T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

AİLELERİN ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİM HİZMETİ TERCİHLERİ İLE EĞİTİM HARCAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

BİLGE UZUNOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

PROF. DR. HÜSEYİN YOLCU

EYLÜL - 2022
KASTAMONU

TAAHHÜTNAME

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.

Bilge UZUNOĞLU

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AİLELERİN ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİM HİZMETİ TERCİHLERİ İLE EĞİTİM HARCAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

BİLGE UZUNOĞLU

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
DANIŞMAN:PROF. DR. HÜSEYİN YOLCU

Bu araştırmada, ailelerin Erken Çocukluk Eğitimi (EÇE) döneminde tercih ettikleri kurumlar ile yapmış oldukları eğitim harcamalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya, 2020-2021 öğretim yılında Çankırı İl merkezinde çocuklarını kamu ve özel EÇE kurumlarına gönderen 206 aile katılım sağlamıştır. Tarama modelinde betimsel bir araştırma olan bu araştırmanın verileri anket yolu ile toplanmıştır. Verilerin çözümlemesinde betimsel istatistiklerden, nonparametrik testlerden Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakmak için Tamhane T2 testine başvurulmuştur. Elde edilen bulgular iki unsur kapsamında incelenmiştir. Bunlardan ilki tercih ikincisi ise harcamadır. Aileler EÇE kurumlarını tercih ederken en çok öğretmenin mesleki yeterliliğini, okulun temizliğini ve güvenli ortam sunulup sunulmadığını dikkate almaktadırlar. Araştırmaya katılan ailelerin EÇE döneminde yapmış oldukları ortalama eğitim harcamaları 19163,07 TL'dir. Çocuklarını kamu EÇE kurumlarına gönderen aileler 1958,43 TL eğitim harcaması yaparken; özel EÇE gönderen aileler ise 17204,64 TL eğitim harcaması yapmışlardır. Ayrıca ailelerin EÇE harcamalarında çocuğun cinsiyeti, annenin yaşı, ailedeki çocuk sayısı, okulun mülkiyeti, eğitim zamanı, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği, anne – babanın çalışma durumu, ailenin gelir düzeyi, oturulan evin mülkiyeti, evin türü, kira bedeli, okula ulaşım türü, okul-ev arası mesafe, ailedeki kişi sayısı ve ailenin yardım alma durumu değişkenlerinin belirleyici olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan, baba yaşıyla EÇE harcamalarının arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

ANAHTAR KELİMELER: *Erken çocukluk eğitim dönemi, Erken çocukluk eğitimi, Eğitim harcaması, Erken çocukluk eğitimi kurum tercihleri, Erken çocukluk eğitim hizmetleri*

Eylül 2022, 174 Sayfa

ABSTRACT

MSC THESIS

EVALUATION OF FAMILIES'EARLY CHILDHOOD EDUCATION SERVICE PREFERENCES AND EDUCATION EXPENDITURES

BİLGE UZUNOĞLU

KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE
DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION
EARLY CHILDHOOD EDUCATION
SUPERVISOR:PROF. DR. HÜSEYİN YOLCU

In this study, it is aimed to investigate the institutional early childhood care and education (ECCE) schools preferred by the families during the ECCE period as well as the educational expenditures made by them. 206 families sending their children to public and private ECCE schools in Çankırı, Turkey, participated in this study in the 2020-2021 academic year. This is a descriptive study in scanning model. The data were collected by means of a survey. In the analysis of the obtained data, descriptive statistics, nonparametric Mann Whitney U test was employed. In order to bring out whether there is a significant correlation between the parameters, Tamhane T2 test was utilized. The findings were analyzed in terms of two factors. The first factor is the preference and the second is expenditure. During the ECCE period, the average education expenditure of the families having participated in the study is 19163.07 TL. The families sending their children to public ECCE schools spend 1958.43 TL on education whereas those sending their children to a private ECCE school spend 17204.64 TL. From the findings, it is concluded that when choosing ECCE schools, families mostly consider the professional competence of the teachers, the hygiene of the schools and whether they offer a safe environment. The education expenditures of the families sending their children to private ECCE schools are higher than those sending their children to public ECCE schools In addition, it has been revealed that

the parameters such as gender of the child, age of the mother, number of children in the family, ownership of the school, education time, education level of the parents, occupation of the parents, working status of the parents, income level of the family, ownership of the house, type of the house or apartment and its rental cost, type of transportation to school, distance between school and home, number of people in the family and whether the family receive support are determinative in families' expenditure pattern for ECCE.

KEYWORDS: ***Early childhood education period, Early childhood, Education expenditure, Early childhood education institution preferences, Early childhood education services***

September 2022, 174 Page

TEŞEKKÜR

Ailelerin erken çocukluk döneminde çocukları için yaptıkları kurumsal eğitime yönelik harcamalar gün geçtikçe artmaktadır. Bunun nedeni ise Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin zorunluluk kapsamında olmamasıdır. Söz konusu bu durum beraberinde toplumun yoksul kesimlerindeki 0-6 yaş aralığındaki çocukların nitelikli ve donanımlı eğitime erişememesine ya da ailelerin kurum tercihlerinde kısıtlamalara gitmelerine yol açmaktadır. Dolayısıyla böyle önemli bir konuda çalışma yapmam için beni teşvik eden ve ayrıca hem akademik hem de manevi olarak her zaman desteğini üzerimde hissettiren değerli danışmanım Prof. Dr. Hüseyin YOLCU'ya teşekkür ederim. Saha çalışmamda bana katkılarını sunan değerli meslektaşlarıma da teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam sırasında yabancı kaynaklardan yapılan çevirilerde yardımlarını esirgemeyen ablam Fatma Burcu UZUNOĞLU'na teşekkür ediyorum. Aynı zamanda çalışmam boyunca desteklerini bir an olsun esirgemeyen kıymetli annem Hülya UZUNOĞLU ve kıymetli babam Ümit UZUNOĞLU'na da sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

BİLGE UZUNOĞLU

Kastamonu, 2022

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAYI ... **ii**
TAAHHÜTNAME ... **iii**
ÖZET ... **iv**
ABSTRACT ... **v**
TEŞEKKÜR ... **vii**
İÇİNDEKİLER ... **viii**
TABLOLAR DİZİNİ ... **x**
1. GİRİŞ ... **1**
1.1 Araştırmanın Problemi ... 1
1.2 Araştırmanın Amacı ... 3
1.3 Araştırmanın Önemi ... 3
1.4 Araştırmanın Sayıltıları ... 4
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları ... 4
2. ARAŞTIRMAYA İLİŞKİN KURAMSAL ÇERÇEVE ... **6**
2.1 Çocukluğun Tarihi ... 6
2.1.1 Antik Çağ Dönemi ... 7
2.1.2 Orta Çağ Dönemi ... 8
2.2 Çocuk ve Çocukluğun Tanımı ... 12
2.3 EÇE Dönemi ve Tanımlamaları ... 15
2.4 EÇE'nin Tarihsel Süreci, Gelişimi ve Yaklaşımları ... 17
2.5 EÇE Hizmetlerinin Bireysel ve Toplumsal Yararları ... 21
2.5.1 EÇE Hizmetlerinin Bireysel Açısından Yararları ... 21
2.5.2 EÇE Hizmetlerinin Toplum Açısından Yararları ... 24
2.6 Türkiye'de EÇE Hizmetlerinin Gelişimi ... 28
2.7 Türkiye'de EÇE Hizmetlerine Katılım ... 31
2.8 Günümüzde EÇE Hizmetlerinin Uygulamada Görünümü ... 33
2.8.1 Türkiye'nin Kurumsal EÇE Hizmetleri Uygulaması ... 34
2.8.2 Diğer Ülkelerde EÇE Hizmeti Uygulamaları ... 35
2.9 Ailelerin EÇE Hizmeti Kurum Tercihleri ve Nedenleri ... 38
2.10 Türkiye'de EÇE Hizmetlerinin Finansman Kaynakları ... 43
2.10.1 Eğitim Finansmanı ... 43
2.10.2 EÇE Hizmetleri Finansmanı ... 46
2.10.2.1 Diğer Ülkelerdeki EÇE Hizmeti Finansman ... 48
2.10.2.2 Türkiye'de EÇE Hizmeti Finansmanı ... 50
2.11 Ailelerin Yapmış Oldukları Eğitim Harcamaları ... 54
2.11.1 Ailelerin Eğitim Harcamalarını Etkileyen Değişkenler ... 57
2.11.2 Ailelerin Eğitim Harcamalarının EÇE Kurum Tercihleri Üzerindeki Etkisi ... 60
2.12 İlgili Araştırmalar ... 64
2.12.1 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar ... 64
2.12.2 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar ... 65
3. YÖNTEM ... **70**
3.1 Araştırmanın Modeli ... 70
3.2 Katılımcılar ... 70

3.3 Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi 77
3.4 Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi 78
4. BULGULAR 79
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 111
5.1 Tartışma 111
5.2 Sonuç 121
5.2.1 Ailelerin EÇE Kurumlarını Tercih Ederken Göz Önünde Bulundurdukları Değişkenlere İlişkin Elde Edilen Sonuçlar 121
5.2.2 Ailelerin EÇE Döneminde Yapmış Oldukları Toplam Eğitim Harcaması ile Doğrudan ve Dolaylı Eğitim Harcamalarına İlişkin Sonuçlar 122
5.2.3 Ailelerin SED Değişkenlerine Göre Yaptıkları EÇE Harcamalarına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar 123
5.2.4 Ailelerin EÇE Harcamalarında Çocuğa İlişkin Değişkenlere Bağlı Elde Edilen Sonuçlar 124
5.2.5 Ailelerin Yaptıkları EÇE Harcamalarında Eğitim Kurumlarıyla İlgili Değişkenlere İlişkin Elde Edilen Sonuçlar 124
5.3 Öneriler 126
5.3.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler 126
5.3.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler 127
5.3.3 Politika Geliştiricilere Yönelik Öneriler 130
KAYNAKLAR 131
6. EKLER 154
EK 1: Anket Formları 154
EK 2: Etik Kurul İzni 160
EK 3: Valilik Oluru 162

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1 Öğretim Yılı ve Yaş Aralığına Göre Okullaşma Oranı....30
Tablo 2 EÇE'ye İlişkin OECD Ülkelerinin Okullaşma Oranı....37
Tablo 3 2011-2019 Yılları Türkiye'de Eğitim Düzeylerine Göre Öğrenci Başına Düşen Genel Eğitim Harcamaları ve 2011-2020 Yıllarına Ait Eğitim Harcamalarının Temel Göstergeleri....52
Tablo 4 2011-2019 Yıllarına Ait Okul Öncesi Eğitimi Dönemi Öğrenci Başına Düşen Eğitim Harcaması ve 2019-2020 Eğitim Düzeylerine Göre Öğrenci Başına Eğitim Harcaması....53
Tablo 5 Kademelere Göre Öğrenci Başına Kamu Harcaması ve Göstergeleri İle Hedef ve Gerçekleşen Miktar Verileri....54
Tablo 6 Ailelerin EÇE Hane Halkı Eğitim Harcamaları (2011-2020)....63
Tablo 7 Çocuk ile İlgili Bilgiler....71
Tablo 8 Ailelerin Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler....72
Tablo 9 EÇE Kurumlarına İlişkin Bilgiler....76
Tablo 10 Ailelerin EÇE Kurumlarını Tercih Etme Ölçütleri....79
Tablo 11 Ailelerin EÇE Kamu ya da Özel Kurum Tercih Etme Ölçütleri....81
Tablo 12 Ailelerin EÇE Kurum Türünü Tercih Etme Nedenleri....83
Tablo 13 Ailelerin Toplam EÇE Harcamaları (2021 Yılı Cari Fiyatlarıyla/TL)....86
Tablo 14 Ailelerin EÇE'ye İlişkin Doğrudan Harcamaları....87
Tablo 15 Ailelerin EÇE'ye İlişkin Dolaylı Harcamaları....89
Tablo 16 Çocukların Cinsiyetine Göre Ailelerin EÇE Harcamalarına t Testi Sonuçları....92
Tablo 17 Anne Yaşına Göre Ailelerin EÇE Harcamalarına İlişkin Kruskal Wallis-U Test Sonuçları....92
Tablo 18 Baba Yaşına Göre Ailelerin EÇE Harcamalarına İlişkin Kruskal Wallis-U Test Sonuçları....93
Tablo 19 Çocuk Sayısına Göre Ailelerin EÇE Harcamalarına Yönelik Kruskal Wallis-U Test Sonuçları....94
Tablo 20 Kurum Mülkiyetinin Kamu veya Özel Olması Durumuna Göre Ailelerin EÇE Harcamalarına Yönelik Mann Whitney –U Testi Sonuçları....95
Tablo 21 Kurumların Eğitim Zamanına Göre Ailelerin EÇE Harcamalarına İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları....96
Tablo 22 Anne Eğitim Düzeyine Göre Ailelerin EÇE Harcamalarına İlişkin Kruskal Wallis-U Test Sonuçları....97
Tablo 23 Baba Eğitim Düzeyine Göre Ailelerin EÇE Harcamalarına İlişkin Kruskal Wallis-U Test Sonuçları....98
Tablo 24 Anne Meslek Durumuna Göre Ailelerin EÇE Harcamalarına İlişkin Kruskal Wallis-U Test Sonuçları....99
Tablo 25 Baba Meslek Durumuna Göre Ailelerin EÇE Harcamalarına İlişkin Kruskal Wallis-U Test Sonuçları....100
Tablo 26 Anne Çalışma Durumu ile EÇE Harcamalarına İlişkin Kruskal Wallis Test Sonuçları....101
Tablo 27 Baba Çalışma Durumu ile EÇE Harcamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Test Sonuçları....102

Tablo 28 Ailelerin Geliri ile EÇE Harcamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Test Sonuçları 103
Tablo 29 Ailelerin Oturduğu Evin Mülkiyet Durumu ile EÇE Harcamalarına İlişkin Kruskal Wallis Test Sonuçları 104
Tablo 30 Oturulan Evin Türüne Göre Ailelerin EÇE Harcamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları 105
Tablo 31 Kirada Oturan Ailelerin Kira Bedellerine Göre EÇE Harcamalarına İlişkin Kruskal Wallia H Testi Sonuçları 106
Tablo 32 Okula Ulaşım Türüne Göre Ailelerin EÇE Harcamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları 107
Tablo 33 Okul-Ev Arası Mesafesine Göre Ailelerin EÇE Harcamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları 108
Tablo 34 Ailede Bulunan Kişi Sayısına Göre Ailelerin EÇE Harcamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları 109
Tablo 35 Yardım Alma Durumuna Göre EÇE Harcamalarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 110

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıltıları ve sınırlılıkları yer almaktadır.

1.1 Araştırmanın Problemi

Türkiye'de erken çocukluk döneminde yapılan hane halkı eğitim harcamaları yıldan yıla artış göstermektedir. Örneğin 2011'de 896 Türk Lirası (TL) olan harcamalar 2015'te %63'lük bir artış gösterirken 2019'da %8,7 artış göstermiştir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2019). Söz konusu artışlar bu dönemdeki çocukların eğitim alamamasına ya da nitelikli eğitime erişememesine yol açmaktadır. Kurumsal Erken Çocukluk Eğitimi (EÇE) hizmeti veren özel ve kamu kurumlarının arz boyutundaki nitel ve nicel veriler bakımından yaşanan dalgalanmalar ailelerin tercihlerini sınırlandırmasına neden olmaktadır (World Bank [WB], 2015). Bu durumun en büyük iki nedeni bulunmaktadır. Bunlardan ilki, EÇE hizmetinin zorunlu eğitim kapsamında yer almamasıdır. İkincisi ise bu hizmetlere erişimin piyasa koşullarında belli bir ödeme gücüne bağlı olmasıdır (Yolcu, 2011). Serbest piyasaya bırakılan ve kurumsallaşmayan EÇE hizmetleri, düşük gelirli ailelerin niteliksiz ve donanımsız EÇE hizmetlerine yönlendirmekte ya da piyasadaki ve ailedeki iş gücüne katkı sağlayan kadının işten ayrılmasına yol açmaktadır. Söz konusu bu durum da, ailede oluşan gelir kaybını tetikleyerek çocuk yoksulluğunu ortaya çıkmaktadır (Erken Yaşlarda Çocuk Refahı ve Kadın İstihdamı Politika Belgesi, 2013). Devletin de eğitim finansmanına daha az bütçe ayırması ailelerin eğitim ile ilgili daha çok harcama yapmalarına neden olmakta; eğitim finansmanına yönelik politikaları ve düzenlemeleri, eğitim hizmetindeki kısıtlılığı ve başarısızlığı görünür kılmaktadır. Sosyoekonomik düzeyi (SED) yüksek aileler eğitim kurumu tercih hakkına sahip olurken alt SED'deki aileler bu olanaklardan yoksun kalmaktadır. Dolayısıyla bu da fırsat eşitliği ilkesine ters düşmektedir (Yolcu, 2011).

Eğitim hakkı; kişinin içinde yaşadığı çevrenin koşullarına uygun davranışlar kazanmasına imkân sunan veya sistemin belirlediği şartlar/ talepler şeklinde tanımlanan ve aynı zamanda da bireyin kendi içinde farkında olmadığı özelliklerini

dışarı çıkarmasına yardımcı olan, öz bilincinin uyanmasına katkı sağlayarak kendine olan güvenini artıran bir haktır. Bu sayede bilinçli ve özgüvenli olan bireyler toplumun oluşturduğu sistemin içerisinde istenen koşulları sağlayabilecek davranışları geliştirme fırsatı bulabilir (Yolcu, 2007). Nitelikli, sağlıklı ve ne istediğini bilen bireylerin oluşması için erken yaşlarda eğitime başlanılması artık bir gerçektir. Yapılan birçok çalışmada da EÇE hizmeti alan çocukların ilerideki yaşamlarında akademik olarak, EÇE hizmeti almayan yaşıtlarına göre daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır (Meier, 2000; Oktay, 2007; Strickland ve Morrow, 2000; Notari-Syverson ve arkadaşları, 1998; Yılmaz, 2003).

Genel olarak aileler, çocukları için yaptıkları eğitim harcamalarını geleceğe yönelik yatırım olarak görmektedirler (Gümüş ve Şişman, 2014). Bu doğrultuda bazı (özellikle varsıl, bilinçli) aileler, çocukları üç yaşına geldiğinde evde bakım imkânları mevcut olsa bile (çalışmayan anne, anneanne /babaanne ya da başka bir kişi olmasına rağmen) kurum bakımına geçmeyi tercih etmektedirler (Ceylan, 2019). Yolcu (2019), anne ve babanın her ikisinin de çalışıyor olması çocuk bakımı ve eğitimi konusunda onları sınırlı seçeneklere yönlendirdiğini belirtmektedir. Aileler ilk olarak imkânları var ise çocuklarının bakım ve eğitimini kendileri üstelenmektedir. Aksi durumda anne ve baba, yakın aile üyeleri veya eş-dost akrabadan yardım alarak bu süreci tamamlama yoluna gitmektedir. Çocuğun sorumluluğunu üstelenecek yakını da yoksa anne ve baba bu durumda kurumsal EÇE hizmetine başvurmayı tercih etmektedir. Bahsi geçen bu seçeneklerden hiç birine uyum sağlayamayan özellikle 0-12 aylık çocuğu olan aileler en son olarak evde bakım hizmetine yönelebilmektedir. Ceylan (2019) ailelerin özellikle 36 ay ve üzerinde olan çocukları için kurumsal EÇE hizmetlerini tercih ettiklerini belirtmektedir. Bunun nedeni çocukların gelişimi ve eğitimi için daha doğru olacağını düşünmeleridir. Ayrıca kurumsal EÇE hizmetlerinin evde bakım ve eğitim hizmetleriyle karşılaştırıldığında çocuğun sosyalleşmesine daha çok yarar sağlayacak olması ön plana çıkmaktadır.

Bu çalışma, Çankırı İli'ndeki ailelerin kurumsal EÇE hizmetleri tercihleri ve bu tercihleri doğrultusunda yapmış oldukları eğitim harcamalarının ortaya konulması üzerinde durulacaktır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı ailelerin erken çocukluk döneminde kurumsal eğitim hizmetlerine yönelik tercihleri ile bu alanda yaptıkları eğitim harcamalarını ortaya koymaktır. Araştırmada bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ailelerin EÇE kurumlarını tercih etmede göz önüne bulundurdukları ölçütler nelerdir? Bu ölçütlerin ailelerin çocuklarını gönderdikleri kurumun kamu ya da özel olmasının yanı sıra EÇE kurumlarının anasınıfı ve anaokulu olması bakımından farklılaşmakta mıdır?

2. Ailelerin EÇE döneminde yapmış oldukları toplam eğitim harcaması ile doğrudan ve dolaylı eğitim harcamaları ne kadardır? Bu harcamalar kamu ve özel EÇE (anaokulları-anasınıfları) kurumu olması bakımından farklılaşmakta mıdır?

3. Ailelerin EÇE harcamaları;

    a) SED (anne-babanın yaşı, eğitim düzeyi, anne babanın meslek durumu, ailelerin gelir düzeyi, ailedeki çocuk sayısı, oturulan evin mülkiyeti, türü, kira bedeli, ailedeki birey sayısı, yardım alma durumu) değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

    b) Çocukla ilgili (çocuğun cinsiyeti, çocuğun kiminle yaşadığı) değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

    c) Kurumla ilgili (okulun mülkiyeti, eğitim zamanı, okula ulaştım türü, okul-ev arasındaki mesafe) değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Alanyazında ailelerin EÇE harcamalarını konu alan oldukça az sayıda araştırma olduğu söylenebilir. Ancak alanyazında EÇE dönemindeki kurumsal hizmetlerle ilgili yapılan çalışmaların, harcamalarla ilgili yapılan çalışmalardan daha fazla

olduğu görülmektedir. Buradan hareketle araştırma, ailelerin kurumsal EÇE hizmetlerine yönelik tercihleri ile bu tercihleri doğrultusunda yapmış oldukları eğitim harcamalarını ele alan ilk araştırma olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın yürütüldüğü Çankırı İli, İç Anadolu Bölgesi'ndeki nüfus yoğunluğu en az olan ildir. Konuya buradan yaklaşıldığında araştırmanın, ailelerin EÇE dönemi tercihleri doğrultusunda yapmış oldukları eğitim harcamalarına ilişkin Çankırı İl'inde yürütülen ilk araştırma olması bakımından önemli olduğu belirtilebilir. Bunlara ek olarak, araştırmanın bulguları ve sonuçlarının uygulayıcılara ve politika geliştiricilere EÇE dönemi kurumsal hizmetlerinin geliştirilmesine katkıda bulunacağı ileri sürülebilir. Yine araştırmanın bulgu ve sonuçlarının EÇE döneminin ekonomik boyutunu yürüten çalışmalar yapan araştırmacılara yararlı olacağı söylenebilir.

1.4 Araştırmanın Sayıltıları

Araştırmanın sayıtlıları şunlardır:

1. Ailelerin EÇE harcamalarını ortaya koymak için elde edilen veriler, ailelerin yıllık ortalama EÇE harcamalarını yansıttığı varsayılmıştır.

2. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve TÜİK'ten elde edilen istatistiksel verilerin doğru olduğu kabul edilmiştir.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda verilmiştir.

1. Araştırama Çankırı il merkezinde yaşayan ailelerin 2020- 2021 eğitim öğretim yılındaki kurumsal EÇE hizmetlerine ilişkin tercihleri ile yapmış oldukları eğitim harcamaları ile sınırlıdır.

2. Araştırma çocuklarını kamu ve özel anaokulu ile anasınıfına gönderen ailelerle sınırlıdır.

3. Araştırma EÇE hizmetlerinden yararlanan ailelerin yalnızca anasınıfı ve anaokulu eğitim harcamaları ile sınırlıdır.

2. ARAŞTIRMAYA İLİŞKİN KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde EÇE döneminin daha anlaşılır olabilmesi için ilk olarak çocukluğun tarihsel sürecine ve çocuğun tanımlamalarına değinilmiştir. Daha sonra ise EÇE'nin tanımlamalarına, önemine, bireysel ve toplumsal yaralarına, Türkiye'deki EÇE hizmetlerinin gelişim sürecine ve katılımına, aynı zamanda da hem dünyada hem de Türkiye'de uygulamadaki görünümüne yer verilmiştir. Ailelerin EÇE hizmeti tercihleri ile eğitim harcamalarının arasındaki ilişkiyi anlamlandırmak amacıyla devletlerin sunduğu EÇE'ye yönelik finansman kaynakları ile toplumu oluşturan ailelerin eğitim harcamaları için ayırdıkları bütçe ele alınmıştır. Ailelerin EÇE hizmeti sunan kurumlardan beklentileri ve bu kapsamdaki tercihlerini konu alan araştırmalar incelenmiştir. Bunu takiben ailelerin EÇE hizmeti veren kurumları tercih ederken göz önünde bulundurdukları değişkenlerden biri olan eğitim harcamalarının arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışılmıştır.

2.1 Çocukluğun Tarihi

Tarihsel süreçten günümüze kadar uzanan çocukluğun geçmişine bakıldığında, toplumların içinde yaşadıkları zamanın özelliklerini taşıdığı bilinmektedir. Yıllar geçtikçe sosyokültürel yapıların değişmesiyle çocuğa olan bakış açısı da değişime uğrayarak şekillenmeye başlamıştır (Öztürk, 2017). Toplumlara göre coğrafi konumun ve zamanın farklılığı, çocukluk kavramını değiştirdiği için çocukluğun tüm toplumları kapsayan tek bir tanımını yapmak mümkün gibi görünmemektedir (Dirican, 2018). İnsanlığın ilk zamanları olan Antik Çağ'da çocukluk kavramıyla ilgili tanımlamaların belirsiz oluşu, toplumların çocuklar üzerindeki davranışları hakkında çok az bilgiyi günümüze kadar ulaşmıştır (Postman, 1995). Çocuğun toplumlardaki yerinin net olmaması birçok araştırmaya da konu olmuş ve bu sayede yapılan araştırmalar, çocuğun ve çocukluğun toplum kültürlerinin karakteristik özelliklerine göre şekillendiğini ve zamanla da değişim geçirdiğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla kültürel yapılanma çocukluğun, toplumun içinde bulunduğu gereksinimlere ve bakış açısına göre tek bir çocukluk kavramının oluşamamasına neden olmuştur (Ercan, 2011).

2.1.1 Antik Çağ Dönemi

Antik Çağ'da aile ve çocuk kavramlarıyla ile ilgili bilgiler Hamurabi Kanunları'nda bahsedilmiştir. Buna göre ailede babanın otorite figürü olduğu, çocuğun babaya karşı herhangi bir saygısızlığında ağır cezalarla yargılanacağı belirtilmiştir. Ayrıca baba isterse çocuğunu borcu karşılığında en fazla üç yıla kadar köle olarak satabilme yetkisine sahip olduğunun da altı çizilmiştir (Lambert, 2008). Yine Yunan ve Roma Uygarlıkları'nda ise kanunlarla ailelerin çocuğunu bırakma, evlatlık olarak başka aileye verme hakkı tanınması çocuk köleliğinin önünü açmıştır. Bu dönemde babaya çocuk ve aile üzerinde mutlak hâkimiyet özgürlüğü tanındığı için babanın çocuğunu satma, sakat bırakma ve öldürme durumu da kanunlaşmıştır (Kocaer, 2006). Antik Yunan filozofları erkek çocuklarının kız çocuklarından daha zeki ve atletik olduğunu ileri sürmüşlerdir. Dolayısıyla da aileler kız çocuklarından çok erkek çocuklarının gereksinimlerini ve eğitimini ön plana almıştır. Yunan Uygarlığı'nda çocuğun fiziksel olarak güçlü, sağlıklı ve güzel olması toplumdaki hiyerarşiyi belirleyen en önemli unsur olarak görülmüştür. Kız çocuklarının spora ve dansa yönlendirilmesi teşvik edilmiştir. Bu durumun nedeni ise kız çocuklarının ileride güçlü erkek çocukları doğurmaları düşüncesinden kaynaklanmıştır. Bütün bu kurallar çocuk için değil toplumun niteliği açısından önemli görülmüştür (Labert, 2008; Marlow, 1977).

Arkeolojik araştırmalar Antik Çağ'da çocuğa dair ilk oyuncağın Mısırlılara ait olduğunu göstermektedir. Buna göre Mısırlı çocukların tahta at, misket ve topaç gibi oyuncakları oldukları bilinmektedir (Karaman ve Nas, 2012). Ayrıca Mısırlılarda sadece toplum içinde yüksek rütbede olan ailelerin çocuklarının eğitim aldığı, diğer ailelerdeki erkek çocuklarının babalarıyla tarım yaptıkları kız çocukların ise anneleri gibi ev işleri ile uğraştığı gözlenmektedir. Milattan Önce (M.Ö.) yine bu dönemde 1500'lü yıllarda çocukların hastalıklarında uygulanan tedavilerin yetişkinlerden farklı olduğu ortaya çıkmıştır (Marlow, 1977).

Antik Çağ toplumlarında çocuğun öldürülmesi yaygın olarak görülmüştür. Engelli doğan veya kız olarak doğan çocukların yaşamasına son vermek sıradan bir durum olarak karşılanmıştır. Özellikle Arap toplumunda cinsiyeti kız olan bebeklerin diri diri gömülmesi görülürken (Kocaer, 2006), Orta Amerika Kabilelerinde ise kız ya da

erkek çocuklar toplu şekilde dini törenlerde Tanrılara kurban olarak sunulmuştur (Nasıroğlu, 2014).

2.1.2 Orta Çağ Dönemi

Dirican (2018) tarihsel süreç içerisinde özellikle Antik Çağ ve Orta Çağ'da çocuğa çok fazla değer verilmediğini hatta bazı toplumlarda çocuk diye bir kavramın bile olmadığını belirtmektedir. Gander ve Gardiner (2010) ise çocukluğun tarihine bakıldığında en dikkat çeken Orta Çağ anlayışı olduğunu ve modern düşüncedeki çocuk ve çocukluk kavramlarına Orta Çağ döneminde rastlanmadığını belirtmektedir. Yazarlar, çocukluğun tanımının, bebeklik ile ergenlik arasında belirlenen bir dönemi ifade etmesinden daha çok, kan bağı olunan kişi "akraba" olarak bilindiğini ve görünüş itibariye küçük oldukları için yetişkinlerin minyatürü şeklinde algılandığını söylemektedirler. Postman'a (1995) göre Orta Çağ döneminde çocukluk adı altında herhangi bir kavram bulunmamaktadır. Yazar, bu kavramın olmayışını çocukların, sevilmediği veya önemsenmediği anlamına gelmediğini, sadece çocukluğun kendine ait özel durumlarından dolayı "akıldan yoksun kişi" olarak görüldüğünü ileri sürmektedir. Bunun yanı sıra; yapılan bazı arkeolojik çalışmalarda ve o dönemdeki filozofların eserlerinde çocukluğun toplumlar nezdinde kabul görmesine karşın adlandırılmadığını ve net hangi dönemler arasında olduğunun bilinmediğini ifade etmektedir.

Ariès (1962) 15. ve 16. yüzyıllarda yetişkin ile çocukluk arasında fark olmadığına dikkat çekmektedir. Modern çocukluk kavramı bu dönemlerde statü bakımından üst tabakada yer alan erkek çocukları için geçerlidir. Buna karşın; sistemin alt tabakasında yer alan çiftçi ve zanaatkâr ailelerin çocuklarının ise kılık kıyafet ve çalışma şartlarının yetişkinlerden farklı olmaması, onların bir yetişkin olarak görülmesini beraberinde getirmiştir. İnal (1999) çocukların çok eski çağlarda aşağılandığını, değer verilmediğini ve hatta öldürme konusunda törelerle belirtilen bir kısıtlamaya gidilmediğini, vicdani bir olgu taşımadığını belirtmektedir. Daha ötesi çocuk; gereksiz yere ortalıkta dolaşan ve işe yaramayan herhangi bir canlıdan öte bir şey değildir. Elkind (1999) de o dönemin şartlarında köleliğin yaygın

oluşunun getirdiği bir anlayışla çocuğun bir yük (eşya) olarak tanımlandığını ileri sürmektedir.

Orta Çağ'da Avrupa'nın ekonomik yaşam biçiminin getirdiği koşullarda çocuğun aynı yetişkin gibi çalışması, çocuğun küçük yetişkin olarak tanımlanmasına yol açmıştır (Fredrikson, 2006). Yetişkinlerin; çocuklara küçük birer yetişkin gibi davranmaları çocukların da kendilerini yetişkin gibi hissetmelerine neden olmuştur. Öyle ki giydikleri kıyafetleri, aile içindeki statüleri, kendi öz bakımlarının kendilerinin yapması ve yetişkinlere dair sorumlulukların çocuklardan beklenilmesi çocukların kendilerini birer "küçük yetişkin" gibi algılamalarına yol açmıştır (Morrisson, 2007). Herlihy (1995) de bu dönemde birçok yönden yetişkinler ile çocukların ayrımının olmadığını vurgulamıştır.

Postman'a (1995) göre çocuklara, 14. ile 18. yüzyıllar arasında günahkâr gözüyle bakılmıştır. Bu anlayışın uzun sürmesi toplumların dini sistemlerinde günah kavramının bir değer olarak benimsenmesinden kaynaklanmaktadır. Ariès (1962)' de çocuğun doğduğu anda günahkâr olarak kabul edildiğini, yetişkinlerin acımasız fiziki müdahaleleri ve tutumlarıyla kontrol edilmeye çalışıldığını, çocuklardan saygıyla söz dinlemelerinin beklenildiğini ve emredileni sorgulamadan yapmalarının istenildiğini belirtmektedir. Stearns (2016) ise çocuğun sergilediği davranışların toplumun ve ailelerin benimsediği çocuğa ve çocukluğa dair değer yargılarıyla ters durum oluşturduğunda çocuğun günahkâr olarak addedildiğini ileri sürmüştür.

Archard (2001) ve Morrison (2007) çocuğun, ilk önce ailelerin daha sonra ise işveren kuruluşların veya devletin bir mülkiyeti olarak görüldüğünü belirtmektedir. Ayrıca ailelerin ve işveren kuruluşların, çocukları ucuz işgücünde kullanma yetkisini ellerinde bulundurmaları, onların üzerinde yadsınamaz haklara sahip olmalarını da beraberinde getirmiştir. Orta Çağ'ın sonunu getiren Fransız İhtilali, Sanayi Devrimi, Rönesans gibi reform hareketleri, çocuk kavramına olan algıları ve değer yargılarını değiştirmeye başlamıştır. Burjuva olgusunun yıkılması ve yeni siyasal sistemin oluşturduğu toplumsal sınıflandırmanın netlik kazanması sonucu, insanların yaşam şekillerinde değişime yol açmıştır. Söz konusu bu gelişmelere paralel olarak da çocuk algısı zamanla başta devlet yönetimlerince ve daha sonra da ailede kritik bir

yere sahip olmuştur (İnal, 1999). Daha önce köyde ya da evde çalışan çocuk bu sefer de Sanayi Devrimi ile fabrikalarda çalışmaya başlamıştır. Fabrikalaşmayla gelen yaşam biçimiyle ucuz işgücünü karşılayan çocuğun gelişimsel alanlarının olumsuz yönde etkilenmesi ön görülebilir sonuçları ortaya çıkarmıştır. Bazı yasal düzenlemelerle çocuk, işçi statüsünden fabrikada çalışan çırak konumuna dönüştürülmüştür (Elkind, 1999). Az gelişmiş veya gelişmemiş üçüncü dünya ülkelerinde özellikle ebeveynlerin değer yargıları ve önceliklerinin çocuklarının gereksinimlerinden daha önemli olması, çocukların her türlü ucuz iş gücünde kullanılmasına neden olmuştur. Bu yüzden de çocukların birer eşya olarak algılanmasının yadsınamaz bir gerçek olduğu anlaşılmıştır (İnal, 2007). Karl Marx ve Frederic Engels, yaşadıkları dönemin aksine farklı yaklaşım ve söylemeler geliştirmişlerdir. Marx ve Engels'in (2008) önemli yapıtlarından biri olan Komünist Manifestosu'nda ailelerin ve fabrikaların, çocuğu istedikleri gibi kullanabilecekleri meta olarak görülmemesi ve çocuklar için uygun koşulların oluşturulması gerektiğinden bahsetmişlerdir. Karakaş ve Çevik (2016) bu dönemde sanayileşmeyle beraber ucuz iş gücü olarak görülen çocukların ağır şartlarda çalıştırılmasının dünyada tepkilere neden olmaya başladığını belirtmişlerdir. Söz konusu bu tepki atmosferi çocukların ilk defa korunmasına yönelik düşüncelerin oluşumuna zemin hazırlamış bu yönde politikaların oluşmasını sağlamıştır.

Toplumların çocuğu geleceğe yatırım olarak düşünmeleri çocukluk kavramının bir başka boyutudur. Bu durum çocuğu eşya olarak görmeyle alakalıdır. Çocuk ailenin ve toplumun ileriye yönelik isteklerini karşılayacak bir meta olarak algılanmaktadır (Morrison, 2007). Ailelerin çocuğu yatırım aracı olarak görmelerinin esas nedeni, yaşlandıklarında kendilerine bakacak birinin olması gerektiği anlayışından kaynaklanmaktadır. Günümüzde de hala bu algı kabul görmektedir (İnal, 2007). Örneğin Kağıtçıbaşı'nın (1980) "Çocuğun değeri" adlı çalışmasında ailelerin çocuklarla ilgili görüşlerinde ekonomik olarak yarar sağlayıcı bakış açısını özümsedikleri gözlemlenmiştir. Aynı zamanda aileler genellikle gelecekte yaşlandıklarında kendilerine bakılma güvencesiyle çocuğu dünyaya getirmekte, bu güvenceyi özellikle de erkek çocuklarından beklemekte ve bu yüzden de erkek çocuklarına daha fazla yatırım yapmaktadırlar. Erkek çocuğunun istenilen olması kız çocuğunun arka plana atılması toplumdaki cinsiyetçiliğin nedenleri arasındadır.

Kağıtçıbaşı ve Ataca (2003) yukarıda belirtilen "Çocuğun Değeri" çalışmasını 23 yıl aradan sonra tekrar yaparak çocukluk kavramının aileler için değerinin farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmişlerdir. Bu incelemede çocukla ilgili ekonomik olarak yarar sağlayıcı bakış açısının yerini psikolojik beklentilere bıraktığı gözlemlenmiştir. Morrison (2007) ise sadece ailelerin çocuğu ileriye yönelik yatırım aracı olarak görmediğini, aynı şekilde yaşadıkları grubun, toplumun ve devletin de yatırımı olarak kabul gördüğünü belirtmiştir. Bugünün zamanında hala bu düşünce yapısını koruyan pek çok devlet bulunmaktadır. Toran'a (2012) göre de ülkelerin ekonomisine yönelik yatırımlarında çocukların ülke refahı için yetiştirilmesi önemlilik arz etmektedir. Bunun bilincinde olan devletler her sene ve belirli aralıklarda toplantılar ve kalkınma planları yapmaktadır.

Yalnızca soyun devamı için gerekliliği görülen ancak toplumsal kültür, sosyoloji, pedagoji ve psikoloji alanları yönünden önemsenmeyen çocuğun; yukarıda belirtilen reformların yeniden düzenlenmesiyle alınan radikal karar ve uygulamalar ile birey olma, her çocuk özeldir gibi düşüncelerin uygulamaya geçilmesi ilk defa Avrupa'da büyük zorluklara rağmen gerçekleştirilmiştir (İnal, 1999). Taşkın (2006) çocukluk kavramıyla ilgili düşüncelerin somutluk kazanmasını Batı'da 16. yüzyıldan itibaren başladığını ancak; 17. yüzyılla beraber de çocuğun, masum ve zayıf bir varlık olduğunun farkına varıldığını belirtmektedir. Fakat yazar söz konusu bu kavramların başlarda çocukluk kavramına dâhil olmadığını ileri sürmektedir. Aynı şekilde, Sözer (2003) de modern çocukluğa dair tanımlamaların 17.yüzyılda başladığını ifade etmektedir. Yazar, özellikle bu dönemde çocuğun masum ve savunmasız olduğuna vurgu yapıldığını belirtmekte ve bu durumun çocukları yetişkinlerden ayıran temel özelliklerin başında geldiğini vurgulamaktadır. Çocukluğun bu özelliklerinin muhafaza edilmesi ve gelişimine destek olunması gerektiğine dair sorumlulukların, ailelere ve diğer yetişkinlere verilmesi, çocukluğu ayrı bir dönem olarak ele alınmasına yol açmıştır.

Çocukluğa dair görüşlerin değişimi matbaanın bulunması ve okul kavramının gelişmesiyle şekillendiği görülmektedir. Okullaşma oranının artması; çocukların okula başlaması ile yetişkinlerden dönem ve yaş derecelerine göre ayrılmasına, aynı zamanda matbaanın da okuryazarlık sayısındaki artışının olumlu etkisiyle bilginin

her kesime kolay ulaşmasına vesile olmasından dolayı çocukluk kavramının tekrardan oluşturulduğu ve günümüzdeki modern çocukluk algısının temellerinin atılmasında büyük öneme sahip olduğu kanıtlanmıştır (Postman, 1995). İkinci Dünya Savaşı'nın çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinden dolayı çocukların mağduriyet yaşadığı net bir şekilde anlaşılmış, başta Avrupa ülkeleri olmak üzere birçok ülkede çocuklara karşı daha hassas yaklaşılmaya başlanmıştır (Hamon, 2006). İnsan haklarının gündeme gelmesi ve bilimin ilerlemesiyle gelişimsel bakış açısının ortaya çıkması, çocuğa ait geçmişteki tüm algıları, bilgileri ve tanımlamaları değiştirmiş ve 20. yüzyıl, "Çocuk Yüzyılı" olarak tanımlanmıştır (Gander ve Gardiner, 2010). Buradan hareketle çocuğa duyulan hassasiyet çocuk kavramının tekrar ele alınmasını sağlamış, gelişimsel özellikler dikkate alınarak çocuğun yeniden tanımlanmasına gidilmiştir (Sağlam ve Aral, 2017). Buna bağlı olarak çocukluk teriminin toplumla ilintili olduğu görülmekte ve toplumları birbirine bağlayan kurallar, töreler ve adetlerle sınırlandırılmış tanımlamalardan oluştuğu sonucuna varılmaktadır (Toran, 2012).

Yukarıda belirtilen tüm bu bilgiler ışığında çocukluk çağı, yaşam döngüsünde önemli bir yere sahip olmakla birlikte çeşitli toplum yapılarının kültürel ve tarihsel özelliklerine göre de değişkenlik gösterdiği söylenebilir. Orta Çağ'dan Sanayi Devrimine kadar çocukluk çağının yetişkinler tarafından kabul görmediği hatta çocukların yetişkinlerden hiçbir farkının olmadığı anlaşılmaktadır. Orta Çağ'da tarlada çalışan çocuk Sanayi Devriminin başlamasıyla da fabrikalarda işçi olarak çalıştırılmaya başlanmıştır. Bu ağır şartlarda çalıştırılan çocuklar değişen çağ ile birlikte tüm dünyanın tepkisine yol açmış, çocuğun narin yapılı bir insan olduğuna karar verilerek çeşitli yasal düzenlemelere ve ilk defa çocuğa dair tanımlamalara gidilmiştir.

2.2 Çocuk ve Çocukluğun Tanımı

Uzun bir zaman çocukluk kavramı; tam olarak yetişkinliğe adım atmamış, kararlarını kendi alamayan, biyolojik bir geçiş dönemini ifade eden süreç olarak ele alınmıştır. Söz konusu bu algıyla çocukluğun, geçici bir sürece ve eksik bir duruma indirgendiği, bu anlayışın sonucu olarak da bağımsız bir yapıya sahip olmayan,

niteliksiz bir sistemin ortaya çıktığı belirtilmektedir (Sağlam ve Aral, 2017). 21. yüzyılda benimsenen hümanizm düşüncesine göre çocuk; hakları olan birey olarak tanımlanmaktadır. Eski zamanlarda çocuk ailenin ve devletin mülkiyeti (eşyası), yatırım aracı, günahkâr ya da yetişkinin minyatürü olarak görülürken, şimdi ise haklar tanınmış, yaşam şartları kolaylaştırılmış ve ayrıca yasalarla güvence altına alınmıştır (Morrison, 2007).

Birleşmiş Milletlerin (BM) 1989'da gündeme getirdiği ve birçok ülkenin kabul ettiği Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS) ile birlikte çocuk, yasal haklarla korumaya alınmış ve bu hakları sayesinde bir birey olarak yaşam hakkını elde etmiştir. BM'nin gündeme getirdiği bu sözleşmeyi kabul eden devletler kendi yasalarında düzenlemelere gitmişlerdir. ÇHS'de; çocuğun dini, dili, ırkı, cinsiyeti, memleketi ne olursa olsun her çocuğa bu hak tanınmıştır. Bu sözleşmenin hiçbir ayrımcılık gözetmeden çocuğun yararına olacak şekilde gelişimini destekleyici, istismara karşı himaye altına alınması gibi ölçütler alt yapısında yer almıştır (BM Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF], 2004). Aynı zamanda bu sözleşmede çocuk; sömürülen, savunmasız, güçsüz, hiçbir siyasi haklardan yararlanamayan, iktisadi olarak dezavantajlı bir varlık olmasının önüne geçilmiş ve daha etkili bir birey olarak kabul görmüştür (Jenks, 2005). Sözleşmeyi kabul eden tüm ülkeler ortak bir dilde çocuk ve çocukluk kavramını tekrardan düzenleyerek tanımlamışlardır. Çocuk bir birey olarak kabul görmüş ve dönemine ait özelliklerinden dolayı yetişkinlerden ayrı tutulmuş; yasal düzenlemelerle koruma altına alınmış ve gelişimine yarar sağlayıcı çeşitli uygulamalar ile daha iyisini gerçekleştirme çabasına gidilmiştir. Bugün çocuklarla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında "Çocuk Dostu" olgusunun görülmesi çocuğun yaşam içerisinde etkili bir birey olduğu göstergelerinden biridir (Toran, 2012).

Geçmişten günümüze kadar çocukluk olgusuyla ilgili birden fazla tanım ve çeşitli yaklaşımlar yer almaktadır. Fakat esas günümüzde çocukluk olgusu; 1989 yılında BM'nin ÇHS'de gündeme getirdiği ve 191 devletin onayladığı "her insan onsekiz yaşına kadar çocuktur." tanımı kabul edilmektedir (UNICEF, 2004). BM'nin ÇHS'deki çocuk tanımlamasını kabul eden tüm devletler çocukluk olgusunu tekrar yapılandırarak ele almışlardır. Türkiye'de ise 2005'te 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nun çıkmasıyla çocuk ve çocukluk olgusuyla alakalı hukuksal ve sosyal

alanda yeniden çalışmalara başlanmış ve düzenlemelere gidilmiştir (Toran, 2012). Çocuk Koruma Kanunu'nda yer alan çocuk tanımlaması; ergenlik dönemine daha erken yaşta girse bile on sekiz yaşına basmamış her birey çocuktur, ifadesi ile söz edilmiştir (Resmi Gazete, 2005). Türk Dil Kurumu ([TDK], 2020) ise çocuğun tanımını bebeklik dönemi ile ergenlik dönemi arasında olan erkek ya da kız olarak yapmıştır. Karadağ'a (2013) göre ise çocuk, en genel anlamıyla "insan yavrusu" olarak tanımlanmaktadır.

Çocukla ilgili ulusal metinlerde alan yazına bakıldığında çocuğun birey ya da insan olarak tanımlandığı görülmektedir. Fiziksel, zihinsel ve psikososyal olarak çocuk; toplumdaki varoluşsal amaçlarını keşfetmekle birlikte özbakıma ve eğitime gereksinimi olan varlıktır (Hacıoglu, 1998). Çocuk ve çocukluk kavramları genel tanımların dışında farklı bakış açılarıyla da ele alınıp tanımlanmıştır. Örneğin; Yörükoğlu (2011) çocuğu tanımlarken; kendine has özelliklerinin yanında hızlı ve merak uyandırıcı şekilde değişim gösterebilen bir varlık olduğuna değinmiştir. Altınköprü (2003) ise çocuğun, devamlı gelişen bir birey olduğunun vurgusunu yaparken, Sağlam ve Aral (2017) çocuğu kültürel yaşamın süreğenliği açısından da önemli bir varlık olarak nitelendirmektedir.

Yukarıda yapılan tanımlamalardan yola çıkıldığında çocuk kavramının oluşumu tarihte küçük yetişkin algısından çıkarak toplumların gelişimi ile şekillendiği ve tanımlamasının dünyada tek bir zemine oturtulduğu görülmektedir. Buradan hareketle çocuk; bebeklik döneminin bitişiyle erinlik döneminin (ergenlik öncesi dönem) başlangıcı arasındaki dönemde olan insana denir. Büyümenin hızlı olduğu, çevreye karşı duyarlılığın arttığı, algılamanın üst düzeyde olduğu ve kişiliğin şekillendiği çok önemli bir dönemi temsil etmektedir.

