istikrarlı bir şekilde azalması dikkat çekmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin %71'i ET konusunda gerekli bilgi ve donanıma sahip olduğunu belirtse de bu alanda kendini geliştirmeye çaba gösterenlerinin %91,6 oranında olması bu konuya önem verdiklerini göstermektedir. Diğer eğitim kademelerinde ise ET konusunda gerekli donanıma sahip olma oranının (ilkokul= %64,7, ortaokul= %66,7, lise= %68,8)

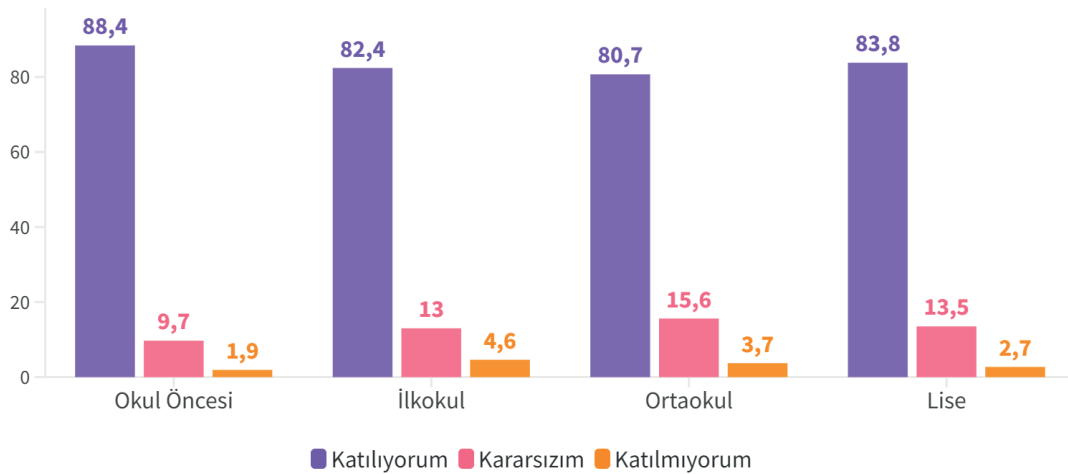
okul öncesi öğretmenlerinin (%71) altında kalması ile beraber, bu konuda kendini geliştirmeye çalışanların oranı da bu kademelerde %89,1 ile %80,1 arasında seyrederek okul öncesi öğretmenlerinin (%91,6) altında kalmaktadır.



Şekil 27. Eğitim Kademelerine göre Eğitim Teknolojilerinde Kendini Geliştirmeye Çalışan Öğretmenlerin Dağılımı (% , 2022)

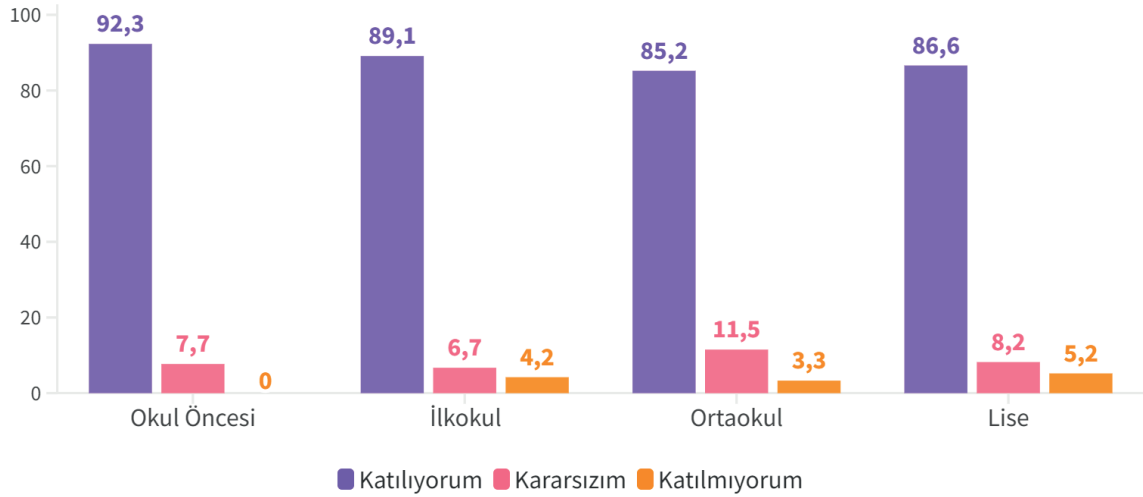
Öğretmenlerin Eğitim Teknolojisinin Mesleki Faydasına Dair Görüşleri

Eğitim teknolojileri, materyal ve araçlar ile ders içeriği hazırlama ve sunma gibi birçok konuda eğitimcilerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilmektedir. Mesela ET; dersleri öğrencilere daha etkin şekilde aktarabilmek, dersi daha dikkat çekici hâle getirmek gibi çeşitli alanlarda öğretmenlerin kreatif yollar geliştirmelerine fırsat sunar (Tiryakiol, Aydın & Mumcuoğlu, 2023). Kademeler arasında ET'nin mesleki gelişimine en çok katkısı olduğunu düşünen öğretmen grubu, okul öncesi öğretmenleridir (%88,40). Bu durumun okul öncesi kademesinde görev alan öğretmenlerin dersi ilgi çekici hâle getirmek adına ET'den sıklıkla faydalanmalarıyla yakından ilişkili olabileceği düşünülmektedir.



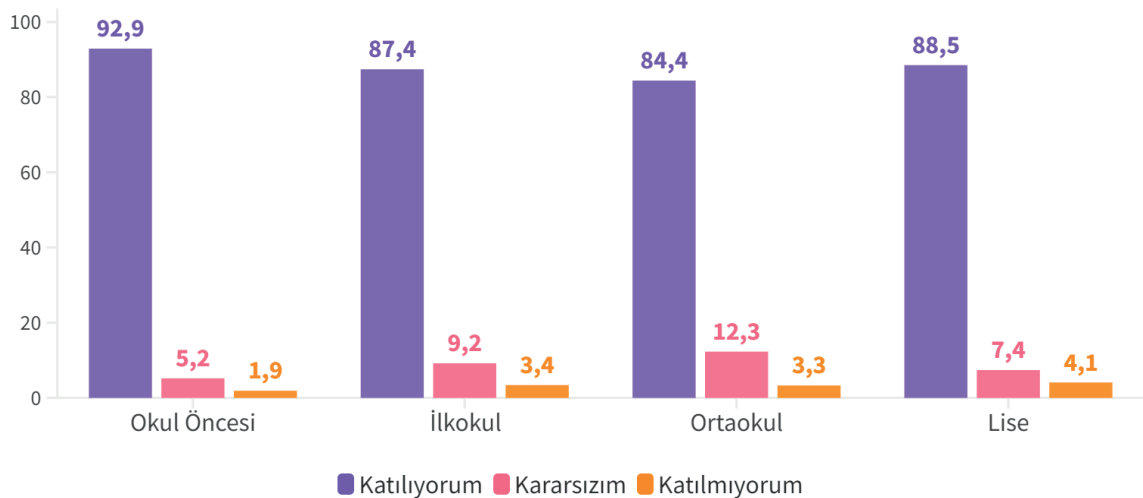
Şekil 28. Eğitim Kademelerine göre Eğitim Teknolojilerinin Mesleki Gelişim Sürecine Katkı Sağladığını Düşünen Öğretmenlerin Dağılımı (% , 2022)

Eğitim teknolojilerinden faydalanan ve bunun işlerini kolaylaştırdığını ifade eden eğitimcilerin oranına bakıldığında ise, bu oran %85'in üzerinde olmasıyla oldukça yüksektir. ET'nin özellikle derslerde konuları işlerken görsel-işitsel destek sunması, dersi çekici kılması ve daha eğlenceli hâle getirmesi ve öğrencilerin dikkatini artırması gibi öğretmenlerin işlerini kolaylaştıran birçok katkısı mevcuttur (Tiryakiol, Aydın & Mumcuoğlu, 2023). Araştırmanın bulgularına göre, ET'nin işlerini kolaylaştırdığı konusunda en çok okul öncesi öğretmenleri mutabık olmuştur (%92,3). Bu durum, çocukların dikkatlerini toplamada ve içerikleri görselleştirmede öğretmenlerin ET'ye daha fazla ihtiyaç duymalarından kaynaklanmış olabilir (Tiryakiol, Aydın & Mumcuoğlu, 2023; Tsujimoto, 2008).



Şekil 29. Şekil 12. Eğitim Kademelerine göre Eğitim Teknolojilerinin İşlerini Kolaylaştırdığını Düşünen Öğretmenlerin Dağılımı (% , 2022)

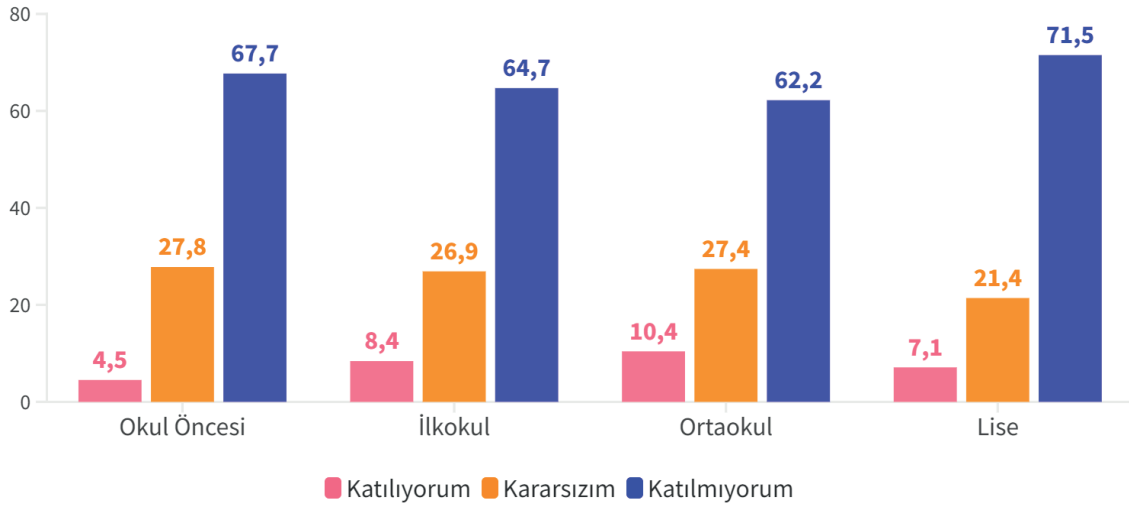
Eğitim teknolojilerinin bir başka katkısı ise eğitimcilerin derslerini öğretirken ya da diğer işlerinde zaman kazandırması ve bu tarz süreçlerini hızlandırmasıdır. Bütün kademelerdeki öğretmenler (ilkokul= %87,4, ortaokul= %84,4, lise= %88,5) ET'nin işlerini hızlandığını ifade etse de okul öncesi öğretmenlerinin oranı diğer kademelere göre yüksektir (%92,9). Bu durum, okul öncesi öğretmenlerin diğer öğretmenlere kıyasla eğitim teknolojilerini konusunda daha çok bilgi ve donanıma sahip olmaları ve aynı zamanda ET'yi işlerine daha çok dâhil etmeleri ile ilişkili olabilir.



