



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitim Programı

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ:

ANKARA İLİ ÖRNEĞİ

Esra Tuğba ÇOBAN

Doktora Tezi

Ankara, 2025



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitim Program

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ:

ANKARA İLİ ÖRNEĞİ

INVESTIGATION OF EARLY CHILDHOOD SCHOOL'S EFFECTIVENESS:

THE CASE OF ANKARA PROVINCE

Esra Tuğba ÇOBAN

Doktora Tezi

Ankara, 2025

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Esra Tuğba ÇOBAN'ın hazırladığı “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Etkililiğinin İncelenmesi: Ankara İli Örneği” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

Prof.Dr. Berrin AKMAN

Jüri Üyesi (Danışman)

Doç. Dr. Selda ARAS

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Dilara BAKAN KALAYCIOĞLU

Jüri Üyesi

Doç. Dr. Yasin ÖZTÜRK

İkinci Tez Danışmanı

Doç.Dr. Arif Yılmaz

Enstitü Yönetim Kurulu
27/02/2024 tarihli ve
2024-12/12 sayılı kararı

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 02 /12/ 2024 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Okullar kendine özgü kültür, değer, ilke ve hedefleri içerisinde barındıran örgütlerdir. Bu örgütlerin amaçlarına ulaşabilme düzeyleri etkili ve yeterli olmaları ile ilişkilidir. Okul öncesi eğitim kurumlarının etkililiklerinin belirlenmesi amacıyla bu çalışmada öncelikle geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiş ve devamında, belirlenen okullardan elde edilen nitel veriler ile etkililik boyutlarının okul öncesi eğitim kurumlarının etkililiğinde hangi düzeyde rol oynadığı araştırılmıştır. Bu bağlamda karma desende tasarlanan çalışma kapsamında öncelikle, maddeleri 1-5 arası puanlanacak şekilde beşli Likert tipi olarak, 56 maddeden oluşan 6 boyut (müdür, öğretmen, aile, çocuk, program, okul kültürü) ile Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Ölçeği (OÖEKEÖ) geliştirilmiştir. OÖEKEÖ'nün Cronbach alfa değeri 0.975, Guttman (Split Half) değeri 0.926 ve Spearman-Brown katsayı değeri 0.927'dir. Araştırma kapsamında katılımcı okulların etkililikleri 231.36 ile 256 arasında puanlanmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemiyle katılımcı okullar arasından belirlenen en az etkili üç ve en etkili üç okulun paydaşlarından müdürler ile bireysel; öğretmen ve ailelerle odak grup görüşmeleri yapılmış ve görüşmeler tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucu elde edilen bulgulara göre okul öncesi eğitim kurumlarından etkili okullarda sırasıyla müdür, çocuk, aile ve okul kültürü, program ve son sırada öğretmen boyutu önemli görülürken; az etkili okullarda sırasıyla öğretmen, müdür, program, aile ve okul kültürü ve son olarak çocuk boyutu önemli görülmüştür. Az etkili ve etkili okul gruplarında paydaşlara göre etkililik boyutlarına bakıldığında ise farklılıklar görülmüştür. Bu çalışma ile ulaşılan sonuçlar okul öncesi eğitim kurumlarında etkililiğin sağlanması ve sürdürülmesine yönelik yapılacaklar hakkında çıkarımlar sunmaktadır.

Anahtar sözcükler: etkililik, etkili okul, okul etkililiği, okul öncesi eğitim kurumları, okul öncesi eğitim

Abstract

Schools are organizations that encompass unique cultures, values, principles, and goals. The level to which these organizations can achieve their objectives is associated with their effectiveness and sufficiency. In this study, in order to determine the effectiveness of pre-school educational institutions, firstly a valid and reliable scale was developed and then the role of effectiveness dimensions in the effectiveness of pre-school educational institutions was investigated with the qualitative data obtained from the determined schools. In this context, within the scope of the study designed in a mixed method, firstly, a scale entitled Preschool Education Institutions Effectiveness Scale (PEIES) was developed consisting of 56 items in six dimensions (principal, teacher, family, child, program, school culture) to be scored on a five-point Likert scale ranging from 1 to 5. PEIES's Cronbach's alpha value of the scale is 0.975, Guttman (Split Half) value is 0.926, and Spearman-Brown coefficient value is 0.927. Within the research, the effectiveness of participant schools was scored between 231.36 and 256. With the purposeful sampling method, individual interviews were conducted with the principals and the teachers and families from the stakeholders of the three least effective and three most effective schools determined among the participating schools, and the interviews were analyzed with thematic analysis method. According to the findings obtained as a result of the analyses, while the principal, child, family and school culture, program and finally the teacher dimension were seen as important in effective schools, respectively; in less effective schools, the teacher, principal, program, family and school culture and finally the child dimension were seen as important. When the effectiveness dimensions were examined according to the stakeholders in the less effective and effective school groups, differences were observed. The results obtained with this study provide inferences about what to do to ensure and maintain effectiveness in preschool education institutions.

Keywords: effectiveness, effective school, school effectiveness, preschool education institutions, early childhood education

Teşekkür

Tezime başlarken danışmanım, bitirirken ikinci danışmanım olarak akademik yolculuğumda, bir danışmandan öte değerli rehberliği ile bana ışık tutan Sayın Doç. Dr. Arif Yılmaz'a, kendisinin Hacettepe Üniversitesi'nden ayrılışı sonrası danışmanım olarak tezimi bulunduğu noktadan sona doğru ilerletirken, bu zorlu süreçte kıymetli desteğiyle ve katkılarıyla hep yanımda olan Sayın Doç. Dr. Selda Aras'a teşekkürler.

Henüz tez sürecim yeni başlarken kendisinin derslerine katılma şansı yakalayarak tezimin temellerini birlikte attığımız, sürecin başından sonuna kadar tez izleme komitemde de yer alarak kıymetli görüşleri ile tezimi geliştiren Sayın Prof. Dr. Murat Özdemir'e teşekkürler. Tez izleme komitemde yer alarak tezimin istatistiksel olarak tam anlamıyla geçerli ve güvenilir olmasını sağlayan Sayın Prof. Dr. Dilara Bakan Kalaycıoğlu'na teşekkürler.

Tez savunma sınavımda Jüri Başkanı olarak yer alan Sayın Prof. Dr. Berrin Akman'a tezime yönelik kıymetli yorum ve önerileri için ve birlikte uzun yıllar çalışma fırsatı bulduğum akademik yolculuğumda bir yönetici, bir mentor olarak bana kattıkları için ayrıca teşekkürler. Bu akademik yolculukta Hacettepe Üniversitesi'nde kendisi ile çalışma fırsatı bulduğum için şanslı olduğum Sayın Prof. Dr. Mübeccel Sara Gönen'e teşekkürler. Tez savunma sınavıma yedek jüri üyesi olarak zorlu şartlara rağmen katılım sağlayarak desteğini sunan Sayın Doç. Dr. Yasin Öztürk'e teşekkürler.

Hacettepe Üniversitesi'nde Araştırma Görevlisi olarak çalışmış olduğum yıllar boyunca beraber dersler aldığım, asisteler yürüttüğüm, idari görevlerde çalıştığım, bildiriler hazırladığım, yayınlar yaptığım, çalışmalarda ve projelerde beraber yer aldığım araştırma görevlisi arkadaşlarımdan her birinden bambaşka öğretiler edindim, hepsine teşekkürler.

Canım aileme; hayatımın uzun bir sürecini kapsayan bu akademik yolculukta, tüm stresli ve zor zamanlarımda yanımda oldukları, bana ilham yaratmaktan, güç vermekten hiçbir zaman vazgeçmedikleri için sonsuz teşekkürler, iyi ki varsınız...

Zamanında hayatımın en zorlayıcı ve aynı zamanda en öğretici dönemi olarak nitelendirmiş olduğum yüksek lisans tez dönemi sonrası aslında akademik hayatımın belki de en büyük dönüm noktası olan doktora tez sürecimi tamamlamış olduğum için son olarak da kendime teşekkürler...

Bir kez daha aynı şeyi umut ediyorum! Gelecek yılların çocukların ölümlerini değil, eğitimlerini, mutluluklarını konuşacağımız yıllar olması dileğimle...

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Öz	iii
Abstract	iv
Teşekkür	v
Tablolar Dizini	ix
Şekiller Dizini	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	xi
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	3
Araştırma Problemi.....	8
Sayıltılar.....	9
Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar.....	9
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	11
Etkililik.....	11
Örgütsel Etkililik	11
Etkili Okul.....	13
Etkili Okul Öncesi Eğitim Kurumları	44
İlgili Araştırmalar	46
Bölüm 3 Yöntem	53
Araştırmanın Modeli.....	53
Araştırmanın Aşamaları	54
Araştırmanın Evreni, Örneklemi ve Çalışma Grubu.....	54
Veri Toplama Süreci	57
Veri Toplama Araçları	59

Verilerin Analizi	62
Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	64
Etik.....	67
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	69
Nicel Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	70
Nitel Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	76
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler	125
Nicel Araştırma Basamağının Sonuçları.....	125
Nitel Araştırma Basamağının Sonuçları.....	126
Öneriler	128
Kaynaklar	131
EK-A: Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Ölçeği	164
EK-B: Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Ölçeği Kullanım Rehberi.....	167
EK-C: Gönüllü Katılım Formu	168
EK-Ç: Görüşme Soruları	169
EK-D: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu Onay Bildirimi.....	172
EK-E: Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni.....	173
EK-F: Etik Beyanı.....	174
EK-G: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	175
EK-H: Dissertation Originality Report.....	176
EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	177

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Etkili Okul Özellikleri</i>	21
Tablo 2 <i>Etkili Okul Boyutları</i>	22
Tablo 3 <i>Nicel Araştırma Örneklemi</i>	55
Tablo 4 <i>Nitel Araştırma Örneklemi</i>	56
Tablo 5 <i>Nitel Veri Toplama Sürecinde Gerçekleştirilen Görüşmeler</i>	59
Tablo 6 <i>Müdür ve Öğretmenlere Dair Demografik Bilgiler</i>	64
Tablo 7 <i>Ailelere Dair Demografik Bilgiler</i>	65
Tablo 8 <i>Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Etkililik Düzeyleri</i>	70
Tablo 9 <i>Paydaşlara göre OÖEKEÖ boyutları sıralaması</i>	73
Tablo 10 <i>Müdürlere göre OÖEKEÖ boyutları sıralaması</i>	74
Tablo 11 <i>Öğretmenlere göre OÖEKEÖ boyutları sıralaması</i>	75
Tablo 12 <i>Ailelere göre OÖEKEÖ boyutları sıralaması</i>	75
Tablo 13 <i>Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Etkililiğine Dair Bulgular Özeti</i>	108

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Örgütsel Etkililik Modelleri</i>	12
Şekil 2 <i>Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Boyutları</i>	45
Şekil 3 <i>Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililiğinin Paydaş Görüşlerine Göre İncelenmesi</i>	77



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

ÇOCA: İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

ERG: Eğitimde Reform Girişimi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEBBİS: Milli Eğitim Bakanlığı Bilgisayarlı Eğitim İzleme ve Yönetim Sistemi

NIER: Ulusal Erken Eğitim Araştırmaları Enstitüsü

OECD: Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü

OÖEKEÖ: Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Ölçeği

UNICEF: Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu

SED: Sosyo Ekonomik Düzey

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmamanın amacı, önemi, araştırma problemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş amaçları ve ilkeleri doğrultusunda eğitim ve öğretimin devamlılığının sağlanabilmesi için 2015 yılında Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu (UNICEF) ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ortaklığında Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları (Kılavuz Kitabı) sistemi hazırlanmıştır. Bu sistemde yer alan kurum standartları temel eğitim düzeyinde eğitim veren anaokulu, ilkokul, ortaokul gibi her okulun kendi gelişim planını hazırlayabilmesi amacıyla; 'eğitim yönetimi', 'öğrenme öğretim süreçleri' ve 'destek hizmetler' olmak üzere üç alanda 9 standart ve 39 alt standarttan oluşmaktadır. Bu sistem ile okullara yönelik *"Okulun sunduğu hizmet ne kadar etkili? Okulun en güçlü olduğu yanları neler? Okulun hangi açılardan geliştirilmesi gerekiyor?"* sorularının cevaplanabilmesi hedeflenmiştir. 2016 yılında ise MEB Teftiş Kurulu Başkanlığınca yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Kurumları Rehberlik ve Denetim Rehberi belgesinde okul öncesi eğitim kurumlarının; eğitim-öğretim faaliyetleri, yönetim faaliyetleri ile mali iş ve işlemler şeklinde üç alt başlıkta değerlendirileceği belirtilmektedir. Bu değerlendirmeler kurum içerisine yapılan bilgilendirmelerle sınırlı olup belgede belirtildiği gibi rehberlik amacı gütmektedir. Rehberlik ve Denetim Rehberindeki maddeler ve Kurum Standartları raporundaki alt başlıklarda geçen bazı standartlar etkili okul boyutları ile paralellik göstermekte olsa da bu raporlarda etkili okul kavramına rastlanılmamaktadır. Kurum Standartları raporunda 'Kurum Standartları Sisteminin Kullanım Amacı' başlığının altında (sf.12) daha nitelikli ve etkili okul öncesi eğitim ve ilköğretimden bahsedilmekte, Rehberlik ve Denetim Rehberi'nde de benzer şekilde sadece 'Rehberlik ve Denetim İlkeleri' başlığının altında (sf.3) etkililik esasları olarak etkililik kavramına yer verildiği görülmektedir.

Eğitim sisteminin başarısını belirleyen iki kritik kavram olan etkili okul özellikleri ve kalite standartları, eğitimde hedeflerin ve uygulamaların farklı yönlerini temsil etmektedir. Etkili okullar; çocuk merkezli, çocukların öğrenebileceğine dair yüksek beklentiler, sürekli değerlendirme ve geri bildirim verme, etkili liderlik ve etkili aile toplum katılımı uygulamaları şeklinde öğrenmeyi ve başarıyı artırmayı hedefleyen belirli niteliklere sahiptir. Kalite standartları ise; müfredat ve öğretim, öğrenci performansı, okul iklimi ve güvenliği, profesyonel gelişim, kaynakların yönetimi gibi eğitim sisteminin genel yeterliliğini ve verimliliğini ölçen kriterler olarak tanımlanmaktadır (Marzano, 2003a; Leithwood & Jantzi, 2000). Bu iki kavram arasındaki en temel farklılık odak noktalarıdır; etkili okullar, öğrenci başarısını artırmaya yönelik uygulamaları ön planda tutarken, kalite standartları daha geniş bir perspektiften eğitim sisteminin genel yeterliliğini ölçmeyi hedeflemektedir (Marzano, 2003a; Leithwood & Jantzi, 2000). Bununla birlikte etkili okullar, genellikle daha esnek ve okul içi uygulamalara dayanırken, kalite standartları daha katı ve belirli ölçütlere dayanmaktadır (Epstein, 2011). Ayrıca, etkili okullar, öğretmenlerin ve öğrencilerin katılımını ve etkileşimini teşvik ederken, kalite standartları daha çok dışsal değerlendirmelere odaklanmaktadır (Black & Wiliam, 1998). Bu durum, öğretmenlerin motivasyonunu ve okul kültürünü etkileyebilir (Darling-Hammond, 2000). Sonuç olarak, etkili okul özellikleri ve kalite standartları, eğitim sisteminin başarısında kritik rol oynamaktadır. Ancak, bu iki kavramın birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğu da unutulmamalıdır. Eğitimde gelişim ve iyileştirme odaklı eğitim politikalarının ve uygulamalarının geliştirilmesi için her iki yaklaşımın da dikkate alınması gerekmektedir (Thapa ve diğerleri, 2013). Bu bağlamda ilgili literatür çerçevesinde, kalite standartlarının yanı sıra, okul öncesi eğitim kurumlarının etkililiğinin belirlenmesi amacıyla kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçeğe alanda ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı özetle; okul öncesi eğitim kurumlarının etkililik düzeylerini belirlemek ve okul öncesi eğitim kurumlarının etkililiklerinde rol oynayan değişkenleri etkili okul boyutları çerçevesinde tartışmaktır.

Okulların etkililik düzeyinin belirlenmesi, güçlü ve zayıf yönleri ile okulların eğitim programlarının ne ölçüde etkili olduğunu gösteren kritik öneme sahip bir araçtır (Marzano, 2003b). Etkili okullar, olumlu bir okul kültürü yaratma konusunda başarılıdır. Okul etkililiği belirlenerek, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin katılımını artıran bir okul ortamı sağlanabilir (Cohen ve diğerleri, 2009). Ayrıca okul etkililiği, öğrencilerin gelişimsel süreçlerinin desteklenerek akademik başarılarının artırılmasını da doğrudan etkilemektedir. Hattie (2017), öğretim yöntemleri ve okul yönetiminin öğrenci başarısını artırmada önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Etkili okullar, öğrencilerin öğrenme süreçlerini optimize ederek yüksek başarı oranlarına ulaşılmasını sağlar. Öğrenci başarılarıyla birlikte okul iklimi, öğretmen kalitesi ve aile katılımı gibi diğer faktörlere bu çerçevede yer verilmektedir. (Thapa ve diğerleri, 2013). Bununla birlikte eğitim bütçeleri sınırlıdır ve bu nedenle kaynakların etkin bir şekilde kullanılması hayati önem taşır. Okul etkililiğinin belirlenmesi ile hangi stratejilerin gerekli ve daha etkili olduğunu anlamak ve kaynakları bu doğrultuda yönlendirmek de oldukça önemlidir (Darling-Hammond, 2000).

Etkililik düzeyinin belirlenmesi, okul yöneticilerine ve öğretmenlere, hangi alanlarda iyileştirmeler yapmaları gerektiğini göstermekte; müdür liderliğinde okullarda genel stratejilerinin yeniden şekillendirilmesi veya öğretim yöntemlerinin güncellenmesi için bir temel sağlamaktadır (Leithwood & Jantzi, 2000). Böylece, yönetici konumundaki müdürler daha hedef odaklı yaklaşımlar geliştirebilir ve kaynakları daha etkili bir şekilde kullanabilirler. Etkililik düzeyinin belirlenmesi daha geniş bir başlıkta eğitim alanına da birçok katkı sunmaktadır. Öncelikle bu süreç, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirmek için gerekli verileri sağlar, böylece öğretmenler daha etkili ve öğrenci merkezli yaklaşımlar benimseyebilir. Bununla birlikte okul etkililiği, eğitim politikalarının geliştirilmesine olanak

tanır. Okul etkililiği ile ilgili veriler, eğitim otoriteleri ve yöneticiler tarafından daha iyi politikalar geliştirmek için kullanılabilir (Leithwood & Jantzi, 2000). Eğitim yöneticileri ve politika oluşturucu yetkililer, etkililik düzeyini dikkate alarak, okul düzeyinde uygulanan programları ve stratejileri değerlendirebilir. Bu da daha etkili eğitim politikalarının oluşturulmasına yardımcı olur ve eğitim sisteminin genel kalitesini artırır (Darling-Hammond, 2000). Ayrıca okul etkililiğinin belirlenmesi ile, toplumda eğitim ile ilgili farkındalık artırılıp, eğitimde kalitenin artırılması için gerekli kaynakların sağlanmasına dair de kamuoyu bilinci oluşturulabilir. Bu durum, ailelerin ve toplumun eğitim süreçlerine katılımını teşvik eder, bu da öğrencilerin gelişim ve öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkiler (Epstein, 2011).

Okul öncesi eğitim yaşam boyu öğrenmenin, gelişimin ve refahın temelini oluşturur. Bir çocuğun yaşamının ilk yılları bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim açısından kritik öneme sahiptir ve bu da erken eğitimin kalitesini son derece önemli hale getirmektedir (Shonkoff & Phillips, 2000; Heckman ve diğerleri, 2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında okul etkililiği, yalnızca temel eğitim hizmetlerinin sağlanması meselesi değil, aynı zamanda çocukların tam potansiyellerine ulaşmaları için ihtiyaç duydukları fırsatlara sahip olmalarının sağlanmasıyla da ilgilidir (Engle ve diğerleri, 2011; McCoy ve diğerleri, 2017). Bu nedenle, erken çocukluk kurumlarının etkililiğinin belirlenmesi, eğitimsel sonuçların iyileştirilmesinde, eşitliğin teşvik edilmesinde ve farklı kökenden gelen çocukların gelişimlerinde desteklenmesinin sağlanmasında önemli bir bileşendir (Barnett, 2011; Yoshikawa ve diğerleri, 2013).

Okul öncesi eğitim kurumlarında okul etkililiğinin önemi çok yönlüdür. Araştırmalar, yüksek standartlara sahip, kaliteli erken çocukluk eğitiminin çocukların bilişsel yetenekleri, sosyal becerileri ve duygusal dayanıklılıkları üzerinde kalıcı bir etkiye sahip olabileceğini sürekli olarak göstermiştir (Heckman, 2006; Yoshikawa ve diğerleri, 2013). Melhuish (2010) tarafından yapılan bir meta-analize göre, yüksek kaliteli erken eğitim programlarına katılan çocukların, yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde özellikle okuma, matematik ve sosyal

yeterlilik alanlarındaki akademik performanslarında önemli gelişmeler olduğu görülmektedir (Barnett, 2011; Karoly ve diğerleri, 2005). Bu, yalnızca etkili bir temel eğitim sağlamanın değil, aynı zamanda bu eğitimin çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamada etkili olmasını sağlamanın önemini de vurgulamaktadır (Burchinal ve diğerleri, 2016; Pianta ve diğerleri, 2005).

Okul öncesi eğitim kurumlarında okul etkililiği çeşitli faktörleri kapsar. Bunlar öğretmenlerin niteliklerini ve eğitimini, eğitim ortamını, müfredatı ve eğitimciler ile çocuklar arasındaki etkileşimin doğasını içerir. Siraj-Blatchford ve diğerleri (2002), etkili okul öncesi eğitim ortamlarının, çocukların aktif öğrenmeleri ile sosyal-duygusal gelişimlerini teşvik edici ve duyarlı faaliyetlerle meşgul oldukları ortamlar olduğunu ifade etmektedir. Bu tür bir ortam, çocuklarda daha sonraki akademik ve yaşam becerilerinin temelini oluşturan merak duygusunu, motivasyonu ve öz düzenlemeyi geliştirmek için gereklidir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında okul etkililiğinde diğer bir önemli başlık öğretmenlerdir. İlk yıllardaki öğretmen-çocuk etkileşimleri, çocukların gelişimsel yörüngelerini şekillendirmede çok önemli bir rol oynar (Burchinal ve diğerleri, 2010; Hamre & Pianta, 2007). Ulusal Erken Eğitim Araştırmaları Enstitüsü (NIEER) (2020), çocuk gelişimini anlayan ve araştırmaya dayalı öğretim stratejilerini uygulayan iyi eğitilmiş eğitimcilerin, çocukların bilişsel ve sosyo-duygusal becerilerini geliştiren öğrenme ortamları yaratma olasılıklarının daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır (Pianta ve diğerleri, 2005; Snow, 2014). Çocukların ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde yanıt vermek ve dil gelişimini teşvik etmek gibi olumlu etkileşimlerde bulunan öğretmenlerin, çocukların daha sonraki akademik sonuçlarını önemli ölçüde etkileyebileceği bilinmektedir (Pianta ve diğerleri, 2005).

Okul öncesi eğitim kurumlarında etkililiği sağlamanın toplumsal etkilerinden de bahsedilebilir. Etkililiğin sağlanamadığı eğitim sistemleri ve kurumlarda, özellikle dışlanmış topluluklardan gelen çocuklar için toplumsal eşitsizlikler daha da kötüleşebilir (Engle ve diğerleri, 2011; Yoshikawa ve diğerleri, 2013). Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü'ne (Organisation for Economic Co-Operation and Development) (OECD) (2017) göre, yüksek

kaliteli erken çocukluk eğitime erişimdeki eşitsizlikler, çocuğun akademik hayatı boyunca devam eden başarı boşluklarına katkıda bulunmaktadır. Eğitimin etkililiğini destekleyen erken müdahaleler bu nedenle bu boşlukların azaltılmasında ve daha fazla eşitliğin teşvik edilmesinde önemli bir rol oynayabilir (Burchinal ve diğerleri, 2016; McCoy ve diğerleri, 2017). Etkili erken çocukluk eğitimi programları, sosyo-ekonomik durumları ne olursa olsun tüm çocuklara akademik ve sosyal açıdan başarılı olmak için ihtiyaç duydukları araç ve desteğin sunulmasını sağlar (Barnett, 2011; Heckman ve diğerleri, 2010). Ayrıca, okul öncesi eğitim kurumlarında etkililiğine odaklanmanın işgücü gelişimi üzerinde de etkileri vardır. Etkililiği artırmak için iyi eğitilmiş, yeterli ücret verilen ve desteklenen işgücüne ihtiyaç vardır (Whitebook ve diğerleri, 2014; Bassok ve diğerleri, 2016). Öğretmenler, erken çocukluk programlarının etkililiğinde merkezi bir rol oynamaktadır ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri, çocuklara yönelik sonuçların iyileştirilmesinde kilit rol oynamaktadır (National Research Council, 2015); Pianta ve diğerleri, 2005). Öğretmen eğitime yatırım yapmak ve destekleyici çalışma koşulları yaratmak, yalnızca eğitimin kalitesini artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenlerin iş doyumlarını, işte kalmalarını ve refahlarını da artırır (Barton, 2017; Whitebook ve diğerleri, 2014); bu da süreçte öğretmenlik yaptıkları çocuklara fayda sağlamaları ile sonuçlanır (Barnett ve diğerleri, 2004; McMullen, 2010).

Okul öncesi dönemde okul etkililiğinin belirlenmesi politika yapıcılarının, eğitimcilerin ve ailelerin neyin işe yaradığını ve nedenini anlamalarına da olanak tanır. Örneğin, Erken Gelişim Aracı (EDI) gibi standartlaştırılmış araçlar aracılığıyla çocukların gelişimsel ilerlemelerinin değerlendirilmesi, erken eğitim programlarının güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine yardımcı olabilir ve iyileştirme çabalarına rehberlik edebilir (Janus ve Offord, 2007). Ayrıca sürekli değerlendirme, dezavantajlı sosyo-ekonomik bağlamlardan gelenler veya özel eğitim ihtiyaçları olanlar da dahil olmak üzere farklı kökenden gelen çocukların özel ihtiyaçlarının belirlenmesine yardımcı olur (Engle ve diğerleri, 2011; Yoshikawa ve diğerleri, 2013; McCoy ve diğerleri, 2017). Okul öncesi eğitim kurumlarında etkililiğinin belirlenmesiyle müdahalelerin ve kaynakların en çok ihtiyaç duyulan yerlere yönlendirilmesi

de mümkün hale gelir. Politika perspektifinden bakıldığında etkililiğinin belirlenmesi, kamu finansmanlarının düzenlenmesinde de oldukça önemlidir. Barnett'in (2011) da ifade ettiği gibi yüksek kaliteli erken çocukluk eğitiminin ekonomik faydalarını gösteren çalışma ve yayınlar alanyazında mevcuttur; örneğin bu faydalar arasında lise mezuniyetinin daha yüksek olması, suç oranlarının azalması ve bu tür programlara katılan bireylerin yaşam boyu kazançlarının artması yer almaktadır. Bu durum, etkililiğin değerlendirilmesini sadece bir eğitim meselesi değil, aynı zamanda bir ekonomi politikası ve sosyal adalet meselesi haline de getirmektedir.

Kısacası, okullarda etkililik düzeyinin belirlenmesi, eğitim sisteminde kalitenin artırılması için hayati bir öneme sahiptir, ayrıca öğrenci başarısının artırılmasına, öğretim uygulamalarının geliştirilmesine ve eğitim politikalarının güçlendirilmesine de katkı sağlarken, eğitim alanında sürekli iyileştirmeler yapabilmek için, okulların etkililik düzeyini belirlemek ve bu verileri kullanmak, gelecekteki başarıların da temelini oluşturabilir. Araştırmalar okul öncesi eğitim kurumlarında okul etkililiğinin belirlenmesinin çocuklara bireysel katkıları ve toplumsal katkıları hakkında birçok sonuç ve öneride bulunsa da okul öncesi ve sonraki okul kalitesinin zaman içindeki etkilerinin, varlığını ve büyüklüğünü etkileyebileceği tüm seçenekler henüz net bir şekilde belirlenememiş olabilir. Bu çerçevede anlamlı kazanımlar yaratmak ve sürdürmek için çocukların okul öncesi eğitimde zengin ve ilgi çekici deneyimlere ihtiyaçları olduğu açıktır. Bu tür kazanımları sürekli olarak üreten ve sürdüren etkili programların ve etkili okulların nasıl oluşturulacağını anlamak için de daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. (Meloy, Gardner, & Darling-Hammond, 2019). Bu bağlamda bu çalışma ile okul öncesi eğitim kurumlarının etkililiğinin geçerli ve güvenilir bir ölçekle değerlendirilebilecek olması çok önemlidir.

Bu çalışmanın ikinci kısmında elde edilmiş olan nitel veriler ile de hangi değişkenlerin okul öncesi eğitimi kurumunun etkililiği üzerinde nasıl bir rol oynadığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilebilecek uygulamalar ya da politikalarla tüm okul öncesi eğitimi kurumlarının etkililik düzeylerinin

arttırılmasının sağlanabileceği öngörülmektedir. Araştırma sonuçları ile literatürde yer alan önemli bir boşluğun doldurması ile birlikte, aynı zamanda eğitim öğretim sistemi içerisindeki temel paydaş olan okul öncesi eğitim kurumlarında etkililiğinin artırılması için doğrudan uygulamaya yönelik öneriler de sunulması hedeflenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda bu araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Araştırma Problemi

Okul öncesi eğitim kurumlarının etkililik düzeyleri nedir, okul öncesi eğitim kurumlarının etkililiğinde rol oynayan değişkenler nelerdir ve bu değişkenler okul öncesi eğitim kurumlarında etkililiği ne düzeyde etkilemektedir?

Alt Problemler

- 1- Okul öncesi eğitim kurumlarının etkililik düzeyleri nedir?
- 2- Okul öncesi eğitim kurumlarını etkili okul yapan özellikleri nelerdir?
 - a. Okul öncesi eğitim kurumunda müdürünün özellikleri okul etkililiğinde rol oynar mı?
 - b. Okul öncesi eğitim kurumunda öğretmenin özellikleri okul etkililiğinde rol oynar mı?
 - c. Okul öncesi eğitim kurumunda aile okul etkililiğinde rol oynar mı?
 - ç. Okul öncesi eğitim kurumunda çocuk okul etkililiğinde rol oynar mı?
 - d. Okul öncesi eğitim kurumunda uygulanan program okul etkililiğinde rol oynar mı?
 - e. Okul öncesi eğitim kurumunda okul kültürü okul etkililiğinde rol oynar mı?
- 3- Paydaşlara göre müdür, öğretmen, aile, çocuk, program ve okul kültürü değişkenleri okul öncesi eğitim kurumlarının etkililiğini hangi düzeyde etkilemektedir?
 - a. Müdürlere göre müdür, öğretmen, aile, çocuk, program ve okul kültürü değişkenleri okul öncesi eğitim kurumlarının etkililiğini hangi düzeyde etkilemektedir?
 - b. Öğretmenlere göre müdür, öğretmen, aile, çocuk, program ve okul kültürü değişkenleri okul öncesi eğitim kurumlarının etkililiğini hangi düzeyde etkilemektedir?

c. Ailelere göre müdür, öğretmen, aile, çocuk, program ve okul kültürü değişkenleri okul öncesi eğitim kurumlarının etkililiğini hangi düzeyde etkilemektedir?

