



**ARNAVUTLUK VE TÜRKİYE
ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİM SİSTEMLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

**Yüksek Lisans Tezi
Sidorela VELİJA
Eskişehir 2023**

**ARNAVUTLUK VE TÜRKİYE ERKEN ÇOCUKLUK EğİTİM SİSTEMLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

Sidorela VELİJA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Okul ncesi Eğitimi Programı/Temel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Serap ERDOğAN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ocak 2023

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

ARNAVUTLUK VE TÜRKİYE ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİM SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Sidorela VELİJA

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak 2023

Danışman: Prof. Dr. Serap ERDOĞAN

Küreselleşmeyle birlikte eğitim uluslararası bir nitelik kazanmıştır. Bilim ve teknoloji alanında yaşanan hızlı değişimlerle birlikte ülkeler, kültür, değer, ticaret ve eğitim alışverişi yaparak ilişkilerini artırmışlardır. Günümüzde eğitim sistemleri, toplumun ve ekonominin değişen ihtiyaçlarına uyum sağlamak için sürekli baskı altındadır. Eğitim paydaşları, eğitim ve öğrenci başarısı hakkında her zamankinden daha fazla bilgilendirilirken, okullar mümkün olan en iyi eğitimi sağlamak ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için yönlendirmektedirler. Bu araştırma, Arnavutluk ve Türkiye Erken Çocukluk Eğitim Sistemleri bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak inceleyerek iki sistem arasında benzer ve farklı yönleri tespit etmeyi hedefleyen bir eğitim çalışmasıdır. Bu çalışmada, Arnavutluk ve Türkiye'deki erken çocukluk eğitim sistemlerinin amaç ve ilkeleri, teşkilat yapısı, yönetim sistemi, öğretmen yetiştirme politikaları, eğitim modeli, eğitim programların hazırlaması, finansman ve eğitim politikaları bire bir karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada, yasal ve güncel verilere ulaşarak, Arnavutluk Erken Çocukluk Eğitim Sistemi bazı değişkenler açısından Türk Erken Çocukluk Eğitim Sistemi ile karşılaştırmalı olarak incelemek ve iki eğitim sistemlerin benzer ve farklı yönleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Literatür taraması yoluyla yasal ve güncel verilere ulaşarak konu ile ilgili kitap, tez, makale, dergi ve resmi yazılı kaynaklardan veriler toplanmıştır. Doküman analizi tekniği yoluyla toplanan verilerin analizi yaparak iki sistem arasındaki benzerlik ve farklılıkları tespit etmek ve karşılaşılan sorulara çözüm olabilecek önerilerde bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: Erken çocukluk, Arnavutluk eğitim sistemi, Türkiye eğitim sistemi, Karşılaştırmalı eğitim.

ABSTRACT

A COMPARISON OF ALBANIA AND TURKEY EARLY CHILDHOOD EDUCATION SYSTEMS

Sidorela VELİJA

Department of Primary Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, January 2023

Supervisor: Prof. Dr. Serap ERDOĞAN

With globalization, education has acquired an international value. With the rapid changes in the field of science and technology, countries have increased their relations by exchanging culture, value, trade and education. Today, education systems are under constant pressure to adapt to the changing needs of society. As education stakeholders are informed more than ever about education and student success, they are guiding them to provide the best possible education and meet student needs. This research is an educational study aiming to identify similarities and differences between the two systems by comparatively examining Albania's and Turkey's Early Childhood Education Systems in terms of some variables. This research aimed to compare the aims and principles of early childhood education systems, organizational structure, management system, teacher training, education model, preparation of programs, education financing, and education policies in both countries. In this research, by accessing legal and current data, Albanian Early Childhood Education System will be examined in terms of some variables in comparison with the Turkish Early Childhood Education System and the similar and different aspects of the two education systems will be determined. In this study, descriptive survey model has been used. By accessing legal and up-to-date data through literature review, data has been collected from books, theses, articles, journals, and official sources. By analyzing the data collected through the document analysis technique, it has been possible to identify the similarities and differences between the two systems and make suggestions that can be a solution to the questions encountered.

Keywords; Early childhood, Albanian education system, Turkish education system, Comparative education.

TEŞEKKÜR

Başka ülkelerdeki eğitimi inceleme merakı, eğitimde değişimi gerçekleştirecek olanın çocuklar ve öğretmenler olduğu inancı ve daha barışçıl bir dünya umudu araştırmamızın temelleri ve ilk adımlarını oluşturmuştur. Bu çalışmanın tamamlanması, lisansüstü eğitimim boyunca bilgi ve deneyimlerini paylaşan, destek ve teşviklerini benden esirgemeyen çok sayıda değerli insanın katkıları sayesinde mümkün olmuştur.

Öncelikle danışmanım Prof. Dr. Serap ERDOĞAN'a en içten teşekkürlerimi sunmak istiyorum. Yüksek lisans ve tez döneminde değerli vaktini bana ayırdı, büyük bir özveriyle yol gösterdi, destek verdi ve hepsinden önemlisi bağımsız bir araştırmacı olmayı öğretti. Kendisinden çok şey öğrendiğimi ve bu süreçte beni desteklediği ve bana yol gösterdiği için minnetimi özellikle belirtmek isterim.

Bu çalışmamı değerli bulup onaylayan, bana sağladıkları akademik vizyon ve yönlendirmeleri dolayısıyla ve bu noktaya gelmemde bana büyük katkıları bulunan değerli hocamı ve aynı zamanda jüri üyesi Dr. Öğr. Üyesi Aslı YILDIRIM hocam ve değerli jüri üyesi Dr. Öğr. Üyesi Banu DİKMEN ADA hocam'a teşekkür bir borç bilirim.

Yüksek lisans sürecimin başından itibaren beraber yol aldığımız, her daim desteğini benden esirgmeden yanımda olan arkadaşım Zarif Ezgi DEMİRAL TETİK'e teşekkür ediyorum.

Araştırma sırasında bana yardımcı olan Arnavutluk ve Türkiye'deki eğitim kurumlarının çalışanlarına, yöneticilerine, öğretmenlerine ve tüm eğitim personeline teşekkür etmek istiyorum. Son olarak, bu çalışmamda bana sınırsız destek sağlayan, koşulsuz sevgi ve sabır gösteren, beni her daim cesaretlendiren değerli aileme ve eşim Medin GURİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Eğitimin hayat boyu devam eden bir süreç olduğunu düşünerek, eğitim alanında da yararlı olması umuduyla bu araştırmaya ile, eğitim yolculuğuma bir virgül daha koymuş bulunuyorum. Emeği geçen herkese teşekkür ederim.

Sidorela VELİJA

Eskişehir, 2023

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Sidorela VELİJA

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
GRAFİK DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Sorun	5
1.2. Amaç.....	5
1.3. Önem	6
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar.....	8
2. ALANYAZIN.....	10
2.1. Erken Çocukluk Dönem ve Eğitimi.....	10
2.1.1.Erken çocukluk dönemi kuramları.....	11
2.1.2. Erken çocukluk eğitimin amaçları.....	14
2.1.3. Erken çocukluk eğitim kurumları	15
2.1.4. Erken çocukluk eğitimde fiziksel çevre	16
2.1.5. Erken çocukluk eğitimde öğretmenin rolü.....	17
2.2. Erken Çocukluk Eğitim Programları.....	19
2.3. Karşılaştırmalı Eğitim	21
2.3.1. Karşılaştırmalı eğitimin tarihçesi.....	24
2.3.2. Karşılaştırmalı eğitimde kullanılan yaklaşım ve yöntemler	25

2.4.	Karşılaştırılan Ülkeler İle İlgili Genel Bilgiler	26
2.4.1.	Arnavutluk ile ilgili genel bilgiler	26
2.4.2.	Türkiye ile ilgili genel bilgiler	72
2.5.	İlgili Araştırmalar	100
2.5.1.	Yurtiçinde yapılan araştırmalar	100
2.5.2.	Yurt dışında yapılan çalışmalar	102
3.	YÖNTEM	105
3.1.	Araştırmanın Modeli	105
3.2.	Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	106
3.3.	Verilerin Toplanması	106
3.4.	Verilerin Analizi	106
4.	BULGULAR	108
4.1.	Araştırmanın Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	108
4.2.	Araştırmanın İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	111
4.3.	Araştırmanın Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	112
4.4.	Araştırmanın Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	113
4.5.	Araştırmanın Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	115
4.6.	Araştırmanın Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	117
4.7.	Araştırmanın Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	120
4.8.	Araştırmanın Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	122
5.	SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	124
5.1.	Sonuç ve Tartışma.....	124
5.1.1.	Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar	124
5.1.2.	İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar.....	126
5.1.3.	Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar.....	127
5.1.4.	Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar	128
5.1.5.	Beşinci alt probleme ilişkin sonuçlar	129
5.1.6.	Altıncı alt probleme ilişkin sonuçlar	130
5.1.7.	Yedinci alt probleme ilişkin sonuçlar.....	131
5.1.8.	Sekizinci alt probleme ilişkin sonuçlar	132

5.2. Öneriler	134
KAYNAKÇA	137
ÖZGEÇMİŞ	



GRAFİK DİZİNİ

Sayfa

Grafik 2.1. Arnavutluk'ta nüfus (İNSTAT, 2022)	28
Grafik 2.2. Arnavutluk'ta cinsiyete göre nüfus dağılımı (İNSTAT, 2022)	29
Grafik 2.3. 2014-2017 yıllarında üniversite öncesi eğitime kayıt yaptıran öğrenci sayısı (Hazizaj, 2018)	44
Grafik 2.4. Arnavutluk'ta eğitime kayıtlı olan öğrenci sayısı (İNSTAT, 2022)	45
Grafik 2.5. Arnavutluk'ta okulöncesi eğitime son beş sene öğrenci dağılımı (İNSTAT, 2022)	48
Grafik 2.6. Okul Öncesi Eğitimde 2012 - 2020 Yılları arasında yaş gruplarına Göre okullaşma oranları (MEİ, 2020)	84
Grafik 2.7. Türkiye'de beş yaşındaki çocukların net okullaşma oranı (MEB, Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2020-2021).....	84
Grafik 2.8. Finans kaynaklarına göre eğitim harcamalarının dağılımı (%), 2019, 2020 (TUIK, 2021)	97
Grafik 2.9. Eğitim harcamasının eğitim düzeylerine göre dağılımı (%), 2019, 2020 (TUIK, 2021)	98
Grafik 2.10. Eğitim düzeylerine göre öğrenci başına yapılan harcama tutarı (TUIK, 2021)	98
Tablo 4.1. Türkiye ve Arnavutluk eğitim sistemlerinin karşılaştırılması	112

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Arnavutluk Haritası	26
Şekil 2.2. Arnavutçada ilk belge “Formula e Pagezimit”, 1462.....	32
Şekil 2.3. Arnavut Alfabetesi	33
Şekil 2.4. Arnavutluk’ta Eğitim Sistemin modeli (MAS 2016)	42
Şekil 2.5. Arnavutluk’ta Eğitim Sistemi (MAS, 2020)	46
Şekil 2.6. Arnavutluk Eğitim Sisteminin Teşkilat Şeması	58
Şekil 2.7. Türk Eğitim Sisteminin Kademelendirilmesi (Türk, 2015)	81
Şekil 2.8. Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması (Türk, 2015)	93
Şekil 2.9. Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması (MEB, 2016)	94

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AFP	: Arsimi i Formimit Profesional (Mesleki Eğitim)
AKP	: Agjensia Kombetare e Provimeve (Ulusal Sınav Eğitim Kurumları)
AKTS	: Avrupa Kredi Transfer Sistemi
APA	: Analize e Politikës Arsimore (Eğitim Politikasının Analizi)
APU	: Arsimi Parauniversitar (Üniversite Öncesi Eğitim)
DAR	: Drejtoria Arsimore Rajonale (İl Eğitim Müdürlüğü)
DRP	: Drejtori Rajonale e Arsimit Parauniversitar (Üniversite Öncesi Eğitim Bölge Müdürlüğü)
EMIS	: Sistemi për Menaxhimin e Informacionit Arsimor (Eğitim Bilgi Yönetim Sistemi)
ICT	: Information and Communication Technology (Bilgi ve İletişim Teknolojisi)
İSTAT	: İnstituti i Statistikave (İstatistik Enstitüsü)
İSHA	: İnspektoriati Shteteror i Arsimit (Eğitim Müfetişliği)
MAS	: Ministria e Arsimit dhe Sportit (Milli Eğitim ve Spor Bakanlığı)
MASH	: Ministria e Arsimit dhe Shkences (Milli Eğitim ve Bilim Bakanlığı)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEİ	: Milli Eğitim İstatistikleri
MMSR	: Ministria e Mirëqenies Sociale dhe e Rinisë (Sosyal Yardımlaşma ve Gençlik Bakanlığı)

MPB	: Ministria e Punëve të Brendshme (İç İşleri Bakanlığı)
MSH	: Ministria e Shëndetësisë (Sağlık Bakanlığı)
NJQV	: Njesite Qendrore Vendore (Yerel Birimler)
OCDE	: The Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
PİSA	: Programi Ndërkombëtar për Vlerësimin e Nxënësve (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
PPB/ GSYH	: Prodhimi i Pergjithshëm Bruto/ Gayri Safi Yurt İçi Hasıla
SZHAPU	: Strategjia e Zhvillimit të Arsimit Parauniversitar (Üniversite Öncesi Eğitimi Geliştirme Stratejisi)
TİK/ BİT	: Teknologjia e Informacionit dhe e Komunikimit (Bilişim ve İletişim Teknolojileri)
UNESCO	: Organizata e Kombeve të Bashkuara për Kulturë Shkencë dhe Arsim (Birleşmiş Milletler Kültür, Bilim ve Eğitim Organizasyonu)
UNICEF	: United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu)

1. GİRİŞ

Üzerine çalışmak istediğiniz bir konu varsa ve bu çalışmanın sonunda çıkan sonuçları siz ve etrafınızdakiler merak ediliyorsa ve en önemlisi en az bir kişinin sizin çalışmanızdan faydalanabilecek inanıyor olsanız, o konuda yapacağınız çalışma motivasyonunuzu artıracaktır ve bu şekilde çalışmanız toplumsal bir değer kazanmış olacaktır.

Mehmet Tahir Münif (1860)'e göre:

“Bir şeyin bozukluğu bilinmedikçe düzeltilmesi düşünülemeyeceği gibi, bir kimsenin cehaletini itiraf etmedikçe bilim öğrenmeye başlamayacağı da kesin bir gerçektir. Olgunluğu ve iyi bir konuma ulaştıracak araçları kazanmak isteyenler öncelikle kendi noksan ve kusurlarını araştırırlar.” (Münif, 1860).

Her nüfus devamlılığını sağlamak için içinde bulunduğu ekonomik, kültürel ve sosyal koşullar ve şartlara göre bir yapı oluşturmak zorundadır. Özellikle söz konusu eğitim olunca, bir ülkenin diğer bütün yapılarına etkisi olduğunu söyleyebiliriz. Kabul edilmelidir ki bir nüfusun devamlılığı sağlıklı bir eğitim yapısının oluşturulmasına bağlı olmaktadır. Çünkü bir ülkenin eğitim sistemi, bir nüfusun devamlılığını mümkün kılan gelecek nesiller üzerinde çok önemli bir etkiye sahiptir (Brickman, 1956; Sefer ve Baysal, 2008).

Günümüzde eğitim, ülkelerin beşeri sermayesinin temelini oluşturmaktadır. Eğitimin toplumun gelişmesini sağlayan, ekonomik kalkınmayı destekleyen ve kültürel değerlerin gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan çok önemli bir süreç olduğu bilinmektedir. Eğitim hizmetleri, dünyadaki birçok ülkenin gelişmişlik düzeyinin önemli bir göstergesi olmasının yanı sıra, toplumun gelişimini ve refahını da güçlendirmektedir. Yaşadığımız çağdaş ülkeler eğitime ne kadar önem veriyorsa o kadar ilerleme eğilimi göstermektedirler (Güngör ve Göksu, 2013). Sürekli değişen dünyamızda bireysel davranış değişikliklerini kalıcı kılmak, yaşam boyu gelişmelere ayak uydurabilen, araştıran, sorgulayan, çağın beklentilerine cevap veren bireyler yetiştirmek önemli görülmüştür (Anıl, 2009; Çalık ve Sezgin, 2005).

Sanayileşme çağından itibaren teknolojinin ve dijital dünyanın hızla gelişmesiyle birlikte dünyanın bir ucundan diğer ucuna formal ve informal yollarda bilginin yayılması mümkün hale gelmektedir. Bununla birlikte her gün karşımıza çıkan terim olan küreselleşmeyi beraberinde getirmiştir. "Küreselleşme" terimi; tüm dünyayı tek bir yere ve tüm insanları evrensel insanlara dönüştürmek demektir (Deniz, 1999). Küreselleşme, dünyadaki toplumlar arasındaki kültürel benzerlik sürecini, tek bir küresel kültürün oluşumunu, dünyadaki

toplumların, toplulukların ve kimliklerin farklılıklarını ifade etme ve tanımlama sürecini tanımlamak için kullanılmaktadır (Çalık ve Sezgin, 2005).

Küreselleşmenin son yıllarda hızla yaygınlaşmasıyla birlikte, yaşadığımız dünyada yıllardır gözle görülür izler bırakan değişimler gözlemlenmektedir. Aynı zamanda günümüzde dahi devam eden bu değişimlerin dünyanın geleceğinin şekillenmesinde büyük etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu değişiklikler arasında ekonomi, kültür, yaşam kalitesi, ticaret ve eğitimden bahsetmek mümkündür. Özellikle eğitim küreselleşmenin getirdiği değişikliklerden yararlanarak uluslararası bir niyetik kazanmıştır. Son yıllarda üniversiteler arası öğrenci değişim programlarının eğitime verdiği önemden bahsetmektedir. Ayrıca, okulların ve üniversitelerin uluslararası öğrencilere sunduğu fırsatlar, kültürün eğitim üzerindeki etkisini de mümkün kılmıştır. Bu sürecin yıllarca devam etmesi, eğitim alanında bıraktığı izlerin oldukça görünür olmasını sebep olmuştur (Brickman, 1956). Yıllar içerisinde değişimlerin arttığı alanların sayısı çoğalmasıyla birlikte toplumların bu değişimlere ayak uydurma hızının da arttığı fark edilmiştir (Dertli, 2021).

Ülkelerin tarihinin kronolojisinin gelişimine bakacak olursak, eğitimin dünyadaki her ülkenin tarihinde çok kritik bir konu olduğunu görülmüştür. Sanayileşme çağından bilgi çağına geçiş, ekonominin küresel ölçekte daha çok eğitim ve bilgiye odaklanmasını sağlamıştır (Çakır Timisi, 2017).

Kabul etmek gerekir ki, ülkelerinin birbirleriyle etkileşimi bu ülkelerin kültürünü, değerlerini, yaşam biçimini ve en önemlisi eğitim sistemini etkilemiştir. Son yıllarda farklı yollarda bilginin hızla yayılması, bu ülkelerin eğitim sistemlerinin sürekli değişmesini neden olmuştur. Ayrıca birçok durumda bir ülkenin eğitim sisteminin iyileştirilmesini sağlamak için eğitim alanında başarılı olan diğer ülkelerin sistemlerinin incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim sistemlerinin sürekli değişmesi, özellikle son yıllarda bu bilimin araştırmacılar tarafından özel ilgi görmesini sağlamıştır. Bu bilim sadece eğitim alanında değil daha birçok alanda hizmet verdiğini görülmüştür. Yıllar içinde yapılan gözlemlerden, Türkiye'de karşılaştırmalı eğitim bilimine dünyanın diğer ülkelerine kıyasla nispeten daha az ilgi gösterildiği fark edilmiştir (Abbasioglu, 2017; Göçkan, 2019; Kavak, 2015; Korkmaz, 2005; Uludüz, 2016).

Eğitim sürekli değişen bir süreç olduğu için farklı tanımlarla karşımıza çıkmaktadır. Türk Dil Kurumunda eğitimin tanımı şu şekilde tanımlanmıştır:

“Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye.”

Eğitim, ekonomik, sosyo- kültürel, siyasal ve teknolojik gibi birçok alanlarla ilişkide olup, her bireyin hayat boyunca eşlik eden, sadece tek bir tanımlamayla açıklanamayacak kadar karmaşık bir olgu olarak tanımlanabilir (Baysal, 2008).

Erken çocukluk döneminde küçük çocukların temel becerilerini geliştirmeleri, temel yaşam alışkanlıklarını edinmeleri, edindikleri öğrenme deneyimleriyle ilişkilendirmeleri ve zihinsel yeteneklerini geliştirmeleri desteklemektedir. Erken çocukluk döneminde çocuğa sunulacak eğitim olanakları, çocuğu hayatının sonraki dönemlerine hazırlamada önemli rol oynamaktadır (Oktay, 2007).

Eğitimin ekonomi, demografi, kültür, medeniyet, teknoloji gibi çeşitli faktörlerle yakından bağlantılı olduğu ve bu faktörlerin sürekli değişim içinde olduğu düşünüldüğünde, eğitimi de bu sürekli değişimlerden sıklıkla etkilenmesine neden olmuştur. Bazen bu değişiklikler hem Arnavutluk hem Türkiye eğitim sistemlerin önemli adımlar atılmasına ve ilerlemesine neden olmuştur.

Eğitim kendi içinde örgün ve yaygın eğitime ayrılmaktadır. Örgün eğitim, okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim kurumlarını kapsayan amaca yönelik olarak geliştirilmiş programlarla belirli bir yaş grubundaki ve aynı düzeydeki bireyler için bir okul bünyesinde yürütülen düzenli eğitim olarak tanımlanmaktadır. Yaygın eğitim ise, gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak için; örgün eğitim almış veya almamış kişilerin ilgi, beceri ve yetenekleri doğrultusunda; ekonomik, kültürel ve sosyal gelişmeleri sağlamak; çeşitli dönem ve kademelerde gerçekleştirilen yaşam boyu eğitim, üretim- rehberlik- uygulama faaliyetlerinin tamamıdır (Karakütük, 1990; MEB, 2013; MEİ, 2017).

Erken çocukluk, her çocuğun hayatında önemli bir dönemdir. Yapılan araştırmalar, çocukları ilkokula hazırlamanın beş yaşından çok daha erken başladığını göstermiştir. Aslında bu hazırlık doğumda başlar ve erken çocukluk dönemi boyunca devam etmektedir. Erken uyarı ve müdahaleler çocuklarda çok önemli ve yeri doldurulamazken, etkileri daha sonraki gelişim dönemlerine güçlü bir şekilde yansımaktadır. Öte yandan, tüm çocuklar, elbette doğru teşvik, destek ve rehberlikle, belirli bir yaş için standartların çoğuna ulaşma potansiyeline sahiptir. Diğer bir deyişle, bir çocuğun büyümesi ve gelişmesi için sadece korunmaya,

beslenmeye ve sağlık bakımına değil, aynı zamanda içinde büyüdüğu çevreyi keşfederek etkileşim, uyarım, güvenlik, sevgi ve öğrenme sürecine de ihtiyacı vardır (İZHA, 2016).

Daha az gelişen veya gelişmekte olan ülkelerin gelişmiş ülkelerin geliştirdiği eğitim programları ve metodları model almaktadırlar (Eker, 2020). Fakat şu soru ortaya çıkıyor, her zaman gelişmiş ülkelerin eğitim programı en uygun eğitim programı mıdır? Bir eğitim programı diğerinden daha başarılı kılan özellikler nelerdir? Başarılı bir eğitim programı ve aynı zamanda diğer eğitim sistemlere model oluşturan pek çok nitelik barındırması gerekmektedir. Eğitimde başarı elde eden ülkeler birçok uluslararası sınavlarda alınan puanlara göre belirli sıralamalar oluşturmaktadır. Bu sınavlardan en çok bilinen PİSA sınavıdır. Bu sınavda başarı gösteren ülkeler, aynı başarıyı elde edemeyen ülkeler tarafından araştırılır, bu başarının ardından nedenleri inceler ve kendi ülkelerin mevcut eğitim durumu gözden geçirirler. Bu incelemeler sonucunda kendi ülkelerin eğitim sistemlerini iyileşmek adında gerekli önlemler anlamaktadırlar (Eker, 2020)

Özellikle Avrupa ülkeleri ekonomi, teknoloji ve eğitim gibi alanlarda kendilerini model olarak kabul ettirmiş ülkeler sürekli başka ülkeler tarafından araştırıldığını görölmüştür. Karşılaştırmalı eğitim kapsamında yapılan çalışmaların çoğu bu ülkelerin tecrübelerinden ve geliştirdikleri metodlardan yararlandığını bilinmektedir. Literatür taraması sonucunda yapılan bilimsel çalışmaların çoğu bu ülkelerin eğitim sistemlerini karşılaştırılmalı biçiminde ve türk eğitim sistemi ile karşılaştırma olarak incelendiği tespit edilmiştir. Bu çalışmaların sonuç ve öneriler kısmında türk eğitim sisteminde karşılaşılan sorunlara öneriler sunulmuştur (Eker, 2020; Korkmaz, 2005; Memduhoğlu, 2008).

Bu çalışmada Arnavutluk ve Türkiye erken çocukluk eğitim sistemlerinin artıları ve eksileri ortaya koymaya çalışılacaktır. Bu genel bakış, Arnavutluk ve Türkiye’de, yıllara göre eğitim, okullaşma, öğretmen eğitimi, ders kitapları, müfredat, öğretim saatleri, zorunlu eğitim vb. ile ilgili verilere yer verilecektir. Sonuçlar kısmında Arnavutluk’daki erken çocukluk eğitim sistemi ile Türkiye’deki erken çocukluk eğitim sisteminin mevcut durumu ile karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu çalışmada iki ülkenin eğitim sistemleri karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve bu karşılaştırmının sonucunda benzerlik ve farklılıkları ortaya koymanın önemli olduğunu düşünölmüştür. Bunun yanında yerli literatürde Arnavutluk erken çocukluk eğitim sistemi ile ilgili bir çalışmaya rastlanamadığından ve bu ülkenin erken

çocukluk eğitim sistemlerine ilişkin sunulan bilgilerin ilgili literatüre özgün bir katkı sağlaması düşünülmüştür.

1.1. Sorun

Bu çalışmada Arnavutluk ve Türkiye erken çocukluk eğitim sistemlerinin benzerlik ve farklılıkları problem durumunu oluşturmaktadır. Bu araştırmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir: “Arnavutluk ve Türkiye erken çocukluk eğitim sistemleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde benzerlik ve farklılıklar nelerdir?”

Çalışma, Arnavutluk ve Türkiye erken çocukluk eğitim sistemini yansıtmayı, toplanan verileri iki sistemin karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve ardından benzer ve farklı yönlerini tespit etmeyi amaçlanmaktadır. Bu konuda daha önce herhangi bir çalışma yapılmadığı göz önüne bulundurarak, bu çalışmanın her iki ülkenin eğitim alanında önemli olacağı ve ilerideki çalışmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı Arnavutluk erken çocukluk eğitim sistemi ile Türkiye erken çocukluk eğitim sistemi karşılaştırılması olarak incelemek ve iki eğitim sisteminin benzer ve farklı yönleri ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır;

Problem Cümlesi: Arnavutluk ve Türkiye erken çocukluk eğitim sistemleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Alt Amaçlar:

- Arnavutluk ve Türkiye Erken Çocukluk Eğitim Sistemleri’nin tarihsel gelişim sürecinde benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
- Arnavutluk ve Türkiye Erken Çocukluk Eğitim Sistemleri’nin eğitim modelinde benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
- Arnavutluk ve Türkiye Erken Çocukluk Eğitim Sistemleri’nin amaç ve ilkeleri nelerdir?
- Arnavutluk ve Türkiye Erken Çocukluk Eğitim Sistemleri’nin eğitim programların hazırlamasında benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
- Arnavutluk ve Türkiye Erken Çocukluk Eğitim Sistemleri’nin personel ve öğretmen yetiştirme politikalarında benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

- Arnavutluk ve Türkiye Erken Çocukluk Eğitim Sistemleri'nin teşkilat yapısı ve yönetim sisteminde benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
- Arnavutluk ve Türkiye Erken Çocukluk Eğitim Sistemleri'nin finansman açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
- Arnavutluk ve Türkiye Erken Çocukluk Eğitim Sistemi'nde eğitim politikalarının hazırlanmasında benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

1.3. Önem

Eğitim zamanla değişen ve gelişen bir süreçtir. Bu nedenle yıllar içerisinde farklı ülkelerin eğitim sistemleri de değişime uğradığını fark edilmiştir. Dünyada her ülkenin kendine özgü eğitim sistemlerine sahip olmasıyla birlikte birçok ülkenin eğitim sistemini etkileyen önemli yaklaşımların ve metodların olduğunu görülmüştür. Bu yaklaşım ve metodlar yıllar içerisinde uluslararası bir nitelik kazanmıştır. Bu yaklaşım ve metodlar arasında Maria Montessori Yaklaşımı, Reggio Emilia Okulları, Waldorf Okulları, Bacalorate ve PYP Okulları vb. bahsetmek mümkündür (Kavak, 2015).

Dünyada Türkiye'nin ulusal siyasi, kültürel veya diğer yönleriyle ilişkili olduğu pek çok ülke bulunmaktadır. Bu ülkelerin coğrafyası, uygarlığı, kültürü ve tarihi birbirinden farklılık göstermektedir. Bu ülkeler arasında Orta Doğu veya Uzak Doğu ülkeleri, Balkan ülkeleri, Avrupa Birliği ülkeleri, Rusya, ABD vb.sayabiliriz. Son yıllarda Türkiye ile bu ülkeler arasında eğitim ve öğrenci programlarının değişiminde büyük bir artış olmuştur. Buna rağmen yoğun ilişki içinde olduğumuz bu ülkelerin birçoğunun eğitim sistemleri çok iyi bilinmemektedir (Uludüz, 2016). Arnavutluk, eğitim sistemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığımız ülkelerden biridir. Bütün bunlar karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının önemini ve gerekliliğini vurgulamaktadır.

İnsanların kültür anlayışını genişletebilmek ve uluslararası iletişimi sağlayabilmek adına farklı ülkelerin eğitim sistemleri incelemek faydalı görülmüştür. Karşılaştırmalı eğitim kapsamında Türkiye'de yapılan bilimsel çalışmaların çoğu Türk eğitim sistemini iyileştirebilmek amacıyla, eğitim sistemleri ile başarılı olmuş diğer farklı ülkelerin eğitim sistemleriyle karşılaştırılmış ve Türk eğitim sistemi için çıkarımlarda ve gerekli önerilerde

bulunmuştur (Abbasioğlu, 2017; Aktan ve Akkutay, 2014). Arnavutluk'da ise karşılaştırmalı eğitim kapsamında çok az sayıda bilimsel çalışmaya rastlanmıştır.

Türkiye'deki karşılaştırmalı eğitim çalışmaları daha çok Avrupa ülkelerindeki eğitim sistemleri ile karşılaştırmalara dayanmaktadır. Bu durum, Türk eğitim sisteminin Avrupa ülkeleri ile benzerlik ve farklılıklarına dair önemli veriler sağlamakta ve Türkiye' nin modern eğitim anlayışına sahip Avrupa ülkelerine karşı nasıl bir tutum içinde olduğunu ortaya koymaktadır (Abbasioğlu, 2017; Aktan ve Akkutay, 2014; Eker, 2020; Uludüz, 2016). Ancak öte yandan, Balkan ülkeleri gibi kültürel benzerlikler gösteren ve çok eskiye dayanmayan ülkelerin eğitim sistemini Türk eğitim sistemiyle karşılaştıran, varsa da az sayıda bilimsel çalışma olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle Türkiye erken çocukluk eğitim sisteminin Arnavutluk erken çocukluk eğitim sistemiyle karşılaştırılması, gelecekte Türkiye ile kültürel benzerlikleri olan farklı ülkeleri hedef alacak karşılaştırmalı çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Türkiye ve Arnavutluk gibi 500 yılı aşkın bir geçmişe ve ortak tarihe sahip iki ülke, bugün de aralarındaki ilişkileri sürdürmektedirler. Aralarındaki ilişkiler, her iki ülkenin refahı üzerinde olumlu bir etki yattığını görülmektedir (Kutlu, 2017). Ekonomik, ticari ve turizm gibi sebeplerden özellikle son yıllarda farklı öğrenci değişim programların kapsamında iki ülke arasında oldukça fazla sayıda hareket kaydedilmiştir. Bunun iki ülkenin ulusal bağlarının güçlenmesine yardımcı olduğu söylenebilir. İki ülke arasında ekonomi, medya, kültür ve siyaset alanlarında ilişkiler olduğu gibi, eğitim alanında benzer ya da farklılaşan yönlerin olup olmadığı merak konusu olmuştur. Alan yazında iki ülkenin eğitim sistemine yapılan çok az sayıda bilimsel çalışma dışında, her iki ülkede de karşılaştırmalı eğitimin bilimsel bir çalışma konusu olarak ele alınmadığı görülmüştür.

Bu çalışma, Türk ve Arnavut erken çocukluk eğitim sistemleri karşılaştırmalı olarak inceleyip, iki ülkenin eğitimin tarihsel süreci, eğitim modelini, eğitim amaç ve ilkeleri, öğretmen yetiştirme politikaları, eğitimin teşkilat yapısı, eğitim programları, eğitimin finansmanı ve eğitim politikaları ale alınarak eğitim sistemlerinin karşılaştırması sonucunda iki sistemlerin benzer ve farklı yönleri tespit edilmeye amaçlamaktadır.

Bu çalışma iki ülkenin eğitim sistemlerinin karşılaştırılmalı olarak analiz edildiği ilk çalışma olması açısından önemli görülmektedir, Aynı zamanda karşılaştırmalı eğitim

kapsamında Arnavutluk'a yönelik ilk çalışma olması açısından bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

1.4. Varsayımlar

Türkiye ve Arnavutluk'un erken çocukluk eğitim sistemleri amaç, ilke, yapı ve incelenen diğer unsurlar açısından bazı benzerlik ve farklılıklara sahiptir.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma Arnavut Milli Eğitim sistemi ve Türk Milli Eğitim sistemi literatüründe yayımlanmış güncel ve resmi kaynaklardan elde edilenlerle sınırlandırılmıştır.
- Araştırma, Arnavut ve Türk Erken Çocukluk Eğitim Sistemlerinin tarihsel süreci, modeli, amaçları ve ilkeleri, öğretmen yetiştirme politikaları, eğitimin örgütsel yapısı ve yönetimi, eğitim programları, finansman ve eğitim politikaları ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Bu bölümde, araştırmanın farklı bölümlerinde kullanılan temel kavramların tanımları kısaca verilmiştir.

Eğitim; bireyin yaşamı boyunca davranışlarında arzu edilen değişiklikleri gerçekleştirme sürecine denir (MAS, 2016; MEB, 2013; Özlük, 2016).

Erken çocukluk eğitimi; bireyin doğumundan itibaren zorunlu eğitime kadar ailelerde ve kurumlarda verilen, çocukların zihinsel, fiziksel, motor, sosyal, dilsel ve duygusal gelişimlerini destekleyen ve daha sonraki yaşamına önemli rol oynayan eğitimidir (Kılıç, 2020; MAS, 2016; MEB, 2013).

Eğitim Sistemi; Bir ülkenin eğitim sistemi, o ülkenin profesyonel kadrosu tarafından tasarlanan eğitim programları, yöntemleri, hedefleri, eğitim materyalleri ile tüm örgün ve yaygın eğitim kurumlarını içerir (Akyüz, 2001; Başaran, 1996).

Erken Çocukluk Eğitim Sistemi; Erken çocukluk eğitimi, bir çocuğun doğumdan ilkokula kadar geçen yılları kapsar ve bireyin yetişkinlikte nasıl olacağını belirlediği için çok önemlidir (İZHA, 2016; MEB, 2013).

Karşılaştırmalı eğitim; farklı ülkelerin, farklı toplumların veya bir ülkenin farklı tarihsel dönemlerin eğitim sistemleri bir bütün olarak veya belli konuları ele alarak bazı değişkinlere göre karşılaştırma yaparak benzer ve farklı yönleri tespit etmeye amaçlar (Demirel, 1992).



2. ALANYAZIN

2.1. Erken Çocukluk Dönem ve Eğitimi

Erken çocukluk eğitimi, bireyin doğumundan itibaren zorunlu eğitime kadar ailelerde ve kurumlarda verilen, çocukların zihinsel, fiziksel, motor, sosyal, dilsel ve duygusal gelişimlerini destekleyen ve daha sonraki yaşamlarına önemli rol oynayan eğitimidir (MEB, 2013). Erken çocukluk eğitim, çocuğun doğumdan ilköğretime kadar olan 0-6 yaş grubunu kapsamaktadır (MAS, 2016; MEB, 2013). Erken çocukluk dönem, insan yaşamının en kritik dönemi olarak bilinmektedir. Ayrıca birçok kaynağa göre erken çocukluk dönemi, insanın sonraki yaşamında gerekli olan birçok becerinin oluştuğu ve geliştirildiği dönem olarak kabul edilmiştir. Bugüne kadar yapılan bilimsel çalışmalar, erken çocukluk döneminde verilen eğitimin ne kadar önemli olduğunu ve aynı zamanda çocukların kişisel gelişimini nasıl etkilediğini göstermiştir (Çelik ve Gündoğdu, 2007; Tunceli ve Zembat, 2017; Yıldırım C. , 2008).

Okul öncesi dönem, bireyin tüm gelişim alanlarının desteklendiği ve temel sosyal becerilerin kazanıldığı, hayatının kritik dönemlerinden biridir. Çocuğun bu dönemde alacağı eğitim ve edineceği yaşam deneyimleri, bundan sonraki yaşamının her adımını etkileyecektir. Dolayısıyla bu dönemde alınan sağlıklı bir eğitim çocuğun hayatında büyük önem taşımaktadır. Antik Yunan'dan bu yana çocukluk ve çocuğa nasıl bir eğitim verilmesi gerektiği tartışma konusu olmuş ve bu konuda farklı filozoflar tarafından farklı görüşler sunulmuştur. Kuşkusuz her dönemin düşünürleri ve eğitimcileri, içinde yaşadıkları dönemin koşullarından etkilenerek birtakım fikirler ortaya koymuşlardır (Ummannel, 2020).

Erken çocukluk eğitimi, çocukların doğumdan ilkokula kadar sağlıklı gelişimini sağlayan, olumlu karakter gelişiminin temellerini atan, yaratıcılığı ve özgüveni teşvik eden, çocukların gelişim düzeylerini, bireysel farklılıklarını ve yeteneklerini dikkate alan, eğitimcileri ve aileleri içeren sistemli bir eğitimidir (Zembat, 2001). Erken çocukluk döneminde alınan sağlıklı bir okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimi üzerinde büyük etkisi vardır. Okul öncesi eğitim, çocukların öğrenme potansiyellerinin en üst düzeyde olduğu dönemde verildiği için keşfederek öğrenmeye teşvik eder, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine de katkı sağlar. Aynı zamanda çocukların bu dönemde yaşayacakları olumlu

yaşam deneyimleri, hayatlarında bir öğrenme temeli oluşturacak ve bu süreçte bazı temel beceriler kazanılacaktır (MEB, 2013).

Bireyin yaşamının ilk 18 yılının en kritik dönemlerinden biri okul öncesi dönemdir. Okul öncesi dönem, yaşamın ilk altı yılını içerir. Çocuk, güvenin ilk temellerini 3 yaşında ailesinin yanında kazanır, üç yaşından sonra akranlarıyla sosyalleşebileceği ve işbirliği yapabileceği yaşa ulaşır. Bu nedenle okul öncesi eğitimin verildiği yaşın üç ile altı yaş arası olduğunu söyleyebiliriz (Ummanel, 2020).

Ayrıca erken çocukluk dönemi dünya çapında birçok teorisyen tarafından incelenmiştir. Farklı teorilere dayanarak erken çocukluk dönemi uluslararası bir önem kazanmıştır bu yüzden tek bir tanıda bulmak zordur (Bertan, M. ve ark., 2009). Çalışma, erken çocukluk eğitimi daha iyi anlamak için Jean Jacques Rousseau, Sigmund Freud, Erik Erikson, Jean Piaget ve Lev Vygotsky gibi tanınmış kuramcılarının görüşlerinin incelenmesine ve anlaşılmasına önem vermiştir.

2.1.1.Erken çocukluk dönemi kuramları

2.1.1.1. Erik Erikson (1902-1994)

"Çocukluk ve Toplum" (1963) adlı çalışmasında Erikson, bireysel kişilik gelişiminin temel özelliklerinden bahsetmiştir. Erikson, psikososyal ilkede kişilik gelişimini vurguladı. Embriyonun gelişiminin belirli dönemlerinde vücudun belirli organları gelişir ve çocuğa hayat vermek için "bir araya gelmekte". Erikson, insan fetüsünde vücut parçalarının birbirine bağlı şekillerde gelişmesi gibi, bireyin kişiliğinin de birbirine bağlı bir dizi aşamadan oluştuğunu varsaymıştır. Bu şekilde Erikson, insan kimliğinin ancak diğer bireylerle etkileşime girdiğinde geliştiği fikrini savunmuştur.

Erikson, psikososyal gelişim teorisini 8 aşamada analiz eder. Her aşamada, birey bir zorlukla karşı karşıyadır. Eğer zorluklar çözülmezse, bireyler sonraki yaşamlarında çatışmalarla karşılaşır.

2.1.1.2. Maslow'un hümanist teorisi

Birçok psikolog, insan davranışını çeşitli faktörlerden motive edilmiş ve etkilenmiş olarak görür. İnsan motivasyonu teorilerinden biri Maslow'un hümanist teorisidir. Motivasyonun, tatmin edici bir şekilde karşılandığı takdirde, bir kişinin potansiyelini tam

olarak gerçekleştirmesini sağlayan bir ihtiyaçlar hiyerarşisine dayalı olarak birey tarafından bir bütün olarak görülmesi gerektiği tezini vurguladı ve savundu. Maslow'un teorisi de ihtiyaçlar piramidi olarak kabul edilir.

2.1.1.3. *Piaget'e göre çocuk bilişsel gelişimi*

Piaget, oyun, problem çözme ve deney sırasında gözlem yoluyla çocukların davranışlarını inceledi. Piaget, bilişsel gelişimin çevreye uyum sağlamanın bir yolu olduğuna ve çocukların doğal olarak bir şeyleri keşfetmeye ve anlamaya kararlı olduğuna inanıyordu. Piaget, çocukların belirli süreçlerini gerçekleştirmenin yakın bir yaşı olduğuna inanıyordu. Piaget'nin bulguları, yıllarca okul öncesi çocukların sadece kendilerine odaklandıkları ve bu nedenle başka bir kişi için düşünemedikleri tezini savundu. Ancak Piaget'ten sonraki yıllarda yapılan araştırmalar, daha üç ya da dört yaşındaki çocukların çevrelerindeki diğer çocuklar ve yetişkinlerle de empati kurabildiğini gösteriyor (Senemoğlu, 1994).

2.1.1.4. *Vygotsky'ye göre, çocuğun bilişsel gelişimi*

Vygotsky'nin bilişsel gelişim teorisi, sosyal etkileşim ve hayali oyunların çocuklarda bilişsel gelişim sürecine ana katkıda bulunanlar olduğu fikrine dayanmaktadır. Vygotsky, çocukların sosyal etkileşiminin, gördüklerini keşfetmelerine ve anlamalarına yardımcı olduğuna inanıyordu. Çocuk, yetişkinin davranışlarını gözlemler ve onun verdiği talimatları takip eder. Çocuk daha sonra yetişkinde gözlemlediğini kopyalar, gözlemlediğini ve aldığı talimatları kopyalayarak, içselleştirerek ve yaşamında nasıl uygulayacağını öğrenerek anlamaya çalışır (Vygotsky, 1978). Vygotsky'ye göre, okul öncesi çocuklar bir görevi yerine getirmeye çalışırken genellikle "kendileriyle konuşmayı" kullanırlar. Çocukların anladıkları, önce kendi kendilerine konuşurken ortaya çıkar, sonra bir düşünce olarak içselleştirilir (Senemoğlu, 1994).

2.1.1.5. *Ekolojik insan gelişimi teorisi*

Urie Bronfenbrenner, ailelerinin, okullarının, akran gruplarının ve topluluklarının doğal alanında araştırma yapmıştır. Bronfenbrenner'ın kapsamlı araştırması, yaşamdaki insan bağlantılarının gücünü vurgulamıştır. Urie Bronfenbrenner bir çocuk psikoloğu, yazar, ortak yazar olarak bilinmektedir, ama en önemlisi ve onu dünya çapında tanıtan şey, Ekolojik İnsan

Gelişimi Teorisi'nin yaratılmasıydı. Bilimsel anlamda inançlarından biri, çocukla kurulan bağların çocuğun gelişimindeki en büyük güç olduğudur. Çocuğun yetişkin ile geçirdiği nitelikli zamanın onun sonraki yaşam becerilene olan etkisi olduğu alan ayazın da kabul edilmiştir. Bronfenbrenner'e göre bir çocuğun entelektüel, duygusal, sosyal ve ahlaki olarak gelişmesi için, çocuğun güçlü duygusal bağlar geliştirdiği bir veya daha fazla kişiyle düzenli, günlük etkinliklere katılması gerekmektedir (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner ve Morris, 2007; Öner, 2021).

Erken çocukluk dönem, insan yaşamının 0-8 yaş arasını kapsamaktadır. Aynı zamanda insanlar, birçok gelişim alanında yaşam boyunca kat edeceği mesafenin yaklaşık yarısını erken çocukluk döneminde tamamladıklarını bilinmektedir (Tunceli ve Zembat, 2017). Erken çocukluk dönemi insanın gelişimde kritik dönemlerden biri olduğunu bilinir. Aynı zamanda çocukların bu dönemde gösterdiği gelişim diğer dönemlere göre daha hızlı bir şekilde ilerlediğini görülmüştür. Bu dönemde yapılan müdahaleler ve verilen eğitimler, çocuklar üzerinde bilişsel, sosyal, kişilik, duygusal ve diğer alanlarda kalıcı izler bırakabilmektedir (Bredekamp, 2015; UNİCEF, 2013).

Erken çocukluk, bir kişinin doğumundan zorunlu eğitime kadar olan yaşam aşamasını içerir. Bu dönemdeki çocukların gelişimleri ve öğrenme süreçleri diğer yaşam dönemlerden daha hızlı olması ve sonraki yaşamında birçok becerilerinin temellerini oluşturduğunu göz önünde bulundurarak, bu dönemdeki çocukların gelişim süreçlerini doğru bir şekilde değerlendirilmesi, durumun tespit edilmesi ve en son gerekli desteklerde bulunması son derecede önemli olduğunu vurgulanmıştır. Erken çocukluk dönemi çocuk gelişimin en hızlı olduğu, aynı zamanda çocuğun aktif olarak temel kavramlarının çoğunu edindiği dönem olarak bilinmektedir (Ekici, Bardak ve Zadeh, 2018; Tunceli ve Zembat, 2017; Turhan ve Özbay, 2016).

Gelişimsel açıdan bakıldığında, erken çocukluk 2 evreye ayrılır: Yenidoğan evresi olarak bilinen 0-2 yaş evresi ve oyun çocukluğu (toddlerhood) olarak bilinen 3-6 yaşları kapsayan evre. Yenidoğan dönemi olan ilk aşamada, bebeğin beyni ile ilgili algı ve becerilerdeki gelişmeleri kolayca ayırt etmek mümkündür. Aynı zamanda bu aşamada konuşma becerisi başlar. Bilişsel ve algısal gelişimin daha belirgin olduğu ilk aşamadan farklı olarak, ikinci aşamada bilişsel olduğu kadar sosyal, duygusal, dilsel, motor gelişimde de büyük değişiklikler vardır. Erken çocukluk döneminde motor beceriler çok hızlı gelişir ve

çocuklar bedenlerini tanımaya, yönetmeye ve kendileriyle yetinmeye başlarlar. Ayrıca hayatın bu aşamasında çocuklar tüm becerilerinin gelişimini destekleyen hayali oyunlar oynamaya başlarlar (Ekici, Bardak ve Zadeh, 2018).

Bu dönemde kavram edinimi, düşünme ve dil becerisi çok hızlı bir şekilde gelişir. Aynı zamanda erken çocukluk dönem, ahlak duygusunun başladığı ve akranlarla arkadaşlıkların başladığı dönem olarak da bilinir (Ceylan, 2009). Okul öncesi dönemdeki erken yaşam deneyimleri de çocuğun okula, öğrenmeye ve çocuğun okul başarısını etkileyen becerilerine karşı geliştireceği tutumları belirlemektedir. Erken çocukluk dönemi, bireyin kendini ve içinde bulunduğu çevreyi anlamaya çalıştığı yaşamın ilk yıllarıdır. Bireyin erken çocukluk döneminde bilişsel ve duyuşsal yeteneklerinin gelişmesi, bedeni ve çevresiyle yaşadığı deneyimlerin sıklığı ve süresinin artmasıyla doğru orantılı olduğunu söylenebilir (Ekici, Bardak ve Zadeh, 2018).

2.1.2. Erken çocukluk eğitimin amaçları

Erken çocukluk döneminde edinilen davranışların çoğu, yetişkinlikte bireyin kişiliğini, inançlarını ve değerlerini şekillendirir (Oğuzkan ve Oral, 1992). Erken çocukluk eğitimi, çocukların tüm gelişim alanlarında gelişmelerini sağlamayı amaçlar (Zembat, 2005). Erken çocukluk eğitimi, çocukların sonraki eğitimlerindeki başarılarında destekleyici rol oynamaktadır (Tekiner, 1997). Okul öncesi eğitim, çocukların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmada önemli bir rol oynamaktadır (Sucuka, 2004).

Erken çocukluk eğitimi, 0–72 ay arası çocukların; tüm gelişimin alanlarını destekleyen ve onları toplumun kültürel değerlerine uygun olarak yönlendiren, duygusal gelişimlerini ve algılama becerilerini artırarak muhakeme becerilerine yardımcı olan, yaratıcılıklarını geliştiren, kendilerini özgürce ifade etmelerini ve otokontrol kazanmayı sağlayan sistemli bir eğitim sürecidir (Sevinç, 2005). Erken çocukluk eğitiminin amacı, çocukları ilköğretime hazırlamak, dezavantajlı çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir eğitim ortamı sağlamak, Türkçenin anlaşılır ve güzel konuşulmasını sağlamak, çocukların bedensel, zihinsel, sosyal-duygusal olarak her alanda gelişmesini sağlamaktır (Erçetin, 2004).

Eğitimin küresel amacı, insanlara çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri öğretmek, ait oldukları toplum ve toplumun bağlı olduğu çağdaş dünya ile uyum içinde yaşamalarını sağlamaktır. Bireyler, toplumdaki ve dünyadaki değişim ve gelişmelere uyum sağlayabilecek,

ilerleyebilecek ve katkı sağlayabilecek şekilde yetiştirilmelidir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Erken çocukluk eğitimi üzerine yakın tarihli bir Ulusal Araştırma Konseyi (2000) raporu, çocukların beceri gelişimini üç alana ayırır: bilişsel beceriler, okula hazırlık ve sosyal ve duygusal gelişim. Bu konudaki ekonomik literatür, esas olarak bilişsel becerilerin ve özellikle zekanın gelişimine odaklanmaktadır (Currie, 2001).

