

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN YÖNETİCİLERİN ÖRGÜTSEL AMAÇLARI GERÇEKLEŞTİRMEDEKİ YETERLİLİKLERİ

Hazırlayan: Ayşegül ÖZDEMİR TOPALOĞLU

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Kenan ÖZDİL

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri

Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bilim Dalı için öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ

olarak hazırlanmıştır.

**Edirne
Trakya Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü**

Mart, 2009

ÖNSÖZ

“Okul Öncesi Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Yöneticilerin Örgütsel Amaçları Gerçekleştirmedeki Yeterlikleri” konulu, tez çalışmamın hazırlanmasında yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Kenan ÖZDİL’E, tezimin özellikle istatistik kısımlarında değerli bilgilerini paylaştan Yrd. Doç. Dr. Demirali Yaşar ERGİN’E, bölüm başkanımız Yrd. Doç. Dr. Birol YİĞİT’E, tez çalışmalarım sırasında her zaman manevi desteğini hissettiğim Yrd. Doç. Dr. Emine AHMETOĞLU’NA, ders aşamasında derslere devam edebilmem için kolaylık sağlayan, beni her zaman destekleyen yüksekokul müdürüm Yrd. Doç. Dr. Hüseyin GÜHER’E teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Ayrıca, bu günlere ulaşmamda emeklerini hiçbir zaman ödeyemeyeceğim anneme ve babama, göstermiş olduğu sabır ve destekten ötürü de eşim Murat TOPALOĞLU’NA teşekkürlerimi sunarım. Yetişmemde katkıları olan tüm hocalarıma da minnettar olduğumu ifade etmek isterim.

Ayşegül ÖZDEMİR TOPALOĞLU

Hazırlayan: Ayşegül ÖZDEMİR TOPALOĞLU

Tezin Adı: Okul Öncesi Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Yöneticilerin Örgütsel Amaçları Gerçekleştirmedeki Yeterlilikleri

ÖZET

Bu araştırma, Edirne ilinde 2007 – 2008 eğitim-öğretim yılında, okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin örgütsel amaçları gerçekleştirme düzeylerini inceleyerek buna ilişkin kendilerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini almak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın problem cümlesi, “Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul yöneticilerinin örgütsel amaçları gerçekleştirmedeki yeterliliklerine ilişkin okul yöneticileri ve okul öncesi öğretmenlerinin algıları arasında fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Sözü edilen problemin çözümü için araştırma tarama modelinde, betimsel yönetime uygun olarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın örneklemini, rastlantısal örnekleme yöntemi ile seçilen Edirne ili merkezi ile Keşan, Enez ve Uzunköprü ilçelerindeki bağımsız anaokulları, ilköğretim ve kız meslek liseleri bünyesindeki anasınıfları örneklemini temsil etmektedir. Araştırmaya katılan toplam katılımcı sayısı 78 yönetici ve 64 öğretmen olmak üzere 142 kişidir.

Veriler, Milli Eğitim Bakanlığı’nın Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde belirlenen amaçlar temel alınarak, 2002 yılında Engin İŞ tarafından yapılan araştırmada uygulanan “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Amaç Gerçekleştirme ve Önem Düzeyi Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırma esnasında bilimsel süreçlerin kullanılmasıyla araştırma sonucunda elde edilen bulgular okul öncesi eğitimde, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen amaçların gerçekleştirilme düzeyini resmi kurumlardaki yöneticilerin ve öğretmenlerin algıları arasında herhangi bir farklılık görülmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Yönetici, Öğretmen, Örgütsel Amaç, Yeterlilik.

Prepared By: Ayşegül ÖZDEMİR TOPALOĞLU

Name of Thesis: Working In Preschool Educational Institution Administrators Who Perform The Organizational Goals Of Proficiency

ABSTRACT

The study in hand has been designed as a descriptive one in survey model to seek an answer(s) to the main problem stated as follows:" How do preschool administrators and teachers perceive their educational objective(s) attainment?"

56 primary educations of all grades have been randomly drawn from EDİRNE (including Uzunköprü, Enez townships) province during the academic year 2007-2008 as the sample of the study. Totally 56 schools 78 administrators and 64 teachers involved in the research.

Raw data were collected through a specially developed " Preschool Objective Attainment and Importance Perception Questionnaire" With this questionnaire, researchers also aimed at revealing the way subjects perceived importance of the preschool educational objectives set by the Ministry of National Education. T-test, mean, One-Way Anova and frequency analyses have been executed through SPSS (11.0 version) to test the hypotheses formulated.

Findings have revealed that preschool administrators' and teachers' opinions showed statistically significant difference concerning the attainment of educational objectives of the schools they are affiliated with. Furthermore, a parallelism has been observed between the importance attributed to a particular objective and the level of achievement; the higher the importance given to a particular objective; the better the objective has been fulfilled.

Findings, as a whole,suggest that educational objectives at preschool education level, both private and public, did not seem to be fulfilled as they should have been. The proof for this came from the analysis of raw data through, t-test and "objective attainment" mean scores based on the subjects' perceptions. The findings also provided evidence that "management by objectives" at these preschool education institutions does

not seem to be running well and needs reorganization and reinforcement in terms of managerial processes.

First of all, it is obvious that there are hardly any administrators with preschool and early childhood educational background, just because there is not a higher education channel to breed educational administrators with these qualities. Another noteworthy suggestion would be the need for physical separation of elementary and preschool education facilities; preschool department having its own management team and teaching staff.

Keywords: Preschool, Administrator, Teacher, Educational Objective, Attainment.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	x

BÖLÜM I

1.GİRİŞ	1
1.1. Araştırma Problemi.....	1
1.2. Alt Problemler.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6

BÖLÜM II

2. KONUYLA İLGİLİ KURAMSAL GÖRÜŞ VE ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Okul Öncesi Eğitim.....	8
2.1.1. Okul Öncesi Eğitim Nedir?	8
2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi	9
2.1.2.1. Dünyada Okul Öncesi Eğitim.....	9
2.1.2.2. Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Bugünkü Durumu	28
2.1.2.3. Okul Öncesi Eğitimin Kalkınma Planlarındaki ve Milli Eğitim Şuvarındaki Yeri ve Cumhuriyet'ten Günümüze Okullaşma Oranları	36
2.1.3. Türk Milli Eğitiminde Okul Öncesi Eğitimin Genel Amaçları ve Okul Öncesi Eğitimde Beklentiler	48
2.2. Okul Yönetimi ve Okul Öncesi Eğitim.....	52
2.2.1. Okul Yönetimi.....	52

2.2.2. Okul Yöneticisinde Bulunması Gereken Nitelikler ve Okul Yöneticilerinin Görevleri	54
2.2.3. Okul Öncesi Eğitimde Yöneticinin Rolü ve Önemi	60
2.3. Konuyla İlgili Araştırmalar	65
2.3.1. Dünyada Yapılan Araştırmalar	65
2.3.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	67

BÖLÜM III

3. YÖNTEM	72
3.1. Araştırma Modeli	72
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	72
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	74
3.4. Araştırmada Kullanılan Ölçeğin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları	74
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	75

BÖLÜM IV

4.BULGULAR VE YORUM

4.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular	77
4.1.1. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Görevlerine Göre Dağılımı	77
4.1.2. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Görevli Oldukları Okullara Göre Dağılımı	78
4.1.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görevli Oldukları Okullara Göre Dağılımı	78
4.1.4. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Görev Süresi Dağılımı	79
4.1.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Süresi Dağılımı	79
4.1.6. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	79
4.1.7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	80
4.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Örgütsel Amaçların Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin İstatistiksel Çözümler	80

4.2.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Örgütsel Amaçları Gerçekleştirme Düzeyinin, Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine İlişkin Fark.....	80
4.2.2. “Türkçe’yi Doğru ve Güzel Konuşabilme” Amacının, Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin Yönetici – Öğretmen Algıları Arasındaki Fark.....	81
4.2.3. “Bireysel Farklılıkların Dikkate Alınarak, Öğrencilerin Potansiyel Yeteneklerinin Geliştirilmesi” Amacının, Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin Yönetici – Öğretmen Algıları Arasındaki Fark.....	82
4.2.4. “Ruhsal/Duygusal Yönden Gelişimlerini Destekleme” Amacının, Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin Yönetici – Öğretmen Algıları Arasındaki Fark	83
4.2.5. “Kültürel Kaynaşmaları Sağlama” Amacının, Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin Yönetici – Öğretmen Algıları Arasındaki Fark.....	84
4.2.6. “Manevi Değerlere Bağlılık” Amacının, Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin Yönetici – Öğretmen Algıları Arasındaki Fark	85
4.2.7. “Sosyal Gelişimleri (Paylaşma, Ortak Çalışma, Başkalarının Haklarına Saygı Gösterme vs.)” Amacının, Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin Yönetici Öğretmen Algıları Arasındaki Fark	86
4.2.8. “Atatürk, Millet, Vatan, Bayrak Sevgisi Kazandırma” Amacının, Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin Yönetici – Öğretmen Algıları Arasındaki Fark.....	87

4.2.9. “Sorun Çözme Becerilerini (Bireysel veya İşbirliği Yoluyla) Geliştirme” Amacının, Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin Yönetici – Öğretmen Algıları Arasındaki Fark	88
4.2.10. “İlköğretime Hazırlama” Amacının, Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin Yönetici – Öğretmen Algıları Arasındaki Fark	89
4.2.11. “Öğrencilerin Anne Babalarına Yönelik Okul Öncesi Eğitim Konusunda Aydınlatıcı Çalışmalar Yapma” Amacının, Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin Yönetici – Öğretmen Algıları Arasındaki Fark.....	90
4.2.12. “Bedensel/Psikomotor Gelişimlerini Sağlama” Amacının, Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin Yönetici – Öğretmen Algıları Arasındaki Fark	91
4.2.13. “Öğrencilerin Sorumluluk Duygusu Edinmeleri, Dürüst, Nazik ve Saygılı Bireyler Olma” Amacının, Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin Yönetici – Öğretmen Algıları Arasındaki Fark	92
4.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticileri ve Öğretmenlerin Toplam Çalışma Sürelerine Göre Örgütsel Amaçların Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin İstatistiksel Çözümlemeler	93
4.3.1-A.Yöneticilerin Toplam Çalışma Sürelerine Göre, Kurumsal Amaçların Gerçekleştirme Düzeyini Algılamalarına İlişkin Fark	93
4.3.1-B.Yöneticilerin Toplam Çalışma Sürelerine Göre, Örgütsel Amaçların Gerçekleştirme Düzeyini Algılamalarına İlişkin Fark.....	93
4.3.2-A.Öğretmenlerin Toplam Çalışma Sürelerine Göre, Örgütsel Amaçların Gerçekleştirme Düzeyini Algılamalarına İlişkin Fark	94

4.3.2-B. Öğretmenlerin Toplam Çalışma Sürelerine Göre, Örgütsel Amaçların Gerçekleştirme Düzeyini Algılamalarına İlişkin Fark.....	94
4.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Örgütsel Amaçların Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin İstatistiksel Çözümler	95
4.4.1. Yöneticilerin Görevli Oldukları Okul Türüne Göre, Örgütsel Amaçların Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin Fark	95
4.4.2. Öğretmenlerin Görevli Oldukları Okul Türüne Göre, Örgütsel Amaçların Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin Fark	95
4.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Amaçların Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin İstatistiksel Çözümler	96
4.5.1. Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre, Örgütsel Amaçların Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin Fark	96
5. SONUÇ	97
5.1. Sonuç.....	97
5.2. Öneriler	98
KAYNAKÇA	100
 EKLER	
Ek-1: Ölçeğin Uygulandığı Okulların Listesi	111
Ek-2: Okul Öncesi Amaç Gerçekleştirme Ölçeği	113
Ek-3: Ölçeğin Uygulanmasına İlişkin İzin Belgesi.....	114

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1.2.1.1. Okul Öncesi İle İlgili İlk Yasaların Çıktığı Ülkeler	27
Tablo 2.1.2.1.2. Avrupa Ülkelerinde Anaokullarının Yaş Aralığı.....	28
Tablo 2.1.2.2.1. Yıllara Göre Okul Öncesi Eğitim Okul, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları	33
Tablo 2.1.2.2.2. 2007 – 2008 Eğitim Yılı Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Kademelere Göre Okul, Öğretmen ve Öğrenci Sayısı.....	34
Tablo 2.1.2.3.1. Kalkınma Planları Dönemleri	36
Tablo 2.1.2.3.2. Mili Eğitim Şuraları ve Yayımlandığı Tarihler	40
Tablo 2.1.2.3.3. 1985 – 2006 Okul Öncesi Okullaşma Oranları	46
Tablo 2.1.2.3.4. Son On Yılın Öğretim Yılına Göre Okul Öncesi Okul Öğretmeni ve Öğrenci Sayıları	47
Tablo 3.2.1 Edirne İli 2006 – 2007 Eğitim Yılı Okul Öncesi Eğitim Kurumu Türüne Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları.....	73
Tablo 3.2.2 Araştırmada Ulaşılan Okul Öncesi Eğitim Kurumları Sayıları.....	73
Tablo 4.1.1. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Görev Dağılımına İlişkin Frekans Tablosu.....	77
Tablo 4.1.2. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Görevli Oldukları Okullara Göre Dağılımı	78
Tablo 4.1.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görevli Oldukları Okullara Göre Dağılımı	78
Tablo 4.1.4. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Görev Süresi Dağılımı.....	79
Tablo 4.1.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Süresi Dağılımı	79
Tablo 4.1.6. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	79
Tablo 4.1.7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	80
Tablo 4.2.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Örgütsel Amaçları Gerçekleştirme Düzeyinin, Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine İlişkin T-testi Tablosu.....	80

Tablo 4.2.2. “Türkçe’yi Doğru ve Güzel Konuşabilme” Amacının, Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin Yönetici – Öğretmen Algıları Arasındaki Fark Tablosu.....	81
Tablo 4.2.3. “Bireysel Farklılıkların Dikkate Alınarak, Öğrencilerin Potansiyel Yeteneklerinin Geliştirilmesi” Amacının, Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin Yönetici – Öğretmen Algıları Arasındaki Fark Tablosu.....	82
Tablo 4.2.4. “Ruhsal/Duygusal Yönden Gelişimlerini Destekleme” Amacının, Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin Yönetici – Öğretmen Algıları Arasındaki Fark Tablosu	83
Tablo 4.2.5. “Kültürel Kaynaşmaları Sağlama” Amacının, Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin Yönetici – Öğretmen Algıları Arasındaki Fark Tablosu	84
Tablo 4.2.6. “Manevi Değerlere Bağlılık” Amacının, Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin Yönetici – Öğretmen Algıları Arasındaki Fark Tablosu	85
Tablo 4.2.7. “Sosyal Gelişimleri (Paylaşma, Ortak Çalışma, Başkalarının Haklarına Saygı Gösterme vs.) Amacının, Gerçekleştirilme Düzeyine İlişki Yönetici Öğretmen Algıları Arasındaki Fark Tablosu ...	86
Tablo 4.2.8. “Atatürk, Millet, Vatan, Bayrak Sevgisi Kazandırma” Amacının, Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin Yönetici – Öğretmen Algıları Arasındaki Fark Tablosu.....	87
Tablo 4.2.9. “Sorun Çözme Becerilerini (Bireysel veya İşbirliği Yoluyla) Geliştirme” Amacının, Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin Yönetici – Öğretmen Algıları Arasındaki Fark Tablosu	88
Tablo 4.2.10. “İlköğretime Hazırlama” Amacının, Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin Yönetici – Öğretmen Algıları Arasındaki Fark Tablosu	89
Tablo 4.2.11. “Öğrencilerin Anne Babalarına Yönelik Okul Öncesi Eğitim Konusunda Aydınlatıcı Çalışmalar Yapma” Amacının, Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin Yönetici – Öğretmen Algıları Arasındaki Fark Tablosu.....	90

Tablo 4.2.12.	Bedensel/Psikomotor Gelişimlerini Sağlama” Amacının, Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin Yönetici – Öğretmen Algıları Arasındaki Fark Tablosu	91
Tablo 4.2.13.	Öğrencilerin Sorumluluk Duygusu Edinmeleri, Dürüst, Nazik ve Saygılı Bireyler Olma” Amacının, Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin Yönetici – Öğretmen Algıları Arasındaki Fark Tablosu	92
Tablo 4.3.1-A.	Yöneticilerin Toplam Çalışma Sürelerine Göre, Örgütsel Amaçların Gerçekleştirme Düzeyini Algılamalarına İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu	93
Tablo 4.3.1-B.	Yöneticilerin Toplam Çalışma Sürelerine Göre, Kurumsal Amaçların Gerçekleştirme Düzeyini Algılamalarına İlişkin Fark Tablosu	93
Tablo 4.3.2-A.	Öğretmenlerin Toplam Çalışma Sürelerine Göre, Örgütsel Amaçların Gerçekleştirme Düzeyini Algılamalarına İlişkin Fark tablosu.....	94
Tablo 4.3.2-B.	Öğretmenlerin Toplam Çalışma Sürelerine Göre, Örgütsel Amaçların Gerçekleştirme Düzeyini Algılamalarına İlişkin Fark Tablosu.....	94
Tablo 4.4.1.	Yöneticilerin Görevli Oldukları Okul Türüne Göre, Örgütsel Amaçların Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin Fark Tablosu	95
Tablo 4.4.2.	Öğretmenlerin Görevli Oldukları Okul Türüne Göre, Örgütsel Amaçların Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin Fark Tablosu	95
Tablo 4.5.1.	Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre, Örgütsel Amaçların Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin Fark Tablosu	96

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde, “Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin örgütsel amaçları gerçekleştirmedeki yeterlikleri” konulu bu araştırmanın problemi, alt problemler – hipotezler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları ve ilgili tanımlar yer almaktadır.

1.1. Araştırma Problemi

“Eğitim, bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir” (Demirel, 1999,s.5). Eğitimin en önemli amaçlarından biri, bireyin içinde bulunduğu ortama dengeli bir şekilde uyum sağlamasını gerçekleştirmek, onun hem kişisel hem de toplumsal gelişmesini sağlamaktır. Bu sonucun elde edilmesinde okul öncesi eğitim çok önemli bir dönemdir.

Bir eğitim sisteminin başarısı kuşkusuz bu sistemi işletecek olan yöneticilerinin nitelikleri ile bağlantılıdır. “Hiçbir eğitim modeli, modelin işlevselliğini sağlayacak personelden daha iyi hizmet üretemez” (Gözütok, 1991,s.405). Eğitim yöneticisinin temel görevleri arasında “öğretimi” yönetmek de önemli yer tutar. Bu nedenle, “daha iyi bir öğretim ancak daha iyi bir yönetimle mümkündür” (Glasser,1992,s.9). Bir ülkede çocukların yetiştirilmesinden sorumlu olan kurum ve kişilerin başında okullar ve yöneticiler gelir. Özellikle gelişmiş ülkelerin hem program çeşitliliği hem de sunulan okul öncesi eğitim kalitesi açısından, sürekli yenileşmeye ve okul öncesi eğitim uzmanlığının profesyonel bir alana dönüştürülmesi konusunda çaba sarf ettikleri bilinmektedir (Swaminathan,1990;Holmes,1991).

Her toplum; çocukların beden, duygu, zihin gelişimini ve toplum yönünden sağlıklı bir kişiliğe sahip olmalarını, hayata başarılı bireyler olarak katılmalarını sağlayacak şekilde yetiştirmelerini ister. Yapılan bilimsel araştırmalar ve çağdaş eğitim alanındaki uygulamalar, nitelikli, sağlıklı ve istenen davranışlara sahip bireyleri yetiştirmek için eğitime erken yaşlarda başlanması gerekli olduğunu ortaya koymuştur (Zembat ve Diğerleri, 1994, s.111). Özellikle, doğumla 8 yaş arasındaki okul öncesi eğitimin, yeni gelişmelerden çok etkilendiği söylenmektedir (Yavkey, 1990).

“Mutlu bir çocukluk, mutlu bir yetişkin olmaya imkân verir. Mutlu bir insanın oluşumu, doğum öncesinde ve sonrasında iyi bir beslenme ve bakımla, şefkat ve sevgi ortamında, güven içinde yaşayan bir çocukluk ile mümkün olabilir” (Oktay, 1992, s.171).

Araştırmacıların uzun zamandan beri niçin bazı çocukların davranış ve gelişme bozukluğu gösterirken, diğer bazılarının son derece normal bir gelişim seyri gösterdiklerini incelemektedirler. Bu alanda, mevcut bilgilerin büyük bir kısmı, çocukların erken dönemlerde yaşadıkları deneyimlerin, daha sonraki yıllarda gösterdikleri gelişim üzerinde çok önemli olduğu konusunda birleşmektedir (İllig, 1998; Santana and Battino, 1998; Eliot, 1999; Rule, 2000). Çoğu bilimsel çalışmada ve erken çocukluk dönemi gelişimi genelde “beyin geliştirme” kavramıyla eş anlamlı kullanılmaktadır (Schiller, 1999).

Çocuklar toplumun geleceğidir. Çocukların aldıkları eğitimin niteliği bir toplumun geleceğini oluşturur. Çocuğun gelişmesine yardımcı olmak, toplumun geleceğine katkıda bulunmak anlamını taşır ve bu eğitimin kalitesi ülkenin gelecekteki şartlarını tayin eder. Okul öncesi eğitim, 0 – 6 yaş döneminin gelişimsel özellikleri de dikkate alındığında, tesadüflere ve bilinçsiz uygulamalara bırakılamaz. İster anne – baba olsun, ister okul öncesi eğitim kurumları olsun, bu dönem çocukları ile ilgili eğitim faaliyetlerini son derece dikkatli ve bilinçli bir şekilde yürütmek zorundadırlar.

Çocuğun, bu dönemin büyük bir kısmını okul öncesi eğitim kurumlarında geçirmesi bu kurumlarda görev yapan yöneticilerin sorumluluklarını arttırmaktadır. “Okul yönetiminin görevi, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli bir şekilde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır” (Bursalıoğlu, 2005, s.6).

Okul müdürünün bu önemli görevini etkililikle gerçekleştirebilmesi, onun başarılı yönetsel davranışta bulunmasına bağlıdır (Kaya, 1996, s.94). Bir okulda yönetim, kurumsal amaçları gerçekleştirme aracı olduğundan, yönetimlerin değerlendirilmesinde de amaçların gerçekleşme düzeyi esas alınır. Eğitim örgütlerini, eğitim yöneticileri işletirler. Eğitim yöneticisi, eğitim örgütünü etkili işletebilmek, geliştirebilmek ve yenileştirebilmek için, gerekli olan yeterliklere sahip olmalıdır (Başaran, 2004, s.109-113).

“Yönetimin esas ortak bir amacın gerçekleştirebilmesi için eldeki insan ve madde kaynağının etkili biçimde kullanılmasıdır. İnsan ve madde kaynağı aracılığı ile belli bir amacın gerçekleştirebilmesi eylemidir” (Aydın, 2005, s.70). “Okulların etkili olmaları, yani önceden belirlenen amaçlarına ulaşabilmeleri büyük ölçüde okuldaki etkinliklerin, eğitim ve öğretim programının yürütülmesinden sorumlu olan okul müdürlerinin etkili olmalarına bağlıdır. Okullardaki en basit etkinlikler bile rastlantıya bırakılmayacak ve özenle planlanacak kadar önemlidir. Bu durum okul yöneticilerine önemli sorumluluklar yüklemektedir” (Balcı, 2007, s.23).

Bu kuramsal arka plandan hareketle eldeki araştırmada çözümlenmeye çalışılacak temel problem şudur: **Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul yöneticilerinin örgütsel amaçları gerçekleştirmedeki yeterliliklerine ilişkin okul yöneticileri ve okul öncesi öğretmenlerinin algıları arasında fark var mıdır?** Bu soru araştırmanın ana problemini de oluşturmaktadır. Ana probleme cevap arama sürecinde, aşağıda verilen alt problemler dikkate alınarak ilgili hipotezler de sınanacaktır.

1.2. Araştırma Problemi

“Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin örgütsel amaçları gerçekleştirmedeki yeterliklerini kendileri ve kurum öğretmenleri nasıl algılamaktadırlarlar” problemine cevap aranmaktadır.

Alt Problem I

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul yöneticilerinin örgütsel amaçları gerçekleştirmedeki yeterliliklerine ilişkin okul yöneticileri ve okul öncesi öğretmenlerinin algıları arasında fark var mıdır?

Alt problem II

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul yöneticileri örgütsel amaçları gerçekleştirmedeki yeterliliklerini algılamaları;

- Kıdem Yılına,
- Görevli oldukları okul türüne,
- Cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Alt Problem III

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul yöneticilerinin örgütsel amaçları gerçekleştirmedeki yeterliliklerini okul öncesi öğretmenlerinin algılamaları;

- Kıdem yılına,
- Görevli oldukları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul yöneticilerinin örgütsel amaçları gerçekleştirme yeterliliklerini ortaya koymak buna ilişkin olarak okul yöneticilerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirleyip, okul yöneticilerinin kurumsal amaçları gerçekleştirmedeki muhtemel yetersizliklerine ilişkin çözüm yollarını ortaya koymaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Tüm dünyada ve ülkemizde 0 – 6 yaş grubu çocuklar sayıları hızla artan bir oranda okul öncesi eğitim almaktadırlar. Okul öncesi eğitimde kalitenin oluşmasında ve çocukların bu ilk okul deneyimlerini olumlu kılmakta en kritik rol, öğretmene ve okul yöneticilerine düşmektedir. Çünkü okul öncesi eğitimin kalitesi, okul yöneticilerinin kurumsal yeterlilikleriyle yakından ilişkilidir (Taba ve ark., 1999, s.173). Bu nedenle yapılan bu araştırma ile okul yöneticilerine, okul öncesi eğitimin yönetimi hakkında verilebilecek hizmetiçi eğitim, seminerler vb. ile yöneticilerin sahip olması gereken yeterlik konularına daha duyarlı olacakları umulmaktadır.

Bu araştırma sayesinde okul öncesi eğitimde yöneticinin rolü ve kurumsal amaçlara uygun yönetim yaklaşımı vurgulanarak, okul öncesi eğitimin bireyin hayatında önemli bir devre olduğu ve bu alanda her anlamda kurumsal amaçları gerçekleştirme yeterliliğine sahip yöneticilere duyulan ihtiyacın bilimsel bir yaklaşımla ortaya konulması bakımından alana önemli katkıları olacağı düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2007 – 2008 öğretim yılı, Edirne ili merkezi ve Edirne iline bağlı Enez, Keşan ve Uzunköprü ilçelerindeki bağımsız anaokulları, ilköğretim ve lise bünyelerindeki anasınıflarında çalışan 159 (okul yöneticileri ve okul öncesi öğretmenleri) katılımcı ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: Çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; bedensel, psikomotor, sosyal – duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim sürecidir (Aral, Yaşar ve Kandır, 2002, s.14).

Resmi Okul Öncesi Eğitim Kurumu: Devlete bağlı, 36 – 72 aylar arasındaki normal gelişim gösteren çocukların bilişsel, dil, psikomotor, sosyal – duygusal gelişimlerinin desteklenmesi ve öz bakım becerilerinin kazandırıldığı kurumlardır (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2002, s.11).

Okul Öncesi Öğretmeni: 36 – 72 aylık arasındaki normal gelişim gösteren çocukların bilişsel, dil, psikomotor, sosyal – duygusal gelişimlerinin desteklenmesi ve öz bakım becerilerinin kazandırılmasıyla görevli kişilerdir.

Yönetici: Bir okulda, amaçların yerine getirilebilmesi için işgörenleri örgütleyen, emirleri veren, çalışmaları yönlendirip, eşgüdümleyen ve denetleyen kişidir (Demirtaş ve Güneş, 2002; 111).

Örgütsel Amaç: Kurumla ilgili ulaşılmak istenen sonuç (TDK).

Yeterlik: Bir davranışı yapmak için gereken bilgi ve beceriyi kazanmış olmak (Demirtaş ve Güneş, 2002).

Yönetim: İnsan ve madde kaynakları aracılığı ile belli bir amacı gerçekleştirme ya da bir işi başarma eylemi (Demirtaş ve Güneş, 2002).

BÖLÜM II

2. KONUYLA İLGİLİ ALANYAZIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili kuramsal bilgiler ve konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar sunulmuştur.

2.1. Okul öncesi Eğitim

2.1.1. Okul öncesi Eğitim Nedir?

“Okul öncesi eğitim; 0 – 72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkanları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir” (14. Milli Eğitim Şurası, 1993).

Okday’a göre (1985, s.107-114) okul öncesi eğitim; çocuğun doğumdan, temel eğitime başladığı zamana kadar geçen dönemi kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli bir rol oynayan; bedensel, sosyal – duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük oranda tamamlandığı, ailelerde ve eğitim kurumlarında verilen, aynı zamanda kişiliğin şekillendiği eğitim süreci olarak tanımlanmıştır.

