

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN TÜRKİYE’DE GELİŞİMİ VE EŞİTSİZLİKLERİ AZALTMADAKİ ROLÜ

Derleme Makalesi / Review

Özer, M., Gençoğlu, C. Ve Suna, H. E. (2021). Okul Öncesi Eğitimin Eşitsizlikleri Azaltmadaki Rolü ve Türkiye’de Gelişimi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(1), 356-370.

Geliş Tarihi: 04.02.2021
Kabul Tarihi: 19.03.2021
E-ISSN: 2149-3871

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.874222>

Prof. Dr. Mahmut ÖZER
Milli Eğitim Bakanlığı
mahmutozer2002@yahoo.com
ORCID No: 0000-0001-8722-8670

Doç. Dr. Cem GENÇOĞLU
Milli Eğitim Bakanlığı
cemgencoglu@gmail.com
ORCID No: 0000-0003-2589-8673

Dr. H. Eren SUNA
Milli Eğitim Bakanlığı
herensuna@gmail.com
ORCID No: 0000-0002-6874-7472

ÖZ

Çocuklar okul yılları öncesinde farklı ev ortamlarında bulunmakta ve bu ortamlar gelişimlerini etkilemektedir. Okul öncesi eğitim, özellikle okul öncesi yıllarda öğrenciler arasındaki farkları azaltmak ve öğrencileri eğitime hazırlamak için önemli bir imkân sağlamaktadır. Özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin sahip oldukları dezavantajları büyümeden telafi etmek ve eğitimin başlangıç yıllarında daha eşit koşullar sağlamak için okul öncesi eğitimin önemi birçok çalışmada gösterilmektedir. Bu çalışmada da okul öncesi eğitimin eşitsizlikleri azaltmadaki rolü ile birlikte Türkiye’deki gelişimi incelemiş, mevcut durum ve son yıllarda yapılan iyileştirmeler ele alınmıştır. Okul öncesi eğitimin Türkiye’deki gelişiminin Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren çalışan kadınların çocuklarının bakımını önceliklendirecek şekilde başladığı görülmektedir. Kurumsal yapı bağlamında Türkiye’de görülen dönüşüm ile Avrupa ülkelerinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarındaki dönüşümler genel bir benzerlik göstermektedir. Türkiye’de bu kurumların fiziki kapasitelerinin ve yaygınlığının artırılması, işbirliği ile oluşturulmuş güncel eğitim programlarına sahip olması ise 2014 yılında olmuştur. Bu yıldan itibaren “Gezici Öğretmen Sınıfı”, “Gezici Sınıf” ve “Taşıma Merkezi Ana Sınıfı” gibi projelerle dezavantajlı öğrencilerin erişimini artıracak projeler ve işbirliklerinin sayısı da artırılmıştır. Tüm bu çabalarla 1992 yılında %5,1 olan okul öncesi okullaşma oranı 2020 itibarıyla beş yaş grubu için %71’e ulaşmıştır. Gerçekleştirilen projeler ve okul öncesi eğitimin önemine yapılan vurgular, 2023 Eğitim Vizyonunun hedeflerinden “5 yaşın zorunlu eğitim kapsamına alınması”na yönelik atılan önemli adımlardır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Eğitimde eşitsizlik, Erken çocukluk eğitimi, Sosyoekonomik özellikler.

THE DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL EDUCATION IN TURKEY AND ITS ROLE IN NARROWING THE EDUCATIONAL INEQUALITY

ABSTRACT

Children experience diverse home environments before the school years and this diversity affect their development. Pre-school education provides an important opportunity to narrow the differences between students in pre-school years and to prepare students for education. Many studies show the positive effect of pre-school education in order to compensate for the disadvantages of students from lower socioeconomic levels

and to provide more equal conditions in the initial years of education. This study examined the development of preschool education and recent improvements in Turkey, and its role in narrowing educational inequalities is also discussed. In the early years of Turkish Republic, the care of working women's children is prioritized in pre-school education institutions. Then, preschool education institutions are defined as educational institutions for the first time in 1961. Historically, this structural transformation in the context of pre-school educational institutions in Turkey is similar with the transformations of these institutions in European countries. In 2014, the physical capacity and the prevalence of these institutions in Turkey have been increased remarkably and education programs have been revised with a collaborative approach. Since 2014, projects such as "Mobile Teacher Class", "Mobile Class" and "Transport Center Class" have been initiated and these projects have led to an increase in the access of disadvantaged students to pre-school education. With all these efforts, the pre-school enrollment rate, which was 5.1% in 1992, reached 71% by 2020 for the 5-year old students. The projects and recent improvements in pre-school education are important steps taken towards "including the 5-year-old students within the scope of compulsory education", which is one of the goals of the Education Vision 2023.

Keywords: Preschool education, Educational inequality, Early childhood education, Socioeconomic status.

1. GİRİŞ

Tüm dünyada özellikle II. Dünya Savaşı sonrası eğitimin kitleleştiği görülmektedir. Böylece toplumlarda farklı kesimlerin eğitime erişimi artmaya başlamış, temel eğitimde ve ortaöğretimde okullaşma oranları giderek artmaya başlamıştır. Yükseköğretimin de giderek kitleleşmesi ile yükseköğretim çağı nüfusunun okullaşma oranları sürekli artış göstermiştir. Ülkeler, beşeri sermayelerine eğitim yolu ile sürekli yatırım yaparak diğer ülkelerle ekonomik rekabette öne çıkmaya çalışmaktadır.

Eğitimin kitleleşmesi ile birlikte eğitimin kalitesi ve kaliteli eğitime toplumun farklı kesimlerinin erişimleri eğitim tartışmalarında daha çok öne çıkmaya başlamıştır. Bir başka deyişle toplumun kaliteli eğitime erişim imkânı giderek daha önemli hale gelmiştir. Özellikle 1966 yılında yayımlanan Coleman raporu eğitimde fırsat eşitsizliklerine dikkatleri çekme açısından çok kritik işlev görmüştür (Coleman ve diğerleri, 1966). Raporun ortaya koyduğu en önemli bulgulardan birisi, okul dışı unsurların öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin tahmin edilenin ötesinde olduğudur (Coleman ve diğerleri, 1966). Çalışma bulguları, okul dışı özelliklerin önemli bir göstergesi olarak kabul edilen sosyoekonomik düzeyin öğrenci başarısı ile arasında anlamlı ilişkiler gösterdiğini işaret etmiştir (Coleman ve diğerleri, 1966). Sosyoekonomik özellikler çoğunlukla öğrencinin kontrolü dışındaki unsurlar olduğundan bu ilişki aynı zamanda bir eşitsizlik kaynağı olarak öne çıkmaktadır.

İlerleyen yıllarda yapılan çalışmalarda da okul dışı unsurların öğrenci başarısında önemli bir etki oluşturduğunu gösteren bulgular tartışmaları artırmış, eğitim araştırmalarının odaklandığı bir alan hâline getirmiştir. PISA ve TIMSS gibi farklı bağlamlarda periyodik yapılan uluslararası öğrenci başarı araştırmalarında giderek sosyoekonomik seviye farklılıkları ile akademik başarı arasındaki ilişkiler vurgulanmaya, böylece ülkelerin eğitim sistemlerinin eğitimde ne kadar eşitlikçi bir yapıya sahip olduğu ile ilgili veriler ortaya çıkmaya başlamıştır (Cingöz ve Gür, 2020; Özer, 2020a; Suna, Tanberkan ve Özer, 2020). Bu çalışmalar, öğrencilerin sosyoekonomik seviyeleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Sosyoekonomik seviye arttıkça akademik başarı artmaktadır.

Bir toplumda bireyler farklı gelir ve eğitim seviyelerine sahiptir. Dolayısıyla sosyoekonomik seviye açısından her öğrenci farklı arka plana sahip olup eğitime hazır bulunuşlukları değişmektedir. Öğrencilerin eğitimin ilk kademesinin henüz başındaki bu farklılıklar okul içerisinde yeterince dengelenmediğinde öğrencilerin başlangıç durumlarına bağlı olarak akademik başarılarındaki farklar giderek artmaya başlamaktadır. Özellikle erken yaşlarda yapılan okul ayrıştırması ile öğrenciler telafi edilmeyen bu farklılıklarına dayalı olarak farklı okul türlerinde kümelenmektedir (Bölükbaşı ve Gür, 2020; Brunello, 2004; Hanushek ve Woessmann, 2006; Woessmann, 2009; Reichelt ve diğerleri, 2019; Özer ve Perc, 2020; Zimmer, 2003). Böylece, okullar arası başarı farkları olarak kendisini gösteren eğitimdeki eşitsizlikler artmaya başlamaktadır.

