

**T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA  
GÖREV YAPAN YÖNETİCİLERİN OKUL ÖNCESİ  
ALAN YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

**NURTEN GÜNEŞ  
13705009**

**TEZ DANIŞMANI  
DOÇ. DR. AYDIN BALYER**

**İSTANBUL  
2019**

**T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA  
GÖREV YAPAN YÖNETİCİLERİN OKUL  
ÖNCESİ ALAN YETERLİLİKLERİNİN  
İNCELENMESİ**

**NURTEN GÜNEŞ  
13705009**

**TEZ DANIŞMANI  
DOÇ. DR. AYDIN BALYER**

**İSTANBUL  
2019**

T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA  
GÖREV YAPAN YÖNETİCİLERİN OKUL  
ÖNCESİ ALAN YETERLİLİKLERİNİN  
İNCELENMESİ

NURTEN GÜNEŞ  
13705009

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 14.05.2019

Tezin Savunulduğu Tarih: 11.06.2019

Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur.

Unvan Ad Soyad

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Aydın BALYER  
Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Recep Cengiz AKÇAY  
Doç. Dr. Erkan TABANCAI

İmza



İSTANBUL  
HAZİRAN 2019

## ÖZ

### OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN YÖNETİCİLERİN OKUL ÖNCESİ ALAN YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Nurten Güneş

Haziran, 2019

Bu araştırma öğretmen görüşlerine göre okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin okul öncesi alanına dair yeterliliklerine ilişkin görüşlerini incelemeyi hedeflemektedir. Çalışma, tarama modelinde, betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmanın genel evrenini Türkiye'deki tüm okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini İstanbul'da bulunan özel anaokulları, devlet bağımsız anaokulları ve ilköğretim okulları bünyesinde bulunan okul öncesi eğitim 4-6 yaş grubunda görev yapan ve tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 450 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen, "Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Alana İlişkin Yönetimsel Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmada veriler SPSS 21 paket programıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizi için non-parametric testlerden Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testleri uygulanmıştır. Araştırma sonuçları; özel anaokullarında görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerinin alan yeterliliğinin yüksek olduğunu ve devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler de, yöneticilerinin alan yeterliliğinin düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Devlet bağımsız anaokullarında görev yapanlar yöneticilerini yeterli bulmakla birlikte ölçek aritmetik ortalama puanları özel anaokullarından düşüktür. Öğretmenlerin yaş değişkeni ve eğitim durumu ile yöneticilerini alanda yeterli bulma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre; 20-25 yaş aralığındaki öğretmenler ve ön lisans mezunu öğretmenler yöneticilerinin alan yeterliliğinin daha yüksek olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemi ve mevcut okul kıdem yılı ile yöneticilerini yeterli bulma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yöneticilerin mezun oldukları alan ve mesleki kıdem yılı ile alan yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Yöneticilerin eğitim durumu ile alan yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görevlendirilecek yöneticilerin okul öncesi öğretmenliği ya da çocuk gelişimi alanlarından mezun olması gerektiği ve öğretmenlerin eğitim düzeyinin minimum lisans olması gerektiği değerlendirilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Alan Yeterliliği, Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Eğitim Yönetimi, Öğretmen.

## **ABSTRACT**

### **ANALYZING OF PRESCHOOL EDUCATION ADMINISTRATORS COMPETENCIES IN PRESCHOOL FIELD**

**Nurten Güneş**

**June, 2019**

This research aims to examine the opinions of teachers working in preschool education institutions regarding their administrators' competence in the preschool field. The study is a descriptive study in the survey model. This study constitutes the general population of all teachers working in pre-school education institutions in Turkey. The sample of the study consists of 450 primary school teachers who work with 4-6 age group in private kindergartens, state-independent preschools and primary schools in Istanbul and who are determined by random sampling method. The data were collected with scale that designed by the researcher "Scale for Determining the Managerial Competencies of the Administrators of Pre-school Education Institutions". The data were analyzed with the SPSS 21 program. Kruskal Wallis and Mann Whitney U tests were applied to analyze the data. According to the results of the analyzes, the teachers who work in private kindergartens think that administrators have high field competence rather than teachers who work in public primary schools. Teachers who work in the state independent schools find their managers adequate, the scale arithmetic mean scores are lower than private kindergartens. A significant relationship was found between the teachers' age variable and educational level with their opinion about field information competencies of administrators. Accordingly, teachers in the 20-25 age group and teachers with associate's degree think that the managers have higher competency. There was no significant relationship between the level of teachers' seniority and current school seniority with their opinion about field information competencies of administrators. There was a significant relationship between the graduates' area and the seniority year of administrators with the field qualifications of administrators. There was no relationship between the education level of the managers and their field qualifications. It was evaluated that administrators be assigned in pre-school education institutions should have graduated from pre-school teaching or child development and that the education level of teachers should be minimum license.

**Key Words:** Field Competency, Preschool Education, Preschool Education Management, Teacher.

## ÖN SÖZ

Bu araştırmanın hazırlanması sürecinde birçok insanın emeği geçmiştir. Bu dönemde bana destek olan, üzerimde emeği geçen ve beni motive eden değerli yakınlarıma ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Tez çalışmamda bana yol gösteren, bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan değerli tez danışmanım Doç. Dr. Aydın Balyer'e katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmama birlikte başladığım yakın zamanda kaybettiğimiz kıymetli hocam Prof. Dr. Hasan Basri Gündüz hocama bana sağladığı katkılardan, verdiği destekten ve emekten dolayı teşekkür ederim. Yine öğrenimim süresince ders aldığım ve bana bu alanda katkı sağlayan tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Hayatım boyunca maddi ve manevi desteğini üzerimden esirgemeyen, her durum ve koşulda eğitim hayatım boyunca beni destekleyen aileme, tez yazım aşamasında yardımını ve desteğini esirgemeyen yeğenim Hilal Memiş ve eşim Utku Güneş'e, motivasyon kaynağım biricik oğlum Yusuf Ali Güneş'e her şey için can-ı gönülden teşekkür ederim.

İstanbul; Haziran, 2019

Nurten Güneş

## İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT .....	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER .....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR.....	xii
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Problem Cümlesi .....	2
1.3. Alt Problemler .....	2
1.4. Araştırmanın Önemi .....	3
1.5. Araştırmanın Amacı .....	4
1.6. Sayıtlılar .....	4
1.7. Sınırlılıklar .....	4
1.8. Tanımlar .....	4
<b>2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....</b>	<b>6</b>
2.1. Eğitim .....	6
2.1.1. Eğitim Yönetimi .....	7
2.1.2. Okul Yönetimi.....	8
2.1.3. Okul Yöneticileri.....	9
2.1.4. Okul Öncesi Eğitim.....	15
2.1.5. Okul Öncesi Eğitim Yönetimi.....	19
2.1.6. Okul Öncesi Eğitim Yöneticileri.....	22
2.1.7. Okul Öncesi Yöneticilerinin Okul Öncesi Eğitime Dair Kavram ve Kuramsal Yeterlilik Alanları.....	25
2.1.8. Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Seçimi .....	51
2.1.9. Okul Yöneticilerinin Öğretim ve Ders Denetimi .....	60
2.1.10. Okul Öncesi Eğitim Yöneticilerinin Alan Bilgisinin Önemi .....	66

2.1.11. İlgili Araştırmalar .....	68
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>72</b>
3.1. Araştırmanın Deseni.....	72
3.2. Evren ve Örneklem.....	72
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri .....	73
3.3.1. Ölçeğin Geçerlilik Güvenirliği.....	73
3.3.2. Faktör Analizi.....	74
3.4. Verilerin Analizi.....	76
<b>4. BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>78</b>
4.1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular.....	78
4.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Alana İlişkin Yönetsel Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği Sonuçlarına Göre Ulaşılan Bulgular .....	96
4.2.1. Ölçek Puanları Ortalamaları ve Alt Grup Ortalamaları .....	96
<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>110</b>
5.1. Sonuç.....	110
5.2. Öneriler.....	112
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler .....	112
5.2.2. Diğer Araştırmacılar İçin Öneriler .....	112
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>113</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>122</b>
<b>ÖZ GEÇMİŞ.....</b>	<b>130</b>

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1:</b> Yönetmen Yeterlik Modeli.....	12
<b>Tablo 2:</b> Türkiye ve Bazı Dünya Ülkelerindeki Okul Yöneticisi .....	59
<b>Tablo 3:</b> Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türüne İlişkin Yüzde Dağılımları ....	78
<b>Tablo 4:</b> Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımlar .....	79
<b>Tablo 5:</b> Öğretmenlerin Yöneticilerinin Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımlar.....	80
<b>Tablo 6:</b> Öğretmenlerin Görev Yaptığı Kurum Türü ve Eğitim Durumlarının Dağılımına İlişkin Veriler.....	81
<b>Tablo 7:</b> Öğretmenlerin Görev Yaptığı Kurum Türü Ve Eğitim Durumlarının Dağılımına İlişkin Ki-Kare (Chi-Square) Test Bulguları .....	82
<b>Tablo 8:</b> Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Ve Yöneticilerinin Alan Dağılımına İlişkin Veriler.....	83
<b>Tablo 9:</b> Öğretmenlerin Görev Yaptığı Kurum Türü ve Yöneticilerinin Alan Dağılımına İlişkin Ki-Kare (Chi-Square) Test Bulguları .....	84
<b>Tablo 10:</b> Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Ve Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemine İlişkin Dağılımlar.....	85
<b>Tablo 11:</b> Öğretmenlerin Görev Yaptığı Kurum Türü ve Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdem Dağılımına İlişkin Ki-Kare Test Bulguları .....	86
<b>Tablo 12:</b> Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Ve Yaş Değişkenine İlişkin Veriler .....	87
<b>Tablo 13:</b> Öğretmenlerin Görev Yaptığı Kurum Türü ve Yaş Dağılımına İlişkin Ki-Kare (Chi-Square) Test Bulguları .....	88
<b>Tablo 14:</b> Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Ve Mesleki Kıdemine İlişkin Çapraz Tablo.....	89
<b>Tablo 15:</b> Öğretmenlerin Görev Yaptığı Kurum Türü ve Mesleki Kıdemine İlişkin Ki-Kare Test Bulguları .....	90
<b>Tablo 16:</b> Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Ve Mevcut Okul Kıdemine İlişkin Veriler .....	91
<b>Tablo 17:</b> Öğretmenlerin Görev Yaptığı Kurum Türü ve Mevcut Okul Kıdem Dağılımına İlişkin Ki-Kare (Chi-Square) Test Bulguları .....	92
<b>Tablo 18:</b> Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü ve Yöneticilerin Yöneticilik Kıdemine İlişkin Veriler.....	93
<b>Tablo 19:</b> Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü ve Yöneticilerin Yöneticilik Kıdemine İlişkin Ki-Kare (Chi-Square) Test Bulguları .....	94

<b>Tablo 20:</b> Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü ve Yöneticilerin Eğitim Durumuna İlişkin Çapraz Tablo Analizi ile Ulaşılan Bulgular .....	95
<b>Tablo 21:</b> Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü ve Yöneticilerin Eğitim Durumuna İlişkin Ki-Kare (Chi-Square) Test Bulguları .....	95
<b>Tablo 22:</b> Ölçek Puanları Ortalamaları ve Alt Grup Ortalamaları.....	96
<b>Tablo 23:</b> Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurum Türü ve Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Alana İlişkin Yönetmeliklerini Belirleme Ölçeği Genel Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	97
<b>Tablo 24:</b> Okul Öncesi Eğitimde Farklı Okul Türüne Göre Yöneticilerin Alan Yeterliliği Genel Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Post-Hoc Dunn's Testi Sonuçları .....	98
<b>Tablo 25:</b> Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yaş Değişkeni ve Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Alana İlişkin Yönetmeliklerini Belirleme Ölçeği Genel Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	99
<b>Tablo 26:</b> Okul Öncesi Öğretmenlerin Yaş Dağılımına Göre Yöneticilerin Alan Yeterliliği Genel Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Post-Hoc Dunn's Testi Sonuçları .....	101
<b>Tablo 27:</b> Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Durumları ile “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Alana İlişkin Yönetmeliklerini Belirleme Ölçeği” Genel Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	102
<b>Tablo 28:</b> Okul Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Durumları ile “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Alana İlişkin Yönetmeliklerini Belirleme Ölçeği” Genel Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Post-Hoc Dunn's Testi Sonuçları .....	103
<b>Tablo 29:</b> Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Yılı ve “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Alana İlişkin Yönetmeliklerini Belirleme Ölçeği” Genel Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	104
<b>Tablo 30:</b> Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mevcut Okul Kıdem Yılı ve “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Alana İlişkin Yönetmeliklerini Belirleme Ölçeği” Genel Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	105
<b>Tablo 31:</b> Okul Öncesinde Görev Yapan Yöneticilerin Mezun Olduğu Lisans Alanı ve “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Alana İlişkin Yönetmeliklerini Belirleme Ölçeği” Genel Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	105
<b>Tablo 32:</b> Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Mesleki Kıdem Yılı ve “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Alana İlişkin Yönetmeliklerini Belirleme Ölçeği” Genel Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	107

- Tablo 33:**Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Mesleki Kıdem Yılı ve “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Alana İlişkin Yönetsel Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği” Genel Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis Post-Hoc Dunn’s Testi Sonuçları ..... 108
- Tablo 34:**Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Eğitim Durumu ve “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Alana İlişkin Yönetsel Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği” Genel Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları ..... 109

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<b>Şekil 1:</b> Görev Yapılan Okul Türü ve Yöneticinin Kıdemi.....	86
<b>Şekil 2:</b> Görev Yapılan Okul Türü Yaş Dağılımı .....	88
<b>Şekil 3:</b> Görev Yapılan Okul Türü Mesleki Kıdem.....	90
<b>Şekil 4:</b> Görev Yapılan Okul Türü ve Mevcut Okuldaki Kıdem.....	92
<b>Şekil 5:</b> Görev Yapılan Okul Türü ve Yöneticinin Yöneticilik Kıdemi.....	94

## KISALTMALAR

<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>AÇEV</b>	: Anne Çocuk Eğitim Vakfı
<b>SPSS</b>	: Statistical Package for the Social Sciences
<b>KMO</b>	: Kaiser-Meyer-Olkin
<b>UNICEF</b>	: United Nations International Children's Emergency Fund Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
<b>DAP</b>	: Developmentally Appropriate Practices Gelişimsel Olarak Uygun Uygulamalar
<b>NAEYC</b>	: The National Association for the Education of Young Children Ulusal Çocuk Eğitimi Birliği

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde mevcut çalışmayla ilgili problem durumu, araştırmanın önemi, amacı, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Eğitim yönetimi, yönetim ile ilgili var olan kuramların eğitim alanına uygulanması ve eğitim sisteminin amacına ulaşmasını sağlamak için var olan kaynakların daha iyi biçimde kullanılması anlamına gelmektedir (Çelik, 2013). Eğitim yönetiminde ana rol okul müdürlerine aittir. Eğitim yönetimi; okulun iç dinamiklerinin; öğretmen, öğrenci, personel, veli gibi farklı dinamiklerin koordinasyonunu sağlamakla birlikte okulun dış dinamikler; çevre liderleri, çevredeki yerel yöneticiler, merkez örgütü ve politikacılar gibi farklı eğitim ve kültür düzeyinden farklı beklentileri olan öğelerin beklentilerini demokratik bir ortamda birleştirerek yönetimi sürdürme görevinin yürütülmesidir (Aydın, 2000).

Eğitimin farklı basamaklarına göre yönetim ve yönetici yeterlilikleri de bazı alanlarda birleşmekle birlikte bazı alanlarda farklılık göstermektedir. Yöneticilerin eğitimin farklı kademlerinde başarılı görev yapabilmesi için bu çeşitliliğe hakim olması gerekmektedir. Özellikle sürekli gelişim gösteren ve değişen öğrenci faktörü ile eğitim paralel olarak değişim göstermektedir. Çocuğun değişen ihtiyaçları ile eğitim basamaklarında da farklı ortam, yöntem ve program ihtiyacı vardır. Okul yöneticilerinin özellikle okulun iç dinamiklerinden öğretmene rehberlik yapabilmesi için eğitimin farklı basamaklarındaki çeşitliliğe hakim olması gerekmektedir.

Okul öncesi eğitim basamağı eğitimin en önemli basamaklarından biridir. 0-6 yaş dönemi bireyin büyümesi ve gelişimi açısından büyük önem taşır. Büyüme ve gelişmenin en hızlı olduğu bu dönemde uygun aile ve yetişkin desteği ile çocuklar mevcut potansiyellerinin en üst düzeyine ulaşmaları sağlanabilir (Aldgate ve diğ., 2004). Çocukların gelişiminde ki önemli yeri göz önüne alındığı zaman bu basamağın kaliteli bir yönetim sistemine sahip olmaması hedeflenen eğitim düzeyine ulaşılmamasına neden olmaktadır. Bu dönemin gelişimsel özellikleri dikkate

alındığında bilinçsiz ve yanlış uygulamaların eğitimin amaçlarına ulaşmasına engel olmasının yanında çocukların gelişimlerinde olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına da sebep olur.

Örgün eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimde 2013 yılında yenilenen okul öncesi eğitim programı ile yeni bir döneme girilmeye çalışılmıştır. Programda ki değişikliğin alana yansımaları için öğretmenlerin çağdaş eğitim sistemine uygun yöntem ve teknikleri kullanmaya başlaması gerekmektedir. Alanda görev yapan öğretmenlerin değişime uyum sağlama konusunda yaşayacakları problemler de onları yönlendirecek ve destek olacak bir yöneticiye ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle alan dışı yöneticilerin hakim olmadıkları bir alanda yapılan değişiklikleri anlamaları ve öğretmenlere bu konuda rehberlik etmesi daha güç olacaktır. 2013 yılında ki program değişikliğinin 2019 yılına kadar hala tüm okul öncesi kurumlarında içselleştirilmiş olmaması ve okul öncesi eğitimde nitel olarak istenilen seviyeye ulaşılmış olmamasının nedenlerinden biri de okul öncesi yöneticilerinin okul öncesi alan bilgisi yeterliliğinin irdelenmemiş olması olabilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin, eğitim faaliyetlerinin en önemli ögesi olan öğretmenleri değiştirmekte olan çağda başarısını sürdürebilmesi için sürekli geliştirmesi ve eğitim etkinliklerinde desteklemesi gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki problemlerinde onlara rehberlik etmek, ihtiyaçlarına destek olmak ve gelişimlerini desteklemek okul müdürlerine düşmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticiler, özellikle rehberlik ve ders denetimi konularında görevlerini yerine getirebilmeleri için alan bilgisine sahip olmaları gerekmektedir.

## **1.2. Problem Cümlesi**

Yukarıda belirtilen durum doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi: Okul öncesi öğretmen görüşlerine göre okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin okul öncesi alanı yönetimine ilişkin yeterliliği nedir? Şeklinde ifade edilmiştir.

## **1.3. Alt Problemler**

- 1- Öğretmen görüşlerine göre okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin okul öncesi alanı yönetimine ilişkin yeterliliği ne düzeydedir?

- 2- Öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin okul öncesi alanı yönetimine ilişkin yeterliliğine dair görüşleri öğretmenlerin yaş, çalıştıkları kurum türü, mesleki kıdem, kurum kıdemi ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 3- Öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin okul öncesi alanı yönetimine ilişkin yeterliliğine dair görüşleri, yöneticilerinin kıdem yılına, eğitim durumuna ve mezun olduğu alana göre değişiyor mu?

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Okul öncesi eğitimin öneminin ve yaygınlaştırma çabasının arttığı bu dönemde verilen eğitimin kalitesinin de sağlanması gerekmektedir. Dünyada ve Türkiye’de yapılan eğitim politikaları ile okul öncesi okullaşma oranı arttırılmıştır. Son yapılan düzenleme ile pilot bölgelerde zorunlu hale getirilen okul öncesi eğitim tüm ülkede zorunlu eğitim kapsamına alınmaya çalışılmaktadır. Fakat eğitimin yönetim mekanizmasında var olan boşluklar ve yetersizlikler Milli Eğitim Bakanlığının 2013 yılında hazırladığı “Okul Öncesi Eğitimi Programı” ile hedeflenen okul öncesi eğitim kalitesine henüz ulaşamamıştır.

Okul öncesi eğitimde kaliteye ulaşmak için iki önemli rol vardır. Bu rollerin sahipleri öğretmenler ve yöneticilerdir. Çünkü okul öncesi eğitimin kalitesi öğretmenin alan bilgisi ve uygulamalarda gösterdiği başarı ve yöneticilerin yeterlilikleri ile doğrudan ilgilidir (Taba ve diğ., 1999). 17 Nisan 2015 tarihinde yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği’nin 54’üncü maddesinde Kalkınma Planı (2014-2018) kamuda performans değerlendirmesinin gerçekleştirilmesi doğrultusunda öğretmenler okul müdürleri tarafından performans değerlendirmesine tabi tutulması ile birlikte yöneticilerin okul öncesinde ders denetimi yapabilmeleri için alan yeterliliklerinin daha da önemli olmasına neden olmuştur.

Bu araştırma ile okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerin alan yeterliliklerinin ilişkin durumun ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Alanda çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin okul öncesi alan bilgisi yeterlilikleri hakkındaki görüşleri aynı zamanda öğretmenlerin yöneticilerinin denetim ve yönlendirme görevlerine uyumunu da ortaya koyacak önemli bir çalışma olacaktır. Çalışmada ayrıca yöneticilerin okul öncesi alanına dair sahip olması gereken yeterlilikler irdelenecek ve mevcut yöneticilerin alanda hâkim olması gereken konuların ortaya konulması bakımında alana önemli

katkıları olacağı düşünülmektedir. Bunun sonucunda eğitim üst yöneticileri ve politika geliştirenlerin bu alanda yapacağı değişiklik ve yeniliklere kaynaklık edeceği için önemlidir

### **1.5. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmen görüşlerine göre okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin alan bilgisi yeterlilik düzeylerini ve bu yeterliliklerini etkileyen faktörleri belirlemektir.

### **1.6. Sayıtlar**

Örnekleme yer alan öğretmenlerin görüşlerini objektif olarak belirttikleri varsayılmaktadır.

### **1.7. Sınırlılıklar**

Bu araştırmanın birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır.

- 1- Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- 2- Bu araştırma İstanbul İli genelinde tesadüfi örneklem yöntemi ile ulaşılan 450 okul öncesi öğretmeni görüşü ile sınırlıdır.
- 3- Bu çalışmada toplanan veriler araştırma amacı ile hazırlanmış ölçekte yer alanlar ve bu alanlarla ilgili maddeler ile sınırlıdır.

### **1.8. Tanımlar**

**Okul Öncesi Eğitim:** Doğumdan zorunlu eğitimi kapsayan sürede çocukların bireysel özelliklerini ve farklılıklarını göz önünde bulundurarak fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve zihinsel gelişimlerine sağlıklı bir biçimde katkıda bulunan iyi kişilik özelliklerinin kazandırıldığı, kendine güven ve yaratıcılığın teşvik edildiği ebeveyn ve eğitimcilerin etkin olduğu eğitimidir (MEB, 2016). Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumları başlığı altında üç tür kurumdan bahsedilmektedir. Birinci olarak Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel anaokulları, ikinci olarak devlet bağımsız anaokulları ve son olarak da ilköğretim okulları bünyesinde bulunan anasınıflarıdır.

**Okul Öncesi Eğitimde Alan Bilgisi:** Yöneticilerin, okul öncesi eğitimde, program, öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi, sınıf organizasyonu, grup çalışması, okul kültürüyle uyum, çocuğun gelişimsel özellikleri, aile katılımı ve çocuğun değerlendirmesi gibi alanlara hâkim olması gereken alanlardır.

**Denetim:** Eğitimde denetim sistemde var olan işleyişi inceleyip dönütler alma ve bu dönütler sonucunu değerlendirip mevcut sistemde iyileştirmeler yapma çabasıdır (Başar, 1993). Bu araştırmada denetim, okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilerin sınıflardaki işleyişi takip etmesi ve öğretmenlere gerekli durumlarda rehberlik edebilmesi durumunu tanımlamaktadır.

**Ders Denetimi:** Öğretmenin sınıf içinde öğrenci ile karşı karşıya olduğu, öğrenme etkinliği sürecinde öğretmenin kullandığı materyal, teknik ve yöntem, hazırladığı eğitim ortamı, uyguladığı planın ve ders öncesi ve sonrası yaptığı etkinliklerin değerlendirilmesi için yapılan denetimdir (Taymaz, 2013). Bu çalışmada ders denetimi okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilerin öğretmenleri değerlendirmek için yılda iki kez yapmaları gereken ders denetimini kapsamaktadır.

## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. Eğitim

Eğitim, yaşam şekli ve hayat standartları ne olursa olsun insan yığınlarını “toplum” yapan bir zorunluluktur. Bu zorunluluğun işlevsel olarak yerine getirilebilmesi için sistemli ve örgütlü çabaların beraberinde, pratik anlamda davranış kazanma ve geliştirme amacıyla ilgili gerekliliklerin de eğitim bütünü içerisinde değerlendirilmesi son derece önemlidir (Başar, 1993).

Çağlar boyunca, bireyleri istenilen davranışlarda donatmak, yani eğitmek insanoğlunun en önemli amaçları arasında yer almıştır. Günümüzde, bu olguya duyulan ihtiyaç ve eğitim dayanaklı sonuçların etkisi daha fazla hissedilmeye başlanmıştır. Buna rağmen; özellikle ülkemizde eğitim konusuna yeterli hassasiyetle yaklaşılammış ve gereken özen gösterilememiştir. Gerçekte, arzu edilen bir yaşam için insan davranışlarını iyileştirmekten daha önemli bir çözüm yoktur. İnsan en sade ya da en karmaşık ilişkilerin baş aktörüdür. Aileyi ve toplumu oluşturacak, işler planlayacak, kuracak, işletecek, doğayı ve çevreyi ihya edecek, yaşatacak ve akla gelen tüm faaliyetleri başlatacak ya da sonlandıracak olan insanın davranışlarında, planlık, tutarlılık ve ihtiyaç duyulan beceri yalnız etiğimle mümkün olacaktır (Çakmak, 2008).

Gerçek ve kalıcı ilerlemeler kat edebilmenin ve edinilen yararların sürdürülebilmesinin tek yolu eğitimidir. Ülkelerin, hayatın başka ve pek çok farklı alanında başarı sağlayabilmeleri, öncelikle eğitim alanında karşılaştıkları problemleri çözümleyebilmeleri ile mümkündür. Bu sebeple; eğitim alanında yapılan iyileştirme ve güçlendirme araştırmaları için geçmiş yıllarda yapılan çalışmalara, bu alanda eserler vermiş bilim adamları, akademisyenler, filozoflar ve pedagogların düşüncelerine sürekli olarak başvurmak ve geçmiş yıllarla bugünün koşullarını mukayese etmek, gelecek için yeni bilgi ve yöntemler üretmek, eğitimin sürekliliği ve sürdürülebilir yöntemleri için gereklidir (Bender, 2005).

Birçok eğitim ve psikoloji kuramına göre uygarca yaşamak isteyen insanın giderek bilgi, beceri ve tutumları kazanmaya olan gereksinimi eğitim görmesiyle karşılanabilir. Bu anlamda eğitim, insanlara istenilen davranışların kazandırılması sayesinde ulusların amaçlarına ve bireylerin öz gerçekleştirim, anlatım ve iletişim, ilişki, işbirliği ve birlikte yaşama, sağlıklı yaşama, üretim ve tutumluluk, araştırma, öğrenme, sorun çözme ve özgürlük gibi gereksinimlerini karşılamaya yönelik bir sistem olarak ele alınmalıdır (Başaran ve Çınkır, 2011).

Faydaları bakımından eğitimin yalnızca birey bazında değerlendirilmesi yerine eğitimin çok boyutlu olarak ele alınması daha doğrudur. İnsana sağladığı entelektüel açıklık, becerilerini arttırma, düşüncelerini ifade ederek bireyleri ve örgütleri etkileme ve onları daha iyi anlama, üretkenlik, kendisi dışındakilere faydalı olabilme ve daha üst düzey görevler alarak ülkesi için ve Dünya için yarar sağlama, uygulanan eğitimin çıktıları olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim ülkemizde modern bir toplum olma yönündeki hareketler incelendiğinde temel çabanın eğitim üzerinde yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Toplumun yaşam seviyesinde iyileştirme araçları arasında eğitim, süreklilik ve değişkenlik özellikleri kabul edilerek en önemli dinamik sosyal kuvvet olarak benimsenmiştir (Başar, 1993; Çakmak, 2008)

### **2.1.1. Eğitim Yönetimi**

Eğitim yönetimi kavramı, yirminci yüzyılın ortalarında tartışılmaya ve bir bilim olarak ortaya çıkmaya başlamıştır. Fakat bu kavramın asıl temelleri yönetim kavramı ile birlikte atılmıştır. Milattan önce 2000’li yıllarda eski Mısır’da planlama, örgütlenme ve eşgüdümleme gerektiren örgütlerin varlığı ile uygarlıklarda yönetim kavramının ortaya çıktığı bilinmektedir. Daha sonra, W. Taylor’un ortaya koyduğu klasik yönetim anlayışının, bilimsel yönetim kuramına dayandığı ve bir örgütte yapılan işlerin iş bölümü, uzmanlık, sorumluluk ve denetim öğelerine bilimsel bir örgütsel yaklaşımla dayanan yönetim anlayışını ortaya koyduğu kabul edilir. Klasik yönetim anlayışına Taylor’dan sonra Max Weber önemli katkılarda bulunarak yönetimde “bürokrasi” kavramını gündeme getirmiştir. 1950’lerden sonra yönetim anlayışı ile ilgili gelinen noktada, eğitim ilgililerinin de dikkatini çeken, örgütlerin yapısal özellikleriyle çalışanlarının kişisel özellikleri arasında dinamik bir ilişki olduğunun kabulü ile okul ve benzeri örgütlerin belirli formal yapıları ve süreçleri onların birer sosyal sistem olarak kabul edilmesini sağlamıştır (Gedikoğlu, 1997). Türkiye’de gündeme gelmesi çok eski olmayan ve ilgili örgütlere de girmeye çalışan eğitim yönetimi, bir eğitim

sistemini bütün olarak değerlendirmeye ve birleştirmeye çalışmaktadır (Bursalıoğlu, 2013).

Yönetim alanındaki değişmeler ve gelişmeler ışığında bir örgüt olarak okulun ve bir süreç olarak eğitimin niteliği değiştikçe, eğitim yönetiminin değişmesi de kaçınılmazdır. Eğitim yönetimi konusunda üzerinde durulan ilkeler her geçen gün yerini yeni keşfedilen ilkelere ve süreçlere bırakmaktadır. Bugün eğitimde üzerinde durulan iki önemli kavram verimlilik ve kalitedir. Ayrıca, yönetim alanında ön plana çıkan toplam kalite yönetimi ve değişim mühendisliği konularının da eğitim yönetimine uyarlanması beklenmektedir (Gedikoğlu, 1997).

### **2.1.2. Okul Yönetimi**

Eğitim yönetimi ve bunun bir alt sistemi olan okul yönetimi, devletlerin belirlediği eğitim politikaları ve bu politikaları gerçekleştirmek için yetkili organların ortaya koyduğu genel ve özel eğitim amaçlarını gerçekleştirmekle yükümlüdür (Evin, 2007).

Eğitim yönetimi ile ilgili yapılan tanımlarda nasıl yönetimin eğitim yönetimine uyarlanmasından bahsedildiyse, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okullara uyarlanması ile karşımıza çıkan bir kavramdır. Bu sebeple eğitim yönetimi alanında kaynaklık eden tüm veriler okul yönetimi sistemi içerisinde düşünülebilir. Fakat eğitim yönetimi, her türlü okul düzeyine inmekten çok bütün okulları içine alan sistemlerin çözümlerini konu edinmektedir. Bu bilgiye dayanarak okul yönetimini eğitim yönetiminin sınırlı bir uygulama alanı olarak değerlendirebiliriz. Yönetimin, örgütleri amaçlara uygun şekilde yaşatmak görevi; okul yönetiminin okulu amaçlarına uygun yaşatmak göreviyle aynıdır. Bu amaç, örgütteki insan ve madde kaynaklarını en verimli ve etkin şekilde kullanmakla gerçekleşir (Bursalıoğlu, 2013).

Eğitim sisteminde gün geçtikçe ihtiyaç hissedilen değişim, bu kurumlarda görev yapanların yönetim ve eğitim rollerinde meydana gelecek değişimlerle anlam kazanacaktır. Eğitim sisteminde üretimin yapıldığı asıl yer okullardır. Bu sebeple, okullar eğitim sisteminin en kilit, stratejik ve vazgeçilmez ögesi olarak kabul edilmektedir. Diğer tüm eğitim örgütleri ve okulların alt ve üst mekanizmaları okullarda yürütülen işlerin geliştirilmesini ve desteklenmesini sağlamak için yardımcı niteliktedir. Amaç, okulların başarısını sağlamaktır, çünkü okulların başarısı başarılı bir eğitim sisteminin ürünüdür. Okullar çok boyutlu, sosyal ve açık sistemlerdir. Amaçları bakımından, ülkelerin ilerlemesi ve kalkınması için önceden belirlenmiş

eğitim planlarına uygun olarak eğitim görenlerin davranışlarını değiştirecek ve iyileştirecek tedbirlerin kazandırıldığı kurumlardır (elikten, 2013).

Huse'e göre (1989), bilgi çağında yaşanan sosyal, politik, teknolojik, ekonomik ve demografik kuvvetli değişimler neticesinde; günümüz eğitim kurumlarının temeli olan okullarda da ciddi değişimler meydana gelmiştir. Dünya'yı tamamen değiştiren ve toplumlar arasındaki ilişkileri yeniden inşa eden bu değişimlerin eğitim sistemine etkileri; bilgi patlaması, hızlı ürün eskimesi, iş gücü yapısının değişmesi, kişisel ve toplumsal sorunlara ilginin artması ve işlerin giderek uluslararası nitelik kazanması olarak yansımaktadır (Balcı, 2011).

Çeşitli yönetim alanlarının hepsi için geçerli ortak özellikler olmakla birlikte her birinin kendine has özellikleri de vardır. Eğitim yönetimi içerisinde bu kendine özgü özelliklerin en başında sosyal, politik ve ekonomik etkileşimde bulunduğu evre kadar geniş olan okullar yer almaktadır. Bu sebeple, okul yönetimini ve onun etki alanını geniş bir çerçevede değerlendirmek ve olumlu olumsuz konuları dengeleyecek bilimsel düşünce ve yöntemlerle ele almak gerekmektedir. Bu ihtiyacın doğal bir sonucu olarak, okul yöneticilerinin kendilerine verilen yetkileri ve sorumlulukları yerine getirebilecek düzeyde bilim ve alanlara hâkim olması gerekmektedir. Okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlara çözüm getirebilmeleri ya da ilgili alanda uzmanlarla işbirliği yapabilmesi okul yönetiminin sağlık bir sistem olarak yaşayabilmesinin önemli koşullarından biridir (Bursalioğlu, 2013).

### **2.1.3. Okul Yöneticileri**

Okul yönetimlerinde, okulu meydana getiren ve onun içyapısında yer alan yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, memurlar ve hizmetli personel i öğeleri; okulun yapısında bulunmayan fakat onu etkisinde bırakan aileler, çevredeki baskı gurupları, yönetim yapısı, iş piyasası ve merkez örgütler dış öğeleri oluşturan ve yönetimde rol oynayan birimlerdir (Bursalioğlu, 2013).

Okul yönetimini diğer örgüt yönetimlerinden ayıran başlıca özelliğin okulları bir işletme olarak değerlendirildiğinde verdiği çıktıların "insan" olması yn olduğu önemlidir. Bu sebeple, okul yöneticilerinin yönetim ile ilgili yetki ve sorumlulukları her zaman diğer yöneticilerden daha kapsamlı olmak zorundadır. Yönetim bilimindeki gelişmeler ve değişen koşulların göz önüne alınmasına ilaveten okullardaki eğitim faaliyetlerinin bir ülkedeki çocukları gelecek için bilgili ve donanımlı yetiştirerek

sağlıklı tutum ve davranışlar kazandırılması amacı, Milli Eğitim Bakanı'nın okul yöneticilerinin görev tanımlarında dönem dönem değişiklikler yapmasına sebep olmaktadır (Karakuş ve Töremen, 2006).

Toplumun başarısında okulların başarısının önemli bir yeri ve okulların başarısında da okul yöneticilerinin başarısının önemli bir yeri vardır. Bu sebeple, “okul, müdürü kadar iyidir” sözünden hareketle, eğitim sisteminin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi üzerinde durulurken okulların iç ve dış yönetim öğeleri arasında en çok okul yöneticilerinin başarısı ile ilgili çalışma ve öneriler ortaya konmaktadır. Bunun dışında okul yönetimlerinde karşılaşılan sorunlar genel anlamada; örgütsel yapılanma ve okul örgütünün işleyişi olarak ele alınmaktadır (Memduhoğlu, 2007).

Okul yöneticilerinin yeterliliği her ne kadar okul başarısında öncü rol oynasa da tek başına yeterli değildir. Okul müdürleri görevleri gereği kurumda oluşturan kültüre ve bunun örgüt yapısına uyarlanmasına öncülük etmek durumundadır. Özellikle okulda eğitim gören öğrencilerin öğrenme kültürü edinmelerinde okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Diğer taraftan, okul yöneticilerinde öğretmenlik mesleğinin kazanımları kadar bir işletme yöneticisinin düşünme ve karar verme stratejileri ile ilgili de donanımlı olması şarttır. Tıpkı; bir işletmede işveren ve iş görenler arasındaki iletişimin kuvvetlendirilmesi için uygulanan politikalarda olduğu gibi okul müdürleri de kurumlarında bu süreçlere hâkim ve eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi kadar iş akışları ile ilgili yöntem ve uygulamalar geliştirmek, bunları okulun yönetimine etkide bulunan iç ve dış öğelerle birlikte yürütmek ve bir bütün olarak kurumu değerlendirmek zorundadırlar (Çelikten, 2013).

Okul yöneticileri, örgüt yapısı içerisinde meslektaşlarına kıyasla hiyerarşide en üst konumda olmakla beraber aynı zamanda hem eğitimci hem de yönetici vasıflarını bir arada taşımasıyla kendine özgü bir konuma sahiptir. Okul yöneticisinin vazifeleri teoride; okulun, velileriyle, ekonomik hayatla, kültürel ve sportif kurumlarla olumlu ilişkiler kurulmasını sağlayıcı ve öğrencilerin çeşitli olanaklara sahip olmaları ile vazifelendirilmiş gibi göründe de pratikte ne yazık ki; eğitsel yeterlilik kazandırmayan maddi meselelerle uğraşmak durumundadır. Çoğu zaman yöneticiler vazifeleri ile ilgili tahmin ettiklerinden daha fazla iş yüküyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu konuda okulun yeri, öğrenci kapasitesi ve diğer okullarla olan ilişkiler belirleyici unsurlardan bazılarıdır. İşlerin üstesinden gelinmesi konusunda genellikle yöneticilik konusunda tecrübe sahibi olanların daha başarılı buldukları tespit edilmiştir. Okul

yöneticilerinin istenilen görevleri yerine getirebilmeleri ve örgütü bir sosyal mühendis gibi dengede tutmaya devam edebilmeleri bir takım yönetim kavram ve kuramları ile ve insan ilişkileri ile ilgili yeterliliklere sahip olmalarını gerektirmektedir (Karakuş ve Töremen, 2006).

### **2.1.3.1. Okul Yöneticilerinin Yeterlilikleri**

Modern okul yöneticisi ile ilgili en genel tanım şu şekildedir: Okul yöneticisi, kapsamlı insan bilgisine ulaşmış, iletişim becerileri ve insan ilişkileri konusunda yetenekli, ana dilini doğru ve düzgün kullanabilen, liderlik vasıflarını taşıyan, felsefe ve uygarlık tarihi eğitimleri almış, yabancı dile hâkim, bilgiyi yönetebilen, ruh ve beden sıhhati yerinde, iletişim ve yönetim teknolojilerini takip edip uygulayabilen ve eğitime inanmış yöneticilerdir (Açıkalin, 1998).