Çocuğun çeşitli özellikleri, yetenekleri, ilgileri, 0 – 6 yaşlar arasında ortaya çıkar. Bu açıdan çocuk gelişiminin en kritik, en önemli ve en çok dikkat gerektiren dönemi, bu yaşları kapsar. Çocuk, gelişimine yönelik temel bilgileri, becerileri, tutum ve alışkanlıkları ailede kazanır. Bu yönden aile, çocuğun bakımı, gelişimi ve eğitiminden sorumlu temel kurum olma özelliği göstermektedir (Kerem Aktan ve Cömert, 2006).

Bütün dünyada ve ülkemizde 0 – 6 yaş grubu çocuklar gittikçe artan bir oranda okul öncesi eğitim almaktadırlar. Okul öncesi eğitim 0 – 6 grubu çocuklara evlerinin dışında ilk kurumsal deneyimi yaşatmakta ve çocukların eğitime ilişkin duygu ve düşüncelerinin şekillenmesinde rol oynamaktadır.

Okul öncesi eğitim alanında yapılan çalışmalar göstermiştir ki, kaliteli bir erken çocukluk eğitimi sayesinde çocuklar, özellikle de sosyo ekonomik statüsü düşük ailelerden gelenler, okul yaşantısına daha başarılı bir şekilde uyum sağlamaktadırlar (Berrueta – Clement, Schweinhart, & Barnett, 1984).

Okul öncesi eğitimde kalitenin oluşmasında ve çocukların bu ilköğretim deneyimlerini olumlu kılmakta en kritik rol, programın uygulayıcısı olan öğretmene düşmektedir. Çünkü erken çocukluk deneyimlerinin kalitesi, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yeterlilikleriyle yakından ilişkilidir (Taba ve ark., 1999, s.173). Bu dönemde verilen eğitimin niteliği, çocuğun tüm gelişim alanlarını ve toplumsal hayatını önemli ölçüde etkilemektedir. Dolayısıyla okul öncesi dönemde verilecek nitelikli eğitim, çocukta öğrenmeyi ve öğrenmeye istekli olmayı arttırmakta ve tüm yaşantısı boyunca başarılı olmasını sağlamaktadır.

2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi

2.1.2.1. Dünyada Okul Öncesi Eğitim

Küçük çocukların eğitilmesi düşüncesi M.Ö. 400'lü yıllara uzanır. Onyedinci ve ondokuzuncu yüzyılda yaşamış büyük düşünür ve eğitimciler, çocuk eğitimi üzerinde önemle durmuşlar ve günümüze ışık tutan görüşler ortaya koymuşlar ve 1816'da 3 – 6 yaş arasındaki çocuklar için anaokulları açılmıştır.

Eski zamanlarda okul öncesi eğitimin esasının çocuk bakımı ve çocuk yetiştirmek olduğu düşünülmüş ancak Paideia (eğitim) kavramını ilk kullananların Yunanlılar olduğu tahmin edilmektedir. Çünkü bugün eğitim bilimi olarak ifade edilen ve çocuk

eğitimi anlamına gelen pedagoji sözcüğü Yunancadır. Osmanlılarda pedagoji için “ilm – i terbiye”, “fenn – i terbiye” tanımları da kullanılmıştır. Eğitim karşılığı kullanılan terbiye sözcüğü; besleyip büyütme, çocuğun yeteneklerini geliştirme anlamında kullanılmıştır (Öztürk, 1990, s.25 – 29).

Antik Yunan felsefesindekine benzer şekilde Hint, Mısır, Çin, İran ve Ortadoğu’nun diğer kavimlerinde felsefi düşüncenin ortaya çıkmasıyla birlikte çocuk yetiştirme ve çocuk gelişimi hakkında düşüncelerle de karşılaşmaktadır (Öztürk, 1990, s.25 – 29).

Çocuk doğduğunda, bir gizil güç veya potansiyel yeteneklerle dünyaya gelir ve yaşamı boyunca da bu gizil gücünün veya yeteneklerinin eğitime ihtiyacı ve hakları da bulunmaktadır. Çocuk yeteneklerini kendi kendine geliştiremez. İnsan bu özelliğinden başkalarının desteğine muhtaçtır. Bu nedenle, eğitimin böyle bir ihtiyaçtan doğduğu söylenebilir (Öztürk, 1990, s.25 – 29).

Dolayısıyla okul öncesi eğitimi, Eflatun’un ve belki de ondan önceki düşünürlerin temellerini attıkları bir süreç olmuş, birçok düşünürün katkısıyla gelişmeye başlamış ve daha sonra, çocukların hizmetine sunulması ile Froebel’in ilk “kindergarten” (çocuk bahçesi) düşüncesiyle tüm eğitimcilerin ideallerinde varmak istedikleri bir hedef olmuştur (Savaş – Ülküer, 1985, s.7 – 12).

Okul öncesi eğitimi kavramı çocuk gelişimi alanındaki ilk çalışmalarla birlikte ortaya çıkmıştır. Çocuk gelişimi konusunda ilk çalışmaları yapanlar tıp doktorları ve sosyal reformcular olmuştur. Orta Çağda, Avrupa’da doktorlar beş yaşından küçük çocuklara bir şey yapamayacağına inanmışlardır.

Dolayısıyla, bir çocuk 5 yaşına kadar hayatta kalabilirse, daha sonraki yaşamını garantilemiş olmaktadır. Ancak, 18. Yüzyılda bir tıp doktoru olan James Cadagon, küçük çocukların bakımsızlıktan öldüklerini belirtmiş ve annelere yönelik çocuk bakımı ve beslenmesi konusunda bilgiler veren çalışmalar yapmıştır (Savaş – Ülküer, 1985,s.7-12).

Haktanır'ın (2000) Dünya da okul öncesi eğitime ilişkin aktarımları;

1979'da Uluslararası Çocuk Yılı ile başlayan gelişimin 1989'da Birleşmiş Milletlerin Çocuk Hakları Sözleşmesini imzalaması ile giderek hız kazanmış olduğu söylenebilir. Örneğin Burkina Faso ve Dominik Cumhuriyeti'nde 5 kat, Umman'da 6 kat, Brezilya'da 2 kat, Tayland'da ise neredeyse 3 kat bir sıçrama görülmüştür. Endonezya, Çin ve Hindistan gibi en kalabalık ülkelerde oldukça düşük oranlarda okullaşmanın olduğu görülürken Bangladeş, Pakistan ve Nijerya'dan veri sağlanamamıştır. Bunun yanı sıra üçüncü dünya ülkelerinde hâlen okullaşma oranının düşüklüğü vurgulanmaktadır.

Asya Kıtasında; Çin'de 3 – 6 yaşlar için okullaşma oranı 1988'de % 24'e, Sri Lanka'da 0 – 5 yaşlar için okullaşma oranı % 15'e, Filipinler'de 0 – 5 yaşlar için okullaşma oranı %24'e, Vietnam'da 0 – 3 yaşlar için okullaşma oranı % 30'a, Vietnam'da 3 – 6 yaşlar için okullaşma oranı % 35'e, Hindistan'da okullaşma oranı % 35'e, Laos'ta ise 4 – 6 yaşlar için okullaşma oranı % 4'e ulaşmıştır.

Afrika Kıtasında; Kenya'da 3 – 5 yaşlar için okullaşma oranı % 20, Benin'de 3 – 5 yaşlar için okullaşma oranı % 1, Botswana'da 2.5 – 6 yaşlar için okullaşma oranı % 2.6 dır.

İsrail'de zorunlu eğitim yaşı 5 – 16'dır. 3 – 4 yaşları arasındaki çocukların % 90'ından fazlası okul öncesi eğitimden yararlanmaktadır. Ülkede kreş ve gündüz bakımevleri, anaokulları ve Kibbutz'lardaki anaokulları olmak üzere 3 farklı yapıda okul öncesi eğitim kurumu bulunmaktadır.

Norveç'te ilk gündüz bakımevi 1837 yılında kurulmuştur. Günümüzde farklı sosyo – ekonomik düzeydeki aileler için 3 farklı yapıda (farklı sürelerle açıklar, sadece bakım veya hem bakım hem eğitim amaçlı olabilmektedirler) gündüz bakım kurumları vardır. Bu kurumlar Çocuk ve Aile İşleri Bakanlığına bağlıdır. Çocukları yaşama hazırlayıcı oyunlar, serbest yaratıcı faaliyetler ön plandadır.

Kurumlar kendi kendilerini değerlendirmek zorundadır. Formal bir denetleme ve değerlendirme yoktur. Ayrıca bu kurumlar yerel sanat, sosyal ve spor kuruluşları ile işbirliği hâlinde.

Kanada’da çocukların yarısından fazlası okul öncesi eğitimi almaktadır. Bu kurumlar sosyal hizmetlere ya da bölgesel bakanlıklara bağlı olarak çalışmaktadır. Hükümet düşük gelirli ailelere çocuklarını bu kurumlara verebilmeleri için maddî destek sağlamaktadır. Bu ülkede dört tip kurum vardır; tipik kreş ve gündüz bakımevi, ailede günlük bakım, tam günlük anaokulu ve lisanslı aile günlük bakımı. Ayrıca çift dile sahip çocuklar için de özel programlar düzenlenmektedir.

Japonya’da gelenek ve göreneklerine uygun karakter eğitime önem veren anaokulları savaş öncesinde açılmıştır. Özel grup, dernek veya yerel yönetimler de kurum açabilmektedir. Anaokulları devletin ya da yerel yönetimlerin doğrudan kontrolü altındadır. İki farklı eğitim kurumu vardır. 3 – 6 yaş arasındaki çocukları ilkokula hazırlamayı amaçlayan genellikle özel ve yarım günlük kurumlar ve hükümet destekli olan tam günlük kurumlar. Çocukların % 90’ından fazlası ilkokula gitmeden önce bu programlardan birine gitmektedirler.

Avusturya’da 3 – 5 yaşlarındaki çocukların % 32’si yarım günlük okul öncesi eğitim kurumuna, % 20’si ise çocuk bakım merkezlerine gitmektedir. Anaokulları 1820’den itibaren görülmeye başlanmış ve Montessori, Pestalozzi ve Frobel’in fikirlerinden etkilenecek programlar oluşturulmuştur. Bu eğitim zorunlu değildir, okuma – yazma çalışmaları, konuşma, çevre, aritmetik, müzik, sanat, beden eğitimi ve trafik eğitime önem verilmektedir. 6 yaş zorunlu okula başlama yaşıdır. Her sınıfta bir öğretmen ve bir de yardımcı bulunur. Öğretmenler önlisans mezunu olmak zorundadırlar, tam gün ve haftada 40 saat çalışmaktadırlar. Her sınıfta 25 – 28 çocuk olabilmekte, sınıflar aynı yaş ve karma yaş gruplarından oluşmaktadır.

İsviçre 26 ayrı bölgeye ayrılmış olduğu ve her bölge özerk bir şekilde yönetildiği için ulusal bir aile eğitimi politikası yoktur. Her bölge kendi ihtiyacını belirleyip ona göre politikasına yön vermektedir. İsviçre’de annelerin % 74’ü çalışmaktadır ve büyük çoğunlukla yarı zamanlı olarak çalıştıkları için okul öncesi çocukların da büyük çoğunluğu yarım günlük okullara gitmektedir. Çocuk bakımı özel organizasyonlarca yürütülmektedir ancak hâlâ nicelik nitelikten önce gelmektedir.

Kore’de anaokulları (3 – 5 yaş) Eğitim Bakanlığı’na; gündüz bakım merkezleri (0 – 6 yaş) ise Sağlık ve Refah Bakanlığı’na bağlı olarak çalışmaktadır. Anaokulları 4, 6 ve 8 saatlik programlarla 3 farklı hizmet verirken gündüz bakım merkezleri 12 saat hizmet vermektedir. 3 ve 4 yaşların anaokuluna gitme oranı % 16.2 iken beş yaşların oranı % 42.8’e ulaşmıştır. Anaokullarının çok büyük çoğunluğu özeldir. Anaokulu öğretmenlerinin 4 yıllık üniversite, 2 yıllık kolej veya ulusal açık üniversite mezunu olmaları gerekmektedir. Her aşamadan yükselebilmek için alınması gereken hizmet içi eğitim sertifikaları vardır.

Irak’ta 4 – 5 yaşlarındaki çocuklar anaokullarına gitmektedir ve bu çağıdaki çocukların ancak % 5.7’si okula gidebilmektedir. 1991 yılından 2003’e kadar ülkede yaşanan olumsuz koşullar nedeniyle hem bu oranda hem de anaokulu sayısında düşme kaydedilmiştir (% 7’den % 5.7’ye düşmüştür).

Çin Halk Cumhuriyeti, nüfusu çok yüksek bir ülke olduğu için 0 – 6 yaş arasındaki çocukların sayısı da 200 milyon civarındadır. Ancak % 20 – 25’i okul öncesi eğitime devam edebilmektedir. Bu oran kentlerde % 60 – 70 olurken kırsal kesimde % 20 – 30 oranındadır. Bu ülkede okul öncesi eğitim hizmeti veren üç tür kurum bulunmaktadır; yuva, anaokulu ve anasınıfı. Bunlar hükümet, enstitüler veya özel sektör tarafından yönetilmektedir. Genellikle yarım gün hizmet veren anasınıfları ilkokullara bağlıdır ve bilgiyi ön planda tutan akademik amaçlı okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Öğretmenler öğretmen okullarından yetişmektedirler. Bu ülkedeki okul öncesi eğitim kurumlarında ahlâk eğitimi ve aile eğitiminin önemli bir yeri vardır.

Hong Kong’da devletin özel idarî bölümünün eğitim dairesi, okul öncesi eğitim kurumlarının genel eğitsel kalitesinden sorumluyken sosyal refah dairesi bu kurumların devlet standardına uyma durumunu denetlemektedir. Okul öncesi eğitim kurumları kreş (0 – 2 y.) ve gündüz bakımevi (2 – 6 y.) diye ikiye ayrılmaktadır. Ayrıca 3 – 6 yaş arasındaki çocuklar Hong Kong’taki anaokullarına devam edebilmektedirler.

Bunun yanı sıra birkaç uluslar arası okul da vardır. Öğretmenlerden biri başöğretmen diğerleri yardımcı öğretmen olarak çalışmaktadır. Başöğretmen olmak için bir yıllık yarı zamanlı bir eğitim programından geçmek gerekmektedir.

Yeni Zelanda da anaokulları, yerli halkın dili ve kültürünün eğitiminin verildiği merkezler, oyun merkezleri, çocuk bakım merkezleri, Pasifik adaları erken çocukluk eğitimi merkezleri, ev temelli servisler, toplum oyun grupları ve hastanelerdeki oyun odaları gibi eğitim kurum veya ortamları vardır. Beş yaşın altındaki çocukların yaklaşık % 56'sı bu eğitime katılmaktadır. 3 – 5 yaşlarındaki çocukların gittiği anaokullarında daha küçük olanlar haftanın üç günü öğleden sonra okulda olurken daha büyükler haftada beş sabah da okula gelirler. Bütün öğretmenlerin diplomalarını almış olması gereklidir. Aile katılımı çalışmaları için okullar cesaretlendirilmektedir. Her anaokulunun kendi ebeveyn birliği/komisyonu vardır fakat yönetim sorumluluğu ulusal birliğe bağlı olan bölgesel anaokulları organizasyonundadır.

Filipinler Eğitim Kültür ve Spor Bakanlığı geliştirdiği politikalarla resmî ilköğretim okullarının ebeveyn – öğretmen birliklerinin de desteğiyle 5 – 6 yaş için okul öncesi sınıfları amaçlarını cesaretlendirmektedir. Özel ve resmî anaokullarının yanı sıra din eğitimi veren, Hristiyan aile yaşamını, öğreten okullar, öğretmen enstitülerine bağlı uygulama anaokulları ve Montessori okulları bulunmaktadır.

Almanya'da anaokulları 1840'lı yıllarda görülmeye başlanmış, gerçek bir okul öncesi eğitim anlayışı ise Frobel ile birlikte yaygınlaşmıştır. 6 yaşla birlikte zorunlu eğitim başlamaktadır. Oyun ile eğitimin öneminin vurgulandığı bu ülkenin batısında okullaşma oranı % 73, doğusunda ise % 96'dır. Doğu Almanya ile Batı Almanya birleştikten sonra doğudaki merkeziyetçi sistemin yerini batı sistemi almıştır.

Kurumlar günlük bakımevleri (0 – 3 y.), anaokulları (3 – 6 y.), tam gün anaokulları (0 – 12 y.), 5 yaş grubu çocuklar için ilkokullar içindeki anasınıfları, aile bakım merkezleri (0 – 3 y.) ve engelli çocuklar için özel anaokulları şeklinde gruplandırılmaktadır. Öğretmenler meslekî yüksekokulu veya üniversite mezunudurlar.

Belçika'da da zorunlu okula başlama yaşı 6'dır. Öğretmenler meslekî yüksek eğitim enstitüsünden mezun olmak zorundadırlar. Okul öncesi dönemdeki çocukların okullaşma oranı yaklaşık % 95'tir. Belçika federal bir devlet olduğu için eğitim sisteminde devlet, bölge, komün ve Katolik kilisesi tarafından desteklenen kurumlar vardır. Anaokulları parasızdır ve isteğe bağlıdır. Sınıflar genellikle yaş gruplarına göre ayrılır.

İngiltere’de okul öncesi eğitim hizmeti, resmî kurumlar, gönüllü kuruluşlar ve özel sektör tarafından verilir. Resmî kurumlara bağlı okul öncesi eğitim kurumları ücretsizdir. Diğerlerinde ise verilen hizmete ve ailenin durumuna göre ücret alınır. Bu kurumlar çok çeşitli yapılarda oluşmuştur. Anaokulları, ana sınıfları gündüz bakımevleri, oyun grupları, birleşik okul öncesi merkezleri, aile merkezleri, bebek ve ebeveyn kulüpleri gibi. İngiltere, oyuncak kütüphanelerinin en yaygın olduğu ülkedir. Ülkede okula başlama yaşı 5’tir. Öğretmenler dört yıllık üniversite veya yüksekokul mezunudur. 3 – 5 yaş arası okullaşma oranı % 53’tür.

Hindistan’da okul öncesi eğitim, devlet ve gönüllü sektör tarafından günlük bakım, kreş ve anaokulları ile gezici kreşler aracılığıyla gerçekleştirilir. Ancak şehirlerin yoksul varoşlarında yaşayan, tarım ve ev işlerinde çalışmak zorunda kalan, kırsal kesimde yaşayan, geçici mevsimlik işçilerin çocuğu olan küçük çocuklar bu eğitimden yeterince yararlanamamaktadır. Üst sınıflara hizmet eden kurumlar dışındaki özel okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğun anadili kullanılır.

Amerika’da ulusal bir müfredat programı olmadığı için genel amaçlar belirlenmiştir. Her eyalet kendi sistemini oluşturmuştur. Küçük çocukların eğitimi ile ilgili vakıf veya birliklerin geliştirdiği programlar kullanılmaktadır.

Danimarka’da 0 – 10 yaşlarında çocuğu olan annelerin % 76’sı ev dışında çalıştığı için ülkede aile ve çocukların yararına kanunlar çıkarılmış ve imkânlar sağlanmıştır. Yerel yönetimler çocuk bakımını sağlamak, yürütmek ve kontrol etmekle yükümlüdürler. Tam gün anaokulları farklı yaş grupları için merkezler, okul sonrası programlar ve gündüz bakımevleri vardır.

Zorunlu okula başlama yaşı 6’dır. 3 – 6 yaş arası okullaşma oranı ise yaklaşık % 100’dür. Öğretmenlerin meslekî yüksek eğitim enstitüsünü bitirmeleri gerekmektedir.

Finlandiya’da da zorunlu okula başlama yaşı 7’dir. Öğretmenlerin üniversite mezunu olması gerekmektedir. 3 – 6 yaş arası okullaşma oranı % 63’tür. Merkezî, bölgesel ve yerel yönetimler eğitim çalışmalarını yönetir.

Fransa’da zorunlu okula başlama yaşı 6’dır. Beş yaşındaki çocukların % 100’ü okula giderken, 3 yaşın altındakiler için bu oran % 20’dir. Öğretmenler üniversite mezunu olmak zorundadırlar. Bu ülkede okul öncesi eğitimin asıl amacı yetersiz koşullarda bulunan ve annesi çalışan çocukların ilkokula hazırlanmalarına yardımcı olmak olduğu kadar, özel eğitim gerektiren çocukların erken teşhis ve tedavisini de sağlayabilmektir.

İtalya’da 1827’lerde ilk çocuk bakım merkezinin kurulmasıyla başlayan eğitim çalışmaları, çıkarılan ve düzenlenen yasalarla tüm çocukların eğitilmeleri gerektiği vurgulanarak devam etmiştir. Zorunlu eğitim yaşı 6’dır. 6 ay – 3 yaş arası çocuklar çocuk bakım merkezlerine, 3 – 6 yaş arası çocuklar ise anaokullarına verilmektedir. Agazzi, Montessori ve Reggio Emilio okulları açılmış, İtalyan kültürünü yansıtan, sanat ve estetik konuları ile çevreye önem veren Reggio Emilio okulları daha çok yaygınlaşmıştır. Oyuncak kütüphaneleri de hızlı bir gelişim göstererek yaygınlaşmıştır. Öğretmenler üniversite mezunu olmak zorundadırlar. Devlet okullarında çalışanların iki yılda bir sınavdan geçmeleri gerekmektedir. 3 – 6 yaş arası okullaşma oranı % 92’dir.

İsveç’de okula başlama yaşı 7’dir. 3 – 6 yaşta okullaşma oranı ise yaklaşık % 100’dür. Belediyeler, özel sektör, kooperatif ve aile birlikleri okul öncesi eğitim kurumu açabilmektedirler. İsveç’te de Danimarka’da da bu dönemde okuma – yazma ve matematik öğretilmemektedir. Dil gelişimine çok önem verilen bu ülkede erken çocukluk eğitimi yaklaşımı benimsendiği için öğretmenler hem okul öncesi, hem de ilköğretim birinci kademedede öğretmenlik yapabilecek şekilde öğrenim görmektedirler.

Yunanistan’da zorunlu okula başlama yaşı 6’dır. 3 – 6 yaş arasında okullaşma oranının % 64 olduğu bu ülkede öğretmenlerin Meslek Yüksek Eğitim Enstitüsünden mezun olmaları gerekmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının sayısı yeterli değildir.

Portekiz’de zorunlu okula başlama yaşı 6, 3 – 6 yaş arası okullaşma oranı ise yaklaşık % 40’dır. Öğretmenlerin Meslek Yüksek Eğitim Enstitüsü mezunu olmaları gereken bu ülkede çok çeşitli kurumlar açılmış – gündüz bakım evleri, anaokulları, farklı projeler gibi – daha sonra eğitimin diğer kademeleri ile de paralelleşerek daha merkezî bir yönetim sistemi kazanmıştır.

İspanya’da zorunlu okula başlama yaşı 6’dır. 4 – 5 yaşları için okullaşma oranı % 90, 5 yaş için % 100, 3 yaş için ise yaklaşık % 55’dir. Öğretmenler üniversite mezunu olmak zorundadır. 0 – 3 yaşındaki çocukların gittiği okullara çocuk bahçesi, 4 – 5 yaşındaki çocukların gittiği okullara ise anaokulu denmektedir. Bu kurumların sorumluluğu Eğitim Bakanlığı, Çalışma Bakanlığı, Ulusal Sosyal Yardım Enstitüsü, Belediyeler ve özel kuruluşlar gibi çeşitli kuruluşların üzerindedir.

İrlanda’da da zorunlu okula başlama yaşı 6’dır. 4 – 5 yaşlar ilkokulların bünyesindeki anaokullarına devam etmektedirler. Bu okullar ilkokul müdürünün sorumluluğu altındadır. 5 yaş grubu çocuklarda okullaşma oranı % 100 iken, 4 yaş için bu oran % 50’ye düşmektedir. Öğretmenlerin üniversite mezunu olmaları gerekmektedir.

Nepal’de çocuklarla ilgili olarak yakınlarda yapılan bir araştırma, yaygın okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların % 90’ının ilkokula başladığını, buna karşılık okul öncesi eğitim kurumlarına gitmeyenler arasında bu oranın % 70’e düştüğünü göstermiştir.

Oktay’ın (2003, s.24-31) Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaştırma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı” Raporundan aktardıklarına göre, dünyadaki okul öncesi eğitim ile ilgili bilgiler;

Genelde çeşitli ülkelerde çocukları kurumlarda eğitmeyi amaçlayan birimler, eğitim sistemlerinin yapısı içinde yer almaktadır. Bunlarda ülkelere göre, anaokulları, anasınıfları, hazırlık sınıfları (ilkokula bağlı), gündüz bakım evleri, birleşik okul öncesi merkezler, çocuk bakım merkezleri ve oyun grupları vb. oldukça çeşitli isimler altında görev yapmaktadırlar. Buna karşılık gerek evde gerekse kurumda anne – babayı tek başına veya çocuğuyla birlikte eğiten programlar, alternatif okul öncesi programlar olarak yetişkin eğitimi programları içinde yer almaktadır.

ALMANYA

Zorunlu okula başlama yaşı	6
Öğretmen yetiştirme okul düzeyi	Meslek koleji
Öğretmen yetiştiren okulların öğretim süresi	2+1 (3)
Bu öğretmenlerin hizmet verdiği yaş aralığı	0 – 6
İlkokullarda hizmet vermeye yeterli olup olmadığı	Hayır
3 –6 yaş arası okullaşma oranı	1994'te ülkenin batısında % 73, doğusunda % 96

Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların ve ailelerin ihtiyaçlarına göre program yürütmek ve hizmet sağlamakla yükümlüdür. Almanya'nın çeşitli bölgelerinde okul öncesi eğitim hizmeti veren değişik kurum türleri vardır. Bunlar genel olarak;

- 3 yaş arası çocuklara hizmet veren gündüz bakım evleri (day nursery)
- 3 – 6 yaş arası çocuklar hizmet veren ana okulları (kindergarten)
- 4 ay – 6 yaş arası çocuklara yönelik okullar (extended – age centre – bu okullar bir pilot çalışma olarak ele alınmış ve 0 – 12 yaş arası çocukları kabul eden tüm gün uygulamalı kurumlardır.)
- 5 yaş grubu için ilkokullar içindeki ana sınıfları.

Almanya, 3 – 6 yaş arasındaki çocukların % 90.7'sini eğitebilecek bir kurum kapasitesine sahiptir.

İNGİLTERE

Zorunlu okula başlama yaşı	5
Öğretmen yetiştirme okul düzeyi	Lisans
Öğretmen yetiştiren okulların öğretim süresi	4 yıllık Üniversite veya Yüksekokul
Bu öğretmenlerin hizmet verdiği yaş aralığı	3 – 11
İlkokullarda hizmet vermeye yeterli olup olmadığı	Evet
Yasal okul yaşı	5 (bazen 4)
3 –6 yaş arası okullaşma oranı	Yaklaşık % 53

İngiltere’de merkezi olarak üç ayrı bakanlık okul öncesi eğitiminden sorumludur: Eğitim ve İş Bulma Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. Yerel düzeyde ise (Kuzey İrlanda hariç) Anaokulları ve ana sınıfları için sorumluluk, yerel eğitim otoritelerindedir. Bunlar;

- Sosyal Hizmetler ve Sağlık Bölümü: 0 – 5 yaş için okul öncesi eğitimin tamamından sorumludur.
- Eğitim ve Boş Zaman Bölümleri: Bebek – aile grupları, oyuncak kütüphaneleri, oyun merkezleri, kul sonrası kulüpler ve kırsal yöreler için gezici servisler sağlarlar.
- Çok farklı türede okul öncesi eğitim kurumları vardır. Bunlar; ana okulları, ilkokullarda ana sınıfları, gündüzlü ana okulları ve oyun grupları, birleşik okul öncesi merkezleri, aile merkezleri, bebek ve ebeveyn kulüpleri tarafından sağlanır.

BELÇİKA

Zorunlu okula başlama yaşı	6
Öğretmen yetiştirme okul düzeyi	Meslek Yüksek Eğitim Enst.
Öğretmen yetiştiren okulların öğretim süresi	3 yıl
Bu öğretmenlerin hizmet verdiği yaş aralığı	2.5 – 6
İlkokullarda hizmet vermeye yeterli olup olmadığı	Hayır
3 –6 yaş arası okullaşma oranı	Yaklaşık % 95

Federal bir devlet yapısının mevcut olduğu Belçika’da, eğitim sisteminde devlet, bölge, komin ve katolik kilisesi tarafından desteklenen eğitim kurumları vardır. Bu ülkede okul öncesi eğitim ana okullarında sağlanmaktadır. Bu okullar isteğe bağlıdır, parasızdır ve çocuklara en erken 2.5 yaşından itibaren kabul edilmektedir. Okullaşma oranı I. Yılda % 93, II. Yılda % 99 ve III. Yılda yani 5 – 6 yaşında % 100’dür. Ana okulunda toplum yaşamına hazırlık, zihinsel – fiziksel işbirliği, dil, matematik ve müzik etkinliklerine ağırlık verilir.