Şekil 30. Şekil 13. Eğitim Kademelerine göre Eğitim Teknolojilerinin Ders ve İşlerinde Onları Hızlandığını Düşünen Öğretmenlerin Dağılımı (% , 2022)

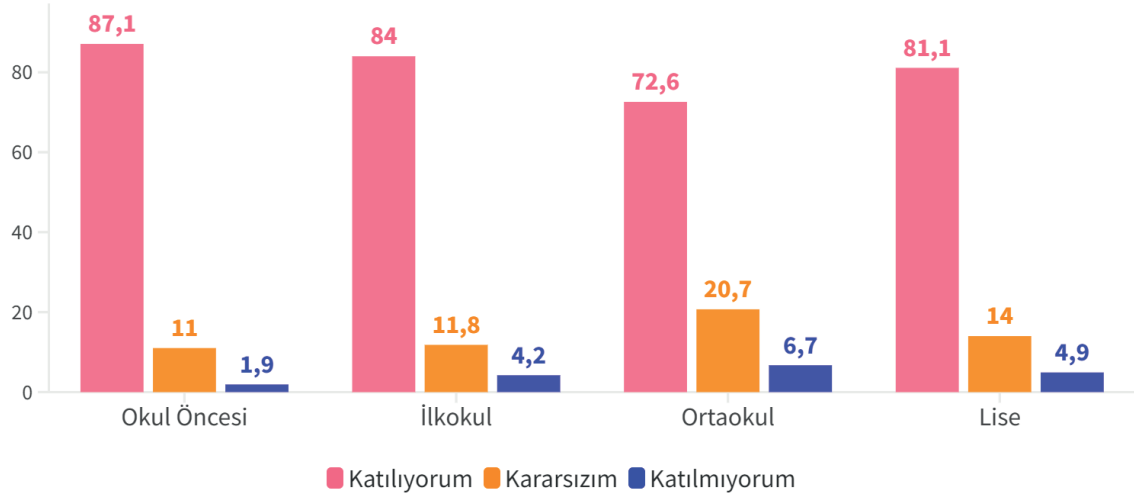
Öğretmenlerin Eğitim Teknolojisinin Öğrencilere Faydasına Dair Görüşleri

Eğitim teknolojileri derslerde kullanılmasının yanı sıra teknolojik gelişmelerle beraber okul dışında da öğrencilerin eğitim süreçlerine daha çok entegre olmaya başlamıştır. Bu durum, öğrencilerin teknolojik araçlarla daha çok vakit geçirmelerine yol açması bakımından teknolojik bağımlılığı artırma riskini de oluşturmaktadır. Ancak araştırmanın sonuçlarına bakıldığında eğitimcilerin %60'ından fazlasının ET'nin artan kullanımının öğrencilerin teknolojik bağımlılığını arttırmadığını düşünmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin bu konudaki görüşüne bakınca bu öğretmenlerin %67,7'si ET'nin teknolojik bağımlılığı arttırmadığı görüşündedir. Okul öncesi öğretmenleri arasında bu fikrin yaygın olmasının sebebi okul öncesi eğitimde çocukların motor becerilerini geliştirme amacıyla daha çeşitli aktiviteler bulunması olabilir. Detaylandırmak gerekirse, bu durum okul öncesi öğretmenlerinin diğer eğitim kademelerine göre okul dışında ET kullanımı gerektiren daha az ödev vermeleri ve çocukların yaşlarının küçük olması nedeniyle ebeveynlerin okul öncesi grubundaki çocuklara teknolojiyi daha kontrollü kullandırmaları ile ilişki olabilir.



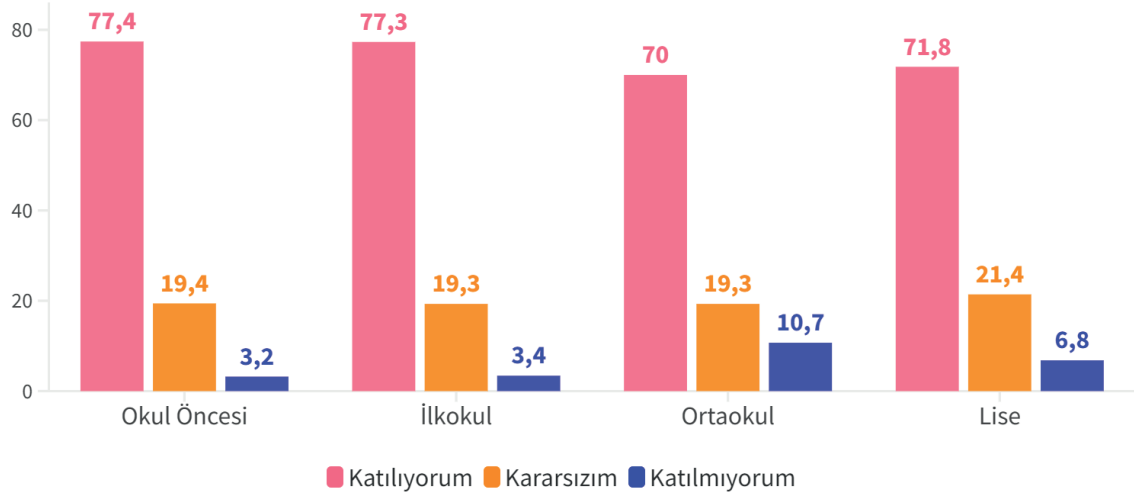
Şekil 31. Şekil 14. Eğitim Kademelerine Göre Eğitim Teknolojilerinin Öğrencilerin Teknoloji Bağımlılığını Artırdığını Düşünen Öğretmenlerin Dağılımı (% , 2022)

Eğitimcilerin eğitim teknolojilerine dair görüşlerinin alındığı bir başka konu ET'nin öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan faydasıdır. Okul öncesi öğretmenlerinin %87,1'i ET'nin öğrencilerin kendini geliştirmelerinde faydalı olduğunu düşünmektedir. Eğitim teknolojileri öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha aktif şekilde katılmalarına olanak sağlamaktadır. Bu da bilginin edinimini kolaylaştıran ve hızlandıran bir faktördür (Criollo-C vd., 2021).



Şekil 32. Eğitim Kademelerine Göre Öğrencilerin Kendilerini Geliştirmesinde Eğitim Teknolojisi Kullanımının Önemi Olduğunu Düşünen Öğretmenlerin Dağılımı (% , 2022)

Eğitim teknolojilerinin kullanımı öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine katkı sağlamasının yanı sıra öğrenme süreçlerini hızlandırmaya da yardımcı olabilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin %77,4'ü ET'nin öğrencilerin daha hızlı öğrenmesini sağladığını düşünmektedir. Diğer eğitim kademelerinde de %70'den fazla öğretmen ET'nin öğrenim süreçlerini hızlandırdığı görüşüne katılrsa da okul öncesi öğretmenlerde bu mutabakatın daha yaygın olduğu görülmüştür. ET, öğrencilerin dikkatini çekerek öğretmenlerin konuları daha etkin şekilde vermelerine yardımcı olmaktadır (Tiryakiol, Aydın & Mumcuoğlu, 2023). Araştırmanın sonuçlarına göre de bu konuda en çok okul öncesi dönemdeki öğretmenler ET'nin öğrenciler üzerindeki faydalarını gözlemlemektedir.



Şekil 33. Eğitim Kademelerine göre Eğitim Teknolojilerinin Öğrencilerin Öğrenmesini Hızlandırdığını Düşünen Öğretmenlerin Dağılımı (% , 2022)

Sonuç

Eğitim teknolojilerinin kullanım ve eğitime faydaları yıllar içerisinde artsa da COVID-19 salgını bu süreci şüphesiz bir anda hızlandırmıştır. Salgın sürecinde ET'nin öğretmen ve öğrencilerin hayatına daha çok dâhil olması ile beraber, öğretmenlerin bu alandaki yeterlikleri, en çok kullanılan ET cihaz ve uygulamaları, ET'nin faydaları ve sınırlılıkları ile ilgili sorular daha çok ön plana çıkmıştır. ETAP araştırması (2023), bu sorulara her eğitim kademesinde cevap arayarak kapsamlı bulgular ortaya koymuştur.

Eğitim kademeleri arasında eğitim teknolojilerinden genel olarak en çok faydalanan grubun okul öncesi öğretmenlerinin olması dikkat çeken bir bulgudur. Örneğin, öğretmenler arasında dijital içerik uygulamalarını (EBA, Youtube, Morpa Kampus vb.) en çok kullanan grup okul öncesi öğretmenleri olduğu gözlemlenmiştir. Bu öğretmenlerin ET'yi kullanılma sebepleri arasında da en çok çağın gerekliliği, görsel işitsel destek, dersi eğlenceli hâle getirmek ve dersi çekici kılma gibi görüşler yer almaktadır. Kısaca ET, okul öncesi öğretmenlerinin hem işlerini kolaylaştırmaktadır hem de etkinliklerde daha etkin olmalarını sağlamaktadır.

Bu bulgular, öğretmenlerin eğitim teknolojileri konusunda ne kadar donanıma sahip oldukları sorusunu ortaya çıkarmaktadır. Bu konuda okul öncesi öğretmenleri arasında yaygın olan ifade ise, bu öğretmenlerin ET kullanımlarını geliştirmek için kendilerinin çabaları ile araştırarak bir şeyler öğrendikleri şeklindedir. Bu oranın yüksek olması öğretmenlerin bu alanda yeterince desteklenmediklerini ve ET'nin mesleki hayatlarında önemli bir yeri olmasına rağmen bu alanda kendi başlarına gelişmek zorunda kaldıklarını göstermektedir.

Eğitim teknolojilerini işlerine dâhil etme bu konuda yeterliliğe sahip olma ve yeterliliğini artırma konusunda çaba gösterme gibi alanlarda okul öncesi öğretmenleri diğer kademelerdeki öğretmenlere göre anlamlı farklılık göstermişlerdir. Aynı zamanda, ET'nin öğrencilerin öğrenme süreçlerine faydası konusunda da en çok okul öncesi öğretmenleri olumlu gözlemlere sahiptir. Bu bulgular dikkat çekici olmalarının yanı sıra ET'nin okul öncesi öğretmenleri için ayrı ve önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Bu da okul öncesi eğitimde ET'nin faydalarını artırma, kullanımını daha etkin hâle getirme ve okul öncesi öğretmenlerini bu konuda daha çok destekleme (ör. Hizmet içi eğitim, okul öncesi lisans eğitiminde revizyonlar vb.) gibi konulara odağın artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Eğitim teknolojileri okul öncesi öğretmenleri için ayrı ve önemli bir yere sahiptir; ancak, bulgulara göre bu konuda daha çok desteklenmeye ihtiyaçları olduğu bariz bir şekilde görülmektedir.

Öneriler

- Okul öncesi eğitimde ET'nin faydalarını artırma, kullanımını daha etkin hâle getirme ve okul öncesi öğretmenlerini bu konuda daha çok destekleme (ör. Hizmet içi eğitim, okul öncesi lisans eğitiminde revizyonlar vb.) gibi konulara odak artırılmalıdır.
- ET kullanımı konusunda öğretmenlere, erişimi kolay ve kullanışlı kaynaklar sunulmalıdır.
- Öğrencilerin ilgisini çeken ve eğitici içerikler oluşturmak için ET uygulamalarının daha etkili kullanılabilmesi amacıyla, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırıcı uygulamalar yapılmalıdır.
- Okul öncesi dönemde ET kullanımı ile ilgili çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini ölçen çalışmaların sayısı artırılmalı ve sonuçlar müfredatların geliştirilmesinde kullanılmalıdır.
- Okul ortamında ET kullanımı ile ilgili okul yöneticileri, branş öğretmenleri bilgi paylaşımını artırıcı faaliyetler göstermelidir.
- ET kullanımı okul öncesi dönemde öğretmenlerin çocuklarla iletişimde ve etkileşimde bir araç olmalıdır.
- Öğretmenlerin bu teknoloji kullanma biçimleri çocuklara olumsuz model oluşturacak tarzda olmamalıdır.
- Öğretmenler okul öncesi eğitim sürecinde teknolojiyi etkinliklerde işlerini kolaylaştırmak amacıyla dengeli kullanmalıdırlar. Özellikle kavramları görselleştirmede ve somutlaştırmada ET kullanımı öğretmene büyük fırsatlar sağlayacaktır.
- ET kullanımı hiçbir zaman çocukları gerçek yaşam deneyimlerinden alıkoymamalıdır.

