T.C.
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ALMANYA VE TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SİSTEMİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Reyhan ACAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Özlem Yeşim ÖZBEK

Çankırı – 2023

T.C.
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ALMANYA VE TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SİSTEMİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Reyhan ACAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Özlem Yeşim ÖZBEK

Çankırı – 2023

İÇİNDEKİLER

Sayfa
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ ... iv
TEZ KABUL VE ONAY ... v
ÖNSÖZ ... vi
ÖZET ... vii
ABSTRACT ... viii
KISALTMALAR ... ix
TABLO LİSTESİ ... x
ŞEKİL LİSTESİ ... xi

1. GİRİŞ ... 1
1.1. Problem Durumu ... 3
1.2. Araştırmanın Amacı ... 5
1.3. Araştırmanın Önemi ... 5
1.4. Varsayımlar ... 7
1.5. Sınırlılıklar ... 7
1.6. Tanımlar ... 7

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ... 10
2.1. Eğitim Sistemi ... 10
2.2. Eğitim Programları ... 10
2.3. Okul Öncesi Eğitimin Ortaya Çıkışı ... 10
2.4. Okul Öncesi Eğitimin Önemi ... 11
2.5. Okul Öncesi Eğitimde Yaklaşımlar ... 11
2.5.1. Montessori ... 12
2.5.2. Waldorf ... 12
2.6. Almanya'da Okul Öncesi Eğitimin Tarihî Gelişimi ... 14
2.7. Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Tarihî Gelişimi ... 18
2.7.1. Osmanlı Dönemi ... 18
2.7.2. Türkiye Cumhuriyeti Dönemi ... 20
2.8. Günümüz Almanya'sında Okul Öncesi Eğitim Yapılanması ... 21
2.9. Günümüz Türkiye'sinde Okul Öncesi Eğitim Yapılanması ... 22
2.10. PISA ... 23
2.11. PISA Sonuçlarının Almanya ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitime Yansımaları ... 23
2.12. TIMSS ... 25
2.13. TIMMS Sonuçlarının Almanya ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitime Yansımaları ... 25
2.14. İlgili Araştırmalar ... 26

3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ ... 31
3.1. Araştırmanın Modeli ... 31
3.2. Araştırma Verilerinin Toplanması ... 32
3.3. Verilerin Analizi ... 33
3.4. Geçerlik ve Güvenilirlik ... 33

4. BULGULAR VE YORUMLAR 35
4.1. Alman ve Türk Okul Öncesi Eğitim Sistemlerinin Amaçları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular 35
4.2. Alman ve Türk Okul Öncesi Eğitim Sistemlerinin Yapıları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular 36
4.2.1. Almanya'da Okul Öncesi Eğitim Sistemi Nasıldır? 36
4.2.2. Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Sistemi Nasıldır? 38
4.2.3. Alman ve Türk Okul Öncesi Eğitim Sisteminin Benzerlik ve Farklılıkları 40
4.3. Alman ve Türk Okul Öncesi Eğitim Sistemlerinde Benimsenen Yaklaşımlar Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular 41
4.3.1. Almanya'da Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Yaklaşımlar Nelerdir? 41
4.3.2. Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Yaklaşımlar Nelerdir? 42
4.3.3. Alman ve Türk Okul Öncesi Eğitim Sistemlerinde Benimsenen Yaklaşımlar Bakımından Benzerlik ve Farklılıklar 44
4.4. Alman ve Türk Okul Öncesi Eğitim Sistemlerinde Okullaşma Oranları Bakımından Benzerlik ve Farklılıklara Yönelik Bulgular 45
4.5. Alman ve Türk Okul Öncesi Eğitim Sistemlerinde İstihdam Edilen Personel Bakımından Benzerlik ve Farklılıklara Yönelik Bulgular 48
4.6. Almanya ve Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitime Ayrılan Bütçe Bakımından Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular 52
4.6.1. Almanya'da Eğitim Bütçesi Nasıldır? 52
4.6.2. Türkiye'de Eğitim Bütçesi Nasıldır? 54
4.6.3. Almanya ve Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitime Ayrılan Bütçe Bakımından Benzerlik ve Farklılıkları 56
4.7. Almanya ve Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Katkısı Bakımından Benzerlik ve Farklılıklara Yönelik Bulgular 57
4.7.1. PISA Sonuçlarına Göre Almanya ve Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Katkısı 57
4.7.2. TIMMS Sonuçlarına Göre Almanya ve Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Katkısı 60

5. SONUÇ VE ÖNERİLER 63
5.1. Sonuçlar 63
5.1.1. Alman ve Türk Okul Öncesi Eğitim Sistemlerinin Amaçları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Sonuçlar 63
5.1.2. Alman ve Türk Okul Öncesi Eğitim Sistemlerinin Yapıları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Sonuçlar 64
5.1.3. Alman ve Türk Okul Öncesi Eğitim Sistemlerinde Benimsenen Yaklaşımlar Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Sonuçlar 65
5.1.4. Alman ve Türk Okul Öncesi Eğitim Sistemlerinde Okullaşma Oranları Bakımından Benzerlik ve Farklılıklara Yönelik Sonuçlar 66
5.1.5. Alman ve Türk Okul Öncesi Eğitim Sistemlerinde İstihdam Edilen Personel Bakımından Benzerlik ve Farklılıklara Yönelik Sonuçlar 68
5.1.6. Almanya ve Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitime Ayrılan Bütçe Bakımından Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Sonuçlar 69
5.1.7. Almanya ve Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Katkısı Bakımından Benzerlik ve Farklılıklara Yönelik Sonuçlar 70
5.2. Öneriler 73

KAYNAKÇA 75
ÖZGEÇMİŞ 83

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek Lisans Tezi olarak hazırladığım *Almanya ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması* adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

21/06/2023

İmza

Reyhan Acar

TEZ KABUL VE ONAY

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Reyhan ACAR tarafından hazırlanan *Almanya ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması* başlıklı bu çalışma, *21/06/2023* tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda *oy birliğiyle* başarılı bulunarak jürimiz tarafından *Eğitim Bilimleri* Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ (Unvanı, Adı ve Soyadı)

Danışman	: Doç. Dr. Özlem Yeşim ÖZBEK	İmza: …….
Üye	: Prof. Dr. Gülay BEDİR	İmza: …….
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Ebru DOĞRUÖZ	İmza: …….

ONAY

Bu tez, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun …../…./202.. tarih ve ……. sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Coşkun POLAT

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Almanya ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması konusu, günümüz işletmelerinin rekabetçi konumlarını sürdürmelerinde giderek önem kazanan "tüketici odaklı'' yaklaşımlar bağlamında üzerinde durulmaya değere bulunmuştur.

Bu tez çalışmamın hazırlanmasında yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Özlem Yeşim Özbek ve eğitim hayatım boyunca yetişmemde katkısı olan tüm hocalarıma teşekkür ederim. Ayrıca tez çalışmamın eksikliklerinin giderilmesinde sundukları katkılardan dolayı Prof. Dr. Gülay Bedir'e ve Dr. Öğr. Üyesi Ebru Doğruöz'e teşekkür ederim.

Çalışmamı tamamlamam konusunda moral ve motivasyonumu üst düzeyde tutmama yardımcı olan biricik anneme ve biricik babama şükranlarımı sunarım.

Her mutlu anımı benimle paylaşan, her düştüğümde elimden tutup kaldıran ve bu süreçte bana en büyük destekçilerim olan ablama ve abime teşekkür ederim.

Desteği ile her zaman yanımda olan kıymetli dostum Elif YEŞİL'e ve sevgili arkadaşım Süleyman YEŞİL'e, emeği, bilgisi ve desteğiyle yardımcı olan değerli arkadaşım Cumali DİDİN'e teşekkür ederim.

21/06/2023

Reyhan ACAR

ÖZET

Tezin Başlığı : Almanya ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması
Tezin Yazarı : Reyhan Acar
Danışman : Doç. Dr. Özlem Yeşim Özbek
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Tezin Türü : Yüksek Lisans
Kabul Tarihi : 21/06/2023

Okul öncesi eğitim, çocukların gelişiminde kritik bir rol oynayan önemli bir aşamadır. Araştırmalar sonucunda okul öncesi eğitimin, çocukların gelecekteki akademik başarıları ve sosyal becerilerini etkilediğini göstermektedir. Bu araştırmada; Alman ve Türk okul öncesi eğitim sisteminin yapı, amaç, benimsenen yaklaşım, bütçe, personel, okullaşma oranı ve akademik başarıya katkısı bakımından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu karşılaştırmalı eğitim çalışmasında, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi metodu, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma, okul öncesi eğitimdeki amaçlar bakımından Türkiye'de anadilde konuşmaya vurgu yapılırken, Almanya'da ise ekip çalışması ve yaratıcı ifade becerilerine vurgu yapıldığını göstermiştir. Yapısal olarak Türk ve Alman eğitim sistemleri devlet ve kurum özerkliği ve merkezi kontrol açısından farklılıklar göstermektedir. Benimsenen yaklaşımlar bakımından iki ülke arasında Almanya'da Waldorf yaklaşımının benimsenmesi ve Türkiye'de MEB tarafından hazırlanan farklı yaklaşımların bir kombinasyonu olan eğitim yaklaşımının uygulanması açısından farklar bulunmuştur. Araştırma; okullaşma oranında, okul öncesi eğitimdeki personel sayısında ve eğitime ayrılan bütçe miktarında Türkiye'nin Almanya'nın gerisinde olduğunu göstermiştir. Araştırma; eğitime ayrılan bütçenin öğretmen sayısını, eğitimin kalitesini ve başarısını etkilediğini göstermiştir. Araştırma; okul öncesi eğitime devam eden Alman ve Türk öğrencilerin akademik başarılarında fark olduğunu göstermiştir. Daha uzun okul öncesi eğitime katılma sürelerine sahip olan Almanya'da öğrencilerin sonraki eğitim kademelerinde matematik ve fen başarıları daha yüksektir. Türkiye'nin okul öncesi okullaşma oranında geçmişe göre artış göstermesine rağmen, PISA ve TIMMS değerlendirmelerinde halen OECD ortalamalarının altında kaldığı görülmüştür. Araştırmada, bu genel sonuçlar doğrultusunda Türkiye'de okul öncesi eğitime yönelik çeşitli iyileştirmeler önerilmiştir. Araştırmanın konu alanındaki çalışmalara ve uygulamalara ışık tutması umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Alman Eğitim Sistemi, Türk Eğitim Sistemi, Okul Öncesi Eğitim, Karşılaştırmalı Eğitim

ABSTRACT

Thesis Title : Comparison of Pre-School Education System in Germany and Turkey
Author : Reyhan Acar
Supervisor : Assoc. Prof. Özlem Yeşim Özbek
Department : Educational Sciences
Thesis Type : Master's Thesis
Date : 21/06/2023

Preschool education is an important stage that plays a critical role in the development of children. Previous studies indicated that preschool education affects children's future academic achievement and social skills. Therefore, this study aimed at comparing the preschool education system in Germany and Turkey in terms of various statistics. In this comparative education study, document analysis method from qualitative research methods and case study from qualitative research designs were used. The data were analyzed using the descriptive analysis method. The research showed that while speaking in the mother tongue was emphasized in Turkey, teamwork and creative expression skills were emphasized in Germany for the purposes of preschool education. Structurally, Turkish and German education systems differ in terms of state and institution autonomy and central control. In terms of approaches adopted, differences were found between the two countries in terms of the adoption of the Waldorf approach in Germany and the implementation of the educational approach, which is a combination of different approaches prepared by the Ministry of National Education in Turkey. The research showed that Turkey lags behind Germany in the schooling rate, the number of personnel in pre-school education, and the amount of budget allocated to the pre-school education. The research has shown that the budget allocated to education affects the number of teachers, the quality, and success of education. The results revealed that there is a difference in the academic achievement of German and Turkish students attending pre-school education. In Germany, which has longer pre-school attendance, students' success in mathematics and science is higher at later education levels. Although Turkey's pre-school enrollment rate has increased compared to the past, it is still below OECD averages according to the PISA and TIMMS evaluations. In the study, various improvements have been proposed for pre-school education in Turkey in line with these main results. It is believed that the research will shed light on studies and practices in this area.

Keywords: German Education System, Turkish Education System, Pre-School Education, Comparative Education

KISALTMALAR

T.C.	Türkiye Cumhuriyeti
AB	Avrupa Birliği
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TIMMS	Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü

TABLO LİSTESİ

Tablo No Sayfa
Tablo 2.1: Almanya'da 1960-1980 Yılları Arasında Okul Öncesi Eğitime Katılım 15
Tablo 4.1: Almanya ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Amaçları 36
Tablo 4.2: Almanya ve Türkiye'de Okula Başlama Yaşı 40
Tablo 4.3: Almanya'da ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimde Benimsenen Yaklaşımlar 45
Tablo 4.4: Almanya ve Türkiye'de Yaşa Göre Okul Öncesi Eğitime Katılma Oranları 46
Tablo 4.5: Almanya ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitime Katılma Oranları 47
Tablo 4.6: Türkiye'de 2021/2022 Öğretim Yılı Okul Öncesi Eğitim Kademesinde Okullaşma Oranı 47
Tablo 4.7: Almanya ve Türkiye'nin Okul Öncesi Kurumlarının Tam ve Yarı Zamanlı Eğitime Göre Kayıt Türleri 48
Tablo 4.8: Almanya ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Kademesinde Öğretmen Sayısı 50
Tablo 4.9: Almanya'nın Nüfusunun Yaş Gruplarına Göre Dağılımı (2022) 51
Tablo 4.10: Türkiye'nin Nüfusunun Yaş Gruplarına Göre Dağılımı (2022) 51
Tablo 4.11: Almanya ve Türkiye'nin Öğrenci Başına Okul Öncesi/Üçüncül Eğitim Harcamaları ve GSYİH Oranı 56
Tablo 4.12: Almanya ve Türkiye'de Zorunlu Eğitime Yapılan Yatırım 57
Tablo 4.13: Almanya ve Türkiye'nin PISA Sonuçları 58
Tablo 4.14: Almanya ve Türkiye'nin PISA Sonuçları ve OECD Ortalaması 59
Tablo 4.15: 4. Sınıf Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre TIMMS Matematik Başarı Ortalamaları 61
Tablo 4.16: 4. Sınıf Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre TIMMS Fen Başarı Ortalamaları 62

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil No Sayfa
Şekil 4.1: Almanya Millî Eğitim Sisteminin Yapısı 37
Şekil 4.2: Türkiye Millî Eğitim Sisteminin Yapısı 39
Şekil 4.3: OECD Verilerine Göre Almanya'nın Eğitim Harcamaları..... 53
Şekil 4.4: OECD Verilerine Göre Türkiye'nin Eğitim Harcamaları 55

1. GİRİŞ

Akademik ve sosyal gelişim açısından okul öncesi eğitim çocukların yaşamında kritik bir role sahiptir. Okul öncesi eğitim çocukların gelecekteki akademik başarıları, sosyal becerileri ve yaşam boyu başarıları üzerinde olumlu etkileri vardır (AÇEV, 2016; Demir, 2020; OECD, 2007). Araştırmalar; okul öncesi eğitimin akademik başarıda artışa, sosyal ve duygusal gelişimde iyileşmeye ve sosyo-ekonomik eşitsizliklerinin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmaya yardımcı olduğunu göstermiştir.

Akademik Başarıda Artış: Uluslararası sınavlardan PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TIMMS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) okul öncesi eğitimin, çocukların sonraki eğitim kademelerindeki akademik başarılarını arttırdığını göstermiştir (PISA, 2012; PISA, 2015; PISA, 2018; TIMMS, 2015; TIMMS, 2019). Ayrıca NIEER (National Institute for Early Education Research) tarafından yapılan bir çalışma, okul öncesi eğitime katılan çocukların ilkokulda daha yüksek matematik ve okuma becerilerine sahip olduğunu göstermiştir (Barnett, Lamy ve Jung, 2005; Friedman-Krauss, 2021).

Sosyal ve Duygusal Gelişimde İyileşme: Araştırmalar okul öncesi eğitimin, çocukların sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını göstermiştir (Demir, 2020; Vural, 2006). Bu çalışmalar; okul öncesi eğitime katılan çocukların, özdenetim, problem çözme, empati ve iş birliği gibi becerilerde daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur.

Eşitsizlikleri Azaltma: Okul öncesi eğitim, çocuklar arasındaki sosyoekonomik eşitsizlikleri azaltmada etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir (Öztürk, 2017). OECD'nin bir raporuna göre, düşük gelirli ailelerden gelen çocuklar okul öncesi eğitim programlarına katıldığında, akademik ve sosyal becerilerinde diğerlerine göre daha büyük bir artış göstermektedir (Causa ve Chapuis, 2009; OECD, 2007).

Okul öncesi eğitimin nasıl olması gerektiği konusu İlk Çağ'dan beri düşünürlerin ilgi odağında olmuştur. İlk Çağ düşünürlerinden Platon ile Aristo, erken çocukluk eğitiminde ailenin rolü üzerinde durmuş ve yedi yaşına kadar çocuğun, ailenin yanında eğitilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Platon, 2001). Orta Çağ'da Hristiyan

ve İslâm dünyası etkin olarak eğitime yön vermiş ve Hristiyan dünyasında çocuklar küçük bir yetişkin olarak görülmüştür (Aries, 1962). Çocuk; Batı'da itaat etmesi, inanmayı öğrenmesi ve sıkı bir disiplin altına alınması gereken varlık olarak kabul edilmiştir. Önemsiz, değersiz, beceriksiz ve yeteneksiz olarak görülüp varlığı yok sayılmıştır. İslâm dünyasında bulunan Farabi, İbni Sina, Sadi gibi düşünürler, çocuğun eğitimdeki önemini vurgulamışlardır. Farabi, çocuğun bir potansiyele ve öğrenme yetisine sahip olduğunu belirtmiş ve okul öncesi eğitimin önemini vurgulamıştır (Küken, 2001). 15 ve 16. yüzyıl düşünürlerinden olan Erasmus, Rabelais, Montaine ve Martin Luther, çağdaş eğitim anlayışına öncülük etmişlerdir (Oktay, 2009). 18-19. yüzyıl, düşünürlerinden olan Fröbel, çocuğun aile yaşantısını inceleyerek okul öncesi eğitimine yoğunlaşmış ve Almanya'da ilk defa 1837'de 'Kindergarten (Çocuk Bahçesi)' adında bir okul kurmuştur (Aytaç, 1998). Almanya'da kurulan Kindergarten ve Waldorf Okulları, okul öncesi eğitimin temelinin atılmasına neden olan kurumlardır. Waldorf Okulları, Almanya'da 1919'da Rudolf Steiner'in kurucusu sayıldığı antroposofi ilkeleri üzerine temellendirilmiş bir eğitim sistemidir. Waldorf yaklaşımı da bu eğitim sisteminden doğmuştur (Waldorf Eğitimi, 2020). 20 ve 21. yüzyılda toplumda eğitim düzeyinin artması ile Orta Çağ'dan farklı olarak çocuğa karşı olan yanlış inanışlar, kalıp yargılar yıkılarak onların da bir birey olduğu anlayışı hâkim olmuştur. Çocuğun birey olduğu inanışı, okul öncesi eğitime öncülük etmeye başlamışlar.

Türkiye'de kurulan okul öncesi eğitim kurumları, Osmanlı Devleti'nden Cumhuriyet Dönemi ve günümüze kadar öncü kişiler rehberliğinde kurulmuştur. Osmanlı Devleti'nde 5-6 yaşı kapsayan 'Sıbyan Mektepleri', Mithat Paşa öncülüğünde 'Islahhaneler', II. Meşrutiyet Dönemi'nde Satı Bey öncülüğünde 'Çocuk Yuvası' ve Kazım Nami Duru öncülüğünde 'Çocuk Bahçesi' açılmıştır (Akyüz, 1996). Cumhuriyet Dönemi'nde de önemli adımlar atılmıştır. Bunlardan bazıları Ana Öğretmen Okulunun açılması, 1973'te 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun çıkarılması ve 1992'de Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü'nün kurulması olarak sayılabilir (Oğuzkan ve Oral, 1995). Bu adımlar kalıcı olmamış, açılan okullar zamanla kapatılmıştır. Okul öncesi eğitimdeki politikalar düzensiz olarak devam etmiş ve yakın dönemde, bu alanda etkili adımlar atılmıştır.

“Bilgi çağı” ya da “dijital çağ” olarak adlandırılan 21. yüzyılda bilgi alışverişi her alanı etkilediği gibi eğitimi de etkilemiştir. Ülkeler çağın gerektirdiği bilimsel becerilere sahip bireyler yetiştirmek ve toplumun refah seviyesini yükseltmek için eğitim sistemlerini değiştirmiş ve uluslararası standartlara uyarlamaya çalışmışlardır. Bir ülkenin eğitim sisteminin uluslararası standartlara göre ne durumda olduğunu değerlendirmelerinin yollarından biri, eğitim sistemlerinin ve uygulamalarının karşılaştırılmasıdır.

Karşılaştırmalı eğitim, bir ülkenin eğitim sistemindeki sorunların tespit edilmesine ve çözüm yollarının ortaya çıkarılmasına hizmet ederken aynı zamanda eğitim sisteminin uluslararası standartlara göre konumunun belirlenmesine de yardımcı olmaktadır. 1817’de Fransa’da Marc-Antoine Julliyen ve 1925’de Almanya’da Ernst Krieck, karşılaştırmalı eğitimin ilk çalışmalarını yapmışlardır (Ergün, 1985). Karşılaştırmalı eğitim; milli eğitim sistemlerini, siyasal, sosyal, kültürel etkinlikleri göz önünde bulundurarak inceleyip, ilk ve orta öğretimin anlamını tartışan alan olarak tanımlanmıştır (UNESCO, 1955). Farklı eğitim sistemlerini çeşitli açılardan bilimsel bir temelde değerlendirmek ve karşılaştırmak amacıyla karşılaştırmalı eğitim araştırmalarından yararlanılabilir.

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi eğitim; çocukların gelişimini desteklemek, onlara temel beceriler kazandırmak ve gelecekteki başarılarını artırmak açısından oldukça önemli bir eğitim aşamasıdır. Ancak, her çocuğun eğitim ihtiyaçları, ülkelerin eğitim politikaları ve eğitimden beklenen çıktıları farklıdır ve bu sebeple okul öncesi eğitim programları ve yöntemleri ülkeler ve bölgeler arasında büyük farklılıklar gösterebilmektedir. Bu farklılıkları anlamak ve etkili okul öncesi eğitim sistemlerine sahip olabilmek için karşılaştırmalı eğitim araştırmaları önemlidir. Bu araştırmalar genel olarak çocukların öğrenme çıktılarını, sosyal ve duygusal gelişimlerini, dil becerilerini ve bilişsel yeteneklerini çeşitli faktörleri göz önüne alarak inceler. Okul öncesi eğitimde karşılaştırmalı eğitim araştırmaları, birkaç açıdan önemlidir. Öncelikle, karşılaştırmalı çalışmalar, okul öncesi eğitim programlarındaki iyileştirme alanlarını belirlemeye yardımcı olur. Hangi programların daha iyi sonuçlar verdiğini ve çocukların hangi alanlarda daha fazla gelişim gösterdiğini belirlemek, programları geliştirmek ve optimize etmek için önemli bir adımdır. Karşılaştırmalı çalışmalar,

okul öncesi eğitim politikalarının oluşturulmasına da yardımcı olmaktadır. Karşılaştırmalı araştırmalar hangi programların daha etkili olduğuna dair bilgiler sunduğundan, eğitimcilerin okul öncesi programlar hakkında etkili kararlar almalarına ve kaynakları doğru şekilde kullanılmalarına yardımcı olur. Son olarak karşılaştırmalı çalışmalar, okul öncesi eğitimdeki en iyi uygulamaların ve yöntemlerin belirlenmesine de destek olmaktadır. Karşılaştırmalı çalışmalarda farklı uygulamalar ve yöntemler hedeflenen öğrenci başarısı açısından istatistiksel olarak kıyaslanabilir. Ayrıca ülkeler bazındaki karşılaştırma çalışmaları, okul öncesi eğitimde başarılı ülkelerin nispeten daha az başarılı ülkelerle yöntemsel ve uygulama farklılıklarının ortaya konmasını sağlayarak ülkelerin okul öncesi eğitim uygulamalarını geliştirmeleri noktasında yapılabilecekler konusunda faydalı bilgiler sunar.

Alan yazında, Almanya ile Türkiye'deki okul öncesi eğitimi çeşitli açılardan karşılaştıran çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Küçükoğlu ve Kızıltaş (2012) Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye'deki okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarını, Çoban ve Ergenekon (2021) Avrupa Birliği kurucu ülkeleri ile Türkiye'nin okul öncesi eğitim sistemlerini, Kazu ve Yılmaz (2018) Türkiye ile OECD ve AB üyesi ülkelerin okul öncesi eğitim sistemini, Özdil (2021) Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ile Türkiye'nin okul öncesi eğitimini, Aktan ve Akkutay, (2014) Türkiye ile OECD ülkelerin okul öncesi eğitim sistemini, Tuncer (2015) çeşitli ülkeler ile Türkiye'de okul öncesi eğitim programlarını, Erman ve Boobekova (2016) Alman, Kırgızistan ve Türk eğitim sistemlerini ve Semih (2020) Almanya ve Türk eğitim sistemini karşılaştırmışlardır. Sadece Almanya ve Türkiye'deki okul öncesi eğitim sistemlerine odaklanan, benzerlikleri ve farklılıkları daha geniş bir perspektiften ele alan kapsamlı bir çalışma ile iki ülkenin eğitim sisteminin karşılaştırılması bu konudaki bilgi birikimine katkı sağlayacak ve okul öncesi uygulamalara yol gösterecektir.

Bu araştırmada Almanya ve Türkiye'deki okul öncesi eğitim sistemlerinin yapı, amaç, benimsenen yaklaşım, bütçe, personel, okullaşma oranı ve öğrencilerin uzun vadedeki akademik başarılarına katkısı bakımından karşılaştırılması amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Almanya ve Türkiye'deki okul öncesi eğitimin mevcut durumunu belirlemek ve iki ülkenin eğitim sistemlerini benzerlikler ve farklılıklar açısından karşılaştırmaktır.

Araştırmanın Problem Cümlesi

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın ana problem cümlesi "Almanya ve Türkiye'de okul öncesi eğitim sistemlerinin benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Alt Problem Cümleleri

Araştırmada bu ana problem altında aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Alman ve Türk okul öncesi eğitim sistemlerinin amaçları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
2. Alman ve Türk okul öncesi eğitim sistemlerinin yapıları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
3. Alman ve Türk okul öncesi eğitim sistemlerinde benimsenen yaklaşımlar bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
4. Alman ve Türk okul öncesi eğitim sistemlerinde okullaşma oranları bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
5. Alman ve Türk okul öncesi eğitim sistemlerinde istihdam edilen personel bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
6. Almanya ve Türkiye'deki okul öncesi eğitime ayrılan bütçe bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
7. Almanya ve Türkiye'deki okul öncesi eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına katkısı bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

TIMSS sonuçları anaokuluna giden öğrencilerin gitmeyenlere göre akademik başarılarının daha yüksek olduğunu ve anaokuluna devam etme süresi arttıkça iki grup arasındaki başarı farkının açıldığını göstermiştir (TIMSS, 2015; TIMSS, 2019). Okul öncesi eğitimi bireyin akademik başarısında ve sosyal becerilerinde önemli farklara neden olmaktadır (Barnett, Lamy ve Jung, (2005). Bütün eğitim düzeyleri

dikkate alındığında, okul öncesi eğitime yapılan yatırımın getirisinin diğer eğitim düzeylerine göre çok daha fazla olduğu görülmüştür (TIMMS, 2018). Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almayanlara göre en az bir eğitim yılı önde olduğu ve okul öncesi eğitime devam etmeyen öğrencilerin matematik başarılarının iki kat daha düşük olması olasılığı tespit edilmiştir (AÇEV, 2016). Okul öncesi eğitimi, çocuğun başarılı olması için kritik bir süreci işaret etmekte ve tesadüfe bırakılamayacak kadar önemli bir yer tutmaktadır. Bireyin yaşamında bu denli önemli farklılıklar oluştururken okul öncesi eğitim programının içeriği ve uygulamaları da ayrı bir önem taşımaktadır. Farklı ülkelerde uygulanan yaklaşımları incelemek şüphesiz, halihazırdaki eğitim programlarının ve uygulamaların iyileştirilmesi açısından önemli bir adımdır. Bu araştırma kapsamında Almanya ve Türkiye'de okul öncesi eğitimin yapı, amaç, benimsenen yaklaşım, bütçe, personel, okullaşma oranı ve öğrencilerin uzun vadedeki akademik başarılarına katkısı bakımından karşılaştırılması okul öncesi eğitim programlarının ve politikalarının geliştirilmesine yardımcı olacaktır.