Türkiye’de temel eğitimde ve ortaöğretimde yaklaşık 18 milyon öğrenci eğitim almakta olup okullar arası başarı farkları eğitim sisteminin en kök sorunlarından bir tanesini oluşturmaktadır (Arslanargun ve diğerleri, 2016; Bölükbaşı ve Gür, 2020; Cingöz ve Gür, 2020; Güllüpinar ve İnce,

2014; Oral ve McGivney, 2014; Özkan, 2010; Suna, Tanberkan ve Özer, 2020; Suna ve diğerleri, 2020a; 2020b). Yapılan araştırmalar okullar arası başarı farklarında sosyoekonomik arka planın önemli bir etkisinin bulunduğunu göstermektedir (Cingöz ve Gür, 2020; Suna, Tanberkan ve Özer, 2020). Özellikle liseye geçiş sisteminin bu farkları artırdığı ve okullar arası başarı farklarını daha görünür kıldığını göstermiştir (Bölükbaşı ve Gür, 2020; Cingöz ve Gür, 2020; Suna ve diğerleri, 2020a). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) yıllardan beri okullar arasındaki başarı farklarını azaltabilmek için çok boyutlu eğitim politikaları uygulamaktadır (Gençoğlu, 2019; Özer, 2021; Özer, Gençoğlu ve Suna, 2020).

Ülkeler eğitimde eşitsizlikleri azaltmaya ve eğitimde fırsat eşitliğini artırmaya çalışmaktadır. Bu kapsamda geliştirilen eğitim politikalarında müdahalenin zamanlaması kritik öneme sahip olup erken müdahale, geliştirilen politikanın verimliliğini artırmaktadır. Bu bağlamda erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim öne çıkmaktadır. Dünya Bankası (2020), erken çocukluk eğitimine yapılan yatırımı, aşırı yoksulluğu engelleme, refah paylaşımını artırma ve ekonomik gelişimi sağlamak için ülkelerin atacağı en etkili adım olarak tanımlamaktadır. Belle (2016), çocukluk döneminde dönüşü en yüksek yatırımların okulöncesi eğitime yapılanlar olduğunu göstermiştir. Bu açıdan bakıldığında okul öncesi eğitim çocukların okula yönelik hazır bulunuşluklarını artırmada önemli bir işleve sahip olmanın yanı sıra çocuklar arasındaki eşitsizlikleri henüz oluşma aşamasında azaltma potansiyeline sahiptir. Bu potansiyel, sağlayabileceği faydalar açısından okul öncesi eğitime verilen önemin de zamanla artmasını sağlamıştır.

Bilişsel, dil, sosyal ve duygusal yeterlilikler ve beceriler erken yaşta oluşmakta ve sonraki kazanımlar önceki kazanımların üzerine inşa edilmektedir (Heckman, 2006). Bir başka deyişle, akademik başarı mevcut becerilere dayalı olarak yeni becerileri öğrenmeyi içeren birikimsel (cumulative) bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Duncan ve diğerleri, 2007). Dolayısıyla, erken çocukluk döneminde çocukların yaşadıkları çevre ve çocukluğun farklı aşamalarında çocuğun gelişimine yapılan yatırımlar bu gelişimi, bu gelişim de bireylerin hayatlarının sonraki aşamalarındaki başarılarını doğrudan etkilemektedir (Cunha, Heckman, ve Schennach, 2010).

Eğitimin sonraki aşamalarında ortaya çıkan başarı farklılıkları aslında erken çocukluk dönemi ile ilişkili olduğu için bu dönemde yapılacak iyileştirici müdahalelerin verimliliği artmaktadır. Hatta, sonraki müdahalelerin verimliliğinin ötesinde maliyeti de artmaktadır (Cunha, ve diğerleri, 2006; Heckman, 2006). Bu nedenle erken çocukluk döneminde ve okul öncesinde özellikle bu bağlamda dezavantajlı çocuklara yönelik geliştirilen programlar kritik öneme sahip olmaktadır (Reynolds, Wang ve Walberg, 2003; Schweinhart ve diğerleri, 2005). Erken yaşta yapılan bu tip müdahaleler çocukların sadece bilişsel becerilerinin gelişimi açısından önemli olmamakta, ayrıca çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinde, iyilik hâllerinde ve antisosyal davranışları ve hatta suç eğilimlerinde de önemli kısa ve uzun vadeli etkileri olabilmektedir (Barnet, 2011; OECD, 2017).

Dolayısıyla, okul öncesi eğitime özellikle dezavantajlı çocukların erişiminin artırılması sadece bir toplumda eğitimde eşitsizlikleri azaltmayacak, ayrıca beşeri sermayesini de güçlendirecektir. Bu nedenle bu çalışmada okul öncesi eğitimin gelişimi açıklanarak Türkiye’de erken çocukluk dönemine yönelik eğitim politikaları ele alınmakta, gelinen nokta değerlendirilmekte ve geleceğe yönelik önerilerde bulunmaktadır.

1.1. Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi ve Küresel Eğilimler

Günümüzde okul öncesi eğitimin hem eğitimde eşitlik hem de çocukların hayatları üzerindeki uzun dönemli etkileri bilinmekle beraber resmî bir eğitim kademesi olarak kabul edilmesi 1960’lı yıllara dayanmaktadır. Aslında 19. yüzyılın başlarında “anaokulları” ve “çocuk bakım evleri” şeklinde başlayan okul öncesi eğitim, çalışan aileler ve düşük sosyoekonomik düzeyinden gelen ailelerin çocuklarının bakımlarını üstleniyordu (Kammerman, 2006; Male ve Palaiologou, 2013). Dolayısıyla 1960’lı yıllara kadar birçok ülkede, okul öncesi eğitime ilişkin birçok etkinlik gerçekleştirilmekteydi ancak bu etkinlikler eğitim basamağının bir parçası olarak sayılmıyor ve herhangi bir standart taşıymıyordu. 1961 yılında UNESCO tarafından yapılan bir çalışmada ülkelere “okul öncesi eğitim” kapsamında yaptıkları çalışmalar sorulmuş ve ardından uluslararası farklılıklar ortaya konmaya başlanmıştır (UNESCO, 1961). Çalışma sonucunda, ülkelere göre farklı şekillerde yapılandırılırsalar da okul öncesi eğitimin çocuğun eğitiminde ailenin yanında önemli bir unsur olduğu

ortaya konarak yaygınlaştırılması ve uygun olduğu takdirde ilkokul sürecine dâhil edilmesi önerileri geliştirilmiştir (Kammerman, 2006; UNESCO, 1961).

İlerleyen yıllarda özellikle 1972 ve 1974'te UNESCO tarafından çocuk gelişimi uzmanlarının da katkılarıyla okul öncesi eğitim programlarının geliştirilmesi teşvik edilmiştir (Kammerman, 2000; 2006). Bu çalışmalarda çabalar ile okul öncesi eğitim sürecinin, en azından ana hedefler bağlamında standartlaşması sağlanmıştır. Bu standartlaşma ayrıca 1970'li yıllarda gelişen ülkelerde erken çocukluk eğitimi programlarının başlamasına katkı sağlamıştır (Firehiwot, 2016; Yizenwag ve Tessega, 2020) Bu süreçteki en önemli değişim, okul öncesi eğitim programlarının temel amaçlarında görülmektedir. Zira 1960'lı yıllarda, çoğunlukla çalışan ailelerin çocuklarının bakımı ana amaç olurken, geliştirilen eğitim programlarıyla birlikte çocukların bütünsel gelişimi (akademik, sosyal ve fiziksel) ve ilkokul kademesine hazırlanması ana amaç hâline gelmiştir (Kammerman, 2006).

Çocukların gelecek yaşantılarında önemli etkilere sahip olduğu bilinen okul öncesi eğitim, birçok ülkede farklı şekillerde yapılandırılmaktadır. Örneğin, bazı Avrupa ülkelerinde çocuklar belirli bir yaşa geldiklerinde doğrudan okul öncesi eğitim kurumlarına kaydedilmekte ve eğitim sürecine başlamaktadır (OECD, 2001). İsveç, Danimarka ve Finlandiya'da 1 yaş itibarıyla, Almanya'da ise 3 yaş itibarıyla öğrenciler bir okul öncesi eğitim kurumuna kayıt edilmektedir (Kammerman, 2001; OECD, 2001). Asya ve Afrika ülkelerinde ise bu yaş düzeyi genellikle 3 ile 4 yaş arasında değişmektedir (Kammerman, 2001; 2006). Öğrenciler erken yaşlarda okul öncesi eğitime kayıt edilmekle beraber eğitime katılım, bazı yaş düzeylerinde velilerin talebine bağlıdır (Kammerman, 2006).

