

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İKTİSAT ANABİLİM DALI

İKTİSAT TEORİSİ BİLİM DALI

**TÜRKİYE VE AVRUPA'DA OKUL ÖNCESİ EĞİTİM EKONOMİSİNİN
KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ**

Yüksek Lisans Tezi

ZEYNEP BİLDİRİCİ

İstanbul, 2017

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İKTİSAT ANABİLİM DALI

İKTİSAT TEORİSİ BİLİM DALI

**TÜRKİYE VE AVRUPA'DA OKUL ÖNCESİ EĞİTİM EKONOMİSİNİN
KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ**

Yüksek Lisans Tezi

ZEYNEP BİLDİRİCİ

Danışman: PROF. DR. AHMET YILMAZ

İstanbul, 2017



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

TEZ ONAY BELGESİ

İKTİSAT Anabilim Dalı İKTİSAT TEORİSİ Bilim Dalı TEZLİ YÜKSEK LİSANS
öğrencisi ZEYNEP BİLDİRİCİ'nin TÜRKİYE VE AVRUPA'DA OKUL ÖNCESİ EĞİTİM
EKONOMİSİNİN KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ adlı tez çalışması, Enstitümüz Yönetim
Kurulunun 13.03.2017 tarih ve 2017-6/16 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oy birliği /
oy çokluğu ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi 5.4.....2017

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

1.	Tez Danışmanı	Prof. Dr. AHMET YILMAZ	
2.	Jüri Üyesi	Prof. Dr. SUAT OKTAR	
3.	Jüri Üyesi	Prof. Dr. RONA TURANLI	

GENEL BİLGİLER

İsim ve Soyadı	: Zeynep Bildirici
Anabilim Dalı	: İktisat
Programı	: İktisat Teorisi
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. Ahmet Yılmaz
Tez Türü ve Tarihi	: Yüksek Lisans - Nisan 2017
Anahtar Kelimeler	: Okul öncesi, eğitim ekonomisi, erken dönem çocuk eğitimi

ÖZET

TÜRKİYE VE AVRUPA'DA OKUL ÖNCESİ EĞİTİM EKONOMİSİNİN KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

Ülkelerin toplumsal kalkınma hamleleri onları refah seviyesi daha yüksek bir geleceğe taşımaktadır. Bu açıdan eğitime, özellikle okul öncesi dönemde önem veren ülkelerin kalkınma hamleleri de kuvvetli olmaktadır. Bu dönemde verilen eğitimin ileriki yaşlarda daha da katlanarak toplumsal kalkınmada etkisini gösterdiği uluslararası kuruluşların raporlarında sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu nedenle, okul öncesi eğitimde AB ülkeleri ile Türkiye'nin "Okul Öncesi Eğitim Ekonomisinin Karşılaştırmalı Analizi" bu araştırmayla ortaya konulmuştur. Betimsel bir desenle yapılan araştırmada okul öncesi eğitim ekonomisi ile ilgili UNESCO, UNICEF, BM, OECD, Dünya Bankası veri ve raporları, MEB, DPT, AÇEV ve ERG gibi kurum ve kuruluşların rapor, belge, yönetmelik, yönerge ve resmi gazetelerdeki bilgiler tarama yöntemiyle incelenmiş, elde edilen veriler karşılaştırmalı analiz tekniğiyle yorumlanmaya çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda AB'nin okul öncesi eğitim ekonomisinde oturmuş bir sistemi olduğu ve son yıllarda çabaların faydayı maksimize etme çerçevesinde yoğunlaştığı anlaşılmıştır. Türkiye'nin 2000'li yıllarda okul öncesi eğitim ekonomisi alanında yeni hamleler başlatsa da planlama, kapasite, finansman, maliyet, arz ve talep dengesi açısından AB'nin gerisinde kaldığı, kapasite, istihdam politikaları ve verimlilik başlıklarında eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma okul öncesi eğitim ekonomisinde AB ile karşılaştırıldığında Türkiye'nin geldiği noktayı görmek ve araştırmacılara yeni veriler sunmak bakımından güncel, faydalı ve önemlidir.

GENERAL KNOWLEDGE

Name and Surname	: Zeynep Bildirici
Field	: Economics
Programme	: Theory of Economics
Supervisor	: Professor Ahmet Yılmaz
Degree Awarded and Date	: Master - April 2002
Keywords	: Preschool, education economy, early childhood education

ABSTRACT

COMPARATIVE ANALYSIS OF PRESCHOOL EDUCATION ECONOMY OF EU COUNTRIES AND TURKEY

Community development moves of countries carry them into a future with a higher welfare level. In this respect, development moves of countries paying attention to the education, particularly to the preschool education, are being stronger. It is frequently emphasized in the reports of international organizations that education given in this period shows its effect by doubling in community development in the further ages. Therefore, “Comparative Analysis of Preschool Education Economy” of EU countries and Turkey in preschool education is revealed out in this research. Data, reports, documents, by-laws, guidelines and information in official gazettes of institutions and organizations such as UNESCO, UNICEF, BM, OECD and World Bank are examined with screening method in this research, which is made with a descriptive method, and gathered data is tried to be interpreted with comparative analysis technique. As a result of the performed analysis, it was found out that EU has a settled system in preschool education economy, and the efforts concentrated on maximizing the benefit in recent years. Even though Turkey started new moves in the area of preschool education economy in 2000’s, it was determined that Turkey fell behind EU in terms of planning, capacity, finance, cost, supply and demand equilibrium, and it has deficiencies under the headings of capacity, employment policies and productivity. This research is up-to-date, beneficial and important in terms of seeing the present situation of Turkey compared to the EU in preschool education economy and providing new data to researchers.

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1:	Eğitimin Yararlarının Sınıflandırılması	29
Tablo 2:	Sudi Arabistan’da Okul Öncesi Eğitimde Yıllara Göre Sayısal Veriler	67
Tablo 3:	Öğrenci Başına Yıllık Eğitim Harcamaları (GSYİH’nın Satın Alma Gücü Paritesi Kullanılarak Hesaplanan Değerinin USD Karşılığı) (2010)	75
Tablo 4:	Okul öncesi eğitim finans kaynakları ve mekanizmaları	76
Tablo 5:	AB Ülkelerinin Okul Öncesinde Finans Kaynakları	78
Tablo 6:	Cumhuriyet Döneminde İlköğretim Okulları, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları	85
Tablo 7:	1923-2009 Arası Öğretim Yıllarına Göre Okulöncesi Eğitimde Sayısal Gelişmeler	86
Tablo 8:	Yıllara Göre Okul Öncesi Okul, Öğretmen, Öğrenci Sayıları	94
Tablo 9:	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Ait 2016 Yılı Sayısal Verileri	95
Tablo 10:	Türk Milli Eğitim Sisteminde Okul Öncesinde Kayıtlı Öğrencilerin Öğretim Kademelerine Göre Okullaşma Oranları	96
Tablo 11:	Öğretim Yılı ve Yaş Gruplarına Göre Okul Öncesi Eğitimde NET Okullaşma Oranı (%)	98
Tablo 12:	Özel Öğretim Kurumlarında Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı (2015/16 Yılı)	99
Tablo 13:	Okul Öncesi Eğitim Şehir-Köy İstatistikleri	101
Tablo 14:	Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Kamu ve Özel Sektörde Finans Kaynakları	103
Tablo 15:	Finans Kaynağı ve Eğitim Seviyelerine Göre Okul Öncesi Eğitim Harcamaları, 2011-2014	104
Tablo 16:	2016 Yılı Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesinin Ekonomik Sınıflandırmaya Göre Dağılımı ve 2015 Yılı Bütçe Ödeneğine Oranı	106
Tablo 17:	Vizyon 2023’e Göre Eğitimde Farklı Kademelerin Bütçe Hedefleri .	107
Tablo 18:	Ülkeler Okul Öncesi Eğitimin Amacı	109
Tablo 19:	Ülkelerin Okul Öncesi Eğitim Politikaları	110
Tablo 20:	Kurum Temelli Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kapasite Kullanım Durumu	116
Tablo 21:	Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen, Öğrenci ve Okul Bakımından 2015/16 Öğretim Yılı Sayısal Verileri (Türkiye)	117
Tablo 22:	Okul Öncesi Eğitim ve Bakım Kurumlarına Ait 2016 Yılı Sayısal Verileri	121
Tablo 23:	Temmuz 2008 itibariyle SHÇEK’in Kuruluşlarında Mevcut Kapasite ve Bakılan Kişi Sayısı	122
Tablo 24:	Türkiye Okul Öncesi Eğitim 2003-2016 Yılları Sayısal Verileri	127
Tablo 25:	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Yıllara Göre Bazı Unvanlarda Çalışan Personel Sayısı	127
Tablo 26:	ASPB Merkez ve Taşra Teşkilatı Eğitim Durumu (31.12.2015)	129
Tablo 27:	Öğretmenlerin Mezuniyet ve İstihdamına Göre Dağılımları	130
Tablo 28:	Hizmet Yıllarına Göre Öğretmen Dağılımı	130
Tablo 29:	Öğrenci Başına Yıllık Eğitim Harcamaları (GSYİH’nın Satın Alma	

	Gücü Paritesi Kullanılarak Hesaplanan Değerinin USD Karşılığı) (2010)	132
Tablo 30:	Yıllar İtibariyle Harcamalar	133
Tablo 31:	AB Ülkeleri Okul Öncesi Eğitim Finans Kaynakları	135
Tablo 32:	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Ücretli ya da Ücretsiz Erişim Durumu, Ailelerin Katkı Yüzdeleri ve Ailelere Yardım	138
Tablo 33:	Kurum Temelli Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Arz Durumu	143
Tablo 34:	Okul Öncesi Eğitim ve Bakım Kurumlarına Ait 2016 Yılı Sayısal Verileri	144
Tablo 35:	Temmuz 2008 itibariyle SHÇEK'in Kuruluşlarında Mevcut Kapasite ve Bakılan Kişi Sayısı	145
Tablo 36:	Okul Öncesi Çağ Nüfusu Okullaşma Oranlarıyla İlgili Sayısal Veriler (2012-16)	146
Tablo 37:	OECD Ülkelerinin Okul Öncesi Eğitimde %75 Okullaşma Hedefini 2015'e Kadar Yakalama Olasılıklarına İlişkin Durum (2013)	149

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1:	Yaş Kazanç Profili.....	25
Grafik 2:	Eğitim – İnsani Gelişme İlişkisi (2011).....	35
Grafik 3:	Yaşa Göre Beşeri Sermaye Yatırımlarının Getirileri ve Beyin Gelişimi.....	54
Grafik 4:	Yaşa Göre Optimal Yatırım Seviyeleri.....	55
Grafik 5:	Okul Öncesi Eğitimde Kamu ve Özel Kaynak Finans Oranları (2014)	77
Grafik 6:	Okul Öncesi Eğitim Katılım Oranları (2012), OECD ve Türkiye (%)	97
Grafik 7:	OECD Ülkelerinin 2005-12 Yıllarına Ait 3 Yaş Okullaşma Oranı ...	114
Grafik 8:	AB Genelinde Kurum Bazlı Okul Öncesi Eğitim Çalışanlarının İstihdam Alanları	128
Grafik 9:	Eğitim Seviyelerine Göre, GSYİH Yüzdesi Olarak Eğitim Kurumlarına Yapılan Harcama Miktarı (2010)	133
Grafik 10:	OECD Okul Öncesi Eğitimde Kamu ve Özel Sektör Kurum Dağılımı	137
Grafik 11:	AB Ülkelerinde 0-5 Yaş Grubu Nüfusu Oranları (Mart 2014)	140
Grafik 12:	AB Genelinde 2013-2020 ve 2013-2030 Yıllarında 0-5 Yaş Grubu Nüfus Değişim Beklentisi	140
Grafik 13:	AB Genelinde Toplumun 0-5 Yaş Grubundaki Çocukların Risk Faktörü Taşıma Oranları	141
Grafik 14:	AB Ülkelerinde 0-5 Yaş Grubu Nüfusu Oranları (Mart 2014)	148
Grafik 15:	Okul Öncesi Eğitim Katılım Oranları (2012), OECD ve Türkiye (%)	150
Grafik 16:	AB Genelinde Kurum Bazlı Okul Öncesi Eğitim Çalışanlarının İstihdam Alanları	152

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1:	Okul Öncesi Eğitimin İnsani Gelişmeye ve Ekonomik Büyümeye Katkısı.....	56
Şekil 2:	Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde (4-5 yaş) İllere Göre Net Okullaşma Oranları, 2013-14.....	100
Şekil 3:	AB’de Ev Temelli Okul Öncesi Eğitimin Genel Durumu (2012/13)..	118
Şekil 4:	AB Genelinde Kurum Merkezli Çalışan Personel Durumu (2012/13)	125
Şekil 5:	AB Genelinde Okul Öncesi Eğitimde Kamu ve Özel Sektör Finansman Dağılımı (2012/13).....	136
Şekil 6:	Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde (4-5 yaş) İllere Göre Net Okullaşma Oranları, 2013-14.....	147

KISALTMALAR

<i>AÇEV</i>	Anne Çocuk Eğitim Vakfı
<i>DPT</i>	Devlet Planlama Teşkilatı
<i>ERG</i>	Eğitim Reformu Girişimi
<i>GSYİH</i>	Gayri Safi Yurt İçi Hasıla
<i>MEB</i>	Milli Eğitim Bakanlığı
<i>OECD</i>	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
<i>TÜSİAD</i>	Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği
<i>TÜİK</i>	Türkiye İstatistik Kurumu
<i>UN</i>	Birleşmiş Milletler
<i>UNICEF</i>	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
<i>UNESCO</i>	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
<i>UNV</i>	Birleşmiş Milletler Gönüllüleri

İçindekiler

ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TABLOLAR LİSTESİ.....	vi
GRAFİKLER LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR	ix
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM I: KURAMSAL TEMELLER.....	3
1.1. Eğitimin Tanımı	3
1.2. Eğitimin Amacı ve İşlevleri	4
1.2.1. Bireysel İşlevler	5
1.2.2. Toplumsal İşlevler	5
1.2.3. Siyasal İşlevler	7
1.2.4. Ekonomik İşlevler	8
1.3. İktisadi Düşünce'de Eğitim	12
1.3.1. Merkantilist Düşünce'de Eğitim	12
1.3.2. Klasik İktisadi Düşünce'de Eğitim.....	14
1.3.3. Neo Klasik İktisadi Düşünce'de Eğitim	15
1.3.4. Klasikler Sonrası İktisadi Düşünce'de Eğitim	16
1.4. Eğitim Ekonomisi	17
1.5. Eğitim Hizmetlerinin Niteliği ve Finansmanı	18
1.6. Eğitim Hizmetlerinde Maliyetler	20
1.6.1. Toplam, Birim ve Marjinal Maliyet	21
1.6.2. Fırsat Maliyeti	22
1.6.3. Harcamayı Yapanlara Göre Maliyet	23
1.6.4. Harcamanın Niteliğine Göre Maliyet.....	23
1.7. Eğitim Hizmetlerinin Getirileri ve Dışsallıklar.....	24
1.7.1. Eğitimin Bireysel Getirileri.....	24
1.7.2. Eğitimin Toplumsal Getirileri.....	27
1.7.3. Eğitimin Dışsallıkları	29
1.8. Eğitimin Ekonomik Büyüme ve Kalkınmadaki Rolü	33
1.8.1. Eğitim ve Ekonomik Kalkınma.....	34

1.8.2.	Beşeri Sermaye Kavramı	37
1.8.3.	Beşeri Sermayenin İktisadi Kalkınma Üzerindeki Etkisi.....	40
1.8.4.	Beşeri Sermaye ve Ekonomik Büyüme	41
1.9.	Okul Öncesi Eğitim.....	44
1.9.1.	Okul Öncesi Eğitimin Tanımı	44
1.9.2.	Okul Öncesi Eğitimin Amaçları.....	45
1.9.3.	Okul Öncesi Eğitimin Önemi.....	47
1.9.4.	Okul Öncesi Eğitim Kurumları	50
1.10.	Okul Öncesi Eğitimin Ekonomik Etkileri	54
2.	DÜNYADA VE AVRUPADA OKUL ÖNCESİ EĞİTİM	57
2.1.	Tarihsel Gelişim.....	57
2.1.1.	Asya’da Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi	62
2.1.2.	Rusya’da Okul Öncesi Eğitim Gelişimi.....	63
2.1.3.	ABD’de Okul Öncesi Eğitim Gelişimi	65
2.1.4.	Arap Yarımadasında Okul Öncesi Eğitim Gelişimi.....	66
2.2.	Mevcut Durum ve Uluslararası Örgütlerin Okul Öncesi Eğitim Politikaları.....	68
2.2.1.	Birleşmiş Milletlerin Okul Öncesi Eğitim Politikaları.....	69
2.2.2.	Dünya Bankası’nın Okul Öncesi Eğitim Politikaları	70
2.2.3.	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü’nün (OECD) Okul Öncesi Eğitim Politikaları.....	70
2.2.4.	Avrupa Birliği’nin Okul Öncesi Eğitim Politikaları	71
2.3.	Finansmanı (Bütçe).....	73
3.	TÜRKİYE’DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM.....	81
3.1.	Tarihsel Gelişim.....	81
3.2.	Mevcut Durumu	93
3.3.	Finansmanı (Bütçe).....	101
4.	TÜRKİYE’DE VE AVRUPA’DA OKUL ÖNCESİ EĞİTİM EKONOMİSİNİN KARŞILAŞTIRILMASI	108
4.1.	Planlama ve Mevcut Durum	110
4.2.	Kapasite (Fiziksel)	114
4.3.	İstihdam (İnsan Kapasitesi).....	123
4.4.	Okul Öncesi Eğitimin Finansman ve Maliyeti.....	131
4.5.	Okul Öncesi Eğitimin Arz ve Talebi.....	139
4.6.	Okul Öncesi Eğitimin Verimliliği.....	147

5. BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER.....	155
KAYNAKÇA	160



GİRİŞ

Günümüz bilgi toplumu, amacı nitelikli insan yetiştirmek olan eğitimin önemini gözler önüne sermektedir. Eğitim sürecinin en can alıcı basamağını ise okul öncesi eğitim oluşturmaktadır. Bu dönem, çocukların tüm gelişim aşamaları bakımından en hızlı olduğu ve çocuklara sunulan imkanlarla onların doğuştan getirdiği potansiyelin en üst seviyeye kadar geliştirmelerine imkan tanıdığı kritik özelliğindedir.

Bu nedenle okul öncesinde çocuğa verilecek eğitim geleceğin sağlıklı, yaratıcı, üretken ve başarılı bireylerin temelini oluşturacak, bu da ülkenin ihtiyacı olan beşeri sermaye kalitesini artırarak ülke ekonomisine ciddi katkılar sağlayacaktır. Yapılan araştırmalarda da okul öncesi dönem, insan sermayesine yapılan yatırımların getiri oranının en yüksek olduğu dönem olarak tanımlanmaktadır. Bu döneme yapılan yatırımlar UNESCO, UNICEF, Dünya Bankası ve BM nazarında da bir kalkınmışlık ölçütü haline getirmiştir. İnsani gelişme, ekonomik büyüme ve kalkınma için insana yapılan yatırımlar erken çocukluk döneminde yoğunlaştırılmalıdır. Bu çalışmada da Türkiye'nin içinde bulunduğu durum Avrupa ülkeleriyle karşılaştırmalı ortaya konarak bir durum tespiti yapmak amaçlanmıştır. Bu maksatla tezin araştırmasının başlığı "Türkiye ve Avrupa'da Okul Öncesi Eğitim Ekonomisinin Karşılaştırmalı Analizi" olarak belirlenmiştir.

Tezin Birinci Bölümde kuramsal temel olan eğitimin kavramsal boyutu, iktisadi yönü, okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitimin ekonomik etkileri alan yazın taramasıyla ele alınmıştır.

Tezin İkinci Bölümünde Dünyada ve Avrupa'da Okul Öncesi Eğitim ana başlığıyla ele alınan konu Asya, Rusya, ABD ve Arap Yarımadasında okul öncesi eğitimin durumu, BM, Dünya Bankası, OECD ve AB politikalarında okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim ekonomisi kalkınma açısından ele alınmıştır.

Tezin Üçüncü Bölümünde Türkiye'de okul öncesi eğitimin tarihsel sürecinin ele alındığı bu bölümde MEB şuralarında, PDT planlarında ve MEB yönetiminde ne şekilde ele alındığı ve finanse edildiği MEB, DPT, OECD ve BM raporları çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Tezin Dördüncü Bölümünde Avrupa ve Türkiye’de okul öncesi eğitim ekonomisi verilerinin karşılaştırmalı değerlendirilmiştir. Bu bölüm planlama, kapasite, istihdam, finansman ve maliyet; arz ve talep ve okul öncesi eğitimin verimliliği alt başlıklarıyla detaylandırılmıştır.

Tezin Beşinci ve son bölümü sonuç ve önerilerden oluşmaktadır. Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar listelenmiş, araştırmacı ve uygulayıcılara olmak üzere iki ayrı alt başlıkta öneriler verilmiştir.

Betimsel yöntemin kullanıldığı araştırmada veriler literatür tarama tekniğiyle elde edilmiş, elde edilen nitel ve nicel bulgular karşılaştırmalı analiz tekniğiyle incelenerek sonuca varılmıştır. Araştırma boyunca Türkiye ve Avrupa devletlerinin okul öncesi eğitim ekonomisine ilişkin verileri planlama; kapasite; istihdam; finansman ve maliyet; arz ve talep ve verimlilik açısından durumları karşılaştırılmış olup arada bir fark olup olmadığı, eğer farklılık varsa neyin bu farklılaşmaya sebep olduğu analitik bakışla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu araştırmada veri kaynağı olarak UNESCO, UNICEF, BM, OECD, Dünya Bankası veri ve raporları, MEB, DPT, AÇEV ve ERG gibi kurum ve kuruluşların alana özgü hazırladıkları rapor, belge, yönetmelik, yönerge ve resmi gazete birincil kaynaklar olarak değerlendirilmiştir. Araştırma genel eğitim içerisinde okul öncesi eğitimle, dünya geneli içerisinde de Türkiye ve Avrupa ülkelerine ait verilerle sınırlandırılmıştır.

Araştırma, son yıllarda okul öncesi eğitimde büyük bir yatırım ve finansman hamlesi yapan Türkiye’nin Avrupa’ya göre yerini belirleyeceği için **güncel**, bu alana yapılan yatırımın, ayrılan devlet bütçesinin, arz-talep dengesinin ve istihdam imkanının boyutunu görmek bakımından **faydalı**, toplumsal kalkınmada okul öncesi eğitim ekonomisinin işgal ettiği yeri verimlilik çerçevesinden değerlendirip Avrupa’ya göre kıyaslamalı görme imkanı sunduğu için **önemlidir**.

1. BÖLÜM I: KURAMSAL TEMELLER

1.1. Eğitimin Tanımı

Eğitim kavramı içeriği, niteliği ve amacı sebebiyle farklı dönemlerde ve çeşitli boyutlarıyla anlamlandırılmıştır. Bu farklı bakış, doğal olarak eğitim kavramını farklı tanımlaya yol açmıştır. Bu tanımlardan bazıları aşağıda sunulmuştur¹²:

- Eğitim; insana en iyi olgunluğu vermektir (Eflatun).
- Eğitimi bireyin ahlaki davranışlar kazanma aracıdır (Aristo).
- Eğitim; insanın tabiatında bulunan gizli bütün kabiliyetlerin geliştirilmesidir. (Kant).
- Eğitim; çocukları yetiştirmek ve insan yapmak sanatıdır (Rouesseau).
- Eğitim; insan zihninin disipline edilmesidir (Çiçero).
- Eğitim; aklı doğru kullanmasını öğrenmektir (Decartes).
- Eğitim; tabiatımızı kemale yaklaştırmak için gerek kendimizin gerekse başkalarının bizim için yaptıkları her şeydir (StuartMill).
- Eğitim; kalkınmanın gerektirdiği nitelikli insan gücünü yetiştirmektir (Bilen).

Bu farklı tanımlardan eğitimden neyin anlaşılması gerektiğini ifade edecek olursak; genelde “bireylerde istendik yönde davranış değiştirme süreci” yani olumlu yönde olması beklenen bir farklılaşma sürecini içerirken, bir diğer ifadeyle de bireyin toplum standartlarını, inançlarını ve yaşam yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir³. Eğer eğitimden amacın bireyin “erdemlilik kazanımları” olduğu varsayılırsa, başka bir genellemeyle “eğitim, insanın olgun, erdem sahibi, mükemmel bir varlık haline gelme/getirilme sürecidir” denilebilir⁴. Bu süreç bireyin toplumsallaşması olarak algılanırsa, eğitim hizmetinin amacı, “yeni kuşakların toplum

¹ Musa Gürsel ve Muhsin Hesapçıoğlu, **Eğitim Bilimine Giriş**, Konya: Eğitim Akademi, 2011, s.26-27.

² Mehmet Şişman, **Eğitim Bilimine Giriş**, 12. Basım, Ankara: Pegem Akademi, 2014, s.7.

³ Özcan Demirel ve Zeki Kaya (Ed.), **Eğitim Bilimine Giriş**, Pegem Akademi, 2010, s.5.

⁴ Şişman, s.3.

yaşamında yerlerini almaya hazırlanırken gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine yardım etme etkinliğidir” şeklinde ifade edilebilir⁵.

1.2. Eğitimin Amacı ve İşlevleri

Eğitimin amacı, zamana ve toplumlardaki siyasi, sosyal, ekonomik, kültürel ihtiyaç ve değişmelerle eş zamanlı olarak farklılaşmıştır. Tarım toplumlarında insanların eğitimden bekledikleri tarımsal üretim, pazar ilişkileri ve yerel tüketim ile sınırlı iken, sanayileşmiş toplumlarda kendi alanında uzmanlaşmış işgücüne ihtiyaç duyulmuş, bu nedenle de eğitimden bu ihtiyaçları karşılayacak uzman işgücünün yetiştirilmesi beklenmiştir. Günümüz bilgi toplumunda ise, eğitim sürecinde yetişmiş her bireyin kendi alanının denetçisi ve uygulayıcısı olması, eğitimin bilgi aktarıcı özelliği geri plana itilerek insan kişiliğinin yetkinleştirilmesi; yani bireye doğru davranış kazandırma, eleştirel düşünce sahibi yapma, üretici ve yaratıcı bireyler yetiştirme amaçlanmaktadır⁶.

Bu açıklamalar ışığında bakıldığında eğitimin amacı; bireyin kendi yeteneklerini keşfetmesini sağlama, bilgi ve beceri kazandırma, yaratıcılığını, özgüvenini, hak ve sorumluluk bilincini geliştirme, toplumun inanç ve rollerine göre sosyalleştirme ve ekonominin ihtiyaç duyduğu nitelik ve nicelikte insan gücü yetiştirmektir⁷.

Eğitimin amaçları belirlenirken bir yandan bireyin ilgileri, yetenekleri, gereksinimleri ve gelişim düzeyi dikkate alınırken, diğer yandan da bireyin içinde yaşadığı doğal ve toplumsal çevre göz önünde bulundurulur. Bunun yanı sıra toplumun sosyal, siyasal, ekonomik gereksinimleri göz önünde bulundurulur. O halde eğitimin işlevlerini bireysel, toplumsal, siyasal ve ekonomik olmak üzere dört başlık altında toplanabilir.

⁵Muharrem Afşar, **Eğitimin Ekonomik Temelleri ve Ekonomik Büyüme**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2011, s.43.

⁶ Özgür Baykal, "1980 Sonrası Türkiye’de Kamusal Eğitim Harcamalarının Analizi (1980-2003)", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi SBE, 2006), s.20.

⁷Şişman, s.31-33

1.2.1. Bireysel İşlevler

Eğitimden, birey üzerine yapılan ve onun fiziksel, zihinsel ve ahlaksal varlığında bir değişikliği ve gelişmeyi gerektiren her türlü eylem anlaşılmaktadır. Bu anlayışla birey, bir bütün olarak ele alınmakta; kendini her açıdan geliştirebilecek ve topluma faydalı olacak bir bakışla gelişmesi göz önünde bulundurulmaktadır⁸.

Bireyin psikolojik gelişmişlik yeterliliklerinin yanında fiziksel yeteneklerinin de dikkate alınması, eğitim amaçları açısından vazgeçilmez bir esas olmalıdır⁹. İnsan temelde biyolojik bir varlıktır ve geliştirilmesi gereken bir bedene sahiptir. Eğitim bireye teorik ve pratik bilgiler kazandırarak onun sağlıklı, güçlü, dayanıklı bir bedene sahip olmasını sağlar. Herhangi bir iş yaparken, bir mal veya hizmet üretirken, bir araç kullanırken bedenini, organlarını, ellerini, parmaklarını nasıl etkin kullanacağını bireye öğretir¹⁰.

İnsan rasyonel bir varlıktır. Üstün bir zekâya ve düşünme yeteneğine sahiptir. Eğitim insanı zihinsel yönden geliştirmeyi de amaç edinmiştir. Uygun öğrenme ortamları hazırlayarak bireyi doğru düşünebilen, sağlıklı akıl yürütmeler yapabilen, doğru kararlar alabilen, rasyonel tepkilerde bulunabilen, kendi kararları ile kendi eylemlerine yön ve biçim verebilen bir insan haline getirmeye çalışır.

Diğer bir açıdan eğitim insanı çevreye duyarlı, hissedebilen, duygulanabilen, çevresine karşı duyarlı davranabilen, hisleriyle çevreyi algılayabilen bir insan haline getirmeye çalışır. Çünkü insan aynı zamanda psikolojik nitelikleri olan bir varlıktır. Bu nedenle eğitim ona sevmeyi, değer vermeyi, ilgi göstermeyi, işbirliği yapmayı, yardımlaşmayı, dayanışmayı ve paylaşmayı da öğretir.

1.2.2. Toplumsal İşlevler

Toplum kavramı, çok farklı şekillerde tanımlanabilmektedir. Birçok toplumbilimci de, toplumun tanımını verme gayretini gütmüştür. Ancak, toplumun

⁸Mahmut Tezcan, **Eğitim Sosyolojisi**, 4. Basım, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1985, s.65.

⁹Halis Aydın, **Eğitim Bilimine Giriş**, İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları, 2011, s.21.

¹⁰Hakkı Kızılloluk, "Ekonominin Eğitimin Amaçları ve İçeriği Üzerindeki Etkileri", **C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi**, Cilt.8, Sayı1, (2007), s.22.

tanımını, bu tanımlamaların kapsayıcı bir şekilde verdiklerini söylemek de güç. Çünkü toplum; birlikteliğin, çatışmanın, kültürün, belirli bir yerleşikliğin ortaya çıkardığı bir oluşumdur. Bu oluşum, tarih ve ideoloji bağlamında, değişik karakterde ve değişik yönelmelerde bulunabilmektedir. Buradan hareketle toplum, ortak bir ekini (kültürü) kabullenen, bir coğrafi alanda yayılan ve kendi kendinin devamlılık sürecini kazanabilmiş ilişkiler bütünlüğüdür, denebilir. Diğer yandan, eğitim ise, toplumsal bir süreçtir. Bu süreç içerisinde bireylerin bilişsel yeteneklerinin geliştirilmesi güdüsü, eğitime yoğunluk kazandırır¹¹. Eğitim; *“Bireylerin toplumsal yeteneğinin en elverişli düzeyde kişisel gelişmesinin elde edilmesi için seçilmiş ve deneyimli bir çevreyi içine alan toplumsal bir süreçtir”*¹².

Bu bağlamda eğitim amacı, bilgi seviyesi yüksek hem bireysel hem de evrensel bir kültüre sahip, sağlıklı bir toplum yetiştirmektir. Eğitimdeki tüm yenileşme ve gelişme girişimleri, toplumun her kesiminin ilgi alanına girmektedir. Eğitim, toplumda değişmelerden sorumlu olması nedeniyle değişime diğer sistemlerden önce uyum sağlamak durumundadır. Bir ülkenin refah ve mutluluğu; o ülke insanların nitelikli ve sürekli bir eğitim almaları ve bununla kazandıkları bilgi, beceri ile ekonomik büyümeye yapabilecekleri katkıya bağlıdır. Bu yüzden eğitimin işlevlerinden biri de yenilikçi ve değişimi sağlayan bireyler yetiştirmektir¹³. Bunun için, sosyo-ekonomik gelişmenin en önemli itici gücü ve verimlilik artışının en önemli unsuru, toplumun eğitim düzeyidir¹⁴.

Dünyanın hemen her ülkesinde eğitim sistemlerinin başlıca amaçları arasında, geçmişten bugüne uzanan toplumun maddi ve manevi kültürünü benimseyen ve geliştiren, toplumla uyumlu bireyler yetiştirmek yer alır¹⁵. Bu yüzden eğitimin toplumsal işlevlerinden biri de; toplumun kültürel mirasının birikimi ve sürekliliğini sağlamaktır¹⁶. Nayar da, eğitimin hem sosyal değerlerin ve düzenin birikimi, hem de sosyal sermayenin birikimi için en önemli araç olduğunu belirterek, bir toplumun

¹¹ Vahap Sağ, “Toplumsal Değişim ve Eğitim Üzerine”, **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt.27, Sayı.1, (2003), s.11-25.

¹²Tezcan, s.4.

¹³Tezcan, s.67.

¹⁴ Özlem Çakmak, “Eğitimin Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi”, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt11, Sayı.2, (2008), s.33-41.

¹⁵ Soner Mehmet Özdemir, “Toplumsal Değişim ve Küreselleşme Bağlamında Eğitim ve Eğitim Programları: Kavramsal Bir Çözümleme”, **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt.12, Sayı.1, (2011), s.85-110.

¹⁶Tezcan, s.42.

gelişiminin sosyal değerlerin edinim ve birikim kapasitesine bağlı olduğunu ileri sürmektedir¹⁷.

Eğitimin diğer toplumsal işlevi; bireyin toplumsallaştırılarak, bireye toplumun yapılması ve yapılmaması gereken değerlerinin verilmesidir. Eğitimin toplumsal alandaki işlevlerinden bir diğeri de, siyasal alandaki işlevleridir. Tezcan, eğitimin siyasal işlevini şu cümlelerle açıklar: “*Siyasal bakımdan eğitimin başlıca iki görevi vardır. Birincisi, mevcut siyasal sisteme (devlet düzenine) sadakati sağlamaktır. Böylece toplumsal birlik ve dayanışma ruhu kazanırlar. Eğitimin ikinci siyasal işlevi, önderlerin seçimi ve eğitilmesi ile ilgili olanıdır*”¹⁸.

Eğitimin toplumsal işlevleri arasında, toplumun yaşam standartlarını ve koşullarını iyileştirmek ve bu sayede toplumsal huzuru sağlanmak vardır. Bilindiği gibi çoğu toplumlarda bir sosyal sınıftan diğerine geçişini sağlayan en önemli faktör eğitimidir. Eğitim, yoksul kesimlerin yetenek ve becerilerini artırarak onların moral yönünden tatmin olmalarını, aynı zamanda rekabetçi bir ortamda nitelikli iş bulabilme olanaklarını geliştirmektedir. Toplumda eğitim hizmetlerinin aynı kalitede verilmesine özen gösterilerek, fırsat eşitliği sağlanması toplumsal gelirin artması ve dağılımının iyileştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Böylece, eğitim, sosyal tabakalar arası geçişi çatışmasız bir yolla sağlayarak, toplumsal huzurun artmasında dengeleyici bir rol oynar¹⁹.

1.2.3. Siyasal İşlevler

Toplumlar varlıklarını sürdürebilmek ve yüksek toplumsal ve siyasal ideallerine ulaşmak için, toplumun değer ve ilkelerine bağlı, vatansever bireyler yetiştirme çabası içerisindeyler. Aynı zamanda bireylerin içinde bulunduğu topluma aidiyet hisseden, onun bir üyesi haline gelmesini sağlayan bu iki boyutlu süreç, topluma ait sosyo-politik ve kültürel değerlerin öğrenilmesini karakterize etmektedir²⁰. Eğitim, siyasal olayları inceleyip, değerlendirme olanağını artırarak siyasal bilinçlendirmeyi

¹⁷Usha S. Nayar, “Education for Social Transformation: a Collective Step Forward”, **The Journal of Family Welfare**, Vol.50, No.1, (2004), s.9-14

¹⁸ Tezcan, s.43.

¹⁹ Afşar, s.49-50.

²⁰ Mehtap Yeşilorman, “Siyasal Sosyalleşme Sürecinde Sosyo-Ekonomik Faktörlerin Rolü”, **Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı.36, (2006), s.1-46.

kuvvetlendirir. Birey, eğitim yoluyla ülkenin siyasal yapısını, bu yapının işleyişini öğrenir. Eğitim düzeyiyle birlikte hem siyasete duyulan ilgi hem de siyasal katılım artar²¹.

Eğitimin siyasal işlevlerinin, vatandaş, seçmen ve lider yetiştirmek olduğu dikkate alındığında bu işlevlerin yerine getirilebilmesi için eğitimin her aşamasında, her ortamında, teorik – pratik bütün süreçlerinde ulaşılmak istenen amaca dönük içeriklerin ortaya konması zorunludur²². Burada eğitimin en önemli işlevi, siyasal sosyalleşmeyi sağlamaktır²³. Eğitimin siyasal işlevi, toplumdaki bireylere ulusal ideolojiyi, değerleri ve idealleri kazandırarak onları mevcut siyasal düzene bağlı vatandaşlar olarak yetiştirmektir²⁴.

Bütün sosyalleşme süreçleri gibi siyasal sosyalleşme de temel bilinçli/bilinçsiz, açık/örtülü bir şekilde ailede başlar. Ancak formel eğitimin de devletin yetiştirmek istediği insan tipi açısından böyle bir işlevi vardır²⁵. Okul, üç açıdan çocuğu etkilemektedir. Öncelikle ders kitaplarında siyasal mesajların (özellikle, tarih, edebiyat derslerinde) sürekli işlenmesi, bireyi siyasal kültür konusunda bilinçlendirmektedir. İkincisi, arkadaş çevresi de çocuğun siyasal kültürünün oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Üçüncü olarak da çocuğun okulda yürüttüğü sosyal ve kültürel faaliyetler (çeşitli faaliyet kollarında yer alması, müzik, resim veya spor takımlarında yer alması v.b), bireyin siyasal kültürünün oluşmasına etkide bulunur²⁶.

1.2.4. Ekonomik İşlevler

İnsanın hayatını devam ettirebilmesi için doğal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılaması gerekmektedir. Ekonominin de ele aldığı en temel konu insan ihtiyaçlarının giderilmesidir. Ancak insanların ihtiyaçlarını karşılayacak olan mal ve hizmetleri üretmek için sahip olunan emek, doğal kaynak ve sermayenin sınırlı olmasından dolayı üretilen mal ve hizmetler sınırlıdır, buna karşın ihtiyaçlarımız sınırsızdır. Ekonomi

²¹ Esat Çam, **Siyaset Bilimine Giriş**, İstanbul: Der Yayınları, 2002, s:171

²² Beyhan Zabun, “Eğitimin Siyasal Sosyalleştirme İşlevi: Cumhuriyet Dönemi İlk Sosyoloji Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Siyasal Sosyalleştirme” **Akademik Bakış Dergisi**, Sayı.31, (2012), s.1-12.

²³ İlter Turan, **Siyasal Sistem ve Siyasal Davranış**, İstanbul: Der Yayınları, 1986, s.57-58

²⁴ Münire Erden, **Eğitim Bilimine Giriş**, Ankara: Arkadaş Yayınları, 2007, s.15.

²⁵ Celal Tayyar Uğurlu (Ed.), **Eğitim Bilimine Giriş**, Ankara: Eğiten Kitap, 2014, s.27

²⁶ Cemal Altan, “Eğitim–Siyasal Eğilim İlişkisi: Mersin Örneği”, **CÜ İktisadi İdari Bilimler Dergisi**, Cilt.12, Sayı.1, (2011), s.313-329.

bilimi “insanların sınırsız ihtiyaçlarının sınırlı kaynaklarla en iyi nasıl giderileceğini inceleyen bir bilim dalıdır.” Parasız’a göre ise ekonomi, insanların yaşamlarını nasıl sürdüreceklerini, yiyecek, barınak, giyecek ve bu dünyanın diğer nimetlerini ve konforlarını nasıl elde edeceklerini inceler²⁷.

Ekonomi gündelik yaşamın içinde olan, gündelik yaşamdaki davranışları, karşılaşılan durumları ele alan, inceleyen ve çözüm üreten bir bilim dalı olarak gören Alfred Marshall ise “insanoğlunun normal yaşamındaki sıradan ilişkilerini inceleyen bir bilim dalı” olarak tanımlamıştır²⁸. Farklı bir bakış açısıyla Akyüz ise ekonomiyi, mal ve hizmet üretiminin bölüşülmesi sonucunda ulaşılan toplumsal tatminin en üst düzeyde gerçekleşmesinin toplumsal kanunlarını saptamaya çalışan bir bilimdir biçiminde tanımlamıştır²⁹.

Ekonomi ile eğitim arasında karşılıklı bir etkileşim vardır. Ekonomideki değişme ve gelişmeler eğitimi de tetikler, eğitimde de birtakım değişme ve gelişmelere neden olur³⁰.

İlkel toplumdan, günümüz bilgi toplumuna kadarki toplumsal değişim beraberinde ekonominin talep ettiği iş gücü niteliklerini değiştirmiştir. Eğitim de yetiştireceği insan niteliklerini belirlerken ekonomiden etkilenerek, amaç ve içeriği bu yönde şekillenmiştir.

Türk eğitim sisteminin genel amaçları içinde bu etki açık bir şekilde görülmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda, Türk Milli Eğitiminin Amaçlarının 2. Maddesinde “*Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini, ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak*” şeklinde açıklanmıştır³¹.

²⁷ İlker Parasız, **İktisada Giriş**, 9. Basım, Bursa: Ezgi Kitapevi, 2008, s.67.

²⁸ Yılmaz Kılıçaslan, **İktisada Giriş**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2012, s.7.

²⁹ Müfit Akyüz, ve Nesrin Erten, **Ansiklopedik Ekonomi Sözlüğü**, İstanbul: Dünya Yayınları, 1987.

³⁰ Kızılloluk, s.24.

³¹ MEB, **Milli Eğitim 1739 Temel Kanunu**,

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html (10.09.2016)

Eğitimin bu amacı incelendiğinde, bireyi ilgi, beceri ve davranış bakımından geliştirmeyi, bireyi mutlu kılacak bir meslek kazandırmayı amaçladığı görülmektedir. Böylelikle hem bireyi ekonomik yönden geliştirirken hem de ekonomi için gerekli nitelikli iş gücü yetiştirmek, ekonomik kalkınmayı sağlayarak, toplumun refah düzeyini artırmak amaçlanmaktadır.

Ekonomik kalkınma ise salt üretimin ve kişi başına gelirin artırılması anlamına gelmeyip, bunu yanında sosyo-kültürel yapının da geliştirilmesi, yenileştirilmesidir³². Bu yenileşme, yapısal ve düşünsel değişimi gerektirir buda eğitimin insan gücüne yaptığı katkıyla ortaya çıkmaktadır³³. Eğitim sisteminin ekonomik işlevi, kısaca, ekonominin ihtiyaçlarına uyan ve geleceğin tüketicilerine gerekli bilgiyi verecek insan gücü ile birlikte beyin gücünü sağlamaktır³⁴.

Eğitimin bireyin niteliklerine yaptığı katkı sonucu hem verimliliği artırmakta hem de bireyin gelirini artırarak, yaşam şartlarını iyileştirmektedir. Böylelikle eğitim yetiştirdiği nitelikli iş gücü sayesinde ülke kalkınmasına önemli katkılar sağlamaktadır. Eğitimin nitelikli üreticilerin yanında bilinçli tüketiciler de yetiştirmesi gerekmektedir. Çünkü insanların gelirleri sınırlı buna karşılık ihtiyaçları sınırsızdır. Kıt kaynakları ile bu ihtiyaçlarını karşılaması mümkün değildir. Bu durum insanın nitelikli bir tüketici olmasını gerektirmektedir. Eğitimin ekonomik işlevlerinden birisi de öğrencilere ilerde gereksinim duyacakları tüketicilik bilgisini vererek onları bilinçli bir tüketici haline getirmektir³⁵.

1.2.4.1.Eğitimin Yatırım ve Tüketim Özelliği

Ekonomik faaliyetlerin amacı olan tüketim, isteklerin karşılanmasında doğrudan doğruya kullanılan mal ve hizmetlerin kullanılması anlamına gelirken, yatırım (üretim) ise insan ihtiyaçlarını doğrudan ya da dolaylı bir şekilde karşılayabilen mal ve hizmetlerin miktarını ve faydasını artırma işlemidir³⁶.

³² Ergül Han ve Ayten Ayşen Kaya, **Kalkınma Ekonomisi Teori ve Politika**, 5. Baskı, Eskişehir: Nobel Yayınevi, 2006, s.2.

³³ Han ve Kaya, s.114.

³⁴ Tezcan, s.72.

³⁵ Mustafa Aydın (Ed.), **Eğitim Sosyolojisi**, Ankara: İlksan Matbaası, 1987, s.100.

³⁶ Osman Zekayi Orhan ve Seyfettin Erdoğan, **İktisada Giriş**, 1. Baskı, İstanbul: Palme Yayıncılık, 2010, s.7.

Eğitimin tüketim harcaması olarak değerlendirilmesinin nedeni, insan ihtiyaçlarını tatmin etmeye yönelik olmasıdır³⁷. Tezcan da eğitim harcamalarının insan ihtiyaçlarını karşılayan özelliği bakımından tüketim harcamaları olarak kabul edilebileceğini söylemektedir³⁸.

Bütün harcamaların olduğu gibi eğitim harcamalarının da bir fırsat maliyeti vardır. Bireyler eğitim amacıyla para harcadıkları zaman, başka mal ve hizmetlere olan harcama miktarlarını azaltmakta ya da bazılarında vazgeçmektedirler. Yine hükümet, bütçesinden kamu hizmeti olarak eğitime pay ayırmaktadır. Hem bireyler hem de hükümet, eğitime kaynak ayırırken elde edecekleri yüksek tatminden yola çıkmaktadır, böylece hem bireysel hem de toplumsal olarak kaynaklarını rasyonel kullanarak fayda maksimizasyonuna ulaşmayı amaçlamaktadırlar.

Eğitim görmekten insanların aldığı haz eğitimin tüketim yönünü oluşturur. Bu insanın ahlaki değer yargılarının değişmesi, zevklerinin incelenmesi gibi tatmin şekilleri eğitimin tüketim niteliğidir ve tüketim malı olarak eğitim diğer dayanıklı tüketim mallarından daha uzun ömürlü bir maldır. Eğitim, sürekli olarak kullanılmakla tükenmez. Eğitim, insanın yaşamı boyunca kendisinden sürekli olarak yararlandığı, insanın sürekli öğrenmesi ile daha çok yararlandığı bir maldır³⁹.

Eğitim kullanım amacına göre de tüketim ya da yatırım malı olarak değerlendirilebilmektedir. Bazen tüketim malı olarak düşünülen aynı mal, kullanım amacına göre yatırım malı niteliğine de sahip olabilir⁴⁰. Bu yüzden eğitim harcamalarının tamamını bir tüketim malı olarak düşünmek doğru değildir. Vaizey'in deyişiyle eğitimin özel bir tüketim malı niteliğinde olması, insanların eğitime kendilerinden değer vermelerinden ve bu hizmeti almak için para harcamalarından kaynaklanmaktadır⁴¹. İnsanlar eğitimin kişisel faydasını artıracığını düşünmektedir. Kamu tüketiminde ise daha çok devletlerin rolü vardır. Örneğin, sağlık yerine eğitime para harcamak devletin kararıdır ve bunu eğitimin iyi olduğuna inandıkları için

³⁷ Necdet Serin, **Eğitim Ekonomisi**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını No.25, 1972, s.61.

³⁸ Tezcan, s.93.

³⁹ Serin, s.61.

⁴⁰ Orhan ve Erdoğan, s.8.

⁴¹ John Vaizey, **The Economics of Education**, London: Faber and Fabe,1962, s.26

yapabilir. Fakat Vaizy eğitim harcamalarının aynı zamanda yatırım malı olduğunu da, insanların kendilerine ve çocuklarına yatırım yaptıklarını ya da devletin onların yerine bilinçli bir şekilde bu işi üstlenerek yatırım yaptığını da dile getirir⁴².

Muter ve diğerlerine göre, ekonominin genel üretim kapasitesinin artırılması, nicel ve nitel olarak ekonomik ve sosyal gelişmenin sağlanması ile mümkündür⁴³. Bu nedenle yatırım harcamaları sadece fiziki değil, beşeri sermaye yatırımlarını da içermektedir. Emeğin teknik bilgi ve beceri düzeyinin yükseltilmesi ile mümkün olduğuna göre, eğitim harcamalarını yatırım harcaması olarak kabul etmek mümkündür.

O halde, eğitim harcamalarını insan gücüne yapılan yatırım olarak değerlendirdiğinde, eğitimin bireylerin bilgilerini, becerilerini, yetkinliklerini ve dolayısıyla verimliliklerini artırarak, ekonomik büyüme ve kalkınmaya katkı sağlayan, etkileri uzun dönemde devam eden bir yatırım malı olarak değerlendirebilir.

1.3. İktisadi Düşüncede Eğitim

Günümüz bilgi toplumunda oldukça önemli hale gelen insan kaynağının eğitim yoluyla geliştirilmesi, ekonomistlerin çok eski tarihlerden beri üzerinde durduğu bir konudur. Aslında eğitimin, bir nevi ekonomik süreç ile var olduğu ve bu süreçte onun gereksinimlerine yanıt verebilmek için gelişimini sürdürdüğü ifade edilebilir⁴⁴. Ekonomik düşüncede süregelen değişim içinde eğitimin nasıl var olduğu, farklı iktisadi görüşler çerçevesinde ele alınarak açıklanmaktadır.

1.3.1 Merkantilist Düşüncede Eğitim

Sanayi devrimini oluşturan koşulların geçerli olduğu dönemde ortaya çıkan merkantilizm, iktisadi olaylarla eğitim arasında yakın bir ilişki olduğunu belirleyen ilk ekol olmuştur. Sanayi ve ticari faaliyetler artıkça bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerilerin iktisadi gelişmeyi uyarıcı rolü daha iyi anlaşılmış, böylelikle eğitime büyük önem verilmeye başlanmıştır. Merkantilistler, ulusal gelir artışının bir unsuru olarak

⁴² Vaizy, s.26.

⁴³ Naci Muter, Kemal Çelebi ve Süreyya Sakınç, **Kamu Maliyesi**, 3. Baskı, Manisa: Emek Matbaası, 2008, s.63.

⁴⁴ Işıl Ünal, **Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi**, 1. Baskı, Ankara: Torun Matbaası, 1996, s.17.

beşeri sermayeye büyük önem vermişlerdir⁴⁵. Bowman'ın da söylediği gibi, Merkantilistler, insan düşüncesine yatırım yapmayı bir nevi takdir ediyorlardı, zira onlar ulusal zenginliğin büyümesinin çözüm yolu olarak “sanat ve yaratıcılığın” veya kalifiye insan gücünün önemini vurgulamaktaydılar⁴⁶.

Merkantilizm düşünce anlayışı, nüfusun fazlalığını ticari kazançların ve ulusal servetin artmasının güvencesi olarak gören, ulusal refahı da tüccarların parasal kazançlarıyla aynı anlamda sayan bir düşünce sistemidir. Merkantilizm düşüncesinin eğitimi ele alışı, ulusal servetin daha fazla artırılması, yani ticari karların daha çok artırılması için, kimlerin hangi yönde eğitilmesi gerektiğinin araştırılması olarak algılanmaktadır. Thomas Mun'da bu konuda tüccarların çok dikkatli bir şekilde eğitilmeleri gerektiğini ileri sürmektedir. Çünkü tüccarların çok önemli görevlerini akıllıca ve iyi bir şekilde yapmaları gerekmektedir. Sistemi yürüten kesim olarak tüccarların, ulusal serveti artırmak için ülkede üretilen mal ve hizmetleri ihraç ederken, doğal servet olarak kabul edilen; ülkenin sahip olduğu altın, gümüş gibi değerli madenleri korumaları gerekmektedir. Merkantilist düşünceye göre, tüccarlar üretilen mal ve hizmetleri olabildiğince başka ülkelere satmalı, ancak değerli madenlerin ülke dışına çıkışını engellemelidir. Yine merkantilist düşünceye göre tüccarlar, ülkeye olabildiğince çok nitelikli iş gücünün girmesini sağlamalı, fakat işgücünün çıkışını engellemelidir. Mal ve hizmet ihracatına verilen önemden dolayı, işgücünün sayısı ve niteliği önem arz etmektedir⁴⁷. Bu yüzden Mun tüccarların ve işgücünün eğitilmesi gerektiğini savunmuştur. Eğitimin geniş kitlelere yayılmasıyla, ulusal verimliliğin artırılması düşünülmüştür.

18. y.y. en önemli iktisatçılarından olan Malachy Postlethwayt, eğitimin iktisadi kalkınmanın temel unsuru olduğunu tespit etmiştir. Ona göre, bir ulusun zengin ve güçlü olması için tüccarların, çiftçilerin ve sanayicilerin iyi yetiştirilmesi gerekmektedir.

⁴⁵ Brasseul, J. **Histoire des Faits Économiques, De l'Antiquité à la Révolution industrielle**, Tome 1, Paris: Armand Colin, Deyon, P, Le Mercantilisme, Paris: Flammarion, 1997. Aktaran: Nazım Öztürk, İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü, **Sosyoekonomi**, 2005-1, s.28.

⁴⁶ Mary Jean Bowman, “The Human Investment Revolution in Economic Thought”, **Sociology of Education**, Vol.39, No.2, (Spring 1966), s.113.

⁴⁷ Ünal, s.22.

Bu yüzden, bir ülkenin iktisadi kalkınması büyük ölçüde ticarete dayanır. Merkantilist düşünce anlayışında, bir vücut için kan ne ise, bir ülke için tüccarların durumu odur⁴⁸.

1.3.2 Klasik İktisadi Düşüncede Eğitim

Klasik iktisat okulunun kurucusu olan ve eğitim ile iktisadi faaliyetler ve iktisadi gelişmeler arasındaki ilişkiler konusunda ilk önemli katkısı yapan düşünür Adam Smith'tir. İktisatçı olduğu kadar bir filozof da olan Smith, *Ulusların Zenginliği* (1776) adlı eserinde bu sorunu, eğitimi daha etkili hale getirmek isteyen bir reformcu ve eğitimin amaçlarını tartışmakla ilgilenen bir ahlakçı ve bir öğretmen olarak ele almıştır⁴⁹. Eğitimin önemine her seferinde vurgu yapan Smith, insanların okula gitmeye mecbur oldukları İskoçların eğitim sisteminin alınıp uygulanmasını önermektedir. Bu okular çok ucuza ve verimli bir şekilde idare edilebilmektedir ve tüm topluma faydası olduğundan masraflar şüphesiz, haksızlık olmaksızın tüm toplum tarafından karşılanır. Bu yüzden eğitimin kalitesi artırılmalı ve gereken önlemler alınmalıdır⁵⁰.

Smith'in değindiği noktalardan bir tanesi de, mevcut yolsuzluğun ve liyakatsizliğin önünün nasıl alınacağı ve yaygın bir kültür ve okuryazarlık üzerine etkin bir devlet temelini nasıl oluşturulacağı üzerinde durur ve kamunun halkın eğitimine nasıl yaklaşacağı üzerinde durur. Yani devlet eğitim hizmetlerine dahil olmalı mı, eğer evetse ne kadarlık bir hizmet sunmalı sorusuna yanıt arar. Smith'e göre devlet zenginlere mümkün olduğunca sınırlı bir eğitim imkanı sunmalıdır. Devletin ekonomik hayata mümkün olduğunca az müdahale etmesi gerektiğine inanan Smith, kamu kurumlarının dışında verilen eğitimin en iyi olduğunu savunur. Ancak bunu zenginler alacağı için fakirler için devletin okullar açması gerektiğini savunur. Halkın büyük bir bölümünün dejenerasyonunu ve neredeyse tamamen yolsuzlaşmasını engellemek için devletin de özen göstermesi gerektiğini savunur. İşgücünün bölünmesi işçiyi topluma yabancılaştırması ve onu vatandaşlık görevlerini ve özellikle de ülkesini savunma görevini bile yerine getiremeyeceği kadar aptallaştırılma gibi olumsuz etkileri azaltılmasını savunur, bunun da tek yolu eğitimidir.

⁴⁸ Serin, s.5

⁴⁹ Serin, s.8

⁵⁰ Vaizey, s.19.

Bir diğerklasik iktisatçı olan Robert Maltus, eğitimin insanın yaşam koşulları üzerindeki etkisini incelemiştir. M. J. Bowman'a göre Maltus, eğitimle insanın daha iyi yaşaması yönünden ilgilenmiştir⁵¹. Çünkü eğitim nüfus kontrolüne katkıda bulunarak, iş gücü ordusunun sayısını azaltır ve ulusal geliri artırır. Fakat yeterli eğitim verilmezse, artan nüfus baskısı, halkın huzursuzluğunu artırarak iktisadi gelişmeyi engeller. Bu nedenle Maltus, yoksulları korumak için çıkartılan yasalara nüfus artışını uyaracağı ve gelecekte gıda arzı yetersizliğine sebep olarak sefaleteyol açacağı düşüncesiyle karşı çıkar. Yoksul sınıflar için uygulanacak yaygın bir eğitim ise, nüfus artış hızını düşürerek, toplumsal huzursuzlukları giderecektir⁵².

Bir diğerbüyük iktisatçı David Ricardo, iktisadi refahtaki artışın nüfusun azalmasına veya sermaye miktarının artışına bağlı olduğunu kabul eder. Ricardo da Maltus gibi, nüfus planlamasının ancak eğitim ile sağlanabileceğini düşünmektedir. Klasik iktisatçılar içinde eğitime en fazla önem veren kişi Nassau W. Senior'dur. Senior'un geliştirdiği kaçınma teorisi eğitimle ilgili görüşleri açısından önem arz etmektedir. Senior'a göre eğitim insanlara gelecekte daha fazla tüketimde bulunmak için bugün tasarrufu öğretmelidir. Ona göre eğitim sayesinde insanlar, kendilerinin ve çocuklarının gelecekteki mutluluklarını düşünerek, bugünkü harcamalarından feragat etmeyi öğretmelidir. Bir diğerbüyük klasik iktisatçı olan Mill'in eğitimle ilgili görüşleri Maltus gibi, eğitimin nüfus artış hızını yavaşlatacağını ve nüfusun sermaye ve istihdam oranının yavaş yavaş azalacağını kabul eder. Fakat Mill, Maltus'tan farklı olarak, en önemli tedbir olarak her iki cinse eşit fırsat ve sorumluluklar verilmesini önerir. Böylelikle kadının sosyal bakımdan ve çalışma hayatı içindeki bağımsızlığının sonucu olarak nüfus azalacaktır. Bunun yanında bir kamu çıkarı olduğu için herkes eğitim görmelidir ve bazı üstün zekâlılar için daha ileri seviyede eğitim sağlanmalıdır⁵³.

1.3.3 Neo Klasik İktisadi Düşüncede Eğitim

Neo klasik okul, aslında klasiklerle gelen sistemin savunulması kaygılarıyla oluşturulmuş, bu nedenle de tutucu niteliklere sahip bir ekonomik düşünce okulu olarak

⁵¹ Bowman, s.113.

⁵² Nazım Öztürk, İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü, *Sosyoekonomi*, 2005-1, s.29.

⁵³ Serin, s.12-13.

kabul görmektedir.⁵⁴ Ancak eğitimle ilgili görüşleri klasik iktisadın çok ilerisindedir. Eğitim harcamalarının ekonomik çözümleme araçları kullanılarak incelenmesi ve işgücü arz ve talebinin iş gücü nitelikleri dikkate alınarak çözümlenmesi Neo klasik iktisatçılar tarafından yapılmıştır. Ayrıca neoklasikler eğitim konusunda matematiksel modelleri kullanmışlardır⁵⁵. A. Marshall da, eğitimin ekonomik rolüne inandığı için, eğitimin hasılasını ölçme metotlarını ayrıntılı bir matematik olarak ortaya koyamaya çalışmıştır.

Marshall, eğitime yapılan yatırımı ulusal bir yatırım olarak değerlendirirken, en değerli sermayenin ise insan varlığına yatırılmış sermaye olduğunu belirtmiştir. Marshall, bugünün insanının genel eğitime ihtiyacı olduğuna, aynı zamanda yüksek kabiliyetleri ortaya çıkarmanın ve eğitmenin çok önemli olduğuna vurgu yapar. Marshall'a göre bazı aileler geleceği görememekte ve bundan dolayı, çocuklarını kendi mesleklerini devam ettirmek üzere yetiştirmektedirler. Buda işgücünün akıcılığını kaybetmesine yol açmaktadır⁵⁶.

1.3.4 Klasikler Sonrası İktisadi Düşüncede Eğitim

Keynes ücretlerle fiyatların esnek olduğu bir ekonomide tam istihdamın kendiliğinden sağlanacağını öne süren Neoklasik teoriyi reddetmiştir. Bu kapsamda devlet tam istihdama ulaşmak için, maliye politikası önlemleriyle, ekonomiye müdahale etmelidir görüşünü ileri sürmüştür⁵⁷.

Keynesyen iktisadi görüşü savunanlar, eğitim harcamalarını yarı kamusal bir hizmet olarak değerlendirmektedir. Sosyal devlet anlayışı gereği olarak eğitim hizmetlerini devletin sunması gerektiğine inanmaktadırlar.

İktisat tarihinin önemli düşünürleri iktisadi faaliyetler ve iktisadi gelişme açısından eğitimin önemi üzerinde durmuş olmakla beraber görüşleri ayrıntılı ve sistematik değildir. Özellikle İkinci Dünya Savaşından sonra, fiziki sermaye yatırımlarının, bu sermayeyi kullanmasını bilen nitelikli iş ve fikir gücüne sahip olan

⁵⁴ Gülten Kazgan, **İktisadi Düşünce**, V. Basım, İstanbul: Remzi Kitapevi, 1991, s.130.

⁵⁵ Ünal, s.39.

⁵⁶ Serin, s.14-15.

⁵⁷ Kazgan, s.266.

