



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

İSVEÇ VE TÜRKİYE'DE ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ POLİTİKALARININ
EĞİTİM PROGRAMLARINA YANSIMALARI

Müesser İlknur ACUN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

İSVEÇ VE TÜRKİYE'DE ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ POLİTİKALARININ
EĞİTİM PROGRAMLARINA YANSIMALARI

EARLY CHILDHOOD POLICIES OF REFLECTIONS ON THE CURRICULA IN
SWEDEN AND TURKEY

Müesser İlknur ACUN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018

Kabul ve Onay

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Müesser İlknur ACUN'un hazırladığı "İsveç ve Türkiye'de Erken Çocukluk Dönemi Politikalarının Eğitim Programlarına Yansımaları" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans/Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

Prof. Dr. Yusuf BUDAK

İmza

Jüri Üyesi (Danışman)

Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ

İmza

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL

İmza

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Berrin AKMAN

İmza

Jüri Üyesi

Dr. Öğr. Ü. Gülçin Tan ŞİŞMAN

İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 31 / 05 / 2018 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

İsveç ve Türkiye'de erken çocukluk dönemi politikalarının eğitim programlarına yansımalarının incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma nitel araştırma desenlerinden bütüncül çoklu durum desenine uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın verileri; farklı kaynaklar tarafından farklı zamanlarda üretilmiş dokümanların analizine imkân tanıyan doküman inceleme yöntemi ile elde edilmiştir. İsveç'te Eğitim ve Araştırma Bakanlığı'na bağlı faaliyet gösteren Ulusal Eğitim Ajansı resmi internet sitesinde yer alan erken çocukluk eğitimi programları ve diğer resmi sitelerde yer alan erken çocukluk dönemi politika belgeleri; Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü arşivlerinden elde edilen erken çocukluk eğitimi programları, diğer resmi internet sitelerinden elde edilen erken çocukluk dönemi politika belgeleri araştırmanın veri setini oluşturan başlıca birincil dokümanlar arasında yer almıştır. Eğitim alanında uluslararası yayın yapan UNESCO, OECD, Eurydice raporları ve konuyla ilgili kitap, araştırma, makale vb. belgeler ise araştırmanın veri setini oluşturan ikincil dokümanlar olarak belirlenmiştir. Araştırmada İsveç'te erken çocukluk dönemi hizmetlerine yönelik politikaların; genellikle toplumsal cinsiyet eşitliğini, kadının iş yaşamına katılımını, çocuk haklarının tesis edilmesini ve çocuğun yaşam boyu öğrenmelerini sağlayacak şekilde belirlendiği görülmüştür. Türkiye'de ise bu dönem politikalarının genellikle çocuklarının gelişimlerinin ve öğrenmelerinin destekleyecek şekilde geliştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de erken çocukluk dönemine yönelik geliştirilen politikaların; toplumsal, ekonomik temellerinin ve gerekçelerinin İsveç'teki kadar güçlü bir şekilde ifade edilemediği görülmüştür. Ülkeler arasındaki politika farklılıklarının; programların tarihi gelişiminde, programların kapsadığı yaş aralıklarında, programların yapısında, farklı zamanlarda geliştirilen eğitim programlarının birbirleriyle olan benzerliğinde ve hatta programın kendi içinde gösterdiği tutarlılıkta etkili olduğu görülmüştür. Programların genel ve özel hedeflerinin ülkelerin sosyo-politik bağlamlarından etkilendiği ulaşılan bir diğer sonuçtur. Son olarak ülkeler arasında eğitim programlarının geliştirilmesini sağlayan politika araçlarının da genellikle birbirinden farklı olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: erken çocukluk dönemi politikaları, erken çocukluk eğitimi programları, politika araçları, sosyo-politik bağlam, pedagoji, İsveç, Türkiye, erken çocukluk eğitimi ve bakımı.

Abstract

The purpose of the study is to investigate the reflections of early childhood policies on the curricula in Sweden and Turkey. This study was conducted by using holistic multiple case design. The study data collected allowing analysis of documents produced by different people and institutions at different times. The primary documents reviewed for the current study are early childhood curriculum and policy documents on the official website of the National Agency for Education affiliated to the Ministry of Education and Research and other official website in Sweden, along with the early childhood curriculum and policy documents obtained from the archives of the Board of Education and General Directorate of Support Services affiliated to the Ministry of National Education in Turkey. Secondary documents reviewed for the this study are UNESCO, OECD, Eurydice reports and international publications regarding the research topic such as books, research studies, articles etc. The findings of the study indicated that in Sweden early childhood policies were mainly based on gender equality, women's participation in workforce, ensuring children's rights and providing lifelong learning for children, while in Turkey these policies were mainly based on the importance of supporting children's learning and development. The social and economic arguments and justifications of these aforementioned policies in Turkey were not clarified as satisfactorily as in Sweden. The policy differences between these two countries have been influential in the historical development of the curriculum, at the ages covered by the curriculum, in the curriculum structure, in the similarity of each curriculum developed at different times and even in the consistency within the curriculum itself. Another finding was that the goals and objectives of the curriculum are influenced by countries' own socio-political contexts. Finally, the study showed that in the development process of the curricula policy tools varied across countries.

Keywords: early childhood policy, early childhood curriculum, policy tools, social-political context, pedagogy, Sweden, Turkey, early childhood education and care.

Teşekkür

Alana ve eğitimde yer alan paydaşlara katkı sağlaması amacıyla yürütülen bu çalışmanın gerçekleşmesinde emeği geçen ve isimlerini zikredemediğim kişiler ile danışmanım Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bununla birlikte varlıklarıyla hayatımı değerli ve anlamlı kılan anlayış, güven ve sabır ile bana destek olan eşime ve aileme sonsuz şükranlarımı sunarım.

Müesser İlknur ACUN



İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	viii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	ix
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
Araştırma Problemi	5
Sayıtlılar	5
Sınırlılıklar	5
Tanımlar.....	6
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	7
Politika Kavramı	7
Eğitim Politikası.....	9
Eğitim Programı	12
Erken Çocukluk Dönemine İlişkin Kavramlar ve Politikalar	15
Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programları ve Pedagoji	19
İsveç ve Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımının Tarihçesi	27
İlgili Araştırmalar	30
Bölüm 3 Yöntem	34
Araştırmanın Veri Seti.....	34
Veri Toplama Süreci.....	36
Verilerin Analizi	37
Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	41
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	43

İsveç ve Türkiye’de Erken Çocukluk Dönemi Politika Alanlarında Yapılan Düzenlemeler ve Eğitim Programlarına Yansımaları.....	43
İsveç ve Türkiye’de Eğitim Sisteminin Yapılanmasında Rol Oynayan Sosyo-Politik Değerlerin Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programlarına Yansımaları.....	64
İsveç ve Türkiye’de Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde Rol Oynayan Politika Araçları	73
İsveç ve Türkiye’de Uygulanmış ve Uygulanmakta Olan Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı Programlarının Özellikleri	78
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	105
Sonuç ve Tartışma	105
İsveç ve Türkiye’de Erken Çocukluk Dönemi Politika Alanlarında Yapılan Düzenlemeler ve Eğitim Programlarına Yansımaları.....	106
İsveç ve Türkiye’de Eğitim Sisteminin Yapılanmasında Rol Oynayan Sosyo-Politik Değerlerin Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programlarına Yansımaları.....	110
İsveç ve Türkiye’de Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde Rol Oynayan Politika Araçları	112
İsveç ve Türkiye’de Uygulanmış ve Uygulanmakta Olan Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı Programlarının Özellikleri	113
Kaynaklar	120
EK-A: Stokholm Eğitim Ateşeliği’ne Gönderile E-Posta.....	134
EK-B: Skolverket’e Gönderilen E-Posta ve Cevaben Gelen E-Posta	135
EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	136
EK-Ç: Etik Beyanı.....	137
EK-D: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	138
EK-E: Thesis Originality Report.....	139
EK-F: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	140

Tablolar Dizini

Tablo 1 Birincil ve İkincil Kaynaklar	35
Tablo 2 Tema, Alt Tema ve Kodlar	38
Tablo 3 Analiz Sürecine Yönelik Örnek	40
Tablo 4 Geçerlik ve Güvenirlik Konusunda Nicel ve Nitel Araştırmalarda Kabul Gören Kavramların Karşılaştırılması	42
Tablo 5 İsveç ve Türkiye’de Erken Çocukluk Dönemi Hizmetleri ve Özellikleri	62
Tablo 6 İsveç ve Türkiye’de Kurum Türlerine Göre Uygulanan Programlar İle Program Uygulayıcıları/Görevli Personel	63
Tablo 7 Lpfö 98 ve Lpfö 98 Reviderad 2010’da Yer Alan Hedef ve İlkeler	88
Tablo 8 1989 Yılı Okulöncesi Eğitim Programı’nda ve Okulöncesi Kılavuz Kitabı’nda Yer Alan Bazı Amaç ve Davranışlar	92
Tablo 9 1994 Yılı Okul Öncesi Eğitim Programları (Kreş-Anaokulu- Anasınıfı)’nda Yer Alan Bazı Hedef ve Hedef Davranışlar	93
Tablo 10 2002 yılı 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı’nda, 2006 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)’nda ve 2013 yılı 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı ile Okul Öncesi Eğitim Programı’nda Yer Alan Bazı Öğretim Hedefleri	96

Şekiller Dizini

Şekil 1 Eğitim Politikalarının Geliştirildiği Boyutlar.....	10
Şekil 2 Eğitim Politika Döngüsü.....	12
Şekil 3 Erken Çocukluk Dönemi Politikalarını Şekillendiren Alanlar	18
Şekil 4 Pedagoji ve Eğitim Programı İlişkisi.....	22
Şekil 5 Yıllara Göre İçerik Alanlarının Ülke Programlarında Yer Alma Durumu....	25



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AÇEV: Anne Çocuk Eğitim Vakfı

ASPB: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

ECEC: Early Childhood Education and Care

EÇEB: Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı

ERG: Eğitim Reformu Girişimi

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

ISCED: International Standard Classification of Education

KHK: Kanun Hükmünde Kararname

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

NAEYC: National Association for the Education of Young Children

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

PISA: Programme for International Student Assessment

SGK: Sosyal Güvenlik Kurumu

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıltılar, sınırlılıklar, tanımlar ve araştırmanın kuramsal temeli yer almaktadır.

Problem Durumu

Ülkelerin ulusal düzenleyici hükümlerine ve gerçekleştirilen bilimsel çalışmalara bağlı olarak erken çocukluk eğitimi ve bakımının (EÇEB) tanımı ile kapsadığı yaş aralıklarının çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Alan yazındaki farklılıklara rağmen erken çocukluk eğitimi ve bakımını en genel anlamda 0-8 yaş arası veya doğumdan itibaren ilkokula başlayıncaya kadar olan yaş dönemindeki çocuklara bütüncül gelişimi desteklemek üzere sunulan eğitim ve bakım hizmetleri olarak tanımlamak mümkündür (UNICEF, t.y.; Wilks, Nyland, Chancellor, ve Elliot; 2008). Yaş sınıflamalarındaki farklılıklar ne olursa olsun erken çocukluk eğitim ve bakım hizmetlerini ifade eden erken çocukluk dönemi dezavantajların giderilmesinde etkin bir rol oynaması, çocukların bütüncül gelişimlerinin ve yaşam boyu öğrenmelerinin temeli olması (OECD, 2011a), yatırım getirilerinin diğer eğitim kademelerine yapılan yatırımlardan daha fazla getiri sağlaması (Heckman, 2008) nedeniyle oldukça önemli bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Erken çocukluk dönemi ile ilgi yukarıda bahsedilen hususlarda ve bu dönemde arzu edilen çıktılara ulaşmada kalitenin vurgulandığı görülmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014). Kalite ise erken çocukluk eğitimi ve bakımının tanımında olduğu gibi farklı dökümanlarda farklı şekilde ele alınmaktadır. Ancak farklılıklara rağmen eğitim programlarının kalitenin bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Bowman, Donovan ve Burns, 2001; OECD 2006; Wortham 2006). Örneğin 1946 yılından bu yana, işletmelere, finans şirketlerine ve hükümetlere dünyanın nasıl değiştiği ve bunun nasıl fırsatlar yarattığı konusunda danışmanlık hizmeti veren Economist Intelligence Unit (EIU) tarafından 2012 yılında yayımlanan raporda kalite bileşenleri içerisinde öğretmen eğitiminden sonra en önemli bileşenin eğitim programlarının olduğu belirtilirken Amerika Birleşik Devletleri'nde 0-8 yaş arası çocuklara yönelik hizmetlerde kalite akreditasyonu sağlayan Erken Çocukluk Eğitimi Ulusal Birliği (The National Association for the Education of Young Children-NAEYC) on standart altında ele aldığı kalite içerisinde eğitim programlarına yer vermiştir.

Ceglowski and Bacigalupa (2002), Katz (1993)'ın kalite ilgili çalışmasını *araştırmacı ve profesyonel bakış açısı*; öğretmen-çocuk oranı, personel yeterliliği, fiziksel çevre gibi yapısal bileşenler ile eğitim programı, öğretmen-çocuk, öğretmen-aile, öğretmen-öğretmen etkileşimi, pedagojik anlayış gibi süreçsel bileşenler, *ebeveyn bakış açısı*; eğitim hizmetlerinin esnekliği, çalışma süreleri, ebeveynlerin ihtiyaçlarının karşılanması, *personel bakış açısı*; idari ve mesleki yönetim ile ilgili bileşenler, *çocuk bakış açısı* ise çocukların hizmetlere katılım memnuniyeti, elde ettiği deneyim ve çıktılar olarak ele almıştır.

Eğitim programlarının kalite bileşenleri arasında önemli bir yere sahip olmasının eğitim programlarının amacı ve işlevlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Zira toplumların refah ve gelişimi ile yakından ilgili ve bunlar üzerinde etkili olan eğitim programları (De Coninck, 2008) devletlerin veya hükümetlerin büyük çapta yapmak istedikleri değişikliklerin gerçekleştirilmesinde önemli bir teşebbüs (Levin, 2007 akt; Tihjs ve Van den Akker, 2009) ve benimsenen değerlerin genç kuşaklara aktarılması sürecinde işe koşulan güçlü bir araç olarak görülmektedir. Yani eğitim programları belirlenen politik amaçlara göre şekillenmekte ve eğitimde değişim stratejilerinin büyük bir parçasını oluşturmaktadır (Ackerman, 2003; Levin, 2007, akt; Tihjs ve Vanden Akker, 2009).

Eğitim programlarına atfedilen amaç ve işlevler eğitim programının “istendik davranışları içeren resmi yazılı doküman” tanımı dışında farklı tanımları da içerecek şekilde kapsamının genişlemesini beraberinde getirmektedir. Bu doğrultuda Goodlad (1979) programları hedef, içerik, öğrenme yaşantıları, değerlendirme öğelerini içeren “gerçek/maddi program”, sosyal gelişmelerden etkilenecek şekilde şekillenen “sosyo-politik program”, uygulanan ve gerçekleşen “teknik-profesyonel program” olarak tanımladığı görülmektedir. van der Akker (2007) ise programları “amaçlanan”, “uygulanan” ve “erişilen” olmak üzere üçe ayırmakta ve bu temsillerin anlaşılmasının program geliştirme sürecinde var olan problemlere çözüm üretmeye katkı sağlayacağını belirtmektedir. Bu doğrultuda programların farklı tanımlarının birbiri ile olan ilişkisinin iyi anlaşılmasının, programların bu bakış açısı ile değerlendirilmesinin ve geliştirilmesinin programın kendisinden beklenen işlevi istendik şekilde gerçekleştirmesine olanak sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Yaşam boyu öğrenmenin temeli olan erken çocukluk döneminde kalitenin sağlanmasın atfedilen önem ile eğitim programlarından beklenen işlevler erken çocukluk dönemi eğitim programlarına yönelik politik bir ilginin ortaya çıkmasına da

zemin hazırlamaktadır (Oberheumer, 2005). Bu ilginin ortaya çıkmasında eğitimi değerli bir kaynak olarak ele alan bilgi toplumlarının EÇEB hizmetleri sunan kurumlarında görünürlüğünü sağlama isteği, erken çocukluk döneminde beyin gelişimine yönelik yapılan araştırma sonuçlarının politika geliştiricilerin dikkatini çekmesi ve bu durumun programın nasıl olması gerektiğine yönelik tartışmalara olan katkısı etkili olmaktadır (Oberheumer, 2005). Ayrıca âdemi merkeziyetçi yönetime sahip ülkelerin programları bir yönetim ve hesap verebilme aracı olarak görmesi, alandaki uygulayıcılara ortak bir anlayış kazandırma isteği, programların kalitenin geliştirilmesinde ölçüt olarak ele alınması ve aileler ile EÇEB görevlileri arasında ortak bir iletişimin kurulması isteği bu ilginin ortaya çıkmasındaki diğer faktörler olarak görülmektedir (Oberheumer, 2005).

Eğitim programları aracılığı ile EÇEB alanını daha dikkatli bir şekilde düzenlemeye karar veren İsveç, Finlandiya, Yeni Zelanda gibi ülkeler (Oberheumer, 2005) arasında İsveç tüm çocuklara yönelik olarak düşük ücretli ve yüksek kaliteli erken çocukluk hizmetleri sunması nedeniyle uluslararası karşılaştırmalarda en iyi ülkelerden biri olarak kabul edilmektedir (Naumann, McLean, Koslowski, Tisdall ve Lloyd, 2013). Ayrıca İsveç erken çocukluk dönemine yönelik eğitim politikaları ve uygulamalarında kaliteye önem veren, bilimsel yöntemler ile eğitim sorunlarına çözüm üreten, çağdaş bir toplumun ihtiyaçlarına cevap veren yaklaşımlarıyla örnek bir ülke konumundadır (Karaman, 1984). Bu bağlamda bu tez çalışmasında yukarıda bahsedildiği üzere, erken çocukluk dönemi politikalarıyla olumlu örnek olarak refere edilen İsveç ile Türkiye’de uygulanmış ve uygulanmakta olan erken çocukluk dönemi eğitim politikaları ile programları incelenmiştir. Böylece eğitim programının “yazılı ve resmi doküman” ile “sosyal gelişmelerden etkilenecek şekillenerek” tanımları kapsamında eğitim programlarının gerisinde yer alan eğitim politikalarının programlara yansımalarını analiz edilerek Türkiye’de bilimsel ve küresel rekabete uyum sağlayabilir programların geliştirilmesi ihtiyacını karşılama sürecinde bir referans oluşturmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Nitel araştırma desenlerinden bütüncül çoklu durum deseninin kullanıldığı bu araştırmanın amacı İsveç ve Türkiye’de erken çocukluk dönemi politikalarının eğitim programlarına yansımalarının incelenmesidir. Alan yazın; tezin yürütüldüğü 2016-2018 yılları arasında herhangi bir zaman sınırı tanımlanmadan Google Scholar,

DergiPark ve YÖK tez veri tabanlarında yer alan çalışmalara dayalı olarak incelendiğinde politikaların hayata geçirilmesinde önemli ve güçlü araçlardan biri olan eğitim programlarının bu bakış açısı ile incelenmesine yönelik Türkiye’de yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu gözlenmiştir.

2002 ve 2006 tarihlerinde geliştirilen okul öncesi eğitim programlarının ve 2013-2014 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde uygulanmaya başlanan mevcut Okul Öncesi Eğitim Programı’nın (MEB, 2013a) geliştirilme ihtiyacını doğuran nedenler arasında uluslararası araştırmaların etkili olduğu belirtilmektedir (MEB, 2006a; MEB, 2013a). Bu doğrultuda OECD, UNICEF, UNESCO, EIU gibi birçok uluslararası kuruluşun raporunda erken çocukluk dönemi uygulamalarında refere edilen ülkelerden biri olan İsveç’in eğitim politikalarının ve eğitim programlarına olan yansımalarının incelenmesinin; Kalkınma Planları, Hükümet Programları, Millî Eğitim Şura Kararları gibi politika belgelerinde okul öncesi eğitimin niteliği ve niceliği ile ilgili kendine hedefler koyan ve 2000’li yıllardan bu yana programlarını uluslararası gelişmeler doğrultusunda şekillendiren Türkiye’ye önerilerin getirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Tüm bunlardan hareketle bu çalışma kapsamında her iki ülkede eğitim programlarının benimsediği pedagojik yaklaşımın, vizyonun, programda yazılı bir şekilde var olan hedefleri ihtiva eden “amaçlanan programların” incelenmesinin politika-program ilişkisinin kurulabilmesi ve sonraki program geliştirme çalışmalarına kaynak oluşturabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Türkiye için erken çocukluk döneminde eğitim programlarının geliştirilmesinde rol oynayan sosyo-politik değerlerin ve politika araçlarının değerlendirilmesine ilişkin araştırmaların sınırlılığı göz önüne alındığında, her iki ülke eğitim programının sosyo-politik değerler bağlamında nasıl şekillendiğini inceleyen ve eğitim programlarının geliştirilmesini sağlayan politika araçlarını belirleyen bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Diğer taraftan Türkiye’de politika belgelerinde ve alan yazında okul öncesi eğitimin doğumdan zorunlu eğitime kadar olan dönemi kapsayacak şekilde tanımlanmasına rağmen (Gürkan, 2009; MEB, 2011; MEB, 1993) okul öncesi eğitim programlarının 36-72 ay arası çocuklara yönelik geliştirildiği ve bu nedenle programların değerlendirilmesine yönelik araştırmaların neredeyse tamamının bu yaş grubu özelinde gerçekleştirildiği dikkate alınması gereken bir diğer durumdur. Zira bu

araştırma kapsamında Türkiye’de doğumdan zorunlu eğitime başlayıncaya kadar programlarının tamamı araştırmada analiz edilmiştir.

Son olarak araştırma kapsamında elde edilen bulguların erken çocukluk dönemi politikaları ve eğitim programları, programların sosyo-politik temelleri, programının geliştirilmesi ve iyileştirilmesi konularında çalışacak araştırmacılara ve gelecekte yapılacak olan araştırmalara referans oluşturacağı, literatüre niceliksel ve niteliksel olarak katkı sağlayarak bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın problemi “İsveç ve Türkiye’de erken çocukluk dönemi politikalarının eğitim programlarına yansımaları nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri. Araştırma problemine ilişkin aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. İsveç ve Türkiye’de erken çocukluk dönemi politika alanlarında yapılan düzenlemeler eğitim programlarına nasıl yansımıştır?
2. İsveç ve Türkiye’de sosyo-politik değerler erken çocukluk dönemi eğitim programlarına nasıl yansımıştır?
3. İsveç ve Türkiye’de erken çocukluk dönemi eğitim programlarının geliştirilmesinde rol oynayan politika araçları nelerdir?
4. İsveç ve Türkiye’de uygulanmış ve uygulanmakta olan erken çocukluk dönemi eğitim programlarının özellikleri nelerdir?

Sayıtlar

Bu çalışma kapsamında ulaşılan ve incelenen ikincil kaynakların yansız olarak hazırlandığı, reel veri, olgu ve olayları doğru olarak yansıttığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırmada analiz edilen eğitim programları; erken çocukluk kavramının “doğumdan zorunlu eğitime başlayıncaya kadar olan dönem” tanımı doğrultusunda belirlenen programlar ile sınırlıdır.
2. İsveç için kullanılan dökümanlar İngilizce hazırlanan yayınlar ile sınırlıdır.

Tanımlar

Aşağıda bu çalışma kapsamında kullanılan kavramlara ilişkin tanımlar yer verilmiştir.

Erken Çocukluk Dönemi: Bu araştırmada bu kavram erken çocukluk eğitimi ve bakımı hizmetlerini içeren dönem olarak ele alınmıştır.

Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı: Ulusal düzenleyici hükümlere bağlı olarak doğumdan zorunlu eğitime başlama yaşına kadar olan çocuklara kamu, özel, gönüllü kuruluşların sundukları kurum temelli ve/veya ev temelli hizmetlerin tümüdür (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).

Okul Öncesi Eğitim: Türkiye’de okul öncesi eğitim isteğe bağlı olarak zorunlu eğitim çağına gelmemiş, 36-66 ay çocukların eğitimini kapsamaktayken (MEB, 2016b) İsveç’te isteğe bağlı olarak 1-5 yaş arası çocuklara yönelik sunulan eğitim ve bakım hizmetlerini kapsamaktadır (Skolverket, 2016a).

Okul Öncesi Eğitim Programı: Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini, bütün gelişim alanlarının desteklenerek en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve temel eğitime hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilen programdır (MEB, 2013a). İsveç’te 1-5 yaş arası çocukların iyi olma hallerinin ve bütüncül gelişimlerinin sağlanarak İsveç toplumunun sahip olduğu temel demokratik değerlerin kazandırılması amacıyla geliştirilen programdır (Skolverket, 2011a).

Politika Araçları: Politika araçları Schneider ve Ingram (1997) tarafından kamunun bir amacı gerçekleştirmek üzere işe koştığı ögeler olarak tanımlanmaktadır (akt; Birkland, 2015). Bu araştırmada ise eğitim politikalarının ve hedeflerinin şekillenmesini sağlayan; yasaları, kalkınma planlarını, hükümet programlarını ve bakanlık mevzuatı, millî eğitim şuralarını, orta vadeli programları, gibi politika belgelerini (MEB, 2015), bakanlık düzeyinde alınan kararlar ile emirleri refere etmektedir.

Politika Alanları: UNESCO (2013) tarafından analitik boyut olarak belirtilen ve Eurydice ile OECD tarafından yayımlanan raporlarda kullanılan “erişim, finansman ve kalite” bu araştırmanın politika alanlarını ifade etmektedir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmanın dayandığı kuramsal temeller ve araştırma konusuna ilişkin alan yazında yer alan araştırmalara yer verilmiştir. Bu doğrultuda araştırma erken çocukluk dönemi politikalarının eğitim programlarına olan yansımalarını konu edindiğinden ilk olarak politika, eğitim politikası ve eğitim programları ile ilgili alan yazın ele alınmıştır. Ardından erken çocukluk dönemi kavramları ve politikaları ile bu dönem eğitim programlarının özelliklerine ve pedagojiye yer verilmiştir. Son olarak İsveç ve Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve bakımının tarihçesi ve araştırma konusu ile ilgili olabilecek araştırmalar sunulmuştur.

Politika Kavramı

İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra önem kazanan politika kendine özgü amaç, konu ve yönetime sahip olmasıyla birlikte bir bilim alanı olarak ortaya çıkmıştır (Tural ve Karakütük, 1991). Bu doğrultuda siyaset bilimi ve sosyolojisi, kamu yönetimi gibi birçok farklı alan tarafından ele alınan politika kavramının somut bir olgu olarak ele alınmasının zorluğu nedeniyle pek çok tanımı bulunmaktadır (Keser Aschenberger, 2012). Anderson (2006) ile Adolino ve Blake (2001) politikayı aktör veya aktörler tarafından bir konuya, soruna ya da ilgi alanına ilişkin kasıtlı ve nispeten istikrarlı amaçlı eylemler olarak değerlendirirken (akt; Keser Aschenberger, 2012), Heclo (1972, akt; Hill, 2005) benzer şekilde belirli kararlar ve faaliyetlerden ziyade faydalı olarak kabul edilen ve hükümetler tarafından seçilen eylem veya eylemsizlik şekli olarak tanımlamıştır. Tural ve Karakütük (1991) ise antik kökeni itibarıyla devlete ait işler anlamına gelen politikayı belirlenen hedeflere ulaşmak için oluşturulan kararlar ve planlar bütünü olarak tanımlamıştır. Kişilere göre tanımların farklılaştığı görülmekle birlikte temel vurgularının belli bir amaca dönüklük olduğu görülmektedir. Ancak burada üzerinde durulması gereken nokta amaçlar ile politika arasındaki ayrımdır. Zira politika, belli bir amacın gerçekleştirilmesine yönelik alınacak kararların rasyonelliği artıracak bir biçimde sınırlandırılmasıdır (Tural ve Karakütük, 1991).

Politika kavramına yönelik getirilen bu tanımlarının diğer ortak bir noktası ise kamu politikasını tanımlamış olmalarıdır. Çünkü Tural ve Karakütük (1991)’e göre politika kavramı örgütler ve bireyler için ele alınabilecek bir kavram olmakla birlikte daha çok örgütsel düzeyde (kamu) faaliyetler için kullanılan bir kavramdır. Bu

doğrultuda kamu politikasının daha iyi anlaşılmasını sağlamak için Anderson (1994) tarafından oluşturulan altı temel özelliğe aşağıda yer verilmiştir.

- Politikalar tesadüfî davranışlar olmayıp gerçekleşmeler bile belirli bir amaca dönüktür.
- Politikalar uzun süreli faaliyet akışı gerektirir.
- Politikalar talepler doğrultusunda oluşur.
- Hükümetlerin şu anda yaptıkları ve yapacakları faaliyetleri içerir.
- Politikalar olumlu ve olumsuz olabileceği gibi hiçbir şey yapmamayı da kapsar.
- Politikalar hukuka ve yetkiye dayanmaktadır (akt; Keskin, 2015).

UNESCO'da (2013) benzer şekilde politikaların ihtiyaçlara dayalı olmasının gerektiğini ve hükümetlerin, devleti oluşturan organların ve paydaşların iş birliği içinde hareket etmelerinin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca UNESCO (2013) kamu politikalarının hükümetler ve diğer paydaşlar tarafından üzerinde uzlaşmış, kanıta dayalı, siyasi açıdan uygulanabilir/yapılabilir ve mali açıdan gerçekçi olması gerektiğini belirtmektedir.

Hem siyasi hem de teknik bir süreç olan politikaların istenen sonuçlara ulaşabilmesinde rol oynayan bir diğer husus ise politika araçlarıdır. Politikaların hayata geçirilmesini etkileyen ve uygulamadan etkilenen politika araçları bu nedenle en az politika oluşturma kadar önemlidir. Salamon ve Lund (1989) politika araçlarını mal ve hizmet temini, nakdi para, kanunlar ve teşvikler gibi ögeler olarak ifade etmektedir (akt; Birkland, 2015). McDonnel ve Elmore (1987) da benzer şekilde politika araçlarını emirler (yönetmelik, kanun vb), teşvikler, sistem değişimi, kapasite oluşturma (insan kaynağı, donanım vb.) ve ikna olarak ele almıştır (akt; Fowler, 2013).

Bu ve benzeri bir takım özelliklerle şekilenen ve belirli politika araçları ile hayata geçirilen kamu politikalarının çalışma alanlarını sağlık, ekonomi, toplum ve eğitim gibi alanlar oluşturmakta ve bu alanlara yönelik politikalar birbirini etkilemektedir. Bu araştırmanın amacı ile birlikte ulusların kalkınmasında eğitim politikalarına atfedilen önem (UNESCO, 2013) nedeniyle eğitim politikası alanı ayrıca aşağıda ele alınmıştır.

Eğitim Politikası

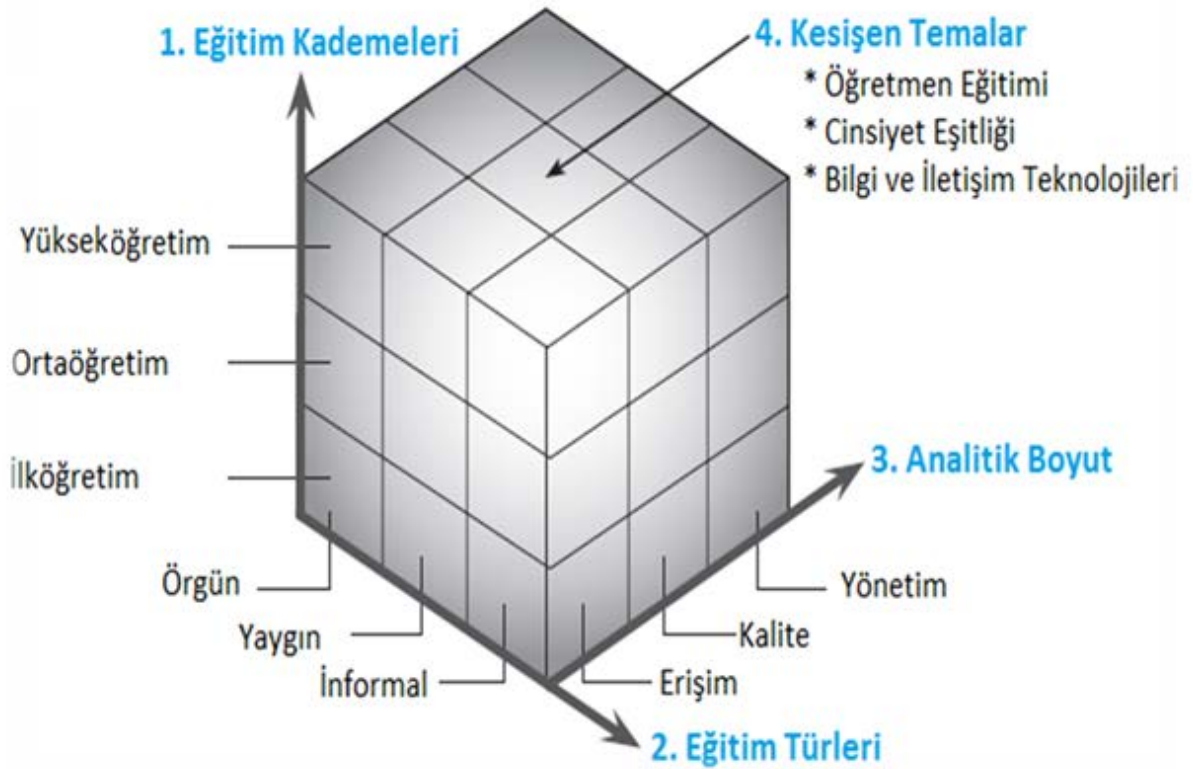
Kasıtlı bir kültürlenme süreci olan eğitim (Ertürk, 1972/2013) toplumca benimsenen ve bir toplumu ulus yapan değerlerin bireylere kazandırılmasını amaçlar (Tozar, 2010). Ayrıca ekonomik, toplumsal ve siyasi sistemin bir alt sistemi olarak tasarlanan eğitim (Sönmez, 2015) toplumsal değer yargıların bireylere aktarılmasında modern devletlerin en önemli kontrol ve yönetim araçlarını oluşturmaktadır (Keser Aschenberger, 2012). Bu işleviyle eğitim sosyal bir değişim aracı olarak ele alınmakta ve politika konusu olarak ele alınmaktadır (Yapıcı, 2006).

Basit düzeyde eğitime dair işler olarak nitelendirilebilecek olan eğitim politikası (Tozar, 2010) kurumların ve eğitimcilerin davranışlarına yön vermek, sorunları çözmek ya da eğitim yönetimini değiştirmek üzere kaynak ve yetkilerin kullanımıdır (Radó, 2010). Bu tanımdan anlaşılacağı üzere eğitim politikası kamu kaynaklarının kullanımı üzerine yetkilere sahip bir kamu politikası alanı olup sorunları çözme yoluyla değişim yaratmayı, öğretmen, veli ya da yöneticilerin sorumluluklarında değişiklik oluşturmayı hedeflemektedir (Radó, 2010).

Yapıcı (2006) eğitim politikasını kökleri geçmişe dayanan bugünün ihtiyaçları doğrultusunda şekillenen ve geleceğe yönelik anlayışı içinde barındıran ulusal bir proje olarak değerlendirmektedir. Harman (1984) ise eğitim politikalarını dört grupta incelemiştir. Bunlardan birincisi okulların ve yükseköğretim kurumlarının temel işlevleri ile ilgili olup aynı zamanda bu kurumların amaçları, eğitim programları, diploma, öğrenci alımları ile ilgilidir. İkincisi eğitim sisteminin oluşturulması, yapısı ve yönetimi ile ilgilidir. Üçüncüsü eğitim personellerinin işe alımı, ücretleri, terfi ve denetimleri ile ilgilidir. Son olarak dördüncüsü ise kurum binalarının sağlanması, mali kaynakların temin ve tahsisi ile ilgilidir (akt; Hsu, 1993). Amacı dünya üzerinde bireylerin ekonomik ve sosyal refahını sağlamak üzere politika önerileri oluşturmak olan OECD eğitime ilişkin yayınlarında ülkelere karşılaştırılabilir veriler sunma ve mevcut durumu analiz edebilmek için eğitim politikalarını erişim, organizasyon, finansman, kalite (eğitim programı, öğretmen eğitimi, aile katılımı) olarak ele almaktadır (OECD, 2017a; European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).

UNESCO (2013) ise eğitsel vizyonun ve gelişim önceliklerinin oluşturulmasından önce eğitim sisteminin analiz edilmesi ve buradan hareketle eğitim politika boyutlarının belirlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Buna göre eğitim sistemi; erken çocukluk eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim alt alanlarına

ayrılırken eğitim türlerine göre örgün, yaygın ve informal olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Eğitim kademe ve türleri için ele alınması gereken alanlar analitik boyut olarak belirtilen erişim, kalite ve yönetimdir. Ayrıca kademe, tür ve alanlar da gözetilmesi gereken hususlar ise cinsiyet eşitliği, bilgi ve iletişim teknolojileri, öğretmen eğitimi vb. olup bunlar kesişen temalar olarak belirtilmektedir. Eğitim politikalarının belirlenmesinde bahsedilen bu kademe, tür, alan ve temaları gösteren Şekil 1.'e aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 1. Eğitim politikalarının geliştirildiği boyutlar (UNESCO, 2013)

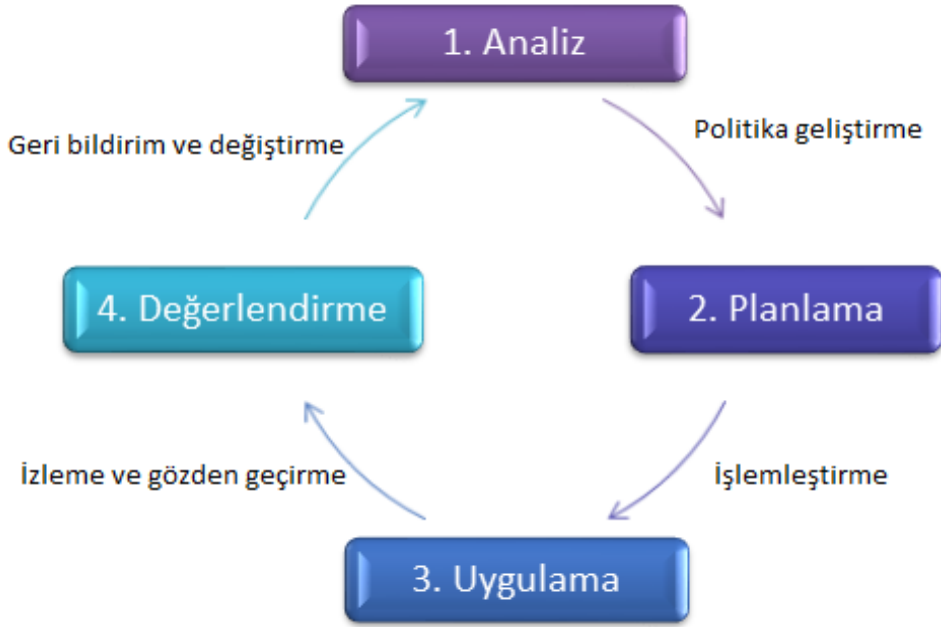
UNESCO'nun (2013) kalite alanında, Harman'ın (1994) politika gruplamalarında ve OECD'nin politika başlıkları arasında yer alan eğitim programları önemle üzerinde durulması gereken alanlardan biridir. Zira devletler ülke değer ve çıkarlarını toplumu oluşturan bireylere aktarmak üzere eğitim sistemlerini kurgularlar ve bu amacı okullar ile eğitim programları aracılığıyla gerçekleştirirler. Bu bağlamda eğitimi, devletlerin benimsediği değerlerin genç kuşaklara aktarılma süreci olarak tanımlamak mümkünken yetişegi de bu süreçte işe koşulan araç olarak tanımlamak mümkündür. Söz konusu bu aracı toplumun değerleri bağlamında ele alarak sosyal, ekonomik, siyasi, bireysel ihtiyaçlara cevap verecek şekilde bilimsel olarak

yapılandırmak, geleceği doğru ve sağlam bir şekilde tesis edebilmek tüm ülkelerin ortak kaygısını oluşturmaktadır. Bu nedenle eğitim sistemlerinde kaliteyi sağlamayı ve sürdürmeyi isteyen ülkelerin eğitim programlarına attıkları önemin giderek arttığı görülmektedir.

Eğitim politikaları içerisinde önemli bir yere sahip olan eğitim programları ayrıca ele alınmadan önce eğitim politikalarının geliştirilmesini etkileyen faktörlere ve eğitim politikası geliştirme aşamalarına yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Buna göre UNESCO (2013) eğitim politikalarının geliştirilmesini etkileyen faktörleri coğrafya ve demografik özellikler (1), ekonomik özellikler (2), sosyal ve kültürel yapı (3) ile siyaset (4) olarak dört ayrı kategoride incelemektedir.

İlk faktör içinde bir ülkenin sahip olduğu coğrafi özellikler, din, dil, etnik gibi nüfus yapısı ve nüfus dağılımı ile ilgili durumları içinde barındırırken ikinci faktör ulusal ekonominin yapısı ve özellikleri, gelir seviyesi, tarım-sanayi-hizmet gibi çalışma alanlarındaki insan gücünün dağılımı ile ilgili özellikleri içermektedir. Üçüncü faktör ise coğrafi ve demografik ile ekonomik özelliklere göre oluşan ve toplumun öncelikli olarak ele alınması gereken kesimlerini, toplumsal kesimlerin değer yargılarını ve kültürel değerleri ile ilgili özellikleri içermektedir. Son faktör ise devletlerin yönetim biçimi, siyasi ve idari mekanizmalar ile ilgilidir. Tüm bu bahsedilen faktörler ve içinde barındırdıkları durumlar eğitim politikalarını etkilemekte ve bu politikaların şekillenmesinde büyük rol oynamaktadır. Örneğin ülkenin sahip olduğu coğrafi özellikler; okulların yerini ve sayısını, öğretmenlerin bu okullara nasıl erişeceğini etkilerken, ekonomi; Gayri Safi Yurt İçi Hasıla'dan (GSYİH) eğitime ayrılacak payı, sosyal ve kültürel yapı; eğitime katılıma yönelik olumlu ve olumsuz değer ve davranışları, siyaset ise; hükümetlerin kalkınmadaki öncelikli alanlarını etkilemektedir. Görüldüğü gibi tüm bu faktörler eğitim alanındaki boşlukların, aşılması gereken engellerin, yerine getirilmesi gereken görevlerin ve müdahalelerin temelini oluşturmaktadır (UNESCO, 2013).

Bu açıklama ve örneklerden hareketle eğitim politikaları hükümetler tarafından önemsenen alanlarda önceliklerin ve temel amaçların belirlenmesiyle başladığı amaçlara nasıl ulaşılacağına yönelik stratejilerin geliştirilmesi, kaynakların, sorumlulukların ve zamanın belirlenmesi ile devam ettiği görülmektedir. Bu süreci özetleyen eğitim politikalarının oluşturulmasında kullanılan tipik bir eğitim politika döngüsünün aşamalarına ise Şekil 2.'de yer verilmiştir.



Şekil 2. Eğitim politika döngüsü (UNESCO, 2013)

Şekil 2.'de görüldüğü gibi UNESCO (2013) eğitim politika döngüsünü dört aşamada özetlemektedir. Ancak UNESCO (2013) döngüde yer almayan “0. Aşama”yı siyasi bir partinin yada hükümetin stratejik amacının yani vizyonun belirlenmesi olarak ifade etmektedir. Birinci aşama olan analiz aşamasında belirlenen vizyon doğrultusunda güncel durum analiz edilir, politika seçenekleri geliştirilir, maliyetlendirilir, değenlendirilir ve öncelikli olanlar belirlenir. İkinci aşama olan planlama aşamasında analiz aşamasında karar verilen, maliyetlendirilen ve faaliyetleri belirlenen politika seçeneklerine yönelik somut çıktılar, roller, zaman, izleme ve değerlendirme süreci ayrıntılı olarak belirlenir. Üçüncü aşama olan uygulama aşamasında oluşturulan zaman ve sorumluluklar çizelgesine uygun olarak politika faaliyetleri hayata geçirilir. Son olarak dördüncü aşama olan değerlendirme aşamasında düzenli olarak uygulanabilirlik, sürdürülebilirlik, etkililik, verimlilik açısından izleme değerlendirme çalışmaları yapılarak ilgili ve sonraki politika faaliyetleri için veri sağlanır.

Eğitim Programı

Program kavramı bu alanda yapılan çalışmaların niteliksel ve niceliksel çeşitliliği nedeniyle karmaşık bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Program kavramı eğitim-öğretimin içeriğini şekillendiren, okul deneyimlerine yön veren ve öğretmenlerin çalışmalarını kontrol eden yazılı ve resmî belge olarak tanımlanmıştır

(Johnson-Mardones, 2014). Bu tanım Taba ve Tyler'ın programa yönelik getirdikleri istendik davranışların kazandırılmasında benimsenen stratejilerin yer aldığı yazılı doküman ya da eylem plan tanımı ile oldukça yakındır (Demirel, 2009). Benzer bir şekilde Ertürk (1972/2013, s. 4) eğitim programını “belli öğrencilerin belirli bir zaman dilimi içerisinde yetiştirilmesine yönelik planlanmış düzenli yaşantıların tümü” olarak tanımlarken Varış (1978, s.17) ise “Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetlerini kapsar.” şeklinde tanımlamıştır.

1960'lı yıllardan sonra eğitim programına getirilen bu ve benzeri tanımlar öğrencilerin yalnızca resmî belgede yer alan davranışları kazanmamaları nedeniyle sorgulanmaya başlanmış ve program kavramı farklı boyutlarda incelenmeye, farklı tanımlar getirilerek ele alınmaya başlanmıştır (Johnson-Mardones, 2014). Johnson-Mardones'e (2014) göre bu alanda öğrencilerin yalnızca resmi ve yazılı programlarda yer alan davranışları edinmediklerini ve bunun örtük program aracılığıyla geliştirdiklerini ilk olarak açıkça belirten *Life in Classrooms* adlı eseri ile P. W. Jackson'dır (1968). Ardından Goodlad (1979) programı alan uzmanlarının ve akademisyenlerin bir araya gelerek hazırladığı “ideal program”, bir eğitim seviyesine yönelik programların bir arada olduğu “formal program”, öğretmenin anladığı “algılanan program”, dışarıdan bir gözlemci tarafından görülen ve sınıfta gerçekleştirilen “işevuruk (operasyonel) program”, her bir öğrencinin öğrenmelerinde var olan “deneyimlenen program” olarak beş farklı boyutta ele almıştır. Ayrıca programı hedef, içerik, öğrenme yaşantıları, değerlendirme öğelerini içeren “gerçek/maddi program”, sosyal gelişmelerden etkilenecek şekilde şekillenen “sosyo-politik program”, uygulanan ve gerçekleşen “teknik-profesyonel program” olarak da tanımlamıştır. Eisner (1994) ise programı hedefler, öğrenme yaşantılarının yer aldığı “resmi program”, resmi programda açıkça yer almayan ancak öğrencilerin okul yaşantısı boyunca meydana gelen öğrenmeleri kapsayan “örtük program” ve resmi programın ihmal edilmesi ile oluşan “geçersiz program” olmak üzere üç boyutta incelemiştir.

Görüldüğü gibi eğitim program kavramı farklı kriterlere bağlı olarak farklı uzmanlar tarafından incelenmiş ve tanımlanmıştır. Bu durum zamanla program kavramının genişlemesine ve gelişmesine katkı sağlamıştır. Eisner (1994) tarafından resmi, Goodlad (1979) tarafından formal olarak tanımlanan Taba ve Tyler tarafından yazılı doküman ya da eylem planları olarak nitelendirilen (Demirel, 2009) eğitim

programlarının ortak özelliği ise birbiri ile etkileşimli dört öge etrafında geliştirilmeleridir. Söz konusu bu ögelere ve özelliklerine aşağıda yer verilmiştir.