Öğrencilerin okul öncesi eğitime katılım oranları da ülkeler arasında önemli değişimler göstermektedir. OECD ülkelerinde 2017 yılı itibarıyla 3 ile 5 yaş arasında okul öncesi eğitime katılan öğrencilerin oranı %86 olarak hesaplanmıştır. Belçika, Danimarka, Fransa, Macaristan gibi bazı ülkelerde bu oran %95'in üzerindedir (OECD, 2019). İfade edilen oranlar hâlihazırda yüksek düzeyde olmasına rağmen genel bir artış eğilimi de göstermektedir. Örneğin, OECD ülkelerinde 3-5 yaş arasında okul öncesi eğitim alan öğrenci oranı 2005'te %76 iken 2017'de bu oran %86'ya ulaşmıştır (OECD, 2019). Amerika'da da 2000 yılı itibarıyla 5 yaş ve altındaki öğrencilerin %98'i en azından yarım günlük bir okul öncesi eğitim programını tamamlamaktadır. Bununla birlikte, eyaletler arasında okul öncesi eğitimin süresi ve nasıl bir program izlendiğine ilişkin büyük farklar olduğu ifade edilmektedir (Kammerman ve Gatenio-Gabel, 2017).

Son yıllarda 3 yaşın altındaki öğrencilerin de okul öncesi eğitime katılımı teşvik edilmekte, katılım oranlarının artırılması için politika adımları atılmaktadır. OECD ülkelerinde 3 yaşının altındaki öğrenci oranı yaklaşık %33'tür. Danimarka, İzlanda, İsrail, Kore ve Norveç gibi bazı ülkelerde bu oran %50'nin üzerindedir (OECD, 2019). Okul öncesi eğitimin sağladığı uzun vadeli yarar anlaşıldıkça daha küçük çocukların katılımı da öncelikli hâle gelmektedir.

1.2. Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi ve Düzenlemeler

Türkiye'de okul öncesi eğitime tarihsel olarak bakıldığında Cumhuriyet'in İlanı'ndan sonra ülkenin ekonomik durumu ve yetişmiş insan gücünün kısıtlı olması nedeniyle önceliğin ilkokul eğitimine verildiği görülmektedir. 1925 ve 1930 yıllarında çıkarılan genelgelerle anaokullarına ayrılan kaynaklar ilkokul eğitime aktarılmış ve daha önceden açılan anaokulları kapatılmaya başlanmıştır (Oktay, 1983; 1999). Okul öncesi eğitim, eCumhuriyetin ilk yıllarında okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan kadınları önceliklendirmiş ve genellikle çalışan kadınlara yönelik olarak okulların dışında, farklı bakanlıklarla yapılan iş birliği sonucu oluşturulan birimlerde yürütülmüştür. 1923 yılında uygulamaya konan "Gebe Kadınların ve Emzikli Annelerin Çalıştırılması Nizamnamesi" bu alanda Cumhuriyet Dönemi'ndeki ilk yasal düzenleme olarak kabul edilmektedir (EACEA, 2020; Taner-Derman ve Başal, 2010). Cumhuriyetin ilk yıllarında anaokulları kapatılırken yalnızca fabrikalarda veya ziraatta çalışan kadınların çocuklarını bırakabilmesi için bütçesi uygun olan illerde anaokullarının açılacağı hükmü uyarınca 1932 yılında İstanbul Belediyesi tarafından çalışan kadınların çocuklarını bırakabileceği çocuk yuvası açılmıştır (Oktay, 1999). 1942 yılında yayımlanan Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu Yasası'nın 2'nci maddesinin (b) bendinde kurumun görevleri arasında "gündüz bakımevleri" kurulması da sayılmıştır. Bu kurumlara da sadece çalışan annelerin çocukları kabul edilmiştir (Ural ve Ramazan, 2007).

1961 yılında uygulamaya konan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile ilk kez okul öncesi eğitim kurumları ilköğretim kurumları arasında sayılmıştır. Bu kanunda okul öncesi eğitim isteğe bağlı ilköğretim kurumları arasında sayılmış ve bu kurumlara mecburi eğitim yaşına gelmemiş çocukların devam edeceği belirtilmiş, okul öncesi eğitim kurumlarının açılma, kapanma ve öğretime ara verme zamanlarına yönelik düzenlemelere de yer verilmiştir. 1973 yılında yayımlanan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda okul öncesi eğitim, örgün eğitim kurumları arasında sayılmış; okul öncesi eğitimin kapsamı, amaç ve görevleri ile kuruluş esasları düzenlenmiştir (Akyüz, 2012). 1977 yılında ise İlköğretim Genel Müdürlüğüne bağlı olarak okul öncesi eğitim şubesi kurulmuştur. Bu sayede ana sınıflarının açılması, okul öncesi eğitim alanında öğretmen yetiştirilmesi ve gerekli eğitim materyallerinin hazırlanması çalışmaları hızlanmıştır. 1992 yılında yayımlanan 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun aracılığıyla Bakanlığın merkez teşkilatı yeniden düzenlenmiş ve okul öncesi eğitim hizmetleri Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü adı altında ayrı bir genel müdürlük olarak yapılandırılmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumsal olarak yapılandırılırken diğer taraftan materyal ve program geliştirme çalışmaları başlatılmıştır. 1989 yılında başlanan okul öncesi eğitim program geliştirme çalışmaları sonucunda ilk resmî Okul Öncesi Eğitim Programı ise 1994 yılında hazırlanmış, ardından 2002 ve 2006 yıllarında okul öncesi eğitim programları güncellenmiştir. Nihai olarak Okul Öncesi Eğitiminin Güçlendirilmesi Projesi kapsamında 2012-2013 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitimi veren bütün paydaş kurum ve kuruluşlar ile iş birliği hâlinde program geliştirme çalışmaları sonucunda eğitim programı hazırlıkları tamamlanmıştır (MEB, 2013a).

2011 yılında yayımlanan 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname aracılığıyla Bakanlığın merkez teşkilatı bir kez daha yapılandırılma sürecine girmiş, bu yapılandırma kapsamında Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü ile İlköğretim Genel Müdürlükleri lağvedilmiş, bu iki genel müdürlüğün yerine Temel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Yeni kurulan genel müdürlük bünyesinde okul öncesi eğitim kademesi ile ilgili bir birim ihdas edilmemiş, bürokratik işleyiş ve süreç yönetimi ilköğretim ve ortaokullarla birlikte ele alınmıştır.

2012 yılında kamuoyunda 4+4+4 olarak ifade edilen 6287 sayılı kanun ile eğitim sistemi 4 yıl süreli ve zorunlu ilköğretim, 4 yıl süreli ve zorunlu ortaokul/imam-hatip ortaokulu, 4 yıl süreli ve zorunlu ortaöğretim (lise) olarak yapılandırılmıştır. Aynı yıl 652 ve 6287 sayılı kanunların yayımlanmasının ardından Okul Öncesi Eğitimi ve İlköğretim Kurumlarındaki uygulamaları düzenleyen yönetmelikler ayrı ayrı güncellenmiştir.

2014 yılında (26/7/2014 tarih ve 29072 sayılı Resmî Gazete) ise eğitim sisteminin yapısında gerçekleştirilen hukukî düzenlemelere ilişkin geri bildirimler de gözetilerek Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin günün şartlarına uygun olarak yeniden hazırlanması ihtiyacı doğmuştur. Yapılan düzenleme ile Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği ile Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği birleştirilmiş ve tek yönetmelik hâline getirilmiştir. Aynı yıl genel müdürlük bünyesinde Erken Çocukluk Eğitimi Daire Başkanlığı ihdas edilmiştir. 2014'te yayımlanan yönetmelikle;

- Tam gün eğitimlerde günlük 9 etkinlik saati, normal ve yarım günlük eğitimlerde 6 etkinlik saati olan ders saati süreleri; tüm eğitim kurumları için 6 etkinlik saati olacak şekilde sınırlandırılmış, ikili eğitim zorunlu hâle getirilmiştir.
- Daha önce yaz aylarında yapılan yaz eğitimi uygulamaları, sadece okul öncesi eğitimden yararlanamayan çocukların eğitim alacağı şekilde düzenlenmiştir.
- Ekonomik gerekçelerin çocukların okula erişimini engellememesi amacıyla okul öncesi eğitim hizmetinin resmî okul öncesi eğitim kurumlarında ücretsiz olduğu ve okul öncesi eğitim kademesinde velilerden alınan aidatların çocukların beslenme, temizlik hizmetleri ve eğitim materyalleri için olduğu yönünde düzenleme yapılmıştır.