ülkelerde yani Batı Avrupa ve Japonya’da mucizeler göstermiş olması, iktisatçıların dikkatini bu alana çekmiştir. T.W. Schultz, E. F. Denison, S. G. Becker’in öncülük ettiği bu yeni akım bu konunun bütün yönlerinin ayrıntılı olarak incelenmesini sağlamıştır. P. M. Romer, R. J. Barro, R. E. Lucas ve G. Mankiw tarafından geliştirilen içsel büyüme kuramları ile eğitimin iktisadi kalkınmadaki rolü daha anlaşılmış ve kabul görmüştür⁵⁸.

1.4. Eğitim Ekonomisi

Eğitim ve ekonominin karşılıklı etkileşiminden doğan ve yirminci yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan bir bilim dalı olan eğitim ekonomisi, hem ekonomistlerin hem de eğitimcilerin ilgilendiği bir alan olmuştur. Eğitim ekonomisi için hem eğitimin çıktısı olan eğitilmiş ve yetiştirilmiş iş gücünün ekonomiye katkılarını inceleyen, hem de ekonominin eğitim sürecine etkilerinin ele alındığı bir uzmanlık alanıdır.

Cohn eğitim ekonomisini, kaynakların farklı eğitim ve yetiştirme alanlarına tahsisini inceleyen bir uzmanlık alanı olarak tanımlanabileceğini söylemekte ve eğitim ekonomisini kapsamıyla ilgili olarak beş ana temayı dikkate almaktadır⁵⁹: Eğitimin ekonomik değeri, eğitimde kaynakların tahsis edilmesi, öğretmen maaşları, eğitim finansmanı ve eğitim planlaması.

Ünal’a göre ise eğitim ekonomisi, eğitim ve yetiştirme olanaklarının üretilmesinde kullanılacak kaynakların elde edilmesi; söz konusu olanakların çeşitli nicelik ve nitelikte üretilmesi ve tüketilmesi konusunda, toplumun çeşitli kesimlerinin yaptıkları tercihleri inceleyen bir bilim dalıdır⁶⁰.

Melen’e göre ise, bir pazar ekonomisinde insanların daha iyi bir iş bulabilmeleri için daha iyi rekabet edebilmeleri bakımından talebe göre eğitim ve formasyon verilmesidir⁶¹. Ancak verilen bu formasyonun ülke ekonomisine katkısı ile

⁵⁸ Öztürk, s.30.

⁵⁹ Cohn, E. **The Economics of Education. (2nd ed).** Oxford: Pergamon, 1979. Aktaran: H. Gürkan Abalı, **Anaakım Eğitim İktisadının Kuramsal Temellerine İlişkin Eleştirel Bir Çözümleme**, Ankara, Şubat 2011, s.22.

⁶⁰ Ünal, s.14.

⁶¹ Mithat Melen, **Eğitim Ekonomisi ve İstihdam**, İstanbul: Eğitim Ekonomisi ve İstihdam, İstanbul: Creative Yayıncılık, 1997, s.13.

dünya ekonomisinde yerini iyileştirmek için insan kaynaklarına yapılan yatırıma ilişkin ekonomik faaliyetleri inceleyen bir bilim dalı olması gerekmektedir.

Daha genel bir ifadeyle eğitim ekonomisi, toplumsal yapı, ekonomik değişme ve bireyin kazandığı bilgi ve beceriler arasındaki ilişkiyi incelemektedir⁶². Eğitim ekonomisi eğitim sayesinde işgücünün üretkenliğini, verimliliğini ve kaliteyi artırmayı hedeflemiştir.

1.5. Eğitim Hizmetlerinin Niteliği ve Finansmanı

Eğitim hizmetinin sunumu hem kamu hem de özel sektör tarafından yapılabilir. Eğitim, bir kamu hizmeti olarak ele alındığında, kamu bütçesinden finanse edilen yarı kamusal mal ve hizmet olarak kabul görmektedir. Eğitim, faydası bölünebildiği ve dolayısıyla fiyatlandırılıp pazarlanabildiği için bir özel mal görünümü arz ederken, diğer yandan topluma yönelik yarattığı dışsal faydalar nedeniyle bir kamusal mal görünümündedir⁶³. Yani eğitim, kişisel ve toplumsal özellikler gösteren bir çeşit karma mal olarak değerlendirilmektedir.

Benson'a göre eğitim faaliyetleri ekonomik büyüme ve gelir dağılımını etkilediğinden, eğitim ekonomisi sistemlerinin de ülkeler bazında farklı ve karmaşık bir yapıya sahip olması muhtemeldir⁶⁴. Bu karmaşıklık, hem kamu hem de özel sektörde eğitim yoluyla geleceğin güven altına alınması çabasıyla daha iyi açıklanabilir.

İlköğretim, okul öncesi eğitim, lise ve dengi eğitim ve yükseköğretim hizmetleri kamusal malların özellikleri bağlamında değerlendirildiğinde bunların faydasının birimlere bölünebildiği, faydasından istenildiği takdirde bazı kimselerin dışlanabildiği, toplumun tamamına yetecek miktarda sunulamadığı, kişilerin birbirleri ile bu hizmeti tüketmek için rekabet halinde olduğu ve finansmanlarında bütçe finansmanı haricinde kişisel finansmanın da ön planda olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu hizmetlerinin yarı kamusal mal ve hizmetler grubuna girdiği söylenebilir.

⁶² Martin Carnoy ve Nejla Tural, "Eğitim ve Ekonomi İlişkisi, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt.22, Sayı.1, (1989), s.485.

⁶³ Fevzi Devrim ve Mehmet Tosuner, "Türkiye'de Eğitim Hizmetlerinin Finansmanında Son Gelişmeler", **3. Türkiye Eğitim Maliye Sempozyumu Bildiri Kitabı**, Kocaeli: İstanbul Üniversitesi, 23-26 Nisan 1987, s.86.

⁶⁴ George Psacharopoulos (Ed.), **Educational Financing, Economics of Education Research and Studies**, Oxford: Pergamon Press, 1987, s.423.

Bireyler tarafından ödenen bu bedel malın piyasa fiyatı değil, siyasi otorite tarafından belirlenen bir değerdir ve bu değer genellikle marjinal maliyetin altında olmaktadır⁶⁵.

Eğitim hizmetleri fiyatlandırılabilir ve pazarlanabilir özelliğinden özel sektör tarafından üretilmektedir. Eğitim hizmetlerinin piyasada, bir bedel karşılığı sunulması durumunda kişiler, elde edecekleri özel faydaları ve bu faydaları elde etmek için katlanmak zorunda kalacakları maliyetleri dikkate alarak ve eğer bu maliyetleri karşılayabilecek satın alma gücüne sahipseler eğitim hizmeti talep edeceklerdir. Bu durumda satılan ve alınan eğitim hizmeti tutarı, bu hizmeti talep eden kişinin marjinal faydasına eşit fiyat düzeyinde olmaktadır⁶⁶.

Eğitimin finansmanı, eğitim faaliyetlerinin yürütülebilmesi için gerekli maddi kaynakların nasıl sağlanacağını ve bu kaynakların etkili bir şekilde faydalanıcılara nasıl dağıtılacağını kapsamaktadır. Sonuç olarak denebilir ki, eğitimin finansmanında kamusal fonların yanı sıra harçlar, kişisel eğitim harcamaları gibi özel fonlar da kullanılmaktadır. Son yıllarda eğitimin finansmanının kim tarafından ne ölçüde sağlanacağı hala tartışmalıdır. Eğitim finansmanı, eğitimsel amaç ve hedeflere ulaşmak için gerekli parasal kaynakları sağlama ve bunları eşitlik ve etkinlik ölçütleri temelinde dağıtma sürecini tanımlamaktadır⁶⁷.

Eğitim finansmanı değerlendirilirken de genel olarak üç farklı tür finansman yöntemi karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan birincisi doğrudan finansman yöntemi olup, devlet bu malların finansmanını tam kamusal mallarda olduğu gibi vergilerle karşılamaktadır. Diğer finansman yöntemi ise kısmi finansman yöntemidir. Burada devlet eğitim malını vergi yerine harçlarla karşılamaktadır. Son olarak dolaylı finansman yöntemi bulunmaktadır. Bu yöntem göre eğitim malı kamu ve özel sektör tarafından finanse edilmektedir. Devlet eğitim malı arz ederken, özel sektöre de bu konuda ayrıcalık tanımakta ve bir anlamda eğitimin özelleştirilmesi sağlanmaktadır⁶⁸.

Eğitimi finanse etmek için kullanılan finansman modeli üç şekilde değerlendirilebilmektedir. Birincisi, eğitim olanaklarının ne ölçüde sunulabildiği,

⁶⁵ Halil Nadaroğlu, **Kamu Maliyesi Teorisi**, İstanbul: Beta Yayınları, 1996, s.41

⁶⁶ Arif Nemli, **Kamu Maliyesine Giriş**, İstanbul: Filiz Kitapevi, 1990, s.11.

⁶⁷ Nejla Kurul Tural, **Eğitim Finansmanı**, Ankara: Anı Yayıncılık, 2002, s.27.

⁶⁸ Devrim ve Tosuner, s.86- 87.

ikincisi eğitim için ayrılan kaynakların etkin dağıtımı ve üçüncüsü ise eğitim için ayrılan kaynakların eşitlikçi ve hakkaniyete uygun olarak dağıtımıdır. Etkin bir finansman modeli, bu ölçütlerin sonuçlarına göre alınan bir tablo ortaya koymalıdır. Eğitim olanaklarının sağlanma miktarı, eğitim için yaratılan kaynakların Gayri Safi Yurt İçi Hasıla (GSYİH) içindeki payı, bütçeden eğitim için ayrılan pay gibi veya alınan sonuca göre; çeşitli eğitim düzeylerinde okullaşma oranları, okullaşan çağ nüfusunun cinsiyete göre dağılımı bakımından saptanması olanaklıdır⁶⁹.

1.6 Eğitim Hizmetlerinde Maliyetler

Bütün hizmetlerin olduğu gibi, eğitimin de bir maliyeti vardır ancak eğitimde maliyet kavramı, ekonomideki maliyet kavramından farklı anlamda kullanılmaktadır. Ekonomide maliyet kavramı denince bir mal ve hizmeti üretmek için kullanılan emek, sermaye, doğal kaynaklar ve teknolojiden oluşan üretim faktörlerine ödenen bedel ile elde edilen ürün arasındaki bağlantıdan söz edilmektedir. Ancak eğitimde, üretilen hizmetin satışının eğitim düzeninin işleyişine etkisi ekonomi biliminden farklı olduğundan, eğitim maliyeti kavramının ayrı bir özelliği vardır⁷⁰.

Eğitim maliyeti, eğitim hizmetinin yerine getirilmesi sürecinde farklı kişi ve kuruluşların yaptıkları harcamalar ile fırsat maliyetinin toplamından oluşmaktadır⁷¹. Bir ekonomide eğitim için yapılan harcamalar ile bu eğitimden yararlanan bireylerin sağlayacağı fazla ücret, gelecekte elde edecekleri kazanç ve üretime yapılacak katkıları karşılaştırılarak “verimliliği” tahmin etmek klasik bir ekonomik çözümlemedir⁷².

Her ne kadar eğitim maliyetlerini tam olarak belirlemek zor olsa da, eğitim hizmeti üretenler, eğitim planlamacıları, politikacılar, öğrenci ve veliler, bunun dışında eğitimle ilgilenen birçok kişi ve kurum için eğitimde maliyet oldukça önemli bir konudur⁷³. Bu bağlamda eğitimde maliyet kavramı, “toplam, birim ve marjinal maliyet”, “fırsat maliyeti”, “harcamayı yapanlara göre maliyet” ve “harcamanın niteliğine göre maliyet” başlıkları altında açıklanmaya çalışılacaktır.

⁶⁹Hakan Koç, “Eğitim Sisteminin Finansmanı”, **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı.29, (2007), s.39-50.

⁷⁰ Baykal, s.60.

⁷¹Tural, s.12.

⁷² Mahmut Adem, **Türk Eğitiminin Ekonomi Politikası**, Ankara: Bilim Matbaası, 1977, s.127.

⁷³ Psacharopoulos, s.393.

1.6.1. Toplam, Birim ve Marjinal Maliyet

Bir eğitim kurumunda, genel anlamda toplam maliyet, kurumdaki tüm öğrencilere eğitim hizmetinin verilmesi için belirli bir süre içinde katlanılan ve parayla ölçülebilen fedakârlıkların toplamıdır⁷⁴. Üretim açısından toplam maliyet sabit ve değişken maliyetin toplamından oluşmaktadır. Eğitimde sabit maliyetler, öğrenci sayısından bağımsız olarak gerçekleşen ve her zaman yüklenilmesi gereken maliyetlerdir. Bu açıdan okul binaları, mobilyalar, araç gereçler, ısınma giderleri ve yönetici maaşlarını sabit maliyetler olarak sayılabilir⁷⁵. Değişken maliyetler ise öğrenci sayısına bağlı olarak gerçekleşen, eğitim süreci içinde gerçekleşen, öğretmen ve personel maaşları, eğitimde kullanılan araç, gereç ve materyaller, temizlik ve beslenme gibi harcamalardır.

J. Hallak’a göreyse eğitimin toplam maliyeti, kamusal ve özel harcamalar ile vazgeçme maliyetinin toplamından oluşmaktadır⁷⁶. Birim maliyet ise, ekonomi dalında, toplam maliyetin ürün miktarına bölünmesiyle bulunur ve üretim birimi başına maliyet olarak da ifade edilir⁷⁷. Adem’e göre ise birim maliyet, öğrenci başına birim harcamaların çözümlenmesi, maliyetin başlıca etmenlerinin ve inceleme konusu eğitim düzeninin etkinliğini, eğitimin çeşitli üretim etmenlerinin (öğretmenler, yöneticiler, ders kitapları ve öteki öğretim araç ve gereçleri vb.) birbirleriyle ilişkili olarak kullanım biçimini, yeni eğitim yöntem ve tekniklerinin mali açıdan üstünlük ve sakıncalarını değerlendirmek, şeklinde tanımlanmıştır⁷⁸. Birim maliyet hesaplaması, kullanılan kaynağın etkinliği, eğitim yatırımlarının karlılığı ve eğitime yapılan kamu harcamalarının dağılımı hakkında bilgi verir⁷⁹.

Eğitimde marjinal maliyet ise, eğitim sürecine dahil olan ek bir öğrencinin, toplam maliyette meydana getirdiği değişimdir; yani ilave bir bireyin eğitimi için gerekli kaynaklara ödenen maliyetlerin tümüdür. Marjinal maliyet kavramı, özellikle

⁷⁴ Şakir Dızman, “Ortaöğretim Kurumlarında Eğitim Maliyetlerinin Analizi - Erzurum İl Merkezinde Kamu ve Özel Ortaöğretim Kurumları Karşılaştırması”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008), s.13.

⁷⁵ Psacharopoulos, s.75.

⁷⁶ Adem, s.130.

⁷⁷ Orhan ve Erdoğan, s.180.

⁷⁸ Adem, s.128.

⁷⁹ Afşar, s.73.

eğitim kurumlarının öğrenci sayısındaki artışı ne kadar kadar kabul edebileceğinin sınırını gösterir.

1.6.2. Fırsat Maliyeti

İnsan ihtiyaçları sınırsız olduğu için, bütün ihtiyaçları aynı anda ve aynı düzeyde karşılamak imkânsızdır. Bu yüzden de ihtiyaçlar karşılanırken, sürekli tercih yapmak zorunda kalınır. Her tercihte vazgeçilen alternatifler vardır⁸⁰. Vazgeçme maliyeti olarak da adlandırılan fırsat maliyeti ya da alternatif maliyet tercih yaparken vazgeçmek zorunda kalınan en değerli alternatiftir. Bütün mal ve hizmetlerde olduğu gibi eğitiminde fırsat maliyeti vardır. Eğitim için kullanılan para, öğretmen, görevli ya da öğrencilerin zamanları, kitap, araç gereç ve bina gibi girdiler, eğitim için kullanılmamış olsalardı başka bir etkinlik için kullanılacaklardı. Kaynakların sınırlı olmasından dolayı, bu kaynakların eğitim için kullanılması tercih edildiğinde alternatiflerinden vazgeçilmesi gerekmektedir.

Eğitimin vazgeçme maliyeti hem birey hem de toplum açısından söz konusudur. Birey açısından vazgeçme maliyeti, zamanın fırsat maliyetinden kaynaklanmaktadır yani eğitim alan bireyin iki alternatifi olduğu kabul edilmektedir, çalışmak yani para kazanmak ya da eğitim hizmeti almak. Eğitim hizmetini tercih eden birey bu süreç boyunca çalışmaktan elde edeceği gelirden vazgeçmiş olur. Bu da eğitimin birey açısından alternatif maliyetini oluşturur.

Toplum açısından ise, ekonomik karar verici olan devlet eğitim hizmetine ayırdığı kaynakları sağlık ya da altyapı yatırımı yapmak gibi başka bir alanda kullanmayı tercih edebilirdi. Kaynakların eğitime aktarılmasıyla, diğer alternatiflerden vazgeçmiş oluruz. Bu da eğitimin toplum açısından maliyetlerini oluşturur.

Eğitimin fırsat maliyeti düşünüldüğünde, kaynakların etkin ve verimli kullanılması gerekmektedir. Bu yüzden ilgisizlik ve bilgisizlik, başarı oranlarının düşüklüğü, sınıf tekrarı, devamsızlık, okulu terk gibi etkenler, eğitime ayrılan

⁸⁰ Orhan ve Erdoğan, s.17.

kaynakların etkenliğini olumsuz etkiler. Özellikle geri kalmış ülkelerde devamsızlığın yüksek olması, bir kaynak israfı olarak görülmektedir⁸¹.

1.6.3. Harcamayı Yapanlara Göre Maliyet

Harcamayı yapanlara göre maliyet ailelerinin, eğitim kurumlarının ve devletin yaptığı harcamaları kapsar. Bu kavramları sırayla açıklayacak olursak:

Ailelerin yaptığı eğitim harcamaları, eğitim gören çocukları için yaptıkları tüm masrafların değeridir. Bu masraflar; öğrenim ücreti, kitap ve kırtasiye masrafları, beslenme, barınma ve ulaşım v.b. gibi harcamalardan oluşmaktadır.

Kurumların eğitim maliyetleri ise görevlerini yerine getirmek için yaptıkları tüm maliyetlerin değerinden oluşmaktadır. Bu maliyet içerisinde bina maliyetleri, personel ücret ve giderleri, materyal maliyetleri, donanım ve teknoloji v.b. giderlerinden oluşmaktadır.

Devletin eğitim maliyeti ise, devletin eğitim için yaptığı tüm maliyetlerin değerinden oluşmaktadır. Bu maliyetleri ise cari, yatırım ve transfer harcamaları oluşturmaktadır. Türkiye’de devletin eğitim için yapmış olduğu cari ve yatırım giderleri, eğitim maliyetlerinin büyük bir kısmının devlet tarafından üstlenildiğini göstermektedir. Bunların dışında devletin öğrencilere verdiği burslar, yardımlar ve çeşitli projeler (fatih projesi, okul sütü projesi, kitap dağıtımı v.b.) gibi satın alma gücünü artıran ve karşılıksız olan harcamalar ise transfer harcaması olarak adlandırılır.

1.6.4. Harcamanın Niteliğine Göre Maliyet

Harcamanın niteliğine göre maliyet, yatırım maliyeti ve cari maliyetlerden oluşmaktadır. Yatırım maliyeti, eğitim hizmetinin gerçekleşmesi için kurumların yapmış olduğu bina, yapı ve tesis giderleri, araç - gereç giderleri, proje giderleri, demirbaş ve teknoloji giderleri v.b. gibi maliyetlerdir. Yapılan yatırımlar, maddi sermaye stokunu artırır ve faydaları uzun süre devam eder. Yatırım maliyetleri, büyük

⁸¹ Erdal Gümüş ve Mehmet Şişman, **Eğitim Ekonomisi ve Planlaması**, 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi, 2014, s.75.

miktarlarda olduğu için genellikle devlet tarafından karşılanmaktadır. Özel sektör yatırımlarının bu alanda daha düşük kaldığı söylenebilir.

Cari maliyetler ise, eğitim kurumlarının varlıklarını sürdürebilmeleri için katlanmaları gereken maliyet türüdür. Bu maliyetler öğretmen maaşları, personel giderleri, küçük demirbaş alımı, elektrik, su, ısınma ve kırtasiye giderleri gibi maliyetlerden oluşur. Faydaları kısa süreli olan ve her yıl tekrarlanan bu maliyetler cari harcama niteliğindedir.

1.7. Eğitim Hizmetlerinin Getirileri ve Dışsallıklar

Eğitim hizmetlerinin faydalarına bakıldığında ortaya iki boyut çıkmaktadır; bunlardan biri eğitimin kişisel faydasını oluştururken diğeri de toplumsal faydasıdır. Kişilerin eğitimden doğrudan elde ettiği fayda kişisel fayda iken, kişinin eğitilmesinin dolaylı olarak toplumda yarattığı faydaya ise eğitimin toplumsal faydasıdır denebilir.

1.7.1. Eğitimin Bireysel Getirileri

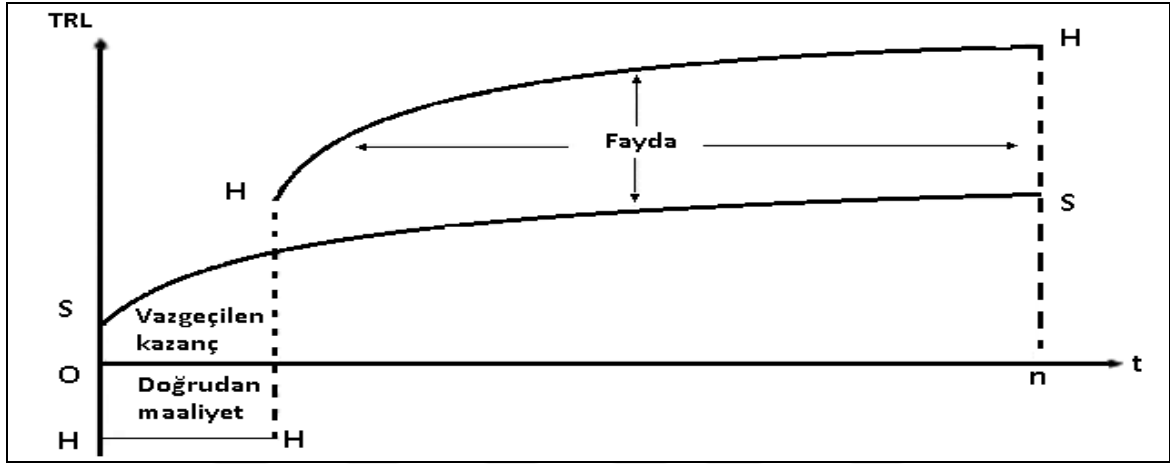
Eğitimin bireysel faydası, tüketimden kaynaklanan, kişinin kendisine olan faydasıdır. Bunlardan ilki, daha fazla eğitim almanın kişiye sağladığı mali kazançtır. Daha fazla eğitim almanın bireyin verimliliğini artıracak dolayısıyla da gelirinin artacağını savunan beşeri sermaye teorisi, kişilerin kendilerine yaptıkları yatırımla kişisel gelir arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışır⁸².

Bireyin eğitim yoluyla edinmiş olduğu beşeri sermaye, tek başına belirleyici olmasa da, kişinin elde edeceği gelirden etkin bir rol oynamaktadır. Bu yüzden bireyler sahip oldukları kısıt kaynakların bir kısmını eğitime ayırırlarken, aynı zamanda elde edecekleri gelirden vazgeçerler bunun yanında ek maliyetlere de katlanırlar. Kişilerin eğitim sayesinde elde ettiği bilgi, beceri ve yetenekle kendilerine gelecekte daha iyi bir gelir getirileceği düşünülmektedir. Kısıt kaynakların kullanımı konusunda kişiler, eğitimin fırsat maliyetini de göz önünde bulundurarak ya şuanadaki beşeri sermayelerini kullanarak çalışmaya ve gelir elde etmeye karar verirler ya da beşeri sermayelerini

⁸² Abdullah Naci Doğrul, “Türkiye’de Eğitim Harcamalarının Ekonomik Büyüme Üzerine Etkileri”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008), s.79.

artırma yolunu seçerek gelecekte daha yüksek bir mali kazanç elde etme amacıyla eğitimin maliyetlerine katlanırlar.

Eğitimin bireysel faydalarından birinin de, yaş kazanç profili ile gösterilebilir. Bu grafik farklı eğitim düzeyleri için yaş ve gelir durumları arasındaki ilişkiyi göstermektedir.



Grafik 1: Yaş Kazanç Profili

Kaynak: Mehmet Kaytaz, *Türkiye'de Okulöncesi Eğitiminin Fayda-Maliyet Analizi*, Anne Çocuk Eğitim Vakfı, 2005, s.19.

Grafik 1’de dikey ekseninde kişilerin elde ettiği gelir (TRL) yer alırken, yatay ekseninde yaş (t) yer almaktadır. t ekseninin altındaki alan kişilerin eğitim almak için katlandıkları doğrudan maliyetleri gösterirken, t ekseninin üstündeki alan elde edilen faydayı göstermektedir. SS eğrisinin altında kalan alan düşük eğitilmiş bireyin yaşam boyu elde edeceği geliri gösterirken, HH eğrisinin altındaki alan ise kaynaklarının daha fazlasını eğitime ayırarak, yüksek eğitim almayı tercih eden bireyin çalışmaya başlamasından emekliliğe kadar olan sürede elde edeceği geliri göstermektedir.

Düşük eğitim alan birey, çalışma hayatına daha erken yaşta başlarken, yüksek eğitim almayı tercih eden birey eğitimin sonrasında yani daha ileri bir yaşta gelir elde etmeye başlamaktadır. Ancak yüksek eğitim almayı tercih eden birey, eğitim için doğrudan katlandığı maliyetlerin yanında, bir de vazgeçtiği kazanç olan dolaylı maliyetlere katlanır. Zamanlarını daha çok eğitime ayıran bireyler, bilgi, beceri ve yetkinliklerini artırarak iş hayatına atılırlar. Edindikleri beşeri sermaye farkından dolayı

verimliliği artırdıklarından, daha yüksek bir gelir düzeyinden iş hayatına başlama olanakları vardır ve gelirleri bu noktadan itibaren bir seyir izler.

Grafik1.'de yer alan HH ile SS arasındaki alan, verimlilikten kaynaklanan kazanç artışını göstermektedir. Bu yüzden başlangıçta, eğitimin maliyetlerine katlanan yüksek eğitilmiş bireyler sonrasında daha yüksek bir gelir düzeyiyle hayatlarına devam etme olanaklarından dolayı, eğitimin üst düzeyine devam eden bireylerin yaşam boyu elde edecekleri gelirin toplamı, alt düzey eğitim alan bireylerinkinden fazla olacaktır.

Şekilde görüldüğü gibi, kişilerin eğitim düzeylerindeki farklılık, gelir farklılıklarına yol açmaktadır. Serin'e göre piyasa ekonomisinde gelir farklılıklarının nedeni, verimlilik farkları olduğu için, eğitimin verimliliği ve kazancı artırıcı etkileri olduğu anlamına gelmektedir⁸³.

Ünal ise yaş kazanç profili karşılaştırmasının bir neden sonuç ortaya koymadığından bahsetmektedir⁸⁴. Yaş kazanç ilişkisi eğitimle kazanç arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymakla birlikte, eğitim tek neden olarak gösterilemez. Piyasa şartları, kültür, deneyim, cinsiyet, ırk, yetenek, ekonominin içinde bulunduğu durum, işgücü arzı ve talep durumları gibi etmenler de kazanca etki edebilmektedir.

Yapılan araştırmalara göre temel eğitim hizmetlerinin sosyal faydası daha yüksek iken, öğrenim süresi arttıkça eğitim görenin yararlandığı bireysel faydaların da çoğaldığı görülmektedir⁸⁵. Buna göre her eğitim düzeyinin aşılması, bir öncekine göre kişinin verimliliğini artıracak, ücret farkı yaratarak kişinin ömür boyu net gelirini yükseltecektir.

Eğitim bireylerin gelirine yaptığı olumlu katkının yanı sıra, kişilerin hayat standartlarını artırır. Eğitim, daha iyi istihdam olanakları sunarak, nüfus artış hızını düşürür, daha iyi sağlık ve beslenme olanakları sunarak, yoksulluğu azaltır. Üstelik

⁸³ Serin, s.81.

⁸⁴ Ünal, s.173-174.

⁸⁵ Muter, Çelebi ve Sakıncı, s.89.

eğitim, kazandırdığı vasıflar nedeniyle teknolojik gelişmelere uyum yeteneğini de artırır⁸⁶.

Eğitimin bireye sağladığı maddi kazançlar yanında, hayattan aldığı doyumu artırmak, toplum içinde saygınlık ve statü kazanmak gibi sosyo-psikolojik tatmini sağlayan getirileri de söz konusudur.

1.7.2. Eğitimin Toplumsal Getirileri

Eğitimin getirileri sadece bireysel temelle sınırlı kalmayıp toplumsal olarak da devam etmektedir. Eğitimin bireysel gelire olan pozitif katkısı, toplumsal gelire de yansiyarak toplumun gelir seviyesini artırmaktadır.

Eğitim seviyesi artıkça kişisel getiriler artarken, sosyal getiriler nispeten azalır. Bu nedenle okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretimin sağladığı sosyal yararlar fazla olduğundan kamusal finansmanda bu alanlar öncelikli iken yükseköğretimin kişisel getirileri sosyal getirilere kıyasla fazla olduğundan kişisel finansmanla sağlanması gerektiği ileri sürülmektedir⁸⁷.

Eğitimin toplumsal getirilerinden biri de, eğitimin bir yandan işgücünün verimliliğini artırarak bir yandan da mevcut bilgi birikimine sağladığı katkılarla üretim teknolojisindeki ilerleme ve yenilikleri mümkün kılarak ekonominin büyüme hızını artırmasıdır. Bu açıdan eğitim hem bireysel geliri artırmakta, hem de ekonomik büyümeye sağladığı katkılar gibi pek çok olumlu toplumsal sonuçlar doğurarak toplumun refahını yükseltmektedir⁸⁸.

Karadeniz, Köse ve Durusoy Türkiye’de eğitimin getirilerini sosyal sonuçlar itibariyle şöyle sınıflandırmışlardır⁸⁹:

⁸⁶ Nadeem A. Burney ve Ottman E. Mohammed, “The Efficiency of the Public Education System in Kuwait”, **The Social Science Journal**, Vol.39, (2002), s.227. Aktaran: Şadan Çalışkan, “Eğitimin Getirisi (Uşak İli Örneği)”, **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Cilt.12, Sayı.2, (2007), s.236.

⁸⁷ Gümüş ve Şişman, s.57.

⁸⁸ J. Saxton, “Investment in Education: Private and Public Returns”, **Joint Economic Committee United States Congress**, <http://www.house.gov/jec/>, 2000. s.1. Aktaran: Şadan Çalışkan, “Eğitimin Getirisi (Uşak İli Örneği)”, **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Cilt.12, Sayı.2, (2007), s.241.

⁸⁹ Oğuz Karadeniz, Serap Durusoy ve Seyit Köse, **Avrupa Birliği Yolunda Türkiye’de Eğitim ve Beşeri Sermaye**, Ankara: Gazi Kitabevi, 2007, s.111.

- A. *Toplumsal huzurun artışı*
 - a. *Suç oranının düşmesi*
 - b. *Boşanma oranının azalması*
 - c. *Yaşam memnuniyetinin artması*
- B. *İşgücüne katılım oranının artması*
 - a. *İşsizlik oranının azalması*
- C. *Gelirin artışı*
 - a. *Yoksulluğun azalması*
 - b. *Sosyal güvencesizliğin azalması*
 - c. *Çocuk işçiliğinin azalması*
- D. *Sağlıklı toplum*
 - a. *Doğurganlık hızının düşmesi*
 - b. *Anne bebek ölümlerinin azalması*
 - c. *Bebeklerin yetersiz beslenmesinin önlenmesi*

Bu sınıflama değerlendirildiğinde, eğitim seviyesinin artmasıyla suç oranının azaldığını söylenebilir. Lott'a göre de eğitim alan bireylerin gelirlerinin artmasından dolayı, suç islemenin alternatif maliyetinin yükselmesi ve bireyin okula devam ederek suça tevsik eden çevreden uzaklaşmasını sağlayacaktır⁹⁰. Bunun yanında, eğitim seviyesinin artmasıyla birlikte bireylerin yaşam memnuniyetlerinin artması ve boşanma oranlarının da azalması sebebiyle toplumsal huzurun artacağı söylenebilir.

Günümüz bilgi toplumunda, bilginin üretime olan katkısı yadsınamaz. Bu yüzden eğitimin önemi daha da ortaya çıkmakta, eğitim seviyesinin yükselmesi, tercih edilirliliği artırdığından, istihdam oranını da artırmaktadır.

Eğitim seviyesinin yükselmesinin kişilerin gelirine olan etkisini, yaş kazanç profili ile açıklanmıştı. Bunun toplumsal sonuçlarına bakıldığında ise, eğitim seviyesi ile yoksulluk arasında ters yönlü bir ilişki olduğu söylenebilir. Genellikle yüksek gelir elde eden bireylerin çalıştığı kurumlarda kayıt dışı istihdamın daha az görüldüğünü söylenebilir. Eğitim alan bireyler, çalışma hayatına daha geç atıldıklarından dolayı, çocuk işçiliğinin azaldığından bahsedilebilmektedir.

Eğitimli bireylerin, sağlık konusunda daha bilinçli olmaları ve sağlıklarına daha fazla önem vermeleri sebebiyle, doğurganlık hızı düşer, anne bebek ölümleri azalır

⁹⁰ John R. Lott, "Why is Education Publicly Provided? A Critical Survey", **Cato Journal**, Vol.7, No.2, (1987), s.475-501.

ve sağlıklı beslenme var olur. Bu yüzden eğitim seviyesinin yükselmesi, daha sağlıklı bir topluma yol açmakta, bu da işgücünün verimliliğini artırmaktadır.

Eğitim seviyesi yükseldikçe, doğurganlık hızının düşmesi, kişi başına düşen beşeri sermaye yatırımlarını artıracığından, daha nitelikli bir insan gücü yetişmesine olanak sağlayacaktır.

George Psacharopoulos eğitimin yararlarını aşağıda yer alan Tablo 1’deki gibi ikiye ayırarak piyasa ve piyasa dışı olmak üzere ifade etmiş ve kişisel yarar ve toplumsal yarar olarak sınıflandırmıştır:

Tablo 1
Eğitimin Yararlarının Sınıflandırılması

Yararlananların Türü	Kişisel	Toplumsal
Piyasa	İstihdam Edilebilirlik Yüksek Kazanç Düşük İşsizlik İşgücü Piyasasında Esneklik Daha Yüksek Hareketlilik	Yüksek Verimlilik Yüksek Net Vergi Hasılatı Daha Az Devlet Mali Yardımlarına Bağımlılık
Piyasa Dışı	Daha iyi tüketici etkinliği Daha iyi kişisel ve aile sağlığı Daha iyi ve kaliteli çocuk yetiştirme	Azalan Suç Daha Az Bulaşıcı Hastalıkların Yayılması Düşük Doğurganlık Daha iyi sosyal uyum Seçmen Katılımı

Kaynak: George Psacharopoulos, “Returns to Investment in Higher Education a European Survey”, **A Contribution to the Higher Education Funding Reform CHEPS-led Consortium for the European Comission.** Enschede: Center for Higher Education Policy Studies, 2009.

Tablodan da anlaşılabacağı üzere eğitimin esas faydalanıcısı insanın kendisi gibi görünse de, çarpan etkisi sebebiyle piyasa değişkenleri ve toplumsal değişkenler açısından faydalanıcısı oldukça geniştir.

1.7.3. Eğitimin Dışsalıkları

Ekonomistler, devletin eğitime müdahalede bulunmasını ve desteklemesindeki nedenlerden birinin eğitimin yaydığı dışsalıklar olduğunu öne sürmektedirler. Eğitimin

dışsallıkları ise, bireysel ve toplumsal alanlarda meydana getirilen yararlar olarak tanımlanmaktadır⁹¹.

Eğitimin dışsallıkları farklı kişiler tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Taylor'a göre eğitimin dışsallığı, eğitimin yararının, öğrencilerin kendisini aşır topluma ulaşmasıdır⁹². Ünal'a göre ise eğitimin dışsallıkları eğitim yatırımı yapan bireyin ve ailesinin üstünde ve dışında yani diğer bireylere ve daha çok topluma olan faydalarıdır⁹³.

Due ve Friedlaender ise, eğitimin yarattığı dışsallıkları, tüketim ve üretim dışsallıkları olarak nitelemektedir⁹⁴. Kişilerin, toplumun daha yoksul fertleri için sunulan eğitimin niteliği veya bunların iş fırsatları ile ilgilendiği noktaya kadarki kısmı, devletin eğitim için yapmış olduğu harcamaların tüketim dışsallığı kısmını oluşturmaktadır. Toplumun verimlilik düzeyi veya geliri, eğitilmiş, nitelikli iş gücü ile sınırlıdır. Bu sınıra kadar, devletin eğitim için yapmış olduğu harcamalar, özel kesimce sağlanamayan, üretim dışsallığını yansıtmaktadır⁹⁵.

Bu ifadelerden görüldüğü üzere, eğitimin dışsallığı, bireyle sınırlandırılmayacak faydaları kapsamakta ve bu faydalar eğitilen kişinin görece gelirinde görülmemekte fakat ekonomiye yayılarak gerçek gelir düzeyini ve genel olarak refahı artırmaktadır⁹⁶.

Eğitimin dışsallıkları genelde olumlu görülmekle birlikte her zaman olumlu olmayabilir. Mcmahon'a göre eğitimin olumlu dışsallıklar, diğer bireylere dönük yararlar, demokratik kurumların işlediği bir toplumda yaşamın getirdiği doyum ve bununla ilişkili özgürlükler, düşük suçluluk oranı, daha fazla kitap, gazete ve edebiyattır. Eğitimin olumsuz dışsallıkları ise, eğitim yoluyla edinilmiş bilginin kötü bir

⁹¹ Lori L. Taylor, "Government's Role in Primary and Secondary Education," **Economies Review – Federal Reserve Bank of Dallas**, (First Quarter 1999), s.15-24.

⁹² Taylor, s.16.

⁹³ Ünal, s.212.

⁹⁴ Due John F. Ve Frienlaender Ann F., **Amme Masrafları ve Ekonomideki Önemi**. Maliye Enstitüsü Tercümeleeri, İkinci Seri, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları No.1148, İktisat Fakültesi No.171, Maliye Enstitüsü No.22, 1965. Aktaran: Engin Ataç, **Türkiye’de Eğitim Harcamalarının Kamu Harcamaları Açısından Analizi**. Eskişehir: İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları, 1979, s.99.

⁹⁵ Engin Ataç, “Türkiye’de Eğitim Harcamalarının Kamu Harcamaları Açısından Analizi”, (Yayınlanmış **Doktora Tezi**, Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları,1979), s.99-100.

⁹⁶ William G. Bowen, “Assessing the Economic Contribution of Education”, **Economics of Education**, Penguin Books, Middlesex,1968. s.85. Aktaran: Engin Ataç, s.102.

amaç için kullanılması, kişilerin eğitime karşı oluşabilecek negatif tutumları, toplumun olumlu yönde değişimine destek olan bireyler yerine tutucu bireyler yetişmesine neden olmayı örnek verilebilir. Bunun yanında eğitim planlamasını iyi yapamamanın sonucu olarak bir alanda istihdam edilemeyecek düzeyde insan yetiştirmek ve nitelikli iş gücünün, yurt dışına göç etmesi de olumsuz dışsallık olarak sayılabilmektedir. Ancak eğitim hizmeti yoğun bir şekilde pozitif dışsallık ürettiğinden, eğitimde dışsallık kavramından genel olarak olumlu dışsallıklar kastedilmektedir.

McMahon, eğitim hizmetinin yaydığı dışsallıkları geniş ölçüde aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır⁹⁷:

1. *Etkili demokrasi ve demokratik tutumlar*
2. *Verimli piyasalar yoluyla, teknik değişmeye uyumun sağlanması*
3. *Suçluluk oranının düşmesi, ceza sistemiyle ilgili harcamaların düşmesi*
4. *Düşük refahın getirdiği maliyetlerin, tedavi, işsizliği telafi ve kamu sağlığı konularındaki maliyetlerin düşmesi*
5. *Sermaye piyasasındaki aksaklıkların azalması*
6. *Toplumun ve devlet kuruluşlarının sunduğu kamu hizmetinin, gönüllü hizmetlerin ve yardım hizmetlerinin artması*
7. *Eğitim kurumlarının, sundukları çocuk bakım ve benzeri hizmetlerle annelerin çalışmalarını kolaylaştırmaları, sürücülere verilen eğitimle trafik kazalarının azaltılması.*

Eğitimin dışsallığıyla ilgili bu maddeler sırasıyla ele alınıp, incelendiğinde daha farklı bakış açılarıyla yorumlarda bulunmak mümkündür. Demokrasi bir hükümet biçimi olmanın ötesinde bir yaşam felsefesi ve yaşayış biçimidir ve bu yaşayış biçiminin ancak eğitimle kazanılacağı aşîkârdır. Demokratik yaşam biçimi, demokratik yaşayış ve okullar vasıtasıyla öğrenilebilir⁹⁸. Günümüz demokratik toplumları da eğitimin demokratik kültürü kazandırıcı etkisiyle, demokratik tutum ve davranışları edinmiş, onu hayatın her aşamasında uygulayan bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadırlar.

⁹⁷ Ünal, s.212.

⁹⁸ Selahattin Ertürk, **Diktacı Tutum ve Demokrasi**. Ankara: Yelken Tepe Yayınları, 1981.

Eğitim, insan sermayesine yaptığı katkıyla, kişileri farklı iş düzeylerine göre yetiştirmekte böylelikle verimliliği ve üretimi artırmaktadır⁹⁹. Son yıllarda daha da önem kazanan hayat boyu eğitimle de verimliliğinin sürdürülebilirliği sağlanmaktadır.

Schultz ise "Ekonomik dengesizliklerle başarılı bir biçimde başa çıkma yeteneğinin ancak eğitimle kazandırılabilceğini ve modernleşen bir ekonomide eğitilmiş insanların çoğalmasının, eğitimin önemli yararlarından biri olduğunu dile getirmiştir¹⁰⁰. Bazıları kişisel olabilen bu yararlar, ancak, piyasalar daha dürüst isledikçe ve yeni teknolojilere daha etkili bir biçimde yanıt verildikçe, bu yararlardan başkaları da payını alabilecektir.

Günümüz bilgi toplumunda, bir üretim faktörü olarak bilginin önemi artmakta, bu yüzden yüksek düzeyde beceriye sahip emek ön plana çıkmaktadır¹⁰¹. Bunun yanında eğitim, bireye değişen iş olanaklarına daha çabuk uyma, işte özgürlük ve esneklik, görüşlerde ve sanatta değişme yaratmaktadır¹⁰².

Eğitimin toplumsal getirileri kısmında da değinildiği gibi, eğitim oranı ile suç oranları arasında ters yönlü bir ilişki mevcuttur.

Eğitimin dışsallıklarından bir diğeri de, yoksullara yapılan yatırımlarla ilgilidir. McMacon'a göre, sosyal güvenlik ağı da eğitimin başlıca dışsallıklarından biridir. Eğitimli insanlar, daha az yardım, sağlık yardımı ve işsizlik sigortası ödeneği alırlar. Bunun yanında, Grossman ve Kaestner'a göre, eğitimli insanlar ve onların çocukları daha sağlıklı olma eğiliminde olduklarından, kamu sağlık sistemini daha az kullanmaktadırlar. Maynard ve McGrath'da eğitimli insanların çocuklarının, daha az olasılıkla erken yaşta çocuk sahibi olduklarını, daha az fakirlik yaşadıklarını ve daha az suistimale uğradıklarını belirtmişlerdir¹⁰³.

⁹⁹ Ünal, s.191.

¹⁰⁰ Yücel Şimşek, "Eğitimin Dışsallıklarının Dikkat Çeken Olguları", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Cilt.7, Sayı.26, (2001), s.242.

¹⁰¹ Mehmet Ali Kelleci, **Bilgi Ekonomisi, İşgücü Piyasasının Temel Aktörleri ve Eşitsizlik: Eğilimler, Roller, Fırsatlar ve Riskler**, Ankara: Ekonomik Modeller ve Stratejik Araştırmalar Genel Müdürlüğü Stratejik Araştırmalar Dairesi, 2003, s.39.

¹⁰² Ünal, s.215.

¹⁰³ Taylor, s.17.

Devletlerin sahip olduğu gönüllü kuruluşlar ve yardım kuruluşlarının sayısı ve etkinliği gitgide artmaktadır. Bu kuruluşlar sayesinde, özgür iradeleriyle toplumun genelinin iyiliği için çalışan bireylerin hizmetlerinden yararlanılır. Eğitim sayesinde artan bu faaliyetler, vatandaş olmanın gereği, insan ilişkilerinin ayrılmaz bir parçası olmasının yanında, dayanışma, bağlılık, katılım gibi fikirlerden esinlenerek, hem bireylerin hem de toplumların refahına katkı sağlar¹⁰⁴.

Eğitim kurumlarının sağladığı çocuk bakımı ve benzeri hizmetler eğitimin bir diğer dışsallığını oluşturmaktadır. Özellikle okul öncesi eğitim ve ilköğretim dönemini kapsayan bu görev, belirli saatlerde çocukların bakımını üstlenerek, annenin zamanını artırmakta ve ekonomik yaşama katılımını kolaylaştırmaktadır. Eğitimin bu yönü, annelere yarı ya da tam zamanlı olarak istihdam olanağı yaratarak, işgücüne katılımı artırmaktadır.

Yukarıda açıklanan özellikler dışında, modernleşme, daha sağlıklı bireyler yetiştirme, kaynakların yeniden dağıtımı ve ekonomik gelişme v.b. gibi eğitimin diğer dışsallıklarından da bahsedilmektedir¹⁰⁵.

1.8. Eğitimin Ekonomik Büyüme ve Kalkınmadaki Rolü

Önceki bölümlerde aktarıldığı gibi, ekonomik kalkınma olgusu, ekonomik büyümeden daha kapsamlı şekilde ele alınmaktadır. Ekonomik kalkınma, sadece üretimin ve kişi başına gelirin artırılması anlamına gelmeyip, bunun yanında az gelişmiş bir toplumda iktisadi ve sosyo-kültürel yapının da değiştirilmesi, yenileştirilmesidir. Kalkınma, büyümeden farklı olarak üretim faktörlerinin etkinlik ve miktarının değişmesi gibi, yapısal değişiklikleri bünyesinde barındırmaktadır¹⁰⁶.

Bu açıdan ele alındığında; eğitim, mikro düzeyde bireysel geliri artırırken, makro düzeyde ise ekonomik büyümeye katkı sağlar¹⁰⁷. Bunun yanı sıra, eğitim,

¹⁰⁴ Birleşmiş Milletler Gönüllüleri (UNV) Programı Türkiye & GSM Gençlik Servisleri Merkezi (Yay. Haz.), Bordo Tercüme Bürosu ve Eda Erdem (Çev.), **Türkiye’de Gönüllülük, Gönüllülüğün Rolünün ve Katkılarının Keşfedilmesi Birleşmiş Milletler Gönüllüleri (UNV) Programı**, 2013, s.12.

¹⁰⁵ Şimşek, s.241.

¹⁰⁶ Han ve Kaya, s.2.

¹⁰⁷ Umut Taş ve Fusun Yenilmez, “Türkiye’de Eğitimin Kalkınma Üzerindeki Rolü ve Eğitim Yatırımlarının Geri Dönüş Oranı”, **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt.9, Sayı.1, (2008), s.155-186.

insanların beşeri sermayesini artırarak, ekonomik kalkınmaya önemli derecede etki etmektedir. İyi eğitilmiş, yetiştirilmiş, nitelikli bireylerden oluşan toplumlarda sosyo-kültürel gelişmenin ekonomik gelişmeyi beraberinde getirdiği, ekonomik gelişmenin de sarmal şeklinde tekrar sosyo-kültürel gelişmeye yol açtığı söylenebilmektedir¹⁰⁸.

1.8.1. Eğitim ve Ekonomik Kalkınma

Ekonomik kalkınma, iktisadi nitelikteki yapıların yanı sıra sosyal, siyasal ve kültürel nitelikteki yapılarda da gelişme yönünde bir değişmeyi hatta yeni yapıların oluşturulmasını içeren süreçler olarak ifade edilmektedir¹⁰⁹. Kalkınma, toplumun refah düzeyini de belirlediği için ekonominin yapı taşlarından biri olarak nitelendirilmektedir. Bu açıdan eğitimin ekonomik kalkınmaya olan etkisini ele almadan önce, kalkınma kavramına tarihsel bir perspektifle bakmak faydalı olacaktır.

Kalkınma kavramının iktisatçılar tarafından ele alınması İkinci dünya savaşından sonraya rastlamaktadır. Gelişmiş ülkeler için var olan düzeylerini korumak ama en çokta az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin sorunlarını ele alan bir dalı olarak dünyaca kabul görmüştür. Kalkınma kavramı doğduğu günden, bugüne kadar sürede değişik anlamları da barındıracak şekilde gelişmiş ve farklılaşmıştır.

Kalkınma kavramı ilk ortaya atıldığı 1950-1960'lı yıllarda, gelir artışı olarak görülmüş, bu yüzden sanayileşmeye odaklanmıştır. İlerleyen yıllarda ise, dünyada artan yolsuzluk ve eşitsizliğe karşın, bu kavramlara odaklanmıştır. 1970'ten sonra ise, eğitim, beslenme, barınma, sağlık gibi temel ihtiyaçların karşılanma derecesini içerecek şekilde kalkınmaya bakış değişmiştir. Daha sonraları gelişen sürdürülebilir kalkınma kavramı ise, tükenen doğal kaynaklara vurgu yaparak, gelecek nesle yaşanabilecek bir dünya bırakmak için, kalkınmayı sadece ekonomik boyutuyla değil, sosyal, beşeri ve çevreyi de içine alacak şekilde değerlendirmiştir.

İnsani kalkınma kavramıyla birlikte, kalkınma kavramı farklı bir boyut kazanmıştır. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı'nın (UNDP) hazırladığı raporda,

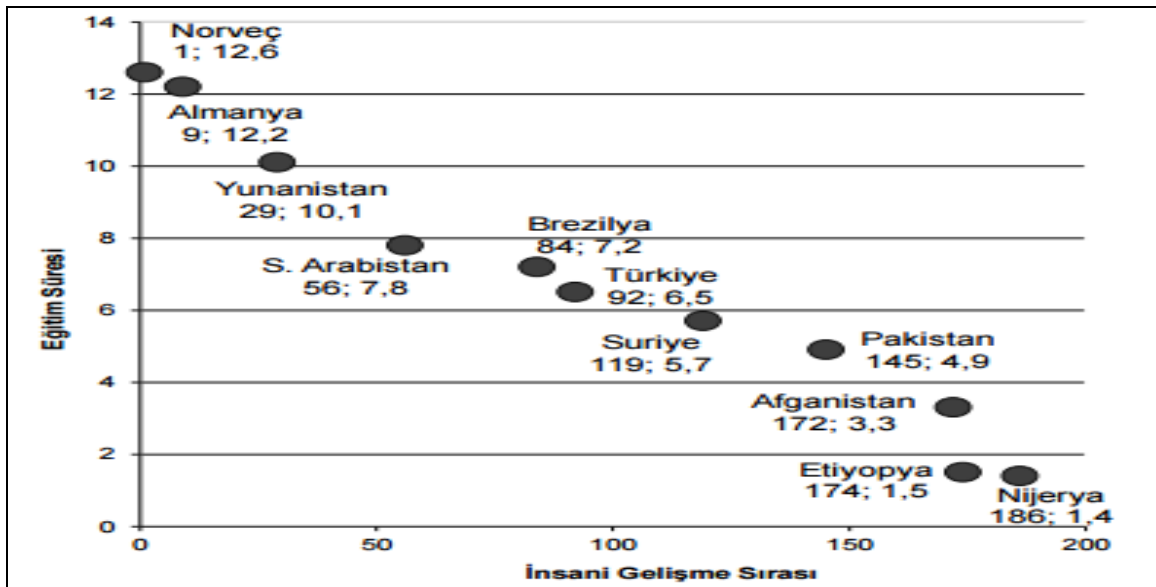
¹⁰⁸ Deniz Özyakışır, "Beşeri Sermayenin Ekonomik Kalkınma Sürecindeki Rolü: Teorik Bir Değerlendirme", *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, Cilt. 6, Sayı.1, (2011), s.64.

¹⁰⁹ Cengiz Yavilioğlu, "Kalkınmanın Anlambilimsel Tarihi Ve Kavramsal Kökenleri", *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt.3, Sayı.1, (2002), s.66.

insani gelişme kavramını, kişi başı gelir hesaplarının ötesine giderek insan kaynaklarının gelişimini, insanı insan yapan özgürlük, kişilik gibi unsurları ve insanın temel gereksinimlerine ulaşma düzeyini bir arada değerlendirmekte ve böylece kalkınma içindeki insanın rolünü ele almaya çalışmaktadır¹¹⁰. İnsani gelişmeyle birlikte kalkınmanın merkezine insanı alarak, uzun ve sağlıklı bir yaşam, bilgi edinme ve tatminkâr bir yaşam sürmeyi sağlayacak kaynaklara ulaşmaya vurgu yapılmıştır. Bunların dışında, siyasi özgürlük, garanti edilmiş insan hakları ve öz saygınlık da diğer seçenekler arasında yer almaktadır¹¹¹.

1990 yılında UNDP tarafından hazırlanan İnsani Gelişme Endeksiyle birlikte kalkınma insan odaklı olarak ölçülmeye başlanmıştır. Endeks içinde eğitim, sağlık ve kişi başına gelir verilerine dayanılarak, ülkelerin insani gelişmişlik endeksi hesaplanmakta ve her yıl İnsani Gelişim Raporuyla sunulmaktadır. Bu yüzden eğitim kalkınmanın en önemli unsurları arasında yer almaktadır.

Eğitimle insani gelişme arasındaki ilişki aşağıda farklı ülkelere ait verileri bir arada gösteren grafik (Grafik 2) yardımıyla daha iyi açıklanabilir:



Grafik 2: Eğitim – İnsani Gelişme İlişkisi (2011)

Kaynak: Yılmaz Kılıçaslan, *İktisada Giriş*, 3. Basım, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, 2014, s.17.

¹¹⁰ Sırma Demir, *Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı, İnsani Gelişme Endeksi ve Türkiye Açısından Bir Değerlendirme*, Ankara: DPT, 2006, s.2.

¹¹¹ Sırma Demir, s.3.

Grafik 2’de yer alan serme diyagramda, farklı ülkelerin insani gelişme endeksi ile ortalama eğitim süreleri birlikte verilmiştir. Buna göre, Norveç 2011 verilerine göre dünyada gelişmişlik düzeyinde birinci sırada yer almaktadır ve ortalama eğitim süresi 12,6 yıldır. Türkiye ise insani gelişme sırasında 96. sırada yer alırken, ortalama eğitim süresi 6,5 yıldır. İnsani gelişme sırasında 186. sırada yer alan Nijerya’nın ise, ortalama eğitim süresinin 1,4 yıl olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle, ortalama eğitim süresiyle, insani gelişme arasında doğru yönlü bir ilişki olduğu söylenilebilir. Yani ortalama eğitim süresi daha fazla olan bir ülke, insani gelişmişlik düzeyi açısından da daha ileridedir. Aynı şekilde ortalama eğitim süresi daha az olan bir ülke, insani gelişmişlik açısından da daha geridedir. Grafik 2 eğitimle insani gelişme arasındaki ilişkiyi net bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu yüzden eğitim için, kalkınmanın temel göstergelerinden biri denilebilir.

Her ne kadar geniş bir yelpazede ele alınsa da, eğitimin ekonomik gelişmeye etkileri aşağıdaki gibi özetlenebilir¹¹²:

- Mesleki-teknik işgücünü geliştirir;
- Halkı girişimci, yeniliklere açık, bilinçli tüketici olarak sanayileşmeyi destekleyici olması yönünde eğitir;
- Eğitilmiş kişi, yeni icat ve keşifleri daha kolay kabul eder;
- Eğitilmiş kişi, kaliteli işgücüdür, makineleri daha doğru ve yaygın kullanır;
- Eğitilmiş kişi, yeni buluşları üretimde daha çabuk uygular;
- Eğitilmiş kişi, ülke içinde ve uluslararası dolaşımda daha hareketli bir işgücü oluşturur;
- Eğitilmiş kişi, teknik, ekonomik ve siyasi kararlar verirken daha doğru ve sağlam kararlar verir.

Buradan hareketle eğitimin insan kaynağının beceri ve üretkenlik kapasitesini artırarak beşeri sermayeyi geliştirdiğini ve beşeri sermayenin de bireyin ve toplumun iktisadi gelişmesine önemli katkılar sunduğu söylenebilmektedir.

Coleman’a göre eğitim, bir ülkenin ekonomik kalkınma düzeyi ve derecesini anlamakta kullanılacak ölçütlerden biridir. Büyüme ve sosyal kalkınmanın temelinde

¹¹² Mustafa Ergün, “Bölgesel Kalkınmada Eğitimin Rolü”, **Eğitim ve Kalkınma, 3. Sosyal Bilimler Sempozyumu**, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Araştırmalar Merkezi, 12-13 Mayıs 2011, s.5-12.

olan eğitim, aynı zamanda çevresel faktörleri etkiler ve kalkınmada sürdürülebilirliğin sağlanmasında fayda sağlar¹¹³.

OECD'nin bir bakışta eğitim (Education at Glance) adlı raporuna göre halkın eğitimsel kazanım ve yeteneklerinin genel düzeyinin artırılması, ekonomik büyüme ve sosyal kalkınma için gereklidir¹¹⁴. Buradan hareketle, eğitimin, ekonomik büyümeyi ve kalkınmayı etkilemesi, beşeri sermaye kavramı çerçevesinde ele alınıp açıklanacaktır.

1.8.2. Beşeri Sermaye Kavramı

Beşeri sermaye kavramı genel olarak toplumdaki bireylerin, üretim süreciyle ilgili olarak, bir taraftan sahip oldukları bilgilerinin, becerilerinin, yeteneklerinin, tecrübelerinin, işine karşı duygusal bağlılığının, davranışlarının ve değerlerinin ulaştığı düzeyi; diğer taraftan bedensel ve zihinsel zindeliği ya da sağlamlığı ifade eden bir kavram olarak düşünülmektedir¹¹⁵.

Beşeri sermaye olarak vurgulanan kavram genelde eğitim yoluyla ortaya çıkmakla birlikte çalışma sürecinde yaparak öğrenme yoluyla kendiliğinden de oluşabilmektedir. Beşeri sermayeye yapılan yatırımlar eğitimde harcanan zamanın fırsat maliyeti olarak tanımlanmıştır¹¹⁶. Beşeri sermaye, bireyin geliştirilmesi noktasında kendisini göstermekte ve beşeri boyuttan sosyal, kültürel ve ekonomik boyuta ulaşarak güçlü bir gelişme dinamiğini meydana getirmektedir¹¹⁷.

Becker, beşeri sermaye eğitime, sağlığa, beceri kazandırma faaliyetlerine yapılan harcamaların fiziki ya da finansal sermayeyi değil, beşeri sermayeyi artırdığına vurgu yapmaktadır¹¹⁸. Bunun sebebini ise, fiziki ve finansal sermayeyi kişiden ayırmanın mümkün olması; ancak bir kimsenin bilgisini, becerisini, sağlığını ve becerilerini kendisinden ayırmanın mümkün olmamasıyla ifade etmektedir.

¹¹³ Helen Kopnina, "Revisiting Education for Sustainable Development (ESD): Examining Anthropocentric Bias Through the Transition of Environmental Education to ESD, **Sustainable Development**, Vol.22, No.2, (March/April 2014), pp.73–83.

¹¹⁴ OECD, **Education at a Glance 2014: OECD Indicators**, Paris: OECD, 2013, s.14.

¹¹⁵ Abdullah Keskin, "Ekonomik Kalkınmada Beşeri Sermayenin Rolü ve Türkiye", **Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi**, Cilt.25, Sayı.3-4, (2011), s.128.

¹¹⁶ Taş ve Yenilmez, s.160.

¹¹⁷ Murat Çolak, "Eğitim ve Beşeri Sermayenin Kalkınma Üzerine Etkisi", **Kamu-İş**, Cilt.11, Sayı.3 (2010), s.114.

¹¹⁸ Becker, G.S. **Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education**, Chicago: The University of Chicago Press, 1993, s.16.

Klasik iktisat anlayışında, sermaye denildiğinde, makine, araç, gereç, bina ve teçhizat gibi fiziksel varlıklar düşünülmekteydi. İnsana yapılan yatırımın bir sermaye olarak değerlendirilmesi, insanın değerine ve özgürlüğüne zarar vereceği düşüncesi beşeri sermayeyle ilgili çalışmaların gecikmesine neden olmuştur¹¹⁹. Ancak beşeri sermayenin öneminden dolayı sermaye kavramı son yıllarda yeniden tanımlanmaktadır. Harbinson ve Myers'a göre fiziksel sermaye ve doğal kaynaklar üretimin pasif faktörleridir; insan ise sermayeyi harekete geçirerek, doğal kaynakları keşfederek; ekonomik, sosyal, siyasal yapıları oluşturarak ulusal gelişmeye katkıda bulunan ve yön veren aktif bir etkidir¹²⁰.

Yumuşak'a göre, tüm ekonomik birimlerin, stratejik rekabet ve üstünlük kaynağı olarak son yıllarda bilgiye ve nitelikli insan gücüne önem verdiğinden, bugünkü bilgi toplumunda ulusların gelişmişlik düzeyi yalnızca fiziki sermaye ile değil, beşeri sermaye gücüyle de ölçülmektedir¹²¹.

