

İsveç ve Türkiye’de erken çocukluk dönemi eğitim politikalarının eğitim programlarına yansımaları*

Reflections of early childhood education policies on the curricula Sweden and Turkey

Müesser İlknur Acun¹, Hünkar Korkmaz²

Makale Geçmişi

Geliş : 24 Ocak 2019

Düzeltilme : 15 Mart 2019

Kabul : 10 Nisan 2019

Çevrimiçi : 15 Nisan 2019

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : 24 January 2019

Revised : 15 March 2019

Accepted : 10 April 2019

Online : 15 April 2019

Article Type

Research Article

Öz: Bu araştırma İsveç ve Türkiye’de erken çocukluk dönemi (EÇD) eğitim politikalarının eğitim programlarına yansımalarının incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Nitel araştırma desenlerinden bütüncül çoklu durum desenine uygun olarak yürütülen çalışmanın verileri doküman inceleme yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırmanın birincil kaynaklarını her iki ülkenin EÇD hizmetlerinin yürütülmesinden sorumlu bakanlıkları ile diğer resmi internet adreslerinde yer alan EÇD eğitim programları ve politika belgeleri oluşturmuştur. Araştırma konusu ile ilgili olan UNESCO, OECD, Eurydice raporları ve kitap, makale vb. belgeler ise araştırmanın ikincil kaynakları arasında yer almıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda İsveç ve Türkiye’de EÇD politikalarının geliştirilmesinde temele alınan amaçların birbirinden farklı olduğu ve Türkiye’de geliştirilen politikaların; toplumsal ve ekonomik temellerinin İsveç’teki kadar güçlü bir şekilde ifade edilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ülkeler arasındaki politika farklılıklarının programların tarihi gelişiminde ve programların yapısında etkili olduğu, her iki ülkede programların genel ve özel hedeflerinin ülkelerin sosyo-politik bağlarından etkilendiği ve eğitim programlarının geliştirilmesini sağlayan politika araçlarının genellikle birbirinden farklı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk; Eğitim politikası; Sosyo-politik bağlam; Eğitim programı; İsveç; Türkiye

Abstract: The purpose of the study is to investigate the reflections of early childhood education (ECE) policies on the curricula in Sweden and Turkey. In this study holistic multiple case design was conducted using data collected from documents. The primary documents reviewed for the study are ECE curricula and policy documents on the official websites of Sweden and Turkey. Secondary documents reviewed are UNESCO, OECD, Eurydice reports and international publications. The findings of the study indicated that in Sweden and Turkey ECE policies were mainly based different aims. The social and economic arguments 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 curricula and structures. The goals/objectives of the curricula are influenced by countries’ own socio-political contexts and the policy tools which promote developmental processes of the curricula varied across countries.

Keywords: Early childhood; Educational policy; Socio-political context; Curriculum; Sweden; Turkey

DOI: [10.24130/eccd-jecs.1967201932127](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932127)

* Bu çalışma II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuş olup yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, ilknur_acun@outlook.com, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6364-2452>

² Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim, hunkar@hacettepe.edu.tr, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5289-1111>

Atıf için/To cite this article:

Acun, M. İ. ve Korkmaz, H. (2019). İsveç ve Türkiye’de erken çocukluk dönemi eğitim politikalarının eğitim programlarına yansımaları. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 193-226. doi:<http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932127>

SUMMARY

Introduction

The importance attributed to the provision of quality early childhood education and care (ECEC) has led to the emergence of political interest in early childhood curricula (Oberheumer, 2005). Countries including Sweden, Finland, and New Zealand have thus decided to regulate ECEC more carefully through their curricula (Oberheumer, 2005). Among these countries, Sweden is considered one of the best in international comparisons because it offers low-cost and high-quality early childhood services for all children (Naumann, McLean, Koslowski, Tisdall, and Lloyd, 2013). In addition, Sweden is exemplary in its approach to the needs of contemporary society, attaching importance to quality in education policies and practices for early childhood and producing solutions to educational problems by scientific methods (Karaman, 1984).

On the other hand, there have also been goals regarding policy documents for many years related to ECEC in Turkey. Since 2000 in Turkey, different ECEC curricula have been developed with the effective influence of international field research and policy (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006; MEB, 2013a).

In this context, analyzing the Swedish ECEC curriculum and policy is thought to be important in terms of generating recommendations for Turkey. The purpose of this study is to investigate the reflections of ECEC policies in the curricula in Sweden and Turkey. The following questions are addressed: 1) How are regulations in early childhood policy areas reflected in the ECEC curricula in Sweden and Turkey? 2) How are the socio-political values of Sweden and Turkey reflected in the ECEC curricula? 3) What are the policy tools that play a role in the development of the ECEC curricula in Sweden and Turkey? 4) What are the characteristics of the ECEC curricula being implemented in Sweden and Turkey?

Method

This study was conducted by using a holistic multiple case design. Due to the long-term action of the policies, changes of curricula depending on education policies, and the lack of opportunity for interviews and observations, the study data were collected with the analysis of documents produced by different people and institutions at different times.

The primary documents reviewed for the current study are ECEC curriculum and policy documents on the official website of the Swedish National Agency for Education (Skolverket), affiliated with the Ministry of Education and Research (Utbildningsdepartementet), and other official websites of Sweden, along with the ECEC curriculum and policy documents obtained from the archives of the Turkish Board of Education and General Directorate of Support Services affiliated with the Ministry of National Education (MoNE) in Turkey. Secondary documents reviewed for this study are United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Organisation for Economic Cooperation

and Development (OECD) and Eurydice reports and international publications regarding the research topic such as books, research studies, and articles.

Results

Sweden and Turkey’s ECEC governances show differences from each other. Guidelines for home-based provision of education and the curriculum for center-based provision of education are prepared by Skolverket in Sweden (OECD, 1999). The curriculum is prepared by the MoNE for center-based provision, while home-based education provision does not occur in Turkey.

The first national curriculum for years 1-5, “Läroplan för förskolan” (Lpfö 98), was prepared in Sweden following the amendment of the Education Act (1985: 1100) in 1998 (Taguchi and Munkammar, 2003; UNESCO, 2012). In addition, “Läroplan För Det Obligatoriska Skolväsendet, Förskoleklass Och Fritidshemmet” (Lpo 94/98) was published to cover preschool education classes and leisure-time centers for 6 years. The new Education Act (2010: 800) was implemented in 2011. Lpfö 98 was thus revised as “Läroplan för förskolan Reviderad 2010” and Lpo 94/98 was revised as “Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet” (Lgr 11) (UNESCO, 2012). Finally, both Lpfö 98 and Lgr 11 were revised in 2016 and 2017 in Sweden. However, no data could be found about whether these revisions were made due to changes in the education law.

There has not been any legal regulation that would lead to a change in ECEC considering the curricula developed in 1953, 1989, 1994, 2002, and 2006 in Turkey. On the other hand, 6 years were added to the compulsory education period with Law No. 6287 in 2012. No revision was applied to the curriculum in 2013, although “12-Year Compulsory Education Questions and Answers,” which was published after that law, stated that “...both the pre-primary and primary school 1st grade curriculum are being revised to make them compatible with the new regulations” (MEB, 2012a, s.11).

Gender equality, democracy, and human rights in Sweden since World War II have emerged as influential values that are reflected in ECEC provision and curricula (Lind-Valdan, 2014). Turkey has also reflected social and political conditions in the curriculum of the relevant period. Accordingly, globalization and the European Union membership process were among the effective values for the curriculum developed in the 2000s.

Lpfö 98, Lpfö 98, Reviderad 2010, and Lpo 94/98 consist of two main areas (Skolverket, 1994; Skolverket, 1998; Skolverket, 2011a). In Lgr 11, in addition to the areas from Lpo 94/98, a syllabus section was added. In Turkey the structure of ECEC curricula, which include age ranges, content, and development areas related to the objectives, activities, and assessments, is often handled differently in each program.

Conclusion and Discussion

ECEC policies were mainly based on gender equality, women’s participation in the workforce, the ensuring of children’s rights, and the provision of lifelong learning for children in Sweden, while in Turkey these policies were mainly based on the importance of supporting children’s learning and development. The social and economic arguments for and the justifications of these aforementioned policies in Turkey were not clarified as satisfactorily as in Sweden. This situation has triggered inconsistent and unstable policies regarding ECEC in Turkey.

The policy differences between these two countries have been influential in the historical development of curricula, the ages covered by the curricula, the curriculum structures, the similarity of different curricula developed at different times, and even the consistency within a curriculum itself. Another finding was that the goals and objectives of curricula are influenced by the countries’ own socio-political contexts. Finally, this study showed that in the development processes of curricula, policy tools varied across the countries.

GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi (EÇD) hizmetleri toplumun eğitim düzeyinin yükselmesinde, toplumsal uyumun ve eşitliğin sağlanmasında insani gelişimin başlangıç noktası ve tüm eğitim sisteminin önemli bir basamağıdır (Van der Gaag, 2000; Young, 1996). Bu dönemin dezavantajların giderilmesinde etkin bir rol oynaması, çocukların bütüncül gelişimlerinin ve yaşam boyu öğrenmelerinin temeli olması (OECD, 2011), yatırım getirilerinin diğer eğitim kademelerine yapılan yatırımlardan daha fazla getiri sağlaması (Heckman, 2008) nedeniyle bilimsel ve sistematik bir şekilde yönlendirilmesi gerekmektedir (Arı, 2005).

EÇD eğitim ve bakım hizmetlerinin beklenen bu hususları gerçekleştirebilmesinde “kalite” kavramının özellikle vurgulandığı görülmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014). Bu doğrultuda Economist Intelligence Unit (EIU, 2012) tarafından yayımlanan rapor incelendiğinde kalite bileşenleri içerisinde öğretmen eğitiminden sonra en önemli bileşenin eğitim programları olduğu görülmektedir. Ayrıca, 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]) tarafından belirlenen on standarttan biri de eğitim programlarıdır (NAEYC, t.y.).

Eğitim programlarının kalite bileşenleri arasında yer almasının nedeni olarak eğitim programlarının amaçları ve çıktılarına yönelik yapılan vurgu dikkat çekmektedir. Toplumların refah ve gelişimi ile yakından ilgili ve bunlar üzerinde etkili olan eğitim programları (De Coninck, 2008) devletlerin veya hükümetlerin yapmak istedikleri değişikliklerin gerçekleştirilmesinde önemli bir araçtır (Levin, 2007 akt; Tihjs ve Van den Akker, 2009). Ayrıca eğitim programları benimsenen değerlerin genç kuşaklara aktarılmasında da işe koşulan güçlü bir araç olarak ele alınmaktadır. Başka bir ifadeyle eğitim programları hükümetler tarafından belirlenen politik amaçlara göre şekillenmekte ve eğitim sistemi içerisinde değişim stratejilerinin büyük bir parçasını oluşturmaktadır (Ackerman, 2003; Levin, 2007, akt; Tihjs ve Van den Akker, 2009).

Eğitim programlarına atfedilen bu durum eğitim programının istendik davranışları içeren resmi yazılı doküman tanımı (Demirel, 2009) dışında farklı tanımları da içerecek şekilde kapsamının genişlemesini ve farklı işlevler üstlenmesini de beraberinde getirmektedir. Bu doğrultuda Goodlad (1979)’ın programları hedef, içerik, öğrenme yaşantıları, değerlendirme öğelerini içeren “gerçek/maddi program”, sosyal gelişmelerden etkilenerek 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 bekleneni istedik şekilde gerçekleştirmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Diğer taraftan yaşam boyu öğrenmenin temeli olan EÇD eğitim ve bakım hizmetlerinde kalitenin sağlanmasına atfedilen önem EÇD eğitim programlarına yönelik politik bir ilginin ortaya çıkmasına ve eğitim programlarının önemle ele alınmasına zemin hazırlamaktadır (Oberheumer, 2005). Bu doğrultuda İsveç, Finlandiya, Yeni Zelanda gibi ülkeler eğitim programları aracılığı ile EÇD eğitim ve bakım hizmetlerini daha dikkatli bir şekilde düzenlemeye karar vermişlerdir (Oberheumer, 2005). Bu ülkeler arasında İsveç tüm çocuklara yönelik olarak düşük ücretli ve yüksek kaliteli erken çocukluk hizmetleri sunması nedeniyle uluslararası karşılaştırmalarda en ideal ülkelerden biri olarak kabul edilmektedir (Naumann ve diğerleri, 2013). Ayrıca İsveç eğitim politikalarında 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 araştırma ile literatürde erken çocukluk dönemi politikalarıyla olumlu örnek olarak gösterilen İsveç ile Türkiye’de uygulanmış ve uygulanmakta olan erken çocukluk dönemi eğitim politikaları ve bunların programlara yansımaları incelenmiştir. Böylece bu çalışmayla, eğitim programının “yazılı ve resmi doküman” ile “sosyal gelişmelerden etkilenerek şekillenen” tanımları kapsamında eğitim programlarının gerisinde yer alan eğitim politikalarının programlara yansımaları analiz edilerek Türkiye’de bilimsel ve küresel rekabete uyum sağlayabilir programların geliştirilmesi ihtiyacını karşılama sürecinde bir başvuru kaynağı oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırma bağlamında şu sorulara yanıt 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?

YÖNTEM

İsveç ve Türkiye’de erken çocukluk dönemi eğitim politikalarının eğitim programlarına yansımalarının incelenmesinin amaçlandığı bu nitel araştırma, bütüncül çoklu durum çalışması

olarak desenlemiştir. 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.

Veri seti

Araştırmanın veri setini İsveç ve Türkiye’nin EÇD eğitim programları, politika belgeleri ve bunlar ile ilgili dokümanlar oluşturmaktadır. Bu doğrultuda İsveç Eğitim ve Araştırma Bakanlığı’na (Utbildningsdepartementet) bağlı faaliyet gösteren Ulusal Eğitim Ajansı (Skolverket) resmi internet sitesinde yer alan erken çocukluk eğitimi programları ve politika belgeleri 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 kaynaklar arasında yer almıştır. Buna göre İsveç’te uygulanmış veya uygulanmakta olan EÇD eğitim programlarından Läroplan för förskolan/Lpfö 98- EN (Skolverket, 1998) Läroplan för förskolan/Lpfö 98-Reviderad 2010-EN (Skolverket, 2011a), Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet/Lpo 94-EN (Skolverket, 1994), Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet/Lgr 11-Reviderad 2016-EN (Skolverket, 2011b) ile Türkiye’de uygulanmış veya uygulanmakta olan Ana Okulları Eğitim Programı (MEB, 1953), Okulöncesi Eğitim Programı (MEB, 1989), Okul Öncesi Eğitim Programları (Kreş, Anasınıfı, Anaokulu) (MEB, 1994), 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2002), Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin) (MEB, 2006), Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013a) ve 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı (MEB, 2013b) başlıca birincil kaynaklardır. Eğitim alanında uluslararası yayın yapan UNESCO, OECD ve Eurydice raporları ve konuyla ilgili kitap, araştırma, makale vb. belgeler ise araştırmanın ikincil kaynaklarını oluşturmuştur. Araştırmanın veri setini oluşturan birincil ve ikincil kaynakların tamamı kamu erişimine açık olduğundan kaynakların kullanımı özel bir izin gerektirmemiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz için oluşturulan çerçeve kapsamında, araştırma soruları doğrultusunda “eğitim politikaları” ve “eğitim programları” olmak üzere iki tema belirlenmiştir. Belirlenen temalara uygun olarak elde edilen

dokümanlar tek tek taranmıştır. Böylece her iki ülke dokümanlarının karşılaştırılmasında temel oluşturacak alt tema ve kodlar belirlenmiştir.

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 raporlarından faydalanılarak oluşturulmuştur.

Böylece “organizasyon”, “erişim”, “finansman”, “kalite” ve “ailelere sağlanan destekler” eğitim politikalarının programlara olan etkisinin incelendiği ilk araştırma sorusunun 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 ve bu tema ile ilişkili “sosyo-politik değerler” ve “politika araçları” alt temaları oluşturulmuştur. Verilerden doğru oluşan bu alt temalara göre analiz yapılarak ikinci ve üçüncü araştırma sorusunun bulgularına yer verilmiştir.

İsveç ve Türkiye’de uygulanmış ve uygulanmakta olan eğitim programlarına dair bulguların yer aldığı dördüncü araştırma sorusunun temaları ise birinci araştırma sorusunda olduğu gibi genel bir çerçevede içinde önceden belirlenen alt temalara göre oluşturulmuştur. Buna göre Türkiye’de ve diğer ülkelerde yapılan akademik araştırmaların program karşılaştırmak için kullandıkları ölçütler arasından iki ülkenin programını doğru bir şekilde analiz etmeye imkân tanıyacak olan ölçütler bu araştırma sorusunun alt temalarını oluşturmuştur. Bu doğrultuda “genel yapı”, “pedagojik anlayış”, “hedefler”, “eğitim durumları” ve “değerlendirme” dördüncü araştırma sorusunun alt temaları arasında yer almıştır.

BULGULAR

İsveç ile Türkiye’de uygulanmış ve uygulanmakta olan erken çocukluk dönemi eğitim politikaları ve bunların programlara yansımalarını incelemek amacıyla yürütülen bu çalışmada elde edilen bulgular araştırma soruları kapsamında oluşturulan başlıklar altında sunulmuştur.