Kendini kontrol etme gibi sosyal becerileri geliştirmek, erken çocukluk eğitim programlarının önemli bir amacıdır. Erken eğitim programlarının bir amacı olarak belirtilmese de, kaliteli bakımın sağlanması, erken eğitim programlarının açık bir hedefi olarak tanımlanmalıdır. (Currie, 2001).

Erken çocukluk dönem, bireyin doğumundan zorunluğu eğitime kadar olan dönemi kapsayan 0-8 yaş olarak kabul edilmektedir. Bu süreçte çocuk gelişiminin tüm alanlarının desteklendiği ve ahlaki, insani, kültürel ve milli değerlerin kazandırdığı ve yaşamlarının bir parçası haline getirilmesi için çaba sarf edildiği söylenebilir. Erken çocukluk eğitiminin temel amaçları, çocuğun gelişimini her alanda desteklemek, onu ilkökula ve hayata hazırlamak, okul hayatında ve sonrasında karşılaşılabileceği fırsat eşitsizliklerini ortadan kaldırmaktır (Arkan ve Öztürk, 2018).

Bu açıdan erken çocukluk döneminin sosyal, eğitimsel ve gelişimsel hedefleri vardır. Kaliteli bir erken çocukluk eğitiminin çocuklara, ailelere ve topluma katkısı, çok sayıda ulusal ve uluslararası araştırmayla da ortaya konmuştur.

2.1.3. Erken çocukluk eğitim kurumları

Okul öncesi eğitim kurumları, ailelere gerekli desteği sağlayan, onlara rehberlik eden ve sorumluluklarını paylaşımlarına yardımcı olan temel eğitim kurumlarıdır. Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun sağlıklı büyümesi için önemli olan hareket, oyun, beslenme, özgüven, kişilik gelişimi, iyi alışkanlıklar, sosyal gelişim ihtiyaçlarına uygun, ailelere uygun bir ortam sunar. Amacı çocukları desteklemek ve onları sonraki eğitime hazırlamak olan kurumlar olarak varlıklarını sürdürmektedirler (Cinkılıç, 2009)

Türkiye'de ilköğretim ilköğretim okullarına bağlı resmi anaokulları, ilköğretim okullarının özel anaokulları, resmi anaokulları, özel anaokulları, 657 sayılı Kanun'un 191. maddesine göre açılan resmi kurumlar, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı

olan kurumlar, İş Hukuku'na göre işletmelerde açılan kreşler, yazlık ve gezici anaokulları ve toplum temelli kurumlar olarak varlığını sürdürmektedir (Arkan ve Öztürk, 2018).

Erken çocukluk eğitimi, çalışan annelerin çocuklarını yetiştirirken karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerini destekler. Günün belirli saatlerinde okul öncesi eğitim kurumları iş verimliliğine katkı sağlayarak çalışan annelerin sorumluluklarını üstlenir ve çocuğun uygun olmayan koşullardan etkilenmesine izin vermez. Kadınların toplumsal rollerinde güçlenmeleri ve içinde yaşadığımız toplumda üretken olabilmeleri için erken çocukluk eğitim kurumlarının katkısı önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumları, 0-6 yaş arası çocukların uzman-eğitim kadrosu ile eğitim ve gelişimlerini temel amacı olan, iyi hazırlanmış eğitim programları ile sağlıklı ve güvenli bir ortamda onlara rehberlik eden sosyal kurumlardır. Çocuğun zihinsel, duygusal ve fiziksel gelişiminde yaşamın ilk yıllarının ne kadar önemli olduğunu dikkate alarak, bu eğitim kurumlarında eğitim duyarlılığının arttığı fark edilmektedir (Kandır, 2001).

2.1.4. Erken çocukluk eğitimde fiziksel çevre

Erken çocukluk dönemde olumlu deneyimler yaşayan çocuk öğrenmeye, kendi becerilerine ve genel olarak okula karşı olumlu tutumlar geliştirir. Çoğu zaman küçük yaşta yaşanan olumsuz deneyim, çocuğun tüm eğitim hayatını etkileyecek sorunlara neden olabilir. Okul öncesi çağda olumsuz deneyimler yaşayan çocuğun düşük benlik saygısına sahip olduğu, okul ve aynı zamanda okul sonrası yaşamda oldukça düşük başarı gösterdiği ve daha fazla davranış sorunları sergilediği görülmüştür. Çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüüp gelişebilmesi ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumların geliştirebilmesi için nitelikli bilişsel uyarıların, zengin dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin, nitelikli öğrenim ortamların yaratılmasına ihtiyaç duyulamaktadır. Bu da ancak sağlıklı bir aile ortamı ve en önemlisi nitelikli bir okul öncesi eğitim ile mümkün olabilir (MEB, 2013).

Dünya ile ilişkilerin daha da yakınlaştığı ve dünyanın küçüldüğü bir çağda, çocukların ülkenin özelliklerini ve kültürel değerlerini anlamalarına yardımcı olmak önemlidir. Aynı zamanda çocuklar, dünyadaki farklı kültürler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları görebilmeli, diğer ülkelerin kültürel özelliklerinden haberdar olmalarını sağlamalıdır. Bu sayede çocuğun kendi kültürel özelliklerini tanıması ve benimsemesi ancak aynı zamanda başkalarının yaşam tarzına saygı duyması mümkün olacaktır. Bu amaçla farklı kültürlerle ait

giysiler, müzik aletleri, yiyecekler okul ortamına veya bir sınıf merkezine yerleştirilmeli ve bu kültürleri yansıtan eēitim etkinlikleri düzenlenmelidir (Senemoēlu, 1994).

Okul  ncesi eēitim, doēumdan zorunlu eēitime kadar olan çocukluk yıllarını kapsayan bir eēitim sürecidir. Bu yaştaki çocukların bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun, zengin uyarıcı ortam olanakları sunar ve toplumun deēerlerine ve kültürel özelliklerine uygun olarak tüm gelişimlerini en iyi şekilde yönlendirir (Oēuzkan ve Oral, 1992).

Baykan ve Turla (1994), okul öncesi eēitim ile  ocuēun yeterlilik ve yetersizliēinin erken yaşta, daha ilerlemeden, duygusal sorunları daha dikkatli gözlemlenerek tespit edilebileceēini belirtmişlerdir. Bu şekilde gerekli önlemleri alınarak, çocukların uygun olmayan  evre koşullarından ve eksikliklerinden etkilenmeleri engellenecek ve  ocuēa sunulan çevresel ve oyun olanakları ile  ocuēun fiziksel gelişimi desteklenir. Böylece  ocuklar, okul öncesi eēitim kurumlarında  zg r ve güvenli bir ortamda akranları ile birlikte olma fırsatına sahip olacaktır.

Okul  ncesi eēitim kurumunda  ocuēun kendini ifade edebilmek için olanaklar oluşturulmalıdır.  ocuēun başkalarının yüz ve vücut hareketlerini, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabileceēi, kendi duygu ve düşüncelerini özgürce ifade ebebileceēi eēitim ortamları hazırlamalıdır (Senemoēlu, 1994).

Okul  ncesi eēitim kurumlarında küçük çocuklara yetişkinlerin müdahalesi olmadan özgürce oyun oynama olanaēı saēlanmalıdır. Bu sayede çocuklar iřbirliēi yaparak  ērenmeyi, farklı durumlarda karar vermeyi, kendilerini deēerlendirmeyi ve grup etkileşimini deēerlendirmeyi başarırlar. Çocuklar bir grup içinde olduklarında birbirlerinin sosyal becerilerini besler ve kendilerini daha iyi anlamalarına yardımcı olur (Aytaç, 1985; Senemoēlu, 1994).

2.1.5. Erken  ocukluk eēitimde  ēretmenin r l 

Deēerleri, bilgileri, tutumları, davranışları, hayata bakış açısını ve duygusal yönleri de gelecek nesillere aktaran  ēretmenler, eēitimin en önemli parçalarından biridir.  ēretmenin niteliēinin  ērencilerin davranışlarını belirlediēi göz önüne alındıēında, bilginin, deēerlerin aktarılmasında, gelecek nesillerin yetiştirilmesinde ve topluma kazandırılmasında  ēretmenlerin büyük bir sorumluluk tařıdıēını söylemek gerekir. Bunlardan yola çıkararak bir

ülkenin geleceğinde öğretmenin niteliği çok önemli olduğunu söylemek mümkündür (Aykaç, 2018; MAS, 2016).

Öğretmen yeterlikleri konusu, günümüzde eğitimin en önemli sorun alanlarından biri olmakla birlikte aynı zamanda en önemlilerinden biridir. Öğretmen, alan bilgisi açısından iyi hazırlanmış olmasının yanı sıra, genel kültür içerisinde geniş bilgi birikimine sahip olmalı, ayrıca pedagojik eğitime de hazır olmalıdır (Sarıbaş ve Babadağ, 2015).

Okuldaki küçük çocukların yaratıcılığını ve estetik niteliklerini geliştirmeye yardımcı olmak için, yeni fikirleri kabul eden, farklı icatları teşvik eden ve çevremizdeki dünyanın güzelliklerini takdir eden hazırlıklı öğretmenlere ihtiyacımız var. Bu durumda öğretmenin çocuklara olumlu bir model olması, onların yaratıcı ve estetik özelliklerini desteklemesi önemlidir (Senemoğlu, 1994).

Hotaman (2011), öğretmenin rolünün sadece öğrenme ile ilgili olmadığı, aynı zamanda bir rehber rolünü de üstlenmesi çok önemli olduğu anlaşılmaktadır. Küçük çocukların duydukları kelimelerden çok gördükleri davranışlar yoluyla öğrenmeye meyilli olduklarını bilerek, öğretmenin sergilediği davranışlarda sorumlu bir tutum sergilemesi önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin statüsü ve maaşının da ele alınması ve çözüm bulunması gereken en önemli sorunlu durumlar arasında yer aldığını belirtmek gerekir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2013 programı, okul öncesi dönemde 0-36 ve 36-72 ay arası çocuklar için özel olarak hazırlanmıştır. 0-36 aylık çocuklara yönelik programı Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 36-72 aylık çocuklara yönelik programı ise Milli Eğitim Bakanlığı izlemektedir. Resmi olarak bu yaşlardaki çocukların gözlem ve değerlendirmeleri öğretmen tarafından yapılmaktadır.

Öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim kurumlarında istihdam edilebilmesi için okul öncesi eğitim alanında lisans veya çocuk gelişimi alanında lisans derecesine sahip olmaları gerekir. Aday öğretmenler diploma sahibi olmanın yanı sıra pedagojik eğitim de almalıdır. Çocuk Gelişimi Programında ağırlıklı olarak çocuğun tüm yönleriyle gelişimi ile ilgili dersler verilirken, Okul Öncesi Programında daha çok çocukların eğitimi ve yetiştirilmesi ile ilgili dersler verilmektedir.

Sanemoğlu (1994), Tüm eğitim faaliyetlerinde öğretmenin hayati bir rolü vardır. Çocuklar, etkinlikler ve oyunlar sırasında yetişkinlerin baskı ve müdahalelerinden uzak olmalıdır. Ancak dilerlerse öğretmenlerinin yardımını ve katılımını isteyebilirler. Öğretmenler,

çocuklar istemedikleri zaman sıklıkla bilgi vermek için çocukların çalışmalarına müdahale etmemelidir. Etkili iletişim ancak rahat ve güvenli bir ortamda gerçekleşir. Bu nedenle öğretmen çocukların ihtiyaçlarının farkında olmalı ve bu isteklere karşı duyarlı olmalıdır.

Öğretmenlerin mesleklerinde karşılaştıkları çok önemli bir diğer sorun da eğitim programlarının tasarımında yönetim ve karar alma süreçlerine katılmamalarıdır. Kendilerini ilgilendiren değişiklikler konusunda fikir beyan edememeleri, sadece bu kararları uygulamaya koymaları çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Çoğu durumda, liderler ve öğretmenler karar verici değil, yalnızca uygulayıcıdır (Saribaş ve Babadağ, 2015). Öğretmenlerin eğitimle ilgili karar alma süreçlerine katılmamaları önemli bir sorundur çünkü öğrenme sürecini yakından izleyen, takip eden ve eğitimi etkileyen sorunları fark eden öğretmendir.

Kaliteli bir okul öncesi eğitim, çocukların sadece okuldaki başarısı için değil, yaşamdaki başarısı için de önemli bir ön koşuldur. Bu nedenle, yaşam boyu öğrenme için yeterliklerin oluşturulmasını ve geliştirilmesini sağlamak bu döngünün öğretmenlerinin görevidir (MAS, 2019). Öğretmenlerin planlarının denetimini okul müdürleri gerçekleştirmektedir. Okul müdürü dışında sınıfı, çocukları, öğretmeni ve eğitim programını izleyen dış göz bulunmamaktadır. Okul, öğretmen ve yönetim süreçlerinin sürekli geliştirilebilmesi açısından bu büyük bir eksiklik (Abbasioglu, 2017).

2.2. Erken Çocukluk Eğitim Programları

Okul öncesi eğitimin iyi tasarlanmış programlarla verilmesi, çocukların sağlıklı gelişimleri, çevrelerine uyum sağlamaları ve geleceğe hazırlanmaları açısından önemlidir (MEB, 2015). Bir ülkenin eğitim programlarının ve politikalarının tasarımının katılımcı anlayışla yürütülmesine önem verilmelidir (Saribaş ve Babadağ, 2015). Ülkelerin müfredatlarında gerekli düzenlemeleri yapabilmeleri, eğitim sistemlerindeki eksiklikleri giderebilmeleri ve başarılarını uluslararası düzeyde görebilmeleri için son yıllarda birçok çalışma yapılmıştır. Eğitim çalışmalarında genel hedef öğrenci başarısıdır (Çelen ve ark. 2011).

Yeni eğitim uygulamalarına olanak sağlayan eğitim programları ve politikalarının geliştirilmesi sırasında gelişmiş ülkeler tarafından kullanılan eğitim politikalarından yararlanmak ve aynı zamanda onlarla işbirliği yapmakta fayda vardır. Ancak siyasette de

belirtildiği gibi, gelişmiş ülkelerin eğitim programlarının ülke eğitim programlarında alınması ve kullanılması sorunlara neden olabilir (Sarıbaş ve Babadağ, 2015).

Ülkelerin eğitim sistemlerini amaçlarına uygun olarak düzenlemek, formal olarak organize etmek ve organizasyon yapısında zaman içinde meydana gelen değişiklikleri anlamak önemlidir. Farklı ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde, eğitim sistemlerini formal ve düzenli bir şekilde uygulamak için örgütlerin oluşturulduğu dikkat çekmektedir. Bu kuruluşlar arasındaki eğitim hiyerarşisinin en önemli yönü bakanlık düzeyinde kurulan teşkilattır (Balıkçı ve Türkoğlu, 2020).

Eğitim programlarının oluşturulma süreci, her zaman işbirliği içinde olması ve kendi aralarında görev paylaşımı yapması gereken geniş toplum kitlelerini kapsamalıdır. Eğitim paydaşları kapsamında sayabileceğimiz; eğitimin tüm sektörlerinden üst düzey yetkililer, eğitim uzmanları, müfettişler, öğretmenler, öğretmen mentörleri, müdür ve yöneticiler, aileler, işverenler, her kesimden sivil toplum liderleri ve öğrencilerdir (Sarıbaş ve Babadağ, 2015).

Okulun ve toplumun rolü, okul çağındaki çocukları belirlemek ve aynı zamanda okulu terk etmeyi önlemek için çok önemlidir. Okulların, çocukların terk edilmesini önlemeye yardımcı olacak stratejiler ve programlar geliştirmesi özellikle önemlidir. İyi okul müfredatı uygulamalarının çoğu, okulların çocukların ihtiyaçlarına göre farklı programlar oluşturarak okul terki olgusunun önlenmesinde aktif rol oynayabileceğini göstermiştir. Öğrenci dostu, güvenli ve sıcak bir okul ortamı, okulu bırakma riski taşıyan çocukların kendilerini güvende hissetmelerine ve derslere düzenli olarak katılma konusunda motive olmalarına yardımcı olur (Antonowicz, 2016).

Eğitimin siyasi işlevinin, yaşadıkları ülkeye iyi ve değerli vatandaşlar yetiştirmek olduğu bilinmektedir. Ancak burada ayırt edilmesi gereken şey, eğitimin siyasi bir işlevi olması, ancak hiçbir şekilde siyasallaştırılmaması gerektiğidir. Eğitim politikalarının oluşturulmasında oldukça tartışmalı olan iki noktayı göz önünde bulundurmalıyız; birincisi ülkenin ihtiyaçları, ikincisi ise uluslararası ilişkiler ve anlaşmalar (Yıldız ve Yıldız, 2016).

Tasarlanan eğitim politikalarının, eğitim alanında bilimsel çalışmalar yapan araştırmacıların görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesinin yanı sıra günümüz ve gelecekte modern toplumların ihtiyaçlarının neler olabileceği de göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi önemlidir. Daha kısa bir tanımla eğitim politikası, vatandaşların

okullar aracılığıyla toplumun ve ülkenin ihtiyaç duyduğu doğrultuda yetiştirilmesidir (Baysal ve Ada, 2015).

2.3. Karşılaştırmalı Eğitim

Browne ve Cramer karşılaştırmalı eğitimi "eğitim sorunlarını çözmek için farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini inceleyen bir bilim dalı" olarak tanımladılar (Korkmaz, 2005). Karşılaştırmalı eğitim, "farklı ülke ve kültürlerdeki iki veya daha fazla eğitim sisteminin benzerliklerini ve farklılıklarını belirlemeye yardımcı olan, birbirine benzeyen olguları açıklayan ve aynı zamanda toplum eğitimine yönelik yararlı öneriler sunan bir disiplindir" (Türkoğlu, 1985). Thomas (1990) karşılaştırmalı eğitimi, "iki veya daha fazla eğitim çalışmasının genel hatlarıyla aralarındaki benzerlikleri ve farklılıkları keşfetmek için yapılan bilimsel bir çalışma" olarak tanımlanmaktadır (Korkmaz, 2005).

UNESCO, karşılaştırmalı eğitimi ilk ve orta öğretimle sınırlandırarak "ulusal eğitim sistemlerini sosyal, kültürel ve politik faktörleri dikkate alarak inceleyen bir alan" olarak tanımlamıştır (Erdoğan, 2003).

Karşılaştırmalı eğitimin diğer karşılaştırma temelli disiplinler gibi söz konusu literatüre büyük fırsatlar sunduğu söylenebilir. Karşılaştırmalı eğitim yaklaşımının tarihsel kökleri olmasına rağmen günümüzde eğitim üzerindeki etkisinin daha önemli olduğu söylenebilir. Teknolojinin gelişmesi ve dünyanın farklı ülkeleri arasındaki uluslararası ilişkilerin büyümesi bağlamında bu ülkeler arasındaki karşılıklı etkileşime bağlı olarak eğitim sistemlerinde bir takım değişiklikler ve yapılanmalar yapılmaktadır. Bu bağlamda karşılaştırmalı eğitimin bu ülkelerde istenilen eğitim düzeyine ulaşma fırsatı sunduğu söylenebilir (Özlük, 2016).

Türkoğlu (1985) göre; Karşılaştırmalı eğitim, birbirinden farklı kültürler ve ülkelerin en az iki veya daha fazla eğitim sisteminin benzer ve farklı yönlerini belirlemeye yardımcı olan, benzer görünen olguları açıklayarak eğitim yolları için faydalı öneriler getiren bir eğitim disiplindir.

King'e (1976) göre; Karşılaştırmalı Eğitimin amaçları somut olarak bir eğitim sistemini diğer sistemlerle karşılaştırmalar yaparak şu şekilde incelemektir: Eğitim sistemleri, sorunları ve uygulamaları hakkında değerli bilgiler sunar, eğitimle ilgili varsayımları geliştirmek ve yorum yapmak için gereken bilgileri sağlamak, farklı ülkelerde eğitimi etkileyen faktörlerin

gelişimini ve ortaya çıkışını inceleyerek eğitim politikalarının şekillenmesine yardımcı olacak bir bakış açısı kazanır.

Karşılaştırmalı eğitim, farklı toplumlarda, ülkelerde, bölgelerde ve tarihsel dönemlerde uygulanan, eğitim sistemlerini bir bütün olarak ve çeşitli şekillerde karşılaştırmayı amaçlayan ve bu eğitimlerin ortak ve farklı yönlerini tanımlayan bir bilim dalıdır. Ayrıca bu bilim dalı teoriler, uygulamalar, eğitim politikaları, planlamalar ve eğitim reformları hazırlayarak barışçıl bir ortam sağlayarak uluslararası ilişkilerin yumuşatılmasına yardımcı olur (Erdoğan, 2015).

Karşılaştırmalı eğitim, ülkelerin eğitim sistemi sorunlarına çözüm ararken geniş bir perspektif içinde hareket etmelerini sağlayan farklı ülke ve kültürlerdeki eğitim olgularını inceleyen ve analiz eden bir eğitim alanıdır. Karşılaştırmalı eğitimin temel amaçlarından biri, farklı ülkelerde eğitimi etkileyen faktörlerin gelişimi ve mevcut durumu incelenerek oluşturulacak eğitim politikalarına hem teorik hem de pratik katkılarda bulunmaktır (Erdoğan, 2003).

Karşılaştırmalı eğitim, çoğu zaman eğitimde karşılanan sorun, problem ve yetersizlikleri vurgulamak için kullanılırken, aynı şekilde bu sorunlara çözüm bulmayı hedeflenir. Genellikle karşılaştırmalı eğitim, karşılaştırmalı ülkeyi rehber alarak hedef ülkenin eğitimini iyileştirmeyi amaç almıştır. Karşılaştırmalı eğitimin diğer bir amaç eğitime etkileyen etmenlerin, farklı eğitim sistemlerinde nasıl sonuçlar doğurduğunu incelemesidir (Eker, 2020; Korkmaz, 2005; Memudoğlu, 2008; Tanrisevdi, 2018).

Karşılaştırmalı eğitim kapsamında yapılan çalışmalarla birlikte araştırmacılar; farklı ülkelerde eğitimde yaşanan sorunların çözüm yolları nelerdir, eğitim sürecinde geliştiren yeni uygulamaların araştırması ve bu alanda en çok tercih edilen alternatif yaklaşımların nelerdir ile ilgili bilgilere ulaşmaya çalışmaktadırlar (Tekgöz, 2017).

Demirel'e (1996) göre; Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları daha çok bir ülkedeki eğitim sorunlarına çözüm bulmak için kullanılmaktadır. Bu bağlamda farklı ülkelerde benzer sorunların nasıl çözüldüğünü incelemektedir (akt. Özlük, 2016). Karşılaştırmalı Eğitim, eğitim sistemlerini bugünkü haliyle anlatan bir katalog değildir. Bunun yerine neden bazı eğitim sistemlerinin geliştiğini ve bazılarının neden geride kaldığını açıklıyor.

Browne ve Cramer'e (1965) göre; Karşılaştırmalı eğitim ayrıca bazı eğitim sistemlerinin neden baskı altında olduğunu, diğerlerinin ise özgürlüğü ve değişimi teşvik ettiğini bulmaya

çalışır (akt. Özlük, 2016). Genel anlamda karşılaştırmalı eğitimin bir eğitim sisteminin kuru bir kopyası olmadığını söylemek mümkündür.

Tatlı ve Adıgüzel (2012) yaptıkları çalışmada, eğitimin ekonomik kalkınmanın bir nevi 'önkoşul' olarak kabul edildiğini ve bir ülkenin siyasi kalkınması üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Ayrıca ekonomik ve sosyal hareketlilik son yılların en önemli ve en çok öne çıkan konularından biridir.

Bu tanımdan yola çıkarak araştırmacılar, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde eğitim alanındaki düzenlemelerin büyük önem kazandığına dair bir örnek sunmakta ve bu durumun karşılıklı olarak karşılaştırmalı eğitimin önemini artırdığını vurgulamaktadır.

Karşılaştırmalı Eğitim, içeriği çok hızlı değişen eğitim alanlarından biri olduğu için araştırmacı, eğitimdeki gelişmeleri sürekli takip etmek gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmak istediği ve ilgili olduğu dünyanın farklı ülkelerindeki genel eğitim gelişmelerini izlemek zorundadır (Erdoğan, 2015).

Günümüzde, Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi, odaklandığı birkaç ana çalışma alanına sahiptir. Farklı ülkeler ve eğitim sistemleri önce coğrafi bölgelere, ardından yönetim biçimlerine, ekonomik ve sosyal durumlarına göre gruplara ayrılmakta ve daha sonra karşılaştırmalar yapılmaktadır. Gelişmekte olan ülkelerdeki eğitim, sosyalist eğitim sistemleriyle öne çıkan Doğu Avrupa ülkeleri, eğitim yoluyla ekonomik ve kültürel bütünleşme çabalarıyla öne çıkan Batı Avrupa vb. grupları örnek alabiliriz. Buna ek olarak, Karşılaştırmalı Eğitim genellikle Doğu-Batı eğitim karşılaştırmalarını, sistemler arası karşılaştırmaları, çeşitli reform çabalarının karşılaştırmalarını, Doğu ve Batı Almanya arasındaki karşılaştırmaları, OECD çalışmalarını, herhangi bir müfredat veya eğitim düzeyindeki çalışmaları içerir (Ergün, 1985).

Bir ülkenin eğitim bilimlerini geliştirmek ve bilimsel olarak zenginleştirmek, uluslararası gerilimi azaltmak için uluslararası anlayış ve iletişime katkıda bulunmak, ulusal kalkınma için ihtiyaç duyulan eğitim politikalarının belirlenmesine yardımcı olabilecek temel bilgileri sağlamayı amaçlamaktadır (akt. Erdoğan, 2015).

2.3.1. Karşılaştırmalı eğitimin tarihçesi

Karşılaştırmalı Eğitim bilimi alanındaki ilk eser olarak kabul edilen eser, 1817 yılında M.A. Jullien tarafından Fransa'da yayınlanan eserdir. Araştırmacı Jullien'in çalışması, birkaç yıl sonra tartışılacak ve ayrıntılı olarak incelenecektir. İkinci eser, 1818'de İngiltere'de P. Sandiford tarafından yayınlanan "Karşılaştırmalı eğitim, 6 modern ülkenin eğitim sistemi çalışmaları" adlı tanınmış karşılaştırmalı eğitimidir. Almanya'da E. Krieck'in 1925 yılındaki "Menschenformung"u Karşılaştırmalı Eğitim çalışması olarak yayınlanan ilk eser olarak kabul edilmektedir (Ergün, 1985).

İlk çağlardan beri farklı ülke ve kültürlerin eğitim sistemlerini araştırmak için çeşitli çalışmalar yapılmış olsa da karşılaştırmalı eğitimi bir eğitim bilimi dalı haline getirmeye yönelik çabalar 19. yüzyılın sonlarına dayanmaktadır. Eğitim tarihinde, birçok araştırmacılar farklı ülkelerin eğitim sistemlerini incelemiş, bunları betimleyici bir şekilde sunmuş, ardından kendi ülkelerinin eğitimi ile karşılaştırmış ve yeni reformlar önererek sonuçlar çıkarmıştır (Erdoğan, 2005; Ergün, 1985).

Her ülke kendi kültürüne, milli değerlerine, koşullarına ve ideolojisine uygun bir eğitim sistemi tasarlamıştır. Ayrıca eğitim sistemi, bir ülkenin toplumunun bütünlüğünü ve kalkınmasını sağlar. İyi tasarlanmış bir eğitim sisteminin toplum üzerindeki olumlu etkilerinden yararlanmak için ülkelerin farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini analiz etmeleri ve eğitim sorunlarına daha geniş bir perspektiften çözümler aramaları gerekmektedir. Söz konusu ülkeler, eğitimlerini olumsuz yönde etkileyen faktörleri anlamak için farklı ülkelerin eğitim sistemlerini, yöntemlerini ve uygulamalarını araştırarak sorunlarına çözüm üretmektedir. Ayrıca, insanların kültür anlayışlarını genişletmek ve uluslararası iletişim ve anlayışı sağlamak için farklı ülkelerin eğitim sistemleri incelenmektedir (Korkmaz, 2005).

Karşılaştırmalı Eğitimin temelleri, genel olarak yabancı eğitim hakkında analiz yapan ve veri sağlayan çalışmalardır. Bu alanda müteakip karşılaştırmalar buna dayanarak ve baz alarak yapılmaya başlanmıştır. Siyasal ve kültürel alanlarda uluslararası karşılaştırmalı çalışmalar özellikle İkinci Dünya Savaşı'na denk gelen yıllarda ve savaş sonrası yıllarda artış göstermiştir. Ülkeler arası bu karşılaştırmalı çalışmalarla dünyada barışı ve işbirliğini sağlamaya çalışılmıştır (Ergün, 1985).

Günümüzde dünyanın farklı ülkeleri, eğitim sistemlerinde yeni düzenlemeler veya eklemeler yaparken her zaman geniş bir karşılaştırmalı kaynağa ihtiyaç duymaktadır. Buradan hareketle Karşılaştırmalı Eğitim, yeni eğitim politikalarının belirlenmesi ve bu ülkelerin eğitimde karşılaştıkları çeşitli sorunların ele alınması açısından büyük önem taşımaktadır (Ergün, 1985).

Ergün (1985), karşılaştırmalı eğitim üzerine yaptığı çalışmasında bu eğitimin doğuşunu ve günümüze kadar olan yolculuğunu beş döneme ayırarak anlatmıştır. Bu dönemler şunlardır: Karşılaştırmalı Eğitimin Kuruluş Devri (1816- 1830), Eğitim Seyahatleri Devri (1830- 1918), Teorik Sistemciler Devri (İki dünya savaşı arasındaki devre), Ulusal ve Uluslararası Eğitim Dokümantasyon Merkezlerinin Kuruluşu (19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında), Bilimsel Metod Devri (20. yüzyılın ikinci yarısında).

2.3.2. Karşılaştırmalı eğitimde kullanılan yaklaşım ve yöntemler

Karşılaştırmalı eğitim, eğitim sistemleri ve programları gibi sürekli değişen bir konuyu ele alır. Konu değişikliği kaçınılmaz olarak bir yöntem değişikliği, bir bakış açısı incelemesi gerektirir. Bu nedenle bugüne kadar karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında farklı teknik ve yöntemler kullanılarak araştırmalar yapılmıştır.

Karşılaştırmalı eğitimin temellerini atan araştırmacı olarak da bilinen Jullien, ilk çalışmasında karşılaştırmalı eğitim alanında sistematik bir yaklaşım önerdiği belirtilmektedir. Ayrıca Jullien, soru-cevap yöntemini geliştirmesiyle tanınmaktadır. Bu yöntemde okullar, öğrenciler, öğretmenler ve liderler, jimnastik ve beden eğitimi, ahlaki değerler, zihinsel gelişim, aile eğitimi, genel kültür vb. alt konulara önem verir (Erdoğan, 2005).

Jullien, yabancı bir araştırmacının bir ülkenin eğitim sistemini iyileştirmede yerli bir araştırmacıdan daha etkili olduğuna inanmaktadır. Çünkü bir eğitim sistemini incelerken tarafsız olma avantajına sahip olan yabancı bir araştırmacı, söz konusu sistemin gelişimi için daha etkili teşhisler ve öneriler de getirebilmektedir (Erdoğan, 2005).

19. yüzyıl araştırmacıları karşılaştırmalı eğitime sosyolojik bir bakış açısı kazandırmaya çalışmışlardır. Bu dönemim araştırmacıları,-diğer ülkelerin eğitim sistemlerini incelemek ve araştırmak, onlar hakkında belge ve bilgi toplamak, daha sonra ülkelerinin eğitim sisteminde araştırma ve reformlar yapmakla tanınır hale geldiler. (Erdoğan, 2005).

2.4. Karşılaştırılan Ülkeler İle İlgili Genel Bilgiler

Araştırmanın bu bölümünde karşılaştırılacak iki ülke hakkında literatürden elde edilen genel bilgilere yer verilmiştir.

2.4.1. Arnavutluk ile ilgili genel bilgiler

Arnavutluk Cumhuriyeti, Güneydoğu Avrupa'da, Batı Balkanlar'da bulunan, yaklaşık 3 milyon nüfuslu, ortalama gelirin biraz üzerinde küçük bir ülkedir. Ülkenin Adriyatik ve İyon denizlerinin her iki tarafında uzun bir kıyı şeridi vardır. Son idari-bölgesel reform nedeniyle, ülke şu anda yerel düzeyde eğitim de dahil olmak üzere kamu hizmetlerinin sağlanmasından sorumlu 12 ilçe ve 61 belediye bölünmüştür. Başkent Tiran, birçok kamu kurumunun bulunduğu en büyük şehir ve siyasi, ekonomik ve kültürel yaşamın merkez üssüdür (APA, 2017; Dünya Bankası, 2015; UNESCO, 2016).

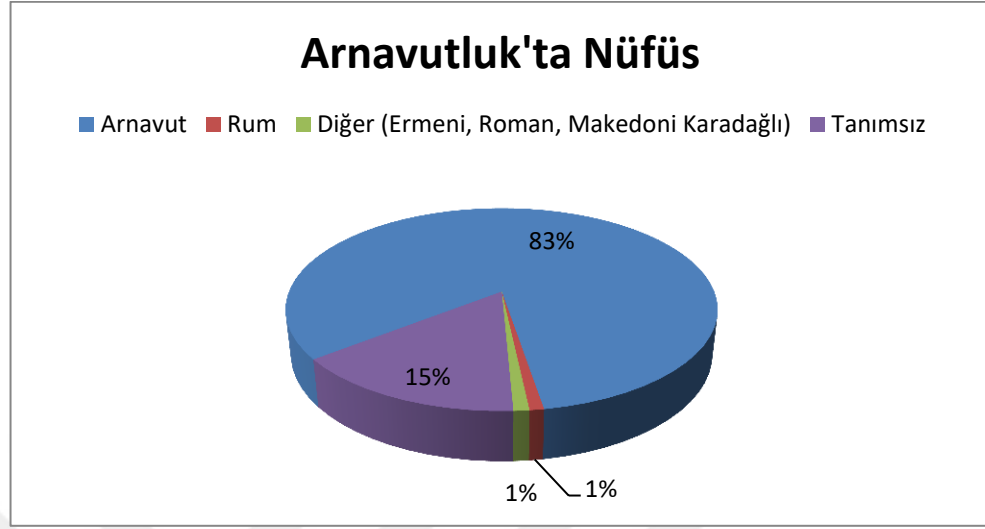


Şekil 2.1. Arnavutluk Haritası

Arnavutluk Cumhuriyeti toplam 12 bölgeye ayırmıştır: Berati, Dibra, Durres, Elbasani, Fieri, Gjirokastra, Korça, Kukësi, Lezha, Shkodra, Tirana ve Vlora. Arnavutluk ayrıca 36 ili vardır: 1. Berat (Berat), 2. Bulqizë (Bulqizë), 3. Delvinë (Delvinë), 4. Devoll (Bilişt), 5. Dibër (Peshkopi), 6. Durrës (Durrës), 7. Elbasan (Elbasan), 8. Fier (Fier), 9. Gjirokastrë (Gjirokastrë), 10. Gramsh (Gramsh), 11. Has (Krumë), 12. Kavajë (Kavajë), 13. Kolonjë (Ersekë), 14. Korçë (Korçë), 15. Krujë (Krujë), 16. Kuçovë (Kuçovë), 17. Kukës (Kukës), 18. Kurbin (Laç.), 19. Lezhë (Lezhë), 20. (Librazhd), 21. (Lushnjë), 22. Malësi e Madhe (Koplik), 23. Mallakastër (Ballsh), 24. Mat (Burrel), 25. Mirditë (Rrëshen), 26. Peqin (Peqin), 27. Përmet (Përmet), 28. Pogradec (Pogradec), 29. Pukë (Pukë), 30. Sarandë (Sarande), 31. İşkodra (İşkodra), 32. Skrapar (Çorovodë), 33. Tepelenë (Tepelenë), 34. Tiran (Tiran), 35. Tropojë (Tropojë), 36. Vlorë (Vlorë).

Arnavutluk, 1998 yılında yenilenen Anayasa ile kurulmuş bir Parlamenter Demokrasidir. Ülke, UNESCO dahil ancak bunlarla sınırlı olmamak üzere Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü (NATO), Birleşmiş Milletler (BM) dahil olmak üzere birçok çok taraflı kuruluşa üyedir; Dünya Bankası (DB), Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT), Avrupa Konseyi (CoE) ve Dünya Ticaret Örgütü (WTO). Arnavutluk, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı'nda (OECD) üye olmayan bir ortak ülke olarak kabul ediliyor. Arnavutluk 2009 yılında Avrupa Birliği'ne (AB) aday ülke başvurusunda bulunmuş ve Haziran 2014'te AB'de resmi aday ülke statüsünü kazanmıştır (APA, 2017; Dünya Bankası, 2015).

Arnavutluk'ta nüfus: Arnavut nüfusunun %82,6'sından fazlası etnik Arnavut kökenlidir. Rumlar toplam nüfusun %0,9'unu oluştururken, diğer %1'i Ermeniler, Romanlar, Makedonlar, Balkan Mısırlıları, Karadağlılar ve "diğerleri" dahil olmak üzere çeşitli etnik gruplara aittir ve kalan %15,5'i "tanımsız" olarak tanımlanmaktadır (Dünya Bankası, 2015; İNSTAT, 2011).



Grafik 2.1. Arnavutluk'ta nüfus (İNSTAT, 2022)

Yukarıdaki grafikte de görülebileceği gibi, nüfusun büyük bir bölümü Arnavut vatandaşlarından oluşmakta, bunu ülkede yaşayan küçük bir yüzdeyi oluşturan etnik azınlıklar takip etmektedir.

Resmi dil Arnavutça'dır ve nüfusun %98,8'i tarafından konuşulmaktadır. Konuşulan diğer ana diller arasında Yunanca, Makedonca, Romanca, Ermenice, Türkçe, İtalyanca ve Sırp-Hırvatça bulunmaktadır (İNSTAT, 2011). 2001 yılına kadar Arnavutluk, vatandaşlarının %53'ü kırsal alanlarda yaşayan, öncelikle kırsal bir toplumdur. Şu anda, Arnavut nüfusunun çoğunluğu (2013'te %54) kentsel alanlarda yaşamaktadır (Arnavutluk Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu, 2013; APA, 2017). Farklı coğrafi alanlar arasında belirgin ekonomik ve sosyal farklılıklara neden olan iç göç, eğitim sistemi de dahil olmak üzere yetkililer için bir zorluk olmuştur. Aynı zamanda, en vasıflı işgücünün büyük bir bölümünün yurt dışına göç etmesi de toplum için bir zorluk teşkil etmektedir.

Arnavutluk'tan ayrılan nüfusun çoğunluğunun çalışma çağında olması, ülkedeki işgücü sayısını olumsuz yönde etkilemiştir (Dünya Bankası, 2015). 2007-2012 dönemi için, işsizlik oranı ortalama %13'e ulaşırken, genç işsizlik oranı (2014'te %32,5) ile karşılaştırıldığında orta derecede yüksek, ancak yine de bazı komşu ülkelerde, örneğin Karadağ'da olduğundan çok daha düşük. (2014 yılında %60,1 idi) (Dünya Bankası, 2015).

Uluslararası kuruluşlar UNESCO ve Dünya Bankası Arnavutluk'u bu şekilde tanımlarlar; Arnavutluk, Güneydoğu Avrupa'da, Balkan Yarımadası'nın batı tarafında yer alan,

yaklaşık 29.000 kilometrekarelik kara kütlesi, çoğunlukla kıyı boyunca küçük ovalarla birlikte dağlardan ve tepelerden oluşan bir ülkedir. Ormansızlaşma, toprak erozyonu ve endüstriyel ve evsel atıklardan kaynaklanan su kirliliği, ülkenin karşı karşıya olduğu çevresel zorluklar arasındadır. Arnavutluk, sel, kuraklık, deprem ve aşırı sıcaklıklar gibi birçok doğal afete karşı savunmasızdır.

Arnavutluk'un yaklaşık %20'si veya yaklaşık 600.000'i 14 yaşın altında olan 3 milyonun üzerinde bir nüfusa sahiptir. Nüfusun yarısından biraz fazlası (%52) kentsel merkezlerde yaşamaktadır (Dünya Bankası, 2015).

İNSTAT'a göre Arnavutluk'un cinsiyete göre nüfus dağılımı şu şekildedir:



Grafik 2.2. Arnavutluk'ta cinsiyete göre nüfus dağılımı (İNSTAT, 2022)

Yukarıdaki grafikte de görüldüğü gibi, nüfusun cinsiyete göre dağılımında çok büyük bir farklılık olmadığı dikkat çekmektedir. Ülke nüfusunun en büyük kısmı kadınlardan oluşmaktadır.

Arnavut asıllı nüfusun ilk izleri arasında İliryalıların ataları olarak da bilinen Pelasglar yer almaktadır. Pelasgların varlığını kanıtlayan çok az sayıda yazılı belge bulunmasına rağmen, günümüze aktarılan bulgu ve teoriler, Arnavut devletinin otokton antikliğinin doğrulandığını göstermektedir (Xhafaj, 2015).

Pelasglardan sonra, toprakların yönetimi, kraliyet kuralına benzer bir kural kuran İliryalılara geçti. Buda gibi bazı yabancı bilim adamları, İliryalıları, antik Akdeniz dünyasının

önemli siyasi olaylarında önemli bir rol oynayan büyük bir antik nüfus olarak tanımladılar. Çünkü varlıkları, kurdukları hükümet ve üstlendikleri ünlü savaşlar, çevredeki diğer devletlerin kaderinin devamı üzerinde kesinlikle etki ve sonuçlar vermiştir (Xhafaj, 2015).

İlirya devletinin egemenliğinin sona ermesinden sonra ülke, aşiret egemenliği görüşüne sahip Beylikler tarafından yönetildi. Bu kabilelerin amacı, istilalar ve kabileler arası evlilikler yoluyla toprakları genişletmekti. Devlet, en iyi bilineni "Leke Dukagjini'nin Kanun" olan "Kanun" adlı yasalarla yönetiliyordu. Kanun, o zamanın yazılı olmayan kanunlarıydı, ancak o zamanın kültürünün ve nüfusunun bir yansıması olan kulaktan kulağa miras kalmıştır.

Orta Çağ, Arnavut devleti için karanlık bir tarihe damgasını vurdu. Ülkenin o dönemdeki gelişimine ilişkin yeterli veri olmamasına rağmen, diğer Avrupa ülkelerinin tarihine dayanılarak Arnavut devletinin bir dizi zor dönemden geçtiği iddia edilmektedir. Bu dönem aynı zamanda Osmanlı İmparatorluğu'nun Arnavut topraklarına gelişine de işaret etmektedir (Xhafaj, 2015).

Tarihsel süreçte Arnavutluk yüz yıllarca Osmanlı bünyesinde yer almış ülkeler arasında olduğunu bilinmektedir. Yaklaşık beş yüzyıl birlikteliğin bıraktığı izleri günümüzde de görmek mümkündür. Arnavutluk, 1912 yılında bağımsızlığı ilan ettikten sonra birçok tarihsel değişimlerden geçmiştir ve bu değişimlerden etkilenecek şekilde şekillenmiştir (Kara ve Baykal, 2012). Arnavutluk'un tarihsel gelişimi, devletin kaderini değiştiren beş döneme ayrılmaktadır: Osmanlı yönetimi dönemi, bağımsızlık dönemi, monarşi dönemi, komünizm dönemi ve demokrasi dönemi (Agallija, 2014).

1444 yılında Arnavut devletinin yaptığı ancak başarısız olan bazı ayaklanmalar dışında Osmanlıların Arnavutluk'taki hâkimiyeti ve yayılması giderek artmış ve 1517 yılında Arnavutluk tamamen Osmanlı egemenliğine geçmiştir (Agallija, 2014). 500 yılı aşkın bir süre Osmanlı egemenliğinde kaldıktan sonra, birçok ayaklanmanın ardından 1912 yılında Arnavutluk bağımsızlığını kazanmıştır.

1945 yılında komünist rejimin devreye girmesiyle, devlet sınırları kapatıldı ve ticari ilişkiler ve Arnavutluk toprakları dışına seyahatler sınırlı hale geldi (Bon, 2017).

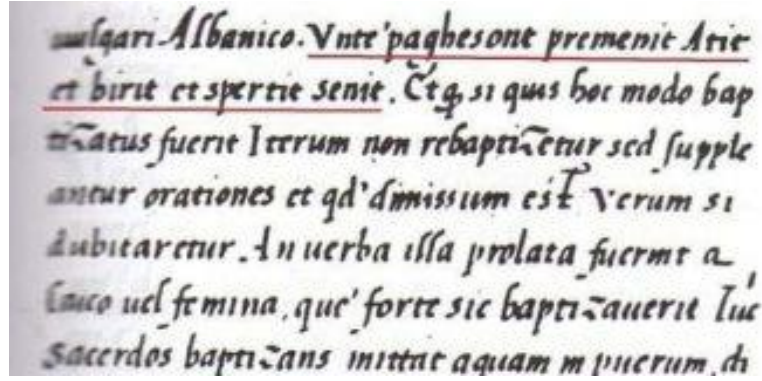
1990 yılında komünizmin çöküşünden sonra Enver Hoxha döneminde kapılarını dünyaya kapatan Arnavutluk, komşu ülkelerle ilişkilere başlayarak yeni bir siyasi sayfa açmıştır. Bu dönemde, göç olgusu Avrupa kıtasını ve Arnavutluk'u da etkilemiştir. Bildiğimiz gibi birçok komünizm sonrası ülke zor bir geçiş döneminden geçmişti. 90'lardan sonra

Arnavut nüfusu bir yerden bir yere, bir kıtadan diğerine taşınmıştır. Nüfusun azalan sayısı halen mevcuttur. Komünizm sonrası farklı ülkelerde yapılan nüfus sayımlarının sonuçları bu olgunun varlığını ortaya koymaktadır (Agallija, 2014).

Arnavutluk, komünist lider Enver Hoxha'nın yıkıcı ekonomik politikaları nedeniyle demokratik reformları başlatan ve olumsuz bir konumdan başlayan Orta ve Doğu Avrupa ülkeleri arasında sonuncusuydu. Nisan 1992'de göreve başlayan demokratik olarak seçilmiş hükümet, ülkeyi bir piyasa ekonomisi yolunda yönlendirmek için iddialı bir ekonomik reform programı tasarladı. Ancak 1997 yılında Piramit Firmalarının batması ve ardından gelen istikrarsızlık ülke için gelişime yönelik olumsuz süreci başlatmıştır (Duro, 2012; Ndoj, 2017; Oslan, 2000).

Arnavutluk'un 2006 yılında Avrupa Birliği'ne katılımı da Arnavutluk'un siyasi gelişiminin hızlanmasında etkili olmuştur. Ayrıca bu önemli adım, bugün Arnavutluk'ta demokratik yönetim anlayışının yerleşmesinde çok büyük rol oynamıştır (Agallija, 2014).

Arnavut dili: Arnavutça, karşılaştırmalı dilbilimin temsilcilerinin çoğu tarafından Eski İliya'nın doğrudan soyundan gelen bir Hint-Avrupa dilidir. Arnavut dilinin oluşum ülkesinin yaklaşık olarak şu anda bulunduğu bölge olduğuna inanılıyor. Bugünkü Kosova'nın ya da diğer adıyla Dardania'nın, eski Arnavutça'nın günümüze kadar değişmeyen bir süreklilik gösterdiği yer olduğu düşünülmektedir. Arnavut dilinin iki ana lehçesi vardır; kuzey lehçesi veya Gegerisht ve güney lehçesi Tosk Arnavutçası. İki Arnavut lehçesi arasındaki farklılıklar her şeyden önce fonetik niteliktedir, ancak dilbilgisinde de farklılıkları vardır. Ancak farklı lehçeler konuşan insanlar birbirleriyle iletişim kurabilirler. Arnavutluk Milli Müzesi'nde bulunan, arnavutçada yazılmış ilk belge, Paul Engjëlli tarafından 1462 yılında yazılan "Formula e Pagezimit" bilinmektedir (Paçarizi, 2008).



Şekil 2.2. Arnavutçada ilk belge "Formula e Pagezimit", 1462.

Arnavut dilinin antikliği ile ilgili bir teori şu şekilde sunulmaktadır: "Arnavutça, Balkanların eski dillerinden biridir, ancak XV. Yüzyılda, tıpkı Rumence gibi, yazılı olarak oldukça geç belgelenmiştir. Arnavutça yazılmış ilk belge, 1462 tarihli "Vaftiz Formülü" adlı belgedir (Xhafaj, 2015).

Milan Shufraj (2004), kitaplarından birinde "Arnavut dili" lingua albanescesca'nın "ilk kez 1285'te Ragusa'daki Arnavut topraklarının dışında açıkça bahsedildiğini" belirtmiştir. Ona göre bu dil Hint-Avrupa dillerinden tamamen bağımsızdır, Baltık-Slav Hint-Avrupa grubuna ve Küçük Asya'daki Frigerman grubuna yakındır ve bu iki grup arasında bir aracı olarak kabul edilebilir.

Görüldüğü gibi Arnavut dilinin oldukça eski olması, yıllar içerisinde bugün Arnavut Anayasası olarak kabul ettiğimiz belgelerin dilin değerlerini göstermek için Arnavutça dilinde yazıldığını göstermektedir. Arnavut dili bugün Arnavutluk, Kosova, Batı Makedonya ve Karadağ'ın güney bölgelerinde 7 milyondan fazla Arnavut tarafından konuşulmaktadır (Xhafaj, 2015).

Arnavut dilinin standardizasyonu için yapılan birçok çabadan sonra, 1972'de Yazım Kongresinde standardizasyonu onaylanmıştır. Bugün standart Arnavutça dili 36 harften oluşmaktadır. Diğer Latin dilleri gibi aynı şekilde yazılır ve okunur. Okullarda harflerin tanınması anaokullarında başlar, yazımı ve öğrenimi temel sistemde yapılır. Önce büyük harfler, sırasıyla büyük ve küçük harfler, ardından büyük ve küçük harfler öğretilir (MAS, 2016).