Ekonomi yazınında beşeri sermaye kavramı konusundaki öncü çalışmalar Marshall, Mill ve Smith'in görüşleri etrafında şekillenmiştir ve modern düşünceye etki etmiştir. Marshall, beşeri sermaye piyasasının var olmaması ve etkisinin ölçülemeyeceği düşüncesiyle, ekonomik alanda faydalı olmayacağını ifade etmektedir. Mill de benzer şekilde insanların bir zenginlik kaynağı olarak görülmemesini, zenginliğin insanın kendisi için gerekli olduğunu dile getirmiştir. Bu görüşlerin tersine, A. Smith eğitimin önemini vurgulamış, bir toplumun üyelerinin kazanılmış ve faydalı becerilerini sermaye kavramına dâhil ederek *“Bir ülkenin zenginliği o ülkenin insanlarıdır”* diyerek nitelikli insanların iktisadi gelişmede önemli bir rol üstlenebileceğini vurgulaması, beşeri sermaye kavramı için umut verici bir gelişme olmuştur. Ancak Schultz'a göre Smith, Ricardo ve Marx'ın maaş ve ücret gibi kişisel gelirlerin fiziki sermaye ve doğal kaynaklardan elde edilen gelirlerden daha fazla artacağını tahmin edememeleri ve beşeri

¹¹⁹ Güran, s.8.

¹²⁰ Frederick Harbison ve Charles A. Myers, **Education, Manpower and Economic Growth: Strategies of Human Resource Development**. New York: McGraw-Hill Book Company, 1964, s.2.

¹²¹İbrahim Güran Yumuşak, “Beşeri Sermayenin İktisadi Önemi ve Türkiye'nin Beşeri Sermaye Potansiyeli”, **İstanbul Üniversitesi Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi**, Sayı.55, (2008), 3-48.

sermaye kavramını ele almayışları, iktisadi düşünce tarihinin farklı bir gelişme göstermesini engellemiştir¹²².

Zamanın koşullarından dolayı nitelikli emeğin etkin olarak, üretim sürecinde ayrıışan bir faktör olarak kabul edilmediğinden beşeri sermaye kavramı da gelişmemiştir. 1960'lı yıllarda Schultz, Denison, Becker, Harbison, Myers ve Kendrick gibi iktisatçılar Smith'in görüşlerinden hareketle beşeri sermaye kavramını bugünkü tanımıyla geliştirmişlerdir¹²³.

Böylelikle beşeri sermaye neoklasik büyüme teorisi doğrultusunda Beşeri Sermaye Teorisi başlığı altında kalkınma ekonomisi literatüründeki yerini almıştır. Bu teoride, ekonomik büyüme üzerinde fiziki sermayenin yanı sıra daha da önemli olarak beşeri sermayenin etkili olduğu vurgulanmakta ve beşeri sermayenin eğitim boyutu analiz edilmektedir. Bu teorinin varsayımları altında geliştirilen bu teoriyle, ulusal gelirle geleneksel girdiler arasındaki farkın büyük bölümünün beşeri sermaye faktörü ile açıklanabileceği öngörülmektedir¹²⁴.

1980'li yılların ortalarına dek iktisat literatüründeki egemenliğini sürdüren ve devletin ekonomik hayata olan müdahalesinin mümkün olduğunda azaltılmasını savunan neoklasik büyümeye önem veren yaklaşımının ardından kökenleri Smith, Schumpeter, Kaldor ve Arrow gibi iktisatçılara kadar dayandırılan yeni birtakım yaklaşımlar ortaya çıkmıştır¹²⁵.

Harbison ve Myers'e göre beşeri sermaye birikimi bir çok yolla gerçekleştirilebilir. Bunlardan en belirginini formal eğitim, ikincisi informal ya da iş başına eğitim ve üçüncüsü de kişinin kendi kendini geliştirmesidir. Beşeri sermaye

¹²² Yumuşak, s.8.

¹²³ Cihan Dura, Hayriye Atik ve Oğuzhan Türker, "Beşeri Sermaye Açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği Karşısında Kalkınma Seviyesi", **3. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiriler Kitabı**, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayın No:108, 25-26 Kasım 2004, s.14.

¹²⁴Erol Çakmak ve Sevda Gümüş, "Türkiye'de Beşeri Sermaye ve Ekonomik Büyüme: Ekonometrik Bir Analiz (1960-2002)", **Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi**, Cilt.60, Sayı.1, (2005), s.60.

¹²⁵ Aykut Kibritçioğlu, "İktisadi Büyümenin Belirleyicileri ve Yeni Büyüme Modellerinde Beşeri Sermayenin Yeri", **Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi**, Cilt.53, Sayı.1-4, (Ocak-Aralık 1998), s.210.

birikimini artıran diğer iki faktör ise, istihdam edilen nüfusun çalışma kalitesini artıran sağlık ve beslenme şartlarının iyileştirilmesidir¹²⁶.

1980'lerden sonra bilginin bir üretim faktörü olarak kabul edilmesi ve diğer üretim faktörlerine kıyasla daha avantajlı özelliklere sahip olması nedeniyle eğitime, sağlığa dolayısıyla beşeri sermayeye yapılan yatırımlar önem kazanmıştır. Bilgi, eğitim ve teknolojik gelişme gibi kavramların giderek önemli hale geldiği günümüz bilgi toplumunda, beşeri sermayenin ekonomik kalkınma ve büyümeye sürecindeki önemini de artırmıştır.

1.8.3. Beşeri Sermayenin İktisadi Kalkınma Üzerindeki Etkisi

İktisadi kalkınmanın gerçekleşmesi için gerekli olan büyüme ve yapısal değişim olguları beşeri sermayeyle doğru orantılıdır. Bir ülkenin ekonomik ve sosyal gelişme derecesi, o ülkenin beşeri sermaye birikim hızına dayanmaktadır. Bu sebeple, insan varlığının geliştirilmesi için yapılan yatırımlar, çağdaş dünyada ileri hamleler yapmak isteyen bir ülkenin başlıca ilgi sahası olmaktadır.

Kalkınmanın gerçekleşmesi için gerekli olan yapısal dönüşüm beşeri sermayenin geliştirilmesine odaklanmıştır çünkü insanın düşüncesi, yetenekleri, eğitim düzeyi ile oluşan ekonomik ve kültürel ortam, yenilik ve yaratıcılığı gerçekleştirerek üretim sürecinin girdisi olarak ekonomiye etki etmektedir¹²⁷. Schultz'a göre ise insan unsuru üzerine ya da insan gücü kaynaklarının geliştirilmesi için yapılacak yatırımların sosyal ve yapısal değişmeyi hızlandırıcı ve üretim seviyesini yükseltici çok önemli etkileri vardır¹²⁸.

Stern gelişmeyi sağlayan temel ögenin, insan gücünün öğrenme yeteneği olduğunu belirtmiştir. Harbison ise modern toplumun, ekonomik olduğu kadar politik, toplumsal ve kültürel amaçları olduğunu belirtmiş, insan kaynağının geliştirilmesinin tüm bunlara erişmek için gerekli bir ön koşul olduğunu vurgulamıştır¹²⁹.

¹²⁶ Harbison ve Charles, s.2

¹²⁷ Çolak, s.114.

¹²⁸ Schultz, T.W., "Investment in Human Capital", *The American Economic Review*, Vol.51, No.1, (1961).

¹²⁹ Ünal, s.212.

Bu bakımdan ekonominin motor gücü olan yeterli insan gücünün varlığı ve eğitimi önem arz etmektedir. Yeterli düzeyde nitelikli insan gücüne sahip olmak ekonomide verimliliğin ve kalitenin artmasına neden olacaktır. Verimliliğin artması üretim artışına, kalitenin artması ise ülke mallarının uluslar arası piyasada rekabet edebilme imkânlarının ve ihracatın artmasına ve dolayısıyla ekonomik kalkınmanın olumlu etkilenmesine yol açacaktır¹³⁰.

Dünya Bankası tarafından yapılan bir incelemeye göre, bir ülkenin kalkınma hızı salt fiziksel sermayenin artmasından pek etkilenmemektedir. Aynı incelemede, kalkınma hızının artmasında esas etkinin dünya pazarına açılmaktan ve nitelikli mühendis ve bilim adamı sayısının artmasından kaynaklandığı belirtilmektedir¹³¹. Bu nedenle ekonomistler, eğitime daha fazla kaynak ayrılmasının zorunluluğuna dikkat çekmişler ve bu konudaki girişimleri desteklemişlerdir. Eğitimle sağlanan birçok bilgi ve beceriler, toplumun kalkınmasına etki edeceği gibi, bireyin eğitim düzeyinin düşüklüğünden kaynaklanan bazı olumsuzlukları da azaltacağından kuşku duyulmamaktadır. Aynı zamanda beşeri sermayesi yükselen bir ülke konumuna dönüşebileceğinden, ülkede teknolojinin gelişimine ve kalkınmasına büyük anlamda katkı sağlamaktadır¹³².

İnsan kaynağının etkin kullanılmasının yarattığı faydalara ilaveten, beşeri sermayenin içerdiği değerler, üretimde kullanılan diğer faktörlerin daha verimli değerlendirilmesine imkân vermekte; ayrıca yeni teknolojilerin icadı ve rasyonel bir şekilde kullanılmasına da yol açmaktadır. Bu nedenle de ekonomik faaliyetlerdeki rasyonellik artmakta ve ülke ekonomisi daha hızlı kalkınabilmektedir¹³³.

1.8.4. Beşeri Sermaye ve Ekonomik Büyüme

Gelişmiş ülkelerde uzun süreli ve istikrarlı büyümeyi sağlayan en önemli kaynaklardan biri olarak beşeri sermayedeki artış gösterilmektedir. Bunun temel nedeni

¹³⁰ Hakan Çetintaş ve Halis Başel, "Eğitimin İstihdam ve Verimliliğe Etkisi", **Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Bilimleri Dergisi**, Sayı. 5, (1999), s.103.

¹³¹ Kemal Baş, "Eğitim, Kalkınma, Gelir ve Doğurganlık İlişkileri: Mersin Örneği", **Ankara Üniversitesi S.B.F. Dergisi**, Cilt.52, Sayı.1-4, (1997), s136.

¹³² Çakmak, s.39.

¹³³ Mehmet Karagül, "Beşeri Sermayenin Ekonomik Büyümeyle İlişkisi ve Etkin Kullanımı", **Akdeniz Üniversitesi İİBF Dergisi**, Cilt.3, Sayı.5. (2003), s.81.

ise doğal kaynaklar, çalışma süresi ve fiziksel sermaye stokundaki birikime oranla, beşeri sermayenin toplam çıktı düzeyinde daha fazla artışa yol açmasıdır¹³⁴. Schultz’a göre, eğitime yatırılan paralar üretimde büyük artışlar meydana getirmektedir. Bireylerin eğitimi için harcanan her dolar ya da lira, milli gelirde; demiryolu, baraj, ağır sanayi gibi ekonomik alanlara yatırılan her dolar ya da liradan daha fazla bir artış meydana getirmektedir¹³⁵.

1980’li yıllarda, bilgi ve teknoloji yoğun üretimin ön plana çıkması, beşeri sermaye faktörünün büyüme ve kalkınma süreçlerindeki önemini artırmıştır. Nitekim Lucas (1988) ve Rebelo (1991) modellerinde beşeri sermayeyi de fiziksel sermaye gibi üretim faktörlerinden biri olarak kabul etmişlerdir. 1980’li yılların sonlarından itibaren beşeri sermayeye dayalı olarak geliştirilen içsel büyüme teorileri, eğitilmiş ve nitelikli işgücü olarak ifade edilen beşeri sermayeyi ekonomik büyümenin itici gücü olarak kabul etmektedir¹³⁶.

Beşeri sermaye teorisinin büyümeye etki etmesinin temelinde, eğitim işgücünün verimliliğini artırarak ekonomik büyümeye yol açtığı yatmaktadır. Eğitimin verimlilik üzerindeki bu olumlu etkileri kuşaklar boyu sürmektedir. Eğitilmiş anne ve babalar daha sağlıklı, daha iyi beslenmiş ve daha iyi eğitilmiş çocuklar yetiştirirler. Bu yüzden onların çocukları, yaşamları boyunca daha verimli olurlar. Gelişmiş beşeri sermaye, verimliliği hem dolaysız ve hem de dolaylı olarak artırarak ekonomik büyümeye önemli katkıda bulunur. Ekonomik büyüme ile ilgilenen kurumlar ve araştırmacılar, beşeri sermayenin gelişmesinin ve kullanımının, ekonomik büyümenin ve özellikle kişi başına düşen gelirin artmasının belirleyicisi olduğunu belirtmektedirler¹³⁷.

Beşeri sermayenin ekonomik büyüme üzerindeki etkileri üzerinde pek çok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalardan biri Kendrick’in 1956 yılında yaptığı çalışmadır. Bu çalışmaya göre, 1889’dan 1957’ye kadar geçen dönemde ABD ekonomisinde gelir endeksi yılda ortalama olarak sadece %3.5 oranında artarken, ortak

¹³⁴ Aylin Koç, “Beşeri Sermaye ve Ekonomik Büyüme İlişkisi: Yatay Kesit Analizi ile AB Ülkeleri Üzerine Bir Değerlendirme”, **Maliye Dergisi**, Sayı.165, (Temmuz-Aralık 2013), s.243.

¹³⁵ Han ve Kaya, s.13.

¹³⁶ Koç, s.245

¹³⁷ Baş, s.50

girdi endeksi yılda ortalama olarak sadece %1.9 oranında gerçekleşmiştir. Bu iki değer arasında kalan %1.6 oranındaki fark ise, sermaye ve toprak dışında kalan unsurlardan kaynaklanmaktadır. Gelirde meydana gelen bu artı değer, işgücünün fiziki gücünü ve yeteneklerini artıran sağlık ve eğitim koşullarını iyileştiren yatırımlardan kaynaklanmaktadır¹³⁸.

Mushkin'in 1962 yılında yaptığı ampirik çalışmada, ekonomik kalkınma sürecinde eğitim ve sağlığa aynı anda yapılan yatırımların olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan sağlıklı ve eğitilmiş fertlerin, toplumda tüketici ve üretici olarak daha etkin davranışlar ortaya koydukları belirlenmiştir. Ayrıca, sağlıklı fertlerin daha iyi eğitilebilir olması ve sağlıklı insanların eğitilmesi halinde eğitim yatırımından daha uzun süreli yararlanma imkanının ortaya çıktığı söylenebilir. Dolayısıyla, Mushkin'in bu çalışması eğitim ve sağlığın birbirini tamamladığı gerçeğini açığa çıkarmıştır¹³⁹.

Sab ve Smith 2001 yılında yaptıkları çalışmada, 100 ülkeden oluşan geniş bir örnekleme, eğitim ve sağlığa yapılan beşeri sermaye yatırımlarının gittikçe birbirine yaklaşacağını araştırmışlardır. Araştırmacılar buldukları sonuçta beşeri sermaye yatırımların global ve bölgesel olarak yakınsandığı sonucuna varmışlardır. Özellikle ilköğretim düzeyinde olmak üzere, orta ve yükseköğretim düzeyinde okullaşma oranlarının zamanla yaklaştığını bulmuşlardır.

Sab ve Smith, söz konusu çalışmada gelişmekte olan ülkelerin çoğunda eğitilebilir genç bir nüfus olduğuna dikkat çekmiştir. Bu nüfusun eğitildiği takdirde söz konusu ülkelerin gelişmiş ülkeleri kolaylıkla yakalayabilecekleri de vurgulanmaktadır¹⁴⁰.

Schultz 1992'de yaptığı çalışmada eğitilmiş kadınların eğitilmiş erkeklere kıyasla sosyal hayata daha fazla katkı sağladıklarını ortaya koymuştur. Çünkü eğitilmiş kadınlarla, toplumdaki çocuk ölümleri ve doğurganlık azalmakta, bunun yanı sıra annelerin eğitilmiş olmasından dolayı çocuklarının eğitiminde daha başarılı

¹³⁸ Serin, s.35.

¹³⁹ S. Mushkin, "Health As An Investment", **Journal of Political Economy**, Vol.70, No.5, (October 1962), s.156.

¹⁴⁰ Randa Sab ve Stephen C. Smith, "Human Capital Convergence: International Evidence", **IMF Working Paper**, No.32, (2001), s.19.

olabilmektedirler. Bu görüşün tersine Barro, ekonomik anlamda kadınların eğitilmesinin bir getirisi olmayacağını, sadece doğurganlık oranını azaltmak suretiyle dolaylı yoldan etki edebileceklerini söylemektedir¹⁴¹.

O'Neill'in 1995'te yaptığı uluslar arası çalışmada ise, az gelişmiş ülkelerin okullaşma ve eğitim alanında, gelişmiş ülkelerle olan açığı son yıllarda giderek kapattığı tespit edilmiştir. Ancak az gelişmiş ülkelerin hala eğitimden elde ettikleri getiri gelişmiş ülkelerin çok gerisinde olduğunu da belirtmiştir¹⁴².

Beşeri sermaye ve ekonomik büyüme alanında en kapsamlı çalışmayı Robert J. Barro yapmıştır. 1990'lı yıllarda yaptığı çalışmada Barro, ilave bir yıllık eğitim düzeyinin iktisadi büyümeyi % 0.44 oranında artırdığını tespit etmiştir¹⁴³.

Hirsch ve Sulis'in 2009 yılında yaptıkları çalışmada, İtalya için beşeri sermayenin büyüme üzerindeki etkisini 1971-2003 yılları arasında 20 İtalyan bölgesinde imalat sanayinin 6 makro sektörleri için kullandıkları verilerle analiz etmişlerdir. Bu analize göre ekonomik büyüme üzerinde beşeri sermaye düzeyinin önemli ve pozitif etkisi olduğu sonucuna varmışlardır. Katma değer büyümeye ve verimlilik üzerine beşeri sermaye düzeyi ve birikimin ortak bir etkisi olduğunu göstermektedir¹⁴⁴.

1.9. Okul Öncesi Eğitim

1.9.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı

Hayatın en önemli ve kritik yılları olarak tanımlanan, 0 – 6 yaş gurubu çocuklarının eğitim sürecini kapsayan “okul öncesi eğitim” kavramı farklı şekillerde tanımlanmaktadır:

Eğitim Terimleri Sözlüğü'nde okul öncesi eğitimin tanımlarından biri şu şekilde ifade edilmektedir: “*Doğumdan zorunlu eğitim yaşına değin çocukların gelişim*

¹⁴¹ Sab ve Smith, s.6.

¹⁴² Donal O'Neill, “Education and Income Growth: Implications for Cross-Country Inequality”, **Journal of Political Economy**, Vol.103, No.6, (December 1995), s.1289.

¹⁴³ Robert J. Barro, Human Capital and Growth in Cross-Country Regression, Harvard University, (Yayımlanmamış Eser), 1998, s.5-6.

¹⁴⁴ Carina Hirsch and Giovanni Sulis, “Schooling, Production Structure and Growth: An Empirical Analysis on Italian Regions”, **Rivista Italiana degli Economisti**, Vol.14, No.3, (2009).

özellikleri, bireysel ayrılıkları ve yetenekleri göz önünde bulundurularak onların bedensel, duygusal ve toplumsal gelişmelerine yardım etmek amacıyla aileler ve bazı kurumlar tarafından uygulanan eğitim”¹⁴⁵.

On Dördüncü Milli Eğitim Şurası’nda ise “0-77 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkanları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim süreci” olarak tanımlanmıştır¹⁴⁶.

Okul öncesi eğitimin bir diğer tanımı ise: “0-72 ay çocuklarının; tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duyguların gelişimi ve algılama gücünü artırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve özdenetimlerini kazanmasını sağlayan sistemli bir eğitim sürecidir”¹⁴⁷.

Bu tanımlardan hareketle okul öncesi eğitim, doğumdan ilkokula kadarki dönemi içine alan, çocukların kişisel özelliklerine ve gelişim dönemlerine uygun bir şekilde, zengin bir çevre sunarak, girişimci, demokratik, yaratıcı, sorumluluk sahibi olarak, yaşama hazırlayan bir eğitim süreci olarak tanımlanabilir.

1.9.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Okul öncesi eğitimin amaçları Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları kapsamında belirlenmektedir. Aşağıda yer alan amaçlar Okul Öncesi eğitime rehberlik yapmaktadır:

Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları:

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasa’da ifadesini bulan

¹⁴⁵ Ferhan Oğuzkan, **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Gözden Geçirilmiş ve Genişletilmiş İkinci Baskı, Ankara: Türk Dil Kurumu, 1981.

¹⁴⁶ MEB, **14. Milli Eğitim Şurası**.
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113548_14_sura.pdf (28.01.2016).

¹⁴⁷ Yılmaz, 2015.

Atatürk Milliyetçiliğine bağlı; Türk Milleti'nin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelerine dayanan demokratik, laik ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek,

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde geliştirilmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren ve topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek,

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranış ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak,

Böylelikle, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak, diğer yandan milli birlik ve beraberlik içinde ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milleti'ni çağdaş uygarlığın yapıcı yaratıcı ve seçkin bir ortağı yapmaktır¹⁴⁸.

Bu amaçlar doğrultusunda ülkemizde okul öncesi eğitimin amaçları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

Okul Öncesi Eğitimin Amaçları:

Okul öncesi eğitimin amaçları, Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

- 1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,*
- 2. Onları ilköğretime hazırlamak,*
- 3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak,*
- 4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.*

Açıklandığı gibi, Türkiye’de okul öncesi eğitimin amaçları arasında, çocukların gelişimlerini desteklemek, onları ilköğretime hazırlamak, dezavantajlı olan çocukların eşit fırsatlarda eğitim almalarını sağlamak ve Türkçenin etkili kullanılmasını sağlamaktır.

¹⁴⁸ Tanju Gürkan ve Gelengül Haktanır (Ed.), **Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin) Kitabı**, Ankara: MEB Yayınları, 2016, s.9.

Her toplumun kendi ihtiyaçları doğrultusunda belirlediği amaçlar dışında, okul öncesi eğitimin evrensel nitelikteki amaçları, Mialaret tarafından aşağıdaki gibi ifade edilmiřtir¹⁴⁹:

1. Toplumsal Amaçlar:

- a. alışan kadınların çocuklarına bakmak,*
- b. Her ocuğa eğitim sağlamak ve onların bireysel gelişimlerine katkıda bulunmak,*
- c. Çocukların birbiriyle ve başkalarıyla ilişki içinde bulunmasına, sosyalleşmesine çok önemli katkılarda bulunmak.*

2. Eğitici Amaçlar: Çocuğun duyu organlarını eğitmek, çevreye olan duyarlılığını artırmak (renge, sese, estetiğe).

3. Gelişimsel Amaçlar: Çocuğun doğal gelişimini temel alarak, gelişimle ilgili tecrübelerine önem vermek.

Okul ncesi eğitimin ulusal ve uluslar arası amaçları, okul öncesi eğitimin önemini açığa çıkarmaktadır.

1.9.3. Okul ncesi Eğitimin nemi

Günümüz bilgi toplumunun geldiği seviye, farklı toplumlarda çağın gereklerine uygun olarak değişmektedir. Bu da yeni dünya düzeni içinde nitelikli insan yetiştirmenin önemini gözler önüne sermektedir. Bu yüzden eğitim ihtiyaı artmakta, eğitimden beklenenler farklılaşmaktadır. Toplumsal değişim sürecinde, eğitime atfedilen bu görev, çocukların eğitimine de yansımaktadır.

İnsanoğlunun yaşam serüveninde bazı dönemler kritik önemlere sahiptir. Bu dönemlere rastlayan okul öncesi eğitim yılları, kişiliğin oluşumu ve şekillenmesi, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve bütün bunların geliştirilerek gelecek yılları etkilemesinden dolayı, yaşamın kritik öneme sahip yılları olarak değerlendirilmektedir. Bu dönem, çocukların bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemlerden biridir ve insanın doğuştan getirdiği potansiyelinin en st sınırlara kadar geliştirilmesi ancak bu dönemde verilen eğitimle mümkün

¹⁴⁹ Mialaret G., **Dünyada Okul ncesi Eğitimi**, Ankara: UNESCO, Türk Eğitim Derneği Yayınları, 1977. Aktaran: Ayla Oktay, "Türkiye'de Okul ncesi Eğitim", **Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı.2, (1990), s.152.

olabilmektedir¹⁵⁰. Bu bakımdan, eğitim sistemimizin en can alıcı basamağı olan okul öncesi eğitim, tesadüflere bırakılmayacak kadar önemli bir olgu olduğundan bilimsel ve sistematik bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir¹⁵¹.

Okul öncesi yılları, çocuğun beyin gelişimin en hızlı olduğu dönemdir. Yaşamın ilk 7 yılı boyunca beyindeki düşünme becerilerinin bir göstergesi olan snaps üretimi hızla devam eder ve bu yaştan sonra giderek azalmaya başlar. Örneğin, 3 yaşındaki bir çocuğun ürettiği snaps sayısı bir yetişkininkinden iki kat daha fazladır. Haliyle yedi yaşına gelen bir çocuğun zihinsel yetenekleri, davranışları, dil kabiliyeti, duygusal denetimi, kavrayış ve pek çok fiziksel özelliği şekillenmiş durumdadır. Bu şekillenme, çocuğun, yedi yaşına kadar nasıl bir eğitim aldığına bağlıdır. Bu yüzden okul öncesi eğitim sayesinde zengin deneyim fırsatları sunarak bu gelişme desteklenmekte ve zihinsel fonksiyonları artmaktadır¹⁵².

Okul öncesi eğitimin gerekli oluşuna sebep olan nedenlerden biri de, yetersiz bakım, çevre ve koşullardan gelen dezavantajlı çocukların, okul öncesi eğitimle, iyi bir başlangıç yapmalarını sağlayarak çocukluk yaşantılarındaki eşitsizliklerin giderilmesine yardımcı olabilmektedir¹⁵³. Düzenli ve dengeli beslenme programı izlenerek yine olumsuz çevre koşullarından gelen çocukların hayatın ilk yıllarında karşılaşacakları beslenme yetersizliği problemleri önlenabilir. Dağılmış ailelerden gelen, evlat edinilmiş, anne babasından biri veya ikisi olmayan, istenmeyen, terk edilmiş ya da bakıma muhtaç halde veya istenmeyen yaşantılar sebebiyle karşılaşacakları güçlüklerle baş etmede okul öncesi eğitim büyük önem arz etmektedir¹⁵⁴.

Yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitimi görenlerle, görmeyenler arasındaki gelişim farklılıklarının okul öncesi eğitim görenlerin lehine olması nedeniyle okul öncesi eğitimin önemini ortaya koymaktadır¹⁵⁵. Buradan hareketle çocuğun eğitiminde

¹⁵⁰ Ayla Oktay, “Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim”, **Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı.2, (1990), s.152.

¹⁵¹ Müzeyyen Sevinç (Ed.), **Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar** İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 2005, s.32.

¹⁵² Gelengül Haktanır, “Farklı Ülkeler ve Okul Öncesi Eğitimde Farklılıklar”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Cilt.6, Sayı.62, (2005), s.8-9.

¹⁵³ AÇEV, **Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi: Erişim, Eşitlik ve Kalite**, İstanbul: AÇEV, 2009, s.6

¹⁵⁴ Emine Ahmetoğlu, “Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi ve Temel İlkeleri”, Durmuş Ekiz (Ed.), **Okul Öncesi Eğitime Giriş** içinde (10-28), İstanbul: Lisans Yayıncılık, 2010, s.17-18.

¹⁵⁵ Nahide Yılmaz, **Anaokulu Öğretmeninin Rehber Kitabı**, İstanbul: YA-PA Yayınları, 1999, s. 9.

erken dönemlerin değeri büyüktür ve bu dönemde çocuğun potansiyelini keşfetmek, yetenek ve becerilerini geliştirmek için ona rehberlik etmek ve çocuğun doğru davranışlarını destekleyerek pekiştirilmesini sağlamak gerekir, bu da ancak sistemli bir okul öncesi eğitimle mümkün hale gelir¹⁵⁶.

Okul öncesi eğitim kurumlarında bilinçli eğitimciler tarafından yapılan gözlemler, çocuğun keşfedilmesine yol açarken, aynı zamanda çocuğun sahip olduğu yetersizliklerin ve sorunların da erken teşhis edilmesi ve daha ileriki safhalara geçmeden çözüm yolu aranmasına olanak sağlar.

Eğitim işlevlerinden biri olan toplumsal işlev sayesinde, okul öncesi eğitim ortamlarında bir araya gelen çocuklar, oyun gruplarına katılma, paylaşma gibi ihtiyaçları sayesinde giderek artan bir sosyalleşme eğilimi gösterirler. Katıldığı arkadaş grupları sayesinde kendini tanıma imkânı bulur, oynadığı oyunlarda hayatı deneyimler, yaşamsal beceriler kazanır.

Okul öncesi eğitim kurumları, yaptıkları çeşitli etkinliklerle çocuğun içinde bulunduğu ortama uyum sağlamasına katkı sağlarlar. Böylelikle çocukların, kendini ifade etme, iyi ilişkiler kurma, farklılıklara saygı duyma, sorumluluk alma, yardımlaşma, paylaşma gibi sosyal becerileri kazanmaları bir yandan da kültürel değer yargılarına uygun davranış ve alışkanlıkları edinmeleri kolaylaşır. Sosyal ve ahlaki değerleri taşımak ve aktarmak için eğitime bu dönemde başlamak önem arz etmektedir.

Bu döneminde kazanılan davranışların büyük bir kısmının yetişkinlikte, bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiğini ortaya çıkarmaktadır¹⁵⁷.

Okul öncesi eğitimi gündeme getiren ve önemini artıran durumlardan bir diğeri şehirleşme, kadının üretim gücüne daha aktif katılması, çekirdek aile yapısının yaygınlaşması gibi nedenlerden dolayı, çocuğun bakımında yaşanan güçlüklerdir. Annenin çalışmadığı ailelerde ise, anneler genellikle yenilikten ziyade, daha çok kendi aile deneyimlerine dayanarak çocuklarını yetiştirmekte, sahip oldukları eğitim

¹⁵⁶ Hatice Poyraz, ve Hale Dere, **Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri**, Ankara: Anı Yayıncılık, 2001, s.3.

¹⁵⁷ Oktay, s.151.

ölçüsünde çocuklarına yaklaşmakta, ancak çağdaş eğitim düşüncesinin uzağında kalabilmektedirler. Bu yüzden bu çocuklara iyi bir eğitim fırsatı sunmak için okul öncesi eğitim elzemdir.

Okul öncesi eğitim aileyi de kapsadığından, ailelerin çocuklara yönelik eğitimlerle aile çocuk eğitimi konusunda daha bilinçli hale gelmekte, bu da aile yaşamını olumlu etkilemektedir. Aile desteğinin erken dönemlerde sağlanması, ailenin çocuğu için istediklerinin (okul, iş, iyi birey olma gibi) gerçekleşmesini kolaylaştırmakta ve aileye maddi/manevi katkıları olabilmektedir¹⁵⁸.

Çağdaş ve demokratik toplumun gerektirdiği; duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, yenilikçi, yaratıcı, girişimci ve araştırmacı, öz denetim sağlayabilen, kendisinin ve başkalarının haklarına saygılı, yeteneklerini kullanabilen, kültürel değerlere sahip, ruhsal ve bedensel özellikler bakımından sağlıklı bireyler yetiştirebilmek ancak okul öncesi eğitime gereken özeni göstermekle mümkün olabilir¹⁵⁹.

Okul öncesi eğitimin hem insanın tüm yaşamına hem de toplum hayatına olan katkıları çok yüksektir. Sadece bireyi değil, aileyi ve toplumu da etkilemektedir. Bu etki ailelerin çocuk yetiştirme tarzlarının değişmesi, bireyler için daha iyi bir akademik yaşama, çocuk ölümlerinin azalmasından, eğitim eşitsizliklerinin ortadan kalkmasına ve ülke ekonomisinin hızlı gelişmesine kadar pek çok farklı açılardan olmaktadır¹⁶⁰.

1.9.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumları

Okul öncesi eğitimin gerek özellikleri ve gerekse önemi çerçevesinde düşünüldüğünde, bu eğitimin nasıl verilmesi gerektiği, kurumsal açıdan ne gibi özelliklere sahip olacağı konunun diğer bir sorusudur. Bu alanda atılan adımlara bakıldığında ana temel hareket ilkesinin amaçlılık ve etkililik olduğu görülmektedir. Bu kurumsal yapıları incelerden “okul” öncesi eğitim kavramının “ilkokul”dan önceki dönemde verilen eğitimi kapsadığını unutmamak gerekir. Burada amaç daha etkili ve

¹⁵⁸ Servet Özdemir ve Hasan Bacanlı, **Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri**, Ankara: Türk Eğitim Derneği, 2007, s.15.

¹⁵⁹ Belma Tuğrul, “Çocuk Gelişiminde Anaokulu Eğitimin Önemi”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Sayı.62, (2005), s.6.

¹⁶⁰ Haktanır, s.20.

faydalı bir “okul” / “ilkokul” eğitimi için sağlam bir “okul” “öncesi” temeli, yapılandırmayı, kurumsal ihtiyacı karşılamaktır.

1.9.4.1. Kreşler

Kreşler doğumdan itibaren 2 yaşına kadar (0-2 yaş) çocuğu olan çalışan annelerin çocuk bakım ve eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla kurumsallaşmışlardır. Dünya genelinde sanayi devrimi ve Rönesans ile Türkiye’de ise Cumhuriyetin ilanı ile birlikte kadın toplumsal yapıda daha fazla yer almıştır. Fakat çocuğun ilk yaş dönemlerinde anneye olan ihtiyacı aile bireylerinden daha fazladır. Bu nedenle hem annenin kalkınmada rol oynaması hem de gelecek nesillerin ihmal edilmemesi amacıyla annenin çocuğuna ilk yaşlarda vereceği hizmet kreşler aracılığıyla karşılanmaya çalışılmaktadır. Çocuğun ilk bakımları, beslenmesi ve temel becerileri kazanması bu kurumların program amaçları arasında yer almaktadır. Her ne kadar farklı ülkelerde farklı yaş aralıklarını kapsasa da, dünya geneli ve Türkiye için 0-2 yaş arasında hizmet verirler. Çocuk gelişimi uzmanları, sertifikalı bakıcılar, hemşireler ve beslenme uzmanlarının istihdam edildiği ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı olan bu kurumlar yapı olarak ya amaçlarına uygun müstakil binalarda ya da annenin iş ve ikamet yerine yakın mekanlarda faaliyet yürütürler¹⁶¹.

1.9.4.2. Yuvalar

Yaş grubu olarak kreşlerin devamı niteliğindeki bu kurumlar 2-4 yaş arasındaki çocukların bakımı, eğitimi, sağlıklı ortamlarda yetişmeleri, zihinsel gelişimlerinin desteklenmesi, oyunlarla yaşlarına uygun büyümelerinin desteklenmesi bu kurumların başlıca varlık sebepleridir¹⁶². Annenin çalıştığı çoğu ülkede bu yaş grubu çocukları için kritik bir dönemdir. Anneyle sağlanan bağlanma sebebiyle ondan uzaklaşmak, onun yardımından yoksun kalmak çocukta önemli travmalar oluştururken, kendi kişiliğini edinmeye başladığı bu dönemde kurumsal ve profesyonel bir desteğin katkısı asla görmezden gelinemez. Yuvaların varlığı gelişmiş ülkelerde daha çok sosyo-ekonomik yetersizliği bulunan ailelere yardım amacıyla dikkati çeker. Bu gibi bölgelerde annenin

¹⁶¹ Resmi Gazete, 04, 2015, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150430-4.htm> (08.10.2016), 30-4

¹⁶² Resmi Gazete, 30-4

kalkınma katkısından ziyade, ailenin geçimini üstlenme daha önde gelir. Her ne kadar anne çalışsa da çocuğun bu yaş döneminde aileden uzak kalması sakıncalı görülmektedir. Bu nedenle yurtlar gelişmiş ülkelerde yarım gün hizmet verirler.

1.9.4.3. Anaokulları

Anaokulları ilköğretime hazırlık yaş aralığı olarak kabul edilen 4-6 yaş çocuklarına hizmet vermektedir. Bu sebeple çocukların zihinlerine sabahçı ve öğlenci olmak gibi kavram ve alışkanlıkların da yerleşmesi amacıyla ikili öğretim yapılır. Kendini sosyal yönden tanımlamaya başlamış bu yaş grubu çocuklar aile dışı çevre olarak kabul edilen sosyal ve kamusal alanlara çıkmaya başlarlar. Bu nedenle anaokulu öğrencisinden gerek davranışlarının daha öğrenmeye açık, kurallara uymaya eğilimli, toplumsal değerleri bilmeye istekli olması, temel eğitime giriş davranışları göstermesi beklenmektedir. Program olarak planlı, amaçlı bir yapıya sahip olan bu kurumlar müstakil bahçeli binalarda, hatta mümkünse ilkokula yakın bölgelerde faaliyet yürütürler. Bina içyapısı itibarıyla müzik, sanat, beden eğitimi, yüzme havuzu, el becerileri atölyeleri, uyku odaları, yemekhane ve dersliklerden oluşan bu okullarda çocuk gelişimi uzmanları, okulöncesi öğretmenleri, hemşireler, doktorlar, çeşitli sanatsal beceri öğretmenleri ve bakıcılar istihdam edilirler. Anaokulu öncesi kurumlar genelde zorunluluktan tercih edilirken, anaokulları ilkokula başlaması gereken her çocuğun düzenli, planlı ve programlı bir ön eğitim alması için bir tür zorunluluk gibi algılanmaktadır. Henüz Türkiye için o kadar yaygın bir okullaşma oranı olmasa da, son yıllarda bu okullardan gelen çocukların ileriki yaşlarda akademik ve sosyal uyum sorunlarıyla az karşılaşılıyor olmaları eğitimci ve ailelerin ilgisini çekmektedir. Bu kademedeki eğitime gerek gelişmiş ülkelerde ve gerekse Türkiye’de verilen önemin artması nedeniyle son zamanlarda özel teşebbüsün de alana girdiği ve devlet kurumlarına alternatif oluşturdukları görülmektedir. İlkokul öncesi eğitilebilir çocukların bakımlarından ziyade eğitilmeleriyle daha fazla ilgileniyor olmaları nedeniyle Milli Eğitim Bakanlığına bağlıdır. Başlangıç aşamaları bu bakanlıkça onaylanan anaokullarının personel atamaları, yönetimleri, plan ve programları, eğitim standartları ve uygulamaları bu bakanlıkça yürütülür ve teftiş edilirler. Program kazanımları oyun ve sosyalleşme yoluyla verilirken, kazanımlar üzerinde fazla

durulmaz. Bu kurumda eğitim alan bir çocuk için önemli olan özbakım becerilerine hakim olmak, kendini ve yakın çevresini tanımak ve ifade edebilmek, sosyalleşmektir.

1.9.4.4. Anasınıfları

İlkokula başlama yaşına bağlı olarak 5-6 yaşlarındaki çocukların ilkokula hazırlık amacıyla eğitim gördükleri bir kurumdur. Esas amaçları ilkokula hazırlık olması nedeniyle ilkokul binası bünyesinde faaliyet yürütürler ve Milli Eğitim Bakanlığınca teftiş edilirler¹⁶³. Bir yıl sonra ilkokula gidecek fakat gelişim özellikleri bakımından yetersizliği bulunan çocukların “okul” (ilkokul) için gerekli ön yeterlilikleri kazandıkları bir aşamadır. Plan, program ve faaliyetleri Milli Eğitim Bakanlığı emir ve yetkilendirmelerine göre düzenlenen bu kademede okul öncesi öğretmenliği mezunları istihdam edilirler. Ayrı bir bina ya da yapı gerektirmemesi nedeniyle anasınıflarının genel okullaşma oranları yüksektir. Programları gereği ilkokula hazırlık niteliğinde ödev, görev, sıra, sayı, kural, sorumluluk, birliktelik, ben ve öteki kavramlarının oyunlar ve mini eğitici faaliyetlerle kazandırılması amaçlanır.

1.9.4.5. Gündüz Bakımevleri

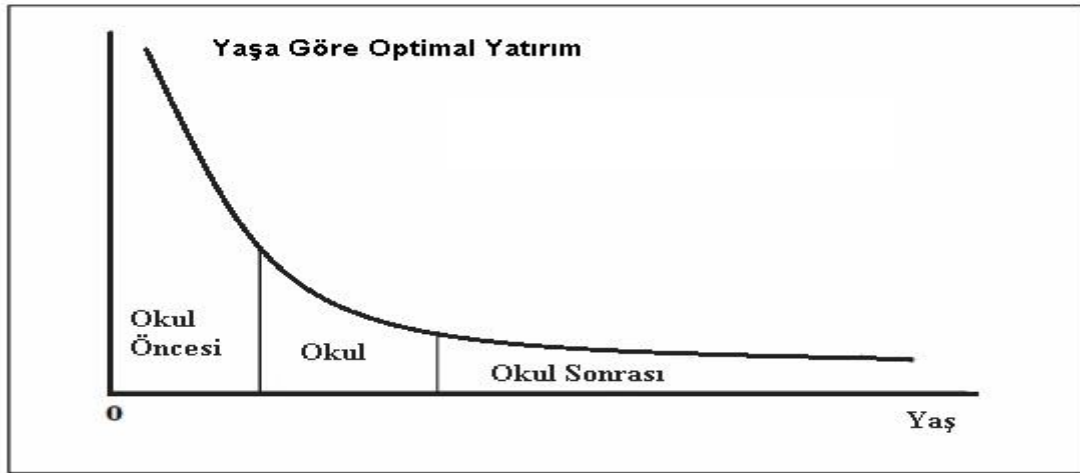
Annenin çalışıyor olması ya da başkaca sebeplerle çocuğunun bakım ve eğitimiyle ilgilenemeyen aileler için geliştirilen bu kurumlarda 0-6 yaş grubu çocukların bakım ve eğitim ihtiyaçları giderilir. Öncelikli olarak çocukların eğitilmesi değil bakım ihtiyaçlarının giderilmesi amaçlandığı için bu kurumlar Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bünyesindedirler¹⁶⁴. Okulöncesi öğretmenleri, çocuk gelişimi uzmanları, hemşire, psikolojik danışman, doktor ve çeşitli özel gelişim alanlarından uzmanların da istihdam edildiği bu kurumlarda çocuğun gelişimsel dönemlerine hitap edecek her tür etkinlik alt yapısı mevcuttur.

¹⁶³ Resmi Gazete.

¹⁶⁴ Resmi Gazete.

eğitim yalnızca önemli bir eğitim basamağı değil, aynı zamanda önemli bir yatırım aracı haline dönüşmüş durumdadır.

Araştırmalar, erken yaşlarda yapılan müdahaleler ve beşeri yatırımlar sonucu meydana gelen öğrenme, yetenek, yaratıcılık, motivasyon, bilişsel olan bilişsel olmayan farklı gelişimlere yol açar ve farklılıklar yaratır. Farklı düzeydeki öğrenme ve beceri farklılıkları ise daha sonraki yaşlardaki öğrenme ve verimliliği katlamalı olarak artırarak bireyin ve ailenin gelirini, okullaşmayı, meslekteki başarıyı ve sosyo-ekonomik başarılar için gerekli diğer alanları iyileştirdiğini göstermektedir¹⁶⁷. Beşeri yatırımların erken çocukluk yaşlarında getirilerinin yüksek ve verimli olmasından dolayı, erken yaşlarda okul öncesi ve okul dönemine öncelik veren optimal bir yatırım dağılımı yapılmalıdır. Bu durumda Grafik 3’de görülen beşeri sermaye yatırımlarının getiri oranına göre Grafik 4’te görüldüğü gibi beşeri sermaye birikimini sağlamak için bir sosyal optimal yatırım stratejisi belirlenmelidir. Bu durumda, kamu ve özel yatırımların oranı, erken çocukluk dönemlerinde en yüksek, eğitimin başlaması ve devamı sürecinde daha düşük ve eğitimin bitmesi sürecinde ise azalan oranda bir optimal yatırım stratejisi uygulanmalıdır¹⁶⁸.



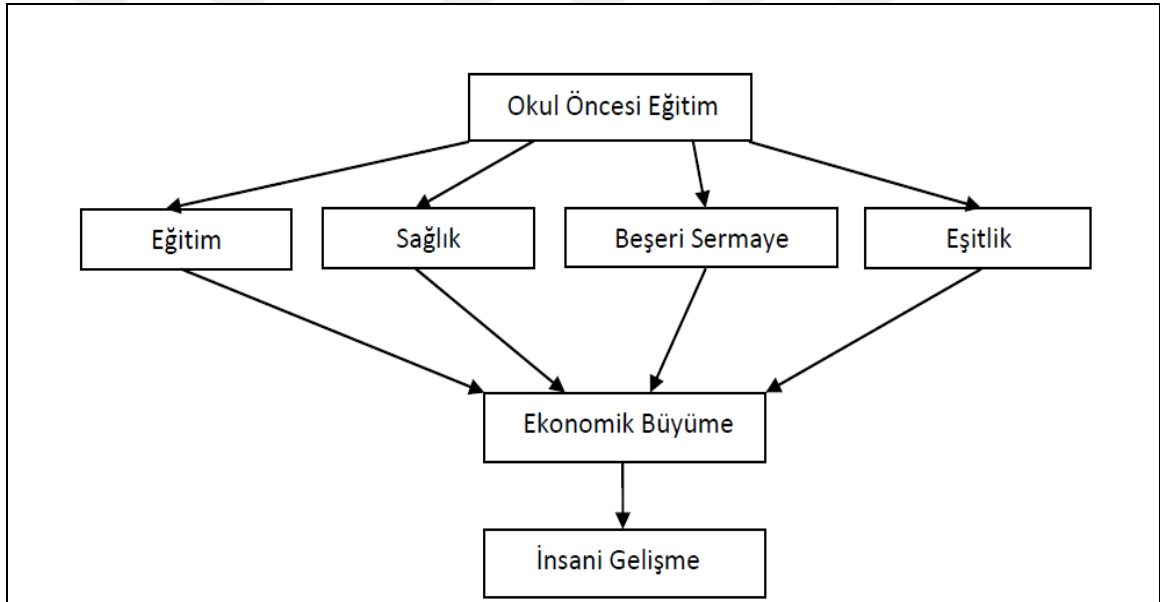
Grafik 4: Yaşa Göre Optimal Yatırım Seviyeleri

Kaynak: Corneiro ve Heckman, **Human Capital Policy**, IZA Discussion Paper No. 821, 2003; Bekman ve Gürlesel, **Doğru Başlangıç Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim**, TÜSİAD-T, 2005-05, 396, s.34.

¹⁶⁷ Corneiro ve Heckman, **Human Capital Policy**, IZA Discussion Paper No. 821, 2003, s.8.

¹⁶⁸ Corneiro ve Heckman, s.8; Bekman ve Gürlesel, s.34.

Kapsamlı ve nitelikli bir okul öncesi eğitim uygulaması toplumun eğitim düzeyini yükseltecek, daha sağlıklı olmasını sağlayacak, toplumsal uyuma ve buna bağlı olarak beşeri sermayenin güçlenmesine neden olacaktır. Araştırmalar göstermektedir ki okul öncesi dönemde insan sermayesine yapılan yatırımların getiri oranı en yüksek düzeyde olmaktadır. Yaş ilerledikçe okul çağı sonrasında insan sermayesine yapılan yatırımların getiri oranı giderek düşmektedir. Bu durum, insani gelişme ve ekonomik büyüme için insan sermayesine yatırımın erken çocukluk dönemlerinde yoğunlaştırılması gereğini ortaya koymaktadır¹⁶⁹. Şekil 1’de görüldüğü gibi, okul öncesi eğitim, eğitim, sağlık, beşeri sermaye ve eşitlik kanalları vasıtasıyla ekonomik büyümeyi etkilemekte bu da insani gelişmeye yol açmaktadır.



Şekil 1: Okul Öncesi Eğitimin İnsani Gelişmeye ve Ekonomik Büyümeye Katkısı.

Kaynak: M. E. Young (Ed.), “From Child Development to Human Development”, **From Early Child Development to human Development**, Washington D.C: World Bank, 2002, s.74.

2. DÜNYADA VE AVRUPADA OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

Okul öncesi eğitimin önem ve değerinin dünyaca kavranmasıyla birlikte, toplumsal kalkınma hamlesinde oynayacağı etken rol gelişmiş dünya ülkelerinin öncelikli konuları arasında yer almıştır. Bu alana yapılacak yatırımın ne kadar erken başlatılır ve planlanırsa, kalkınmada o kadar da fazla yol alınacağı öngörüsü bilimsel analizlerde yer bulmuştur. Konunun öneminin kavranması bakımından, alandaki ilk çalışmaların ne zaman başladığı, nasıl bir yol izlediği, bugün geldiği seviye ve özellikle bu alanın finansmanının ne durumda olduğunun detaylıca ele alınmasında fayda var.

2.1. Tarihsel Gelişim

Okul öncesi eğitimin öneminin kavrandığı ilk günden itibaren ilerleyen zamanda gelişimi incelendiğinde, ilk zamanlar çocuğun sadece bakım ve korunmasıyla ilgilenildiği, devam eden yıllardan itibaren bugünlere doğru çocuğun çepeçevre sarıldığı ve onun tüm gelişim alanlarında desteklendiği görülmektedir. Bu bakış açısındaki değişimi insan psikolojisi bilimindeki gelişmelerle aynı zeminden beslenmiş olmasına bağlamak mümkün. Çocuğun doğduğu ortam olarak nitelenen aile, doğal olarak onun ilk eğitim ocağı, öğretmeni annesi idi. Bu nedenle de çocuğun eğitilebilir yaşı olarak kabul edilen yedi yaş önemli bir sınırdı. Kurumsal olarak eğitim de bu yaşlardan itibaren başlatılırdı¹⁷⁰. Zenginliğin önemli bir faktör olduğu Antik dönemde çocuğunun iyi yetişmesi amacıyla onunla ilgilenecek, ona ana dilini, yaşadığı kültürü ve toplumsal değerleri öğretecek, onun her tür gelişimiyle ilgilenecek bir doktor, askeri disiplini verecek ve bedensel gelişimini sportif hareketlerle destekleyecek kişi ya da kişiler ücret karşılığında tutulurdu. Türk kültüründe “dadı” olarak tanımlanabilecek bu kişiler aynı zamanda çocuklara karşı kibar ve ölçülü davranırlar, böylece onlar için bir rol-model davranışlar sergilerlerdi.

Platon (M.Ö.427-347), Seneca (M.O.4-M.S.65) ve Aristo (384-322) çocukların ilk yaşlardan itibaren titizlikle yetiştirilmelerine, her birinin asla diğer çocuklarla bir tutulamayacak özelliklere sahip olduklarına, şiddetten uzak tutulmalarına ve her şeyi

¹⁷⁰ V. Celia Lascarides; Blythe F. Hinitz, **History of Childhood Education**, New York: Falmer Pres, 2000, s.3.

deneyimlemeleri gerektiğine vurgu yapmışlardır¹⁷¹. Çünkü bu yaşlardaki deneyimlerin ilerleyen yaşlarda onların gerçek hayatları olacağına inanıyorlardı.

Avrupa’da çocuk üzerine gelişen bu bakışların Doğu’da da yansıma bulduğu görülmüştür. Antik çağ bakışının izlerinin hala hissedildiği bu dönemlerde ahlaklı ve erdemli toplumların yetiştirilmesinin terbiyeli çocuklar yetiştirmekten geçtiği düşünülmüştür. Aynı bakışı savunan Farabi (870-950) ile birlikte çocuk eğitiminde deneyimlerin ve beş duyunun önemine vurgunun yapıldığı görülmektedir¹⁷². Aynı çağlarda Doğu’da öncelikle tıp alanında ama buradaki çalışmalarıyla çocuk gelişiminde önemli tespitlerde bulunan İbni Sina (980-1037), çocuğun anne sütüyle beslenmesi, kötü davranışlar edinmeden önce eğitilmesi, ona asla zor kullanılmaması konusunda tavsiyelerde bulunmuştur¹⁷³. İslam anlayışının da etkisiyle ahlaklı nesiller yetiştirmek Gazali’nin (1058-1111) bakış açısında da vardı. Çocukların mümkün oldukça kötü alışkanlıklardan uzak tutulması, böylece toplumsal bozulmanın da önünün alınabileceği fikri baskındır. Genel olarak yetişkinlere göre fazla ayrışmayan karakteristik özellikler İslam coğrafyasının bu dönem bilim adamlarında da hakimdi. Gazali’nin önemli bir bakışı insanın erken yaşta eğitilmesidir. Çocuk eğitimi bu sebeple önemlidir.

Bu bakış Ortaçağ Avrupa’sında da hakimdir. Çocuk, duyguları henüz gelişmemiş, tecrübesiz ve küçük yaşlı bir insandır. Rönesans ile birlikte düşünceye bakıştaki gelişme bu alana da yansımıştır.

Bugün uluslararası öğrenci eğitim değişimlerinden adını sıklıkla duyulan Alman menşeli Erasmus (1467-1536) ilerleyen zamana rağmen çocuk eğitiminin öneminin altını bir kez daha kuvvetle çizmiş ve ailede verilecek eğitimle yetinmeyip bu işle devlet kurumlarının ilgilenmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu çağlar insanlık tarihine yeni kapılar açan Rönesans dönemleridir. Her ne kadar çocuğun doğasının yeteri kadar

¹⁷¹ Hasan Ali Koçer, **Eğitim Tarihi (İlk Çağ)**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1980, s. 162.

¹⁷² Ferhan Oğuzkan, **Okul Öncesi Çocuk Bakımı ve Eğitimi**, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1997. s.23.

¹⁷³ Yahya Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, Ankara: Pegem Yayıncılık, 2004, s. 27.

algılanmadığı düşünülse de, Aristo da Erasmus da çocuğa şiddetin karşısında olmuşlar, dil öğreniminin erken yaşlarda başlamasını desteklemişlerdir¹⁷⁴.

Dünya genelinde Rönesans ile birlikte insanlığa yeni yol ve algılar sağlayan Reform hareketleri toplumsal yapıların, üretimin, kültürün, devletin ve özellikle insanın yeniden keşfedilmesinin kapısını aralamıştır. Yaşanan savaşlarla birlikte toplumun önemli bir yapı taşı görülmeye başlanan insanın değerinin ta çocukluktan beri ele alınması hemen her toplum için özel bir ilgi alanına dönüşmüştür. Erasmus'un gündeme getirdiği kurumsal eğitim fikri, 15. yüzyılda İtalyan Vittorino da Feltre tarafından ciddi bir fikir olarak bir kez daha önemsenmiş ve günümüz anaokuluna benzer nitelikte bir okul kurmasına neden olmuştur. Aristo'dan beri çocuk eğitiminin onları sıkmayacak spor ve oyunlardan ibaret olması fikri hakimdi. Bu okulda da fiziksel hareketler ve oyunlar geniş yer buldu¹⁷⁵. 17. yüzyılda toplumsal yaşam kalitesine verilen önemin artması, bu kalitenin çocuk eğitimiyle sağlanacağı kanaatiyle çocukların kız-erkek, zengin-fakir ayırt etmeden tüm yönleriyle eğitmek gerektiği ileri sürülür. John A. Comenius (1592-1670), konuya ilişkin fikirlerini "Büyük Didaktika" adlı eserinde paylaşmıştır¹⁷⁶. Özellikle görsel duyular yoluyla çocuk yetiştirmek gerektiğine vurgu yapan Comenius somut yollarla öğrenmenin yürütülmesini önermiştir. Çocukların nasıl eğitilmesiyle ilgili bu tür başlangıç fikirlerinin farklı versiyonlarını ama her geçen gün daha önemsenmiş ve daha kurumsallaşmış olarak John Locke (1632-1704), J.J.Rousseau (1712- 1778), Jams William Codagan (1711-1797), Johann H. Pestalozzi (1742-1827) gibi bilim adamlarının çalışmalarında bulmak mümkün¹⁷⁷.

Avrupa'da okul öncesi eğitimin ilk öncüleri arasında sosyal reformcular ve tıp doktorları yer almaktadır. James William Codagan bunlardan biridir ve annelere çocuk bakımıyla ilgili çalışmalar yapmıştır. Codegan'ı Alman Protestan köy papazı Johann Friedrich Oberlin takip eder. Oberlin çocuk eğitmek amacıyla evini kullanmıştır¹⁷⁸.

¹⁷⁴ Poyraz ve Dere, s.3.

¹⁷⁵ Bernard Ryan Jr., **Çocuğum Okula Başlıyor**, Müge İzmirli (Çev.), İstanbul: Hayat Yayıncılık, 2001, s. 20.

¹⁷⁶ Oğuzkan, 1997, s. 24.

¹⁷⁷ Kemal Aytaç, **Avrupa Eğitim Tarihi**, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, No: 58, 1998.

¹⁷⁸ Poyraz ve Dere, s.4.

Avrupa'nın bu konuda aldığı yol 19. yüzyılın önemli çocuk eğitimcilerinden İsviçreli Johann H. Pestalozzi ile daha da canlanır.

Pestalozzi yaşadığı çağın sosyal sorunlarına çözüm olarak eğitim sisteminin gözden geçirilmesini ve konuya farklı bir bakış gerektiğini savunur. Özellikle toplumun fakir kesimlerinin kırsal bölgelerde yaşadığını düşünerek yoksul çocukların beceri kazanmaları amacıyla okul açmıştır. Pestalozzi'nin esas düşüncesi toplumsal bir kalkınma hamlesi yapmaktır. Bunun için de eğitimi en önemli ve birinci yol olarak bilir. Toplumsal yapı ve düzenin eğitim yoluyla yeniden düzenlenebileceğine inanç eğitimin amacının duygu, bir arada olma, kardeşlik, ahlak gibi değerler olduğuna değinir. Bu düşüncesini her ne kadar fakir çocuklar için geliştirse de, zenginlerin de bundan yararlandığı bilinmektedir¹⁷⁹.

Sanayi devrimiyle toplumsal yaşamda önemli yer edinmeye başlayan annelerin çocuklarının eğitimleri haliyle aksamakta, iktisadi kalkınmada kadın gücünden yararlanırken, önemli bir kalkınma hamlesi olan çocuk eğitimi eksik kalmaktaydı. Bu nedenle 19. yüzyılın çocuk eğitimi daha çok çalışan annelerin çocuklarının eğitimine yöneliktir. Bu konuda Almanya'nın açtığı çığır Paris'te 1844'de A. M. Firmin Marbean'in günümüzün kreş mantığıyla açtığı eğitim kurumu önemlidir¹⁸⁰.

Annelerin toplumsal hayattaki rolleri değiştikçe, eğitim yol, format ve amacı da değişen çocuklar sanayi devrimi öncesinde aile, sanayi devriminde kreşlerde eğitilirlerdi. Bu anlamda İngiltere için okul öncesi çağı çocuk eğitimi ilkokullardaki çocuk sınıflarıyla bilinmektedir. Fakat 19. yüzyıl için aynı şeyler geçerli olmakla birlikte çocuk eğitiminin gerçek anlamda bir ihtiyaç olduğunun farkına varıldığını görüyoruz. Bu amaçla ilk anaokulu açan Friedrich W.A. Froebel'dir (1782-1852). Adına "Kindergarten" dediği ilkokulunu 1840 yılında açmıştır¹⁸¹. Fakat eğitim yoluyla yapılmak istenen toplumsal kalkınma çabası bu okullarda ateizm ve sosyalizm propagandası yapıldığı gerekçesiyle yasaklanmıştır.

¹⁷⁹ Alfred Rufer, **Pestalozzi ve Devrim**, İstanbul: Ekin Basımevi, 1962, s. 184.

¹⁸⁰ Oğuzkan, s. 26.

¹⁸¹ Lascarides ve Hinitz, s.98.

Çocuğun kendi doğasının yeteri kadar anlaşıldığı, onu kendi gelişim süreci içinde ve doğal şartlarda eğitmek gerektiği, hiçbir çocuğun toptancı bir bakışla başka bir çocukla eşdeğer tutulamayacağını kavrandığı 19. yüzyıl kuramsal anlamda temellerin olduğu bir dönemdir. Son yıllarda birçok ülkede çocuğa en uygun eğitim vermek amacıyla açılan Montessori okulları bu alanda geline seviyenin önemli bir göstergesidir. İtalyan bir tıp doktoru olan Maria Montessori (1870-1952), okul öncesi döneme ilişkin ilk çalışmalarını zihinsel geriliği bulunan çocuklara destek vermekle başlamış elde ettiği tecrübeyi normal öğrenciler için de kullanarak ilk “çocuk evi”ni 1898’de açmıştır¹⁸². Geliştirdiği eğitim sistemini ancak 1907’de ilk kez Roma’da kurulan “Case dei Bambibini (Çocuk Evi)”nde uygulama imkanı bulan Montessori bakışının temelinde çocuğun tanınması, duyuların eğitilmesi, deneyimde tekrar, iç disipline yönelten özgürlük ortamı, ilgi çekici ve mutlu bir olay olarak sunulan çalışma ve eğitime toplumsal bir olay olarak yaklaşım ilkeleri yer alır¹⁸³.

Bu bakış açısına benzer ama bir önceki dönem bakış açısının da izlerini görebileceğimiz bir diğer gelişme 1908’de Londra’da Margaret Mcmillan ve Rachel Mcmillan’ın (1860-1931, 1859-1917) açtığı çocuk yuvasıdır. Bu yuvada uygulanan çocuk eğitimi bakışı çocuklara bakmak, büyütmek ve gelişimlerine katkıda bulunmak; çocukların kendi potansiyelleriyle gelişebilmeleri için ailelere destek sağlamak ve son olarak çocukların gelişimlerinin gözlemlenmesiydi¹⁸⁴. Çocuğun zihinsel gelişimine önem veren Piaget’in (1896-1980), çocuğun içinde bulunduğu sosyal ortamlarda yetiştirilmesi gerektiğini öne süren Lev Semenovich Vygotsky’nin (1896-1934) çalışmaları günümüz çocuk eğitimine ilişkin 20. yüzyıl fikirlerini ortaya koymaktadır. Davranış bilimlerinin gelişimiyle birlikte Sigmund Freud ve Erik Erikson gibi bilim adamlarının bu alana önemli katkıları da unutulmamalıdır.

Çocuk eğitiminin tek başına bir alan olarak gelişmesinde, 19. yüzyıl ortalarından itibaren insanlığın yaşamış olduğu savaşların, devrimlerin, sosyal hareketliliklerin ve buna bağlı olarak ekonomik çalkantıların etkisinin büyük olduğunu unutmamak gerek. Tüm yaşanan sorunların baş aktörü olarak görülen insanın, en baştan itibaren bilimsel

¹⁸² Poyraz ve Dere, s.7.