4- Okul öncesi eğitim kurumlarının etkili okul özelliklerine dair elde edilen nitel veriler okul öncesi eğitim kurumlarının etkililiğini nasıl açıklamaktadır?

Sayıtlılar

1. Araştırmaya katılan yönetici, öğretmen ve aileler ölçme araçlarına samimi ve doğru cevap vermişlerdir.

2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları müdür, öğretmen ve ailelerin görüşlerini ortaya çıkaracak niteliktedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2021 – 2022 eğitim & öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ankara ili merkez ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumları ve çalışmanın nitel aşamasında amaçsal olarak belirlenen kurumların müdürleri, öğretmenleri ve velileri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bu araştırmada kullanılacak bazı temel kavramların tanımları aşağıdadır.

Etkililik: Belirlenen amaçlara ulaşıldığında eylemlerin etkili olduğu kabul edilir (Barnard 1968).

Örgütsel Etkililik: Örgütün, uzlaşma, uyma ve kontrol koşullarında ne denli yaratıcı ve canlı olduğudur (Bursalıoğlu, 2012).

Okul Etkililiği: Parasal olmayan girdilerin ya da süreçlerin- ders kitabı sayısı, sınıf örgütü, öğretmenlerin profesyonel yetiştirilmesi, öğretim stratejisi gibi çıktılarla karşılaştırılmasıdır (Balcı, 2011).

Etkili Okul: İçinde güçlü bir liderliğin, düzenli insani bir ortamın olduğu, öğrenci gelişiminin düzenli olarak izlendiği, bütün öğrenciler için yüksek beklentilerin ve şartların olduğu ve tüm öğrencilere önemli becerileri öğretmeye odaklanmış okuldur (Edmons, 1982; Akt: Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Lider: Başkalarını etkileyen kişidir (Özdemir, 2018).

Liderlik: Başkalarını etkileme sürecidir (Özdemir, 2018).

Anasınıfı: Bir ilköğretim veya ortaöğretim kurumlu ya da lise bünyesinde okul öncesi eğitimin verildiği sınıf.

Anaokulu: Kendi binalarında, herhangi bir okul basamağına bağlı olmaksızın okul öncesi eğitimin verildiği okul.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Etkililik

Sözcük anlamına bakıldığında *etkililik* kelimesinin Türk Dil Kurumu tarafından “*etkili olma durumu, tesirlilik ve müessiriyet*” şeklinde tanımlandığı görülmektedir (TDK, 2019). Ayrıca aracın/işlemin yeterli sayıda ürün çıkartması veya gerektiği kadar etkin olabilmesi şeklinde de sözlük anlamları mevcuttur (Akçay Güngör, 2018). Barnard, (1968) arzu edilen sona ulaşıldığında eylemin “etkili” olarak ifade edilebileceğini, beklenmeyen sonuçlar arzu edilen sonuçlardan daha önemli ya da tatmin edici değilse eylemin “etkisiz” olduğunun ifade edilebileceğini belirtir ve istenmeyen sonuçlar önemsiz olduğunda da eylem “etkilidir” diye ekler. Chester Barnard’a (1968) göre eylemler belirlenen amaçlara ulaşıyorsa ya da bu amaçların güdülerini tatmin ediyorsa da eylemin etkililiğinden bahsedilebilir. Bu noktada etkililik sadece sonuçlarla ilgiliymiş gibi görünse de süreçteki verimlilik ve etkinlikten de etkililik kavramı çatısında bahsedilmelidir (Balcı, 2013). Barnard tarafından etkinlik de örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının doyum derecesi olarak tanımlanmıştır (1968) ve örgütler temel uğraşlarından biri olarak bu iki kavram- etkililik ve etkinlik arasındaki dengeyi sağlamaya çalışmaktadırlar (Balcı, 2013).

Örgütsel Etkililik

Örgüt kendine has kuralları, değer ve ilkeleri içerisinde barındıran ve belirli amaçlara sahip toplumsal bir yapıdır (Tuncel, 2013). Bu toplumsal yapıların amaçlarına ulaşabilme düzeyleri ise örgütün etkili ve yeterli olması ile ilişkilidir (Başaran, 2004; Hoy ve Miskel, 2012). Benzer şekilde Ergeneli (2009) ile Yükçü ve Atağan (2009) örgütsel etkililiği örgütün ulaşmayı amaçladığı hedefe varma düzeyi olarak ele alırken Pfeffer ve Salancik (1978) ise örgütün hedeflerine ne kadar ulaştığını dışsal standart olarak ifade etmektedir. Simon (2013), örgütsel etkililiğin en kolay şekilde kâr amacı güden kuruluşları örnekendirerek açıklanabileceğini belirtir. Bu örgütlerde kuruluşa kalan net para ile bilanço tablosunun

değerlendirilmesi örgütteki etkililiğe dair yorum yapılabilmesini sağlar. Etkililik kriterleri, örgütlerde çıktının en yüksek seviyede olmasını hedefliyor olmasıyla örgütün amaçlarına ulaşması ve çıktıların girdiler üzerindeki dengesini korumayla alakalı olmasıyla da korunum hedefleri ile ilişkilidir.

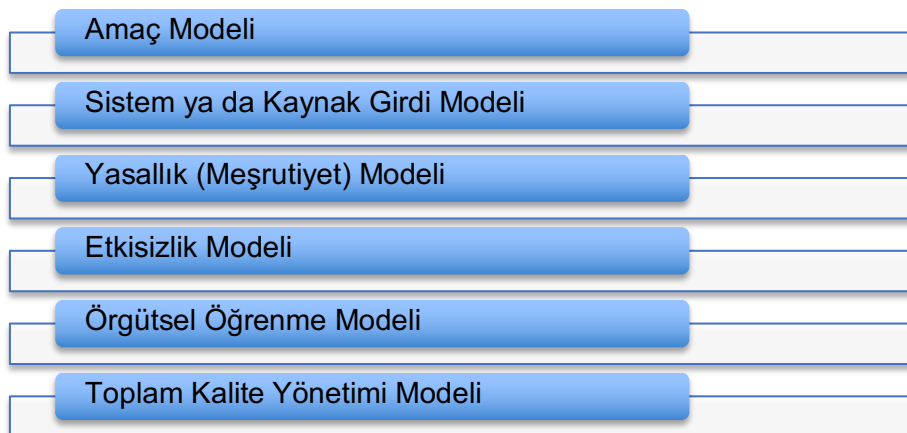
Örgütsel Etkililik Modelleri

Örgütsel etkililik modelleri, örgütlerin genel performanslarını ölçmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olan çerçevelerdir. Bu modeller, bir örgütün süreçlerinin, kaynaklarının ve sistemlerinin verimliliğini ve etkinliğini değerlendirmek için kullanılmaktadır ve tipik olarak strateji, yapı, sistemler, kültür ve insanlar gibi faktörleri göz önünde bulundurarak örgütsel performansa bütüncül bir yaklaşım getirir. Bu modellerin amacı, örgütün iyileştirilmeye ihtiyaç duyulan alanlarını belirleyerek ve örgütün genel etkililiğini artırmak için stratejiler geliştirerek kuruluşların hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmaktır.

Örgütsel etkililik kavramı, birkaç yüzyıl öncesine dayanmaktadır ve erken dönemde geliştirilmiş olan modeller, öncelikle karlılık ve yatırım getirisi gibi finansal performans ölçütlerine odaklanmaktadır. Bununla birlikte, zaman içerisinde örgütler daha karmaşık ve çeşitli hale geldikçe, finansal ölçümlerin ötesinde daha geniş bir faktör yelpazesini dikkate alan daha kapsamlı modellere doğru bir geçiş olmuştur. Literatürde yer alan örgütsel etkililik modellerini Şekil 1'deki gibi sıralamak mümkündür.

Şekil 1

Örgütsel Etkililik Modelleri



Şekil 1’de açıklanan örgütsel etkililik modelleri örgütsel etkililiği tek başına ele alındığında yeterli olmamakta, ancak kuramsal bir çerçeve oluşturmaktadırlar (Balci, 2013). Okul etkililiği söz konusu olduğunda ise okulun da bir örgüt olduğu düşünülerek, etkili okulun etkili örgüt olarak nitelendirilmesi gerekmektedir. Bir okulun etkililiği, örgüt etkililiği ile paralel olarak belirlenen amaçlarını en yüksek seviyede gerçekleştirebilmesi ile değerlendirilir (Hoy ve Miskel, 2012). Bu çerçevede yapılan etkili okul tanımlarına bakıldığında farklı gelişimsel seviyelerdeki öğrencilerin temel becerileri kazanmasını hedefleyen örgütler (Edmonds, 1979), bireylerin ve aynı zamanda içinde yaşadıkları toplumun eğitimsel ve öğretimsel ihtiyaçlarının en üst seviyede gerçekleştirildiği öğrenci odaklı örgütler (Baştepe, 2009), tüm öğrencilerin okulun eğitim öğretim planında belirli hedeflere ulaşmasını sağlayan okullar (Levine ve Lezotte, 1990) olarak açıklandığı görülmektedir. Özdemir de (2013) benzer şekilde fakat daha ayrıntılı bir tanımlama yaparak etkili okulu uygun olarak hazırlanmış öğrenme ortamlarında öğrencilerin çeşitli gelişimsel alanlarda desteklenerek, temel beceri eğitiminin üst düzeyde gerçekleştiği okullar olarak açıklamaktadır. Brookover (1985) ise kapsayıcı bir bakış açısı ile sadece belirli öğrencilerine değil hepsine temel beceri ve gerekli davranışları öğretebilen okulları etkili okul olarak ifade etmektedir.

Etkili okul kavramı çoğu zaman net olarak ifade edilememekte ve iyi okul, araştıran okul, kendini yenileyen okul, kendini yöneten okul, okul geliştirme gibi çeşitli ifadeler kullanılmaktadır (Balci, 2013). Tam olarak eşleşmeyen bu ifadelerin birbirinin yerine kullanılmasında, etkili okul kavramının tarihsel sürecine başlarken Amerika dışında özellikle de İngiltere’de iyi okul ve okul geliştirme olarak anılmasının da bu karışıklığa sebep olduğu düşünülmektedir (Balci, 2013).

Etkili Okul

Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) Eğitim İstatistikleri Ulusal Merkezi (National Center for Education Statistics- NCES) tarafından görevlendirilen araştırmacıların, ABD’de eğitimde fırsat eşitliğinin araştırılması amacıyla 1960’larda yapmış oldukları geniş kapsamlı

bir çalışma ile sonraki yıllarda etkili okul hareketi olarak ifade edilecek bir süreç başlamıştır (Coleman, 1996). 3.000'den fazla okulda 650.000'den fazla öğretmen ve öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışma, tarihin en geniş kapsamlı çalışmalarından biri olarak değerlendirilmektedir (Alexander & Morgan, 2016). Beyazlar olarak tanımlanan Amerikalı öğrenciler, siyahiler, Porto Rikolular, Meksikalı Amerikalılar, doğulu Amerikalılar ve Amerikalı kızılderililerden oluşan 6 farklı ırk ve etnik gruba ait çocuklar bu çalışmaya dahil olmuşlardır. Çalışmanın gerçekleştirilmesine dair görevlendirmeler ve çalışmaya dair süreç planlaması ABD Hükümeti tarafından 1964 yılında Vatandaşlık Hakları Yasasında belirtilmiştir. İlgili kısım şu şekildedir.

“(Eğitim) Komisyonu üyeleri, yasalaşmadan itibaren iki yıl içerisinde; ırk, renk, din, ulusal köken vb. nedenlerle eşit eğitim fırsatlarından yararlanılmaması durumu hakkında Amerika Birleşik Devletleri’nin tüm bölgelerinde, mülklerinde ve Columbia Bölgesindeki devlet okullarında bir araştırma yapacaklar ve Amerika Başkanına & Kongreye sonuçları bir rapor olarak sunacaklardır.” (Coleman, 1996).

İkinci Dünya Savaşı döneminde orduda yapılanların devamında, hükümeti bilgilendirmek ve hükümet politikasını şekillendirmek amacıyla Kongre tarafından özel olarak görevlendirilen ilk sosyal bilimsel çalışmalardan biri olarak bu çalışma eğitim alanında bir dönüm noktası olarak değerlendirilmiştir. Bu araştırmada görevlendirildiği tarihte Johns Hopkins Üniversitesi Eğitim Sosyolojisi bölümünde çalışmakta olan James Samuel Coleman liderliğinde, komisyondaki diğer araştırmacılarla birlikte temelde 4 duruma odaklanılmıştır (Coleman, 1996).

- 1.Devlet okullarındaki ırksal ve etnik grupların birbirinden ayrıldığı alanı genişletmek.
- 2.Eğitimde kaliteye dair iyi göstergeler olarak kabul edilen kriterler açısından okulların eşit eğitim fırsatları sunup sunmadığını değerlendirmek.
3. Standart başarı testleri ile performansları değerlendirilirken öğrencilerin öğrenip öğrenmediğini değerlendirmek.

4.Öğrencilerin başarıları ile devam ettikleri okulların türü arasındaki olası ilişkiyi fark etmeye çalışmak.

Coleman raporu olarak literatürde yer alan 600 sayfalık raporun ön sözünde komisyon üyesi Harold Howe II; komisyonda yer alan araştırmacıların çalışma sonuçları ile eğitimde fırsat eşitliğine dair son sözün söylendiğine dair bir düşünceleri olmadığını, Amerika'da devlet okullarının daha iyi bir noktaya gelmesini istediklerini için çalışma sonuçlarının anlamlı hale getirilerek yorumlandığını belirtmiştir. Eğitimdeki fırsatların artırılması için Amerika Eğitim Ofisi'nin sonuçların nasıl kullanılacağına karar vereceğini, çalışma kapsamında- sonunda, rapor dahilinde devlete herhangi bir politika ya da program önermediklerini de eklemiştir.

Çalışmanın özeti, okul ortamı, öğrenci başarısı ve motivasyonu, azınlıkların gelecekteki öğretmenleri, yüksek öğretim, okula kayıt olmama, okullarda bütünleşmeye dair örnek olay çalışmaları, özel çalışmalar, ekler (yöntem, örneklem, veri toplama aracı, analiz ve istatistikler ek olarak sunulmuş) şeklinde 9 ana başlıkta yazılan rapor (Coleman, 1996) sonuçları ile büyük yankı uyandırmıştır. Yürütülen çalışma ile fiziksel etkinlik, standart program ve diğer ölçülebilir alanlarda beyazlar olarak tanımlanan çocuklar ve diğer çocukların okulları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Fakat beyazlar olarak tanımlanan çocuklar ve diğerlerinin akademik başarıları değerlendirildiğinde 1. sınıfta bile aralarında anlamlı bir fark olduğu ve çocuklar ortaokula geçtiği zaman aradaki farkın daha da arttığı görülmüştür (Alexander, & Morgan, 2016; Coleman, 1996; Ergün 2019,). Tüm ırk/etnik gruplarda puan farkını açıklayan tek anlamlı değişkenin ise ebeveynlerin eğitimleri ve sosyo ekonomik özellikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Hanushek, 2016).

Bu sonuçlar çarpıcı bir şekilde okulun ve öğretmen özelliklerinin çocuğun başarısında 10% gibi bir rolü olduğunu, ailesinin-ebeveynlerinin sosyo ekonomik özelliklerinin çocuğun başarısında daha fazla etki sahibi olduğunu göstermiştir (Alexander & Morgan, 2016; Coleman, 1996; Dodson, 2005; Harbaugh, 2005; Ratcliffe, 2006;). Bu sonuçlar bazı araştırmacılar tarafından; öğrenci başarısı hakkında fikir sahibi olmak için

gittiği okulun değil, ailesinin özelliklerinin değerlendirilmesinin daha etkili ve isabetli olacağı (Stefano, 2003) şeklinde yorumlanmış ve paralellik taşıyan çalışmalar ile de sonuçlar desteklenmiştir. Bazı çalışmalar ailenin özelliklerine göre öğrencinin sadece akademik başarısı değil ilerleyen yıllardaki ekonomik kazançları ve refah seviyeleri hakkında da yorum yapılabileceğini belirtmiştir (Blackstone, 1967; Doran, 2004; Jencks, 1972, Akt: Stefano, 2003).

Bu çalışmalardan birisi daha, Coleman Raporu gibi devlet tarafından araştırmacıların yetkilendirilerek yürütülmesi ile diğerlerinden farklılaşmaktadır. İngiltere'de 1931-1933 yıllarında hazırlanmış olan Hadow Raporundan sonra ilköğretim hakkında hazırlanan ilk resmi rapor Bridget Lady Plowden başkanlığındaki komisyonca gerçekleştirilen bir çalışma sonucu hazırlanan “Çocuklar ve Onların İlkokulları -Children and Their Primary School” raporu olmuştur (Blackstone, 1967; Plowden, 1967).

Amerika'daki Coleman Raporu'nun hazırlanmasına benzer şekilde Plowden Raporu da hükümetin isteği üzerine hazırlanmıştır. Dönemin İngiltere Eğitim Bakanı Sir Edward Boyle komisyonun bu çalışmada ortaöğretime geçiş de dahil olmak üzere temel eğitimin tüm yönleri ile ele alınmasını istemiştir (Plowden, 1967). Üç yıl süren geniş kapsamlı çalışma sonrası rapor iki parça halinde sunulmuştur. 555 sayfadan oluşan Rapor başlıklı 1. kısımda raporun kendisi, 32 başlık, notlar ve ekler açıklanmış; 633 sayfalık Çalışma ve Anketler kısmında ise çalışma yöntemi, ölçme araçları ve istatistiksel süreçler açıklanmıştır.

Raporun Öneriler isimli bir alt başlığı olup, bu başlıkta tam 197 öneri sunulmuştur (Plowden, 1967). Bu öneriler çalışmanın diğer kısımları kadar etkili bulunmamış, temel eğitimi tüm yönleri ile ele almada gösterilen özenin önerilerde gösterilmediği belirtilmiştir. Hatta raporun kendisinden 35 yıl önce hazırlanmış olan Hadow raporunun felsefesinin bir uzantısı olarak da değerlendirildiği olmuştur (Blackstone, 1967). Raporun önerilerinden bazıları şu şekildedir:

1. Tüm okulların aileler ile iletişim için bir programı/uygulaması olmalıdır.
2. Ulusal bir "pozitif ayrımcılık" politikası benimsenerek, muhtaç bölgelerdeki okullar desteklenmelidir.
3. Öğretmen yetiştirme kurumlarında göçmenlere İngilizce öğretme konusundaki eğitim fırsatları genişletilmelidir.
4. Her 10 yılda bir ilköğretim düzeyinde eğitim hakkında anketler yapılmalıdır.
5. Üç yaşına gelen her çocuk kreş/anaokulu eğitimi alabiliyor olmalıdır.
6. Sekiz ve 12 yaşlarında geçiş olacak şekilde birinci, orta ve ileri dereceli okullardan oluşan üç kademeli bir sistem hazırlanmalıdır.
7. İlkokullarda bir ceza yöntemi olarak fiziksel acıya maruz bırakma yasaklanmalıdır.
8. İlkokul sınıflarının maksimum sınıf mevcutları azaltılmalıdır.
9. "Yavaş öğrenen" kavramı-kelimesi "eğitimsel olarak normalin altında" yerine kullanılmalıdır.
10. İlkokullarda daha fazla erkek öğretmene ihtiyaç vardır.

(Plowden, 1967)

Plowden Raporunun en temel mesajı ise “eğitimin kalbinde çocuk vardır” cümlesi olarak değerlendirilmektedir (Gillard, 1987; Gillard, 2009; Plowden, 1967; Plowden, 1977; Robinson, & Fielding, 2007). Bu söylem MEB Okul Öncesi Eğitim Programının çocuk merkezli olma özelliğinin felsefesi ile de bağdaşmaktadır (MEB, 2013). Coleman ve Plowden raporu gibi çalışmalarla okulun çocuk ve başarısındaki etkisi tartışılırken, bu raporlar uluslararası düzeyde tam bir kabul alamamıştır (Mosteller & Moynihan, 1972).

Bazı araştırmacılar bu çalışmaların düşük sosyo ekonomik düzeydeki (SED) çocukların akademik olarak daha başarısız oldukları şeklindeki sonuçlarını kabul etmekle birlikte bu sonuçların okulun çocuk başarısı üzerinde etkisi olmadığını göstermediğini

belirtmiştir (Jencks, 1972) ve alanda okul etkililiğine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmeye başlanmıştır (Brookover, 1977; Brookover & Lezotte, 1979; Edmonds & Frederikson, 1978; Weber, 1971).

Öncelikle Weber, (1971) düşük SED çocuklarla gerçekleştirdiği çalışması ile bu çocukların da akademik olarak başarılı olabilecekleri sonucuna ulaşmıştır. Çalışma kapsamında Weber (1971) New York, Los Angeles ve Kansas şehirlerindeki 95 okul içerisinde, çocukların temel okuma becerilerinin belirlenen standart testlerle değerlendirilen ulusal normlardan daha yüksek olarak belirtildiği düşük SEDde yer alan dört okul seçerek bu okullarda gözlemler, görüşmeler ve testler uygulamıştır. Çalışma sonunda Weber araştırma yaptığı okullarda mevcut olan, bölgedeki diğer düşük SEDli ve temel okuma becerilerinde çocukların daha başarısız oldukları okullarda ise mevcut olmayan 8 karakteristik özelliği maddelendirmiştir (Weber, 1971).

1. Okulun öğretim tarzını belirleyen, eğitim stratejilerinin geliştirilmesine yardımcı ve kaynakların organizasyonuna, dağıtımına liderlik eden güçlü bir idari lider.
2. Öğrenci başarısına dair yüksek beklenti
3. Olumlu, düzenli, sessiz ve rahatlatıcı bir atmosfer
4. Okuma üzerinde önemli bir vurgu
5. Ek okuma personelinin görevlendirilmesi
6. Seslerin kullanılması
7. Yönergelerin kişiselleştirilmesi
8. Öğrenci gelişiminin sıklıkla değerlendirilmesi

Eğitimde Performans Değerlendirme New York Ofisi Weber'in çalışmasına kayıtsız kalmamış ve aynı SEDde yer alan, standart testlerle değerlendirilmiş olan temel okuma puanları bir okuldaki çocukların yüksek değerinde düşük olacak şekilde belirlenen iki okulda bu çalışmayı tekrarlamışlar ve çalışma sonucunda çocukların standart okuma testlerinden

aldıkları puanların okuldaki yönetsel süreçlerle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca yüksek puan alan çocukların okulunda yönetim ve uygulama arasında bir koordinasyon olduğu, çocukların okuma problemlerine yönelik etkili bir şekilde uyguladıkları planları olduğu, çocukların düşük puan aldıkları okulda ise okuma konusundaki problemlere yönelik herhangi bir yönlendirme ya da uygulama olmadığı da çalışma ile ulaşılan sonuçlardandır (Ratcliffe, 2006). Bunlarla birlikte yüksek puan alan çocukların öğretmenlerinin, çocukların başarısına katkıda bulunabileceklerine dair daha olumlu duygulara sahip oldukları, diğer okulda ise öğretmenlerin çocukların okuma konusundaki problemlerinin okul dışı sebeplerden kaynaklı olduğunu düşünerek kendilerinin bu konuda çocuklara bir katkı sağlayamayacaklarını düşündükleri görülmüştür (Edmonds, 1979).

Weber'in çalışmasının ardından Coleman raporlarına karşı çalışmalar devam etmiş Brookover vd. (1977) Michigan'da 68 okulda 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışma ile okuldaki sosyal sistemleri belirlemeyi hedeflemişlerdir. Okullardaki sosyal sistemleri üç alt başlıkta; sosyal düzen ve diğer personel girdileri, okulun sosyal yapısı ve okulun sosyal iklimi olarak belirlemişlerdir. Çalışma kapsamında öğrenci başarısı, öğrenci benlik kavramı ve öğrencinin kendine yeterliliği arasındaki ilişki de incelenmiş, okullardaki sosyal sistemlerin öğrencilerin ortalama okuma ve matematik başarısındaki varyansın çoğunu açıkladığını saptamışlardır. Coleman raporunda ifade edildiği gibi 10% luk bir varyans değil, çocukların başarısının 85% lük bir varyansla okuldaki sosyal yapılarla açıklanabileceği sonucuna ulaşmışlardır (Brookover, 1977). Ayrıca çalışma sonunda gelişen okullardaki fark yaratan özellikleri de maddeler halinde sunmuşlardır.

1. Öğrenciler duygularını kontrol edebilme hakimiyetine sahiptir ve öğretmenleri onların öğreneceğine inanmıştır.
2. Öğretmenlere ve yöneticilere dair yüksek beklentiler mevcuttur.
3. Öğretimsel faaliyetler tüm sınıflarda zamanın çoğunu alacak şekildedir.
4. Gerekli pekiştireçler sunuluyordur.

1979 yılında Brookover ve Lezotte, Michigan'daki sekiz okulda gerçekleştirdikleri çalışma kapsamında anketler ve görüşmelerle okullardaki öğrenci başarısında hangi faktörlerin değişiklik yaratığını belirlemeyi hedeflemişler ve çalışma sonunda bu faktörlerin çalışanlardaki vizyon ve misyon, güvenli ve düzenli çevre, güçlü bir öğretimsel liderlik, öğrenci başarısına dair yüksek beklenti ve eğitim-öğretim programının yakın takibi & düzenlenmesi olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmanın en dikkat çekici bulgularından birisi, müdür ve öğretmenlerin öğrenciye yönelik algılarının öğrenci başarısına etkisi olduğunu belirlenmesidir.

Weber (1971) Brookover (1977) ve Brookover & Lezotte, (1979) sonrasında da çeşitli araştırmacılar tarafından etkili okullar hangi okullardır bu okulları diğerlerinden ayıran özellikler nelerdir sorularının merkezinde gerçekleştirilen çalışmalarla etkili okul hareketi devam ettirilmiştir (Edmonds & Frederikson, 1978; Rutter, 1979).1980'lere gelindiğinde araştırmacılar tarafından etkili okullara dair belirleyici özellikler yayınlamaya başlamıştır. Bu dönemde gerçekleştirilen çalışmalar Coleman raporundan farklı olarak okulun etkililiğinin var olduğunu belirten, bu farklılığı yaratan faktörler/özellikler üzerinde durulmasının gerekliliğini gösteren çalışmalar olmuştur. 1982 yılında 'Etkili Okulların Değişkenleri' başlıklı çalışma ile bu faktörler ilk defa alanyazında açıkça yer almışlardır.

Etkili Okul Boyutları

Etkili Okul Hareketi kapsamında öğrenci başarısının yüksek olduğu okullarda mevcut olan durumlara yönelik betimlemeler yapılırken çeşitli araştırmacılar bu durumları farklı şekilde isimlendirmeyi tercih etmişlerdir. Edmonds (1979), Hoy, & Ferguson, (1985); Levine & Lezotte (1995), Lytton & Pyryt (1998); okullarda etkililiği sağlayan bu faktörleri "Etkili Okul Özellikleri" olarak ifade etmeyi tercih ederken, özellikle sonraki yıllarda yapılan çalışmalarda Karip ve Köksal (1996), Levine ve Lezotte (1990), Lezotte & McKee (2002), Sammons, Hillman ve Mortimore (1995), Scheerens ve Creemeres (1989), Sergiovanni, (1995); Witmer, (2005) özellik ifadesi yerine boyut kelimesini tercih etmişlerdir. Bazı araştırmacıların iki kavramı bir arada, birbiri yerine kullandıkları çalışmalar da mevcuttur.

Tablo 1*Etkili Okul Özellikleri*

Temel becerileri destekleme İyi çalışan bir değerlendirme sistemi Üretken ve pozitif bir okul iklimi Toplumun her kademesiyle iş birliği Güçlü ve amaçlı bir lider Öğrenci gelişimini takip Disiplin problemlerinden uzak	Temel becerilere odaklanma		Öğrenen örgüt
	Öğrenci gelişimini takip	Öğretim liderliği Öğrenci gelişimini düzenli takip	Profesyonel liderlik Gelişimin izlenmesi
	Güvenilir ve düzenli bir çevre	Güvenli ve düzenli bir çevre Olumlu ev-okul ilişkileri	Okul-Aile iş birliği
	Zengin akademik programlar Kaynakları akademik hedeflere aktarmak için esneklik		
		Yüksek beklenti Öğrenmeye imkân tanıyan görevler Net ve odaklanılmış hedefler	Beklentiler Öğrenme ve öğretmedeki konsantrasyon Paylaşılmış vizyon ve amaçlar Öğrenci hak ve sorumlulukları Pozitif destek Öğrenme çevresi Etkili öğretim
Edmonds (1979), Karip ve Köksal (1996), Levine ve Lezotte (1990), Scheerens ve Creemeres (1989)	Sergiovanni, 1995	Lezotte & McKee (2002)	Sammons, Hillman ve Mortimore (1995)

Tablo 2*Etkili Okul Boyutları*

Örgütsel uyum Örgütsel işleyiş Örgütsel bütünleşme Örgütsel verimlilik	Etkili okul liderliği Yüksek öğrenci başarısı Etkili okul ortamı Temel becerilere odaklanma Esnek kaynaklar Öğrenci başarısını izleme	Etkili okul liderliği Yüksek öğrenci başarısı Etkili okul ortamı Temel becerilere odaklanma Esnek kaynaklar Öğrenci başarısını izleme Üretken okul iklimi ve paylaşılan değerler Öğretmen gelişimi ve veli desteği	Güçlü liderlik Öğrenci başarısını takip Öğretimsel hedeflerin belirlenmesi Güvenli ve düzenli okul çevresi Temel becerilere odaklanma	Esnek kaynaklar Öğrenci gelişimini izleme Temel becerilere odaklanma Sınırlı öğrenme engeli
Hoy & Ferguson (1985)	Edmonds (1979)	Levine & Lezotte (1990)	Lytton & Pyryt (1998)	(Witmer, 2005)

Araştırmacıların farklı başlıkta ele alarak belirtmiş oldukları etkili okul özellikleri Tablo 1 ve etkili okul boyutları Tablo 2’de yer almaktadır. Tablo 1 ve Tablo 2’de de görülebileceği şekilde Etkili Okul Boyutları ve Etkili Okul Özellikleri’ne bakıldığında ifade farklılığına rağmen içerik olarak bu iki kavramsal çerçevenin benzer olduğu görülmektedir. Bu çalışma kapsamında güncel araştırmacıların daha sık tercih ettiği şekliyle bu ögeler ileriki bölümlerde “Etkili Okul Boyutları” olarak ele alınmıştır.