Alfabeti shqip

Shkronjat e medha te shtypit

A	B	C	Ç	D	Dh	E	Ë	F	G	Gj	H	I	J
K	L	Li	M	N	Nj	O	P	Q	R	Rr	S	Sh	T
Th	U	V	X	Xh	Y	Z	Zh						

Shkronjat e medha te dores

<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>Ç</i>	<i>D</i>	<i>Dh</i>	<i>E</i>	<i>Ë</i>	<i>F</i>	<i>G</i>	<i>Gj</i>	<i>H</i>	<i>I</i>	<i>J</i>
<i>K</i>	<i>L</i>	<i>Li</i>	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>Nj</i>	<i>O</i>	<i>P</i>	<i>Q</i>	<i>R</i>	<i>Rr</i>	<i>S</i>	<i>Sh</i>	<i>T</i>
<i>Th</i>	<i>U</i>	<i>V</i>	<i>X</i>	<i>Xh</i>	<i>Y</i>	<i>Z</i>	<i>Zh</i>						

Şekil 2.3. Arnavut Alfabeti

Arnavutluk'ta din: Arnavutların tek Tanrı din (Hristiyanlık) ile tanışması, MS II. yüzyılın sonlarında Yunanlılar tarafından Arnavutluk'a gönderilen piskoposlar vasıtasıyla olmuştur. Bu yeni din, o zamanlar antik Roma kültürünün hakim olduğu ve ülkede kolayca yayılan Arnavutluk topraklarında elverişli koşullar buldu. Ancak 7. ve 9. yüzyıllar arasında gerçekleşen Slav fetihleri, insanların atalarının geleneğine dönmelerini sağlamıştır. Hristiyanlık, IX yüzyılda Bizans'ın fethi ile Arnavutluk'a geri döndü. Bu zamandan bugüne kadar, Güney Arnavutluk Ortodoks dinine inanmaya devam etmiştir (Kutlu, 2014).

Arnavut nüfusun İslamlaşma süreci, 15. yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nun ülkeye gelişiyle başlamış ve imparatorluğun egemenliği altındaki dönemde yıllarca sürmüştür (Kutlu ve Kutlu, 2013). 2012 yılında bağımsızlık ilanı ile 1938 ve 1942 yıllarında yapılan istatistiklere göre Arnavutluk nüfusunun %69'u Müslüman, %21'i Ortodoks Hristiyan ve %10'u Katolik Hristiyan olarak tanımlanmaktadır (Özkan, 2012).

1945-1985 yılları arasında Enver Hoxha tarafından kırk yıl Marksist-Leninist ideoloji kullanılarak yönetilen Arnavutluk, din kavramını yok sayan Stalinist diktatörlük tarafından 1967 yılında ülkenin "ateist" olduğunu ilan ederek tüm dinleri yasaklamıştır. Bununla da yetinmeyen Enver Hoxha, 1976 yılında Arnavutluk Anayasası'na ateizm inancını da ekleyerek insanların inanç hürriyetini elinden almıştır (Kutlu, 2014).

Dini aidiyet şu şekildedir: %56,7'si Müslüman, %10'u Katolik, %6,8'i Ortodoks Hristiyan, %2,5'i ateist, %2,1'i Bektaşî, %5,7'si "diğer" grubuna mensup ve %16,2'si "belirtilmemiş" olarak sınıflandırılmıştır (İNSTAT, 2011).

2.4.1.2. Arnavutluk erken çocukluk eğitim sisteminin tarihçesi

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın birinci alt problemine dayalı, Arnavutluk'taki eğitim sisteminin tarihsel süreci ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.4.1.2.1. İslamiyet öncesi dönem

Arnavutluk'ta tarih boyunca yaşanan zorluklar ve komünizmin topluma açtığı yaralar göz önüne alınarak, gelecek nesilleri de etkilediği görülmüştür. Yıllar içinde gözlemlenen olumlu değişimlere rağmen komünizmin sebep olduğu sorunlar ancak eğitimde yapılan reformlarla çözülmesi zor sorunlardır. Antik Çağ ve ortaçağ döneminde Arnavutluk, Hristiyanlık dalgasının dahil olduğu ülkelerden biriydi.

14. yüzyılın son yıllarında Durres şehrinde, Avrupa'nın ilk üniversitelerinden biri ve aynı zamanda 9 öğretmen ve 100 öğrenci ile Balkanlar'daki ilk ortaçağ üniversitesi (Studium generale) kuruldu. Aynı zamanda o dönemde Bosna, Dalmaçya ve Macaristan için bir çalışma merkezi olarak hizmet vermiştir. Dıraç Üniversitesi'nin faaliyeti 1501 yılında Osmanlı ordularının şehri almasıyla sona ermişti. Tivari başpiskoposluk merkezi ise XI. yüzyıldan beri Arnavut topraklarındaki ilk Benediktin okuluna sahip olmuştu. Ondan sonra o şehirde başka piskoposluk, muntazam, kasaba, esnaf ve diğer okullar açılmıştır. Bu geniş okul ağı, bazı Arnavut ve Dalmaçya kıyı kentlerinin gelişme döneminde çok ihtiyaç duyulan din adamlarının, keşişlerin, noterlerin, yazıcıların ve diğerlerinin hazırlanmasını etkilemiştir (Loke, 2018).

Arnavut topraklarında, Roma ve Yunan dünyaları arasındaki kültürel sınır ve 880'den sonra Slav dünyası geçmiştir. Böylece Arnavut toprakları, kendilerini ülkede hâkimiyet için savaştan üç farklı kültürün baskısının ortasında buluyor. Kuzey Arnavutluk'ta Latin etkisi, Güney Arnavutluk'ta Yunan etkisi hakimken, Orta Arnavutluk her ikisinden de etkilenmiştir. Bulgar ve Sırp istilaları, bazı bölgelerde kısa bir süre için Slav yazısının kullanılmasına yol açmıştır. Bu rekabet Arnavut topraklarının tarafların ilgi odağı olmasına, farklı politikaların, kültürlerin ve dillerin çatıştığı bir merkez olarak görülmesine neden olmuştur (Loke, 2018).

Manastırlar başlangıçta eğitimin merkezi olan tek eğitim kurumları olmuştur. Çocuk 6 yaşını doldurduğu zaman, ebeveyn onu rahipliğe hazırlanmak için eğitim gördüğü manastıra teslim etmiştir. Eğitim herkes için ve ücretsiz verilmiştir. Kutsal Kitap sayesinde çocuklara yazmayı, okumayı, şarkı söylemeyi vb. öğretilmiştir. Arnavut topraklarında keşfedilen eski el

yazmalarını inceleyen UNESCO uzmanlarından oluşan bir ekip, Merkez Devlet Arşivi'ni "Balkanlar'ın en önemlilerinden biri" olarak değerlendirilmiştir. Arnavut manastırları arasında geliştirilen önemli yazma ve kopyalama faaliyeti, o dönem için önemli bir eğitim faaliyet olmuştur ve bu da Arnavut topraklarının Balkanların en önemli eğitim ve kültür merkezlerinden biri olduğunu kanıt getirmiştir (Loke, 2018).

2.4.2.1.2. İslamiyet sonrası ve bağımsızlık ilanından sonkaki dönem

Osmanlı İmparatorluğu'na dahil edilmesiyle Hristiyanlık yerini İslam'a bıraktı. Bu dönem aynı zamanda eğitimin parlak dönemi olarak da bilinmektedir. Bu süre zarfında Arnavut dilinin kullanıldığı, Osmanlıca ve Türkçe harflerle yazılmış birçok okul ve medrese açıldı. Medreseler Balkan savaşlarının başlangıcına kadar faaliyet göstermeye devam etti. Ardından Arnavutluk Osmanlı İmparatorluğu'ndan bağımsızlığını ilan etmeyi başardı. Bu olaylar, Türk medreselerinin ve okullarının eğitimin kapılarını kapatmasının sebep olmuştur. Bu dönemde Arnavut dilinin korunmasına büyük katkı sağlayan Arnavut Rönesansının çabalarından bahsetmek gerekir. Arnavutluk tarihinde bu rönesanslar, o dönemin rejimine karşı kalemle savaşan askerler olarak tanımlanmaktadır (Duro, 2012).

Eğitim ve Spor Bakanlığı adlandıran Arnavutluk'daki eğitimden sorumlu olan bakanlık, Arnavutluk'un bağımsızlığı ilan edilmesiyle 1912 yılında kurulmuştur (MAS, 2016). Bağımsızlığın ilanından hemen sonra bir eğitim bakanlığının kurulması, o dönemin hükümetinin bir devletin ancak nüfusun eğitimiyle düzeldiğinin bilincini göstermektedir. İktidardaki hükümetlerin değişmesiyle, hükümetin belirlediği eğitim hedeflerinde de bir değişiklik fark edildi. Hükümetin siyasi görüşleri ve uluslararası ilişkiler bu değişimlerde etkili olmuştur.

Kapsayıcılık için yasal temel, Arnavutluk Cumhuriyeti'ndeki Üniversite Öncesi Eğitim Sistemine İlişkin Kanunda, özellikle de eğitim hakkıyla ilgili 5. Maddede açıkça görülmektedir.

"Arnavutluk Cumhuriyeti'nde, arnavut vatandaşlarının, yabancıların ve vatansız kişilerin, cinsiyet, ırk, renk, etnik köken, dil, cinsel yönelim, siyasi veya dini inançlar, ekonomik veya sosyal statü, yaş, ikamet, engellilik veya Arnavutluk hukukunda tanımlanan diğer nedenlerle ayrımı yapılmaksızın eğitim hakkı garanti altına alınmıştır " (Arnavutluk Anayasası, 2012).

Bağımsızlık ilanından birkaç yıl sonra ülke kraliyet hükümetine geçti. Bu dönemde okuma yazma bilmeyen nüfusun% 80'i o dönemin eğitimi olan kritik durumu oldukça açık bir şekilde göstermektedir. Farklı kaynaklarda o dönemde ülke genelinde yaklaşık 650 okulun olduğunu ve okullaşma oranının% 25 olduğu görülmüştür. 1994'te komünist rejimin iktidara gelmesi ile eğitimde birçok reform yapılmıştır. Okuma yazma bilmeyen orta yaşlı ve yaşlı nüfus için gece okulları açıldı. 1954 yılı, Arnavutluk'taki ilk üniversitenin açılışına işaret eder. Dönemin lideri Enver Hoxha'nın Marksist-Leninist rejimle olan yakın bağları eğitimi büyük ölçüde etkiledi. Eğitimin amaç ve hedefleri tamamen Martist-Leninist bir bakış açısına sahipti. Enver Hoxha'nın eğitim politikaları, rejimin 10 yıllık süresinden sonra 12-40 yaşlarının okuyup yazabildiğini göstermiştir (Duro, 2012; Ndoj, 2017). Söylenmesi gereken en önemli şey, komünist rejim döneminde dinin yasaklanmış olması ve o dönemde Arnavutluk'un dünyadaki tek ateist ülke olarak bilinmesidir. Neredeyse 50 yıldır katı komünizm rejimi, Arnavutluk tarihinde derin izler bırakmış ve tarihin kara lekesi olarak adlandırılmıştır. Savaştan sonra Arnavutluk'ta diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da reformlar yapılmıştır. Eğitim alanında atılan ilk adım, 1945'ten 1949'a kadar Arnavutluk'ta analfabetizme karşı eğitim merkezlerinin açılması olmuştur.

1945 yılının istatistikleri, ülkenin 1.122.044 nüfusa sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu istatistiklere göre, nüfusun % 81,22'sinin yazma ve okumayı bilmediği gösterilmiştir. 1945'te ülkede toplam 566 eğitim merkezi açılmıştır ve ilk olarak 10.243 vatandaş yazmayı ve okumayı öğrenmiştir. Veriler, bu reforma katılan öğretmenlerin ve vatandaşların gönüllü olarak çalıştığını göstermektedir. 1949'da onaylanan eğitim yasası, 40 yaşına kadar olan vatandaşlara yazma ve okumanın temellerinin öğretilmesini zorunlu hale getirilmiştir.

1949 istatistiklerine göre, 5 yıllık reformdan sonra, yaklaşık 130.000 kişinin okuma yazma öğrendiği ve henüz 420.000 okuma yazma bilmeyen insan olduğu esit edilmiştir. 1955 yılında ise Arnavutluk'ta 40 yaşına kadar okuma yazma bilmemenin ortadan kaldırıldığı kamuoyuna duyurulmuştur. Ancak arşiv verilerine dayanarak, nüfusun bir kısmının, özellikle de yaşlıların okuma yazmayı öğrenemediği kanıtlanmıştır. Bu sorun daha sonraki yıllarda da devam etti, ancak buna karşı verilen mücadele, eğitimde reform olarak ilan edilmedi, sessizce devam etmiştir.

Hükümet, nüfusu eğitmenin yalnızca iş yerindeki etkinliklerini artırmakla kalmayıp, aynı zamanda okuma yazma bilmemenin gelecek nesillere yayılmamasını da sağladığına inanmıştır. Enver Hoca'nın yıllarında eğitim açısından büyük bir gelişme olmuştur. Bu, çeşitli beş yıllık planlara dayalı devlet yatırımlarındaki artışta görmek mümkündür. 1950'den 1970'e kadar, ülke nüfusunun sadece üç kat arttığı bir dönemde, Arnavutluk'ta okul ve anaokullarının sayısı on kattan fazla artmıştır. Anaokulu sayısı 1938'e göre 100 kattan fazla artış göstermiştir. Arnavutluk'un eğitim alanındaki en önemli ilk adımlarından biri, 1946'da ilköğretimi tüm çocuklar için zorunlu hale getiren eğitim reformu olmuştur (Duro, 2012; Ndoj, 2017; Oslon, 2000).

Savaş sonrası ilk yıllarda eğitimin en gelişmiş halkası ilköğretimdi. 1950'lerde ilk 7 yıllık okullar, yani ilköğretim okulları açıldı. 1960-1961'de ilkokul sayısı 557'ye ulaşmıştır. Orta öğretim söz konusu olduğunda, 1946-1947'de Tiran, Korçë, Gjirokastrë, Shkodër, Durrës ve Vlorë'de sadece 6 lise faaliyet göstermiştir. Aynı zamanda Tiran'da teknik enstitüler de açılmıştır. Sadece bir yıl sonra ortaokul sayısı 20'ye ulaştığını görülmüştür. Orta öğretim 60'larda ve ağırlıklı olarak mesleki eğitime odaklanmıştı. Bunun nedeni, hükümetin ülkede eksik olan orta sınıf bir profesyonel kadro yetiştirmeyi amaçlamasıdır (Duro, 2012; Ndoj, 2017).

50'li yılların ortalarına kadar süren ilk aşamada yükseköğretimin temelleri atılmıştı. 1946 yılında Arnavut Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Biyoloji Bilimleri ile Fizik ve Matematik dalları bulunan 2 yıllık Tiran Pedagoji Enstitüsü'nün açılmasıyla başlamıştır. 1951'den sonra diğer 3 ve 4 yıllık pedagoji enstitüleri açılmıştı ve 1957'ye kadar devam etmiştir. 1955-1956 öğretim yılında, ülkenin yükseköğretim sistemi 22 fakülte ve yaklaşık 1595 öğrenci ile 4 ve 5 yıllık 6 enstitüden oluşmaktadır. 3 Haziran 1957'de Halk Meclisi Başkanlığı kararnamesi ile o yılın Eylül ayından itibaren faaliyet göstermeye başlayan Tiran Devlet Üniversitesi (USHT) kurulmuştur. Tiran Devlet Üniversitesi kapılarını ilk kez 16 Eylül 1957'de öğrencilere açtı. Birkaç yıl sonra, 1962'de Tiran Ziraat Üniversitesi de Kamez'de açılmıştır (Metani, 2003).

Savaştan sonra Arnavutluk'ta komünist rejimin kurulmasıyla Arnavut eğitimi yeni bir biçim aldı. Okul, ülkede sosyalist bir toplumu koruyan ve teşvik eden sosyalist bir ideolojiye sahip olmuştur. 1948'den sonra, Arnavutluk ve Yugoslavya arasındaki ilişkilerin bozulmasıyla, Arnavut eğitimi o zamanki Rus eğitim modelini takip etti. 1960'larda ikinci

reform damgasını vurdu ve 1963'te ülkedeki eğitim sisteminin yeniden düzenlenmesine ilişkin yeni yasa çıkarılmıştır. Kanun, 7 yıllık sistemden 8 yıllık sisteme geçişi öngörmüştür. Enver Hoca'nın okulun devrimcileşmesi üzerine yaptığı bir konuşmanın ardından, 1967'den beri Çin kültür devriminin etkisiyle desteklenen "Okulda daha fazla devrim yapmak" olarak adlandırılan üçüncü reformla doruğa ulaşmıştır. Kanun 1969 sonlarında kabul edildi ve uygulama 1970 yılında başladı ve rejimin düşüşüne kadar devam etmiştir. Bu üçüncü reform, son derece ideolojik hale gelen okul üzerinde derin bir etkiye sahip olmuştur. Komünist Parti ideolojisi, Marksizm vb. gibi doğrudan politik konuların öğretimi çok artmıştır. Ancak bu komünist ideoloji, diğer tüm konularda da derinleşmiş, eğitimin her hücreğine nüfuz etmiştir. Edebiyat ve tarih, komünist ideolojinin zirveye ulaştığı konulardan ikisiydi. Okulun faaliyeti, devrimci üçgen adı verilen şu ilke temelinde örgütlenmişti: *öğrenme - çalışma - askeri eğitim*. Tüm programlar ve metinler bu üçgen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu aşırı komünist ideoloji, rejimin “Yeni İnsanın Yaratılışı” olarak adlandırdığı modele dayalı bir nesil yetiştirmeyi amaçladığı için eğitimi temelden zedelemiştir (Duro, 2012; Metani, 2003; Ndoj, 2017).

Rejim, laikliği ve ardından eğitimin ateizmini hedefleyen eğitime özel bir önem vermiştir. Rejimin amacı cehalete karşı reformlar hazırlamaktı; aynı zamanda kitleselleşmenin ve komünist eğitim ideolojisinin yayılmasıdır. Edebiyat ve sanat alanında da aynı politika izlenmiştir. Kadınların siyasi, ekonomik ve sosyal hayata dahil edilmesi, komünist rejimin sosyal politikasında kilit bir noktaydı. Kadınların özgürleşme sürecine, özellikle ülkenin kuzeyinde geleneksel toplumsal yapıların yıkımı eşlik etmiştir.

2.4.1.2.3. Demokrasi dönemi

1990'ların başında komünist rejimin çöküşüyle başlayan eğitim sektöründeki temel amaç, eğitimi bir devlet denetimi aracı olmaktan çıkarıp demokratik sosyal ve ekonomik kalkınma aracına dönüştürmek olmuştur. Eski bir öğretmenin komünist sistemdeki yansımalarına göre:

“Biz (öğretmenler) çocukların zekâsını ve bireysel gelişimini görmek ve teşvik etmek için orada değildik. Onların kişisel deneyimlerine göre dünyayı algılamalarını desteklemek için orada değildik; bunun yerine onları robotlara dönüştürüyorduk. Bir öğretmen olarak, gençliğimizin

kültürel ve entelektüel gelişimini engellediğimiz için bunu çok moral bozucu buldum. " (Olsen, 2000).

Diğer Doğu Avrupa ülkelerinde olduğu gibi, Arnavutluk da 1990'lardan beri önemli bir siyasi, ekonomik ve eğitimsel değişim döneminden geçti ve on yılın sonundaki durum hala siyasi ve ekonomik olarak sorunlu olmaya devam etmiştir. 1990'ların başında Arnavutluk, en katı Marksist-Leninist rejimlerden biri olarak tanımlanan ve dış dünyadan izole edildiği 45 yıllık komünizmden çıkmıştır. Bu izolasyon, Arnavutluk içinde ve dışında giriş-çıkışların izin verilmemesi, dini kurumların yasaklanması, okulların devlet tarafından kontrol edilen bir müfredatı izlemesi, eğitim programlarının devlet tarafından zorunlu kılınan materyallerle sınırlı olması ve öğretmen merkezli bir eğitim süreci uygulanması anlamına gelmektedir. Avrupa'dan uzun süreli izolasyon, Arnavutluk'taki yüksek öğrenimi öğretim metodolojisi ve bilimsel araştırmalarda geri bırakmıştır (Whitehead, 2000).

Komünizmin çöküşü ve demokrasinin iktidara gelmesi, ülke tarihinde parlak yeni bir sayfanın açılmasına işaret etmiştir. Doğu ülkeleriyle bağların kopması, batı ülkeleriyle sınırların açılmasını mümkün kılınmıştır. En önemli kararlar arasında devlet sınırlarının açılması ve din özgürlüğü yer almasıdır. Bu yılların siyasi ve ekonomik hareketleri kuşkusuz eğitim sistemini de etkilemiştir. Bu yıllarda eğitimde pek çok reform fark etmekte mümkün, ancak bu kez batılı ülkelerin eğitimi örnek alınmıştır. Eğitim sisteminde yapılan en önemli reform, 8 yıl boyunca kesintisiz ve zorunlu eğitim reformu olmuştur. Aynı zamanda ülkenin toparlanması için sanayi ve ziraat okulları açmak mümkün hale gelmişti. O zamanın istatistikleri, okuma yazmayı öğrenen nüfusun %80'ine varan bir artış olduğunu gözlemlenmiştir (Metani, 2003).

90'lı yıllardan sonra Arnavut ve bölgenin ekonomik ve sosyal durumu eğitimi önemli ölçüde etkilemiş ve reformlar gerçekleştirilmiştir. Arnavut eğitimi sistemini iyileştirmek ve geliştirmek için gösterilen çabalar sayıca çok fazlaydı. Siyasal değişimlere rağmen eğitim, müfredatlarda ve eğitim sürecini oluşturan diğer tüm bileşenlerde köklü değişimlere yol açmıştır (Albania; The Situation of Pre-university Education, 2013). Bu dönemde Avrupa genelinde gerçekleşen göç dalgası Arnavutluk'un eğitim sistemini de etkilemiştir. Göç dalgasının yanı sıra, çocuk işçiliği konusu dönemin en önemli sorunlarından biri haline gelmiştir. Avrupa "Herkes için Eğitim" projesinin bir parçası olan bu olgu, ülkede çok ilgi çekmiştir.

20 yıllık demokrasinin ardından, 2010 yılının istatistiklerine göre Arnavutluk'ta 11'i eyalet olmak üzere toplam 45 üniversite olduğu göze çarpmaktadır. Üniversite öncesi eğitim sistemi, okul öncesi sistemi (zorunlu olmayan), 9 yıllık ücretsiz ve zorunlu sistemi ve 3 yıllık lise sistemi (zorunlu olmayan) içerir. Üniversitelerin çoğu Tiran'da ve ülkenin en büyük ve en kalabalık şehirlerinde bulunmaktadır. 2003 yılının istatistiklerine göre, Arnavut yükseköğretim sistemi Bologna sisteminin bir parçası haline gelmiştir. Ancak eğitimdeki yetersizlikler birçok gencin yurtdışında yükseköğrenim görmesine neden olmuştur. Rakamlar, 2008 yılında eğitimlerine devam etmek için yurt dışına göç eden gençlerin sayısının% 200 arttığını göstermektedir (Metani, 2003).

Ancak demokratikleşmenin erken döneminde önceki sistemin birçok etkisi olmuştur. Örneğin, yeni demokratik toplumun devlet yönetim organları ve bağımlı kurumları, yüksek derecede kapsayıcı bir siyasallaşmayı devraldı. Eğitim sektörü de dahil olmak üzere yerel yönetime vatandaş katılımı, ülke genelinde kuraldan çok istisna olarak gerçekleşmiştir. Aynı zamanda, 90'larda ve özellikle 1997-98'deki sivil ayaklanmalardan sonra, Arnavutluk, özellikle kırsal alanlarda okul altyapısının fiziksel rehabilitasyonu zorluğuyla karşı karşıya kalmıştır (Olsen, 2000).

2.4.1.3. Arnavutluk erken çocukluk eğitim sisteminin modeli

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın ikinci alt problemine dayalı, Arnavutluk'taki eğitim sisteminin modeli ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Arnavutluk'ta eğitim, bu programlara göre düzenlenmekte ve uluslararası eğitim istatistiklerinde kullanılan ISCED-2011 Sınıflandırmasına göre sınıflandırılmaktadır:

Seviye 0 - Okul öncesi eğitim – kreş/anaokulu

Seviye 1 - İlköğretim veya temel eğitimin alt döngüsü

Seviye 2 - Alt ortaöğretim veya temel eğitimin orta aşaması

Seviye 3 – Üst ortaöğretim - Gymnasium / Mesleki / Sosyal kültürel

Seviye 4 - Lise sonrası eğitim, (yükseköğretim değildir)

Seviye 5 - Yükseköğrenim, kısa dönem

Seviye 6 - Lisans veya dengi

Seviye 7 - Yüksek Lisans veya dengi

Seviye 8 - Doktora veya dengi (OECD, 2022).

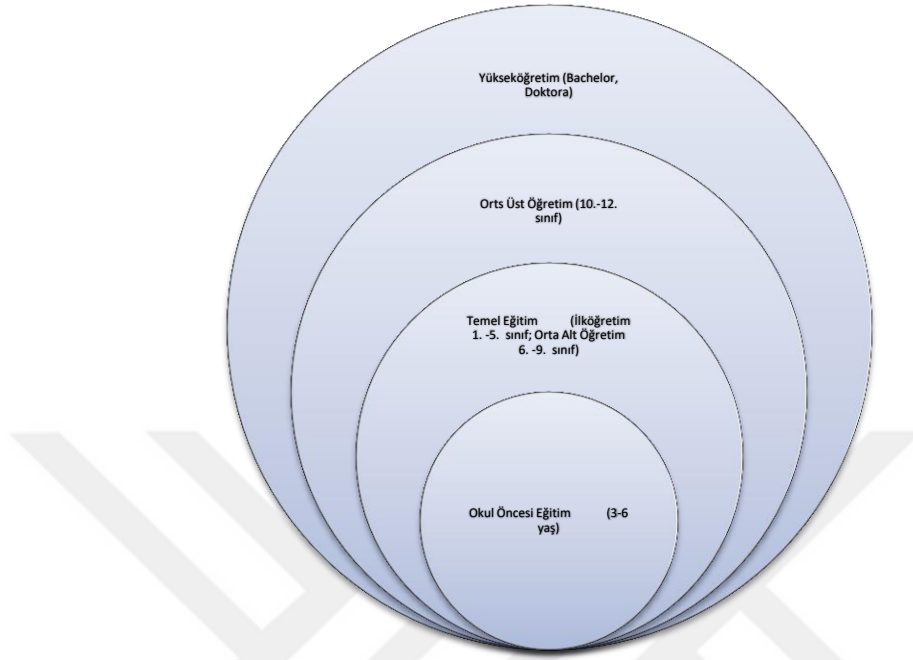
Arnavutlukta Eğitim Kademeleri şu şekildedir (Hazizaj, 2018; İZHA, 2018; MAS, 2016):

Okul öncesi eğitim, çocuğun her alanda gelişimini desteklemeyi amaçlar. 3-5 yaş arası çocuklar anaokuldan yararlanabilir. Beş yaşından büyük çocuklar için anaokuluna katılım devlet tarafından karşılanmaktadır. Zorunlu hale getirilmeye çalışılsa da okul öncesi eğitim ülkede hala zorunlu değildir.

Temel eğitim, her çocuğun zihinsel, fiziksel ve sosyal yönden daha da gelişmesini, etik ve ulusal ilkelere dayanarak ve daha sonraki eğitim seviyelerinde onlara yardımcı olmayı amaçlar.

Arnavutluk'ta temel eğitim, ilköğretim, alt ortaöğretim ve üst ortaöğretimi içermektedir.

- a) İlköğretim, birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar (1.-6. Sınıf) geçen süreyi kapsayan eğitim dönemidir. İlköğretim tüm vatandaşlar için zorunlu eğitimidir.
- b) Alt Ortaöğretim, yedinci sınıfta başlayıp dokuzuncu sınıfta biten üç yıllık bir dönemi kapsamaktadır. Bu eğitim tüm Arnavut vatandaşları için zorunludur.
- c) Üst ortaöğretim 3 yıl süren ve 10. sınıftan 12. sınıfa kadar olan dönemleri kapsayan eğitimidir. Öğrenciler, eğitimin bu aşamasında belirli alanlarda derinleşmeyi, yükseköğrenime hazırlanmaları, aynı zamanda belirli bir meslek seçmeye adanmışlardır (Hazizaj, 2018; Metani 2003). Üst ortaöğretim diğer bir deyişle lise eğitimi, zorunlu değildir.



Şekil 2.4. *Arnavutluk'ta Eğitim Sistemin modeli (MAS 2016)*

Üniversite öncesi eğitim yasasına göre, temel eğitim iki seviyeye ayrılmıştır: ilköğretim (1.-6. sınıflar) ve ortaöğretim (7.-9. sınıflar). Lise eğitimi ise (10-12. sınıflar) üç türe ayrılmaktadır; geniş lise (gjimnazi/ shkolla e mesme), mesleki lise ve odaklı lise (shkolla e mesme profesionale) (Hazizaj, 2018). Lise eğitimi zorunlu olmadığı için, öğrencilerin sadece bir kısmı ortaokul eğitimden lise öğretime geçmektedir. Arnavutluk'ta üniversite öncesi eğitim, öğretmen mesleki gelişim planlarında olduğu kadar yapı, içerik ve organizasyonda da kapsamlı bir reform döneminden geçmiştir.

Arnavutluk'ta erken çocukluk eğitim, 3-6 yaş arası çocuklar için anaokullar ve okul öncesi sınıflar içermektedir. Okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Okul öncesi sınıfları, daha önce okul öncesi eğitime katılma fırsatını kaçırmış olan 5 yaşındaki çocuklara erken eğitim sağlamaktadır. Ulusal istatistiklere göre 2014-2015 eğitim öğretim yılında erken çocukluk eğitime okullaşma oranı %81 olmuştur. Veriler erken çocukluk döneminde kaliteli eğitimin temel eğitim üzerinde yüksek bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir (MAS, 2014).

6 yaşından büyük çocuklar, ilk ve orta öğretimden oluşan temel eğitim hakkına sahiptir. Günümüzde zorunlu olan temel eğitimin yapısı beş yıl ilköğretim artı dört yıl alt ortaöğretim şeklindedir; dokuz yıl sürmektedir ve yaklaşık onaltı yaşına kadar olan öğrenciler içindir.

Onaltı yaşını doldurmuş ve temel eğitimini tamamlamamış olan herkes, yarı zamanlı okullarda tamamlayabilir (MAS, 2014).

Öğrenciler, zorunlu temel eğitimi tamamladıktan sonra ortaöğretim ikinci kademedeki eğitimlerine devam etme konusunda iki ana seçenekle karşı karşıya kalmaktadır. Olanaklar, akademik dünyaya yönelik liseler veya Mesleki Eğitim ve Öğretim (MEÖ) programlarıdır. 2009-2010 eğitim-öğretim yılından itibaren MEÖ, üç farklı eğitim seviyesinde sunulmaktadır. Birinci seviyeyi oluşturan iki yıllık programlar, öğrencilere yarı vasıflı işçilerin temel becerilerini kazandırmayı ve temel mesleki eğitim sertifikası verilmesiyle sona ermeyi amaçlanmaktadır. İleri seviyedeki bir yıllık programlar teknisyen yetiştirmeyi amaçlar ve bunlara mesleki eğitim sertifikası verilmektedir. Üçüncü seviye mesleki eğitim programları bir yıl daha devam eder ve daha yüksek çalışmaların önünü açmaktadır (MMSR, 2014). Devlet liselerinin birinci sınıfına, Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından onaylanan özel durumlar dışında, 16 yaşından büyük olmamak üzere tam zamanlı öğrenci kabul edilir (MAS, 2018).

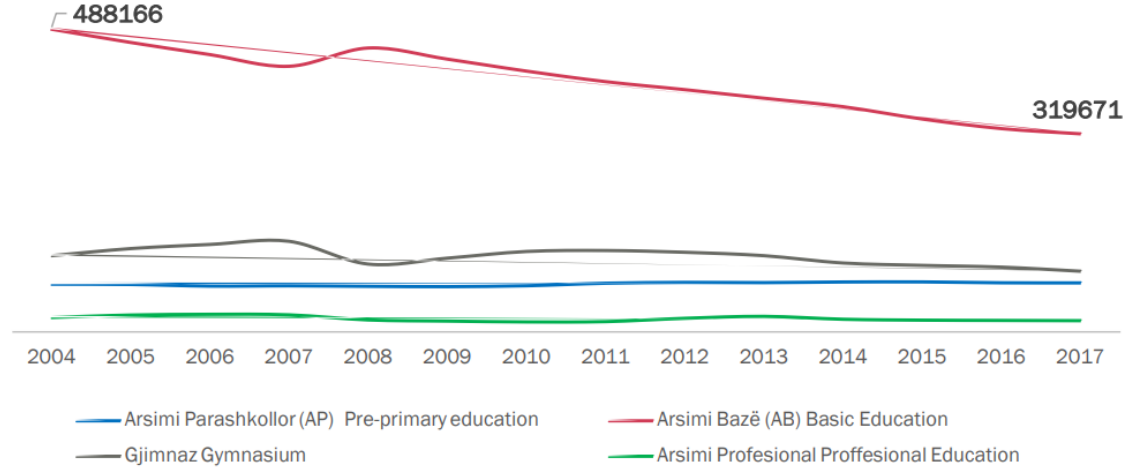
Arnavutluk'taki yükseköğretim sistemi, Bologna Deklarasyonu'nun (Bologna Sürecinin ana yol gösterici belgesi olarak) ilkelerine uymuştur. Yükseköğrenim, 3 yıllık bir üniversite eğitim programını, ardından bir veya iki yıllık yüksek lisans eğitimini ve üç yıllık doktora eğitimini içermektedir.

80 no.lu 22.07.2015 tarihli yüksek eğitim kanunu 1. Maddesinde, yükseköğretimin bir devlet görevi ve sorumluluğu olarak eğitimde olan hedef ve misyonları şu şekilde ifade edilmiştir;

a) Öğretim ve bilimsel araştırma yoluyla bilgiyi geliştirmek, iletmek ve savunmak ve ayrıca sanatı, beden eğitimi ve sporu teşvik etmek;

b) Ülkedeki demokrasi standartlarının yükselmesine katkıda bulunarak ülkenin kalkınma önceliklerine uygun olarak kıdemli uzmanlar yetiştirmek ve genç bilim insanlarını hazırlamak.

2018 yılında yapılan bir araştırmada, 2013-2017 yılları arasında çocukların okullara devam durumları incelenmiştir. Araştırmacının ulaştığı sonuçlara göre, yıllar içinde okula devam oranında bir azalma olduğu fark edilmiştir.



Grafik 2.3. 2014-2017 yıllarında üniversite öncesi eğitime kayıt yaptıran öğrenci sayısı (Hazizaj, 2018)

Grafikten de görüleceği üzere Arnavutluk'ta 2004-2017 yılları arasında üniversite öncesi eğitime devam eden öğrenci sayısı azalan bir grafik izlemekte, bu da ülkedeki doğum sayılarındaki önemli düşüşü göstermektedir. 13 yıllık bir dönemde, üniversite öncesi eğitime devam eden çocuk nüfusunun 196 binin üzerinde azaldığını belirtmekte fayda var, bu da demografik gelişim açısından aile başına düşen çocuk sayısında önemli ve endişe verici bir düşüş olduğunu gösteriyor. Aynı zamanda grafikte de görüldüğü gibi okul öncesi eğitim sistemine devam eden çocuk sayısında büyük bir dalgalanma olmamıştır. Genel olarak, anaokuluna devam eden çocuk sayısı bu 17 yılda çok az değişikliklerle aynı kalmıştır. Grafikteki en büyük değişikliklerin temel eğitimde olduğu görülmektedir.

Arnavutluk'ta üniversite öncesi eğitimin yapısı, sekiz yıllık zorunlu eğitimden dokuz yıllık temel eğitim sistemine ve dört yıllık lise profili odaklı sistemden üç yıllık genel lise sistemine geçmiştir. Haziran 2013 yılında meclis tarafından kabul edilen yeni üniversite öncesi eğitim kanunu, zorunlu eğitimin 6+3 sistemine geçmesini, ilköğretimin altı yıllık bir eğitim süresine ve ortaöğretimin üç yıla uzatılmasını öngörmektedir (Abdurrahmani, 2013).

İNSTA (2022) göre, 2017- 2022 yıllar arasındaki Eğitim Kademelerine göre öğrenci dağılımı şu şekildedir:

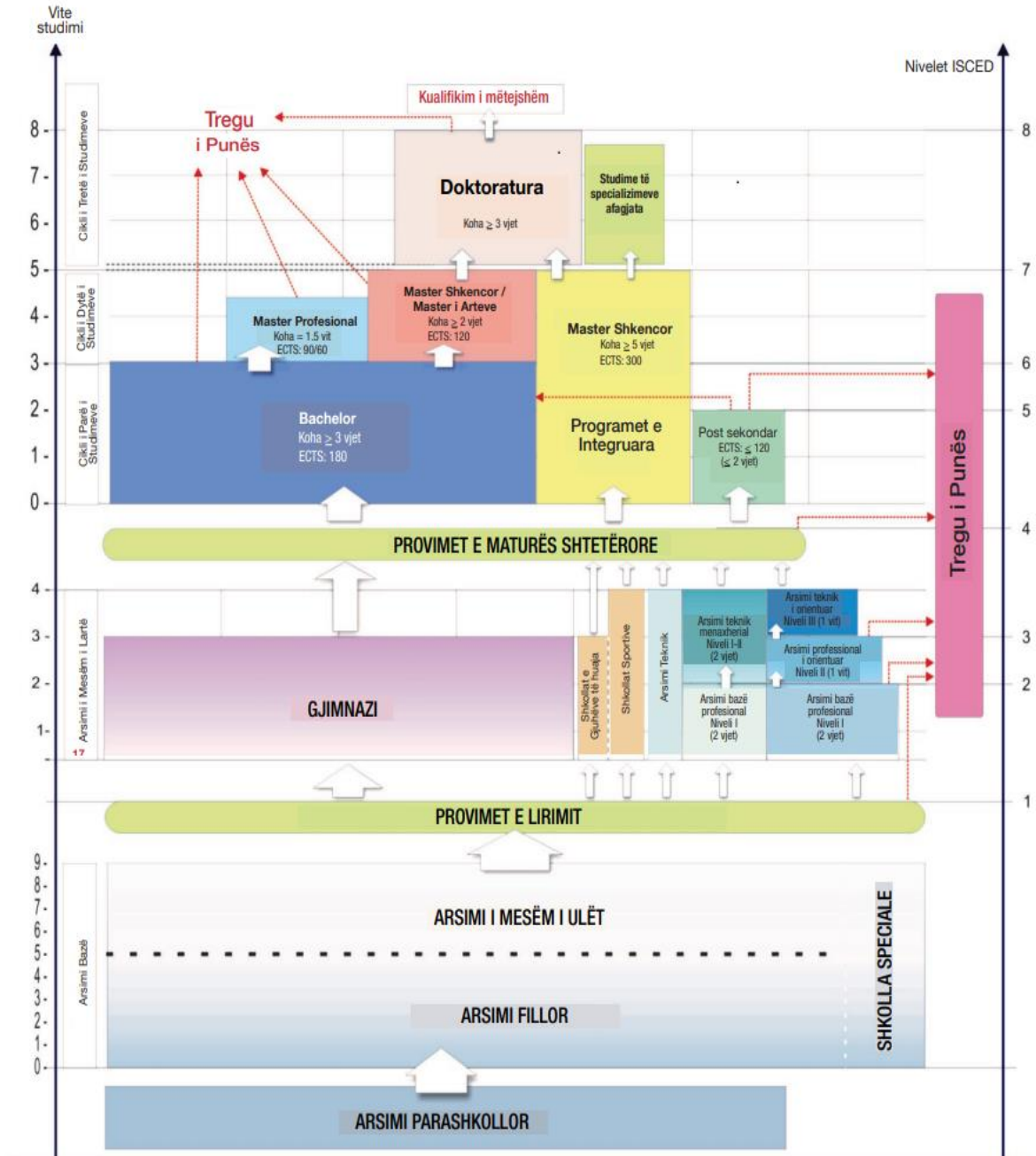


Grafik 2.4. Arnavutluk'ta eğitime kayıtlı olan öğrenci sayısı (İNSTAT, 2022)

Yukarıdaki grafikte sunulan verilerden de görüleceği üzere anaokullarına kayıtlı olan çocuk sayısı, diğer eğitim kademelerine kayıtlı çocuk sayısından düşüktür. Ayrıca anaokullarına kayıt sayılarında da son beş yılda önemli bir düşüş olduğunu göstermektedir.

6 yaşından büyük çocuklar, ilk ve orta öğretimden oluşan temel eğitim hakkına sahiptir. Zorunlu temel eğitimin yapısı şu anda "5+4" şeklindedir. 9 yıl sürmektedir ve yaklaşık 16 yaşına kadar olan öğrencileri içermektedir. 16 yaşını doldurmuş ve temel eğitimini tamamlamamış olan herkes, yarı zamanlı okullarda tamamlayabilir (MAS, 2014).

İNSTAT'a göre, eğitim geleceği değiştirmenin bir yolu olarak görülmektedir. 2020-21 eğitim-öğretim yılının başında, tüm okul çağındaki çocukların ve öğrencilerin %82,8'i eğitime kaydolmuştur. Ancak, kayıt seviyeleri farklı eğitim seviyeleri için farklılık göstermektedir. 2016-2017 üniversite öncesi eğitim öğrencilerine göre, üniversite öncesi eğitim öğrencilerinin tüm programlarda sayısında sürekli bir düşüş olmuştur, geçen yıl %13,0'a ulaşan bir düşüş görülmüştür. Yükseköğretimde de öğrenci sayısında 2016-2017'ye göre %12,5 daha az düşüş gözlenmektedir. Ortaöğretimde öğrenci yapısı yıllar içinde önemli ölçüde değişmemiştir.



Şekil 2.5. Arnavutluk'ta Eğitim Sistemi (MAS, 2020)

Şekil 2.4. de görüldüğü gibi, bugün Arnavutluk 5 yıl ilkokul, 4 yıl alt ortaokul, 3 yıl üst ortaokul ve 3 yıllık yükseköğretimden oluşan bir eğitim sistemine sahiptir. Geçmişte sadece 4 yıllık ilkokul zorunlu iken, eğitimde yapılan reformlar sonucunda, bugün zorunlu eğitim

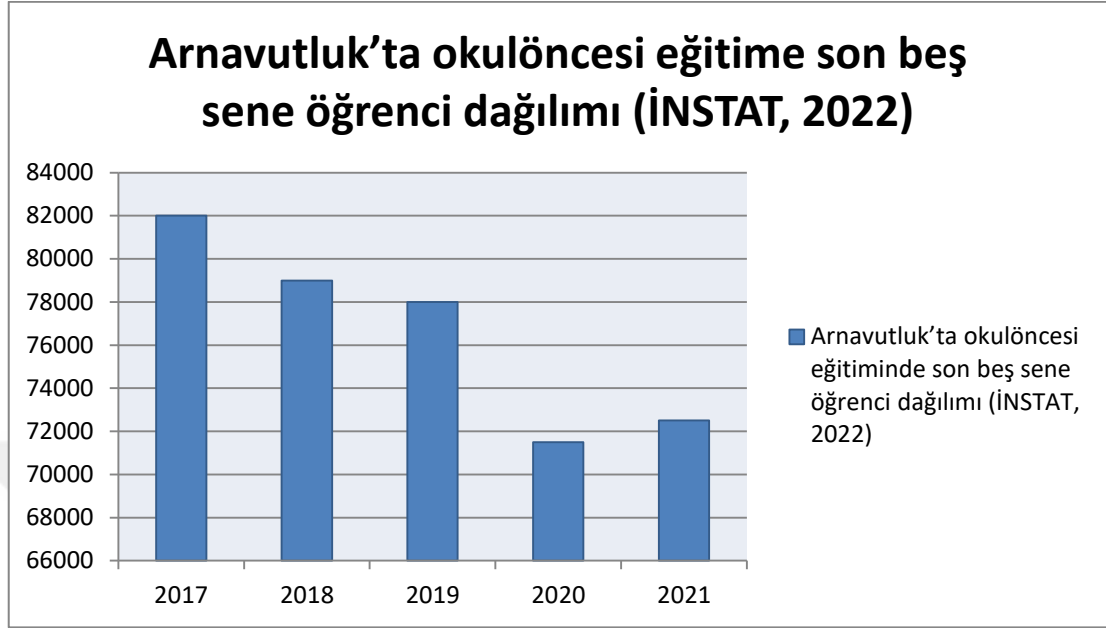
ortaokul ile birlikte, 9 yıla çıkarılmıştır. Yıllardır okulöncesi eğitimi ve üst ortaokul eğitimi de zorunlu hale getirmek için çalışmalar yürütülmektedir.

Okul öncesi eğitim (kamu ve özel), 3-6 yaş arası çocukların eğitim gördüğü anaokulları ve hazırlık sınıflarında düzenlenmektedir. Bu eğitim zorunlu değildir. Anaokulları üç grupta ayrılmaktadır; birinci grup (3-4 yaş); ikinci grup (4-5 yaş) ve üçüncü grup (5-6 yaş). Hazırlık sınıfları temel eğitim okullarında faaliyet göstermektedir ve okul öncesi eğitime devam etmemiş 5 yaşındaki çocukları içermektedir. Okul öncesi eğitimde yaşadığı bölgelerde bulunan anaokullarında ana dilde gerçekleştirilmektedir. Bu süreç, onaylanmış içerik ve başarı standartlarını takip eden bir müfredata göre işlenmektedir. 2012-2013 öğretim yılında 3-5 yaş arası çocukların %76'sı okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmiştir. Şu anda anaokullarındaki çocuk sayısı 81448'dir. 383 hazırlık sınıfı bulunmaktadır. Bu sınıflarda yaklaşık 9100 çocuk eğitim görmektedir. 2013-2014 öğretim yılı için anaokullarındaki öğretmen sayısı 4462 olup, bunun %71'i yükseköğretim diplomasına sahiptir. Özel eğitim kurumlarının sayısı toplam sayının %8,4'ünü oluşturmaktadır. Özel okul öncesi eğitime devam eden çocuk sayısı toplam sayının %6'sını oluşturmaktadır (İNSTAT, 2021).

Okul öncesi eğitim zorunlu değildir. İki tür okul öncesi kurumları vardır; tam gün anaokulları ve yarım gün anaokulları. Bu ayrım, yemekli ve yemekli olmayan anaokullar olarak da bilinmektedir. Bu kurumlar tüm yıl boyunca açıktır ve faaliyet göstermektedirler. Yemekli olan anaokulların fiyatları Bakanlar Kurulu tarafından belirlenmiştir. 3-6 yaş arası çocuklar için anaokullarına kayıtlar velilerin talebi üzerine ve Eğitim ve Spor Bakanlığının mevzuatına göre yapılmaktadır (İZHA, 2016).

Üniversite öncesi sistemle ilgili 2013 yılının raporunda, son beş yılda okul öncesi eğitime kayıt yaptıran çocuk sayısı sabit bir rakamı temsil ettiğini göstermiştir. 90'lı yıllardan sonra bir düşüş yaşandığı ve erken çocukluk eğitimine devam eden çocuk sayısı komünizmin çöküşünden önceki döneme ve diğer bölge ülkelerine göre düşük kaldığını göstermektedir. Bu eğitim düzeyine katılım oranı hala düşük, bazı kanıtlar 2005 yılının sonunda 3-5 yaşındaki çocukların sadece %51,1'inin anaokuluna kaydolduğunu göstermiştir.

İNSTAT (2022) göre, devlet ve özel ayırım yapmadan anaokullarda son beş sene öğrenci dağılımı şu şekildedir:



Grafik 2.5. Arnavutluk'ta okulöncesi eğitime son beş sene öğrenci dağılımı (İNSTAT, 2022)

Yukarıdaki grafikte de görüldüğü gibi son 5 yıldaki anaokullarındaki çocukların dağılımı yıldan yıla çok büyük bir farklılık göstermemektedir. 2017'den bugüne anaokullarına katılım yaklaşık 8000 çocukta bir düşüşe işaret etmiştir. Bu olgunun nedeninin son yıllarda yabancı ülkelere göç olduğu düşünülmektedir. Doğum oranındaki düşüş ve nüfusun yaşlanmasının da sebeplerden biri olduğu düşünülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitimin son sınıfını zorunlu hale getirmeye çalışıyor ancak veriler okula devam eden öğrenci sayısının hala düşük olduğunu göstermektedir (Hazizaj, 2018).

Ülkedeki doğum sayılarındaki önemli düşüş nedeniyle, Arnavutluk'ta 2004-2017 yılları arasında üniversite öncesi eğitime devam eden öğrenci sayısı azalmıştır. Bu dönemde, okula kayıtlı çocuk nüfusu yaklaşık 200.000 çocuk azalmıştır. Bu kadar kısa sürede bu ciddi azalma, okulların kapanmasına, personel kesintilerine vb. yol açabileceğinden politika yapımcılar için ciddi riskler oluşturmaktadır (Hazizaj, 2018).

2.4.1.4. Arnavutluk'ta erken çocukluk eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın üçüncü alt problemine dayalı, Arnavutluk'taki ve eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Arnavutluk, eğitim, sağlık, çocuk oyunu ve gelişimleri için profesyonel bakımın doğal olarak birleştirildiği kapsamlı ve entegre bir okul öncesi eğitim modeli geliştirme sürecindedir. Bu kapsamlı yaklaşım, Eğitim ve Spor Bakanlığı'nın bu eğitim düzeyini oluşturan unsurların artırılması ve daha da geliştirilmesi için amaç ve beklentileri belirlediği stratejik planda önemli yerini almıştır (İZHA, 2016).

Üniversite öncesi eğitimin vizyonu; öğrenciyi ezbere zorlayan geleneksel sistemden uzak, öğrencilerin ihtiyaç ve ilgi alanlarına odaklanan bir eğitim sistemi; öğrenci ve öğretmenlerin birlikte çalıştığı bir eğitim sistemi; öğrenme alanları bilgisinin ve yeterliliklerin birey ve toplum için karmaşık yaşam ve gelir sorunlarına çözümler sağladığı bir sistem; öğrencileri küresel çevrenin zorluklarıyla güvenle yüzleşmeye hazırlamak için kültürel çeşitliliğin, dil çeşitliliğinin ve modern bilgi ve iletişim teknolojilerinin gücüne değer veren bir sistem; tüm yararlanıcıların yaşamları boyunca öğrenmelerine olanak sağlayan bir sistem (MAS, 2016).

Üniversite Öncesi Eğitim Sisteminin amacı, öğrencilerin kişisel imkân ve koşulları ne olursa olsun, onlara olabilecek en iyi koşulları yaratmak; ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel yaşamına yaratıcı ve eleştirel bir şekilde katılmak için aktif vatandaşlar olarak hazırlamak; demokratik bilgi toplumunda değişen koşullara uyum sağlayabilmektir (MAS, 2015).

Anaokulunun misyonu, ebeveynlerle işbirliği içinde çocukların kişiliğinin eğitimini ve gelişimini gerçekleştirmek ve onları okula hazırlamaktır. Azınlıkların yaşadığı bölgelerde bulunan anaokullarında eğitim ve öğrenim süreci ana dilde yapılmaktadır (MAS, 2017).