¹⁸³ Maria Montessori, **Çocuk Eğitimi, “Montessori Metodu”**, Güler Yücel (Çev.), İstanbul: Sander Yayınları, 1982, s.108.

¹⁸⁴ Lascarides ve Hinitz, s.121.

bir gerçeklik olarak algılanması ve toplumsal düzenin ancak onun doğasına has bir bakışla ve kendi doğasına uygun bir ortamda yetiştirilebileceğiyle mümkün olacağı fikri hakimdir. Günümüz dünyasında kıtasal olarak bu gelişmelerden etkilenme ve toplumsal kalkınma gücüne göre farklı bölgeler okul öncesinde farklılıklar gösterebilmektedir.

Bugün için İsviçre’de okul öncesi eğitim özerk kantonlarda yapılmakta olup ulusal bir program yoktur. Annelerin çoğu yarı zamanlı çalışmakta ve çocukları da yarı zamanlı okullarda eğitim görmektedir. Özel kurumlarca bakımları yapılan çocukların en az bir yıl ücretsiz anaokulu hakları vardır¹⁸⁵. Eğitimdeki gelişmişliğiyle adı sık duyulan Finlandiya’da okul öncesi eğitim zorunlu değildir. İsteğe bağlı olarak bakım evlerine giderler¹⁸⁶. Hollanda için de benzer bir durum geçerli olsa da, zorunlu eğitim beş yaşında başladığı için çocukların %95’inden fazlası çağ eğitiminden yararlanmaktadır.

2.1.1. Asya’da Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi

Kore gelişmişlik bakımından Asya’nın önemli ülkelerindendir. Eğitime verilen destek bu nedenle kimi Asya ülkelerinden daha istenen yerdedir. Kore’de okul öncesi eğitimi Eğitim ve Sağlık Bakanlığına bağlı kurumlarca yürütülmektedir. Büyük çoğunluğu özel kurumlarca yürütülen kurum öğretmenleri ise alanda iki ya da dört yıl yükseköğretim veren kurumlardan mezun olmalıdırlar¹⁸⁷. Benzer bir durum Japonya için geçerlidir. Geleneksel değerlere önem veren bir toplum olan Japonlar özellikle karakter eğitimini erken yaşlarda başlatmak amacıyla okul öncesi eğitime ayrı bir önem vermektedir. Japonya’da okul öncesi eğitim zorunlu olmamasına rağmen bu çağ nüfusunun okullaşma oranı %90 civarındadır. Anaokulu çağına girmiş 3 yaşındaki bir çocuk 5 yaşına kadar üç yıldan başlamak üzere azalarak gider¹⁸⁸.

Asya’daki bu verilerin sınırlılıkları, istatistiklere pek yansımaması coğrafyanın ve bu bölgelerdeki siyasal yapının farklılığından kaynaklanmaktadır. Yine de sınırlı sayıda da olsa verilere ulaşılabilmektedir. Birçoğunun henüz gelişmekte ya da üçüncü dünya

¹⁸⁵ Mehmet Arslan, “Avrupa Birliği Ülkelerinde Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi ve Mevcut Durumu” **Millî Eğitim Dergisi**, Yıl. 33, Sayı.167, (2005).

¹⁸⁶ Özcan Demirel, **Karşılaştırmalı Eğitim**, 1. Baskı, Ankara: Pegama Yayıncılık, 2000.

¹⁸⁷ Haktanır, s.55.

¹⁸⁸ Osman Aktan ve Ülker Akkutay, “OECD Ülkelerinde ve Türkiye’de Okulöncesi Eğitim” **Asya Öğretim Dergisi**, Cilt.2, Sayı.1, (2014), s.64-79.

ülkesi olması nedeniyle okul öncesi çağı eğitimi birçoğunda ücretlidir. Bu nedenle de okullaşma oranları aşağıda görüleceği üzere düşüktür¹⁸⁹:

Asya Kıtasında;

- Çin’de 3-6 yaşlar için okullaşma oranı 1988’de % 24’e,
- Sri Lanka’da 0-5 yaşlar için okullaşma oranı % 15’e,
- Filipinler’de 0-5 yaşlar için okullaşma oranı % 15’e,
- Filipinler’de 0-5 yaşlar için okullaşma oranı %24’e,
- Vietnam’da 0-3 yaşlar için okullaşma oranı % 30’a
- Vietnam’da 3-6 yaşlar için okullaşma oranı % 35’e,
- Hindistan’da okullaşma oranı % 35’e,
- Laos’ta ise 4-6 yaşlar için okullaşma oranı % 4’e ulaşmıştır.

Afrika Kıtasında;

- Kenya’da 3-5 yaşlar için okullaşma oranı % 20,
- Benin’de 3-5 yaşlar için okullaşma oranı % 1,
- Botswana’da 2,5-6 yaşlar için okullaşma oranı % 2,6’dır.

Nüfus bakımından bölgenin en kalabalık ülkesi Çin’de ise durumlar biraz daha farklı işlemektedir. Okul programı ve yapısı bakımından Kore ve Japonya’ya benzer nitelikleri barındırmaktadır. Genelde aile değerleri ve karakter eğitimi niteliğindeki okul öncesi eğitim bilgi kazandırma esasına dayalıdır. Çağ nüfusu (0-6 yaş) 200 milyon olmasına rağmen, bu nüfusun %20-25’i ancak okul öncesi eğitim alır. Her ülkede olduğu gibi şehirlerde durum biraz daha iyidir (%60-70).

2.1.2. Rusya’da Okul Öncesi Eğitim Gelişimi

Sovyetler Birliği siyasal yapı geçmişi olan bir ülke olarak Rusya geniş bir coğrafya ve çok sayıda etnik kökene sahip halklardan oluşmaktadır. Ülkenin hem siyasal geçmişi hem de bu çok kültürlü yapısı eğitimin her alanında olduğu gibi, okul öncesi çağda da erken yaşlardan itibaren, çocuk gelişimi merkezli olup planlı, bilgi ve beceri kazanımlı bir program uygulanmaktadır.

¹⁸⁹ Haktanır, s.56.

Rusya’da okul öncesi eğitime ilgili 18. Yüzyılın sonlarında doğmuştur. Bu yıla kadar diğer ülkelerde olduğu gibi kimsesiz çocukların bakımlarından sorumlu bakım evleri, yetiştirme yurtlarından söz edilmektedir. O yıllarda bu konuda tecrübeli ve yetişmiş uzman da yeterli değildi. 19. Yüzyılın sonlarında bu alanda uzmanlar yetişmeye başlamıştır. Bu gelişme aynı zamanda alanda yeni kurumların da oluşmasını tetiklemiştir. Kimsesiz ya da yardıma muhtaç çocukların bakımları için devlet imkan sağlarken, okul öncesi eğitim kurumlarına ıstık tutacak nitelikteki kurumların zenginler ya da nüfuz sahibi kişilerin çocukları için özel teşebbüslerce açıldığı görülmektedir. Program amaçları ilköğretime hazırlık niteliğinde olan bu kurumlarda okuma, yazma, saymaya alışma, fiziksel gelişim ve kendini tanımaya yönelik içerikler barındırmaktadır.

Sovyetler Birliği’nin oluşumuyla birlikte okul öncesi eğitimin varlığı ve yaygınlaştırılması özel bir amaç kazanmış olup tüm ülke geneline yaygınlaştırılması ve neredeyse her ailenin ulaşımının sağlanması amacıyla uygulama başlatılmıştır. Bu aynı zamanda sistemin önemli yapı taşı olan kadın erkek ayırt etmeden işçi ve memurların genel ihtiyaçlarının giderilmesi, toplumsal kalkınmada gelecek nesillerin daha sistematik, planlı ve amaçlı yetiştirilmesinin bir zorunluluğu olarak algılanmıştır. Çarlık dönemde toplam 280 kurumun 250’si ücretliydi ve okullaşma imanı bakımından ancak toplumun üst kesiminin çocukları bundan yararlanabiliyordu. Fakat Sovyetler Birliği ile birlikte bu sayı 400’e çıkartılmış olup toplumun her kesimine hitap edecek şekilde yeniden yapılandırılmışlardır. Esas amaçları kadınların iş ve toplumsal alanda erkek hegemonyasından kurtarmak ve toplumsal kalkınmadaki rollerini kuvvetlendirmektir. Bu alanda yönetmelik olarak ilk 1919 yılında hazırlanan çalışmaların büyük çoğunluğu sanayi bakımından gelişmiş Avrupa ülkelerin tecrübelerinden yararlanmıştır. Öğrencilerin yaşına göre değil, yeterliliğine göre alındığı bu kurumlarda, çocuğun özgürce gelişimi önemsenmekte ve desteklenmektedir. Bu açıdan bakıldığında Sovyetlerin ilk yıllarında Frobel ve Montessori programları geniş bir uygulama imkanı buldu.

İkinci Dünya Savaşı sonrasında önemi daha çok anlaşılan, fakat gerek Frobel ve gerekse Montessori bakışının gereğinden fazla reaksiyonel ve bilimden uzak görülmesi nedeniyle ülkenin geleceği için daha düzenli, planlı ve kazanım odaklı

programlar yapmak istenmiştir. Bu amaçla amacıyla 1960'ta okul öncesi eğitim enstitüsü kurulmuştur. Hazırlanan çalışmaların özünde, ideolojik yaklaşımla tüm eğitim sürecine yedirilmiş olarak komünist bakışı ve amacının gözetildiği dikkat çekmektedir¹⁹⁰. 1991'de Sovyetlerin dağılması ve serbest Pazar ekonomisinin bir anlayış olarak piyasaya hakim olması nedeniyle, tüm bu tek tipçi programların terkedildiği, yerine okul yönetimlerine istediği programı seçme ve üzerinde değişiklik yapma yetkisinin verildiği görülmektedir¹⁹¹.

Sovyet döneminin katı, öğretmen ve program merkezli eğitiminin eleştirilerek daha demokrat ve öğrenci odaklı serbest programların benimsendiği 1990 sonrası dönem bir tür serbestlik dönemidir. Bu serbestlik program ve eğitimcilerde her ne kadar rahatlama sağlamış olsa da, okul öncesi eğitim kurumlarında bir standart kaygısını da beraberinde getirmiştir¹⁹². Bu nedenle 2010 yılı itibariyle okul öncesi eğitimde devlet standartları ilan edilmiştir. Buna göre her öğretmen çalıştığı kurumda kendi programını geliştirip uygulama imkanı bulmuş, sınıflarda fazla öğrenci bulunması durumunda öğretmene ek ödeme ve yönetimde pedagog, aile ve hükümet yetkilisinin de yer aldığı şeffaf bir yapı imkanı sunulmuştur.

2.1.3. ABD'de Okul Öncesi Eğitim Gelişimi

ABD için 1850'de ilk açılan okul öncesi eğitim kurumları, çoğu dünya ülkesi için geçerli olan çalışan annelerin çocuklarının bakımı amacını gütmüştür. ABD'de okul öncesi eğitimde Almanya'daki 1848 devriminin önemli bir etkisi vardır. O yıllarda çeşitli siyasi sebeplerle ABD'ye göç eden Almanlar Froebel'in görüşünü benimsemişler, hem kendi çocuklarının eğitimleri hem de Amerikalı çocukların

¹⁹⁰ Смирнова Е., Педагогические Системы и Программы Дошкольного Воспитания (Pedagogicheskie Sistemi i Programmi Doshkolnogo Vospitania), Moskova: Vlosdos, 2005, <http://psychlib.ru/mgppu/smpps/sps-001.htm> (10.10.2016), s.45.

¹⁹¹ Соломенникова О.А. (Ed) Программа Дошкольных Образовательных Учреждений: Методические Рекомендации для Работников Дошкольных Образовательных Учреждений (Programma Doshkolnih Obrazovatelnih Uchrejdений: Metodicheskie Rekomendatsii dla Rabotnikov Doshkolnih Uchrejdений), Moskova: APKTI, 2000, s.8.

¹⁹² Mansurov Valeriy Andreevich ve Yurchenko Olesya V. **Preschool Education in Russia: History of The Formation of the Profession**, http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/29880/1/apsmkoy_2014_03_38.pdf, (10.11.2016), s.141-148.

eğitimini için okullar açmaya başlamışlardır¹⁹³. O dönem için ekonomik anlamda önemli bir yatırım perspektifi sunan okul öncesi kurumları açmak amacıyla pedagoglar da ABD'ye göç etmişlerdir. Ünlü Alman pedagog Maria Boelte de bu maksatla 1870'de göç etmiştir. 1900'lü yıllarda 90 civarında olan anaokullarının sayısı ilerleyen 20 yıl içinde 200'e ulaşmıştır. Kreşlerin açılışları ise 1920'li yıllara denk gelmektedir.

Genelde bakıma muhtaç çocuklar ya da annesi çalışan çocukların bakımı için kurulan kreş ya da anaokulları ya mahalli idarelerce ya da hayırseverlerce açılır fakat Federal Hükümetçe desteklenirlerdi. Bu tür kurumların çalışan annenin ihtiyacını giderirken, bir diğer yandan da iş arayan öğretmen için iş imkanı sunduğu düşünülerek Olağanüstü Federal İş Bulma Teşkilatı da sürece dahil olmuştur¹⁹⁴. Özellikle başkasının haklarına saygı, konuşma üslubu, sayma gibi program içeriğini uygulayan bu kurumlar vatandaşlık eğitiminin önemli bir parçasıydı.

Bugün için okullaşma oranı %60-65 civarında olan ve zorunlu eğitim olarak düşünülmeyen okul öncesi eğitim Amerikan eğitim sisteminin tabanıdır. Yarım gün, tam gün ve tam iş günü olarak hizmet veren bu kurumlar anaokulu, anaokulu öncesi, kreş, gündüz bakım evleri ve aile tipi gündüz bakım evleri olarak çeşitlenmektedir. Merkezi bir program kullanılmazken, onun yerine eyaletler kendilerine has programlar geliştirirler ve ayrıca özel müteşebbisler de özgün programlar geliştirirler¹⁹⁵.

2.1.4. Arap Yarımadasında Okul Öncesi Eğitim Gelişimi

Sudi Arabistan'da eğitim günümüz modern anlayışın dışında farklı bir anlayışla düzenlenmiştir. Genel anlamda eğitim mecburi değildir fakat eğitim ve öğretim erkek-kız herkes için dini bir zorunluluk olarak kabul edilmiştir ve ücretsizdir. Buna rağmen 2004-2014 on yıllık kalkınma planında temel eğitimin zorunlu olduğu bilgisi yer almaktadır¹⁹⁶. Ülke genelinde tüm eğitim kurumlarının amacı, İslam'ın tam ve doğru bir şekilde anlaşılması, İslam inancının yerleştirilmesi ve yayılması,

¹⁹³ Francois Larose, Bernard Terrise, Johanne Bedard ve Thierry Karsenti. **Preschool Education Training: Skills for Adapting to a Changing Society**. Toronto: Council on Ministers of Education of Canada, 2001, s.4.

¹⁹⁴ Cramer, J. F. ve Browne, G. S. **Çağdaş Eğitim Milli Eğitim Sistemleri Üzerine Mukayeseli Bir İnceleme**, Ferhan Oğuzkan (Çev.), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1974. s.218.

¹⁹⁵ Haktanır, s.52.

¹⁹⁶ Ministry of Education, **The Executive Summary of The Ministry of Education Ten Year Plan (2004-2014)**, Second Edition, 2005, s.13.

öğrencinin yüksek idealler, İslami öğreti ve değerlerle donatılması, çeşitli bilgi ve beceriler kazandırılması, yapıcı davranış eğilimlerinin geliştirilmesi, toplumun iktisadî, içtimaî ve kültürel olarak geliştirilmesi ve kişinin toplumun yapıcı bir üyesi olarak yetiştirilmesi olarak açıklanmaktadır¹⁹⁷.

Sudi Arabistan'da okul öncesi eğitim 1974 yılı itibariyle hız kazanmıştır. Bu tarihten itibaren ülke gelişiminde okul öncesi eğitimin rolünün büyük olacağı düşüncesi önem kazanmış, her geçen sayısal verilerde ciddi artışlar yaşanmıştır (Tablo 2)¹⁹⁸.

Tablo 2
Sudi Arabistan'da Okul Öncesi Eğitimde Yıllara Göre Sayısal Veriler

Yıllar	Okul sayısı	Öğrenci sayısı	Öğretmen sayısı	Öğrenci/öğretmen oranı
1975	1	200	14	14,3/1
1980	19	2067	166	12,5/1
2013-2014	2559	182,556	22,819	8/1

Kaynak: King Khalid Data Base, **Early childhood education in Saudi Arabia**, <http://www.kingkhalid.org.sa/Gallery/Text/ViewBooks.aspx?View=Page&PageID=248&BookID=7> (01.10.2016).

Tablodan da anlaşılacağı üzere, dünya ülkelerinde okul öncesi eğitime ilgi nereyse yüzyıl önce başlamış ve hemen kurumsal yapılanmalar ve programlar geliştirilmişken, Sudi Arabistan bu algı ancak 1975'te başlayabilmiştir. Her ne kadar ilginin genişlediği gibi bir algı olsa da, yıllara göre sayısal verilerin artışlarına bakıldığında bir temkinliliğin varlığı dikkat çekmektedir. Büyük çoğunluğu Milli Eğitim Bakanlığınca kontrol edilen okul öncesi kurumları özel teşebbüsler ve Sosyal Politikalar Bakanlığınca da açılmaktadır. Bugün için %10-12 okullaşma oranına sahip olan okul öncesi eğitim kurumlarının sayısının Sudi Arabistan 2015-20 Stratejik Plana göre yılda 300, beş yılda 1500 artması planlanmaktadır. Bu artışa ek olarak özel sektörün önünün devlet kredileri yoluyla desteklenerek açılması sıklıkla vurgulanmaktadır¹⁹⁹.

¹⁹⁷ Ministry of Education (Saudi Arabia) Vesikatu's- Siyaseti't Ta'lim fi'l- Memleke, h. 1390. m.1970, <http://www.moe.gov.sa/Pages/educationPolicy.aspx> (10.09.2016).

¹⁹⁸ King Khalid, **Early childhood education in Saudi Arabia**, <http://www.kingkhalid.org.sa/Gallery/Text/ViewBooks.aspx?View=Page&PageID=248&BookID=7> (10.09.2016).

¹⁹⁹ Ministry of Education, **General Management For Kindergarten**, 2015, <http://www.moe.gov.sa/AR/MINISTRY/BOYSEDUCATIONAGENCY/KINDERGARTEN/Pages/default.aspx> (10.09.2016).

Bugün için Arabistan’da anaokulları ilkokul çağına gelmemiş çocuklardan bakıma muhtaçların bakımı, diğerlerinin ise ilkokula hazırlanması amacını taşır. Diğer dünya ülkelerinin eriştiği seviye bakımından değerlendirildiğinde henüz istenen seviyede olmadığı örülen bu kurumların oranının 2004-2014 stratejik planda %40’a çıkarılması öngörülmüştür.

1952’de pedagojik olarak başlayan okul öncesi program ilgili 1975 ve 1986’da daha da gelişmiştir²⁰⁰. Önceleri öğretmen ve program merkezli iken bugünlerde daha öğrenci merkezli ve daha özgür bir yapısı vardır. Amacı üç basamakta açıklanan bu kurumlarda düşünme, araştırma, öğrenme becerileri, oyun, sosyal ilişki ve ilköğretime hazırlık bilgilerini veren etkinlikler uygulanmaktadır.

2.2. Mevcut Durum ve Uluslararası Örgütlerin Okul Öncesi Eğitim Politikaları

Her ne kadar ülkeler kendi gelişmişlikleri çerçevesinde eğitime ve toplumsal kalkınmaya kendi siyasal projeleri bağlamında baksalar da, bugün geline nokta itibariyle “insanın gelişmişliği” konusu küresel bir boyut kazanmıştır. Bu nedenle küresel bağlamda oluşturulan birlikler, kuruluşlar ve platformlar insan hayatı ve gelişimiyle ilgili sorumluluk almışlardır. Çeşitli periyotlarla kontrol edilerek anlaşmalar, projeler, destekler, yükümlülükler, öneriler ya da genel anlamda bilimsel faaliyetler sürdürmek koşuluyla üyesi olan ülkeleri bu alanda desteklemekte ve ileriye yönelik politikalar geliştirmektedir. Bu tür politikaların başında eğitimin desteklenmesi ve bu yolla kalkınma başta gelmektedir.

Son zamanlarda uluslararası örgütlerin eğitime yönelik faaliyetlerinin olumlu sonuçlar vermesi, projelerin ve geliştirilen politikaların artık okul öncesi çağdan başlamak üzere geliştirildiklerine şahit olunmaktadır. Bu kapsamda Avrupa Birliği, Birleşmiş Milletler, Dünya Bankası, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü, UNSCO, UNICEF’in okul öncesine yönelik politikalarına bakmakta fayda vardır.

²⁰⁰ Alqassem Rabaah, Dashash Doaa & Alzahrani Asma, “Early Childhood Education in Saudi Arabia: Report”, *World Journal of Education*, 2016, Vol.6, No.5, <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/wje/article/viewFile/10282/6261> (10.11.2016), s.6.

2.2.1. Birleşmiş Milletlerin Okul Öncesi Eğitim Politikaları

1945'ten itibaren 191 üye ülke ile uluslararası barış ve güvenlik odaklı bir faaliyet yürüten Birleşmiş Milletler üyesi olan ülkelerin eğitim faaliyetlerini UNICEF, UNESCO ve UNDP alt örgütleriyle desteklemektedir²⁰¹.

UNESCO İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve Çocuk Hakları Sözleşmesi'nden aldığı misyonla 1990'da bir eylem planı hazırlamış ve "Herkes İçin Eğitim" çalışmaları başlatmıştır²⁰². Her yıl düzenli hazırlanan raporlarla üye ülkelerin Herkes İçin Eğitim hedeflerine göre ne durumda oldukları belirlenerek aksaklıkların giderilmesine yönelik özel politikalar geliştirilmektedir. BM'nin üye ülkelere Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) vesilesiyle "Bin Yıl Kalkınma Hedefleri" olarak duyurduğu strateji küresel anlamda kalkınmada eğitimin faktör etkisini görmek bakımından önemlidir. 2000 yılında açıklanan stratejiye göre yoksulluk ve açlığı yok edip kadının küresel çapta kuvvetlendirilmesi için 2015'e kadar tüm çocukların ilköğretimden faydalanması öngörülmüştür²⁰³.

Bu açıdan 2007'de "Güçlü Temeller" başlığı altında erken çocukluk eğitimi ve bakımına yer verilmiştir. 2010 yılı itibarıyla yapılan değerlendirmeden sonra okul öncesi eğitimde belirlenen "erken çocukluk bakımı ve eğitiminin iyileştirilmesi ve yaygınlaştırılması" hedefi bu alanda yapılan diğer önemli çalışmalardan biridir.

BM'in çeşitli deklarasyon ve açıklamalarına dayanarak, çocukların küresel çapta korunması ve eğitimlerinin desteklenmesi amacıyla faaliyet yürüten UNICEF, çocuk haklarına kalıcılık sağlamak, çocuklara yönelik davranışlarda uluslararası bir standart oluşturmak için mücadele eder²⁰⁴. UNICEF bu tür faaliyetlerle Bin Yıl Kalkınma Hedeflerinin yakalanmasına bir tür aracı olmaktadır.

²⁰¹ UN, **General Informations**, 2010, <http://www.unicef.org/turkey/hm/hm2.html> (19.09. 2016).

²⁰² UNESCO, **Herkes İçin Eğitim (EFA) Küresel İzleme Raporu 2013/4**, 2014, <http://www.unesco.org.tr/dokumanlar/egitim/2013-2014.pdf>, (20.09.2016), s.40.

²⁰³ UNESCO, *Education for All Global Monitoring Report 2000*.

²⁰⁴ UNICEF, **UNICEF Education Strategy Report**, Executive Board Annual Session 4-8 June 2007, s.19.

2.2.2. Dünya Bankası'nın Okul Öncesi Eğitim Politikaları

Dünya Bankası 1990 yılında ilk kez okul öncesi eğitimle ilgili projeleri gündemine almış, bu amaçla projeleri desteklemiştir²⁰⁵. Bu tür çalışmalarla BM nezdindeki diğer örgütler gibi küresel çapta eşitsizliğin önüne geçmek, yoksullukla mücadele, böylece Herkes İçin Eğitim ve Bin Yıl Kalkınma Hedeflerine ulaşmaya yardımcı olma amaçlanmıştır.

Dünya Bankası gelecek nesillerden birer insan gücü olarak hangi niteliklerle yararlanılabileceğinden hareketle, rekabet gücü yüksek, girişimci, problem çözme becerileri yüksek, çevresiyle uyum ve iletişim becerileri yüksek niteliklere vurgu yapmaktadır. Özellikle okul öncesi çağına yönelik “Dünya üzerinde her çocuğun sağlıklı gelişimi” konusunu kendisine bir hedef edinmiştir. Dünya Bankasının bu konuyu öncelikli hedefleri arasında göstermesinin nedeni, okul öncesi eğitime yapılacak bir eğitim yatırımının toplumsal kalkınmada fayda-maliyet yönünden ciddi bir katma değerinin olduğudur.

Dünya Bankasının erken yaş çocuk eğitimine yönelik geliştirdiği; projelere maddi destek sağlamak, bu alandaki bilgiye erişmek ve paylaşmak, ülkelere okul öncesi eğitimde kapasite üretmek, yerel idarelerin, kurum ve kuruluşların okul öncesine yönelik projelerine teknik destek sağlamak, hükümetlerin çocuklara yönelik politikalar geliştirmelerine tavsiyelerde bulunmak, aile eğitimlerinin desteklenmesi, öğretmen eğitimi, kurumsal kapasitelerin artırılması, okul öncesi çağı eğitimiyle ilgili farkındalığın artırılması başlıkları konuya ne kadar önem verildiğini göstermektedir²⁰⁶.

2.2.3. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) Okul Öncesi Eğitim Politikaları

1960'tan beri küresel bazda faaliyet yürüten Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) bünyesindeki otuz ülkenin ekonomik kalkınmasına destek vermektedir. Üye ülkelerin en önemli vazgeçilmezi demokrasidir. Bu bağlamda insanın ve dolaylı

²⁰⁵ World Bank, **World Development Report 2007: Development and the Next Generation**, 2007, s.12. <http://documents.worldbank.org/curated/en/556251468128407787/pdf/359990WDR0complete.pdf> (20.09.2016).

²⁰⁶ Young, M. and Richardson, M. **Early Child Development–From Measurement to Action. A Priority for Growth and Equity**. Washington D.C.: World Bank, 2007, s.5.

olarak ekonomik gelişmenin önünün açılacağı düşüncesi hakimdir. Çünkü toplumsal istikrarsızlık, fazla işsizlik, yoksulluk ve eğitimsizlik toplumsal kalkınmanın önündeki en büyük engel olarak görülmektedir²⁰⁷.

OECD'nin bu perspektifi, dünya ülkelerindeki sosyal ve siyasal özellikle eğitim alanındaki eğilimleri tespit etmeye ve ileri programlar için bir çalışma fırsatı oluşturmaktadır. Katılımcı ülke bütçeleriyle çalışma yürüten örgüt bu sayede ülkelerin kalkınmada eğitimin hangi alanlarına ne kadar ağırlık vereceklerine dair bir veri elde etmektedirler. OECD'nin 1996'da yayınlanan "Herkes İçin Hayat Boyu Öğrenme" raporunda "Yüksek kalitede erken çocukluk eğitimi ulaşımı yaygınlaştırma" hedefine dikkat çekilmiştir. BM'in kalkınma içerikli çalışmalarında da belirtildiği gibi, OECD de kalkınmada en önemli hamleyi "erken başlama" olarak tanımlamıştır. Erken yaşlarda yaşanan eksikliklerin ilerleyen zamanda katlanarak arttığı ve doğal bir geri kalmışlığı beraberinde getirdiğine vurgu yapılır. Bu nedenle erken yaş döneminde çocuk eğitiminin önemi belirtilerek 2001'de bu konu "Güçlü Başlamak" raporuyla ortaya konulmuştur. Bu raporun devamı ama özellikle okul öncesi eğitime daha fazla vurgu yapılarak "Güçlü Başlamak II" raporu yayınlanmış, devlet kurumlarının yanında özel sektör ve diğer kurum kuruluşlara da bu alanda çağrı yapılmıştır.

2.2.4. Avrupa Birliği'nin Okul Öncesi Eğitim Politikaları

Avrupa Birliği kalkınma odaklı politikalarını birliğe üye ülkelerin birliklerinin devamı amacıyla geliştirmektedir. Bu nedenle her ne kadar ekonomik amaçlı bir örgüt olsa da, sosyal politikaları geliştirmekten de geri durmamaktadır. Bu nedenle insan hakları ihlalleri, işsizlik, eğitimde geri kalmışlık, kız çocuklarının okullaşma oranları, kadın istihdamı, eğitimde fırsat eşitliği gibi sosyal politikaların da AB'nin de tartışmasız gündemindedir²⁰⁸. Buna rağmen eğitim faaliyetlerinin AB'nin gündemine girmesi 1993'lü yıllardadır. AB'nin yeni bir formata ve niteliğe kavuştuğu bu yıllarda üye ülkeler arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi ve eğitimin desteklenerek yaygınlaştırılması önemli hedefler arasında gösterilmiştir²⁰⁹.

²⁰⁷ OECD, *Starting Strong. Early Childhood Education and Care. Education and Skills*, s.4.

²⁰⁸ UNICEF, *Fact Sheet: A summary of the rights under the Convention on the Rights of the Child*, s.1.

²⁰⁹ UN, *United Nations Convention on the Rights of Children*. 2007. <http://www.un.org> (08.11.2016).

Bu gerekçeyle AB 1996 yılı “Hayat Boyu Öğrenme Yılı” olarak ilan edilmiştir. Esas amacının toplumsal alanda eğitime erişimi yaygınlaştırmak olan bu çalışmayla hükümetlerden ve devletlerden erken yaş dönemi eğitimin desteklenmesi talep edilmiştir. Zaten uzun yıllar ciddi bir kalite sorunu yaşayan erken çocukluk dönemi eğitiminin bu çalışmayla kalitesi tekrar masaya yatırılmış ve ileriye yönelik bir kalite hedefi açıklanmıştır²¹⁰. Bu çalışma incelendiğinde bazı öne çıkan politikaların altında şu fikirlerin yattığı göze çarpmaktadır:

- Ülkeler okul öncesi eğitim politikalarını belirlemeli, buna yönelik her türlü prosedür ve alt yapı hazırlanmalı;
- Her ülke GSYİH’nın en az %1’ini doğrudan okul öncesi eğitime ayırmalı;
- Hizmette çeşitlilik gözetilmeli;
- Zamanın büyük çoğunluğu (%90) 3-6 yaş grubuna ayrılmalı;
- Okul öncesi eğitimde çalışanlar tecrübeli olmalı ve sürekli geliştirilmeli;
- Eğitim sürecine aile de dahil edilmeli ve bilgilendirilmeli;

Bu tür politikaların işlerliğinin sağlanması amacıyla yapılan faaliyetler incelenirse, AB’nin varacağı eğitime erişimin artırılması ve böylece toplumsal kalkınma önündeki engellerin kaldırılması hedefinin daha da ulaşılır olduğu görülecektir. Bu programa destek olması amacıyla, yine üye devletlerin kadın istihdamı ve çocuklu çalışanların iş ortamı imkanlarının iyileştirilmesine yönelik politikalar geliştirmeleri istenmektedir. Hedef olarak 3 yaşın altındaki çocukların %33’ünün, 3 yaş üstü ve zorunlu eğitim altı çocukların ise % 90’ının eğitimden faydalanması kararlaştırılmıştır²¹¹. AB’nin bu alandaki politikalarının işletilmesine bakıldığında toplumsal eşitliğin sağlanması ve özellikle dezavantajlı çocukların eğitim ihtiyaçlarının kesinlikle giderilmesi gerektiğinin takip edildiği görülmektedir. Geleceğe yönelik projeksiyon açısından ise 2020 yılına kadar okul öncesi yaş grubu çocukların eğitimden faydalanma oranı olarak %95’in yakalanması hedeflenmektedir. AB’nin okul öncesi eğitimin kalitesinin artırılması ve toplumun her kesimine eşit olarak yaygınlaştırılmasına yönelik politikaların başlangıçtan bugüne kadar her defasında

²¹⁰ European Commission, **Quality Targets in Services for Young Children. European Commission Network on Childcare and Other Measures to Reconcile Employment & Family Responsibilities**, Brussels: European Commission DG5 Equal Opportunities Unit, 1996, s.3.

²¹¹ European Commission, *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training 2006 Report*, SEC: 639, s.27.

vurgulandığı, elde edilen mesafenin sürekli ölçüldüğü, yeni ara politikaların üretildiği 2006 raporunda olduğu gibi, 2008, 2009 ve daha sonraki raporlarında da gözlenmektedir^{212, 213}.

2.3. Finansmanı (Bütçe)

Ülkeler ya da toplumlar arası farklılıklara bakıldığında, okul öncesi dönemde eğitimin finansmanı ülkelerin toplumsal ve ekonomik yapılarını doğrudan ilgilendirdiği görülmektedir. Ekonomik gelişimini tamamlamış ve sosyal devlet anlayışı oturmuş olan ülkeler için bu konu, üzerinde tartışmaya bile gerek olmayan ve elbette devlet tarafından ya garanti altına alınması (bu aynı zamanda finanse edileceği anlamına gelir) ya da dolaylı yoldan da olsa bir kaynağa yönlendireceği anlamına gelmektedir. Avrupa’da Sanayi Devrimiyle beraber çalışana yapılacak her tür maddi ya da yönetsel desteğin toplumsal anlamda ciddi geri dönüşleri olacağına inanç devletleri bu noktaya getirmiştir. Haliyle bu bakıştan etkilenme derecesine göre ya da bu bakış açısını siyasal/rejim olarak destekleme oranına göre kaynaklar oluşturulabilmektedir. Cleveland ve Krashinsky bu kaynakları şu açıklamalarla tasnif etmektedir²¹⁴:

- *Doğum izni, ebeveyn izni, babalara doğum izni, çocuk yetiştirme izni, aile izni tümü de ücretli veya ücretsiz sosyal hakları kapsar. Türkiye’de bu araç İş Kanunu yönetmeliklerine göre uygulanmaktadır.*
- *Evrensel hizmetlerin veya kısıtlı alıcısı olan hizmetlerin devlet eliyle sağlanması.*
- *Çocuk bakımı giderlerinin düşülmesi veya çocuk bakımı giderlerine bağlı vergi kredisi. Sadece ücretli ve maaşlı çalışanlar eğitim giderlerinin küçük bir oranını vergilendirmeden sonra geri alabilmektedir.*
- *Çocuk bakımına ilişkin belli bazı giderlerin alınması koşuluyla sunulacak kuponlar (örneğin kâr amacı gütmeyen sağlanan hizmet, akreditasyon veya kaliteye ilişkin bazı göstergeler).*
- *Çalışmaya ve belli bazı çocuk bakımı türlerinin kullanılması koşuluyla düşük gelirli aileler için gelire bağlı çocuk bakımı sübvansiyonları.*

²¹² European Commission, “Early Matters. European Symposium on Improving Early Childhood Education and Care”, **Symposium Conclusions**, Brussels, 14 October 2008, s.1. <http://ec.europa.eu/education/schooleducation/doc/ecec.pdf> (19.09.2016).

²¹³ European Commission, *Early Childhood Education And Care Key Lessons From Research For Policy Makers*, s.34

²¹⁴ Krashinsky, M. ve G. Cleveland, **OECD Ülkelerinde EÇE Hizmetlerinin Finanse Edilmesi (Financing ECEC Services in OECD Countries)**, OECD, 2003, s.15

- Çocuk bakımı sağlayan kurumlara koşullu veya koşulsuz olarak sağlanan ücret hibeleri, işletme hibeleri, bakım hibeleri.
- İş eğitimi veya istihdam edilme gibi koşullara bağlı olarak sosyal yardım çerçevesinde çocuk bakımı harçlığı sağlanması.
- Evde bakımı sübvans edecek vergi kolaylıkları veya parasal hibeler.
- EÇE hizmeti sunan kurumlara sermaye hibeleri.
- İşçilere sağlanan sosyal hakların, işveren tarafından sağlanan hizmetlerin ve bu hizmetlere yapılan sermaye yatırımlarının vergiden düşülebilmesi. İşverenlerin kreş hizmeti sunması, işçilere sağlanan sosyal haklardan biridir.
- Çocuk bakımı sağlayan kurumların net gelirinden daha az vergi alınması, çocuk bakımı hizmetleri işletenlere ve çocuk bakımı hizmeti satın alan anne-babalara daha düşük satış vergisi uygulanması.

Bu konunun, devletin ve toplumun insan, emek, devlet, kalkınma, sermaye gibi kavramlara bakışıyla ilgili oluşu kaynağın niteliği ve miktarını da belirlemektedir²¹⁵. Serbest Pazar ekonomisinin yaygın olduğu ülkelerde bu kaynağın zenginlerce kendiliğinden oluşturulduğu, devletin ya da dini kurum kuruluşların daha çok yoksul ailelere, ya da toplumun geri kalmış kesimleri için bir çaba sarf ettiği dikkat çekmektedir. Bir karşılaştırma olması amacıyla OECD ülkelerinin okul öncesi eğitim ve diğer eğitim kademesine yaptığı harcama için Tablo 3 verileri incelenebilir²¹⁶.

²¹⁵ Mehmet Kaytaz, **Türkiye'de Okulöncesi Eğitiminin Fayda-Maliyet Analizi**, İstanbul: AÇEV, 2005, s.30.

²¹⁶ OECD, *Education at a Glance 2013 OECD Indicators*, s.209.

Tablo 3
Öğrenci Başına Yıllık Eğitim Harcamaları (GSYİH'nın Satın Alma Gücü Paritesi
Kullanılarak Hesaplanan Değerinin USD Karşılığı) (2010)

Ülkeler	Okul Öncesi Eğitim (Kamu + Özel Toplam)	İlkokul, Ortaokul ve Lise (Kamu + Özel Toplam)	Ülkeler	Okul Öncesi Eğitim (Kamu + Özel Toplam)	İlkokul, Ortaokul ve Lise (Kamu + Özel Toplam)
ABD	7.105	10.912	İtalya	4.997	7.686
Almanya	-----	-----	İzlanda	6.514	8.242
Avustralya	4.965	8.581	Japonya	2.806	8.643
Avusturya	6.423	11.164	Kanada	-----	-----
Belçika	5.809	9.715	Lüksemburg	20.530	18.089
Çek Cumhuriyeti	3.909	5.024	Macaristan	4.366	4.202
Danimarka	8.197	11.130	Meksika	1.906	2.038
Estonya	2.492	5.895	Norveç	5.594	13.076
Finlandiya	4.839	8.522	Polonya	3.906	4.993
Fransa	5.965	8.383	Portekiz	-----	-----
Güney Kore	3.671	6.523	Slovakya	3.545	4.458
Hollanda	7.073	8.622	Slovenya	6.084	7.736
İngiltere	6.438	7.875	Şili	2.944	2.517
İrlanda	6.121	-----	Türkiye	2.490	2.019
İspanya	5.421	7.742	Yeni Zelanda	9.752	6.712
İsrail	3.208	5.200	Yunanistan	-----	-----
İsveç	6.582	10.044	OECD Ortalaması	5.643	7.705
İsviçre	-----	-----			

Kaynak: OECD, *Education at a Glance 2013 OECD Indicators*, Paris: OECD, 2013, s.209

Tüm bu genel açıklamalara göre okul öncesi eğitimin finansmanını finans kaynağı, finans mekanizması ve finanstan yararlanma oranı olmak üzere üç temel başlık altında incelemek yerinde olacaktır. Dünya genelindeki genel uygulamalara bakıldığında bu kaynak ve mekanizmalarda aşağıdaki Tablo 4'teki farklılıkların yaşandığı görülmektedir²¹⁷.

²¹⁷ Clive R. Belfield, *Financing Early Childhood Care and Education: an International Review*. Strong Foundations: Early Childhood Care and Education, 2006, s.16.

Tablo 4
Okul Öncesi Eğitim Finans Kaynakları ve Mekanizmaları

Finans Kaynakları		Finans Mekanizması	
Resmi	Ulurlarüstü Ulusal Şehir/Yerel	Doğrudan	Blok bütçe Belirli gelirlere karşı ayrılmış. Resmi/özel kuruluşların fonlarından ayrılan. Ödenek ya da aile yardımları Program geliştirme ya da kalite güvencesi için doğrudan sübvans eden kurumlar
		Dolaylı	Farklı ölçeklerdeki aile yardımları Eğitim ödenekleri Krediler Aile ödenekleri
Özel	Aileler Sivil Toplum Kuruluşları Dini Kurumlar/ İşverenler	Doğrudan	Müşteri ödenekleri
		Dolaylı	Düşük ücret Dini kurumlara bağış Zaman

Kaynak: Clive R. Belfield, **Financing Early Childhood Care and Education: an International Review**. Strong Foundations: Early Childhood Care and Education, 2006, s.16.

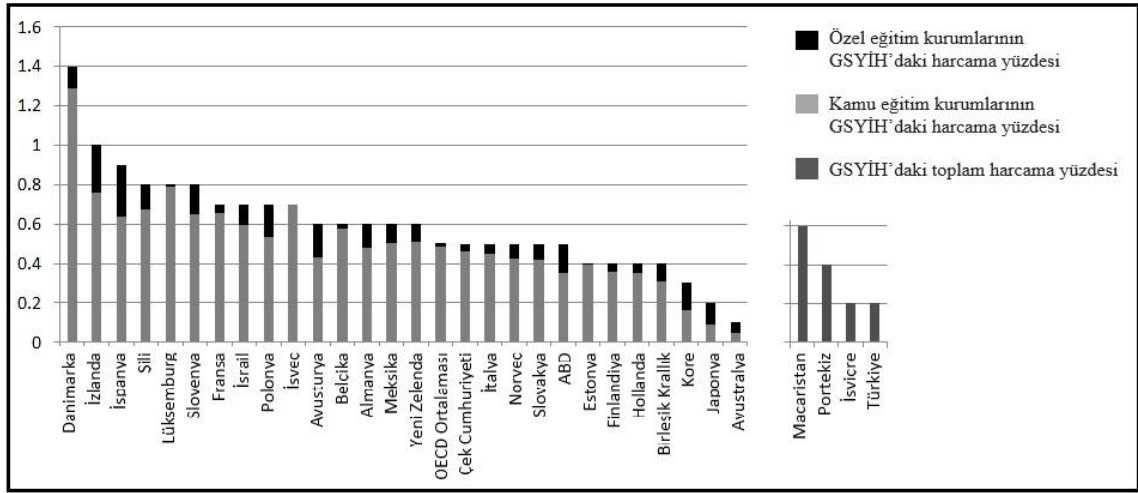
Finans Kaynakları

Genel olarak okul öncesi eğitimin “kalkınmada erken hamle” olarak algılanması sebebiyle ya Eğitim, Sağlık ya da Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı türünden resmi kurumlar finanse etmektedir. Bu açıdan lokal kaynakların ulusal seviyede bir havuzda toplandığı ve tekrar ihtiyaç olan bölgelere desteğin verildiği bilinmektedir²¹⁸.

Özel kaynaklar bakımından ise en dikkat çekici olarak ailelerin çocuklarının gün içinde ne kadar ve nasıl bir eğitim almasını istediğine göre özel eğitim kurumlarına yaptığı maddi ödemelerdir. Bu kaynakların oluşumunda resmi kaynakların yetersizliği, etkin kullanılamaması, kaynak israfı ya da kaynak bulunamaması etken rol oynamaktadır. 2014 OECD verilerine göre okul öncesi eğitimin özel ve resmi kaynaklardan hangi oranlarda finanse edildiği Grafik 5’de görülmektedir²¹⁹.

²¹⁸ UNICEF, *Erken Yaşlarda Çocuk Refahı ve Kadın İstihdamı Politika Belgesi*, s.24.

²¹⁹ OECD, *Indicator C2: How Do Early Childhood Education Systems Differ Around the World?* in *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, s.323.



Grafik 5: Okul Öncesi Eğitimde Kamu ve Özel Kaynak Finans Oranları (2014)

Kaynak: OCED, *Indicator C2: How Do Early Childhood Education Systems Differ Around the World? in Education at a Glance 2014*, OECD Publishing, p. 323.

Verilerden de anlaşılacağı üzere okul öncesi eğitimin finansmanı büyük oranda resmi kanallarca sağlanmaktadır. Bir diğer özel kaynak ise çeşitli kurum ve kuruluşların inisiyatifiyle oluşan kaynaklardır. Çoğu yerel dini kurumlar, sivil toplum örgütleri veya hayırseverler tarafından çeşitli amaç ve yollarla finanse edilirken, kimi de küresel çaptaki Dünya Bankası, UNICEF ya da UNESCO gibi örgütlerce finanse edilmektedir²²⁰.

Okul öncesi eğitimin finansal yönden desteklenmesi sadece çocuk bakımı ve eğitimi açısından değil, aynı zamanda toplumsal eşitliğin sağlanması, kalkınma hamlesi, kadının toplumsal yaşamdaki yerinin kuvvetlendirilmesi amacıyla da bir devlet, hükümet ve hatta uluslararası örgütlerin politikası haline gelmiştir. Bu nedenle çoğu AB ve OECD üyesi ülkeler ya uluslararası örgütlerin yönlendirmesi ya da geri kalmışlıkla mücadele politikaları sayesinde bu alana ister sivil toplum kuruluşlarından, bireysel girişimlerden ya da ailelerin kendilerinden bir destek sağlansın ya da sağlanmasın dikkate alınmadan finansmanını sağlamıştır²²¹.

AB ülkelerinin arza dayalı bir yatırım modeli uygulamaları nedeniyle okul öncesi eğitim harcamalarını karşıladıkları görülmektedir. Kurumsal eğitim harcamalarının hükümetler tarafından desteklenmesinde “toplumsal eşitliğin

²²⁰ Clive, s.1.

²²¹ European Commission, *Education and Training Monitor*, s.56.

sağlanması” amacı öne çıkmaktadır. Özellikle 36 ayın üstündeki çocukların eğitimi için harcanacak ödemelerdeki düşüşlerin niteliksiz program, kaynakların eşit dağıtılmaması ve herkesin eğitime erişiminde sorun olacağı düşüncesiyle AB ülkelerinde kaynakların bir havuzda toplanması düşüncesi hakimdir. Buna ek olarak kamu kurumlarında yürütülmekte olan hizmetlere ailelerin gelirine göre özellikle bazı sarf malzemelerin ve yemek giderlerine ortak olmaları da beklenmektedir. Bu çerçevede bir değerlendirme yapıldığında AB ülkelerinin mevcut hizmetlerin %66-90’ını karşıladıkları, aile desteğinin sadece üçte bir oranında olduğu görülmektedir. Avrupa Komisyonunun 1992’de AB üyesi ülkelere gönderdiği çerçeve tavsiyeye göre 10 yaşına kadar çocukların kamu tarafından desteklenmesi, milli gelirlerinin en az %1’ini bu alanın finansmanına ayırmaları istenmiştir. Bu nedenle Tablo 5’de de görüleceği üzere hemen her ülkede devletin desteği öncelikli olarak yer almıştır²²².

Tablo 5
AB Ülkelerinin Okul Öncesi Eğitimde Finans Kaynakları

Ülkeler	Okul Öncesi Eğitim Finansman Kaynağı
Almanya	Eyalet yönetimleri + Yerel Yönetimler
Avusturya	Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Eyalet Yönetimleri + Yerel Yönetimler
Belçika	Eğitim Bakanlığı, Yerel Yönetimler + Sivil Toplum Kuruluşları
Danimarka	Eğitim Bakanlığı, Yerel Yönetimler
Fransa	Eğitim Bakanlığı, Yüksek Öğretim Araştırma Bakanlığı
İngiltere	Yerel yönetimler + Özel Kuruluşlar + Okul Yönetimleri
İrlanda	Merkezi Fonlar + Yerel Kaynaklar
İspanya	Eğitim Bakanlığı + Özerk Bölgeler + Yerel Kaynaklar
İsveç	Eğitim Bakanlığı, Yerel Yönetimler
İtalya	Eğitim Bakanlığı, Yerel Yönetimler + Sivil Toplum Kuruluşları
Lüksemburg	Eğitim ve Mesleki Öğretim Bakanlığı + Komünler + İşverenler
Portekiz	Eğitim Bakanlığı + Yerel Yönetimler + İşverenler
Yunanistan	Eğitim Bakanlığı + Sivil Toplum Kuruluşları + Katkı Payı ve Bağışlar
Estonya	Eğitim ve Araştırma Bakanlığı
Finlandiya	Eğitim ve Kültür Bakanlığı ve Yerel Yönetimler
Japonya	Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı
Kore	Eğitim Bakanlığı
Hollanda	Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı ve Yerel Yönetimler
İsviçre	Konfederasyon ve Kantonlar
Türkiye	Milli Eğitim Bakanlığı + Sivil Toplum Kuruluşları + Katkı Payı ve Bağışlar

Kaynak: Gökhan Tuzcu, **Eğitimde Vizyon 2023 ve Avrupa Birliği’ne Giriş Süreci**, Ankara, 2006, <http://portal.ted.org.tr/genel/yayinlar/EgitimdeVizyon2023veAvrupaBirligineGirisSureci.PDF> (04.11.2016), s.161.

²²² Gökhan Tuzcu, **Eğitimde Vizyon 2023 ve Avrupa Birliği’ne Giriş Süreci**, Ankara, 2006, <http://portal.ted.org.tr/genel/yayinlar/EgitimdeVizyon2023veAvrupaBirligineGirisSureci.PDF> (01.10.2016), s.161.

Verilerin farklılaşmasının ülkelerin farklı yönetim biçimine sahip olmalarından kaynaklanmış olduğu da ayrıca vurgulanmaktadır. Dünya genelinde 0-3 yaş arasındaki çocukların bakımı için açılan resmi kurumların Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığında finanse edilmektedir. Bu resmi kurumlardan 3-6 yaş arasının ilkokula başlangıç yılları olması nedeniyle ve bakımdan ziyade eğitimleri söz konusu olduğu için Milli Eğitim Bakanlığınca finanse edilmektedir²²³.

Kadının iş performansını artırmaya dayalı olarak işletmelerde organize olan kreşler ya da çocuk bakım merkezlerinin ise kimi ülkeler için geçerli olmakla birlikte işletmelerce finanse edildikleri de bilinmektedir²²⁴.

Finanse Mekanizması

Eğitim faaliyetlerine maddi kaynağın ne şekilde ayrılacağı kimi zaman beklentilere bağlıdır. Eğer ödeneği kullanacak kurum ya da bölge acil ihtiyaç sahibi ya da bu konuda yeni organize olmakta ise devletlerin ya da küresel ve yerel örgütlerin doğrudan finanse ettikleri görülmektedir. Finans kaynağının resmi ya da özel oluşu bu konuda pek fark oluşturmamaktadır. Eğitimde ilerlemiş kimi bölge ve kurumların ise ya dolaylı yoldan vergilerden muafiyet, aile yardımı, materyal yardımı, yer ve çalışan destekleri şeklinde olmaktadır. Gelişmiş ülkelerde bu mekanizmanın bütçenin bir miktarının doğrudan aktarılması şeklinde işletilmektedir. Ayrıca yeni doğan çocuk için aileye ödenen çocuk yardımları, eğitim sürecinde beslenme ve eğitim amacıyla gıda, kitap, malzeme gibi materyal temiiyle de bu mekanizma işletilmektedir.

Yararlanma Oranı

Finansal desteklerin varlığı, mekanizmalarının iyi işlemesi amaçlanan faydanın sağlanmasını garanti edemeyebilir. Bu nedenle kaynaklar ve mekanizmalar özel ve resmi kurumlar bakımından kısmen de olsa sorun yaşamaktadır. Kimi zaman resmi kaynaklarca verilen maddi yardımlar anne ya da baba eliyle alınır ve aile geçimi için kullanılır. Fakat bunun ne kadarının doğrudan çocuğun eğitimi için harcandığı

²²³ Clive, s.5-16.

²²⁴ UNICEF, s.24.

konusunda endişeler vardır. Aynı endişe faydalanıcıların belirlenmesinde de yaşanmaktadır.



3. TÜRKİYE’DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

Dünya düzenindeki değişimle eş zamanlı olarak eğitime ve özellikle çocuk eğitimine bakıştaki değişimler dünyadaki çoğu ülkede hemen hemen aynı çerçevede ilerlemiştir. Toplumların yaşadıkları sosyal, siyasal ve ekonomik değişimler doğal olarak ülkenin ileriye dönük politikalarına ve planlarına da yansımaktadır. Avrupa ve tüm dünya için Sanayi Devrimi, Rönesans ve Reform hareketleri, Birinci ve İkinci Dünya Savaşları olurken, Türkiye için Osmanlı İmparatorluğunun yıkılışı, Birinci ve İkinci Dünya Savaşları, Cumhuriyetin ilanı bu dönüm noktalarındandır. Uzun süre İmparatorluk tecrübesi yaşamış bir yeni Türkiye için değişen yenedünya düzeninde ekonomik, sosyal ve siyasal öncelikler ülke siyasetinin, toplumsal yapısının, rejiminin ve iktisadi yapısını da değiştirmiştir. Osmanlı dönemindeki eğitim kurumlarının tarihsel gelişimleri, buna bağlı olarak önem ve öncelikleri, iktisadi kalkınmada yüklendikleri roller, ulusal ve uluslararası sermayedeki payları, milli gelirden aldıkları pay bir imparatorluk için ayrı bir tablo çizmektedir. Coğrafyası küçülmüş, uluslararası etkililiği daha dar bir alana sıkışmış, daha çekirdek bir toplumsal yapıdan oluşan yeni Türkiye için bu değerler daha farklıdır. Bu nedenle Okulöncesi eğitimin Türkiye’deki durumu tarihsel gelişim, mevcut durum ve finansman olarak üç başlık altında incelenecektir.

3.1. Tarihsel Gelişim

Eğitim sisteminin en önemli hareket noktası, ülkenin kendini uluslararası alanda nerede konuşturduğuna göre değişir. Asya, Arap Yarımadası ve Balkanlarda toprakları olan bir Osmanlı İmparatorluğu’nun eğitime verdiği önem çağdaşlarından geri kalmamak koşuluyla ama gücü ve büyüklüğüyle de doğru orantılı olmalıdır. Osmanlı İmparatorluğu devlet ve toplumsal olarak geniş bir coğrafyaya, kozmopolit ama “Osmanlı” kimliğiyle hayat süren bir topluma, şehir ve köy hayatı arasında büyük uçurumların olduğu toplumsal gelişmişliğe, monarşik, merkeziyetçi ve idealist bir yönetime, jeopolitik özel konuma, tarihsel ve antropolojik bir yapıya sahiptir. Eğitimin dünya genelinde aldığı değer, doğal olarak Osmanlı topraklarında ve devlet yönetiminde de değer kazanmıştır. Bu nedenle günümüz okulöncesi eğitiminin durumu Cumhuriyet öncesindeki dönem dikkate alınarak incelenmelidir.

Cumhuriyet öncesinde eğitime verilen önemi, daha çok devlet yapısındaki ve askeri yapılardaki zayıflamaların giderilmesi için nelerin yapılacağıyla ilgili görüş ve duruşlarda fark edilebilir. Buna rağmen 19. yüzyıl tüm eğitim siteminde bir tür değişim yılı gibidir²²⁵. Çocuğa bakış açısı tamamen değişmiş, onun özelliği ve özneliliği öne çıkmaya başlamıştır. Bu değişimi tetikleyen en önemli olay büyük reformist II. Mahmut'un 1824'te ilköğrenimi mecburi kıldığı fermanıdır. Devam eden yıllarda yayınlanan fermanlarda çocuğun önem kazandığı, aile ve devlet hayatı için özenle ve kendi doğasına uygun yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Yapıları ve eğitim içerikli bugün sıklıkla tartışılan dönemin okulöncesi görünümülü kurumlarının kökenleri Selçuklu ve Karahanlılara kadar uzanmaktadır. Özellikle dini ve karakter eğitiminin verildiği Sıbyan Mekteplerine 5-6 yaş çocukları alınır, 3-4 yıl okutulurdu. Bu kurumlarda çocukların gelişimsel özelliklerinin giderilmesinden ziyade, dini eğitimin ve ahlaklı bir neslin temelleri atılırdı. İleri dönem ahlaklı, erdemli, inançlı bir toplum için bu eğitimin bu yaşlarda verilmesi gerektiği büyük önem kazanmıştır. Bu tür kurumların devlet büyüklerinin girişimi ya da varlıklı ve toplumsal nüfuzlu saraylı kadınların, vezirlerin, beylerin, ağaların, varlıklı esnafın yaptırdıklarına sık şahit olunmaktadır²²⁶. Okula başlama yaşları bugünkü ilkokul yaşına yaklaşmış olması sebebiyle bu kurumların tam bir okulöncesi kurumu sayılması tartışmalıdır. Fakat buna rağmen bu okullara yetimlerin alınması, olmazsa fakir aile çocuklarının alınması Fatih Sultan Mehmet tarafından mecbur kılınmıştır²²⁷. Bu kurumlarda verilen eğitimin program yapıları dönemin ihtiyaçları ve eğitim anlayışı dikkate alındığında belki normal görülebilir ama bir okul öncesi kurumu için veri teşkil etmeyebilir.

Halen Türkiye'de korunan bir diğer kurum, Islahhanelerdir. Dünyanın birçok ülkesinde var olan ve kimsenin çocukların bakımı, korunması, eğitimi ve onlara bir meslek kazandırılmasını amaçlayan bu kurumlar Osmanlı'da Mithat Paşa ile birlikte 1863 yılında açılmışlardır. Benzer nitelikte ama açılış sebebi 1908'de yaşanan siyasi bir olay sonrası kimsesiz kalan Müslüman ve Ermeni çocukların bakımı ve eğitimini

²²⁵ Akyüz, "Anaokullarının Türkiye'de Kuruluş ve Gelişim Tarihçesi", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı.132, (1996), s.11.

²²⁶ İlhan Başgöz, **Türkiye'nin Eğitim Çıkması ve Atatürk**, Ankara: Başbakanlık Basımevi, 1995, s. 3

²²⁷ Osman Nuri Ergin, **Türk Maarif Tarihi**, Cilt 1-2. İstanbul: Eser Matbaası, 1977, s.83.

üstlenen Darüleytam-ı Osmani'dir. Bu çerçevede hizmet eden bir diğer kurum ise Darüleytamlardır. Bu kurumlar birer yetim yurtlarıdır. Cumhuriyetten çok kısa bir süre önce açılmış olan bu kurumlar Birinci Dünya Savaşı sonrasında yetim kalan çocuklara ev sahipliği yapmıştır. 2-7 yaş arasındaki kimsesiz Müslüman çocukların kabul edildiği bu yetimhaneler kabul ettiği yaş grubu itibariyle kısmen de olsa bir okulöncesi eğitim kurumu niteliği taşırlar²²⁸.

Dünya standartları ve günümüz nitelikleri dikkate alındığında bir okulöncesi denebilecek kurumlar Osmanlı'da yenileşme hareketlerinin canlandığı Meşrutiyetle anlam kazanmıştır. Özellikle II. Meşrutiyetle birlikte özel anaokullarının açıldığını görülmektedir. Buna karşın resmi anaokullarının 1912-13 yıllarında Balkan Savaşları sonrası açıldığını ve programlarının da bir anaokuluna yakışır niteliklere doğru yaklaştığı görülmektedir. Cumhuriyet arifesinde yaşanan siyasal çalkantılarla birlikte artan toplumsal ihtiyacın karşılanması için sayısı artan anaokulları ve sınıflarında çocuklara ilk temel bilgiler, anne ve babalarından çeşitli sebeplerle ki, bu çoğu kez ya eğitimsizlikten ve ev işleriyle uğraşmaktan ya da savaş mağduru olmaktan kaynaklanmaktaydı. Alamadıkları terbiyenin sıklıkla oyunla iç içe ama kız ve erkeklerin ayırım gözetilmeden her öğrencinin tek bir bakışla eğitildiği görülmektedir. Bu alanda önemli bir belge niteliğindeki İlköğretim Geçici Kanunudur – 6 Ekim 1913 (Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati). Bu geçici kanunda anaokulları ilkokullar bünyesinde gösterilmiş fakat amaçları bugünkü çok yakın bir anlamda şu cümlelerle çerçevelenmiştir: *“Çocukların yaşlarına uygun olarak, faydalı oyunlar, geziler, elişleri, ilahiler, yurtseverlik şiirleri, tabiat bilgisine ilişkin konuşmalar ile ruhi ve bedeni gelişimlerine hizmet eden kurumlardır”*²²⁹.

Bu gelişmelere bağlı olarak bugünkü anaokulu nitelikleriyle örtüşen ilk kurumlar 1914'te devlet bütçesinden yararlanılarak “Çocuk Bahçesi” olarak açılmıştır. O dönem için büyük bir gelişme ama günümüz sembolik ölçekteki bu kurumların sayıları o gün için 10 adetti. Burada özel yetiştirilmiş, kişiliği ve annelik şefkati doğası gereği bulunan bayan öğretmenler istihdam edilirdi. Müstakil binaları olan bu kurumlarda çocuklar ilkokula hazırlık dersleri alırlar, el işleri ve sanatsal faaliyetleriyle yaparak yaşayarak

²²⁸ Akyüz, s.12.

²²⁹ Akyüz, **Milli Eğitimle İlgili Mevzuat (1857–1923)**, s. 83.

eğitim alırlar, okul bahçesinde serbestçe oyun oynayarak sosyalleşirlerdi. Okula öğrenci kabulünün herhangi bir sosyal tabaka farkı gözetilmeden yapıldığı bu kurumlarda zengin ve fakir, nüfuzlu ya da değil her kesimden öğrenci gelirdi. Bundan tam bir yıl sonra 15 Mart 1915'te bir Anaokulları Nizamnamesi (yönetmeliği) hazırlanmış ve bu gibi anaokullarının çalışma biçim, program ve düzenleri bir sisteme oturtulmuştur. Dönemin bu tür okullara bakış açısını görmek amacıyla 15 maddeden oluşan bu nizamname maddeleri şöyledir:

Genel Hükümler:

Madde 1. Anaokulları, ilkokulu bulunan bir kız okuluna bağlı olarak ya da bağımsız olarak açılır.