Güvenli ve Düzenli Bir Ortam

Lezotte tarafından düzenli, amaçlı, fiziksel şiddete dair bir tehditin olmadığı işyeri tarzı bir atmosfer olarak tanımlanan bu faktör birçok çalışmada etkili okulun boyutu olarak belirtilmiştir (Brookover & Lezotte, 1979; Edmonds & Frederikson, 1978; Hopkins, 1999; Weber, 1971). Ailelerin de katıldığı bir çalışmada (Johnson ve diğerleri, 2000) aileler için de etkili okulun en önemli özelliği olarak ifade edilen güvenli ve düzenli ortamın da kendi içerisinde barındırması beklenen özellikler şu şekilde sıralanmıştır (Lezotte & Pepperl, 1999).

1. Genel okul iklimi ve öğrenci davranışları
2. Okulun fiziksel imkanları
3. Öğrenci disiplini
4. Sınıf yönetimi
5. Karakter gelişimi

Hansen ve Childs (1998) genel okul ikliminin öğrencilerin öğretmenle güvenli ilişkiler kurabileceği, güvenli ve kendilerini okula ait hissedecekleri şekilde olması gerektiğini belirtmiştir. 1988 yılında Amerika’da yayınlanan “Erken Uyarı Zamanında Müdahale: Güvenli Okul Rehberi” genel okul iklimi çerçevesinde öğrencilerin çalışanlarla olumlu ilişkisi, güvenlik meselelerinin tartışmaya açık olması öğrencilere karşı saygılı davranılması, öğrencilerin endişelerini paylaşabilecekleri süreçlerin hazırlanması, problemlerin tespiti ve

çözüm süreçlerinin değerlendirilmesi ile öğrencilerin iyi bir karakter gelişimi göstermeleri ve yurttaşlık bilincinde olmalarının değerlendirilmesinin gerekliliği belirtilmiştir.

Dwyer, Osher, & Warger, 1998), Shannon (2003) ve Ubben ile Hughes ve Norris (2001) rapordaki maddeleri ayrıntılı olarak ele almışlar ve bazı noktalarda maddeleri geliştirmişlerdir. Görünür ve destekleyici bir müdür, okuldaki tüm yetişkinler arasında öğrencilerin davranış standartları hakkında bir anlaşma, öğrencilere de aktarılan yüksek düzeyde davranışsal beklentiler, kuralların her öğrenci için ve her zaman istikrarlı olması, öğrencilerin bir birey olarak değer gördüğü, olumlu bir ortam, disiplin yetkisinin öğretmene devredilmesi, ciddi bir yaptırım gerektiren hareketler için öğrencilere desteğin verildiği okul içi uzaklaştırma araştırmacıların genel okul ikliminde olması gereken özellikler olarak belirlenmiştir.

Fiziksel özellikler çerçevesinde değerlendirildiğinde ise eğitim öğretim süreçlerinde hayati değer taşıdığı ifade edilen (Akhter, 2018) bu özellikler okulda yeterli açık alanların olması, sıradan-günlük mobilyalarla döşenmesi, öğrencileri fark edecek alanın sağlanması, okul kurallarının bina genelinde sergilenmesi, finansal olarak aileleri zorlamayan ve çocukların oturabileceği, rahatlayabileceği, keyif alacağı bir çevre olarak belirtilmiştir (Hansen and Childs, 1998). İlerleyen yıllarda okulun inşa edileceği bölgenin fiziki şartlarına uygun olarak sıcaklık ve gün ışığından maksimum yararlanılacak şekilde inşa edilmesi, yeşil alanlarının bölgeye uygunluğu, oyun alanları, kütüphane, bilgisayar laboratuvarları ve diğer öğrenme ortamlarının okulun tüm paydaşlarının etkili kullanımına imkân tanıyacak şekilde dizaynı da etkili okulların fiziksel özellikleri olarak literatürde belirtilmiştir (Schneider, 2002). Fiziksel şartların öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkisine dair bazı çalışmalar, bina içindeki sıcaklığın ayarlanmasının öğrencilerin sağlığını etkilediğini, uygun sıcaklık sağlandığında öğrencilerin daha az devamsızlık yaptıklarını ve akademik başarılarının arttığını (Olson & Kellum, 2003), öğrenme ortamlarında doğal ışıktan etkili şekilde faydalandığında öğrencilerin görüşlerinin arttığını (Hughes, 2005), okulun bahçe ve bina

dışı öğrenme ortamlarının çocukların doğa ile etkileşim kurarak öğrenme süreçlerinin desteklendiğini (Tanner, 2000) belirtmişlerdir.

Lezotte (2011) etkili okullarda çocuklar için uygun ve anlaşılabilir kuralların olması ve istikrarlı olarak uygulanması gerektiğini de ifade etmektedir. Kuralların varlığına ek olarak okuldaki tüm personelin bu kuralların öğrencilerin davranışlarında gerekli değişiklikler için etkili ve uygun olduğuna inanması da gereklidir (Balen, 2003). Böylece kurallar okulun tüm paydaşları (öğrenciler, öğretmenler, müdür ve diğer tüm personel) tarafından iş birliği içerisinde takip edilebilir. Bu kuralların sınıf içi devamlılığı ise öğretmenin etkili bir sınıf yönetimi uygulaması ile sağlanması mümkünken (Pepperl & Lezotte, 1999), bunun başarıldığı sınıflarda öğrenciler 18% kadar daha çok öğretimsel etkinliklerle meşgul bulunmuşlardır (Çobanoğlu & Badavan, 2017). Marzano (2003a) zayıf bir şekilde yönetilen sınıflarda etkili öğrenme ve öğretimin mümkün olmadığını belirtmiştir. Ayrıca okuldaki eğitim öğretim programları çocukların kendi davranışları için sorumluluk almalarını da sağlayarak karakter gelişimlerini de desteklemektedir (Lezotte, 2001).

Tüm Çocukların Başaracağına İnanma ve Yüksek Beklenti

Yüksek beklenti kavramı yüksek standartlar ile karışabilmekte ve beklenenden farklı algılar yaratabilmektedir (Lezotte, 2001). Yüksek standartlar öğrencilerin ulaşması istenilen seviye iken; yüksek beklenti ise eğitimci ve yöneticilerin tüm çocukların yüksek standartlara ulaşacağına dair inancıdır (Ratcliffe, 2006). Bu bağlamda iki nokta oldukça kritiktir; okul tarafından öğrencilerin eğitim öğretim programında başarılı olacaklarına dair duyulan inancın gösterilmesi ve öğretmenlerin tüm öğrencilerin yüksek standartlara ulaşabilmesi için onlara yardım edebilecek yeterlikte olması (Lezotte, 2001). Öğrencilerinin başarısına dair yüksek beklentileri olmayan- düşük beklenti sahibi öğretmenler öğrencilerin test puanlarına, diğer öğretmenlerin o öğrenci hakkındaki görüşlerine ve öğrenciye dair ilk izlenimlerine göre onları etiketlemektedir (Nave, Miech & Mosteller, 2000). Ayrıca etkili okullarda öğretmenlerin bireysel etkiliklerinin de öğrencilerin öğrenmesinde etkili olduğunu bilinmektedir (Goddard, 2001). Öğrencilerini öğrenebileceklerine dair motive eden, düşük

ve yüksek seviyedeki öğrenciler için adaletli fırsatlar sunan, bireysel uygulamalarında öğrencilerine birebir destek sağlayan, sınıfında yüksek standartları koruyan ve bu standartlara erişmesi için her çocuğu destekleyen öğretmenler, öğrencinin akademik başarısını geliştirmeye yönelik hareket etmektedir (Hopkins, 1999) Bu öğretmenler sed, ırk, cinsiyet gibi özelliklerinden bağımsız olarak tüm öğrencilerinin başarısına dair yüksek bir beklentide olup bunu öğrencilerine de aktardığında, öğrencilerin hem öğrenme ortamları gelişmekte hem de akademik başarıları artmaktadır (Hopkins, 1999; Shannon, 2003; Tschannen -Moran, & Hoy, 2001).

Good (1981,1982) tarafından yapılan iki önemli araştırma; öğretmenlerin belirli öğrenci davranışları ve başarıları için belirli beklentiye sahip olduklarını ve bunun da öğretmenlerde öğrencilere yönelik farklı tutum ve davranışlara yol açtığını söylemektedir. Öğretmenin farklı davranışları öğrencilere öğretmenin beklediği davranış ve başarı standartları hakkında bir mesaj gönderir ve bu durum öğrencilerin benlik kavramlarını, başarılarını ve motivasyonlarını etkiler. Bu durum bu şekilde devam ettikçe öğretmenden yüksek beklentiler alan öğrenciler daha yüksek başarı seviyelerine ulaşma eğilimindeyken, yüksek beklentiler almayanların daha düşük başarı seviyelerine ulaştıkları gözlenmiştir. Zamanla, öğrencilerin başarısı ve davranışları, öğretmenin başlangıçtaki beklentileriyle uyumlu olma eğilimi göstermektedir.

Good (1982) alanyazındaki çoğu araştırma sonuçlarının kendi hipotezi ile tutarlı olarak düşük öğretmen beklentilerinin öğrencilerin davranış ve başarılarını etkilediği sonucuna ulaştığını belirtmektedir. Alanyazındaki çalışmalarda 30'dan fazla araştırmacı tarafından geliştirilen 12 öğretmen davranışı da bu çalışmada yer almaktadır. Bu davranışlar şunlardır: yavaş olduğu düşünülen öğrencilere kendinden uzak, takip etmenin ve grup içerisinde bireysel ilgilenmenin zor olduğu gruplarda yer vermek, daha az başarılı öğrencilere daha ilgisiz davranmak (daha az gülümseyip daha az göz göze gelmek), daha az başarılı öğrencilere daha az soru sorup sınıfta kendini ifade etme şansını daha az vermek, sordukları sorulara cevap isterken daha az başarılı öğrencilere daha az süre

vermek, daha az başarılı öğrencileri doğru cevap vermeleri için ek sorular ya da ipuçları ile desteklememek, daha az başarılı öğrencileri hatalı cevapları için daha fazla eleştirmek, doğru cevapları için ise daha az övmek, daha az başarılı öğrencilerin yanıtlarına daha az geribildirim vermek, başarılı öğrencilere daha ayrıntılı ve daha sık dönüt vermek, başarılı öğrencilerle çalışmayı daha fazla istemek, daha az başarılı öğrencilerin uygulamalarını daha fazla bölmek (Good, 1982). Bu bulgular, öğrencilerinin başarılı veya az başarılı olarak algıladıklarında, öğretmenlerin bu tarz farklı davranışlar sergileyerek öğrencilerinin başarısını etkileyebildiklerini göstermektedir.

Net ve Paylaşılan Okul Hedefleri

Literatürde birçok araştırmada (Brookover & Lezotte, 1979; Edmonds, 1979; Levine & Lezotte, 1990, Lezotte & McKee, 2002; Lytton & Pyryt, 1998) etkili okul özellikleri-boyutları arasında gösterilen net ve ortak hedefler; Lezotte (2001) tarafından okulda çalışan tüm personelin, okulun akademik ve davranışsal hedeflerini, önceliklerini, değerlendirme süreçlerine dair uygulamalarını ve hesap verilebilirliğini paylaşmaları olarak tanımlamaktadır. Personel okulun neyi hedeflediğini bilmeli ve hedefe ulaşılması için yapılan uygulamalara dair ne yapılması gerektiğini de düşünmeli ve bilmelidir (Glover, 1996). Lezotte (1992) öğrencilerin başaracağına dair yüksek beklentiler ile ilişkili olarak etkili okullarda tüm öğrencilerin öğrenebileceğine dair açık bir hedefin varlığından söz etmiştir.

Ne var ki öğretmenlerin inanışları ya da bireysel gelişimleri öğrencilerin öğrenmesini arttırmaya tek başına yeterli değildir. Şişman (2002) okulun hedeflerinin okulun tüm personeli tarafından paylaşılmasının, okulda birlik ve bütünlüğü sağladığını ve böylelikle her paydaşın kendisini okulun hedefleri doğrultusunda işe yarayan üyeler olarak değerlendirdiğini belirtmektedir. Guskey (2003a) okul personelinin desteklenerek öğrencilerin öğrenmesini artıracak altı temel davranışı şu şekilde listelemiştir: öğretmenlerin kendi branşlarındaki yetkinliklerinin artırılması, personelin kendisini geliştirmesi için yeterli zaman ve kaynağın sunulması, öğretmenlerin meslektaşları ile iş birliklerinin desteklenmesi, okul temelli personel gelişiminin desteklenmesi, çabalarının etkililiğini

öğretmenlere gösterebilecek bir değerlendirme aracının sunulması, özgün delillerle yeni uygulamalarının etkililiğinin belirlenmesi.

Öğrenci Gelişiminin Düzenli Takibi

Öğrenme süreçlerinde öğrencilere dönüt verebilmek ve bireysel olarak ihtiyaçları olan öğretimsel planlamaları yapabilmek (Gregory & Chapman, 2002) ve ayrıca müfredatı da bütünsel olarak geliştirebilmek için etkili okullarda öğrencilerin gelişiminin düzenli takibi önemlidir (Lezotte, 2000). Hangi öğrencilerin hangi alanlarda desteğe ihtiyacının olduğunu belirleyebilmek için çeşitli değerlendirmelerin yapılması gereklidir (Shannon, 2003; Harbaugh, 2005). Bu değerlendirme sonuçlarının dönüt olarak öğrencilere sunulması öğrenmeyi geliştirmektedir (Çobanoğlu & Badavan, 2017). DuFour ve diğerleri (2004) etkili okullarda öğretmenlerin çocukların öğrenmelerini geliştirmek için düzenli değerlendirmeyi kullandığını belirtmektedir. Bu tarz değerlendirmeler formatiftir ve sürekli olarak takip gerektirir. Bu şekilde öğrenmenin değerlendirilmesinde istenilen beceriyi kazanamayan ya da istenilen davranışı sergileyemeyen öğrencinin belirlenmesi sağlanmaktadır.

Okul-Aile İlişkisi

Lezotte ve Pepperl (1999) ailenin etkili okulların bir paydaşı olduğunu, okulun hedeflerini bilerek ve benimseyerek bu hedeflere yönelik okulu desteklediklerini söyler. Öğrencilerin başarısı da ailelerin desteği ile olumlu bir korelasyon göstermektedir (Purkey & Smith, 1983). Cavazos (1989) etkili aile katılımı uygulamalarının mevcut olduğu okullarda öğrenci başarılarının daha yüksek olduğunu ifade eder. Aileleri ile okul arasında olumlu bir ilişki olan öğrenciler sadece akademik değil davranışsal olarak da daha yüksek bir başarı sergilemektedir (Puma v ve diğerleri, 1997; Redding, 1997). Aile ile okul arasındaki bu ilişkiyi kurmak (Marzano, 2003b; Shannon, 2003) ve aileler ile etkileşimde olumlu bir atmosfer hazırlamak okulun görevidir (Marzano, 2003b). Bu ilişkide aileyle önce iletişime geçilmeli, devamında ailenin katılımı sağlanmalı ve son olarak da ailelerin yönetişimine imkân tanınmalıdır (Marzano, 2003b). Bu üç basamağın ilk adımı olan iletişim için literatürde yer alan ve uygulamada da tercih edilen belirli yöntemler mevcuttur. Haber mektupları,

öğretmen- aile görüşmeleri, informal notlar, bültenler, telefon görüşmeleri, mektuplar ve ev ziyaretleri hem okul öncesi eğitimde hem de diğer basamaklarda kullanılan başlıca aile ile iletişim yöntemleridir (Cavazos, 1989; Epstein, 1995; Marzano & Marzano, 2003; Redding, 1997; Temel, 2013; Yıldız, & Durmuşoğlu, 2018). Bu yöntemlerin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için ailelere ihtiyaç duyabileceği destekler sağlanmalıdır; çevirmen desteği, düzenli konferanslar, okul politikası ve uygulamaları hakkında bilgilendirici bültenler, haftalık ya da aylık olarak ailelerle paylaşmak üzere hazırlanan öğrenci dosyaları gibi (Epstein, 1995). Aileler zaten çocuklarının eğitim süreçlerine dahil olmayı istemektedirler, öğretmenler onları bu katılım için cesaretlendirebilecek- destekleyebilecek kişilerdir (Ratcliffe, 2006).

Ailelerin yönetişiminin desteklenmesi için de okulla ilgili alınacak kararlarda okulun bir paydaşı olarak onların da söz hakkının olması etkili okullar için önemli ve gereklidir. Amerika'da 1960 ve 1970'lerde yasal düzenlemelerle bu hak ailelere tanınmış olup (Epstein, 1995; Marzano 2003b), ülkemizde de okul ile aileler arasında kurulması gereken ilişki yasal olarak yönetsel etkinlikler çerçevesinde tanımlanmıştır (Özbaş ve Badavan, 2009). 1739 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu", Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerinden "Eğitim Kampüsleri ve Okul ile Ailenin İş Birliği" ilkesine uygun olarak 1947'de yayımlanan "Okul Aile Birliği Yönetmeliği" ile okullarının hedeflerine ulaşmasına katkı sağlamak amacıyla okul ve aile arasındaki ilişkiyi sağlamak için okul- aile birlikleri kurulmaktadır (Akbaşlı & Tura, 2019).

Ailelerin okulun ne yaptığına ve neyi hedeflediğine dair bilgisi olduğunda daha etkili bir katılım sağladığı ve bu durumda öğrencilerin de daha başarılı olduğu söylenmektedir (Hood, 1999). Shannon (2003) ise daha kapsayıcı bir bakış açısı ile öğrencilerin desteklenmesinin sadece ailelerin sorumluluğu ya da öğretmenlerin işi olmadığını, işletmelerin, sosyal hizmetlerin, toplumdaki diğer paydaşların da öğrencilerin eğitimlerinde önemli bir rolü olduğunu savunmaktadır. Fakat öncelikli olarak etkili okullarda ailenin paydaşlığının tanınması ve desteklenmesi esastır (Ratcliffe, 2006).

Öğretimsel Liderlik

Literatürde yer alan etkili okul çalışmalarındaki ortak özelliklerden biri de liderliktir (Brookover & Lezotte, 1979; Edmonds, 1979; Levine & Lezotte, 1990). Özdemir, (2018) lideri, başkalarını etkileyen kişi olarak tanımlamaktadır. Öğretimsel liderlik ise liderliğin bir türü olarak okulun hedeflerini etkili bir şekilde okulun tüm paydaşları ile paylaşan, öğretim programının yönetiminde öğretimsel etkililiğin özelliklerini anlayan ve uygulayan kişi olarak tanımlanmaktadır (Lezotte, 2000). 1980'li yıllardan önce müdürlerin yönetsel süreçleri başarıyla gerçekleştirmeleri etkili olarak nitelendirilse de 80'lerde öğretimsel liderlik kavramının ortaya çıkışı ile bu bakış açısının güncellenmesi gerekmiştir (Ratcliffe, 2006).

Bu güncelleme ile etkili bir liderlikten bahsedilebilmesi için okulun akademik hedeflerinin belirlenmesi, öğretmenlerin takibi ve değerlendirilmesi, değerlendirme süreçlerinin takibi ve değerlendirilmesi gibi yeni sorumlulukların da yerine getiriliyor olması gerekli görülmeye başlanmıştır (Lashway, 1995). Levine ve Lezotte (1990) ise öğretimsel liderlik için müdürün, okulun vizyonunu oluşturup paydaşlarına iletmesinin, müfredatı ve öğretim süreçlerini yönetmesinin, öğrenci gelişimini takip etmesinin ve etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasını sağlamasının gerekli olduğunu belirtir. Benzer şekilde Şişman da (2002) okul müdürünün okulun amaçlarını belirleyip paydaşlarla paylaşarak, müfredatı ve öğretme süreçlerini yöneterek ve değerlendirerek, öğrenci gelişimini takip ederek, öğretmenleri destekleyerek ve gelişimleri için fırsatlar sunarak, okulda düzenli bir öğrenme ortamının oluşturulmasını sağlayarak öğretimsel lider olabileceğini söyler. Müdürler doğrudan eylemleri ve söylemlerinin yanı sıra öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri ile de öğrencilerin başarısını dolaylı olarak etkilemektedir (Hallinger & Heck, 1996).

Etkili Okul Paydaşları

Etkili okul paydaşları, bir okulun başarısında çıkarı olan ve okulun hedeflerine ulaşmasına aktif olarak katkıda bulunan bireyler veya gruplardır. Bu tanımlama, yöneticileri, öğretmenleri, velileri, öğrencileri, topluluk üyelerini ve politika yapıcıları içerebilir. Etkili okul paydaşları, olumlu bir okul kültürü oluşturmak, öğrenci başarısı için yüksek beklentiler

belirlemek ve okulun başarısı için ortak bir vizyonu desteklemek için iş birliği yapar ve birlikte çalışır. İş birliği içerisindeki bu etkili paydaş katılımı hem okulun gelişmesi hem de öğrenci başarısını etkileyen kritik bir öğedir (Epstein & Sheldon, 2002; Johnson, 2016). Çalışmalar etkili okulun; paydaşların katılımı, artan akademik başarı ve okula devam ile azalan okul terk oranı ile olumlu düzeyde ilişkisini göstermektedir (Epstein, 2001; Johnson, 2016). Ayrıca paydaşlar arasındaki iş birliği ile, okulda geliştirilecek alanların belirlenmesi kolaylaşabilmekte ve kanıta dayalı uygulamalarla bu alanlarda çalışılabilmektedir (Bryk & Schneider, 2002).

Etkili paydaş katılımını sağlamak için, düzenli iletişim, ortak karar verme, ebeveyn ve topluluk katılımı için fırsatlar gibi paydaş katılımını destekleyen yapılar ve süreçler oluşturmak önemlidir (Epstein & Sheldon, 2002; Johnson, 2016). Paydaşlar arasında güçlü ilişkiler geliştirerek, ortak bir sahiplik ve hesap verebilirlik duygusu yaratarak, okullar sürekli iyileştirme kültürü yaratabilir ve tüm öğrenciler için daha büyük başarılar elde edebilir. Paydaşların okula bağlılığı ve performansları, yönetsel süreçlere dahil olmaları ile paralel bir şekilde artarken örgüt ikliminde iyileşme, ortak amaçların benimsenmesi, örgüt içi çatışmalarda azalma ile bu okullarda etkililiğin de arttırdığı gözlenmektedir (Kearney ve Hays, 1994). Tüm paydaşların görüşlerinin süreçlere dahili, eğitimin niteliğinin artmasında oldukça önemlidir. Özellikle paydaşların karar alma süreçlerinde katılımcı olmalarının okulu sahiplenme duygularını da artırdığı bilinmektedir (Sarier ve Uysal, 2020).

Müdür

Gelişmiş toplumlar eğitim yöneticiliğini bir meslek olarak kabul etmekte, Türk Eğitim Sistemi'nde ise "mesleğin en önemli unsurunun öğretmenlik olduğu" ve "yöneticiliğin okulu olmadığı" düşünülmektedir. Bu düşünce çerçevesinde eğitim yönetiminin uzmanlaşmış bir meslek olarak görülmemesi nedeniyle okulların yönetimi önemli bir sorunla karşı karşıyadır. Ayrıca bu düşünce eğitim sistemi ve kurumlarındaki hiyerarşi, statü ve rol algılarına zarar verdiği gibi, uzmanlaşmış niteliklere sahip okul yöneticisi yetiştirme çabalarını da olumsuz etkilemektedir (Bursalıoğlu, 1994). Turan ve Şişman (2000), Türk eğitim sisteminin şu anda

açık bir şekilde okul müdürü yetiştirme amacı olan bir kuruma sahip olmadığına dikkat çekmektedir. Yönetim için özel bir okulun olmaması, görevden alınan yöneticilerin öğretmen olarak görevlerine iade edilmesi ve siyasi bağlantılara dayalı olarak pozisyonların sık sık değiştirilmesi, eğitimin ve okul yönetiminin ilerlemesini engellemektedir ve bu alanlarda istikrarın sağlanması önemli bir zorluk olmaya devam etmektedir. Güçlü'ye (1997) göre okul yöneticisi, önemli yasal güce sahip, okulun birincil simge ve otorite figürüdür ve okul etkililiğini sağlamada çok önemli bir rol oynar.

Okul müdürleri tarihte geçmişten günümüze farklılaşan konumlarda olmuşlardır. 1960'lı yıllarda müdürler program yöneticisi rolünde iken, 80'li yıllarda eğitim lideri, 90'lı yıllarda ise transformasyonel liderler haline gelmişlerdir (Vandenberghe, 1995). Süreç içerisinde liderlik becerilerini geliştirmeleri beklenen müdürlerin yönetim becerilerinin yanı sıra etkin karar verme süreçleri sürdürmeleri de beklenmektedir (Bursalıoğlu, 2000). Bartell ve Birch tarafından (Karip ve Köksal, 1999), günümüzün hızla değişen ortamında okul yöneticilerine yüklenen rol, görev ve beklentilerin giderek daha karmaşık hale geldiği belirtilmektedir. Okul yöneticileri, kendilerine yüklenen beklentileri etkili bir şekilde yerine getirebilmek için, eğitim sisteminin ve okul yönetiminin değişen rollerini ve bu rolleri etkileyen çeşitli dinamikleri net bir şekilde anlamalıdır (Gümüşeli, 2001).

Kaya (1986), okul yöneticilerinin birçok temel görev ve sorumlulukları olduğunu vurgulamaktadır. Bunlar, öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin mesleki gelişiminin teşvik edilmesini, demokratik yönetim uygulamalarının geliştirilmesini ve planlama ve uygulama süreçlerinde öğretmen sorumluluğunun artırılmasını içermektedir. Okul yöneticilerinin yönetim kuramları bilgileri ve sosyal beceri düzeyleri etkililiklerini belirleyen önemli faktörlerdendir. Bilgi ve beceri seviyeleri yüksek olan müdürler, okuldaki süreçlerde etkili bir rol üstlenmekte ve bu şekilde okuldaki öğretmen ve öğrenci performanslarını daha yüksek bir seviyeye çıkarmaktadır (Dowis, 2005). Okulları geleceğe başarılı bir şekilde yönlendirmek için donanımlı yöneticiler hem okul hem de daha geniş toplum hakkında derin bir anlayışa sahip olmalıdır. Liderlik konusunda yetenekli olmalı ve başarıya ulaşmak için

sürekli kendini geliştirmeye çalışmalıdırlar. Şekerci ve Aypay (2008), demokratik toplumlarda ileri düzeyde becerilere sahip okul yöneticilerinden liderlik, kişiler arası güçlü ilişkiler, ortak bir amaç duygusu ve grup dinamiklerini derinlemesine anlama gibi nitelikler sergilemelerinin beklendiğini ifade etmektedir.

Etkili okullardaki yöneticilerin özelliklerine yönelik literatürde farklı sınıflandırmalar mevcuttur. Başaran (1992) yöneticilerin insan ilişkileri becerilerini (%50), yönetim teknolojileri konusunda yeterliklerini (%45) ve kavramlar-kurallar konusundaki becerilerini (%5) etkili yönetici özellikleri olarak sıralarken, Sergiovanni (1994a) yöneticilerin teknik, insani, eğitimsel, sembolik ve kültürel becerilerde yeterliklerini ayrı ayrı ele almaktadır. Katz (2009) ise bu sınıflandırmayı teknik, insani ve kavramsal beceriler olarak yapmaktadır. Katz ile benzer şekilde Bursalıoğlu da (2010), okul yöneticilerinin teknik, insani ve örgütsel olarak yeterli olması gerektiğini belirtmiştir. Bolman ve Deal (2013) tarafından yapılan gruplamaya göre ise yönetici yeterlikleri; yapısal, insan kaynakları, sembolik-kültürel ve politik olarak dört başlıkta gruplanabilir. Açıkalın'ın (2016) okul yöneticileri için belirlediği beceriler ise yapı oluşturma ve inovasyon, yönetim fonksiyonları ve yönetim süreçleri becerileridir.

Hoy ve Ferguson'a (1985) göre, bir okulun etkililiğini gösteren temel faktörlerden biri, öğretmenlerin mesleklerine ve öğrencilerinin başarılarına tutkuyla bağlı olmalarıdır (Balci, 1988). Öğretmen motivasyonu öğrenci başarısı ile bağlantılı olduğundan, okul müdürünün demokratik tavır ve davranışları da öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yükseltilmesinde hayati bir rol oynamaktadır (Arslan, 2012). Okul müdürünün yönetim şekli ve tavırları, okulun katılımcı yönetim anlayışını belirlemektedir (Özden, 1996). Müdürün okulun paydaşlarının okul yönetimine katılımına yönelik çaba harcamasıyla yönetici-yönetilen ilişkileri iyileşmekte, örgüt içi sağlıklı bir çalışma ortamı gelişmekte, yönetsel süreçlere dair objektif kararlar alınmakta, alınan kararların etkili bir biçimde uygulanması ve sonuçlarının takibi sağlanmaktadır (Başaran, 1986). Okul müdürlerinin tutumları ve davranışları öğretmenleri etkilerken, öğretmenler de öğrencileri etkilemektedir. Okul müdürlerinin okulda katılımcı bir kültür oluşturmaya yönelik demokratik davranışları ile hem

öğretmenlerin katılımı sağlanmakta hem de öğrencilere rol model olunmaktadır (Gül ve Saraç, 2018).