Arnavutluk Cumhuriyeti Resmi Gazetesi'nde (Fletorja Zyrtare e Republikës së Shqipërisë), Üniversite Öncesi Eğitim Sistemine İlişkin Genel Hükümler çerçevesinde, 2012 tarihli 69 sayılı kanunun 3. bölümünde 21. maddede okul öncesi eğitim sisteminin temel ilke ve hedefleri şu şekilde sunulmaktadır:

“Okul öncesi eğitim, her çocuğun sosyal, entelektüel ve fiziksel gelişimini, temel davranış ve hijyen kurallarının uygulanmasını, değerlerin yetiştirilmesini ve ilköğretime hazırlanmasını amaçlar.”

“Okul öncesi eğitim üç ile altı yaş arası çocukları kapsamaktadır. Zorunlu eğitime entegrasyon amacıyla beş yaşındaki çocukların ilköğretim okullarında hazırlık sınıfına katılmaları sağlanmaktadır.”¹

¹ Arnavutluk Resmi Gazete, 2012, 69. Kanun/3. Bölüm/ 12. Madde.

Eğitim Geliştirme Enstitüsü'nün UNICEF organizasyonu ile işbirliği çerçevesinde 2016 yılında hazırlanan "Okul Öncesi Eğitim Müfredatı Çerçevesi" belgesi, Arnavutluk'taki erken çocukluk eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri bu şekilde sunmaktadır:

Arnavutluk'taki erken çocukluk eğitim sisteminin amaçları aşağıdaki gibidir (MAS, 2015):

1. Toplumsal hayata özgür, sorumluluk sahibi ve katılımcı bir bireyin çok yönlü oluşumunu;
2. İletişim becerileri ve yeterlilikleri, ifade edici, mantıksal ve etkileşimli becerilerin kazanılması;
3. Çocuğun psikomotor, bilişsel, duygusal, sosyal ve ahlaki becerilerinin geliştirilmesi;
4. Tüm çocuklar için eşitliğe ve eşit fırsatlara saygı, sosyal dışlanma ve cinsiyet, ırk, kültür ayrımcılığına karşı korunma.

Arnavutluk'taki erken çocukluk eğitim sisteminin temel ilkeleri aşağıdaki gibidir (MAS, 2015):

- Yetkinliklere dayalı geniş bir müfredat tasarlama ilkesi
- Denge ve entegrasyon ilkesi
- Veraset Prensibi
- Kapsayıcılık ilkesi
- Farklılığa Saygı İlkesi
- İnançlara Saygı İlkesi
- Cinsiyet Eşitliği İlkesi
- İşbirliği ve ortaklık ilkesi
- Özerklik ve esneklik ilkesi

Okul öncesi eğitimin sonunda öğrenci:

- Kendini ve başkalarını tanıır.
- Hayatın değişkenliğini anlar ve kabul eder, hoşgörülüdür ve grup etkinliklerine katılır.
- Kişisel duyguları ve başkalarının duygularını ayırt eder, bunların ifade edilme biçimlerini tanıır.
- Duygu ve düşüncelerini ifade etmek için Arnavut dilini kullanır (MAS, 2015)
- Basit sanatsal ve ifade becerilerini kullanır.
- Öğrendiği basit bilgileri günlük hayatta kullanır.
- Kişisel ve çevre temizliğine bağımsız olarak özen gösterir.

2.4.1.5. Arnavutluk'ta erken çocukluk eğitim programların hazırlanması

Eğitim programı, bir ülkenin sosyal, tarihi, ekonomik ve kültürel gerçeklerine uygun olarak bir sistem içinde eğitim ve yönetim politikalarının uygulanmasını sağlayan ve yönlendiren, eğitim hedefleri olan bütünleşik bir unsurlar sistemidir. Eğitim programı, okul öncesi kurumlarda müfredatı günlük alanda uygulayan uzmanlar tarafından yazılan ve çeşitli ilgi gruplarıyla istişare edilen bir belgedir (MAS, 2016).

Günümüzdeki program MAS 2016, onaylanmış en popüler çocuk gelişimi teorilerine atıfta bulunur, bu seviyedeki belgeleri hazırlayan uzmanların inançlarını tanımlar, belgenin içeriğini yerine getiren prosedürleri tanımlar, müfredatı yerine getiren en popüler metodolojileri listeler, çocuğun belirlenen hedeflere ulaşmasına yardımcı olmak için kullanılan öğrenme alanları, yeterlilikler, değerlendirme araçları, materyaller ve kaynaklar içermektedir. 3-6 yaş programı, aktardıkları akademik yöne özel önem veren, onaylanmış gelişim ve öğrenme teorilerini dikkate alır. Bu temelde, Gelişim ve Öğrenme Standartları oluşturulmuş, öğrenme alanları sıralanmış, öğrenme ortamı tanımlanmış, aile ile işbirliğinin gerekliliği teyit edilmiş, ayrıca değerlendirmenin hangi kriterlere göre yapıldığı tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim müfredatı seviyeler halinde düzenlenmiştir. Her seviye, çocukların gelişim süreçlerine eşlik eden ortak özelliklere atıfta bulunur. Seviyeler, sırasıyla hakim olunması gereken ana yetkinlikleri belirlemek için referans noktaları olarak hizmet eder (İZHA, 2016; MAS, 2016).

Yeni okul öncesi eğitim programları, üniversite öncesi eğitim sisteminin tamamında gerçekleştirilen müfredat reformu çerçevesinde tasarlanmıştır. "Okul Öncesi Eğitim Programları" adlı belge 2019 yılında yenilenmiştir. Bu belge, MASR tarafından onaylanan iki önemli belgeden türetilmiştir: "Okul Öncesi Eğitim Müfredat Çerçevesi" ve "3-6 Yaş Çocuklar İçin Gelişim ve Öğrenme Standartları".

Üniversite Öncesi Eğitim için Kalite Güvence Ajansı'ndan (ASCAP), eğitim ofislerinden uzmanlar, pedagoğlardan ve erken çocukluk alanındaki uzmanlardan oluşan büyük bir grup okul öncesi eğitim programlarının tasarımına katılmıştır. Ayrıca, katkıları bu belgeye yansıyan geniş bir anaokulları ve pilot sınıf öğretmenleri grubuyla programlara danışılmış ve tartışılmıştır.

Eğitim programlarının yaklaşımları kadar uygulamadaki yönergelerin de önemli olmuştur. Erken çocukluk eğitim sistemi, içinde bulundukları koşullar açısından gelişimi risk altında olan çocuklara öncelik verdiğinde etkili denilmektedir. Programların, çocukları okula

hazırlamak gibi tek bir amacı değil, büyük ve kapsamlı hedefleri olmalıdır. Eğitim programlarının amaçlarının uygulanacağı toplumlara uygun olması da oldukça önemlidir. O bölgede yaşayan çocukların bakım ve gelişimine dayalı yerel politikalara dayanmayan eğitim programları başarılı sayılmamakta ve aynı zamanda destek de almamaktadır. Ayrıca programların maliyetinin düşük olması, toplulukların programa yayılmasında ve ilgisinde önemli bir etkidir (APA, 2017).

Programlar yetkinlik yaklaşımı üzerine kuruludur ve müfredatın diğer seviyeleri ile uyumlu olmaktadır. Her bir öğrenme alanı için, hem temel yeterliliklerin sonuçlarının hem de konu yeterliliklerinin yerine getirildiği programlar oluşturulmuştur. Programlar, her yaş grubu için gelişim göstergeleri ve öğrenme standartları tarafından belirlenen bilgi, beceri, değer ve tutumları içermektedir. Her bir yetkinlik/tema için 3-4yaş, 4-5yaş ve 5-6 yaş (birinci grup, ikinci grup ve hazırlık yılı) çocuğun yaş grubuna göre bilgi verilmektedir. Çocuğun ilgili yetkinlikler/temalar ile ilgili sergilemesi gereken beceri, tutum ve değerler her üç grup için de sunulmaktadır. Arnavut okul öncesi kurumlarının en iyi çağdaş deneyimlerine ve geleneksel değerlerine dayanan öğretmenler, çocukların anlamalarını ve uygulamalarını kolaylaştırmak için uygun etkinlikleri, stratejileri, oyunları, materyalleri ve araçları seçmektedir. Ayrıca programların içeriği, öğretmenlere, çocukların beceri kazanımlarını uyguladıkları metodolojiye göre uyarlamaları için fırsatlar yaratmaktadır (MAS, 2019).

Okul öncesi kurumlarda eğitim-öğretim sürecinin organizasyonunun temelini öğrenme alanları oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitimde 6 alanla çalışılmaktadır:

1. "Diller ve iletişim" alanı "Dil Geliştirme" alanının standartları ile ilgilidir.
2. "Matematik" alanı "Bilişsel gelişim ve genel bilgi" alanının standartları ile ilgilidir.
3. "Doğa Bilimleri" alanı "Bilişsel gelişim ve genel bilgi" alanının standartları ile ilgilidir.
4. "Toplum ve çevre" alanı "Sosyal ve kişisel gelişim" alanının standartları ile ilgilidir.
5. "Sanat" alanı "Bilişsel gelişim ve genel bilgi" alanının standartları ile ilgilidir.
6. "Beden eğitimi, spor ve sağlık" alanı "Sağlık, fiziksel refah ve motor gelişim" alanındaki standartlarla ilgilidir.

Öğrenme alanlarının her biri, her bir gelişim alanı için standartların göstergelerini karşılayacak şekilde yapılandırılmış bir veya birkaç konudan oluşmaktadır. Standartların

göstergeleri, çocukların okul öncesi bir grubun sonunda göstermeleri gereken beklenen sonuçlarla örtüşmektedir (İZHA, 2016).

Çocuk bir bütün olarak gelişir, bu nedenle herhangi bir gelişim alanını abartmak veya küçümsemek yanlıştır çünkü çocuk parçalı bir şekilde gelişmez. 3-6 yaş arası çocuklar için gelişim ve öğrenme standartları, aşağıdaki gelişim alanlarını ele alır:

- Sağlık, fiziksel refah ve motor gelişim: fiziksel gelişim ve öz bakımı içermektedir.
- Sosyal ve duygusal gelişim: Çocukların büyümesini ve duygusal gelişimini, akranları, öğretmenleri ve diğer yetişkinlerle iletişim kurma ve ilişki kurma yeteneklerini yansıtan davranış ve eylemleri içermektedir.
- Bilişsel gelişim ve genel bilgi: matematiksel, bilimsel, sanatsal gelişim, mantıksal düşünme, sosyal bilgi vb. içermektedir.
- Dil gelişimi, okuma ve yazma: dinleme, konuşma, okuma ve yazmayı içermektedir.
- Öğrenmeye Yaklaşım: Merak ve ilgi, yaratıcılık ve hayal gücü, yansıtma ve yorumlama, ısrar ve dikkati içermektedir (İZHA, 2016).

2015 yılı "Okul Metinleri Standartları" belgesi çerçevesinde, Eğitim ve Spor Bakanlığı okul metinleri ve programları için standartları belirlemektedir. Eğitim ve Spor Bakanı, özel talimatlarla yeni ders kitapları için yarışmayı duyurur. Bu talimatlar, yeni ders kitaplarının gerekliliklerini, özelliklerini, son teslim tarihlerini, yarışmaya katılım kriterlerini ve yarışma sürecinin diğer unsurlarını tanımlar. Yarışmanın organizasyonu, gerçekleştirilmesine ilişkin kriterler ve prosedürler Yarışma Yönetmeliğinde belirtilmektedir. Bu belge, yarışmanın dokümantasyonunu ve yarışmanın aşamalarının özelliklerini tanımlar. Yarışmaya kabul edilen ders kitabının sıralamaya seçilebilmesi için aşağıdakileri karşılaması gerekir:

- Yasal çerçeve ile uyum standartları.
- Teknik standartlar

Milli Eğitim Bakanlığı'ndan bağımsız olarak çalışan 11 üyeden oluşan okul ders kitaplarını değerlendirme komisyonu, uygulamaya konulacak ders kitaplarını ve okul programlarını değerlendirerek karara bağlar. Okul Ders Kitaplarını Değerlendirme Komisyonu (KVTSH), yeni okul programlarını dersler/sınıflar için değerlerine göre sıralar. Değerlerin eşitliği durumunda, daha yüksek ek ders standardı değerine sahip metin daha üst sıralarda yer

alır. Eşitlik durumunda sıralama, yayıncı ve/veya distribütör tarafından önerilen fiyatın değerine göre belirlenir. Bu durumda dahi değerler aynıysa sıralama kura ile yapılır (MAS, 2015).

2.4.1.6. Arnavutluk'ta erken çocukluk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme politikaları

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın dördüncü alt problemine dayalı, Arnavutluk'taki eğitim sisteminin öğretmen yetiştirme politikaları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Tarihsel olarak, Arnavutluk'ta öğretmen eğitimi, ilk ve orta dereceli okullara öğretmen yetiştirmek amacıyla Elbasan'da ilk öğretmen yetiştirme okulunun kurulmasıyla 1909 yılına kadar uzanmaktadır. Bu okulda verilen eğitimin amacı, uygulamalı öğretmenleri gözlemleyerek yeni öğretmenler yetiştirmektir. Bu okulun yanında, öğrencilerin pedagojik uygulamaları öğrendiği bir uygulamalı okul açılmıştır (Whitehead, 2000).

Neredeyse 50 yıl sonra, 1957'de Tiran'da ilk üniversite kurulmuştur. Bu üniversite, Sosyal Bilimler Fakültesi bünyesinde ve kendi bölümlerinde yer alan ortaöğretime öğretmen yetiştirmeyi amaçlamıştır. Teorik bilimsel bilgiye güçlü bir vurgu yapılmıştı ve ilköğretim öğretmenlerinin eğitimi için oluşturulan ilk okuldan farklı olarak, öğretim metodolojisi ve öğretim uygulamasına çok az değinilmiştir. 1970'ler, öğretmen eğitime odaklanan Yüksek Pedagojik Enstitülerin bölgesel büyümesine damgasını vurdu. Daha sonra 1991 yılındaki siyasi değişikliklerle bu enstitüler üniversite statüsüne kavuşmuştur. (Whitehead, 2000).

1994 yılında yükseköğretimle ilgili yeni bir yasa çıkarılmıştır. Bu, hem akademik özgürlük ve özerklik hem de üniversiteler arasında işbirliği kurma hakkı ile ilgili olarak Arnavutluk'ta yükseköğretimin demokratik konumunu doğrulamıştır. Arnavutluk'taki öğretmenlerin ve akademisyenlerin kontrollü ve izole bir eğitim sisteminin parçası olduğu göz önüne alındığında, bu yeni yasal çerçeve öğretmen eğitiminin gelecekteki yapısı ve içeriği hakkında diyalogu mümkün kılmak için çok önemli bir gelişme işaret etmiştir.. Üniversitelerde ve okullarda öğretmen eğitimi ile ilgilenenlerin tutum, inanç ve uygulamalarını değiştirmek, özellikle yıllar süren izolasyon ve alternatiflere aşinalık eksikliğinden ve bunların Arnavutluk için önemi veya uygunluğundan sonra önemli bir reform olmuştur (Whitehead, 2000).

Arnavutluk'taki öğretmenler, öğrenci merkezli yöntemler açısından halihazırda farklı niteliklere ve deneyimlere sahiptir. Arnavutluk'un demokratik bir ülke statüsünü kazanmasından önceki yıllarda yetişmiş, öğretmene odaklanan eski yöntemleri hala kullanmaya devam eden öğretmenler bulunmaktadır. 20. yüzyılda öğretmenlerin eğitimi, Arnavutluk'ta okul öncesi ve ilköğretime öğretmen hazırlayan üç ortaöğretim pedagoji okulu tarafından yürütülmüştür (OECD, 2002). Bu okullarda yetişen ve öğretmenlik diploması alan öğretmenler, kamu ve özel kuruluşlarda çalışma hakkını elde etmişlerdir.

2013 yılında hükümet, öğretim standartlarını ana hatlarıyla belirtmek için Genel Öğretmen Standartlarını yayınlamıştır. 2014 yılında "Arnavutluk için Öğretmenler" istihdam sınavı uygulamaya konmuştur (Arnavutluk Anayasası, 2014). O döneme kadar öğretmenlik mesleği yükseköğretimin 4 yıl süre iken, Avrupa sisteminin akreditasyonuna göre (Bachelor) 3 yıllık yükseköğrenim ile uyarlanmıştır. Ancak eski yöntemle (lise düzeyinde) yetişen öğretmenler daha sonraki yıllarda da mesleklerini yapmaya devam etmişlerdir. Günümüzde bu öğretmenler mesleklerinde emeklilik yaşına yaklaşmaktadır.

İZHA ile yapılan UNESCO çalışma grubu görüşmelerinde, öğrencileri yapıcı bir şekilde işbirlikçi öğrenme yaklaşımına dahil etmek için gerekli pedagojik değişim ve öğretmenlerin yeterliklere dayalı bir değerlendirme modeline uyum sağlamaları konusunda endişeler dile getirildi (APA, 2017).

Avrupa ve Batı Balkanlar'daki ülkeler gibi Arnavutluk da okullarda öğretmenlerin ve müdürlerin rolünü öğrenme standartlarını iyileştirmede ve bir bütün olarak tarafsız ve kapsayıcı bir eğitim sistemi oluşturmada önemli bir rol olarak görmüştür (UNESCO, 2017). Diğer Avrupa ülkelerinde olduğu gibi Arnavutluk'ta da öğretmen mesleki gelişimi, üniversitelerde temel eğitimini, bir mentorluk planı temelinde geliştirilen göreve başlama kurslarını, merkezi olmayan hizmet içi eğitimi ve okul ortamlarında meydana gelen sürekli mesleki gelişimi içermektedir (Abdurrahmani, 2013).

Öğretmenlerin temel eğitimi 9 kamu (İNSATAT, 2022) ve bazı özel yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilmektedir. Bologna Sistemi kapsamında, öğretmen yetiştiren tüm yükseköğretim kurumları, öğretmen adaylarının üniversite eğitimlerini tamamlamalarına ve öğretmenin mesleki lisansını alma prosedürlerine devam etmelerine olanak sağlayan, birbirini izleyen iki döngüde temel eğitim programları oluşturmuştur. Yükseköğretim kurumlarında

öğretmen eğitimi, tam zamanlı veya yarı zamanlı eğitim olarak ikiye ayrılmaktadır (MAS, 2015).

Lisans eğitimleri en az 180 AKTS ile gerçekleştirilen eğitim programlarında düzenlenir ve normal süreleri üç yıldır. İkinci aşama çalışmaları, normal süresi 1.5 yıl olan 90 AKTS'lik Profesyonel Yüksek Lisans² programlarında ve normal süresi iki yıl olan 120 AKTS'lik Bilimsel Yüksek Lisans³ programlarında düzenlenmektedir. Bu döngünün çalışma programlarının sonunda, ilgili profile göre öğretmen adayına bir diploma verilmekte ve bu da adayların öğretmenlik lisansı işlemlerine devam etmelerine olanak tanımaktadır. Mesleki eğitim ve özel okulların öğretmenleri, belirli bir meslekte Lisans programları ve Eğitim alanında Yüksek Lisans programları aracılığıyla yetiştirilmektedir. Eğitim fakültelerinde sunulan müfredat, mesleki eğitimin yanı sıra pedagojik, metodolojik, temel beceriler, İngilizce dil becerileri ve okuldaki pedagojik uygulamalara da odaklanmaktadır (MAS, 2016).

Devlet ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin emekli olma hakkına sahiptir. Kadınlar için emeklilik yaşı 60 yaş 10 ay, erkekler için ise 65 yaştır. Cinsiyete bakılmaksızın tüm öğretmenler için de emeklilik için en az 15 yıl, en fazla 36 yıl 8 ay sigortalı çalışma şartı aranmaktadır. Devlet okullarında görev yapan öğretmenler, 16 Haziran 2010 tarih ve 478 sayılı hükümet kararına göre, yeni aday öğretmenlerin işe alınması gerekçesiyle, belirtilen yaşa ulaştıklarında emekli olmak zorundadırlar (İSSH, 2022).

2.4.1.7. Arnavutluk'ta erken çocukluk eğitim teşkilatı ve eğitim yönetimi

Arnavutluk Cumhuriyeti, eğitim sisteminin merkezi bir yönetimine sahiptir. Eğitim, Spor ve Gençlik Bakanlığı (MAS), üniversite öncesi eğitim ve yükseköğretimden sorumlu yürütme kurumudur. Mesleki eğitim ise Maliye ve Ekonomi Bakanlığı'nın (MFE) sorumluluğundadır.

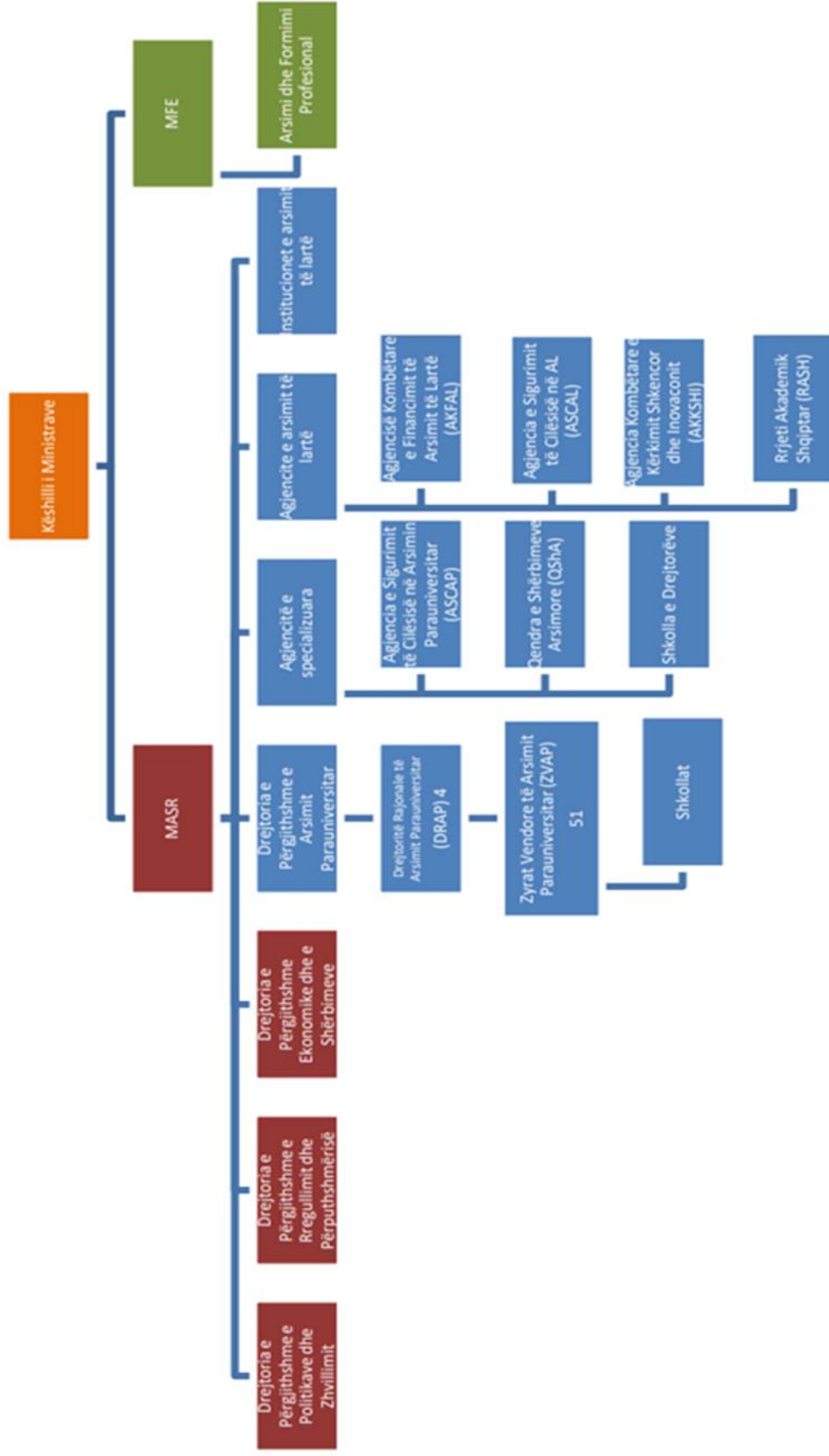
Şubat 2019'da Bakanlar Kurulu, yeni bir yapı (Üniversite Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü) kurulması ve iki kurumun IZHA ve ISHA'nın Üniversite Öncesi Eğitimde Kalite Güvence Ajansı olarak yeniden düzenlenmesi kararını onayladı. Lezhë, Durrës, Korçë ve Fier'de olmak üzere 4 Eğitim Bölge Müdürlüğü (DRAP) ve 61 belediyede Üniversite Öncesi Eğitim Yerel Ofisleri bulunan üniversite öncesi eğitim için MAS'nin uygulama birimidir.

² Tezsiz Yüksek Lisans Eğitimi

³ Tezli Yüksek Lisans Eğitimi

DPAP ve bağılı yapıları, diğerlerinin yanı sıra, üniversite öncesi eğitim sisteminin yönetiminden sorumludur: izleme, değerlendirme ve teftiş; okul bütçe planlaması; istatistiksel verilerin toplanması ve işlenmesi; müfredat ve standartların uygulanması; okullarda teknik yardım sağlanması, öğretmenlerin istihdamı ve yerel makamlarla koordinasyon vb. ASCAP, APU'da eğitim sisteminin performansını, müfredat tasarımı ve öğretmenlerin mesleki gelişimini ve kalite güvencesini değerlendirmekten sorumludur. Şekil 3, Arnavutluk'taki eğitim sisteminin örgütsel yapısını göstermektedir.





Shëmbujtje e Organizimit të Sistemit të Arsimit

Eğitim Hizmetleri Merkezi (Qendra e Shërbimeve Arsimore QSHA), 2017 yılında Ulusal Sınav Kurumu tarafından yeniden düzenlenmiştir. QSHA, ulusal ve uluslararası test sonuçlarının geliştirilmesinden, idaresinden ve analizinden sorumludur. 2014 yılında Arnavutluk Meclisi, 12 ilçeye bölünmeyi sürdüren, ancak bölgenin 61 belediyeye yeni bir bölümünü getiren Yeni İdari-Bölgesel Reformu onayladı. Sayılı Kanun ile 139/2015 "Yerel Özyönetim Üzerine", değiştirildiği şekliyle, meslek okulları hariç, üniversite öncesi okul sisteminin eğitim binalarının inşasından, rehabilitasyonundan ve bakımından belediyelerin de sorumlu olduğu belirlenmiştir.

Arnavutluk Cumhuriyeti'ndeki eğitim sistemi, yerel eğitim geleneğine ve Anayasa'nın ilkelerine dayanmaktadır. Laik ve demokratik bir yapıya sahiptir. Siyasi, dini inançları, ekonomik, sosyal durumu, cinsiyeti, ırkı, rengi, etnik kökeni, dili, yerli veya yabancı uyruğu hiçbir ayırım yapılmaksızın tüm vatandaşlar için Anayasa tarafından güvence altına alınmıştır. Devlet okullarında eğitim hizmetleri ücretsiz olarak verilmektedir.

Arnavutluk'ta daha geniş bir kamu yönetimi sisteminin parçası olarak eğitim sektörü, hükümetler arası ağların bir şekilde merkezileştirilmiş bir modeli olarak işlev görmeye devam etmektedir. Yerel yönetimin örgütlenmesi ve işleyişine ilişkin yeni yasanın eşlik ettiği yeni idari reformu, ülkedeki eğitim hizmetini daha iyi yönetmek için merkezi hükümetin bazı yetkilerini ve işlevlerini merkezden uzaklaştırarak eğitim hizmetinin kalitesini iyileştirmeyi amaçlıyor (MAS, 2016).

2016 takvim yılının başlamasıyla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı'nın yerel yönetimlerin teşkilat ve işleyişine ilişkin yeni kanunun eşlik ettiği yeni idari reformu çerçevesinde, eğitim sisteminde bazı köklü değişiklikler yapılmıştır. Bu reforma göre, 7101 eğitim personel, okul öncesi öğretmenlerine ve üniversite öncesi eğitimin eğitimci olmayan personele ait ayrıntılı maaş fonu gibi bazı yetkinlikler merkezi hükümetten yerel yönetime devredildi (MAS, 2016).

İdari reformu taslağı çerçevesinde işlevlerin performansının işlevsel analizinden, 2013 sonunda, toplam 373 yerel birimden yalnızca %15'inin yerel yönetim birimlerinin yerel yönetim yasasında belirtilen işlevleri yerine getirdiği tespit edildi (MAS, 2016). Eğitim hizmetlerinin yerelleştirilmesi Arnavut hükümetinin ciddi taahhüt gösterdiği alanlardan biridir ve ilgili tüm taraflar arasında fikir birliği sağlandığı için bir dizi sektörde gözle görülür ilerlemeler vardır. Merkezi hükümet, sorumluluklarının ve yetkilerinin birçoğunu yerel yönetimlere devretmek için çaba sarf etmiştir. 2016 takvim yılının başlamasıyla birlikte Milli

Eğitim Bakanlığı'nın yerel yönetimlerin teşkilat ve işleyişine ilişkin yeni kanunun eşlik ettiği yeni idari reformu çerçevesinde, eğitim sisteminde bazı köklü değişiklikler yapılmıştır. Bu reforma göre, 7101 çalışanlar arasında, okul öncesi öğretmenlerinin ayrıntılı maaş fonu ve üniversite öncesi eğitimin eğitimci olmayan personelininki gibi bazı yetkinlikler merkezi hükümetten yerel yönetime devredildi (MAS, 2016).

Bölgesel düzeyde yönetim, başta Milli Eğitim Bakanlığı (MAS) ve Maliye Bakanlığı olmak üzere bakanlık düzeyine bağlı kalır ve merkezi hükümet düzeyine büyük ölçüde bağımlıdır. Yerel makamların okul inşa etme ve çocukları bu okullara dağıtma yetkisi vardır, ancak bu hazırlık sırasında eğitim için yerel fonlar doğrudan merkezi hükümet bütçesinden gelir. Yerel yönetimler tarafından elde edilen gelirler oldukça sınırlı kalmaktadır (OECD 2003; Schmidt-Neke, 2007).

Ayrıca, hükümet tarafından onaylanan son stratejiler, sektördeki reformu gerçekleştirme konusundaki güçlü iradeye tanıklık etmektedir. Okul özerkliğinin sağlanması, eğitim sisteminde çeşitli yeniliklere yol açan bu reformların kilit noktasıdır. Okulların toplum merkezleri haline getirilmesi girişiminden ya da Devlet Maarif Müfettişliği tarafından okulun bütünlüğünü ve özgüvenini koruyan modelden bahsedebiliriz (UNESCO 2016).

Arnavutluk hükümeti, özellikle üniversite öncesi eğitimde olmak üzere eğitim sisteminde reform yapma sürecindedir. Bu reform, kaliteyi artırmanın bir yolu olarak kabul ederek, ulusal eğitim sistemini yerelleştirme amaçlamaktadır. 2000 yılından bu yana, bir dizi önemli stratejik belge, genel olarak tüm yönetim işlevlerinin ve özel olarak eğitim sisteminin yerelleştirilmesi konusunu ele almıştır. Şimdiye kadar elde edilen tüm kazanımlarla somut bir eylem planı eşliğinde daha net bir yerelleşme planının hazırlanması gerekmektedir (MAS, 2004). Eğitim kurumlarını inşa etme ve sürdürme sorumluluğu genellikle merkezi ve yerel düzeyler arasında paylaşılır.

Arnavutluk'ta eğitim kurumlarının inşası ve bakımında yetkiler merkezi hükümete aittir, yerel yönetimler ise bu süreci kolaylaştırmaktan sorumludur. Eğitim kurumlarının mülkiyeti ile onları inşa etme, iyileştirme ve sürdürme sorumluluğu ve yetkileri arasındaki ayrım, yasal ve tüzüklere dayanmaktadır (MAS, 2004). Arnavutluk'ta eğitim sisteminin yönetimi üç yönetim düzeyine ayrılabilir; Merkezi hükümet düzeyi, Parlamento ve kendi Eğitim ve Kültür Komisyonu, Bakanlar Kurulu ve Eğitim ve Spor Bakanlığı'nı (MAS). Bölgesel veya yerel düzeyler ülkenin ilçelerini ve belediyelerini ifade eder ve Bölge Eğitim Müdürlükleri (DAR),

Belediyeler, İlçe Konseyleri ve bunların Eğitim ve Sağlık Daireleri gibi idari organları içerir. Son olarak, okul düzeyinde yönetim, okul müdürünün yanı sıra müdür yardımcılarını, okul yönetim kurulunu, ayrıca öğretmen konseyleri ve veli konseylerini içerir (UNESCO, 2016).

MAS, MMSR'ye bağlı olan Mesleki Eğitim ve Öğretim (VET) hariç olmak üzere, ulusal düzeyde eğitim sisteminin politika oluşturma ve genel yönetiminden sorumlu bakanlıktır. MAS'ın temel işlevleri şunlardır: Parlamento veya hükümet tarafından onaylanan yasaların ve diğer düzenlemelerin uygulanması; Hukuki konulara ilişkin kararların idaresi ve profesyonel yönetim veya denetim; Stratejik öneme sahip tüzük, müfredat ve belgelerin onaylanması; Bütçenin hazırlanması ve eğitimin finansmanı. MAS, ilk ve orta okullardan eğitim hizmetlerinin sağlanmasına ilişkin kararlar alır, üst orta öğretimi (MEÖ hariç) ve genel standartların ve gereksinimlerin finansmanı ve hazırlanması dahil olmak üzere yüksek öğrenimi düzenler (UNESCO, 2011).

Eğitim Bakanlığı'na bağlı üç uzman kuruluş, üniversite öncesi eğitim sisteminde temel bir rol oynamaktadır. İlk ajans Eğitim Geliştirme Enstitüsü'dür (İZHA) (başlangıçta farklı bir adla 1970 yılında kurulmuştur) ve MAS'a araştırma çalışması ve çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak özel uzmanlık ve profesyonel tavsiye sağlama ana misyonuna sahiptir. İZHA'nın ana uzmanlık alanları, müfredat içeriği geliştirme, öğretim ve öğretim metodolojilerinde modern teknolojiler ile genel eğitimde okul yönetimi ve liderlik uygulamalarıdır. İZHA'nın çalışmalarının özellikle yararlı olduğu düşünülebilecek genel görevler, eğitim politikasında ve sektörel stratejilerde gelecekteki gelişmelere temel teşkil edecek çalışmaların yanı sıra öğretmenlerin nitelikleri ve okul liderlerinin performansı için standartların geliştirilmesidir (İZHA, 2016).

Eğitim sisteminin özel bir kurumu olan ikinci kurum, 2010 yılında oluşturulan Ulusal Sınav Kurumu (AKP), üniversite öncesi sistemdeki ulusal sınavları organize etme ve yürütme görevine sahiptir. Ayrıca, düzenlenmiş meslekler ve üniversite giriş sınavları için devlet sınavları tasarlar ve düzenler. KPA'nın ana görevi, çağdaş yöntem ve standartları kullanarak ulusal sınavların ve değerlendirmelerin sonuçlarını analiz etmek ve yorumlamak ve ayrıca okul gelişiminin çeşitli göstergeleri veya Arnavutluk'taki tüm eğitim sisteminin performansı için anahtar veriler sağlamaktır. Eğitim sistemi için çok önemli bir misyona sahip üçüncü kurum, 2010 yılında kurulan Devlet Eğitim Müfettişliği'dir (ISHA). Misyonu, üniversite öncesi eğitim ve yükseköğretim kapsamında, yasal düzenlemelerin uygulanmasının

denetlenmesi ve takibi yoluyla eğitim hizmetinin iyileştirilmesine katkıda bulunmaktadır. (İZHA, 2015).

Eğitimin yerelleştirilmesi, eğitimle ilgili tüm paydaşların karar alma süreçlerine katılımını, temsilini ve sorumluluk paylaşımını sağlayan bir yönetim biçimidir (Şişman ve Turan, 2003). Eğitimin yerelleştirilmesinin amacı, öğrencilere daha etkin bir eğitim hizmeti sunmaktır. Okulları bir eğitim kurumu olarak ele almak, eğitimin yerelleştirilmesi ile yönetim, finans, program ve personel konularında sıklıkla karşılaşılan bürokratik sorunların önüne geçilmesi amaçlanmaktadır (Kurt, 2006).

Üniversite Öncesi Eğitimi Geliştirme Sisteminin (SZhAPU) genel amacı, herkes için kapsayıcılık ve eğitime eşit erişim sağlamaktır. Arnavutluk, eğitim sistemini modernize etme bağlamında, sosyal içerme için bir platform oluşturmakta ve örneğin yeterliliğe dayalı müfredat geliştirme, öğretmen eğitiminin yeniden kavramsallaştırılması, eğitimde BİT kullanımının yaygınlaştırılması yoluyla her düzeyde öğrenci başarısını artırmak için çaba sarf etmektedir (APA, 2017)

Ülkedeki ulusal, bölgesel ve yerel eğitim seviyeleri arasında bilgi paylaşımı, iletişim ve şeffaflık uygulamalarının geliştirilmesi ve teşvik edilmesi göz önüne alındığında, yerelleşme, Arnavutluk eğitim sisteminin yönetimi ve idaresinde verimliliği ve hesap verebilirliği artırma potansiyeline sahiptir. 2013 yılında, Arnavutluk'taki ortalama öğrenci-öğretmen oranı, sırasıyla OECD tarafından sunulan ortalamanın önemli ölçüde üzerindeydi; okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde (Arnavutluk'ta 15:1 ile karşılaştırıldığında 19:1), yüksek orta öğretimde (Arnavutluk'ta 14:1 ile karşılaştırıldığında 19:1), alt orta öğretimde (13:1 ve 13:1 ile karşılaştırıldığında) (Dünya Bankası, 2014). Tüm seviyelerde, bu oranlar şehirlerde daha yüksekti: okul öncesi eğitimde 25:1, ilköğretimde 25:1, ortaöğretimde 17:1 ve lisede 23:1. Aşırı kalabalık, kentsel alanlarda bir sınıf sorunudur. Uzak bölgelerde, Arnavutluk'ta az sayıda öğrencisi olan 1000'den fazla küçük okul bulunmaktadır (MAS, 2014).

2.4.1.8. Arnavutluk'ta erken çocukluk eğitim sistemin finansmanı

Eğitime ayrılan yerel bütçelerin analizini yapmak çok zordur, çünkü bu analizi mümkün kılacak detaylı ve şeffaf veriler büyük bir kesimde bulunmamaktadır. 26.6.2008 tarihli 9936 sayılı kanun "Arnavutluk Cumhuriyeti'nde bütçe sisteminin yönetimi hakkında" bütçe sistemini şu şekilde açıklar: "... Arnavutluk Cumhuriyeti'ndeki bütçe sistemini, bütçe

sürecinin yapısını, ilkelerini ve temellerini, hükümetler arası mali ilişkileri ve bir bütün olarak bütçe mevzuatının uygulanmasına ilişkin sorumlulukları düzenler.”

Finansman, esas olarak merkezi düzeyde dağıtılan bir işlemdir. Çoğu ülkede, yerel yönetim düzeyleri bazı eğitim hizmetlerinden sorumluyken, merkezi düzey gerekli fonları önceden belirlenmiş kriterlere göre tahsis eder. Çoğu durumda, yerel düzeyler, yerel vergilerden, özel sektörden, veli vergilerinden ve olası öğrenim ücretlerinden gelen fonları sağlama konusunda kısmi bir sorumluluk benimsemiştir (MAS, 2004).

Arnavut eğitim finansmanı iki ana kaynaktan yapılır: a) devlet bütçesi (merkezi bütçe); b) yerel bütçe (Belediye bütçesinden). Yerel bütçe, kısmen, yerel yönetimin Devlet Bütçesinden ve belediyelerin kendi fonlarından, yerel vergilerin, harçların uygulanmasından veya ruhsatların verilmesinden elde ettikleri gelirlerden elde ettiği koşulsuz fon tarafından finanse edilir (Harizaj, 2018). Merkezi bütçe, Arnavutluk Hükümetinin üniversite öncesi eğitim de dahil olmak üzere bir bütün olarak eğitim için planladığı ve harcadığı doğrudan bir bütçe fonudur. Öğretmen maaşları ve sosyal güvenlik gibi harcamaların yanı sıra yatırımla ilgili harcamalar gibi sermaye harcamalarını kapsar, örn. yeni okulların inşaatı vb. Bu harcamaların her ikisi birlikte bütçe harcamaları olarak kabul edilenleri oluşturur. Belediyelerin yıllık bütçesi tarafından kapsanan yerel eğitim bütçesi, okulların yatırım ve bakımını, öğrenci ve öğretmenler için öğretimin maddi temelini veya yeni okulların inşasını kapsar.

Maaşların sorumluluğu genellikle merkezi düzeyin görevidir, fiziksel ödeme ise genellikle yerel bir kurum tarafından yapılır - yani, merkezi hükümetten fon transferi yapıldıktan sonra okul veya yerel yönetimin temsilcisi tarafından gerçekleştirir. Çoğu durumda, yerel kurumlar öğretmenlerinin maaşlarının bir kısmını ödemenin, yerel ihtiyaçlara duyarlılığı artırmanın, öğretmen/öğrenci oranını iyileştirmenin ve öğretmenleri özel projeler için ödüllendirmenin bir yolunu bulmaya çalışır (MAS, 2004). Maliye Bakanlığı, Eğitim için belirli bir bütçe ayırmaktadır. Bu bütçenin dağıtılmasından Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer eğitim bölge müdürlükleri sorumludur. Bütçe her ikisi için de aynı olmasa da devlet hem kamu hem de özel kurumlara destek veriyor.

Arnavutluk Cumhuriyeti Resmi Gazetesi'nde (Fletorja Zyrtare e Republikës së Shqipërisë), Üniversite Öncesi Eğitim Sistemine İlişkin Genel Hükümler çerçevesinde, 2012

tarihli 69 sayılı kanunun 5. bölümünde 37. maddede üniversite öncesi eğitimin finansmanı şu şekilde açıklanmıştır:

Madde 37:

“Üniversite öncesi eğitimde finansman planlaması.

Üniversite öncesi eğitimin finansman kaynakları şunlardır:

- a) Devlet Bütçesi;
- b) Yerel yönetim birimlerinin gelirleri;
- c) bağışlar ve sponsorluklar;
- ç) Eğitim kurumlarından elde edilen gelirler;
- d) diğer yasal gelirler.”

Devlet Bütçesinden sağlanan finansman, devlet eğitim kurumlarının eğitim düzeylerinin ve koşullarının belirli göstergelerine göre "öğrenciler için" formülüyle planlanmaktadır.

Devlet Bütçesinde yerel yönetimin temel birimleri için devlet eğitim kurumlarının bakımı için kullanılan “öğrenciler için” bir fon tahsis edilir. Bu fon, Bakanlar Kurulu kararı ile belirlenen eğitim kurumlarının bakım standartlarına göre belirlenir.

Kamu eğitim kurumlarına yönelik bazı mal ve hizmetler, Bakan ve Maliye Bakanı'nın ortak talimatına göre “öğrencilere yönelik” formülü ile belirlenir.

Eğitim personeli ve/veya ikametgâhlarından uzak yerlerde görev yapan öğretmenlere, Bakanlar Kurulunca belirlenen kriterlere göre ek ücret veya diğer menfaatler verilir.”⁴

Eğitim ve Maliye Bakanının talimatıyla belirlenen kriterlere göre bakanlık bütçesinden kalite fonu olarak bilinen bir fon ayrılır. Kamu eğitim kurumları, kalite fonunu kazanmak için eğitim hizmetlerinin kalitesini artırmak amacıyla çeşitli projelerle rekabet etmektedirler.

Milli Eğitim Bakanlığı ve Maliye Bakanlığı, bir kamu eğitim kurumunun bütçe hesabının açılmasını ve kapatılmasını onaylar. Onaylı kamu eğitim kurumları, ilgili yerel eğitim biriminde hazine şubesi nezdinde bütçe hesapları tutar. Mali yönetim kuralları diğer kamu kurumlarınınkilerle aynıdır. Madde 39, üniversite öncesi eğitim özel okullar için finansal destek şu şekilde açıklanmıştır:

“Milli Eğitim Bakanlığı, kar amacı gütmeyen ve en az beş yıldır özel kurum olarak faaliyet gösteren yerel özel eğitim kurumlarını, onaylanmış olanaklar ve programlara göre mali olarak destekler.”⁵

⁴ Fletorja Zyrtare e Republikës së Shqipërisë (2012), madde 37.

⁵ Fletorja Zyrtare e Republikës së Shqipërisë (2012), madde 39

Ülkenin istikrarlı bir kalkınma ve ekonomik büyüme göstermesine rağmen, bu büyüme üniversite öncesi eğitim bütçesini etkilemedi. Arnavutluk, çocuk ve gençlerin eğitime yaptığı yatırımlarla Avrupa'nın son ülkeleri arasında yer almaktadır (Harizaj, 2018).

Arnavutluk'ta Üniversite Öncesi Eğitim Yasası, üniversite öncesi eğitimin finansmanına ilişkin görev ve sorumlulukları, finansman kaynaklarını ve merkezi ve yerel hükümetin oynadığı özel rolleri belirler. Üniversite öncesi eğitim bütçesi, merkezi ve yerel olmak üzere iki kaynaktan gelir. Hazizaj (2017), Arnavutluk'ta üniversite öncesi eğitim için dış finansman 2012'den bu yana önemli ölçüde azaldı ve 2014'ten itibaren sıfıra yaklaştığını söylüyor. Üniversite öncesi eğitim için dış finansmanda böylesine önemli bir azalma, Arnavutluk'ta üniversite öncesi eğitim için stratejik projeler ve yatırımlar yoluyla dış finansmanı özümseme yeteneğinin eksikliği göstermektedir.

2017 yılında, Arnavutluk'ta devlet bütçesinin yalnızca yaklaşık %2,9'u kamu eğitime yatırılırken, AB ülkelerinde eğitime yapılan ortalama harcama yaklaşık %5,1'dir (Hazizaj, 2017). Üniversite öncesi eğitim için devlet bütçesinden yatırım yapılmaması, Arnavutluk'ta binlerce çocuğun eğitim hakkının gerçekleşmemesini doğrudan etkiliyor. Çocuklara yatırım yapılmaması, Arnavut devletinin stratejik hedeflerinden biri olan Çocuk Hakları Koruma hedefine ulaşılmamasına da yol açmaktadır.

Üniversite öncesi eğitim için 2008-2018 dönemi raporu, 2015 yılından itibaren eğitime yapılan yatırımların azaldığını göstermektedir (Hazizaj, 2017). 2018 eğitim bütçesi, 2013 yılında eğitim için verilen bütçe düzeyini henüz aşmamıştır. Bu da, Arnavutluk'ta kamu üniversite öncesi eğitimin finanse edilmesinin Hükümet için bir öncelik olmadığını göstermektedir.

Veriler, Arnavutluk'ta eğitim için yapılan ana harcamaların öğretmenlerin, psikologların ve destek öğretmenlerinin maaşları olduğunu gösterirken, eğitime yapılan yatırım seviyesi çok düşük kalıyor. Yeni okullar ve sınıflar, daha çocuk dostu ve öğretmen dostu ortamlar için eğitime yapılan yatırımlar giderek azalmaktadır.

Eğitim finansmanının tarihine bakarsak, Arnavutluk'ta hükümetin eğitime yaptığı harcamalar oldukça düşüktü ve 15 yıl boyunca eğitime yapılan harcamalar genel olarak Gayri Safi Yurtiçi Hasıla'nın (GSYİH) %3,5'inin altında kalmıştır. 2007 yılında, ülkedeki ekonomik ve mali krizden bir yıl önce, eğitime ayrılan bütçenin oranı ancak %3,27'ye ulaşmıştır. Sadece 2013'te kayıtlı GSYİH'nın %3,5 olmuştur. Aynı şekilde, eğitime yönelik özel ve aile

harcamalarının GSYİH'ye oranı 2011 yılından bu yana artış göstermekte ve bu eğilimi sürdürerek 2015 sonunda %0,9'a ulaşmıştır (MMSR, 2014).

Arnavutluk'ta kamu üniversite öncesi eğitimi, en azından son dört yılda, neredeyse tamamen iç kaynaklardan finanse edilmektedir. Arnavutluk, devlet bütçesinin yalnızca %2,9'u eğitime ayrıldığı için Avrupa'daki son ülkeler arasında yer almaktadır. AB ülkelerinde eğitime yapılan ortalama harcamanın %5,1 olduğu biliniyor (Hazizaj, 2018).

Nispeten, GSYİH'nın yüzdesi olarak eğitim harcamalarına ilişkin olarak, Arnavutluk'un göstergesi Balkan ülkelerinininkine neredeyse eşittir, bazı durumlarda örneğin Romanya'ya kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak aynı zamanda istatistikler, Finlandiya'nın eğitim için ayırdığı ve %7'nin üzerinde bir değere ulaşan harcamalara kıyasla bu oranın çok daha küçük olduğunu gösteriyor. Bu rakamlar, ülkelerin eğitime ayırdıkları GSYİH yüzdelerinin iyi bir göstergesidir.

MAS (2017) tarafından sunulan istatistikler, okul öncesi eğitimin de dahil olduğu temel eğitime yapılan harcamaların Eğitim ve Spor Bakanlığı'nın toplam bütçesinin %60'ından fazlasını oluşturduğunu göstermektedir. Zorunlu temel eğitimin finansmanının öneminin kabul edilmiş uluslararası normlarla uyumlu olduğu ve en iyi performans gösteren ülkelerde eğitim sektörünün yapılarının kamu finansmanında gözlemlenenden çok farklı olmadığı belirtilmektedir.

Kanuna göre devlet eğitiminin finansmanı "öğrenci başına" formülü kullanılarak yapılmalıdır. Ancak, hem Milli Eğitim Bakanlığı, hem Maliye Bakanlığı hem de INSTAT tarafından toplanan kamuya açık verilerden, kanunun 2012 yılında kabul edilmesinden bu yana bu formülün hiç uygulanmadığı görülüyor. Okul öncesi eğitime yönelik Devlet Bütçesindeki bütçe harcamalarının temel eğitimle birlikte sunulması, devlet bütçesinin eğitimin her kademesine giden gerçek katkısını gizlediği için sorun teşkil etmektedir. AB ülkelerindeki bu bütçe verileri, erken çocukluk dönemine yapılan yatırımın sosyal bütçe ile birlikte geleceğin bir yatırımı olarak görülmesi nedeniyle ayrı ayrı sunulmuştur (Hazizaj, 2017).

İNSATAT (2022) hesaplamaları ile birlikte Vergiler Genel Müdürlüğü ve Sosyal Güvenlik katkı payları istatistiklerine göre, Arnavutluk'ta maaşlar şu şekildedir; 2022'nin ilk çeyreğinde maaşlı bir çalışanın ortalama brüt aylık maaşı, geçen yılın aynı dönemine göre %5.8 artarak 592, 42 Arnavutluk Leke (yaklaşık 496, 37 Dollar) olarak belirlendi. Bu

dönemde onaylanan asgari maaş 320, 00 Arnavut Leke (266,66 Dollar). Kamu kurumlarında çalışanlar için ortalama maaş 556,38 leke (463,65) , kamu kurumlarında çalışanlar için ise 67.045 leke (558,70 Dollar) oldu.