Ana okullarını çoğu ilkokula bağlı olarak çalışmakla birlikte buralarda gerçek anlamda “öğretim” yapılmamaktadır. Ana okullarında sınıflar genellikle yaş gruplarına göre ayrılırlar. Özellikle kırsal yerleşim birimlerinde az sayıda öğrencisi olan okullarda, yaş gruplarına uygun ayırım yapılamadığı durumlarda “aile modeli” denilen karma yaş gruplarının anı sınıfta toplama eğilimi vardır.

FRANSA

Zorunlu okula başlama yaşı	6
Öğretmen yetiştirme okul düzeyi	Üniversite
Öğretmen yetiştiren okulların öğretim süresi	5 (3 + 2)
Bu öğretmenlerin hizmet verdiği yaş aralığı	2.5 – 11
İlkokullarda hizmet vermeye yeterli olup olmadığı	Evet
3 – 6 yaş arası okullaşma oranı	AB ülkeleri arasında 3 – 5 yaşlarındaki çocukların okullaşma oranının en yüksek olduğu ülkedir.

Fransa’da okul öncesi eğitim zorunlu olmamakla birlikte çocukların bir kısmı ilkokul birinci sınıfa başlamadan önce 1 – 2 yıllık bir okul öncesi eğitimden geçerler. Ecole Maternelle denilen yuva ve ana okulu karışık olan okullar, 1885’ten beri faaliyette olup, Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenirler. Bu ülkede beş yaşındakilerin hemen hemen % 100’ü okul öncesi eğitimden yararlanmaktadır.

Fransa’da okul öncesi eğitimin asıl amacı, yetersiz koşullarda bulunan ve annesi çalışan çocukların ilkokula hazırlanmalarına yardımcı olmak olduğu kadar, özel eğitimi gerektiren çocukların erken teşhis ve tedavisini sağlamaktır.

AVUSTURYA

Zorunlu okula başlama yaşı	6
Öğretmen yetiştirme okul düzeyi	Ön Lisans
Öğretmen yetiştiren okulların öğretim süresi	8 yıllık zorunlu eğitimden sonra sonra 5 yıllık bir eğitim
Bu öğretmenlerin hizmet verdiği yaş aralığı	3 – 6
İlkokullarda hizmet vermeye yeterli olup olmadığı	Hayır
3 – 6 yaş arası okullaşma oranı	Yaklaşık % 70

Avusturya’da küçük çocuklar için ilk kurumlar 19. yüzyılın başlarına açılmıştır. Anaokulları daha sonra Pestalozzi ve Froebel’in fikirlerine dayalı olarak kurumuşlardır. Anaokullarına öğretmen yetiştiren okullar çalışmalarına ilk defa 1872 yılında başlamıştır.

Avusturya’da okul öncesi eğitim kurumlarının amacı, 3 – 6 yaş çocukların bütün gelişim alanlarında (bedensel, sosyal, duygusal ve bilişsel) gelişimini sağlamak ve anne baba eğitiminin tamamlamaktır.

Diğer okul türleri gibi anaokullarının da resmi akademik takvimi eylül ayının başında başlar, haziran ayının sonunda biter. Her sınıfta yaklaşık olarak 25 – 28 çocuk vardır. Sınıflar aynı yaş veya karma yaş gruplarından oluşturulabilir. Her sınıfta bir öğretmen vardır ve bir de yardımcı bulundurulur. Anaokulu öğretmenleri tam gün veya haftada 40 saat çalışırlar, bunun 30 – 36 saati çocuklarla doğrudan etkileşime harcanır.

DANİMARKA

Zorunlu okula başlama yaşı	7
Öğretmen yetiştirme okul düzeyi	Meslek Yüksek Eğt. Enst.
Öğretmen yetiştiren okulların öğretim süresi	3.5
Bu öğretmenlerin hizmet verdiği yaş aralığı	0 – 6
İlkokullarda hizmet vermeye yeterli olup olmadığı	Hayır
Yasal okul yaşı	7
3 – 6 yaş arası okullaşma oranı	% 82

Bu ülkede okul öncesi eğitim kurumlarının yaklaşık 170 yıllık bir tarihçesi vardır. Okul öncesi eğitimin amacı ilkökul hazırlık olmayıp çocuklara güvenli ve yaratıcı bir ortam hazırlamak olan Danimarka’da 1970’lere kadar endüstrileşmiş bölgelerde yoğunlaşan okul öncesi eğitim kurumları bugün tüm ülkede yaygınlaşmıştır.

Halen ülkede iyi koordine edilmiş yüksek kalitede ve değişik türde okul öncesi eğitim kurumları vardır: tam gün anaokulları, kindergardenler, farklı yaş grupları için merkezler, okul sonrası programlar ve resmi desteklenen gündüz bakım evleri vardır. Bu çok çeşitli yapı ailelere evin dışında çalışma ile ebeveyn olarak sorumluluklarını birleştirme imkânını vermektedir. 1964’de çıkarılan çocuk bakımı yasasından sonra okul öncesi kurumları sayısı yalnızca 3 – 7 yaş için değil fakat 0 –3 yaş grubu ve okul çağı çocuklarını okul sonrası kabul eden merkezlerinin de sayıları atmıştır.

YUNANİSTAN

Zorunlu okula başlama yaşı	6
Öğretmen yetiştirme okul düzeyi	Meslek Yüksek Eğt. Enst.
Öğretmen yetiştiren okulların öğretim süresi	3.5
Bu öğretmenlerin hizmet verdiği yaş aralığı	0 – 6
İlkokullarda hizmet vermeye yeterli olup olmadığı	Hayır
Yasal okul yaşı	7
3 – 6 yaş arası okullaşma oranı	1993 verilerine göre 3.5 – 5.5 yaş arasındaki çocukların yaklaşık % 64

Yunanistan’da okul öncesi eğitim 2 yıl sürer ve isteğe bağlıdır. Okul öncesi kurumlar haftada beş gün açıktır ve çocuklar günde 3.5 saat okulda kalırlar. Yunanistan’da okul öncesi eğitim kurumları sayısal olarak oldukça yetersidir. Farklı yaş grubundaki çocukların bulunduğu okullarda çocuklar yaş gruplarına ayrılır ancak değişik yaşlarda az sayıda çocuğun bulunduğu okullarda tüm çocuklar aynı sınıflarda eğitilirler. Anaokullarının çoğu ilkokulların bünyesinde. Anaokulları genellikle 20 çocuğa bir öğretmen düşecek şekilde bir ya da iki öğretmenle çalışırlar.

PORTEKİZ

Zorunlu okula başlama yaşı	6
Öğretmen yetiştirme okul düzeyi	Meslek Yüksek Eğt. Enst.
Öğretmen yetiştiren okulların öğretim süresi	3 yıl
Bu öğretmenlerin hizmet verdiği yaş aralığı	0 – 6
İlkokullarda hizmet vermeye yeterli olup olmadığı	Hayır
3 – 6 yaş arası okullaşma oranı	1995’ te % 40

1970’ lerin başında demokrasiye geçişle birlikte Portekiz’de, okul öncesi eğitim kurumlarının hemen her çeşidi (gündüz bakım evleri, ana okulları, okul öncesi yaş gruplarına yönelik çeşitli projeler vb.) açılmaya başlamış, devam eden yıllarda eğitimin diğer kademeleri ile de paralelleşerek; destek, planlama ve yönetimde merkezi yönetim önem kazanmıştır. Bu ülkede okul öncesi eğitime ayrılan bütçe payı oldukça yüksektir.

İTALYA

Zorunlu okula başlama yaşı	6
Öğretmen yetiştirme okul düzeyi	8 yıllık zorunlu eğitimden sonra 3 yıl
Öğretmen yetiştiren okulların öğretim süresi	5 (3 + 2) yıl
Bu öğretmenlerin hizmet verdiği yaş aralığı	0 – 6
İlkokullarda hizmet vermeye yeterli olup olmadığı	Hayır
Yasal okul yaşı	6
3 – 6 yaş arası okullaşma	% 92

İtalya’da ana okulları, 3 – 6 yaşındaki çocukların eğitiminden sorumludur. Mevcut kurumlar şöyle sınıflanabilir: kiliseye bağlı ana okulları, özel anaokulları, belediyelerin resmi anaokulları, devlet resmi ana okulları. 1982 rakamlarına göre ortalama olarak 3 yaşından büyük ve zorunlu eğitim yaşına gelmemiş İtalyan çocuklarının % 87.2’si okul öncesi sınıflara devam etmektedir.

Genellikle devlet okulları parasız, özel okullar paralı kurumlardır. 1968’de çıkarılan yasa ile okul öncesi eğitim, tüm İtalyan vatandaşlarının çocukları için bir kamu hizmeti haline gelmiştir.

İSPANYA

Zorunlu okula başlama yaşı	6
Öğretmen yetiştirme okul düzeyi	Üniversite
Öğretmen yetiştiren okulların öğretim süresi	3
Bu öğretmenlerin hizmet verdiği yaş aralığı	0 – 6
İlkokullarda hizmet vermeye yeterli olup olmadığı	Hayır
3 – 6 yaş arası okullaşma	4 – 5 yaşlar için % 90’nın üzerinde, 5 yaş için yaklaşık % 100 ve 3 yaş için yaklaşık % 55

Okul öncesi eğitimin amacı, çocuğun kişiliğinin ahenkli bir şekilde gelişmesidir. İsteğe bağlı olan bu eğitim iki aşamada gerçekleştirilmektedir:

- 2 ve 3 yaşındakiler için Çocuk Bahçesi (Kindergarten)
- 4 ve 5 yaşındakiler için Ana Okulu (Nursery School)

İspanya’da okul öncesi eğitimi çok çeşitli kurum ve kuruluşların sorumluluğundadır. Bunların arasında Eğitim Bakanlığı, Çalışma Bakanlığı, Ulusal Sosyal Yardım enstitüsü, Belediyeler, özel müesseseler ve diğer özel kurumlar sayılabilir. Genellikle çocuk ortalamaları 30 çocuk civarındadır.

İRLANDA

Zorunlu okula başlama yaşı	6
Öğretmen yetiştirme okul düzeyi	Üniversite
Öğretmen yetiştiren okulların öğretim süresi	3
Bu öğretmenlerin hizmet verdiği yaş aralığı	4 – 11
İlkokullarda hizmet vermeye yeterli olup olmadığı	Evet
3 – 6 yaş arası okullaşma	İlkokulların ana sınıflarına 5 yaş grubu çocukların hemen hemen hepsi, 4 yaş çocukların yarısı

Resmi okullaşma yaşı olan 6 yaşından önce çocuklar ilkokullardaki 4 – 5 yaş sınıflarına devam edebilir. Bu sınıflar genellikle ana okul binasında ve ilk okul müdürünün sorumluluğu altındadır. Dersler yaklaşık olarak 20 saattir. Sınıf mevcutları 29 ile 39 arasında değişir. Eğitim parasızdır. Kiliseler tarafından kurulan okullara devlet maddi açıdan destek vermektedir. Müfredat içerisinde İrlandaca, İngilizce, Matematik, Sosyal – çevresel ve Fen Eğitimi, Sanat Eğitimi, Beden Sağlığı Eğitimi yer almaktadır.

FİNLANDİYA

Zorunlu okula başlama yaşı	7
Öğretmen yetiştirme okul düzeyi	Üniversite
Öğretmen yetiştiren okulların öğretim süresi	3
Bu öğretmenlerin hizmet verdiği yaş aralığı	0 – 7
İlkokullarda hizmet vermeye yeterli olup olmadığı	Hayır
3 – 6 yaş arası okullaşma	1994 başlarında yaklaşık % 63

Finlandiya’da okul öncesi eğitim zorunlu değildir, 5 – 6 yaşındaki çocuklar için gündüz bakımı şeklinde ve nüfusun az olduğu bölgelerde çok amaçlı ilk öğretim okulları ile bağlantılı olarak gerçekleştirilir. Gündüz bakımı anne – babaya çocukların yetiştirilmesinde yardımcı olmayı ve onlarla işbirliği ile çocukların kişilik gelişimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Çok amaçlı okullarda verilen okul öncesi eğitim, gündüz bakım hizmetlerini tamamlayıcı ve 7 yaşın altındaki çocuklar için fırsat eşitliğini sağlayıcı hizmetlerden oluşmaktadır.

Tablo 2.1.2.1.1. Okul Öncesi İle İlgili İlk Yasaların Çıktığı Ülkeler

YIL	ÜLKE
1837	Fransa
1857	İspanya
1880	Lüksembourg – Belçika
1895	Yunanistan
1915	Türkiye
1919	Danimarka
1922	Almanya
1923	İtalya
1944 – 1947	İngiltere
1956	Hollanda
1973	Portekiz
1991	İrlanda

Kaynak: European Commission, (1995).

Tablo 2.1.2.1.2. Avrupa Ülkelerinde Anaokullarının Yaş Aralığı

ÜLKE	YAŞ
Danimarka	3 – 6 Yaş (Børnehaver) 6 – 7 (Børnehaveklasse)
Almanya	3 – 6 Yaş (Kindergarten) 5 – 6 Yaş (Vorklassen)
Fransa	2 – 6 Yaş (Ecoles Maternelles / Classes Enfants)
İrlanda	3 – 6 Yaş (Play Groups For Traveller Children) 4 – 6 Yaş (Infant Classes)
Hollanda	4 – 5 Yaş (Basisonder Wijs)
İngiltere	3 – 5 Yaş (Nursery Schools) 3 – 5 Yaş (Day Nurseries – Play Groups) 4 – 5 Yaş (Reception Classes)
Türkiye	3 – 6 Yaş (Anaokulu) 5 – 6 Yaş (Anasınıfı)

Kaynak: Oktay, 1999, s.81.

2.1.2.2. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Bugünkü Durumu

Çocuğun yaşamının ilk altı yılındaki eğitimine, en az beslenmesi veya sağlığı kadar önem “verilmeye başlanması, uygar toplumlarının eğitimsel açıdan en belirgin özelliklerinden biri olarak kabul edilebilir. Yaşamın ilk yıllarının önemi eski çağlardan beri düşünürlerin üzerinde durdukları bir konu olmakla birlikte, belirli bir uygarlık düzeyine ulaşmış toplumlarda yaygın bir biçimde kabul edilmesi, 20. yüzyıldan sonralara rastlamaktadır.

Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimini; Cumhuriyetten önce ve Cumhuriyet Dönemi olmak üzere iki bölümde ele almak mümkündür.

Türk eğitim tarihine büyük katkıları olmuş büyük Türk filozofu, ahlakçısı ve hekimi İbni Sina (980 – 1037) sadece Türk düşünce, tıp ve eğitim tarihinde değil dünya düşünce, tıp ve eğitim tarihinde de yer almıştır. İbni Sina'nın çocuk bakımı ve sağlığı, eğitimi ve öğretimi ile ilgili görüşleri, yazdığı eseri Kanun ve Şifa'nın çeşitli bölümlerinde yer almıştır (Akyüz,1996) ;

Çocuğun bakımı ve sağlığı; İbni Sina yeni doğan küçük bebeklerin bakımı, hastalıkları ve tedavileri konusunda çok ayrıntılı bilgiler vermektedir. Çocuğu her gün yıkamalı, fakat üşümekten korumalıdır. Çocuğu mümkün olduğunca annesi emzirmeli ve günde iki üç kez emzirmekle yetinmelidir. Annesi emzirmeyecekse iyi bir sütanne bulunmalıdır.

Çocuğun eğitimi ve öğretimi; İbni Sina'ya göre, doğan çocuğa babası iyi bir ad koymalı, çocuk süten kesilir kesilmez, “kötü huylar edinmeden” eğitimine başlanmalıdır. Çocuğun ilk eğitimi ahlak eğitimidir. Bu, çocuğu kötü iş ve arkadaşlardan uzaklaştırıp iyi arkadaşlarla oynamasını sağlamak, onu iyi davranışlara teşvik etmekle olur. Çocuğa fazla baskı yapmamalı, onun hatalarını uygun biçimde düzeltmeli, gerekirse azarlamalıdır. Çocuk 6 yaşına gelince okula gönderilmeli, 14 yaşına kadar okutulmalıdır. Öğretmen dindar, dürüst, bilgili, insafli, temiz, kibar olmalı, çocuk eğitim ve önemini bilmeli, çocukların yeteneklerini tanımalı, onlarla ilgilenmeli, onları yalnız bırakmamalıdır. Öğretmen, çocuğa karşı ne onun küstahlık yapabileceği kadar yumuşak ne de korkup soru soramayacağı kadar sert davranmalıdır. Bu dönemde çocuk iyi aile çocuklarıyla tanıştırılmalıdır. Çocuklar böylece birbirlerinin iyi huylarını görür ve kendileri de daha iyi olmaya çalışır; ayrıca aralarındaki doğal rekabet nedeniyle daha başarılı öğrenim yaparlar. Bu nedenledir ki İbni Sina zengin ve eşraf çocuklarının bireysel özel ders alınarak yetişmelerini uygun bulmaz. Çünkü çocuklar tek başlarına öğretmenleriyle karşı karşıya kalmaktan sıkılacakları gibi, kendilerinin rahat ve teklifsiz çevrelerinde birbirlerinden çok şey öğrenirler. Çocuklar beraber olunca birbirlerine ve haklarına saygı göstermeyi de öğrenirler.

Eğitimci Sati Bey'in verdiği bilgilere göre; II. Meşrutiyetin başlangıç tarihi 1908 yılından önce bazı illerde “özel ana mektepleri” açılmıştır. Bu tarihten sonra da İstanbul'da bazı özel ana mektepleri açılmıştır. Ancak “resmi ana mektepleri” Balkan Savaşları'ndan (1912 – 1913) sonra açılmış ve yaygınlaşmaya başlamıştır. Ancak, Sati Bey'in belirttiğine göre; resmi ana mekteplerinin açılmasına hazırlıksız başlanılmıştır. Temel sorunlardan biri; ana mekteplerine muallime, yani bayan öğretmen yetiştirilmeden resmi ana mektepleri açılmıştır. Resmi ana mekteplerinde Ermeni ve Yahudi muallimler görevlendirilmiştir. Bu muallimler Yahudilerin “Ana Mektebi” İstanbul Darulmuallimati'nda ki “Ana Muallime Sınıfı”ndan yetişmişlerdir (Akyüz, 1996, s.11-17).

Akyüz'ün (1985, s.23-25) belirttiğine göre; Sati Bey, İstanbul Beyazıt'ta özel bir “Çocuk Yuvası” açmıştır. Bir süre sonra bu çocuk yuvasına İstanbul'un aristokrat ailelerinin çocukları devam etmeye başlamıştır. Çocuklar uşaklarıyla, arabalarla anaokuluna gelmeye başlamış ve Sati Bey'in mektebi sadece üst tabakanın çocuklarının mektebi olmuştur. Bu mektepte, çocuklara başarıları karşısında ödülleri verilmiş ve maddi ceza hiçbir şekilde kullanılmamıştır. Bu uygulamalar çocuk eğitiminde önemli bir başlangıçtır. Yine bu dönemde; Pestalozzi, Froebel, Montessori gibi ünlü eğitimcilerin adları Türk eğitimcilerin dilinden düşmemektedir. Sati Bey'e o dönemde, eğitim ve terbiye bilimi konularında değerli çalışmaları ve mücadeleleri nedeniyle “Türk Froebeli” denilmiştir.

Osmanlı Dönemi olan 19. yüzyıl sonları ve 20. yüzyıl başlarında, yerli halk için olmamakla birlikte azınlıklar ve yabancılar için büyük kentlerde Sıbyan Mektepleri açılarak bu yaşlardaki çocuklar eğitilmiştir.

1913 yılında Emrullah Efendi'nin nazırlığında “Tedrisat – i İptidaiye Kanunu Muvakkati” (Geçici İlköğretim Kanunu) çıkarılmıştır. Bu kanunda Ana Mektepleri ve Sıbyan Sınıfları'nın ilköğretime bağlı olduğu belirtilmiş ve Ana Mektepleri'nin Osmanlı Devleti'nin her yöresinde açılacağı belirtilerek, okulların kuruluşunda gözetilecek temel esaslar, öğrencilerin yaşları, öğretim teknikleri ve ders araçları açıklanmıştır (Oğuzkan ve Oral, 1983).

Akyüz’e (1996, s.11-17) göre; kuruluşları Karahanlı ve Selçuklulara kadar inen “Sıbyan Mektepleri” ya da “Mahalle Mektepleri” de kısmen anaokulu işlevi gören kurumlardır. Sıbyan Mektepleri, zorunluluk olmadan 5 – 6 yaşındaki çocukları alan ve onlara 3 – 4 yıl boyunca Kuran – ı Kerim okumayı, namaz kılmayı, dua ve yazı yazmayı öğreten ilkokullardır. Bazen, bu mekteplere veliler, 5 – 6 yaştan daha küçük çocuklarını mektepte uslu oturup oyalanması ve annesinin evde bir süre rahat etmesi için göndermektedirler. Bu nedenle Sıbyan Mektepleri kısmen anaokulu ya da çocuk yuvası ve kreşleri gibi düşünülebilir.

1913 – 1914 öğretim yılında İstanbul’da Darulmuallimat (Kız Öğretmen Okulu) içinde bir “Ana Muallime” (Ana Öğretmenliği) sınıfı açılmıştır. Darulmuallimat’ın bünyesinde açılan “Ana Muallime Mektebi”nin bir de uygulama okulu olan “Ana Mektebi” bulunmaktadır. Bir yıl öğrenimle ana mekteplerine öğretmen yetiştiren bu okul, 370 anaokul öğretmeni yetiştirdikten sonra 1919 yılında kapatılmıştır. Sadece beş ders yılı öğretim yapan bu okulun kapatılma nedeni olarak, “yeterli sayıda anaokulu açılmadığı, buna karşılık çok fazla sayıda anaokulu öğretmeni yetiştirilmesi” olduğu belirtilmiştir (Akyüz, 1996, s.11-17).

1915 yılında da “Ana Mektepleri Nizamnamesi” (Anaokulları Tüzüğü) yayınlanmıştır. Nizamnamede İptidai Mektep’lerin (ilkokul) ilk basamağı olarak Ana Mekteplerinin açılması önerilmiş ve Ana Mekteplerinin 4 – 7 yaş arası çocuklara eğitim vermek üzere ilkokullara bağlı ya da bağımsız olarak açılması düşünülmüştür. Ayrıca, ilkokullarda 5 – 6 yaş çocukları için Sıbyan Sınıfları açılması istenmiştir (Başal, 2005, s.43).

Başal’ın aktardıklarına göre (2005, s.45);

Cumhuriyet Döneminde ise durum şöyledir; Cumhuriyetin ilan edildiği tarihte, 38 ilde 80 anaokulu bulunuyordu ve bu okullarda toplam olarak 5.880 öğrenci eğitilmekteydi. 1928 yılında “Harf İnkılâbı”nın yapılması, her Türk vatandaşını okur – yazar duruma getirmek çabası, devleti tüm gücüyle ilköğretime yüklenmek zorunda bırakmıştır. Bu nedenlerle İl Özel İdareleri’nce anaokulu ve ana sınıflarına ayrılan ödenekler ilköğretim

hizmetlerine aktarılmıştır. Böylece çevresel olanaklarla çalışmalarını sürdüren okullar da 1937 – 1938 öğretim yılında kapanmıştır.

Zaman zaman okul öncesi eğitiminin önemi, çeşitli Eğitim Şuraları ve Eğitim Komisyonları'nda vurgulanmış, ancak işlerlik kazanamamıştır.

1927 – 1928 Öğretim yılında Ankara'da öğretim süresi iki yıl olan Ana Öğretmen Okulu açılmıştır. 1930 – 1931 Öğretim yılında bu okul İstanbul Kız Öğretmen Okuluna nakledilmiştir. 1933 yılına kadar faaliyet gösteren bu okul da kapatılmıştır.

29.01.1940 tarihinde bütçesi elverişli illerde, çocuğunu evde bırakacak kimsesi olmayan çalışan annelere yardım amacıyla anaokulu yönetmeliğinin fabrikalarda uygulanması bir tamimle illere bildirilmiştir. Ancak, özel idare bütçelerinin darlığı, bu okulları yaşatmaya imkân vermemiştir. Bu yönetmelik, 1954 yılına kadar, özel anaokulu açmak isteyenlerin başvuracağı bir rehber ödevini görmüştür.

Okul öncesi eğitimi ile ilgili önemli gelişmeler 1960'lardan sonra dikkati çekmektedir. Okul öncesi eğitim alanında kurumsal eğitim bakımından yavaş da olsa, kademe kademe önemli hareketlerin başladığı görülmektedir (Oktay, 1995, s.30 – 35).

1913 – 1914 yıllarında açılan Kız Öğretmen Okulunda, biçki – dikiş – çocuk Bakımı adıyla etkinlik gösteren bölüm 1961 – 1962 Eğitim Öğretim yılında okul öncesi eğitime yönelik program değişikliğiyle Çocuk Gelişimi ve Eğitimi adını almıştır. Yeniden yapılanan ve açılan bu bölüm, kız enstitülerine çocuk gelişimi ve öğretmeni yetiştiren bir bölüm olmanın yanı sıra okul öncesi eğitim kurumlarına da öğretmen ve yönetici yetiştiren bir bölüm olmuştur. 1961 yılında da yirmi ilkokul öğretmeni seçilerek kursa alınmış ve 1962 yılında İtalya'da bir ay süren okul öncesi eğitim seminerine katılmışlardır (Başal, 2005, s.46).

1961’de yürürlüğe giren “222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu”nda okul öncesi eğitim kurumlarının zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitildiği ve isteğe bağlı bir ilköğretim kurumu olarak yer almasından sonra, okul öncesi eğitim ile ilgili çalışmalara hız verilmiştir. 1962 yılında “Ana Okulları ve Ana Sınıfları Yönetmeliği” çıkarılmış ve 1973’te yürürlüğe giren ‘1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’yla da Türk millî eğitim sisteminin genel yapısı içinde okul öncesi eğitime örgün eğitim sistemi içinde yer verilmiştir. 1992 yılında ise 3797 sayılı kanunla Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. O yıllarda okul öncesi eğitimde okullaşma oranı % 5 olup 2003 yılına kadar zaman içerisinde %6’lık bir artışla % 11 olmuştur.

Ülkemizde bugün okul öncesi eğitim ile ilgili geline duruma bakılacak olursa;

Bugün ülkemizde 0 – 6 yaş arası yaklaşık 7.7 milyon çocuk bulunmaktadır. Bu çocukların 2.739.194’ ünü 48 – 72 ay arası çağ nüfusu oluşturmaktadır. 1998 – 2000 eğitim yılında 6868 okul öncesi eğitim kurumunda 204461 öğrenci eğitim görürken, 2007 – 2008 eğitim yılında okul sayısı 22506’ya çıkmış öğrenci sayısı da 701762 olmuştur. Görüldüğü üzere son 10 yılda okul öncesi eğitim kurumlarının ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden öğrencilerin sayısında gözle görülür bir artış sağlanmıştır. Fakat 48 – 72 yaş arası çağ nüfusunun sayısına bakıldığında okul öncesi eğitimin daha da yaygınlaştırılması gerektiği de bir gerçektir.

Tablo 2.1.2.2.1. Yıllara Göre Okul Öncesi Eğitim Okul, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları

Öğretim Yılı	Toplam Okul Sayısı	Toplam Öğretmen Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
1994/'95	5169	9098	148088
1995/'96	5600	9771	158354
1996/'97	6082	9971	174710
1997/'98	6563	10376	182533
1998/'99	6868	10979	204461
1999/'00	7660	11591	212603
2000/'01	8255	11896	227464
2001/'02	9480	14295	253513
2002/'03	8873	13356	320038
2003/'04	13285	17511	358499
2004/'05	15929	22109	434771
2005/'06	18539	20910	550146
2006/'07	20675	24775	640849
2007/'08	22506	25901	701762

Kaynak: DİE, Eğitim İstatistikleri Verileri.

Ülkemizde 0 – 6 yaş grubunda yaklaşık 7.5 milyon çocuk vardır. Türkiye’de okul öncesi eğitimden faydalanan çocukların yaklaşık yüzde 11’i ancak Milli Eğitim Bakanlığı’na veya Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu’na bağlı okul öncesi kurumlardan faydalanmaktadır (DİE, 2008).