Madde 2. Anaokulu kurulurken,

a) Binanın okul yapılmasına elverişli ve sağlık şartlarına uygun olmasına,

b) Çocukların sayısı ile orantılı genişlikte bahçesinin bulunmasına,

c) Her çeşit eğitim araç-gerecinin hazırlanmış olmasına özen gösterilecektir.

Madde 3. Anaokulları ücretli veya ücretsiz olarak açılabilir.

Madde 4. Ücretli resmi anaokullarına parasız çocuk alınmaz.

Madde 5. Anaokullarına 4, 5 ve 6 yaşındaki çocuklar alınır. Erkek ve kız çocuklar birlikte bulundurulabilir.

Madde 6. Çocuklar anaokullarına alınırken doktor tarafından muayene edilerek bulaşıcı hastalıkları olmadığı ve asılı olduğu tespit edilecektir.

Madde 7. Anaokullarında çocuklar yaşlarına göre sınıflara ayrılırlar. Her sınıfa en çok 30 çocuk alınır.

Madde 8. Anaokullarında sağlığa uygun ve ahlaki oyunlar, okul içinde yürüyüşler ve düzenli beden eğitimi, dini ve milli hikaye ve konuşmalar, resimlerin incelenmesi ve el işleri yaptırılır.

Madde 9. Anaokulları en az haftada bir kez sağlık incelemesine tabi tutulacak ve çocuklar tek tek muayene edilecektir. Gerek görülürse bu denetimlerden çocuk velisine bilgi verilecektir.

Yönetici ve Öğretmenler:

Madde 10. Anaokullarında sınıf sayısı kadar bayan öğretmen ve yardımcı bayan öğretmen bulunur. Yönetim görevi birincilere verilir.

Madde 11. Bir anaokulu öğretmeni olabilmek için,

a) Darümuallimat (İstanbul Kız Öğretmen Okulu) Ana Muallime şubesiinden mezun olmak,

b) Veya bir anaokulunu iyi yönettiğine dair belgesi bulunmak,

c) Veya anaokulu öğretmenliği yapabilecek yetenek ve bilgi sahibi olduğunu sınavla göstermek,

d) Türkçeyi güzel telaffuz etme ve akıcı bir anlatıma sahip olmak gereklidir.

Madde 12. Anaokulları öğretmenleri Osmanlı uyruğuna sahip olacaklar ve hiçbir bulaşıcı hastalıkları bulunmadığı doktor raporu ile belirlenecektir

Madde 13. Anaokulları öğretmenlerinin terfi ve meslekte ilerlemeleri İlköğretim Kanun'undaki hükümlere tabidir.

Madde 15. Bu Nizamname, yayınlandığı tarihte yürürlüğe girer.

Genel bir değerlendirmeye bakıldığında nizamnamedeki maddelerde dile getirilen konular o gün için çağdaş beklenti ve standartlar içermektedir. Günümüz standartları açısından ise çoğu anaokulu için halen o seviyenin bile yakalanamamış olması çarpıcıdır. Böyle bir nizamnamenin olması bu konuda işin nasıl yapılacağını tarifli sayılmasından dolayı ilerleyen tarihlerde anaokulu sayılarında sayı artışları gözlenmiştir. Tablo 6 ve 7'de verilen ilköğretim ve anaokullarının sayısal verilerini karşılaştırmalı incelemek bilgi verici olacaktır^{230;231}.

Tablo 6

Cumhuriyet Döneminde İlköğretim Okulları, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

Yıllar	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
1923-24	4894	341.941	10.238
1930-31	6598	489.299	16.318
1940-41	10.596	955.747	20.564
1950-51	17.428	1.616.626	35.871
1960-61	24.398	2.866.501	62.526
1970-71	38.234	5.013.408	132.721
1980-81	45.507	5.653.069	211.573
1990-92	50.669	6.516.837	208.912
2000-01	36.072	10.480.721	345.015
2008-09	33.769	10.709.920	453.318

²³⁰ İsmail Güven, **Türk Eğitim Tarihi**, Ankara: Naturel Yayınları, 2010, s.222.

²³¹ Meral Taner Derman ve Handan Asûde Başal, "Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretimde Niceliksel ve Niteliksel Gelimler", **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, Cilt.3, Sayı.11, (2010), s.560-569.

Tablo 7**1923-2009 Arası Öğretim Yıllarına Göre Okulöncesi Eğitimde Sayısal Gelişmeler**

Öğretim Yılı	Kurum		Öğrenci		Öğretmen		Okullaşma Oranı
	Sayı	Artış Oranı	Sayı	Artış Oranı	Sayı	Artış Oranı	
1923-24	80		5.880		136		
1924-25	85	6,2	8.540	45,2			
1932-33	92	8,2	3.895	-54,3	32	-76,5	
1940-41	51	-44,5	1.690	-56,6	60	87,5	
1943-44	49	-3,9	1.604	-5,1	63	5	
1950-51	52	6,1	1.760	9,7	71	12,7	
1960-61	64	2,3	2.730	55,1	104	46,4	
1963-64	146	128,1	4.767	74,6	180	73	
1970-71	413	182,8	10.714	124,8	743	312,8	
1978-79	1.371	231,9	26.559	147,9	1.572	111,5	
1980-81	2.007	46,4	43.545	63,9	2.874	82,8	
1983-84	2.784	38,7	78.981	81,3	4.414	53,5	
1990-91	3.625	30,2	113.388	43,5	6.624	50	
1994-95	5.169	42,5	148.088	30,6	9.098	37,3	7.3
1995-96	5.600	8,3	158.354	6,9	9.771	7,3	7.7
1996-97	6.082	8,6	174.710	10,3	9.971	2	8.9
1997-98	6.563	7,9	182.533	4,4	10.376	4	9.3
1998-99	6.868	4,6	204.461	12	10.970	5,8	10
1999-00	7.660	11,5	212.603	3,9	11.591	5,5	9.8
2000-01	8.996	17,4	228.503	7,4	12.265	5,8	10.3
2001-02	10.554	17,3	256.392	12,2	14.520	18,3	11
2002-03	11.314	7,2	320.038	24,8	18.921	30,3	11.7
2003-04	13.692	21	358.499	12	19.122	1	13.2
2004-05	16.016	16,9	434.771	21,2	22.030	15,2	16.1
2005-06	18.539	15,7	550.146	26,5	20.910	-5	19.9
2006-07	20.675	11,5	640.849	16,4	24.775	18,5	22.4
2007-08	22.506	8,9	701.762	9,5	25.901	4,5	28.5
2008-09	23.653	5	804.765	14,7	29.342	13,3	29.1

Kaynak: Akyüz, 2004; OÖGM, 2016

Okulöncesi tarihsel gelişimini açısından ikinci bir evre olarak Cumhuriyet sonrası oldukça manidardır. Dağılan Osmanlı İmparatorluğunun yerine kurulacak Türkiye Cumhuriyeti için önceliklerin dikkate alınması çok önemlidir. Kurucu Mustafa Kemal Atatürk için Türkiye Cumhuriyeti yeni bir vatandaş, yeni bir ülke tipolojisidir. Bu nedenle eğitim ayrı bir öneme sahiptir. Öncelik ilköğretime verilerek ülkenin kalkınmasında ciddi bir ivme yakalanmak istenmiştir. Doğal olarak okulöncesi eğitimi ailelerin ve yerel yönetimlerin inisiyatifine bırakılmıştır²³².

²³² Oktay, **Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular**, İstanbul, s.83.

Türkiye için eğitimde önemli sıçrama tarihlerinin Türk siyasi hayatında da kritik dönemler olduğu dikkat çekicidir. Cumhuriyetle birlikte hız kazanan Harf İnkılabı faaliyetleri anaokulları ve diğer alanlardan ziyade ilkokulların önemini artırmıştır. Bu sebeple anaokullarına yapılan maddi yardımlar da kesilmiştir. Bu tarihlerde beden işçiliği yapan kadınların çocuklarına bakmak amacıyla İstanbul Belediye'sinin 1932'de açtığı çocuk yuvası önemli sorumluluklar yüklenmiştir. Kadınlar işe giderken çocuklarını buraya bırakırlar, burada çocukların bakım, beslenme ve eğitimleriyle ilgilenilirdi.

Bu tür gelişmeler, çocuk eğitimiyle doğası gereği ilgilenmesi gerektiği düşünülen ve aynı zamanda geleceğin annesi olacak kızların bu amaçla açılan okullarda eğitilmelerine de hız vermiştir. Etkili bir okulöncesi eğitim amacıyla öğretmen yetiştirmek için 1932-57 yıllarını kapsayan dönemde "Kız Enstitüleri", "Pratik Kız Sanat Okulları", "Kız Meslek Öğretmen Okulu", "Kız Teknik Öğretmen Okulu" gibi okullar açılmış, burada yetişen kız öğretmenler aracılığıyla "Köy Kadınları Gezici Kursları", "Ana- Çocuk Sağlığı, Çocuk -Gelişimi ve Eğitimi", "Ev Ekonomisi Yaygın Eğitim Kursları;" "4 K (Kafa, Kol, Kalp, Kuvvet) Kulüpleri" açılmıştır. Bu gibi etkinliklerde toplumun ve annelerin çocuk bakımı ve eğitimiyle ilgili bilgileri geliştirilmekte, böylece toplumsal kalkınmada bir yol alınması amaçlanmaktaydı²³³. Daha evvel de belirtildiği gibi 7 yaşından küçük çocukların bakım ve eğitimleriyle Belediyeler ve Sağlık Sosyal Yardım Bakanlığının sorumlu idi. Bu nedenle bu alanında ihtiyaçlarını karşılamak için 1930'da Genel Toplum Sağlığı Yasası çıkartılmıştır. Özellikle eğitim ve öğretim alanında yapılacak faaliyetlerin çerçevesini belirlemek amacıyla da 1952'de Milli Eğitim Bakanlığı girişimiyle "Korunmaya Muhtaç Çocukları Koruma Kanunu" gereğince "Anaokulu Programı ve Yönetmeliği" ve "Anaokullarına Öğretmen Yetiştirme Kursu Geçici Programı" hazırlanmıştır.

Okulöncesi eğitimi dünya genelinde bir kalkınma hamlesi olarak görülmektedir. Türkiye için bu alanda Cumhuriyetin ilk yıllarında tüm ülkeye yayılmış ve örgütlü bir çalışma göremiyoruz. Bu nedenle ilk beş yıllık kalkınma planlarında bu konu yer almamıştır. Alana özgü fikirlerin planlama açısından ilk söz edildiği yer İkinci Beş

²³³ Oğuzkan, *Okul Öncesi Çocuk Bakımı ve Eğitimi*, s.32

Yıllık Kalkınma Planıdır²³⁴. Planda ancak anne bakımı ve eğitiminden yoksun 3-6 yaş grubundaki çocukların eğitimlerine vurgu yapılmış, 1970’li yıllara doğru bu hizmetin ilkokullara bağlı sınıflarla yürütüleceği görüşü benimsenmiştir. Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı okulöncesi eğitim için bir tür muhasebe dönemi olmuştur. Daha önceki kalkınma planlarında bu konuya fazla yer verilememesinin kaynak yetersizliğine bağlandığı bu dönemde eksikliklerin giderilmesi, öncelikle büyük kentlerden başlanarak çocuk eğitiminde geri kalmış ailelere destekler sunulması ve bu alanda çalışmaların pilot uygulamalarla geliştirilmesi, eğer başarı yakalanırsa ülke geneline yaygınlaştırılması öngörülmüştür. Bu dönem için okullaşma oranı olarak %10 hedefi konuşulmuştur. Kalkınma planlarında giderek daha fazla yer aldığı görülen okulöncesi eğitim Yedinci Beş yıllık Kalkınma Planında elde edilen tecrübenin ülke geneline yaygınlaştırılması, belli sayıda işçi çalıştıran işyerlerinin kreş açmalarının zorunlu kılınması ve eğer yer sorunu olmazsa ana sınıflarının sayıları artırılıp kaliteli eğitim için gerekli çalışmaların destekleneceği üzerinde durulmuştur²³⁵. Okulöncesi eğitimde ülke genelinde bir standardın olması gerektiği ancak Sekizinci Beş yıllık Kalkınma Planında gündeme gelebilmiştir. Planda bu zamana kadar yürütülen eğitimlerde bir standardın olmadığı vurgulanmış, bu sorunun giderilmesi amacıyla programların nitelik bakımından daha zengin içeriklerle geliştirilmesi tavsiye edilmiştir. Bu dönemde en önemli farklılık çocukların milli, manevi ve ahlaki gelişimlerinin destelenmek istenmesidir²³⁶. Belki de okulöncesi eğitimin önemine ilişkin en etkili değerlendirme Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı olmuştur. En yakın bir dönem olduğu dikkate alındığında, küresel bazda diğer ülkelerin bu alanda nerede oldukları ve alanda ne gibi gelişmelerin sağlandığına dair bilgiye erişim kolaylığı görülebilmekte ve çeşitli küresel paylaşım ağlarının da yardımıyla Türkiye’nin tam olarak yeri görülebilmektedir. Bu artı faydadan yararlanılarak Planda 7 yaş altı çocuklarında zihinsel gelişimlerinin tamamlandığına dikkat çekilmiş bu bir Türkiye-Dünya karşılaştırması yapılmıştır. Bu alanda dünyanın bir hayli yol kat ettiği, okullaşma oranlarının neredeyse ilkokul seviyesini yakaladığının altı çizilmiştir. Türkiye’nin kalkınmada diğer gelişmiş ülkeler

²³⁴ Başbakanlık DPT, **İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1968-1972**, Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası, 1973, s. 163.

²³⁵ Başbakanlık DPT, **VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı, (1995-1999)**.

²³⁶ Başbakanlık DPT, **VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı**, s.175.

seviyesini yakalaması isteniyorsa, bu yaş dönemine daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği rapor edilmiştir²³⁷.

Kalkınma planlarında her ne kadar gündeme gelse de, okul öncesi eğitimle ilgili nelerin uygulamaya konulacağına MEB şuraları ışık tutmaktadır. Bu çerçeveden bakıldığında ilk şuraların genelde bakanlığın ve genel eğitim durumunun nasıl yürütülmesi gerektiğiyle ilgili gündemleri oldukları rahatlıkla görülebilir.²³⁸ Okul öncesini gündeme alan ilk şura 1949 tarihli dördüncü şuradır. Bu dönem Türkiye’de eğitim alanında dünyadaki benzer gelişmelerden yararlanarak eğitim sistemini yeniden ama dünya standardında düzenleme düşünce ve politikalarının yaygınlaştığı bir dönem olarak bilinmektedir. Bu tarihe kadar yerel yönetimlere ve kişisel teşebbüslere bırakılmış olan okul öncesi eğitim de yeniden şekillendirilmek istenmiştir.

Beşinci şura (1953) okul öncesinin geliştirilmesiyle ilgili görüşmelere yer vermiş fakat uygulamaya pek yansıyamamıştır²³⁹. Beş Yıllık Kalkınma Planları, Şura kararları ve siyasi kararlar da dahil olmak üzere 1960’a kadarki görüşler genelde yeniden yapılanma ve yabancı tecrübelerinin yerinde görülmesi üzerinedir. Bu tarihe kadar elde edilen tecrübeler 7. Şurada gündeme gelmiş, tartışılmış ve okul öncesinde ne gibi yaygınlaştırma ve daha standartlaşmış bir eğitimin yapılacağı konusunda kararlar alınmıştır. Devam eden yıllarda (1962) ise “Anaokulları ve Sınıfları Yönetmeliği” yayınlanmıştır²⁴⁰. Ülke genelinde giderek yaygınlaşan ve devlet tarafından teşvik edilen okul öncesi kurumları ilköğretim bünyesinde görülmüştür. Fakat en geniş ve özellikle okul öncesinin ele alındığı şura 17. Şuradır (13-17 Kasım 2006). Aşağıda verilen Şura kararlarına bakıldığında bu yaş dönemine yönelik eğitim anlayışının oturduğu ve elde edilen tecrübe ve birikimin toplumsal faydaya yönelik kullanıldığı, nasıl daha etkin kılınacağı tartışıldığı görülmektedir²⁴¹:

1. 60-72 aylık çocukluk çağını kapsayan okul öncesi eğitim döneminin zorunlu hale getirilmesi için çalışmalara başlanmalıdır.

²³⁷ Başbakanlık DPT, IX. Beş Yıllık Kalkınma Planı, s. 30.

²³⁸ MEB, Birinci Heyeti İlmiye Raporu 1921-1926.

²³⁹ MEB, V. Milli Eğitim Şurası.

²⁴⁰ Şükran Oğuzkan ve Güler Oral, Kız Sanat Okulları İçin Okul Öncesi Eğitim, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1995, s.34.

²⁴¹ MEB, XVII. Milli Eğitim Şurası.

2. Bağımsız anaokullarına rehber öğretmen atanması zorunlu hale getirilmelidir.
3. Okul öncesi eğitim kurumlarının açılmasında özel sektör teşvik edilmelidir.
4. Kaynak aktarımı, arsa ve bina temini konusunda yerel yönetimlere yasal sorumluluk verilmelidir.
5. Okul öncesi eğitim hizmeti veren kreş, gündüz bakımevi, çocuk yuvaları, özürllüler için rehabilitasyon merkezleri ve benzeri sosyal tesislerin yapılarının geliştirilmesi amacıyla devlet desteği ve teşvikleri artırılmalı ve bu kurumlara vergi muafiyeti getirilmelidir.
6. Belediyeler, il özel idareleri, kamu iktisadi teşekkülleri, vakıflar ve diğer müteşebbislerin okul öncesi eğitim kurumları açmaları teşvik edilmeli ve bu kurumlar desteklenmelidir.
7. 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda, gerekli düzenlemeler yapılarak, "Okul Öncesi Eğitimi Kanunu" çıkarılmalıdır.
8. Ülkemizde okul öncesi eğitim alacak çocuk sayısı ve nüfus bilgileri hakkında Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), sağlık, nüfus müdürlükleri, muhtarlıklar ile millî eğitim müdürlükleri arasında koordinasyon ve bilgi akışı sağlanmalıdır.
9. Rehberlik hizmetlerine okul öncesi eğitimden başlanmalıdır.
10. Cumhuriyetin 100. yılını kutlayacağımız 2023 yılında okul öncesi eğitimdeki 36-60 aylık çocuklar için okullaşma oranı % 80'e ulaşmalıdır.
11. Genel bütçeden okul öncesi eğitime ayrılan pay artırılmalıdır.

Türkiye'de okulöncesi eğitim ilgili bakanlıkların ve yerel idarelerin almış olduğu kararlarla düzenlenmekte, teftiş edilmekte ve yönetmeliklerle yürütülmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren yerel idarelere ve istekli ailelerin girişimine bırakılan okul öncesi eğitim faaliyetleri 1961 tarihli "İlk Öğretim ve Eğitimi Kanunu" ile ilköğretim kurumları içinde gösterilmiş ve yine isteğe bağlı kılınmıştır. Bu durum 1973 yılına kadar devam etmiş, çıkarılan 14 Haziran tarihli Millî Eğitim Temel Kanunu'nda okul öncesi eğitimin tüm çerçevesi, amacı ve program yapısı tanımlanmıştır. Buna göre Okul öncesi kurumlarının temel amaç ve görevleri şöyledir²⁴²:

A) Okul öncesi eğitimi:

I – Kapsam:

²⁴² MEB, 1739 Nolu Millî Eğitim Temel Kanunu.

Madde 19 – Okul öncesi eğitimi, mecburi ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar.

Bu eğitim isteğe bağlıdır.

II – Amaç ve görevler:

Madde 20 – Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak;

2. Onları ilk öğretime hazırlamak;

3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak;

4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

III – Kuruluş :

Madde 21 – (Değişik: 16/6/1983 - 2842/6 md.) Okul öncesi eğitim kurumları, bağımsız anaokulları olarak kurulabileceği gibi, gerekli görülen yerlerde ilköğretim okuluna bağlı anasınıfları halinde veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak da açılabilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının nerelerde ve hangi önceliklere göre açılacağı, Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanacak bir yönetmelikle düzenlenir.

12 Ekim 1983 tarih ve 2917 sayılı Kanunun 18. maddesi ile 222 sayılı İlköğretim Kanunun geçici 8. maddesinde anaokulları ve anasınıflarında görevlendirilmek üzere yeterli öğretmen bulunamaması halinde Kız Meslek Liselerinin Çocuk Gelişimi ve Bakımı bölümlerinden mezunların da alacakları kurslardan sonra görevlendirilebilecekleri karara bağlanmıştır. Bu kadar istihdam politikaları bakımından önemli olup lise mezunlarının öğretmen olarak atanabilmelerinin önünü açmıştır.

6972 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkındaki Kanunda, korunmaya muhtaç ve reşit olmayan çocukların bakımı, eğitimi ve bir meslek sahibi olmaları için kurumsal çalışmaların yapılması karara bağlanmıştır.

Okul öncesi çağı çocuklarının eğitimi ve annenin ihtiyaçlarının giderilmesi yönündeki fikirlerin ülke genelinde istenen seviyeye geldiğinin bir diğer göstergesi 9 Kasım 1982 yılı T.C. Anayasasının 41. Maddesidir. Anayasanın bu maddesinde “Devlet, ailelerin huzur ve refahı ile özellikle annenin ve çocukların korunması ve aile

planlamasının öğretimi ile uygulanmasını sağlamak için gerekli tedbirleri alır, teşkilatı kurar” denilmiştir²⁴³.

Son yıllarda en yakın değerlendirilebilecek önemli bir çalışma da Milli Eğitim Bakanlığı’nın Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı tarafından 2006 Mali Yılı Bütçesine İlişkin Rapor’da yer alan okul öncesi eğitim hedef ve stratejileridir²⁴⁴:

- *Okul öncesi eğitimde okullaşma oranının, Avrupa Birliği ve OECD ülkeleri başta olmak üzere gelişmiş ülkeler düzeyini yakalaması,*
- *Sosyal, psikolojik ve zihinsel gelişimin erken yaşlarda şekillenmesi nedeniyle, okul öncesi eğitimin yurt genelinde fırsat ve imkân eşitliği sağlayacak şekilde geliştirilerek yaygınlaştırılması hedeflenmektedir.*
 - *Okul öncesi eğitim yatırımlarında, okullaşma oranının en düşük olduğu yerleşim birimleri ile hızlı nüfus artışı gözlenen büyük şehirlere öncelik ve ağırlık verilmesi,*
 - *Her ilköğretim okulunda ve fizikî kapasiteleri yeterli orta öğretim kurumlarında, en az bir ana sınıfı açmak suretiyle yatırım kaynağında tasarruf sağlanması,*
 - *Okul öncesi eğitimde kalitenin artırılması için 0-72 aylık çocukların ev ve kurum ortamlarında gelişim alanlarını desteklemek ve geliştirilen programların bilimsel gelişmeler ve günün koşulları doğrultusunda gözden geçirilerek yeniden hazırlanması,*
 - *Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve kalitenin artırılması amacıyla sosyal, kültürel ve ekonomik nedenlerle okul öncesi eğitimden yararlanamayan çocuklar için okul öncesi eğitime ulaşımı kolaylaştıracak alternatif modellerin uygulanması,*
 - *Okul öncesi eğitimin niteliğinin artırılmasına katkısı olan ailelerin ve toplumun aktif katılımını sağlayacak etkili programların sürdürülmesi okul öncesi eğitimin stratejileridir.*

Tarihsel süreç içerisinde okul öncesi eğitim, cumhuriyet öncesi ve sonrası olmak üzere iki ayrı iki zaman diliminde ele alınmış fakat küresel bazdaki gelişmeler de dikkat dışı tutulmamıştır. Henüz Cumhuriyet öncesinde önemi kavranan okul öncesi eğitim dünya ve ülkenin siyasal, sosyal ve ekonomik gelişmelerinin yanında psikoloji

²⁴³ Kanun No: 2709. 9 Kasım 1982, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, TBMM. <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa82.htm> (01.07.2016).

²⁴⁴ MEB, 2006 Mali Yılı Bütçesine İlişkin Rapor.

bilimindeki gelişmeler de dikkate alınarak toplumsal kalkınmada önemli bir etken olarak görülmüştür. Tarih süreci içinde çağın insan kaynağı ihtiyaçlarının dikkate alındığı görülürken, 1960'lı yıllardan itibaren çocuğun korunması ve kendini geliştirmesine yönelik politikaların izlendiği dikkat çekmiştir.

3.2. Mevcut Durumu

Türkiye’de okul öncesi eğitimin her ne kadar dünya ile eşzamanlı olarak gündeme gelse de, ülkenin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik ve siyasal değişimler nedeniyle çalışma ve gelişmeler gecikmeler yaşanmıştır. 1990’lı yıllarda atılım gerçekleştiren okul öncesi eğitim, 2000’li yıllarda ülke genelinde eğitimde öncelikli konular arasına girmiştir. Bakanlık nezdindeki bu farkındalık halkın da ilgisini artırmıştır.

Tüm bu olumlu gelişmelere rağmen, çağdaş ülkeler dikkate alındığında istenen seviyede olmadığı da bir gerçektir. Milli Eğitim Bakanlığının toplumsal kalkınmada okul öncesi eğitime vurgu yapması, bu alandaki çalışmaları hızlandırmıştır. Bu gelişmelere ilişkin Tablo 8’deki istatistiki veriler incelendiğinde, konunun bir kalkınma hamlesi niteliğinde olduğu görülecektir²⁴⁵. Bu gelişme okul öncesi eğitimdeki on yıllık bir veri sunmaktadır. Öğretmen istihdamı açısından bakıldığında toplamda 2003-04 eğitim öğretim yılı itibarıyla 17.511 öğretmenin görev yaparken, 2015-16’da bu sayı 72.228 olarak gerçekleşmiştir. Kadın ve Erkek öğretmen istihdamı arasındaki ciddi fark, alanın bir kadın mesleği olduğu algısını daha da kuvvetlendirmiştir. Fakat son yıllardaki Erkek öğretmen istihdamı bu algının değişebileceğine işaret etmektedir (Türkiye genelinde 2003’te 694 erkek öğretmen istihdam edilmişken, 2015-16’da bu sayı 3.871 olmuştur).

²⁴⁵ MEB, *Türkiye Örgün Eğitim İstatistikleri 2015–2016*. s.12.

Tablo 8
Yıllara Göre Okul Öncesi Okul, Öğretmen, Öğrenci Sayıları

Okul Türü ve Öğretim yılı	Öğretmen				Şube	Öğrenci		
	Okul	Toplam	Erkek	Kadın		Toplam	Erkek	Kadın
2003-4	13 285	17 511	694	16 817	16 710	344 741	179 988	164 753
2004-5	15 978	22 152	1 161	20 991	31 547	434 771	226 959	207 812
2005-6	18 539	20 910	1 167	19 743	31 511	550 146	286 347	263 799
2006-7	20 675	24 775	1 181	23 594	36 654	640 849	334 252	306 597
2007-8	22 506	25 901	1 218	24 683	40 857	701 762	366 209	335 553
2008-9	23 653	29 342	1 644	27 698	45 030	804 765	421 033	383 732
2009-10	26 681	42 716	2 069	40 647	53 235	980 654	511 127	469 527
2010-11	27 606	48 330	3 414	44 916	57 707	1 115 818	580 296	535 522
2011-12	28 625	55 883	2 954	52 929	61 937	1 169 556	607 052	562 504
2012-13	27 197	62 933	3 620	59 313	61 920	1 077 933	562 179	515 754
2013-14	26 698	63 327	3 387	59 940	63 273	1 059 495	555 194	504 301
2014-15	26 972	68 038	4 070	63 968	67 387	1 156 661	607 247	549 414
2015-16	27 793	72 228	3 871	68 357	71 003	1 209 106	633 349	575 757

Kaynak: MEB, Türkiye Örgün Eğitim İstatistikleri 2015–2016, Ankara: MEB Yayınları, 2016,
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf
(31.10.201), s.12.

Okul öncesi eğitimin farklı formatlarda ve kurumlarda yürütülmektedir. Gerek çağ nüfusunun farklı yaş kademelerine hitap etme, özel, resmi ve gerekse yabancı ve azınlık kurumları olmak bakımından da farklı bir tablo gözlenmektedir. Bu veriler Tablo 9’dan incelendiğinde genelde eğitim, öğretim ve bakımın birlikte yapıldığı, resmi anaokulu ve sınıfı niteliğindeki yapıların daha da belirgin olduğu görülmektedir.

Tablo 9
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Ait 2016 Yılı Sayısal Verileri

Okul Türü	Okul/ Kurum	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı			
		Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Derslik
Okul öncesi eğitim (Resmi+Özel)	27 793	1 209 106	633 349	575 757	72 228	3 871	68 357	58 265
Anaokulları toplamı (Resmi+Özel)	6 788	483 522	254 285	229 237	32 463	1 725	30 738	25 301
Anasınıfları toplamı (Resmi+Özel)	21 005	725 584	379 064	346 520	39 765	2 146	37 619	32 964
Okulöncesi Eğitim (Resmi)	23 135	1 017 436	531 176	486 260	54 145	3 564	50 581	41 566
Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurumlar (Resmi)	22 387	992 937	518 968	473 969	52 443	3 564	48 879	39 994
Anaokulları	2 326	305 278	159 963	145 315	15 791	1 468	14 323	10 587
Anasınıfları	20 061	682 012	356 036	325 976	36 652	2 096	34 556	29 410
Yaz anaokulları	-	5 505	2 893	2 612	-	-	-	-
Mobil anaokulları	-	142	76	66	-	-	-	-
Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Olmayan Kurumlar (Resmi)	748	24 499	12 208	12 291	1 702	-	1 702	1 571
657 Sayılı Kan. 191. mad. göre olan kurumlar	56	3 479	1 824	1 655	319	-	319	243
Toplum Temelli Kurumlar ⁽¹⁾	692	21 020	10 384	10 636	1 383	-	1 383	1 329
Okul öncesi Eğitim (Özel)	4 658	191 670	102 173	89 497	18 083	307	17 776	16 699
Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurumlar (Özel)	3 272	144 850	76 761	68 089	11 688	307	11 381	12 071
Anaokulları	2 328	106 925	56 702	50 223	8 575	257	8 318	8 517
Türk	2 322	106 689	56 571	50 118	8 560	257	8 303	8 509
Azınlık	6	236	131	105	15	-	15	8
Anasınıfları	944	37 925	20 059	17 866	3 113	50	3 063	3 554
Türk	931	37 508	19 852	17 656	3 046	47	2 999	3 478
Azınlık	12	376	183	193	63	3	60	72
Yabancı	1	41	24	17	4	-	4	4
Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Olmayan kurumlar (Özel)	1 386	46 820	25 412	21 408	6 395	-	6 395	4 628
Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kreş ve Bakım evleri	1 385	46 757	25 377	21 380	6 386	-	6 386	4 625
İş Kanununa Göre İşletmelerde Açılan Kreşler	1	63	35	28	9	-	9	3

Kaynak: MEB, Türkiye Örgün Eğitim İstatistikleri 2015–2016, s.49.

Cumhuriyetin ilk yıllarında neredeyse sembolik rakamlarla başlayan okul öncesi eğitimin 2015-16 öğretim yılında büyük bir sayısal değere ulaşmıştır. Tüm bu gelişmelere rağmen, Tablo 10’da görüleceği üzere okullaşma oranının diğer öğretim kademelerine kıyasla istenen seviyede değildir.

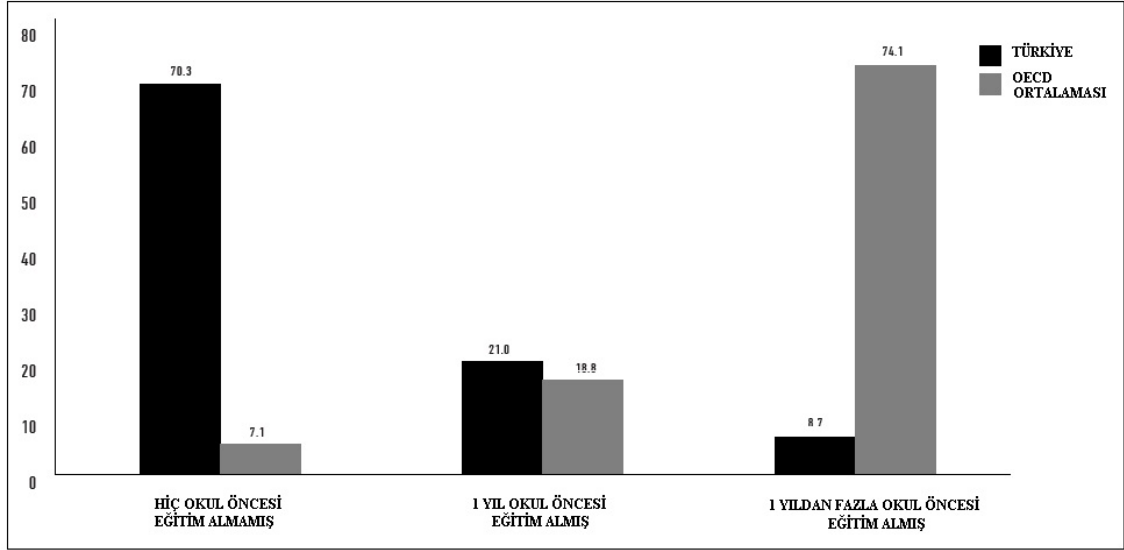
Tablo 10

Türk Milli Eğitim Sisteminde Okul Öncesinde Kayıtlı Öğrencilerin Öğretim Kademelerine Göre Okullaşma Oranları

Öğretim Yılı	Okullaşma Oranı	Okul öncesi				İlkokul			Ortaokul			Ortaöğretim			Yüksek Öğretim		
		Yaş	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
2012/13	Brüt	3-5 Yaş	30,93	31,42	30,41	107,52	107,21	107,84	107,64	106,12	109,24	96,77	99,60	93,77	74,86	79,51	70,01
	Net		26,63	26,94	26,31	98,86	98,81	98,92	93,09	93,19	92,98	70,06	70,77	69,31	38,50	38,40	38,61
	Brüt	4-5 Yaş	44,04	44,86	43,18	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Net		37,36	37,88	36,80	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Brüt	5 Yaş	55,35	57,34	53,24	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Net		39,72	41,03	38,33	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2013/14	Brüt	3-5 Yaş	28,03	28,61	27,42	111,94	111,49	112,,41	108,80	106,89	110,83	103,26	106,05	100,32	81,70	86,24	76,96
	Net		27,71	28,23	27,15	99,57	99,53	99,61	94,52	94,57	94,47	76,65	77,22	76,05	39,89	38,90	40,93
	Brüt	4-5 Yaş	37,94	38,84	36,98	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Net		37,46	38,28	36,58	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Brüt	5 Yaş	43,49	45,38	41,49	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Net		42,54	44,27	40,72	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2014/15	Brüt	3-5 Yaş	37,12	37,96	36,24	101,10	100,82	101,39	107,12	105,52	108,80	107,36	109,82	104,77	88,94	93,44	84,24
	Net		32,68	33,11	32,22	96,30	96,04	96,57	94,35	94,39	94,30	79,37	79,46	79,26	39,49	37,95	41,10
	Brüt	4-5 Yaş	46,83	47,88	45,72	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Net		41,57	42,23	40,87	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Brüt	5 Yaş	66,02	68,42	63,48	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Net		53,78	55,27	52,21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2015/16	Brüt	3-5 Yaş	38,61	39,40	37,78	99,19	98,91	99,48	107,13	105,49	108,87	109,85	112,28	107,29			
	Net		33,26	33,63	32,87	94,87	94,54	95,22	94,39	94,36	94,43	79,79	79,36	80,24			
	Brüt	4-5 Yaş	49,27	50,20	48,30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Net		42,96	43,53	42,36	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Brüt	5 Yaş	70,19	72,28	67,99	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Net		55,48	56,74	54,16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Kaynak: MEB, Türkiye Örgün Eğitim İstatistikleri 2015–2016, s.1.

Okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarının OECD ülkeleriyle Türkiye kıyaslamalarına bakıldığında, oran genel ortalamadan çok aşağılarda olduğu görülmektedir²⁴⁶. Bu nedenle çoğu MEB ve özel kurum raporları OECD'nin genel değerlendirmelerine bakarak okul öncesi eğitimde yeni atılımlar ve yatırımlar yapılması gerektiğine vurgu yapmaktadır.



Grafik 6: Okul Öncesi Eğitim Katılım Oranları (2012), OECD ve Türkiye (%)

Kaynak: ERG (Eğitim Reformu Girişimi), **Her Çocuğa Eşit Fırsat: Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu ve Öneriler**. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi, 2016, s.9.

Grafik 6’daki verilere göre günümüz okulöncesi eğitimde okullaşma oranı, diğer öğretim kademelerinin bundan 7-8 yıl önceki oranlarıyla neredeyse eşdeğer boyutta. Bu gibi farklılıklar Cumhuriyetin ilk yıllarında toplumsal eğitimde okul öncesine nazaran diğer kademelerin daha fazla önem kazanmasından ve bu nedenle alandaki gelişmelerin geç başlamasından kaynaklanmaktadır. Bu farklılıktaki diğer bir faktör çalışan anne şartlarının ve okulöncesi eğitim okul şartlarının yeteri kadar iyileştirilemediğidir. Bu verilere açıklık getirmek amacıyla çağ nüfusunun eğitimden faydalanma oranlarıyla ilgili Tablo 11 incelendiğinde, Türkiye’de okullaşma oranının yaşa bağlı olarak gittikçe arttığı fakat erken yaş döneminin genelde evde bakıldığı

²⁴⁶ ERG (Eğitim Reformu Girişimi), **Her Çocuğa Eşit Fırsat: Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu ve Öneriler**, İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi, 2016, s.9.

görülecektir²⁴⁷. Bir diğer faktör ise, okul öncesi eğitim çağındaki çocuğun eğitiminin uzun süre aile isteğine bırakılmış olmasıdır.

Tablo 11
Öğretim Yılı ve Yaş Gruplarına Göre Okul Öncesi Eğitimde NET Okullaşma Oranı (%)

Öğretim Yılı	Cinsiyet	3 Yaş	4 Yaş	5 Yaş	3-5 Yaş	4-5 Yaş	6-9 Yaş
		2012 Doğumlu	2011 Doğumlu	2010 Doğumlu	2010-2011-2012 Doğumlular	2010-2011 Doğumlular	2006-2007-2008-2009 Doğumlular
2015/16	Toplam	11,74	33,56	67,17	39,54	50,46	98,81
	Erkek	11,67	33,62	67,42	39,63	50,61	98,72
	Kadın	11,81	33,50	66,91	39,45	50,30	98,90

Kaynak: MEB, Türkiye Örgün Eğitim İstatistikleri 2015–2016, s.1.

Eğer 6-9 yaş grubunun zorunlu eğitim yaşı olduğu dikkate alınırsa (okullaşma %98,81), gerçek anlamda okul öncesi çağındaki çocukların okullaşma oranları %67,17 oranıyla 5 yaşındakilerdir. Bu da anaokulu çağı değil, ana sınıfı çağıdır. Yani ilköğretime hazırlık kademesi. Her ne kadar eğitimde okullaşma ve diğer başlıklarda gelişmiş ülkelere göre daha ileri olunması bir plandan ibaret olsa da, bu seviyelerin istenenden çok düşük olması Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı doğrultusunda 2018’e kadar %70’e çıkarılması düşünülmektedir²⁴⁸. Tablo 12’de eğitimin farklı kademelerinde özel eğitim kurumlarına ait sayısal veriler, okul öncesinin 2015/16 yılı verilerini karşılaştırma imkanı sunmaktadır²⁴⁹.

²⁴⁷ MEB, Türkiye Örgün Eğitim İstatistikleri 2015–2016, s.1.

²⁴⁸ MEB, 2016 Yılı Bütçe Sunuşu, s.46.

²⁴⁹ MEB, Türkiye’de Örgün Eğitim İstatistikleri 2015-2016, s.35.

Tablo 12
Özel Öğretim Kurumlarında Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı (2015/16 Yılı)

Eğitim Kademesi	Okul/ Sınıf/ Kurum	Öğrenci sayısı			Öğretmen			Derslik
		Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	
Örgün Eğitim	10.525	1.174.409	623.309	551.100	133.781	46.869	86.912	98762
Okul öncesi Eğitim	4.658	1.91.670	102.173	89.497	18.083	307	17.776	16.699
İlkokul	1389	232.039	122.834	109.205	25.908	5.865	20.043	23.019
Ortaokul	1.555	278.089	150.233	127.856	31288	11.982	19.306	17.317
Ortaöğretim	2.923	472.611	248.069	224.542	58.502	28.715	29.787	41.727
Genel Orta öğretim	2.504	373.394	197.355	176.039	49.898	25.355	24.543	34.401
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	419	99.217	50.714	48.503	8.604	3.360	5244	7.326

Kaynak: MEB, Türkiye Örgün Eğitim İstatistikleri 2015–2016, s.35.

Kalkınma planlarına göre devletin okul öncesi kurumlarına verdiği desteğin sürekli artırıldığı görülecektir. Fakat konuya özel ve resmi okul açısından bakılırsa, 2007 verilerine göre kamu okullarında öğrenci başına düşen maliyet 145 dolar iken, özel okullarda 2393 dolardır. Bu da demektir ki, devlet okullarında yapılan harcamalar henüz istenen seviyede değildir²⁵⁰.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın 2011 Aile Yapısı Araştırmasına göre okul öncesi çağındaki çocukların genelde (%89,6) anne tarafından bakıldığı ve büyütüldüğü sonucuna varılmıştır²⁵¹. Bu veriyi sırasıyla büyükanneler/bakıcılar, kreşler, başkaca bakıcılar/babalar (%2,4, %1,5 ve %1,2) takip etmektedir. Bu nedenle çoğu işletme kadın çalışan yerine erkeği tercih etmektedir. Kaçınılmaz olarak kadın çalışanların işletmelerde istihdam edilmiş olmaları çalışma şartlarının erkeklerden farklı bir şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Bu konuda devlet işletmelere destek vermektedir. Fakat kadın çalışan ayısının az olması sebebiyle işletmeler bu yükümlülüklerini yerine getirmemekte ya da bir şekilde yapmamayı tercih etmektedirler²⁵².

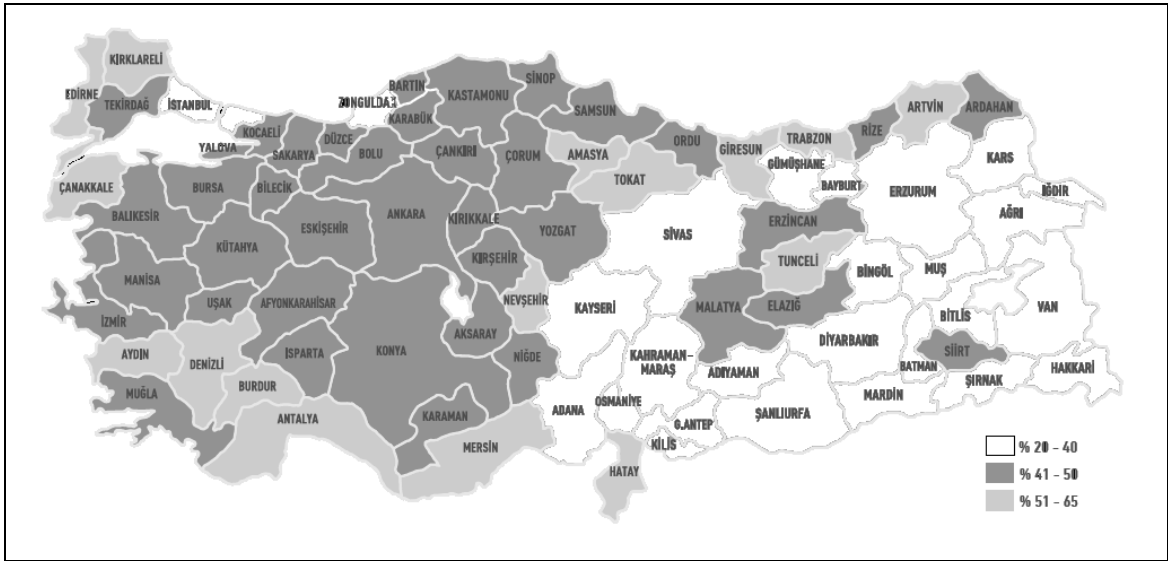
Okul öncesinde alınan mesafeyle ilgili her ne kadar son verilerde ilerleme kaydedilmiş olsa da, UNICEF'in 2012 raporuna göre Türkiye'nin benzer sosyo-

²⁵⁰ Başbakanlık DPT, **IX. Beş Yıllık Kalkınma Planı**, s.40.

²⁵¹ UNICEF, *Erken Dönem Öğrenme*, <http://www.unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=19> (31.10.2016).

²⁵² UNICEF, *Erken Yaşlarda Çocuk Refahı ve Kadın İstihdamı Politika Belgesi*, s.24.

ekonomik düzeydeki ülkelere nazaran çocuk eğitimine fazla kaynak ayırmadığı da vurgulanmaktadır²⁵³. Bu rapora göre Türkiye’de bölgesel bir farklılığın yaşandığı belirtilmiş olup 2011-12 verilerine göre bir Güneydoğu ili olan Hakkari’de okullaşma oranı %20,91, Karadeniz bölgesindeki Amasya’da %80,52’dir. Bölgeler arasındaki bu bariz farklılık Eğitim Reformu Girişimi tarafından 2013’te hazırlanan izleme raporuna da yansımıştır²⁵⁴.



Şekil 2: Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde (4-5 yaş) İllere Göre Net Okullaşma Oranları, 2013-14

Kaynak: ERG (Eğitim Reformu Girişimi), **Her Çocuğa Eşit Fırsat: Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu ve Öneriler**, İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi, 2016, s.12.

Şekil 2’den de anlaşılacağı üzere okul öncesi eğitimde okullaşma oranı bakımından doğu şehirleri %20-40 oranlarında iken batıya doğru gittikçe %65’e kadar çıkmaktadır. Bu farklılıkta, genel coğrafi ve sosyo-kültürel gelişmişlik de etkilidir. Aynı bakış açısıyla köy ve şehir açısından da durumun şehir lehine olduğu Tablo 13’te görülmektedir²⁵⁵. Zira son yıllarda köyden şehre göçlerde artışlar gözlenmiş, nüfusun büyük çoğunluğu şehirlerde yaşamaya başlamış, daha çok şehirdeki annenin bir okul öncesi kurumuna ihtiyacı doğmuş ve genelde şehirde yaşayan nüfusun eğitim seviyesi yüksek olması nedeniyle okul öncesi eğitime daha fazla bir katılım olmuştur.

²⁵³ UNICEF, *Türkiye’de Çocuk ve Genç Nüfusun Durumunun Analizi*, s.9.

²⁵⁴ ERG, s.12.

²⁵⁵ MEB, *Türkiye Örgün Eğitim İstatistikleri 2015–2016*, s.50.

Tablo 13
Okul Öncesi Eğitim Şehir-Köy İstatistikleri

Yerleşim	Okul	Derslik	Öğretmen	Erkek Öğrenci	Kız Öğrenci
Şehir	23.508	53.152	67.918	595.325	540.050
Köy	4.285	58.265	4.310	38.024	35.707
Toplam	27.793	58.265	72.228	633.349	575.757

Kaynak: MEB, Türkiye Örgün Eğitim İstatistikleri 2015–2016, s.50.

Genel anlamda bu sayısal veri durumları yanında okul öncesi eğitimde kurumların iç yapıları ve öğretmenlerin gelişimsel seviyeleri insan kaynakları bakımından ayrı bir öneme sahiptir. Yapılan değerlendirmelerde kurumların her ne kadar kendi içinde yeterlilikleri görülse de, uluslararası standartlar ve kalite bakımından ciddi eksikliklere sahip oldukları bir gerçektir. MEB, AÇEV ve UNICEF Türkiye için okul öncesi eğitimde kalite standartlarının belirlenmesine yönelik olarak 0-6 yaş çocuklarına hizmet veren tüm kurum ve kuruluşlarının kalite standartları belirlemiştir²⁵⁶. Türkiye'nin gerek hükümet planlarına yansımış olan 2023 hedefleri ve gerekse OECD ve UNICEF'in Türkiye'de okul öncesi eğitimde beklentilerinin ancak bu standartlara uygun bir eğitim yapılmasıyla yakalanabileceği görülmektedir.

İyi bir eğitim için gerekli olan bu fiziki alt yapının yine iyi bir personelle yürütülebileceği kaçınılmazdır. Bu düşünceyle MEB 2010'da bir İç Denetim Raporu yayınlamış, bu raporda okul öncesi eğitimde öğretmen eğitiminin yetersizliklerine vurgu yapmıştır²⁵⁷. Buna göre öğretmenlere yönelik hizmeti içi eğitim, seminer gibi faaliyetlerin öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olmadığı tespiti yapılmıştır. Doğal olarak bu yetersizlik alanda yürütülmekte olan eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesine olumsuz etki yapmaktadır.

3.3. Finansmanı (Bütçe)

Okul öncesi eğitimin finansmanı, bu alandaki teorik ve pratik tecrübenin niteliğine bağlı olarak değişmektedir. Türkiye'de alana teorik olarak ilgi her ne kadar dünya ülkeleriyle eşit zamanlı başlasa da kurumsallaşma adına atılan adımlar bir hayli geç atılmıştır. Çocuk eğitiminin toplumsal kalkınmaya olan etkisinin tartışmasız olarak

²⁵⁶ ERG, *Her Çocuğa Eşit Fırsat: Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu ve Öneriler*, s.16.

²⁵⁷ MEB, *İç Denetim Faaliyet Raporu*, s.55.

ortaya konmuş olması bir gerçek olsa da devlet, toplum ve ailelerce kavrandığı ölçüde finanse edilmektedir. Ekonomik gelişmişlik açısından uzun süredir sorun yaşayan Türkiye’de ailelerin böyle bir yatırım için öncelikle GSYİH’den aile bütçesine girecek olan gelirinin artması, buna bağlı olarak satın alma güçlerinin yükselmesi gerektiği göz ardı edilemez. Bu sebeple Cumhuriyetin ilk yıllarında okul öncesine ihtiyaç, annesi çalışan ve kimsesiz çocukların bakımı konusunda başlamış, yönetim, finansman ve programları da yerel idarelerin bölgesel tercihlerine bırakılmıştır.

Her ne kadar sosyal devlet anlayışının gelişmesine bağlı olarak Türkiye’de de hükümetler okul öncesini bir hükümet ve devlet politikası olarak maddi yönden desteklese de, istenen seviyede olmadığı bir gerçektir²⁵⁸. Bu nedenle kimi durumlarda aileler, sivil toplum kuruluşları, dini merkezler, belediyeler ve hayırsever vatandaşlar çocuğunun bu kademede eğitimi için finansman ayırır ve hizmet üretirler. Okul öncesi eğitim finansmanı aileler ya da diğer resmi olmayan kurumlarca yapılmadığı durumlarda yerel idarelerin, onların yetersiz kaldığı durumlarda ulusal resmi kurumların, onların da yetersiz kaldığı durumlarda uluslararası kuruluşların devreye girmesi Türkiye için de güncelliğini koruyan bir finansman politikasıdır.

Türkiye’deki okul öncesi eğitim kurumlarının finansman kaynakları bakımından dünya geneliyle örtüşür nitelikte olup genel bir tasnifle Resmi ve Özel kaynaklar şeklindedir. Ayrıntılarına bakıldığında aşağıdaki Tablo 14’te de görüleceği üzere resmi kurumlar (uluslararası kuruluşlar/Bakanlıklar), Aileler, Özel Kuruluşlar, Vakıflar, İşyerleri, Dini merkezlerdir²⁵⁹.

²⁵⁸ OECD, *Eğitim Politikası Genel Görünümü: Türkiye*, s.4.

²⁵⁹ Kaytaz, s.25.

Tablo 14**Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Kamu ve Özel Sektörde Finans Kaynakları**

Finans Kaynakları		Finans Mekanizması	
Resmi	Ulusal / Uluslararası Kurumlar	Doğrudan	Doğrudan bütçe ayırma Destek fonları Ödenek ya da aile yardımları
		Dolaylı	Aile destek yardımları Eğitim ödenekleri Krediler
Özel	Aileler Sivil Toplum Kuruluşları Dini Kurumlar/ İşverenler Müştebbisler	Doğrudan	Müşteri ödenekleri Yatırım bütçeleri
		Dolaylı	Özel destekler Düşük ücret uygulamaları Dini kurumlara bağış Çalışanı destekleme

Kaynak: Mehmet Kaytaç, *Türkiye’de Okulöncesi Eğitiminin Fayda-Maliyet Analizi*, 2005, s.25.

Nüfus bakımından çocuk ve genç nüfusun ülke genel nüfusunun büyük bir kısmını oluşturur. Fakat bu alanın finansmanı konusunda Türkiye Avrupa ve OECD ülkelerinin gerisindedir. Ayrıca kaynakların popülist bir bakışla daha çok zengin, gelişkin, merkezi ve eski kurumlara harcanması nedeniyle kaynak aktarımında yaşanan eşitsizlikler finansmanda önemli bir sorun olarak durmaktadır²⁶⁰. Kaynağın yetersizliği aile katkılarının istenmeyen yöntemlerle sağlanmasına yol açmaktadır. Konuyu Dünya Bankası da gündeme getirmiş, finansal desteğin bölgesel farklılıklar ya da dezavantaj durumu dikkate alınmadan yapılmasının büyük adaletsizlikleri de beraberinde getirdiğine işaret etmiştir. Türkiye’nin bu ciddi sorunları sadece gündelik politikalarla çözmeyi tercih ettiği, finansman olarak sadece okullar arasındaki farklılıkları gidermeyi öncelediğini vurgulamıştır. Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sisteminin (TEFBIS) geliştirilmiş olmasını ise olumlu bir adım olarak belirtmiştir. Bu nedenle Türkiye için henüz okul öncesi çocukların korunmasında perspektif sunucu bir politika olmamakla birlikte, 2011’de kurulan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ihtiyacı geliştirmeye yönelik politika geliştirmeye ve finansman kaynağı oluşturmaya gayret etmektedir²⁶¹. Okul öncesi eğitim finansmanı aynı zamanda politikasını da ilgilendirdiği için Türkiye’de öncelikli olarak çocukların “bakımı” ve

²⁶⁰ Ahmet Yılmaz, “Neo-Liberal Dönüşüm Sürecinde Türkiye’de Devlet Toplum İlişkileri, Toplumsal Sınıf Merkezli Bir Yaklaşım”, *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, Cilt.20, Sayı.1, 2005, s.122.

²⁶¹ UNICEF, *Türkiye’de Çocuk ve Genç Nüfusun Durumunun Analizi*, s.8.

daha sonra “eğitimi” anlayışı benimsenmiştir. Bu nedenle Sağlık Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü, Ana Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) daha çok çocukların bakım ve korunmalarıyla, Milli Eğitim Bakanlığı ise eğitimleriyle ilgili politika geliştirmekte ve buna bağlı olarak da finansman sağlamaktadır.

Okulöncesi başta olmak üzere (çocuk ölümleri ve kadınların istihdamıyla ilgili öncelikli politikalar gereği) eğitimin finansmanında uluslararası kuruluşlar devletleri tek başına bırakmamaktadır. Bu nedenle Avrupa Komisyonu Çocuk Bakım Ağı’nı 1996’da harekete geçmiş, üyelik süresindeki Türkiye de dahil olmak üzere üye ülkelerin milli gelirlerinden en az %1’ini okul öncesi eğitime ayırmalarını istemiştir²⁶².

Türkiye İstatistik Kurumu’nun 2014 veri sonuçlarına göre eğitim harcamalarının %77,7’si devlet ödeneklerinden gerçekleştirilmiştir. Tablo 15’te verilen okul öncesine ait finans kaynaklarının dağılımı incelendiğinde büyük çoğunluğunun hane halkı tarafından karşılandığı görülecektir²⁶³.

Tablo 15
Finans Kaynağı ve Eğitim Seviyelerine Göre Okul Öncesi Eğitim Harcamaları, 2011-2014

(milyon TL)								
Yıl	Toplam	Devlet Harcamaları			Özel Harcamalar			Uluslararası Kaynaklar
		Toplam devlet	Merkezi	Yerel	Toplam özel	Hane halkları	Özel tüzel kişilikler	
2011	1 426,0	640,3	592,5	47,8	785,6	785,6	0,0	0,0
2012	1 884,5	742,6	705,3	37,3	1 141,9	1 141,9	0,0	0,0
2013	1 814,6	728,2	717,3	10,9	1 086,4	1 086,4	0,0	0,0
2014	2 040,9	834,1	813,2	20,9	1 206,8	1 206,8	0,0	0,0

Kaynak: TÜİK, **Eğitim Harcamaları İstatistikleri 2011-2014, 2014,**
http://www.tuik.gov.tr/HbGetir.do?id=18688&tb_id=2 (01.10.2016).

MEB bütçesinden okul öncesine ayrılan pay 2008’de %0,03, 2010’da ise %0,96 olarak gerçekleşmiştir. Yine Tablo 15’te verilen sayısal verilere nasıl ulaşıldığını

²⁶² European Commission, *Quality Targets in Services for Young Children. European Commission Network on Childcare and Other Measures to Reconcile Employment & Family Responsibilities.*

²⁶³ TÜİK, **Eğitim Harcamaları İstatistikleri, 2011-2014,**
http://www.tuik.gov.tr/HbGetir.do?id=18688&tb_id=2 (20.08.2016).

anlamak için yol haritasına bakıldığında 2010 yılı itibariyle açıklanan finansman öneriler aydınlatıcı olacaktır²⁶⁴:

- *Kaliteli, erişilebilir okul öncesi eğitim hizmetlerinin sürdürülebilir bir sitem haline getirilebilmesi için hükümet kamu kaynakları ile okul öncesi eğitim hizmetlerini desteklemelidir.*
- *Okul öncesi eğitim hizmetlerine ayrılan kaynaklar aynı havuzda toplanarak, maliyetlerin bakanlıklar, sosyal ortaklar, yerel yönetimler ve kullanıcılar arasında paylaşılması sağlanmalıdır.*
- *Eğitim bütçeleri içinde okul öncesi eğitim hizmetlerinin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak kaynakların dağılımı yeniden yapılmalıdır.*
- *Milli Gelirden okul öncesi eğitim hizmetlerine ayrılan pay en az %1'e çıkarılmalıdır.*
- *Okul öncesi eğitim hizmetlerinin merkezi düzeyde maliyet etkinliğine dayalı eşgüdümü ve yerel seviyede hizmetlerin entegrasyonu sağlanmalıdır.*
- *Ailelerin (tüketicilerin) doğrudan desteklendiği model yerine, daha etkili kontrol, ulusal düzeyde kalite, eğitilmiş personel, hizmetlere erişimde eşitlik ve katılım getirmesi bakımından ele alınan AB ülkelerinde hâkim model olarak kabul gören ve hükümetler tarafından idare edilen arza dayalı yatırım modeli uygulanmalıdır.*
- *Kamu yatırımlarını destekleyecek nitelikte, alanda pazar yaratılmalıdır.*
- *Kamu-özel-sivil toplum kuruluşları ortaklığı etkili bir şekilde sağlanmalıdır.*
- *Kamu tarafından özel sektörün yatırım harcamalarına destek sağlanarak, özel sektör okul öncesi eğitim alanında yatırımda bulunma yönünde desteklenmelidir.*
- *Özel sektörde okul öncesi eğitim hizmetlerinin önemi konusunda farkındalık yaratılarak, özel sektörün sosyal sorumluluk projeleri kapsamında alana yatırımda bulunması sağlanmalıdır.*
- *Devlet tarafından özel sektör yatırımcıları ve girişimcileri (arazi ve bina tahsis, kurumlar vergisi muafiyeti, sarf malzemelerde indirim, KDV indirimi ve uzun vadeli kredi olanakları ile) desteklenmelidir.*
- *Sivil toplum kuruluşları özel sektör girişimcilerinin yararlandıkları devlet desteklerinden yararlanabilmelidir.*

²⁶⁴ Gonca Güngör ve Alper Göksu, "Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve Ülkelerarası Bir Karşılaştırma" **Yönetim ve Ekonomi**, Cilt.20, Sayı.1, (2013), s.59-72.

- İl özel idareleri ve yerel yönetimler doğrudan kendi kaynakları ile yatırım harcamalarını finanse ederek okul öncesi eğitim merkezleri açmalıdır.
- Yerel yönetimler, kentsel dönüşüm projeleri çerçevesinde hazırlanacak alt projelerde sosyal donatı olarak okul yaptırmayı şart koşmalıdır.
- 14 Temmuz 2004 tarihli “Gebe veya Emziren Kadınların Çalıştırılma Şartlarıyla Emzirme Odaları ve Çocuk Bakım Yurtlarına Dair Yönetmelik” gereği 150 ve fazla sayıda kadın işçi çalıştıran işletmelerin kreş ve anaokulu açmaları garanti altına alınmalıdır.
- İş piyasalarının ve şirketlerin destekleri sağlanarak, işverenlerin çalışanlarının çocuklarına yönelik olarak okul öncesi eğitim masraflarının belirli bir bölümünü karşılamaları talep edilmelidir.
- Okul öncesi eğitim hizmetlerine daha çok kaynak yaratabilmek ve bu süreçte teknik destek sağlayabilmek amacıyla AB’ye ve Dünya Bankası’na proje önerileri geliştirilmelidir.
- Tutarlı ve kaliteli okul öncesi eğitim hizmetlerinin oluşturulması için yalnızca hizmetlerin değil, planlama, düzenleme, değerlendirme, hizmetiçi eğitim, izleme ve araştırmadan sorumlu yönetim alt yapı mekanizmalarının oluşturulması da finansal olarak desteklenmelidir.

Türkiye’de finansmanın sağlanması konusunda bu taleplerin kimi doğrudan kimisi dolaylı yollarla icra edilmiştir. Tablo 16 bu taleplerin ne kadarının gerçekleştirilebildiğini gösterir niteliktedir.

Tablo 16

2016 Yılı Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesinin Ekonomik Sınıflandırmaya Göre Dağılımı ve 2015 Yılı Bütçe Ödeneğine Oranı

	Ödenek türü	2015 Yılı Bütçesi (TL)	2016 Yılı Bütçesi (TL)	2016 Yılı'nın 2015 Yılı'na göre Artış oranı (%)
01	Personel giderleri	42.234.718.000	52.735.625.000	24,86
02	Sos.Güv.Kur.Dev.Pir. giderleri	6.603.091.000	8.109.878.000	22,82
03	Mal ve Hiz. Alım giderleri	5.828.441.000	7.036.578.000	20,73
04	Cari transferler	1.803.918.000	2.049.064.000	13,59
05	Sermaye Giderleri	5.494.000.000	6.284.628.000	14,39
06	Sermaye transferleri	36.080.000	138.533.000	283,96
	Toplam	62.000.248.000	76.354.306.000	20,15

Kaynak: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2016 Yılı Bütçe Sunuşu, s.176.