İsveç ve Türkiye’de EÇD politika alanlarında yapılan düzenlemeler ve eğitim programlarına yansımaları

Ülkelerin EÇD hizmetlerine yönelik politikaları organizasyon, erişim, finansman, kalite ve ailelere sağlanan destekler alt temalarında incelenmiştir. Organizasyon, erişim ve finansman alt teması ile ilişkili bulgular Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. İsveç ve Türkiye’de erken çocukluk dönemi organizasyon, erişim ve finansman özellikleri

Ülke ¹	İdari Yapı	Merkezi Düzey Sorumlu	Yaş	Hizmet Kapsamı	Hizmet Türü	Sorumluluk Dağılımı ²		Haftalık Katılım (Saat)	Maliyetin Dağılımı (%) ³	
						Merkezi	Yerel		Aile	Devlet
İsveç	Üniter	Eğitim ve Araştırma Bakanlığı	1-5	Eğitim ve Bakım	Kurum Temelli	S, EP, F	F	31	7	93
			1-5	Eğitim ve Bakım	Ev Temelli			-	-	-
			6	Yalnızca Eğitim	Kurum Temelli			15-20	0	100
Türkiye	Ayrık	Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ⁴	0-5,5	Eğitim ve Bakım	Kurum Temelli	S, EP	-	-	-	-
		Millî Eğitim Bakanlığı	3-5,5	Eğitim ve Bakım	Kurum Temelli	S, EP, F	-	30	-	-

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

Tablo 1’de görüldüğü gibi organizasyon alt temasında ülkelerin idari yapılanmaları, merkezi düzeydeki sorumluları, EÇD hizmetlerinin yaş aralıkları ve hizmet türleri birbirinden farklılık göstermektedir. Türkiye’de ve İsveç’te EÇD hizmetlerine yönelik standartlar, eğitim programları ve finansman merkezi düzeyde belirlenmektedir. İsveç’te ayrıca yerel yönetimler de finansmandan sorumludur.

İsveç’te EÇD hizmetlerine erişim yasal hak olarak tanımlanmış olduğundan finansmana devletin katılımı yüksektir. Türkiye’de ise yasal hak olarak tanıma söz konusu değildir. Bu durum erişim oranlarına da yansımıştır. İsveç’te 2015 yılında 2-5 yaş arası çocukların %90’ından fazlası eğitim ve bakım hizmetlerine erişim sağlamıştır (OECD, 2017). Türkiye’de ise 2015 yılı verilerine göre okullaşma oranları 3 yaşta %11,74, 4 yaşta %33,56, 5 yaşta %67,17 olarak gerçekleşmiştir (MEB, 2016).

İsveç’te EÇD politikalarının bu şekilde yapılandırılmasında; İsveç’in doğumdan itibaren yaşam boyu öğrenmenin desteklenmesine yönelik politikaları, erken çocukluk dönemindeki eğitim odaklı anlayışı, bakım merkezi-okul öncesi eğitim-ilkokullar arasındaki pedagojik bağlantının kurulması

¹ İsveç’e ait veriler OECD (2015)’den elde edilmişken Türkiye’ye ait veriler alt temalarda yer alan bulgulardan doğru oluşturulmuştur.

² Türkiye’de 0-36 aylık çocuklara yönelik eğitim programının hazırlanmasından merkezi düzeyde Millî Eğitim Bakanlığı sorumludur.

³ 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.

⁴ Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB), 10 Temmuz 2018 tarih ve 30474 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı olarak düzenlenmiştir.

isteğini etkili olduğu düşünülmektedir. (Martin Korpi, 2000; OECD, 1999). Kadının erkek eşitliğinin sağlanması, iş gücüne katılım, aile destek sisteminin ve sosyal refahın sağlanması isteği de EÇD hizmetlerinde üniter sistemin oluşmasında önemli rol oynamıştır (Gunnarsson, Korpi ve Nordenstam, 1999; Engdahl, 2004).

Kalite alt temasında hizmet türlerine göre eğitim programı sunulma durumuna, eğitim programı uygulayıcılarına ve grup özelliklerine yer verilmiştir. Kalite alt teması ile ilişkili bulgular Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2. İsveç ve Türkiye’de kurum türlerine göre uygulanan eğitim programları, grup özellikleri ile program uygulayıcıları/görevli personel

Ülke	Kurum Türü	Program Durumu	Yaş Kapsamı	Program Adı	Programın Uygulayıcıları/ Görevli Personel
İsveç	Okul öncesi eğitim	Var	1-5	Lpfö 98 Reviderad 2016	Okul öncesi öğretmeni Çocuk Bakıcısı
	Okul öncesi eğitim sınıfı	Var	6	Lgr 11 Reviderad 2016	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 pedagoğu Çocuk bakıcıları
	Açık okul öncesi eğitim	Yok	1-5	-	Okul öncesi öğretmeni Çocuk Bakıcısı
	Anaokulu	Var	3-5,5	Okul Öncesi Eğitim Programı	Okul öncesi öğretmeni
	Anasınıfı	Var	4-5,5		
Uygulama sınıfı	Var	3-5,5			
Türkiye	Gündüz bakımevi	Var	3-5,5		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

Tablo 2’de görüleceği üzere İsveç’te ev temelli hizmet sunan günlük aile bakım evleri ile açık okul öncesi eğitim merkezlerine yönelik resmi bir eğitim programı yer almamaktadır. Ancak bu merkezlerde gerçekleştirilecek uygulamaya yönelik genel esasların yer aldığı kılavuzlar mevcuttur (OECD, 1999). Kurum temelli hizmetler için ise Ulusal Eğitim Ajansı (Skolverket) tarafından hazırlanan resmi eğitim programları yer almaktadır. Türkiye’de ev temelli hizmetlerin uygulaması yoktur. Kurum temelli hizmetler farklı Bakanlıklar tarafında sunulsa da resmi eğitim programları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmaktadır. Ayrıca kreş ve gündüz bakımevlerinde eğitim programlarının uygulanmasının denetimi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır (ASPB, 2015).

Kurum temelli merkezlere sunulan resmi eğitim programları için Tablo 2 ile birlikte Tablo 1’de yer alan veriler dikkate alındığında İsveç’te üniter sisteme bağlı olarak 1-5 yaş grubuna yönelik eğitim ve bakım odaklı tek bir programın hazırlandığı görülürken Türkiye’de ayırık sistem olması nedeni ile 0-36 ay 36-72 aya yönelik olmak üzere eğitim ve bakım odaklı iki ayrı programının

olduğu görülmektedir. Ayrıca erişim alt temasında elde edilen veriler de dikkate alındığında programların uygulanması için ön görülen haftalık katılım sürelerinin her iki ülke için farklı olduğu görülmektedir.

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurum temelli hizmetlerden olan anasınıfı, anaokulu ve uygulama sınıflarında okul öncesi öğretmenleri görev alırken çocuk bakıcıları görev alamamaktadır. Gündüz bakımevleri ve kreşlerde ayrıca çocuk gelişimi ve eğitimi alanında eğitim veren ön lisans ve/veya lisans programı ile ilgili alan öğretmenliği mezunu olan grup sorumluları görev alabilmektedir (ASPB, 2015).

İsveç’te ise kurum ve ev temelli hizmetlerde farklı niteliklere sahip olan çocuk bakıcıları görev alabilmektedir. Buna göre İsveç’te ortaöğretim düzeyinde çocuk bakımı ve çocuk gelişimi ile ilgili 3 yıllık eğitim alan bakıcılar okul öncesi eğitim merkezlerinde ya da ev temelli bakım hizmetlerinde çalışırken ortaöğretim veya yükseköğretim düzeyinde herhangi bir eğitimleri olmaksızın belediyelerce sağlanan 50-100 saatlik eğitimlere katılanlar günlük aile bakım evlerinde çocuk bakıcısı olarak çalışmaktadır. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri serbest zaman merkezlerinde ve günlük aile bakım evlerinde görev almamaktadır (OECD, 1999). Serbest zaman pedagogları okul öncesi öğretmenliğinden veya temel eğitim bölümü içinde bu alanda uzmanlaşmaya yönelik dersleri içeren program türünden mezun olan kişilerdir (Eurydice, 2017).

Kalite alt teması ile ilgili olarak İsveç’te küçük çocukların yalnızca bakımlarının sağlanmaksızın eğitsel faaliyetlerde bulunmasına imkân tanımak amacıyla 1-5 yaşa yönelik EÇD hizmetlerinde karma yaş uygulaması yapılmaktadır (Lohmander ve Pramling Samuelsson, 2015). Benimsenen bu pedagojik anlayışın da İsveç’te okul öncesi eğitim programının 1-5 yaşa yönelik olacak şekilde yapılandırılmasında etkili olabileceği değerlendirilmiştir. Diğer taraftan İsveç’te öğretmen başına düşecek çocuk sayısını ya da bir grupta yer alabilecek çocuk sayısını belirten yasal bir düzenleme yoktur (OECD, 2011; European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014; Eurydice, 2017).