- I. **Hedef:** Ertürk (1972/2013, s. 14) tarafından “İstendik davranışlar” olarak nitelenen ve “Niçin Öğreteceğiz?” sorusunun cevabını oluşturan hedefler (Van den Akker, Fasoglio ve Mulder, 2010) uzak, genel ve özel hedefler olarak üç düzeye incelenmektedir.
 - a. Uzak Hedef: Ülkelerin politik felsefelerini yansıtan (Ertürk, 1972/2013; Demirel, 2009), geleceğe dair başarılması gereken davranışları ifade eden, ideal insandan yola çıkarak eğitime dair evrensel amaçların ülke değerleri bağlamında şekillenmesi ile oluşan (Ornstein ve Hunkins, 2004) ve diğer iki hedef düzeyine kaynaklık eden hedeflerdir.
 - b. Genel Hedef: Belirli bir okul türü veya eğitim kademesinin tamamlanması sonrasında elde edilecek karakteristik özellikleri tanımlayan hedeflerdir (Ornstein ve Hunkins, 2004; Posner, 1995).
 - c. Özel Hedef: Bir disipline özgü olarak öğrencinin elde etmesi istenen, niyet edilen öğrenme çıktılarıdır (Ornstein ve Hunkins, 2004). Bu özel hedefler öğrencinin eğitim sonunda elde ettikleri sonuçları betimlemeli, açık ve anlaşılır olmalı, gözlenebilmeli ve birbiri ile tutarlı olmalıdır (Varış, 1978).
- II. **İçerik:** Ne öğreteceğiz sorusunun cevabını oluşturan (Van den Akker ve diğerleri, 2010) bireyin, toplumun ihtiyaçlarına, bireyin gelişim özelliklerine, bilimsel geçerliliğe bağlı olarak şekillenen bir disiplin alanı ile ilişkili konular bütünüdür (Varış, 1978).
- III. **Eğitim Durumları:** Nasıl öğrenecekler sorusunun cevabını içinde barındıran (Van den Akker ve diğerleri, 2010) derste işlenen içerik veya öğretmenin yaptığı şeyler anlamına gelmeyen bu öge öğrenciyi hedeflenen davranışa götürecektir, öğrencinin ilgi ve ihtiyacını karşılayacak, düşünme becerisini geliştirecek, bilgi edinmesini ve tutum geliştirmesini sağlayacak ve hazır bulunuşluğuna uygun olacak şekilde öğretmen rehberliğinde öğrencinin çevresiyle olan etkileşimini anlatmaktadır (Tyler, 1949/2014).
- IV. **Sınama Durumları:** Ertürk (1972/2013, 113)’e göre “eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci” olan değerlendirme ögesi öğretmen açısından geliştirilen öğrenme yaşantılarının arzulanan çıktılara

ulaşmadaki rolünün tespitinde, program geliştirme uzmanları açısından ise programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin ve diğerk koşulların etkinliğinin belirmesinde işe koşulmaktadır. Böylece hem öğrenme yaşantılarının hem de programın hangi açılardan etkili olduğuna ve hangi açılardan geliştirilmesi gerektiğine karar verilir (Tyler, 1949/2014).

Programın öğelerinden sonra üzerinde durulması gereken bir diğerk konu ise eğitim ve öğretim programlarının tanımıdır. Zira eğitimden beklenenlere bağılı olarak tanımı değışen eğitim programı kavramı çoğı kez öğretim programı kavramı ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Ancak öğretim programı bir eğitim basamağının çeşitli sınıf ve derslerinde ele alınacak belirli bilgi ve beceriler ile ilgili olarak programın amaçları doğrultusunda gerçekleştirilecek planlı eğitim durumlarını kapsaması (Demirel, 2009; Varış, 1978), bir dersle ilgili öğrenme öğretme sürecinde nelerin, niçin, nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz olması (Özçelik, 2014), öğrencilerin hangi davranışları kazanacaklarının, nasıl bir etkileşim ortamında bulunacaklarının ve nasıl değıerlendirileceklerine yönelik olması hazırlanmış bir kılavuz (Gürkan ve Gözütok, 1996; akt; Kocabatmaz, 2011) olması nedeniyle eğitim programı ile aynı şeyi ifade etmemektedir. Eğitim programı bir eğitim kurumunun okul içi ve dışı tüm faaliyetlerini kapsaması ile öğretim programını içinde barındıran (Varış,1978) ve yukarıda bahsedilen farklı tanımlamalarıda da kapsayacak şekilde ele alınan bütünleşik bir kavramdır.

Eğitim programları ile ilgili bu açıklamalarla birlikte araştırmanın amacı doğrultusunda erken çocukluk dönemi eğitim programları ve pedagojisi ayrıca ele alınmıştır. Ancak bundan önce erken çocukluk dönemi kavramının alan yazındaki karşılığına ve bu dönem politkalarının özelliklerine yer verilmiştir.

Erken Çocukluk Dönemine İlişkin Kavramlar ve Politikalar

Erken çocukluk dönemi ile ilgili alan yazın incelendiğinde hem farklı yaş aralıklarını kapsayan farklı tanımlamaların olduğu hem de farklı terminolojilerin kullanıldığı görölmektedir. İlk olarak UNESCO tarafından 1961,1976 ve 1991 yıllarında yayımlanan ve erken çocukluk dönemi ile ilgili çalışmaların şekillenmesinde kritik bir öneme sahip olan raporlarda yer alan tanımlara yer verilmiştir. Buna göre 1961 yılında yayımlanan ilk raporda; birçok ülkenin doğumdan zorunlu eğitime kadar olan dönemdeki çocuklar için gerçekleştirilen eğitim ve bakım hizmetlerini "çocuk bahçesi (kindergarden)" olarak tanımladığı, sadece bazı ülkelerin 3 yaş ve üzeri

çocuklar için verilen hizmetleri "okul öncesi (preschool)" olarak nitelendirdiği belirtilmektedir (Kamerman, 2006).

1976 yılında yayımlanan ikinci raporda "okul öncesi (preschool)" kavramının 3 yaş altında bulunan çocukları da kapsayacak şekilde 0-6 yaş çocukların bilişsel, sosyal, duygusal fiziksel gelişiminin desteklenmesi olarak ele alındığı görülmektedir (Mialaret, 1976). Ardından 1991 yılında yayımlanan üçüncü raporda doğumdan 6/7 yaşına (ilkokula başlamadan önceki yaşlar) kadar olan çocukların sağlık, beslenme, bakım, fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi ile 3-6 yaş arasındaki çocukların ilkokula hazırlanmasını sağlamak üzere gerçekleştirilecek eğitim ve bakım hizmetleri "erken çocukluk eğitimi ve bakımı (ECEB)" olarak tanımlanmıştır (Fisher, 1991).

Ülkelerin eğitim sistemlerini doğru bir şekilde yorumlamak, karşılaştırılabilir veriler sunmak ve raporlayabilmek amacıyla UNESCO tarafından farklı yıllarda çalışılan ve en sonuncusu 2011 yılında yayımlanan Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması'nda (International Standard Classification of Education- ISCED) "erken çocukluk eğitimi (early childhood education-ECE)" bütüncül bir yaklaşımla çocukların erken bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenerek aile ortamı dışında organize olmuş eğitime erişimlerinin sağlanması olarak ele alınmıştır. ISCED 0 olarak tanımlanan bu dönem ayrıca kendi içinde ISCED 01 ve ISCED 02 olarak iki alt kategoriye ayrılmıştır. Buna göre 0-2 yaş arasında çocukların dil gelişimi ve fiziksel gelişimlerinin desteklenmesi ile bakım ve beslenmelerinin sağlanması "ISCED 01 Erken Çocukluk Eğitimsel Gelişim" olarak; 3 yaş ile ilkokula başlayıncaya kadar ki sürede mantıksal düşünme, akıl yürütme, fiziksel becerilerinin gelişimi, dil ve sosyal becerilerin kullanımı, dünyayı ve çevreyi keşfetme, öğrenme fırsatlarının sunumu, oyun temelli etkinlikler, akranları ile sosyal etkileşimi teşvik etme "ISCED 02 Okul Öncesi Eğitim" olarak ele alınmıştır (UNESCO, 2012b).

European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat ve OECD tarafından yayımlanan raporlarda "erken çocukluk eğitimi ve bakımı (early childhood education and care-ECEC)" doğumdan ilkokula/zorunlu eğitime başlayıncaya kadar olan sürede ulusal düzenlemeler doğrultusunda çocuklara sunulan hizmetler olarak tanımlanmıştır (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014; European Commission/EACEA/Eurydice, 2016; OECD, 2017a; OECD, 2017c).

Doğumdan üç yaşına kadar beynin çok hızlı bir şekilde geliştiğini ve bu gelişimin desteklenmesi için 8 yaşına kadar olan dönemin kritik bir öneme sahip

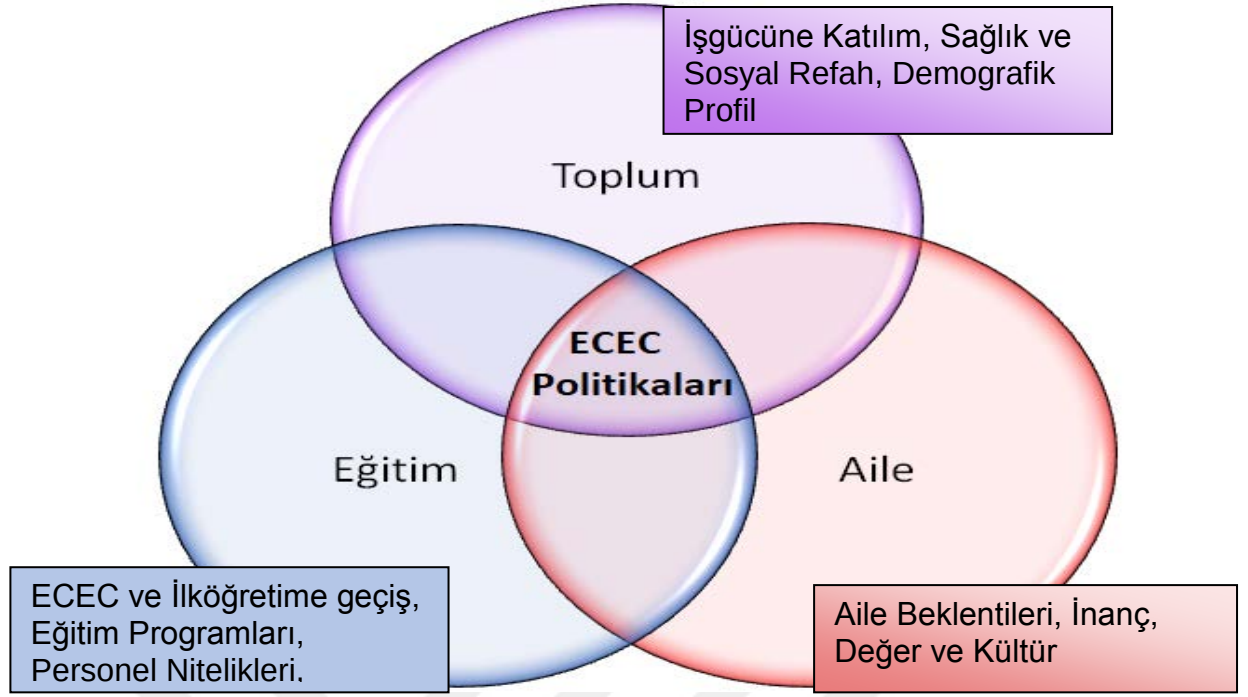
olduğunu gösteren güncel araştırma sonuçlarını temele alan tanımlamalarda ise yaş kapsamının değiştiği görülmektedir. Buna göre doğumdan 8 yaşına kadar olan çocukların beslenme, sağlık, fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişimlerinin sürdürülebilir bir şekilde desteklenmesi “erken çocukluk bakımı ve eğitimi (early childhood care and education- ECCE)” olarak nitelendirilmektedir (UNESCO ve UNICEF, 2012).

Erken çocukluk dönemi ile ilgili bu yoğun çabaların arkasında çocukların gelişimlerinin ve iyi olma hallerinin desteklenmesinin yanı sıra bu dönemin aile ve toplum refahı ile yakından ilgili olması bir diğer etkindir. Zira erken çocukluk dönemine ait politikalar özellikle kadınların ve tek ebeveynlerin işgücü piyasasına katılımının sağlanmasında, cinsiyet eşitliği ve aile dostu uygulamaların hayata geçirilmesinde oldukça önemli bir teşebbüs olarak değerlendirilmektedir (Oireachtas Library ve Research Service, 2012; Sollars, Attard, Borg ve Craus, 2006).

Diğer taraftan erken çocukluk eğitimi ve bakımı hizmetlerine katılmış olmanın PISA puanlarında pozitif yönde anlamlı farklar oluşturması (OECD, 2011b)¹ kronik hastalıklara yakalanmayı, çocuk ölümü ve kötü beslenmeyi azaltması, suç teşkil eden durumlara karışma oranlarını düşürmesi (Deming, 2009), kişisel hijyen alışkanlıkları kazanmayı artırması (Van der Gaag, 2000), sosyal ve ekonomik yaşam koşullarına katılım oranlarını yükseltmesi (Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman ve Cemaliler, 2005) gibi uzun vadeli etkileri nedeniyle de bu dönemin dikkat çeken bir dönem olduğu görülmektedir.

Tüm bu yönleriyle eğitim, aile ve toplum gibi alanları besleyen ve ortaya koyduğu sonuçlar itibarıyla bu alanlardan beslenen erken çocukluk dönemi politikaları ayrıca ele alınan bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda erken çocukluk dönemi politikalarının şekillendiği alanları gösteren Şekil 3.'e aşağıda yer verilmiştir.

¹ 2009 yılı verilerine göre 1 yıl ve daha fazla okul öncesi eğitim alan 15 yaş öğrencilerin test puanları okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre 54 puanlık bir farklılık göstermiştir.



Şekil 3. Erken çocukluk dönemi politikalarını şekillendiren alanlar (Sollars ve diğerleri, 2006)

Şekil 3.'de yer alan alanlardan doğru şekillenen erken çocukluk dönemi politikalarının başarılı bir şekilde hayata geçirilebilmesi için OECD (2006) tarafından belirlenen 8 anahtar bileşen ve bu bileşenler altında yer alan çeşitli özelliklere (Sollars ve diğerleri, 2006) aşağıda yer verilmiştir.

- i. Politikaların geliştirilmesi ve uygulanmasında sistematik ve bütünleşmiş bir yaklaşım sunmalıdır.
 - Sosyal bir grup olan çocuklara yönelik açık bir vizyon
 - Diğer Bakanlık ve sektör paydaşları ile işbirliği Hizmet sağlayıcılar ile hizmet faydalanıcıları arasında güçlü bağlantılar
- ii. Eğitim sistemi ile güçlü bir işbirliğine sahip olmalıdır.
 - Yaşam boyu öğrenmelerin desteklenmesi
 - ECEC ve ilköğretim arasında güçlü bir yapı
- iii. Sürdürülebilir kamu yatırımlarına ve altyapıya sahip olmalıdır.
 - ECEC'i kamu hizmeti olarak görme
 - Kaliteli hizmet garantisi için iyi finanse edilme
- iv. Özellikle özel desteğe ihtiyacı olan çocuklar olmak üzere tüm çocuklar için erişimi sağlamalıdır.

- 3 yaş altı çocuklara yönelik daha fazla hizmet sunumu
 - Kalite ve erişim garantisıyla daha fazla kapsayıcılık
- v. Kaliteyi sağlamalıdır.
- Çocuğun bütüncül gelişimine odaklanan pedagojik çerçeve/eğitim programı
 - Çocukları, ebeveynleri ve personeli destekleyen izleme değerlendirme
 - Bütün hizmet türlerine yönelik standartlar
- vi. Personel için uygun ve gerekli eğitim ile çalışma ortamı sağlamalıdır.
- Güçlü personel eğitimi adil çalışma koşulları
 - Hizmetiçi eğitimin yaygınlaştırılması
 - Nitelikli ve cinsiyet eşitliğine dayanan işgücü
- vii. Sistematik izleme ve veri toplama çalışmalarına dayanmalıdır.
- Küçük çocuklar (3 yaş altı) için veri toplama ve analiz etme
 - Uluslararası çalışmalar doğrultusunda alandaki boşlukların giderilmesi ve uygun adımların atılması
- viii. Araştırma ve değerlendirme çalışmaları için istikrarlı ve uzun dönem planlamalara sahip olmalıdır.
- Politika ve uygulamalar arasındaki uyuma yönelik araştırmalar
 - Yetersiz kalan alanlar için araştırma planının genişletilmesi
 - Farklı kitleleri bilgilendirecek yöntemlerin çeşitlendirilmesi

Erken çocukluk dönemi politikaları ve bu politikaları etkileyen alanlar ile politikaların sahip olması gereken özellikler aynı zamanda eğitim programlarını ve eğitim programlarını şekillendiren pedagojik anlayış üzerinde etkili olduğundan bu konu aşağıda ayrıca ele alınmıştır.

Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programları ve Pedagoji

Erken çocukluk eğitimi ve bakımı alanında farklı ülkelerin farklı yıllarda hedef, içerik, öğretme yaklaşımları, öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme metotlarını kapsayan ve bu alanın ilkelerini içeren eğitsel rehberler yani “eğitim programları” oluşturduğu görülmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014). Gerek bu durum gerekse erken çocukluk dönemi alanında gerçekleştirilen çalışmaların önemli bir kısmının eğitim programları ile ilgili olması bu dönem eğitim

programlarına yönelik giderek artan bir ilgiyi beraberinde getirmiştir (Oberhuemer, 2005). Oberhuemer (2004)'e göre bu ilgilinin oluşmasının 6 sebebi vardır (akt; Oberhuemer, 2005);

- I. Eğitimin değerli bir kaynak olduğu bilgi toplumlarında eğitim programı oluşturmak; bireysel öğrenmelerin temelini oluşturulmasına ve bu dönem hizmet kurumlarının statüsünün ve görünürlüğüne artırılmasına proaktif bir destek olarak görülmektedir.
- II. Erken çocukluk döneminde beyin gelişimine yönelik yapılan araştırma sonuçlarını dikkate alan politika geliştiriciler, eğitim programlarını yüksek kaliteli erken çocukluk hizmeti sunma yönünde önemli bir potansiyel olarak görmektedir.
- III. Ülkelerin kamu yönetim şekillerindeki yenilikler doğrultusunda programlar bir yönetim ve hesap verebilme aracı olarak ele alınmaktadır.
- IV. Alandaki uygulayıcılara ortak bir anlayış kazandırmakta ve çerçeve çizmektedir.
- V. Programlar kalitenin geliştirilmesinde ve ortak bir kalitenin oluşturulmasında ölçüt olarak görülmektedir.
- VI. Aileler ile erken çocukluk eğitimi görevlileri arasında ortak bir iletişimin kurulmasını sağlamaktadır.

OECD (2011a) ve UNESCO'da (2004) benzer şekilde ülkelerin eğitim programları oluşturarak erken çocukluk eğitimi ve bakımı hizmetlerinde her yaş için ortak bir anlayış ve çerçeve aracılığıyla kalitenin sağlanmasını, çocukların bütüncül gelişimini ve okul ortamına uyum sağlamalarını, rehber sağlayarak personelin desteklenmesini, ailelerin çocuklarının bu hizmetlere katılımı sonunda ne elde edeceklerinin farkında olmalarının sağlanmasını amaçladığını belirtmektedir. OECD (2017) ise eğitim programlarına mihver bir rol atfederek eğitim görevlilerinin ve okul çevresinin kalitesinin sağlanmasında çok önemli olduğunu ancak bu değişkenlerin kalitenin sağlanması için yeterli olmadığını hizmetlerin tutarlı bir şekilde sunulabilmesi, eğitimciler ve eğitim kurumları için öncelikli öğrenmelerin ve hedeflerin yerine getirilmesi için eğitim programlarının ana değişkenlerden biri olduğunu belirtmiştir.

Bu kapsamda farklı ülkeler incelendiğinde OECD ülkelerinin neredeyse tamamının erken çocukluk dönemine yönelik eğitim programı veya çerçeve programlar oluşturdukları görülmektedir (European Commission/ EACEA/

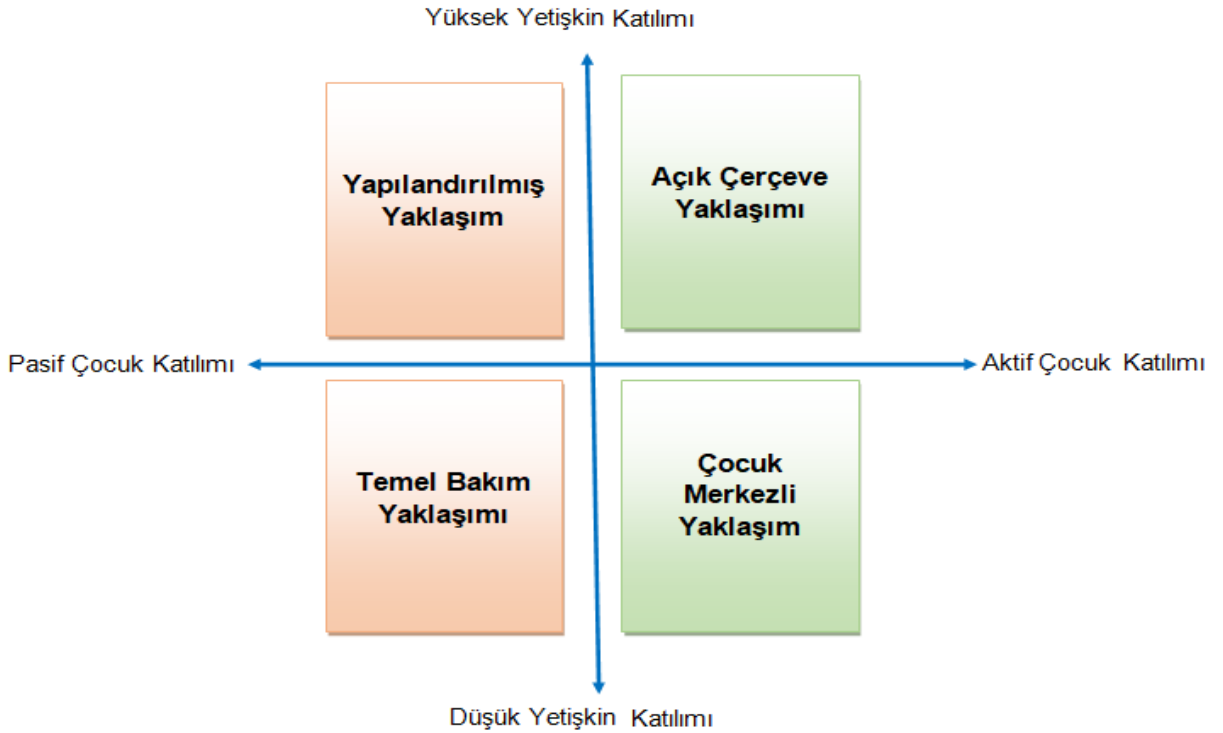
Eurydice/Eurostat, 2014; OECD, 2017). Ülkelerin yönetim ve eğitim sistemlerindeki farklılıklara göre öğrenme standartlarının, öğrenme süreçlerinin ve değerlendirmeye ilişkin esasların yer aldığı çerçeve programlar farklı özelliklere sahip olarak şekillenmiştir. Örneğin bazı ülkeler erken çocukluk dönemi için program hazırlamışken bazı ülkeler sadece 3 yaş ve üstü çocuklar için program sunmaktadırlar (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014). Ayrıca kurum temelli erken çocukluk hizmetleri için hazırlanan programlarda 3 yaş ve üzeri çocuklar için eğitim vurgusu 3 yaş altı çocuklar içinse bakım ve sağlık vurgusu ön plana çıkmıştır (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).

Kurum temelli hizmetlerin yanında ev temelli hizmetlerin erken çocukluk eğitimi ve bakımı sektörünün önemli bir bölümünü oluşturduğu ülkelerin yarısından daha azında bu hizmet türü için eğitim programları vardır. Örneğin Malta yalnızca 3 yaşına kadar olan çocuklar için ev temelli hizmetlere yönelik program oluşturmuşken Danimarka, Almanya, İrlanda, Macaristan, İngiltere, İskoçya ve Norveç'te erken çocukluk çağındaki tüm çocuklara yönelik olarak ev temelli hizmetler için ortak bir program yer almaktadır. Diğer taraftan Romanya ve Bulgaristan'da ise ev temelli hizmetler erken çocukluk dönemi hizmetleri arasında yer almamaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).

Ülkeler arasında eğitim programlarında bahsedilen bu farklılıkların oluşmasında ülke yönetim ve eğitim sistemlerindeki farklılık kadar etkili olan bir diğer husus da benimsenen pedagojik anlayıştaki farklılıklardır. Zira yetişkin çocuk etkileşiminin nasıl olacağı, çocukların bu dönemde nasıl gelişip öğreneceği ile ilgili olan pedagoji kavramı programların şekillenmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Donegal County Childcare Committee, 2012; Pramling Samuelsson, Sheridan ve Williams, 2006; Wall, Litjens ve Taguma, 2015). Alan yazın incelendiğinde erken çocukluk eğitimi ile ilgili iki temel pedagojik yaklaşımın olduğu görülmektedir (OECD, 2006). Bunlardan ilki erken eğitim/ okul öncesi yaklaşımı olup bu yaklaşım öğrenmenin çevre aracılığıyla edilen bir girdi olarak görüldüğü davranışçı kuramı ve sosyal öğrenme kuramını temele almaktadır (Wall ve diğerleri, 2015). Bu yaklaşım çocukların gelişimlerini desteklemeyi çocukların ilkökul için gerekli olan okuma, yazma, matematik ve bilimsel düşünme gibi alanlarda gerekli bilgi beceri ve tutum kazanmalarını, ilkökul çevresini tanımalarını ve uyum sağlamalarını amaçlanmaktadır (UNESCO, 2008).

İkincisi ise Almanya'da Karl Mager tarafından belli bir toplumun kişisel, sosyal ve ahlaki değerlerinin uygulamasının nasıl olacağını içeren bir eğitim teorisi olarak ortaya çıkan sosyo-pedagojik yaklaşımdır (ThemPra Social Pedagogy, t.y.). Sosyo-pedagojik yaklaşım çocuğun iyi olma halini (uzun süreli olarak fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal iyi olma durumu) ve mutluluğunu (o anki duygu durumu) sağlamayı, deneyimler yoluyla kendileri ile ilgili kararlara katılmalarını sağlamayı ve bütüncül gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır (Eichsteller ve Holthoff, 2012).

Bu iki yaklaşımın dışında ayrıca yetişkinin ve çocuğun katılım durumlarına yönelik olarak 4 ayrı pedagojik anlayışın da olduğu belirtilmektedir (Donegal County Childcare Committee, 2012; Weikart, 2000). Bu anlayışları gösteren Şekil 4.'de aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 4. Pedagoji ve eğitim programı ilişkisi (Donegal County Childcare Committee, 2012; Weikart, 2000)

Şekil 4.'e göre çocuğun ve yetişkinin aktif katılımını temele alan pedagojik anlayışa sahip açık çerçeve yaklaşımına dayanan eğitim programlarında eğitimci çeşitli öğrenme alanlarının oluşturulmasında yoğun olarak görev alır. Çocuk ise bu öğrenme fırsatlarına ulaşmada esnek ve özgürdür. Öğrenmeler çocukların ilgileri, deneyimleri ve öğrenme için iyi yapılandırılmış çevre düzenlemeleri yoluyla gerçekleşir. Çocuk merkezli yaklaşıma dayalı programlarda ise çocuğun bütüncül

gelişimine ve oyun aracılığı ile öğrenmeye vurgu vardır. Dünya genelinde erken çocukluk dönemi programlarında yaygın olarak kullanılan bu yaklaşımda çocuğun duygusal, sosyal ve kendini ifade etme becerisi belirli alanlardaki ön-akademik gelişiminden daha önemlidir (Donegal County Childcare Committee, 2012; Weikart, 2000).

Yapılandırılmış yaklaşıma dayalı programlarda ise didaktik bir anlayışla ön-akademik becerilerin gelişimi öncelenmiştir. Eğitiminin görevleri ve öğrenme hedeflerinin detaylı bir şekilde tanımlandığı bu anlayışta çocuk eğitimci tarafından sunulan öğrenmeleri gerçekleştirmekle sorumlu tutulmuştur (Donegal County Childcare Committee, 2012; Weikart, 2000). Temel bakım yaklaşımında ise çocuğun temel düzeyde bakımının sağlanması anlayışı yer almaktadır. Bu anlayış doğrultusunda eğitim programında özellikle belirtilmemişse çocuk-yetişkin etkileşimi basit düzeyde gerçekleşmektedir (Weikart, 2000).

Programların benimsediği pedagojik yaklaşımlar farklı şekilde ele alınıyor olmasına rağmen erken çocukluk dönemi eğitim programlarının sahip olması gereken birtakım ortak ilkelerin olduğu görülmüştür. Buna göre eğitim programları;

Kagan ve Kauerz (2006)'a göre ;

- Çocukların aktif olmasına imkân tanınmalıdır.
- Çocukların bütüncül gelişimini desteklemelidir.
- Çocukların önceki öğrenmeleri ve deneyimleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Hedefler açık ve anlaşılır olmalıdır.
- Kanıt temelli olmalıdır.
- Öğretim stratejileri hedeflenen çıktıları ulaştıracak nitelikte olmalıdır.
- Öğretmenlerin çocuklarla anlamlı etkileşimler kurmasına imkân tanınmalıdır.

UNESCO (2004)'ya göre;

- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Ebeveynlerin eğitim sürecine katılmalarına ve bilgilenmelerine imkân tanınmalıdır.

OECD (2004)'ye göre;

- Öğrenmeler toplumsal değer ve normları içinde barındırmalıdır.
- Belirlenen hedefler dâhilinde çocuklara mümkün olan en büyük özgürlüğün sağlanmasına imkân tanınmalıdır.
- Çocuklara ilişkisel ve mantıksal düşünebilme becerisi kazandırılmalıdır.

- Çocukların gelişim düzeylerine uygun olmalıdır.
- Oyun temelli olmalıdır.
- Çocukların bireysel ilgilerinin ve programın hedeflerinin bir araya getirilmesine imkân tanınmalıdır.
- Her ülkenin kendi tarihsel ve kültürel bağlamında şekillenmeli ancak globalleşen dünya gerçeğinde gelecek için perspektif sunabilmelidir.
- Daha sonraki eğitim kademeleri ile ortak öğrenme hedefleri ve yaklaşımlara sahip olmalı böylece öğrenmelerin sürekliliği sağlanmalıdır.
- Çocuğu değerlendirmeye yönelik farklı yaklaşımları kapsamalıdır.
- Demokrasinin hem eğitimin konusu hem de şekli olması sağlanmalıdır.
- Cinsiyet eşitliği sağlanmalıdır.

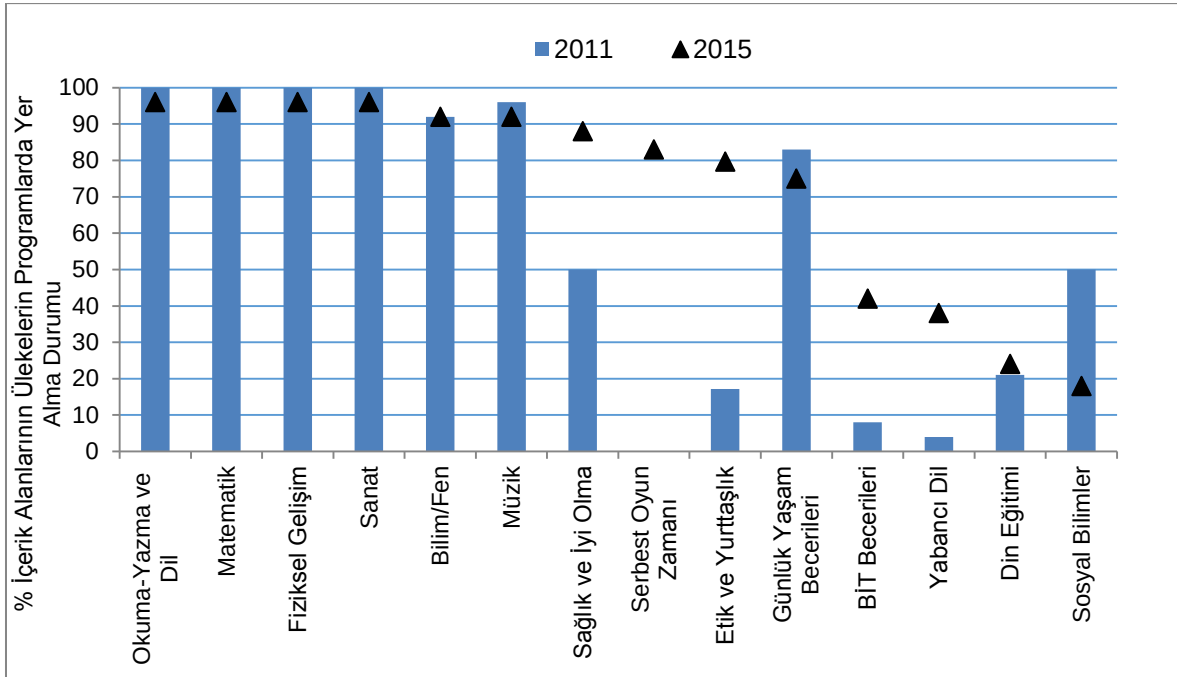
Bu ilkelerden hangilerinin ne ölçüde dikkate alındığı ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Örneğin Amerika'da erken çocukluk eğitimi programlarının da dâhil olduğu yeni program anlayışında toplumsal cinsiyet eşitliği programlarda baskın bir şekilde ortaya çıkmıştır (New ve Cochran, 2007). Yeni Zellanda da ise ülkenin sosyal bağlamını programın kurucu unsuru yaparak (OECD, 2004) "dokuma hasır/halı" anlamına gelen bir metafor kullanmış ve programının ismi "Te Whāriki" olarak belirlemiştir (OECD, 2004).

Bahsedilen tüm bu şekillendirici faktörler doğrultusunda erken çocukluk dönemi programlarında programın öğelerinin de farklı şekilde ele alındığı görülmektedir. Bu doğrultuda erken çocukluk dönemi programlarında hedeflerin gelişim alanları veya öğrenme/etkinlik alanları içinde düzenlendiği ya da hem gelişim alanları hem öğrenme alanlarından seçilerek oluşturulduğu görülmektedir. Ayrıca birkaç öğrenme alanını içinde barındırabilecek genel bir öğrenme alanı içinde de hedeflere yer verilebilmektedir. Kişisel, duygusal ve sosyal gelişime, fiziksel gelişim ve sağlık eğitimine dil ve iletişim becerilerine ilişkin amaçlar erken çocukluk dönemi eğitim programlarında her yaş için oluşturulmuşken, sanatsal becerilerin ve dünyayı algılayışın gelişimine ilişkin amaçlar genellikle daha büyük çocuklar için yer almaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014). Aynı şekilde okuma yazma ve sayısal ile mantıksal düşünme bilim/fen alanları ve okula uyuma yönelik etkinlik alanları genellikle büyük çocuklar için hedeflenmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014; OECD, 2011a; OECD, 2006). Müzik ve oyun programlarda ayrıca öne çıkan öğrenme/etkinlik alanları olup birkaç ülke

oyunu programda ayrı bir alan olarak ele almışken bazıları programda yer alan diğer alanlar içinde oyun aracılığıyla öğrenmeyi teşvik etmektedir (OECD, 2011a).

Bu öğrenme alanları dışında eğitim programlarında yer alan diğer öğrenme alanları çocukların kimliğinin ve aidiyet duygusunun gelişimi, kültürler arası beceriler, kültürel çeşitlilik, ahlaki ve dini eğitim, bilişim ve iletişim teknolojileri, yabancı dil veya ikinci dildir (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014; OECD, 2011a). Yabancı/ikinci dil küçük çocuklar için çok az sayıda OECD ülkesinin programında yer alırken erken çocukluk eğitimi dönemindeki büyük çocuklar için 18 OECD ülkesinin programında yer almaktadır (Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).

OECD (2017a) değişen şartlara, yaşanan gelişmelere ve ortaya çıkan ihtiyaçlara bağlı olarak ülkelerin bu içerik alanlarında değişikliklere gittiğini belirtmektedir. Örneğin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT), etik ve yurttaşlık, din eğitimi ve çocuğun iyi olma haline yönelik içerik alanları OECD ülkeleri eğitim programlarda daha fazla önem kazanmıştır. BİT için bu durum PISA 2015 verileri doğrultusunda 15 yaş altı çocukların (dezavantajlı olanlar bile) 6 yaşından önce BİT araçlarını kullanmaya başlamaları ile açıklanmaktadır. Bu doğrultuda öğrenme alanlarının yıllara göre önem kazanma durumlarını daha iyi anlayabilmek için 2011 yılı 2015 yılları arasında OECD ülkelerinden 24 ülkenin programlarının incelenmesi sonucu oluşan değişimleri gösteren Şekil 5.'e aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 5. Yıllara göre içerik alanlarının ülke programlarında yer alma durumu (OECD, 2017a)

Şekil 5.'de görüldüğü gibi 2011 yılında okuma-yazma ve dil, matematik, fiziksel gelişim ve sanat ülkelerin tamamının programında yer alırken 2015 yılında sayısı az olmakla birlikte bazı ülkelerin eğitim programında yer almamıştır. BİT, yabancı dil, etik ve yurttaşlık 2011 yılında çok az sayıda ülkenin eğitim programında yer alırken 2015 yılında başta etik ve yurttaşlık olmak üzere bahsedilen öğrenme alanları daha fazla ülkenin eğitim programında yer almaya başlamıştır. En önemli değişimin ise serbest oyun zamanı alanında olduğu görülmüştür. Oyunun çocukların bilgilerinin, anlayışlarının ve gelişimlerinin şekillenmesinde ve desteklenmesinde dünyayı keşfetme ve anlamada önemli bir öğrenme aracı olması (Bowman ve diğerleri, 2001) nedeniyle eğitim sürecinde oyunun aktif bir şekilde kullanılması ve oyun türlerine yer verilmesi olumlu yönde atılmış bir adımdır.

Eğitim programlarında yer alan hedefleri gerçekleştirmek üzere tasarlanan etkinliklerin, eğitim sürecinin ve çocukların arzulanan sonuçlara ulaşip ulaşmadığının izlenmesi ve belli ölçütlere göre yorumlanması ise programın bir diğer ögesi olan değerlendirmeyi oluşturmaktadır ve son derece önemlidir (Güven, 2012). Çocukların gelişimlerini ortaya koyabilmek, öğretim süreçlerinin etkililiğine karar vermek, çocukların ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilmek, çocukların yaşadığı zorlukları belirleyebilmek ve mümkün olan müdahalelere karar verebilmek için değerlendirme süreci işe koşulmalıdır (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014; Wortham, 2006). Değerlendirmelerin, bu amaçları gerçekleştirebilmesi ve çocukların sosyal, duygusal iyi olma halleri ile öğrenmelerine katkı sağlayabilmesi için düzenli olarak yapılması (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014), çocuklara fayda sağlaması, değerlendirme belli bir amaca dönük olması, yaşa uygun değerlendirme alanları ve yöntemleri kullanılması, ailelerin değerlendirme sürecinin önemli bilgi kaynağı olması (Shepard, Kagan ve Wurtz, 1998), değerlendirmelerin güvenilir ve geçerli olması gerekmektedir (McLachlan, Fleer ve Edwards, 2010).

Bu bağlamda erken çocukluk dönemi eğitim programlarında yer alan değerlendirme ile ilgili açıklamalar incelendiğinde değerlendirme yöntemleri olarak genellikle gözlemlerin, testlerin ve özdeğerlendirmenin Avrupa ülkelerinin genelinin eğitim programlarında yer aldığı görülmektedir. Avrupa ülkelerinde eğitim programlarında gözlemler hem küçük yaş grubundaki hem de büyük yaş grubundaki çocuklar için önerilmekte olup büyük yaş grubundaki çocuklar için gerçekleştirilen gözlemlerin yazılı kayıt olarak tutmalarının yanı sıra bazı ülkelerde (Litvanya,

Finlandiya) gözlemler için aileler ile iş birliği yapılması önerilmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).

Bazı ülkelerde çocukların okula hazırbulunuşlukları ve dil becerileri ile ilgili gelişimleri (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014) için izleme testleri, okuma testleri ya da IQ testleri kullanılmaktadır (Wortham, 2006). Çocuklar Çek Cumhuriyeti, Almanya Macaristan ve Slovakya'da okul için hazırbulunuşluğu değerlendiren testlere Bulgaristan, Danimarka, Almanya ve Avusturya'da ise dil becerilerini değerlendiren testlere tabi tutulurlar. Norveç ve Finlandiya gibi ülkelerde ise çocukların öğrenmelerinde aktif rol oynamalarını sağlamak, neyi başardıkları hakkında fikir sahibi olmaları ve karşılaştıkları zorlukları aşmak için yapabileceklerini fark etmeleri için özdeğerlendirme yöntemine önem verilmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).

Araştırma konusu ile ilgili literatürün ardından araştırmanın amacı doğrultusunda İsveç ve Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve bakımının tarihçesine de yer verilmiştir.

İsveç ve Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımının Tarihçesi

İsveç'te erken çocukluk eğitimi ve bakımının tarihçesi. İsveç'te erken çocukluk eğitiminin temelleri 19.yy ikinci yarısına dayanmaktadır (Engdahl, 2004; Skolverket, t.y.). İlk erken çocukluk eğitimi ve bakımı hizmeti veren kreşler (crèches) 1854 yılında açılmış ancak sayısı oldukça sınırlı kalmıştır (Gunnarsson, Korpi ve Nordenstam, 1999; OECD, 1999). Fröbel'in (Skolverket, t.y.; Taguchi ve Munkammar, 2003) ve Montessori'nin (Engdahl, 2004) pedagojik temelleri üzerinde kurulan ve genellikle belirli bir gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarına hizmet veren anaokullarının (kindergarden) (Skolverket, t.y.) ilki ise 1890 yılında açılmıştır. (Gunnarsson ve diğerleri, 1999; Taguchi ve Munkammar, 2003). Yarı zamanlı hizmet veren anaokulları, anneleri ev dışında çalışmayan ve ortalama gelirin üstündeki aile çocukları için sosyal politika uygulamalarına bir alternatif oluşturmaktan ziyade çocukların ev içindeki bakımlarına bir katkı olarak hizmet vermiştir (Gunnarsson ve diğerleri,1999).

1930'lu yıllarda politika uzmanı Alva Myrdal tarafından çocuk bakım ve eğitim hizmetlerinin kamu tarafından ulusal düzeyde sunulması fikri gündeme getirilmiştir (Naumann, McLean, Koslowski, Tisdall ve Lloyd, 2013). Ancak bu fikrin uygulanması İkinci Dünya Savaşı sonrasına kalmış devlet otoriterleri 1930-1940 yıllarda bu alanda

birtakım kısıtlı adımlar atabilmiştir. Buna göre 1935 yılında annesi ev dışında çalışan yoksul aile çocuklarının bakımının sağlanmasına yönelik olarak özel veya yardımseverler tarafından hizmetlerin yürütüldüğü 4000 kreş açılmış, 1944 yılında ise devlet tarafından “günlük bakım merkezleri” açılmış ve hizmetler Ulusal Sağlık ve Refah Kurulu tarafından yürütölmeye başlanmıştır (Gunnarsson ve diğlerleri,1999).

Erken dönemlerdeki bu bakım merkezlerinin amacının koruyucu aile uygulamasına bir alternatif geliştirerek bekâr annelerin çocuklarının bakımını sağlamak olduğı görölmektedir. Diğler taraftan koruyucu ailelerin, günlük bakım merkezlerinin ve aile günlük bakım evlerinin sosyal politik birtakım amaçları da içinde barındırmaktadır (Gunnarsson ve diğlerleri, 1999). Zira bu çeşitli uygulamalar sanayileşme ve göçe bağılı olarak baş gösteren yoksulluğun azaltılmasını amaçlayan reformlarla ve ulusal çocuk bakım programlarının geliştirilmesine yönelik politik amaçlarla yakın ilişkilidir (Gunnarsson ve diğlerleri, 1999).

1960’lı yıllarda kadınların çalışma hayatında edindiğı yer ve daha fazla cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yönelik talepler çocuk bakım hizmetlerine olan talebin daha da artmasında etkili olmuştur. Bu durum politik gündeminde yerini almış ve o dönemin hükümeti 1968 yılında İsveç’te sosyal, eğitimsel ve yönetsel ihtiyaçları karşılayan çocuk bakım sisteminin nasıl gerçekleştirilebileceğine ilişkin çalışmaları gerçekleştirecek “Ulusal Çocuk Bakım Komisyonu (Barnstugeutredningen)”nu kurmuştur. Bu komisyonun çalışmaları ebeveynlerin iş hayatında aktif bir rol almasını sağlayacak şekilde gerçekleşmiş ve ulusal düzeyde İsveç çocuk bakımının şekillenmesinde kritik bir rol oynamıştır (Gunnarsson ve diğlerleri, 1999; Skolverket, t.y.).

Tüm bu bahsedilen gelişmelerin ardından 1975 yılında çıkarılan Okul Öncesi Eğitim Yasası (Preschool Act) ile hem yarı zamanlı hem de tam zamanlı bütün okul öncesi eğitim hizmetlerinde “EDUCARE” anlayışı benimsenmiştir Gunnarsson ve diğlerleri, 1999; Skolverket, t.y.; Taguchi ve Munkammar, 2003). Bu yasa ile yapılan değişiklikler bugün hala geçerli olan pedagojik anlayışın ve eğitim modelleri oluşmasını, bakım ve eğitimin bir arada ele alınmasını sağlamıştır (Gunnarsson ve diğlerleri, 1999; Skolverket, t.y.).

1970 ve 1980’lerde erken çocukluk dönemi hizmetlerinde hızlı bir ilerleme olmasına rağmen doğum oranının hızla artması ve yerel otoritelerin ailelere talep edilen bakım hizmetinin sağlayamaması nedeniyle İsveç Parlamentosu (Riksdag) bu alanda belirlediğı hedeflere ulaşamamıştır. Bu nedenle parlamento tüm çocuklar için

gecikme olmaksızın bakım hizmetlerinin sağlanması için yerel otoriteler üzerindeki baskısını artmıştır. Bunun sonucu olarak bugün çocuk eğitim ve bakım hizmetlerinde arz talep dengesi kurulmuş, bu alan aileler için gündelik hayatın ayrılmaz bir parçası ve refahın göstergesi haline gelmiştir (Skolverket, t.y.).

Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve bakımının tarihçesi. Türkiye’de erken çocukluk eğitimine yönelik gelişmeler dünyadaki gelişmelerle benzer şekilde 19 yy ile birlikte ortaya çıkmıştır. 19.yy ikinci yarısında çoğunlukla azınlık ve yabancılara ait ana mekteplerinin varlık gösterdiği görülürken müslümanların bu tür okulları açmakta gecikerek ancak II. Meşrutiyetten önce bazı illerde özel ana mektepleri açtığı, resmi ana mekteplerinin açılmasının ise Balkan savaşlarından sonraya rastladığı görülmüştür. Bu dönemde Satı Bey tarafından İstanbul’da Pestalozzi, Froebel, Montessoria gibi ünlü eğitimcilerin görüşleri ışığında eğitim veren çocuk yuvaları açılmıştır. Ancak bu yuvalara daha çok belirli bir gelirin üzerindeki aile çocukları devam etmiştir (Akyüz, 1996).

1913 yılında çıkarılan Tedrisatı İptidaiyye Kanunu ile 4-7 yaş arası çocukların yaşlarına uygun el işlerini yapacağı, faydalı oyunları oynayacağı, tabiat bilgisini, ruhi ve bedeni gelişmelerini sağlayacağı resmi kurumların açılması ile ilgili düzenlemeler yer almıştır (Akyüz, 1996). 1914 yılında Eğitim Bakanlığı bütçesine “Çocuk Bahçesi” denilen okulların açılması için bütçeye ödenek konulmuştur (Poyraz, 2003). Bu okulların açılma amacının evlerinde çocuklarına yeteri kadar bakamayan aile çocuklarının çocuk eğitimini bilen bayan öğretmenlerce birtakım hüner ve becerileri eğlenceli ve açık havalı yerlerde el işleri ile kazanmasını sağlayacak şekilde ilköğretime hazırlamak olduğu belirtilmiştir (Akyüz, 1996).