Milli Eğitim Bakanlığı bu genel bütçenin 37.652.972.200 TL'sini Okul öncesi ve İlköğretim Eğitim hizmetlerine ayırmaktadır. Bunun 30.971.730.600 TL'si personel, 4.778.986.300 TL'si Sosyal Güv. Kur. Dev. Prim, 787.513.300 TL'si Mal Ve Hizmet Alımı, 243.142.000 TL'si Carî Trans., 871.600.000 TL'si ise Sermaye transfer giderlerine harcanmaktadır²⁶⁵. Okul öncesi eğitime ait sayısal veriler diğer öğretim kademelerine ait sayısal verilerle kıyaslandığında (Tablo 12) neredeyse aynı olduğu, fark ciddi bir anlam ifade etmediği görülmektedir. Buna rağmen okul öncesi ve ilköğretim kademesinin 37.652.972.200 TL bütçesi MEB genel bütçesi içeriğinde en büyük payla ilk sıradadır. Diğer öğretim kademeleri bu miktarın hiçte kıyaslanamayacak altında bir bütçeye sahiptirler.

Okul öncesinde beklenen bu finansal desteklerin Vizyon 2023 planlarına da yansdığı Tablo 17'de görülmektedir.

Tablo 17
Vizyon 2023'e Göre Eğitimde Farklı Kademelerin Bütçe Hedefleri

Yıllar	Okul Öncesi Eğitim	İlköğretim Çağı Eğitim	Ortaöğretim Eğitim	Mesleki Teknik Ortaöğretim	Eğitim Yükseköğretim Eğitim
2015-2016	289.647.000	4.679.892.000	2.952.479.310	1.127.438.400	2.343.671.000
2020-2021	404.006.850	4.627.854.000	3.510.949.068	1.261.149.120	3.215.652.000
2023-2024	493.288.650	4.586.274.000	3.486.423.996	1.172.096.640	3.831.410.000

Kaynak: Tuzcu, Eğitimde Vizyon 2023 ve Avrupa Birliği'ne Giriş Süreci, s.204-216

Yapılan strateji çalışmasına göre Cumhuriyet'in 100. yılını tamamlayacağı 2023 yılı siyasal anlamda Türkiye için önemli bir gösterge olarak görülmektedir. Bu nedenle bugünkü bütçe açısından bakıldığında 2023'e kadar bu bütçenin kademeli olarak %100 artırılması hedeflenmektedir²⁶⁶, ²⁶⁷. Türkiye 2008-09'dan itibaren harcamalarda tasarrufa dayalı strateji benimsenmiştir.²⁶⁸ Bu nedenle bu projeksiyonlara AB süreci, Birleşmiş Milletler, UNICEF ve UNESCO kararlarının ciddi bir etkisi, Dünya Bankası'nın desteğinin olduğu görmezden gelinemez.

²⁶⁵ MEB, 2016 Yılı Bütçe Sunuşu, s.180.

²⁶⁶ Tuzcu, s.177.

²⁶⁷ <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/viii/strateji/> (15.08.2016).

²⁶⁸ Yılmaz, "Türkiye Ekonomisinde Ücretler Karlar ve Kriz", s.35.

4. TÜRKİYE’DE VE AVRUPA’DA OKUL ÖNCESİ EĞİTİM EKONOMİSİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Okul öncesi eğitimin öncelikli olarak bir insani kalkınmışlık ölçütü olduğunu ve buna bağlı olarak iktisadi kalkınmada alınacak mesafenin de bir ön belirleyicisi olduğu bir gerçeği çok kez ifade edildi. Buna rağmen kimi ülkeler bu konuda mesafe almakta zorlanırken, kimileri her şeyden önce bu konuyu ele almaktan dolayı bugün çok iyi bir yerdeler. Bu tür farklılaşmalarda ülkelerin siyasal politikaları, gelişmişlik seviyeleri, sosyal sorunları ve yaşadıkları savaşlar önemli faktörler olarak sayılmaktadır.

Avrupa’da sanayi devrimi ve reform hareketlerinin hızlanması öncelikle Avrupalı devletlere ve ardından uzun yıllara serpilmiş olarak dünyanın diğer ülkelerine insani gelişmişlik bakımından büyük sıçramalar yaşattı. Avrupa’da yakalanan bu bakışın kimi ülkelere halen anlaşılamamış olması, anlaşılrsa bile gerekli girişi yapamamış olmaları da bir gerçektir. Bu nedenle bu başlık altında, insani gelişmişlikle ciddi ilişki kurulan okul öncesi eğitimin iktisadi boyutları Avrupa ülkeleri bazında değerlendirilerek Türkiye verileriyle karşılaştırılmaktadır.

Okul öncesi eğitim 0-6 yaş aralığını kapsamaması nedeniyle bu alana ait ülkesel çalışmalar da neyi amaçladıkları doğrultusunda değişmektedir. Tablo18’de de görüleceği üzere bazı Avrupa ülkelerinin amaçları yüzeysel ifade edilmiş olurken, bazıları daha kapsamlıdır²⁶⁹.

²⁶⁹ Demet Gören Niron, “Avrupa Birliği Ülkeleriyle Uyumlu Bir Okul Öncesi Eğitim Model Önerisinin Benimsenme Durumu ve Uygulanabilirliği”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2010), s.52.

Tablo 18
Ülkeler Okul Öncesi Eğitimin Amacı

Ülke	Amaç
Almanya	Çocukların ve ailelerin ihtiyaçlarına göre program ve hizmet sunarak, toplumun bağımsız bir ferdi olarak sorumluluklarının bilincinde çocukların gelişimlerine katkı sağlanmasıdır.
Belçika	Flaman, Fransız ve Alman Topluluklarında okul öncesi eğitim kurumlarının amacı farklılık göstermektedir. Temel olarak bir birey olarak çocuğun psiko-motor, dil, sosyal becerilerinin, bilişsel ve duygusal gelişimlerinin sağlanmasıdır
Fransa	Her bir çocuğa başarılı bir okul deneyimi sağlayarak, çocukların temel bilgilerini oyunlar, hareket, bireysel araştırma ve duysal deneyimlerle oluşturmaktır. Okul öncesi eğitimde aynı zamanda öğrenme döngüsü başarıyla tamamlanarak, çocukların okuma ve yazma becerilerini kazanmaya zemin oluşturulması da amaçlanmaktadır.
Hollanda	Okul öncesi eğitiminde bir parçası kabul edildiği temel eğitimin genel amacı çocukların bilişsel, duygusal gelişimlerine katkıda bulunarak yaratıcılıklarının gelişimini desteklemek, temel bilgilerin yanı sıra sosyal, kültürel ve fiziksel kazanımların elde edilmesini sağlamaktır Oyun gruplarının genel amacı çocuklara oyun oynatmak, yaşlıları diğer çocuklarla bir araya getirmek ve gelişimlerine yardımcı olmaktır
İngiltere	Zorunlu eğitime başlamadan önce erken okuryazarlığın, hesap bilgisinin önemini vurgulamak ve aynı zamanda çocukların kişilik ve sosyal becerilerinin gelişimine bilgi, anlama ve çeşitli alanlardaki becerilerine katkı sağlamaktır
İsveç	Ebeveynlerin çalışmalarına ya da eğitimlerine devam etmelerine olanak tanımak ve yüksek nitelikte pedagojik etkinliklerle çocuğun gelişimine olumlu katkılarda bulunmaktadır
İtalya	Çocukların yeteneklerini en üst düzeye çıkarmalarına olanak tanıyacak biçimde sürecin desteklenmesi ve güçlendirilmesidir
Lüksemburg	Çocuğun bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimini desteklemek, Lüksemburgçanın etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamak ve onu ilköğretime hazırlamaktır
Türkiye	Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, Onları ilköğretime hazırlamak, Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak, Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

Kaynak: Demet Gören Niron, “Avrupa Birliği Ülkeleriyle Uyumlu Bir Okul Öncesi Eğitim Model Önerisinin Benimsenme Durumu ve Uygulanabilirliği” (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2010), s.52.

Ülkelerin eğitim amaçları haliyle bu alanda ne kadar yatırım yapılacağına, ulusal ya da uluslararası ne gibi politikaların kabul edilebileceğine, o ülkelerdeki çocuk ölümleri de dahil olmak üzere, çocuğa yönelik ve insani kalkınmışlıkla ilgili değerlerin de boyutları hakkında öngörülebilir bulunabilme imkanı sunmaktadır. Tablodaki veriler incelendiğinde, Avrupa ülkelerinin bu çağ çocuklarına yönelik eğitimde çocuğun bir ihtiyacının giderilmesi değil, onun geleceğin sağlıklı birer birey olabilmeleri için lazım gelen eğitimin ve desteğin verilmesini amaçladıkları görülmektedir. Bu konuda sadece Türkiye’nin elverişsiz şartlardaki çocukların da geri kalmamalarına dikkat çekilmiş ve ana dilin öğretilmesinin amaçlandığı vurgulanmıştır.

4.1. Planlama ve Mevcut Durum

Ülkelerin okul öncesi eğitime yönelik planlamaları, eğitim amaçlarından hareketle hükümetler nezdinde ne gibi politika geliştirdikleriyle ilişkilidir. Bu nedenle Tablo 19’da verilen Avrupa ülkelerinin benimsemiş olduğu eğitim politikaları planlamaya ilişkin nelerin dikkate alındığına ışık tutacaktır²⁷⁰.

Tablo 19
Ülkelerin Okul Öncesi Eğitim Politikaları

Ülkeler	Okul Öncesi Eğitim Politikaları
Almanya	Göçmen ailelere ve çocuklara yönelik dil programları, okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş arasında bağlantıların ve işbirliğinin güçlendirilmesi, alan öğretmenlerinin eğitim seviyelerinin yükseltilmesine yönelik çalışmalar
Belçika Flaman Topluluğu	Bütün çocukların şeffaf olarak örgütlenmiş, erişilebilir ve karşılanabilir okul öncesi eğitim ve bakım hizmetlerinden faydalanmalarını sağlamak, yüksek kalitede hizmet verilmesini sağlamak, hizmetlerde yerel ve bölgesel ihtiyaçları göz önünde bulundurmak, okul öncesi eğitimi ve bakımı hizmetlerini daha çok kaynak ayırmaya yönelik çalışmalar
Belçika Fransız Topluluğu	Eğitimin kalitesini arttırmak, hizmetlerde her türlü eşitsizliği önlemeye yönelik tedbirler almak, eğitim örgütlenmesini modernize etmeye yönelik çalışmalar
Belçika Alman Topluluğu	Okul öncesi eğitim ve bakım hizmetlerini yaygınlaştırmaya yönelik çalışmalar
Fransa	Oyun yoluyla dil eğitimini okul öncesi eğitimi döneminde başlatmaya yönelik program çalışmaları
Hollanda	Denetim mekanizmalarının geliştirilmesi, alanda görevli ilgili personele yönelik eğitimler düzenlenmesi, yerel otoritelerin desteklenmesi, oyun gruplarının okul öncesi eğitim merkezleri düzeyinde kalitelerinin artırılması, dezavantajlı çocuklara ve ailelerine yönelik programlar, okul öncesi eğitim ve bakım alanında hizmet veren bütün modellerin birbirleriyle uyumlaştırılarak, kalitelerinin artırılmasına yönelik çalışmalar
İngiltere	Ailelere yüksel kalitede, erişilebilir ve karşılanabilir okul öncesi eğitimi ve bakımı hizmetlerini ihtiyaç duyulduğu zamanda ve yerde sağlamaya yönelik çalışmalar, 3-4 yaş grubunun okullaşma oranlarını arttırmak için ücretsiz hizmetler sağlamak, ailelere daha çok destek sağlamak, ücretsiz merkezlerin sayısını arttırmak, 2015 yılına kadar alanda hizmet veren herkesin ilgili sertifikaya sahip olmalarını sağlamak, ailelere yönelik bilgi ve finans desteğini arttırmak, ülke genelinde çocukların oyun oynayabilecekleri mekanlar geliştirmeye yönelik çalışmalar
İsveç	Okul öncesi eğitimi ve bakımı hizmetlerinin kalitesini arttırmak, ailelerin ödeyecekleri maksimum katkı paylarını beş yıllık dilimlere halinde belirlemek, beş yaş altı bütün çocukların okul öncesi eğitim hizmetlerinden faydalanmalarını sağlamaya yönelik çalışmalar
İtalya	Okul öncesi eğitimi ve bakımı hizmetlerinde kaliteyi ve erişimi arttırmak amaçlı standartların belirlenmesine yönelik çalışmalar
Lüksemburg	Okul öncesi eğitimi ve bakımı hizmetlerinde eşitliğin sağlanmasının yanı sıra etkililiğin de sağlanabilmesi için çok dilli toplumun ihtiyaçlarını gidermeye yönelik çalışmalar, bilgi temelli eğitim yaklaşımından beceri temelli eğitim yaklaşımına geçiş, 3-12 yaş grubu çocuklarına üniversite ile işbirliğinde hizmet veren okul sayısını arttırmak, okul öncesi eğitim kurumlarında görevli personelin niteliğini arttırmak ve idari örgütlenmenin yeniden gözden geçirilmesine yönelik çalışmalar
Türkiye	Beş yaş grubunun tamamının okul öncesi eğitim hizmetlerinden faydalanmasını sağlamak, okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve kalitesinin artırılması amacıyla öğretmen ve fiziki altyapı ihtiyacını karşılamak, eğitim hizmetlerini çeşitlendirmek, toplumsal farkındalık düzeyini arttırmak.

Kaynak: Demet Gören Niron, “Avrupa Birliği Ülkeleriyle Uyumlu Bir Okul Öncesi Eğitim Model Önerisinin Benimsenme Durumu ve Uygulanabilirliği” (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2010), s.54.

²⁷⁰ Niron, s.54.

AB ülkelerinde genelde üç yaş ve yukarısı çocukların eğitimleri ücretsizdir. Fakat spor, sanat, dil gibi ek becerilere yönelik verilecek eğitimler düşük bedelle aileler tarafından desteklenmesi uygun görülmüştür. Üç yaşın altındaki çocukların bakımları düşük bedellerle ailelere bırakılırken, geri kalmış, özel bakıma muhtaç ve sosyal ayrımcılığa maruz kalabilecek ailelerin çocukları için ücretsiz bakım ya da kimileri için özel ücret indirimleri uygulanması devlet planlamalarına dahil edilmiştir. Dikkat edilirse Avrupa devletlerinin okul öncesi eğitimde kalite artırımı ve zaten olması gerektiği gibi yürütülmekte olan eğitimin daha da yaygınlaştırılması düşünceleri planlanmaktadır. Devletlerin planlama politikalarında OECD'nin 1996'da yayınlanan "Herkes İçin Hayat Boyu Öğrenme" raporunda belirttiği "Yüksek kalitede erken çocukluk eğitime ulaşımı yaygınlaştırma" hedefinin ve ayrıca ilerleyen tarihlerde yayınlanan "Güçlü Başlamak" raporunun da etkili olduğu bilinmektedir²⁷¹.

AB'nin "Hayat Boyu Öğrenme Yılı" ilan ettiği 1996'dan itibaren toplumsal alanda eğitime erişimi yaygınlaştırılması, hükümetlerden ve devletlerden erken yaş dönemi eğitimin desteklenmesini istemesi ve kalite standartlarının geliştirilmesi talepleri üye ülkeler için birer planlama hedefi olmuştur²⁷². Bir diğer planlama hedefi ise üye devletlerin kadın istihdamı ve çocuklu çalışanların çalışma ortamlarındaki şartlarının iyileştirilmesidir. Hiç kuşkusuz, bu hedefin nihai varacağı nokta, erken çocukluk dönemindeki çocukların yaşamsal faaliyetlerinin iyileştirilmesi, çocuk gelişiminin desteklenmesi olacaktır. Eğer bu politikalarda belirtilen üç yaşın altında %33 ve üstünde %90 okullaşma hedefi, 2020'ye kadar da okullaşmanın %95 seviyesine çıkarılması hedefleri ülkeler bazında incelenirse, ilerleyen yıllara ait planlamanın genel sayısal verileri ve 2008'den itibaren yayınlanan ülke raporlarına yansıdığı görülecektir^{273, 274}.

Burada Avrupa devletlerindeki okul öncesi eğitimde planlamaya farklı bir açıdan etki eden önemli bir diğer konu doğurganlığın giderek azalması ve buna bağlı olarak

²⁷¹ OECD. *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*.

²⁷² European Commission, *Quality Targets in Services for Young Children. European Commission Network on Childcare and Other Measures to Reconcile Employment & Family Responsibilities*.

²⁷³ European Commission, "Early Matters. European Symposium on Improving Early Childhood Education and Care", *Symposium Conclusions*.

²⁷⁴ European Commission, *NESSE, Early Childhood Education And Care Key Lessons From Research For Policy Makers*.

kimi yardımların kesilmesi ya da okulların kapatılmasıdır²⁷⁵. Bu nedenle eğer “doğurganlık” ülkeler için önemli bir sorun olarak görülmez ve sadece kaynakların etkili kullanımı politikalarına odaklanılırsa, “Avrupa için bir kaynak artması vardır ve eldeki kaynakların da daha etkin kullanımı için fırsatlar doğmaktadır” denilebilir. Bu durum sürekli nüfusu artan ve okul öncesi çağ nüfusunun çoğu Avrupa devletlerinde asla yaşanmamış kadar çok oluşları dikkate alınırsa, Avrupa’da her geçen gün okul öncesinde iyileşme fırsatları artarken, Türkiye’de çözülmesi gereken yeni sorunlar ve geliştirilmesi gereken yeni kurumlara ihtiyaç artmaktadır²⁷⁶.

Eğitimin planlanmasında hiç kuşkusuz o günün şartları bakımından okul öncesi eğitimin içinde bulunduğu durum, yaşanan sıkıntılar, ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşların bu alana ilişkin öneri ve tavsiyeleri, acil nitelikteki toplumsal ihtiyaçlar ve geleceğe yönelik hükümet politikaları önemli rol oynamaktadır. Avrupa ülkelerinin okul öncesi eğitimde bugünkü durumlarına bakıldığında, her ne kadar kendileri ülke politikalarında daha da ilerisini yapmayı planlamış olsalar da, geldikleri seviye Türkiye’ye göre oldukça memnuniyet vericidir. Aradaki bu farklılık gerek UNESCO, UNICEF ve gerekse Dünya Bankası raporlarına da yansımış, Türkiye’ye yönelik tavsiyeler dile getirilmiştir.²⁷⁷ Bu tavsiyeler arasında cinsiyetlerin, toplumun farklı seviyelerinden aile çocuklarının eşit derecede eğitimden yararlanması, okullaşma oranlarının artırılması, okullarda eğitimin kalite standartlarına uygun hale getirilmesi, bütçeden daha fazla (en az %1) pay ayrılması, özelleştirmenin önündeki engellerin kaldırılması²⁷⁸.

Türkiye’de özel sektörün eğitimde yatırım ve eğitimi desteklemesi konusundaki çalışmaları ayrıca ifade ederek belirtmek gerekirse, eğitim üç ana merkezi çalışma tarafından planlanmaktadır: “Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı” (2010-14), mevcut “10. Kalkınma Planı (2014-18)” ve “Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi”. Bu üç ana kaynaktan beslenen planlamaların son yıllardaki uygulamalarına bakıldığında

²⁷⁵ European Commission, *Avrupa’da Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı: Sosyal ve Kültürel Eşitsizliklerle İlgilenmek*, s.48.

²⁷⁶ UNICEF, *Türkiye’de Çocuk ve Genç Nüfusun Durumunun Analizi*, s.8.

²⁷⁷ OECD, *Eğitim Politikası Genel Görünümü: Türkiye*, s.4.

²⁷⁸ UNESCO, *Herkes İçin Eğitim (EFA) Küresel İzleme Raporu 2013/4*, s.12.

çalışmaların AB ülkelerindeki standartları yakalama adına umut verici olduğu görülmektedir²⁷⁹:

- *Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018), düşük gelir düzeyine mensup 36-66 ay arası çocuklar için Mobil Derslik projesi ve 60-66 aylık Çocuklar için Yaz Anaokulu açılmıştır.*
- *Türkiye Ülke Programı (2006-2007) ve Okulöncesi Eğitim Projesi (2010-13) UNICEF tarafından desteklenmiştir.*
- *Ebeveynlerle işbirliğinin güçlendirilmesi amacıyla, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Projesi ve Okulöncesi Aile-Çocuk Eğitim Programı Pilot Projesi (1999-2012) uygulanmıştır.*
- *Özel Eğitim Projesi (2004), Uluslararası İlham Projesi (2011-13) ve Özel Eğitimi Güçlendirme Projesi (2011-13) dezavantajlı ve özel ihtiyaç sahibi öğrencilerle ilgili sonuçların iyileştirilmesine yardımcı olmuştur.*

Tüm bu veriler ve öneriler ışığı altında Türkiye'nin 2015-19 MEB stratejik planının genel stratejisinde katılımcılık ve hesap verebilirlik esasına dayalı ölçülebilir standartların belirlenerek bu ölçütlere göre verimlilik analizinin yapılması, bu maksatla kaynakların etkin kullanımı ve özellikle mali şeffaflığa dikkat çekilmiştir. Geriye dönük değerlendirmelerin yapıldıktan sonra yeni planlamaya göre “Eğitim ve öğretime erişim”, “kalite” ve “kurumsal kapasite” kavramlarının öne çıktığı görülmektedir. Önce bir durum tespiti yapılan planda okul öncesi eğitimdeki okullaşma oranının artırılmasına dikkat çekilmiştir²⁸⁰.

Aynı stratejik plana bakıldığında “Okul öncesi eğitime katılımı artıracak hizmet sunum modelleri çeşitlendirilecek ve okul öncesi eğitim imkânları kısıtlı hane ve bölgelerin erişimini destekleyecek şekilde yaygınlaştırılacaktır.” ve “Okul öncesi eğitimde ailelere düşen maliyeti azaltacak düzenlemeler yapılacaktır.” strateji maddeleri hükümetin ileriye yönelik planlama politikalarını destekler niteliktedir. Türkiye zaten bu konuda toplumsal fayda ve erişimin artırılması amacıyla devletin daha fazla yükümlülük üstlenerek özel sektörün bu konuda desteklenmesinde öne çıkan bir ülke görünümündedir²⁸¹.

²⁷⁹ OECD, *Eğitim Politikası Genel Görünümü: Türkiye*, s.4.

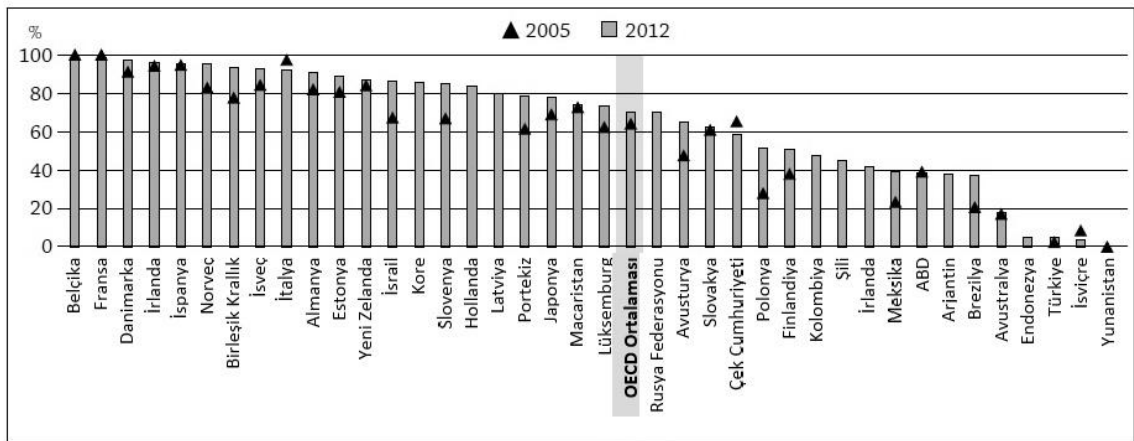
²⁸⁰ MEB, *Milli Eğitim Bakanlığı 2015-19 Strateji Planı*, s.25.

²⁸¹ Yılmaz, s.129.

4.2. Kapasite (Fiziksel)

Okul öncesi çağındaki çocuklara yönelik açılan kurumların fiziki mekanları, bu tür kurumlarda verilen hizmete bağlı olarak değişmektedir. Dünya genelinde bu çağ nüfusuna hizmet vermeye yönelik açılan kurumlar incelendiğinde iki ana başlık altında toplanmaktadır: Bakım ve eğitim. Bakım maksatlı açılan kurumlar da kimsesiz çocukların bakım ve eğitimleri için hizmet verenler ve bir de genel çerçevede 0-3 yaş arasındaki çocukların gelişim dönemlerinde desteklenmesi ve bakımı amacıyla faaliyet yürütmektedirler. Bu kurumlar dünya genelinde ya Sağlık Bakanlığı ya da Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığınca koordine edilmektedir.

Bu nedenle dünya ülkelerindeki gelişmelere eş değer olarak başlatılan çoğu eğitim ya da bakım faaliyeti, bundan neyin amaçlandığı tam olarak ifade edilip beklentilerin açıklanması halinde başarılı olur. Çok dikkat ve titizlikle üzerinde durulması gereken bu konu, bir tür geleceğin planlarının hangi kapasiteyle uygulamaya koyulacağıdır. Gerekçesini planlamadan alan kapasite açısından Avrupalı devletlerin içinde bulundukları durum nispeten istenen seviyededir. Fakat gerek geri kalmış ve gerekse Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler için henüz aynı şeyi söylemek erkendir. OECD kaynaklarına dayanarak 2005-12 dünya genelindeki okullaşma verilerinin sunulduğu Grafik 7’de, istenen seviyeyi gelişmiş ülkelerin yakaladığı, Türkiye’nin bariz bir şekilde son sıralarda yer aldığı görülmektedir.



Grafik 7: OECD Ülkelerinin 2005-12 Yıllarına Ait 3 Yaş Okullaşma Oranı

Kaynak: OECD, www.oecd.org/edu/eag.htm (10.08.2016).

Bu tablodan okullaşma seviyelerinin kapasite yeterliliğine işaret ettiği yorumu çıkartılabilir. Zaten UNESCO’nun yayınlamış olduğu 2013-14 dönemi “Herkes İçin Eğitim” raporunda 2015’te en az %70 okul öncesi eğitime kayıt hedefini tutturabilecek ülkeler arasında da yine bu gelişmiş ülkelerin gösterildiği, Türkiye’nin beklenen hedefe ulaşamayacak ülkeler arasında gösterildiği teyit edilmiştir²⁸². Bu karşılaştırmadan hareketle Türkiye’nin kapasite bakımından yeterli çalışmalardan uzak olduğu sonucu çıkarılabilir. Zaten bu nedenle 2023 vizyon belgesinde de okullaşmaya ve bütçeden eğitime daha fazla pay ayrılmasına vurgu yapılmıştır.

UNICEF 2007 raporunda ülkelerin kapasite bakımından durumlarını açıklarken, ileriye yönelik geliştirilmesi gereken bir başlık olarak altını çizmesi, kapasitenin halen standartların altında olduğu gerçeğini gün yüzüne çıkarmaktadır. Hükümet ve devletlere kapasitelerin artırılarak anne ve çocukların olması gerektiği gibi bakım ve eğitimlerinin sağlanması vurgulamaktadır²⁸³. Tablo 20’de verilen AB ülkeleri için geçerli kapasite kullanım durumları karşılaştırıldığında, okul öncesi kurumlarının çocukları farklı yaş gruplarından karma olarak kabul ettikleri, Türkiye ve Lüksemburg hariç genelde velilerin istedikleri okulu seçebildikleri, öğretmen başına genelde 10-25 arasında öğrencinin düştüğü, yine Türkiye ve Lüksemburg hariç genelde bir öğretmen ve yardımcı personelin istihdam edildiği, öğrencinin ihtiyacına göre yarım ya da tamgün olarak hizmet verildiği görülmektedir²⁸⁴.

²⁸² UNESCO, *Herkes İçin Eğitim (EFA) Küresel İzleme Raporu 2013/4*, s.59.

²⁸³ UNICEF, *UNICEF Education Strategy Report*.

²⁸⁴ Niron, s.64.

Tablo 20

Kurum Temelli Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kapasite Kullanım Durumu

Ülkeler	Sınıf Tipi	Okul Seçme Özgürlüğü	Öğretmen Çocuk Oranı (Sektöre, çocuk yaşına personel niteliğine göre değişiklik göstermektedir)	Sınıflarda öğretmen ve yardımcı personel durumu	Günlük hizmet biçimi
Almanya	Karma sınıflar	Var	1:15 –1:25	Öğretmen +Yardımcı	Yarım ya da tam gün
Belçika	Yaş gruplarına göre, karma sınıflar (aile sistemi)	Var	1: 20-25, 2:26-28	Öğretmen + Yardımcı	Tam gün
Fransa	Yaş gruplarına göre, karma sınıflar	Var	1:26	Öğretmen+ Yardımcı	Tam gün
Hollanda	Yaş gruplarına göre, karma sınıflar	Var	1:4 - 1:15	Öğretmen+ Yardımcı	2-4 yaş grubu yarım gün, 4-6 yaş grubu zorunlu eğitim kapsamındaki uygulama
İngiltere	Yaş gruplarına göre, karma sınıflar	Var	1:13 – 2:30	Öğretmen+ Yardımcı	3-4 yaş yarım ya da tam gün, 5 yaş grubu zorunlu eğitim kapsamında tam gün
İsveç	Yaş gruplarına göre, karma sınıflar	Var	1:24	Öğretmen+ Yardımcı	Yarım ya da tam gün
İtalya	Yaş gruplarına göre, karma sınıflar	Var	1:12-14	Öğretmen+ Yardımcı	Yarım ya da tam gün
Lüksemburg	Yaş gruplarına göre, karma sınıflar	Yok	1:25	Öğretmen	Yarım ya da tam gün
Türkiye	Yaş gruplarına göre, karma sınıflar	Okul seçme özgürlüğü yok; Eve ya da ailenin iş yerine en yakın okul	1:10-20	Öğretmen	Anaokullarında tam ya da yarım gün, anasınıflarında ikili eğitim esas (koşullara göre tam gün de mümkün)

Kaynak: Demet Gören Niron, Avrupa Birliği Ülkeleriyle Uyumlu Bir Okul Öncesi Eğitim Model Önerisinin Benimsenme Durumu ve Uygulanabilirliği, (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2010), s.64.

Tablo 20’deki değerler bakımından okul tercihleri, öğretmen-öğrenci oranları ve hizmet süreleri değerlendirildiğinde, kapasiteye ilişkin sorunun Türkiye farkı olmaksızın Avrupa genelinde ciddi bir sorun olarak durmaktadır. Bu kapasite kullanımının Türkiye özelinde hangi sayısal verilerle sağlandığına ilişkin Tablo 21’deki veriler incelendiğinde, genel olarak hizmetin resmi kurumlarca sunulduğu görülmektedir.

Dezavantajlı çocukların eğitimleri için toplum ve kurum temelli çalışmalarla fiziki kapasitenin daha da artırılması öngörülmektedir. Bu maksatla 2010-2015 yılları arasında toplam 144 toplum temelli erken çocukluk eğitimi merkezi hizmete açılmıştır. Bu tür çalışmaların daha da yaygınlaştırılması amacıyla gezici öğretmen uygulaması başlatılmış, sivil toplum kuruluşları ve UNICEF'in de desteğiyle 14.000 çocuk desteklenmiş, okullaşma oranları artırılmaya çalışılmıştır²⁸⁵.

Tablo 21
Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen, Öğrenci ve Okul Bakımından 2015/16 Öğretim Yılı Sayısal Verileri (Türkiye)

Okul		Öğretmen			Öğrenci		
		Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
Resmi	27.793	72.228	3.871	68.357	1.209.106	633.349	575.757
Özel	4.658	18.083	307	17.776	191.670	102.173	89.497

Kaynak: MEB, *Türkiye Örgün Eğitim İstatistikleri 2015–2016*, Ankara: MEB Yayınları, 2016, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf (31.10.2016), s.12.

Türkiye'nin de dikkate alındığı AB ülkelerinde okul öncesi çağ nüfusunun bakımı ve eğitimde alternatif olarak kullanılan ailede bakımlar da en az okullar ya da merkezler kadar etkilidir. Özellikle 0-3 yaş arasının sıklıkla evde bakıldığı da dikkate alınırsa, bu alanın en az kurumlar kadar düzenlenmesi, kontrol edilip desteklenmesi gerekir. Avrupa Komisyonunun 2014'te yayınladığı “Avrupa’da Okul Öncesi Çocuk Bakımı ve Eğitimi’nde Sayısal Veriler” başlıklı raporunda ev temelli bakım ve eğitimin genelde Orta Avrupa’da yaygın ve düzenli olduğu görülmektedir (Şekil 3)²⁸⁶.

²⁸⁵ MEB, *2016 Yılı Bütçe Sunuşu*, s.73.

²⁸⁶ European Commission, *Key Data on Early Childhood Education and Care*, s.35.



Şekil 3: AB’de Ev Temelli Okul Öncesi Eğitimin Genel Durumu (2012/13)

Kaynak: European Commission, **Key Data on Early Childhood Education and Care**. Education, Brussels: Audiovisual and Culture Executive Agency, 2014, s.35.

Bu çerçeveden bakıldığında Türkiye’nin standartların çok gerisinde kaldığı görülmektedir. Gerek AB, Dünya Bankası, UNESCO ve UNICEF’in raporları, gerekse hükümetin 2023 yılını kalkınmada hedef yıl olarak belirlemesi nedeniyle açıkladığı 2023 Vizyon belgesinde okul öncesi eğitimde var olan durumun diğer AB devletlerine nazaran yetersizliğine vurgu göze çarpmaktadır. Bu kapasite yetersizlikleriyle 2023’e kadar mücadele amacıyla “Fiziksel Kapasite ve Destek Hizmetleri” başlığı altında şu altı strateji ve her birinin nasıl gerçekleştirileceğine dair faaliyetler sıralanmıştır²⁸⁷:

Fiziksel Kapasite ve Destek Hizmetleri

Vizyon: Eğitim-Öğretim ortamlarının fiziksel kapasitesini ve destek hizmetlerinin niceliğini ve niteliğini eğitim paydaşlarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde geliştirmek.

Amaç 1. Projeksiyonlara uygun okul, derslik ve diğer fiziki ihtiyaçları karşılamak.

Faaliyetler:

1.1. Projeksiyonlar çerçevesinde okul, derslik ve donanım ihtiyaçları belirlenecektir.

1.2. Belirlenen okul, derslik ve diğer fiziki ihtiyaçlar karşılanacaktır.

1.3. Koşulların uygun olmadığı yerlerde ise okul, derslik ve diğer fiziki ihtiyaçları karşılamada bina yapma yerine kiralama yoluna gidilecektir.

1.4. Özel gereksinimi olan çocuklar için okullarda yapılacak düzenlemelere ilişkin bir program geliştirilecektir.

²⁸⁷ MEB, 2023 Vizyonu.

Amaç 2. Çocukların güvenli bir ortamda eğitim almalarını sağlamak.

Faaliyetler:

- 2.1. Okullarda çocuk koruma politikası (programı) geliştirilecektir.*
- 2.2. Okullarda öğrenci ve velilerden gelen talepleri karşılayacak mekanizmalar kurulacaktır.*
- 2.3. Okullarda sağlıkla ilgili riskleri ve sorunları ortadan kaldırmaya yönelik bir yapı kurulacaktır.*
- 2.4. Okullarda olması muhtemel olaylara karşı (salgın hastalıklar, yangınlar, doğal afetler, kazalar) yapılacakları belirleyen bir eylem planı oluşturulacaktır.*
- 2.5. Okullar ve öğrenciler sigortalanacaktır.*

Amaç 3. Okullarda öğrencilerin sağlıklı ve dengeli beslenmelerini sağlamak.

Faaliyetler:

- 3.1. Okul kantin ve kooperatiflerine çocuğun sağlıklı ve dengeli beslenmesini olumsuz yönde etkileyen gıda maddelerine karşı önlem alınacaktır.*
- 3.2. Öğrencilere okulun uygun yerlerinde sağlıklı su içebilme olanağı sağlanacaktır.*

Amaç 4. Öğrencilere, bilgi kaynaklarına erişim imkânı sağlamak.

Faaliyetler:

- 4.1. Okullar bilgi kaynakları sunan merkezlere üye yapılacaktır.*
- 4.2. Okulların süreli yayınlara üye olması sağlanacaktır.*

Amaç 5. Okullarda öğrencilere eğitimsel amaçlı oyun ve eğlence alanları sağlamak.

Faaliyetler:

- 5.1. Okul bahçeleri eğitimsel amaçlı oyun ve eğlence alanları olarak düzenlenecektir.*
- 5.2. Çocukların öğretim saatleri ve okul zamanı dışında bu alanlardan yararlanabilmeleri için gerekli düzenlemeler yapılacaktır.*

Amaç 6. Yatılı ilköğretim bölge okullarında kız ve erkek bütün çocukların güvenlik, temizlik, barınma, giyim, beslenme, iletişim ve ulaşım ihtiyaçlarını karşılamak.

Faaliyetler:

- 6.1. Okulların güvenlik ve temizlik hizmetleri satın alma yoluyla karşılanacaktır.*
- 6.2. Yatakhanelerde koğuş sisteminden oda sistemine (4 kişilik) geçilecektir.*

6.3. Yatakhanelerde banyolar oda içerisine alınacak, haftanın bütün günleri sıcak su hizmeti sunulacaktır.

6.4. Giyim ücretleri de çağın gereklerine uygun hale getirilecektir.

6.5. Yemek kalitesi diğer yatılı öğrencilere verilen yemek kalitesine uygun hale getirilecektir. Sabah kahvaltılarında açık büfe uygulaması sistemine ve akşam yemeklerinden sonra da etütlerde veya uygun zamanlarda ek beslenme verilmesi uygulamasına gidilecektir.

6.6. Aileleriyle ücretsiz iletişim imkânı sağlanacaktır.

6.7. Öğrencilerin okul yönetimince temin edilen araçlarla cuma günü ders bitiminde evlerine gönderilmesi, pazar günü akşamı da evlerinden alınarak okula getirilmesi sağlanacaktır.

6.8. Her okula bir araç verilmesi sağlanacaktır.

Açıklanan bu strateji tüm detaylarıyla incelendiğinde Türkiye'nin kapasite sorunu 2023'e kadar ortadan kaldırılmış, eğitim öğretim tüm dünya standartlarına yükseltilmiş olacaktır. Bu hedefin yakalanabilir olması, elbette kaynakların ve fiziki kapasitenin tam kullanımıyla doğru orantılıdır. Eğitim sektörünün çok bileşenli ve birçok faktörden etkilenmesi nedeniyle, bu tür hedeflerin sosyal, ekonomik ve kültürel yönden sürekli değişkenlik gösteren Türkiye için sadece bir niyet olarak kalması da muhtemeldir.

Eğitim ve bakım amacıyla hizmet veren kurumlar topluca incelendiğinde ise yönetsel ayrıma bağlı olarak kurumların fiziki mekan özellikleri, büyüklükleri ve kapasiteleri de değişmektedir. Bu kurumlara ilişkin sayılar Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Okul Öncesi Eğitim ve Bakım Kurumlarına Ait 2016 Yılı Sayısal Verileri

Okul Türü	Okul/ Kurum	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı			
		Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Derslik
Okul öncesi eğitim (Resmi+Özel)	27 793	1 209 106	633 349	575 757	72 228	3 871	68 357	58 265
Anaokulları toplamı (Resmi+Özel)	6 788	483 522	254 285	229 237	32 463	1 725	30 738	25 301
Anasınıfları toplamı (Resmi+Özel)	21 005	725 584	379 064	346 520	39 765	2 146	37 619	32 964
Okulöncesi Eğitim (Resmi)	23 135	1 017 436	531 176	486 260	54 145	3 564	50 581	41 566
Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurumlar (Resmi)	22 387	992 937	518 968	473 969	52 443	3 564	48 879	39 994
Anaokulları	2 326	305 278	159 963	145 315	15 791	1 468	14 323	10 587
Anasınıfları	20 061	682 012	356 036	325 976	36 652	2 096	34 556	29 410
Yaz anaokulları	-	5 505	2 893	2 612	-	-	-	-
Mobil anaokulları	-	142	76	66	-	-	-	-
Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Olmayan Kurumlar (Resmi)	748	24 499	12 208	12 291	1 702	-	1 702	1 571
657 Sayılı Kan. 191. mad. göre olan kurumlar	56	3 479	1 824	1 655	319	-	319	243
Toplum Temelli Kurumlar ⁽¹⁾	692	21 020	10 384	10 636	1 383	-	1 383	1 329
Okul öncesi Eğitim (Özel)	4 658	191 670	102 173	89 497	18 083	307	17 776	16 699
Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurumlar (Özel)	3 272	144 850	76 761	68 089	11 688	307	11 381	12 071
Anaokulları	2 328	106 925	56 702	50 223	8 575	257	8 318	8 517
Türk	2 322	106 689	56 571	50 118	8 560	257	8 303	8 509
Azınlık	6	236	131	105	15	-	15	8
Anasınıfları	944	37 925	20 059	17 866	3 113	50	3 063	3 554
Türk	931	37 508	19 852	17 656	3 046	47	2 999	3 478
Azınlık	12	376	183	193	63	3	60	72
Yabancı	1	41	24	17	4	-	4	4
Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Olmayan kurumlar (Özel)	1 386	46 820	25 412	21 408	6 395	-	6 395	4 628
Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kreş ve Bakım evleri	1 385	46 757	25 377	21 380	6 386	-	6 386	4 625
İş Kanununa Göre İşletmelerde Açılan Kreşler	1	63	35	28	9	-	9	3

Kaynak: MEB, Türkiye Örgün Eğitim İstatistikleri 2015–2016, s.49.

Çocukların bakımı ya da gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla hizmet veren kurumların dünya genelinde önemli seviyeyi yakaladığı bilinmektedir. Özellikle geri kalmış ve gelişmekte olan ülkeler için halen kapasite yetersizliği sebebiyle çocuk ölümlerinin yaşandığı ve annenin kalkınmada fazla rol üstlenemediği raporlara yansımıştır. Hazırlanan raporlarda bu durumun acilen düzeltilmesi ve ister bakım, isterse eğitim maksatlı olsun tüm kurumların öncelikli olarak istenen standartlarda hizmet verecek kapasiteye kavuşturulması vurgulanmıştır^{288, 289, 290}. Türkiye’de okul

²⁸⁸ UNICEF, *Fact Sheet: A summary of the Rights Under the Convention on the Rights of the Child*.

²⁸⁹ UN, *United Nations Convention on the Rights of Children*.

²⁹⁰ European Commission. *Quality Targets in Services for Young Children. European Commission Network on Childcare and Other Measures to Reconcile Employment & Family Responsibilities*.

öncesi çağı çocuklarına bakım amacıyla hizmet veren kurumlara ilişkin Tablo 23'deki 2008 yılı verileri incelendiğinde bu tür kurumlara kapasite üstünde kayıtların olduğu fakat kapasitenin altında hizmet verdiği görülmektedir²⁹¹.

Tablo 23
Temmuz 2008 itibariyle SHÇEK'in Kuruluşlarında Mevcut Kapasite ve Bakılan Kişi Sayısı

Kuruluş Adı	Sayı	Kapasite	Kayıtlı Kişi Sayısı	Fiilen Bakılan Kişi Sayısı (Yatılı)	2008 Yılında Hizmetten Gündüzlü Yararlanan Kişi Sayısı
Çocuk Yuvası (0-6)	16	958	1.023	544	0
Çocuk Yuvası (7-12)	56	3.863	4.181	2.725	0
Çocuk Yuvası (0-12)	23	3.290	4.046	2.437	0
Sevgi Evi (0-12)	7	660	641	514	0
Sevgi Evi (13-18)	3	216	243	194	0
Kız Yetiştirme Yurtları	46	2.753	3.811	2.162	0
Erkek Yetiştirme Yurtları	64	5.078	6.491	3.584	0
Kor.Bak.ve Sos.Reh. Mrk(7-18)	8	182	222	101	0
Bakım ve Reh. Merkezi	47	3.434	3.609	3.458	307
Kadın Konukevi	23	463	329	329	0
Toplum Merkezi	73	0	46.676	0	46.676
Aile Danışma Merkezi	47	0	7.423	0	3.596
ÇOGEM Yatılı	15	440	337	257	0
ÇOGEM Gündüzlü	25	0	7.251	0	6.857
ÇOGEM Yatılı - Gündüzlü	3	61	774	0	466
Gözlem Evi (İlk Adım İstasyonu)	8	107	907	39	1.620
Çocuk Evi (0-12)	49	274	225	225	0
Çocuk Evi (13-18)	15	103	144	110	0
GENEL TOPLAM	538	21.882	88.333	16.679	59.522

Kaynak: İsmet Galip Yolcuoğlu, "Türkiye'de Çocuk Koruma Sisteminin Genel Olarak Değerlendirilmesi" **Aile ve Toplum Dergisi**, Cilt.5, Sayı.18, (2009), ss.1-20, s.10

Türkiye'de çocukların bakımı amacıyla hizmet veren bu kurumların resmi oldukları da düşünülürse, asgari seviyede fiziksel kapasite durumları alt yapı bakımından sağlanmış kurumlardır. Fakat çeşitli sebeplerle kurumlardan hizmetin

²⁹¹ İsmet Galip Yolcuoğlu, "Türkiye'de Çocuk Koruma Sisteminin Genel Olarak Değerlendirilmesi" **Aile ve Toplum Dergisi**, Cilt.5, Sayı.18, (2009), s.10.

alınmaması gibi bir durumla karşı karşıya kalınmaktadır. Zira 2015 verileri bakımından incelendiğinde %50 kapasite altında hizmet verildiği görülecektir²⁹².

4.3. İstihdam (İnsan Kapasitesi)

Küresel örgütlerin okul öncesi çağ neslinin gerek eğitimi ve gerekse bakımına yönelik tavsiyeleri bu alana daha fazla önem verilmesi etrafından toplanmaktadır. Bu da doğal olarak bütçeden fazla pay ayrılması, fiziki kapasitenin ve istihdamın artırılması, hizmetin yaygınlaştırılması, kalite standartlarının oluşturularak hizmetten elde edilecek faydanın maksimizasyonuna dikkatleri çekmektedir.

Eğitimde kalitenin yakalanamamasında her ne kadar başkaca sebepler de sıralansa da, her şeye rağmen istihdamın sağlanması halinde diğerlerinin bir şekilde halledilebileceği vurgusu hep yapılmıştır. Bu nedenle Avrupa Komisyonu 2013'te Avrupa Konseyi Eğitim Bakanlarının katılımıyla gerçekleştirdiği konferansın bildiri metninde eğitimin öne çıkan amaçlarını açıklarken “Sürdürülebilir istihdama hazırlık” başlığına dikkat çekmiştir. Yine aynı bildirinin 11. Maddesinde öğretmenlerden bahsederken “*eğitsel ve toplumsal bir misyon taşıyan uzmanlar ve kadrolar*” olarak ifade edilmiştir²⁹³.

UNESCO 2014'te yayınlamış olduğu Herkes İçin Eğitim raporunda 2015'e kadar hedeflenenlerin bu gidişle yakalanamayacağı uyarısında bulunarak, eğer öğretmen eğitime ve istihdamına fazla yer verilirse bu tür güçlüklerin de kolaylıkla aşılabileceği önerisinde bulunmuştur. Raporun yayınlandığı tarihten itibaren hedeflenen yıla az zaman kalmış olmasına rağmen 2015'e kadar 1,6 milyon öğretmenin (kademe belirtilmemiş) daha istihdam edilmesini istemiştir²⁹⁴. Tüm bu taleplere rağmen, raporda dünya genelinde daha iyi bir öğrenme için öğretmen-öğrenci oranlarında ciddi bir değişimin de yaşanmamış olmasının altını kaygı verici olarak çizmektedir. Raporda bahsi geçen hedefin tutturulabilmesi için En iyi Öğretmeni Çekmek başlığı altında dört

²⁹² Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, **2015 Yılı İdare Faaliyet Raporu**, 2015, <http://www.aile.gov.tr/data/56d469a8369dc56f90d98bbd/2015%20Y%C4%B1%C4%B1%20Bakanl%C4%B1k%20%C4%B0dare%20Faaliyet%20Raporu.pdf> (20.07.2016), s.171.

²⁹³ Avrupa Konseyi, **Avrupa Konseyi Eğitim Bakanları Daimi Konferansı Bildirgesi Yönetim ve Kaliteli Eğitim**, Helsinki, 26 Nisan 2013 http://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_06/25091906_26_27_nisanhelsinksonubildirisi.rar (10.08.2016).

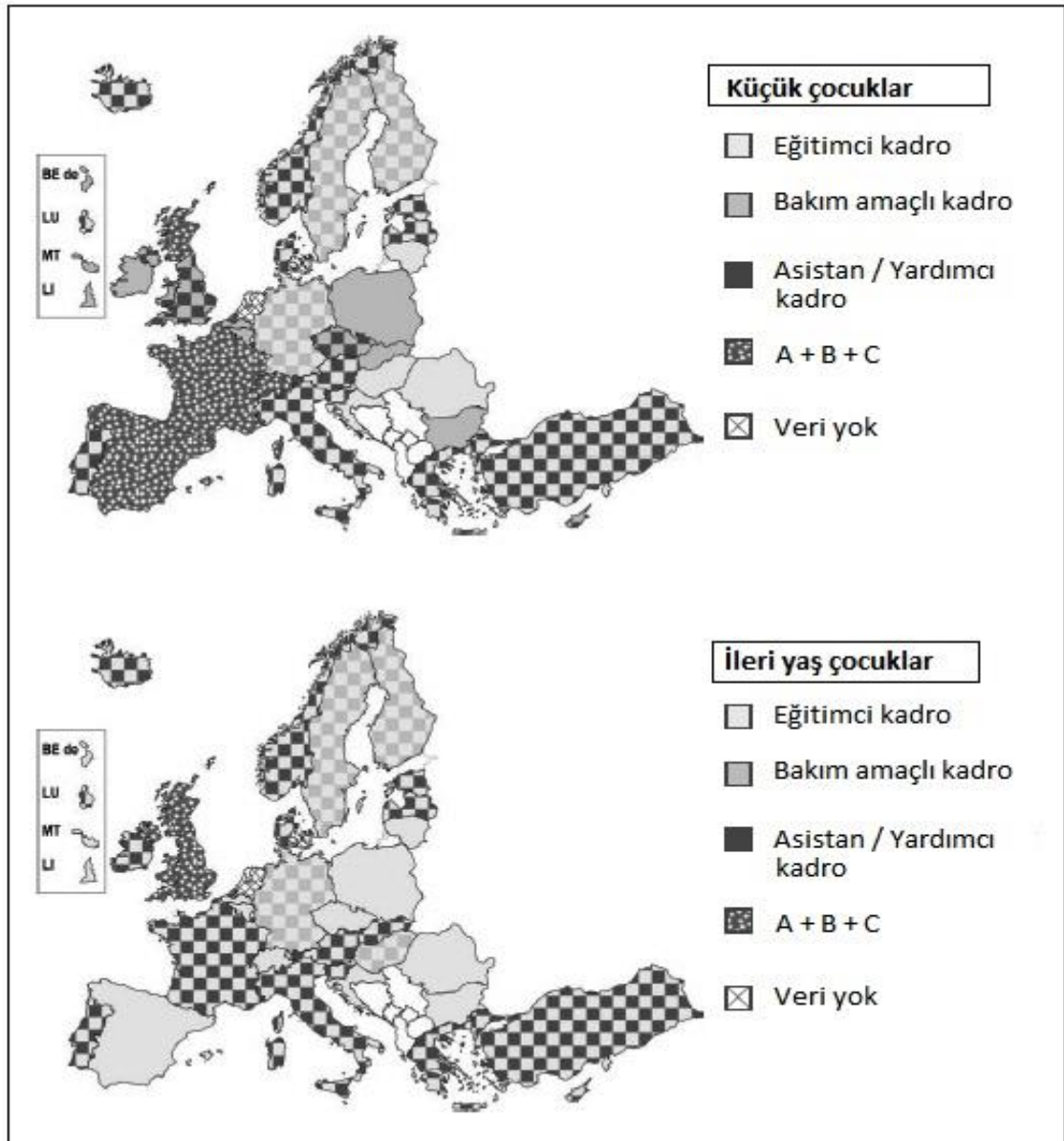
²⁹⁴ UNESCO, *Herkes İçin Eğitim (EFA) Küresel İzleme Raporu 2013/4*, s.1.

strateji geliştirilmiştir: “En iyi öğretmenleri çekmek”, “Tüm çocukların öğrenebilmesi için öğretmenlerin eğitimini geliştirmek”, “Öğretmenlere ihtiyaç duyulan yerlerde görev vermek” ve “En iyi öğretmenleri görevlerinde muhafaza edebilmek için doğru teşvik edici/özendiricileri sağlamak”. Bu stratejilerin uygulanabilmesi elbette ki, öğrenci başına düşen öğretmen sayılarına bağlıdır. Dünya geneline bakıldığında 10-25 öğrenciye bir öğretmen düşmektedir. Almanya, Belçika, Fransa, Hollanda, İngiltere, İsveç ve İtalya’da okul öncesi kurumlarda öğretmenler genelde bir yardımcı öğretmenle birlikte çalışmaktadırlar. Avrupa devletleri arasında Lüksemburg ve Türkiye’de ise sadece bir öğretmen görev yapmaktadır. Bu durum elbette resmi kurumlar için geçerli olup özel kurumlarda kimi zaman birden fazla öğretmenin de istihdam edildiği bilinmektedir.²⁹⁵ Bu bağlamda okul öncesi öğretmen istihdamının Türkiye ve Lüksemburg’da diğer devletlere nazaran daha az gerçekleşmektedir.

Okul öncesi eğitim hizmeti veren kurumlar bakım ve eğitim maksatlı olması sebebiyle, bu amaçla hizmet veren kurumlarda çalışacak personel pozisyonları oldukça çeşitlidir. Avrupa Komisyonunun Şekil 4’te paylaştığı veriler incelendiğinde Avrupa genelinde bu çeşitliliğin 3 yaş öncesi ve sonrası olmak üzere farklılaştığı görülecektir²⁹⁶.

²⁹⁵ Niron, s.64.

²⁹⁶ European Commission, *Key Data on Early Childhood Education and Care*, s.97.



Şekil 4: AB Genelinde Kurum Merkezli Çalışan Personel Durumu (2012/13)

Kaynak: European Commission, **Key Data on Early Childhood Education and Care**. Education, Brussels: Audiovisual and Culture Executive Agency, 2014, s.97.

Şekilden de anlaşılacağı üzere bakım ve koruma maksatlı kadroların sadece 3 yaşından küçük yaşlardaki çocukların hizmet aldıkları kurullarda istihdam edilmektedir. Yine bu yaş dönemi çalışanları için istihdam çeşitliliği 3 yaştan büyük döneme nazaran daha fazladır. 3 yaştan büyük çocukların daha çok eğitim hizmeti aldıkları nedeniyle, Avrupa genelinde bu seviye için eğitim ve asistan/yardımcı personel kadrolarına istihdam daha fazladır.

Bu verilerin kurum bazlı değerleri Tablo 22’de verilmiřtir²⁹⁷. Verilerde de görüleceği üzere Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim maksatlı kurumların Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı bakım maksatlı kurumların sayılarından daha fazladır. Bu da doğal olarak anaokulu ve anasınıfı personellerinin daha fazla istihdamını sağlayacaktır.

Tablo 22’deki verilere göre bakım ya da eğitim maksatlı kurulmuş tüm kurumlarda 68.357’i kadın, 3.871’i erkek olmak üzere toplamda 72.228 personel istihdam edilmektedir. ocuk bakımı ve eğitimi uzun süredir büyük çoğunlukla kadınların ilgisini çekmiş, bu nedenle de erkek istihdamında ciddi bir sayı azlığı görülmektedir. Özellikle kadının sosyal yaşamdaki rollerinin artırılması amacıyla geliştirilecek politikaların uygulamaya konuşması için okul öncesi ağ neslinin bakımı ve eğitimi önemli bir istihdam alanıdır. Bu verilerin Avrupa ile karşılaştırması açısından kadın merkezli bir meslek olduğu gerçeği teyit edilmektedir. Portekiz, Türkiye, Norveç ve İzlanda’da erkek çalışan oranı %5-7 arasında değişmekte olup diğer ülkelere nazaran daha fazladır. Norveç’te erkek asistan istihdam oranı %10, Danimarka’da %23 asistan, %15 ise öğretimde görevlendirilmek üzere istihdam edilmektedir. İstihdamda eşitlilik sağlamak amacıyla Almanya, Avusturya ve Norveç erkek istihdamını artırmaya yönelik çalışmalar bařlatmıřtır²⁹⁸.

Milli Eğitim Bakanlığının son on yıldır çalışmaları dikkate alındığında, özellikle okul öncesi eğitimde bariz bir şekilde görünen okullaşma oranlarındaki artışlar (2015/16 = %67,17), istihdam politikalarına da yansımıştır. Tablo 24’ ve Tablo 25’deki verilere göre 2003-2016 yılları arasındaki okul, ğretmen ve ğrenci sayılarına ilişkin değişimin istihdamı çok fazla yansıdığı grlmektedir²⁹⁹. Eğer 2023 vizyonu da dikkate alınırsa istihdamın daha da artması beklenmektedir.

²⁹⁷ MEB, *Türkiye rgn Eğitim İstatistikleri 2015–2016*, s.49.

²⁹⁸ European Commission, *Key Data on Early Childhood Education and Care*, s.98.

²⁹⁹ MEB, *Türkiye rgn Eğitim İstatistikleri 2015–2016*, s.12.

Tablo 24
Türkiye Okul Öncesi Eğitim 2003-2016 Yılları Sayısal Verileri

Okul Türü ve Öğretim yılı	Öğretmen				Öğrenci			
	Okul	Toplam	Erkek	Kadın	Şube	Toplam	Erkek	Kadın
2003-4	13.285	17.511	694	16.817	16.710	344.741	179.988	164.753
2004-5	15.978	22.152	1.161	20.991	31.547	434.771	226.959	207.812
2005-6	18.539	20.910	1.167	19.743	31.511	550.146	286.347	263.799
2006-7	20.675	24.775	1.181	23.594	36.654	640.849	334.252	306.597
2007-8	22.506	25.901	1.218	24.683	40.857	701.762	366.209	335.553
2008-9	23.653	29.342	1.644	27.698	45.030	804.765	421.033	383.732
2009-10	26.681	42.716	2.069	40.647	53.235	980.654	511.127	469.527
2010-11	27.606	48.330	3.414	44.916	57.707	1.115.818	580.296	535.522
2011-12	28.625	55.883	2.954	52.929	61.937	1.169.556	607.052	562.504
2012-13	27.197	62.933	3.620	59.313	61.920	1.077.933	562.179	515.754
2013-14	26.698	63.327	3.387	59.940	63.273	1.059.495	555.194	504.301
2014-15	26.972	68.038	4.070	63.968	67.387	1.156.661	607.247	549.414
2015-16	27.793	72.228	3.871	68.357	71.003	1.209.106	633.349	575.757

Kaynak: MEB, Türkiye Örgün Eğitim İstatistikleri 2015–2016, s.12.

Türkiye’de Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı çalışan personel sayısı ile ilgili Tablo 25’deki veriler incelendiğinde 2014’den itibaren özellikle öğretmen, çocuk eğitimcisi, çocuk bakıcısı istihdamında ciddi bir artış yaşandığı görülmektedir³⁰⁰. Bu artışın Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yaşanmamış olması, çocuk bakımına yönelik politikaların 2014 yılından itibaren daha da ağırlık kazandığını göstermektedir.

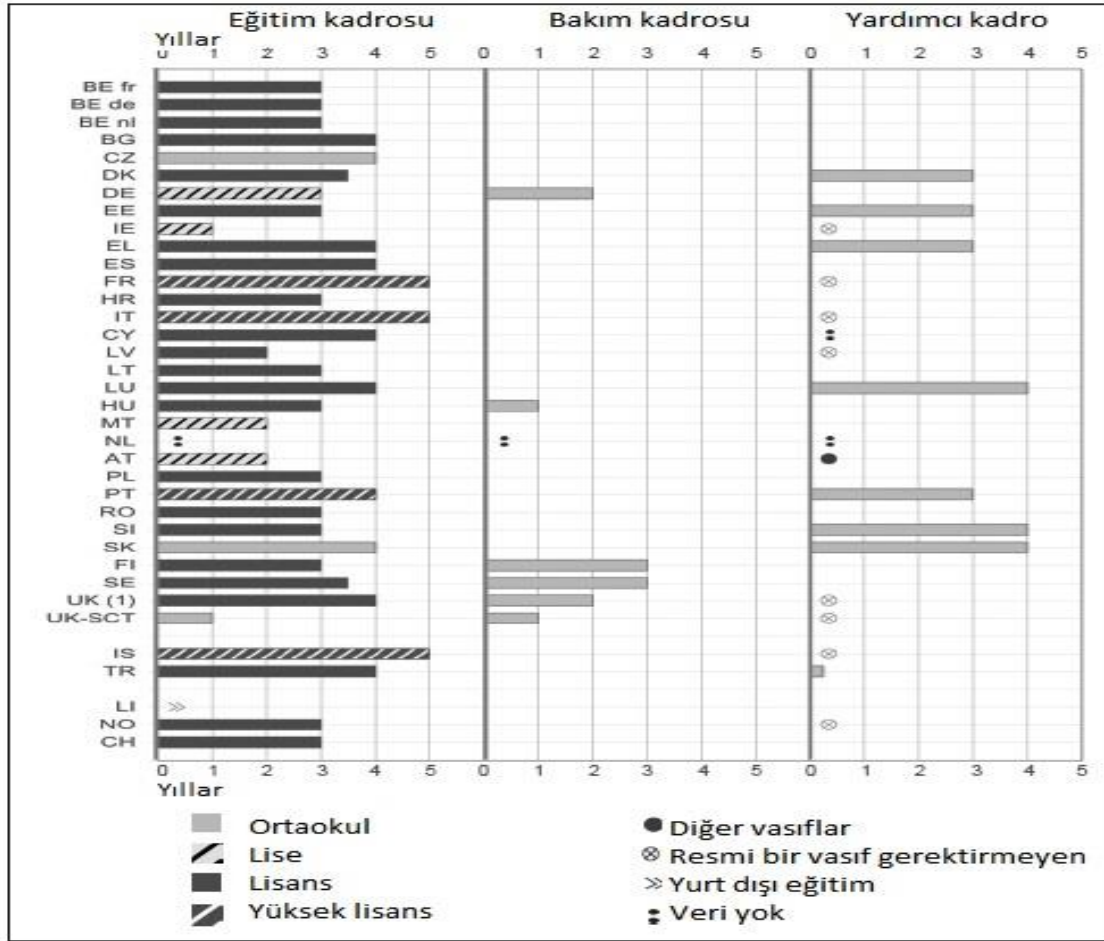
Tablo 25
Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Yıllara Göre Bazı Unvanlarda Çalışan Personel Sayısı

Unvanlar	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
A.S.P Uzmanı	93	93	97	103	99	103	
A.S.P Uzman Yardımcısı	33	32	92	146	137	136	
Sosyal Çalışmacı	1054	1155	1142	1136	1854	2073	2075
Psikolog	223	332	332	401	867	1015	1018
Çocuk Gelişimcisi	194	236	236	243	415	471	472
Öğretmen	1090	1097	1121	1445	1703	1661	1662
Tabip	76	78	75	68	61	60	60
Fizyoterapist	134	200	204	201	200	194	194
Diyetisyen	57	62	61	63	60	57	57
Hemşire	580	651	649	673	1015	1005	1004
Sosyolog	90	81	79	193	572	742	744
Yurt Yönetim Memuru	307	353	347	364	349	365	366
Sağlık Memuru	33	52	53	56	182	181	182
Çocuk Eğitici	465	398	394	393	478	467	467
Bakıcı Anne	232	194	188	179	170	167	167
Toplam	4535	5015	5006	5604	8175	8694	8707

Kaynak: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2015 Yılı İdare Faaliyet Raporu, s.74.