Çocukluk çağı ile ilgili yapılan birçok çalışmada, çocukluktaki yaşantıların yetişkinlik üzerindeki etkililiğinde kritik bir öneme sahip olduğu soncuna varılmış ve devletlerin bu sürece ilişkin ileriye yönelik düzenlemeler yapması çocuk algısının farklılaşmasına neden olmuştur (Toran, 2010). Sosyoloji, psikoloji, pedagoji ve felsefe gibi disiplin alanlarında yapılan araştırmalar sayesinde çocukluk olgusu farklı kapsamlarda ele alınmıştır. Çocuğun kendine has özelliklerinden kaynaklı oluşan

gereksinimlerin yerine getirilmesi durumunda, çocukluk kavramının gelişmesini ve iyileşmesini muhafaza etmesinde yarar sağlayacağı belirtilmiştir (Fionda, 2001; Jenks, 2005). Toran'a (2012) göre, bu disiplin alanlarında yapılan araştırmalar ve çalışmalar, çocuklukla ilgili tanımlamaların bilime dayanan nesnel bir bakış açısı oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bu sayede çocukluğun tanımı erken çocukluk dönemine ait planlama ve uygulamalara zemin oluşturmuş ve gelişimine de katkı sağlamasında yardımcı olmuştur

2.3 EÇE Dönemi ve Tanımlamaları

EÇE'nin ortaya çıkışı; çocuk kavramı, bakım ve eğitiminin gelişmesiyle de paralellik göstermektedir. Geçmişte yapılmış çalışmalarda EÇE; çocukluk eğitiminin içerisinde yer almıştır ve farklı şekillerde adlandırıldığı ortaya çıkmıştır. Günümüzde çocuğun ve çocukluğun önemine dair birçok çalışmanın ilerlemesiyle ve çocukluk eğitiminden ayrılmış ortak bir dilin oluşturulmasıyla "Erken Çocukluk" olarak alan yazınlarında yerini almıştır (Gordon ve Browne, 2011). Bu çalışmalar sonucunda çocuğun çevresel uyaranlara karşı algısının, gelişiminin ve büyümesinin en hızlı olduğu dönemin, EÇE dönemi olduğuna dikkat çekilmiştir. Söz konusu bu dönem; doğumdan itibaren başlayan ve temel eğitime kadar devam eden süreci içeren; çocukların ileriki yaşamlarında etkili olan, fiziksel, psikososyal, bilişsel ve dilsel gelişim alanlarının büyük oranda tamamlandığı, aile içinde ve okullarda sunulan eğitim ile çocuğun karakterinin temelinin oluşturulduğu önemli bir süreçtir (Diken, 2014; Güven ve Azkeskin, 2014; Oğuzkan ve Oral 1997; Özmert, 2005). Kısacası EÇE, belirtilen zamana kadar geçen süre zarfındaki çocuğun tüm yaşantılarını kapsamaktadır. Bu süreçte çocuğun birçok gelişim alanına yönelik etkinlikler planlanırken aynı zamanda da öz bakım becerilerinin gelişimi de desteklenmektedir. Dolayısıyla EÇE ele alınırken bakım konusu da içerisinde yer almaktadır (Çelik ve Şahin, 2021). Ural ve Razmazan'a (2017) göre de EÇE dönemi, çocukların gelişim düzeyleri, bireysel hızları ve kişisel özellikleriyle paralellik gösteren çeşitli etkinlik, oyun gibi uyarıcılar sunan psikomotor, psikososyal ve bilişsel alanlarını destekleyen, ilkokula hazırlayan, toplumun sosyal değerlerini içeren temel eğitim dönemidir

Alan yazında yer alan EÇE döneminin tanımlamaları incelendiğine farklı yaş aralıkları dikkat çekmektedir. Bunun nedeni ise bazı ülkelerin kendi kültürel ve gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurarak yasal düzenlemelerle yaş aralıklarını değiştirmelerinden kaynaklanmaktadır (Gordon ve Browne, 2011). UNICEF (2001) EÇE dönemini çocuğun doğumundan itibaren sekiz yaşına kadar olan süreyi içerdiğini belirtilse de Gürkan (2009) belirli ülkelerde (Brezilya, Bangladeş, Hindistan, Mısır, Meksika, Türkiye gibi) bu sınırın altı yaşa kadar olduğunu söylemektedir. Kaytaz ve Öztürk (2019) ise EÇE döneminin çocuğun daha anne karnında embriyo iken başladığını ve sekiz yaşına kadar olan bir dönemi içine aldığını belirtmişlerdir.

Türkiye'de birçok araştırmacı bilimsel çalışmalarında 0-6 yaş aralığını benimsemişlerdir (Oğuzkan ve Oral 1997; Özmert, 2005; Ural ve Ramazan, 2017; Yavuzer, 2006). Toran (2011) ise EÇE'nin okul öncesi dönemini kapsadığı ve yasal düzenlemelerin uygulanabilirliği açısından 0-6 yaş aralığının benimsendiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda Gürkan (2009) Türkiye'de "erken çocukluk" kavramının "okul öncesi" kavramıyla aynı anlamı içerdiğini ve 0-6 yaş aralığındaki çocukların bakım ve eğitimini kapsayan okul öncesi eğitiminin de EÇE olarak kabul gördüğünü dile getirmiştir. Bu durum MEB (2019) Resmi Gazete'de yayımlanan İlköğretim ve Okul Öncesi Eğitimi Yönetmeliği'nde 3-6 yaş grubu EÇE dönemi içerisinde yer alan okul öncesi eğitim çağı olarak geçmektedir. Her yılın eylül ayının sonu itibariyle 36 - 68 ayını dolduran çocuklar özel ya da kamu anaokuluna gidebilirken; özel ya da kamu İlkokula bağlı anasınıflarına ise 57-68 ayını dolduran çocuklar gidebilir.

Yukarıda belirtilen bilgiler ışığında EÇE dönemi; çocuğun doğumuyla başlayan ve ilkokul birinci sınıfa geçmeden biten, insan yaşamının ilk yıllarını oluşturan kritik bir evredir. Bu evrede verilen bakım ve eğitim bireyin karakterinin şekillenmesinde büyük rol oynamakla birlikte diğer eğitim basamakları için de temel yapı taşını oluşturmaktadır. Dünyada EÇE dönemi 0-8 yaş aralığı olarak kabul görse de, Türkiye'de okul öncesinin kurumsal EÇE hizmeti ayağını oluşturan kurumlarda yönetmelik gereği 0-6 yaşın benimsendiği görülmektedir.

2.4 EÇE'nin Tarihsel Süreci, Gelişimi ve Yaklaşımları

EÇE ile ilgili eski çağlardan günümüze kadar gelmiş çeşitli veriler bulunmaktadır. Buna göre; toplumların sosyokültürel yapısı bakımından farklılaşmakla birlikte çocuk; yedi yaşında yetişkin olarak görüldüğü, çalışma hayatına aktif katıldığı ve özellikle de yaşama dair bilmesi, yapması gereken her şeyi ailede öğrendiği görülmektedir (Krogh ve Slentz, 2001). Diğer bir ifade ile çocuk, eğitimi; ailenin benimsediği sosyokültürel yapının özelliklerine göre yine aile içinde bulunan yetişkinlerden almaktadır. Çocukluğun ilk yılları (yedi yaşına kadar) dil gelişimi, motor becerileri, bakıma muhtaçlık yönünden yetişkinlere göre güçsüz ve anlaşılamayan olarak görüldüğü için bazı toplumlar çocukluk çağını hastalık olarak nitelendirmişlerdir (Lascarides ve Hinitz, 2000).

EÇE'nin doğması, tanımlamalarının oluşması, temelinin atılması ve uygulamaya geçilmesi birçok düşünürün, filozofun ve bilim insanlarının katkısıyla gerçekleşmiştir. Geçmişteki EÇE uygulamaları Froebel, Steiner, Montessori, Pestalozzi, Comenius, Owen gibi araştırmacıları etkilemiş ve çalışmalarına ışık tutmuş, birçok yaklaşım doğmuştur (Gordon ve Browne, 2011). Pestalozzi; okul ortamını ev ortamına dönüştüren bir kurum açmıştır. Bu doğrultuda çocukların kendilerini rahat hissedecekleri ortamda eğitim almalarına olanak sağlamıştır. Kurumda çocukların becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yanı sıra okuma ve yazma eğitimi de verilmiştir. Rousseau'dan etkilendiği için çocuğun doğasına uygun davranması gerektiğini savunmuştur. Pestalozzi, EÇE hizmeti veren kurumların toplumun bir yansıması olduğunu düşünerek okul öncesi eğitimi kurumunu açmıştır. Açılan bu kurumda farklı yaş gruplarına yönelik eğitim uygulaması gerçekleştirmiştir (Morrison, 2007).

EÇE'ye yönelik uygulamaların artması yeni yaklaşımların ortaya çıkmasını sağlamış ve farklı uygulamalar gerçekleşmeye başlamıştır. Bu araştırmacılardan biri olan Owen, Locke ve Rousseau'dan etkilenmiştir. Ekolojist olan Owen; çocuğun içinde bulunduğu toplumdan ve çevreden etkilendiğini ve ona göre tutum, davranış ve inanç geliştirdiğini belirtmiştir (Gordon ve Browne, 2011). Dolayısıyla aile başta olmak üzere toplumdaki diğer yetişkinlerin çocuk ile alakalı davranışlarının pozitif olması

çocukların benlik algılarını oluşturmalarına katkıda bulunduğunu öne sürmüştür. Owen'e göre çocuğun doğrudan çevresinden etkilenmektedir. Yaşadığı çevrenin çocuğa uygun olması örnek bir toplumun oluşmasına neden olacağını savunmuştur. Owen fabrikadaki işçi ailelerin çocuklarına ve çalışan işçi çocuklara yönelik okul öncesi eğitimi veren bir kurum açmıştır. Söz konusu bu kurumda 1-4 yaş ile 4-6 yaş aralığındaki korunmaya muhtaç ve yoksul aile çocuklarını almış, Rousseau'nın Naturalist teorisi, Locke'un Boş Levha düşüncesinden etkilenerek eğitime yeni bir yön vermiştir ve farklı bir sistem geliştirmiştir (Hewes, 1995; Morrison, 2007).

Comenius (Jan Amos Komensky) ise eğitime farklı bir pencereden bakmış, eğitimde psikoloji, sosyoloji gibi kavramları gündeme getirerek pedagojik anlamda katkı sağlamıştır. Toplumun tüm sosyokültürel mozaiğini oluşturan insanların cinsiyet, statü gözetmeksizin hatta özel eğitime muhtaç bireyler için de eğitimin birer gereksinim olduğunu vurgulamıştır. Eğitimi yaşam boyu öğrenme olarak tanımlayan Comenius, özellikle Büyük Didaktik ("The Great Didactic") adlı eserinde; öğrenmeye yönelik çeşitli uygulamalar yöntem ve stratejiler geliştirerek erken çocukluk döneminde olan çocukların eğitim ortamlarının düzenlenmesine yardımcı olmuştur (Peltzman, 1998). Bunun yanı sıra Comenius, doğumdan itibaren altı yaşına kadar olan süreçte çocukların eğitim alması gerektiğine vurgu yapmıştır. Dolayısıyla Comenius aile ortamı olan ev ortamının öğrenmeye yönelik hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca Comenius evde oluşturulan öğrenme ortamının; çocuğun öz bakım, dil, psikomotor, psikososyal, bilişsel gelişim alanlarını destekleyecek nitelikte olması gerektiğini ön sürmüştür (Krogh ve Slentz, 2001; Lascarides ve Hinitz, 2000). Aynı zamanda Comenius, doğadaki bitkinin aşamalardan geçtiği gibi çocuklarında belirli aşamalardan geçerek geliştiğini ve dolayısıyla eğitim ortamlarının buna göre düzenlenmesinin gerekliliğinden bahsetmiştir. Diğer bir ifadeyle Comenius yaparak yaşayarak öğrenmenin daha kalıcı olacağını savunmuştur (Gordon ve Browne, 2011).

EÇE'nin oluşumunda önemli katkıda bulunmuş bilim insanlarından biri de Frobel'dir (Hewes, 1995). "Kindergarden" yani "çocuk bahçesi" sözcüğünün yaratıcısı olan Froebel'e göre aileler ve eğitimciler çocuğun gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak hazır bulunuşluklarına göre uygun etkinlik ve materyal sunmalıdır (Morrison, 2007). Frobel, çocuğun kendi sorumluluğunu almasına teşvik etmiş ve

yapılandırılmamış materyal, etkinlik ve oyunları EÇE'nin odak noktasına yerleştirmiştir (Gordon ve Browne, 2011). Frobel diğer bilim insanlarının ve düşünürlerin araştırmalarını ve yaklaşımlarını incelemiştir. EÇE'de öğrenme, planlama, strateji ve bu döneme uygun ideal öğretmen yetiştirme konularını ele almış ve böylelikle Frobel günümüz EÇE'yi oluşturmuştur (Hewes, 1995). Eğitime dair yapılan birçok çalışma kişinin keşfedilmesine, öğrenme biçimlerine ve gelişim alanlarına dair ortak payda da buluşmalarına imkân tanımıştır (Rudge, 2008). Aynı zamanda eğitimin bireyi ve toplumu baştan yaratma kuvvetini gören araştırmacıların özellikle küçük yaşlara odaklanmalarını sağlamış ve eğitimin yaşamın ilk yıllarında başlanmasına yol açmıştır. Bu sayede Froebel'in bir sistematiğe dönüştürdüğü ilk anaokulunun günümüze kadar EÇE'ye katkıları büyük olmuş, resmi ve özel okullar tarafından çocukların ihtiyaçları göz önüne alınarak, alanda birçok yatırımın gerçekleşmesini sağlamıştır (Bar-on, 2004). Toran (2012) Frobel'in tarihsel süreçten gelen çocukluk olgusunun biçimlenmesine katkıda bulunduğunu ve EÇE'nin de oluşmasına zemin hazırladığını belirtmiştir. Yazar, EÇE'nin de çocukluk kavramı gibi tarihsel sürece sahip olduğunu ifade etmektedir. Ancak çocukluk tarihine bakıldığında EÇE ile iç içe geçmiş ve bir bütünlük oluşturduğunu ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla geçmişte tanımlanan çocukluk ile erken çocukluk kavranmalarını birbirinden ayırt etmek oldukça zor olduğu için bu sürece genel bir bakış açısıyla yaklaşmanın daha doğru sonuçlar doğuracağı düşünmüştür. Zaman içerisinde birçok değişim geçirmiş olan EÇE, özellikle Sanayi Devrimi ile araştırmacıların küçük çocukların eğitimine odaklanmalarını ve EÇE ile ilgili yeni uygulamaların başlamasını sağlamıştır.

Birinci Dünya Savaşı bittikten kısa bir süre sonra 1919 yılında Avusturyalı ünlü filozof Rudolf Steiner Almanya'da eğitim alanında bir reform hareketi başlatmıştır. Steiner, savaş sonrası toplumun yeni sosyal yaşam düzenine uyum sağlaması ve benimsemesi açısından çeşitli konferanslar vermiştir (Gürsoy ve Yıldız-Bıçakçı, 2009). Bu süreçte Waldorf Sigara Fabrikası'nın sahibi Emil Molt, çalışanlarının çocuklarına yönelik okul açılması için Steiner'e teklif götürmüştür. Molt'un öncülüğünde Steiner, 12 yıllık eğitimin içerisinde yer alan 3-7 yaş aralığındaki çocuklara yönelik EÇE'yi de başlatmıştır. Steiner eğitimde çocuğu merkeze alan ve onun mutluluğunu ön planda tutan Waldorf eğitiminin temelini atmıştır (Çelik, 2013;

Williams ve Johnson, 2005). Waldorf eğitimi; çocuğun isteyerek, keşfederek, yaparak-yaşayarak ve bütünsel düşünerek öğrenmesini, bu öğrenmeyi kendi tecrübeleriyle sağlayarak ilgisini sürekli canlı tutmasını hedeflemiştir (McDermott, 1992 akt. Bayhan ve Bencik, 2008). Ayrıca erken çocukluk döneminde öğrenmenin resimle sağlandığını öne sürerek artistik öğrenmeyi desteklemiştir. Buradan hareketle de önceliği çocuğun duygusal-ruhsal gelişimine vermiştir (Çelik, 2013). Waldorf eğitiminin uygulamasında sanat resim, müzik, ritim, dil öğretimi bütünsel olarak ele alınırken; çocuğun tüm gelişim alanlarını da desteklenmesi amaçlanmıştır. Eğitimde belirli bir içeriğin çocuğa zorla verilmesi yerine çocuğun yeteneklerine yönelik daha yapıcı bir yol ile aktif rol almasını sağlayan metotların geliştirilmesine ortam hazırlamıştır. Waldorf eğitim sistemine göre çocuklar "*Kalp, akıl ve yetenek*" felsefesiyle yetiştirilmelidir (Driscoll ve Nagel, 1999 akt. Bayhan ve Bencik, 2008).

Montessori eğitiminin temeli İtalya'nın ilk kadın doktoru ve pedagogu olan Maria Montessori tarafından atılmıştır (Gürsoy ve Yıldız-Bıçakçı, 2009). Bu eğitim yaklaşımı, çocuğun yaşam evrelerini bebeklik, çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik olarak dört bölümde incelemiştir. Birbiriyle bağlantılı olan bu dört bölümden en kritiğinin çocukluk dönemi olduğunu belirtmiştir (Ekici, 2015). Montessori'ye göre çocuğa yaşamla doğrudan ilişkili materyallerin sunulması, çocuğun zihinsel gelişimini ve fiziksel özgürlüğünü ortaya çıkarmaktadır (Gürsoy ve Yıldız-Bıçakçı, 2009). Söz konusu materyaller basitten karmaşığa, kolaydan-zora ve somuttan-soyuta şeklinde sunulmaktadır. Bu yaklaşımda çocuğa hata yapma ve düzeltme olanağı tanınır. Çocuğun bireysel becerilerini, yeteneklerini, ilgi alanlarını ve öğrenme hızlarını dikkate alan bu yaklaşım pratik yaşam ve duygusal gelişimi merkeze almaktadır. Montessori eğitimi sunan kurumlarda çocuklar, istedikleri materyalleri istedikleri zaman ve yerde çalışma fırsatı bulurlar (Oğuz ve Köksal-Akyol, 2006).

Çocuğu merkeze alan bir diğer yaklaşım ise Reggio Emilia'dır. Bu yaklaşım Loris Malaguzzi tarafından geliştirilmiştir (Gürsoy ve Yıldız-Bıçakçı, 2009). Malaguzzi ilişkisel merkezli eğitim düşüncsini benimsemiş ve özellikle çocuğun akranlarıyla, ailesiyle, öğretmenleriyle ve toplumla olan ilişkisine dikkat çekmiştir. Kolay sosyalleşebilme, çocuğun çocukla etkileşimi amacıyla "Piazza" adı verilen ortak alan

oluşturulmuş bu sayede çocukların eğitime aktif şekilde katılım göstermesi sağlanmıştır (Aslan, 2005; Oktay, 2004; Şahin-Sak, 2014).

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 1967 yılında çocuk yoksulluğunu önlemek adına düşük gelirli ailelerin çocuklarına yönelik Head Start yaklaşımı geliştirilmiştir. Bu yaklaşım, yoksulluğun eğitimde meydana getirdiği açığın kapatılması ve sorunların çözümlenebilmesi amacıyla erken çocukluk döneminde bir takım sosyal ve eğitsel fırsatların sunulması gerekmediğini savunmaktadır (Deming, 2009). Head Start yaklaşımı, çocuğun gelişimine yardımcı olmak için disiplinlerarası ve kapsamlı bir program geliştirmiştir. Bu program; eğitim, sağlık, aile katılımı ve sosyal hizmetler alanlarından oluşmaktadır. Eğitim alanında: çocuğun bireysel gereksinimleri göz önüne alınarak sosyal, duygusal, bilişsel, fiziksel ve sözel gelişimleri ile becerileri desteklenmiştir. Sağlık alanında: çocukların gereksinim duydukları sağlık hizmetlerine kolay bir şekilde ulaşmasını sağlamıştır. Çocuğun vücut sağlığı, ruh sağlığı ve beslenmeyi içeren zorunlu bir program hazırlanmıştır. Aile katılımı alanında: çocuğun yaşamında ailesi rol model olarak görülmektedir. Bu yüzden de aile eğitimi, ailenin yapılan etkinliklere katılımı şarttır. Sosyal hizmetler alanı ise ailelere farklı alanlarda yardımcı olmak, bilgilendirmek ve yönlendirmek amacıyla kurulmuştur (Walters, 2015). Head Start yaklaşımında sınıf ortamı; çocuğun, öğretmenin ve ailenin gereksinimlerine göre düzenlenir. Aynı zamanda sınıf, çocukların kendilerini rahat hissedecekleri ev ortamı şeklinde sunulur, aile katılımı olacağı için sınıf büyüklüğü ona göre ayarlanır ve materyallerin sağlam olmasına da dikkat edilir. Head Start yaklaşımı ABD'deki en büyük EÇE programı olmuş, dünya çapında da büyük yankı uyandırmıştır (Bullough Jr ve diğerleri, 2014).

2.5 EÇE Hizmetlerinin Bireysel ve Toplumsal Yararları

EÇE hizmetlerinin birey ve toplum açısından yararları aşağıda sırayla ele alınmıştır.

2.5.1 EÇE Hizmetlerinin Bireysel Açısından Yararları

EÇE hizmeti çocukların büyüme ve gelişimlerini destekleyici ortamı sağlamayı amaçlamaktadır (Güven ve Azkeskin, 2014). Kaytaz (2005) EÇE'nin amacını çocukların gelişimlerine en erken zamanda müdahalede bulunmak ve gelişim

alanlarını desteklemek olduğunu belirtmektedir. Yazar, aynı zamanda da bu aşamadaki hizmetin, çocukları ilkokula hazırlamada etkili bir süreci temsil ettiğini ifade etmektedir. Heckman ve Masterov (2007) göre eğitimdeki erken müdahale özellikle sosyoekonomik olarak dezavantajlı ailelerin çocuklarının suça katılım oranını azaltmakta, lise ve yükseköğrenime katılımı teşvik etmekte, yıl tekrarını ve özel eğitim masraflarını azaltmakta, erken hamileliklerin önlenmesine yardımcı olmaktadır. EÇE döneminde verilen bir takım eğitsel faaliyetlerin özellikle kız çocuklarının zekâ düzeylerini artırdığı görülmüştür. Günsoy (2009) EÇE döneminde dezavantajlı toplumsal kesimlerde bulunan çocuklara müdahale edilmediği takdirde zorluklarla karşılaşabileceklerini ifade etmektedir. Dolayısıyla EÇE programlarının yaygınlaştırılması, çocukların akademik başarısını artıracağı onlar iş yaşamına daha iyi hazırlayacağı, suça karışma oranlarını düşüreceği ve onların daha iyi bir yurttaş olarak yetişmelerine katkıda bulunacağı söylenebilir.

EÇE hizmetleri; ilk olarak kadının emek piyasasında aktif rol almasını ve katılımının teşvik edilmesini sağlamak için ortaya çıkmıştır, fakat günümüzde artık "çocuğun iyi olma hali" üzerinde yoğunlaşılmaktadır. Bir diğer deyişle "çocuk refahı" yani çocuğun nitelikli bir hayat sürmesini ifade etmektedir (Karakaş ve Çevik, 2016). Çocuk refahı iki farklı yaklaşımdan oluşmaktadır. Bunlardan ilki, çocuk haklarıdır. Buna göre EÇE hizmetlerinden bütün çocukların yararlanabilmesi bir hak olarak görülmektedir. İkincisi ise kalkınmacı yaklaşımdır. Söz konusu bu yaklaşım çocuk yoksulluğunu ön plana alarak; çocukların geleceğe yönelik yatırım olarak görülmesi ve gelişim alanlarının desteklenmesi, geliştirilmesi üzerinde durmaktadır (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD], 2009). EÇE hizmeti programı, insan hak ve özgürlükleri temelinde eğitimin bütün çocuklar için olmasını hedeflemiştir. BM ve UNESCO 2000 yılından itibaren çocuğun refahı anlayışını merkeze alarak "Herkes için Eğitim" Prensibini benimsemişlerdir (Duran ve Taştekin, 2020).

Çocuğun iyi olma hali EÇE ile doğrudan bağlantılıdır. Buna göre 0 ile 6 yaş aralığındaki çocukların tüm gelişim alanlarına (bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal) yönelik bilgi ve becerilerinin temelinin oluşturulduğu bu kritik dönemde, sunulan hizmetin niteliği çocuğun tüm yaşamına büyük oranda etki edeceği görülmektedir.

EÇE hizmeti veren kurumların hizmet verimliliğine yönelik yapılan araştırmalarda nitelikli ve donanımlı bakım hizmetlerinin çocuğun bütün gelişim alanlarına pozitif yönde bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Janta, Belle ve Stewart, 2016). EÇE hizmeti alan çocukların ilerleyen yıllarda eğitim ve iş süreçleri incelendiğinde, bu eğitimden yararlanamayan çocuklara göre zekâ ve eğitim düzeylerinin daha yüksek, suça eğilim oranının daha düşük olduğunu göstermektedir (Van Belle, 2016). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) (2013) sonuçları EÇE hizmetinden yararlanan çocukların zihinsel ve dilsel gelişim alanlarındaki becerilerinin daha gelişmiş olduğunu göstermektedir. Heckman (2012), EÇE döneminde yapılan iktisadi yatırımın gelecekte yüksek kar sağladığını belirtmektedir. Öyle ki; Essa (2014) EÇE dönemine yapılan 1 dolarlık yatırımın gelecekte 17 ABD Doları ($) olarak geri döneceğini söylemektedir. Bu yüzden yoksul çocukların EÇE hizmetlerinden yararlanması onlar için ekonomik yönden getirisinin çok yüksek olacağını ifade etmiştir.

Heckman (2015) çocuğun EÇE'de birçok beceri kazandığını ve tüm becerileri alanlarının birbirini etkilediğini ifade etmektedir. EÇE döneminde yaşanan her şeyin diğer eğitim kademelerinin temelini oluşturduğunu ve hatta eğitim hayatının sonrasını da etkilediğini söylemiştir. Heckman; EÇE'nin ve bireyin hayatında; çeşitli ödev ve sorumlulukları yerine getirebilmesi için psikososyal alandaki özelliklerin öneminin büyük olduğunu, bu alanın gelişmesinde erken yaşların etkililiğinin altını çizmektedir. Yazar, sabır, farkındalık, kendini kontrol edebilme, benlik algısı, saygı gibi değerlerin kavranması, küçük yaştan başlayarak öğretilmesi ve yaşam boyu devam etmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu değerlerin kazanılmasında çocuğun okul ve iş hayatı boyunca başarı, yaratıcılık, iyi maaş, sağlıklı yaşama bilinci, suç işleme riskinin düşüklüğü ve toplumdaki sosyal katılımın öncüsü olabilme inancının yüksekliği için EÇE hizmetlerinin etkili bir yol olduğunu savunmuştur. OECD (2006) verileri de EÇE hizmetlerinin çocuğun toplumda aktif rol almasına, ülkesine yararlı yurttaş olmasına ve fiziken, zihnen sağlıklı bir birey olarak yetişmesine olanak sağladığını göstermektedir.

2.5.2 EÇE Hizmetlerinin Toplum Açısından Yararları

EÇE hizmetleri; genel olarak toplumun eğitim düzeyinin artmasında, uyumun ve eşitliğin sağlanmasında en etkili yollarından biridir. Bir anlamda EÇE hizmetleri insanlığın gelişiminin başlangıcı olmanın yanı sıra, bütün eğitim sisteminin de en kritik ve önemli ilk basamağıdır (Van der Gaag, 2000; Young, 1996). Bu dönemin, çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemesi ve yaşam boyu öğrenmelerinin temelini oluşturması açısından (OECD, 2011), diğer eğitim basamaklarına yapılan yatırımdan daha çok kazanç elde edildiği gözlemlenmiştir (Heckman, 2008; Kaytaz, 2005; OECD, 2006).

Toplumun yapı taşını oluşturan ailenin üyelerinden biri olan kadının çalışması kurumsal EÇE hizmetleriyle ilgili birçok politik senaryoların oluşumuna neden olmuştur. Bu politikalar kadının emek piyasasında yer edinmesine ve ilerlemesine yardım etmiştir. Ayrıca çalışan anne ve babalar için; EÇE ile ilgili ödev ve sorumluluklarının eşit üstlenilmesi kadına fırsat tanınmasına ve emek piyasasında erkek ile eşit şartlarda çalışmasına olanak sağlamaktadır. Doğum oranlarının azalması ve yaşlı nüfusun artış göstermesi; hükümetlerin, aileleri çocuk yapmaya teşvik etmesine ve çalışan ebeveynlerin iş yaşam dengesini kolaylaştırıcı olan EÇE hizmetlerine yatırım ve düzenlemelerde bulunulmasına yönelik çalışmalara itmiştir (OECD, 2006). Yapılan bir araştırmada 16 Avrupa Birliği (AB) ülkesinde istatistikî incelemede bulunan D'addio ve D'ercole; doğum oranını artırmaya yönelik gerçekleştirilen politik uygulamalardan birinin, EÇE hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve kolay ulaşılabilir olmasının sağlanması olduğunu ortaya çıkarmıştır (Aysan ve Özdoğru, 2015). Buradan çıkan sonuca göre anaokulu ve anasınıfı türevinde kurumların nüfusun artış ve azalışında önemli bir role sahip olduğu gözlemlenmiştir (Erikli, 2018). Chevalier ve Viitanen (2002) devletlerin ya da işverenlerin mali desteklerinin EÇE hizmetlerinden yararlanmaları bakımından aileler üzerinde maliyeti düşürücü bir etki oluşturduğuna dikkat çekmektedir. Dolayısıyla bu kapsamda planlanan politikalar (mali destek ya da ücretsiz ve nitelikli hizmet) kadının çocuğu olsa da emek piyasasına girişimini engellemeyecektir (Plantenga ve Remery, 2009). Jaumotte (2004) de EÇE hizmetleriyle ilgili sürdürülen politikaların

ekonomi politikaları ile paralellik göstermesi ve fırsat eşitliğini dikkate almasıyla doğru bir sonuca varılabileceğinin altını çizmiştir.

Farklılaşan ve ilerleyen dünya şartlarının getirdiği gereksinimlerden biri haline gelen EÇE hizmeti kavramı; kadının iş istihdamına katılmasıyla ortaya çıkmış bir olgudur. Değişen toplumsal yapının bir getirisi olan çocuğun bakım ve eğitimini özellikle kimin üstleneceği kritik bir önem taşımaktadır. Kadının iş yaşamına aktif olarak katılım sağlaması ile gerçekleşen bu süreç çocuklarının bakım ve eğitim gereksinimini artırmış ve özellikle de bakım eylemini gerçekleştirecek kişi ya da kurumların oluşmasını zorunlu kılmıştır. Oluşan bu her iki durumunda birbirini karşılıklı olarak beslemiştir (Kreyenfeld ve Hank, 2000; Leira, 2009). Hizmet sektörünün, 1970'li yıllarda parlamasıyla kadının emek piyasasındaki yeri sağlamlaşmaya başlamıştır. Bu durum toplumdaki aile algısını değiştirmiş ve istatistiksel olarak çocuk doğurma oranları ile ataerkil aile tarzının azalmasına neden olmuştur. Dolayısıyla bu toplumsal hareketliğin sonucunda ailenin üstlendiği bakımın ve eğitimin karşılanamamasının, resmi EÇE hizmetlerinin gereksinimini artırdığı ortaya çıkmıştır (Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politikalar Formu [BSPF], 2009). Ayrıca kadının iş hayatına atılarak ekonomiyi hareketlendirmesi, evde iş yapıp çocuk bakan kadın algısını yıkmış ve aile içindeki çözülmelerin de ortaya çıkmasıyla, özellikle evli, çocuk sahibi kadınların bu piyasadan haklarını talep etmelerine ve kadının iş hayatındaki konumunun farklılaşmasına neden olmuştur. Bu farklılaşmalar çocuğun bakımını ve eğitimini aile içinden çıkarmış ve yeni düzenlemelere gidilmesine zemin oluşturmuştur (Hazar, 2019; Leira, 2009).

Bennet (2008) ve Parlak (2016) da iş ile yaşam arasındaki dengeleyici en önemli unsurlardan birinin EÇE olduğunu belirtmektedirler. Buna göre EÇE, anne-babanın iş ve aile yaşamlarındaki düzen sağlayıcı olan bir değişkendir. Ayrıca EÇE'nin aktif istihdam yaratmanın yanında ekonomiye ve emek piyasasına büyük katkı sağladığı yadsınamaz bir gerçektir. Sürekli gelişim ve değişim geçiren toplum koşulları nedeniyle anne-babanın aile ve iş yaşamında geçirdikleri sürede çocuklarının bakımı ve eğitimiyle alakalı karşılanabilirlik olgusunun geliştirilebilmesi önemlilik arz etmektedir. OECD (2006) göre 20. yüzyıl sonlarında toplumların gündelik hayatlarında yaşanan bazı gelişmeler EÇE hizmetlerinin sosyal politika merceğinde

ele alınmasına neden olmuştur. Ortaya çıkan bu değişimler; hizmet alanında kadınların iş gücüne taleplerini yoğun derece de artırmıştır, cinsiyete dayalı bakış açısını değiştirmek adına anne-babanın rol dağılımının ve iş-yaşam dengesinin sağlanması gerektiğini ortaya koymuş, aynı zamanda işgücüne katılan kadınların doğum oranlarındaki azalışı tetiklemiş ve son olarak da hane halkındaki kadınların iş gücüne katılımı sayesinde çocuk yoksulluğunda azalma yaşandığı gözlemlenmiştir.

Kapsamlı EÇE hizmeti politikaları, gözlemlenen kısa ve uzun vadedeki yararı sayesinde devletlerin geleceğe yönelik yaptığı en önemli yatırım aracıdır. Söz konusu bu politikalarının oluşmasındaki temel amaç çocuk sağlığı ile korunmasına yönelik düzenlemelerin başlamasıyla sağlanmıştır. Bu sayede ilerleme kaydeden EÇE politikaları çocuğun sağlığının yanı sıra eğitimi ve gelişiminin desteklenmesine de yardımcı olmaktadır (OECD, 2011). Aynı zamanda EÇE hizmetleri, toplumdaki dezavantajlı kesimin çocukları için toplumsal eşitsizlikleri gidermede ve bu eşitsizlikleri kuşaklar arası geçişini ortadan kaldırma veya en aza indirgemede önemli role sahiptir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG] ve Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV], 2016). Donanımlı ve geniş kapsamlı EÇE hizmeti politikalarının istikrarlı sürdürülmesinde yoksulluğun azalmasına yardımcı olduğunu gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra alt SED'de olan ailelerin çocuklarına ulaşılabilirliği artırdığı için fırsat eşitliği sağlayarak gelişim alanlarının ilerlemesine katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır (OECD, 2006). Bu bakımdan EÇE hizmetlerinden yararlanmak çocuğun doğal bir hakkı olarak ele alınmalı, her bir çocuğun hiçbir şart gözetmeksizin bu olanaktan yararlanması sağlanmalıdır. Tam bu noktada, EÇE hizmetlerinin kurumsallaştırılması ve yaygınlaştırılması önemli bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Söz konusu bu alanda kurumsal EÇE hizmetlerinin yaygınlaştırılması sadece kadınlar ile çocuklar olmak üzere diğer aile üyelerinin yaşamlarını da pozitif yönde etkilemektedir (Pınarcıoğlu ve Elçik, 2015).

Yoksulluk nedeniyle EÇE hizmeti alamamış çocukların aile bireylerinin eğitim düzeyleri, anne-baba yaklaşımları, evdeki ortamının niteliği, beslenme şekilleri, barınma ve sağlık koşulları gibi değişkenler çocuğun gelişimini negatif yönde etkilemektedir. Bütün bunlar da çocuğun ilkokulda akademik başarısızlıklar yaşamasına neden olmaktadır. Akademik başarısızlığının yaşanması, birey; gençlik

çağına geldiğinde evden ve okuldan kaçma, sürekli devamsızlık yapma ya da okulu bırakma, derslere karşı ilgisizlik, sınıfta kalma, erken yaşta hamilelik, yasak madde kullanımı ve bağımlılığı, işsizlik, maddi gelirin olmaması ya da az olması, kendini tanımama, üretken olmama, suça meyillilik gibi bazı olumsuz durumlarla ilişkili olduğu gözlemlenmiştir (Heckman, Moon, Pinto, Savelyev ve Yavitz, 2010). Bu yüzden toplumsal eşitsizliğin giderilmesinde oldukça önemli bir yere sahip olan EÇE hizmetleri, çocuğun yaşam standartlarını artmasına da destek olmaktadır (Kaytaz ve Öztürk, 2019). Özellikle alt SED'de olan ailelerin çocuklarına da ulaşmayı hedefleyen EÇE hizmetleri politikaları; bu sayede EÇE dönemindeki yoksul çocukların bakım ve eğitim hakkına sahip olmaları ve fırsat eşitliğinin sağlanması bakımından oldukça yararlıdır. EÇE hizmetleri; ailelerin iş-yaşam dengesini sağlama, cinsiyetçilik algısını yıkma, yoksulluk ile mücadele etme ve en önemlisi de çocuğun tüm gelişim alanlarının desteklenmesine yönelik çeşitli imkânları sunmayı amaçlamaktadır (Plentanga ve Remery, 2009).

Avrupa Konseyi öğrenmeye, okula, fırsat eşitliğine, cinsiyet eşitliğine, beceri düzeylerinin artırılmasına ve yeteneklerin desteklenmesine yönelik amaçlarla, EÇE hizmetine yapılacak yatırımların ne denli önemli olduğunu ortaya koymuştur. Geleceğin nitelikli bireylerinin oluşumunda en etkili yapılanmalardan biri EÇE hizmetleridir ve insan sermayesinin yükseltilmesindeki payı da büyüktür (Günsoy, 2009). Söz konusu bu hizmetlerin ortaya çıkan yararları sayesinde çoğu devlet bu hizmetleri iyileştirmeye yönelik düzenlemelere ve politik değişimlere gitmiştir. Çocuğun eğitimi ile ilgili kapsamı ve seçenekleri çoğaltma, çalışan annelere desteklemede bulunma ve sağlıklı bir aile ortamı oluşturma açısından çeşitli düzenlemeler ve teşvikler yapılmaya çalışılmıştır (Kaytaz ve Öztürk, 2019). Bu düzenlemeler ve uygulamalar sırasında ortaya birçok sorun çıkmıştır. Hükümetlerin politik görüşleri ve bakış açılarıyla EÇE hizmetlerine yönelik uygulamalarda kısıtlamalar yaşanmakta aynı zamanda finans alanında da oluşan problemler hedeflerin gerçekleştirilmesinde engelleri ortaya çıkarmaktadır (Plantenga ve diğerleri, 2008).

2.6 Türkiye'de EÇE Hizmetlerinin Gelişimi

Eğitimin en değerli olduğu zaman olan 0-5 yaş döneminde ailelerin danışacağı, bilgi eksikliklerini giderebilecekleri ve üzerlerindeki sorumlulukları bir nebze hafifleten en önemli kuruluşlar EÇE hizmetleri veren kurum ve kuruluşlarıdır. Bu kurumların ilk örnekleri Avrupa'da görülmüştür ve yıllar geçtikçe toplumsal dinamiklerin değişmesiyle iş gücüne katılan kadın sayısının ivmeli olarak artması bu kurum ve kuruluşlara olan talebi artırmıştır (Oktay, 1983). EÇE hizmetinin gelişmesine yönelik üç unsurdan bahsedilmektedir. Bunlardan ilki EÇE hizmetlerinden yararlanan çocukların oranıdır. İkincisi, EÇE hizmeti veren kurum ve kuruluşların günlük çalışma süreleridir (Plantenga ve Remery 2009). Üçüncüsü ise kurum ücretleri ve bu yönde yapılan harcamaları içermektedir (Parlak, 2015).

2.6.1 Türkiye'de EÇE Hizmetlerinin Yaygınlaştırılmasına Yönelik Eğitim Politikaları

Türkiye'de ilk kez İkinci Beş yıllık Kalkınma Planı'nda ailede eğitim almamış özellikle de annenin bakım ve eğitimine muhtaç olan çocuklara yönelik erken çocukluk dönemini de içine alan okul öncesi eğitimine yer verilmiştir. Dolayısıyla 36-72 aylık çocukları kapsayan bu eğitim özelleşmeye teşvik amaçlı yapılmış ve belirlenmiş bazı illerde altı anaokulu kurulmuştur. Bunu takiben 1970'li yılların başında anasınıfı ve anaokulu sayıları artırılmış olup anasınıfları toplamda 118, anaokulları sayısı ise 70'e çıkarılmıştır. EÇE hizmetlerinin geliştirilmesine yönelik anaokulları ve anasınıfları açılmış ve bunun yanında da kız enstitülerinde okul öncesi eğitimine katkı da bulunulması amacıyla çocuk yuvalarının açılması uygun görülmüştür (Devlet Kalkınma Planı [DTP], 1968). EÇE hizmetleriyle ilgili Türkiye'deki diğer kalkınma planlarına bakıldığında; Üçüncü Beş yıllık Kalkınma Planı'nda okul öncesi eğitimin kaynak yetersizliği nedeniyle özel sektörün bünyesinde bulunmasına karar verilmiş ve bu yönde teşviklerin yapılacağı modellemeler geliştirilmesi hedeflenmiştir (DTP, 1973). Dördüncü Beş yıllık Kalkınma Planı'nda; başta şehirleşmiş bölgeler olmak üzere alt SED'deki ailelerin çocuklarına ulaşmak amacıyla pilot uygulamaların başlatılacağı belirtilmiştir (DTP, 1979).

Beşinci Beş yıllık Kalkınma Planı'nda; okullaşmayı artırmaya yönelik politikalar geliştirilmiştir. Bu doğrultuda hedeflenen %10 okullaşma oranına çıkarmak için devlet ve özel sektörlerin olanaklarından azami düzeyde yararlanmaya gidileceğinden bahsedilmiştir (DTP, 1985). Altıncı Beş yıllık Kalkınma Planı'nda anaokulları, anasınıfları ve benzeri kurumların oranının %11,5 çıkarılması hedeflenmiş, okul öncesi eğitimin toplum tarafından benimsenmesi ve yaygınlaşması için de çalışmaların yapılması belirtilmiştir (DTP, 1990). Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda; okul öncesi eğitim kurumlarının okullaşma oranın %16'ya çıkarılması hedeflenmiştir (DTP, 1996). Sekizinci Beş yıllık Kalkınma Planı'nda; okul öncesi eğitime dair uygulanan çalışmaların içeriğinde değişime gidilmesi, hedef ve amaçların tekrar ele alınarak yapılandırılması, toplumsal temellere oturtulması, milli ve manevi değerler barındırmasına yönelik sözlü, yazılı ve görüntülü eğitim, öğretim modelleri geliştirilmesi planlanmıştır (DTP, 2001).

Dokuzuncu Beş yıllık Kalkınma Planı'nda, anasınıfı, anaokulu ve diğer EÇE hizmeti veren kurumların okullaşma oranını %50'ye çıkarılması, erken çocukluk ve anne-baba eğitimin artırılması amaçlanmıştır (DTP, 2007). Onuncu Beş yıllık Kalkınma Planı'nda; okul öncesi eğitimi veren kurum ve kuruluşların yaygınlaştırılması ve bununla beraber oluşan istihdamın karşılanmasına yönelik çalışmalar sürdürüle gelmiştir. 2013 yılına kadar okullaşma oranı %47'ye ulaşmış, bu kalkınma planında ise %70 hedef olarak belirlenmiştir (DTP, 2014). On birinci Beş yıllık Kalkınma Planı'nda (2019-2023) ise EÇE'de 5 yaşın zorunlu eğitim kapsamında yer alacağı, çalışma sürelerinde esnetilmeye gidilerek alternatif EÇE modelleri oluşturulup derslik sayısını artırmaya yönelik çalışmalara yer verileceği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra EÇE hizmeti veren kurumlarda düzenlemeye gidileceği ve ortak kriterler oluşturarak farklı hizmet seçenekleri oluşturulacağı amaçlanmıştır. EÇE hizmetlerinin bu dönemdeki çocuklara erişebilirliğini artırmaya yönelik çalışmalara yer verileceği kararlaştırılmıştır. Servis, eğitim materyali ve beslenme gibi ihtiyaçların karşılanması ve esneklik sağlanması hedeflenmektedir. Genç nüfusun, özellikle de erken çocukluk dönemindeki çocukların potansiyellerini değerlendirmek ve avantaja çevirmek için çeşitli etkinliklerin sağlanması planlanmıştır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı [SBB], 2017).

MEB 2015-2019 stratejik planında belirttiği EÇE politikasında okul öncesi eğitimin önemine yönelik iki nokta üzerinde durmuştur. Bunlardan ilki EÇE hizmetlerinin çeşitlendirilmesiyle okullaşma oranını artırmak ve yoksul kesimlerdeki çocuklara ulaşılabilirliği sağlamaktır. İkincisi ise bu dönemdeki bakım ve eğitim maliyetinin aileye düşen payını azaltmaya yönelik çalışmalardır (MEB, 2015). Fakat geçmişten günümüze kadar yapılan kalkınma planlarında ve MEB'in strateji planlarında EÇE'ye çoğu kez yer verilmiş ve iyileştirilmesine yönelik çalışmalar planlanmıştır. Fakat okullaşma oranlarına bakıldığında planlamaların ve düzenlemelerin yeterince etkili olmadığı görülmüştür.

MEB (2018) tarafından 2023 Eğitim Vizyonu içerisinde "Erken Çocukluk" vizyonuna da yer verilmiştir. Bu vizyona göre MEB üç hedef belirlemiş ve belirli göstergeler geliştirmiştir. Bu hedefler sırasıyla; EÇE hizmetini yaygınlaştırmak; EÇE hizmetlerine yönelik bütünleşik bir sistem oluşturmak ve elverişsiz gruplarda eğitimin niteliğini artırmaktır. Aynı zamanda MEB 2019-2023 Stratejik Planında Eğitim Vizyonuna paralel hedefler belirlemiştir. SBB (2019), 2019-2023 yılları arasındaki hedefleri içeren On Birinci Kalkınma Planı'nda EÇE için erişimin artırılması ve yaygınlaştırılması vurgusu yinelenmiştir. EÇE'nin zorunlu olmayacağı fakat 3-5 yaş grubu okullaşma oranının 55% 'e çıkarılmasının hedefleneceği belirtilmiştir. EÇE döneminde olan şartları elverişsiz çocuklara beslenme ve materyal yardımı yapılacağının altı çizilmiştir. Ayrıca EÇE dönemindeki çocuklara bilişsel, duygusal, fiziksel, sosyal ve kültürel nitelikleri geliştiren, insan haklarının ön planda tutulduğu toplum temelli yapının bilgi ve becerisini aktaran yenilikçi uygulamalara yer verilmesi amaçlanmıştır.

Tablo 1'de Öğretim yılı ve yaş aralığına göre EÇE okullaşma oranları verilmiştir.

Tablo 1

Öğretim Yılı ve Yaş Aralığına Göre Okullaşma Oranı

Öğretim Yılı	**Yaş Aralığı**	**Oran**
2009-2010	3-5 yaş	26,92
2010-2011	3-5 yaş	29,85

Tablo 1'in devamı

2011-2012	3-5 yaş	30,87
2012-2013	3-5 yaş	26,63 *(net)*
2013-2014	3-5 yaş	27,71 *(net)*
2014-2015	3-5 yaş	32,68 *(net)*
2015-2016	3-5 yaş	33,26 *(net)*
2016-2017	3-5 yaş	35,52 *(net)*
2017-2018	3-5 yaş	38,52 (*net)*
2018-2019	3-5 yaş	39,11 *(net)*
2019-2020	3-5 yaş	41,78 *(net)*
2020-2021	3-5 yaş	28,35 *(net)*

Kaynak: (MEB, 2020b; MEB, 2021b)

Tablo 1'e bakıldığında 2009 yılında okul öncesi eğitiminin zorunluluk kapsamına alınması için okullaşmanın artırılmasına yönelik yapılan çalışmalar ile 2012 yılına kadar düzenli bir artış görülmüştür. 2013 yılında %4,24'lük bir düşüş yaşanmıştır. 2014 yılı itibariyle düzenli artışların yaşandığı gözlemlenmiştir. Fakat 2020-2021 yılları arasında Covid-19 salgınından kaynaklı öğrenci sayılarında %13,43 oranında düşüş yaşanmıştır.

2019-2020 eğitim öğretim dönemi itibariyle kamuya bağlı 2.772 anaokulunda 405.774 öğrenci ve 19.810 okullarındaki anasınıflarında 812.973 öğrenci; 11.485 özel anasınıfı ve anaokullarında ise toplamda 407.973 öğrenci okul öncesi eğitimi aldığı tespit edilmiştir (MEB, 2021b). Buradan hareketle okullaşma oranı diğer yıllara göre özellikle 5 yaş grubunda %2,92 artış göstermiş; toplamda 1.629.720 öğrencinin eğitim aldığı görülmüştür (MEB, 2020b; TUİK, 2021).

2.7 Türkiye'de EÇE Hizmetlerine Katılım

MEB ivedi bir şekilde okullaşma oranını yükseltmek için nüfusun yoğun olduğu şehirlere öncelik vermiştir. Fakat EÇE hizmetleri arzının yüksek düzeyde olduğu

yerler nüfus yoğunluğunun az olduğu ve özellikle de kadın iş gücünün fazla olduğu il ve ilçelerdir. Bu durumun oluşması okullaşma oranını tetiklemekte ve doğal bir şekilde artış göstermesine neden olmaktadır (Kaytaz ve Öztürk, 2019). Özel EÇE hizmetini tercih eden kadınların %82'sinini çalışan kadınlar oluşturmaktadır (WB, 2015). İş yaşamına katılan kadınların oranı arttıkça okullaşma oranında da artış gözlemlenmektedir. Bu bilinçte olan gelişmiş ülkeler özelikle kadının iş gücüne katılımını sağlamak için EÇE'ye yatırım yapmaktadırlar (Kaytaz ve Öztürk, 2019).