Sonuç

Sosyal ve toplumsal değişim ve dönüşümden okul öncesi eğitim de payını almıştır. Ülkemizde okullaşma oranları her ne kadar OECD ortalamasının altında olsa da geçmiş yıllara göre okul öncesi eğitimin niceliği ve niteliği konusunda büyük ilerlemeler katedilmiştir. Özellikle 2010'dan sonra toplumun ihtiyaçları doğrutusunda farklı yaklaşım ve programlarla eğitim veren kurum ve kuruluşların, vakıfların, sivil toplum örgütlerinin okul öncesi eğitime yönelmeleri bu alanda çeşitlilik oluşturmuş ve toplumun değerlerini önceleyen kurumlar da toplum nezdinde kabul görmüştür. Okul öncesi eğitimdeki değişim sadece kurumsal anlamda kalmamış özellikle özel gereksinimli veya mülteci çocukların okullaşmalarında iyileşmeler görülmüştür.

Pandemi ve deprem bütün eğitim kademelerinde olduğu gibi okul öncesi eğitimi de etkilemiştir. Pandemi ile birlikte okullaşma oranlarında gözle görülür bir düşüş yaşanmış, sonraki süreçte hızlı bir toparlanmaya girilmiştir. Güneydoğu Anadolu bölgemizi etkileyen depremde kurulan mobil ve prefabrik sınıflarla okul öncesi eğitime devam edilmiştir. Yakın zamanda toplumun genelini etkileyen deprem ve pandemi gibi olağanüstü durumlar okul öncesi eğitimde sürekliliği sağlamak için kurum temelli modellerin yanı sıra ev temelli eğitim modellerine de ihtiyacı ortaya koymuştur.

Mevcut okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan temel problemlere bakıldığında sadece okullaşma oranlarında değil, eğitime ayrılan kaynakların yetersizliği, verilen eğitimin niteliği, fiziksel çevre, zengin program içeriklerinin uygulanamaması, yeterli ve nitelikli öğretmen eksikliği ve denetim mekanizmalarındaki yetersizlik gibi problemler göze çarpmaktadır. Yine okul öncesi eğitim programlarının sık sık değişmesi programların uygulamasına yönelik öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaçlarını ortaya çıkarmıştır. Bu konuda verilecek eğitimler öğretmenlerin programlara ilişkin tutumlarını olumlu etkileyerek eğitimin niteliğini artıracaktır. Nitelikli bir okul öncesi eğitimin önemli bir paydaşı da öğretmenlerdir. Öğretmenlerin yetiştirme sürecinde uygulamaya yönelik derslerin, öğretim üyesi sayısının ve niteliklerinin artırılması da sürece olumlu katkı sağlayacaktır. Ülkemizde nitelikli bir okul öncesi eğitimle bütün çocuklar potansiyellerini en üst seviyede geliştirerek okula ve hayata eşit imkanlarla başlama fırsatını elde edebileceklerdir. Böylece, Türkiye'nin insani, sosyal ve ekonomik gelişimi yönünden çok önemli bir adım atılmış olacaktır.

Okul Öncesi Eğitim Raporu ile okul öncesi eğitimi birçok başlık altında alanında uzmanlar tarafından inceledik. Politika yapıcılara ve uygulayıcılara nokta atışı önerilerin yer aldığı araştırma raporunda okul öncesi eğitimin ne kadar can alıcı bir noktada yer aldığı ortaya çıkmış oldu. Bu raporda dikkat çekilen hususlar ve sunulan öneriler göz önüne alındığında, nitelikli okul öncesi eğitim Türkiye'de tüm çocukların potansiyellerini en üst düzeyde geliştirmelerini sağlayarak, okula ve yaşama eşit fırsatlarla başlama imkanı sunacaktır. Böylece, Türkiye'nin insani, sosyal ve ekonomik gelişimi yönünden çok önemli bir adım atılmış olacaktır.

Kaynakça

- Abdollahi, A. M., Li, X., Merikanto, I., Leppänen, M. H., Vepsäläinen, H., Lehto, R., & Roos, E. (2023). Comparison of actigraphy-measured and parent-reported sleep in association with weight status among preschool children. *Journal of Sleep Research*, 33(1). <https://doi.org/10.1111/jsr.13960>
- AÇEV. (2009). *Türkiye’de erken çocukluk eğitimi: Erişim, eşitlik ve kalite*. İstanbul: AÇEV
- AÇEV. (2023). AÇEV deprem bölgesinde. <https://www.acev.org/basin-bulteni/acev-deprem-bolgesinde/> adresinden erişildi.
- AÇEV. (2024). Her çocuk hayata eşit başlamayı hak eder! <https://www.acev.org/biz-kimiz/hakkimizda/> adresinden erişildi.
- Adalet Bakanlığı. (2023). *Ceza İnfaz Kurumu İstatistikleri*. <https://adlisicil.adalet.gov.tr/Home/SayfaDetay/cte-istatistikleri-bulteni29092022032841> adresinden 11.03.2024 tarihinde erişildi.
- Adıgüzel, S., Kizir, M., & Eratay, E. (2017). Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 45-59
- Ahad, A., & Benton, M. (2018). Mainstreaming 2.0. How Europe education system can boost migrant inclusion, Integration Futures Working Group, Migration Policy Institute Europe. Brussels: Migration Policy Institute Europe.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akçay, B. (2019). STEM etkinliklerinin anaokuluna devam eden 6 yaş çocukların problem çözme becerilerine etkisi. (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akçay-Malçok, B. & Ceylan, R. (2022). The effects of STEM activities on the problem-solving skills of 6-year-old preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(3), 423-436.
- Akıncı Düzel, S., & Girgin Akın, N. (2024). Okul öncesi dönemde eğitim alan özel gereksinimli çocukların eğitiminde yaşanan problemler üzerine yayımlanan araştırmaların incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 5(2), 70-82.
- Akıncı-Düzel, S. (2023). *Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların okula uyum durumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Aktekin, S. (Ed.). (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Ankara: MEB.
- Al-Malah, D. Majeed, B. & H. T. ALRikabi. (2023). Enhancement the educational technology by using 5g networks. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 18(01), 137-151.
- Alpöge, G. (2011). *Okul öncesinde değer eğitimi*. İstanbul: Bilgi.
- Altunay, E. & Özer, M. (2021). Okul öncesi eğitim kurumları rehberlik ve denetim rehberinin incelenmesi. *E-Uluslararası Pedagogji Dergisi (e-upad)*, 1(2), 1-21. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.21> adresinden erişildi.
- Ang, L., Lipponen, L., & Yin, S. (2020). Critical reflections of early childhood care and education in Singapore to build an inclusive society. *Policy Futures in Education*, 19(2), 139-154. <https://doi.org/10.1177/1478210320971103>
- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: A phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173-1184.
- Aras, S., Ülker, A., & Altun, D. (2023). Okul Öncesi Eğitim Programı’nın K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeline göre incelenmesi [Özel Sayı]. *Millî Eğitim Dergisi*, 52, 791-812. DOI: 10.37669/milliegitim.1309000
- Archambault, J., Côté, D., & Raynault, M. F. (2020). Early childhood education and care access for children from disadvantaged backgrounds: Using a framework to guide intervention. *Early Childhood Education Journal*, 48, 345-352. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-01002-x>
- Arı, M. M., Kerigan, B., Duran, & Karasu, K. T. Ç. (2021). Comparison of social skills of 4-5 years old children who receive high scope education and who do not. *Sports, Education and Child*, 1(1), 55-66. <https://doi.org/10.5505/sec.2021.98608>
- Arslan, Ü., & Ergül, M. (2022). Mülteci öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları sorunlar: Öğretmenlerin perspektifinden bir delphi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 1-31.
- Arslan, Z. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programını uygulamada karşılaştıkları sorunların düzeyi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Aşkar, P., Topçu, H. İ., Altun, A., Cırık, İ., & Kandırmaz, M. (2023). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli. *Millî Eğitim Bakanlığı*.