Türkiye’de ise 3 yaş ve üzeri çocuklar için grupların oluşturulmasında aynı ay aralığındaki çocukların bir arada olmasına dikkat edilmektedir (MEB, 2014). 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. Ayrıca

Türkiye’de öğretmen başına düşen çocuk sayısını ve 3 yaş altı çocukların grup büyüklüğünü belirten yasal bir düzenleme mevcut değilken 3 yaş ve üzeri çocuklar için oluşturulacak gruplardaki çocuk sayısı yasal 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, 2014, 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.”

Son olarak ailelere sağlanan destekler alt temasında elde edilen verilere yer verilmiştir. Buna göre İsveç’te doğumdan önce ve sonra iki hafta olmak üzere annelik izni zorunlu olarak kullanılmaktadır. Annelik izninden sonra ebeveynlerin 480 günlük çocuk bakım izni bulunmaktadır. Bu sürenin 60 gününü her iki ebeveyn birlikte kullanır. 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 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 mazeret izni ile sınırlıdır. 4857 sayılı İş Kanunu’na göre ise baba beş gün ücretli olarak mazeret izni kullanabilmektedir.

İsveç ve Türkiye’de sosyo-politik değerlerin erken çocukluk dönemi eğitim programlarına yansımaları

Bu alt temada toplumsal beklentiler ve siyasi gelişmelerin eğitim programlarına olan yansımaları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Buna göre İsveç’te 1850-1890 yılları arasındaki dönem

“Curriculum of God” olarak tanımlanmaktadır (Vallberg Roth; 2006). Bu dönem EÇD hizmetlerinde Luther’ın ve Frobel’in panteist tanrı anlayışının vurguları yer almıştır. Çocuklar tanrıdan korkmak üzerine yetiştirilmiştir. Okuma, yazma, aritmetik, ilahi-dini şarkılar ve Latince bu dönem çocuklarının eğitiminde önemli bir yer tutmuştur. Böyle bir eğitim anlayışının oluşmasında öğretmenlerin, rahiplerin ve ailelerin temel görevinin tanrı korkusuna sahip insanlar yetiştirmelerine atfedilen önem 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 ve cinsiyete göre oyunların öğretildiği bu dönem “anaokulları ev gibi olmalı okul gibi değil” anlayışı ile şekillenmiştir. Kız çocukları “küçük anneler” olarak yetiştirilirken erkek çocukları “küçük inşaatçılar” olarak yetiştirilmiştir. Bu yıllar arasında toplumdaki farklı gruplar arasındaki barışın ve iletişimin sağlanması isteği İyi Ev Politikasını doğurmuş ve bu politik amaç EÇD hizmetlerini şekillendiren ana unsurlardan biri olmuştur (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. Bu anlayışın oluşmasında II. Dünya Savaşı sonrası ekonomik gelişmeler, benimsenen sosyal demokrat politika düzenlemeleri, bireylerin gelirlerinin artması ve sınıflar arasındaki farkların önemli ölçüde azalması 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 dönemde sosyo-kültürel öğrenme ve toplumsal yapılandırıcılık vurguları ön plana çıkmış, yaşam boyu öğrenme önem kazanmış ve okul öncesi eğitim, eğitim sisteminin bir parçası olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Çocukların demokratik hakları ve bilgisayar teknolojileri önemle ele alınmıştır. Bu anlayışın oluşmasında 1980’li yıllar itibarıyla ortaya çıkan neo-liberal eğilimler, hızla artan iletişim, küreselleşme ve çok kültürlü yapı etkili olmuştur (Vallberg Roth, 2006). Ayrıca İsveç toplumunun dayandığı temel değerler cinsiyet eşitliği, demokrasi ve insan hakları II. Dünya Savaşı’ndan bu yana eğitim sisteminin ve eğitim programlarının yapılandırılmasında her dönem rol oynamıştır (Lind-Valdan, 2014).

1998 yılında Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından yayımlanan Lpfö 98 1980’li yıllardan itibaren İsveç toplumunu şekillendiren ve yukarıda bahsedilen bu anlayışlar doğrultusunda geliştirilmiştir (Vallberg Roth, 2006). 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 eşit olması eğitim programının başlıca vurguları arasında yer almıştır (Skolverket, 1998). 1998 yılında yayımlanan ve 2010 yılında güncellenen programların bu doğrultuda şekillenmesinde 1 Nisan 2006 yılında uygulamaya konan Ayrımcılık Yasası’nda (Discrimination Act) ve 2010 yılında uygulamaya konan Eğitim Yasası’nda (2010:800) yer alan düzenleyici hükümler de etkili olmuştur (Ministry of Education and Research, 2008; Lind-Valdan, 2014).

Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimine bakıldığında ise çocuk yuvalarında ve anaokullarında Pestalozzi, Froebel, Montessori gibi ünlü eğitimcilerin görüşleri ışığında eğitim verildiği görülmektedir (Akyüz, 1996). Türkiye’de resmi eğitim programlarını veya bu programların olmadığı dönemlerde okul öncesi eğitimin hangi vurgularla şekillendiğini sosyo-politik bağlamda analiz eden bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle Türkiye’ye ait bulgular; okul öncesi eğitim programlarının 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.

Ana Okulları Eğitim Programı’nda (MEB, 1953) anaokullarının sağlıklı, neşeli, iyi alışkanlıklarla donanmış bireyler yetiştirmede önemli olduğu ve demokrasi eğitiminin temelini oluşturduğu ifade edilmiştir. Demokrasinin temeli olarak anaokullarının ele alınmasında 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 (Karakök, 2011; Kaynar, 2016) etkili olabileceği değerlendirilmiştir. Ayrıca IV. Millî Eğitim Şurası’nda yer alan “Demokrasi Terbiyesi” ile ilgili “...Biz Türk milletinin maarifçileri sıfatıyla memleketimizde bugün cereyan etmekte olan rejim istihalesine lâkayt kalamazdık...” (MEB, 1949, s.1) ifadeleri ile belirtilen kararların da bu durum üzerinde etkili olabileceği düşünülmüştür

Okulöncesi Eğitim Programı’nda (MEB, 1989) ve Okul Öncesi Eğitim Programları’nda (Kreş, Anasınıfı, Anaokulu) (MEB, 1994) çocuklarda Atatürk, vatan, millet, bayrak, insan sevgisinin ve manevi değerlerin gelişmesi, çocukların dürüst, nazik ve saygılı bireyler olarak yetişmeleri vurgulanmıştır. Bu vurguların eğitim programında yer almasında XII. Millî Eğitim Şurası’nda genç nesillere millî kimlik kazandırılmasına, millî birlik ve bütünlüğün sağlanmasına ilişkin alınan kararların ve Türkiye’nin 1980’li yıllar ve öncesinde ideolojik kamplaşmalar nedeniyle önemli toplumsal sorunlar yaşamasının (Erkal, 2016; Ortaylı ve Küçükaya, 2017) etkili olabileceği değerlendirilmiştir.

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 (MEB, 2002; MEB, 2006; MEB, 2013a; MEB, 2013b). 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, t.y.), eğitim ve demokrasi ilişkisinin, bireylerin toplumsallaşmasının, farklı kültürlere saygı, eşitlik ve insan hakları kavramlarının AB eğitim politikalarında ön plana çıkmasının (Sağlam, Özüdoğru ve Çıray, 2011) bu yıllardaki program geliştirme ve güncelleme çalışmalarını etkilediği söylenebilir.

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

Eğitim programlarının geliştirilmesinde rol oynayan politika araçlarına (kanun, yönetmelik, hükümet emir ve programları vb.) yönelik elde edilen bulgulara göre İsveç’te 1985 yılında yayımlanan Eğitim Yasası (1985:1100) ile eğitim sistemi değiştirilerek (Friedner, 2011) farklı okul tür ve kademeleri için eğitim programlarının hazırlanması zorunluluğu getirilmiştir (UNESCO, 2012). Bu doğrultuda 1990’lı yılların başında İsveç hükümeti tarafından eğitim programları ile ilgili olarak İsveç Parlamentosu (Riksdag) ile birlikte çalışacak bir komisyon kurulmuştur. 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)” onaylanmıştır (UNESCO, 2012).

EÇD alanında kalitenin sağlanması isteği ve okul öncesi eğitim ile zorunlu eğitimin giderek birbiri ile bütünleşmesi nedeniyle Eğitim Yasası’nda (1985:1100) 1998 yılında bir takım değişiklikler yapılmıştır (Taguchi ve Munkammar, 2003; UNESCO, 2012). Yapılan değişiklikler sonrasında aynı yılın Ağustos ayında 1 ve 5 yaş arasını kapsayan ulusal düzeydeki ilk eğitim programı “Läroplan för förskolan (Lpfö 98)” İsveç Parlamentosu (Rikstag) ve Hükümeti (Regeringen) tarafından onaylanarak yayımlanmıştır (UNESCO, 2012; Eurydice, 2017). 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, Förskoleklass Och Fritidshemmet (Lpo 94/98)” uygulamaya geçirilmiştir. Böylece okul öncesi eğitim sınıflarının okul öncesi ile zorunlu eğitim

arasında geçiş görevi görmesi sağlanmıştır (Taguchi ve Munkammar, 2003; New ve Cochran, 2007; UNESCO, 2012).