Tablo 2.1.2.2.1’de görüldüğü gibi, Devlet İstatistik Enstitüsünün 2008 yılı verilerine göre de ülkemizde; 22506 okul öncesi eğitim kurumunda 701762 öğrenci, 16068’i usta öğretici olmak üzere 41969 okul öncesi öğretmeni görev yapmaktadır. 10 yıl önceki verilere bakıldığında öğrenci sayılarında yaklaşık 3.5 kat, öğretmen sayılarında da 2.5 kat bir artış gözlenmiştir (DİE,2008).

Tablo 2.1.2.2.2. 2007 – 2008 Eğitim Yılı Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Kademelere Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

Eğitim Kademesi	Toplam Kurum Sayısı	Toplam Öğretmen Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
Okul Öncesi (Resmi)	1413	4561	634994
Anaokulu	916	3337	100687
Anasınıfı	18222	13585	513407
Okul Öncesi (Özel)	2187	6258	66768
Anaokulu	755	2145	24740
Anasınıfı	684	1497	17071
Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu	1432	4113	24957

Kaynak: DİE, Eğitim İstatistikleri Verileri.

Tablo 2.1.2.2.2. incelendiğinde ülkemizdeki okul öncesi kurum, öğretmen ve öğrenci sayısındaki artış her ne kadar dikkat çekici nitelikte de olsa henüz okul öncesi çağ nüfusunun ihtiyacını karşılamada yetersizdir. Okul öncesi eğitimindeki okullaşma oranının ne sayısal, ne de niteliksel bakımdan yeterli düzeye ulaşamadığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların sağlıklı ve nitelikli bakımlarıyla birlikte, onların doğru bir şekilde eğitilmeleri gerekmektedir (DİE).

Ancak okul öncesi kurumlarının bazıları bakım amaçlı olup sadece çocukların bakımları sağlanmakta, fiziki ihtiyaçları karşılanmaktadır; bazı okul öncesi eğitimi kurumları ise eğitim amaçlı olup sadece çocukların bilişsel eğitimlerine katkıda bulunmaya çalışılmaktadır;

Bazı kurumlar ise ne bakım, ne de eğitim amaçlı olup bunların hiçbirini yapılamamaktadır. Bunların yanı sıra ülkemizde hem bakım amaçlı hem de eğitim amaçlı okul öncesi eğitimi kurumlarının sayısı yok denecek kadar azdır. Ayrıca ülkemizdeki okul öncesi kurumlarının çoğu büyük şehirlerde toplanmıştır. Bu nedenle kırsal kesimde oturan ailelerin çocukları okul öncesi eğitimden faydalanmak istese dahi diğer eğitim kademelerinin dahi taşınmalı olarak yapılması, eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle kırsal kesimlerde dahi okul öncesi kurumlarının açılması son derece önemlidir.

Ülkemizde okul öncesi eğitimin bugünkü durumuna bakıldığında tablolar her ne kadar iç açıcı olmasa da 0 – 6 yaş arası çocukların doğru ve nitelikli bir şekilde bakılabilmeleri, eğitilebilmeleri ve onların gelişim düzeylerine uygun ortamların hazırlanması ise ancak iyi bir eğitim kadrosu ile yani öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer personelin iyi bir şekilde yetiştirilmesi ile okul personelinin eşgüdümü ile sağlanabilir.

2.1.2.3. Okul Öncesi Eğitimin Kalkınma Planlarındaki ve Milli Eğitim Şuralarındaki Yeri ile Cumhuriyet'ten Günümüze Okullaşma Oranları

1961 Anayasasının ekonomik ve sosyal hayatı düzenleyen 41. Maddesi planlamayı zorunlu hale getirmiştir. Aynı şekilde 1982 Anayasasında da ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınma amacıyla devletin planlama yapması gerektiği konularına değinilmiştir.

Bu düzenlemelerden sonra ilk kalkınma planı 1963 yılında uygulamaya konulmuştur. Kalkınma planları TBMM'nin onayından geçtikten sonra uygulamaya konulan hukuki metinlerdir. 1963'ten günümüze kadar yayınlanmış kalkınma planlarına bakılacak olursa;

Tablo 2.1.2.3.1. Kalkınma Planları Dönemleri

Plan Adı	Dönemi	Resmi Gazetede Yayımlı Tarihi
Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı	1963 – 1967	03.12.1962
İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı	1968 – 1972	21.08.1962
Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı	1973 – 1977	27.11.1972
Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı	1979 – 1983	12.12.1978
Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı	1985 – 1989	23.07.1984
Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı	1990 – 1994	06.07.1989
Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı	1995 – 2000	25.07.1995
Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı	2001 – 2005	05.07.2000
Dokuzuncu Kalkınma Planı	2007 – 2013	01.07.2006

Kaynak: Çelikten, 2008.

Günümüze kadar yayımlanmış dokuz kalkınma planında zaman zaman okul öncesi eğitim ile ilgili konulara da yer verilmiştir (<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan.asp>) ;

İlk defa İkinci Kalkınma Planında okul öncesi eğitim hizmetleri, bağımsız anaokulları, ilkokullara bağlı anasınıfları kurularak geliştirilmesi ve bütün kız enstitülerinde öğretim programının ve okul öncesi eğitim hizmetlerinin geliştirilmesi amacıyla çocuk yuvalarının açılması planlanmıştır.

Üçüncü Kalkınma Planının 1468. maddesinde kaynakların sınırlılığı nedeniyle diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi okul öncesi eğitimin de 1995 yılına kadar Millî Eğitim Bakanlığı ve ilgili diğer kuruluşların çabalarının bir model geliştirme ölçeğinde olacağı ve bu model çerçevesinde özel sektörün teşvik edilmesi gerektiği kararlaştırılmıştır. 1494. madde de ise Anne eğitiminden yoksun 3 – 6 yaşındaki çocukların eğitimi olarak ele alınan okul öncesi eğitimi ile ilgili çalışmalar planlı dönemde sınırlı kalmıştır.

Bununla beraber özel kesime örnek olması amacı ile Ankara, Adana (iki okul) Bolu, Gaziantep ve Zonguldak'ta olmak üzere 6 anaokulu açılmıştır. 1970 – 1971 öğretim yılında ana sınıflarının sayısı da 118 olmuştur. 1495. maddede de 6 anaokulunda 1970 – 1971 öğretim yılında 29 öğretmen ve 569 öğrenci, 118 ana sınıfında da 118 öğretmen ve 2 – 114 öğrenci bulunduğu kaydedilmiştir. 1496. madde de; anaokulu açılması konusunda özel kesimde çalışmalar olmuş 1970 – 1971 öğretim yılında yabancı ve azınlık özel anaokulları hariç özel kesime ait anaokullarının sayısının 70 olduğu bildirilmiştir. 1528. Madde de; okul öncesi eğitim konusunda beliren sorunun önemine rağmen bu eğitimin bütün 3 – 6 yaş grubunu kapsayacak şekilde sağlanmasının büyük malî kaynak gerektirdiği, konu ile ilgili araştırmaların yapılacak olmasına ve soruna uzun dönem içinde kapsamlı bir şekilde yaklaşılması için gerekli hazırlıkların yapılması gerektiğine karar verilmiştir. 1537. madde de; kız meslek liseleri bünyesindeki anaokulları, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığının çocuk yuvaları ve belli işyerlerinde kanunen açılması gereken çocuk yuvaları ve anaokulları uygulamasının genişletilerek devam ettirilmesi gerektiği kararlaştırılmıştır. Bu okul öncesi eğitim ve bakım birimlerinin standartları ve eğitim programları Milli Eğitim Bakanlığınca saptanacak olması, özel kesimin bu konudaki çabalarının teşvik edilmesi, yol gösterici yayınların, araştırmaların yapılması ve denetlemenin sağlanması gerektiği konularına yer verilmiştir.

Dördüncü Kalkınma Planında madde 1565'te Okul öncesi eğitimin gelişmesinin, üç plan döneminde de, gerek kaynakların sınırlılığı, gerek bu eğitim alanına yeterince değinilmemesi nedeniyle yeterli düzeyde olmadığı belirtilmiştir. İlkokulların bünyesinde açılan anasınıflarının sayısının 1973 – 1974 öğretim yılında 245'den 1977 – 1978 öğretim yılında 984'e çıkmış olmasına karşın, bağımsız anaokulu sayısının, aynı dönemde 8'den sadece 11'e yükselebildiği ortaya koyulmuştur. 1566. madde de 11 anaokulunda 1977 – 1978 öğretim yılında 60 öğretmen ve 1 135 öğrencinin, ilkokullara bağlı 984 anasınıfında ise 1 087 öğretmen ve 17 986 öğrenci ve kız meslek liselerine bağlı 275 uygulama anaokulunda ise 575 öğretmen ve 5 782 öğrenci bulunduğu ele alınmıştır. 1567. madde de ise Kreş ve çocuk yuvalarının gelişiminin yeterli düzeyde olmamış olduğu, özel anaokulları sayısının 1976 – 1977 öğretim yılında 137'ye çıktığı, 3 – 6 yaş grubundaki çocukların ancak yüzde 1.1'inin okul öncesi eğitimden yararlandığı ortaya koyulmuştur.

Beşinci Plan Dönemi sonunda ilköğretim öncesi (5 – 6 yaş nüfusunun) okullaşma oranının %10'a çıkarılması hedeflenmiştir. Bu hedefin gerçekleştirilmesi ve anaokullarıyla ana sınıflarının yaygınlaştırılması için kamu ve özel kuruluş imkânlarından azamî derecede yararlanılması kararlaştırılmıştır.

Altıncı Plan Dönemi sonunda anaokulları ve ana sınıflarının yaygınlaştırılması, okul öncesi eğitimde okullaşma oranının yüzde 11.5'e çıkarılması hedef alınmıştır.

Yedinci Plan Dönemi sonunda okul öncesinde okullaşma oranının yüzde 16 olması hedeflenmiştir. Bu Plan döneminde okul öncesi eğitimin yavaş yavaş yaygınlaştırılıp, okul öncesinden başlayarak emeklilik sonrasına kadar her dönemde insan kaynaklarının geliştirilmesi amacıyla kullanılabilecek bütün imkânların harekete geçirilmesi kararlaştırılmıştır.

Sekizinci Kalkınma Planında okul öncesi eğitimde okullaşma oranının yüzde 9.8'e çıkarıldığı bildirilmiş, Okul öncesi eğitim hizmeti veren kurumlar arasındaki farklılıkların giderilmesi için standartların oluşturulması kararlaştırılmıştır. Okul öncesi eğitim döneminde toplum tabanlı milli, ahlaki ve manevi değerlere bağlı eğitim verilebilmesi için yazılı, sözlü ve görüntülü eğitim programların yapımının özendirilmesi gerektiğine karar verilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer kamu kurum ve kuruluşlarınca verilen okul öncesi eğitim faaliyetlerinin bütüncül bir yaklaşımla yürütülebilmesi amacıyla düzenlemeler yapılmıştır.

Dokuzuncu Plan döneminde okul öncesi ve ortaöğretim kademesinde okullaşma oranlarında önemli artışlar sağlanması hedeflenmiştir. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla öğretmen ve fiziki altyapı ihtiyacının karşılanarak, eğitim hizmetlerinin çeşitlendirilmesi, toplumsal farkındalık düzeyinin yükseltilerek, erken çocukluk ve ebeveyn eğitimleri arttırılmasına karar verilmiştir.

Kalkınma planlarının ardından okul öncesi eğitimle ilgili Milli Eğitim Şuralarında yer alan bilgilere bakmadan önce Milli Eğitim Şurasının tanımına bakılacak olursa;

3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı teşkilat ve görevleri hakkındaki kanunun 40.maddesi, milli eğitim şurasını tanımlamaktadır. Buna göre “Milli Eğitim Şurası, Milli Eğitim Bakanlığı’nın en yüksek danışma kurulusudur. Gerekli görülen eğitim ve öğretim ile ilgili konuları tetkik etmek ve teklif niteliğinde kararlar almakla görevlidir”(Edt: Çelik, 2008).

Günümüze kadar yapılmış 17 Milli Eğitim Şurası bulunmaktadır. Bunlar;

Tablo 2.1.2.3.2. Milli Eğitim Şuraları ve Yayımlandığı Tarihler

I.Milli Eğitim Şurası 17 – 29 Temmuz 1939	VII. Milli Eğitim Şurası 5 – 15 Şubat 1962	XIII. Milli Eğitim Şurası 15 – 19 Ocak 1990
II. Milli Eğitim Şurası 15 – 21 Şubat 1943	VIII. Milli Eğitim Şurası 28 Eylül – 3 Ekim 1970	XIV. Milli Eğitim Şurası 27 – 29 Eylül 1993
III. Milli Eğitim Şurası 02 – 10 Aralık 1946	IX. Milli Eğitim Şurası 24 Haziran – 4 Temmuz 1974	XV. Milli Eğitim Şurası 13 – 17 Mayıs 1996
IV. Milli Eğitim Şurası 23 – 31 Ağustos 1949	X. Milli Eğitim Şurası 23 – 26 Haziran 1981	XVI. Milli Eğitim Şurası 13 – 17 Kasım 1999
V. Milli Eğitim Şurası 04 – 14 Şubat 1953	XI. Milli Eğitim Şurası 8 – 11 Haziran 1982	XVII. Milli Eğitim Şurası 13 – 17 Kasım 2006
VI. Milli Eğitim Şurası 18 – 23 Mart 1957	XII. Milli Eğitim Şurası 18 – 22 Haziran 1988	

Kaynak: <http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/sura.htm>

Okul öncesi eğitim ile ilgili konular ilk defa Beşinci Milli Eğitim Şurasında, okul öncesi öğretim ve eğitimin anaokulları için hazırlanmış olan program ve yönetmeliğin incelenmesi şeklinde gündem maddesine alınmıştır. Ardından Yedinci Milli Eğitim Şurasında 222 Sayılı İlköğretim Kanunu’na göre yeniden hazırlanması gereken, 13 adet yönetmelik tasarısı içinde (Ana Okulları ve Ana Sınıfları Yönetmeliği), Şûra’dan hemen sonra Bakanlıkta teşkil edilen komisyonlarca hazırlanarak Talim ve Terbiye Kurulunun incelemesine sunulmuş bulunmaktadır.

Dokuzuncu Milli Eğitim Şurasında okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı, amaç ve görevleri ile kuruluşu hakkındaki bilgilere yer verilmiştir.

Onuncu Milli eğitim Şurasında alınan kararların çoğu okul öncesi eğitim ile ilgili olmuştur;

- a. Okul öncesi eğitimi 0–5 yaş (0–60 ay) çocuklarının eğitimi,
- b. Ana sınıflarının başlangıçta zorunlu olmayan ancak zamanla zorunlu kılınacak bir düzey olarak alınması,
- c. Okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri,
- d. Okul öncesi eğitimi ana sınıfının kırsal ve gecekondü yörelerinde, Türkçe eğitimine ağırlık verilecek şekilde öncelikle yaygınlaştırılması,
- e. Okul öncesi eğitimin yurt düzeyinde yaygınlaştırılmasında; Millî Eğitim Bakanlığının diğer kurumlarla iş birliğini ve bu kurumların okul öncesi eğitime katkılarını sağlayacak yasal önlemlerin alınması,
- f. Okul öncesi eğitim programlarının geliştirilmesi,
- g. Ana sınıfları öğretmenleri için el kitapları hazırlanması,
- h. Millî Eğitim Bakanlığı “Ders Araçları Yapım Merkezi” nde anasınıflarında uygulanacak programlara uygun öğretim ve oyun materyallerinin geliştirilmesi,
- i. Okul öncesi eğitim çağı çocukları ile bunların ana ve babaları için kaynak materyaller hazırlanması,
- j. Okul öncesi eğitim gören çocukların gelişimini izlemeye kullanılmak üzere “Öğrenci Gelişim Dosyası” ve izleme araçları geliştirilmesi,
- k. Okul öncesi eğitimden öncelikle yararlanması gerekenleri belirlemek için kullanılacak tanıma araçları geliştirilmesi,
- l. Okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen sağlamada mevcut kaynakların değerlendirilmesi,
- m. Mevcut okul öncesi eğitim kurumları öğretmen, yönetici ve uzman personelin hizmet içi eğitimden geçirilmesi,
- n. Öncelikli yörelerden başlanılarak temel eğitim okullarında birer yıllık anasınıfları ve kız meslek liselerinde uygulama ana sınıfları açılması,
- o. Temel eğitime giriş yaşının 7’den 6’ya indirilmesi ve zorunlu eğitimin 5 yıldan temel eğitimin tümünü kapsayacak biçimde 8 yıla çıkarılması.

On birinci Milli Eğitim Şurasında; Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitimi kurumlarının oluşturulması teklif edilmiştir.

On ikinci Milli Eğitim Şurasında;

Aileden gelen yetersizlikleri gideren, çalışan ailelerin çocuklarına bakım ve eğitim imkânı veren ve çocuklarımızın ilkokula daha uyumlu bir geçiş yapmalarını sağlayan okul öncesi eğitim programlarının Türkiye'nin şartlarına, sosyal ve kültürel yapısına, değer sistemlerine uygun olarak geliştirilmesi 66 – 72 ay grubu için “oyunla eğitim” in daha da geliştirilmesi; mevcut program uygulamadan kaldırılarak ayrı bir programın hazırlanmasına karar verilmiştir.

On dördüncü Milli Eğitim Şurasında şura gündeminin iki konusundan biri okul öncesi eğitim olmuştur. Şurada alınan kararlar da şu şekildedir;

- a. Okul Öncesi Eğitimi'nin geliştirilerek yaygınlaştırılması, Kalkınma Planlarındaki hedeflere ulaşılması sağlanacaktır,
- b. Aynı yaş grubuna hizmet veren Okul Öncesi Eğitimi kurumlarından; anaokulu, “36 – 72 aylık çocukların eğitimleri amacıyla açılan, Millî Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Özel ve Resmî Okul Öncesi Eğitimi kurumu”; ana sınıfı, “60 – 72 aylık çocukların, resmî ve özel anaokullarının, ilkokulların ve ilköğretim okullarının bünyesinde açılan Okul Öncesi Eğitimi Kurumudur”; şeklinde tanımlanacaktır,
- c. Millî Eğitim Bakanlığı, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı ile iş birliği içerisinde işletmelerde kreş açma uygulaması sağlanacak, kapsamının genişletilmesi hususunda gerekli mevzuat çalışmalarına başlatılacaktır. Bu hususun sağlık reformu çalışmalarında dikkate alınması sağlanacaktır,
- d. Okul Öncesi Eğitim alanındaki her çeşit kademe ve görevler için, personelde aranacak nitelikler ile görev ve sorumluluklar belirlenecek ve bunlar bir sertifika sistemine bağlanacaktır,
- e. Toplu konut projelerinde yeter sayı ve kapasitede okul öncesi eğitim kurumunun açılmasına yer verilmesi hususunda gerekli çalışmalar yapılacaktır,

- f. 0 – 72 ay çocuğuna Okul Öncesi Eğitim hizmeti veren kreş, gündüz bakımevi, çocuk yuvaları, özörlöler için rehabilitasyon merkezleri vb. sosyal tesislerin, yapılarının geliştirilmesi için Devlet Kredisi ve teşviklerin artırılmasına ve vergilendirmenin azaltılmasına çalışılacaktır,
- g. Belediyeler, Kamu İktisadi Teşekköller, Vakıflar, Dini Kuruluşlar ve diğör özel müteşebbislerin Okul Öncesi Eğitimi Kurumları açmaları teşvik edilecek ve desteklenecektir,
- h. Okul Öncesi Eğitim Kurumu binası yapılması için hazine arazilerinin bu amaçla tahsisi belediyeler ve kooperatiflerden de yararlanılması hususunda yasal düzenlemeler yapılacaktır,
- i. Okul Öncesi Eğitimi konusunda anne babaları yetiştirmek amacıyla “ana ve baba okulu” uygulamaları yaygınlaştırılacaktır,
- j. Türkiye genelinde okul öncesi eğitimi hizmetlerine ilişkin sayısal verilerin kesin ve sağlıklı bir şekilde elde edilmesi için bir araştırma projesi hazırlanıp gerçekleştirilecektir,
- k. Okul Öncesi Eğitiminin geliştirilip yaygınlaştırılması amacıyla eğitim yatırımlarına verilen teşviklere ilave olarak, okul öncesi eğitime verilen teşviklerde ek artı puan verilmesi sağlanacak, “ev yuvaları” projesi yaygınlaştırılacaktır,
- l. Okul Öncesi Eğitiminin geliştirilip yaygınlaştırılması ve kurumsallaşması için belediye gelirlerinden, mevduat gelirlerinden, eğitim sektöründe kazanç elde eden özel kuruluşlardan alınacak paylar, gümrüklerdeki malların satışlarından elde edilen gelirler, konut fonundan sağlanan gelirlerin belirli bir yüzdesi; eğitim vakıflarından sağlanacak katkıların toplanacağı “Okul Öncesi Eğitim Fonu” kurulacaktır,
- m. Küçük il ve ilçe merkezleri ile gecekondu semtlerinde yaşayan gelir düzeyi düşük ailelerin yoğun olduğu merkezlerde ikili eğitim yapacak anaokulları projesi gerçekleştirilecektir,
- n. Millî Eğitim Bakanlığı ile diğör kamu kurum ve kuruluşlarına ait boş binalarda gerekli tadilat yapılarak Okul Öncesi Eğitime kazandırılması, mevcut bina ve kaynakların rasyonel ve verimli şekilde kullanılması sağlanacaktır,
- o. Okul Öncesi Eğitiminin yaygınlaştırılmasında Yap, İşlet, Devret modelinden yararlanılacak, bölgelerin şartlarına uygun tip projeler geliştirilecektir,

- p. Millî Eğitim Bakanlığı, Üniversitelerle iş birliği yaparak paket programlar hazırlayacak pilot okullarda uygulanacak ve alınan sonuçlara göre bu programlar, çocuğun ihtiyacını karşılayacak nitelikte ve bilimsel çerçevede, farklı kurum ve kuruluşlara göre esneklik ilkesine bağlı kalınarak geliştirilecektir,
- q. Millî Eğitim Bakanlığı'nın uygun görüşüne dayalı olarak, okul öncesi çocuk kitabı ve oyuncakları gibi materyal üreten, ithal eden işletmelere vergi ve gümrük indirimi ve gerektiğinde kredi verilerek, teşvik edilmeleri sağlanacaktır,
- r. “Okul Öncesi Eğitim Merkezleri” kurulmak suretiyle bunların bünyesinde öğretmenlere program, materyal, danışma ve rehberlik hizmeti verecek “Öğretmen Kaynak Birimleri” oluşturulacaktır,
- s. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda, Okul Öncesi Eğitimi ile ilgili gerekli düzenlemeler yapılacak; Okul Öncesi Eğitimi ile ilgili bütün mevzuatı kapsayacak şekilde bir “Okul Öncesi Eğitimi Kanunu çıkarılması için gerekli çalışmalar yapılacaktır,
- t. Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin iş birliği ile Okul Öncesi Eğitimi’ne öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının programlarında bütünlük sağlayıcı “program geliştirme çalışmaları” yapılacak ve bu kurumların bünyesinde uygulama anaokulları açılacak; Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenliği programı ile anaokulu öğretmenliği programının birbirinden ayrılması sağlanacaktır. Bu kurumlara Uygulama Anaokulları da eklenecektir,
- u. Sınıf öğretmeni yetiştiren Eğitim Fakültelerinin programlarına Okul Öncesi Eğitimi okul öncesi öğretmeni yetiştiren fakültelerin programlarına da sınıf öğretmenliği ile ilgili derslerin konulması sağlanacaktır,
- v. Okul Öncesi Eğitimi alanını seçen üniversite öğrencilerine ayrılacak “3580 Sayılı Kanun kapsamındaki öğrenci kontenjanları” artırılacaktır,
- w. Okul Öncesi Eğitimi kurumlarında görev alacak personelin görev analizleri yapılacak, Yurt dışında görevlendirilecek Okul Öncesi Eğitimi öğretmenleri başarılı öğretmenler arasından seçilecektir. Bu öğretmenler yabancı dili de içine alan bir hazırlık eğitiminden geçirilecektir.

On beşinci Milli Eğitim Şurasında, 14. Milli Eğitim Şurasında alınan kararların geniş ölçüde hayata geçirildiği ifade edilerek, şu kararlar alınmıştır;

- a. Yakın bir gelecekte 5 – 6 yaş okul öncesi eğitim, ilköğretim bünyesine alınmalı,
- b. Okul binalarının yapımında özel eğitim ve okul öncesi çocuklarının ihtiyaçları doğrultusunda gerekli fiziki düzenlemeler (Rampa, Asansör, Sıra, Oyun bahçesi vb.) yapılmalıdır,
- c. Okul öncesinden itibaren ailenin eğitimi, önemli bir boyut olarak ele alınmalıdır. “Aile Katılım Programları” ve “Ana Baba Okulları” yaygınlaştırılmalıdır,
- d. İllerde diğer Bakanlık ve kuruluşlara bağlı olarak faaliyet gösteren Okul öncesi Özel ve Resmî Eğitim Kurumları (Kreş, Anaokulu) belirlenerek denetimleri Millî Eğitim Bakanlığınca yapılmalıdır.

En son yayınlanan 17. Milli Eğitim Şurasında diğer eğitim şuralarında alınan kararların devamı nitelikte olabilecek kararlar alınmıştır;

- a. 60 – 72 aylık çocukluk çağını kapsayan okul öncesi eğitim döneminin zorunlu hale getirilmesi için çalışmalara başlanmalıdır,
- b. Bağımsız anaokullarına rehber öğretmen atanması zorunlu hale getirilmelidir,
- c. Okul öncesi eğitim kurumlarının açılmasında özel sektör teşvik edilmelidir,
- d. Kaynak aktarımı, arsa ve bina temini konusunda yerel yönetimlere yasal sorumluluk verilmelidir,
- e. Okul öncesi eğitim hizmeti veren kreş, gündüz bakımevi, çocuk yuvaları, özürnlüler için rehabilitasyon merkezleri ve benzeri sosyal tesislerin yapılarının geliştirilmesi amacıyla devlet desteği ve teşvikleri artırılmalı ve bu kurumlara vergi muafiyeti getirilmelidir,
- f. Belediyeler, il özel idareleri, kamu iktisadi teşekkülleri, vakıflar ve diğer müteşebbislerin okul öncesi eğitim kurumları açmaları teşvik edilmeli ve bu kurumlar desteklenmelidir,
- g. 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda, gerekli düzenlemeler yapılarak, “Okul Öncesi Eğitimi Kanunu” çıkarılmalıdır,

- h. Ülkemizde okul öncesi eğitim alacak çocuk sayısı ve nüfus bilgileri hakkında Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), sağlık, nüfus müdürlükleri, muhtarlıklar ile millî eğitim müdürlükleri arasında koordinasyon ve bilgi akışı sağlanmalıdır,
- i. Rehberlik hizmetlerine okul öncesi eğitimden başlanmalıdır,
- j. Cumhuriyetin 100. yılını kutlayacağımız 2023 yılında okul öncesi eğitimdeki 36 – 60 aylık çocuklar için okullaşma oranı % 80’e ulaşmalıdır,
- k. Genel bütçeden okul öncesi eğitime ayrılan pay artırılmalıdır.

Okul öncesi eğitimin ele alındığı tüm şuralarda görüldüğü üzere; okul öncesi eğitim yönetmeliği, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, iyileştirilmesi, kamu kuruluşlarının yanı sıra özel sektörün de okul öncesi eğitim kurumları açılması konularında teşvik edilmesi, aile katılımının önemi vurgulamak amacıyla ana baba okullarının açılması, okul öncesi öğretmeni yetiştiren programların daha da iyileştirilip geliştirilmesi vb. birçok önemli konuya değinilmiştir. Okul öncesi eğitimin önemi kalkınma planları ile birlikte milli eğitim şuralarında da geniş ölçüde yer bulmuştur.

Kalkınma planları ve milli eğitim şuraları göz önüne alındığında amaçları, kapsamı, yönetmeliği ve en önemlisi kuruluşu ile ilgili ilk bilgilerin yer aldığı ikinci kalkınma planında (1968 – 1972) okul öncesi eğitimin kuruluşu ile ilgili bilgilere geniş ölçüde yer verilmiştir. Bununla beraber o yıllardan günümüze okul öncesi eğitimdeki okullaşma oranına bakılırsa;

Tablo 2.1.2.3.3. 1985 – 2006 Okul Öncesi Okullaşma Oranları

1985	1987	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1998
% 4.1	% 4.4	% 8.6	% 4.4	% 4.7	% 5.4	% 5.5	% 6.3	% 8.9

2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006		
% 9.8	% 10	% 11.2	% 8.3	% 10.3	% 13.4	% 16.3		

Kaynak: www.tuik.gov.tr, www.ekutup.dpt.gov.tr/program/2007.pdf; Kapci ve

Güler,1999.