- Avrupa Birliği Başkanlığı. (2024). Katılım müzakerelerinde mevcut durum. <http://www.ab.gov.tr/index.php?l=1&p=65> adresinden erişildi.
- Awuah, W. A., Adebusey, F. T., Ferreira, T., Azeem, S., Bharadwaj, H. R., Akpan, A. A., ... & Isik, A. (2023). The unmet surgical needs of global refugee populations: A perspective review. *SAGE Open Medicine*, 11, 1-13. <https://doi.org/10.1177/20503121231204492>
- Aydın, M. Z., & Gürler Ş. A. (2013). *Okulda değerler eğitimi: Yöntemler-etkinlikler-kaynaklar*. Ankara: Nobel Yayın.
- Aydın, T. (2019). STEM uygulamalarının okul öncesi öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ve bilişsel alan gelişimlerine etkisi. (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Aydın-Kılıç, Z.N. (2023). Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının (AYKEP) çocukların farklılıklara saygı ve empati becerilerine etkisinin incelenmesi. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, H., & Kaya, Y. (2019). Education for Syrian refugees: The new global issue facing teachers and principals in Turkey. *Educational Studies*, 55(1), 4671. <https://doi.org/10.1080/00131946.2018.1561454>
- Azamet-Gündüzlü, C. (2023). Atık malzemelerle yapılan STEM eğitiminin okul öncesi öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ve gelişim becerileri üzerine etkisi. (Yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Bach, D. & Christensen, S. (2016). Battling the tiger mother: pre-school reform and conflicting norms of parenthood in Singapore. *Children & Society*, 31(2), 134-143. <https://doi.org/10.1111/chso.12162>
- Bacigalupa, C. D. (2005). Kindergartners' understandings of stories with prosocial themes. (Doktora tezi). University of Minnesota, Minnesota.
- Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 311-327
- Bal, Ç. (2023). Erken çocukluk eğitimcilerine yönelik hazırlanan ön yargısız eğitim programının öğretmenler ve çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balat, G.U. & Dağal, A. B. (2009). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175.
- Bardak, M. & Topaç, N. (2022). Türkiye'deki okul öncesi öğretmenliği lisans programlarının öğretim elemanları açısından incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 111-139.
- Bardak, M. (2019). *Osmanlı'da modern okul öncesi eğitim (1908-1918)*. Ankara: Alalma Yayınları.
- Bardak, M. (2023). Ana Muallime Mektebi. *Türk Maarif Ansiklopedisi*. Maarif Vakfı Yayınları. <https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr/ana-muallime-mektebi> adresinden erişildi.
- Bardak, M., & Topaç, N. (2022). Türkiye'deki okul öncesi öğretmenliği lisans programlarının öğretim elemanları açısından incelenmesi. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 4(1), 111-139.
- Basham, P., Merrifield, J., & Hepburn, C. R. (2007). *Home schooling: From the extreme to the mainstream*. Vancouver: Fraser Institute.
- Başkonak, M. (2019). *Türkiyede işitme engellilerin din eğitimi*. Eğitim Yayınları.
- Baz, B. (2021). COVID-19 salgını sürecinde öğrencilerin olası öğrenme kayıpları üzerine bir değerlendirme. *Temel Eğitim Dergisi*, 3(1), 6-19. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.3.1.3>
- Beirens, H., Hughes, N., Hek, R., & Spicer, N. (2007). Preventing social exclusion of refugee and asylum seeking children: Building new networks. *Social policy and Society*, 6(2), 219- 229.
- Berk, L. E. (2013). *Child development* (9th ed.). Pearson Education.
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 153-158. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.003>
- Berlinski, S., Galiani, S., & Gertler, P. (2009). The effect of pre-primary education on primary school performance. *Journal of Public Economics*, 93(1-2), 219-234. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2008.09.002>
- Bin, Z. (2016). Study on the model of preschool education in finland. *Asian Social Science*, 12(10), 163. <https://doi.org/10.5539/ass.v12n10p163>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. Griffin, P., McGaw, B., Care, E. (Ed.) içinde *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Birleşmiş Milletler Genel Kurulu. (1989, November 20). *Convention on the rights of the child*. United Nations, Treaty Series, 1577, 3. <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx> adresinden erişildi.
- Bredenkamp, S. (2015). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation*. Pearson.
- Brock, B. L., & Grady, M. L. (2005). *Developing a teacher induction plan: A guide for school leaders*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Burgess, K. B., Wojslawowicz, J. C., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L. ve Booth La Force, C. (2006). Social information processing and coping strategies of shy/withdrawn and aggressive children: does friendship matter? *Child Development*, 77(2), 371-383. Doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00876.x
- Busch, J., Cabrera, N., Ialuna, F., Buchmüller, T., & Leyendecker, B. (2022). Refugee children's early development during attendance of specialized preschool programs and transition into first grade in Germany. *Early Education and Development*, 33(8), 1304-1325. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1970427>
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. USA, NSTA Press. ISBN: 978-1-936959-25-9.
- Can, E. ve Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri [Temel Eğitim Özel Sayısı]. *Milli Eğitim Dergisi*, 483-519.
- Can, E., & Serençelik, G. (2017). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 525-542.
- Carneiro, P., Heckman, J. J., & Vytlačil, E. (2003). Understanding what instrumental variables estimate: Estimating marginal and average returns to education. *processed, University of Chicago, The American Bar Foundation and Stanford University, July*, 19.
- Clark, H., Coll-Seck, A. M., Banerjee, A., Peterson, S., Dalglis, S. L., Ameratunga, S., ... & Costello, A. (2020). A future for the world's children? A WHO-UNICEF-Lancet Commission. *The Lancet*, 395(10224), 605-658. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)32540-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)32540-1)
- Cluver, L., Lachman, J. M., Sherr, L., Wessels, I., Krug, E., Rakotomalala, S., ... & Butchart, A. (2020). Parenting in a time of COVID-19. *Lancet*, 395: e64, [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30736-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30736-4)
- Cornelissen, T., Dustmann, C., Raute, A., & Schönberg, U. (2018). Who benefits from universal child care? Estimating marginal returns to early child care attendance. *Journal of Political Economy*, 126(6): 2356-2409. <https://doi.org/10.1086/699979>
- Courtney, D., Watson, P., Battaglia, M., Mulsant, B. H., & Szatmari, P. (2020). COVID-19 impacts on child and youth anxiety and depression: challenges and opportunities. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 65(10), 688- 691. <https://doi.org/10.1177/0706743720935646>
- Cowling, M. M., & Anderson, J. R. (2021). Teacher perceptions of the barriers and facilitators of education amongst Chin refugees in Malaysia: A qualitative analysis. *Asian American Journal of Psychology*, 12(3), 161-175. <https://doi.org/10.1037/aap0000224>
- Cömert, D. ve Güleç, H. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: öğretmen-aile-çocuk ve kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 131-145.
- Criollo-C, S., Guerrero-Arias, A., Jaramillo-Alcázar, Á., & Luján-Mora, S. (2021). Mobile learning technologies for education: Benefits and pending issues. *Applied Sciences*, 11(9), 4111.
- Çelik, F., & Çakmak, A. (2023). Öğreticilerin gözünden 4-6 yaş Kur'an kursu öğretim programındaki soyut kavramların öğretimi üzerine nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21(45), 1-34. <https://doi.org/10.34234/ded.1182442>
- Çitak-Yıldız, M. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık geliştirme konusundaki görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Çiçekli, B. (2016). *Yabancılar ve mülteciler hukuku*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Çobanoğlu, R., Yıldırım, A., & Aydın, Y. Ç. (2020). Okul öncesi eğitimin niteliğine bir bakış: Aileler, öğretmenler ve çalışma koşulları ile ilgili sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 407-430.
- Çullu, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimine yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Delalibera, B. R., & Cavalcanti, F. P. (2019). Early childhood education and economic growth. *Journal of Economic Dynamics and Control*, 98(C), 82-104.
- Demir, S., & Kale, M. (2019). İlkokullarda özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 354-373.
- Demircioğlu, İ., & Tokdemir, M. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Demirel, O. N. (1995). Öğretmenlik mesleğine yönelik eğitim fakültesi öğrencilerinin sosyo-ekonomik, psikolojik ve kültürel özellikleri üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Deniz-Özgök, A. (2019). 60-75 aylık çocukların STEM etkinliklerinde problem çözme ve bilişsel düşünme becerilerinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- DİB. (Diyanet İşleri Başkanlığı). (2022). *4-6 yaş grubu Kur'an kursları öğretim programı*. T.C. Cumhurbaşkanlığı Diyanet İşleri Başkanlığı Yayını.
- DİB. (Diyanet İşleri Başkanlığı). (2023a). *4-6 yaş grubu Kur'an-ı kerim öğretim programı*. T.C. Cumhurbaşkanlığı Diyanet İşleri Başkanlığı Yayını.

- DİB. (Diyanet İşleri Başkanlığı). (2023b). *2023 yılı idare faaliyet raporu*. T.C. Cumhurbaşkanlığı Diyanet İşleri Başkanlığı Yayını.
- Diken, İ.H. (2009). Erken tanımlama ve erken eğitim, S. Batu (Ed.), *0-6 Yaş arası Down sendromlu çocuklar ve gelişimleri* içinde (s. 401-415). Ankara: Kök Yayıncılık
- Dilmaç, B. (2007). Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması. (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dinç, K. (2024). Diyanet işleri başkanlığı 4-6 yaş grubu Kur'an kursları. <https://yayin.diyaret.gov.tr/makale/diyanet-isleri-baskanligi-4-6-yas-grubu-kuran-kurslari/kadir-dinc-dib-egitim-hizmetleri-genel-muduru/egitim/2269/64>
- Dirican, R., & Deniz, Ü. (2020). Felsefe etkinliklerinin okul öncesi dönem çocukların felsefi tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 421- 430. DOI: 10.24106/kefdergi.3625
- Division For Early Childhood/National Association For The Education For Young Children (DEC/NAEYC). (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill, NC: Author
- Diyanet İşleri Başkanlığı. (2023). *Diyanet İşleri Başkanlığı 2022 yılı idare faaliyet raporu*. 18 Mart 2024 tarihinde <https://stratejigelistirme.diyaret.gov.tr/sayfa/57/istatistikler> adresinden erişildi.
- Doğan, E. (1995). *Okul-aile iletişimin engelleri*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Duncan, G. J. & Magnuson, K. (2013). Investing in preschool programs. *Journal of Economic Perspectives*, 27(2), 109-132. <https://doi.org/10.1257/jep.27.2.109>
- Durkin, A. (2018). Can providing young children with opportunities to participate in STEM activities encourage cooperative learning?. (Yüksek lisans tezi). Hofstra University.
- Duymuş, H. (2016). *Okulöncesi eğitim kurumlarında yapısal ve dış mekân tasarımı*. Adana: Karahan Kitabevi Yayınları.
- Dünya Bankası. (2013). *Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi* (Rapor No. 77723-TR). World Bank Group.
- Education Audiovisual And Culture Executive Agency. (2019). Öğretmenler ve eğitim personeli. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-andeducation-staff-99_tr adresinden erişildi.
- Einarsdóttir, J. (2013). Early childhood teacher education in the nordic countries. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 307-310. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2013.814321>
- El Hassan, K. & Kâhil, R. (2005). The effect of “living values: an educational program” on behaviors and attitudes of elementary students in a private school in Lebanon. *Early Childhood Education Journal*. 33, 81-90.
- EPDAD. (2024). Akredite edilen programlar. <https://epdad.org.tr/icerik/akredite-edilen-programlar> adresinden erişildi.
- Erata, F. (2018). Okul öncesi eğitimde alan gezilerinin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erata, F., & Özbey, S. (2020). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların psikolojik sağlık düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Pearson Journal*, 5(9), 125-151. <https://doi.org/10.46872/pj.171>
- Erata, F., & Özbey, S. (2021). *Okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf. Erken çocukluk eğitimine giriş* (s. 259-297), Ankara: Eğiten Kitap.
- Erden, E. (2010). Problems that preschool teachers face in the curriculum implementation. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, M.B., Çevik, N. Yıldırım, E., Eren, H., Erkol, E.D., Düzenli, H., Yağcı, M., Özek, İ., Kale-Karaaslan, ... Ü., Kahramante-kin, A. (2021). Okul Öncesinden Ortaöğretime Farklı Disiplinlerde STEM Eğitimi Uygulamaları. İçinde İ. Saralar-Aras (Ed.). Okul Öncesinde STEM Çalışmaları (160-182). Millî Eğitim Bakanlığı-Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. http://fclturkiye.eba.gov.tr/wp-content/uploads/2022/10/Okul-oncesinden-ortaogretime-farkli-disiplinlerde-stem-egitim-uygulamaları_final.pdf adresinden 02 Mart 2024 tarihinde erişildi.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity and the life cycle*. WW Norton & Company.
- Eşme, İ. (1999). Bugünün öğretmen yetiştirme modeli: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 141-152.
- Etherington, M. (2013). Values education: Why the teaching of values in schools is necessary, but not sufficient. *Journal of research on Christian education*, 22(2), 189-210.
- Fegert, J. M., Diehl, C., Leyendecker, B., Hahlweg, K., & Prayon-Blum, V. (2018). Psychosocial problems in traumatized refugee families: overview of risks and some recommendations for support services. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 12, 1-8. <https://doi.org/10.1186/s13034-017-0210-3>
- Frankel, E. B., Gold, S. & Ajodhia-Andrews, A. (2010). International preschool inclusion: bridging the gap between vision and practices. *Young Exceptional Children*, 13(5), 2-16. Doi:10.1177/1096250610379983
- Freud, S. (1996). *The interpretation of dreams*. New York: Gramercy Books.
- Friend, M. (2006). *Contemporary perspectives for school professionals*. USA: Pearson Education.
- Gazali, İ. (2014). *Eyyühe’l veled* (Çev. Süleyman Çerağ, Hazır. Hasan Küçük). İstanbul: Marifet Yayınları.