Küreselleşme süreci ile birlikte dünyada kadının bir birey olarak toplumdaki, iş gücü piyasasındaki ve ailedeki yerinin tekrardan düzenlenmesi özellikle bakım hizmetleriyle ilgili önemli bir değişimi tetiklemiştir. Bu dönüşümde kritik rolü üstlenen evli ve çocuklu kadınların, iş gücü piyasasında ücretli bir işte çalışmasıdır (Parlak, 2016). Fakat günümüzde Türkiye'nin de içinde yer aldığı gelişmekte olan ülkelerde kadınların iş gücüne katılım oranları oldukça düşüktür, yani toplumun önemli bir çoğunluğu ekonomiye katkı sağlayamamaktadır. Okuma ve yazması bulunmayan ya da eğitim düzeyi düşük olan kadınların iş yaşamında çalışıp kazanabilecekleri ücretler tek başlarına yaşamlarını idame ettirebilecekleri düzeyde değildir. Dolayısıyla EÇE hizmeti veren kurumların belirledikleri ücretlerin yüksek olması bu kadınların iş gücüne katılımını hem engellemekte hem de erken çocukluk döneminde olan çocuğun doğru zamanda doğru eğitimi alamamasına neden olmaktadır (Kaytaz ve Öztürk, 2019).

Global Gender Report (2016) dört ana bölüm (eğitim, ekonomi, sağlık, siyaset) üzerinde incelemeler yapmakta ve bu incelemelerini çeşitli verilerle desteklemektedir. Söz konusu Rapora göre Türkiye'de en az verimin "ekonomik katılım ve fırsatlar" bölümünde olduğu görülmektedir. Bu bölüm kendi içerisinde alt maddelere indirgendiğinde ise en az verimin "işgücüne katılım" konusunda olduğu ortaya çıkmaktadır. Buradan hareketle, Türkiye'de işgücüne katılım cinsiyet bazında incelediğinde kadınların %33'ünün erkeklerin ise %77'sinin aktif olduğu gözlemlenmektedir. Yapılan bir karşılaştırmalı çalışmada 15-24 yaş aralığındaki kadınların iş gücüne katılımını engelleyen değişkenler ele alınmıştır. Söz konusu bu engellerin AB ülkelerinin çoğunluğunda eğitim süreçlerinin devam etmesiyle ilgili olduğu görülür iken, Türkiye'de ise aile içi sorumluluklar ile çocuk bakımının

üstlenilmesinden kaynaklı nedenler olduğu görülmüştür (Erikli, 2018). Nitekim 15-24 yaş aralığındaki kadınların istihdama katılamama nedenleri arasında en başta yer alan nedeni ise "ev işleri ile meşgul olma" olduğu gözlemlenmiştir (TÜİK, 2017b). Dolayısıyla istihdama katılım sorunun temelinde toplumdaki cinsiyetçi bakış açısı bulunmaktadır. Bütün bunlar çocuğu olan kadınların iş gücüne katılımını artırmak için EÇE hizmetlerinin yaygınlaştırılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Erken Yaşlarda Çocuk Refahı ve Kadın İstihdamı Politika Belgesi, 2013). AB ülkeleriyle kıyaslandığında Türkiye'de kadının iş gücü piyasasına katılım oranı oldukça geride kalmaktadır. Türkiye'de kadının emek piyasasındaki aktifliğini destekleme ve katılımını sağlamak için anaokulu, anasınıfı, kreş ve gündüz bakım evleri gibi kurumların sınırlı sayıda kalması, var olan diğer kurumlarında ücretlerinin çok yüksek olması çalışan anneleri iş hayatından soyutlamaktadır. Yaşanılan bu durum ise EÇE hizmetlerine katılımı büyük oranda düşürmektedir (Candaş ve diğerleri, 2010; Dabakoğlu, 2004; Erdem, 1996; Kantarcıoğlu, 1992; Erikli, 2018).

Türkiye'de EÇE'ye her üç çocuktan biri katılım göstermektedir. Katılım oranın bu denli düşük olmasının en önemli nedenlerinden biri de okul öncesi eğitiminin zorunlu olmamasıdır (UNICEFF, 2018). EÇE'ye katılımının artırılması ve eğitimin her bireye ulaşılabilir olması açısından farklı SED'deki ailelerin çocuklarının eşit eğitim alma hakkının sağlanması önemlilik arz etmektedir (Katrancı, 2016). Mercik'in (2015) yaptığı çalışmada Türkiye'nin fırsat eşitliği ilkesinin yaşatılması yönünde birçok ülkeye kıyasla başarısız olduğunu belirtmiştir.

2.8 Günümüzde EÇE Hizmetlerinin Uygulamada Görünümü

EÇE hizmetlerinin uygulaması üç kısma ayrılmaktadır. Bu kısımların belirlenmesinde ise çocuğun yaşı, gelişimsel süreci ve eğitimi temel alınmaktadır. Buna göre EÇE hizmetlerinin ilk kısımda 0-2 yaş aralığındaki çocuklar yer almaktadır. Bu yaş grubunun aileleri iş saatleri esnasındayken çocuğun eğitiminden ziyade bakımını ve sorumluluğunu üstlenecek anaokulu, kreş, gündüz bakım evleri ve yuva gibi resmi EÇE hizmeti veren okulları tercih etmektedirler. Birçok devlet bu hizmeti üç yaşın üzerinde olan çocuklar için verirken, Hollanda ve İrlanda ilkokula bağlı sistemin içine dâhil etmiştir. Bunun yanı sıra resmi EÇE hizmeti veren

okulların geneli özel sektör tarafından yönetilmektedir. Bu kurumların finans kaynağı ise özel ya da devlet eliyle sağlanmaktadır. İkinci kısımda ise genel olarak üç yaş ve üzerindeki çocukların eğitiminin zorunlu olduğu ama okul niteliğinde olmayan fakat eğitimi odak noktasına alan kurum ve kuruluşlar yer alırken, üçüncü kısımda da artık özel ve resmi okullar devreye girmektedir (Margherita, O'Dorchai, Bosch ve Ramb, 2009). Türkiye'deki uygulamalarda ise başka ülkelerin yaptıklarına benzer şekilde, gittikçe vazgeçilmez bir gereksinim haline gelen bu kurumlar önemli bir yere taşınmaya başlamıştır (Oktay, 1983).

2.8.1 Türkiye'nin Kurumsal EÇE Hizmetleri Uygulaması

Türkiye'de kurumsal EÇE hizmeti uygulamaları; "parçalı model" olarak sunulmaktadır. Bunun nedeni ise EÇE (okul öncesi eğitimi) ile bakım hizmetlerine dair uygulamaların başka bakanlıklar altında farklı yöntem ve düzenlemeler ile faaliyet göstermesidir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı kurumlar üç yaş ve altındaki çocukların bakımını verirken üç yaş ve üzerindeki çocuklarda ise eğitim ağırlıklı hizmet sunan MEB'e bağlı kurumlar üstlenmektedir (OECD, 2017). EÇE hizmeti veren kurum ve kuruluşlar; ilkokul ve ortaokullara bağlı kamu ve özel anasınıfları, özel ve kamu anaokulları, mesleki liselere bağlı uygulama anasınıfları, 657 sayılı Kanun'un 191. maddesine göre açılan resmi kurumlar, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı kurumlar, İş Kanunu'na göre işletmelerde açılan kreşler, bakımevleri, yaz okulları, mobil anaokulları ve toplum temelli kurumlardır (Kaytaz ve Öztürk, 2019). Anasınıfı ilkokul ya da ortaokul bünyesinde bulunan 57-69 aylık çocukların eğitimlerini aldığı yerdir, anaokulları ise bağımsızdır, 36-69 aylık çocukların eğitim ve bakım süreçlerini kapsamaktadır (MEB, 2019). Kreşler ise daha çok 0-36 aylık çocukların eğitimden çok bakımını üstlendiği kurumlarken, gündüz bakım evleri ise 36-66 yaş aralığındaki çocukların bakımını üstlenen kuruluş olarak tanımlanmaktadır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2015). Okul öncesi eğitimi hizmeti sunan kurumların çocuğun eğitim aldığı bir yer olmasının yanında ailelerin de iş saatleri sırasında çocuklarının bakımını üstlendiği bir yer olarak da işlev görmektedir (Bromer ve Henly, 2004). TÜİK (2017b) verilerine göre 0-5 yaş aralığındaki çocukların bakımının %14'ünü anne haricinde kişi ya da kurumlar

üstlenmektedir. Yine TÜİK'in (2017a) verilerine göre Türkiye 'de çekirdek aile tipinin 2/3 oranında olması da bu sonucu destekler niteliktedir.

WB (2015) tarafından hazırlanan "Türkiye'de EÇE hizmetlerine ilişkin Arz ve Talep Durumu Raporu"nda tüm gün hizmet veren özel kurumlarının ortalama ücretinin 700 TL'dir. Yine aynı raporda çalışan bir ilkokul mezunu kadının çocuğunun eğitimi için tüm gün hizmet veren bir özel kuruma çocuk başı ödemesi gereken ücret 143 TL 'dir. Bu veriler birlikte ele alındığında ilkokul mezunu çalışan bir annenin, özel EÇE hizmeti veren kurumların talep ettikleri ücretin sadece 1/5'ini karşılayabilecek güce sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Erikli'nin (2018) de belirttiği gibi EÇE hizmetlerinden yararlanmanın toplumun geniş bir kesiminin gelir düzeyinin üzerinde olması, bu toplum kesimlerinin çocuklarının söz konusu hizmete erişimlerinde önemli bir engel olarak ortaya çıkmaktadır. TÜİK'in (2016b) çalışmasında elde edilen bulgular yukarıda belirtilenleri desteklemektedir. Söz konusu bu çalışmada 0-5 yaş grubundaki çocukların %2,8'inin kurumsal EÇE hizmeti veren kreş, gündüz bakımevleri, anasınıfı ya da anaokullarına gittikleri görülmektedir.

2.8.2 Diğer Ülkelerde EÇE Hizmeti Uygulamaları

Türkiye'den farklı olarak diğer ülkeler ele alındığında; EÇE hizmeti uygulamalarının ülkeden ülkeye değişim gösterdiği görülmektedir. Bu durumun temel nedeni kadının emek piyasasındaki aktif rolünün desteklenmesi ve kadın-erkek eşitliğinin benimsenmesine yönelik çabalardan kaynaklanmaktadır (Pfau-Effinger, 2005). Aynı zamanda toplumda ve ailedeki kadının konumu, toplumun cinsiyet kavramına bakış açısı, aile rolleri, ödev ve sorumlukları, çocuk ile ilgili yasallaşan haklar ve en önemlisi de devletin üstlendiği sorumluluk bu nendenler arasında yer almaktadır (Saraceno, 2000). EÇE hizmeti uygulamaları OECD ve AB ülkeleri kapsamında incelendiğinde, ülkeler arasında bakım ve eğitim konusunda toplumsal, biçimsel ve içeriksel olarak farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca ailelere destek olacak yasal düzenlemelere yer verildiği görülmektedir. Bunun yanında, parasal destek ve çocuk bakımını üstelenen kişi ve kurumlara yönelik yardımlarla EÇE kavramını bir sistematiğe oturtmaya yönelik çalışmalar da bulunmaktadır (Margherita, O'Dorchai, Bosch ve Ramb, 2009). AB ülkelerinde ise Kuzey İskandinav ülkelerinin EÇE

uygulamaları daha kapsayıcı ve destekleyici olduğu bilinmektedir. Amerika Kıtasının güney kesimde yer alan ülkelerde EÇE aile içinde üstlenilirken, Kuzey Amerika ülkelerinde ise EÇE hizmetlerinin iş piyasasında yerini almış ve sistemleşmiş olduğu gözlemlenmektedir (Boje ve Leira, 2000).

EÇE hizmetlerinde Güney Avrupa ülkeleri ile Kuzey Avrupa ülkeleri arasında dikkat çekici bir fark oranı görülmektedir. Güney Avrupa ülkelerinde EÇE aile içi ve yakın çevre üstlenirken, bu oran Kuzey Avrupa ülkelerinde çok daha azdır. Bunun nedeni ise Kuzey Avrupa ülkelerinin cinsiyet eşitliğindeki politikalarının istikrarlılığından kaynaklanmaktadır (Bettio ve Plantenga, 2004). Plantenga ve Remery'nin (2009) çalışmasında, çocukların yaşı ilerledikçe kurumsal EÇE hizmetlerinden yararlanma oranlarında artış olduğu belirlenmiştir. Bazı Avrupa ülkelerinde kurumsal EÇE hizmetlerinin ücretsiz olması nedeniyle, üç yaş ile zorunlu eğitim çağına ulaşmamış çocuklarda katılım oranı %90 - %100 arasında olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin Belçika'da üç yaş ve sonrası EÇE hizmetleri devlet tarafından karşılandığı için EÇE hizmeti sunan kurumlardaki çocuk oranı %100'e ulaşmıştır. Yine Almanya, İzlanda, İspanya, İngiltere, Macaristan, Portekiz gibi birçok ülke de kurumsal EÇE hizmetlerinin kamu tarafından karşılanması ve bu sayede ücretsiz olması okullaşma oranını ciddi ölçüde artırmıştır. Okullaşma oranlarındaki bu artışın nedenlerinden bir diğeri ise pedagojiye verilen önemin yanı sıra EÇE hizmetinin her çocuğun hakkı olarak görülmesinden de kaynaklanmaktadır.

EÇE hizmetleri, ailelerin özel ve iş yaşamları arasındaki dengeyi sağlayabilmeleri için önemli bir yere sahiptir. Üstelik EÇE hizmetleri birçok değişkenin etkisinde kalarak biçimlenmektedir. Bu değişkenler; ailelerin sosyo-demografik özellikleri, ekonomik değişkenler, devletlerin yasal düzenleme ve uygulamaları, ailenin çalışma saatleri ve verilen izin süreleri, EÇE hizmeti veren kurumların fiyatları, ülkeler arası ve ülke içi bölgelerdeki toplumsal bakış açısına göre uygulamalardaki farklılıklar olarak belirlenmektedir (Parlak, 2015). Söz konusu bu hizmetlerin bir diğer boyutu ise bakım ve eğitim ilişkisidir. Bazı devletlerde eğitim ve bakım hizmetleri ayrı iken bazı devletlerde ise bu hizmetler birlikte verilmekte hatta eğitimin kapsamında yer almaktadır (Margherita, O'Dorchai, Bosch ve Ramb, 2009).

Tablo 2'de OECD ülkelerinin EÇE'ye ilişkin okullaşma oranları yer almaktadır.

Tablo 2

EÇE'ye İlişkin OECD Ülkelerinin Okullaşma Oranı

Ülke	**3 yaş (%)**	**4 yaş (%)**	**5 yaş (%)**
Fransa	99,9	100	100
Finlandiya	73,5	79,7	85
Hollanda	88,1	96,1	99
İsrail	100	97,9	96,6
İsviçre	0	48,1	97,8
İtalya	91,3	94,5	87,8
Kolombiya	52,9	62,4	57,9
Kore	93,7	97,3	92,3
Norveç	95,9	97,2	97,5
Türkiye	10,1	36,6	58,9
Yunanistan	30,4	70,5	85

Kaynak: (OECD Stat, 2020)

Tablo 2'de 3 yaşta okullaşma oranın en fazla olduğu ülke % 100 oranla İsrail iken, en az ise % 0 oranla İsviçre olarak görülmektedir. 4 yaş okullaşma oranının en fazla olduğu ülke % 100 oranla Fransa, 4 yaş en az okullaşma oranına sahip ülke ise % 36,6 ile Türkiye'dir. 5 yaş okullaşma oranı en fazla %100 oranla Fransa olurken, en az ise %57,9 ile Kolombiya olmuştur. Yine Tablo 2'de görüldüğü üzere Kolombiya (%57,9) ve Türkiye'nin (%58,9) okullaşma oranları birbirine çok yakındır. Dolayısıyla 5 yaş okullaşma sıralamasında Türkiye'nin OECD ülkeleri arasında sondan ikinci olduğu söylenebilir. Zorunlu eğitime başlama yaşı birçok OECD ülkesinde EÇE'yi kapsamıyor olsa bile (OECD, 2016; European Commission, 2019; OECD, 2019) Tablo 2'deki bilgilere göre okullaşma oranları Türkiye'ye göre oldukça yüksektir.

2.9 Ailelerin EÇE Hizmeti Kurum Tercihleri ve Nedenleri

Ailelerin çocuklarının eğitimleri için bir kurum tercih etmeleri oldukça karmaşık ve zor bir süreçtir. Daha ötesi bu süreç bir o kadar da göz ardı edilen ve üzerinde çok durulmayan bir konudur. Çocukların EÇE'den ne sıklıkla yararlanacağı ailelerin okul tercihleri konusunda alacakları karara göre değişkenlik göstermektedir. Bu yüzden de ailelerin tercihleri önemlilik arz etmektedir (Konuk, 2005). EÇE kurumlarında özel ya da kamuya bağlı anasınıfları, anaokulları tarafından çocuğun eğitim ve bakımı karşılanır (Ceylan, 2019). Yapılan birçok araştırmada ailelerin çocuk eğitimi ve bakım alternatiflerinden olan kurumsal EÇE hizmetlerini, evde eğitim ve bakıma tercih ettikleri görülmüştür (Bromer ve Henly, 2009; Han, 2004; Li-Grining ve Coley, 2006; Yesil-Dagli, 2011). EÇE döneminde tercih edilecek nitelikli ve donanımlı hizmet sunan bir kurum, çocuğun bugününü ve yarınını önemli derecede etkilemesi kaçınılmazdır (Köksal, 2002). EÇE dönemindeki çocuğun gelişimine engel olan sınırlı ortamlar; toplum içindeki dengeyi bozmakta ve eşitlik ilkesini ortadan kaldırmaktadır. Söz konusu belirtilen bu ortamlarda yaşayan çocuklar, zor koşullardan olumsuz şekilde etkilendikleri için iyi şartlarda yetişen yaşıtlarına göre gelişimleri geriden takip eder. EÇE diğer adıyla "okul öncesi eğitimi"; bu oluşan eşitsizliğin giderilmesinde büyük rol oynar (Yavuzer, 2006).

Alanyazında yapılan araştırmalarda, anne ve babaların birçok beklenti ile çocuğunu EÇE hizmeti sunan kurumlara gönderdiği ortaya konmuştur. Aileler bu beklentilerinin çoğunun gerçekleşmesi ya da gerçekleşmemesi doğrultusunda tercihlerine yön vermektedirler (Aktaş-Arnas, 2002; Argon ve Akkaya, 2008; Ceylan, 2019; Çemrek ve Özaydın, 2019; Durmaz, Akdoğan ve Demir, 2019; Polat ve Çelmeli, 2015; Saklan ve Erginer, 2016; Sevinç, 2006; Yeşil Dağlı, 2012). Ayrıca EÇE hizmetleri, ailelerin tercihleri üzerinden çeşitli değişkenlere ayrılmaktadır. Bu değişkenler; ailelerin çalışma saatleri, kurum ücretleri, ailenin gelir düzeyi, kurumun niteliği ve donanımı, çocuğun yaşı, anne-babanın eğitim düzeyi, başka ailelerin referans olmasıdır (Chaudry, Henly ve Meyers, 2010; Foot ve diğerleri, 2000; Johnson, Padilla ve Votruba-Drzal, 2017; Kim ve Fram, 2009; Leslie, Ettenson ve Cumsille, 2000; Peyton, Jacobs, O'Brien ve Roy, 2001; Planty ve diğerleri, 2008; Yesil-Dagli, 2011). Söz konusu bu değişkenler aşağıda sırasıyla ele alınmıştır.

Ailelerin çalışma saatleri

Ailelerin EÇE kurum tercihlerindeki değişkenlerden ilki anne ve babanın çalışma saatlerinin kurumsal EÇE kurumlarıyla uyumlu olup olmamasıdır. Kurumsal EÇE hizmetinin, ailelerin iş saatleri ile uyumlu olması ve hatta mümkünse bir düzene oturtulmuş uzun süreli şekilde verilmesi tercihleri olumlu yönde etkilemektedir. Örneğin Fransa'da kurumsal EÇE hizmetlerinin uzun süreli ve düzenli olması ailelerin bu hizmetlere yönelik taleplerini yükselttiği görülmüştür. EÇE dönemindeki çocuklara yönelik kurumsal hizmetlerin arzının çocuğun anne ve babanın çalışma saatleriyle ötüşmemesi bu hizmetlere yönelik talepleri etkilemekte ve kısıtlamaktadır (European Communities [EC], 2006). Özellikle anneler kurumların tüm gün ve iş saatleriyle uyumlu olmasından kaynaklı, evde sunulan bakım ve eğitime göre EÇE hizmeti veren kurumları daha çok tercih ettikleri görülmüştür (Bromer ve Henly, 2004; Lambert, 2008; Li-Grining ve Coley, 2006; Yesil-Dagli, 2011). Ayrıca ailelerin anaokulu ya da anasınıfı gibi EÇE hizmeti veren kurumları, kendi çalışma saatleriyle uyuşmaması halinde resmi olmayan/yaygın EÇE'yi tercih etmelerine de neden olmaktadır (Gökbayrak, 2009).

Kurum ücretleri

Bir diğer değişken ise; kurumsal EÇE hizmetlerinin ücretinin uygunluğudur. Söz konusu bu özelliğe sahip EÇE hizmeti arzının gerekli düzeyde olması, talep ve tercihlerin netleştirilme nedeni olarak öne sürülmektedir Kurumsal EÇE hizmetlerinin belirledikleri ücretleri düşürmeleri ailelerin bu yöndeki tercih ve taleplerini olumlu yönde etkilemektedir (European Communities [EC], 2006; Yeşil Dağlı, 2012). Özellikle kurum ücretine dikkat eden aileler çocuğun eğitiminden ziyade çocuğun evde bakımını üstlenerek herhangi bir EÇE kurumuna göndermeyi tercih etmektedirler (Chaudry, Henly ve Meyers, 2010; Kim ve Fram, 2009).

Çalışmak zorunda olan kadının 0-6 yaş aralığında çocuğu var ise EÇE hizmeti veren kreş, anaokulu, anasınıfı gibi kurumlara ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye'de kurumsal EÇE hizmetlerinden biri olan özel anaokulları ve kreşler; ücret karşılığında çocuğa eğitimden çok bakım hizmeti sunan işletmelerdir. Bu kurumlar daha çok ekonomik

anlamda kar amacı güderek çalışmaktadırlar. Bu yüzden de aileleri birer müşteri olarak bakmaktadır. Dolayısıyla bu işletmeler ailelerin isteklerine göre hizmet sunarak memnuniyeti sağlamayı aynı zamanda da kar elde etmeyi amaç edinmektedirler. Özel anaokulları kendi piyasalarındaki rekabeti güçlendirmek adına ailelerin talep ve isteklerini bilerek hareket etmektedir (Tunalı, 2019). Fakat kurumsal EÇE hizmetlerinin ücretli olması nedeniyle düşük gelirli ya da bakıcıyı güvenilir bulmayan aileler, çocuk eğitimi ve bakımı konusunda aile büyüklerinin sorumluluğuna bırakmayı tercih etmektedir (Gökbayrak, 2009).

Ailenin gelir düzeyi

Yayla (2020) anne ve babanın EÇE kurumlarına gönderip göndermeme nedenlerinin en temelinde ailenin gelir düzeyi ile doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir. Konuk (2005) orta SED'deki ailelerin çocukların eğitiminin yanında bakımının da sağlanması için anaokulunu tercih ettiklerini söylemiştir. Ailelerin çocukları için aldıkları yardımlarda ya da genel olarak gelirlerinde bir artış olduğunda, çocuğun aile içi eğitim ve bakımı yerine EÇE kurumuna gönderme ihtimalleri yükselmektedir (Hofferth ve Wissoker, 1992; Waitoller ve Lubienski, 2019; Walker ve Reschke, 2004; Weinraub ve diğerleri, 2005). Kurum tercihi konusunda yer alan ölçütler dikkate alındığında, farklı SED'lere sahip ailelerin EÇE kurumu tercihlerinin farklılaşabileceği düşünülmektedir (Waitoller ve Lubienski, 2019). Belli bir satın alma gücüne sahip ailelerin eğitim hizmeti seçeneklerinden istediklerini tercih etme hakkına sahip oldukları görülmektedir (Yolcu, 2011). Gelir düzeyi yüksek olan aileler daha çok EÇE'yi tercih ettikleri, gelir düzeyi düşük aileler ise çocukları için evde olmasını tercih ettikleri gözlemlenmektedir (Early ve Burchinal, 2001; Hofferth ve Wissoker, 1992; Planty ve diğerleri, 2008; Polat ve Çelmeli, 2015, Saklan ve Enginer, 2016; Topaç ve diğerleri, 2013).

EÇE hizmeti sunan kurumların niteliği ve donanımı

EÇE hizmeti sunan kamu/özel kurum ve kuruluşlarının niteliğini ve donanımını gösteren değişkenler arasında; eğitim, yönetim, çalışan personelin ve öğretmenin niteliği, sınıf mevcudu, okulun fiziki koşulları, okul- aile arasındaki etkili iletişim,

temizlik, güvenlik ve sosyal olanaklar yer almaktadır. Aileler kurum tercihinde bulunurken bu özelliklerin niteliğini göz önünde bulundurarak tercih yapmaktadırlar (Ceylan, 2019; Durmaz, Akdoğan ve Demir, 2019; Shin, Jung ve Park, 2009; Kensinger ve Elicker, 2008; Polat ve Çelmeli, 2015; Topaç ve diğerleri, 2013; Yeşil Dağlı, 2012). Söz konusu bu değişkenin artırması ailelerin tercihlerinde olumlu etkiye neden olmaktadır. Buna bağlı olarak EÇE hizmeti arzının istenilen nitelikte ve düzeyde olmaması ise iş istihdamında sorunlara yol açtığı görülmüştür (European Communities [EC], 2006). Dolayısıyla kurumsal EÇE hizmetinin nitelikli ve donanımlı olması anne ve babanın tercih ve talebini yüksek derecede etkilediği söylenebilir. Bütün bunlar EÇE hizmetlerine olan talebi etkileyen değişkenleri farklı açılardan ele alınması gerektiğini göstermektedir (Hazar, 2019). Okulun donanımı içinde yer alan sınıf mevcudu ailelerin çocukları için bir kurumu tercih ederken göz önünde bulundurdukları değişkenlerden biridir. Bu nedenle, devlet okulları ile özel okulların (ve farklı özel kurum türleri arasında) ortalama sınıf mevcudu arasındaki fark, bu tercih durumunu etkilemektedir (OECD, 2019). Ayrıca EÇE hizmeti veren kurum ve kuruluşlar hakkında yapılan çalışmalarda okulların çeşitlilik göstermesinin, eğitimin niteliğinde farklılaşmalara yol açtığını ortaya koymuştur (Jacobson ve Engelbrecht, 2000).

Çocuğun yaşı

Aileler genellikle 0-2 yaş aralığındaki çocuklarının bakım ve eğitimi için aile büyüklerine, akrabalarına ya da bakıcıya emanet etmekte; kurumsal EÇE hizmetlerini ise çocuklar 3 - 6 yaş aralığına geldiklerinde tercih etmektedirler (Child Trends Data Bank, 2013). Aynı zamanda anne-baba, çocuklarının yaşları büyüdükçe evde olması yerine kurumsal EÇE hizmetlerinden yararlanmasının daha doğru olacağını düşünmekte ve ona göre tercihlerini yapmaktadırlar (Ceylan, 2019; Fuller, Holloway ve Liang, 1996; Polat ve Çelmeli, 2015; Tokuç, 2007; Tokuç ve Tuğrul, 2007).

Anne ve babanın eğitim düzeyi

Eğitim düzeyi yüksek anne ve babaların diğer ailelere göre kurumsal EÇE hizmetlerini tercih etmektedirler (Fram ve Kim, 2008; Fuller, Holloway ve LianBg, 1996; Planty ve diğerleri, 2008; Tokuç ve Tuğrul, 2007). Hatta ebeveynlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe EÇE hizmetlerinden yararlanma istekleri küçük yaşlara kadar inmektedir (Güneş, Bircikli ve Yıldırım; Tokuç ve Tuğrul, 2007). Eğitim düzeyi yüksek olan anne- babaların çocuğun eğitimine ve gelişimine önem verdikleri ve özellikle kurumsal EÇE hizmetlerini tercih ettikleri görülmektedir (Johansen, Leibowitz ve Waite, 1996; Johnson ve diğerleri, 2017; Kim ve Fram, 2009; Polat ve Çelmeli, 2015; Yesil-Dagli, 2011). Sevinç'in (2006) çalışmasında, özellikle eğitim düzeyi yüksek annelerin, çocuklarının gelişimine önem verdikleri, bu doğrultuda belirtilen ölçütlere uygun bir eğitim istedikleri ve yüksek bir farkındalıkla kurum tercih ettikleri görülmüştür.

EÇE tercihlerinde başka ailelerin referans değişkeni

Belirlenen ücretin uygunluğu, kendi meslekleri ve çalışma durumları, okul için referans verenlerin çokluğu ve hane halkının maddi olanakları gibi değişkenleri göz önünde bulundurmaktadır (Ceylan, 2019; Çelmeli, 2012; Fuller, Holloway ve Liang, 1996; Polat ve Çelmeli, 2015; Topaç ve diğerleri; Yeşil Dağlı, 2012).

Söz konusu değişkenlerin haricinde Moris ve Perry (2019) "Ücretsiz Okullar" üzerine yürüttükleri bir çalışma yapmışlardır. Söz konusu bu çalışmada çocuklarını ücretsiz okullara gönderen ailelerin ve diğer ailelerin tercihlerinin benzer değişkenlerden etkilendiği gözlemlenmiştir. Ancak bu konuda okulun mevcudu, ortamı ve müfredat gibi dikkate değer bazı farklılıkların olduğu da kaydedilmiştir. Ayrıca mevcut bilgi eksikliğinin, okulun potansiyel akademik niteliği ve çocuklarına uygunluğu konusunda, aileleri başkalarından görüş almaya ittiğinin de altını çizmektedirler. Aileler ücretsiz okulları tercih ederken göz önünde bulundurdukları değişkenler arasında okullardaki SED ve statüsel homojenliğin yanı sıra, eğitimin niteliğini ve başkaları tarafında tercih edilme oranını da dikkate almaktadırlar. Bir başka araştırmada ise ailelerin çocukları için okul tercihi yaparken oluşturdukları

tercih listesinin şekillenmesinde, kendi yaşadıkları ve okulların bulunduğu konum, ırk ve sınıf farklılıkları gibi değişkenler de büyük önem arz etmektedir.

2.10 Türkiye'de EÇE Hizmetlerinin Finansman Kaynakları

Bu başlık altında EÇE hizmetlerine yönelik finansman kaynaklarını daha iyi anlayabilmek adına ilk olarak finansman kavramı ve ardından eğitim finansmanı ele alınmıştır; daha sonra ise eğitim finansman yaklaşımları ile çeşitlerine değinilmiştir.

2.10.1 Eğitim Finansmanı

Şirketlerin veya kişi giderlerini karşılayabilmek için gereken fonları sağlama işlemine finansman denir (Okka, 2006). Ayrıca finansman kurumların parasal kazanç elde etmeleri sonucunda yatırım yapmaları ve bahsedilen yatırımları zaman içinde değerlendirmelerini de kapsar (Özsuca, 2020). Finansman en anlaşılır ifadeyle, bir hizmetin ya da malın kazanılmasına yönelik gereksinim duyulan sermayenin sağlanması faaliyetidir (Karakütük, 2006). Bu bilgilere göre finansman bireyin ya da firmaların gerek duyduğu harcamalar için temin ettiği maddi kaynakların tümüdür.

Eğitime ayrılan bütçelerin aktif şekilde kullanılmasına eğitim finansmanı denir. Aynı zamanda da bütün eğitim kademelerinde etkin olan ve diğer disiplin alanlarıyla girişik ilişkili bir çalışmayı gerekli kılar. Bu nedenle de eğitim sisteminde sorunlara yol açtığı gibi tahmini hedefleri de gerçekleştirmede kısıtlayıcı bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim hizmetlerinin yapılandırılması ve yaygınlaştırılmasında ilk önce devletin sorumluluğu üzerine alarak üzerine düşen görevleri ifa etmesi mecburidir (Koç, 2007). Eğitim ve öğretimin sürdürülebilirliği için gerekli mali kaynakların temini sağlayan eğitim finansmanı elde edilen gelirin topluma ve kişilere paylaştırma sürecini kapsar (Güngör ve Göksu, 2013). Eğitimin maliyetinin kimin tarafından karşılanacağı; devletin, kamu ya da özel tüm kademlerindeki eğitime ne derece kaynak ayıracağı, eğitime ayrılan bütçenin dağılımının çeşitli yönetimlerce (eyalet, federal, merkezi ya da yerel) nasıl sağlanacağı ve son olarak eğitimin maliyetinin vergi verenler ile direkt olarak eğitimden yararlananlardan hangi oranda karşılanacağı gibi sorular eğitim finansmanın yanıtlayacağı alana hizmet etmektedir (Kurul, 2012). Eğitim finansmanı, eğitimin gerçekleştirilmesinde gerekli olan maddi

kaynakların çeşitli eğitim ve öğretim kademelerine, farklı kültürlerdeki toplumlara ve bu toplumların yaşadıkları bölgelere göre adaletli paylaşımının yapılmasını ele alır. Kısacası eğitim finansmanı eğitim için gerekli olan maddi kaynakların eğitimin üzerindeki etkisinin sonuçlarını incelemektedir. Aynı zamanda eğitim için ayrılan maddi kaynakların ne şekilde ayrılacağına yönelik metotlar da eğitim finansmanın konuları arasındadır (Levin, 2007 akt. Yolcu, 2021).

Devlet, vergiler üzerinden aldıkları kamu gelirlerini hükümetler aracılığı ile kullanır. Bu gelirler, çeşitli alanlarda (savunma, sağlık, ulaşım, eğitim, güvenlik, altyapı vb.) gereksinimlerine göre oranlanarak paylaştırılır. Eğitime ayrılan gelirin payı, devletin içinde bulunduğu siyasi iklime ve hükümetin ideolojisine, eğitime verdiği öneme göre değişim göstermektedir (Kurul, 2012). Toplum tarafından eğitim hizmetine olan talep arttıkça, bu hizmeti gerçekleştirmede kullanılan devlet kaynakları yetersiz kalmaktadır. Oluşan bu durum sonucunda da eğitim finansmanı sorununu doğurmaktadır (Ünal, 1996). Devletin kalkınma hedeflerinde de belirtilen maddelerin gerçekleşebilmesi için ayrılan mali kaynaklarda devlet öncelikli olarak eğitimi ön plana alması ve sistemin geliştirilmesi ve desteklenmesi için görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi gerekir. Bu yüzden de eğitim sisteminin genel sorunlarından biri haline gelen eğitim finansmanı hedeflerin gerçekleştirilmesinde engel olarak ortaya çıktığı görülmektedir (Kurul, 2012; Özön, 2001). Aynı zamanda Anayasa'nın 42. maddesiyle beraber düzenlenen diğer yasalarda eğitimdeki ilk kademenin ücretsiz ve zorunlu olduğundan bahsedilmiştir. Fakat bu yasalar gündemde olmasına rağmen ailelerin çocuklarının eğitimleri için harcamalarda bulundukları ortaya konmuştur (Yolcu, 2007). Türkiye'de eğitime ciddi bir bütçe ayrılsa da, her geçen yıl artan genç nüfustan dolayı istenilen düzeye erişilememiş, bu yüzden de yapılan planlamalarda gerek ekonomik gerekse toplumsal hedefleri gerçekleştirmede geri kalınmıştır (Tural, 2002).

Eğitim bir süreçtir, sürdürülebilirliği içinde çeşitli kaynaklara ihtiyaç vardır. Devletin bütçesinden bu kaynakları temin eden kişi ya da kurumların sundukları hizmet ve yatırımlar eğitim harcaması olarak değerlendirilmektedir (Karakul, 2014). Eğitimde maddi kaynakların kullanılmasıyla gerçekleştirilen yatırım, üretim ve planlamaların hepsi eğitim harcaması kategorisine girmektedir (Âdem, 1993). Gelişmiş olan bazı

ülkelerin bütçeleri incelendiğinde; devletin bünyesindeki eğitim harcamalarının, sosyal harcama kategorisindeki en önemli tür olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ise; eğitimin diğer bölümlerin temelini oluşturması ve ekonomik kalkınma ve refahın tayin edici rolü olmasından kaynaklanmaktadır. Sosyal harcama kategorisindeki eğitim harcamaları, süregelen bütçede en çok ayrılan kaynaktır. Türkiye'de sosyal harcamalar içinde yer alan eğitim harcamalarının oranı %70-75 düzeyindedir (Karaaslan, 2005).

Birey toplumda bir yer edinmek adına meslek sahibi olmaya çalışır, SED'i yükseltmek için çabalar ve toplumda saygınlık gerektirdiğini düşündüğü statüyü elde etmek için ise yükseköğretime girmek için eğitimden yararlanır. Bu sayede eğitim; insan hakları ve demokrasinin gelişiminde büyük rol oynar. Eğitim suça meyilliliği azaltır, doğanın dengesini sağlar ve korur, nitelikli iş gücünü oluşturarak ekonominin verimliliğine ve kalkınmasına da yardımcı olur (Ulusoy ve Yolcu 2013). Ayrıca kişinin bir toplum içerisinde belirli bir refah düzeyini sağlayacak şekilde yaşamını devam ettirebilmesi için gerekli davranışları edinebilmesi şarttır. Bu durumun da insanın doğuştan edindiği eğitimin bir hak olduğunu ortaya çıkarmıştır (Ray ve Tarrow, 1987; Serin, 1973). Buradan hareketle eğitim hakkı; bireyin kedini gerçekleştirmesi ve geliştirmesi adına bir taleptir ve her kesimden bireyin erişebilmesi ve eşit şekilde yararlanmasını gerektirir (Yolcu, 2007).

Devletin çok fazla finans kaynağını eğitime ayırmasından ziyade kimden hangi oranda aldığı finans kaynağını kime hangi şekilde verdiği önemlidir (Ünal, 1996). Söz konusu bu finansal kaynakların farklı sosyal düzeylerdeki insanlara göre paylaştırılması gerekir. Her kesimden bireyin eğitim düzeyleri, beceri ve beklentileri ile uyumlu olarak bu haktan eşit yollarla yararlanmasını sağlamak zorundadır. Dolayısıyla eğitim finansmanı iki farklı yaklaşımla ortaya çıkmıştır. İlki; kamu maliyesidir; yani eğitimin kamu hizmeti olarak görülmesi ve eğitim için yapılan harcamaların kamunun bütçesinden karşılanmasıdır. İkinci yaklaşım ise özel ya da ücretli finansmandır. Buna göre ise eğitim hizmetinin sunumu için kullanılan kaynaklar öğrenci ve ailelerden alınan ücretlerle sağlanmaktadır. Kısacası bu yaklaşım eğitim hizmetinin tamamen serbest piyasa koşullarıyla sunulmasını desteklemektedir. Son olarak bu iki yaklaşımın dışında karma finans yaklaşımı da

vardır. Karma finansman yaklaşımında; doğrudan ya da dolaylı olarak eğitim hizmetlerinden yararlanan kesimin birleştirilmesiyle oluşmuştur. Bu toplumun büyük çoğunluğunu oluşturmakta ve eğitimin finansmanında aktif rol aldıklarının göstergesidir (Ulusoy ve Yolcu, 2013). Kurul'a (2012) göre ise eğitim finansmanı iki farklı şekilde kullanılmaktadır. İlki; kamu finansmanıdır, devlet harcamaların hepsini üstlenir ve harcamalarını kamudan aldığı vergilerden karşılar. İkincisi ise; özel finansmandır, okula giden çocukların masrafı aileden alınan harçtan karşılanır. Birbirine tamamen zıt olan iki finansmanın birleşiminden ise üçüncü bir yaklaşım doğmuştur. Bahsi geçen bu yaklaşım ise karma finansmandır; doğrudan veya dolaylı olarak eğitimden yararlanan herkesin kaynak sağlaması gerektiğini savunur. Fakat karma finansman yaklaşımı devletin müdahalesini tamamen ortadan kaldırmayı hedefler, tüm eğitim maliyetini öğrenci ve ailelere yükler. Söz konusu durumun oluşumu eğitimin özel sektör tarafından finanse edilmesine olanak tanır. Esas olan, karma finansman yaklaşımının kamu finansmanından özel finansmana geçiş olarak kullanılmasıdır.

2.10.2 EÇE Hizmetleri Finansmanı

EÇE hizmetlerine yönelik politikalardan biri bu hizmete yönelik ayrılan finansmandır. EÇE hizmetlerinin finansmanı özellikle ailelerin iş ve özel yaşamı dengelemedeki yapı taşıdır. Devletlerin EÇE hizmetlerine yönelik politikalarını belirli hedefler doğrultusunda uygulamaya geçirdikleri görülmektedir. EÇE politikalarının ekonomik boyutu; diğer politik maliyetler ile kıyaslanarak, çocuk, toplum ve aile açısından kar-zarar ilişkisinin incelenmesine dayanmaktadır (Hazar, 2019). Bu incelemede iyi yapılandırılmış EÇE politikalarının toplumun maddi ve manevi kazanımına katkısının önemli derecede etkili olduğu kanıtlanmıştır. Bunun sonucunda EÇE hizmetlerinin yapılandırılmasında gösterilen özeni yönünde daha dikkatli olunması gerektiği anlaşılmıştır. Buna bağlı olarak EÇE hizmetlerinin niteliği maliyetiyle doğrudan ilişkilidir. Nitelikteki yükseliş, bu dönemdeki çocukların gelişim alanlarına yarar sağlamakla birlikte EÇE maliyetini de artırmaktadır. Kısacası EÇE hizmetlerinden elde edilen karın maliyetten fazla olması, göz önünde bulundurulması gereken en önemli unsurlardan biridir (OECD, 2010).

EÇE hizmetleri resmi ve özel olarak iki kategoriye ayrılmaktadır. Biri devlet tarafından finanse edilirken diğeri ise özel sektör tarafından finanse edilmektedir. Aileler maliyeti ve donanımı göz önünde bulundurarak oluşan bu iki seçenekten birini tercih etmektedirler. AB bünyesinde bulunan ülkeler anne ve babalara bu dönemde maddi destekte bulunmaktadır. Yapılan bu mali destekleme politikası, EÇE piyasası ve bu hizmeti sunan kurumların çalışmaları yönünden çok önemli bir yere sahiptir. Devletler bu politika sayesinde EÇE hizmetinin maliyetini azaltmayı amaçlamaktadırlar. Fakat bu amaçlar gerçekleştirirken EÇE hizmetlerinin niteliğinin azalmasına yol açmaktadırlar (OECD, 2010). Ayrıca bu hizmetlerin maliyeti hesaplanırken; personelin deneyimi ve eğitimi, çocuk başına düşen çalışan, toplam çocuk ve çalışan sayısı gibi değişkenler etkili olmaktadır. Söz konusu bu hizmetlerin maliyeti, nitelik ve talep üzerinden devletlerin politikalarına göre değişkenlik göstermektedir. Bunun değişkenliğin sebebiyse; verilen EÇE hizmetinin maliyeti; devlet, kurum ve aile arasındaki mali paylaşımın farklılığından kaynaklanmaktadır (Simonton, 1998) .

Çocuk haklarının gündeme gelmesi ve çocuğa yararının gözetilmesi ilkesiyle EÇE hizmetleri, politik hedefler arasında yer alarak önemli bir yere taşınmıştır. Bu doğrultuda çocuklar; beşeri sermaye yatırımı olarak değerlendirilmekte ve fırsat eşitliğinin sağlanması için EÇE hizmetlerinin sosyal bir hak olarak ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Günsoy, 2009). Makro iktisadi açıdan bakıldığında EÇE döneminde yapılan yatırımlar; uzun vadede ekonomik kalkınma ve büyümeye, suça yönelimin azalmasına, sosyal dengelerin sağlanmasına, eşitlik ve adalet kavramlarına yönelik uygulamalara ve en önemlisi de nitelikli yani eğitimli işgücündeki artışa neden olmakta ve toplumsal refahının da oluşumuna katkı sağlamaktadır (Erken Yaşlarda Çocuk Refahı ve Kadın İstihdamı Politika Belgesi, 2013).

Fırsat eşitliği ilkesine göre EÇE hizmeti, tüm çocukların yararlanması gerektiğine dair uluslararası belgelerle desteklenmiştir. AB 2002'de düzenlediği Barselona zirvesinde EÇE'nin geliştirilmesine yönelik 2010 yılına kadar hedefler belirlenmiştir. Bunlardan ilki, üç yaşından küçük çocukların bakım hizmeti almasına yönelik oranın %33'e ulaşmasıdır. İkincisi; üç yaş ve üzeri çocukların %90'ının zorunlu eğitim olan EÇE kurumlarına gitmesidir (Ejrnears ve Boje, 2008). Kişinin yaşamındaki en yararlı

getirilerin başında EÇE dönemindeki yatırımların olduğu ortaya çıkmıştır (Carneiro ve Heckman, 2003). Bu doğrultuda EÇE hizmetlerinin fırsat eşitliğini sağlamada kritik bir yere sahip olduğu görülmekte ve bunun farkında olan politika koyucular eğitim politikası hedefleri arasına almaktadırlar (Erken Yaşlarda Çocuk Refahı ve Kadın İstihdamı Politika Belgesi, 2013).

2.10.2.1Diğer Ülkelerdeki EÇE Hizmeti Finansmanı

OECD'in öğrenci başına düşen eğitim harcamalarına yönelik verileri incelendiğinde; sırasıyla eğitime en çok harcama yapan ülkelerin başında Kuzey İskandinav ülkelerinden İsveç, Finlandiya ve Danimarka gelmekte ve ardından Almanya takip etmektedir (OECD, 2015). Avrupa'da ise devletler üç yaş üzeri çocuklar için ya EÇE'yi finanse etmekte ya da uygulamaya maddi destek sağlamaktadır. Bu desteklerin çoğunluğu merkezi yönetimlerce karşılanmaktadır. Örneğin Danimarka, Polonya, Slovenya, Slovakya, Birleşik Krallık gibi ülkelerde EÇE finansman desteği merkezi bütçeden sağlandığı için aileler hiç bir şekilde EÇE'ye yönelik bir harcamaya gereksinim duymamaktadır. Belçika, Finlandiya, İsveç Norveç, Portekiz, Almanya gibi Avrupa ülkelerinde ise EÇE'nin bütçesi bu alanda hizmet veren kurumlara aktarılmaktadır (ERG ve AÇEV, 2013). Aynı zamanda; Sherman ve Poirier (2007) yaptıkları çalışmanın sonucuna göre Çin, Kanada ve ABD gibi ülkelerin de maddi olanaklarıyla çocuk başına düşen eğitim harcaması arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Az gelişmiş ülkelerle karşılaştırıldığında gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler, EÇE hizmetlerinin birey ve toplum bakımından öneminin daha fazla bilincindedir. Bu doğrultuda EÇE döneminde bulunan çocukların büyüme ve gelişimlerinin en üst düzeyde desteklenmesi için birçok tedbir almaktadırlar (Diken, 2014). Örneğin OECD üyesi ülkelerde 2010'dan bir önceki yıla göre %7'lik bir artışla, üç yaş altı çocukların en az üçte biri EÇE hizmeti sunan kurumlara kaydolmuş olduğu görülmektedir (OECD, 2017). Belfield (2006) EÇE üzerine yaptığı çalışmada; EÇE'nin biri kamusal diğeri özel sermayeli olmak üzere iki maddi kaynağı olduğundan bahsetmiştir. Bunlardan kamusal olanın kaynağı merkezi -ulusal hükümet ya da yerel-eyalet hükümet ya da her ikisi de olabilmektedir. Ulusal

seviyedeki maddi kaynaklar, EÇE hükmünün gelişimsel ve eğitsel hizmetleri kapsamasına göre değişkenlik göstermekle birlikte; eğitim, sağlık, sosyal hizmet kuruluşlarından sağlanabilmektedir. Örneğin Almanya'da EÇE finansmanı yerel otorite, eyalet yönetimleri ve aileler tarafından finanse edilirken (İnandı, 2005); İngiltere'de ise eğitimin finansmanı yerel yönetimler, özel kuruluşlar ve okul yönetimleri tarafından karşılanmaktadır. Ayrıca EÇE hizmeti sunan kurumlar zorunlu olmamasına rağmen devlet, ücretsiz eğitimi sağlamaktadır (Tipi, 2020). Merkezi finansman sistemine sahip Fransa'da ise EÇE kurumlarının masraflarının çoğu, devlet tarafından karşılanmaktadır. Öğrenci aileleri bu kurumlara gönüllü olarak katkıda bulunmaktadırlar (Ada ve Baysal, 2009).