Vergiler Genel Müdürlüğü'ne göre eğitim sektörünün aylık brüt maaşı 68.389 leke (yaklaşık 570 Dollar) olarak görünüyor. Eğitimde maaşlar, eğitim kademelerine ve öğretmenlerin niteliklerine göre farklılık göstermektedir. Öğretmenler terfi için değerlendirmeleri ve sınavları geçerlerse, öğretmenliğin beşinci yılında veya sonrasında maaşları %5 artar ("nitelikli öğretmen"); onuncu öğretim yılında veya sonrasında %10 ("uzman öğretmen"); ve yirminci öğretim yılında veya sonrasında %20 ("usta öğretmen"). Bu, 25 yıllık bir kariyer süresi boyunca %20-25'lik bir maaş artışı anlamına gelir; bu, Avrupa ülkelerindeki 24 yıllık ortalama maaş artışından (%69) çok daha azdır (Avrupa Komisyonu, 2015).

2.4.1.9. Arnavutluk'ta erken çocukluk eğitim sistemin eğitim politikaların hazırlanması

Genellikle devlet hizmetlerinin politikaları "içten dışa" yöntemiyle hazırlanır. Vatandaşların ihtiyaçlarının karşılanması olarak değil, esas olarak hizmet sağlayıcının iç bakış açısıyla tasarlanan yapıları ve prosedürleri yansıtırlar. Hizmet standartlarının oluşturulması ve uygulanması, yerel ve merkezi yönetim kurumları tarafından sağlanan hizmetlerle vatandaşların taleplerini karşılamaya yönelik bir araç olarak kullanılmaktadır. Hizmet standartları genellikle vatandaşların ihtiyaç ve beklentilerinin hizmetin tanımlayıcı ilkeleri olarak kabul edildiği “dıştan içe” bir bakış açısına dayanmaktadır. Vatandaşların artan memnuniyeti, başarının temel ölçüm parametrelerinden biridir (MAS, 2004).

Arnavutluk Cumhuriyeti, 2014-2020 Üniversite Öncesi Eğitim Geliştirme Stratejisinin uygulanması da dahil olmak üzere önemli eğitim reformlarından geçmektedir. Bu reformlar, Avrupa Birliği entegrasyonu ve ülkenin uluslararası taahhütleri açısından Arnavutluk'ta eğitime verilen yüksek önceliği yansıtmaktadır. 2020 yılının ötesine bakıldığında, bu ve diğer reformların, eğitim sektörünün, Uluslararası 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi'nin 4. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi (SDG4) ile uyumlu hale getirilmesine yardımcı olması beklenmektedir (APA, 2017).

1990'larda komünizmin çöküşünden bu yana Arnavutluk, demokratik siyasi kurumlar ve bir piyasa ekonomisi kurma konusunda istikrarlı ilerleme kaydetti. Arnavutluk, 2014 yılında

Avrupa Birliği (AB) üyeliğine aday ÷lke olmuştur ve o zamandan beri, AB katılım müzakerelerinin açılması için gerekli olan eğitim de dahil olmak üzere kamu sektörü reformlarını sürdürüyor.

Arnavutluk'taki eğitim reformları, Avrupa Birliği, Avrupa Komisyonu ve Avrupa Konseyi'nin yanı sıra UNESCO da dahil olmak üzere bazı kuruluşlar da dahil olmak üzere Avrupa sosyal ve ekonomik tavsiyelerinin bazı temel ilkelerine dayanmaktadır. Ayrıca, Arnavutluk OECD üyesi bir ÷lke olmamasına rağmen, OECD'nin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) da ÷lkede politika oluşturma için önemli bir referans noktası haline gelmiştir.

2005-2012 döneminde gerçekleştirilen Arnavutluk Cumhuriyeti'nde üniversite öncesi eğitim yapısının reformu, üniversite öncesi eğitim düzeylerini yeniden düzenlenmiştir. Sonuç olarak, zorunlu temel eğitim süresi 8 yıldan 9 yıla çıkarılmıştır. Bu arada, üniversite öncesi eğitim yasası, 2015-2016 eğitim öğretim yılından sonra etkisini artırması gereken temel eğitim ve lise (6+3+3) yeni yapısını tanımlamıştır (APA, 2017).

Eğitim Geliştirme Enstitüsü'nün UNICEF ile işbirliği çerçevesinde hazırlanan 2016 yılı "3-6 yaş çocukların gelişim ve öğrenme standartları" raporu, Arnavutluk'taki eğitim politikalarına ilişkin yeni reformları bu şekilde sunmaktadır. Üniversite öncesi eğitim sisteminin bu düzeyinde eğitim ve öğretimin kalitesini artırmak için radikal müdahaleler, MAS'ın üstlenmekte olduğu aşağıdakiler gibi yeni politikalar tarafından gerçekleştirilmektedir:

- 5-6 yaş arası eğitimin zorunlu hale getirilmesi için tüm koşulların hazırlanması;
- Okul öncesi eğitimde hazırlık yılı ile başlayacak olan zorunlu eğitimin 9 yıldan 10 yıla uzatılması;
- Arnavutluk ve Kosova üniversite öncesi eğitim müfredatının uyumlaştırılması ve birleştirilmesi çerçevesinde, okul öncesi eğitimin yeni müfredatının Kosova müfredatıyla uyumlu hale getirilmesi.

3-6 yaş arası çocuklar için gelişim ve öğrenme standartları raporu, yeni yetkinlik temelli yaklaşıma odaklanmaktadır ve tüm kullanıcıları üzerinde çok olumlu bir etki yaratması beklenmektedir. Merkezde çocukların yer aldığı ve onlar için tasarlanan bu belge, belirli yaş dönemlerinde çocukların farklı gelişim alanlarındaki başarılarını sunmaktadır. Arnavutluk,

eğitim hakkını düzenleyen ulusal yasalar ve politikalar hazırlamak için yıllar içinde sistematik çabalar göstermiştir. Arnavutluk'ta halk eğitim sisteminin işleyişiyle ilgili ciddi endişelere rağmen, yıllar içinde yapılan reformlar bu sistemin işleyişi üzerinde düzenleyici bir etkiye sahip olmuştur. Arnavutluk'un müfredat reformunu bağlama oturtmak için diğer ülkelerin müfredat içeriğini incelemek faydalı görülmüştür. Finlandiya'da ve Ontario eyaletinde (Kanada'da) kullanılan eğitim reformları, Arnavutluk'taki yeni eğitim reformlarına örnek olarak seçilmiştir (OECD, 2013).

Yıllar içinde yapılan çalışmalar, eğitimin yoksulluğun ortadan kaldırılmasında, ülkenin ve bireyin ekonomik olarak güçlenmesinde büyük etkisi olduğunu doğrulamaktadır. Eğitim, vatandaşların yaşamlarını ve çalışmalarını kontrol etmelerini sağlarken, aynı zamanda refahlarını güçlendirmelerini sağlar. Bu bakımdan, insan sermayesine yapılan yatırımlara, vatandaşları için artan gelir ve refaha dönüştüğü için, halk eğitimine yapılan yatırımları artırmak devletin yükümlülüğüdür.

Avrupa Birliği ülkelerindeki eğitim politikaları AB'ye aday ülkeler için önemli bir referans noktasıdır. Arnavutluk'ta şu anda devam etmekte olan müfredat reformu, öğrencileri, eleştirel düşünme, farklı kaynaklardan bilgi bulma ve analiz etme, problem çözme, analiz de dahil olmak üzere birçok öğrenme stratejisi kullanma gibi iletişim ve üst düzey becerileri içeren geniş bir dizi yetkinlikle donatmayı amaçlamaktadır. Yeni müfredatın temelini oluşturan temel yetkinlikler, Avrupa Birliği genelinde kullanılan yaşam boyu öğrenme için temel yetkinlikler ile uyumludur. Arnavutluk ulusal müfredatı çerçevesinde bu yaklaşımın benimsenmesi, müfredatın modernizasyonunda önemli bir adım olarak görülmektedir (APA, 2017).

Arnavutluk'ta eğitim sektöründeki derin reformlar, Arnavutluk'un öğretmenleri, müdürleri, okulları ve eğitim işgücünün kalitesini hazırlayan, onaylayan ve sürdüren diğer kurumlara yeni ve yoğun talepler getirmiştir. UNESCO inceleme ekibinin bulgularına dayanarak, Arnavutluk'un öğretmen ve okul liderliği politikalarında iyileştirmeler yapabileceği birkaç önemli alan olmuştur. Bu konuların çoğu, Hükümetin 2014-2020 Üniversite Öncesi Eğitim Stratejisinde tanımlanmıştır, ancak reformların ülke genelinde eğitimin kalitesini zenginleştirecek şekilde uygulanmasını sağlamak için daha fazlası yapılabilir. Genel olarak, öğretmenler ve okul liderlerine yönelik eğitim politikaları, başlangıç öğretmen yetiştirme programlarını (ve diğer yükseköğretim programlarını) Avrupa Bologna süreciyle

ilişkilendirmeyi, öğretmenlerin ve okul liderlerinin kalitesini iyileştirmeyi ve adil bir istihdam süreci yaratmayı amaçlamıştır.

Eğitim sistemindeki değişiklikleri onaylayan ana mevzuat, “Arnavutluk Cumhuriyeti'nde Düzenlenen Meslekler Yasası (2009)” (ilk kez 2011 yılında uygulamaya konulmuştur); Bir yıllık stajı öğretmen sertifikası için ek bir gereklilik olarak tanımlayan "Düzenlenmiş bir meslek olarak öğretmenlik için mesleki uygulamanın düzenlenmesi ve yürütülmesine ilişkin düzenlemeler" (2011); ve öğretmen sertifikasyonu için gerekli akademik nitelikleri iyileştiren ve öğretmenlerin ve müdürlerin üç günlük zorunlu bir yıllık sürekli mesleki gelişim etkinliğine katılmalarını gerektiren "Üniversite Öncesi Eğitim Sistemine İlişkin Kanun" (69/2012 sayılı Kanun).

Eğitim Bakanlığı (MAS), eğitim politikası ile ilgili kararların alınmasında stratejik bir rol oynar ve ulusal düzeyde eğitimin genel gelişimi, koordinasyonu ve yönetiminden sorumludur. Yükseköğretim öncesi eğitime ek olarak, bakanlık yüksek eğitim, gençlik sorunları, spor gelişimi ve bilimsel araştırmadan sorumludur. Mesleki eğitim, Ekonomi ve Maliye Bakanlığının sorumluluğundadır (OECD, 2020).

- Eğitim Bakanlığı (*Ministria e Arsimit: MAS*), ulusal düzeyde öğretmenler ve okul liderleri için politikalar geliştirmekten sorumlu ana kuruluştur.
- Eğitim Geliştirme Enstitüsü (*Instituti i Zhvillimit të Arsimit: IZHA*): bir yıllık staj, öğretmen ve müdürlerin sürekli mesleki gelişimi, "Genel Öğretmen Standartları" ve "Arnavutluk için Öğretmen Girişimi"nden sorumlu;
- Ulusal Sınav Kurumu (*Ajencia Kombëtare e Provimeve: AKP*): devlet sınavından ve öğretmen yeterlilikleri belirlenmesinden sorumlu;
- Eyalet Eğitim Müfettişliği (*Inspektoriati Shtetëror i Arsimit: ISHA*): okul teftişlerinin bir parçası olarak öğretmenleri ve müdürleri değerlendirmekten sorumlu;
- Kamu Yüksek Öğrenim Akreditasyon Kurumu (*Ajencia Publike e Akreditimit të Arsimit të Lartë: APAAL*): başlangıç öğretmenlik eğitimi programlarının akreditasyonundan sorumludur;
- Mesleki gelişimi sağlamaktan ve politika oluşturmaya katkıda bulunmaktan sorumlu sivil toplum kuruluşları ve uluslararası kuruluşlar (örn. UNICEF, KAF, Save the Children, Dünya Bankası, Avrupa Konseyi vb.). Kamu ve özel yükseköğretim

kurumları akredite FFM programları sunarken, özel kurumlar ve bazı üniversiteler akredite ZHVP sunmaktadır.

İlçe düzeyinde, Bölge Eğitim Müdürlüklerinin (DAR) yanı sıra Eğitim Bürolarının okullarda öğretmen ve müdürlerin atanmasından performanslarının ölçülmesi ve değerlendirilmesine kadar insan kaynakları konusunda bir takım sorumlulukları vardır.

Arnavutluk'un eğitim politikası girişimleri, daha geniş ulusal planlar çerçevesinde, özellikle de ülkenin Avrupa Birliği'ne katılma stratejisinin bir parçası olarak son eğitim reformlarını anlamak açısından önemlidir. Bu, Avrupa modellerine ve Avrupa eğitim göstergelerine son zamanlarda verilen önemi açıklamaya yardımcı olacaktır.

2000'li yılların başından bu yana Arnavutluk, ülkenin eğitim sektörünü doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen ve aynı zamanda eğitim politikası reformları için uluslararası bir normatif çerçeve sağlayan birçok uluslararası ve Avrupa sözleşmesine imza atmıştır. Ülkede, Arnavutluk hükümeti, 1990'ların ortalarından bu yana demokratik reformların hızlanmasından sonra, eğitim sektörünü doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen bir dizi önemli yasal belgeyi benimsemiştir. En son yasalardan bazıları şunlardır:

- 7952 sayılı Kanun: Üniversite Öncesi Eğitim Hakkında (1995'te onaylanmıştır);
- Özel Eğitim Yasası (1995-96'da kabul edildi);
- Devlet Okullarına yönelik normatif hükümler (1996'da onaylanmıştır);
- 8461 sayılı Kanun: Yüksek Öğrenim Hakkında (1998'de onaylanmıştır);
- 8872 sayılı Kanun: Eğitim ve Mesleki Eğitime İlişkin Kanun (2002'de onaylanmıştır, daha sonra değiştirilmiştir);
- 78 sayılı kanun: Devlet Matura sınavı hakkında (2006'da onaylanmıştır);
- 974 sayılı Kanun: Yüksek Öğrenim Hakkında (2007'de onaylanmıştır, daha sonra değiştirilmiştir);
- 9970 Sayılı Kanun: Toplumda Toplumsal Cinsiyet Eşitliği (2008'de onaylanmıştır).
- 69/2012 sayılı Kanun: Arnavutluk Cumhuriyeti'ndeki Üniversite Öncesi Eğitim Sistemine ilişkin (2012'de onaylanmıştır);
- Arnavutluk Cumhuriyeti'ndeki Yüksek Öğrenim Kurumlarında Yüksek Öğrenim ve Bilimsel Araştırma Yasası (2015'te onaylanmıştır) (APA, 2017).

2.4.2. Türkiye ile ilgili genel bilgiler

Resmi adı Türkiye Cumhuriyeti olan Türkiye, kuzey yarım kürede, Avrupa ve Asya kıtaları arasında, Anadolu platosu ve doğu-batı yönünde bir dikdörtgeni andıran Trakya Yarımadası'nda yer almaktadır. Devletin etrafı dört denizle çevrilidir; Akdeniz, Karadeniz, Marmara Denizi ve Ege Denizi (Akalın, 2008).

Türk devleti, rejimi demokratik rejim olan bir cumhuriyettir. Cumhuriyet, Birinci Dünya Savaşı'nın bitişine denk gelen 20. yüzyılın başlarında Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküşünden sonra, 1923'teki Türk Kurtuluş Savaşı sırasında Mustafa Kemal Atatürk'ün önderliğinde kurulmuştur. İmparatorluklar çağına bitip ulus devletler çağına başladığı bir dönemde, son yüzyıllarda Türk milletini geride bırakan tüm kurumları ve politikaları ortadan kaldıran köklü reformlar yapıldı. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte milletin karakterine, ortamın şartlarına ve çağın gereklerine uygun olarak olumlu değişimler sağlayacak yeni eğitim kurumlarının açılması ve yeni reformların yapılması ile mümkün olmuştur (Akalın, 2008). Eğitimde yapılan bu reformlar, devletin kuruluşundan itibaren hayat alan ve günümüzde de devam eden Atatürk inkılapları olarak nitelendirilmiş ve onaylanmıştır. Bu reformlar ufak değişimlerle bugünkü eğitim sisteminde yer almaktadırlar. Bu devrimler sayesinde Türkiye, Müslüman çoğunluklu ülkeler arasında en gelişmiş ve modern ülkelerden biri haline gelmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti yasal, demokratik, sosyal ve laik bir devlettir. Birleşmiş Milletler, NATO, Avrupa Konseyi ve İslam Konferansı Örgütü Türkiye Cumhuriyeti'nin üye olduğu en önemli uluslararası kuruluşlardır. 3 Ekim 2005'ten itibaren, şu anda askıya alınmış olan Avrupa Birliği'ne üyelik müzakereleri başladı.

Türk dili, bu dilin lehçeleriyle birlikte Altay dil ailesinin bir dalıdır. Türk dilinin varlığı, 7. ve 9. yüzyıllarda Orhon Türkçesi ile yazılmış metinlere dayanmaktadır. 1928 yılında Atatürk önderliğinde Arap alfabesi Latin harflerine döndürülmüştür. Günümüzde dünya çapında 200 milyon kadar insanın Türkçe ve lehçelerini konuştuğu tahmin edilmektedir (Akalın, 2008).

Nüfusun yaklaşık %95'i İslam dinine mensuptur. Türkiye'de %2'lik Hristiyan azınlıklar gibi ülkede barış içinde yaşayan topluluk azınlıkları da bulunmaktadır (New Culture Encyclopedia, 2018).

2.4.2.1. Türkiye’de erken çocukluk eğitim sisteminin tarihsel süreci

Türkiye’de eğitimin temelleri çok eskilere dayanmaktadır. Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişiminin incelenmesi sadece cumhuriyet sonrası dönemdeki gelişmelerle sınırlı kalmamalıdır. Cumhuriyet öncesi gelişmelerin daha sonraki gelişmelerin temellerini oluşturduğunu söylemek gerekmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitimin tarihsel gelişim sürecini, Osmanlı İmparatorluğu’nun son dönemleri ve öncesindeki gelişmeleri de dikkate alınması gerekmektedir (Ummanel, 2020; Yılmaz, 2020). Bu nedenle tarihte bilinen ilk Türk devleti olan Hunlar devletinden başlayarak, başlıca eski Türk devletlerinin kullandıkları eğitim sistemleri ve modellerini dikkate almak önemlidir.

Kültürün, bir ülkenin yönetilme şeklini büyük ölçüde etkilediği bilinmektedir. Her ülkenin eğitimde karşılaştığı kendi sorunlarını çözmek için araştırmalar yaptığı ve bu alanda kaynak aradığı bilinmektedir. Araştırmalar ayrıca Amerika Birleşik Devletleri veya Avrupa Birliği’ndeki eğitimin büyük ölçüde yerel olduğunu göstermektedir. Aslında eğitimde elbette evrensel kurallar ve yönetim ilkeleri vardır fakat her ülkenin karşılaştığı sorunlar farklıdır ve her ülke kendine özgü bir eğitim modeli sunabilirse başarılı olabilmektedir. Aksi takdirde, Türkiye tarihinde görüldüğü gibi dünyanın diğer ülkelerinden örnek olarak alınan eğitim sistemleri çok farklı olup, yıllardır türk nüfusune etkilemiştir. Osmanlı İmparatorluğu’nun liderlik dönemine bakacak olursak, türk eğitim sistemi başlangıçta Fransa devletinden etkilenmiştir. O dönemin en popüler ve konuşulan yabancı dili Fransızca olduğunu bilinmektedir. Aynı zamanda o dönemin aydınları, Fransızca bilmeyi bir ayrıcalık olarak görmüştür. Daha sonraki tarihlerde ülkede Alman devletinin etkisi görülmüş, ayrıca kısa sürede Alman okulları modelinde okullar inşa edilmeye başlanmış ve eğitim sistemi Alman eğitim sistemine uyarlanmıştır (Özdemir, 2012).

Her toplum, yaşadığı ülkenin ihtiyaç duyduğu insan modelini oluşturmak ve yetiştirmek için geçmişten günümüze farklı uygulamalar denemiştir. Farklı dönemlerde istenilen insan modelinin, bulundukları çağa ve o ülkedeki toplumun ihtiyaçlarına karşılık geldiği varsayılmaktadır. Örneğin; Türkiye’de Osmanlı öncesi dönemde yetiştirilmesi istenilen insan modeli, Osmanlı İmparatorluğu dönemindeki insan modelinden farklıdır. Ayrıca Cumhuriyet döneminde arzulanan erkek modeli önceki dönemlerden farklıdır. Açıkça görüldüğü gibi istenilen insan modeli farklı dönemlere göre değişiklik göstermektedir (Baysal ve Ada, 2015).

Dünyanın farklı ülkelerinin yaşadıkları döneme, sosyal ve kültürel yapıya uygun bir eğitim sistemi oluşturmak için farklı teorik ve uygulamalı çalışmalar yaptıkları bilinmektedir. Türkiye'de istenilen insan modelinin gelişmesinde en önemli faktörün eğitim olduğu bilinci, otoriteler tarafından her zaman kabul edilmiştir. Aynı zamanda istenilen eğitim sisteminin geliştirilmesi sırasında ülkenin sadece iç dinamiklerinden değil, dış dinamiklerinden de yararlanıldığını belirtmekte fayda var. Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye'ye yabancı uzmanlar davet edilerek bu soruna ilişkin verdikleri görüşler doğrultusunda eğitim sisteminin kurulması ve geliştirilmesi için çaba gösterilmiştir. Cumhuriyetin ilan edilmesinden bu yana eğitim sisteminin yapısının iyileştirilmesine yönelik birçok adım atılmış ve çeşitli politikalar uygulanmıştır. Yıllar içinde alınan, ister doğru ister yanlış kararların ülkenin eğitim yapısını doğrudan etkilemiş, sürdürülebilir bir eğitim sistemi oluşturmayı zorlaştırmıştır (Baysal ve Ada, 2015).

Akyüz (1996) göre Türkiye'de anaokullarının geçmişi ikinci Meşrutiyet dönemine (1908) kadar uzanmaktadır, ancak okul öncesi sisteminin resmi kurumları 1912-1913 Balkan Savaşları'ndan sonra açılmıştır (Akyüz, 1996). Eğitim ve öğretim hizmetlerinin devlet tarafından sağlanması fikrinin ilk kez 1800'lü yıllarda II. Mahmud döneminde olduğu bilinmektedir. O zamana kadar çeşitli vakıflar tarafından yürütülen eğitim hizmetleri, 17 Mart 1857 tarihinde " Maarif-i Umumiye Nezareti" ne devredilmiştir. Böylece ülkede eğitim ve öğretim hizmetlerinden sorumlu olacak nazır (eğitim bakanı) meclis-i vükela yerleştirildi. Maarif Nezareti'nin kurulmasıyla birlikte eğitim kurumları sıbyan, rüştiye ve mekâtib-i fûnûn-i mütenevvia olmak üzere üç kademeye ayrılmıştır (MEB, 2005).

Türk eğitim tarihini incelemek için onu üç tarihsel döneme ayırmak mümkündür; İslamiyet öncesi dönem, Osmanlı döneminde erken çocukluk eğitimi ve Cumhuriyet döneminde erken çocukluk eğitimi (Deretarla Gül, 2008).

2.4.2.1.1. İslamiyet öncesi dönem

Eski türk topluluklarında eğitim büyük ölçüde doğa ile iç içe bir yaşam biçiminden esinlenmiştir. Örgün bir eğitimin olup olmadığına dair net bir delil bulunmamakla birlikte, atasözleri, masallar, şiirler gibi edebiyat bulgularından yola çıkılarak bir eğitim sisteminin var olduğu anlaşılmaktadır (Gülsoy Kerimoğlu, 2019). Antik çağlardan beri dünyadaki farklı

kültürler, istenilen insan modeline ulaşmak için mümkün olduğu bir eğitim sistemi tasarlamışlardır.

Hunlar, Köktürkler ve Uygurlar (MÖ 220 - 455) Türk tarihinin ilk toplumları ve devletleri olarak bilinmektedir. Onlar da dönemin yaşam koşullarına göre eğitim tarzlarını belirlemişlerdir. Göçebe ve savaşçı olarak bilinen Hunlar, eğitimde önceliği savaş ve liderlik olarak almıştır. Hunların yetişmesini istediği insan tipi cesur, kahraman ve bilge adam olmuştur. Bu insan modeline "Alp" adını vermişlerdir. Eğitimde örf ve adetler çok önemli olmaktadır. Geleneği tanımlayan örf ve dinlerin eğitim üzerinde etkisi olmaktadır (Akyüz, 2001). Teoman⁶ eğitim hareketinin öncüsü olarak bilinmektedir. Ancak eğitim Mete⁷ zamanında zirveye ulaşmıştı. Özellikle eğitim askeri alanda çok ilerleme ve gelişme göstermiştir. İlk yazılı belgelerin Göktürk dönemine ait olduğu tespit edilse de, Çin ile Hunlar arasında yapılan anlaşmalardan, Hunlar döneminde bile okuryazarlığın bilindiği iddia ediliyor (Atalay, 2014)(Güven, 2011). Elde edilen verilere göre Türk tarihinde bilinen ilk Türk devleti Hunların Asya devletidir. Bu tarihî dönemde yazı kullanılmadığı için daha önceki tarihlerde Türklere ait bir siyasi yapının olup olmadığına dair gerçek bir belge yoktur. Ancak bazı yabancı kaynaklar ve halen devam etmekte olan son arkeolojik kazılar, o döneme ait izlerin keşfedilme ümidini artırmaktadır (Gülsoy Kerimoğlu, 2019).

Hunların soyundan gelen Göktürklerin eğitim tarihine en önemli katkısı 38 harften oluşan Göktürk alfabesi olduğunu bilinmektedir. Göktürkler'den sonra (8.yy.) ataları gibi göçebe hayatı değil, yerleşik bir yaşam süren ilk Uygurlar olarak bilinir. Bir Uygur atasözü, "Çocuğunuzu hocaya verin, ondan alın ve saraya verin" der. Bu atasözünün, o dönemde örgün bir eğitimin olduğunu ve eğitime verdikleri önemin bir göstergesi olduğu düşünülmektedir (Gülsoy Kerimoğlu, 2019)

İslamiyet'in ilk izleri Karahan döneminde görülmektedir. Bu dönemden itibaren imalar yaklaşık 10 asır devam eden ilk mektepler açılmıştır. Bu okullarda onlara hem din hem de çağdaş konular öğretildi. Eğitim alanında büyük katkıları olan İb-Sina, Farabi, Ahmet Kaşgarlı vb. gibi tanınmış bilim adamlarının da bu döneme tanıklık ettiğini belirtmekte fayda var. İlk

⁶ Teoman Asya Hun İmparatorluğu'nun kurucusu ve ilk hükümdarı

⁷ Mete M.Ö. 209 , Asya Hun İmparatorluğu'nun hükümdarın oğlu

açılan medrese 1040 yılında Selçuklu Devleti tarafından açılan medresedir. Osmanlı devletinin kuruluşuna kadar medreselerin sayısının çok arttığını görülmüştür (Gülsoy Kerimoğlu, 2019).

2.4.2.1.2. Osmanlı Devleti'nde eğitim

Okul öncesi eğitimin geliştirilmesine yönelik uygulamaların geçmişi çok eskilere dayansa da asıl gelişmenin 17. yüzyılda olduğu düşünülmektedir. Eğitimdeki bu gelişmelerin Osmanlı Devleti'ni de etkilediği görülmüştür. Biraz geç olmakla birlikte, II. Meşrutiyet döneminde ilk okul öncesi eğitim kurumları açılmıştır. Ancak bu girişimler başarısızlıkla sonuçlanmıştır (Türk, 2011). 13. yüzyılda kurulan ve 20. yüzyıla kadar varlığını sürdüren Osmanlı Devleti, vatandaşlarını ahlaki değerlere sahip, kendisine ve başkalarına karşı sorumlu, devletin kanunlarına saygılı, çeşitli alanlarda başarılı, kendine, çevreye ve devlete faydalı olmak yetiştirmeyi hedeflenmiştir (Gülsoy Kerimoğlu, 2019).

Osmanlı Devleti'nde bugünkü anlamıyla okul öncesi eğitim kurumları açılmadan önce bazı kurumlar kısmen erken çocukluk eğitimi vermiştir. Bu ilköğretim okullarında (diğer bir ismiyle mahalle okulları) 5-6 yaş grubu çocuklar 3-4 yıl üst üste din eğitimi almışlardır. Bazı durumlarda, bu okullara daha küçük yaştaki çocuklar da katılmıştır. Bu okullarda kız ve erkek karışık eğitim verilirdi. Bu okullarda ders veren Muallim adıyla tanınan hocalar medrese mezunudur. Bu okullarda çocuklara din öğretiminin yanı sıra okuma yazma, basit bilgiler ve matematikle ilgili bilgiler de öğretilirdi Okul öncesi eğitim sisteminin ilk izleri, Fatih Sultan Mehmet dönemine denk gelen 15. yüzyıla kadar uzanmaktadır. Osmanlı devleti döneminde okul öncesi eğitim kurumlarının ilk örnekleri sayılabilecek okullara rastlanmıştır (Çelik ve Gündoğdu, 2007; Deretarla Gül, 2008; Gülsoy Kerimoğlu, 2019; Maksudoğlu, 2019).

19. yüzyılda göze çarpan şey, çocuğa ve yetiştirilmesine verilen önemdir. Bu dönemde Türk eğitim tarihinde bir gelişmeyi beraberinde getiren köklü değişimler vardır. Tanzimat döneminin en önemli reformlarından biri, Sultan II. Mahmut döneminde 1824 reformudur. Eğitimde yapılan reform temel eğitimi herkes için zorunlu hale getirmiş, ayrıca birkaç yıl sonra zorunlu eğitim 6 yıla çıkarılmıştır. Temel eğitimdeki bu gelişmeler okul öncesi eğitimi de etkilemiştir (Deretarla Gül, 2008).

Sadece yetim çocukların yetiştirilmesi ve korunması amacıyla açılan ıslahhane ve Daruleytlarda, erken çocukluk çağındaki çocuklar da bulunuyordu. Bazı Daruleytlarda 2-7 yaş arası çocukların barınması ve bakımı için kreşler ve anaokullar açılmıştır (Çelik ve

Gündoğdu, 2007). 1908 yılı, Osmanlı İmparatorluğu'nun farklı şehirlerinde birkaç anaokulların açılışına damgasını vurdu. Başlangıçta bazı illerde ve daha sonra İstanbul'da bazı özel anaokullar açılmıştır. Resmi anaokullar ise Balkan Savaşları sonrasında 1912-1913 yıllarında açılmış ve ülke geneline yayılmaya başlamıştır. Türk kadın öğretmenler eğitim görmedikleri için bu okullarda öğretmen bulmakta güçlükler yaşanmıştır. Ermeniler ve Museviler gibi etnik azınlıklar tarafından farklı öğretmenler getirildi. Ancak bu öğretmenler, Avrupa'da çoktan terk edilmiş olan yöntemleri uygulamışlardır. Bu durum, resmi anaokulların açılmasının hazırlıksız olduğunu göstermektedir (Çelik ve Gündoğdu, 2007).

Dönemin tanınmış eğitimcisi Satı Bey, İstanbul'un Beyazıt semtinde özel bir anaokulu açtı. Bu okul o zamanlar zengin ailelerin çocukları için bir okul olarak biliniyordu. Bu okulda çocuklara Petalozzi, Frobel ve Montessori gibi tanınmış pedagogların görüşleri doğrultusunda ödüller verildi ve her çocuk için herhangi bir maddi cezadan uzak bir şekilde eğitim verildi. Akyüz (1996) göre, 1913-1913 Balkan savaşları eğitim alanındaki çalışmalara engel olsa da, savaş sonrası yıllar yeni resmi anaokullarının açılmasına da vesile olmuştur. Bu çalışmaların en büyük sorunu iyi yetişmiş öğretmenler bulmaktır (Çelik ve Gündoğdu, 2007).

Maarif Nezareti 1914 yılı bütçesinde çocuklar için anaokulları adı verilen 10 okulun açılması için bütçe ayrılmıştı. Resmi olarak açılan bu okullar, aile şartları yetersiz olan ve düzgün bir eğitim alamayan çocukların eğitim gördükleri, düzen ve sosyal hayatın öğretildiği yerlerdi. Aynı zamanda farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocukları da farklı eğitim türleri alabilmektedir. Bu da günümüz eğitim anlayışındaki 'eğitimde fırsat eşitliği' ilkesine benzemektedir. Bu tür okullarda çocuk terbiyesi ilmini bilen, anne sevgisini hisseden öğretmenler görev yapmaktaydı. Buradaki büyük eğlence bahçelerinde el sanatları ile beceri ve el becerisi kazanmaya çalışan çocuklar, sıkılmadan birçok faydalı bilgiyi öğrenerek ilköğretime hazırlanmaktadır (Akyüz, 1996).

6 Ekim 1913 tarihli Geçici İlköğretim Kanunu, ilk kez 3, 4 ve 5'inci maddelerde anaokulları için bazı temel düzenlemeler getirmiştir. 3. maddeye göre "anaokulları ve ilkokullar" ilköğretime dahil edilmiştir. 4. maddede anaokulları ve ilköğretim sınıfları, çocukların yaşına uygun olarak faydalı oyunlar ve geziler, el sanatları ve ilahiler, vatanla ilgili şiirler, doğal bilgilerle ilgili konuşmalar ve sohbetler ile çocukların duygusal ve fiziksel gelişimine hizmet eden kurumlar olarak sunulmaktadır. Nitelikli öğretmen olmadığı için

Ermeni ve Musevi gibi gayrimüslim öğretmenlerden yararlanmaya çalışmıştır (Uyanık, Kaya ve Elçiçeği, 2021).

2.4.2.1.3. Cumhuriyet dönemi

Türkiye'de okul öncesi eğitim, Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar yaklaşık bir asırlık süreçte oldukça önemli aşamalardan geçerek evrilmiştir. Okul öncesi eğitim programlarının geliştirilmesi, bu eğitimden yararlanan çocuk sayılarının artması ve Milli Eğitim Bakanlığı Şura raporlarında okul öncesi eğitime ilişkin kararlar bu bağlamda kilit noktalar olarak öne çıkmaktadır (Gül, 2022).

İmparatorluğun gerilemesi ve Avrupa üstünlüğü ile ordu ile başlayan yenilikçi hareketler eğitim ile devam edecektir. 19. yüzyılın başlarından itibaren eski okulların yanı sıra yeni eğitim kurumları da açılmaya başlamıştır. Rüştîye, İdadi ve Sultani medreseleri gibi kurumlardan, Tıp (1827), Harbiye (1834), Mülkiye (1859) ve Darülfünun (1863) gibi kolejlerden söz etmek mümkündür. Bu durum ülkede mektepler ile medreseler arasında çıkan anlaşmazlıkların sebebi olmuştur. Ülkede yeni açılan ve faaliyetlerini sürdüren okullar arasında azınlıklar (Rum, Ermeni, Musevi) ve yabancı ülkeler tarafından açılan misyoner okulları da yer almaktadır. Farklı dinlere, dillere ve kültürlere dayalı farklı zihniyetlere sahip nesillerin yetişmesine yol açan bu kozmopolit eğitim sistemi, ülkede cumhuriyetin ilanına kadar faaliyetlerini sürdürmüştür (Sofuoğlu, 2012).

1912-1913 Balkan Savaşları eğitimin önünde bir engeldi. Savaş sonrası dönemde, 1914-1917 yıllarında Osmanlı İmparatorluğu sınırları içinde az sayıda anaokul açılmıştır. Bu dönemde en büyük sorun kullanılacak eğitim yönteminin seçimi ve okul öncesi eğitim alanında yetişmiş öğretmen yetiştirmektir. 1914 yılında eğitime bir eğitim bütçesi ayırmış ve İstanbul'un Fatih, Eyüp, Kadıköy, Kasımpaşa gibi semtleri başta olmak üzere toplam 10 anaokulu açmayı planlamıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında okul öncesi eğitimde okullaşma oranları çok düşük olduğundan, belirli yıllarda maddi kaynakların ilköğretime yönlendirilmesi amacıyla okul öncesi eğitim kurumları kapatılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarının kapatıldığı bu yıllarda okul, öğrenci ve öğretmen sayısında önemli düşüşler yaşanmıştır (Gül, 2022).

"Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı"na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmak üzere hazırlanan 1989 programı, "okul öncesi eğitim programı" adı altında

anaokulu ve kreş programı olarak oluşturulmuştur. “Kreş programı”, 1994 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan programa “anaokulu” ve “kreş” programları olarak dahil edilerek denenmek ve geliştirilmek üzere uygulamaya konulmuştur. 2002 yılında okul öncesi eğitim programında bir takım değişiklikler yapılarak “36 72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı” olarak düzenlenmiş, kreş programında ise herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. 2006 yılında yaş grubu değiştirilmedi, ancak önceki program revize edildi ve düzenlenmiştir. 2013 yılında yeni bir okul öncesi eğitim programı yayınlanmıştır ve uygulamaya konulmuştur. Yeni okul öncesi eğitim programlarında sadece bir bölümünde “kreş programı”nın yer aldığı görülmüştür. Okul öncesi eğitim kurumlarının 1989 yılında “Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı”na bağlı olduğu, ilerleyen yıllarda bakanlığın adının “Milli Eğitim Bakanlığı” olarak değiştirildiği de gözlemlenmiştir (Gül, 2022).

Milli Eğitim Şuraları ve alınan kararları türk eğitim sisteminin kaderinde çok önemli bir rol oynamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, 1921 yılında Ankara'da gerçekleştirilen ilk Milli Maarif Şurası'nı "Maarif Kongresi" adı altında düzenlemiştir. Atatürk tarafından açılışı yapılan Milli Eğitim Şurası; 1923, 1924 ve 1925 yıllarında toplanan Bilim Kurulu çalışmalarını sürdürmüştür.

Milli Eğitim Bakanlığı yıllar içinde sırasıyla şu isimlerle anılmıştır:

1. 1923 yılından 1935 yılına kadar "Maarif Vekaleti" olarak biliniyordu.
2. 28 Aralık 1935 - 21 Eylül 1941 tarihler arasında "Kültür Bakanlığı" ismini almıştır.
3. 22 Eylül 1941-9 Ekim 1946 tarihlerinde "Maarif Vekiliği" ismiyle anılmıştır.
4. 10 Ekim 1946'da – 1950 yılların başında "Milli Eğitim Bakanlığı" adını almıştır
5. 1950 yılından- 27 Mayıs 1960 tarihler arasında yeniden “Maarif Vekaleti” olarak değiştirilmiştir.
6. 27 Mayıs 1960 tarihinden sonra "Milli Eğitim Bakanlığı" (MEB, 2012; Özkan ve Çelikten, 2017).

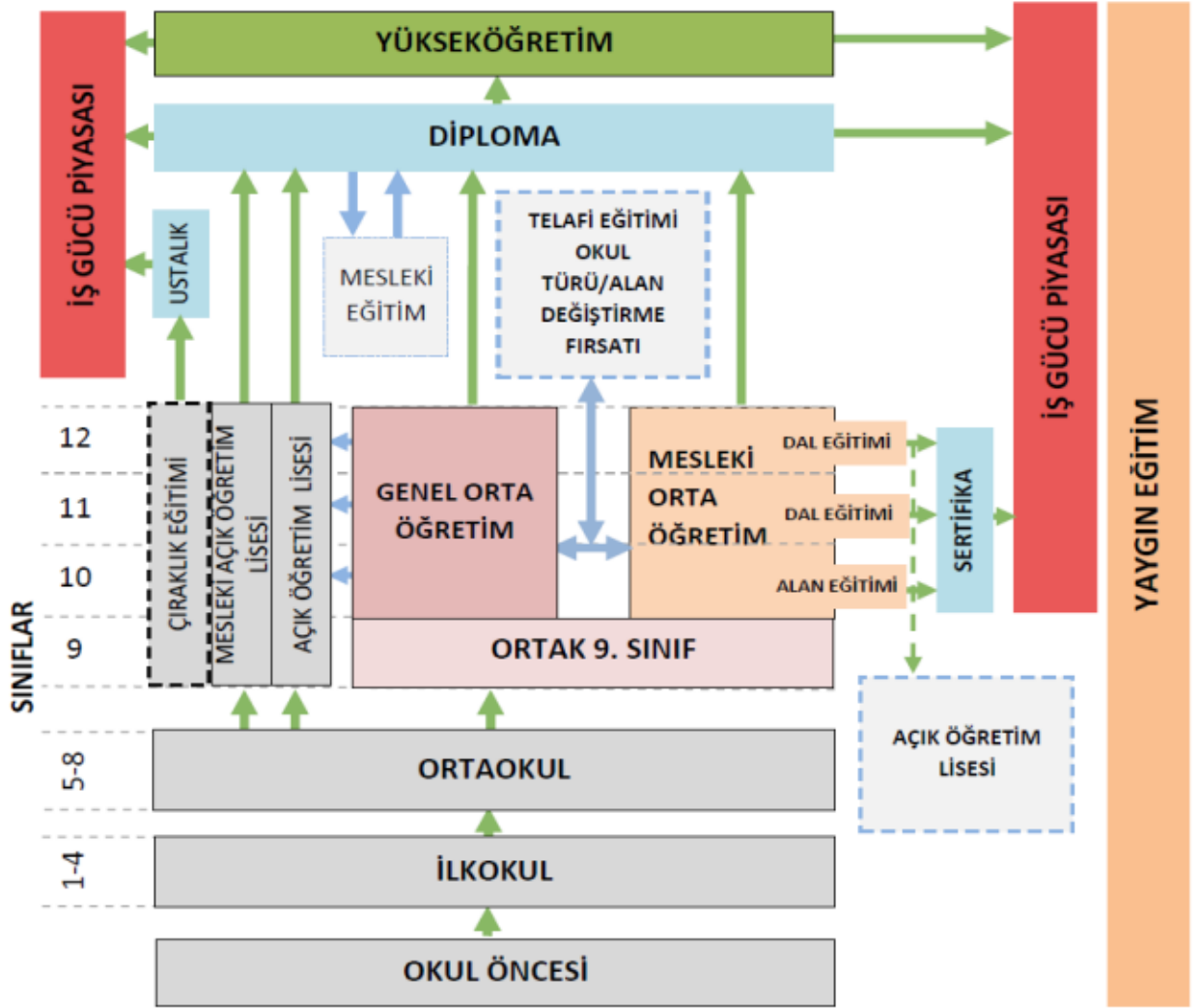
2.4.2.2. Türk erken çocukluk eğitim sisteminin modeli

Günümüz Türk eğitim sistemi, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre şekillenmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2009). Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre örgün ve yaygın eğitim olarak ikiye ayrılmıştır. Örgün eğitim, belli bir yaş grubundaki ve aynı eğitim seviyesindeki bireylere, okul çatısı altında, amaca göre hazırlanmış programlarla, düzenli

sürekli eğitimidir. Örgün eğitim, okul öncesi, ilk ve orta, orta ve yüksek öğretim kurumlarını kapsamaktadır. Türk eğitim sisteminde örgün eğitim okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimi kapsarken, yaygın eğitim örgün eğitim dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır (Türk, 2015).

Türkiye Cumhuriyeti eğitim sisteminin tarihî temelleri Osmanlı Devleti'nin XVIII. yüzyılın ikinci yarısında inşa etmeye başladığı Tanzimat Devrinde teşkilat yapısını büyük ölçüde tamamlayan Batı tipi eğitim sistemine dayanmaktadır (OECD, 2007). Okul öncesi eğitim kurumları ihtiyaca göre bağımsız anaokulları, ilköğretim okullarına yakın anaokulları veya diğer ilgili eğitim kurumlarına bağlı uygulamalı sınıflar olarak açılabilir. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan ilgili eğitim yönetmeliği, okul öncesi eğitim kurumlarının açılmasına ilişkin koşulları öncelik ve ihtiyaçlara göre düzenlemekte ve tanımlamaktadır (MEB, 2008).

Türkiye'de hizmet veren okul öncesi eğitim kurumları, örgün ve yaygın eğitim kurumları içinde uygun fiziksel kapasitelere göre bağımsız anaokulları, anaokulu sınıfları ve uygulama sınıfları gibidir. Okul öncesi eğitim, Türkiye'de talebe göre zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş 3-4 ve 5 yaş (66 aydan küçük) yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsamaktadır (MEB, 2014-2015). Okul öncesi eğitimin geliştirilmesi ve çalışan anne babaların taleplerinin karşılanması için okul öncesi eğitimden yararlanamayan 60-66 aylık çocuklara öncelik verilmekte ve yaz okulu başvuruları ile eğitimler yaz döneminde gerçekleştirilmektedir. Aynı amaçla oluşturulan gezici sınıf projesi ile okul öncesi eğitim kurumlarına devam edemeyen maddi imkanları yetersiz ailelerin 36-66 aylık çocuklarına kurumsal temelli okul öncesi eğitim verilmektedir. Mobil Sınıf projesi, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, il milli eğitim müdürlükleri, belediyeler ve üniversiteler arasında imzalanan protokolle devam ediyor (MEB, 2014-2015).



Şekil 2.7. Türk Eğitim Sisteminin Kademelendirilmesi (Türk, 2015)

2.4.2.3. Türkiye’de erken çocukluk eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri

Dünyadaki her kültür kendi eğitim sistemini tasarlamaktadır. Herhangi bir toplumda eğitim, o toplumun kültüründe ve geçmişinde var olan bilgi, deneyim ve değerlere dayanmaktadır. Bu anlamda eğitim anlayış ve uygulamaları, içinde geliştiği kültüre özgüdür ve ulusal bir bağlam taşımaktadır. Bir ülkenin eğitim sisteminde karşılaşılan sorunlara çözüm aranırken o ülkenin kültürünün ve toplumunun özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir (Abazaoğlu vd., 2016).

Eğitimin genel amaçları, toplumda eğitim yoluyla kazandırılmak istenen niteliklerdir. Türk milli eğitiminin temel amaçları ve bu hedefleri besleyen ilkeler 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda tanımlanmıştır (Türk, 2015).

Türk millî eğitiminin genel amaçları, okul öncesi eğitim programında şu şekilde ifade edilmiştir;

“Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini,

1- *Atatürk İnkılap ve ilkelerine ve Anayasa’da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa’nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek,*

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

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

4- *Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.”⁸*

Okul öncesi eğitiminin amaçları ise şu şekilde ifade edilmiştir;

“Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

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 sağlamaktır.”⁹*

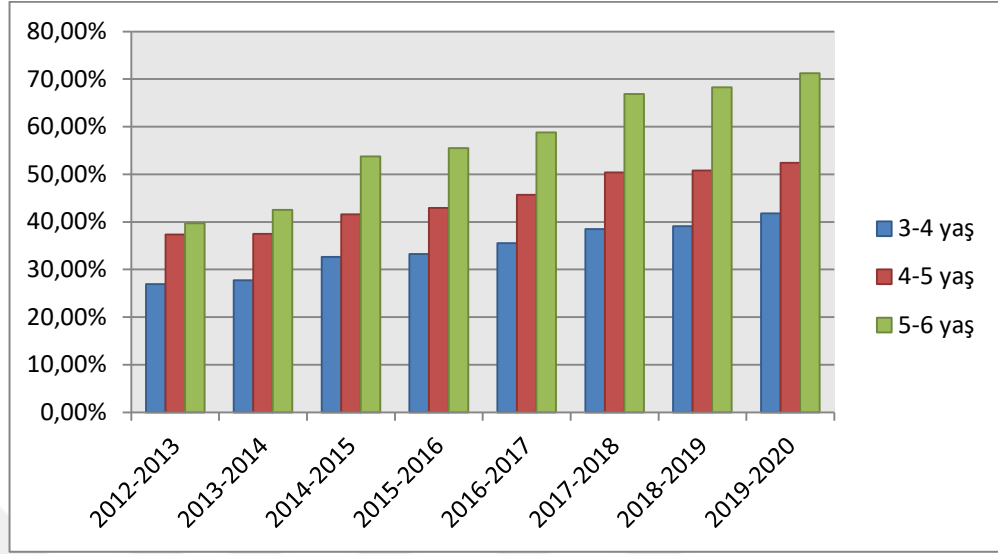
Okul öncesi eğitimi bazı temel ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeler şunlardır:

1. *Okul öncesi eğitimi çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.*

⁸ MEB, Temel Eğitim Müdürlüğü, Okul Öncesi Eğitim Programı 2013, s.9.

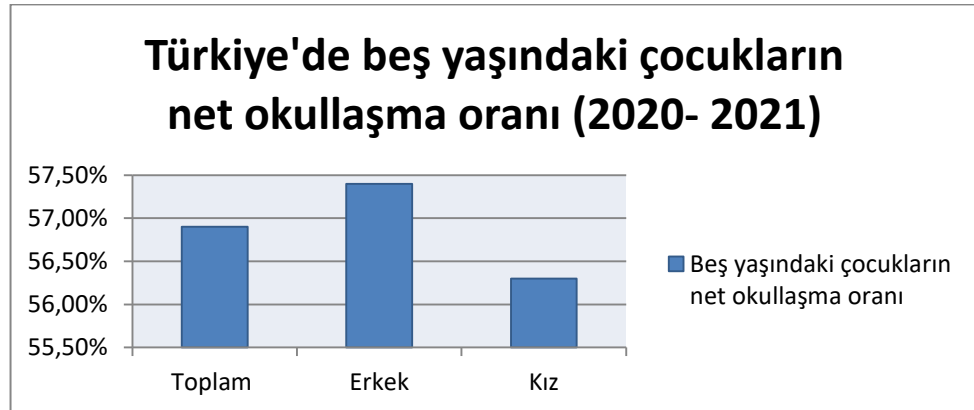
⁹ Meb, Temel Eğitim Müdürlüğü, Okulöncesi Eğitim Programı 2013, s.10.

2. *Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.*
3. *Okul öncesi eğitimi kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.*
4. *Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.*
5. *Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.*
6. *Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duyu ve davranışları geliştirilmelidir.*
7. *Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır.*
8. *Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir.*
9. *Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.*
10. *Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.*
11. *Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.*
12. *Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.*
13. *Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.*
14. *Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.*
15. *Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.*
16. *Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.*
17. *Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.*
18. *Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır.”*



Grafik 2.6. Okul Öncesi Eğitimde 2012- 2020 Yılları arasında yaş Gruplarına göre Okullaşma Oranları (MEİ, 2020)

Günümüzde okul öncesi eğitim sisteminde 2012 yılından itibaren 3-4, 4-5 ve 5 yıllarında tüm yaş gruplarında her yıl görece bir artış görülmektedir. Okula başlamadan önceki yıl (5 yaş) kayıt oranının 2019-2020 eğitim öğretim yılında %71,22 olup diğer tüm yaş gruplarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı örgün eğitim istatistiklerine göre; okul öncesi eğitim kademesindeki beş yaş grubu çocukların net okullaşma oranının, 2019- 2020 öğretim yılında %71,2 iken 2020-2021 öğretim yılında %56,9 olduğu görüldü. Beş yaş grubundaki okullaşma oranı cinsiyete göre karşılaştırıldığında, erkek çocuklarda %57,4, kızlarda ise %56,3'tür.