³⁰⁰ Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, s.74.

Çalışan personelin genel eğitilmiş düzeyleri, çalışmaların niteliği ve yerindeliği bakımından çok önemlidir. Eğer bu konu, çocuk bakımı ve eğitimi gibi ülke kalkınması ve insani gelişim için önemli bir konu ise, çalışanın eğitim seviyesinin çoğunluk itibarıyla uzman ve lisansüstü olması beklenir. Grafik 8’de Avrupa genelinde lisans seviyesinde istihdamın daha çok sağlandığı görülmektedir³⁰¹.



Grafik 8: AB Genelinde Kurum Bazlı Okul Öncesi Eğitim Çalışanlarının İstihdam Alanları

Kaynak: European Commission, **Key Data on Early Childhood Education and Care**. Education, Brussels: Audiovisual and Culture Executive Agency, 2014, s.101.

Eğitim, koruma ve yardımcı personel olarak değerlendirildiğinde eğitimde ön lisans, lisans, yüksek lisans ve daha üst seviyede eğitime sahip kişilerin, bakım/koruma ve asistan/yardımcı personel kadrosunda ise genelde meslek lisesi mezunlarının istihdam edildiği görülmektedir. Çocuk bakımı ve eğitimi dışındaki kadrolarda ise

³⁰¹ European Commission, *Key Data on Early Childhood Education and Care*, s.101.

çocuk gelişimi ve eğitimi alanının dışındaki eğitime sahip kişiler istihdam edilmektedir. Bu tablonun tüm Avrupa için değişmemesi se ayrı bir dikkat çekici veridir.

Türkiye Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bünyesinde faaliyet yürüten kurumlarda istihdam edilen personelin eğitim durumu dağılımı Tablo 26'da yer almaktadır³⁰².

Tablo 26
ASPB Merkez ve Taşra Teşkilatı Eğitim Durumu (31.12.2015)

Öğrenim Durumu	Erkek	Kadın	Toplam
İlkokul	386	125	511
Ortaokul	740	119	859
Lise	1007	289	1296
Meslek Lisesi	599	675	1274
Meslek Y.Okulu	163	146	309
Önlisans	709	537	1246
Lisans	529,101	405,444	934,545
Yüksek Lisans	414	395	809
Doktora	17	11	28
Toplam	4564,101	2702,444	7266,545

Kaynak: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2015 Yılı İdare Faaliyet Raporu, s.77.

Tablo verileri dikkate alındığında istihdamın büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu görülmektedir. Özellikle yüksek lisanslı ve doktoralı sayılarının azlığı orantısız olarak bakıldığında önemli bir eksikliktir. Bu verilerle ek olarak Tablo 27'de verilen 2010 Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlardaki istihdama bakıldığında, yine çoğunluğunun lisans mezunu olduğu dikkat çekmektedir³⁰³.

³⁰² Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, s.77.

³⁰³ Durmuş Gökmen, **Okul Öncesi Eğitim Süreci İç Denetim Raporu**, Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı İç Denetim Birimi Başkanlığı, http://icden.meb.gov.tr/digeryaziler/Okul_Oncesi_Egitim_Ic_Denetim_Ra.pdf (10.09.2016), s.23.

Tablo 27
Öğretmenlerin Mezuniyet ve İstihdamına Göre Dağılımları

Mezuniyet	Bağımsız Anaokulları		Diğer (Okul Öncesi Normu Olan)		Toplam	%
	Kadrolu	Sözleşmeli	Kadrolu	Sözleşmeli		
2 Yıllık Eğitim Enstitüsü	26	0	245	0	271	0,8%
3 Yıllık Eğitim Enstitüsü	0	0	17	0	17	0,0%
İlk öğretmen - Öğretmen Okulu	5	0	28	0	33	0,1%
Kız Meslek- Sanat-Meslek Lisesi	8	0	71	0	79	0,2%
Ön Lisans	302	0	2.256	0	2.558	7,3%
Lisans	4.004	2.177	11.818	14.031	32.030	90,8%
Yüksek Lisans	76	4	175	27	282	0,8%
Genel Toplam	4.421	2.181	14.610	14.057	35.269	100

Kaynak: Durmuş Gökmen, **Okul Öncesi Eğitim Süreci İç Denetim Raporu**. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı İç Denetim Birimi Başkanlığı, 2010, http://icden.meb.gov.tr/digeryaziler/Okul_Oncesi_Egitim_Ic_Denetim_Ra.pdf (01.07.2016), s.23.

Tablodaki verilere göre lisans mezunu bu personelin büyük çoğunluğunun sözleşmeli olarak istihdam edilmesi süreklilik, tecrübe ve özveri isteyen okul öncesi eğitim için uygun bir istihdam politikası olmadığına altını çizmek gerekir. Bu konuda Millî Eğitim Bakanlığı İç Denetim Birimi Başkanlığı'nın 2010'daki denetim raporlarına yansıyan “öğretmenlerin yeni programlar yapma konusunda yetersizlikleri” istihdam politikalarındaki bu eksikliğe ışık tutmaktadır³⁰⁴. Son yıllarda okul öncesine ulusal ve uluslararası ilginin daha da artmış olması, Türkiye’de uzun yıllar kendi haline bırakılmış istihdam politikasının sorunlarını da ortaya çıkarmıştır.

Tablo 28
Hizmet Yıllarına Göre Öğretmen Dağılımı

Hizmet Yılı	Sayı	%
0-5 Arası Hizmeti Olan Öğretmenler	6.583+16.238 (Kadro+Sözleşme)	69%
6-10 Arası Hizmeti Olan Öğretmenler	4.570	11%
11-15 Arası Hizmeti Olan Öğretmenler	3.022	8%
16-20 Arası Hizmeti Olan Öğretmenler	2.526	6%
20-25 Arası Hizmeti Olan Öğretmenler	811	2%
25- Üzeri Hizmeti Olan Öğretmenler	1.549	4%
TOPLAM	40.068	100%

Kaynak: Durmuş Gökmen, **Okul Öncesi Eğitim Süreci İç Denetim Raporu**. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı İç Denetim Birimi Başkanlığı, 2010, http://icden.meb.gov.tr/digeryaziler/Okul_Oncesi_Egitim_Ic_Denetim_Ra.pdf (01.07.2016), s.23.

³⁰⁴ Gökmen, s.23.

Eğitimin birçok alanında olduğu gibi okul öncesinde de sözleşmeli personel istihdamının çokluğu, halen kadrolu olarak çalışanların da %69'nun son beş yılda atanmış öğretmenlerden oluştuğu gerçeğiyle de vurgulanabilir. 10 yıl ve üzeri tecrübeli personeli oranının %20 olması da alanda tecrübe birikimini önleyen bir faktördür. Bu veri son beş yılın başarısı olarak alınabilir fakat “Türkiye okul öncesi eğitimde istihdamın neresinde?” sorusuna göre bakılırsa, uzun yıllar önemli bir gelişmenin yaşanmamış olması gibi bir gerçeği de gün yüzüne çıkarmaktadır.

4.4. Okul Öncesi Eğitimin Finansman ve Maliyeti

Avrupa için okul öncesi eğitim, çok önceden başlatılan kalkınma hamlesinin sürdürülebilirliğini garanti altına alma çabası olarak görülebilir. Bu nedenle de gerek bakım ve gerekse eğitim alanında yapılan çalışmalar gerek program ve gerekse finansal yönden garanti altına alınmaktadır. Her ne kadar genelde eğitime GSYİH'dan daha büyük payın ayrılması istense de, son yıllarda önemli bir belirleyici faktör olarak bu paydan okul öncesinin ne kadar yararlandığı öne çıkmaktadır. Bir karşılaştırma olması amacıyla OECD ülkelerinin okul öncesi eğitim ve diğer eğitim kademesine yaptığı harcama için Tablo 29'daki veriler incelenebilir³⁰⁵.

³⁰⁵ OECD, *Education at a Glance 2013 OECD Indicators*, s.209.

Tablo 29

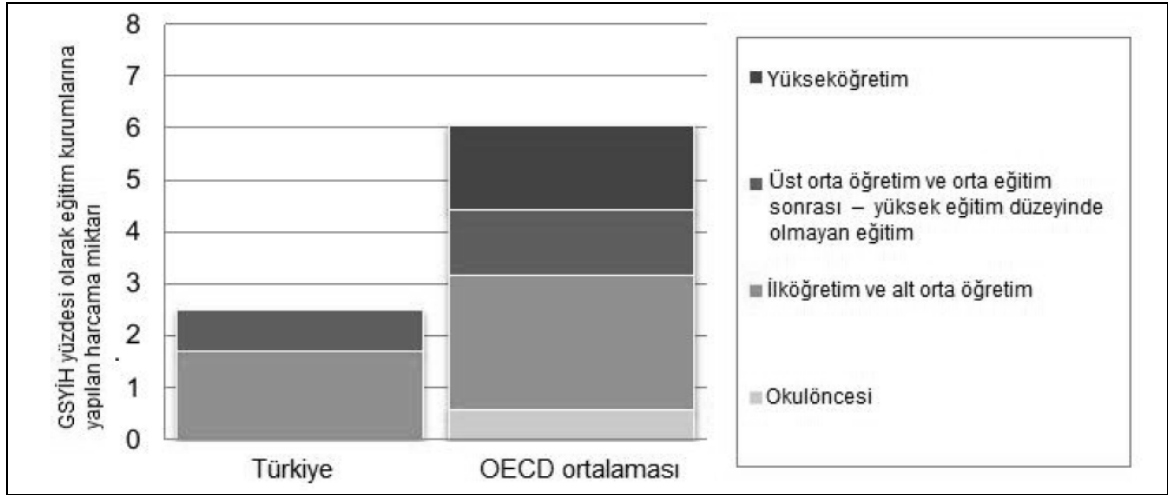
Öğrenci Başına Yıllık Eğitim Harcamaları (GSYİH'nın Satın Alma Gücü Paritesi Kullanılarak Hesaplanan Değerinin USD Karşılığı) (2010)

Ülkeler	Okul Öncesi Eğitim (Kamu + Özel Toplam)	İlkokul, Ortaokul ve Lise (Kamu + Özel Toplam)	Ülkeler	Okul Öncesi Eğitim (Kamu + Özel Toplam)	İlkokul, Ortaokul ve Lise (Kamu + Özel Toplam)
ABD	7.105	10.912	İtalya	4.997	7.686
Almanya	-----	-----	İzlanda	6.514	8.242
Avustralya	4.965	8.581	Japonya	2.806	8.643
Avusturya	6.423	11.164	Kanada	-----	-----
Belçika	5.809	9.715	Lüksemburg	20.530	18.089
Çek Cumhuriyeti	3.909	5.024	Macaristan	4.366	4.202
Danimarka	8.197	11.130	Meksika	1.906	2.038
Estonya	2.492	5.895	Norveç	5.594	13.076
Finlandiya	4.839	8.522	Polonya	3.906	4.993
Fransa	5.965	8.383	Portekiz	-----	-----
Güney Kore	3.671	6.523	Slovakya	3.545	4.458
Hollanda	7.073	8.622	Slovenya	6.084	7.736
İngiltere	6.438	7.875	Şili	2.944	2.517
İrlanda	6.121	-----	Türkiye	2.490	2.019
İspanya	5.421	7.742	Yeni Zelanda	9.752	6.712
İsrail	3.208	5.200	Yunanistan	-----	-----
İsveç	6.582	10.044	OECD Ortalaması	5.643	7.705
İsviçre	-----	-----			

Kaynak: OECD, Education at a Glance 2013 OECD Indicators, s.209.

2010 yılı verilerine göre Türkiye’de okulöncesi eğitimde öğrenci başına yıllık harcama miktarı 2.490 dolardır. Bu miktar OECD ortalamasının (6.762 USD) yarısından azdır. Aynı zamanda Türkiye’de bölgeler arasında ciddi bir finansman sağlama farklılığının olduğu OECD 2007 raporlarına da yansımıştır. Okulların kendi ihtiyaçlarını gidermede yaşadıkları sorunları aşma adına velilere ya da özel finansman kaynaklarına yöneldikleri de bilinmekle birlikte genel ihtiyaçları karşılamaktan uzaktır³⁰⁶. Grafik 9’da Türkiye’nin okul öncesine ayırmış olduğu bütçenin neredeyse hesaplanamayacak kadar az olduğu karşılaştırmalı olarak görülmektedir.

³⁰⁶ OECD, *Eğitim Politikası Genel Görünümü: Türkiye*, s.18.



Grafik 9: Eğitim Seviyelerine Göre, GSYİH Yüzdesi Olarak Eğitim Kurumlarına Yapılan Harcama Miktarı (2010)

Kaynak: OECD, Education at a Glance 2013: OECD Indicators, s.18.

Türkiye'nin okul öncesi eğitime yaptığı harcamaların hangi ana kalemlere yapıldığı, maliyet açısından açıklayıcı olacaktır. Tablo 30'da Milli Eğitim Bakanlığı İç Denetim Daire Başkanlığının 2010 verileri paylaşılmıştır³⁰⁷.

Tablo 30
Yıllar İtibariyle Harcamalar

Harcamalar-giderler	2008		2009		2010	
	TL	%	TL	%	TL	%
Personel Harcamaları	194.117.930	82,31	205.545.431	80,06	131.509.901	64,47
Mal ve Hizmet Alımları	12.634.890	5,36	17.326.607	6,75	6.403.177	3,14
Yapı Tesis	27.000.000	11,45	31.312.500	12,20	63.000.000	30,88
Büyük Onarım	2.000.000	0,85	2.505.000	0,98	3.000.000	1,47
Küçük Onarım	61.200	0,03	52.200	0,02	60.000	0,03
Materyal Temini ve Dağıt.	12.200	0,01	12.902	0,01	12.500	0,01
Toplam	235.826.220	100	256.754.640	100	203.985.578	100

Kaynak: Durmuş Gökmen, **Okul Öncesi Eğitim Süreci İç Denetim Raporu**. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı İç Denetim Birimi Başkanlığı. 2010, s.9, 27
http://icden.meb.gov.tr/digeryaziler/Okul_Oncesi_Egitim_Ic_Denetim_Ra.pdf (01.07.2016).

Okul öncesi eğitimde gider kalemleri bakımından önemli bir veri sunan bu tabloya göre en büyük giderin (%64,47) personel, onu takiben yapı ve tesis (%30,88) olduğu görülmektedir.

³⁰⁷ Gökmen, s.9, 27.

Türkiye'nin de aralarında olduğu bazı ülkelerin okul öncesi eğitimin finansmanı bakımından beklenenden çok gerilerde olmaları eleştirilmektedir. Fakat bu gibi ülkelerin siyasal ya da ekonomik yapılarındaki küçük bir hareketliliğin yatırımda önceliklerin sırasını değiştirdiği göz ardı edilmemelidir. Özellikle kurumsal yapıları, demokrasi ve insani gelişimine yönelik bilimsel çalışmalarını tamamlamış ülkelerin birçoğunda başta okul öncesi olmak üzere eğitim bütçeden hak ettiği payı alabilmektedir. Diğer ekonomik yönden gelişmekte ve geri kalmış ülkeler için bunu söylemek zordur. Demokrasi ve insan haklarının zarar gördüğü ülkelerde finansal kaynakların büyük bir kısmı fiziki altyapı ve kurumsallaşmaya harcanmaktadır. Ancak uluslararası kuruluşların finansman destekleriyle okul öncesinde de istenen seviyenin yakalanmasına çaba harcanmaktadır. Çünkü dünyanın geleceği için kavram olarak “çocuk” ulusal ve yerel yönetimlere bırakılamayacak kadar önemli görülmektedir. Avrupa Komisyonu Litvanya, Slovenya, Birleşik Krallık ve Yunanistan'da okul öncesine ayrılan bütçe payının 2001'den beri ciddi düşüşlerin yaşandığı, fakat bunun bu yaş dönemi çocukların ilkökul bünyesindeki anaokulu ya da ana sınıflarına yönelmiş olmalarından kaynaklandığı vurgulanmaktadır³⁰⁸. Aynı raporda Letonya, Litvanya, Avusturya, Slovenya, İsveç ve Norveç'teki çocuk başına daha fazla finansal desteğin sağlanmasındaki ana faktörün, ekonomik gelişmeler veya demografik değişikliklerden kaynaklandığı hatırlatılmaktadır.

Finans kaynaklarının karşılaştırılması amacıyla OECD üyesi ülkelerinin hangi kaynaklardan finanse edildiklerini gösteren Tablo 31'e bakıldığında, dünya geneliyle benzerlik taşıdığı görülecektir³⁰⁹.

³⁰⁸ European Commission, *Avrupa'da Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı: Sosyal ve Kültürel Eşitsizliklerle İlgilenmek*, s.38.

³⁰⁹ Tuzcu, s.161.

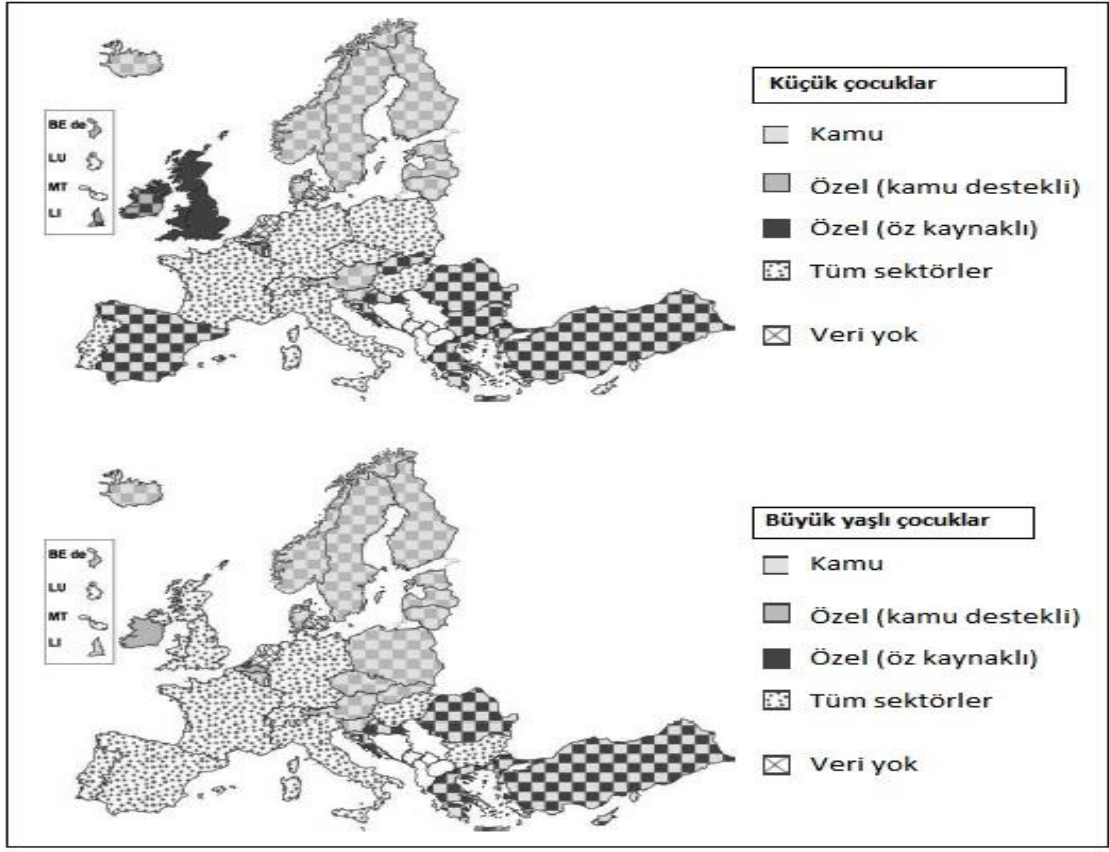
Tablo 31
AB Ülkeleri Okul Öncesi Eğitim Finans Kaynakları

Ülkeler	Okul Öncesi Eğitim Finansman Kaynağı
Almanya	Eyalet yönetimleri + Yerel Yönetimler
Avusturya	Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Eyalet Yönetimleri + Yerel Yönetimler
Belçika	Eğitim Bakanlığı, Yerel Yönetimler + Sivil Toplum Kuruluşları
Danimarka	Eğitim Bakanlığı, Yerel Yönetimler
Fransa	Eğitim Bakanlığı, Yüksek Öğretim Araştırma Bakanlığı
İngiltere	Yerel yönetimler + Özel Kuruluşlar + Okul Yönetimleri
İrlanda	Merkezi Fonlar + Yerel Kaynaklar
İspanya	Eğitim Bakanlığı + Özerk Bölgeler + Yerel Kaynaklar
İsveç	Eğitim Bakanlığı, Yerel Yönetimler
İtalya	Eğitim Bakanlığı, Yerel Yönetimler + Sivil Toplum Kuruluşları
Lüksemburg	Eğitim ve Mesleki Öğretim Bakanlığı + Komünler + İşverenler
Portekiz	Eğitim Bakanlığı + Yerel Yönetimler + İşverenler
Yunanistan	Eğitim Bakanlığı + Sivil Toplum Kuruluşları + Katkı Payı ve Bağışlar
Estonya	Eğitim ve Araştırma Bakanlığı
Finlandiya	Eğitim ve Kültür Bakanlığı ve Yerel Yönetimler
Japonya	Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı
Kore	Eğitim Bakanlığı
Hollanda	Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı ve Yerel Yönetimler
İsviçre	Konfederasyon ve Kantonlar
Türkiye	Milli Eğitim Bakanlığı + Sivil Toplum Kuruluşları + Katkı Payı ve Bağışlar

Kaynak: Tuzcu, Eğitimde Vizyon 2023 ve Avrupa Birliği'ne Giriş Süreci, s.161.

Avrupa devletlerinde finansmanın özel, resmi ve farklı yollardan genel dağılımına bakıldığında Avrupa Komisyonunun 2014 yılı itibariyle paylaştığı Şekil 5'deki verileri açıklayıcı olacaktır. Bu verilere göre Avrupa'nın büyük çoğunluğunda hemen her çeşit finansman tipine raslanırken, 3 yaşından küçükler için özel sektörün ya da devlet destekli özel sektörün, 3 yaşından büyükler için ise resmi ve devlet destekli kurumların finansman olduğu görülecektir³¹⁰.

³¹⁰ European Commission, *Key Data on Early Childhood Education and Care*, s.78.



Şekil 5: AB Geneline Okul Öncesi Eğitimde Kamu ve Özel Sektör Finansman Dağılımı (2012/13)

Kaynak: European Commission, **Key Data on Early Childhood Education and Care. Education**, Brussels: Audiovisual and Culture Executive Agency, 2014, s.78.

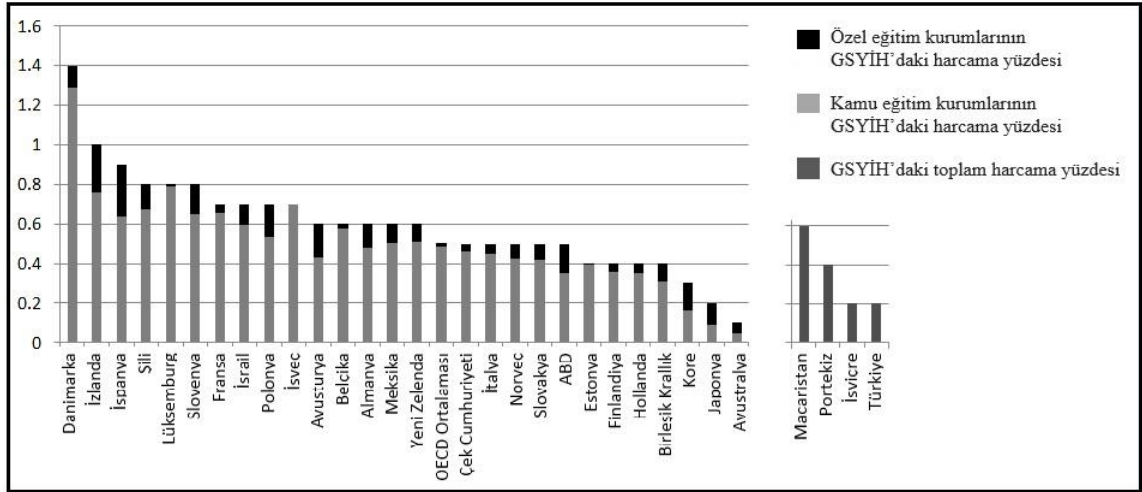
Veriler Türkiye açısından değerlendirildiğinde resmi ve özel olmak üzere iki tür finansman kaynağının varlığı dikkat çekmektedir. Bu finansman kaynağının ister üç yaş altı, isterse üç yaş üstü çocukların bakım ve eğitimleri amaçlı olsun değişmediği görülmektedir.

Bu kaynaklardan çocukların doğrudan faydalanma sorunlarıyla karşılaşmış olmaları uluslararası kuruluşlarca rapor edilmiş olup yerel hükümetlere mümkünse kaynakların tek bir havuzda toplanması ve ihtiyaç sahibi yerlere taksim edilmesi önerilmiştir³¹¹.

Okul öncesi eğitimin bir toplumsal bilinçlendirme konusu olduğu, özellikle bazı toplumlarda zengin ailelerin çocuklarını erken yaşta hayata daha iyi

³¹¹ UNICEF, *Erken Yaşlarda Çocuk Refahı ve Kadın İstihdamı Politika Belgesi*, s.24.

hazırlayabilmek amacıyla kaynak ayırdığı bilinmektedir. Bu kaynak her ne kadar devletin ya da resmi kuruluşların ayırdığı kaynak yanında sembolik görünse de OECD'nin Grafik 10'da verdiği 2014 verilerinde fark edilir bir miktar olduğu açıkça görülmektedir³¹².



Grafik 10: OECD Okul Öncesi Eğitimde Kamu ve Özel Sektör Kurum Dağılımı

Kaynak: OCED, **Indicator C2: How Do Early Childhood Education Systems Differ Around the World?** in **Education at a Glance 2014: OECD Indicators**, OECD Publishing, 2014, p. 323.

Sivil toplum alanında gelişen bazı devletlerde ise okul öncesi çağın finansmanında Sivil Toplum Kuruluşlarının, dini kurumların, bireysel sivil girişimlerin önünü açtıkları görülmektedir. Bu alana gerek Avrupa'da ve gerekse Türkiye'de kimi de küresel çaptaki Dünya Bankası, UNICEF ya da UNESCO gibi örgütler de kaynak ayırmaktadır^{313, 314}.

Avrupa genelinde 0-3 arası çocukların genelde evde bakıldığı, resmi ya da özel kurumların ise destek verdiği bir tablo karşımıza çıkmaktadır. Üç yaşın üzerindeki çocuklar için ise ilköğretimin başlangıcı olarak algılanması sebebiyle, bu yaş döneminde finansal kaynakların büyük çoğunluğunu yine resmi kaynaklar üstlenmektedir. Toplum tarafından "Güçlü Başlamak" vizyonunun iyi kavranmış olması, Türkiye de dahil olmak üzere halkı özel eğitim kurumlarına yönlendirmektedir. Bu nedenle de finansal kaynak bakımından ya sivil toplum kuruluşlarının ya da ailelerin

³¹² OECD, "Indicator C2: How do Early Childhood Education Systems Differ Around the World?" in *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, p. 323.

³¹³ Clive, s.1.

³¹⁴ European Commission, *Education and Training Monitor*, s.56.

bireysel karşılamaları öne çıkmaktadır. Resmi kurumların genelde fakir aileleri ya da bakıma/eğitime muhtaç dezavantajlı çocuklar için özel bir finansman kaynağı oluşturduğu görülmektedir. Buna rağmen ailelerden de yemek ya da bazı sarf malzemesi giderinin karşılanması amacıyla finansman desteği sağlanması istenmektedir. AB genelinde resmi kuruluşların destek oranı %66-90 civarındadır. Ailelerin katkısı genel finansmanın 1/3'ü civarındadır. AB üyesi ülkelerde devlet finansmanına yönelik eğilimin artmasında Avrupa Komisyonunun 1992'de, üye ülkelere milli gelirin en az %1'ini okul öncesi eğitime ayrılması tavsiyesi de etkili olmuştur. Ülkelerin Tablo 32'de verilen resmi kurum ve aile katkıları dikkate alındığında doğrudan maddi kaynak ayırma yanında beslenme ve ek yardımlar şeklinde olduğu da görülmektedir.

Tablo 32

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Ücretli ya da Ücretsiz Erişim Durumu, Ailelerin Katkı Yüzdeleri ve Ailelere Yardım

Ülkeler	Kamu Tarafından Sağlanan Okul Öncesi Eğitim Hizmetlerinin Ücretli/ Ücretsiz Erişim Durumu ve Ailelerin Katkısı	Aile Yardımı
Almanya	Ücretli (Gelire göre) %16 - 20	0-6 yaşlara (sadece düşük gelir grubuna)
Belçika	Yalnızca yemek masrafları ve okul dışı etkinlikler için ücretli%17 – 28	Eğitim gören her çocuğa yaş sınırı olmadan
Fransa	Ücretli (Gelire ve ailenin büyüklüğüne göre) %28	0-6 yaşlara
Hollanda	Ücretsiz (Gönüllü Katkı)	0-6 yaşlara
İngiltere	Zorunlu eğitim kapsamında ücretsiz, diğer hizmetlerde gelire göre ücretli	0-6 yaşlara (sadece düşük gelir grubuna)
İsveç	Yılda 525 saat ücretsiz, bunun dışındaki faaliyetler gelire göre ücretli %17	0-6 yaşlara (ücretsiz sağlık hizmetleri) 0-16 yaşlara, çocuk sayısına göre değişen miktarlarda çocuk ve çocuk ek yardımı
İtalya	Yalnızca yemek masrafları ve okul dışı etkinlikler için ücretli(Düşük gelir grubuna ücretsiz)	*
Lüksemburg	3 yaş katkı yüzdesi belli değil, 4- 6 yaş ücretsiz	0-6 yaşlara
Türkiye	Ücretli Yaklaşık %32	0-6 yaşlara Şartlı Nakit Transferi(Sağlık yardımı)

Kaynak: Demet Gören Niron, Avrupa Birliği Ülkeleriyle Uyumlu Bir Okul Öncesi Eğitim Model Önerisinin Benimsenme Durumu ve Uygulanabilirliği, (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2010), s.82.

Dünya genelinde 0-3 yaş arasındaki çocukların bakımı için açılan resmi kurumların Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığında finanse edilmektedir. Bu resmi kurumlardan 3-6 yaş arasının ilkokula başlangıç yılları olması nedeniyle ve bakımdan ziyade eğitimleri söz konusu olduğu için Eğitim Bakanlıklarınca finanse edilmektedir³¹⁵.

Avrupa için geçerli olan diğer bir finans kaynağı işletmelerdir. Bu konuda bir finans kaynağı oluşturulması UNICEF'in raporlarına yansımış olup anne istihdamının artırılması ve çocuk ölümlerinin azaltılması amaçlanmıştır³¹⁶. Finansman desteğine rağmen dünya genelinde okul öncesi çağı çocuk bakım ve eğitiminde gelişmiş ülkeler hariç ciddi finansman sorunu vardır. Bu nedenle de ne devlet ne de aileler ya da sivil toplum kuruluşları şimdilik bu konuyu ailelerin sorumluluğuna bırakmış gibi görünüyor.

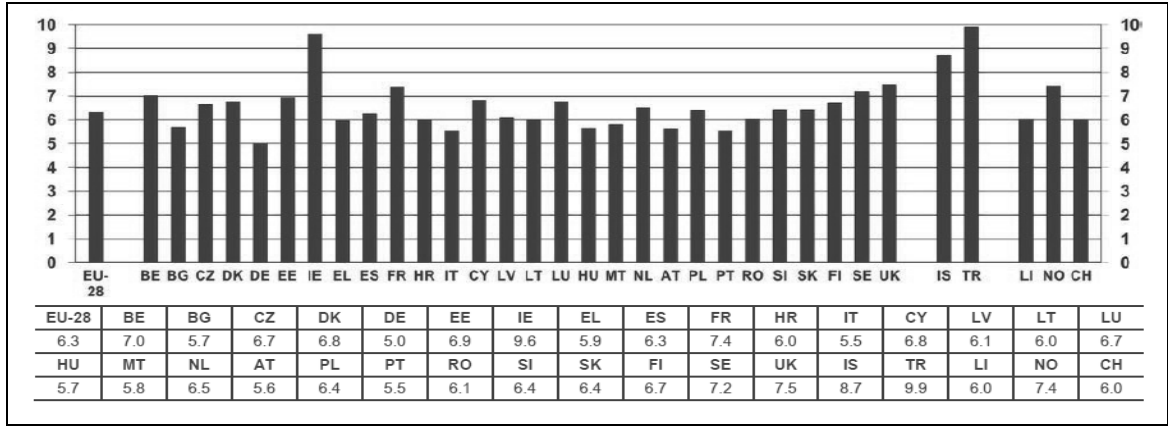
4.5. Okul Öncesi Eğitimin Arz ve Talebi

Okul öncesi eğitim 0-6 yaş arasındaki çocukların bakım ya da eğitimini kapsamaktadır. Çocukların genel insani gelişimleri çeşitli sebeplerden dolayı olması gerektiği gibi gerçekleşmemektedir. Bu konuda toplumların karşılaştıkları demografik, ekonomik, sosyal ve siyasal değişimler bu çağ nüfusuna hizmet arzının öncelik sırasını değiştirebilmektedir. Bu nedenle değişen bakım ya da eğitim talebi arzı da etkileyebilmektedir. Bu bakımdan bu yaş grubu içinde yer alan çocuk ve hizmet talebinde bulunması gereken aile sayıları önemlidir. Grafik 11'deki veriler 2013 yılı Avrupa genelinde hizmet arzı sunulacak 0-5 yaş grubundaki çocuk sayılarının toplam nüfusa göre yüzdesel verilerini içermektedir³¹⁷.

³¹⁵ Clive, s.5-16.

³¹⁶ UNICEF, *Erken Yaşlarda Çocuk Refahı ve Kadın İstihdamı Politika Belgesi*, s.24.

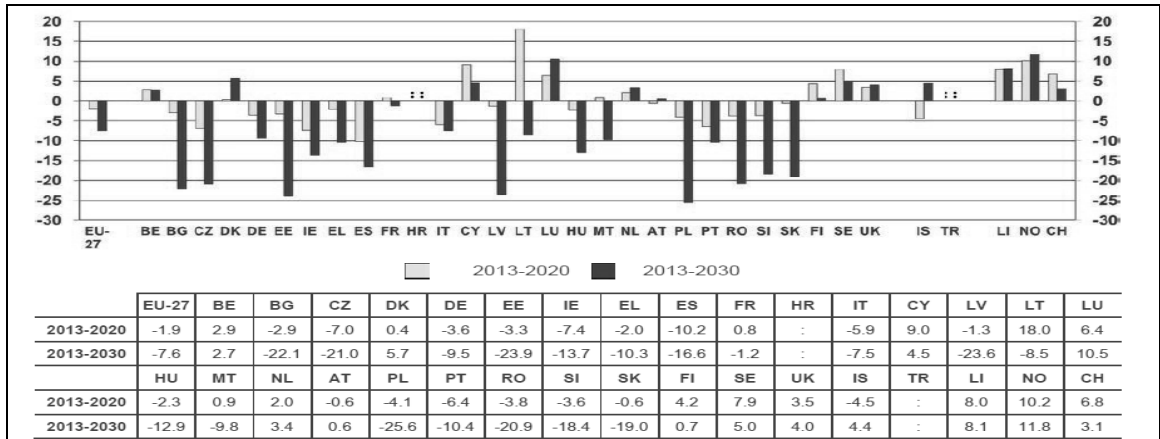
³¹⁷ European Commission, *Key Data on Early Childhood Education and Care*, s.24-26.



Grafik 11: AB Ülkelerinde 0-5 Yaş Grubu Nüfusu Oranları (Mart 2014)

Kaynak: European Commission, **Key Data on Early Childhood Education and Care**, Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2014, p.24-26.

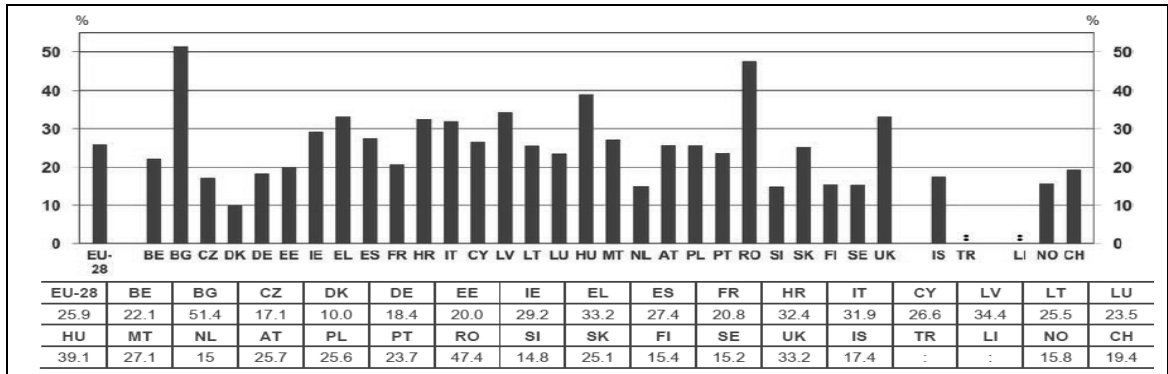
Grafik 11'deki verilere dikkat edilirse, 2014 yılı itibariyle Avrupa genelinde okul öncesi çağ nüfusu toplam nüfusun %5-10'u arasında değişmektedir. Avrupa genelinde 0-5 yaş grubundaki çocuk sayısı 32 milyondur. Verilere göre en fazla çocuk sahibi İrlanda ve Türkiye görünmektedir. Bu da bu iki ülke için çağ nüfusunun alması gereken bakım ya da eğitim arzının miktarına ve önemine dikkat çekmektedir. Fakat çağ nüfusunda 2020'ye doğru %1,9 oranında azalma yaşayacağı vurgulanmaktadır. Bu sayısal değerlerin 2030'a doğru ise çoğu Avrupa ülkesinde daha da azalarak devam edeceği de Grafik 12'deki verilerle gösterilerek ayrıca yapılan uyarılar arasındadır.



Grafik 12: AB Geneline 2013-2020 ve 2013-2030 Yıllarında 0-5 Yaş Grubu Nüfus Değişim Beklentisi

Kaynak: European Commission, **Key Data on Early Childhood Education and Care**, Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2014, p.27.

Yapılan değerlendirmelere göre (Grafik 13) 8,4 milyon çocuğun yoksullukla ya da sosyal problemlerle mücadele edeceği belirtilmektedir. Bu konuda Bulgaristan, Romanya, Yunanistan, Birleşik Krallık, İtalya, Macaristan ve Latviya yüksek riskli ülkeler arasında yer almaktadır (%30-50)³¹⁸. Bu risklere evsizlik, işsizlik ve göçten kaynaklanan sorunlar açısından bakıldığında ve bu oranların da hiç de azımsanmayacak miktarda oldukları dikkate alınırsa çağ nüfusuna sunulan bakım ve eğitim arzının yetersiz kaldığı görülmektedir.



Grafik 13: AB Geneline Toplumun 0-5 Yaş Grubundaki Çocukların Risk Faktörü Taşıma Oranları

Kaynak: European Commission, **Key Data on Early Childhood Education and Care**, Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2014, p.27.

Letonya, Litvanya, Avusturya, Slovenya, İsveç ve Norveç'te yaşanan sorunların başında sürekli demografik ve ekonomik değişiklikler gösterilmektedir. Birleşik Krallık'ta küçük çocuğa sahip ama evli olmayan sayısı Avrupa'nın diğer ülkelerine göre en yüksek seviyede. Bu tür ailelerin yaşadığı maddi zorluklar sebebiyle hizmet talepleri daha fazladır. Her ne kadar "Avrupa" kavramı gelişmişlikle bağdaştırılsa da, Estonya, İtalya, Litvanya, Lüksemburg, Polonya ve Portekiz'de yoksulluk genelden daha fazla dikkat çekmektedir. Benzer bir ayrışma küçük yaşta çocuk yetiştiren kadın ve erkeklerin diğer yerlere nazaran Slovakya'da daha fazla risk altında olduğudur. Lüksemburg ise yabancı uyruklu çocuk oranının en yüksek olduğu bir Avrupa ülkesidir. Son yıllarda dünyanın farklı ülkelerinde ekonomik ve siyasal sebeplerden dolayı savaşlar ve göçler yaşanmakta. Doğal olarak toplumlar daha iyi yaşam şartlarına sahip Avrupa ülkelerine göç etmektedirler. Yunanistan göçmenlerle adı

³¹⁸ European Commission, *Key Data on Early Childhood Education and Care*, s.27

sıklıkla duyulsa da, Kıbrıs ve Avusturya azınlık çocuklarının çok sayıda hizmet beklediği ülkeler arasında yer almaktadır.

Dünyadaki bir realite olarak üç yaş altı çocukların büyük bir çoğunluğu evde aile ya da bir bakıcıdan yardım alarak hayat sürmektedir. Avrupa devletlerinin durumu bundan farksızdır. Birçok Avrupa ülkesinde anneler yeni doğan çocuklarına daha iyi bakabilmek için iş bırakmaktadır. Bu durumdaki annelerin tekrar işe dönme zamanları çocuklarının altı yaşına vardığı yıllardır. İnsani kalkınmışlık açısından bu tarihler kritik olarak değerlendirilmekte ve anne ve ebeveynlerin özellikle bu tarihlerdeki bakım ya da eğitim talepleri tam karşılanmalıdır. Aksi halde kadının ekonomik hayatın dışında kalması ve çocuk ölümlerinin artması kaçınılmaz olacaktır.

Yoksullukla mücadele eden Slovenya ve Birleşik Krallık'ta küçük yaşta çocuğu olduğu sebebiyle annelerin iş hayatının dışında kalma oranları 2001-2004 arasındaki verilere göre %26-31 arasında değişmektedir.³¹⁹ Bu nedenle AB Komisyonu, Dünya Bankası, UNICEF ve UNESCO çocuk ölümlerinin azaltılması ve kadının toplumsal hayattaki yerinin daha da kuvvetlendirilmesi yönünde projeler geliştirmekte, yerel yönetimleri maddi yönden destekleyerek bu konudaki programların sayılarının artması sağlanmaktadır.

Diğer bir talep ve arz arasındaki tutarsızlık ve aileleri farklı bir yol arayışına iten sebep, devlet programlarının nitelik sorunudur. Bu nedenledir ki, farklı bir arz tipi olarak özel sektörün çocuk bakımı ve eğitiminde önü açılmıştır. Ailelerin taleplerinin devlet arzı dışında bir arza bağlı giderilmesine yönelme sebepleri arasında kurumların niteliğinin (öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, uygulanan program, fiziki kapasite, çalışan personel durumu) yanında, çalışan anne ya da babanın çalıştığı kurum ve çocuğunun hizmet alacağı kurum adreslerinin isabetsiz oluşudur. Avrupa ülkelerinin birçoğunda aile istediği kurumu seçme özgürlüğüne sahipken, Lüksemburg ve Türkiye için aynı şey söylenemez. Tablo 33'den de anlaşılacağı üzere bu iki ülkede çocuk bakımı ya da eğitimi anne işine yakın bir adreste gerçekleştirilmek zorundadır³²⁰. Bu da

³¹⁹ European Commission, *Avrupa'da Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı: Sosyal ve Kültürel Eşitsizliklerle İlgilenmek*, s.38.

³²⁰ Niron, s.64.

özellikle kalabalık şehirler için çocuğun yaşına uygun olmadığı halde erken uyandırılması, şehir gürültü ve sorularından erken yaşta etkilenmesi demektir. Bu nedenle kimi aileler bu tür dezavantajları ortadan kaldırmak amacıyla özel sektör bütçeli ya da devlet destekli özel sektör arzına yönelmektedirler.

Tablo 33
Kurum Temelli Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Arz Durumu

Ülkeler	Sınıf Tipi	Okul Seçme Özgürlüğü	Öğretmen Çocuk Oranı (Sektöre, çocuk yaşına personel niteliğine göre değişiklik göstermektedir)	Sınıflarda öğretmen ve yardımcı personel durumu	Günlük hizmet biçimi
Almanya	Karma sınıflar	Var	1:15 –1:25	Öğretmen +Yardımcı	Yarım ya da tam gün
Belçika	Yaş gruplarına göre, karma sınıflar (aile sistemi)	Var	1: 20-25, 2:26-28	Öğretmen + Yardımcı	Tam gün
Fransa	Yaş gruplarına göre, karma sınıflar	Var	1:26	Öğretmen+ Yardımcı	Tam gün
Hollanda	Yaş gruplarına göre, karma sınıflar	Var	1:4 – 1:15	Öğretmen+ Yardımcı	2-4 yaş grubu yarım gün, 4-6 yaş grubu zorunlu eğitim kapsamındaki uygulama
İngiltere	Yaş gruplarına göre, karma sınıflar	Var	1:13 – 2:30	Öğretmen+ Yardımcı	3-4 yaş yarım ya da tam gün, 5 yaş grubu zorunlu eğitim kapsamında tam gün
İsveç	Yaş gruplarına göre, karma sınıflar	Var	1:24	Öğretmen+ Yardımcı	Yarım ya da tam gün
İtalya	Yaş gruplarına göre, karma sınıflar	Var	1:12-14	Öğretmen+ Yardımcı	Yarım ya da tam gün
Lüksemburg	Yaş gruplarına göre, karma sınıflar	Yok	1:25	Öğretmen	Yarım ya da tam gün
Türkiye	Yaş gruplarına göre, karma sınıflar	Okul seçme özgürlüğü yok; Eve ya da ailenin iş yerine en yakın okul	1:10-20	Öğretmen	Anaokullarında tam ya da yarım gün, anasınıflarında ikili eğitim esas (koşullara göre tam gün de mümkün)

Kaynak: Demet Gören Niron, Avrupa Birliği Ülkeleriyle Uyumlu Bir Okul Öncesi Eğitim Model Önerisinin Benimsenme Durumu ve Uygulanabilirliği, (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2010), s.64.

Tablo 33'teki veriler incelendiğinde devlet destekli kurumlarda öğrenci başına düşen öğretmen arzı ortalama olarak 1'e 15-25 arasında değişmektedir. Verilen hizmet

kalitesi için bu sayısının 10-12 arasında kalması en idealdir. Bunu Lüksemburg ve Türkiye hariç diğer ülkeler öğretmenle birlikte bir de yardımcı personel istihdamıyla çözmüşe benziyorlar. Hizmet sunumunun günün ne kadar zamanını kapsadığı açısından bakıldığında duruma göre tam ya da yarım gün olmak üzere iki şekilde hizmet sunulduğu görülmektedir. Bu durumun idealde de olması gereken niteliğe uygun olduğu düşünülse de, bazı ülkeler için halen hizmet arzının gün içi bitiş saatleri çalışan anneler için önemli bir sorun olarak durmaktadır.

Türkiye'nin bu taleplerin hangi sayısal verilerle karşılanacağına ilişkin fikir sahibi olmak için Tablo 34'deki 2016 verileri değerlendirilebilir.

Tablo 34
Okul Öncesi Eğitim ve Bakım Kurumlarına Ait 2016 Yılı Sayısal Verileri

Okul Türü	Okul/ Kurum	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı			
		Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Derslik
Okul öncesi eğitim (Resmi+Özel)	27.793	1.209.106	633.349	575.757	72.228	3.871	68.357	58.265
Anaokulları toplamı (Resmi+Özel)	6.788	483.522	254.285	229.237	32.463	1725	30.738	25.301
Anasınıfları toplamı (Resmi+Özel)	21.005	725.584	379.064	346.520	39.765	2.146	37.619	32.964
Okulöncesi Eğitim (Resmi)	23.135	1.017.436	531.176	486.260	54.145	3.564	50.581	41.566
Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurumlar (Resmi)	22.387	992.937	518.968	473.969	52.443	3.564	48.879	39.994
Anaokulları	2.326	305.278	159.963	145.315	15.791	1.468	14.323	10.587
Anasınıfları	20.061	682.012	356.036	325.976	36.652	2.096	34.556	29.410
Yaz anaokulları	-	5.505	2.893	2.612	-	-	-	-
Mobil anaokulları	-	142	76	66	-	-	-	-
Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Olmayan Kurumlar (Resmi)	748	24.499	12.208	12.291	1702	-	1.702	1.571
657 Sayılı Kan. 191. mad. göre olan kurumlar	56	3.479	1824	1655	319	-	319	243
Toplum Temelli Kurumlar ⁽¹⁾	692	21.020	10.384	10.636	1.383	-	1.383	1.329
Okul öncesi Eğitim (Özel)	4.658	191.670	102.173	89.497	18.083	307	17.776	16.699
Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurumlar (Özel)	3.272	144.850	76.761	68.089	11688	307	11.381	12.071
Anaokulları	2.328	106.925	56.702	50.223	8.575	257	8.318	8.517
Türk	2.322	106.689	56.571	50.118	8.560	257	8.303	8.509
Azınlık	6	236	131	105	15	-	15	8
Anasınıfları	944	37.925	20.059	17.866	3.113	50	3.063	3.554
Türk	931	37.508	19.852	17.656	3.046	47	2.999	3.478
Azınlık	12	376	183	193	63	3	60	72
Yabancı	1	41	24	17	4	-	4	4
Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Olmayan kurumlar (Özel)	1386	46.820	25.412	21408	6.395	-	6.395	4.628
Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Bağlı Kreş ve Bakım evleri	1385	46.757	25.377	21.380	6.386	-	6.386	4.625
İş Kanununa Göre İşletmelerde Açılan Kreşler	1	63	35	28	9	-	9	3

Kaynak: MEB, Türkiye Örgün Eğitim İstatistikleri 2015–2016, s.49.

Bu yaş grubu çocukların sadece bakımlarına yönelik hizmet arzı sunan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumların arz durumu yüksek olsa da, okullaşma oranlarının düşüklüğü ya da Türkiye'nin sosyolojik yapısı gereği bu arzdan yeteri kadar yararlanılamadığı da bir diğer gerçektir³²¹. Bu verilerin 2015'teki değerlendirmeleri bakımından ise %50 kapasite altında arz sunulmaktadır (Tablo 35)³²².

Tablo 35
Temmuz 2008 itibariyle SHÇEK'in Kuruluşlarında Mevcut Kapasite ve Bakılan Kişi Sayısı

Kuruluş Adı	Sayı	Kapasite	Kayıtlı Kişi Sayısı	Filen Bakılan Kişi Sayısı (Yatılı)	2008 Yılında Hizmetten Gündüzlü Yararlanan Kişi Sayısı
Çocuk Yuvası (0-6)	16	958	1.023	544	0
Çocuk Yuvası (7-12)	56	3.863	4.181	2.725	0
Çocuk Yuvası (0-12)	23	3.290	4.046	2.437	0
Sevgi Evi (0-12)	7	660	641	514	0
Sevgi Evi (13-18)	3	216	243	194	0
Kız Yetiştirme Yurtları	46	2.753	3.811	2.162	0
Erkek Yetiştirme Yurtları	64	5.078	6.491	3.584	0
Kor.Bak.ve Sos.Reh. Mrk(7-18)	8	182	222	101	0
Bakım ve Reh. Merkezi	47	3.434	3.609	3.458	307
Kadın Konukevi	23	463	329	329	0
Toplum Merkezi	73	0	46.676	0	46.676
Aile Danışma Merkezi	47	0	7.423	0	3.596
ÇOGEM Yatılı	15	440	337	257	0
ÇOGEM Gündüzlü	25	0	7.251	0	6.857
ÇOGEM Yatılı - Gündüzlü	3	61	774	0	466
Gözlem Evi (İlk Adım İstasyonu)	8	107	907	39	1.620
Çocuk Evi (0-12)	49	274	225	225	0
Çocuk Evi (13-18)	15	103	144	110	0
GENEL TOPLAM	538	21.882	88.333	16.679	59.522

Kaynak: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı 2015, **Yılı İdare Faaliyet Raporu**, s.171.

Türkiye'de çağ nüfusunun eğitimiyle ilgili sayısal verileri Tablo 36'da görüleceği üzere eğitim talebinin karşılanması amacıyla sunulan eğitim hizmetlerinin bir göstergesi olarak okullaşma oranı her geçen yıl daha da artmaktadır.

³²¹ İsmet Galip Yolcuoğlu, "Türkiye'de Çocuk Koruma Sisteminin Genel Olarak Değerlendirilmesi" **Aile ve Toplum Dergisi**, Cilt.5, Sayı.18, (2009), s.6.

³²² Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, s.171.

Tablo 36

Okul Öncesi Çağ Nüfusu Okullaşma Oranlarıyla İlgili Sayısal Veriler (2012-16)

Öğretim Yılı	Okullaşma Oranı	Yaş	Toplam	Erkek	Kadın
2012/13	Brüt	3-5 Yaş	30,93	31,42	30,41
	Net		26,63	26,94	26,31
	Brüt	4-5 Yaş	44,04	44,86	43,18
	Net		37,36	37,88	36,80
	Brüt	5 Yaş	55,35	57,34	53,24
	Net		39,72	41,03	38,33
2013/14	Brüt	3-5 Yaş	28,03	28,61	27,42
	Net		27,71	28,23	27,15
	Brüt	4-5 Yaş	37,94	38,84	36,98
	Net		37,46	38,28	36,58
	Brüt	5 Yaş	43,49	45,38	41,49
	Net		42,54	44,27	40,72
2014/15	Brüt	3-5 Yaş	37,12	37,96	36,24
	Net		32,68	33,11	32,22
	Brüt	4-5 Yaş	46,83	47,88	45,72
	Net		41,57	42,23	40,87
	Brüt	5 Yaş	66,02	68,42	63,48
	Net		53,78	55,27	52,21
2015/16	Brüt	3-5 Yaş	38,61	39,40	37,78
	Net		33,26	33,63	32,87
	Brüt	4-5 Yaş	49,27	50,20	48,30
	Net		42,96	43,53	42,36
	Brüt	5 Yaş	70,19	72,28	67,99
	Net		55,48	56,74	54,16

Kaynak: MEB, Türkiye Örgün Eğitim İstatistikleri 2015–2016. Ankara: MEB Yayınları, 2016, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf (31.10.2016), s.1.

Türkiye’de toplumsal talebin bölge bazında karşılanma durumu Eğitim Reformu Girişimi tarafından 2013’te ortaya konuşmuştur³²³. Şekil 5’de coğrafi bölge bakımından ülkenin daha geri kalmış bölgeleri diyebileceğimiz illerde (doğu illeri) talebin (potansiyel kast edilmektedir) gerçek anlamda karşılanmadığı görülmektedir.

³²³ ERG, s.12.



Şekil 6: Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde (4-5 yaş) İllere Göre Net Okullaşma Oranları, 2013-14

Kaynak: ERG (Eğitim Reformu Girişimi), **Her Çocuğa Eşit Fırsat: Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu ve Öneriler.** İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi, 2016, s.12

Bu durum sadece ekonomik geri kalmışlıkla açıklanamaz. Aynı şekilde bölge halkının eğitim ve kültür bakımından da geri ve otuz yılı aşkın süredir terörle mücadele edilen ve bu sebeple sık sık göçlerin yaşandığı bir bölge olduğu gerçeği de göz ardı edilmemelidir. Bu bölgenin geleneksel kültürü gereğince küçük çocukların evde büyük kardeşlerce bakımının daha da yaygın olması, halkın büyük çoğunluğunun tarım ya da hayvancılıkla uğraşıyor olması da arz sunumunun etkililiğini tartışılır kılmaktadır.

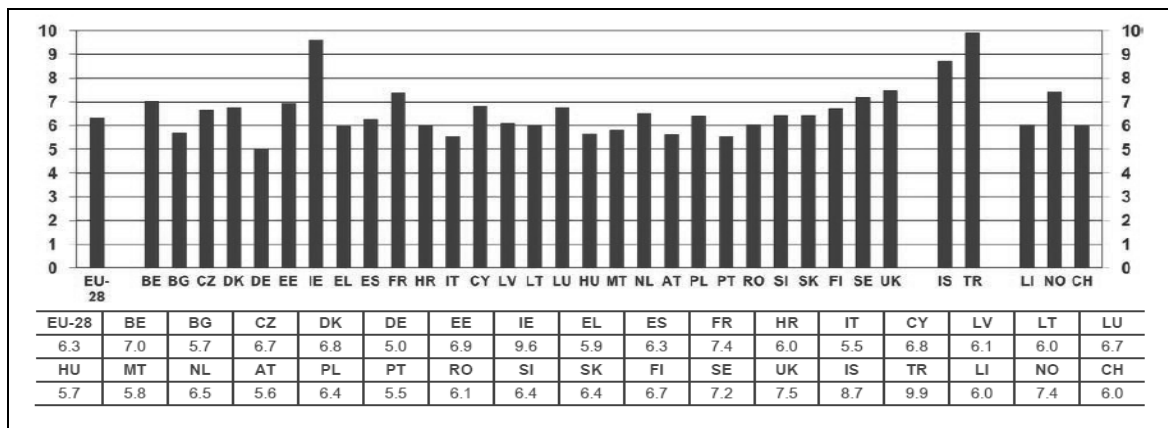
Okulöncesi çağ nüfusuna ya da çağ nüfusuna sahip ailelere hizmet arzında yaşanan sorunların zaten varlığına bir de ekonomik geri kalmışlık, cehalet, göç ve terör gibi faktörler eklenince arz sunumunun daha da yaygınlaştırılması amacıyla etkili politikaların geliştirilmesi hem Türkiye hem de Avrupa için halen güncelliğini koruyan bir sorundur.

4.6. Okul Öncesi Eğitimin Verimliliği

Eğitimde verimlilik başta amaçlanan hizmetin (talebin) karşılanması (arzı) için hazırlanan programların uygulanması sürecinde tüm kaynakların yerinde kullanımıyla ölçülebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında sektörün ana girdileri program, öğretmen ve diğer insan kaynakları, derslikler ve diğer fiziki kaynaklar, öğretim materyalleri, finansal kaynaklar ve eğitim ya da bakım hizmetinin arzıyla ortaya çıkan toplumsal ve ekonomik faydadır.

Avrupa geneli için tüm bu kaynakların daha etkin kullanılması için gerek uluslararası kuruluşların çağrıları, henüz verimliliğin istenen seviyede olmadığı kanaatini oluşturmaktadır. Bu konuda olumlu sonuç elde edilebilmesi için 2020’li yıllar işaret edilmektedir. Çünkü henüz dünya genelinde açlık, yoksulluk, savaş, çocuk ölümü, ayrımcılık, ırkçılık gibi eğitim sektörünün doğrudan ilgisi alanına girmeyen konularda çözüme varılmış değildir. Bu faktörlerin etkin bir şekilde yaşandığı her dönemde irinci derecede etkilenen toplumun 0-6 yaş grubu ve anneler ve bakıma muhtaç hasta ve yaşlılar gelmektedir. Kısacası dünya genelinde toplumsal refah ve insani kalkınmışlıkta yakalanan seviyeye göre de okul öncesi çağına yönelik bakım ve eğitim hizmetlerinin verimliliğinden söz edilebilir.

BM, Avrupa Birliği Komisyonu, UNICEF, UNESCO ve Dünya Bankası gibi küresel kurumların okul öncesine yönelik hazırladıkları raporlar, koydukları hedefler, destekledikleri projeler dikkate alındığında, okul öncesi eğitimin verimliliğinin okullaşma oranları, kaynak tahsisi, kapasite kullanımı ve çıktılar açısından değerlendirildiği görülmektedir. Verimlilikte esas olan hizmet arzı sunulacak talep miktarıdır. Grafik 14’te verilen 2014 yılı Avrupa genelinde 0-5 yaş grubundaki çocuk oranı bu açıdan önemlidir³²⁴.



Grafik 14: AB Ülkelerinde 0-5 Yaş Grubu Nüfusu Oranları (Mart 2014)

Kaynak: European Commission, **Key Data on Early Childhood Education and Care**, Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, p.24-26.

Bu verilere göre 2014 yılı itibariyle hizmet arzı sunulacak okul öncesi çağ nüfusu 32 milyon olup toplam nüfusun %5-10’udur. Doğurganlık oranı yüksek olan

³²⁴ European Commission, *Key Data on Early Childhood Education and Care*, s.24-26.