- Gelen, İ. (2019). Finlandiya eğitim sistemi. https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/ismail_gelen/134646/FINLAND%20IG.pdf adresinden erişildi.
- Gencer, E. G., Korlu, Ö., Kesbiç, K., Akay S. S., Kotan, H., & Arık, B.M. (2023). Eğitim izleme raporu 2023. Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2023/12/EgitimIzlemeRaporu2023.pdf> adresinden erişildi.
- Gencer, E., Kesbiç, K., & Arık, B. M. (2021). Covid-19 etkisinde Türkiye’de eğitim. TÜSİAD-ERG. <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/10820-tusiad-erg-covid-19-etkisinde-turkiye-de-egitim> adresinden erişildi.
- Goldfield, G. S., Harvey, A., Grattan, K. P., & Adamo, K. B. (2012). Physical activity promotion in the preschool years: a critical period to intervene. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(4), 1326-1342. <https://doi.org/10.3390/ijerph9041326>
- Goodwin-Gill, G. S., McAdam, J., & Dunlop, E. (2021). *The refugee in international law*. Oxford University Press.
- Gök, G. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri* (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi
- Gökkaya, Y. & Duman, G. (2022). Okul öncesi eğitimde kullanılan eğitsel etkinlik uyarlamalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 43-58.
- Göle, M., & Temel, F. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 63-684.
- Graham, H. R., Minhas, R. S., & Paxton, G. (2016). Learning problems in children of refugee background: A systematic review. *Pediatrics*, 137(6): e20153994.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning, *American Psychologist*, 58(6/7), 466-474.
- Gupta, A. (2017). How neoliberal globalization is shaping early childhood education policies in India, China, Singapore, Sri Lanka and the Maldives. *Policy Futures in Education*, 16(1), 11-28. <https://doi.org/10.1177/1478210317715796>
- Güçlü, M., & Altan, A. E. (2020). Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında görülen sorunlar üzerine genel bir değerlendirme, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(69), 1052-1062.
- Güçlü, N. (2004). Öğretmenlik mesleğine başlarken yeni öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri. S. Şule Erçetin. (Ed.) içinde, *İlk günden başöğretmenliğe* (s.15-36). Ankara: Asil Yayıncılık.
- Güldemir, S. (2019). Okul öncesi eğitiminde STEM etkinliklerinin yaratıcılığa etkisi (Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Rize.
- Güler, H. (2023). Okul öncesinde 21. yüzyıl becerilerine ulaşmada STEM yaklaşımı. (Doktora tezi). Ordu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ordu.
- Güngör, T. A. G., & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71. <https://serd.artvin.edu.tr/en/download/article-file/1416759>
- Günindi, Y. (2015). Preschool children’s perceptions of the value of affection as seen in their drawings. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 371-382.
- Güzelyurt, T., Dayanan, F., Çakır, S., & Ahmetoğlu, A. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezlerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2(1), 62-75.
- Halstead, J.M., & Pike, M.A. (2006). *Citizenship and moral education: Values in action*. Cornwall: Routledge.
- Hayata Destek. (2023). *Acil durum raporu*. https://twitter.com/prof_mahmutozer/status/1633716989649731584?s=21&t=QtCLmFufsCQvOHdz2zeVFW adresinden erişildi.
- Hayber, B. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin kurumlarında yaşadıkları sorunlar. *Düzce Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 16-25.
- Heckman, J. & Masterov, D. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*, 29(3), 446-493. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9353.2007.00359.x>
- Heckman, J. J. (2000). Invest in the very young. *Economics of Education Review*, 19(2), 105-118.
- Heckman, J. J., & Masterov, D. V. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*. 29(3). 446-93.
- Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., & Yavitz, A. (2009). The rate of return to the high/scope perry preschool program. <https://doi.org/10.3386/w15471>
- Heynen, E., Bruls, V., van Goor, S., Pat-El, R., Schoot, T., & van Hooren, S. (2022). A music therapy intervention for refugee children and adolescents in schools: a process evaluation using a mixed method design. *Children*, 9(10), 1434. 17 Nisan 2024 tarihinde <https://doi.org/10.3390/children9101434> <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden erişildi.
- Hohensee, J. B., & Derman-Sparks, L. (1992). *Implementing an anti-bias curriculum in early childhood classrooms*. ERIC Digest.

- Kale, M., Nur, İ. ve Kara, İ. (2017). Okul öncesinde kaynaştırma eğitimi üzerine bir çalışma: Tezlerde sunulan önerilerin uygulamalara yansımaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 220-234. DOI: 10.17679/inuefd.306517
- Kanat, T., & Arcagök, S. (2022). Effects of forests school practices on preschool children. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 167-195. <https://doi.org/10.54637/ebad.1074499>
- Kanyılmaz-Canlı, E.S. (2022). Orman okulu temelli prososyal destek programının 4-6 yaş çocuklarının prososyal davranışlarına etkisi. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kap, D. (2014). Suriyeli mülteciler: Türkiye'nin müstakbel vatandaşları. *Akademik Perspektif*, 1(3), 30-35. 17 Nisan 2024 tarihinde [https://www.ikv.org.tr/images/files/Akademik-Perspektif-Aralik-2014_30-35\(1\).pdf](https://www.ikv.org.tr/images/files/Akademik-Perspektif-Aralik-2014_30-35(1).pdf) adresinden erişildi.
- Kapucu, R., Aydoğdu, A., & Benli, A. N. (2020). Ortaokul kademesinde kaynaştırma eğitimi gören öğrencilerin uyum becerilerine ilişkin öğrenci öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri: Bir durum çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 34-47.
- Kara, İ. (2012). Bir eğitim tasavvuru olarak mahalle/Sıbyan mektepleri. *Dergâh Yayınları*.
- Karaboğa, İ. (2023). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi programının okul öncesi dönem çocuklarının dinleme becerilerine etkisinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Gaziantep.
- Karadağ, F., & Demirtaş, V.Y. (2018). Çocuklarla Felsefe Öğretim Programı'nın okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 19-40. DOI:10.15390/EB.2018.7268
- Karademir, A. (2021). Beyond COVID-19 pandemic: Changes in interaction pattern between children and caregivers. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8[Özel Sayı], 99-117.
- Karademir, A., Yaman, F., & Saatçioğlu, Ö. (2020). Challenges of Higher education institutions against COVID-19: The case of Turkey. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 453-474.
- Karan, Ş. (2021). Dijital Çağda Çevrim İçi Uzaktan Okul Öncesi Eğitimi. Fatma Alisinanoğlu (Ed.) içinde, *Okul öncesi dönemde çevrim içi uzaktan eğitim*. (s.1-17). Ankara: Nobel.
- Karcı, E. (2021). Annelerin özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına yerleştirilmelerine ilişkin görüşleri (Yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Kaya, D., & Gündüz, M. (2015). Alternatif eğitim ve toplumsal değişim üzerindeki etkisi: Waldorf Okulları örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(205), 5-25.
- Kaya, İ. (2005). Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Kaya, K. (2022). Okul öncesi eğitimde öğretmen veli çatışma durumlarının incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yozgat Bozok Üniversitesi, Yozgat.
- Kaya, N. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları araştırma raporu*. <http://www.academia.edu/6954387/> adresinden erişildi.
- Kaytaz, M., & Öztürk, N. (2019). *İnsani sermayeye kritik yatırım: Erken çocukluk eğitimi*. SETA.
- Kılıç, Ş. (2019). Okul Öncesi eğitimde temel sorunlar ve çözüm önerileri. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.
- Killoran, I., Tymon, D., & Frempong, G. (2007). Disabilities and inclusive practices within Toronto preschools. *International Journal of Inclusive Education*, 11(1), 81-95.
- Kirova, A. (2010). Children's representations of cultural scripts in play: Facilitating transition from home to preschool in an intercultural early learning program for refugee children, diaspora. *Indigenous, and Minority Education*, 4(2), 74-91. <https://doi.org/10.1080/15595691003635765>
- Kneebone, S. (2009). Introduction: refugees and asylum seekers in the international context – rights and realities. *Refugees, Asylum Seekers and the Rule of Law*, 1-31. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511576805.003>
- Knight, S. (2013). *Forest school and outdoor learning in the early years*. Washington, DC: Sage.
- Kocaoğlu, A., Acartürk, H. T., İskenderoğlu, A., & Çelenk, H. B. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 47-69.
- Koçak, N., Ergin, B., & Yalçın, H. (2014). 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 100(4). <https://doi.org/10.18493/kmusekad.95564>
- Koçyiğit, S. (2015). Anasınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmenrehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391- 415.
- Kohan, W.O. (2014). *Philosophy and childhood: Critical perspectives and affirmative practices*. New York: Palgrave. ISBN: 9781137469168
- Koru, N. B. (2022). Kur'an kursları zorunlu okul öncesi eğitimden sayılabilir mi <https://www.ilkeanaliz.net/2022/12/16/kuran-kurslari-zorunlu-okul-oncesi-egitimden-sayilabilir-mi/> adresinden erişildi.
- Kozal, Ö., Çırak, M., Bayçelebi, Y. ve Alay, E. (2022). Özel gereksinimli okul öncesi öğrenci velilerinin özel eğitime ilişkin görüşleri: fenomenolojik bir araştırma. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 384-394, DOI: 10.57135/jier.1171209

- Kurt, Ş. H. (2022). Okul öncesi sınıflarında oyun zamanı: öğretmen ve çocuğun başlattığı etkileşimler bağlamında öğretmen rolleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 176-192.
- Lai, E.R., & Viering, M. (2012). *Assessing 21st century skills: Integrating research findings*. Vancouver, B.C.: National Council on Measurement in Education.
- Lei, W. (2023). Does preschool education experience help disadvantaged students become academically resilient? Empirical evidence from CEPS data. *Best Evidence in Chinese Education*, 13(1), 1665-1670. <https://doi.org/10.15354/bece.23.ar026>
- Levesque, J.-F., Harris, M. F., & Russell, G. (2013). Patient-centred access to health care: Conceptualising access at the interface of health systems and populations. *International Journal for Equity in Health*, 12(1), 18-26. <https://doi.org/10.1186/1475-9276-12-18>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lovat, T., & Toomey, R. (2009). *Values education and quality teaching*. Netherlands: Springer.
- Määttä, S., Lehto, R., Nislin, M., et al. (2015). Increased health and well-being in preschools (DAGIS): Rationale and design for a randomized controlled trial. *BMC Public Health*, 15(402). <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1744-z>
- Magnuson, K., Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2007). Does prekindergarten improve school preparation and performance? *Economics of Education Review*, 26(1), 33-51. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.09.008>
- Maarif Nezareti. (1914). *İbtidai Mektepler Ders Müfredatı*. Matbaa-i Amire, İstanbul.
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the united states: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364. <https://doi.org/10.3102/00346543075003329>
- McCoy, D. C., Yoshikawa, H., Ziol-Guest, K. M., Duncan, G. J., Schindler, H. S., Magnuson, K., ... & Shonkoff, J. P. (2017). Impacts of early childhood education on medium- and long-term educational outcomes. *Educational Researcher*, 46(8), 474-487. <https://doi.org/10.3102/0013189x17737739>
- MEB. (1925) Tamimler Kısmı. *Maarif Vekaleti Tebliğler Mecmuası*, (11).
- MEB. (1930) *Tamimler Kısmı. Maarif Vekaleti Tebliğler Mecmuası*, (1).
- MEB. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf> adresinden 08.03.2024 tarihinde erişildi.
- MEB. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- MEB. (1983). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu*.
- MEB. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği* <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm>
- MEB. (2008). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikler*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2010). *2010/53 sayılı ilk ders genelgesi*. https://sabancimtal.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/41/01/342410/dosyalar/2019_03/2_0091637_degerler_egitimi_genelge.pdf adresinden 13.03.2024 tarihinde erişildi.
- MEB. (2012). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2006/07* https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06020711_meb_istatistikleri_organ_egitim_2006_2007.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2013). *MEB Okul Öncesi Eğitim Programı*. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2013). *Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi*. http://fethiye.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_10/02093016_scannedimage24.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2016). *Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi PICTES*. 17 Nisan 2024 tarihinde <https://pictes.meb.gov.tr/izleme> adresinden erişildi.
- MEB. (2017). *Okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlikleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2020). *Uzaktan eğitim 30 Nisan'a kadar devam edecek*. <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-30-nisana-kadar-devam-edecek/haber/20585/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2021) *Geçmişten Günümüze Millî Eğitim Şuraları. Talim ve Terbiye Kurulu*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328>
- MEB. (2023). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2022/2023*. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=508 adresinden erişildi.
- MEB. (2023a). *Cumhurbaşkanı Erdoğan ve Bakan Tekin, 2023-2024 eğitim öğretim yılı açılış törenine katıldı*. <https://www.meb.gov.tr/cumhurbaskani-erdogan-ve-bakan-tekin-2023-2024-egitim-ogretim-yili-acilis-torene-katildi/haber/30926/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2023b). *6 Şubat depremi sonrası eğitim-öğretim ile ilgili alınan kararlar*. 24 Nisan 2023 tarihinde erişildi.
- MEB. (2023c). *Geçmişten günümüze Millî Eğitim Şuraları. Talim Terbiye Kurulu*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> adresinden erişildi.
- MEB. (2024) *Okul Öncesi Eğitim Programı*. https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokul_onesiegitim-programi.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2024a). *2023 yılı birim faaliyet raporu*. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/28121218_2023birimfaaliyet.pdf adresinden erişildi.