Grafik 2.7. Türkiye'de beş yaşındaki çocukların net okullaşma oranı (MEB, Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2020-2021)

Yukarıdaki grafikte görüleceği üzere 2020-2021 eğitim öğretim yılı istatistikleri, 5 yaşındaki çocukların kayıt sayılarında bir önceki yıla göre düşüş olduğunu göstermektedir. 5 yaş grubunun 2015 yılında net okullulaşma oranı %67,2 iken 2019 yılında %75,1'e yükseldi. Aynı dönemde genel olarak okul öncesi eğitimde net okullulaşma oranı %55,5'ten %71,2'ye yükselmiştir.

2.4.2.4. Türkiye’de erken çocukluk eğitim programlarının hazırlanması

Okul öncesi dönem, bireyin tüm gelişim alanlarının desteklendiği ve temel sosyal becerilerin kazanıldığı, hayatının kritik dönemlerinden biridir. Çocuğun bu dönemde alacağı eğitim ve edineceği yaşam deneyimleri, bundan sonraki yaşamının her adımını etkileyecektir. Dolayısıyla bu dönemde alınan sağlıklı bir eğitim çocuğun hayatında büyük önem taşımaktadır. Antik Yunan'dan bu yana çocukluk ve çocuğa nasıl bir eğitim verilmesi gerektiği tartışma konusu olmuş ve bu konuda farklı filozoflar tarafından farklı görüşler sunulmuştur. Kuşkusuz her dönemin düşünürleri ve eğitimcileri, içinde yaşadıkları dönemin koşullarından etkilenecek birtakım fikirler ortaya koymuşlardır (Ummanel, 2020).

Çocukların doğumdan ilkokula kadar sağlıklı gelişimini sağlayan, olumlu karakter gelişiminin temellerini atan, yaratıcılığı ve özgüveni teşvik eden, çocukların gelişim düzeylerini, bireysel farklılıklarını ve yeteneklerini dikkate alan eğitimcileri ve aileleri içeren sistemli bir eğitim (Zembat, 2001).

Bireyin yaşamının ilk 18 yılının en kritik dönemlerinden biri okul öncesi dönemdir. Okul öncesi dönem, yaşamın ilk altı yılını içerir. Çocuk, güvenin ilk temellerini 3 yaşında ailesinin yanında kazanır, üç yaşından sonra akranlarıyla sosyalleşebileceği ve işbirliği yapabileceği yaşa ulaşır. Bu nedenle okul öncesi eğitimin verildiği yaşın üç ile altı yaş arası olduğunu söyleyebiliriz (Ummanel, 2020).

Eğitim programları, Türk milletinin birlik ve bütünlük içinde kalkınmasını esas alan milli eğitim politikasının ülke genelinde yaygınlaştırılmasında ve gerçekleştirilmesinde bir köprü görevi görmektedir. Eğitim programları aynı zamanda ülkenin sosyal, politik ve ekonomik düzeninde etkinlik sağlayan insan davranışlarını iyileştirmeye yönelik bir araç işlevi görür (Özdemir, 2009).

Senemoğlu (1994), okul öncesi eğitim programlarının tasarlanmasının asıl amacının çocuğu ilkokula hazırlamak olduğuna dikkat çekmiştir. Bu programların belirli hedeflerin

gerçekleştirilmesi, çocukların bireysel ihtiyaçlarına uygun olması, öğrenci odaklı olması, aile katılımı ve değerlendirilmesi gibi temel unsurları içermesi gerektiğini vurgulamıştır.

Erken çocukluk döneminde alınan sağlıklı bir okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimi üzerinde büyük etkisi vardır. Okul öncesi eğitim, çocukların öğrenme potansiyellerinin en üst düzeyde olduğu dönemde verildiği için keşfederek öğrenmeye teşvik eder, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine de katkı sağlar. Aynı zamanda çocukların bu dönemde yaşayacakları olumlu yaşam deneyimleri, hayatlarında bir öğrenme temeli oluşturacak ve bu süreçte bazı temel beceriler kazanılacaktır (MEB, 2013). Türkiye'de okul öncesi eğitimde müfredat çalışmaları 1900'lü yılların başına kadar dayanmaktadır. İlk okul öncesi eğitim programı 1989 yılında kabul edilmiş ve çeşitli ihtiyaçlar doğrultusunda 1994, 2002, 2006 ve 2013 yıllarında iyileştirmeler ve değişiklikler yapılmıştır (Başaran ve Ulubey, 2013).

1989 yılında bir taslak okul öncesi programı oluşturuldu. Bu taslak program geliştirilmiş ve buna dayalı olarak ilk kez 1994 yılında resmi bir okul öncesi eğitim programı hazırlanmıştır. Daha sonraki yıllarda değişen ihtiyaçlar dikkate alınarak okul öncesi eğitim programı 2002, 2006 ve 2013 yıllarında güncellenerek mevcut halini almıştır (Ummanel, 2020; Yılmaz, 2020). 1989 yılında Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 5103 sayılı önerge ile kabul edilen okul öncesi eğitim programı, bir sonraki eğitim-öğretim yılında uygulanmak ve geliştirilmek şartıyla onaylanmıştır. Bu program, 4 ve 5 yaş çocukların eğitim gördüğü anaokulları, anasınıfları ve uygulama sınıfları için hazırlanmış olup, ünite, ünite kazanımları, davranışlar ve okul öncesi konuları içerecektir. Programda günlük etkinlik çizelgeleri olmakla birlikte çocuğun ilgi ve ihtiyaçları ile eğitim ortamının fiziki koşulları dikkate alınarak değişiklikler yapılabileceği de söylenmektedir (MEB, 1989). Buradan hareketle programın uygulanması ve geliştirilmesi açısından esnek bir program olduğu söylenebilir.

1989 yılında revize edilen okul öncesi eğitim müfredatının yerini 1994 yılında yayınlanan yeni müfredat almıştır. Bu program da bir önceki gibi denenmek ve geliştirilmek üzere kabul edilmiş ve bu programın kabulü ile önceki program iptal edilmiştir (MEB, 1994). 2002, 2006 ve 2013 programlarının onaylanması, önceki programların yürürlükten kaldırılmasıyla da mümkün olmuştur. 2002 programının kabulü ile okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği değiştirilmiş ve eğitimin kesintisiz devamı sağlanarak aradaki molaların kaldırılması mümkün olmuştur (MEB, 2002). Öte yandan 2006 programının kabulü ile ders kitapları, öğrenci defterleri, ders kitapları ve eğitsel araçların derslerde kullanımına

son verilmiş ve sadece öğretmenlerin kılavuz kitapların kullanılması makul görülmüştür (MEB , 2006; Yılmaz 2020).

1994, 2002 ve 2006 yıllarına ait okul öncesi eğitim programları çocuk merkezli programlardır ve amaçları çocukların yaşına, gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanmaktadır. Öte yandan, 1994 ve 2002 yıllarında kabul edilen okul öncesi eğitim programlarında davranışçı yaklaşım temel alınırken, 2006 programında çoklu zeka kuramı ve yapılandırmacı yaklaşımın ilkeleri temel alınmıştır (Gelişli ve Yazıcı, 2012).

Okul öncesi eğitim programı üzerinde çalışan eğitimciler, alan uzmanları ve akademisyenler programı 2013 yılında güncelleyerek ülkedeki tüm eğitim kurumlarında bugün kullanılan güncel versiyonunu oluşturmuştur (MEB, 2013). Mevcut okul öncesi eğitim programı zengin öğrenme deneyimleri sağlar ve çocuk gelişiminin tüm alanlarını destekler. Ayrıca çocukların gelişim alanlarında görülebilecek eksiklikleri gidermeyi ve tamamlamayı amaçlayan destekleyici ve önleyici boyutları içeren çok yönlü bir programdır.

Program, çocukların gelişim düzeyleri ve özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış, çocuk merkezli, dengeli bir yapıya sahip, esnek, oyun temelli, yaratıcılığı ve keşfederek öğrenmeyi destekleyen, kültürel ve evrensel değerleri dikkate alır, eğitime ve aile katılımına önem verir, günlük yaşam deneyimlerini ve fırsatları kullanmayı teşvik eden bir programdır (Ummanel, 2020).

Daha da önemlisi, mevcut programda konuların bir amaç olarak değil, bir araç olarak ele alınmasıdır. Kazanım ve göstergeler, sürdürülebilirliklerini pekiştirmek ve sağlamak için eğitim süreci boyunca sürekli olarak ele alınabilir. Öte yandan sınıf içi öğrenme merkezlerine, değerlendirme sürecinin çok boyutluluğuna, akranları ile birlikte eğitim olanaklarından yararlanan özel gereksinimli çocuklara ve rehberlik hizmetlerine büyük önem ve özen gösterilmektedir (Ummanel, 2020).

Programdaki kazanımlar ve göstergeler, erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişim özellikleri ve yaş grupları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu nedenle çocuğun akranlarına göre eğitim sürecindeki başarılarını belirlemek için öğretmenin çocukların gelişim özelliklerini dikkate alması önemlidir. Ayrıca öğrenme süreçlerinin planlanmasında çocukların ilgi ve ihtiyaçları ile eğitim gördükleri çevre koşullarının da dikkate alınması gerekmektedir. Sonuç olarak program, çocukların aktif öğrenmelerini, yaratıcı becerilerini ve problem

çözmelerini desteklemek için iyi tasarlanmış bir eğitim ortamı sağlayarak öğrenme merkezlerinin önemini vurgulamaktadır (Ummannel, 2020).

2013 yılında kabul edilen okul öncesi eğitim programı, çocukların sağlıklı büyümelerini desteklemek, bir bütün olarak gelişimlerini desteklemek ve zengin öğrenme etkinlikleri ile onları temel eğitime hazırlamak, böylece olası gelişimsel engel ve eksiklikleri önlemeyi amaçlamaktadır. Okul öncesi eğitim programı, gelişimsel ve dengeli, çocuğun gelişiminin tüm alanlarını dengeli bir şekilde destekleyen, öğrenmenin sürdürülebilirliğini amaçlayan ve bilimsel çalışmalara dayalı olması açısından eklektik bir niteliğe sahip olan bir programdır. Okul öncesi eğitim programı çocuk merkezli bir programdır. Çocuk merkezli program, oyun yoluyla öğrenmeyi, yaratıcılığı keşfetmeyi, öğrenme ortamını öğrenme merkezlerine göre düzenlemeyi, günlük yaşam deneyimlerini kullanmayı, özel gereksinimli çocuklara uyum sağlamayı ve onları çok yönlü değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çocuğu tüm gelişim alanlarında desteklemeyi hedefleyen program, diğer okul öncesi eğitim programlarından farklı olarak rehber öğretmenlerle işbirliğini ve aynı zamanda ailenin öğrenme sürecine katılımını önemli görmektedir (MEB, 2013).

Günümüz okul öncesi eğitim müfredatının farklı yaklaşım ve modellere dayanması nedeniyle eklektik bir yapıya sahip olduğunu söyleyebiliriz. Programda Montessori, Reggio Emilia, High Scope ve Bank Street, Çoklu Zeka gibi dünyaca ünlü yaklaşımların ve Yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerinin izlerini açıkça görmek mümkün. Pragmatist bir felsefeye sahip olan mevcut program, ilerlemeci bir yapıya sahiptir. Bu, eğitimin temel amaçlarından birinin bireyin gelecekteki yaşamını kolaylaştıracak becerilerin öğrenilmesi olduğu gerçeğinde görülmektedir. Bu beceriler, aktif katılım ve yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatları ile desteklenir. Ancak çocukların farklılıklarının ve bireysel özelliklerinin olduğu ve eğitim kurumlarında yer alan öğrenme merkezleri aracılığıyla ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda farklı alanlarda yönlendirildiği kabul edilmelidir (Ummannel, 2020).

2.4.2.5. Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikaları

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda öğretmenlik mesleğine dair şunlar yer almaktadır:

“Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.

Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmelerinin sağlanması esastır. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisans üstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere de imkân verecek biçimde düzenlenir”

MEB’e göre, Öğretmenin özellikleri eğitimin kalitesini ve çocuğun gelişimini doğrudan etkiler. Çocuklar yalnızca kendilerini güvende hissettikleri, sevdikleri ve değer verildiğini hissettikleri alanlarda öğrenir ve keşfeder. Tüm bunlar, öğretmen ve öğrenci arasında sağlıklı ve güçlü bir ilişki kurularak mümkündür.

Öğretmenler, eğitim sistemi süreçlerinin başlatıcıları, geliştiricileri ve uygulayıcılarıdır. Eğitim politikalarının tasarlanması ve uygulanmasında, eğitim hizmetlerine ve genel olarak eğitime anlam kazandıran en gerekli unsur öğretmenlerdir. Bu nedenle, politika yapıcılar yıllarca farklı ülkelerin eğitim sistemlerinde uygulanan eğitim reformları ve değişiklikleri temelinde öğretmenleri tutmuştur. Bu reformlar ve değişiklikler temel olarak öğretmen yetiştirme, istihdam ve sürekli eğitim gibi bir takım çalışmaları kapsamaktadır (İş, 2017; Mete, 2013).

Türkiye’de eğitim fakültelerine aday seçiminde ölçüt Yükseköğretime Geçiş (YGS) sınavıdır (Polat ve Arabacı, 2012). Bu sınavda sadece öğretmen adayının sahip olması gereken özelliklerin belirlenmesi değil, aynı zamanda adayların elenmesi de söz konusudur. Öğretmenlik birçok özel nitelik gerektirdiğinden, bilimsel bir alan olarak ölçülen yeterlik sınavlarının öğretmenlik için gerekli niteliklere sahip öğrencilerin seçilmesi amacına hizmet etmediği söylenebilir (Şişman, 2009).

Türkiye’de öğretmen istihdamına Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) uygulanmaktadır. 2000-2013 yılları arasında uygulanan bu sınavda genel kültür, genel beceriler ve pedagojik bilgi ölçülürken adaylara alan bilgisi testi uygulanmamıştır. 2013 yılından itibaren alan bilgisi sorularının da bu testte yer almasına karar verilmiştir. Bu sınav sadece çoktan seçmeli testlerden oluşmaktadır. Bilgi düzeyinde davranışları ölçmek yeterli olsa da öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve beceri gibi kriterleri ölçen bir sınav değildir (Aktan ve Akkutay, 2014). 2013-2014 yılları arasında yapılan Akademik Alan Bilgisi Testi’nde (ÖABT) tüm alanlarda ortalama net doğru sayıları son derece düşüktü. Net ortalama

sayı hiçbir alanda 50 sorudan 32'sini geçmemiştir. İngilizce, Türkçe, rehber öğretmen, din kültürü ve ahlak bilgisi, sosyal bilgiler alanlarındaki öğretmen adayları sınavdaki soruların en az yarısını doğru cevaplamalarına rağmen diğer tüm alanlardaki ortalama doğru cevap sayısı kalmıştır. 25 yaş altı. Matematik (ortaokul), Almanca, fizik ve fen (Fen ve Teknoloji) branşlarında öğretmen adayları 50 sorunun sadece üçte birini doğru cevaplamışlardır. Bu itibarla ÖABT sonuçları, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında verilen eğitimin kalitesinin artırılması gerektiğini göstermektedir (ERG, 2015).

2.4.2.6. Türk eğitim sisteminin teşkilatı

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'nın teşkilat yapısı birçok yasal düzenlemeler iledeğişikliğe uğramıştır (Baysal ve Ada, 2015). Mevcut yapısı, 14.9.2011 tarihinde yürürlüğe giren 652 sayılı “Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ile belirlenmektedir (MEB, 2005).

MEB merkez teşkilatı, 3797 sayılı Kanunun 4. maddesine göre: “Bakanlık makamı, Talim ve Terbiye Kurulu, ana hizmet birimleri, danışma ve denetim birimleri ile yardımcı hizmet birimlerinden oluşurken; MEB taşra teşkilatı ise, aynı Kanunun 53. maddesine göre her il ve ilçede Milli Eğitim Müdürlüğü adıyla örgütlenir.” (akt. Bozan, 2002).

Başaran (1996), eğitim sistemini özellikleri açısından üç düzeyde incelemiş ve açıklamıştır:

a) Üst sistemler; Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı, Yükseköğretim Kurulu ve Üniversitelerarası Kurulu.

b) Ara üst sistemler; İl ve Yerel Eğitim Kuruluşları, Yurtdışı Eğitim, Üniversite Temsilcileri ve Rektörleri.

c) Temel Eğitim Sistemleri; okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, yaygın eğitim ve hizmet içi eğitim merkezleri, fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, bağımsız bölümler ve benzeri eğitim kurumlarıdır.

Türk Eğitim Sisteminin teşkilat yapısı “merkezi” yönetim odaklı bir teşkilat yapısıdır (Özkan ve Çelikten, 2017; Gülsoy Kerimoğlu, 2019). Türk eğitim sisteminin dinamik bir yapıya sahip olduğu düşünüldüğünde, cumhuriyetin ilanından günümüze kadar sık sık değişikliklere uğramıştır. Bu değişikliklerin bir kısmı uzun bir ön çalışmadan sonra gerçekleştirilmiş, bir kısmı ise çok kısa sürede yapılmıştır. Eğitim sisteminin yapısında

meydana gelen radikal değişiklikler, çok yüksek ekonomik, sosyal ve kültürel etkilere neden olmuş ve bu sorunla ilgili daha fazla bilimsel araştırmaya ihtiyaç duyulmasına neden olmuştur (Baysal ve Ada, 2015).

Örneğin; Zorunlu eğitimde sekiz yıldan on iki yıla uzatılması ve 4+4+4 sisteminin uygulanması gibi tüm değişiklikler programa, öğrencilere, öğretmenlere ve eğitimin finansmanına geniş ve etkili yansımaları olmuştur. Ayrıca çok kısa sürede iki kez Milli Eğitim Bakanlığı teşkilat yapısında büyük yapısal değişiklikler yaparak ilköğretim müfettişliğinin adının değiştirilmesi gibi, ilk başta il denetmeni olarak değiştirilmişti, sonra eğitim denetmeni olmuştu ve son olarak da maarif müfettişi olması kafa karışıklığına neden olmuştur (Baysal ve Ada, 2015).

Türk eğitim sisteminin teşkilatı şu şekildedir; Türk eğitim sisteminin teşkilat yapısı merkez, taşra ve uluslararası kuruluşlardan oluşmaktadır. Doğrudan Milli Eğitim Bakanı'na bağlı olan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı da aşağıda belirtilmiştir (Gülsoy Kerimoğlu, 2019). Türkiye eğitim sisteminin örgütsel yapısı merkezi yönetim odaklıdır. Cumhuriyetin ilanıyla birlikte bugün eğitimle ilgili tüm otoriteler tek bir kurumda, Milli Eğitim Bakanlığında toplanmıştır. Karşılaştırmalı eğitim temelinde yapılan araştırmada, Avrupa Birliği'ne üye bazı ülkelerde okul öncesi eğitimin farklı kuruluşlar tarafından yürütüldüğü fark edilmiştir. Bu kuruluşlardan bazılarını devlet, bazılarını ise yerel, dini ve özel kurumlar olarak sayabiliriz. Avrupa Birliği ülkelerinde okul öncesi eğitimin Lüksemburg veya Hollanda gibi bazı ülkelerde zorunlu, Belçika, Danimarka, Yunanistan, İspanya, Fransa, İtalya ve Finlandiya gibi bazı ülkelerde isteğe bağlı, bazı ülkelerde ise kısmen zorunlu olduğu bilinmektedir (Ekinci ve Bozan, 2019).

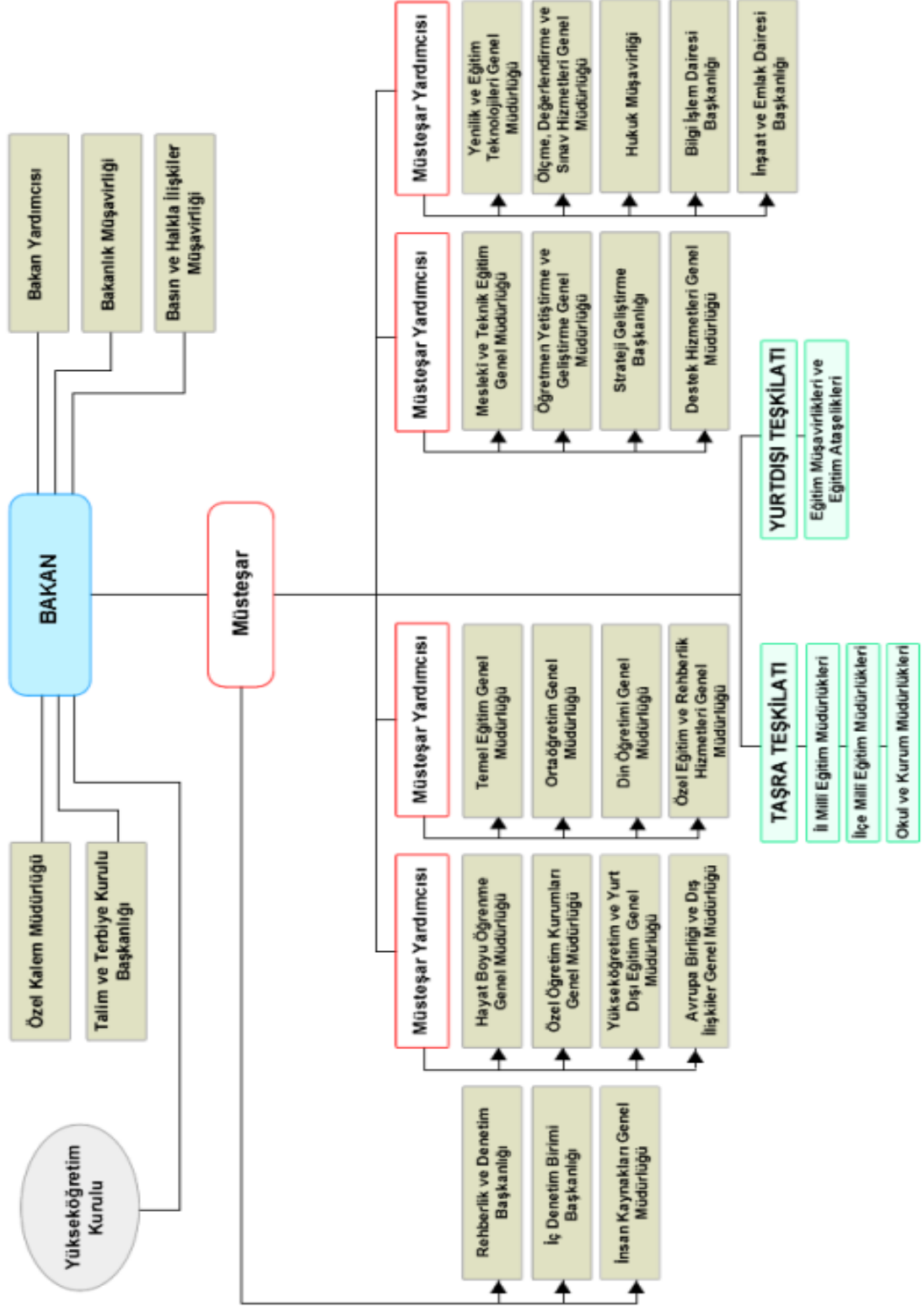
Son 91 yılda Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde toplam 75 bakan görev yapmıştır. Yaklaşık olarak verecek olursak, her bakan ortalama 1,2 yıl görev yapmıştır. Yıllar içinde belirtildiği gibi, okullarda hiyerarşi kısa iken, bakanın başkanlığındaki Milli Eğitim Bakanlığı'nın hiyerarşisi nispeten uzundur. Bu hiyerarşinin en tepesinde bulunan bakan, doğrudan kendisine bağlı olan Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) özel kalem müdürlüğü olarak görülen müşavirlikleri ve başkanlıkları doğrudan yönetmektedir. Diğer birimler ise şu şekilde devam etmektedirler; bakan bakan yardımcısına, bakan yardımcısı müsteşara, müsteşar ise diğer birimlere aktarmaktadır. Anlaşıldığı üzere, bakanın eğitimle ilgili aldığı bir kararın,

kendisi ile doğrudan ilgisi olmayan diğer birimlere de ulaşabilmesi için birden fazla aşamalardan geçmesi gerekmektedir (Çelikten, 2003).

İl ve ilçe müdürlüklerinde, okullarda bile kendi içinde bir hiyerarşi olduğunu unutmamak gerekir. Taşra ve yurt dışı teşkilatlarının dışında yer alan diğer birimlerin tümü, merkez teşkilatı adı verilen teşkilatı oluşturmaktadır (Özkan ve Çelikten, 2017).



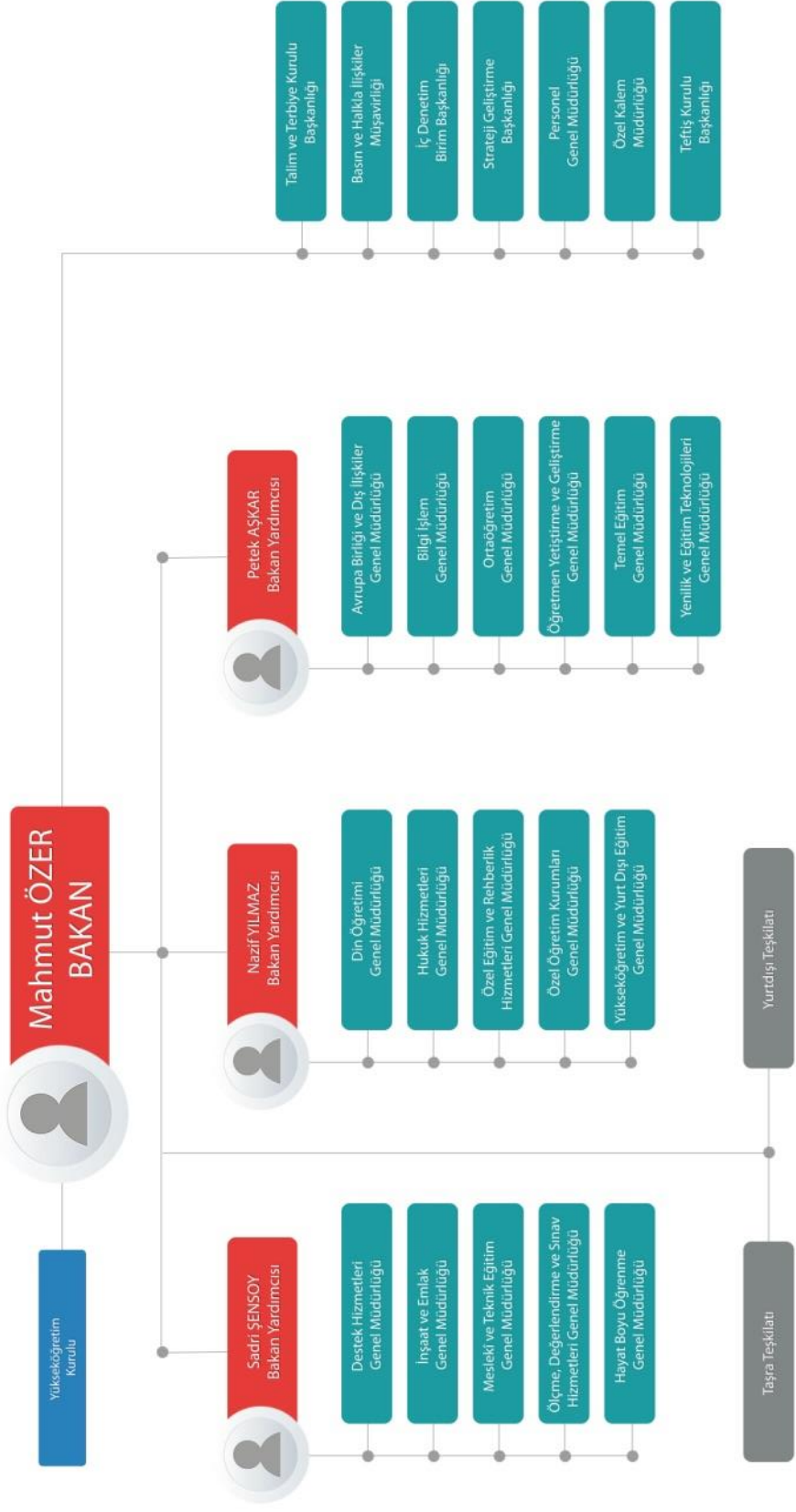
**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
TEŞKİLAT ŞEMASI**



Şekil 2.8. Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması (Türk, 2015)

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

TEŞKİLAT ŞEMASI



Şekil 2.9. Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması (MEB, 2016)

Türkiye'de eğitim örgütlenmesi merkezidir. Eğitim politikalarının belirlenmesi veya öğretmenlerin atanması gibi önemli kararları merkez, yani Milli Eğitim Bakanı tarafından alınmaktadır. Merkezileşmenin getirdiği tekdüzelikle tüm okullarda aynı mevzuat ve müfredat geçerlidir. Bu gerçek, eğitim birimlerinin farklılık ve ihtiyaçlarının duyarsız kalmasına neden olmaktadır (Özkan ve Çelikten, 2017).

Ulusal gazeteye göre gelişmiş ülkelerde uygulanan programların yerel uzmanlar tarafından yapılacak incelemeler, pilot sınıf uygulamalarının sonuçlarının değerlendirilmesi ve ülkenin imkân ve koşullarına uyarlanması sonrasında uygulanması önemlidir. Bir ülkede uygulanan merkezleştirilmiş programlar, o ülkenin ihtiyaçlarını karşılamaktan görece uzaktır.¹⁰ Bunun nedeni, o ülkenin tüm şehirlerinin veya idari bölümlerinin aynı eğitim gereksinimlerine sahip olmamasıdır.

Başaran (2006) verdiği bilgiler ışığında, Türk Eğitim Sisteminin teşkilat yapısı üst sistem, üst ara sistem ve temel sistemden oluşmaktadır. Üst sistemde Milli eğitim Bakanlığı aynı zamanda merkez teşkilattır, Aracı Üst Sistemde yer alan il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve yurt dışı eğitim kurumları, Temel Sistemde yer alan anaokulları, ilköğretim, ortaöğretim, yaygın öğretim ve hizmet içi eğitim veren birimler (akt. Özkan ve Çelikten, 2017).

2.4.2.7. Türkiye’de eğitim sistemin finansmanı

Eğitim finansmanı, eğitim hizmetlerinin sunumu için gerekli finansal kaynakların elde edilmesi ve bu kaynakların bölgelere, illere, farklı eğitim tür ve düzeylerine, farklı sosyo-ekonomik düzeylerden bireylere ve gruplara dağıtılması süreci olarak tanımlanmaktadır. Eğitimin finansmanı, kamu fonlarından, öğrenci harçlarından, sınav ve kayıt vergilerinden ve özel fonlardan elde edilen kitap ve diğer materyaller için özel öğrenim ücretlerinden oluşmaktadır. Bir ülkede üretilen eğitim hizmetinin niceliksel ve niteliksel düzeyi, eğitime ayrılan mali kaynaklara ve bunlarla sağlanabilecek girdilerin nitelik ve niceliğine, eğitim teknolojilerine ve eğitim sisteminin yapısı ve işleyişine bağlı olduğunu söylemek mümkün (Göngör Göksu, 2013).

¹⁰ Milli Eğitim Dergisi, Eylül 2001, s. 151.

Günümüzde eğitim sisteminin finansmanı bazen bir sorun haline gelmiştir. Çünkü eğitim hizmetlerinin ne kadarının devlet tarafından, ne kadarının kullanıcı tarafından finanse edileceği konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Eğitim hizmeti yarı kamusal olduğu için vatandaşlar bu hizmet için mümkün olduğunca az ödeme yapmak istemektedir, özellikle özel eğitim kurumlarının bu konuda farklı görüşleri bulunmaktadır. Bir kamu hizmeti kapsamında değerlendirildiğinde eğitimin maliyetinin piyasa şartlarının çok altında olduğu düşünülmektedir. Eğitimin temel amacının toplumsal faydayı artırmak olduğu düşünüldüğünde, özellikle devlet eğitim kurumlarından yararlanan vatandaşlara maliyetinden çok daha düşük bir meblağ ödediği görülmektedir (Göngör Göksu, 2013).

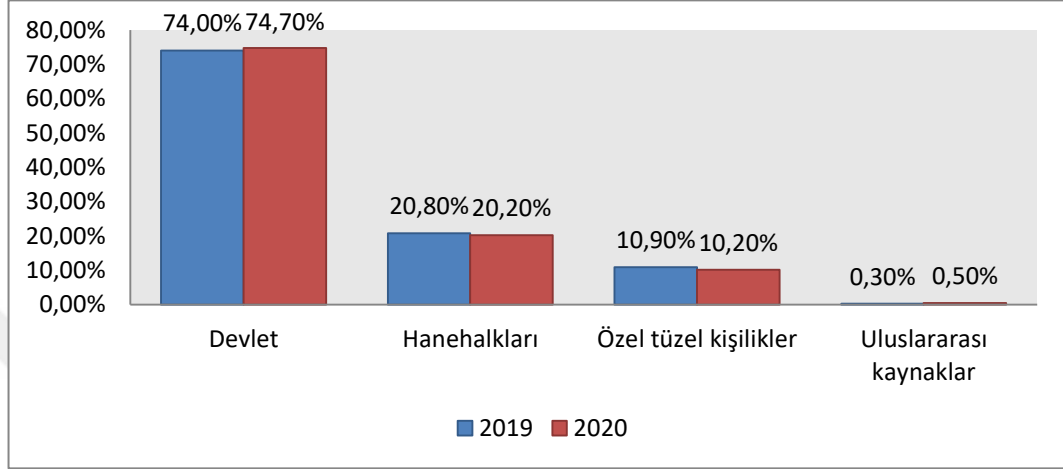
Zaman içinde toplumsal eğitim talebindeki artış fark edilirken, bu hizmeti sağlamak için kullanılan kamu kaynakları yetersiz kalmakta ve eğitimin finansmanında yaşanan sorunlar gün geçtikçe büyümektedir. Karşılaşılan temel sorunlar, eğitime olan talebin artması, eğitim hizmetlerinin maliyetlerinin artması, öğretim elemanlarının verimsizliği, öğrencilere yönelik bursların artması, öğrenci başarısızlıkları, gelir yetersizliği, dış borcun artması, eğitim dışı alanlardaki harcamalarda, ülkedeki yüksek işsizlik oranı vb. (Koç, 2007). Küreselleşmenin getirdiği değişimler sonucunda hemen her hizmet türünde olduğu gibi eğitim hizmeti türünde de köklü bir değişim yaşanmaktadır.

Beşeri sermayenin büyümesine önemli katkısı olan eğitimin finansmanı, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde her zaman tartışmalı bir konu olmuştur. Yıllar içinde yapılan çok sayıda araştırma, ülkemizin AB ve OECD üyeleri gibi gelişmiş ülkelere kıyasla yeterli eğitime sahip olmadığını göstermektedir. Çeşitli nedenlerle Cumhuriyetin 100. yılı vesilesiyle Vizyon 2023 projesinde eğitime yeni bir bakış açısı getirmek için eğitim sisteminde önemli adımların atılması gerektiği vurgulandı (Tuzcu, 2006).

Eğitim sisteminden beklenen sosyal, siyasal ve ekonomik işlevlerin yerine getirilmesi, doğrudan eğitime ayrılan kaynakların düzeyine ve bu kaynakların yetkililer tarafından etkin ve verimli kullanılmasına bağlıdır (Göngör Göksu, 2013).

Göngör Göksu (2013) yaptığı bir araştırmada, bir ülke ne kadar gelişmişse eğitim harcamalarına ayrılan payın da o kadar yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Günümüzde eğitim sistemi küresel rekabet gücünü belirleyen önemli bir unsurdur. Güçlü beşeri sermayeye sahip ülkeler, daha fazla teknoloji üretebilen yenilikçi ülkelerdir. Bu nedenle eğitim alanında finansmanın oldukça stratejik bir öneme sahip olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü bir ülkede

eğitime ayrılan kaynakların o ülkenin sosyo-ekonomik alanında kalkınmanın sağlanması için etkin ve verimli kullanılması gerekmektedir (Çütcü, 2016).

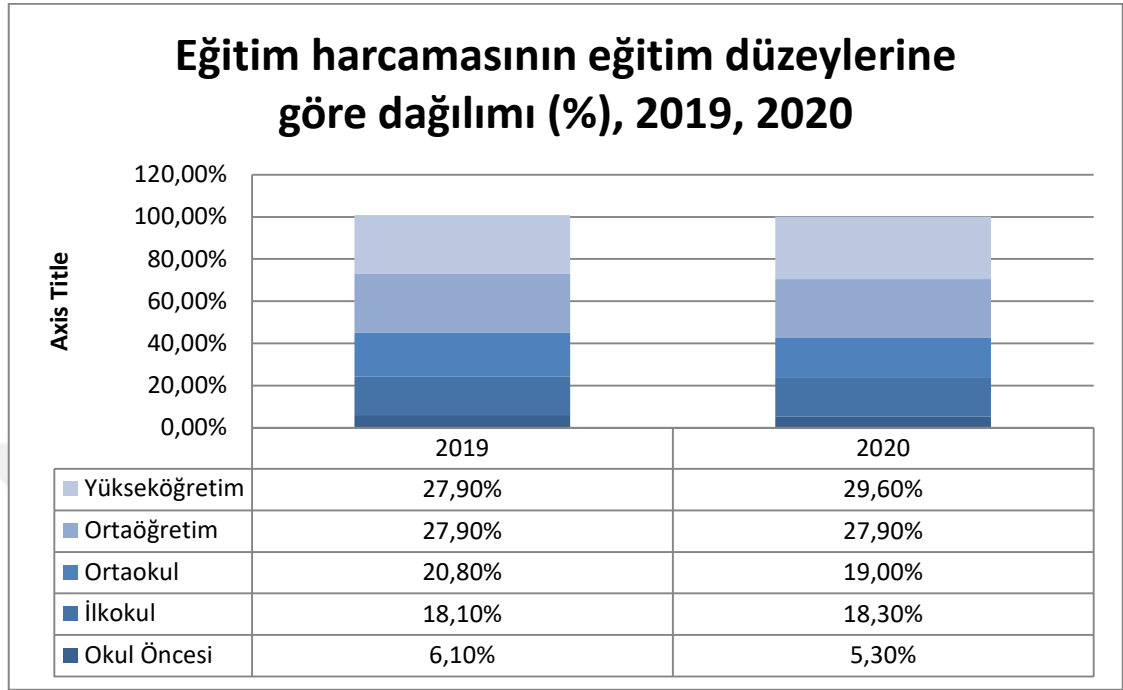


Grafik 2.8. Finans kaynaklarına göre eğitim harcamalarının dağılımı (%), 2019, 2020 (TUİK, 2021)

Grafikte görüldüğü gibi, 2020 istatistikleri, Türkiye'de eğitim için yapılan harcamaların %74,7'sinin devlet tarafından finanse edildiğini göstermektedir. Ailelerin yaptığı harcamaların eğitim harcamaları içindeki ağırlığı ise sadece %20,2'dir (TUİK, 2021).

2020 yılı istatistikleri, Türkiye'de eğitime yapılan harcamaların 2019'a göre %4,5 artarak 270 milyar 921 milyon TL'ye ulaştığını gösteriyor. Bu dönemde eğitime ilişkin harcamaların en fazla arttığı eğitim kademeleri %10,9 ile yükseköğretim ve %5,4 ile ilköğretim olmuştur (TUİK, 2021).

2019 yılında toplam eğitim harcamaları %6,0 iken 2020 yılında %5,4 rakamlarına ulaştı. 2010 yılında devletin eğitime yaptığı harcamaların payı %4,4, 2020 yılında ise %4,0 olmuştur (TUİK, 2021).



Grafik 2.9. Eğitim harcamasının eğitim düzeylerine göre dağılımı (%), 2019, 2020 (TUIİK, 2021)

Grafikten da görülebileceği gibi, istatistikler, eğitim finansal hizmetlerinin sadece %6'sının okul öncesi sisteme ayrıldığını göstermektedir. Bu hizmet, 2019'da %6,1'den 2020'de %5,3'e düşüş gösteriyor. İstatistiklerin de gösterdiği gibi, diğer eğitim seviyelerine kıyasla okul öncesi eğitim düzeyine daha düşük bir mali bütçe ayrılmaktadır.



Grafik 2.10. Eğitim düzeylerine göre öğrenci başına yapılan harcama tutarı (TUIİK, 2021)

2019 yılında öğrenci başına düşen eğitim gideri 11 bin 769 TL iken 2020 yılında 12 bin 311 TL'ye yükseldi. 2020 yılında öğrenci başına toplam eğitim harcaması 2019 yılına göre %4,6 artış gösterdi.

1 Temmuz kuruna göre net asgari ücret 5 bin 4 liradan 6 bin 471 liraya yükseldi (286 Dollar), brüt ise 370 Dollar oldu (TÜİK, 2022). %29 zammın ardından brüt asgari ücret 2022'nin ikinci yarısında yükselmesine rağmen, Türkiye Avrupa'nın diğer ülkelerle kıyasla sadece Kuzey Makedonya (359 Dollar), Bulgaristan (332 Dollar) ve Arnavutluk'u (248 Dollar) geride bıraktı (Eurostat, 2022).

2.4.2.8. Türkiye'de erken çocukluk eğitim politikaların hazırlanması

Türkiye'de erken çocukluk eğitiminde eğitim düzeyinin düşük olması nedeniyle eğitim politikaları, hizmetlerin yaygınlaştırılması, geliştirilmesi ve erişilen çocuk sayısının artırılmasına dayanmaktadır. Bunlara ek olarak, erken çocukluk eğitiminin yapılandırılması, kalitesi ve ailelere maliyetini düşürmeye yönelik çabalara ağırlık verildiği söylenebilir (Özkanlı Ertuğrul, 2019).

Eğitim politikası, geçmişin izlerini taşıyan, bugünün ihtiyaçlarını karşılayan ve geleceği planlayan milli bir projedir. Eğitim politikası başlangıçta sürdürülebilir, kapsayıcı ve aynı zamanda gelişmiş olmalıdır. Farklı ideolojilere dayanmakla birlikte, dünyadaki her ülkenin kendine özgü bir milli eğitim politikası vardır. Atatürk ilke ve inkılapları Türk Eğitim Sisteminin temel politikasını oluşturmaktadır. Atatürk ilke ve inkılaplarına dayalı eğitim politikasını birkaç satırda özetlemek mümkündür; "Bir ülkenin eğitim sistemi önce laikliğe dayanmalı, milli, cumhuriyetçi, genelleme ve eşitlikçi, işlevsel ve aynı zamanda çağdaş olmalıdır."

Eğitim politikaları oluşturulurken öncelikle ülkenin gerçek ihtiyaçlarını yansıtan ulusal kaynaklar, ardından uluslararası ihtiyaçlara dayalı uluslararası kaynaklar esas alınır. Türk devletinde eğitim politikasının önemli ulusal kaynakları; Atatürk İlke ve İnkılapları, Türkiye Anayasası, Eğitim Sistemi Kanunları, Kalkınma Planları ve İnkılapları, Milli Eğitim Şuraları ve Hükümet Programları (Sarıbaş ve Babadağ, 2015).

Türkiye'nin eğitim alanında dünya sıralamasında üst sıralara çıkabilmesi için eğitim ve öğretimin ihtiyaçları doğrultusunda etkin eğitim politikaları ve daha kapsamlı eğitim

reformları geliştirmesi gerektiği gerçeği devam etmektedir. Türkiye gibi yeni eğitim reformları arayan ülkeler için PISA sınavları gibi uluslararası değerlendirmelerde başarılı olan farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin incelenmesi önemlidir (İş, 2017).

1997 yılında ilköğretim ve ortaöğretim okulları “ilkokul” olarak değiştirilerek zorunlu eğitim adı altında 8 yıla çıkarılmıştır. Bu eğitim devlet okullarında ücretsiz olarak verilmiştir (Balcı, 2013). Milli Eğitim Bakanlığı, lke genelinde dokuz ilde pilot uygulama olarak uygulanan 2004 yılı eğitim programı reformu çerçevesinde, yapıcı yaklaşımın anlaşılmasına odaklanan eğitim programlarını uygulamaya koymuştur. Bu programlar ğrenci merkezli, bireysel farklılıklara duyarlı, sarmal, tematik yaklaşımlarla zenginleştirilmiş ve farklı yeteneklere sahip programlar olarak düzenlenmiştir (ERG, 2005).

2010 yılında uygulanmaya başlanan ve halen devam etmekte olan FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi Geliştirme Hareketi), ülkedeki eğitim kalitesini artırmak ve öğrencilere fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla geliştirilmiş bir eğitim uygulamasıdır. 2012 yılında onaylanan ve 2012-2013 eğitim ğretim yılında uygulanan 6287 sayılı Kanun ile Türkiye’de zorunlu Zorunlu Eğitim Sistemi 8 yıldan 12 yıla çıkarılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, 2017-2018 eğitim ğretim yılı müfredatını diğer reformların izleyeceğini belirtmiştir (İş, 2017).

2.5. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde ilgili literatürde karşılaştırmalı eğitim çalışmalarına, Türkiye ve Arnavutluk eğitim sistemlerinin ayrı ayrı, birbirleriyle ve diğer ülkelerle karşılaştırmalı olarak incelendiği yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Aşağıda yıllar içinde yapılan çalışmalara ilişkin zet bilgiler yer almaktadır.

2.5.1.Yurtiçinde yapılan araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında yurt içinde yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Sarı (2007), araştırmasında Türkiye’deki ve Avusturya’daki ortaöğretim tarih programlarının karşılaştırmış ardından aralarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre; her iki ülke kendi tarihini baz alarak yetiştirmeyi amaçladığı vatandaş profiline göre bir program geliştirmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki ülkenin

kendine özgün bir programa sahip olduğunu göz önünde bulundurarak bir programın diğerine uyarlanması doğru bulunmamıştır.

Ada ve Baysal (2008), araştırmasında Türkiye ve Avrupa Birliği'ne üye bazı ülkelerin eğitim yapıları ve yöntemleri açısından karşılaştırılmıştır ve bazı önerilerde bulunmuştur. Elde edilen verilere göre Türkiye için eğitime ayrılan kaynağın artması, teftiş sisteminin ve yükseköğrenime geçiş şartlarının ele alınması, zorunlu eğitim süresinin yeniden gözden geçirmesi gibi önerilerde bulunmuştur.

Gürel (2008) çalışmasında Fransa ve Türkiye okulöncesi eğitim sistemlerini karşılaştırma sonucunda bazı önerilerde bulunmuştur. Öneriler arasında Türkiye'de okulöncesi eğitimin zorunlu hale getirmesi, eğitim standartlarının artırılması, okulöncesi dönemde ailelerin programına dahil edilmesi, eğitime ayıran kaynakların artırılması, hizmet içi eğitimlerin artırılması gibi önerilerde bulunmuştur.

Karacaoğlu ve Çabuk (2012), araştırmasında İngiltere ve Türkiye eğitim sistemlerinin karşılaştırılması sonucunda her iki ülkede okulöncesi eğitiminin zorunlu olmaması benzerlik olarak belirtmiştir. Farklılık olarak ise İngiliz eğitim sistemi daha esnek bir yapıya sahip ve daha fazla bireyselleştirmiş bir hizmet sunulduğunu görülmüştür. İngiltere'de zorunlu eğitim 11 sene iken Türkiye'de ise 8 sene olmaktadır. İngiltere'de çocuklar zorunlu eğitime 5 yaşındayken başlarken, Türkiye'de çocuklar 6 yaşındayken başlamaktadır.

Kıral ve Kıral (2009), araştırmasında Japonya ve Türkiye ilköğretim sistemi karşılaştırması sonucunda iki sistem arasında benzerlikler ve farklılıklara ortaya çıkmıştır. Sonuclar arasında en çok dikkat çeken bir akademik yılda Japonya'da toplam ders saatleri 210 saat iken, Türkiye'de 185 saat olduğunu hesaplanmıştır. Azimli olmak ve sebatla çalışmak başarının anahtarını olduğunu belirtmiştir.

Çelik (2016), araştırmasında Finlandiya ve Türkiye zorunlu eğitim zorunlu eğitim sisteminin karşılaştırması sonucunda iki ülkenin eğitim sistemlerinin arasında eğitimin yapısı olmak üzere, öğretmen yetiştirme, eğitime verilen finansal destek, okul denetimi, okulun sunduğu sosyal hizmetler, öğretmen başı düşen öğrenci sayısı gibi konularda farklılık gözlemlenmiştir.

Ertuğrul (2019), araştırmasında Türkiye, Rusya ve Finlandiya okulöncesi eğitim programlarının çeşitli boyutlardan karşılaştırması sonucunda benzer ve farklı yönlerin ortaya

konulmuştur. Sonuöların en önemlisi ele alınan üç ölkenin okulöncesi eğitim sistemlerinde eğitim oyun yoluyla verilmektedir.

Dertli (2021), araştırmasında Türkiye, Rusya ve Kanada eğitim sistemlerinin amacı, yönetim yapısı ve eğitim kademleri açısından karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, üç ölkenin eğitimin sisteminin karşılaştırılmasında ortak yönlerin yanı sıra farklı yönlerin de olduğu fark edilmiştir. Bu farklılıkların nedenleri ölkelerin yönetim şekilleri, ekonomik seviyesi ve kültürel özelliklerin olduğunu söz edilmiştir.

Araştırmalar sonucunda, karşılaştırılmalı eğitim alanı eğitimin diğer alt alanlarıyla kıyaslandığında Türkiye’de daha az gelişim gösterdiği görölmektedir. Bu alanda çalışmaların sayısı oldukça sınırlı olup, birkaç araştırma ve az sayıda kitaptan oluşmaktadır. Karşılaştırmalı eğitim hakkında yayınlanan kitapların çoğu bu bilimi hakkında kısacası bilgi vererek özellikle gelişmiş ölkelerin eğitim sistemleri anlatmaktadır (Demirel, 2000; Erdoğan, 2003; Türkoğlu,1998; Ültanır, 2000). Ayrıca bu alanla ilgili olarak yayımlanmış kitapların yanı sıra ölkelerin eğitim sistemlerinin karşılaştırıldığı çalışmalar da bulunmaktadır (Aytaç 1985; Türkoğlu 1985; Sağlam 1999; Peker 2002, In Kyung Cho 1997 ve Kara 2001). Bu araştırmaların yanı sıra eğitim sistemleri yerine daha dar kapsamlı olarak okullarda uygulanmakta olan programlara ilişkin bazı karşılaştırmalı çalışmalara da rastlanmaktadır (İbrahimova 2002, Saracaloğlu, 1992; Tokbaş 2001; Yılmaz 1994). Bu araştırmalarda, Türk eğitim sisteminin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi amaçlanmış ve bu konuda katkı sağlayacak uygulamalar hakkında bilgilere ve önerilere yer verilmiştir. Söz konusu Arnavutluk ise, araştırmalar sonucunda karşılaştırmalı eğitim kapsamında çok az sayıda çalışma rastlanmıştır.