Okulu oluşturan kadroların başında yer alan yöneticiler, okul çevresini oluşturan kişilerden seçilirse, bunun doğal sonucu olarak bu kişiler geldikleri çevrenin desteğini almak isteyecekler ve çevrenin okul üzerindeki etkisinin artmasına sebep olacaktır. Okulun ulusal ve dış çevreye dönük olmasını arttırmak amacıyla, seçilen yöneticilerin memleketin farklı yerlerinden gelerek göreve başlamaları tavsiye edilir. Yönetim ve yönetici konularında en çok üzerinde durulan konulardan biri yetki ve yetkinlik alanlarıdır. Okulların hiyerarşi düzenine sahip olmasıyla beraber yetkinin kaynağını meslekteki bilgi ve beceriden aldığı unutulmamayı ve okul yöneticileri üzerinde yönetici bağlılığının örgütü ve mesleği arasında parçalandığını belirtmekte fayda vardır. Pek çok zaman okulun örgüt amaçları ile toplumun eğitim amaçları birbirine aykırı olduğu için okul yöneticileri tarafsız kalmak zorunda ve bu şekilde hizmet vermek durumundadır (Bursalıoğlu, 2013).

Türk Eğitim Sistemi'nde okullara yönetmen/yönetici yetiştirilmesi birçok şûrada ele alınmıştır. Farklı boyutlardan ele alınan yönetici yeterliliğine dair oluşturulan Yönetmen Yeterlilik Model'inin ilk aşaması olan yeterlilik alanları; yönetimin kavram ve kuramlarında yeterlilik, insan ilişkilerinde yeterlilik ve yönetim teknolojisi alanında yeterlilik olmak üzere üç ana grupta tanımlanmaktadır. Model, yönetici yeterlilik konularını ise; yapılandırma ve yenileştirme, yönetim işlevlerini gerçekleştirme ve yönetim sorunlarını çözme olmak üzere üç başlıkta sıralamaktadır. Son olarak yönetmen yeterlilik düzeylerine yer verilen modelde bu düzeyler; tanıma-anlama,

anlama-kavrama, yorumlama-yargılama ve yapma-uygulama olarak aşamalandırılmıştır (Başaran ve Çinkır, 2011).

**Tablo 1: Yönetmen Yeterlik Modeli**

Yeterlik Konuları	Yeterlik Alanları	Yeterlik Düzeyleri
Yapılandırma ve Yenileştirme	Yönetim Kavramları	Tanıma-Anlama
Yönetim İşlevlerini Gerçekleştirme	İnsan İlişkileri	Anlama-Kavrama Yorumlama-Yargılama
Yönetim Sorunlarını Çözme	Yönetim Teknolojisi	Yapma- Uygulama

(Başaran, İ. E., ve Çinkır, Ş. 2011. **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**. Ankara: Ekinoks Yayınevi. sf.205.)

Tablo 1’de yer alan Yönetmen Yeterlik Modeli, yönetmen yeterliliklerini belirlemek ve yönetmen geliştirmeye yardımcı olmak amacıyla tasarlanan özgün bir modeldir. Bu modelin önerdiği üç ana boyut; yeterlik alanları, yeterlik konuları ve yeterlik düzeyleridir (Başaran ve Çinkır, 2011).

#### **2.1.3.1.1. Yeterlik Alanları**

Yeterlik alanı boyutunda üç yeterlik ele alınmıştır. Bir yönetmenin yönetim kavram ve kuramlarını, insan ilişkileri yönetimini ve yönetim teknolojisini yeterli düzeyde bilip uygulaması gerekir. Her bir yeterlik alanındaki hâkimiyet diğerlerini de muhakkak etkileyecektir. Bu sebeple, bir örgüt düzeyinde yönetim basamakları yükseldikçe, yeterlik alanlarındaki hâkimiyet derecesinin de artacağı unutulmamalı ve her bir alt boyut üzerinde titizlikle durulmalıdır.

**Yönetim kavram ve kuramında yeterlilik**, eğitim örgütünde görev yapan yöneticilerin yönetimin kavram ve kuramlarında yeterli olmasıdır. Eğitimin farklı düzeylerinde görev yapan yöneticilerin tüm kademelere ait kavram ve kuramlarda aynı düzeyde yeterli olması beklenmez, fakat yöneticinin yöneticilik kademesi arttıkça kavram ve kuramlardaki yeterliliğinin de artması beklenmektedir (Başaran ve Çinkır, 2011). Örneğin bünyesinde okul öncesi sınıfı, ilkokul ve ortaokul bulunan bir ilköğretim okulunda görev yapan okul müdürünün öğretmenlerin gerekli duyduğu desteği ve rehberliği sağlayabilmesi için, öğretmenleri doğru yönlendirebilmesi için ve ihtiyaç duydukları çevreyi ve imkanları sağlayabilmesi için eğitimin bu üç basamağına dair kavram ve kuramlarda yeterli olması gerekmektedir.

**Yönetim teknolojisinde yeterlilik**, kapsamına giren birçok beceri girer. Bu becerileri farklı gruplarda açıklamak mümkündür, fakat tek bir başlık altında toplamak gerekirse yönetim işlevinin yürütülebilmesi için kullanılan tüm teknikler, yöntemler, araç ve gereçleri kullanabilme becerileridir. Bu becerilerin içeriğinde teknik araç gereçleri kullanabilme olma ile birlikte yönetsel; sorun çözme, örgütleme, planlama, iletişim, öğrenci hizmetleri, iş gören hizmetleri, bütçe yönetme gibi becerileri de içermektedir. Okul yönetiminde bu becerilerin tamamlanması yönetimin daha alt basamak yönetmenlerince tamamlanması gerekir. Bu nedenle bu beceride yeterlilik yönetimin üst basamaklarına çıktıkça azalır (Başaran ve Çınkır, 2011).

**İnsan ilişkilerinde yeterlilik**, eğitim amacı ile bir araya gelmiş kişileri bu amaca ulaşmak için birleştirme, bütünleştirme ve güdüleme becerisidir. Eğitim yönetimi diğer tüm yönetim alanlarından daha fazla insan ilişkilerinin önem kazandığı ve geniş sınırlara ulaştığı bir yönetim alanıdır. Bu neden ile okul yöneticilerinin insan ilişkileri konusunda daha fazla yeterliliğe sahip olması okulun iç dinamiklerinden öğrenci, öğretmen, çalışan ilişkilerinin, dış dinamiklerinden aile ve toplum dinamikleri arasındaki dengeyi korumak ve doğru yönlendirme yapabilmek için gereklidir. Eğitimde yöneticinin kademesi arttıkça insan ilişkileri yeterliliğinin de artması gerekmektedir (Başaran ve Çınkır, 2011).

#### **2.1.3.1.2. Yeterlik Konuları**

Yönetmen Yeterlik Model'inin ikinci boyutunda ilgililere yeterlik konuları ile ilgili bilgi sağlanmakta ve önerilerde bulunmaktadır. Bu ikinci boyutta ele alınan alt boyutlardan ilki olan Yapılandırma ve Yenileştirmede Yeterlik, yönetimde eğitim başta olmak üzere tüm kurum amaçlarının doğru saptanması, yorumlanması ve uygulanması gerekliliğine değinmektedir. Diğer bir alt boyut olan Yönetim İşlevlerinde Yeterlik, yöneticilerin yönetimin eşgüdümlü ve dengeli yürütülmesi gereken; eğitim programlarını yönetmede, öğrenci ve iş gören işlerinde, eğitime ortam hazırlamada ve bütçeye dair işlerde ve bu işlerin yürütülmesinde etkin olması konuları üzerinde durmaktadır. Yönetmenin yönetim süreçleri ile ilgili temel yeterliliği sorun çözme sürecidir. Bu anlamda, yöneticinin örgütün güçlerini örgütlemeye, iş görenler arasında iletişimi sağlamada, yönetim ve eğitim sürecini sürekli denetlemeye ve karşılaşılan sorunları en kısa süre çözmeye yetkin olması beklenmelidir.

### 2.1.3.1.3. Yeterlik Düzeyleri

Modelde, yeterlik düzeyi algılamadan uygulamaya dört derece ortaya koymaktadır. İlk derece olan tanıma-anlama düzeyi yönetici tarafından yeterli kabul edilerek uygulamalara rehberlik ederse yanıltıcı ve tehlikeli olabilir. İkinci derece olan anlama-kavrama düzeyi tanıma-anlama düzeyinden daha yüksek bir yeterliliği temsil etse ve bazı yöneticilik düzeylerinde geçerli olsa da bir yönetmenden beklenen yeterlik düzeyini karşılamamaktadır. Yorumlama-yargılama düzeyindeki yeterliliğin birçok yönetim düzeyi ve işlevi için geçerli olduğu söylenebilir. Ayrıca yöneticilerde genellikle rastlanan yeterlik düzeyidir. En üst düzey olan yapma-uygulama düzeyi ise yapılması gereken işleri yapılması gereken düzeyde gerçekleştiren usta yöneticilerde görülmesi beklenen yeterlik düzeyidir.

Alan yazınına bakıldığında, okul yöneticilerinin yeterlikleri ile ilgili farklı boyutlardan ve fonksiyonlardan oluşan sıralamalar olduğu görülebilir. Alan yazınında yer alan pek çok çalışmadan faydalanılarak oluşturulmuş bir başka sıralama şu şekildedir (Karakuş ve Töremen, 2006):

- Okulun politikasını saptama ve tanıma,
- Okulun amaçlarını ve felsefesini açıklama,
- Statünün verdiği güç yerine, geniş bilgi ve gerekli heyecana sahip olma,
- Personel değerlendirme konusunda bilgi sahibi olma,
- Bina, tesis ve demirbaşları en etkili şekilde kullanabilme,
- Mevcut varlıkları koruma ve bakımlarını yapma,
- Personeli etkili şekilde yönetebilme,
- Yetki ve sorumlulukları doğru şekilde kullanma,
- Okulda olumlu bir iklim oluşturma,
- Liderlik davranışlarıyla etkili sonuçlar alabilme,
- Öğrenci kişilik hizmetlerini yürütebilme,
- Araştırma ve geliştirme çalışmaları için elverişli bir ortam sağlama,
- Kurum içinde ve dışında çalışanların sağlıklı iletişim kurabilecekleri organizasyonlar düzenleme,
- Ortaya çıkan durumları doğru değerlendirme ve çözüme ulaştırma,
- İnisiyatif kullanabilme,
- Etkili karar alma becerilerine sahip olma,

- Güçlü ve zayıf yönlerin farkında olma,
- Çalışanlar ve öğrenciler üzerinde motivasyon sağlayabilme,
- Vizyon sahibi olma,
- Toplumsal ahlaki değerler ile mesleki değerler arasında denge kurabilme.

Okul yöneticilerinin bu kısımda bahsedilen vasıflara sahip olması ve okul müdürlerinden beklenen yetkinlikleri taşıyor olması istenilen sonuçlara her zaman ulaşılabilceği anlamını taşımamaktadır. Bu alanda yapılan araştırmalar göstermektedir ki; bürokratik ve yasal sınırlamalar, zaman kısıtları, okul yöneticilerine yönelik olması gerekenden farklı beklentiler, okul yöneticileri ile ilgili alanda eğitim eksikliği, bütçe yetersizliği ve bunların ortaya çıkmasına sebep olduğu kararsızlık ve cesaretsizlik gibi problemler okul yönetimi konusunda yöneticilerin önünde bulunan bir dizi engelden bazılarıdır. Bu sorunların çözümünde okul yöneticileri kadar eğitimin üst sistemleri olan Milli Eğitim Bakanlığı ve İl Milli Eğitim Müdürlükleri'ne de görev düşmektedir. Eğitimden beklenen etkilerin alınması amacıyla okul yöneticilerinin daha özerk çalışabilmelerine imkân sağlanması, gereksiz bürokratik işlemlerden okulların arındırılması, en temel ihtiyaçlardan biri haline gelen eğitim yönlü kaynak harcamalarının arttırılması ve bu doğrultuda düzenlemeler yapılması karşılaşılan sorunların çözümüne olanak sağlayabilir (Gümüseli, 1996).

#### **2.1.4. Okul Öncesi Eğitim**

Alan yazında okul öncesi eğitim ile ilgili farklı tanımlara ulaşmak mümkündür. Ancak genel bir tanım ortaya koymak için okul öncesi eğitime, çocuklardaki gelişimin uygulanma bilimi, niyeti ve amaçları belli olan bir müdahale ya da çocukların hayatlarının ilk yıllarında gelişimlerini ve öğrenmelerini desteklemek için değişik şekillerde düzenlenmiş hizmetler diyebiliriz (New ve Cochran, 2007). Milli Eğitim Bakanlığı, okul öncesi eğitimi, çocuğun dünyaya gelişinden zorunlu temel eğitime başlamasına kadarki süreci kapsayan, çocukların bireysel özellikleri ve farklılıkları göz önünde bulundurarak, fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve zihinsel gelişimlerine sağlıklı bir biçimde katkıda bulunan, iyi kişilik özelliklerinin kazandırıldığı, kendine güven ve yaratıcılığın teşvik edildiği, ebeveyn ve eğitimcilerin etkin olduğu eğitim olarak tanımlamıştır (MEB, 2013). Yapılan araştırmalar sonucunda, farklı pek çok kaynakta okul öncesi eğitim ile ilgili çeşitli tanımlara ulaşmak mümkün olsa da; tüm tanımlarda okul öncesi eğitimin olmazsa olmaz şartlarına rastlanmaktadır. Okul öncesi

eğitim, okul öncesi çağındaki çocukların bakım ve ihtiyaçlarını karşılamak, onlara erken eğitim deneyimleri yaşatmak ve ailelerine çocuk bakımı, gelişimi ve eğitimi hakkında bilgi desteği sağlamak gibi temel şartlara sahiptir (New ve Cochran, 2007).

Okul öncesi eğitim ile ilgili geçmişten bugüne süregelen en önemli tartişmalar ‘ne, nasıl, ne zaman’ soruları ile ilgili olmuştur. ‘Ne’ sorusu, okul öncesi eğitim programının içeriği ile ilgilidir ve konu ile ilgili farklı bakış açılarının ortaya koyduğu programlar ve bunların uygulamaları mevcuttur. ‘Ne zaman’ sorusunun, program içeriğinden ayrı düşünülmesi mümkün değildir, çünkü uygulanan programla ilgili en temel konulardan biri zamanlamadır. Okul öncesi dönem çocukları için neyin erken neyin geç olduğu, programa dâhil edilen içerik ile ilgili çocuklarının gelişimleri açısından doğru zamanlamanın planlanması en önemli konulardan bir tanesidir. Örneğin, uzun yıllar boyu ülkemizde, erken çocukluk döneminde çocukların okuma yazma öğrenmelerinin doğru olup olmadığı hakkında değişik görüşler ortaya atılmış ve okul öncesi dönem çocuklarının okuma yazma öğrenmelerinin çocuk için erken ve ileriki yaşlarında daha başarısız olmasına sebep olacak bir eylem olduğuna inanılmıştır. Son olarak; ‘nasıl’ sorusu da, program içeriğiyle iç içe bir kavramdır, çünkü nasıl sorusu neyi nasıl öğreteceğimiz, hangi yöntemi kullanacağımız ve doğru zamanlamayı nasıl yapacağımızla ilgilidir. Söz konusu üç soru dışında, okul öncesi eğitimin, ‘kim ve nerede’ soruları ile ele alındığını ve bunlar etrafında meydana gelen tartişmalar olduğunu da bildirmekte fayda vardır (Evans, 1975). Okul öncesi eğitimin kimler tarafından verilebileceği ile ilgili Türkiye’de uzun yıllar lise mezunu eğitmenler yeterli görülmüş, fakat günümüzde yükseköğretim gerekli bir şart olmuş, hatta bu alanda yüksek lisans ve doktora programları açılmıştır (Moroğlu, 2004). Okul öncesi eğitimin nerede verilebileceği ile ilgili özellikle fiziksel ortamın tanımlandığı, aynı anda aynı ortamda eğitim alan çocuk sayısında sınırlamalar olması gerektiği gibi konular geçmişten günümüze tartişma konusu olmuştur. Bu alanda yapılan iyileşmeler ve tespit edilen eksiklikler çerçevesinde, gelecek yıllarda da tartişılmaya devam edeceği söylenebilir (Evans, 1975).

Okul öncesi eğitim ile ilgili tanım yapmayı kolaylaştıran ve en önemli konulardan biri olan eğitimin yaş aralığı ile ilgili (NAEYC, 2009), okul öncesi eğitimi, erken çocukluk dönemi, yani doğumdan sekiz yaşına kadar olan yaşam süresi şeklinde ifade etmektedir.

Okul öncesi eğitim dönemini, bir birey için erken çocukluk dönemi denilen ve yaşamın ileriki aşamalarını en çok etkileyen önemli bir dönem olarak ifade ediyor olmamız, bu dönemde verilen eğitimin amaçları açısından da hassasiyet taşımasını zorunlu kılmaktadır. Bu dönemde verilen eğitim amaçlarını, yaşamın geri kalanı için kalite çalışmaları olarak ifade edebiliriz. Moroğlu'na göre (2004) okul öncesi eğitimin amaçları, çocuklarda öğrenmeye ilgi uyandırmakla beraber, bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimlerine katkı sağlamak, çocukları devam eden bir sonraki eğitim basamağı için hazır hale getirmek ve diğerlerine göre daha elverişsiz şartlarda bir çevreye sahip olan çocuklara ortak bir eğitim alanı sunmak, çocukların ana dillerini en iyi şekilde kullanabilmesini mümkün kılmaktır.

Okul öncesi eğitimin amaçları, kısa vadeli amaçlar ve uzun vadeli amaçlar olarak iki şekilde ele alınır. Kısa vadeli amaçlar, uzun vadeli amaçlara göre daha detaylı ve özeldir. Okul öncesi eğitimin uzun vadeli amaçları ele alındığında ilgililer arasında ciddi bir çatışma olmadığı görülür. Okul öncesi eğitimin amaçları tümüyle sıralamak oldukça zordur. Ancak temelde bulunması gerekenler şu şekilde sıralanabilir; çocukların en üst seviyede gelişim potansiyelini sağlamak, yargıda bağımsız olmalarını sağlamak, eleştirel bakış açısı kazandırmak, girişken ve sorumluluk sahibi olmalarını sağlamak, kendilerine ve başkalarının haklarına ve sahip olduklarına saygı duymalarını sağlamak. Amaçları belirlerken, ortaya bir takım soruların ve sorunların çıkması kaçınılmazdır. Tartışmaları da beraberinde getiren bu sorulardan bazıları şöyledir; “İyi hayatın özellikleri nelerdir, değişik kültür ya da yetenek gruplarından gelmiş çocuklara ne derece farklı bir eğitim sağlamalıyız, bireysellik ve zihinsel sosyal uyum dengesi nasıl oluşturulmalı, çocuklar kuralları değiştirmeye ya da geliştirmeye teşvik edilmeli mi?” (Evans, 1975).

Çocuklara bireysellik ve özgüven kazandırmak okul öncesi eğitimin önemli amaçları arasında yer almaktadır. Çocukların bu özellikleri edinmeleri sayesinde, hayata ve sosyal yaşama uyumları artarak yükselecektir. Yine bu sayede çocuklar, hem benlik algılarını geliştirecek, hem de daha donanımlı bir birey olma arzusuna ulaşacaklar (Myers, 1992).

Okul öncesi eğitim dönemi için hazırlanan programlar, çocukların sosyal-duygusal yönden gelişimlerini sağlamak ve akademik yönden desteklemek amaçlarını taşıdıkları için programcılar tarafından tartışılan önemli bir konudur. Hazırlanan programların, çocukları sosyal-duygusal yönden geliştirmesi, akademik eğitimleri

açısından desteklemesi ve bilişsel yönden de kazanımlar sağlaması gerekmektedir (Myers, 1992). Milli Eğitim Bakanlığı'na göre ise okul öncesi eğitimin temel amaçları şunlardır: “okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak; çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilkokula hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır” (MEB, 2013).

Okum öncesi eğitim alma imkanı bulan çocuklar, bu eğitim sayesinde yazıları, harfleri, çeşitli eğitim materyallerini, yapbozları ve kitapları tanıyarak, çeşitli aktivitelere katılım sağlamaktadırlar. Ayrıca okul öncesi eğitimin diğer eğitim basamaklarından daha yoğun şekilde aile katılımını içeriyor olması, ailelerin çocuk gelişimi hakkında bilinçlenmelerinin yolunu açmaktadır. Bu yönleri ile okul öncesi eğitim, çocukların akademik açıdan olumlu etki almasını ve bilişsel gelişimlerinin hızlanmasını sağlamaktadır (Rathus, 2008).

Çocuklarda duygusal yeterlik, sosyal ilişkilerde yeteneklerinin artmasına, öz saygılarının yükselmesine, okula hazır olmalarındaki ve akademik başarılarındaki artışa destek olmaktadır. Okul öncesi eğitimin ise çocuklarda duygusal yeterlik artışına sebep olduğu bilinmektedir. Okul öncesi eğitim programlarına devam eden çocuklar ilköğretim ile okul hayatı başlayan çocuklardan daha erken yıllarda sosyal bir çevre içerisinde var olmaya başlamaktadırlar. Bu avantaj, okul öncesi eğitim alan çocukların, toplum içerisinde daha uyumlu, akranlarıyla, öğretmenleriyle ve çevreleriyle olan iletişimlerinde daha başarılı olmalarını sağlamaktadır (Nissen ve Hawkins, 2010).

Okul öncesi eğitimin çocuklar üzerinde yarattığı önemli ve olumlu bir diğer gelişme, problem çözme yeteneklerine olan katkısıdır. Okul öncesi eğitim sayesinde, çocuk bir öğretmen rehberliği ve desteğiyle birlikte, problemleri tanımlamayı, çözüm aramayı, neler hissettiğini ifade edebilmeyi öğrenmektedir. Bu gelişim çocuklara, kendini daha fazla tanımalarını, duygularını anlayabilmesini ve kontrol edebilmesini ve sonuç olarak daha iyi bir sosyal yaşam inşa edebilmesini sağlamaktadır.

Okul öncesi eğitim, çocuğun duygusal ve zihinsel gelişimine katkı sağlamakla beraber, fiziksel gelişiminde de büyük bir rol oynamaktadır. Okul öncesi eğitim programlarının içeriğinde yer alan çeşitli aktiviteler, çocuklarda küçük motor ve büyük motor

gelişimini desteklemektedir. Bu gelişimin artması, çocukların ilkokula hazır olma durumlarında da artış sağlamaktadır.

Myers (1992) okul öncesi eğitimin öneminden bahsederken; insan hakları, ahlak ve sosyal değerler, ekonomik, program eğitimi, sosyal eşitlik, politik, araştırmalar, sosyal ve demografik olmak üzere toplam sekiz temel savı ele almakta ve okul öncesi eğitimin önemini bunlar aracılığı ile açıklamaktadır. İnsan haklarına göre, çocuklar yaşama ve tüm potansiyellerini geliştirme haklarına sahiptir. Ahlak ve sosyal değerler açısından bakıldığında, gelecekte arzu edilen insani ve sosyal değerleri korumak için üzerinde durulması gereken en önemli faktör çocuklardır. Ekonomik açıdan bir değerlendirme yapılacak olursa, üretim ve maliyet tasarrufunun artırılması için çocuk gelişimi alanına yatırım yapmak ülkeler için uzun vadede amaçlara ulaşmayı sağlayacaktır. Program eğitimi savına göre, sağlık ve beslenme, eğitim programları gibi diğer programların etkinliği, çocuk gelişimi programları ile birleştirilerek yükseltilebilir. Sosyal eşitlik ele alındığında, elverişsiz sosyo- ekonomik şartlara ve cinsiyete bağlı eşitsizlikleri düzeltmenin tek yolunun eğitim olduğu ileri sürülmektedir. Politik sava göre, erken çocukluk programlarında artış, demokratikleşme hareketlerinden biri olarak değerlendirilmelidir. Yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitimin önemi ile ilgili kritik sonuçlar ortaya koymaktadır. Araştırmalar savına göre; zekâ, kişilik ve sosyal davranış gelişimleri bakımından, bireylerin dünyaya gelmelerinden hemen sonraki ilk yılların çok kritik olduğu ve çeşitli erken destek programlarına ilişkin uzun vadeli etkileri bulunduğu ortaya konmaktadır. Sekizinci ve son olan sosyal ve demografik sav ise şu şekilde değerlendirilmiştir; elverişsiz şartlarda büyüyen çocukların yaşam şanslarının artması, aile yapısının iyileşmesi, köyden kente göç, çalışan kadın sayısının artması ve diğer değişiklikler, erken bakım ve gelişim konularına daha fazla önem verilmesi gereğini ortaya çıkarmaktadır. Bütün bunlar, okul öncesi eğitim yönetimini önemli kılmaktadır (Myers, 1992).

### **2.1.5. Okul Öncesi Eğitim Yönetimi**

Türk eğitim sisteminde, 2012 yılından itibaren, 4+4+4 olmak üzere toplamda 12 yıllık 3 kademeli zorunlu eğitim programı uygulanmaktadır. Örgün ve yaygın eğitim olmak üzere ikiye ayrılan eğitim sistemimizde okul öncesi eğitimi; ilköğretim, orta öğretim ve yükseköğretim ile beraber örgün eğitim içerisinde yer alır (Töremen, 2013). Eğitim sistemindeki kademelendirme pek çok ülkede uygulanan sistemlerle de örtüştüğünden

evrensellik özelliğine sahiptir ve belirginleştirilmiştir. Bireylerin doğumdan itibaren başlayan ve yaşları ilerledikçe değişen farklı gelişim evleri eğitim sistemindeki kademelerin oluşturulmasında temel faktördür. Bireysel gelişim evreleri ve öğretim basamakları şu şekildedir (Başaran ve Çınkır, 2011);

- Birinci çocukluk evresi okul öncesi eğitim basamağı,
- İkinci çocukluk ve erinlik evresi ilköğretim basamağı,
- Ergenlik evresi ortaöğretim basamağı,
- İlk yetişkinlik evresi ise yükseköğretim basamağıdır.

Okul öncesi eğitim, henüz ilköğretim çağına gelmemiş, 0-6 yaş arası çocukların eğitimini kapsamaktadır ve bu eğitim isteğe bağlıdır. 1994- 1995’de, 14. Milli Eğitim Şûrasında alınan kararlar doğrultusunda okul öncesi eğitim; 0-36 ay çocuklar için kreş, 37-60 ay arası çocuklar için anaokulu ve 61-72 ay arası çocuklar için anasınıfı olmak üzere üç ayrı eğitim programı olarak uygulamaya konmuştur. 2012 yılında yapılan değişiklik ile 61-72 ay arası 48-66 ay olarak değiştirilmiştir (Töremen, 2013).

MEB, 66 aylık çocukların ilkokula başlamaları ile ilgili uygulama konusunda yeni bir düzenleme yaparak, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı itibari ile 66-67-68 aylık çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına kayıt yaptırabileceğini, ancak veli isteğiyle ilkokula bir yıl erken başlayabileceklerini ve 69-70-71 aylık çocukların ilkokullara kaydının zorunlu olduğunu, velisi tarafından aksini ispat eden bir sağlık raporu sunulması halinde okul öncesi eğitim kurumlarına yönlendirilerek ilkokula başlamalarının bir yıl ertelenebileceğini bildirmiştir (Selçuk, 2019).

Türkiye’de okul öncesi eğitim programları, 2014 yılı 29072 sayılı Resmî Gazete ile yürürlüğe giren MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ile düzenlenen görev ve işleyiş esaslarına göre yönetilmektedir. Bu yönetmeliğe göre; 36-66 ay çocuklar için eğitim amaçlı açılan okullar anaokulu, 48-66 ay çocuklar için örgün ve yaygın eğitim bünyesinde açılan sınıf ana sınıfı olarak tanımlanmaktadır. Yönetmelikte okul öncesi eğitim kurumlarının tanımı; “okul öncesi eğitim çağı çocuklarına eğitim veren anaokulu, ana sınıfı ile uygulama sınıfı” olarak tanımlanmaktadır. Bu yönetmelik ile okul öncesi eğitim kurumlarının işleyişleri ile ilgili; ders yılı süresi, haftalık ders programları, etkinlik, ders, etüt, dinlenme süreleri, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri gibi konular belirlenmektedir. Ayrıca yönetmelikte, kamu ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenci kayıt, ücretler,

sınıf mevcutları, personel seçimi ve atamalarıyla okul yönetiminin görev ve sorumlulukları da ortaya konmaktadır (Gazete, 2014).

Okul öncesi eğitimi isteğe bağlı olmakla birlikte MEB tarafından belirlenen temel amaç ve ilkelere bağlılık gözetilmektedir. Okul öncesi eğitimi veren kurumlar, bağımsız anaokulları olarak, gerekli görüldüğü takdirde ilköğretim okullarına bağlı anasınıfları olarak ya da diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları şeklinde açılabilir. MEB tarafından hazırlanan bir yönetmelikle okulların nerede ve hangi özelliklerle açılabileceği belirlenir. İşverenler tarafından kendi kurumları bünyesinde açılacak okul öncesi eğitim kurumlarının genel şartları ise MEB ve Çalışma Bakanlığının ortak düzenledikleri tüzükle belirlenir. Kamu ve özel sektör kurumları MEB denetiminde kreş, yuva, çocuk bakımevi açabilmektedir. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğüne bağlı çocuk yuvaları ve gündüz bakımevleri de okul öncesi eğitim kurumlarıdır (Töremen, 2013).

Okul öncesi eğitim amaçlarının gerçekleştirilebilmesi, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilen, öz denetim sahibi, girişimci, araştırmacı, yeteneklerini kullanma kabiliyetine sahip, kendine ve başkalarına saygılı, ruhsal ve fiziksel yönden sağlıklı gelişen bireylerin yetiştirilmesi ancak okul öncesi eğitim hizmeti veren kurumlara gereken önemin verilmesiyle mümkün olmaktadır. Bu sebeple, okul öncesi eğitim çocukların karşılaştıkları ilk formal eğitim olarak ele alınmalı ve sistemli bir şekilde yönetilmelidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel şartlar kadar eğitim verilen kurumda çocukların ilgi ve isteklerine göre düzenlenmiş, aile katılımının öneminin farkında bir yönetim bilincinin oluşması da önemlidir (Düşek ve Dönmez, 2012).

Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların tanıştıkları ilk resmi eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlarda, yönetsel süreçlerin eğitime doğrudan etkisi bulunduğu kabul edilmektedir. Eğitimin yönetimi amaçlarını gerçekleştirmek için yerine getirilmesi gereken yönetim süreçleri mevcuttur. Bu yönetim süreçleri; iş gören hizmetleri yönetimi, genel hizmetler yönetimi, eğitim programları yönetimi, öğrenci hizmetleri yönetimi ve bütçe hizmetleri yönetimi olmak üzere eğitim yönetiminin beş işlevi şeklinde ayrılmaktadır (Ada ve diğ., 2014)

Diğer taraftan okul öncesi eğitim kurumları; gerçekleştirilmesi hedeflenen amaçlar, çalışanların yapısı ve eğitim alanların yaş grupları göz önüne alındığında diğer eğitim

kurumlarından farklı bir yapıya sahiptir. Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim boyutlarından biri olan hiyerarşi daha yayvandır ve bu okul yöneticilerine ulaşılabilirliği daha mümkün kılmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında, çalışmalar daha küçük gruplar halinde yürütülür ve faaliyetler ile ilgili veliler diğer eğitim kademelerine oranla daha fazla sürece dâhil edilmektedir. Bu özellikler doğrultusunda ortak hükümler geçerliliğini korumakla birlikte okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sistemi ve işlevleri diğer eğitim kurumlarından farklı yönlere de sahip olmak zorundadır (Büte ve Balcı, 2010).

Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesi, yaşanan toplumsal, demografik ve teknolojik değişikliklere uygun eğitim plan ve programlarının oluşturulması için pek çok araştırma yapılagelmektedir. Yapılan araştırmalarda okul öncesi eğitim kurumlarının önde gelen sorunlarının başında yönetim işlevleriyle ilgili karşılaşılan sorunlar üzerinde durulduğu görülmektedir (Ada ve diğ., 2014; Düşek ve Dönmez, 2012). Okul öncesi eğitim kurumlarında, genel özelliklere bakıldığında, kurumların esnek ve öğrenci merkezli olması, yönetim süreçlerinde aile katılımına yeterli alan yaratılması, çocukların bilgiye merakı ve ilgisinin artırılmasının ancak bilinçli ve yeterli eğitim düzeyine sahip ve yenilikçi uygulamalara yer verilen eğitim programlarının benimsendiği okul yönetim anlayışlarıyla mümkün olabileceği ortaya konmaktadır (Büte ve Balcı, 2010).

#### **2.1.6. Okul Öncesi Eğitim Yöneticileri**

Yönetim, bilimsel ve evrensel olduğu halde, her yöneticinin yönetim biçimi ve yönetsel davranışı farklıdır. Bir örgüt içerisinde kaynaklar, olanaklar ve koşullar aynı olsa bile; yöneticilerin bilgi, beceri ve deneyimlerine bağlı olarak, yönetim sonuçlarının yöneticilerden dolayı farklı sonuçlar doğurduğunu görmek mümkündür. Ortaya çıkan farklılığın sebebi, yöneticilerin kişilik özellikleri, karakterleri, eğitim düzeyleri, yetenekleri, görev ve sorumluluk anlayışları, iletişim ve davranış tutumları; işlerin yürütülmesini ve örgüt amaçlarının yerini getirilmesini etkilemesidir (Yılmaz, 2015).

Günümüzde eğitim sisteminde ve okullarda meydana gelen değişimler şüphesiz okulu yöneten yöneticilerin rollerini de önemli ölçüde değiştirmektedir. Dünya'nın küreselleşmesi, yöneticilerin üstlendikleri rollerde farklı beklentiler oluşmasına sebep

olmaktadır. Yöneticilerden üstlenmeleri beklenen roller şunlardır (Çelik, 2002, 2003):

- **Değişimi Yönetmek:** Yöneticiler, sanayi çağından bilgi çağına geçişin sebep olduğu dönüşümü yönetmek zorundadır.
- **Esnek Bir Yapı Kurma:** Yöneticiler, yönetimi altında çalışanların değişime verdiği tepkileri dengeleyecek ve onların beklentilerini karşılayacak esnek bir yapı kurmak zorundadır.
- **Sistemin Dinamikleştirilmesi:** Yöneticiler, taklit ve yarışma stratejilerini terk edip kurumlarının yenileşme kapasitesini geliştirmelidir.
- **Bugün ve Gelecekte Düzen ve Düzensizliği Yönetme:** Yöneticiler, değişimin kaçınılmazlığı ile düzenin korunması arasında denge kurmak zorundadır.
- **Öğrenen Örgüt Oluşturma ve Yaşatma:** Yöneticiler, kurumlarının gelecekte için sürekli öğrenmeyi kurum kültürü olarak benimsemeli ve iş görenlerin benimsemesini sağlamalıdır.

Okul yöneticilerinin kabiliyetleri yalnızca öğretmenler ve öğrenciler üzerinde değil, aynı zamanda kurum bünyesinde çalışan eğitimci olmayan personel ve öğrenci velileri üzerinde de etkili olmaktadır. Üstlendiği görev ve sorumluluklar göz önünde bulundurulduğunda, çağdaş yönetimin en önemli ihtiyacı olan yeterlilikteki yöneticilerin; kapsamlı insan bilgisine ulaşmış, etkili iletişim becerisine sahip, liderlik vasıfları baskın, ana dilini doğru ve güzel kullanabilen, yabancı dil bilen, iletişim teknolojisi yeterli, eğitimin önemine inanmış bireyler olması beklenmektedir (Yiğit, 2013).

Okul yöneticileri, okulun öğretim programlarının uygulayıcısıdır ve okulda yapılan işlerin yürütülmesinde en sorumlu kişidir. Okulun akademik ve sosyal ikliminin oluşturulmasında ve daha ileri taşınmasında okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir (Balcı, 2003).

Okul öncesi eğitim dönemi, çocuklarda doğumdan temel eğitime başladıkları tarihe kadar geçen süreyi kapsayan, çocukların daha sonraki yılları için önemli bedensel, psiko-motor, sosyal ve duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı dönemdir. Bu özellikler dikkate alındığında okul öncesi eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken özelliklerin önemi anlaşılmaktadır (Oktay, 1985).

Okul öncesi eğitimden sorumlu yöneticiler, okulun öğretiminin etkinliğini arttırmaktan sorumludur. Okulun kültürünü, amaçlarını, politikalarını, öğretimin etkililiğini ve kalitesini arttırmanın yanı sıra eğitimcilerin mesleki becerilerini arttırabilmelerini ve öğretimin kalitesini arttırabilmeyi amaçlamalıdır. Bu sebeplerle kısa ve uzun vadeli planlar yapmalı ve tedbirler almalıdır (Nicklos ve Brown, 1989)

Okul öncesi eğitim yöneticileri, okullarında üst ve alt birimler arasında bir bağ kurmalıdır. Etkili yönetim ile liderlik ve iletişim, okulda öğretmen kalitesinin ve veriminin artmasına yardımcı olacaktır. Öğretmenlerin motivasyonlarının arttırılması onlardan beklenen performansın en önemli anahtarlarından. Çalışanlar için motivasyonun kaynağını ise kurum etkililiği sağlamaktadır. Yönetici, öğretmenleri işbirliğine, sınıflarda eğitim kalitesinin arttırılmasına yönlendirmeli; iş kaybını azaltmayı, nesnel standartlar geliştirmeyi ve grupları cesaretlendirmeyi amaçlamalıdır (Topaloğlu, 2009).

Okul öncesi eğitim yöneticilerinin, diğer eğitim yöneticileri gibi kurumdaki personelin çalışmasından, okulun eğitim, öğretim ve yönetim hayatının sürdürülmesinden sorumlu olduğu unutulmamalıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilerin sorumlulukları aşağıdaki gibi özetlenmiştir (Oktay ve Unutkan, 2007);

- Nitelikli personelin kurumdaki sayısının arttırılması,
- Mesleki becerilerini arttırmak isteyen eğitimcilerin profesyonel eğitim desteği almasının sağlanması,
- Gerekli iyileştirmeleri yaparak çocuğun günlük hayatta bulunduğu yer ve insan sayısını azaltmak,
- Sınıf dışı çalışmaları ve alan uzmanlarıyla yapılan çalışmaları desteklemek,
- Okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin bir araya gelerek çocuklar için geçiş sürecini kolaylaştırıcı çalışmalar yürütmesine olanak sağlamak,
- Aileleri okul öncesi eğitim sürecine dâhil etmek, eğitmek, bilinçlendirmek,
- Okul öncesi eğitim alanında yapılan iyileştirme ve geliştirme çalışmalarını düzenli olarak takip etmek,
- Başarı sağlayan kurumların uygulamalarını kendi kurumlarında yürütülen çalışmalar için rehber edinmek.

### **2.1.7. Okul Öncesi Yöneticilerinin Okul Öncesi Eğitime Dair Kavram ve Kuramsal Yeterlilik Alanları**

Okul öncesi eğitim temel eğitimin bir parçası olmakla birlikte kapsadığı kritik yaş dönemi nedeni ile özel alan bilgisi gerektirmektedir. 0-6 yaş aralığında çocukların gelişiminde kritik bir dönem olması nedeni ile program, çocuğun genel özellikleri, eğitim ortamları, sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve teknikleri, çocuğun beslenmesi, çocuğun değerlendirmesi ve aile katılımı alanlarında farklılık göstermektedir. Okul öncesi eğitimde kalitenin ölçülmesi için birkaç boyutta değerlendirme yapılması gereklidir. Bu boyutlar yapısal kalite ve süreç kalitesi gibi iki genel başlık altında toplanabilir (Bredenkamp, 2015). Yapısal kalite ölçümü daha kolay olan ve ilk etapta gözlemlenebilecek özelliklerdir, grup sayısı, öğretmen öğrenci oranı, program içeriği, sınıf ortamı gibi fiziksel özelliklerin değerlendirmesi yapılmalıdır. Süreç kalitesi ölçümü daha güç olup gözlem ve öğrenme çıktılarının değerlendirmesi ile yapılabilecek özelliklerdir, öğretme stratejileri, öğrenme deneyimleri, materyallerin çocuklara ve etkinliğe uygunluğu, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkiler bu boyutta değerlendirilmelidir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan yöneticilerin ya da bünyesinde okul öncesi sınıfı bulunan okullarda görev alan yöneticilerin tüm bu alanlarda bilgi sahibi olması yönetim görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirmeleri için gereklidir.