Almanya ve Türkiye'deki okul öncesi eğitim uygulamaları karşılaştırılarak, eksik ya da yanlış uygulamalara çözüm üretilebilir. Araştırma Türkiye'de var olan okul öncesi eğitim sistemine yeni bir bakış açısı kazandırmak adına da önemlidir.

Çocuğun kişiliğinin temeli, ilk yedi yıl içinde atılmaktadır. İlk yedi yılını kapsayan eğitim basamağı, okul öncesi eğitimdir. Bu eğitim kademesinde çocuk, hayata hazırlanarak yaşamı öğrenir. Her yüzyıl, farklı bir çağa sahiptir. 21. yüzyıl hem bilgi hem dijital çağ olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çağda dijital ürünler, hayatımızın her noktasında olduğu gibi çocuklarla da iç içe olup tüm teknolojik ürünlere maruz kalmaktadırlar. Çocukları, korumacı olarak değil, onların öğrenmelerine fırsat verecek bir şekilde yetiştirilmelidir. Böylece çocukların kazanacakları özgüven ile yetişkinlik dönemlerinde daha başarılı, kendine inanan, güvenen kişiler olacaktır. 21. yüzyılda öğrenciden beklenen beceriler de böylece farklılaşmaktadır. Yüzyıla uygun bir okul öncesi eğitimi vizyonu için, gelişmiş ülkelerin örneklerin incelenmesinin ve okul öncesi eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması önemlidir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları şunlardır:

1. Araştırmada kullanılan dokümanların doğru olduğu ve gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

2. Bu araştırmada kullanılan dokümanların yeterli olduğu ve konuyu kapsadığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Almanya ve Türkiye'nin eğitim tarihi ve okul öncesi eğitimi ile ilgili dokümanlarla sınırlıdır.

2. Araştırmada kullanılan dokümanlar ÇAKÜ Veri Tabanı, YÖKSİS ve Google Akademik'le sınırlıdır.

3. Bu araştırma, Alman ve Türk okul öncesi eğitim sistemlerinin yapı, amaç, benimsenen yaklaşım, bütçe, personel, okullaşma oranı ve öğrencilerin uzun vadedeki akademik başarılarına katkısı bakımından karşılaştırılması ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Eğitim, 2020).

Eğitim Sistemi: Eğitim sistemi belirli bir ülkedeki eğitimin genel yapısını ve organizasyonunu ifade eder. Erken çocukluktan yetişkinliğe kadar bireylere örgün eğitim sunan tüm kurumları, politikaları, uygulamaları ve kaynakları kapsar. Eğitim sistemi, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini ve çıktılarını şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır.

Eğitim Programı: Eğitim programı, öğrenciler için öğrenme deneyimlerine rehberlik etmek ve kolaylaştırmak için tasarlanmış yapılandırılmış bir plan veya müfredattır. Eğitim Programının a-Kazanım/Amaç/Hedef, b-İçerik, c-Öğrenme-Öğretme, d-Ölçme-Değerlendirme olmak üzere 4 temel öğesi vardır. Bu temel öğeler aşağıda açıklanmıştır.

a-Kazanım/Amaç/Hedef: Bunlar eğitim programı ile elde edilmek istenen çıktıları temsil eder. Kazanım programın genel amacını veya yönünü tayin ederken hedefler neyi başarması veya yapabilmesi gerektiğini açıklayan spesifik, ölçülebilir unsurlardır.

b-İçerik: Eğitim programındaki öğrenme deneyimlerinin planlanan içeriği ve sırasını ifade eder. Öğretilecek alanlar, konular ve becerilerin yanı sıra öğretme ve öğrenmeyi desteklemek için öğretim materyalleri ve kaynaklarını da kapsar.

c-Öğrenme-Öğretme: Eğitim programının bu unsuru öğretimi sağlamak için gerçekleştirilen dersler, tartışmalar, grup çalışması, projeler ve uygulamalı etkinlikler gibi yaklaşımlar ve tekniklerin tamamını kapsar.

d-Ölçme-Değerlendirme: Eğitim sisteminin bu unsuru öğrencilerin öğrenme düzeylerini ölçmek ve ilerlemelerini izlemek için kullanılan teknikler ve prosedürleri kapsar. Öğrencilerin öğrenme düzeylerine dair bilgi veren dönem sonu/ders sonu/ünite sonu sınavlar ve ev ödevleri de bunlara dahildir.

Temel Eğitim: Belirli bir seviyede olan nitelikli bir eğitimdir (Demirel ve Ün, 1987).

Zorunlu Eğitim: Öğrenci belli bir yaşa geldiğinde yaşına uygun olan eğitim kademelerinde, belli bir yaşına gelene kadar öğrenmesinin zorunlu olduğunu yasal çerçeveler dahilinde belirtilen eğitimdir.

Okul Öncesi Eğitim: Aylara göre ayrılan eğitim kademelerindeki isimleri bağlı oldukları kurumlara göre, değişiklik göstermektedir. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde olan okullarda 36-72 ayı kapsayan çocukların isteğe bağlı olarak aldıkları eğitimdir. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı kreş, 0-3 yaş arası olarak; kreş ve gündüz bakımevi 0-6 yaş arası kapsar, çocuk yuvaları ise 0-12 yaş arasını kapsamaktadır.

Karşılaştırmalı Eğitim: Her ülke, devlet, millet, kültür, dil, din, sosyal, siyasal, ekonomik çeşitliliğe sahip olduğu için ülke yöneticilerinin, kendi eğitim sistemlerini bütün ya da bazı bölümlerini inceleyerek eğitim sistemlerindeki farklılıkları, değişiklikleri tespit edip eğitim sistemlerinde bir reform yaparak uygulamaya dahil ettikleri eğitimdir.

Kindergarten (Çocuk Bahçesi): İlk olarak Almanya'da Fröbel tarafından açılan 'Kindergarten', Türkçe isim olarak 'Çocuk Bahçesi' adında Kazım Nami Duru tarafından Selanik'te açılan anaokuludur.

Waldorf Okulu: Almanya'da Rudolf Steiner tarafından açılan okuldur. Bu okulda kendi kurucusu olduğu antroposofi ilkeleri üzerine şekillendirmiş olduğu bir eğitim sistemi uygulanmıştır. Okulun ismi ile ortak olan Waldorf yaklaşımının da öncüsü olarak eğitime yenilik kazandırmıştır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma ile ilgili kavramlar, okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi, okul öncesi öğretimde kullanılan yaklaşımlar, Almanya ve Türkiye'deki okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi ve ilgili araştırmalardan örnekler yer almaktadır.

2.1. Eğitim Sistemi

Eğitim sistemleri ülkeden ülkeye değişmekle birlikte, çoğu ülkeler benzer bir yapı izler. Genellikle ilköğretim (ilkokul), ortaokul, ortaöğretim (lise) ve yükseköğretimden (üniversite) oluşur. Bazı ülkelerde ayrıca ilkokuldan önce isteğe bağlı bir erken öğrenme aşaması olarak okul öncesi eğitim (anaokulu) olabilir.

Eğitimin farklı kademelerinde 'müfredat' adı verilen farklı seviyelerde konuları içeren bir program izlenir. Müfredatlar; çok yönlü bir eğitim sağlamak ve öğrencileri temel bilgi ve becerilerle donatmak için tasarlanır.

2.2. Eğitim Programları

Eğitim programları, belirli eğitimsel hedeflere ve çıktılara ulaşmak için yapılandırılmış planlar veya çerçeveler olarak adlandırılabilir. Bu programlar, belirli bir eğitim bağlamında öğretme ve öğrenme süreçlerine rehberlik eder. Ayrıca öğretim yöntemlerini, öğrenme etkinliklerini ve değerlendirme stratejilerini ana hatlarıyla belirler. Okul öncesinden başlayarak yükseköğretime kadar farklı eğitim seviyelerinde farklı eğitim programları mevcuttur. Eğitim programlarının öğrenciler üzerindeki sonuçlarını ve etkisini ölçmek için sınavlar kullanılır. Bu gerçekleştirilen sınavlar, eğitim sistemi içerisinde aynı zamanda hem süreci hem de sonucu değerlendirme amacıyla kullanılabilir.

2.3. Okul Öncesi Eğitimin Ortaya Çıkışı

Farklı kültürlerde ve toplumlardaki okul öncesi eğitimin tarihî, aslında çok eski yıllara kadar uzanmaktadır. Örneğin, antik çağlarda Yunanistan ve Roma'da çocuklar özel öğretmenler tarafından evde eğitim alırlardı; Orta Çağ Avrupa'sında ise kiliselerde ve manastırlarda çocuklar için eğitim programları düzenlenmekteydi.

Ancak modern anlamda kurumsal okul öncesi eğitim ise 19. yüzyılda ortaya çıkmıştır. 19. yüzyılda yaşanan gelişmeler sonucunda insanların hayat şartları

değişmiştir. Sanayileşmeyle Endüstri Devrimi'nin getirdiği iş yükü, insanları çalışma hayatına sevk etmiş ve kadınların iş hayatına girmesiyle başlamıştır. Dönemin getirdiği endüstrileşme ile aile yapıları değişerek çekirdek aileye hızlı bir geçiş yaşanmıştır. Çalışan annelerin çocukları, özellikle yedi yaş altındaki çocuklar çeşitli risklerle karşılaşmıştır. Yoğun endüstri bölgelerinde yedi yaş altı çocukların çalıştırılması dahi gündeme gelmiştir. Bazı bölgelerde çocukların çalıştırılması, çocuk sağlığının bozulmasına ve ölüm oranlarının artmasına neden olmuştur (Marks ve Engels, 1974; Aktaran: Colberg-Schrader ve Krug, 1980). Özellikle küçük çocuklar bu durumdan zarar gördükleri için çocukların eğitim hayatına dahil olması için adımlar atılmıştır. Özellikle 5 ile 7 yaş arasındaki çocukların okul hayatına başlayıp eğitim almalarına yönelik bir ihtiyaç da ortaya çıkmıştır (Bekant, 1996).

Fröbel'in 1837 yılında "Kindergarten" adını verdiği çocuk bahçesi modeli, ilk kurumsal okul öncesi eğitimi olarak kabul edilmektedir. Fröbel'in çocukların oyun ve keşfetme yoluyla öğrenmesine odaklanan yaklaşımı, okul öncesi eğitimin temellerini oluşturmuştur. Geçen zaman içerisinde okul öncesi eğitime ihtiyaç sürekli artmış ve günümüzde birçok ülkede yaygın olarak kabul gören bir eğitim seviyesi haline gelmiştir.

2.4. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Başlangıçta Endüstri Devrimi'ne bağlı olarak çalışan ebeveynler için bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmış olsa da günümüzde okul öncesi eğitim temel eğitimin verimini ve etkisini arttıran önemli bir eğitim kademesi olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Bilimsel araştırmalar, uluslararası kabul görmüş değerlendirme kurumlarının sunduğu veriler okul öncesi eğitimin, çocuğun sonraki eğitim kademelerindeki başarısı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur (PISA 2012; PISA, 2015; TIMMS, 2015; TIMMS, 2019).

2.5. Okul Öncesi Eğitimde Yaklaşımlar

Eğitimde yaklaşımlar, öğretme ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için eğitim alanında kullanılan farklı felsefeler, stratejiler ve yöntemlerdir. Bu yaklaşımlar; öğretim tasarımını, sınıf uygulamalarını ve eğitimcilerle öğrenciler arasındaki etkileşimi şekillendirir. Bu kısımda ise okul öncesi eğitimdeki benimsenen genel yaklaşımlar tanıtılacaktır:

2.5.1. Montessori

20-21. yüzyıl düşünürlerinden olan Maria Montessori, tıp doktoru unvanına sahip olan İtalya'daki ilk kadın doktordur. Montessori, çalışmalarına zihinsel engeli bulunan çocuklar ile başlamış fakat ileriki dönemlerde kullandığı yöntemleri normal gelişim gösteren çocuklar üzerinde uygulamaya başlamıştır. Montessori programında 2-6 yaşı kapsayan, aynı ortamda karma yaş grupları bulunur ve birbirleriyle etkileşim halinde olarak küçük çocukların büyük çocukları taklit ettiği bir eğitim kurumu oluşturur (Oktay, 2009). Agazzi Okulları, Montessori Okulları ve Reggio Emilia Okulları İtalya'da çıkmış olmalarına rağmen okul öncesi eğitimin temellerini oluşturmuşlar. Montessori ve Reggio Emilia yaklaşımları, dünyada uygulanan okul öncesi eğitime öncülük etmişlerdir (Aytaç, 1981).

2.5.2. Waldorf

Waldorf yaklaşımının felsefî temeli olan antroposofi, pedagojik hedeflerini şekillendirmektedir. Waldorf eğitiminin yapısı, Rudolf Steiner tarafından tasarlanan ve üç farklı gelişim aşamasının her biri için üç farklı öğrenme stratejisi kullanan bir çocukluk gelişimi teorisini takip etmektedir. Steiner'in insanoğlunun yedi yıllık ruhsal döngülerde geliştiğine inanması nedeniyle bu aşamaların her biri yaklaşık yedi yıl sürmektedir. Steiner'in üç farklı gelişim aşaması:

- ✓ Fiziksel bilinçlilik aşaması (0-7 yaş),
- ✓ Algısal bilinçlilik aşaması (7-14 yaş),
- ✓ Entelektüel bilinç farkındalığı aşaması (14-… yaş) (Doma, 2018).

Çocuğa dünyanın iyi olduğu hissini aşılamak olan erken çocukluk müfredatı, çocukların yaşayarak ve görerek dahil olduğu yaratıcı oyun fırsatlarına imkân veren deneyimlerle eğitim almasını sağlamaktadır (Ullrich, 2008).

Antroposofi; müfredat tasarımının, pedagojik yaklaşımın ve organizasyon yapısının temelini oluştururken okul müfredatı içinde açıkça öğretilmemiş ve araştırmalar, Waldorf öğrencilerinin bu konuda farkındalığına çok az sahip olduklarını göstermiştir (Woods, Ashley ve Woods, 2005).

Waldorf okullarında, daha rahat mekân olması adına yaratıcı mimarî özellikleri ile duvarlar inşa edilmiştir. Temel teknik olarak nitelendirilen ince renkler ile dokulu yüzeyler tercih edilerek bu duvarlar oluşturulur (Krogh, 2005).

Almanya'da başlamış olan Waldorf okulları zamanla dünyaya yayılmış, 1967'de Kanada'da bir; Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Waldorf okullarının sayısı dokuz olmuştur. 2021 itibariyle Amerika Birleşik Devletleri'nde 200'e; Kanada'da ise 20'nin üzerine çıkmıştır. 2014 itibariyle Birleşik Krallık'ta 29; İrlanda Cumhuriyeti'nde ise 3 Steiner Okulu bulunmaktadır. Sovyet Birliği'nin dağılmasından sonra Orta ve Doğu Avrupa'da, son dönemlerde ise Asya'da, özellikle Çin'de birçok okul açılmıştır. Dünyada halihazırda 1000'den fazla Waldorf Okulu bulunmaktadır (Waldorf Eğitimi, 2021).

Serbest oyun, sanatsal çalışma, daire zamanı (şarkılar, oyunlar ve hikayeler), pratik görevleri (örneğin, yemek pişirme, temizlik, bahçecilik) ve ritmik varyasyonlarla içeren düzenli bir günlük rutin program dahilinde eğitim verilmektedir. Sınıfın, genellikle yaratıcı oyunlara uygun basit, doğal malzemelerden elde edilen aletler ve oyuncaklarla bir evi andırması amaçlanmıştır. Doğal materyallerin kullanımı, çocukların estetik ihtiyaçlarının karşılandığı, hayal güçlerini teşvik ettiği ve doğayla özdeşleşmelerini pekiştirdiği için geniş bir alanda çocukların özgür kılındığı bir eğitim ortamıdır (Taplin, 2010).

Topluluğun kabul ettiği kültür ve anlayışla getirdiği çeşitli geleneklerden yararlanan mevsimlik festivalleri içeren okul öncesi programları bulunmaktadır. Batı Yarımküredeki Waldorf okulları, geleneksel olarak Hristiyan festivallerini kutlar; birçok Kuzey Amerika okulunda ayrıca Yahudi festivalleri de yer almaktadır (Oort, 2011).

Waldorf okulunda eğitim alan öğrencilerin televizyon, bilgisayar gibi elektronik ortamları kullanmaları; bu elektronik ortamların, çocukları etkisi altına alabilecek uygunsuz veya istenmeyen içerikleri barındırdıkları ve çocukların gelişim ihtiyacını karşılamak için medya kullanıcılarının etkin olamamaları gerektiği inancı nedeniyle eğitimciler tarafından engellenmektedir.

Waldorf Okulları, belli bir plan ve programa dahil olma zorunluluğu bulunmayan bağımsız kurumlar olsa da Waldorf müfredatı için okulların ortak ilkeleri tarafından desteklenen, geniş ölçüde kabul görmüş kuralları vardır (Woods ve Woods, 2006).

Bu okullarda öğrenciler, bireysel akademik gelişim ve kişisel gelişim raporlarıyla değerlendirilmektedir.

Waldorf Okullarında eğitim büyük oranda okula özgü olan konulara dayanmaktadır. Bunların başında, genellikle sözlü metinlere veya müziğe eşlik eden, drama ve dans unsurlarını içeren, bireylere ve sınıflara bir "bütünleşme ve uyum duygusu" sağlamak için tasarlanmış bir hareket sanatı olan ‘eurythmy’ vardır. Waldorf müfredatı çoklu zekayı birleştirmeyi amaçlamaktadır (Waldorf Eğitimi, 2021).

Waldorf öğretmen eğitimi programları; çocuk gelişimi, Waldorf öğretiminin metodolojisi, gelecekteki öğretmenlerin seçtikleri uzmanlığa uygun akademik konular ve Steiner’in pedagojik metinleri ve diğer çalışmalarının incelenmesi üzerine kurslardan oluşmaktadır. Hikâye anlatımı, müzik, resim, hareket gibi el işçiliğinde önemli çalışmalar, erken çocukluk eğitimi ve ilkokul öğretmenleri için hazırlanan program içerikleri yer almaktadır. Waldorf öğretmen eğitim kurslarının diğer öğretmen eğitimlerine göre bazı belirgin farklılıkları vardır. Buradaki öğretmen adaylarının sonraki yaşamlarında farklı perspektiflerden değerlendirme, empatik ilgi ve fantezi gibi konularda, diğer öğretmen adayların daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir (Martzog, Kuttner ve Pollak, 2016).

2.6. Almanya’da Okul Öncesi Eğitimin Tarihî Gelişimi

Almanya’da kurumsal okul öncesi eğitimin tarihî 19. yüzyıla dayanmaktadır. Çeşitli ülkelerden düşünürler, okul öncesi için öncülük etseler de okul öncesinin temelini atan ünlü düşünür Fröbel kabul edilmektedir. Fröbel’in ‘çocuk bir çiçektir, öğretmen ise bir bahçıvandır’ sözü ile çocuğa verilmesi gereken sevgi ve değerdir; öğretmenlerin ise buna yardımcı olacak kişiler olduğu bu sözüyle vurgulamıştır. Fröbel’ün 1837 yılında Kindergarten (Çocuk Bahçesi) adında ilk, okul öncesi eğitim kurumunu kurduğu kabul edilmektedir (Tietze, 1993). 1840 yılında, biri çocuklara bakacak bakıcıları yetiştirmek için; diğeri ise çocukları eğitmek amacıyla iki eğitim kurumu daha açmıştır. Eğitici oyuncaklara önem veren Fröbel, özellikle yuvarlak olan nesnelerin çocuklar tarafından kolay algılandığını belirtmiştir. Dans ve etkinliklerin önemli olduğu, eğitimin özgür bir ortamda gerçekleşmesi gerektiği ve bireysel farklılıkların önemli olduğu vurgulanmıştır. Eğitimde ‘çocuğun bütünlüğü’ üzerinde durulmuştur. Oyunda kullanılacak araç ve materyaller, küre, geometrik biçimler ve inşaat oyunları şeklinde tasarlanmıştır. Günümüzde kullanılan pek çok

oyuncakta Fröbel'den esinlenilmiştir (Oktay, 1999). Fröbel, 'Kindergarten' ve erken çocukluk pedagojisi kavramlarının tüm dünyayı etkileyecek şekilde yayılmasına rehber olmuştur (Tietze, 1993).

Fröbel, Endüstri Devrimi sonucunda ailede yaşanan büyük değişiklik ile çocuklar için açmış olduğu Kindergarten'ların aileye destek olmasını ve burada çocukların eğitim ve öğretim görmesini istemiştir. Daha sonra Fröbel'in bu düşüncesi geliştirilerek uygulamaya konulmuş ve 1872'de Berlin'de Pestalozzi-Fröbel Hans (Pestalozzi-Fröbel Evi) kurularak kadın okul öncesi öğretmeni yetiştirilmiştir (MEB, 2005).

Tablo 2.1'de Almanya'da Federal Almanya ve Doğu Almanya olarak okul öncesi eğitimin başladığı yaş ve yıl oranı verilmiştir. Tablo 2.1'de görüldüğü gibi, okul öncesi eğitimin temeli 19. yüzyıla dayanmasına rağmen Almanya'da ön plana çıkması 1960-1970 yıllarını bulmuştur.

Tablo 2.1: Almanya'da 1960-1980 Yılları Arasında Okul Öncesi Eğitime Katılım

	Yaş gruplarına göre okul öncesi eğitime katılım oranları		
	1960	1970	1980
Federal Almanya	%29 (3-6 yaş)	%33 (3-6 yaş)	%68 (3-6 yaş)
Doğu Almanya	%46 (3-6 yaş)	%65 (3-6 yaş)	%95 (3-6 yaş)

Kaynak: Millî Eğitim Sosyal Bilimler Dergisi (MEB, 2005)

Almanya'da 1930'lu yıllarda, III. Reich (1933-1934) Dönemi'nde merkeziyetçi eğitim ve kültür politikası uygulanmaktaydı. 1934'te "Reichministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung" adlı merkeziyetçi bir kurum (Eğitim Bakanlığı) kurulmuştur. 1938 yılında Mecburî Öğretim Yasası (Reichschulpflichtgesetz) kabul edilerek eğitim ve kültürde birlik sağlanmaya çalışılmıştır (Kanat, 2004). Ancak Reichministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Nazi Almanyası'nın çöküşüyle, bu durum 1945 yılında sona ermiştir. Sonraki dönemde Batı Almanya'da kurulan eğitim kurumları Nazi dönemine özgü ideolojik yaklaşımların yerine, daha kapsayıcı ve demokratik bir eğitim sistemi hedeflemiştir. 1961 yılında Batı Almanya'da Bundesministerium für

Bildung und Forschung (Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı) kurulmuştur. Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı; Almanya'daki okul sistemini düzenlemek, müfredatları belirlemek, öğretmen yetiştirme politikalarını yönlendirmek ve eğitim kalitesini artırmak gibi görevlere sahipti. Ayrıca üniversitelerin, araştırma kurumlarının ve bilimsel çalışmaların desteklenmesi ve yönetimi de bakanlığın sorumlulukları arasındaydı. Diğer taraftan 1960'lı yıllarda, Doğu Almanya'da eğitim işleri Ministerium für Volksbildun (Eğitim Bakanlığı) tarafından kontrol ediliyordu. Bu bakanlık, Doğu ve Batı Almanya'nın birleşmesiyle sona erdi. 1990 yılında Doğu ve Batı Almanya'nın birleşimi sonucunda Federal Almanya Cumhuriyeti kuruldu. Federal Almanya Cumhuriyeti'nde her eyalet kendisine ait eğitim sistemini uygulamaya başladı. Böylece 16 eyalette 16 farklı okul sistemi oluşmuştur (Aytaç, 1999).

Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı (BMBF), devlete ait olan eğitim alanında yetki ve sorumluluğu üstlenen kurumdur. Eyalet Kültür Bakanları Daimî Konferansı Sekreteryası (KMK), eyaletler arasındaki ilişkiyi, iş birliğini ve koordinasyonu sağlar. Eğitim Planlamaları ve Araştırmaların Teşviki için Federal Devlet ve Eyaletler Komisyonu (BIK), eğitim sistemi ve araştırmaların teşviki alanında federal devlet ile eyaletleri ilgilendiren tüm konuları ele alındığı bir form işlevidir. Meslek Eğitim Federal Enstitüsü (BIBB), meslekî eğitimden sorumludur. Alman Rektörler Konferansı (HRK), yükseköğretim kurumların toplandığı birimdir (Kanat, 2004).

Almanya'da halihazırda eğitim, genel olarak eyaletlerin sorumluluğundadır. Eğitimde federal hükümetin rolü küçüktür. Federal hükümet, okul öncesi eğitimle ilgili genel bir çerçeve yapı belirlemiş ve eyalet, bu çerçeve yapıya göre kendi sistemini ve programını uygulamaktır (Özdil, 2021). Bununla birlikte Almanya'daki eğitim, genel olarak aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir (Doğru, 2002):

Anaokulu eğitimi (*Elementarstufe*): 3-6 yaşı kapsayacak şekilde isteğe bağlıdır. Sonrasında en az dokuz yıl olmak üzere on iki yıl süren zorunlu eğitim süreci vardır. Bu süreç aşağıdaki gibi isimlendirilmektedir:

- ✓ *Krippen* (0-3 yaş),
- ✓ *Kindergarten* (3-6 yaş),
- ✓ *Vorklasgen* (5-6 yaş),
- ✓ *Schulkindergarten* (6 yaş),

- ✓ *Sonderkindergarten* (3-6 yaş).

İlköğretim (*Primarstufe*): Okula başlama yaşı 6'dır. Zorunlu eğitim süreci dört ya da altı yıldır. *Grundschule* (Temel Okul) bu kademeye dahildir.

Ortaöğretim (*Sekundarstufe I*): Genellikle 5.sınıftan başlar, 10. sınıfa kadar devam eder. Öğretmenlerin öğrencilerin yeteneklerine göre ve öğretmenlerin tavsiyeleri üzerine öğrencilerin gidebilecekleri dört çeşit okul bulunmaktadır:

Hauptschule (Temel Eğitim Okulları): Mesleki eğitime hazırlanmak isteyen öğrenciler kaydolurlar.

Realschule (Ortaokul): Yaygın olarak orta düzey öğrencilerin gittiği okuldur. Eğitim süreci altı yıl sürmektedir.

Gymnasium (Lise): En yetenekli öğrencilerin kaydolduğu okuldur. Öğrencileri üniversite eğitimine hazırlar. Eğitim süreci sekiz veya dokuz yıl sürmektedir.

Gesamtschule (Entegre Okul): Bu üç türü kapsayan bir eğitim sistemidir.

a) Lise veya Meslek Lisesi (*Sekundarstufe II*): *Gymnasium* okul türünün üst kademesi olan *Gymnasium Oberstufe* ya da bu seviyede olan okullardır. Lise öğrencileri üniversiteye girmek için 'Abitur' sınavına girerler. Meslek lisesi mezunu olup diploması olan öğrenciler de bu sınava başvuru yapmaktadırlar. *Duale Ausbildung*, özel bir çıraklık sistemidir. Öğrenciler bu sistem ile mesleklerini şirketlerde çalışmaya başlayarak icra etmektedirler.
b) İkinci Öğretim Yolu (*Zweiter Bildungsweg*): Zorunlu eğitimden sonra maddî imkânı olmayan kişilere ücretsiz ve masrafsız bir eğitim olanağı verilir.
c) Diğer eğitim kurumları:
    i. Özel Eğitim Kurumları (*Sonderschule*): Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerini kapsar.
    ii. Özel Öğretim Kurumları (*Privatschulen*)

Almanya'da 3-6 yaşı kapsayan okul öncesi eğitimin temel ilkeleri 1971 yılında Alman Eğitim Konseyi tarafından belirlenmiştir (Poyraz ve Dere, 2001). Kamu ve özel sektör tarafından okul öncesi eğitim verilmektedir (Erginer, 2006). Öğretmenler;

kadrolu, sözleşmeli ve ücretli olarak üç grup halindedirler. Ücretleri devlet, yerel yönetimler, kilise, vakıf ve öğrenci velileri tarafından karşılanmaktadır (Demirel, 2000). Okul öncesi eğitim kurumları tam zamanlı veya yarım gün olarak paralı ve parasız eğitim şeklinde ayrılmıştır (Sözer, 1997).