Bu düzenleme ile okul öncesi eğitimde fiziki imkânlardan tam kapasite yararlanabilmek amaçlanmış, bu eğitim kademesinin bir bakım yeri değil, bir eğitim kurumu olduğu vurgusu yapılmıştır. Bu düzenleme daha önce hep kadın istihdamı ve çalışan kadınlara yönelik olarak

düzenlenen okul öncesi eğitim kurumlarını çalışan annelerin çocukları için uygun bakım kurumu olmaktan çıkarmıştır.

Okul öncesi eğitim alanında 2014 yılında yapılan fiziki kapasite ve ücretsiz eğitim verilebilmesine yönelik yapılan düzenlemelerin odağında bu eğitim kademesinin yaygınlaştırılması bulunmaktadır. Bu dönemde okul öncesi eğitime yönelik ilginin artması ile Millî Eğitim Bakanlığı çalışmalarının, özellikle sosyoekonomik olarak dezavantajlı çocukların bu eğitime erişimlerini arttırmaya odaklandığı görülmektedir. Maddi imkânsızlıklar nedeniyle okula devam edemeyen çocukların giyim, kırtasiye, temizlik ve diğer ihtiyaçlarını karşılamaları için destek sunulmuş, okul öncesi eğitime devam etmelerini sağlamak için 2012-2015 yılları arasında UNICEF iş birliğinde “Aylık 25 TL ile Bir Çocuk Okul Öncesinde Kampanyası” yürütülmüştür. Kampanyada sunulan desteklerle yaklaşık 20 bin çocuk okul öncesi eğitime kazandırılmıştır.

Üst politika ve planlama metinlerinde 2017 yılı öncesine kadar okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ile ilgili hedeflere yer verilirken ilk kez 2017-2019 Orta Vadeli Program’da okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması ile ilgili bir hedef yer almıştır. Bu tarihten sonra 2023 Eğitim Vizyonu, Cumhurbaşkanlığı 2019 ve 2020 Yıllık Programları, 2019-2023 MEB Stratejik Planı ve On Birinci Kalkınma Planı’nda okul öncesi eğitimde 5 yaşın zorunlu eğitim kapsamına alınması hedefine yer verilmiştir. Aynı şekilde MEB tarafından 2018 yılında açıklanan 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde de okul öncesi eğitime ayrı bir önem verilmiş ve 5 yaşın zorunlu olması hedefi desteklenmiş, bu süreçte özellikle çeşitli dezavantajlı şartlara sahip hanelerde yaşayan çocukların önceliklendirilmesi öngörülmüştür (MEB, 2018b).

2017 yılından bu yana okul öncesi eğitimde 5 yaşın zorunlu olması hedefi doğrultusunda imkânları elverişsiz hanelerde veya merkezden uzak yerleşim yerlerinde bulunan çocukların okul öncesi eğitim deneyimlerini desteklemek amacıyla MEB tarafından çeşitli pilot uygulamalar, projeler ve faaliyetler yürütülmüştür. Özellikle eğitime erişimde zorluk yaşanan bölgelerdeki çocuklar için gezici sınıf, gezici öğretmen sınıfı, taşıma merkezi ana sınıfı ve yaz okulu gibi farklı modeller uygulanmıştır. Ayrıca, küçük yerleşim yerlerindeki çocukların özellikle kendi köylerinde eğitim alabilmesine imkân vermek amacıyla 3, 4 ve 5 yaş çocukların aynı şubede eğitim görebileceği sınıfların açılabilmesi sağlanmıştır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında okul bulunmayan veya okulları kapalı bulunan yerleşim yerlerindeki çocuklar için “Gezici Öğretmen Sınıfı” ve “Taşıma Merkezi Ana Sınıfı” pilot uygulamaları gerçekleştirilmiştir. MEB 2019 İdare Faaliyet Raporu’na göre bu pilot uygulamalarla 110 çocuğun okullaşması sağlanmıştır (MEB, 2019b). Gezici öğretmen sınıfı pilot uygulamasında 30 öğretmen ile 120 köyde eğitim verilmiştir.

Okul öncesi eğitim kademesinde görevli öğretmenlere ve bu kademedeki öğrencilere materyal desteği sağlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sırasıyla “MEB Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı” “El Ele Okul Öncesi Eğitime 1-2-3” materyalleri geliştirilerek ücretsiz bir şekilde öğretmen ve öğrencilere ulaştırılmıştır. Aynı şekilde ailelerin eğitim giderlerini düşürmek için bir çocuğun yıl içerisinde ihtiyaç duyduğu tüm kırtasiye malzemeleri belirlenmiş, 2018-2019 yılında ihtiyaç duyan 47 bin çocuğun kırtasiye, oyuncak ve beslenme desteği sağlanmıştır (MEB, 2020b).

27/6/2019 tarihinde yapılan kanun değişikliği ile 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 22’inci maddesi ile 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 3’üncü maddesi “Mecburi ilköğretim çağı, 6-14 yaş grubundaki çocukları kapsar. İlkokulların birinci sınıflarına o yılın 31 Aralık tarihinde 72 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Ancak çocuğun gelişim durumuna bağlı olarak okula erken başlaması veya kaydının ertelenmesi ile ilgili hususlar yönetmelikle düzenlenir.” şeklinde değiştirilerek ilkokula başlama yaşı 3 ay yukarı çekilmiş, Eylül ayı sonu itibari ile 66 aydan 69 aya yükseltilmiştir. Bu düzenleme ayrıca aynı yıl doğan tüm çocukların ay farkı gözetilmeksizin birinci sınıfa kaydını sağlamış, okul öncesi eğitim kurumlarına kayıt yaşının yeniden düzenlenmesine imkân sağlamıştır. Kanun değişikliği, üst politika belgelerinde okul öncesi eğitimde zorunluluğa yapılan vurgular, pilot uygulamalardan elde sonuçlar ve kamuoyunda oluşan beklentiler dikkate alınarak okul öncesi eğitime ilişkin mevzuatta düzenleme yapılmıştır. 10/7/2019 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde yapılan değişiklik;

- 60-65 aylık çocuklar veli isteği ile ilkokula bir yıl erken başlayabilmesi yeni düzenleme ile ortadan kaldırılmıştır. Buna göre sadece okul öncesi eğitim çağındaki olan 66, 67 ve 68 aylık çocuklardan velisinin yazılı isteği bulunanların ilkokul birinci sınıfa kaydedilebilmesi sağlanmıştır.
- İkili eğitim yapmanın zorunluluğu kaldırılmıştır. Fiziki imkânları yeterli olan okullarda normal eğitim, kayıt bölgesindeki çocuk sayısı fazla olan okullarda ise ikili eğitim yapılabilmesi sağlanmıştır.
- Her çocuğun okul öncesi eğitim almasını sağlamak için okula erişimde zorluk yaşanan yerleşim yerlerindeki çocuklar için gezici sınıf, gezici öğretmen sınıfı, taşıma merkezi ana sınıfı ve yaz okulu gibi farklı eğitime erişim modelleri mevzuata girmiştir.
- Kayıtlarda öncelik bir sonraki yıl, ilkokula başlayacak olan 57-68 aylık çocuklara verilmiş, bu çocukların kaydı yapıldıktan sonra ilgili kurumun özelliğine göre 36-56 ve 45-56 aylık çocukların kaydının yapılacağı belirtilmiştir.

Yapılan düzenlemeler genel olarak değerlendirildiğinde derslik sayısındaki artışla birlikte ikili eğitim zorunluluğunun kaldırılması ve okul öncesi zorunluluğu ve her çocuğun okul öncesi eğitime en az bir yıl katılarak ilkokula başlamasını sağlamak amacıyla yapıldığı değerlendirilmektedir.

1.3. Okul Öncesi Eğitimde Mevcut Durum ve Kurumsal Görünüm

Bir önceki bölümde Cumhuriyet'ten günümüze kadar okul öncesi eğitime yönelik politika değişiklikleri ve yapılan düzenlemeler ele alınmıştır. Bu kısımda ise okul öncesi eğitimde bu politika değişikliklerinin eğitime yansımaları verilerle kısaca ele alınmaktadır.