#### **2.1.7.1. Okul Öncesi Eğitimde Program**

Dünyadaki alan yazınına bakıldığında erken çocukluk eğitimi doğumdan başlayıp 8 yaşına kadar olan süreci içine alan çocuk eğitimi ve bakımını kapsayan hizmetlerdir (Bredenkamp, 2015). MEB program kitapçığında okul öncesi eğitim program kapsamı 36-72 aylık çocukların eğitim hizmetinin sunulması için hazırlanmıştır (MEB, 2013).

Dünya’da uygulanan birçok farklı okul öncesi eğitim programı ve bu programların içerdiği farklı standartlar vardır (Bredenkamp, 2015). Çocuk gelişimi temelde aynı özellikler gösterse de ülkeler kendi eğitim modelleri doğrultusunda farklı programlar geliştirmiştir. Okul öncesi eğitimin kalitesi de programda belirlenen standartların içeriğine ve bu standartlara ne ölçüde ulaşıldığına bağlı olarak değişir. Programın içeriğinde bulunan standartların gelişimsel olarak uygun olup olmadığı programın kalitesini belirlemede ilk olarak incelenmesi gereken kısımdır.

Gelişimsel olarak uygun uygulamalar, çocukların yaş, gelişim özellikleri, ilgileri ve beklentileri doğrultusunda oluşturulmuş, çocukları kısmen zorlayıcı fakat başarabilecekleri çerçevede hazırlanmış uygulamalardır (Bredenkamp, 2015). Gelişimsel olarak uygun uygulamalar (Developmentally Appropriate Practices-DAP) Ulusal Çocuk Eğitimi Birliği (NAEYC) tarafından tanımlanmış bir terimdir. Bu kavramı anlayabilmek ve uygulamaya koyabilmek için çocuğa olan bakışın “öğretmen merkezli” olmaktan çıkıp “çocuk merkezli” olmaya başlaması gerekmektedir. Çocuğun merkeze alındığı, eğitimci ve ailelerin çocuğun gelişimsel özelliklerini, bireysel özelliklerini, yapabildiklerini, yapamadıklarını, yapmak istediklerini göz önünde bulundurarak programı oluşturmaları anlamına gelmektedir (Copple ve Bredenkamp, 1987).

Program standartları bu nedenle her yaşa uygun çeşitlilik göstermeli ve gelişim seviyesine uygun göstergeler içermelidir. Farklı ülkelerde farklı standartlar olması ülkelerin eğitim felsefesini yansıtmakla birlikte eğitimde önceliklerini de ortaya koymaktadır.

Eğitim programı öğrenene okul içi ve okul dışında öğrenmeyi desteklemek amacı ile hazırlanmış planlı öğrenme yaşantıları sunmak amacı ile hazırlanmış programdır (Demirel, 2002). Eğitimin genellikle tüm düzeylerinde program dört ana ögeyi kapsar; amaçlar, ders konuları, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirmedir (Hesapçioğlu, 1998).

Hesapçioğlu'na göre (1998), iyi bir eğitim programının belli başlı özelliklere sahip olması gerekir. Bu özelliklerden ilki “işlevsellik”, bu terim programın yaşam ile bağlantılı olmasıdır. Yaşamdan kopuk hazırlanan bir program hedefine ulaşmada ve başarılı olmada yetersiz olacaktır. İkinci özellik “esneklik”, programın farklı bölgelere, çocuklara ve öğretmenlere uyum sağlayabilecek ölçüde esnek olması ve öğrenme ortamlarına göre şekillendirilebilecek özellikte olmasıdır. Üçüncü olarak “toplum değerlerine uygunluk”, eğitim programı bir toplumun hedeflerine ve eğitim felsefesine ulaşmasındaki en önemli araçlarından biridir. Bu nedenle başarılı bir program bulunduğu toplumun felsefesine, değerlerine ve eğitimde önceliklerine uygun hazırlanmalıdır. Diğer bir özellik ise “uygulanabilirlik”, bir programın kullanılma oranı, başarısı, istenilen öğrenme çıktılarına ulaşma oranı programın uygulanabilirliği ile doğru orantılıdır. Çok mükemmel bir program bile uygulanabilirlik özelliğini taşıyorsa verimliliğini kaybeder. Bu nedenle programın uygulayıcılar tarafından

anlaşılması ve uygulanabilir olması başarılı bir programın temel özelliklerindedir. Son özellik ise “bilimsellik”, programın bilimsel bilgi temelli ve farklı disiplinlerdeki yeni bilgilerle güncellenebilir olmasıdır.

Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 25/07/2013 tarihli ve 66621367/746/1886861 sayılı yazısı ile kurulda görüşülüp kabul edilen güncel okul öncesi eğitim programının temel özelliklerine bakıldığında iyi bir programın sahip olması gereken tüm özellikleri kapsadığı görülmektedir (MEB, 2013). Okul öncesi eğitimde kalite programın sadece okul içi için hazırlanmış olmayıp okul-çocuk-aile üçgeninde gerçekleştirilen tüm yaşantıları kapsamaması ile gerçekleşir. Bu noktada programın okulun belirlediği hedeflere ne derece ulaştığına, ailenin beklentilerini ne kadar karşıladığına ve çocuk için ne kadar uygun olup olmadığı önemlidir (Güven, 2015).

MEB’in okul öncesi eğitim programı kazanım ve göstergeleri şeklinde üç farklı yaş grubu için (36-48 aylık, 48-60 aylık, 60-72 aylık) çocuklar için tek program hazırlanmıştır. Çocukların gelişimsel özellikleri farklı yaş grupları için beş farklı gelişim alanında belirtilmiştir. Bu gelişim alanları “bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor ve öz bakım” olarak programda yer almaktadır (MEB, 2013). Programın tüm gelişim alanlarını kapsayacak şekilde hazırlanmış olması çocuğu bir bütün olarak ele alıp her yönüyle gelişimini hedeflediğini göstermektedir.

Program okul öncesi eğitimde öğretmenin amaçlarına ulaşmasında ki en önemli araçlarındandır. Programda bulunan kazanım ve göstergeler okul öncesi eğitim döneminde yıl içinde tekrar edilerek günlük etkinliklere yerleştirilmelidir. Okul öncesi eğitimde öğretmen programın uygulanması için farklı etkinlik türleri kullanılmalıdır. (MEB, 2013)

Okul öncesinde öğretmen programı uygularken farklı gelişim alanlarına hitap ederken yukarıda belirtilen farklı etkinlik türlerini kullanır. Aynı zamanda etkinlikler bireysel, küçük grup ve büyük grup etkinlikleri olarak planlanıp sunulmalıdır.

Okul öncesi eğitimde program takibi ve değerlendirmesi aylık ve günlük hazırlanan planlar üzerinden yapılır. 2013 yılında revize edilen okul öncesi eğitim planı ile öğretmenin aylık planlar hazırlayarak eğitimi planlaması beklenmektedir. Yıllık değerlendirme olarak kazanım, göstergeler ve kavramların ele alınma sıklığı ve sırası açısından program kitapçığında verilen yıllık değerlendirme tablosu ile değerlendirilmesi beklenir.

Aylık planların oluşturulması ve ele alınması gereken kazanımların belirlenebilmesi için öğretmen çocukları gözlemlemeli gözlem gelişim formlarını doldurmalı ve gözlem sonuçlarına göre sınıfında bulunan çocuklar için o ay ele alınması gereken kazanımları belirlemelidir (Güven, 2015). Aylık planda ele alınması gereken kazanımlar belirlendikten sonra bu kazanımlara ulaşabileceği etkinlikleri planlamalı ve günlük planlarını oluşturması gerekmektedir.

Günlük eğitim akışı, öğretmenin gün içinde yapacağı etkinlikleri MEB günlük plan formuna uygun olarak hazırladığı ve etkinlik dışında da tüm günlük akışı ve rutinleri düzenli bir şekilde yer verdiği plandır (Güven, 2015). Öğretmen günlük akışı planlarken dikkat etmesi gereken önemli noktalar vardır;

- Etkinlik plan formatına uygun etkinlikler planlamak
- Etkinlikler arasında hareketli-masa başı etkinlik dengesini günlük akışta sağlamak
- Sesli-sessiz etkinlik dengesini oluşturmak
- Etkinliklerin kazanım ve göstergelere ulaşmada anlamlı olması
- Etkinliklerin çocukların ilgisi ve ihtiyacı doğrultusunda olması
- Günlük rutinlerin akışta yer alması
- Bütünleştirilmiş etkinliklere de yer vermek
- Büyük grup, küçük grup ve bireysel etkinlik dengesini sağlamak
- Çocukların aktif katılım sağlayabileceği etkinlikler planlamak

Günlük akışta etkinliklerle birlikte günlük rutinler içinde de yapılacak olan farklı uygulamalar planın içinde yer almalıdır. Bu rutinler, güne başlama (çember zamanı), kahvaltı, temizlik, oyun zamanı (öğrenme merkezlerinde çalışma zamanı), bahçe zamanı, etkinlik zamanı ve günü değerlendirme zamanıdır.

Okul yöneticisinin okul öncesi eğitimde programın bu özelliklerini bilmesi yılın başında planlamaya rehberlik etmesi, zümrelerde öğretmenlere gerekli yönlendirmeleri yapabilmesi, günlük planlama ve akışta öğretmene doğru yönlendirmeleri yapabilmesi açısından önemlidir.

### **2.1.7.2. Okul Öncesi Çocuğun Temel Özellikleri**

Bireylerin büyümeleri ve gelişmeleri açısından 0-6 yaş döneminin önemi üzerinde sıklıkla durulmaktadır. Büyüme ve gelişmenin son derece hızlı olduğu bu dönemde, doğru aile ve yetişkin desteği ile çocuklar mevcut potansiyellerinin en üst düzeyine ulaşabilme imkânına sahip olmaktadır. 0-6 yaş dönemi büyüme ve gelişme açısından birey hayatında kritik bir dönemi ifade etmektedir ve bu dönemde çocuğu etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörler; genetik, fiziksel, psiko-sosyal, ailesel, çevresel ve kültürel faktörlerdir. Faktörlerin her birinden etkilenen gelişim zamansal olarak bireyler arasında farklılık gösterse de, gelişim basamaklı aynı sırayla gerçekleşmektedir (Aldgate ve diğ., 2004). Söz konusu farklılığın farkında olmak ve çocukları kendi potansiyelleri içerisinde, diğer çocuklarla kıyaslamadan gözlemleyerek değerlendirmek son derece önemlidir.

Çocukların gelişimsel özelliklerinin yönetici ve öğretmen tarafından iyi bilinmesi tüm diğer alanların etkililiğini arttırmaktadır. Program, fiziksel çevre, değerlendirme, beslenme gibi alanların doğru planlanması gelişime dair doğru bilgi ile sağlanmaktadır. Bu nedenle yöneticilerin 0-6 yaş gelişimsel özelliklere hâkim olması diğer tüm alanlarda yapacağı rehberliği belirlemektedir.

#### **❖ 0-6 Yaş Grubu Çocukların Fiziksel Özellikleri**

Tıpkı doğum öncesi anne karnında geçen süreçteki gibi, doğum sonrasında da çocuklar hızla büyümeye devam eder. Doğumdan sonraki ilk yılda bir bebek ortalama 25 cm uzayabilir ve kemikleri gelişir. İlk yıl gelişimin ilerlemesi daha çok fiziksel hareketler, emekleme, yürüme ile ölçülür. Fiziksel gelişim ile birlikte çocuk keşfetmeye ve oynamaya başlar (Cole ve Cole, 2001)

İlk olarak büyük kaslar gelişen çocuğun yeterli fırsat verildiğinde ve farklı deneyimler yaşadığında kendi öz bakım becerilerini ilk üç yılda büyük oranda artırır (Rathus, 2008). Çocuklar dört yaşına geldiklerinde, bireysel hareket edebilme, sorular sorma, seçimler yapma ve kendileri ile ilgili çeşitli bilgiler verebilme kabiliyetlerine sahip olabilirler. Bu dönemde, çocuklarda kalem ve fırça kullanımı gibi küçük kas gelişimi gerektiren beceriler de görülür (Oktay, 2000).

Çocuklar beş yaşına geldiklerinde, ilk dört yıla göre daha düşük hızda gelişim göstermeye devam ederler. Bu dönemde, çocukların çevrelerine yöneldikleri, daha sakin ve dengeli oldukları, daha az yetişkin desteğine ihtiyaç duydukları ve

keşfetmekten hoşlandıkları gözlemlenir. Yine bu dönemde, çocuklar için yetişkinlerin memnuniyetini önemsenir, dostça davranışlar sergiledikleri görülebilir (Oktay, 2000). Küçük kaslardaki gelişim sayesinde, beş yaşındaki bir çocuğun, giyinme, soyunma, saç tarama, ayakkabı giyme, toka takma, düğme ilikleme gibi ihtiyaçlarının kendi başına sağlanabildiği gözlemlenir. Küçük kas gelişimi, beş yaşındaki bir çocuğun akademik başarısını da desteklemektedir. Kalem tutma, kesme-yapıştırma, makas kullanabilme, insan figürü çizibilme ve geometrik şekilleri kopyalama gibi beceriler beş yaş grubu çocuklarında görülebilen özellikler arasındadır (Oktay, 2000)

Altı yaşına ulaşan çocuklar için beden kontrolü son derece gelişmiştir denilebilir, bu dönemde çocuklarda egosentrik davranışların azaldığı gözlemlenmektedir. Koşma, kayma, ritim ile dans etme ve şarkı söyleme gibi davranışlar altı yaşında rahatlıkla yapılabilen becerilerdir. Altı yaş grubundaki çocuklar, öz bakım becerileri konusunda da başarılıdır. Altı yaşındaki çocukların tükenmeyen bir enerjiye sahip olmaları, yerlerinde durmalarını engeller, hatta otururken bile kıvılcımlanma, uzanma ve bükülme ihtiyacı duyarlar (Oktay, 2000)

#### ❖ 0-6 Yaş Grubu Çocukların Bilişsel Özellikleri

0-6 yaş grubunda çocuklar dikkatlerini ve hafızalarını tam olarak kontrol edemez, gerçek ve gerçek dışı olanları karıştırır ve aynı anda birden fazla şeye odaklanamazlar. Ancak bu dönemde, dışarda gördükleri nesne ve olayları kendi beyinlerinde belli kalıplar halinde gruplamaya başlarlar. Piaget, 2-7 yaşlar arasındaki bu döneme, işlem öncesi dönem (preoperational stage) demiştir. Bu dönemde, dil ve diğer semboller gelişir, çocuklar yetişkinlerin hareketlerini taklit eder ve özellikle hayal ürünü çokça oyun oynarlar (Rathus, 2008).

Okul öncesi çocukları benmerkezidir ve hayal kırıklığına uğradıklarında ben merkezli konuşmalar (nonmutual) yaparlar. Piaget'ye göre okul öncesi dönemde çocuklar, mantıksal işlemlerde becerikli değildirler. Piaget'ye göre bu dönem çocukları korunum (conservation), yani görünüm ve biçimi değişse bile eşyanın aynı kalabileceği özelliğini bilmezler. Yani işlem öncesi dönem denilen dönemde, çocuk beş tane on lirayı tek bir yüz liradan daha fazla bir değer olarak değerlendirir. Çocuklar ancak yedi yaş ve sonrasında eşyanın korunumu ilkesini kavradıklarında, somut işlemler dönemine geçebilirler (Akt. Rathus, 2008).

Çocuklar 2-3 yaşlarında görünüşlere, 4-5 yaşlarında ise dünyanın gerçekçi görünüşüne odaklanır ve anlamaya başlarlar. Dünyayı anlamaya başlayan çocuklar, sosyal ilişkileri de anlarlar (social cognition) ve düzgün ilişkiler, arkadaşlıklar, dostluklar edinmek isterler. Beş yaşına gelen çocuklar, kendi zihinleri gibi, başka bireylerin duygu ve düşüncelerini de anlamaya başlarlar ve artık “bana ne, bana ne” demezler (Miller, 2006). Çocuklarda, doğuştan gelen bir merak güdüsü mevcuttur; yetişkinlerin bu güdüyü olabildiğince çabuk ve kapsamlı bir şekilde geliştirmeleri, ileriki yıllar için önemli bir unsur niteliği taşımaktadır (Rathus, 2008).

### ❖ 0-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal ve Duygusal Özellikleri

Gelişim psikologları tarafından, çocukların bilişsel gelişim süreci ile ilgili farklı fikirler ortaya konmaktadır. Piaget'nin iddiasına göre, bilgi zamanla açık bir şekilde deneyim yoluyla inşa edilmektedir. Diğer taraftan, sosyalleşme sürecinin doğumla birlikte başladığı ve çocukların mümkün olduğu kadar erken, hatta doğumdan itibaren deneyimler yaşamalarına olanak sağlayan fırsatlar sunulmasının son derece önemli olduğunu savunan fikirler de mevcuttur (Cole ve Cole, 1993).

Çocukların doğumdan sonraki 0 -12 ay döneminde temel güven duygusunun oluşması bakımından bebekle ilgilenmek son derece önemlidir ve müzikler, sesler 3-13 aylık dönemde çocukların ilgisini çeker başlamaktadır (Trevvarthen ve Marwick, 2003). 1-2 yaş aralığındaki çocuklar çevresiyle ilgilenmeye başlamışlardır, bu dönemde, aile bireylerinin davranışlarını gözlemleyerek taklit ettikleri görülmektedir. Duygusal açıdan hala anneye bağımlı olan çocuklar, kitaplara ilgi duymaya başlarlar. Bu dönemde, çocukların kitaplarla olan etkileşiminin pekiştirilmesi son derece önemlidir (Trevvarthen ve Marwick, 2003). Çocukların 2-3 yaş aralığında, bağımsız, özerkliklerini ispatlamaya çalışır davranışları ve kendi alanlarını belirtme çabaları dikkat çekmektedir. Bu dönemde, çocuklarda gözlemlenen en temel özellik, benmerkezciliktir. Çocuklar, gördükleri her şeyi kendi bakış açılarından değerlendirirler ve diğerlerinin de kendileri gibi gördüğüne inanırlar. Bu yaş döneminde, akran grupları ile artan ilişkiler söz konusudur ve bu ilişkilerin yetişkinler tarafından desteklenmesi gerekir (Trevvarthen ve Marwick, 2003).3-4 yaş aralığında çocuk davranışları önceki döneme göre daha dengeli ve olumludur. Yaşıtları ile beraber oyunlar oynamaya ve paylaşımda bulunmaya başlarlar, isimlerini ve cinsiyetlerini söyleyebilirler. 4-5 yaş aralığındayken ise, akranları ve yetişkinlerle iletişimde başarılıdırlar, kuralları algılayabilir ve uygularlar, sorumluluk bilinci oluşur

ve sorumluluk almaktan hoşlanırlar. Çocuklara, kendi ihtiyaçlarını yerine getirebilmeleri için bu dönemde fırsatlar vermek son derece önemlidir (Oktay, 2002). Çocuklar için 5-6 yaş aralığı, aile, okul ve toplum ile olan uyumunun belirginleştiği dönemdir. Bu dönemde, çocukların grup oyunlarını tercih ettikleri, arkadaş seçtikleri, çok meraklı oldukları, keşfetmekten son derece keyif aldıkları, koyulan kuralları uyguladıkları ve sebeplerini merak ettikleri, sorumluluk ve görev bilincinin oluştuğu dikkat çekmektedir (Oktay, 2002).

### ❖ 0-6 Yaş Grubu Çocukların Dil Özellikleri

0-6 yaş grubu, çocuklarda dil becerilerinin de gelişim gösterdiği dönemdir. Çocuklardaki dil gelişimin desteklenmesi için ailenin, öğretmenlerin ve medyanın sunduğu pek çok olanak mevcuttur. Bu sayede, dil gelişimi bir sosyal ve kültürel ortam içinde gerçekleşir.

1-2 yaş aralığında, çocuklardaki kelime dağarcığı 50-60 sözcük kadar genişlemektedir. 2-3 yaş aralığında, çocukların dil gelişimi hızlıdır, 2,5 –3 yaş arasında neredeyse 200 kelime üretebilir ve dil bilgisi kurallarına uygun şekilde konuşma gelişmeye başlamaktadır. Çocuklar artık, şahıs zamirlerini ve çoğul eklerini kullanmaya başlarlar, sürekli soru sorarlar ve basit öyküleri dinlerler (Oktay, 2000). 3-4 yaş çocuklarının ortalama 300 kelimelik sözcük dağarcığı oldukları görülmektedir, artık zaman belirten sözcükleri kullanmaya başlarlar. Bir cümle içerisinde dört kelime kullandıkları görülebilir ve dil bilgisi kurallarına daha uygun konuşmaya başlarlar. Dil becerileri, basit öyküleri anlatabilecek kadar gelişmiştir. 4-5 yaş aralığına ulaşan çocuklar, karmaşık cümleleri dil bilgisi kurallarına uygun şekilde kurgulayabilirler. Bu dönemde, çocukların kitaplara olan ilgisinde artış ve sembollerle –sözler arasındaki ilgiyi kavramaya başladıkları gözlemlenir (Oktay,2000). Çocuklarda, yetişkin dil yeteneğine yakın konuşma becerisi sergilemeleri 5-6 yaş aralığında gözlemlenebilir. Bu yaş aralığındaki çocuklar, düşünerek konuşmaya, bilmediği sözcüklerin anlamlarını sormaya, etrafında yapılan sohbetlere katılmaya, öykü anlatmaya ve esprileri anlamaya başlamaktadır (Curch, 2006).

### 2.1.7.3. Okul Öncesi Eğitimde Eğitim Ortamları

Okul öncesi eğitim ortamları bireysel olarak çocuğun üzerinde, grubun üzerinde ve öğretmenin üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu ortamı oluşturan bileşenler, sınıfın ölçüleri, duvarların rengi, zemin yapısı, ışık alma oranı ve pencere sayısı olarak

sıralanabilir. Birçok öğretmen bu özellikler bakımından sınıflarını seçebilecek şansa sahip olmayabilir. Bu nedenle, sınıf öğretmenleri sınıflarını materyaller ve mobilyalar ile nasıl daha iyi organize edip, daha ilgi çekici yapabileceklerini bilmeleri gerekmektedir (Feldman, 1991).

Okul öncesi eğitim ortamlarının, çocukların eğitim gereksinimlerini karşılayacak şekilde tasarlanmış olması gerekir. İyi tasarlanmış eğitim ortamları ile çocukların yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir, etkin öğrenmeyi destekler. Dikkatli ve özenli planlanmış eğitim ortamları eğitim programının başarıya ulaşmasında önemli rol oynar (MEB, 2013).

Çocukların okul öncesi eğitim ortamlarında farklı çalışmalar yapmalarını, özgürce keşfetmelerini, özgürce gözlem yapabilmelerini, kendi seçtikleri materyallerle çalışmalarını sağlamak için çocuklara uygun, güvenli, ilgi çekici, iyi organize edilmiş ve çocukların kendilerini rahat hissedebilecekleri ortamlar sunulmalıdır. Öğretmen sınıfına girdiği zaman öncesinden var olan materyaller ve mobilyalarla karşılaşabilir. Bu aşamada öğretmen sınıfını çocukların gelişimsel özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre yeniden düzenleyebilmelidir. Her yaş grubunun olduğu gibi farklı her grubunda ihtiyaçları farklı olacaktır. Öğretmen sınıf ortamını düzenlerken bu farklılıklardan yola çıkmalıdır.

Erken çocukluk döneminde çocukların okul öncesi kurumlarda ki deneyimleri okula hazırlık sürecinde önemli olan gelişimsel alanları olan akademik, dil, okuma-yazma ve sosyal-duygusal gelişimlerinde önemli rol oynar (Bronfenbrenner, 1979). Araştırmalar gösteriyor ki fiziksel çevrenin kalitesi çocuğun gelişimini büyük oranda etkilemektedir. Okul öncesi kurumda çevrenin çocuğun gelişime etkisine bakıldığı zaman, en önemli etkilerinin akademik ve okuma-yazma alanlarında olduğu görülmektedir (Mashburn, 2008).

Okul öncesinde çevre öğretmenin belirlediği amaçlara ulaşmada kullanacağı en önemli araçlardan biridir. Mekânın düzenlenmesi, materyallerin seçimi ve zamanlama gibi etkenleri amacı sınıf içinde paylaşmayı öğretmek ve problem çözme becerilerini güçlendirmek ise, öğretmen sınıf içi materyallerin sayısını azaltarak çocukların paylaşma ve sıra bekleme becerilerini destekler, çocuklar sorunlar yaşadığında öğretmen bunu bir öğrenme ortamına çevirerek tartışma ve çözüm bulma diyalogları yaptırabilir (Gestwicki, 2007).

Ayrıca, düzenlenmiş bir fiziksel ortam, öğretmene sınıf içi problem davranışları çözmeye de yardımcı olur. Öğretmen sınıf ortamını sınıf içindeki bireyleri düşünerek planladığı zaman problem davranışlar oluşmadan engelleyici önlemler alabilir. Fiziksel ortam uygun oluşturulduğunda problem davranışların görülme oranı düşer ve bu davranışlar oluşmadan engellenebilir (Gestwicki, 2007).

#### ❖ Fiziksel Çevreyi Düzenlerken Dikkat Edilecek Unsurlar,

Sınıf ortamının düzenlenmesi aynı anda birden çok değişkenin ve etkenin aynı anda düşünülmesi gereken bir süreçtir. Sınıf içi öğrenme merkezleri kadar sınıf dışında bulunan fiziksel oyun merkezinde bu düzenlemede dikkat edilecek alanlardandır. Alan, eşya düzenlemesi ile birlikte sınıf içi uygun materyal seçimi ve materyallerin uygun ortamlarda çocuklara sunulması da önem taşımaktadır. Fiziksel ortam düzenlenirken öğretmenin dikkat etmesi gerekenler;

- Güvenlik
- Rahatlık
- Fiziki Alan
- Ses
- Materyallerin ve Eşyaların Boyutu ve Seçimi
- Hareketlilik
- İlgi Çekicilik
- Depolama (Feldman, 1991; Kostelnik, Soderman ve Whiren, 2010)

#### ❖ Öğrenme Merkezleri ve Önemi

Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel çevre denildiği zaman ilk akla gelen öğrenme merkezleri ve bu merkezlerin uygun şekilde düzenlenmesidir. Öğrenme merkezlerinin önemi, çocuklara aktivite ve materyal seçimi sağlaması, materyallerin amacına uygun kullanılmasını, çocukların planlama ve uygulama yapmalarını, iş birliği ile çalışmayı ve çocukların kendi yeteneklerini keşfetmelerini sağlamasıdır. Aynı zamanda sınıf içinde oto-kontrolün sağlanması da sınıf içi fiziksel çevre ile doğrudan alakalıdır. Bu merkezlerle düzenlenirken öğretmenin dikkat etmesi gereken noktalar, merkezleri önceden planlamalı ve öğrenme materyalleri ile küçük gruplarla çalışmaya uygun, aktif ve pasif alanların ayrıldığı, ıslak ve kuru alanların ayrıldığı, öğretmen merkezli

ve çocuk merkezli alanların dengelendiği merkezler oluşturmalarıdır (Kostelnik, Soderman ve Whiren, 2010).

Okul öncesi dönemde özellikle çocuklarda kazanılması beklenen davranışlardan biri olan oto-kontrolün eğitim ortamı ile alakalı olduğundan bahsedilmiştir. Okul öncesi çocukları kendi davranışlarını düzenlemeyi çevrelerinden öğrenebilir fakat çevrenin bu anlamda düzenlenmesine dikkat etmek gereklidir. Okul öncesi çocuklar için eğitim ortamı düzenlenirken ortamın üç temel özelliği bulunması gerekmektedir, bunlar; kararlılık (istikrar), düzen ve tahmin edilebilirlik (Gestwicki, 2007). Özellikle öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinde, her merkezde yapılması beklenen etkinliğin açık şekilde belirtilmesine ve kullanılacak materyallerin belirtilmesine dikkat edilmelidir.

Öğrenme merkezleri okullarda küçük farklılıklar gösterse bile, MEB okul öncesi eğitim programı (2013)'na göre, sınıflarda sekiz farklı merkez bulunmalıdır. Bunlar;

1. Blok Merkezi
2. Dramatik Oyun Merkezi
3. Sanat Merkezi
4. Kitap Merkezi
5. Fen Merkezi
6. Kum ve Su Masası
7. Müzik Merkezi
8. Giriş ve Bekleme Alanı

Okul öncesi eğitim programı yukarıda ki öğrenme merkezlerine ek olarak, ideal okul öncesi eğitimi ortamlarında ayrıca çember merkezi (büyük grup alanı), dil merkezi ve matematik merkezlerinin önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamaktadır.

#### **2.1.7.4. Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi**

Sınıf yönetimi terimi sınıf ve yönetim kavramlarının bir araya gelmesi ile oluşmuştur. Sınıf kelimesi, okulda öğretmen ve öğrencinin yüz yüze bir araya geldiği ve öğrenmenin gerçekleştiği ortam olarak tanımlanır (Çakmak, 2001). Sınıf yönetimi, öğrencilerde pozitif öğrenme ortamı oluşturmak amacı ile sınıf düzenini sağlamada kullandığı uygulamalar ve izlediği yöntemlerdir (Arslan Çiftçi ve Balat, 2015). Okul

öncesi dönem çocukların yaş ve gelişimsel özelliklerinde ki farklılıklarından dolayı oyunu temelli, çocuk merkezli ve çocuklara göre çeşitlilik gösterebilen, değişim ve esnekliğe sahip olmalıdır (Balat, 2010). Sınıf yönetimi kavramı “disiplin” kelimesi ile özdeş gibi düşünülse de artık sınıf yönetimi anlayışı olumsuz davranışların gözlemlenip cezalandırılmasının dışında sınıf içinde olumlu, katılımlı, özgürlükçü ve sosyal bir ortamı kapsamaktadır. (Hardin, 2004).

Sınıf yönetiminde iki temel amaç vardır. Bunlardan ilki çocukların aktif olarak katıldığı olumlu öğrenme ortamları hazırlamak ve çocukların gelişimlerini desteklemek için bu ortamın devamlılığını sağlamaktır (Weinstein ve Novodvorsky, 2011).

Sınıf yönetimi alanında Amerikan psikoloji derneğinin yaptığı araştırmaya göre; Öğretmenler en çok hangi alanda desteğe ihtiyacı olduğu sorulduğunda cevapları sınıf yönetimi olmuştur (APA, 2006). Bir diğer araştırmaya göre öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin en yaygın nedeninin sınıf yönetimi konusunda yaşadığı sorunlar olduğu görülmektedir (Brophy, 2006). Araştırmalar gösteriyor ki doğru sınıf yönetimi hem çocukların öğrenmelerini destekliyor hem de öğretmenlerin mesleki başarıları ve tatmin düzeyleri üzerinde önemli etkisi vardır.

Sınıf yönetiminin kalitesini ve içeriğini belirleyen faktör öğretmen ve öğretmenin tutum ve davranışları gibi algılansa da sınıf yönetimini etkileyen faktörler yedi farklı boyutta ele alınmaktadır. Bunlar; sınıf yönetimi modeli, öğrencilerde davranış yönetimi, olumlu öğrenme ortamı oluşturmak, program, sınıf içi ve dışı ilişkilerin düzenlenmesi, zaman yönetimi, sınıfta güvenlik ve sağlığı sağlamak ve sınıf ortamının düzenlenmesi olarak belirtilmiştir (Burden, 1995).

Öğretmen sınıf yönetimi stratejisini belirlerken yöntem ve tekniklerini seçtiği modelin felsefesine uygun düzenler. Öğretmen tarafından benimsenen sınıf yönetimi modeli öğretmenin özellikle müdahale yönteminin belirleyicisidir. Araştırmalar sınıf yönetimi modelleri ile ilgili tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere dört farklı modelden bahsetmektedir (Başar, 2005).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi felsefeleri ve kullandıkları modeller onların yaklaşımlarını belirlerken, okul öncesi dönemde özellikle oto-kontrolün gelişmesi ve davranış düzenleme becerisinin desteklenmesi için önlemsel modelin sınıf yönetiminde daha etkili olacağı görülmüştür (Şentürk, 2006).

Çocuklarda davranış yönetimi temelde sınıf içi olumlu bir ortam oluşturma, problemleri oluşmadan önce fark etme, problemlere oluşmadan önlemler alma, olumlu sınıf kuralları oluşturma ve çocukların kurallara uyumunu sağlama ve olumsuz davranışları değiştirme vardır (Demirtaş, 2007). Sınıfta pozitif ve demokratik bir ortam hazırlamanın en önemli aracı sınıf kuralları oluşturmaktır. Okul öncesi sınıflarında etkili sınıf kuralları oluşturma, sınıf kuralları etkinliğinin planlanmasına, öğretilmesine ve değerlendirmesine bağlıdır (Rademacher, Callahan ve Pederson-Seelve, 1988).

Okul öncesinde etkili sınıf yönetimi doğru sınıf kuralları oluşturma ile başlar. Takip edilmesi gereken belli adımlar içermelidir. İlk olarak kurallar çocukların katılımı ile belirlenmelidir. Demokratik bir ortamda çocuklar kendi fikirlerini belirtmeli ve kurallar ortak kararla belirlenmelidir. Okul öncesi dönemde kurallar görsellerle desteklenmeli, sadece olumlu cümle içermeli ve en fazla beş kural olmalıdır (Rademacher, Callahan ve Pederson-Seelve, 1988). Bu adımlar çerçevesinde hazırlanan sınıf kurallarına çocukların uyumu artar ve sınıfta güvenli bir atmosfer oluşur.

Olumlu öğrenme ortamı sınıf yönetiminde önlemsel modeli kullanabilmenin en önemli ön koşullarındandır. Doğru bir sınıf düzenlemesi ile öğretmen sınıf yönetiminde birçok problemi oluşmadan önleyebilir (Burden, 1995). Sınıf düzenlemesi ile öğretmen çocuklara oto kontrollerini geliştirebilecek mesajlar verir. Verilen bu mesajlarla öğretmen yönlendirmesi en aza indirilip oto kontrol gelişimi desteklenir. Sınıf içi öğrenme merkezlerinin doğru konumlandırılması, merkez ve materyallerin etiketlenmesi, sınıf içinde çocukların özgürce kullanabileceği materyallerin ve merkezlerin varlığı, sınıf düzeni oluşturmak için hazırlanan çember panoları, gereksiz boş alan bırakılmaması, çocuklar için rahat bir ortam oluşturulması ve yeterli materyalin bulunması ile öğretmenin sınıf yönetiminde sorun yaşamaması engellenmiş olur (Çiftçi ve Balat, 2015).

Okul yöneticilerinin sınıf yönetimine dair bu kritik bilgilere sahip olması öncelikle öğretmenlerin yanlış kontrol ve disiplin yöntemlerini uygulamasını engellemek için gereklidir. İkinci olarak da kullanılacak doğru yöntemler ile ilkokula başlamadan çocuklarda oto kontrolün geliştirilmesi ve çocuk merkezli eğitime geçişi kolaylaştırma sağlanabilecektir.

### 2.1.7.5. Okul Öncesi Eğitimde Öğretim İlke ve Yöntemleri

Eğitimde ilke ve yöntemler kavramı üzerinde düşünüldüğünde, çocuklara yeni ve kalıcı davranışların kazandırılması amacı ön plana çıkmaktadır. Eğitim faaliyetleri sonucunda planlanan hedeflere ulaşılması, uygun öğretim teknik ve yöntemlerinin kullanılmasıyla mümkündür (Demirel, 2004). Okul öncesi eğitim, çocukların ilkokula başlamadan önceki 0-6 yaşları arasında “erken çocukluk dönemi eğitimi” olarak da ifade edilen eğitim sürecidir. Bu süreçte eğitim gerek programıyla gerek pedagojik anlayışıyla birinci sınıftan itibaren başlayan temel eğitim sürecinden farklılık taşımakla beraber, okula hazırlık gibi düşünülse de aslında okulun kendisidir. Okul öncesi eğitim, çocuğun gelişimini, ruh ve akıl sağlığının desteklenmesini sağlamakla beraber çocuğun bireysel gelişimini ve yaşı için uygun şekilde bilgi ve beceriler edinmesini amaçlamaktadır (Roopnarine ve Jhonson, 2005).

Okul öncesi dönem çocuklarda öğrenmenin en hızlı olduğu dönemdir ve yaşamın temeli kabul edilir. Bireylerin gelişim evrelerinde her evre kendi içerisinde tüm bireyler için aynı temel özellikleri taşır, fakat her bireyin kendine özgü özellikleri olduğu ve bunun eğitim faaliyetlerinde dikkate alınması gerektiği unutulmamalıdır.

Okul öncesi eğitimde öğretim yöntemleri, eğitimcilerin öğretmeyi başarabilmek için yaptığı uygulamalardır. Etkin ve verimli öğrenmenin sağlanabilmesi için öğretmenin uygulayabileceği yöntem ve teknikler; öğretmenin mesleki yeterliliği, tecrübeleri, kendi yaratıcılığı ve çocukların bireysel farklılıklarına göre çok çeşitli hatta sınırsızdır. Çocuklarda istenilen yönde davranış geliştirme ve kalıcı olmasını sağlama amacıyla yürütülen öğretim faaliyetleri için eğitsel bir ortam, uygun eğitim araç ve gereçler, uygun program ve bu programları doğru uygulayabilecek öğretmene ihtiyaç vardır. Öğretme yöntemi nasıl seçilmiş olursa olsun, öğrenciye hangi bilgiyi edineceğini bildirmek, ne bildiğini anımsatmak, dikkat ve etkinliklerini yöneltmek ve eleştirel ya da yaratıcı olarak belli biçimlerde düşünmesini sağlamak üzere öğrenci ve öğretmen arasında sözlü ve yazılı bir iletişim içermektedir (Taşpınar, 2012; Orhaner ve Tunç, 2001)

Eğitimcilerin sayısız öğretim yönteminden birini uygulamak üzere seçmelerinde; programın niteliği, öğrenci grubun tutumları, öğretmen ve öğrencinin kişilik özellikleri, sınıf atmosferi, öğretmenin seçilen yönteme yatkınlığı, zaman ve fiziksel imkânlar, yöntemin ortaya çıkardığı maliyet, öğrenci grubun sayısı ve öğretilmesi

hedeflenen konunun özellikleri gibi faktörler etkili olabilmektedir (Küçükahmet, 2001; Taşpınar, 2012). Ayrıca öğretim yöntemi seçilirken birtakım ilkeler göz ardı edilmemelidir. Bu ilkeler genel olarak aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Taşpınar, 2012);

- Bütün yöntemler kullanım biçimi ve özellikleri bakımından farklıdır. Her konu ve ortamda kullanılabilir bir yöntem yoktur.
- Yöntemlerin hepsi farklı amaçlar için geliştirilmiştir. Etkili öğrenmenin sağlanması için seçilen ve başarı elde edilen bir yöntem farklı koşullarda başarısız olabilir. Bu nedenle iyi yöntem yerine, duruma uygun ve etkili yöntem yaklaşımı daha doğrudur.
- Klasik eğitim ortamlarında klasik öğretim yöntemleri kullanmaya eğilimli eğitimciler olabilir, fakat önemli olan; çağdaş ve öğrenci merkezli yöntemler kullanmaya özen göstermektir.
- Sayılan bu ilkelerle beraber, olumlu kişilik özelliklerine sahip bir eğitimci olmak oldukça önemlidir. Öğrencilerin sevecek katılım sağlayabilecekleri bir öğrenim ortamı oluşturmak için öğretmenlerin hoşgörülü, sempatik, öğrenci özelliklerine dikkat eden, sabırlı ve öğrencileri sevdiğini hissettiren tutum ve davranışları öğretim sürecinin her aşamasında fayda sağlayacak bir unsurdur.

Okul yöneticilerinin okul öncesi eğitimde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine hâkim olması bu yöntemlerin kullanılmasında kaynak sağlayabilmesi ve ortam hazırlayabilmesi açısından önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen eğitim programlarında öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemlerinden bazıları şunlardır;

#### ❖ **Drama Yöntemi**

Drama yöntemi, çocukların duygu ve düşüncelerini farklı bir kişiliğe bürünerek aktarmasını sağlayan çok önemli bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemde, öğrenciler, bir olay ya da durumu grup karşısında canlandırarak, izleyenlerin olayın nasıl oluştuğuna dair dinlemek ve tartışmaktan daha fazlasına sahip olmasını sağlar, roller öğretmenler tarafından dağıtılır ve rolün nasıl canlandırılacağı öğrenci tarafından belirlenir, drama bittikten sonra öğretmen liderliğinde konu serbestçe tartışılır (Aydoğan ve Akduman, 2014; Tuğrul, 2003).