Okul öncesi eğitimde, son üç yılın verileri incelendiğinde okullaşma oranı yüzde 15.3'ten yüzde 24'e ulaşmış olmakla birlikte bu oran AB ortalaması olan yüzde 85'in oldukça altındadır. Okullaşma oranlarında her ne kadar istenilen düzeye ulaşılamasa da, her yıl belli bir artış da gözlenmektedir. Ancak artan öğrenci sayıları nedeniyle de eğitim kalitesinde istenen düzeyde bir iyileşme sağlanması mümkün olamamaktadır. Ayrıca okul öncesi eğitimin niteliğinde ve işlevinin toplum tarafından algılanmasında da sorunlar bulunmaktadır. Eğitimin ileri kademelerindeki başarıya etkisinin olumlu olduğu bilinen okul öncesi eğitimin, bir bakım hizmeti olarak algılanması gibi yanlış kabullerin giderilmesi ve sosyo – ekonomik düzeyi daha düşük ailelerden başlamak üzere bu eğitime ilişkin farkındalığın artırılması ihtiyacı önemini korumaktadır (http://ekutup.dpt.gov.tr/program/2008_programi.pdf).

Son on yılın öğretim yılına göre okul, öğretmen ve öğrenci sayılarına bakıldığında;

Tablo 2.1.2.3.4. Öğretim Yılına Göre Okul Öncesi Okul, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları

Okul Öncesi Eğitim	Okul	Toplam Öğretmen Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
1998/'99	6868	10979	204461
1999/'00	7660	11591	212603
2000/'01	8255	11896	227464
2001/'02	9480	14295	253513
2002/'03	8873	13356	320038
2003/'04	13285	17511	358499
2004/'05	15929	22109	439771
2005/'06	18539	20910	550146
2006/'07	20675	24775	640849
2007/'08	22506	25901	701762

Kaynak: www.tuik.gov.tr – Eğitim İstatistikleri

1998 – 1999 öğretim yılından günümüze okul, öğretmen ve öğrenci sayılarına bakılacak olursa, her eğitim yılında üç alanda da belli bir artış gözlenirken 2002 – 2003 eğitim yılında öğrenci sayıları artarken, okul ve öğretmen sayılarında düşüşler gözlenmiştir. Bu durumun 2002 – 2003 eğitim yılına kadar kadrolu öğretmenlerin yanı sıra, kadrolu olmayıp ders verenlerin de listede yer almasından kaynaklandığı söylenebilir.

Okul sayısındaki azalışın da belirtilen eğitim dönemine kadar faal olan bazı okullarda, kadrolu olmayıp ders veren öğretmenlerin artık bu eğitim kurumlarında çalışmıyor olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

2.1.3. Türk Milli Eğitiminde Okul Öncesi Eğitimin Genel Amaçları ve Okul Öncesi Eğitimde Beklentiler

Türk eğitim sistemi Türk toplumunun yapı ve kültürünü esas alarak; gelecekte okullar yardımıyla yetiştireceği insanların nasıl olması gerektiğini amaç ve ilkeler yardımıyla belirlemiş ve bunları biçimlendirmiştir. Bu biçimlendirme, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, ilgili kanunlar, hükümet programları, kalkınma planları, milli eğitim şuraları ve ulusal program esas alınarak gerçekleştirilmiştir (Töremen, 2008, s.2).

Türk Milli Eğitim Sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Örgün eğitim kademeleri okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretimdir ve amacı yetiştirdiği öğrencileri bir üst eğitim kademesine ve hayata hazırlamaktadır. Yaygın eğitim ise, örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsamaktadır.

Milli eğitim sistemimizin ilk basamağını oluşturan okul öncesi eğitim ilköğretim çağına gelmemiş çocukları eğitimini kapsar. Bu eğitim isteğe bağlıdır. Okul öncesi eğitim anaokulu ve anasınıflarında verilmektedir. Ana sınıfları ilkokulların veya ilköğretim okullarının bünyesinde, anaokulları ise ayrı bir okul olarak eğitim vermektedirler.

Okul öncesi eğitim programlarında 0 – 36 ay çocuklar için “kreş”, 37–60 ay çocuklar için “anaokulu”, 61 – 72 ay çocuklar için “anasınıfı” olmak üzere hazırlanan üç ayrı eğitim programı 1994 – 1995 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur (Erdem, 2000).

Bir toplumun varlığını sürdürebilmesinde ve gelişmesinde en önemli kaynağı amaçlarına uygun olarak yetiştirdiği insanlardır. Okul öncesi eğitimde ki amaç ve görevler de şunlardır:

- a. Okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,
- b. Çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişiminin yanı sıra iyi alışkanlıklar edinmelerini, grup çalışmalarına uyum göstermelerini sağlama,
- c. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlama,
- d. Onları ilköğretime hazırlama,
- e. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak (Aral, Yaşar ve Kandır, 2002, s.16-17).

Okul öncesi eğitimin amaçlarına dikkat edildiğinde, geleceğimiz olan çocuklarımızın daha iyi yetiştirilebilmesi için bir zorunluluktur. Okul öncesi eğitim kurumlarından anaokulu ve ana sınıfları zorunlu olacak olan 11 yıllık temel eğitime dâhil edilmelidir. Böylece bireyin gelişiminde çok önemli olan bir safha rastgele bir eğitime ve tesadüflere bırakılmamış olacaktır.

Ancak günümüzde okul öncesi eğitime gereken önem verilememiştir. Okul öncesi eğitime gereken önem verilmeyişinin altında yatan en önemli sebeplerden bir tanesi öneminin gereği gibi anlaşılamamasıdır. Oysa çocuk eğitimi doğduğu andan itibaren değil, çocuğun ana rahmine düştüğü andan itibaren başlamaktadır. Çocuk doğduğu andan itibaren aileden aldığı ve çevresinden aldığı dolaylı – dolaysız, kasıtlı – kasıtsız eğitimle şekillenmektedir.

Yapılan pek çok araştırma erken çocukluk döneminde çocuklara sunulacak zenginleştirilmiş ve uygun uyarıcılarla donatılmış bir çevrenin erken dönemlerde bilişsel, duygusal ve devinimsel alanlarda olağanüstü ve kalıcı gelişmelere yol açtığı bilinmektedir (Summak ve Summak, 2002).

Birçok temel bilgi ve becerilerin kazanıldığı dönem olmasından dolayı, okul öncesi dönemin kişiliğin gelişmesi yönünden de oldukça önemli olduğu bir gerçektir. Hayatın ilk yıllarında kazanılan davranışlar, yaşam boyu sürekliliğini koruduğu için; kişiliğin temelini atıldığı kritik dönem olarak bilinen okul öncesi yıllarda verilen eğitimin, tüm eğitim kademelerini hatta tüm yaşamı etkilediği artık bilinen bir gerçektir.

Çocukta doğuştan var olan potansiyelin ortaya çıkarılmasını ve geliştirilmesini sağlayacak belli uyarıcılara ihtiyaç vardır. Bu uyarıcılar çocuğun bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimini hızlandıracak ve destekleyecek her türlü doğal ve çevresel etmenlerden oluşmaktadır (Açev, 2005, s.6 ; 14. Milli Eğitim Şurası, 1993).

Ancak tüm bu gerçeklerin bilinmesine rağmen ülkemizde okul öncesi eğitimde okullaşma oranı %24 gibi oldukça düşük bir düzeydedir. Birçok AB ülkesinin her birinde bu oran %70'in üzerindedir. Örneğin; Meksika'da %70, Fas'ta %34, Ürdün'de %27, Suriye'de ise %9, Doğu Avrupa ülkelerinde en az %50 dolaylarındadır. Özellikle Almanya'da bu oran %94 lere çıkmaktadır (Çağdaş Eğitim Dergisi, 2003).

Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ile bu sorunun kökeninde son yıllara kadar kurumsal eğitimin tek ve alternatifi olmayan bir model olarak kabul görmesinin önemli bir payı olduğunu düşünmekteyiz. Oysa, anne – babalar ve çocuğa bakan kişilerin eğitimine yönelik programların çocuğun gelişiminde uzun süreli ve kalıcı bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Lombard, 1998, s.125 – 140; Myers, 1996, s.62 – 80).

Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması sebebiyle açılan her bir anasınıfı, uygulama anaokulu vb. 2000’li yılların genç insanların daha bilinçli, daha dinamik, yaratıcı ve aydın fikirle donatılmasını sağlayacaktır. Bütün kamu ve özel kurum ve kuruluşlarının okul öncesi eğitime destek vermeleri, daha kaliteli ve nitelikli bir eğitim için gerekli olan tüm imkânları seferber etmeleri okul öncesi eğitime büyük katkı sağlayacaktır. Okul öncesi çağ nüfusu ne kadar çok anaokulları, uygulama anaokulları ve kreşlere çekilebilirse ülke çapında okul öncesi eğitimde okullaşma oranı da o oranda artacaktır (İş, 2002). Bu konuda özel sektörün de girişimleri özendirilerek kreş ve anaokulları açmaları için gereken maddi destek sağlanmalıdır.

Günümüzde çocuk eğitiminin değeri daha iyi anlaşılmış fakat nicelik ve nitelik açısından istenilen düzeye gelinebemiştir. 1997 yılından itibaren sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilmesiyle birlikte ilköğretim bünyelerindeki anasınıflarının bir kısmı eski ilkokul binalarında sağlıksız şartlarda, bir yere sıkıştırılmaya çalışılan kurumlar haline gelmiştir. Özellikle de kendilerinden yaşça büyük daha üst eğitim kademelerindeki öğrencilerle paylaştıkları ortak alanların olması okul öncesi dönem çocuğunun eğitimini olumsuz anlamda etkileyebilme olasılığı yüksektir.

Türkiye’de okul öncesi eğitim 1978 – 1980 yıllarında %1.4’e ulaşmıştı. 1985 verilerine göre bazı Latin ülkelerinde; Bolivya’da %34, Brezilya’da %14, Kolombiya’da %14, Şili’de %38, Küba’da %44, Ekvator’da %30, Asya ülkelerinden Çin’de %24, Sri Lanka’da %15, Filipinlerde %24, Vietnam’da %35, Hindistan’da %35, Afrika ülkelerinden Kenya’da %14’tür. Bu UNESCO istatistiklerinden anlaşılacağı üzere: Gelişme düzeyi bizden düşük olan ülkelerde ülkemizdeki okullaşma oranlarına göre çok daha fazla çocuğa okul öncesi eğitim hizmeti verilmektedir. Kuşkusuz ki okul öncesi okullaşma oranlarının önündeki engellerin çok iyi bilinmesi ve araştırılması gereklidir. Bu durumun yanlış eğitim politikaları ve yanlış sağlık politikalarından kaynaklandığı söylenebilir (Yıldır, 1989).

2.2. Okul Yönetimi ve Okul Öncesi Eğitim

2.2.1. Okul Yönetimi

Okul; eğitim düzeyi yüksek olan insanların çalıştığı bir örgüttür, çok boyutlu bir olaydır ve ülkenin gelişimi, ilerlemesi, kalkınması ile doğrudan ilgilidir (Çelik,2003, s.89; MEB,1993, s.85). Okul eğitim sisteminin; en işlevsel parçasıdır, eylemsel sınırlarını ve çevresini belirler ve sistem sınırında, uçta, ilk düzeyde, üretim amaçlı somut örgütlenmesidir (Açıkalın, 1998, s.1). Eğitim sistemi ve okul yönetimi kavramları, eğitimin bütünü ile ilgilidir. Okul yönetimi, sistemi bütün olarak çözümleme ve birleştirmeyi amaçlar (Bursalıoğlu, 2002, s.3).

İlgili olduğu eğitim örgütünü, eğitim politikaları ve örgütün amaçları doğrultusunda yaşatma, etkili bir biçimde işler durumda tutmakla yükümlü eğitim yönetiminin alt basmağı olan okul yönetiminin en önemli konusu insandır. Çünkü okul yönetimi insan ve insanların oluşturduğu toplumu her yönden geliştirip, zenginleştirme çabası içerisinde. Okulu diğer eğitim kurumlarından ayıran temel özellik, insan üzerinde çalışması ve onu farklılaştırma yeteneğidir. Okul bireyi farklılaştırma işlevini öğretim yoluyla gerçekleştirir (Demirtaş ve Güneş, 2002, s.111; Gürsel, 2003, s.49; Açıkalın, 1998, s.2).

Yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşamaktır. Okul yönetiminin görevi, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 2002, s.6). Okul yönetimi toplumun büyük bir çoğunluğunu ilgilendiren geniş bir alanı kapsamaktadır ve sistemi bütün olarak çözümleme ve birleştirmeyi amaçlar. Okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin genel amacı bir ülkenin geleceği olan çocukların bilgi, beceri ve davranış olarak sağlıklı ve verimli şekilde yetişmelerini sağlamaktır.

Okul yönetiminin belirtilen bu amaçlara ulaşabilmesi için, eğitim sisteminin en işlevsel parçası olması ve üretim amaçlı örgütlenebilmesi gerekmektedir. Fakat çevresindeki diğer sistemlerden sürekli girdi alan ve bunları belirli süreçlerden geçirdikten sonra yine çevreye sunan, böylelikle çevreyi etkileyen ve ondan etkilenen bir açık sistem olan okulun bu şekilde devam edebilmesinde de en büyük sorumluluk okul yöneticilerine düşmektedir (Çelikten, 2008, s.130; Demirtaş ve Güneş, 2002, s.1–2). Çünkü okul yöneticisi karar veren, sorunlara çözüm arayan, sorunları çözen ve okulun açık sistem olma özelliğini sürdürüp koruyabilen kişidir.

Çağdaş eğitim anlayışında okul, bir takım bilgi kalıplarıyla, beceri ve tutumlarının öğretilmesi sorumluluğunu üstlenen sosyal kurumdur. Okul, gelişmekte olan bireye, çalışma ve diğerleriyle birlikte yaşama alışkanlığı kazandırma, demokrat, öğrenci merkezli, eleştirel, yaratıcı ve esnek bir yapılanma içinde olma konularında önemli bir sorumluluğa sahiptir. Okulun, okul yönetiminin üzerindeki bu önemli sorumluluk düşünüldüğünde okulun en üst kademe yöneticisi okul müdürlerine oldukça önemli görevler düşmektedir. Bu doğrultuda okul yöneticileri okulunu çevreye açmalı, çevreyi sürekli izlemeli, çevre olanaklarını ve kaynaklarını saptayarak bu olanak ve kaynaklardan okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi yönünde oldukça çaba harcamalıdır (Yiğit ve Bayraktar, 2006, s.18, 23).

Öğrenci eğitimi söz konusu olduğunda öncelikle cevaplanması gereken, onu eğitme görev ve sorumluluğunun kime ait olduğudur. Söz konusu birey, yani öğrenci – çocuk, öncelikle aileye mi yoksa devlete mi aittir? Bu açıdan modern toplumlarda, modern eğitim ve modern okul anlayışı, belli varsayımlara dayanır. Bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir;

- a. Çocukları ve gençleri eğitmek, devletin asli işlevlerindendir,
- b. Devletin denetimi dışındaki eğitim, bireysel ve sosyal yönlerden zararlı sonuçlar verir,
- c. Okullar, çocuklar ve gençler için birer sosyalleşme yeridir,
- d. Bu sosyalleşmenin temel amacı onarlın topluma uyumunu sağlamaktır,
- e. Okullar, toplumda sosyal bütünleşmeyi sağlamanın temel aracıdır,

- f. Okullar, bürokratik kurallar aracılığıyla bireylerin davranışlarında benzerlik oluşturur,
- g. Farklı aile ve çevrelerden farklı değer ve inançlarla okula gelen çocuklar, okulda kaynaşır ve bütünleşirler,
- h. Böylece çocuk üzerinde çevrenin ve bazı ailelerin olumsuz etkileri de önlenmiş olur (Şişman ve Taşdemir, 2008, s.284).

2.2.2. Okul Yöneticisinde Bulunması Gereken Nitelikler ve Okul Yöneticilerinin Görevleri

Okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin genel amacı bir ülkenin geleceği olan çocukların bilgi, beceri ve davranış olarak sağlıklı ve verimli şekilde yetişmelerini sağlamaktır. Okuldaki eğitim – öğretim faaliyetlerinin başında okul yöneticileri bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve davranışları başta öğrenci ve öğretmenler olmak üzere eğitici olmayan personel ve öğrenci velileri üzerinde etkili olmaktadır. Yine eğitim sisteminin temelini okullar oluşturmaktadır. Bu yüzden bu kadar önemli olan okul yöneticilerinin belirli yeterliklere sahip olması gerekmektedir.

Toplumsal yapıda meydana gelen hızlı değişimler, eğitim sistemlerini ve bu sistemleri yöneten kişilerin davranış ve rollerini etkilemiştir. Okul yöneticilerinin küreselleşen dünya sisteminde uluslar arası bir bakış açısına sahip olması gerekmektedir. Okul yöneticisinin kendi gücünü bilmesi ve kendi niteliklerinin farkında olması, okul ortamına neler katabileceğini bilmek için kendi yeteneklerini geliştirmesi gerekir (Çelik, 2003, s.89, 169).

Taymaz okul yöneticilerinin yöneticilikle ilgili yasaların, eğitim politikalarının ve çağdaş eğitim anlayışının doğrultusunda okulu amaçlarına ulaştırmak görevi ile yükümlü ve sorumlu olduğunu ileri sürerek, yöneticilerin görevlerini şu şekilde özetlemiştir (2003, s.61);

- a. Okulun amaçlarını ve felsefesini açıklamak,
- b. Okulun politikasını saptamak ve tanıtmak,
- c. Okul etkinlikleri için ihtiyaçları karşılamak,
- d. Okulda katılımcı ve demokratik yönetimi geliştirmek,
- e. Öğretim ve eğitim etkinliklerini planlamak,
- f. Çevre değerlerini incelemek ve desteğini kazanmak,
- g. Okul içi ve dışı öğelerle iletişim ve eşgüdüm sağlamak,
- h. Yapılan çalışmaları sürekli izlemek ve değerlendirmek.

Her sistemde olduğu gibi eğitim sisteminin içinde okul yöneticileri de insan ve madde kaynaklarını en verimli şekilde kullanarak kurumunu amaçlarına uygun olarak yaşatma çabası içinde olmalıdır. Kurumun belirlenen amaçlara göre yönetilmesinde, tüm öğeleriyle birlikte başarıya ulaşmasında, etkililiğini sürdürebilmesin de yöneticilere bir takım sorumluluklar düşmektedir.

Yöneticinin çabası ve yeteneği, yöneticinin ve örgütün içinde bulunduğu çevre ile astların çabası ve yeteneği okul öncesi eğitim kurumlarında okul yöneticilerinin kurumsal amaçları gerçekleştirmelerinde oldukça önemlidir (Karslı, 2004, s.44). Kurumsal amaçları gerçekleştirebilmek için uzman yardımının alındığı, krizlerin fırsat olarak değerlendirildiği, güdülenmenin olduğu, üst düzey yönetim tarafından desteklendiği, önceki deneyimlerin incelendiği, grup dinamiğinden yararlanıldığı, sosyal ve davranış bilimlerinden yararlanıldığı, örgütün bütün boyutlarını kapsadığı ve sistem yaklaşımının izlendiği değişim unsurlarına da ayak uydurmak gerektiği söylenebilir (Erdoğan, 2004, s.51 – 63).

Benzer şekilde; öğrenciler için daha iyi program anlamına gelen, insan kaynaklarının tam olarak kullanılmasına fırsat veren, personelinin bağlılık ve katılımını yükselten, örgütsel amaçların daha belirgin kılınmasında önemli bir rol oynayan, iletişimi geliştiren, personelin moralini yükselten, yeniden yapılanma fırsatı sağlayan, öğrenci motivasyonunu arttıran ve yenilikçiliği destekleyen okula dayalı yönetim de yöneticilerin kurumsal amaçları gerçekleştirmede dikkat etmesi gerekenler arasında yer almaktadır (Özdemir, 2000, s.41 – 42).

Yiğit ve Bayraktar’a göre (2006, s.24) okul yöneticisi;

- a. Çevreye açılan, okulda yapılan ve yapılacaklardan velileri haberdar eden, böylece velilerin ve çevredeki kuruluşların katılımlarını ve katkılarını alabilen,
- b. Okulda çift yönlü iletişim sağlayan, kararları öğretmen, veli ve öğrencilerle birlikte alan, bilgi, haber ve duygu akışını sağlayan, çevreyi, personelin ve öğrencileri her konuda bilgilendiren bir iletişimci,
- c. Yapılanların bir sonucu olarak tüm çalışanların, öğretmenlerin, öğrencilerin ve çevrenin güvenini kazanan ve çevresine güvenen, her konuda okulda güven ortamları yaratan,
- d. Okulda oluşturulan grupları dağıtmanın değil, bunlardan okulun amaçları yönünde yararlanmanın peşinde olan bir lider olmalıdır.

Okul yöneticisinin eylemleri, sorumlulukları, nitelikleri demokratik bir toplumun değerleri ile bütünleşmeli ve evrensel etik ilkeler tarafından yönlendirilmelidir. Etik ilkeler, toplumun bütün üyelerine saygılı olmayı, farklı kültürlere ve düşüncelere karşı hoşgörüyü, kişilerin eşitliğinin kabul edilmesini ve kaynakların adil olarak dağıtılmasını içerir. Okul yöneticisi aşağıda belirtilen ilkelere uygun davranarak toplumsal değerlerin temsilcisi olabilir (Aydın, 2006, s.86 – 91):

- a. Eğitim felsefesine uygun bir vizyon geliştirme,
- b. Güçlü bir etik liderlik uygulama,
- c. Etkili öğretimin bir ödev olarak görülmesi,
- d. Toplumla ilişkileri geliştirme,

- e. Bütün grupların hakları arasında denge kurma,
- f. Herkes tarafından istenen kararın her zaman doğru karar olmayacağını kabullenme,
- g. Kararlarda belirleyici olarak, okulun üyeleri için doğru olanı almak,
- h. Etik konularda cesaretin, okul yöneticisinin rollerinin ayrılmaz bir parçası haline getirme,
- i. Etik davranış, doğruluk ve ahlaki eylemleri bütünleştirme.

Okul yöneticisinin sahip olması gereken belli etik değerlerin yanı sıra, öğrencilere en yakın statü lideri, okulun amaçlarını, projelerini ve çevresindeki konunun her fırsatta gündeme getiren ve bunlar için fırsatlar yaratan kişi olmalıdır.

Bunlara bağlı olarak okul müdürünün sorumlulukları ve görevleri arasında; okul bütçesi, okul politikaları, okul kuralları, öğrenci işleri, eğitim – öğretim işleri, personel işleri gibi konulardan da söz edilebilir (Şişman ve Taşdemir, 2008, s.201; Çelikten, 2008, s.130; Bursalıoğlu, 2005, s.41).

Ancak günümüzde özellikle de gelişmiş ülkelerde okul yöneticilerinin sahip olması gereken bu özelliklerin yanı sıra bunlara ek olarak; problemleri doğru tespit edebilme ve çözme yeteneğine sahip olması, kriz durumlarında soğukkanlılıkla karar vermesi, etkili bir iletişim yeteneğine sahip, çok yönlü, bilgili, kendine güvenen, insan ilişkilerinde başarılı ve etkili kararlar veren kişiler olması beklenmektedir (Çelikten, 2008, s.130).

Açıkalın (2008, s.5), bazen okul yöneticilerinin sadece okulun yasal lideri, okulda otorite ve gücün en önemli simgesi ve sahibi olarak algılandığını ortaya koymuştur. Bu durum okul yöneticilerinin var olan yetkilerinin öğretmenler, öğrenciler ve okulun diğer personeli tarafından oldukça sınırlı bir alanda ve okul yöneticilerinin sadece belli bürokratik işlerin yöneticisi, belli başlı görevlere yerine getiren otorite sahibi olarak algılanmasına sebep olabilmektedir.

Okul yöneticileri belli bürokratik işlerin sürdürülmesinden sorumlu kişi olmalarının yanı sıra, geleceğin çağdaş okul yöneticileriyle şekilleneceğini öne sürülmüştür. Bu nedenle çağdaş okul yöneticisi (Açıkalın, 2008, s.6) ;

- a. Kapsamlı insan bilgisine ulaşmış,
- b. Etkili iletişim becerisine sahip,
- c. Liderlik özellikleri baskın,
- d. Ana dilini doğru ve güzel kullanabilen,
- e. Felsefe, matematik, uygarlık tarihi eğitimi görmüş,
- f. Yabancı dil bilen,
- g. İletişim teknolojisine hâkim, bilgiyi yöneten,
- h. Beden ve ruh yönünden sağlıklı,
- i. Eğitime inanmış, yöneticidir.

Çağdaş okul yöneticilerinin özelliklerine bakıldığında demokratik, çağdaş ve etkili bir okul kültürü ve ortamı oluşturabilmek için okul yöneticilerinin okulun her yönden iyileştirilmesinde önemli roller üstlenmeleri gerekmektedir. Okulu oluşturan bütün unsurların, özellikle de öğretmen ve öğrencilerin yaşantıları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu konusunda da pek çok araştırmacı bir uzlaşma içerisindedir. Okulda yönetici – öğretmen etkileşiminin olumlu olması, gerek okulda okuyan tüm öğrenciler için gerekse okul bünyesinde çalışan personel için pozitif etki yaratacaktır.

Başaran’a göre bir yönetici (2000, s.81) kendini yenileştiremediğinde, yasal ve doğal gücünü yönettiği kişilerce paylaşılmadığı ve gücünü onları gönüllü olarak isteklendirme de kullanamadığı sürece aşağıda belirtilen niteliklere ve rollere sahip olması beklenemez;

- a. Zorlanmaya (stres) dayanıklı olmalı,
- b. Belirsizliklere katlanabilmeli, belirsizlikleri açıklamak için sabırla uğraşmalıdır,
- c. Nesnel olmalıdır,
- d. Kendine özgü çalışma standartları olmalıdır,
- e. Okulun zor koşullarına ve yönetimin çalışma zorluklarına dayanabilmelidir,
- f. Özgüveni tam olmalıdır,

- g. Kendini tanımaya çalışmalı ve kendini değerlendirirken olabildiğince nesnel olmalıdır,
- h. Zamanını iyi yönetebilmelidir.

Lider olarak nitelendirilebilecek bir yönetici; öğretmenlerini, öğrencilerini ve diğer okul personelinin okula bağlayabilen, onların enerjilerini okul amaçları doğrultusunda eşgüdömlü olarak harekete geçirebilmedir (Aydın, 2005, s.321). Bu durumda etkili, çağdaş ve lider bir yönetici;

- a. Okuldaki zamanlarının çoğunu eğitim – öğretimle ilgili işlere ayırır,
 - b. Eğitim – öğretim ile ilgili konularda bir takım öncelikler belirler,
 - c. Eğitim – öğretim ile ilgili yüksek beklentiler oluşturur,
 - d. Okulun amaçlarını belirler ve amaçlarda uzlaşma sağlar,
 - e. Öğretmenleri destekler, kararlara katımlarını ve mesleki gelişimlerini sağlar,
 - f. Okul ve sınıfta geçen zamanın etkili bir biçimde kullanılmasını sağlar,
 - g. Çevrenin beklenti ve ihtiyaçlarını anlar,
 - h. Çevrenin okula katılım ve desteğini sağlar,
 - i. Düzenli bir öğrenme iklimi oluşturur,
 - j. Görevlerle insanların ihtiyaçları arasında denge oluştururlar
- (Şişman, 2004, s.38 – 39).

Okul yönetiminde yüksek verimlilik sağlanması için yönetici öğretmen ilişkisinin yüksek seviyelerde olması gerekir. Okulda görev yapan öğretmenlerin kapasitelerini gerçekleştirmeleri için onlara fırsatlar tanınmalıdır. Bu okul yöneticisinin görevlerinden birisidir. Bunun için onlara otorite, sorumluluk ve becerilerini daha fazla kullanma imkânı vermelidir. Bu okulun hem etkinliğini artırır, hem de öğretmenlerin özellikle motivasyonunu sağlar, kendilerine olan saygı ve güveni kazanarak, kendilerini gerçekleştirmeyi sağladığı öne sürülebilir.

2.3. Okul Öncesi Eğitimde Yöneticinin Rolü ve Önemi

Rol; belirli bir sosyal statüdeki kişinin göstermesi beklenen işler, görevler olarak tanımlanmaktadır. Roller, bir örgütteki makamların ve statülerin dinamik yanlarıdır. Okul yöneticisinin rolünü de bir bakıma görevleri belirlemektedir. Bunlar, okulun yönetilmesini ve örgüt olarak gelişmesini hedef tutan görevler olarak iki grupta toplanabilmektedir (Demirtaş ve Güneş, 2002, s.137; Bursalıoğlu, 2005, s.200).