2.5.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Arnavutluk’u konu alan karşılaştırmalı çalışmaların sayısı çok azdır. Arnavut devletinin kendisi veya uluslararası kuruluşlar tarafından yapılan rapor ve araştırmalara ek olarak; PİSA, OECD, UNESCO, UNİCEF, DÜNYA BANKASI vb. akademik bilimsel çalışmalara rastlanmamıştır. Bu da ölkedeki karşılaştırmalı eğitim alanındaki eksikliği göstermektedir.

Ayrıca başta Avrupa ölkeleri olmak üzere diğer ölkelerin literatürüne bakıldığında hiçbir ölkede Arnavutluk’u esas almamış veya karşılaştırma yapmamıştır. Aynı durum Türkiye için de

geçerlidir, çünkü mevcut aramalar ülke içinde yerel araştırmacılar tarafından yapılmış görünmektedir.

Oslen (2000), "Arnavutluk" adlı kitabında, Osmanlı İmparatorluğu'nda İskender Bey döneminden komünizm sonrasına kadar Arnavutluk'un tarihini açıklamıştır. Çalışmalarında ülkenin mevcut durumunu geçmişin tarihi ile karşılaştırdığı gibi bazen de ülkenin durumunu diğer komşu ülkelerle karşılaştırmıştır. Oslen, devletin bugün geldiği noktaya gelebilmek için yıllar içinde karşılaştığı güçlükleri anlatmıştır.

Duro (2018) yüksek lisans tezinde, 1945-1968 yılları arasında Arnavutluk'ta yükseköğretimin durumundan bahsetmektedir. Bu bilimsel araştırmada, bu alandaki tek araştırmada olmakla birlikte, Duro, o dönemdeki yükseköğretime ilişkin verileri yansıtmaktadır. Araştırmasında, o dönemde Arnavutluk ile siyasi bağları olan başta komünist ülkelerin olmak üzere, bu ülkelerin eğitiminin Arnavutluk eğitim sistemine olan etkisinden bahsetmiştir.

Loka (2018), Orta Çağ boyunca Arnavut topraklarında eğitimin gelişimi ile ilgili çalışmasında, ağırlıklı olarak Arnavut dilinin oluşumunun ilk adımlarına ve ilkokulların yayılmasına odaklanmıştır. Loka, çoğunlukla arkeoloji ve tarihsel kanıtlara dayanarak, Arnavutluk'taki ilk eğitim kurumlarının Orta Çağ'a ait olduğu sonucuna vardı. Avrupa'nın diğer halklarına kıyasla çok eski bir kökene sahip olduğu ortaya çıkan bu eğitim kurumları, aynı zamanda Arnavutluk eğitiminin de kadimliğine tanıklık ediyor. Loka'nın araştırması, ülkenin bağımsızlık ilanı dönemine kadar önemli bulgular ortaya koyuyor.

PİSA (2020) "Balkan Ülkelerinde Eğitim" konulu makalesinde çalışma kapsamında yer alan ülkeler arasında; Arnavutluk, Bosna-Hersek, Kosova, Karadağ, Kuzey Makedonya Cumhuriyeti ve Sırbistan. Ortak tarihi, kültürel, ekonomik ve kısmen siyasi özelliklerden hareketle bu bildiride bu ülkelerin yılları arasında yapılan PİSA sınavlarının sonuçları karşılaştırılmıştır. Bildirinin sonunda, bu karşılaştırmada Batı Balkan ülkelerinin birbirine benzer özellikler gösterdiği de tespit edilmiştir. Diğer uluslararası kuruluşlarla işbirliği içinde; OECD, UNESCO, UNICEF vb. her ülkede eğitimin iyileştirilmesi için önerilerde bulunmuştur.

APA (2017), UNESCO ile işbirliği içinde Eğitim Politikası İncelemesi: Sorunlar ve Öneriler üzerinde çalıştı. Bu makale, Finlandiya ve Otranto'nun eğitim sistemiyle karşılaştırarak Arnavutluk'taki eğitim hakkında ayrıntılar sunmaktadır. Bu makalenin sonunda,

bu ülkelerin eğitiminde meydana gelen değişikliklerin yanı sıra benzerliklerin de olduğu ortaya çıkıyor. Ayrıca reformların ve yeni eğitim programlarının tasarımı bu ülkelerin eğitim sistemi esas alınmıştır. Çalışmanın sonunda Arnavutluk'ta eğitimin iyileştirilmesine yönelik tavsiyelerde bulunulmuştur.

Hazizaj (2017), ülkedeki eğitimin finansmanını aynı zamanda dünyanın diğer ülkeleriyle karşılaştırmasını yaparak incelemektedir. Eğitim bütçesi ile ilgili verileri detaylı bir şekilde sundu. Makalenin sonunda, Arnavutluk'ta eğitim finansmanının, karşılaştırdığı diğer ülkelerdeki eğitim finansmanından daha düşük olduğu sonucuna varmıştır.

UNICEF Arnavutluk (Mayıs 2020), Ulusal Eğitim Stratejisi tarafından ele alınması gereken önemli görülen bazı konular hakkında Arnavutluk'taki gençlerden ve yetişkinlerden bilgi edinmeyi amaçlayan U-Rapor platformu aracılığıyla bir anket gerçekleştirdi. Ankete %59'u erkek, %41'i kadın olmak üzere 318 kişi katılmıştır. Katılımcıların yaş aralığı ise %14'ü 15-19, %13'ü 20-24, %14'ü 25-30, %15'i 31-34 ve %44'ü 35 yaş üstü idi. Anket, aşağıdakiler gibi çeşitli konuları ele aldı: devletin eğitime yaptığı yatırımın nereye odaklanması gerektiği; eğitimde başarılı olmak için daha fazla desteğe ihtiyaç duyan gruplar; strateji tarafından ele alınacak okul güvenliği sorunları; okulların başlıca engelleri; ve dijitalleşme ile ilgili stratejinin ana odağı. Devletin eğitime yaptığı yatırımın nerede yoğunlaşması gerektiği konusunda, katılımcıların %21'i okul öncesi eğitime, %34'ü dokuz yıllık eğitime, %22'si ortaöğretime ve %23'ü yükseköğretime öncelik vermektedir.

Eğitim alanında yapılan araştırma sayısının oldukça az olmasına bakıldığında, ülkenin bu alandaki gelişimini etkilediği için daha fazla önem verilmesi tavsiye edilmekte

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Lauterbach ve Mitter'e (1998) göre; karşılaştırmalı eğitim araştırmasının dört unsuru olmalıdır: Karşılaştırılacak ülkelerin belirlenmesi, hedeflere uygun olarak belirlenen ülkelerin öğretmen yetiştirme sistem ve programlarının analiz edilmesi, araştırma sonuçlarının analiz edilmesi ve son olarak birleştirilmiş sonuçların karşılaştırılması ve yorumlanması (akt. Yazçayır ve Yıldırım, 2021).

Bu çalışmada araştırma deseni olarak, Arnavutluk ve Türkiye'nin erken çocukluk eğitim sistemini karşılaştırmak amacıyla nitel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırması, bir grubun bazı özelliklerini belirlemek amacıyla verilerin toplanmasını hedefleyen bilimsel araştırma türüdür. Tarama modeli araştırmalarda, araştırmacı literatür taraması yoluyla elde edindiği bilgileri analiz edip kendi gözlemleyiyle bütünleştirme söz konusudur (Büyüköztürk, 2010).

Tarama modeli ile hazırlanan bilimsel çalışmalarda literatür taramasına ihtiyaç duymaktadır. Söz konusu karşılaştırmaya eğitim olunca yerli ve yabancı literatürün taraması önemli görülmüştür. Literatür taramasında kitap, dergi, rapor, tez ve makale gibi yasal kaynakları incelenmiştir. İki ülkenin eğitim sistemleri arasında karşılaştırma yapabilmek için eğitim araştırmalarında kullanılan yatay yaklaşım kullanılmıştır. Verilerin toplanması için nitel araştırma yöntemlerinden dokümantasyon analizi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında yasal ve en güncel verilere ulaşmaya gayret edilmiştir.

Bu bilimsel çalışmada literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmanın amaçlarına göre iki ülkenin erken çocukluk eğitim sistemlerini ayrı ayrı unsurları paralel bir şekilde bütüncül olarak analiz ederek yatay yaklaşım özelliği taşımaktadır.

Aynı zamanda doküman inceleme yöntemi iki ülkenin eğitim programlarının karşılaştırılmasında kullanıldığı için bu çalışmanın araştırma modeli nitel araştırma özelliği taşımaktadır.

Bu yönteme göre bilimsel çalışma sorunu ile ilgili kitap, makale, bildiri, tez, diğer mevcut makaleler gibi yazılı kaynaklar ve çeşitli internet sitelerinde yer alan bilgiler gözden geçirilecek ve referans alınacaktır (Büyüköztürk, Akgün, Çakmak ve Karadeniz, 2008).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evren ve örnekleme, problem cümlesine cevap aranan kitap, makele, tez, her iki ülkenin resmi kaynakları ve internet sitelerinde yer alan bilgilerin tümü oluşmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın ilk aşamasında, doküman incelemesi ve resmi belgelerin incelenmesi çerçevesinde araştırma için gerekli veriler toplanmıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak erken çocukluk eğitim sistemleri ile ilgili her iki ülkenin kişi ve kurumlar tarafından yazılmış kaynaklardan yararlanmıştır. Aynı zamanda modern iletişim araçları ve internet ağı üzerinden sunulan verilere de bu çalışmada yer verilmiştir.

Bu çalışmada Türkiye ve Arnavutluk eğitim sistemleri ile ilgili kanun, yönetmelik, müfredatlar; konuyla ilgili tez, kitap, makalelerden; ilgili bakanlık ve kurumların yayınlarından, dergilerinden ve internet sitelerinden yararlanılmıştır. Ayrıca Arnavutluk Eğitim Bakanlığı ve Arnavutluk'taki Arnavut okulunda çalışan bazı liderler ve yetkililerle bire bir görüşmeler ve yazışmalar yoluyla bazı bilgiler elde edilmiştir. Veri toplama araçları olarak resmi yollarda ulaşılan dokümanların tümü kullanılması uygun görülmüştür.

Çalışma kapsamında literatür taraması yapılmış ve çeşitli belgelere ulaşılmıştır. Belgenin taranması sonucu elde edilen kaynaklar ağırlıklı olarak Arnavutça, Türkçe ve İngilizce'dir. Arnavutluk Eğitim Bakanlığı'nın resmi sitesinden Arnavutça birincil kaynaklara ulaşılmış, araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği arttırmak için çeviri, biri yüksek lisans derecesi, diğeri doktora derecesi olmak üzere türkçe konuşan iki arnavut öğrenci tarafından gözden geçirilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında nitel araştırmaların nitel yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi yöntemi kullanılarak çalışmada ele alınan problemlere yönelik yazılı dokümanlar incelenmiştir. Dokümanların incelenmesi, çalışmada incelenen problemler hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizinden oluşmaktadır (Büyüköztürk, Akgün, Çakmak ve Karadeniz, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu çalışmada elde edilen Arnavut ve İngilize dilinde kaynaklar araştırmacının kendisi tarafından incelenmiş ve Türkçe'ye çevrilmiştir. Aynı zamanda, orijinal dildeki belgelerin bazıları çalışmanın sonunda ekler kısmında yer verilmiştir. Elde edilen veriler karşılaştırmalı eēitimde belge analizine uygun olarak benzerlikler ve farklılıklar açısından analiz edilmiştir. Benzerlik ve farklılıkların analizi sırasında nitel karşılaştırmalar yapılmış, sayısal veriler analiz edilmiş ve ardından sonuçlar yorumlanmıştır.

Verilerin analizi ise dokümantasyon analizi yoluyla analiz edilmesi ve iki eēitim sistelerin benzer ve farklı yönleri ortaya koyması çalışılmıştır. Her iki sistemde karşılaşan sorunlara çözüm olabilecek düřünüldüēü önerilere yer verilmiştir. Yukarıda belirtilen çalışma, ifade edilen amaç, yöntem, bulgular, sonuçlar ve öneriler çerçevesinde tematik olarak gözden geçirilmiş ve raporlanmıştır. Arnavutluk ve Türkiye'nin eēitim sistemlerine ilişkin bulgular analiz edilerek, iki ülkenin eēitim sistemlerinin benzer ve farklı yönleri tespit edilmiş, karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

4. BULGULAR

4.1.Araştırmanın Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın birinci alt probleme dayalı, Arnavutluk'taki ve Türkiye'deki eğitim sisteminin tarihsel süreci ele alınmıştır. Araştırmanın alt problemlerinden ilk soru "Arnavutluk ve Türkiye eğitim sistemlerinin tarihsel gelişim aşamaları nelerdir, benzerlik ve farklılıkları nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda, söz konusu iki ülkenin eğitim sistemlerinin gelişimlerinin tarihsel aşamalarına değinilmiştir. Aşağıda, bu alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öncelikle iki ülkedeki eğitim tarihini belli dönemlere ayırmak mümkündür. Antik dönemde Arnavut eğitimi, Hristiyan ve Ortodoks dinlerinden etkilenmiştir. Eğitim, kiliseler, katedraller vb. o zamanın dini kurumlarında yapıldı. Çocuklara kutsal kitabı okumaları ve Hristiyan dini hakkında bilgi edinmeleri öğretili. Bu dönemin eğitim felsefesi, bilginin Tanrı'yı tanımayı ve ona yaklaşmayı sağlamasıydı (Loke, 2018).

Türk eğitim sisteminin kökleri Hunlar, Türkler ve Uygurlar gibi eski topluluklara kadar uzanmaktadır. Bunlar belirli bir yeri olmayan göçebe topluluklar olsalar da, çeşitli bulgular o dönemde eğitimin gelişiminin kanıtıdır. Bu dönemde alfabe oluşturulmuş ve dini bakış açısına sahip ilk eğitim kurumları açılmıştır (Akyüz, 2001; Çelik ve Gündoğdu, 2007).

1923 yılında Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna kadar 600 yıl iktidarda kalan Osmanlı İmparatorluğu döneminde eğitim devletin sorumluluğunda değil, farklı dernekler bir bütün olarak eğitimden sorumluydu. İmparatorluk döneminde ilkokullar, eğitim yuvaları olarak kabul edilmiştir. Bu eğitim yuvaları daha çok külliye ve cami avlularında kurulur ve eğitim ücretsiz olarak verilmektedir. Bu okulların açılmasında vakıf ve derneklerin yanı sıra padişahlar, vezirler, devletin başındaki bürokratlar ve zengin halk kesimleri önemli roller oynamıştır. Bu kurumlarda günümüz eğitim planlamasında olduğu gibi derslere ayrılmış temel bir eğitim programı kullanmamıştır. Günlük program sabahdan öğleden sonraya kadar ders, öğle yemeğinde sadece bir mola şeklinde planlanmıştır. Çocukların okula başlama yaşı 5, okuldan ayrılma yaşı ise 15 olmuştur (Akyüz, 1996). Bu dönemde kurucuları tarafından belirlenen standartlara uygun eğitim programının içeriği okuma yazma öğretimi,

basit aritmetik işlemler ve temel İslami ilimlerin öğretimini içermektedir (Ergün, 1996; Korkmaz, 2005; Kutlu, 2017)

Aynı dönemde Arnavutluk da Osmanlı İmparatorluğu tarafından yönetilmiştir. Bulgular, aynı yasalara o dönemdeki Arnavut eğitim sisteminde de rastlandığını göstermektedir. Eğitim, imparatorluğun sorumluluğun altında olmamıştır, farklı dernek ve vakıf tarafından yönetilmiştir. Maksudoğlu, imparatorluk dönemindeki Osmanlı kurumları hakkında yazdığı eserinde, o dönemdeki eğitim için çok önemli bilgiler vermektedir. O dönemde Osmanlı İmparatorluğu'nun hüküm sürdüğü tüm ülkelerde kurduğu eğitim kurumları ve izlediği eğitim politikalarından bahsetmektedir (Maksudoğlu, 2019)

Osmanlılar için eğitim ve bilginler önemli bir yere sahipti ve üst düzeyde olmuşlardır. Eğitim sistemi şu kurumlardan oluşmaktadır: cami, teqe, sıbjan mektebi (kuttap: çocuk okulu), medrese ve enderun okulları. Camilerin ibadet yeri olmanın yanı sıra eğitici bir işlevi de göstermektedir. İmam, eğitimin görevlerini de belirleyen mahalle düzenleyicisi rolünü üstlenmiştir. Çocuk 4 yıl 4 ay 10 günlük olunca törenle Sibiyan okuluna göndermektedir ve burada kutsal kitap okumayı ve yazmayı öğrenmektedir. Çocuk kutsal kitabı okumayı bitirdiğinde, hatim cemiyeti adı verilen bir şenlik töreni yapılmaktadır. Çocuk okulu, İslam'ın ilk zamanlarındaki "kuttap" kurumlarına benzemektedir (Maksudoğlu, 2019).

Büyük şehirlerde ve her semtinde bir sıbjan mektebi kurulmuştur. 4-5 yaş arası çocuklar bu okullara gönderilmektedir. Elde edilen bulgulara göre bu okullara *daru't-ta'lim*, *mual-limhane*, *mekteb*, *mektebhane* gibi isimler verilmektedir. Bu okullarda alfabeyi, yazmayı, okumayı, Kuran okumayı ve aritmetiği öğretilmektedir. Öğretmene *mual-lim*, yardımcısına *kalfa* ismiyle hitap edilmektedir. Günlük ödeme olarak alınacak para miktarı da okul *Vakıfiye* belgesinde belirtmektedir (Maksudoğlu, 2019).

Arnavutluk'un Osmanlı İmparatorluğu'ndan ayrılması, ülke ve ülkede eğitim için yeni bir dönemi işaret etti. Arnavutluk Cumhuriyeti'nin ilan edilmesinden sonra yapılan ilk reformlardan biri eğitim reformu olmuştur. Hemen bir Milli Eğitim Bakanlığı kurulmuş, milli değerlere sahip yeni bir ruha sahip öğretmenler yetiştirmek amacıyla öğretmen yetiştirme kurumları açılmıştır. Bu dönemde alfabe Arapçadan Latin harflerine dönüştürülmüştür. İmparatorluktan kalan eğitim kurumları yeni eğitim sisteminin hizmetine

sunulmuştur. İkinci Dünya Savaşı öncesinde Avrupa'da üniversitesi olmayan tek ülke Arnavutluk'tu. Arnavutluk'ta açılan ilk üniversite 1957 yılında olmuştur. (Metani, 2003).

Cumhuriyet sonrası dönemde eğitimde yapılan reformlar Türk eğitim sisteminde köklü değişiklikler getirmiştir. İlk olarak, tüm eğitim kurumlarının kendi sorumluluğunda olmasını sağlayan Milli Eğitim Bakanlığı kuruldu. Çok kısa sürede eğitim tek bir hükümette merkezileştirildi. İmparatorluk döneminde eğitimin devletin değil derneklerin sorumluluğunda olduğu bilinmektedir. Bu dönemde medreseler kapatılmış, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullar ve üniversiteler açılmıştır. Alfabe Arap harflerinden Latin harflerine çevri yapılmıştı. En önemlisi eğitimin milli değerlere göre oluşturulması ve laik olmasıydı. Eğitim yoluyla milli değerlere sahip bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır (Aytaç, 1984; Deretarla Gül, 2008).

1923 yılında Cumhuriyetin ilanıyla birlikte eğitimin tüm aşamalarını kapsayan eğitim alanında reformlar ve köklü değişiklikler yapılmıştır. Daha da önemlisi eğitimde yapılan reformlar Arap alfabesinden Latin alfabesine geçişle başlamıştır. Maarif Vekaleti bünyesinde 1913 yılında yürürlüğe giren Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu'nun 10 fasıl ve 10 maddesi toplam 101 maddeden oluşmaktadır. Fransız ilköğretim sisteminin benimsendiği Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkat'ın Türk ilköğretimine getirdiği yenilikler şu şekilde özetlenebilir; İlköğretim herkes için zorunlu ve ücretsiz hale geldi. Eğitim planlaması yönünden; İlköğretim kurumları genel ve özel olmak üzere ikiye ayrılmıştır. İlköğretimin süresi 42 hafta olup bir sınıfta 50 öğrenci bulunmaktadır. Tedrisat-ı iptidaiyenin ana mektepleri ve sıbyan sınıfları, Mekatib-i iptidaiye ile El sanatları ve ihtiraf mektepleri olmak üzere 3 kademede eğitim verildi. İlköğretim okullarının süresi 6 yıldır ve öğrenci kabulü belirli düzenlemelere göre yapıldı. Kanun, ilköğretim döneminin tanımı, öğretim kademeleri, öğrenci sayıları ve başta zorunlu eğitim olmak üzere eğitimden sorumlu kişilerin görevlerini kararlaştırmıştır (Uyanık, Kaya ve Elçiçeği, 2021).

Aynı zamanda bu reformları ülkede ilk üniversitelerin açılması takip etmiştir. Ağırlıklı olarak Ankara'da kurulan, 1925'te "Hukuk Mektebi", 1926'da "Gazi Eğitim Enstitüsü" ve 1930'da Ziraat Enstitüsü" ilk yükseköğrenim kurumları olmuştur. 1950'ye kadar ülkede sadece İstanbul Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi yüksek öğretim kurumlarıydı. Ancak 1955-1957 yıllarında Ankara ve İstanbul dışındaki yerleşim yerlerinde üniversitelerin açılmasını sağlayan kapsamlı bir eğitim

hareketi yapılmıştır. 1944 yılında İstanbul Teknik Üniversitesi yeniden İstanbul'da kurulmuştur. 1973 yılına kadar ülkede 12 yüksek öğretim okulu kurulmuştur (Aytaç, 1984; Sargın, 2007).

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın ikinci alt probleme dayalı, Arnavutluk'taki ve Türkiye'deki eğitim sisteminin modeli ele alınmıştır. Araştırmanın alt problemlerinden ilk soru "Arnavutluk ve Türkiye eğitim sistemlerinin eğitim modeli nasıldır, benzerlik ve farklılıkları nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda, söz konusu iki ülkenin eğitim sistemlerinin eğitim modeline değinilmiştir. Aşağıda, bu alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Arnavut okul öncesi eğitim sistemi, okul öncesi eğitimi, temel eğitimi (ilköğretim ve alt ortaöğretimi içerir) ve lise eğitimini (üst ortaöğretim olarak tanımlanır) içermektedir. 2012 yılında, zorunlu eğitimin süresi sekiz yıldan dokuz yıla çıkarılmıştır; bu, OECD ülkelerinde uygulanan zorunlu eğitim süresine benzerlik göstermektedir Arnavutluk'ta okul öncesi eğitim isteğe bağlıdır, 3-6 yaş arası çocuklar için anaokullarını ve okul öncesi sınıflarını içerir. Anaokulları 3-4 yaş, 4-5 yaş ve 5-6 yaş gruplarında faaliyet gösterirken, hazırlık sınıfları temel eğitim okullarında yer almakta ve daha önce okul öncesi eğitim almış veya almamış beş yaşındaki çocukları almaktadır. Okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Okul öncesi sınıfları, daha önce okul öncesi eğitime katılma fırsatını kaçırmış olan 5 yaşındaki çocuklara erken eğitim sağlar. Ulusal istatistiklere göre 2014-2015 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitime okullaşma oranı %81'dir. MAS erken çocukluk döneminde kaliteli eğitimin temel eğitim üzerinde yüksek bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir (MAS, 2015).

Türk milli eğitim sistemi iki ana bölümden oluşmaktadır; örgün eğitim ve yaygın eğitim. Türk eğitim sisteminde örgün eğitim okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimi kapsarken, yaygın eğitim örgün eğitim dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları ihtiyaca göre bağımsız anaokulları, ilköğretim okullarına yakın anaokulları veya diğer ilgili eğitim kurumlarına bağlı uygulamalı sınıflar olarak açılabilir. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı

tarafından onaylanan ilgili eğitim yönetmeliği, okul öncesi eğitim kurumlarının açılmasına ilişkin koşulları öncelik ve ihtiyaçlara göre düzenlemekte ve tanımlamaktadır (MEB, 2008).

Aşağıdaki Grafik Türkiye eğitim sistemi ile Arnavutluk eğitim sistemi arasındaki farkları daha net bir şekilde göstermek için tasarlanmıştır;

Tablo 4.1. Türkiye ve Arnavutluk eğitim sistemlerinin karşılaştırılması

Arnavutluk	Türkiye
- Eğitim Sistemi yerel bir yapıya sahiptir.	- Eğitim Sistemi merkeziyetçi bir yapıya sahiptir.
- Eğitim sisteminden MAS, Belediyeler ve ilgili Yerel Eğitim Müdürlükleri sorumludur.	-Eğitim Sisteminden Milli Eğitim Bakanlığının sorumludur.
- Eğitim modeli 5+4+3 şeklindedir.	- Eğitim modeli 4+4+4 şeklindedir
- Zorunlu eğitim 9 yıldır.	- Zorunlu eğitim 12 yıldır
- Devlet okullarında okul öncesi eğitim ücretsizdir.	- Devlet okullarında okul öncesi eğitim ücretsizdir
- Okul öncesi eğitim isteğe bağlıdır.	- Okul öncesi eğitim isteğe bağlıdır

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın üçüncü alt probleme dayalı, Arnavut ve Türk erken çocukluk eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri ele alınmıştır. Araştırmanın alt problemlerinden ilk soru "Arnavutluk ve Türkiye eğitim sistemlerinin amaç ve ilkelerindeki benzerlik ve farklılıkları nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda, söz konusu iki ülkenin eğitim sistemlerinin amaç ve ilkelerine değinilmiştir. Aşağıda, bu alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Arnavutluk'ta, üniversite öncesi eğitim yönetmeliğine göre bu yönetmeliğin I. Kısım 21. Maddesinde okul öncesi eğitimin amacı şu şekilde tanımlanmıştır;

Okul öncesi eğitim, her çocuğun sosyal, entelektüel ve fiziksel gelişimini, temel davranış ve hijyen kurallarını öğrenmeyi, insani değerleri kazanmayı ve ilköğretime hazırlanmayı amaçlanmaktadır (Kushtetuta e Shqiperise, 2014).

MEB (2013) okul öncesi eğitim sisteminin amaçları şu şekildedir;

Okul öncesi eğitimin amacı, çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilkokula hazırlamak, için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak, Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır. Türk Milli

Eğitiminin temel ilkeleri şu şekilde özetlenebilir; genellik ve eşitlik, bireyin ve toplumun ihtiyaçları, yönlendirme, eğitim hakkı, fırsat ve fırsat eşitliği, süreklilik, Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Atatürk milliyetçiliği, demokrasi eğitimi, laiklik, bilim, planlama, karma eğitim, okul işbirliği - her yerde aile ve eğitim (Kavak, 2015; MEB, 2013).

Arnavutluk Milli eğitimin temel ilkeleri şu şekilde özetlenebilir; Yetkinliklere dayalı geniş bir müfredat tasarlama, denge ve entegrasyon, kapsayıcılık, farklılığa saygı, laiklik, cinsiyet eşitliği, işbirlik ve ortaklık, özerklik ve esneklik (MAS, 2016).

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın üçüncü alt probleme dayalı, Arnavut ve Türk erken çocukluk eğitim programlarını hazırlanması ele alınmıştır. Araştırmanın alt problemlerinden ilk soru "Arnavutluk ve Türkiye eğitim programlarının hazırlanmasında benzerlik ve farklılıkları nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda, söz konusu iki ülkenin eğitim sistemlerinin eğitim programlarının hazırlanması konusuna değinilmiştir. Aşağıda, bu alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Eğitim programları, ulusal veya uluslararası düzeyde kaliteli bir eğitim sistemi oluşturmak gibi amaçlarla geliştirilmektedir. Ayrıca eğitim programları, ülkenin kalkınmasını sağlayacak, o ülkenin sosyal ve kültürel değerlerinin korunmasına ve gelişmesine destek olacak nitelikli nesiller yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Özdemir, 2009).

Okul öncesi eğitim programlarının uygulanması sadece uygun bir öğrenme ortamının düzenlenmesi ile ilgili değildir. Programın, her çocuğun uygun öğrenme deneyimleri kazanıp kazanmadığını belirleyen değerlendirme etkinliklerini de içermesi önemlidir (Senemoğlu, 1994).

Eğitim sisteminin kalitesi ve başarısı, aynı zamanda eğitim programlarının uygulanmasından sorumlu olan öğretmenlerin kalitesine bağlıdır. Öğretmen, doğru bilgiye nereden ve nasıl ulaşacağını bilir, eğitim alanında yeni çözüm ve teknikler bulur, bilgiyi yorumlayarak genç kuşaklara aktarır ve bu sayede nitelikli nesiller yetiştirmeyi amaçlar. Unutulmamalıdır ki, program öğretimi uygulamalarının niteliği ne kadar önemliyse, bu uygulamaların uygulayıcısı olan öğretmen ve öğretmenlerin yeterlik süresince aldıkları eğitimler de o kadar önemlidir. Eğitimde belirlenen hedeflere ulaşabilmek için nitelikli

öğretmen yetiştirmenin çok önemli olduğunu söylemek gerekir. Belirlenen hedeflere ulaşmak için öğretmenlerin etkili öğretim programları aracılığıyla nitelikli bir eğitim almaları gerekmektedir (Yazçayır ve Yıldırım, 2021).

İlk kez Fatih Sultan Mehmet döneminde açılan okul öncesi eğitim okulları, ülkede erken çocukluk eğitimi uygulamalarının başlangıcı olarak bilinmektedir. İlk resmi okul öncesi eğitim kurumları 1913 yıldan sonra açılmıştır. Bu kurumlar, 6 Ekim 1913 tarihinde yayınlanan Maarif Kanunu ve sonrasında yayınlanan eğitimle ilgili yönetmeliklerle gelişmeye başlamıştır (Akyüz, 1996).

Türkiye'de okul öncesi eğitimde müfredat çalışmaları 1900'lü yılların başına kadar dayanmaktadır. 1989 yılında bir taslak okul öncesi programı oluşturmuştur. Bu taslak program geliştirilmiş ve buna dayalı olarak ilk kez 1994 yılında resmi bir okul öncesi eğitim programı hazırlanmıştır. Daha sonraki yıllarda değişen ihtiyaçlar dikkate alınarak okul öncesi eğitim programı 2002, 2006 ve 2013 yıllarında güncellenerek mevcut halini almıştır (Başaran ve Ulubey, 2013; Ummanel, 2020).

Okul öncesi eğitim programı üzerinde çalışan eğitimciler, alan uzmanları ve akademisyenler programı 2013 yılında güncelleyerek ülkedeki tüm eğitim kurumlarında bugün kullanılan güncel versiyonunu oluşturmuştur (MEB, 2013). Mevcut okul öncesi eğitim programı zengin öğrenme deneyimleri sağlar ve çocuk gelişiminin tüm alanlarını destekler. Ayrıca çocukların gelişim alanlarında görülebilecek eksiklikleri gidermeyi ve tamamlamayı amaçlayan destekleyici ve önleyici boyutları içeren çok yönlü bir programdır.

Türkiye okul öncesi eğitim programını kapsayan ilgili belgeler “okul öncesi eğitim rehberlik programı” ve “0-36 aylık çocuklar için eğitim programı”dır. Okul öncesi öğretmenleri için hazırlanan Milli Eğitim Bakanlığı etkinlik kitaplarının 2017/2018 eğitim öğretim yılında pilot uygulaması yapılmıştır. 2018/2019 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitime devam eden çocuklara materyal dağıtılan 1-2-3 “Okul Öncesi Eğitim El Ele” uygulaması ülke geneline yaygınlaştırılmıştır (Eurydice, 2022).

Okul öncesi eğitim ve öğretim teknikleri, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ilgili eğitim programlarının amaçlarına uygun olarak planlanır. Çocuklar Türkçeyi oyun, fen, matematik, drama, müzik vb. alanlarla ilgili etkinliklerle öğrenirler. Eğitimci, sınıfta öğrenme sürecinde çocuklara rehberlik eder. Eğitim, çocuğun öğrenme sürecinde aktif olmasını ve öğrenmesini sağlayarak gelişimine katkı sağlar (MEB, 2013).

Ayrıca tüm okul öncesi eğitim kurumlarında 342 etkinlikten oluşan Okul Öncesi Etkinlik Kitabı ve etkinlik kitabıyla ilgili üç ciltlik “Okul Öncesi Eğitimle El Ele” değerlendirme kitabı eğitimcilere dağıtılmaktadır (Eurydice, 2022). Arnavutluk okul öncesi eğitim müfredatı seviyeler halinde düzenlenmiştir. Her seviye, çocukların gelişim süreçlerine eşlik eden ortak özellikleri ifade eder. Seviyeler, her bir seviye için ayrı ayrı öğrenilmesi gereken ana yetkinlikleri belirlemek için referans noktaları olarak hizmet eder (İZHA, 2017)

Programlar yetkinlik yaklaşımı üzerine kuruludur ve müfredatın diğer seviyeleri ile uyumludur. Her bir öğrenme alanı için, hem temel yeterliliklerin sonuçlarının hem de konu yeterliliklerinin yerine getirildiği programlar oluşturulmuştur. Programlar, her yaş grubu için gelişim göstergeleri ve öğrenme standartları tarafından belirlenen bilgi, beceri, değer ve tutumları içerir. Her bir yetkinlik/konu için 3-4, 4-5 ve 5-6 yaş (birinci grup, ikinci grup ve hazırlık yılı) çocuğun yaş grubuna göre bilgi vermiştir. Çocuğun ilgili yetkinlikler/temalar ile ilgili sergilemesi gereken beceri, tutum ve değerler her üç grup için de sunulmaktadır. Çocuğun ilgili yetkinlikler/temalar ile ilgili göstermesi gereken beceri, tutum ve değerler her üç grup için de sunulmaktadır. Arnavut okul öncesi kurumlarının en iyi çağdaş deneyimlerine ve geleneksel değerlerine dayanan öğretmenler, çocukların anlamalarını ve uygulamalarını kolaylaştırmak için uygun etkinlikleri, stratejileri, oyunları, materyalleri ve araçları seçer. Ayrıca programların içeriği, öğretmenlere, çocukların beceri kazanımlarını uyguladıkları metodolojiye göre uyarlamaları için fırsatlar yaratmaktadır (MAS, 2019).

Yeni okul öncesi eğitim programları, üniversite öncesi eğitim sisteminin tamamında gerçekleştirilen müfredat reformu çerçevesinde tasarlanmıştır. "Okul Öncesi Eğitim Programları" adlı belge 2019 yılında yenilenmiştir. Bu belge, MAS tarafından onaylanan iki önemli belgeden türetilmiştir: "Okul Öncesi Eğitim Müfredat Çerçevesi" ve "3-6 Yaş Çocuklar İçin Gelişim ve Öğrenme Standartları" (MAS, 2016).

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın beşinci alt probleme dayalı, Arnavut ve Türk erken çocukluk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme politikaları ele alınmıştır.

Araştırmanın alt problemlerinden ilk soru "Arnavutluk ve Türkiye erken çocukluk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme politikalar nasıldır, benzerlik ve farklılıkları nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda, söz konusu iki ülkenin öğretmen yetiştirme politikalarına değinilmiştir. Aşağıda, bu alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmen mesleki gelişim programları literatürü incelendiğinde farklı ülkelerin amaç, ihtiyaç, kapsam ve öğretmen rolü gibi farklı değişkenleri dikkate alarak planladıkları ve uyguladıkları görülmektedir. İlgili alan yazında da sıkça vurgulandığı üzere, çağdaş yaklaşımlarda öğretmen için belirlenen rol ya da profil mesleki gelişim programlarının temel noktalarından birisini oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra, kapsam ve süreç gibi değişkenler programların niteliğinde doğrudan etkiye sahip bileşenler olarak göze çarpmaktadır (Kennedy, 2005; Little, 1994; VillegasReimers, 2003).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde öğretmenin görevleri ve devletin öğretmenden temel beklentisi şu şekilde özetlenmiştir; "Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve liderlik görevlerini üstlenen özel bir meslektir. Öğretmenler bu görevleri Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerine uygun olarak ifade etmekle yükümlüdürler. (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Her gün karşılaştığımız bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte, Türkiye'de öğretmenler için mesleki gelişim eğitimini zorunlu kılan koşullardan biri de müfredatta sık sık yapılan reformlardır. Müfredat değişiklikliği, öğrenme teorisi, vizyon ve becerilerin yeni tanımları, uluslararası düzeyde öğretmen mesleki gelişimine yeni bir bakış açısına olan ihtiyacı vurgulamıştır. Bu yeni anlayış, öğretmenler için hazırlanan mesleki gelişim programlarının içeriğinin değiştirilmesini öngörmüştür. Öğretmenlerin geleneksel mesleki gelişim yaklaşımından çağdaş mesleki gelişim yaklaşımına geçiş olarak da bilinen bu yeni anlayışta öğretmenin kimliğini ve rolünü, eğitim uygulamalarının niteliğini, öğrencilerin programdaki yerini ve önemini yeniden tanımlamıştır (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010)

Öğretmenlik mesleğinin öğretmen olmayanlara açık olduğu yıllardır yanlış politikaların izlenmesi ciddi bir sorun olmuştur. Bu politikalar dikkate alındığında öğretmenlik herkesin kolaylıkla alabileceği ve yapabileceği bir meslek haline gelmiştir. Böylece öğretmenlik, farklı dallarda diploması olan tüm öğrenciler için bir umut kapısı olmuştur. Eğitimdeki bu uygulamalar eğitimle ilgili yasaya aykırıdır. 1982 yılında yapılan

reformla öğretmen yetiştirme sorumluluğu Milli Eğitim Bakanlığı'ndan kaldırılarak üniversitelere verilmiştir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Milli Eğitim Bakanlığı, açık pedagojik eğitim sertifikalarına sahip eğitim programları ile isteyen herkese öğretmenliğin yolunu açmaktadır. Bu durum öğretmenlik mesleği için tanımlanan yeterlikleri göz ardı etmekte ve öğretmen profilinin niteliği konusunda ciddi kaygılara yol açmaktadır (Azar, 2011). Aynı zamanda araştırmalar Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin çoğunluğunun 40 yaşın altında olduğunu göstermektedir (Öz, 2012). Bu bir avantaj gibi görünse de, diğer yandan yeni öğretmenler, sınırlı mesleki deneyime sahip öğretmenler oldukları şüphesini artmaktadır. Ülkedeki bu durum, hizmet sırasında iç eğitimin ne kadar önemli olduğunun bir göstergesidir (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010).

Son yıllarda Türkiye'deki bilimsel ve teknolojik gelişmelere paralel olarak eğitim müfredatında değişiklikler ve reformlar yapılmıştır. Ancak müfredat reformlarını uygulama süreci, öğretmenlere yeni müfredatın felsefesi, teorik yapısı ve uygulama süreci hakkında gerekli bilgiler verilmeden ve yeterli mesleki gelişim desteği alınmadan başlamaktadır. Bu durum, eğitimdeki bu hızlı değişimlere öğretmenlerin uyum sağlamada güçlükleri beraberinde getirmektedir. Öğretmenlerin, müfredat reformlarına yeni yaklaşımları anlamada ve yeterince yansıtmada aktif rol aldıkları mesleki gelişim için verimli fırsatlara ihtiyaçları olduğu vurgulanmalıdır. Bu ihtiyaçların başında, öğretmenleri değişen yaklaşım ve uygulamalarda yönlendirmek, aynı zamanda onların kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla düzenlenen mesleki gelişim programları yer almaktadır (Özer ve ark., 2018).

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın altıncı alt probleme dayalı, Arnavut ve Türk eğitim sisteminin teşkilat yapısı ve eğitim yönetimi ele alınmıştır. Araştırmanın alt problemlerinden ilk soru "Arnavutluk ve Türkiye eğitim sisteminin teşkilat yapısı ve eğitim yönetiminde benzerlik ve farklılıkları nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda, söz konusu iki ülkenin teşkilat yapısı ve eğitim yönetimine değinilmiştir. Aşağıda, bu alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Türkiye’de eğitimin organizasyonu ve yönetimi, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesine dayanmaktadır:

“Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre; devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz.” (T.C. Anayasası, 2000).

Eğitim ve öğretimin devletin gözetim ve denetimi altında yürütüleceği belirlenmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nde genel okul sistemi devletin sorumluluğu, gözetimi ve denetimi altındadır. Eğitim sisteminin işleyişine ilişkin tüm yetki ve sorumluluk Türkiye Cumhuriyeti Devletine aittir (Talim Terbiye Kurulu, 1996).

Türkiye’de eğitim sistemi merkezi olarak yönetilmektedir. Eğitim sisteminin en üst teşkilatı Milli Eğitim Bakanlığıdır. Eğitimle ilgili tüm kararlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilmektedir (Akalin, 2008). Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı teşkilatı merkez, taşra ve yurt dışı kurum ve kuruluşlar olmak üzere üç kuruluştan oluşmaktadır. Ülkede eğitim sistemi merkezi olduğu için merkez teşkilatına büyük sorumluluklar düşmektedir. Bakanlık merkez teşkilatı içinde Talim ve Terbiye Kurulu Bakanına bağlıdır. Talim ve Terbiye Kurulunun sorumlulukları, eğitim sistemi, eğitim plan ve programları, tüm ders araç ve gereçleri, eğitim programları, metinler ve bakanlık birimlerince hazırlanan yardımcı materyallerin araştırılması, geliştirilmesi ve uygulanması ile ilgilidir. Talim ve Terbiye Kurulu tarafından verilen her karar merkez teşkilatının onayı ile yürürlüğe girmektedir (MEB, 2004).

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm okullar, Bakanlık merkez teşkilatının ana hizmet birimleri içerisinde genel müdürlüklere bağlıdır. Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, okul öncesi eğitime verilen önem nedeniyle 1992 yılında 3797 sayılı kanunla kurulmuştur. Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü, 3-6 yaş grubundaki çocukların eğitimine yönelik tüm anaokulları ve eğitim kurumlarının görev ve hizmetlerini yerine getirir. Bu kurumların eğitim programları, eğitim araç ve gereçleriyle de ilgilenir. Buna benzer, doğrudan Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan ve diğer halk eğitim düzeyleriyle ilgilenen 15 birim daha bulunmaktadır. Her il ve ilçede bir milli eğitim müdürlüğü bulunmaktadır. İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri görev ve hizmetlerini yerine getirirken İl Milli Eğitim Müdürlüklerine karşı sorumludurlar. Bu müdürlükler, il ve ilçelerin sosyal ve ekonomik gelişmişlik durumlarına, nüfuslarına ve okullardaki öğrenci sayılarına göre farklı tür ve statülerde oluşturulabilir ve

farklı yetkiler verebilir (Akalin, 2008). İl Milli Eğitim Müdürlükleri taşra teşkilatında en üst düzeydedir. Diğer kurullar İl Milli Eğitim Müdürü'ne bağlı olarak çalışır.

Arnavutluk Cumhuriyeti, eğitim sisteminin merkezi bir yönetimine sahiptir. Eğitim, Spor ve Gençlik Bakanlığı (MAS), üniversite öncesi eğitim ve yükseköğretimden sorumlu yürütme kurumudur. Mesleki eğitim ise Maliye ve Ekonomi Bakanlığı'nın (MFE) sorumluluğundadır (MAS, 2004).

2014 yılında Meclis, 12 ilçeye bölünmeyi sürdüren, ancak bölgenin 61 belediyeye yeni bir bölümünü getiren Yeni İdari-Bölgesel Reformu onayladı. Sayılı Kanun ile 139/2015 "Yerel Özyönetim Üzerine", değiştirildiği şekliyle, meslek okulları hariç, üniversite öncesi okul sisteminin eğitim binalarının inşasından, rehabilitasyonundan ve bakımından belediyelerin de sorumlu olduğu belirlenmiştir. Yerel yönetimin örgütlenmesi ve işleyişine ilişkin yeni yasanın eşlik ettiği yeni idari reformu, ülkedeki eğitim hizmetini daha iyi yönetmek için merkezi hükümetin bazı yetkilerini ve işlevlerini merkezden uzaklaştırarak eğitim hizmetinin kalitesini iyileştirmeyi amaçlıyor (MAS, 2016).

Arnavutluk'ta eğitim sisteminin yönetimi üç yönetim düzeyine ayrılabilir; Merkezi hükümet düzeyi, Parlamento ve kendi Eğitim ve Kültür Komisyonu, Bakanlar Kurulu ve Eğitim ve Spor Bakanlığı'nı (MAS). Bölgesel veya yerel düzeyler ülkenin ilçelerini ve belediyelerini ifade eder ve Bölge Eğitim Müdürlükleri (DAR), Belediyeler, İlçe Konseyleri ve bunların Eğitim ve Sağlık Daireleri gibi idari organları içerir. Son olarak, okul düzeyinde yönetim, okul müdürünün yanı sıra müdür yardımcılarını, okul yönetim kurulunu, ayrıca öğretmen konseyleri ve veli konseylerini içerir (UESCO 2016).

Eğitim hizmetlerinin yerelleştirilmesi Arnavut hükümetinin ciddi taahhüt gösterdiği alanlardan biridir ve ilgili tüm taraflar arasında fikir birliği sağlandığı için bir dizi sektörde gözle görülür ilerlemeler vardır. Merkezi hükümet, sorumluluklarının ve yetkilerinin birçoğunu yerel yönetimlere devretmek için çaba sarf etmiştir. 2016 takvim yılının başlamasıyla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı'nın yerel yönetimlerin teşkilat ve işleyişine ilişkin yeni kanunun eşlik ettiği yeni idari reformu çerçevesinde, eğitim sisteminde bazı köklü değişiklikler yapılmıştır. Bu reforma göre, 7101 çalışanlar arasında, okul öncesi öğretmenlerinin ayrıntılı maaş fonu ve üniversite öncesi eğitimin eğitimci olmayan personelininki gibi bazı yetkinlikler merkezi hükümetten yerel yönetime devredildi (MAS, 2016).

Ülkedeki ulusal, bölgesel ve yerel eğitim seviyeleri arasında bilgi paylaşımı, iletişim ve şeffaflık uygulamalarının geliştirilmesi ve teşvik edilmesi göz önüne alındığında, yerelleşme, Arnavut eğitim sisteminin yönetimi ve idaresinde verimliliği ve hesap verebilirliği artırma potansiyeline sahiptir. Eğitimin yerelleştirilmesine yönelik eğilim, büyük ölçüde, merkezileştirilmiş bürokratik sistemlerin algılanan başarısızlıklarıyla ilgili hayal kırıklıklarının bir sonucuydu (Radó, 2010). Eğitimin yerelleştirilmesi ile ilgili olarak bazı araştırmalar yapılmış ve bulgular şu şekildedir; Arjantin'de, ilkokulların %43'ü ve ortaokulların %75'i, 1993 ve 1995'teki yerel hükümet yasaları eğitimin evrensel yerel kontrolünü getirene kadar merkezi otorite altında olmuştur (Salto, 2017). Polonya'da 1999 reformu, yeni bir okul değerlendirme sistemi de dahil olmak üzere merkezi izleme araçlarıyla desteklenen tüm mülkiyeti ve finansmanı yerel yönetime kaydırmıştır (Jakubowski, 2017). Vietnam'da, 1996 ve 2002 Devlet Bütçe Kanunları, daha büyük finansman sorumluluklarını yerelleştirdi ve 2006 yılına kadar, tüm okul finansmanının %80'inden fazlası yerel düzeyden getirmiştir (Huang, Raimo ve Humfrey, 2016).

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın yedinci alt probleme dayalı, Arnavut ve Türk eğitim sisteminin finansmanı ele alınmıştır. Araştırmanın alt problemlerinden ilk soru "Arnavutluk ve Türkiye eğitim sisteminin finansmanı nasıldır, benzerlik ve farklılıkları nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda, söz konusu iki ülkenin eğitim finansmanı konusuna değinilmiştir. Aşağıda, bu alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Eğitim, hem kamu hem de özel sektörde büyük önem verilen hizmetlerden biridir. Kamu harcamalarının önemli konularından biri olan eğitim hizmeti, pek çok akademik tartışmanın konusu olmuş ve olmaya devam etmektedir. Arnavut eğitim finansmanı iki ana kaynaktan yapılır: a) devlet bütçesi (merkezi bütçe); b) yerel bütçe (Belediye bütçesinden). Yerel bütçe, kısmen, yerel yönetimin Devlet Bütçesinden ve belediyelerin kendi fonlarından, yerel vergilerin, harçların uygulanmasından veya ruhsatların verilmesinden elde ettikleri gelirlerden elde ettiği koşulsuz fon tarafından finanse edilmektedir (Hazizaj, 2018). Merkezi bütçe, Arnavutluk Hükümetinin üniversite öncesi eğitim de dahil olmak üzere bir bütün olarak eğitim için planladığı ve harcadığı doğrudan bir bütçe fonudur.

Maaşların sorumluluğu genellikle merkezi düzeyin görevi, fiziksel ödeme ise genellikle yerel bir kurum tarafından yapılmaktadır - yani, merkezi hükümetten fon transferi yapıldıktan sonra okul veya yerel yönetimin temsilcisi tarafından gerçekleştirir. Çoğu durumda, yerel kurumlar öğretmenlerinin maaşlarının bir kısmını ödemenin, yerel ihtiyaçlara duyarlılığı artırmanın, öğretmen/öğrenci oranını iyileştirmenin ve öğretmenleri özel projeler için ödüllendirmenin bir yolunu bulmaya çalışmaktadır (MAS, 2004). Maliye Bakanlığı, Eğitim için belirli bir bütçe ayırmaktadır. Bu bütçenin dağıtılmasından Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer eğitim bölge müdürlükleri sorumludur. Bütçe her ikisi için de aynı olmasa da devlet hem kamu hem de özel kurumlara destek vermektedir.

2016'da Arnavutluk'ta GSYİH'nin yüzdesi olarak eğitime yapılan harcama (%4,0) Sırbistan'daki yüzdeye (%3,9) benzerdi, ancak OECD (%5,4) ve AB'deki (%5,1) ortalamasının altındaydı. 2016 yılında toplam devlet harcamalarının Arnavutluk'ta (%13,6) eğitime ayrılan payı, Sırbistan'dan (%8,7) ve ortalama olarak OECD ülkelerinde (%13,2) ve AB'den (%11,8) daha yüksekti. Bu harcama oranları son yirmi yılda Arnavutluk'ta genel olarak artmakta ve uluslararası verilerin bulunduğu en son yıl olan 2016'da zirveye ulaşmıştır.

Eğitim seviyelerine göre harcama açısından, Arnavutluk'ta ilköğretime yapılan harcama (GSYİH'nin %1,8'i) Batı Balkanlar'daki komşu ülkelerle eşittir, ancak OECD (GSYİH'nin %1,4'ü) ve AB'deki (GSYİH'nin %1,3'ü) ortalamasının üzerindedir. Bu, eğitim sisteminin diğer alanları için sınırlı mali kaynaklar bırakır. Özellikle, orta öğretim düzeyinde, Arnavutluk GSYİH'nin yaklaşık %0,4'ünü, OECD ve AB'deki ortalamadan çok daha az (her biri GSYİH'nin %2,0'si) harcamaktadır (OECD, 2018).