Okul öncesi eğitim kurumlarında program hazırlanırken, her çocuğu özel kabul eden, çocukların bireysel yaşantılarını dikkate alan, duygusal, zihinsel, sosyal gelişimlerini destekleyen ve hayatı sevdirecek etkinliklere imkân tanıyan programların hazırlanmasına dikkat edilmelidir. Eğitim sisteminde halihazırda Fröbel ve Montessori'nin yaklaşım ve materyalleri kullanılmaktadır. Montessori'nin materyalleri, öğretici materyaller olarak kullanılmaktadır (Poyraz ve Dere, 2001).

2.7. Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Tarihî Gelişimi

Türkiye'de okul öncesi eğitimin tarihî gelişimi Osmanlı Dönemi ve Türkiye Cumhuriyeti Dönemi olarak iki ayrı başlık altında incelenmiştir.

2.7.1. Osmanlı Dönemi

Anadolu'da okul öncesi eğitimin Fatih Sultan Mehmet Dönemi'nde açılan Sıbyan Mektepleri ile ortaya çıktığı söylenebilir fakat burada verilen dini eğitim nedeni ile okul öncesi eğitim, işlevini tam anlamıyla karşılamamaktadır. Türkiye'de okul öncesi eğitimin tarihî gelişiminden bahsederken öncelikle kurumsal eğitimin tarihinden kısaca bahsetmek faydalı olacaktır. II. Mahmut'un 1824 yılında yayımlamış olduğu ferman ile okuma ve yazmanın üzerinde geniş olarak durulduğundan eğitim zorunluluğu getiren ilk belge olarak kabul edilmektedir (Akyüz, 1997). 1847 talimatı ile Sıbyan Mekteplerinde önemli yenilikler getirilmiştir. Daha önce yazı öğretimi üzerinde durulmayan bu mekteplerde yazının öğretimi ve önemi üzerinde durularak devam zorunluluğu getirilmiştir (Aydın, 2006). 1869 Eğitim Genel Tüzüğü ile 1876 Anayasası'nda Sıbyan Mekteplerine devam zorunluluğu yer almış dolayısıyla eğitim zorunlu bir hale gelmiştir (Konan, 2000). Osmanlı döneminde ilk, okul öncesi eğitim kurumlarının açılışı Meşrutiyet Dönemi'nin öncelerine kadar gitmektedir. 1900'lü yıllarda Satı Bey, İstanbul Beyazıt'ta özel bir 'Çocuk Yuvası' açmıştır (Akyüz, 1996). Ayrıca bir eğitimci olan Kazım Nami Duru ise Meşrutiyet Dönemi'nde Avrupa'daki çeşitli okulları yerinde incelemiş ve döndükten sonra Selanik'te 'Çocuk Bahçesi' adında okul öncesi kurumu açmıştır (Akyüz, 1996).

Ayrıca 1900'lü yıllarda Balkan Savaşları ve Birinci Dünya Savaşı'nın neden olduğu göç ve şehit olan çocukların barınma problemine çözüm olarak Osmanlı Devleti'nde 1914 yılında 'Dârü'l-eytâm' adlı bir kurum kurulmuştur. Bu kurum, Anadolu topraklarındaki okul öncesi kurumlardan biri olarak değerlendirilebilir (Özkan, 2006).

Ancak Osmanlı İmparatorluğu döneminde, okul öncesi eğitimde çeşitli sorunlarla karşılaşılmıştır. Bunlardan en önemlisi, Osmanlı İmparatorluğu döneminde okul öncesi eğitimde Rumlar ve Ermenilerin önemli rol oynamasıydı. Bu durumun başlıca nedeni de okul öncesi eğitimde çalıştıracak yetişmiş Türk uzman sıkıntısı yaşanmasıdır. Türk uzman sıkıntısının birkaç nedeni vardır: Birincisi, Osmanlı İmparatorluğu döneminde okul öncesi eğitim, genellikle evde ailelerin sorumluluğunda gerçekleştirilirdi. Resmî kurumlar veya okullar tarafından sunulan yaygın bir okul öncesi eğitim sistemi bulunmuyordu. İkinci olarak, Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde modern eğitim sistemleri ve uzmanlık alanları gelişmeye başlamıştı fakat Türk uzmanların yetiştirilmesi için yeterli altyapı ve kaynaklar mevcut değildi. Bu nedenle, Osmanlı İmparatorluğu okul öncesi eğitim alanında genellikle Rum ve Ermeni topluluklarının uzmanlarından yararlanmak zorunda kalmıştır. Son olarak ise Osmanlı İmparatorluğu'nda azınlık toplulukları genellikle kendi iç işlerini yönetme özerkliğine sahipti ve bu eğitim alanında da geçerliydi. Rum ve Ermeni toplulukları, kendi dillerinde eğitim veren okullar açma ve eğitim sistemlerini yönetme konusunda daha fazla serbestliğe sahipti. Bu nedenle, okul öncesi eğitimde bu topluluklar önemli bir rol oynamıştır fakat belirtmek gerekir ki, Osmanlı İmparatorluğu döneminde okul öncesi eğitim, modern anlamda yaygın bir şekilde uygulanmamıştır. Modern okul öncesi eğitim sistemleri ve kurumları daha sonraki dönemlerde, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu ve eğitim reformlarıyla birlikte geliştirilmiştir (Akyüz, 1997).

1913'te Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati (Geçici İlköğretim Kanunu), geçici bir süreliğine çıkarılmış ve 1961 yılında 222 sayılı İlköğretim Kanunu ilan edilmesine kadar birçok maddesi yürürlükte kalmıştır. Bu kanun okul öncesi eğitim kurumlarının yasal mevzuatını düzenleyen ilk kanun olarak değerlendirilmektedir (Çelik ve Gündoğdu, 2007).

2.7.2. Türkiye Cumhuriyeti Dönemi

Mustafa Kemal Atatürk öncülüğünde 9 Ağustos 1928'de harf inkılabı, 12 Temmuz 1932'de ise Türk Dil Kurumu (TDK) devrimleri gerçekleşmiştir (Ültanır, 2000). 1933 yılında üniversite reformu gerçekleşmiş, Darülfünun kapatılarak yerini İstanbul Üniversitesi almış.1939-1940 dönemin Köy Enstitüleri kurulmuş fakat zamanın olumsuzlukları nedeniyle, 1954 yılında bu enstitüler kapatılmış ve yerine öğretmen okulları açılmış (Tunç, 2012). Yeni bir devlet olan Türkiye Cumhuriyet'inin ilk dönemlerinde köylerin çoğuna uzun yıllar okul yapılamamıştır. 1960 yılında Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu açılarak okul öncesi öğretmenlerin yetiştirilmesi planlanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nde kurumsal okul öncesi eğitimin düzenlenmesinin tarihi, ilk olarak 1961 yılında kabul edilen 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'na dayandığı söylenebilir. Bu kanun, okul öncesi eğitim ve öğretim kurumları ile ilgili çeşitli düzenlemeler içermektedir. 1962 yılında 'Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği' çıkarılmıştır. Okulu olan köylerdeki eğitim süresi, 3 yıldı. 1973 yılında 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile 7-14 yaş arasını kapsayan ve 8 yıl olan eğitim süresine, ilköğretim ve ortaöğretim birleştirilerek genel bir isimle 'ilköğretim' adını almıştır (Aydın, 2006). Yine bu kanun içerisinde Türk Eğitim Sisteminin genel yapısı içinde okul öncesi eğitime, örgün eğitim sitemi içinde yer verilmiştir (Canpolat, 2002). 1983 yılında kabul edilen Millî Eğitim Temel Kanunu ile okul öncesi eğitim zorunlu olmayan bir eğitim kademesi olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla o tarihten itibaren okul öncesi eğitim, belirli bir yasal mevzuat çerçevesinde yürütülmeye başlanmıştır.

Türk eğitim sisteminin genel ilkeleri şunlardır:

1) Genellik ve eşitlik,
2) Ferdin ve toplumun ihtiyaçları,
3) Yöneltme,
4) Eğitim hakkı,
5) Fırsat ve imkân eşitliği,
6) Demokrasi eğitimi,
7) Laiklik,
8) Bilimsellik,
9) Planlılık,

10) Karma eğitim,
11) Okul ile ailenin iş birliği,
12) Her yerde eğitim.

Türkiye'de 5 tane eğitim kademesi bulunur. 5+3 eğitim sistemi olan 8 yıl zorunlu eğitim süresi, 2012-2013 dönemimde 4+4+4 eğitim sistemi şeklinde zorunlu eğitim süresi 12 yıl olacak şekilde değiştirilmiştir (Eğitim Sistemi, 2020). Türk eğitim sistemi aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir:

a) Okul Öncesi Eğitim (36-72 Ay): Zorunlu eğitim süresine dahil değildir. Kendi içinde kademelere ayrılır:

1. Anaokulu (36-68 Ay),
2. Anasınıfı (57-68 Ay),
3. Uygulama Sınıfı (36-68 Ay).

b) İlköğretim: Zorunlu eğitim süresinin ilk kademesidir. 1-2-3 ve 4. sınıfları kapsar.

c) Ortaokul: Zorunlu eğitim süresinin ikinci kademesidir. 5-6-7 ve 8. sınıfları kapsar. Bu eğitimi tamamlayan çocuklar Lise Giriş Sınavı (LGS) ile bir üst kademeye geçerler.

d) Lise: Zorunlu eğitim süresinin son kademesidir. 9-10-11 ve 12. sınıfları kapsar.

e) Yükseköğretim: Zorunlu Lise eğitimini tamamlayan bireyler Yüksek Öğretim Sınavları (YKS) tercih edecekleri branşlara göre bu sınavlara girerler. Türkiye'de yükseköğretim, üniversiteler aracılığıyla sunulan eğitim ve öğretim faaliyetlerini kapsar. Yükseköğretim (ön lisans ve lisans), yüksek lisans ve doktora düzeylerinde eğitim programlarına sahiptir.

2.8. Günümüz Almanya'sında Okul Öncesi Eğitim Yapılanması

Günümüz Almanya'sındaki okul öncesi eğitim kurumları şu şekilde listelenebilir:

a) *Krippen* (Kreş / 0-3 Yaş): Bebek ve çocukların bakımları, ihtiyaçları karşılanmak için açılan kurumlardır. Bunlar ikiye ayrılmaktadır:

1. *Liegekrippen* (0-1 yaş grubu),

2. *Laufkrippen* (2-3 yaş grubu) (Öncel, 1987).

b) *Kindergarten* (Anaokulu / 3-6 Yaş): Kurucu Alman eğitimci Fröbel'dir. İsteğe bağlı olarak gönderilen bir kurumdur. Denetimleri okula bağlı olmadığı için Gençlik Daireleri ve Sağlık Daireleri tarafından denetlenmektedir (Andersen, 1996).

c) *Vorklassen* (Ön Sınıflar / 5 Yaş): İsteğe bağlı olan bu kurumun amacı oyuna dayalı öğrenme ile çocukların öğrenmeye hazır olmalarını ve yeteneklerini geliştirmektir.

d) *Schulkindergarten* (Okula Bağlı Anaokulu): Zorunlu eğitim çağına gelen çocukların gelişimlerini tamamlayamadıkları için bir yıl daha bu eğitimi erteleyip kaydoldukları kurumdur.

e) *Sonderkindergarten* (Özel Anaokulları): Zorunlu eğitime başlamadan önce herhangi bir durumdan engele sahip olan çocukların özel eğitime ihtiyaç duymalarında eğitim aldıkları kurumdur.

Almanya'da, Almanca-Yunanca, İtalyanca-Almanca gibi iki dille eğitim veren okul öncesi eğitim kurumları da bulunmaktadır (Reich ve Roth, 2002). Almanya'da farklı ırklardan ebeveynler olması ve göçmen çocukların sayılarında artış olması sebebiyle bu okullar da tercih edilmektedir.

Almanya'da hem okul öncesi eğitim hem de öğretmen yetiştirme sistemleri eyaletlere göre farklılık göstermektedir. Lise düzeyinde meslek edinebilecek şekilde okul öncesi öğretmenleri eğitim almaktadırlar. Öğretmen adayları *"Fachoberschule*" adlı okuldan teorik ve uygulamalı eğitim alarak öğretmen olabilmektedir (Temel, Avcı ve Koç, 1994).

2.9. Günümüz Türkiye'sinde Okul Öncesi Eğitim Yapılanması

Türkiye'de halihazırda okul öncesi eğitim yapılanmasına dahil kurumlar şunlardır:

a) Kreş (0-2 Yaş): Bu kurumlar Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlıdır.

b) Yuva (2-4 Yaş): Bu kurumlar Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlıdır.

c) Anaokulu (3-6 Yaş): Bu kurumlar Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlıdır.

d) Anasınıfı (4-6 Yaş): Bu kurumlar Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlıdır.

e) Uygulamalı Anasınıfı (3-6 Yaş): Bu kurumlar Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlıdır.

f) Kreş ve gündüz bakımevleri (0-6 Yaş): Bu kurumlar Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlıdır.

g) Özel Eğitim Kurumları (6- Yaş): Fiziksel ve bilişsel özellikleri yaşıtlarına göre belirgin bir şekilde farklı olduğundan dolayı özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için açılmış kurumlardır. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlıdır.

2.10. PISA

PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) adında OECD (Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü) tarafından ilk defa 1997 yılında gerçekleştirildi. Bu uygulama, uluslararası alanda üç yılda bir olmak üzere yapılmaktadır ve dünya çapındaki eğitim sistemlerinin performansına yönelik faydalı bilgiler sunmaktadır. PISA, katılımcı ülkelerdeki 15 yaşındaki öğrencilerin okuma, matematik ve fen alanlarındaki bilgi ve becerilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Yalçın, 2011). PISA araştırmaları, katılım gösteren öğrencilerin ekonomik özelliklerini ve sosyal hayatlarını da ölçmektedir.

2.11. PISA Sonuçlarının Almanya ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitime Yansımaları

Almanya, PISA sınavına ilk kez 2000 yılında katılmıştır. Ancak PISA testlerinde katılan OECD ülkelerin ortalamalarından düşük sonuçlar elde edilmesi üzerine eğitim sistemleri sorgulanmış ve başarı ortalamasını etkileyen nedenlerin iyileştirilebilmesi için neler yapabileceği hakkında çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Yaman, 2018).

PISA'dan alınan olumsuz sonuçlar, Almanya'nın eğitimde reform yapmak için adımlar atmasına neden olmuştur. Eğitim sisteminin, eyaletler arasında farklılık göstermesi nedeniyle karmaşa yaratmıştır fakat bu farklı uygulamaların özünde her bireyin ilgi, ihtiyaç ve özellikleri göz önünde bulundurulmuştur. Almanya, özellikle

meslek eğitimi üzerinde çalışmalara ağırlık vermiş ve bu amaçla 4. sınıf itibariyle eğitim sistemini belirli mesleklere göre yapılandırmaya başlamıştır (Kantos, 2015).

Çalışmalar sonrasına daha kapsamlı reformlar hazırlanmasına dair öneriler sunulmuştur. Bu önerilerde okul öncesi eğitimin önemi, okul öncesine katılım oranını arttırmak gibi konulara da yer verilmiştir (Carey, 2008). Ayrıca, öğretmenlik programlarındaki müfredat ve eğitim yöntemleri değiştirilerek geliştirilmiştir. PISA 2000 ve 2003 sonuçları göz önünde bulundurularak, Almanya'da eğitim politikasında hızlı bir şekilde tam gün eğitim uygulamasına geçilmiştir. Bu eğitim politikası ile öğrenci sayısı ve ders saati süresinde değişiklikler yapılmıştır. Öğleden sonra, öğrenciler ders dışında özel eğitim uzmanları tarafından yürütülen sanat, müzik, spor, tiyatro, bilgisayar gibi sosyal aktivitelere yönlendirilmişlerdir. Tam gün eğitim politikası daha sonra veriler doğrultusunda değerlendirilmiş ve yaygınlaştırılmıştır. Spora öncelik verilirken, 'her öğrenciye bir müzik aleti' projesi ile de her çocuğun enstrüman çalması için teşvik yapılmıştır. Bu nedenle müzik programları geliştirilerek müzik öğretmenleri yetiştirilmiştir. Okumaya dikkat çekmek adına ilkokul kademesinde sınıf kitaplıkları yenilenmiştir. Okumaya yenilik getirmek adına yazarların okullarda okuma yapabilmeleri için imkanlar sağlanmıştır. Yükseköğretim kurumları ile ilkokullar arasında, bilim insanı yetiştirmek için yetenekli çocukları desteklemek amacıyla ortak projeler yapılmıştır. Lise döneminde yüksek başarı gösteren öğrencilere öğrenimlerini bitirmeden teşvik etmek amacıyla bulundukları illerde üniversite okuma imkanları sunulmuştur. Böylece hem lise hem üniversite eğitimi, aynı anda yapılmaktadır. PISA kapsamındaki araştırmalarda, göçmen çocukların dil sorunları nedeniyle, eğitimde geri kaldıkları için başarı oranını düşürdükleri saptanmıştır. Bu nedenle özellikle göçmen çocukların aleyhine olan eğitim politikalarında yenilikler yapılmıştır (Yalçın, 2011).

Eğitim politikasında yapılan bu reform hareketleri sonucu Almanya'da eğitimde başarı artmakla birlikte okul öncesi eğitimde önemli reformlar yapılmadığı, çalışmaların daha ziyade üst kademe öğrencilere odaklandığı görülmüştür.

Dünya genelinde PISA sınavları ilk kez 2000 yılında yapılmaya başlanmıştır. Türkiye, ilk PISA sınavına katılım sağlamamış ancak ilk kez 2003 yılındaki ikinci sınava katılmıştır. Bu uygulamaya 15 yaş grubu olan öğrencilerin eğitim gördüğü ve örgün eğitim veren tüm okullar katılabilmektedir. Türkiye PISA'dan başarılı bir

sonuç elde edememiştir. Araştırmalar başarısızlığın nedeni olarak ekonomik gelişmişlik düzeyi ve öğrenci başına eğitim harcamalarının büyük payı olduğu göstermiştir (Pava, 2022).

Ayrıca Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) tarafından 2016 yılında hazırlanan bir raporda, Türkiye'nin okul öncesi eğitime katılım oranları da PISA'dan başarılı sonuçlar elde edilememesinin bir nedeni olarak belirtilmiştir. Aynı rapora göre, Türkiye'de PISA uygulamasına katılan 15 yaşındaki öğrencilerden %70'inin daha her hangi bir okul öncesi eğitim almadığı tespit edilmiştir (AÇEV,2016). Bu oranın PISA uygulamasına katılan ülkeler arasında en düşük oran olduğu görülmüştür. En az bir yıl olmak üzere okul öncesi eğitim almış olan çocukların, okul öncesi eğitimi almayan çocuklara göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir (AÇEV, 2016).

2.12. TIMSS

Uluslararası Matematik ve Bilim Çalışmalarındaki Trendler (The Trends in International Mathematics and Science Study) veya TIMSS, Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Derneği (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) IEA tarafından yürütülen uluslararası bir sınav ve değerlendirme sistemidir. TIMSS, ülkeler arasında matematik ve fen bilimlerindeki öğrenci başarısını ölçmeyi ve karşılaştırmayı amaçlamaktadır. TIMSS her dört yılda bir uygulanır ve özellikle matematik ve fen eğitimi alanlarında dünya çapındaki eğitim sistemlerinin performansına ilişkin önemli çıktılar sağlar.

TIMMS 2015 raporunda, 'ilkokuldan önce erken okuma yazma ve sayısal işlem yapma aktiviteleri' başlığı altında 4. sınıf düzeyinde öğrenci matematik ve fen başarılarının ilkokuldan önceki erken okuma-yazma ve sayısal işlem aktiviteleri ile arttığı vurgulanmıştır (TIMMS, 2015). Başka bir deyişle TIMMS sonuçları okul öncesi eğitimin ilkokul 4. sınıftaki öğrencilerin fen ve matematik başarılarını olumlu olarak etkilediğini göstermiştir.

2.13. TIMMS Sonuçlarının Almanya ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitime Yansımaları

TIMMS 2015 sonucuna göre, öğrencilerin bilişsel başarıları üzerinde okul öncesi eğitimin oldukça önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim alan bireylerin almayanlara göre başarı düzeylerinin yüksek olması Türkiye'de okul

öncesi eğitimin önemi üzerinde durulmasına neden olmuştur. TIMMS 2015 ve 2019 sonuçlarında, okul öncesi eğitimin büyük önemi olduğu görülmüştür. Özellikle 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler için geçerli olan bu başarı oranı, Türkiye ve diğer katılımcı ülkeler için de geçerlidir. Okul öncesi eğitime devam etme süreci, başarı oranını etkilerken özellikle üç yıl ve daha fazla okul öncesi eğitime devam eden 4. sınıf öğrencilerin, diğer öğrencilerden daha yüksek düzeyde bilişsel başarı sergiledikleri vurgulanmıştır (TIMMS, 2021).

Türkiye'de, PISA ve TIMMS gibi uluslararası sınavlarda başarının arttırılmasının bir yolu olarak okul öncesi eğitim kademesine vurgu yapmıştır. Türkiye verileri üzerinde yapılan çalışmalarda da okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerin ulusal sınavlarda başarı oranlarının yüksek olduğu ve okul öncesi eğitimi alma süresi ne kadar uzun ise başarıyı bir o kadar etkilediği belirtilmiştir. Türkiye'de başarı ortalamasını bu denli etkileyen okul öncesi eğitim, zorunlu eğitim kademesine dahil değildir. Başarıda büyük payı olması nedeniyle, eğitim politikaları doğrultusunda okul öncesi eğitimi için projelere ağırlık verilmiştir.

Almanya ile Türkiye'nin PISA uygulamasında okul öncesi eğitime devam eden ve etmeyen öğrencileri karşılaştırıldığında, Türkiye'de okul öncesi eğitim alan bireylerin daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Bu nedenle Türkiye'de, okul öncesi eğitime daha çok önem verilmeye başlanmıştır. Almanya ise ilkokul kademesinin önemi üzerinde durmuştur.

2.14. İlgili Araştırmalar

Küçükoğlu ve Kızıltaş (2012) tarafından yapılan bir çalışmada Türkiye'nin okul öncesi öğretmen yetiştirme programı Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya ve Rusya'daki programlarla kıyaslanmıştır. Çalışmanın sonuçları Türkiye'de uygulanan okul öncesi öğretmeni yetiştirme programının amaçlar bakımından incelenen ülkelerle benzer olduğunu göstermiştir. Ayrıca Türkiye'deki programın İngiltere ve İtalya'daki programlara benzer şekilde öğrenme çıktıları ve program yeterliliklerini içerdiği, ancak Fransa, Rusya ve Almanya'da uygulanan programların bu çıktıları içermediğine dikkat çekilmiştir. Bunun sebebi olarak da Fransa, Rusya ve Almanya'da merkezi olmayan ve eyalet gibi yerel düzeydeki kurumların okul öncesi eğitim sisteminde etkili ve sorumlu olması vurgulanmıştır.

Aktan ve Akkutay (2014) ise PISA sonuçları açısından başarılı ülkelerdeki okul öncesi eğitim sistemi ile Türkiye'yi kıyaslayan bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada PISA sonuçları dikkate alınarak en başarılı 7 ülke belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları Türkiye'de 3, 4 ve 5 yaşındaki çocukların okul öncesi eğitime katılım oranlarının hem PISA açısından başarılı ülkelerin hem de OECD ortalamasının altında olduğu belirlenmiştir. Bu alanda Türkiye sadece üç yaş grubunda %4 katılım oranı ile aynı yaş grubunda %3 katılım oranına sahip İsviçre'nin önünde yer almış ancak diğer tüm istatistiksel karşılaştırmalarda incelenen ülkelere göre daha düşük okullaşma oranı sergilemiştir. Estonya, Japonya, Hollanda gibi ülkelerde özellikle 4 ve üzeri yaşlarda %90'ı aşan okullaşma oranları olduğu bildirilmiştir. Çalışmada belirlenen bir diğer bulgu ise Türkiye'nin kişi başına eğitim harcamasının incelenen tüm ülkelerden ve OECD ortalamasından daha düşük olduğudur. Çalışmada, 2013 yılının verilerine göre kişi başına eğitim harcaması OECD ülkeleri ortalamasında $6762 iken bu miktarın Türkiye'de sadece $2490 olduğuna dikkat çekilmektedir. Bu miktar Güney Kore'de $6739, Japonya'da $5550 ve Hollanda'da $7664'dür. Yine aynı çalışmada eğitim harcamalarının ülke bütçesine oranı açısından Türkiye'nin diğer ülkelere ve OECD ortalamasına göre geride kaldığı belirlenmiştir. Eğitim harcamalarının ülke bütçesine oranı açısından 2010 yılı OECD ortalaması %3,9 iken Türkiye'de bu oranın %2,5 düzeyinde kaldığı vurgulanmıştır. Güney Kore, Finlandiya, Hollanda ve İsviçre'de bu oranın %4'ün üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada 2013 yılı verilerine göre, Türkiye'de bir okul öncesi öğretmene düşen ortalama öğrenci sayısı 26 iken OECD ülkelerinde bu sayının 19 olduğuna dikkat çekilmiştir. Aynı çalışmada bir okul öncesi öğretmene düşen öğrenci sayısının Estonya'da 17, Finlandiya'da 19, İsviçre'de 20 ve Hollanda'da 22 olduğu belirtilmiştir.

Tuncer (2015) dünyada uygulanan çeşitli okul öncesi eğitim yaklaşımlarını incelemiş ve Türkiye'de halihazırda benimsenen eğitim yaklaşımı ile kıyaslamıştır. Çalışmada Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan 2013 okul öncesi eğitim programının dünyadaki ve Türkiye'deki durum gözetilerek bütüncül ve davranışçı yaklaşımla hazırlandığı belirtilmiştir. MEB 2013 programına göre, çocuklara gerçek dünya ile uyum sağlayabilme, çevresiyle sağlıklı ilişkiler oluşturabilme ve kendi kendisine öğrenebilen bireyler yetiştirme amaçları olduğu vurgulanmıştır. Çalışmada Waldorf yaklaşımı da tanıtılmış, bu yaklaşımın Almanya'da geliştirildiği ve

temelinde çocuklara yaşam ile ilgili ihtiyaç duydukları bilgileri sağlamak ve hayatlarının sonraki dönemlerinde aktif bir rol üstlenmelerini sağlamak olduğu vurgulanmıştır. Çalışmada Almanya'da uygulanan programın amaçlarının Türkiye'de uygulanan amaçlar ile uyumlu ve benzer olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bu çalışmada Almanya'da uygulanan programda Türkiye'dekinden farklı olarak kesin bir şekilde planlanmış hedefler ve kazanımlar olmadığına dikkat çekilmiştir. Almanya'da öğrencinin eğitim hedeflerini edinmesi öğrencinin hazır olma durumuna göre belirli bir takvime bağlı olmadan gerçekleşmektedir.

Erman ve Boobekova (2016) tarafından yapılan bir çalışmada ise Almanya, Kırgızistan ve Türkiye'nin eğitim sistemi kıyaslanmıştır. Çalışmada Almanya'da $47600 ve Türkiye'de $10500 dolaylarında olan kişi başına düşen yıllık gelir arasındaki farka dikkat çekilmiştir. Ayrıca Almanya'da %5 olan toplam bütçeden eğitime ayrılan oranın Türkiye'de sadece %2,64 olduğu ve dolayısıyla Almanya'nın yaklaşık iki kat fazla bir orana sahip olduğu vurgulanmıştır. Eğitim sisteminin denetlenmesi açısından Türkiye'de eğitimin Millî Eğitim Bakanlığı'nın kontrolünde olduğu ancak Almanya'da her eyaletin sorumluluk açısından bağımsız olduğuna dikkat çekilmiştir. Eğitim süreleri açısından Almanya'nın 9 yıl ancak Türkiye'de 12 yıl olduğu belirlenmiştir.