Öğretmen

Öğrencilerin başarısı öğretmenlerin çabalarıyla doğrudan ilişkilidir. Eğitimde iyi yönde oluşturulabilecek gelişmelerin mimarları öğretmenlerdir (Sullivan ve McDonough, 2002). Öğrencilerin toplumsal ve küresel değişimlere, gelişimlere ayak uydurabilecek ve katkıda bulunabilecek şekilde yetiştirilebilmeleri için iyi bir eğitim sistemiyle birlikte nitelikli öğretmen kadrosuna ihtiyaç vardır (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005). Eğitimin niteliğinin istendik düzeyde olabilmesi için etkililik boyutlarından hepsi önemli ve gerekli olsa da eğitimden beklenenlerin sağlanabilmesi için eğitsel ve öğretimsel uygulamalardan sorumlu olan öğretmenler tüm bu ögeler içerisinde en önemlilerindendir (Özkan ve Arslantaş, 2013)

Sınıf içi öğrenme süreçleri ile birlikte, örgütlenmeyi ve sınıfın fiziksel ortamını da belirleyen öğretmendir (Şişman, 2002) ve eğitimsel hedeflere ulaşılması için sınıf içi öğrenme süreçlerini hazırlayıp yönetmek ve etkili öğrenme süreçleri oluşturmak öğretmen sorumluluğundadır (Özkan ve Arslantaş, 2013). Etkili okul ve öğretmen arasındaki ilişkiyi gösteren çalışmalar da öğretmenin okul etkililiği üzerindeki etkisine vurgu yapmaktadır (Balci, 2007). Öğretmenler, öğrencileri öğrenme süreçlerinde zorluklarla karşılaşsalar bile, çalışmaya devam etmeleri için onları motive eden görevler oluşturarak bunların üstesinden gelmelerini sağlayabilenlerdir (Schlechty, 2005). Öğretmenler, işlerinde tatmin oldukça ve öğretmekten keyif aldıkça, öğrencilerinin yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları için onlara ilham verebilir ve onları öğrenmeye hevesli bireylere dönüştüren olumlu öğrenme süreçlerine yönelik teşvik edebilirler (Schlechty, 2005). Etkili okullarda öğretmenler, öğrenciler kendi çalışmalarını yaparken, onları gözlemler, öğrencilerin bireysel olarak güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmeye odaklanırlar ve ihtiyaç duydukları an gerekli desteği sağlayarak ve gerektiğinde çalışmalarını tamamlamaları için öğrencilere ek süreler de vererek öğrencilerinin gelişimsel süreçlerini teşvik ederler (Şişman, 2002)

Etkili öğrenmeyi ve öğretmeyi teşvik eden bir sınıf ortamı yaratmak, öğretmenlere düşen önemli bir sorumluluktur. Bu sorumluluğu yerine getirmek, bir dizi niteliğe sahip olmaya bağlıdır, ancak tam olarak gerekli nitelikler konusunda bir fikir birliği yoktur. Bununla birlikte, ilgili literatür ve eğitimle ilgili mevzuat ile, öğretmen nitelikleri tanımlanmaya çalışılmıştır (Özkan ve Arslantaş, 2013). Öğretmenlik mesleği ile ilgili literatürdeki çeşitli kaynaklara göre (Akpınar, Arslan ve Özpınar, 2008; Balcı, 2011; EC., 2006; Köksal, 2008; MEB, 1999; Turan ve Tekataş, 2004; Ubuz ve Sarı, 2009; Yetim ve Göktaş, 2004), etkili öğretim, öğretmenlerin kendi alanlarında yeterli bilgiye sahip olmalarını, uygun öğretmen eğitimi almalarını ve etkili öğretim becerilerine sahip olmalarını gerektirir.

Bir öğretmenin öğretme görevlerini etkili bir şekilde yerine getirme yeteneği, büyük ölçüde neyi ve nasıl öğreteceğini anlamalarına bağlıdır. Bir öğretmenin öğrencileri üzerindeki etkisi, takip ettiği programın ötesinde, öğretmenin kişilik, davranış ve diğer olumlu özelliklerini kapsar. Etkili öğretmenler, yüksek düzeyde olumlu niteliklere sahiptir ve giyim, konuşma, görünüş ve davranış biçimleri gibi çeşitli şekillerde öğrencilerine model olur. Öğretmenler öğrencilerine rol model olduklarını bilerek davranışlarına dikkat etmeli ve bağırma, tehdit etme, fiziksel güç kullanma, zorbalık yapma, küçük düşürme, öğrencilerden hoşlanmadıklarını ifade etme, olumsuz etiketler kullanma, tutarsız davranışlar sergileme, zaman kaybedici davranışlarda bulunma, öğretme tutkusundan yoksun olma, hataları ve başarısızlıkları cezalandırma ya da başarılı öğrencileri diğerlerine tercih etme gibi olumsuz davranışlardan kaçınmalıdır (Orhan,2011). Etkili bir öğretmen, dürüst, adil, insanlara karşı sevgi dolu bir birey de olmalıdır (Özkan ve Arslantaş, 2013).

Literatürde, etkili bir öğretmenin nitelikleri çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır. Bazı araştırmalar (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005; Göktaş ve Yetim, 2004; Şahin, 2011;) öğretmen niteliklerini kişisel ve mesleki nitelikler olarak kategorize etmektedir. Tatar (2004) tarafından yapılan bir literatür taramasında, öğretmenlerin sahip olması gereken kişisel nitelikler arasında isteklilik, sıcaklık ve mizah, güvenilirlik, yüksek öğrenci başarıları beklentileri, teşvik ve destek, sistematiklik, uyum sağlama/esneklik ve bilgi yer almaktadır. Bir öğretmenin

mesleki nitelikleri, öğrencilerin dikkatini çekmeyi, farklı öğretim yöntemleri oluşturmayı, öğretim zamanını etkili kullanmayı, soru sormayı, anlaşılır yönerge vermeyi, öğrenci gelişimini izlemeyi, geri bildirim sağlamayı ve pekiştirmeyi içerir. Kişisel olarak da öğretmenler olumlu duygusal özelliklerini sınıf kararlarına, uygulamalarına ve davranışlarına entegre etmelidir. Bu şekilde, öğrencilerin hem öğretmene hem de derse olan ilgisini artıracak bir neşe, şevk ve heyecan ortamı yaratabilirler. Ayrıca, öğretmenler sınıfta zamanı yönetme konusunda kendilerini geliştirmeli, öğrencilerin sınıfta boş zaman geçirmelerine fırsat vermeden öğretilen konuyla ilgili görevler vererek öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kalmalarını sağlamalıdır (Orhan, 2011).

Öğretmenleri “yönetimin kalbi, diğer süreçlerin ekseni” olarak tanımlamaktadır Bursalıoğlu (1982) ve öğretmenlerin okuldaki karar alma süreçlerine katılmaları ile eğitim öğretim süreçlerinin gelişeceğini vurgular. Öğretmenlerin katılımı okuldaki yönetsel süreçlerin demokratikleşmesini sağlarken (Özdemir ve Cemaloğlu, 2000) bir yandan da öğretmenlerin iş doyumunu artırarak eğitimin verimliliğini de artırır (Aldemir, 1996). Ayrıca müdürlerin de öğretmen katılımını desteklemesi hem öğretmenlerin motivasyonunu arttıran hem de okulun gelişimini destekleyen ortak bir adım olarak değerlendirilmekte, bu sayede öğrenci ve aile gibi diğer paydaşların da okulu sahiplenme duyguları pekiştirilmektedir (Can ve Bayramoğlu, 2016). Tüm paydaşların katılımı okulların etkililiğini sağlayan ve destekleyen bir süreçtir.

Çocuk

Okuldaki öğrenci girdi kalitesi, okul etkinliğinin önemli bir unsuru olarak kabul edilen etkili okul modellerinden biri olan kaynak-girdi modelinde önemli bir rol oynar. Öğrenci boyutu, bu modelde büyük bir öneme sahiptir ve okul başarısını doğrudan etkilediği genel olarak kabul görmektedir (Balcı, 2014).

Okulların temel amacı, asıl varlık sebepleri olan öğrencileri toplumda sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirmektir. Etkili okullar, bu temel görev üzerinde odaklanarak öğrencilere sözel ve sayısal beceriler, yazılı ve sözlü iletişim becerileri, bilgiye erişme ve

bilgiyi analiz etme gibi temel yetenekleri kazandırmaya yönelirler. Bu noktada, Şişman ve Turan'ın çalışmalarına göre, etkili okulların öncelikli hedefi, öğrencilere bu temel becerileri kazandırmak olarak belirtilmektedir (2004).

Etkili okullarda, öğrencilerin akademik olarak bir hedefe odaklanmaları ve kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu almaları teşvik edilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme süreçlerine istekli bir şekilde katılımını sağlar (Carbonaro, 2005; Cooper, Robinson ve Patall, 2006; Domina ve diğerleri, 2011). Ayrıca, bu okullarda öğrenciler öğrenme süreçlerine katılma konusunda daha dikkatlidirler ve sürekli olarak daha etkili öğrenme yöntemleri geliştirmek isterler (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). İş birliği içinde çalışan öğrenciler birlikte daha iyi çalışma yollarını paylaşarak birbirlerine rehberlik de ederler (Gillies, 2004).

Etkili okullardaki yöneticiler sadece öğrencilerin akademik gereksinimlerini karşılamakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin sosyal, duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarına uygun bir eğitim-öğretim ortamının oluşturulmasına da öncelik verir (McKinney, 2016). Osberg, Pope ve Galloway'ın (2006) çalışması, okullarda sorunların belirlenmesi ve gerekli çalışma planlarının oluşturulmasında öğrencilerin dahil edilmesinin, bu öğrencilerin değişim sürecine katkı sağlamaları ve gelecekte liderlik rollerini üstlenebilmeleri açısından önemli olduğunu ve bu yaklaşım sayesinde öğrencilerin sorumluluk alarak gelecekteki liderler olarak yetişmelerine de yardımcı olabileceğini ortaya koymuştur.

Etkili okullarda öğretmenler de öğrencilerin derse katılımını artırmak için onların davranışlarını kontrol etmek yerine özerkliklerini destekleyen etkinliklere odaklanabilirler (Reeve ve diğerleri, 2004). Özellikle öğrenme güçlüğü çeken veya düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin başarılarını artırmak için daha nitelikli öğretmen-öğrenci ilişkilerine ihtiyaç vardır (Fredricks, 2014). Sınıf ortamında öğrenciler arasında işbirlikçi çalışmaların yaygınlaştırılmasıyla da bu başarı elde edilebilir (Wentzel, 2009). Bu yaklaşımlar, öğrencilerin özgüvenlerini artırarak aktif katılımlarını teşvik edebilir ve öğrenme süreçlerini destekleyebilir. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin aktif katılımlarını sağlamak için

öğrenci davranışlarını kontrol etmeye çalışmak yerine öğrencilerin özerkliklerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri artırabilirler (Reeve ve diğerleri, 2004).

İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (ÇOÇA) ve Eğitim Reformu Girişimi (ERG) ile birlikte hazırlanmış olan Türkiye’de Okullarda Çocuk Katılımı Raporu’nda “Çocuğun okul yaşamına katılımı, okul toplulukları ve öğrenci konseylerinin oluşturulması, akran eğitimi ve akran danışmanlığı, çocukların disiplin kovuşturmalarına katılımı gibi süreç ve yöntemler, öğrenme sürecinin bir parçası haline getirilmelidir” denmektedir. Okullarda karar alma süreçlerine çocuk katılımının demokratik yurttaşlık eğitiminin de bir parçası olarak, demokratik okulların da yapıtaşını oluşturduğu belirtilmektedir. Bu rapor kapsamında hangi durumlarda çocuk katılımının olmadığı şu şekilde maddelenerek açıklanmıştır.

“Okulda çocuk katılımı ne zaman olmaz?”

-Öğrenciler öğretmenin bilgisiyle doldurulacak pasif alıcılar olarak kabul ediliyorsa

-Öğrencilerin bakış açıları, deneyimleri ya da bilgisi yetişkinlerin süzgecinden geçiriliyorsa

-Öğrenciler güçlendirilmeden ya da yetişkin desteği almadan çözemeyecekleri sorunlarla baş başa bırakılıyorsa

-Öğrencilerin katılımı sadece meclis ya da başka herhangi bir komite için başkan seçme süreciyle sınırlandırılıyorsa

-Öğrenciler, güvenli bir ortam sağlanmadan katılım göstermeye zorlanıyorlarsa”

Çocukların fikirlerini özgürce ifade ederek fikirleriyle ciddiye alınmaları, kendileriyle ilgili kararlarda karar alma süreçlerine katılımları, çocukların temel hakları olduğu gibi hem öğrenme süreçlerini hem öğrenme ortamlarını olumlu yönde etkileyen dönüştürücü bir süreçtir (İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi ve Eğitim Reformu Girişimi, 2015). Etkili okulların önemli bir ögesi olan çocuk katılımı ile çocukların akademik başarıları, okullarını sahiplenmeleri, kendilerine olan inanç ve özyeterlik algılarında olumlu gelişmeler

sağlandığı gibi bu bireysel etkilerin yanında sınıf ve okuldaki öğrenme ortamlarının da olumlu yönde geliştiği belirtilmektedir.

Program

Etkili okullarda, tüm öğrencilerin akademik olarak başarıya ulaşması ve temel yaşam becerilerinin gelişimini sağlamak için bir akademik program uygulanır. Bu program, öğrencileri akademik olarak başarılı olmaları için gerekli bilgi ve becerilerle donatırken aynı zamanda onları okul dışındaki hayata hazırlamayı amaçlamaktadır. Bu okullarda program, öğrencilerin başarısı için uygun fiziksel ortamları, öğretim araç-gereçlerini ve okulun tüm kaynaklarını etkili şekilde kullanır, öğrencilerin bilişsel olduğu kadar duyuşsal açıdan da gelişmelerini sağlar. Öğretmenler de yeni eğitim programları, sertifika ve yan alan yetkinlikleri ile sürecin merkezindedir. 2023 Eğitim Vizyonu'nda da vurgulandığı şekilde okulların yol haritalarını müdürlerin ve öğretmenlerin hazırladığı yol haritaları oluşturacaktır (MEB, 2023).

Akbaba'ya (2006) göre etkili öğrenme, öğrenilen konunun anlamlı, algısal olarak ayırt edilebilir ve kavramsal olarak gruplanabilir olmasını gerektirir. Bir öznenin anlamı algıyı kolaylaştırırken, algısal ayırt edilebilirliği çekiciliğiyle ilgilidir. Konuyu gruplara entegre etmeyi içeren kavramsal gruplama da öğrenmeyi geliştirir. Bu faktörlerin ışığında, hazırlanacak etkili bir program ile öğretmenlerin konuyu anlamlı, çekici ve kolay gruplanabilir hale getirmesi etkili öğrenmeyi teşvik edecektir.

Aile

Öğrenme süreçleri hakkında yapılan çalışmalar göstermektedir ki okul-aile iş birliği okul başarısını etkileyen önemli faktörlerdendir (Çelenk, 2003). Demokratik toplumlarda okul yönetiminde de paydaş olan aileler (Bursalıoğlu, 1999), okul etkililiğini de belirleyen öğelerden birisi haline gelmiştir (Rosenblatt ve Peled, 2002). Temelde çocukların başarısının desteklenmesi amacıyla artan aile katılımının okul aile ilişkilerini de geliştirdiği söylenebilir. Bu süreçte aileler okulların işleyişine yönelik fikirlerini dile getirmeyi daha çok

talep ettikçe okulların da aile katılımı için çeşitli yöntemler belirlemeleri gerekmektedir (Tschannen-Moran, 2001). Çeşitli şekillerde kurulan bu etkileşimlerle ailelerin memnuniyetleri arttıkça, okulun şeffaflığı ve hesap verilebilirliği de artarak okul toplum ilişkisinin açıklığı sağlanabilmekte ve okulun toplumdaki destek alma şansı artmaktadır (Tschannen-Moran, 2001). Ayrıca aile katılımının çocukların okula devam oranını ve akademik başarılarını artırdığını belirten çeşitli çalışmalar alanyazında mevcuttur (Aydın, 2004; Çayırılı, 1998; Dimmock ve O'Donoghue, 1997; Oğan, 2000; Rosenblatt ve Peled, 2002). Bu bağlamda okulların aile katılımını destekleyerek ailelerin okul faaliyetlerine katılma isteklerini artırması oldukça önemlidir, bunu sağlarken de okullar ailelere ihtiyaç duydukları desteği sunmalı, aileler de bu etkileşime katılmak için çabalamalıdır (Caplan ve diğerleri, 1996).

Okul aile etkileşimlerinin bir kısmını, okula yapılan bağışlar oluştururken, hangi konularda etkileşimler kurulduğu okul ve içinde bulunduğu çevre ilişkisinin yeterliliğine dair de bir göstergedir (Levin-Epstein, 2004). Bağışlar haricinde ailelerin okulla kurduğu etkileşimler bu noktada oldukça önemlidir. Ailelerin okulla etkileşimlerinde önemli diğer bir öge çocuklarının yaşı ve sınıf düzeyidir. Özellikle çocukları temel eğitim düzeyinde olup okul öncesine ya da ilkokula devam eden ailelerin okul aile etkileşimlerinde katılımı en yüksek olan veli grubu, okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin de aile katılımı yöntemlerini en fazla kullanan öğretmen grubu olduğu söylenebilir (Caplan ve diğerleri, 1997).

Tschannen-Moran (2001) aile katılımını beş grupta çerçevelendirmiştir: okula hazırlık, okulla iletişim, okuldaki etkinliklere katılım, ev için verilen çalışmalar, karar alma süreçlerine katılım. Okul öncesi eğitimde de aile katılım çalışmaları benzer şekilde aile eğitimi etkinlikleri, aile ile etkileşim etkinlikleri, ailelerin öğrenme süreçlerine katılımı, ev ziyareti ve okulda karar alma süreçlerine katılım olarak beş farklı başlıkta yürütülmektedir (Günay Bilaloğlu, 2014). Bu etkinliklere örnek olarak aile bilgilendirme toplantıları, ev ziyaretleri, evde öğrenme süreçleri, ailelerin karar verme süreçlerinde rol alması, ailelerin öğrenme süreçlerine okul içi veya dışında katılımı, okula geliş ve gidişlerde yapılan

görüşmeler, haber mektupları, telefonla kurulan iletişimler, kitapçıklar, bültenler, gelişim gözlem raporları, istek ve görüş beyan eden formlar gösterilebilir (Aktaş Arnas, 2011; Temel, 2013; Varol, 2005).

Aile katılımı süreçleri belirlenirken öncelikle ihtiyaçlar belirlenip, devamında aile ve çocuk özellikleri, aile katılımının konusu, aile katılımında tercih edilecek yöntem ve tekniklere karar verilerek gerekli hazırlıklar yapılmalıdır (Can Yaşar, 2001; Kandır, 2002; Kandır ve Ersoy, 2003). Aile ve çocukların maddi ve manevi özellikleri, kültürel, davranışsal ve gelişimsel benzerlik ve farklılıkları göz önünde bulundurularak etkili bir aile katılımı etkinliği hazırlanması mümkündür (Aydoğan, 2017; Çamlıbel Çakmak, 2010; Hohmann ve Weikart, 2000). Aile katılımı çalışmalarında gerekli hazırlıkları yapıp belirlediği yöntemlerle sürecin planlamasını yapan öğretmenlerin uygulama sürecinde olumlu tutum sergilemeleri de önemlidir (Oktay, 2002).

Etkili okullarda kurulan okul aile ilişkileri, temelinde iş birliğine dayalıdır (Carlson, Funk & Nguyen, 2009). Bu okullarda ,çocuklarının ihtiyaç duyduğu bakım ve ilgiyi veren aileler onları okulda ziyaret eder, okula hem finansal hem de manevi destek sunar (Kuşaksız, 2010), öğrencilerde davranış değişikliklerinin istendik şekilde gözlenmesi konusunda yardımcı ve iş birlikçi olur, okuldaki öğrenme süreçlerini destekleyecek şekilde çocuğun ulaşması beklenen kazanımlar dahilinde evdeki davranışları tutarlı bir şekilde gözlemler ve destekler, (Uğurlu & Demir, 2016) bunun yanında okulda yapılan çeşitli sosyal kültürel etkinliklere de katılarak (Gökçe & Kahraman, 2010) okul ile düzenli ve etkili bir etkileşim ortamı yaratarak, karşılıklı beklentiler dahilinde çocukları için okulda güvenli bir çevre oluşturulması konusunda paydaş olurlar (Şişman, 2013). Bu paydaşlık son yıllarda hazırlanan okul öncesi eğitim programlarında da ekolojik sistem teorilerine göre çerçevesi oluşturulan çocuk, aile çevre ilişkilerine de uygundur (Koçyiğit, 2015; McWayne vd., 2016; Nitecki, 2015).

Ailelerin okuldaki süreçlere katılımı, okullar için de faydalı sonuçlar oluşturmaktadır. Artan ve gelişen aile katılımları ile okul kültürü şeffaflaşmakta ve buna paralel şekilde okul

kalitesi artmaktadır (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Jordon, Orozco ve Averett, 2001). Artan aile katılımı ile çocukların aileleri ile kurdukları ilişkilerin güçlenmesi ile (Harris ve Wimer, 2004) ailelerin mutluluklarının artmasının yanında (Yıldırım ve Dönmez, 2008) ailelerin bilinç düzeyi de artmaktadır (Christenson, 2004). Bu yüzden ailelerin katılımını artırmak amacıyla iş birliğini geliştirecek imkanlar oluşturulurken aile katılımlarına engel oluşturabilecek durumlar da engellenmelidir (Levin-Epstein, 2004).

Okul Kültürü

Her örgüt kendi kültürünü ve iklimini kendisi belirler, her örgüt gibi her okul da kendi kültürünü ve iklimini oluşturmaktadır. Bu iki kavram, kültür ve iklim, birbirinin yerine sıklıkla kullanılsa da birbirine yakın iki farklı kavramdır, kültür kavramının temeli sosyoloji ve antropolojiye dayanırken, iklim kavramı psikoloji temellidir (Mayo ve diğerleri, 1995). Genel çerçevede örgüt kültürünün örgüt üyelerinin düşüncelerine ve davranışlarına şekil veren inanç ve değer yargılarını ile oluştuğu; (Dinçer, 199) örgüt ikliminin ise bir örgütü diğerinden ayıran özellikler olduğu (Cherrington, 1994), birey için kişilik ne ise örgüt için de iklimin aynı manaya geldiği söylenmektedir (Halpin ve Eroft, 1963). Örgütsel iklim, örgütü oluşturan üyelerinin, örgütteki çalışma ortamına dair algıladıkları ve paylaştıklarıyla oluşur (Hoy ve Miskel, 2012) Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin birbirleriyle ilişkilerini değerlendirmeye yönelik ortak değerler sisteminin bütünlüğünden oluşmaktadır (Karcıoğlu, 2001).

Şişman'a (2002) göre okullar kültürel ve işlevsel olmak üzere iki temel amaca hizmet eder. Kültürel açıdan bakıldığında, okullar bireysel yaratıcılığı geliştirmeyi ve estetik duyarlılıkların gelişimine katkıda bulunmayı amaçlar. Ayrıca öğrencileri toplumsal inançlar, değerler, normlar ve semboller doğrultusunda sosyalleştirmeyi amaçlar. Öte yandan, işlevsel bir bakış açısıyla, okullar kültürün taşıyıcıları olarak görülmektedir. Toplum kültürünü yeni nesillere aktarmaları, farklı geçmişlere ve alt kültürlerle sahip öğrenciler arasında entegrasyonu teşvik etmeleri, çatışmaları en aza indirmeleri ve ortak bir bilinç ve ulusal birlik duygusu geliştirmeleri beklenir (Şişman, 2002).

Okul iklimi, bir okulu diğerlerinden farklı kılan ve tüm unsurları etkileyen özelliklerin bir araya gelmesiyle oluşan özgün bir yapıdır (Aydın, 2019). Okul iklimi, yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışlarını etkileyerek o okulu diğerlerinden ayırt eder (Bakkal, 2019). Demirdağ'a (2018) göre okul paydaşları olan öğretmen, öğrenci, veli ve yönetici arasındaki ilişkinin niteliği ve karakteri olarak tanımlanan okul iklimi, tüm paydaşları etkilerken aynı zamanda onlardan da etkilenir (Arslan, 2019). Farklı tanımlamalara baktığımızda ise Bakkal (2020) okul iklimini, okuldaki davranışların toplu olarak algılanması, Şenel ve Buluç (2016) ise bir okulun bireysel kişiliği olarak açıklar. Bu tanımlar, okul ikliminin çok katmanlı ve paydaşların bir araya gelerek oluşturduğu bir dinamik olduğunu vurgular.

Okul paydaşlarının davranışları okul ikliminin oluşmasında çok etkilidir, paydaşlar arası ilişki okul içerisinde ortak bir anlayış oluşmasını da sağlar (Bakkal, 2019), böylelikle paydaşlar okula yönelik daha olumlu görüşlere sahip olurken okula karşı hissettikleri aidiyet duyguları da gelişmektedir (Arslan, 2019). Çok boyutlu bir yapıda olan okul iklimi, okul öğelerini etkilerken okul öğelerinden de etkilenmektedir. Bu ilişkisel öğeler Arslan (2019) tarafından okul iklimi ve yönetici arasındaki, okul iklimi ve öğretmen arasındaki, okul iklimi ve öğrenci arasındaki ilişki olarak açıklanır. Bunların yanında okul iklimi, öğrencilerin başarısı, öğretmenlerin memnuniyeti ve okulun etkililiği ile olumlu bir ilişki içerisinde iken (Bektaş ve Nalçacı, 2013; Haynes ve Commer, 1993; Taylor ve Tashakkori, 1995); zorbalık, problem davranış ve duygusal problemler gibi istenmeyen durumlar ile de negatif korelasyonda bir ilişkidir (Bayar ve Uçanok, 2012; Kuperminc vd., 1997; McEvoy ve Welker, 2000).

Farklılıklara saygı duyulan demokratik ve eşitlikçi temellere dayalı tüm örgütler gibi okullarda da bu durum başarıyı beraberinde getirir. Olumlu okul ikliminde, okulda başarının arttığı ve paydaşların okul kültürünü benimsedikleri gözlenmektedir (Yaman, 2018). Hedeflerine ulaşmak için okulların, üç paydaşından, öğretmen, öğrenci ve çalışanlar olarak etkili bir şekilde sağlıklı bir sistem oluşturması da olumlu iklim ile mümkündür (Özdemir ve diğerleri, 2010). Ayrıca okul ve ailelerin okula yönelik amaçlarının ortak ya da paralel

olmasının da okulun hedeflerine ulaşmasını desteklediği belirtilmektedir. Bu paralelliğin sağlanabilmesinde ailelerin okulun amaçlarını öğrenip benimsemeleri oldukça önemlidir (Koçak, 1991).

Etkili Okul Öncesi Eğitim Kurumları

Öğrencilerin katılımlarının yüksek seviyede olduğu, yüksek başarı gösterirken sosyal ve duygusal gelişimlerinin de desteklendiği okullar, etkili okullardır. Okul öncesi eğitim kurumları arasında bazı farklılıklar mevcuttur ve bu farklılıklar çocuklardaki çıktılarında farklılaşmasına sebep olmaktadır. Daha kaliteli olarak da nitelendirilen okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların sosyal duygusal başta olmak üzere tüm gelişim alanlarını farklı düzeyde etkilediği görülmektedir (Burchinal vd., 2000; Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997; Peisner-Feinberg ve diğerleri, 2001; Sylva v ve diğerleri, 2004; Pianta ve diğerleri, 2009). Kaliteli okullarda da gözlenebilen; liderlik, açık ve net bir şekilde paylaşılan vizyon, düzenli bir ortam, öğrencilere odaklanma ve öğrencilere dair yüksek beklentiler ile ailelerin yüksek katılım oranı etkili okulların önemli özelliklerindendir (Leithwood ve diğerleri, 2004; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; Williams, 2013). Ayrıca etkili okullar kanıta dayalı uygulamaları tercih ederek öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırken, müdür ve öğretmen arasındaki gelişen bir ilişki kültürü içerisinde (Hargreaves & Fink, 2006; Henderson & Mapp, 2002; Fullan, 2010). Bu öğeleri önemseyen okullarda öğrencilerin gelişimini destekleyici ortamların oluşturulması mümkündür.

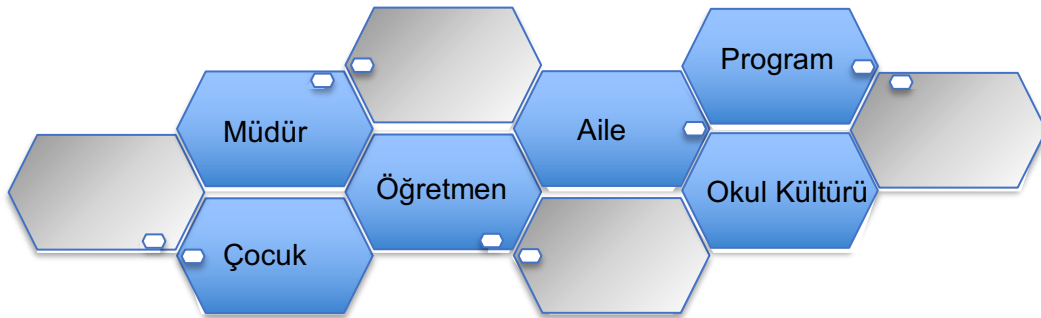
Bu bağlamda okul öncesi eğitim kurumlarının ilkeleri (MEB, 2024) doğrultusunda her çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyecek, onları ilkokula hazırlayacak, bireysel ihtiyaç ve farklılıklarına duyarlı, sosyoekonomik düzey, din, dil, ırk, cinsiyet fark etmeksizin tüm çocukları kapsayacak, çokkültürlülüğe duyarlı, demokratik eğitim anlayışına uygun, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına karşılık verecek şekilde, aile çevre ve okulun olanaklarını kullanarak, öğretim ilkelerinin göz önünde bulundurularak hazırlanmış bir öğretim programı uygulayarak, çocukların düşüncelerini farklı ortamlarda farklı şekillerde ifade etmelerine

olanak tanıyarak hayal güçlerini, iletişim, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini destekleyecek, çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, adalet duygularını geliştirecek, olumlu ve gerçekçi benlik algıları yaratmalarını sağlayacak, dürtü kontrollerini geliştirecek, fikirlerine saygı duyulan, karar verme, planlama ve değerlendirme süreçlerinde çocukların aktif oldukları ortamların hazırlanması okul öncesi eğitim sürecinde etkililiği artıracaktır. Bu ilkeler doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumları için de her eğitim basamağında olduğu gibi belirlenmiş hedefler mevcuttur ve etkililik düzeyleri bu kurumların hedeflerine ulaşmaları ile ilişkilidir (Hoy ve Miskel, 2012). Okul öncesi eğitimin hedefleri MEB 2024 güncellenen programda da yer aldığı üzere şu şekildedir.

- “1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimlerini desteklemek ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak,
2. Toplumsal hayata uyum sağlamalarını desteklemek,
3. Onları ilkokula hazırlamak,
4. Şartları elverişsiz olan çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı sunmak,
5. Çocukların Türkçe’yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.”