Türkiye okul öncesi eğitim sisteminden üniversite sistemine kadar her düzeyde eğitime maddi kaynak ayırmaktadır. Halk eğitim sisteminin finansmanı için, farklı fonlar birleştirilir: il özel idarelerinin kaynakları, uygulama Geliştirme ve Mesleki ve Teknik Eğitim Fonu kaynakları, eğitim, gençlik, spor ve sağlık vergileri, işletme sermayesinden elde edilen gelir, kamu katkılarından elde edilen gelir, Milli Eğitim Vakfı gelirleri, Öğrenci kayıt ücretlerinden elde edilen gelir, kredi ve burslardan elde edilen yabancı gelir halk eğitimi için konsolide bütçe oluşturmak üzere birleştirilir ve bu bütçeden MAS'a aktarılır (MEB, 2002; Tural, 2002). Türkiye'de eğitimin finansmanının çoğu kamu tarafından sağlanmaktadır.

Türkiye'de okul öncesi eğitim zorunlu olmayıp, kamu okul öncesi eğitim kurumlarında bina yapımı, onarımı ve öğretmen maaşları devlet tarafından karşılanmaktadır (MEB, 2004). Okullar, ek materyaller gibi diğer ek masraflar için ebeveynlerden yasal olarak ücret isteyebilir. Bu, okul-aile mutabakatı ile yapılmaktadır. Devlet bina inşaatı, onarımı ve öğretmen maaşlarının finansmanını karşılarken, bu düzeydeki özel okullar devlet tarafından vergi indirimleri yoluyla desteklenmektedir (İnandı, 2005)

2020 yılı istatistikleri, Türkiye'de eğitime yapılan harcamaların 2019'a göre %4,5 artarak 270 milyar 921 milyon TL'ye ulaştığını gösteriyor. Bu dönemde eğitime ilişkin harcamaların en fazla arttığı eğitim kademeleri %10,9 ile yükseköğretim ve %5,4 ile ilköğretim olmuştur. 2019 yılında toplam eğitim harcamaları %6,0 iken 2020 yılında %5,4 rakamlarına ulaştı. 2010 yılında devletin eğitime yaptığı harcamaların payı %4,4, 2020 yılında ise %4,0 olmuştur (TÜİK, 2021).

4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın sekizinci alt probleme dayalı, Arnavut ve Türk eğitim sisteminin eğitim politikaları ele alınmıştır. Araştırmanın alt problemlerinden ilk soru "Arnavutluk ve Türkiye erken çocukluk eğitim sisteminin eğitim politikaları hazırlanmasında benzerlik ve farklılıkları nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda, söz konusu iki ülkenin eğitim politikaları hazırlama sürecine değinilmiştir. Aşağıda, bu alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Son yıllarda, müfredatlarında gerekli düzenlemeleri yapmak, eğitim sistemlerindeki eksiklikleri gidermek ve uluslararası düzeyde başarılarını görmek amacıyla dünyanın farklı ülkelerinden birçok araştırma yapılmaktadır. Eğitim alanındaki bu çalışmaların genel amacının öğrencilerin başarısını artırması olduğu görülmüştür (Kesercioğlu, Balım, Ceylan, & Moralı, 2000). Elbette her toplum gelecekte var olmak isteyen bir birey yetiştirmeyi amaçlar. Bu nedenle hükümetler bu amaca ulaşmak için eğitim politikaları hazırlamaktadır. Ancak birçok durumda hükümetler oluşturmak istedikleri toplumsal düzene göre politikalar belirlerler (Yıldız ve Yıldız, 2016).

Eğitim politikalarının ulusal nitelikte olması ve yenilikçi eğilimlere göre hazırlanması önemlidir. Bu bağlamdan yola çıkılarak hazırlanan eğitim politikaları ile gelecekte istenilen

vatandaş modelinin hazırlanması yerinde bir tespit olacaktır. Hükümet değişikçe eğitim politikasının da peş peşe değişikliklere uğradığı düşünüldüğünde, eğitim politikası henüz bir devlet eğitim politikası biçimini almamıştır. Tüm bu değişikliklerle birlikte 1973 yılında hazırlanan Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ülkede yetişmesi istenen vatandaş profilinin altı çizilmiştir (Yıldız ve Yıldız, 2016). Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim politikası ülkenin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için, okul öncesi eğitimden yükseköğretime, yetişkin eğitiminden bireylerin mesleki deneyim ve bilgilerinin artırılmasına kadar sürekli gelişim çabası içindedir (Akalin, 2008).

Arnavutluk eğitim politikaların hazırlanmasında, Avrupa Birliği ülkelerindeki eğitim politikaları önemli bir referans noktası olmuştur. Arnavutluk'taki eğitim reformları, Avrupa Birliği, Avrupa Komisyonu ve Avrupa Konseyi'nin yanı sıra UNESCO da dahil olmak üzere bazı ikili ve çok taraflı kuruluşlarınkiler de dahil olmak üzere Avrupa sosyal ve ekonomik tavsiyelerinin bazı temel ilkelerine dayanmaktadır. Ayrıca, Arnavutluk OECD üyesi bir ülke olmamasına rağmen, OECD'nin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) da ülkede politika oluşturma için önemli bir referans noktası haline gelmiştir

(APA,

2017).

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Dünyadaki her ülkenin tarihi, kültürel ve politik değerlere dayalı kendi okul öncesi eğitim sistemi vardır. Bu bağlamda farklı ülkelerin okul öncesi eğitim sistemlerinin araştırılması bu sistemlerin iyi yanlarından örnekler alınması açısından önemlidir. Birçok araştırmada vurgulandığı gibi kaliteli bir okul öncesi sistemi, küçük çocukların akademik ve sosyal becerilerini artırmakta, her alanda gelişimlerini sağlamakta ve onları bir sonraki eğitime hazırlamaktadır (İş, 2017).

Arnavutluk ve Türkiye erken çocukluk eğitim sistemlerinin karşılaştırılması, araştırmanın alt problemleri olarak tanımlanan sekiz alt probleme dayanmaktadır. Erken çocukluk eğitim sistemin dışında, eğitimin işleyişini daha iyi anlamak için her iki ülkenin de eğitim sistemine değinilmiştir. Belirlenen alt problemler şunlardır; Tarihsel süreç, eğitimin amaç ve ilkeleri, eğitimin teşkilat yapısı ve yönetim sistemi, eğitim personeli ve öğretmen yetiştirilmesi, eğitim modeli, eğitim programların hazırlanması, eğitim finansmanı ve eğitim politikaların hazırlanması.

Söz konusu iki ülkenin erken çocukluk eğitim sistemlerin karşılaştırıldığında, her iki ülkenin erken çocukluk eğitiminde benzerlikler ve farklılıkların olduğu sonucuna varılmıştır. Karşılaştırmalı eğitim alanında yapılan ilk araştırma olması nedeniyle bu alanda önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Arnavutluk ve Türkiye'nin erken çocukluk eğitim sisteminin tarihsel süreçlerinin karşılaştırılması ile ilgili alt probleme ilişkin sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Her iki ülkenin eğitim sisteminin temelleri antik çağa kadar dayanmaktadır. Bulunan verilere göre her iki ülkede de eğitimin ilk adımlarının yazının icadından önce başladığı kanıtlanmıştır. Bulunan veriler, Türkiye'de Hun devleti dönemine ait eğitim izlerinin Arnavutluk'ta bulunan eğitim izlerinden daha eski olduğunu kanıtlamaktadır. Arnavutluk eğitim kurumlarının başlangıçları kiliselerde, manastırlarda ve türbelerde, Türk eğitim

kurumlarının başlangıçları ise okullarda, medreselerde, camilerde vb oluşmuştur. Her iki ülke de birbirinden farklı olsa da kendi alfabelerini oluşturmıştır.

Bulgulara göre 500 yıldır her iki ülkede de aynı eğitim reformlarının uygulandığını göstermektedir. O dönemde, iki ülkenin eğitimleri arasındaki benzerlikleri görmek mümkündür. Osmanlı İmparatorluğu döneminde aynı eğitim politikalarının izlenmesinin yanı sıra, her iki ülkede sıbyan mektepleri, erken çocukluk okulları olarak faaliyetlerini yürütmüştür. Eğitim, devletin sorumluluğunda değil, farklı dernek ve vakıfların sorumluluğunda olmuştur. Bu okullarda eğitim programında okuma, yazma, aritmetik ve din dersleri yer almıştır (Akyüz, 1996; Deretarla Gül, 2008; Maksudoğlu, 2019).

Tarihsel süreç içerisinde iki ülkenin idari yapılarında ve yönetim sistemlerindeki değişimler de benzerlikler bulunmaktadır. İki ülkenin kuruluşuna bakacak olursak, küçük topluluklardan başlayıp daha büyük devletlerin oluşumuna kadar benzerlikler görülmektedir.

Osmanlı'dan sonra iki ülkenin yönetimine bakarsak hem benzerlikler hem de farklılıklar görmekteyiz. Arnavutluk'un 1912'de Osmanlı İmparatorluğu'ndan bağımsızlığını ilan etmesi ve 2021'de Türkiye tarafından Cumhuriyetin kurulması, onun imparatorluktan tamamen ayrılmasıyla sonuçlanmıştır. Aradan yıllar geçse de imparatorluğun her iki ülkede de bıraktığı izler uzun süre etkisini göstermeye devam etmiştir. Her iki ülkede de cumhuriyetin ilanından sonra kurulan yeni eğitim sistemi milli değerlere dayalı, laik ve devletin sorumluluğunda olan bir hukuk sistemiydi. Bu dönemde eğitim konusunda iki ülke sınırlarını aşmış ve onu modernleştirmeyi hedef edinmiştir. Bunu gerçekleştirmek için, her iki ülke yabancı uzmanlar davet edilerek bu soruna ilişkin verdikleri görüşler doğrultusunda eğitim sisteminin kurulması ve geliştirilmesi için çaba gösterilmiştir. Aynı zamanda çağdaş yöntemlerin tanıtılması amacıyla yurt dışına öğretmen, pedagoğ ve üst düzey eğitim liderlerini eğitim için göndermişlerdir.

Birinci ve İkinci Dünya Savaşları'nı, ardından da Balkan Savaşları'nın her iki ülke üzerinde de büyük etkileri olmuştur. Arnavutluk yönetim biçimi açısından, önce Cumhuriyetin kuruluşundan geçmiş, ardından Krallığı ilan etmiş, tam 50 yıl hüküm süren Komünizm (Duro, 2016) ile devam etmiş ve 1991 yılında demokrasi ile yeniden Cumhuriyet ile yönetilmeye başlamıştır.

Yıllar içinde her iki ülkenin idari sistemine bakıldığında, her iki ülke de giderek daha fazla demokratikleşmiş bir devlet yapısı özelliği göstermektedir. Okuryazarlık oranlarındaki değişime bakarsak her iki ülkede de artan bir grafik görebiliriz. Bu grafiğin karşılaştırılmasında, bu büyümenin hızının Arnavutluk'ta Türkiye'den çok daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Özellikle komünizm döneminde, ülke nüfusunun %80'inden fazlasının okuma-yazma bilmediğini gösterdiği bu dönemde, eğitimde izlenen politikalar ile çok kısa bir süre içinde okuma yazma bilmeyenlerin sayısını azaldığı hatta neredeyse sıfıra indiği görülmüştür. Bu bağlamda okuma yazma eğitiminin Arnavutluk'un eğitim alanındaki öncelikli hedefleri arasında yer aldığı ve yer almaya devam ettiği söylenebilir.

Arnavutluk'ta ilk Milli Eğitim Bakanlığı 1913 yılında kurulmuştur. Türkiye ise, ilk Maarif Nezareti'nin Cumhuriyet'in kuruluşuna denk gelen 1923 yılı olduğunu göstermektedir. Bu da Arnavutluk'ta Eğitim Bakanlığı'nın Türkiye'dekinden birkaç yıl önce kurulduğunu göstermektedir.

5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Arnavutluk ve Türkiye'nin erken çocukluk eğitim sisteminin eğitim modelinin karşılaştırılmasıyla ilgili alt probleme ilişkin sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Her iki ülke de eğitim sistemlerinde izledikleri sıra açısından benzerlik göstermektedir. Her iki ülkede de eğitim sistemi sırasıyla okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, lise ve ardından yükseköğretim olarak sıralanmaktadır. Eğitim sisteminin kademelerinin isimlendirme ve sürelerinde değişiklikler görülmektedir. Arnavutluk'ta eğitim modeli şu şekildedir: Okulöncesi (36-72 ay çocuklar), İlköğretim (5 yıl), Alt Ortaöğretim (4 yıl), Üst Ortaöğretim (3 yıl), Lisans (3 yıl), Yüksek Lisans (1 veya 2 yıl), Doktora (4 yıl).

Türkiye'de eğitim modeli şu şekildedir: Okulöncesi (36-72 ay çocukları), İlköğretim (4 yıl), Ortaöğretim (4 yıl), Lisans (4 yıl), Yüksek Lisans (2 yıl), Doktora (4 yıl). Her iki ülkede de bir üst eğitim düzeyine geçiş sınavlarında hemen hemen aynı süreçler izlenmektedir. Hem Arnavutluk'ta hem de Türkiye'de sınav, liseye, yükseköğretime vb. geçiş için gerekli şartlar içinde yer almaktadır.

Arnavutluk'ta zorunlu eğitim 9 yılı kapsamaktadır, Türkiye'de ise zorunlu eğitim 12 yıldır. 2000 yılında Türkiye'de lise zorunlu hale getirilmiş ve zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmıştır. Her iki ülkede de zorunlu eğitime dahil etme çabaları devam etse de, okul öncesi eğitim her iki ülkede de henüz zorunlu kılınmamıştır. Her iki ülkede de okul öncesi eğitimin zorunlu olmamasına rağmen, Arnavutluk'ta okullaşma oranı Türkiye ile kıyasla daha yüksektir. Avrupa ülkelerinde okul öncesi eğitime bakıldığında zorunlu olmasa da okullaşma çok yüksektir. Okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesinin okullaşmayı etkileyi etkilenmeyeceğine düşündürmüştür.

5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar

Arnavutluk ve Türkiye'nin erken çocukluk eğitim sisteminin amaç ve ilkelerin karşılaştırılmasıyla ilgili alt probleme ilişkin sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Arnavutluk, Osmanlı imparatorluktan bağımsızlığını ilan etmesiyle birlikte eğitim sisteminde köklü değişiklikler yaparak imparatorluğun izlediği eğitim felsefesinden tamamen kopmuştur. Yeni eğitim sistemi artık milli değerleri taşıyan bireylerin yetişmesine yönelik hazırlanmıştır. Bundan yola çıkarak dönemin dirilişçileri tarafından eğitim politikaları ve programları oluşturulmuştur.

Arnavutluk'ta okul öncesi eğitim, her çocuğun sosyal, entelektüel ve fiziksel gelişimini, temel davranış ve hijyen kurallarının uygulanmasını, değerlerin yetiştirilmesini ve ilköğretime hazırlanmasını amaçlanmaktadır.

Türkiye okul öncesi eğitimin amacı, çocukların beden, zihin ve duyu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilkokula hazırlamak, için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak, Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

Eğitim sistemlerinin genel amaçları açısından iki ülke karşılaştırıldığında, milli, manevi ve kültürel değerlere bağlılık ve ülkenin bireysel, sosyal ve ekonomik kalkınmasına katkıları açısından benzerlik gösterdiği söylenebilir. Aynı zamanda her iki sistem de çocuğun gelişimini tüm gelişim alanlarında destekler ve hedefler. Her iki sistem de çocukları ilkokula hazırlamayı amaçlamaktadır. Dikkat çeken şey, Türkçe eğitiminin hedeflerinde Türkçenin iyi konuşulmasına önem verilmesidir. Arnavutluk'un eğitim

hedefleri arasında ise böyle bir konuya değinilmediği görülmektedir (Dünya Bankası, 2020).

Söz konusu iki ülkenin eğitim sistemlerinin hedefleri açısından incelendiğinde, insani değer ve sorumlulukların kazandırılması, demokratik yaşamın gereklerinin edinilmesi ve toplum içinde yaşama ve topluma katkıda bulunmak açısından iki ülkenin eğitim hedeflerinin birbirine çok benzediği görülmektedir (MAS, 2004; MEB, 2013).

Türk Milli Eğitiminin temel ilkeleri; genellik ve eşitlik, bireyin ve toplumun ihtiyaçları, yönlendirme, eğitim hakkı, fırsat ve fırsat eşitliği, süreklilik, atatürk inkılap ve ilkeleri ve atatürk milliyetçiliği, demokrasi eğitimi, laiklik, bilim, planlama, karma eğitim, okul işbirliği - her yerde aile ve eğitim (Kavak, 2015; MEB, 2013).

Arnavutluk Milli eğitimin temel ilkeleri ise; Yetkinliklere dayalı geniş bir müfredat tasarlama, denge ve entegrasyon, veraset, kapsayıcılık, farklılığa saygı, laiklik, cinsiyet eşitliği, işbirlik ve ortaklık, özerklik ve esneklik (MAS, 2016).

İki ülkenin eğitim sistemlerinin temel ilkelerine baktığımızda, eğitim sistemlerinin tüm vatandaşlara eğitim hakkı ve eşit eğitim fırsatları sunması, işbirliğe önem vermesi, eğitimin laik olması, tarafsızlık ve demokrasinin esas olması ve eğitimin her yerde hayat boyunca devam eden bir süreç olması bakımından benzerlikler görülmektedir (MAS, 2004; MEB, 2013).

5.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar

Aşağıda Arnavutluk ve Türkiye'nin erken çocukluk eğitim sisteminin eğitim programları hazırlamasının karşılaştırılmasıyla ilgili bulguya ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Türkiye ve Arnavutluk'ta okul öncesi eğitim programları her iki ülke Milli Eğitiminin amaç ve temel ilkelerine uygun olarak hazırlanmıştır (MAS, 2016; MEB, 2013).

Türkiye'de program çocuk merkezli olup öğretmene yöntem ve uygulamada özgürlük tanımaktadır. Arnavutluk'ta öncesi eğitim programlarında da aynı durum gözlenmektedir. Ayrıca programın uygulanmasında temel yöntem olarak oyunun alındığı görülmektedir.

Türkiye'de okul öncesi programındaki kazanım ve göstergelerin motor, sosyal, duygusal, bilişsel ve özbakım becerileri alanları üzerinde hazırladığı, Arnavutluk'ta ise

program hedef ve konular/temalar bu alanlarla paralellik gösterdiği görülmüştür. Okul öncesi eğitim programı, "Montessori", "Rexho Emilia" ve "Adım Adım" gibi Avrupa düzeyinde ve ötesinde onaylanmış modelleri ve yaklaşımları dikkate alır.

5.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Arnavutluk ve Türkiye'nin erken çocukluk eğitim sisteminin eğitim öğretmen yetiştirme politikaların karşılaştırılması ile ilgili alt probleme ilişkin sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Söz konusu iki ülkenin eğitim sistemleri arasındaki benzerliklere verilmesi gereken bir diğer örnek de meslek olarak öğretmenliktir. Öğretmenlik mesleği her iki ülkede de benzer bir değere sahiptir. Her iki ülkede, devlet kurumlarında görev yapmak üzere öğretmen adaylarının bir dizi sınav ve değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Her iki ülkede öğretmenlerin atanması merkezi sistem tarafından yapılmaktadır. Bu bulgu iki ülkenin öğretmen yetiştirme politikaların arasındaki bezerliği göstermektedir.

Türkiye'de eğitim fakültelerine aday seçiminde ölçüt Yükseköğretime Geçiş (YGS) sınavıdır (Polat ve Arabacı, 2012). Bu sınavda öğretmen adayının sahip olması gereken özellikler belirlenir ve aynı zamanda adaylar elenir. Türkiye'de öğretmen istihdamına Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) uygulanmaktadır. Arnavutluk'ta eğitim fakültelerine aday seçiminde ölçüt *Matura* sınavıdır. Bu sınav ile üniversitelerde sınavlara devam edecek adaylar belirlenmektedir. Arnavutluk'ta ise kamu istidamına, öğretmenin bir dizi yeterliliği geçmesi gerekir. Başlangıçta, çeşitli sertifikalar ve seminerler dahil olmak üzere bakanlık tarafından belirlenen tüm nitelikleri, portföyü tamamlama vb işlemleri tamamlanmalı. Öğretmenin portföyosu doğru değerlendirilirse öğretmen devlet sınavına girmeye hak kazanır. Genel değerlendirmeye göre öğretmenin resmi okullarda göreve başlayıp başlamayacağına karar verilir. Beş yılda bir öğretmen yeterlilik sınavı yapılmaktadır. Bu sınavı geçemeyen öğretmenin 2 yıl içinde 2 kez daha deneme hakkı vardır. Geçme durumunda kamuda çalışma süresi 5 yıl uzar, geçemezse yeniden kamuda çalışmak için baştan başvuru hazırlamak zorundadır.

Bunun yanı sıra, öğretmenlerin eğitimine ilişkin olarak her iki ülkenin izlediği politikalarda değişiklikler olduğu görülmektedir. Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumlar 2

yıl süreli önlisans ve 4 yıl süreli üniversiteler olarak ayrılırken; Arnavutluk'ta eğitim kurumu ve eğitim süresi, AB ülkeleri tarafından takip edilen yükseköğretime göre değişiklik göstermektedir. Arnavutluk'ta okul öncesi öğretmenliği bölümü 3 yıl sürmektedir. Anaokullarında çalışabilmek için okul öncesi öğretmeni için lisans derecesi yeterlidir. Günümüzde ilkokul öğretmenliği diplomasına sahip öğretmenler anaokullarında çalışabilmektedir. Anaokullarında sadece alan öğretmenlerinin görev yapması için çalışmalar yapılmaktadır.

İki ülkenin yükseköğretim programlarına baktığımızda teorik konuların pratik olanlardan daha fazla olduğunu görmekteyiz. Avrupa ve dünyadaki diğer ülkelerle karşılaştırıldığında, bulgular eğitimin bir sosyal bilim olması nedeniyle uygulamalı konuların daha fazla olduğunu göstermektedir (İş, 2017).

İki ülkenin öğretmenlerinin aldıkları maaşları karşılaştırdığımızda, Arnavutluk'taki öğretmenlerin aylık gelirlerinin Türkiye'deki öğretmenlere göre daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Özellikle Türkiye'de son yıllarda yaşanan enflasyon ve ekonomik dalgalanmalara bakıldığında, her iki ülkedeki öğretmenlerin gelirlerinin gerçek bir karşılaştırmasını yapmak güçleşmektedir.

Ancak öğretmenlerin gelirlerini sadece diğer mesleklerle değil, diğer ülkelerdeki öğretmenlerin gelirleriyle karşılaştırdığımızda Türkiye ve Arnavutluk'ta öğretmenlerin gelirleri çok düşük. Hayatın giderek zorlaştığı bir dünyada yaşadığımız için öğrencilerin daha yüksek gelir getiren branşları tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenliğin çok eski zamanlardan beri kutsal bir meslek olarak görülmesi, öğretmenlerin hak ettikleri hakka sahip olup olmadıklarını düşündürür. Ayrıca öğretmenlerin motivasyonunu artırmanın yollarını düşünmemizi sağlıyor.

5.1.6. Altıncı alt probleme ilişkin sonuçlar

Arnavutluk ve Türkiye'nin erken çocukluk eğitim sisteminin teşkilat yapısı ve eğitim yönetiminin karşılaştırılması ile ilgili alt probleme ilişkin sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Her iki ülkenin Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi web sitelerinde yayınlanan teşkilat şemasına bakacak olursak, iki ülke şemasında kısmen benzerlikler ve farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır.

Türkiye’de eğitimin yapısı merkezileştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, eğitimle ilgili en üst düzey iş ve işlemlerin yürütüldüğü yürütme organıdır. Türkiye’de eğitim sistemini yerelleştirme çabalarına rağmen, yönetim merkezi düzeyde kalmaya devam etmektedir. Arnavutluk’ta ise üniversite öncesi eğitim yönetmeliğine göre bu yönetmeliğin I. Kısım 6. Maddesine göre; Üniversite öncesi eğitim sistemi, eğitim kurumlarının yerelleştirilmesi ve özerkliği temelinde işlenmektedir. Arnavutluk’ta Eğitim, Spor ve Gençlik Bakanlığı (MASR) üniversite öncesi eğitimden ve yükseköğretimden sorumludur, eğitim ve mesleki eğitim ise Maliye ve Ekonomi Bakanlığı’nın (MFE) yetkisindedir.

Arnavutluk’ta eğitimin merkezi hükümetten yerel yönetime yerelleştirilmesi daha hızlı ilerliyor gibi görünüyor, ancak tam olarak planlandığı gibi çalışmadığı görülmektedir. Eğitim kurumlarının altyapısından belediyeler sorumlu olsa da, eğitim sürecini kontrol etme ve değerlendirme sorumluluğu merkezi hükümettedir. Dolayısıyla belediyeler, merkezi hükümetin belirlediği bile olsa, sadece bütçe kısmı ile ilgilenmektedir.

Türk eğitim sisteminin teşkilat yapısı; Türk eğitim sisteminin teşkilat yapısı merkez, taşra ve uluslararası teşkilatlara bölünmüştür. Aynı zamanda doğrudan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı da bulunmaktadır.

Türk eğitim sisteminin merkez teşkilatı: Türk eğitim sisteminin teşkilat yapısı merkezileştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, bakanın başkanlığında, eğitimle ilgili tüm üst düzey iş ve işlemleri yürüten kurumdur.

Merkezi veya yerel düzeyde yönetilen bir eğitim sisteminden daha önemli olan, karar alma sürecinin işleyiş şekli, süreçte karşılaşılan sorunlara bakış açısı ve çözüm önerileri, insan kaynağı ve finansal kaynakların etkin kullanımıdır. Bir eğitim sisteminin merkezi veya yerel olarak yönetilmesi çok önemli değildir. En önemlisi karar verme sürecinin nasıl işlediği, problem çözmede kullanılan bakış açısı ve teknikler, insan kaynakları yönetimi, yönetim modeli ile finansal kaynakların etkin kullanımı (Özkan ve Çelikten, 2017).

5.1.7. Yedinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Aşağıda Arnavutluk ve Türkiye’nin erken çocukluk eğitim sisteminin eğitim finansmanının karşılaştırılmasıyla ilgili bulguya ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Arnavutluk, eğitim sisteminin yerel yönetimler tarafından ele alınması ile birlikte daha fazla okul özerkliği talep eden politikalar başladığı dikati çekmiştir. Devletin eğitim sistemine ayırdığı bütçeye gelince, her iki ülkede de eğitime ayrılan bütçenin değerlerinin birbirine çok yakın olduğunu görülmüştür. Aynı zamanda her iki ülkede eğitiminin finansmanı "öğrenci başına" formülü kullanılarak yapılabilmektedir. Son yıllarda eğitimi yerelleştirmeye yönelik çabalar gösterilse de, her iki ülkede de finansman kaynakları merkezi olarak yönetilmektedir. Arnavutluk'ta belediyeler yalnızca eğitim kurumlarının binaları ve altyapısıyla ilgilenmektedir. Sadece okul öncesi öğretmen maaşlarının belediyeler tarafından öğretmenlere dağıtımı yapılmaktadır. Her iki ülke arasındaki en önemli farklılık özellikle okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlerinin maaşlarının ödenmesi noktasındadır. Ancak diğer OECD ülkeleriyle kıyasladığımızda Arnavutluk ve Türkiye gibi iki ülkenin de OECD'nin belirlediği eğitim finansman standartları altında olduğunu fark edeceğiz. Verilere göre Finlandiya, bütçesinin yaklaşık %7'sini eğitime ayırırken, Arnavutluk ve Türkiye'de eğitime ayrılan bütçenin oldukça düşük olduğunu görülmektedir. Bahsedilmesi gereken bir diğer konu da Arnavutluk'ta eğitim seviyelerine göre bütçe tahsisi söz konusu olduğundan okul öncesi eğitime ayrılan payında ilköğretim sistemine dahil edilmesidir. Bu durum her iki ülkenin de erken çocukluk eğitimine ayrılan finansmanın yeterli olmadığı göstermektedir.

5.1.8. Sekizinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Aşağıda Arnavutluk ve Türkiye'nin erken çocukluk eğitim sisteminin eğitim politikaları hazırlanmasının karşılaştırılmasıyla ilgili bulguya ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Eğitim politikalarının hazırlanmasına gelince, iki ülke arasında benzerlikler ve farklılıklar olduğunu görülmüştür. İki ülkenin eğitim tarihine bakacak olursak, her iki ülkenin de eğitimde birçok reformdan geçtiğini görürüz. Her iki ülkenin eğitim politikaları ve reformları, her iki ülkenin ilgili Eğitim Bakanlıkları tarafından hazırlanır. UNESCO, UNICEF, PISA, OECD vb. ulusal ve uluslararası kuruluşlar bu politikaların hazırlanmasına ve oluşturulmasına katılmakta ve yardımcı olmaktadır.

Her iki ÷lkede de eğitim reformları ve politikaları, yetiştirmek istedikleri ÷rnek vatandaş özelliğine göre tasarlanmaktadır. Çünkü her eğitim politikası bir ÷lkenin eğitiminin eksiklikleri ve ihtiyaçları üzerine kurulmalıdır.

Türkiye’de eğitim politikalarının belirlenmesinde ve işleyişinde TBMM’nin yanında, Milli Eğitim Şurası, Talim Terbiye Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı yetkilidir.

Arnavutluk’ta eğitim poitikaların belirlemesinde ve işleyişinde Bakanlar Kurulu, Eğitim Geliştirme Enstitüsü, Milli Eğitim Bakanlığı ve Maliye Bakanlığı ile işbirliği içinde yetkilidir.

Her iki ÷lkede eğitim politikaları, Eğitim Bakanlığı tarafından eğitime yardım kuruluşları ile işbirliği içinde hazırlanır ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın talimatıyla uygulanır.

Eğitimin yerelleştirilmesi eğitim kurumlarının özerkliği arttırdığı için eğitim için bir avantaj oluşturmaktadır. Bu eğitimin yararına olacaktır çünkü eğitim kurumları ve liderleri, kurumların sorunlarını ve ihtiyaçlarını daha yakından bilirler. Bu sayede eğitim politikaları ulusal düzeyde değil yerel düzeyde hazırlanacaktır. Böyle bir politikanın uygulanmasıyla birlikte bütçeyi, öğretmen, öğrenci, eğitim vb. ihtiyaçları belirleyecek olan merkezi yönetim değil, belediyeler olacaktır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, Arnavut Erken Çocukluk Eğitim Sistemi ile Türk Erken Çocukluk Eğitim Sistemi karşılaştırmasından elde edilen bulgulara göre öneriler başlığı altında iki ülkenin erken çocukluk eğitim sisteminin gelişimine fayda sağlayacak önerilere yer verilmiştir.

Öneriler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Bu araştırma, yalnızca araştırmada tanımlanan problemlerle sınırlıdır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda erken çocukluk eğitimi ile ilgili diğer sorunların ele alınması önerilmektedir.
- Türkiye’de eğitim sisteminin aşırı merkeziyetçi bir yapı, yönetim anlayışı ve uygulamalarına sahip olduğu değerlendirilmektedir. Arnavut eğitim sisteminde olduğu gibi yetki ve sorumlulukların Bakanlık ile İl Milli Eğitim Müdürlükleri arasında paylaştırılması Türk eğitim sistemi için bir öneri olabilir. Her bölgenin coğrafi, ekonomik ve iklim koşulları özel ve farklı olduğundan ve her bölgenin fiziki, ekonomik ve iklim koşulları farklı olduğundan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı yerel eğitim kurumlarının kurulması önerilebilir. Eğitim müfredatı ülke genelinde aynı olmak kaydıyla o ilçenin yapısına göre düzenlenmelidir. Böylece eğitimin kalitesinin artması, eğitim faaliyetlerinin daha iyi geliştirilmesi ve istenilen sonuçlara daha hızlı ulaşılması mümkündür.
- Her iki ülke de okul öncesi eğitimi zorunlu hale getirme çabalarını sürdürmekle birlikte, bu çabalar her iki ülkede de başarılı olamamıştır. Arnavutluk'ta okul öncesi eğitim zorunlu olmamasına rağmen, istatistikler uluslararası eğitim kuruluşları tarafından belirlenen standartların üzerinde nispeten yüksek bir rakam bildirmektedir. Bu bulgu, okul öncesi eğitimin zorunlu olup olmamasına bakılmaksızın okullaşmanın eğitimle doğrudan ilişkili olmadığını göstermektedir. Tam tersine bu durum, ebeveynlerin çocukları küçük yaştan itibaren eğitmenin önemini farkında ve bilincinde olduğunu göstermektedir. Türkiye'deki okullaşma sorunu ile ilgili olarak erken çocukluk eğitiminin önemi konusunda farkındalığın artırılması önerilmektedir. Okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmada problem yaşayan Türkiye de, AB ülkeleri veya

eğitim alanında başarılı olmuş ülkelerin uygulanan eğitim sistemlerinin incelenmesi alana yaygınlaştırmaya yönelik fikirler sunabilir.

- Her iki ülkenin eğitim sistemlerinin amaç ve hedeflerinden birinin okul öncesi eğitim sistemini ilköğretim sistemine hazırlık olarak tanımlamak olduğu düşünüldüğünde, zorunlu okul öncesi eğitimin oluşturulmasına yönelik çabaların artırılması önerilmektedir.
- Her iki ülkede de yükseköğretimle ilgili yasal düzenlemelerin sık sık değişikliğe uğradığı belirtilmektedir. Bu değişiklikler genellikle öğretmenleri hazırlıksız bulur ve öğretmenler bu reformları takip etmekte zorlanırlar. Önerilen değişikliklerin kolayca uygulanabilmesi ve değerlendirmelerinin makul bir oranda yapılabilmesi için yeni bir değişiklikten önce gerekli sürenin bırakılması önerilmektedir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurumu ve ilgili diğer kurumlarla işbirliği içinde üniversitelerde kontenjanları ihtiyaca göre belirlemelidir. Bu nedenle öğretmen istihdamına ihtiyaç duyulan alanlarda kontenjanların açılması, ihtiyacın fazla olduğu alanların kontenjanlarının azaltılabileceği önerilmektedir.
- Öğretmenlik birçok özel nitelik gerektirmesi ve saygın bir meslek olması nedeniyle bilimsel bir alan olarak ölçülen yeterlik sınavlarının öğretmenlik için gerekli niteliklere sahip öğrencilerin seçilmesi amacına hizmet etmediği söylenebilir. Bu nedenle, her iki ülkede de farklı öğretmen değerlendirme modellerine araştırılmasını önerilir.
- Yükseköğretimin süresi konusu iki ülkede farklı olduğu için bizde soru işareti oluşturmuştur. Arnavutluk, AB ülkelerini örnek alarak yükseköğretimle ilgili reformları 4 yıldan 3 yıla indirmiştir. Yükseköğretim için hangi modelin daha iyi olduğunun araştırılması önerilmektedir.
- Eğitime yatırımların uluslararası kuruluşlar tarafından belirlenen standartların altında olması ve diğer ülkelere göre düşük olması, eğitimin bir ülkenin geleceğine

yapılan bir yatırım olduğu dikkate alınarak, her iki ülkenin de eğitime ayrılan bütçeyi artırması, okullar bütçe sağlayabilecek alternatif çözümler ve faaliyetlerde bulunması önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Abbasioğlu, E. (2017). *Japonya Ve Finlandiya’da öğretmen yetiştirme ve atama sisteminin Türkiye ile karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Agallija, N. (2014). *1990 Sonrası Arnavutluk'ta kamu yönetime reformu ve vatandaşların reforma bakışı*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Entitüsü.
- Akalın, F. (2008). *Türk - ingiliz genel eğitim sistemlerini karşılaştırıp bir model oluşturma*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akçay, C. (2006). *Türk Eğitim Sistemi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aktan, C. (2003). *Değişim çağında yönetim*. Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Aktan, O., ve Akkutay, Ü. (2014). OECD Ülkelerinde Ve Türkiye’de okulöncesi eğitim. *Asya Öğretim Dergisi*, 5(1), 69-76.
- Akyüz, Y. (1996). Anaokullarının Türkiye’de Kuruluş ve Gelişim Tarihçesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 132.
- Akyüz, Y. (2001). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programında Türkiye’deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34 (152)., 87-100.
- APA. (2017). Raporti per Sistemin Arsimor Parauniversitar.
- Aral, N., ve ark. (2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Politikaları*. İstanbul: YA-PA.
- Aral, N., Kandır, A., ve Can Yaşar, M. (2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programları*. İstanbul: YA-PA.
- Arkan, A., ve Öztürk, N. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu’nda Erken Çocukluk Eğitimi. *Seta Foundation For Political, Economic And Social Research*, 218, 1-6.
- Arnavutluk Meclisi. (2012). Per Arsimin Arsimor Parauniversitar ne Republiken e Shqiperise.
- Atalay, C. (2014). Asya Hun Devletinde Mao-Tun (Metehan) Dönemi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (Özel Sayı II), 107-109.

- Atlı, S. (2013). Türkiye’de ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Uygulanan Okul Öncesi Eğitim. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 2(2), 56-76.
- Aytaç, K. (1984). *Eğitim politikası üzerinde konuşmalar*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Aytaç, K. (1985). *Avrupa okul sistemlerinin demokratlaştırılması*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Azar, A. (2011). Türkiye’deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Balcı, A. (1995). *Örgütsel gelişme*. Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi*. 3. Basım. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Baysal, Z. N., ve Ada, S. (2015). *Dünden bugüne Türk eğitim sisteminin yapısı*. I. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Bertan, M. ve ark. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 5, 1-8.
- Bozboru, N. (2006). *Balkanlar El Kitabı*. Ankara: Karam ve Vadi Yayınları.
- Bozkurt, E. (2015). Tanzimat’tan cumhuriyet’e örgün eğitim kurumlarında ahlâk eğitimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (25), 91-120.
- Bray, T. M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. UNESCO Fundamentals of Educational Planning, (61).
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar. (Effective Practices in Early Childhood Education, 2nd Edition)*. (Çev: H. Z. İnan, ve T. İnan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Brickman, W. W. (1956). The theoretical foundations of comparative education. *The Journal of Educational Sociology*, 30(3), 116- 125.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., ve Morris, P. A. (2007). *The bioecological model of human development*. Handbook of child psychology 1.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, O. E., Çakmak, E. K., ve Karadeniz, Ş. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Currie, J. (2001). Early Childhood Education Programs. *Journal of Economic Perspectives*, 213-238.
- Çakır Timisi, D. (2017). *Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Çalık, F., ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 55-66.
- Çelik, M., ve Gündoğdu, K. (2007). Türkiye'de okulöncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 172-190.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.
- Demirel, Ö. (1992). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Demirel, Ö. (1996). Eğitimde yeni arayışlar. *Yeni Türkiye Dergisi*. 7, 47-52.
- Deniz, N. (1999). *Global Eğitim*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Deretarla Gül, E. (2008). Meşrutiyet'ten Günümüze Okul Öncesi Eğitim Ç.Ü. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 269-278.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2005). *Eğitimi izleme raporu 2005-2006*.
- Eker, S. (2020). Almanya Federal Cumhuriyeti Eğitim Sisteminin Tanıtılması Ve Türk Eğitim Sistemi İle Karşılaştırılması. *Sosyolojik Düşün*, 5(2), 113-126
- Yaşar Ekici, F., Bardak, M. ve Yousef Zadeh, M. (2018). Erken Çocukluk Döneminde STEM. K. A. Kırkıç ve E. Aydın (Eds.), *Merhaba STEM Yenilikçi Bir Öğretim Yaklaşımı* içinde (s. 51-78). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ekinci, A., ve Bozan, S. (2019). Zorunlu okul öncesi eğitime geçiş ile ilgili anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 482-500.
- Elango, S., García, J. L., ve Heckman, J. C. (2014). Early Childhood Education. *National Bureau of Economic Research*.
- Erçetin, Ş. Ş. (2004). *İlk Günden Başöğretmenliğe*. Ankara: Asil Yayın.

- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Pegem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2003). *Çağdaş Eğitim Sistemleri*. 5. Basım. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- ERG. (Eylül 2012). 4+4+4 Düzenlemesiyle Neler Değişti? Yeni Eğitim Sistemine Geçiş Nasıl İzlenmeli?. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Eurydice. (2022). National Education Systems: Albania. Erişim: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/albania/albania>
- Eurydice. (2022). National Education Systems: Turkey. Erişim: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/turkey/turkey>
- Fullan, M. (2011). Whole system reform for innovative teaching and learning. *Innovative Teaching and Learning Research*, 30-39.
- Göçkan, A. (2019). *Türk Eğitim Sistemi ile Alman Eğitim Sisteminde Kademeler Arası Geçişlerin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gülsoy Kerimoğlu, N. P. (2019). *Türkiye Ve Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güngör, G., ve Göksu, A. (2013). Türkiye’de eğitimin finansmanı ve ülkelerarası bir karşılaştırma. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(1), 59-72.
- Hazizaj, A. (2018). *Raport Analitik i Financimit të Arsimit Publik Parauniversitar në Shqipëri: 2008-2018*. Tirane: ACE.
- Huang, I. Y., Raimo, V., ve Humfrey, C. (2016). Power and control: managing agents for international student recruitment in higher education. *Studies in Higher Education*. *Studies in Higher Education*, 41(8), 13–54.
- İnandı, Y. (2005). *Avrupa Birliği Ülkeleri Eğitim Sistemi ile Türk Eğitim Sisteminde Eğitimin Yönetimi ve Finansmanı*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İş, E. (2017). Türkiye Eğitim Sistemi ile Finlandiya Eğitim Sisteminin Okulöncesi Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme ve Atama Politikalarının Karşılaştırılması. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi*, 2(1), 60-70.
- İşık, A., Çiltaş, A., ve Baş, F. (2010). Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.

- İZHA. (2016). Korniza Kurrikulare e Arsimit Parashkollor. Tirane: Instituti i Zhvillimit Arsimit.
- İZHA. (2017). Standardet Profesionale Të Formimit Të Përgjithshëm Të Mësuesit Të Arsimit Parashkollor. Tirane: Instituti i Zhvillimit Arsimit.
- Jakubowski, M. (2017). *Accountability in the Polish Education System*. Background paper for Global Education Monitoring Report.
- Kandır, A. (2001). Çocuk Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yeri ve Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Kandır, A., Aral, N., ve Can Y., M. (2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Kandır, A., Özbey, S., ve İnal, G. (2010). *Okul öncesi eğitimde program kuramsal temeller*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Karakütük, K. (1990). Yaygın Eğitim Harcamalarının Değerlendirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 23(1), 195-211.
- Kavak, Ş. (2015). *Türkiye ve Almanya'daki okulöncesi eğitim programlarının karşılaştırılması*. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kesercioğlu, T., Balım, A. G., Ceylan, A., ve Moralı, S. (2000). İlköğretim okulları 7. sınıflarda uygulanmakta olan fen dersi konularının öğretiminde görülen okullar arası farklılıklar. *IV. Fen Bilimleri Kongresi Bildirileri*, 6-8.
- Kılıç, Z. (2020). Okul Öncesi Eğitim Programları. E. Yılmaz, *Okul Öncesi Eğitimine Giriş* içinde, (171-206). Ankara: Eğiten Kitap.
- King, E. (2000). "A Century of Evolution in Comparative Studies" *Comparative Education*. Oxford University Press.
- Korkmaz, T. (2005). *Türk ve İngiliz Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Uludağ University, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kutlu, N. (2014). The Role Of Religious Authorities In Constructing Peace: The Case Of Albania. *Mediterranean Journal Of Social Sciences*, 5(19), 500.
- Kutlu, N. (2017). Cumhuriyet Dönemi Türkiye- Arnavutluk İlişkileri (1923-2017). *Dokuz Eylül Üniversitesi*.
- Lassnigg, L. (2016). Apprenticeship policies in comparative perspective. ET-structures, employment relationship, export. *Institut für Höhere Studien*.

- Ligj Nr.993. (2016, 06 02). Për Menaxhimin E Sistemit Buxhetor Në Republikën E Shqipërisë.
- Loke, N. (2018). *Zhvillimi i arsimit në trevat shqiptare gjatë Mesjetës*. Retrieved 10 08, 2022, Erişim: <http://limit.al/2018/07/06/zhvillimi-i-arsimit-ne-trevat-shqiptare-gjate-mesjetes/>
- Maksudoğlu, M. (2019). *Osmanlı History and Institutions*. (E. Meidani, Trans.) Ankara: Alsar Publishing.
- MAS. (2014). Reforma E Sistemit Arsimor Parauniversitar Raporti Paraparak.
- MAS. (2016). Programi i Parashkollorit. Tirane.
- MEB. (2002). MEB Bütçesinin Genel Görünümü. .
- MEB. (2004). MEB Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği.
- MEB. (2006). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul: Ya- Pa Yayınları.
- MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitim Sistemi. Ankara.
- MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitim Sistemi. Ankara.
- MEB. (2020). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2020/21*. Ankara.
- MEİ. (2017). *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Memduhoğlu, H. B. (2008). Türkiye Ve Avusturya Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 545-559.
- Mete, Y. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda Ve Finlandiya’da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12).
- Münif, M. T. (1860, Temmuz- Ağustos). Çocuk Eğitiminin Önemi (Ehemmiyet-i Terbiye-i Siban). (Çev: İ. Doğan) *Miili Eğitim Dergisi*.
- Naçi, S., ve Puhala, S. (1959). *Historia e Shqipërisë: Shqiperia nen Sundimin Osman*. Tirane: Botimet Tirana.
- OECD. (2007). *Education at a Glance*. . Paris: OECD Indicators.
- OECD. (2011). Encouraging quality in early childhood education and care.
- OECD. (2020). Education in the Western Balkans. Paris: PISA.

- Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Gül Yayınları.
- Oğuzkan, Ş., ve Oral, G. (1992). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: Oğul Matbaacılık.
- Oktay, A. (1991). Okulöncesi öğretmen özellikleri ve öğretmen yetiştirme. 7. Ya-Pa Okulöncesi. 7. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Eskişehir.
- Oktay, A., ve Grupları, A. (2007). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş projesi. *Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği*.
- Öner, H. (2021). Ekolojik kurama göre ruh sağlığı hizmetlerinde bir kavram: terapötik çevre. *İklim ve Sağlık Dergisi*, 1(1), 1-6.
- Öz, A. (2012). *Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde düzenlenen hizmet içi eğitimlerin din kültürü ve ahlak öğretmenlerinin mesleki gelişimine katkısı (İstanbul ili örneği)*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Özcan, A. O. (1997). *Güney Kore eğitim sistemi ile Türkiye eğitim sisteminin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdere, M. (2020). Türkiye'de Eğitim Finansmanı Ve Okul Finansmanında Okul Yöneticilerinin Görev Ve Sorumlulukları. *International Journal of Disciplines Economics ve Administrative Sciences Studies*, 6(23), 686-697.
- Özer, F., ve ark., v. (2018). Öğretmen mesleki gelişim programına genel bir bakış: model, süreç, engel, teori ve uygulama. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 63-97.
- Özlük, Z. (2016). *İran ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin yapı ve amaölar açısından karşılaştırılmalı analizi*. Retrieved from Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Radó, P. (2010). School failure in Serbia. *Psihološka istraživanja*, 59-89.
- Sahlberg, P. (2015). Finnish schools and the global education reform movement. *Routledge*.
- Salto, D. (2017). *The State of Accountability in the Education Sector of Argentina*. Background paper for Global Education Monitoring Report.
- Sargın, S. (2007). Türkiye'de Üniversitelerin Gelişim Süreci Ve Bölgesel Dağılımı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5), 133-150.

- Sefer, A., ve Baysal, Z. (2008). Türkiye ve Avrupa Birliği'ne Üye Bazı Ülkelerin Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Karşılaştırılması. *Marmara Üniversitesi Avrupa Topluluğu Enstitüsü Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 16(1ve2), 1-23.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 58, 40-45. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 10, 21-30.
- Sevinç, M. (2005). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Shuflaj, M. (2004). *Serbet dhe Shqiptaret*. Tirane: Botimet Tirana.
- Sucuka, N. (2004). *Okul Öncesi Veli Çocuk Eğitim Programı. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı*. Erşim: <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/>
- Tanrisevdi, F., ve Kiral, B. (2018). Çin ve Türk eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 223- 240.
- Tekiner, Ö. (1997). *Okulöncesi eğitiminde yeni yaklaşımlar. Okulöncesi Eğitim Sempozyumu (30-31 Mayıs 1996, Ankara)*. Ankara: . Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tunceli, H., ve Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 1-12.
- Tural, N. (2002). *Eğitim finansmanı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turhan, B., ve Özbay, Y. (2016). Erken çocukluk eğitimi ve nöroplastisite. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 54-63.
- Tuzcu, G. (2019). Türkiye'de okulöncesi eğitimi yaygınlaştırma çabaları ve maliyeti. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 88-106.
- TÜİK. (2021). *Eğitimde Harcamalar*.
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı eğitim*. Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi.
- Uludüz, H. (2016). *Finlandiya ve Türkiye Temel Eğitim Sistemine Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ummannel, A. (2020). Batılılaşma Süreci İçerisinde Çocuğun Konumlandırılması: Eğitim, Oyun Ve Çocuk Hukuku Bağlamında Üç Kitap, Üç İnceleme. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(49) , 795-816.
- UNESCO. (2017). *Accountability in education: MEETING OUR COMMITMENTS*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNİCEF. (2013). *The State of the World's Children 2013: Children with Disabilities*. New York: UNİCEF Publishing.
- Uyanık, E., Kaya, M., ve Elçiçeği, B. (2021). II. Meşrutiyet döneminde eğitim tartışmaları ve 1913 tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanunun uygulanması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 163- 185.
- Verger, A., ve Parceisa, L. (2017). A Difficult Relationship: Accountability Policies and Teachers. International Evidence and Key Premises For Future Research. In M. Akiba, ve G. LETendere, *International Handbook of Teacher Quality and Policy* (pp. 241-254). New York: Routledge.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. *Harvard University Press*.
- Whitehead, J. (2000). Teacher Education Reforms in Albania. *European Journal of Teacher Education*, 23:1, 85-94.
- Xhafaj, A. (2015). Shteti Shqiptar dhe Kushtetutat E Tij. Diplome Masteri. *Universiteti i Tiranës*.
- Yazçayır, N., ve Yıldırım, N. (2021). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Ve Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alt Boyutunun Karşılaştırmalı Analizi “Türkiye Ve Singapur“. *Tebd*, 19(1), 182-218.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (2008). Avrupa Birliği Ülkelerinin ve Türkiye'de Okulöncesi Eğitim . *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 91-108.
- Zembat, R. (2001). Nitelik açısından okul öncesi eğitim kurumları ve ilgili bir araştırma. *İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları*.
- Zembat, R. (2005). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Morpa Yayınları.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Sidorela VELİJA
Yabancı Dil : Arnavutça, İngilizce.

Eğitim Ve Meslek Geçmişi:

- 2017, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü.
- 2017, Okul Öncesi Öğretmeni, Arome Trendafilı Anaokulu
- 2018, Okul Yöneticisi, Arome Trendafilı Anaokulu
- 2021, İngilizce Öğretmeni, Yeşil Köşk Anaokulu