Drama yöntemi, çocukların eğlenerek öğrenmesini sağlayan ve sosyal becerini geliştirmeye olanak sağlayan bir yöntemdir. Öğretmenlerin öğrencileri daha iyi tanınması, öğrencilerin beden dili gelişimi, derse etkin katılımları ve öğrencilerin güdülenmesi rol oynama yönteminin sağladığı başlıca faydalar arasında sayılabilir. Ayrıca çocuklarda, yaratıcılık, empati ve taklit yeteneğinin gelişmesine yardımcı olan drama yöntemi, çocuklar için çok önemli olan oyun yeteneğinin kontrollü bir şekilde eğitime aktarılmasıdır (Aydoğan ve Akduman, 2014).

#### ❖ Müzik Yöntemi

Okul öncesi çocukların eğitimlerinin ayrılmaz bir parçası olan müzik yöntemi, çocukların kendilerini ifade etme, değerlendirme, yaratıcılık becerilerinin gelişmesi ve estetik zevklere sahip olabilmesi gereksinimleri için son derece faydalı bir yöntemdir. Müzik yöntemi ile yapılan etkinlikler, çocukların gelişim alanlarını destekler ve onlara kendi deneyimleri için fırsatlar sunar (Mertoğlu, 2010).

#### ❖ Proje Yöntemi

Öğrencilerin bireysel ya da grup halinde çalışarak, zihinsel ve fiziksel olarak sürece dâhil oldukları ve görev bitiminde ortaya bir ürün ya da performans koyabildikleri öğretim yöntemidir. Öğretmenlerin rehberlik ettikleri bu yöntem, öğrenci merkezli bir öğretim yöntemidir ve sonuç olarak ortaya konan projenin öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte değerlendirilmesi beklenir (Aydoğan ve Akduman, 2014).

Proje yönetimi, çocukların çevreleri ile ilgili algılarını arttırmayı sağlayan ve böylece onları gerçek hayata daha fazla hazırlayan, informal ve açık uçlu etkinliklerle becerilerini uygulamalı olarak geliştirmelerine yardımcı olan bir yöntemdir. Çocukların entelektüel gelişimlerine, üst düzey beceriler kazanmalarına, özgüvenlerinin gelişmesine, problem çözme yeteneği kazanmalarına, grup çalışması ve iş birliği anlayışı edinmelerine ve performanslarının bireysel olarak değerlendirilmesine olanak sağlayan proje yöntemi, eğitimcilerin hem yavaş hem de hızlı öğrenen öğrenciler için kullanabilecekleri bir yöntemdir (Katz ve Chard, 1988; Aydoğan ve diğ., 2014)

#### ❖ Oyun Yöntemi

Okul öncesi eğitim dönemi 0-6 yaş grubundaki çocuklar için oyun yöntemi düşünme ve deneyim kazanma açısından en önemli öğretim yöntemleri arasında yer almaktadır. Çocukların en doğal ve aktif oldukları ortam düşünüldüğünde, oyun yönteminin okul

öncesi çocuklar için eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğu kabul edilmelidir. Çocukların kendilerini özgür hissettikleri ve eğlendikleri bir ortamda, problem çözme, farklı düşünme ve sosyal becerilerini geliştirmelerinde oyun yöntemi etkili bir araçtır. Oyun ortamında çocuklar; konuşma, düşünme, yaratıcılığını ortaya koyma ve gözlem yeteneğini sergileme açısından yetişkinlerin sınırlamalarından uzak bir alana sahip olma fırsatı yakalarlar (Ömeroğlu ve diğ., 2003).

#### ❖ Hikâye Yöntemi

Erken çocukluk dönemi eğitimde, hikâye anlatmak, öykü ve öykü yapıları oluşturmak ve bunlarla ilgilenmek çocukların gelişimlerini destekleme yöntemlerinden biridir. Çocukları, dünyanın anlamıyla ilgili bilgilendirmek, işlerin nasıl yürüdüğünü, ilişkileri açıklamak, hatırlama becerilerini geliştirmek, diğer çocuklarla ve öğretmenleriyle olan iletişimini geliştirmek için hikâye yöntemi faydalı öğretim yöntemleri arasında yer alır (Yalçın ve Uzun, 2018).

#### ❖ Tartışma Yöntemi

Tartışma yöntemi fikir alışverişine önem veren ve öğrenme yöntemlerinden dinlemeye yatkın, iki veya daha fazla kişinin, bir yönetici rehberliğinde, gerektiğinde sorular sorarak bir konu hakkında düşüncelerini ortaya koydukları öğrenme yöntemidir. Çocuk sayısının az olduğu durumlarda etkili uygulanabilecek bir yöntem olabilir (Harmandar, 2004).

Tartışma, öğrenci merkezli bir yöntemdir. Öğretmenlerin yönetici olarak eşlik ettiği bu yöntemde, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki kadar öğrenciler arasındaki ilişki de ilişki de desteklenir. Tartışma yöntemi, amaçlı bir konuşma yöntemi olması sayesinde hem duyuşsal hem de bilişsel gelişime katkı sağlar. Tartışılan konuların tekrarlanması; kavrama ve bilgilerin hayattaki pratik değerlerini ortaya koymada etkililik sağlar (Açıkgöz, 2002; Küçükahmet, 2002; Tan, 2011).

#### ❖ Soru Cevap Yöntemi

Soru cevap yöntemi, her türlü eğitimde kullanılan bir yöntemdir. Öğrenmenin başlangıcı soru sormaktır. Karşılıklı iletişime dayanan bu yöntem tek başına kullanılabileceği gibi diğer yöntemleri desteklemek amacıyla kullanımı da oldukça yaygındır. Eğitimcilerin soru cevap yöntemiyle amaçladıkları çocukların konuyla ilgili bilgilerini yoklamaktan ziyade, çocukların konuya ilgi duymalarını, düşünmelerini ve

cevapları kendilerinin bulmalarını sağlamaktır (Harmandar, 2004; İşman ve Eskicumalı, 2000).

Soru cevap yöntemi sayesinde; çocuklar analitik düşünmeye yönelerek, bilgileri tekrar etme ve pekiştirme imkânı bulurlar. Yöntem, çocukların kendilerini değerlendirmesini ve edinilen bilgileri uygulamaya dair cesaretlenmesini sağlar. Soru cevap yöntemi aktif katılımı, çocukların ilgisini uyandırarak ve dikkatlerini çekerek sağlar. Öğretmen için öğrencilerin öğrenme güçlüğü çektikleri konuların ve öğrenim konusu ile ilgili düzeylerinin tespit edilmesinde soru cevap önemli bir yöntemdir. Çocukların sosyalleşmesi ve iletişim becerilerinin gelişmesi açısından değerlendirildiğinde faydalı bir yöntem olan soru cevap, öğrencilerin hatırlama, yargılama, değerlendirme ve yaratıcı düşünme yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olur (Taşpınar, 2012; Yorulmaz, 2011).

#### ❖ **Problem Çözme Yöntemi**

Okul öncesi eğitim dönemi çocuklarının gelişim özellikleri olan merak ve araştırma onları etraflarını keşfetmeye ve pek çok denemeler yapmaya yönlendirmektedir. Karşılaştıkları durumları irdeleyen ve neden-sonuç ilişkisi kurmaya çalışan çocuklar bu durumun etkisiyle bir düşünme sürecine girerler. Düşünme çocukları karşılaştıkları problemlere çözüm getirme ihtiyacı doğurur. Bazen önceden deneyimledikleri problem çözme yöntemlerini kullanan çocuklar bazen de yeni çözüm yolları aramaya başlarlar (Dinçer, 1995).

Problem çözme yöntemi öğrenci merkezli, çocukların öğrenmeye aktif katılımlarını sağlayan ve kalıcı öğrenmenin gelişmesinde etkili bir yöntemdir. Yöntem çocukların öğrenmeye ilgi ve istek duymalarını arttırdığı gibi gerçek yaşamda karşılaştıkları problemleri çözmeleri konusunda becerilerini geliştirmeyi de destekler. Problem çözme yöntemi, çocuklarda öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirme, bağımsız düşünme, sorumluluk duygunun gelişimi konularında da fayda sağlar (Aydoğan ve diğ., 2014).

#### ❖ **Gösterip Yaptırma Yöntemi**

Gösterip yaptırma yöntemi, bir aracın nasıl çalıştığının, bir işlemin adım adım nasıl gerçekleştirildiğinin çocuklara anlatılması ve daha sonra alıştırma yaptırılarak uygulamalı öğretilmesi yöntemidir. Uygulama düzeyinde davranış kazandırma

yöntemi olan gösterip yaptırma yöntemi iki adımdan meydana gelir; gösterme öğretmenin, yapma ise çocukların gerçekleştirdiği uygulamalardır (Harmandar, 2004). Okul öncesi eğitimin temel ilkeleri arasında yer alan, çocukların psiko-motor gelişimlerinin sağlanmasında ve uygulama düzeyindeki amaçların gerçekleştirilmesinde gösterip yaptırma yöntemi sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Yöntem uygulama ile öğretmeyi hedeflediği için hem beceri kazandırma hem de öğretilenlerin kalıcı olması açısından etkindir. Gösterip yaptırma yöntemi, birden çok duyu organının işlevini gerektirdiği için çok yönlü bir öğrenme sağlar. Yöntemin uygulanma şekli çoğu zaman çocuklar için ilgi çekicidir, konunun açık ve kolay bir şekilde anlaşılmasına destek olur. Gösterip yaptırma yöntemi, çocuklara uygulama fırsatı sağlayan bir yöntemdir, çocuklarda hedeflenen öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği kolayca tespit edilebilir ve öğretmen tarafından hemen müdahale edilebilir (Aydoğan ve diğ., 2014).

#### ❖ Örnek Olay Yöntemi

Örnek olay yöntemi, hayatta karşılaşılan problemlerin, sözel, yazılı, filmle ya da resimlerle sınıf ortamında tartışılarak çözümlendiği öğrenme sağlayan yöntemlerden bir tanesidir. Yöntem, çocuklara pek çok konuda beceri kazandırmak ve benzer durumlarla karşılaştıklarında çözüm üretebilme kabiliyetlerini arttırmak amacıyla kullanılır (Demirel, 2000).

Yöntem, ders kitapları dışında çocukların farklı materyallerle tanışmasına olanak sağlar. Çocuklarda geliştirilmesi hedeflenen; özgür düşünme şekli, yeni ve orijinal fikirler üretebilme, eleştirel bakış açısı ve karar verme becerilerini olumlu etkileyen bir öğrenme yöntemidir. Örnek olay yöntemi, çocuklarda öğrenime ilgiyi, sosyalleşmeyi ve çevrelerine karşı duyarlı olmayı destekler niteliktedir. Örnek olaylar, çocukların teorik bilgilerini pratik olarak değerlendirme, farklı görüş ve düşüncelere saygı gösterme alışkanlığı edinme ve çocukların ilgisini çekerek etkili dinleme konularında başarılı bulunan öğretim yöntemlerindedir (Aydoğan ve diğ., 2014).

#### ❖ Gezi Gözlem Yöntemi

Sınıf içerisinde yapılan çalışmaları, bilimsel bir formda araştırma ve inceleme imkânı sağlayarak eğitsel çalışmaları tamamlamak ve çocukların gerçek hayatla bağlantı kurmasını sağlamak için yapılan ziyaretler gezi gözlem yöntemi olarak isimlendirilmektedir. Bu yöntem, olayları gerçek şekliyle ve yerinde gözlemleyerek

bilgilerin ilk kaynaktan edinilmesi sağlamak amacıyla uygulanmaktadır (Küçükahmet, 1997).

Gezi gözlem yöntemi, görerek, yaparak öğrenmeyi sağlayan öğrenci merkezli bir yöntemdir. Bu yöntem sayesinde; öğrenciler, ilk kaynaktan bilgi edinme tecrübesi kazanırlar ve gözlem yapma becerilerini geliştirirler. Uygulamalı bir yöntem olması sayesinde, çocukların tüm duyu organlarının aktif olmasını ve öğrenimin kalıcı olmasını sağlar. Pek çok konunun öğretiminde kullanılabileceği için sık tercih edilebilir bir öğretim yöntemidir (Aydoğan ve diğ., 2014).

#### **2.1.7.6. Okul Öncesi Çocuğun Beslenmesi**

Çocukların büyüme, gelişme ve beslenme sorunları okul öncesi dönemde başlamaktadır. Ailelerin genellikle çocukların okul başarısı üzerinde durması, büyüme, gelişme ve beslenme konusunda yeterli hassasiyet göstermemesi, Türkiye’de okul öncesi çocukların %20’sinde beslenmeyle ilişkili sağlık sorunlarının ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Çocuklarda okul öncesi dönem, doğru davranışların kazanıldığı özel bir dönemdir, beslenme konusu da sağlıklı büyüme ve gelişme için üzerinde durulması gereken en önemli konulardan bir tanesidir (Osmanoğlu, 2013). Bireylerin kişiliği, okul öncesi dediğimiz dönemde şekil alır, ileriki yaşları etkileyecek olan fiziksel, ruhsal, duygusal ve sosyal gelişim için okul öncesi dönemde edinilen düzenli beslenme alışkanlığı yaşamın her dönemi için önem teşkil etmektedir (Bal, 2010).

Doğduğu andan itibaren çocuk giderek şekillenmeye ve özellikle anne ve babasının alışkanlıklarından etkilenmeye başlar. Çocuklar, evde annelerini ve babalarını ya da bakımlarıyla ilgilenen kişileri, okulda ise arkadaşlarını ve öğretmenlerini edindiği alışkanlıklarda rol model olarak büyümeye devam eder. Beslenme alışkanlığı çocukların yalnızca fiziksel gelişimi için değil, aynı zamanda ruhsal gelişimi için de oldukça önemlidir. Bu alışkanlık ilk önce aile ile birlikte oturulan sofralarda ve mutlu bir ortamda kazanılır. Doğru tercih edilmiş besinler çocuklar için uygun bir çevreyle desteklenirse, özellikle 3-6 yaş aralığında çocuklarda kemiklerin, dişlerin, kasların, beyin ve sinir sisteminin, dolaşım sistemi ve diğer tüm organların sağlıklı bir şekilde gelişmesine katkı sağlar. Çocukların sağlıklı beslenmesi fazla yemek yemesi anlamına gelmez. Hacim yönünden az, fakat besin ögesi içeriği yüksek kaliteli ve dengeli

beslenme çocukların gelişim hızını olumlu yönde etkilemektedir (Bilici ve Köksal, 2013).

Okul öncesi dönem, bireylerde ileriki yaşlara oranla büyüme ve gelişmenin, buna bağlı olarak da enerji ve besin ögesi ihtiyacının fazla olduğu bir dönemdir. Bu dönemde, çocukların beslenmesi ile ilgili temel ilkeler ve beslenmeye ilişkin öneriler aşağıdaki gibi özetlenmiştir (Osmanoğlu, 2013; HSGM, 2017);

- Besinlerin çocuğun diş yapısı ve sindirim sistemi için uygun olmasına dikkat edilmelidir.
- Çocuğa verilen besin miktarındaki artış çocuğun büyümesiyle birlikte olmalıdır.
- Çocuklar büyüdükçe yeni besinler tüketmeleri sağlanmalı ve besin listesi çeşitlendirilmelidir.
- Sağlıklı ve dengeli beslenme için çocukların, süt grubu, et grubu, tahıl grubu, sebze ve meyve grubu besinlerinden her öğünde yeterli bir miktarda tüketmeleri sağlanmalıdır.
- Çocukların özellikle kemik ve diş gelişimleri için günlük 2-3 bardak süt, bir kibrit kutusu kadar peynir tüketmelerine, yüksek besin ögesi ve dengeli beslenme için günlük bir yumurta, bir köfte miktarı kadar et ürünü veya 1 porsiyon kuru baklagiller tüketmelerine dikkat edilmelidir.
- Günlük beslenmenin en önemli öğünü olan kahvaltı çocuklara kazandırılması gereken bir alışkanlıktır. Sağlıklı besinlerle hazırlanmış bir kahvaltıyla güne başlamak vücutlarının ve beyinlerinin ihtiyacı olan enerjiyi sağlayacaktır. Peynir, yumurta, taze meyve suyu, birkaç dilim ekmek ya da bir su bardağı süt, poğaçaya ve mandalinalardan oluşturulan kahvaltılar çocuklar için yeterli ve sağlıklı örneklerdendir.
- Çocuklara hazırlanan yiyeceklerde beslenmenin önemszenmesi ve keyifli hale getirilmesi için lezzet, koku, renk, kıvam ve görünüş açısından uyumlu öğünler hazırlanmalıdır.
- Gün boyu zinde olmak ve çocukların ihtiyaç duydukları enerjiyi sağlamak için günlük beslenme, üç ana ve iki ara öğün şeklinde oluşturulmalı ve öğün atlanmamasına dikkat edilmelidir.

- Ana öğünlerin doyurucu ve dengeli bir beslenme planına göre hazırlanması, ara öğünlerin de genellikle taze meyvelerden oluşması tavsiye edilir. Çocuklarda şeker, çikolata, bisküvi ve benzeri yüksek oranda şeker içeren besinler iştahsızlık yaratabildiği gibi diş çürümeleriyle de yakından ilişkilidir.
- Yetişkin bireylere ve okul çağındaki çocuklara kıyasla okul öncesi çocuklar, yüksek şeker içeren meyveli şeker, kola, hazır meyve suları gibi besinlerden uzak tutulmalı ve bunun yerine taze sıkılmış meyve suları, süt ve ayran gibi içecekleri tüketme alışkanlığı edinmelidir.
- Çocukların yemek yerken huzurlu olması ve yemeklerini yemelerini sağlamak için gerektiğinde konuşulabilir, fakat gereksiz uyarılar ve zorlama yapılmamalıdır.
- Beslenme konusunda çocuklarda edinilmesi gereken alışkanlıklardan biri de hijyendir. Çocuklara özellikle yemek yemeden önce ve sonra, tuvaletten sonra, oyun oynadıktan sonra, dışarıdan eve geldiklerinde, ellerini sabunlayarak yıkamaları konusunda alışkanlık kazanmaları sağlanmalıdır.

Yapılan araştırmalara göre çocuklar yetişkinlere kıyasla günlük daha fazla öğün ihtiyacı duyarlar. Okul öncesi dönem çocukları, 3-5 yaş aralığındakilerin %60'ının günlük üç öğünden fazla, 6 yaşındakilerin ise %50'sinin günlük beş öğün tükettikleri bildirilmektedir. Bu yaşlarda, çocukların günlük öğün sayısının dördün altına düşmemesi ve günlük alınması gereken besin ihtiyacının ara öğünlerle takviye edilmesi gerekmektedir. Okul öncesi çocukların, yetişkinler gibi her çeşit besin ihtiyacı olduğu doğrudur, fakat tüketecekleri besin porsiyonlarının, yetişkin porsiyonlarının 1/4'ü ile 1/3'ü arasında olması gerekir. Besin grupları bazında tavsiye edilen günlük tüketim miktarları;

- Süt grubu için 2 porsiyon,
- Et grubu için 2 porsiyon,
- Sebze ve meyve grubu için 5 porsiyon,
- Tahıl grubu için 3-6 porsiyon şeklindedir (Bilici ve Köksal, 2013).

Okul yöneticilerinin çocuk beslenmesi hakkında bilgi sahibi olması okulda sağlanan beslenme zamanlarında çocuklar için menü planlaması yaparken; çocukların yaş,

cinsiyet, beslenme alışkanlıkları, gelişim düzeyleri, ailenin ve okulun ekonomik olanaklarını göz önünde bulundurmaları açısından gereklidir.

#### **2.1.7.7. Okul Öncesi Eğitimde Çocukların Değerlendirilmesi**

Erken çocukluk eğitiminde, ölçme; “çocuğun bir niteliğe sahip olma derecesini belirlemek için kullanılan işlem” (Gullo, 2005) ve değerlendirme; “çocukların gelişimlerine, öğrenmelerine, sınıf ortamına ve eğitsel etkinliklere ilişkin bilgilerin toplanması ve toplanan bilgiler aracılığıyla eğitime yönelik kararların verilebilmesi için bu bilgilerin düzenlenmesi ve yorumlanması süreci” olarak tanımlanmaktadır (McAfee ve diğ., 2004). Tanımlardan da anlaşıldığı gibi; değerlendirme, ölçme işlemi sonucunda elde edilen veriler ışında çocuklar ve eğitim ile ilgili karar verme sürecidir.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme, en önemli çalışma alanlarından bir tanesidir. Ölçme sayesinde, öğrencilerin ve öğretmenlerin durumu, fiziksel ortam, eğitim programlarının etkinliği ve başarısı tespit edilebilmektedir. Bu anlamda ölçme ve değerlendirmeyi, bir eleme aracı olarak değil, planlanan duruma uygunluk ve eksik ya da yanlış olan uygulamaların iyileştirmesi olarak tanımlamak daha doğrudur. Ölçme ve değerlendirme ile saptanması istenen durumların çokluğu, onları eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olmalarını, sürekli olmalarını ve ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin çeşitlilik taşımasını gerektirir. Okul öncesi eğitimde değerlendirme, çocukları kategorize etmek ya da sınıflandırmak amacıyla değil, çocukların öğrenmesini ve gelişmesini zenginleştirmek ve daha ileri öğrenme basamaklarına ulaşmasını sağlamak için gerçekleştirilir. Okul öncesi eğitimde yapılan değerlendirmenin temel amaçları şu şekilde özetlenebilir (Önder, 2016);

- Çocuklardaki gelişimin ve öğrenmenin takip edilmesi önemlidir.
- Çocuğun gelişiminin ve öğrenmesinin desteklenmesi okul öncesi eğitimin önemli amaçlarından biridir.
- Okul öncesi eğitim programının izlenmesi ve amaçlara ne derece ulaşılabildiği takip edilmelidir.
- Öğretim personelinin eğitim alması gereken yönler değerlendirmeler sonucunda tespit edilerek, kurumdaki öğretmenlerin eksikleri giderilir.
- Eğitim verilen ortamın fiziki şartlarında mevcut olan sorunların tespit edilmesi ve daha elverişli hale getirilmesi önemlidir.

- Desteğe ihtiyaç duyan çocukların erken tespit edilmesi ve destek programlarından faydalanması için değerlendirme önem taşımaktadır.

Okul öncesi eğitimde, çocukların bir arada eğitim aldıkları ortamlarda onları birbirinden bağımsız olarak takip etmek ve gelişimlerini izlemek oldukça önemlidir. İyi bir değerlendirmenin, eğitim plan ve programlarını, aile ile iletişimi, eğitimin etkililiğini, çocukların gelişimini ve özel ihtiyaçlarını belirleyeme yardımcı olması gerekmektedir. Değerlendirme sürecine çocukların dâhil edilmesi, değerlendirmenin sürekli olması ve çocukların her gün ürettiklerinin değerlendirme aracı olarak ele alınması, değerlendirmenin amaçlara ulaşılmasında etkin olmasını sağlayacaktır (Deniz Kan, 2007).

Okul öncesi dönem çocuklarının değerlendirilmesi için uygulan pek çok araç ve yöntem söz konusudur. Değerlendirme yapılırken hangi araç ve yöntem kullanılırsa kullanılсын dikkat edilmesi gereken bazı hususlar mevcuttur (Açev, 2015);

- Çocukların gelişimi ile ilgili yapılan ölçme ve değerlendirmelerde birden fazla yöntem kullanılması, farklı bakış açıları geliştirilmesine katkı sağlayabilir.
- Ölçe ve değerlendirmenin amacı doğrultusunda gerçekleşmesi için kullanılan her yöntemin avantajlı ve dezavantajlı yönleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Değerlendirme sonuçlarından fayda elde edebilmek, ancak sonuçların eğitim plan ve programlarına uyarlanması ile mümkün olacaktır.
- Yapılan değerlendirmelerin eğitim kurumlarında, eğitim fırsatı eşitliği göz önünde bulundurularak tüm çocuklar için adil olması ve ayrıma sebep vermemesi önemlidir.
- Ölçme sonuçlarının ve değerlendirme ile alınan kararların, okul öncesi eğitime katılımı zaruri olan aile ile paylaşılıyor olması, çocuk gelişimi açısından ailenin de sürece aktif katılımını sağlayacak ve anne babaları eğitim desteği konusunda teşvik edecektir.

Okul öncesi eğitim döneminde, çocukların değerlendirilmesi için toplanan verilerin; ev, okul ve oyun ortamı gibi doğal ve çocukların kendilerini özgür hissettikleri ortamlarda elde edilmesi, bilginin geçerli ve güvenilir olmasına katkı sağlamaktadır. Çocukların gelişim gösterdikleri yönleri birden fazladır, pek çok özelliğin ölçülebilmesini sağlayan araç ve yöntemler de çeşitlilik göstermektedir (Mindes,

2003; Saracho, 2015). Çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemleri genel olarak formal, informal ve alternatif değerlendirme olmak üzere üç yaklaşım içerisinde tanımlanır (Gullo, 2005).

Formal değerlendirme yöntemleri, çocukların gelişimini düzenli olarak takip etmek ya da gelişim sorunu olan çocukları erkenden tespit edebilmek amacıyla, önceden hazırlanmış, uygulama zamanı programlanmış, daha önce denenmiş ve test edilmiş bir takım standart yöntemlerin uygulanmasında yardımcı olan araçlardır (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017). Sıklıkla kullanılan; gelişimsel kontrol listeleri, gelişimsel derecelendirme listeleri, gelişimsel tarama testleri, yetenek ve beceri testleri ve ilkökula hazırlık ölçen testler formal değerlendirme yöntemleri arasında yer almaktadır (Açev, 2015; Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017).

İnformal değerlendirme, okul öncesi eğitim döneminde, eğitimcilerin her an kullanabilecekleri, zamanı ve kullanma şekli önceden belirlenmemiş yani yapılandırılmamış, gözlem, görüşme, derecelendirme ölçekler, oyun temelli değerlendirme, otantik değerlendirme ve portfolyo yöntemleri içeren değerlendirme yaklaşımıdır (Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2017). Okul öncesi dönemde birden fazla informal değerlendirme yönteminin aynı anda kullanılması çocuğu doğru değerlendirme için çok önemlidir. Bireysel farklılıkların yoğun olduğu ve gelişimin takip edilmesinin önemli olduğu bu dönemde kullanılacak informal değerlendirme teknikleri öğretmene doğru bilgiyi sağlayacaktır.

Özellikle gelişim ile ilgili problemlerin erken dönemde fark edilmesi ve uygun müdahalelerin belirlenmesi açısından okul öncesi dönemde değerlendirme tüm eğitim hayatı için bir belirleyici görevi üstlenmektedir. Yöneticilerin bu konuda ki bilgi ve hassasiyeti okul öncesi eğitimin işlevselliğini arttıracaktır.

#### **2.1.7.8. Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı**

Aile, çocukların toplumsal gelişimleri, uyumlulukları ve başarısında en büyük role sahip olan etkidir. Dünya'ya gelen bir çocuğun yetiştirilmesinde harcanan emek ve çabalar düşünüldüğünde, ailenin yerini doldurabilecek başka bir faktör yoktur. Çocuklar için oldukça önemli olan erken yaş deneyimleri ile aile içerisindeki tutumlar, davranışlar ve bağlılıklar yakından ilişkilidir. Kendisinin önemsendiğini, ihtiyaçlarının ailesi tarafından giderildiğini, zorlama ve cezaların olmadığını hisseden çocukların kendi potansiyellerini gerçekleştirmesi mümkün olacaktır. Diğer taraftan;

ailede şiddet, geçim sıkıntısı, hastalıklar ya da başka pek çok sebepten doğan huzursuzluklar çocuklar üzerinde gelişimleri için oldukça önemli bir dönemde olumsuz etkilere sebep olacaktır ve bu etkiler ilerleyen yaşlarda olumsuz sonuçlar doğmasına yol açacaktır (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim dönemindeki çocuklar için ilk öğretmenleri aileleridir. Bu dönemde, çocuklar pek çok alışkanlığı aileleri vasıtasıyla kazanır, dış dünyayı aileleriyle birlikte tanımaya başlarlar. Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim desteği alabilen çocuklar ise aileleriyle başladıkları öğrenme ve gelişim sürecini okul öncesi eğitim kurumları sayesinde zenginleştirirler. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gelişimleri, öğrenmeleri ve öğrendiklerinin kalıcı davranışlara dönüşerek alışkanlıklar haline gelmesi hedefleniyorsa; eğitim süreci mutlaka planlı bir aile katılım sürecini de içine almalıdır (Oktay ve Unutkan, 2003).

Aile katılımı, anne ve babaların eğitime katılmalarının sağlanması, desteklenmesi, çocuklarının deneyimlerinin eğitim kurumu ve ev arasındaki iletişim ile artırılması, eğitim programlarının ailenin katılması ve katkısıyla zenginleştirerek çocuklardaki pekişmenin desteklenmesi şeklinde ifade edilebilir. Aile katılımının yüksek olması, eğitimcilerin hem öğretimde aileden destek almasını hem de çocukların değerlendirmesinde aileye ve ev ortamına dair bir perspektif kazanmasını ve çocuklarla ilgili daha fazla bilgiye sahip olmasını sağlamaktadır. Anne ve babaların çocuklarına ait ve pek çok özel bilgiye sahip olduğu unutulmamalıdır. Tüm bu bilgiler, aile katılımının eğitimin diğer aşamalarına kıyasla çok daha önemli olduğu okul öncesi eğitim dönemi çocuklarında öğrenme ve gelişme aşamalarına fayda sağlamaktadır (Cömert ve Güleç, 2009; Ensari ve Zenbat, 1999).

Okul öncesi eğitimde, ailenin aktif katılımını sağlamaya yönelik uygulanabilecek bir takım yol ve yöntemler söz konusudur. Bunlardan bazıları şunlardır (Cömert ve Güleç, 2009);

- Çocukların okula getirilmesi ve okuldan alınması zamanlarında aileyle öğretmenler arasında sıcak ve samimi bir iletişim kurulması, ez azından mutlaka selamlaşması,
- Aile ve okul arasında bilgi alışverişi sağlanması açısından düzenli olarak veli toplantılarının yapılması,
- Toplu yapılan toplantılar haricinde bire bir görüşme talep eden ailelere imkân sağlanması,

- Anne ve babası boşanmış ya da herhangi biri hayatta olmayan ve farklı gereksinimi olan aileler için ayrıca destek ve rehberlik çalışmaları yapılması,
- Öğretmenlerin aile ile yakın ilişkiler tesis etmesinde en faydalı yöntemlerden biri olan ev ziyaretlerinin gerçekleştirilmesi,
- Ailelerin çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda üzerlerine düşen rollerin farkında olmalarını sağlamak ve gerekli eğitimi almalarına yardımcı olmak amacıyla bilgilendirme toplantılarının düzenlenmesi,
- Her dönem sonunda aileleri çocukları ile ilgili bilgilendirmek amaçlı raporların ailelere sunulması,
- Belirli gün ve haftalarda çeşitli etkinlik ve organizasyonlarla ailelerle bir araya gelinmesi,
- Düzenlenen eğitici gezilere ailelerin de davet edilmesi,
- Dilek kutusu yardımıyla ailelerin istek ya da şikâyetlerinin bildirilmesine fırsat verilmesi,
- Ailelerin haber mektuplarıyla ilgili oldukları her konu hakkında haberdar edilmesi,
- Ebeveynlerin bilgi sahibi oldukları bir konu ile ilgili okulun eğitim programına destek olması, örneğin doktor bir velinin sağlık haftasında öğrencilere bilgi vermek ve sağlık taraması yapmak amacıyla okulu ziyaret etmesi,
- İhtiyaç olduğu durumlarda aile ile telefon görüşmeleri yapılması,

Bunlara ek olarak; aile ile iletişim sağlamayı ve ailenin çocuklarının eğitim faaliyetlerini takip etmelerini sağlayacak iki yönlü mektuplar, kitapçıklar, broşürler, afişler, fotoğraf ve videolar kullanılabilecek araçlar arasında yer almaktadır.

Yöneticilerin aile katılımı konusunda ki görevi kaliteyi belirleyici özellik taşımaktadır. Ailelerin okula karşı tutum ve davranışlarında okul yöneticisinin yaklaşımı önemlidir. Yönetici ile aile arasındaki iş birliği aile katılımı için öğretmene destek sağlayan önemli bir unsurdur.

### **2.1.8. Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Seçimi**

Eğitim kurumlarının en önemli sorunlarından bir tanesi de yöneticilerin yetiştirilmesi ile ilgili sorunlardır. Okul yönetimlerinde görev alan yöneticilerden beklenen üstün meziyetler ve yöneticilere yüklenen sorumluluklar düşünüldüğünde, okul yöneticileri bir kamu yöneticisi, politikacı, profesyonel eğitimci, eğitsel lider, alan uzmanı ve

toplumun sosyal dinamikleriyle yakından ilgili bir üyesi olmak durumundadır. Şüphesiz, tüm bu vasıfları taşıyan ve kendisinde bulunması istenen yeterliklere sahip bir okul yöneticisinin özel bir programla yetiştirilmesi gerekmektedir (Memduhoğlu, 2007).

Dünya'nın pek çok yerinde okul yöneticisi olmak için öğretmen olmanın yeterli olduğu ve bu alanda iyi bir yöneticilik eğitimi alınması gerekmediği kabul edilmekte ve okul yöneticisi yerleştirilmesi ve seçilmesi ile ilgili uygulamalar bu düşünce esasına dayanmaktadır. Diğer bir anlatımla, ticari işletmelerin yöneticilerinin yetiştirilmesi için gösterilen çaba, maalesef Dünya üzerinde fabrika sayısından daha fazla okul olmasına rağmen, okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve seçilmesi için gereken kriterlerin sağlanmasında rehberlik edecek programların uygulanması konusunda ihmal edilmektedir. Türkiye'de de bu yönde ciddi çalışmalar olduğu söylenemez (Akın, 2012).

MEB tarafından geliştirilen bazı yönetmeliklerin okul yöneticilerinin atamaları ile ilgili iyileştirme çalışmaları olduğu bilinmektedir. Fakat eğitim yöneticiliği ülkemizde yıllarca bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmemiştir. Bu alanda yapılan iyileştirme çalışmaları da oldukça ertelenmiştir. Üniversitelerin, ilgili alanlardan mezun olan yönetici adayları, gereken ilgiyi görmemiş ve öğretmen olmak yönetici olmak için yeterli kabul edilmiştir (Şişman, 2002).

Türkiye'de, 70'li yıllara kadar okul yöneticilerinin seçimi ve yerleştirilmesi hususlarında şimdiki uygulamalara benzer nitelikte ve fakat içerik yönünden farklılık gösteren yöntemlerin tercih edildiği görülmektedir. Türkiye'de 1962 tarihinde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi 7. Milli Eğitim Şûrasında ilk kez üzerinde durulan önemli bir konu haline gelmiştir. Eğitim yöneticisi yetiştirilmesi ile ilgili en kapsamlı adım 14. Milli Eğitim Şûrasında gündeme gelmiştir. Değerlendirme sonucunda; eğitim ve okul yöneticiliği için öğretmenlikten gelmenin gerektiği ve bunun yeterli olduğu belirtilmiştir. Eğitim fakültelerinin Eğitim Yönetimi ve Planlaması bölümü mezunlarından olmanın ise yönetici seçimlerinde öncelik kazandırabileceği tavsiye niteliği taşıyan kararlar arasında yer almaktadır. 1999 tarihli 23681 sayılı Resmî gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'ne göre, eğitim yöneticiliği için atanma ve yükselmede hizmet içi eğitim zorunlu hale getirilmiştir. Lisansüstü eğitimlerle eğitim yönetimi programları konusunda kısmî bir gelişme sağlanmış olsa da hâlâ MEB bu

programlardan okul yöneticisi yetiştirilmesi konusunda faydalanmamaktadır. Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunda üniversiteler ile MEB arasında ortak bir çalışma yürütülmemektedir. Gelişmiş ülkelerin aksine Türkiye’de yöneticiliğin bir okulu olmadığına dair hâkim bir görüş mevcuttur. Lisansüstü düzeyde yöneticilik eğitimi alanların da ilgili kadrolara yerleştirilmesinde kayda değer bir öncelikleri yoktur. Bakanlık, yönetici yetiştirilmesi konusunda üniversite ve akademisyen çalışmalarını devre dışı bırakmaktadır (Akın, 2012; Cemaloğlu, 2005; Korkmaz, 2005).

Eğitim yöneticisi yetiştirilmesi hususunda yapılan çalışmalar ya merkezi eğitim sisteminin iyileştirilmesi ya da sistematik reform yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, yapılan çalışmalar kuramsal katkı sağlamaktan ileriye gidememiştir. Şimşek (2004), eğitim yöneticisi yetiştirilmesi konusunda Cumhuriyet’in kuruluşundan bu güne üç farklı yönelimin olduğunu belirtmektedir. Bunlardan ilki uzun süre geçerli kalan “Çıracılık Modeli”, ikincisi “Eğitim Bilimleri Modeli” ve son olarak 1999 yılından itibaren hizmet içi eğitimle beraber bazı niteliklerin atamalarda öncelik sağlanması olarak MEB tarafından yürütülen uygulama esaslarıdır. Eğitim, öğretim, yönetim ve işletmecilik gibi alanlarda yüksek lisans yapmış ya da bu alanlarda yayınlanmış eseri bulunmak yöneticilik için bir tercih sebebi kabul edilmiş ve yönetici seçme sınavından yeterli puan almak ön koşul olarak uygulanmaya başlamıştır. Türkiye’de yönetici yetiştirme, atama ve mesleki gelişim programları ile ilgili gelişmeler olmakla beraber, ne yazık ki bu ilerlemeler, konuyla ilgili beklentilerle aynı zamanlamaya sahip olamamıştır (Korkmaz, 2005).

2018 yılında 30455 sayılı Resmi gazetede yayımlanan ve ilk olarak Ocak 2019, son olarak da Şubat 2019 tarihlerinde güncellenen (MEB, 2019a), Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği ‘ne göre; eğitim kurumlarında yöneticilik: Yönetici; Müdür ve Müdür Yardımcısı olmak üzere kademelendirilmektedir. Yönetmelikte yöneticiler için genel, müdür ve müdür yardımcıları için özel şartlar aşağıdaki gibi belirtilmektedir (Gazete, 2018):

#### **Yöneticiler için genel şartlar;**

- “Yükseköğretim mezunu olmak,
- Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak görev yapıyor olmak,

- Görevlendirileceği eğitim kurumu ile aynı türdeki eğitim kurumlarından birine öğretmen olarak atanabilecek nitelikte olmak ve görevlendirileceği eğitim kurumu ile aynı türdeki eğitim kurumlarından birine aylık karşılığında okutabileceği ders bulunmak,
- Yazılı sınav başvurusunun son günü itibarıyla, son dört yıl içerisinde adli veya idari soruşturma sonucu yöneticilik görevi üzerinden alınmamış olmak,
- Zorunlu çalışma gerektiren yerler dışındaki eğitim kurumu yöneticiliklerine görevlendirilecekler bakımından, ilgili mevzuatına göre zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış, erteletmiş ya da bu yükümlülükten muaf tutulmuş olmak.”

#### **Müdürler için özel şartlar;**

- “Müdür olarak görev yapmış olmak veya
- Kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı veya toplam en az bir yıl görev yapmış olmak veya
- Bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında görev yapmış olmak şartlarından en az birini taşımaları gereklidir.”

Şubat 2019’da 30681 sayılı Resmî gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği değişikliğine göre, müdür olarak görevlendirileceklerde ayrıca (MEB, 2019a);

- “Meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarına müdür olarak görevlendirileceklerde, atölye ve laboratuvar öğretmenleri kapsamında olmak,
- İmam hatip liselerine müdür olarak görevlendirileceklerde, İmam Hatip Lisesi meslek dersleri alan öğretmeni olmak şartları aranır.
- Bu maddenin ikinci fıkrasında belirtilen niteliklerde aday bulunmaması hâlinde, diğer alan öğretmenlerinden de görevlendirme yapılabilir.”

#### **Müdür yardımcıları için özel şartlar;**

- “Müdür, kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı veya müdür yetkili öğretmen olarak görev yapmış olmak veya

- Bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında görev yapmış olmak veya
- Adaylık dâhil en az iki yıl öğretmen olarak görev yapmış olmak şartlarından en az birini taşımaları gereklidir.”