Kazu ve Yılmaz (2018) tarafından yapılan bir çalışmada Türkiye'deki okul öncesi eğitime dair öğrenci ve öğretmen sayıları gibi bazı istatistikler OECD ve Avrupa Birliği ülkeleri ile kıyaslanmıştır. Çalışmada 2015/2016 yılı verileri kullanılarak Türkiye'deki okul öncesi eğitime katılım oranlarının 3 yaş için %11, 4 yaş için %33 ve 5 yaş için %67 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu verinin 1985 yılından itibaren tarihsel süreçte değişimi incelenmiş ve 4-5 yaş grubundaki çocuklar için okula katılım oranın sürekli artan bir grafik çizdiği belirlenmiştir. Ancak Türkiye'deki okul öncesi eğitime katılım oranlarının OECD ve Avrupa Birliği ülkelerine kıyasla oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın özellikle 3 ve 4 yaş gruplarında olduğu belirlenmiş, 5 yaş grubunda Türkiye'nin nispeten OECD ve AB ülkelerine yaklaştığı görülmüştür. Örneğin 3 yaş grubunda Türkiye'de okul öncesine kayıt oranı %8'de kalmışken AB ortalaması %71, Rusya'da %78, İsrail'de %98, Güney Kore'de %90'dır. Benzer şekilde 4 yaş grubunda Türkiye'de okul öncesine kayıt oranının %32 olduğu ancak AB ortalamasının %86, İsrail'in %98, Güney Kore'nin %92,

Avustralya'nın %85 ve ABD'nin %68 olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca öğretmen başına düşen okul öncesi çocuk sayısının Türkiye'de 17 civarında olduğu, ancak OECD ortalamasının 14 ve AB ortalamasının 13 olduğunu belirlemişlerdir. Dolayısıyla Türkiye'de okul öncesi öğrenci sayısına karşılık gelen öğretmen sayısının AB ve OECD ülkelerinden az olduğunu vurgulamışlardır (Kazu ve Yılmaz, 2018).

Eker (2020) Almanya Federal Cumhuriyeti eğitim sistemini incelemiş ve Türkiye'deki sistemle karşılaştırmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlar her iki ülke arasında bazı benzerlikler ve farklılıklar bulunduğunu göstermiştir. Her iki ülkede okul öncesi eğitimin zorunlu olmayışı, okula başlama yaşı açısından benzerlikler görülmüştür. Çalışmada Almanya'da kişi başına düşen yıllık gelirin Türkiye'ye kıyasla oldukça yüksek olduğuna dikkat çekilmiştir. Buna paralel olarak Almanya'da öğrenci başına harcanan miktarın Türkiye'deki harcanan miktardan yaklaşık iki kat fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca her iki ülkenin nüfusu yaş dağılımına göre incelenmiş ve Türkiye'de genç nüfus oranının Almanya'ya göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Özdil (2021) Almanya Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti ile Türkiye'deki okul öncesi eğitimi incelemiş ve kıyaslamıştır. Çalışmada elde edilen bulgular Almanya'nın ilgili eyaleti ile Türkiye'deki okul öncesi eğitiminin hem benzerlikler hem de bazı temel farklılıklar taşıdığını ortaya koymuştur. Çalışmada Türkiye'de merkezi bir okul öncesi eğitim programının uygulandığı ancak Almanya'da merkezi bir okul öncesi eğitim programının uygulanmadığı, federal hükümetin sadece genel bir çerçeve oluşturduğu ve eyaletlerin bu çerçeve içerisinde kendi programlarını uyguladığı belirtilmiştir. 3 ile 5 yaş arası gruplarda Vestfalya Eyaleti'nde okul öncesi okullaşma oranı %94 iken Türkiye'de %44 ile oldukça düşük kaldığı belirlenmiştir. Ancak 5 yaş grubunda okullaşma oranı açısından Vestfalya'da %99 ve Türkiye'de %75 olduğu ve arasındaki farkın bu yaş grubunda azaldığı tespit edilmiştir. Çalışmada tespit edilen bir diğer farklılık ise Vestfalya'da her 4 çocuğa bir okul öncesi öğretmen düşerken Türkiye'de her 16 çocuğa bir öğretmen düştüğüdür. Özdil (2021) tarafından ortaya konan bir diğer bulgu ise Vestfalya Eyaleti ve Türkiye'deki eğitime ayrılan bütçedeki farktır. Türkiye'de GSYH'nin %11'i bütçeye ayrılmış iken bu oranın Almanya'da %52 civarlarında olduğu belirlenmiştir.

Çoban ve Ergenekon (2021) ise Türkiye'nin okul öncesi eğitim sistemini bazı gelişmiş AB ülkeleri ile kıyaslamışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre, Türkiye'deki okul öncesi eğitimin amaçları, sistemi, yapısı ve benimsenen programı gibi temel hususlar bakımından gelişmiş AB ülkeleri ile benzer özellikler taşıdığını tespit etmişlerdir. Ancak Türkiye'nin gelişmiş AB ülkelerine kıyasla okul öncesi eğitime ayrılan bütçe, okul öncesi eğitimde ücret durumu, eğitim-öğretim süresi ve sınıflarda yardımcı personel bulundurma gibi bazı hususlar açısından farklılıklar taşıdığına dikkat çekmişlerdir. Çalışmanın bir diğer önemli bulgusu ise özellikle 3 ve 4 yaş gruplarında Türkiye'deki okul öncesine katılım oranlarının Almanya, Fransa, İtalya, Hollanda, Belçika ve Lüksemburg gibi gelişmiş AB ülkelerine kıyasla oldukça düşük olduğudur. Bilhassa Almanya, Fransa, İtalya ve Belçika'da 3 ve 4 yaş guruplarında okul öncesi eğitime katılım oranı %90'ın üzerindeyken Türkiye'de sırasıyla %10 ve %39 olduğu vurgulanmıştır. Bir diğer önemli bulgu olarak araştırmacılar Türkiye'de okul öncesi eğitimin finansmanı bakımından Avrupa Birliği'nin kurucu ülkeleri olan Almanya, Fransa, İtalya, Hollanda, Belçika ve Lüksemburg'dan bir hayli geride kaldığına dikkat çekmiştir. Türkiye'de okul öncesi çocuk başına yapılan harcama 5 bin dolar düzeylerindeyken bu rakam Almanya'da 11 bin dolar, Fransa, Belçika ve İtalya'da yaklaşık 9 bin dolar, Lüksemburg'da ise 20 bin dolar düzeyinde olduğu belirtilmiştir. Araştırmacılar Türkiye'deki okul öncesi eğitimin iyileştirilmesi için daha fazla bütçe ayrılması, öğretmen başına düşen okul öncesi çocuk sayısının azaltılması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Ayrıca 5 yaş çocuklarının okul öncesi eğitime katılımının zorunlu hale getirilmesi de önerilmiştir.

3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmada kullanılan yöntem ve teknikleriyle ilgile detaylar verilmiştir. Sırasıyla araştırmanın modeli, deseni, veri toplama aracı, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlikle ilgili bilgiler paylaşılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi insan deneyimlerinin ve bazı bölümlerin sistematik olarak incelenmesi olarak da tanımlanır. Bu araştırmada istatistiksel yorumlar yerine genel olarak oluşan temaların keşfedilmesi hedeflenir. Algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konulması amacıyla gerçekleştirilen araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması deseni belirli bir veya birden fazla durumu, olayı veya bir olguyu ayrıntılı olarak incelemek için kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu desende araştırmacılar, karmaşık durumları anlamak ve betimsel veya analitik bulgular elde etmek için birden fazla veri kaynağı kullanır (Wach, 2013).

Nitel araştırmalarda, gözlem, görüşme ve belge analizi gibi veri toplama yöntemleri kullanılmaktadır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi, yazılı kaynakların içeriğini titiz ve sistematik bir şekilde analiz etmek için kullanılan bir yöntemdir (Wach, 2013). Doküman analizinde tüm belgelerin (basılı ve elektronik) incelenmesi ve değerlendirilmesi mümkündür.

Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında çeşitli yaklaşımlar vardır. Bu yaklaşımlar içinde yer alan dikey ve yatay yaklaşımlar bulunmaktadır. Yatay yaklaşım, eğitim sistemindeki tüm boyutların farklı unsurlarını paralel bir şekilde bütün halinde incelenmesidir. Dikey yaklaşım ise araştırılan sistemin tarihî gelişim süreci hakkında bilgi vermektedir (Erdoğan, 2006). Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında dört temel ilke önemlidir. Eğitimde yapılan karşılaştırma çalışmalarında amaç, eğitimde önemli olan faktörleri inceleyerek karşılaştırılan ülkenin eğitimine reform sağlayacak bir görüş kazandırmak ve eğitim sistemine katkıda bulunmaktır. Bu ilkeler:

a) Karşılaştırılması yapılacak ülkelerin belirlenmesi, b) Karar verilen ülkelerin hedefleri doğrultusunda eğitimde uygulanacak yaklaşım ve programların hazırlanması, c) Araştırılan bilgilerin bir araya getirilmesi ve d) Bir araya getirilen bulgular neticesinde ulaşılan sonuçların karşılaştırılarak yorumlanmasıdır (Lauterbach ve Mitter, 1998).

Bu araştırmada karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarından yatay ve dikey yaklaşım birlikte kullanılmıştır. Yatay yaklaşım ile Almanya ve Türkiye'de okul öncesi eğitimde uygulanan yaklaşımlar, programlar ve uluslararası sınav sonuçları (eğitim sıralaması, başarı oranı vs.) incelenmiştir. Dikey yaklaşım ile eğitim tarihî, okul öncesi eğitimi gibi ülkelerin eğitim sistemleri ile ilgili incelemeler yapılmıştır. Almanya ile Türkiye arasındaki okul öncesi eğitim sistemlerini kapsayan ve etkileyen unsurların karşılaştırılması yapılmış, ülkelerin eğitim tarihînin, sosyoekonomik özelliklerinin vb. eğitim sistemleri üzerindeki etkisine vurgu yapılmıştır.

3.2. Araştırma Verilerinin Toplanması

Ekiz'e (2009) göre, nitel araştırma yöntemlerinden belge incelemesi konuya direkt yoğunlaşılmasını sağlamaktadır. Araştırmada, veri toplama yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak konunun derinlemesine araştırılması ve aydınlatması hedeflenmiştir.

Doküman analizi belirli bir konudaki hem basılı hem de elektronik ortamlardaki dokümanların taranması şeklinde gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda öncelikle her iki ülkedeki okul öncesi eğitimine dair literatür taranarak bilgi ve veri içeren kurumsal web sayfaları, yönetmelik ve düzenlemeler, bilimsel makaleler, tezler ve bildiriler incelenmiştir. Bu literatür taraması ile araştırılan konuyla ilgili veriler barındıran dokümanlara ulaşılmıştır. Bu dokümanların analizi ile her iki ülkedeki okul öncesi eğitime ait karşılaştırılabilir istatistiki veriler ve ayrıntılı bilgiler elde edilmiştir.

Bu araştırmada kullanılan dokümanlar Çankırı Karatekin Üniversitesi Veri Tabanları (VETİS), Ulusal Tez Merkezi, ULAKBİM ve Google Akademik üzerinden elde edilen ve 1948 ile 2023 arasındaki makale, tez, kitap gibi bilimsel yayınlardan oluşmuştur. Ayrıca, Türkiye ve Almanya'nın kurumsal web sayfaları üzerindeki

belge ve istatistikler, OECD, TIMMS ve PISA gibi uluslararası organizasyonların web sayfalarındaki veriler de bu araştırmanın dokümanları olarak kullanılmıştır.

3.3. Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen dokümanlar betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, tema analizi, içerik analizi ve analitik genelleme şeklindeki dört farklı nitel veri inceleme aşamalarından biridir (Günbayı, 2019). Başka şekilde yorumlanamayan verilerden erişilebilir içgörüler üretebilmesi betimsel analizin en yararlı özelliklerinden biridir (Bush, 2020). Betimsel analiz geleceğe yönelik çıkarımlar yapmak için etkili bir yöntem olmasa da anlamlı verileri ortaya çıkartma da etkili ve hızlı bir metottur. Çünkü klasik istatistiksel teknikler genellikle aykırı verilerden ziyade mevcut kalıplara odaklanır (Bush, 2020). Betimsel analiz eğilimleri ve farklılıkları belirlemeyi sağladığından ve ne, nerede, ne zaman, ne ölçüde sorularına yanıt verebildiğinden genel bilimsel süreçte ve özel eğitim araştırmalarında kritik bir role sahiptir (Loeb, 2017). Ayrıca, betimsel analiz araştırma bulgularının esas hedef kitleleri olan politika yapıcılar ve uygulayıcılar için yararlı olan bulguların elde edilmesini sağlar (Loeb, 2017).

3.4. Geçerlik ve Güvenilirlik

Bilimsel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik çalışmada elde edilen veri toplama araçlarının, çalışma deseninin ve veri analizinin doğruluğunu ve güvenilirliği ile ilgilidir. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı durumlarda, geçerlik verilerin inandırıcılığına, kabul edilebilirliğine ve objektif bir şekilde aktarılmasına bağlıdır. Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında geçerlik ve güvenirlik bulguların karşılaştırılabilme durumu ile ilgilidir (Drost, 2011). Bu çalışma da bir karşılaştırmalı eğitim araştırması olduğu için çalışmanın geçerliliği karşılaştırma geçerliği kapsamında ele alınmıştır (Özdil, 2021). Karşılaştırma geçerliği, çalışmada elde edilen karşılaştırmalı verilerin ve bulguların doğruluğu, anlamlılığı ve işlevselliği şeklinde değerlendirilmektedir (Bechger vd., 2005). Araştırmada geçerliği sağlamak amacıyla Alman ve Türk okul öncesi eğitim sistemiyle ilgili dokümanlar Çankırı Karatekin Üniversitesi Veri Tabanından, Alman ve Türk kurumsal web sayfalarından, OECD, TIMMS ve PISA gibi uluslararası kabul görmüş kuruluşların verilerinden elde edilmiş ve elde edilen veriler tablolar ve grafikler halinde objektif

bir şekilde aktarılmaya çalışılmıştır. Güvenirlik, araştırma sonuçlarının tekrar edilebilir olması olarak ifade edilebilir. Araştırmada güvenirliği arttırmak için araştırma metodu detaylı olarak tanımlanmış ve araştırmanın verisini oluşturacak dokümanlar bilimsel ve güvenilir kaynaklardan elde edilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın yedi alt problemine yönelik bulgular paylaşılmıştır. Bu kapsamda sırasıyla "Alman ve Türk okul öncesi eğitim sistemlerinin amaçları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?", "Alman ve Türk okul öncesi eğitim sistemlerinin yapıları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?", "Alman ve Türk okul öncesi eğitim sistemlerinde benimsenen yaklaşımlar bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?", "Alman ve Türk okul öncesi eğitim sistemlerinde okullaşma oranları bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?", "Alman ve Türk okul öncesi eğitim sistemlerinde istihdam edilen personel bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?", "Almanya ve Türkiye'deki okul öncesi eğitime ayrılan bütçe bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?" ve "Almanya ve Türkiye'deki okul öncesi eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına katkısı bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?" alt problemleri ile ilgili bulgular tartışılmıştır.

4.1. Alman ve Türk Okul Öncesi Eğitim Sistemlerinin Amaçları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular

Bu kısımda "Alman ve Türk okul öncesi eğitim sistemlerinin amaçları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?" şeklindeki araştırma sorusu ile ilgili bulgular sunulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan okul öncesi eğitimi programında okul öncesi eğitimin amaçları olarak Tablo 4.1'de verilen 4 madde olarak belirtilmiştir (MEB, 2022). Her iki ülkenin okul öncesi eğitim amaçları karşılaştırılması sonucunda Almanya ve Türkiye genel olarak benzer amaçlar taşıdığı belirlenmiştir.

Okul öncesinde zorunlu bir müfredat uygulamayan Almanya'da, okul öncesi eğitim programı için tavsiye hükmünde çeşitli öneriler yapılmıştır. Diğer bir ifadeyle federal hükümet okul öncesi eğitimle ilgili genel bir çerçeve yapı belirlemiştir ve eyaletler bu çerçeve yapıya göre kendi sistemini ve programını uygulamaktır.

Türkiye'de anadilde konuşmaya vurgu yapıldığı görülmüştür. Ayrıca Almanya'nın okul öncesi eğitim amaçları olarak ekip çalışması ve yaratıcı ifade becerilerine yapılan vurgu ile çocukların toplumun bir üyesi haline gelmelerini sağlamanın Türkiye'nin amaçlarında bulunmadığı görülmüştür. Bununla birlikte desteklemenin

her iki ülkenin amaçları içerisine ortak olarak çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimlerine yer verildiği görülmüştür.

Tablo 4.1: Almanya ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

	Almanya	Türkiye
1	Ekip çalışmasına, iletişime ve yaratıcı ifade becerilerine odaklanarak erken gelişimi desteklemek,	Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2	Dil becerini geliştirmek,	Onları ilkokula hazırlamak,
3	Fiziksel aktivite yoluyla vücut farkındalığını ve güvenini artıran motor gelişimi desteklemek,	Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı oluşturmak,
4	Çocukların toplumun sorumlu bir üyesi olmasını sağlamaktır.	Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

Kaynak: (MEB, 2022; Luko, 2023)

4.2. Alman ve Türk Okul Öncesi Eğitim Sistemlerinin Yapıları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular

Bu kısımda "Alman ve Türk okul öncesi eğitim sistemlerinin yapıları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?" araştırma sorusu ile ilgili elde edilen bulgular tartışılmıştır. Öncelikle Almanya ve Türkiye'deki okul öncesi eğitim sistemleri anlatılmış sonrasında iki ülkenin sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar incelenmiştir.

4.2.1. Almanya'da Okul Öncesi Eğitim Sistemi Nasıldır?

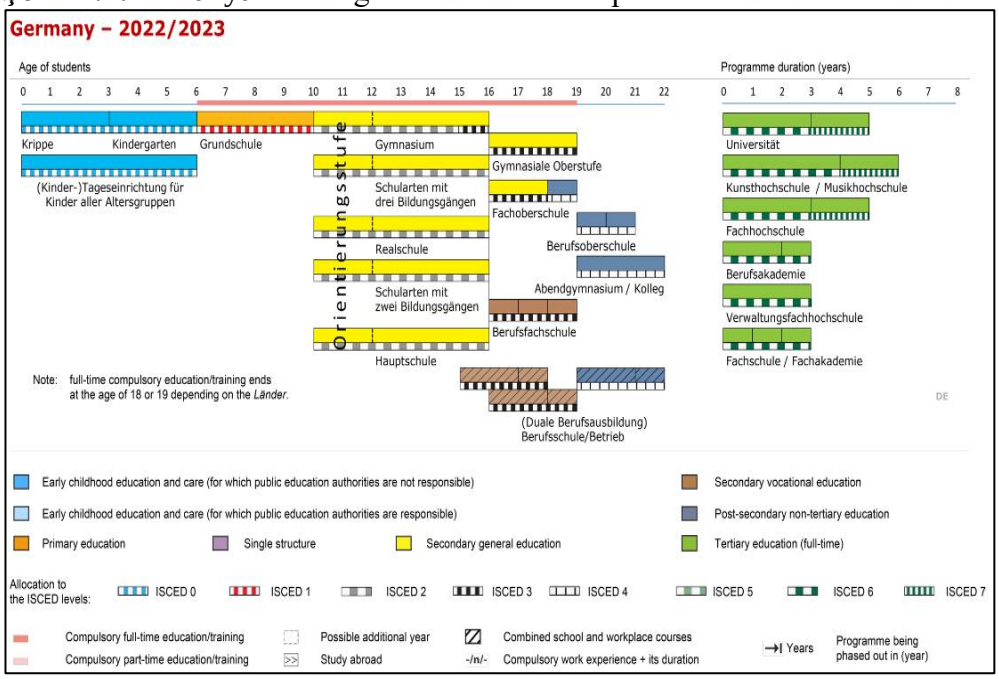
Almanya eğitim sisteminin sorumluluğu Federasyon ve Lander şeklinde adlandırılan eyalet arasındadır. Hükümetin eğitim kapsamındaki sorumluluğu, Temel Kanun'da (Grundgesetz) tanımlanmıştır. Erken çocukluk eğitimi ve bakımı, Almanya'da devlet tarafından düzenlenen okul sisteminin bir parçası olmayıp daha çok, çocuk ve gençlik refahı sektörüne dahil edilmiştir. Federal düzeyde kamu refahı sorumluluğunun bir sonucu olarak yetkili kurumlar Federal Aile, Yaşlılar, Kadınlar ve Gençlik Bakanlığı; eyalet düzeyinde ise Gençlik ve Sosyal İşler Dairesi ve kısmen de Eğitim ve Kültür İşleri Bakanlıklarıdır (Eurydice, 2022e).

Almanya'nın zorunlu eğitim süresine dahil edilmeyen 'Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı', genellikle çocukların okula başladıkları ilk altı yılı kapsayan kademesidir.

Zorunlu eğitim kademelerine gidebilmek için yeterli bir gelişim düzeyine ulaşamamış okul çağındaki çocuklar, bazı eyaletlerde (Schulkindergarten ve Vorklassen vb.) okul öncesi kademelerini tercih etme fırsatına sahiptirler.

Almanya'nın Millî Eğitim Sistemi Şekil 4.1'de gösterilmiştir. Almanya Millî Eğitim Sistemi incelendiğinde erken çocukluk eğitimi ve bakımı 0-3 yaşı kapsayan 'Krippe' ve 3-6 yaşı kapsayan 'Kindergarten' olarak ikiye ayrıldığı görülür. Almanya'da bu okullar genellikle dini kurumlar (kiliseler) tarafından açılmaktadır. Şekil 4.1'de görüldüğü gibi Almanya'da 0-6 yaş dönemini kapsayan erken çocukluk eğitimi ve bakımı zorunlu eğitim sürecinden ayrı tutulmuştur. Ancak 6 yaşını dolduran çocuklar dokuz yıl olan zorunlu eğitim dönemine geçmektedir. Dokuz yıl zorunlu eğitim sonrasında, öğrenciler üç yıllık mesleki eğitim veya benzeri bir lise düzeyindeki öğretim kademesinde öğrenimlerine devam edebilirler. Almanya'da ders saatleri eğitim kademelerine göre, yaklaşık 20-30 ders saati arasında değişmektedir. Bir ders saati 45 dakikadır ancak blok ders yapıldığından 80-90 dakika olabilmektedir. Almanya'da bir öğretim yılı ortalama 188 (200) iş günü sürmektedir. Öğretim yılı ağustos ayından başlar ve bir sonraki yılın temmuz ayında sona erer (Abalı, 2000).

Şekil 4.1: Almanya Millî Eğitim Sisteminin Yapısı



Kaynak: (Eurydice, 2022f)

4.2.2. Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Sistemi Nasıldır?

Okul öncesi eğitiminin Türkiye eğitim politikaları doğrultusunda zorunlu olması için adımlar atılmıştır. Ancak bu adımlar, kalıcı olarak sonuçlanmamış ve okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kademesine dahil edilmemiştir. Günümüz MEB politikaları doğrultusunda, okul öncesi eğitiminin 5 yaş çocuklarında zorunlu olması için tekrar çalışmalara başlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığının son verilerine göre 2022 yılında 5 yaş grubunda %94 okullaşma oranına ulaşılmıştır (MEB, 2022). 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde 5 yaş zorunlu eğitime dahil edilerek okullaşma oranının %100'e ulaşması için anaokulu, anasınıfı sayılarının artırılması kararlaştırılmıştır. Bu kapsamda yeni anasınıfları açılmaya başlanmıştır.

OECD (Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü) ortalamasına ulaşmak için atılan bu adımlar, 3 ve 4 yaş grubunun da okul öncesi eğitimden yararlanma oranını artırmayı hedeflemektedir. 2022 yılı sonuna kadar okullaşma oranının 3 yaş grubunda %14'den %50'ye, 4 yaş grubunda %35'den %70'e ve 5 yaş grubunda da %78'den %100'e çıkarılması hedeflenmiştir (MEB, 2022).

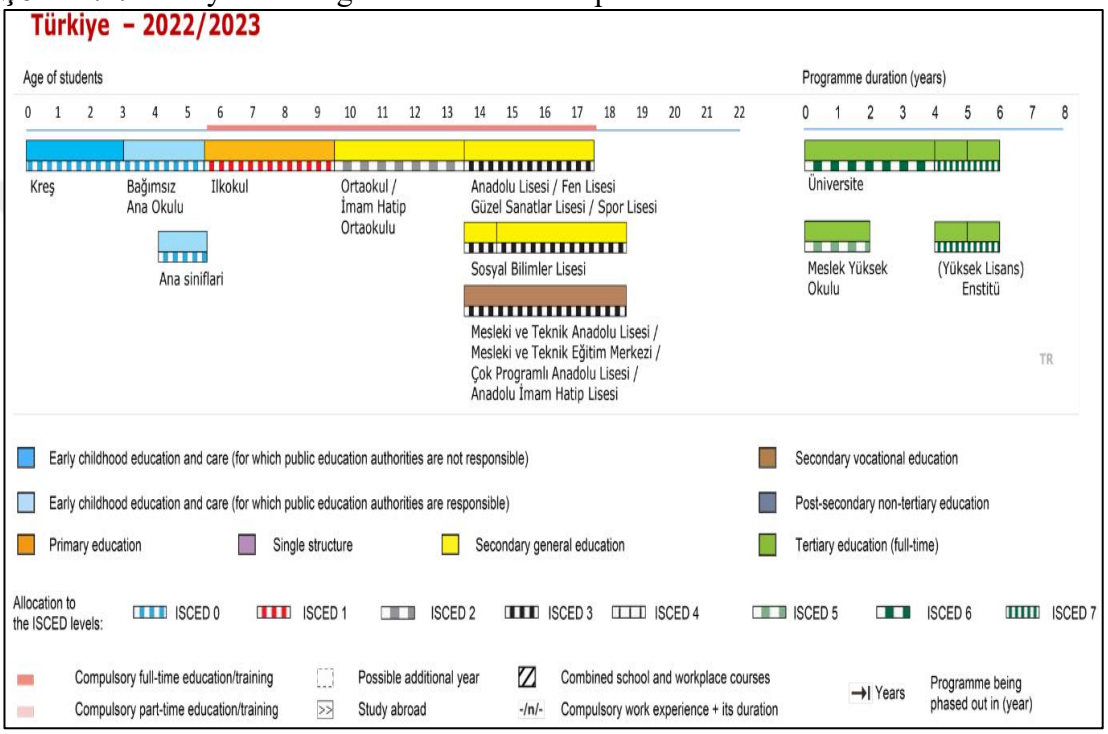
Genellikle zorunlu eğitimde yer almayan 3-5 yaş grubu çocukların okul öncesi eğitimine katılım oranı OECD ülkelerinde yüksektir. Türkiye'de ise 3-5 yaş grubu çocukların okul öncesi eğitime katılma oranı düzenli olarak iyileştirilmeye çalışılmış olsa da bu oran %41 olarak %83 olan OECD ortalamasının oldukça gerisinde kalmıştır. 3-5 yaş aralığında %41 olan bu değerle Türkiye, erken çocukluk eğitimi okullaşma oranı en düşük olan OECD ülkesi olmuştur (Tedmem, 2022).

MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine göre, okul öncesi ders yılı süresi 180 iş gününden az olmamalı ve günde ellişer dakikalık aralıksız 6 saatlik süreyle normal eğitim yapılmalıdır. Bir gruptaki çocuk sayısı 10'dan az, 20'den fazla olmamalıdır. Resmî Gazete'de yayımlanan 2015 değişikliğine göre; okul öncesi eğitime yeni kayıt temmuz ayının ilk iş gününden başlar. Resmî Gazete'de yayınlanan 2019 değişikliğine göre; okul öncesi eğitim kurumlarına yılın eylül ayı sonu itibariyle 57-68 aylık çocukların kaydı yapılır. 69-71 aylık olan okul öncesi eğitimi almayan çocuklar ile ilkokula velisinin yazılı dilekçesi üzerine gitmeyen çocuklara okul öncesi eğitim kurumlarında kayıt için öncelik hakkı verilmiştir. Eylül ayının sonu itibari ile 69 ayı dolduran çocuklar ile velisinin yazılı

dilekçesi üzerine 66, 67 ve 68 aylık çocukların ilkokul birinci sınıfa kaydı yapılmaktadır (MEB, 2022).

Türkiye'nin Millî Eğitim Sisteminin yapısı Şekil 4.2.'de gösterilmiştir. Türkiye'nin Millî Eğitim Sistemine dair bu bilgiler incelendiğinde 0-3 yaş çocukların kreş eğitimi, 3-6 yaş çocukların bağımsız anaokulları ve anasınıfları eğitimine dahil oldukları görülmektedir.