EÇE hizmetleri için yapılan harcamalar o ülkenin ulusal refah düzeyi üzerinden de analiz edilebilir. Örneğin; OECD ülkeleri genelinde EÇE'ye ayrılan tüm harcamalar Gayri Safi Yurtiçi Hâsılasının (GSYİH) %0,8'ini oluşturmaktadır. Avustralya, Kolombiya, Yunanistan ve Japonya okul öncesi eğitime GSYİH'nın %0,3'ünü ve hatta daha azını harcarken, İzlanda, Norveç ve İsveç GSYİH'nin %1'inden daha fazlasını harcamaktadır. EÇE hizmetlerinden yararlanan 3-5 yaş arası çocukların ve ilkokul çocuklarının tamamına ayrılan pay GSYİH'nın ortalama %0,6'sını oluşturmaktadır. İzlanda, Norveç ve İsveç'te bu oran %9'u bulmaktadır (OECD, 2019). Bu veriler dikkate alındığında Kuzey-İskandinav ülkeleri (başta Norveç olmak üzere) çocuk başına ve toplam EÇE harcamalarının milli gelire oranları genel olarak kıyaslandığında en başta bulunmaktadırlar. Gelişmemiş, geliri düşük ülkelerde ise çocuklara düşen harcama payının daha az olduğu görülmektedir. Fakat bazı gelişmiş ülkelerde de aynı durum mevcuttur. Söz konusu bu ülkelere Japonya örnek olarak verilebilir. Japonya'nın EÇE'ye yönelik yapılan harcamalarının Gayri Safi Milli Hâsılaya (GSMH) oranı karşılaştırıldığında oldukça düşüktür, Rusya'da ise çocuk başına yapılan harcama az olmasına karşın GSMH içerisindeki ayrılan pay daha yüksektir (Kaytaz ve Öztürk, 2019). OECD ülkeleri genelinde, EÇE hizmetlerine kaydolmuş 3-5 yaş çocuklarına ayrılan ulusal kaynakların oranı GSYİH'nin %0,6'sını bulmaktadır (OECD, 2019).

2.10.2.2Türkiye'de EÇE Hizmeti Finansmanı

Kamuya bağlı EÇE hizmetlerinin finansmanı genellikle devlet tarafından karşılanmaktadır. Türkiye'de kamuya bağlı eğitim kurumları, eğitim hizmetini genel bütçeden edinmektedirler. EÇE kademesinde çalışan tüm personelin maaşı, eğitim materyalleri, okul araç gereçleri, bina yapımı, onarımı ve eğitim için kullanılan elektrik, su, internet vb. harcamaların maliyetlerinin çoğunluğu merkezi bütçeden ayrılan pay ile sağlanmaktadır. Fakat devletin EÇE hizmeti sunan kurumlarına çocuklarını gönderen ailelerin de eğitim harcamasında bulundukları gözlemlenmektedir (Çiçek-Sağlam, 2015). Avrupa ülkeleri arasında EÇE'nin ücretli olduğu tek ülke Türkiye'dir. Her ne kadar EÇE hizmetleri devlet tarafından finanse edilse de ailelerin cebinden ciddi miktarda harcama yapılmaktadır (ERG ve AÇEV, 2013). Sarıışık (2019) Türkiye'de çocuklarını resmi EÇE hizmeti veren kurumlarına gönderen ailelerin çocukları için yıllık ortalama 4.990 TL harcamada bulunduklarını tespit etmiştir. Devletin bu dönemde sunulan eğitim hizmetleri için yetersiz kaynak sağladığı ortaya çıkmış ve dolaylı yoldan aileleri "özel harcama" yapmaya ittiği gözlemlenmiştir. Etkinlikler için eğitim materyalleri, kırtasiye masrafları ailelerin SED durumlarına göre değişkenlik göstermektedir. Çoğunlukla ailelerin %90'nı kırtasiye malzemeleri, sosyal etkinlikler, aylık okul ücretleri, temizlik malzemeleri ve beslenmeye yönelik harcamaları eğitim harcamaları kapsamında karşılamaktadırlar. Aileler sosyal etkinliklere yapılan harcamaları gereğinden fazla olduğunu düşünmektedirler. Çocuklarını okul öncesi eğitim kurumuna gönderen ailelerin çoğu bu dönemdeki eğitimin devlet tarafından karşılanmasını talep etmektedirler. Okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması devletin bu alandaki ekonomik desteğini yetersiz kılmakta ve eğitimi sunan kurumların finansmanını aileler ile paylaşmasına yol açmaktadır.

Sürdürülebilir kamusal finans desteği EÇE programlarının niteliği ve ileriye yönelik olumlu değişimi için kritik bir öneme sahiptir. Uygun bir finans desteği, çocukların zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarını destekleme konusunda uzmanlaşmış kalifiye elemanların çalıştırılmasına olanak sağlar. Ayrıca EÇE dönemi imkânlarına ve materyallerine yapılan yatırımlar da çocuğun refah düzeyi ve eğitimi için çocuk merkezli ortamların gelişimini desteklemektedir. Hem geniş erişim olanağına hem

de yüksek nitelikte programlara ulaşmak için yeterli kamusal desteği sunmayan ülkelerde, bazı aileler çocuklarını özel EÇE hizmetlerine kaydettirmeye daha çok yatkındırlar. Dahası, eğer EÇE hizmetleri finansal olarak yeterince desteklenmezse, ailelerin ödeme gücünü ve dezavantajlı sosyoekonomik çevrelerdeki çocukların EÇE hizmetlerine katılımını ciddi ölçüde etkileyecektir (OECD, 2017). Nitekim Türkiye'de devlet ve özel kanallı yatırımdan kaynaklanan EÇE katılımına bakıldığında; geliri yüksek ailelerdeki çocukların ilk %10'luk diliminin %60'nın; düşük gelirli ailelerdeki çocukların ise son %10'luk diliminin %17'sinin EÇE hizmetinden ancak yararlanabildiği görülmüştür (World Bank, 2015).

OECD'in öğrenci başına düşen eğitim harcamalarına yönelik verileri incelendiğinde; Türkiye'de okul öncesi eğitimdeki çocuk sayısının artışı yıllara göre gözlemlense de eğitime ayrılan bütçe yetersiz kaldığı için OECD ülkelerinin gerisinde yer almaktadır. Öğrenci sayısındaki artış, eğitim bütçesiyle birbirini karşılayamamaktadır. Türkiye'nin diğer OECD ülkelerinin yaptıkları harcamalarının 1/3 oranında eğitime harcama yaptığı görülmüştür (ERG ve AÇEV, 2013). Ayrıca Türkiye'de EÇE kurumlarına kaydolmuş 3-5 yaş çocuklarına ayrılan ulusal kaynakların oranı GSYİH'nin %0,4'ün altına düşmektedir (OECD, 2019).

Tablo 3'de 2011-2019 yılları eğitim dizeylerine göre öğrenci başına düşen genel eğitim harcamaları ve 2011-2020 yıllarına ait eğitim harcamalarının temel göstergelerine yer verilmiştir.

Tablo 3

2011-2019 Yılları Türkiye'de Eğitim Düzeylerine Göre Öğrenci Başına Düşen Genel Eğitim Harcamaları ve 2011-2020 Yıllarına Ait Eğitim Harcamalarının Temel Göstergeleri

Eğitim Düzeyi	Yıl	Toplam Eğitim Harcaması (Milyon TL)	Toplam Eğitim Harcaması (Milyon $)	Devlet Eğitim Harcamasının GSYİH İçindeki Payı (%)	Eğitim Harcamasının GSYİH İçindeki Payı (%)	Öğrenci Başına Yapılan Harcama (TL)	Öğrenci Başına Yapılan Harcama ($)
Okul Öncesi	2011	77.308	46.069	4,2	5,5	4.008	2.389
	2012	93.041	51.658	4,4	5,9	4.729	2.626
	2013	106.041	55.653	4,3	5.8	5.242	2.751
	2014	122.741	56.000	4,4	6,0	5.941	2.710
	2015	135.249	49.635	4,3	5,8	6.426	2.358
	2016	160.733	53.105	4,6	6,1	7.498	2.477
	2017	176.452	48.287	4,2	5,6	8.111	2.220
	2018	219.363	45.491	4,3	5,8	10.005	2.075
	2019	259.220	45.626	4,4	6,0	11.769	2.071
	2020	270.921	38.614	4,0	5,4	12.311	1.754

Kaynak: (TÜİK, 2019; TÜİK, 2020)

Tablo 3'e bakıldığında Türkiye'de genel olarak eğitim harcamaları yıldan yıla farklılıklar gösterse de TL bazında sürekli bir artış yaşandığı gözlemlenmiştir. Öğrenci başına yapılan harcamaların ise 2011 yılından 2019 yılına kadar artış gösterdiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte $ bazında bakıldığında kur artışı nedeniyle özellikle 2014, 2015, 2017, 2018, 2019 ve 2020 yıllarında düşüş olduğu görülmüştür. Diğer yıllara göre en fazla eğitim harcamasındaki artış 2018 yılında 42.911 milyon TL olmuştur. Öğrenci başına yapılan harcamalarda ise yine 2018 yılında 1894 TL ile en fazla harcamanın yapıldığı tespit edilmiştir. Fakat Dolar

bazında 145 $ daha azaldığı görülmektedir. GSYİH içindeki eğitim harcamalarının payının en düşük olduğu yıl ise 2020 yılı olduğu görülmektedir.

Tablo 4'te 2011-2019 yıllarına ait okul öncesi eğitimi dönemine ait öğrenci başına düşen eğitim harcaması ve 2019-2020 eğitim düzeylerine göre öğrenci başına eğitim harcamasına dair bilgiler verilmiştir.

Tablo 4

2011-2019 Yıllarına Ait Okul Öncesi Eğitimi Dönemi Öğrenci Başına Düşen Eğitim Harcaması ve 2019-2020 Eğitim Düzeylerine Göre Öğrenci Başına Eğitim Harcaması

Eğitim Düzeyi	**Yıl**	**Eğitim Harcaması (Milyon TL)**	**Öğrenci Başına Yapılan Harcama (TL)**	**Öğrenci Başına Yapılan Harcama ($)**
Okul Öncesi	2011	4.126	3.528	2.103
	2012	4.972	4.461	2.477
	2013	5.313	4.980	2.614
	2014	6.587	5.893	2.689
	2015	7.222	6.078	2.231
	2016	9.035	7.062	2.333
	2017	10.487	7.328	2.005
	2018	13.552	8.804	1.826
	2019	15.855	9.986	1.740
	2020	14.306	10.311	1.469

Kaynak: (TÜİK, 2019; TÜİK, 2020)

Tablo 4'te okul öncesi eğitimine yapılan eğitim harcamalarında yıldan yıla TL bazında artış olduğu gözlemlenmiştir. Genel eğitim harcamasında 3.065 milyon TL; öğrenci başına düşen harcamada ise 1476 TL farkla en çok artış 2018 yılında olmuştur. Fakat dolar olarak bakıldığında kur farkından dolayı özellikle 2016

yılından sonra sürekli düşüş yaşandığı görülmektedir. 2020 yılında toplam eğitim harcamasının 2019 yılan göre 1.549 TL düştüğü tespit edilmiştir.

Tablo 5'te 2020 yılına ait kademelere göre öğrenci başına kamu harcaması ve göstergeleri ile hedef ve gerçekleşen miktar verileri yer almaktadır.

Tablo 5

Kademelere Göre Öğrenci Başına Kamu Harcaması ve Göstergeleri İle Hedef ve Gerçekleşen Miktar Verileri

Eğitim Kademesi	**Öğrenci Başına Kamu Harcaması Göstergeleri**			**Hedefe ulaşmak için ihtiyaç duyulan miktar (TL)**
Okul Öncesi Eğitimi	**Hedef (TL)** 11.000	**Gerçekleşen (TL)** 6.595	**Fark (TL)** 4.405	5.368.580.535

Kaynak**:** (MEB, 2021b; ERG, 2021)

Tablo 5'te görüldüğü üzere okul öncesi eğitimi kademesindeki öğrenci başına yapılan kamu harcaması hedeflenenden oldukça düşük bir miktar ile yılı kapatmıştır. EÇE dönemindeki öğrenci başına 11000 TL harcama yapılması planlanırken bu miktarın sadece 6595 TL'si harcanmıştır. Covid-19 salgını MEB 2020 bütçesinden yapılan harcamaları olumsuz yönde etkilediği, yapılan harcamalarda istenilen hedefe ulaşılamamasına neden olduğu gözlemlenmiştir (MEB, 2020b). MEB, 2020'de pandemi nedeniyle harcamalarının %4,5 oranından fazlasını, temizlik ve hijyen malzemeleriyle uzaktan eğitimi teşvik amaçlı tablet ve bilgisayarlara yapmıştır (MEB, 2021b).

2.11 Ailelerin Yapmış Oldukları Eğitim Harcamaları

Değişen teknolojik ve bilimsel gelişmelere ayak uydurmaya çalışan eğitim kurumlarının daha nitelikli ve donanımlı bir eğitim-öğretim sürdürebilmeleri nedeniyle belli kaynaklara gereksinimleri artmaktadır. Bu kaynakların bir kısmı devlet tarafından karşılanabilirken bir kısmı ise ailelerin devreye girerek doğrudan

veya dolaylı harcamalarıyla karşılanabilmektedir (Beydoğan, 2006). Özel kurum ve kuruluşların, ailelerin/kişilerin ya da devletin; kurs ücreti, kurum aidatı, kitap, kırtasiye malzemeleri, servis ücretleri, kılık-kıyafet, beslenme, barınma vb. gibi eğitim için yaptıkları tüm harcamalara "eğitim harcamaları" denir (Türköz, 2002). Devletin haricinde, özel kişi, kurum ve kuruluşların ya da ailelerin yapmış oldukları eğitim harcamalarına ise , "özel kaynaklı eğitim harcamaları" denir (Çalcalı, 2009). Karakütük'e (2006) göre bu özel harcamalar kendi içinde ayrışmaktadır; eğitim kurumu aidatı, özel dersler (kulüp dersleri), yaz eğitimi aidatları, kitap parası, eğitim kurumu için alınan kılık-kıyafet, ulaşım için kullanılan yöntemin maliyeti, eğitim kurumuna yapılan bağış ve yardımların tümü doğrudan harcamalardır. Yemek, kırtasiye malzemeleri ve sosyal faaliyetler de dolaylı yapılan harcamalardır. Benson'a (çev. Kavak ve Burgaz, 1994) göre zorunlu eğitim haricindeki eğitimleri kapsayan özel kaynaklı eğitim harcamaları, özel sektör ve hane halkı tarafından finanse edilse de devlet vergide muafiyet ya da indirim gibi avantajlar sağlayarak, özel sektöre destek vermektedir. Bu yapıda eğitim özel ürün olarak görülmekte ve dolaylı yoldan finans sağlayan devlet (vergiden muaf sayarak ve eğitimcinin maaşlarını karşılayarak) özelleşmeye yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda eğitimden yararlanan özel sektör, hane halkı ve birey eğitiminin maliyetini üstlenmekte ve gerekli eğitim bedelini ödemekle yükümlüdürler.

Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nun 12. ve 13. Maddelerine göre özel okulların eğitim ücreti alabilecekleri belirtilmiştir. Yani bu duruma göre özel okulların finansmanını büyük ölçüde aileler karşılamaktadır. Devlet yoksul aile çocuklarının eğitim almasını destekleme amacı ile dernekler aracılığıyla mali destek verir. Kamu çıkarlarına yönelik kurulan derneklerde mevcut yoksul aile çocuklarının 1/4 'ne maddi olarak yardım sağlar ve özel öğretim kurumlarının bünyesindeki özel okullarda okuma imkânı verir (Çalcalı, 2009). Eğitim harcamalarını aileler tarafından karşılanması gerektiği görüşünü savunan Cingi ve Güran'a (2003) göre tüm eğitim kademelerindeki hizmetlerden yararlanmak isteyen ailelerin parasal destekte bulunmak zorunda olduklarını; ayrıca devletin eğitim sektöründen çekilmesi gerektiğini ve bu sektörün özelleşmesinin daha doğru olacağını belirtmişlerdir. TÜİK (2006); Devlet Planlama Teşkilatı'nın işbirliğiyle Türkiye'de ilk defa tüm eğitim harcamalarını ele alan 2002 yılı referanslı "Türkiye Eğitim Harcamaları Araştırması"

yapmıştır. Bu araştırmaya göre ailelerin çocukları için yaptıkları eğitim harcamalarında farklılıklar gözlemlenmiştir. Çocuklarını resmi okul öncesi eğitimi kurumuna gönderen ebeveynler 34.217.164 TL harcarken özel okul öncesi eğitimi kurumuna gönderen ebeveynler ise 2.185.666.943 TL harcama yaptığı ortaya çıkmıştır.

Bray (2003) eğitimin ağırlıklı olarak devlet tarafından finanse edilmesine karşın son yıllarda ailelerinde eğitime kayda değer harcamalarda bulunduğunu belirtmektedir. 20.yüzyıldan önce; eğitimin dini ve gönüllü kurum ve kuruluşlar tarafından verilmesiyle aileler eğitimde harcamalar yapmaya başlamış ve eğitim finansmanına katılmışlardır. İkinci Dünya Savaşı'nın bitimiyle de ülkeler eğitiminin finansman yükünü üstlenmiş ve buna dair birçok uluslararası anlaşmalar imzalanmıştır. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (İHEB) (1948), Çocuk Hakları (1959), Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar (1966) gibi anlaşmalar sayesinde dünyada eğitimdeki finansman kavramının önemi artmıştır (Fitriah, 2010). Türkiye'de ise ailenin ilk kez eğitim finansmanındaki rolü 1925'te zorunlu eğitim kapsamına giren çocuklar için yapılacak eğitim harcamalarına alınan "Mektep Vergisi" ile başlamıştır. Ailelerden alınan bu vergi, yeni savaştan çıkmış bir ülke olarak eğitimde ekonomik anlamda yaşanılan güçlükleri aşmak ve niteliği artırmak amacıyla çıkarılmıştır. Mektep Vergisi; belli yaş grubundaki çocukların eğitiminin zorunlu olduğu ve toplumun bu zorunlu eğitim için yapılan harcamalara katkıda bulunması olarak adlandırılmıştır. Kentsel ve kırsal kesimlerde yaşayan, SED'i düşük ya da yüksek olan her birey ve tüzel kişiliğe sahip tüm kurum ve kuruluşlar bu vergiyi vermek zorundadırlar. Halktan alınan bu vergi, ailenin nüfusu, yükümlü sayısı ve SED'lerine göre şekillenmektedir (Ulaş, 2007).

Türkiye'de 1980 yıllarında ise eğitimin piyasalaşması ile ticari bir amaç güdümü başlamıştır. Bu durumda da ailelerin ceplerinden eğitim için daha fazla harcama yaptıkları ortaya çıkmıştır (Köse, 2007). Tüm bunların yaşanması devletin eğitime ayırdığı kaynakların azalmasına ve niteliğin düşmesine neden olmuş; SED'i yüksek olan aileleri özel okullara yönlendirmiştir. Orta halli ya da alt SED'deki aileler ise devlet bünyesindeki okullara çocuklarını gönderirken aynı zamanda da eğitime dair tüm ihtiyaçların harcamalarını üstlenmek durumunda kalmışlardır (Ünal, 1996).

2.11.1 Ailelerin Eğitim Harcamalarını Etkileyen Değişkenler

Ailelerin eğitim harcamaları iki unsur üzerinde şekillenmektedir. Birincisi; çocuğun içinde yaşadığı ailenin genel yapısı; ikincisi ise eğitim kurumunun özellikleridir. Ailenin kültürü, ırkı, dili, dini, ekonomik düzeyi, eğitim düzeyi ve nüfusu ailenin genel yapısını içermektedir. Eğitim kurumunun özellikleri ise bulunduğu konumu, beslenme olanakları, kitap ve materyal çeşitliliği, öğretmenin ve personelin profesyonelliği, özel ya da kamuya ait olup olmaması, sosyal faaliyetler ve çocuğun gelişim alanlarına harcanan maddi manevi emekleri içermektedir (Tilak, 1988). Âdem'e (1997) göre devletin ekonomik gücü, hükümetlerin politikaları, toplumun eğitime dair talepleri, kişi başına düşen milli gelir, halkın eğime olan bakış açısı ve ilgisi, çocuk sayısı, okula gitme oranı, eğitim sisteminde çalışan nitelikli personel sayısı, derslerin çeşitliliği, akademik çalışmaların sayısı ve öğretim yöntem ve tekniklerinin çeşitliliği eğitim harcamalarını etkileyen değişkenlerdir. ECR'ye (2005) göre ailenin sosyoekonomik ve demografik özellikleri, kültürleri, kişisel yapıları ailenin eğitim harcamaları ile doğrudan bağlantılı olduğu için bu değişkenler temel alınarak incelenmiştir.

Gürler, Kırcı, Turgutlu ve Üçdoğruk'un (2007) çalışmasında eğitim harcamalarını etkileyen değişkenler; ailelerin eğitim düzeyi, eğitim kurumunun mesafesi ve yerleşim yerinin şehir ya da kasaba/köy oluşudur. Yolcu (2011) ise ailelerin eğitim harcamalarını etkileyen değişkenleri dört grupta incelemiştir. İlk grupta; kişinin kendine dair bakış açısı ve kültürel yapının içinde bulunduğu topluma etkisi; ikinci grupta; eğitimdeki kurum ve kuruluşların üstlendiği roller ve devletin bu alandaki düzenlemeleri; üçüncü grupta, devletin ve hane halkının ekonomik gücü, ayrılan kaynaklar ile eğitimdeki kazanç ve iş istihdamına yansımaları, dördüncü grupta ise ailenin genel özellikleri (eğitim düzeyleri, meslekleri, yaşları, yaşadıkları çevre, eğitime verdikleri önem derecesi ve eğitime dair harcamaları) yer almaktadır.

Tüm eğitim kademelerine yapılan yatırımlar ile başarının doğru orantılı olduğu düşüncesi insanları yüksek derecede etkilemektedir. Dolayısıyla da ailelerin çocuklarının başarılı olması için daha çok eğitim harcamalarına yöneldikleri görülmektedir (Kalkan, 2008). Ailelerin eğitime yaptıkları harcamaların altında yatan

neden, eğitimi bir yatırım aracı olarak görmeleridir. Eğitimin kişiye maddi getirisi; tüm eğitim yaşamı boyunca yaptığı eğitim harcamaları ile yararlandığı eğitimlerin sonucunda elde ettiği getirilerin arasındaki farktır. Manevi getirisi ise makam, mevki, ün, statü, saygınlık gibi getirilerdir (Gümüş ve Şişman, 2014). Eğitim hizmeti sunulan bireyin, kendisine kişisel yarar sağlamasına "eğitimin özel getirisi " denmektedir. Bahsi geçen bu yararlar sayesinde kişinin gelecekte iş gücüne katılımı kolaylaşır, verimlilik, üretkenlik ve başarı olasılığı artar (Woodhall akt. Kavak ve Burgaz, 1994). Mikro ekonomik analiz bazında incelendiğinde eğitim ile kişinin gelir düzeyi arasında ilişki oldukça kuvvetli olduğu görülmektedir. Kişi eğitim yaşamı boyunca zamanını ve maddi kaynaklarını tüketerek beşeri sermayesine katkıda bulunmaktadır. Eğitim kişinin yeteneklerini fark etmesini sağlar ve onları geliştirme olanağı sunarak bireysel verimliliğini artırmasına yardımcı olur. Bu sayede eğitim, verimliliği yüksek olan kişinin iş gücü piyasasında değerli olmasını ve daha fazla gelir elde etmesini sağlamaktadır (Çalışkan, 2007).

Bayar ve İlhan (2016) çalışmalarında ailelerin gelir düzeyinin önemli bir değişken olduğunu gözlemlemişlerdir. Buna göre hane halkının gelir düzeyi yükseldikçe eğitime olan harcamaları da artmaktadır. Bray (1999) gelir düzeyi yüksek ailelerin eğitime dair harcamayı fazla yaparken, düşük gelirli ailelerin ise çok az yapmakta veya herhangi bir eğitim harcamasında bulunmadığını belirtmektedir. Lino (2002) ise varsıl ailelerin yoksul ailelere göre çok fazla kaynak ayırdıklarını ifade etmektedir. Köktaş'ın (2009) yaptığı araştırmaya göre ise Türkiye'de ailelerin eğitim harcamalarının %39'unun varsıl ailelerce, %2'sinin de yalnızca yoksul ailelerce yapıldığını ortaya çıkarmıştır.

İş ve eğitim hayatında başarılının desteklenmesi ve tercih edilmesi algısı toplumlar tarafından benimsendiğinden dolayı, aileleri çocuklarının başarılı olması için harcamalar yapmasına yol açmıştır. Bunun yanında devletin eğitime dair harcamalarındaki sınırlamaları da eğitimdeki eşitsizliği gözle görülür derecede artırmıştır (Levin, 2003). Hâlbuki devletlerin temel görev ve sorumlulukları eğitim hakkını sağlamaktır. Her bireyin ücretsiz okula gitmesi, eğitime kolay erişim sağlaması ve eğitim için harcanan tüm maliyetleri devletin üstlenmesi gerektiği, hükümetlerin eğitim politikaları hedeflerinde sürekli altı çizilmesine rağmen

okullarda uygulamaların tatmin edici yönde gerçekleşmediği görülmüştür (Özçelik, 2007) .

Tüm bu bilgiler ışığında ailelerin eğitimde yaptıkları harcamaları tetikleyen birçok neden, kamu tarafından eğitim hizmetleri verilse de ortaya çıkmaktadır. Eğitim, kamu tarafından sağlanmasına rağmen yararlanmak isteyen aileleri harcamaya yönelttiği için her kesim bu olanaklardan eşit ve nitelikli bir şekilde yararlanamamaktadır (Yolcu, 2011) Ayrıca eğitimin ulaşılabilir ve eşitlik ilkeleriyle her kesim için hak olmasının altı çizilirken, ailenin eğitim harcamalarında bulunması bu hakkı yok ettiği görülmüştür (Ünal, 2005). Dünyada ücretsiz bir eğitimin temel kademeden başlayarak verildiği görülmemiştir. Bu nedenle eğitimin para ile olan ilişkisi bu hizmetin, ailelerin sosyoekonomik durumlarına göre değişkenlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Üst SED'deki ailelerin eğitime kolay ulaşması ve harcamayı daha fazla yaptığı sonucuna varılmıştır. Yoksul aile çocuklarının eşit ve nitelikli eğitimden yararlanamaması toplumda statüleşmeye yol açmakta "toplumsal hareketliliği" ortadan kaldırmaktadır. Kısacası eğitimin toplumdaki alt kesim için erişilebilirliğinin ve eşitliliğin oluşturulamaması, alt ve üst SED'deki kesimler arasındaki ekonomik kazancın eşitsizliğine yol açmaktadır (Yolcu, 2011).

Ailelerin eğitim harcamalarının altında yatan nedenlerden biri de çocuklarını geleceğe yapılan bir yatırım olarak görmelerinden kaynaklanmaktadır. Bu durumun da eğitim hizmetlerinin piyasalaşmasına yol açmakta ve SED'i yüksek olan ailenin çocuklarının gideceği eğitim kurumunu tercih edebilecekleri seçeneklerin daha çeşitli olduğu görülürken, alt SED'deki aileler için bu durum sınırlı kalmaktadır. Aynı zamanda eğitim harcamaları söz konusu olduğunda ailelerin çocukları arasında cinsiyet ayrımı yaptıkları kız evlatlarının daha sınırlı erişimi olduğu tespit edilmiştir. Devletin eğitim finansmanına daha az bütçe ayırması nedeniyle aileleri eğitimde daha çok harcama yapmalarına yönelik politikaları ve düzenlemeleri, eğitim hizmetindeki kısıtlılığı ve başarısızlığı ortaya koymaktadır (Yolcu, 2011). Stiglitz (1994) eğitim harcamalarına yönelik Adalet ve Milli Hâsıla Değişim oranlarında dezavantajlı olan ailelere/öğrenciye maddi destek sağlandığında toplumun hem Milli Hâsılasında artış olacağını hem de eğitimdeki fırsat eşitsizliğinin önüne geçileceğini vurgulamaktadır.

2.11.2 Ailelerin Eğitim Harcamalarının EÇE Kurum Tercihleri Üzerindeki Etkisi

Kişiler anne ve baba olduktan sonra çocuklarıyla ilgili eğitim harcamalarında bulunmaktadır. Bu doğrultuda aileler SED ve demografik özelliklerine göre EÇE hizmeti tercihlerine yön vermektedirler. Çocuğun doğumundan sonraki ilk yılların eğitimsel açıdan önemli olduğunun anlaşılmasıyla beraber, anne ve babalar doğal olarak daha fazla görev ve sorumluluk üstlenmekte; iş yaşamlarına ve çocuklarının eğitimlerine ilişkin bir takım kararlarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Oktay, 1983). Söz konusu bu kararlardan ilki, aile dışı EÇE hizmetlerinden birine güvenip güvenmemek üzerinedir. İkincisi ise, ailelerin EÇE hizmetlerine harcama yapmaya ne kadar istekli oldukları ve onlar için hangi hizmet karakteristiğinin (zaman, mekân, nitelik) önemli olduğu üzerinedir (tercihlerini ve kısıtlamalarını hesaba katarak) (Del Bolca, 2015).

Türkiye'de EÇE hizmetleri zorunlu olmadığı için alt ve üst ücret aralığı kamusal ve özel kurumlar tarafından belirlenmektedir. "Aidat" veya "Eğitim Ücreti" adı altında alınan ücretler, hizmetin yarı veya tam zamanlı olmasına, beslenme öğünlerinin kurumda verilmesi ya da çocuğun evden getirmesine göre değişkenlik göstermektedir. Dolayısıyla bu ücretler şehirden şehre de farklılık sergilemektedir. Kurumlarca belirlenen aidat/eğitime katkı payları/eğitim ücreti minimum düzeyde de olsa asgari ücretle geçinen bir aile için karşılanması zor olduğu görünmektedir (Kaytaz ve Öztürk, 2019). EÇE maliyeti kamu bütçesinden yeterince desteklendiği sürece, ailelerin ödeme kabiliyeti, dezavantajlı sosyoekonomik kökenlerden gelen çocukların EÇE'ye katılımını büyük ölçüde etkilemesi ön görülmektedir (OECD, 2017).

EÇE hizmetlerinin Türkiye'de diğer eğitim kademeleri dışında tutularak zorunluluk kapsamına alınmaması, bu hizmetten yararlanmak isteyen ailelerin gelir durumlarının elverdiği ölçüde eğitim masraflarını karşılamalarına neden olmaktadır. Ailelerin çocukları için yaptıkları eğitim harcamaları eğitimin "özel maliyeti" olarak adlandırılmaktadır (Ünal,1996; akt. Yolcu, 2011). Ailenin eğitime olan özel maliyeti kendi içinde doğrudan, dolaylı ve vazgeçme maliyetleri olarak ayrışmaktadır.

Doğrudan maliyet ailenin çocuğu için; kırtasiye, okul kıyafeti, okul çantası, servis ücreti, kitaplar, kurum ücreti gibi harcamaları içermektedir. Dolaylı maliyetler ise gıda, kalacak yer, kılık-kıyafet gibi konuları kapsayan harcamalardır (Yolcu, 2011). Ailelerin çocukları için yaptıkları eğitim harcamaları birçok değişkene göre şekillenmektedir. Bu değişkenler; ailenin gelir düzeyi, mesleği, eğitimi, yaşadığı bölge, çocuğu cinsiyeti ve okulun türü olarak söylenebilir (Kornrich ve Furstenberg, 2013; Sarıışık, 2019; Yolcu -Yeşilyurt, 2020; Yolcu, 2011).

Algur (2019) yaptığı araştırmada ailelerin maddi gelirlerinin ve varlıklarının eğitim için yapılan yatırımlarda önemli bir değişken olduğunu; varlıklı ailelerin çocukları için yaptıkları eğitim harcamalarında, yoksul ailelere göre çok daha fazla finansman ayırdıklarını tespit etmiştir. Arthaud (2008) ailelerin mesleği de eğitim harcamalarını etkileyen değişkenler arasında olduğunu belirtmektedir. Örneğin uzmanlık gerektiren bir mesleğe sahip ailelerin çocukları için eğitim harcamasına fazla eğilimli oldukları gözlenirken; tarım ile ilgilenen bir mesleğe sahip olan ya da işçi olan ailelerin çok az eğitim harcamasında bulunduklarını ileri sürmektedir. Bernal'a (çev. Yolcu, 2013) göre SED'i yüksek bir mesleğe sahip aileler, çocuklarının eğitimleri için genellikle özel kurum ve kuruluşları tercih etmekte ve yaptıkları eğitim harcamaları işçi sınıfında olan ailelere oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca bu yapıdaki ailelerde, aktif çalışan hane halkı üyeleri arasında bilhassa annelerinde bulunduğuna dikkat çekmektedir.

Alan yazında yapılan araştırmalarda, ailelerin eğitim düzeylerinin çocuklarına yaptıkları eğitim harcaması üzerinde belirleyici olduğu ortaya çıkmıştır (Yolcu, 2011). Ailelerin eğitim düzeyinin EÇE harcamalarıyla doğru orantılı olduğu gözlemlenmiştir (Sarıışık, 2019). Fakat bu dönemdeki eğitim harcamaları üzerinde babanın eğitim düzeyinden ziyade annenin eğitim düzeyinin etkili olduğu anlaşılmıştır (Streuli, Vennam ve Woodhead, 2011). Aynı zamanda çocuklarını gönderecekleri EÇE hizmeti kurumunun özel ya da kamuya ait olmasının da annenin eğitim düzeyiyle alakalı olduğu kaydedilmiştir (Sarıışık, 2019). Ulusoy'un (2013) yaptığı çalışmada ise ailelerin her ikisinin de eğitim düzeyinin eğitim harcamalarında etkili oluğu görülmüş; bilhassa babanın eğitim düzeyinin çocuk için yapılan eğitim harcamalarını etkileyen önemli bir ölçüt olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Kısacası

eğitim harcamalarının babanın da eğitim düzeyine göre değişkenlik göstermekte olduğu anlaşılmıştır.

Ailenin yaşadığı yerleşim yeri ise eğitim ile yapmış oldukları eğitim harcamaların arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir (Sarıışık, 2019). Ailenin yaşadığı yerin kentsel ya da kırsal olması da eğitim harcamalarını etkileyen önemli değişkenler arasında yer almaktadır. Türkiye'de eğitim harcamalarının %88'ini kentsel alanda yaşayan aileler tarafından %12'sini de kırsal bölgede yaşayan aileler tarafından yapılmış olması bunu doğrulamaktadır (TÜİK, 2013). Sarıışık (2019) yaptığı çalışmada da benzer bulgulara ulaşmıştır. Söz konusu bu çalışmada çocuklarını EÇE hizmeti veren kurumlara gönderen ailelerin kayda değer miktarda harcama yaptıkları ve bu harcamaların da kentsel ve kırsal yönden değiştiği gözlemlenmektedir. Kentsel alanda yaşayan ailelerin EÇE harcamaları kırsal alanda yaşayan ailelerle karşılaştırıldığında daha fazla olduğu ortaya konulmuştur.

Eğitim harcamaları üzerinde belirleyici olan değişkenlerden bir diğeri de cinsiyettir. Ailelerin yaptıkları eğitim harcamaları çocuklarının cinsiyetine göre içinde bulundukları toplumsal ve kültürel olguların etkisiyle değişim göstermektedir (Yolcu, 2011). Az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerde, erkek çocuğunun büyüyüp yetişkin bir birey olduğunda ailenin ekonomik yönden sorumluluğunu alacağı, kız çocuğunun ise evlilik yaparak haneden ayrılacağı algısı, ailelerin erkek çocuğuna eğitim yönünden daha fazla kaynak ayırmalarına neden olmakta ve gelecekte kazanacakları gelirden ötürü, bilgilerini ve yeteneklerini geliştirme konusunda da kız çocuklarına göre daha fazla özgürlük tanımaktadırlar (Hill ve King, 1995).

Çocuklarını devlet bünyesindeki EÇE kurumlarına gönderen ailelerin ortalama 3411,1 TL harcama yaptıkları özel EÇE okuluna gönderen ailelerin ise 6222,4 TL harcama yaptıkları tespit edilmiş, özel ve kamuya gönderen aileler arasındaki farkın neredeyse iki katına yakın olduğu gözlemlenmiştir (Yolcu ve Yeşilyurt-Yalçın, 2020). Aynı şekilde çocukları için özel EÇE hizmeti veren kurumları tercih eden ailelerin yaptıkları eğitim harcamaları, kamu kurumlarını tercih eden ailelerin harcamalarının yaklaşık olarak iki katıdır (TÜİK, 2006). Türkiye genelinde ise

EÇE'ye yönelik hane halkı harcamaları 2020 yılında 1247 TL olduğu görülmüştür (TÜİK, 2020).

Tablo 6'da TÜİK'in 2011-2020 yılları arasında ailelerin EÇE hane halkı eğitim harcamalarına dair veriler yer almaktadır.

Tablo 6

Ailelerin EÇE Hane Halkı Eğitim Harcamaları (2011-2020)

YIL	**Eğitim Harcaması/TL**
2011	896
2012	1202
2013	1272
2014	1565
2015	1469
2016	1820
2017	2073
2018	2146
2019	1597
2020	1247

Kaynak: (TÜİK, 2019; TÜİK, 2020)

Tablo 6'da görüldüğü üzere, ailelerin EÇE döneminde yapmış oldukları eğitim harcamalarının miktarında sürekli bir artış gözlenmektedir. Ailelerin 2011 'de 896 TL, 2012'de 1202 TL, 2013'te 2014 TL, 2015'te 1469 TL, 2016'da 1820 TL ve 2017'de 2073 TL 2018'de ise 2146 TL olmuştur. Bu veriler EÇE harcamalarının ailelere olan maliyetinde sürekli bir artış olduğu gözlenmektedir. Fakat 2019 verilerine göre 549 TL harcamada ani azalma görülmüş; bu azalma 350 TL farkla 2020 yılında da devam etmiştir.

2.12 İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında konuyla ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.12.1 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Leslie ve diğerleri (2000) ailelerin çocuk bakımı ve eğitimi için nasıl bir kurum arayışı içinde olduklarını inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Ailelerin okul öncesi kurumunu tercih ederken göz önüne aldıkları kriterlerin ailenin demografik özelliğine göre değişkenlik gösterdiği sonucuna varmıştır. Özellikle bekâr annelerin kurum ücretine, evli annelerin kurum içindeki çocuk ile personel sayısının dengesine, evli babaların ise kurum ücreti, çocuk ile personel dengesi ve kurumun çalışma süresine önem verdikleri tespit edilmiştir.

Foot ve diğerleri (2000), EÇE hizmeti sunan kurumlar ile aileler arasında yapıcı bir ortaklığın kurulmasının önemi göz önünde bulundurularak, ailelerin EÇE hizmetlerinden ne istediği ve beklentileri ortaya koymayı amaçlamışlardır. Ailelerin EÇE hizmetleri konusunda tercih yaparken çocuklarının güvenliğini ve eğitimini her şeyin önünde tuttukları ve hizmet türü (oyun grubu, özel kreş ya da yerel hizmetler) seçimlerinin eğitim, güven verme ve ailelerin ihtiyaçlarıyla ilişkilendirdikleri değerlere bağlı olduğu belirtilmiştir. Sonuç olarak, çocuk bakımı ve eğitimi konusunda hizmet seçimi, ailelerin bilgi düzeyine, çocuklarını bir hizmet birimine yerleştirme arzularının gücüne, sosyal desteğe ve mevcut seçenekler üzerindeki yaratılmış olan algılara bağlı olduğunu tespit etmişlerdir.

Kornrich ve Furstenberg (2013) yaptıkları çalışmada ailelerin çocukları için yaptıkları harcamaların 1970-2000 yılları arasında nasıl bir değişim gösterdiğini, özellikle bu harcamalardaki eşitsizliğe odaklanmayı amaçlamışlarıdır. Ailelerin çocukları için harcama yapması hem çocuklarına yatırım yapmalarının esas yöntemlerinden biri hem de varlıklı ailelere sahip çocukların yoksul hane çocuklarından daha avantajlı olmalarının esas nedenlerinden biri olduğu anlaşılmıştır. Artan gelir eşitsizliğiyle beraber, çocuklara yatırım yapma konusundaki baskı da artmaktadır. Bu çalışmada, Tüketici Harcama Anketi kullanılarak, 1970li

yıllardan 2000'li yıllara kadar uzanan süreç içerisinde gerçekleşen aile harcamalarının ne kadar değiştiği incelenmiştir. Sonuç olarak, ailelerin eğitim üzerine yaptıkları harcamaların büyük bir ivmeyle arttığı tespit edilmiştir. Bu harcama artışının, bilhassa gelir düzeyi en yüksek olan veya yüksek eğitim görmüş ailelerde daha keskin olduğu tespit edilmiştir.

2.12.2 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Koç (1996) çalışmasında ailelerin bir okul öncesi eğitim kurumu tercihinde bulunurken dikkate aldıkları değişkenleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgularda ailelerin kurum tercihini etkileyen en önemli değişkenler sırasıyla; kurumun iyi bir eğitim vermesi ile ücretidir. Ayrıca ailelerin kurumun fiziksel koşullarına değil, yönetim ve personelin niteliğini dikkate aldıkları görülmüş; büyük bir çoğunlu ise kurumu tavsiye üzerine tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

Topaç, Yaman, Ogurlu ve İlgar (2013) yaptıkları bu çalışmada, ailelerin okul öncesi dönemdeki çocukları için kurum tercih ederken dikkate aldıkları ölçütleri saptamayı amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda; ailelerin çocuklarını gönderecekleri okul öncesi kurumunu tercih ederken; eğitimin niteliği, öğretmenin eğitimi ve deneyimi, güvenli bir ortamın olması, personelin çocuklar ile anlaşabilmesi, okulun fiziki koşulları, eve ve iş yerine yakın mesafede olması, uygulanan programın niteliği, okulun misyonu, öğretmenlerin davranışları, kurumun tüm personelinin samimiyeti, kişisel gelişime yönelik eğitimlerin verilmesi, sınıftaki öğrenci mevcutları ve eğitmen sayıları, daha önce eğitim almış çocukların ailelerinin tavsiyeleri gibi kriterleri göz önünde bulundurdukları saptanmıştır.

Polat ve Çelmeli (2015) yaptıkları araştırmada sektörleşen ve bir pazar haline gelen okul öncesi eğitim kurumlarını, rekabet düzeylerini mercek altına almış ve tüketici olarak adlandırdıkları ailelerin okul öncesi eğitimiyle ilgili hizmet sunan kurum ve kuruluşları tercih ederken hangi kriterlere dikkat ettiklerini ve neye göre seçim yaptıklarını incelemişlerdir. Tüketicilerin (ailelerin) bir okul öncesi kurumu tercih ederken maddi durumları, eğitim düzeyleri, meslekleri gibi demografik özelliklere bağlı değişkenlik gösterdiği sonucuna varmışlardır.

Saklan ve Erginer (2016) Türkiye'de okul öncesi eğitimi ile ilgili uygulanan politikalar ve bu döneme ait ayrılan finans kaynakları hakkında öğretmen, yönetici ve aile görüşlerini belirleyen bir çalışma yapmışlardır. Yapılan araştırmanın sonucunda; katılımcıların çoğunluğu ekonomik nedenlerden ve okul öncesi eğitiminin yeteri kadar öneminin bilinmemesinden kaynaklı, bu döneme ait ayrılan bütçenin ve uygulanan eğitim politikalarının yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda yine katılımcıların çoğu okul öncesi eğitimin ücretsiz olması gerektiğini vurgularken bir kısmı da kişi, kurum ve kuruluşların da belli oranda destek olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

Güneş, Biricikli ve Yıldırım (2017) çalışan annelerin erken çocuk bakım hizmeti tercihlerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada kadının eğitim düzeyinin yükselmesiyle çocuğuna kendisinin bakma ihtimalinin azaldığını, güven olarak aile büyüklerinin veya yakınların çocuğun bakımını üstlenmesini isteseler de bu durum büyük metropol şehirlerde yaşayan kadınlar için zor olduğunu ve ücretli bakım hizmetine yönelmesine neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bal (2019); ailelerin 3-6 yaş aralığındaki çocuklarını gönderdikleri okul öncesi kurumunu tercih etme nedenlerini ve beklentilerini ele alan bir çalışma yapmıştır. Söz konusu bu çalışmada özellikle ailelerin kurum özellikleri, çocuğun cinsiyeti, yaşı; anne-babanın yaşı, çalışma durumu, eğitim düzeyleri gibi değişkenlerin kurum tercihleri üzerindeki etkisini ile beklentiyi incelemiştir. Elde edilen bulgularda; ailelerin en çok önem verdikleri kurum özellikleri; okulun güvenli olması, okulun güvenilir olması, öğretmenin velilerle iletişimi, öğretmenin çocuklarla olumlu iletişimi ve öğretmenin mesleki yeterliliği olurken; en az ise okulun ev veya iş yerine yakın olması ile ücreti yer almıştır. Ailelerin tercihlerinde kardeş sayısı, okula başlama yaşı, kurumun türü, annenin yaşı, eğitim düzeyi, babanın yaşı, eğitim düzeyi ile anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Durmaz, Akdoğan ve Demir (2019) yaptıkları bu çalışmada ailelerin okul öncesi eğitim kurumu tercih ederken göz önünde bulundurdukları ölçütler ile SED'leri arasındaki ilişkilerin incelenmesini amaçlamışlardır. Okul öncesi eğitim kurumunun güvenliği, öğretmenin iletişim becerisi, kurumun temizliği, öğretmenin mesleki

yeterliliği ve çocukların farklı gelişim alanlarının desteklenmesi ölçütlerinin aileler tarafından "çok önemli" görüldüğü saptanmıştır. Alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzey (SED) olmak üzere her üç grupta da 'okul öncesi eğitim kurumunun güvenliği ve temizliği' "en önemli" görülürken; 'kurumun ailelerin işlerine yakınlığı' da tercihlerde "önemsiz" olarak nitelendirilmiştir.

Tunalı (2019) yaptığı araştırmada ailelerin okul öncesi eğitiminde özel kreş ve anaokulu tercihlerine yönelik tutumlarını konjoint analizi ile ortaya konmayı amaçlanmıştır. Bu çalışmada ailelerin bakım ve eğitim sektörlerinde hizmet veren özel kreş ve anaokulu tercihlerini etkileyen değişkenlerin önem sıralamasını belirlemek ve yorumlamak amacıyla kullanılmıştır. Analiz sonucunda öğretmen ilgisinin tercihler üzerinde en önemli etkiye sahip olduğu, ardından sırasıyla; ortam koşulları, aylık ücret ve öğretmen eğitim düzeyinin geldiği belirlenmiştir. Ayrıca servis, tecrübe ve konum özellikleri de birbirine çok yakın değerler alarak en az önem verilen özellikler olarak saptanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre bu alanda bakım ve eğitim hizmeti veren özel kuruluşların hangi özelliklere göre daha fazla tercih edilebileceği yorumlanmıştır.

Ceylan (2019) yaptığı araştırmada, ailelerin çocukları bakım veren kurumların tercih etme nedenleri ve kurumu tercih ederken dikkate aldıkları ölçütler ile varsa memnuniyet nedenleri ve geliştirilmesini istedikleri özellikleri inceleyerek ihtiyaç, beklenti ve tercih edilen kurum özelliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Ailelerin çoğunluğu çocukları kuruma başlayıncaya kadar kendi evlerinde ya da bakan kişinin evinde, anneanne/babaanne, akraba olan bir bakıcı veya anneanne/babaanne desteği ile akraba olmayan bir bakıcı tarafından bakıldığını ve kuruma kesin gönderme nedenlerinin çocuklarının mutlu olması, sosyalleşmesi ve iyi bir eğitim alması olduğunu ifade etmişlerdir. Mevcut kurumu seçmelerinin en önemli sebebi kurumun yakınlığı ve güvenilirliği olmuş, bunu kurumun fiyatının uygunluğu ve kendilerinin veya tanıdıklarının tavsiyeleri takip etmiştir. Aileler, en çok öğretmenlerin ilgi, yaklaşım ve ulaşılabilirliğinden memnun olmuşlar; ayrıca kurumdaki eğitim faaliyetlerinden ve sosyal faaliyetlerin çeşitliliği ve faaliyetlere katılımda esneklikten hoşlanmıştır. Ailelerin mevcut kurumdan beklentileri arasında eğitimin

bireyselleştirilmesi, kurumun ev ortamına benzer bir ortam olması, içeride ve dışarıda daha çok oyun ve hareket sağlanması ve bilgilendirme ön plana çıkmıştır.

Çemrek ve Özaydın (2019) yaptıkları araştırmada, çocukları kreşe giden ailelerinin kreş tercihi ve kreşlerden beklentileri tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda Anne-babaların çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarından biri olan kreşlerden beklentileri üzerinde ailelerin eğitim düzeyi, gelir düzeyi gibi farklı sosyo-demografik özelliklerinin farklılıklara neden olduğu belirlenmiştir. Kreş tercihinde, kreş çalışanlarının çocuklara olan davranışı, öğretmenin iletişimi ve davranışları, kreş yönetiminin bilgilendirme sağlaması, kreşin çocuğun çevresi ile iletişimini güçlendirecek aktiviteleri düzenlemesi ve kreş içerisinde park, aktivite alanı vb. alanları olması ailelerin kreş tercihi açısından etkili olmuştur. Kreşin ailelerin evine yakın olması, uygun bir ücrete sahip olması ve ailenin sahip olduğu çocuk sayısı da aileler için önemli bir tercih sebebi olabilmektedir. Kreşlerde çocukların güvenlikleri açısından güvenlik hizmetinin verilmesi, çocuklar için özel olarak hazırlanan yemeklerin bulunması, kreş içerisinde sağlık hizmetlerinin bulunması ve kreş donanımının çocuklar için uygun bir şekilde hazırlanması ailelerin kreş tercihi sırasında göz önünde bulundurduğu önemli değişkenlerdir.