- MEB. (2024b). Erken Çocukluk Eğitimi Daire Başkanlığı. <https://tegm.meb.gov.tr/www/erken-cocukluk-egitimi-daire-baskanligi/icerik/185> adresinden erişildi.
- MEB. (2024c). 2024 öğretmen atamalarında okul öncesi öğretmenliği kontenjan tahmini ve talepler! <https://www.mebpersonel.org/ogretmen-atamaları/2024-ogret> adresinden erişildi.
- MEB. (2024d). Deprem bölgesi iller raporu. <https://www.meb.gov.tr/meb-deprem-bolgesi-illeri-raporunu-yayimladi/haber/32551/tr> adresinden erişildi.
- MEB. (2024e). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları çocuk kulüpleri yönergesi. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1706.pdf> adresinden erişildi.
- Mencious, L. (1997). Moral education: A comparative study of the Confucian Plutonic and Kohlbergian approaches. Ann Arbor, MI: UMI dissertation services.
- Metin, Ş. & Özyayın, L. (2018). Kaynaştırma öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamaları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(29), 453-476.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Okul Öncesi Eğitim Programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenen-okuloncesiegitimprogrami.pdf> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014, 26 Temmuz). *T.C. Resmî Gazete* (Sayı: 29072). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2023, 14 Ekim). *Resmî Gazete* (Sayı: 32339). Ekim 2023, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/10/20231014-1.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (2024). Okul Öncesi Eğitim Programı. 28 Şubat 2024 tarihinde <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı-Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (2016). *STEM eğitimi raporu*. 2 Mart 2023 tarihinde https://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (METK). (1973, 24 Haziran). *T.C. Resmî Gazete* (Sayı: 14574). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=1739&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> adresinden erişildi.
- Ministry of National Education (MoNE, October 12). Çocukun olduğu her yerdeyiz [We are everywhere with children]. MoNE. <https://www.meb.gov.tr/cocugun-oldugu-heryerdeyiz/haber/21829/tr> adresinden erişildi.
- Mohr Lone, J. (2020). *Filozof çocuk*. (6.Baskı). (Çev. G. Arıkan). Sola Yayınları.
- Munoz-Najar, A., Sanzana, A. G., Hasan, A., Romani, C., Cristobal J., Wagner De J. P. & Akmal, M. (2022). Remote Learning During COVID-19: Lessons from Today, Principles for Tomorrow (English). World Bank Group, Washington, D.C.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (2005). Whatever happened to developmentally appropriate practice in early literacy? *YC Young Children*, 60(4), 22.
- Nguyen, A. (2022). Children have the fairest things to say: Young children's engagement with anti-bias picture books. *Early Childhood Education Journal*, 50(5), 743-759. DOI:10.1007/s10643-021-01186-1 811
- OCHA. (2023, 5 Mayıs). Türkiye earthquake response 3W: Ongoing and completed activities. Ekim 2023, <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoieYzYwMWE1MzMtNDA5MC00MjQ0LWE5OTYtNDI2MG10YmRjY2FjIiwidCI6IjB-mOWUzNWRiLTUONGYtGY2MC1iZGNj> adresinden erişildi.
- OECD. (2019). Providing quality early childhood education and care: Results from the starting strong survey 2018, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/301005d1-en>.
- OECD. (2020). Early learning and child well-being: A study of five-year-olds in England, Estonia, and the United States. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>.
- OECD. (2020a). School education during COVID-19: Were teachers and students ready? Turkey. <http://www.oecd.org/education/Turkey-coronavirus-education-country-note.pdf> adresinden erişildi.
- OECD. (2020b). Combatting COVID-19's effect on children. <http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/combating-covid-19-s-effect-on-children-2e1f3b2f/> adresinden erişildi.
- OECD. (2021). Using digital technologies for early education during COVID-19: OECD report for the G20 2020 Education Working Group.
- OECD. (2022). Education at a glance 2022: OECD indicators. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2022_3197152b-en adresinden erişildi.
- OECD. (2023a). Education at a glance 2023: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. 16 Mart 2024 tarihinde <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en> adresinden erişildi.
- OECD. (2023b). OECD family database: Enrolment in childcare and pre-school. https://www.oecd.org/els/soc/PF3_2_Enrolment_childcare_preschool.pdf adresinden erişildi.
- OECD. (2023c). Enrolment rate in early childhood education (indicator). DOI: 10.1787/ce02d0f9-en
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Okur, M. (2008). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). (2014). Pharmaceutical market. 11 Mart 2024 tarihinde https://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=health_phmc adresinden erişildi.
- Oskowsky, S. (2020). Does play-based learning in a STEM unit affect collaboration in the pre-kindergarten classroom? (Yüksek lisans tezi). Hofstra University. <https://www.proquest.com/docview/2415777695?pqorigsite=gscholar&fromopenview=true> adresinden erişildi.
- Öncül, N., & Batu, E. S. (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(02), 37-54.
- ÖSYM. (2023). YKS yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2023/YKS/TERCIH/kkilavuz27072023di.pdf> adresinden erişildi.
- Özbey, S. (2010). Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 9-18.
- Özdemir, E. (2017). Suriyeli mültecilerin Türkiye'deki algıları. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 16(1), 116-136. ISSN (Online): 2148-1776.
- Özer, M. (2023). Afet bölgesinde 1717 noktada eğitim devam ediyor. https://www.hayatadestek.org/wp-content/uploads/2023/10/231013_HayataDestek_Sitrep26.pdf adresinden erişildi.
- Özkanlı Ertuğrul, B. (2019). Türkiye'de 1990-2019 yılları arasında uygulanan okul öncesi eğitim politikalarının değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara
- Öztürk, C. (1998). Türkiye'de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Öztürk, M. (2016). Sorgulama temelli bilim eğitimi programının 60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerileriyle dil ve kavram gelişimlerine etkisi. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pagani, L. S., Jalbert, J. & Girard, A. (2005). Does preschool enrichment of precursorsto Arithmetic influence intuitive knowledge of number in low income children? *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 134-146.
- Pala, O. (2023). Afet sonrası görmemiz gereken potansiyel: Köyler. <https://www.arkitera.com/gorus/afet-sonrasi-gormemiz-gereken-potansiyel-koyler/> adresinden erişildi.
- Pekkarakaş, E. (2020). Okul öncesi eğitim döneminde çocuklar için felsefe eğitiminin öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Pivik, J., McComas, J. ve Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69, 97-107
- Polat, Ö., & Niran, Ş. (2021). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşleri ve uygulamada karşılaştıkları sorunlar. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 40-57.
- Polat, Ö., & Oktay, A. (2022). *Dünya ülkelerinde eğitim sistemleri ve okul öncesi eğitim*, Pegem Yayınları, Ankara.
- Rakap, S. (2017). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 471-492. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.319665
- Ramazan, O., Çiftçi, H. A., & Tezel, M. (2018). Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumunun belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 213-233.
- Ramsey, P. G. (2018). *Teaching and learning in a diverse world: multicultural education for young children*. (4.Ed.). New York: Teachers College.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L., & Mann, E. A. (2002). Age 21 cost-benefit analysis of the title in Chicago child-parent centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(4), 267- 303. <https://doi.org/10.3102/01623737024004267>.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. NY: Free Press.
- Sabancı, A., Altun, M., & Uçar Altun, S. (2018). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerine göre ana sınıfı eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitimi Yönetimi Dergisi*, 24(2), 339-385.
- Sagiv, L. (2002). Vocational interests and basic values. *Journal Of Career Assessment*, 10(2), s. 233-257.
- Sağlam, M., & Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Millî Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 167. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-kurum.htm adresinden erişildi.
- Sangngam, S. (2021). The development of early childhood students' creative thinking problem solving abilities through STEM Education learning activities. *Journal of Physics: Conference Series*, 1835(1), 012008. DOI: 10.1088/1742-6596/1835/1/012008
- Sapsağlam, Ö. (2016). Okul öncesi eğitim programlarında yer alan hedeflerin değerler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 683-700.

- Sapsağlam, Ö. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının değer algılarının çizdikleri resimler ve sözlü anlatımlarına göre incelenmesi: Sorumluluk değeri örneği. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 287-303.
- Sapsağlam, Ö. (2020). Okul öncesi eğitim programlarının milli kavramlar açısından incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 1-16.
- Sapsağlam, Ö. (2023). *Erken çocuklukta karakter ve değer eğitimi: Teoriden uygulamaya*. (Ed. Esra Ömeroğlu). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sarman, A. (2022). Mülteci çocukların eğitim sorunları ve çocuk hemşireliği yaklaşımları. *Göç Dergisi*, 9(3), 379-388. <https://doi.org/10.33182/gd.v9i3.843>
- Save the Children, Educo, Ayuda en Acción, Global Campaign for Education, Entreculturas, Doctors of the World, Plan International, UNICEF & World Vision. (2023). Education in emergency situations: Guarantee the basic right to education especially in times of crisis and conflict. <https://inee.org/sites/default/files/resources/english.pdf> adresinden erişildi.
- Schaefer, M.P. (2012). Determining methods for teaching character education in elementary schools. (Doktora tezi). Northcentral University, Arizona.
- Seylim, E. (2021). Veli görüşlerine göre engelli bireylerin eğitim hakkına erişim durumları: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), 2219-2239.
- Sezer, C. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme kullanma düzeylerinin belirlenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Shpendi-Şirin, T. & Ahmetoğlu, E. (2024). Özel gereksinimli bireylerin okul öncesi eğitim kurumlarında temsil edilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 493-513.
- Simon, S. B., Howe, L. B. & Kirschenbaum, H. (1978). *Values clarification: A handbook of practical strategies for teachers and students*. A&W Publishers.
- Singh, A. (2011). Evaluating the impacts of value education: Some case studies. *International Journal of Educational Planning & Administration*, 1(1), 1-8.
- Somwaeng, A. (2021). Developing early childhood students' creative thinking ability in STEM Education. In *Journal of Physics: Conference Series*, 1835(1), 012009. IOP Publishing.
- Sönmez, V. (1991). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Stephenson, J., Ling, L., Burman, E. & Cooper, M. (2005). *Values in education*. New York: Routledge.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları. Ankara: Morpa.
- Sünbül, A. M. (2005). Bir meslek olarak öğretmenlik. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.) içinde, *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (s.245-278). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sünbül, A. M., & Sargın, N. (2002). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. İçinde 12th. *National Special Education Conference*, Ankara.
- Şahin, Ç., Kartal, O. Y., & İmamoğlu, A. (2013). Okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 101-118.
- Şahin, E. (2005). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adayları ve öğretmenleri için uygulama kılavuzu*, Anı Yayıncılık.
- Şanlı, Z. S. (2021). Erken çocukluk döneminde STEM etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tan, C. T. (2017). Enhancing the quality of kindergarten education in Singapore: policies and strategies in the 21st century. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 11(1). <https://doi.org/10.1186/s40723-017-0033-y>
- Tarçoçin, S., Alagöz, N., & Boğa, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının pandemi sürecinde (COVID-19) davranış değişiklikleri ve farkındalık düzeylerinin anne görüşlerine başvurularak incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 1017-1036.
- Taş, I. (2017). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi. (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tayler, C., Cloney, D., Adams, R. J., Ishimine, K., Thorpe, K., & Cúc, N. T. K. (2016). Assessing the effectiveness of Australian early childhood education and care experiences: study protocol. *BMC Public Health*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-016-2985-1>
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56. <https://doi.org/10.1080/13603110903560085>
- Teftiş Kurulu Başkanlığı (TKB). (2020). Okul öncesi eğitim kurumları rehberlik ve denetim rehberi. 15 Mart 2024 tarihinde <http://tkb.meb.gov.tr/www/yayinlarimiz/icerik/13> adresinden erişildi.
- TEGV. (2024). TEGV hakkında. <https://tegv.org/biz-kimiz>
- Tekin-Ersan, D. & Ata, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasına ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, USOS 2016 Özel Sayısı, 162-177. DOI: 10.24315/trkefd.366706