1925 ve 1930 yılında çıkarılan iki tamim anaokulların kapatılarak bütçelerinin ilköğretime kaydırılması, fabrikalarda veya ziraatta çalışan kadınların çocuklarına bakılabilemesi için bütçesi uygun olan vilayetlerde ana mekteplerin açılabilceği, belirtilmiştir. Bu açılan mekteplerde annesi çalışmayan çocukların da devam ettiği tespit edilirse müsamaha göstermeksizin kapatılacağı belirtilmiştir. Bunun üzerine 1932 yılında İstanbul Belediyesi hayatını işçilikle ve amelelikle kazanmak mecburiyetinde bulunan dul ve fakir kadınların 3-7 yaş arasındaki çocuklarını sabahdan akşama kadar oyalamak yedirmek, içirmek ve terbiye etmek amacıyla çocuk yuvası açmıştır (Ergin, 1977 akt; Oktay, 1990).

Cumhuriyet’in ilanından sonra ilk kez 1949 yılında IV. Millî Eğitim Şurası’nda okuma çağına girmemiş çocukların eğitimi konusu ele alınmıştır (Özalp ve Ataunal,

1977'den akt; Oktay, 1999). Aynı yıl 5387 sayılı Korumaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun çıkarılarak 0-6 yaş çocukların yetiştirilmesi ve bakımı Sağlık ve Sosyal Bakanlığı'nın görevleri arasında sayılmıştır (Çağlar, 1989).

1961 yılında yürürlüğe giren 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda okul öncesi eğitime isteğe bağlı ilköğretim kurumu olarak yer verilirken 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda Türk millî eğitim sisteminin genel yapısı içinde okul öncesi eğitime örgün eğitim sistemi içinde yer verilmiştir. 1974 yılında gerçekleştirilen IX. Millî Eğitim Şurası'nda ise 1739 sayılı kanunda yer alan tanım dikkate alınarak "Okul öncesi eğitimi, mecburi ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar." şeklinde tanımlanmıştır. Ayrıca bu şurada okul öncesi eğitimin amaç ve görevlerine de yer verilmiştir (MEB, 1974, s. 4).

1992 yılına gelindiğinde ise daha önceleri İlköğretim Genel Müdürlüğü (Mülga) içinde gerçekleştirilen okul öncesi eğitim ile ilgili çalışmalar bu yılda çıkarılan 3797 sayılı kanunla Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü (Mülga) bünyesinde sürdürülmeye başlanmıştır (Oktay, 2010; Yılmaz, 2005). 2011 ve 2012 yıllarında da erken çocukluk eğitimi alanında birtakım değişiklikler yaşanmıştır. Buna göre 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) Kanunu" ile 0-6 yaş arası çocuklara eğitim ve bakım hizmetlerin verildiği kreş ve gündüz bakım evlerinin bağlı olduğu Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu 3 Haziran 2011 tarihli ve 633 sayılı Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında KHK ile kapatılarak Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlanmış, 14/9/2011 tarih ve 28054 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü'nün görev ve sorumlulukları Temel Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde düzenlenmiştir. Ardından 11.04.2012 tarih ve 28261 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile eğitim öğretim sisteminde birtakım düzenlemeler yapılmış ve mecburi eğitim çağıının 6-13 yaş arasını kapsadığı belirtilmiştir. ve çocukların 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda ilkokula başlayacağı belirtilmiştir.

İlgili Araştırmalar

İsveç ve Türkiye'de erken çocukluk dönemi politikalarının eğitim programlarına yansımalarının araştırılmasının amaçlandığı bu çalışma ile ilgili Türkiye'deki alan yazın tarandığında yurtiçinde gerçekleştirilen araştırmaların belirli bir tarihsel dönem

politikalarının eğitim sistemine olan etkilerinin, eğitim politikalarının ilköğretim veya ortaöğretim programlarına olan etkilerinin incelenmesi üzerine olduğu görülmüştür. Erken çocukluk dönemi için araştırma konusu ile doğrudan ilgili olabilecek araştırmalara rastlanılmamış olup bu dönem eğitim programları ile ilgili var olan araştırmaların; farklı yıllarda geliştirilen okul öncesi eğitim programlarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi ile sınırlı kaldığı görülmüştür. Bu nedenle ilgili araştırmalar İsveç'te, Türkiye'de, diğer ülkelerde ve uluslararası kuruluşlar tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı ile ilgili olabileceği düşünülen eğitim politikaları ve programlarının, erken çocukluk dönemi politikalarının ve programlarının birlikte incelendiği çalışmalar bağlamında kronolojik olarak ele alınmıştır.

Eğitim politikaları ve programları ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalar.

Çelik (2012) tarafından yapılan araştırmada 2004 yılında gerçekleştirilen “müfredat reformu” merkeze alınarak ilköğretim sisteminde yaşanan değişimler, ulusal politikalar ve okullardaki uygulamalar incelenmiştir. Doküman analizi yöntemiyle politika belgelerinin analiz edildiği araştırmada uygulamalara yönelik veriler öğretmenlerle yapılan derinlemesine mülakat tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Bu araştırmada, küreselleşmenin refere edilerek ödünç alınan eğitim modellerinin bazı bileşenlerinin görmezden gelinerek ulusal eğitim politikalarına dönüştürüldüğü belirtilmiştir. Bu durumun okullaşma oranı, öğretmen-öğrenci oranı, sınıf mevcutları, okulların fizikî ve teknolojik kapasitesi gibi eğitim sisteminin nicel bileşenlerinde önemli gelişmeler kaydedilmesine katkı sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca “müfredatların” ve öğretim yöntemlerinin; öğrenci merkezli eğitim, yapılandırmacı ve çoklu zekâ yaklaşımları ekseninde yenilenmesine rağmen eğitim sisteminde beklenen yapısal dönüşümlere ve eğitimin kalitesinde gelişmelere katkı sağlamadığı sonucuna ulaşmıştır.

Gürol ve Bavlı (2016)'nın eğitim politikaları bağlamında eğitim programlarını incelediği çalışmasında Türk eğitim politika ve programlarına yön veren millî eğitim şura kararlarını, John Dewey ve Kate Wafford'un inceleme raporlarını incelenmiştir. Ayrıca Anayasa değişikliklerinin, küreselleşme ve Avrupa Birliği adaylık sürecinin eğitim politikaları ve programları üzerinde oluşturduğu etkiler de araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda eğitim programlarının istenilen türden vatandaşların yetiştirilmesini amaçlayan eğitim için çok önemli bir araç olduğu ifade edilmiştir. Bu nedenle eğitim programlarının daha iyi, daha verimli, daha

kullanışlı, daha çok ihtiyaca yönelik olması gerektiği belirtilmiştir. Ancak Türkiye’de gelişmiş ülkelerin aksine kendi içerikleri ile aynı yönde düşünenlere hizmet edecek, herkesi ve her kesimi bir potada eritecek genel tutumlar ve kalıplaştırmalar içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Erken çocukluk dönemi politikaları ve eğitim programları ile gerçekleştirilen araştırmalar. Vallberg Roth (2006) tarafından yapılan araştırmada İsveç’te 1850’den günümüze kadar uygulanan erken çocukluk eğitimi ve bakımı programlarının tarihsel gelişimini program teorisi ve cinsiyet eşitliği bağlamında ele almıştır. Doküman analizi yönteminin kullanıldığı araştırmada İsveç ulusal eğitim programları, 1841-1947 yılları arasında yayımlanan The Kindergarten dergisi, erken çocukluk eğitimi ve bakımı ile ilgili merkezi, yerel düzenlemeler ve eğitsel içerikler incelenmiştir. 1850 ve 2000 yılları arasında farklı tarihsel dönemler halinde uygulanan eğitim programlarının olduğunu ifade etmiştir. Buna göre 1850-1890 yılları arasında dini ve ataerkil vurguların olduğu eğitim sürecini “Curriculum of God” olarak ele alırken 1890-1930/1940 yılları arasında cinsiyete göre farklılaşan eğitsel hedeflerin olduğu eğitim sürecini “Curriculum of the Good Home” olarak değerlendirmiştir. Ayrıca 1930/1940- 1980 yılları arasında bireysel gelişimin ve eşitlik vurgusunun ön plana çıktığı “Curriculum of the Welfare State”, 1980-2000’li yılları arasında sosyo-kültürel öğrenmenin ve çoğulcu anlayışın hâkim olduğu “Curriculum of the Situated World Child” eğitim programlarının İsveç erken çocukluk dönemi döneminde işe koşulduğu sonucuna ulaşmıştır.

Lind-Valdan (2014) tarafından İsveç’te yapılan araştırmada 1960 yıllardan itibaren İsveç toplumunda önemli bir yer edinmeye başlayan, eğitim yasalarının değişmesinde ve eğitim programlarının oluşmasında rol oynayan cinsiyet eşitliği politikalarının okul öncesi eğitimde ne kadar hayata geçirildiği, toplumsal cinsiyet rolleri ve cinsiyet kalıplarına karşı koymak için nelerin yapıldığı incelenmiştir. İsveç’in başkenti olan Stockholm’ün Södermalm bölgesinde gerçekleştirilen araştırmada; okul öncesi eğitim programının cinsiyet kalıplarına, cinsiyet rollerine ve diğer tüm ayrımcılığa karşı vurgular içerdiği, bu konuyla ilgili mevzuatsal ve merkezi düzenlemeler yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak buna rağmen okul öncesi eğitim merkezlerinin toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili kavramları yanlış anladıkları, bilgi ve kaynak eksikliğine bağlı olarak bu politikayı yeteri kadar gerçekleştiremedikleri görülmüştür. Ayrıca programda cinsiyet, cinsiyet rolleri ve cinsiyet kalıplarının tam bir tanımının olmadığı ve bunlara karşı koymanın anlamının ne olacağının ifade

edilmediği de araştırmanın bir diğer sonucu olmuştur. Bu nedenle İsveç politika yapıcılarına, politika belgelerinde daha feminist bir yaklaşım sergilemeleri ve okul öncesi eğitim merkezlerinde feminist anlayışın daha fazla hayata geçirmesi gerektiği önerilmiştir.

Kaga (2016) Avrupa ülkelerinin ve uluslararası organizasyonların önemli politikaları arasında yer alan erken çocukluk ve ilköğretime geçiş politikaları arasındaki ilişkiyi İsveç ve Fransa bağlamında ele almıştır. Her iki ülkenin erken çocukluk ve ilköğretim politikalarının ve politika değişikliklerinin karşılaştırılmalı olarak incelendiği araştırmada aynı zamanda paydaşlarla görüşmeler yapılmıştır. Doküman analizi ve her iki ülkeden toplam 51 kişi (çocuk/öğrenci, öğretmen, müfettiş, politka yapıcı, akademisyen gibi paydaşlar) ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular; erken çocukluk dönemi ile ilköğretim arasındaki ilişkinin eğitim sisteminin tutarlılığı açısından önemli olduğunu her iki eğitim kademesindeki etkileşimin ve paylaşımın hayat boyu öğrenmelerin, eşit ve kaliteli eğitimin sürdürülebilirliğinin sağlanması da rol oynadığını göstermiştir.

Bölüm 3

Yöntem

İsveç ve Türkiye'de erken çocukluk dönemi politikalarının eğitim programlarına yansımalarının incelenmesinin amaçlandığı bu nitel araştırma bütüncül çoklu durum çalışması olarak desenlenmiştir. Bir veya birden çok olay, olgu, bağlam, program, grup ya da birbiriyle ilişkili sistemlerin derinlemesine incelendiği durum çalışmasının bir deseni olan bütüncül çoklu durum çalışmalarında, birden fazla ve her biri kendi başına bütüncül olan bir durumu niteleyen yapıların kendi içinde incelenmesi ve sonrasında birbirleriyle karşılaştırılması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle araştırmada, Türkiye ve İsveç'teki eğitim politikaları ve eğitim programları kendi içinde bütüncül bir durum olarak ele alınmış; eğitim politikalarının eğitim programlarına yansımaları analiz edilmiştir. Araştırmanın verileri ise politikaların uzun süreli faaliyetleri kapsamı, eğitim politikalarının önemli bir alanı olan eğitim programlarının bu doğrultuda değişmesi, gözlem ve görüşme olanağının bulunmaması nedeniyle farklı kaynaklar tarafından farklı zamanlarda üretilmiş yazılı materyallerin analizine imkân tanıyan doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır.

Araştırmanın Veri Seti

Bu araştırmada İsveç ve Türkiye'nin erken çocukluk eğitim ve bakım sistemi, politikaları ve programları ile ilgili dokümanlar araştırmanın veri setini oluşturmaktadır. Buna göre İsveç Eğitim ve Araştırma Bakanlığı'na (Minister of Education and Research/ Utbildningsdepartementet) bağlı faaliyet gösteren Ulusal Eğitim Ajansı (The National Agency for Education/ Skolverket) resmi internet sitesinde yer alan erken çocukluk eğitimi programları ile diğer resmi internet sitelerindeki politika belgeleri, Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın resmi internet sitesinden ve Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün arşivlerinden elde edilen erken çocukluk eğitimi programları ile diğer resmi internet sitelerindeki politika belgeleri araştırmanın veri setini oluşturan başlıca birincil kaynakları arasında yer almıştır. Eğitim alanında uluslararası yayın yapan UNESCO, OECD ve Eurydice raporları ve konuyla ilgili kitap, araştırma, makale vb. belgeler ise araştırmanın ikincil kaynakları arasında yer almıştır. İkincil kaynaklar Eric, Google Scholar, YÖK, PREQUEST Tez Kataloğu, ulusal ve uluslararası yayım yapan dergilerin katologları ile İsveç ve Türkiye'de erişime açık üniversite katologları

incelenerek elde edilmiştir. Birincil ve ikincil kaynakların elde edilmesinde erken çocukluk, okul öncesi, eğitim programları, erken çocukluk dönemi politikaları anahtar kelime olarak kullanılmıştır.

Aşağıdaki Tablo 1’de her iki ülke için belirlenen birincil ve ikincil kaynaklara detaylı olarak yer verilmiştir. İsveççe birincil ya da ikincil kaynak niteliğinde olabilecek dökümanlara ulaşılmış olsa dahi bunlar dil sınırlılığı nedeniyle örneklemin dışında bırakılmıştır.

Tablo 1

Birincil ve İkincil Kaynaklar

Ölçüt	Ülke	Birincil Kaynaklar	İkincil Kaynaklar
Erken Çocukluk Eğitim Politikaları	İsveç	•Skolverket (Ulusal Eğitim Ajansı) web sitesinden elde edilen belgeler •Diğer Resmi web sitelerden elde edilen belgeler (Regeringskansliet-Government Office of Sweden, Riksdagen-Swedish Parliament ve diğerleri) •Eğitim Yasası (Education Act 2010:800 ve diğerleri) •Diğer Yasalar (School Act, Discrimination Act ve diğerleri)	•Akademik Kitaplar •Tez ve Makaleler •UNESCO-OECD-Eurydice Raporları
	Türkiye	•Millî Eğitim Şura Kararları •Hükümet Planları •Kalkınma Planları •MEB- Stratejik Plan •MEB- Bütçe Sunuşları •Kanun ve Yönetmelikler	•Akademik Kitaplar •Tez ve Makaleler •UNESCO-OECD-Eurydice Raporları
Erken Çocukluk Eğitimi Programları	İsveç	•Läroplan för förskolan (Lpfö 98- EN) •Läroplan för förskolan (Lpfö 98-Reviderad 2010- EN) • Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94-EN) • Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11-Reviderad 2016- EN)	•Akademik Kitaplar •Tez ve Makaleler •UNESCO-OECD-Eurydice Raporları
	Türkiye	•1953 Ana Okulları Eğitim Programı •1989 Okulöncesi Eğitim Programı •1994 Okul Öncesi Eğitim Programları (Kreş, Anasınıfı, Anaokulu) •2002 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı •2006 Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin) •Okul Öncesi Eğitim Programı ve 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı	•Akademik Kitaplar •Tez ve Makaleler •UNESCO-OECD-Eurydice Raporları

Veri Toplama Süreci

Bilimsel araştırmaların çıkış noktasındaki olay veya olguların yer aldığı yazılı metinlerin analizine odaklanan doküman incelemesi Forster (1995) tarafından (1) dokümanlara ulaşma; (2) özgünlüğün kontrol edilmesi; (3) dokümanları anlama; (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanma olarak (akt; Yıldırım ve Şimşek, 2016) belirlenen beş aşamada gerçekleştirilmiştir. Aşağıda doküman incelemesinin aşamaları ve işlemler özetlenmiştir.

- I. Dokümanlara Ulaşma: Araştırma problemlerine dayalı olarak hangi dokümanlara nasıl ulaşılması gerektiğine tez danışmanı ile araştırmacı birlikte karar vermiştir. Bu aşamada öncelikle araştırma problemlerine cevap verebilecek şekilde iki ülkeye ait erken çocukluk dönemi resmi-eğitim programlarına, programlara ve politikalara ilişkin üretilen yazılı kaynaklara ulaşılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu dokümanlar, ilgili ülkelerin eğitim bakanlıklarının, ulusal ve uluslararası yayım yapan kurum/kuruluşların kamuya açık erişimli web sayfalarından elde edilmiştir. Gizlilik özelliği taşımayan bu yazılı dokümanların kullanılması nedeniyle kişi ya da kurumlardan alınabilecek özel bir izne ihtiyaç duyulmamıştır. Diğer taraftan İsveç ile ilgili bulguların elde edilmesinde dil sınırlılığından dolayı İngilizce olarak yayımlanmış olan dokümanlara ulaşmaya çalışılmıştır. Bu süreçte İsveç'te 2016 ve 2017 yıllarında gerçekleşen program revizyonlarına yönelik dokümanlara, geliştirilen programlara erişebilmek ve bu çalışmaları da teze dâhil edebilmek amacıyla İsveç Ulusal Eğitim Ajansı (Skolverket) ve Stockholm Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği ile e-posta yoluyla iletişime geçilmiştir. Bu doğrultuda programların İngilizce versiyonu Ek-B'de yer alan e-posta ile istenmiş ancak bu versiyonun henüz olmadığı cevabı alınmıştır. Stockholm Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği'ne ise Ek-A'da yer alan e-posta gönderilmiş ancak geri dönüş olmamıştır. Bu nedenle 2016 ve 2017 yılında revize edile programlar araştırmacının veri setine dahil edilememiş ve bu programların revizeleri arkasında yer alan nedenler araştırmacının alt problemleri doğrultusunda analiz edilememiştir.
- II. Özgünlüğü Kontrol Etme: Araştırmacının güvenilirliğini sağlamak için elde edilen dokümanların orijinalliğinin kontrol edildiği bu aşamada dokümanlara

nasıl ulaşılabacağı üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda araştırma kapsamında kullanılan dokümanlar resmi kurum/kuruluşların, üniversitelerin web sayfalarından ve kütüphanelerden temin edilen birincil ve ikincil kaynaklar olup uzmanlar tarafından yazılmış/incelenmiş akademik raporlar ve resmi yayımlardır.

- III. Dokümanları Anlama: Araştırma kapsamında elde edilen her bir metni anlayabilmek için öncelikle metindeki ifadelerin ne anlama geldiği derinlemesine irdelenmiştir. Her bir metni oluşturan parçalar analiz edilerek anlaşılma çalışılmış ardından parçaların da anlaşılabilmesi için metnin tümü tekrar taranmıştır.

Bir metin her okunduğunda farklı şeyler anlaşılmasına imkân tanınması nedeniyle aynı metin farklı bir şekilde anlaşılmayınca kadar okunmuş ve tekrar tekrar gözden geçirilmiştir. Dokümanlar bu aşamadan sonra, daha derinlemesine anlaşılması ve özümsemesi için belirli bir sistem içinde ve birbirleriyle karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu aşamada incelenen bir dokümanda ifade edilenlerin başka dokümanlarda ifade edilenler yoluyla teyit edilip edilmediği ve dokümanlar arasında belirli olay ve olgulara ilişkin olarak, farklı ifade ve içerikler olup olmadığı incelenmiştir. İngilizce metinler dil bilim alanında çalışan uzmanlara, çevirmenlere de gösterilerek yapılan yorumların ve açıklamaların doğruluğu ayrıca teyit edilmiştir.

- IV. Veriyi Analiz Etme: Veri analizi ile ilgili detaylı açıklamalara veri analizi bölümünde ayrıca yer verilmiştir.
- V. Veriyi Kullanma: Araştırmanın veri seti resmi kurum ve kuruluşların web sitesinde yayınlanan ve herkesin erişimine açık dokümanlar olup; elde edilen bulgular kurum ve/veya kişilerden bağımsız olarak bilimsel etik kuralları çerçevesinde raporlaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Dokümanlar tek başına araştırmanın veri setini oluşturduğundan dokümanlar yoluyla elde edilen nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analizde "... elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. ...Bu tür analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır." (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239).

Betimsel analiz sürecinde s. 35'de Tablo 1'de verilen her iki ülke için belirlenen birincil ve ikincil kaynaklar incelenmiştir. Bu bağlamda, iki ülkeye ait dokümanların içerikleri (1) betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma; (2) tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi; (3) bulguların tanımlanması ve (4) bulguların yorumlanması olmak üzere toplam dört aşamada gerçekleştirilen betimsel analiz süreci ile tamamlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

İngilizce verilerin çevirisi araştırmacı tarafından yapılmış, dil uzmanlarına ve çevirmenlere kontrol ettirilmiştir. Aşağıda veri analiz sürecinin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin olarak veri analizi aşamaları ve bu aşamalarda gerçekleştirilen işlemler açıklanmıştır.

- I. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma: Betimsel analiz için oluşturulan çerçeve kapsamında, araştırma soruları doğrultusunda “eğitim politikaları” “eğitim politika ve programları” ve “eğitim programları” olmak üzere üç tema belirlenmiştir.
- II. Temalara göre verilerin işlenmesi: Belirlenen temalara uygun olarak her iki ülke için elde edilen dokümanlar tek tek taranmıştır. Bunun sonucunda her iki ülke dokümanlarının karşılaştırılmasında temel oluşturacak kod ve alt temalar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda belirlenen tema-alt tema-kodları gösteren Tablo 2'ye ve alt temaların belirlenmesine ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 2

Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kod
Eğitim Politikaları	Organizasyon	İdari yapı
		Merkezi düzeydeki sorumlu
		Hizmet türü
	Erişim	Kurum türü
		Yasal hak
		Gönüllülük esası
		Yakınlık ilkesi
		Erişim saatleri
		Erişim yaşı
		Okullaşma oranları
	Finansman	Alternatif uygulamalar
		Finansman sorumlusu
		Yasal hak
		GSYH'den ayrılan pay
		Çocuk başına SGP bazında yapılan harcamalar

Tema, Alt Tema ve Kodlar (Devam)

Eğitim Politikaları	Kalite	Karma yaş Yaş gruplaması Grup büyüklüğü Öğretmen başına düşen çocuk sayısı Personel eğitim seviyesi Görev alınan kurum türü Personel isimlendirmeleri
	Ailelere Sağlanan Destekler	Annelik izni Babalık izni Bakım izni İzin süresi ücretleri Diğer destekler
Eğitim Politikaları ve Programları	Sosyo-Politik Değerler	Toplumsal değişim Siyasi beklentiler
	Politika Araçları	Kanun değişikliği Yönetmelik Hükümet emri Hükümet Programları Kalkınma Planları Bakanlık kararları Millî Eğitim Şuraları
Eğitim Programları	Genel Yapı	Fiziksel özellikler Yapısal özellikler Yaş kapsamı
	Pedagojik Anlayış	Sosyo-pedagojik yaklaşım Erken eğitim yaklaşımı
	Hedef	Öğretim hedeflerin yer aldığı gelişim/içerik alanları Öğretim hedefleri yazım türleri
	Eğitim Durumları	Etkinlik özellikleri Etkinlik çeşitleri Plan türleri
	Değerlendirme	Değerlendirme türleri Değerlendirme araçları

Eğitim politikalarının kendisi bir tematik yapı oluşturmuş olduğundan eğitim politikalarının analizinde kullanılacak alt temalar ülkelerin eğitim sistemleri ile ilgili yayım yapan ve araştırma kapsamında incelenen Eurydice, UNESCO ve OECD tarafından hazırlanan raporlardan faydalanılarak oluşturulmuştur. Böylece “organizasyon”, “erişim”, “finansman” ve “kalite” ve “ailelere sağlanan destekler” eğitim politikalarının programlara olan etkisinin incelendiği ilk alt problemin alt temaları arasında yer almıştır.

Eğitim politikalarına yönelik belirlenen alt temalar içinde analiz yapılırken oluşturulan alt temaların dışında kalan ancak eğitim politikaları ile ilişkili, eğitim

programlarını etkileyen ve yeni alt temaların oluşumuna imkân tanıyacak veriler ile karşılaşılmıştır. Bu veriler dikkatli bir şekilde okunarak “eğitim politikaları ve programları” teması altında “sosyo-politik değerler” ve “politika araçları” alt temaları oluşturulmuştur. Böylece verilerden doğru oluşan bu alt temalara göre analiz yapılarak ikinci ve üçüncü alt problemin bulgularına yer verilmiştir. Bu alt temalar ile ilgili kodlar ise alan yazından ve verilerden doğru oluşturulmuştur. İsveç ve Türkiye’de uygulanmış ve uygulanmakta olan programlara dair bulguların yer aldığı dördüncü alt problemin temaları ise birinci alt problemde olduğu gibi genel bir çerçeve içinde önceden belirlenen alt temalara göre oluşturulmuştur. Buna göre Türkiye’de ve diğer ülkelerde yapılan akademik araştırmaların program karşılaştırmak için kullandıkları kriterler arasından iki ülkenin programını doğru bir şekilde analiz etmeye imkân tanıyacak olan kriterler bu alt problemin alt temalarını oluşturmuştur. Bu doğrultuda “genel yapı”, “pedagojik anlayış”, “hedefler”, “eğitim durumları” ve “değerlendirme” dördüncü alt problemin alt temaları arasında yer almıştır. Analiz sürecini daha detaylı bir şekilde ortaya koyabilmek için analiz sürecine yönelik olarak hazırlanan Tablo 3’e aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 3

Analiz Sürecine Yönelik Örnek

Alt Tema	Kod	Ülke	Alıntılar
Organizasyon	İdari Yapı	İsveç	Üniter sistem (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).
		Türkiye	Ayrık sistem (European Commission/ EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).
	Merkezi Düzeydeki Sorumlu	İsveç	Merkezi düzeyde hizmetlerin düzenlemelerinden Eğitim ve Araştırma Bakanlığı(<i>Utbildningsdepartementet</i>) sorumludur (UNESCO, 2012a).
		Türkiye	Merkezi düzeyde eğitim ve bakım hizmetlerine yönelik düzenlemelerden Millî Eğitim Bakanlığı ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı sorumludur (European Commission/ EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).
	Hizmet türü	İsveç	Kurum ve ev temelli (European Commission/ EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).
		Türkiye	Kurum temelli (European Commission/ EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).

Analiz Sürecine Yönelik Örnek (Devam)

Kurum Türü	İsveç	Okul Öncesi Eğitim (Förskola), Okul Öncesi Eğitim sınıfı (Förskolaklass) Günlük Aile Bakım Evleri (Familjedaghem) ... (Gunnarsson ve diğerleri, 1999)
	Türkiye	Anaokulu, Anasınıfı,... (MEB, 2014a), Kreş,... (ASPB, 2015).

- III. Bulguların tanımlanması: Betimsel analizin özelliğine uygun olarak her iki ülke için eğitim politikalarının eğitim programlarına yansımalarını mümkün olduğunca tam ve doğru olarak aktarabilmek amacıyla bulgular bölümünde dokümanlardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir
- IV. Bulguların yorumlanması: Bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve yorumlanması diğer araştırma sonuçlarının ve araştırmacının kendi çıkarımlarının birlikte ele alınması yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Nicel araştırmaların bilimselliğinin sağlanmasının en önemli ölçütlerinden olan geçerlik ve güvenirlilik kavramları nitel araştırmalarda farklı kavramlar ile ele alınmaktadır. Nitel araştırmalarda güvenirlilik kavramı Lincoln ve Guba (1985) tarafından “güvenilirlik ve tutarlılık” olarak kavramsallaştırılmakta ve araştırma kapsamında toplanan veriler ile ulaşılan sonucun tutarlı olup olmadığının incelenmesi olarak ifade edilmektedir. İnandırıcılık ya da aktarılabilirlik olarak ele alınan geçerlik ise Kirk ve Miller (1986) tarafından araştırmacının araştırdığı olguyu olabildiğince yansız olarak ele alması olarak değerlendirirken (akt; Yıldırım ve Şimşek, 2016), Firestone (1987) tarafından nitel araştırma ile varılan sonucun makul ve mantıklı olduğu konusunda okuyucunun ikna edilmesi olarak değerlendirmektedir. Bu açıklamalar doğrultusunda nitel ve nicel çalışmalarda geçerlik ve güvenirlilik ile ilgili kabul gören kavramlar Tablo 4’te gösterilmiştir. Ayrıca belirtilen kavramlar doğrultusunda araştırma özelinde geçerlik ve güvenirliliğin nasıl sağlandığı ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Tablo 4

Geçerlik ve Güvenirlik Konusunda Nicel ve Nitel Araştırmalarda Kabul Gören Kavramların Karşılaştırılması

Kavramlar	Kavramlara İlişkin Açıklamalar	Nicel Araştırma	Nitel Araştırma
İnandırıcılık	Araştırma sonuçlarına dayalı olarak gerçeğin doğru temsili	İç geçerlik	Uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi, katılım teyidi
Aktarılabilirlik	Sonuçların uygulanabilirliği	Dış geçerlik	Ayrıntılı betimleme
Tutarlılık	Tutarlılık	İç güvenilirlik	Tutarlılık incelemesi
Teyit edilebilirlik	Nesnellik, yansızlık	Dış güvenilirlik	Teyit incelemesi

Erlandon, Harris, Skipper ve Allen (1993) akt; Yıldırım ve Şimşek, 2016

Araştırma özelinde “iç geçerlik” ile ilgili olan inandırıcılığını sağlamak için araştırmancının amacı ve alt problemleri doğrultusunda derinlik odaklı veriler toplanmış, veriler araştırmacı ve tez danışmanı tarafından birlikte incelenmiştir. “Dış geçerlik” ile ilgili olan aktarılabilirliği sağlamak içinse araştırmancının ham verileri ayrıntılı bir şekilde betimlenerek yoruma yer verilmeden ve verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak okuyucuya aktarılmaya çalışılmıştır.

Güvenirlik ile ilgili bazı ölçütler her ne kadar nitel araştırmanın özellikleri ile bağdaşmasa da (Yıldırım ve Şimşek, 2016) araştırmancının tutarlılığını ve teyit edilebilirliğini sağlamak için araştırmancının amacı ve alt problemi doğrultusunda olabildiğince fazla sayıda veri kaynağına ulaşılmaya çalışılmış, tema, alt tema ve kodlar uluslararası alanda yayım yapam kurum ve kuruluşlar ile akademik yayımlar dikkate alınarak oluşturulmuştur. Ayrıca güvenirliliğin sağlanabilmesi için verilerin toplanmasında ve analizinde erken çocukluk eğitimi ve politikaları alanında çalışan bir uzmanın desteği alınmıştır

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, alt problem sırasına göre araştırma bulguları ve bu bulgularla ilgili yorumlar yer almaktadır.

İsveç ve Türkiye’de Erken Çocukluk Dönemi Politika Alanlarında Yapılan Düzenlemeler ve Eğitim Programlarına Yansımaları

Araştırmanın ilk alt probleminde ülkelerin erken çocukluk dönemi politikaları organizasyon, erişim, finansman, kalite ve ailelere sağlanan destekler olmak üzere belirlenen beş alt tema altında analiz edilmiş ve bu alt temalara ilişkin elde edilen veriler karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Her bir alt temada mümkün olması durumunda erken çocukluk eğitimi politikaları ile ilgili elde edilen veriler doğrultusunda eğitim programlarının nasıl şekillendiğine dair bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca alt temalarda yer verilen bulgular Tablo 5 ve Tablo 6’da özetlenmiştir.

Organizasyon. Organizasyon alt teması İsveç ve Türkiye’de erken çocukluk dönemi eğitim ve bakım sistemlerinin düzenlenmesi ile ilgili olan idari yapı, merkezi düzeydeki sorumlu, hizmet ve kurum türlerine yönelik bulguları içermektedir.

İsveç. İsveç’te eğitime yönelik yasal düzenlemelerin ve çerçeve programların hazırlanması merkezi düzeyde Parlamento (Rikstag) ve Eğitim ve Araştırma Bakanlığı (*Utbildningsdepartementet*) sorumluluğundadır (UNESCO, 2012a). Eğitim ve Araştırma Bakanlığı (*Utbildningsdepartementet*) bünyesinde erken çocukluk eğitimi ve bakımının idaresi ise Okullar Dairesi (*Skolenheten*) tarafından yapılmaktadır (Government Office of Sweden, 2017; Munkhammar ve Wikgren, 2010). Diğer taraftan okul sistemi, erken çocukluk eğitim politikalarının uygulanması ve desteklenmesinde Ulusal Eğitim Ajansı (*Skolverket*) merkezi idari birim olarak hizmet vermektedir (Government Office of Sweden, 2017; Naumann I. ve diğerleri, 2013). Buna göre okulda gerçekleştirilen faaliyetlerin izlenmesi ve değerlendirilmesi, desteklenmesi, erken çocukluk eğitimi ve ilkokulda kalite geliştirme çalışmaları, çerçeve programların ve eğitsel süreçlerin nasıl planlanıp değerlendirileceğine yönelik rehberlerin hazırlanması Ulusal Eğitim Ajansı’nın görevleri arasında yer almaktadır (Ministry of Education and Research, 2008; UNESCO, 2012a).

1975 ve 1991 yıllarında yapılan yasal düzenlemeler (National Pre-school Act ve Local Government Act) ile erken çocukluk dönemi hizmetlerinin sağlanması belediyelerin sorumluluğuna verilmiştir (Naumann ve diğerleri, 2013). Bu doğrultuda

belediyeler merkezi hizmet birimi tarafından hazırlanan eğitim programının nasıl başarılabacağı ve yürütüleceği ile ilgili planlarını yerel düzeyde hazırlayarak uygulamaktadır (Gymnasium Anders Ljungstedts, 2017; Eurydice, 2017; Gunnarsson ve diğerleri, 1999).

İsveç'te erken çocukluk dönemi hizmetleri çocukların ihtiyaçlarının karşılanması ve ebeveynlerin çalışma hayatına katılımlarının sağlanabilmesi için 1-12 yaş arası çocukları kapsayacak şekilde düzenlenmiştir (Eurydice, 2017; UNESCO, 2012a). Ayrıca bu dönem hizmetlerin idari yapılanması erişim, finansman, program ve diğer düzenlemelerin aynı sorumlu birim tarafından sunulduğu ve yönetildiği üniter sisteme uygunluk göstermektedir (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014; UNESCO, 2012a). Sağlık ve Sosyal İşler Bakanlığı'na bağlı olarak yürütülen çocuk bakım hizmetleri 1 Temmuz 1996 yılında Eğitim ve Bilim Bakanlığı'na (mülga) bağlanması ile erken çocukluk eğitimi ve bakımını eğitim sistemin bir parçası olarak ele alınmış ve üniter sistem tesis edilmiştir (Lohmander ve Pramling Samuelsson, 2015; Martin Korpi, 2000; Naumann I. ve diğerleri, 2013; OECD, 1999; UNESCO, 2012a). Böylece merkezi düzeydeki erken çocukluk eğitim ve bakım hizmetleri tüm yaşlar için Eğitim ve Araştırma Bakanlığı'na (Utbildningsdepartementet) bağlı olarak yürütülür hale gelmiştir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015; European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014; Naumann ve diğerleri, 2013).

Bu idari yapılanmanın arkasında İsveç'in doğumdan itibaren yaşam boyu öğrenmelerin desteklenmesine yönelik politik duruşu, erken çocukluk dönemindeki eğitim odaklı anlayışı ve bakım merkezleri, okul öncesi eğitim kurumları ile ilkokullar arasında pedagojik bağlantının kurulması isteği yer almıştır (Martin Korpi, 2000; OECD, 1999). Kadın erkek eşitliğinin sağlanması, iş gücüne katılım, aile destek sisteminin ve sosyal refahın sağlanması isteği de üniter sistemin oluşmasında önemli rol oynamıştır (Gunnarsson ve diğerleri, 1999; Engdahl, 2004).

1-5 yaş arası çocuklara yönelik sunulan okul öncesi, günlük bakım ve yarı zamanlı hizmetler 1998 yılında çıkarılan Okul Yasası (School Act) ile "okul öncesi eğitim aktiviteleri (*förskoleverksamhet*)" adı altında birleştirilmiştir (Gunnarsson, Korpi ve Nordenstam, 1999; OECD, 1999). Bu doğrultuda günümüz itibarıyla okul öncesi eğitim (*förskola*), açık okul öncesi eğitim (*öppen förskola*) ve günlük aile bakım evleri (*familjedaghem*) olmak üzere kurum temelli ve ev temelli hizmet türleri oluşturulmuştur. Kurum temelli ve ev ev temelli olarak sunulan okul öncesi eğitim

aktivitelerinin hizmet kapsamına ve uygulanan program/rehberlere aşağıda yer verilmiştir (Gunnarsson ve diğerleri,1999).

- Okul Öncesi Eğitim (Förskola): Ebeveynleri çalışan veya özel olarak desteklenmesi gereken 1-5 yaş arası çocuklara tam zamanlı eğitim ve bakım hizmetleri sunulmaktadır (Gunnarsson ve diğerleri, 1999; OECD, 1999). Okul öcesi eğitim için ilk eğitim programı (*Läroplan för förskolan, Lpfö 98*) 1998 yılında yayımlanmıştır (Eurydice, 2017). 2010 ve 2016 yıllarında güncellenen Lpfö 98'de (Lpfö 98 Reviderad 2010 ve Reviderad 2016) ulusal düzeyde hedefler, temel değerler ve uygulamaya ilişkin ana esaslar yer almaktadır.
- Açık Okul Öncesi Eğitim (Öppen Förskola): Okul öncesi eğitim döneminde olup bu alanda hizmet sağlayan herhangi bir resmi kuruma kaydı yapılmamış olan çocuklara ailelerinin/bakıcıların katılımı ile yarı zamanlı hizmetlerin sunulduğu merkezlerdir (Eurydice, 2017; Gunnarsson ve diğerleri, 1999; OECD, 1999). Bu merkezlerde benzer durumda olan ebeveynler birbirleri ile tanışma, deneyimlerini paylaşma veya öğretmenlerden tavsiye alma fırsatı bulmaktadır (Gunnarsson ve diğerleri, 1999). Ancak bu merkezlerin sayısı 1990 yıllardan itibaren giderek azalmakta olup 1990 itibariyle 1600 olan merkez sayısı 2014 yılında 439'a düşmüştür (Eurydice, 2017; Gunnarsson ve diğerleri, 1999). Bazı belediyelerde ise açık okul öncesi eğitim merkezi bulunmamaktadır (Munkhammar ve Wikgren, 2010). Diğer eğitim ve bakım hizmetlerinin sağlandığı merkezlere göre daha informal bir yapıda olan bu merkezlerde Okul Öncesi Eğitim Programı (*Läroplan för förskolan*) uygulanmamaktadır (Gunnarsson ve diğerleri, Munkhammar ve Wikgren, 2010). Bu nedenle Ulusal Eğitim Ajansı bu merkezler için genel prensiplerin yer aldığı rehber hazırlamış ve bunu 2000 yılında yayımlamıştır (Munkhammar ve Wikgren, 2010). Bu merkezlere çocuklar kayıt yaptırmaksızın eriştikleri için ne kadar çocuğun buralardan faydalandığına dair resmi bir bilgi bulunmamaktadır (Gunnarsson ve diğerleri, 1999).
- Günlük Aile Bakım Evleri (Familjedaghem): Ailesi çalışan çocuklar için belediye tarafından sağlanan çocuk bakımını üstlenecek kişilerin evlerinde sunulan hizmetleri kapsamaktadır ve burada sağlanan hizmetler ebeveynlerin çalışma saatlerine uygun olarak düzenlenmektedir

(Gunnarsson ve diğeri, 1999; Skolverket, t.y.). Bu bakım evleri bir nedenle daha küçük gruplarda olmaya ihtiyaç duyan ya da en yakın okul öncesi eğitim merkezinden uzakta yaşayan çocuklar için eğitim ve bakım hizmeti sunmaktadır. Bu nedenle bu hizmet türü kırsal alanlarda ve küçük şehirlerde daha yaygındır (Skolverket, t.y.). Günlük aile bakım evlerinde Lpfö 98 uygulanmamakla birlikte bakıcılar bu programdan faydalanabilmektedir (Gunnarsson ve diğeri, 1999). Ayrıca 1999 yılında Ulusal Eğitim Ajansı tarafından yayımlanan ve bu merkezler için genel prensiplerin yer aldığı bir rehber mevcuttur (Skolverket, 1999).

1998 yılında yapılan diğeri önemli bir değişiklik ise 6 yaşındaki çocuklar için sunulan hizmetlerin okul öncesi eğitimden çıkarılarak zorunlu eğitim bünyesinde düzenlenmesi olmuştur. Ancak bu girişimin okula başlama yaşının düşmesi tartışmalarını beraberinde getirmesi, 6 yaşın çocukluk dönemi için oldukça önemli görülmesi ve zorunlu eğitime başlamanın çocuklar üzerindeki olumsuz etkisine yönelik kaygılar nedeniyle uzlaşmacı bir anlayış ile “okul öncesi eğitim sınıfları (förskoleklass)” uygulamaya geçirilmiştir (UNESCO, 2007). Böylece 6 yaşındaki çocuklar okul öncesi eğitim ile zorunlu eğitim arasında geçiş işlevi gören, okul öncesi eğitimin ve ilköğretim yaklaşımlarını bir araya getiren ve ilköğretim bünyesinde yer alan bu sınıflarda eğitim görmeye başlamıştır. Ayrıca 6 yaş itibari ile zorunlu eğitime başlamayı sağlayabilmek için okul öncesi eğitim sınıflarına 6 yaştan önce başlamak mümkün kılınmıştır (Eurydice, 2017; Skolverket, 2016a). Bu durum kurumlar arası geçişi beraberinde getirdiğinden eğitim ve bakım hizmetlerinin aynı birim tarafından sağlandığı üniter yapılanmanın özellikleri için istisnayı oluşturmuştur (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).

Okul öncesi eğitim sınıflarında zorunlu eğitim (*grundskolan*) ve serbest zaman merkezlerine (*fritidshem*) yönelik geliştirilen program uygulanmaktadır (UNESCO, 2012a; Eurydice, 2017). Bu nedenle okul öncesi eğitim sınıflarının önemli bir görevi de zorunlu eğitim ve serbest zaman merkezleri ile yakın ilişkide olmaktır (Eurydice, 2017). Bu doğrultuda bu sınıflarda ilk olarak 1994 yılında geliştirilerek 1998 yılında “Läroplan För Det Obligatoriska Skolväsendet, Förskoleklass Och Fritidshemmet (Lpo 94/98)” olarak güncellenen program uygulanmıştır (Taguchi ve Munkammar, 2003). Ardından 2011 yılında geliştirilen “Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr11)” uygulanmıştır (Eurydice, 2017). Günümüz itibariyle okul öncesi eğitim sınıflarında “Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och

fritidshemmet Reviderad 2016 (Lgr 11 Reviderad 2016)” uygulanmakla birlikte 2018-2019 eğitim döneminden itibaren “Lgr 11 Reviderad 2017” uygulanacaktır (Skolverket, t.y.).

6-12 yaş arası çocuklar için sunulan eğitim ve bakım hizmetleri “okul çağı çocuk bakımı” olarak nitelendirilmektedir. Bu hizmetleri iki farklı şekilde sunulmakta olup hizmetlerin kapsamına ve uygulanan programlara ilişkin bilgiler şu şekildedir (Eurydice, 2017; Gunnarsson ve diğerleri, 1999; OECD, 1999);

- Serbest Zaman Merkezleri (Fritidshem): 6-12 yaş arasında olup okul öncesi eğitim sınıflarına ya da ilkokula devam eden, ailesi çalışan veya özel desteğe ihtiyaç duyan çocuklar için ilkokul bünyesinde yer alan ve okul sonrası zamanlarının değerlendirilmesine yönelik kayıt sağlanarak eğitim ve bakım hizmetlerinin sunulduğu merkezlerdir. Lgr 11 uygulanmaktadır.

Serbest zaman merkezlerinin ilk olarak aile politikalarının bir parçası olarak ele alınmış ve bu nedenle olarak ele alınaokul öncesi eğitim kurumlarının bünyesinde yapılandırılmıştır. Ancak 1991 yılından itibaren gerçekleşen yasal düzenlemeler ile eğitim politikalarının bir parçası haline gelmiştir. Bu düzenlemelerden sonra serbest zaman merkezleri zorunlu eğitimin gerçekleştirildiği okul binaları içerisinde “tüm gün eğitim ve bakım hizmetlerinin” birlikte sunulduğu merkezler olarak düzenlenmiştir (Taguchi ve Munkammar, 2003).

- Açık Serbest Zaman Merkezleri (Öppen Fritidsverksamhet): 10-12 yaş arası çocuklara yönelik eğitim ve bakım hizmetlerinin kayıt olmaksızın sağlandığı merkezlerdir (OECD, 1999).

Daha önce belirtildiği üzere İsveç’te bu hizmetler belediyeler aracılığı ile resmi olarak sunulmaktadır. 1991 yılından itibaren erken çocukluk eğitimi ve bakımının resmi olarak sunulmasına ek olarak şirket, dernek, vakıf veya özel kişi tarafından hizmet veren özel merkezler de açılmıştır. Ancak özel teşebbüs olarak açılan merkezlerin büyük bir çoğunluğu günlük aile bakım evleri olarak hizmet vermektedir (Eurydice, 2017; Naumann ve diğerleri, 2013). Okul öncesi eğitim (förskola) alanında hizmet veren özel kurumlar ulusal düzeyde geliştirilen programdaki değer ve amaçları takip etmektedir (Gunnarsson ve diğerleri, 1999).

Türkiye. Türkiye’de kamu yönetiminin merkezden yönetim anlayışına uygun olarak şekillenmiş olması nedeniyle merkezi düzeyde eğitime yönelik yasal düzenlemelerden Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) ve Millî Eğitim Bakanlığı

(MEB) sorumludur. Bu doğrultuda MEB; eğitim hizmetlerinin planlanması, sunulması, denetlenmesi, eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulanması, eğitim ve öğretim programlarının hazırlanması ile ilgili işleri merkezi düzeyde gerçekleştirmektedir. MEB'e bağlı taşra birimleri yetki genişliği ilkesine bağlı olarak belli konularda karar alma ve uygulama yetkisine sahiptir. Ancak eğitimin her kademesinde hazırlanan eğitim ve öğretim programları ülke genelinde aynı şekilde geçerlidir.

2011 yılında kabul edilen 652 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" ile 3 yaş ve üzeri çocuklara sağlanacak hizmetler MEB uhdesinde Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmektedir. 3 yaş altı çocuklara sağlanacak hizmetler Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı yürütülmektedir. Hizmetlerin sunumundaki bu yönetsel anlayışa bağlı olarak Türkiye'nin; Avrupa'da erken çocukluk eğitim ve bakım alanında en yaygın tür olan ayırık sisteme uygunluk gösterdiği görülmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).