Şekil 4.2: Türkiye Millî Eğitim Sisteminin Yapısı



Kaynak: (Eurydice, 2022e)

MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde Resmî Gazete'de yayımlanan 2019 değişikliğine göre; eylül ayı sonu itibariyle 36-68 aylık çocukların eğitim almaları amacıyla açılan okul anaokulu, eylül ayı sonu itibariyle 57-68 aylık çocukların eğitim almaları amacıyla örgün eğitim ve hayat boyu öğrenme kurumları bünyesinde açılan sınıf anasınıfı kademesidir. 2018 yılı Resmî Gazete'ye göre okul öncesi eğitim kurumu, eylül ayı sonu itibariyle 36-68 aylık okul öncesi eğitim çağı çocuklarına eğitim veren anaokulu, anasınıfı ve çocuk gelişimi ve eğitimi alanında eğitiminin yapıldığı kademedir (MEB, 2022).

4.2.3. Alman ve Türk Okul Öncesi Eğitim Sisteminin Benzerlik ve Farklılıkları

Almanya ve Türkiye'de okul eğitim sistemleri karşılaştırıldığında birçok benzerlik ile birlikte bazı temel farklılıklar dikkat çekmektedir. Önceki bölümde detaylı olarak ele alındığı gibi Almanya'da eyalet ve kurum bazındaki özerklik ve özgürlük bulunmaktadır (Faas, Wu ve Geiger, 2017). Bununla birlikte Almanya okul öncesi eğitimi, kurumsal olarak Federal Aile, Yaşlılar, Kadınlar ve Gençlik Bakanlığı'nın (The Federal Ministry of Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth, BMFSFJ) himayesi altında entegre bir sistemdir. Okul öncesi eğitimin kapsamı 0 yaşındaki çocuklardan başlayarak ilkokulun sonuna kadar geçerlidir. Almanya'da okul öncesi eğitim personeli, 0 yaş ve üstü (okula başlama yaşından büyük) çocuklarla bir arada olabilecek şekilde eğitilir (Özdil, 2021).

Türkiye'de ise gündüz bakım evi kapsamındaki okullar Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlıdır. Ancak bunların dışındaki okul öncesi kurumlar ise Millî Eğitim Bakanlığı'na ve bakanlığın okul öncesi eğitim yönetmeliğine tabidir ve bölgesel bir özerklik bulunmamaktadır.

Ancak her iki ülkede zorunlu eğitime başlama yaşı, okul öncesi eğitimin zorunlu olmayışı ve velilerin tercihine bağlı oluşu gibi bazı temel benzerlikler bulunmaktadır. Ayrıca Tablo 4.2'de görüldüğü gibi, eyalet bazında farklılıklar göstermekle birlikte, Almanya'da genel olarak zorunlu okula başlama yaşı 6 ve zorunlu eğitimin toplam süresi dokuz yıldır. Bir başka deyişle, öğrenciler 6 veya 7 yaşından başlayarak 15 veya 16 yaşına gelene kadar okula devam etmek zorundadırlar. Almanya'da zorunlu eğitim, ilkokul ve orta öğretim olmak üzere iki kademe ve 9 yıldan oluşmaktadır. Türkiye'de ise 4+4+4 şeklinde zorunlu eğitim dört yıl ilkokul, dört yıl ortaokul ve dört yıl da lise olarak toplam 12 yıldır (MEB, 2022; Textor, 2015).

Tablo 4.2: Almanya ve Türkiye'de Okula Başlama Yaşı

	Almanya	Türkiye
Zorunlu okula başlama yaşı	6	6
Zorunlu eğitim ve okulda kalma süresi	9	12
Zorunlu eğitim kademe sayısı	2	3

4.3. Alman ve Türk Okul Öncesi Eğitim Sistemlerinde Benimsenen Yaklaşımlar Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular

Bu kısımda "Alman ve Türk okul öncesi eğitim sistemlerinde benimsenen yaklaşımlar bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?" araştırma sorusu ile ilgili bulgular sunulmuştur. Öncelikle Almanya ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Yaklaşımlar ayrı ayrı incelenmiş sonrasında iki ülkede uygulanan yaklaşımlardaki benzerlik ve farklılıklar kıyaslanmıştır.

4.3.1. Almanya'da Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Yaklaşımlar Nelerdir?

Almanya'da sanayileşmenin getirmiş olduğu sorumluluklara bağlı olarak çocukların ebeveynlerinden ayrı kalması gibi sakıncalı durumlarla karşı karşıya kalınmıştır. Böylece okul öncesi eğitim ile ilgili çalışmalar yapılmış. Fröbel'in öncülüğünde Kindergarten adlı anaokulları açılmıştır. Çocukların bu okullarda nasıl eğitim almaları gerektiği üzerine çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir. Fakat temel eğitimi teşvik adında yapılan bu adımlarda Fröbel'in eğitim yaklaşımı korunmuş, bununla birlikte yenileştirilmiş yaklaşımlara da yer verilmiştir (Flitner, 1967).

Almanya'da okul öncesi ve okul sonrası çocuk bakım kurumları için herhangi bir müfredat geliştirilmemiştir. Bunun yerine, eğitim programının kurumdaki personelin pedagojik yönelimlerinden türetilmesi benimsenmiştir. Dolayısıyla Almanya'da okul öncesi eğitim programı eyaletten eyalete kurumdan kuruma farklılık göstermektedir. Ancak, 2004'ten bu yana, Alman devletleri anaokulları ve diğer okul öncesi kurumlardaki personel oryantasyonu için "eğitim planları" geliştirmektedir. 25 ile 300 sayfa arasında değişen bu planlarda çocuklar tarafından geliştirilecek temel yeterlilikler listelenir ve farklı eğitim alanları (örneğin müzik, sanat, doğa bilimleri, matematik ve dil) tanımlanır. Ayrıca bu planlarda çocukları gözlemleme, başka kurumlarla iş birliği yapma, ebeveynlerle iş birliği yapma vb. konularda da eğitmenlere öneriler bulunmaktadır (Textor, 2005).

Almanya'da okul öncesi eğitimde genel olarak Waldorf yaklaşımı benimsenmiştir. Ayrıca Almanya'da okul öncesi eğitime yönelik tavsiye niteliğindeki belgelerde Öğrenci Merkezli Yaklaşım ile Bildung (eğitim), Betreuung (bakım) ve Erziehung (yetiştirme) kavramlarının bir arada uygulandığı bütüncül yaklaşımın uygulanmasına

vurgu yapılmıştır (Özdil, 2021). Bunun yanında bazı özel kuruluşlar Montessori yaklaşımını uygulamaktadır.

4.3.2. Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Yaklaşımlar Nelerdir?

Türkiye'de diğer ülkelerde olduğu gibi, okul öncesi eğitimde bazı yaklaşımlar uygulanmaktadır. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı olan okul öncesi eğitimde özel eğitim kurumları ile resmî kurumlarda uygulanan yaklaşımlar farklılık gösterebilmektedir.

Bazı özel okul öncesi kurumları Montessori Yaklaşımı'nı benimsemektedir. Bununla birlikte çok fazla olmamak kaydıyla Reggio Emilia Yaklaşımı, dezavantajlı bireylere yönelik olan Head Start Yaklaşımı, Waldorf Yaklaşımı ve 2013 okul öncesi eğitim programında temel alınan High Scope Yaklaşımı ile ilgili yaklaşımlar kullanılmaktadır. Ancak okulların ve eğitimcilerin bu yaklaşımlar hakkında yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadığı belirlenmiştir (Zembat, Günşen ve Çolak, 2019).

Montessori Yaklaşımı ile eğitim vermek isteyen okul öncesi eğitim kurumlarının programları aynı olmasa bile birbirine benzer olmalıdır. Bu programlarda, en az 3 saatlik çalışma periyodu, kısa süreli grup çalışması ve çocuklarında yardım ettikleri yemek saati çalışmalarına yer verilmelidir (Güleş, 2011).

High Scope Yaklaşımı, ABD'de David Weikart tarafından geliştirilmiştir. High Scope Yaklaşımı ile çocuklar etkin öğrenme ile eğitime katılım göstermektedir. Bu yaklaşımda *planla-yap-değerlendir* ilkesine göre günlük programlar hazırlanmaktadır. High Scope Yaklaşımı Türkiye'de okul öncesi eğitim programına dahil edilen yaklaşımlardan biridir (AÇEV, 2022).

Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne dahil olan okul öncesi eğitimde uygulanan güncel program, 2013 okul öncesi eğitim programıdır. Bu programın temel özelliklerinden birisi de eklektik olmasıdır. Her ülkenin okul öncesi eğitimde farklı yaklaşımlar uygulandığı belirlenmiştir. Böylece 21. yüzyılın getirdiği özellik ve gereksinimleri karşılamak amacıyla, ulusal özellikler göz önünde bulundurularak bireyler yetiştirmek için çocuk merkezli uygulamalardan yararlanılarak bir sentez oluşturulmuştur. Böylece High Scope Yaklaşımında yer alan etkin öğrenme ve günlük programda bulunan planla-yap-değerlendir ilkeleri bu programda yer verilmiştir (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitimin önemi küresel olarak sürekli artmasına rağmen Türkiye'de okul öncesi eğitimin önemi çok geç anlaşılmıştır (Oktay, 1983). Okul öncesinin önemini çok daha erken zamanlarda fark eden ülkeler erken çocukluk eğitimi üzerinde oldukça donanımlı hâle gelmiş ve yaratıcı programlar hazırlamışlardır. Türkiye'de okul öncesi eğitim programı ilk defa 1994-1995 eğitim yılında hazırlanmıştır. 21. yüzyılın hızla ilerleyen ve gelişen teknolojik araçlar eğitimi de etkisi altına almıştır. Bu değişimlere bağlı olarak okul öncesi programlar değişmiş, yenilenmiş, çağa uyumlu hale getirilmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda öğretmenlerin öğrencilere daha çok bilgiyi öğretme çabasında oldukları, amaçlanan kazanımlar ve hedefleri kazandırma davranışlarında olmadıkları görülmüştür. Bu nedenle hedeflenen amaçların kazanılmadığı belirlenerek programların güncellenerek geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir (MEB, 2002).

14. Millî Eğitim Şûrasında okul öncesi eğitimin temel ilkelerine göre Millî Eğitimin temel amaçları şu şekilde açıklanmıştır (MEB, 2013):

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

Bu amaçlar çerçevesinde okul öncesi eğitim programı 36-72 ay çocuklarını kapsayan, gelişim dönemlerine göre hazırlanmıştır. Öğrenme süreçleri planlanırken çocukların takvim yaşının değil, gelişim yaşının dikkate alınması tavsiye edilmiştir (MEB, 2013).

MEB 2013 okul öncesi eğitim programının temel özellikleri olan çocuk merkezli, esnek, sarmal, eklektik, dengeli, oyun temelli olmakla birlikte keşfederek öğrenme önceliklidir. Okul öncesi eğitim programının diğer temel özellikleri ise yaratıcılığın gelişmesini, günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılmasını teşvik etmesi; temalar/konular amaç olarak değil araç olarak görmesi, öğrenme merkezleri önemsemesi; kültürel ve evrensel değerleri dikkate alması, aile eğitimi ve katılımı önemsemesi; değerlendirme sürecini çok yönlü olarak

görmesi, özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer vermek ve rehberlik hizmetlerine önem vermesi olarak sıralanabilir.

Okul öncesi eğitimde uygulanan programlar aşağıdaki başlıklar altında kısaca sıralanabilir:

a) Kurum Merkezli Model: Türkiye'de uygulanan okul öncesi kurumsal eğitim ağırlıklıdır. Millî Eğitim Bakanlığı ve Sosyal Hizmetler tarafından denetimi yapılan kurumlar bazı yasa ve yönetmeliklerle çeşitli isimler altında okul öncesi kurumları açılmaktadır (Oktay, 1999).

Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından; erken çocukluk eğitimi projesi, okul-veli-çocuk eğitimi programı, mobil anaokulu projesi ve yaz okulu gibi yürütülen projeler doğrultusuna okul öncesi çağı çocuklarının eğitim almaları için aynı zamanda velileri bilinçlendirmek adına gerçekleştirilmiştir.

b) Ev Temelli Model: Bu programda eğitim sadece çocuğa dahil çocuğun tüm gelişimini etkileyecek kişileri kapsamaktadır.

MEB tarafından; anne çocuk eğitim programı, aile çocuk eğitim programı, anne-baba-çocuk eğitim proje gibi yürütülen programlar sayesinde çocuğun gelişimini etkileyen herkesi bilinçlendirmeyi hedeflenmiştir.

Sivil toplum kuruluşlarının öncülüğü ile kurulan çağdaş yaşamı destekleme derneği, anne-çocuk eğitim vakfı ve kadın emeğini değerlendirme vakfı ile okul öncesi eğitim hizmetlerine katkı sağlanmıştır.

4.3.3. Alman ve Türk Okul Öncesi Eğitim Sistemlerinde Benimsenen Yaklaşımlar Bakımından Benzerlik ve Farklılıklar

Almanya'da ve Türkiye'de okul öncesi eğitimde benimsenen yaklaşımlar ve programlar Tablo 4.3'de sıralanmıştır. Görüldüğü gibi okul öncesi eğitimde benimsenen yaklaşımlar açısından iki ülke arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır.

Birçok ülkede okul öncesi eğitimde zorunlu müfredat çerçeveleri uygulanmasına rağmen, Almanya bağlayıcı olmayan yönergeler ve tavsiyelerin uygulandığı birkaç ülkeden biridir (OECD, 2015a, 2012). Bu açıdan Almanya'da uygulanan yaklaşımlar genel olarak okulun eğitmenlerinin kendi yaklaşımlarına ve okulun bulunduğu eyalette benimsenen yaklaşıma bağlıdır.

Bununla birlikte Almanya'da okul öncesi eğitimde genel olarak Waldorf yaklaşımının benimsendiği söylenebilir. Ayrıca Almanya'da okul öncesi eğitime yönelik tavsiye niteliğindeki belgelerde Öğrenci Merkezli Yaklaşım ile Bildung (eğitim), Betreuung (bakım) ve Erziehung (yetiştirme) kavramlarının bir arada uygulandığı bütüncül yaklaşımın uygulanmasına vurgu yapılmıştır (Özdil, 2021). Bunun yanında bazı özel kuruluşlar Montessori yaklaşımını uygulamaktadır.

Türkiye'de ise Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından okul öncesi eğitimde uygulanan güncel program, 2013 okul öncesi eğitim programıdır. Bu programın temel özelliklerinden birisi de eklektik olmasıdır. Bu kapsamda, 21. yüzyılın getirdiği özellik ve gereksinimleri karşılamak amacıyla, ulusal özellikler göz önünde bulundurularak bireyler yetiştirmek için çocuk merkezli uygulamalardan yararlanılarak bir sentez oluşturulmuştur. Bunun yanında Almanya'da olduğu gibi bazı özel okul öncesi eğitim kuruluşları bireysel olarak Montessori yaklaşımını uygulamaktadır.

Tablo 4.3: Almanya'da ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimde Benimsenen Yaklaşımlar

Ülke	Okul Öncesi Eğitimde Benimsenen Yaklaşımlar
Almanya	Waldorf
	Öğrenci Merkezli Yaklaşım
	Bildung (eğitim), Betreuung (bakım) ve Erziehung (yetiştirme) kavramlarının bir arada uygulandığı bütüncül yaklaşım.
	Montessori
Türkiye	Millî Eğitim Yönetmeliği
	Reggio Emilia Yaklaşımı
	Head Start Yaklaşımı
	High Scope Yaklaşımı
	Montessori

Kaynak: (MEB, 2022, OECD, 2016; Luko, 2023)

4.4. Alman ve Türk Okul Öncesi Eğitim Sistemlerinde Okullaşma Oranları Bakımından Benzerlik ve Farklılıklara Yönelik Bulgular

Bu kısımda "Alman ve Türk okul öncesi eğitim sistemlerinde okullaşma oranları bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?" araştırma sorusuna yanıt aranmıştır.

Almanya ve Türkiye'de okul öncesi eğitime katılma oranları 2018-2020 yılları arasındaki verileri baz alınarak OECD tarafından yayınlanan rapora göre tespit edilmiş ve Tablo 4.4'de sunulmuştur. Sonuçlarda görüldüğü gibi okullaşma oranı Almanya'da 3 yaş grubunda %90, 4 yaş grubunda %94,6 ve 5 yaş grubunda %96,6 iken aynı yaş grupları için Türkiye'de sırasıyla %10,5, %34,2 ve %81'dir. Bu sonuçlara bakıldığında özellikle 5 yaş altındaki okullaşma oranının Türkiye'de oldukça düşük olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 4.41: Almanya ve Türkiye'de Yaşa Göre Okul Öncesi Eğitime Katılma Oranları

	Almanya (%)	Türkiye (%)
3 yaş	90	10,5
4 yaş	94,6	34,2
5 yaş	96,6	81

Kaynak: (OECD, 2023)

Ayrıca Almanya'nın resmî istatistik kurumu DESTATIS'in güncel 2022 yılı verilerine göre Almanya'da 0-3 ve 3-6 yaş okul öncesi eğitime katılım oranları ve Türkiye verileri ile OECD ortalaması Tablo 4.5'de gösterilmektedir. Bu sonuçlar 0-3 yaş arasındaki dönemde Türkiye'de okul öncesi eğitime katılımın oldukça az olduğunu göstermektedir. Almanya ise OECD ortalaması ile hemen hemen aynı katılım oranı göstermiştir.

3-6 yaş aralığında ise Türkiye'nin okul öncesi eğitime katılımın yine OECD ortalamasının oldukça gerisinde kaldığı görülmüştür. Ancak Tablo 4.4'deki verilere bakıldığında, 3-6 yaş aralığında bu düşük değerin özellikle 3 ve 4 yaş gruplarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Diğer taraftan Almanya'nın 3-6 yaş aralığında %91,7 ile OECD ortalamasından yüksek bir okullaşma oranına sahip olduğu görülmektedir.

Burada OECD istatistiklerindeki 3 yaş çocukların Almanya istatistiğinde 3-6 yaş grubuna dahil olduğunu belirtmek gerekir. Çünkü DESTATIS 3 yaşa kadar olan çocukları 0-3 yaş aralığında değerlendirmektedir. Dolayısıyla bu iki istatistik farklı yıllara ait olsa da genel olarak uyumludur.

Tablo 4.52: Almanya ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitime Katılma Oranları

	Almanya (%)	Türkiye (%)	OECD Ortalaması
0-3 yaş	35,5	<1	36
3-6 yaş	91,7	41	87

Kaynak: (OECD, 2023; DESTATIS, 2023)

"Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim" raporunda belirtilen 2021/2022 öğretim yılı için 3-5 yaş okul öncesi eğitime katılma oranları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi 3-5 yaş aralığında okullaşma oranı %44,05'dir. 4-5 yaş okul öncesi eğitimi kapsayan okullaşma oranı ise %55,87 olarak hesaplanmıştır. 5 yaşı kapsayan okul öncesi eğitimde okullaşma oranı ise %81,63'dür. Almanya ve Türkiye'nin okullaşma oranı açısından 5 yaş grubunda çok büyük fark olmadığı görülmektedir. Ancak 3 ve 4 yaşındaki çocuklar açısından Almanya'da okul öncesi eğitime katılma oranının belirgin bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun nedeni olarak Almanya'da ebeveynlerin Türkiye'ye kıyasla daha yüksek çalışma oranının etkili olduğu düşünülebilir.

Tablo 4.6: Türkiye'de 2021/2022 Öğretim Yılı Okul Öncesi Eğitim Kademesinde Okullaşma Oranı

Yaş Grubu	Okullaşma Oranı
3-5 yaş	44,05
4-5 yaş	55,87
5 yaş ve üzeri	81,63

Kaynak: Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2021/2022 (MEB, 2022b)

Almanya ve Türkiye'nin okul öncesi kurumlara kayıt sayılarının da karşılaştırılması da her iki ülkenin kıyaslanması açısından önemli bilgiler sunmaktadır. OECD 2022 raporundaki 2020 yılına ait verilerinden yararlanılarak Almanya ve Türkiye'nin okul öncesi kurumların tam ve yarı zamanlı eğitim kayıt türlerine ulaşılmıştır (OECD, 2022). Sonuçlar Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7 incelendiğinde Almanya'da tüm resmî ve özel kurumlarda, tam ve yarı zamanlı eğitim kayıt sayısı 3.419.882 iken Türkiye'de kayıt sayısının 1.636.819 ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Almanya'da kamu eğitim kurumları, tam ve yarı

zamanlı eğitim kayıt sayısı 1.124.478 iken Türkiye'de 1.340.507 kayıt sayısı gözlenmiştir. Almanya'da tüm özel eğitim kurumları, tam ve yarı zamanlı eğitim kayıt sayısı 2.295.404 iken Türkiye'de kayıt sayısı 296.312 olmuştur.

Almanya ve Türkiye'nin okul öncesi kurumlarının kayıt sayıları karşılaştırıldığında yine Almanya'nın toplam kayıt sayısının yüksek olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte resmî kurumlara kayıt açısından Türkiye'nin Almanya'ya kıyasla daha fazla kayıt sayısının olduğu belirlenmiştir. Ancak özel eğitim kurumlarına kayıt açısından Almanya'nın Türkiye'nin neredeyse 10 katı yüksek bir kayıt sayısına sahip olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar Türkiye'deki ebeveynlerin Almanya'daki ebeveynlere kıyasla kamu kurumlarını daha çok tercih ettiklerini göstermektedir. Almanya'nın nüfusunun (83,2 milyon) Türkiye'nin nüfusu (84,78 milyon) ile hemen hemen aynı olduğunu düşünülürse, Almanya'daki Türkiye'nin yaklaşık iki katı olan resmî kayıtlı öğrenci sayısının okullaşma oranı açısından dikkat çekici bir veri olduğu düşünülebilir. Bu sonuçlar Tablo 4.4, 4.5 ve 4.6'da verilen Almanya'daki yüksek okullaşma oranlarını açıklamaktadır.

Tablo 4.7: Almanya ve Türkiye'nin Okul Öncesi Kurumlarının Tam ve Yarı Zamanlı Eğitime Göre Kayıt Türleri

	Almanya	Türkiye
Kamu eğitim kurumları	1.124.478	1.340.507
Özel eğitim kurumları	2.295.404	296,312
Tüm Resmî ve Özel Eğitim Kurumları	3.419.882	1.636.819

Kaynak: (OECD, 2022a)

4.5. Alman ve Türk Okul Öncesi Eğitim Sistemlerinde İstihdam Edilen Personel Bakımından Benzerlik ve Farklılıklara Yönelik Bulgular

"Alman ve Türk okul öncesi eğitim sistemlerinde istihdam edilen personel bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?" araştırma sorusu ile ilgili bulgular bu kısımda sunulmuştur. Almanya'da 3-6 yaşı kapsayan okul öncesi eğitimin temel ilkeleri 1971 yılında Alman Eğitim Konseyi tarafından belirlenmiştir (Poyraz ve Dere, 2001). Okul öncesi eğitim hem kamu hem de özel sektör tarafından verilmektedir (Erginer, 2006). Öğretmenler; kadrolu, sözleşmeli ve ücretli olarak üç grup halindedirler. Ücretleri devlet, yerel yönetimler, kilise, vakıf ve öğrenci velileri

tarafından karşılanmaktadır (Demirel, 2000). Okul öncesi eğitim kurumları tam zamanlı veya yarım gün olarak paralı ve parasız eğitim şeklinde ayrılmıştır (Sözer, 1997).

Millî Eğitim Bakanlığı 2022-2026 resmî istatistik programındaki örgün eğitim istatistikleri kullanılarak Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerin cinsiyet gruplarına göre sayıları elde edilmiş ve Tablo 4.8'de sunulmuştur. Almanya'nın okul öncesi eğitim kademesindeki eğitici sayısı da OECD 2022 verilerinden elde edilmiş ve yine aynı tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.8'de görüldüğü gibi Türkiye'de kadrolu erkek öğretmen sayısı 3.663, kadrolu kadın öğretmen sayısı 57.320 ve toplam öğretmen sayısı 60.983'dür. Sözleşmeli olarak ise Türkiye'deki erkek öğretmen sayısı 266, kadın öğretmen sayısı 1.893 ve toplam sözleşmeli öğretmen sayısı 2.159 olarak hesaplanmıştır.

Kadrolu ve sözleşmeli öğretmen sayıları karşılaştırıldığında Türkiye'de kadrolu öğretmen sayısının belirgin bir şekilde daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmen sayıları cinsiyete göre incelendiğinde ise kadın öğretmenlerin daha fazla olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, Almanya'nın okul öncesi kurumlularında 29.108 erkek, 534.995 kadın ve toplamda 564.103 eğitim personeli bulunmaktadır.

Almanya'nın okul öncesinde eğitim personeli sayısının Türkiye'den yaklaşık olarak 9 kat daha fazladır. 2022 yılı itibariyle Almanya'nın resmî nüfusunun (83,2 milyon) Türkiye'nin nüfusuna (84,78 milyon) çok yakın olduğu göz önüne alınırsa, bu sonuçlar Almanya'da öğrenci başına düşen ortalama okul öncesi eğitim personeli sayısının Türkiye'nin çok üzerinde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, Türkiye'dekine benzer şekilde Almanya'nın okul öncesi eğitimde kadın eğitim personeli sayısının erkek eğitim personeli sayısından çok daha fazla olduğu görülmüştür.

Tablo 4.8: Almanya ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Kademesinde Öğretmen Sayısı

		Kadın	Erkek	Toplam
Türkiye	Sözleşmeli	1.893	266	2.159
	Kadrolu	57.530	3.663	60.983
	Toplam	59.423	3.929	63.142
Almanya	Sözleşmeli*	-	-	-
	Kadrolu*	-	-	-
	Ücretli*	-	-	-
	Toplam	534.995	29.108	564.103

Not. *Almanya'daki Sözleşmeli, Kadrolu ve Ücretli öğretmen istatistiklerine ulaşılamamış, sadece toplam kadın ve erkek öğretmen sayısına ulaşılabilmiştir.

Kaynak: (MEB, 2022b; OECD, 2022b)

Okul öncesi personel istatistikleri açısından farklılıkların daha anlaşılır olması için Almanya ve Türkiye'nin nüfusunun yaş gruplarına göre dağılımları Tablo 4.9 ve 4.10'da sunulmuştur. Tablo 4.9'da görüldüğü gibi Almanya'da 65 yaş ve üzeri ile 40-59 yaş arasındaki nüfusun toplam nüfusa oranı %49,8'dir. Yani Almanya nüfusunun yaklaşık yarısı 40 yaş ve üzerindeki bireylerden oluşmaktadır. Ancak Türkiye'de 40 yaş ve üzerindeki bireyler toplum nüfusun %40,28'ini temsil etmektedir. Türkiye'de 40 yaş ve altındaki bireylerin nüfustaki oranı (%59,72) Almanya'ya (%50,02) kıyasla belirgin bir şekilde yüksektir. Diğer bir deyişle Türkiye'nin daha genç bir nüfusa sahip olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların nüfustaki oranı dikkate alındığında, Almanya'da 0-5 yaş aralığındaki çocukların nüfustaki oranı %5,7 iken Türkiye'de 0-4 yaş aralığındaki çocukların nüfustaki oranı %6,64'tür. Türkiye'deki istatistiğe 5 yaş dahil olmamasına rağmen çocukların nüfus oranı Almanya'dan daha yüksektir. Bu istatistikler Türkiye'de okul öncesi dönemdeki çocukların nüfusa oranının Almanya'ya göre yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.9: Almanya'nın Nüfusunun Yaş Gruplarına Göre Dağılımı (2022)

Yaş grubu	Nüfus (Milyon)	Nüfus Yüzdesi
40-59 Yaş	23,07	% 27,7
65+	18,44	% 22,1
25-39 Yaş	15,78	% 18,9
6-14 Yaş	6,06	% 7,3
60-64 Yaş	5,99	% 7,2
1-5 Yaş	4	% 4,8
21-24 Yaş	3,7	%4,4
15-17 Yaş	3,01	% 3,6
18-20 Yaş	2,4	% 2,9
1 Yaş Altı	0,79	% 0,9

Kaynak: (Statistica, 2023)

Tablo 4.10: Türkiye'nin Nüfusunun Yaş Gruplarına Göre Dağılımı (2022)

Yaş grubu	Nüfus	Nüfus Yüzdesi
5-9 Yaş	6.635.077	% 7,78
20-24 Yaş	6.634.708	% 7,78
40-44 Yaş	6.606.029	% 7,75
25-29 Yaş	6.553.169	% 7,68
10-14 Yaş	6.436.414	% 7,55
35-39 Yaş	6.366.741	% 7,47
15-19 Yaş	6.315.109	% 7,41
30-34 Yaş	6.315.047	% 7,41
45-49 Yaş	5.763.534	% 6,76
0-4 Yaş	5.663.620	% 6,64
50-54 Yaş	5.054.624	% 5,93
55-59 Yaş	4.627.141	% 5,43
60-64 Yaş	3.856.671	% 4,52
65-69 Yaş	3.185.289	% 3,74
70-74 Yaş	2.264.119	% 2,65
75-79 Yaş	1.444.798	% 1,69
80-84 Yaş	893.457	% 1,05
85-89 Yaş	450.083	% 0,53
90+ Yaş	213.923	% 0,25

Kaynak: (Nüfusu, 2022)

Almanya ve Türkiye'de okul öncesi eğitim kademesinde öğretmen sayısı bu bilgiler ışığında değerlendirildiğinde Almanya ve Türkiye'nin toplam nüfus sayısı açısından oldukça benzer olsa da okul öncesi dönemdeki çocuk nüfusunun oranın yüksekliğine bağlı olarak Türkiye'deki okul öncesi öğretmen ihtiyacının Almanya'ya göre daha

fazla olduğu söylenebilir. Ancak Tablo 4.8'de sunulan istatistiklerde de görüldüğü gibi Türkiye'de okul öncesi öğretmen istihdamı Almanya'nın çok altında kalmıştır.