Türkiye bu sebeple verimlilik araştırmalarında zaman zaman sorun yaşayabilmektedir. Genel verimlilik açısından bir bakış açısı sunabilmek amacıyla UNESCO'nun 2014'de paylaştığı bir rapor oldukça anlamlı. Rapor ülkelerin okul öncesi eğitimde bulundukları verimlilik seviyelerini gösterirken, kimi ülkelerin yaşadıkları sorunlara dikkat çekerek beklentileri karşılamaktan uzak olduklarını uyarısında bulunmaktadır (Tablo 37)³²⁵.

Tablo 37

OECD Ülkelerinin Okul Öncesi Eğitimde %75 Okullaşma Hedefini 2015'e Kadar Yakalama Olasılıklarına İlişkin Durum (2013)

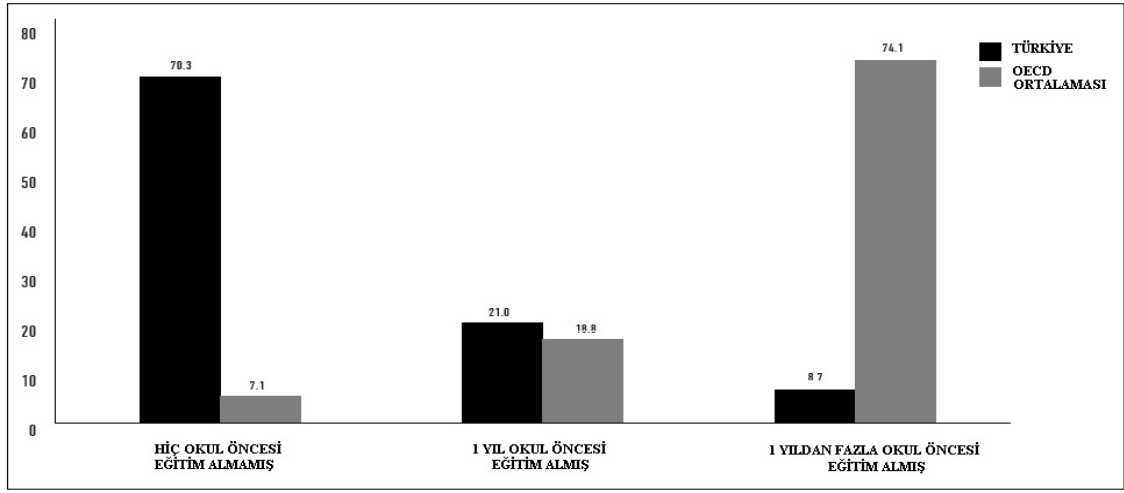
2015'te beklenen seviye	Hedefi yakalamış ya da geçmiş (≥70%)	Cezayir, Angola, Antigua ve Barbuda, Arjantin, Aruba, Avustralya, Avusturya, Barbados, Beyaz Rusya, Belçika, Bruney, Darüsselam, Bulgaristan, Kanada, Yeşil Burun Adaları, Şili, Cook Adaları, Kosta Rika, Küba, Kıbrıs, Çek, Danimarka, Dominik, Ekvador, El Salvador, Ekvator Ginesi, Estonya, Finlandiya, Fransa, Almanya, Gana, Yunanistan, Granada, Guatemala, Guyana, Macaristan, İzlanda, Hindistan, İsrail, İtalya, Jamaika, Japonya, Latviya, Lübnan, Litvanya, Lüksemburg, Malezya, Maldivler, Malta, Meksika, Nepal, Hollanda, Yeni Zelanda, Nikaragua, Norveç, Panama, Peru, Polonya, Portekiz, Katar, Moldova, Romanya, Rusya, Saint Kitts ve Nevis, Seyşeller, Slovakya, Slovenya, Güney Afrika, İspanya, Surinam, İsviçre, Tayland, Ukrayna, Birleşik Krallık, Uruguay, Venezuela (Bolivariana Cumhuriyeti), Vietnam			
	78				
	Hedeften uzak (30-60%)	Ermenistan, Belize, Kamerun, Çin, Hırvatistan, Mısır, Honduras, Endonezya, İran, Kazakistan, Lesotho, Karadağ, Filipinler, Sao Tome ve Principe, Solomon Adaları, Türkiye	Bosna Hersek, Bermuda, Bolivya, Sayman, İzlanda, Kolombiya, Dominik Cumhuriyeti, Ürdün, Kenya, Marşal Adaları, Fas, Filistin, Paraguay, Saint Lucia, Samoa, Sırbistan, ABD, Vanuatu		
	33				
Hedeften çok uzak (<30%)	Azerbaycan, Bangladeş, Benin, Bhutan, Burkina Faso, Burundi, Kamboçya, Kongo, Fildişi Sahili, Kongo Demokratik Cumhuriyeti, Cibuti, Eritre, Etiyopya, Gine-Bissau, Kirgizistan, Laos, Madagaskar, Mali, Myanmar, Nijer, Nijerya, Ruanda, Senegal, Togo, Yemen	Fiji, Suriye, Tacikistan, Makedonya, Özbekistan			
	30				
		Güçlü göreceli ilerleme	41	Yavaş ilerleme ya da hedeften sapma	22
1999-2011 Yılları arasındaki değişim					
Yetersiz veri nedeniyle analize dahil edilmemiş ülkeler		Afganistan, Andora, Anguilla, Bahama, Bahreyn, Bosna Hersek, Botswana, Brezilya, Virgin Adaları, Orta Afrika Cumhuriyetleri, Çad, Komorlar, Kuzey Kore, Gabon, Gambia, Gürcistan, Gine, Haiti, Irak, İrlanda, Kiribati, Kuveyt, Liberya, Libya, Makao, Malavi, Moritanya, Mauritius, Mikronezya Federal Devletleri, Monako, Montserrat, Mozambik, Namibya, Nauru, Hollanda Antilleri, Niue, Oman, Pakistan, Palau, Papua Yeni Gine, Kore, Saint Vincent ve Grenadinler, San Marino, Sudi Arabistan, Sierra Leone, Singapur, Somali, Güney Sudan, Sri Lanka, Sudan, Svaziland, Timor, Tokelau, Tonga, Trinidad ve Tobago, Tunus, Türkmenistan, Turks ve Caicos Adaları, Tuvalu, Uganda, Birleşik Arap Emirlikleri, Tanzanya, Zambiya, Zimbabve			
		64			

Kaynak: UNESCO, **Herkes İçin Eğitim (EFA) Küresel İzleme Raporu 2013/4**, 2014, <http://www.unesco.org.tr/dokumanlar/egitim/2013-2014.pdf> (20.09.2016), s.59.

Bu verimlilik raporuna göre Almanya, Fransa, İtalya ve hatta Macaristan, Yunanistan ve Moldova gibi ülkeler beklentilerin üstünde bir verimlilik ortaya koyarken, Türkiye bu hedeften uzak bir ülke kategorisinde yer almıştır.

³²⁵ UNESCO, *Herkes İçin Eğitim (EFA) Küresel İzleme Raporu 2013/4*, s.59.

Bir karşılaştırma imkanı bulmak amacıyla OECD ülkeleri ve Türkiye'nin verimlilikte okullaşma kriterine göre Türkiye'nin oldukça gerilerde kaldığı Grafik 15'deki verilerle de teyit edilmektedir³²⁶. İstenen verimin elde edilebilmesi için Avrupa devletlerinin özel teşebbüslerin desteklenmesi, aile yardımlarının artırılması ve okul içi şartların iyileştirilmesi önlemlerini aldıkları, bütçeden gereken ödeneğin yükseltilerek ayrıldığı belirtilmektedir.



Grafik 15: Okul Öncesi Eğitim Katılım Oranları (2012), OECD ve Türkiye (%)

Kaynak: ERG (Eğitim Reformu Girişimi), **Her Çocuğa Eşit Fırsat: Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu ve Öneriler**. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi, 2016, s.9.

OECD verilerine göre 5 yaş altı çocuklar okul öncesi sistem içinde ne kadar fazla kalırlarsa, bir o kadar da yüksek başarılı öğrenciler olmaktadır. Bu da tüm eksikliklere rağmen okul öncesi eğitimin her halükarda verimli olduğu sonucunu çıkarabilir. Fakat kaynakların etkin kullanımı ve tam istihdam açısından düşünüldüğünde insan, zaman ve diğer kaynakların israfı da değerlendirilebilir.

Dünya genelinde bakıldığında okul öncesinin verimliliğini ortaya koymak amacıyla UNESCO 2014 yılı itibariyle “Herkes İçin Eğitimi İzleme” raporu yayınlamıştır. Bu raporda okul öncesinin etkililiğini “Erken Çocukluk Dönemi Bakımı ve Eğitimi” başlığıyla rapor etmiştir. Birleşmiş Milletler nezdinde faaliyet yürüten UNICEF ve UNESCO okul öncesine annenin çalışma hayatına katılımı ve çocuk ölümlerinin azaltılması bağlamında özel ilgi göstermektedir. Verimliliği

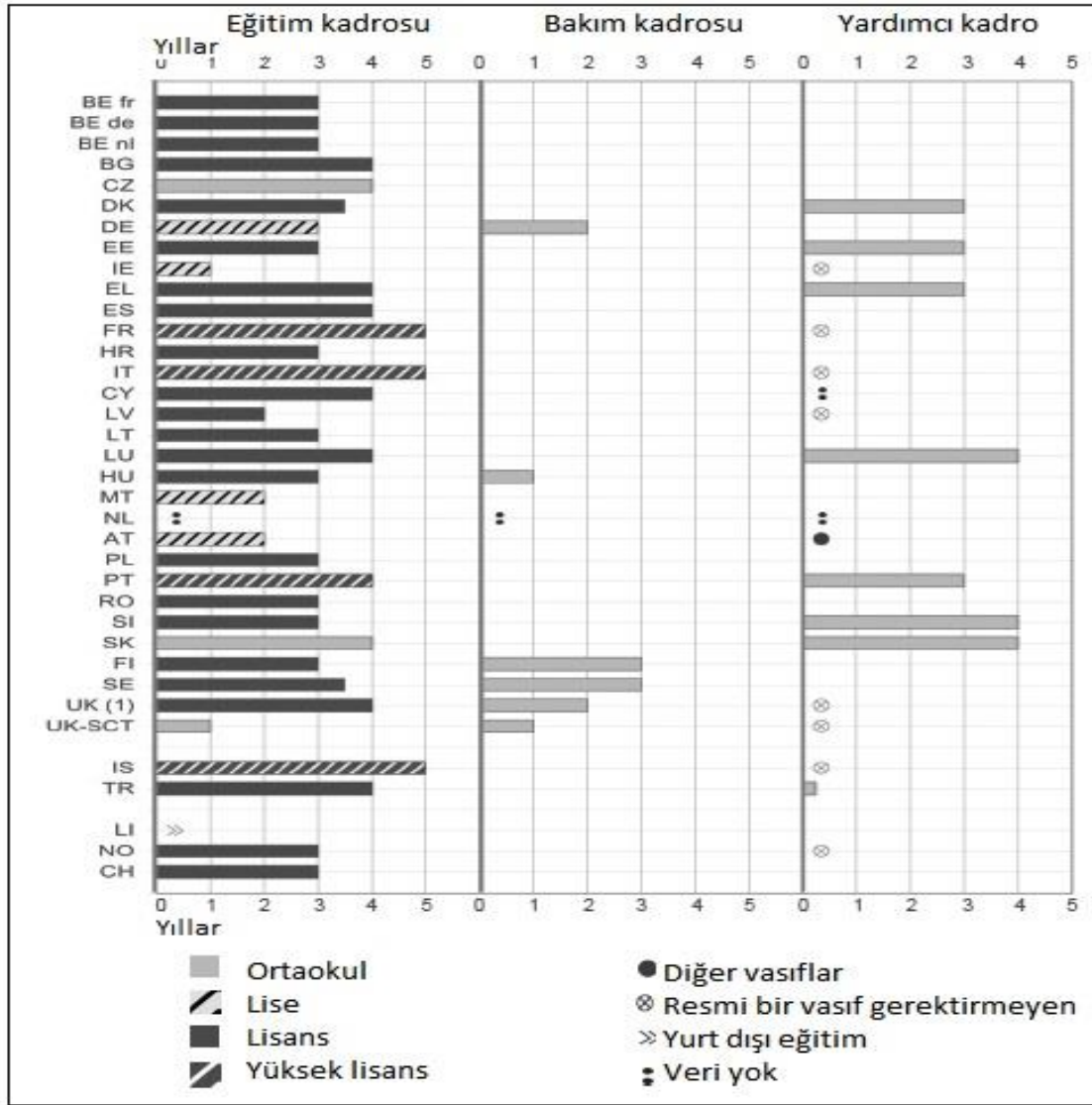
³²⁶ ERG, s.9.

değerlendirirken de bu çıktılarına bakarak alınan mesafeye göre de eğitim arzının verimli ya da verimsizliğinden söz etmektedir. Rapora göre her ne kadar 1990'dan 2012'ye kadar çocuk ölümlerinde %48'lik bir azalma olsa da, halen 5 yaş altında ölen çocuk sayısı 6,6 milyondur. 2000'de 44 ülkede her on çocuktan 1'den fazlası beş yaşını görememektedir³²⁷.

İstihdam verimliliği bakımından Şekil Grafik 16'te Avrupa genelinde eğitim durumlarına göre personelin istihdamı incelendiğinde özellikle eğitim amaçlı personellerin hemen her eğitim seviyesinden istihdam zenginliği oluşturulduğu görülmektedir.³²⁸ Fakat bakım maksatlı personelin genelde meslek lisesi çıkışlılarda alınıyor olması belki finans kaynaklarını etkili kullanmak bakımından etkili olabilir ama amaçlılık bakımından “durumu idare etme” politikasının izlendiği söylenebilir. Çalışacak personelin aldığı eğitim ihtiyaca göre değişmesi gerekirken, fazla eğitilmiş olmanın istihdamda da daha üst kurumlarda ya da pozisyonlarda çalışmayı beraberinde getirdiğini görmek şaşırtıcı. Bu durumun dünya genelinde değişmediğini de vurgulamakta fayda var. Bu nedenle izlenen politikanın verimlilik odaklı değil, daha çok kurumsal işletme kazancının dikkate alındığı “düşük iş – düşük ücret” odaklı olduğu görülmektedir.

³²⁷ UNESCO, *Herkes İçin Eğitim (EFA) Küresel İzleme Raporu 2013/4*, s.1-2

³²⁸ European Commission, *Key Data on Early Childhood Education and Care*, s.101.



Grafik 16: AB Geneline Kurum Bazlı Okul Öncesi Eğitim Çalışanlarının İstihdam Alanları

Kaynak: European Commission, **Key Data on Early Childhood Education and Care**. Education, Brussels: Audiovisual and Culture Executive Agency, 2014, s.101.

Elde edilen verilerin amaçlananın çok gerisinde kalması nedeniyle Avrupa Komisyonu ileriye yönelik açıkladığı kalite hedefinde verimliliğe dikkat çekmiştir³²⁹. Bu hedefe göre bir kalite standardının oluşturulması, bütçenin artırılması, hizmette çeşitliliğin sağlanması, personelin nitelik kazanması, ailenin de sürece dahil edilmesi verimliliği sağlamada önemli adımlar olarak ifade edilmiştir.

³²⁹ European Commission, *Quality Targets in Services for Young Children*. European Commission Network On Childcare And Other Measures To Reconcile Employment & Family Responsibilities.

Bu veriler Türkiye açısından değerlendirildiğinde, AB raporlarının verimlilikte vurgulamış olduğu kadın istihdamı, bütçe, okullaşma, okulların fiziki altyapı eksikliği, dezavantajlıların gözetilmesi gibi başlıkların en ciddi seviyede sonuçlara sahip olduğu görülmektedir. Türkiye’de özellikle verilen hizmetin girdi süreçleri verimliliğiyle ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, alanda birçok sorunun yaşandığı ve kaynakların verimsiz kullanıldığı dikkat çekmektedir. 2007’de Mehmet Kök ve arkadaşları tarafından Erzurum il örneğiyle yapılan bir araştırmada 80 okul öncesi öğretmenin “sürecin tüm bileşenleriyle ne kadar verimli ya da verimsiz kullanıldığına ilişkin görüşleri” oldukça anlamlı. Araştırma sonucunda dersliklerin, programın, çevre düzenlemesinin, eğitim materyallerinin öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaktan çok uzak, eski ve yetersiz olduğu, kendilerinin yeni programlar yapma konusunda yeterli pedagojik bilgiye sahip olmadıkları, okul idaresinin farklı uygulamalara karşı oldukça katı ve asla işbirliği yapmaya yanaşmadığı sonucu elde edilmiştir³³⁰. Türkiye genelindeki bir diğer çalışma T.C. Milli Eğitim Bakanlığınca okul öncesi kurumlardaki verimliliğin araştırılması amacıyla organize edilmiş ve Durmuş Gökmen tarafından Ağustos 2010’da yapılmıştır³³¹. Gökmen’in bu çalışmasında verimlilik ve etkileyen sebeplere ve bekleyen risklere yönelik tespitler eğitim süreci, yönetim ve kaynak kullanımı başlıkları altında özetle şu tespitler yapılmıştır:

- *Süreçle İlgili Tespitler: İlköğretime uyum eğitimiyle ilgili amaç ve hedefler, beklenen seviyede değildir; uygulanan programlar ihtiyaçları karşılamaktan uzaktır; öğretmenler ana dili etkili öğretmede tecrübesizler; ana dilin kullanımıyla ilgili ihtiyaç belirleme çalışmaları yapılmamaktadır; çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda ebeveynlere verilen eğitimler yetersizdir; okul yöneticileri sürecin verimliliğini denetleyebilecek yeterliliğe sahip değildir; öğretmenlere verilen gelişim eğitim ve seminerleri ihtiyaçları karşılamaktan ötedir.*
- ***Yönetimle İlgili Tespitler:*** Kurumlarda öğretmenlere yardımcı olacak asistan niteliğinde personel bulundurulmasına bakanlık izin vermemektedir; olanlar da gayri resmidir ve bunlar da hukuki ve mali sorun oluşturmaktadır; verimliliği denetleyebilecek alanda uzman denetçi bulunmamaktadır; kurum çalışanları ilk yardım konusunda bilgisizdir; illerden alınan sayısal veriler güvenilir değildir; alana ilişkin kalite standardı oluşturulmamıştır; çoğu ilde faaliyetler olumsuz şartlarda yürütülmektedir; kırsal kesimlerde hiç sağlık

³³⁰ Mehmet Kök ve Diğerleri, “Okul Öncesi Eğitiminin Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Erzurum İli Örneği)”, *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi (KKEFD)*, Sayı.16, (2007), s.169.

³³¹ Gökmen, s.9, 23.

taraması yapılmamaktadır; bazı ilkokullarda anasınıfı çocuk sayısı 100'ü geçmektedir; müdür yardımcısı norm kadroları belirlenirken okul öncesi sınıf mevcutları dikkate alınmamaktadır;

- **Kaynak Kullanımı İle İlgili Tespitler:** *Personel geliş gidişleri Genel Müdürlükçe takip edilememektedir; aynı düzeydeki kişiler arasında iş yükü dağılımı yapılmamıştır; çalışanı motive edici düzenlemeler yoktur; ailelerden mali destek istenmesi ve taşınmalı sitenin bazı bölgelerde olmayışı ve bilinçsiz ebeveyn yüzünden okullaşma düşüktür; eğitim materyal ve setleri okulların ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak, tedarik edilenler de zamanında teslim edilememektedir; okul onarımlarında planlama adil yapılamamaktadır.*

Bakanlık bünyesindeki tüm kurum ve kuruluşların genel verimliliğiyle ilgili ortaya konana bu tablo gerek il bazındaki veriler, gerekse Genel Müdürlük verileri Türkiye’de okul öncesi çağ nüfusuna sunulan hizmetin verimli olmadığı sonucunu teyit etmektedir. Raporun sistemde istihdam edilen personelin çalışma yıllarına göre paylaştığı bilgi verimsizliğin ana kaynaklarını bulmaya yardımcı olmaktadır. Rapora göre öğretmenlerin %69 son beş yılda atanmış personeldir. Bu personelin büyük bir kısmının sözleşmeli olması da, bakanlığın köklü ve sürdürülebilir bir verimliliğin elde edilememesi sebepleri arasındadır. Türkiye genelindeki kurumların AÇEV tarafından incelenmesi sonucu paylaşılan bir raporda da yine okulların amaçlanan hedefleri gerçekleştirmekten uzak bir alt yapı ve fiziki donanına sahip oldukları ifade edilmiştir³³².

³³² ERG, *Eğitim İzleme Raporu 2013*, s.28.

5. BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi eğitimin toplumsal kalkınmada önemli bir etkisinin olduğu AB ve dünya devletlerince kabul edilmektedir. Buna rağmen planlama, politika, program, finansman, kapasite, istihdam, arz-talep dengesi, piyasa değeri ve verimlilikte farklı uygulamalar görülebilmektedir. Yapılan araştırma çerçevesinde AB devletleri ve Türkiye’de okul öncesi eğitim ekonomisi karşılaştırmalı olarak tüm boyutlarıyla incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- AB devletlerinde okul öncesi eğitim toplumsal bilinç olarak benimsenmiş, devlet ve hükümetlerce kurumsallaşma için gereken destekler verilirken, Türkiye’de bu bilinç son yıllarda oluşmuştur;
- Okul öncesi eğitim çağ nüfusunun eğitim ve bakım talepleri AB devletlerinde daha etkili arz sunumlarıyla karşılanırken, Türkiye’de bu hizmetin arzında hala ilkesel ve başlangıç seviyesi sorunlarının bile aşılamadığı dikkat çekmektedir;
- AB toplumlarında çağ nüfusunun gittikçe azalma eğiliminde olması, gerek bütçe dağılımında gerekse verimlilikte olumlu sonuçlar verirken, doğurganlık oranı AB’ye göre yüksek olan Türkiye’de çağ nüfusu daha da artmakta, bölgenin terör, göç ve coğrafi dezavantajlarının olması eğitim ve bakım hizmetlerinin arzında verimsizliklere sebep olmaktadır;
- AB devletlerinde okul öncesi eğitim ve bakım kurumlarının fiziksel altyapı, kurumsallaşma, yönetim, program ve istihdam bakımından arz ve talep dengesinin uluslararası kurum beklentilerine yakın olduğu fakat Türkiye’de tüm bu alanlarda ciddi sorunların yaşandığı ilgili bakanlık raporlarında tespit edilmiştir;
- AB devletlerinde okul öncesi kurumlarının finansman kaynakları bakımından devlet, hükümet, yerel yönetim, işveren ve sivil toplum kuruluşları gibi çeşitlilik arz ederken, Türkiye’de henüz bu çeşitlilik gözlenmemektedir;

- Okul öncesi eğitimde istihdam politikaları bakımından AB ve Türkiye’de eğitim faaliyetleriyle ilgili alanda lisans mezunlarının, bakım, koruma ve destek faaliyetlerinde ise ön lisans ve liselerin çocuk gelişimi bölümlerinden mezunlar istihdam edilmektedir;
- Türkiye’de okul öncesi eğitimi kurumlarında sadece bir öğretmen görevlendirilirken, Lüksemburg hariç AB’nin geri kalan devletlerinde ayrıca bir de yardımcı personel istihdam edilmektedir;
- Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanma durumu ailenin adresi ya da iş yerine dayalı olarak değişirken, Lüksemburg hariç AB’nin geri kalan devletlerinde isteğe bağlı olarak değişmektedir;
- AB ve Türkiye’de okul öncesi çağ nüfusunun bakımıyla Sağlık Bakanlığı ya da Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ilgilenirken, eğitimleriyle devletlerin Eğitim Bakanlıkları ilgilenmektedir;
- AB ve Türkiye’de okul öncesi çağ nüfusunun bakım, koruma, destek ve eğitimi sürekli takip edilerek insani kalkınmışlık raporlarına girmekte, buna göre de hükümet programlarında yer verilerek iktisadi kalkınma planlarına girmektedir;
- Türkiye’de özel ve devlet destekli kurumlar faaliyet gösterirken, AB devletlerinde bu durum oldukça çeşitlidir;
- Türkiye’de okul öncesi çağındaki bir öğrenci başına yapılan harcama 2,5 USD iken, AB ortalaması 6 USD civarındadır;
- AB devletlerinde okul öncesi kurumlarda tecrübe ve yetkinlik esaslı bir istihdam politikası izlenirken, Türkiye’de alan uzmanları neredeyse son 5-6 yıldır tam istihdam edilebilmektedir;
- AB devletlerinde okul öncesi teftişi, yönetimi ve işletilmesi profesyonelce ve alan uzmanlarınca yapılırken, Türkiye’de yan alan uzmanları tarafından yürütülmekte ve henüz başlangıç aşaması kriterleri bile tam yakalanamamıştır;

- AB devletleri ve Türkiye’de okul öncesi bakım ve eğitimi bir kadın mesleği gibi algılanmakta ve bu nedenle de erkek istihdamı neredeyse yok denecek kadar azdır. İstihdam edilenler erkekler de genelde yardımcı personel pozisyonundadır. Erkek istihdamına yönelik AB devletleri arasında Portekiz, Türkiye, Norveç ve İzlanda’da politika üretmekte olup erkek çalışan oranı diğer devletlere göre daha fazla ve %5-7 arasında değişmektedir;
- AB ve Türkiye’de bakım, destek ve koruma maksatlı okul öncesi çağı hizmet kurumları kapasite altında hizmet vermektedir. Bu durum Türkiye’de bilinçsizlik ve toplumsal kültür tercihlerinden, AB devletlerinde ise azalan nüfus ve düzenli ev temelli hizmetlerin fazlalığından kaynaklanmaktadır;
- AB genelinde 0-3 yaş arası ev temelli hizmet arzı düzenli ve kontrollüken, Türkiye’de düzensiz ve plansızdır;
- AB devletlerinde okul öncesi kurumlarda öğretmen başına 10-15 öğrenci düşerken, Türkiye’de bu rakam 25’e kadar çıkabilmekte, hatta Milli Eğitim Bakanlığı raporlarına göre kimi okullarda 100 kişiye kadar uzanan örneklerle rastlanmaktadır;
- AB devletlerinde okul öncesi çağ nüfusunun okullaşma oranı %75-80 civarında iken, Türkiye’de doğu illerinde %20-40 oranlarında, batıya doğru gittikçe %65’e kadar çıkmaktadır;
- AB devletlerinde işletmelerde çalışan kadın personelin çocuk eğitimi ve bakımına yönelik ihtiyaçları da bir işletme sorunu olarak görülüp çözümler üretilirken, Türkiye’de kadınların bu ihtiyaçları işletme yükü olarak görülüp ya kadın istihdamından kaçınma ya da uygun olmayan şartlarda bu ihtiyaçların giderilme yolu tercih edilmektedir.

Bu sonuçlardan hareketle araştırmacı, uygulamacı ve politika geliştiricilere aşağıdaki öneriler yapılabilir:

Politika Üreticilere Öneriler

- Okul öncesi çağ nüfusunun eğitime yönelik yatırımların verimliliği için göç, savaş, çocuk ölümleri ve ekonomik krizler nedeniyle yaşanabilecek

sosyal hareketlilikleri öngörebilecek sistem ve mekanizmaların geliştirilmesi gerekir;

- Kadın istihdamına yönelik küresel çaptaki kuruluşların işletme destek fonları artırılmalı;
- Kaynak tahsisinde yerel ihtiyaçların belirlenmesine yönelik çalışmalar artırılmalı;
- Bütçeden okul öncesi eğitime ayrılan finansman desteği artırılmalı;
- Kurum ve ev temelli eğitim ve bakım hizmetleriyle ilgili kalite standartları belirlenmeli;
- Erkek istihdamının önü açılmalı;
- Toplumsal bilincin artırılmasına yönelik yerel faaliyetler ve özel teşebbüsler desteklenmeli;
- Türkiye’deki okul öncesi kurumlarda öğretmenlerin yanına bir de yardımcı personel istihdamı oluşturulmalı;
- Taleplere adrese dayalı arz sunumu yerine, isteğe bağlı bir politika geliştirilmeli, bu amaçla uygulamada oluşabilecek taşıma, beslenme ve istihdam aksaklıkları ek ödeneklerle giderilmeli;
- Türkiye’de okul öncesi eğitimi acilen müstakil bir birim olarak planlanmalı, eğitim, bakım, yönetim, teftiş ve değerlendirme süreçleri özel alan uzmanlarınca yürütülmesine yönelik yönetmelikler geliştirilmeli.

Uygulayıcılara Öneriler

- İstihdamda alan uzmanlığı öne çıkarılmalı, çalışan personelin niteliklerinin artırılmasına yönelik var olan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin niteliği artırılmalı;
- İstihdamda erkek, bayan ayrımı yapılmaksızın nitelik temelli bir yol izlenmeli;

- Kurumsal verimliliğin bakım ya da eğitim amaçlarına uygun olarak denetlenebilmesi için kurumsal stratejiler geliştirilmeli, bilgi paylaşımı, tecrübe aktarımı ve sorun giderme konusunda koordinasyona önem verilmeli;
- Kurum yöneticileri nitelikli insan yetiştirilmesinde ilk adımın okul öncesi olduğu bilinciyle hareket ederek, ilk, orta, lise ve yükseköğretim çıktılarını yakından takip edip kurumsal yönetim ve geliştirme politikası geliştirmeli;
- Sınıf ve derslik mevcutları ideal sınırın üstüne çıkmayacak şekilde düzenlenmeli, sınıf ve eğitim alanları amaca uygun dizayn edilmeli;

Araştırmacılara Öneriler

Okul öncesi eğitim ekonomisinin gerek kuramsal ve gerekse uygulama alanında küresel çapta bir gelişmişlik seviyesinin yakalanması için araştırmacıların alanın yeni ve kritik sorunlarına eğilmesi, politika geliştirici ve uygulayıcılara şu araştırma konularında veri sunmaları faydalı olacaktır:

- Küresel insani kalkınmışlığa katkıda bulunmak için okul öncesi faaliyetlerinde devletler ve kıtalara özgü verimlilik politikaları;
- Okul öncesinde erkek istihdamının kurumsal verimliliğe etkileri;
- Ev temelli çocuk bakımlarının küresel çapta verimlilik analizi;
- Ev temelli okul öncesi eğitimde kalite standartları;
- Okul öncesinde kurum ve ev temelli eğitimin ekonomik açıdan verimlilik karşılaştırılması.

KAYNAKÇA

Kitaplar

- AÇEV. **Ekonomik ve Sosyal Kalkınma İçin Erken Çocukluk Eğitimi: Önemi, Yararları ve Yaygınlaştırma Önerileri.** 2007.
- _____. **Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi: Erişim, Eşitlik ve Kalite.** İstanbul: AÇEV, 2009.
- Adem, Mahmut. **Türk Eğitiminin Ekonomi Politikası.** Ankara: Bilim Matbaası, 1977.
- Afşar, Muharrem. **Eğitimin Ekonomik Temelleri ve Ekonomik Büyüme.** Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 2011.
- Ahmetoğlu, Emine. “Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi ve Temel İlkeleri”, Durmuş Ekiz (Ed.), **Okul Öncesi Eğitime Giriş** içinde (10-28). İstanbul: Lisans Yayıncılık, 2010.
- Akyüz, Müfit ve Nesrin Erten. **Ansiklopedik Ekonomi Sözlüğü.** İstanbul: Dünya Yayınları, 1987.
- Akyüz, Yahya. **Türk Eğitim Tarihi.** Ankara: Pegema Yayıncılık, 2004.
- Aydın, Halis. **Eğitim Bilimine Giriş.** İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları, 2011.
- Aydın, Mustafa. (Ed.). **Eğitim Sosyolojisi.** Ankara: İlksan Matbaası, 1987.
- Aytaç, Kemal. **Avrupa Eğitim Tarihi.** İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, No: 58, 1998.
- Başbakanlık DPT. **İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1968-1972.** Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası, 1973.
- _____. **VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı, (1995-1999).** Ankara: DPT Yayın No: 2174.
- _____. **VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı,** Ankara: DPT, 2000.
- _____. **IX. Beş Yıllık Kalkınma Planı.** Ankara: DPT, 2006.
- Başgöz, İlhan. **Türkiye’nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk, Kültür Bakanlığı Başvuru Kitapları.** Ankara: Başbakanlık Basımevi, 1995.
- Becker, G.S. **Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education,** Second Edition. Chicago: The University of Chicago Pres, 1975.

- Birleşmiş Milletler Gönüllüleri (UNV) Programı Türkiye & GSM Gençlik Servisleri Merkezi (Yay. Haz.). Bordo Tercüme Bürosu ve Eda Erdem (Çev.), **Türkiye’de Gönüllülük, Gönüllülüğün Rolünün ve Katkılarının Keşfedilmesi Birleşmiş Milletler Gönüllüleri (UNV) Programı**. 2013.
- Brasseul, J. **Histoire des faits économiques, De l'Antiquité à la Révolution Industrielle**, Tome 1, Paris: Armand Colin, 1997. Deyon, P, Le Mercantilisme, Paris: Flammarion. Aktaran : Nazım Öztürk, İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü, **Sosyo Ekonomi**, 2005-1.
- Bowen, William G. **Assessing the Economic Contribution of Education**. Middlesex: Penguin Books, 1968.
- Cohn, E. **The Economics of Education. (2nd ed). Oxford. Pergamon**. 1979. Aktaran: H. Gürkan Abalı. **Anaokul Eğitimi İktisadının Kuramsal Temellerine İlişkin Eleştirel Bir Çözümleme**. Ankara, Şubat 2011.
- Cramer, J. F. ve Browne, G. S. **Çağdaş Eğitim Milli Eğitim Sistemleri Üzerine Mukayeseli Bir İnceleme**. Ferhan Oğuzkan (Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1974.
- Çam, Esat. **Siyaset bilimine giriş**. İstanbul: Der Yayınları, 2002.
- Demir, Sırma. **Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı, İnsani Gelişme Endeksi ve Türkiye Açısından Bir Değerlendirme**. Ankara: DPT, 2006.
- Demirel, Özcan ve Zeki Kaya (Ed.), **Eğitim Bilimine Giriş**, Ankara: Pegem Akademi, 2010.
- Demirel, Özcan. **Karşılaştırmalı Eğitim**. 1. Baskı, Ankara: Pegama Yayıncılık, 2000.
- Due, John F. ve Frienlaender Ann F., **Amme Masrafları ve Ekonomideki Önemi**. Maliye Enstitüsü Tercümeleleri, İkinci Seri, İstanbul: İstanbul Üniversitesi. Yayınları No.1148, İktisat Fakültesi No.171, Maliye Enstitüsü No.22, 1965. Aktaran: Engin Ataç, **Türkiye’de Eğitim Harcamalarının Kamu Harcamaları Açısından Analizi**. Eskişehir: İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları, 1979.
- Erden, Münire. **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: Arkadaş Yayınları, 2007.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi). **Eğitim İzleme Raporu 2013**. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi, 2014.
- _____. **Her Çocuğa Eşit Fırsat: Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu ve Öneriler**. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi, 2016.
- Ergin, Osman Nuri. **Türk Maarif Tarihi**. Cilt 1-2. İstanbul: Eser Matbaası, 1977.
- Ertürk, Selahattin. **Diktacı Tutum ve Demokrasi**. Ankara: Yelkentepe Yayınları, 1981.

- European Commission. **Quality Targets in Services for Young Children. European Commission Network on Childcare and Other Measures to Reconcile Employment & Family Responsibilities.** Brussels: European Commission DG5 Equal Opportunities Unit, 1996.
- _____. **Progress Towards The Lisbon Objectives in Education and Training 2006 Report.** Brussels: SEC 639, 2006.
- _____. **Avrupa’da Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı: Sosyal ve Kültürel Eşitsizliklerle İlgilenmek.** Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2009.
- _____. **NESSE. Early Childhood Education And Care Key Lessons From Research For Policy Makers.** European Commission: Directorate-General for Education and Cultur, 2009.
- _____. **Key Data on Early Childhood Education and Care.** Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2014.
- Gümüş, Erdal ve Mehmet Şişman. **Eğitim Ekonomisi ve Planlaması.** 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi, 2014.
- Gürkan, Tanju ve Gelengül Haktanır (Ed.). **Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin) Kitabı.** Ankara: MEB Yayınları, 2016.
- Gürsel, Musa ve Muhsin Hesapçıoğlu. **Eğitim Bilimine Giriş.** Konya: Eğitim Akademi, 2011.
- Güven, İsmail. **Türk Eğitim Tarihi.** Ankara: Naturel Yayınları, 2010.
- Han, Ergül ve Ayten Ayşen Kaya. **Kalkınma Ekonomisi Teori ve Politika.** 5. Bası, Eskişehir: Nobel Yayınevi, 2006.
- Harbison, Frederick ve Charles A. Myers. **Education, Mangower and Economic Growth: Strategies of Human Resource Development.** New York: McGraw-Hill Book Campany, 1964.
- Karadeniz, Oğuz, Serap Durusoy ve Seyit Köse. **Avrupa Birliği Yolunda Türkiye’de Eğitim ve Beşeri Sermaye.** Ankara: Gazi Kitapevi, 2007.
- Kaytaz, Mehmet. **Türkiye’de Okulöncesi Eğitiminin Fayda-Maliyet Analizi.** İstanbul: AÇEV, 2005.
- Kazgan, Gülten. **İktisadi Düşünce.** V. Basım, İstanbul: Remzi Kitapevi, 1991.
- Kelleci, Mehmet Ali. **Bilgi Ekonomisi, İşgücü Piyasasının Temel Aktörleri ve Eşitsizlik: Eğilimler, Roller, Fırsatlar ve Riskler,** Ankara: Ekonomik

- Modeller ve Stratejik Araştırmalar Genel M¼d¼rl¼ę¼ Stratejik Araştırmalar Dairesi, 2003.
- Kılıçaslan, Yılmaz. **İktisada Giriş**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2012.
- Koçer, Hasan Ali. **Eğitim Tarihi (İlk Çağ)**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fak¼ltesi Yayınları, 1980.
- Krashinsky, M. ve Cleveland, G. **OECD lkelerinde EçE Hizmetlerinin Finanse Edilmesi (Financing ECEC Services in OECD Countries)**. OECD, 2003.
- Larose, Francois, Bernard Terrise, Johanne Bedard and Thierry Karsenti. **Preschool Education Training: Skills for Adapting to a Changing Society**. Toronto: Council on Ministers of Education of Canada. 2001.
- Lascarides, V. Celia, Blythe F. Hinitz, **History of Childhood Education**. Falmer Pres, New York, 2000, s.121.
- MEB. **2006 Mali Yılı B¼tçesine İlişkin Rapor**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları M¼d¼rl¼ę¼, 2005.
- _____. **Milli Eğitim Bakanlığı 2015-19 Strateji Planı**. Ankara: MEB. 2015.
- Melen, Mithat. **Eğitim Ekonomisi ve İstihdam**. İstanbul: Eğitim Ekonomisi ve İstihdam, İstanbul: Creative Yayıncılık, 1997.
- Mialaret, G. **D¼nyada Okul ncesi Eğitimi, Okul ncesi Eğitimi**. Ankara: UNESCO, T¼rk Eğitim Derneği Yayınları, 1977.
- Ministry of Education. **The Executive Summary of The Ministry of Education Ten Year Plan (2004-2014)**. Second Edition, 2005.
- Montessori, Maria. **Çocuk Eğitimi, “Montessori Metodu”**. G¼ler Y¼cel (Çev.). İstanbul: Sander Yayınları, 1982.
- Muter, Naci, Kemal Çelebi ve S¼reyya Sakınç. **Kamu Maliyesi**. 3. Baskı, Manisa: Emek Matbaası, 2008.
- Nadaroğlu, Halil. **Kamu Maliyesi Teorisi**, İstanbul: Beta Yayınları, 1996.
- Nemli, Arif. **Kamu Maliyesine Giriş**. İstanbul: Filiz Kitapevi, 1990
- OECD. **Starting Strong. Early Childhood Education and Care. Education and Skills**. France: OECD Publishing, 2001.
- _____. **Starting Strong: Early Childhood Education and Care**. Paris: OECD, 2002.

- _____. **Starting Strong II. Starting Strong. Early Childhood Education and Care.** France: OECD Publishing, 2006.
- _____. **Education at a Glance 2013 OECD Indicators.** Paris: OECD, 2013.
- _____. **Eğitim Politikası Genel Görünümü: Türkiye,** OECD, 2013.
- _____. **Education at a Glance 2014: OECD Indicators.** Paris: OECD Publishing, 2014.
- Oğuzkan, Ferhan. **Eğitim Terimleri Sözlüğü,** Gözden geçirilmiş ve genişletilmiş ikinci baskı, Ankara: Türk Dil Kurumu, 1981.
- _____. **Okul Öncesi Çocuk Bakımı ve Eğitimi.** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1997.
- Oğuzkan, Şükran, Oral Güler. **Kız Sanat Okulları İçin Okul Öncesi Eğitim.** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1995.
- Oktay, Ayla. **Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular.** İstanbul: Morpa Yayınları, 2005.
- Orhan, Osman Zekayi ve Seyfettin Erdoğan. **İktisada Giriş.** 1. Baskı, İstanbul: Palme Yayıncılık 2010.
- Özdemir, Servet ve Hasan Bacanlı. **Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri,** Ankara: Türk Eğitim Derneği, 2007.
- Parasız, İlker. **İktisada Giriş.** 9. Basım, Bursa: Ezgi Kitapevi, 2008.
- Poyraz, Hatice. **Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri.** Ankara: Anı Yayıncılık, 2001.
- Psacharopoulos, George. (Ed.). **Economics of Education Research and Studies.** Oxford: Pergamon Press, 1987.
- _____. **Educational Financing, Economics of Education Research and Studies.** Şakir Çingir (Çev.). Oxford: Pergamon Press, 1987.
- _____. **Returns to Investment in Higher Education a European Survey, A Contribution to the Higher Education Funding Reform CHEPS-led Consortium for the European Comsission.** Enschede: Center for Higher Education Policy Studies, 2009.
- Rufer, Alfred. **Pestalozzi ve Devrim.** İstanbul: Ekin Basımevi, 1962.
- Ryan Jr., Bernard. **Çocuğum Okula Başlıyor.** Müge İzmirli (Çev.). İstanbul: Hayat Yayıncılık, 2001.

- Serin, Necdet. **Eğitim Ekonomisi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını No.25, 1972.
- Sevinç, Müzeyyen. (Ed.). **Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 2005.
- Şişman, Mehmet. **Eğitim Bilimine Giriş**, 12. Basım, Ankara: Pegem Akademi, 2014.
- Tezcan, Mahmut. **Eğitim Sosyolojisi**, 4. Basım, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1985.
- Tural, Nejla Kurul. **Eğitim Finansmanı**, Ankara: Anı Yayıncılık, 2002.
- Turan, İlter. **Siyasal Sistem ve Siyasal Davranış**. İstanbul: Der Yayınları, 1986.
- Uğurlu, Celal Tayyar. (Ed.). **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: Eğiten Kitap, 2014.
- UNESCO. **Education for All Global Monitoring Report 2000**. Paris: UNESCO Publishing, 2001.
- _____. **Herkes İçin Eğitim (EFA) Küresel İzleme Raporu 2013/4**. <http://www.unesco.org.tr/dokumanlar/egitim/2013-2014.pdf> (20.09.2016), 2014.
- UNICEF. **UNICEF Education Strategy Report**. Executive Board Annual session 4-8 June 2007, 2007.
- _____. **Türkiye’de Çocuk ve Genç Nüfusun Durumunun Analizi 2012**. 2012.
- Ünal, Işıl. **Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi**. 1. Baskı, Ankara: Torun Matbaası, 1996.
- Vaizey, John. **The Economics of Education**. London: Faber and Fabe, 1962.
- Yılmaz, Nahide. **Anaokulu Öğretmeninin Rehber Kitabı**. İstanbul: YA-PA Yayınları, 1999.
- Young, Mary Eming. (Ed.). **From Child Development to Human Development**, Washington D.C: World Bank, 2002.
- Young, Mary Eming and Richardson, M. **Early Child Development–From Measurement to Action. A Priority for Growth and Equity**. Washington: D.C. World Bank, 2007.
- Смирнова Е., **Педагогические Системы и Программы Дошкольного Воспитания** (Pedagogicheskie Sistemi i Programmi Doshkolnogo Vospitania), Moskova: Vlados, <http://psychlib.ru/mgppu/smpps/sps-001.htm> (10.10.2016), 2005.
- Соломенникова О.А. (Ed). **Программа Дошкольных Образовательных Учреждений: Методические Рекомендации для Работников**

Дошкольных Образовательных Учреждений (Programma Doshkolnih Obrazovatelnih Uchrejdений: Metodicheskie Rekomendatsii dla Rabotnikov Doshkolnih Uchrejdений), Moskova: APKТИ, 2000.



Sürelî Yayınlar

- Aktan, Osman ve Ülker Akkutay. “OECD Ülkelerinde ve Türkiye’de Okulöncesi Eğitim”, **Asya Öğretim Dergisi**. Cilt.2, Sayı.1, 2014, ss.64-79
- Akyüz, Yahya. “Anaokullarının Türkiye’de Kuruluş ve Gelişim Tarihçesi”, **Millî Eğitim Dergisi**. Sayı.132, 1996, ss.11.
- Alqassem Rabaah, “Dashash Doaa and Alzahrani Asma”, *World Journal of Education Early Childhood Education in Saudi Arabia: Report*. 2016, Vol.6, No.5, ss.1-8. <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/wje/article/viewFile/10282/6261> (10.11.2016).
- Altan, Cemal. “Eğitim–Siyasal Eğilim İlişkisi: Mersin Örneği”, **CÜ İktisadi İdari Bilimler Dergisi**. Cilt.12, Sayı.1, 2011, ss.313-329.
- Arslan, Mehmet. “Avrupa Birliği Ülkelerinde Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi ve Mevcut Durumu”, **Millî Eğitim Dergisi**. Cilt.33, Sayı.167, 2005, ss.
- Baş, Kemal. “Eğitim, Kalkınma, Gelir ve Doğurganlık İlişkileri: Mersin Örneği”, **Ankara Üniversitesi S.B.F. Dergisi**. Cilt.52, No.1-4, 1997, ss.136
- Bowman, Mary Jean. “The Human Investment Revolution in Economic Thought”, **Sociology of Education**. Vol.39, No.2, (Spring, 1966), pp.113.
- Burney, Nadeem A. and Mohammed Ottman E. “The Efficiency of the Public Education System in Kuwait”, **The Social Science Journal**. No.39, 2002, s. 227. Aktaran: Şadan Çalışkan, “Eğitimin Getirisi (Uşak İli Örneği)”, **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**. Cilt.12, Sayı.2, 2007, ss.236
- Carnoy, Martin ve Nejla Tural, “Eğitim ve Ekonomi İlişkisi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. Cilt.22, Sayı.1, 1989, ss.485
- Clive R. Belfield. “Financing Early Childhood Care and Education: an International Review”, *2007 Global Monitoring Report on Education for All*. February 20 2006, ss.1-20. <http://cbcse.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/10/Financing-ECCE.pdf> (12.07.2016).
- Çakmak, Erol ve Sevda Gümüş. “Türkiye’de Beşeri Sermaye ve Ekonomik Büyüme: Ekonometrik Bir Analiz (1960-2002)”, **Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi**. Cilt.60, Sayı.1, 2005, ss.59-72.
- Çakmak, Özlem. “Eğitimin Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi”, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt.11, Sayı.2, 2008, ss.33-41.
- Çetintaş, Hakan ve Halis Başel. “Eğitimin İstihdam ve Verimliliğe Etkisi”, **Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Bilimleri Dergisi**. Cilt.5, Sayı.5, 1999, ss.103-120.

- Çolak, Murat. “Eğitim ve Beşeri Sermayenin Kalkınma Üzerine Etkisi”, **Kamu-İş Dergisi**. Cilt.11, Sayı.3, 2010, ss.109-125.
- Derman, Meral Taner ve Handan Asûde Başal. “Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretimde Niceliksel ve Niteliksel Gelimeler”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**. Cilt.3, Sayı.11, 2010, ss.560-569.
- Donal O’Neill. “Education and Income Growth: Implications for Cross-Country Inequality”, **Journal of Political Economy**. Vol.103, No.6, 1995, pp.1289-1301.
- Güngör, Gonca ve Alper Göksu. “Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Ülkelerarası Bir Karşılaştırma”, **Yönetim ve Ekonomi**. 2013, Cilt.20, Sayı.1, ss.59-72.
- Haktanır, Gelengül. “Farklı Ülkeler ve Okul Öncesi Eğitimde Farklılıklar”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**. Cilt.6, Sayı.62, 2005, ss.51-56.
- Hirsch, Carina and Giovanni Sulis, “Schooling, Production Structure and Growth: An Empirical Analysis on Italian Regions”, **Rivista Italiana degli Economisti**. Vol.14, No.3, 2009, ss.395-420.
- Karagül, Mehmet. “Beşeri Sermayenin Ekonomik Büyümeyle İlişkisi ve Etkin Kullanımı”, **Akdeniz Üniversitesi İİBF Dergisi**. Cilt.3, Sayı.5, 2003, ss.79-90.
- Keskin, Abdullah. “Ekonomik Kalkınmada Beşeri Sermayenin Rolü ve Türkiye”, **Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi**. Cilt.25, Sayı.3-4, 2011, ss.125-153.
- Kızılloluk, Hakkı. “Ekonominin Eğitimin Amaçları ve İçeriği Üzerindeki Etkileri”, **C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi**. Cilt.8, Sayı.1, 2007, ss.21-30.
- Kibritçioğlu, Aykut. “İktisadi Büyümenin Belirleyicileri ve Yeni Büyüme Modellerinde Beşeri Sermayenin Yeri”, **Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi**. Cilt.53, Sayı.1-4, 1998, ss.207-230.
- Koç, Aylin. “Beşeri Sermaye ve Ekonomik Büyüme İlişkisi: Yatay Kesit Analizi ile AB Ülkeleri Üzerine Bir Değerlendirme”, **Maliye Dergisi**. Sayı.165, Temmuz-Aralık 2013, ss.241- 258.
- Koç, Hakan. “Eğitim Sisteminin Finansmanı”, **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı.29, 2007, ss.39-50.
- Kopnina, Helen. “Revisiting Education for Sustainable Development (ESD): Examining Anthropocentric Bias Through the Transition of Environmental Education to ESD”, **Sustainable Development**. Vol.22, No.2, (March/April 2014), pp.73–83

- Kök, Mehmet, Adnan Küçükoğlu, Mehmet Nur Tuğluk ve Sinan Koçyiğit. “Okul Öncesi Eğitiminin Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Erzurum İli Örneği)”, **Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi (KKEFD)**. 2007, Sayı.16, ss.160-171.
- Lott, John R. “Why is Education Publicly Provided? A Critical Survey”, **Cato Journal**. Vol.7, No.2, 1987, ss.475-501.
- Mushkin, Selma. “Health as an Investment”, **Journal of Political Economy, Part 2: Investment in Human Beings**. Vol.70, No.5, (Oct.,1962), ss.129-157.
- Nayar, Usha S. “Education for Social Transformation: a Collective Step Forward”, **The Journal of Family Welfare**. Vol.50, No.1, 2004, ss.9-14.
- Oktaç, Ayla. “Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim”, **Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. Sayı.2, 1990, ss.151-160.
- Özdemir, Soner Mehmet. “Toplumsal Değişme ve Küreselleşme Bağlamında Eğitim ve Eğitim Programları: Kavramsal Bir Çözümleme”, **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt.12, No.1, 2011, ss.85-110.
- Öztürk, Nazım. “İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü”, **Sosyo Ekonomi**. 2005-1.
- Özyakışır, Deniz. “Beşeri Sermayenin Ekonomik Kalkınma Sürecindeki Rolü: Teorik Bir Değerlendirme”, **Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi**. Cilt.6, Sayı.1, 2011, ss.46-71.
- Sab, Randa ve Stephen C. Smith, “Human Capital Convergence: International Evidence”, **IMF Working Paper**. No.32, 2001, ss.1-33.
- Sağ, Vahap. “Toplumsal Değişim ve Eğitim Üzerine”, **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. Cilt.27, Sayı.1, 2003, ss.11-25.
- Saxton, Jim. “Investment in Education: Private and Public Returns”, **Joint Economic Committee United States Congress**. <http://www.house.gov/jec/2000>. Aktaran: Şadan Çalışkan. “Eğitimin Getirisi (Uşak İli Örneği)”, **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Cilt.12, Sayı.2, 2007, ss.235-252.
- Schultz, Theodore W. “Investment in Human Capital”, **The American Economic Review**. Vol.51, No.1, 1961, pp.1-17.
- Şimşek, Yücel. “Eğitimin Dışsallıklarının Dikkat Çeken Olguları”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. 2001, ss.239-256.
- Taş, Umut ve Füsün Yenilmez. “Türkiye’de Eğitimin Kalkınma Üzerindeki Rolü ve Eğitim Yatırımlarının Geri Dönüş Oranı”, **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt.9, Sayı.1, 2008, ss.155-186.

- Taylor, Lori L. “Government's Role in Primary and Secondary Education”, **Economies Review – Federal Reserve Bank of Dallas**. First Quarter 1999, pp.15-24.
- Tuğrul, Belma. “Çocuk Gelişiminde Anaokulu Eğitimin Önemi”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**. Sayı.62, 2005, ss.1-6.
- Yavilioğlu, Cengiz. “Kalkınmanın Anlambilimsel Tarihi Ve Kavramsal Kökenleri”, **C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi**. Cilt.3, Sayı.1, 2002, ss.59-77.
- Yeşilorman, Mehtap. “Siyasal Sosyalizasyon Sürecinde Sosyo-Ekonomik Faktörlerin Rolü”, **Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı.36, 2006, ss.1-46.
- Yılmaz, Ahmet. “Neo-Liberal Dönüşüm Sürecinde Türkiye'de Devlet Toplum İlişkileri, Toplumsal Sınıf Merkezli Bir Yaklaşım”, **Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi**. Cilt.20, Sayı.1, 2005, ss.107-140.
- . “Türkiye Ekonomisinde Ücretler Karlar ve Kriz”, **Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi**. Cilt.21, Sayı.1, ss.35-52.
- Yolcuoğlu, İsmet Galip. “Türkiye’de Çocuk Koruma Sisteminin Genel Olarak Değerlendirilmesi”, **Aile ve Toplum Dergisi**. Cilt.5, Sayı.18, 2009, ss.1-20.
- Yumuşak, İbrahim Güran. “Beşeri Sermayenin İktisadi Önemi ve Türkiye'nin Beşeri Sermaye Potansiyeli”, **İstanbul Üniversitesi Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi**. Sayı.55, 2008, 3-48.
- Zabun, Beyhan. “Eğitimin Siyasal Sosyalleştirme İşlevi: Cumhuriyet Dönemi İlk Sosyoloji Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Siyasa Sosyalleştirme”, **Akademik Bakış Dergisi**, Sayı.31, 2012, ss.1-12.

Diğer

- Adem, Mahmut. “Türk Eğitiminin Ekonomi Politikası”, **Yayımlanmamış Doçentlik Tezi**. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1977.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. **2015 Yılı İdare Faaliyet Raporu**. Ankara, 2015. <http://www.aile.gov.tr/data/56d469a8369dc56f90d98bbd/2015%20Y%C4%B1l%C4%B1%20Bakanl%C4%B1k%20%C4%B0dare%20Faaliyet%20Raporu.pdf> (05.08.2016).
- Akyüz, Yahya. **Milli Eğitimle İlgili Mevzuat (1857–1923)**. İstanbul, 1982.
- Avrupa Konseyi. **Avrupa Konseyi Eğitim Bakanları Daimi Konferansı Bildirgesi**. Helsinki, 2013. http://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_06/25091906_26_27_nisan_helsinksonubildirisi.rar (10.08.2016).
- Barro, Robert J. “Human Capital and Growth in Cross-Country Regression”, **Yayımlanmamış Eser**. Harvard University, 1998.
- Baykal, Özgür. “1980 Sonrası Türkiye’de Kamusal Eğitim Harcamalarının Analizi (1980-2003)”, **Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi**. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.
- Devrim, Fevzi ve Mehmet Tosuner. “Türkiye’de Eğitim Hizmetlerinin Finansmanında Son Gelişmeler”, 3. **Türkiye Eğitim Maliye Sempozyumu Bildiri Kitabı**. Kocaeli: İstanbul Üniversitesi, 23-26 Nisan 1987, s.86-109.
- Dızman, Şakir. “Ortaöğretim Kurumlarında Eğitim Maliyetlerinin Analizi - Erzurum İl Merkezinde Kamu ve Özel Ortaöğretim Kurumları Karşılaştırması”, **Yayımlanmamış Doktora Tezi**. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.
- Doğrul, A. Naci. “Türkiye’de Eğitim Harcamalarının Ekonomik Büyüme Üzerine Etkileri”, **Yayımlanmamış Doktora Tezi**. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.
- Dura, Cihan, Hayriye Atik ve Oğuzhan Türker. “Beşeri Sermaye Açısından Türkiye’nin Avrupa Birliği Karşısında Kalkınma Seviyesi”, **3. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiriler Kitabı**, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayın No:108, 25-26 Kasım 2004, ss.13-20.
- Ergün, Mustafa. “Bölgesel Kalkınmada Eğitimin Rolü”, **Eğitim ve Kalkınma, 3. Sosyal Bilimler Sempozyumu**, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Araştırmalar Merkezi, 12-13 Mayıs 2011, ss.5-12.
- European Commission. **Early Matters. European Symposium on Improving Early Childhood Education and Care**. Symposium Conclusions. Brussels: 14 October 2008. <http://ec.europa.eu/education/schooleducation/doc/ecec.pdf> (19.09.2016).

- _____. **Education and Training Monitor**. 2016.
https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016_en.pdf
(05.07.2016).
- Gökmen, Durmuş. **Okul Öncesi Eğitim Süreci İç Denetim Raporu**. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı İç Denetim Birimi Başkanlığı, Ağustos 2010.
http://icden.meb.gov.tr/digeryaziler/Okul_Oncesi_Egitim_Ic_Denetim_Ra.pdf
(01.07.2016).
- Kanun No: 2709. (**Türkiye Cumhuriyeti Anayasası**, 9 Kasım 1982),
<https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa82.htm> (01.07.2016).
- King, Khalid. **Early Childhood Education in Saudi Arabia**. 2015.
<http://www.kingkhalid.org.sa/Gallery/Text/ViewBooks.aspx?View=Page&PageID=248&BookID=7> (01.10.2016).
- Mansurov, Valeriy Andreevich and Yurchenko Olesya V. **Preschool Education in Russia: History of The Formation of the Profession**. 2014.
http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/29880/1/apsmkoy_2014_03_38.pdf
(10.11.2016).
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. **2016 Yılı Bütçe Sunuşu**. Ankara, 2016.
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/25025608_2016yiligenelkurulsunu_25.03.2016.pdf (31.10.2016).
- MEB. **Birinci Heyeti İlmiye Raporu**. Ankara, 1921-1926.
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06022003_heyeti_ilmiye.pdf
(10.03.2016).
- _____. **V. Milli Eğitim Şurası**. Ankara, 04-14 Şubat, 1953.
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113340_5_sura.pdf
(05.02.2016).
- _____. **1739 Nolu Milli Eğitim Temel Kanunu**. Ankara, 14 Haziran 1973.
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html (10.09.2016).
- _____. **XVII. Milli Eğitim Şurası**. Ankara, 13-17 Kasım, 2006.
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113631_17_sura.pdf
(05.02.2016).
- _____. **14. Milli Eğitim Şurası**. Ankara, 2014.
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113548_14_sura.pdf
(28.01.2016).
- _____. **2023 Vizyonu**. Ankara, 2016. <http://tegm.meb.gov.tr/www/2023-vizyonu/icerik/23> (05.04.2016).
- _____. **Türkiye Örgün Eğitim İstatistikleri 2015–2016**. Ankara, 2016.
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_organ_egitim_2015_2016.pdf (31.10.2016).

- Ministry of Education (Saudi Arabia). **General Management for Kindergarten.**
<http://www.moe.gov.sa/AR/MINISTRY/BOYSEDUCATIONAGENCY/KINDERGARTEN/Pages/default.aspx> (10.09.2016).
- _____. **Vesîkatü's- Siyâseti't Ta'lîm fi'l- Memleke.** 1970.
<http://www.moe.gov.sa/Pages/educationPolicy.aspx> (10.06.2016).
- Niron, Demet Gören. “Avrupa Birliği Ülkeleriyle Uyumlu Bir Okul Öncesi Eğitim Model Önerisinin Benimsenme Durumu ve Uygulanabilirliği”, **Yayımlanmamış Doktora Tezi**, 2010.
- Resmi Gazete.** 2015, 04, 30-4,
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150430-4.htm> (08.10.2016).
- TÜSİAD. **Basın Bülteni.** 01 Haziran 2005, TS/BAS-BÜL/05-38, s. 2
http://www.tusiad.org.tr/tum/item/download/3892_0d9ee34e818123bf139a7c6ddd8a7f52 (04.06.2016).
- Tuzcu, Gökhan. **Eğitimde Vizyon 2023 Ve Avrupa Birliği'ne Giriş Süreci.** Ankara, 2016.
<http://portal.ted.org.tr/yayinlar/EgitimdeVizyon2023veAvrupaBirligineGirisSuresi.PDF> (01.10.2016).
- TÜİK. **Eğitim Harcamaları İstatistikleri 2011-2014.**
http://www.tuik.gov.tr/HbGetir.do?id=18688&tb_id=2 (01.10.2016).
- UN. **United Nations Convention on the Rights of Children.** 2007. <http://www.un.org> (08.11.2016).
- _____. **General Informations.** 2010. <http://www.unicef.org/turkey/hm/hm2.html> (19.09. 2016).
- UNICEF. **Erken Dönem Öğrenme.** <http://www.unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=19> (31.10.2016).
- _____. **FACT SHEET: A summary of the rights under the Convention on the Rights of the Child.** http://www.unicef.org/crc/files/Rights_overview.pdf (10.11.2016).
- _____. **Erken Yaşlarda Çocuk Refahı ve Kadın İstihdamı Politika Belgesi.** 2013.
<http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/erken-yaslarda-cocuk-refahi-ve-kadin-istihdami-politika-belgesi.pdf> (08.11.2016).
- World Bank. **World Development Report 2007: Development and the Next Generation.** 2007.
<http://documents.worldbank.org/curated/en/556251468128407787/pdf/359990WDR0complete.pdf> (20.09.2016).