Okulun yapı ve yönetiminde meydana gelen değişimler, kuşkusuz okulu yöneten yöneticinin rollerini de önemli ölçüde etkilemiştir. Öyle ki okul yöneticisinin geleneksel yönetim anlayışı çağın gereklerini karşılayamamaktadır.

Onlardan küreselleşen dünya sisteminde uluslararası bir bakış açısına ve geleneksel rollerin dışında rollere sahip olmaları beklenmektedir. 21.yüzyıl yöneticisinin temel rolleri şunlardır (Çelik, 2002, s.142; Çelik, 2003, s.169 – 171):

- a. Değişimi Yönetmek: Bugünün yöneticisi sanayi çağından bilgi çağına geçişin ortaya koyduğu büyük dönüşümü yönetmek zorundadır.
- b. Esnek Bir Yapı Kurma: Yönetici işgörenlerin değişmeye karşı tepkilerini giderecek ve onların beklentilerini karşılayacak esnek bir yapı kurmalıdır.
- c. Sistemin Dinamikleştirilmesi: Yönetici eskiden taklit ve yarışma stratejisi kullanırken bugün örgütlerin yenileşme kapasitesini ön plana çıkarmaktadır.
- d. Bugün ve Gelecekte Düzen ve Düzensizliği Yönetme: Yönetici zorunlu değişme ile düzeni koruma arasında denge kurmaya yönelik kritik bir rol oynamaktadır.
- e. Öğrenen Organizasyonu Oluşturma ve Yaşatma: Geleceğin yöneticilerinin en büyük rolü, herkesin sürekli öğrenmesine imkân sağlamaktır.

Okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve davranışları başta öğrenci ve öğretmenler olmak üzere, eğitimci olmayan personel ve öğrenci velileri üzerinde de etkili olmaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin belirli yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Çağdaş okul yöneticisi, kapsamlı insan bilgisine ulaşmış, etkili iletişim becerisine sahip, liderlik özellikleri baskın, ana dilini doğru ve güzel kullanabilen, yabancı dil bilen, iletişim teknolojilerine sahip, bilgiyi yöneten, eğitimin önemine inanmış yöneticilerdir (Yiğit, 2008, s.201).

Okul yöneticisi mükemmel bir okulun yaratılmasında anahtar kişidir. Okul yöneticilerinin yöneticilik yeteneği sınıf içindeki eğitsel gelişme için kritik önem taşımaktadır ve bir okulun bütün başarısında önemli bir yer tutmaktadır. Birçok şekilde okul yöneticisi, okullardaki en önemli ve etkili bireydir. Çünkü okuldaki öğrenme iklimini, profesyonellik düzeyini, öğretmen bağlılığını, öğrenci başarısını ve öğretmenlerin moralini etkileyen onun liderliğidir.

Bir okul yeniliğe açıksa, öğrenci merkezliyse, öğretimde mükemmelliğe sahipse, öğrenciler yeteneklerinin en iyisini sergileyebiliyorsa, yöneticilerin liderliğini başarının anahtarı olarak düşünebiliriz.

Okul yöneticilerinin sağlıklı okul ortamları oluşturmalarında ve başarılarında rol oynayan önemli diğer bir faktörde sahip oldukları kişisel özellikleridir. Eğer yöneticiler, insanlara karşı duyarlı, meslektaşlarını ve öğrencileri etkileme yeteneğine sahip, sağduyulu, farklı grupların karar vermedeki düşüncelerini cesaretlendirme ve bilgileri kullanabilme konusunda yeterli niteliklere sahipse o okulda başarı kaçınılmazdır.

Okul yöneticisi, okulun karakteri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir; okulun gidişatını ayarlayan, öğretim programının uygulanmasından sorumlu olan kişidir. Okul yöneticisi, okulun akademik ve sosyal ikliminin geliştirilmesinde kritik önemdeki kişidir (Balci, 2003, s.112).

Okul öncesi eğitimin, çocuğun doğduğu günden, temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli roller oynadığı; bedensel, psikomotor, sosyal – duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı dönem olması göz önüne alındığında, okul yöneticilerinin sahip olması gereken rollerin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Oktay, 1985).

Okul öncesi eğitimden sorumlu yöneticilerde özellikle şu kusurların bulunmaması gerekmektedir; taraf tutma, anlayış eksikliği, kararsızlık, etki altında kalma, korku ve ileriye görememe. Bir yönetici bunları dikkate alarak; geleceğe ait düşüncelerini personeline açıklayıp onların da fikirlerini aldığı, güvenilir, aktif, akıllı bir denetleyici, ileri görüşlü ve yüksek moral içinde olduğunda etkili ve başarılı okul ortamı oluşturmuş olacaktır. Bu ortamı sağlayabilen yönetici aynı zamanda gerekli okul kaynaklarını sağlayabilen, okulunda etkili bir öğretim ve öğrenmenin gerçekleşmesine öncülük eden, bütün öğrenciler için yüksek düzeyde başarıyı öngören bir (Gürsel, 2003, s.99; Şişman, 2002, s.137).

Her yöneticinin olduğu gibi okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin de birinci derecede amacı ve rolü, kurumda var olanlardan daha iyi ve fazlasını sağlamaktır. Okul öncesi yöneticisi bu rolü oynarken, beraberinde çalışan insan ve sağladığı kaynaklardan en uygun biçimde yararlanarak, öğrenciler için en geçerli amaçları, araçları ve öğrenim süreçlerini saptayarak hedefe ulaşabilir (Dale, 1969, s.19 – 89).

Okul öncesinden sorumlu yöneticinin rolü, okuldaki öğretimin etkililiğini artırmaktır. Okul kültürünü, amaçlarını, politikalarını, öğretimin etkililiğini ve kalitesini artırmanın yanı sıra öğretmenlerin mesleki becerilerini arttırabilmelerini, öğretimin kalitesini iyileştirmeyi amaçlamalıdır. Okul öncesi yöneticileri okullarında, öğretimin etkililiğini ve verimliliğini arttırmalıdır. Bu sebeple uzun ve kısa vadeli uygulamalarla öğretmenlerin verimliliğini arttırmak için tedbirler almalıdır. (Nicklos ve Brown, 1989, s.145 – 169). Öğretmenlerin motivasyonunu artırmalı, süreçleri iyileştirmeli, verileri toplamalı, ödül sistemini etkili olarak işe koşmalıdır. Bu stratejilerin 2 amacı vardır (Mitchel.ve Peters, 1997, s.18 – 25):

- a. Öğretmenlerin yetersiz oldukları alanlarda yoğunlaşmalarını sağlamak
- b. Becerisi yüksek, fakat bazı önemli alanlarda yetersiz öğretmenlerin yeterlilik düzeyini artırmaktır.

Sheridan, Rice ve Seldin, (1991) öğretimin etkililiğini sağlamak için bazı stratejiler önermektedir. Bu stratejiler:

- a. Öğretim odaklı ödül sistemini kurmak,
- b. Okulun öğretimini kabullenme, onaylama,
- c. Kıdemli öğretmenlerin danışmanlığı,
- d. Mesleki toplantılara katılmaya özendirme.

Öğretmenlerin motivasyonunu ve moral düzeyini artırmada anahtar faktör, okulda etkililiği sağlamaktır. Okul öncesi yöneticisi, öğretmenleri işbirliğine ve sınıflarında eğitimin kalitesini artırmaya yönlendirmelidir. Öğretim sorumluluğunu artırmak, iş kaybını azaltmak, nesnel standartlar geliştirmek ve grupları cesaretlendirmek, başarılı olmak için gereksinim duyulan temel alanlardır.

Okul öncesi yöneticileri, okullarında üst birimlerle alt birimler arasında bir bağ oluşturmalıdır. Etkili yönetimde liderlik ve iletişim, okulda öğretmen kalitesinin ve etkililiğinin artmasına yardımcı olabilir (Sheridan ve Rice, 1991).

Okul öncesi eğitim yöneticisinin; diğer eğitim yöneticileri gibi belirli sorumlukları vardır. Okuldaki bütün personelin çalışmasından; okulun eğitim, öğretim ve yönetim hayatından sorumludur. Okul öncesi kurumları yöneticilerinin görevleri şu şekilde özetlenebilir (Oktay, 2007, s.30);

- a. Tavsiye edilen personel özelliklerine uygun diploma ve deneyime sahip öğretmen sayısını arttırmak,
- b. Öğretimlerinde gelişmek isteyen öğretmenler için gerekli profesyonel destek sağlamak,

- c. Okul öncesi ve sonrası bakımı okulda ya da ilgili kurumda yaparak çocuğun günlük yaşamında bulunduğu yer ve insan sayısını azaltmaya çalışmak,
- d. Sınıf dışı çalışmalar ve uzmanlarla çalışmalar için organizasyonlar yapmak,
- e. Okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin bir araya gelerek çocuğun bu dönemleri arasındaki geçişini kolaylaştırmak için gerekli tartışmaları düzenlemek,
- f. Aileler için eğitimci, yardımcı olmak ve uzmanlık konularında hizmet vermek,
- g. En iyi uygulamalar ve araştırmalar hakkında bilgi toplamak,
- h. Başarılı olmak için diğer okulların neler yaptığını araştırmak.

Okul öncesi yöneticileri, etkili mesleki gelişme, karara katılma, mesleki toplantılar, hizmet içi eğitim, öğrencilerin yaratıcılığını, öğretim stratejilerini iyileştirmelidir. Okulda işbirliğini geliştirmeli, etkili öğretimi ve güdüleyici uygulamaları nasıl işe koşabileceklerini düşünmelidir.

Okul öncesi yöneticisi, sürekli değişen, yenileşen ve gelişen dinamik bir yapının içerisinde. Bu sebeple, değişen rol ve sorumluluklarına uygun davranışlar sergilemeli ve kendisini yetiştirmelidir.

Ülkemizdeki okul öncesi eğitim kurumlarının yönetimi özellikle de resmi okulların, Sekiz Yıllık Temel Eğitimi yürütmekle yükümlü ilköğretim okulu yöneticilerinin kararlarına, önceliklerine bırakılmıştır. Ayrı bir binadan yoksun ve okul öncesi çağıdaki çocukların gereksinimlerini karşılamaktan oldukça uzak araç gereç ile yürütülmeye çalışılan bu eğitimin, şu anda karşı karşıya kaldığı en büyük sorunlardan biri bu alanda eğitim görmüş ve sadece okul öncesi eğitimi yönetmekle görevli eğitim/okul yöneticilerinin maalesef bulunmamasıdır. Bu alana özgü, alanla ilgili deneyimli yönetici yetiştirme girişimi ne kalkınma planlarında ne de Milli Eğitim Şuralarında henüz ele alınabilmiş değildir. Bu alandaki gelişmelerin önünü açabilmek için “Okul öncesi Eğitim Yöneticisi” yetiştirme süreci acilen başlatılmalıdır.

2.4. Konuyla İlgili Araştırmalar

2.4.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Okul öncesi eğitim ile ilgili ilk araştırmalar oldukça eski yıllara aittir. Bu da, okul öncesi eğitimin önemine ait düşüncelerin ne kadar köklü bir geçmişi olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin, 1969 yılında Craft tarafından “Danışman Olarak Okul Yöneticisi” konulu bir çalışma yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul yöneticileri öğretmenleri pek fazla gözlememektedir. Bu da araştırmanın ilginç bir sonucu olarak görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu, bir yıl içinde beş veya daha fazla toplandıklarını fakat bu toplantılarda eğitim – öğretimle ilgili problemler yerine, genellikle iş problemleriyle ilgili konuşmalar yaptıklarını söylemişlerdir. Yöneticilerin ise daha çok bütçe koordinasyon, politika ve halkla ilişkiler gibi konularla ilgilendiklerini belirtmişlerdir (Yalçınkaya, 1988, s.85 – 86).

Etkili müdürlerin kişisel özellikleri ile ilgili olarak Greenfielt (1982) tarafından yapılan bir araştırmada etkili müdürlerin:

- a. Çok fazla enerjiye sahip,
- b. Saatlerce çalışan,
- c. İyi bir dinleyici ve gözleyici,
- d. Yetenekli bir bilgi aktarıcı,
- e. İnsanlar arası ilişkilerde başarılı,
- f. Strese karşı hoşgörülü, bireyler oldukları bulunmuştur (Tanrıöğen, 1988, s.9).

Kennedy’ nin yaptığı “Yerel Özel Eğitim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri ve Tercih Ettikleri Eğitim Süresi” konusundadır. Araştırmanın amacı; müdürlerin bireysel özelliklerini, yeterliklerini ve tercih ettikleri yetiştirme eğitimi sürelerini saptamaktır. Araştırma sonucunda; küçük yerleşim yerlerindeki okullarda çalışan müdürlerin daha fazla yeterliğe sahip olması gerektiği, hizmet öncesi eğitim yerine, hizmet içi eğitimin tercih edildiği saptanmıştır (Kennedy, 1990).

Ruoss' un yaptığı araştırma, “Bağımsız Okul Liderlerinin Temel Yeterlikleri” konusundadır. Araştırmanın amacı; eğitim yönetimi programlarının düzenlenmesinde özellikle bağımsız okul liderlerinin ihtiyaçlarına karşılık verecek bir yeterlikler listesi oluşturmaktır. Araştırma sonucunda; bireysel değerlerin, insan ilişkilerindeki becerilerin ve vizyonun bağımsız okul yöneticileri için büyük önem taşıdığı saptanmıştır (Ruoss, 1993).

Tateronis' in yaptığı araştırma; “Okul Yöneticilerinin Etkili Liderlik Özellikleri” konusundadır. Araştırmanın amacı; Massachusetts eyaletindeki okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin belirlenmesi ve incelenmesidir. Araştırma sonucunda; test edilen ideal liderlik özellikleri ile okul yöneticilerinin algıladıkları gerçek liderlik özellikleri ve okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine ilişkin algılamalarına dayalı derecelendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur (Tateronis, 1992).

Mothershed ile Long'ın yaptıkları araştırma; “Mississippi Özel Eğitim Okulu Yöneticileri ve Bu Pozisyon İçin Arzu Edilen Yeterliklere İlişkin Betimsel Bir Profil” adını taşımaktadır. Araştırmanın amacı; Mississippi özel eğitim okulu yöneticilerinin betimsel bir profilini çıkarmak, bu pozisyon için gereken yeterlikleri ve yöneticilerin gerçekte bu yeterliklere ne ölçüde sahip olduklarını saptamaktır. Araştırma sonucunda; okul yöneticilerinin iletişim, kamu ilişkileri, okul mevzuatını anlama, yorumlama ve uygulama, programın gereksinimlerine ve koşullarına göre özel eğitim personeline rehberlik etme ve onları denetleme gibi alanlarda yüksek düzeyde yeterliğe sahip olması gerektiği saptanmıştır (Mothershed & Long, 1984).

Bice' in yaptığı araştırma; “Müfettiş ve Lise Müdürlerinin, Okul Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Algılamaları” konusundadır. Araştırmanın amacı; Georgia lise müdürleri ve müfettişlerinin, müdürlerin belirli yeterliklerine aynı değeri verip vermediklerini saptamaktır. Araştırma sonucunda; “öğrencilerle iyi ilişkiler kurma” ve “tutarlı, etkili bir öğrenci disiplin politikası uygulama” yeterlik alanlarında deneklerin algılamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (Bice, 1988).

Walker' in yaptığı araştırma; “Özel Eğitim Yönetimi Özel Eğitim Yöneticilerinin Yeterlikleri” konusundadır. Araştırmının amacı; Teksas'taki bir grup özel eğitim yöneticisinin yeterliklerini saptamaktır. Araştırma sonucunda; müdürlerin finansman, müfredat, planlama ve teknoloji alanlarında daha fazla yeterliğe sahip olmasının gerekliliği saptanmıştır (Walker, 1988).

Tanrıöğen'in (1988) aktarmalarına göre; Clark ve Lotto (1972) etkili okul yöneticilerinin özelliklerini saptamaya yönelik “Principals In Inservetionally Effective Schools” adlı Delphi türü araştırmalarında, etkili okullarda çalışan yöneticilerin rollerine ilişkin 53 maddelik bir liste hazırlamışlardır. Daha sonra bu özellikler önem sırasına konmuştur. Sıralama sonucunda etkili okullarda çalışan yöneticilerin en önemli özellikleri aşağıdaki gibi ortaya çıkmıştır:

- a. Okulun temel ürünü ve eğitim öğretim programının temel sonucu olarak öğrenci başarısını kabul ederler,
- b. Öğrenci ilerlemesini izler ve değerlendirirler,
- c. Okulun amaçlarını açık olarak okuldaki herkese iletirler,
- d. Okulun en temeldeki eğitsel hedefinin, temel yeterliklerinin kazandırılması olduğunu, kabul ederler,
- e. Öğrenciler ve öğretmenler için yüksek performans standartları koyarlar,
- f. Öğrenci davranışı ve başarısı için yüksek beklentilere sahiptirler,
- g. Öğretmenlerin sınıf içindeki performansları için yüksek beklentilere sahiptirler.

2.4.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Konu ile ilgili Türkiye’deki yapılan araştırmalar sonucunda dünya da yapılanlara benzer çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ancak okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin yeterliklerini, kurumsal amaçları gerçekleştirme düzeylerini inceleyen ilk bilimsel çalışma sayılabilecek 2002 yılında Engin İş tarafından yapılan “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Kurumsal Amaçları Gerçekleştirmedeki Yeterliklerinin İncelenmesi” başlıklı araştırma; resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin kurumsal amaçları gerçekleştirme ve önem

düzeylerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Gaziantep il merkezinde bulunan ve tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 21 özel ve 24 resmi toplam 45 okul öncesi eğitim kurumu oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular okul öncesi eğitimde, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen amaçların gerçekleştirilme düzeyini resmi ve özel kurumlardaki yöneticiler ve öğretmenlerin farklı algıladıklarını göstermiştir. Sonuç olarak okul öncesi eğitimin, tüm örgün eğitim süreci içinde, özel olarak ele alınması ve bu kurumların mevcut yöneticilerinin alana uygun bir yöneticilik eğitiminden geçirilmeleri gerekliliği, okul öncesi kurum çalışanlarının da amaçları yeterli düzeyde gerçekleştiremedikleri ortaya koyulmuştur.

Bursalıoğlu'nun 1975 yılındaki "Eğitim Yöneticilerinin Yeterlikleri" konulu araştırmasında, ilk öğretmen okulu yöneticilerinin göstermesi gereken ve göstermekte olduğu yeterlikler üzerinde durmuş ve Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerini, okul yöneticilerini ve öğretmenleri araştırma kapsamına almıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin yüksek derecede göstermeleri gereken yeterliklerden bütün deneklerin görüş birliği ile destekledikleri şunlar olmuştur (Bursalıoğlu, 1981):

- a. Tarafsız değerlendirme yapabilme,
- b. Okul ve çevre güçlerinden yararlanabilme,
- c. Liderlik, öğrenci rehberliği, okulun bina, tesis ve demirbaşlarının kullanma, korunma, araştırma, geliştirme ve yenileme alanlarında, çalışanlarının araştırma ve geliştirme çalışmalarına yönelmesinde rehberlik ve öğreticilik yapabilme,
- d. Okulunda olumlu bir hava yaratabilmek için, ortak kararların uygulanmasına ortak olabilme,
- e. Okul personelinin yönetiminde görev, rol ve statüleri tanımlayabilme,
- f. Okul ve çevre ilişkilerinde, basınla olan ilişkilerinde tarafsız ve olumlu davranış gösterebilme.

2007 yılında Karlı tarafından yapılan; "İlköğretim Okullarında Yönetici Öğretmen İletişimi: Öğretmen Algılarına Göre İstanbul İli Tuzla İlçesi Örneğinde Bir Araştırma" başlıklı araştırmada öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarında yönetici – öğretmen iletişimi incelenmiştir. Buna göre, ilköğretim okullarında yönetici – öğretmen iletişiminde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu

belirlenmiştir. İletişim eğitimi alan öğretmenlerin, iletişim eğitimi almayan öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yine araştırmada, öğretmenlerin yaşları ve kıdemleri arttıkça yöneticilere bakış açılarının daha olumlu olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler açısından ise algılarının eşit seviyelerde olduğu, ancak eğitim düzeyleri açısından, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algılarının diğer eğitim düzeyine sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

1997 yılında Okutan tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin Yönetimsel Davranışlarının Değerlendirilmesi” adlı araştırma, 225 okul müdürü ile okul müdürlerinin yönetim yaklaşımlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Sonuçlar okul müdürlerinin yönetimsel davranışlarının modern yönetim yaklaşımına daha çok uygunluk göstermektedir. Bu davranışlar arasında personel ile öğrencilere güven telkin etmesi, araştırarak sorun çözmesi, denetleme yanında rehberlik fonksiyonunu da gerçekleştirmekte, işbirliğinden yana tutum sergilemek yer almaktadır. Bunu yanında okul müdürlerinin klasik yönetim yaklaşımına uygun düşen bazı davranışlarının daha az sıklıkla görülmektedir. Bunlar arasında ise ders planlarının işlevselliğine değil biçimsel uygunluğuna dikkat etmek, yetkisini mevzuattan almak, mevzuatı her zaman uygulamak, öğretmenlere arasıra danışma ve tüm idare güçlerini karizmalarında değil, mevzuattan almak yer almaktadır. Okul müdürlerinin modern yöneticilik nitelikleriyle nasıl donatılacağı hususunda da özellikle hizmet içi eğitim ve yöneticilikte liyakat konusu önerilmektedir.

2003 yılında Okutan tarafından yapılan bir diğer “Okul Müdürlerinin İdari Davranışları” araştırma da okul müdürlerinin idarî davranışlarının klâsik ve modern yönetim yaklaşımlarına uygunluk gösteren bazı kritik davranışların tartışılması amaçlanmıştır. Sonuç olarak okul müdürü aday öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin idarî davranışları çağdaş yönetim ve liderlik davranışlarından çok, klâsik ve geleneksel yöneticilik yaklaşımına uygunluk göstermektedir. Buna karşılık, okul müdürlüğü sınavını kazanmamış ve eğitim yöneticiliği kursunu almamış öğretmenler, okul müdürlerinin idarî davranışlarını genelde çağdaş yöneticilik yaklaşımına uygun bulmaktadır. Bu sonuç, eğitim yöneticiliği sınavı ve eğitim yöneticiliği kursunun,

yönetim uygulamalarını değerlendirme bakımından önemli bir husus olduğunu kanıtlamaktadır. Eğitim yöneticiliği kursundan geçerek, “okullu” olan öğretmenlerin, teori – uygulama çelişkisini daha rasyonel bir şekilde değerlendirebildikleri söylenebilir.

Metin ve Çalışandemir tarafından 2006 yılında yapılan “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Yöneticileri Algılamaları Üzerine Bir Çalışma” başlıklı çalışma okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin yöneticileri nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla planlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinde SHÇEK’e bağlı özel anaokulları ile kurumlara bağlı resmi anaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Pilot uygulamada 50 maddeden oluşan anket formu 180 okul öncesi eğitim öğretmenine uygulanmıştır. Bulgulara göre; özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin ve 18 – 25 yaş arası olan öğretmenlerin yöneticilerini olumlu algıladıkları, 16 – 20 kişilik sınıflarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerini olumsuz algıladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin, hizmet yılına, öğrenim düzeyine ve sınıflarındaki çocukların yaş gruplarına göre yapılan analizlerde anlamlı bir farkın olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

2004 yılında Balcı tarafından yapılan “Türkiye’de Eğitim Yöneticisi ve Eğitim Müfettişi Uygulamaları: Sorunlar ve Öneriler” başlıklı araştırma Türkiye’de eğitim yöneticileri ile eğitim müfettişlerinin yetiştirilmesi uygulamaları, mevzuat ve literatür dayalı olarak tarihsel olarak taranmıştır. Bu tarama, eğitim yönetimi görevlerine seçilme, atama ve yükseltilme ile doğrudan ilgili yeterli bilginin bulunmadığı, ancak dolaylı çıkarımların yapılabileceği bazı bilgilerin olduğunu göstermiştir.

Denizel – Güven ve Cevher tarafından 2005 yılında yapılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adında ki araştırma okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin ne düzeyde olduğu ve bunun çeşitli değişkenlerle ilişkisini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 2004 – 2005 eğitim – öğretim yılında Denizli il merkezinde resmi ve özel okullarda görev yapan 93 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Kıdem yılı, sınıf mevcudu, okulun bulunduğu çevrenin sosyo –

ekonomik düzeyi ve sınıf yönetimine ilişkin hizmet içi eğitim alma durumu açısından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisine ilişkin anlamlı bir fark bulunamazken; eğitim durumu ve çalışılan okul türü açısından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisine ilişkin anlamlı fark bulunmuştur. Elde edilen nitel araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çoğunun öğrenci merkezli yönetim anlayışını benimsediği, uygunsuz davranışlarla başa çıkmada sözel iletişime odaklandığı saptanmıştır.

2006 yılında Bolatkıran tarafından “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Duygusal Yeterlilikleriyle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi” adlı araştırma ilköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâ yeterlilikleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına dayalı olarak belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Elde edilen verilere göre denekler müdürlerinin duygusal zekâ yeterliliklerini genel “iyi düzeyde” algılamaktadır. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmen algılarına dayalı olarak bulunan duygusal yeterlilikleriyle iletişim becerileri arasında doğrusal yönde yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırmanın, iletişimde duygusal yeterliliklerin kullanılmasının önemi ve duygusal yeterliliklerin yönetsel uygulamalara yansıtılmasına yönelik çalışmaların düzenlenmesine ışık tutabileceği öne sürülmüştür.

Ada tarafından 2000 yılında yapılan “İlköğretim Kurumlarında Okul Yöneticilerinin Geliştirilmesi” adında ki araştırma okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarından daha çok rutin işleri ilgilendirenleri yaptıkları, sorun çözme, zaman harcamasını önem sırasına göre planlama, işbirliği, personel geliştirme gibi konuları gerçekleştirme durumlarının daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumun okul yöneticilerinin yönetim alanında lisans ve lisansüstü eğitimlerinin olmayışından kaynaklandığı öne sürülmüştür.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama araç ve teknikleri, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, verilerin toplanması çözümü ve yorumu yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma tarama modelinde, betimsel bir çalışmadır. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki görevli yöneticilerin, MEB yönetmeliklerinde tanımlanan örgütsel (kurumsal) amaçları gerçekleştirme düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma modeli kurgulanmıştır. Bu nedenle, ilgili okullarda (resmi bağımsız anaokulları, ilköğretim ve lise bünyelerindeki anasınıfları) yöneticilerin kurumsal amaçları gerçekleştirmelerine ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin düşünceleri ölçek aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2007 – 2008 eğitim öğretim yılında Edirne ili merkezi ve Edirne ili ilçe merkezlerinde bulunan bağımsız anaokulları ile ilköğretim ve kız meslek liseleri bünyesinde bulunan anasınıflarında görev yapan 127 okul yöneticisi ile 176 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır;

Tablo 3.2.1 Edirne İli 2006 – 2007 Eğitim Yılı Okul Öncesi Eğitim Kurumu Türüne Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

Okul Türü	Toplam Okul Sayısı	Toplam Öğretmen Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
Genel Bağımsız Anaokulu	5	27	545
İlkÖğr. Ok. Bün. Anasınıfı	117	143	2185
KML. Bün. Anasınıfı	5	6	88
Araştırmanın Evren Toplamı	127	176	2818
Özel Okul Bün. Anasınıfı	2	3	66
SHÇEK İzniyle Açılan Okul	1	9	82
Özel Bağımsız Anaokulu	2	5	42
Okul Öncesi Toplamı	132	193	3008

Kaynak: http://edirne.meb.gov.tr/istatistik/2006-2007/okul_onesi_egitim.htm .

Araştırma örnekleme, evrenden random yöntemi ile seçilen Edirne ili merkezi ile Enez ve Uzunköprü ilçelerindeki bağımsız anaokulları, ilköğretim ve kız meslek liseleri bünyesindeki anasınıflarından oluşmaktadır. Bu ilçelerdeki araştırma kapsamına giren okullardaki tüm yönetici ve öğretmenlere ulaşılması hedeflenmiştir. Ancak araştırmada toplam 78 yönetici, 64 öğretmen olmak üzere 142 katılımcıdan geri dönüş alınmıştır.

Tablo 3.2.2 Araştırmada Ulaşılan Okul Öncesi Eğitim Kurumları Sayıları

Kurumlar	Edirne	Uzunköprü	Enez
Bağımsız Anaokulu	2	1	–
İlköğretim Bünyesindeki Anasınıfları	24	10	2
Kız Meslek Liseleri Bünyesindeki Anasınıfları	2	1	–
Genel Toplam	28	12	2

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde belirlenen amaçları temel alınarak 2002 yılında Engin İŞ tarafından yapılan araştırmada uygulanan “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Amaç Gerçekleştirme ve Önem Düzeyi Ölçeği” örneklem grubuna uygulanmıştır.