- Tepe, B. (2023). Yaratıcı drama yöntemine dayalı STEM temelli çevre eğitim programının 60- 72 aylık çocukların bilişsel süreç becerilerine ve çevresel farkındalık düzeylerine etkisi. (Doktora tezi). Ordu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ordu.
- Tillman, D., & Belgrave, M. (2001). *Living values activities for young adults*. HCI.
- Tiryakiol, S., Aydın, M. B., Mumcuoğlu, K. R. (2023). Öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanımı: Altyapı, yeterlikler ve sorunlar, (Araştırma Raporu: 2023/11). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Topaç, N., Bardak, M., Kirişçi, M., & Mertoğlu, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının değer kavramlarını tanımlamalarının incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39), 447-487.
- Topçu, N. (2016). *Türkiye'nin maarif davası*. İstanbul: Dergâh Yayınevi.
- Tsujiimoto, S. (2008). The prefrontal cortex: Functional neural development during early childhood. *The Neuroscientist*, 14(4), 345-358.
- Tunca, E., Kesbiç, K., & Gencer, E., G. (2021). *Eğitim izleme raporu 2021: Öğrenciler ve eğitime erişim. Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-ogrenciler-ve-egitime-erisim/> adresinden erişildi.
- Tuncer, B. (2015). Okul öncesi eğitim programlarının incelenmesi ve Türkiye'de uygulanan programla karşılaştırılması. *International Journal of Field Education*, 1(2), 39-58.
- Tükel, A. (2017). 2013 okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM). (1992). Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun. *Resmî Gazete*, 12 Mayıs 1992(21226), 2-18
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2023). *Güvenlik birimine gelen veya getirilen çocuk istatistikleri*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Güvenlik-Birimine-Gelen-veya-Getirilen-Cocuk-Istatistikleri-2022-49662> adresinden 10.03.2024 tarihinde erişildi.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2023). Türkiye çocuk araştırması. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Türkiye-Cocuk-Arastirmasi-2022-49744> adresinden erişildi.
- Uçak, S., & Erdem, H.H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında "21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi". *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 76- 93. DOI:10.29065/usakead.690205
- UNESCO. (2017). *Policy guidelines on inclusion in education*. France: United Nations.
- UNESCO. (2020a). COVID-19 educational disruption and response.
- UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> adresinden erişildi.
- UNESCO. (2020c). Back-to-school efforts must include teachers. <https://en.unesco.org/news/back-school-efforts-must-include-teachers> adresinden erişildi.
- UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023*. UNESCO Publishing.
- UNICEF. (2003). The state of the world's children 2003: Child participation. UNICEF.
- UNICEF. (2023). Prospects for children in the polycrisis: A 2023 global outlook. <https://www.unicef.org/globalinsight/media/3001/file/UNICEF-Innocenti-Prospects-for-Children-Global-Outlook-2023.pdf> adresinden erişildi.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020b). Adverse consequences of school closures. UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences> adresinden erişildi.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2013). Asia-Pacific end of decade notes on education for all. EFA goal 1: Early childhood care and education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217145> adresinden 03.03.2024 tarihinde erişildi.
- Ural, O., & Ramazan, M. O. (2007). Türkiye'de okul öncesi eğitimin dün ve bugün. Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri, Ankara: Türk Eğitim Derneği, 11-61.
- Uygur-Celep, M. (2020). *Okul öncesi özel eğitimde çalışan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz yeterlikleri ve yaratıcı kişilik özelliklerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi
- Ülavare, P., & Veisson, M. (2015). Values and values education in Estonian preschool child care institutions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17(2), s.108-124.
- Üret, A. (2019). STEM eğitiminin anaokuluna devam eden 5 yaş çocuklarının yaratıcılıkları üzerindeki etkisi. (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), e243-e244. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0)
- Varlier, G., & Vuran, S. (2004). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Veugelers, W., & Vedder P. (2003). Values in teaching. Teachers and teaching: *Theory and practice*, 9, 377-389.
- Vidal, Q. (2020). Turkey - Ozelim eğitimdeyim (I am special, I am in education) (English). Education Continuity Stories, World Bank Group, Washington, D.C. 16 Mart 2023 tarihinde <http://documents.worldbank.org/curated/en/674151604563578583/Turkey-Ozelim-Egitimdeyim-I-am-Special-I-am-in-Education> adresinden erişildi.

- Vijayadevar, S. D., Thornton, K., & Cherrington, S. (2019). Professional learning communities: enhancing collaborative leadership in Singapore early childhood settings. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(1), 79-92. <https://doi.org/10.1177/1463949119833578>
- Vygotsky, L. S. (1934). Alex Kozulin. (Ed.) *Thought and language*. London: MIT Press.
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947. [https://doi.org/10.1016/S01406736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S01406736(20)30547-X)
- Weng, Z., Tang, J., & Liu, K. (2021). The impact of free preschool education on educational inequality in China. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. <https://doi.org/10.2991/asseh.r.k.211011.085>
- Witt, S. D., & Kimple, K. P. (2008). 'How does your garden grow?' Teaching preschool children about the environment. *Early Child Development and Care*, 178(1), 41-48. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430600601156>
- World Health Organization (WHO). (2021). Suicide worldwide in 2019. 11 Mart 2024 tarihinde <https://www.who.int/publications/i/item/9789240026643> adresinden erişildi.
- World Health Organization (WHO). (2022). World mental health report: Transforming mental health for all. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338> adresinden 11.03.2024 tarihinde erişildi.
- World Health Organization. (2020a). Promoting the health of migrant workers in the WHO European Region during COVID-19. Interim guidance, 18 November 2020 (No. WHO/EURO: 2020-1384-41134-55925).
- World Health Organization. Regional Office for Europe. (2020b). Helping children cope with stress during the 2019-nCoV outbreak, WHO, Geneva. https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/helping-children-cope-with-stressprint.pdf?sfvrsn=f3a063ff_2 adresinden erişildi.
- Wrase, M. (2020). Schullehrliche Herausforderungen in Zeiten der Corona-Pandemie. *Beiheft*, 16, 105-116. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.06>
- Yalçın, V. (2020). Tasarım odaklı düşünme modeline göre hazırlanan okul öncesi STEM etkinliklerinin çocukların yaratıcılık ve problem çözme becerileri üzerine etkisinin incelenmesi. (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yalçinkaya, G. & Gökmen, Ö. (2022). COVID-19 pandemi döneminin okul öncesi çağı çocuklarının oyun oynama eğilimlerine etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1), 95-107.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: Akçağ.
- Yaşar-Ekici, F. (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12, 192-212. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.643>
- Yaşar-Ekici, F., Bardak, M., Yousef Zadeh, M. (2018). Merhaba STEM: Yenilikçi bir öğretim yaklaşımı, içinde A.Emre, K.A. Kırıkç (Ed.). *Erken çocukluk döneminde STEM*. (s.51- 78). Konya: Eğitim Yayınevi. ISBN: 9752475489 24
- Yaygın Eğitim ve Kültür Derneği (YEKDER). (2024). Adab Okulu. <https://www.yekder.org.tr/birimler/adab-okulu> adresinden erişildi.
- Yayla, N. (2020). *Anne-babaların çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeme nedenleri*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, D. N. (2019). Türkiye'de okul öncesi eğitimde kaynaştırma: Neredeydik? Neredeyiz Nerede olmalıyız? *Turkish Journal of Special Education*, 1(1), 70-85.
- Yetim Vakfı. (2024). Kilis Anaokulumuzda Çocuk Şenliği. anaokulumuzda-cocuk-senligi-tr-7021.html
- Yılmaz, B., & Karasu, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırmada kalite: Kapsam ve değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(1), 181-198. DOI: 10.21565/ozel egitimdergisi.279652
- Yılmaz, G. (2023). Okul öncesi eğitimde STEM yaklaşımının kullanımı: oyun temelli mühendislik tasarım uygulamaları. (Doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- YÖK. (2007). Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme lisans programları. <chrome-extension://efaidnbmnnnbpcajpglc-lefindmkaj/https://www.yok.gov.tr/Documents/Ya> adresinden erişildi.
- YÖK. (2013). Okul öncesi öğretmenliği lisans programı. <chrome-extension://efaidnbmnnnbpcajpglc-lefindmkaj/http://www.yok.gov.tr/Documents/Ku> adresinden erişildi.
- YÖK. (2018). *Devlet yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanı norm kadrolarının belirlenmesine ve kullanılmasına ilişkin Yönetmelik*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/11/20181102-14.htm> adresinden erişildi.
- YÖK. (2023). Yükseköğretimde yeni istatistikler. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/yuksekogretim-de-yeni-istatistikler.aspx> adresinden erişildi.
- YÖK. İstatistik (2015). *2014-2015 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- YÖK. İstatistik (2016). *2015-2016 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- YÖK. İstatistik (2017). *2016-2017 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- YÖK. İstatistik (2018). *2017-2018 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- YÖK. İstatistik (2019). *2018-2019 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.

- YÖK. İstatistik (2020). 2019-2020 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- YÖK. İstatistik (2021). 2020-2021 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- YÖK. İstatistik (2022). 2021-2022 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- YÖK. İstatistik (2023). 2022-2023 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Yüceer, D., & Coşkun-Keskin, S. (2022). Okul öncesi kurumlarında “Çocuklar İçin Felsefe”ye dayalı mevcut durumu belirleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 562-583. 10.17679/inuefd.988269
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (1998). Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme lisans programları. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kurulu Bilgi Sistemi (YÖBSİS). (2022). https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/202_2_01/26165737_goc2022_sunu.pdf 17 Nisan 2024 tarihinde erişildi.
- Yüksel M. Y., Canel, N., Mutlu, N., Yılmaz, S. & Çap, E. (2015). Okul öncesi çağıdaki çocukların iyi ve kötü kavram algılarının resim analizi yöntemiyle incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 271-303.
- Zayimoğlu Öztürk, F., Kaya, N., & Durmaz, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin görev sürecinde yaşadıkları eğitimsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 68-94.
- Zehler, A. M., Miyaoka, A., Chaney, B., Orellana, V., Vahey, P., Gibney, D. T., ... & Yilmazel-Sahin, Y. (2019). Supporting English Learners through Technology: What Districts and Teachers Say about Digital Learning Resources for English Learners. Volume II: Technical Appendices. *Office of Planning, Evaluation and Policy Development, US Department of Education*.
- Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 3(163), 203-2015.

Yazarlar



İsa Kaya

Lisansını 2002 yılında Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği bölümünde, yüksek lisansını 2005 yılında Selçuk Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği programında tamamladı. Doktorasını ise 2016 yılında Selçuk Üniversitesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında “Yaşam Becerileri Programının (YBP) 4 Yaş Çocukların Problem Davranışlarına ve Sosyal Becerilerine Etkisi” başlıklı tezi ile tamamladı. Erken çocuklukta sosyal beceriler, yaşam becerileri, değerler eğitimi, kaynaştırma eğitimi ve oyun çalışma alanlarıdır. Halihazırda Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde doçent olarak çalışmaya devam etmektedir.