Yolcu (2019) yaptığı araştırmada erken çocukluk ve eğitimi döneminde evde bakım hizmetlini tercih eden ailelerin taleplerinin nedenleri ve bu süreç içerisinde yaşadıkları problemlerin tespitini amaçlamıştır. Ailelerin evde ücretli bakım hizmetlerine yönelik tercih nedenlerinin en başında aile üyelerinin çalışıyor olması, çocuğa bakabilecek kimsenin bulunamaması ve çocukların yaşının küçük olması gelmektedir. Aileler bakıcılarda aranan özelliklerde öncelikle güvenilir olmasına dikkat etmekte ve işe alınacak bakıcının tanıdık olmasını tercih edilmektedirler. Ailelerin evde ücretli bakım hizmeti alma sürecinde karşılaştıkları sorunların en başında bakıcıların işe gelmemesi yer almaktadır.

Sarıışık (2019) yaptığı kamuya bağlı anaokulu ve anasınıflarında eğitim gören çocukların aileleri tarafından yapılan özel harcamalarının yıllık maliyetini ve ailelerin bu harcamalara yönelik değerlendirmelerini belirlemiştir. Bu araştırmanın sonucunda çocukları için özel harcama yapan ailelerin %90'ı şehir merkezlerindeki

kurumlara çocuklarını gönderdikleri ortaya çıkmış, kentsel ve kırsal yerleşim yerlerinde yaşayan ailelerin harcamalarının ve çocuklarını gittiği eğitim kurumu şartlarının farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ailelerin çoğunluğunun ise okul öncesi eğitimin harcama kaynağının devlet tarafından finanse edilmesi gerektiğini savundukları gözlemlenmiştir.

Yolcu ve Yeşilyurt-Yalçın (2020) ailelerin EÇE döneminde yapmış oldukları eğitim harcamalarını ortaya koyan bir araştırma yapmışlarıdır. Çalışmanın sonucunda özel ve kamu EÇE hizmeti veren kurumlara gönderen aileler arasında harcamaların farklılık gösterdiği; resmi EÇE kurumuna gönderilen çocukların ortalama eğitim harcaması 3411,1 TL iken; özel EÇE okuluna gönderilen çocukların ortalama eğitim harcaması 6222,4 TL olduğu saptanmıştır. Ayrıca ailelerin EÇE dönemindeki harcamalarını etkileyen belirli kriterlerin olduğu gözlemlenmiştir. Bunlar; özellikle babadan ziyade annenin eğitimi-mesleği-çalışma durumu, hane halkının gelir durumu, EÇE kurumuna ulaşım biçimi ve son olarak ailede yaşayan kişi sayısıdır.

Yukarıda yer verilen alanyazındaki araştırmalar dikkate alındığında bu araştırma ailelerin hem EÇE kurum tercihlerini hem de eğitim harcamalarını bir arada ele alması bakımından diğer araştırmalardan farklılaşmaktadır. Bu yönüyle araştırma ailelerin EÇE kurum tercihleri doğrultusunda yapmış oldukları eğitim harcamalarını ortaya koymaktadır. Söz konusu bu belirleme, ailelerin EÇE dönemindeki eğitim kurumu tercihleri ile eğitim harcaması ilişkisini ortaya koyması açısından özgün bir değer taşımaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcıları, veri toplama aracı ve geliştirilmesi ile verilerin toplanması, çözümlemesine yönelik bilgiler bulunmaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

EÇE kurumlarına çocuklarını gönderen ailelerin kurum tercih nedenleri ve yaptıkları eğitim harcamalarını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma tarama modelinde betimsel bir özellik taşımaktadır. Tarama modeli araştırmanın temelindeki duruma ya da kişilere ilişkin şu anki ya da geçmişteki verilerin tümünün sistematik bir şekilde gözden geçirilmesini konu alır (Çepni, 2010). Karasar' a (2012) göre tarama modeli araştırmaların üç ayırt edici özelliği bulunmaktadır. Bunlardan ilki; bir olay ile ilgili büyük bir topluluğun görüşlerinin betimlenmesi için yine uygun büyüklükte bir örneklem seçilmesidir. İkincisi, veri toplama yöntemleri ve tekniklerini içerir. Söz konusu bu durum tarama modeli araştırmalarda anketlerin dışında, yapılandırılmış görüşme ve gözlem gibi farklı veri toplama tekniklerinin de kullanımına fırsat tanır. Üçüncüsü ise elde edilen verilerin istatistiksel olarak çözümlenebilmesidir. Dolayısıyla araştırmanın belli bir büyüklükteki katılımcı grup üzerinden yürütülmesi, verilerin anket yoluyla toplanması ve bu toplanan verilerin de istatistiksel olarak çözümlenmesi nedeniyle, yapılan bu araştırmanın tarama modelinde bir araştırma olduğu ifade edilebilir.

3.2 Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını; 2020-2021 eğitim öğretim yılı Çankırı İl merkezinde yer alan kamu ve özel EÇE hizmeti sunan kurumlara çocuğunu gönderen istekli ve gönüllü olan ailelerden oluşturmaktadır. Çankırı İl merkezinde kamuya bağlı dokuz anaokulu, 12 ilkokula bağlı 26 anasınıfı, bir gündüz bakım evi, bir özel kreş ve bir tane de özel ilkokuluna bağlı anasınıfı bulunmakta ve çocuğunu bu kurumlara gönderen ortalama 1500 aile bulunmaktadır. Araştırmanın katılımcılarına dâhil olacak ailelerin belirlenmesinde, seçkisiz örnekleme türlerinden olan uygun örnekleme yönteminden yaralanılmıştır. Davranış bilimleri çalışmalarında genellikle

uygun örnekleme yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntem araştırmaya uygun olan ve kolay ulaşılabilir kişileri hedeflemektedir. Ayrıca katılımcıların araştırma için uygunluklarının yanı sıra istekli ve gönüllü olmaları da gerekmektedir (Gurbetoğlu, 2018; Karasar, 2014). Olasılık temelli örnekleme yöntemleri ile uygun örnekleme yöntemi kıyaslandığında araştırmacıya hem zaman hem de para yönünden verim sağlayan bir yöntemdir (Daşdemir, 2016; Karasar, 2005; Ocak, 2019; Saray, 2003). Fakat bu yöntem, birçok yararlarına karşın, seçkisizlik sağlamadığı için elde edilen sonuçların evrene genellenmesi söz konusu değildir (Armağan, 1983; Tanrıöğen, 2011).

Araştırmanın katılımcılarını araştırmanın çalışma evreninde bulunan 1500 aile arasından ulaşılan 206 aile oluşmaktadır. Araştırmaya katılan çocuğa ve ailelere ilişkin sosyo-demografik bilgilerin yanı sıra, ailelerin çocuklarını gönderdikleri eğitim kurumlarına ilişkin bilgiler aşağıda sırayla verilmiştir.

Tablo 7'de çalışmaya katılan ailelerin çocuklarıyla ilgili demografik özelliklerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 7

Çocuk ile İlgili Bilgiler

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kız	159	77,2
	Erkek	47	22,8
	Toplam	206	100
Çocuğun Kiminle Yaşadığı	Anne-Baba	198	96,1
	Anne	8	3,9
	Toplam	206	100

Tablo 7'deki bilgiler incelendiğinde, çalışmaya katılan ailelerin çocuklarının 159'u (%77,2) kız, 47'si (%22,8) erkektir. Çalışmaya katılım gösteren ailelerin çocuklarının 198'i (%96,1) anne – babayla, sekizi (%3,9) ise sadece anne ile birlikte yaşamaktadır.

Tablo 8'de ailelerin demografik ve SED'lerine ilişkin bilgiler yer almaktadır

Tablo 8

Ailelerin Sosyo-Demografik *Özelliklerine İlişkin Bilgiler*

Değişken		**n**	**%**
Anne yaşı	24-29	36	17,5
	30-35	123	59,7
	36-41	39	18,9
	42-47	8	3,9
	Toplam	206	100
Baba yaşı	24-29	15	7,3
	30-35	19	38,3
	36-41	95	46,1
	42-47	15	7.3
	48-53	2	1,0
	Toplam	206	100
Ailedeki çocuk sayısı	1 Çocuk	80	38,8
	2 Çocuk	89	43,2
	3 Çocuk	30	14,6
	4 Çocuk	7	3,4
	Toplam	206	100
Annenin eğitimi	İlkokul	19	9,2
	Ortaokul	16	7,8
	Lise	57	27,7
	Üniversite	97	47,1
	Lisansüstü	17	8,3
	Toplam	206	100
Babanın eğitimi	Ortaokul	17	8,3
	Lise	46	22,3
	Üniversite	124	60,2
	Lisansüstü	19	9,2
	Toplam	206	100

Tablo 8'in devamı

Annenin mesleği	İşçi	7	3,4
	Memur	90	43,7
	Esnaf	3	1,5
	Özel Sektör	11	5,3
	Serbest meslek	5	2,4
	Çalışmıyor	83	40,3
	Diğer	7	3,4
	Toplam	206	100
Babanın mesleği	İşçi	32	15,5
	Memur	103	50
	Esnaf	18	8,7
	Özle Sektör	26	12,6
	Serbest meslek	23	11,2
	Çalışmıyor	4	1,9
	Toplam	206	100
Annenin çalışma durumu	Özel Sektör	19	9,2
	Kamu (Daimi Kadrolu)	88	42,7
	Kamu (Sözleşmeli)	12	5,8
	Çalışmıyor	83	40,3
	İşsiz	4	1,9
	Toplam	206	100
Babanın çalışma durumu	Özel Sektör	81	39,3
	Kamu (Daimi Kadrolu)	98	47,6
	Kamu (Sözleşmeli)	15	7,3
	Kamu (Geçici İşçi)	3	1,5
	Emekli	3	1,5
	İşsiz	6	2,9
	Toplam	206	100
Ailenin aylık geliri/TL	5000 TL ve Altı	63	30,6
	5001-7500 TL	28	13,6
	7501-10000 TL	50	24,3

Tablo 8'in devamı

	10001-12500 TL	26	12,6
	12501 TL ve Üzeri	39	18,9
	Toplam	206	100
Ailedeki kişi sayısı	2	5	2,4
	3	68	33
	4	90	43,7
	5	33	16
	6 ve Üzeri	10	4.9
	Toplam	206	100
Evin mülkiyeti	Kendime-Eşime Ait	108	52,4
	Lojman	4	1,9
	Kira	73	35,4
	Ev başkasına ait ancak Kira Ödenmiyor	21	10,2
	Toplam	206	100
Oturulan evin tipi	Gecekondı	15	7,3
	Müstakil Ev	7	3,4
	Apartman Dairesi	180	87,4
	Lojman	4	1,9
	Toplam	206	100
Ev kira bedeli	500TL ve Altı	7	3,4
	501-750 TL	16	7,8
	751-1000TL	28	13,6
	1000TL ve Üzeri	24	11,7
	Toplam	75	36,4
Ailede yaşayan kişi sayısı	2 Kişi	5	2,4
	3 Kişi	68	33
	4 Kişi	90	43,7
	5 Kişi	33	16
	6 Kişi ve Üzeri	10	4,9
	Toplam	206	100

Tablo 8'in devamı

Eğitim harcamasına yönelik yardım	Evet	18	8,7
	Hayır	188	91,3
	Toplam	206	100
Yardım alınan kurum	Şirket	1	0,5
	Belediye	2	1
	Vakıf	9	4,4
	SYDV(Sosyal YardımlaşmaVe Dayanışma Vakfı)	2	1
	Diğer	4	1,9
	Toplam	18	8,7

Tablo 8'de araştırmaya katılan ailelerde annelerin 36'sı (%17,5) 24-29 yaş, 123'ü (%59,7) 30-35 yaş, 39'u (%18,9) 36-41 yaş ve 8'i (%3,9) 42-47 yaş aralığındadır. Babaların ise 15'i (%7,3) 24-29, 79'u (%38,3) 30-35 yaş, 95'i (%46,1) 36-41 yaş, 15'i (%7,3) 42-47 yaş, 2'si (%1) 48-53 yaş aralığındadır. Ailelerin 80'nin (%38,8) bir, 89'nun (%43,2) iki, 30'unun (%14,6) üç, 7'sinin (%3,4) 4 çocuğu bulunmaktadır Ailelerin eğitim düzeyleri ise, annelerin 19'u (%9,2) ilkokul, 16'sı (%7,8) ortaokul, 57'si (%27) lise, 97'si (%47,1) üniversite, 17'si (%8,3) yüksek lisans mezunuyken; babaların ise 17'si (%8,3) ortaokul, 46'sı (%22,3) lise, 124'ü (%60,2) üniversite, 19'u (%9,2) yüksek lisans mezunudur. Araştırmaya katılan ailelerden annelerin 7'si (%3,4) işçi, 90'nı (%43,7) memur, 3'ü (%1,5) esnaf, 11'i (%5,3) özel sektör, 5'i (%2,4) serbest meslek, 7'si (%3,4) diğer meslek gruplarında yer almaktayken, babaların ise 32'si (%15,5) işçi, 103'ü (%50) memur, 18'i (%8,7) esnaf, 26'sı (%12,6) özel sektör, 23'ü (%11,2) serbest meslek ve 4'ü de (%1,9) çalışmamaktadır. Anne ve babanın çalışma durumları incelendiğinde ise annelerin 19'u (%9,2) özel sektörde, 88'i (%42,7) kamu da daimi kadrolu, 12'si (% 5,8) kamuda sözleşmeli, 4'ü (%1,9) ise işsizken; babaların 81'i (%39,3) özel sektörde, 98'i (%47,6) kamuda daimi kadrolu, 15'i (%7,3) kamuda sözleşmeli, 3'ü (%1,5) kamuda geçici işçi, 3'ü (%1,5) emekli ve 6'sı (%2,9) işsizdir yani çalışmamaktadır. 206 Ailenin 63'nün (%30,6) aylık geliri 5000TL ve altı, 28'nin (%13,6) 5001-

7500TL arası, 50'sinin (%24,3) 7501- 10000TL arası, 26'sının (%12,6) 10001-12500TL arası, 39'nun (%18,9) ise 12501 TL ve üzeri olduğu tespit edilmiştir. Ailelerin oturdukları ev tiplerinde 15'i (%7,3) gecekonduda, 7'si (%3,4) müstakil evde, 180'i (%87,4) apartman dairesinde, 4'ü (%1,9) ise lojmanda ikamet etmektedir. 206 ailenin yaşadıkları evin mülkiyetinin 108'i (%52,4) ailelerden birine; 21'i (%10,2) kira ödemesi yapılmayan başkasına ait iken, 4'ü (%1,9) lojmanda, 73'ü (%35,4) kirada kalmaktadır. Kirada yaşayan ailelerden 7'si (%3,4) 500 TL ve altı, 16'sı (%7,8) 501-750 TL, 28'i (%13,6) 701-1000TL, 24'ü (%11,7) ise 1000TL ve üzeri ödeme yapmaktadır. Evdeki toplam kişi sayısı 2 olan 5 (%2,4), 3 olan 68 (%33), 4 olan 90 (%43,7), 5 olan 33 (%16), 6 ve üzeri olan 10 (%4,9) 'dur. Çalışmaya katılan 206 aileden 188'i (%91,3) çocuklarının eğitim harcamasına yönelik herhangi bir kurum ve kuruluştan yardım almazken, 18'i (%8,7) ise yardım almaktadır. Bu kurum ve kuruluşların 1'i (%0,5) şirket, 2'si (%1) belediye, 9'u (%4,4) vakıf, 2'si (%1) SYDV (Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı), 4'ü ise aile büyüklerinin maddi desteklerini içeren diğer yardımlardır.

Tablo 9'da çalışmaya katılan ailelerin çocuklarını gönderdikleri EÇE kurumlarına ait bilgiler yer almaktadır

Tablo 9

EÇE Kurumlarına İlişkin Bilgiler

Değişken		n	%
Okul mülkiyeti	Kamu	178	86,04
	Özel	28	13,6
	Toplam	206	100
Okulun türü	Anasınıfı	35	17
	Anaokulu	171	83
	Toplam	206	100
Eğitimin zamanı	Yarım Gün	148	71,8
	Tam Gün	58	28,2
	Toplam	206	100

Tablo 9'un devamı

	Servis	4	1,9
Okula ulaşım	Araba	93	45,1
	Yaya	109	52,9
	Toplam	206	100
Ev-okul mesafesi	0-3 Km	133	64,6
	3-5 Km	41	19,9
	5 Km- Üzeri	32	84,5
	Toplam	206	100

Tablo 9'da katılımcı ailelerin 178'i (%86,4) çocuğunu kamu EÇE kurumuna gönderirken; 28'i (%13,6) özel EÇE kurumuna göndermektedir. Bu kurumlara devam eden çocukların 35'i (%17) anasınıfı, 171'i ise anaokuluna gittiği görülmekle beraber 148'i (%71,8) yarım gün, 58'i (%28,2) tam gün eğitim almaktadır. Yine Tablo 8'de ailelerin okula ulaşımında 4'ünün (%1,9) servis, 93'ünün (%45,1) araba, 109'unun (%52,9) yaya olarak sağlamaktadır. Ev ile okul mesafesinde ise 133'nün 0-3 km (%64,6), 41'nin 3-5 km (%19,9), 32'sinin ise 5 km ve üzeri (%15,5) olduğu anlaşılmaktadır.

3.3 Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Araştırmada üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki araştırmaya katılan ailelere ilişkin kişisel bilgi toplama formudur. Araştırmacı tarafından oluşturulan bu formda ailelerin sosyodemografik ve SED özellikleri, çocukla ilgili ve EÇE kurumuyla ilgili sorulara yer verilmiştir. Araştırmada başvurulan ikinci veri toplama aracı ise "Ailelerin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarını Tercih Ölçütleri Anketi"dir. Durmaz, Akdoğan ve Demir (2019) tarafından oluşturulan ve geliştirilen bu ankette ailelerin okul öncesi eğitim kurumu tercihlerinde dikkate aldıkları ölçütlerin neler olduğu ve bu ölçütlerin önemlilik düzeylerini belirlemede derecelendirilmiş 5'li Likert tipi 34 ifadeye yer verilmiştir. Bu ifadelerden en sonuncusu olan 34. madde ise "diğer" adı altında ailelerin ekleyebileceği farklı bir ölçütün olup olmadığını belirlemek amacıyla eklenmiştir. Son olarak üçüncü veri

toplama aracıda araştırmada ailelerin çocuklarını gönderdikleri EÇE kurumlarına yönelik yapmış oldukları eğitim harcamalarını belirlemek amacıyla "Ailelerin EÇE Döneminde Yaptığı Eğitim Harcamaları" anketi kullanılmıştır. Söz konusu bu anket Yolcu ve Yeşilyurt –Yalçın (2020) tarafından oluşturulup geliştirilmiştir. Ankette ailelerin EÇE döneminde yapmış oldukları eğitim harcamalarına ilişkin harcama kalemleri 28 alt başlık olarak listelenmiştir. Bu doğrultuda aileler harcama kalemlerinin karşısındaki kutucuklara, 2020-2021 eğitim - öğretim yılı içinde her bir harcama kalemi için yaptığı ortalama bir miktarın TL cinsinden değerlerini yazmaları istenmiştir.

3.4 Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Araştırmanın veri toplama aracı uygulaması için gerekli yazılı onayı 25 Mart 2021 tarihinde Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Alınan izinler doğrultusunda veri toplama aracı olan anketler yeterli sayıda çoğaltılarak çalışma grubunu oluşturan EÇE hizmeti veren kurumlara çocuğunu gönderen ailelere, kurumlarda çalışan öğretmen ve yöneticiler aracılığıyla 1 Haziran – 2 Temmuz 2021 tarihleri arasında uygulanmıştır. Öğretmen ve yönetici aracılığıyla ailelere dağıtılan anketlerin toplanmasında bir hafta süre verilmiştir. Ailelerin istenilen süre içinde doldurularak tekrar öğretmenlere teslim edilmesi istenmiştir. Fakat Covid-19 Pandemi süreci nedeniyle öğrencilerin yüz yüze eğitime katılımı az olduğu için bu süre iki hafta daha uzatılmıştır. Ardından doldurulan anket formları araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Verilerin analizi; SPSS 22 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılım gösteri göstermediğini belirlemek amacıyla normallik testi testi uygulanmıştır. Fakat yapılan bu testin sonucunda normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Çalışma verilerinin ilk iki alt amaçlarının çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Üçüncü alt amaca yönelik verilerde ise nanoparametrik Mann-Whitney U testine başvurulmuştur. Değişkenler arasında oluşan farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için ise Post Hoc testlerinden Tamhane T2 Testinden yararlanılmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında ailelerin EÇE dönemindeki çocuklarını gönderdikleri eğitim kurumlarını tercih etmede başvurdukları ölçütler ile yapmış oldukları eğitim harcamalarına ilişkin elde edilen bulgulara, aşağıda sırayla yer verilmiştir.

Tablo 10'da ailelerin çocuklarını gönderdikleri EÇE kurumlarını tercih etme ölçütlerinin önemlilik düzeylerine yönelik istatistikî bulgular verilmiştir.

Tablo 10

Ailelerin EÇE Kurumlarını Tercih Etme Ölçütleri

Madde	n	$\bar{X}$
Okulun servis imkânı sağlaması	206	2,9369
Okul ile ilgili yapılan reklamlar (Radyo, televizyon, sokak reklam panosu vb.)	206	3,3738
Okulun web sayfasından okulda yapılan etkinlikler ile ilgili ayrıntılı bilgi alınabilmesi	206	3,5971
Eğitim için okula ödenen ücret	206	3,6505
Erken Çocukluk bakım ve eğitim kurumunun benim işime ya da eşimin işine yakınlığı	206	3,7039
Erken Çocukluk bakım ve eğitim kurumunun eve yakınlığı	206	3,9320
Okulda aile eğitimleri verilmesi	206	4,1262
Okulu seçen diğer velilerin niteliği	206	4,1262
Okulun ilkeleri	206	4,1553
Sınıfta kullanılan materyaller (Mobilyalar, oyuncak, boya vs.)	206	4,2136
Başkalarından alınan olumlu tavsiyeler	206	4,2427
Sınıftaki öğretmen sayısı	206	4,2670
Okuldaki öğretmen dışındaki diğer personelin niteliği (Yardımcı eleman, aşçı, servis şoförü vs.)	206	4,2816
Okulun kahvaltı/ öğle yemeği/ ara öğün imkânını sağlaması	206	4,3301

Tablo10'un devamı

Ev-okul işbirliği (Aile katılımı etkinlikleri vs.)	206	4,3689
Okulda uygulanan eğitim programı (Montesorri vs.)	206	4,3835
Erken Çocukluk bakım ve eğitim kurumunun fiziksel özellikleri	206	4,4175
Çocuklar için sağlanan sosyal faaliyetler (İngilizce, tiyatro, dans, yüzme vs.)	206	4,4369
Öğretmenin eğitim düzeyi (Lise/üniversite/yüksek lisans/doktora)	206	4,4660
Ailelerin eğitim süreci hakkında bilgilendirilmesi	206	4,4806
Okulda çalışan personelin samimiyet derecesi (İletişim becerileri, güler yüzlü olması vs.)	206	4,4854
Sınıftaki çocuk sayısı	206	4,5000
Öğretmenin tecrübesi	206	4,5243
Çocuğun bakımının sağlanması (Gerektiğinde kıyafetinin değiştirilmesi vs.)	206	4,5291
Okulun çalışma saatleri	206	4,5437
Öğretmenin iletişim becerisi	206	4,5534
Çocukların farklı gelişim alanlarının desteklenmesi (Dil, sosyal, öz bakım vs.)	206	4,5680
Ailelerin çocuğun gelişimi hakkında bilgilendirilmesi	206	4,5777
Okulda verilen eğitimin nitelikli olması	206	4,5971
Erken Çocukluk bakım ve eğitim kurumunda olumlu bir atmosferin bulunması	206	4,6068
Erken Çocukluk bakım ve eğitim kurumunda güvenli bir ortamın sunulması	206	4,6845
Okulun temizliği	206	4,8252
Öğretmenlerin mesleki yeterliliği	206	4,9272

Tablo 10'daki bilgiler dikkate alındığında ailelerin çocuklarını gönderdikleri EÇE kurumlarını tercih ederken en fazla göz önüne aldıkları üç değişken sırasıyla; öğretmenin mesleki yeterliliği ($\bar{X}$=4,9272), okul temizliği ($\bar{X}$=4,8252), güvenli ortam

($\bar{X}$=4,6845) olmuştur. Ailelerin çocuklarını gönderdikleri kurumları tercih ederken en az dikkat ettikleri üç değişken ise sırasıyla; okul servis imkânı ($\bar{X}$=2,9369), okul reklamları ($\bar{X}$=3,3738) ve web sayfası ($\bar{X}$=3,5971) olmuştur. Bu bulgu ailelerin çocuklarını gönderdikleri EÇE kurumlarını tercih ederken okul servis imkânının olup olmadığını önemsemedikleri ancak öğretmenin mesleki yeterliliğini oldukça fazla dikkate aldıklarını göstermektedir.

Tablo 11'de ailelerin EÇE kurumlarını tercih etmedeki ölçütlerini kurumun mülkiyetinin kamu ya da özel olmasına göre değişip değişmediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 11

Ailelerin EÇE Kamu ya da Özel Kurum Tercih Etme Ölçütleri

Madde	**Kamu**		**Özel**	
	n	$\bar{X}$	n	$\bar{X}$
Erken Çocukluk bakım ve eğitim kurumunun eve yakınlığı	28	1,6429	178	4,2921
Erken Çocukluk bakım ve eğitim kurumunun benim işime ya da eşimin işine yakınlığı	28	1,6786	178	4,0225
Erken Çocukluk bakım ve eğitim kurumunda olumlu bir atmosferin bulunması	28	4,1786	178	4,6742
Erken Çocukluk bakım ve eğitim kurumunda güvenli bir ortamın sunulması	28	4,2143	178	4,7584
Sınıftaki öğretmen sayısı	28	4,1071	178	4,2921
Sınıftaki çocuk sayısı	28	4,8571	178	4,4438
Erken Çocukluk bakım ve eğitim kurumunun fiziksel özellikleri	28	4,1786	178	4,6742
Okulun kahvaltı/ öğle yemeği/ ara öğün imkânını sağlaması	28	4,1071	178	4,7584
Başkalarından alınan olumlu tavsiyeler	28	3,8929	178	4,2921

Tablo 11'in devamı

Eğitim için okula ödenen ücret	28	2,1071	178	4,4438
Öğretmenin eğitim düzeyi	28	4,8214	178	4,4551
Sınıfta kullanılan materyaller	28	4,0357	178	4,3652
Okuldaki öğretmen dışındaki diğer personelin niteliği	28	4,0714	178	4,2978
Öğretmenin iletişim becerisi	28	4,2143	178	3,8933
Öğretmenin tecrübesi	28	4,5000	178	4,4101
Okulun servis imkânı sağlaması	28	1,5714	178	4,2416
Okulun ilkeleri	28	4,1071	178	4,3146
Okulda aile eğitimleri verilmesi	28	4,1071	178	4,6067
Okulda çalışan personelin samimiyet derecesi	28	4,0714	178	4,5281
Okulda uygulanan eğitim programı	28	4,1429	178	3,1517
Çocuklar için sağlanan sosyal faaliyetler	28	4,1429	178	4,1629
Okulda verilen eğitimin nitelikli olması	28	4,1429	178	4,1292
Çocukların farklı gelişim alanlarının desteklenmesi	28	4,1786	178	4,5506
Çocuğun bakımının sağlanması	28	4,1429	178	4,4213
Ailelerin eğitim süreci hakkında bilgilendirilmesi	28	4,1429	178	4,4831
Ev-okul işbirliği (Aile katılımı etkinlikleri vs.)	28	4,1786	178	4,6685
Ailelerin çocuğun gelişimi hakkında bilgilendirilmesi	28	4,2500	178	4,6292
Okulun temizliği	28	4,8571	178	4,5899
Okul ile ilgili yapılan reklamlar	28	3,1429	178	4,5337
Öğretmenlerin mesleki yeterliliği	28	4,9286	178	4,3989
Okulun web sayfasından okulda yapılan etkinlikler ile ilgili ayrıntılı bilgi alınabilmesi	28	3,0714	178	4,6292
Okulu seçen diğer velilerin niteliği	28	4,9286	178	4,8202
Okulun çalışma saatleri	28	4,9286	178	3,4101

Tablo 11'de çocuklarını kamu EÇE kurumlarına gönderen ailelerin en çok göz önünde bulundurdukları değişkenler öğretmenlerin mesleki yeterliliği ($\bar{X}$=4,9286), okulu seçen diğer velilerin niteliği ($\bar{X}$=4,9286) ve okulun çalışma saatleri ($\bar{X}$=4,9286) olduğu görülürken; en az dikkate aldıkları değişkenler ise sırasıyla; okulun servis imkânı sağlaması ($\bar{X}$=1,5714), okulun eve yakınlığı ($\bar{X}$=1,6429), okulun ailelerin iş yerlerine yakınlığıdır ($\bar{X}$=1,6786); çocuklarını özel EÇE kurumuna gönderen ailelerin ise en fazla dikkat ettikleri değişkenler; okulu seçen diğer velilerin niteliği ($\bar{X}$=4,8202), okulda güvenli bir ortamın sunulması ($\bar{X}$=4,7584), okulun kahvaltı/ öğle yemeği/ ara öğün imkânını sağlaması ($\bar{X}$=4,7584) iken; en az dikkate aldıkları değişkenlerin; uygulanan eğitim programı ($\bar{X}$=3,1517), okulun çalışma saatleri ($\bar{X}$=3,4101), öğretmenin iletişim becerisi ($\bar{X}$=3,8933) olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular birlikte ele alındığında çocuklarını kamu EÇE kurumuna gönderen ailelerin en fazla önemsedikleri öğretmenin mesleki yeterliliği olduğu; özel okullarına gönderen ailelerin ise en fazla kurumu tercih eden diğer velilerin niteliği olduğu anlaşılmaktadır. Kurumun çalışma saatleri çocuklarını kamu kurumuna gönderen aileler için önemlilik göstergesi iken özel kuruma gönderen aileler için dikkate değer olmadığı söylenebilir.

Ailelerin çocuklarını gönderdikleri EÇE kurum türünü tercih etme nedenlerine ilişkin bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Ailelerin EÇE Kurum Türünü Tercih Etme Nedenleri

	Anaokulu		**Anasınfı**	
Madde	n	$\bar{X}$	n	$\bar{X}$
Erken çocukluk bakım ve eğitim kurumunun eve yakınlığı	171	3,7602	35	4,7714
Erken çocukluk bakım ve eğitim kurumunun benim işime ya da eşimin işine yakınlığı	171	3,5848	35	4,2857
Erken çocukluk bakım ve eğitim kurumunda olumlu bir atmosferin bulunması	171	4,6199	35	4,5429

Tablo 12'nin devamı

Erken çocukluk bakım ve eğitim kurumunda güvenli bir ortamın sunulması	171	4,7076	35	4,5714
Sınıftaki öğretmen sayısı	171	4,2398	35	4,4000
Sınıftaki çocuk sayısı	171	4,5088	35	4,4571
Erken çocukluk bakım ve eğitim kurumunun fiziksel özellikleri	171	4,4094	35	4,4571
Okulun kahvaltı/ öğle yemeği/ ara öğün imkânını sağlaması	171	4,3275	35	4,3429
Başkalarından alınan olumlu tavsiyeler	171	4,2164	35	4,3714
Eğitim için okula ödenen ücret	171	3,5205	35	4,2857
Öğretmenin eğitim düzeyi	171	4,4620	35	4,4857
Sınıfta kullanılan materyaller	171	4,2339	35	4,1143
Okuldaki öğretmen dışındaki diğer personelin niteliği	171	4,2807	35	4,2857
Öğretmenin iletişim becerisi	171	4,5906	35	4,3714
Öğretmenin tecrübesi	171	4,5497	35	4,4000
Okulun servis imkânı sağlaması	171	2,9123	35	3,0571
Okulun ilkeleri	171	4,2690	35	3,6000
Okulda aile eğitimleri verilmesi	171	4,1111	35	4,2000
Okulda çalışan personelin samimiyet derecesi	171	4,5088	35	4,3714
Okulda uygulanan eğitim programı	171	4,4444	35	4,0857
Çocuklar için sağlanan sosyal faaliyetler	171	4,4737	35	4,2571
Okulda verilen eğitimin nitelikli olması	171	4,6374	35	4,4000
Çocukların farklı gelişim alanlarının desteklenmesi	171	4,6082	35	4,3714
Çocuğun bakımının sağlanması	171	4,5556	35	4,4000
Ailelerin eğitim süreci hakkında bilgilendirilmesi	171	4,5263	35	4,2571
Ev-okul işbirliği (Aile katılımı etkinlikleri)	171	4,3977	35	4,2286
Ailelerin çocuğun gelişimi hakkında bilgilendirilmesi	171	4,6199	35	4,3714

Tablo 12'nin devamı

Okulun temizliği	171	4,8655	35	4,6286
Okul ile ilgili yapılan reklamlar	171	3,4269	35	3,1143
Öğretmenlerin mesleki yeterliliği	171	5,0117	35	4,5143
Okulun web sayfasından okulda yapılan etkinlikler ile ilgili ayrıntılı bilgi alınabilmesi	171	3,6433	35	3,3714
Okulu seçen diğer velilerin niteliği	171	4,1287	35	4,1143
Okulun çalışma saatleri	171	4,6082	35	4,2286

Tablo 12'de ailelerin anaokulunu tercih ederken en çok dikkate aldıkları değişkenler, öğretmenlerin mesleki yeterliliği ($\bar{X}$=5,0117), okulun temizliği ($\bar{X}$=4,8655), okulda güvenli bir ortamın sunulması ($\bar{X}$=4,7076) olarak görülür iken; en az dikkate aldıkları değişkenler ise sırasıyla; okulun servis imkânı sağlaması ($\bar{X}$=2,9123), okul ile ilgili yapılan reklamlar ($\bar{X}$=3,4269), okula ödenen ücret ($\bar{X}$=3,5205) olduğu görülmektedir.

Yine Tablo 12'deki bilgiler dikkate alındığında anasınıflarını tercih eden ailelerin ise en çok dikkat ettikleri değişkenlerin; okulun eve yakınlığı ($\bar{X}$=4,7714), okulun temizliği ($\bar{X}$=4,6286), okulda güvenli bir ortamın sunulması ($\bar{X}$=4,5714); en az üzerinde durdukları değişkenlerin; okulun servis imkânı sağlaması ($\bar{X}$=3,0571), okul ile ilgili yapılan reklamlar ($\bar{X}$=3,1143), okulun web sayfasından yapılan etkinlikler ile ilgili ayrıntılı bilgi alınabilmesi ($\bar{X}$=3,3714) olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu bulgular birlikte ele alındığında anaokulunu tercih eden ailelerin en çok öğretmenin mesleki yeterliliğine dikkat ettikleri, anasınıflarını tercih eden ailelerin ise en çok okulun eve yakınlığını göz önünde bulundurdukları anlaşılmaktadır. Her iki kurum türüne çocuklarını gönderen ailelerin ortak olarak en çok dikkat ettikleri değişkenin okulun temizliği ile güvenli ortam sunması; en az dikkat edilenin ise okulun servis imkânı sağlaması ile yaptığı reklamların olduğu bulgusu gözlenmektedir.

Ailelerin yapmış oldukları toplam EÇE harcamalarına yönelik bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Ailelerin Toplam EÇE Harcamaları (2021 Yılı Cari Fiyatlarıyla/TL)

		Harcama Türü				
Okulun Mülkiyeti	**n**	**Doğrudan (1)**	**(1)/(3) %**	**Dolaylı (2)**	**(2)/(3) %**	**Toplam (3)**
Kamu	178	1596,57	81,5	361,86	14,5	1958,43
Özel	28	15761,43	75,2	1443,21	24,8	17204,64
Toplam	206	17358,0	90,6	1805,07	9.4	19163,07

Tablo 13'teki bulgulara göre çalışmaya katılan ailelerin EÇE için yapmış oldukları toplam eğitim harcamaları 19163,07 TL'dir. Bu eğitim harcamalarının 17358 TL'si (%90,6) doğrudan, 1805,07 TL'si (%9,4) dolaylı harcamalardır. Konu EÇE kurumları mülkiyeti yönünden ele alındığında ise çocuklarını kamu EÇE kurumuna gönderen ailelerin doğrudan eğitim harcamaları ortalama 1596,57 TL (%81,5) iken, dolaylı olarak yaptıkları eğitim harcamaları 361,86 TL (%14,5) olduğu gözlenmektedir. Özel EÇE kurumuna gönderen ailelerin doğrudan yaptıkları eğitim harcamaları 15761,43 TL (%75,2), dolaylı eğitim harcamaları ise 1443,21 TL (%24,8) olarak görülmektedir. Bu veriler dikkate alındığında çocuklarını özel EÇE kurumuna gönderen ailelerin toplam eğitim harcaması çocuklarını kamu kurumlarına gönderen ailelere göre daha fazla olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 14'te ailelerin EÇE'ye ilişkin yapmış oldukları doğrudan harcamaların harcama kalemine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 14

Ailelerin EÇE'ye İlişkin Doğrudan Harcamaları

Harcama Kalemi	**Doğrudan Harcama/ TL**					
	Kamu (1)	(1)/(3) %	Özel (2)	(2)/(3) %	Toplam (3)	%
Okul-aile birliği ücreti	32,19	100,00	0,00	0,00	32,19	0,19
Okul aidatı	783,82	5,75	12857,14	94,25	13640,96	78,59
Gönüllü yapılan bağışlar	11,80	76,76	3,57	23,24	15,37	0,09
Sınıf içerisinde herhangi bir eksiklikten ya da problemden kaynaklı(malzeme vs.)toplanan sınıf ücreti	18,03	9,09	180,36	90,91	198,39	1,14
Okul tarafından düzenlenen diğer resmi tören, gösteriler, belirli gün ve haftalar için yapılan harcamalar	7,42	5,76	121,43	94,24	128,84	0,74
Okulda ve evde kullanılacak boyama kitapları için toplanan paralar	39,44	14,70	228,93	85,30	268,37	1,55
Okulda ve evde kullanılacak etkinlik kitapları için toplanan paralar	88,29	31,17	195,00	68,83	283,29	1,63

Tablo 14'ün devamı

Okulda ve evde kullanılacak diğer kitaplar için toplanan paralar	19,66	25,02	58,93	74,98	78,59	0,45
Kırtasiye türü ders araç gereçleri için yapılan harcamalar (beslenme çantası, boya kalemi, elişi kâğıdı vb.	458,57	26,48	1273,21	73,52	1731,78	9,98
Okul forması uygulaması olan okullarda forma için yapılan harcamalar	1,12	100,00	0,00	0,00	1,12	0,01
Okul servisi için yapılan harcamalar	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00
Okula ulaşım için yapılan diğer harcamalar	128,09	13,19	842,86	86,81	970,95	5,59
Okula götürülen beslenme için yapılan harcamalar	8,15	100,00	0,00	0,00	8,15	0,05
Toplam	**1596,57**	**9,20**	**15761,43**	**90,80**	**17358,00**	**100,00**

Tablo 14'teki verilere göre ailelerin EÇE döneminde yapmış oldukları doğrudan eğitim harcamalarının toplamı 17358 TL'dir. Bu eğitim harcamalarının 1596,57 TL'si (%9,20) çocuklarını kamu EÇE kurumlarına gönderen, 15761,43 TL'si (%90,80) ise çocuklarını özel EÇE kurumlarına gönderen aileler tarafından yapıldığı gözlenmektedir. Ailelerin yapmış oldukları doğrudan eğitim harcamaları, harcama kalemine göre nasıl bir dağılım gösterdiğine bakıldığında ise en büyük paya sahip olan eğitim harcamasının okul aidatı olduğu görülmektedir. Bu harcama kaleminin 783,82 TL'si (%5,75) çocuklarını kamu kurumlarına gönderen aileler tarafından yapılmış olup 12857,14 TL'si (%94,25) de çocuklarını özel kurumlara gönderen aileler tarafından yapılmıştır. Okul aidatı dışında ailelerin en fazla doğrudan eğitim harcamasında bulunduğu kalemler ise kırtasiye türü ders araç gereçleri için yapılan harcamalar ile okula ulaşım için yapılan harcamalar olmuştur. Aileler kırtasiye türü ders araç gereçleri için 1273,21 TL (%73,52) harcama yaparken, okula ulaşım için ise

842,86 TL (%86,81) harcamada bulundukları gözlenmektedir. Burada belirtilmesi gerekenlerden biri de ailelerin okul servisi için hiç harcama yapmadıkları görülmektedir. Okul servisi harcamasından sonra en düşük harcama kalemi ise okul forması uygulaması olan okullarda forma için yapılan harcamalar olarak görülmektedir. Bu harcama kalemine yönelik olarak çocuklarını EÇE kurumlarına gönderen aileler 1,12 TL (%100) harcama yapar iken özel EÇE kurumlarına gönderen aileler ise herhangi bir harcama yapmamışlardır.

Tablo 15'te ailelerin EÇE'ye ilişkin yapmış oldukları dolaylı harcamaların harcama kalemine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 15

Ailelerin EÇE'ye İlişkin Dolaylı Harcamaları

Harcama Kalemi	**Dolaylı Harcama/ TL**					
	Kamu (1)	(1)/(3) %	Özel (2)	(2)/(3) %	Toplam (3)	%
Okul tarafından düzenlenen tiyatro etkinlikleri için yapılan harcamalar	1,40	1,19	116,79	98,81	118,19	6,55
Okul tarafından düzenlenen sinema etkinlikleri için yapılan harcamalar	2,25	2,21	99,29	97,79	101,53	5,62
Okul tarafından düzenlenen diğer sosyal ve kültürel etkinlikler için yapılan harcamalar	23,96	15,64	129,29	84,36	153,25	8,49

Tablo 15'in devamı

Okul tarafından düzenlenen çocuğun zihinsel ve psikomotor becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler (tatbikat, haftanın veya ayın çocuğu, pizza etkinliği vb.) için yapılan harcamalar	12,81	6,51	183,93	93,49	196,74	10,90
Okul tarafından düzenlenen 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı sebebiyle düzenlenen gösteriler için yapılan harcamalar	36,71	16,12	191,07	83,88	227,78	12,62
Okul tarafından düzenlenen 24 Kasım Öğretmenler Günü sebebiyle düzenlenen programlar için yapılan harcamalar	11,35	9,66	106,07	90,34	117,42	6,50
Velilerin isteği üzerine açılan kulüp derslerinde (Yabancı Dil, Jimnastik, Yüzme, Drama, Enstrüman Eğitimi, Dans, Satranç, Akıl ve zekâ oyunları vb. branşlarda) görev alan öğretmen ücretleri için yapılan harcamalar	5,62	100,00	-	0,0	5,62	0,31
Kulüp derslerinde gerekli malzeme ve materyaller için yapılan harcamalar	2,81	100,00	-	0,0	2,81	0,16

Tablo 15'in devamı

Fotoğraf çekimi için yapılan harcamalar	2,81	100,00	-	0,0	2,81	0,16
Mezuniyet kutlamaları için yapılan harcamalar	34,95	21,66	126,43	78,34	161,38	8,94
Serbest kıyafet uygulaması olan okullarda okul için alınan kıyafetlere yapılan harcamalar	219,33	30,90	490,36	69,10	709,68	39,32
Masa örtüsü için yapılan harcamalar	0,28	100,0	-	0,0	0,28	0,02
Varsa diğer harcamalar	7,58	100,0	-	0,0	7,58	0,42
Toplam	**361,86**	**20,05**	**1443,21**	**79,95**	**1805,07**	**100,00**

Tablo 15'te görüldüğü üzere ailelerin EÇE'ye yönelik yapmış oldukları dolaylı eğitim harcamalarının toplamı 1.805,07 TL'dir. Bu dolaylı harcamaların 361,86 TL'si (%20,05) çocuklarını kamu EÇE kurumlarına gönderen ailelerce, 1.443,21 TL'sini (%79,95) ise özel EÇE kurumlarına gönderen ailelerce yapıldığı görülmektedir. Ailelerin EÇE için yapmış oldukları dolaylı eğitim harcamaları harcama kalemleri bakımından ele alındığında ise en fazla dolaylı eğitim harcamasının serbest kıyafet uygulamasına yapıldığı gözlemlenmiştir. Buna göre çocuklarını kamu kurumuna gönderen ailelerin serbest kıyafet uygulaması kapsamında yapmış oldukları harcamalar 219,22 TL (%30,90) olurken; özel EÇE kurumuna gönderen aileler ise 490,36 TL (%69,10) harcama yapmışlardır. Ayrıca aileler dolaylı eğitim harcamalarında en küçük payı masa örtüsü harcama kalemine ayırmışlardır. Söz konusu bu harcama kalemine kamu EÇE kurumuna çocuğunu gönderen aileler 0,28 TL'lik bir harcamada bulunurken özel EÇE kurumuna gönderen aileler ise hiç harcama yapmamışlardır.

Çocukların cinsiyetine göre ailelerin EÇE harcamalarına yönelik t Testi Sonuçları Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16

Çocukların Cinsiyetine Göre Ailelerin EÇE Harcamalarına t Testi Sonuçları

Cinsiyet	**n**	**Sıra ortalaması**	**Sıra ortalaması toplamı**	**U**	**Z**	**p***
Kız	159	96,87	15402,50			
Erkek	47	125,3	5918,50	2682,50	-2,94	.00
Toplam	206					

* p< 0,05

Tablo 16'da yer alan t testi sonuçlarına bakıldığında (U=2682,50, p<.05), ailelerin erkek çocukları ($\bar{X}$=125,3) için yapmış oldukları EÇE harcamalarının kız çocuklarından ($\bar{X}$=96,87) daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgu, ailelerin kız çocuklarından ziyade erkek çocuklarına yatırım yapmaya istekli olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Annenin yaşına göre ailelerin EÇE harcamalarına ilişkin Kruskal Wallis-U Test sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Anne Yaşına Göre Ailelerin EÇE Harcamalarına İlişkin Kruskal Wallis-U Test Sonuçları

Anne Yaş	**n**	**$\bar{X}$**	**S.S**	**Sıra Ort.**	**X^2**	**df**	**p***	**Anlamlı Fark**
1. 24-29	36	1767,92	1898,78	62,04				

Tablo 17'nin devamı

2. 30-35	123	5327,98	5624,39	111,88				1-2
3. 36-41	39	7277,95	7290,30	121,82	25,78	3	0.00	1-3
4. 42-47	8	3156,88	5231,12	71,88				
Toplam	206							

* p< 0,05

Tablo 17'de görüldüğü üzere anne yaşı ile ailelerin EÇE harcamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($X^2_{(3)}$=25,8, p<,05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için, Post Hoc testlerinden Tamhane's T2 testine başvurulmuştur. Buna göre anne yaşı 30-35 yaş ($\bar{X}$=5327,98) ve 36-41 yaş arasında (72,77,95) olan ailelerin EÇE harcamaları, anne yaşı 24-29 yaş ($\bar{X}$=1767,9) olan ailelerin harcamalarından daha fazladır. Bu veriler genç annelerin bulunduğu ailelerde EÇE harcamalarının görece daha az olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Babanın yaşına göre ailelerin EÇE harcamalarına ilişkin Kruskal Wallis-U Test sonuçlarına Tablo 18'de yer verilmiştir

Tablo 18

Baba Yaşına Göre Ailelerin EÇE Harcamalarına İlişkin Kruskal Wallis-U Test Sonuçları

Baba Yaş	**n**	**$\bar{X}$**	**S.S**	**Sıra Ort.**	**X^2**	**df**	**p***	**Anlamlı Fark**
1. 24-29	15	2638,67	2608,27	81,73				
2. 30-35	79	3966,39	4391,14	97,69	5,26	3	0.15	-

Tablo 18'in devamı

3. 36-41	95	6052,43	6385,41	112,84
4. 42-47	17	6587,67	8599,04	97,50
Toplam	206			

* p> 0,05

Tablo 18'de görüldüğü üzere baba yaşı ile ailelerin EÇE harcamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($X^2_{(3)}$=5,26 p>,05). Bu bulgu, baba yaşının ailelerin EÇE harcamaları üzerinde belirleyici bir değişken olmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Çocuk sayısına göre ailelerin EÇE harcamalarına yönelik Kruskal Wallis-U Test sonuçları Tablo 19'da bulunmaktadır.

Tablo 19

Çocuk Sayısına Göre Ailelerin EÇE Harcamalarına Yönelik Kruskal Wallis-U Test Sonuçları

Çocuk sayısı	**n**	**X̄**	**S.S**	**Sıra Ort.**	**X^2**	**df**	**p***	**Anlamlı Fark**
1. Bir Çocuk	80	6292,94	120,55	81,73				
2. İki Çocuk	89	4306,01	103,15	97,69	20,16	3	0.00	1-4
3. Üç Çocuk	30	4362,87	69,07	112,84				2-4
4. Dört Çocuk	7	1503,57	60,71	97,50				
Toplam	206							

* p< 0,05

Tablo 19'daki verilere göre ailelerin sahip olduğu çocuk sayısı ile EÇE harcamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir ($X^2_{(3)}$=20,16 p<,05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için Post Hoc testlerinden

Tamhane's T2 testi yapılmıştır. Elde edilen verilere göre tek çocuğa sahip aileler ($\bar{X}$=6292,94) ile iki çocuğu sahip olan ailelerin ($\bar{X}$=4306,01) EÇE harcamaları dört çocuğu olan ailelerden ($\bar{X}$=1503,57) daha fazladır. Bu veriler ailedeki çocuk sayısının artış ile eğitim harcamasının ters orantılı olduğunu göstermektedir. Yani hanedeki çocuk sayısı arttıkça ailenin çocuk başına yaptığı eğitim harcamasının azaldığı söylenebilir.