3.4. Araştırmada Kullanılan Ölçeğin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları

Araştırma da kullanılacak veri toplama aracı için öncelikle gerekli ön araştırmalar yapılmış, daha sonra 2002 yılında Engin İŞ tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Amaç Gerçekleştirme ve Önem Düzeyi Ölçeği” kullanılmıştır. Belirtilen ölçek için adı geçen kişinin yapmış olduğu geçerlik güvenirlik çalışmaları şu şekildedir (İŞ, 2002,s.73 – 74) ;

- a. Alınan geri bildirim ve uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda anket bir üst aşama için hazır hale getirilmiştir. Böylece ankette kullanılacak her soru incelenen konu ile ilgili, açık seçik anlaşılır kılınarak anketin kapsam ve yapı geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.
- b. Uzman görüşüne başvurularak “geçerlik” düzeyi yeterli hale getirilmiştir. Ayrıca tüm ölçek/madde korelasyonları hesaplanarak madde analizi (çözümlemesi) yapılmış ve $r=0.44 - 0.78$ arasında sıralanan, madde/tüm ölçek ilişki katsayıları elde edilmiştir. Ortalama ilişki katsayısı kabul edilebilir bir düzey olan 0.65 olarak çıkmıştır.
- c. Ayrıca Madde Ayırıcılık Gücü Analizi de (paired sample t – testi yoluyla) yapılarak, ölçeğin alt ve üst grupların algıları arasında yeterli ayırıcılık gücüne sahip olduğu belirlenmiştir.
- d. Güvenirlik açısından anket tekniği gereklerine göre hazırlanmış olan anket, araştırmacının bizzat kendisi tarafından titizlikle uygulanmıştır. Ölçeğin tümü için güvenirlik katsayısı Alpha. 88 ve Split – Half katsayıları sırasıyla .79.8 ve .78.9 olarak bulunmuştur. Bu da ölçeğin güvenirlik düzeyinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin örgütsel amaçları gerçekleşmedeki yeterlik düzeylerinin algılanmasındaki farkların belirlenmesi amacıyla yönetici ve öğretmenlerce cevaplanan ölçeklerdeki veriler SPSS 11.0 programında analiz edilmiştir. Ölçekte yer alan her seçenek için Tamamen Katılıyorum 5, Kısmen Katılıyorum 4, Kararsızım 3, Katılmıyorum 2, Hiç Katılmıyorum 1 puan verilerek değerlendirilmeye alınmıştır.

Elde edilen verilerin çözümlemesinde yararlanılacak aralık genişliğini bulmak için beş dereceli bir ölçekte $4/5=0,80$ olarak hesaplanmış, birim aralıkları “*kesinlikle katılmıyorum (1,00 -1,80)*”, “*katılmıyorum (1,81- 2,60)*”, “*kararsızım (2,61- 3,40)*”, “*katılıyorum (3,41- 4,20)*”, “*kesinlikle katılıyorum (4,21- 5,00)*” şeklinde kategorileştirilmiştir.

Yöneticilerin örgütsel amaçları gerçekleştirmedeki yeterlilik düzeylerini, kendileri ve öğretmenler tarafından nasıl algılandıklarını belirleyebilmek amacıyla ölçek maddeleri için hesaplanan birim aralıkları dikkate alınarak; “*kesinlikle katılmıyorum (1,00 -1,80)*” oldukça yetersiz, “*katılmıyorum (1,81- 2,60)*” yetersiz, “*kararsızım (2,61- 3,40)*” orta düzeyde , “*katılıyorum (3,41- 4,20)*” yeterli, “*kesinlikle katılıyorum (4,21- 5,00)*” oldukça yeterli düzey olarak belirlenmiştir.

Elde edilen veriler SPSS 11 (Statistical Program for Social Sciences) paket programına girilmiş ve analiz edilmiştir. Birinci alt problemin analizinde her bir ölçek maddesi için t-testi analizleri yapılmıştır. İkinci ve üçüncü alt problemin analizinde t-testi ve one way anova uygulanmıştır. Elde edilen analizler one way ve t-testi tablolarında ayrıntılı olarak gösterilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin betimsel değişkenlere ait bilgi vermek amacıyla, betimsel değişkenlerin yüzdelik değerleri tablolaştırılarak verilmiştir. Anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak alınmıştır.

Belirtilen yöntem ve tekniklerle elde edilen bulgular yorumlanarak, okul öncesi eğitim kurumlarında amaçların gerçekleştirilmesine ilişkin nesnel yargılara ulaşılmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya katılan katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin betimsel istatistik çözümlemelerine ve araştırma problemine ilişkin belirtilen alt problemlerle ilgili istatistiksel çözümlemelere yer verilmiş, analiz sonuçları tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan yönetici ve öğretmenlerin görevli oldukları okul öncesi eğitim kurumu, görev yaptıkları okuldaki konumları (yönetici/öğretmen) , toplam çalışma süreleri ve cinsiyetleri ile ilgili bilgileri aşağıda verilmiştir;

4.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

Tablo 4.1.1. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Görev Dağılımına İlişkin Frekans Tablosu

	N	%
Yönetici	78	54.9
Öğretmen	64	45.1
Toplam	142	100

Araştırmaya katılan katılımcıların %54.9'u (78 kişi) yöneticilerden, %45.1'i (64 kişi) öğretmenlerden oluşmaktadır (Tablo 4.1.1).

Tablo 4.1.2. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Görevli Oldukları Okullara Göre Dağılımı

Görevli Olunan Okul Türü	N	%
Bağımsız Anaokulu	13	16.7
İlköğretim veya Lise Bünyesindeki Anasınıfları	65	83.3
Toplam	78	100

Araştırmaya katılan yöneticilerin görev yaptıkları okullara göre dağılımlarına bakıldığında; %83.3'ü (65 kişi) ilköğretim veya lise bünyesindeki anasınıflarında, geri kalan %16.7'si (13 kişi) de uygulama anaokullarında çalışmaktadır. (Tablo 4.1.2).

Tablo 4.1.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görevli Oldukları Okullara Göre Dağılımı

Görevli Olunan Okul Türü	N	%
Bağımsız Anaokulu	19	29.7
İlköğretim veya Lise Bünyesindeki Anasınıfları	45	70.3
Toplam	64	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin de % 70.3'lük (45 kişi) gibi büyük bir kısmı ilköğretim veya lise bünyesindeki anasınıflarında görev yapmakta olup, %29.7'si (19 kişi) uygulama anaokullarında çalışmaktadır. (Tablo 4.1.3).

Tablo 4.1.4. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Görev Süresi Dağılımı

	N	%
1 – 5 yıl	6	7.7
6 – 10 yıl	19	24.4
11 yıl ve üstü	53	67.9
Toplam	78	100

Araştırmaya katılan yöneticilerin %60.9'u (39 kişi) 11 yıl ve üstü, %14.1'i (9 kişi) 6 – 10 yıl, %25'i (16 kişi) 1 – 5 yıl çalışanlardan oluşmaktadır (Tablo 4.1.4).

Tablo 4.1.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Süresi Dağılımı

	N	%
1 – 5 yıl	16	25
6 – 10 yıl	9	14.1
11 yıl ve üstü	39	60.9
Toplam	64	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %60.9'u (39 kişi) 11 yıl ve üstü, %14.1'i (9 kişi) 6 – 10 yıl, %25'i (16 kişi) 1 – 5 yıl çalışanlardan oluşmaktadır (4.1.5).

Tablo 4.1.6. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

	N	%
Bay	62	79.5
Bayan	16	20.5
Toplam	78	100

Araştırmaya katılan yöneticilerin %79.5'ini (62 kişi), erkek yöneticiler oluşturmakta, geri kalan %20.5'ini (16 kişi) de bayan yöneticiler oluşturmaktadır (4.1.6).

Tablo 4.1.7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

	N	%
Bay	1	1.6
Bayan	63	98.4
Toplam	64	100

Tablodan görüldüğü üzere okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerden neredeyse tamamı %98.4'ü bayan öğretmenlerden, sadece %1.6'sının erkek öğretmenden oluşmaktadır (4.1.7).

4.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Örgütsel Amaçları Gerçekleştirmedeki Yeterliklerine İlişkin İstatistiksel Çözümler

Tablo 4.2.1. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin örgütsel amaçları gerçekleştirme düzeyinin, yönetici ve öğretmen görüşlerine ilişkin t-testi tablosu

Görev	N	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (Ss)	t	Serbestlik Derecesi (Sd)	Sig. (P)
Yönetici	78	50.74	6.58	1.98	140	.002*
Öğretmen	64	54.07	5.83			

p<0.05*

Tablo 4.2.1 de görüldüğü gibi, yöneticilerin örgütsel amaçları gerçekleştirme düzeyi, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(140)} = 1.98$, $p < 0.05$). Öğretmenler ($\bar{X} = 54.07$), yöneticilerin örgütsel amaçları gerçekleştirme düzeyini yöneticilerin ($\bar{X} = 50.74$) kendilerine göre daha yüksek düzeyde algılamaktadır.

Tablo 4.2.2. “Türkçe’yi doğru ve güzel konuşabilme” amacının, gerçekleştirilme düzeyine ilişkin yönetici – öğretmen algıları arasındaki t-testi analizi tablosu

Görev	N	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (Ss)	t	Serbestlik Derecesi (Sd)	Sig. (P)
Yönetici	78	4.23	.71	.512	140	.001*
Öğretmen	64	4.59	.55			

p<0.05*

Tablo 4.2.2 deki sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğretmenler ile yöneticiler arasında “Türkçe’yi doğru ve güzel konuşabilme” amacının gerçekleştirilme düzeyine ilişkin anlamlı bir fark gözlenmiştir ($t_{(140)} = .512$, $p < 0.05$). Öğretmenler ($\bar{X} = 4.59$), yöneticilerin örgütsel amaçları gerçekleştirme düzeyini yöneticilerin ($\bar{X} = 4.23$) kendilerine göre daha yüksek algılamaktadırlar.

Tablo 4.2.3. “Bireysel farklılıkların dikkate alınarak, öğrencilerin potansiyel yeteneklerinin geliştirilmesi” amacının, gerçekleştirilme düzeyine ilişkin yönetici – öğretmen algıları arasındaki t-testi analizi tablosu

Görev	N	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (Ss)	t	Serbestlik Derecesi (Sd)	Sig. (P)
Yönetici	78	4.14	.75	1.92	140	.059
Öğretmen	64	4.39	.80			

p<0.05

Tablo 4.2.3 deki sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğretmenler ile yöneticiler arasında “Bireysel farklılıkların dikkate alınarak, öğrencilerin potansiyel yeteneklerinin geliştirilmesi “ amacının gerçekleştirilme düzeyine ilişkin anlamlı bir fark yoktur ($t_{(140)}=1.92$, $p>0.05$). Hem öğretmenler ($\bar{X}=4.39$) hem yöneticiler ($\bar{X}=4.14$) ilgili amacın yöneticiler tarafından benzer düzeyde gerçekleştirildiğine inanmaktadırlar.

Tablo 4.2.4. “Ruhsal/duygusal yönden gelişimlerini destekleme” amacının, gerçekleştirilme düzeyine ilişkin yönetici – öğretmen algıları arasındaki t-testi analizi tablosu

Görev	N	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (Ss)	t	Serbestlik Derecesi (Sd)	Sig. (P)
Yönetici	78	4.02	.75	3.23	140	.018*
Öğretmen	64	4.32	.73			

p<0.05*

Tablo 4.2.4 deki sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğretmenler ile yöneticiler arasında “Ruhsal/duygusal yönden gelişimlerini destekleme” amacının gerçekleştirilme düzeyine ilişkin anlamlı bir fark gözlenmiştir ($t_{(140)} = 3.23$, $p < 0.05$). Öğretmenler ($\bar{X} = 4.32$), yöneticilerin örgütsel amaçları gerçekleştirme düzeyini yöneticilerin ($\bar{X} = 4.02$) kendilerine göre daha yüksek algılamaktadırlar.

Tablo 4.2.5. “Kültürel kaynaşmaları sağlama” amacının, gerçekleştirilme düzeyine ilişkin yönetici – öğretmen algıları arasındaki t-testi analizi tablosu

Görev	N	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (Ss)	t	Serbestlik Derecesi (Sd)	Sig. (P)
Yönetici	78	4.17	.78	.593	140	.444
Öğretmen	64	4.28	.78			

p<0.05

Tablo 4.2.5 deki sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğretmenler ile yöneticiler arasında “Kültürel kaynaşmaları sağlama “ amacının gerçekleştirilme düzeyine ilişkin anlamlı bir fark yoktur ($t_{(140)} = .593$, $p > 0.05$). Hem öğretmenler ($\bar{X} = 4.28$) hem yöneticiler ($\bar{X} = 4.17$) ilgili amacın yöneticiler tarafından benzer düzeyde gerçekleştirildiğine inanmaktadırlar.

Tablo 4.2.6. “Manevi değerlere bağlılık” amacının, gerçekleştirilme düzeyine ilişkin yönetici – öğretmen algıları arasındaki t-testi analizi tablosu

Görev	N	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (Ss)	t	Serbestlik Derecesi (Sd)	Sig. (P)
Yönetici	78	4.06	.81	.224	140	.006*
Öğretmen	64	4.42	.70			

p<0.05*

Tablo 4.2.6 daki sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğretmenler ile yöneticiler arasında “Manevi değerlere bağlılık” amacının gerçekleştirilme düzeyine ilişkin anlamlı bir fark gözlenmiştir ($t_{(140)} = .224$, $p < 0.05$). Öğretmenler ($\bar{X} = 4.32$), yöneticilerin örgütsel amaçları gerçekleştirme düzeyini yöneticilerin ($\bar{X} = 4.02$) kendilerine göre daha yüksek algılamaktadırlar.

Tablo 4.2.7. “Sosyal gelişimleri (paylaşma, ortak çalışma, başkalarının haklarına saygı gösterme vs.)” amacının, gerçekleştirilme düzeyine ilişkin yönetici – öğretmen algıları arasındaki t-testi analizi tablosu

Görev	N	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (Ss)	t	Serbestlik Derecesi (Sd)	Sig. (P)
Yönetici	78	4.28	.78	2.18	140	.004*
Öğretmen	64	4.64	.65			

p<0.05*

Tablo 4.2.7 deki sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğretmenler ile yöneticiler arasında “Sosyal gelişimleri (paylaşma, ortak çalışma, başkalarının haklarına saygı gösterme vs.)” amacının gerçekleştirilme düzeyine ilişkin anlamlı bir fark gözlenmiştir ($t_{(140)} = 2.18$, $p < 0.05$). Öğretmenler ($\bar{X} = 4.64$), yöneticilerin örgütsel amaçları gerçekleştirme düzeyini yöneticilerin ($\bar{X} = 4.28$) kendilerine göre daha yüksek algılamaktadırlar.

Tablo 4.2.8. “Atatürk, millet, vatan, bayrak sevgisi kazandırma” amacının, gerçekleştirilme düzeyine ilişkin yönetici – öğretmen algıları arasındaki t-testi analizi tablosu

Görev	N	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (Ss)	t	Serbestlik Derecesi (Sd)	Sig. (P)
Yönetici	78	4.64	.50	37.78	140	.003*
Öğretmen	64	4.85	.35			

p<0.05*

Tablo 4.2.8 deki sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğretmenler ile yöneticiler arasında “Atatürk, millet, vatan, bayrak sevgisi kazandırma” amacının gerçekleştirilme düzeyine ilişkin anlamlı bir fark gözlenmiştir ($t_{(140)} = 37.78$, $p < 0.05$). Öğretmenler ($\bar{X} = 4.85$), yöneticilerin örgütsel amaçları gerçekleştirme düzeyini yöneticilerin ($\bar{X} = 4.64$) kendilerine göre daha yüksek algılamaktadırlar.

Tablo 4.2.9. “Sorun çözme becerilerini (bireysel veya işbirliği yoluyla) geliştirme” amacının, gerçekleştirilme düzeyine ilişkin yönetici – öğretmen algıları arasındaki t-testi analizi tablosu

Görev	N	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (Ss)	t	Serbestlik Derecesi (Sd)	Sig. (P)
Yönetici	78	4.11	.73	.414	140	.004*
Öğretmen	64	4.45	.61			

p<0.05*

Tablo 4.2.9 daki sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğretmenler ile yöneticiler arasında “Sorun çözme becerilerini (bireysel veya işbirliği yoluyla) geliştirme” amacının gerçekleştirilme düzeyine ilişkin anlamlı bir fark gözlenmiştir ($t_{(1140)} = .414$, $p < 0.05$). Öğretmenler ($\bar{X} = 4.45$), yöneticilerin örgütsel amaçları gerçekleştirme düzeyini yöneticilerin ($\bar{X} = 4.11$) kendilerine göre daha yüksek algılamaktadırlar.

Tablo 4.2.10. “İlköğretime hazırlama” amacının, gerçekleştirilme düzeyine ilişkin yönetici – öğretmen algıları arasındaki t-testi analizi tablosu

Görev	N	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (Ss)	t	Serbestlik Derecesi (Sd)	Sig. (P)
Yönetici	78	4.48	.63	.785	140	.315
Öğretmen	64	4.59	.60			

p<0.05

Tablo 4.2.10 daki sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğretmenler ile yöneticiler arasında “İlköğretime hazırlama” amacının gerçekleştirilme düzeyine ilişkin anlamlı bir fark yoktur ($t_{(140)} = 3.23$, $p > 0.05$).). Hem öğretmenler ($\bar{X} = 4.48$) hem yöneticiler ($\bar{X} = 4.59$) ilgili amacın yöneticiler tarafından benzer düzeyde gerçekleştirildiğine inanmaktadırlar.

Tablo 4.2.11. “Öğrencilerin anne babalarına yönelik okul öncesi eğitim konusunda aydınlatıcı çalışmalar yapma” amacının, gerçekleştirilme düzeyine ilişkin yönetici – öğretmen algıları arasındaki t-testi analizi tablosu

Görev	N	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (Ss)	t	Serbestlik Derecesi (Sd)	Sig. (P)
Yönetici	78	4.00	1.04	7.43	140	.032*
Öğretmen	64	4.31	.66			

p<0.05*

Tablo 4.2.11 deki sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğretmenler ile yöneticiler arasında “Öğrencilerin anne babalarına yönelik okul öncesi eğitim konusunda aydınlatıcı çalışmalar yapma” amacının gerçekleştirilme düzeyine ilişkin anlamlı bir fark gözlenmiştir ($t_{(140)} = 7.43$, $p < 0.05$). Öğretmenler ($\bar{X} = 4.31$), yöneticilerin örgütsel amaçları gerçekleştirme düzeyini yöneticilerin ($\bar{X} = 4.00$) kendilerine göre daha yüksek algılamaktadırlar.

Tablo 4.2.12. “Bedensel/psikomotor gelişimlerini sağlama” amacının, gerçekleştirilme düzeyine ilişkin yönetici – öğretmen algıları arasındaki t-testi analizi tablosu

Görev	N	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (Ss)	t	Serbestlik Derecesi (Sd)	Sig. (P)
Yönetici	78	4.25	.72	.328	140	.004*
Öğretmen	64	4.59	.63			

p<0.05*

Tablo 4.2.12 deki sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğretmenler ile yöneticiler arasında “Bedensel/psikomotor gelişimlerini sağlam” amacının gerçekleştirilme düzeyine ilişkin anlamlı bir fark gözlenmiştir ($t_{(140)} = .328$, $p < 0.05$). Öğretmenler ($\bar{X} = 4.59$), yöneticilerin örgütsel amaçları gerçekleştirme düzeyini yöneticilerin ($\bar{X} = 4.25$) kendilerine göre daha yüksek algılamaktadırlar.

Tablo 4.2.13. “Öğrencilerin sorumluluk duygusu edinmeleri, dürüst, nazik ve saygılı bireyler olma” amacının, gerçekleştirilme düzeyine ilişkin yönetici – öğretmen algıları arasındaki t-testi analizi tablosu

Görev	N	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (Ss)	t	Serbestlik Derecesi (Sd)	Sig. (P)
Yönetici	78	4.32	.84	3.26	140	.025*
Öğretmen	64	4.60	.63			

p<0.05*

Tablo 4.2.13 deki sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğretmenler ile yöneticiler arasında “Öğrencilerin sorumluluk duygusu edinmeleri, dürüst, nazik ve saygılı bireyler olma” amacının gerçekleştirilme düzeyine ilişkin anlamlı bir fark gözlenmiştir ($t_{(140)} = 3.26$, $p < 0.05$). Öğretmenler ($\bar{X} = 4.60$), yöneticilerin örgütsel amaçları gerçekleştirme düzeyini yöneticilerin ($\bar{X} = 4.32$) kendilerine göre daha yüksek algılamaktadırlar.

4.3. Okul öncesi eğitim kurumları yöneticileri ve öğretmenlerin toplam çalışma sürelerine göre örgütsel amaçların gerçekleştirilme düzeyine ilişkin istatistiksel çözümler

Tablo 4.3.1-A. Yöneticilerin toplam çalışma sürelerine göre, örgütsel amaçları gerçekleştirme düzeyini algılamalarına ilişkin betimsel istatistik tablosu

Çalışma Süresi	N	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (Ss)
1 – 5 yıl	6	48.50	4.18
6 – 10 yıl	19	50.78	7.05
11 yıl ve üstü	53	50.98	6.68
Toplam	78	50.74	6.58

Tablo 4.3.1-B. Yöneticilerin toplam çalışma sürelerine göre, örgütsel amaçları gerçekleştirme düzeyini algılamalarına ilişkin varyans analizi (one-way anova) tablosu

Varyans Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F değeri	Anlamlılık Düzeyi
Gruplararası	2	33,233	16,616	.377	.668
Gruplarıçi	75	3309,639	44,129		
Genel	77	3342,872			

p<0.05

Tablo 4.3.1-A/B de görüldüğü gibi, örgütsel amaçların gerçekleştirilme düzeyi yöneticilerin toplam çalışma sürelerine göre, anlamlı farklılık göstermemektedir ($F_{(2,75)}=.377$, $p<0.05$). Bu durum yöneticilerin, çalışma sürelerine göre kurumsal amaçların gerçekleştirilme düzeylerinin benzer şekilde gerçekleştirildiğine inandıklarını göstermektedir.

Tablo 4.3.2-A. Öğretmenlerin toplam çalışma sürelerine göre, yöneticilerin örgütsel amaçları gerçekleştirme düzeyini algılamalarına ilişkin betimsel istatistik tablosu

Çalışma Süresi	N	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (Ss)
1 – 5 yıl	6	55.50	4.35
6 – 10 yıl	19	52.72	9.82
11 yıl ve üstü	53	53.79	5.22
Toplam	78	54.07	5.83

Tablo 4.3.2-B. Öğretmenlerin toplam çalışma sürelerine göre, yöneticilerin örgütsel amaçları gerçekleştirme düzeyini algılamalarına ilişkin varyans analizi (one-way anova) tablosu

Varyans Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F değeri	Anlamlılık Düzeyi
Gruplararası	2	50,695	25,347	.739	.482
Gruplarıçi	61	2091,915	34,294		
Genel	63	2142,609			

p<0.05

Tablo 4.3.2 de görüldüğü gibi, yöneticilerin örgütsel amaçları gerçekleştirme düzeyi öğretmenlerin toplam çalışma sürelerine göre, anlamlı farklılık göstermemektedir ($F_{(2;61)} = .739$, $p > 0.05$).

4.4. Okul öncesi eğitim kurumları yöneticileri ve öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre örgütsel amaçların gerçekleştirilme düzeyine ilişkin istatistiksel çözümler

Tablo 4.4.1. Yöneticilerin görevli oldukları okul türüne göre, örgütsel amaçları gerçekleştirilme düzeyine ilişkin t-testi analizi tablosu

Okul Türü	N	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (Ss)	T	Serbestlik Derecesi (Sd)	Sig. (P)
Anaokulu	13	52.53	5.20	1.701	76	.285
Anasınıfı	65	50.38	6.80			

p<0.05

Tablo 4.4.1 de görüldüğü gibi, örgütsel amaçların gerçekleştirilme düzeyi, yöneticilerin görev aldıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{(76)}=1.701$, $p>0.05$).

Tablo 4.4.2. Öğretmenlerin görevli oldukları okul türüne göre, örgütsel amaçları gerçekleştirilme düzeyine ilişkin t-testi analizi tablosu

Okul Türü	N	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (Ss)	T	Serbestlik Derecesi (Sd)	Sig. (P)
Anaokulu	19	56.21	3.58	3.02	62	.057
Anasınıfı	45	53.17	6.37			

p<0.05

Tablo 4.4.2 de görüldüğü gibi, yöneticilerin örgütsel amaçları gerçekleştirme düzeyi öğretmenlerin görevli oldukları okul türüne göre, anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{(62)}=3.02$, $p>0.05$).

4.5. Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin cinsiyetlerine göre örgütsel amaçların gerçekleştirilme düzeyine ilişkin istatistiksel çözümler

Tablo 4.5.1. Yöneticilerin cinsiyetlerine göre, örgütsel amaçların gerçekleştirilme düzeyine ilişkin t-testi analizi tablosu

Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (Ss)	F	Serbestlik Derecesi (Sd)	Sig. (P)
Bay	62	50.82	6.53	.011	76	.836
Bayan	16	50.43	6.98			

p<0.05

Tablo 4.5.1 de görüldüğü gibi, örgütsel amaçların gerçekleştirilme düzeyi, yöneticilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{(76)} = .011$, $p > 0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımına bakıldığında, Tablo 4.1.7 (Bkz. 80) ye göre öğretmenlerden sadece bir tanesi erkek olduğu için, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, yöneticilerin kurumsal amaçları gerçekleştirme düzeyine ilişkin çözümleme yapılmamıştır.

Tablo 4.6. Yorum

Araştırmada, yönetici ve öğretmenlerin, örgütsel amaçları gerçekleştirmedeki yeterliklerine ilişkin, yönetici ve öğretmen algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin yöneticilerin örgütsel amaçların gerçekleştirme düzeyini yöneticilere göre daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar.

Bu farklılık amaçların gerçekleştirilme düzeyinde gerçekten bir yetersizlik olduğuna bir kanıt oluşturabilir. Aynı kurumda belli amaçları gerçekleştirmede de çalışanların amaçların gerçekleştirilme algılarında bir bütünlük ve uzlaşma sergilemeleri beklenmektedir. Böyle ortak bir algının olmadığı araştırma bulgularından anlaşılmaktadır. Bu da bize amaç odaklı bir yönetimin mevcut olmadığını düşündürmektedir. Bu algı farklılığının altında yatan nedenlerden biri olarak da büyük bir çoğunlukla okul öncesi kurumları bünyelerinde barındıran resmi ilköğretim okulu yöneticilerinin bu alanda eğitim geçmişi birikimi olmayan yöneticiler gösterilebilir.

Ayrıca bu farklılık, son düzenlemelerle, 8 yıla çıkarılan temel eğitim kurumlarının araç-gereç, fiziki ortam ve donanım konusunda sıkıntı yaşayan ilköğretim kademeleri içinde, okul öncesi eğitimin henüz zorunlu eğitim kapsamına alınmamış olması ve yöneticilerin okul öncesi eğitim alanında donanımlı olmamaları göz önünde bulundurulduğunda, yöneticilerin okul öncesine yönelik amaç odaklı bir yönetim anlayışı benimsememelerinden ve örgütsel amaçlar da belirtilmiş olan ilkelerin okul öncesi eğitimin ilkeleri ile paralellik göstermiş olduğu dikkate alındığında, yöneticilerin örgütsel amaçlara verdikleri önemle öğretmenlerin bu amaçlara verdiği önem arasındaki farklılıktan da kaynakladığı söylenebilir.

BÖLÜM V

5.SONUÇ

5.1 Sonuç

Yönetici ve öğretmenlerin, örgütsel amaçları gerçekleştirmedeki yeterliklerine ilişkin, yönetici ve öğretmen algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin yöneticilerin örgütsel amaçların gerçekleştirme düzeyini yöneticilere göre daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar.

Elde edilen araştırma bulgularına göre; yönetici ve öğretmen algıları arasında istatistiksel olarak “Türkçe’yi doğru ve güzel konuşabilme”, “Ruhsal/duygusal yönden gelişimlerini destekleme”, “Manevi değerlere bağlılık”, “Sosyal gelişimleri”, “Atatürk, Millet, Vatan, bayrak sevgisi kazandırma”, “Sorun çözme becerilerini geliştirme”, “Öğrencilerin anne babalarına yönelik okul öncesi eğitim konusunda aydınlatıcı çalışmalar yapma”, “Bedensel psikomotor gelişimlerini sağlama” ve “Öğrencilerin sorumluluk duygusu edinmeleri, dürüst, nazik ve saygılı bireyler olma” amaçlarının gerçekleştirilme düzeyine ilişkin anlamlı farklılık bulunurken; “Bireysel farklılıkların dikkate alınarak, öğrencilerin potansiyel yeteneklerinin geliştirilmesi”, “Kültürel kaynaşmaları sağlama” ve “İlköğretime hazırlama” amaçlarının gerçekleştirilme düzeyine ilişkin yönetici- öğretmen algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

5.2. Öneriler

Araştırma konusu ile ilgili öneriler aşağıda sunulmuştur.