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğine göre yapılacak görevlendirmeler yukarıdaki genel ve özel şartlarla beraber yazılı ve sözlü sınavların sonucuna göre belirlenmektedir. İlgili yönetmelikte yazılı ve sözlü sınavların konuları ile ağırlıkları şu şekildedir (Gazete, 2018):

#### **Yazılı sınav konuları ve ağırlıkları;**

- “Genel kültür ve genel yetenek: %35.
- Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi: %10.
- Değerler eğitimi: %5.
- Eğitim ve öğretimde etik: %5.
- Eğitim bilimleri: %35.
- Mevzuat (T.C. Anayasası, 5/1/1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, 14/6/1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 1/11/1984 tarihli ve 3071 sayılı Dilekçe Hakkının Kullanılmasına Dair Kanun, 2/12/1999 tarihli ve 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun, 25/6/2001 tarihli ve 4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu, 10/12/2003 tarihli ve 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, 10/6/1949 tarihli ve 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu, 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin Millî Eğitim Bakanlığı başlıklı Onuncu Bölümünde yer alan hükümler): %10.”

Yazılı sınav sonucunda, yönetici olarak ataması yapılacak kadro sayısının üç katı kadar aday, aldıkları yazılı sınav puanı sıralamasına göre sözlü sınava çağırılır.

#### **Sözlü sınav konuları ve ağırlıkları;**

- “Yazılı sınav konuları (mevzuat ve genel kültür): %20,
- Bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü: %20,

- Temsil kabiliyeti, liyakati, tutum ve davranışlarının göreve uygunluğu: %20,
- Özgüveni, ikna kabiliyeti ve inandırıcılığı: %20,
- Bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı: %20, yönlerinden, konuların ağırlık derecelerine göre sözlü sınav komisyonu tarafından değerlendirilir.”

Sözlü sınav sonuçları yukarıda belirtilen konular ve ağırlıklarına göre 100 tam puan üzerinden hesaplanmaktadır. Sözlü sınav sonucu 60 ve üzeri olan adaylar başarılı kabul edilir. Görevlendirmede esas alınacak puan, yazılı sınav sonucunun %80'i ve sözlü sınav sonucunun %20'si üzerinden hesaplanarak oluşturulur. Buna göre sözlü sınavdan başarılı olan adaylar açıklanan kadrolara başvuru yapma hakkı kazanarak ilgili yönetmelikte yer alan diğer hususlar çerçevesinde de değerlendirilip görevlendirilirler (Gazete, 2018).

MEB Mesleki Gelişimi Destekleme ve İzleme Dairesi Başkanlığı 2011 yılı hizmet içi eğitim planı, görevi başındaki okul yöneticileri için yıl boyu farklı zamanlarda gerçekleştirecek eğitim seminerleri ile tüm Bakanlık personelini olduğu gibi okul yöneticileri olan müdürleri ve müdür yardımcılarını donanımlı hale getirme çalışmalarının dayanağını oluşturmaktadır. Okul yöneticileri için verilen eğitim hizmetlerinin yöneticilik, iletişim ve teknoloji becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu dikkat çekmektedir. Okul yöneticilerinin katılım sağlayacaklar arasında bulunduğu yöneticilik ile ilgili bulunan eğitim seminerlerinden bazılarının başlıkları şu şekildedir (MEB, 2018):

- Yönetim Becerileri Semineri
- Yönetim Becerilerini Geliştirme Semineri
- Stratejik Plan Hazırlama Semineri
- Hayat Boyu Öğrenmede Yönetim Semineri
- Eğitim Yönetimi Semineri
- Eğitim Yöneticiliği Semineri
- Eğitim Koçluğu Semineri
- Modüler Program Hazırlama Semineri
- Kamu Hizmet Envanteri Semineri

- İş Sağlığı ve İş Güvenliği Semineri
- İletişim Becerileri ve Kurum Kültürü Semineri
- Hizmet içi Eğitim Faaliyetleri
- İşletmelerde Beceri Eğitimi Semineri
- e-Yönetim (e-taşınır mal) Semineri
- Kurum Kültürü Semineri

Yılın farklı dönemleri ve ülkenin pek çok yerinde düzenlenen eğitim seminerleri, Bakanlık çalışanlarının tamamını kapsayıcıdır. Yukarıda saydığımız seminerler okul yöneticileri için düzenlenen ve yoğunluk olarak yönetim bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik planlanmıştır. Bu noktada önemli olan seminerlerin çeşitliliği ya da çokluğu değil nitelikli olup olmamasıdır. Katılımcılara etkili ve verimli eğitim verilmesi ve verilen eğitimlerin uygulamalarda beklenen olumlu değişimlere katkı sağlaması için eğitim vericiler konusunda titizlikle durulmalıdır.

#### **2.1.8.1.1. Okul Öncesi Eğitim Yöneticilerinin Atama Koşulları**

Türkiye’de, okul öncesi eğitim kurumlarının okul yöneticileri için 30455 sayılı Resmî Gazete ile yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği’nin belirlediği koşullar geçerli olmakla beraber ayrıca (Gazete, 2018);

- Yönetmeliğin “görevlendirme” maddelerince belirtildiği gibi, müdür olarak ilk defa ya da yeniden görevlendirilecek olan adaylarda, anaokullarında görevlendirme talep eden okul öncesi alan öğretmenlerine, yazılı ve sözlü sınav ortalamalarına ek olarak 5 puan avantajı sağlanmaktadır.
- Yönetmeliğin “ortak hükümler” maddelerince belirtildiği gibi, anaokullarında görevlendirilecek müdür yardımcılarında, en az birinin okul öncesi alan öğretmenleri arasından görevlendirilmesi esas alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğine göre; devlet bağımsız anaokullarında yöneticilerin görevlendirilmesine dair esaslar, okul öncesi alan öğretmenleri için bir takım öncelikler sunmaktadır. Aynı yönetmelikte, ilkokulların yöneticilerine dair görevlendirme esaslarında sınıf öğretmenliği alan öğretmenlerine eş değerde öncelikler sunulmaktadır. Bu bakımdan

değerlendirildiğinde, ülkemizde ilkokullar bünyesinde eğitim veren anaokullarında okul öncesi alan öğretmenlerinin herhangi bir önceliğe sahip olmadığı ve bu kurumlarda yöneticiliğin ağırlıklı olarak sınıf öğretmeni alan öğretmenlerine bırakıldığı görülmektedir. Ayrıca, “ortak hükümler” ile belirtilen görevlendirme maddelerinde, söz konusu alan öğretmenlerinden yeterli sayıda bulunmaması durumunda diğer alan öğretmenlerinden görevlendirme yapılabileceği açıklanmıştır (Gazete, 2018). Özel anaokulu kurumlarının yöneticileri için ise MEB’in herhangi bir alan bilgisi koşulu bulunmamaktadır.

#### **2.1.8.1.2. Yurt Dışında Yönetici Seçimine İlişkin Uygulamalar**

Okul müdürlerinin yetiştirilmesi, seçilmesi ve atanmasıyla ilgili Türkiye’dekine benzer sorunların gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde de mevcut olduğu bilinmektedir. Yaşanan problemlerin başlıca sebepleri arasında; okul yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin yeterli olmayışı, toplumda sahip oldukları statünün orta düzey yöneticiliğe eş tutulması, eğitim yöneticilerinden beklenenlere kıyasla ücretlerin düşük olması ve atanan yöneticilerin sorumlu oldukları eğitim kurumunda verilen eğitim düzeyi ile ilgili alan bilgisinin örtüşmemesi yer almaktadır. Yöneticilerin yetiştirilmesi, seçilmesi ve atanması ile ilgili problemler eğitimin her alanında olumsuz etkiler meydana getirmekte ve eğitim kalitesinin düşmesine sebep olmaktadır (Özmen, 2002).

Türkiye’de, okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, atanması ve hizmete başlamalarının ardından eğitimlerine devam edilmesi süreci henüz kesin çözümler sunan belli standartlara sahip değildir. Türkiye gibi farklı ülkelerde de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunda benzer ya da farklı sorunlar mevcuttur. Amerika Birleşik Devletleri 19. yy’de okul müdürlerinin yetiştirilmesi için ilk üniversite programını oluşturarak okul müdürlerinin formal olarak yetiştirilmesi konusunda öncü olma özelliği taşımaktadır. Japonya’da okul yöneticisi olabilmek için öğretmen olmak yeterli kabul edilmektedir. Okullarda görev yapan öğretmenlerden “başöğretmen” dedikleri öğretmenler yerel eğitim kurulları ve il eğitim kurullarınca seçilerek okul yöneticiliği vazifesini yine öğretmenlik statüsünde çalışmaya devam ederek yerine getirmektedir. İngiltere’de okul yöneticiliği için başvurular okul kurullarınca değerlendirilerek atamalarda yerel yönetimlere bilgi verilmektedir. İngiltere’de öğretmenler ve okul müdürleri devlet memuru değildir, yerel yönetim tarafından işe alınırlar. Almanya’da eğitim yönetimi tamamen, Fransa’da ise kısmen yerel

yönetimler tarafından yürütülmektedir. Belçika’da sistemin toplumu oluşturan üç farklı halk tarafından farklı yürütüldüğü dikkat çekmektedir. Güney Afrika’da 1996 yılı öncesinde eğitim yönetimi sisteminde ırk ve cinsiyet ayrımı gözetilen merkeziyetçi bir yapının hâkim olduğu görülmektedir. Güney Afrika Okullar Kanunu (1996) ile okul yönetimleri, “Okul Yönetim Kurulu” ile idaresi paylaşılan bir mekanizmaya dönüştürülerek okul yönetimleri ve yöneticilerin seçilmesi konularında iyileşme sağlanmıştır (Bartell ve Willis, 1987; Brundrett, 2001; Erdoğan, 2003; Kasapçopur, 2007; Uçar ve Uçar, 2004; Yılmaz, 2007).

**Tablo 2: Türkiye ve Bazı Dünya Ülkelerindeki Okul Yöneticisi Seçme ve Yetiştirme Yöntemleri**

Ülkeler	Seçme ve Atama Yetkisi	Uygulanan Yöntemler					
		Gerekli Eğitim	Sınav	Hizmetiçi Eğitim	Öğretmenlik Şartı	Yöneticilik Deneyimi	Yöneticilik Sertifikası
Türkiye	Merkezi	Yükseköğrenim	Var	Var	Var	Var	Yok
ABD	Yerel	Yönetimde Yüksek Lisans	Var	Var	Var	Var	Var
Japonya	Yerel	Yönetimde Yüksek Lisans	Var	Var	Var	Var	Var
İngiltere	Yerel	Yönetimde Yüksek Lisans	Var	Var	Var	Var	Var
Almanya	Yerel	Yükseköğrenim	Var	Var	Var	Yok	Yok
Fransa	Merkezi	Yükseköğrenim	Var	Var	Var	Var	Yok
Belçika	Yerel	Yükseköğrenim	Yok	Var	Var	Var	Var
Güney Afrika	Merkezi	Yükseköğrenim	Yok	Var	Var	Yok	Yok

(Akın, Uğur. 2012. Okul Yöneticilerinin Seçimi Ve Yetiştirilmesi: Türkiye Ve Seçilmiş Ülkelerden Farklı Uygulamalar, Karşılaştırmalar. AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 12. 2: 17.)

Tablo 2’de görüldüğü üzere okul yöneticileri için aranan şartlardan hizmet içi eğitim ve öğretmenlik şartı değerlendirmeye alınan tüm ülkelerde mevcuttur. Sınav şartının ise Belçika ve Güney Afrika dışındaki diğer ülkelerde geçerli olduğu görülmektedir. Yalnızca ABD, Japonya ve İngiltere’de alınması gereken eğitim düzeyinde yönetimde yüksek lisans şartı aranmaktadır, diğer ülkelerde yükseköğretim mezunu olmak okul yöneticisi olmak için yeterli kabul edilmektedir. Almanya ve Güney Afrika dışındaki ülkelerde yöneticilik deneyimi bir ön koşuldur ve Türkiye, Almanya, Fransa ve Güney Afrika olmak üzere dört ülkede yöneticilik sertifikası gerekli şartlar arasında yer almazken, kalan dört ülkede yöneticilik sertifikası şartı aranmaktadır.

Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi yukarıdaki esaslara göre dayanan ülkelerde, okul öncesi eğitim veren kurumlarda, yönetici görevlendirmelerinde farklı esasların benimsenebildiği dikkat çekmektedir. Örneğin

Fransa için daha önce ifade ettiğimiz kısmi yerel uygulama ilköğretim düzeyinde eğitim veren okulları kapsamaktadır. Fransa’da, ilkokul müdürlerinin belirlenmesinde ortaokul ve lise düzeyinde eğitim veren kurumlardaki kadar ayrıntılı bir süreç izlenmemektedir. Bunun sebebi, okul yönetimi konusunda ilkokul müdürlerine diğer eğitim yöneticisi kadrolarına kıyasla daha az sorumluluk yüklenmiş olmasıdır. Fransa’da ilkokul müdürlerinin seçimi konusunda yerel eğitim otoritelerinin yetkili olması gibi genel uygulamalardan temel bir farklılık söz konusudur. Ayrıca bu kurumlarda, müdür yardımcılığı kadrosu bulunmamaktadır ve müdürler yöneticilik görevleri yanında eğitimci olarak derslere girmeye de devam ederler. Fransa’da ilkokulların müdürlük kadrolarına başvurabilmek için tek bir genel şart aranmaktadır, o da; okul öncesi eğitim kurumunda ya da ilköğretim okulunda iki yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip olmaktadır (Pelit, 2013).

### **2.1.9. Okul Yöneticilerinin Öğretim ve Ders Denetimi**

Eğitim sisteminde, belirlenen amaçların gerçekleşme düzeylerinin takip edilmesi anlamına gelen denetim, düzeltme ve geliştirme amacıyla gerçekleştirilen işler bütünü olarak kabul edilmektedir (Başar, 1993). Bir örgüt olarak, eğitim örgütlerinde de etkinlik sağlanabilmesinin yolu, yapılan planlamalarla elde edilen sonuçların karşılaştırılması, ortaya çıkan farkın incelenmesi ve çalışmaların eksik yönlerinin geliştirilmesidir. Belirlenen örgüt amaçlarına ulaşılma derecesi, eldeki kaynakların kullanılmasında ne derece etkinlik sağlandığı ve yürütülen hizmetlerin nasıl geliştirilebileceği gibi konular, denetimin, eğitim sisteminin ayrılmaz bir süreci olarak kabul edilmesini gerekli kılmaktadır (Demirkasımoğlu, 2011).

Türk Eğitim Sistemi’nde eğitim ve öğretimin değerlendirilmesi, yükseköğretim kurumları hariç, eğitim hizmeti veren tüm kurumlar için MEB tarafından gerçekleştirilmektedir. 2011 yılında MEB’in Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Teftiş Kurulu Başkanlığı kaldırılmış ve yerine Rehberlik ve Denetim Başkanlığı kurulmuştur. Kararname ile Rehberlik ve Denetim Başkanlığının görevleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve rehberlik yaklaşımının denetimde ön plana çıkması vurgulanmıştır. 2014 yılında 6528 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılarak, Milli Eğitim Denetçiliği ve İl Eğitim Denetmenlik unvanları Maarif Müfettişi unvanıyla birleştirilmiş ve Rehberlik ve Denetim Başkanlığında görev yapan Millî Eğitim

Denetçileri, İl Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesinde oluşturulan Maarif Müfettişleri Başkanlıklarına atanmıştır (MEB, 2018).

Eğitim sisteminde yapılan denetim, alanına göre; kurum denetimi ve ders (öğretmen) denetimi olarak ikiye ayrılmaktadır. Kurum denetimi, bir eğitim kurumunun yönetimine ilişkin denetimdir. Yönetim amaçlarının gerçekleştirilmesinde, insan ve madde kaynaklarının sağlanması, yararlanılması durumları gözlenir ve ölçütlere göre değerlendirilir. Kurum denetiminde, eğitimin fiziki ortamının değerlendirilmesi, yazı, personel, öğrenci ve hesap işleri, okul aile birliği, taşınır mallar ile ilgili işler, döner sermaye ve kaynak kullanımı gibi yönetim sorumluluğundaki çalışmalar, öğretmenler kurulunun çalışmaları, öğretim etkinliklerinin etkililiği, öğretmen denetimi ve yönetici denetimi olarak genel bir denetimi ifade eder. Ders denetimi ise, eğitim kurumlarında eğitim ve öğretim faaliyetlerinden doğrudan sorumlu olan öğretmenlerin çalışmalarının gözlemlenmesi ve değerlendirilmesidir (Taymaz, 2013).

Ders denetimi, okullarda yürütülen genel denetimlerin yanı sıra, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini, birbirleri arasındaki çalışmanın uyumunu, öğretim ilke ve yönetmelerini uygulamadaki başarısını, öğrencilerin yetiştirme düzeylerini inceleyerek değerlendirmeye ilişkin bir denetim türüdür (Taymaz, 2013).

Denetimin temel amacı, eğitim öğretim faaliyetlerindeki etkinliği arttırmaktır. Ders denetimi, eğitim kurumlarında denetimin en önemli basamağı olarak değerlendirilebilir. Öğretmenin öğretimdeki yeterliliği hakkında bilgi edinmek, mesleki eğitime ve kendini geliştirmesine teşvik edecek önerilerde bulunmak, kurumda eğitim ve öğretim birliği sağlayarak öğretmenleri vazifelerini en iyi şekilde yapmaya özendirmek, denetim sisteminin bütüncül amaçları arasında yer almaktadır (Aydın, 2000; Bursalıoğlu, 2013).

Denetimin, eğitim sistemi içerisindeki önemini ve gerekliliğini anlatan pek çok çalışma söz konusudur. Bunlardan bazıları şu şekildedir (Aydın, 2000; Taymaz, 2013; Yavuz ve Yıldırım, 2010);

- Denetim sayesinde, elde edilen bilgiler ışığında örgüt etkililiğinin ve gelişiminin rastlantılara bırakılmayarak, planlı ve sistematik bir sürecin neticesinde sağlandığı ifade edilmektedir.

- Denetim, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin hedeflere ulaşılmasında, planlarda olası sapmaların düzeltilmesinde, personelin yetiştirilmesinde ve sistemin bir bütün olarak değerlendirilmesinde bir uzmanlık hizmetidir.
- Denetim, öğretmenleri teftiş etmek değil, onların mesleki başarısına ve yeterliliğine katkı sağlamak için yürütülen rehberlik hizmetlerini kapsar ve öğrenim merkezli bir yaklaşımla yürütülür.
- Mevcut durumun kontrol edilmesi amaç değil araçtır, denetim gelişime odaklanır ve sonuçları iyileştirecek tedbirler önerir.

### **2.1.9.1. Okul Öncesi Eğitimde Yöneticilerin Ders Denetimi Sorumlulukları**

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanması ve uygulanması kadar, faaliyetlerin izlenmesi ve değerlendirilmesi süreci de eğitim sisteminin önemli ve ayrılmaz bir parçasıdır. Eğitim kurumlarının MEB tarafından belirlenen genel ve özel amaçlarının yerine getirilmesi ve planlanan hedeflere ulaşılması için yapılan tüm öğretim faaliyetlerinin okul yönetimince izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekir. Okul yönetimi planlanan öğretim faaliyetlerinin nasıl yerine getirildiğini, uygulamalarda aksayan yönler olup olmadığını takip etmek ve denetlemek zorundadır. Konuyla ilgili, okul müdürleri, kurumlarında gerçekleştirilen faaliyetleri izlemek ve değerlendirmek hususlarında sorumluluğu en fazla eğitim görevlileridir (Okutan, 2013).

Okul müdürlerinin rollerinde meydana gelen değişimin eğitim sisteminde yaşanan değişimlerle ilgili olduğunu söylemek doğru olacaktır. Okul müdürlerinin eğitimin denetimi ile ilgili sorumluluğu geçmiş yıllardan itibaren artarak ilerlemiştir. Bu gelişmenin en önemli sebeplerinden birinin okul müdürlerine olan bakış açısındaki değişiklik olduğu, okul müdürlerinin birer öğretim lideri olarak değerlendirilmesi olduğu söylenebilir. Öğretimin liderliği ile vazifelenen okul müdürlerinin, makam odalarından ayrılmaları, sınıf içindeki etkinlikleri takip etmeleri, öğretmenler ile bire bir kurdukları ilişkileri geliştirmeleri, öğretim faaliyetlerini değerlendirmeleri ve öğretmenlere rehberlik etmeleri süreç içerisinde sorumlulukları alanlarına giren konular olmuştur. Böylece, okul müdürleri, okulların genel ve özel amaçlarına uygun olarak yönetilmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi konularından sorumludurlar (Yılmaz, 2009).

MEB Tebliğler Dergisi'nin 2508 sayılı yayınında okul müdürlerinin görevleri, yetki ve sorumlulukları ile ilgili denetim görevlerine dair maddeler şu şekildedir (MEB, 2000);

“Madde 3- Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirlenen temel ilke ve amaçların yanında okulun özel amaçlarını gerçekleştirebilmek için çalışma planlarını yapar, uygular ve denetler. Okuldaki eğitim-öğretim ve yönetimin bir disiplin içerisinde yürütülmesini sağlar.

Madde 9- Yıllık, ünite ve günlük planların eğitim programlarına göre hazırlanmasında ve diğer çalışmalarda öğretmenlere rehberlik eder, öğretmenlerin çalışmalarını denetler.

Madde 10- Öğretmenlerden ders yılı başında yıllık plan alır, planları tasdik eder, uygulanıp uygulanmadığını denetler.

Madde 13- Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili alanlarda yetişmelerini teşvik eder ve bu konuda gerekli tedbirleri alır. Ders yılının çeşitli zamanlarında öğretmenlerin derslerini ve diğer faaliyetlerini yakından izler.

Madde 18- Personelin performansını sürekli gözetip değerlendirerek, verim düşüklüğü varsa bunun sebeplerini araştırır, personelin yeteneklerini göz önünde bulundurarak istihdam eder, onlara rehberlik eder, iş başında yetişmelerini sağlar, daha üst kademeye hazırlanmalarına yardımcı olur.

Madde 49- Öğretmenlerin laboratuvar, kütüphane ve spor salonları gibi sosyal tesisleri kullanmalarını izler.”

Okul müdürlerinin MEB tarafından belirlenen görevleri arasında yer alan ve doğrudan ders denetimi ile ilgili olan maddeler, 2014 yılında yapılan düzenleme ile okul müdürlerinin görev tanımı içinde yer almış ve yönetmelik hükümleriyle birlikte, okul müdürlerinin ders denetimi yapmasının yasal dayanağını oluşturmuştur (Yılmaz, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'ne göre, öğretmenlerin ders denetimleri ile ilgili müfettişlerin görevleri tanımlıdır. Ancak, 2014 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nde müfettişlerin görev tanımları arasında ders ve öğretmen denetiminin yer almadığı dikkat çekmektedir. Geçmiş yıllardan itibaren, okul müdürlerinin de 2000 yılında yayınlanan Tebliğler Dergisi'ndeki maddeler uyarınca, ders denetimi konusunda sorumlulukları olduğu ve fakat, bu görevden yasal anlamda müfettişlerin sorumlu olması sebebiyle, ders denetimi konusunda aktif ve etkili olmadıkları bilinmektedir. 2015 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'ne dair resmi gazetede 2015-2016 eğitim-öğretim yılı itibari ile öğretmenlerin okul müdürleri tarafından her ders yılı sonunda değerlendirilecekleri belirtilmektedir. 2016 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı İlkokul/Ortaokul Rehberlik ve Denetim Rehberi'nde, öğretmenlerin performanslarını arttırmak amacıyla, okul müdürleri tarafından her öğretim yılında en az bir defa

derslerinin izleneceği ve değerlendirileceği belirtilmektedir (Birekul, 2018; MEB, 2016b; Tonbul ve Baysülen, 2017). MEB'in öğretmenlerin performans değerlendirmeleri ile ilgili aldığı geri bildirimler doğrultusunda; kurum müdürlerinin tekli performans değerlendirmeleri yerine, çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme sistemine geçilmesi yönünde çalışmalar başlatılmış ve 2017-2018 eğitim dönemi yapılması gereken performans değerlendirme çalışması ilgili makam oluru doğrultusunda konu ile ilgili çalışmaların tamamlanmasının ardından değerlendirilmeye bırakılmıştır (MEB, 2018a).

2016 yılına ait MEB İlkokul/Ortaokul Rehberlik ve Denetim Rehberi raporunda, Yönetim Faaliyetleri ana başlığı altında, denetim, izleme ve değerlendirme konuları için yönetici görevleri şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, 2016b);

- Öğretmenlerin mesleki çalışmalarının incelenmesi (MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Md.38)
- Okul müdürü tarafından, her öğretim yılında en az bir defa öğretmenlerin dersinin izlenmesi ve rehberlikte bulunulması durumu (657 sayılı Devlet Memurları Kanunu Madde10)
- Elektronik ortamda yürütülmesi gereken iş ve işlemlerle ilgili gerekli takip ve denetimin yapılması durumu (MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Md.4/ğ; 12/13, 30/2/b)
- Önceki denetimlerde getirilen öneriler ile bu önerilere dayalı olarak hazırlanan gelişim planlarının yerine getirilmesi durumu
- Okul servis hizmetlerinin izlenmesi durumu (MEB Okul-Aile Birliği Yönetmeliği Md. 6/h, Okul Servis Araçları Hizmet Yönetmeliği)
- Ders dışı eğitim çalışmalarının hazırlanan programa uygun yürütülmesi (MEB "Ders Dışı Eğitim Çalışmalarına Dair Esaslar" konulu 2010/49 sayılı Genelge; Kamu Görevlileri Hakem Kurulunun 29/5/2012 tarih 2012/1 nolu Kararı)
- Taşımali eğitime ilişkin iş ve işlemlerin yerine getirilme durumu (MEB Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği Md.13)
- Kurul, komisyon ve ekip çalışmalarının izlenmesi
- Resmi yazışma kurallarına uyulması durumu (02/02/2015 tarihli ve 29255 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan "Resmi Yazışmalarda Uygulanacak Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik)

- Okulöncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarında defter çizelge ve dosyaların tutulması durumu (MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Ek-16)
- Brifing dosyası hazırlanarak okul ile ilgili her türlü bilginin zamanında güncellenmesi (T.T.K 22/.2.1967/582/1-9323 sayılı kararı T.D.1442)

Okul müdürlerinin, kurumlarında öğretim faaliyetlerini sürdüren öğretmenlerin denetlenmesi ile ilgili MEB tarafından kendilerine yöneltilen öğretmen ders denetleme formu, denetimin ele aldığı konular ile ilgili açıklayıcı niteliktedir. Öğretmen ders denetleme formunda, okul müdürlerinden, yılda en az iki defa Milli Eğitim Temel Kanunundaki Amaç ve İlkeler ile Okulun ve Dersin Amaçları Doğrultusunda aşağıda yer alan ifadeler ile ilgili öğretmenleri “çok iyi”, “iyi” ya da “geliştirilmeli” cevaplarından birini tercih ederek değerlendirmeleri ve geliştirilmesi önerisinde bulunduğu ifadeler ile ilgili takiplerine devam etmesi beklendiği belirtilmektedir. Formda okul müdürlerinin değerlendirilmesi istenilen ifadeler sırasıyla şunlardır (MEB, 2015);

1. Alan, Program ve İçerik Bilgisini Eğitim-Öğretime Yansıtması
2. Ünitelendirilmiş Yıllık Planlar ile Günlük/Ders Planları Hazırlama ve Uygulama Başarısı
3. Zümre Planları İstenilen Şekilde Hazırlanması, Uygulaması
4. Zümre Arkadaşları ile İşbirliği
5. Sınıf Hâkimiyeti, Öğrencileri Derse Güdülmesi
6. Öğretim Metodu Seçme ve Uygulama Başarısı
7. Dersi İşlemede Zamanı Değerlendirme ve Ders Defteri Kullanma Başarısı
8. Ders Araç ve Gereçlerini Etkin Olarak Kullanma Başarısı
9. Teknolojik Araçları Kullanma Başarısı (Bilgisayar, Projeksiyon, Akıllı Tahta vb.)
10. Ünite ve Tema Köşelerinin, İşlenen Konulara Uygun Güncellenmesi
11. Öğrenciye Verilen Ödevlerde Yönlendirme Yapması
12. Sınıf İçi Etkinliklerde Her Öğrenciye Uygun Fırsatlar Vermesi
13. Öğrencilerin Derse İlgisi ve Katılımı, Soru Sorma ve Cevap Vermedeki Cesaret ve Başarıları
14. Öğrenci Başarısını Artırmak İçin Aldığı Önlemler
15. Sınıf Kitaplığı Oluşturma/Düzenleme/Güncelleme

16. Okulun Genel İşleyişine Katkıda Bulunması
17. Serbest Zaman Etkinlikleri Planlama/Uygulamama/Dosyalama
18. Proje ve Performans Ödevi Verilmesi ve Değerlendirilmesi
19. Derslerin İşlenişinde Dikkate Alınacak Hususlara Uyma
20. E-Okul Modülünü Kullanma/Öğrenci Bilgilerini Güncelleme
21. Öğrenci Velileri ile Yapılacak İşbirliği Esaslarına Uyma/ Veli Toplantıları Düzenleme
22. Genel Durum ve Davranışı, Görev Arkadaşları ve Amirlerine Karşı Tutum ve Davranışı
23. Öğrenci Ders Kitaplarını, Çalışma Kitaplarını Amacına Uygun Kullandırması
24. Kaynaştırma Öğrenciler İçin BEP Planı Hazırlama ve Uygulama
25. Sınav Tarihlerini Önceden Duyurması
26. Cevap Anahtarı Hazırlanıp, Anahtara Uygun Puanlama Yapılması
27. Dynet sistemini uygulama ve güncelleme (İngilizce ve Sınıf Öğretmenleri)

Eğitim sisteminde yaşanan pek çok değişiklik, gelişim olarak değerlendirilemediği gibi, okul müdürlerinin ders denetimi sorumlulukları ile ilgili değişiklik de olumlu ve olumsuz yönleri açısından tartışılmaktadır. Okul müdürlerinin, denetim imkânının müfettişlere kıyasla daha kolay olması, denetleme açısından öğretmenlere ulaşılabilmemesindeki avantajları ve ders denetiminin müfettişler tarafından 40 dakikalık bir dersle sınırlanmasından sonra eğitim-öğretim dönemine yayılabilmemesinde imkân sağlanması açısından olumlu özellikleri ileri sürülmektedir. Ancak, okul müdürlerinin, denetim ile ilgili eğitimlerdeki yetersizlik, denetimin konusu olan ders ile ilgili alan bilgisi eksikliği, öğretmenler ile okul müdürlerinin aynı zamanda mesai arkadaşları olması ve aralarında informal ilişkilerin de var olabileceği düşüncesi, okul müdürleri tarafından yapılan ders denetimi konusunda eleştirel yaklaşımlara sebep olmaktadır (Tonbul ve Baysülen, 2017; Yılmaz, 2018).

#### **2.1.10. Okul Öncesi Eğitim Yöneticilerinin Alan Bilgisinin Önemi**

Yönetim biliminin temel özellikleri her iş alanı için benzerlik gösterse de, eğitim yönetimi sisteminin kendisine özgü farklılıklar taşıdığı kabul edilmelidir. Eğitim sisteminde, öğretim ve öğrenme süreçleri çok karmaşıktır, farklı sektörlere kıyasla çok sayıda kişi ve kurumla ilgili bir alandır ve okul yöneticileri başta olmak üzere çalışan personel açısından farklı niteliklere ihtiyaç duyulmaktadır (Çelikten, 2013).

Eğitim sisteminde, başarının temel gereksinimi bu sistemi işletecek olan yöneticilerin yeterli olmalarıdır. Eğitim sistemi için hangi model belirlenmiş olursa olsun, modeli uygulamada yeterli kapasiteye sahip yöneticiler olmadığı sürece, verimli eğitim faaliyetlerinin gerçekleşmesini beklemek mümkün değildir. Eğitim yöneticilerinin pek çok görevi yanında, eğitim ve ğretim faaliyetlerin gerçekleştirilmesini sağlamak da yer almaktadır (Gözütok, 1991).

Eğitimin amaçlarına ulaşılabilmesi için ğretim hizmetlerinin etkili bir biçimde yürütülmesi şarttır. Öğretim hizmetlerinin planlanması, etkili ve verimli bir okul kurumu oluşturulabilmesi, öğrencilerin öğrenim için gereksinimlerinin belirlenmesi ve giderilmesi, öğrenmenin gerçekleşmesi ve izlenmesi okul yönetiminin ve öncelikle okuldaki en yetkili yöneticinin sorumluluğundadır. Yönetim tarafından hazırlanan çalışma planlarının MEB'in hazırladığı eğitim-ğretim takvimlerine uygun olması gerekir, fakat her eğitim kurumunun farklı nitelikleri ve ihtiyaçları göz önüne alınarak okul yöneticileri tarafından yeniden planlanması ve detaylandırılması önemlidir. Okul yöneticilerinin amacı, yapılan planları işlevsel hale getirerek, okulun etkinliğini arttırmaktadır (Okutan, 2013).

Okul yöneticilerin yetki ve sorumlulukları göz önünde bulundurulduğunda, üstlendikleri roller arasında günümüze kadar gelen çatışmalar kaçınılmazdır. Çünkü bir eğitim yöneticisinden, yönetim dolayısıyla örgüt rolünü, eğitimci olması dolayısıyla meslek rolln taşıması beklenmektedir. Eğitim sisteminde yöneticilere ait görevlerdeki sürekli değişim, üstlendikleri rollerde de değişime sebep olmuş ve rollerini sekreterlikten, örgüt mühendisliğine, sosyal mühendisliğe, verim uzmanlığına ve işletmecilik gibi alanlara kadar taşımıştır (Bursalıoğlu, 2013).

Eğitim sisteminde amaç; beden, duygu, zihin gelişimi ve toplumsal yönden sağlıklı çocuklar yetiştirilmesini sağlamaktır. Bahsedilen nitelikli, sağlıklı ve istenen davranışlara sahip bireylerin yetiştirilmesi, erken çocukluk dönemde verilen eğitim ile mümkündür (Zembat ve diğ., 1994).

Türkiye'de, okul öncesi eğitim kurumlarının yönetimi ile ilgili literatür çalışmaları ve bu konuda yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Okul ncesi eğitim yöneticilerinin, diğer eğitim yöneticilerinde bulunması gereken temel özellikler, kişilik özellikleri, yöneticilik vasıfları ve mesleki deneyim gibi yeterliliklerle beraber alan bilgisine sahip olmalarının da büyük önem taşıdığı unutulmamalıdır.

Susmak ve Hacıfazlıoğlu (2013), okul öncesi eğitim alanında eğitim almış ve öğretmenlikten gelen yöneticilerin pek çok konuda daha duyarlı olduğunu ortaya koymuşlardır. Okul öncesi eğitim yöneticilerinin, alan ile ilgili eğitimi olmaması durumunda, erken çocukluk dönemi eğitimi ile ilgili yetersiz kalacağı, çocuklardan beklentilerin normalden yüksek olacağı ve bunun sonuçlarının kurum içerisinde problemlere sebep olacağı belirtilmektedir. Okul öncesi eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken nitelikler içerisinde okul öncesi eğitimi ile ilgili alan bilgisine sahip olmalarının en önemli özellik olarak ifade edilmesi dikkat çekmektedir (Susmak ve Hacıfazlıoğlu, 2013).

Yöneticilerin alan yeterliliklerine dair öğretmen görüşlerinin alınması aslında sistemin içinde yöneticinin etkililiğini de ölçmektedir. Ders denetim görevi ve rehberlik rollerine sahip olan yönetici, eğer öğretmen tarafından alanda yetersiz görü lüyor ise yöneticisinden gelen yönlendirmelere uyum sağlamak istemeyebilir. Bu konuda yöneticinin öğretmen tarafında alanda yeterli bilgiye sahip olarak görülmesi aslında yöneticiden gelen yönlendirmelere uyum sağlaması ve yöneticisi ile işbirliği yapması açısından çok önemlidir.

Okul öncesi eğitim yöneticilerinin, bu alandaki değişme ve gelişmelere paralel olarak sürekli yenilenen bir sisteme uyumlu olmaları gerekmektedir. Okul öncesi eğitim bilimi geliştikçe ve zenginleştikçe, kurum yöneticilerinden beklenen roller de bundan etkilenebilir. Diğer taraftan, Türkiye’de okul öncesi eğitim yönetimi ile ilgili alan bilgisine sahip yöneticilerin yetiştirilmeleri ve görevlendirilmeleri henüz ciddi bir politika olarak ele alınmamıştır. Günümüzde okul öncesi eğitim veren, özellikle de resmi kurumlarda, yönetim ilkokullar bünyesinde ve çoğunlukla bu alanda profesyonel bir eğitimden yoksun yöneticiler tarafından yürütölmektedir (Topaloğlu, 2009).

## **2.1.11. İlgili Araştırmalar**

### **2.1.11.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar**

Zembat ve diğerleri (1994) tarafından, okul öncesi eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken özellikleri ortaya koymak amacıyla yürütölen çalışmada, 82 okul öncesi eğitim kurumu yöneticisi ile görüşölmüş ve yöneticilere ait kişisel bilgiler, bireysel nitelikler, yöneticilerin alan bilgisi ve iş doyumları ölçölmüştür. Araştırma sonuçlarının ortaya koyduğu bulgular doğrultusunda, araştırmacının okul öncesi eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken özellikler ile ilgili önerileri, okul öncesi

eğitim kurumlarının bağlı bulunduğu kurum ve yönetmelik için de değişikliğin gerektiği şeklindedir. Araştırmacıya göre; okul öncesi eğitim kurumları tek bir ilgili makama, Okul Öncesi Genel Müdürlüğü'ne bağlanmalı ve ortak bir yönetmelik ile kurum çalışmaları düzenlenmeli ve takip edilmelidir. Okul öncesi eğitim yöneticilerine yönetim bilgisi verilmelidir. Okul öncesi eğitime düzenli olarak denetim mekanizması sayesinde yapıcı ve öğretici nitelik kazanmalıdır ve bu sebeple, denetim görevini yerine getirecek kimseler bu konuda yetkin bilgilerle donatılmış olmalıdır. Günümüzde, okul müdürlerine ait olan ders denetimi vazifesi düşünöldüğünde, okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin denetim görevini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için ihtiyaç duydukları en temel özellik, okul öncesi alan bilgisine sahip olmalarıdır (Zembat ve diğ., 1994).

Yine, Zembat (2012) tarafından yürütölen başka bir çalışmada, eğitim örgütlerinde önemli bir sorun olan çatışma konusu üzerinde durulmuştur. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin yöneticileri ile yaşadıkları çatışmayı; yöneticilerin okul öncesi eğitimin önemini bilmemeleri, bu alanda eğitim veren öğretmenlerin branşlarının ciddiye alınmaması, anasınıfının yöneticiler tarafından gerekli görölmemesi ve yöneticilerin okul öncesi eğitim hakkında bilgi sahibi olmaması gibi sorunlarla ifade ettikleri görölmüştür. Araştırmada özellikle, ilköğretim okullarındaki okul öncesi eğitim alanında yükseköğrenim görmemiş olan yöneticilerin, okul öncesi eğitimin önemi ve gerekliliği konusunda bilgilendirilmeleri ve hizmet içi eğitim almaları üzerinde durulmaktadır (Zembat, 2012).

Korkmaz (2005), okul yöneticilerinin yetiştirilmesiyle ilgili Türkiye'deki tarihsel süreci incelemiş ve uluslararası örnekler ile reform girişimlerini analiz ederek okul müdürlerinin sečilmesi konusunda öneriler ortaya koymuştur. Öğretmenlikte en az 5 yıllık deneyim, gelişim liderliğine dayalı dikkat çekici bir performans, insan ilişkileri konusunda başarı, örgüt biçimlendirme yeteneklerinin yanı sıra; görevlendirilecek okul müdürlerinin özellikleri arasında, öğretmenlere rehberlik yapmada gerekli olan yeterli uzmanlık bilgisinin önemli olduğu ortaya konmaktadır (Korkmaz, 2005).