1985 yılında kabul edilen Eğitim Yasası (1985:1100), 2010 yılında kabul edilen ve 2011 yılında uygulamaya konan Eğitim Yasası (2010:800) ile yürürlükten kaldırılmıştır (Sveriges Riksdag, t.y.). Eğitim Yasası özellikle okul öncesi dönemi etkileyecek şekilde eğitim sistemi ile ilgili birtakım 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, 2012). Diğer taraftan Lpfö 98’in güncellenmesinde Eğitim ve Araştırma Bakanlığı’nın 2008 yılında Ulusal Eğitim Ajansı’na okul öncesi eğitim programının pedagojik olarak daha güçlü bir hale getirilmesine ilişkin verdiği U2008/6144/S sayılı emir de etkili olmuştur (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 güncellemeler olduğu görülmüştür. Ancak bu güncellemelerin eğitim yasalarında yapılan değişiklikler nedeniyle yapıp yapılmadığına dair bir veriye rastlanamamıştır.

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. Okul öncesi eğitim programlarının uygulandığı 1953, 1989, 1994, 2002 ve 2006 yılları dikkate alındığında belirtilen tarihlerden önce söz konusu eğitim yasalarında okul öncesi eğitim ile ilgili değişikliğe yol açacak kanuni düzenlemelere rastlanılmamıştır.

2012 yılında çıkarılan 6287 sayılı kanun ile okul öncesi eğitim dönemi içerisinde olan 6 yaş zorunlu eğitim dönemine dâhil edilmiştir. Buna bağlı olarak 12 Yıllık Zorunlu Eğitim Sorular-Cevaplar” (MEB, 2012a, s.11) 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.” ifadesine yer

verilmiştir. Ayrıca 23/07/2012 tarih ve 116 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Kurul Kararı (MEB, 2012b) ile 2012-2013 eğitim öğretim yılında 36-72 ay çocuklar için hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programı’nın belirli illerde pilotlama süreci gerçekleştirilmiştir. Ancak kanun ile ilgili öngörülen düzenleme pilotlama sonrası 2013 yılında ülke genelinde uygulanmak üzere kabul edilen programın yaş kapsamını etkilememiştir. Bu durum 2013 yılında ülke genelinde uygulanmaya başlanan eğitim programının da geliştirilmesinde etkili olan politika aracının kanun olmadığını göstermiştir.

Diğer bir politika aracı olan Bakanlık kararları incelenirken bu kararlar üzerinde etkili olabileceği düşünülen ve 652 sayılı KHK’da eğitim öğretim ile ilgili tavsiye niteliğinde kararlar almakla görevli olan Millî Eğitim Şuralarının kararları incelenmiştir. X. Millî Eğitim Şurası’nda (MEB, 1981) 0-5 yaşa yönelik okul öncesi eğitimin içerisinde yer alan anasınıflarının yaygınlaştırılmasına yönelik kararın 1989 yılında 4-5 yaşa yönelik olarak hazırlanan Okulöncesi Eğitim Programı’nın geliştirilmesinde etkili olabileceği değerlendirilmiştir. XIV. Millî Eğitim Şurası’nda aşağıda yer alan kararların 1994 yılında 0-3 yaş da kapsayacak şekilde Okul Öncesi Eğitim Programları’nın (Kreş, Anasınıfı, Anaokulu) hazırlanmasında etkili olabileceği değerlendirilmişken 2002, 2006 ve 2013 yıllarında uygulamaya konan programların geliştirilmesinde etkili olabilecek şura kararları ile ilgili bulgulara rastlanılmamıştır.

“Millî Eğitim Bakanlığı, Üniversitelerle iş birliği yaparak paket programlar hazırlayacak pilot okullarda uygulanacak ve alınan sonuçlara göre bu programlar, çocuğun ihtiyacını karşılayacak nitelikte ve bilimsel çerçevede, farklı kurum ve kuruluşlara göre esneklik ilkesine bağlı kalınarak geliştirilecektir” (MEB, 1993, s. 4)

"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." (MEB, 1993, s. 4)

Diğer taraftan eğitim programlarının geliştirilmesine etki eden diğer politika araçlarının belirlenebilmesi için 1947-2014 yılları arasında farklı yılları kapsayan Hükümet Programları da incelenmiştir. Ancak çeşitli yıllarda uygulamaya konan eğitim programlarının geliştirilmesinde etkili olabileceği düşünülen kararlara rastlanılmamıştır.

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

Her iki ülkede resmi ve ulusal düzeyde uygulanmış ve uygulanmakta olan programlar incelenmiş ve elde edilen bulgular “genel yapı”, “pedagojik anlayış”, “hedefler”, “eğitim durumları” ve “değerlendirme” alt temaları altında aşağıda sunulmuştur.

Genel Yapı İsveç’in 1-5 yaş arası çocuklar için hazırladığı “Läroplan för förskolan (Lpfö 98)” toplam 15 sayfa iken Lpfö 98 Reviderad 2010 toplam 20 sayfa olup her iki programda (1) temel değerler ve (2) okul öncesi eğitimin görevleri ile amaç ve ilkeler olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır (Skolverket, 1998; Skolverket, 2011a). Her iki programda da amaç ve ilkeler bölümü kendi içinde (1) norm ve değerler, (2) gelişim ve öğrenme (3) çocuğun etkisi, (4) okul öncesi ve ev, (5) okul öncesi eğitim sınıfı, okul ve serbest zaman merkezleri ile işbirliği olmak üzere beş alt bölümden oluşmaktadır (Skolverket, 1998; Skolverket, 2011a). Lpfö 98 Reviderad 2010’un amaç ve ilkeler bölümüne daha önce belirtilen alt bölümlere ek olarak (6) izleme-değerlendirme ve gelişim ile (7) okul öncesi eğitim liderinin sorumlulukları başlıklarının eklenmiştir (Skolverket, 2011a).

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 da Lpfö 98’e benzer şekilde (1) temel değerler ve okulun görevleri ile (2) amaç ve ilkeler olmak üzere iki ana bölüm yer almıştır. Amaç ve ilkeler bölümü kendi içinde; (1) norm ve değerler, (2) bilgi, (3) çocuğun etkisi, (4) okul ve ev (5) geçiş ve işbirliği, (6) okul ve çevre, (7) değerlendirme ve notlandırma, (8) okul liderinin sorumlulukları 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 (1) temel değerler ve okulun görevleri ile (2) amaç ve ilkeler olmak üzere iki ana bölüme sahip olmakla birlikte ayrıca (3) izlençe (syllabuses) bölümü eklenerek toplamda üç ana bölümden oluşmuştur (Skolverket, 2011b).

Türkiye’de 2 yaştan ilkökul çağına kadar olan çocukları kapsayan ve 1953 yılında yayımlanmış olan ilk resmi eğitim programı “Anaokulları Yönetmeliği ve Programı” 43 sayfadan oluşmaktadır. Programda anaokullarının amacı, lüzumu, bölümleri, çocuk yuvalarının ve bahçelerinin özellikleri, anaokullarının açılış günleri ile ilgili bölümler yer almıştır. 4-5 yaşa yönelik hazırlanmış olan ve 1989 yılında yayımlanan “Okulöncesi Eğitim Programı” 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 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 Okul Öncesi Eğitim Programları (Kreş, Anasınıfı, Anaokulu) 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 (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 (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 (MEB, 2006). 2013 yılında geliştirilen ve günümüz itibariyle uygulanmakta olan program ise 114 sayfa olup ekler dâhil altı bölümdür (MEB, 2013a). Türk Millî Eğitiminin genel amaçları, okul öncesi eğitimin amaçları ve ilkeleri bu üç programın ortak bölümleri iken plan türleri ve değerlendirme araçları programlarda farklılık göstermiştir (MEB, 2002; MEB, 2006; MEB, 2013a)

1994 yılından geliştirilen Kreş Programı 2013 yılına kadar uygulanmıştır. 2013 yılında uygulanmaya başlanan okul öncesi eğitim programı güncelleme çalışmaları doğrultusunda “0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı” geliştirilmiştir. 202 sayfadan oluşan bu programda 0-36 ay çocuklarının gelişim özellikleri, sağlık, beslenme ve bakımın önemi, programın özellikleri ve uygulama esasları ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca gelişim alanlarının özellikleri ile bu alanlar ile ilişkili göstergelere yer verilmiştir (MEB, 2013b).