Genel olarak bakıldığında dünyada erken çocukluk eğitimi ve bakımı şeklinde iki temel okul öncesi eğitimi yapısı söz konusudur. Bazı ülkelerde bakım ve eğitim hizmetleri tek bir bakanlık uhdesinde iken diğer ülkelerde özellikle 0-2 yaşın aile bakanlığına ve daha büyük yaşların ise eğitim bakanlığına bağlı olduğu görülmektedir (OECD, 2019). Türkiye'de farklı bakanlıklarca erken çocukluk eğitimi hizmeti sunulabildiği gibi aynı yaş grubuna (3-5 yaş) sunulan hizmetlerden de birden fazla bakanlık yetkili olabilmektedir. Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (AÇSHB), belediyeler ve diğer kuruluşlara bağlı kurumlar olmak üzere üç farklı yapı altında hizmet vermektedir.

1.3.1. Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) Bağlı Kurumlar

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kuruluşlarda okul öncesi eğitim hizmetleri resmî ve özel anaokulları ve anasınıflarında verilmektedir. Anaokulları, 36-68 aylık çocuklara hizmet veren müstakil okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Çoğunlukla ikili eğitim yapılan bu kurumlarda günlük 6 etkinlik saati eğitim verilmekle birlikte, imkânı bulunan kurumlar kulüp faaliyetleri ile tam gün eğitim verebilmektedirler.

Ana Sınıfları ve Uygulama Ana Sınıfları ise ilkokullar başta olmak üzere liseler dâhil diğer eğitim kurumları içerisinde okul öncesi eğitim amacı için tahsis edilmiş, 48-68 aylık çocukların eğitim gördüğü, günlük 6 etkinlik saati süresince eğitim yapılan sınıflardır. Uygulama ana sınıfları ise çocuk gelişimi ve eğitimi alanı bulunan mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları bünyesinde ilgili alan için uygulama amaçlı açılan atölye niteliğindeki sınıflardır. Uygulama ana sınıflarına işleyiş bakımından anaokulları gibi 36-68 aylık çocukların kaydı yapılmakta ve 6 etkinlik saati sonrasında kulüp çalışmaları ile tam gün eğitim verilebilmektedir.

Özel anaokulları ve anasınıfları ise özel eğitim kurumlarının bünyesinde bulunan ana sınıflarını kapsamaktadır. Her iki kurum türüne de 3, 4 ve 5 yaş çocuklar kaydedilebilmekte ve bu kurumlar veli ile yapılan sözleşmeye bağlı olarak tam gün hizmet verebilmektedirler.

1.3.2. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına (AÇSHB) Bağlı Kurumlar

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığında okul öncesi eğitim hizmetleri; sosyal hizmetler, devlet memurları ve iş kanunu mevzuatları etrafında yer almaktadır. 2828 Sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu Kapsamında AÇSHB'na Bağlı Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri 0-6 yaş grubu çocuklara tam gün hizmet veren özel kurumlardır. Bu kurumların tüm açılış ve işleyişleri AÇSHB tarafından yapılmaktadır.

657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu Kapsamında Kamu Kurum ve Kuruluşları Bünyesinde Açılan Kreş ve Gündüz Bakımevleri kamu kurumlarının çalışanlarının çocuklarına yönelik açılan kreşleri kapsamaktadır. 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu Kapsamında İş Yerlerinde Açılan Kreş ve Gündüz Bakımevleri ise çalışanlarının çocukları için işletmelerin açtığı kurumlar olup tüm açılış, işleyiş ve usulleri AÇSHB tarafından yapılmaktadır.

1.3.3. Belediyeler ve Diğer Kurumlara Bağlı Kurslar

Bakanlıklar dışında yerel yönetimlere bağlı olarak yapılandırılan okul öncesi eğitim kursları da bulunmaktadır. Bu kurslar belediyelerin, sivil toplum örgütlerinin ve işveren kuruluşlarının iş birliğiyle oluşturmuş oldukları okul öncesi eğitim kurslarıdır. Tablo 1’de 2019-2020 eğitim-öğretim yılı verilerine dayalı olarak okul öncesi eğitim kurumu bulunan tüm kurumların derslik ve öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 1: 2019-2020 Öğretim Yılında Bağlı Bulunan Kurumlar ve Türlerine Göre Okul Öncesi Eğitim Kurum, Derslik ve Öğrenci Sayıları*

Bağlı Kurum	Resmî/Özel	Kurum Türü	Kurum Sayısı	Derslik Sayısı	Toplam Çocuk	Yüzde (%)
MEB	Resmî	Anaokulu	2.772	13.878	405.774	24,90
		Ana Sınıfı, Uyg. Sınıfı	19.810	30.051	812.973	49,88
		Resmî Toplam	22.582	43.929	1.218.747	74,78
	Özel	Özel Anaokulu	3.882	20.660	174.678	10,72
		Özel Okul Anasınıfı	1.259	4.646	50.524	3,10
		Özel Toplam	5.141	25.306	225.202	13,82
MEB Toplam			27.723	69.335	1.443.943	88,60
AÇSHB	Özel	2828 S.K. Kreşleri	1.771	8.399	63.685	3,91
	Resmi	657 S. K. Kreşleri	118	592	7.998	0,49
		6331 S. K. Kreşleri	2	8	326	0,02
AÇSHB Toplam			1.891	8.999	72.009	4,42%
Diğer	Resmi/Özel	Toplum Temelli Kurslar	2.753	6.389	96.294	5,91
		Belediye Kreşleri	187	905	17.468	1,07
	Diğer Toplam			2.940	7.294	113.762
Genel Toplam			32.554	85.528	1.629.720	100,00

(*MEB 2019-2020 resmî istatistiklerinden araştırmacılar tarafından derlenmiştir)

Türkiye’de okul öncesi eğitimin yaklaşık %75’inin MEB’e bağlı resmî kurumlarda olduğu görülmektedir. MEB’e bağlı özel kurumların ağırlığı ise yaklaşık %14’tür. Türkiye’de son on yılda okul öncesi eğitimde derslik ve öğretmen sayısının değişimi Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Okul Öncesi Eğitim Derslik ve Öğretmen Sayıları*

Öğr. Yılı	Derslik Sayıları			Öğretmen Sayıları		
	MEB	Özel ve Diğer	Toplam	MEB	Özel ve Diğer	Toplam
2009-2010	33.107	12.596	45.703	34.455	8.261	42.716
2010-2011	36.697	9.639	46.336	37.659	10.671	48.330
2011-2012	37.673	11.129	48.802	40.328	15.555	55.883
2012-2013	37.340	12.032	49.372	47.146	15.787	62.933
2013-2014	36.942	13.524	50.466	47.809	15.518	63.327
2014-2015	38.502	14.286	52.788	50.652	17.386	68.038
2015-2016	39.994	18.271	58.265	52.443	19.785	72.228
2016-2017	42.159	30.811	72.970	53.638	23.471	77.109
2017-2018	43.142	35.710	78.852	54.960	29.297	84.257
2018-2019	42.626	38.671	81.297	59.898	33.404	93.302
2019-2020	43.929	41.599	85.528	62.004	36.821	98.825

(*MEB 2010-2019 yılları resmî istatistiklerinden araştırmacılar tarafından derlenmiştir.)

Tablo 2’de de görüldüğü gibi okul öncesi derslik sayısında 2012-2013 ve 2013-2014 eğitim yıllarında kısmi düşüşler yaşanmasına rağmen derslik sayılarının değişimi genellikle artış yönünde olmuş ve 2019-2020 eğitim yılında 85 bin 528 dersliğe ulaşmıştır. Son on yılda okul öncesi derslik sayısında yaklaşık %87’lik bir artış sağlandığı görülmektedir. Derslik sayısı artışlarına bakıldığında okul öncesi eğitimde özel öğretim ve diğer kurumların son yıllarda bu artışta çok daha fazla payının olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, öğretmen sayısında ise sürekli artış olduğu ve halen 98 bin 825 öğretmenin okul öncesi eğitimde yer aldığı görülmektedir.

Türkiye’de okul öncesi eğitim öğretmenleri üniversitelerdeki eğitim fakülteleri aracılığıyla yetiştirilmektedir. 2020 yılı itibarıyla 72’si devlet, 35’i vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 107 üniversitede okul öncesi öğretmenliği programı bulunmaktadır. YÖK Atlas verilerine göre son üç yılda bu programa yerleşen toplam öğrenci sayısı 4.702’den 5.096’ya yükselmiştir. Okul öncesi programlarına ayrılan kontenjanların neredeyse tamamının dolması ve öğrenci sayısındaki artış, bu alana yönelik ilginin bir göstergesidir.