Ada, Küçükali, Akan ve Dal (2014) tarafından yapılan araştırmada, denetmenlerin okul öncesi eğitim hakkındaki bilgi eksikliği sebebiyle, öğretmenler tarafından algılanan sorunlar şu şekilde ifade edilmiştir (Ada ve diğ., 2014);

- Denetmenlerin alan hâkimiyeti olmaması ve bu durumu kabul etmemeleri

- Alan mezunu denetmenin olmaması
- Denetmenlerin okulda çok az bulunmaları rehberlik yerine teftiş yapmaları
- Yeni yöntemler yerine eskide kalmış uygulamaları benimsemeleri

Çalışmada öğretmenlerin denetmenlerin kendilerine karşı tutumları konusunda yaşadıkları en önemli sorunlardan birinin de alan bilgisine sahip olmamalarından kaynaklanan sorunlar olduğunu belirtmeleri dikkat çekmektedir. Söz konusu çalışmada, öğretmenlerin denetim konusuyla ilgili yaşadıkları sorunların en önemlisi, denetmenlerin alan bilgisi eksikliğidir, bu sonuç, ders denetimiyle görevlendirilen okul öncesi eğitim yöneticilerinin alan bilgisinin de aynı derecede önem taşıdığı çıkarımına dayanmaktadır.

İş (2002) tarafından yürütülen çalışma, okul öncesi eğitim yöneticilerinin alan bilgisinin önemine dikkat çekmektedir. Araştırma sonuçlarına göre; özel okul yöneticileri ve öğretmenleri, okul öncesi eğitim amaçlarını resmi okullara göre daha yüksek düzeyde yerine getirebilme kabiliyetine sahiptir. Bu durumun sebepleri arasında ise en önemli olanın, özel okul yöneticilerinin okul öncesi eğitim alanında yükseköğrenim görmüş olmaları ileri sürülmektedir. Diğer taraftan, çoğunlukla ilköğretim bünyelerinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticiler, bu alanda eğitim görmüş branş öğretmenlerinden seçilmemektedir. İlköğretim yöneticiliği ile okul öncesi eğitim yöneticiliğinin ve bu iki eğitim düzeyinde eğitim veren kurum yöneticilerinde bulunması gereken özelliklerin farklı olması gerektiği, ancak resmi okul öncesi eğitim kurumlarında bu önemli ihtiyacın göz ardı edildiği belirtilmektedir (İş, 2002).

Metin ve Çalışandemir (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin bağlı oldukları kuruma göre yöneticilerini algılama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ve bu farkın özel kurumlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada, kurumların kalitesini yükseltebilmek için yöneticilerin çağdaş yönetim bilinciyle hareket etmeleri kadar, öğretmenlere gerçek anlamda eğitim danışmanlığı yapabilmeleri ve kurumda sıcak ilişkiler tesis ederek, doyurucu bir ortam oluşturabilmeleri, eğitim danışmanlığı, rehberlik ve değerlendirme konularında yeterli donanım ve alan bilgisine sahip olmaları gerektiği üzerinde durulmuştur (Metin ve Çalışandemir, 2006).

### 2.1.11.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Eğitim yöneticilerinin alan bilgisi yeterliliği konusunda, Dünya’da yapılmış araştırmalar incelendiğinde; yöneticilerin yeterliliklerinin iletişim becerileri, örgütsel amaçları gerçekleştirmedeki yeterlilikleri, kişisel özellikleri, liderlik vasıfları ve yönetici özellikleri yönüyle ele alındığı görülmektedir. Eğitim yöneticilerinin alan bilgisi yeterliliğini temele alan çalışmalara yazarın bilgisi dâhilinde rastlanmamış, fakat dolaylı bilgiler verildiği görülmüştür.

Clark ve Lotto (1972) tarafından, etkili okul yöneticilerinin özelliklerini belirlemeye yönelik yürütülen bir çalışmada, okul yöneticilerinin sahip oldukları roller üzerinde çalışılmış ve daha sonra bu roller arasından önem arz edenler şu şekilde sıralanmıştır;

- Okulun temel ürünü ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin temel sonucu olarak öğrenci başarısını kabul ederler.
- Öğrencilerdeki ilerlemeyi izler ve değerlendirirler.
- Öğrenci ve öğretmen performansları için yüksek standartlar koyarak takip ederler.
- Öğretmenlerin sınıf içindeki performansı için yüksek performans beklentisi oluştururlar (Clark ve Lotto, 1972).

Mothershed ve Long (1984) tarafından, Mississippi özel eğitim okulu yöneticilerinin özelliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bir araştırmada, okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken yeterlilikler ve bu yeterliliklere ne derece sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin iletişim, kamu ilişkileri, okul mevzuatına hâkim olma, eğitim programının gereksinimlerine ve koşullarına göre eğitim personeline rehberlik etme ve onları denetleme konularında yeterliliklerinin önemli olduğu sonucuna varılmıştır (Mothershed ve Long, 1984).

Walker (1988) tarafından yapılan bir araştırmada, Teksas’daki özel eğitim yöneticilerinin yeterlilikleri belirlenmiştir. Bir grup özel eğitim yöneticisi üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre, yöneticilerin finansman, eğitim müfredatı, planlama ve teknoloji alanlarında sahip olmaları gereken yeterliliğin daha yüksek olması gerektiği sonucu ortaya konmuştur (Walker, 1988).

### 3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde yapılan araştırmanın araştırma modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Deseni

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki görevli öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerinin okul öncesi eğitimi alan bilgisi yeterliliklerini ve bu yeterlikleri belirleyen faktörleri ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırma tarama modelinde, betimsel bir çalışmadır (Karasar, 1984). Bu kapsamda, okul öncesi eğitim kurumlarında (resmi bağımsız anaokulları, ilköğretim bünyelerindeki anasınıfları ve özel anaokulları) görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin okul öncesi eğitim programı, sınıf yönetimi, öğretim ilke ve yöntemleri, çocukların gelişimsel özellikleri, çocuk beslenmesi, aile katılımı, değerlendirme, fiziksel ortam ve alan gelişimleri hakkında öğretmenleri bilgilendirme, yönlendirme ve bu süreçlerin denetlenmesine ilişkin yeterliliklerinin belirlenmeye çalışılmıştır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın genel evrenini Türkiye'deki tüm okul öncesi eğitim kurumlarında 4-6 yaş arası gruplarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrenin tümüne ulaşma konusunda yaşana güçlükler nedeni ile bu evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu kapsamda mevcut araştırmanın örneklemine İstanbul İl'inde bulunan özel anaokulları, devlet bağımsız anaokulları ve ilköğretim okulları bünyesinde bulunan okul öncesi eğitim 4-6 yaş grubunda görev yapan ve tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 450 sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. İstanbul ilinde okul öncesi eğitim kurumlarında toplam bulunan öğretmen sayısı 2017-2018 eğitim yılı MEB verilerine göre 7443'tür (MEB, 2019).

Örneklem belirlenirken şu yöntem izlenmiştir. İstanbul ili resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin oluşturduğu çalışma evreni büyüklüğü (N): 7.443,

ana kütle parametresinin tahmininde hata  $\alpha=0,05$  serbestlik derecesinde  $t=1,96$  ve ana kütle oranı %50 kabul edilerek örneklem sayısı (n): minimum 365 olarak hesaplanmıştır (Whitley ve Ball, 2002). Evreni temsil edecek örneklem sayısını belirlemek için aşağıdaki formül kullanılmaktadır.

$$n = \frac{t^2 (PQ)/d^2}{1 + \left[\frac{1}{N}t^2(PQ)/d^2\right]}$$

Formüldeki simgelerin açılımı şunlardır:

N: Evren büyüklüğü

t: Güven düzeyinin tablo değeri

n: Örneklem büyüklüğü

P: Örneklemin evrendeki tahmini oranı

d: Tolerans düzeyi

Q:1-P

Öğretmenlerin çalıştıkları okul öncesi eğitim kurumları üç farklı kategoride değerlendirmeye dâhil edilmiştir. Bu kategoriler; özel anaokulu, devlet bağımsız anaokulu ve devlet ilköğretim okulu olarak gruplanmıştır. Tablo 4’de bu gruplar ve dağılımları yer almaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen, “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Alana İlişkin Yönetsel Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. İlk olarak, Milli Eğitim Bakanlığı’nın yayınladığı okul öncesi ders denetim içeriğine uygun veri toplama aracı olarak 10 demografik soru, 57 likert tipi soru, 3 açık uçlu sorudan oluşan bir ölçek hazırlanmıştır. Uzman görüşüne sunulan ölçek formu, görüşler sonucunda likert tipi olan sorularda değişiklik yapıp 51 soruya düşürülmüştür.

#### 3.3.1. Ölçeğin Geçerlilik Güvenirliği

Ölçeğin geçerlilik güvenirlilik çalışması için 250 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeğinin güvenirlilik çalışmasında; Cronbach alfa güvenirliliğine bakılmıştır. Araştırmada geliştirilen envanterin genel güvenirlilik katsayısı .990 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha değerinin 0.80’nin üzerinde olması güvenirliliğinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010)

### 3.3.2. Faktör Analizi

Araştırmacı tarafından geliştirilen 51 maddeden oluşan ve öğretmenlere sunulan veri toplama ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde demografik bilgiler yer almaktadır. Toplanan demografik bilgilerin bir kısmı öğretmen bir kısmı öğretmenlerin yöneticilerine aittir. Öğretmenlere ait alınan bilgiler: çalıştığı okul türü, yaşı, mesleki kıdemi, bulunduğu okuldaki kıdemi, eğitim durumu ve cinsiyetidir. Öğretmenlerin yöneticilerine dair alınan veriler: mezun olduğu alan, mesleki kıdemi ve eğitim durumudur.

Yöneticilerin yeterlilik alanları için hazırlanan sorular dokuz alt kategoriden oluşmaktadır. Bu alt kategoriler yöneticilerin ders denetim kılavuzunda bulunan maddelere göre, ders denetimi yapmaları ve öğretmenlere rehberlik edebilmeleri için sahip olması gereken alan yeterliliğini incelemek için belirlenmiştir. Bu kategoriler: okul öncesi eğitim programı, çocuk gelişimi, okul öncesi eğitim ortamlarının düzenlenmesi, okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi, okul öncesi eğitimde kullanılan öğretim ilke ve yöntemleri, okul öncesi çocuklarının beslenmesi, okul öncesi eğitimde bulunan çocukların gelişim değerlendirmesi, aile katılımı ve alan gelişimi olarak belirlenmiştir. Her bir kategori için farklı sayılarda soru hazırlanmıştır.

Okul öncesi eğitim programları alt kategorisi toplam 15 sorudan (1, 2, 6, 8, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 20, 33, 37, 43, 45) oluşmaktadır. Bu bölüm içeriğindeki sorular ile yöneticinin okul öncesi programına dair kazanımlar, göstergeler, programın özellikleri, aylık ve günlük planlara dair bilgisi öğretmen görüşleri ile değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Çocuk gelişimi alt kategorisinde toplam 6 soru ile (4, 5, 7, 18, 19, 39) yöneticilerin okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerine dair bilgisi öğretmen görüşleri ile değerlendirildi. Yöneticinin çocuk gelişimini bilmesi, programın gelişime uygunluğunu denetlemesi ve öğretmene doğru rehberlik edebilmesi açısından hazırlanan sorular ile değerlendirilmiştir.

Okul öncesi eğitim ortamlarının düzenlenmesi alt kategorisi toplam 4 soru (21, 22, 24, 42) ile ölçekte yer almıştır. Yöneticinin sınıf düzeni, öğrenme merkezleri, gerekli materyaller ve süreçte dikkat edilmesi gereken konular ile ilgili bilgisi ve öğretmene sağladığı rehberlik hazırlanan sorular ile öğretmen görüşleri alınarak değerlendirilmiştir.

Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi alt kategorisi toplam 5 soru (25, 26, 28, 34, 47) ile yöneticilerin okul öncesinde sınıf yönetiminde kullanılan teknik ve stratejilere yönelik bilgisi ve öğretmenlere sağladığı rehberlik öğretmen görüşleri alınarak değerlendirmeye alınmıştır.

Okul öncesi eğitimde kullanılan öğretim ilke ve yöntemleri alt kategorisi toplam 4 soru (29, 30, 32, 51) ile ölçekte yer almıştır. Bu kategoride yöneticinin okul öncesi eğitimde kullanılan yöntem teknikleri bilmesi, öğretmeni teknikleri kullanma konusunda değerlendirebilmesi ve rehberlik edebilme becerisi değerlendirmeye katılmıştır.

Okul öncesi çocuklarının beslenmesi alt kategorisinde toplam 3 soru (9, 27, 35) yer almıştır. Bu kategori ile yöneticilerin çocuk beslenmesine dair bilgisi, çocukların beslenme programının oluşturulmasında sağladığı rehberlik ve öğretmenleri bu konuda yönlendirebilme düzeyi değerlendirilmiştir.

Okul öncesi eğitimde bulunan çocukların gelişim değerlendirmesi alt kategorisi toplam 6 soru (10, 23, 36, 41, 40, 49) ile yöneticilerin bu alan yeterlilikleri öğretmen görüşü ile değerlendirilmiştir. Bu kategori ile yöneticilerinin okul öncesi eğitime katılan çocukların gelişimlerinin takibi ve değerlendirmesi ile ilgili bilgisi, öğretmeni değerlendirme ve rehberlik etme becerisi öğretmen görüşleri ile değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Aile katılımı alt kategorisinde toplam 4 soru (3, 13, 44, 46) vardır. Bu sorular ile yöneticilerin aile katılımı etkinliklerini planlama ve uygulama aşamasında öğretmenleri değerlendirme ve rehberlik etme becerisi değerlendirilmiştir.

Son olarak alan gelişimi alt kategorisinde bulunan toplam 4 soru (31, 38, 48, 50) ile yöneticilerin alandaki gelişimleri takip etmesi ve öğretmenlere bu yönde örnek olması durumu öğretmen görüşleri ile değerlendirilmiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen 51 maddeden oluşan ölçek çalışmasının örneklemin yeterliliğini ölçmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır ve değeri (.984) olarak hesaplanmıştır. Ölçek verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacı ile Bartlett testi uygulanmış ve küresellik testi istatistiksel olarak anlamlı ( $p=.000$ ,  $<0,01$ ) bulunmuştur. KMO testinin 0.60'dan yüksek olması ve Bartlett testinin anlamlı ( $p<0.01$ ) olması ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Bartlett, 1950).

Araştırmada kullanılan ölçek maddelerinin madde-toplam puan korrelasyonu ( $p=.000$ ,  $<0,01$ ) önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Maddelerin toplam korrelasyon değerlerinin 0,489 ile 0,771 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin özgün şekli “okul öncesi eğitimde görev yapan yöneticilerin alan yeterliliği düzeyi” şeklinde tek faktör iken faktör analizi sonucu 51 maddelik ölçek üç faktör altında toplanmıştır. Ölçek tek faktör şeklinde hazırlanmıştır ama bu faktörü oluşturan dokuz alt kategori mevcuttur. Alt kategorilerin hepsi alan yeterliliğini ölçmeye yönelik olduğu için farklı faktörler olarak değerlendirilmemiştir. Faktör analizi sonucunda alt kategorilerin faktörlere dağılımı, faktör 1 (okul öncesi eğitim programları, çocuk gelişimi), faktör 2 (okul öncesi eğitim ortamlarının düzenlenmesi, okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi, okul öncesi eğitimde kullanılan öğretim ilke ve yöntemleri, okul öncesi çocuklarının beslenmesi, okul öncesi eğitimde bulunan çocukların gelişim değerlendirmesi) ve faktör 3 (Aile katılımı, alan gelişimi) şeklinde dağıldığı görülmüştür. Faktör analizi sonucunda bu üç faktörün, toplam varyansın %71.656’sını açıkladığı belirlenmiştir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Veriler SPSS-21 paket programı ile analiz edilmiştir. İki bölümden oluşan ölçeğin birinci bölümündeki demografik bilgiler kategorik veriye dönüştürülüp analize hazırlanmıştır.

İkinci bölümde yöneticilerin alan yeterliliklerini değerlendirmek üzere 51 adet 5’li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin derecelendirmesi, 1 “Tamamen Katılmıyorum”, 2 “Katılmıyorum”, 3 “Kararsızım”, 4 “Katılıyorum” ve 5 “Tamamen Katılıyorum” şeklinde düzenlendi ve puanlandırılmıştır.

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde yararlanılacak aralık genişliğini bulmak için beş dereceli bir ölçekte  $4/5=0,80$  olarak hesaplanmış, birim aralıkları aşağıdaki şekilde kategorize edilmiştir.

- Tamamen katılmıyorum (1,00-1,80)
- Katılmıyorum (1,81-2,60)
- Kararsızım (2,61-3,40)
- Katılıyorum (3,61-4,20)
- Tamamen katılıyorum (4,21-5,00)

İkinci bölümde bulunan okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan yöneticilerin alan yeterliliğine dair verilerin genel ortalamasının ve alt kategori ortalamalarının normallik varsayımı için veri sayısı 50'nin üzerinde olduğu için Kolmogorov-Smirnov analizi ile test edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testine göre normal dağılımına ilişkin anlamlılık düzeyi  $p < ,05$ 'göre anlamlı olduğu yani normal dağılım sergilemediği görülmektedir.

Bu bağlamda verilerin normallik varsayımını sağlamamasından dolayı verilerin analizinde non-parametrik test istatistiklerinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları kurum türü, mesleki kıdem, yaş, eğitim durumu, mevcut okul kıdemi, yöneticilerinin mesleki kıdemi, alanı ve eğitim durumları arasındaki dağılımın analizinde "Çapraz tablolar (Crosstabs) kullanılmış ve bu dağılımların anlamlılık derecesinin analizinde Ki-Kare (Chi-Square) testi kullanılmıştır. Yöneticilerin alan yeterliliklerine dair genel ortalamalarının yöneticilerinin lisansta mezun oldukları alana göre (çocuk gelişimi ya da okul öncesi ve diğer) incelenmesi için non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Yöneticilerin alan yeterliliklerine dair genel ortalamalarının, öğretmenlerin görev yaptığı kurum türü, yaşı, mesleki kıdemi, mevcut okul kıdemi, yöneticilerin mesleki kıdemi ve yöneticilerin eğitim durumu grup değişkenleri ile ilişkisine yönelik analizlerin yapılması için non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis Testi uygulanmıştır.

#### 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, katılımcıların çalıştıkları kurum, yaş, mesleki kıdem, kurum kıdemi ve eğitim durumuna ilişkin bulgulara ve katılımcıların yöneticilerine ilişkin mesleki kıdem, alan ve eğitim durumuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

##### 4.1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların demografik bilgilerinin gruplara göre dağılımlarına Çapraz Tablolar (Crosstabs) analizi ile incelenmiş ve Ki-Kare (Chi-Square) testi ile dağılımlarda anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir.

**Tablo 3: Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türüne İlişkin Yüzde Dağılımları**

Kategoriler	n	Yüzde(%)
Özel Anaokulu	222	49.3
Devlet Bağımsız Anaokulu	113	25.1
Devlet İlköğretim Okulu	115	25.6
Toplam	450	100.0

Tablo 3’de çalışmaya katılan öğretmenlerin okul türlerine göre, 222’si (%49.3) özel anaokunda, 113’ü (%25.1) devlet bağımsız anaokulunda, 115’i (%25.6) devlet ilköğretim okulunda görev yapmaktadır. Genel itibari ile çalışmada 450 (%100) öğretmen bulunmaktadır.

**Tablo 4: Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımlar**

	<b>Kategoriler</b>	<b>n</b>	<b>Yüzde(%)</b>
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	12	2.7
	Kadın	438	97.3
<b>Eğitim Durumu</b>	Ön Lisans	184	40.9
	Lisans	246	54.7
	Yüksek Lisans	20	4.4
<b>Mesleki Kıdem</b>	0-5 yıl	234	52.0
	6-10 yıl	135	30.0
	11-15 yıl	52	11.6
	16-20 yıl	21	4.7
	21 yıl ve üstü	8	1.8
<b>Mevcut Okulunuzdaki Kıdeminiz</b>	0-5 yıl	347	77.1
	6-10 yıl	82	18.2
	11-15 yıl	16	3.6
	16-20 yıl	2	.4
	21 yıl ve üstü	3	.7
<b>Yaş</b>	20-25	142	31.6
	26-30	113	25.1
	31-35	106	23.6
	36-40	48	10.7
	41-45	32	7.1
	46-50	5	1.1
	51 ve üstü	4	.9
<b>Toplam</b>		450	100.0

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların cinsiyete göre dağılımlarının erkek 12 (%2.7) ve kadın 438 (%97.3) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin eğitim durumlarının dağılımına göre 184'ü (%40.9) ön lisans, 246'sı (%54.7) lisans, 20'si (%4.4) yüksek lisans mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem dağılımlarına bakıldığında, 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan 234 (%52) kişi, 6-10 mesleki kıdeme sahip olan 135 (%30) kişi, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan 52 (%11.6) kişi, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan 21 (%4.7) kişi ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan 8 (%1.8) kişi bulunmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki

kıdemine bakıldığında 0-5 yıl kurum kıdemine sahip olan 34 (%77.1)kişi, 6-10 kurum kıdemine sahip olan 82 (%18.2) kişi, 11-15 yıl kurum kıdemine sahip olan 16 (%3.6) kişi, 16-20 yıl kurum kıdemine sahip olan 2 (%0.4) kişi ve 21 yıl ve üstü kurum kıdemine sahip olan 3 (%0.7) kişi bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş dağılımları 20-25 yaş aralığında bulunanların 142 (%31.6), 26-30 yaş aralığında 113 (%25.1), 31-35 yaş aralığında 104 (%23.6), 36-40 yaş aralığında 48 (%10.7), 41-45 yaş aralığında 32 (%7.1), 46-50 yaş aralığında 5 (%1.1) ve 50 yaş üstü 4 (%0.9) şeklinde olduğu görülmektedir. Genel itibari ile çalışmada bulunan katılımcılar 450 (%100) öğretmenden oluşmaktadır.

**Tablo 5: Öğretmenlerin Yöneticilerinin Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımlar**

	Kategoriler	n	Yüzde (%)
<b>Yöneticinizin Alanı</b>	Diğer	219	48.7
	Okul Öncesi ya da Çocuk Gelişimi	231	51.3
<b>Yöneticinizin Eğitim Durumu</b>	Lisans	344	76.4
	Yüksek Lisans	91	20.2
	Doktora	15	3.3
<b>Yöneticinizin Yöneticilik Kıdemi</b>	0-5 yıl	142	31.6
	6-10 yıl	153	34.0
	11-15 yıl	69	15.3
	16-20 yıl	35	7.8
	21 yıl ve üstü	51	11.3
<b>Toplam</b>		450	100.0

Tablo 5’de araştırmaya katılan öğretmenlerin kurum yöneticilerine dair verileri incelediğimiz zaman, okul öncesi ya da çocuk gelişimi lisans mezuniyetine sahip yöneticilerin sayısı 231 (%51.3) olduğu, alan dışı lisans derecesine sahip olanların sayısının 219 (%48.7) olduğu görülmektedir. Yöneticilerin eğitim durumlarındaki dağılımda, lisans derecesine sahip olanlar 344 (%76.4), yüksek lisans derecesine sahip olanlar 91 (%20.2) ve doktora derecesine sahip olan yönetici sayısı 15 (%3.3) olduğu

anlaşmaktadır. Yöneticilerin yöneticilik kademelerine göre dağılımlarında, 0-5 yıl yöneticilik kademine sahip olan 142 (%31.6) kişi, 6-10 yöneticilik kademine sahip olan 153 (%34) kişi, 11-15 yıl yöneticilik kademine sahip olan 69 (%15.3) kişi, 16-20 yıl yöneticilik kademine sahip olan 35 (%7.8) kişi ve 21 yıl ve üstü yöneticilik kademine sahip olan 51 (%11.3) kişi bulunmaktadır.

**Tablo 6: Öğretmenlerin Görev Yaptığı Kurum Türü ve Eğitim Durumlarının Dağılımına İlişkin Veriler**

	Ön Lisans	Lisans	Yüksek Lisans	Toplam
<b>Özel Anaokulu</b>	145	69	8	222
<b>Devlet Bağımsız Anaokulu</b>	18	85	10	113
<b>Devlet İlköğretim Okulu</b>	21	92	2	115
<b>Toplam</b>	184	246	20	450

Tablo 6'ya bakıldığında özel Anaokulu bünyesinde çalışan 222 öğretmenin 145'i (%65,3) ön lisans, 69'u (%31.1) lisans ve 8'i (%3.6) yüksek lisans mezunudur. Devlet Bağımsız Anaokulu bünyesinde çalışan 113 öğretmenin 18'i (%15.9) ön lisans, 85'i (75.2) lisans ve 10'u (%8.8) yüksek lisans mezunudur. Devlet İlköğretim Okulu bünyesinde görev yapan 115 öğretmenden 21'i (18.3) ön lisans, 92'si (%80) lisans ve 2'si (%1.7) yüksek lisans mezunudur. Genel dağılıma bakıldığında araştırmaya katılan 450 öğretmenin 184'ü (%40.9) ön lisans, 246'sı (%54.7) lisans ve 20'si (%4.4) yüksek lisans mezunudur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde ön lisans mezunu 184 öğretmenin 145'i (%78.8) özel anaokullarında, 18'i (%9.8) devlet bağımsız anaokullarında ve 21'i (%4.7) devlet ilköğretim okullarında görev yapmaktadır. Bu bulgulara göre özel anaokullarında daha çok ön lisans mezunu öğretmenlerin çalıştığı görülmektedir. Katılımcıların eğitim durumları söz konusu olduğunda, lisans mezunu 246 öğretmenin 69'u (%28) özel anaokullarında, 85'i (%34.7) Devlet bağımsız anaokullarında ve 92'si (%37.4) devlet ilköğretim

okullarında görev yapmaktadır. Lisans mezunlarının okul türlerine göre dağılımları incelendiğinde özel okullar bünyesinde daha az lisans mezunu öğretmenin görev yaptığı ve devlet okulları bünyesinde daha çok lisans mezunu öğretmenin görev yaptığı görülmektedir. Ön lisans mezunu öğretmenlerin kurum türlerine göre dağılımına bakıldığında, 20 öğretmenin 8'i (%40) özel anaokullarında, 10'u (%50) devlet bağımsız anaokullarında ve 2'si (%10) devlet ilköğretim okulları bünyesinde görev yaptığı görülmektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan katılımcılardan yüksek lisans mezunu olan katılımcıların toplam örneklemin sadece %4.4'ünü temsil ettiğini ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun devlet bağımsız anaokullarında görev yaptığı bulunmuştur.

Yukarıdaki veriler araştırmanın önemli bir değişkeni olan okul türleri değişkenine göre öğretmenlerin eğitim durumunu analiz etmektedir. Bu analizler, okul öncesi öğretmeni olmak için Türkiye'de geçerli olan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'ne göre, en az lisans derecesine sahip olma şartının özel anaokullarında yoğun olarak sağlanmadığını, devlet bağımsız anaokullarında ve devlet ilköğretim okullarında da ön lisans mezunu olarak görev yapan öğretmen sayının az olmadığını göstermektedir (MEB, 2009). Ön lisans mezunu öğretmenlerin sadece yardımcı öğretmen olarak statü sahibi olduğu bu kurumlarda öğretmen yetersizliği nedeni ile sınıf öğretmeni olarak görev yaptığı görülmektedir. Genel tabloya bakıldığında özel anaokullarında görev yapan öğretmenlerin eğitim düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir.

**Tablo 7: Öğretmenlerin Görev Yaptığı Kurum Türü Ve Eğitim Durumlarının Dağılımına İlişkin Ki-Kare (Chi-Square) Test Bulguları**

	$\chi^2$	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Ki-Kare	116.017*	4	.000
Benzerlik Oranı	121.099	4	.000
Doğrusallık İlişkisi	62.367	1	.000
Örnek Sayısı		450	

\*p<,05

Öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türü ve eğitim durumlarının dağılımına ilişkin yapılan Ki-Kare testi sonucunda öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türü ve eğitim durumlarının dağılımı arasında anlamlı fark bulunmuştur,  $\chi^2(4)=.116.017, p < .05$ . Analizin sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitim durumlarının çalıştığı okul türüne göre farklılık gösterdiği görülmektedir.

**Tablo 8: Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Ve Yöneticilerinin Alan Dağılımına İlişkin Veriler**

	Diğer	Okul Öncesi/ Çocuk Gelişimi	Toplam
Özel Anaokulu	100	122	222
Devlet Bağımsız Anaokulu	42	71	113
Devlet İlköğretim Okulu	77	38	115
<b>Toplam</b>	219	231	450

Tablo 8'e bakıldığı zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ve yöneticilerinin alanına dair dağılımlar bulunmaktadır. Özel anaokullarında çalışan 222 yöneticinin, 100'ü (%45) alan dışı lisans mezuniyetine sahip, 122'si (%55) çocuk gelişimi ya da okul öncesi öğretmenliği lisans mezunu olduğu görülmektedir. Devlet bağımsız anaokullarında görev yapan 113 yöneticiden, 42'si (%37.2) alan dışı lisans mezuniyetine sahip, 71'i (%62.8) çocuk gelişimi ya da okul öncesi öğretmenliği lisans mezunu olduğu görülmektedir. Devlet ilköğretim okulları bünyesinde görev yapan 115 okul yöneticisinin, 77'si (%67) alan dışı lisans mezuniyetine sahip, 38'i (%33) çocuk gelişimi ya da okul öncesi öğretmenliği lisans mezunu olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında çocuk gelişimi ya da okul öncesi öğretmenliği lisans mezuniyetine sahip yönetici oranının en yüksek devlet bağımsız anaokullarında olduğu, ikinci olarak özel anaokullarında bu oranın daha yüksek olduğu görülmektedir. En düşük orana sahip olan kurum türü ise devlet ilköğretim okulları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Mevcut durumda yöneticilerin alan içi ya da dışı olmasını etkileyen birkaç faktör bulunmaktadır. İlköğretim okulları bünyesinde bulunan anasınıfları ile ilgilenecek müdür yardımcısının okul öncesi ya da çocuk gelişimi çıkışlı olması hedefler

arasındadır. MEB bunu sağlamak için müdür yardımcılarında birinin okul öncesi ya da çocuk gelişimi alanı çıkışlı olmasını öncelikli kılmıştır (Gazete, 2008). Oranlara bakıldığında devlet ilköğretim okullarında oran en düşüktür. Bu da MEB'in her okulda alan çıkışlı müdür yardımcısı görevlendirememesinin bir sonucudur. Devlet bağımsız anaokulları alan çıkışlı yönetici oranı en yüksek olan okul türüdür. Bu okul türünde MEB okul müdürlerini öncelikli olarak alan içinden seçmektedir. Bu nedenle bu okul türlerinde alan içi mezun yöneticiler fazladır.

**Tablo 9: Öğretmenlerin Görev Yaptığı Kurum Türü ve Yöneticilerinin Alan Dağılımına İlişkin Ki-Kare (Chi-Square) Test Bulguları**

	$\chi^2$	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Ki-Kare	22.545*	2	.000
Benzerlik Oranı	22.882	2	.000
Doğrusallık İlişkisi	10.836	1	.001
Örnek Sayısı		450	

\*p<,05

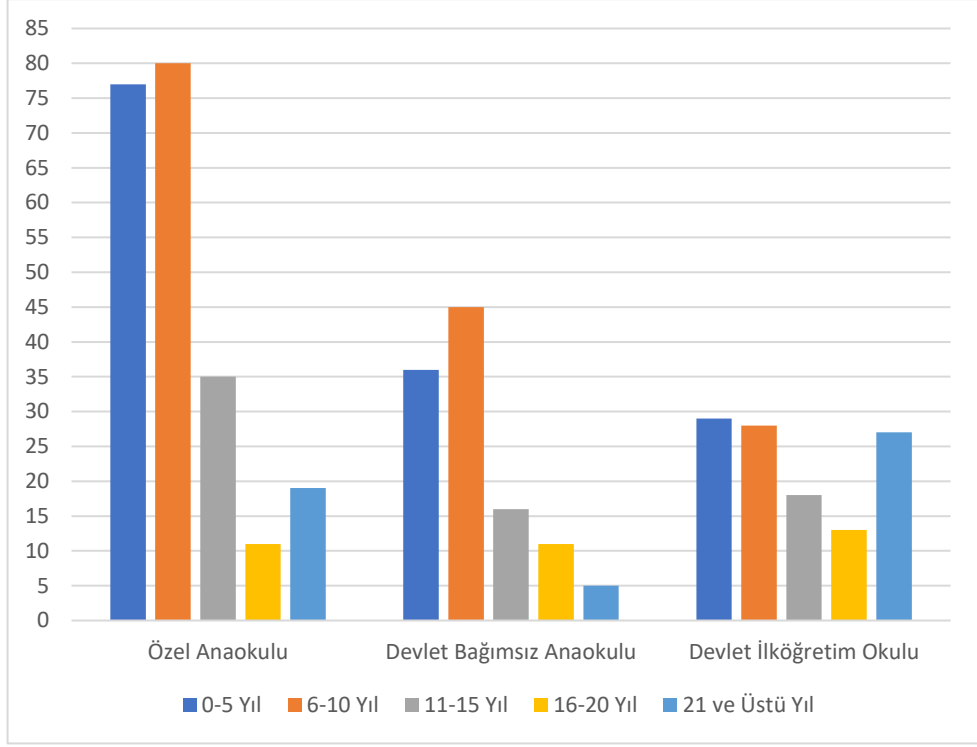
Öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türü ve yöneticilerinin alan dağılımına ilişkin yapılan Ki-Kare testi sonucunda öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türü ve yöneticilerinin alan mezuniyeti dağılımı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur  $\chi^2(2)=22.545, p<.05$ . Yöneticilerin mezun oldukları alanın okul öncesi eğitim kurumlarının türüne göre dağılımında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

**Tablo 10: Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Ve Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemine İlişkin Dağılımlar**

	0-5	6-10	11-15	16-20	21 ve üstü	Toplam
Özel Anaokulu	77	80	35	11	19	222
Devlet Bağımsız Anaokulu	36	45	16	11	5	113
Devlet İlköğretim Okulu	29	28	18	13	27	115
<b>Toplam</b>	142	153	69	35	51	450

Tablo 10'a bakıldığı zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türü ve kurum yöneticilerinin yöneticilik kıdemine ilişkin dağılımlar görülmektedir. Özel anaokullarında görev yapan 222 yöneticiden, 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip 77 (%34.7), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan 80 (%36), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan 35 (%15.8), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan 11(%5), 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip olan 19 (%8.6) kişi olduğu görülmektedir. Devlet bağımsız anaokullarında görev yapan 113 yöneticiden, 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip 36 (%31.9), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan 45 (%39.8), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan 16 (%14.2), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan 11(%9.7), 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip olan 5 (%4.4) kişi olduğu görülmektedir. Devlet ilköğretim okullarında görev yapan 115 yöneticiden, 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip 29 (%25.2), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan 28 (%24.3), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan 18 (%15.7), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan 13 (%11.3), 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip olan 27 (%23.5) kişi olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki verilere göre özel anaokullarında ve devlet bağımsız anaokullarında görev yapan yöneticilerin çoğunluğunun mesleki kıdeminin 0-10 yıl aralığındadır. Devlet ilköğretim okullarında mesleki kıdem dağılımına göre daha normal bir dağılım göstermektedir (Şekil 1).



**Şekil 1: Görev Yapılan Okul Türü ve Yöneticinin Kıdem**

**Tablo 11: Öğretmenlerin Görev Yaptığı Kurum Türü ve Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdem Dağılımına İlişkin Ki-Kare Test Bulguları**

	$\chi^2$	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Ki-Kare	32.744*	8	.000
Benzerlik Oranı	31.209	8	.000
Doğrusallık İlişkisi	16.994	1	.000
Toplam		450	

\*p<,05

Öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türü ve yöneticilerinin mesleki kıdem yılına ilişkin yapılan Ki-Kare testi sonucunda öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türü ve yöneticilerinin mesleki kıdem yılı dağılımı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur,  $\chi^2(8)=32.744, p< .05$ . Buna göre, özel anaokullarında ve devlet bağımsız anaokullarında yöneticilerin yöneticilik kıdemine daha az olduğu, devlet ilköğretim okullarında daha fazla yöneticilik kıdemine sahip yöneticinin bulunduğu görülmektedir.

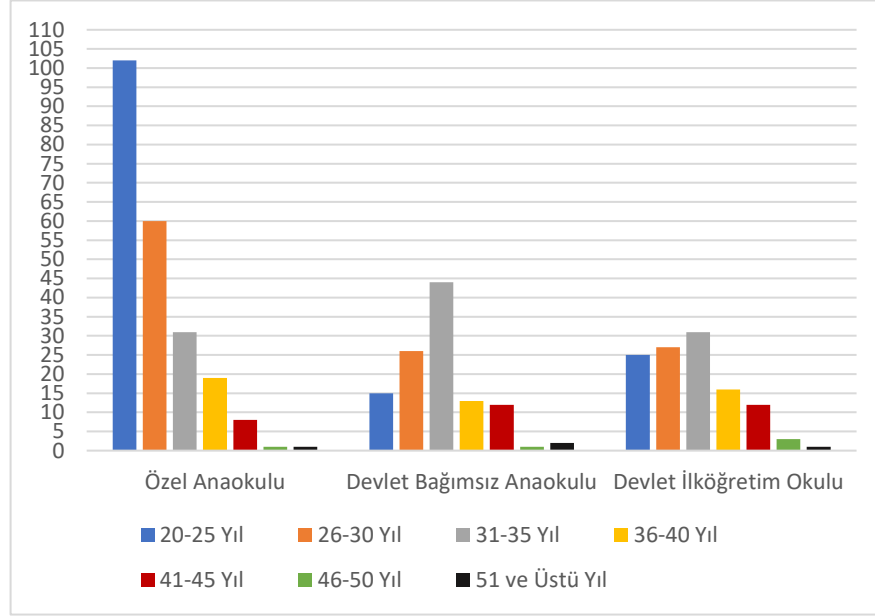
**Tablo 12: Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Ve Yaş Değişkenine İlişkin Veriler**

	20-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51 ve üstü	Toplam
Özel Anaokulu	102	60	31	19	8	1	1	222
Devlet Bağımsız Anaokulu	15	26	44	13	12	1	2	113
Devlet İlköğretim Okulu	25	27	31	16	12	3	1	115
Toplam	142	113	106	48	31	5	4	450

Tablo 13’de bulunan çapraz tablo analizleri incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre dağılımları görülmektedir. Özel anaokulunda görev yapan 222 öğretmenin, 20-25 yaş aralığında 102 (%45.9), 26-30 yaş aralığında 60 (%27), 31-35 yaş aralığında 31 (%14), 36-40 yaş aralığında 19 (%8.6), 41-45 yaş aralığında 8 (%3.6), 46-50 yaş aralığında 1 (%0.5), 51 ve üstü yaş aralığında 1 (%0.5) olduğu görülmektedir. Devlet bağımsız anaokulunda görev yapan 113 öğretmenin, 20-25 yaş aralığında 15 (%13.3), 26-30 yaş aralığında 26 (%23), 31-35 yaş aralığında 44 (%38.9), 36-40 yaş aralığında 13 (%11.5), 41-45 yaş aralığında 12 (%10.6), 46-50 yaş aralığında 1 (%0.9), 51 ve üstü yaş aralığında 2 (%1.8) olduğu görülmektedir. Devlet ilköğretim okulunda görev yapan 115 öğretmenin, 20-25 yaş aralığında 25 (%21.7), 26-30 yaş aralığında 27 (%23.5), 31-35 yaş aralığında 31 (%27), 36-40 yaş aralığında 16 (%13.9), 41-45 yaş aralığında 12 (%10.4), 46-50 yaş aralığında 3 (%2.6), 51 ve üstü yaş aralığında 1 (%0.9) olduğu görülmektedir. Bu bulgular incelendiği zaman özel anaokullarında görev yapan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun 20-30 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Devlet bağımsız anaokullarında yoğunluğun 31-35 yaş aralığında olduğu ve devlet ilköğretim okullarında yaş dağılımının diğer okul türlerine göre daha normal olduğu görülmektedir.

Özel anaokullarında görev öğretmenlerin büyük oranının yaş aralığının 20-30 olması bu okullarda öğretmen sirkülasyonunun çok olmasından kaynaklı olabilir. Aynı

zamanda yine özel anaokullarında görev yapan öğretmenlerin çoğunluğunun ön lisans mezunu olması yaş değişkeninin farklılığını açıklamaktadır. Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin başarısını etkileyen iki faktör (tecrübe ve enerji) daha çok 31-35 yaş aralığında daha yüksektir. Bu bakımdan devlet bağımsız anaokullarında mevcut yaş dağılımına ilişkin dağılım mutlaka eğitimi olumlu yönde etkileyebilir.