11.04.2012 tarih ve 28261 sayılı Resmi Gazete' de yayımlanan 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile 6 yaş çocuklarının mecburi eğitim çağına alınmasına ve 21.07.2012 tarih ve 28360 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde (MEB, 2014a) yapılan düzenlemelere bağlı olarak okul öncesi eğitim 36-66 ay arası çocuklara sunulan hizmetleri kapsamaktadır. MEB'e bağlı resmi ve özel hizmetler "anasınıfı", "anaokulu" ve "uygulama anasınıfı" olmak üzere üç farklı şekilde sunulmaktadır. Bu hizmet türleri ile ilgili 26.07.2014 tarihli ve 29072 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (MEB, 2014a) yer alan tanımlamalara aşağıda yer verilmiştir.

- Anaokulu: 36-66 aylık çocukların eğitimi amacıyla açılan okullardır.
- Ana sınıfı: 48-66 aylık çocukların eğitimi amacıyla örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde açılan sınıflardır.
- Uygulama sınıfı: Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında çocuk gelişimi ve eğitimi alanında 36-66 aylık çocukların eğitiminin yapıldığı uygulama birimleridir.

Buralarda MEB tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Eğitim Programı" (2013) uygulanmaktadır. Özel teşebbüsler aracılığıyla sunulan okul öncesi eğitim hizmetlerinde resmi kurumlarda uygulanan eğitim programları uygulanabildiği gibi 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı'nın

uygun bulmasına bağılı olarak farklı eğitim programları da uygulanabilmektedir. Ayrıca eğitim programının dışında programı, uygulayıcıları ve aileleri desteklemek üzere “Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı” ile “Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Rehberi (OBADER)” hazırlanmıştır (Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, t.y.).

3 yaş altı çocuklar için eğitim ve bakım hizmetlerinin sağlanmasından sorumlu olan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı aynı zamanda 3-12 yaş arası çocukları da kapsayacak şekilde hizmet vermektedir. Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri ile Özel Çocuk Kulüpleri Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik (ASPB, 2015) kapsamında 0-12 yaş arası çocuklar için hizmet veren kurum türlerine aşağıda yer verilmiştir;

- Kreş: 0-36 aylık çocukların gelişim, bakım, korunma ve beslenmelerinin sağlanmasına yönelik olarak hizmet veren kuruluştur. Kreşlerde MEB tarafından geliştirilmiş olan “0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı (2013)” uygulanmaktadır. Ayrıca bu yaş grubu çocuklara yönelik olarak programı ve program uygulayıcılarını desteklemek üzere hazırlanmış olan “0-36 Aylık Çocuklar İçin Etkinlik Kitabı”, “0-36 Aylık Çocuklar İçin EBADER Eğitimci Kitabı”, “0-36 Aylık Çocuklar İçin Bakım ve Beslenme” materyalleri mevcuttur. Aileler için ise “0-36 Aylık Çocuklar İçin EBADER Aile Kitabı” hazırlanmıştır (Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, t.y.).
- Gündüz bakımevi: 37-66 aylık çocukların gelişim, bakım, korunma ve beslenmelerinin sağlanmasına yönelik olarak hizmet veren kuruluştur. MEB tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)” uygulanmaktadır.
- Çocuk kulübü: 6-12 yaş grubu çocukların boş zamanlarını uygun program düzenleyerek değerlendiren ve bu suretle bakım ve korunmalarını sağlayan kuruluştur. MEB tarafından onaylanan kurs programları uygulanmaktadır.

Türkiye’de merkezi düzeyde sorumlu birimler tarafından yalnızca kurum temelli hizmetler sunulmakta olup ev temelli hizmetlerin sunumu yapılmamaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014). Ancak Sosyal Güvenlik Kurumu (SGK) tarafından 0-2 yaş arası çocuk sahibi kadınların çocuk bakımı dolayısıyla iş yaşamından kopmaması ve sigortalı çocuk bakıcısı istihdamının sağlanması için 2015-2017 yılları arasında pilot illerde “Evde Çocuk Bakım Hizmetleri Yoluyla Kayıtlı

Kadın İstihdamının Desteklenmesi Projesi” gerçekleştirilmiştir. Bu proje kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı ya da Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı ile ev temelli hizmetlerin sunumunun sağlanmasına yönelik herhangi bir işbiliğinin kurulduğuna ilişkin bulgulara rastlanılmamıştır. Diğer taraftan AÇEV tarafından çocukların gelişimlerinin anneler aracılığıyla ev ortamında desteklemesi için 1982 yılında hazırlık çalışmaları başlatılmış olan Anne-Çocuk Eğitim Programı (Bekman, 1998) ile Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından 0-18 yaş çocukların bakımından sorumlu kişi ve aileleri bilinçlendirmek ve desteklemek amacıyla hazırlanan “Aile Eğitimi Kurs Programı (0-18 Yaş) mevcuttur (MEB, 2012c).

Erişilebilirlik. Bu alt tema erken çocukluk döneminde bulunan çocukların bu alanda sunulan hizmetlere erişim sağlayabilmelerine yönelik yasal hak düzenlemeleri, eğitime katılımda gönüllülük esası, yakınlık ilkesi, erişim saatleri, erişim yaşı, erişilebilirliğin sağlanmasına yönelik oluşturulan alternatif uygulamalar ve okullaşma oranları ile ilgili bulguları içermektedir.

İsveç. İsveç’te 1-6 yaş arasına sunulan erken çocukluk eğitim ve bakım hizmetlerine katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır (Skolverket, 2016a). Prensip olarak 6 yaş itibarıyla zorunlu eğitime başlamamış olan çocukların okul öncesi eğitim sınıflarına erişim sağlaması beklenmektedir (Gunnarsson ve diğerleri, 1999). 6 yaş çocukların tamamına yakını ilkokul bünyesinde bulunan okul öncesi eğitim sınıflarına erişim sağlamaktadır (Naumann ve diğerleri, 2013).

1975 yılından bu yana çıkarılan yasa (National Pre-school Act) ile birlikte 6 yaş çocuklar için belediyeler tarafından 525 saatlik ücretsiz eğitim sağlanmaktadır. 2003 yılında yapılan düzenlemelerle 4 ve 5 yaşlar için, 2010 yılında yapılan düzenlemelerle de 3 yaş için 525 saatlik ücretsiz eğitim ve bakım hizmetleri sağlanmaktadır (Naumann ve diğerleri, 2013). Böylece sonbahar itibarıyla 3 yaşına giren çocuklar ile 6 yaş arası çocuklar günlük üç saat olmak üzere haftada 15 saat eğitim ve bakım hizmetlerine ücretsiz olarak erişebilmektedir (Eurydice, 2017; Gunnarsson ve diğerleri, 1999; OECD, 1999). 1 ve 3 yaş arası çocuklar için bu durum haftalık 33 saat erişim ile sınırlıdır (Naumann ve diğerleri, 2013).

1-6 yaş arası çocukların eğitim ve bakım hizmetlerine ulaşması yasal hak² olarak tanımlanmış olduğundan 1998 yılında kabul edilen yasa (School Act) gereğince belediyeler ailelerin erken çocukluk eğitim ve bakım hizmetlerine erişimini makul sayılamayacak bir gecikme olmaksızın (başvurudan itibaren 3-4 ay) sağlamakla yükümlüdür. Ayrıca belediyeler çocukların bu hizmetlere erişimini sağlarken “yakınlık ilkesine” göre hareket etmektedir. Ancak bir çocuk ikamet ettiği belediye dışında başka bir belediyenin erken çocukluk eğitim ve bakım merkezine yakın ve bu merkez çocuğun gelişimi için daha uygunsa farklı belediye sınırları içerisindeki bu merkeze erişim sağlayabilmektedir. Diğer taraftan belediyeler çocukların erken çocukluk eğitim ve bakım merkezlerine erişimini sağlamak için çocukların ulaşmaları ile ilgili konularda yasal olarak sorumlu değildir (Eurydice, 2017; Gunnarsson ve diğerleri, 1999).

Dil ve psiko-sosyal açıdan özel desteğe ihtiyaç duyan çocukların erken çocukluk eğitim ve bakım hizmetlerine erişimi ayrıca ele alınmaktadır. Buna göre özel desteğe ihtiyaç duyan çocukların ailelerinin çalışma durumlarına bakılmaksızın ücretsiz olarak günlük üç saat okul öncesi eğitime (förskola) erişimleri sağlanmaktadır. Bazı durumlarda ise belirli kalite standartlarına sahip günlük aile bakım evlerinde eğitim ve bakım hizmeti sağlanmaktadır (Gunnarsson ve diğerleri, 1999).

Lpfö 98 Reviderad 2010’da çeşitli etkinliklere ne kadar zaman ayrılması gerektiğine ilişkin bir düzenleme olmadığından (Skolverket, 2011a) ebeveynler ile belediyeler arasında çocukların eğitim ve bakım hizmetlerine erişimleri ile ilgili yapılan anlaşmalara ve bölgenin ihtiyaçlarına bağlı olarak bu merkezler genellikle bütün yıl 06.30 ve 18.30 saatleri arasında açıktır. Ancak belediyelerin yapacağı düzenlemeye bağlı olarak bölgeler arası farklılıklar görülebilmektedir (Eurydice, 2017).

İsveç’te 2005 yılında 3 yaş altı çocuklarda eğitim ve bakım hizmetlerine kayıt olan çocukların oranı %40 üzerindedir (OECD, 2017a). 2011 yılı verilerine göre 3 yaş altı her iki çocuktan biri bu hizmetlere erişim sağlamıştır (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014). İsveç’te 3 yaş için okullaşma oranı 2005 yılında %90’a yakinken 2014 yılında %90’ı geçmiştir. 2015 yılında ise 2-5 yaş

² Yasal hak olarak tanımlama erken çocukluk eğitim ve bakım hizmeti talep eden her ailenin bu hizmetlere erişimini sağlamaya yönelik bir takım finansal düzenlemeler içerdiğinden Finansman alt teması altında ayrıca ele alınmıştır.

arası çocukların %90'ında fazlası eğitim ve bakım hizmetlerine erişim sağlamıştır (OECD, 2017b).

Türkiye. Türkiye'de de erken çocukluk eğitim ve bakım hizmetlerine katılım gönüllülük esasına dayanmakta olup yasal hak ya da zorunlu olarak düzenlenmemiştir. 36-66 ayı kapsayan okul öncesi eğitim sonunda 66 ay itibari ile çocukların zorunlu eğitime başlamaları beklenmekle birlikte ailelerin yazılı isteği ile 60 aylık çocuklar zorunlu eğitime başlayabilmektedir. Ayrıca 66 ay ve üzeri çocukların kayıtları zorunlu eğitime düşmesine rağmen 66-69 ay arası çocuklar ailelerin yazılı isteği ile 69-72 ay arası çocuklar doktor raporu ile okul öncesi eğitime kayıt sağlayabilmektedir. (MEB, 2014a). Ancak Onuncu Kalkınma Planı'nda (Kalkınma Bakanlığı, 2013) 2018 yılı itibariyle 4-5 yaşta %70 okullaşmanın sağlanmasına, 2017-2019 yılları arasını kapsayan Orta Vadeli Program'da okul öncesi eğitimin kademeli olarak zorunlu hale getirilmesine, 2018-2019 Orta Vadeli Programı'nda (Kalkınma Bakanlığı, 2017) özellikle 5 yaşta olmak üzere okul öncesi eğitim yaygınlaştırılmasına yönelik hedefler nedeniyle günümüz itibariyle 54-66 ay arası çocukların okul öncesi eğitime erişimleri önceliklidir.

Bundan önceki dönemlerde ise okul öncesi eğitimin zorunlu olmasına ilişkin ilk uygulama XVII. Millî Eğitim Şurası'nda (MEB, 2006a, s.3) "60-72 aylık çocukluk çağını kapsayan okul öncesi eğitim döneminin zorunlu hale getirilmesi için çalışmalara başlanmalıdır." kararı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Buna göre 2008-2009 eğitim öğretim yılında 32 ilde 60-72 aya çocuklarının okullaşmasında %100 hedeflenmiş (Kundakçı ve Enginer, 2015) ancak 6287 sayılı kanunla zorunlu eğitime başlama yaşı ile yapılan değişiklik nedeniyle bu uygulama sonlandırılmıştır. Bu uygulamanın sona ermiş olması nedeniyle 2012/20 sayılı "12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar" adlı genelge yayımlanmış ve bu genelgede 48-60 aya yönelik okullaşma oranı %100 belirlenmiştir (MEB, 2012a).

Okul öncesi eğitime erişim politikaları diğer politika alanlarına göre üzerinde en fazla durulan alan olarak ön plana çıkmaktadır. İkinci Kalkınma Planı'ndan itibaren geliştirilen her beş yıllık kalkınma planında okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ile ilgili politikalar yer almıştır. Ayrıca X. Millî Eğitim Şurası'nda 0-5 yaşa yönelik çocukları kapsayan okul öncesi eğitim içerisinde yer alan anasınıfının özellikle kırsal bölgelerde Türkçe'nin öğrenimine ağırlık verilecek şekilde yaygınlaştırılması ve zamanla zorunlu eğitim haline getirilmesi kararı alınmıştır (MEB, 1981).

XIV. Millî Eğitim Şurası'nda da benzer şekilde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ile ilgili kararlar yer almıştır (MEB, 1993). XV. ve XVII. Millî Eğitim Şurası'nda ise yine okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması ile ilgili kararlara yer verilmiştir (MEB, 2006b; MEB, 1996). Örneğin “Cumhuriyetin 100.yılını kutlayacağımız 2023 yılında okul öncesi eğitimindeki 36-60 aylık çocuklar için okullaşma oranı % 80'e ulaşmalıdır.” kararı XVII. Millî Eğitim Şurası'nda alınan kararlardan biridir (MEB, 2006, s. 4). Son olarak 2015-2019 yıllarını kapsayan MEB Stratejik Planı'nda (2015, s.49) “Okul öncesi eğitime katılımı artıracak hizmet sunum modelleri çeşitlendirilecek ve okul öncesi eğitim imkânları kısıtlı hane ve bölgelerin erişimini destekleyecek şekilde yaygınlaştırılacaktır.” hedefi yer almaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarına kayıt çocuğun ikamet ettiği adrese dayalı olarak okulların fiziki kapasiteleri ile ulaşım olanakları doğrultusunda oluşturulan kayıt bölgelerindeki okula yapılmaktadır. Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (MEB, 2013a) yer alan etkinliklerin gerçekleştirilme süreleri ile ilgili bir düzenleme yer almamakla birlikte okul öncesi eğitim kurumları 180 iş günü ellişer dakikalık altı etkinlik süresince ikili eğitim şeklinde hizmet vermektedir (MEB, 2014a).

Çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için okul öncesi eğitim 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2006c) gereği zorunludur. Yine bu yönetmeliğe göre çocuklar özel eğitim durumlarına göre normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim almaktadır. Özel eğitime gereksinim türleri kapsamında Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013a, s.89-111) “Özel Gereksinimli Çocukları Desteklemede Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar” ile ilgili bir bölüm bulunmaktadır.

İlköğretimi de kapsayacak şekilde okul öncesi eğitime devam eden çocukların eğitim dışında kalan zamanlarında “sosyal, kültürel, sanatsal, sportif ve bilimsel alanlarda eğitimlerinin ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesi” ve çalışan anne-babaların taleplerinin karşılanması için çocuk kulüpleri hizmet vermektedir. İsteğe bağlı olarak en az on çocuğun ailesinin başvurusu ile açılan bu kulüpler en fazla saat 18:30'a kadar hizmet vermektedir (MEB, 2014b). Ayrıca çocuk kulüplerine yarıyıl ve yaz tatili dönemlerinde on etkinlik saatine kadar ve açılma şartlarının sağlanmasına bağlı olarak erişebilmektedir (MEB, 2014b). Aynı zamanda çalışan anne-babaların taleplerin karşılanması, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılıp geliştirilmesi için Okul Öncesi Eğitim Programı doğrultusunda çocuklar için önem ve öncelik arz eden

konuları kapsayan ve okullar tarafından hazırlanarak Valilikçe uygun bulunan program doğrultusunda iki ayı geçmeyecek şekilde yaz aylarında eğitim hizmeti verilmektedir. Yaz aylarında yapılan bu eğitimde okul öncesi eğitimden yararlanamayan ve gelecek eğitim ve öğretim yılında ilkokula başlayacak çocuklara öncelik tanınmaktadır (MEB, 2014a).

Kurum temelli sunulan bu hizmetlere erişemeyen dezavantajlı ortamlarda bulunan çocukların okul öncesi eğitimden faydalanmalarını sağlamak ve ailelerde okul öncesi eğitime dair farkındalık oluşturmak için yerel ihtiyaçlara cevap veren ve yerel şartlara uygun olarak oluşturulan toplum temelli erken çocukluk eğitimi modelleri uygulaması yer almaktadır (Tuğrul ve Yılmaz, 2013). Bu doğrultuda 2010-2014 yılları arasında toplam 105 toplum temelli erken çocukluk eğitimi merkezi hizmete açılmıştır (MEB, 2014c).

Türkiye’de 3 yaş için okullaşma oranı 2005 yılında %10’nun oldukça altında kalmışken 2014 yılında %10’a yaklaşmıştır (OECD, 2017a). 2015 yılı verilerine göre okullaşma oranları 3 yaşta %11,74, 4 yaşta %33,56, 5 yaşta %67,17 olarak gerçekleşmiştir (MEB, 2016b). Görüldüğü gibi Türkiye’de politika belgeleri ile hedeflenen okullaşma oranları “gerek kaynakların sınırlılığı, gerek bu eğitim alanına yeterince eğinilmemesi” (DPT, 1979, s. 434) nedeniyle gerçekleştirilememiştir. Bu durum üzerinde belirlenen politikalarda sürekliliğinin olmamasının da etkili olabileceği değerlendirilmiştir.

Finansman. Bu alandaki politikalar doğrudan eğitim programları ile ilgili olmamakla birlikte kalite bileşenlerini etkilemesi nedeniyle İsveç ve Türkiye’nin erken çocukluk dönemi finansman politikaları da incelenmiştir. Bu doğrultuda bu alt tema altında erken çocukluk dönemi hizmetlerinde finansman sorumlulukları, yasal hak, çocuk başına satın alma gücü paritesin (SGP)³ bazında yapılan harcamalar ve bu dönem hizmetleri için gayri safi yurtiçi hasıladan ayrılan pay (GSYİH) ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

³ Satınalma Gücü Paritesi (SGP), ülkeler arasındaki fiyat düzeyi farklılıklarını ortadan kaldırarak, farklı para birimlerinin satın alma gücünü eşitleyen bir değişim oranıdır. SGP, belirli bir mal ve hizmet sepetinin satın alınabilmesi için gereken ulusal para tutarlarının oranı şeklinde hesaplanmaktadır. Bu oran kullanılarak farklı para birimlerine dönüştürülen harcamalar, satın alınan mal ve hizmet hacmindeki farklılıkları yansıtarak, ülkeler arasında gerçek anlamda karşılaştırılabilir veriler sağlamaktadır (TÜİK, 2008)

İsveç. İsveç'te erken çocukluk dönemi hizmetleri çoğu OECD ülkesinde olduğu gibi kamu hizmeti olarak görüldüğünden hizmetlerin finansmanından ağırlıklı olarak devlet sorumludur (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014; Naumann ve diğerleri, 2013). Aileler ise çok az bir miktarda (2011 verilerine göre %7) hizmetlerin finansmanında katılırlar (Naumann ve diğerleri, 2013). Ailelerden alınabilecek tavan ücretler merkezi olarak her yıl belirlenmektedir (Eurydice, 2017). Erken çocukluk dönemi hizmetlerin merkezi düzeyde finansmanından Parlamento (Riksdag) sorumlu iken yerel düzeyde belediyeler sorumludur (Eurydice, 2017; UNESCO, 2012a). Parlamento eğitim hizmetlerinin sağlanmasında belediyelere destek olmak için belirli bir faaliyet için ayrılmamış yardımlarda bulunur (Eurydice, 2017). Belediyeler eğitim hizmetleri sunan merkezlere sağlanacak finansmana kendi bünyelerinde bulunan kurullar aracılığıyla karar vermektedir (Eurydice, 2017; OECD, 1999). Ayrıca 1991 yılından bu yana erken çocukluk dönemi hizmetlerinde yer almaya başlayan özel eğitim ve bakım merkezleri de (Naumann, McLean, Koslowski, Tisdall ve Lloyd, 2013) belediyeler tarafından finanse edilmektedir (Eurydice, 2017; European Commission/EACEA/Eurydice/ Eurostat, 2014).

İsveç bu dönem eğitim hizmetlerinin finansmanı için GSYİH'dan ayırdığı bütçenin oranı 2010 yılında 0.71 olup SGP bazında erken çocukluk dönemindeki her bir çocuk için yapılan harcamalar diğer eğitim kademelerinde her bir öğrenci için yapılan harcamalardan çoğu Avrupa ülkesine benzer şekilde azdır (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014). Ancak yine de 2013 verilerine göre 3 yaş altı ve 3 yaş üstü her bir çocuk için yapılan harcama çoğu Avrupa ülkesine göre oldukça fazla olup çocuk başına sırasıyla 14.787 ve 12.833 Amerikan Doları (USD) harcama yapılmıştır (OECD, 2017a).

İsveç aynı zamanda ailelerin çalışma ve sosyo-ekonomik durumlarına bakılmaksızın erken çocukluk eğitim bakım ve eğitim hizmetlerine erişimi 1 yaştan itibaren yasal hak olarak tanımlanmıştır. Yasal hak olarak tanıma ailelerin hizmetlere katılımı talep etmesi durumunda erişimin mali olarak devlet tarafından desteklendiğini ve makul kabul edilebilecek ücretlerin ailelerden talep edilebileceğini ifade etmektedir. Ailelerden 3 yaş ve üzeri çocukların hizmetlere erişimi için talep edilecek maksimum ücretler 2012-2013 yılı verilerine göre 100 SGP'nin biraz üzerindedir (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).

Türkiye. Türkiye'de resmi okul öncesi eğitim hizmetlerinin finansmanı yönetim yapısına bağlı olarak doğrudan merkezi bütçeden sağlanmaktadır. Resmi hizmetlere

erişim, eğitim hizmeti ücreti dışında kalan beslenme, temizlik ve diğer giderlerin ailelerce karşılanması durumunda gerçekleşmektedir. Bununla ilgili Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (MEB, 2014a, s.13) "Madde 39-(1) Okul öncesi eğitim hizmeti resmî okul öncesi eğitim kurumlarında ücretsizdir. Ancak çocukların beslenme, temizlik hizmetleri ve eğitim programının uygulanmasına yönelik eğitim materyalleri için ücret alınır. Alınacak bu ücret, ücret tespit komisyonunca nisan ayında tespit edilir." ifadesi yer almaktadır. Ayrıca aynı yönetmelikte finansman ile ilgili diğer düzenleyici hükümlere aşağıda yer verilmiştir.

Madde 18-(2) b) ...özürsüz olarak aralıksız 30 gün okula devam etmeyen ve devam ettiği hâlde üst üste iki aylık ücreti yatırılmayan çocukların kaydı silinir. Bu durum veliye yazılı olarak bildirilir. (s.6)

Madde 67 – (3) Alınacak aylık tavan ücret tespit edilirken, çevrenin ekonomik durumu göz önünde bulundurulur. Tespit edilecek aylık ücretin tavanı hiçbir şekilde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesini engelleyecek, velilerin ekonomik durumlarını zorlayacak şekilde yüksek tutulamaz.(s.22)

-(4) Durumlarını belgelendirmeleri kaydıyla şehit, harp malûlü ve muharip gazi çocukları ile okul öğrenci kontenjanının 1/10'u oranındaki yoksul aile çocuklarından ücret alınmaz. Bu durumdaki çocuklardan engelli olanlara öncelik tanınır. (s.22)

Erken çocukluk dönemi 3 yaş altı çocuklar için hizmetler Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı sorumluluğunda özel teşebbüsler aracılığıyla sağlanmaktadır. 3 yaş üstü çocuklar için ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı sorumluluğunda özel teşebbüsler aracılığıyla sağlanabilmektedir (Tuğrul ve Yılmaz, 2013). 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu doğrultusunda özel okul öncesi eğitime erişim sağlayacak olan 48-66 ay arası çocuklara en fazla bir eğitim-öğretim yılı süresince Maliye Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığının her yıl belirleyeceği sayı ve ücrette eğitim ve öğretim desteği sağlanmaktadır.

Türkiye'nin bu dönem eğitim hizmetlerinin finansmanı için GSYİH'den ayırdığı bütçenin oranı 2010 yılında 0.04 olup SGP'ye göre okul öncesi dönemde çocuk başına yapılan harcama, ilköğretimde çocuk başına yapılan harcamadan fazladır (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014). 2013 verilerine göre 3 yaş ve üzeri çocuklar için yapılan harcama 3.172 USD olup 3 yaş altı çocuklar için yapılan harcamalar ile ilgili veri bulunmamaktadır (OECD, 2017a). Ayrıca ailelerden 3 yaş ve üzeri çocukların resmi hizmetlere erişimi için alınabilecek ücretler 2012-2013 yılı verilerine göre 0 ve 200 SGP'nin biraz üzerindeki aralıklardadır. Özel hizmetlere erişim için ise veri yoktur (European Commission/ EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).

Diğer taraftan bu dönem hizmetlerinde özel sektörün katılımının artırılması ve ailelere düşen maliyetin azaltılmasına yönelik Türkiye'nin çeşitli yıllardaki politika belgelerinde hedeflere yer verilmiştir. XVII. Millî Eğitim Şurası'nda vergi muafiyeti ve genel bütçeden ayrılan payın artırılmasına yönelik alınan kararlar aşağıda yer almaktadır (MEB, 2006b, s. 4).

Okul öncesi eğitim hizmeti veren kreş, gündüz bakımevi, çocuk yuvaları, özürölüler için rehabilitasyon merkezleri ve benzeri, çocuk tesislerin yapılarının geliştirilmesi gayesiyle devlet desteği ve teşvikleri aktarılmalı ve bu kurumlara vergi muafiyeti getirilmelidir.

Genel bütçeden okul öncesi eğitime ayrılan pay artırılmalıdır.

Onuncu Kalkınma Planı'nda (Kalkınma Bakanlığı, 2013, s.45) ise "Eğitimde alternatif finansman modelleri geliştirilecek, özel sektörün eğitim kurumu açması, özel kesim ve meslek örgütlerinin mesleki eğitim sürecine idari ve mali yönden aktif katılımı özendirilecektir." hedefi yer alırken 2015-2019 yıllarını kapsayan MEB Stratejik Planı'nda (2015, s.49) "Okul öncesi eğitimde ailelere düşen maliyeti azaltacak düzenlemeler yapılacaktır." hedefine yer verilmiştir. Diğer kalkınma planlarında da hem okul öncesinde hem de diğer eğitim kademelerinde özel sektörün eğitimin finansmanına katılması ile ilgili hedefler yer almıştır.

Kalite. Kalite bileşenlerinin eğitim programlarının uygulanmasını ve program sonunda elde edilen çıktıları etkilemesi (Acun, 2017; Canbeldek 2015; Micozkadioğlu ve Berument, 2003; OECD 2006, OECD 2011a) nedeniyle bu alt tema altında karma yaş, yaş grupları, grup büyüklüğü, öğretmen başına düşen çocuk sayısı, personel eğitim seviyesi, görev alabilecekleri kurum türü ve isimlendirmeleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Kalite bileşenleri arasında yer alan eğitim programının bu araştırmanın tek başına alt problemlerinden biri olması nedeniyle eğitim programları ile ilgili elde edilen bulgular dördüncü alt problem altında sunulmuştur.

İsveç. İsveç'te erken çocukluk dönemi hizmetleri için öğretmen başına düşecek çocuk sayısını ya da bir grupta yer alabilecek çocuk sayısını belirten mevzuatsal bir düzenleme yoktur (Eurydice, 2017; European Commission/ EACEA/Eurydice/ Eurostat, 2014; OECD, 2011a). Ancak Ulusal Eğitim Ajansı tarafından hazırlanan kalite yönergeleri mevcuttur. Grupların oluşturulmasında çocukların farklı yaşlar ile bir arada olmalarına (karma yaş) akranları ile iletişim kurmalarına, çocuğun ihtiyaçlarının karşılanmasında ve eğitsel süreçlere katılımında günlük faaliyetler boyunca sürekliliğe ve tutarlılığa dikkat edilmektedir (Eurydice, 2017).

Karma yaş uygulaması İsveç'te 1970'li yıllardan itibaren uygulanmaktadır. Bu uygulama ile küçük yaş grubu (1-3) çocukların büyük yaş grubu çocuklarla etkileşim kurarak akran öğrenmesini desteklemek ve okul öncesi öğretmenlerinin küçük yaş grubu çocuklarla bir arada olmasını sağlayarak küçük çocukların da eğitsel faaliyetlerde bulunmasına imkân tanımak amaçlanmıştır (Lohmander ve Pramling Samuelsson, 2015).

2014 verilerine göre grup başına ortalama çocuk sayısı 16.9'dur. Aynı yılda 15 çocuğun bir arada olduğu gruplar tüm grupların yüzde 23'ünü oluşturmuşken grupların yüzde 14'ünde 22 veya daha fazla çocuk yer almıştır (Eurydice, 2017). Öğretmen başına düşen çocuk sayısı ise hizmetlere erişim sağlayan çocuk sayısının artması ile birlikte 1990-1998 yılları arasında 4.2'den 5.6'ya yükselmiştir (OECD, 1999). 2010 yılında ise bu sayı 6.3 olarak gerçekleşmiştir (OECD, 2012).

Elde edilen bulgular İsveç'te erken çocukluk eğitim ve bakım hizmetlerinde farklı eğitim seviyesine sahip kişilerin farklı adlandırmalar ile çalıştığını göstermektedir. Buna göre İsveç'te erken görev alan personelin eğitim seviyeleri, görev alabilecekleri kurum türü ve isimlendirmeleri şu şekildedir;

- Okul Öncesi Öğretmeni (Förskollärare): Yükseköğretim düzeyinde 3-3,5 yıllık öğretmenlik eğitimi mezunu olan kişilerdir. Bu kişiler 1-5 yaşa yönelik okul öncesi eğitim merkezlerinde, okul öncesi eğitim sınıfında ve serbest zaman merkezlerinde çalışabilirler (Eurydice, 2017; Naumann ve diğerleri, 2013; OECD, 1999;).
- Çocuk Bakıcıları (Barnskötare): Ortaöğretim düzeyinde çocuk bakımı ve çocuk gelişimi ile ilgili 3 yıllık eğitim alan bu kişiler okul öncesi eğitim merkezlerinde ya da ev temelli bakım hizmetlerinde çocuk bakıcısı olarak görev alabilirler (Naumann ve diğerleri, 2013; OECD, 1999)
- Günlük Aile Bakımevi Bakıcıları (Dagbarnvårdare): Ortaöğretim veya yükseköğretim düzeyinde herhangi bir eğitimleri almaksızın belediyelerce sağlanan 50-100 saatlik eğitimlere katılarak günlük aile bakım evinde bakım hizmeti sunan kişilerdir (Naumann ve diğerleri, 2013; OECD, 1999). Bu alanda hizmet sunan her dört bakıcıdan üçü çocuk bakımı ve gelişimi ile ilgili eğitim programına katılmıştır (Naumann ve diğerleri, 2013).
- Serbest Zaman Pedagogu (Fritidspädagoger): Serbest zaman merkezlerinde çalışan bu pedagoglar yükseköğretim düzeyinde eğitim veren iki farklı programdan mezun olabilen kişilerdir. Bu mezuniyet

programlardan biri okul öncesi öğretmenliği iken ikincisi temel eğitim bölümü içinde bu alanda uzmanlaşmaya yönelik dersleri içeren program türüdür (Eurydice, 2017).

Türkiye. Türkiye’de öğretmen başına düşen çocuk sayısını ve 3 yaş altı çocukların grup büyüklüğünü belirten mevzuatsal bir düzenleme mevcut değilken 3 yaş ve üzeri çocuklar için oluşturulacak gruplardaki çocuk sayısı mevzuatsal olarak düzenlenmiştir (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014). Bu durum ile ilgili Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde yer alan düzenleme şu şekildedir (MEB, 2014a, s.2);

“MADDE 6 – (1) Okul öncesi eğitim kurumlarında;

b) Bir gruptaki çocuk sayısının 10’dan az, 20’den fazla olmaması esastır. Ancak talep olması ve okulun imkânlarının yeterli olması hâlinde çocuk sayısı artırılabilir. Çocuk sayısı fazla olduğu takdirde ikinci grup oluşturulur. Ancak, her bir grubun azami çocuk sayısı dolmadan yeni grup oluşturulamaz. Eğitim ve öğretim yılı içinde çocuk sayısı 10’un altına düşen gruplar öncelikli olarak diğer gruplarla birleştirilir. Bunun mümkün olmaması durumunda bu gruplar eğitim ve öğretim yılı sonuna kadar eğitimine devam eder.”

3 yaş ve üzeri çocuklar için grupların oluşturulmasında ayrıca aynı ay aralığındaki çocukların bir arada olmasına dikkat edilir. Ancak Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde yer alan “Madde 11(5) b) Ana sınıflarına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 48 ayını dolduran ve 66 ayını doldurmayan çocuklar kaydedilir. Ancak bir grup oluşturabilecek kadar çocuk bulunmayan okullarda 36-47 ay arası çocuklar da ana sınıfına kaydedilebilir.” (MEB, 2014, s.4) düzenlemesi doğrultusunda farklı ay aralıklarındaki çocuklar anasınıflarında eğitim alabilmektedir.

Öğretmen başına düşen çocuk sayısı 2010 yılında 27 (OECD, 2012), 2011-2012 eğitim öğretim yılında 21; 2012-2013’te 17 olarak gerçekleşmiştir (AÇEV ve ERG, 2013). 2016-2017 eğitim öğretim yılında da son sayı kendini korumuştur (ERG, 2017).

Türkiye’de de İsveç’e benzer şekilde erken çocukluk eğitim ve bakım hizmetlerinde görev alan personellerin eğitim seviyeleri ve isimlendirmeleri çeşitlilik göstermektedir. Buna göre Türkiye’de erken görev alan personelin eğitim seviyeleri, görev alabilecekleri kurum türü ve isimlendirmeleri şu şekildedir;

- Okul öncesi öğretmeni: Yükseköğretim düzeyinde 4 yıllık öğretmenlik eğitimi ve çocuk gelişimi mezunu olan kişilerdir (MEB, 2014ç)⁴. Bu kişiler 36-66 aya yönelik resmi okul öncesi eğitim kurumları ile kreş ve gündüz bakımevlerinde çalışabilirler (MEB, 2014a).
- Çocuk Bakıcısı: Ortaöğretim düzeyinde çocuk gelişimi ve eğitimi alan kişiler ile Millî Eğitim Bakanlığınca çocuk bakımı alanında düzenlenmiş sertifika sahibi kişilerdir. Bu kişiler kreş, gündüz bakımevi ve çocuk kulüplerinde çalışabilirler (ASPB, 2015).
- Grup Sorumlusu: Çocuk gelişimi ve eğitimi alanında eğitim veren ön lisans ve lisans programı ile ilgili alan öğretmenliği mezunu olan kişilerdir. Bu kişiler kreş, gündüz bakımevleri ve çocuk kulüplerinde çalışabilir. Çocuk kulüplerinde aynı zamanda fizik, kimya, biyoloji, matematik gibi yükseköğrenim mezunu kişiler çalışabilir (ASPB, 2015).
- Usta Öğretici: Koordinatör öğretmen rehberlik ve gözetiminde ilgili kulüp etkinliğini yürütebilecek sertifikaya sahip en az lise mezunu olan öğretici kişidir (MEB, 2014b).

Bunların dışında ayrıca SGK tarafından yürütülen “Evde Çocuk Bakım Hizmetleri Yoluyla Kayıtlı Kadın İstihdamının Desteklenmesi Projesi” kapsamında istihdam edilecek çocuk bakıcısı için 18 yaşından büyük, kadın ve ilkokul mezunu olmak şartı belirlenmiştir (SGK, 2016). Proje kapsamındaki çocuk bakıcıları için çocuk gelişimi, bakımı ve eğitimine yönelik eğitim verip verilmediği ile ilgili bulgulara ise ulaşılamamıştır.

Ailelere sağlanan destekler. Ailelerin yeni doğan çocukları ile bağ kurabilmeleri, ev ve iş hayatı arasında doğru bir denge sağlayabilmeleri devlet tarafından aile dostu sosyal politikaların işletilebilmesine bağlıdır. Bu nedenle erken çocukluk eğitim ve bakım hizmetlerine ulaşınca kadar ki sürede ailelere sağlanacak annelik ve bakım izinleri ile ilgili yasal düzenlemeler erken çocukluk dönemi politikalarında kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda bu alt tema altında İsveç ve Türkiye’de, çocuğun doğumundan itibaren ailelerin çocuklarıyla

⁴ Çocuk gelişimi ile çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü mezunu olan kişiler Pedagojik Formasyon Programı/ Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programını başarı ile tamamlamalarına bağlı olarak resmi eğitim kurumlarında öğretmen olarak görev alabilirler (MEB, 2014ç).

ilgilenmelerini sağlamaya yönelik sağlanan annelik, babalık, bakım izni, izin süresi ücretleri ve diğer destkler ile ilgili gerçekleştirdikleri düzenlemelere yer verilmiştir.

İsveç. İsveç'te doğumdan önce ve sonra iki hafta olmak üzere annelik izni zorunlu olarak kullanılmaktadır. Diğer taraftar eğer ebeveyn isterse doğumdan önce belirli bir süre ücretli olarak annelik izni kullanabilmektedir. Bu durum baba için iki hafta ile sınırlıdır. Ancak annelik izninden sonra ebeveynlerin 480 günlük çocuk bakım izni bulunmaktadır. Bu sürenin 60 gününü her iki ebeveyn birlikte kullanır ve ebeveynler arası izin transferi söz konusu değildir. Bu sürenin sonunda 180 gün anne için 180 gün baba için olmak üzere birbirleri arasında transfer edilebilecek şekilde bakım izni kullanılabilir. Babaların çocukların bakımında anne ile eşit biçimde rol alması için sürelerin eşit kullanımına bağlı olarak ebeveynlere daha fazla bakım izni ödemesi yapılmaktadır. Bakım izni süresinde ailelere verilen ücretler ailelerin izne ayrılmadan önceki gelirlerini (belirli bir tavan ücreti dikkate alınmak koşuluyla) %80'e kadar telafi etmektedir. Bu izinler kamu ve özel sektörde çalışan tüm çalışanlar için geçerlidir (Naumann ve diğerleri, 2013).

Türkiye. Türkiye 20 haftadan az annelik iznine sahip olan OECD üyesi sekiz ülkeden biridir (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014). 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'na ve 4857 sayılı İş Kanunu'na göre memur ve işçi anneler için doğum öncesi ve doğum sonrası sekizer hafta olmak üzere toplamda 16 hafta annelik izni kullanabilmektedir. Bu izin sürecince anne çalışma ücretini tam olarak almaktadır. Ayrıca memur annelerin istemesi durumunda 24 ay, işçi annelerin istemesi durumunda 6 ay ücretsiz bakım izni olarak kullanılabilir.

657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre babalar için babalık izni, isteğe bağlı olarak on gün mazaret izni ile sınırlıdır. 4857 sayılı İş Kanunu'na göre ise baba beş gün ücretli olarak mazaret izni kullanabilmektedir. Her iki kanunda da bu izinler dışında babalar, annenin doğum sırasında veya annelik izninin kullanımı esnasında vefat etmesi durumunda isteğe bağlı olarak anne için öngörülen süreleri kullanabilmektedir. 2016 yılında bahsedilen kanunlarda yapılan yasal düzenlemeler ile memur ve işçi anneler ilk çocuk için 8 hafta, ikinci çocuk için 16 hafta, üçüncü çocuk için 24 hafta yarı zamanlı çalışıp tam ücret alarak bakım izni kullanabilmektedir. Bu durum ücretli olarak alınan annelik izni dışında yarı zamanlı ve tam ücretli bakım iznine erişebilme imkanı getirmiştir. Ayrıca bu düzenleme ile memur ve işçi ebeveynlerinden biri çocuğu mecburi ilköğretim çağına gelinceye kadar yarı zamanlı olarak çalışabilme hakkına da sahip olmuşlardır.

Tablo 5

İsveç ve Türkiye’de Erken Çocukluk Dönemi Hizmetleri ve Özellikleri⁷

Ülke	İdari Yapı	Merkezi Düzeydeki Sorumlu	Ulusal Adlandırma	Yaş Aralıkları	Hizmet Kapsamı	Hizmet Türü	Haftalık Katılım (Saat)	Maliyetin Dağılımı (%) ⁵		Sorumluluk Dağılımı ⁶	
								Aile	Devlet	Merkezi	Yerel
İsveç	Üniter	Eğitim ve Araştırma Bakanlığı	Förskola	1-5	Eğitim ve Bakım	Kurum Temelli	31	7	93		
			Pedagogisk omsorg	1-5	Eğitim ve Bakım	Ev Temelli	-	-	-	S, EP, F	F
			Förskoleklas	6	Yalnızca Eğitim	Kurum Temelli	15-20	0	100		
Türkiye	Ayrık	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı	Kreş ve Gündüz Bakımevi	0-5,5	Eğitim ve Bakım	Kurum Temelli	-	-	-	S, EP	-
		Millî Eğitim Bakanlığı	Okul Öncesi Eğitim	3-5,5	Eğitim ve Bakım	Kurum Temelli	30	-	-	S, EP, F	-

Not: Erken Çocukluk Dönemi Hizmetleri: Hizmetlerin Gerçekleştirilmesine Yönelik Standartlar (S), Eğitim Programı (EP), Finansman (F) olarak gösterilmiştir.

⁵ Türkiye’de resmi okul öncesi eğitim hizmetlerine erişim, eğitim ücreti dışında kalan beslenme, temizlik ve diğer giderlerin ailelerce karşılanması durumunda gerçekleşmektedir. Diğer taraftan bu giderlerin karşılanması için ailelerden alınacak taban ve tavan ücretler il-ilçe düzeyinde birbirinden farklılaşmaktadır. Bu nedenle ailelere düşen maliyet için ulusal düzeyde bir oran oluşturulamamıştır. Ayrıca farklı kaynaklarda böyle bir veri ile karşılaşılmamıştır.

⁶ 0-36 aylık çocuklara yönelik eğitim programının hazırlanmasından merkezi düzeyde Millî Eğitim Bakanlığı sorumludur.

⁷ İsveç’e ait veriler OECD (2015b)’den elde edilmişken Türkiye’ye ait veriler alt temalarda yer alan bulgulardan doğru oluşturulmuştur.

Tablo 6

İsveç ve Türkiye’de Kurum Türlerine Göre Uygulanan Programlar İle Program Uygulayıcıları/Görevli Personel¹⁰

Ülke	Kurum Türü	Program Durumu ⁸	Yaş Aralıkları	Program Adı	Programın Uygulayıcıları/ Görevli Personel
İsveç	Okul öncesi eğitim	Var	1-5	<i>Lpfö 98 Reviderad 2016</i>	Okul öncesi öğretmeni Çocuk Bakıcısı
	Okul öncesi eğitim sınıfı	Var	6	Lgr 11 Reviderad 2016 ⁹	Okul öncesi öğretmeni Çocuk Bakıcısı
	Günlük aile bakımevleri	Yok	1-12	-	Günlük aile bakımevi bakıcıları
	Serbest zaman merkezleri	Var	6-12	Lgr 11 Reviderad 2016	Serbest zaman pedagogu Çocuk bakıcıları
	Açık okul öncesi eğitim	Yok	1-5	-	Okul öncesi öğretmeni Çocuk Bakıcısı
	Anaokulu	Var	3-5,5		
	Anasınıfı	Var	4-5,5	Okul Öncesi Eğitim Programı	Okul öncesi öğretmeni
Türkiye	Uygulama sınıfı	Var	3-5,5		
	Gündüz bakımevi	Var	3-5,5	Okul Öncesi Eğitim Programı	Okul öncesi öğretmeni Çocuk bakıcısı Grup sorumlusu
	Kreş	Var	0-3	0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı	Okul öncesi öğretmeni Çocuk bakıcısı Grup sorumlusu

⁸ Program durumu “Yok” olarak belirtilen kurum türlerinde uygulanmak üzere geliştirilen rehberlerin mevcuttur.

⁹ Lgr Reviderad 2016 günümüz itibari ile uygulanan program olup 2018-2019 yılı eğitim öğretim döneminde Lgr 11 Reviderad 2017’nin uygulanacaktır.

¹⁰ Tabloda yer alan veriler; bulgulardan hareketle OECD (1999)’ da yer alan tablo uyarlanarak oluşturulmuştur.

İsveç ve Türkiye’de Eğitim Sisteminin Yapılanmasında Rol Oynayan Sosyo-Politik Değerlerin Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programlarına Yansımaları

Araştırmanın ikinci alt probleminde erken çocukluk dönemi eğitim programları Goodlad’ın (1979) sosyal gelişmelerden etkilenecek şekilde şekillenen “sosyo-politik program” tanımı doğrultusunda analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle İsveç ve Türkiye’de erken çocukluk eğitimi programlarının sosyo-politik bağlamda nasıl şekillendiği ile ilgili olarak elde edilen bulgular “sosyo-politik değerler” alt teması altında sunulmuştur.

Sosyo-politik değerler. Bu alt temada toplumsal beklentiler ve siyasi gelişmelerin eğitim programlarına olan yansımaları ile ilgili bulgulara yer verilmeye çalışılmıştır. Ancak Türkiye’de erken çocukluk dönemi programlarının bu bağlamda nasıl şekillendiğine dair araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle Türkiye’ye ait bulgular; okul öncesi eğitim programının hedefleri ile politika belgelerinde yer alan ve dönemin sosyo-politik anlayışını yansıttığı düşünülen açıklamalar ve akademik yayımlar dikkate alınarak elde edilen verilerin araştırmacı tarafından yorumlanması yoluyla oluşmuştur. İsveç için bu amaçla yapılan ancak dil sınırlılığı nedeniyle İngilizce olarak yayımlanmış dökümanlardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

İsveç. Vallberg Roth (2006) İsveç’te 1998 yılında yayımlanan ilk resmi ulusal eğitim programı olan “Läroplan för förskolan (Lpfö 98)” da dâhil olmak üzere farklı dönemlerdeki merkezi, yerel ya da bireysel düzeydeki eğitsel düzenlemeleri hermeneutik bir yaklaşımla değerlendirmiş ve 1850’den günümüze kadar farklı yıllarda etkin olan eğitim programlarının olduğu ifade etmiştir. Resmi olarak yayımlanmamış ancak uygulamada yerini almış olan eğitim programları; 2 veya 3 yaş üzeri çocukların ve ilkokul çağlarındaki çocukların eğitime yönelik oluşturulan düzenleyici metinler, yazılı materyaller, dergiler (The Kindergarden 1841-1947), ulusal düzeydeki kılavuzlar doğrultusunda isimlendirmiştir.

Bu doğrultuda Vallberg Roth (2006) ilk olarak 1850-1890 yılları arasındaki dönemi “Curriculum of God” olarak tanımlamaktadır. Bu yıllar arasında bebek bakımı ve çocuk eğitiminde Luther’ın ve Frobel’in panteist tanrı anlayışının vurguları yer almıştır. Çocuklar “öğrenci” olarak ele alınmış ve çocuklar tanrıdan korkmak üzerine yetiştirilmiştir. Okuma, yazma, aritmetik, ilahi-dini şarkılar ve Latince bu dönem çocuklarının eğitiminde önemli bir yer tutmuştur. Oyun etkinliği ise daha çok jimnastik şeklinde ele alınmış ve çoğunlukla etkinlikler arasında kalan zamanı değerlendirmek

için kullanılmıştır. Frobel matematiği tanrının dili olarak kabul etmiş olduğundan Frobel'in eğitim anlayışı temelinde oluşturulan rehber kitapta (1867) top, zar, bloklar gibi materyaller önemli bir yere sahip olmuştur.