Şekil 2

Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Boyutları



Etkili okul boyutlarına bakıldığında literatürde araştırmacıların çeşitli ögelere farklı sıralamalarla yer verdiği görülmektedir (Hoy & Ferguson, 1985; Edmonds, 1979; Levine & Lezotte, 1995; Sammons, Hillman ve Mortimore, 1995; Karip ve Köksal, 1996; Levine ve Lezotte, 1990; Scheerens ve Creemeres, 1989; Edmonds, 1979; Sergiovanni, 1995; Lytton & Pyryt, 1998; Witmer, 2005, Lezotte & McKee, 2002). Bu çalışma kapsamında Şekil 2’de belirtildiği şekilde, okul öncesi eğitim kurumlarında etkililik boyutarını belirlemek için literatürde sıklıkla ve benzer şekilde ele alınan okul müdürü, öğretmen, program ve okul kültürü öncelikle değerlendirilmiştir. Diğer araştırmalarda ele alınan boyutlardan farklı olarak okul öncesi eğitimde aktif katılımının önemli olduğu çocuk boyutu (Barnett & Yarosz, 2007) ve aile boyutu (Bailey, Buysse, Edmondson, & Smith, 1992; Dunst ve diğerleri, 1991; Kaczmarek ve diğerleri, 1998; Florey, Carter, & Cannon, 2004; Sylva ve diğerleri, 2004) eklenmiştir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde etkili okullar ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Etkili okullar konusunda Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında yer alan en güncel tez çalışmasında öğretmenlerin algılarına göre etkili okul değişkeni ve örgüt kültürü değişkeninin, öğretmenlerin motivasyonları ve sınıf liderlikleri ile ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Ortaöğretim kurumlarında yapılan bu çalışma sonucunda sınavla öğrenci seçiminin yapıldığı okulların daha etkili olduğu, bu okullarda işbirlikçi okul kültürünün olduğu ve bu okullarda çalışan öğretmenlerin hem sınıf liderliklerinde daha yüksek algılarının olduğu hem de motivasyonlarının daha yüksek seviyede olduğu ulaşılan sonuçlardır (Dursun, 2023).

2023 yılında yapılmış olan diğer bir çalışmada ise etkili okul çerçevesinde yöneticilerin yönetsel süreçler dahilinde veri kullanımları incelenmiştir. İlkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki yönetici ve öğretmenlerle gerçekleştirilen bu karma desen çalışma ile

yöneticilerin veri kullanımlarının çalıştıkları okul kademesine ve yöneticilerin mesleki kıdemlerine göre farklılaştığı, yöneticilerin veri kullanımını en fazla gerçekleştirdikleri alanların, okul, öğrenci ve personel alanları olduğu, okulların hem öğretmen hem de yönetici görüşlerine göre etkili bulunduğu, yönetsel süreçlerde veri kullanımının okul etkililiğini müdürlere göre %42 öğretmenlere göre ise %52 düzeyinde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Çevik, 2023).

Lise düzeyinde gerçekleştirilmiş karma desende tasarlanan bir çalışma kapsamında, proje okulu olan ve olmayan okulların etkililik düzeyleri araştırılmış, proje okullarının etkililik düzeyleri diğer okullardan daha yüksek bulunmuştur. Daha etkili olan okullardan nitel araştırma yöntemleri ile elde edilen veriler analiz edildiğinde; kültürel faaliyet, dil öğrenim şansı ve yürütülen çeşitli proje temalarında bu okullarda farklılaşmaların olduğu görülmüştür (Özkan, 2023).

Kolektif öğretmen yeterlik düzeyi ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma ile ilkökul düzeyindeki okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere ulaşılmış, Erdoğan ve Dönmez tarafından 2015 yılında uyarlaması yapılmış olan Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği ve Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği (Yıldırım ve Ada, 2018) ile elde edilen verilerin nicel analizleri sonucunda öğretmenlerin kolektif yeterlikleri ile etkili okul algıları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur (Yaman, 2022)

Etkili okul ile stratejik liderlik arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide öğretmenin motivasyonunun aracı rolünü inceleyen çalışmasında İmalı (2022), Kahramanmaraş ilinde ilkökul ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerle çalışmış, öğretmenlerin motivasyonlarının etkili okul ve stratejik liderlik ilişkisinde kısmi aracılık etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. İmalı ayrıca, öğretmenlerin etkili okul algılarının eğitim durumları, okulun eğitim kademesi, öğretmenlerin kıdemi veya okulun çevresine göre farklılaşmadığı sadece öğretmenin o okulda çalışma yılına göre farklılaştığı sonucuna da ulaşmıştır (İmalı 2022).

2022 yılında İstanbul'da yapılan bir çalışma kapsamında merkezi sınavlar ile öğrenci alımı yapan liseler arasından etkili okul olarak belirlenen okullarda yönetici ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler ile etkili okul çerçevesinde stratejik planların uygulanışı incelenmiş, nitel araştırma deseninde tasarlanan ve yürütülen bu çalışma ile etkili okul boyutlarından yönetici, öğretmen, öğrenci, okul kültürü boyutlarının stratejik planların uygulanması ile ilişkili olduğu, veli ve çevre boyutunun ise stratejik planların uygulanmasında etki yaratmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Battal, 2022).

Etkili okullar ile ilgili yapılan bir meta analiz çalışmasında 2000-2018 yılları arasında hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezleri ile hakemli dergilerde yayınlanmış olan yayınlar analiz edilmiş, yapılan çalışmaların genel bulguları ele alındığında etkili okullar ile liderlik, okul iklimi, okul kültürü ve iş doyumu arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmuş, yönetici ve görev ünvanları açısından etki büyüklüğü ile düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuş, cinsiyet ve öğrenim düzeyleri açısından ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Turgut, 2021).

Erzurum'da gerçekleştirilen bir çalışmada öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile etkili okul algıları arasındaki ilişkinin incelenmiş ve orta düzeyde anlamlı bulunan duygusal emeğin öğretmenlerin etkili okul algısını pozitif yönde etkilendiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Dağ, 2021).

Etkili okul ve okullardaki şeffaflık ile liderlik stillerini Zonguldak ilinde ikamet etmekte olan öğretmen algılarına göre incelediği araştırmasında Elekoğlu (2021), literatürdeki çalışmalardan farklı olarak lise, ortaokul ve ilkokul kademesinin yanısıra anaokullarında çalışmakta olan öğretmenlere de çalışmasında yer vermiş ve öğretmen algılarının tüm başlıklarda yüksek düzeyde olduğu; müdürlerin liderlik stilleri ile şeffaflık ve etkililik arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışma sonuçlarına göre müdürlerin liderlik stillerinin ve okul etkililiğinin okulun şeffaflığını yordayabildiği belirtilmiştir (Elekoğlu, 2021).

Kahramanmaş'ta yapılan bir çalışma kapsamında öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde örgütsel bağlılık ile okul etkililiği arasındaki ilişki incelenmiş ve bu iki değişken arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çeliker, 2021).

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve etkili okul algıları arasındaki ilişkinin ilkökul kademesinde çalışan öğretmenlerden elde edilen veriler ile incelendiği çalışma kapsamında Görgülü (2021), bu iki kavram arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğunu ve öğretmenlerin örgütsel algılarının etkili okul algılarını anlamlı derecede yordayan bir değişken olduğunu belirtmiştir.

Etkili okul özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel kimliği arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada Tekirdağ ilinde bir lisedeki öğretmenlerin görüşlerine göre okullarının etkililik düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin genel algılanan örgütsel kimlik düzeyleri ile etkili okul boyutlarından; yönetim ve okul kültürü ile arasında ise yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Yalnızlar, 2019).

Okul etkililiğinin değişim faktörlerinden etkilenip etkilenmediğine bakılan bir çalışmada (Kuzubaşoğlu, 2018) araştırmacının kendisi tarafından geliştirilmiş olan Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği ölçeği kullanılmış. Değişime hazırlık, değişimi gerçekleştirme, değişimi değerlendirme, değişimi gerekli kılan nedenler, değişimi engelleyen nedenler alt boyutlarıyla değişim yönetimi faktörlerinin okul etkililiğinde farklılık yarattığı belirlenmiştir.

Ortaokullarda etkililik düzeyini belirlemeye yönelik Denizli'de yapılan bir çalışmada öğretmenlerin okul etkililiğine dair algılarının yüksek olduğu belirlenmiş, aynı zamanda bu algının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Kanmaz & Uyar, 2016).

Okul etkililiğini belirlemeye yönelik hazırlanan bir ölçek de Abdurrezzak (2015) tarafından okul etkililiği ve okul liderliğine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Erzincan'da yürütülen bu çalışma ile okul etkililiğinin okul liderliği ile arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Toprak (2011) tarafından yapılan çalışmada Adıyaman ilinde ilköğretim okullarının etkililiklerinin, Balcı (2001) tarafından geliştirilmiş olan Etkili Okul Ölçeği ile belirlenmesi hedeflenmiş ve okulların etkililiklerinin yönetici, öğretmen, okul ortamı boyutlarında orta düzeyde, öğrenci ve veliler boyutlarında ise geliştirilmesi gereken seviyede olduğu belirlenmiştir.

2009 yılında Ayık ve Ada tarafından ilköğretim okullarının etkililiği ve okul iklimlerinin arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmada, okul yöneticileri ve öğretmenlerle çalışılmış ve araştırma sonucunda okul kültürü ile okul etkililiği arasında anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Kaplan (2008), tarafından Anadolu Liselerinde yapılmış olan bir çalışma ile okul etkililiği yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okulların etkililiği araştırılmış, yönetici ve okul ortamı boyutlarının okul etkililiğinde en fazla etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

2006 yılında Şişman (1996) tarafından geliştirilmiş olan Etkili Okul Anketi'nin Çubukcu ve Girmen (2006) tarafından revize edilmesiyle yapılan çalışmada okul etkililiği beş boyutta ele alınmış, öğrenci ve öğretmen algılarına göre okul yöneticisi boyutu en etkili boyut olarak belirlenmiştir.

Malatya'da gerçekleştirilen bir çalışmada yönetici, öğretmen ve çocukların görüşleri alınarak araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen Etkili Okul Anketi uygulanarak; yönetici, öğretmen, öğrenci, okul iklimi, eğitim öğretim süreci ve ortamı, veli ve çevre, okulun fiziksel özellikleri şeklinde yedi boyutta hazırlanan bu anketin uygulanması sonucunda yönetici boyutunun ölçekteki en etkili boyut olduğu, normal eğitim yapan okulların taşınmalı eğitim yapan okullardan daha etkili olduğu, yöneticilerin ve öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre okullarının etkililiği hakkındaki görüşlerinin farklılaştığı görülmüştür (Baştepe, 2002).

Şişman (1996) tarafından ilkokullarda etkililiği belirlemeye yönelik kendisi tarafından geliştirilmiş olan Etkili Okul Anketi ile yapılmış olan çalışmada okul yöneticisi, öğretmen,

öğrenci, okul programı ve eğitim öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı, veli olarak yedi alt boyut ele alınmıştır. Araştırma sonunca okul yöneticisi boyutunun etkisi diğer boyutlardan daha fazla bulunmuştur.

Balcı tarafından 1993 yılında yapılmış olan etkililik araştırması okul etkililiği alanında ülkemizde yapılmış ilk çalışma olarak literatürde yer almaktadır. Balcı'nın kendisi tarafından geliştirilmiş olan Etkili Okul Ölçeği ile gerçekleştirilen bu çalışmada okulların etkililiği okul yöneticisi, öğretmen, okul ortamı, öğrenci ve veli boyutlarına bakılmıştır. Yapılan çalışmada okulların etkililiğinin orta ve orta altı düzeyde çıktığı belirtilerek, okullarının iyileştirilmesine yönelik tedbirlerin alınması da önerilmiştir.

Brookover ve diğerleri (1997) tarafından Michigan'da yapılan çalışmada ise okulun sosyal sistemi olarak ele alınan okulun sosyal yapısı, sosyal düzen, personel girdilerinin çocukların başarıları, kendine yeterlikleri ve benlik kavramı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiş. Okullarda etkililik yaratan farklar ise öğrencilerin öğrenebileceğine dair öğretmenlerin inancı, öğretmenlere ve yöneticiye dair yüksek beklentiler, eğitim zamanının çoğunu kapsayan akademik faaliyetler ile gerekli pekiştiricilerin sunulması olarak belirlenmiştir.

1979 yılında Edmonds tarafından yapılan çalışma ile de etkili okulların koşullarına ve çevresel etmenlerine dair Beş Faktör Modeli geliştirilmiştir. Edmonds'a göre etkililiği sağlayan bu beş madde; öğrencilerin gelişiminin sık değerlendirilmesi, beklentilerin yüksek olduğu bir okul iklimi, öğrenmeye teşvik eden bir öğrenme ortamı, öğrencilerin temel becerileri edinebileceğine dair inanç ve güçlü bir öğretimsel liderlik olarak değerlendirilmektedir.

Weber'in (1971) yapmış olduğu düşük SED çocuklarla gerçekleştirilen araştırma ile bu çocukların başarılı olmasını sağladığı düşünülen okulların özelliklerinin belirlenmesi hedeflenmiş ve okulları etkili yapan sekiz özellik bu çalışmada; yönetici liderliği, öğrenci başarısına dair yüksek beklenti, olumlu okul atmosferi, okuma, ek okuma personelinin

varlığı, seslerin kullanılması, yönergelerin kişiselleştirilmesi ve öğrenci gelişimin takibi olarak belirlenmiştir.

Etkili okul literatüründe yapılmış temel çalışma, etkili okul hareketinin de başlangıcı olarak değerlendirilen 1966 yılında ABD’de David Coleman (1996) tarafından yapılan geniş kapsamlı araştırma sonuçlarının yayınlandığı Coleman Raporları olarak da bilinen çalışmadır. ABD’deki okullarda eğitimdeki eşitsizlikleri anlamak amacıyla yapılan bu araştırma hem akademik literatür hem de eğitim politikaları açısından bir dönüm noktası olmuştur. Çalışma kapsamında öğrenciler için yapılan harcamalar ve öğrencilerin sosyo-ekonomik özellikleri okul girdileri olarak, öğrencilerin akademik başarıları da okul çıktıları olarak ele alınmıştır. Coleman (1996), araştırma sonucunda hazırladığı raporunda, öğrenci başarısını etkileyen temel faktörler üzerinde durmuş ve eğitimdeki fırsat eşitsizliğinin temel nedenlerinin okul dışı faktörlere, özellikle de öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik durumu ve kültürel arka planlarına bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Coleman’ın raporlarında, eğitimdeki başarıyı sadece okul ortamı ve öğretmen kalitesiyle açıklamaktan ziyade, ailevi ve toplumsal faktörlerin etkisinin çok daha büyük olduğu vurgulanmıştır. Bu raporlar, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için okul dışı faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerektiğini ve toplumsal eşitsizliklerin eğitimdeki başarısızlıkları nasıl pekiştirdiğini göstermekte ve eğitimde kaliteyi artırmak için daha geniş toplumsal reformların ve destekleyici politikaların gerekliliğini de vurgulamaktadır.

Özetle alan yazındaki ilgili araştırmalara bakıldığında yurtdışında yapılan çalışmalar ile etkili okul boyutlarının belirlendiği, okullarda etkililik kavramının okul öncesi eğitim kurumlarında araştırılmasına dair bir çalışma yapılmadığı, devamında yurtdışında ve yurtiçinde ilköğretim, ortaöğretim ve liselerde gerçekleştirilen araştırmalarda kolektif liderlik, okul iklimi, okul kültürü, iş doyumu, örgütsel bağlılık, değişim yönetimi gibi başlıklar ile etkili okul arasındaki ilişkinin belirlendiği; yönetici ve okul kültürü boyutlarının etkili okullarda en fazla etkiye sahip boyutlar olduğu sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın bu bölümü araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi süreçlerini anlatmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarının etkililik düzeylerini belirlemek amacıyla karma yöntem kapsamında açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Karma yöntem çalışmaları, tek bir çalışmada nitel ya da nicel verilerin bir araya getirildiği araştırma türüdür (Christensen, Jonhnson, & Turner, 2015). Bu yöntem, araştırmacıların ulaştığı istatistiksel (nicel) verileri bireysel tecrübeler ve yaşanmışlıklar doğrultusunda ortaya çıkan görüş ve fikirler (nitel veriler) ile destekleme ihtiyacı duyması şeklinde de açıklanabilmektedir. Karma yöntem çalışmaları araştırma probleminin tek başına bir nicel ya da nitel çalışmaya göre çok daha güçlü bir şekilde açıklanmasını sağlamaktadır (Creswell, 2015). Açıklayıcı sıralı karma yöntem desen öncelikle nicel araştırma sorusuna karşılık veren verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile başlar, ikinci adımı ise nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesidir, son olarak da nitel verilerin nicel verileri nasıl açıkladığı tartışılmaktadır (Creswell, 2015).

Karma yöntem çalışmalarında araştırma için karma yöntemin gerekliliğine ve uygunluğuna karar verildikten sonra ele alınması gereken diğer bir konu araştırmada karma yöntem kullanmanın amacının belirlenmesidir (Johnson ve Christensen, 2014). Araştırmanın tasarımı ve araştırma sorularına göre; üçgenleme, tamamlama, geliştirme, başlatma ve genişletme başlıklarından bir seçim yapılmaktadır (Greene, Caracelli & Graham, 1989). Araştırmada karma yöntem kullanılmasının amacının belirlenmesi ilerleyen aşamalarda araştırmacının verileri yorumlama ve raporlaştırma sürecini tasarlamasına da katkı sunmaktadır. Üçgenleme amacı farklı yöntemlerle elde edilen verilerin birleştirilmesinde, tamamlama amacı bir yöntemle elde edilen verilerin diğer yöntemle elde edilen veriler sayesinde detaylandırılma, pekiştirilme, örneklendirilme ve açıklanmasında,

geliştirme amacı bir yöntemle elde edilen verilerin diğer yöntemin geliştirilmesine yardımcı olması amaçlı kullanımında, başlatma amacı bir yöntemle elde edilen veriler ya da diğer yöntemle ulaşılan sonuçlar ışığında çelişki ve karşıtlıklarının keşfedilmesi hedeflendiğinde, genişletme ise farklı araştırma soruları ve yöntem kullanarak araştırmanın alanı genişletilmek istendiğinde tercih edilmektedir (Greene, Caracelli & Graham, 1989). Bu araştırmada nicel verilerin sunacağı sonuçları nitel verilerle açıklama, anlamlandırma ve detaylandırma hedeflendiğinden çalışma modeli olarak tamamlama amaçlı bir karma desen seçimi uygun bulunmuştur.

Araştırmanın Aşamaları

Karma yöntem deseninde tasarlanan bu çalışmada birincil hedef olarak nicel araştırma yöntemi ile elde edilen verilerin, nitel araştırma yöntemi ile elde edilen verilerle detaylandırılarak açıklanması hedeflenmiştir.

Bu hedef doğrultusunda araştırmanın nicel boyutunda Ankara ilinin tüm ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarının etkililik düzeyini ölçmek ve en etkili – en az etkili okulları belirlemek amacıyla bu araştırma kapsamında geliştirilmiş olan “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Ölçeği (OÖEKEÖ)” (Çoban Söylemez ve diğerleri, 2022) uygulanmıştır. Araştırmanın ikinci adımı olan nitel aşamada ise; amaçsal olarak belirlenen okul öncesi eğitim kurumlarında; müdür, öğretmenler ve ailelere göre etkili okul kavramını ve etkili okulun boyutlarını öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak müdürler ile bireysel, öğretmen ve aileler ile ise odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Evreni, Örneklemi ve Çalışma Grubu

Evren, bir çalışmada ulaşılabilecek sonuçların geçerli olacağı gruplardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014) ve evrenin belirlenmesi araştırmanın cevaplamayı hedeflediği soru için veri toplanmasını sağlayacak doğru ve uygun kaynağın belirlenmesi olduğundan, araştırmanın en önemli basamaklarından birisidir (Erdoğan, 2003).

Karma yöntem deseninde tasarlanan araştırmalar için ortak kabul görmüş bir örnekleme stratejisi olmamakla birlikte; literatürde basit, sıralı, eşzamanlı, çoklu ve çok düzeyli karma yöntem örnekleme stratejileri olarak sınıflandırıldığı görülmektedir (Teddle ve Yu, 2007).

Nicel Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın ilk basamağı olan nicel aşamada hedef evren Ankara ilinin bütün ilçelerindeki MEB'e bağlı anasınıfları ve anaokullarının tümüdür. Bu evren içerisinde çalışmaya katılması hedeflenen okulların belirlenmesinde olasılıklı örnekleme yöntemlerinden basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit rastgele örnekleme, her bir bireyin ya da katılımcı grubun seçilme olasılığının eşit olduğu bir yöntemdir ve bu sayede örneklemin temsil gücü artırılır. Bu yöntemde, popülasyondan rastgele bir seçim yapılır ve genellikle rastgele sayı tabloları veya bilgisayar yazılımları kullanılarak örneklem oluşturulur. Örneğin, bir okulun öğrenci listesi üzerinden rastgele 50 öğrencinin seçilmesi, bu yöntemin bir uygulamasıdır. Bu şekilde elde edilen örneklem, tüm öğrencilerin özelliklerini yansıtmaya potansiyeline sahiptir, bu da araştırmanın geçerliliğini artırır (Creswell, 2014; Field, 2013). Bu çalışma için de öncelikle MEBBİS (Milli Eğitim Bakanlığı Bilgisayarlı Eğitim İzleme ve Yönetim Sistemi) (MEB, 2021) üzerinden Ankara ilinin bütün ilçelerindeki tüm anasınıfları ve anaokullarının listesine erişim sağlanmış, sonrasında bu okulların bilgileri web tabanlı bir çekiliş sayfasına aktararak gerçekleştirilen kura sonucu rastgele belirlenen okullar ile görüşmelere devam edilmiştir.

Tablo 3

Nicel Araştırma Örneklemi

	İstatistik Verileri			Katılımcı Okullar			Analiz Edilen Yanıtlar				
	Kurum Sayısı	Öğretmen	Katılımcı Müdür	Katılımcı Öğretmen	Katılımcı Aile	Toplam Katılım	Okul	Müdür	Öğretmen	Aile	Toplam
Anaokulu	125	1331	15	45	270	341	7	7	29	198	233
Anasınıfı	685	2.435	8	39	310	330	12	12	33	208	254

Tablo 3'te görüldüğü şekilde 15 anaokulu ve 8 anasınıfı müdürü ölçeğe katılım sağlamışken, tüm paydaşları ile ölçeğe katılım sağlayan 7 anaokulu ve 12 anasınıfı paydaşları ile birlikte araştırmanın nicel aşamasının örneklemini oluşturmuştur.

Nitel Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın ikinci basamağında nitel verilerin sağlanacağı katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yaklaşımından olan tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Tipik durum örnekleme (purposive sampling), bir gruba dair o grubun temsilcisi olarak gösterilebilecek kişi ya da kişilerin çalışma grubunu oluşturmasıdır (Ekiz, 2013). Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalarda tipik durum örnekleme yöntemi ile seçilerek çalışma grubunda yer alan bireyler genellikle araştırma konusunun zenginliğini ve derinliğini ortaya çıkarabilecek deneyimlere sahip olan kişilerdir. Böylece araştırmacının belirlediği kriterlere göre, araştırmanın hedeflerine en uygun olan “tipik” veya “temsilci” örneklerin seçilmesi belirli bir fenomenin veya olgunun en belirgin şekilde gözlemlenebilmesi ve konu hakkında en fazla bilgiye erişim sağlanmaktadır (Patton, 2015).

Bu bağlamda, çalışmanın ilk aşamasında tüm örneklemin katılım sağlamış olduğu OÖEKEÖ sonuçlarına göre en etkili üç ve en az etkili üç okul öncesi eğitim kurum belirlenmiş ve Tablo 4’de yer aldığı sayıya katılımcı ile, bu kurumlarda çalışmakta olan müdür ve öğretmenler ve çocuğu bu kurumlara devam etmekte olan aileler çalışmanın ikinci kısmı olan nitel aşamanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Tablo 4

Nitel Araştırma Örneklemi

	Kurum Sayısı	Müdür	Öğretmen	Aile
Anaokulu	3	3	10	11
Anasınıfı	3	3	10	12

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın yapılabilmesi için öncelikle Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'na başvurulmuş, 1430249 sayılı ve 26.01.2021 tarihli Etik Komisyon kararı sonrasında Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden de uygulama izni alınmıştır. Çalışma temelini oluşturan araştırma soruları çerçevesinde, karma yöntemde tasarlanan araştırma deseninin doğasına uygun olarak çoklu veri toplama süreçlerini barındırmaktadır. Bu sebeple veri toplama süreci de nicel veri toplama süreci ve nitel veri toplama süreci olarak iki alt başlıkta ele alınmıştır. Nicel veriler araştırma kapsamında geliştirilen OÖEKEÖ ile elde edilmiş olup, nitel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilmiştir.

Nicel Veri Toplama Süreci

Araştırma için öncelikle Devellis (2017) tarafından benimsenen ölçek geliştirme basamakları takip edilerek OÖEKEÖ geliştirilmiştir. Geliştirilen OÖEKEÖ ile Ankara ilinin tüm ilçelerindeki bağımsız anaokulları ve anasınıfları arasından rastgele kura çekilerek belirlenen 120 okulla iletişime geçilip bu okulların müdürü, okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi velilerinin ölçeği doldurmaları istenmiştir. Araştırma kapsamında çalışma grubundaki müdür, öğretmen ve aileler öncelikle gönüllü katılım formlarını doldurmuşlardır.

Bu süreçte online olarak hazırlanmış olan ölçek formu da her okul için ayrı ayrı güncellenmiş olup, iletişime geçilen ve çalışmaya katılmayı kabul eden her okul için özel bir link iletilmiştir. Böylelikle ölçek yanıtları her okulun etkililiğini değerlendirirken o okulun kendi müdür, öğretmen ve aile görüşlerinin bir arada ele alınmasını sağlamıştır. Okullarla iletişim kurma ile başlayan bu süreç, her okula özel online ölçek linki hazırlama ve linki okullarla paylaşma, okullardan gelen yanıtların takibi ve kontrolü ve devamında müdür, öğretmen ya da aileden gelen yanıtların her okul için takibi, eksik paydaş yanıtı olan okullarla tekrar iletişime geçilmesi ile devam etmiştir. Bu bağlamda okullarla tekrarlayan iletişimler kurularak her okul için tüm paydaşlardan ölçeğe katılım sağlanması talep edilmiştir.

Sınırlı sayıda okuldan tüm paydaşlar ile ölçeğe yanıt alınabilmiş, araştırmacılarca veri toplama sürecinin bu basamağının sonlandırılmasına karar verildiğinde 19 okul öncesi eğitim kurumunun tüm paydaşları ile ölçeğe katıldığı belirlenmiştir.

Nitel Veri Toplama Süreci

Tüm paydaşları ile ölçeğe katılım gösteren 19 okul içerisinde, okulun müdür, öğretmen ve aile paydaşlarının ortak görüşleri sonucunda en etkili ve en az etkili olarak belirlenen okullar etkililik puanlarının sıralaması ile tespit edilmiştir. Belirlenen en etkili üç ve en az etkili üç anaokulu/anasınıfı ile araştırmanın nitel veri toplama süreci kapsamında yapılacak olan görüşmeler için tekrar iletişime geçilmiştir. Okullardan okul müdürleri ile yapılacak bireysel görüşmeler için randevu talep edilmiş, okul öncesi öğretmenleri ve ailelerle yapılacak olan odak grup görüşmeleri için de destek istenmiştir.

Ulaşılan altı okuldan dört okul müdürü yüz yüze görüşmeyi tercih ederken diğer iki müdür telefon ile görüşmeyi kabul etmiştir. Öğretmenlerle yapılacak odak grup görüşmeleri için ise öğretmenlerin tercihleri doğrultusunda zoom üzerinden odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin iletişim kurduğu aile gruplarından ise iki okulun aile grubu okulda araştırmacı ile yüz yüze görüşmek istemiş, okul müdürlerinin izni ile okullarda aileler ve müdür için uygun bir zaman belirlenerek bu iki okulda ailelerle odak grup görüşmeleri yüzyüze gerçekleştirilmiş olup diğer dört okulun aile gruplarıyla odak grup görüşmeleri online olarak yapılmıştır.

Görüşmelerin tümü katılımcıların onayı ile bu çalışma kapsamında kullanmak üzere kayıt altına alınmıştır. Tüm görüşme kayıtları araştırmacı tarafından transkribe edilerek analizler için uygun hale getirilmiştir.

Müdürler ile gerçekleştirilen bireysel; öğretmenler ve aileler ile gerçekleştirilen odak grup görüşmelerine dair ayrıntılı bilgiler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5*Nitel Veri Toplama Sürecinde Gerçekleştirilen Görüşmeler*

Okul	Müdür			Öğretmen			Aile		
	Cinsiyet	Görüşme Süresi	Katılımcı	Cinsiyet	Görüşme Süresi	Katılımcı	Cinsiyet	Aile Üyesi	Görüşme Süresi
AEO1	Kadın	49.09 dk	4	Kadın	48.26 dk	4	Kadın	Anne	72.6 dk
AEO2	Erkek	14.19 dk	4	Kadın	82.32 dk	4	1 Erkek 3 Kadın	1 Baba 3 Anne	70.11 dk
AEO3	Erkek	19.54 dk	3	Kadın	40.21 dk	4	Kadın	Anne	49.42 dk
EO1	Kadın	84.14 dk	3	Kadın	71.44 dk	3	Kadın	Anne	60.45 dk
EO2	Kadın	27.14 dk	3	Kadın	94.41 dk	4	Kadın	Anne	50.11 dk
EO3	Erkek	22.38 dk	3	Kadın	52.18 dk	4	Kadın	Anne	61,69 dk

Görüşme yapılan tüm okullardan okul ve sınıf ortamlarını fotoğraflamak için izin istenmiş, dört okul bunu kabul etmiş, iki okul ise kabul etmemiştir. Çalışmanın devamında okullardan doküman analizi yapmak üzere toplantı tutanakları talep edilmiş, bu talebe karşılık iki okul toplantı tutanak örneklerini ve yıllık okul planlarını paylaşmak isterken dört okul bunları paylaşmayı reddettiği için hiçbir okuldan yazılı bir doküman alınmamış ve izin verilen okullarda çekilen fotoğraflar da analiz süreçlerine dahil edilememiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bu başlığında, araştırma kapsamında kullanılmış olan veri toplama araçlarına dair bilgiler sunulmuştur.

Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmada, nicel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından bu tez kapsamında geliştirilmiş olan OÖEKEÖ kullanılmıştır.

Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Ölçeği

Bu araştırma kapsamında OÖEKEÖ geliştirilmesi için öncelikle, Survey Monkey platformu üzerinden çevrimiçi olarak veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarda

oluşabilecek ölçek yorgunluğunu engellemek amacıyla, ölçek üzerindeki soru ve sayfalar her katılımcıya farklı sırayla sunulmuştur. 483 yanıttan 118'i uygun olmadığı için, 365 yanıtın analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik değerlerini belirlemek amacıyla aşamalı olarak Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve ardından Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiş ve güvenirlik için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Analizler için SPSS (22) ve Lisrel (8.7) programı kullanılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluklarını kontrol etmek için geliştirilmiş olan örneklem uygunluk ölçüsü – KMO (Measure of Sampling Adequacy – MSA) ve Bartlett'in küresellik testi (test of sphericity) yapılmış ve değişkenler arasındaki çoklu korelasyonların anlamlı olduğu görülmüştür (KMO testi için MSA=.927; Bartlett'in küresellik testi için $\chi^2=12077.473$, $df = 2346$ ve $p = 0.00$) (Howell, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2015).