Tablo 20'de kurum mülkiyetinin kamu veya özel olması durumuna göre ailelerin EÇE harcamalarına yönelik Mann Whitney –U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 20

Kurum Mülkiyetinin Kamu veya Özel Olması Durumuna Göre Ailelerin EÇE Harcamalarına Yönelik Mann Whitney –U Testi Sonuçları

Okul	**n**	**Sıra ortalaması**	**Sıra ortalaması toplamı**	**U**	**Z**	**p***
Özel	28	192,50	5390,0			
Kamu	178	89,50	15931,0	,00	-8,45	.00
Toplam	206					

* p< 0,05

Tablo 20'deki Mann-Whitney U testi sonuçlarına bakıldığında (U=,00 p<.05), çocuklarını özel EÇE kurumuna gönderen ailelerin yapmış olduğu harcama, çocuklarını kamu EÇE kurumuna gönderen ailelerin yaptığı harcamadan fazla olduğu görülmektedir. Buna göre çocuklarını özel EÇE kurumlarına gönderen ailelerin, çocuklarını kamu EÇE kurumlarına gönderen ailelere göre insan sermayesine daha fazla harcama yapmaya istekli oldukları söylenebilir.

EÇE kurumlarının eğitim zamanına göre ailelerin EÇE harcamalarına İlişkin Mann Whitney U Test sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Kurumların Eğitim Zamanına Göre Ailelerin EÇE Harcamalarına İlişkin Mann Whitney U Test Sonuçları

Öğretim Zamanı	**n**	**Sıra Ort.**	**Sıra Ort. Toplamı**	**U**	**Z**	**p***
Yarım Zamanlı	148	74,50	11026,00	.00	11,154	.00
Tam Zamanlı	58	177,50	10295,00			
Toplam	206					

* p< 0,05

Tablo 21'deki verilere göre ailelerin EÇE harcamaları ile çocuklarını gönderdikleri EÇE Kurumunun öğretim zamanının tam zamanlı ya da yarım zamanlı olup olmaması bakımından anlamlı bir farklılaşma göstermektedir (U=.00, p<,05). Bu veriye dayalı olarak tam zamanlı EÇE kurumlarına çocuklarını gönderen ailelerin eğitim harcamaları, çocuklarını yarım zamanlı EÇE kurumlarına gönderen ailelere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Söz konusu bu bulgu öğretim zamanı arttıkça EÇE kurumlarına çocuklarını gönderen aileler için eğitimin maliyetinin de arttığını ortaya koymaktadır.

Tablo 22'de anne eğitim düzeyine göre ailelerin EÇE harcamalarına ilişkin Krusal Wallis H Test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 22

Anne Eğitim Düzeyine Göre Ailelerin EÇE Harcamalarına İlişkin Kruskal Wallis-U Test Sonuçları

Eğitim düzeyi	**n**	**X̄**	**S.S**	**Sıra Ort.**	**X^2**	**df**	**p***	**Anlamlı Fark**
1. İlkokul	19	1127,63	1734,23	35,97				
2.Ortaokul/İlköğretim					60,30	3	0.0	1-3
	16	1155,00	765,11	48,56			0	1-4
								1-5
3. Lise	57	3337,72	3840,61	91,76				
4. Yüksekokul/Lisans	97	7169,03	6674,20	129,67				
5. Lisansüstü	17	6031,18	5572,90	120,71				
Toplam	206							

* p< 0,05

Tablo 22'de görüldüğü üzere ailelerin EÇE harcamaları ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki gözlenmektedir ($X^2_{(3)}$=60,3 p<,05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için, Post Hoc testlerinden Tamhane's T2 testine başvurulmuştur. Test sonuç sonuçlarına göre anne eğitim düzeyi yüksekokul/üniversite (X̄=7169,0), anne eğitim düzeyi lisansüstü eğitim (X̄=6031,2) ve anne eğitim düzey lise (X̄= 3337,7) olan ailelerin EÇE harcaması anne eğitim düzeyi ilkokul olan ailelerle (X̄=1127,6) karşılaştırıldığında daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, anne eğitim düzeyi yükseldikçe ailelerin EÇE dönemindeki eğitim harcamalarına dair ayırdıkları bütçenin de arttığı söylenebilir.

Tablo 23'te ailelerin baba eğitim düzeyi ile EÇE harcamalarına ilişkin Krusal Wallis H Test sonuçları verilmiştir.

Tablo 23

Baba Eğitim Düzeyine Göre Ailelerin EÇE Harcamalarına İlişkin Kruskal Wallis-U Test Sonuçları

Eğitim düzeyi	**n**	**X̄**	**S.S**	**Sıra Ort.**	**X^2**	**df**	**p***	**Anlamlı Fark**
1.Ortaokul/ilköğretim	17	1418,24	1811,53	48,65				1-3
2. Lise	46	1973,37	2602,61	62,08	52,643	3	0.00	1-4
3. Yüksekokul/Lisans	124	6273,52	6289,74	122,52				2-3
4. Lisansüstü	19	7120,00	6084,02	128,76				2-4
Toplam	206							

* p< 0,05

Tablo 23'te görüleceği üzere ailelerin EÇE harcamaları ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki gözlenmektedir ($X^2_{(3)}$)=52,6, 3 p<,05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için, Post Hoc testlerinden Tamhane's T2 testine başvurulmuştur. Test sonuç sonuçları incelendiğinde baba eğitim düzeyi yüksekokul/lisans eğitimi (X̄=6273,5) olan ailelerin EÇE harcamaları; baba eğitim düzeyi ortaokul/ilköğretim (X̄=1418,2) olan ailelerinden daha fazladır. Yine Tablo 23' e göre baba eğitim düzeyi yüksekokul/lisans (X̄=6273,5) ve lisansüstü eğitim (X̄=7120,0) olan ailelerin EÇE harcamaları ise baba eğitim düzeyi lise (X̄=1973,4) olan ailelerden daha fazla olduğu görülmektedir. Bu veriler, baba eğitim düzeyinin ailelerin EÇE harcamaları üzerinde belirleyici bir değişken olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 24'te anne meslek durumu ile ailelerin EÇE harcamalarına yönelik Krusal Wallis H Test sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 24

Anne Meslek Durumuna Göre Ailelerin EÇE Harcamalarına İlişkin Kruskal Wallis-U Test Sonuçları

Meslek	n	$\bar{X}$	S.S	Sıra Ort.	X^2	df	p*	Anlamlı Fark
1. İşçi	7	2067,86	1881,17	71,79				
2. Memur	90	7318,84	5715,88	136,77	64,80	4	0	1-2
3. Esnaf	8	10743,13	11269,69	126,25				2-5
4. Özel Sektör	11	5991,82	4339,39	126,00				
5. Çalışmıyor/ev kadını	90	2256,17	3840,72	67,93				
Toplam	206							

* p< 0,05

Tablo 24'te anne meslek durumu ile EÇE harcamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2_{(4)}$=64,80, 4 p<,05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymaya yönelik Post Hoc testlerinden Tamhane's T2 testi uygulanmıştır. Söz konusu bu test sonuçlarına göre anne meslek durumu memur ($\bar{X}$= 7318,8) olan ailelerin EÇE harcamaları, anne meslek durumu işçi ($\bar{X}$=2067,9) ve evde çalışan/ev kadını ($\bar{X}$=2256,2) ailelerle karşılaştırıldığında daha fazladır. Elde edilen verilere göre; memur annelerin EÇE dönemindeki çocuklarının eğitim süreçlerinde daha aktif ve istekli oldukları anlaşılırken; ev hanımı/çalışmayan annelerin ise ekonomik açıdan eşine ya da herhangi birine bağımlı olması nedeniyle çocuğunun eğitimine dair söz hakkının (özellikle harcama konusunda) diğer meslek gruplarına göre daha az olduğu söylenebilir.

Tablo 25'te baba meslek durumu ile ailelerin EÇE harcamalarına yönelik Krusal Wallis H Test sonuçlarına ilişkin bulgular bulunmaktadır.

Tablo 25

Baba Meslek Durumuna Göre Ailelerin EÇE Harcamalarına İlişkin Kruskal Wallis-U Test Sonuçları

Meslek	**n**	**$\bar{X}$**	**S.S**	**Sıra Ort.**	**X^2**	**df**	**p***	**Anlamlı Fark**
1. İşçi	36	2292,50	2706,11	67,83				
2. Memur	103	6020,93	5537,91	123,34	37,8	4	0.00	1-2
3. Esnaf	18	7471,67	10193,40	112,33				
4. Özel Sektör	26	4757,12	4367,45	107,75				
5. Serbest meslek	23	2922,61	5247,47	58,76				
Toplam	206							

* p< 0,05

Tablo 25'te veriler dikkate alındığında baba meslek durumu ile ailelerin EÇE harcamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu gözlenmektedir ($X^2_{(4)}$= 37,8, 4 p<,05). Bu farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunu ortaya koymak için Post Hoc testlerinden Tamhane's T2 testine başvurulmuştur. Buna göre baba mesleği memur ($\bar{X}$=6020,9) olan ailelerin EÇE harcamaları baba mesleği işçi ($\bar{X}$=2292,5) olanlardan daha fazladır. Elde edilen bu bilgi dikkate alındığında; EÇE dönemindeki çocukları için yaptıkları eğitim harcamalarına, baba mesleği memur olan ailelerin işçi babası olan ailelere kıyasla daha çok önem verdikleri söylenebilir.

Anne çalışma durumu ile EÇE harcamalarına ilişkin Kruskal Wallis Test sonuçları Tablo 26'te verilmiştir.

Tablo 26

Anne Çalışma Durumu ile EÇE Harcamalarına İlişkin Kruskal Wallis Test Sonuçları

Çalışma durumu	**n**	**$\bar{X}$**	**S.S**	**Sıra Ort.**	**X^2**	**df**	**P***	**Anlamlı Fark**
1. Özel sektör	19	7181,58	8212,91	112,79				
2. Kamu (daimi kadrolu)	88	7215,07	5675,58	136,03	60,68	3	0.00	2-4
3. Kamu (Sözleşmeli)	12	5420,00	5289,26	117,67				
4. Çalışmıyor	87	2203,05	3867,43	66,61				
Toplam	206							

* p< 0,05

Tablo 26'da görüleceği üzere anne çalışma durumu ile ailelerin EÇE harcamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır ($X^2_{(3)}$)= 60,68 p<,05). Bu farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunu ortaya koymak için Post Hoc testlerinden Tamhane's T2 testi yapılmıştır. Buna göre anne çalışma durumu Kamu (daimi kadrolu) ($\bar{X}$=7215,07) olan ailelerin EÇE harcamaları, anne çalışma durumu çalışmıyor ($\bar{X}$=2203,05) olandan çok daha fazladır. Bu bulgu, özellikle kamuda daimi kadrolu ve düzenli bir geliri olan kadınların çalışmayan kadınlara göre daha fazla eğitim harcaması yapmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 27'de babanın çalışma durumu ile EÇE harcamalarına ilişkin Kruskal Wallis H Test sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 27

Baba Çalışma Durumu ile EÇE Harcamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Test Sonuçları

Çalışma durumu	**n**	**X̄**	**S.S**	**Sıra Ort.**	**X^2**	**df**	**p***	**Anlamlı Fark**
1. Özel Sektör	81	4232,22	6343,93	85.34				
2. Kamu (Daimi Kadrolu)	98	5925,62	5557,89	122,72	28, 4	5	0.00	
3. Kamu (Sözleşmeli)	15	5410,33	4398,31	117,87				1-4
4. Kamu(Geçici İşçi)	3	1153,33	836,58	46,83				2-4 3-4
5. Emekli	3	3126,67	3860,90	74,33				
6. İşsiz	6	1760,83	3014,09	41,75				
Toplam	206							

* p< 0,05

Tablo 27'de veriler dikkate alındığında baba çalışma durumu ile ailelerin EÇE harcamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($X^2_{(5)}$)= 28,4 45 p<,05). Bu farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunu ortaya koymak için Post Hoc testlerinden Tamhane's T2 testi uygulanmıştır. Elde edilen bu verilere göre baba çalışma durumu sırasıyla Kamu (Daimi Kadrolu) (X̄=5925,62), Kamu (Daimi Sözleşmeli) (X̄=5410,33) ve özel sektör (X̄=4232,22) olanların EÇE harcamaları baba çalışma durumu Kamu (Geçici İşçi) (X̄=1153,33)olana göre daha fazladır. Buna göre kamuda daimi kadrolu çalışan babaların EÇE harcamalarını diğer çalışanlardan daha fazla yaptığı söylenebilir.

Ailelerin geliri ile EÇE harcamalarına ilişkin Kruskal Wallis H Test sonuçları Tablo 28'de verilişitir.

Tablo 28

Ailelerin Geliri ile EÇE Harcamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Test Sonuçları

Gelir/TL	**n**	**$\bar{X}$**	**S.S**	**Sıra Ort.**	**X^2**	**df**	**p***	**Anlamlı Fark**
1. 5000 TL ve altı	63	1735,00	2376,41	59,68				1-3
2. 5001-7500	28	2038,21	2530,91	68,98				1-4
3. 7501-10000	50	5395,60	4149,58	125,39	91,71	4	0	1-5
4. 10001-12500	26	5080,38	5044,11	113,25				
5. 12500 ve üzeri	39	11790,67	7414,50	164,50				
Toplam	206							

* p< 0,05

Tablo 28'de görüldüğü üzere ailelerin gelir durumu ile EÇE harcamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmektedir ($X^2_{(4)}$= 91,71 p<,05). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için Post Hoc testlerinden Tamhane's T2 testi yapılmıştır. Buna göre; aile geliri7501-10000 TL ($\bar{X}$=5395,60), 10001-12500 TL ($\bar{X}$=5080,38) ve 12500 ve üzeri ($\bar{X}$=11790,67) olan ailelerin EÇE harcamaları, aile geliri 5000 TL ve altı olan ailelerden ($\bar{X}$=1735,00) daha fazladır. Aile geliri 7501-10000TL ($\bar{X}$=5395,60) olan aileler ile aile geliri 12500TL ve üzeri ($\bar{X}$=11790,67) olan ailelerin eğitim harcamaları 5001-7500TL ($\bar{X}$= 2038,21) olan ailelerin eğitim harcamalarından fazladır. Yine aile geliri 12500TL ve üzeri ($\bar{X}$=11790,67) olan ailelerin eğitim harcamaları, aile geliri 7501-10000 TL ($\bar{X}$=5395,60) ve 1001-12500 TL ($\bar{X}$=5080,38) olan ailelerden fazladır. Bu bulgu, ailedeki gelir düzeyinin artmasıyla birlikte eğitime dair yapılan harcamaların da artış gösterdiği biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 29'da ailelerin oturduğu evin mülkiyet durumu ile EÇE harcamalarına ilişkin Kruskal Wallis Test sonuçları bulguları yer almaktadır.

Tablo 29

Ailelerin Oturduğu Evin Mülkiyet Durumu ile EÇE Harcamalarına İlişkin Kruskal Wallis Test Sonuçları

Evin Mülkiyet	**n**	**X̄**	**S.S**	**Sıra Ort.**	**X^2**	**df**	**p***	**Anlamlı Fark**
1. Kendime-eşime ait	73	5737,97	6401,26	113,34			0.00	1-3
2. Kira	77	4816,10	5029,38	104,84	21,20	2		2-3
3. Ev başkasına ait, ancak kira ödenmiyor	21	1787,62	3395,49	47,98				
Toplam	206							

Tablo 29'da yer alan verilere göre ailelerin oturduğu evin mülkiyet durumu ile EÇE harcamaları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmektedir($X^2_{(2)}$)= 21,20 p<,05) oturulan evin mülkiyeti ile ailelerin EÇE harcamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu anlamlı ilişkinin hangi değişkenler arasında olduğunu ortaya koymak için başvurulan Post Hoc testlerinden Tamhane's T2 testi sonucunda, oturulan evin mülkiyeti kendisine ait olan (X̄=5737,97) ailelerin EÇE harcamaları, kirada oturan ailelerden (X̄=4816,10) daha fazladır. Ayrıca kirada oturan ailelerin (X̄=4816,10) ise oturulan evin mülkiyeti kendilerine ait olmayan ancak kira ödemeyen (X̄=1787,62) ailelerden daha fazla harcama yaptıkları görülmüştür. Buna göre, oturulan evin mülkiyeti kendilerine ait olan ailelerin diğer ailelere göre eğitme daha fazla harcama yaptığı söylenebilir.

Oturulan evin türüne göre ailelerin EÇE harcamalarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30

Oturulan Evin Türüne Göre Ailelerin EÇE Harcamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Evin türü	**n**	**$\bar{X}$**	**S.S**	**Sıra Ort.**	**X^2**	**df**	**p***	**Anlamlı Fark**
1. Gecekondu	15	5737,97	6401,26	13,03		3	0.00	
2. Müstakil Ev	7	6763,75	7044,16	70,93	40,56			1-3
3. Apartman Dairesi	180	4709,38	4940,66	112,30				
4. Lojman	4	1787,62	3395,49	103,88				
Toplam								

* p< 0,05

Tablo 30'da görüldüğü üzere oturulan evin mülkiyeti ile EÇE harcamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır ($X^2_{3)}$= 40,56 p<,05). Bu veriye dayalı olarak oturulan evin türü apartman dairesi ($\bar{X}$=4709,38) olan ailelerin EÇE harcamaları oturulan evin türü gecekondu ($\bar{X}$=5737,97) olan ailelere göre daha fazladır. Elde edilen bilgiye göre gecekondu gibi ev türlerinde oturan ailelerin alt SED'de olduğu ve eğitim harcamalarını kısıtlı imkânlar doğrultusunda yaptıkları söylenebilir.

Tablo 31'de kirada oturan ailelerin kira bedellerine göre EÇE harcamalarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 31

Kirada Oturan Ailelerin Kira Bedellerine Göre EÇE Harcamalarına İlişkin Kruskal Wallia H Testi Sonuçları

Kira bedeli/TL	**n**	**$\bar{X}$**	**S.S**	**Sıra Ort.**	**X^2**	**df**	**p***	**Anlamlı Fark**
1. 500 TL ve altı	7	866,42	786,46	13,43				
2. 501-750	16	2025	2548,90	22,81	25, 04	3	0	1-3
3. 751-1000	28	4608,21	3735,84	42,68				1-4
4. 1000 TL ve üstü	24	8003,75	6476,08	49,83				2-4
Toplam								

* p< 0,05

Tablo 31'de ulaşılan verilere göre kirada oturan ailelerin EÇE harcamaları ile kira bedellerinin arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($X^2_{(3)}$)=25,04 p<0,05). Bu ilişkinin hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek Post Hoc testlerinden Tamhane's T2 testine başvurulmuştur. Söz konusu test sonuçlarına göre, kira bedeli 751-1000 TL ($\bar{X}$=4608,21) olan aileler ile kira bedeli 1000 TL ve üstü ($\bar{X}$=8003,75) olan ailelerin EÇE harcamaları, kira bedeli 500 TL ve altı ($\bar{X}$=866,42) olan ailelerden daha fazladır. Aynı zamanda kira bedeli 1000 TL ve üstü ($\bar{X}$=8003,75) olan ailelerin EÇE harcamaları ise kira bedeli 501 TL-750 TL ($\bar{X}$=2025,00) olan ailelerden görece fazladır. Bu veri, ailelerin kirada kaldıkları evin kira bedeli yükseldikçe, çocukları için yaptıkları eğitim harcamalarına dair daha çok bütçe sağladıkları biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 32'de okula ulaşım türüne göre ailelerin EÇE harcamalarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçlarının verilerine yer verilmiştir.

Tablo 32

Okula Ulaşım Türüne Göre Ailelerin EÇE Harcamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ulaşım türü	**n**	**Sıra Ort.**	**Sıra Ort. Toplamı**	**U**	**Z**	**p***
1. Yaya olarak	109	74,03	8069,00			
2. Aile bireyleri tarafından arabayla	93	136,62	13252,00	2074,00	7,573	0.00
Toplam	206					

* p< 0,05

Tablo 32'deki yer alan Mann-Whitney U testi sonuçlarına bakıldığında (U=2074,00, p< 0,05) okula ulaşım türü arabayla olan ailelerin EÇE harcamalarının okula ulaşım türü yaya olan ailelere göre fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgu ailelerin eğitim kurumlarına ulaşımı arabayla veya herhangi bir motorlu taşıtla sağlamalarının maddi imkânları doğrultusunda olduğunu göstermektedir. Bir başka bakış açısıyla da alt SED'ki bir ailenin yürüme mesafesindeki eğitim kurumlarını tercih ettikleri şeklinde de yorumlanabilir.

Okul-Ev Arası mesafesine göre ailelerin EÇE harcamalarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 33'de yer almaktadır

Tablo 33

Okul-Ev Arası Mesafesine Göre Ailelerin EÇE Harcamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ev Arası- Okul Mesafe/Km	n	$\bar{X}$	S.S	Sıra Ort.	X2	df	p*	Anlamlı Fark
1. 0-3	133	5315,00	7440,83	78,91				1-2
2. 3-5	41	2567,44	3955,99	153,66	64,63	2	0	1-3
3. 5 ve üzeri	32	7816,88	6234,50	141,44				3-2
Toplam	206							

* p< 0,05

Tablo 33'te yer alan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına bakıldığında okul – ev mesafesi ile EÇE harcamaları arasında anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmektedir ($X^2_{2)}$=64,63 p<0,05). Bu farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunu ortaya koymak üzere Post Hoc testlerinden Tamhane's T2 testine başvurulmuştur. Buna göre; ev-okul mesafesi 0-3 Km ($\bar{X}$=5315,00) olan ailelerin EÇE harcamaları, 3-5 Km ($\bar{X}$=2567,44) olan ailelerden daha fazlayken; ev-okul mesafesi 5 Km ve üzeri ($\bar{X}$=7816,88) olan ailelerin ise EÇE harcamaları ev-okul arası 0-3 Km olan ailelerden fazladır. Bu bulgu ev-okul arası mesafenin ailelerin EÇE harcamaları üzerinde belirleyici bir değişken olduğunu göstermektedir.

Tablo 34'te ailede bulunan kişi sayısına göre ailelerin EÇE harcamalarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 34

Ailede Bulunan Kişi Sayısına Göre Ailelerin EÇE Harcamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kişi Sayısı	**n**	**X̄**	**S.S**	**Sıra Ort.**	**X2**	**df**	**p***	**Anlamlı Fark**
1. Üç ve daha az	73	6683,70	6076,68	123,26	23,86	2	0,0	
2. Dört	90	4320,33	4411,52	104,73				1-2
3. 5 ve üzeri	43	3519,56	7040,78	67,37				1-3
Toplam	206							

* p< 0,05

Tablo 34'teki veriler dikkate alındığında ailede bulunan kişi sayısı ile ailelerin EÇE harcamaları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir ($X^2_{(2)}$)=23,86 p<0,05). Bu farklılaşmanın hangi değişkenler arasında olduğunu ortaya koymak için Post Hoc testlerinden Tamhane's T2 testinden yararlanılmıştır. Buna göre ailede bulunan kişi sayısı üç ve daha az kişi (X̄=6683,70)) olan ailelerin EÇE harcamalarının, dört kişi (X̄=4320,33) bulunan aileler ve beş ve üzeri (X̄=3519,56) olan ailelere göre daha fazla eğitim harcaması yapıldığı gözlemlenmiştir. Bu bulguya göre hanedeki kişi sayısı ile ailelerin EÇE harcamaları arasında ters yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır. Kısacası hanede yaşayan kişi sayısının az olması eğitime yapılan harcamayı artırdığı söylenebilir.

Tablo 35'te yardım alma durumuna göre EÇE harcamalarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçlarına ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 35

Yardım Alma Durumuna Göre EÇE Harcamalarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Yardım alma	**n**	**Sıra Ort.**	**Sıra Toplamı**	**U**	**Z**	**P***
Evet	18	31,67	570,0			
Hayır	188	110,38	20751,0	399,0	-5.352	.00
Toplam	206					

* p< 0,05

Tablo 35'te yer alan Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde (U=399,0, p< 0,05) yardım almayan ailelerin yapmış oldukları eğitim harcamalarının yardım alan ailelere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, yardım alan ailelerin çocukları için yaptıkları harcamalarda eğitimin öncelik olmadığı söylenebilir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, verilerin çözümlemesinde elde edilen bulgular ilgili alan yazındaki araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak ortak ve farklı yönlerine vurgu yapılmıştır.

5.1 Tartışma

Eğitimde değişen koşullarla birlikte okulların toplumla bütünleşen kurumlar olması beklenilmektedir. Öğrenciye kazandırılması hedeflenen niteliklerin yanı sıra öğretme – öğrenme sürecinin öğretmenin görev ve sorumluluklarını da değiştirmiştir. Öğrenmeyi öğrenme esaslı bir anlayışla beraber öğretmen geleneksel bilgiyi aktaran kişi olmaktan çıkmış bilgiye ulaşmak için rehberlik eden kişi haline gelmiştir. Bu da öğretmenin sınıf içindeki rolünü etkilemiştir. Öğrencinin öğrenmeyi öğrenmedeki sürecinde tüm olanaklarını etkin kullanabilmesi, hedeflenen öğrenmeler dışında farklı deneyimler kazanma olasılığına karşın öğretmenin bilgi, beceri ve niteliklerini artırmaktadır (Eacute ve Esteve, 2000; Gürkan, 2005). Öğretmenlerin artan sorumlulukları yeterlilikleri de değiştirmektedir. Öğretmen yeterliliklerinin düzeyi öğrencinin öğrenmesini etkileyecektir. Öğretmen mesleki olarak ne kadar yeterli ise öğrenci öğrenmeleri ve öğrenmelerin kalıcılığı da o kadar artacaktır (Karacaoğlu, 2008). Bu yüzden de ailelerin EÇE kurumu tercihlerinde en önem verdikleri değişken, öğretmenin mesleki yeterlilikleri olmuştur. Elde edilen bu bulgu Durmaz, Akdoğan ve Demir (2019), Polat ve Çelmeli (2015), Sevinç, (2006), Şimşek ve İvrendi (2014), Topaç ve diğerleri (2012), Tuğrul ve Tokuç'un (2007) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Ailelerin çocuklarını gönderdikleri kurumları tercih ederken göz önünde bulundurdukları diğer bir değişken ise okulun temiz olmasıdır. Bunun nedeni Covid-19 salgınının gündelik yaşamda oldukça etkili olmasından kaynaklanmaktadır. EÇE kurumlarını tercih eden ailelerin okul temizliğine dikkat etmesi alan yazındaki araştırmalarla da desteklenmektedir. (Aktaş-Arnas, 2002; Oktay, 1990; Yeşil-Dağlı, 2012). Söz konusu bu araştırmalarda elde edilen bulgu da okulun temizliğinin ve düzeninin aileler için son derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada ailelerin, çocuklarını gönderecekleri EÇE kurumlarının güvenli olmasını oldukça önemsedikleri görülmüştür. Dönmez (2001) ve Güven (2002) okulun güvenliğini tanımlarken, okul yönetimi, öğretmen, personel ve öğrencinin kendilerini fizyolojik, psikolojik ve sosyal açıdan rahat ve özgür hissettikleri yer olarak bahsetmişlerdir. MEB (2014) Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği'nde okul güvenliğinin önemi, öğrencilere okul içinde ve çevresinde sağlıklı, güvenli bir eğitim öğretim ortamı sağlanması olarak belirtilmiştir.

Eğitim öğretimin verimli ve etkili olabilmesi için sunulan öğretim ortamında öğrenci ve personelin kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri önemlilik arz etmektedir. Özellikle öğrencinin kendini güvende hissetmediği bir ortamda öğrenmeyi gerçekleştirmesi oldukça güç gözükmektedir (Turhan ve Turan, 2012). Bir öğrenme ortamında kendini güvende hissedemeyen öğrencinin Maslow'un Motivasyon Teorisi'de yer alan İhtiyaç Hiyerarşisine göre öğrenmeye güdülenmesi oldukça zor olduğu bilinmektedir. İhtiyaç Hiyerarşisinde güvenlik basamağı, kişinin kendisini ve çevresini tehdit edebilecek durumlardan korunmasını ifade etmektedir. Söz konusu bu ihtiyacı karşılayamayan kişi bir üst basamağa geçerken kişisel gelişimini sağlıklı bir biçimde tamamlayamamaktadır. Buradan hareketle ilk önce öğrencinin kendini evindeymiş gibi hissetmesi öğrenme eyleminin temelinin atılmasında ön koşul olarak nitelendirilmektedir (Akgün ve Başar, 2019; Güzel ve Barakazı, 2018).

Okulun güvenli bir ortam sunması iki türlüdür. İlki fiziksel koşullardaki risklerin değerlendirilerek bu risklerin ortadan kaldırılmasıdır (Babaroğlu,2018; Ramazan, 2005; Topçu, 2017). İkincisi ise çalışan tüm personelin ahlaki ve etik yönden güvenilir olmasıdır. Çocuklarını EÇE kurumlarına gönderen ailelerin okul içinde oluşan herhangi bir güvensizlik durumunda çocuğunu okula göndermeme olasılığı çok yüksektir (Karademir ve Akman, 2021). Güvenilirlik kavramı ailelerin okula duyduğu güveni ifade etmektedir. Alan yazındaki yapılan araştırmalar incelendiğinde güvenirliğin son zamanlarda öne çıktığını ortaya koymaktadır (Bal, 2019; Ceylan, 2019; Topaç ve diğerleri, 2012; Yeşil-Dağlı, 2012). Okulun güvenilirliği ve güvenilir ortam sunması önceki araştırmalarda da aileler tarafından en çok dikkat edilen değişkenlerden biri olmuştur. Elde edilen bu bulgu diğer araştırmalar ile uyumludur (Bal, 2019; Bassok ve diğerleri, 2018; Ceylan, 2019; Fairman ve diğerleri, 2016;

Foot ve diğerleri; 2000; Fuller ve diğerleri, 1996; Johansen ve diğerleri, 1996; Metin ve diğerleri, 1993; Oktay, 1990; Sevinç, 2006; Topaç ve diğerleri, 2012; Yeşil-Dağlı, 2012).

Araştırmada çocuklarını kamu veya özel EÇE kurumlarına gönderen ailelerin bu kurumları tercih ederken göz önünde bulundurdukları değişkenlerin farklılaştığı ortaya konulmuştur. Buna göre çocuklarını kamu EÇE kurumlarına gönderen aileler için öncelikli tercih nedeni öğretmenin mesleki yeterliliği olurken, çocuklarını özel EÇE kurumlarına gönderen ailelerin ise okulu seçen diğer velilerin nitelikleri olmuştur. Özel EÇE kurumunu tercih eden ailelerin kurumun imajına ve diğer ailelerin sosyodemorafik ve SED'lerine göre tercihlerine yön verdiği görülmektedir (Çelmeli, 2012; Nartgün ve Kaya, 2016; Nohutçu, 1999; Ünsal ve Çetin, 2019). Aynı şekilde Altun-Aslan'da (2020) ailelerin toplumsal statülerine göre kurum tercih ettiklerini belirtmiş, sınıf içerisinde benzer sosyo-kültürden gelen ve ortalama aynı gelir düzeyine sahip ailelerin olduğu eğitim kurumlarını tercih ettiklerinin altını çizmiştir. Elde edilen bu bulguda alanyazında yapılan araştırmalarla örtüşmektedir.

Kamu EÇE kurumlarını tercih eden ailelerin en az dikkate aldığı değişken ise okulun servis imkânı sağlaması olmuştur. Özel EÇE kurumlarını tercih eden ailelerin ise en az okulun eğitim programını önemsedikleri görülmüştür. Bu durumun nedeni ise Çankırı İli'ndeki okulların yerleşim düzeni olarak yürünebilir mesafede bulunması ailelerin ya özel araçları ile ya da yaya olarak çocuklarını EÇE kurumuna bırakmalarından kaynaklanmaktadır. Ayrıca Covid-19 Salgını nedeniyle "Okulum Temiz" Projesi kapsamında Okul Servis Araçları Yönetmeliği'nde değişikliğe gidilmiştir. Söz konusu yönetmelikte okul servislerinde bir boş bir dolu şeklide otuma planı uygulanması servislerin yarı dolu şekilde okullara ulaşım sağlamasına neden olmuştur (MEB, 2020). Bu durum ise okul servis şoförlerinin ücretlerini iki katına çıkarmasına yol açmıştır. Aileler de bu ücret artışından dolayı çocuklarını ya eve yakın okullara göndermeyi tercih etmekte ya da özel araçlarıyla bırakmak zorunda kalmışlardır. Elde edilen bulguda servis imkânının sağlanması değişkenin en az önemli olmasından dolayı Durmaz, Akdoğan ve Demir'in (2019) yaptıkları çalışmaya göre farklılaştığı görülmektedir.

Anaokulları her yılın eylül ayı sonu itibarıyla 36-68 aylık çocukların eğitimi amacıyla açılan kurumlardır. Anasınıfları ise her yılın eylül ayı sonu itibarıyla 57-68 aylık çocukların eğitimi amacıyla örgün eğitim ve hayat boyu öğrenme kurumları bünyesinde açılan sınıflardır (MEB, 2019). EÇE kurum türü çocuğun yaşına, kurumun sunduğu imkânlara göre ve en önemlisi de ailelerin SED'lerine göre farklılaşmaktadır (Küçüker ve Aslan, 2010). Anaokulunu tercih eden ailelerin en çok öğretmenin mesleki yeterliliğini, anasınıfını tercih edenlerin de en çok EÇE kurumunun eve yakınlığını göz önünde bulundurdukları görülmüştür. Her iki okul türüne çocuklarını gönderen ailelerin dikkate aldıkları ortak değişkenlerin, kurumun temizliği ve güvenli ortam sunması, en az dikkate aldıkları değişkenlerin ise servis olanağı sağlaması ve kurum reklamları olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan ailelerin çocukları için yapmış oldukları doğrudan EÇE harcamalarında özel EÇE kurumuna gönderen ailelerin harcamaları kamu EÇE kurumuna gönderen ailelere göre ortalama 9,8 katı daha fazladır. Dolaylı eğitim harcamalarında ise bu oran 3,9 kat olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulguda oranların yüksek olmasının nedeni özel okulların kamu okullarına göre sundukları alternatiflerin farklı ve daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca ailelerin bu alternatiflerden yararlanması da satın alma gücüyle ilişkilidir. TÜİK (2002) ile Yolcu ve Yeşilyurt-Yalçın'ın (2020) araştırmasında kamu ve özel EÇE kurumları arasındaki harcama oranı iki katıdır. Bu oran elde edilen bulgu ile uyuşmasa da özel EÇE kurumuna gönderen ailelerin kamu EÇE kurumuna gönderen ailelere göre daha çok harcamada bulundukları bulguları birbirleriyle örtüşmektedir. Ulusoy ve Yolcu (2013) ise çocuklarını özel ilkokula gönderen ailelerin eğitim harcamalarının kamu okullarına gönderen ailelere göre beş katı olduğunu tespit etmişlerdir.

Kamu ve özel EÇE kurumuna çocuğunu gönderen ailelerden her ikisi de en büyük payı doğrudan eğitim harcama kalemlerinden biri olan okul aidatına ayırmıştır. Bunun nedeni ise okul öncesi eğitiminin zorunlu olmamasından kaynaklanmaktadır. Aileler ve okul yönetimleri, eğitimin niteliğinin artmasının aidat ücretinin fazla olması ile doğrudan bağlantılı olduğunu düşünmektedirler (Bilgiç, 2018). İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından oluşturulan komisyonun belirlediği aidat ücretleri, okul yönetimince yapılan ödeme planı dâhilinde ailelerin her ay düzenli olarak aidatı

yatırmaları ile sınıf ya da okul içi gereksinimler giderilmektedir (Tuzcu, 2004). Bu bulgu Sarıışık'ın (2019) yaptığı çalışma ile ötüşmektedir. Sarıışık (2019) araştırmasında kentsel ve kırsal bölgede yaşayan ailelerin her ikisinin de doğrudan harcama kalemlerinden en çok okul aidatına harcama yaptıklarını ortaya koymuştur. Aynı şekilde Yolcu ve Yeşilyurt-Yalçın'da (2020) ailelerin en çok okul aidatına harcama yaptıklarını ortaya koymuşlardır. Doğrudan eğitim harcama kalemi olan okul servisine ise kamu ve özel EÇE kurumuna çocuklarını gönderen aileler tarafından hiç harcama yapılmamıştır. Bu durum Çankırı İli'nin küçük olmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmada gerek çocuklarını kamu EÇE kurumlarına gönderen ailelerin gerekse özel EÇE kurumlarına gönderen ailelerin dolaylı EÇE harcamaları içinde en fazla harcama kalemini serbest kıyafet uygulaması için yapılan harcama kaleminin oluşturduğu gözlenmektedir. Dolaylı eğitim harcama kalemlerinden biri olan serbest kıyafet uygulaması her iki kurum mülkiyetine çocuğunu gönderen ailelerin en fazla harcamayı yaptıkları görülmüştür. Dolaylı eğitim harcama kalemlerinden en az paya sahip olan ise okul formalarına yapılmıştır. Bunun nedeni, Türkiye'de okulların çoğunluğunun serbest kıyafet uygulamasına geçmesinden kaynaklanmaktadır. Resmi Gazete'de (2012) yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Öğrencilerinin Kılık Ve Kıyafetlerine Dair Yönetmeliği'nde değişikliğe giderek okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde tek tip kıyafet giyme zorunluluğunu kaldırmıştır.

Ailelerin yaptıkları eğitim harcamaları çocuklarının cinsiyetine göre farklaşmaktadır. Söz konusu bu durum toplumların kültürel bakış açısına göre değişim göstermektedir (Yolcu, 2011). Hill ve King (1995) özellikle gelişmemiş ya da gelişmekte olan ülkelerde, erkek çocuğunun büyüyüp yetişkin bir birey olduğunda ailenin ekonomik yönden sorumluluğunu alacağı, kız çocuğunun ise evlilik yaparak haneden ayrılacağı algısı nedeniyle erkek çocuğuna eğitim yönünden daha fazla kaynak ayırdıklarını ortaya koymuşlardır. Aydemir (2010) ise yaptığı çalışmada dini değerlerin üstün tutulduğu toplumlarda aileler kız çocuklarının okumasının evlenemeyeceği algısını oluşturduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda bu toplumlarda kız çocuğunun evlendirilmesi karşılığında "başlık parası" alındığından aileler eğitime harcama yapmak yerine kız çocuklarını erken yaşta evlendirmeyi istemektedirler. Bu bakış

açısı geleneksel toplumların genelinde görülmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgu EÇE harcamalarının çocuğun cinsiyetine göre farklılık göstermekte ve alanyazındaki bulgularla örtüşmektedir (Aslan, 2011; Aydemir, 2010; Hill ve King, 1995; Yolcu, 2011).

Anne yaşının çocuğun EÇE harcamalarında belirleyici olduğu görülmüştür. Özellikle 22-29 yaş aralığında olan annelerin 30-35 yaş ile 36-41 yaş aralığında olan annelere göre daha az eğitim harcaması yapmaktadırlar. Bunun nedenlerinin, bireylerin yaş aldıkça olgunlaşmaları, maddi birikim yapmalarıyla belli bir refah düzeyine erişmeleri ve dolayısıyla çocuklarının eğitimi için daha rahat harcama yapabilmeleri olduğu ileri sürülebilir. Elde edilen bu bulgu Çalmaşur ve Algur'un bulgularıyla uyumludur. Bunu yanı sıra baba yaşının ise EÇE harcamaları üzerinde belirleyici etkisinin olmadığı görülmüştür. Fakat Çalmaşur ve Algur (2020) yaptıkları araştırmada baba yaşının eğitim harcamasında belirleyici olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Baba yaşı arttıkça eğitime yapılan yatırımında arttığını gözlemlemişlerdir. Bu bulgu, elde edilen bulguyla örtüşmemektedir.

Ailede bulunan çocuk sayısı arttıkça yapılan EÇE harcamalarının azaldığı gözlenmiştir. Bu sonucun temelinde, aile gelirinin doğal olarak bireyler arasında belli ölçülerde paylaşılıyor olması yatmaktadır. Tezcan'a göre ailedeki çocuk sayınsının fazla olması, çocukların nitelikli eğitim alamamasına ve eğitim harcamalarının kısıtlanmasına yol açmaktadır. Erdoğan (2002) ve Yolcu ve Polat (2015) ise hanede yaşayan çocuk sayısının fazla olması hane halkı gelirinin kişi başına düşen payda azalmaya neden olduğunu vurgulamışlardır. Alanyazın bulgularıyla elde edilen bu bulgu örtüşmektedir (Çalmaşur ve Algur, 2020; Houston, 1998; Erdoğan, 2002; Tezcan, 1992; Tomul, 2008; Ulusoy, 2013; Yolcu ve Polat, 2015).

Çocuklarını özel kuruma gönderen ailelerin, çocuklarını kamu kurumuna gönderen ailelere oranla daha fazla harcama yaptıkları ve insan sermayesine daha fazla katkı sağlamaya istekli oldukları görülmektedir. Yolcu (2011) çocuklarını özel bir eğitim kurumuna gönderen ailelerde, özel kurumların kamu kurumlarına göre imkânlarının daha fazla olduğu düşüncesi yatmaktadır. Ailelerin yaptıkları eğitim harcamaları tüketim amaçlı değil yatırım odaklı değerlendirildiğinde, belli bir alım gücüne sahip

ailelerin nitelikli eğitime erişimde, kurum tercih etme hakkına sahip oldukları görülmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgu alanyazındaki benzer araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir (Çalmaşur ve Algur, 2020; Ulusoy, 2013; Yolcu, 2011; Yolcu ve Yeşilyurt-Yalçın, 2020).

Tam zamanlı EÇE kurumlarına çocuklarını gönderen ailelerin yaptıkları eğitim harcamalarının, yarım zamanlı EÇE kurumlarına gönderen ailelerin harcamalarına oranla daha fazla olduğu gözlenmiştir. Bunun en belirgin nedeni, özellikle kamu EÇE kurumlarında tam zamanlı eğitimin sağlanabilmesi için öğleden sonra fazladan ücret karşılığında kulüp derslerinin sunulmasıdır. MEB (2016) Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Çocuk Kulüpleri Yönergesi'nde kulüp harcamalarının veliler tarafından karşılanacağı yedinci bölüm Mali Hükümlerde bahsetmiştir.

Alanyazındaki araştırmalarda anne ve babanın eğitim düzeyi çocuk için yaptıkları eğitim harcamalarda belirleyici olduğu görülmektedir (Çalmaşur ve Algur, 2020; Küçüker ve Arslan, 2010; Ulusoy ve Yolcu, 2014; Tilak, 2002; Yolcu, 2011; Yolcu ve Yeşilyurt-Yalçın, 2020). Araştırmaya katılan annelerin ve babaların çoğunlu yüksekokul ve lisans eğitim düzeyine sahiptir. Bu araştırmada anne ve babanın eğitim düzeyi ile EÇE harcamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Söz konusu bu bulgu alanyazında yapılan araştırma bulgularıyla uyumludur (Çalmaşur ve Algur, 2020; ECR, 2002; ERG, 2011; Gürler, Kırcı, Turgutlu ve Üçdoğruk, 2007; Omori, 2010; Sarışık, 2019; Streuli, Vennam ve Woodhead, 2011; Tilak, 2002; Tomul, 2008; Ulusoy ve Yolcu, 2013; Yolcu, 2011; Yolcu ve Yeşilyurt-Yalçın, 2020).

Birey toplum içinde yaşamını sürdürebilmesi için bir dizi eğitimden geçerek belli alanda uzmanlaşır. Bu sürecin sonunda çalışarak edindiği unvana meslek denir. Toplumu oluşturan ailedeki anne ve babanın mesleği çocuğun eğitim yaşamında da önemli bir etkiye sahiptir (Aydın, 2003). Arthaud (2008) anne ve baba mesleklerinin eğitim harcamalarını etkileyen değişkenler arasında olduğunu ifade etmektedir. Örneğin; mesleğinde uzmanlaşan kişilerin, geçici işlerde çalışan tam olarak mesleki yetkinliği bulunmayan kişilere göre daha fazla harcama yaptıklarını belirtmektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgu ailelerin meslekleriyle EÇE harcamaları arasında

anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Söz konusu bu bulgu alınyazındaki araştırma bulgularıyla örtüşmektedir (ECR, 2005; Tilak, 2002; Ulusoy ve Yolcu, 2013; Yolcu ve Yeşilyurt-Yalçın, 2020).

Annelerin çalışma yaşamında aktif olmaları, maddi özgürlüklerini elde etmelerinde önemli bir unsurdur (Bennet, 2008; Parlak, 2016). Bu araştırmada elde edilen bulgularda özellikle kamuda çalışan daimi kadrolu annelerin çalışmayan annelere göre çocuklar için daha fazla harcamada bulundukları gözlemlenmiştir. Söz konusu bu durum, annenin gelir sürekliliğiyle hane bütçesine düzenli katkı sağlamasından kaynaklanmaktadır. Bernald (çev. Yolcu, 2013) aktif olarak çalışan annelerin bulunduğu ailelerde eğitim harcamalarının arttığı gözlemlemiştir. Bernald'ın (2013) bulgusu ile araştırmada elde edilen bulgu birbiri ile uyumludur. Özel sektörde ve kamuda daimi kadrolu olan babaların ise kamuda geçici işçi statüsünde olan babalara göre daha fazla harcamada bulundukları görülmüştür.

İnsanların gelir düzeylerindeki artışla bir ürüne ya da hizmete erişimi de kolaylaşmaktadır. Bu durum eğitim harcamaları yönünden bakıldığında ailelerin gelir düzeylerinin artmasıyla eğitime yönelik harcamalarında da artış meydana getirmektedir. Araştırmada aile geliri arttıkça, aile tarafından yapılan EÇE harcamalarının da arttığı ortaya çıkmıştır. Alanyazındaki bulgular elde edilen bulguyla örtüşmektedir (Algur, 2019; Aslan, 2017, Çalmaşur ve Algur, 2020; Gürler, Kırcı, Turgutlu, Üçdoğruk, 2007; Hesapçıoğlu ve Taymaz, 1998; Tural, 2002; Yolcu, 2011; Ulusoy ve Yolcu, 2013; Yolcu, 2007; Yolcu ve Polat, 2015; Yolcu ve Yeşilyurt-Yalçın, 2020). Örneğin Algur'un (2019) çalışmasında ailelerin maddi gelirlerinin ve varlıklarının eğitim için yapılan harcamalarda önemli bir değişken olduğunu; varsıl ailelerin çocukları için yaptıkları eğitim harcamalarının, yoksul ailelere göre çok daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Aynı şekilde Yolcu'nun (2007) çalışmasında ailelerin gelir düzeylerinin eğitim harcamalarını önemli ölçüde etkilediği gözlenmiştir. Ayrıca gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarını gönderdikleri eğitim kurumları, ailelerin verdikleri doğrudan maddi destekle ancak işletim giderlerini karşılarken; gelir düzeyi yüksek okullara çocuğunu gönderen ailelerin doğrudan maddi katkıları ise işletim giderlerinin yanı sıra eğitimin niteliğini artırmaya yönelik harcamalar içinde kullanıldığı belirtilmiştir.

Alt ve orta gelir grubundaki aileler için evin mülkiyetinin kendilerine ait olmaması oldukça önemlidir. Aksi durumda aile gelirinin belirli kısmı ev kirasına gitmek durumundadır. Çalmaşur ve Algur (2020) kira ödeyen ailelerin aylık harcamalarının artması nedeniyle eğitim harcamalarına ayırdıkları bütçenin az olduğunu vurgulamışlardır. Ulusoy'un (2013) araştırmasında evin mülkiyeti kendilerine ait olan ailelerin olmayanlara göre daha fazla eğitim harcaması yaptıkları gözlenmiştir TÜİK (2011) verileri de bunu kanıtlar niteliktedir. Söz konusu araştırmada konut ve kira harcamaları (%25,8), eğitim harcamalarına (%2) oranla oldukça fazladır. Araştırmada elde edilen bulgular yukarıda yapılan açıklamalarla örtüşmektedir. Buna göre kendilerine ait evde oturan ailelerin, kirada oturan ailelere göre daha fazla EÇE harcaması yapmaktadırlar.

Araştırmada evin mülkiyeti dışında oturulan evin türü de ailelerin EÇE harcamaları üzerinde belirleyici olduğu belirlenmiştir. Buna göre, apartman dairelerinde oturan ailelerin, gecekondularda yaşayan ailelere göre daha fazla EÇE harcaması yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Gecekonduda yaşayan ailelerin alt SED'de olmaları nedeniyle EÇE dönemindeki çocukları için yaptıkları eğitim harcamaları kısıtlanmaktadır. Elde edilen bu bulgu Çakır'ın (2011) araştırmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Yazara göre alt SED'deki ailelerin çoğunlukla gecekonduda yaşamalarına karşın üst SED'deki ailelerin ise gecekonduda yaşamaları olasılık dışıdır.

Gelişen kentsel yapılanmanın bir getirisi olan ulaşımın çeşitliliği; okula başlama yaşının düşmesiyle okul-ev ulaşımını ön plana çıkarmıştır. Büyük şehirlerde okul servislerinin kullanımı bu nedenle artsa da küçük yerleşim yerlerinde ulaşım daha çok yaya olarak sağlanmaya devam etmektedir (Ünsal ve Yiğit, 2018). Genellikle alt SED'de yer alan aileler çocuklarını evlerine yakın olan okullara gönderirken; üst SED'de olan aileler ise eğitim niteliğinin fazla olduğu okulları tercih ettikleri görülmekte ve bu bağlamda gerek okul servisi gerekse şahsi araçlarıyla ulaşımı sağlamaktadırlar (Tandoğan, 2014).