4.6. Almanya ve Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitime Ayrılan Bütçe Bakımından Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular

Bu bölümde "Almanya ve Türkiye'deki okul öncesi eğitime ayrılan bütçe bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?" araştırma sorusuna dair elde edilen bulgular sunulmuştur. Öncelikle Almanya ve Türkiye'nin okul öncesi eğitim bütçeleri ayrı ayrı incelenmiş sonra her iki ülkenin bütçe bakımından benzerlik ve farklılıkları ele alınmıştır.

4.6.1. Almanya'da Eğitim Bütçesi Nasıldır?

Almanya ile Türkiye'nin finansman kaynaklarından eğitime ayrılan paydan okul öncesi eğitimi için ayrılan bütçeler incelenmiştir. Malî kaynaklardan eğitime ayrılan bütçenin kişi başına harcama miktarlarının karşılaştırması yapılmıştır.

Ülkelerin malî kaynakları baz alınarak hazırlanan bütçeler genellikle hükümetler tarafından düzenlenmektedir. Almanya'da eğitim bütçeleri, büyük oranda kamu gelirlerinden karşılanmaktadır. Eğitim için ayrılan finansal düzenlemeler ve kamu harcamaları Federal Devlet, Eyalet ve Kommunen (Yerel Makamlar) arasında ve eğitim politikası uyarınca siyasi ve idari kararlara göre oluşturulmaktadır. Eğitim finansmanı bu üç kurum tarafından belirlenmektedir. Bu bütçenin yaklaşık %90'ı eyaletler ve yerel makamlar tarafından karşılanmaktadır. Finansman istatistiklerine göre 2020 yılında çocuk yuvaları ve diğer eğitim kademeler için öğrenci malî yardımları aynı zamanda diğer eğitim harcamaları ve dış harcamalar için toplam 159,6 milyar Euro harcanmıştır. Bu miktar gayri safi yurt içi hasılanın (GSYİH) %4,8'ine ve toplam kamu bütçesinin %20,8'ine karşılık gelmektedir (Eurydice, 2022a).

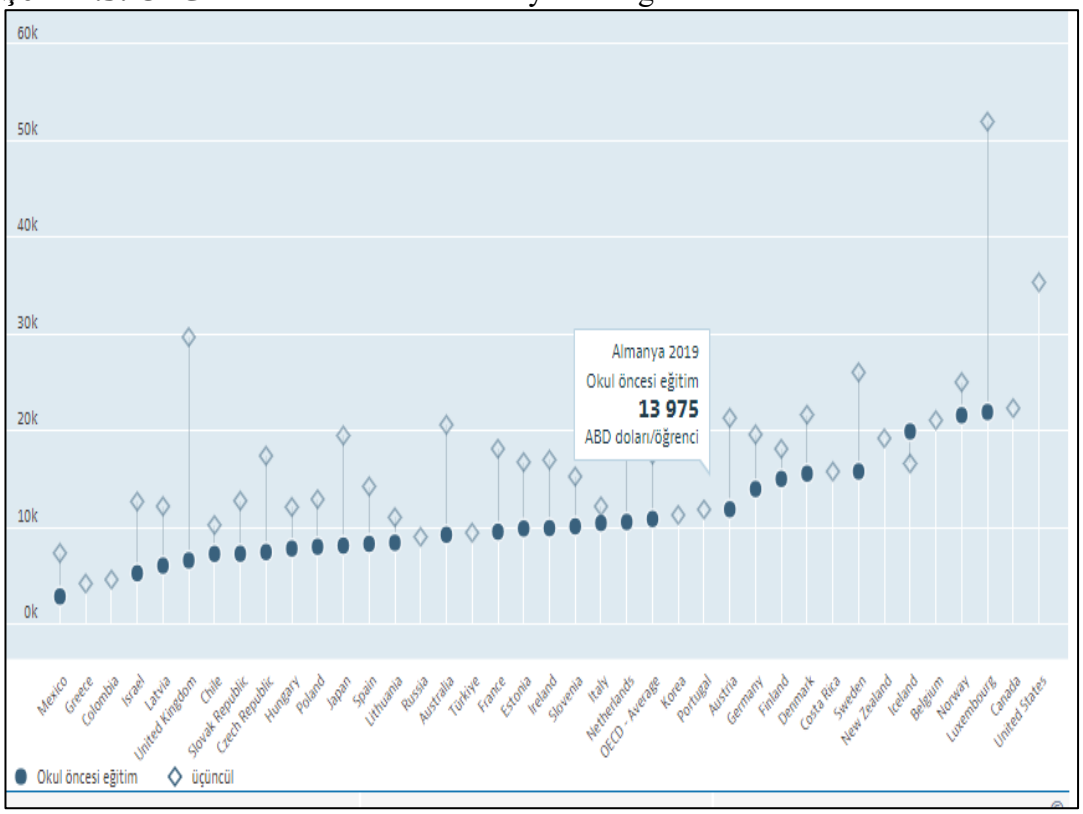
Devlet korumasında olan çocuklar için gündüz bakımevleri yerel yönetimlere bağlıdır. Bu kurumun bütçeleri de yerel yönetimler, hükümet ve ebeveyn katılımı şeklinde karşılanmaktadır. Almanya kamu sektörünün 2020 yılı finansman verilerine göre erken çocukluk eğitimi ve bakımı için 36,2 milyar euro harcamıştır. Bu harcamalarda eyaletin payı 18,5 milyar euro veya %51,2, yerel yönetimlerin payı ise 16,9 milyar euro veya %46,6'dır. Ayrıca okul öncesi eğitim harcamalarının bir

önceki yıla oranla %7,4 olarak arttığı belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarının sayısının artması bu harcamanın artmasında etkili olmuştur (Eurydice, 2022b).

Almanya'da erken çocukluk eğitimi ve bakımında devlet, okul sisteminden bağımsız bir kurum olarak işlev görmektedir. Genel bir kural olarak gündüz bakımevlerine katılım ücretlidir. Maliyetlerin bir bölümünü karşılamak adına, eyaletten ülkeye ve yerel yönetimlerde farklılıklar olmakla birlikte ebeveynlerin ekonomik durumlarına, çocuk sayılarına veya günlük katılım sürelerine bağlı olarak katkı payları alınabilmektedir. Gündüz bakımevlerine ilişkin 1 Ağustos 2019 tarihinde yürürlüğe giren kanunla birlikte katkı paylarının ülke genelinde kademeli olarak dağıtılması yükümlülüğü getirilmiş, böylece ebeveynlerin yükünün hafifletilmesi amaçlanmıştır (Eurydice, 2022c).

Ekonomi gücü yeterli olmayan ebeveynler başvuru yaptıklarında malî katkılardan kısmen veya tamamen feragat etmektedirler. Bu malî katkı yükümlülüğü yerel gençlik dairesi tarafından üstlenilmektir. 1 Ağustos 2019 tarihinden itibaren yürürlüğe giren gündüz bakımevine ilişkin kanun sosyoekonomik durumu yetersiz olan aileleri çocuk bakımı katkı paylarından muaf tutmaktadır (Eurydice, 2022d).

Şekil 4.3: OECD Verilerine Göre Almanya'nın Eğitim Harcamaları



Kaynak: (OECD, 2020)

Almanya'da eğitim bütçesi, kamu bütçelerinin eğitime yaptığı harcamalar olarak gençlik çalışması ve erken çocukluk eğitimi ve bakımı dahil olmak üzere 2021 istatistiklerine göre 165.111 milyon euro belirlenmiştir. Bu harcamalar kişi başına 1,977 euro ve GSYİH payı olarak %4.7'ye karşılık gelmektedir (Destatis, 2022a). Almanya, 2022 eğitim finansmanı olarak ise 241,1 milyar euro belirlenmiştir. Finansal kaynak içerisinde bu miktar GSYİH'nin %7,2'sine karşılık gelmektedir (Destatis, 2022b). Şekil 4.3'de 2019 OECD verisine göre Almanya'nın erken çocukluk eğitimi için ayrılan eğitim harcamasının 13.975 ABD doları olarak belirlendiği gözlenmiştir.

4.6.2. Türkiye'de Eğitim Bütçesi Nasıldır?

Türkiye'de finansman kaynaklardan 'Strateji ve Bütçe Başkanlığı' sorumluluğu altındadır. Kamu kuruluşlara ayrılan finansal değerden eğitime verilen bütçeden ise Türkiye'nin Millî Eğitim Bakanlığı sorumludur.

2022 yılı merkezi bütçe yönetim kanununda merkezi bütçe giderleri olarak 1 trilyon 750 miyar 957 milyon TL olarak belirlenmiş sonrasında yapılan değişiklik ile bu miktar 2 trilyon 831 milyar 472 milyon TL'ye yükseltilmiştir. Merkezi bütçe gelirleri ise 1 trilyon 472 milyar 583 milyon TL iken yapılan değişiklik sonrasında 2 trilyon 553 milyar 99 milyon TL'ye yükseltilmiştir. 2023 yılı merkezi yönetim kanunu teklifi ile bütçe giderlerinin 4 trilyon 470 milyar TL, bütçe gelirlerinin 3 trilyon 810 milyar TL olması öngörülmüştür. Finansman kaynaklardan eğitime ayrılan 2022 bütçesi, 189 milyar 11 milyon TL iken 2023 güncel bütçe teklifinde bu miktar 435 milyar 351 milyon TL olmasına karar verilmiştir. 2023 eğitim bütçesinin genel bütçeye oranı %22,4 olarak belirlenmiştir (SBB, 2022).

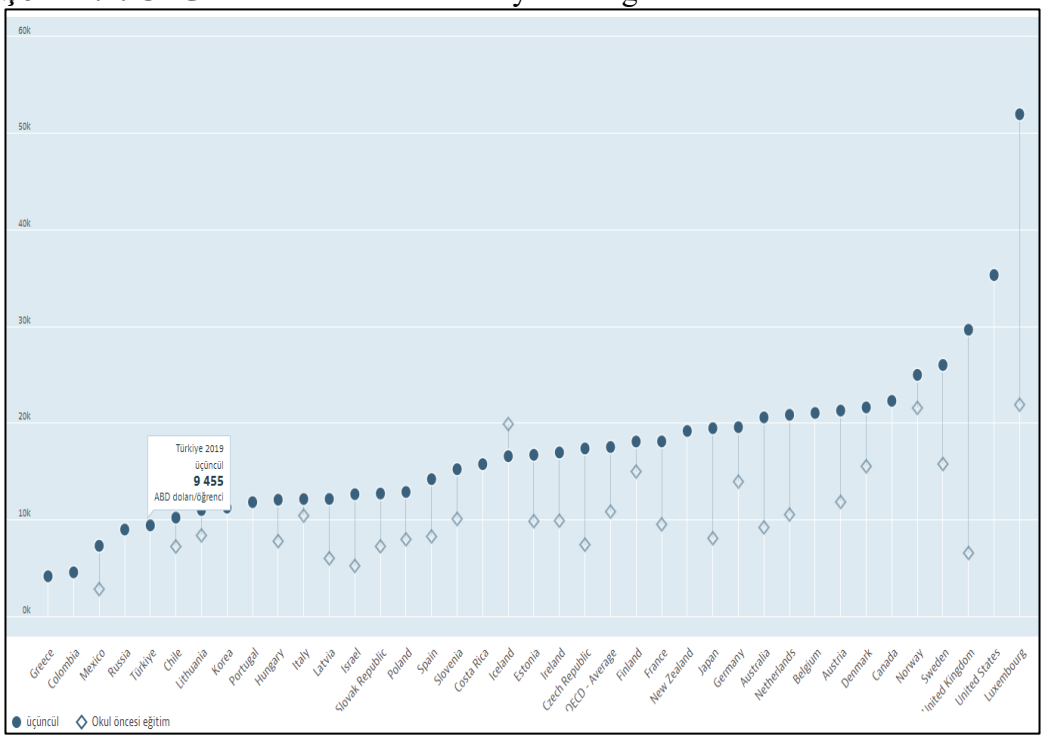
Türkiye'de 2021 yılı eğitim giderleri, bir önceki yıla göre %27,1 artarak 344 milyar 341 milyon TL olarak belirlenmiştir. Eğitim harcamalarında GSYİH oranı 2020 yılında %5,4 iken 2021 yılında ise %4,8 olmuştur. Devlet eğitim harcamasının GSYİH içindeki payı 2020 yılında %4,0 iken 2021 yılında ise %3,4'e gerilemiştir. 2020 yılında öğrenci başına eğitim harcaması 12.311 TL iken bu miktar 2021 yılından 15.500 TL tutarında artmıştır. Öğrenci başına eğitim harcaması 2020 yılı 1.754 Dolar iken 2021 yılı 1.747 Dolar olmuştur. Eğitim kademelerine göre öğrenci başına yapılan eğitim harcaması 2021 yılında 10.696 TL ile en düşük miktar okul öncesine aittir. Eğitim düzeylerine göre eğitim harcamaları 2020 yılında %5,3 iken

2021 yılında %5,0 ile en az yüzdeliğe sahip olan eğitim kademesi okul öncesi olmuştur (TÜİK, 2022).

2023 yılında tüm bireylerin okul öncesi eğitimi kademesinden başlayıp eğitim ve öğretim kademelerinin hepsinde nitelikli bir eğitime erişebileceği bir sistem olması amacıyla eğitime ayrılan bütçe 651 milyar 377 milyon 155 bin TL olarak öngörülmüştür. 2023 yılı merkezi yönetim bütçesinin %14,6'sını oluşturmaktadır (MEB, 2022).

Şekil 4.4'de OECD 2019 verisine göre okul öncesi eğitim harcamaları gösterilmektedir. Eğitim harcamaları, eğitimle ilgili tüm kurumları kapsamaktadır. Bunlar okul, üniversite, özel eğitim kurumları, diğer kamu kurumları olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim kurumlarının oluşturdukları bağlantı ile öğrenciler ve aileler için sağlanan eğitim ve yardımcı hizmetleri içeren harcamalardır. Harcamalar, öğrenci başına düşen ABD doları üzerinden ve GSYİH'nin yüzdesi olarak gösterilmektedir (OECD, 2020a). Şekil 4.4'de görülen OECD 2019 verisine göre Türkiye'nin okul öncesi eğitim harcamasının öğrenci başına 9.455 ABD doları olduğu görülmektedir. Bu miktar hem OECD hem de gelişmiş ülkelerin oldukça gerisindedir.

Şekil 4.4: OECD Verilerine Göre Türkiye'nin Eğitim Harcamaları



Kaynak: (OECD,2022)

4.6.3. Almanya ve Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitime Ayrılan Bütçe Bakımından Benzerlik ve Farklılıkları

OECD'nin 2022 raporu kullanılarak Almanya ve Türkiye'nin öğrenci başına ABD cinsinden ve GSYİH'nin yüzdesi olarak okul öncesi eğitim harcamaları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.11'de verilmiştir. Tablo 4.11 incelendiğinde OECD 2019 verisine göre Almanya'nın öğrenci başına okul öncesi eğitim harcaması 13.975 ABD doları iken Türkiye'nin öğrenci başına okul öncesi/üçüncül eğitim harcaması 9.455 ABD dolarında kaldığı görülmüştür. Yani Türkiye Almanya'ya kıyasla okul öncesi eğitime daha az bütçe ayırmıştır. Almanya'da okul öncesi eğitime 13.975 ABD doları olan öğrenci başına eğitim harcamasının GSYİH'ya oranı %1,02'dir. Türkiye'nin öğrenci başına okul öncesi/üçüncül eğitim harcamasının GSYİH'ya oranı ise %1,62'dir. Diğer bir ifadeyle, Türkiye öğrenci başına Almanya'dan daha az eğitim harcaması yapmasına rağmen bu harcamanın GSYİH içerisindeki payı Almanya'dan yüksektir. Bunun nedeni Almanya'nın Türkiye'ye kıyasla yaklaşık 4 kat yüksek olan GSYİH değeridir (Eker, 2020).

Almanya'nın ve Türkiye'nin okul öncesi eğitim harcamalarının OECD ülkeleri ortalaması açısından kıyaslanması da ilginç sonuçlar ortaya koymuştur. Almanya'nın $13.975 olan öğrenci başına okul öncesi eğitim harcaması, $10.875 olan OECD ülkelerinin ortalamasından daha yüksek iken, Türkiye'nin $9.455 olan okul öncesi eğitim harcamasının bu verilerden daha düşük olduğu görülmektedir. Ancak Almanya'nın okul öncesi eğitim harcamasının GSYİH'ya oranı (%1,02) OECD ülkelerinin ortalamasından (%0,89) düşük iken, Türkiye'nin oranı (%1,62) daha yüksektir.

Tablo 4.11: Almanya ve Türkiye'nin Öğrenci Başına Okul Öncesi/Üçüncül Eğitim Harcamaları ve GSYİH Oranı

Ülke	Eğitim Harcamaları ($)	GSYİH Oranı
Almanya	13.975	%1,02
Türkiye	9.455	%1,62
OECD ortalaması	10.875	%0,89

Kaynak: (OECD, 2020b)

Tablo 4.12'de görüldüğü gibi Türkiye zorunlu eğitim için $46.709, Almanya ise $120.000 harcama yapmıştır. Zorunlu eğitime ayrılan yatırımda OECD ülkelerinin ortalaması $105.502'dir. Türkiye'nin zorunlu eğitime yapılanı yatırım bakımından hem Almanya'nın hem de OECD ülkelerinin oldukça gerisinde kaldığı görülmektedir.

Tablo 4.12: Almanya ve Türkiye'de Zorunlu Eğitime Yapılan Yatırım

Ülke	Eğitim Yatırımı ($)	Sıralama
Almanya	120.000	13
OECD ortalaması	105.502	-
Türkiye	46.709	31

Kaynak: (OECD, 2020b)

4.7. Almanya ve Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Katkısı Bakımından Benzerlik ve Farklılıklara Yönelik Bulgular

Bu kısımda "Almanya ve Türkiye'deki okul öncesi eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına katkısı bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?" araştırma sorusuna dair bulgular sunulmuştur. Almanya ve Türkiye'de okul öncesi eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına katkısı uluslararası kabul görmüş PISA ve TIMMS sınavlarının sonuçlarına göre incelenmiştir.

4.7.1. PISA Sonuçlarına Göre Almanya ve Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Katkısı

Uluslararası PISA testlerinden alınan sonuçlar okul öncesi eğitimin çocukların ileriki eğitim kademelerindeki başarılarına yönelik önemli istatistikler sunmaktadır. Bu bakımdan PISA sonuçları Almanya ve Türkiye'de okul öncesi eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına katkısını kıyaslanmak için önemli ve faydalı veriler sağlamaktadır. Almanya ve Türkiye'nin 2012, 2015 ve 2018 PISA Sonuçları karşılaştırmalı olarak Tablo 4.13'de verilmiştir.

Tablo 4.13 incelendiğinde, PISA uygulamasına 2012 yılında 65 ülkenin katıldığı görülmektedir. Almanya, 'okuma' testinden 508 puan alarak OECD ülkelerinin

ortalaması üzerinde sıralanmış, Türkiye'de 475 puan ile 41. sırada yer almıştır. Benzer şekilde matematik testinde Almanya 514 puan alarak OECD ülkelerinin ortalaması üzerinde yer almış, Türkiye ise 448 puan alarak 44. sıraya gelmiştir. Fen sınavında Almanya, 524 puan alırken Türkiye'de 463 puan alarak sıralamada 43. olmuştur. İki ülke arasındaki puan farkları okuma, matematik ve fen testleri için sırasıyla 33, 66 ve 61'dir. Özellikle iki ülkenin matematik ve fen puanlarındaki farklar dikkat çekicidir.

2015 yılında 72 ülke PISA uygulamasına dahil olmuştur. Okuma testinde, Almanya, 509 puan alırken, Türkiye 428 puan ile 50.sırada yer almıştır. İki ülke arasındaki puan farkı 81'dir. Matematik testinde, Almanya 506 puan alırken, Türkiye 420 puan alarak OECD ülkeleri arasında 49. sırada yer almıştır. İki ülke arasındaki fark 86 puan ile oldukça dikkat çekicidir. Fen testinde Almanya 509 puan, Türkiye de 425 puan (OECD ülkeleri arasında 52.) almıştır. İki ülke arasındaki fark 84 puandır. Tablo 13 incelendiğinde 2015'de Türkiye'nin bütün alanlardaki ortalama puanlarında dramatik bir düşüş görülmektedir.

2018 yılında 79 ülke PISA uygulamasına katılmıştır. 2018'de Almanya, okuma testinden 498 puan ile 21. sıraya, Türkiye 466 puan ile 41. sıraya yerleşmiştir. Matematik testinde Almanya, 500 puan ile 20.sırada, Türkiye ise 454 puan ile 43. sırada yer almıştır. Almanya, fen testinden 503 puan ile 17. sırada; Türkiye ise 468 puan ile 40. sırada yer almıştır. Puan farkları okuma, matematik ve fen testleri için sırasıyla 32, 46 ve 35'dir.

Tablo 4.13: Almanya ve Türkiye'nin PISA Sonuçları

Yıl/Ülke Sayısı	Ülke	Okuma Sonuç/Sıra	Matematik Sonuç/Sıra	Fen Sonuç/Sıra
2012 / 65	Almanya	508 / -	514/ -	524 / -
	Türkiye	475 / 41	448 / 44	463 / 43
2015 / 72	Almanya	509 / -	506 / -	509 / -
	Türkiye	428 / 50	420 / 49	425 / 52
2018 / 79	Almanya	498 / 21	500 / 20	503 / 17
	Türkiye	466 / 41	454 /43	468 / 40

Kaynak: (PISA, 2012), (PISA, 2015), (PISA, 2018)'den Modifiye Edilmiştir

2012, 2015 ve 2018 PISA uygulaması sonucuna göre Almanya ile Türkiye'nin puanları karşılaştırıldığına Almanya'nın üç testten de daha yüksek puan aldığı ve sıralamalarda daha önce olduğu görülmektedir.

Tablo 4.14'de Almanya ve Türkiye'nin PISA sonuçlarının OECD ortalaması ile karşılaştırılması verilmiştir. 2012 yılında okuma testinde Almanya 508 puan, Türkiye ise 475 puan almıştır. Bu istatistiklere göre Almanya OECD ülkeleri ortalamasının üstünde bir başarı gösterirmiştir. Matematik testinde Almanya, 514 puan ile ortalamanın üstünde kalırken, Türkiye 448 puan ile ortalamanın altında yer almıştır.

Fen testinde, Almanya 524 puan alarak ortalama üstünde başarı gösterirken Türkiye ise 463 puan alarak ortalama altında kalmıştır. 2015 yılında okuma OECD ortalaması 493 puan olarak hesaplanmıştır. Almanya, 509 puanı ile ortalamanın üstünde olurken Türkiye ise 428 puanı ile ortalama altında kalmıştır.

Tablo 4.14: Almanya ve Türkiye'nin PISA Sonuçları ve OECD Ortalaması

Yıllar	Ülke	Okuma OECD Ortalaması	Okuma	Matematik OECD Ortalaması	Matematik	Fen OECD Ortalaması	Fen
2012	Almanya	496	508	494	514	501	524
	Türkiye		475		448		463
2015	Almanya	493	509	490	506	493	509
	Türkiye		428		420		425
2018	Almanya	487	498	489	500	489	503
	Türkiye		466		454		468

Kaynak: (PISA, 2012), (PISA, 2015), (PISA, 2018)'den Modifiye Edilmiştir

Matematik OECD ortalaması 490 puan olarak hesaplanmıştır. Almanya, 506 puan ile ortalamanın üstünde kalırken Türkiye ise 420 puan ile ortalamanın altında kalmıştır. Fen OECD ortalaması 493 puan olarak hesaplanmıştır. Almanya, 509 puanı ile otalama üstünde başarı gösterirken Türkiye ise 425 puan ile ortalamanın altında kalmıştır.

2018 yılında 487 puan olan okuma OECD ortalamasında Almanya 498 puan ile ortalamanın üstüne çıkarken Türkiye ise 466 puan ile ortalamanın gerisinde kalmıştır. Matematik OECD Ortalaması 489 puan olarak hesaplanmıştır. Almanya,

500 puan ile ortalamanın üstünde bir başarı gösterirken Türkiye ise 454 puan ile ortalamanın altında bir başarı sergilemiştir.

Fen OECD Ortalaması 489 puan olarak hesaplanmıştır. Almanya, 503 puan ile ortalamanın üstünde olurken Türkiye ise 468 puan ile ortalamanın altında kalmıştır. Tablo 14'de PISA sonuçlarında OECD ortalaması ve Almanya ile karşılaştırıldığında Türkiye'nin daha başarısız olduğu dikkat çekmektedir. Almanya OECD ortalaması üstünde kalarak başarılı görülmüştür fakat OECD ortalamasına göre Almanya'nın ortalamayı çok az geçtiği belirlenmiştir. Türkiye ise OECD ortalamasının biraz gerisinde kalarak başarısız olduğu gözlenmiştir.

4.7.2. TIMMS Sonuçlarına Göre Almanya ve Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Katkısı

IEA tarafından yürütülen uluslararası bir sınav ve değerlendirme sistemi olan TIMSS, ülkeler arasında matematik ve fen bilimlerindeki öğrenci başarısını ölçmeyi ve karşılaştırmayı sağlar. Tablo 4.15'de Almanya ve Türkiye'deki 4.sınıf öğrencilerinin TIMMS 2019 matematik sonuçları verilmiştir.

Tablodaki sonuçlar Almanya, Türkiye ve genel olarak TIMMS'e katılan ülkeler için okul öncesi eğitime katılım arttıkça öğrencilerin matematik başarılarının arttığını göstermektedir. Bu da okul öncesi eğitimin öğrencilerin sonraki eğitim dönemlerindeki başarılarını doğrudan etkilediğini göstermektedir. Tablo 4.15 incelendiğinde Türkiye'de 2019 TIMMS uygulamasına dahil olan 4.sınıf öğrencilerinin %8'inin 3 yıl ve daha fazla, %48'inin 1 yıl ya da daha az okul öncesi eğitim aldığı ve %28'inin ise hiç okul öncesi eğitim almadığı görülmüştür. Türkiye'de okul öncesi eğitim alma oranını Almanya ve TIMMS'e katılan ülkelerin ortalamasının altında kalmaktadır.

2019 TIMSS uygulamasına göre Türkiye'de okul öncesi eğitim alanlarla almayanlar arasındaki fark: 3 yıl eğitim alanlar için 87, 2 yıl eğitim alanlar için 80 ve 1 yıl eğitim alanlar için 31'dir. Almanya'da bu fark: 3 yıl eğitim alanlar için 33, 2 yıl alanlar için 11 ve 1 yıl eğitim alanlar için 27'dir. Okul öncesi eğitimin alan öğrenciler ile almayan öğrenciler arasındaki matematik başarısı açısından fark Türk öğrencilerde Alman öğrencilere göre çok daha yüksektir.