365 katılımcının verileri SPSS uygulamasında rastgele yüzde ellilik veriyi ayırma seçeneği ile ikiye bölünmüş, uygulama tarafından rastgele seçilen 189 veri ile AFA ve kalan 176 veri ise DFA gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda 56 maddelik 6 boyutlu yapıda bir ölçeğe ulaşılmıştır; boyutlar sırasıyla müdür (11 madde), öğretmen (9 madde), aile (7 madde), çocuk (10 madde), program (10 madde), okul kültürü (9 madde) şeklindedir. Gerçekleştirilen DFA ile de tüm maddelerin t değerleri anlamlı bulunmuş, maddeler ile alt boyutlar ve etkililik arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Model uyumunu gösterir χ^2 değerinin serbestlik derecesine oranı 1.2684 olarak model ile verinin mükemmel uyumu olduğunu gösterirken; χ^2 1874.83, RMR 0.041, RMSEA 0.039, NFI 0.98, GFI 0.98, AGFI 0.98 ve CFI 1 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa değeri 0.975, Spearman-Brown katsayı değeri 0.927 ve Guttman (Split Half) iç tutarlık katsayı değeri 0.92 olarak bulunmuştur (Çoban Söylemez ve diğerleri, 2022).

Nitel Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırma kapsamında kullanılan nitel veri toplama aracı açıklanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları.

Araştırmanın nitel aşamasında okul müdürleri, öğretmenler ve ailelerle yapılacak görüşmeler için her paydaşa yönelik üç farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Görüşmeler Merriam'ın (2015) da belirttiği gibi karşılıklı iletişimle bilgi almayı sağlamaktadır, ayrıca Oakley (1998) tarafından uygulama ve standartların kaydedilmesinin yanında bunların sorgulanabildiği ve pekiştirilebildiği bir çerçeve olarak da tanımlanmaktadır. Bu araştırmada da en etkili ve en az etkili okulların paydaşları ile görüşmeler yaparak birbirinden farklı bu okulların özelliklerini belirlemek, bu özellikleri, benzerlikleri ve farklılıkları etkili okul özellikleri çerçevesinde tartışabilmek amaçlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formları, araştırmacıların belirli konularda derinlemesine bilgi toplamasını sağlayan esnek bir veri toplama aracıdır. Bu formlar, önceden belirlenmiş sorularla başlayarak, katılımcıların yanıtlarına göre ek sorular sorma imkânı tanır. Böylece, katılımcının görüşleri ve deneyimleri hakkında daha zengin ve kapsamlı bilgiler elde edilebilir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem nicel hem de nitel verilerin toplanmasına olanak tanırken, aynı zamanda katılımcıların yanıtlarını kendi ifadeleriyle genişletmelerine fırsat verir (Kvale & Brinkmann, 2009; DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006). Bu yöntem, esnekliği ve katılımcı odaklı yapısıyla daha samimi ve detaylı verilerin elde edilmesine katkı sağladığı için özellikle sosyal bilimler alanında derinlemesine araştırmalar için sıklıkla tercih edilmektedir. Bu araştırma kapsamında da alan yazındaki etkili okul kavramı, özellikleri ve sınıflandırılması başlıkları okul öncesi eğitim kurumları ilke ve amaçları başlığı ile harmanlanıp eğitim yönetimi bakış açısı da eklenerek görüşme formu taslakları hazırlanmıştır. Görüşme formlarında katılımcıların duygu ve düşüncelerini daha açık ifade edebilmelerine imkân tanıyacak şekilde açık uçlu sorular kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formlarına bir eğitim yönetimi ve bir ölçme değerlendirme alan uzmanı olarak iki tez izleme komitesi üyesinden ve üç okul öncesi eğitimi alan uzmanından görüş alınmıştır. Beş uzman görüşü ile güncellenen üç farklı görüşme formu anlaşılabilirlik açısından değerlendirilebilmesi için her paydaştan iki kişi ile

pilot görüşmeler yapılmıştır. Yapılan bu pilot görüşmeler hazırlanan görüşme formlarının yapısal olarak uygun olduğunu, soruların katılımcıların kendilerini açık olarak ifade etmelerine olanak tanıyacak şekilde hazırlanmış olduğunu göstermiş ve görüşme formları son halini almıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın ilk basamağı olan nicel aşamasında veriler betimsel analiz yöntemlerinin kullanımına uygun bir istatistik program olan SPSS (22) ve LISREL (8.7) ile analiz edilmiştir. İkinci basamak olan nitel aşamada elde edilen veriler bir nitel veri analizi programı olan Maxqda (24) ile analiz edilmiştir. Nitel veriler, tümevarımsal ya da tündengimsel olarak iki farklı şekilde analiz edilebilmektedir (Patton, 2002). Nitel verilerin derinlemesine incelenebilmesi ve verilerin güçlü bir şekilde sunularak doğrulanan sonuçların ortaya çıkarılması doğrultusunda (Miles, Huberman & Saldana, 2014) görüşmelerin analizi bu araştırma kapsamında tümevarımsal analiz yolu ile yapılmıştır.

Nicel aşamada, okul öncesi eğitim kurumlarının etkililiğini belirlemek amacıyla OÖEKEÖ geliştirilme basamaklarında sırasıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış, geliştirilen ölçek ile yapılan uygulama sonrası elde edilen veriler ile okulların etkililik puanları belirlenmiş, okulların etkililik puanlarına göre sıralamaları sağlanmış, etkili ve az etkili okul gruplarına dair minimum ve maksimum değerler ile ortalama değerlerin analizleri sağlanmıştır

Nitel aşamada, gerçekleştirilen bireysel ve odak grup görüşmeleri ile derinlemesine veriler toplanmış ve bu veriler üzerinden belirlenen temalar altında kategoriler oluşturulmuştur. Tümevarımsal analiz, belirli örneklerden genel sonuçlara ulaşmaya yönelik bir yöntem olarak, bireysel görüşmelerde elde edilen ifadelerden yola çıkarak daha geniş bir anlayış geliştirmeyi amaçlar (Patton, 2015). Bu bağlamda, öncelikle araştırma sorularına uygun olarak belirlenen yarı yapılandırılmış görüşme formları ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin kaydedilmesinin ardından, metinler transkribe edilmiştir

ve bu transkriptler üzerinde yapılan analizde, ilk olarak veri setinin genel hatları belirlenmiş ve vurgulanan anahtar kavramlar tespit edilmiştir (Braun & Clarke, 2006). Ardından, bu anahtar kavramlar daha küçük birimler halinde kodlanmış ve kodlar, araştırmamanın nicel basamağında geliştirilmiş olan OÖEKEÖ alt boyutlarından oluşturulan temalardan uygun bir temaya yerleştirilmek üzere gruplanmıştır. Charmaz (2014) tarafından da vurgulandığı şekilde kodlama sürecinde herhangi bir önyargıdan uzak ve veriye mümkün olduğunca açık bir şekilde yaklaşılarak kodların temalar altında kategorileştirilmesi yapılmıştır.

Kodların temalarla ilişkilendirilmesi sürecinde, her bir tema belirli bir olguyu açıklamak ya da katılımcıların deneyimlerine dair daha geniş bir anlayış geliştirmek amacıyla derinlemesine incelenmiştir. Örneğin, katılımcıların müdüre dair görüşleri, "müdür" teması altında birleştirilmiş ve bu tema, müdürün etkililik üzerinde rolü olan kişisel özellikleri, yönetsel ve iletişimsel süreçlerdeki faktörlerle ilişkilendirilmiştir. Benzer şekilde, "okul kültürü" teması altında toplanan kodlar, okulların kültürüne dair paydaşların deneyimlerini ortaya çıkarmış ve bu deneyimler ışığında okul kültürü hakkında daha geniş bir analiz yapılmıştır (Saldana, 2016).

Tümevarımsal analizde temaların belirlenmesi ve kodların yerleştirilmesi sürecinde kullanılan metodolojik yaklaşımlar, verinin derinlemesine anlaşılmasını sağlamış ve çalışma bulgularının güvenilirliğini artırmıştır. Kodlama ve temaların kategorilerini oluşturma sürecinde her adım, veri üzerinde yapılan yorumları ve analizleri açık bir şekilde ortaya koyarak, çalışmanın doğruluğunu pekiştirmiştir. Ayrıca, bulgulara temaları açıklamada sunulan görüşme örnekleri, katılımcıların ifadelerinin doğru bir şekilde yansıtılmasına olanak sağlamıştır (Corbin & Strauss, 2015). Tümevarımsal analiz yöntemi kullanılarak yapılan bu çalışmada, belirli kodlar ve kategoriler, katılımcıların görüşmelerindeki ortak eğilimleri ve anlamları yansıtarak, daha geniş bir kavramsal çerçeve oluşturulmasına olanak da sağlamıştır. Karma yöntem açımlayıcı desen araştırmalarının doğasına uygun olarak nitel analizler sonucu elde edilen bulguların nicel analiz sonuçlarını nasıl açıkladığı analizler sonucunda tartışılmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nicel verilerin geçerlik ve güvenirliliği

Araştırmada kullanılan nicel veri toplama aracı araştırma kapsamında geliştirilmiş olan OÖEKEÖ'dür. 56 madde 6 alt boyuttan oluşan OÖEKEÖ'nin Cronbach alfa değeri 0.975, Spearman-Brown katsayı değeri 0.927, Guttman (Split Half) iç tutarlık katsayı değeri ise 0.926'dır.

OÖEKEÖ'ne katılım sağlayan paydaşlardan müdür ve öğretmenlerin demografik özelliklerine bakıldığında, anaokullarındaki müdürlerin tamamının kadın, anasınıflarının bağlı olduğu okullardaki müdürlerin ise tamamının erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 6

Müdür ve Öğretmenlere Dair Demografik Bilgiler

		Müdür		Öğretmen	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	7	37		
	Erkek	12	63	62	100
Yaş Grubu	22-30			8	13
	31-40	3	16	27	44
	41-50	6	32	21	34
	51+	10	53	6	10
Eğitim Durumu	Lise			6	10
	Ön Lisans	2	11	3	5
	Lisans	6	32	47	76
	Yüksek Lisans	10	53	6	10
	Doktora	1	5		
Mesleki Kıdem	1-5			9	15
	6-10			11	18
	11-15	3	16	16	26
	16-20	4	21	8	13
	21+	12	63	18	29
Yönetici Tecrübesi	1-5	1	5	6	10
	6-10	7	37	1	2
	11-15	5	26		
	16-20	4	21		
	21+	2	11		
Toplam		19		62	

Tablo 6’da OÖEKEÖ katılımcılarına dair sunulan demografik bilgiler incelendiğinde katılımcı tüm öğretmenlerin kadın olduğu dikkat çekmektedir. Yaş gruplarına bakıldığında müdürlerin çoğunun 40 yaş üzeri olduğu, öğretmenlerin ise yarısının 30’lu yaşlarda yarısının 40 üzeri yaşlarda olduğu görülmektedir. Müdürlerin yarısının yüksek lisans eğitimi aldığı, öğretmenlerin ise çoğunlukla lisans mezunu oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemde hemen her seviyede yer aldığı görülürken, müdürlerin genel olarak kıdemli yöneticiler olduğu da görülmektedir.

Tablo 7

Ailelere Dair Demografik Bilgiler

			f	%
Çocukla Yakınlık	Anne		381	94
	Baba		24	5
	Büyükanne		1	.24
Çocuğun Yaş Grubu	36-48 ay		40	10
	48-60 ay		121	30
	60-66 ay		245	60
Çocuğun Cinsiyeti	Kız		207	51
	Erkek		199	49
Aile Üyesinin Yaş Grubu	Anne	20-30	102	27
		31-40	237	62
		41-50	42	11
	Baba	31-40	15	62
		41-50	9	37
	Büyükanne	51+	1	100
Aile Üyesinin Öğrenim Düzeyi	Anne	Lise	218	57
		Ön lisans	51	13
		Lisans	95	25
		Yüksek Lisans	16	4
	Baba	Doktora	1	.26
		Lise	11	46
		Ön lisans	4	17
		Lisans	6	25
		Yüksek Lisans	2	8
Büyükanne	Doktora	1	4	
	Lise	1	100	
Toplam			406	

Tablo 7’de OÖEKEÖ katılımcılarından ailelere dair sunulan demografik bilgiler incelendiğinde katılımcıların çoğunun anneler olduğu babaların çok az sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Çocukların yaş gruplarına bakıldığında da en fazla 60-66 ay grubunda çocuğu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ailelerin OÖEKEÖ’ne katılım sağladıkları, annelerin de babalarının da çoğunun 31-40 yaş aralığında ve lise mezunu oldukları görülmektedir. Katılım sağlayan tek bir büyükannenin ise lise mezunu ve 51 yaş üzeri olduğu görülmektedir.

Nitel verilerin geçerlik ve güvenirliği

Araştırmanın nitel aşamasında gerçekleştirilen görüşmelerin geçerlik ve güvenirlikleri Lincoln ve Guba (1986), tarafından bahsedilen 4 farklı kavram çerçevesinde tartışılabilir. Bu dört kavram; inanılabilirlik, güvenirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirliktir (sırasıyla credibility, dependability, confirmability, transferability).

Bu araştırmada uzman görüşü alınarak inanılabilirlik sağlanmıştır. Çalışmanın nitel aşamasında yapılan görüşmelerde kullanılan görüşme formları hazırlanırken önce tez izleme komitesinde yer alan uzmanlardan görüş alınmış devamında beş farklı uzmandan da görüşü alınmış, formlar bu görüşler doğrultusunda güncellenmiştir. Yapılan pilot görüşmeler sonrasında ise forma son hali verilmiştir.

Bir araştırma için güvenirlik bulguların tekrarlayan uygulamalarda elde edilmesi anlamına gelirken nitel araştırmalarda güvenirlik toplanan verilerin tutarlı olması ile sağlanır (Golafshani, 2003; Merriam, 2015). Verilerin analizi sürecinde ise yapılan 18 görüşmeden üçü kodlayıcı güvenirliğinin sağlanması amacıyla kendi doktora tezinde ve birden fazla akademik çalışmada da kodlama yapmış olan aynı alanda bir uzman tarafından kontrol kodlaması yapılmıştır. Kodlama sürecinde Miles ve Huberman (2015) tarafından açıklanan kodlayıcı güvenirliği formülü takip edilmiş ve kendilerinin de belirttiği gibi ilk karşılıklı kodlama sonucunda güvenirlik %70 altında kalmıştır. Miles ve Huberman (2015) kodlayıcılar arası güvenirliğin sağlanması için gereken oranın %80 üzerinde olması gerektiğini belirtmektedir. Bu araştırma kapsamında yapılan ilk karşılıklı kodlama sürecinin

sonunda güvenilirlik katsayısının %44 olması sebebiyle, kodlayıcılar kod listesini gözden geçirip kodlanacak ifadeler üzerindeki bakış açıları hakkında fikirlerini paylaştıktan sonra kodlamalar farklı bir görüşme kaydı da eklenerek kodlama tekrarlanmış ve ikinci karşılıklı kodlama süreci sonrasında %92 güvenilirlik katsayısına ulaşılmıştır.

Toplanan verilerin teyit edilebilirliği ile sağlanan onaylanabilirlik ise, bu araştırmada denetleme tekniği ile sağlanmıştır. Denetleme tekniğine göre araştırmanın her basamağının detaylı olarak kaydedilmesi gerekmektedir (Merriam, 2015). Araştırma kapsamında her basamakta takip edilen adımlar ayrıntılı olarak kaydedilmiş ve bu basamaklara göre ilenmiştir.

Aktarılabilirliğin sağlanması için de araştırma ile elde edilen verilerin, benzer durumlara yönelik genellenebilmesi gerekmektedir. Kapsamlı betimleyici veri ile nitel verilerin elde edildiği bağlam, katılımcı ve elde edilen verilerle ilgili ayrıntılı ve detaylı açıklanan verilerle bu araştırmada aktarılabilirliğin sağlanması hedeflenmiştir (Merriam, 2015).

Etik

Bu araştırma için hazırlanan tez önerisi öncelikle tez danışmanı tarafından onaylanmış, oluşturulan tez izleme komitesine sunulmuş ve komite üyelerince de kabul edildikten sonra tez için gerekli etik izin Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan alınmıştır. Etik komisyon onayı sonrası Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne yazılan izin yazısı ile belirlenen okullarda tez uygulamasının yapılması için onay alınmıştır.

İnsanlarla birebir yürütülen çalışmalarda, etik konuların çözümüne rehberlik edebilecek üç temel prensip bulunmaktadır; bunlar bireye saygı, yararlılık ve adalet prensipleridir. Bunun yanı sıra, dürüstlük ve bütünlük gibi diğer değerler de araştırmacıların yol göstericisi olmaktadır (Ersoy, 2015). Bu araştırmada belirtilen bu prensipler doğrultusunda ilenmiş, veri toplama süreçlerinde herhangi bir katılımcının herhangi bir

şekilde zarar görme riski öngörülmemiş ve araştırma esnasında da böyle bir durum yaşanmamıştır.

Araştırmada nitel veri toplama sürecine başlamadan önce katılımcılardan Gönüllü Katılım Formu ile çalışmaya katılım onayı alınmıştır. Bu formda araştırma hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş, araştırmanın süreci, veri toplama araçları ve süreci hakkında açıklamalarda bulunulmuş, katılımcıların istedikleri herhangi bir aşamada araştırmadan ayrılacakları de açıklanmış ve katılımcılar tüm bu bilgilendirmeler ışığında araştırmaya dahil olmak istediklerine dair onay kısmını imzalayarak sürece katılmışlardır. Yapılan görüşmeler kayıt altına alınmış, kayıtlar araştırmacı tarafından kullanılmak üzere saklanmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında görüşmelerden örnek ifadeler yer verilirken okul ya da kişi ismi açık olarak kullanılmamış olup, kod isimlerle katılımcıların gizliliği sağlanmıştır.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu başlıkta araştırma kapsamında elde edilmiş olan verilerin analizleri ile araştırma sorularına cevap vermek üzere ulaşılan bulgulara yer verilecektir. Sırasıyla nicel bulgulara ve nitel bulgulara araştırma sorularına uygun sırayla yer verilmiş ve yorumlanmıştır.

1- Okul öncesi eğitim kurumlarının etkililik düzeyleri nedir?

2- Okul öncesi eğitim kurumlarını etkili okul yapan özellikleri nelerdir?

- a. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticisinin özellikleri okul etkililiğinde rol oynar mı?
- b. Okul öncesi öğretmeninin özellikleri okul etkililiğinde rol oynar mı?
- c. Okul öncesi eğitim kurumunda aile okul etkililiğinde rol oynar mı?
- d. Okul öncesi eğitim kurumunda çocuk okul etkililiğinde rol oynar mı?
- e. Okul öncesi eğitim kurumunda uygulanan program okul etkililiğinde rol oynar mı?
- f. Okul öncesi eğitim kurumunda okul kültürü okul etkililiğinde rol oynar mı?

3- Paydaşlara göre müdür, öğretmen, aile, çocuk, program ve okul kültürü değişkenleri okul öncesi eğitim kurumlarının etkililiğini hangi düzeyde etkilemektedir?

a. Müdürlere göre müdür, öğretmen, aile, çocuk, program ve okul kültürü değişkenleri okul öncesi eğitim kurumlarının etkililiğini hangi düzeyde etkilemektedir?

b. Öğretmenlere göre müdür, öğretmen, aile, çocuk, program ve okul kültürü değişkenleri okul öncesi eğitim kurumlarının etkililiğini hangi düzeyde etkilemektedir?

c. Ailelere göre müdür, öğretmen, aile, çocuk, program ve okul kültürü değişkenleri okul öncesi eğitim kurumlarının etkililiğini hangi düzeyde etkilemektedir?

4- Okul öncesi eğitim kurumlarının etkili okul özelliklerine dair elde edilen nitel veriler okul öncesi eğitim kurumlarının etkililiğini nasıl açıklamaktadır?

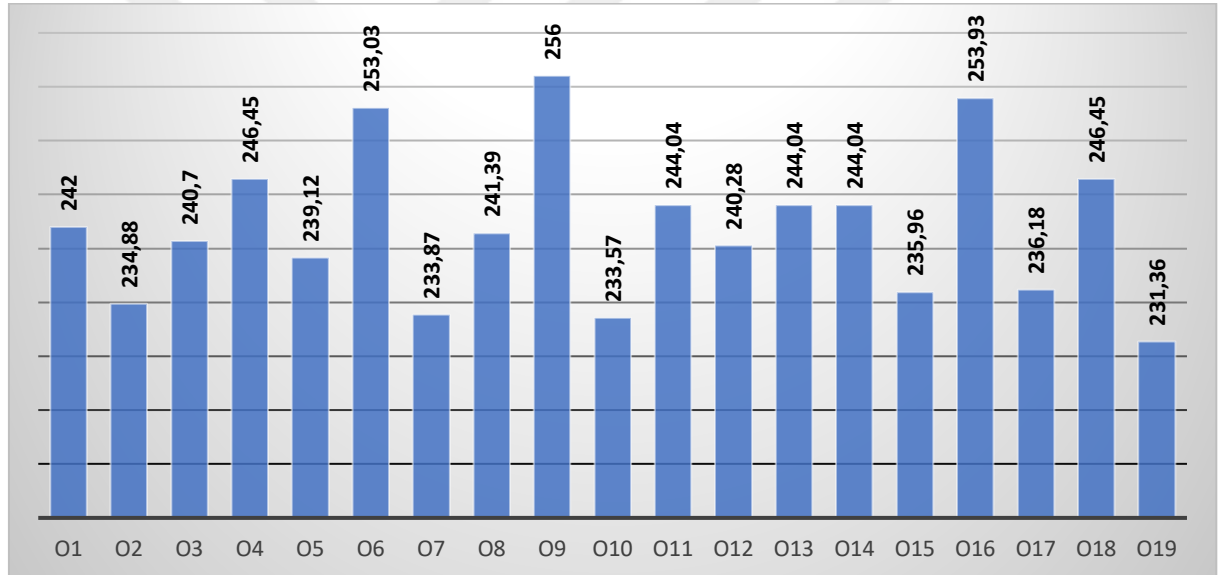
Nicel Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Okul öncesi eğitim kurumlarının etkililik düzeyleri nedir?

Okul öncesi eğitim kurumlarının etkililik düzeylerini belirlemek için uygulanan OÖEKEÖ maddeleri 1 (Kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (Kesinlikle katılıyorum) arasında değerlendirilmiş olup, alt boyutları ile birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin 3.40- 4.19 arası (Katılıyorum) düzeyinde algılandığı söylenebilir. Okulların etkililik puanlarının dağılımlarına yer verilen Tablo 8’de puanların 231.36 ile 256 puan arasında dalgalandığı görülmektedir.

Tablo 8

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Etkililik Düzeyleri



Okul öncesi eğitim kurumlarından ulaşılan tüm okullar içerisinde müdür, öğretmen ve aile olarak her üç paydaş grubundan etkililikleri belirlenebilen 19 okulun puanlarına bakıldığında ortalama etkililik puanının 241,96 olduğu görülmektedir. 19 okuldan 10 okulun etkililik puanı ortalamanın altında iken dokuz okulun etkililik puanı ise ortalamanın üzerindedir. Ortalamanın altında kalan 10 okul arasından ise sekizi ilköğretim bünyesindeki anasınıfı, ikisi bağımsız anaokuludur. Ortalamanın üzerindeki dokuz okul içerisinde ise dördü ilköğretim bünyesindeki anasınıfı iken beşi bağımsız anaokuludur.

Okul öncesi eğitim kurumlarını etkili okul yapan özellikleri nelerdir?

a. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticisinin özellikleri okul etkililiğinde rol oynar mı?

OÖEKEÖ Ankara uygulaması ile elde edilen verilere göre, müdür alt boyutunun ortalama değeri 4.20'dir. Etkili okullarda müdür alt boyutunun ortalama değeri tüm okulların ortalama puanından yüksek olarak 4.43 iken az etkili okullarda tüm okulların ortalama puanından düşük olarak 3.99'dur.

b. Okul öncesi eğitim öğretmeninin özellikleri okul etkililiğinde rol oynar mı?

OÖEKEÖ Ankara uygulaması ile elde edilen verilere göre, öğretmen alt boyutunun ortalama değeri 4.55'tir. Etkili okullarda öğretmen alt boyutunun ortalama değeri tüm okulların ortalama puanından yüksek olarak 4.67 iken, az etkili okullarda tüm okulların ortalama puanıyla aynı düzeyde 4.55'tir.

c. Okul öncesi eğitim kurumunda aile okul etkililiğinde rol oynar mı?

OÖEKEÖ Ankara uygulaması ile elde edilen verilere göre, aile alt boyutunun ortalama değeri 4.30'dur. Etkili okullarda aile alt boyutunun ortalama değeri tüm okulların ortalama puanından yüksek olarak 4.51 iken, az etkili okullarda tüm okulların ortalama puanından düşük olarak 4.11'dir.

d. Okul öncesi eğitim kurumunda çocuk okul etkililiğinde rol oynar mı?

OÖEKEÖ Ankara uygulaması ile elde edilen verilere göre, çocuk alt boyutunun ortalama değeri 4.57'dir. Etkili okullarda çocuk alt boyutunun ortalama değeri tüm okulların ortalama puanından yüksek olarak 4.71 iken, az etkili okullarda tüm okulların ortalama puanından düşük olarak 4.33'dür.

e. Okul öncesi eğitim kurumunda uygulanan program okul etkililiğinde rol oynar mı?

OÖEKEÖ Ankara uygulaması ile elde edilen verilere göre, program alt boyutunun ortalama değeri 4.22'dür. Etkili okullarda program alt boyutunun ortalama değeri tüm okulların ortalama puanından yüksek olarak 4.71 iken, az etkili okullarda tüm okulların ortalama puanından düşük olarak 4.06'dır.

f. Okul öncesi eğitim kurumunda okul kültürü okul etkililiğinde rol oynar mı?

OÖEKEÖ Ankara uygulaması ile elde edilen verilere göre, okul kültürü alt boyutunun ortalama değeri 4.17'dir. Etkili okullarda okul kültürü alt boyutunun ortalama değeri tüm okulların ortalama puanından yüksek olarak 4.42 iken, az etkili okullarda tüm okulların ortalama puanından düşük olarak 4.03'dür.

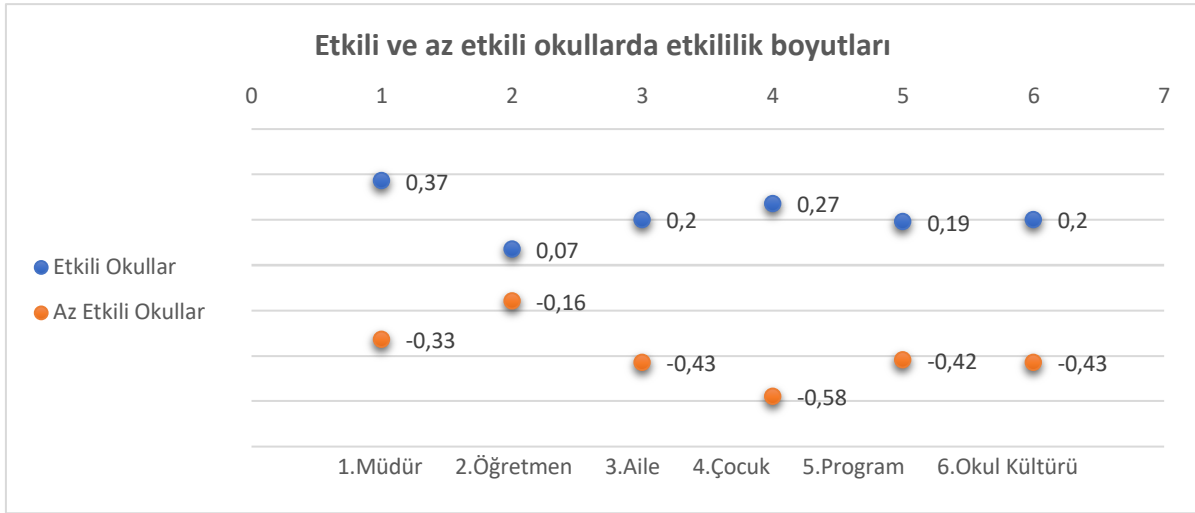
Literatürde okullarda etkililiği belirlemek üzere geliştirilmiş olan ölçeklerin tümü eğitimin üst basamaklarında kullanılmak üzere geliştirilmişken, bu tez kapsamında geliştirilmiş olan **OÖEKEÖ, bu alanda literatüre kazandırılmış olan ilk ölçek** olmuştur.

Paydaşlara göre müdür, öğretmen, aile, çocuk, program ve okul kültürü değişkenleri okul öncesi eğitim kurumlarının etkililiğini hangi düzeyde etkilemektedir?

Etkili ve az etkili okullarda paydaşların okulların etkililiklerini hangi boyutlarda nasıl değerlendirildiği Tablo 9'da yer almaktadır.

Etkili okullarda müdür boyutunun birinci sırada değerlendirildiği görülmektedir. Sonrasında çocuk boyutu gelirken aile ve okul kültürü boyutu aynı değerde görülmekte, devamında ise program boyutu yer almakta ve öğretmen boyutu ise en az etkili boyut olarak değerlendirilmektedir.

Az etkili okullarda etkili okulların tam karşısı olacak şekilde öğretmen boyutu birinci sıradadır. Sonrasında sırasıyla müdür ve program boyutu ve etkili okullarla paralel şekilde aynı düzeyde aile ve okul kültürü değerlendirilmektedir. Az etkili okullarda çocuk boyutunun en son sırada değerlendirildiği görülmektedir.