Abdulhamit Karademir

Lisansını 2002-2006 yıllarında Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim bölümünde tamamladı. Yüksek lisansını Anadolu Üniversitesinde “Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Bakış Açısından Okul İkliminin Eğitim-Öğretim Hizmetlerine Yansımaları” başlıklı teziyle tamamladı. 2017’de Hacettepe Üniversitesinde doktora eğitimini “Sorgulama Temelli Matematik Etkinliklerinin Çocukların Matematiksel Becerilerine Etkisi” başlıklı teze bitirdi. Çalışma alanları erken çocuklukta matematik ve fen eğitimi, oyunlaştırma, erken çocukluk eğitiminde nitelik, okul öncesi öğretmenlerin yetkinliği ve erken çocukluk döneminde kullanılan farklı materyaller ve öğretim yöntemleri gibi konulardır. Halihazırda Muş Alparslan Üniversitesinde doçent olarak görev yapmaktadır.



Çağla Bal

2015’te ODTÜ Okul Öncesi Eğitim bölümünden mezun olduktan sonra yüksek lisans eğitimini “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına İlişkin Tutum, Davranış ve Görüşlerinin İncelenmesi” teziyle Hacettepe Üniversitesinde tamamladı. Daha sonra aynı üniversitede araştırma görevlisi olarak çalıştı. Doktora eğitimini 2023 yılında “Erken Çocukluk Eğitimcilerine Yönelik Hazırlanan Ön Yargısız Eğitim Programının Öğretmenler ve Çocuklar Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” adlı teziyle bitirdi. Çalışma alanları çocuk hakları, çocuk oyun alanları ve okul öncesi eğitimde ebeveynlik, önyargısız eğitim ve kapsayıcı eğitim gibi konulardır. Halihazırda, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesinde doktor öğretim üyesi olarak çalışmalarına devam etmektedir.



Fatma Yaşar Ekici

2004’te Boğaziçi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünden mezun oldu. 2020’de Türk Dili ve Edebiyatı lisans eğitimini, 2021’de Tarih lisans eğitimini tamamladı. Marmara Üniversitesi Halk Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisansını yaptı. Doktorasını Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında 2013 yılında tamamladı. Ulusal ve uluslararası düzeyde pek çok kongre, sempozyum ve konferansa düzenleme kurulu üyesi olarak ve sözlü bildiri sunumları ile katıldı. Ulusal ve uluslararası bilimsel kitaplarda ve hakemli dergilerde alanıyla ilgili yayınlanmış birçok kitap bölümü ve makalesi bulunmaktadır. Halen İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinde doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.



Filiz Erata

Lisansını Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği ve Çocuk Gelişimi bölümünde tamamladı. Aynı üniversitede Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisansını “Okul Öncesi Eğitimde Alan Gezilerinin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı teziyle tamamladı. Gazi Üniversitesinde doktora eğitimini “Aistear Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Benlik Algısı ve İyi Oluş Düzeyleri ile Öğretmen Çocuk İlişkisi Üzerine Etkisinin İncelenmesi” adlı teziyle bitirdi. Okul öncesi dönemde çocuklarda iyi oluş ve psikolojik sağlık konularında çalışmalar yürütmektedir. Halihazırda Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde anaokulu yöneticisi olarak görev yapmaktadır.



Gökçen İlhan Ildız

Lisansını Ege Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği bölümünde tamamladı. 2016’da Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisansını “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bağlanma Durumlarının İncelenmesi” adlı teziyle bitirdi. Doktorasını Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında “60-72 Aylık Çocuklara Uygulanan Duygu Düzenleme Destek Programının Çocukların Bağlanma Stillerine Göre Duygu Düzenleme Becerilerine ve Öğretmenleriyle Olan Güven Temelli İlişkilerine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı teziyle bitirdi. Çalışma alanları, okul öncesi çocuklarda bağlanma, mizaç, öğrenme güçlüğü, duygusal düzenleme, oyun gelişimi ve eğitimi gibi konulardır. Halihazırda Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesinde doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.



Mehmet Akif İnci

Yüzüncü Yıl Üniversitesinde lisansını tamamladı. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi bölümünde yüksek lisansını “Baba Tutumlarının Anasınıfı ve İlkokul Birinci Sınıfa Devam Eden Çocukların Sosyal Beceri Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi” adlı teziyle tamamladı. Doktorasını da aynı üniversitede “Çocukların Görsel Algı Becerilerine Görsel-Motor Entegrasyon Eğitim Programının Etkisi” başlıklı teziyle tamamladı. Çalışma alanları, okul öncesi eğitimde dijital teknoloji, erken çocukluk dönemi görsel algı ve görsel-motor entegrasyon gelişimi, dil gelişimi, sosyal beceri gelişimi, duygusal gelişim ve ebeveyn tutumları gibi konulardır. Halihazırda Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.



Meryem Beyza Aydın

Boğaziçi Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünden mezun oldu. İbn Haldun Üniversitesinde aynı alanda yüksek lisansını tamamladı. Tez çalışmasında romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançların ve öz-yeterliliğin algılanan ilişki kalitesi üzerindeki yordayıcı rolünü inceledi. Yüksek lisans eğitimi esnasında öğretim asistanlığı yaptıktan sonra Türkiye Çocuk Araştırması, Sosyal Veri gibi projelerde asistan olarak görev aldı. Halihazırda İLKE Vakfı Eğitim Politikaları Araştırma Merkezinde (EPAM) araştırmacı olarak çalışmaktadır.



Musa Bardak

Lisans eğitimi 2005’te Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde, yüksek lisansını 2011’de Fırat Üniversitesinde “II. Meşrutiyet Döneminde Okul Öncesi Eğitim” teziyle tamamladı. 2023 yılında Marmara Üniversitesi’nde doktorasını “Çocuk Oyun Tercihi Ölçeği’nin Geliştirilmesi, Ebeveyn ve Çocuk Oyun Tercihlerinin Çocuğun Psikolojik Dayanıklılık ve İyi Oluşlarına Etkisi” adlı teziyle tamamladı. Türkiye’de erken çocukluk döneminde STEM yaklaşımı, oyun ve oyun materyalleri, oyun temelli öğrenme ve yaratıcılık, eğitim tarihi konularında kitap ve makaleleri bulunmaktadır. Farklı yükseköğretim kurumlarında öğretim görevlisi olarak çalıştı. Halen İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalında doktor öğretim üyesidir.



Özkan Sapsağlam

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği bölümünde lisansını tamamladı. Yüksek lisansını Selçuk Üniversitesi'nde "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Usta Öğreticilerin Öğretmenlik Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Tokat İli Örneği" başlıklı teziyle bitirdi. 2015'te doktorasını Gazi Üniversitesi'nde "Anasınıfına Devam Eden Çocuklara Uygulanan Sosyal Değerler Eğitimi Programının Sosyal Beceri Kazanımına Etkisinin İncelenmesi" konulu doktora teziyle tamamladı. Karakter ve değerler eğitimi, eğitim programları, aile eğitimi ve çocuk ve medya konularında çalışmaları bulunmaktadır. "Erken Çocuklukta Karakter ve Değer Eğitimi" ve "Mutlu Çocuklar Çağının Sonu" isimli yayınlanmış iki kitabı vardır. Halen Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.



Ramazan Sak

Lisans eğitimini 2002'de Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde tamamladı. Yüksek lisansını 2005'te Gazi Üniversitesinde, doktorasını ise 2013'te ODTÜ'de "Türkiye'de Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Merkezli Eğitime İlişkin İnanç ve Uygulamaları" başlıklı teziyle tamamladı. 2012 yılları arasında ABD'de University of North Texas'da misafir araştırmacı olarak, 2017-2018 yılları arasında yine ABD'de University of North Carolina at Chapel Hill'de doktora sonrası araştırmalarını yürüttü. Çalışma alanları okul öncesi öğrencilerin tutum ve davranışları, okul öncesi öğretmenlerin mesleki doyumu ve merhamet düzeyi ölçeği gibi konulardır. Halihazırda Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinde Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında doçent olarak görev almaktadır.



Serdal Seven

1995-2001 yılları arasında Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde lisans ve yüksek lisans eğitimini tamamladı. Doktora eğitimini ise 2002-2006 yılları arasında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde tamamladı. 2013 yılında doçent, 2018 yılında profesör ünvanlarını aldı. Akademik kariyerinde Muş Alparslan Üniversitesi ve Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesinde önemli görevlerde bulundu. Ayrıca, 2011 yılında ABD Kent State Üniversitesinde misafir öğretim üyesi olarak görev aldı. 2022'den itibaren Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı Başkanlığı görevini yürütmektedir.



Şeyda Uçar Karan

Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. Aynı üniversitede Temel Eğitim Bölümü Yüksek Lisans programında "İlkokul Bağlamında Çocuğun İyi Olma Hali" başlıklı tezi ile mezun oldu. 2019 yılından itibaren Orta Doğu Teknik Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Doktora programına devam etmektedir. Çalışma alanları arasında erken çocukluk döneminde çocuğun iyi olma hali, çocuk hakları ve temsiliyeti, eğitim politikaları, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlerin mesleki gelişimi ve dijital çağda eğitim yer almaktadır. 2016 yılından itibaren Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaya devam etmektedir.



Zeynep Yalçıntaş

Boğaziçi Üniversitesi Sosyoloji bölümünden 2020 yılında mezun oldu. Sonrasında Özyeğin Üniversitesinde burslu olarak Uygulamalı Gelişim Psikolojisi yüksek lisans programından 2023 yılında mezun oldu. Tez çalışmasında, farklı aile dinamikleri ve çocukların duygusal gelişimi arasındaki ilişkiyi inceledi. Lisans ve yüksek lisans eğitimleri sırasında yarı zamanlı öğretim ve araştırma asistanlığı yaptı. Halihazırda İLKE Vakfı Eğitim Politikaları Araştırma Merkezinde (EPAM) araştırma asistanı olarak çalışmalarını sürdürmektedir.

Okul öncesi eğitim, çocukların gelecekteki akademik ve sosyal başarılarının temellerinin atıldığı hayati bir dönemdir. Türkiye’de bu eğitimin önemi giderek artmakta ve Millî Eğitim Bakanlığının stratejik planları ile hükümet politikalarında sıkça vurgulanmaktadır. Bu rapor, Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişiminden güncel durumuna, karşılaştırmalı analizlerden temel ihtiyaç ve taleplere kadar geniş bir yelpazede okul öncesi eğitimi incelemektedir. Rapor kapsamında, Türkiye’nin yakın zamanda yaşadığı salgın ve deprem gibi krizlerin okul öncesi eğitime etkisi ve bu konuda alınması gereken önlemlere de yer verilmiştir.

Okul öncesi eğitimde etkin aktörlerin rolü, alternatif eğitim yaklaşımları, göçmen çocukların eğitime katılımı ve ahlaki gelişimin temelleri gibi konuların yanı sıra eğitim teknolojisi kullanımından öğretmen eğitimine, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasından öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesine kadar kapsamlı incelemelerle alana dair çok yönlü bir perspektif sunulmaktadır. Rapor, Türkiye’nin eğitim sistemine dair derinlemesine bir anlayış geliştirmek ve okul öncesi eğitimin uzun vadeli etkilerini analiz etmek isteyen herkes için vazgeçilmez bir referans niteliğindedir. Okul öncesi eğitimin önemine dair farkındalığı artırmak ve bu alanda yapılacak yatırımların doğru alanlara yönlendirilmesi konusunda rehber olmak amacıyla hazırlanan bu rapor, okul öncesi eğitim konusuna ışık tutmayı amaçlamaktadır.