Son on yılda okul öncesi eğitimde öğrenci sayılarının dağılımı ve net okullaşma oranları Tablo 3’te verilmiştir. 66-72 ay arası çocukların ilkököl kapsamına alınması, 60-66 ay aralığındaki çocukların velilerinin istemeleri hâlinde ilkökula kayıt yaptırabilmesi okul öncesi eğitimde okullaşma oranında önemli oranda düşüş yaşanmasına yol açmıştır. 2012-2013 eğitim öğretim yılında %39,72 net okullaşma oranı ile 1.077.933 öğrenci sayısına, 2013- 2014 yılında ise %42,54 net okullaşma oranı ile öğrenci sayısının 1.059.495’e düştüğü görülmektedir. 2014 yılında yapılan düzenlemelerle birlikte 2014-2015 eğitim öğretim yılında %58,79 net okullaşma oranı ile okula devam eden çocuk sayısı 97 bin artışla 1.156.661’e yükselmiştir. 2014-2016 eğitim öğretim yılından itibaren de okul öncesi eğitime devam eden çocuk sayısı her yıl ortalama 95 bin artışla toplamda 570.225 artarak 2019-2020 eğitim öğretim yılında 1.629.720’ye yükseldiği görülmektedir. Hem 4-5 yaş hem de 5 yaş gruplarında görülen bu artışlar okul öncesi eğitimin yaygınlaşması adına önemli birer göstergedir. Özellikle 5 yaş grubu öğrencilerin tamamının ilkökula başlamadan okul öncesi eğitim alması hedefi bağlamında oranın %39’lardan %71 düzeyine çıkması önemli bir sonuçtur. Benzer şekilde 3-4 yaş grubunda da okullaşma oranları %37’ler düzeyinden %52’ye ulaşmıştır.

Tablo 3: 2009-2019 Okul Öncesi Eğitim Net Okullaşma Oranları ve Öğrenci Sayıları *

Öğr. Yılı	Net Okullaşma Oranı (%)		Resmî-Özel Toplam Öğrenci Sayısı
	4-5 Yaş	5 Yaş	
2009-2010	38,55	**	980.654
2010-2011	43,10	**	1.115.818
2011-2012	44,04	65,69	1.169.556
2012-2013	37,36	39,72	1.077.933
2013-2014	37,46	42,54	1.059.495
2014-2015	41,57	53,78	1.156.661
2015-2016	42,96	55,48	1.209.106
2016-2017	45,70	58,79	1.326.123
2017-2018	50,42	66,88	1.501.088
2018-2019	50,79	68,30	1.564.813
2019-2020	52,41	71,22	1.629.720

(*MEB 2010-2019 resmî istatistiklerinden araştırmacılar tarafından derlenmiştir, **2009-2011 yılları arasında 5 yaş okullaşma oranları hesaplanmamıştır.)

Okul öncesi eğitimi alanında yaşanan gelişimin tam olarak değerlendirilebilmesi için yıllara bağlı olarak bu alanda öğretmen atama sayılarının da değerlendirilmesi gerekmektedir. Tablo 4’te 2009-2020 yılları arasında ataması yapılan öğretmen ve okul öncesi öğretmeni sayıları ile atama oranları verilmiştir.

Tablo 4: 2009-2020 Yılları Toplan Öğretmen ve Okul Öncesi Öğretmeni Atama Sayıları

Yıl	Atanan Öğretmen Sayısı ve Oranı		
	Toplam Atama	Okul Öncesi	Yüzde (%)
2009	23.893	2.525	10,6
2010	40.922	3.260	8,0
2011	39.945	2.994	7,5
2012	56.106	6.634	11,8
2013	41.579	2.012	4,8
2014	50.990	2.382	4,7
2015	52.736	3.025	5,7
2016	49.311	2.652	5,4
2017	23.496	1.873	8,0
2018	25.577	2.774	10,8
2019	41.379	3.253	7,9
2020	41.139	3.079	7,5
Toplam	487.073	36.463	7,5

On yıllık dönemde en yüksek atama oranı (%11,8, 6.634 kişi) 2012 yılında gerçekleşmiş, bu durumu 2018 yılı (%10,8, 2.774 kişi) takip etmiştir. 2018 yılından sonra atama oranları yaklaşık %8 oranında devam etme eğilimi göstermektedir.

2. SONUÇ ve TARTIŞMA

Tüm dünyada okul öncesi eğitimin eğitim kademeleri ve sonraki yaşam için önemine yönelik vurguların giderek arttığı görülmektedir. Özellikle son yıllarda yapılan çalışmalar, okul öncesi eğitimin rolünün çocukları okula hazırlamanın çok ötesinde olduğu çalışma bulgularında gösterilmektedir. Örneğin, 22 aylık çocukların insan kaynağı oluşum değerlendirme göstergelerinin 26 yaşındaki eğitim yeterliliklerini kestirebildiği, yani okul öncesi gelişimin ileri yaşlardaki gelişim hakkında anlamlı işaretler sağlayabileceği belirtilmektedir (Feinstein, 2003). Hatta yaşam boyu kazançların mevcut değerindeki farklılıkların/eşitsizliklerin yaklaşık yarısının 18 yaşına kadar etkin olan faktörlerden kaynaklandığı ifade edilmektedir (Cunha ve Heckman, 2006a; 2006b). Bu bulguların bağlamları tartışmaya açık olsa dahi okul öncesi eğitim, özellikle dezavantajlı arka plana sahip çocukların okula hazır bulunuşlukları açısından kritik öneme sahiptir.

Sosyoekonomik seviye olarak avantajlı çocukların okul öncesi eğitime yaygın bir şekilde eriştikleri göz önüne alındığında, tek başına okul öncesi eğitime erişim bile eğitimdeki eşitsizlikleri artırma potansiyeline sahiptir. Örneğin ABD’de, sosyoekonomik olarak dezavantajlı çocukların okul öncesi eğitime erişimleri avantajlı akranlarına göre daha kısıtlı olduğu için çocukların %30-%40’ı gerekli becerilerden yoksun olarak ilkokula başlamaktadır (Darling-Hammond, 2014). Benzer şekilde Mayer (2000), sosyoekonomik farklılıkların eğitime katılım da dâhil olmak üzere henüz eğitimin başlangıç aşamasında birçok değişkeni etkilediğini göstermiştir. Meyers ve arkadaşları (2004) ise, okul öncesi eğitimde yaşanan eşitsizliklerin çocukların gelişiminde ve özbakım becerilerinde, eğitime katılımlarında ve mesleki becerilerinde yeni eşitsizlikler doğurduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla, bir taraftan toplumun tüm kesimlerinin okul öncesi eğitime erişimleri toplumun beşeri sermayesinin niteliğinin artırılmasında oldukça önemli iken diğer taraftan özellikle de sosyoekonomik seviye açısından dezavantajlı çocukların bu eğitime erişimlerinin artırılması, eşitsizliklerin azaltılmasında kritik öneme sahip olmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarının Türkiye’deki gelişimi incelendiğinde kurumların yapısal değişiminin Avrupa ülkeleri ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de bu kurumlar Cumhuriyet’in ilk yıllarında eğitim kurumlarından ziyade çalışan ailelerin çocuklarının bakımına odaklı yerler olarak değerlendirilmiş ancak daha sonra yapısal değişikliklerle eğitim kurumları hâline getirilmiştir. Okul öncesi eğitimin yapısal olarak düzenlenmesi ve eğitim kademesi olarak kabul görmesinde özellikle son yirmi yıldaki gelişmelerin rolü büyüktür. 1992 yılına kadar okul öncesi eğitimde okullaşma oranı %5,1 olarak gerçekleşmiştir. 1992-2002 yılları arasında ise okul öncesi eğitim okullaşma oranı %11,5’e yükseltilebilmiştir. 2002-2020 yılları arasında okul öncesi kurumlarına devam eden çocuk sayısı %409 oranında artarak 320.038’den 1.629.720’ye yükselmiş olup 5 yaşındaki her 100 çocuğun 71’i günümüzde okul öncesi eğitim almaktadır (MEB,2007; MEB, 2020a). 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren okul öncesi eğitimde kayıtlı çocuk sayısındaki düzenli artışın en önemli nedenlerinden birisinin ikili eğitime geçiş düzenlemesi olduğu görülmektedir. Böylece, tam gün eğitim uygulaması ile aynı çocuğun sabahtan akşama kadar hizmet aldığı okullarda öğleden sonra diğer çocuklar da eğitim almaya başlamış, özellikle 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmesi ile ortaya çıkan derslik ihtiyacının bu kademeye etkisi azaltılmaya çalışılmıştır.