Bu dönemde böyle bir eğitim anlayışının oluşmasında reform hareketleri doğrultusunda öğretmenlerin, rahiplerin ve ailelerin temel görevinin tanrı korkusuna sahip insanlar yetiştirmelerine atfedilen önem etkili olmuştur. Ayrıca sanayileşme nedeniyle aile bireylerinin bu görevini yerine getirememelerine bağlı olarak bakım ve eğitim hizmeti veren erken çocukluk merkezlerinin bu görevi üstlenmelerine yönelik düşünce etkili olmuştur (Vallberg Roth, 2006).

Vallberg Roth (2006) 1890-1930/1940 yılları arasındaki dönemi "Curriculum of the Good Home" olarak tanımlamaktadır. Çocukların gündelik hayatta yapacakları ev işlerinin önemsendiği, cinsiyete göre oyun alanlarının ve ev işi görevlerinin öğretildiği bu dönem "anaokulları ev gibi olmalı okul gibi değil" anlayışı ile şekillenmiştir. Bu nedenle eğitim içeriğinin ve anaokulu binalarının ev ortamıyla benzer olmasına dikkat edilmiştir. Okul odaklı olmamaya verilen önem nedeniyle "öğretmen" yerine "kadın lider" kavramı yaygınlaşmış ve anne bakımının sağlanması üzerinde durulmuştur. Kız çocukları "küçük anneler" olarak yetiştirilirken erkek çocukları "küçük inşaatçılar" olarak yetiştirilmiştir. Frobelin eğitim anlayışı bu dönemde de hâkim olmakla birlikte sekülerleşmenin başlamasına bağlı olarak şarkılar, parmak oyunları, hikâyeler ilahilerin ve İncil hikâyelerinin yerini almaya başlamıştır. Ayrıca oyun giderek daha önemli bir yer kazanmıştır.

Bu yıllar arasında toplumdaki farklı gruplar arasındaki barışın ve iletişimin sağlanması isteği İyi Ev Politikasını doğurmuş ve bu politik amaç o dönemin eğitim anlayışında da yerini almıştır. Bu nedenle anaokulları toplumun üst düzeyini temsil eden toplumsal grubun yani burjuvaların aile ve ev anlayışının işçi sınıfı ailelerin çocuklarına aktarılmasında rol oynayacak şekilde işe koşulmuştur (Vallberg Roth, 2006).

Vallberg Roth (2006) 1930/1940- 1980 yılları arasındaki dönemi "Curriculum of the Welfare State" olarak tanımlamaktadır. Demokrasinin ve bireysel gelişimin önemsendiği bu dönemde çocuk cinsiyet, kültür ve sınıf ayrımı olmaksızın "eşitlik" vurgusu ile ele alınmıştır. Erken çocukluk bakım ve eğitim merkezlerinin ev odaklı yapılandırılmalarında değişiklik yapılarak bilim veya diğer alanlarla bağlantılı olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Çocuğun sosyal-duygusal gelişimi, özbakım becerilerini kazanması önem kazanırken ev işleri giderek azalmıştır.

Bu dönemde böyle bir eğitim anlayışının oluşmasında II. Dünya Savaşı sonrası ekonomik gelişmeler, benimsenen sosyal demokrat politika düzenlemeleri, bireylerin gelirlerinin artması ve sınıflar arasındaki farkların önemli ölçüde azalması, çalışma saatleri dışında kalan zamanın artması ile iyi yaşamının öneminin artması etkili olmuştur (Vallberg Roth, 2006).

Vallberg Roth (2006) son olarak 1980-2000'li yılları kapsayan dönemi "Curriculum of the Situated World Child" olarak tanımlamaktadır. Bu dönem sosyo-kültürel öğrenme ve toplumsal yapılandırmacılık vurguları ön plana çıkmış, yaşam boyu öğrenme önem kazanmış ve okul öncesi eğitim, eğitim sisteminin bir parçası olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Disiplinlerarası bir yaklaşım doğrultusunda okul öncesi eğitimde doğa, kültür ve toplum en önemli temalar haline gelmiştir. Çocukların demokratik hakları önemle ele alınarak çocuklara yetişkinlerin bakış açısıyla değil çocuk bakış açısıyla bakılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Ayrıca bilgisayar teknolojileri yeni bir alan olarak eğitim sistemde yerini almıştır.

Bu dönemde böyle bir eğitim anlayışının oluşmasında 1980'li yıllar itibariyle ortaya çıkan neo-liberal eğilimler, hızla artan iletişim, küreselleşme ve çok kültürlü yapı etkili olmuştur(Vallberg Roth, 2006). Ayrıca İsveç toplumun dayandığı temel değerler cinsiyet eşitliği, demokrasi ve insan hakları II. Dünya Savaşı'ndan bu yana eğitim sisteminin eğitim programlarının yapılandırılmasında her dönem rol oynamıştır (Lind-Valdan, 2014).

1998 yılında Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından yayımlanan Lpfö 98 bahsedilen bu anlayışlar doğrultusunda geliştirilmiştir (Vallberg Roth, 2006). Buna göre bütün okul öncesi etkinlikleri çocuk ve insan haklarına, İsveç toplumunun temel demokratik değerlere uygun olarak yaşam boyu öğrenmeyi destekleyecek şekilde planlanması okul öncesi eğitimin temelini oluşturmuştur. Toplumsal değerlerin çocuklara aktarılması, insan hayatının dokunulmazlığı, bireysel özgürlük ve bütünlük, bütün insanların cinsiyet, din, inanç, etnik köken, engel durumu, aile bireylerinin cinsel yönelimi gibi durumlarına bakılmaksızın eşitliği eğitim programında başlıca vurguları arasında yer almıştır (Skolverket, 1998).

2000'li yıllar aynı zamanda sunulan hizmetlere erişimde her türlü ayrımcılığın önüne geçilebilmesi için önemli adımların atıldığı dönemler olmuştur. Zira eğitim faaliyetlerini yürüten gerçek ya da tüzel kişiler ile bu faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde görev alan personellerin çocukların cinsiyet, etnik köken, din ya da diğer inanç, engellilik ve cinsiyet yönelimine bakılmaksızın eşit hak ve fırsatlara sahip olduğunu

ve bunun engellenemeyeceğini belirten Ayrımcılık Yasası (Discrimination Act) (Lind-Valdan, 2014) 1 Nisan 2006 yılında uygulamaya konmuştur (Ministry of Education and Research, 2008). Bu yasa ile ilgili bazı düzenleyici hükümlere aşağıda yer verilmiştir.

“Section 14: An education provider ... is to conduct goal-oriented work within the framework of these activities to actively promote equal rights and opportunities for the children, pupils or students participating in or applying for the activities, regardless of sex, ethnicity, religion or other belief, disability or sexual orientation” (Regeringskansliet, 2008; akt Lind-Valdan, 2014, s153.).

“Section 15: An education provider ... is to take measures to prevent and hinder any child, pupil or student who is participating in or applying for their activities from being subjected to harassment associated with sex, ethnicity, religion or other belief, disability or sexual orientation, or to sexual harassment” (Regeringskansliet, 2008; akt; Lind-Valdan, 2014, s.153).

Ayrıca 2010 yılında Eğitim Yasası’nda (2010:800) okul öncesi eğitim hizmetleri ile değişikliğe gidilmiştir. Okul öncesi eğitim de dâhil olmak üzere eğitimin her kademesi için aşağıda belirtilen düzenleyici hükmün dikkate alınması gerektiği ifade edilmiştir (Lind-Valdan, 2014).

Chapter 1, 5 § the education should be planned in accordance with the fundamental democratic values and human rights such as the inviolability of human life, individual freedom and integrity, the equal value of all people, *jämställdhet*¹¹, and solidarity between humans. Each and every person acting within the education should promote human rights and actively counteract all forms of degrading treatment (Utbildningsdepartementet, 2010; akt; Lind-Valdan, 2014, s.161).

Görüldüğü gibi 2010 yılında uygulamaya konan eğitim yasasında ve 2006 yılında uygulamaya konan Ayrımcılık yasasında eşitlik ve demokrasi kavramları yasalar ile koruma altına alınan unsurlar olarak İsveç toplumdan yerini almıştır. Bu gelişmelere bağlı olarak Lpfö 98’de güncellemeye gidilmiştir. Ancak programın temele aldığı bakış açısı bu sosyo-politik değişimlere uygun olduğundan Lpfö 98’deki temel değerler ve vurgular korunmuştur (Skolverket, 2011a). Son olarak 2016 yılında da okul öncesi eğitim programında bir güncelleme gerçekleştirilmiştir. Programının İngilizce versiyonuna ulaşamadığından güncellenen program değerlendirilmeye alınamamıştır.

Türkiye. Türkiye’de okul öncesi alanında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 3 Ağustos 1953 tarihinde yayımlanan ilk resmi eğitim programı Ana Okulları Yönetmeliği ile birlikte yayımlanan “Ana Okulları Eğitim Programı”dır (MEB, 1953). Bu programa kadar okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimine bağlı olarak çocuk

¹¹ “ *jämställdhet*” cinsiyet eşitliği anlamındadır (Sveriges Domstolar, 2016).

yuvalarında ve anaokullarında Pestalozzi, Froebel, Montessoria gibi ünlü eğitimcilerin görüşleri ışığında eğitim verilmiştir (Akyüz, 1996), Tedrisatı İptidaiyye Kanunu (1913), Umumi Hıfzısıhha Kanunu (1930) ve Belediye Kanunu (1930) gibi düzenleyici belgelerde çocuklara el becerisinin kazandırılması, temel bakımlarının sağlanması, terbiye edilmesi ve ilkokula hazırlanması gerektiği ifade edilmiştir (Akyüz, 1996). Diğer taraftan Türkiye’de resmi bir eğitim programı bulunmaksızın okul öncesi eğitimin bu vurgularla şekillenmesini sosyo-politik bağlamda analiz eden bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

1953’te ve sonraki yıllarda yayımlanan resmi eğitim programları ise dönemin sosyo-politik bağlamı dikkate alınarak bu alt problem altında incelenmeye çalışılmıştır. Buna göre Ana Okulları Eğitim Programı’nda (MEB, 1953) anaokullarının ailelerin çocuk yetiştirmeyi yeteri kadar bilmemeleri nedeniyle sağlıklı, neşeli, iyi alışkanlıklarla donanmış bireyler yetiştirmede önemli olduğu ve demokrasi eğitiminin temelini oluşturduğu ifade edilmiştir. Ayrıca programda çocukların fiziksel, sosyal duygusal gelişimsel özellikleri, özbakım becerileri ve bireysel ilgilerindeki farklılıklar doğrultusunda eğitim sürecinin yapılandırılması vurgulanmıştır. Yaşa uygun muaşeret kuralları, hayat bilgisi, hesaplama, hayvan ve bahçe işleri çocukların eğitiminde önemli alanlar olarak görülmüştür. Çocukların sağlık kontrolleri ve hastalık durumunda yapılması ile ilgili işler üzerinde durulmuştur (MEB, 1953).

Bu dönemde böyle bir eğitim anlayışının ve programının oluşmasında Türkiye’nin bu yıllarda artan Sovyet tehdidi nedeniyle Amerika, Fransa, İngiltere gibi demokrasi vurgusu yapan devletlerle yakınlaşmasının, tek partili siyasi hayattan çok partili siyasi hayata geçiş ile birlikte ulusal ve uluslararası siyasi söylemlerde demokrasi vurgusunun artmasının, dönemin iktidar partisi olan Demokrat Partinin ekonomi alanındaki yatırımlarını sanayi sektöründen tarım sektörüne çekmesinin (Karakök, 2011; Kaynar, 2016) etkili olabileceği değerlendirilmiştir. Ayrıca toplumsal nezaket kurallarının önemsenmesinin, 1949 yılında gerçekleştirilen IV. Millî Eğitim Şurası’nda aile eğitimleri üzerinde durulmasının (Özalp, 1977 akt; Oktay, 2010), eğitim ve öğretimde dayatılan demokratik esasların gözden geçirilmesine yönelik kararın ve IV. Millî Eğitim Şurası’nda belirtilen ve aşağıda yer alan ifadelerin etkili olabileceği düşünülmektedir (MEB, 1949, s. 1).

“Birde buna ilave olarak bir rapor hâlinde yüksek heyetinize sunduğumuz "Demokrasi Terbiyesi" meselesi vardır. Biz Türk milletinin maarifçileri sıfatıyla memleketimizde bugün cereyan etmekte olan rejim istihalesine lâkayt kalamazdık. Kalamazdık, çünkü bu memleketin iktibas ettiği yeni fikirlerin ön

safhasında bulunmuşlardır. Bu vazifeyi aynı zamanda seleflerimiz olan nesillere karşı da borçluyuz.

Bu memlekette medeniyet fikrinin ön saflarında öğretmenler dövüşmüşlerdir. Bu memlekette hürriyet fikrinin ön saflarında öğretmenler dövüşmüşlerdir. Bu memlekette cumhuriyet için yine ön saflarda öğretmenler dövüşmüşlerdir. Bu sefer bu demokrasi idealinin ön safında da yine bizim arkadaşlarımız bulunacaktır. Buna hiç şüphe yoktur. Demokrasi idaresi yeni bir terbiye meselesidir, memlekette yeni bir fikrin mal edilmesidir. Bu fikri yeni nesillere gereği gibi aşılayacak ve bu yeni hayat tarzını onlara fiilen öğretecek gene hocalarımızdır.”

16.03.1989 tarihinde denenip geliştirilmek şartıyla bu alandaki ikinci program olan “Okulöncesi Eğitim Programı (MEB, 1989).” kabul edilmiştir. 4 ve 5 yaş çocuklarına yönelik olarak geliştirilen bu programda çocuklarda Atatürk, vatan, millet, bayrak, insan sevgisinin ve manevi değerlerin gelişmesi, çocukların dürüst, nazik ve saygılı bireyler olarak yetişmeleri, çocukların beden, zihin, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi okul öncesi eğitimin amaçları arasında yer almıştır. Ayrıca beden, zihin, dil, sosyal ve duygusal gelişim alanlarındaki hedeflerin yanı sıra “Okulum”, “Evimiz ve Ailemiz”, “29 Ekim Cumhuriyet Bayramı”, “10 Kasım ve Atatürk”, “Ramazan Bayramı”, ve “Kurban Bayramı” gibi üniteler altında da hedefler belirlenmiştir.

Programda bu amaçların oluşmasında Türkiye’nin 1980’li yıllar ve öncesinde ideolojik kamplaşmalar nedeniyle önemli toplumsal sorunlar yaşamasının (Erkal, 2016; Ortaylı ve Küçükkaya, 2017) yanı sıra “Karmaşıklıklar Devri” olarak adlandırılan bu dönem (Ortaylı ve Küçükkaya, 2017) dinamiklerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Zira 1980’de yaşanan toplumsal, siyasi ve askeri gelişmelere bağlı olarak ilkokuldan üniversitelere kadar eğitimin her kademesinde Atatürk milliyetçiliği ve ilkeleri vurgulanmıştır (Akyüz, 2011). 1979 -1980 yıllarını kapsayan 43. Hükümet Programında eğitimin yeniden millîleştirilmesi, eğitimin “beynelmilelci ve Marksist” anlayıştan kurtarılarak programların ve ders kitaplarının bu doğrultuda hazırlanması gerektiği ifade edilmiştir (TBMM, t.y). Bu doğrultuda 1988 yılında toplanan XII. Millî Eğitim Şurası’nda öğretim programlarının Atatürk ilke ve inkılâplarını, hür düşünce, sevgi ve hoşgörünün kazandırması gerektiği belirtilirken diğer taraftan siyasi, kültürel ve ekonomi alanında yaşanan küreselleşme nedeniyle dünya insanları ile kültürlerarası etkileşimi de ön plana çıkmaya başlamıştır (Ayaz, 2015). Tüm bu dinamikler ile şekillenen eğitim anlayışı ile XII. Millî Eğitim Şurası’nda ayrıca aşağıdaki kararlar alınmış ve bu kararlar yukarıda ifade edildiği üzere Okulöncesi Eğitim Programı’nda (MEB, 1989) kendisini göstermiştir.

Karar 2- Öğretim programlarının; muhteva bakımından genç nesillere millî kimlik kazandırılmasında, millî birlik ve bütünlüğümüzün sürekli ve sağlam temeller üzerine oturtulmasında, kendi geçmişlerini, manevi ve millî kültür değerlerini öğrenmede yardımcı olacak şekilde ve devamlı olarak ilmî bir yöntemle geliştirilmesi.

Karar 5- 21. yüzyıla girerken milletimizin bütün fertlerinin; bir taraftan kendi meselelerine ve kültürüne, diğer taraftan dış dünya ile ilgili münasebetlere vakıf, milletlerarası menfaat ilişkilerinin idrakinde, ülkesinin menfaatlerini savunabilen, ülkesini tanıtabilen ve kapasitesi ile saygı toplayan insanlar olarak yetiştirilmesi; öğretim programlarının hazırlanmasında bu mecburiyetlerin de göz önünde bulundurulması (MEB, 1988, s.14).

Ayrıca 1981 yılında toplanan X. Millî Eğitim Şurası'nda okul öncesi eğitim detaylı bir şekilde alınarak okul öncesi eğitimin kırsal ve gecekondü bölgelerinde Türkçe eğitimine ağırlık verilecek şekilde yaygınlaştırılması, bu dönemde çocuğu olan anne ve babalar için materyallerin hazırlanması gerektiği ile ilgili kararlar alınmıştır (MEB, 1981). Bu kararlar şuan hala geçerli olan okul öncesi eğitimin amaçlarının belirlenmesinde etkili olmuştur. Zira Şura'da alınan bu kararlar doğrultusunda okul öncesi eğitimin amaçları aşağıdaki gibi ifade edilmiştir;

- 3.Sosyo-ekonomik durumu elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak.
4. Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak
- 7.Okulöncesi eğitim konusunda ana-baba ve çevreyi aydınlatıcı çalışmalar yapmak (MEB, 1989, s. 558).

Okul Öncesi Eğitim Programları (Kreş, Anasınıfı, Anaokulu) (MEB, 1994)1994-1995 eğitim öğretim yılından itibaren geçerli olmak ve denenip geliştirilmek üzere kabul edilmiştir. Bu program 0-72 ay arası çocukları ev ve okul ortamında bilişsel, sosyal duygusal ve psikomotor yönden desteklemek üzere, 0-36 ay 37-60 ay ve 61-72 ay olmak üzere 3 farklı gelişim grubu doğrultusunda sırasıyla kreş, anaokulu ve anasınıfı programı olarak geliştirilmiştir. Böylece 0-36 ay döneminde bulunan çocuklar için ilk defa bir program hazırlanmıştır (MEB, 1994). Bu programda okul öncesi eğitimin amaçları 1989 yılında uygulamaya geçirilen programla benzerlik göstererek Atatürk, vatan, millet, bayrak, insan sevgisinin ve manevi değerlerin gelişmesi, çocukların dürüst, nazik ve saygılı bireyler olarak yetiştirmeleri, çocukların beden, zihin, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi olarak ifade edilmiştir. Ayrıca programda Atatürk ile ilgili çeşitli kazanımlara yer verilmiştir.

Bu dönemde böyle bir eğitim anlayışının ve programının oluşmasında Millî, manevi ve evrensel değerlerin önemsendiği, demokrasi vurgusunun tekrar güç kazanması, neoliberal politikaların hayata geçirilmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi etkili olmuştur (Ayaz, 2015). Bu dönemde “bilgi toplumu”, “yaygın

eğitim” ve “özel teşebbüs” gibi kavramlar ön plana çıkmış, okul öncesi eğitim de ise yaygınlaştırılma üzerinde durulmuştur (MEB, 1990a; MEB, 1993). Zira XIV. Millî Eğitim Şurası’nda dönemin Millî Eğitim Bakanı Nahit MENTEŞE’nin açılış konuşması ifade edilen tüm bu şekillendirici unsurları destekler niteliktedir (MEB, 1993, s. 2).

Bu gelişme değişmelere paralel olarak, bilgi ve teknoloji toplumu olma yolunda ülkeler arası başlatılan amansız yarış, giderek artan bir hızla sürdürülmektedir. Bu durum, toplumumuzun sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasal sistemlerinde olduğu kadar eğitim sistemlerimizi de etkilemeye devam etmektedir.

Bu sebeple Millî Eğitimimizi, Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda, 21. yüzyılın çağdaş eğitimine uygun olan toplumumuzun ihtiyaçları ve çağın teknolojik gelişmeleri doğrultusunda düzenlemek ve sosyal ve ekonomik, kültürel, siyasal alanlarda millî birlik ve beraberliğimizi pekiştirecek şekilde uygulamak zorundayız.

Öğretim programları ve ders kitapları, evrensel niteliklere, demokratik ve özgürlükçü anlayışa uygun olarak yeniden düzenlenecektir.

...çocuklarımızın millî birliğimize ve bütünlüğümüze, inançlarımıza, kültürümüze, millî ve manevi değerlerimize bağlı iyi insan, iyi vatandaş, kişilikli ve bilinçli, çalışma hayatımızın gerektirdiği niteliklere sahip insanlar olarak yetiştirilmelerini ve onların zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişmelerini sağlamak en önemli görevlerimizdir.

Eğitimimizin, Atatürk ilkeleri ışığında, millî, demokratik, çağdaş, laik, cumhuriyetçi ve evrensel nitelikleri geliştirerek korunacaktır.

Bu programdan sonra 2002 yılında “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı”, 2006 yılında “Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)” ve 2013 yılında “Okul Öncesi Eğitim Programı” ve “0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı” geliştirilmiştir. Bu programların geliştirilmesinde çeşitli yollarla programla ilgili alınan geri bildirimler, toplumun değişen ve gelişen ihtiyaçları, çağdaş program geliştirme yaklaşımlarının benimsenmesi rol oynamıştır. Ayrıca okul öncesi eğitimin amaçları çocukların ilkokula hazırlanması, Türkçeyi doğru ve düzgün konuşması, şartları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamının sağlanması ve çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimlerinin sağlanması olarak her üç programda da benzer şekilde yerini almıştır (MEB, 2002; MEB, 2006a; MEB, 2013b).

2002 yılında geliştirilen programda ayrıca “...çocukların insan haklarına, demokrasiye ve farklı kültürlere duyarlılık kazanmalarını da amaç olarak benimsemiştir.” (MEB, 2002, s.2) ifadesi yer alırken 2006 yılında geliştirilen programda ise AB ve uluslararası normlara uyum sağlama amacıyla çeşitli AB üyesi ülkelerin eğitim programlarının incelendiği belirtilmiş ve 2002 yılında belirlenen diğer amaç burada da yer almıştır (MEB, 2006a). 2013 yılında geliştirilen ve günümüz itibarıyla uygulanmakta olan programda ise AB ile ilgili doğrudan atıflar yer

almamakla birlikte AB politikaları ile ilgili olabilecek ve 2002 yılında geliştirilen programdaki ifadeler ile benzer bir şekilde “Programın Temel Özellikleri” bölümünde “Kültürel ve Evrensel Değerleri Dikkate Alır.” başlığı ve ilgili açıklamalar programda yer almaktadır (MEB, 2013a, s.17).

Bu programlarda okul öncesi eğitimin genel amaçlarında bir değişiklik olmaksızın ek olarak belirlenen diğer amaçlarda 1999 yılında Helsinki’de Türkiye’ye Avrupa Birliği’ne aday ülke statüsünün verilmesinin ve 2005 yılında Avrupa Birliğine tam üyelik müzakerelerine başlanmasının (Avrupa Birliği Bakanlığı, 2017), eğitim ve demokrasi ilişkisinin, bireylerin toplumsallaşmasının, farklı kültürlerle saygı, eşitlik ve insan hakları kavramlarının AB eğitim politikalarında ön planda çıkmasının (Sağlam, Özudoğru ve Çıray, 2011) etkili olduğu düşünülmektedir. Zira Avrupa ile bütünleşme ve Avrupa Birliğine tam üyelik ile ilgili hedefler 52. Hükümet Program’ından itibaren giderek önem kazanan bir konu olmuş, 1999 yılında gerçekleştirilen XVI. Millî Eğitim Şûrası’nda Avrupa ile bütünleşme sürecine vurgu yapılmıştır. Ayrıca XVII. Millî Eğitim Şûrası’nda “Küreselleşme ve Avrupa Birliği sürecinde Türk Eğitim Sistemi” başlıca konulardan biri olarak ele alınmış ve insan hakları, demokrasi ve çevre bilinci oluşturmaya, yaygın ve örgün eğitim kurumlarının programlarının uluslararası standartlara uygun olmasına yönelik kararlara yer verilmiştir.

Diğer taraftan 2002 yılında uygulanmaya başlanan programın hemen ardından 2006 yılında yeni bir programın geliştirilmesini doğuran bir başka nedenin de belirtilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Zira 2000’li yılların başında yukarıda belirtilen politika belgelerinde yer alan kararlar doğrultusunda farklı eğitim kademelerinin öğretim programlarının geliştirilme çalışmaları yoğunluk kazanmıştır. Bu çalışmalarının temelinde “pasif yurttaş” modelinden “aktif yurttaş” a doğru bir toplumsal dönüşümün hedeflenmesi yer almıştır. Pasif yurttaş, “eski ve alışılmış bakış açıları ve kabullerle uygulanan ve bilgiyi sorgulamadan ezberle yüklemeye dayalı eğitim sisteminin ürünü” olarak ele alınmış bu durumun önüne problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine sahip, kendi öğrenme sürecini bireysel olarak kontrol edebilen, değişimi yönetebilen ve liderlik rolünü üstlenebilen bireylerin yetiştirilmesine imkân tanıyan programlar ile geçilmeye çalışılmıştır (ERG, 2005).

İsveç ve Türkiye’de Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde Rol Oynayan Politika Araçları

Araştırmanın üçüncü alt probleminde eğitim programların geliştirilmesinde rol oynayan politika araçlarına yönelik bulgular yer almaktadır. Eğitim programlarının geliştirilmesinde rol oynayan politka araçları doğru bir şekilde analiz edebilmek için her iki ülkede ortak bir şekilde kullanılan politika araçları ile ülkeler özelinde kullanılan politika araçlarına yer verilmiştir.

Politika araçları. Bu alt temada kanun, yönetmelik, hükümet emirleri ve programları, kalkınma planları, Bakanlık kararları ve Milli Eğitim Şura kararlarının eğitim programlarının geliştirilmesindeki rolü ile ilgili bulgular yer almaktadır.

İsveç. 1998 yılında 1-5 yaşa yönelik geliştirilen ulusal düzeydeki ilk resmi eğitim programına (Lpfö 98) kadar uygulanan eğitim programların geliştirilmesinde rol oynayan politika araçları ile ilgili verilere rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu alt tema altında elde dilen bulgular resmi eğitim programlarının geliştirilmesinde rol oynatan politika araçları ile ilgilidir.

1985 yılında yayımlanan Eğitim Yasası (1985:1100) ile İsveç eğitim sistemini değiştirilmiş (Friedner, 2011) farklı okul tür ve kademeleri için eğitim programlarının hazırlanma zorunluluğu getirilmiştir (UNESCO, 2012a). Bu doğrultuda 1990’lı yılların başında İsveç hükümeti tarafından eğitim programları ile ilgili çalışmalarda İsveç Parlementosu (Riksdag) ile birlikte çalışacak bir komisyon kurulmuş ve 1993 yılında Parlamento (Riksdag) bütün eğitim sistemini kapsayacak şekilde hazırlanan eğitim programı yönergelerini kabul etmiştir. Ardından 1994 yılında geliştirilen “Läroplan För Det Obligatoriska Skolväsendet (Lpo 94)” onaylamıştır (UNESCO, 2012a).

Eğitim Yasası’nda (1985:1100) erken çocukluk eğitim ve bakımı alanında kalitenin sağlanması isteği ve okul öncesi eğitim ve zorunlu eğitimin giderek birbiri ile bütünleşmesi nedeniyle 1998 yılında bir takım değişiklikler yapılmıştır (Taguchi ve Munkammar, 2003; UNESCO, 2012a). Yapılan değişiklikler sonrasında aynı yılın Ağustos ayında 1 ve 5 yaş arasını kapsayan ulusal düzeydeki ilk eğitim programı “Läroplan för förskolan (Lpfö 98)” İsveç Parlemantosunu (Rikstag) ve Hükümeti (Regeringen) tarafından onaylanarak yayımlanmıştır (Eurydice, 2017; UNESCO, 2012a). Böylece okul öncesi eğitimin yaşam boyu öğrenmeler için ilk adım olması ve eğitim sistemin içinde diğer eğitim kademeleri ile eşit ve güçlü bir şekilde yer alması sağlanmıştır (Martin Korpi, 2000; Taguchi ve Munkammar, 2003).

Diğer taraftan 1998 yılında yasalarda yapılan değişiklik sonrasında okul öncesi eğitim sınıflarının zorunlu eğitim sistemi içerisinde yapılandırılmasının ardından 1994 yılında zorunlu eğitim için geliştirilen eğitim programında (Lpo 94), 6 yaşa yönelik olan okul öncesi eğitim sınıflarını ve serbest zaman merkezlerini de kapsayacak şekilde düzenlemeler yapılarak “Läroplan För Det Obligatoriska Skolväsendet, Försköleklass Och Fritidshemmet (Lpo 94/98)” uygulamaya geçirilmiştir. Böylece okul öncesi eğitim sınıflarının okul öncesi ile zorunlu eğitim arasında geçiş görevi görmesi sağlanmıştır (New ve Cochran, 2007; Taguchi ve Munkammar, 2003; UNESCO, 2012a).

Bu eğitim programlarının geliştirilmesinden önce ise 1996 yılına kadar bu alandaki hizmetlerin sağlanmasından sorumlu olan Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı tarafından “Educational Program for Preschools (Pedagogiskt program för fritidshem)” adlı rehber 1987 yılında yayımlanmıştır. Böylece ulusal düzeyde okul öncesi eğitim hizmetlerini sunan kişiler/kurumlar için bir çerçeve oluşturulmuştur. Ayrıca aynı kurum tarafından okul öncesi öğretmenlerine yol gösterici olacak başka bir doküman olan “Learning in Preschool (Att lära i förskolan)” yayımlanmıştır (Alvestad ve Pramling Samuelsson, 1999).

1985 yılındaki kabul edilen Eğitim Yasası (1985:1100) 2010 yılında kabul edilen ve 2011 yılında uygulamaya konan Eğitim Yasası (2010:800) ile yürürlükten kaldırılmıştır (Sveriges Riksdag). Eğitim Yasası özellikle okul öncesi dönemi etkileyecek şekilde eğitim sistemi ile ilgili bir takım düzenlemeler içerdiğinden (Lind-Valdan, 2014) eğitim yasası ile yapılan değişikliklerin ve benimsenen temel değerlerin eğitim programlarına yansıtılması için Lpfö 98 güncellenerek “Läroplan för förskolan Reviderad 2010”; Lpo 94/98 güncellenerek “Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11)” yayımlanmıştır (UNESCO, 2012a). Diğer taraftan Lpfö 98’in güncellenmesinde İsveç Hükümeti (Regeringen) adına Eğitim ve Araştırma Bakanlığı Ulusal Eğitim Ajansı’na 2008 yılında okul öncesi eğitim programının pedagojik olarak daha güçlü bir hale getirilmesine ilişkin verdiği U2008/6144/S sayılı emrinde de etkili olduğuna dair bulgulara ulaşılmıştır (Pramling Samuelsson ve Sheridan, 2010).

Son olarak İsveç eğitim programlarındaki değişiklikler incelendiğinde hem Lpfö 98’de hem de Lgr 11’de 2016 ve 2017 yılında güncellemeleri olduğu görülmüştür. Ancak bu güncellemelerin eğitim yasalarında yapılan değişiklikler nedeniyle yapıp yapılmadığına dair bir veriye rastlanamamıştır. Konuyla ilgili olarak veri elde

edebilmek amacıyla Stockholm Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği'ne Ek-E'de yer alan e-posta gönderilmiş ancak geri dönüş alınamamıştır.

Türkiye. Türkiye'de eğitim sistemi 3 Mart 1924'te kabul edilen 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği) Kanunu, 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve 1961 yılında kabul edilen 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile düzenlenmiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu bütün eğitim kurumlarının Millî Eğitim Bakanlığına bağlanması ile ilgili düzenleyici hükümleri içerirken 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu Türk millî eğitiminin düzenlenmesinde esas olan amaç ve ilkeleri, eğitim sisteminin genel yapısını, öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitim araç ve gereçleri ve devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğu ile ilgili temel hükümleri düzenlemektedir. 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda ise eğitim ve öğretim kurumları ile ilgili diğer düzenleyici hükümler yer almaktadır.

Söz konusu bu kanunlarda çeşitli zamanlarda değişiklik yapılmıştır. Örneğin 1739 Sayılı Kanun 1983 yılında kısmen değiştirilmişken (Akyüz , 2014) 222 Sayılı Kanun'da 1997 yılında çıkarılan 4306 sayılı Kanun gereği sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçilmesi nedeniyle değişiklikler yapılmıştır. Bu kanunlarda çeşitli zamanlarda başka değişiklikler yapılmış olsa da önemli değişikliklere yol açan ve eğitim sistemini yeniden yapılandıran değişiklik 2012 yılında çıkarılan 6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile olmuştur. Bu kanun ile zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılarak ilkokul, ortaokul ve lise 4'er yıl olarak düzenlenmiş ve daha önce 7 yaş ile başlayan zorunlu eğitim yaşı 6-13 yaşlarını kapsayacak şekilde değiştirilmiştir.

Okul öncesi ile ilgili bu eğitim kanunlarında yapılan değişiklikler incelendiğinde 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda Türk millî eğitim sisteminin genel yapısı içinde okul öncesi eğitime örgün eğitim sistemi içinde yer verildiği görülmektedir. 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda ise zorunlu eğitim yaşına gelmemiş çocukların eğitileceğine yönelik düzenlemeler yer almaktadır. Bu düzenlemeler okul öncesi eğitim ile ilgili sunulacak hizmetler için belirleyici olmuş ancak eğitim programlarının geliştirilmesi ile ilişkisi kurulamamıştır. Zira okul öncesi eğitim programlarının geliştirilmiş olduğu 1953, 1989, 1994, 2002 ve 2006 yılları dikkate alındığında söz konusu eğitim yasalarında okul öncesi eğitim ile ilgili değişikliğe yol açacak kanuni düzenlemelere rastlanılmamıştır.

Diğer taraftan 2012 yılında çıkarılan 6287 sayılı kanun ile okul öncesi eğitim dönemi içerisinde olan 6 yaşın zorunlu eğitim dönemine dâhil edilmesine, “12 Yıllık Zorunlu Eğitim Sorular-Cevaplar” (MEB, 2012b) adlı yayımda “12 yıllık zorunlu eğitime başlama yaşı Eylül sonu itibarıyla 5 yaşını tamamlayanlar için başlayacağından, doğal olarak gerek okul öncesi gerekse ilköğretim 1. sınıf programı yeni düzenlemelere uygun hale getirilmek üzere gözden geçirilmektedir.” ifadesinin yer almasına ve 23/07/2012 tarih ve 116 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Kurul Kararı ile 2012-2013 eğitim öğretim yılında 36-72 ay çocuklar için hazırlanan “Okul Öncesi Eğitim Programı” belirli illerde pilotlanmış olmasına rağmen kanun ile ilgili öngörülen yaş düzenlemesi pilotlama sonrasında 2013 yılında ülke genelinde uygulanmak üzere kabul edilen programa yansıtılmamıştır.

Bu doğrultuda Hükümet Programları ile Bakanlık kararları üzerinde etkili olabileceği düşünülen ve 652 sayılı KHK’da eğitim öğretim ile ilgili tavsiye niteliğinde kararlar almakla görevli olan Millî Eğitim Şuralarının kararları incelenmiştir.

3 Ağustos 1953 yılında okul öncesi eğitimi alanında yayımlanan ilk program olan Anaokulu Programı’nın 4 – 14 Şubat 1953 tarihinde gerçekleştirilen V. Millî Eğitim Şura’sında incelenmesine yönelik karar alınmıştır. Bundan önceki şuralarda ise okul öncesi eğitim ile ilgili kararlara yer verilmemiştir. Bu bulgular programın şurada alınan kararlar doğrultusunda oluşturulmadığını zaten hazırlanmış olan bir programın incelenmesi yönünde bir çalışmaların gerçekleştirildiğini göstermektedir. Ayrıca 1947 ve 1954 yılları arasındaki dönemi kapsayacak şekilde 14-20. Hükümet Programları incelendiğinde okul öncesi eğitim ve diğer eğitim kademelerinin programları ile ilgili kararlara rastlanılmamıştır (TBMM, t.y.).

1989 yılında hazırlanan “Okulöncesi Eğitim Programı”ndan önce gerçekleştirilen şuralar ve alınan kararlar incelendiğinde X. Millî Eğitim Şurası’nda 0-5 yaşa yönelik okul öncesi eğitimin içerisinde yer alan anasınıflarının yaygınlaştırılmasına ve okul öncesi eğitim programının geliştirilmesine yönelik kararlara yer verilmiştir (MEB, 1981). Bu kararların 1989 yılında yayımlanan programın geliştirilmesinde ve programın 4-5 yaşa yönelik olarak hazırlanmasında etkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca programın geliştirildiği dönemi kapsayan 46. ve 47. Hükümet Programları incelendiğinde 46. Hükümet Programında okul öncesi eğitim ya da diğer eğitim kademelerinin programları ile ilgili karar yer almazken 47. Hükümet Programında “Eğitim programları, ders kitapları, eğitim araç ve gereçleri ile öğretim yöntem ve tekniklerinin bilim ve teknolojiye yeniliklere, toplumumuzun ve

insanımızın değişen ihtiyaçlarına uygun olarak geliştirilmesi sağlanacaktır.” kararı yer almıştır. Ancak bu hükümet programının 09.11.1989- 23.06.1991 yılları arasını kapsadığı dikkate alındığında kurul kararı 16.03.1989 tarihinde yayımlanan eğitim programının (MEB, 1989) bu karar doğrultusunda geliştirilmiş olamayacağı düşünülmektedir (TBMM, t.y)

1994 yılında 0-3 yaşı da kapsayacak şekilde yeni bir programın geliştirilmesinde ise programın yayımlanmasından bir yıl önce gerçekleştirilen XIV. Millî Eğitim şura kararlarının etkili olabileceği düşünülmektedir. Zira bu şurada okul öncesi eğitim ile ilgili çok sayıda kararlar alınmış olmakla birlikte özellikle aşağıda yer alan iki kararın okul öncesi eğitim programının geliştirilmesinde etkili olabileceği değerkendirilmiştir (MEB, 1993, s. 4).

“Millî Eğitim Bakanlığı, niversitelerle iş birliği yaparak paket programlar hazırlayacak pilot okullarda uygulanacak ve alınan sonuçlara göre bu programlar, çocuğun ihtiyaını karşılayacak nitelikte ve bilimsel çerçevede, farklı kurum ve kuruluşlara göre esneklik ilkesine bağlı kalınarak geliştirilecektir”

“0-72 aylık çocukların, tüm gelişimlerini toplumu kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duyguların gelişimini ve algılama gücünü artırarak, akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığı geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetimi kazanmasını sağlayan sistemli bir eğitim sürecidir.”

1991-1995 yıllarını kapsayan 48-50. Hükümet Programları incelendiğinde 48. Hükümet Programı’nda okul öncesi eğitim ile ilgili okullaşma hedefine yer verilmiş 49. Hükümet Programında ilkokuldan başlayarak “evre konularının müfredat programlarında” olması gerektiği ile ilgili karar yer almıştır (TBMM, t.y). Bu hükümet programlarının 1994 yılında geliştirilen okul öncesi eğitim programı üzerinde etkili olamayacağı düşünülmektedir. 1989-1991 yılları arasını kapsayan 47.Hükümet programının 1994 yılında geliştirilen eğitim programlarında etkili olup olmadığı ile ilgili olarak ise herhangi bir yoruma götürebilecek yeterli bulguya ulaşılamamıştır (TBMM, t.y.).

Diğer şura kararları incelendiğinde 2002, 2006 ve 2013 yıllarında uygulamaya konan programların geliştirilmesinde rol oynayabileceği düşünülen kararlar tespit edilememiştir. Bu programların geliştirilmesinde bir önceki alt problemin bulguları ışığında farklı yıllarda benimsenen farklı sosyo-politik değerlerin kanun ve şura kararları dışında kalan hükümet veya Bakanlık düzeyindeki politika araçları ile işe koşulmasının ve programlarla ilgili alınan geri bildirimlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Zira 60. Hükümet Programı’nda temel becerilerin, sosyal ve kültürel değerlerin kazandırılmasının amaçlayacak şekilde müfredatların değiştirildiğini

belirtmektedir (TBMM, t.y). 2011-2014 yılları arasını kapsayan 61.Hükümet Programı'nda ise okul öncesi eğitimden üniversiteye kadar millî değerleri ve uluslararası standartları esas alacak şekilde eğitim sisteminde dönüşüm hedeflenmiştir. Bu dönüşümün ise işe koşulmasında “müfredata”, eğitim yönetimine, eğitim ortam ve araçlarına atıflar yapılmıştır (TBMM, t.y).

Ayrıca erken çocukluk döneminin dışında diğer eğitim kademelerinin öğretim programlarının geliştirilmesinde eğitim yasalarının etkili olduğuna dair bulgularla karşılaşılmış olduğundan bu alt problem altında elde edilen bulgulara kısaca yer verilmiştir. Örneğin 1961 yılında kabul edilen 222 sayılı kanun programların geliştirilip değiştirilmesini zorunlu kılmıştır. Bu nedenle 1962 yılında denenip geliştirilmek üzere ilköğretim program taslağı hazırlanmış ve 1968 yılında nihai halini almıştır (Gürol ve Bavlı, 2016; Şahin, 2006). Ayrıca 1961 yılında yapılan Anayasaya değişiklikleri sonrasında bireysel hak ve özgürlüklerin ön plana çıkması eğitim programlarında da kendini göstermiştir (Gürol ve Bavlı, 2016).

1997 yılında zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması, 2012 yılında zorunlu eğitim yaşının değişmesini ve 12 yıla çıkarılmasını düzenleyen kanunlar nedeniyle de bu yılları takip eden yıllarda program değişiklikleri olmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı'nda 1997 yılından itibaren ilköğretim program geliştirme çalışmaları ile birlikte ders kitabı çalışmalarına yoğunluk kazanmış (Arslan, 1999), 2012 yılını takip eden yıllarda ilköğretim, ortaokul ve lise eğitim kademeleri için programlar geliştirilerek kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2012b). Son olarak 2017 yılında eğitim yasalarında herhangi bir değişiklik olmaksızın bilimsel gelişmeler ve eğitim bilimlerinde erişilen seviye doğrultusunda işlevsel bilgilerin ön plana çıkarılması, temel becerilerin ve değerlerin öğrencilere kazandırılması amacıyla geliştirilen programlar uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2016a).

İsveç ve Türkiye’de Uygulanmış ve Uygulanmakta Olan Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı Programlarının Özellikleri

Araştırmanın dördüncü alt problemünde her iki ülkede resmi ve ulusal düzeyde uygulanmış ve uygulanmakta olan programlar değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular “genel yapı”, “pedagojik anlayış”, “hedefler”, “eğitim durumları” ve “değerlendirme” alt temaları altında sunulmuştur.

Genel Yapı. Bu alt temada her iki ülkede geliştirilen eğitim programların fiziksel, yapısal özellikleri ve yaş kapsamı ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

İsveç. İsveç 1-5 yaş arası çocuklar için hazırladığı “Läroplan för förskolan (Lpfö 98)” ilk programını 1998 yılında yayımlamıştır. Toplam 15 sayfa olan bu program temel değerler ve okul öncesi eğitimin görevleri (1) ile amaç ve ilkeler (2) olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Amaç ve ilkeler bölümü kendi içinde norm ve değerler (1), gelişim ve öğrenme (2), çocuğun etkisi (3), okul öncesi ve ev (4), okul öncesi eğitim sınıfı, okul ve serbest zaman merkezleri ile işbirliği (5) olmak üzere beş alt bölümden oluşmaktadır (Skolverket, 1998). 2010 yılında güncellenen ve toplam 20 sayfa olan programda, program yapısının korunduğu ancak amaç ve ilkeler bölümüne daha önce belirtilen alt bölümlere ek olarak izleme-değerlendirme (6) ve gelişim ile okul öncesi eğitim liderinin sorumlulukları (7) başlıklarının eklendiği görülmüştür (Skolverket, 2011a).

İsveç’te okul öncesi eğitim programı ikinci kez 2016 yılında güncellenerek 20 sayfalık yeni program yayımlanmıştır. Bu son programda yer alan bölümlerin ve alt bölümlerin bir önceki programla oldukça benzer olduğu görülmüştür (Skolverket, 2016b).¹²

1998 yılında 6 yaşındaki çocukların erişim sağladığı okul öncesi eğitim sınıflarında uygulanmak üzere “Läroplan För Det Obligatoriska Skolväsendet, Förskoleklass Och Fritidshemmet (Lpo 94/98)” hazırlanmış olup program 21 sayfadan oluşmuştur. Bu programda Lpfö 98’e benzer şekilde temel değerler ve okulun görevleri (1) ile amaç ve ilkeler (2) olmak üzere iki ana bölüm yer almıştır. Amaç ve ilkeler bölümü kendi içinde; norm ve değerler (1), bilgi (2), çocuğun etkisi (3), okul ve ev (4), geçiş ve işbirliği (5), okul ve çevre (6), değerlendirme ve notlandırma (7), okul liderinin sorumlulukları (8) olmak üzere sekiz alt bölümden oluşmuştur (Skolverket, 1994).

2011 yılında bu programda güncelleme yapılmasının ardından toplam 264 sayfadan oluşan “Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11)” yayımlanmıştır. Bu program Lpo 94/98 ile benzer şekilde temel değerler ve okulun görevleri (1) ile amaç ve ilkeler (2) olmak üzere iki ana bölüme sahip olmakla birlikte ayrıca izlenice (syllabuses) (3) bölümü eklenerek toplamda üç ana bölümden oluşmuştur. Amaç ve ilkeler bölümünde yer alan alt bölüm başlıkları Lpo 94/98 ile

¹² 2016 yılında revize edilen programın İngilizce versiyonu bulunmamakla birlikte bu programda yer alan bölüm başlıkları ve diğer başlıklar daha önceki programların İsveççe versiyonları ile karşılaştırılmıştır. Bu yolla elde edilen verilere yalnızca bu alt problemde kullanılmıştır.

aynı iken izlence bölümünde; sanat, İngilizce, modern diller, ana dil, matematik, müzik, ev ve tüketici çalışmaları, fiziksel eğitim ve sağlık, fen (fizik, kimya, biyoloji) ve sosyal bilim (tarih, din, coğrafya vb.) alanlarına yer verilmiştir (Skolverket, 2011b).