Pedagojik anlayış İsveç’te 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, 2015). Ancak her iki yaş grubu için de çocukların gelişimsel görevlerinin, ihtiyaçlarının ve ilgilerinin karşılanarak bütüncül gelişimlerinin sağlanması ve ailelerin desteklenmesi önemlidir (OECD, 2006; Skolverket, 1994; Skolverket, 1998; Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b). Etkinliklerin, çocukların hazırbulunuşluklarını, din dil, sosyo-ekonomik, ideolojik ve kültürel farklılıklarını dikkate alarak oyun temelli ve çocukların ilgileri yoluyla yeni deneyim, bilgi ve beceri oluşturmaya elverişli olarak tasarlanması önerilmektedir (Taguma, Litjens ve Makowiecki, 2013). Bu vurgular 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.

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 ve ailelerin desteklenmesi gerekmektedir (MEB, 1953; MEB, 1989; MEB, 1994; MEB, 2002; MEB, 2006; MEB, 2013a).

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

2013 okul öncesi eğitim programında “Okul öncesi eğitim programının bütünü aynı zamanda ilkokula hazırlık programıdır.” ifadesi yer alırken (MEB, 2013a, s. 44) diğer programlarda da benzer şekilde ilkokula hazırlık ve okuma yazmaya hazırlık vurgulanmıştır. Bu doğrultuda Türkiye’nin erken çocukluk eğitim programları için İsveç’e benzer şekilde sosyo-pedagojik yaklaşımın vurgularını barındırdığı söylenebilir. Diğer taraftan çocukların gelişimlerinin desteklenmesinin yanı sıra ilkokula hazırlığın vurgulanmasında ön okuma-yazma ve matematik gibi alanlardaki bilgi ve beceri kazanımının daha fazla önemsendiği erken eğitim/okul öncesi yaklaşımının (UNESCO, 2008) etkili olduğu da görülmektedir.

Hedef İsveç’te Lpfö 98’de öğrencilerin kazanması beklenen hedefler “norm ve değerler”, “gelişim ve öğrenme” ile “çocuğun etkisi” alanlarında verilmiştir (Skolverket, 1998). 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 alanında ise çocukların okul öncesi eğitim sürecine

katılım sağlamaları ve karar almaları ile ilgili hedef ve ilkelere yer verilmiştir (Engdahl, 2004; Skolverket, 1998).

2010 yılında 2010:800 Eğitim Yasası’nın kabul edilmesinin (UNESCO, 2012) 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).

6 yaşa yönelik okul öncesi eğitim sınıflarında uygulanan Lpo 94/98’de hedefler Lpfö 98’e benzer bir şekilde “norm ve değerler”, “bilgi” ve “çocuğun etkisi” alanlarında belirlenmiş ayrıca Lpfö 98’den farklı olarak “okul ve çevre” ile “değerlendirme ve notlandırma” alanlarında da hedeflere yer verilmiştir. Öğretmenlere yönelik ilkeler ise hedeflerin belirlendiği alanlarla birlikte “okul ve ev” ile “geçiş ve iş birliği” bölümlerinde yer almıştır (Skolverket, 1994).

2011 yılında Lpo 94/98 revize edilerek Lgr 11 olarak yayımlanmıştır. Lgr 11’de bilgi alanında önemli değişiklikler yapılmışken diğer alanlarda yer alan hedef ve ilkelerde ifadesel düzenlemeler yapılmıştır. Bilgi alanında ise okul türlerine göre farklılaşan hedefler kaldırılarak 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 (Skolverket, 2011b).

Türkiye’de 2 yaş ile ilkokula başlama yaşına kadar olan dönemde bulunan çocuklar için geliştirilen 1953 yılı programında anaokullarının 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 alınan etkinlik türleri aracılığıyla sunulmuştur (MEB, 1953).

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). İkinci olarak öğretim hedefleri “Okulum”, “Evimiz ve Ailemiz”, “10 Kasım ve Atatürk”, “Vücudumuz”

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).

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

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 becerilerinin 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 alanı (Ben Kimim?, Okulum, Toplumsal Yaşam, Dini Bayramlar, Doğamız, Atatürk ve Atatürkçülük gibi) ile hedeflere hangi konularla ulaşabileceğini gösteren ve günlük plan hazırlamaya yardımcı olacağı belirtilen bir belirtke tablosuna yer verilmiştir (MEB, 1994).

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 (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, 2006).

0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı’nın 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 itibariyle 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).

Eğitim Durumları İsveç’te 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) veya yöntem de önerilmemiştir (Alvestad ve Pramling Samuelsson, 1999). Bunun yerine etkinliklerin sahip olması gereken bir takım özelliklere yer verilmiştir. Buna göre etkinlikler demokratik bir yolla gerçekleştirilmeli ve etik değerlere uygun olmalı, bireylerin sahip olduğu haklar, eşitlik ve adalet bütün etkinliklerde vurgulanmalı, sınıf içinde ve dışında gerçekleştirilecek etkinlikler çocuğun kendi planlarını, hayallerini ve yaratıcılığını geliştirmesini olanak tanımalıdır (Skolverket, 1998; Skolverket, 2011a).

Lpo 94/98 hedeflere ulaşmak için gerçekleştirilecek eğitim durumları için Lpfö 98 ve Lpfö Reviderad 2010 ile benzer vurgulara sahiptir. Buna göre dans, sanat,–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). Lgr 11’de 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 gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca etkinliklerin farklı bilgi ve deneyimlerin keşfedilmesini, araştırılmasını ve paylaşılmasını olanaklı kılması gerektiği vurgulanmıştır (Skolverket, 2011b).

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. "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 ele alınmıştır. Programda; öz bakım faaliyetleri, köşe oyunları, yaratıcı resim ve el işi faaliyetlerinin yer aldığı serbest zaman, Türkçe, müzik, okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerine, oyun 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 (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 türünün uygulanmasına yönelik açıklamalar ile yıllık ve günlük planlara yer verilmiştir (MEB, 2006).

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. Çocukların 12. aydan sonra diğer çocuklarla etkileşim kurmalarının sağlanması vurgulanmıştır. Ayrıca uygulamaya ilişkin olarak günlük akış ve etkinlik planları ile açıklamalarına yer verilmiştir (MEB, 2013b).

2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı’nda eğitim durumları farklı yaklaşımları kullanmaya imkân tanıyacak şekilde eklettik, 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. 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 Lpfö 98’de değerlendirme ile ilgili ayrıca bir bölüm yer almamakla birlikte (Skolverket, 1998) değerlendirmenin programa yönelik olması gerektiğine yönelik açıklamalar yer almaktadır (Pramling Samuelsson, Sheridan ve Williams, 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)” adlı rehber bulunmaktadır. Bazı yerel yönetim bölgelerinde ise ECERS (Early Childhood Education Rating Scale) 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 geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Skolverket, 2011a).

Lpo 94/98 ve Lgr 11’de ise “Değerlendirme ve Notlandırma” bölümü yer almaktadır. Bu bölümlerde öğretmenlerin sorumlulukları dışında çocuklara yönelik öğretim hedefleri belirlenmiştir. Her iki programda da belirlenen sorumluluklar ve hedefler benzer şekilde ele alınmıştır. Çocukların; kendilerini ve başkalarının başarıları ile içinde bulunduğu koşulları değerlendirme becerisi geliştirmesi belirlenen öğretim hedefleri arasında yer almaktadır (Skolverket, 1994; Skolverket, 2011b).

Türkiye’de 1953 ve 1989 yılında geliştirilen programlarda çocukların ve programın nasıl değerlendirileceği veya öğretmenlerin kendilerini nasıl değerlendireceği ile ilgili herhangi bir açıklama ile karşılaşmamıştır (MEB, 1953; MEB, 1989). 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 (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. Çocukları tanımak için gözlem kayıtları içinde “oyun gözlem formu” ve “sistemik gözlem formu” ile anekdot kayıtları içinde “kısa not örneği” ve “anekdot kayıt formu” yer almıştır. Öğretmenin programın öğeleri arasındaki tutarlılığı değerlendirmesi, yıllık plana alınan kazanım ve uygulamaların aylık olarak değerlendirilmesi ile günlük planın değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2006).

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 (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 gelişim dosyası (portfolyo) kullanılması vurgulanmıştır (MEB, 2013a).

Programın değerlendirilmesinin ise hazırlanan ve uygulanan aylık planlar ile etkinlik planlarının değerlendirilmesi yoluyla yapılması gerektiği belirtilmiştir. Böylece eğitim sürecinin tutarlılığının, ihtiyaç duyulan gereksinimlerin neler olduğunun belirlenmesinin sağlanabileceği belirtilmiştir (MEB, 2013a). Öğretmenin kendini değerlendirmesi ise programın ve çocuğun değerlendirme verilerini analiz ederek kendi kişisel özelliklerini, yeterliliklerini gözden geçirmesi olarak belirtilmiştir (MEB, 2013a).