Tablo 4.15: 4. Sınıf Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre TIMMS Matematik Başarı Ortalamaları

	Okul öncesi eğitim alma süresi							
	3 yıl ve üzeri		2 yıl		1 yıl ve daha az		Hiç almayan	
	Öğrenci (%)	Ortalama Başarı	Öğrenci (%)	Ortalama Başarı	Öğrenci (%)	Ortalama Başarı	Öğrenci (%)	Ortalama Başarı
Almanya	66	540	8	521	15	525	10	511
Türkiye	11	496	11	523	50	493	28	447
TIMMS 2015 Ortalaması	54	510	18	496	17	485	11	462
Almanya	64	540	8	518	16	534	12	507
Türkiye	8	577	16	570	48	521	28	490
TIMMS 2019 Ortalaması	56	509	17	495	15	483	12	464

Kaynak: (TIMMS, 2015), (TIMMS, 2019)'dan Modifiye Edilmiştir

4.sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre TIMMS 2019 fen başarı ortalamaları Tablo 4.16'da verilmiştir. Matematik sonuçlarında elde edilen bulgulara benzer şekilde Almanya, Türkiye'de ve TIMMS'e katılan diğer ülkelerde okul öncesi eğitime katılım arttıkça öğrencilerin fen başarılarının arttığı bulunmuştur. 2019 fen bilgisi TIMSS verilerine göre Türkiye'de okul öncesi eğitim alanlarla almayanlar arasındaki fark: 3 yıl eğitim alanlar için 52, 2 yıl eğitim alanlar için 72 ve 1 yıl eğitim alanlar için 28'dir. Almanya'da bu fark: 3 yıl eğitim alanlar için 43, 2 yıl alanlar için 28 ve 1 yıl eğitim alanlar için 36'dır.

Okul öncesi eğitim alan öğrenciler ile almayan öğrenciler arasındaki farkın fen alt testinde Türk öğrencilerde Alman öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir. 2019 verilerine göre Türkiye'de 2 yıl ve üzeri okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ortalama fen başarılarının Almanya'daki öğrencilerden daha yüksektir.

Tablo 4.16: 4. Sınıf Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre TIMMS Fen Başarı Ortalamaları

	Okul öncesi eğitim alma süresi							
	3 yıl ve üzeri		2 yıl		1 yıl ve daha az		Hiç almayan	
	Öğrenci (%)	Ortalama Başarı	Öğrenci (%)	Ortalama Başarı	Öğrenci (%)	Ortalama Başarı	Öğrenci (%)	Ortalama Başarı
Almanya	66	550	8	530	15	530	10	509
Türkiye	11	500	11	523	50	492	28	450
TIMMS 2015 Ortalaması	56	514	18	501	16	489	11	463
Almanya	64	540	8	525	16	533	12	497
Türkiye	8	572	16	568	48	524	28	496
TIMMS 2019 Ortalaması	56	500	17	489	15	472	12	452

Kaynak: (TIMMS, 2019)

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma Almanya ve Türkiye'de okul öncesi eğitim sistemi arasındaki farklılıklar, okul öncesi eğitimde uygulanan yapı, amaçlar ve benimsenen yaklaşımlar, okul öncesi eğitime katılma oranları, okul öncesi eğitimde istihdam edilmiş personel istatistikleri, okul öncesi eğitim bütçesi gibi çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması amacıyla yürütülmüştür. Bu ana amaç kapsamında yedi farklı alt amaca ilişkin bulgular incelenmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca bulgulara yönelik sonuçlar ve öneriler de sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Bu kısımda çalışmanın yedi farklı alt amacına ilişkin ulaşılan bulgular incelenmiş ve ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

5.1.1. Alman ve Türk Okul Öncesi Eğitim Sistemlerinin Amaçları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi eğitimde Almanya'nın belirli bir müfredatı zorunlu tutmadığı, tavsiye hükmünde öneriler sunduğu belirlenmiştir. Her iki ülkenin okul öncesi eğitim amaçları karşılaştırılmış, Almanya ve Türkiye'nin genel olarak benzer amaçlar taşıdığı belirlenmiştir. Türkiye'de anadilde konuşmaya vurgu yapıldığı görülmüştür. Almanya'da okul öncesi eğitimde ekip çalışması ve yaratıcı ifade becerilerine yapılan vurgu ile çocukların toplumun bir üyesi haline gelmeleri amacı Türkiye'de bulunmamaktadır. Bununla birlikte çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimlerini desteklemenin her iki ülkenin amaçları arasında yer aldığı görülmüştür. Tuncer (2015) de, Almanya'da uygulanan programın amaçlarının Türkiye'de uygulanan amaçlar ile uyumlu ve benzer olduğunu belirtmiştir. Tuncer, Almanya'da uygulanan programda Türkiye'dekinden farklı olarak kesin bir şekilde planlanmış hedefler ve kazanımlar olmadığına da dikkat çekmiştir. Almanya'da öğrencinin eğitim hedeflerini edinmesi, öğrencinin hazır olma durumuna göre belirli bir takvime bağlı olmadan gerçekleşmektedir (Tuncer, 2015). Eker (2020) ise Almanya'da okul öncesi eğitimin amacının; çocukları bedensel, zihinsel ve sosyal alanda bir bütün olarak geliştirmek ve onları kişilik bütünlüğüne eriştirmeye çalışmak olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan her iki ülkenin okul öncesi eğitim amaçlarının genel olarak

benzer olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın bulgusuna benzer şekilde Çoban ve Ergenekon (2021); çocukların zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal, dil gelişimlerine katkı yapmak ve çocukları sonraki eğitim kademelerine hazırlamak şeklindeki amacın Türkiye ve gelişmiş AB ülkelerinde ortak bir amaç olduğunu vurgulamıştır.

5.1.2. Alman ve Türk Okul Öncesi Eğitim Sistemlerinin Yapıları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Sonuçlar

Alman ve Türk okul öncesi eğitim sistemlerinin yapılarının incelenmesi sonucunda bazı temel farklılıklar ile birlikte bazı benzerlikler olduğu belirlenmiştir. Öncelikle Almanya'nın ve Türkiye'nin genel okul eğitim sistemi incelendiğinde her iki ülkede de zorunlu okula başlama yaşının 6 olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde birçok farklı araştırmada da Almanya ve Türkiye'de okula başlama yaşının aynı olduğu vurgulanmıştır (Eker, 2020; Erman ve Boobekova, 2016). Almanya'da, zorunlu eğitimin toplam süresi iki kademe olmak üzere 9 yıl iken Türkiye'de 3 kademe ve 12 yıl olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular diğer araştırmaların bulguları ile örtüşmektedir (Eker, 2020; Erman ve Boobekova, 2016; Özdil, 2021).

Her iki ülkede okul öncesi eğitimin tarihi incelenmiş, Almanya'da sanayi devrimi ile artan işçi ihtiyacına bağlı olarak okul öncesi eğitimin 1830'lu yıllarda başladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, Türkiye'de okul öncesi eğitimin Osmanlı döneminde 1900'lü yıllarda başlamış ancak yetişmiş Türk eğitmen yetersizliğine bağlı olarak çeşitli sıkıntılar yaşandığı belirlenmiştir. Bu açıdan Almanya'nın daha köklü bir okul öncesi eğitim geçmişine sahip olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Özdil (2021) tarafından yapılan çalışmada Almanya'da okul öncesi eğitimi geçmişinin Türkiye'ye kıyasla daha eski dönemlere uzandığı belirtilmiştir.

Almanya'da okul öncesi eğitiminin kurumsal olarak Federal Aile, Yaşlılar, Kadınlar ve Gençlik Bakanlığı'nın himayesi altında olduğu ancak eyalet ve kurum bazındaki bir özerklik ve özgürlük bulunduğu belirlenmiştir. Türkiye'de ise gündüz bakım evi kapsamındaki okullar Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı olduğu, bunların dışındaki okul öncesi kurumlarının ise Millî Eğitim Bakanlığı'na ve onun okul öncesi eğitim yönetmeliğine tâbi olduğu ve bölgesel bir özerklik bulunmadığı anlaşılmıştır. Benzer şekilde, Erman ve Boobekova (2016) ile Eker (2020) de Almanya'da okul öncesi kurumların tek bir merkezden kontrol ve denetime bağlı olmadığına dikkat çekmişlerdir. Özdil (2021) ise okul öncesi eğitim sisteminin ana

hatlarının federal hükumet tarafından belirlendiğini ancak her bir eyaletin federal hükumetin belirlediği çerçeve dahilinde kendi sistemini uyguladığını belirtmiştir.

5.1.3. Alman ve Türk Okul Öncesi Eğitim Sistemlerinde Benimsenen Yaklaşımlar Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi eğitimde Almanya'nın belirli bir müfredat ve yaklaşımı zorunlu tutmadığı, tavsiye hükmünde öneriler ve genel bir çerçeve sunduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Küçükoğlu ve Kızıltaş (2012) tarafından yapılan bir çalışmada da Türkiye'deki okul öncesi eğitim programında merkezi bir yaklaşım uygulandığı vurgulanmış fakat bunun yanında Almanya'da yerel bir anlayışın hâkim olduğuna dikkat çekilmiştir.

Okul öncesi eğitim yaklaşımı olarak Almanya'da genellikle Rudolf Steiner tarafından geliştirilen Waldorf yaklaşımının benimsendiği tespit edilmiştir. Ayrıca Almanya'da okul öncesi eğitime yönelik tavsiye niteliğindeki belgelerde Öğrenci Merkezli Yaklaşıma ek olarak Bildung (eğitim), Betreuung (bakım) ve Erziehung (yetiştirme) kavramlarının bir arada uygulandığı bütüncül yaklaşımın uygulanmasına vurgu yapıldığı, bazı özel kuruluşların ise Montessori yaklaşımını uyguladığı belirlenmiştir.

Türkiye'de ise Temel Eğitim Genel Müdürlüğü kapsamında okul öncesi eğitimde MEB tarafından hazırlanan 2013 okul öncesi eğitim programının uygulandığı, bu programın temel özelliklerinden birisinin eklektik olduğu görülmüştür. Ayrıca 2013 MEB programının 21. yüzyılın getirdiği özellik ve gereksinimleri karşılamak amacıyla, ulusal özellikler göz önünde bulundurularak, bireyler yetiştirmek için çocuk merkezli uygulamalardan yararlanılarak bir sentez oluşturulduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde birçok araştırmacı da MEB 2013 programının çeşitli yaklaşımların özelliklerini barındıracak şekilde bütüncül bir yaklaşımla hazırlandığını, dolayısıyla birçok yaklaşımın özelliklerini içerdiğine dikkat çekmiştir (Özdil, 2021).

Çoban ve Ergenekon (2021) tarafından yapılan çalışmada da Türkiye ve çeşitli AB ülkeleri, okul öncesi eğitim sistemi açısından karşılaştırılmış; her iki ülkede uygulanan yaklaşımın çocukların sosyal, bedensel ve dil açısından gelişmelerini sağlamaya yönelik olduğu belirlenmiştir.

5.1.4. Alman ve Türk Okul Öncesi Eğitim Sistemlerinde Okullaşma Oranları Bakımından Benzerlik ve Farklılıklara Yönelik Sonuçlar

Okul öncesi eğitime katılım oranları ile ilgili olarak 3, 4 ve 5 yaş dönemlerinde Almanya'da katılım %90'ın üzerinde olduğu ancak Türkiye'de 3 yaş döneminde %10,5 ve 4 yaş döneminde %34,2 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte 5 yaş döneminde Türkiye'deki okul öncesi eğitime katılım %81 olmuştur. 5 yaş ve sonrasında Türkiye'deki katılım yüksek olsa da daha alt yaş gruplarında Almanya'ya kıyasla oldukça düşük bir katılım olduğu görülmüştür. Birçok çalışmada da benzer şekilde Türkiye'de okul öncesi eğitime katılım oranının Almanya gibi gelişmiş ülkelere kıyasla geride olduğu belirtilmiştir (Aktan ve Akkutay, 2014; Çoban ve Ergenekon, 2021; Kazu ve Yılmaz, 2018; Özdil, 2021).

Ayrıca OECD istatistiklerine göre Almanya'da 0-3 yaş okul öncesi eğitime katılım oranının %35,5 ile OECD ortalaması olan %36'na çok yakın olduğu ancak bu yaş aralığında Türkiye'nin ortalama katılım %1'in altında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Almanya'da 3-6 yaş okul öncesi eğitime katılım oranının %91,7 ile OECD ortalaması olan %87'yi aştığı ancak bu yaş aralığında Türkiye'nin ortalama katılım oranının %36 olduğu görülmüştür. Kısacası Almanya'nın alt yaşlar olmak üzere tüm yaş gruplarında Türkiye'den belirgin bir şekilde daha yüksek okullaşma oranına sahip olduğu anlaşılmıştır. Bazı araştırmacılar, bu durumun nedeni olarak Almanya'da ebeveynlerin Türkiye'ye kıyasla daha yüksek istihdam oranının etkili olduğu düşünmüştür (Alwin, Braun ve Scott, 1992). Ayrıca birçok farklı araştırmada da belirtildiği üzere Almanya'nın okul öncesi eğitime bütçeden daha fazla pay ayırması, daha fazla okul öncesi öğretmen istihdam etmiş olması vb. faktörler de bu sonuca katkı sağlamış olabilir (Aktan ve Akkutay, 2014; Çoban ve Ergenekon, 2021; Kazu ve Yılmaz, 2018; Özdil, 2021).

Bu bulgulara benzer şekilde Aktan ve Akkutay (2014) Türkiye'de 3, 4 ve 5 yaşındaki çocukların okul öncesi eğitime katılım oranlarının hem PISA açısından başarılı ülkelerin hem de OECD ortalamasının altında olduğunu belirtmişlerdir. Bu alanda Türkiye, sadece üç yaş grubunda %4 katılım oranı ile aynı yaş grubunda %3 katılım oranına sahip İsviçre'nin önünde yer almış ancak diğer tüm istatistiksel verilerde incelenen ülkelere göre daha düşük okullaşma oranı sergilemiştir. Estonya, Japonya,

Hollanda gibi ülkelerde, özellikle 4 ve üzeri yaşlarda %90'ı aşan okullaşma oranları olduğu belirlenmiştir.

Kazu ve Yılmaz (2018) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ise 2015/2016 yılında Türkiye'deki okul öncesi eğitime katılım oranlarının OECD ve Avrupa Birliği ülkelerine kıyasla düşük olduğunu göstermiştir. Bu farkın, özellikle 3 ve 4 yaş gruplarında olduğu belirlenmiş; 5 yaş grubunda Türkiye'nin nispeten OECD ve AB ülkelerine yaklaştığı görülmüştür. Örneğin, 3 yaş grubunda Türkiye'de okul öncesine kayıt oranı %8 düzeyinde kalmışken AB ortalaması %71, Rusya'da %78, İsrail'de %98 ve Güney Kore'de %90'dır. Benzer şekilde, 4 yaş grubunda Türkiye'de okul öncesine kayıt oranının %32 olduğu ancak AB ortalamasının %86, İsrail'in %98, Güney Kore'nin %92, Avustralya'nın %85 ve ABD'nin %68 olduğunu tespit etmişlerdir.

Yine bu çalışmada elde edilen sonuçlara benzer şekilde Çoban ve Ergenekon (2021) tarafından yapılan bir araştırmada 3 ve 4 yaş gruplarında Türkiye'deki okul öncesine katılım oranlarının Almanya, Fransa, İtalya, Hollanda, Belçika ve Lüksemburg gibi gelişmiş AB ülkelerine kıyasla düşük olduğu bildirilmiştir. Araştırmacılar; özellikle Almanya, Fransa, İtalya ve Belçika'da 3 ve 4 yaş guruplarında okul öncesi eğitime katılım oranı %90'ın üzerindeyken Türkiye'de sırasıyla %10 ve %39 olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Okullaşma oranı ile bağlantılı bir diğer önemli bulgu olarak Almanya ve Türkiye'nin okul öncesi kurumlarına kayıt sayıları karşılaştırılmıştır. Almanya'da okul öncesi kurumlarına toplam kayıt sayısının 3.419.882 olduğu ancak Türkiye'deki rakamın 1.636.819, Almanya'nın yaklaşık yarısı kadar, olduğu görülmüştür. Ancak bu istatistiğin devlet ve özel okul öncesi kurumlarına kayıt şeklinde ayrıştırıldığında devlet okullarına kayıt sayısının Türkiye'de Almanya'ya kıyasla daha fazla olduğu görülmüştür. Bununla birlikte özel eğitim kurumlarına kayıt açısından Almanya'nın Türkiye'nin neredeyse 10 katı yüksek bir kayıt sayısına sahip olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar, Türkiye'deki ebeveynlerin Almanya'daki ebeveynlere kıyasla kamu kurumlarını daha çok tercih ettiklerini göstermektedir. Bunun nedeni, birçok araştırmacının da dikkat çektiği gibi Almanya'nın Türkiye'ye kıyasla yaklaşık 4 kat fazla olan kişi başı milli gelir olabilir (Aktan ve Akkutay, 2014; Kazu ve Yılmaz, 2018; Özdil, 2021). Bu sonuçlar, Türkiye'de okul öncesine kayıt oranlarının

arttırılması için devlet okullarının sayısının arttırılması veya özel okul maliyetlerinin düşürülmesi yoluyla daha fazla aileye ulaştırılmasının sağlanması gerektiğine işaret etmektedir.

5.1.5. Alman ve Türk Okul Öncesi Eğitim Sistemlerinde İstihdam Edilen Personel Bakımından Benzerlik ve Farklılıklara Yönelik Sonuçlar

Okullaşma ve kayıt sayısı verilerine benzer şekilde, Türkiye'de toplam okul öncesi öğretmen sayısı 63.142 düzeyinde iken Almanya'nın okul öncesi kurumlardaki öğretmen sayısının 564.103 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Türkiye'deki kadrolu ve sözleşmeli öğretmen sayıları karşılaştırıldığında Türkiye'de kadrolu öğretmen sayısının, sözleşmeli öğretmen sayısından belirgin bir şekilde daha fazla olduğu görülmektedir. Bu istatistikler, bir önceki bölümde ele alınan Türkiye'de okul öncesi devlet kurumlarındaki kayıtlı öğrenci sayısının özel kurumlarda kayıtlı öğrenci sayısından çok daha yüksek olmasını açıklamaktadır.

Almanya'nın okul öncesi kurumlardaki Türkiye'ye kıyasla çok daha yüksek olan öğretmen sayısı, 2022 yılı itibariyle Almanya'nın resmî nüfusunun (83,2 milyon), Türkiye'nin nüfusuna (84,78 milyon) çok yakın olduğu göz önüne alındığında daha da anlamlı hâle gelmektedir. Bu sonuçlar; Almanya'da öğrenci başına düşen ortalama okul öncesi eğitim personeli sayısının, Türkiye'nin çok üzerinde olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulguya paralel olarak birçok çalışmada Türkiye'de nüfusa göre okul öncesi öğretmen istihdamının Almanya gibi gelişmiş ülkelere kıyasla geride olduğu bildirilmiştir (Aktan ve Akkutay, 2014; Çoban ve Ergenekon, 2021; Kazu ve Yılmaz, 2018; Özdil, 2021).

Almanya ve Türkiye'deki toplam okul öncesi öğretmen sayısı oranlarını daha anlamlı kıyaslayabilmek için her iki ülkedeki nüfusun yaşa göre dağılımı incelenmiştir. Bu kapsamda Türkiye'deki okul öncesi dönemdeki çocukların nüfustaki oranının Almanya'ya kıyasla belirgin bir şekilde yüksek olduğu anlaşılmıştır. Türkiye'nin okul öncesi eğitim personeli sayısının Almanya'ya kıyasla daha az olmasına dair tespitin önemini daha da vurgulamaktadır.

Aktan ve Akkutay (2014), bu sonuçları destekleyen bulgulara ulaşmışlardır. Çalışmalarında 2013 yılı verilerine göre Türkiye'de bir okul öncesi öğretmene düşen öğrenci sayısı 26 iken OECD ortalamasının 19 olduğuna dikkat çekmişlerdir. Aynı

çalışmada bir okul öncesi öğretmene düşen öğrenci sayısının Estonya'da 17, Finlandiya'da 19, İsviçre'de 20 ve Hollanda'da 22 olduğu belirtilmiştir.

Çoban ve Ergenekon (2021), Türkiye'de 2020 yılı verilerine göre okul öncesi öğretmen başına düşen öğrenci miktarının 18 olduğunu ancak bu miktarın Almanya'da 9, İtalya ve Lüksemburg'da 12 ve Belçika'da 14 olduğunu tespit etmişlerdir.

5.1.6. Almanya ve Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitime Ayrılan Bütçe Bakımından Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Sonuçlar

Almanya'nın ve Türkiye'nin öğrenci başına okul öncesi eğitim harcamaları kıyaslanmış ve Almanya'nın, öğrenci başına okul öncesi eğitim harcaması $13.975 iken Türkiye'nin, öğrenci başına okul öncesi eğitim harcaması $9.455 düzeyinde kaldığı görülmüştür. Bu sonuca benzer olarak birçok araştırmada Türkiye'de öğrenci başına okul öncesi eğitim harcamasının Almanya gibi gelişmiş ülkelere kıyasla geride olduğu belirtilmiştir (Aktan ve Akkutay, 2014; Çoban ve Ergenekon, 2021; Kazu ve Yılmaz, 2018; Özdil, 2021).

Almanya'nın $10.875 olan OECD ortalamasının üzerinde harcama yaptığı, bununla birlikte Türkiye'nin OECD ortalamasının altında harcama yaptığı anlaşılmıştır. Almanya'da okul öncesi eğitim harcamasının GSYİH yüzdesi %1,02 iken Türkiye'de bu payın %1,62 olduğu belirlenmiştir. Ancak Almanya'nın Türkiye'ye kıyasla yüksek GSYİH değerinden dolayı Türkiye öğrenci başına Almanya'dan daha az eğitim harcaması yapmasına rağmen bu harcamanın GSYİH içerisindeki payının Almanya'dan yüksek olduğu belirlenmiştir.

Zorunlu eğitime ayrılan yatırımlar açısından Türkiye'nin $46.709 yaptırım yaptığı, Almanya'nın ise $120.000 yatırım yaptığı görülmüştür. Zorunlu eğitime yapılan yatırım OECD ortalamasının $105.502 olduğu, dolayısıyla Türkiye'nin hem Almanya'dan hem de OECD ortalamasından çok düşük bütçede zorunlu eğitime yatırım yaptığı anlaşılmıştır.

Bu sonuçları destekler şekilde Aktan ve Akkutay (2014), Türkiye'nin kişi başına eğitim harcamasının PISA açısından başarılı ülkelerden ve OECD ortalamasından daha düşük olduğunu vurgulamışlardır. Çalışmanın yapıldığı 2014 yılının verilerine göre, kişi başına eğitim harcaması OECD ortalaması $6.762 iken bu miktar

Türkiye'de sadece $2.490 olarak dikkat çekmektedir. Kişi başına eğitim harcamasının Güney Kore'de $6.739, Japonya'da $5.550 ve Hollanda'da $7.664 olduğu belirtilmiştir. Aynı çalışmada eğitim harcamalarının ülke bütçesine oranı açısından Türkiye'nin diğer ülkelere ve OECD ortalamasına göre geride kaldığı belirlenmiştir. Eğitim harcamalarının ülke bütçesine oranı açısından 2010 yılı OECD ortalaması %3,9 iken Türkiye'de bu oranın %2,5 düzeyinde kaldığı vurgulanmıştır. Güney Kore, Finlandiya, Hollanda ve İsviçre'de bu oranın %4'ün üzerinde olduğu tespit edilmiştir (Aktan ve Akkutay, 2014).

Bu çalışmanın bulgularına paralel çalışmalardan Çoban ve Ergenekon (2021); Türkiye'nin okul öncesi eğitimin finansmanı bakımından Avrupa Birliği'nin kurucu ülkeleri olan Almanya, Fransa, İtalya, Hollanda, Belçika ve Lüksemburg'dan bir hayli geride kaldığına dikkat çekmiştir. Türkiye'de okul öncesi çocuk başına yapılan harcama 5 bin dolar düzeylerindeyken bu rakam, Almanya'da 11 bin dolar; Fransa, Belçika ve İtalya'da yaklaşık 9 bin dolar; Lüksemburg'da ise 20 bin dolar düzeyinde olduğu belirtilmiştir.

5.1.7. Almanya ve Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Katkısı Bakımından Benzerlik ve Farklılıklara Yönelik Sonuçlar

Almanya ve Türkiye'deki okul öncesi eğitiminin, öğrencilerin akademik başarılarına katkısını incelemek için PISA ve TIMMS gibi uluslararası sınavlardan alınan sonuçlar incelenmiştir. Öncelikle Almanya ve Türkiye'nin PISA sınav sonuçları kıyaslanmış ve Türkiye'nin 2012, 2015 ve 2018 PISA uygulamasında okuma, fen ve matematik başarısı olarak hem Almanya'dan hem de OECD ortalamasından düşük sonuçlar aldığı görülmüştür. 2018'de iki ülke arasındaki PISA puan farkları önceki dönemlere göre düşmüştür fakat bu sonucun Türkiye'deki örneklem seçiminde okul türlerinin oranlarının değişmesinden kaynaklandığını ve gerçek durumu yansıtmadığına yönelik çeşitli tartışmalar da vardır (Kaplan, 2019). Ayrıca daha önceki dönemlerde Türkiye'nin PISA'da beklenenin altında sonuçlar aldığı ve PISA sonuçlarını iyileştirmeye yönelik müfredat değişikliğine gittiği bilinmektedir (Gür, Celik ve Özoğlu, 2012).

Almanya'nın PISA sonuçlarında Türkiye'den daha başarılı sonuçlar sergilemesi, okul öncesi eğitime daha yaygın katılım ve daha yüksek yatırımla ilişkilendirilebilir. Birçok araştırmacı; Almanya'da, okul öncesine Türkiye'ye kıyasla oldukça yüksek

bir bütçe ayırdığını ve okul öncesi eğitimde yüksek bir okullaşma oranına sahip olduğunu belirtmiştir (Aktan ve Akkutay, 2014; Çoban ve Ergenekon, 2021; Kazu ve Yılmaz, 2018; Özdil, 2021). Bununla birlikte Almanya'da zaten doygunluğa ulaşmış yüksek katılımın nispeten yatay seyrettiği düşünülürse, Türkiye'nin PISA sonuçlarında yükselen başarısı Türkiye'de okul öncesi eğitime katılımın artması ile açıklanabilir. Bu hipotezi destekleyen bir bulgu olarak Kazu ve Yılmaz (2018) Türkiye'de 1985 yılı itibariyle okul öncesi eğitime katılım oranın sürekli arttığını, Türkiye'nin okullaşma oranı açısından gelişmiş ülkelerle arasındaki farkı giderek kapattığını belirlemişlerdir.

Sonuç olarak Türkiye'nin PISA uygulamasında hem Almanya'ya hem de OECD ortalamasına kıyasla sergilediği düşük sonuçların, Türkiye'deki Almanya ve OECD'ye kıyasla düşük olan okul öncesi okullaşma oranı, okul öncesi eğitmen sayısı ve okul öncesine yatırım istatistikleri ile bağlantılı olabilir çünkü her iki ülkenin okul öncesi eğitimi ile ilgili olarak okul öncesi eğitimin zorunlu olmayışı, okul öncesi eğitimin amaçları bakımından belirgin bir fark olmayışı ve okul öncesi eğitim yaklaşımı yönünden dikkat çekici bir farklılık olmaması gibi diğer bulgular genel olarak benzerdir. Türkiye'deki okul öncesi eğitimi, Almanya gibi gelişmiş ülkelerle karşılaştıran diğer araştırmacılar da benzer sonuçlara ulaşmıştır (Aktan ve Akkutay, 2014; Çoban ve Ergenekon, 2021; Kazu ve Yılmaz, 2018, Özdil, 2021).

İkinci olarak, Almanya ve Türkiye'deki okul öncesi eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına katkısını incelemek için Almanya ve TIMMS sınav sonuçları kıyaslanmıştır. TIMSS 2019 verileri Türkiye'de 3 yıl veya daha fazla süre okul öncesi eğitim alan öğrencilerin matematik başarılarının okul öncesi eğitim almayanlara göre oldukça arttırdığını (87 puan) göstermektedir. Bu bulguyu destekler şekilde birçok araştırmacı da okul öncesi eğitimin öğrencilerin sonraki matematik başarılarına katkı yaptığını gösteren sonuçlar elde etmiştir (Ergün 2003; Unutkan, 2007).