Tablo 9*Paydaşlara göre OÖKEÖ boyutları sıralaması*

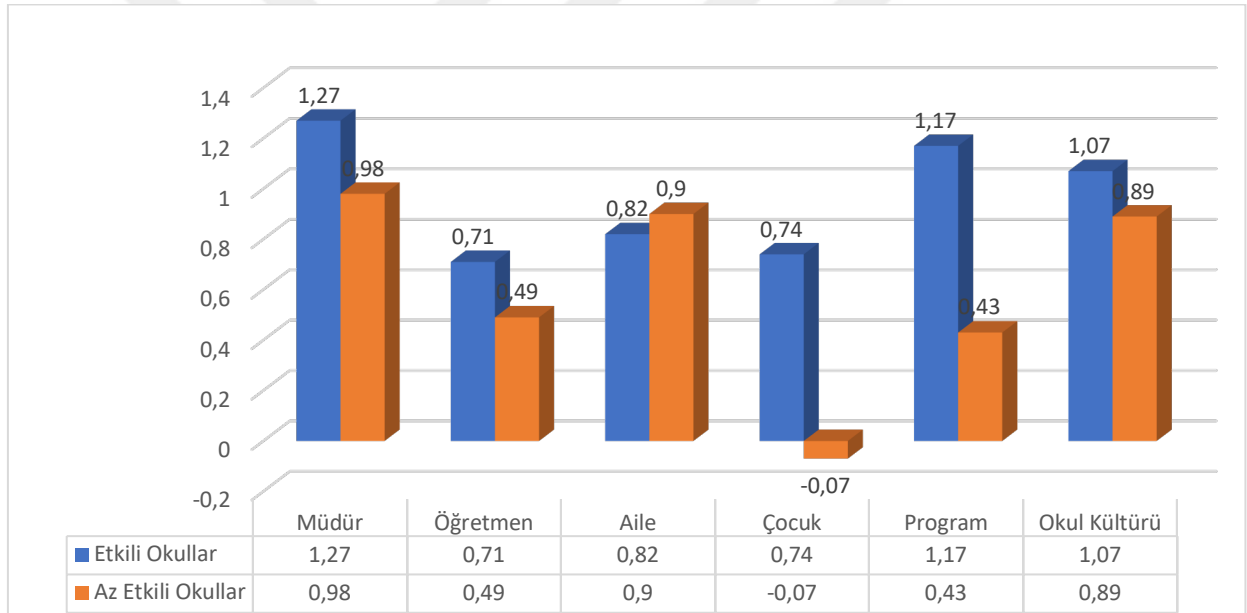
Bu sıralamalara benzer olarak Kaplan (2008) çalışmasında yönetici boyutunun en fazla etkiye sahip iki boyuttan birisi olduğunu belirtmiş, diğer boyutun da okul ortamı olduğunu ifade etmiştir. Çubukçu ve Girmen'in (2006) Etkili Okul Anketi'ni güncellemiş oldukları çalışmada da beş boyutta ele alınan okul etkililiğinde öğrenci ve öğretmenlerin değerlendirmelerine göre en etkili boyut müdür olarak belirtilmiştir. Müdür boyutunun okul etkililiğinde en önemli boyut olarak karşımıza çıktığı bir diğer çalışma Baştepe tarafından 2002 yılında yapılmıştır. Bu çalışmada da yedi boyut içerisinde en fazla etkiye sahip olan etkili okul boyutu müdür olarak belirlenmiştir. Şişman tarafından geliştirilen Etkili Okul Anketi uygulamasında da yedi alt boyut arasından müdürün etkisi diğer boyutlardan daha fazla bulunmuştur. Abdurrezzak da (2015) çalışmasında okul etkililiğinin okul liderliği ile orta düzeyde bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Toprak ise (2011) yapmış olduğu çalışmada okulların etkililiğinin yönetici, öğretmen ve okul ortamı boyutları ile ilişkisinin orta düzeyde olduğunu, öğrenci ve veli boyutları ile ilişkisinin ise geliştirilmesi gereken seviyede olduğunu belirlemiştir.

a. Müdürlere göre müdür, öğretmen, aile, çocuk, program ve okul kültürü değişkenleri okul öncesi eğitim kurumlarının etkililiğini hangi düzeyde etkilemektedir?

Tablo 10'da görüldüğü şekilde, etkili okullarda müdürler okul etkililiğinde en önemli boyut olarak müdür boyutunu ve sonrasında sırasıyla program, okul kültürü, aile, çocuk ve öğretmen boyutlarını sıralamaktadır. Az etkili okullarda ise müdürler benzer olarak müdür boyutunu okul etkililiğinde en önemli boyut olarak görmekte sonrasında ise farklı bir sıralamalarda aile, okul kültürü, öğretmen, program ve çocuk boyutlarını sıralamaktadır.

Tablo 10

Müdürlere göre OÖEKEÖ boyutları sıralaması



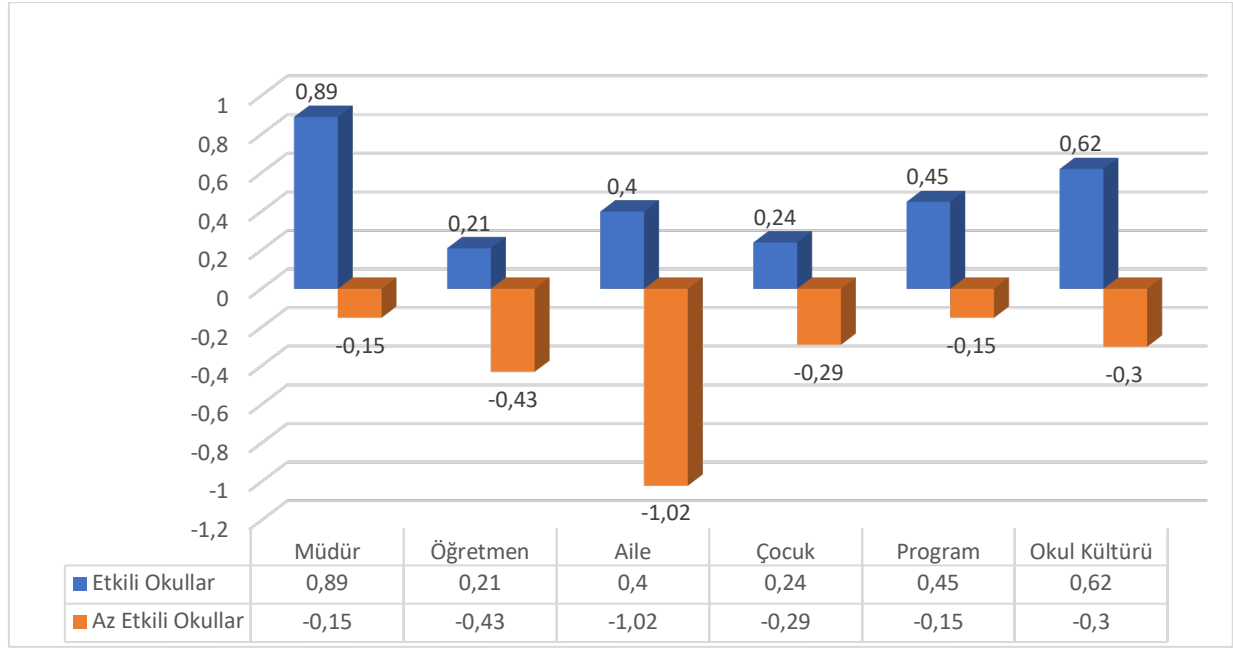
b. Öğretmenlere göre müdür, öğretmen, aile, çocuk, program ve okul kültürü değişkenleri okul öncesi eğitim kurumlarının etkililiğini hangi düzeyde etkilemektedir?

Tablo 11'de etkili okullarda ve az etkili okullarda öğretmenlerin müdürler ile benzer şekilde okul etkililiğinde en önemli boyut olarak müdür boyutunu seçtikleri görülmektedir. Az etkili okullarda öğretmenler programı da müdür boyutuyla benzer şekilde ilk sırada değerlendirmekte; sonrasında sırasıyla, çocuk, okul kültürü, öğretmen ve aile boyutları yer

almaktadır. Etkili okullarda ise öğretmenler müdür boyutu sonrasında sırasıyla okul kültürü, program, aile, çocuk ve öğretmen boyutunu sıralamaktadır.

Tablo 11

Öğretmenlere göre OÖEKEÖ boyutları sıralaması

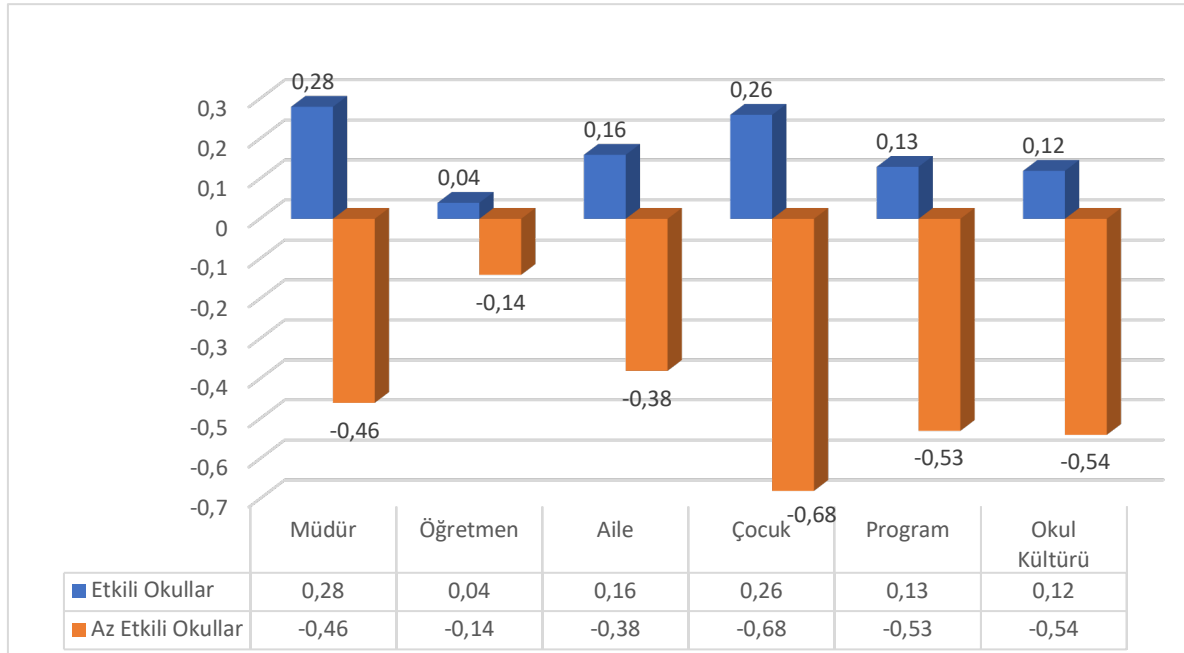


c. Ailelere göre müdür, öğretmen, aile, çocuk, program ve okul kültürü değişkenleri okul öncesi eğitim kurumlarının etkililiğini hangi düzeyde etkilemektedir?

Tablo 12’de etkili okullarda ailelerin etkili ve az etkili okullardaki müdür ve öğretmenler ile benzer şekilde okul etkililiğinde en önemli boyut olarak müdür boyutunu seçtikleri ve sonrasında sırasıyla çocuk, aile, program, okul kültürü ve öğretmen boyutlarını değerlendirdikleri görülmektedir. Az etkili okullarda ise aileler okul etkililiğinde en önemli boyut olarak diğer gruplara tamamen zıt bir şekilde öğretmen boyutunu değerlendirmiş, sonrasında aile, müdür, program, okul kültürü ve çocuk boyutlarını sıralamışlardır.

Tablo 12

Ailelere göre OÖEKEÖ boyutları sıralaması



Etkili ve az etkili okulların tümünde müdürler ve öğretmenler literatür ile uyumlu olarak müdür boyutunu en önemli boyut olarak ele almışlardır. Aileler ise etkili okullarda benzer şekilde literatür ile paralel olarak en önemli boyut olarak müdürü değerlendirirken, az etkili okullarda aileler öğretmenleri en önemli boyut olarak değerlendirmişlerdir. Az etkili okullarda tüm paydaşların değişkenleri nasıl sıraladığına bakıldığında literatüre göre ve etkili okullarda yapılan sıralamaya göre farklı bir sıralama yapıldığı görülmüştür. Bu okullarda sırasıyla öğretmen, müdür, program, aile, okul kültürü ve çocuk değişkenleri ele alınmıştır. Etkili ve az etkili okullarda paydaşların etkili okul boyutlarını değerlendirmelerindeki farklılığa bakarak okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk ve müdür değişkenlerinin etki düzeyine göre okul etkililiği hakkında yorum yapmak mümkündür denilebilir.

Nitel Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

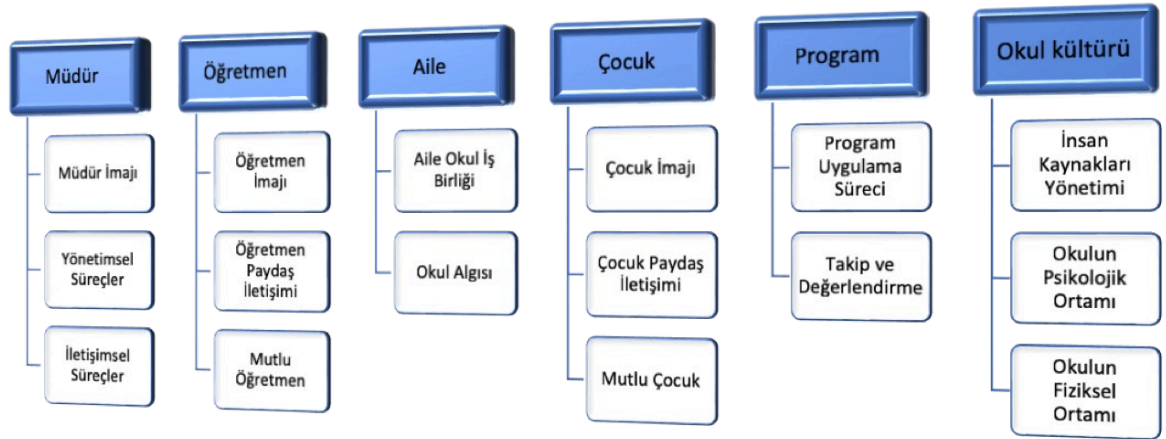
Bu başlıkta araştırmanın amacı doğrultusunda okul öncesi eğitimi kurumları paydaşlarının okul öncesi eğitim kurumları etkililiği ve müdür, öğretmen, aile, çocuk, program, okul kültürü değişkenlerinin etkililikteki rolüne dair elde edilen bulgular, yorumlar ve tartışması ile birlikte sırasıyla yer almaktadır. Nitel verilerin analizleri yapılırken

katılımcılar okul gruplarına göre okulun etkili okul – az etkili okul olma durumunu belirtir şekilde kodlanarak ifade edilmiştir. Paydaşların söylem örnekleri paylaşılrken sırasıyla okul grubu, okul numarası, paydaş grubu ve paydaş numarası şeklinde kısaltmalar kullanılmıştır. Örneğin 1.Etkili Okul paydaşı olan öğretmenlerden 3. kişinin ifadeleri paylaşılrken EO1Ö3 şeklinde, 3.Az Etkili Okul paydaşı olan ailelerden 2. kişinin ifadeleri paylaşılrken AEO3A2 şeklinde kısaltmalar kullanılmıştır

Okul öncesi eğitim kurumlarında etkililiğe ilişkin kurum paydaşlarından müdürler ile yapılan bireysel görüşmeler ile öğretmenler ve aileler ile yapılan odak grup görüşmelerinin analizleri sonucunda ortaya çıkan bulgular altı ana tema altında toplanmıştır. Bu altı tema OÖEKEÖ alt boyutlarından oluşmaktadır. Şekil 6 ile müdür, öğretmen, aile, çocuk, program ve okul kültürü temalarında ulaşılan kategoriler gösterilmektedir.

Şekil 3

Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililiğinin Paydaş Görüşlerine Göre İncelenmesi

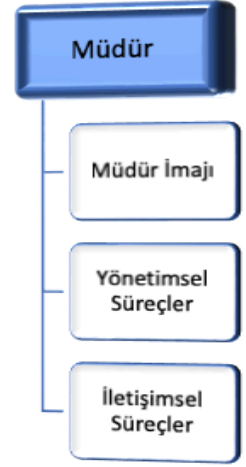


1.Tema Müdür

Okul öncesi eğitim kurumları paydaşlarından müdüre dair, öğretmen, aile ve müdürlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular ile Şekil 6'da görüleceği

şekilde “müdür imajı”, “yönetimsel süreçler” ve “iletişimsel süreçler” olarak üç kategoriye ulaşılarak müdür teması oluşturulmuştur.

Paydaşlarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara göre müdür imajı kategorisinde okul öncesi eğitim kurumlarından etkili okullarda müdürlerin tüm paydaşlarca lider, yenilikçi, iş birlikçi, mütevazı, samimi, sıcakkanlı ve okulu sahiplenmiş yöneticiler olarak tanımlandıkları; öğretmenler ve aileler tarafından müdürlerin lider davranışlar sergileyen, yenilikçi bakış açısına sahip, kendi bireysel gelişimlerini önemseyen, okula ve onlara rehberlik yapan yöneticiler olduğu ifade edilmiştir. Az etkili okullarda ise müdür



imajına dair ifadelerle bakıldığında müdürlerin kendileri ve öğretmenler tarafından ılımlı, uyumlu, olumlu ve arabulucu olarak tanımlandığı, ailelerle yapılan görüşmelerde ise bu okullarda müdürlerin genellikle aileler tarafından tanınmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Müdüre dair sınırlı sayıda görüş belirten bir ailenin ise müdürü iyi bir insan olarak değerlendirdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Müdür imajı kategorisinde ulaşılan bulguları destekler nitelikteki görüşmelerden bazı örnekler şunlardır:

“Yani şöyle söyleyeyim, herkes yönetici olabilir, herkes idareci olabilir ama herkes herkesi idare edemez. Herkes herkesi memnun edemez ama inanın ben şunu gördüm. Herkesi idare etmeye çalışıyor, herkese rehberlik liderlik yapıyor.” (EO1.A2.)

“Her zaman için bize lider olup rehberlik ediyor. Orada bize gerçekten çok yardımcı oluyor...Özel hayatımızda da yani bir abla gibi.” (EO1.Ö3.)

“...böyle kucaklayan, anaç, sahiplenmiş ve insancıl bir tutumu var bize çalışanlara velilere karşı hep, bizleri önemseydiğini hissediyoruz.” (EO2.A3.)

“Müdürümüz de yeniliklere açık ve bizi destekliyor.” (EO3.Ö1.)

“Yani müdürün verdiği enerji okulda kendini çok iyi hissetmene sebep oluyor. Kendisi bizlere karşı oldukça olumlu yaklaşıyor.... Aileler ve çocuklarla ilgili sorunlarda hep arabulucudur kendisi.” (AEO1.Ö2.)

“Okul müdürüyle biz hiç diyalog kurmadık yani. Öyle ama mesela karşılamaları olsun. Burada oturduğu zaman tontış bir görünümü olduğu için böyle dede gibi geliyordu çocuklara.” (AEO1.A2.)

“Müdür beyi okul bahçesinde görüyoruz sadece. Öyle iyi birisine benziyor tam hani ben de bilmiyorum ki yani tanımıyorum.” (AEO3.A1.)

Yönetimsel süreçler kategorisinde paydaşlarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara göre etkili okullarda müdürlerin kendileri ve öğretmenler tarafından rehber konumunda değerlendirildiği görülmektedir. Bu okullarda müdürlerinin bölümlerini öğretmenlerle birlikte yaptığı, öğretmenlerin günlük planlarına ve sınıf içi uygulamalarına müdahale etmediği, ancak aylık ve günlük planları ve etkinlikleri yakından takip ettiği, okul içi planlama ve uygulamalarda öğretmenlerle iş birliği içinde hareket ederek, onların fikirlerine değer verdiği öğretmenler tarafından ifade edilmektedir. Tüm paydaşlarca, müdürlerin kendi uzmanlık alanları çerçevesinde öğretmenlere ve ailelere seminer/kurslar verdiği, ayrıca okul içi ve okul dışı etkinliklerde aktif rol aldıkları, kurum dışı davet ve ortaklıklarla okulu ve paydaşları destekleyecek etkinlikler planladıkları ve uyguladıkları, çalışanların ve velilerin de bu etkinliklere katılımını teşvik ettikleri belirtilmektedir. Etkili okullardaki öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre bu okullardaki müdürlerin öğretmenlere güvenen, onların yetkinliklerine inanan ve onlara geniş hareket alanları tanıyan, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için fırsatlar sunan, onları teşvik eden ve destekleyen yöneticiler olduğu, okula dair düzenleme ve planlamalarda üniversitelerden uygulama dersi kapsamında belirli günlerde okula gelen öğretmen adaylarını da önemseyip, süreçlere dahil ettikleri görülmektedir. Bunlarla birlikte tüm paydaşlar bu müdürlerin okulun fiziksel koşullarını iyileştirmek ve okul imkanlarını en iyi şekilde değerlendirebilmek için çalıştıklarını, çocukların ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak için çaba gösterdiklerini de ifade etmektedirler.

Yönetimsel süreçler kategorisinde, az etkili okullardan birinde okul müdürünün öğretmenlerin fikirlerine değer veren, onların arkasında duran, sorunları çözen ve arabulucu

rolü üstlenen biri olduğu, ailelerle iyi ilişkiler kurduğu, onları bilgilendirdiği ve etkinlikler düzenlediği görülmektedir. Bunun yanı sıra, diğer bir okulda yeni atanan bir müdürün öğretmenlerle ortak planlama yaptığı, personellere de ılımlı bir tutum sergilediği belirtilmektedir. Az etkili okulların tümünde müdürlerin daha çok resmi evraklarla ilgilendikleri, iş yükünün fazla olduğunu ifade ettikleri, iş bölümü konusunda müdür yardımcılara verilen sorumluluklardan bahsettikleri, müfredat ve planlamalara dair günlük planların kontrolünü sağlayarak süreç takibi yaptıkları, sınıf içi-sınıf dışı etkinliklere genellikle katılım sağlamadıklarını belirttikleri; öğretmenler tarafından ise müdürlerin eğitim-öğretim süreçlerine dahil olmaktan kaçındıkları, planlama kısmında aktif olmadıkları, değerlendirme sürecine dair gözlemci rolünde olduklarının belirtildiği bulgularına ulaşılmıştır.

Yönetimsel süreçler kategorisinde elde edilen bulguları destekler nitelikteki görüşmelerden bazıları şu şekildedir:

“Öncelikle dönemli planlamalarımız mutlaka oluyor. İdari ekip olarak müdür yardımcımızla da bir planlama yapıyoruz. Okul içerisindeki atölyeler planlanıyor. Nasıl yararlanabiliriz ve daha farklı neler yapabilirler?” (EO1.M.)

“Okul öğretmenleriyle uyumu iyidir. Bunun için hani güven tamdır. Biz onun tam desteğini bildiğimiz için onun yenilikçi bakış açlarına bir uyum sağlarsak da bize desteğini sonsuzdur zaten onu biliriz.” (EO1.Ö3.)

“Aylık planlar kesinlikle okul müdürünün elinden geçiyor. Her ay kendisi okuyor, değerlendiriyor ve imzalıyor. Sonra sürece dahil oluyor zaten. Kutlamalarımıza katılıyor ya da yapmamız gereken şeyleri hep birlikte karar veriyoruz. Onun dışında sınıf ziyaretleri yapıyor arada ya da biz çocuklarla kendisini ziyaret ediyoruz. Sürece hâkim ve katılıyor. Yani bazen yönetici gibi, bazen bir öğretmen gibi her zaman dahil oluyor süreçlerimize.” (EO2.Ö1.)

“...sınıf öncesini çok anlamadığımız için sadece plan boyutunda denetleyebiliyoruz. Yani bizim senede iki defa sınıfların, biri birinci dönem biri ikinci dönem denetleme yetkimiz var. Bu yetki çerçevesinde bakıyoruz.” (AE1.M.)

“Anaokulundan çok bağımsız bir müdürümüz var yani tabii ki sorunlarla öğretmenle alakalı. Problemlerdeki öğretmenle iletişimlerini biz bilemeyiz.” (AE1.A3.)

“Birincisi işler hiç bitmiyor zaten yani sürekli mesela dys üzerinde resmi yazıların takibi resmi yazılara cevap iş yüküm çok fazla aslında. ...anaokulunda iş yükü çok fazla. Çünkü alım satım işi de burada çok fazla yani bu isyan etmek değil de yani bunun dışında eğitimin dışında çok şeyle ilgilendiğimiz için bu taraf kaçtığı şey çok fazla oluyor.” (AE2.M.)

“Okul müdürünün plan aşamasında hiçbir katkısı yok bize...” (AE3.Ö2.)

Paydaşlarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, iletişimsel süreçler kategorisinde müdürlerin paydaşlarla olan iletişimlerinin hem kendileri hem de paydaşlar tarafından nasıl algılandığını gösterir ifadeler ulaşılmıştır. Etkili okullarda, müdürler hem kendileri hem diğer paydaşlar tarafından, tüm paydaşlarla yakın ve samimi iletişim kuran, okulun tüm paydaşlarına karşı ilgili, okulu sahiplenene, paydaşlara samimi ve anaç davranan iletişime açık yöneticiler tüm paydaşları önemseyen, paydaşların önemsendiklerini ve değerli olduklarını iletişimsel süreçlerde kendilerine hissettiren yöneticiler olarak tanımlanmaktadır. Bu okullarda müdürlerin ailelerle de yakın bir iletişim içerisinde olduğu, veli toplantılarına bizzat katıldıkları, iletişim bilgilerini ailelerle paylaştıkları, ailelerin okulla ve öğrencilerle ilgili sorunlarını dinleyerek, her zaman çözüm odaklı bir iletişim içerisinde oldukları tüm paydaşlarca ifade edilmektedir. Ayrıca müdürlerin okul içerisinde personelleri ve öğretmenleri ziyaret ettiği, onların durumlarını ve ihtiyaçlarını takip ettikleri, bu okullardaki çocukların müdürü tanıdıkları, çalışanların, ailelerin ve çocukların müdürü odasında ziyaret edebildikleri, müdürün de sınıf içi veya sınıf dışı çeşitli etkinliklerde çocuklarla birlikte olduğunun müdür, öğretmen ve aileler tarafından belirtildiği görülmektedir. Müdürler öğretmenlerce okul içerisindeki iletişim ve iş birliğini güçlendirmek için çaba sarf eden, çalışanlar arasında güven ve uyum sağlamaya çabalayan hem öğretmenler hem de aileler tarafından da sorunları hızlıca çözen yöneticiler olarak tanımlanmaktadır.

Az etkili okullarda iletişimsel süreçler kategorisinde, paydaşlarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara göre müdürlerin kendi görüşmelerinde öğretmenler,

aileler ve çalışanlarla iyi bir iletişim kurduklarını belirttikleri, ilkokul bünyesindeki anasınıflarının müdürlerinin ise hem kendilerinin hem de öğretmenlerin görüşmelerine göre anasınıfı öğretmenleri ile daha az iletişim kurdukları, okul öncesine dair süreçlere yönelik müdür yardımcıları ile gerektiğinde iletişim kurdukları görülmektedir. Bu okullarda aileler müdürle iletişimlerinin olmadığını, hatta ailelerin çoğu müdürleri tanımadıklarını belirtirken, öğretmenler de sorunları olduğunda müdürler ile iletişim kurabildiklerini, müdürlerin sorun çözme odaklı olarak kendileriyle iletişime açık olduklarını ifade etmişlerdir. Az etkili okullarda müdür personel iletişimine dair ifadelerin de çok sınırlı olduğu, sadece bir okulda öğretmenin bu iletişimi olumlu olarak belirttiği, birinde de sadece müdürün bu ilişkiden olumlu olarak bahsettiği görülmektedir.

İletişimsel süreçler kategorisinde ulaşılan bulgulara örnek teşkil edecek görüşme örneklerinden bazıları şu şekildedir:

“Ben herkesin ulaşabildiği istediği an iletişim kurabildiği bir yerdeyim.” (EO1.M.)

“Stajyerleri mesela işte etkinliklerde, stajyerler de görev alıyor ve bütün stajyerleri tek tek tanıyor. O yüzden bence hocam bütün çalışanlarca çok seviliyor. Stajyerler bile okulun bir bireyi olmuş. Gerçekten bunu görüyorsunuz. Geldiği gibi bir öğretmen gibiler hepsi tek tek hani normalde stajyerler nasıl olur? Biz de staj yaptık, lise stajı yaptık, oraya ait değildik yani.” (EO1.A3.)

“...sabah geldiğim andan itibaren, sabah geldiğimde personellerimi bir görürüm kesin, hepsine uğrarım selam veririm onlara günaydınlaşırız. ...öğretmenlerimle göz kontağı kurmaya çalışırım. Onlar nasıl, işte sağlığı nasıl, güne nasıl başlamışlar? Herhangi bir olağanüstü durum var mı?” (EO2.M.)

“...çok samimi, bizden miş gibi gayet bize ne derler yurdum dili derler ya beraber o şekilde bir iletişimi kuruyoruz...” (EO3.A4.)

“...bir sorun yaşamayız. İletişimimiz iyidir. Anasınıfının biraz bizde şöyle girişi de ayrı olduğu için ana sınıfının öğretmenleriyle diğer sınıflara göre biraz daha az görüşüyorum.” (AEO1.M.)

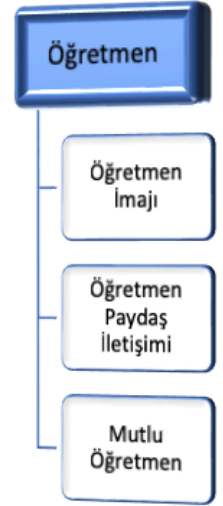
“.. iletişiminiz çok güzel. Bana sorsanız herkesle çok güzel.” (AEO2.A2.)

“Müdür beyi okul bahçesinde görüyoruz sadece...” (AEO3.A1.)

2. Tema Öğretmen

Araştırma kapsamında okul öncesi eğitim kurumları paydaşları ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular ile Şekil 4’de görülebileceği gibi öğretmen temasında “*öğretmen imajı*”, “*öğretmen paydaş iletişimi*” ve “*mutlu öğretmen*” kategorilerine ulaşılmıştır.

Paydaşlarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmen imajı kategorisinde okul öncesi eğitim kurumlarından etkili okullarda çalışan öğretmenler kendileri ve diğer paydaşlarca mesleki açıdan yetkin, mesleki gelişimlerine önem veren, yeniliklere açık ve sürekli öğrenmeye istekli, kendilerini geliştirmek için hizmet içi eğitimlere, seminerlere, projelere katılan öğretmenler olarak tanımlanmaktadır. Bu okullardaki öğretmenlerin müdür ve aileler tarafından ilgili, istekli, donanımlı, yetkin ve deneyimli öğretmenler olarak tanımlandığı da ulaşılan bulgulardandır. Etkili okullarda öğretmenler müdürleri tarafından gelişime açık, öğrenmek ve gelişmek için düzenli olarak eğitimlere katılan öğretmenler olarak tanımlanırken, öğretmenler bu görüşleri destekler şekilde kendilerini geliştirmek için online ya da fiziksel olarak takip ettikleri eğitim ve eğitimcilerden bahsetmektedir ve aileler de öğretmenlerinin müdür liderliğinde kendilerini geliştirdiklerini gözlemlediklerini ifade etmektedirler.



Az etkili okullarda paydaşlarla gerçekleştirilen görüşmelerin analizleri ile ulaşılan bulgulara göre bu okullarda öğretmenlerin kendileri ve diğer paydaşlar tarafından deneyimli ve mesleki olarak yeterli öğretmenler olarak tanımlandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu okullarda bazı öğretmenler ailelerce yeterli, yardımcı ve ilgili olarak tanımlanırken, bazı aileler tarafından ise öğretmenlerin ilgisiz, az deneyimli, kuralcı ve disiplinli olarak tanımlandıkları görülmektedir.