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmanın bulguları EÇD hizmetlerine yönelik politikaların İsveç’te genellikle toplumsal cinsiyet eşitliği, kadının iş yaşamına katılımı, sosyal refah ve sürdürülebilirlik, çocuk haklarının tesis edilmesi ve çocuğun yaşam boyu öğrenmelerinin sağlanması temelinde yükseldiğini gösterirken Türkiye’de ise genellikle çocukların gelişimlerinin ve öğrenmelerinin desteklenmesi üzerine yapılandırıldığını göstermektedir. İsveç’te kurum temelli hizmetlerin yanında erişimi çeşitlendirmeye yönelik olarak ev temelli hizmetlerin olması, ebeveynlere tanınan izin süreleri, EÇD hizmetlerine erişimde sağlanan finansal destekler ve erişimi yasal hak olarak tanıma İsveç için ulaşılan sonucu desteklemektedir. Türkiye için ise ebeveynlere tanınan izin süreleri ve ücretlerinin oldukça sınırlı olması, eğitim dışında EÇD hizmetlerine erişimin ücretli olması ve politika belgelerinde yalnızca çocuğa yönelik hedeflere yer verilirken kadın, işgücü, finansal destekler gibi hususların arka planda kalmış olması ulaşılan sonucu desteklemektedir. Diğer taraftan AÇEV ve ERG (2017) tarafından yapılan araştırmada çalışmayan kadınların %42,5’inin çalışmamalarının birincil nedeni olarak küçük yaşta çocuklarının olduğunu belirtmiş olmaları ile annenin istihdam durumunun yanı sıra hane halkının varlık durumuna göre çocukların EÇD hizmetlerine erişim durumlarının değişiyor olması varılan sonuç ile örtüşmektedir.

Elde edilen bulgular Türkiye’nin EÇD hizmetlerini düzenleyen yasal metinlerde grup büyüklüğü ile ilgili bir sınırlamaya gitmediğini göstermektedir. Bu durumun Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı (MEB, 2015) gibi çeşitli politika belgelerinde yer alan okullaşma oranları ile ilgili hedeflerin gerçekleştirilmesinin amaçlanmış olmasına bağlı olarak erişimin ön plana alınmasından kaynaklanabileceği değerlendirilmiştir. Türkiye adına bu durumun çocukların ihtiyaçlarının karşılanmasını ve eğitsel süreçlerde öğretmen öğrenci etkileşimini olumsuz yönde etkileyerek eğitim programları doğrultusunda arzu edilen sonuçlara ulaşmasını zorlaştıracağı düşünülmektedir. Acun (2017) tarafından yapılan araştırma grup büyüklüğünde erişim odaklı düzenlemelerin Okul Öncesi Eğitim Programı’nın (MEB, 2013a) uygulama ve değerlendirme süreçlerini olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir. Ayrıca Canbeldek (2015) ve Micozkadıoğlu ve Berument (2003) tarafından yapılan araştırma grup büyüklüğünün artmasına bağlı olarak

çocukların ilişkisel saldırganlık düzeylerinin artırdığını ve olumlu sosyal davranış düzeylerini azaldığını göstermektedir.

Araştırma bulguları Türkiye’de MEB’e bağlı resmi eğitim kurumlarında programın uygulayıcılarının okul öncesi öğretmenler olduğunu gösterirken Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı kurumlarda öğretmenlerin yanı sıra çocuk bakıcılarının da program uygulayıcısı olabildiğini göstermiştir. Bu durum EÇD hizmetlerinde kalite ile ilgili gözetilmesi gereken önemli bir durum olarak değerlendirilmiştir. Zira Whitebook, Howes ve Phillips (1990) tarafından yapılan araştırma hizmet sağlayan öğretmenin/bakıcının eğitim seviyesi artıkça çocuklarla daha çok olumlu etkileşim kurduğunu göstermiştir. Ayrıca aynı çalışmada formal eğitimde daha fazla kalan öğretmenin/bakıcının çocuklara karşı daha hassas davrandığını, daha az sert davranışlarda bulunduğunu ve dolayısıyla daha uygun bir süreç işlettiğini, düşük eğitim seviyesi ve öğretmenin/bakıcının çocukların sosyal ve dil gelişimini olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir. Peisner-Feinberg ve diğerleri (2000) benzer şekilde yüksek eğitim seviyesinin EÇD dönemi hizmetlerinde kaliteyi olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Araştırma ile programların genel ve özel hedeflerinin ülkelerin sosyo-politik bağlamlarından ve ülkelerin benimsediği değerlerden etkilendiği, eğitim programlarının geliştirilmesini sağlayan politika araçlarının genellikle birbirinden farklılaştığı görülmüştür. İsveç’te II. Dünya Savaşı’ndan bu yana eşitlik, demokrasi, çocuk hakları, çok kültürlülük, farklılıklara saygı, toplumsal cinsiyet eşitliği etkili olmuşken Türkiye’de ülkenin farklı tarihsel dönemlerinde farklı değerler daha vurgulu bir şekilde ön plana çıkmış ve bu değerler eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde etkin olarak işe koşulmuştur. Ayrıca Türkiye’de EÇD alanında uygulamaya geçirilen programların geliştirilmesinde Millî Eğitim Şura kararlarının etkisi görülse de bu durum programların tamamı için geçerli olmadığı görülmüştür. Kanunlarda yapılan değişiklikler de programların geliştirilmesinde etkili olmamıştır. Özellikle 6287 sayılı kanunun okul öncesi eğitim kademesinin yaş kapsamını etkilemesine rağmen eğitim programında herhangi bir değişime gidilmeyişinin sebebinin eğitime başlama yaşının düşürülmesinin kamuoyunda yarattığı şiddetli tartışmalar olabileceği değerlendirilmiştir (Çocukların yüzde 90’ı bu yıl okula kayıt yaptırmayacak, 2012). Zira yönetmeliklerle yapılan düzenlenmeler ile belli şartların sağlanmasına bağlı olarak çocukların 72 aya kadar ilkokula başlaması ertelenebilir hale gelmiştir. İsveç’te ise Türkiye’nin aksine eğitim programları çalışmalarında genellikle kanuni düzenlemeler etkili olmuştur.

EÇD hizmetlerinde ülkeler arasındaki politika farklılıklarının; programların gelişim tarihinde, programların kapsadığı yaş aralıklarında, programların yapısında, farklı zamanlarda geliştirilen eğitim programlarının birbirleriyle olan benzerliğinde ve hatta programın kendi içinde gösterdiği

tutarlılıkta etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’de geliştirilen okul öncesi eğitim programlarının kapsadığı yaş aralığının, genel yapısının pedagojik anlayışının, hedef, eğitim durumları ve değerlendirme sürecinin programdan programa farklılık gösterirken İsveç’te eğitim programlarının yaş aralığındaki ve programlarının genel yapısının genellikle korunmuştur. Ayrıca Türkiye’de 2002 yılından bu yana konu merkezli bir anlayıştan özellikle kaçınarak yapılandırılan okul öncesi eğitim programlarına rağmen 1994 yılında 0-36 aylık çocuklara yönelik geliştirilen ve konu listelerinin yer aldığı programın 2013 yılına kadar uygulamada kalmış olması erken çocukluk dönemi pedagojisinde ortak ve bütüncül bir anlayışın olmadığı, küçük ve büyük yaş grupları arasında doğru bir entegrasyonun kurulamadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Ulaşılan bu sonuçlar ile birlikte EÇD hizmetlerine başarılı bir ülke olarak refere edilen İsveç’in 1996 yılında yapılan yasal düzenleme ile üniter sistemi tesis etmesine benzer şekilde TEDMEM (2018) OECD ülkelerinin de EÇD hizmetlerini tek bir bakanlık altında toplanmaya yönelik bir eğilim gösterdiğini belirtmektedir. Türkiye’de de 2023 Eğitim Vizyonu’nda “Erken çocukluk eğitim hizmetlerine yönelik bütünlük bir sistem oluşturulacak” hedefine yer vermiştir (MEB, 2018, s.81). Bu hedef ile ilgili olarak “Resmî ve özel, farklı kurum ve kuruluşların inisiyatifinde yürütülen her yaş grubundaki tüm erken çocukluk eğitim hizmetlerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik ortak kalite standartları oluşturulacak ve uygulamalar izlenecektir.” faaliyeti belirlenmiştir (MEB,2018, s.81) 2023 Eğitim Vizyonu’nda yer alan bu hedef ve faaliyetler doğrultusunda Türkiye’nin OECD ülkelerine benzer bir eğilim sergilemeye başladığı söylenebilir. Diğer taraftan Gören Niron (2013)’un MEB’in EÇD hizmetlerinin yönetiminde sahip olduğunu ifade ettiği geleneksel politika anlayışını terk etmeye başladığı şeklinde yorumlanabilir.