**Şekil 2: Görev Yapılan Okul Türü Yaş Dağılımı**

**Tablo 13: Öğretmenlerin Görev Yaptığı Kurum Türü ve Yaş Dağılımına İlişkin Ki-Kare (Chi-Square) Test Bulguları**

	$\chi^2$	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Ki-Kare	65.711*	12	.000
Benzerlik Oranı	67.121	12	.000
Doğrusallık İlişkisi	33.172	1	.000
Toplam		450	

\*p<,05

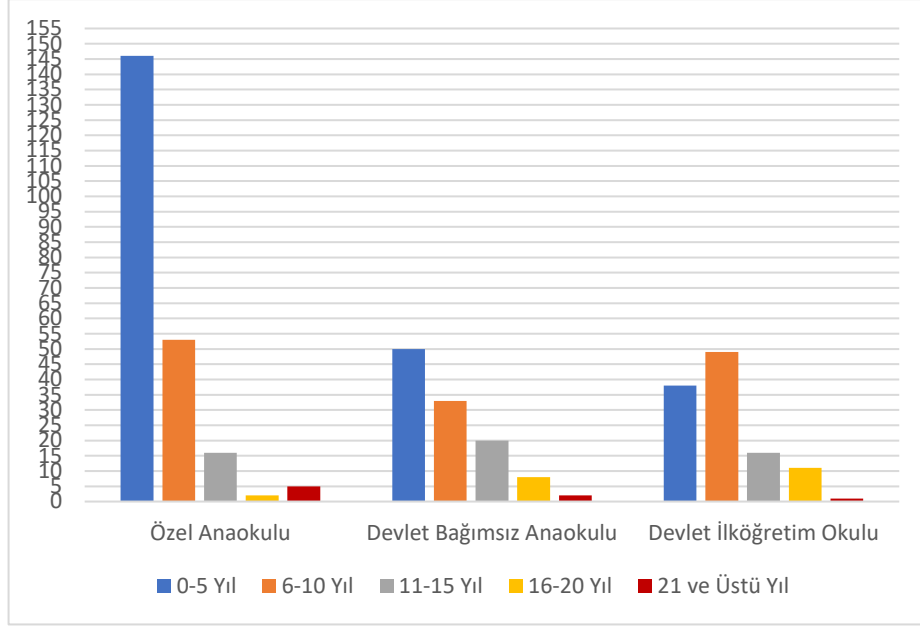
Öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türü ve yaşlarına ilişkin yapılan Ki-Kare testi sonucunda öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türü ve yaşları dağılımı arasında

anlamli bir fark bulunmuştur,  $\chi^2(12) = 65.711, p < .05$ . Bu bulgulara göre öğretmenlerin yaş dağılımının çalıştığı okul türüne göre farklılık gösterdiği sonucuna varılır.

**Tablo 14: Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Ve Mesleki Kıdemine İlişkin Çapraz Tablo**

Okul Türü	Yıl					Toplam
	0-5	6-10	11-15	16-20	21 ve üstü	
Özel Anaokulu	146	53	16	2	5	222
Devlet Bağımsız Anaokulu	50	33	20	8	2	113
Devlet İlköğretim Okulu	38	49	16	11	1	115
<b>Toplam</b>	234	135	25	21	8	450

Tablo 14'e bakıldığı zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ve mesleki kıdem değişkenine göre dağılımı çapraz tablo (Crosstabs) analizi ile gösterilmiştir. Özel anaokullarında görev yapan 222 öğretmenden, 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip 146 (%65.8), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan 53 (%23.9), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan 16 (%7.2), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan 2 (%0.9), 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip olan 5 (%2.3) kişi olduğu görülmektedir. Devlet bağımsız anaokullarında görev yapan 113 öğretmenden, 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip 50 (%44.2), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan 33 (%29.2), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan 20 (%17.7), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan 8 (%7.1), 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip olan 2 (%1.8) kişi olduğu görülmektedir. Devlet ilköğretim okullarında görev yapan 115 öğretmenden, 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip 38 (%33), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan 49 (%42.6), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan 16 (%13.9), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan 11 (%9.6), 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip olan 1 (%0.9) kişi olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında ve grafik 3 incelendiği zaman mesleki kıdemi 0-5 yıl aralığında öğretmenlerin yoğunluklu olarak özel anaokullarında görev yaptığı görülmektedir. Mesleki kıdemin özel anaokullarında düşük olması yine Tablo 13'de bulunan verilerle paralellik göstermektedir.



**Şekil 3: Görev Yapılan Okul Türü Mesleki Kıdem**

**Tablo 15: Öğretmenlerin Görev Yaptığı Kurum Türü ve Mesleki Kıdemine İlişkin Ki-Kare Test Bulguları**

	$\chi^2$	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Ki-Kare	48.999*	8	.000
Benzerlik Oranı	51.055	8	.000
Doğrusallık İlişkisi	26.116	1	.000
Toplam		450	

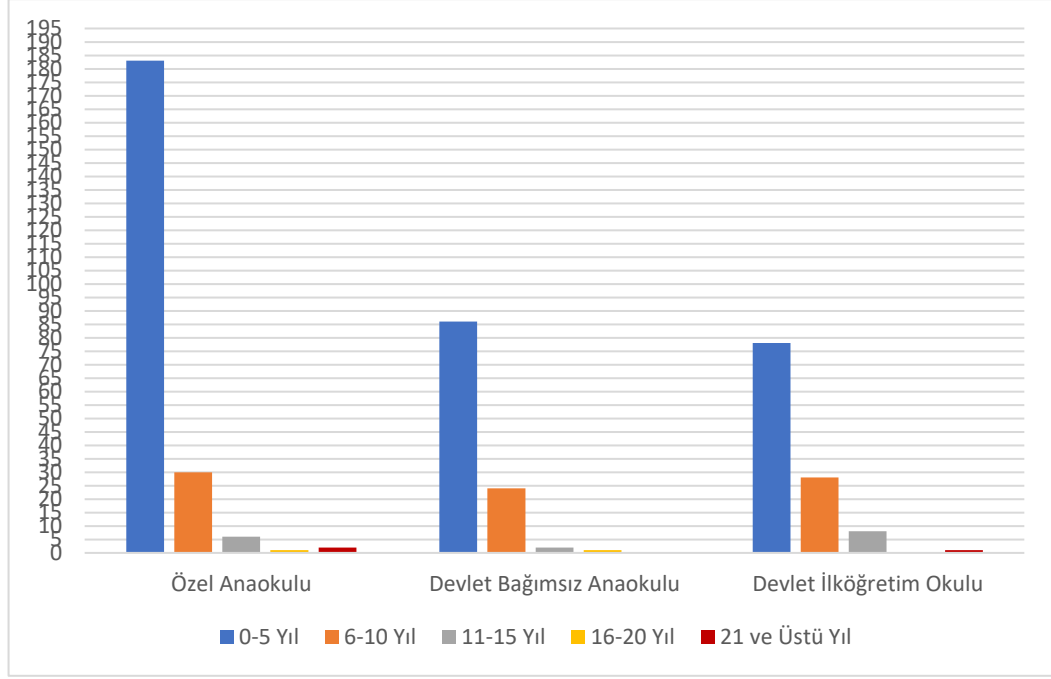
\*p<,05

Öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türü ve yaşlarına ilişkin yapılan Ki-Kare testi sonucunda öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türü ve yaşları dağılımı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur,  $\chi^2(8) = 48.999, p < .05$ . Buna göre okul öncesi farklı eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin mesleki kıdem yılına göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

**Tablo 16: Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Ve Mevcut Okul Kıdemine İlişkin Veriler**

Okul Türü \ Yıl	Yıl					Toplam
	0-5	6-10	11-15	16-20	21 ve üstü	
Özel Anaokulu	183	30	6	1	2	222
Devlet Bağımsız Anaokulu	86	24	2	1	0	113
Devlet İlköğretim Okulu	78	28	8	0	1	115
<b>Toplam</b>	<b>347</b>	<b>82</b>	<b>16</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>450</b>

Tablo 16'ya bakıldığı zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ve mevcut okul kıdemi değişkenine göre dağılımı çapraz tablo (Crosstabs) analizi ile gösterilmiştir. Özel anaokullarında görev yapan 222 öğretmenden, 0-5 yıl mevcut okul kıdemine sahip 183 (%82.4), 6-10 yıl mevcut okul kıdemine sahip olan 30 (%13.5), 11-15 yıl mevcut okul kıdemine sahip olan 6 (%2.7), 16-20 yıl mevcut okul kıdemine sahip olan 1 (%0.5), 21 ve üstü mevcut okul kıdemine sahip olan 2 (%0.9) öğretmen olduğu görülmektedir. Devlet bağımsız anaokullarında görev yapan 113 öğretmenden, 0-5 yıl mevcut okul kıdemine sahip 86 (%76.1), 6-10 yıl mevcut okul kıdemine sahip olan 24 (%21.2), 11-15 yıl mevcut okul kıdemine sahip olan 2 (%1.8), 16-20 yıl mevcut okul kıdemine sahip olan 1 (%0.9), 21 ve üstü mevcut okul kıdemine sahip olan 0 (%) kişi olduğu görülmektedir. Devlet ilköğretim okullarında görev yapan 115 öğretmenden, 0-5 yıl mevcut okul kıdemine sahip 78 (%67.8), 6-10 yıl mevcut okul kıdemine sahip olan 28 (%24.3), 11-15 yıl mevcut okul kıdemine sahip olan 8 (%0.7), 16-20 yıl mevcut okul kıdemine sahip olan 0 (%0), 21 ve üstü mevcut okul kıdemine sahip olan 1 (%0.9) kişi olduğu görülmektedir. Mevcut veriler ve Şekil 4 göz önüne alındığında özel anaokullarında görev yapan öğretmenlerin çoğunlukla 0-5 yıl mevcut kurum kıdemine sahip olduğu görülmektedir. Devlet bağımsız anaokullarında ve devlet ilköğretim okullarında da benzer dağılıma sahip bir grafik görülmektedir.



**Şekil 4: Görev Yapılan Okul Türü ve Mevcut Okuldaki Kıdem**

**Tablo 17: Öğretmenlerin Görev Yaptığı Kurum Türü ve Mevcut Okul Kıdem Dağılımına İlişkin Ki-Kare (Chi-Square) Test Bulguları**

	$\chi^2$	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Ki-Kare	14.970*	8	.060
Benzerlik Oranı	15.595	8	.049
Doğrusallık İlişkisi	5.791	1	.016
Örnek Sayısı		450	

\*p<,05

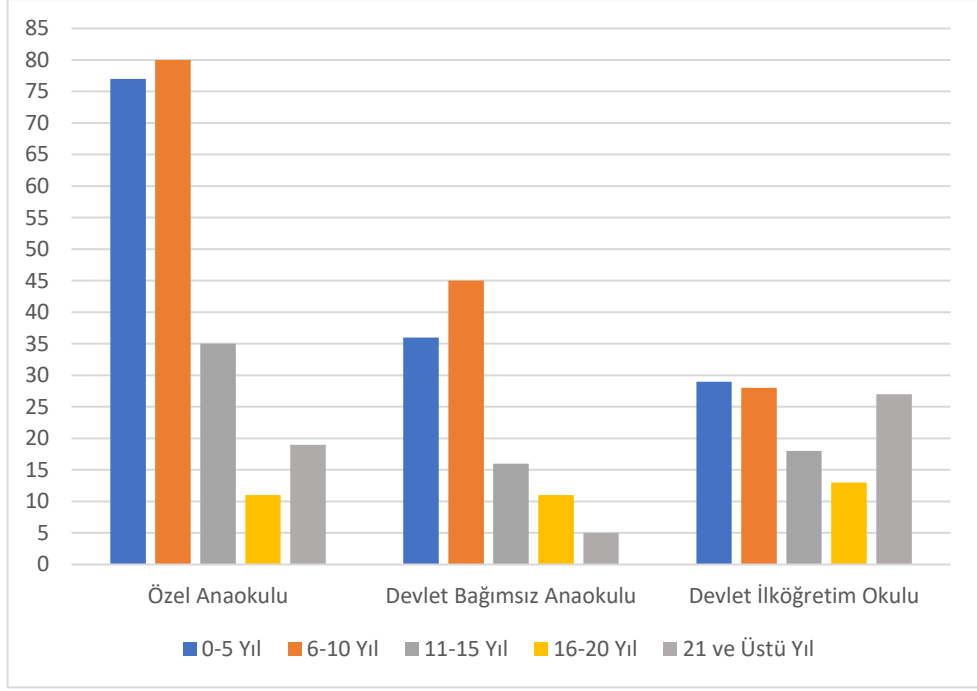
Öğretmenlerin çalıştığı kurum türü ve mevcut okul kıdemlerinin dağılımına yönelik yapılan Ki-Kare (Chi-Square) testi bulgularına göre öğretmenlerin çalıştığı kurum türü ve mevcut okul kıdemleri dağılımları arasında anlamlı bir fark vardır  $\chi^2(8)= 14.970$ ,  $p < .05$ . Ki-kare testi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne ve mevcut okul kıdemine göre dağılımlarına bakıldığında anlamlı bir fark görülmemiştir.

**Tablo 18: Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü ve Yöneticilerin Yöneticilik Kıdemine İlişkin Veriler**

Okul Türü \ Yıl	Yıl					Toplam
	0-5	6-10	11-15	16-20	21 ve üstü	
Özel Anaokulu	77	80	35	11	19	222
Devlet Bağımsız Anaokulu	36	45	16	11	5	113
Devlet İlköğretim Okulu	29	28	18	13	27	115
<b>Toplam</b>	<b>142</b>	<b>153</b>	<b>69</b>	<b>35</b>	<b>51</b>	<b>450</b>

Tablo 18'e bakıldığı zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ve yöneticilerinin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımı çapraz tablo (Crosstabs) analizi ile gösterilmiştir. Özel anaokullarında görev yapan 222 yöneticiden, 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip 77 (%34.5), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan 80 (%36), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan 35 (%15.8), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan 11 (%5), 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip olan 19 (%8.6) kişi olduğu görülmektedir. Devlet bağımsız anaokullarında görev yapan 113 öğretmenden, 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip 36 (%31.9), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan 45 (%39.8), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan 16 (%14.2), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan 11 (%9.7), 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip olan 5 (%4.4) kişi olduğu görülmektedir. Devlet ilköğretim okullarında görev yapan 115 öğretmenden, 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip 29 (%25.2), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan 28 (%24.3), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan 18 (%15.7), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan 13 (%11.3), 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip olan 27 (%23.5) kişi olduğu görülmektedir.

Yukarıda belirtilen verilere ve Şekil 5 incelendiğinde özel anaokulları ve devlet bağımsız anaokullarının yöneticilerinden çoğunluğun 0-5 ve 6-10 yıl mesleki kıdem yılına sahip olduğu ve devlet ilköğretim okullarında daha eşit bir dağılım gösterdiği görülmektedir.



**Şekil 5: Görev Yapılan Okul Türü ve Yöneticinin Yöneticilik Kıdemi**

**Tablo 19: Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü ve Yöneticilerin Yöneticilik Kıdemine İlişkin Ki-Kare (Chi-Square) Test Bulguları**

	$\chi^2$	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Ki-Kare	32.744*	8	.000
Benzerlik Oranı	31.209	8	.000
Doğrusallık İlişkisi	16.994	1	.000
Örnek Sayısı		450	

\*p<,05

Öğretmenlerin çalıştığı kurum türü ve yöneticilerinin mesleki kıdem dağılımına yönelik yapılan Ki-Kare (Chi-Square) testi bulgularına göre öğretmenlerin çalıştığı kurum türü ve yöneticilerin mesleki kıdem dağılımları arasında anlamlı bir fark vardır  $\chi^2(8)= 32.744, p < .05$ . Buna göre okul öncesi öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ve yöneticilerinin yöneticilik kıdemine göre dağılımlarına bakıldığında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

**Tablo 20: Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü ve Yöneticilerin Eğitim Durumuna İlişkin Çapraz Tablo Analizi ile Ulaşılan Bulgular**

Okul Türü \ Eğitim Durumu	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Özel Anaokulu	167	51	4	222
Devlet Bağımsız Anaokulu	83	26	4	113
Devlet İlköğretim Okulu	94	14	7	115
<b>Toplam</b>	<b>344</b>	<b>91</b>	<b>15</b>	<b>450</b>

Tablo 20'ye bakıldığında zaman öğretmenlerin görev yaptığı okul türü ve yöneticilerin eğitim durumuna göre dağılımları incelenmiştir. Özel anaokullarında çalışan 222 yöneticinin 167'si (%75.2) lisans, 51'i (%23) yüksek lisans ve 4 (%1.8) doktora mezunudur. Devlet bağımsız anaokullarında görev yapan 113 yöneticinin 83'ü (%73.5) lisans, 26'sı (%23) yüksek lisans ve 4'ü (%3.5) doktora mezunudur. Devlet ilköğretim okulları bünyesinde görev yapan 115 yöneticinin 94'ü (%81.7) lisans, 14'ü (%12.2) yüksek lisans ve 7'si (%6.1) doktora mezunudur.

Araştırmaya katılan tüm yöneticilerin eğitim durumlarına bakıldığında 450 yöneticinin 344'ü (%76.4) lisans, 91'i (%20.2) yüksek lisans ve 15'i (%3.3) doktora mezunu olduğu görülmektedir. Dağılıma bakıldığında yöneticilerin ağırlıklı olarak lisans mezunu olduğu görülmektedir.

**Tablo 21: Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü ve Yöneticilerin Eğitim Durumuna İlişkin Ki-Kare (Chi-Square) Test Bulguları**

	$\chi^2$	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Ki-Kare	9.738	4	.045
Benzerlik Oranı	10.092	4	.039
Doğrusallık İlişkisi	0.060	1	.806
Örnek Sayısı		450	

Öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türü ve yöneticilerin eğitim durumlarının dağılımına ilişkin yapılan Ki-Kare testi sonucunda öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türü ve eğitim durumlarının dağılımı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır,  $\chi^2(4)=9.738, p>.05$ . Analizin sonuçlarına göre yöneticilerin eğitim durumlarının çalıştığı okul türüne göre farklılık göstermediği görülmektedir.

#### 4.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Alana İlişkin Yönetmel Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği Sonuçlarına Göre Ulaşılan Bulgular

Bu bölümde yöneticilerin okul öncesi alan yeterliliğine ilişkin “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Alana İlişkin Yönetmel Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği” sonucunda elde edilen ortalama puan ve araştırmanın alt problemlerine ilişkin demografik değişkenlere göre analizlerine yer verilmiştir.

##### 4.2.1. Ölçek Puanları Ortalamaları ve Alt Grup Ortalamaları

**Tablo 22: Ölçek Puanları Ortalamaları ve Alt Grup Ortalamaları**

	n	$\bar{x}$	S	Min.	Maks.
Okul Öncesi Eğitimde Program	450	4.0316	.93835	1.00	5.00
Çocuk Gelişimi	450	4.0478	.98057	1.00	5.00
Eğitim Ortamları	450	4.0239	.93756	1.00	5.00
Sınıf Yönetimi	450	4.0689	.93359	1.00	5.00
Öğretim Teknik Ve Yöntemleri	450	4.0094	1.04282	1.00	5.00
Çocuk Beslenmesi	450	4.1141	.98508	1.00	5.00
Aile Katılımı	450	4.0967	.91272	1.00	5.00
Çocukların Değerlendirilmesi	450	3.9952	.98875	1.00	5.00
Alan Gelişimi	450	4.0317	.96109	1.00	5.00
Genel Ortalama	450	4.0404	.90778	1.06	5.00

Tablo 22'deki veriler incelendiğinde ölçeğin tüm alt gruplara göre ayrı ayrı ve genel ortalamalar görülmektedir. “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Alana İlişkin Yönetmel Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği” alınan puanların aritmetik ortalaması ( $\bar{x}$ = 4.0404) düzeyindedir. . Ölçeğin içeriğinde yöneticilerin yeterlilik alanlarına dair dokuz farklı alt kategori mevcuttur. Bu alt alanların aritmetik ortalamaları; okul öncesi eğitimde program ( $\bar{x}$ = 4.0316), çocuk gelişimi ( $\bar{x}$ =.0478), eğitim ortamları ( $\bar{x}$ =4.0239), sınıf yönetimi ( $\bar{x}$ =4. 0689), öğretim teknik ve yöntemleri ( $\bar{x}$ = 4.0094), çocuk beslenmesi ( $\bar{x}$ =4.1141), aile katılımı ( $\bar{x}$ = 4.0967), çocukların değerlendirilmesi ( $\bar{x}$ = 3.9952) ve alan gelişimi ( $\bar{x}$ =4.0317) olduğu görülmektedir. Ölçek genel ortalama ve alt kategorilerin ortalamalarına bakıldığı zaman okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin genel olarak yeterli düzeyde ( $\bar{x}$ = 4.0404) alan bilgisine sahip oldukları görüşünde olduğu görülmektedir.

**Tablo 23: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurum Türü ve Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Alana İlişkin Yönetmel Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği Genel Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Görev yaptığınız okul türü	n	Sıra Ortalaması	$\bar{x}$	Chi-Square	df	P
Özel Anaokulu	222	265.24	4.3151	69.251	2	.000
Devlet Bağımsız Anaokulu	113	232.92	4.1225			
Devlet İlköğretim Okulu	115	141.49	3.4297			
Toplam	450					

Verilerin analizinde öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü (özel anaokulu, devlet bağımsız anaokulu, devlet ilköğretim anaokulu) ve “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Alana İlişkin Yönetmel Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği” genel ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını analiz etmek için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Bu analizin sonuçları, öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türü ve ölçek genel ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir,  $\chi^2(2)=69.251, p<.05$ .

Kurum türlerine göre genel ortalamaların dağılıma bakıldığında en yüksek ortalamanın ( $\bar{x}= 4.3151$ ) özel anaokullarında, ikinci olarak devlet bağımsız anaokullarında ortalamaların ( $\bar{x}=4.1225$ ) yüksek olduğu ve en düşük ortalamanın ( $\bar{x}=3.4297$ ) devlet ilköğretim okullarında olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre devlet ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler yöneticilerinin yeterli düzeyde alan bilgisine sahip olmadığını düşünmektedir. Öğretmen görüşlerine göre yöneticilerinin alan yeterlilik düzeyi devlet bağımsız anaokullarında daha yüksek ve özel anaokullarında en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Devlet ilköğretim okulları bünyesinde bulunan öğretmenlerin yöneticilerinin alan yeterliliğini düşük bulmaları rehberlik anlamında yöneticilerinden destek alamadıklarını da göstermektedir. Özel okullarda bu düzeyin yüksek olması öğretmenlerin alan ile ilgili yöneticilerin bilgilerini deneyimlediklerini göstermektedir.

**Tablo 24: Okul Öncesi Eğitimde Farklı Okul Türüne Göre Yöneticilerin Alan Yeterliliği Genel Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Post-Hoc Dunn's Testi Sonuçları**

Karşılaştırılan Okul Türleri	Test İstatistiği	Std. Hata	Std. Test İstatistiği	Düzeltilmiş P Değeri
Devlet İlköğretim Okulu-Devlet Bağımsız Anaokulu	91.438	17.206	5.314	.000*
Devlet İlköğretim Okulu-Özel Anaokulu	123.754	15.924	8.292	.000*
Devlet Bağımsız Anaokulu-Özel Anaokulu	32.316	15.011	2.153	.094

\*.  $p < 0.05$

Tablo 24, bütün okul türlerine göre çoklu karşılaştırma test sonuçlarını içermektedir. Kruskal Wallis Post-Hoc olarak Dunn's çoklu karşılaştırma testine göre; özel anaokullarında görev yapan yöneticilerin alan yeterliliğine dair öğretmenlerin verdiği puanların genel ortalaması ile devlet bağımsız anaokullarında görev yapan yöneticilerin alan yeterliliğine dair öğretmenlerin verdiği puanların genel ortalaması

arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ( $p > 0.05$ ). Bununla birlikte özel anaokullarında görev yapan yöneticilerin alan yeterliliğine dair öğretmenlerin verdiği puanların genel ortalaması ile devlet ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin alan yeterliliğine dair öğretmenlerin verdiği puanların genel ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Devlet ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin alan yeterliliğine dair öğretmenlerin verdiği puanların genel ortalaması ile özel anaokullarında görev yapan yöneticilerin alan yeterliliğine dair öğretmenlerin verdiği puanların genel ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0.05$ ).

Post-Hoc analizi sonuçlarına göre okul türlerine göre devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, devlet bağımsız anaokulu ve özel anaokullarında çalışan öğretmenlere göre yöneticilerini anlamlı derecede alan yeterliliğine sahip olmadığını düşünmektedir. Özel anaokulları ve devlet bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin alan yeterliliğine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark görülmemektedir. Bu sonuçlara göre özel anaokulları ve devlet bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenler yöneticilerinin alan bilgisini devlet ilköğretim okulları bünyesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu düşünmektedir.

**Tablo 25: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yaş Değişkeni ve Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Alana İlişkin Yönetmelik Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği Genel Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Yaşınız	n	$\bar{x}$	Sıra Ortalaması	Chi-Square	Df	P
20-25	142	4.3237	267.51	27.403	4	.000
26-30	113	3.7973	195.84			
31-35	106	3.8683	195.01			
36-40	48	4.2022	240.82			
41-45	32	4.0049	218.50			
46-50	5	3.4824	202.80			
51 ve üstü	4	4.4559	280.50			
Toplam	450	4.0404	-			

Tablo 25’da okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yaş değişkenine göre yöneticilerin alan yeterliliğine dair Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin yaş değişkenleri ve yöneticilerinin alan yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark vardır,  $\chi^2(6) = 27.403$ ,  $p < .05$ .

Öğretmenlerin yaş dağılımı ve genel ortalamalara bakıldığı zaman, öğretmenlerin yönetici alan yeterliliği genel puan aritmetik ortalama dağılımları 20-25 yaş aralığında ( $\bar{x} = 4.3237$ ), 26-30 yaş aralığında ( $\bar{x} = 3.7973$ ), 31-35 yaş aralığında ( $\bar{x} = 3.8683$ ), 36-40 yaş aralığında ( $\bar{x} = 4.2022$ ), 41-45 yaş aralığında ( $\bar{x} = 4.0049$ ), 46-50 yaş aralığında ( $\bar{x} = 3.4824$ ), 51 ve üstü yaş aralığında ( $\bar{x} = 4.4559$ ) şeklindedir. Bu bulgular ışığında okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yaş değişkeninin yöneticilerinin alan yeterliliğine dair görüşlerinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Özellikle 20-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin yöneticilerinin yüksek düzeyde yeterli bulmaları alanda yeni olmaları ve iş deneyimi açısından yeterli tecrübeye sahip olmalarından kaynaklanabilir. 26-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin yöneticilerinin daha yetersiz bulmaları tecrübenin de arttığı bu dönemde daha eleştirel değerlendirmelerinden kaynaklı olabilir.

**Tablo 26: Okul Öncesi Öğretmenlerin Yaş Dağılımına Göre Yöneticilerin Alan Yeterliliği Genel Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Post-Hoc Dunn's Testi Sonuçları**

Yaş 1. Grup	Yaş 2. Grup	Test İstatistiği	Std. Hata	Std. Test İstatistiği	Düzeltilmiş P Değeri
20-25	26-30	71.678	16.376	4.377	.000*
	31-35	72.505	16.674	4.348	.000*
	36-40	26.691	21.688	1.231	1.000
	41-45	49.014	25.419	1.928	1.000
	46-50	64.714	59.107	1.095	1.000
	51 ve üstü	-12.986	65.858	-.197	1.000
26-30	31-35	.827	17.565	.047	1.000
	36-40	-44.987	22.380	-2.010	.933
	41-45	-22.664	26.012	-.871	1.000
	46-50	-6.964	59.364	-.117	1.000
	51 ve üstü	-84.664	66.090	-1.281	1.000
31-35	36-40	-45.813	22.599	-2.027	.895
	41-45	-23.491	26.201	-.897	1.000
	46-50	-7.791	59.447	-.131	1.000
	51 ve üstü	-85.491	66.164	-1.292	1.000
36-40	41-45	22.323	29.645	.753	1.000
	46-50	38.023	61.044	.623	1.000
	51 ve üstü	-39.677	67.602	-.587	1.000
41-45	46-50	15.700	62.467	.251	1.000
	51 ve üstü	-62.000	68.890	-.900	1.000
46-50	51 ve üstü	-77.700	87.140	-.892	1.000

\*. p< 0.05

Tablo 26’de Kruskal Wallis Post-Hoc olarak Dunn’s çoklu karşılaştırma testine göre, 20-25 aralığındaki öğretmenler ile 26-30 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinin alan yeterliliğine ilişkin genel ortalama puanları arasında anlamlı fark vardır ( $p<0.05$ ). 20-25 yaş aralığındaki öğretmenler 26-30 yaş aralığındakilere göre yöneticilerinin daha fazla alan yeterliliğinin sahip olduğunu düşünmektedir. 20-25 yaş aralığındaki öğretmenler ile 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin yöneticilerinin alan yeterliliğine ilişkin verdikleri genel ortalama puanları arasında anlamlı fark görülmektedir ( $p<0.05$ ). 20-25 yaş aralığında ki öğretmenler 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlere göre yöneticilerinin alan yeterliliğinin daha iyi olduğunu düşünmektedir. 20-25 yaş aralığı, 36-40 yaş aralığı, 41-45 yaş aralığı, 46-50 yaş aralığı, 51 ve üstü yaş aralığı öğretmenlerin yöneticilerinin alan yeterliliğine ilişkin genel ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Bu bulgular ışığında 20-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin özellikle 26-30 ve 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlere göre yöneticilerini daha yeterli buldukları görülmüştür. Diğer yaş gruplarında genel puanların aritmetik ortalamasına dair farklılık görülse de bunun önemi bir farklılık olmadığı görülmüştür. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu bu anlamlı farklılığın oluşturduğu grubu temsil etmektedir. 450 öğretmenin katıldığı bu çalışmada 361(%80.2) kişi 20-35 yaş aralığındadır. Bu aralıktaki anlamlı farklılık yaşların okullara göre dağılımı ile ilişkilendirildiği zaman özel anaokullarında 20-25 yaş aralığı öğretmen sayısının fazla olması ve yine özel anaokullarında yöneticilerin alan yeterliliğine ilişkin genel ortalama puanlarının yüksek olması ile ilişkili olabilir.

**Tablo 27: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Durumları ile “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Alana İlişkin Yönetsel Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği” Genel Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Eğitim durumunuz	n	$\bar{x}$	Sıra Ortalaması	Chi-Square	Df	P
Ön Lisans	184	4.4204	283.13	61.681	2	.000
Lisans	246	3.7731	187.10			
Yüksek Lisans	20	3.8333	167.68			
Toplam	450	4.0404				

Tablo 27’da okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre yöneticilerin alan yeterliliği genel ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını analiz etmek için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Bulgulara göre farklı eğitim durumuna sahip olan öğretmenlerin yöneticilerinin alan yeterliliğine dair görüşleri anlamlı ölçüde farklılık göstermektedir  $\chi^2(2) = 61.681, p < .05$ . Yöneticilerin yeterliliğinin belirlenmesinde öğretmenlerin eğitim durumlarını önemli bir değişken olarak almak gerekir.

Okul öncesi eğitimde görev alan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre yöneticilerin alan yeterliliğine dair verdikleri puanların ortalamaları, ön lisans mezunu öğretmenlerde ( $\bar{x} = 4.4204$ ), lisans mezunu öğretmenlerde ( $\bar{x} = 3.7731$ ) ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerde ( $\bar{x} = 3.8333$ ) şeklindedir. Farklı eğitim durumuna sahip öğretmen gruplarının sayısına bakıldığında yüksek lisans mezunu öğretmenlerin oranının (%4.4) grup içinde ön lisans ve lisans gruplarına göre çok az olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip olan grubun ön lisans mezunu öğretmenler olduğu ve okul türünün özel anaokulu olduğu görülmektedir. Bu faktör göz önüne alındığı zaman ön lisans sahibi öğretmenlerinin yöneticilerini daha yeterli bulduğu ve bu öğretmenlerin büyük oranının özel anaokullarında çalıştığı görülmektedir.

**Tablo 28: Okul Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Durumları ile “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Alana İlişkin Yöneltiliklerini Belirleme Ölçeği” Genel Ortalama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Post- Hoc Dunn’s Testi Sonuçları**

Karşılaştırılan Eğitim Seviyeleri	Test İstatistiği	Std. Hata	Std. Test İstatistiği	Düzeltilmiş P Değeri
Ön Lisans-Lisans	96.035	12.661	7.585	.000*
Ön Lisans-Yüksek Lisans	115.455	30.584	3.775	.000*
Lisans-Yüksek Lisans	19.421	30.204	.623	1.000

\*.  $p < 0.05$

Tablo 28’de Kruskal Wallis Post-Hoc Dunn’s çoklu karşılaştırma testine göre, okul öncesi öğretmenlerin eğitim düzeyi ile yöneticilerin alan yeterliliğine ilişkin genel ortalama puanlarının dağılımı arasında anlamlı bir fark vardır ( $p<0.05$ ). Buna göre ön lisans grubu ile lisans ve yüksek lisans grubu arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $p<0.05$ ). Lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yöneticilerin alan yeterliliğine ilişkin genel ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p>0.05$ ). Gruplar arasındaki ana farkı ön lisans mezunu öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Bu sonuca göre eğitim düzeyi düştükçe öğretmenlerin yöneticilerini daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Özel anaokullarında ön lisans öğretmenlerinin sayısının fazla olması ve yine özel anaokullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerini daha yeterli görmesi birbirini destekleyen iki bulgu olmuştur.

**Tablo 29: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Yılı ve “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Alana İlişkin Yönetmelik Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği” Genel Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Mesleki kıdeminiz (yıl)	n	$\bar{x}$	Sıra Ortalaması	Chi-Square	Df	P
0-5	234	4.1063	234.17	4.253	4	.373
6-10	135	3.9110	211.46			
11-15	52	4.1357	232.75			
16-20	21	3.8954	193.45			
21 ve üstü	8	4.0588	245.69			
Toplam	450	4.0404				

Tablo 29’de yapılan analiz sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem yılı ve yöneticilerinin alan yeterliliğine dair genel ortalama puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir  $\chi^2(4)=4.253$ ,  $p>0.05$ . Bu bulgular ışığında öğretmenlerin yöneticilerinin alan yeterliliklerini değerlendirmede mesleki kıdeminin bir etkisi olmadığı görülmektedir.

**Tablo 30: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mevcut Okul Kıdem Yılı ve “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Alana İlişkin Yönetimsel Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği” Genel Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Mevcut Okuldaki Kıdeminiz (yıl)	n	$\bar{x}$	Sıra Ortalaması	Chi-Square	Df	P
0-5	347	4.0049	221.41	2.235	4	.693
6-10	82	4.1150	234.74			
11-15	16	4.3554	264.59			
16-20	2	4.2255	225.50			
21 ve üstü	3	4.3072	237.83			
Toplam	450	4.0404				

Tablo 30’de yapılan analiz sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin mevcut okul kıdem yılı ve yöneticilerinin alan yeterliliğine dair genel ortalama puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir  $\chi^2(4)=4.253, p>05$ . Bu bulgular ışığında öğretmenlerin yöneticilerinin alan yeterliliklerini değerlendirmede mevcut okullarında buldukları sürenin bir etkisi olmadığı görülmektedir. Mesleki kıdem yılının dağılımına bakıldığında anlamlı bir dağılım mevcut değildir. Öğretmenlerin mevcut okul kıdem yılı büyük oranda 0-5 yıl aralığında toplanmaktadır ve anlamlı bir dağılım göstermemektedir.

**Tablo 31: Okul Öncesinde Görev Yapan Yöneticilerin Mezun Olduğu Lisans Alanı ve “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Alana İlişkin Yönetimsel Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği” Genel Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

Yöneticinizin Alanı	n	$\bar{x}$	Sıra Ortalaması	U	P
Diğer	219	3.8259	191.44	17834.500	.000
Okul Öncesi Öğretmenliği ya da Çocuk Gelişimi	231	4.2438	257.79		
Toplam	450	4.0404			

Tablo 31’de okul öncesinde görev yapan yöneticilerin mezun olduğu lisans alanı ve “okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin alana ilişkin yönetsel yeterliliklerini belirleme ölçeği” genel ortalamaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin alan yeterliliği ölçeği genel ortalamalarına ilişkin puanlarında, çocuk gelişimi ya da okul öncesi öğretmenliği alan çıkışlı olan yöneticilerin ortalamalarına ( $\bar{x}$ =4.2438) bağlı sıra ortalaması (257.79) ile alan dışı lisans mezuniyetine sahip yöneticilerin ortalamalarına ( $\bar{x}$ =3.8259) bağlı sıra ortalaması (191.44) arasında  $U= 17834.500$ ,  $p=.000<.05$ ’e göre anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre okul öncesi eğitimde görev yapan yöneticilerin mezun oldukları alan yöneticilerin alan yeterliliğini belirlemede önemli bir faktördür.

Yapılan araştırmalar yöneticilerin okul öncesi eğitime sahip olmasının alanda öğretmenlik deneyimine sahip olmasının önemli olduğunu ve okul öncesi eğitimin hassasiyetlerine karşı daha duyarlı olduklarını ortaya koymuştur (Susmak ve Hacıfazlıoğlu, 2013). Bu çalışmada elde edilen sonuçlar ile alanda yapılan çalışmalar arasında paralel sonuçlar görülmüştür. Okul öncesi öğretmenleri okul öncesi öğretmenliği ya da çocuk gelişimi alanı mezunu olan yöneticilerin alan yeterliliğinin daha yüksek olduğunu düşünmektedir. Okul türüne göre yöneticilerin alan dağılımına baktığımızda Tablo 9’da alan içi yönetici oranının en yüksek olduğu okul türü devlet bağımsız anaokulları (%62.8), özel anaokullarında (%55) ve en düşük olan okul türünde (%33) ile devlet ilköğretim okulları olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında devlet bağımsız anaokullarında yöneticilerin alan yeterliliğinin yüksek olmasını etkileyen önemli faktörlerden birinin yöneticinin alanı olduğu görülmektedir.

**Tablo 32: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Mesleki Kıdem Yılı ve “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Alana İlişkin Yönetimsel Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği” Genel Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Yöneticinizin yöneticilik kıdemi (yıl)	n	Sıra Ortalaması	$\bar{x}$	Chi-Square	df	P
0-5	142	222.08	4.0402	12.380	4	.015
6-10	153	235.07	4.0974			
11-15	69	257.94	4.2268			
16-20	35	190.41	3.8992			
21 ve üstü	51	186.51	3.7151			
Toplam	450		4.0404			

Tablo 32’de okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin mesleki kıdem yılına göre ile alan yeterliliği genel ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını analiz etmek için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Buna göre yöneticilerin mesleki kıdem yılı ile yönetici olarak okul öncesi alan yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark vardır,  $\chi^2(4) = 12,380$ ,  $p < ,05$ .

Yöneticilerin mesleki kıdem yılı ve alan yeterliliği genel ortalamalara bakıldığı zaman, yöneticilerin alan yeterliliği genel puan aritmetik ortalama dağılımları 0-5 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip yöneticilerde ( $\bar{x} = 4.0402$ ), 6-10 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip yöneticilerde ( $\bar{x} = 4.0974$ ), 11-15 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip yöneticilerde ( $\bar{x} = 4.2268$ ), 16-20 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip yöneticilerde ( $\bar{x} = 3.8992$ ), 21 yıl ve üstü yıl aralığında mesleki kıdeme sahip yöneticilerde ( $\bar{x} = 3.7151$ ) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında öğretmenler yöneticilerinin mesleki kıdem yılına göre alan yeterliliklerinin değiştiği görüşündedir.

Farklı mesleki kıdem yılına göre yeterlilik puanlarının ortalamaları incelendiği zaman farklılık vardır ama mesleki kıdem arttıkça alan yeterliliği artar ya da mesleki kıdem azaldıkça alan yeterliliği artar şeklinde bir yorum yapmak mümkün değildir. Çünkü ortalamalarda mesleki kıdem yılına paralel bir artma ya da azalma görülmemektedir.