Son yıllarda okul öncesi eğitime katılan öğrenci sayılarındaki önemli artışlar, hem eşitsizlikleri azaltmak hem de bu eğitim kademesinin zorunlu olmasına yönelik hedeflere doğru adım atılması bağlamında önemli gelişmelerdir. Tüm ülkelerde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve daha düşük yaş grubundaki çocukların dâhil edilmesi yönündeki teşviklerle Türkiye’deki gelişmelerin uyumlu olduğu ifade edilebilir. Türkiye’nin genç nüfusunun diğer birçok ülkeye kıyasla oldukça yüksek olması, bu gelişmeleri daha da önemli kılmaktadır. Bununla birlikte, ülkeler arasında doğrudan yapılan oransal karşılaştırmalar iki nedenle hatalı sonuçlar doğurabilir. Öncelikle, her ülkede zorunlu eğitime başlama yaşı, okul öncesi eğitimin süresi ve niteliği değişmektedir (OECD, 2019). İkincisi, toplumlarda çalışan anne oranları da önemli değişimler göstermektedir. Batı ülkelerinde çalışan anne oranları yüksek olduğu için okul öncesi eğitim kurumları birer tercihten çok zorunluluğa dönüşebilmekte, bu durumda okul öncesine katılım oranlarını doğal olarak artırmaktadır (Ayyıldız ve Albayrak, 2020). Dolayısıyla sağladığı yararlar açısından okul öncesi eğitime katılımın artması olumlu bir gelişme olmakla beraber ülkeler arasında karşılaştırma yapılırken bu unsurların dikkate alınması gerekmektedir.

Türkiye’de okul öncesi eğitim başta MEB ile birlikte Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve diğer kurum ve kuruluşlar tarafından da verilmektedir. Ancak, öğrenci oranlarına bakıldığında ana hizmet sunucusunun MEB olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, Türkiye’de okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yaklaşık %75’i MEB’e bağlı resmî kurumlarda, %14’ü MEB’e bağlı özel öğretim kurumlarında ve geriye kalan yaklaşık %11’i ise diğer kurum ve kuruluşlara ait kurumlarda yer almaktadır.

Özellikle 2023 Eğitim Vizyonu sonrasında okul öncesi eğitime ayrı bir önem verilmiş ve çok sayıda düzenleme yapılmıştır. Özellikle, çoğunlukla dezavantajlı ve düşük nüfus yoğunluğu bulunan yerleşim yerlerinde okul öncesi eğitimine erişimi arttırmayı hedefleyen pilot uygulamalara yaygınlık kazandırılmıştır. Örneğin, bu pilot uygulamalardan “Gezici Öğretmen Sınıfı” ile öğretmenin, “Gezici Sınıf” ile araçlara monte edilmiş mobil sınıfların taşınması ile gerçekleştirilmiştir. “Taşıma Merkezi Ana Sınıfı” ise sınıf açılmayacak köy ve daha küçük yerleşim yerlerindeki çocukların eğitime erişimini sağlamak amacıyla içinde yardımcı personelin görevlendirildiği bir araçla sadece okul öncesi çocuklarının aynı güzergâhtaki köylerdeki çocukları alarak son köydeki bir sınıfta normal eğitimin yapılması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu projelerin özellikle dezavantajlı bölgelerde

yaygınlık kazandırılması bu çocukların eğitimin sonraki kademelerinde başarılarını artıracacağı gibi eğitimde eşitsizlikleri de azaltacaktır.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi*. 23. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arslanargun, E., Bozkurt, S. ve Sarıoğlu, S. (2016). Sosyoekonomik Değişkenlerin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerine Etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 214-234.
- Ayyıldız, E. ve Bilici Albayrak, H. S. (2020). *Türkiye’de Zorunlu Okul Öncesi Eğitim: Güçlükler ve Fırsatlar*. İLKE Politika Notu 15. İstanbul İLKE Vakfı.
- Avrupa Komisyonu Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür Yürütme Ajansı (EACEA). (2020). *Eurydice National Education Systems: Turkey*. Erişim Adresi: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-99_en adresinden 01.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of Early Educational Intervention. *Science*, 333, 975-978.
- Belle, J. V. (2016). *Early Childhood Education and Care (ECEC) and Its Long-Term Effects on Educational and Labour Market Outcomes*. UK: Rand Europe Corporation.
- Bölükbaşı, S. ve Gür, B. S. (2020). Tracking and Inequality: The Results from Turkey. *International Journal of Educational Development*, 78, 102262
- Brunello, G. (2004). *Stratified or Comprehensive? Some Economic Considerations on the Design of Secondary Education*. CESifo DICE Rep 4, 7–10.
- Cingöz, Z. K. ve Gür, B. S. (2020). Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Statünün Akademik Başarıya Etkisi: PISA 2015 ve TEOG 2017 Sonuçlarının Karşılaştırılması. *İnsan ve Toplum*, 10(4), 247-288.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. and York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. US Office of Education. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED012275>.
- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L. J. and Masterov, D. V. (2006). Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation, In *Handbook of the Economics of Education*, E. A. Hanushek ve F. Welch (Eds. pp. 697-812), Amsterdam: North-Holland.
- Cunha, F. and Heckman, J. J. (2006a). *The Evolution of Labor Earnings Risk in the USA Economy*, 2006 Meeting Papers, 665.
- Cunha, F. and Heckman, J. J. (2006b). *A New Framework for the Analysis of Inequality*. NBER Working Paper, 12505.
- Cunha, F., Heckman, J. J. and Schennach, S. M. (2010). Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation, *Econometrics*, 78(3), 883-931.
- Darling-Hammond, L. (2014). What Can PISA Tell Us about U.S. Education Policy? *New England Journal of Public Policy*, 26(1), 1-14.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A. et al (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Feinstein, L. (2003). Inequality in the Early Cognitive Development of British Children in the 1970 Cohort. *Economica*, 70(277), 73-97.
- Firehiwot T. (2016). *Policy and Practice of Preschool Education in Addis Ababa, Gulele Sub-City Government and Non-Government Preschools*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Addis Ababa Üniversitesi.
- Gençoğlu, C. (2019). Milli bir Destekleme ve Yetiştirme Sistemi Modeli: İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP). *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 853-881.
- Güllüpinar, F. ve İnce, C. (2014). Şanlıurfa’da Eğitimsel Eşitsizliklerin Yeniden Üretimi: Kültürel Yapı, Sosyal Sermaye ve Yapısal Faktörlerin Sosyolojik Analizi. *Eğitim Bilim ve Toplum Dergisi*, 12(46), 84- 121.
- Hanushek, E. A. and Woessmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries. *Economic J*, 116, 63–76.
- Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children, *Science*, 312, 1900-1902.
- Kamerman, S. B. (2000) *Parental Leaves: An Essential Ingredient in Early Childhood Care and Education*. Society for Research in Child Development (SRCD) Report.