Almanya ve Türkiye'nin TIMMS sınav sonuçları; okul öncesi eğitim alma süresine göre incelenmesi, okul öncesi eğitime katılım süresinin artmasıyla hem Almanya hem Türkiye hem de diğer TIMMS ülkeleri için matematik ve fen başarılarını arttığına işaret etmektedir. Bu bulgular okul öncesi eğitimin öğrencilerin sonraki eğitim kademelerindeki başarılarını doğrudan etkilediğini göstermektedir. Ancak

TIMMS'e katılan Türk öğrencilerin büyük bir kısmının (%48-50) sadece 1 yıl okul öncesi eğitim aldığı ve çok az bir kısmının (%8-11) 3 yıl veya üzere okul öncesi eğitim aldığı görülmüştür.

TIMMS'e katılan Alman öğrencilerin büyük bir kısmının (%64-66) 3 yıl veya üzere okul öncesi eğitim aldığı ve hiç okul öncesi eğitim almamış Alman öğrenci oranının çok düşük (%12) olduğu görülmüştür. Ancak TIMMS'e katılan Türk öğrencilerinde hiç okul öncesi eğitim almayanların oranı %28 olarak hem Almanya'dan hem de TIMMS ortalamasından oldukça yüksek olduğu görülmüştür fakat 3 yıl veya üzere okul öncesi eğitim alan Türk öğrencilerin 2019 TIMMS ortalama matematik başarılarının hem Almanya'dan hem de TIMMS ortalamasından oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, öğrencilerin genel fen başarılarının arttırılması için ülkemizde öğrencilerin en az 3 yıl okul öncesi eğitime katılmalarının sağlanmasının önemine işaret etmektedir.

2015 TIMMS raporunda, Türkiye'nin 2015 ve 2011 TIMMS matematik sonuçlarına göre başarısı artan ülkelerden biri olduğu ancak Almanya'nın başarı ortalaması azalan ülkeler grubunda olduğu belirtilmiştir (TIMMS, 2015). Bu sonuç Türkiye'nin Almanya ile olan arasındaki farkı kapatmaya başladığını göstermektedir. Bu sonucu destekler şekilde 2019 TIMMS sonuçları da Türkiye'nin, ortalama başarı olarak bazı gruplarda Almanya'dan yüksek başarı ortalaması sergilediğini göstermektedir. Ayrıca 2012, 2015 ve 2018 PISA sonuçlarında da Türkiye'nin başarı kıstasları açısından Almanya ile arasındaki farkı kapattığına işaret etmektedir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar; Türkiye'nin Almanya'ya kıyasla okul öncesi okullaşma oranının, okul öncesi öğretmen sayısının, eğitime ayrılan bütçenin belirgin bir şekilde daha düşük olduğunu göstermiştir. Birçok araştırmacının ve bu çalışmanın bulguları eğitime ayrılan bütçenin öğretmen sayısını, çocukların aldıkları eğitimi ve başarı oranını doğrudan etkilediğine işaret etmektedir (Aktan ve Akkutay, 2014; Çoban ve Ergenekon, 2021; Kazu ve Yılmaz, 2018, Özdil, 2021). Ayrıca hem önceki araştırmaların sonuçları hem de PISA ve TIMMS gibi uluslararası değerlendirme ölçütlerinden elde edilen bulgular okul öncesi eğitime katılma sürelerinin öğrencilerin sonraki eğitim kademelerinde matematik ve fen başarılarını etkilediği anlaşılmıştır. Türkiye'de ise okul öncesi okullaşma oranının yükselmesine rağmen PISA ve TIMMS değerlendirmelerinde halen OECD verilerinin altında kaldığı

görülmüştür. Türkiye'deki okul öncesi çocuk nüfusunun toplam nüfusa oranının Almanya'ya göre belirgin bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bilgiler ışığında eğitime ayrılan bütçenin artmasına rağmen Türkiye'deki öğrenci başına ayrılan bütçenin halen yetersiz olduğu değerlendirilmiştir.

5.2. Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgular ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

- Alman ve Türk okul öncesi eğitim sistemlerinin yapısıyla ilgili araştırılan çalışmalarda okula başlama yaşının 6 olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalarda okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kademesine dahil edilmediği belirlenmiştir. Bu nedenle, Türkiye'nin okul öncesi eğitime katılım oranının arttırılması için ilkokul kademesine başlayacak tüm çocukların alınması amacıyla düzenlemeler yapılabilir.
- Alman ve Türk okul öncesi eğitim sistemlerinde istihdam edilen personel bakımından yapılan araştırmalarda öğretmen sayısı, öğrenci sayısı oranından yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Böylece okul öncesinde istihdam edilen öğretmen kontenjanların arttırılmasına yönelik düzenlemeler yapılarak okul öncesi eğitime katılım oranının arttırılmasını teşvik etmeye yönelik kurumsal kapasite arttırılabilir.
- Almanya ve Türkiye'deki okul öncesi eğitiminin, öğrencilerin akademik başarılarına katkısına ilişkin çalışmalarda PISA ve TIMMS gibi uluslararası sınavlarda, okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin sınav sonucu başarı ortalamasını nasıl etkilediği görülmektedir. Bu sebeple, okul öncesi eğitimin sonraki eğitim kademelerindeki akademik başarıyı etkilediğine yönelik teorik araştırmalar desteklenerek arttırılması sağlanabilir. Bu araştırmaların sonuçları toplum ile paylaşılabilir ve okul öncesi eğitimin önemine yönelik toplumun ve ebeveynlerin farkındalığının arttırılması sağlanabilir.
- Almanya ve Türkiye'de okul öncesi eğitimde uygulanan yaklaşımlarla ilgili çalışmalarda, çalışan kişilerin ve bu eğitimin farkında olan bireylerin, çocuklarının gittiği kurumlar olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitimin önemini belli kesimler değil, herkesin bu önemi kavraması adına pratik uygulamalar yapılabilir. Bu kapsamda seminerler, bilgilendirici programlar

düzenlenebilir. Bu seminerler ve programlar, ücretsiz olarak düzenlenerek özellikle ebeveynler ve ebeveyn adayları olmak üzere herkesin ulaşması desteklenebilir.

- Çalışmalarda Alman ve Türk okul öncesi eğitim sistemlerinde benimsenen yaklaşımların farklı uygulandığı ve ailelerin okul öncesi eğitimde aynı bilinçte olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, eğitim seviyesi ve sosyoekonomik geliri yüksek aileler, okul öncesi eğitimin bilincinde olmasına rağmen daha alt gelire sahip aileler aynı bilinçte olmadığı için ülke politikası olarak projeler, planlar, çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmalarda; Alman ve Türk okul öncesi eğitim sistemlerinde, okullaşma oranlarında okul sayısının yetersiz olmasından dolayı eğitimde sorunlar yaşandığı görülmektedir. Okul öncesi önemini anlatmak için geçmiş yıllarda uygulanan geçici anaokulları, kırsal kesimlerde ya da sosyoekonomik seviyesi düşük olan bölgelerde tekrar uygulanmaya başlanabilir. Çocuklar, bu geçici anaokullarında eğitim alırken velilere; okul öncesi, çocuk gelişimi, çocuk ve hayat, çocukla iletişim, sağlık, çocuk ve aile, aile planlaması gibi çocuklarının gelecekteki eğitim durumları üzerindeki etkisine dair bilgilendirme seminerleri düzenlenebilir.
- Her kesime ulaştırmak adına elektronik ortamlardan, televizyon yayınlarından yayınlanabilir. Projeler, sadece belli bir kurum ile değil; üniversiteler, kamu kurumları, belediyeler ve diğer özel birimler ile iş birliği doğrultusunda yapılmalıdır. Türkiye'de olumsuz bir durum gerçekleştiğinde hazırlanan bu projeler ertelenmemeli hatta korunarak daha özverili bir şekilde devam edilmelidir.
- Araştırmada, Almanya ve Türkiye'deki okul öncesi eğitime ayrılan bütçenin farklı olduğu belirlenmiştir. Bu farklılıkların eğitimdeki başarı sonuçlarını ve ülkelerin refah seviyesini etkilediği görülmektedir. Bir ülkenin refah seviyesi, gelişmişlik düzeyi ile ilgilidir. Bunu etkileyen bir diğer etken ise eğitim seviyesinin artmasıdır. Öğrenci başına düşen harcamalar, eğitime yapılan yatırımlar, ne kadar yüksek olursa eğitimin seviyesi artacaktır. Bütçeden eğitime ayrılan pay, bölgelere ve okullara adaletli bir dağıtım ile gerçekleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

Abalı, Ü. (2000). *Almanya'daki Türk Eğitimcileri İçin Öğretmen El Kitabı.* İstanbul: MEB Yayınları.

AÇEV. (2016, 5 Şubat). *Her Çocuğa Eşit Fırsat: Türkiye'de Erken Çocuk Eğitiminin Durumu ve Öneriler.* Anne Çocuk Eğitim Vakfı: https://www.acev.org/ adresinden alındı

AÇEV. (2022). *High Scope Eğitim Yaklaşımı.* AÇEVokulöncesi.org: https://www.acevokuloncesi.org/egitim-program/farkli-program-ve-yaklasimlar/higg-scope-egitim-yaklasimlari/ adresinden erişildi.

Aktan, O., & Akkutay, Ü. (2014). OECD ülkelerinde ve Türkiye'de okulöncesi eğitim. *Asya Öğretim Dergisi, 2*(1), 64-79.

Akyüz, Y. (1996). Anaokullarının Türkiye'de kuruluş ve gelişim tarihçesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 132. 11-17

Akyüz, Y. (1997). *Türk Eğitim Tarihi.* İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.

Almanya'da Eğitim. (2020). *Vikipedi*: https://tr.wikipedia.org/wiki/Almanya%27da-_e%C4%9Fitim#Almanya'da_okul_sistemine_genel_bak%C4%B1%C5%9F adresinden erişildi.

Alwin, D. F., Braun, M., & Scott, J. (1992). The separation of work and the family: Attitudes towards women's labour-force participation in Germany, Great Britain, and the United States. E*uropean Sociological Review, 8*(1), 13-37.

Andersen, E. (1996). *Ailes über kindergarten.* Ravensburg: Ravensburg Buchverlag.

Aries. (1962). *Centuries of childhood.* London: Penguin.

Aydın, S. (2006, Şubat). *Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye'de Zorunlu Eğitim*. (Bilim Uzmanlığı Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Aytaç, K. (1981). *Çağdaş Eğitim Akımları.* Ankara: Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Basımevi.

Aytaç, K. (1998). *Avrupa Eğitim Tarihi.* İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Aytaç, K. (1999). *Federal Almanya Cumhuriyetinde okul Sistemi.* Ankara: Engin Yayınevi.

Barnett, W. S., Lamy, C., & Jung, K. (2005). *The effects of state prekindergarten programs on young children's school readiness in five states.* New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.

Başaran, İ. E. (1993). *Türkiye Eğitim Sistemi.* Ankara: Gül Yayınevi.

Bechger, Timo M., Godfried Wittenboer, Joop J. Hox, C. Glopper. (2005). The validity of comparative educational studies. *Educational Measurement: Issues and Practice. 18*(.3), 18-26.

Bekant, N. (1996). *Spielen und Lernen-Die Zeitschrift für Eltern und Kinder*. Velber Verlg GmbH.

Binbaşıoğlu, C. (1982). *Eğitim Psikolojisi.* Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

Bush, T. (2020, Haziran 22). Descriptive analysis: How-to, types, examples. *PESTLE Analysis*. https://pestleanalysis.com/descriptive-analysis/

SBB. (2022, Ekim). *2023 Yılı Bütçe Gerekçesi*. Strateji ve Bütçe Başkanlığı. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/10/2023-Yili-Butce-Gerekcesi_24102022.pdf

Carey, D. (2008). Eğitim Çıktılarının İyileştirilmesi Almanya. *OECD Ekonomi Departmanı Çalışma Kağıtları*. OECD Yayıncılık.

Causa, O., & Chapuis, C. (2009). *Equity in student achievement across OECD countries: an investigation of the role of policies.* OECD Economics Department Working Papers, No. 708, OECD Publishing, Paris.

Çalışkan, B. (2007). Ön Asya Uygarlıkları. Mezopotamya Tarihi ve Uygarlıklığı. *Uygarlık Tarihi (Edt. İsmail Güven)* (s. 50). içinde Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çelik, M., & Gündoğdu, K. (2007). Türkiye'de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*.

Çoban, A., & Ergenekon, Ö. (2021). Türkiye ve Avrupa Birliği kurucu ülkelerinin okul öncesi eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *International Journal Of Social Humanities Sciences Research, 8*(72), 1683-1699.

Demir, Ö. Ö. (2020). PISA sonuçları Türkiye'deki eğitim eşitsizliği hakkında neler söylüyor? *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi, 1*(2).

Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö., & Ün, K. (1987). *Eğitim Terimleri.* Ankara: Şafak Matbaası.

Destatis. (2022a). *Eğitim Finansmanı*. Eğitim ve Öğretimin Teşviki-Kamu Bütçesinden Eğitime Yapılan Harcamalar: https://www.destatis.de-/EN/Themes/Society-Environment/Education-Research-Culture/Educational-Finance-Promotion-Education-Training/Tables/expenditure-public-budgets-education.html adresinden erişildi.

Destatis. (2022b). *Eğitim, Araştırma ve Kültür*. Eğitim Finansmanı, Eğitim ve Öğretimin Teşviki: https://www.destatis.de/EN/Themes/Society-Environment/Education-Research-Culture/Educational-Finance-Promotion-Education-Training/_node.html#266614 adresinden erişildi.

Doma, E. A. (2018). *Rudolf Steiner ve Waldorf Yöntemi.* İstanbul Okan Üniversitesi.

Drost, E. A. (2011). Validity and reliability in social science research. *Education Research and Perspectives. 38*(1), 105-12

Edmunds, F. (2004). *Steiner Eğitimine Giriş: Waldorf Okulu.* Forest Row: Sophia Books.

Eğitim. (2020, 9 8). Vikipedi: https://tr.wikipedia.org/wiki/Eğitim adresinden erişildi.

Eğitim Sistemi. (2020, 1 Aralık). Vikipedi: https://tr.wikipedia.org/Eğitim_Sistemi adresinden erişildi.

Eker, S. (2020). Almanya Federal Cumhuriyeti eğitim sisteminin tanıtılması ve Türk eğitim sistemi ile karşılaştırılması. *Sosyolojik Düşün, 5*(2), 113-126.

Erdoğan, İ. (2006). *Çağdaş Eğitim Sistemleri.* Ankara: Sistem Yayıncılık, 6. Baskı.

Erginer, A. (2006). *Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri Türkiye Eğitim Sistemiyle Karşılaştırmalar.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ergün, M. (1985). Karşılaştırmalı Eğitim. Malatya.

Ergün, S. (2003). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematik yetenek ve başarılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* Doktora tezi, Marmara Üniversitesi.

Erman, Y., & BOOBEKOVA, K. (2016). Almanya, Kırgızistan ve Türkiye eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(2), 170-185.

Eurydice. (2022a, 9 Haziran). *Eurydice-Germany*. Eğitimde Finansman: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/germany/funding-education adresinden erişildi.

Eurydice. (2022b, 29 Eylül). *Eurydice-Germany*. Erken Çocukluk ve Okul Eğitimi Finansmanı: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/germany/early-childhood-and-school-education-funding adresinden erişildi.

Eurydice. (2022c). *Eurydice-Germany*. Halk Eğitimi Kapsamanındaki Ücretler: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/germany/early-childhood-and-school-education-funding adresinden erişildi.

Eurydice. (2022d). *Eurydice-Germany*. Öğrencilerin Aileleri İçin Mali Destek: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/germany/early-childhood-and-school-education-funding adresinden erişildi.

Eurydice. (2022e). https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-educationsystems-/turkiye/turkiye adresinden erişildi.

Eurydice. (2022f, Ekim 26). Eurydice-Almanya: https://eurydice.eacea.ec.-europa.eu/national-educationsystems/germany/germany-overview adresinden erişildi.

Faas, S., Wu, S. C., & Geiger, S. (2017). The importance of play in early childhood education: A critical perspective on current policies and practices in Germany and Hong Kong. *Global Education Review, 4*(2).

Flitner, A. (1967). Der Streit um die Vorschulerziehung. *Zeitschrift fur padagogik.*

Friedman-Krauss, A. H., Barnett, W. S., Garver, K. A., Hodges, K. S., Weisenfeld, G. G., Gardiner, B. A., & Jost, T. M. (2022). *The State of Preschool 2021: State Preschool Yearbook.* National Institute for Early Education Research.

Güleş, F. (2011). Montessori Eğitiminde Program ve Planlar. E. Çakıroğlu Wilbrandt (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı* içinde Ankara: Kök Yayıncılık.

Günbayı, İ. (2019). Nitel araştırmada veri analizi: tema analizi, betimsel analiz, içerik analizi ve analitik genelleme. http://www.nirvanasosyal. com/h-392-

nitel-arastirmada-veri-analizi-tema-analizi-betimsel-analiz-icerik-analizi-ve-analitik-genelleme.html. Erişim Tarihi 08, 06, 2020.

Gür, B. S., Celik, Z., & Özoğlu, M. (2012). Policy options for Turkey: A critique of the interpretation and utilization of PISA results in Turkey. J*ournal of Education Policy*, *27*(1), 1-21.

Hewett, V. M. (2001). Examining the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 95-100.

Hierdies, H. (1996). Taschenbuch der padegogik. *Vorschulerziehung* (s. 1502). içinde Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Band:4.

Kanad, F. (1948). *Pedagoji Tarihi.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Kanat, Ö. (2004). *Türk-Alman Genel Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kantos, Z. E. (2015). Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri Beş Kıtada 31 Ülkenin Eğitim Sisteminin Türk Eğitim Sistemi İle KArşılatırılması. A. B. (Editör) içinde, *Federal Almanya Cumhuriyeti Eğitim Sistemi.* Pegem Yayıncılık, Beşinci Baskı.

Kaplan, P. (2019). PISA 2018: Okul türlerinde oranlar değişince mi başarı arttı? | *PervinKaplan.com*. https://www.pervinkaplan.com/detay/pisa-2018-okul-turlerinde-oranlar-degisince-mi-basari-artti/9387

Koçer, H. A. (1980). *Eğitim Tarihi (İlk Çağ) I.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Konan, N. (2000). *Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim İlk Yılı Doğurguları (Malatya İli Örneği)*. İnönü Üniversitesi Araştırma Fonu Tarafından Desteklenen Araştırma.

Krogh, S. L. (2005). Erken Çocukluk Eğitimi Modelleri. E. F. Ness içinde, *Eğitim ve İnsan Gelişimi Ansiklopedisinde* (s. 484). ME Sharpe.

Kazu, İ. Y., & Yılmaz, M. (2018). Ülkemizdeki okul öncesi eğitimin bazı veriler açısından OECD ve AB üyesi ülkeleri İle karşılaştırılması. *Turkish Journal of Educational Studies*, *5*(2), 64-75.

Küçükoğlu, A. ve Kızıltaş, E. (2012). Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *İlköğretim Online, 11*(3), 660-670.

Küken, G. (2001). *Ortaçağ'da eğitim felsefesi.* İstanbul: Alfa Yayınları.

Lauterbach, U., & Mitter, W. (1998). Theory And Methodology Of İnternational Comparisons. *Vocational Education And Training-The European Research Field Background Report(Cilt 2).* içinde Luxembourg: Office For Official Publications Of The European Communities.

Loeb, S., Dynarski, S., McFarland, D., Morris, P., Reardon, S. and Reber, S., (2017). *Descriptive Analysis in Education: A Guide for Researchers.* NCEE 2017-4023. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.

Luko. (2023). Kids Essentials – Guide on German School System and Kindergartens. (n.d.). https://de.luko.eu/en/advice/guide/kids-essentials-guide-on-german-school-system-and-kindergartens/

Marks, K., & Engels, F. (1974). *Engels 1845*. Werke, Bd.

Martzog, P., Kuttner, S., & Pollak, G. (2016). Waldorf ve Waldorf olmayan öğrenci-öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliliklerinin karşılaştırılması: sanat katılımı farklılıkları açıklayabilir mi? *Journal of Education for Teaching*, 66-79.

MEB. (2002). 36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara.

MEB. (2013). Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.

MEB. (2022, Şubat 13). https://www.meb.gov.tr/5-yas-grubunda-okullasma-orani-90a-yukseldi/haber/25245/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022, Kasım 3). Milli Eğitim Bakanlığı: http://www.meb.gov.tr/bakan-ozer-tbmm-plan-ve-butce-komisyonunda-2023-yili-egitim-butcesine-iliskin-sunum-yapti/haber/28055/tr#:~:text=Bakan%20%C3%96zer%2C%20okul%20%C3%B6ncesi%20e%C4%9Fitimden,6's%C4%B1n%C4%B1%20olu%C5%9Fturdu%C4%9Funu%20ifade%20etti. adresinden erişildi.

MEB. (2022). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.* Mevzuat Bilgi Sistemi, T.C. Resmi Gazete, 29072, 26.07.2014: https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5 adresinden erişildi.

MEB. (2022a, Eylül 9). *Milli Eğitim İstatikstikleri Örgün Eğitim 2021/2022*. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=460 adresinden erişildi.

MEB. (2022b, Eylül 9). *Milli Eğitim İstatikstikleri Örgün Eğitim 2021/2022*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf adresinden erişildi.

Nutbrown, C., & Abbott, L. (2001). *Experiencing Reggio Emilia Implications for Preschool Provision.* Maidenhead: Open University Press.

OECD (2007), PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World, Paris.

OECD. (2020). https://data.oecd.org/eduresource/education-spending.htm#indicator-chart adresinden erişildi.

OECD. (2020a). *OECD-Veri*. https://data.oecd.org/eduresource/education-spending.htm adresinden erişildi.

OECD. (2020b). *OECD-Veri*. https://data.oecd.org/eduresource/education-spending.htm adresinden erişildi.

OECD. (2022). *OECD ilibrary*. OECD Eğitim İstatistikleri: https://www.oecd-ilibrary.org/education/data/oecd-education-statistics_edu-data-en adresinden erişildi.

OECD. (2022a, 9 Aralık). *OECD.Stat*. Kurum Türüne Göre Kayıt: https://stats.oecd.org/viewhtml.aspx?datasetcode=EDU_ENRL_INST&lang=en adresinden erişildi.

OECD. (2022b, 9 Aralık). *OECD.Stat*. Yaşa Göre Eğitim Personeli: https://stats.oecd.org/viewhtml.aspx?datasetcode=EDU_PERS_AGE&lang=en adresinden erişildi.

OECD (2023), Enrolment rate in early childhood education (indicator).

Oktay, A. (1983). Okul Öncesi Eğitime Toplu Bir Bakış. N. Koç içinde, *Okul Öncesi Eğitim ve Sorunları.* Ankara, Türkiye: Şafak Matbaası.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem.* İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Oktay, A. (2009). Okul Öncesi Eğitimin Düşünsel Temelleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Oort, H. v. (2011). Antropozofi AZ: Rudolf Steiner'in manevi felsefesine ilişkin Terimler Sözlüğü.

Oruç, M. R. (2018). Türkiye ile Seçilmiş Bazı Ülkelerin Eğitim Denetimi Sistemlerinin Karşılaştırılmasıyla İlgili Son On Yılda Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tezsiz Yüksek Lisans Projesi.

Öncel, S. N. (1987). *Federal Almanya ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özkan, S. (2006). Türkiye'de darüleytamların gelişimi ve Niğde darüleytamı. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 211-229.

Özmen, M. (2020, Haziran 1). *Batı Avrupa'da Okul Öncesi Kurumların Dünü ve Bugünü.* https://perspektif.eu/2020/06/01/bati-avrupada-okul-oncesi-kurumlarin-dunu-ve-bugunu/ adresinden erişildi.

Öztürk, Ş. (2017). Tepe Çocuk yoksulluğu risklerini engellemeye yönelik politika olarak Türkiye'de okul öncesi eğitimde fırsat eşitliği. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, (632), 55-76.

Pava. (2022). *PAVA Education*. https://pavaedu.com/ adresinden erişildi.

PISA. (2012). OECD: https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-II.pdf adresinden erişildi.

PISA. (2015). OECD: https://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-i-9789264266490-en.htm adresinden erişildi.

PISA. (2018). OECD: https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm adresinden erişildi.

Platon. (2001). *Devlet.* İstanbul: Gün Yayıncılık.

Poyraz, H., & Dere, H. (2001). *Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sözer, E. (1997). *Üç Avrupa Ülkesinde Eğitim Almanya, Danimarka ve Fransa Eğitim Sistemleri.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Taplin, J. T. (2010). *Steiner Waldorf Erken Çocukluk Eğitimi: 21. Yüzyıl Müfredatı Sunmak.İlk Yıllarda Öğrenmeye Yönelik Kuramlar ve Yaklaşımlar.* SAGE Yayınları.

Tedmem. (2022). Bir Bakışta Eğitim 2022: Türkiye Üzerine Değerlendirme ve Öneriler. *Türk Eğitim Derneği*.

Textor, M. R. (2005). *Elementary Education in Germany*. Online Submission.

Tietze, W. (1993). Zukunft der bildung in Europa, Hrsg:Klaus Schleicher. *Vorschulische erziehung in den landern der EG* (ss. 217-241). içinde Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

TIMMS. (2015). *Ulusal Matematik ve Fen Bilimleri Ön Raporu 4. ve 8. Sınıflar.* https://timss2015.org/ adresinden erişildi.

TIMMS. (2021). *Değerlendirme Paneli Sonuç Raporu.* Gazi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Tuncer, B. (2015). Okul öncesi eğitim programlarının incelenmesi ve Türkiye'de uygulanan programla karşılaştırılması. I*nternational Journal of Field Education, 1*(2), 39-58.

Tunç, B. (2012). Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve 21. Yüzyılda Eğitim Biliminde Yönelimler. *Eğitim Bilimine Giriş (Ed. H.Basri MEMDUHOĞLU ve Kürşad YILMAZ)* (s. 174-196). içinde Ankara: Pegem Akademi.

TÜİK. (2022, 7 Aralık). *Eğitim Harcamaları İstatistikleri, 2021*. Türkiye İstatistik Kurumu: https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamalari-Istatistikleri-2021-45553&dil=1 adresinden erişildi.

Uhrmacher, P. B. (1995). Uncommon schooling: A historical look at Rudolf Steiner, anthroposophy, and Waldorf education. *Curriculum Inquiry*, *25*(4), 381-406.

Ullrich, H. (2008). *Rudolf Steiner*. Londra: Continuum International Pub.

UNESCO. (1955). *World Survey of Education Paris.* https://unesdoc.unesco.org-/ark:/48223/pf0000136496 adresinden erişildi.

Unutkan, Ö. P. (2007). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(32), 243-254.

Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi: Kuram ve Teknikler.* Ankara: Eylül Kitabevi.

Waldorf Eğitimi. (2020, 12 Eylül). Vikipedi: https://tr.wikipedia.org/wiki/-Waldorf_eğitimi adresinden erişildi.

Woods, P. A., & Woods, G. J. (2006). In harmony with the child: the steiner teacher as co-leader in a pedagogical community. *FORUM: for promoting 3-19 comprehensive education, 48*(3), 317-328.

Yalçın, K. (2011). Almanya ve Türkiye'de 2003-2006-2009 PISA Araştırma Sonuçlarına Göre Alınan Önlemler ve Uygulamalar. *Türk Kütüphaneciliği, 25*(4), 494-508.

Yaman, B. (2018). Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya'da Öğretmen Yetiştirme (2000-2017). (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Yıldırım Doğru, S. S. (2002). *12. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:193.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık, Beşinci Baskı.

Yıldırım, C. (1982). *Bilim Tarihi.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Zembat, R., Günşen, G., & Çolak, F. G. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk eğitiminde uygulanan farklı yaklaşımlar hakkındaki bilişsel haritaları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Billimler Dergisi*, 21, 1-19.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı	Reyhan ACAR
Doğum Yeri	
Doğum Tarihi	

LİSANS EĞİTİM BİLGİLERİ

Üniversite	Anadolu Üniversitesi
Fakülte	Açıköğretim Fakültesi
Bölüm	Okul Öncesi Öğretmenliği

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurum	
Görevi/Pozisyonu	Öğretmen
Tecrübe Süresi	8

KATILDIĞI

Kurslar	Bilgisayar İşletmeni

İLETİŞİM

Adres	
E-mail	