**Tablo 33: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Mesleki Kıdem Yılı ve “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Alana İlişkin Yönetimsel Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği” Genel Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis Post-Hoc Dunn’s Testi Sonuçları**

Yöneticilik Kıdemi 1. Grup (yıl)	Yöneticilik Kıdemi 2. Grup (yıl)	Test İstatistiği	Std. Hata	Std. Test İstatistiği	Düzeltilmiş P Değeri
0-5	6-10	-12.984	15.137	-.858	1.000
	11-15	-35.861	19.063	-1.881	.599
	16-20	31.667	24.514	1.292	1.000
	21 ve üstü	35.571	21.206	1.677	.935
6-10	11-15	-22.877	18.837	-1.214	1.000
	16-20	44.651	24.339	1.835	.666
	21 ve üstü	48.556	21.004	2.312	.208
11-15	16-20	67.528	29.957	2.505	.122
	21 ve üstü	71.432	23.988	2.978	.029*
16-20	21 ve üstü	3.904	28.513	.137	1.000

\*. p< 0.05

Tablo 33’de Kruskal Wallis Post Hoc olarak Dunn’s çoklu karşılaştırma testine göre yöneticilerin mesleki kıdem yıllarının genel ortalamalara göre karşılaştırılmasında gruplar arası anlamlı bir farklılık sadece 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticiler ile 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip yöneticiler arasında görülmüştür ( $p<0.05$ ). Grupların ikili karşılaştırmalarının yapıldığı bu analizde, 0-5 yıl, 6-10 yıl, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip grupların kendi içlerinde anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>0.05$ ).

Bu bulgulara göre yöneticinin mesleki kıdem yılının yöneticilerinin alan yeterliliği konusunda tüm gruplarda anlamlı bir fark oluşturmadığı sadece tek bir grupta anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Yöneticilerin mesleki kıdemlerinin alan yeterliliği konusunda belirleyici olmadığı görülmüştür.

**Tablo 34: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Eğitim Durumu ve “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Alana İlişkin Yönetimsel Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği” Genel Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Yöneticinizin eğitim durumu	n	$\bar{x}$	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	Df	P
Lisans	344	4.0057	223.23			
Yüksek Lisans	91	4.1403	233.71	.473	2	.789
Doktora	15	4.2314	227.70			
Toplam	450	4.0404				

Tablo 34’de okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin eğitim durumları değişkenine göre yöneticilerin alan yeterliliği genel ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını analiz etmek için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Buna göre yöneticilerin eğitim durumları ve alan yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir  $\chi^2(2) = .473, p > .05$ .

Yöneticilerin eğitim durumları dağılımlarına bakıldığında lisans mezunlarının (%76.4) oranı yüksek lisans (%20.2) ve doktora (%3.3) şeklindedir. Oranlar arasındaki fark bu grupların karşılaştırmasında anlamlı sonuç çıkmamasına neden olmuş olabilir.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin okul öncesi eğitim alanına dair yeterliliğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacı ile yapılmıştır. Bu kapsamda birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bölümde elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayanan önerilere yer verilmiştir.

### 5.1. Sonuç

1. Özel anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin önemli oranının eğitim durumu ön lisans düzeyindedir.
2. Devlet bağımsız anaokullarında ve devlet ilköğretim okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerin önemli oranının eğitim durumu lisans düzeyindedir.
3. Devlet bağımsız anaokullarında ve özel anaokullarında görev yapan yöneticilerin büyük oranı okul öncesi öğretmenliği ya da çocuk gelişimi lisans mezuniyetine sahiptir.
- 4.Özel anaokullarında ve devlet bağımsız anaokullarında görev yapan yöneticilerin mesleki kıdem yılı yoğunluklu olarak 0-10 yıl arasında olduğu görülmektedir.
5. Devlet ilköğretim okullarında yöneticilerin kıdem yılı dağılımı yıl kategorilerinde daha normal bir dağılım göstermektedir.
6. Özel anaokulunda görev yapan öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun 20-25 yaş aralığında olduğu, devlet bağımsız anaokullarında öğretmenlerin yoğunluklu olarak 31-35 yaş aralığında oldukları ve devlet ilköğretim okullarında öğretmenlerin yaşları daha normal bir dağılım göstermektedir.
7. Özel anaokullarında görev yapan öğretmenlerin yoğunluklu olarak 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Devlet bağımsız anaokullarında ve devlet ilköğretim okullarında yaş dağılımları farklılık gösterse de bir grupta yoğunlaşma yoktur.

8. Özel Anaokullarında ve devlet bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlere göre yöneticileri “katılıyorum” düzeyinde ve devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre yöneticileri “kararsızım” düzeyindedir.

9. Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin alana ilişkin yeterliliklerinin en yüksek olduğunu düşünen grup özel anaokullarında çalışan öğretmenler, ikinci olarak devlet bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenler ve son olarak da devlet ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerdir.

10. Okul türüne göre öğretmenlerin yöneticilerini yeterli bulma düzeyleri arasındaki fark devlet ilköğretim okulları ve diğer iki okul türü arasında anlamlı derecede farklıdır.

11. 20-25 yaş aralığındaki öğretmenler, 26-30 yaş ve 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlere göre yöneticilerinin daha fazla alan yeterliliğine sahip olduğunu düşünmektedir.

12. Ön lisans mezunu öğretmenler, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre yöneticilerinin alan yeterliliğinin daha fazla olduğunu düşünmektedir.

13. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdem yılı ve yöneticilerinin alan bilgisini yeterli bulma düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

14. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin mezun oldukları alan ile öğretmenlerin yöneticilerinin alan bilgisini yeterli bulma düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır. Okul öncesi öğretmenliği ya da çocuk gelişimi alanlarından mezun olan yöneticiler öğretmenleri tarafından alan bilgisi açısından daha yeterli bulunmaktadır.

15. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin mesleki kıdem yılı ve öğretmen görüşlerine göre alan yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. En yüksek yeterlilik puanına sahip olan grup 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan yöneticilerdir.

16. Yöneticilerin eğitim durumu ile öğretmen görüşlerine göre alan yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

## 5.2. Öneriler

### 5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ve yöneticilerini yeterli bulma düzeylerindeki anlamlı ilişkiye dikkate alınarak, tüm okul öncesi eğitim kurumlarında en az lisans derecesine sahip öğretmenlerin çalışmasını sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır.
2. Özellikle devlet ilköğretim okullarında yöneticilerin yeterlilik düzeyinin düşük olmasının ana kaynağı alan dışı yöneticilerin bu okullarda yoğunlukta olması olarak görülmektedir. Devlet ilköğretim bünyelerinde görev yapan öğretmenlere rehberlik edebilecek alana hakim yöneticilerin olmaması bu okullarda okul öncesi sınıflarının desteksiz kalmasına neden olmaktadır. Bu veriler ışığında devlet ilköğretim okullarında en az bir müdür yardımcısının okul öncesi alanından olması için teşvik ve yönlendirilmeler artmalıdır.
3. Devlet bağımsız anaokullarında yöneticilerin kesinlikle okul öncesi alanı mezunu kişiler arasından seçilmesini ve görevlendirilmesini sağlayan düzenlemeler yapılmalıdır.
4. Okul öncesi alanında yöneticilerin alan içinden gelmesinin yeterlilikleri üzerindeki etkisi görülmüştür. Alan dışı olan yöneticilere okul öncesi eğitimde yönetim ve denetim alanında hizmet içi eğitimler ile desteklenmelidir.

### 5.2.2. Diğer Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırma nicel bir çalışmadır ve nitel bir çalışma ile elde edilecek bulgular ile karşılaştırma yapılabilir.
2. Araştırmada veriler genellikle öğretmenlerin çalıştıkları okullarda toplanmıştır. Öğretmenlerin kendilerini daha rahat hissedebilecekleri bir ortamda (online) olarak toplanabilir.
3. Yöneticilerin alan yeterliliğinin öğretmen görüşleri ile ölçüldüğü bu araştırma ile yöneticilerin aktif olarak katıldığı ve alan bilgisine dair yeterliliklerinin ölçüldüğü başka bir araştırma ile karşılaştırma yapılabilir.
4. Diğer bir çalışma ile yöneticinin alan yeterliliğine farklı boyutlardan bakılabilir.
5. Araştırmada farklı okul türlerine odaklanılmıştır. Gelecek araştırmalarda her bir okul türü için ayrı araştırma yapılarak çalışma daha derinleştirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Açev. 2015. Aile Katılımı. **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Başucu Rehberi**. İstanbul
- \_\_\_\_\_. 2015. Çocuğun Değerlendirilmesi. **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Başucu Rehberi**. İstanbul.
- Açıkalın, Aytaç. 1998. **Toplumsal Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Açıkgöz, Kamile. 2002. **Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ada, Şükrü, Rıdvan Küçükali, Durdağı, Akan, ve Mustafa, Dal. 2014. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim Sorunları. **Middle Eastern & African Journal of Educational Research**. 12: 32-49.
- Akın, Uğur. 2012. Okul Yöneticilerinin Seçimi ve Yetiştirilmesi:Türkiye ve Seçilmiş Ülkelerden Farklı Uygulamalar,Karşılaştırmalar. **AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 12. 2: 1-30.
- Aldgate, Jane, Jones, David ve Rose, Wendy. 2004 **The Developing World of the Child**. London: Jessica Kingsley Publishers.
- APA. 2006. **Report on the Teacher Needs Survey**. Washington DC.
- Aydın, Mustafa. 2000 **Çağdaş Eğitim Denetimi**. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın, Mustafa. 2000 **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydoğan, Yasemin, Arzu Özyürek ve Gülümser G. Akduman. 2014. **Öğrenme ve Öğretme Teknikleri**. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Bal, Ayşe T. [06.03.2019]. Okul Öncesi Çocuklarda Beslenme Alışkanlıkları. Önce Okul Öncesi. <https://www.onceokuloncesi.com/cocuk-ve-beslenme/okul-oncesi-cocuklarda-beslenme-aliskanliklari-24455.html>
- Balat, Gülden Uyanık. 2010. Sınıf Yönetimi Kavramı ve Sınıf Yönetimi Modelleri. **Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi**. Ankara: Eğiten Kitap.
- Balcı, Ali. 2003. **Örgütsel Sosyalleşme**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- \_\_\_\_\_. 2011. Eğitim Yönetiminin Değişen Bağlamı ve Eğitim Yönetimi Programlarına Etkisi. **Eğitim ve Bilim Dergisi**. c.36. s.162: 196-208.
- Bartell, Carol A. ve Willis, David B. 1987. American And Japanece Principals: A Comparative Analysis of Excellence in Instructional Leadership, Paper Read

Annual Meeting of The American Educational Research Association, Washington DC.

Bartlett, Maurice S. 1950. Tests of Significance in Factor Analysis. **British Journal of Psychology, Statistical Section:** 77-85.

Başar, Hüseyin. 2005. **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Başar, Hüseyin. 1993. **Eğitim Denetçisi**. Ankara.

Başaran, İbrahim E. ve Şakir Çınkır. 2011. **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Bender, Merih T. 2005. John Dewey'nin Eğitime Bakışı Üzerine Bir Yorum. **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi**. c:6. s:1: 13-19.

Bilici, Saniye ve Eda Köksal. 2013. **Okul Öncesi ve Okul Çağı Çocuklara Yönelik Beslenme Önerileri ve Menü Programları**. Ankara: Sağlık Bakanlığı Yayın No: 915 Koza Matbaacılık.

Birekul, Mehmet. 2018. Okul Müdürlerinin Ders Denetimi. Phd- Eğitim Bilimci - Yönetici.

Bredenkamp, Sue. 2015 **Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar**. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Bronfenbrenner, Urie. 1979. **The ecology of human development: Experiments by Nature and Design**. Cambridge: Harvard University Press.

Brophy, Jere. 2006. History of Research on Classroom Management. **Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues**, 17-43. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Brundrett, Mark. 2001. The Development of School Leadership Preparation Programmes in England and the USA: A Comparative Analysis. **Educational Management Administration Leadership**. c:29 s:37: 229-245.

Burden, Paul R. 1995. **Classroom Management and Discipline: Methods to Facilitate Cooperation and Instruction**. New York: Longman.

Bursalıoğlu, Ziya. 2013. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büte, Müge ve Balcı, F. Ayşe. 2010. Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Bakış Açısından Okul Yönetimi Süreçlerin İşleyişi ve Sorunlar. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. c:16. s:4: 485-509.

Cemaloğlu, Necati. 2005. Türkiye'de Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdamı: Var Olan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.1 s.3: 249-274.

- Clark, David L. ve Lotto, Linda S. 1972. Principals in Instructionally Effective Schools. Report of a Study Sponsored by the School Finance Project of the National Institute of Education.
- Cole, Michael ve Cole, Sheila. 2001. **The Development of Children**. New York: Scientific American Books.
- Copple, Carol ve Bredekamp, Sue. 1987. **Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8**. Washington, DC.
- Cömert, Diferuz ve Havise Güleç. 2009 Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımının Önemi: Öğretmen - Aile - Çocuk ve Kurum. **Sosyal Bilimler Dergisi**. c.3 s.9: 131-145.
- Çakmak, Melek. 2001. Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi. **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**, 27-45. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çakmak, Özlem. 2008. Eğitimin Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**. c:11: 33-41.
- Çelik, Vehbi. 2002. **Okul Kültürü ve Yönetimi**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- \_\_\_\_\_. 2003. **Eğitimsel Liderlik**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelikten, Mustafa. 2013. Okul Örgütü ve Yönetimi. **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**, 124-140. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çiftçi, Hande Arslan ve Uyanık Balat, Gülden. 2015. Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi. **Okul Öncesi Eğitime Giriş**. 150-164. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Demirel, Özcan. 2000. **Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- \_\_\_\_\_. 2002. **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (4. Baskı)**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- \_\_\_\_\_. 2004. **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirkasımoğlu, Nihan. 2011. Türk eğitim Sisteminde Bir Alt Sistem Olan Denetim Sisteminin Seçilmiş Bazı Ülkelerin Denetim Sistemleri İle Karşılaştırılması. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c:2. s:23: 23-48.
- Demirtaş, Hasan. 2007. Sınıf Yönetiminin Temelleri. **Etkili Sınıf Yönetimi**, 1-34. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deniz Kan, Ümit. 2007. Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme Aracı Olarak Portfolyo. **GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c:27. s:1: 169-178.

- Dinçer, Çağlayan. 1995. Anaokuluna Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocuklarına Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Düşek, Gülsüm ve Dönmez, Beytullah. 2012. Türkiye'de Yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Programları. **Mesleki Bilimler Dergisi**. c:1. s:1: 68-75.
- Hoşcan, Ensari ve Zenbat, Rengin. 1999. Yönetim Stilllerinin Ailenin Okulöncesi Eğitim Programlarına Katılım Üzerindeki Etkileri. **Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı**. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Erdoğan, İrfan. 2003. **Çağdaş Eğitim Sistemleri**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Evans, Ellis D. 1975. **Contemporary Influences in Early Childhood Education**. Washington: Holt, Rinhart and Winston, Inc.
- Evin, Hakan. 2007. Education Management and Ethics. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. c:6. s:21: 106-114.
- Feldman, Jean R. 1991 **A Survival Guide For The Preschool Teacher**. New York: The Center for Applied Research in Education.
- Resmi Gazete. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf> [26.07.2018].
- \_\_\_\_\_. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/06/20180621-8.htm> [21.06.2018].
- Gedikoğlu, Tokay. 1997. Eğitim Yönetimi Dün, Bugün ve 2000'li Yıllara Doğru. **Eğitim Yönetimi**. c:3. s:3: 299-308.
- Gestwicki, Carol. 2007. **Developmentally Appropriate Practice Curriculum and Development in Early Education**. Canada: Thomson Delmar Learning.
- Gözütok, Dilek F. 1991 Öğretmen ve Öğrencilerin Algılarına Göre Mesleki Davranışlarının Değerlendirilmesi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c:24. s:2: 405-409.
- Gullo, Dominic F. 2005. **Understanding Assessment and Evaluation in Early Childhood**. New York: Teachers College.
- Gümüşeli, Ali İ. 1996. Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler". **Eğitim Yönetimi Dergisi**. c:2: 200-209.
- Güven, Gülçin. 2015 Okul Öncesi Eğitim Programı. **Okul Öncesi Eğitime Giriş**, 70-71. Ankara: Nobel Yayınları.
- Hardin, Carlette, J. 2004. **Effective Classroom Management: Models and Strategies for Today's Classrooms**. UpperSaddle River, N.J.: Pearson/Merrill/Prentice Hall.

- Harmandar, İsmail H. 2004. **Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hesapçioğlu, Muhsin. 1998. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: BETA.
- Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü Sağlıklı Beslenme ve Hareketli Hayat Dairesi Başkanlığı (HSGM). 2017. **Okul Öncesinde Sağlıklı Beslenme**.
- İş, Emre. 2002. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Kurumsal Amaçları Gerçekleştirmedeki Yeterliliklerinin İncelenmesi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Işıkoğlu Erdoğan, Nesrin ve Canbeldek, Merve. 2017. Erken Çocukluk Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c:17. s:3: 1306-1327.
- İşman, Aytekin ve Eskicumalı, Ahmet. 2000. **Eğitimde Planlama ve Değerlendirme**. Adapazarı: Değişim Yayınları, 2000.
- Karakuş, Mehmet ve Töremen, Fatih. 2006. Denetçi Gözüyle Yönetici Yeterlilikleri: İlköğretim Okulu Yöneticileri Üzerine Bir Araştırma. **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**. c:13: 175-189.
- Karasar, Niyazi. 1984. **Bilimsel Araştırma Metodu**. Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık.
- Kasapçopur, Ahmet. 2007. Avrupa Birliği Ülkelerinde Eğitim Denetimi. Ankara: MEB Yayınevi.
- Katz, Lilian G. ve Chard Sylvia C. 1988. **Engaging Children Minds, The Project Approach**. New Jersey: Ablex Publishing Corbaration.
- Korkmaz, Mehmet. 2005. Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Sorunlar-Çözümler ve Öneriler". **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c:25. s:3: 237-252.
- Küçükahmet, Leyla. 1997. **Eğitim Programları ve Öğretim** Ankara: Gazi Kitapevi.
- \_\_\_\_\_. 2001. **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- \_\_\_\_\_. 2002. **Öğretim İlke ve Yöntemleri** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mashburn, Andrew J. 2008. Quality of Social and Physical Environments in Preschool and Children's Development of Academic, Language, and Literacy Skills. **Applied Developmental Science**. 113-127.
- McAfee, Oralie, Leong Deborah ve Bodrova Elena. 2004. **Basics of Assessment: A Primer for Early Childhood Educators**. Washington D. C.: NAEYC.
- MEB. 2000. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. **MEB Tebliğler Dergisi**. 1-240.

- \_\_\_\_\_. 2013. Okul Öncesi Eğitim Programı.
- \_\_\_\_\_. [01.03.2018]. Öğretmen Denetleme Formu. <http://yatagan.meb.gov.tr/www/ogretmen-denetleme-formu-guncellendi-en-son-hali-01032015/icerik/488>.
- \_\_\_\_\_. 2016. Okul Öncesi Eğitim Müdürlüğü. [tegm.meb.tr](http://tegm.meb.tr).
- \_\_\_\_\_. 2016b. İlkokul/Ortaokul Rehberlik ve Denetim Rehberi.
- \_\_\_\_\_. [01.10.2018]. Hizmetiçi Eğitim Planları. <http://oygm.meb.gov.tr/www/hizmetici-egitim-planlari/icerik/28>.
- \_\_\_\_\_. 2018. Türk Eğitim Sisteminde Teftişin Tarihi Gelişimi. MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı.
- \_\_\_\_\_. 2018a. Öğretmen Performans Değerlendirmesi. Milli Eğitim Bakanlığı Aydın/Kuşadası - Kuşadası Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi.
- \_\_\_\_\_. [13.02.2019] Mevzuat Bilgi Sistemi. <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.24694&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=y%F6netici%20g%F6revlendirme>.
- Memduhoğlu, Hasan B. 2007. "Türk Eğitim Sisteminde Okullarının Yönetimi ve Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sorunsalı". **Milli Eğitim Dergisi**. c:176: 86-97.
- Mertoğlu, Ercan. 2010. **Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Metin, N. ve Çalışandemir F. 2006. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Yöneticileri Algılamaları Üzerine Bir Çalışma. **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi**. c:3. s:1-2: 21-32.
- Mindes, Gayle. 2003. **Assessing Young Children**. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Moroğlu, Nazan. 2004. Okul Öncesi Eğitim, İstanbul: Alman Lisesi Kültür ve Eğitim Vakfı.
- Mothershed, Napoleon B. ve Long J. 1984. A Descriptive Profile of Mississippi Speciale Education Administrators and Competencies Desirable for the Position". **Dissertation Abstracht International**. c:45. s:12: 3502A.
- Myers, Robert. 1992. **The Twelve Who Survive**. New York: High Scope Press.
- NAEYC. [07.07.2018]. NAEYC Standards for Early Childhood Professional Preparation. [https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/2009%20Professional%20Prep%20stdsRevised%204\\_12.pdf](https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/2009%20Professional%20Prep%20stdsRevised%204_12.pdf)
- New, Rebecca S. ve Moncrieff Cochran. 2007. **Early Chilhood Education**. Westport: Praeger.

- Nicklos, Lee B. ve William S. Brown. 1989. Recruiting Minorities into the Teaching Profession: An Educational Imperative. **Journal of Educational Horizons**. c:67. s:4: 145-149.
- Nissen, Hannah ve Carol J. Hawkins. 2010. Promoting Emotional Competence in the Preschool Classroom. **Childhood Education**. 255-259.
- Oktay, Ayla. 1985. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Sorunları ve Öneriler, **Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Bildiriler**. İstanbul. 107-114.
- \_\_\_\_\_. 2000. **Yaşamın Sihirli Yılları: Okul öncesi dönem**. Ankara: Epsilon,
- Oktay, Ayla ve Özgül P. Unutkan. 2003. "**Aile Katılımı**" **Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- \_\_\_\_\_. 2007. **Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Okutan, Mehmet. 2013. Okul Yönetiminde Öğretim ve Öğrenciyle İlgili İşler. **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**. 182-199. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2013.
- Orhaner, Emine ve Tunç Azize. 2001. **Ticaret ve Turizm Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Osmanoğlu, Nurşel. 2013. **Anne ve Çocuk Beslenmesi**. İstanbul: Vize Basın Yayın.
- Ömeroğlu, Esra, Ersoy, Özlem, Şahin, Fatma T., Kandır, Adalet, ve Turla, Ayşe. 2003. **Okul Öncesi Eğitimde Drama**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Önder, Alev. 2016. Otantik Değerlendirme Aracı Olarak Eğitici Drama. **Okul Öncesi Dönemde Çocukları Değerlendirme ve Tanıma Teknikleri**, 161-177. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özmen, Fatma. 2002. Okul Müdürlerinin Geliştirilmesi-Gelişmiş Ülkelerdeki Uygulamalardan Örnekler, **21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, 16-17 Mayıs 2002**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/100.pdf> [04.03.2019]
- Pelit, Alican. 2013. Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesine ve Atanmasına İlişkin Benimsenen Modellerin Karşılaştırılması: Türkiye, Fransa, Danimarka ve İngiltere Örneği. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Rathus, Spencer A. 2008. **Childhood and Adolescence**. New York: Thomson Learning, Inc.

- Saracho, Olivia. 2015. **Contemporary Perspectives on Research in Assessment and Evaluation in Early Childhood Education**. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Selçuk, Ziya. 2019. İlkokula başlama yaşı 69 ay olacak. [www.memurlar.net](http://www.memurlar.net)
- Susmak, Mery ve Hacıfazlıoğlu, Özge. 2013. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Sahip Olması Gereken Özellikler. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c:2 s:12: 205-226.
- Şentürk, Hasan. 2006. Öğretmen adaylarının uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi modellerine ilişkin algıları. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. 585-603.
- Şişman, Mehmet. 2002. **Öğretim Liderliği**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taba, Sharon, Castel, Alfred, Vermeer, Mari, Hanchett, Keona, Flores, Donna ve Caulfield, Rick. 1999. Lighting the Path: Developing Leadership in Early Education. **Early Childhood Education Journal**. 173-177.
- Tan, Şeref. 2011. **Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretim Yöntem ve Teknikleri KPSS El Kitabı**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taşpınar, Mehmet. 2012. **Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağıtım.
- Taymaz, Haydar. 2013. **Teftiş Kavramlar İlkeler Yöntemler**. Ankara: Pegem Akademi.
- Tonbul, Yılmaz ve Baysülen, Ercan. 2017. Ders Denetimi ile İlgili Yönetmelik Değişikliğinin Maarif Müfettişlerinin, Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüş Açısından Değerlendirilmesi. **İlköğretim Online**. c:16. s:1: 299-311.
- Topaloğlu, Ayşegül Ö. 2009. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Yöneticilerin Örgütsel Amaçları Gerçekleştirmedeki Yeterlilikleri. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Töremen, Fatih. 2013. Türk Eğitim Sisteminin Amaçları, Temel İlkeleri ve Genel Yapısı. **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uçar, Rezzan ve Uçar, İbrahim H. 2004. Japon Eğitim Sistemi Üzerine Bir İnceleme: Çeşitli Açılardan Türk Eğitim Sistemi ile Karşılaştırma. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi**. c:1 s:1: 23-35
- Walker, Allen V. 1988. Special Education Administrators' Perceived Competencies in Areas of Special Education Administration. **Dissertation Abstract International**. c:50. s:4: 849A.

- Yalçın, Vakkas ve Uzun, Halil. 2018. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi: Kilis ve Gaziantep İli Örneği. **Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi**. c:3. s:2: 42-54.
- Yavuz, Mustafa ve Yıldırım, Ali. 2008. İlköğretim Müfettişlerinin Seçimi ve Yerleştirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Ulusal Eğitim Denetimi**. Ankara.
- Yiğit, Birol. 2013. Okul - Toplum İlişkileri ve Okula Toplumsal Katılım. **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**. 201-202. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, Hazel. 2015. Okul Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerilerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri Açısından İncelenmesi. Selçuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Yılmaz, Kürşad. 2007. Belçika Eğitim Sistemi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, Kürşad. 2009. Okul Müdürlerinin Denetim Görevi. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c:10. s:1: 19-35.
- Yılmaz, Yıldırım. 2018. Okul Müdürleri Tarafından Ders Denetimi Yapılmasına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans Projesi.
- Yorulmaz, Abdullah. 2011. **Öğretmen Adayları için KPSS Eğitim Bilimleri**. İstanbul: Zambak Yayınları
- Zembat, Rengin. 2012. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Yöneticisi, Meslektaşları ve Aileler Bağlamında Algıladıkları Çatışma Durumlarının İncelenmesi. **Eğitim ve Bilim Dergisi**. c:37. s:163: 203-215.
- Zembat, Rengin, Güven, Yıldız, Önder, Alev ve Fathi, Leyla. 1994. İstanbul'daki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlarla İlgili Bir Durum Tespit Araştırması. İstanbul: YA-PA Yayınları

## EKLER

### Ek 1. Etik Kurul Onay Formu



**EBYS**

Elektronik Belge Yönetim Sistemi

**T.C.**  
**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**  
**Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü**

**Sayı** : 44513635-302.99-E.1703230247

**Tarih**: 23.03.2017

**Konu** : Anket izin yazısı

#### İlgili Makama

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans programı öğrencisi **13705009** nolu **Nurten GÜNEŞ** "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Alan Bilgisi Yeterlikleri: Öğretmen Görüşleri" konulu tezi için Türkiye geneli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel ve devlet anaokullarında ekte yer alan ölçeği uygulamak istemektedir.

Adı geçen öğrencinin belirtilen ölçeği uygulaması hususunda gerekli iznin verilmesini arz/rica ederim.

*e-imzalıdır*

Prof. Dr. Ali Fuat ARICI  
Enstitü Müdürü

Adres : Yıldız Teknik Üniversitesi 34349 Beşiktaş/İSTANBUL  
Tel : (212) 383 31 15-669  
Fax : 0212 383 31 18

İrtibat : Merve ORAL  
Web : www.sbe.yildiz.edu.tr  
e-Posta : mervegezen1734@gmail.com

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.  
<http://www.ebys.yildiz.edu.tr/Dogrulama/Index?EvrakNo=E.1703230247&ErisimKodu=6ddc4a10>

## Ek 2. Ölçek ve Araştırma İzin Talebi



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.19290248  
Konu : Anket ve Araştırma İzni

15.10.2018

Sayın: Nurten GÜNEŞ

İlgi: a) 04.08.2018 tarihli ve 6874274 Gelen Evrak No'lu dilekçeniz.  
b) Valilik Makamının 12.10.2018 tarih ve 19120097 sayılı oluru.

**"Okul Öncesi Kurumlarında görev Yapan Yöneticilerin Alan Bilgisi Yeterlikleri: Öğretmen Görüşleri"** konulu araştırma çalışmanız hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Timur TUĞRAL  
Müdür a.  
Şube Müdürü

EK:  
1- Valilik Onayı  
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.  
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 31dc-afd3-30b5-af5a-b4af kodu ile teyit edilebilir.



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.19120097  
Konu :Anket ve Araştırma İzin Talebi

12/10/2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 04.08.2018 tarihli ve 6874274 Gelen Evrak No'lu dilekçe.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.  
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 01.10.2018 tarihli tutanağı.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Nurten GÜNEŞ'in "Okul Öncesi Kurumlarında görev Yapan Yöneticilerin Alan Bilgisi Yeterlikleri: Öğretmen Görüşleri" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan özel/resmi anaokullarında; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI  
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ekler:  
1- Genelge  
2- Komisyon Tutanağı

OLUR  
12/10/2018

Ahmet Hamdi USTA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.  
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2bd7-4593-329f-9e7c-c0db kodu ile teyit edilebilir.

### Ek 3. Onaylı Ölçek

**Sayın meslektaşım,**

Bu ölçek "*Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında görev yapan yöneticilerin alan bilgisi yeterlilikleri: Öğretmen Görüşleri*" konulu yüksek lisans tezimde kullanmak üzere hazırlanmıştır. Bu araştırmayla yöneticilerin ders denetimi yaparken sahip olması gereken alan bilgisi hakkında yeterliklerini öğretmen görüşlerine göre ortaya çıkartılması amaçlanmaktadır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılara ilişkin demografik bilgiler, ikinci bölümde ise okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin alan bilgisi yeterliliklerine ilişkin maddeler yer almaktadır. Bu konuda sizlerin görüşlerinize ihtiyacımız bulunmaktadır. Yapacağınız katkınız için teşekkür ederim.

Nurten Güneş  
Yıldız Teknik Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri  
Tezli Yüksek Lisans Öğrenci

**İletişim bilgileri:**  
**Tel:** 0216 4444034-9328  
**Cep tel:** 0555 2984554  
**e-mail:** nurtengunes@sehird.edu.tr



1. Bölüm

Lütfen boş bırakmadan size uygun olan boşluğu çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

Görev yaptığınız okul türü:						
Özel Anaokulu		Devlet Bağımsız Anaokulu.		Devlet İlköğretim Okulu		
Okulunuzun bulunduğu bölge:						
Ege	Güneydoğu Anadolu	Karadeniz	İç Anadolu	Doğu Anadolu.	Marmara	Akdeniz
Yaşınız:						
20-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51 ve üstü
Cinsiyetiniz						
Erkek			Kadın			
Eğitim Durumunuz						
Ön Lisans	Lisans		Yüksek Lisans		Doktora	
Mesleki Kıdeminiz						
0-5	6-10	11-15		16-20	21 ve üstü	
Mevcut Okulunuzdaki Kıdeminiz						
0-5	6-10	11-15		16-20	21 ve üstü	
Kurum Yöneticinizin Alanı						
Okul Öncesi ya da Çocuk Gelişimi				Diğer		
Yöneticinizin Yöneticilik Kıdemi						
0-5	6-10	11-15		16-20	21 ve üstü	
Yöneticinizin Eğitim Durumu						
Lisans		Yüksek Lisans			Doktora	



2. Bölüm

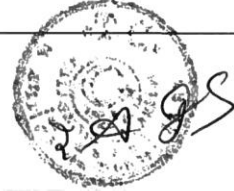
Okul müdürüm,	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1. Denetim yaparken, öğretmenin hazırladığı planların, okul öncesi programında yer alan kazanım ve göstergelere uygunluğunu değerlendirir.					
2. Zümrelere katılır ve değerlendirmede bulunur.					
3. Aile katılımı etkinlikleri ile ailelere ihtiyaçları doğrultusunda eğitimler planlanmasına rehberlik eder.					
4. Aylık planda alınan kazanım ve göstergelerin yaş grubunun gelişimsel özellikleri ile uygunluğunu değerlendirir.					
5. Okul öncesi dönemi çocukların temel özelliklerine hâkimdir.					
6. Öğretim yılı başında program oluşturma ve düzenleme için zümre düzenler.					
7. Özel gün ve haftalarda yapılacak kutlama faaliyetlerininin 36- 72 aylık çocukların gelişim özellikleri uygunluğunu değerlendirir.					
8. Programın okul öncesi eğitimin temel ilkelerine uygunluğunu değerlendirir.					
9. Yemek ya da beslenme listesini çocuk beslenmesi esaslarına göre hazırlanmasını takip eder.					
10. Çocukların gelişimsel olarak değerlendirmesinde öğretmenlere rehberlik eder.					
11. Öğretmenlerin güne planlı ve hazırlıklı olarak başlamasını takip eder.					
12. Aylık planın eğitim öğretim yılının başında, bulunulan yörenin kültürel, ekonomik, sosyal ve yerel özellikleri ile değişik kaynaklarına dikkat edilerek; bu özelliklerden yararlanılabilecek şekilde hazırlanmasını değerlendirir.					
13. Öğretmenlerin aile katılımı etkinlikleri planlamasını değerlendirir.					
14. Günlük eğitim akışı her gün tüm gelişim alanlarının programa dâhil edildiğini değerlendirir.					
15. Programın okul öncesi eğitimin amaçlarına uygunluğunu değerlendirir.					
16. Planların incelenmesinden sonra öğretmenlere dönüt verir					
17. Aylık planlarda kavram ve kazanım dağılımını değerlendirir.					



18. Çocukların gelişimsel özellikleriyle programın uygunluğunu değerlendirir.					
19. Öğretmenleri çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına uygun bir şekilde yönlendirir.					
20. Kaynaştırma öğrencilerinin gelişimsel özelliklerine göre BEP programını değerlendirir.					
21. Sınıf ortamının öğrenme merkezlerine göre düzenlenmesini değerlendirir.					
22. Öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi konusunda öğretmenlere rehberlik eder.					
23. Velilere gönderilen gelişim raporlarını okur.					
24. Okul duvarlarında gereksiz süslemeler için öğretmenlerden talepte bulunmaz.					
25. Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi konusunda ihtiyaç duyulursa öğretmenlere rehberlik eder.					
26. Sınıf yönetiminde görsel panoların kullanılmasına teşvik eder.					
27. Yemek listesi ile çocukların beslenmelerinin uyumunu denetler.					
28. Yaptığı sınıf içi gözlemlerde öğretmenin sınıf yönetimi tekniklerini değerlendirir.					
29. Öğretmenin öğretim yöntemi seçme ve uygulamadaki başarısını değerlendirir.					
30. Öğretmene öğretim yöntemi seçme ve uygulama yönünde rehberlik eder.					
31. Alan ile ilgili konulardaki bilgi birikimi ile öğretmenlere örnek olur.					
32. Öğretim yöntemi seçme ve uygulamada kullanılacak materyaller konusunda öğretmene rehberlik eder.					
33. Planlanan etkinliklerin günlük yaşam deneyimlerinden seçilmesini teşvik eder.					
34. Sınıf yönetiminde ceza kullanılmaması için öğretmenlere rehberlik eder.					
35. Çocuklara doğru beslenme alışkanlıkları kazandırma konusunda rehberlik eder.					
36. Öğretmenin çocuk değerlendirmek için kullandığı teknikleri değerlendirir.					
37. Etkinliklerde farklı çalışma şekillerinin kullanılmasına dikkat eder.					
38. Alanda MEB tarafından yapılan yeni çalışmalarını takip eder.					
39. Öğretmenlerin çocukların gelişimlerini değerlendirirken gelişimin bireysel özelliklerle tutarlı ve beklentilerinin gerçekçi olmasına özen göstermelerini değerlendirir.					
40. Günlük eğitim akışında yer verilen amaç ve kazanımlara ulaşılma oranını değerlendirir.					
41. Öğretmenin günlük eğitim akışının genel değerlendirmesini yapmasını kontrol eder.					



42. Öğrenme merkezleri için gerekli materyaller konusunda öğretmenlere destek olur.					
43. Öğretmenleri hazır aylık plan ve günlük eğitim akışı kullanmalarını için teşvik eder.					
44. Aile katılımı etkinliklerinin aile ve çocuğun ihtiyaçlarını karşılamasını önemser.					
45. Dönem başı aylık planları inceler.					
46. Öğretmenin aile ile iyi ilişkiler kurmasına destek olur.					
47. Sınıf içi olumlu davranışları pekiştirmek için maddi ödülün ziyade sözel olumlu pekiştirici kullanılmasını teşvik eder.					
48. Alanda yapılan uluslararası çalışmaları takip eder.					
49. Velilere çocuk hakkında bilgi verirken gerçek verileri kullanır.					
50. Mesleki gelişimi için eğitimlere katılır.					
51. Öğretim yöntemi seçme ve uygulamada kullanılacak materyaller konusunda öğretmeni değerlendirir.					
52. Rehber olan bir yöneticinin hangi özelliklere sahip olmasını beklersiniz?					
53. Okul öncesi eğitim denetiminde sizce yöneticilerin neleri değerlendirmesi gerekir?					
54. Yöneticilerin hangi konularda size rehberlik etmesini istersiniz?					



## ÖZ GEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

**Ad Soyad** :Nurten Güneş  
**Doğum Tarihi** : 02.04.1984  
**Doğum Yeri** :Samsun  
**E-Posta** :memisnurten@gmail.com

### Eğitim Bilgisi

**Lisans** : Anadolu Üniversitesi /İşletme Fakültesi/ İşletme (2009-2014)  
**Lisans** : Boğaziçi Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Okul Öncesi  
Öğretmenliği (2006-2013)  
**Lise** : Samsun İmam Hatip Lisesi (2000)

### Yayımlar

Güneş, N., Multibem Okul Öncesi Dil Çalışma Kitabı ve Öğretmen Klavuzu, İstanbul, 2014.

Güneş, N., Çizgi Sepetim, İstanbul, 2015.

### Sunulan Bildiriler

Güneş, N, & Balyer, A, Preschool Education Administrators' Competencies in Their Fields: Teacher's Opinions, 69th OMEP World Assembly and International Conference, 2017.

Güneş, N., Yıldırım, E. D., & Gündüz, H. B., Öğretmenlerin Eğitim Denetçilerinin Kullandıkları İnfomal Ölçütlere Dair Görüşleri, VI. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, 2014.

Memiş, N. & Parpucu, N., Fonolojik Farkındalık Eğitimi, 10. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, 2013.

### **Projeler**

1. Toplumsal Barış Projesi, İç İşleri Bakanlığı, OKED (Okul Öncesi Eğitimciler Derneği), İzmir ve Samsun Proje Eğitmeni
2. Sınıflara Destek Projesi, Boğaziçi Üniversitesi. Eğitim Fakültesi, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü – Uygulama Öğretmeni.

### **8. İş Deneyimi**

- |                               |  |
|-------------------------------|--|
| <b>19.09.2016- Halen</b>      | İstanbul Şehir Üniversitesi, Öğretim Görevlisi<br>Meslek Yüksek Okulu/ Çocuk Gelişimi Programı   |
| <b>01.10.2013- 30.08.2016</b> | Bem Boğaziçi Danışmanlık, Yayıncılık ve Eğitim Hizmetleri<br>İngilizce Öğretmeni, Drama Öğretmeni, Ar-ge, Eğitim Koordinatörü, Çocuk Araştırma Merkezi Koordinatörü, Multibem Çocuk Akademisi (Öğretmenlik, Okul Öncesi Eğitime Giriş, Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi, Staj Koordinatörü) |
| <b>01.10.2009- 31.05.2013</b> | Puzzle Çocuk Gelişimi ve Oyun Merkezi (Mecidiyeköy) Branş Öğretmeni (İngilizce), Fonolojik farkındalık eğitmeni  |

<b>01.10.2010-31.05.2013</b>	Fatoş Çocuk (Çeliktepe) Branş Öğretmeni (İngilizce)
<b>25.09.2007-30.05.2008</b>	Kaya Çocuk Evi (4. Levent) Yardımcı Öğretmenlik ve İngilizce Öğretmenliği