- Kammerman, S. B. (2001) *Early Childhood Education and Care: International perspectives*. New York: Columbia University, ICFP.
- Kammerman, S. B. (2006). *A Global History of Early Childhood Education and Care*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007. Paris: UNESCO.
- Kammerman, S. B. and Gatenio-Gabel, S. (2007). Early Childhood Education and Care in the United States: An Overview of the Current Policy Picture. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 1, 23–34.
- Male, T; Palaiologou, I; (2013) Historical Developments in Policy for Early Years Education and Care. In: Palaiologou, I, (ed.) *The Early Years Foundation Stage: Theory and Practice*. (pp. 3-20). SAGE: London, UK.
- Mayer, S. (2000). *How Did the Increase in Economic Inequality between 1970 and 1990 Affect Children's Educational Attainment?*. Mimeo, Joint Center for Poverty Research, University of Chicago.
- MEB. (2007). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2006-2007*. <http://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2010-2011/icerik/73> adresinden 01.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2010). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2009-2010*. <https://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2010-2011/icerik/70> adresinden 01.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2011). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2010-2011*. <https://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2010-2011/icerik/69> adresinden 01.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2012). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2011-2012*. <https://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2011-2012/icerik/68> adresinden 01.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2013a). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2013b). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2012-2013*. <https://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2012-2013/icerik/79> adresinden 01.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2014). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2013-2014*. <https://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2013-2014/icerik/95> adresinden 01.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2015). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2014-2015*. <https://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2014-2015/icerik/153> adresinden 01.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2016). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2015-2016*. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=232 adresinden 01.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2017). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016-2017*. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=270 adresinden 01.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2018). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017-2018*. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=327 adresinden 01.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2018b). *2023 Eğitim Vizyonu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019a). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018-2019*. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=361 adresinden 01.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2019b). *MEB 2019 Yılı İdare Faaliyet Raporu*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/12144540_28191618_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019_YIY_Ydare_Faaliyet_Raporu_28.02.2020.pdf adresinden 01.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2020a). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2019-2020*. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=396 adresinden 01.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2020b). *MEB 2020 Bütçe Sunuşu*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/18094404_2020_BUTCE_SUNUYU_17.12.2019.pdf adresinden 01.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Meyers, M., Rosenbaum, D., Ruhm, C. and Waldfogel, J. (2004). Inequality in Early Childhood Education and Care: What do We Know?. *Social Inequality*, 223-269.
- OECD (2001). *Starting Strong*. Paris: OECD.
- OECD (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019*. Paris: OECD.
- Oktay, A. (1983). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. *Eğitim ve Bilim*, 7(42), 3-7.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Oral, I. and McGivney, E. J. (2014). *Türkiye’de Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı: Araştırma Raporu ve Analiz*. İstanbul: ERG.
- Özer, M. and Perc, M. (2020). Dreams and Realities of School Tracking and Vocational Education. *Palgrave Communications*, 6, 34
- Özer, M. (2020a). What PISA Tells Us about Performance of Education Systems?. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 217-228.
- Özer, M. (2021). A New Step towards Narrowing the Achievement Gap in Turkey: “1,000 Schools in Vocational Education and Training” project, *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(1), 97-108.
- Özer, M., Gençoğlu, C. ve Suna, H. E. (2020). Türkiye’de Eğitimde Eşitsizlikleri Azaltmak için Uygulanan Politikalar. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 294-312.
- Özkan, N. (2010). The Role of Families in the Achievement of Students at Secondary Education. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 262-271.
- Reichelt, M., Collischon, M. and Eberl, A. (2019). School Tracking and Its Role in Social Reproduction: Reinforcing Educational Inheritance and the Direct Effects of Social Origin. *Br J Sociol*, 70(4), 1–26.
- Reynolds, A. J., Wang, M. C. and Walberg, H. J. (2003). *Early Childhood Programs for a New Century*. Child Welfare League of America Press, Washington: DC.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. and Nores, M. (2005). *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press
- Suna, H. E., Tanberkan, H. ve Özer, M. (2020). Changes in Literacy Students in Turkey by Years and School Types: Performance of Students in PISA Applications. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(1), 76-97.
- Suna, H. E., Tanberkan, H., Gür, B. S., Perc, M. ve Özer, M. (2020a). Socioeconomic Status and School Type as Predictors of Academic Achievement. *Journal of Economy Culture and Society*, 61(1), 41-64.
- Suna, H. E., Gür, B. S., Gelbal, S. ve Özer, M. (2020b). Fen Lisesi Öğrencilerinin Sosyoekonomik Arkapları ve Yükseköğretime Geçişteki Tercihleri. *Yükseköğretim Dergisi*, doi:10.2399/yod.20.734921.
- Taner-Derman, M. ve Başal, H. A. (2010). Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretimde Niceliksel ve Niteliksel Gelişmeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 560-569.
- The World Bank (2020). *Early Childhood Development*. Retrieved from <https://www.worldbank.org/en/topic/earlychildhooddevelopment>
- UNESCO. (1961). *Organization of Pre-Primary Education*. Geneva: UNESCO.
- Ural, O. ve Ramazan, O. (2007). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünyü ve Bugünü. S. Özdemir, H. Bacanlı, ve M. Sözer (Ed.) *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi* içinde, (s. 11-61). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Woessmann, L. (2009). *International Evidence on School Tracking: A Review*. CESifo DICE Rep 1:26–34.
- Yizengaw, J. Y., & Tessega, M. (2020). The implementation of early childhood care and education (ECCE) in Bahir Dar city administration: A comparative study between private and public pre-primary schools. *Social Sciences & Humanities Open*, 2(1), <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100013>
- Zimmer, R. (2003). A New Twist in the Educational Tracking Debate. *Econ Educ Rev.*, 22(3), 307–315

The massification of education has led to a gradual increase in enrollment rates in primary and secondary education. The educational quality and the access to education by diverse segments of the society have become prominent in education discussions. Since the Coleman Report, which showed that non-school factors have a significant effect on student achievement, discussions and studies on the impact of non-school factors on educational outcomes have increased. The common findings of the studies are that there are significant differences between students in terms of socioeconomic status and when these differences are not compensated within the schools, the achievement gap gradually increases. Thus, the differences that arose in the early years also lead to an increase in the achievement gap between schools and educational inequalities.

Countries develop projects and policies to alleviate inequalities in education and increase equality of opportunity. The timing of the intervention is especially critical in education policies, and early intervention increases the efficiency of the policies. Investing in pre-school education is considered the most effective intervention to prevent extreme poverty, increase wealth sharing and ensure economic development. In this manner, pre-school education has an important function in increasing children's school readiness and mitigating inequalities. The achievement gap between schools is one of the essential and long-standing problems of the Turkish education system. Studies show that socioeconomic status has a significant effect on the achievement gap between schools. In this study, the development of pre-school education in Turkey is discussed in detail, and policy suggestions are made based on the current situation in pre-school education.

The Development of Pre-School Education in Turkey

In the early periods of the Turkish Republic, primary education was emphasized due to the economic situation and lack of trained human sources in the country. Women working in pre-school education institutions prioritized in the first years of the Republic and pre-school education was generally performed outside schools within cooperation between different Ministries. For the first time in 1961, pre-school education institutions were considered primary education institutions.

The first pre-school education official program was developed in 1994, then pre-school education programs were updated in 2002 and 2006, respectively. Finally, it has been updated in cooperation with stakeholders and organizations that provide pre-school education in the 2012-2013 academic year. The regulations in 2014 have maximized the physical facilities in pre-school education, and emphasized that these institutions have been structured to provide educational processes rather than just child caring. Since 2017, the goals of including the 5-year old students in compulsory education and extending pre-school education have been emphasized in main policy documents. In recent years, specific projects such as "Mobile Teacher Class" and "Transport Pre-School Class" have been implemented in line with this purpose.

Pre-school education has been provided by the institutions of the Ministry of Education in Turkey (MoNE), Ministry of Family, Labor and Social Services and the municipalities in Turkey. MoNE is the main provider of pre-school education in Turkey and approximately 75% of pre-school students are in the institutions of MoNE. The share of private institutions in primary-education is approximately 14%. In the last decade, the number of pre-school classrooms has increased by approximately 87%, and reached 85,528 classrooms. Similarly, the number of teachers has increased remarkably in recent years and currently, 98,825 teachers are working in pre-school education. Based on YÖK Atlas data, the total number of students in pre-school teaching programs in the last three years has increased from 4,702 to 5,096. The percentage of students enrolling in pre-school education in the 4-5 age group has increased from 37.36% in 2012 to 52.41% in 2019. Similarly, the enrollment rate has increased from 39.72% in 2012 to 71.22% in 2019 within the age group 5.

Discussion and Conclusion

The multiple benefits of pre-school education are shown in studies and the policies for extending pre-school education all over the world. Especially in recent years, studies revealed that the role of pre-school education goes far beyond preparing children for primary education. Despite the potential advantages, it is shown that socioeconomically advantaged children have the higher enrollment to preschool education, and differences in enrollment may lead to an increase in educational inequalities.

The development and transformation of pre-school institutions in Turkey are mostly similar to the structural change of the pre-school institutions of the European countries. These institutions were structured for the care of children of working families rather than from educational institutions in the early years of the Republic, however, they were considered as educational institutions with structural changes in 1961. Between 2002 and 2020, the number of children in pre-school institutions increased by 409% from 320,038 to 1,629,720. In 2020, 71 out of 100 children aged 5-years enrolled in pre-school education. One of the major reasons for the remarkable increase in enrollment is the transition to full-time education in 2014. With full-time education, the capacity of pre-school education is increased and more students can enroll in pre-school education.

The remarkable increases in the number of students, teachers and resources in pre-school education are important developments for alleviating inequalities and the national goals regarding this education level. The projects such as "Mobile Teacher Class", and "Transport Pre-School Class" have increased students' enrollment in preschool education in villages and particular regions where pre-school programs are not available. The prevalence of these projects, especially in disadvantaged regions, will support these children and mitigate the inequalities in education.