2016 yılında Lgr 11 güncellenerek toplam 288 sayfalık “Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 Reviderad 2016” yayımlanmış ardından 2017 yılında yapılan son güncelleme ile toplam 294 sayfalık “Läroplan för Grundskolan, Förskoleklassen Ochfritidshemmet 2011 Reviderad 2017” yayımlanmıştır. Bu programlarda ilk iki bölüm başlıklarının temel değerler ve okulun görevleri ile amaç ve ilkeler olmak üzere Lgr 11 ile benzer olduğu görülmüştür. Son programda üçüncü bölüm okul öncesi sınıflar için, dördüncü bölüm serbest zaman merkezleri için ve son bölüm olan beşinci bölüm 2016 yılında hazırlanan programda yer alan izlencenin bu bölüme alınması şeklinde yapılandırılmıştır (Skolverket, 2017).¹³

Türkiye. Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında ilk program 1953 yılında “Anaokulları Yönetmeliği ve Programı” olarak yayımlanmış olup 43 sayfadan oluşmaktadır. 8 sayfalık yönetmelik sonrasında başlayan ve 2 yaş ile ilkökul çağına kadar olan çocukları kapsayan eğitim programında; ana okullarının amacı, lüzumu, bölümleri, çocuk yuvalarının ve bahçelerinin özellikleri, ana okullarının açılış günleri, ana okulunda çeşitli faaliyetler, sağlık işleri, velilerle ve çevreyle münasebet, ana okulları için bazı temenniler ve ölçütler olmak üzere dokuz ana bölüm yer almıştır. Ayrıca programın ekler bölümünde kayıt ve sağlık fişine, ana okullarında okunacak kitap ve yazarlarına, ana okulları binalarının cephesel görünümüne ve buralarda yer alacak dış mekân araçlarının (salıncak, tahterevalli, kum havuzu vb.) teknik özelliklerine yer verilmiştir (MEB, 1953).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 21 Ağustos 1989 tarihli ve 2293 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan ve ikinci program olan “Okulöncesi Eğitim Programı” 4-5 yaşa yönelik hazırlanmış olup toplam 20 sayfadan oluşmuştur. Üç ana bölümde yapılandırılan programın birinci bölümünde okulöncesi eğitimin amaçları, ilkeleri ile 4-5 yaş çocuklara yönelik eğitim amaçlarına yer verilmiştir. İkinci bölümde anaokulu, anasınıfı ve uygulama sınıflarının günlük faaliyet çizelgelerine yer verilmişken üçüncü

¹³ 2016 ve 2017 yılında revize edilen programın İngilizce versiyonu bulunmamakla birlikte bu programda yer alan bölüm başlıkları daha önceki programların İsveççe versiyonları ile karşılaştırılmıştır. Bu yolla elde edilen verilere yalnızca bu alt problemde kullanılmıştır.

bölümde 4-5 yaş örnek ünite listesine, örnek ünitelerin amaç ve davranışlarına, özel gün ve haftalar ile tarihlerine yer verilmiştir (MEB, 1989).

1994 yılında bu alanda yayımlanan üçüncü program ise 0-72 aylık çocuklar için hazırlanmış olup 216 sayfadan oluşmaktadır. Dört ana bölümden oluşan bu programın ilk bölümünde Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına, programın tanımına, okul öncesi eğitimin amaçlarına, ilkelerine ve dikkat edilecek hususlara yer verilmiştir. İkinci bölüm 0-36 aylık çocuklar için “Kreş Programı”, üçüncü bölüm 37-60 aylık çocuklar için “Anaokulu Programı”, dördüncü bölüm 61-72 aylık çocuklar için “Anasınıfı Programı” olarak yapılandırılmıştır. Her bölümde; çocukların gelişim özelliklerinin, belirlenen hedeflerin, konuların, değerlendirme araçlarının olduğu alt bölümler yer almıştır. Ayrıca Kreş Programında aylara göre hangi gelişim alanın desteklendiğinin, hedef, eğitim durumu ve araç-gereçlerin belirtildiği tabloya, Anasınıfı ve Anaokulu programında ise belirtke tablosuna yer verilmiştir (MEB, 1994).

2002 yılında ise bir önceki programın 36-60 ve 60-72 ay için ayrı ayrı hazırlanan “Anasınıfı Programı” ve “Anaokulu Programı” bölümleri birleştirilerek 36-72 aylık çocuklara yönelik olacak şekilde 60 sayfalık “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı” hazırlanmıştır. Programdaki genel yapı Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarının, okul öncesi eğitimin amaçlarının ve ilkelerinin, çocukların gelişim özelliklerinin, gelişim alanlarında belirlenen hedeflerin, etkinlik örneklerinin, plan çizelgelerinin ve değerlendirme formlarının yer aldığı bölümlerden doğru oluşmuştur. Bu programda bir önceki programda yer alan konular bölümü ve belirtke tablosu yer almamıştır. Kreş Programında ise bir değişiklik yapılmamıştır. (MEB, 2002).

2006 yılında uygulanmaya başlanan 135 sayfalık “Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)” sunuş bölümü dışında altı bölüm ve eklerden oluşmuştur. Sunuş bölümünde Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına, okul öncesi eğitimin amaçlarına, ilkelerine yer verilirken ilk bölümde programın tanıtımına, çocukların gelişim özelliklerine, amaç ve kazanımlara yer verilmiş ikinci bölümde ise davranış yönetimi, kaynaştırma eğitimi, meslek etiği ve öğretmen yeterliliği gibi konular yer almıştır. Üçüncü bölüm eğitim süreci ve öğrenme ortamları ile ilgili açıklamaların olduğu başlıklardan oluşurken dördüncü bölüm aile katılımına yönelik olarak hazırlanmıştır. Beşinci bölümde değerlendirme süreçleri ile ilgili düzenlemeler yer alırken altıncı bölümde ilkokula geçişte öğretmenin ve ailelerin görev ve sorumlulukları ile ilkokul programlarında yer alan becerilere temel oluşturan amaçlara

yer verilmiştir. Ekler bölümünde ayrıca kanun ve yönetmelikler, plan formatları, değerlendirme araçları yer almıştır (MEB, 2006a).

2013 yılında geliştirilen ve günümüz itibariyle uygulanmakta olan program ise 114 sayfa olup ekler dâhil altı bölümdür. 2006 yılında uygulamaya geçirilen programın sunuş bölümünde yer alan başlıklara burada da yer verilmiştir. Bu programda okul öncesi eğitimin önemi ile ilgili açıklamalar programın ilk bölümünü oluşturmaktadır. Programın tanıtımı, kazanım ve göstergeler, programın uygulanması ve değerlendirilmesi diğer bölümleridir. Ekler bölümünde plan formatları ve değerlendirme araçları dışında ayrıca özel gereksinimli çocukların desteklenmesinde dikkat edilmesi gereken hususlara yer verilmiştir (MEB, 2013a).

1994 yılından sonra ikinci kez geliştirilerek 2013 yılında yayımlanan 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı bu dönem çocukların gelişim özellikleri, bu dönemde sağlık, beslenme, bakım ve ailenin önemi ile ilgili açıklamalar içermektedir. Programın planlama, uygulama ve değerlendirilmesi ile ilgili esasların yanı sıra ay aralıklarına göre günlük eğitim akışına, etkinlik planı açıklamalarına yer verildiği kılavuz bölümü yer almaktadır. Ayrıca değerlendirme araçları ile özel gelişim gösteren çocuklar için dikkat edilecek hususların yer aldığı ek bölümleri mevcuttur (MEB, 2013b).

Pedagojik anlayış. Bu alt temada her iki ülkenin erken çocukluk dönemi programlarının yapılandırılmasında kullanılan sosyo-pedagojik ve erken eğitim yaklaşımı ile ilgili bulgular yer almaktadır.

İsveç. Erken çocukluk eğitim ve bakım hizmetlerinin yaşam boyu öğrenmelerin temeli olarak ele alındığı İsveç'te (Naumann ve diğerleri, 2013; Pramling Samuelsson ve Sheridan, 2004; Skolverket, 1998; Skolverket, 2011a) 1 ve 5 yaş arası çocuklar için "eğitim" ve "bakım" aralarında hiyerarşik bir durum olmaksızın önemsenirken 6 yaş için "eğitim" vurgusu ön plana çıkmaktadır (OECD , 2015b). Ancak her iki yaş grubu için de çocukların gelişimsel görevlerinin, ihtiyaçlarının ve ilgilerinin karşılanarak bütüncül gelişimlerinin sağlanması ve ailelerin desteklenmesi önemlidir (OECD, 2006; Skolverket, 2011a; Skolverket, 1998; Skolverket, 2011b; Skolverket, 1994).

Öğrenmelerin, sadece öğretmen-çocuk etkileşimine değil aynı zamanda çocuk-çocuk etkileşimine dayanarak eğlenceli, güvenli ve zengin uyaranlar ile sağlanması vurgulanmaktadır (Pramling Samuelsson ve Sheridan, 2004; Skolverket, 1998; Skolverket, 2011a). Etkinliklerin, çocukların hazırbulunuşluklarını, din dil, sosyo-

ekonomik, ideolojik ve kültürel farklılıklarını dikkate alarak (Taguma, Litjens ve Makowiecki, 2013) oyun temelli ve çocukların ilgileri yoluyla yeni deneyim, bilgi ve beceri oluşturmaya elverişli olarak tasarlanması önerilmektedir. Aynı zamanda etkinliklerin çocukların yaratıcılıklarını, problem çözme ve iletişim becerileri desteklemesi vurgulanmaktadır (Skolverket, 2011a; Skolverket, 1998).

İfade edilen bu pedagojik vurgularla ilişkili erken çocukluk döneminde uygulanmış ve uygulanmakta olan resmi programlarda yer alan açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Concern for the individual child's well-being, security, development and learning should characterise the work of the pre-school (Skolverket, 2011a, s.4; Skolverket, 1998, s.4).

Play is important for the child's development and learning. Conscious use of play to promote the development and learning of each individual child should be an omnipresent activity in the preschool. Play and enjoyment in learning in all its various forms stimulates the imagination, insight, communication and the ability to think symbolically as well as the ability to co-operate and solve problems. Through creative and imaginary games, the child will get opportunities to express and work through their experiences and feelings. (Skolverket, 2011a, s.6; Skolverket, 1998, s.6)

The preschool should help families by supporting them in their role of bringing up and helping their children to grow and develop. The task of the preschool means working in co-operation with parents so that each child receives the opportunity of developing in accordance with their potential (Skolverket 2011, s.4; Skolverket, 1998, s.5).

Activities should be based on a holistic view of the child and his or her needs and be designed so that care, socialisation and learning together form a coherent whole (Skolverket, 2011a, s.4)

The pre-school should provide children with good pedagogical activities, where care, nurturing and learning together form a coherent whole (Skolverket, 1998, s.4).

The school should promote an understanding for others and the ability to empathise. Activities should be characterised by care of the individual's well-being and development (Skolverket, 1994, s. 3).

Education should be adapted to each pupil's circumstances and needs. Based on the pupils' background, earlier experiences, language, and knowledge, it should promote the pupils' further learning and acquisition of knowledge (Skolverket, 1994, s. 4).

Teaching should be adapted to each pupil's circumstances and needs. It should promote the pupils' further learning and acquisition of knowledge based on pupils' backgrounds, earlier experience, language and knowledge (Skolverket, 2011b, s. 10).

The school should support families in their responsibility for the children's upbringing and development (Skolverket, 1994, s. 5).

Bu bulgular İsveç'te erken çocukluk dönemine yönelik geliştirilen resmi programlarda benzer pedagojik vurguların olduğunu göstermektedir. Farklı yıllarda farklı yaş aralıklarını kapsayan programlarda benzer vurguların hâkim olması İsveç'in bu konudaki tutarlılığını ortaya koyduğu söylenebilir. Bu vurgular ışığında İsveç'te

kabul gören pedagojik anlayışın; çocukların bütüncül gelişimlerini, iyi olma hallerini, oyunu, çocukların gelişimsel görevlerini ve ilgilerini ön plana alan (UNESCO, 2008) sosyo-pedagojik yaklaşım olduğu görülmektedir. İsveç dışındaki diğer Kuzey Avrupa ülkelerinde de bu pedagojik yaklaşımın yaygın bir şekilde kabul görmüş olması nedeniyle sosyo-pedagojik yaklaşım aynı zamanda “Nordik Pedagojisi” olarak da ifade edilmektedir (Bennet, 2017; OECD, 2006).

Türkiye. Türkiye’de erken çocukluk dönemine geliştirilen programlar incelendiğinde çocukların fiziksel, bilişsel, duygusal, dil alanında gelişimlerini ve ilkokula hazırlanmalarını sağlamak üzere gerçekleştirilecek etkinliklerde çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Ayrıca okul ve çevre özellikleri ile imkânları doğrultusunda etkinlikler belirlenmesi gerektiği belirtilmektedir. Çocuğun gelişiminde aile iş birliği ve ailelerin desteklenmesi de son derece önemlidir. (MEB, 2013a; MEB, 2006a; MEB, 2002; MEB, 1994; MEB, 1989; MEB, 1953).

Diğer taraftan oyununun farklı yıllarda geliştirilen programlarda farklı şekilde ele alındığı görülmektedir. 1953 yılında geliştirilen programda oyun hem bir etkinlik türü hem de öğrenme yolu olarak çocuklar için olan önemi vurgulanmıştır. 1989 ve 1994 yılında geliştirilen programlarda ise bir etkinlik türü olarak ele alındığı görülmektedir (MEB, 1994; MEB, 1989). 2002 yılından bu yana geliştirilen programlarda ise çocukların öğrenme yolu olarak kabul edilmiştir (MEB, 2013a; MEB, 2013b, MEB, 2006a; MEB, 2002).

Çocukların yaratıcılıklarının desteklenmesi, çocuğun etkinliklere aktif katılımı, çocukların keşfederek ve günlük yaşam deneyimleri aracılığıyla öğrenmesi, çocukların tercihlerinin ve hazırbulunuşluklarının önemsenmesi özellikle 2002 yılında geliştirilen programlardan itibaren daha fazla vurgulanan hususlar olarak ön plana çıkmaktadır (MEB, 2013a; MEB, 2006a; MEB, 2002).

Tüm bu ifade edilen pedagojik vurgular ile ilişkili erken çocukluk döneminde uygulanmış ve uygulanmakta olan resmi programlarda yer alan bazı açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Eğitimde çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlamak esastır (MEB, 2002, s.5).

Çocuğa verilen eğitim onun gereksinimlerine uygun olmalıdır (MEB, 2002,s.5).

Okul öncesi eğitim çocuğun psikomotor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, ozbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkoğretime hazır duruma getirmelidir (MEB, 2006a, s.11).

Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma veduygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir (MEB, 2013a, s.11).

1950'li yıllardan bu yana geliştirilmiş olan programlarda yer alan okul öncesi eğitimin amaçlarına, okul öncesi eğitimin ilkelerine, programın özelliklerine ilişkin açıklamalar; çocukların ilgi, istek ve ihtiyaçlarının dikkate alınması, bütüncül gelişiminin hedeflenmesi, etkinliklerin planlanma ve uygulanma sürecinde etkinliklerin öğrencilere göre yönlendirilme yapılmasına yönelik ifadelerden oluşmaktadır. Bu doğrultuda Türkiye erken çocukluk eğitim programları için İsveç'e benzer şekilde sosyo-pedagojik yaklaşımın vurgularını barındırdığı söylenebilir.

Diğer taraftan çocukların gelişimlerinin desteklenmesinin yanı sıra ilkokula hazırlığın vurgulanması, ön okuma-yazma ve matematik gibi alanlardaki bilgi ve beceri kazamının daha fazla önemsendiği erken eğitim/okul öncesi yaklaşımının (UNESCO, 2008) da hâkim olduğu da görülmektedir. Zira 2013 okul öncesi eğitim programında "Okul öncesi eğitim programının bütünü aynı zamanda ilkokula hazırlık programıdır." ifadesi yer almaktadır (MEB, 2013a, s. 44).

2002 yılında geliştirilen programda konu öğretimin öğretmenler tarafından fazlasıyla önemsendiği ve okul öncesi döneminde konu öğretiminin amaç olmadığı çocuklarının gelişimlerinin desteklemesinde bir araç olması gerektiği şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2002). Bu nedenle 2002 yılı ve sonraki yıllarda 36 ay ve üzeri için çocuklar için geliştirilen okul öncesi eğitim programlarında konulara yer verilmemiştir. Bu gelişmeler 1989 ve 1994 yılında geliştirilen programlarda bilinçsiz bir şekilde erken eğitim/okul öncesi eğitim yaklaşımının temele alındığını düşündürmektedir. 2002 yılından itibaren geliştirilen programlarda yer alan açıklamalarda ve programların yapısında ise sosyo-pedagojik anlayış kendini daha fazla hissettirmektedir.

Hedef. Bu alt temada her iki ülkenin erken çocukluk dönemi eğitim programlarının öğretim hedeflerinin yer aldığı gelişim/içerik alanları ile öğretim hedeflerinin yazım türleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

İsveç. İsveç'te 1-5 yaşa yönelik olarak hazırlan ilk program olan ve eğitim sistemi ile okul öncesi eğitimin bütünleşmesine katkısı sağlayan Lpfö 98'de (Munkhammar ve Wikgren, 2010) öğrencilerin kazanması beklenen hedefler "norm ve değerler", "gelişim ve öğrenme" ile "çocuğun etkisi" alanlarında verilmiştir. Okul öncesi eğitimde görev alan herkesin ve çalışma ekibinin öğrencilerin bu hedefleri kazanması sürecinde dikkate almaları gereken ilkeler bu üç alana ek olarak "okul öncesi eğitim ve ev" ile "okul öncesi eğitim sınıfı, okul ve serbest zaman merkezleri ile iş birliği" alanlarında belirtilmiştir (Skolverket, 1998).

Norm ve değerler alanı; İsveç toplumunun benimsediği demokratik değerler ve anlayışların kazandırılması ile ilgili hedef ve ilkeleri, gelişim ve öğrenme alanı; matematik, fen, dil ve sosyal-duygusal gelişimi gibi içerik ve gelişim alanları ile ilgili hedef ve ilkeleri bünyesinde ihtiva etmektedir (Skolverket, 1998). Çocuğun etkisi alanın da ise çocuğun okul öncesi eğitim sürecine katılım sağlamaları ve karar almaları ile ilgili hedef ve ilkeler yer almaktadır (Engdahl, 2004; Skolverket, 1998).

Çocuklara yönelik hedeflerin yer almadığı iki bölümden biri olan okul öncesi ve ev alanında aileler ile okul öncesi eğitim personelinin yakın ve güvenilir bir iş birliği sağlaması ile ilgili ilkeler yer almaktadır. Okul öncesi eğitim sınıfı, okul ve serbest zaman merkezleri ile iş birliği alanlarında okul öncesinden diğer eğitim kurumlarına geçiş sürecinde kurulacak olan işbirliği ile ilgili ilkeler yer almaktadır (Skolverket, 1998).

2010 yılında 2010:800 Eğitim Yasası'nın kabul edilmesinin (UNESCO, 2012a) yanı sıra hedeflerin yeteri kadar iyi organize edilemediği ve bazı hedeflerin yeteri kadar anlaşılır olmadığı gerekçesi ile Lpfö 98 reviz edilmiştir (Pramling Samuelsson ve Sheridan, 2010). Bu güncelleme ile öğretmen ve çalışma ekibine yönelik ilkelerin yer aldığı "izleme-değerlendirme ve gelişim" alanı eklenmiştir (Skolverket, 1998).

Ardından güncelleme öncesi Ulusal Eğitim Ajansı tarafından 2004 yılında yayımlanan "Değişim Döneminde Okul Öncesi Eğitim (*Förskola i Brytningstid- Preschool in a time of change*)" adlı araştırma raporu programın uygulamasında matematik ve fen gibi içerik alanlarının oldukça sınırlı bir şekilde ele alındığını göstermiştir. 2008 yılında yayımlanan "Okul Öncesi Eğitim Reformundan On yıl Sonra (*Tio år efter reformen-Ten years after the preschool reform*)" adlı araştırma raporu ise Lpfö 98'de yer alan hedeflerin 'goals to strive for' şeklinde ifade edilmiş olmasının bazı öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılamadığını ortaya koymuştur. Bu raporlar doğrultusunda Lpfö 98'de yer alan hedefler yalnızca "goal" olarak ifade edilmiştir. Ayrıca program sonunda ulaşılması gereken hedeflerin her çocuk için başarılmasının arzulandığının daha net ve açık şekilde bir anlaşılması için Lpfö 98' de hedefler ilgili olan "The pre-school should try to ensure that children" (Skolverket, 1998, s. 12-14) şeklindeki ifade Lpfö 98 Reviderad 2010'da "The preschool should strive to ensure that each child develops" (Skolverket, 2011a, s. 8-12) şeklinde revize edilmiştir (Pramling Samuelsson ve Sheridan, 2010). İlkeler için ise bu durum Lpfö 98' de "All who work in the pre-school should" (Skolverket, 1998, s. 12-17) şeklinde iken Lpfö 98 Reviderad 2010'da "Preschool teachers are responsible for"

(Skolverket, 2011a, s. 8-15) olarak düzenlenmiştir. Böylece öğretmenlerin doğrudan dikkate alması gereken ilkeler daha belirgin hale getirilmiştir.

Söz konusu raporlar doğrultusunda yapılan bir diğer düzenleme ise hedeflerin okuma yazma ve ön matematik becerileri ile fen ve teknoloji ile daha güçlü bir şekilde ilişkilendirilmesi şeklinde olmuştur (Lohmander ve Pramling Samuelsson, 2015; Pramling Samuelsson ve Sheridan, 2010). Bu durum okul öncesi eğitimin gelenekselleşmesine yönelik bir adım olduğu yönünde tartışmaları beraberinde getirmiştir (Pramling Samuelsson ve Sheridan, 2010). Ancak bu değişiklik ile çocukların öğrenmelerinde bu alanların da etkin bir şekilde işe koşulması amaçlandığı, geleneksel okul dersleri gibi algılanmaması gerektiği vurgulanmıştır (Lohmander ve Pramling Samuelsson, 2015).

Tüm bu hususlar doğrultusunda şekillenen ve Lpfö 98' de ve Lpfö 98 Reviderad 2010'da yer alan hedef ve ilkeler karşılaştırılmalı olarak Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Lpfö 98 ve Lpfö 98 Reviderad 2010'da Yer Alan Hedef ve İlkeler

Alan	Hedef		İlke	
	Lpfö 98	Lpfö Reviderad 2010	Lpfö 98	Lpfö Reviderad 2010
Norm ve Değerler	Bireylerin cinsel yönelimlerinden, cinsiyet, etnik kimlik, sosyal geçmişlerinden, din ve inançlarından bağımsız olarak eşit haklara sahip olduğunu anlama		Okul öncesi eğitimde çalışan herkes çocukların birbiri ile iletişim kurmalarına, anlaşmazlıkların uzlaşısı ile çözülmesine ve çocukların birbirlerine saygı duymalarını sağlamalıdır.	Okul öncesi öğretmenleri her çocuğun ihtiyaçlarına saygı duyulmasını sağlanmasından Çocukların aktif olarak katıldığı demokratik süreçlerin işletilmesinden sorumludur.
	Farklı etik ikilemler ve günlük yaşamdaki temel yaşam sorunları karşısında kendi davranışlarını yönlendirme		Çalışma ekibi çocuklara farklı etik ikilemler ve yaşam sorunları sunmalıdır. Ayrıca bireylerin görüş ve davranışlarını etkileyen farklı tutum ve değerlere sahip olabileceğini farketmelidir.	
Gelişim ve Öğrenme	Uygun bağlam ve durumlarda matematiği kullanma becerisi geliştirme	Alan, şekil, yer ve yön, sayı, ölçme, zaman kavramlarının anlama	Okul öncesi eğitimde çalışan herkes öğrenme, oyun ve gelişim için uygun ortamları sağlamalı ve farklı nedenler ile desteklenmeye ihtiyaç duyan çocuklara dikkat etmelidir.	Okul öncesi öğretmenleri çocukların bilim ve teknolojiye olan ilgisini artımalıdır. Matematiksel becerilerin gelişimini desteklemelidir. Çocukların motor gelişimini desteklemelidir.
	Yetenekleri doğrultusunda özgüven ve özdenetim geliştirme Kimlik gelişimi ve kendini güvende hissetme		Çalışma ekibi çocukların isteklerini, eğlenerek ve isteyerek öğrenmelerini, kendi yeteneklerine güvenmelerini sağlamalıdır.	
	Başkalarıyla iletişim kurma, düşüncelerini ifade etme becerisi ve zengin konuşma dili geliştirme	Soru sorma, argüman ileri sürme, başkaları ile iletişim kurma becerisi geliştirme, kelime ve kavram bilgisi zenginliğini sağlama	Çalışma ekibi çocukların merakını, yazı dili ve matematiğe olan anlayışlarını desteklemelidir.	Çalışma ekibi çocukların merakını güçlendirmeli, dil, iletişim, matematik, fen ve teknoloji alanlarındaki anlayışlarını desteklemelidir.

Lpfö 98 ve Lpfö 98 Reviderad 2010'da Yer Alan Hedef ve İlkeler (Devam)

Alan	Hedef		İlke	
	Lpfö 98	Lpfö Reviderad 2010	Lpfö 98	Lpfö Reviderad 2010
Çocuğun Etkisi	Bitki ve hayvan bilgisi gibi doğa süreçleri ve basit bilimsel olguları bilme	Hayvanları, bitkileri, basit kimyasal ve fiziksel değişimler ile doğa ve bilim arasındaki ilişkiyi anlama	Çalışma ekibi çocuklara yakın çevrelerini ve yakın çevrenin günlük hayat ile kültürel hayattaki karşılığını tanımalarını sağlayacak fırsatlar sunmalıdır.	
	Çeşitli karar alma ve işbirliği süreçlerine katılarak demokratik ilkelere uygun hareket edebilme ve bunları geliştirme yeteneği kazanma		Okul öncesi eğitimde çalışan herkes her çocuğun bir birey olarak gelişmesini, sorumluluk almalarını, yöntemleriyle her çocuğun bu farklı görüş ve düşüncelere saygı duymalarını sağlamalıdır.	Öğretmenler okul öncesine uygun çalışma içerik ve çalışma yöntemleriyle her çocuğun bu alandaki gelişimini sağlamalıdır.
	Kensi davranışlarının sorumluluklarını ve okul öncesi eğitim çevresinin gerektirdiği sorumlulukları kabul etme		Çalışma ekibi kız ve erkek çocukların çalışmalara katılımının ve çalışmalardan etkilenme düzeylerinin eşit olmasını sağlamalıdır.	
Okul Öncesi Eğitim ve Ev	Kendi duygu ve düşüncelerini ifade etme yeteneği geliştirme		Çalışma ekibi demokratik bir toplumda var olan sorumlulukları, hak ve yükümlülükleri paylaşmak üzere çocukları hazırlamalıdır.	
		Çocuklara yönelik hedef yer almamaktadır.	Okul öncesi eğitimde çalışan herkes kendisini çocukların aileleri ile iyi ilişkiler geliştirmekten sorumlu hissemeli ve ebeveynlere saygı göstermelidir.	Okul öncesi öğretmeni her çocuğun ebeveyni ile birlikte okul öncesi eğitime olumlu bir başlangıç yapmasını sağlamalıdır.
			Çalışma ekibi ve aileler çocukların okul öncesi eğitime iyi bir başlangıç yapmalarını sağlamakla sorumludur.	Çalışma ekibi kendisini çocukların aileleri ile iyi ilişkiler geliştirmekten sorumlu hissemeli ve ebeveynlere saygı göstermelidir.
Okul Öncesi Eğitim Sınıfı, Okul ve Serbest Zaman Merkezleri İle İşbirliği		Çocuklara yönelik hedef yer almamaktadır.	Okul öncesi eğitimde çalışan herkes için bir ilke belirlenmemiştir.	Okul öncesi öğretmeni çocuğun okul öncesi eğitimden okul öncesi eğitim sınıfına, okula ve serbest zaman merkezlerine geçişi ile ilgili olarak buralarda çalışan öğretmenler ile iş birliği yapmalıdır.
			Çalışma ekibi okul öncesi eğitim sınıfı, okul ve serbest zaman merkezleri personeli ile bilgi ve deneyim paylaşımında bulunmalıdır.	
			Çalışma ekibi okul öncesi eğitim sınıfı, okul ve serbest zaman merkezleri personeli ile birlikte çocukların ihtiyaç duyacağı desteğe dikkat etmelidir.	

Tablo 7’de görüldüğü üzere hedef ve ilkelerden bazıları her iki programda da ortak bir şekilde yer alırken bazı hedef ve ilkeler ise programa göre farklılık göstermiştir. Ayrıca Lpfö 98 Reviderad 2010’un daha anlaşılır bir şekilde ele alınmaya çalışıldığı görülmektedir. Örneğin Lpfö 98’de uygun bağlamda matematiği kullanma becerisi geliştirme Lpfö 98 Reviderad 2010’da alan, şekil, ölçme şeklinde daha açık ve anlaşılır olarak düzenlenmiştir (Skolverket, 2011a; Skolverket, 1998).

6 yaşa yönelik okul öncesi eğitim sınıflarında uygulanan Lpo 94/98’de hedefler Lpfö 98’e benzer bir şekilde norm ve değerler (1), bilgi (2) ve çocuğun etkisi (3), alanlarında belirlenmiş ayrıca Lpfö 98’den farklı olarak okul ve çevre (4) ile değerlendirme ve notlandırma (5) alanlarında da hedeflere yer verilmiştir. Öğretmenlere yönelik ilkeler ise hedeflerin belirlendiği alanlarla birlikte okul ve ev (6) ile geçiş ve iş birliği (7) bölümlerinde yer almıştır.

Bu programın okul öncesi eğitim sınıfları dışında serbest zaman merkezlerini, zorunlu eğitim, özel eğitim ve sami okulları gibi farklı okul türlerini kapsaması nedeniyle bilgi alanında yer alan hedefler okul türleri doğrultusunda belirlenmiştir. Hedefler “*Goals to strive towards*” ve “*Goals to be attained*” olmak üzere iki türde düzenlenmiştir. “*Goals to strive towards*” altında yer alan hedefler okulun her çocuk için başarması gereken hedefler olup norm ve değerler, çocuğun etkisi, okul ve çevre ile değerlendirme ve notlandırma alanlarında belirlenmiştir. “*Goals to be attained*” ise bilgi alanında okul türlerine göre farklılaşan hedeflerin belirtilmesinde kullanılmıştır (Skolverket, 1994).

2011 yılında Lpo 94/98 revize edilerek Lgr 11 olarak yayımlanmıştır. Lgr 11’de bilgi alanında önemli değişiklikler yapılmış diğer alanlarda yer alan hedef ve ilkelerde az da olsa ifadesel düzenlemeler yapılmıştır. Bilgi alanında ise okul türlerine göre farklılaşan hedefler kaldırılarak zorunlu okul için hedefler yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca sanat, İngilizce matematik, müzik, modern diller gibi alanlarda 6 ve 9 yılın sonunda sahip olunacak yeterlilikler A-B-C-D-E seviyelerinde belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim sınıfları bu içerik alanlarındaki hedeflerin gerçekleştirilmesinden sorumlu değildir. Diğer taraftan Lgr 11’de, Lpfö 98 Reviderad 2010’da olduğu gibi hedefler sadece “*goal*” olarak düzenlenmiş “*Goals to strive towards*” ve “*Goals to be attained*” ayrımı kaldırılmıştır.

Türkiye. Türkiye’de geliştirilen programlar incelendiğinde ise hedef ögesinin çeşitli şekillerde ele alındığı görülmektedir. 2 yaş ile ilkokula başlayıncaya kadar olan çocuklar için geliştirilen 1953 yılı programında ana okullarınının genel amaçlarına yer

verilmiş ancak öğretim hedefleri sistematik bir şekilde ele alınmamıştır. Çocukların kazanması beklenen beceri ve alışkanlıklar “Ana Okulunda Çeşitli Faaliyetler” başlığı altında yer alan ve gelişim özellikleri bağlamında ele alındığı etkinlik türleri aracılığıyla sunulmuştur. Örneğin 5-6 yaşa yönelik olarak yapılacak olan okuma yazma faaliyetlerinde çocukların ayların isimlerini öğrenmelerinin faydalı olacağı belirtilmiş ve kalem kullanmaya alışmaları beklenmiştir. Ancak faaliyetlerin tamamında çocukların kazanması beklenen hedeflere yer verilmemiştir (MEB, 1953).

Hedefler bağlamında 4-5 yaşa yönelik 1989 yılı programı incelendiğinde “Okul Öncesi Eğitimin Amaçları” olarak belirtilen genel hedeflerin dışında öğretim hedefleri “amaç ve davranış” olarak ifade edilmiştir (MEB, 1989). Bu öğretim hedefleri 4-5 yaş çocuklar için eğitim amaçları ve ünitelerde yer alan amaçlar olmak üzere iki farklı biçimde oluşturulmuştur. İlk olarak “4- 5 Yaş Grubu Çocukların Eğitim Amaçları” olarak ifade edilen öğretim hedefleri “Beden ve Hareket Gelişimi”, “Sosyal ve Duygusal Gelişim”, “Zihin Gelişimi” ve “Dil Gelişimi” altında belirlenmiştir (MEB, 1989). Ayrıca belirtilen gelişim alanlarındaki amaçlarla ilişkili davranışlara programda yer verilmezken 1990 yılında İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından bu programa uygun olarak hazırlanan Okulöncesi Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda bu gelişim alanlarında yer alan amaçlarla ilişkili davranışlara yer verilmiştir. Ayrıca bu kılavuzda gelişim alanlarındaki amaç ve davranışlar 49-60 ve 61-72 aylık çocuklar için ayrı ayrı belirlenmiştir (MEB, 1990b).

İkinci olarak öğretim hedefleri “Okulum”, “Evimiz ve Ailemiz”, “10 Kasım ve Atatürk”, “Vücümüz” gibi konulardan oluşan 30 ünitenin ilk 19 ünitesi içinde amaç ve davranış olarak yer verilmiştir. Hazırlanan bu ünitelerin işleniş sırasının ve konuların, öğrenci özellikleri ve çevre koşulları dikkate alınarak değiştirilebileceği, ünite listesinden çıkarılabileceği ya da yeni ünitelerin eklenebileceği belirtilmiştir (MEB, 1989). Belirtilen bu durumlar 1989 yılında geliştirilen programda 1953 yılında geliştirilen programın aksine öğretim hedeflerinin oluşturulması yönünde yoğun bir kaygının olduğunu düşündürmektedir.

Okulöncesi Eğitim Programı’nda ve Okulöncesi Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda yer alan gelişim alanları ile ünitelerde beliren bazı öğretim hedefleri Tablo 8’de gösterilmiştir (MEB, 1990b; MEB, 1989).

Tablo 8

1989 Yılı Okulöncesi Eğitim Programı'nda ve Okulöncesi Kılavuz Kitabı'nda Yer Alan Bazı Amaç ve Davranışlar

Geişim Alanı/ Ünite	Amaç	Davranış
Zihin Gelişimi	Problem çözebilme	Bütüne bakarak beş parçayı birleştirme (49-60 ay) Bütüne bakmadan 10-15 parçayı bütün haline getirme (61-72 ay) 5-6 kelimelik cümleler kurma (49-60 ay)
Dil Gelişimi	Anlamalı Konuşabilme	Gördüklerini anlatma (49-60 ay) Espri yapma (61-72 ay) Sorulara mantıklı cevap verme (61-72 ay) Kendini eleştirme (49-60 ay)
Sosyal ve Duygusal Gelişim	Kendine Güvenebilme	Rolünün gereğini yerine getirme (49-60 ay) Başladığı işi bitirme (61-72 ay) Kişileri ve eşyaları paylaşma (61-72 ay)
Ben ve Arkadaşım	Cinsiyet Farkını Kavrayabilme	Kendisinin kız veya erkek olduğunu açıklama Arkadaşlarının kız veya erkek olduğunu ayırt etme
Vücudumuz	Vücudumuzu Kaza ve Tehlikelerden Koruyabilme	Zehirli ilaçlardan uzak durma Ateşle oynamama Pencere ve balkondan sarkmama
Kümes Hayvanları	Kümes Hayvanlarının Özelliklerini Kavrayabilme	Kümes hayvanlarının yürüyüşlerini ayırt etme Kümes hayvanlarının yavrularını ayırt etme Kümes hayvanlarının nasıl çoğaldıklarını açıklama

Tablo 8'de görüldüğü gibi gelişim alanları ile ilgili amaçlar aylara göre çeşitli davranışlar ile ele alınırken üniteler ile ilgili amaç ve davranışlar aylara göre ayrılmamıştır. Ancak hem gelişim alanında hem de üniteler de yer alan davranışlar detaylı bir şekilde belirtilmiştir.

0-36, 37-60 ve 61-72 ay olmak üzere üç farklı yaş grubuna göre hedeflerin belirlendiği 1994 yılı programlarında ise hedef ögesi yaş gruplarına göre farklılaşan bir biçimde şekilde ele alınmıştır. Buna göre 0-36 aylık çocuklar için hazırlanan Kreş Programı'nda genel hedef “ ...bu yaş grubundaki çocukların sağlıklı bakım, beslenme, bedensel ve ruhsal gelişimlerine katkıda bulunmaktır.” şeklinde ifade

edilmiştir (MEB, 1994, s. 25). Özel hedefler ise “psikomotor”, “psikososyal” ve “bilişsel” gelişim alanlarında verilmiş ayrıca “Vücudumu Tanıyorum”, “Sağlığım”, “Okulum” gibi içerik alanlarında örnek konu listesi olarak verilmiştir. Bu konu listeleri altında çocuklar tarafından kazanılması istenen durumlar ayrıca belirtilmiştir.

37-60 aya yönelik Anaokulu Programı ile 61-72 aya yönelik Anasınıfı Programı’nda okul öncesi eğitimin amaçları olarak belirtilen genel hedeflere ek olarak özel hedeflerin “kendinin farkında olmanın gelişimi”, “psikomotor becerilerin gelişimi”, “özbakım becerilerinin gelişimi”, “duygusal özelliklerin gelişimi”, “sosyal becerilerin gelişimi”, “bilişsel becerilerin gelişimi”, “dil becerilerin gelişimi”, “estetik ve yaratıcılığın gelişimi” ile ilgili olmak üzere 8 farklı alanda oluşturulduğu görülmüştür. Ayrıca bu programda hedef ve hedef davranışlara ulaşmak üzere araç olarak kullanılacağı ifade edilen 10 konu alanına (Ben Kimim?, Okulum, Toplumsal Yaşam, Dini Bayramlar, Doğamız, Atatürk ve Atatürkçülük gibi) ve hedeflere hangi konularla ulaşabileceğini gösteren ve günlük plan hazırlamaya yardımcı olacağı belirtilen bir belirtke tablosuna yer verilmiştir (MEB, 1994). Her üç yaş grubuna yönelik olarak belirlenen bazı hedef ve hedef davranışlara ise aşağıda yer alan Tablo 9.’da yer verilmiştir.

Tablo 9

1994 Yılı Okul Öncesi Eğitim Programları (Kreş-Anaokulu- Anasınıfı)’nda Yer Alan Bazı Hedef ve Hedef Davranışlar

Hedeflerin yer aldığı alanlar	0-36 Ay	37-60 Ay	61-72 Ay
Psikososyal	Çingirak sapını kavrayabilme (1.Ay)		
	Kucağa alınabilmek için kollarını uzatabilme (10.Ay)		
Psikomotor	Kalem tutarak işaretler yapabileme (11. Ay)	Hedef 6: Büyük kaslarını etkili olarak kullanabilme	Hedef 6: Büyük kaslarını etkili olarak kullanabilme
	Tek ayak üzerinde bir saniye durabilme (22-24 Ay)	Hedef Davranışlar: ●Çift ayak üzerinde	Hedef Davranışlar: ●Belli bir yükseklikteki
	Zıplayabilme (25-30 Ay)	sıçrama	kaydırdan kayma

1994 Yılı Okul Öncesi Eğitim Programları (Kreş-Anaokulu- Anasınıfı)’nda Yer Alan Bazı Hedef ve Hedef Davranışlar (Devam)

Kendinin Farkında Olmanın Gelişimi	Hedef 1: Vücut ve duyu organlarının özelliklerini tanıyabilme Hedef Davranışlar: •Duyu organlarından birinin adını söyleme •Duyu organlarının yerini gösterme	Hedef 1: İnsanın büyüme ve gelişmesini kavrayabilme •İnsanın değişik gelişim dönemlerini sırayla gösterme •İnsanın değişik gelişim dönemlerinde farklı fonksiyonları olduğuna örnek verme
Estetik ve Yaratıcılığı Gelişimi	Hedef 36: Çevresindeki güzellikleri ve çirkinlikleri fark edebilme Hedef Davranışlar: •Çevresinde duyuları ile algıladığı güzellikleri söyleyeme	Hedef 37: Çevresini güzelleştirebilme Hedef Davranışlar: •Çevresindeki güzellikleri korumak için önlem alma •Çevresindeki çirkinlikleri giderme

Tablo 9 incelendiğinde 3 farklı ay grubuna yönelik olarak öğretim hedefleri belirlenmiştir. 37-60 ay ve 60-72 ay arası çocuklar için belirlenen öğretim hedefleri ayrıca altında yer alan hedef davranışlar ile adeta işlem basamağı gibi açıklanmıştır.

Çağdaş program geliştirme yaklaşımları doğrultusunda hazırlandığı belirtilen 2002 yılı 36-72 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı’nda özel hedefler psikomotor, sosyal- duygusal, bilişsel alan ve dil alanı ile özbakım becerileri altında “hedef” ve “kazanılması beklenen davranışlar” şeklinde konu ve üniteler çıkarılarak ele alınmıştır. Daha önceki programlarda yer alan konu ve üniteler ile ilişkili özel hedefler gelişim alanlarında yer alan hedefler ile bütünleştirilerek sunulmuştur. Ayrıca 1994 yılı programının aksine özel hedeflerin 36-72 aylık çocuklar için ayrı ayrı hazırlanmamasının öğretmene bir esneklik kazandırmayı amaçladığı belirtilmiştir (MEB, 2002).

Sarmal programlama yaklaşımı ve çoklu zekâ kuramının savunuları ile tutarlı bir şekilde geliştirildiği belirtilen 2006 yılı programında da genel hedefler okul öncesi eğitimin amaçları altında ele alınırken öğretim hedefleri psikomotor, bilişsel, sosyal-duygusal, dil gelişimi ve özbakım becerileri altında “amaç” ve amaçların altında yer

alan “kazanımlar” şeklinde ele alınmıştır. Bu amaç ve kazanımlar 36-72 ay çocuklar için ortak bir şekilde düzenlenmiştir (MEB, 2006a). Öğretmenlerden çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak amaç ve kazanımları seçmeleri istenmiştir. 2002 yılı programı ile benzer şekilde eğitim vurgusunu ön plana çıkarabilmek için konu veya ünitelere bu programda da yer verilmemiştir. Diğer taraftan ilköğretimde kazandırılması düşünülen becerilere temel oluşturan amaç ve kazanımlar tablosu ile bazı amaç ve kazanımların öğretmenler tarafından daha iyi anlaşılabilmesi için bunlarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir (MEB, 2006a).

1994 yılından bu yana uygulanmakta olan Kreş Programı 2013 yılında okul öncesi eğitim programı güncelleme çalışmalarına dâhil edilmesiyle birlikte “0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı” geliştirilmiştir. Bu programın genel hedefi 0-36 aylık çocukların sağlık, bakım ve beslenmeleri uygun şekilde desteklenerek zengin öğrenme deneyimleriyle sağlıklı büyümeleri, motor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel alanlarda gelişimlerinin en üst düzeyine ulaşması olarak ele alınmıştır. Özel hedefler ise bilişsel, dil, sosyal/duygusal ve motor alanlarında her aya yönelik olarak “göstergeler” şeklinde düzenlenmiştir (MEB, 2013b).

Son olarak 36-72 aylık çocuklara yönelik olarak 2013 yılında geliştirilen ve günümüz itibarıyla uygulanmakta olan programda ise özel hedefler bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor ve özbakım becerileri alanında “kazanım” ve “göstergeler” olarak ele alınmıştır. Ayrıca kazanım ve göstergeler 36-72 aylık çocuklar için ortak olarak düzenlenmiş, ünite veya temalara yer verilmemiştir (MEB, 2013a)

2002 yılı 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı’nda, 2006 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı ‘nda (36-72 Aylık Çocuklar İçin) ve 2013 yılı 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı ile Okul Öncesi Eğitim Programı’nda gelişim alanlarında yer alan bazı öğretim hedeflerine Tablo 10’da yer verilmiştir. Her dört programda da örnek hedefler aynı duruma yönelik çocuklardan kazanması beklenen hedefler arasından seçilmiştir.

Tablo 10

2002 yılı 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda, 2006 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)'nda ve 2013 yılı 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı ile Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Yer Alan Bazı Öğretim Hedefleri

Gelişim Alanları	2002 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı	2006 Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)	2013 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı	2013 Okul Öncesi Eğitim Programı
Psikomotor/ Motor	Hedef 1: Bedensel koordinasyon gerektiren hareketleri yapabilme Kazanılması gereken davranışlar: •Belli bir engel üzerinden sürenerek atlama •Sözel yönergelerle uygun olarak koşma	Amaç 1: Bedensel koordinasyon gerektiren belirli hareketleri yapabilme Kazanımlar: •Belirli bir yükseklikten atlar. •Sözel yönergelerle uygun olarak koşar.	1.1. Başını ve boynunu kısa süreli kontrol etmeye çabalar. (1.Ay) 7.1. Desteksiz oturur. (7.Ay) 7.2 Elleriyle ayaklarını tutar.(7.Ay) 31-36.4. Hareket eden topa tekme atar. (31-36.Ay)	Kazanım 1. Yer değiştirme hareketleri yapar. Göstergeleri: •Yönergeler doğrultusunda koşar. •Belli bir yükseklikten atlar.
Sosyal- Duygusal	Hedef 2. Duygularını kontrol edebilme Kazanılması gereken davranışlar: •Olumlu duygu ve düşüncelerini uygun şekilde ortaya koyma •Yetişkin denetiminin olmadığı durumlarda da gerektiği gibi davranma	Amac 3. Duygularını kontrol edebilme Kazanımlar •Olumlu / olumsuz duygu ve düşüncelerini uygun şekilde ortaya koyar. •Yetişkin denetiminin olmadığı durumlarda da gerektiği gibi davranır.		Kazanım 5. Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir. Göstergeleri: •Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar. •Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.
Bilişsel	Hedef 3. Verilen nesne, olay ya da varlıkları, çeşitli özelliklerine göre gruplayabilme Kazanılması gereken davranışlar: •Verilen nesneleri renklerine göre gruplama •Verilen nesneleri şekillerine göre gruplama	Amac 6. Varlıkları çeşitli özelliklerine göre gruplayabilme Kazanımlar •Varlıkları renklerine göre gruplar. •Varlıkları şekillerine göre gruplar. •Varlıkları büyüklüklerine göre gruplar.		Kazanım 7. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar. Göstergeleri: •Nesne/varlıkları rengine, şekline, büyüklüğüne, uzunluğuna, dokusuna, sesine, yapıldığı malzemeye, tadına, kokusuna, miktarına ve kullanım amaçlarına göre gruplar.

Tablo 10 incelendiğinde 2002 yılından bu yana geliştirilen okul öncesi programlarında öğretim hedeflerinin gelişim alanlarında ve öz bakım becerileri altında yer verildiği ve çocukların kazanması beklenen hedeflerin temelde çok değişmediği görülmektedir. Ancak öğretim hedeflerinin yazım türlerinde ve öğretim hedeflerinin isimlendirmeleri incelendiğinde ise programlarda bir çeşitliliğin olduğu görülmektedir. 2002 yılı programında “hedef” 2006 yılı programında ise “amaç” olarak belirlenen öğretim hedeflerine nasıl ulaşılacağı “Kazanılması gereken davranışlar” ve “Kazanımlar” altında yer alan davranışlar adeta işlem basamağı gibi açıklanmıştır. 2013 yılı programında ise hedefler “kazanım” ve “gösterge” olarak ele alınmıştır. Göstergeler incelendiğinde göstergelerin kazanımlar ile ilgili olabilecek çeşitli davranışları içediği görülmektedir.

Eğitim Durumları. Bu alt temada etkinlik özellikleri, etkin çeşitleri ve plan türleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

İsveç. Lpfö 98 ve Lpfö 98 Reviderad 2010’da belirlenen hedeflerin nasıl gerçekleştirileceğine yönelik etkinlik türleri belirtilmiş ancak bunlarla ilişkili açıklamalara yer verilmemiştir (Skolverket, 1998; Skolverket, 2011a). Ayrıca hedeflerin başarılmasında belirli bir strateji (Oberhuemer, 2005) ya da yöntem de önerilmemiştir (Alvestad ve Pramling Samuelsson, 1999). Bunun yerine etkinliklerin sahip olması gereken bir takım özelliklere yer verilmiştir. Bu özellikler her iki programda da belirli bir başlık altında düzenlenmemiştir. Etkinliklerin sahip olması gereken özellikler ağırlıklı olarak “temel değerler ve okul öncesi eğitimin görevleri” başlığı altında düzenlenen alt başlıklarda ele alınsada diğer bölümlerde de yer yer etkinliklerin sahip olması gereken özellikler ifade edilmiştir.