- a. Okul öncesi eğitimden sorumlu yöneticiler alanla ilgili düzenli aralıklarla bilgilendirilerek yeterlilikleri pekiştirilmelidir.
- b. Okul öncesi eğitimden sorumlu yöneticilerin alanla ilgili olası yetersizliklerini belirleyebilmek için yöneticilere uygulanacak mevcut ölçeklerle/anketlerle ifade edilmeyen yeterlik alanları daha farklı ölçeklerle de değerlendirilmelidir.
- c. Okul öncesi eğitim kurumlarına bu alanda özel eğitim görmüş veya hizmetiçi eğitimden geçmiş olan yöneticiler atanmalıdır.
- d. İlköğretim bünyesindeki okul öncesi eğitim kurumlarından sorumlu yöneticiler bu alanla ilgili hizmetiçi eğitimden geçmiş kişilerden atanmalıdır.
- e. Okul öncesi eğitimle ilgili seminer, sempozyum, kongre vb. bilimsel etkinliklere ilköğretim ve lise bünyesindeki okul öncesi eğitim kurumlarından sorumlu yöneticilerin de katılımları sağlanmalıdır.
- f. Okul öncesi eğitimin yönetsel boyutları ile ilgili okul öncesi eğitimden sorumlu yöneticilerin alanla ilgili bilgilerini, deneyimlerini ve karşılaşılabilecek olası zorlukların tartışılabileceği sempozyum, seminer vb. bilimsel etkinlikler düzenlenmelidir.
- g. Okul öncesi eğitim kurumlarına alanda yetişmiş yeterli personel istihdamı sağlanmalıdır.
- h. Okul öncesi eğitimin amaçlarının ve uygulama yaklaşımlarının belirlenmesinde yönetici, öğretmen ve velilerin de görüş ve beklentileri mutlaka dikkate alınmalıdır.
- i. Sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocukların gittikleri okullarda aileler okul öncesi eğitimin gerekliliği hakkında bilgilendirilmelidir.
- j. Okul müdürlüğü, öğretmenlikten farklı değerlendirilerek bir meslek hâline getirilmeli; dolayısıyla okul müdürlüklerine genç öğretmenlerin atanmaları teşvik edilmelidir.

- k. Okul öncesi eğitim kurumları müdürleri; kendi gösterdikleri davranışların etkilerini daha iyi anlayabilmek için, öğretmenlerle daha etkili iletişim kurmalıdır.
- l. Bayan okul öncesi öğretmenlerin anne rol modeli olmasının yanı sıra, erkek okul öncesi öğretmenlerinin de baba rol modeli olacağı bir gerçektir. Bu durumda erkek okul öncesi öğretmenlerinin sayısı arttırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açev. (2005). “Okul Öncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü”. Toplantı Raporu. İstanbul. S.6.
- Açıkalın,A. (1998). *Toplumsal Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara:Pegama Yayıncılık. S.1, 2.
- Ada, Ş. (2000). *İlköğretim Kurumlarında Okul Yöneticilerinin Geliştirilmesi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi 2000, Sayı:7.
- Akyüz, Y. (1985). *Türk Eğitim Tarihi*. Genişletilmiş İkinci Baskı. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. S.23-25.
- Akyüz, Y. (1996). “Anaokullarının Türkiye’de Kuruluş ve Gelişim Tarihçesi”. Milli Eğitim Elektronik Dergisi. Sayı:132. S.11-17.
- Aydın,M. (2005). *Eğitim Yönetimi*.Ankara:Hatipoğlu Yayınları. S.70, 321.
- Aydın,İ.(2006). *Eğitim ve Öğretimde Etik*.Ankara: Pegema Yayıncılık. S. 86-91.
- Aral, N. ; Yaşar, M.; Kandır, A. (2002). *Okul Öncesi Eğitim Ve Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul: Ya – Pa Yayıncılık. S. 6-7.
- Balcı,A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme*. Ankara:Pegema Yayıncılık. S.112.
- Balcı, A. (2004). *Türkiye’de Eğitim Yöneticisi ve Eğitim Müfettişi Uygulamaları: Sorunlar ve Öneriler*. Çağdaş Eğitim Dergisi. 29(307): s. 22 – 40.
- Balcı, A. (2007). *Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. S.23.
- Başal,H.A. (2005). *Okul Öncesi Eğitim*. İstanbul: Morpa Yayınevi. s. 43-46.

- Başaran, İ.E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası. S.109-113.
- Başaran,İ.E.(2000). *Eğitim Yönetimi*.Ankara: Feryal Matbaası. S.81.
- Berruetta-Clement, J. R., Schweinhart, L. J., & Barnett, W. S. (1984). Changed lives: The effects of the Perry preschool program on youths through age 19. In *Monographs of High/Scope Educational Research Foundation*, 8. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation.
- Bice, W. H. (1988). “*Superintendents’ and High School Principals’ Perceptions of the Importance of Selected Competencies of School Principals*”. Ed. D. University of Georgia. Dissertation Abstracht Internatioal 50 (2) 312A.
- Bolatkıran, M. A. (2006). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Duygusal Yeterlilikleriyle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayın No: 93. Ankara. S. 3-6.
- Bursalıoğlu, Z.(2005).*Okul Yönetiminde Yeni Yapı Davranış*. Ankara:Pegema Yayıncılık. S.6, 41, 200.
- Çağdaş Eğitim Dergisi. (2008). Yıl: 33 Sayı: 352.
- Çelik,V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*.Ankara:Pegema Yayıncılık. S.142.
- Çelik,V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*.Ankara:Pegema Yayıncılık. S. 89, 169, 171.

- Çelikten, M. (2008). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Edt: Vehbi Çelik. Ankara: Pegema Yayıncılık. S. 130.
- Dale, Ernest, (1969). *Management Theory and Practica*. McGraw Book. s.19 – 89.
- Demirtaş, H. ; Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık. S. 1-2, 5, 137, 168.
- Denizel Güven, E. ve Cevher, F. N. (2005). “*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*” Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl 2005(2) 18.Sayı.
- Erdem, R.A. (2000). *Eğitim Sistemini Geliştirme Planı*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Elektronik Dergi. Sayı: 7.
- Erdoğan,İ. (2004). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara:Pegema Yayıncılık. S.51-63.
- European Commision. (1995). *Pre – School Education in the European Union: Current Thinking and Provision*. Studies No:6, Lüksembourg.
- Emmanuel Nwagwu, C. (1998). “*How Community college administrators can improve teaching effectiveness*”. Community College Journal of Research and Practice, Vol 22, s. 1 – 6.
- Glasser, W. (1992). *Okulda Kaliteli Eğitim*. İstanbul: Beyaz Yayınları. S.9
- Gözütok, D. (1991). *Öğretmen ve Öğrencilerin Algılarına Göre Mesleki Davranışlarının Değerlendirilmesi*. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt:24. Sayı:2. Ankara. S.405.
- Gürsel,M. (2003). *Okul Yönetimi*.Konya: Eğitim Kitabevi. S.49, 99.

Haktanır, G. (2000). *Farklı Ülkeler ve Okul Öncesi Eğitimde Farklılıklar*. Milli Eğitim Elektronik Dergi. Sayı:62.

Holmes, T.(1991). *Infant and Toddler Centre Programmes in Britain and The M.S.*
ERIC No: ED345862. internet Erişim: <http://ericim.syr.edu> Erişim
Tarihi:18.07.2002.

İllig,D.C.(1988). “*Birth to Kindergarden.The importance of the Early Years*”.
Comprehensive Review of the Literature and A Series of Policy Options for Early
Childhood. Ed No:417801.

İş, E. (2002). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Kurumsal Amaçları Gerçekleştirmedeki Yeterliklerinin İncelenmesi*.Yüksek Lisans Tezi.
Gaziantep: Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kapçı, E. ve Güler, D. (1999). “*Pre – school Education in Turkey: Policies and Practices in Their Historical Context*”. Early Child Development and Care. 156:1. s.53 – 62.

Karlı, C. (2007). *İlköğretim Okullarında Yönetici Öğretmen İletişimi: Öğretmen Algılarına Göre İstanbul İli Tuzla İlçesi Örneğinde Bir Araştırma*. Yayınlanmamış
Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karlı M.D. (2004). *Yönetmel Etkililik*. Ankara:Pegema Yayıncılık. S.44.

Kaya,Y.K. (1996). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye’deki Uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları. S.94.

Kennedy, P. L. (1990). “*Competency Needs of Michigan’s Local Special Education Directors*”.Ed. D. Wayne State University. Dissertation Abstracht Internatioal 52 (2) 501A.

- Kerem Aktan,E. ve Cömert,D. (2006). *Siirt İlinde Okul Öncesi Eğitim Sorunlarının Tespitine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi.Yıl:35.Sayı:170.
- Lombard, A. (1995). “*Ev Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programlarının Okul Öncesi Eğitim Sistemindeki Yeri*”. Erken Çocukluk Eğitimi Önemi Sempozyum Raporu. İstanbul. S.125-140.
- MEB. (2002). *36–72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul: Ya – Pa Yayınları. S.85.
- MEB. (1939). *I. Milli Eğitim Şurası, Raporlar, Görüşmeler, Kararlar*. İstanbul, Türkiye: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1943). *II. Milli Eğitim Şurası Milli Eğitim Şurası, Raporlar, Görüşmeler, Kararlar*. İstanbul, Türkiye: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1946). *III. Milli Eğitim Şurası Milli Eğitim Şurası, Raporlar, Görüşmeler, Kararlar*. İstanbul, Türkiye: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1949). *IV. Milli Eğitim Şurası Milli Eğitim Şurası, Raporlar, Görüşmeler, Kararlar*. İstanbul, Türkiye: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (1953). *V. Milli Eğitim Şurası, Çalışma Esasları, Komisyon Raporları*. Türkiye.
- MEB. (1957). *VI. Milli Eğitim Şurası Milli Eğitim Şurası, Raporlar, Görüşmeler, Kararlar*. İstanbul, Türkiye: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (1962). *VII. Milli Eğitim Şurası, Çalışma Esasları, Konular ve Kararlar*. Türkiye.
- MEB. (1970). *VIII. Milli Eğitim Şurası Milli Eğitim Şurası, Raporlar, Görüşmeler, Kararlar*. İstanbul, Türkiye: Milli Eğitim Basımevi.

MEB, (1975). *IX. Milli Eğitim Şurası, Öneriler, Raporlar, Kararlar, Uygulamaya Konulan Esaslar*. İstanbul, Türkiye: Milli Eğitim Basımevi.

MEB, (1981). *X. Milli Eğitim Şurası, Öneriler, Konuşmalar, Kararlar*. Ankara, Türkiye: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (1982). *XI. Milli Eğitim Şurası, Raporlar, Görüşmeler, Kararlar*. İstanbul, Türkiye: Milli Eğitim Basımevi

MEB, (1989). *XII. Milli Eğitim Şurası, Raporlar, Görüşmeler, Kararlar*. İstanbul, Türkiye: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (1990). *XIII. Milli Eğitim Şurası, Raporlar, Görüşmeler, Kararlar*. İstanbul, Türkiye: Milli Eğitim Basımevi.

MEB, (1993). *XIV. Milli Eğitim Şurası, Raporlar, Görüşmeler, Kararlar*. İstanbul, Türkiye: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (1996). *XV. Milli Eğitim Şurası, Raporlar, Görüşmeler, Kararlar*. İstanbul, Türkiye: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (1999). *XVI. Milli Eğitim Şurası, Raporlar, Görüşmeler, Kararlar*. İstanbul, Türkiye: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (2006). *XVII. Milli Eğitim Şurası, Raporlar, Görüşmeler, Kararlar*. İstanbul, Türkiye: Milli Eğitim Basımevi.

Metin, N. Ve Çalışandemir, F. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Yöneticileri Algılamaları Üzerine Bir Çalışma*. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi. 3(1 – 2). S. 21 – 32.

Mitchel E. ve Peters, M. (1997). “*A stronger professional through appropriate teacher incentives*”. Educational Leadership, Vol 21, s.18 – 25.

- Mothershed, B. & Long, J. (1984). *“A descriptive Profile of Mississippi Speciale Education Administrators and Competencies Desirable for the Position”*. Dissertation Abstracht Internatioal 45 (12) 3502A.
- Myers, R. (1995). *Erken Çocukluk Eğitiminin Programlarının Geliştirilmesinde ve Yaygınlaştırılmasında Uygulanan Politikalar*. Erken Çocukluk Eğitimi Önemi Sempozyum Raporu. İstanbul. S.62-80.
- Nicklos, L. ve Brown, W.S. (1989). *Recruiting minorities into the teaching profession: An educational Imperative*. Educational Horizons, 67, s.145 – 169.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2002). *Okul Öncesi Eğitim Programı*.
- Oğuzkan,F. ve Oral,G. (1983). *Okul Öncesi Eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınevi.
- Oktay, A (1985). *“Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Sorunları ve Önerile,”*. Ya – Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri 2.3. İstanbul: Ya – Pa Yayın Pazarlama. S. 107 – 114.
- Oktay, A. (1992). *“Çocuk Hakları Sözleşmesi ve Okul öncesi Eğitim”*. İstanbul: YA – PA okul öncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri 8. Bursa: Ya – pa Yayınları. S.171.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*, Epsilon Yayınevi, İstanbul. S.81
- Oktay, A. (1995). *“Erken Çocukluk Eğitiminin Türk Eğitim Sistemi İçindeki Yeri ve Önemi”*. İstanbul: Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi Sempozyum Raporu. S.30-35.
- Oktay, A. (2003). *“Türkiye’de Kurum Merkezli Erken Çocukluk Eğitimi”*. *“Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaştırma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı” Raporu*. Milli Eğitim Elektronik Dergisi. Sayı:162. S.24-31.

- Okday, A. ve Unutkan Polat, Ö. (2007). *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. İstanbul: Morpa Yayınları. S.30.
- Okutan, M. (1997). *Okul Müdürlerinin Yönetimsel Davranışlarının Değerlendirilmesi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi 2000, Sayı:7.
- Okutan, M. (2003). *Okul Müdürlerinin İdari Davranışları*. Milli Eğitim Dergisi. Sayı:157.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara:Pegema Yayıncılık. S.41-42.
- Öztürk, H. (1990). *“Eğitim ve Felsefe”*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi. Ankara. S.25-29.
- Rouss, E. G. (1992). *“Essential competencies for Independent School Leaders”*. Ph. D. Universty of Virginia. Dissertation Abstracht Internatioal 54 (5) 1623 A.
- Rule, J.C. (2000). *Brain Development and Early Chilhood: An Arkansas Kids Count Special Report*. Arkansas Advo cates for Children and Families, Little Rock. Arkansas, USA.
- Santane A. and Bottino, P.M. (1998). *“Comprehensive Early StimulationProgram For Infants. Instruction Manual and Early Interventionist’s”* Workbook. Parent/Caregiver Workbook. Wayne State University Press, Woodwant Ave. Detroit, MI 48201.
- Savaş – Ülküer, N. (1985). *“Dünya’da ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması”*. İstanbul: YA – PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. 2 – 3. S.7-12.

- Schiller, F. (1999). *"The Early Years the critical Year Brain Research on early implications of childhood Policy and Prattice"* Alaska Conference Proceedings Sept. ED431541.
- Sheridan, H., Rice, E., (1991). *Difficult Dialogues: Achieving the Premise in Diversity*. Paper Presented at the National Conference on Higher Education, Washington, D.C.
- Summak, S., Summak, A. E. (2002). *"Çoklu Zeka Erken Uyarımı için Profesyonel Ana – Baba Okulu"* Semineri Notları. Gaziantep.
- Swaminathan, M.(1990). *"The First Three Years: A Sourcebook on Early Childhood Care and Education"* UNESCO – UNICEF Co – Operative Programme. ERİC Digest No:ED331619.
- Şişman,M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*.Ankara:Pegema Yayıncılık. S.137.
- Şişman,M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara:Pegema Yayıncılık. S.38-39
- Taba, S. ; Castel, A. ; Vermeer, M. ; Hanchett, K. ; Flores, D. ; Caulfield, R. (1999). *Lighting the Path: Developing Leadership in Early Education*. Early Childhood Education Journal, Vol: 26, No: 3. S.173.
- Tanrıöğen, A. (1988). *Okul Müdürlerinin Etkililiği İle Öğretmen Modeli Arasındaki İlişkiler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. S.9.
- Tateronis, E. G. (1992). *"Identifying Effective Leadership Qualities of School Administrators"*. D. Ed. Boston College. Dissertation Abstracht Intematioal 54 (1) 54 – 55 A.
- Taşdemir,İ. Ve Şişman, M. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*.Ankara: Pegema Yayıncılık. S.201, 284.
- Taymaz,H. (2003). *Okul Yönetimi*. Ankara:Pegema Yayıncılık. S.61.

- Töremen, F. (2008). *Türk Eğitim Sisteminin Amaçları, Temel İlkeleri ve Genel Yapısı*. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Edt: Vehbi Çelik. Ankara: Pegema Yayıncılık. S.2.
- Yalçınkaya, M. (1988). *Bünyesinde Anasınıfı Bulunan İlkokullardaki Müdürlerin Okul Yönetimine İlişkin Roller*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. S.85-86.
- Yawkey, D.T. (1990). “*What is New in Early Childhood Education: Do We Accept the Challenges?*” ERIC, No: ED 364329. İnternet Erişim:<http://ericm.syr.edu> ErişimTarihi: 23.08.2008.
- Yıldır, N. (1991). “*Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğünün Okul Öncesi Eğitim Çalışmaları*”. İstanbul: YA – PA Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri 7. Ya – pa Yayınları.
- Yiğit, B. Ve Bayraktar, M. (2006). *Okul – Çevre İlişkileri*. Ankara: Pegema Yayıncılık. S.18, 23-24
- Yiğit, B. (2008). *Okul – Toplum İlişkileri ve Okula Toplumsal Katılım*. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Edt: Vehbi Çelik. Ankara: Pegema Yayıncılık. S. 201.
- Walker, V. A. (1988). “*Special Education Administrators’ Perceived Competencies in Areas of Special Education Administration*”. Ed, D, Tezas A&M University. Dissertation Abstracht Intematioal 50 (4) 849A.
- Zembat, R.; Güven, Y., Önder, A.; Fathi, L. (1994). “*İstanbul’daki Okul öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlarla İlgili Bir Durum Tespit Araştırması*”. İstanbul: YA – PA Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri 10, Ya – pa Yayınları. S.111.

İnternet Kaynakları

- www.die.gov.tr/istTablolar.htm (Erişim Tarihi: 21.12.2008)
- www.ekutup.dpt.gov.tr/program/2007/pdf (Erişim Tarihi: 10.12.2008)
- <http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/sura.htm> (Erişim Tarihi: 05.11.2008)
- <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi62/haktanir.htm> (Erişim Tarihi: 26.05.2008)
- <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/turan.htm> (Erişim Tarihi: 28.12.2008)
- <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/132/turan.htm> (Erişim Tarihi: 28.12.2008)
- www.egitimdergi.pamukkale.edu.tr/sayi7.htm (Erişim Tarihi: 28.11.2008)
- <http://dx.doi.org/10.1080/0300443991560104>
(Kapçı ve Güler,1999 Erişim Tarihi: 20.07.2008)
- http://ekutup.dpt.gov.tr/program/2008_programi.pdf (Erişim Tarihi: 10.12.2008)
- www.tuik.gov.tr/ Eğitim İstatistikleri (Erişim Tarihi: 21.12.2008)
- <http://www.cagdasagitim.org/index.asp?set=aylik&durum=makale&id=1&sorgu=200402>
(Erişim Tarihi: 08.07.2008)

EKLER

EK – 1A

ARAŞTIRMA İÇİN GİDİLECEK OKULLARIN TABLOSU

Araştırmanın evrenini 2007–2008 eğitim öğretim yılında Edirne ili merkezi ve Edirne ili ilçe merkezlerinde bulunan bağımsız anaokulları ile ilköğretim ve kız meslek liseleri bünyesinde bulunan anasınıflarında görev yapan 70 okul yöneticisi ile 70 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu evrenden rastlantısal örnekleme yöntemi seçilen Edirne ili merkezi ile Keşan, Enez ve Uzunköprü ilçelerindeki bağımsız anaokulları, ilköğretim ve kız meslek liseleri bünyesindeki anasınıfları ile Edirne iline bağlı diğer ilçe merkezlerinden mektup yolu ile ulaşılabilen okullar örnekleme temsil etmektedir.

Konumuna göre ulaşılması hedeflenen örneklem dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

	OKUL ADI
Edirne İl Merkezi	Atatürk İlköğretim Okulu
	Cumhuriyet İlköğretim Okulu
	50. Yıl İlköğretim Okulu
	Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu
	Ferah İlköğretim Okulu
	H.İlbey M.Santral İlköğretim Okulu
	İnönü İlköğretim Okulu
	İsmail Güner İlköğretim Okulu
	Kadripaşa İlköğretim Okulu
	Pansiyonlu Karaağaç İlköğretim Okulu
	K.Ağası Alper yazoğlu İlköğretim Okulu
	Kurtuluş İlköğretim Okulu
	Meriç İlköğretim Okulu
	Merkez İlköğretim Okulu
	Mithatpaşa İlköğretim Okulu
	M.Necati İlköğretim Okulu
	Ş.Ü.Efkan Yıldırım İlköğretim Okulu
	Şehitasım İlköğretim Okulu
	Şükrüpaşa İlköğretim Okulu
	Ticaret Borsası İlköğretim Okulu
	Ticaret ve Sanayi Odası İlköğretim Okulu
	Trakya Birlik İlköğretim Okulu
	75. Yıl İlköğretim Okulu
	Yusufhoca İlköğretim Okulu

07.02.2008
Fikret MERTER
Saha Müdürü

EK – 1B

	Yüksel Yeşil İlköğretim Okulu
	Merkez Anaokulu
	Zübeyde Hanım Anaokulu
	And.Mes.ve Mes.K.T.L.Bün.Anaokulu
	Serhat İMKB KML.Bün.Anaokulu
İlçe Merkezleri	
Enez	Atatürk İlköğretim Okulu
	Cumhuriyet İlköğretim Okulu
Keşan	Atatürk İlköğretim Okulu
	Abdülşavur İlköğretim Okulu
	Ali Kale ve Kardeşler İlköğretim Okulu
	Anafartalar İlköğretim Okulu
	Bademlik İlköğretim Okulu
	Cumhuriyet İlköğretim Okulu
	Dr.Ali İhsan Çuhacı İlköğretim Okulu
	Kurtuluş İlköğretim Okulu
	Rasim Ergene İlköğretim Okulu
	Raşitefendi İlköğretim Okulu
	Ahmet Yenice İlköğretim Okulu
	Yekta Baydar İlköğretim Okulu
	Merkez Anaokulu
	KML.Bün.Anaokulu
	Deryalak İlköğretim Okulu
	Şehit Ali İhsan Aydın
	Vehbi Koç İlköğretim Okulu
Uzunköprü	Atatürk İlköğretim Okulu
	Cumhuriyet İlköğretim Okulu
	Ergene İlköğretim Okulu
	Gazimahmut İlköğretim Okulu
	H.Murat İlköğretim Okulu
	Merkez İlköğretim Okulu
	Safvet Buzcu İlköğretim Okulu
	Şehsuvarbey İlköğretim Okulu
	Şinasi İlköğretim Okulu
	Yunus Emre İlköğretim Okulu
	80.Yıl Anaokulu
	KML. Bün. Anaokulu

07.02.2008
 FİGELİ MERTER
 Şube Müdürü

07.02.2008
 AMT

EK - 2

AÇIKLAMA: Bu çalışma bilimsel bir araştırmaya veri toplamak için hazırlanmış olup elde edilen veriler başka bir yerde kullanılmayacaktır. Ölçeği dikkatli ve duyarlı bir şekilde okuyup yazılan ifadelere ne oranda katılıp katılmadığınızı ifadenin boşlukta size uyan seçeneğin altına X işareti koyunuz (tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, hiç katılmıyorum) işaretleyiniz.

Lütfen cevapsız ifade bırakmayınız. Yardıminız için teşekkür ederim.

Trakya Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Öğrencisi
Ayşegül ÖZDEMİR TOPALOĞLU

- 1) Görevli olduğunuz okul öncesi eğitim kurumu?
Anackulu () Ana sınıfı ()
- 2) Okuldaki konumunuz / göreviniz?
Yönetici () Öğretmen ()
- 3) Okul öncesi eğitim kurumlarında toplam çalışma süreniz?
1-5 yıl () 6-10 yıl () 11 yıl ve üstü ()
- 4) Cinsiyetiniz?
Bay () Bayan ()

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
5. Okulumuzdaki öğrencilerimizin; Türkçe'yi doğru ve güzel konuşabilme amacı yeterli düzeyde gerçekleştirilmektedir.	()	()	()	()	()
6. Bireysel farklılıklarını dikkate alarak, potansiyel yeteneklerinin geliştirilmesi amacı yeterli düzeyde gerçekleştirilmektedir.	()	()	()	()	()
7. Ruhsal / Duygusal gelişimleri yeterli düzeyde gerçekleştirilmektedir.	()	()	()	()	()
8. Kültürel kaynaşmaları yeterli düzeyde gerçekleştirilmektedir.	()	()	()	()	()
9. Manevi değerlere bağlılığı yeterli düzeyde gerçekleştirilmektedir.	()	()	()	()	()
10. Sosyal gelişmeleri (paylaşma, ortak çalışma, başkalarının hakkına saygı gösterme vs.) yeterli düzeyde gerçekleştirilmektedir.	()	()	()	()	()
11. Atatürk, millet, vatan bayrak sevgisi kazanmaları yeterli düzeyde gerçekleştirilmektedir.	()	()	()	()	()
12. Sorun çözme becerilerini (bireysel veya işbirliği yoluyla) geliştirme amacı yeterli düzeyde gerçekleştirilmektedir.	()	()	()	()	()
13. İlköğretime hazırlanmaları amacı yeterli düzeyde gerçekleştirilmektedir.	()	()	()	()	()
14. Anne - Babalarına (velilerine) yönelik okulöncesi eğitim konusunda, aydınlatıcı çalışmalar yeterli düzeyde yapılmaktadır.	()	()	()	()	()
15. Bedensel / Psiko-motor gelişimleri yeterli düzeyde gerçekleştirilmektedir.	()	()	()	()	()
16. Sorumluluk duygusu edinmeleri, dürüst, nazik ve saygılı bireyler olmaları yeterli düzeyde sağlanmaktadır.	()	()	()	()	()



EK - 3

T.C
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

11 MART 2008

Sayı :B.08.4.MEM.4.22.00.04.510/(234)- 5991
Konu : Anket çalışması.

VALİLİK MAKAMINA

İlimiz Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Ayşegül Özdemir TOPALOĞLU' nun 2007-2008 öğretim yılı ikinci yarıyıl döneminde 23/05/2008 tarihine kadar İlimiz Merkez İlçe, Keşan, Uzunköprü ve Enez İlçelerindeki ekli listede belirtilen İlköğretim okulları okul öncesi eğitim kurumları gönüllü yönetici ve öğretmenlerine yönelik "Resmi Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Yöneticilerin Kurumsal Amaçları Gerçekleştirmedeki Yeterliliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Okul Öncesi Öğretmenlerin Görüşü" konulu yüksek lisans tez çalışmasını uygulama isteği ile ilgili 19/02/2008 tarih ve 270-236 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

İlimiz Merkez İlçe, Keşan, Uzunköprü ve Enez İlçelerindeki ekli listede belirtilen İlköğretim okulları okul öncesi eğitim kurumları gönüllü yönetici ve öğretmenlerine yönelik ekte sunulan anket formlarına göre eğitim ve öğretimi aksatmadan Okul **Müdürlerinin sorumluluğunda** söz konusu anket çalışmasının yapılabilmesi için gerekli iznin verilmesini arz ederim.

Hulusi BEŞİROĞLU
Millî Eğitim Müdürü

EKİ: Anket Örneği (1 sayfa)

OLUR
19/03/2008

Cengizhan AKSOY
Vali a.
Vali Yardımcısı



Edirne İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Vilayet Binası Kat:3 22020 EDİRNE.
Bilgi için: Eğitim-Öğretim Bölümü
Telefon: (0 284) 225 16 32
Faks : (0 284) 225 49 08
E-posta: edirnemem@meb.gov.tr
Eletronik Ağ: http://edirne.meb.gov.tr