Diğer taraftan Türkiye, ayırık sisteme sahip olmasına rağmen 36 ay ve altı çocuklar için eğitim programı sunan İspanya, Romanya, Macaristan ve İrlanda gibi az sayıdaki ülkeler arasında yer almaktadır (Eurydice, 2014). OECD ülkelerinin EÇD hizmetlerinde üniter sistemi benimsemesinin ayrı ayrı düzenlenmiş eğitim ve bakım programlarından, bütünlük eğitim programlarına geçiş yapılmasında beraberinde getirdiği dikkate alındığında (TEDMEM, 2018) Türkiye’nin de İsveç ve OECD ülkelerine benzer şekilde eğitim programlarında bütünlük bir duruma gitmesi düşünülebilir. Ancak bunun için eğitim ortamlarının, eğitim programlarını uygulayacak olan personellerin niteliğinin ve diğer kalite standartları göz önünde bulundurulması gereken ciddi ölçütlerdir.

Bu sonuçlar ve tartışmalar doğrultusunda Türkiye için şu önerilerde bulunulmuştur: 1) Eğitim politika alanlarının eğitim sistemini oluşturan bütünü parçaları olduğu ve birbirine etkilediği

dikkate alındığında EÇD politikalarının birbirleri ile tutarlı ve sürdürülebilir olması sağlanmalıdır. Böylece yıllara göre erişimin odağına farklı yaş gruplarının alınmasına bağlı olarak farklı yıllarda geliştirilen programların yapısında meydana gelen tutarsızlıkların önüne geçilmesi sağlanabilir. 2) EÇD eğitim programlarının geliştirilmesinde temele alınan pedagojinin ve sosyo-politik değerlerin programlara uygun bir şekilde yansıtılması ve programların kendi içinde tutarlı olması sağlanabilir. 3) Erişim odaklı politikalar nedeniyle kalite bileşenlerinin olumsuz yönde etkilemesine yol açan yasal düzenlemeler; eğitim programları ile arzu edilen çıktılara uygun bir şekilde ulaşmayı sağlayacak şekilde iyileştirilebilir. 4) 2023 Eğitim Vizyonu hedefleri ile birlikte diğer politika belgelerinde okul öncesi eğitimin kapsamının 3 yaş altı çocukları da kapsayacak şekilde ele alındığı ve 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. 5) Kadın-aile-iş arasındaki dengenin uygun bir şekilde kurularak kadının toplumsal hayattaki yerinin güçlendirilmesi için ev temelli hizmetlerin hayata geçirilmesi sağlanabilir. 6) Her çocuğun okul öncesi eğitim programı ile hedeflenen bilgi ve becerileri kazanarak ilkokula başlamasını sağlamak için okul öncesi eğitimin yasal hak olarak tanınması ve ailelere düşen maliyetin azaltılması sağlanabilir. 7) Bu çalışma doküman analizi ile sınırlı bir çalışmadır. Bu çalışma veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla bir sonraki çalışmalarda çalışma kapsamı ve dönemi sınırlandırılarak mevcut programlara yönelik çalışmalarda gözlem ve görüşme yoluyla toplanan veriler ile zenginleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- 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*. (Yayımlanmamış Millî Eğitim Uzmanlığı Tezi). MEB, Ankara.
- AÇEV ve ERG. (2017). *Türkiye’de erken çocukluk bakımı ve okul öncesi eğitime katılım*. Erişim adresi: <http://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/turkiyede-erken-cocukluk-bakimi-ve-okul-oncesi-egitime-katilim/>. Erişim tarihi:18.03.2019
- Akyüz, Y. (1996). Anaokullarının Türkiye’de kuruluş ve gelişim tarihçesi. *Millî Eğitim Dergisi* (132), 11-17.
- Alvestad, M. ve Pramling Samuelsson, I. (1999). A comparison of the national preschool curricula in Norway and Sweden. *Early Childhood Research & Practice*, 1(2).

- Arı, M. (2005). Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. M. S. (Ed) içinde, *Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi* (Cilt 1, s. 31-40). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- 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
- 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.
- 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,fDC1JKb3cUSvLS8xHbiEAg>. 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.
- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde program geliştirme* (12. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- EIU, (2012). Starting well Benchmarking early education across the world. *Economist Intelligence Unit*, London.
- Engdahl, I. (2004). Implementing a national curriculum in Swedish preschools. *International Journal of Early Childhood Education*, 10(2), 53-78.
- Erkal, M. E. (2016). 1938-1980 dönemi Türkiye'de sosyal yapı ve dinamikleri. *Sosyoloji Konferansları*,(53), 157-185.
- 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.
- 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
- 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.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry. the study of curriculum practice*. McGraw-Hill.US.
- Gören Niron, D. (2013). *Avrupa Birliği ülkeleriyle uyumlu bir okul öncesi eğitim model önerisinin benimsenme durumu ve uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Gunnarsson, L., Korpi, B. M. ve Nordenstam, U. (1999). *Early childhood education and care policy in Sweden: Background report prepared for the OECD thematic review*. Regeringskansliet: Ministry of Education and Science in Sweden [Utbildningsdep.].
- Heckman, J. J. (2008). Schools, skills, and synapses, economic inquiry. *Western Economic Association International*, 46(3), 289-324.
- 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 açısından İsveç eğitim sistemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17(1), 35-45.
- Kaynar, M. K. (2016). *Türkiye'nin 1950'li yılları* (2. bs.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Levin, B. (2007). *Curriculum for the 21st century: does curriculum matter?* Education Services Australia. Erişim tarihi: 25.11.2011
- 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
- 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. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 52(2293), 557-577.
- MEB. (1990). *Okul öncesi öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara.
- MEB. (1993). *XIV. Millî eğitim şurası*. MEB.
- MEB. (1994). *Okul öncesi eğitim programları (kreş, anasınıfı, anaokulu)*. MEB.
- MEB. (2002). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2006). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2012a). *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. (2012b). 116 sayılı kurul kararı. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 75 (2659), 375.

- MEB. (2013a). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2013b). *0-36 aylık çocuklar için eğitim programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2014). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. 26.07.2014 tarih ve 29072 sayılı T.C Resmi Gazete. Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm>. Erişim Tarihi: 13.12.2017.
- MEB. (2015). *Millî eğitim bakanlığı 2015-2019 stratejik planı*. Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_uydosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf. Erişim tarihi: 08.04.2019
- MEB. (2016). *Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün eğitim 2015/'16*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı, MEB.
- MEB. (2018). *2023 Eğitim vizyonu*. Ankara: MEB.
- 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.
- 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.
- Oberheumer, P. (2005). International perspectives on early childhood curricula. *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 27-38
- OECD. (1999). *Country note early childhood education and care policy in Sweden*. OECD.
- OECD. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. OECD.
- OECD. (2011). *Starting Strong III, A quality toolbox for early childhood education and care*. OECD.
- OECD. (2015). *Education at a glance: Country note-Turkey*. OECD.
- OECD. (2017). *Education at a glance 2017*. OECD Indicators, OECD Publishing, Paris.
- Ortaylı, İ. ve Küçükçaya, İ. (2017). *Cumhuriyetin ilk yüzyılı (1923-2023)*. İstanbul: Timaş Yayıncılık.
- 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.
- Pramling Samuelsson, I., Sheridan, S. ve Williams, P. (2006). Five preschool curricula comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38(11).
- 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
- 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.
- 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. (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
- 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.
- 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. (2018). *2017 Eğitim değerlendirme raporu*. (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 4). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tihjs, A. Ve Van den Akker, J. (2009). *Curriculum in development*. Enschede, Netherlands: SLO Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Tihjs, A. ve Van den Akker, J. (2009). *Curriculum in development*. Enschede, Netherlands: SLO Netherlands Institute for Curriculum Development.
- UNESCO. (2008). *What approaches to linking ECCE and primary education?* UNESCO.
- UNESCO. (2012). *Sweden; World data on education: Seventh edition-2010/11*. UNESCO.
- Vallberg Roth, A. C. (2006). Early childhood curricula in Sweden. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 77-98.
- 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: The World Bank.
- 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.
- Young, M. E. (1996). *Early Child Development: Investing in the Future*. Direction in Development, Washington DC: The World Bank.
- 222 sayılı İlköğretim ve eğitim kanunu. (12.1.1961 tarih, 10705 sayılı T.C Resmi Gazete). Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html>. Erişim Tarihi: 12.04.2017.
- 430 sayılı Tevhidi Tedrisat Kanunu. (06.03.1340 tarih ve 63 sayılı T.C Resmi Gazete). Erişim adresi: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.430.pdf>. Erişim Tarihi: 12.04.2017.
- 657 sayılı Devlet memurları kanunu. (23.07.1965 tarih, 12056 sayılı T.C Resmi Gazete). Erişim adresi: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf> Erişim Tarihi: 21.11.2017
- 1739 sayılı Millî eğitim temel kanunu. (24.6.1973 tarih, 14574 sayılı T.C Resmi Gazete). Erişim adresi: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html Erişim Tarihi: 12.04.2017.
- 4857 sayılı İş kanunu. (10.06.2003 tarih ve 25134 sayılı T.C Resmi Gazete). Erişim adresi: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4857.pdf> Erişim Tarihi: 21.11.2017
- 6287 sayılı İlköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun. (11 Nisan 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