Ev-okul arasındaki ulaşımın sağlıklı ve güvenilir olabilmesi için bazı ülkeler (başta İngiltere olmak üzere Avrupa ülkeleri, Kanada ve Amerika) bir takım uygulamalarda bulunmuşlardır. Bu uygulamalar; özel araçla taşıma yerine okula ulaşımı yaya ve bisikletli olarak çocukları ve aileleri teşvik amaçlı oluşturulmuştur. Hem trafiğin

aksamaması hem çocukların sağlığı hem de ekonomi ve çevre açısından yarar sağlaması açısından desteklenmektedir (Gökmen, 2013). Özellikle Finlandiya 'da aileler çocuklarını evlerine yakın okullara göndermekte ve ulaşıma gereksinim duyan öğrencilere ise ücretsiz servis sağlanmaktadır (Sahlberg, 2018). Amerika'da ise bir milden fazla uzaklıkta olan öğrenciler için ücretsiz sarı okul otobüsü ile ulaşım gerçekleşmektedir (Osborne, 2005). Türkiye'de coğrafi olarak dağınık yerleşim yerlerinin yaygın olması ve belirli bölgelere yaşanan yoğun göçün yaşanması nedeniyle taşımalı eğitime gereksinim duyulmuştur. Ayrıca yerleşim bölgesinden uzak yerde yaşayan (köy, kasaba) dezavantajlı bölgelerdeki çocukların eğitimine erişebilmesi, eğitimin niteliğinin artırılması ve maliyetinin düşürülmesine yönelik çalışmalarla taşımalı eğitim desteklenmektedir (Küçüksüleymanoğlu, 2006).

Araştırmada ise okula ulaşımı arabalarıyla sağlayan ailelerin, ulaşımı yaya olarak sağlayan ailelere göre daha fazla EÇE harcamasında bulundukları ortaya çıkmıştır. Ulusoy (2013) okula yaya olarak giden çocukların ailelerinin eğitim harcamalarının en az olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yolcu ve Yeşilyurt-Yalçın (2020) ise okul servisi ve özel araçları ile okula ulaşım sağlayan ailelerin, yaya olarak ulaşım sağlayan ailelere göre daha fazla harcamada bulunduklarını tespit etmişlerdir. Okul-ev arası mesafesi 0-3 Km olan ailelerin EÇE harcamaları, 5 Km ve üzerinde olan ailelere göre daha az iken; 3-5 Km mesafesi olan ailelere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Belirli bir yakın mesafede oturan ailelerin yürüyerek çocuklarını getir götür yapması ya da özellikle Yolcu'nun da (2009) belirttiği gibi okul servisi ya da herhangi bir toplu taşımaya ücret ödememek adına aileler çocuklarının okuluna yakın yerlerde oturmayı tercih etmektedirler. Bunun haricinde bulgularda yer alan okula 3-5 Km uzaklıkta yaşayan ailelerin daha az EÇE harcaması yaptığı görülmüştür. Bunun nedeni alt SED'deki ailelerin yerleşim yerlerinden uzakta olan evlerin daha ucuz kira getirisinin olmasıdır.

Araştırmada ailedeki kişi sayısı üç ve daha az olan ailelerin EÇE harcamaları, ailedeki kişi sayısı dört ile beş ve üzeri olan ailelere göre daha fazla harcama yaptıkları ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle ailedeki kişi sayısı arttıkça EÇE harcamalarının azaldığı görülmektedir. Alanyazında yapılan araştırmalarda bu bulguyu desteklemektedir. Tomul (2008) ile Ulusoy (2013) da ailede yaşayan toplam

kişi sayısının artması, ailenin eğitim harcamalarının azalmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda Yolcu ve Yeşilyurt-Yalçın (2020) ise ailede yaşayan kişi sayısı arttıkça EÇE harcamalarına ayrılan bütçenin azaldığını gözlemlemişler; her iki durum arasında ters yönde bir ilişkinin olduğunu da ortaya koymuşlardır.

Yardım alan ailelerin EÇE harcamaları ele alındığında yardım almayan ailelere göre daha az olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, yardım alan ailenin alt SED'de yer alması ve geçimini sağlamaya yönelik harcamalara yönelmesinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla yardım alan ailelerin çocukları için yaptıkları harcamalarda eğitimin öncelik olmadığı söylenebilir. Alanyazında da bu bulgu desteklenmektedir (Kavak, 2010; Ulusoy, 2013). Nitekim alt SED'deki ailelerin gelir düzeyleri nitelikli yaşam koşullarını sağlamada yeterli olamamakta ve aileleri maddi destek için yardım almaya itmektedir

5.2 Sonuç

Değişen dünya şartlarıyla birlikte çalışan annelerin emek piyasasına girmesi EÇE hizmetlerine yönelik politikaların geliştirilmesine yol açmıştır. Ailedeki çalışan birey sayısının artması aile içindeki geleneksel çocuk eğitimi algısını değiştirmeye başlamış ailelerin ve çocukların gereksinimlerini karşılayacak olan EÇE hizmeti veren kurumların önemini artırmış ve EÇE'ye erişimi zorunlu kılmıştır. Fakat her ne kadar stratejik planlamalarla ve eğitim vizyonlarıyla EÇE'nin yaygınlaştırma çalışmaları yapılsa da, hala ücretli olması ve zorunluluk kapsamında olmaması ailelerin eğitim harcamalarını ve bu yönde yaptıkları eğitim kurumu tercihlerini büyük oranda etkilemektedir. Bu araştırmada ailelerin tercihlerini yaparken dikkate aldıkları değişkenlere yönelik sorulara ve aynı zamanda ailelerin sosyo-demografik özellikleri ile SED'lerine, çocuk ve EÇE kurumu özelliklerine dair sorulara yanıtlar aranmış ve bu doğrultuda belirli sonuçlara ulaşılmıştır.

5.2.1 Ailelerin EÇE Kurumlarını Tercih Ederken Göz Önünde Bulundurdukları Değişkenlere İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

1. Ailelerin EÇE kurumlarını tercih ederken en fazla öğretmenin mesleki yeterliliği, okul temizliği ve güvenli ortamın sunulması değişkenlerini dikkate almaktadır.

Bununla birlikte ailelerin EÇE kurumlarını tercih etme en az dikkate aldıkları değişken okulun servis imkânına sahip olup olmadığıdır.

2.Çocuğunu kamu EÇE kurumuna gönderen aileler öğretmenin mesleki yeterliliğini önemli bulurken; özel EÇE kurumuna gönderen aileler ise okulu tercih eden diğer velilerin niteliklerini göz önünde bulundurmaktadır. Ayrıca kamu EÇE kurumuna gönderen aileler okulun servis imkânı sağlamsını önemsiz görürken, özel EÇE kurumuna çocuğunu gönderen aileler ise kurumun çalışma saatlerini dikkate almadıkları görülmektedir.

3. Anaokulu ve anasınıfına gönderen aileler arasında da bu değişkenler farklılaşmaktadır. Anaokulunu tercih eden ailelerin önceliği öğretmenin mesleki yeterliliği olurken anasınıfını tercih eden ailelerin önceliği daha çok kurumun eve yakınlığı olmuştur. Her iki kurum türünü tercih eden ailelerin en az önemsedikleri ortak değişken ise kurumun servis imkânını sağlamasıdır.

5.2.2 Ailelerin EÇE Döneminde Yapmış Oldukları Toplam Eğitim Harcaması ile Doğrudan ve Dolaylı Eğitim Harcamalarına İlişkin Sonuçlar

4. Çalışmaya katılan ailelerin EÇE döneminde yapmış oldukları toplam eğitim harcaması 19163,07 TL'dir. Bu harcamanın 17358,00 TL'si doğrudan yapılan eğitim harcamaları, 1805,07 TL'si ise dolaylı yapılan eğitim harcamalarına aittir.

5. EÇE kurumlarının mülkiyeti açısından ele alındığında; çocuklarını kamu EÇE kurumlarına gönderen ailelerin doğrudan eğitim harcamaları 1596,57 TL; özel EÇE kurumlarına gönderen ailelerin 15761,43 TL'dir.

6. Ailelerin EÇE'ye yönelik çocuklarının eğitimi için yaptıkları dolaylı harcamaların toplamı 1805,07 TL'dir. Bu tutarın 361,86 TL'si çocuklarını kamu EÇE kurumlarına gönderen aileler tarafından, 1443,21 TL'si ise çocuklarını özel EÇE kurumlarına gönderen aileler tarafından harcanmıştır.

5.2.3 Ailelerin SED Değişkenlerine Göre Yaptıkları EÇE Harcamalarına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

7. Ailelerin EÇE harcamaları üzerinde anne yaşı belirleyici bir değişken iken baba yaşı belirleyici bir değişken değildir. Anne yaşı arttıkça EÇE harcamaları da artmaktadır.

8. Baba yaşının EÇE harcamalarında belirleyici olmadığı anlaşılmıştır. Annenin ve babanın eğitim düzeyleri arttıkça, ailelerin EÇE döneminde yaptıkları eğitim harcamaları da artmaktadır.

9. Anne ve babanın meslek durumu ile EÇE harcamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Mesleği memur olan annelerin bulunduğu ailelerde EÇE harcamalar anne mesleki ev hanımı/evde çalışan annelerin bulunduğu ailelere göre daha fazladır.

10. Babaların memur olduğu aileler, mesleği işçi olan babaların bulunduğu ailelere göre daha fazla EÇE harcaması yapmaktadır.

11. Aile geliri arttıkça, aile tarafından yapılan EÇE harcamalarının da artmaktadır.

12. Kendilerine ait evde oturan ailelerin, kirada oturan ailelere göre daha fazla EÇE harcaması yaptıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca EÇE için en az harcamayı, kira ödemeyen ama başkasının mülkünde kalan ailelerin yaptığı görülmüştür.

13. Apartman dairelerinde oturan ailelerin, gecekondularda yaşayan ailelere göre daha fazla EÇE harcaması yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

14. Kirada oturan ailelerden en fazla EÇE harcamasını aylık 1.000 TL ve üzerinde kira bedeli ödeyen aileler tarafından yapıldığı, en az EÇE harcamasını ise aylık 500 TL ve altında kira bedeli ödeyen aileler tarafından yapıldığı sonucuna varılmıştır.

15. Ailedeki kişi sayısı üç ve daha az olan ailelerin EÇE harcamaları, ailedeki kişi sayısı dört ile beş ve üzeri olan ailelere göre daha fazla harcama yaptıkları görülmüştür.

16. Yardım almayan ailelerin EÇE harcamaları ele alındığında ise yardım alan ailelere göre daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır.

5.2.4 Ailelerin EÇE Harcamalarında Çocuğa İlişkin Değişkenlere Bağlı Elde Edilen Sonuçlar

17. Çocuğun cinsiyetine göre yapılan harcamalarda ise ailelerin erkek çocukları için yaptıkları EÇE harcamalarının, kız çocukları için yaptıkları harcamalara göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

18. Ailede bulunan çocuk sayısı arttıkça yapılan EÇE harcamalarının azaldığı gözlemlenmiştir.

5.2.5 Ailelerin Yaptıkları EÇE Harcamalarında Eğitim Kurumlarıyla İlgili Değişkenlere İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

19. Çocuklarını özel EÇE kurumuna gönderen ailelerin, çocuklarını kamu EÇE kurumuna gönderen ailelere oranla daha fazla harcama yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

20. Tam zamanlı EÇE kurumuna çocuklarını gönderen ailelerin yaptıkları eğitim harcamalarının, yarım zamanlı EÇE kurumuna gönderen ailelerin harcamalarına oranla daha fazla olduğu görülmüştür.

21. Okula ulaşımı arabalarıyla sağlayan ailelerin, ulaşımı yaya olarak sağlayan ailelere göre daha fazla EÇE harcamasında bulundukları sonucuna ulaşılmıştır.

22. Okul-ev arası mesafesi 5 Km ve üzerinde olan ailelerin EÇE harcamaları, 0-3 Km olan ailelere göre daha fazla olduğu görülürken; öte yandan 0-3 Km mesafede olan ailelerin harcamaları 3-5 Km mesafesi olan ailelere göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Genel olarak elde edilen bulgular ele alındığında, kamu EÇE hizmetlerini tercih eden aileler en çok öğretmenin mesleki yeterliliğini göz önünde bulundururken, özel EÇE hizmetlerini tercih edenler en çok diğer velilerin niteliğini göz önünde bulundurmaktadırlar. Bu ilginç farklılık, özel EÇE hizmetini tercih eden ailelerin sosyal itibarlarını çocuklarının nitelikli eğitim almasının önünde tuttuklarını göstermektedir. Sınıftaki sosyo-demografik yapının homojen olmasını istedikleri ve çocuklarının kendi aile yapılarına benzer yapıdaki ailelerin çocuklarıyla beraber eğitim almalarını daha güvenilir buldukları düşünülebilir. Bu sonuç, EÇE hizmetlerinin öneminin toplumun her kesiminde eşit düzeyde ve biçimde algılanmadığını da ortaya koymaktadır. Ayrıca kamu ve özel EÇE kurumlarına çocuğunu gönderen ailelerin ortak olarak okul servinse hiç harcama yapmadıkları görülmektedir. Söz konusu bu durum ailelerin EÇE kurumunu tercih ederken dikkate aldıkları okul servis uygulaması değişkenini en az önemsedikleri sonucuyla doğrudan bağlantılı olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Çocuklarını kamu ya da özel anaokullarına gönderen ailelerin en az okul aidat ücretini önemsedikleri görülürken, EÇE harcamalarının da diğerlerine göre daha fazla olduğu görülmektedir, hatta en fazla harcamayı okul aidatı için yapmaktadırlar. Bu durum, bu ailelerin yüksek SED'de olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Bunun doğal sonucu olarak, yüksek aile gelirine sahip olanların, kendine ait evde oturanların, apartman dairesinde yaşayanların, diğerlerine göre daha yüksek kira bedeli ödeyenlerin, okula araba ile ulaşım sağlayanların ve herhangi bir yardım almayanların daha fazla harcama yaptıkları görülmektedir.

Memur olan annelerin, işçi ve çalışmayan annelere göre daha fazla harcama yaptıkları görülmüştür. Aynı durum babanın memur olduğu aileler ve babanın işçi olduğu aileler için de geçerlidir. Türkiye'de memur olabilmek için belli bir eğitim düzeyinin üzerinde olmak şartı bulunduğundan, memur annelerin daha fazla harcama yapmaları, eğitim düzeyi yüksek olan annelerin daha fazla harcama yapmaları sonucuyla doğrudan ilişkilidir. Bu durum baba eğitim düzeyi ile de bağlantılıdır. Ayrıca memur anneler, çalışan anne grubuna da dâhil olduğundan, çalışan annelerin çalışmayanlara göre daha fazla harcama yapmaları sonucunu da etkilemiştir. Çalışma saatleri açısından memur anneler, tam gün çalışmaları zorunlu olduğundan,

çocuklarını tam zamanlı okula gönderme eğilimindedirler. Bu eğilimin de, çocuklarını tam zamanlı okula gönderen ailelerin yaptıkları harcamaların, yarım zamanlı okula gönderenlere göre daha fazla harcama yaptıkları sonucunu etkilediği söylenebilir. Tam zamanlı okulların, yarım zamanlılara göre daha ücretli olması da bu sonucun doğal nedenleri arasındadır.

Anne ve babanın yaşları üzerinden bir değerlendirme yapılacak olursa, anne yaşı büyüdükçe yapılan EÇE harcamasının arttığı fakat baba yaşının herhangi bir farklılığa yol açmadığı bulgusu elde edilmiştir. Hâlbuki baba yaşı alanyazıdaki birçok araştırmaya göre eğitim harcamalarında belirleyici bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yapılan araştırmada belirleyici olmamasının nedeni katılımcı sayısının yeterli olmamasından kaynaklanabilir. Annenin yaşı arttıkça EÇE harcamalarına ayrılan bütçede artmaktadır. Bu durum özellikle genç annelerin evliliklerinin ilk yıllarında maddi birikim yapma ya da borç ödeme zorunluluğu ile karşılaştıklarından, EÇE hizmetleri için yeterince pay ayıramamalarından kaynaklanabilir. İlerleyen yaşla beraber annenin deneyim kazanmasıyla ve hanedeki bütçe ayarlamasının temele oturtulmasıyla harcamaların doğru yere aktarılması bu sonucu etkilemiş olabilir. Ayrıca anne ve babanın eğitim düzeyleri, çalışma durumuna bağlı olarak haneye giren gelir düzeyi arttıkça çocukları için yaptıkları EÇE harcamalarının arttığı ortaya çıkmıştır. Fakat haneye giren gelirin ailede yaşayan kişi ve çocuk sayısına göre az olması kişi başına düşen eğitim harcamalarını olumsuz etkilemektedir. Elde edilen veriler, çocuk sayısı ya da evde yaşayan kişi sayısı arttıkça ailenin yaptığı EÇE harcamasının azaldığını ortaya koymaktadır.

5.3 Öneriler

5.3.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

Uygulamaya yönelik araştırma önerileri şunlardır:

1. Türkiye'de eğitim finansmanı çoğunlukla devlet tarafından karşılanmaktadır. Buna rağmen ailelere düşen özellikle EÇE harcama payının yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla EÇE döneminde olan çocuklar eşit şartlarda eğitimden yararlanamamaktadır. Ailelerin gelir düzeylerinin eğitim ortamına yansımaması ve

eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin uygulanabilirliği açısından devletin eğitim finansmanına ayırdığı bütçenin öğrenci başına düşen payını artırması gerekmektedir.

2. Maddi imkânı olmayan ailelerin EÇE kurumuna gidecek çocukları için kılık kıyafet ve kırtasiye masrafları devlet tarafından yapılacak yardımlarla desteklenmelidir.

3. EÇE kurumlarının eşit koşullarda eğitim verebilmesi için her eğitim öğretim yılı başında donanım ve malzeme eksiklikleri MEB tarafından giderilmelidir. Böylelikle farklı SED bölgelerinde yer alan EÇE kurumlarının eşit koşullarda eğitim sunması sağlanabilir.

4. Araştırmada özellikle kamu EÇE kurumlarını tercih eden alt SED'deki ailelerin öğretmenin mesleki yeterliliğini dikkate aldıkları görülmüştür. Bu durumun nedeni ise alt SED'de yer alan ailelerin nitelikli ve donanımlı eğitim ortamına erişemeyeceğinin farkında oldukları için çocuklarıyla ilgili tüm sorumluluğu öğretmene bırakmalarından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla EÇE döneminde okul, aile ve çocuk işbirliğinin önemi hakkında bilinçlendirme çalışmalarının yapılması sağlanabilir.

5.3.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmaya yönelik araştırma önerileri aşağıda verilmiştir.

1. Bu araştırma, Çankırı ilinde EÇE kurumlarına çocuklarını gönderen ailelerin yapmış oldukları eğitim harcamalarını ile EÇE kurum tercihlerini konu almaktadır. Özellikle ailelerin EÇE döneminde yapmış oldukları eğitim harcamaları, genel eğitim harcamalarının belli bir bölümünü içermektedir. İlerde ailelerin tüm eğitim kademelerine yönelik eğitim harcamaları ile bu yöndeki tercihlerini içeren daha kapsamlı bir araştırma yapılabilir.

Bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak aşağıdaki belirtilen sorulara yanıt aranabilir.

2. Kamu EÇE kurumuna çocuğunu gönderen aileler öğretmenin yeterliliğini dikkate alırken özel EÇE kurumuna gönderen aileler ise okulu seçen diğer velilerin niteliğine dikkat etmişlerdir. Yüksek SED'deki ailelerin ve düşük SED'deki ailelerin bu farklılaşan bakış açısının nedeni nelerden kaynaklanmaktadır?

3. Çankırı İli'nin küçük bir il olması nedeniyle aileler EÇE kurumlarının servis imkânlarını kullanmamışlardır ve kurum tercihlerinde de dikkate almadıkları görülmüştür. Buradan hareketle Çankırı iline benzer diğer illerde de aynı farklılık gözlenebilir mi?

4. Anaokuluna çocuğunu göndermeyi tercih eden ailelerin en çok dikkat ettikleri değişken öğretmenin mesleki yeterliliği olmuştur. Anasınıfına çocuğunu göndermeyi tercih eden ailelerin ise kurumun eve yakınlığına dikkat etmişlerdir. Bu araştırma kamu ve özel anaokulları ile kamu anasınıfına çocuklarını gönderen ailelerin katılımıyla gerçekleşmiştir. Dolayısıyla elde edilen sonuçlar Çankırı gibi küçük şehirlerde benzer olabilirken büyükşehirlerde (Anakara, İstanbul, İzmir vb.) ise bu durum farklılaşabilir. Büyükşehirlerde yaşayan ailelerin kamu ve özel EÇE kurum tercihlerinde dikkate aldıkları değişkenler neler olabilir? Ayrıca eğitim programının (MEB, 2013) işleyişi açısından aynı olan bu iki kurum arasındaki farklılaşmanın nedenleri nelerdir?

5. Bu araştırmada özel ile kamu EÇE kurumlarına çocuğunu gönderen ailelerin yapmış oldukları doğrudan eğitim harcamaları arasında yaklaşık dokuz kat fark varken dolaylı eğitim harcamalarında ise bu fark üç buçuk kat olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda özel ve kamu EÇE kurumlarına çocuğunu gönderen ailelerin yapmış oldukları doğrudan ve dolaylı eğitim harcamaları arasındaki farkın nedeni nedir?

6. Yapılan araştırmanın sonucunda özel ve kamu EÇE kurumlarına çocuklarını gönderen ailelerin ödedikleri yıllık toplam aidat ücretleri arasında yaklaşık 16 kat fark bulunmuştur. Buradan hareketle kamu ve özel EÇE kurumlarına ödenen okul aidatının farklılaşmasının nedenleri nelerdir? Hangi değişkenlere göre bu fark ortaya çıkmaktadır? Her iki kurumun nitelik ve donanım yönünden farklılıkları nelerdir?

7. 2020-2021 eğitim öğretim yılında ailelerin yapmış oldukları EÇE harcamaları pandemi şartları nedeniyle farklılaşmıştır. Pandemi öncesi ve sonrası bu farklılaşmanın hangi harcama kaleminde ne kadar olduğu araştırılabilir.

8. Büyükşehirlerde (Anakara, İstanbul, İzmir vb.) kamu ve özel eğitim kurumlarına çocukları gönderen ailelerin yapmış oldukları EÇE harcamaları ne kadar ve harcama kalemleri nelerdir?

9. Ailelerin EÇE harcamalarının cinsiyete göre değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre ailelerin erkek çocuklarına yaptıkları eğitim harcamaları kız çocuklarından daha fazla olduğu görülmüştür. Dolayısıyla oluşan bu durum sosyoekonomik ve sosyokültürel yönden tekrar ele alınarak daha derinlemesine incelenebilir.

10. Ailenin eğitim harcamalarına yönelik değişkenlerden biri olan baba yaşının bu araştırmada belirleyici olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durum daha detaylı araştırılabilir.

11. Annenin yaşı büyüdükçe, eğitim düzeyi arttıkça, sosyal statüsü yükseldikçe EÇE'ye daha fazla harcamada bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle annenin çocuğun yaşamındaki etkililiği göz önüne alınarak bir çalışma çıkarılabilir.

12. Babanın eğitim düzeyi arttıkça, statüsü yükseldikçe EÇE'ye yönelik yapılan harcamaların fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ailedeki baba figürünün özellikle EÇE döneminde çocuk için yerini ve etkisini, sosyo-demografik özellikleri ile SED'ine göre değişkenli tek başına ele alınarak detaylı incelenebilir.

13. EÇE döneminde ailelerin eğitim harcamaları ile tercihlerini bir arada konu alan çok fazla araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle gelecekte başka araştırmacılar bu konu üzerinde yaptıkları araştırma ile Türkiye'de ilgili alanyazındaki eksikliği tamamlayabilirler.

5.3.3 Politika Geliştiricilere Yönelik Öneriler

1. Politika geliştiriciler Anayasanın 42.maddesinde de belirtildiği üzere eğitimin tamamen parasız olmasını sağlamalıdır.

2. Türkiye'de EÇE dönemi içinde formal eğitimin başladığı dönemi içeren okul öncesi eğitiminin zorunluluk kapsamına alınması özellikle beş yaş grubu çocukları için önemli derecede yararları olacaktır. Ailelerin eğitim düzeyleri arttıkça EÇE'ye verdikleri önem de artmaktadır. Dolayısıyla EÇE döneminin aileler ve toplum tarafından öneminin fark edilmesi için kamu spotlarının yayınlanması ve çeşitli kampanyalar ile desteklenmesi EÇE'ye katılımı ve önemi de artıracaktır.

KAYNAKLAR

Aile Ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2015). Özel Kreş Ve Gündüz Bakımevleri İle Özel Çocuk Kulüplerinin Kuruluş Ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik. T.C. Resmi Gazete, Sayı: 29332. Tarih: 30 Nisan 2015.

Ada, S. ve Baysal, Z. (2009). Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış.

Âdem, M. (1993). *Ulusal Eğitim Politikamız Ve Finansmanı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 172.

Akgün, S., & Başar, M. (2019). Okul güvenliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*(2), 131-151.

Aktaş-Arnas, Y. (2002). Velilerin Okul Öncesi Eğitime Ve Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Yönelik Tutumları. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(10), 24-36.

Algur, G. (2019). Hane halkının eğitim harcamalarını etkileyen faktörler: Erzurum ili üzerine bir uygulama. (Yüksek Lisans Tezi). Erzurum Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Altınköprü, T. (2003). *Çocuğun başarısı nasıl sağlanır.* İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Ariès, P. (1962). *Centuries Of Childhood* (P. 411). Harmondsworth: Penguin.

Archard, D. (2001). Philosophical perspectives on childhood. *Legal concepts of childhood*, 43-56.

Argon, T., & Akkaya, M. (2008), Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitime Ve Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Yönelik Görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 16(2), 413-430.

Armağan, İ. (1983). Bilimsel araştırma yöntemleri. *DE Ü. yay., İzmir*.

Arnas, Y. A. (2002). Velilerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik tutumları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(10).

Arthaud, K. (2008) Household Expenditure for children's education (Doctorate thesis). School of Applied Statistics National Institute, Bangkok

Aslan, D. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Enstitü Dergisi*, 14 (1), 75-84.

Aslan, G. (2011). Gender perceptions of preservice teachers. I*nternational Journal of Social Sciences Humanity Studies, 3(2),* 241-254.

Aslan, G. (2017). Öğrencilerin temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınav başarılarının belirleyicileri: Okul dışı değişkenlere ilişkin bir analiz. *Eğitim ve Bilim, 42(190),* 211-236.

Aydemir, E. (2010). Türkiye'de Erken Evlilik Ve Çocuk Gelinler Sorunu.

Aydın, İ. (2003). Eğitim ve öğretimde etik. *Pegem Yayıncılık, Ankara*.

Aysan, M., & Özdoğru, A. (2015). Avrupa'da erken çocukluk bakımı ve eğitiminin mukayeseli analizi. *İstanbul University Journal of Sociology*, *3*(30), 167-194.

Babaroğlu, A. (2018). Eğitim Ortamları Açısından Okul Öncesi Eğitim Kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(3), 1313-1330.

Bal, E. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumları ile ilgili görüşleri: Seçme nedenleri ve kurumdan beklentileri (Doctoral dissertation).

Bar-On, A. (2004). Early childhood care and education in Africa: The case of Botswana. *Journal of early childhood research*, *2*(1), 67-84.

Bassok, D., Magouirk, P., Markowitz, A. J., & Player, D. (2018). Are there differences in parents' preferences and search processes across preschool types? Evidence from Louisiana. Early Childhood Research Quarterly, 44, 43-54.

Bayhan, P., & Bencik, S. (2008). Erken Çocukluk Dönemi Programlarından Waldorf Yaklaşımına Genel Bir Bakış.

Benson, C. (1994), Eğitimin Finansmanı Eğitim Ekonomisi Seçilmiş Yazılar, Çev. Yüksel Kavak Ve Berrin Burgaz, Pegem Yayınları, Ankara.

Bayar, A. A., ve İlhan, B. Y. (2016). Determinants Of Household Education Expenditures: Do Poor Spend Less On Education. *Topics In Middle Eastern And North African Economies, 18,* 83-111.

Belfield, C.R. (2006). Financing early childhood care and education: an international review. *Education for All Global Monitoring Repo*rt 2007. 2007/ED/EFA/MRT/PI/4

Bennett John (2008), "Aile Ve Çocuk Bakım Hizmetleri Konferans Raporu" Avrupa Yaşama Ve Çalışma Koşullarını İyileştirme Vakfı, S 44

Bernal, J. (2013). Eğitimde özelleştirmenin sonucu, H. Yolcu (Çev.), *Eleştirel Pedegoji,* 25*(5),* 49-58.

Bettio, F., Plantenga, J. (2004), "Comparing Care Regimes In Europea. Feminist Economics", 10 (1): 85-113

Beydoğan, H. Ö. (2006). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına Yönelik Modeller Ve Yaklaşımlar. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (. Ahi Evran Üniv. Kırşehir Eğt. Fak. Derg.)*, *7*(1), 75-90.

Bilgiç, A. (2018). Anaokulu aidatlarına ilişkin görüşler.

Boje, T. P., & Leira, A. (2000). Gender, welfare state and the market: towards a new division of labour.

Bray, M. (2003). Community initiatives in education: Goals, dimensions and linkages with governments. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *33*(1), 31-45.

Bromer, J., & Henly, J. R. (2009). The Work–Family Support Roles Of Child Care Providers Across Settings. *Early Childhood Research Quarterly*, *24*(3), 271-288.

Bullough Jr, R. V., Hall-Kenyon, K. M., MacKay, K. L., & Marshall, E. E. (2014). Head start and the intensification of teaching in early childhood education. *Teaching and Teacher Education*, *37*, 55-63.

Candaş, A., Buğra, A., Yılmaz, V., Günseli, S. ve Çakar, B.Y. (2010). Türkiye'de eşitsizlikler: Kalıcı eşitsizliklere genel bir bakış. Boğaziçi Üniversitesi: Açık Toplum Vakfı Yayınları.

Carneiro, P. M., & Heckman, J. J. (2003). Human capital policy.

Ceylan, R. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi kurumu hakkındaki görüşleri: Tercih sebepleri, beklentileri ve memnuniyetleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 18*(70),* 497-517

Chaudry A., Henly J., & Meyers M. (2010). Conceptual Frameworks For Child Care Decisionmaking (ACF-OPRE White Paper) Washington, DC: Office Of Planning, Research And Evaluation, Administration For Children And Families, U.S. Department Of Health And Human Services

Cingi, S., & Güran, M. C. (2003). Türkiye'de İktisadi Kalkınmayı Tehdit Eden Sorun: Eğitim. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *21*(2), 109-137

Chevalier, A., & Viitanen, T. K. (2002). The Causality Between Female Labour Force Participation And The Availability Of Childcare. *Applied Economics Letters*, *9*(14), 915-918

Child Trends Data Bank. (2013), Child Care: Indicators On Children And Youth. Retrieved From Http://Www.Childtrends.Org/Wp-Content/Uploads/2012/07/21_Child_Care.Pdf.

Çakır, S. (2011). Türkiye'de Göç, Kentleşme/ Gecekondu Sorunu ve Üretilen Politikalar. SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi, Sayı:23, s.209-222, Isparta.

Çalcalı, Ö. (2009). Türkiye'de 1990 sonrası kamu harcamaları içerisinde eğitim harcamalarının yeri ve önemi. *Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat*.

Çalışkan, Ş. (2007), "Eğitimin Getirisi (Uşak İli Örneği)", Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi

Çalmaşur, G. ve Algur, G. (2020). Hane halklarının Eğitim Harcamalarını Etkileyen Faktörler: Erzurum İli Üzerine Bir Uygulama. ETÜ Sentez İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi. 1 (1), 13-28. Ve İdari Bilimler Fakültesi, 12(2), Ss. 235-252.

Çelik, M. (2013). Öğrenme çocuk ile büyür: Erken çocukluk eğitiminde Waldorf yaklaşımı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(2), 39-51.

Çelik, Ö. D., Şahin, Ç. (2021). Okul Öncesi Dönemde Öz Bakım Becerileri Kazanımlarının Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, *4*(1), 43-53.

Çelmeli, Ö. (2012). *Tüketicilerin okul öncesi eğitim kurumlarını tercih nedenleri* (Master's thesis, Niğde Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Çemrek, F., Özaydın, Ö. (2019). Okul öncesi eğitimde ailelerin kreş tercihleri ve kreşlerden beklentileri: Eskişehir Örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 20*(Özel Sayı),* 559-575

Çepni, S. (2010). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş, 5. Baskı. Trabzon

Çiçek Sağlam, A. (2015). Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi. Ankara: Maya Akademi

Dabakoğlu, F. (2004). Okul Öncesi Eğitime Devam Eden ve Etmeyen İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz Kavramlarının ve Anne-Baba Tutumlarının İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Daly, M., & Lewis, J. (2000). The Concept Of Social Care And The Analysis Of Contemporary Welfare States. *The British Journal Of Sociology*, *51*(2), 281-298.

Daşdemir, İ. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri.

Del Boca, D. (2015). The impact of child care costs and availability on mothers' labor supply. Erişim adresi: https://www.carloalberto.org/wp-content/uploads/2018/11/no.399.pdf.

Deming, D. (2009). Early childhood intervention and life-cycle skill development: Evidence from Head Start. *American Economic Journal: Applied Economics*, *1*(3), 111-34.

Devlet Planlama Teşkilatı(DTP).(1968).*İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara: DTP Yayını

Devlet Planlama Teşkilatı(DTP).(1973).*Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara: DTP Yayını

Devlet Planlama Teşkilatı(DTP).(1979).*Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara: DTP Yayını

Devlet Planlama Teşkilatı(DTP).(1985).*Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara: DTP Yayını

Devlet Planlama Teşkilatı(DTP).(1990).*Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara: DTP Yayını

Devlet Planlama Teşkilatı(DTP).(1996).*Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara: DTP Yayını

Devlet Planlama Teşkilatı(DTP).(2001).*Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara: DTP Yayını

Devlet Planlama Teşkilatı(DTP).(2007).*Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara: DTP Yayını

Devlet Planlama Teşkilatı(DTP).(2014).*Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara:DTP Yayını

Diken, H.İ. (Ed.) (2014). *Erken çocukluk kitabı* (3.bs).Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Dirican, R. (2018). Tarihi süreçte çocukluk ve çocuk hakları.*Çocuk Ve Gelişim Dergisi*. 2*(2),* 51-62

Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 7(25), 63-74

Duran, M., & Taştekin, A. N. (2020). Finlandiya erken çocukluk eğitimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(2), 600-624.

Durmaz, E., Akdoğan, Karadeniz, K. ve Demir, E. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarını tercih nedenleri ile sosyoekonomik düzeyleri arasındaki ilişki. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3 (2), 352-379.

Driscoll, A.; Nagel, N.G. (1999). Childhood Education, Birth-8.Allyn and Bacon, Boston: USA

Eacute, J., & Esteve, M. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: New challenges for the future. *Educational review, 52*(2), 197-207.

Early, D. M., & Burchinal, M. R. (2001). Early Childhood Care: Relations With Family Characteristics And Preferred Care Characteristics. Early Childhood Research Quarterly, 16, 475−497

EC, A Roadmap For Equality Between Women And Men 2006-2010, Luxembourg: Office For Official Publications Of The European Communities, 2006, S.9-14

European Commission Report (ECR) (2005). Private Household Spending on Education and Training Final Project Report. Retrieved September 15, 2010

Ejrneas, A., Boje, T.P. (2008). "Family Policy and Welfare Regimes" The International Sociology Association RC 19 Conference "The Future of Social Citizenship: Politics, Institutions and Outcomes"s.10-13.

Erdem, A. R. (1996). Nasıl bir okul öncesi eğitim? Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 48, 9-13.

ERG ve AÇEV. (2013). Erken çocukluk eğitimi ve 4+4+4 düzenlemesi, 18.04.2013, politika raporu. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi Yayınları

Erikli, S. (2018). Türkiye'de Aile Dostu Refah Politikalarının Kreş Ve Bakımevleri Hizmetleri Açısından Gerekliliği. *Is, Guc: The Journal Of Industrial Relations & Human Resources, 20*

European Commission Report (ECR) (2005). *Private Household Spending On Education And Training Final Project Report*. Retrieved September 15, 2010

Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2011). *Eğitim İzleme Raporu*. İstanbul.

ERG, E. R. G. (2021). *Eğitim İzleme Raporu 2021* https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-egitim-yonetisimi-ve-finansmani/

Erken Yaşlarda Çocuk Refahı Ve Kadın İstihdamı Politika Belgesi (2013), UNICEF https://www.unicef.org/turkey/media/4381/file/Erken%20Ya%C5%9Flarda%20%C3%87ocuk%20Refah%C4%B1%20ve%20Kad%C4%B1n%20%C4%B0stihdam%C4%B1%20Politika%20Belgesi.pdf

Eğitim Reformu Girişimi ve Anne Çocuk Eğitim Vakfı (2016). *Her çocuğa eşit fırsat: Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öneriler.* İstanbul: ERG ve AÇEV Yayını

Ekici, F. Y. (2015). Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Çocuk Merkezli Yaklaşımların Kuramsal Temel, Eğitim Ortamı ve Öğretmenin Rolü Açısından Karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science*, 3(12), 192-212.

Elkind, D., & Öngen, D. (1999). *Çocuk ve toplum: gelişim ve eğitim üzerine denemeler*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Ercan, R. (2011). Modern çocukluk paradigması. Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 3(2), 85-98.

Erdoğan, G. (2002). Türkiye'de ve dünyada yoksulluk ölçümleri üzerine değerlendirmeler. Aktan C. (Ed.). Yoksullukla mücadele stratejileri, Ankara: Hak-İş Konfederasyonu Yayını.

Essa, E. (2014). Introduction to early childhood education (7th ed.). Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.

Fairman, J. C., Logue, M. E., & LaBrie, S. (2016). Factors influencing parents' decision to use public pre-K programs in Maine: Results of a parent survey.

Fionda, J. (2001). Legal concepts of childhood: An introduction.

Fitriah, A. (2010). Community Participation İn Education: Does Decentralisation Matter? An Indonesian Case Study Of Parental Participation In School Management: A Thesis Presented In Partial Fulfilment Of The Requirements For The Degree Of Master Of Philosophy In Development Studies At Massey University, Palmerston North, New Zealand (Doctoral Dissertation, Massey University).

Foot, H., Howe, C., Cheyne, B., Terras, M. ve Rattray, C. (2000). Pre-school education: Parents' preferences, knowledge and expectations. *International Journal of Early Years Education*, 8*(3)*, 189-204.

Forumu, B. Ü. S. P. (2009). Türkiye'de çocuk bakım hizmetlerinin yaygınlaştırılmasına yönelik bir öneri: mahalle kreşleri. *Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.(T.)*. S. 63

Fuller, B., Holloway, S. D., & Liang, X. (1996). "Family Selection Of Child-Care Centers: The Influence Of Household Support, Ethnicity, And Parental Practices." Child Development, 67(6), 3320-3337

Fredrikson, J. (2006). A Changing Concept Of Childhood: The Introduction Of Frobelian Practies Into Swedish Preschools, 2nd. Biennial Conference Of International Frobel Society, Dublin Ireland, 29 June-1 July.

Fram, M. S., & Kim, J. (2008). Race/Ethnicity And The Start Of Child Care: A Multi-Level Analysis Of Factors İnfluencing First Child Care Experiences. Early Childhood Research Quarterly, 23, 575−590.

Gander, M. J. ve H. W. Gardiner (2010). *Çocuk ve Ergen Gelişimi.*. B. Onur (Yay. Haz.). Ankara: İmge Kitapevi.

Gordon, A.M. Ve Browne, W. (2011). Beginnings And Beyond: Foundations İn Early Childhood Education, (8.Baskı) Wadsworth: Cengage Learning

Gökbayrak, Ş. (2009). Refah Devletinin Dönüşümü Ve Bakım Hizmetlerinin Görünmez Emekçileri Göçmen Kadınlar. *Çalışma Ve Toplum*, *2*(21).

Gurbetoğlu, A. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Erişim Adresi: http://agurbetoglu. com/files/2% 20ARA% C5% 9ETIRMA, 20*.

Gursoy, F., & Yildiz Bicakci, M. (2009). An investigation of self-image and anxiety levels in children of lower socio-economic [conditions]. In *International Scientific Conference: Rural Environment. Education. Personality, 4, Jelgava (Latvia), 29-30 May 2009*. LLU.

Gümüş E. ve Şişman M. (2014). *Eğitim Ekonomisi ve Planlaması* (2.bs.), Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, C., Birecikli, Ş. Ü., & Yıldırım, Z. (2017). Çalışan Kadının Çocuk Bakım Tercihi: Havuzlanmış Verilerle Kesikli Tercih Modellerinin Karşılaştırılması. *SGD-Sosyal Güvenlik Dergisi*, *7*(1), 123-144

Güngör, G., & Göksu, A. (2013). Türkiye'de Eğitimin Finansmanı Ve Ülkelerarası Bir Karşılaştırma. *Yönetim Ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *20*(1), 59-72.

Günsoy, G. (2009). Beşeri sermaye ve insani gelişme için erken çocukluk eğitiminin önemi. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, *4*(2), 23-43.

Gürler, Ö. K., Turgutlu, T., Kırcı, N., & Üçdoğruk, Ş. (2007). Türkiye'de Eğitim Talebi Belirleyicileri. *Finans Politik Ekonomik Yorumlar*, *44*(512), 89-101.

Gürkan, T. (2009). *Okul öncesi eğitime giriş.* Ş. Yaşar (Ed.), Erken çocukluk dönemi ve okul öncesi eğitim, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları. Eskişehir

Gürkan, T (2005). " Öğretmen Nitelikleri, Görevleri Ve Sorumlulukları" Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular. Ed. Ayla Oktay, Özgül P. Unutkan. 61-84. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları

Güven, M. (2002). Okul güvenliğinde psikolojik danışmanların rolü ve görevleri. Eğitim Araştırmaları, 9, 67-72.

Güven, G., Azkeskin, K., Erdiller, Z. B., Şahin, D., Ülke-Kürkçüoğlu, B., Şahin, S. ve Erdoğan, S. (2014). Erken Çocukluk Eğitimi. (3.bs.). *Ankara*: Pegem Akademi Yayınları

Güzel, M. O., & Barakazı, M. (2018). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı kapsamında insanların turizm hareketlerine katılma durumları üzerine ilişkisel bir değerlendirme. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, *4*(14), 1001-1010.

Hacıoğlu, B. C. (1998). Yeni Türk Ceza Kanun Tasarısının Çocuk ve Küçük Ceza Hukukuna İlişkin Hükümleri. *Erzincan Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 1-20.

Hamon, H. (2006). Avrupa hukuku'nda çocuk ve genç adalet sistemi. *Çocuk ve Genç Adalet Sistemi Sempozyumu*, İstanbul: İstanbul Barosu Yayınları, 51-78.

Han, W. J. (2004). Nonstandard work schedules and child care decisions: Evidence from the NICHD study of early child care. Early Childhood Research Quarterly, 19(2), 231-256.

Hazar, Y. (2019), "Erken Çocukluk Eğitim-Bakım Hizmetleri Ve İş-Yaşam Dengesi Arasındaki İlişki". Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul

Heckman, J. J. (2008). Schools, skills, and synapses, economic inquiry. *Western Economic Association International,* 46*(3),* 289-324.

Heckman, J. J. ve Masterov, D. V. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*, 29(*3*), 446-93.

Heckman, J. J., Moon S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A. ve Yavitz, A. Q. (2010). The rate of return to the highscope perry preschool program. *Journal of Public Economics*. 1(*2*), 114-128.

Heckman J. J. (2012). The Heckman equation: Invest in early childhood development, reduce deficits, strengthen the economy. https://heckmanequation.org/assets/2013/07/F_HeckmanDeficitPieceCUSTOM-Generic_052714-3-1.pdf.

Heckman, E. (2015). The Early Learning Water Cooler Conference.

Herlihy, D. (1995). Women, family and society in medieval Europe: historical essays, 1978-1991. Berghahn Books.

Hesapçıoğlu, M. ve Nohutçu, A. (1999). Velilerin Özel Okul Tercihlerini Etkileyen Faktörler ve Özel Okulların Reklam Stratejileri. M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı11. Cilt – s. 183-202, İstanbul.

Hesapçıoğlu, M. Ve Taymaz, H. (1998). *Türkiye'de Eğitim Yönetimi*. Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları. İstanbul.

Hewes, D. W. (1995). Early Childhood Education: Its Historic Past and Promising Future.

Hill, M.A. ve King, E.M., (1995). Women's education and economic well-being. *Feminist Economics* 1*(2),* 21-46

Hofferth, S. L., & Wissoker, D. A. (1992). "Price, Quality, And Income In Child Care Choice." Journal Of Human Resources, 27(1), 70-111.

İnal, K. (1999). Paternalist Politikanın İdeal Türk Çocuğu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt.32:195-212

İnal, K. (2007). Çocuğun örselenen dünyası. *Ankara: Sobil*.

İnal, K. (2007). Modernizm ve çocuk-geleneksel, modern ve postmodern çocukluk imgeleri. *Ankara: Sobil Yayıncılık*.

İnandı, Y. (2005). Avrupa birliği ülkeleri eğitim sistemi ile Türk eğitim sisteminde eğitimin yönetimi ve finansmanı (Doctoral dissertation, Marmara Universitesi (Turkey)).

İnan, H. Z. (2020). Covıd-19 Pandemi Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(1), 831-849.

Jacobson, A. L. ve Engelbrecht, J. (2000). Parenting education needs and preferences of parents of young children *Early Childhood Education Journal,* 28*(2),* 104-116.

Janta, B., Van Belle, J., & Stewart, K. (2016). Quality And Impact Of Centre-Based Early Childhood Education And Care. Research Report. *RAND Europe*.

Jaumotte, F. (2004). Labour Force Participation Of Women: Empirical Evidence On The Role Of Policy And Other Determinants İn OECD Countries. *OECD Economic Studies, 2003*(2), 51-108. No. 37, 2003/2, OECD, 2004, S.60

Jenks, C. (2005). Childhood, (2.Baskı), Newyork: Routledge/ Jenks, C. (Ed.). (2005). *Childhood: Critical concepts in sociology* (Vol. 1). Taylor & Francis.

Johnson, A. D., Padilla, C., & Votruba-Drzal, E. (2017). Predictors Of Public Early Care And Education Use Among Children Of Low-Income Immigrants. Children And Youth Services Review, 73, 24-36. Http://Doi.Org/10.1016/J.Childyouth.2016.11.024

Johansen, A. S., Leibowitz, A., & Waite, L. J. (1996)."The Importance Of Child-Care Characteristics To Choice Of Care." Journal Of Marriage And The Family, 58(3), 759-772.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1980). Türkiye'de çocuğun değeri, gelişme ortamı ve alınması gereken önlemler. *Türk Psikoloji Dergisi*, *10*, 26-31.

Kagitcibasi, C., & Ataca, B. (2005). Value of children and family change: A three-decade portrait from Turkey. *Applied psychology*, *54*(3), 317-337.

Kalkan. M. (2008), Eğitim Harcamaları İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Ödevi, Ahmet Yesevi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Ve Denetimi, Gümüşhane

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 70-97.

Karaman, G., & Emine, N. A. S. (2006). Çorum İskilip'te Geçmişten Günümüze Aktarılan Bir Miras: Ahşap Oyuncaklar. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, (14), 103-116.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemleri.

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi (26. basım).* Ankara: Nobel

Karaarslan, E. (2005). Kamu Kesimi Eğitim Harcamalarının Analizi. *Maliye Dergisi*, *149*(42), 36-73.

Karadağ, Ö. (2013). Türkiye Türkçesi atasözlerinde çocuk ve çocukluk. Millî Folklor Dergisi, 25(98), 109-124

Karademir, A., & Akman, B. (2021). Farklı bakış açılarıyla okul öncesi eğitimde kalite unsurları: Nitel bir araştırma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *10*(1), 181-206.

Karakaş, B., & Çevik, Ö. C. (2016). Çocuk Refahı: Çocuk Hakları Perspektifinden Bir Değerlendirme. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *18*(3), 887-906

Karakul, A. K.(2014). İran Ve Türkiye'de Eğitim Finansmanı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(31), 67-87. Https://Dergipark.Org.Tr/En/Pub/Maeuefd/İssue/19404/206222

Karakütük, K. (2006), "Yükseköğretimin Finansmanı", Milli Eğitim Dergisi Sayı: 17, Ss. 219-242.

Kantarcıoğlu, S. (1992). Anaokulunda eğitim. İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.

Katrancı, M. (2016). Okul öncesi eğitim ve önemi. S. Seven (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 2-14, 2.bas). Ankara: Pegem.

Kavak, Y. (2010). *2050'ye Doğru Nüfusbilim ve Yönetim*. TÜSİAD-T/ 11/ 506. İstanbul.

Kaytaz, M. (2005). Türkiye'de Okulöncesi Eğitiminin YARAR-Maliyet Analizi. *İstanbul, AÇEV*.

Kaytaz M. ve Öztürk, N. (2019). *İnsani sermayeye kritik yatırım erken çocukluk eğitimi*. Ankara: SETA Yayınları.

Kensinger Rose, K., & Elicker, J. (2008). Parental Decision Making About Child Care. *Journal Of Family Issues*, *29*(9), 1161-1184.