Lpfö 98 ve Lpfö 98 Reviderad 2010’da etkinliklerin özelliklerinin belirtilmesinde ifadesel farklılıklar olmakla birlikte etkinlikleri temelde sahip olması gereken özelliklerin değişiklik göstermediği görülmüştür. Bu doğrultuda her iki programda yer alan etkinlik özelliklerine aşağıda yer verilmiştir (Skolverket, 1998; Skolverket, 2011a).

- Etkinlikler demokratik bir yolla gerçekleştirilmeli ve etik değerlere uygun olmalıdır.
- Bireylerin sahip olduğu haklar, eşitlik ve adalet bütün etkinliklerde vurgulanmalıdır.
- Sınıf içinde ve dışında gerçekleştirilecek etkinlikler çocuğun kendi planlarını, hayallerini ve yaratıcılığını geliştirmesini imkân tanımalıdır.

- Sınıf dışı öğrenmeler doğal çevrede, planlı, oyun ve diğer etkinliklere fırsat tanıyacak şekilde olmalıdır.
- Etkinlikler çocuğun öğrenmeye olan ilgisine, yeni deneyim, beceri ve bilgi kazanmasına odaklanmak kadar oyun oynamayı, yaratıcılığı ve öğrenmeden keyif almayı da teşvik etmelidir.
- Etkinlikler çocukların başkalarının farklı yaşam biçim ve düşüncelerine saygı duymalarını ve empati becerilerinin gelişmesine olanak sağlamalıdır.
- Etkinlikler çocukların bakım, beslenme, öğrenme, gelişim ihtiyaçlarının birlikte karşılanmasına odaklanan bütüncül bir bakış açısı ile yapılandırılmalıdır.
- Çocukların hayal gücünü, sembolik düşünme yeteneğini, problem çözme becerisini geliştiren, kendi duygu ve düşüncelerini ifade etme imkânı sunan oyunun çocukların öğrenmelerini ve gelişimlerini sağlayacak şekilde tüm etkinliklerin içerisinde bilişli olarak yapılandırılmalıdır.
- Resim, şarkı ve müzik, drama, ritim, dans ve hareket etkinlikleri çocuğun gelişim ve öğrenmesini teşvik edecek şekilde kullanılmalıdır.
- Yaratıcı süreçlerin geliştirilmesi ve uygulanmasında destekleyecek etkinliklerde bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanılmalıdır.

Lpo 94/98 hedeflere ulaşmak için gerçekleştirilecek eğitim durumları için Lpfö 98 ve Lpfö Reviderad 2010 ile benzer vurgulara sahiptir. Buna göre dans, sanat, hareket, müzik, hareket, tasarım okulda gerçekleştirilecek etkinliklerden olup eğitim süreçlerinin öğrencilerin iyi olma hallerini, ihtiyaçlarını, gelişimlerini, sorumluluk almalarını destekleyecek şekilde yapılandırılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca etkinliklerin mutlaka hedeflerle olan ilişkisinin kurulması gerektiği ifade edilmiştir (Skolverket, 1994).

Tüm bu programlarda belirtilen özellikler “activity” ile ilişkili olacak şekilde verilirken Lgr 11’de ayrıca “teaching” olacak şekilde de düzenlemiştir. Buna göre etkinliklerin ve öğretimin; çocukların durumlarına ve ihtiyaçlarına uygun olması, farklı yaklaşımları ihtiva etmesi, demokratik yollara uygun olması ve çocukların toplumsal hayatta bu değerleri kullanmasına imkân tanınması, farklı bilgi ve deneyimlerin keşfedilmesine, araştırılmasına ve paylaşılmasını olanaklı kılması gerektiği belirtilmiştir (Skolverket, 2011b).

Türkiye. Türkiye’de 1953 yılında geliştirilen programın "Ana Okulunda Çeşitli Faaliyetler" başlığında oyun, kil-kum-el işleri, milli oyunlar, eğlenceler, okuma yazma hazırlığı gibi etkinlik çeşitlerine ve bunlarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir. 2 yaşının sonundan 4 yaş sonuna kadar olan çocuklara, çocuk yuvası grubunda kısa ve basit oyunların oynatılacağı, resim, müzik gibi faaliyetlerin gerçekleştirileceği belirtilmiştir. 5 yaşın başından ilkokul çağına kadar olan çocuklara yönelik olarak çocuk bahçelerinde, ilkokula hazırlık çalışmalarının gerçekleştirileceği, hayvan bakımı, bahçe işleri, resim, hesaplama ile ilgili faaliyetlere yer verileceği belirtilmiştir. Ayrıca "Ana Okullarında Bir Günlük Faaliyet Şeması" başlığı altında programda verilen sıraya bağlı kalmak şartı ile faaliyetlerin gerçekleştirileceği belirtilmiştir. Ancak faaliyet sürelerinin uzatılıp kısaltılabileceği ve bayram veya gezintiler nedeni ile dışına çıkılabileceği de belirtilmiştir (MEB, 1953).

1989 yılı programında eğitim durumları günlük faaliyet çizelgesi ve bu çizelgede bulunan etkinlik çeşitleri ile ele alınmıştır. Programda; öz bakım faaliyetleri, köşe oyunları, yaratıcı resim ve el işi faaliyetlerinin yer aldığı serbest zaman etkinliklerine, öğretmenin yönlendiği Türkçe, müzik, okuma-yazma, oyun etkinlikleri ile deney, hayvan ve bitki yetiştirme gibi faaliyetlere yer verilmiştir. Ancak bu etkinlik türlerinin yalnızca isimleri verilmiş etkinlikler ile ilgili açıklamalar düzenlenmemiştir (MEB, 1989). 1990 yılında yayımlanan Okul Öncesi Öğretmen Kılavuzu’nda bu etkinlik alanları detaylı bir şekilde açıklanmış ayrıca yıllık, günlük ve ünite planlarına yer verilmiştir (MEB,1990).

1994 yılı Kreş Programı’nda yetişkinlerin çocuk ile doğru iletişim kurmaya sağlık, beslenme, güvenlik, duyu eğitimi, çevre düzenlemesi, beden gelişimi, anne-baba eğitimi tuvalet ve temizlik eğitimi gibi dikkat edilecek hususlara ve eğitim durumlarının yapılandırılması ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir (MEB, 1994).

Anasınıfı ve Anaokulu Programı’nda eğitim durumları serbest zaman, fen ve doğa çalışması, oyun, sanat, Türkçe-dil, müzik etkinlikleri ve inceleme gezileri ile düzenlenmiş, bu etkinliklerin hedeflere ulaşmak üzere çocuk merkezli, bireysel farklılıkları gözetken, araştırma yapmaya, yaratıcılıklarının gelişmesine ve yaparak yaşayarak öğrenmelere fırsat verecek şekilde düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Anasınıfı programında eğitim durumları içinde ayrıca okuma yazma etkinliklerine yer verilmiştir (MEB, 1994).

2002 yılı programında “Programın Uygulanması İle İlgili İlkeler” başlığı altında eğitim etkinliklerinin yıllık ve günlük planlar halinde düzenlenmesi, eğitim ortamlarının

düzenlenmesi, eğitim materyallerinin sağlanması ve eğitim etkinliklerinin uygulanması ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Etkinlik türleri ile ilgili açıklamalar yer almazken etkinlik türleri yıllık ve günlük plan örnekleri ile zaman çizelgelerinde yer verilmiştir. Yaratıcılığın eğitim sürecinin tamamında olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu durum eğitim durumları ayrıntılı bir şekilde ele alındığını göstermektedir (MEB, 2002).

2006 yılı programında eğitim durumları ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Etkinlik türleri serbest zaman, Türkçe, oyun ve hareket, fen ve matematik, okuma yazmaya hazırlık çalışması, drama, alan gezileri ve sanat olarak belirlenmiştir. Her bir etkinlik alanının uygulanmasına yönelik açıklamalarda bulunulmuştur. Diğer taraftan öğrenme sürecinin amaçları, öğretmenin bu süreci kolaylaştıracak davranışları, çocukların daha kolay nasıl öğrendiği, eğitim ortamlarının sahip olması gereken özellikler, etkinlik köşeleri, yıllık ve günlük plan ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Eğitim durumlarının çocukların etkin katılımını, problem çözme becerilerini destekleyecek şekilde yapılandırılması ve oyun merkezli olması vurgulanmıştır (MEB, 2006a).

2013 yılı 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı'nda gerçekleştirilecek uygulamaların çocukların duyularının gelişmesine imkân tanıyacak şekilde oyun temelli, gelişimsel, keşfederek öğrenmeye dayalı bir şekilde olması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca 12. aydan sonra diğer çocuklarla etkileşim kurmalarının sağlanması gerektiği de belirtilmiştir (MEB, 2013b).

2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda eğitim durumları farklı yaklaşımları kullanmaya imkân tanıyacak şekilde eklektik, oyun temelli, keşfederek öğrenmenin ve yaratıcılığın geliştirilmesi sağlanacak şekilde etkinlik çeşitleri dikkate alınarak yapılandırılmıştır. Etkinlik çeşitleri Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileri olarak belirlenmiştir. Bu etkinliklerin uygulanışına yönelik açıklamalar ayrıca programda yer almıştır. Sınıflarda oluşturulması gereken ideal bir öğrenme merkezi örneği verilerek bu öğrenme merkezlerinde olması gereken materyallere yer verilmiştir. Yıllık plan ve günlük plan uygulamadan kaldırılarak aylık plan, günlük eğitim akışı ve etkinlik planları uygulaması getirilmiştir. Diğer taraftan özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalar sırasında dikkat edilmesi gereken hususlar ile ilgili özel gereksinim türlerine göre açıklamalara yer verilmiştir (MEB, 2013a).

Değerlendirme. Bu alt tema altında İsveç ve Türkiye'nin erken çocukluk dönemi eğitim programlarında yer alan değerlendirme tür ve araçları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

İsveç. Lpfö 98'de, Lpfö 98 Reviderad 2010'da olduğu gibi değerlendirme ile ilgili ayrıca bir bölüm yer almamakla birlikte (Skolverket, 1998) değerlendirmenin programa yönelik olması gerektiğine yönelik açıklamalar yer almaktadır (Pramling Samuelsson ve diğerleri, 2006). Diğer taraftan Lpfö 98'den ayrı olarak programın değerlendirilmesine yönelik Skolverket tarafından 2001 yılında yayımlanmış "BRUK – för kvalitetsarbete i förskola och skola (for Quality Work in Preschool and School)"¹⁴ adlı dökümanda ölçme aracı bulunmaktadır. Bazı yerel yönetim bölgelerindeki ise ECERS (Early Childhood Education Rating Scale)¹⁵ kullanılmaktadır (Pramling Samuelsson ve diğerleri, 2006).

Lpfö Reviderad 2010'da değerlendirmenin nasıl yapılacağı "İzleme-Değerlendirme ve Geliştirme" bölümünde detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Buna göre değerlendirmenin amacı okul öncesi eğitimde kalitenin sağlanması olarak ele alınmıştır. Her çocuğun öğrenmesi ve gelişimi için mümkün olan en iyi koşulların sağlanmasına yönelik planlamaların ve uygulamaların sürekli geliştirilebilmesi belirtilmiştir. Bunun için düzenli ve sistematik bir şekilde dökümantasyon, izleme-değerlendirme ve geliştirme çalışmalarının yapılması gerektiği belirtilmiştir. Süreç içerisinde gerçekleştirilen çalışmaların hedeflere uygun olması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca çocukların gelişimlerinin desteklenmesi, öğrenmelerinin, eğlenmelerinin ve güvenliklerinin sağlanması için ne gibi tedbirlerin alınması gerektiği belirtilmiştir. Her çocuğun ailelerin katılımı ile birlikte değerlendirilmesi ve çocuğun gelişiminde kritik alanların belirlenmesi gerektiği ifade edilmiştir (Skolverket, 2011a).

İzleme-değerlendirme ve geliştirme bölümünde ayrıca öğretmenlerin ve çalışma ekibinin sorumlulukları detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Buna göre öğretmenlerin yerine getirilmesinden sorumlu olduğu görevler aşağıda örneklenmiştir (Skolverket, 2011a).

¹⁴ BRUK İsveççe "Bedömning, Reflektion, Utveckling, Kvalitet" kelimelerinin kısaltması olup İngilizce "Assesment, Reflection, Devolepment, Quality" kelimelerinin karşılığıdır (Sveriges Domstolar, 2016).

¹⁵ ECERS: Amerika'da Harms ve Clifford (1980) tarafından erken çocukluk eğitimi ortamlarını ve süreçlerini inceleyerek kalitenin geliştirilmesine yönelik ölçme aracıdır. Bu ölçme aracında 1998 ve 2015 yıllarında revizeler yapılmış olup İsveç tarafından kendi ülkesine özgü uyarlama çalışmaları, ölçek revizelerini takip eden yıllarda gerçekleştirmiştir (Garvis, Sheridan, Williams ve Mellgren, 2017).

Öğretmenler;

- Her çocuğun öğrenmesini ve gelişimi düzenli ve sistematik olarak belgelendirir, izler ve analiz eder. Böylece eğitim programı ile arzulanan çıktılara uygun olarak çocukların gelişmeleri ve öğrenmeleri için ne gibi fırsatların sağlanmış olduğunu belirler.
- Okul öncesi eğitim ile ilgili olan eğitsel süreçleri, fiziksel koşulları ve eğitsel organizasyonları belgelendirir, izler ve değerlendirir.
- Dökümantasyon, izleme ve değerlendirme sonuçlarını okul öncesi eğitimin kalitesini geliştirmek ve çocuğun gelişim ve öğrenme fırsatlarına erişimini sağlamak için kullanır.

Lpo 94/98 ve Lgr 11’de ise “değerlendirme ve notlandırma” bölümü yer almaktadır. Bu bölümlerde öğretmenlerin sorumlulukları dışında Lpfö 98 ve Lpfö Reviderad 2010’dan farklı olarak öğretim hedefi belirlenmiştir. Bu hedeflere (Skolverket, 1994; Skolverket, 2011b);

Her çocuk;

- Kendi çalışmalarında giderek artan bir sorumluluk alır.
- Kendisinin ve başkalarının başarıları ile içinde bulunduğu koşulları değerlendirme becerisi geliştirir.

Lpo 94/98’ ve Lgr 11’de ifadesel farklılıklar dışında öğretmen sorumluluklarına dair yer alan düzenlemeler ortaklık göstermektedir. Ancak programda gerçekleştirilen değişikliklerin iyi anlaşılabilmesi için her iki programdaki ifadelerle doğrudan ve program özelinde ayrı ayrı yer verilmiştir. Buna göre;

The teacher should (Skolverket, 1994, s.17);

- taking as the starting point the wishes of the parents, keep the pupils and the home continuously informed about progress in school, what is needed for development

Teachers should (Skolverket, 2011b, s.20);

- take the wishes of the parents as the starting point, and keep pupils and the home regularly informed about study outcomes and development needs,

Görüldüğü gibi ifadesel farklılıklar olsa da her iki programda ailelerin beklentilerinin dikkate alınmasını ve ailelerin çocukların gelişimleri ile ilgili bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Türkiye. Türkiye’de 1953 ve 1989 yılında geliştirilen programlarda çocukların ve programın nasıl değerlendirileceği veya öğretmenlerin kendilerini nasıl değerlendireceği ile ilgili herhangi bir açıklama ile karşılaşılmamıştır. Bu durum

Sapsağlam (2013) tarafından yapılan araştırmanın bulgularında da belirtilmiştir. Ancak 1989 yılı programı doğrultusunda hazırlanan Okul Öncesi Öğretmen Kılavuzu'nda değerlendirme ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Bu kılavuzda değerlendirmenin genellikle programlarda ihmal edildiği buna karşın kalitenin sağlanabilmesi ve sürdürülebilmesi için üzerinde durulması gereken bir öge olduğu belirtilmiştir (MEB, 1990b).

Aynı kılavuzda değerlendirmenin amacı programda yer alan hedeflerin ne derece geçerli olduğunun belirlenmesi ve çocukların programdan ne ölçüde yararlandığının belirlenmesi olarak belirtilmiştir. Kılavuzda programın değerlendirilmesi, çocuğun gelişiminin değerlendirilmesi ve öğretmenin değerlendirilmesi ile ilgili açıklamalara ayrıca yer verilmiştir. 49-60 ay ve 61-72 ay olmak üzere beden ve hareket gelişimi, sosyal ve duygusal gelişim, zihin gelişimi ve dil gelişimi ile ilgili “gelişim-gözlem kayıt formları” bu kılavuzda yerini almıştır (MEB, 1990b).

1994 yılında geliştirilen Kreş-Anasınıfı-Anaokulu programlarında değerlendirme; programın hedeflerine ulaşp ulaşmadığının ve programın aksayan yönlerinin olup olmadığının belirlenmesi ile çocuğun gelişiminin izlenebilmesi olarak ele alınmıştır. 37-60 ay ve 61-72 aylık çocukların hedef ve hedef davranışlara ne ölçüde ulaştığının belirlenmesi için “gözlem formları” düzenlenmiştir. Ayrıca etkinliklerle ilişkili sınama durumlarının belirlenmesinin hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığının tespitinde önemli olduğu belirtilmiştir (MEB, 1994).

2002 yılı programında değerlendirme, eğitim süreçlerinin önemli bir ögesi olarak ele alınmış çocuğun değerlendirilmesi, öğretmenin kendini değerlendirmesi ve programın değerlendirilmesi olarak düzenlenmiştir. Çocuğun değerlendirilmesine yönelik olarak davranış değerlendirme formu ve her yarıyılıda verilmek üzere gelişim raporunun verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenin programın öğeleri arasındaki tutarlılığı değerlendirmesi, süreç içerisinde planlarını, ortamı ve kullandığı materyalleri değerlendirerek uygulamalarını geliştirmesi beklenmiştir (MEB, 2002).

2006 yılı programında değerlendirmenin ayrı bir bölüm olarak ve oldukça detaylı bir şekilde ele alındığı görülmektedir. Bu programda çocuğu tanıma ve değerlendirmenin önemi, gerekliliği, bu hususta dikkat edilmesi gereken noktalar ve kullanılacak araçlarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Çocukları tanımak için gözlem kayıtları içinde “oyun gözlem formu” ve “sistematik gözlem formu” ile anekdot kayıtları içinde “kısa not örneği” ve “anekdot kayıt formu” yer almıştır. Gelişim kontrol listeleri

ve standart testler, portfolyolar ve gelişim raporlarının kullanılması ile ilgili de ayrıca açıklamalara yer verilmiştir (MEB, 2006a).

Diğer taraftan öğretmenin programı öğeler arasındaki tutarlılığı değerlendirmesi her dönem sonunda her bir çocuk için kazanım değerlendirme formunun doldurulması gerektiği, yıllık plana alınan kazanım ve uygulamaların aylık olarak değerlendirilmesi ile günlük planın değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenin kendini değerlendirmesi için öz değerlendirme formu ile öğretmenlerin meslek etiği ve yeterlilikleri ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir (MEB, 2006a).

2013 yılında geliştirilen 0-36 Aylık Çocuklar için Eğitim Programı'nda değerlendirme çocuğun tanınması ve değerlendirilmesi, programın ve eğiticinin kendini değerlendirmesi olarak ele alınmıştır. Çocuğun değerlendirilmesi için hazırlanan gelişim formlarının ilk bir yıl içinde her aylık, ikinci yaşa kadar üç aylık, üçüncü yaşa kadar da altı aylık periyotlarda kullanılması önerilmiştir. Ayrıca eğiticinin kendini değerlendirmesi için "Eğitimci Öz Değerlendirme Formu"na yer verilmiştir. Programın değerlendirilmesi ise etkinlik planında yer alan değerlendirme bölümü ile günlük akışta yer alan günü değerlendirme bölümleri ile sağlanmaya çalışılmıştır (MEB, 2013b).

2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programında ise değerlendirme ögesi 2006 programında olduğu gibi çocuğun değerlendirilmesi, programın ve öğretmenin kendini değerlendirmesi olarak düzenlenmiştir. Çocuğun değerlendirilmesinde gelişim gözlem formu, gelişim raporu ve portfolyolar kullanılması yer alırken program değerlendirmede hazırlanan ve uygulanan aylık ve etkinlik planları üzerinden değerlendirme yapılarak eğitim süreçlerinin birbiri ile tutarlılığı, ihtiyaç duyulan gereksinimlerin neler olduğunu belirleyerek gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2013a). Öğretmenin kendini değerlendirmesi ise programın ve çocuğun değerlendirme verilerini analiz ederek kendi kişisel özelliklerini, yeterliliklerini gözden geçirmesi olarak belirtilmiştir (MEB, 2013a).

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, bu sonuçlardan yola çıkarak gerçekleştirilen tartışmaya ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

İsveç ve Türkiye'de erken çocukluk dönemi politikalarının eğitim programlarına yansımalarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada İsveç'te erken çocukluk dönemi hizmetlerine yönelik politikaların belirlenmesinde genellikle toplumsal cinsiyet eşitliğinin, kadının iş yaşamına katılımının, sosyal refah ve sürdürülebilirliğin sağlanmasının, çocuğun yaşam boyu öğrenmesinin ve çocuk haklarının tesis edilmesinin dikkate alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de ise genellikle bu dönem politikalarının çocuklarının gelişimlerinin ve öğrenmelerinin desteklenmesinin önemszenmesi üzerine inşa edildiği ancak bunun arka planında yer alan toplumsal ya da ekonomik dayanakların ve gerekçelerin genellikle İsveç'teki kadar güçlü bir şekilde ifade edilmediği görülmüştür. Bu durumun Türkiye'de okul öncesi eğitim alanında sürekliliği ve tutarlılığı olmayan istikrarsız politikaların geliştirilmesinde etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkeler arasındaki politika farklılıklarının programların tarihi gelişiminde, programların kapsadığı yaş aralıklarında, programların yapısında, farklı zamanlarda geliştirilen eğitim programların birbirleriyle olan benzerliğinde ve hatta programın kendi içinde gösterdiği tutarlılıkta etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda programların genel ve özel hedeflerinin ülkelerin sosyo-politik bağlamlarından ve ülkelerin benimsediği değerlerden etkilendiği, eğitim programlarının geliştirilmesini sağlayan politika araçlarının genellikle birbirinden farklılaştığı görülmüştür

Ayrıca her iki ülkenin programlara farklı misyonlar yüklediği düşünülmektedir Buna göre İsveç ademi merkeziyetçi yönetim yapısı nedeniyle eğitim programlarını okul öncesi eğitimin kalitesinin sağlanmasında işe koşulan çerçeve olarak ele alırken (Pramling Samuelsson ve diğerleri, 2006) Türkiye'nin eğitim programlarını "eğitimin anayasası" olarak ele aldığı değerlendirilmiştir. Bu bakış açısındaki farklılık Türkiye'deki eğitim programlarının öğelerinin daha detaylı bir şekilde ele alınmasının arkasında yatan sebeplerden biri olarak değerlendirilmiştir. Zira anayasanın işlevi doğrultusunda bu metafor ile anlatılmak istenen; eğitim programları ile çocukların

kazanması gereken hedeflere giden yolda program uygulayıcıları için bir kabiliyet alanı oluşturulurken aynı zamanda bu alanın sınırlarının çiziliyor olmasıdır. Bu metafor Johnson-Mardones (2014)'in belirttiği gibi programların “eğitim-öğretimin içeriğini şekillendiren, okul deneyimlerine yön veren ve öğretmenlerin çalışmalarını kontrol eden yazılı ve resmî belge” tanımı ile örtüşmektedir. Programların bu tanım bağlamında ve öğelerinin daha detaylı bir şekilde ele alınmasını doğuran bir diğer sebebinse ilk alt problemin bulguları doğrultusunda program uygulayıcıları arasındaki nitelik farklılığının olabileceği düşünülmektedir.

Alt problemleri doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve sonuçlara dayalı olarak yapılan tartışmaya aşağıda yer verilmiştir.

İsveç ve Türkiye’de Erken Çocukluk Dönemi Politika Alanlarında Yapılan Düzenlemeler ve Eğitim Programlarına Yansımaları

Organizasyon. İsveç’te ve Türkiye’de erken çocukluk dönemi hizmetlerinde idari yapılanma, merkezi düzeyde hizmet sorumluları ve hizmet türleri birbirinden farklılaşmaktadır. Bu durum ülkelerin eğitim programlarının yapılandırılması üzerinde etkili olmuştur. İsveç üniter yapılanmaya bağlı olarak eğitim ve bakım vurgusu ile şekillenen programlarını 1-5 yaşa yönelik olarak tek bir program şeklinde hazırlarken Türkiye’de ayırık sisteme uygun olarak 3 yaş altı ve üstüne yönelik iki ayrı program hazırlamıştır.

Türkiye’de ayırık sistem olmasına rağmen her iki yaş grubu için de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim programının hazırlanması olumlu bir durum olarak değerlendirilmiştir. Zira Türkiye’nin ayırık sisteme sahip olmasına rağmen 3 yaş altı çocuklar için eğitim programı hazırlayan Yunanistan, İspanya, Romanya gibi az sayıda ülkeden biri olduğu görülmüştür (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).

Ayrıca ilkokuldan önceki son bir yılın iki ülkede farklı şekilde ele alınmasının eğitim programları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İsveç ilkokuldan önceki son bir yılı “bakım” vurgusu olmaksızın “eğitim” vurgusu ile şekillendirmesine bağlı olarak okul öncesi eğitim sınıflarına yönelik programlarını zorunlu eğitim programları ile birlikte ele almıştır. Türkiye’de ise ilkokuldan önceki son bir yıl okul öncesi eğitimin içerisinde düzenlenmiş olması nedeniyle eğitim programlarında böyle bir farklılaşma olmamıştır.

İsveç formal yapıdaki kurum temelli hizmetler için (okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitim sınıfı ve serbest zaman merkezleri) eğitim programları hazırlarken daha informal bir yapıya olan sahip kurum ve ev temelli hizmetler için (açık okul öncesi eğitim, günlük aile bakım evleri ve açık serbest zaman merkezleri) uygulayıcılara yönelik rehberler hazırlama yoluna başvurmuştur. Türkiye’de ise kurum temelli hizmetlerde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan eğitim programlarının yanı sıra 3 yaş altı ve üstü çocukların ailelerine ve programın uygulayıcılarına yönelik olarak destek materyallerinin geliştirildiği görülmüştür.

Diğer taraftan Türkiye’de erken çocukluk döneminde evde bakım hizmetleri olmamasına rağmen bu konuda bazı adımların atıldığı görülmüştür. Ancak bu atılan adımlarda Millî Eğitim Bakanlığı ya da Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı desteğinin eksik olması bu hizmet türünün Türkiye’de hayata geçirilememesinin nedenlerinden biri olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Erişim ve finansman. İsveç’in ailelere sunulan bakım izinlerinin bitiminin hemen ardından çocuklara eğitim ve bakım hizmetlerine erişmeyi yasal hak olarak tanımlayan az sayıda ülkeden biri olması (diğer ülkeler Danimarka, Estonya, Slovenya, Finlandiya ve Norveç) Türkiye’nin ne zorunlu ne de yasal hak olarak tanımayan az sayıda ülkeden biri olması (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014) erişim oranlarında önemli farklılıkların oluşmasına sebep olmuştur. Ayrıca İsveç’te erişim maliyetinin önemli bir kısmının devlet tarafından karşılanmasının, çocuk başına yapılan yüksek harcamaların, erken çocukluk eğitiminin zorunlu olmadığı İsveç’te yüksek okullaşma oranlarının oluşmasında önemli rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. 2015 yılı verilerine göre 2-4 yaş arasındaki çocukların okullaşma oranının OECD ülkeleri arasındaki en yüksek olduğu ülkenin İsveç olması bu sonucu destekler niteliktedir (OECD, 2016a).

Türkiye’nin birbirine yakın ya da uzak zaman dilimleri içerisinde geliştirilen farklı politika belgelerinde okul öncesi eğitimin kapsamı 3 yaş altı çocukları da dâhil edecek şekilde ele alınmış, finansman ve erişim alanında çeşitli kararlara yer verilmiştir. Ancak Türkiye’nin politika belgelerinde belirlediği okullaşma oranlarına ulaşamadığı görülmüştür. Bu sonucun aşağıda belirtilen nedenlerden kaynaklabileceği değerlendirilmiştir.

- Uygulamaya geçirilen politikaların erişim odağına politika belgelerinde belirlenen yaşların dışında farklı yaş/ yaş aralıklarının koyulması,

- Zorunlu okul öncesi eğitime yönelik pilot uygulamanın kanun değişikliği nedeni ile sonlandırılması,
- Okul öncesi eğitimin ne yasal ne de zorunlu eğitim olarak düzenlenmemiş olması,
- Ailelere yeteri kadar finansal destek sunulamaması,
- Çocuk başına yaptığı harcamalarda İsveç'in oldukça gerisinde kalması.

Türkiye'de 2013 yılında 3 ve 4 yaştaki okullaşma oranlarının hem İsveç'in hem de diğer OECD ülkelerinin gerisinde kalması (OECD, 2015a) ulaşılan bu sonucu destekler niteliktedir.

Kalite. İsveç ve Türkiye'de erken çocukluk eğitim ve bakım hizmetlerinin sunumundaki idari yapılanma ile eğitim ve bakımın nasıl ele alınacağına yönelik benimsenen politikaların kalitenin önemli göstergelerinden olan program uygulayıcılarının sahip olması gereken niteliklerde belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özkanlı Ertuğrul (2017) tarafından yapılan araştırmada Türkiye'de her iki idari birim bünyesinde görev alan personellerin nitelikleri arasında büyük farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye adına bu durumun eğitim programlarının uygulanma süreçlerinde önemli farklılıklar oluşturacağı ve bu nedenle program ile arzu edilen çıktılara ulaşmada ve ulaşılan çıktıların niteliğinde çözülmesi gereken önemli problemleri beraberinde getireceği düşünülmektedir.

Ertan (2016) tarafından Türkiye'de yapılan araştırma bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Zira bu araştırma örgün lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin önlisans ve açıköğretim lisans mezunu öğretmenlerden daha düşük öz-yeterlik puanına sahip olduğunu göstermiştir. Araştırmacı tarafından bu durum örgün lisans mezunu öğretmenlerin sınıf ortamında yaptıkları etkinliklerde ve öğrencileriyle yaşadıkları etkileşimlerde, çocuklara daha yararlı olmak ve mümkün olduğunca az düzeyde olumsuz etki etmek adına kendilerini daha fazla sorgulamalarıyla ilişkili olabileceği şeklinde açıklanmıştır.

Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin eğitimi süreleri her iki ülkede de farklılık göstermektedir. Ülkelerin erken çocukluk dönemi hizmetlerinde görev alacak kişilerin yetiştirilmelerinin eğitim sistemlerindeki farklılığa bağlı olarak çeşitlilik ve farklılık arz etmesi normal bir durum olarak değerlendirilmiştir. Ancak personelin eğitim niteliği ile kalite arasındaki ilişkinin göz önünde bulundurulmasının önemli olduğu

düşünülmektedir. Zira Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford ve Taggart (2004) eğitim programlarının uygulanmasındaki lider rolü nedeniyle öğretmen niteliğine büyük önem atfetmektedir. Sylva ve diğerleri (2004) özellikle dil ve matematik becerilerinin gelişiminde, eğitim programlarıyla ilişkili etkinliklerin oluşturulmasında, çocuklara etkili geri bildirimle sağlayarak etkileşim kurmada, çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerini desteklemede nitelikli öğretmenin daha fazla etkili olduğunu, daha az nitelikli öğretmen ise nitelikli öğretmen rehberliğinde en iyi katkıyı sağladığını belirtmektedir.

Whitebook, Howes ve Phillips (1990) tarafından yapılan araştırma ise hizmet sağlayan öğretmen/bakıcının eğitim seviyesinin artıkça çocuklarla daha çok olumlu etkileşim kurduğunu göstermiştir. Ayrıca aynı araştırmada formal eğitimde daha fazla kalan öğretmen/bakıcının çocuklara karşı daha hassas davrandığı, daha az sert davranışlarda bulunduğu ve dolayısıyla daha uygun bir süreç işlettiği, düşük eğitim seviyesi ve öğretmen/bakıcı sirkülasyonunun çocukların sosyal ve dil gelişimini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Peisner-Feinberg ve diğerleride (2000) benzer şekilde yüksek eğitim seviyesinin kaliteyi olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Eğitim programlarının uygulanmasını etkileyen karma yaş, yaş gruplaması, öğrenen başına düşen çocuk sayısı ve grup büyüklüğünün de ülkere göre farklılık gösterdiği görülmüştür. İsveç'te grup büyüklüğü ve yapısının belirlenmesinde çocukların ihtiyaçları ve eğitsel faaliyetlere katılımı öncelenirken Türkiye'de ise erişimin daha fazla ön plana alınmasının kalite ile ilgili bileşenlerden ödün verilmeyi beraberinde getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Politika belgelerinde grup büyüklüğü ile ilgili bir sınırlamanın olmaması bu sonucu desteklemektedir.

Türkiye adına bu durumun çocukların ihtiyaçlarının karşılanmasını ve eğitsel süreçlerde öğretmen öğrenci etkileşimini olumsuz yönde etkileyeceğinden eğitim programları doğrultusunda arzu edilen sonuçlara ulaşmayı zorlaştıracığı düşünülmektedir. Zira Canbeldek (2015) ve Micozkadıoğlu ve Berument (2003) tarafından araştırma grup büyüklüğünün artmasına bağlı olarak çocukların ilişkisel saldırganlık düzeylerinin artırdığını ve olumlu sosyal davranış düzeylerini azaldığı gösterirken Acun (2017) tarafından yapılan araştırma da programın uygulama ve değerlendirme süreçlerini olumsuz yönde etkilendiği görülmüştür.

Ayrıca büyük-küçük çocukların oranına, zaman paylaşımına, eğitim programı ve stratejilerine dikkat edilerek grup yapısının belirlenmesi durumunda (Demetre, 1989, akt Okutan 2012) karma yapının çocukların sosyal ve bilişsel gelişimlerini

desteklediği belirtilmektedir (Katz, 1995). Ancak Acun (2017) tarafından yapılan araştırma Türkiye’de okullaşma oranlarının artırılması adına mevzuat ile belirlenen şartların sağlanmasına bağlı olarak belirtilen hususlar dikkate alınmaksızın farklı ay aralıklarındaki çocukların bir arada eğitim almalarının eğitim programına uygun olmasına rağmen programının uygulanmasını olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir.

Ailelere sağlanan destek. Her iki ülkede annelik ve bakım izni için sağlanan süreler ile bu süreler zarfından ailelere verilen ücretlerin birbirinden farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre İsveç’te toplumsal cinsiyet eşitliğinin ve aile-iş-kadın arasındaki dengenin kurulmasının önemsenmesi nedeniyle 1 yaşına kadar ailelerin çocuklarıyla olmalarının hem anne hem de baba için eşit şekilde teşvik edildiği, izin sürelerinin ve sağlanan finansal desteklerin bu yönde işe koşulduğu görülmüştür. Yeterince karşılanan bakım izni için ailelerin kazançlarının önemli bir bölümünü almaları ve izin süresince mali zorluklar yaşamamaları için gelirlerinin %65’nin karşılanmasının gerektiği dikkate alındığında (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014) İsveç için bakım izin süre ve ücretlerinin oldukça yeterli olduğu görülmektedir.

Türkiye’de ise ailelere çocuğun temel bakımının ve ihtiyaçlarının sağlanmasına yönelik asgari düzeyde şartların sağlandığı, kadın-iş-aile arasındaki dengenin uygun bir şekilde sağlanmasının olanaklı kılınmadığı, babaların anne ile aynı haklara sahip olmadığı ve çocukların bakımlarından özel durumlar haricinde kadınların sorumlu tutulduğu görülmüştür. Türkiye’de kadınların iş gücüne katılımlarının erkeklere göre düşük kalmış olmasına yönelik sonuç (OECD, 2016b) bu araştırma ile varılan sonucu destekler niteliktedir. Ancak bu olumsuzluklara rağmen 2016 yılında izin ve ücretler konusunda 657 ve 4857 sayılı kanunlarda yapılan yasal düzenlemeler ile çalışan ebeveynler için sağlanan imkânlar olumlu yönde atılmış adımlar olarak değerlendirilmiştir.

İsveç ve Türkiye’de Eğitim Sisteminin Yapılanmasında Rol Oynayan Sosyo-Politik Değerlerin Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programlarına Yansımaları

Sosyo-politik değerler. Her iki ülkenin eğitim programlarının toplumu şekillendiren kurucu unsurlarının ve politikaların birbirinden farklı olması nedeniyle programlarda benimsenen sosyo-politik değerlerin birbirinden farklılaştığı ancak buna rağmen küreselleşmenin etkisiyle benzer vurguları taşıdığı görülmüştür. Demokrasi,

farklılıklara saygı, insan hakları çocuğun bütüncül gelişimi iki ülkenin farklı yıllardaki programlarının şekillendiren ortak değerler olarak tespit edilmiştir.

İsveç'te çocukların tanrıdan korkmasının sağlanması üzerine inşa edilen ve bu yönde yapılandırılan eğitim süreci zamanla selûkûlerşerek cinsiyet rollerine göre ayrışan bir rol almıştır. İkinci Dünya Savaşı'nın ardından eşitlik, demokrasi, çocuk hakları, çok kültürlülük, farklılıklara saygı, toplumsal cinsiyet eşitliği, çocuğun bütüncül gelişiminin ve yaşam boyu öğrenmelerin sağlanması ile devam ederek bugün uygulanmakta olan eğitim programlarını şekillendirmiştir.

Türkiye'nin 1950'li yılları çok partili siyasi hayata geçiş denemelerinin yapıldığı ve demokrasi vurgusu yapan ülkeler ile yakınlaşma çabalarının olduğu bir dönem olması nedeniyle demokrasi kavramı politika belgelerinde ve eğitim programlarında kendine en fazla yer bulan şekillendirici değer olarak karşımıza çıkmıştır. 1989 ve 1994 yıllarında geliştirilen diğer programlarda ise yaşanan toplumsal kutuplaşmanın giderilmesinde ve toplumsal huzurun yeniden inşa edilmesinde Atatürk İlke ve İnkilâplarının tesis edilmesi, hoşgörünün, demokrasinin, millî ve evrensel değerlerin benimsenmesi yoluna gidilmiştir. 2000'li yıllarda Türkiye'nin yüzünü Avrupa Birliği'ne döndüğü ve üyelik için gerekli şartların sağlanmasına yönelik icraatların hız kazandığı bir dönem olması nedeniyle eğitim programlarında insan hakları, demokrasi, eşitlik kavramları ön plana çıkmıştır.

Gerek İsveç'in gerekse Türkiye'nin farklı yıllarda ön plana çıkan sosyo-politik değerlerindeki ortaklık ya da farklılıkların yanında üstünde durulması gereken bir diğer konun da ülkelerin sosyo-politik konulardaki istikrarı ya da istikrarsızlığıdır. Zira İsveç İkinci Dünya Savaşı'ndan günümüze kadar merkeze aldığı demokrasi, insan ve çocuk hakları gibi değerleri eğitim programlarının geliştirilmesinde kurucu unsurlar olmasını sağlayabildiği düşünülmektedir. Lpfö 98, Lpfö 98 Reviderad 2010'da benzer vurguların yer alması bu düşüncüyü desteklemektedir. Ancak aynı durumun Türkiye için ifade edilmesinin daha zor olacağı düşünülmektedir. Çünkü Türkiye'de ülkenin farklı tarihsel dönemlerinde farklı değerler daha vurgulu bir şekilde ön plana çıkmış ve bu değerler eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde daha etkin olarak işe koşulmuştur. Ancak eğitim programlarında vurgulanan değerler programdan programa farklılık gösterse de demokrasi değeri az ya da çok her programda yerini almıştır.

İsveç ve Türkiye’de Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde Rol Oynayan Politika Araçları

Politika araçları. Eğitim programlarını şekillendiren sosyo-politik değerler kadar eğitim programlarının ortaya çıkmasını sağlayan eğitim politika araçlarının da en az sosyo-politik değerler kadar önemli olduğunu ve her iki ülkede de eğitim programlarının ortaya çıkmasını sağlayan politika araçlarının farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İsveç’te erken çocukluk eğitimi programlarının geliştirilmesinde yürürlüğe konulan yasaların ve merkezi düzeydeki sorumlu bakanlık tarafından çıkarılan emirlerin işe koşulduğu görülürken Türkiye’de eğitim yasalarındaki değişikliklerin erken çocukluk eğitim programlarının geliştirilmesinde etkin olarak kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye’de ise erken çocukluk dönemi eğitim programlarının ortaya çıkmasında etkili olan politika araçlarının kanunlar olmadı görülmüştür. 6287 sayılı kanun ile eğitime başlama yaşında değişiklik yapmış olmasına ve bu değişiklik okul öncesi eğitim kademesini etkiliyor olmasına rağmen okul öncesi eğitim programında herhangi bir değişiklik yapılmamış olması bu sonucu desteklemektedir.

Türkiye için bu durumun eğitime başlama yaşının düşürülmesinin kamuoyunda yarattığı şiddetli tartışmalardan (Çocukların yüzde 90’ı bu yıl okula kayıt yaptırmayacak, 2012) kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Zira yönetmeliklerle yapılan düzenlenmeler ile belli şartların sağlanmasına bağlı olarak çocukların 72 aya kadar ilkokula başlaması ertelenebilir hale gelmiştir. Ancak 66 ay ile çocukların kaydının ilkokula düştüğü unutulmaması gereken bir husus olarak değerlendirilmektedir.

Diğer taraftan eğitim programlarının geliştirilmesinde Millî Eğitim Şuralarında alınan kararların etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Şuralarda okul öncesi eğitimin kapsadığı yaş aralığı, erişimin öncelikli olarak ele alındığı yaş grubu ve yeni programların geliştirilmesine ilişkin kararlar 1989 ve 1994 yılında kabul edilen programların geliştirilmesinde etkin rol oynamış olabileceği düşünülmektedir. Hükümet programları kararlarının ait olduğu yıllar ile sınırlı olduğu ve sonraki yılları etkilemeyeceği varsayıldığında, hükümet programlarının erken çocukluk dönemi eğitim programlarının geliştirilmesinde çoğunlukla etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak 2011-2014 yılları arasını kapsayan 61. Hükümet Programı’nda okul öncesi eğitimden yükseköğretime millî ve uluslararası standartlara uygun eğitim

sistemi ve “müfredatlara” yönelik atıfların 2013 yılında uygulamaya geçirilen eğitim programının geliştirilmesinde etkili olabileceği değerlendirilmiştir. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nın geliştirilmesinde ulusal ve uluslararası alan araştırmalarına yapılan atıflar bu düşüncüyü desteklemektedir (MEB, 2013a).

İsveç’te programların değişmesinde genellikle etkili olan kanun değişiklikleri elbette ki tek doğru seçenek değildir. Zira eğitim politikalarının geliştirilmesinde etkili olabilecek birçok politika aracı bulunmaktadır. Bu araçlar arasından yapılacak seçimler ise belirli kriterler gözeterek gerçekleştirilecektir. Ancak eğitim programlarının sadece hükümetlerin ya da Bakanlığın kararıyla değişmesinden ziyade parlamentoda benimsenecek ilkeler doğrultusunda değişmesinin eğitimin toplumsal bir uzlaşma aracı olarak işe koşulması açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

İsveç ve Türkiye’de Uygulanmış ve Uygulanmakta Olan Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı Programlarının Özellikleri

Genel yapı. İsveç ve Türkiye’de geliştirilen programların kapsadığı yaş aralıklarının, fiziksel ve yapısal özelliklerinin birbirinden farklı olduğu görülmüştür. İsveç’te okul öncesi eğitim programların yapısında yıllara göre büyük değişiklikler olmaksızın bir takım düzenlemeler olduğu ancak Türkiye’de farklı yıllarda geliştirilen programların kapsadığı yaş aralıklarının, yapısal ve fiziksel özelliklerin birbirinden oldukça farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin 6 yaşa yönelik okul öncesi eğitim sınıflarının da dâhil olduğu zorunlu eğitime yönelik eğitim programında 2011 yılında fiziksel olarak önemli değişiklikler olmuşken ana yapı korunarak dersler bazında hedeflere ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Türkiye’de ise programlar kimi zaman anaokulu kimi zaman kreş kimi zaman okul öncesi eğitim programı olarak farklı yaşlara yönelik olarak hazırlanmıştır.

İsveç ve Türkiye’de geliştirilen programlardaki önemli bir farklılık ise Türkiye’de geliştirilen programların çeşitli ekleri içerisinde barındırmasıdır. Dış mekan araçlarının (salıncak, kum havuzu vb.) teknik özellikleri, değerlendirme araçları, kanun ve yönetmelikler, etkinlik ve plan örnekleri yıllara göre değişen bir şekilde eğitim programlarında yerlerini almıştır.

İki ülkenin programları arasındaki okul öncesi eğitimden zorunlu eğitime geçiş ile ilgili düzenlemelere ilişkin farklılıkların olduğu bu araştırmanın bir diğer sonucudur. İsveç’te geliştirilen okul öncesi eğitim programlarında “okul öncesi eğitim sınıfı, okul

ve serbest zaman merkezleri ile işbirliği” bölümü yer almaktadır. Ancak Türkiye’de günümüz itibari ile uygulanmakta olan mevcut programda Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’na bağlı kurumlar ile Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı kurumlar arasında geçişte ya da anaokullarından ve ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflarından ilkokula geçişte sağlanması gereken iş birliğine yönelik bir bölüm ya da açıklama yer almamaktadır. Ancak 2006 yılında geliştirilerek 2013 yılına kadar uygulanmış olan “Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)” programında okul öncesi eğitimden ilköğretime geçişte öğrenmen ve aile sorumluluklarına ayrıca yer verildiği görülmüştür (MEB, 2006a).

Okul öncesi eğitimden ilkokula geçiş süreci ile ilgili olarak Avrupa'daki bazı ülkelerde İsveç’e benzer şekilde düzenlemelerin olduğu görülmektedir. Örneğin Norveç ve İzlanda’da geçiş ile ilgili düzenlemeler eğitim programlarına entegre edilmiştir (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014). Bu bağlamda İzlanda’nın ulusal okul öncesi eğitim programı olan *Icelandic National Curriculum Guide For Preschool* (Ministry of Education, Science and Culture, 2011) incelendiğinde ilkokula geçiş ile ilgili ayrı bir bölümün olduğu görülmektedir. Lihtenştayn’da ise okul öncesi ve ilkokul için ortak bir program hazırlanarak öğrenmelerin sürekliliğinin sağlanması amaçlanmıştır (European Commission/EACEA/Eurydice/ Eurostat, 2014). Fransa ve Belçika’da okul personeli ve aile işbirliği, okul öncesi ile ilkokul kademeleri arasında ortak projeler ve ortak faaliyetler yürütmekte ve bunun kolayca sağlanması için ilkokul ile okul öncesi eğitim aynı binalarda yapılandırmaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice/ Eurostat, 2014).

Bu doğrultuda eğitim programlarında geçiş ile ilgili düzenlemelerin yer almasının yanı sıra ilkokuldan önceki son bir yıl okul öncesi eğitimin ilkokullar bünyesinde yer alması çocuğun ilkokula geçiş sürecini kolaylaştıracağı değerlendirilmiştir. Acun (2017) tarafından yapılan araştırmada anasınıfından gelen çocuğun ilkokulun kantinini, sınıf ortamını, okulun fiziki özelliklerini tanımasını ve anasınıfından ayrılırken nasıl bir ortama geleceğini bilmesi nedeniyle okula uyum konusunda anaokulundan gelen çocuklardan daha iyi olduğu sonucuna ulaşılması bu değerlendirmeyi destekler niteliktedir. Kaga (2016) ise erken çocukluk dönemi ile ilköğretim arasındaki ilişkinin ve geçiş sürecinin eğitim sisteminin tutarlılığı açısından önemli olduğunu her iki eğitim kademesindeki etkileşimin ve paylaşımın hayat boyu

öğrenmelerin, eşit ve kaliteli eğitimin sürdürülebilirliğinin sağlanmasında rol oynadığını belirtmiştir.