Kim, J., & Fram, M. S. (2009). "Profiles Of Choice: Parents' Patterns Of Priority İn Child Care Decision-Making." Early Childhood Research Quarterly, 24(1), 77-91

Konuk, R., (2005), "Anaokulu Ve Anasınıfına Devam Eden Normal Ve Entegre Eğitimi Alan Çocukların Ebeveynlerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumu Seçimlerini Etkileyen Etmenler", Konya : Selçuk Üniversitesi.

Kocaer, Ü. (2006). *Hekim ve hemşirelerin çocuk istismarı ve ihtimaline yönelik farkındalık düzeyleri* (Doctoral dissertation, Marmara Universitesi (Turkey)).

Koç, H., (2007). Eğitim Sisteminin Finansmanı, Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(1), 39-50.

Kornrich, S., ve Furstenberg, F. (2013). Investing in children: Changes in parental spending on children, 1972–2007. *Demography*, *50*(1), 1-23.

Kurul, N. (2012). *Eğitim Finansmanı.* Ankara: Ekinoks Yayın Dağıtım

Kreyenfeld, M., & Hank, K. (2000). Does The Availability Of Child Care İnfluence The Employment Of Mothers? Findings From Western Germany. *Population Research And Policy Review*, *19*(4), 317-337.

Krogh, S., & Slentz, K. (2001). Early Childhood Education: Yesterday. *Today, and*.

Köksal, İ. (2002). Anaokulu Ve Anasınıfına Devam Eden 3-6 Yaş Çocuklarının Anne-Babalarının Okul Öncesi Eğitim Kurumu Seçimlerini Etkileyen Etmenler".(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anakra; Gazi Üniversitesi,2002,S.9-31.

Köktaş, A. M. (2009), Türkiye'de Hanehalkı Eğitim Harcamaları Analizi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Köse, M. R. (2011). Aile Sosyoekonomik Ve Demografik Özellikleri İle Okul Ve Özel Dershanenin Liselere Giriş Sınavına Katılan Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri. *Eğitim Bilim Toplum*, *5*(17), 46-77.

Küçüker, E. Ve Aslan, G. (2010). Ailelerin çocuklarının özel okullara gönderme nedenleri. World Congress of Comparative Education Societies. XIV World Congress, June 14-18 2010, Istanbul /Turkey.

Küçüksüleymanoğlu, R. (2006). Taşımalı Eğitim (Bursa ili örneği). *İlköğretim Online,* 5(2), 16-24.

Lambert, P. A. (2008). The Comparative Political Economy Of Parental Leave And Child Care: Evidence From Twenty OECD Countries. *Social Politics*, *15*(3), 315-344.

Lascarides, V. C., & Hinitz, B. F. (2000). History of early education.

Leira, A. (2009). Care, Social Citizenship And Conflict. *Conflict, Citizenship And Civil Society*, 91

Leslie, L. A., Ettenson, R., & Cumsille, P. (2000). Sselecting A Child Care Center: What Really Matters To Parents? Child And Youth Care Forum, 29(5), 299-322.

Levin, J. (2003). Relational Incentive Contracts. *American Economic Review*, *93*(3), 835-857.

Li-Grining, C. P., & Coley, R. L. (2006). Child care experiences in low-income communities: Developmental quality and maternal views. *Early Childhood Research Quarterly*, *21*(2), 125-141

Lino, M. (2002), "Expenditure On Children By Families 2001 Annual Report", Familiy Economics And Nutrition Review, 14(2), Ss. 1-25

Marlow, D. R., & RN, E. D. (1977). *Pediatric nursing*. WB Saunders Company.

Margherita, A., O'Dorchai, S., Bosch, J., & Ramb, F. (2009). *Reconciliation Between Work, Private And Family Life İn The European Union*. Office For Official Publications Of The European Union.

Marx, K. Ve Engels, F. (2008). Komünist Manifesto, (Çev.Celâl Üster Ve Nur Deriş'in 1978 Yılı Çevirisinin Gözden Geçirilmiş Baskısı) İstanbul: Can Yayınları

MEB (2015), 2015 Yılı Bütçe Sunuşu

MEB (2016). Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Çocuk Kulüpleri Yönergesi, Resmi Gazete, Ekim 2016 https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1706.pdf

MEB (2019). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Resmi Gazete, Temmuz 2019 https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190710-6.htm

MEB. (2020). Bakan Selçuk, Koronavirüs'e Karşı Eğitim Alanında Alınan Tedbirleri Açıkladı. https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitimalaninda-alinan-tedbirleri adresinden erişilmiştir

MEB (2020b). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2021 yılı Bütçe Raporu. Mayıs 2021, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/30125920_2021_BUTCE_SUNUYU.pdf

MEB SGB (2021). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2020 yılı idare faaliyet raporu. Mayıs 2021 http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/03134336_2020_YYlY_Ydare_Faaliyet_ Raporu.pdf

Meier, D. R. (2000). Scribble Scrabble--Learning To Read and Write: Success with Diverse Teachers, Children, and Families. Teachers College Press, PO Box 20, Williston, VT, 05495-0020.

Mercik, V. (2015). Eğitimde fırsat eşitliği, toplumsal genel başarı ve adalet ilişkisi: PISA projesi kapsamında Finlandiya ve Türkiye deneyimlerinin karşılaştırması

Metin, N., Arı, M., Güneysu, S., Dikmen, B., Atik, B., Aydın, Ç., ... & Uysal, N. (1993). Anne babaların anaokulundan beklentileri. 9. *Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-Pa yayınları, İstanbul*.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, Sayı: 29072. Http://Resmigazete.Gov.Tr/Default.Aspx# Sayfasından Erişilmiştir

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu.* Milli Eğitim Bakanlığı. 20 Ağustos 2022 tarihinde http://2023vizyonu.meb.gov.tr/ adresinden ulaşılmıştır.

Morris, R. ve Perry, T. (2019). Private schools for free? Parents' reasons for choosing a new free school for their child. *Cambridge Journal of Education*. Doi: 10.1080/0305764X.2019.1571561

Morrison, G. S. (2007). *Early childhood education today*. Kevin M. Davis.

Nartgün, Ş., & Kaya, A. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma.

Nasıroğlu, S. (2014). Çocuk istismarında rehabilitasyon ve tedavi merkezleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *6*(1), 67-78.

Nohutçu, A. (1999). *Velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve özel okulların reklam stratejileri* (Doctoral dissertation, Marmara Universitesi (Turkey)).

Notari-Syverson, A., O'Connor, R. E., & Vadasy, P. F. (1998). *Ladders to Literacy: A Preschool Activity Book [and] A Kindergarten Activity Book*. Paul H. Brookes Publishing Co., PO Box 10624, Baltimore, MD 21285-0624.

Ocak, G. (2019). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. *Ankara. Pegem Akademi*.

OECD, (2006). Starting Strong: Early Childhood Education And Care Mart 2009, Http://Www.Oecd.Org/Dataoecd/14/32/37425999.Pdf

OECD, (2007). Babies And Bosses –Reconciling Work And Family Life And Synthesis Of Findings For OECD /Countries, Paris OECD, 2007, S.128-137

OECD, (2009). Comparative Child Well-Being Across The OECD. Doing Better For Children, OECD Indicators

OECD, (2010). Family Database, (Çevrimiçi) Http: //Www.Oecd.Org/Els/Soc/37864559.Pdf

OECD, (2011). Starting Strong III, A quality toolbox for early childhood education and care. . Paris: OECD Publishing.

OECD, (2015). Education At A Glance: Indicators. Http: //Www.Oecd.Org/Edu/Education-Ata-Glance-19991487.Htm

OECD, (2017). Education at a Glance 2017: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.

OECD, (2017). Starting Strong Early Childhood Education And Care V.

OECD, (2019). Education at a Glance 2019 OECD Indicators: Financing Early Childhood Education and Care Paris: OECD Publishing.

OECD. (2016). Starting strong IV: Early childhood education and care country note. https://www.oecd.org/education/school/ECECMN-Finland.pdf adresinden erişildi.

OECD. (2019). Education at a glance 2019. https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en#page1 adresinden erişildi.

OECD. Stat. (2020). Enrolment rate in early childhood education. https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_ENRL_RATE_AGE adresinden erişildi.

Oğuzkan, Ş., ve Oral, G. (1997). Okul Öncesi Eğitimi. *İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 18*.

Oğuz, V, & Köksal-Akyol, A. (2006). Çocuk eğitiminde Montessori yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 243-256.

Oktay, A. (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. (5. baskı). İstanbul: Epsilon.

Okka O. (2006). İşletme Finansmanı, Ankara, Nobel Yayın.

Oktay, A. (1983). Türkiye'de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. *Eğitim ve Bilim, 7*(42).

Oktay, A.. (1990). *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim.* Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. s.2: 151-160.

Oktay, A. (2007). *Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş Projesi*. Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği, Okul Öncesi Eğitimi, Öğretmen Eğitimi. 01 Şubat 2007. Antalya. İstanbul: Neta .

Omori, M. (2010). Hauseholds Expenditures On Children 2007-08. Monthly Labor Review.

Osborne, P. (2005). Safe routes for children: what they want and what works. *Children Youth and Environments, 15*(1), 234-239.

Özön, G.(2001). Özle Öğretim Kurumlarının Finansman Sorunları Ve İstanbul Bölgesinde Bir Uygulama. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

Özçelik, U. (2007). Ortaöğretim Okullarının Finansman Kaynaklarının Okul Yöneticilerinin Görüşlerinden Yola Çıkarak Belirlenmesi (Ankara İli Bala Ve Gölbaşı İlçelerinde Bir Çalışma). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara*.

Özmert, E. N. (2005). Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi-I: Beslenme. *Çocuk sağlığı ve hastalıkları dergisi, 48*(1), 79-195.

Özşuca Erenoğlu, E. A. (2020). Türkiye'de Finansal İçerme Herkes İçin Finansman.

Öztürk, H. (2017). Çocukluğun tarihsel gelişimi üzerine düşünceler. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. *(3),*253-276

Parlak, N. K. (2016). İş-yaşam dengesi açısından çocuk bakım hizmetleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi.* (58), 159-184.

Parlak, K., N., (2015), "Refah Devletinin Yeniden Yapılanması Ve AB Ülkelerinde İşyaşam Dengesi", İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi Ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı Doktora Tezi, İstanbul, S.234

Peyton V., Jacobs A., O'Brien M., & Roy C. (2001). Reasons For Choosing Child Care: Associations With Family Factors, Quality, And Satisfaction. Early Childhood Research Quarterly,16(2), 191-208.

Peltzman, B. R. (1998). *Pioneers of Early Childhood Education: A Bio-Bibliographical Guide.* Greenwood Publishing Group, 88 Post Road West, Box 5007, Westport, CT 06881.

Pfau-Effinger, B. (2005). Welfare State Policies And The Development Of Care Arrangement, European Societies 7(2), S. 321-347.

PISA, (2013). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2012 ulusal ön raporu. MEB Yeğitek: Ankara. http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22&lang=tr

Pınarcıoğlu, N. Ş. ve Elçik, G. (2015). Kadınların kamusal hayata katılımı açısından erken çocukluk bakım ve eğitim hizmetlerinin önemi. Erken çocukluk bakım ve eğitim paneli 20 Nisan 2015, İstanbul. İstanbul: KEİG Yayınları.

Plantenga, J., Remery, C., Rubery, J., Emerek, R., Meulders, D., O'Dorchai, S., ... & Ellingsæter, A. L. (2008). *Gender Mainstreaming Of Employment Policies: A Comparative Review Of 30 European Countries*. European Commission

Planty, M., Hussar, W., Snyder, T., Provasnik, S., Kena, G., Dinkes, R., Vd. (2008). The Condition Of Education 2008 (NCES 2008-031). Washington, DC: National Center For Education Statistics, Institute Of Education Sciences, U.S. Department Of Education.

Plentenga, J. Remery , C.(2009), "The Provision Of Child Care Services A Comperative review Of 30 European Countries". Luxemburg: European Commission Office For Official Publications Of The European Communities,

Polat, C., & Çelmeli, Ö. (2015). Okul Öncesi Eğitim Kurumu Seçiminde Tüketici Tercih Etkenleri. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 8*(2), 144-166.

Postman, N. (1995). *Çocukluğun yokoluşu,* K. İnal (Çev.), Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Ramazan, O. (2005). "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Ortam" *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. Ed. Ayla Oktay, Özgül P. Unutkan. 45-60. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları

Ray, D. ve Tarrow N. Bernstein (1987). Human Rights and Education: an Overview. Tarrow N. Bernstein (Edit:). Printed in Great Britain by The Whitefriars Prtess Ltd., Tonbridge.

Resmi Gazete (2005). Çocuk Koruma Kanunu, Ankara: Başbakanlık Basımevi Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü/ Gazete, R. (2005). Çocuk koruma kanunu. *Ankara: Başbakanlık Basımevi Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü*, *10*.

Rudge, L. T. (2008). *Holistic education: An analysis of its pedagogical application* (Doctoral dissertation, The Ohio State University).

Sağlam, M. ve Aral, N. (2017). Tarihsel süreç içerisinde çocuk ve çocukluk kavramları. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, *1*(2).

Sahlberg, P. (2018). Eğitimde Finlandiya Modeli. *Çeviri Cansen MAVİTUNA Metropolis Yayıncılık.*

Saklan, E., & Erginer, A. (2016). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitime İlişkin Politika Ve Finansman Uygulamaları. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, *6*(2).

Saraceno, C. (2000). Gendered Policies: family obligations and social policies in Europe.

Saray, M. (2003). Bilimsel araştırma yöntemleri el kitabı. Çantay Kitabevi.

Sarıışık, D. (2019). Okul öncesi eğitime yönelik özel harcamalar: Muğla ili Menteşe ilçesi örneği (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Serin, N. (1973). *Eğitim ekonomisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.

Sevinç, M. (2006). Okul öncesi eğitimi alan çocukların annelerinin okuldan beklentileri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 218-225.

Shin, E., M. Jung ve E. Park (2009). A survey on the development of the pre-school free service model. Research Report of the Korean Educational Development Institute, Seoul.

Sherman, J. D., & Poirier, J. M. (2007). *Educational Equity And Public Policy: Comparing Results From 16 Countries*. Montreal: UNESCO Institute For Statistics.

Simonton, D. (1998). A history of European women's work: 1700 to the present. Taylor & Francis US.

Stearns, P. N. (2016). *Childhood in world history*. Routledge.

Stiglitz, J. E. (1994). Economic growth revised. *Industrial and Corporate Change*, *3*(1), 65-110.

Stratejik Bütçe Başkanlığı (SBB), (2017). Orta Vadeli Program(2017-2019) Erişim Adresi: Http://Www.Sbb.Gov.Tr

Strateji ve Bütçe Başkanlığı (SBB), (2019). Stratejik Plan (2019-2023). Erişim Adresi: https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/11/Stratejik-Plan-2019-2023.pdf

Streuli, N, Vennam, U. ve Woodhead, M. (2011). Increasing choice or inequality?

Pathways through early education in Andhra Pradesh, India. Bernard van Leer Foundation.

Strickland, D. S., & Morrow, L. M. (Eds.). (2000). *Beginning reading and writing* (Vol.50). Teachers College Press.

Sözer, M. (2003). Çocukluk ve çocuk haklarının tarihsel gelişimi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *7*(3), 179-185.

Şimşek, Z. C., & İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(29-2), 240-254.

Tandoğan, O. (2014). Çocuk İçin Daha Yaşanılır Bir Kentsel Mekan: Dünyada Gerçekleştirilen Uygulamalar. *Megaron*, *9*(1).

Tanrıöğen, A. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (2. Baskı), Karakaya, İ. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Anı Yayınları: Ankara*, (s 59).

Taşkın, Ö.Ö. (2006). *Velayette çocuğun yüksek yararı ilkesi.* (Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Tilak, J. B. G. (1989). Education and Its Relation to Economic Growth, Poverty, and Income Distribution Past Evidence and Further Analysis. The World Bank, 46, 1-127

Tilak, Jandhyala B, G. (2002). Determinants of Household Expenture on Education in Rural Indiana. National Council of Applied Economic Research

Working Paper Series No.88

Tipi, S. (2020). Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Fransa, Almanya ve Türkiye'de neoliberal ekonomi politikaları dönüşüm sürecinde eğitim finansmanında yaşanan değişimler (Doctoral dissertation).

Tokuç, H. (2007). Anne ve babaların okul öncesi eğitim hakkındaki görüş ve beklentilerinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisan tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Tokuç, H. ve Tuğrul, B. (Kasım, 2007). *1. Anne ve babaların okul öncesi eğitim ile ilgili görüş ve beklentilerinin incelenmesi.* Ulusal İlköğretim Kongresi (15-17 Kasım 2017), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Tomul, E. (2008). Türkiye'de Ailenin Sosyo-Ekonomik Özelliklerinin Eğitime Katılım Üzerinde Göreli Etkisi. Eğitim Araştırmaları Dergisi, (30), 153-168.

Topaç, N., Yaman, Y., Ogurlu, Ü., ve İlgar, L. (2013). Okul öncesi dönem çocuğu olan ailelerin okul öncesi eğitim kurumu seçerken göz önünde bulundurdukları ölçütlerin incelenmesi.

Topçu, Z. K. (2017). *Okul öncesi eğitim kurumlarında risk (Çanakkale İli örneği)* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Toran, M. (2010). Yoksul çocukların kaderi: Çalışmak. *Türkiye'de Çocuk Emeği*.

Toran, M. (2011). Montessori yönteminin çocukların kavram edinimi, sosyal uyumları ve küçük kas motor becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi, Ankara*.

Toran, M. (2012). Çocukluğun Ve Erken Çocukluk Eğitiminin Tarihi Ve Kuramsal Temelleri. *Okul Öncesi Eğitime Giriş İçinde*, 1-19.

Tunalı, D. (2019). Ebeveynlerin özel kreş ve anaokulu tercihlerine yönelik tutumlarının konjoint analizi ile incelenmesi. Araştırma Makalesi. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi. 11*(20),162-171

Tural, K. N. (2002). *Eğitim Finansmanı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Turhan, M., & Turan, M. (2012). Ortaöğretim kurumlarında güvenlik. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 1(1), 121-142.

Tuzcu, G. (2004). Eğitimin Finansman Gerekleri ve Boyutları, Millî Eğitim Dergisi, 2004, Sayı:163, Ankara.

Türköz, M. (2002). Türkiye'de ortaöğretim yatırımları ve verimliliği [The Investment and Productivity od Secondary Education in Turkey].

Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Türk Dil Kurumu [TDK], (2020). www.tdk.gov.tr 01.06.2020 tarihinde erişildi.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2011). *Hanehalkı Tüketim Harcaması, 2011.* http://www.tuik.gov.tr. adresinden 20.05.2021 tarihinde alınmıştır.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2006). *Türkiye Eğitim Harcamaları Araştırması 2002*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.

Türkiye İstatistik Kurumu (2013). Hanehalkı Tüketim Harcaması Yıllığı. http://tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1012

Türkiye İstatistik Kurumu (2016b). Aile Yapısı Araştırması, 2016. http://tuik.gov.tr/MicroVeri/ Aile_2016/turkce/index.htm

Türkiye İstatistik Kurumu (2017a). İstatistiklerle Aile, 2016. Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni. Sayı: 24646. Http://Www.Tuik.Gov.Tr/Prehaberbultenleri.Do?İd=24646 Sayfasından Erişilmiştir

Türkiye İstatistik Kurumu (2017b). İşgücü İstatistikleri, Kasım 2016 Haber Bülteni. Sayı: 24624, 15 Şubat 2017 http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24624 Sayfasından Erişilmiştir

Türkiye İstatistik Kurumu (2019). Eğitim Harcamaları İstatistikleri, 2019. İstatistiksel Tablolar https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamalari-Istatistikleri-2019-33670

Türkiye İstatistik Kurumu (2020). Eğitim Harcamaları İstatistikleri https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamalari-Istatistikleri-2020-37199

Türkiye İstatistik Kurumu (2021). Öğretim yılına göre okul öncesinde net okullaşa oranı, okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayısı. 20 Haziran 2021 https://data.tuik.gov.tr//Kategori/GetKategori?p=egitim-kultur-spor-ve-turizm-105&dil=1 adresinden erişilmiştir.

Ulaş, Y. (2007). *İlköğretim Okullarının Finans Kaynakları*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı, Denizli.

Ulusoy, B. (2013). Ailelerin ilköğretim düzeyinde yapmış oldukları hanehalkı eğitim harcamaları. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi. Kastamonu

Ulusoy, B., & Yolcu, H. (2013). Household Education Expenditure Of Families At Primary Education Level. *Journal Of Educational Sciences Research*, *3*(1), 1-27.

Ural, O., Ramazan, O. (2007). Türkiye'de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri*, 11-56.

UNİCEF. (2001). A decade of transition.

UNICEF (2004). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, Ankara: UNICEF Türkiye.

UNICEF (2018). An Unfair Start: Inequality in Children's Education in Rich Countries. Innocenti Report Card 15, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence.

Ünal, L. I. (2005). İktisat ideolojisinin yeniden üretim süreci olarak eğitim. Ekonomik Yaklaşım, 16(57), 35-50

Ünal, L. I. (1996). *Eğitim ve yetiştirme ekonomisi* (1.bs). Ankara: Epar Yayınları.

Ünsal, S. ve Çetin, A. (2019). Özel okul ve devlet okulunda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarını uygulamada karşılaştıkları farklılıklar. *Kastamonu Eğitim Dergisi.* 27 (4).

Ünsal, Ö., & Yiğit, T. (2018). Yapay zekâ ve kümeleme teknikleri kullanılarak geliştirilen yöntem ile okul servisi rotalama probleminin optimizasyonu. *Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi*, *6*(1), 7-20.

Van Belle, J. (2016). Early Childhood Education And Care (ECEC) And Its Long-Term Effects On Educational And Labour Market Outcomes. Research Report. *RAND Europe*

Van der G. J. (2000). *From child development to human development.* Washington DC: The World Bank..

Yavuzer, H. (2006). *Çocuk eğitimi el kitabı*. Remzi Kitabevi.

Yayla, N. (2020). Anne-babaların çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeme nedenleri (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Yesil-Dagli, U. (2011). Center-Based Childcare Use By Hispanic Families: Reasons And Predictors. Children And Youth Services Review, 33(7), 1298-1308.

Yeşil Dağlı, Ü. (2012). Çocukları Okul Öncesi Eğitim Kurumlarina Devam Eden Velilerin Önem Verdikleri Kurum Özellikleri. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 7(2), 266-286.

Yılmaz, N. (2003). Türkiye'de okul öncesi eğitim. M. Sevinç (Ed.). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar.* (s.12-17). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Yolcu, H. ve Polat, S. (2015). Eğitime erişimde farklı değişkenlerin belirleyiciliği üzerine kuramsal bir çalışma. Prof. Dr. Mahmut Adem'e Armağan Kitabı (Edit: Prof. Dr. Kasım Karakütük). Ankara Üniversitesi Basımevi. 349-382.

Yolcu, H. Y. (2007). *Türkiye'de İlköğretim Finansmanının Değerlendirilmesi* (Doctoral Dissertation, Ankara Üniversitesi Eğitim

Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi Ve Planlaması Bilim Dalı (Eğitim Ekonomisi Ve Planlaması Programı)).

Yolcu, H. (2010). *Neoliberalizm ve Eğitim Politikası.* Eğitim Bilim Toplum Dergisi,Cilt: 5 , Sayı: 18, 45-52)

Yolcu, H. (2011). Hanehalkının eğitim harcamalarını etkileyen etmenler: kuramsal bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 3*(5)* , 12-35.

Yolcu, H. (2019). Erken çocukluk döneminde ailelerin evde ücretli bakım hizmetlerine yönelik talepleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*. 3*(2),* 228-257.

Yolcu, H., & Yalçın, E. Y. (2020). Ailelerin erken çocukluk bakımı ve eğitimi dönemi eğitim harcamaları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16*(30), 2448-2477.

Yolcu, H. (2021). Eğitimde Eşitsizliğin Yansıması: Kamu İlköğretim Okullarının Kaynak Arayışı1. *Mehmet Bilir'e Armağan*, 225.

Young, M. E. (1996). *Early child development: Investing in the future.* direction in development, Washington DC: The World Bank.

Yörükoğlu, A., (2011). *Çocuk ruh sağlığı.* İstanbul: Özgür Yayınları.

Waitoller, F. R. ve Lubienski, C. (2019). Disability, race, and the geography of school choice: Toward an intersectional analytical framework. *AERA Open, 5*(1), 1-12.

Walker, S. K., & Reschke, K. L. (2004). Child Care Use By Low-İncome Families İn Rural Areas: A Contemporary Look At The İnfluence Of Women's Work And Partner Availability. Journal Of Children & Poverty, 10(2), 149−167.

Walters, C. R. (2015). Inputs in the production of early childhood human capital: Evidence from Head Start. *American Economic Journal: Applied Economics, 7*(4), 76-102.

Weinraub, M., Shlay, A. B., Harmon, M., & Tran, H. (2005). Subsidizing Child Care: How Child Care Subsidies Affect The Child Care Used By Low-İncome African American Families. Early Childhood Research Quarterly, 20, 373−392.

Williams, C. L. And Johnson, J.E. (2005). The Waldorf Approach to Early Childhood Education, Chapter 15, Roopnarine, J. L. and Johnson, J. E. *Approaches to Early Childhood Education* (Fourt Edition), Merill Prentice Hall, United States.

World Bank. (2015). Türkiye'de çocuk bakım hizmetlerinde arz ve talep durumu. Washington, DC.

Woodhall, M. (1994). İnsan Sermayesi Kavramı, Çev. Yüksel Kavak Ve Berrin Burgaz, Eğitim Ekonomisi Seçilmiğ Yazılar, Personel Geliştirme Merkezi Yayın No: 14, Ankara.

EKLER

6. EKLER

EK 1: Anket Formları

AİLELERİN ERKEN ÇOCUKLUK BAKIMI VE EĞİTİMİ DÖNEMİNDE KURUMSAL BAKIM VE EĞİTİM HİZMETİ TERCİHLERİ İLE EĞİTİM HARCAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ ARAŞTIRMASI

Sayın Veli,

Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/Okul Öncesi Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisiyim. Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Prof. Dr. Hüseyin YOLCU'nun danışmalığında ailelerin erken çocukluk bakımı ve eğitimi döneminde kurumsal bakım ve eğitim tercihleri ile eğitim harcamalarının değerlendirilmesi konulu bir yüksek lisans tez çalışması yürütmekteyim. İnsan hayatındaki yaşam evrelerinin ilk basamağını oluşturan erken çocukluk bakımı ve eğitimi dönemi diğer evreler içerisinde gelişimin ve büyümenin en hızlı, çevresel uyaranlara yönelik merakın ve algılamanın ise en yüksek olduğu süreci temsil etmektedir. Erken çocukluk bakımı ve eğitimi dönemi, yaşamın ilk 6 yılını kapsamaktadır. Çocuğun doğumuyla başlayan bu dönem temel eğitim sürecinin tamamlanmasıyla sona ermektedir. Bu süreç bakım ve eğitim yönünden incelendiğinde; 0-3 yaş aralığı bakım dönemine yönelik olan kreşleri, 3-6 yaş aralığı ise eğitim dönemine yönelik olan anaokulu/anasınıflarını kapsamaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, ailelerin EÇBE döneminde kurumsal bakım ve eğitim veren okulları tercih nedenlerini ve bununla ilişkili olarak yapmış oldukları eğitim harcamalarının miktarını ortaya koymaktır.

Araştırma kapsamındaki sorulara verdiğiniz yanıtlar hiç kimseye ya da hiçbir kuruma verilmeyecek, yalnızca araştırmacı tarafından araştırmayı sonuçlandırmak amacıyla kullanılacaktır. **Sorulara doğru yanıtlar vermeniz araştırmanın sağlıklı sonuçlar vermesi bakımından özel bir önem taşımaktadır.**

Araştırmada ailelerin erken çocukluk bakımı ve eğitimi döneminde kurumsal bakım ve eğitim veren okul tercihleri ve buna yönelik yapmış oldukları eğitim harcamalarını ortaya koymak için hazırlanan bu veri toplama aracı; "Kişisel Bilgi Formu", "Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarını Tercih Ölçütleri Anketi" ve "Ailelerin Erken Çocukluk Bakımı ve Eğitimi Döneminde Yaptığı Eğitim Harcamaları Anketi" olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerin başındaki gerekli açıklamalar yapılmıştır. Söz konusu bu bölümlerde kişisel bilgilerin yanı sıra erken çocukluk bakımı ve eğitimi dönemi bakım ve eğitim okullarını tercih ederken göz önünde bulundurduğunuz değişkenleri ve buna yönelik yapmış olduğunuz eğitim harcamalarını ortaya koymaya içeren sorular bulunmaktadır. **Araştırmanın amacına ulaşması; açıklamaları ve her bölümdeki soruları dikkatlice okumanıza, yanıtları özenle seçmenize ayrıca hiçbir soruyu yanıtsız bırakmamanıza bağlıdır.** Lütfen veri toplam aracının üzerine isim yazmayınız.

İlginiz, yardımlarınız ve bilime yapacağınız katkı için teşekkür ederim.

Bilge UZUNOĞLU
Kastamonu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

BİRİNCİ BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

AÇIKLAMA: Bu bölümde kişisel bilgiler ile ilgili sorular bulunmaktadır. Çoktan seçmeli soruları yanıtlarken durumunuza uygun seçeneğin solundaki kutucuğun içine **(X)** işareti koyunuz. Açık uçlu soruları yanıtlarken de boş bırakılan yere lütfen istenilen bilgiyi yazınız.

1.Cinsiyetiniz?

1. ☐Kadın 2.☐ Erkek

2. Kaş yaşındasınız?

Anne	Baba
1.☐ 18-23	1.☐ 18-23
2.☐ 24-29	2.☐ 24-29
3.☐ 30-35	3.☐ 30-35
4.☐ 36-41	4.☐ 36-41
5.☐ 42-47	5.☐ 42-47
6.☐ 48-53	6.☐ 48-53
7.☐ 54 yaş ve üzeri	7.☐ 54 yaş ve üzeri

3. Sahip olduğunuz toplam çocuk sayınız kaçtır?

1. ☐1 Çocuk
2.☐ 2 Çocuk
3.☐ 3 Çocuk
4.☐ 4 Çocuk
5.☐ 5 Çocuk
6.☐ Diğeri……..

4.Ailenizde erken çocukluk bakımı ve eğitimine devam eden çocuk sayısı, cinsiyeti ve devam ettiği okul için uygun seçenekleri işaretleyiniz.**(Kreş 0-3 yaş Anaokulu/ İlkokul bünyesindeki Anasınıfı 3-6 yaş)**

1.çocuk			**2.çocuk**		
1. ☐ Kız	2. ☐ Erkek		1. ☐ Kız	2. ☐ Erkek	
1. ☐ Kreş	2. ☐Anaokulu	3.☐ Anasınıfı	1. ☐ Kreş	2. ☐ Anaokulu	3.☐ Anasınıfı
3. çocuk			**4.çocuk**		
1. ☐ Kız	2. ☐ Erkek		1. ☐ Kız	2. ☐ Erkek	
1. ☐ Kreş	2. ☐ Anaokulu	3.☐ Anasınıfı	1. ☐ Kreş	2. ☐ Anaokulu	3☐. Anasınıfı

5.Çocuğunuzun devam ettiği okulun türü hangisine uymaktadır?

1. ☐Özel 2. ☐ Kamu

6.Lütfen çocuğunuzun devam ettiği okulun adını yazınız. ……..

7. Çocuğunuzun devam ettiği eğitim zamanı hangisidir?**(Bu soruya yanıtınız Tam Gün ise 6. Soruya; Yarım Gün ise 7. Soruya geçiniz)**

1.☐Yarım Gün 2.☐ Tam Gün (Kulüp Sınıfı)

8. Çocunuzun aldığı kulüp dersleri hangileridir?

1.☐ Yabanci dil 2.☐ Drama

3. ☐ Jimlastik 4. ☐ Akıl ve Zeka Oyunları

5. ☐ Dans 6. ☐ Enstürüman Eğitimi

7. ☐ Diğer (Yazınız) ……

9.Çocuk/çocukların anne baba ile yaşama durumu?

1.☐ Anne-baba ile birlikte yaşıyor 2.☐ Anne ile birlikte yaşıyor

3.☐ Baba ile birlikte yaşıyor 4.☐Anneanne veya babanne ile birlikte yaşıyor

5.☐ Diğer (Lütfen belirtiniz)……

10.Anne ve babanın eğitim durumu nedir?

Anne	Baba
1.☐Okuma-yazma bilmiyor	1.☐Okuma-yazma bilmiyor
2.☐Okuma yazma biliyor ama ilkokulu bitirmemiş	2.☐Okuma yazma biliyor ancak ilkokulu bitirmemiş
3.☐İlkokul	3.☐İlkokul
4.☐Ortaokul/ilköğretim	4.☐Ortaokul/ilköğretim
5.☐Lise	5.☐Lise
6.☐Yüksekokul/ üniversite	6.☐Yüksekokul/ üniversite
7.☐Yüksek Lisans/Doktora	7.☐ Yüksek Lisans/Doktora

11.Anne ve babanın mesleği nedir?

Anne	Baba
1.☐ İşçi	1.☐ İşçi
2.☐Memur	2.☐Memur
3. ☐Esnaf	3.☐Esnaf
4.☐Özel sektör	4.☐Özel sektör
5.☐Serbest meslek	5.☐ Serbest meslek
6.☐Çalışmıyor	6.☐Çalışmıyor
7.☐Diğer(belirtiniz)……	7.☐ Diğer(Belirtiniz)……

12.Anne ve babanın çalışma durumu nedir?

Anne	Baba
1. ☐ Özel sektör	1. ☐ Özel sektör
2.☐Kamu (daimi kadrolu)	2.☐Kamu (daimi kadrolu)
3.☐Kamu (sözleşmeli)	3.☐Kamu (sözleşmeli)
4.☐Kamu (geçici işçi)	4.☐Kamu (geçici işçi)
5.☐ Emekli	5.☐ Emekli
6.☐Çalışmıyor	6.☐Çalışmıyor
7.☐İşsiz	7.☐İşsiz

13. İş unvanınız nedir?(Örneğin; Edebiyat Öğretmeni, Veteriner Hekim, Ziraat Mühendisi, Okul Servis Şoförü vb.)

Anne Baba

Belirtiniz…… .Belirtiniz……..

14.Ailenizin ortalama aylık gelirini yazınız: ……TL

15.Oturduğunuz evin mülkiyeti seçeneklerden hangisine uymaktadır?

1.❑ Kendime-eşime ait 2.❑Lojman 3.❑Kira

4.❑Ev başka birine ait ancak kira ödenmiyor 5.❑Diğer(belirtiniz)……..

16.Oturduğunuz ev seçeneklerden hangisidir?

1. ❑Gecekondu 2. ❑ Müstakil ev 3.❑ Apartman dairesi 4.❑ Lojman 5. ❑ Diğer(belirtiniz)……..

17.Eğer oturduğunuz ev kira veya lojman ise aylık kira bedelini yazınız……TL

18.Çocuk/çocukların okula ulaşımı hangisi ile olmaktadır?

1. ❑Servisle 2. ❑ Yaya olarak 3. ❑ Aile bireyleri tarafından araba ile

4. ❑ Toplu taşıma araçları ile5.❑Diğer(belirtiniz)…….

19. Eviniz ile çocuğunuzun devam ettiği okul arası mesafe hangisine uymaktadır?

1. ❑0-3 km2. ❑ 3-5 km3. ❑5-10 km4. ❑10-15 km5. ❑ 15 km üzeri

20. Evinizde toplam kaç kişi yaşamaktadır?.....kişi

21.Çocuğunuzun eğitim harcamalarını karşılamak için herhangi bir kurum veya kuruluştan yardım alıyor musunuz?

1. ❑ Evet 2.❑ Hayır **(Bu soruya yanıtınız HAYIR ise,Lütfen 2. Bölüme geçiniz.)**

22. Çocuğunuzun eğitim harcamalarını karşılamak için aşağıdaki hangi kurum veya kuruluştan yardım alıyorsunuz?

1.❑ Sivil toplum örgütü 2.❑ Şirket 3. ❑ Belediye 4.❑ Müftülük

5.❑ Vakıf 6.❑Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı 7. Diğer(belirtiniz)…… ……

BİRİNCİ BÖLÜMDE YANITLAMANIZ GEREKEN SORULAR BİTMİŞTİR.

LÜTFEN İKİNCİ BÖLÜME GEÇİNİZ.

İKİNCİ BÖLÜM

AİLELERİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINI TERCİH ÖLÇÜTLERİ ANKETİ

AÇIKLAMA: Bu bölümde "Çocuğunuzu gönderdiğiniz erken çocukluk bakımı ve eğitimi okulunu tercih ederken dikkate aldığınız ölçütlere ilişkin maddelere yer verilmiştir. Bu maddelerden her birine katılım düzeyinizi belirlemek için seçeneklerden size en uygun olanı işaretleyiniz. Lütfen, Bu maddeleri okuduktan sonra her bir ifadeye ilişkin katılma derecenizi gösteren sütundaki parantezin ( ) içine "x" işareti koyunuz.

	Madde	*Hiç Önemli Değil*	*Çok Az Önemli*	*Biraz Önemli*	*Önemli*	*Çok Önemli*
1.	Erken Çocukluk bakım ve eğitim kurumunun eve yakınlığı	( )	( )	( )	( )	( )
2.	Erken Çocukluk bakım ve eğitim kurumunun benim işime ya da eşimin işine yakınlığı	( )	( )	( )	( )	( )
3.	Erken Çocukluk bakım ve eğitim kurumunda olumlu bir atmosferin bulunması	( )	( )	( )	( )	( )
4.	Erken Çocukluk bakım ve eğitim kurumunda güvenli bir ortamın sunulması	( )	( )	( )	( )	( )
5.	Sınıftaki öğretmen sayısı	( )	( )	( )	( )	( )
6.	Sınıftaki çocuk sayısı	( )	( )	( )	( )	( )
7.	Erken Çocukluk bakım ve eğitim kurumunun fiziksel özellikleri	( )	( )	( )	( )	( )
8.	Okulun kahvaltı/ öğle yemeği/ ara öğün imkânını sağlaması	( )	( )	( )	( )	( )
9.	Başkalarından alınan olumlu tavsiyeler	( )	( )	( )	( )	( )
10.	Eğitim için okula ödenen ücret	( )	( )	( )	( )	( )
11.	Öğretmenin eğitim düzeyi (Lise/ üniversite/yüksek lisans/ doktora)	( )	( )	( )	( )	( )
12.	Sınıfta kullanılan materyaller (Mobilyalar, oyuncak, boya vs.)	( )	( )	( )	( )	( )
13.	Okuldaki öğretmen dışındaki diğer personelin niteliği (Yardımcı eleman, aşçı, servis şoförü vs.)	( )	( )	( )	( )	( )
14.	Öğretmenin iletişim becerisi	( )	( )	( )	( )	( )
15.	Öğretmenin tecrübesi	( )	( )	( )	( )	( )
16.	Okulun servis imkânı sağlaması	( )	( )	( )	( )	( )
17.	Okulun ilkeleri	( )	( )	( )	( )	( )
18.	Okulda aile eğitimleri verilmesi	( )	( )	( )	( )	( )
19.	Okulda çalışan personelin samimiyet derecesi (İletişim becerileri, güler yüzlü olması vs.)	( )	( )	( )	( )	( )
20.	Okulda uygulanan eğitim programı (Montesorri vs.)	( )	( )	( )	( )	( )
21.	Çocuklar için sağlanan sosyal faaliyetler (İngilizce, tiyatro, dans, yüzme vs.)	( )	( )	( )	( )	( )
22.	Okulda verilen eğitimin nitelikli olması	( )	( )	( )	( )	( )
23.	Çocukların farklı gelişim alanlarının desteklenmesi (Dil, sosyal, öz bakım vs.)	( )	( )	( )	( )	( )
24.	Çocuğun bakımının sağlanması (Gerektiğinde kıyafetinin değiştirilmesi vs.)	( )	( )	( )	( )	( )
25.	Ailelerin eğitim süreci hakkında bilgilendirilmesi	( )	( )	( )	( )	( )
26.	Ev-okul işbirliği (Aile katılımı etkinlikleri vs.)	( )	( )	( )	( )	( )
27.	Ailelerin çocuğun gelişimi hakkında bilgilendirilmesi	( )	( )	( )	( )	( )
28.	Okulun temizliği	( )	( )	( )	( )	( )
29.	Okul ile ilgili yapılan reklamlar (Radyo, televizyon, sokak reklam panosu vb.)	( )	( )	( )	( )	( )
30.	Öğretmenlerin mesleki yeterliliği	( )	( )	( )	( )	( )
31.	Okulun web sayfasından okulda yapılan etkinlikler ile ilgili ayrıntılı bilgi alınabilmesi	( )	( )	( )	( )	( )
32.	Okulu seçen diğer velilerin niteliği	( )	( )	( )	( )	( )
33.	Okulun çalışma saatleri	( )	( )	( )	( )	( )
32.	Belirtmek istediğiniz diğer görüşleriniz:					

İKİNCİ BÖLÜMDE YANITLAMANIZ GEREKEN SORULAR BİTMİŞTİR.

LÜTFEN ÜÇÜNCÜ BÖLÜME GEÇİNİZ

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

AİLELERİN ERKEN ÇOCUKLUK BAKIMI VE EĞİTİMİ DÖNEMİNDE YAPTIĞI EĞİTİM HARCAMALARI

AÇIKLAMA: Bu bölümde erken çocukluk bakımı ve eğitimi döneminde olan çocuklarınız için 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde yapmış olduğunuz harcama miktarını ortalama olarak yazınız. Harcama yapmadığınız alanların karşısını boş bırakınız.

SORU NO	ANKET SORULARI	HARCANAN YILLIK ORTALAMA TUTAR (TL)
1	Okul-aile birliği ücreti	
2	Okul aidatı	
3	Gönüllü yapılan bağışlar	
4	Okul tarafından düzenlenen tiyatro etkinlikleri için yapılan harcamalar	
5	Okul tarafından düzenlenen sinema etkinlikleri için yapılan harcamalar	
6	Okul tarafından düzenlenen diğer sosyal ve kültürel etkinlikler için yapılan harcamalar	
7	Sınıf içerisinde herhangi bir eksiklikten ya da problemden kaynaklı (malzeme vs.) toplanan sınıf ücreti	
8	Okul tarafından düzenlenen çocuğun zihinsel ve psikomotor becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler (tatbikat, haftanın veya ayın çocuğu, pizza etkinliği vb.) için yapılan harcamalar	
9	Okul tarafından düzenlenen 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı sebebiyle düzenlenen gösteriler için yapılan harcamalar	
10	Okul tarafından düzenlenen 24 Kasım Öğretmenler Günü sebebiyle düzenlenen programlar için yapılan harcamalar	
11	Okul tarafından düzenlenen diğer resmi tören, gösteriler, belirli gün ve haftalar için yapılan harcamalar	
12	Velilerin isteği üzerine açılan kulüp derslerinde (Yabancı Dil, Jimnastik, Yüzme, Drama, Enstrüman Eğitimi, Dans, Satranç, Akıl ve zekâ oyunları vb. branşlarda) görev alan öğretmen ücretleri için yapılan harcamalar	
13	Kulüp derslerinde gerekli malzeme ve materyaller için yapılan harcamalar	
14	Okulda ve evde kullanılacak boyama kitapları için toplanan paralar	
15	Okulda ve evde kullanılacak etkinlik kitapları (Eğitim Setleri) için toplanan paralar	
16	Okulda ve evde kullanılacak diğer kitaplar için toplanan paralar	
17	Fotoğraf çekimi için yapılan harcamalar	
18	Mezuniyet kutlamaları için yapılan harcamalar	
19	Kırtasiye türü ders araç gereçleri için yapılan harcamalar (beslenme çantası, boya kalemi, elişi kâğıdı vb.)	
20	Okul forması uygulaması olan okullarda forma için yapılan harcamalar	
21	Serbest kıyafet uygulaması olan okullarda okul için alınan kıyafetlere yapılan harcamalar	
22	Okul servisi için yapılan harcamalar	
23	Okula ulaşım için yapılan diğer harcamalar	
24	Okula götürülen beslenme için yapılan harcamalar	
25	Okulun teknolojik donanımı için yapılan harcamalar bilgisayar, akıllı tahta, projeksiyon cihazı vb.)	
26	Masa örtüsü için yapılan harcamalar	
27	Perde için yapılan harcamalar	
28	Varsa diğer harcamalar	

ANKET TAMAMLANMIŞTIR! ARAŞTIRMAYA VERDİĞİNİZ KATKILAR İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM.

EK 2: Etik Kurul İzni

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİK KURUL KARARI

Toplantı Sayısı	Karar Sayısı	Karar Tarihi
4	75	25.12.2020

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Hüseyin YOLCU'nun Yüksek Lisans Öğrencisi Bilgi UZUNOĞLU'nun yapmayı planladığı "*Ailelerin Erken Çocukluk Bakım ve Eğitimi Döneminde Kurumsal Bakım ve Eğitim Hizmeti Tercihleri İle Eğitim Harcamalarının Değerlendirilmesi*" isimli Yüksek Lisans Tez Çalışması Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunca onaylanması uygun bulunmuştur.

Bu bilgiler ışığında; Aydınlatılmış Onam Formunun gönüllülere imzalatılarak gerekli ilgilendirmelerin yapılması ve etik davranış ilkelerine uyulması şartıyla söz konusu araştırmanın yapılması Etik Kurulumuzca uygun görülmüş ve onaylanmasına toplantıya katılan üyelerin oybirliği ile karar verilmiştir.

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİK KURUL KARARI

Toplantı Sayısı	Karar Sayısı	Karar Tarihi
4	76	25.12.2020

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Hüseyin YOLCU'nun Yüksek Lisans Öğrencisi Şerife ÇİÇEK'in yapmayı planladığı "*Okullarda Sosyoekonomik Düzeyi Düşük Yoksul Öğrencilere Okul Bütçesi Dışında Yapılan Yardımların Değerlendirilmesi*" isimli Yüksek Lisans Tez Çalışması Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunca onaylanması uygun bulunmuştur.

Bu bilgiler ışığında; Aydınlatılmış Onam Formunun gönüllülere imzalatılarak gerekli ilgilendirmelerin yapılması ve etik davranış ilkelerine uyulması şartıyla söz konusu araştırmanın yapılması Etik Kurulumuzca uygun görülmüş ve onaylanmasına toplantıya katılan üyelerin oybirliği ile karar verilmiştir.

EK 3: Valilik Oluru

T.C.
ÇANKIRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-57270673-605.01-22995252 25/03/2021
Konu : Araştırma İzni (Bilge UZUNOĞLU)

VALİLİK MAKAMINA

Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüs,ü Temel Eğitim Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Bilge UZUNOĞLU'nun "Ailelerin Erken Çocukluk Bakımı ve Eğitimi Döneminde Kurumsal Bakım ve Eğitim Hizmetleri Tercihleri ile Eğitim Harcamalarının Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasına ilişkin müdürlüğümüze bağlı resmi ve özel anaokullarında gerçekleştirmek istediği anket çalışması müdürlüğümüz araştırma izinleri inceleme ve değerlendirme komisyonu tarafından incelenmiştir. Çalışmanın okul idarelerinin uygun gördüğü şekilde ve ders dışı zamanlarda uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Muammer ÖZTÜRK
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1.Komisyon İnceleme Raporu
2.Anket Çalışması ve Ekleri

OLUR
Abdullah ASLANER
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Abdul Halik Renda Mah. Ankara Cad. 1. km. No:38 Merkez/ÇANKIRI
Telefon No : 0 (376) 213 15 36
E-Posta: arge18@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Ar-Ge Birimi
Unvan : Öğretmen
İnternet Adresi: cankiriarge.meb.gov.tr Faks:3762131016
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 5313-6a8d-37d2-9b40-13aa kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
ÇANKIRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-57270673-605.01-23394416 31.03.2021
Konu : Araştırma İzni (Bilge UZUNOĞLU)

DAĞITIM YERLERİNE

Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Bilge UZUNOĞLU'nun "Ailelerin Erken Çocukluk Bakımı ve Eğitimi Döneminde Kurumsal Bakım ve Eğitim Hizmetleri Tercihleri ile Eğitim Harcamalarının Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasına ilişkin müdürlüğümüze bağlı resmi ve özel anaokullarında gerçekleştirmek istediği anket çalışması müdürlüğümüz araştırma izinleri inceleme ve değerlendirme komisyonu tarafından incelenmiştir. Çalışmanın okul idarelerinin uygun gördüğü şekilde ve ders dışı zamanlarda uygulanması konusundaki Makam Oluru yazımız ekinde sunulmuştur.

Bilgi ve gereğini rica ederim.

Muammer ÖZTÜRK
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1.Komisyon İnceleme Raporu
2.Anket Çalışması ve Ekleri

Dağıtım:
1.11 İlçe MEM
(Okul öncesi Eğitim Kurumları)
2. Resmi ve Özel Anaokulu Müd.
3. Bünyesinde Anasınıfı Bulunan Eğitim Kurumları

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Abdul Halik Renda Mah. Ankara Cad. 1. km. No:38
Merkez/ÇANKIRI
Telefon No : 0 (376) 213 15 36
E-Posta: arge18@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Ar-Ge Birimi
Unvan : Öğretmen
İnternet Adresi: cankiriarge.meb.gov.tr
Faks:3762131016
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden f472-dd19-312f-baba-3b66 kodu ile teyit edilebilir.