Pedagojik anlayış. İsveç'te sosyo-pedagojik anlayışın erken çocukluk dönemi eğitim programlarında tutarlı bir şekilde ele alındığı sonucuna ulaşılrken Türkiye için aynı sonuca ulaşmanın mümkün olmadığı görülmüştür. Türkiye'de erken çocukluk dönemi eğitim programlarında sosyo-pedagojik ve erken eğitim yaklaşımın vurguları yer alsa da özellikle 1989 ve 1994 yılında uygulamaya geçirilen eğitim programlarında yer alan konu, ünite, belirtke tablosu nedeniyle erken eğitim/okul öncesi eğitim yaklaşımının ağırlıklı olarak temele alındığını sonucuna ulaşılmıştır.

Güler-Öztür (2010) tarafından yapılan araştırmada 1989 yılında geliştiren programın erken eğitim yaklaşımını benimsediğini belirtilmişken 1994 programıda dâhil olmak üzere diğer programların sosyo-pedagojik yaklaşıma uygunluk gösterdiği belirtilmiştir. TEDMEM ise 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda her iki yaklaşımında uzantılarının olduğunu belirtmiştir (TEDMEM, 2016).

Diğer taraftan 1994 yılında 0-36 aylık çocuklara yönelik geliştirilen kreş programında konu listelerinin olması ve bu programın 2013 yılına kadar 19 yıl uygulamada kalmış olması erken çocukluk dönemi pedagojisinde ortak ve bütüncül bir anlayışın olmadığını, küçük ve büyük yaş grupları arasında doğru bir entegresyonun kurulamadığını düşündürmektedir. Zira 2002 yılından bu yana çeşitli tarihlerde geliştirilen okul öncesi eğitim programlarında konu/temaların gelişim alanlarında yer alan öğretim hedeflerinin kazandırılmasında bir araç olduğu belirtilerek herhangi bir konu/ünite/tema örnek olarak sunulmamıştır.

Hedef. Her iki ülkede erken çocukluk dönemi eğitim programlarında yer alan öğretim hedeflerinin farklı alanlarda düzenlendiği görülmüştür. Buna göre İsveç'te öğretim hedefleri Lpfö 98 de ve Lpfö 98 Reviderad 2010'da "norm ve değerler", "gelişim ve öğrenme" ile "çocuğun etkisi" alanlarında düzenlenirken Türkiye'de farklı yıllarda geliştirilen programlarda farklılaşan içerik ya da gelişim alanlarında düzenlenmiştir. Ayrıca Türkiye'de öğretim hedefleri amaç, kazanım, gösterge gibi çeşitli şekillerde sunulmuştur. Bu nedenle Türkiye'de farklı yıllarda geliştirilen eğitim programlarında öğretim hedeflerinde bir tutarlılığın sağlanamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak 2002 yılından bu yana Türkiye'de geliştirilen okul öncesi eğitim programlarında öğretim hedeflerinin gelişim alanları ile ilişkili olacak şekilde ele alınarak konu veya ünitelere yer verilmemiş olması okul öncesi eğitimin konu

merkezli bir anlayıştan uzaklaşması ve tutarlılığın sağlanması yönünde atılmış olumlu adımlar olarak değerlendirilmiştir.

İsveç'in için Lpfö 98 ve Lpfö 98 Reviderad 2010'da "Çocuğun Etkisi" bölümü altında çocuğun eğitim süreçlerini yönlendirmesi ve bu süreçlerde aktif bir rol oynaması için çocuklara yönelik hedef ve öğretmenlere yönelik ilkeler belirlemesi ise çocuk merkezli eğitim anlayışının daha somut bir hale getirilmesi olarak değerlendirilmiştir.

Her iki ülkede geliştirilen eğitim programlarında yer alan hedeflerin yazım türlerinin de birbirinden farklılığı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre Türkiye'de öğretim hedeflerinin 2013 yılı programına kadar hedeflerinin iki aşamalı olarak belirtildiği öğrenenin program sonundan göstermesi gereken davranışların ayrıntılarıyla adeta işlem basamağı gibi belirlendiği "davranış hedefleri" (Fer, 2011) türüne uygunluk gösterdiği görülmüştür. İsveç'te ise öğretim hedeflerinin daha geniş nihai öğrenme ürünü şeklinde belirtildiği kazanım türüne (Fer, 2011) daha uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Her ne kadar Türkiye için 2013 yılı programında yer alan öğretim hedeflerinin kazanım türüne uygunluk gösterdiği değerlendirilmiş olsa da programda kazanımlarla ilişkili göstergelere de yer verilmiş olması kazanımlara nasıl ulaşılabileceğinin kılavuzlanmasının hala bir gereklilik olarak düşünüldüğünü göstermektedir. Bu nedenle 2013 yılı programının öğretim hedeflerinin, kazanım türü hedeflerin özellikleri ile tam bir uyumluluk içinde olduğunu söyleyebilmenin güç olduğu görülmüştür.

Diğer taraftan Türkiye'de 2002 yılından bu yana geliştirilen eğitim programları ile İsveç'te geliştirilen eğitim programlarının ortak bir yönünün olduğu görülmüştür. Her iki ülke programında da matematik, fen gibi içerik alanları ayrı bir şekilde ele alınmamış programlarda belirlenen hedef alanları içerisinde düzenlenmiştir. Buna göre Türkiye'de bu içerik alanları ile ilişkili olabilecek hedefler gelişim alanlarında ele alınmış iken İsveç'te gelişim ve öğrenme alanı içerisinde düzenlenmiştir. Ayrıca fen ve matematik gibi içerik alanları Türkiye'de etkinlik türü olarak düzenlenmiştir.

Eğitim durumları. İsveç ve Türkiye'nin eğitim programlarında eğitim durumları birbirinden farklı şekilde ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır. İsveç'te eğitim durumları etkinliklerin sahip olması gereken özellikler bağlamında ele alınırken Türkiye'de etkinlik özellikleri, çeşitleri ve plan türleri aracılığıyla daha detaylı bir şekilde ele alındığı görülmüştür. Bu durumdan hareketle Türkiye'de eğitim durumlarının

programın uygulanmasında kontrolü sağlamayı artıracak şekilde işe koşulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer taraftan Türkiye’de Çaltık (2004) ile Kandır, Özbey ve İnal (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yıllık plan hazırlarken amaç ve kazanımların yıl içerisindeki dağılımlarını belirlemede zorluk yaşadıklarına yönelik araştırma sonuçları da dikkate alındığında hem uygulanabilirliği olmayan hemde programın temel aldığı çocuk merkezli bakış açısı ile bağdaşmayan yıllık plan uygulamasının 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı’ndan kaldırılmış olması Türkiye adına olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmiştir.

Her iki ülkenin eğitim durumları ile ilgili benzer yanı ise etkinliklerin sahip olması gereken özelliklerin benzer şekilde ele almış olmasıdır. Buna göre etkinliklerin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılaması, yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi, sınıf dışı çevrenin öğrenmelere için önemsenmesi, problem çözme becerilerinin geliştirilmesini sağlaması gerektiği ifade edilmiştir.

Değerlendirme. İsveç’te değerlendirmenin amacı kalitenin sağlanması olarak ele alınmış olup öğretmenlerin eğitim süreçlerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili sorumluluklarına yer verilmiştir. Ancak bu sorumluluklar Türkiye’de geliştirilen eğitim programlarında olduğu gibi programın değerlendirilmesi, çocukların değerlendirilmesi ve öğretmenin/eğitimcinin kendilerini değerlendirmesi olarak ele alınmamış genel bir şekilde verilmiştir.

Diğer taraftan İsveç’te çocuğun bütüncül gelişimini sağlamak üzere yapılacak olan değerlendirmeden de belgelendirilmesi gerektiği belirtilmiş ancak bunun hangi araçlarla (gözlem formu, portfolyo vb.) yapılacağı açıklanmamıştır. Ancak Türkiye’de geliştirilen programların değerlendirilmesinde işe koşulacak değerlendirme araçları 1953 ve 1989 yıllarından geliştirilen program haricinde programların tamamında mevcuttur. Ayrıca Türkiye’de farklı yıllarda geliştirilen programlarda çocukların değerlendirilmesinde kullanılacak araçlar birbirinden farklılık göstermiştir. Özellikle 2006 yılı programında oldukça çeşitli değerlendirme araçlarına yer verilmiş olması değerlendirme ögesinin üzerinde önemle durulduğunu göstermektedir.

Lpo 94/98 ve Lgr 11’de değerlendirme bölümünde çocukları öz değerlendirme ve akran değerlendirme ile ilgili becerilerinin gelişmesine yönelik hedeflerin olduğu görülmektedir. Türkiye’de hedeflerin gelişim alanları ile öz bakım becerileri alanında belirlenmesine bağlı olarak doğrudan değerlendirme ögesi ile ilgili olabilecek hedefler

yer almazken portfolyo ile çocukların kendileri ve çalışmaları hakkında fikir sahip olmaları beklenmiştir (MEB, 2013a; MEB, 2006a).

Türkiye’de 1953 ve 1989 yıllarından kabul edilen ilk iki programda değerlendirme ile ilgili açıklamalar yer almazken 1989 yılında eğitim programında yer almadığı halde programdan hareketle hazırlandığı belirtilen öğretmen kılavuzunda değerlendirme ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Programların eğitim süreçlerinin yapılandırılmasındaki mihver rolü düşünüldüğünde değerlendirme ile ilgili düzenlemelerin olmaması ve bu yokluğa rağmen program kılavuzunda değerlendirme ile ilgili eksikliklerin giderilmeye çalışılması oldukça ilginç bir durumdur. Eğitim ve öğretim ile ilgili tüm süreçlerin programda düzenlenmesi beklenemez. Ancak hedeflerin, eğitim durumların gerçekleşme ve ele alınma biçimini etkileyen ve programın öğelerinden olan değerlendirmenin göz ardı edilmesi programın dinamik yapısına zarar veren bir durum olarak değerlendirilmiştir.

Öneriler

1. Eğitim politika alanlarının, eğitim sistemini oluşturan bütünün parçaları olduğu dikkate alındığında eğitim politikalarının birbirleri ile tutarlı ve sürdürülebilir olması sağlanabilir.
2. Politika belgelerinde okul öncesi eğitimin kapsamının 3 yaş altı çocukları da kapsayacak şekilde ele alındığı, 3 yaş altı çocuklar için eğitim programlarının da Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlandığı göz önünde bulundurulduğunda farklı yaş gruplarına yönelik politikaların bütünlük arz edebilmesi için erken çocukluk dönemi hizmetleri Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde toplanabilir.
3. Kadın-aile-iş arasındaki dengenin uygun bir şekilde kurularak kadının toplumsal hayattaki yerinin güçlendirilmesi için ev temelli hizmetlerin hayata geçirilmesi sağlanabilir.
4. Her çocuğun okul öncesi eğitim programı ile hedeflenen bilgi ve becerilere kazanarak ilkokula başlamasını sağlamak için okul öncesi eğitimin yasal hak olarak tanınması ve ailelere düşen maliyetin azaltılması sağlanabilir.
5. Erişim odaklı politikalar nedeniyle kalite bileşenlerinin olumsuz yönde etkilemesine yol açan mevzuatsal düzenlemeler; eğitim programları ile arzu edilen çıktılara ulaşmayı sağlayacak şekilde iyileştirilebilir.

6. Erken çocukluk dönemi eğitim programlarının hükümet veya Bakanlık kararlarının yanı sıra parlamentoda benimsenecek ilkeler doğrultusunda değişmesi sağlanabilir.
7. Okul öncesi eğitim programlarının geliştirilmesinde temele alınan pedagojik anlayış programın öğelerine uygun bir şekilde yansıtılması ve programların kendi içinde tutarlı olması sağlanabilir.
8. Okul öncesi eğitimden ilkokula geçiş ile ilgili öğretmen işbirliği ve sorumluluklarını içeren düzenlemeler hayata geçirilebilir.
9. Eğitim programlarının başarılı bir şekilde hayata geçirilmesinde program uygulayıcılarının niteliği göz önüne alındığında erken çocukluk dönemi hizmetlerinde görev alan personellerin niteliği iyileştirilebilir.
10. Türkiye’de erken çocukluk dönemi ile ilgili olata farklı tarihlerde geliştirilen politikaların tutarlı ve sürdürülebilir olması önündeki engeller araştırılabilir.
11. Türkiye’de eğitim politika alanlarında belirlenen çeşitli politikaların eğitim programlarının uygulanmasına olan etkisi araştırılabilir.
12. Türkiye’de erken çocukluk dönemi eğitim programlarının geliştirilmesinde ve şekillenmesinde etkili olan politika araçlarının ve sosyo-politik değerlerin programlara göre farklılaşmasının nedenleri araştırılabilir.

Kaynaklar

- Ackerman, D. B. (2003). Taproots for a new century: Tapping the best of traditional and progressive education. *Phi Delta Kappan*, 84(5), 344–349.
- Acun, M. İ. (2017). *Okul öncesi eğitim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün modeline göre değerlendirilmesi*. Millî Eğitim Uzmanlığı Tezi. MEB, Ankara.
- AÇEV ve ERG. (2013). *Erken çocukluk eğitimi ve 4+4+4 düzenlemesi*. Eğitim Reform Girişimi (ERG). İstanbul.
- Adolino, J. R. ve Blake, C. H. (2001). *Comparing public policies: Issues and choices in six countries*. Washington D.C.: CQPress.
- Akyüz, Y. (1996). Anaokullarının Türkiye’de kuruluş ve gelişim tarihçesi. *Millî Eğitim Dergisi* (132), 11-17.
- Akyüz, Y. (2011). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000 - M.S. 2011*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyüz, Y. (2014). *Türk eğitim tarihi M.Ö 1000- M.S.2014* (26. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Alvestad, M. ve Pramling Samuelsson, I. (1999). A comparison of the national preschool curricula in Norway and Sweden. *Early Childhood Research & Practice*, 1(2).
- Anderson, J. (1994). *Public policy making: An Introduction*, Houghton Mifflin, Boston.
- Anderson, J. E. (2006). *Public policy making* (6.ed). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Arslan, M. (1999). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Millî Eğitim Dergisi*. (144).
- ASPB. (2015). *Özel kreş ve gündüz bakımevleri ile özel çocuk kulüplerinin kuruluş ve işleyiş esasları hakkında yönetmelik*. 30.04.2015 tarih ve 29342 sayılı Resmi Gazete. Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150430-4.htm>. Erişim tarihi: 27.09.2017
- Avrupa Birliği Bakanlığı. (t. y.). *Türkiye Avrupa Birliği ilişkileri kronolojisi (1959-2017)*. Erişim adresi: https://ab.gov.tr/files/5%20Ekim/turkiye_avrupa_birligi_iliskileri_kronolojisi.pdf. Erişim tarihi: 11.12.2017.
- Ayaz, M. F. (2015). Turgut Özal dönemi eğitim politikarı ve günümüze yansımaları. *Akademik Bakış Dergisi* (50), 325-338.
- Bekman, S. (1998). *Eşit fırsat*. Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.
- Bennet, J. (2017). Pedagogy in early childhood services with special reference to Nordic approaches. *Experimental Psychology (Russia)*, 8(4), 16-21.
- Birkland, T. A. (2015). *An introduction to the policy process: Theories, concepts and models of public policy making*. Routledge.

- Bowman, B. T., Donovan, S. ve Burns, S. (2001). *Eager to learn: education our preschoolers*. Washington: National Academy Press.
- Canbeldek, M. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ceglowski, D. ve Bacigalupa, C. (2002). Four perspectives on child care quality. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 87-92.
- Çağlar, D. (1989). Atatürk ve Cumhuriyet Devrinde korunmaya muhtaç çocuklara sağlanan bakım ve öğretim olanakları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 1-21
- Çaltık, İ. (2004). *Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokul ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan okul öncesi eğitim programına ve programın kullanımına ilişkin görüşlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, Z. (2012). *Politika ve uygulama bağlamında türk eğitim sisteminde yaşanan dönüşümle: 2004 ilköğretim müfredat reformu örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Çocukların yüzde 90'ı bu yıl okula kayıt yaptırmayacak. (2012, 14 Ağustos). Erişim adresi: <https://www.ntv.com.tr/egitim/cocuklarin-90i-bu-yil-kayit-yaptirmayacak,fDC1JKb3cUSvLS8xHbiEAq>. Erişim tarihi: 18.03.2018.
- De Coninck, C. (2008). *Core affairs: Flanders, Belgium: case studies basic education in Europe*. Enschede, Netherlands: SLO–Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Demetre, E. (1989). ERIC clearinghouse on elementary and early childhood education urbana IL.
- Deming, D. (2009). Early childhood intervention and life-cycle skill development: Evidence from Head Start. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(3), 111-134.
- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde program geliştirme* (12. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Donegal County Childcare Committee. (2012). *Professional pedagogy for early childhood education*. DCCC Publishing.
- DPT. (1979). *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983)* . Ankara:Başbakanlık Matbaası.
- Economist Intelligence Unit. (2012). Starting well Benchmarking early education across the world. *Economist Intelligence Unit*, London.
- Eichsteller, G. ve Holthoff, S. (2012). *The art of being a social pedagogue – practice examples of cultural change in children's homes in essex*. Project Report. Allithwaite: ThemPra Social Pedagogy.

- Eisner, E., W. (1994). The tree curricula that all school teach in *The Educational Imagination: On the design and evaluation of school programs.* (3. Ed.). Macmillan Publishing Co. New York.
- Engdahl, I. (2004). Implementing a national curriculum in Swedish Preschools. *International Journal of Early Childhood Education*, 10(2), 53-78.
- ERG. (2015). *Öğretim programları inceleme ve değerlendirme–I.* ERG. Erişim adresi: http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG_%C3%96%C4%9Fretim-Programlar%C4%B1-%C4%B0nceleme-veDe%C4%9Feriendirme-I-.pdf . Erişim tarihi:14.03.2018
- ERG. (2017). *Eğitim izleme raporu 2016-17.* ERG. Erişim adresi: http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2016-17_12.10.17.web-1.pdf Erişim tarihi:10.12.2017.
- Ergin, O.,N. (1977), *Türk maarif tarihi (Cilt 1-2)*, İstanbul, Eser Matbaası
- Erkal, M. E. (2016). 1938-1980 dönemi Türkiye'de sosyal yapı ve dinamikleri. *Sosyoloji Konferansları*,(53), 157-185.
- Erlanson, D.A., Harris, E.L., Skipper, B.L. ve Allen, S.T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods.* California: Sage Publication.
- Ertan, C. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının mezuniyet türüne göre incelenmesi: bir nedensel karşılaştırma araştırması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 223-249.
- Ertürk, S. (1972/2013). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Edge Akademi.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat. (2014). *Key data on early childhood education and care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *early childhood education and care systems in Europe. National information sheets – 2014/15.* Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2016). *Structural indicators on early childhood education and care in Europe – 2016. Eurydice report .* Luxembourg: Publications Office of the European.
- Eurydice. (2017, 2 Şubat). European Union Erişim adresi: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Organisation_of_Programmes_for_Pre-Primary_Education. Erişim tarihi: 9.10.2017.
- Fer, S. (2011). *Öğretim tasarımı* (2. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Firestone, W. A. (1987). Meaning in method: The rhetoric of quantitative and qualitative research. *Educational Researcher*, 16(7), 16-21.
- Fisher, E. (1991). *Early childhood care and education (Ecce) A World Survey.* UNESCO.

- Fowler, F.C. (2013). *Policy studies for educational leaders: an introduction*.(4. bs.). Boston: Pearson
- Friedner, L. (2011). Religion in public education: Sweden. G. R. (Ed.) in, *Religion in Public Education. La Religion dans L'Éducation Publique* (s. 493-502.). Trier: European Consortium for Church and State.
- Garvis, S., Sheridan, S., Williams, P. ve Mellgren, E. (2017). Cultural considerations of ECERS-3 in Sweden: a reflection on adaption. *Early Child Developmen and Care*, 1-11.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry. the study of curriculum practice*. McGraw-Hill. US
- Government Office of Sweden. (2017). *The Swedish National Agency for Education (Statens skolverk)*. Erişim adersi: <http://www.government.se/government-agencies/the-swedish-national-agency-for-education-statens-skolverk/>. Erişim tarihi: 02.10.2017.
- Gunnarsson, L., Korpi, B. M. ve Nordenstam, U. (1999). *Early childhood education and care po licy in Sweden: Background report prepared for the OECD thematic review*. . Regeringskansliet: Ministry of Education and Science in Sweden [Utbildningsdep.].
- Güler-Öztürk, D. S. (2010a, Mayıs). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarındaki yönelimlere bakış: Gelişimsel mi yoksa akademik mi? *1.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi bildirisi*, Balıkesir. Erişim adresi: https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=117918. Erişim tarihi:13.03.2018
- Gürkan, T. (2009). *Erken çocukluk dönemi ve okul öncesi eğitim*. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürkan, T. ve Gözütok, F. (1996). İlkokul 1.2.3. sınıf Hayat Bilgisi dersi ihtiyaç belirleme araştırması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi II. Ulusal Sempozyumu Bildirileri*, (s. 211-221). İstanbul.
- Gürol, M. ve Bavlı, B. (2016). Eğitim politikaları bağlamında eğitim programlarının değerlendirilmesi. A. G. (Edt) içinde, *Türkiye’de Eğitim Politikaları* (s. 351-367). Nobel Akademik Yayıncılık. Erişim adresi: https://www.academia.edu/11882750/E%C4%9Fitim_Politikalar%C4%B1_Ba%C4%9Flam%C4%B1nda_E%C4%9Fitim_Programlar%C4%B1n%C4%B1n_De%C4%9F. Erişim Tarihi: 05.12 2017.
- Güven, G. (2012). Okul öncesi eğitim programı. G. U. Balat (Ed.) içinde, *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 81-130). Ankara: Pegem Akademi.
- Gymnasium Anders Ljungstedts. (2017). *Tallinn Health Care College*. Erişim adresi: http://www.ttk.ee/public/Sweden_Children.pdf. Erişim tarihi: 09.10.2017.
- Harman, G. (1984). Conceptual and theoretical issues. In J. R. Hough (Ed.), *Educational policy: An international survey* (pp. 13–29). London: Croom Helm.

- Harms, T. ve Clifford, R. (1980). *Early childhood environmental rating scale (ECERS)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Heckman, J. J. (2008). Schools, skills, and synapses, economic inquiry. *Western Economic Association International*, 46(3), 289-324.
- Hill, M. (2005). *The public policy process* (4. ed.). London: Pearson Education.
- Hsu Jr, P. (1993). *Educational policy-making as power struggle in a multi-cultural society: The Malaysian case*. Revised Draft.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston
- Johnson-Mardones, D. (2014). Toward a multidimensional concept of curriculum: understating curriculum as phenomenon, field and design. *European Journal of Curriculum Studies*, 1(2), 172-177.
- Kaga, Y. (2016). *Relationship between early childhood and primary education in France and Sweden*. Doctoral dissertation, UCL (University College London).
- Kagan, S. and K. Kauerz (2006), Preschool programs: effective curricula, in tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, (eds). *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S., ve Cemaliler, Z. (2005). *Erken müdahalenin erişkinlikte süren etkileri*. İstanbul: Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.
- Kalkınma Bakanlığı. (2013). *Onuncu beş yıllık kalkınma planı*. Erişim adresi: <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/12/Onuncu%20Kalk%C4%B1nma%20Plan%C4%B1.pdf> . Erişim Tarihi: 05.10.2017.
- Kalkınma Bakanlığı. (2017). *Orta vadeli program 2017-2019*. Erişim adresi: [http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/OrtaVadeliProgramlar/Attachments/13/Orta%20Vadeli%20Program%20\(2017-2019\).pdf](http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/OrtaVadeliProgramlar/Attachments/13/Orta%20Vadeli%20Program%20(2017-2019).pdf) . Erişim Tarihi: 11.10.2017
- Kamerman, S. B. (2006). *A Global history of early childhood education and care*. Paris: UNESCO.
- Kandır, A., Özbey, S. ve İnal, G. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarını planlanma ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 373-387.
- Karakök, T. (2011). Menderes Dönemi'nde (1950 – 1960) Türkiye'de eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 1(2), 89-97.
- Karaman, Ü. (1984). Amaç, yapı ve yönetim süreçleri açılarından İsveç Eğitim Sistemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17(1), 35-45.
- Katz, L. G. (1993). *Multiple perspectives on the quality of early childhood programs*. ERIC.

- Katz, L. G. (1995). *The benefits of mixed-age grouping*. Washington, DC.: Office of Educational Research and Improvement (ED).
- Kaynar, M. K. (2016). *Türkiye'nin 1950'li Yılları* (2. bs.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Keser Aschenberger, F. (2012). Dynamics of policy formation in Turkey and the U.S.: A comparative case study of two reform initiatives. *Doctoral Thesis. Middle East Technical University. Ankara*.
- Keskin, N . (2015). Toplumsal sorunlar ve üniversite. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 8 (17), 121-141. Erişim adresi: [http://dergipark.gov.tr/ toplumdd/ issue/ 22714/242427](http://dergipark.gov.tr/toplumdd/issue/22714/242427). Erişim tarihi: 17.09.2017
- Kirk,J. ve Miller, M.L. 1986: *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills, Ca.: Sage Publications
- Kocabatmaz, H. (2011). Teknoloji ve tasarım öğretim programının değerlendirilmesi. *Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara*.
- Kundakçı, S. ve Enginer, A. (2015). Türkiye’de zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulamasının veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1-16.
- Levin, B. (2007). *Curriculum for the 21st century: does curriculum matter?* Education Services Australia. Erişim tarihi: 25.11.2011
- Lincoln, Y.S. ve Guba, E.G. (1985) *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA:Sage.
- Lind-Valdan, A. B. (2014). The feminist preschool? Swedish policy and practice. *Master Thesis: The State University of New Jersey.New Jersey*.
- Lohmander, M. K., ve Pramling Samuelsson, I. (2015). Play and learning in early childhood education in Sweden. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(2), 18-26.
- Martin Korpi, B. (2000). Early childhood education and care policy in Sweden. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/sweden/31551259.pdf>. Erişim tarihi: 05.10.2017
- McDonnell, L. M. ve Elmore, R. F. (1987). Getting the job done: Alternative policy instruments. *Educational evaluation and policy analysis*, 9(2), 133-152.
- McLachlan, C., Flear, M. ve Edwards, S. (2010). *early childhood curriculum;planning,assessment and implementation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MEB. (1949). IV. Millî eğitim şurası. MEB.
- MEB. (1953). *Ana okulları yönetmeliği ve programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (1981). X. Millî eğitim şurası . MEB.
- MEB. (1988). XII. Millî eğitim şurası . MEB.
- MEB. (1989). Okul öncesi eğitim programı. MEB içinde, *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi* (s. 557-577). Ankara: MEB.

- MEB. (1990a). *XIII. Millî eğitim şurası*. MEB.
- MEB. (1990b). *Okul öncesi öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara.
- MEB. (1993). *XIV. Millî eğitim şurası*. MEB.
- MEB. (1994). *Okul öncesi eğitim programları (kreş, anasınıfı, anaokulu)*. MEB.
- MEB. (1996). *XV. Millî eğitim şurası*. MEB.
- MEB. (2002). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2006a). *XVII. Millî eğitim şûrası*. MEB.
- MEB. (2006b). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2006c). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete. Erişim adresi: http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği_son.pdf. Erişim tarihi: 18.03.2017.
- MEB. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: erken çocukluk eğitiminde temel ilkeler*. Mesleki ve Teknik Eğitim Programlar ve Öğretim Materyalleri. Ankara
- MEB. (2012a) *12 yıllık zorunlu eğitime yönelik uygulamalar*. Genelge No: 2012/20. Erişim adresi: http://www.meb.gov.tr/Haberler/2012/12yillikzorunluegitime_yonelikgenelge.Pdf. Erişim tarihi: 02.11.2017.
- MEB. (2012b). *12 yıl zorunlu eğitim sorular-cevaplar*. Erişim adresi: http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf. Erişim tarihi: 02.11.2017.
- MEB. (2012c). *Aile eğitimi kurs programı (0-18 yaş arası çocuğu olan ailelere)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2013a). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2013b). *0-36 aylık çocuklar için eğitim programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2014a). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. 26.07.2014 tarih ve 29072 sayılı Resmi Gazete. Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm>. Erişim Tarihi: 13.12.2017.
- MEB. (2014b). *Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları çocuk kulüpleri yönergesi*. Erişim adresi: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/cocukkulupleri_0/yonerge.pdf. Erişim tarihi: 13.12.2017.
- MEB. (2014c). *2015 yılı bütçe sunusu:TBMM Genel Kurulu*. Ankara: MEB.
- MEB. (2014ç). *Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları*. Ankara: MEB.
- MEB. (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı 2015–2019 stratejik planı*. Ankara. MEB.
- MEB. (2016a). *2017 Yılı bütçe sunuşu*. Ankara: MEB.

- MEB. (2016b). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2015/'16*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı, MEB.
- Mialaret, G. (1976). *World survey of pre-school education*. Paris, France.
- Micozkadıoğlu, İ. İ. ve Berument, S. K. (2003). Okul Öncesi kurumların kalitesinin çocukların sosyal yeterliğine etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 51(18), 79-93.
- Ministry of Education and Research. (2008). *The development of national education report of Sweden*. Regeringskansliet.
- Ministry of Education, Science and Culture (2001) *The Icelandic curriculum guide for preschools*. Ministry of Education, Science and Culture.
- Munkhammar, I., ve Wikgren, G. (2010). *Caring and Learning Together: A Case Study of Sweden*. Paris: UNESCO.
- NAECS/SDE. (1990). *Guidelines for appropriate curriculum content and assessment in programs serving children ages 3 through 8*. Washington, DC: NAEYC.
- NAEYC. (t.y.). *The 10 NAEYC program standards*. Erişim adresi: <https://www.naeyc.org/our-work/families/10-naeyc-program-standards#6> Erişim tarihi: 01. 08. 2017.
- Naumann, I., McLean, C., Koslowski, A., Tisdall, K. ve Lloyd, E. (2013). *Early childhood education and care provision: international review of policy, delivery and funding. Final report*. Scottish Government Social Research.
- New, R. ve Cochran, M. (2007). *Early childhood education: An international encyclopedia, volumes 1-4*. London: Praeger.
- Oberhuemer, P. (2004). Bildungskonzepte für die frühen Jahre in internationaler Perspektive, in: W.E. Fthenakis ve P. Oberhuemer (Hrsg.) *Frühpädagogik international*. Bildungsqualität im Blickpunkt, 359-383. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oberheuer, P. (2005). International perspectives on early childhood curricula. *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 27-38.
- OECD . (2015b). *Starting strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (1999). *Country note early childhood education and care policy in Sweden*. OECD.
- OECD. (2004). *Five curriculum outline*. OECD.
- OECD. (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. OECD.
- OECD. (2011a). *Starting strong III, A quality toolbox for early childhood education and care*. OECD.
- OECD. (2011b). *PISA in focus 1: Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school?* Paris: OECD.

- OECD. (2012). *Education at a glance 2012: OECD indicator*. OECD Publishing.
- OECD. (2015a). *Education at a glance:Country note-Turkey*. OECD.
- OECD. (2016a). *Education at a glance: Country note-Sweden*. OECD.
- OECD. (2016b). *Education at a glance: Country note-Turkey*. OECD.
- OECD. (2017a). *Starting strong 2017: Key oecd indicators on early childhood education and care*. OECD.
- OECD. (2017b). *Education at a glance 2017*. OECD.
- OECD. (2017c). *Starting strong V: transitions from early childhood education and care to primary education*. OECD.
- Oireachtas Library ve Research Service. (2012). *Early childhood education and care*. Ireland: Houses of the Oireachtas.
- Oirnstien , A. C. ve Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. New Jersey: Prentice Hall.
- Okutan, N.Ş. (2012). *Karma ve izole yaş gruplarında verilen okul öncesi eğitiminin 4-6 yaş grubu çocuklarının gelişim özellikleri ve yaratıcılık performanslarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Oktay, A. (1990). Türkiye'de okul öncesi eğitim. *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 151-160.
- Oktay, A. (2010). Cumhuriyet döneminde okul öncesi eğitimin gelişimi: Tarihsel gelişim ve günümüzdeki durum. (Yay .haz. M. A.) içinde, *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu* (s. 61-76). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi
- Ortaylı, İ. ve Küçükkaya, İ. (2017). *Cumhuriyetin ilk yüzyılı (1923-2023)*. İstanbul: Timaş Yayıncılık
- Özalp, R. ve Ataüenal, A. (1977). *Türk Millî Eğitim Sisteminde düzenleme yaklaşımı*. İstanbul: Millî Eğitim Yayınevi.
- Özkanlı Ertuğrul. (2017). *Erken çocukluk eğitimi politikalarının değerlendirilmesi*. Millî Eğitim Uzmanlığı Tezi. MEB, Ankara.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M., Howes, C., Kagan, S. L., Zelazo, J. (2000). *The children of the cost, quality, and outcomes study go to school: Technical report*. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum* (Second Edit). McGraw Hill.
- Poyraz, H. (2003). Okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi. H. Poyraz ve H. Dere içinde, *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri* (s. 9-16). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pramling Samuelsson, I. ve Sheridan, S. (2004). Recent issues in the Swedish preschool. *International Journal of Early Childhood*, 36(1), 7-22.

- Pramling Samuelsson, I. ve Sheridan, S. (2010). A turning-point or a backward slide: the challenge facing the Swedish preschool today. *Early Years*, 30(3), 219-227.
- Pramling Samuelsson, I., Sheridan, S. Ve Williams, P. (2006). Five preschool curricula—comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38(11).
- Radó, P. (2010). *Governing decentralized education system. Systemic change in South Eastern Europe*. Budapest: Open Society Foundations.
- Regeringskansliet. (2008). *Discrimination act*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Sağlam, M., Özüdoğru, O. F. ve Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk Eğitim Sistemi'ne etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 87-109.
- Salamon, L. M ve Lund, M. S. The Tools Approach: Basic Analytics, in *Beyond Privatization: The Tools of Government Action*, ed. Lester M. Salamon Washington, DC: Urban Institute Press, 1989, 29.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 63-73.
- Schneider, A. L. ve Ingram, H. (1997). *Policy Design for Democracy*. Lawrence. University Press of Kansas.
- SGK. (2016, 28 11). <http://www.sgk.gov.tr>. Erişim adresi: http://www.sgk.gov.tr/wps/portal/sgk/tr/Haberler/haber_20161128_433 Erişim tarihi: 07.01.2018.
- Shepard, L., Kagan, S. ve Wurtz, E. (1998). *Principles and recommendations for early childhood assessment*. Washington DC: National Education Goals Panel.
- Skolverket. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklass och fritidshemmet lpo94 [curriculum for the compulsory school system,the pre-school class and the leisure-time centre lpo94]*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (1998). *Läroplan för förskolan Lpfö98 [Curriculum for the preschool lpfö98]*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (1999). *Allmänna råd med kommentarer för familjedaghem (Guidelines for family day care home)*. Skolverket .
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för förskolan Lpfö 98 reviderad 2010 [Curriculum for the preschool lpfö98 revised 2010]*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet Lgr11 [Curriculum for the compulsory school system,the pre-school class and the leisure-time centre Lgr11]*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2016a, 03 17). www.skolverket.se. Erişim adresi:

<https://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak/in-english/the-swedish-education-system/preschool-class/who-is-the-preschool-class-for-1.72258>.

Erişim tarihi: 10. 09.2017.

Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98 reviderad 2016*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet Lgr11 Reviderad 2017*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket, (t.y.). *Child care in Sweden*. <http://minerva.union.edu/feffera/hst27B/swedish%20daycare.pdf>. Erişim Tarihi: 05.11.2017

Sollars, V., Attard, M., Borg, C. ve Craus, B. (2006). *Early childhood education and care*. Malta: Ministry of Education, Youth and Employment.

Sönmez, V. (2015). *Eğitim felsefesi* (13. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sveriges Domstolar. (2016). *Ordlista för sveriges domstolar (glossary for the courts of Sweden)* (4th Edition). Domstolsverket.

Sveriges Riksdag. (tarih yok). *Sveriges Riksdag*. Erişim adresi: http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2010801-om-inforande-av-skollagen_sfs-2010-801
Erişim tarihi: 18.12.2017.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. ve Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Final report: A longitudinal study funded by the DfES 1997-2004*. London: Institute of Education, University of London.

Şahin, Ç. (2006). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programlarında esnek program ve uygulanması. *Millî Eğitim Dergisi* (171), 167-176.

Taguchi, H. L. ve Munkammar, I. (2003). *Consolidating governmental early childhood education and care services under the Ministry of Education And Science: A Swedish case study*. Paris: UNESCO.

Taguma, M., Litjens, I. ve Makowiecki, K. (2013). *Quality matters in early childhood education and care: Sweden 2013*. Paris: OECD Publications.

Tedmem. (2016, Şubat 23). *Anaokulları, ilkokul birinci sınıflara mı dönüştü?* Erişim adresi: <https://tedmem.org/mem-notlari/anaokullari-ilkokul-birinci-siniflara-mi-donustu> . Erişim tarihi: 02.02.2018

TBMM. (t.y.). Türkiye Büyük Millet Meclisi. Erişim adresi: https://www.tbmm.gov.tr/kutuphane/e_kaynaklar_kutuphane_hukumetler.html. Erişim tarihi: 08.01.2018.

Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, (t.y). Erişim adresi: <https://tegm.meb.gov.tr/>
Erişim tarihi: 14.03.2018.

- ThemPra Social Pedagogy, (t.y.). *Social Pedagogy*. ThemPra social pedagogy community interest company: Erişim adresi: www.socialpedagogy.co.uk. Erişim Tarihi: 24.09.2017
- Tihjs, A. Ve Van den Akker, J. (2009). *Curriculum in development*. Enschede, Netherlands: SLO Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Tozar, Y. (2010). *Eğitim politikası ve Demokrat Parti Dönemi*. İstanbul: Beykent Üniveristesi.
- Tuğrul, B. ve Yılmaz, H. H. (2013). *Yerel Yönetimler, sivil toplum kuruluşları,kamu kuruluşları ve işveren kuruluşları için toplum temelli erken çocukluk hizmetleri sunumu kılavuzu*. Ankara: MEB.
- Tural, N. ve Karakütük, K. (1991). Eğitim politikası. *Eğitim ve Bilim*, 15(82), 16-39.
- TÜİK. (2008). *Satınalma gücü paritesi, sorularla resmi istatistikler dizisi-4*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.
- Tyler, R. (1949/2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri [Basic principles of curriculum and instruction]*. (M. E. Rüzgar, Çev.) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- UNESCO. (2004). *Policy brief on early childhood "curriculum in early childhood education and care"*. UNESCO.
- UNESCO. (2007). *Preschool class for 6-year-olds in Sweden:A bridge between early childhood and compulsory school*. UNESCO.
- UNESCO. (2008). *What approaches to linking ECCE and primary education?* UNESCO.
- UNESCO. (2012a). *Sweden; World data on education: Seventh edition-2010/11*. UNESCO.
- UNESCO. (2012b). *International standard classification of education ISCED 2011*. Canada: UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO. (2013). *Unesco handbook on educational policy analysis and programing*. Bangkok: UNESCO.
- UNESCO ve UNICEF. (2012). *Asia-Pacific end of decade notes on education for all. EFA goal 1: early childhood care and education*. Unesco and Unicef.
- UNICEF. (t.y.). *Early childhood development: The key to a full and productive life*. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/dprk/ecd.pdf>. Erişim tarihi: 12.04.2018
- Utbildningsdepartementet. (2010). *Svensk författningssamling 2010:800 skollag [Education Act]*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vallberg Roth, A. C. (2006). Early childhood curricula in Sweden. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 77-98.

- Van den Akker, J., Fasoglio, D. ve Mulder, H. (2010). *A curriculum perspective on plurilingual education*. Council of Europe.
- Van der Akker, J. (2007). Curriculum design research. T. Plomp ve N. Nieveen içinde, *An Introduction to Educational Design Research* (s. 37-50). Enschede, the Netherlands: SLO.
- Van der Gaag, J. (2000). *From child development to human development*. Washington DC: Dünya Bankası.
- Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Wall, S., Litjens, I. ve Taguma, M. (2015). *Early childhood education and care pedagogy review*. England: OECD.
- Weikart, D. (2000). *Early childhood education: needs and opportunity*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Whitebook, M., Howes, C. ve Phillips, D. (1990). *Who cares: Child Care teachers and the quality of care in America: Final report of the national child care staffing study*. Oakland, CA.: Child Care Employee Project .
- Wilks, A., Nyland, B., Chancellor, B. ve Elliot, S. (2008). Analysis of curriculum/learning frameworks for the early years (Birth to age 8). *Victoria, Australia: Victorian Curriculum and Assessment Authority*. Erişim adresi: http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/earlychildhood/Early_Years_Lit_Review.pdf, 68. Erişim tarihi: 10.09.2017
- Wortham, S. C. (2006). *Early childhood curriculum developmental bases for learning and teaching*. New Jersey: Pearson .
- Yapıcı, M. (2006, Haziran). Eğitim politikası. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 6(2). Erişim adresi: <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=270>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, N. (2005). Türkiye'de okul öncesi eğitim. M. Sevinç içinde, *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (s. 12-17). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (12.1.1961 tarih, 10705 sayılı T.C Resmi Gazete). <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html> Erişim Tarihi: 27.09.2017
- 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu. (24.6.1973 tarih, 14574 sayılı T.C Resmi Gazete). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html Erişim Tarihi: 27.09.2017
- 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu. (27.5.1983 tarih, 18059 sayılı T.C Resmi Gazete). <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/132.html> Erişim Tarihi: 27.08.2017

- 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun. (12.5.1992 tarih, 21226 sayılı T.C Resmi Gazete). <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/73.html> Erişim Tarihi: 01.10.2017
- 4857 sayılı İş Kanunu.(10.06.2003 tarih ve 25134 sayılı T.C Resmi Gazete). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4857.pdf> Erişim Tarihi: 21.11.2017
- 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu. (14.2.2007 tarih, 26434 sayılı T.C Resmi Gazete). Erişim adresi: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5580.pdf> Erişim Tarihi: 27.09.2017
- 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (11.04.2012. tarih ve 28261 sayılı T.C Resmi Gazete). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>. Erişim tarihi: 01.10.2017
- 633 sayılı Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (08.06.2011 sayılı ve 27958 sayılı T.C Resmi Gazete). Erişim adresi <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.633.pdf>. Erişim tarihi: 01.10.2017
- 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (14.9.2011 tarih ve 28054 sayılı T.C Resmi Gazete). Erişim adresi: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.652.pdf> Erişim Tarihi: 01.10.2017
- 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu. (23.07.1965 tarih, 12056 sayılı T.C Resmi Gazete). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf> Erişim Tarihi: 21.11.2017

EK-A: Stokholm Eğitim Ateşeliği'ne Gönderile E-Posta

İlknur ACUN

Size:  stockholm@meb.gov.tr ^

25.12.17 şu saatte: 14:58

Sayın Yetkili,

Hacettepe Üniversitesi'nde Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans yapmaktayım. Tez konum doğrultusunda yapmış olduğum araştırmalarda 1998 yılında ve 2010 yılında İsveç Eğitim Yasalarındaki değişikliklere bağlı olarak okul öncesi ve diğer eğitim kademeleri müfredatlarının değişiklik gösterdiğine dair bir bilgiye ulaştım. Ancak 2016 yılında Lpfö 98 ve Lgr 11'de değişiklik yapılmış olmasına rağmen bunun eğitim yasasındaki bir değişiklik ile ilgili olduğuna dair herhangi bir kaynakta herhangi bir bilgiye rastlamadım. İngilizce kaynaklar üzerinden bu verilere ulaşmaya çalışmam tezim için bir sınırlılık oluşturmaktadır. Bu nedenle 2016 yılında eğitim programlarının değişmesine neden olan varsa eğitim yasalarındaki değişiklikleri ve diğer gelişmeler ile ilgili bilgileri paylaşmanızı rica etmekteyim.

Saygılarımla

Müesser İlknur ACUN

EK-B: Skolverket'e Gönderilen E-Posta ve Cevaben Gelen E-Posta

Konu: SV: Läroplan för förskolan. Reviderad 2016: English version

Hello!

We don't have a english version of Läroplan för förskolan Reviderad 2016.

We just have the version from 2010 translated: https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publication?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2704

Best regards

The Information Service at the Swedish National Agency for Education
Elin Jägenvall

-----Ursprungligt meddelande-----

Från: İlknur ACUN [<mailto:ilknur.acun@hacettepe.edu.tr>]

Skickat: den 23 oktober 2017 13:22

Till: Upplysningstjänsten <upplysningstjansten@skolverket.se>

Ämne: Läroplan för förskolan. Reviderad 2016: English version

Dear Authorized

I'm a postgraduate at Hacettepe University in Turkey and my name is İlknur ACUN.

My master thesis purpose is "Curricular Reflections Of Early Childhood Education And Care Policy in Sweden And Turkey" therefore i need to english version of Läroplan för förskolan Reviderad 2016. If you have english version and you can share it I will satisfied.

Thank You

EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

Form: 40

Tez Çalışması Etik Kurul İzin Muafiyeti Formu

26/ 01 / 2016

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığı'na

Tez Başlığı / Konusu: İsveç ve Türkiye'de Erken Çocukluk Dönemi Politikalarının Eğitim Programlarına Yansımaları

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmam:

1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır.
2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir.
3. Beden bütünlüğüne müdahale içermemektedir.
4. Gözlemsel ve betimsel araştırma (anket, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-model geliştirme çalışmaları) niteliğinde değildir.

Hacettepe Üniversitesi Etik Kurullar ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre tez çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Kuruldan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.


Müesser İlknur ACUN
(Öğrencinin Adı Soyadı, İmzası)

Öğrenci Bilgileri

Adı Soyadı	Müesser İlknur ACUN
Öğrenci No	N12220156
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
Programı	Eğitim Programları ve Öğretim
Statüsü	☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

Danışman Görüşü ve Onayı


Doç. Dr. Hünkar KORKMAZ
(İmza)
(Danışmanın unvanı, Adı ve Soyadı)

EK-Ç: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

24/06/2018

Müesser İlknur ACUN

EK-D: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

24/06/2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: İsveç ve Türkiye'de Erken Çocukluk Dönemi Politikalarının Eğitim Programlarına Yansımaları

İsveç ve Türkiye'de Erken Çocukluk Dönemi Politikalarının Eğitim Programlarına Yansımaları
Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

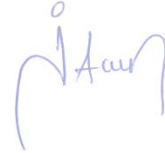
Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
24.06.2018	153	290415	31. 05. 2018	%5	978149561

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Müesser İknur ACUN
Öğrenci No.: N12220156
Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Programı: Eğitim Programları ve Öğretim
Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.



DANIŞMAN ONAYI



UYGUNDUR.

Prof Dr. Hünkar KORKMAZ

EK-E: Thesis Originality Report

24/06/2018

HACETTEPE UNIVERSITY

Graduate School Of Educational Sciences

To The Department Of Division of Curriculum and Instruction

Thesis Title: Reflections On The Curricula Of Early Childhood Policies In Sweden And Turkey

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defence	Similarity Index	Submission ID
24.06.2018	153	290415	31. 05. 2018	%5	978149561

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Müesser İlknur ACUN

Student No.: N12220156

Department: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Program: Eğitim Programları ve Öğretim

Status: ☒ Masters ☐ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Prof Dr. Hünkar KORKMAZ

EK-F: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversite'ye verilen kullanım hakları dışındaki bütün fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının veya bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinleri yazılı izin alarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversite'ye teslim etmeyi taahhüt ederim.

☐ **Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.**

(Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının ön belleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

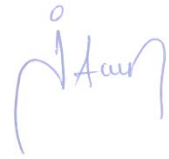
☒ **Tezimin/Raporumun 12.06.2020 tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.**

(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir).

☐ **Tezimin/Raporumun tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.**

☐ **Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi:**

.....
.....
.....



24/06/2018

Müesser İlknur ACUN