Öğretmen imajı kategorisinde elde edilen bulguları destekleyen açıklama örnekleri şu şekildedir:

“...dijital ortamlarda çok takipleri var, etkilendikleri alanlar. Onun dışında kendi meslektaşlarıyla etkileşim halinde olduklarındaki kazanımları var ve kurum içerisindeki etkileşimleri ile ilgili kazanımları var.” (EO1.M.)

“Yani diğer öğretmenlerle de iyi olduğunu düşünüyorum. Çünkü ben biraz fazla gözlemliyorum herkesi görüyorum. Mesela sınıftaki bütün çocukların isimlerini ezbere biliyor. Diğer öğretmenleri takip ediyorum. Diğer öğretmenlerin de okula mutlu girdiğini gördüm. Okuldaki öğretmenlerin hepsi çok mutlu. Çocuklara karşı da aşırı ilgililer.” (EO1.A4.)

“Özellikle bizim öğretmenimiz gerçekten çok değerli benim için, çok ilgili, büyük bir sabırla gerçekten bütün hepsinin sorusuna cevap veriyor. Hem dalında uzman hem de kendini geliştiren bir öğretmen... Bütün öğretmenler de öyleydi.” (EO2.A1.)

“Etkinliğimiz o kadar fazla yoktu ama ilgi alakası gayet güzel hoştu... Yeterli bi öğretmendi.” (AEO1.A4.)

“Dolayısıyla bizim ilk başta öğretmenden beklediğimiz işte mıç mıç bir sevgi değildi ve beklentimizi de gerçekten karşıladı. Son derece kuralcıydı.” (AEO2.A4.)

“İlgimizi çeken seminerlere katılıyoruz. Tabii ki sertifikalarımız şeylerimizi alıyoruz, Milli Eğitim tarafından uygulananlara da zaten ve EBA üzerinden var MEBBİS üzerinden var. Onlara katılıyoruz.” (AEO3.Ö2.)

Öğretmen paydaş iletişimi kategorisinde, paydaşlarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular sonucunda okul öncesi eğitim kurumlarından etkili okullarda öğretmenler ve müdürler, öğretmenlerin aralarında güçlü bir ekip ruhu ve dayanışma olduğunu, öğretmenlerin birbirlerinin eksiklerini tamamlayıp, birbirlerinin başarılarından mutluluk duyduklarını belirttikleri görülmektedir. Aileler öğretmenler arasındaki bu uyumun, çocuklara da yansıdığını ifade etmekte, öğretmenlerin, çocuklara karşı oldukça ilgili, sabırlı ve empatik olduklarını, çocukların gelişimlerini yakından takip ettiklerini, çocukların bireysel ihtiyaçlarını gözlemleyip, şefkat ve anlayışla çocuklara uygun yaklaşımlar sergileyerek onlarla güçlü iletişim kurduklarını söylemektedir. Ayrıca tüm paydaşlarca bu okullarda öğretmenlerin, çocuklara ve meslektaşlarına karşı oldukça özenli, iş birlikçi, motivasyonu yüksek; okul yönetimi ve diğer çalışanlarla da uyumlu bir ilişki içinde oldukları söylenmekte; kendilerinin de birbirlerine saygı, sevgi ve değer gösterdiklerini ifade

ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenler de kendilerinin diğer öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunduklarını, çalıştıkları okullarda okul yönetimlerinin öğretmenlerin gelişimi ve motivasyonu için çaba sarf ettiklerini, müdürlerinin kendileriyle öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyici, olumlu ve etkili bir iletişimde olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bu okullarda öğretmenlerin çocuklara ve meslektaşlarına karşı oldukça özenli ve öğrenmeye açık, okul yönetimi tarafından gelişimleri için çaba sarf edilen iş birlikçi ve motivasyonu yüksek bir profile sahip oldukları görülmektedir.

Az etkili okullarda öğretmen paydaş iletişimi kategorisinde elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin uzun yıllardır çalışmaları sebebiyle okul müdürleri, aileler ve kendileri tarafından deneyimli ve mesleki anlamda yeterli olarak ifade edildiği görülmektedir. Bu okullarda bazı ailelerin, öğretmenlerin işlerini özveriyle yaptıklarını, çocukların gelişimleri için çaba gösterdiklerini, kendileriyle yakın iletişim kurduklarını, çocukların gelişimlerini yakından takip ettikleri ve kendilerini destekleyici bir tutumda olduklarını ifade ettikleri, bazı ailelerin ise öğretmenleri ile etkili bir iletişim kuramadıklarını, iletişim için attıkları adımların karşılıksız kalıp öğretmenlerden yeterli geri dönüş alamadıklarını belirttikleri görülmektedir. Öğretmenler ise bu okullarda, kendilerine dair ifadelerinde, birbirleriyle uyumlu ve iletişim içerisinde çalıştıklarını ifade ederken, aileler ile de yakın ilişkiler kurduklarını, çocuklarının gelişimlerine dair süreçleri değerlendirirken ailelere de yeterli bilgiyi ve desteği sağladıklarını belirtmektedir. Bununla birlikte ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında çalışan öğretmenler ise kendi aralarında zaman zaman etkili bir iletişim kuramadıklarını da ifade etmektedir.

Öğretmen paydaş iletişimi kategorisinde elde edilen bu bulguları destekler açıklama örnekleri şu şekildedir:

“Bizde herkes eşittir, personelin öğretmenlere sevgisi, saygısı gerçekten çok iyidir. Öğretmenlerin de personelle çok güzeldir.” (EO1.M.)

“Bizim diğer personel ile ilişkimiz de yine karşılıklı evet biz gerçekten bir bütünüz, yani şimdi belki dışarıdan bilmiyorum böyle söyleyince gerçekçi gelmiyor olabilir

böyle bir şey nasıl oluyor diyebilirsiniz ama evet saygı var, sevgi var, durması gerektiği yerde durmasını da biliyoruz hepimiz.” (EO1.Ö3.)

“Biz bir ekibiz. Ekip ruhunu başarabilmiş, birlikte beraber hareket edebilen, birbirinin eksiğini tamamlayan, birbirinin fazlalığından mutlu olabilen güzel bir ekibiz. Ekip ruhunu güzel yaşayan bir ekip. Birbirimize destek oluyoruz. Müdürümüz de yeniliklere açık ve bizi destekliyor.” (EO3.Ö1.)

“Ben mesela çocuğumu hastayken tabii ki gönderemedim ama öğretmenimiz şu konuda bence ilgisizdi. Bilmiyorum, ihmalkârlık mı düşünememezlik mi? Hani bugün şu öğrenci gelemedi... Bir iletişim kopukluğu var.... Mesela ben o çocuğu okula göndermiş olsam okul çıkışı saatinde gelmiş olsam çocuğum nerede desem öğretmenimizin bilgisi yok çünkü okula gelmedi.” (AEO1.A3)

“Ailelerle sürekli iletişimdeyim. Bugün ne yapmışız? Belki çalışma kağıdı göndermedim ama. Hangi çizgi filmi izlemişiz, hangi oyunu oynamışız, hangi kağıtla boyama yapmışız, hangi beceriyi desteklemişim onu içerecek hani video çekiyordum ve atıyordum. Evde de bununla ilgili örnekler yapın diye, onları ipucu olsun diye evdeki videoları izleyin ki hani en azından siz de çocuğunuzla evde daha böyle güzel kaliteli sohbet edip hem de okuldaki günü değerlendirmeniz adına bu videoları atıyorum. (AEO1.Ö2.)

“Hem velilerimizle hem çalışanlarımızla iletişimizi iyidir hani sorunsuz geçiriyoruz zamanımızı. (AEO3.Ö3.)

“Birbirimize çok uyumlu çalışıyoruz. Aynı devrede çalıştığımız zaman ve diğer zamanlarda da aynı şekilde zaten sürekli iletişim halindeyiz. Bir sıkıntımız yok ama tabii ki illa bir kişi falan çıkabiliyor.” (AEO3.Ö2.)

Paydaşlarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara göre mutlu öğretmen kategorisinde okul öncesi eğitim kurumlarından etkili okullarda çalışan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenler sorumluluklarının bilincinde olduklarını, kendilerini okula ait hissettiklerini ve okul ortamında değerli ve mutlu hissettiklerini ifade etmektedirler. Bu okullarda müdürler de okulun tüm paydaşlarının değerli ve mutlu hissetmelerini önemsediklerini, öğretmenler için çay/kahve saati planlamalarını yaptıklarını, öğretmenlere ve üniversitelerden okullarına gelen uygulama öğrencilerine mola zamanları ayarladıklarını, özel gün kutlamaları ile tüm paydaşların kendilerine verilen değeri

hissetmelerini sağlamaya çalıştıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenlerin müdürlerin görüşlerine paralel olarak kendilerine değer verildiğini hissettikleri, ailelerin de bu okullarda öğretmenlerinin ve okul çalışanlarının değer gördüğünü gözlemlediklerini belirttikleri görülmüştür.

Az etkili okullarda ise öğretmenlerin ve çalışanların değer görmesi ile ilgili herhangi bir paydaş görüşmesi bulgusuna rastlanmamıştır.

Mutlu öğretmen kategorisinde elde edilen bulguları destekleyecek açıklama örnekleri şu şekildedir:

“...gerçekten kendimizi değerli hissediyoruz. Özel hissediyoruz. Yani özel günlerimiz atlanmıyor, bir öğretmenler günü olur. Bizim okulumuz anaokulu bayanların çok çalıştığı bir ortam. Kadınlar Günü olur işte personelden bir erkeğimiz var, babalar günü olur, hepimiz kendimizi bu özel günlerde gerçekten sonuna kadar değerli hissederiz.” (EO1.Ö3.)

“Okuldaki öğretmenlerin hepsi çok mutlu. Çocuklara karşı aşırı ilgili.” (EO1.A2.)

“Herkes biricik olduğunu görür orada. Kıymetlidir.” (EO2.M.)

“Burada bir nefes aldım. Öğretmen olduğumu hissettim. Bu bana çok iyi geldi. Hem mesleki doyma anlamında hem kişisel anlamda.” (EO2.Ö1..)

“İlk kez bu okulda müdürün odasında öğretmenlerin kahveye davet edildiğini, bir konuyu görüşmek üzere istişare etmek üzere bir kahve saati yapalım denildiğini gördüm. Ya da işte ilk kez bugün çıkışta bir şey kutlayacağız, bir kahve saati yapalım diye. Burada bir nefes aldım. Öğretmen olduğumu hissettim. Bu bana çok iyi geldi. Hem mesleki doyum anlamında hem kişisel anlamda.” (EO2.Ö3.)

“Biz bir de ayrı çalışmıyoruz. Yani şöyle birimiz öğlenci birimiz sabahçı biz ailelerimizle beraber görüşen bir grubuz. Aslında ortak çalışmanın verimliliğinin meyvesini topluyoruz. Aslında kimse kimsenin bir adım önüne geçmemeye çalışıyor. O yüzden de birliktelik, bütünlük olunca mutlu çalışıyoruz.” (EO3.Ö2.)

3. Tema Aile

Araştıma kapsamında yapılan analizlere göre ailenin okuldaki rolüne yönelik hem ailelerin kendileri ile yapılan görüşmelerden hem de diğer paydaşlar olan öğretmen ve müdürler ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular ile aile temasında Şekil 4’de görülebileceği gibi “aile okul iş birliği” ile “okul algısı” kategorilerine ulaşılmıştır.

Aile-Okul iş birliği kategorisinde, paydaşlarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular sonucunda okul öncesi eğitim kurumlarından etkili okullarda ailelerin çocuklarının eğitime ve okulun faaliyetlerine oldukça aktif bir şekilde katıldıklarını söyledikleri, benzer şekilde müdür ve öğretmenlerin de ailelerin aktif katılımlarına imkan verecek şekilde düzenlemeler ve planlamalar yaptıklarını, okul müdürü, öğretmenler ya da okul dışı üniversite-belediye gibi farklı kurumlardan davet edilen alan uzmanları tarafından aile eğitimlerinin verildiğini ve düzenli olarak planlanan ev ziyaretleri gerçekleştirildiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu okullarda aileler okulla kurdukları iletişimi açıklarken diğer ailelerle de iletişimde olduklarını, çocuklarının okula kayıt edilişinde okul müdürü ile tanışıp iletişimlerinin başladığını, devamında da okul yönetimi, müdür ve öğretmenlerle samimi ve güven dolu bir iletişim içerisinde olduklarını söylemektedir, özellikle müdür ile kurdukları açık, sıcak ve etkili iletişimi vurgulamaktadır. Okul yönetimi ve öğretmenlerin bu okullarda, aileleri sürece dahil etmeye, onların fikirlerini almaya ve onlarla iş birliği yapmaya önem verdikleri müdür ve öğretmen görüşmelerinde ifade edilmektedir. Aileler de aktif olarak katıldıkları okul etkinlikleri ve toplantılarda, okul yönetimi ve öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunabildiklerini, okulla iş birliği içerisinde olduklarını ve karar alma süreçlerinde yer aldıklarını da ifade etmektedirler. Bu okullarda tüm paydaşlar tarafından okul yönetimi, öğretmenler ve veliler arasındaki güven ilişkisi oldukça yüksek tanımlanmaktadır. Bu okullardaki aile profilinin, çocuklarının eğitimi ile oldukça ilgili, okul yönetimi ve öğretmenlerle yakın iş birliği içerisinde olan, okul etkinliklerine



aktif katılım gösteren ailelerden oluştuğu; okul yönetimi, öğretmenler ve aileler arasındaki iletişimin oldukça etkili, samimi ve sıcak olduğu söylenebilir.

Az etkili okullarda Aile-Okul iş birliği kategorisinde, paydaşlarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgularda öğretmen görüşleri öne çıkmaktadır. Bu okullarda öğretmenler, aile katılımını sağlamak için çeşitli etkinlikler düzenlediklerini, özel günlerde yapılan etkinliklerle; fen deneyleri, boyama, kurabiye yapımı gibi aktivitelerle, veli toplantıları ile aileleri okula davet ettiklerini; ailelerin, çocuklarının okuldaki durumunu görmek ve takip etmek için bu etkinliklere katılmakta isteksiz olduğunu, özellikle çocuğu okula uzun süredir devam eden ailelerin, okulda düzenlenen etkinliklere katılmak istemediklerini ifade etmektedirler. Bu okullarda öğretmenler, ailelerle iletişimlerinin genellikle iyi olduğunu, sorunları rahatlıkla çözebildiklerini belirtirken, aileler de öğretmenlerinden duydukları memnuniyetle birlikte müdürle ve okul yönetimleri ile daha az iletişim içinde olduklarını söylemektedirler. Az etkili okulların üçünden ikisinde aileler müdürü tanımadıklarını ve ihtiyaç duyduklarında onunla iletişim kuramadıklarını, üçüncü okulda ise aileler öğretmenleri ile iletişimde olduklarını ve müdürle iletişim kurma ihtiyacı hissetmediklerini, öğretmenlerini de evlerine davet ettiklerinde zaman zaman öğretmenin kendilerini ziyaret ettiğini ifade etmektedir.

Aile-Okul iş birliği kategorisinde elde edilen ilgili bulgulara dair destekleyici görüşme örnekleri aşağıdadır.

“Okul müdürü olarak velilerle en başta tanışmak konuşmak yüz vermekse evet yüz veriyorum onlara ama o sınırı o saygıyı hiçbir zaman ezmiyorlar, hiç sıkıntı yaşamıyorum... Zannediyorlar ki samimiyet başka bir şey. Samimiyet tabii ki var çünkü bizim ortak noktamız çocuk.” (EO1.M.)

“Aslında hep bahsettiğimiz veli değerli hissediyor kendini öğretmen değerli hissediyor, personel değerli hissediyor galiba en hani altının çizilmesi gereken nokta bu bence değerli olmak.” (EO1.Ö2.)

“... Biz onlarla sürekli iletişim halinde olduğumuz için de bize kolay ulaşabildikleri için, biz onlara da ekstra mesai harcıyoruz velilerimize bir şeyleri anlatmak için neden yaptığımızı, neden böyle olması gerektiğini.” (EO2.Ö3)

“Beraber karar alabiliyorduk. Bize danışıyordu (müdür)hanım soruyordu. Evet. Şöyle yapalım mı, sizin de fikrinizi alayım, böyle olsun mu?” (EO2.A3)

“Yalnızca müdürle öğretmen arasında ya da onların bizimle olan ilişkilerine dayanan bir durum değil. Mesela dediğim gibi müdürümüz çok istekli ilgili, hocamız çok istekli.” (EO3.A2)

“...ailelerin rolü çok fazla değil.” (AEO1.M.)

“Veli toplantıları dışında ailelerin bu konuda çok büyük bir rolü olmadı açıkçası. Yani biz bir şey yapamadık. Daha çok dışarıdan gözlemci olarak kalabildik.” (AEO1.A4.)

“Bizim çocuğumuz hasta olmuştu mesela işte müdür bilgilendirecek diye bir hafta gelip gitmemize rağmen bize bilgilendirme vermedi.. Bilgilendirme hiç almadık.” (AEO1.A3.)

“ben whatsapp grubu kullanmıyorum toplu mesajları kullanıyorum o anlamda çok rahat ettim. Çok daha az iletişime giriliyor. Ben söylemek istediğimi mesaj olarak yolluyorum.” (AEO2.Ö1.)

“benim velilerim kesinlikle aile katılımına karşılar. Hiçbir şekilde bir ne kadar uğraşsam da ne kadar çabalasam da yani istemiyorlar? Artık bıkmışlar muhtemelen, sadece toplu organizasyon olursa hani çocuğum orada yalnız kalacak tek başına kalmasın diye mecburen bir şekilde katılıyorlar.” (AEO2.Ö4.)

“... müdürle tanışmadım bile daha hiç.” (AEO3.A2.)

Paydaşlarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara göre okul algısı kategorisinde okul öncesi eğitim kurumlarından etkili okullarda aileler kendi katılımlarının desteklendiği etkinlikler ve planlamalara yönelik çabalardan ve özellikle okul müdürünün kendileriyle kurdukları yakın, açık, samimi ve sıcak iletişimden memnun olduklarını söylemektedir. Ayrıca bu okullarda aileler, çocuklarının okulda güvenli ve özenli bir şekilde bakıldığını, öğretmenler tarafından hem kendilerine hem çocuklarına değer verildiğini, önemsendiklerini, desteklendiklerini hissettiklerini söylemektedir. Bu okullarda aileler yardımcı personelden, öğretmenlerinden, müdürden ve okuldan duydukları memnuniyeti dile getirmekte okul bittiğinde bu duruma üzüldüklerini ifade etmektedir. Bununla birlikte aileler tarafından bu okulların, ailelerin beklentilerini karşılamakta ve onları sürece dahil etmekte başarılı olduğu ifade edilirken, müdür ve öğretmenler tarafından da ailenin sürece

katılımlarının, ailenin kendisini okula ait, okulun bir parçası olarak mutlu ve değerli hissetmesinin önemsendiği belirtilmektedir.

Az etkili okullarda okul algısı kategorisinde elde edilen bulgulara göre öğretmenler ailelerin okuldan memnun olduklarını düşündüklerini ifade etmekte iken sadece bir okulda bir aile okuldan duyduğu memnuniyeti dile getirmektedir. Ailelerin bu okullarda genel olarak yardımcı personelin çocuklarına olan ilgisi ve davranışlarından memnun oldukları, bir ailenin okuldaki öğretmenlerden bir ailenin de program uygulama süreçlerine dahil olan belirli etkinliklerde çocuğunun heyecanlanmasından duyduğu memnuniyeti dile getirdiği görülmektedir. Başka bir aile ise okuldaki süreçlere yönelik kendilerine yeterli bilgilendirme yapılmamasından ve etkili bir iletişim kurulmamasından dolayı duyduğu memnuniyetsizliği ifade etmiştir.

Okul algısı kategorisinde elde edilen bu bulguları destekler nitelikte bazı görüşmelere aşağıda yer verilmiştir.

“Kendi okulumuzda, yani bir tek hiçbir sıkıntı olumsuz durum yok. Her şey gayet olumlu. Başka bir okula başlayınca ne olur bilmiyorum. Burayı çok ararız diye düşünüyorum bu okuldan ayrılacağımız için üzülüyorum.” (EO1.A1.)

“Personel de çok önemli bizim için. Yani çocuklarla sadece öğretmenler, okul müdürü, anneler değil. Onlar da görüşüyorlar. 5 saat boyunca onlarla beraber oluyorlar. Onlar da gayet eğitilmişler bu da bizi mutlu ediyor.” (EO2.A1.)

“O yüzden mesela velilerimiz de bize hani okul idaresi ile ilgili, hani memnuniyetlerini bize de ilettikleri oluyor, kendisini de direkt aradıkları oluyor ya da işte bir etkinlik sonunda memnuniyet için aradıkları oluyor... Bizim için ailenin mutluluğu, memnuniyeti bayağı önemli. Okulun tercih edilebilir olması da çok önemli. Çünkü burası neticede bir anaokulu.” (EO2.Ö3.)

“Biz mesela nasıl daha pozitif, daha olumlu bir şeyler yapabiliriz, katkıda bulunabiliriz diye aklımıza gelen fikirlerimizi ... hocam şöyle bir fikrimiz var dediğimizde gayet değer vererek gayet sabırlı bir şekilde ...dinleyerek bizi olursa olumlu tarafını olmayacaksa sebeplerini tek tek anlatarak dönüşler yapıyor. Biz böyle olunca fikirlerimizin dinlendiğini görüyoruz, fikirlerimizi de kendimizi değerli de hissediyoruz bunu hissediyoruz.” (EO3.A4.)

“Yani çok heyecanlanıyordu. Deney yapılacağı zaman ya da aktivite yapılacağı zaman böyle nefessiz bir şekilde anlatıyordu. O yüzden çok memnun kaldık.” (AEO1.A2.)

“Okulu çok seviyor veliler ya veliler yani çok çok memnunar okuldan.” (AEO1.Ö3.)

“Şahsi olarak benim gerçekten velilerimden aşırı memnundum. Ne söylersem anında yapılıyor ya da onlar rahatsız oldukları durumu dile getirebiliyorlar. Sonra sınıfta bunu çözmeye çalışıyoruz. Falan iletişimimiz gayet kuvvetliydi. Velilerle anlaştık. Birbirimizi iyi ifade ettik,... onların da memnun olduğunu düşünüyorum”(AEO1.Ö2.)

“Diğer çalışanlar da çok çok ilgili. Ve ... ablamız Hanımımız yani o kadar kıymetli ki gerçekten sıcacık bir yuvayı bize temsil ettiler.” (AEO2.A3.)

6. Tema Çocuk

Araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde, okul öncesi eğitim kurumları paydaşlarından çocuğa dair müdür, öğretmen ve aile görüşmelerinden elde edilen bulgular ile Şekil 4’de görülebileceği şekilde çocuk temasında “*çocuk imajı*”, “*çocuk paydaş iletişimi*” ve “*mutlu çocuk*” kategorilerine ulaşılmıştır.

Paydaşlarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara göre çocuk imajı kategorisinde okul öncesi eğitim kurumlarından etkili okullarda müdür ve öğretmen görüşmelerinde çocuk merkezliliğin vurgulandığı, ailelerin de paralel şekilde okullarda çocuklarının merkezde olduğunu düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Çocuk merkezlilikle birlikte, tüm paydaşlarca bu okullarda çocukların bütünü bir parçası, okulun bir bireyi, odak noktası olarak görüldüğü belirtilmektedir.



Az etkili okullarda müdür ve öğretmenler çocukların mutluluğunun önemsendiği ve okullarında çocuk merkezli bir bakış açısına sahip olduklarını ifade etmektedir. Bu okullar içerisinde sadece bağımsız anaokuluna çocuğu devam eden bir aile çocuğunun okulda bir

birey olarak görüldüğünü ifade ederken, diğer ailelerin bu konu hakkında bir görüş belirtmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Çocuk imajı kategorisinde elde edilen ilgili bulgulara dair destekleyici görüşme örnekleri aşağıdadır.

“Okulumuzda şimdi bizim şöyle bir durum var, hani odak noktamızın okulumuzun merkezimin çocuk olduğunun çocuk da farkında...” (EO1.M.)

“Sanki böyle her çocuk okulun ayrı özel bir öğrencisi gibi davranılıyor. ... Yani her ben böyle onlarca öğrenci var ama her öğrenciye farklı bir şey var. Hepsi ayrı ayrı böyle parlıyor.” (EO2.A1.)

“Çocuk birinci planda hocam bu okulda, burada gördüğüm kadarıyla sadece bizim sınıf öğretmenimiz değil, diğer öğretmenlerimiz de.” (EO2.A3.)

“Kesinlikle çocuklar eğitimin merkezinde yer alıyorlar.” (AEO1.Ö3.)

“...çocuklar merkezde, merkezde olmak zorunda ilkokul basamaklarında.” (AEO3.M.)

Çocuk paydaş iletişimi kategorisinde, paydaşlarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular sonucunda okul öncesi eğitim kurumlarından etkili okullarda tüm paydaşlarca, okulda çocukların ilkokula hazırlanması ve okula uyum sağlamasına önem verildiğinden bahsedilmekte; öğretmenler, okul yönetimi ve personelin, çocukların gelişimini desteklemek ve onları hayata hazırlamak için yoğun çaba gösterdiği ifade edilmektedir. Bu okullarda çocuklar, öğretmenleri ve okul personeli tarafından sevgi ve ilgiyle karşılanmakta, kendilerini değerli ve güvende hissetmektedirler. Bu okullarda müdür ve öğretmenlerin, çocukların mutluluğunu merkeze koyup onların mutluluğu ve ihtiyaçlarını karşılamak için ellerinden geleni yaptıklarını ifade ettikleri, ailelerin de çocuklarının mutluluğu ve ihtiyaçlarının ön planda tutulduğunu belirttiği görülmektedir. Aileler, öğretmenler ve okul personelinin de çocukların her türlü ihtiyacıyla yakından ilgilenip, onlara sevgi ve şefkatle yaklaştıklarını, müdür de dahil olmak üzere okuldaki çalışanların çocuklarının isimlerini

bildiğini ve onlarla yakın ilişkiler kurduğunu aynı şekilde çocukların da müdür ve yardımcı personeli “teyze”, “abla” gibi samimi şekillerde isimlendirdiğini ifade etmektedir.

Az etkili okullarda çocuk paydaş iletişimi kategorisinde, paydaşlarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgularda müdürlerin çocukların fiziksel olarak güvende olmalarını önemseyerek hareket ettiklerini vurguladığı, öğretmenlerin çocukları merkeze alarak, temel ihtiyaçlarını karşılamak, akademik ve sosyal açıdan geliştirmek ve çocukları ilkokula hazırlamak için çaba sarf ettiklerini söyledikleri görülmektedir. Aileler bu okullarda çocuklarının, kendi kendilerine yapabilecekleri becerileri kazanımlarının desteklendiğini, yardıma ihtiyaç duyduklarında yardımcı personelin çocuklara samimi bir şekilde yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Aileler çocukların öğretmenleri ile de sıcak, samimi bir iletişimde olduğunu ifade etmektedir. Okul müdürleri ile çocukların birebir etkileşimlerinin ise ilkokula bünyesindeki anasınıflarında olmadığı bu okullarda müdürlerinin çocuklarla gerçekleştirilen süreçlerde aktif katılımcı olmadığı, bağımsız anaokulunda ise bir ailenin çocukların müdür ile etkileşimlerinden sınırlı olarak bahsettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Özetle bu okullarda müdür ve öğretmenlerin çocuk merkezli okullar olduklarını düşündüğü, çocukların birey olarak görülüp, desteklendiği, ilkokula hazırlıkları için akademik ve sosyal gelişim süreçlerinin takip edildiği, öğretmen ve personelle çocuk ilişkilerinin sıcak ve samimi olduğu, müdür çocuk iletişimlerinin ise daha zayıf olduğu görülmektedir.

Çocuk paydaş iletişimi kategorisindeki ilgili görüşmelere yönelik bulguları destekleyici örnek ifadeler şu şekildedir:

“Çocuklarımla öyle ilişkilerim güzel beni müdür kimse müdür teyze der, kimisi müdüre hanım der... Benim çocukların hepsi ile tanışıklığım vardır.” (EO1.M.)

“Mesela çok dikkatimi çeken bir şey şu oldu benim hizmetli demeyeyim, okul çalışanımız diyeyim çocuklarımızın hepsinin ama hepsinin isimlerini tek tek biliyor. Hoş geldin ... hoş geldin bu çok güzel bir şey.” (EO1.A1.)

“Çocuklarla da şöyle müdürümüz gördüğünde onlarla sohbet eder, konuşur çocuklarla... soruyor, merhaba nasılsın falan diye konuşulduğu için kendilerini özel hissediyorlar zaten.” (EO1.Ö2.)

“Çocuklar zaten müdür teyze diye hitap ediyorlar. Ben farketdiğimde çok şaşırmıştım ve çocuklar da odasına çok rahat girip çıkabiliyorlar...” (EO2.A2.)

“Personeller de aynı şekilde anne gibi davranıyorlardı.” (EO2.A3.)

“...sınıf sınıf gezdi, böyle arada nüanslar yaptı güzel ama sık sık görüyor çocuklar müdürü” (EO3.Ö1.)

“...çocukların hani söylediği: Müdür amca bize bunu gönderdi, öğretmenimiz dedi. Müdür amca bize selam göndermiş şu etkinliğe katılacaktı, ayarlayabilir ise programlara çağırıyormuş bizi diye bu şekilde anlattığı oldu.” (AEO1.A2.)

“Tuvaletleri yıkayan hizmetlimizin bile çocukla diyalogu bizim için önemli. Yani biz onu bile soruyoruz... Onun için bütün paydaşlarda önceliğimiz çocuğun ihtiyaçları.” (AEO2.Ö3.)

“Hepsine bir birey gözüyle bakıldı. Her işlerini kendilerinin yapabilmesi için o beceri katılmaya çalışıldı...konuşmalar hiç çocuksu değil...” (AEO2.A1.)

“Birebir çocuklarla böyle ilgili bir şeyler olmadı müdürün.” (AEO3.Ö3.)

Paydaşlarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara göre mutlu çocuk kategorisinde etkili okullarda çocuklara eğlenceli ve öğretici bir ortam sunulduğu, çocukların da etkinliklere, oyunlara ve diğer tüm süreçlere çok hevesli ve istekli bir şekilde aktif olarak katılım sağladıkları, okulda kendilerini çok özel ve değerli hissettikleri, okulu adeta bir “ev” gibi gördükleri ve okuldan ayrılmak istemedikleri, okula ve öğretmenlerine çok bağlı oldukları, tatillerde okulu özledikleri aileler tarafından belirtilmektedir. Özetle, bu okullardaki çocukların kendilerini çok değerli, sevilmiş ve güvende hissettiği ve okullarına, öğretmenlerine çok bağlı olduğu söylenebilmektedir.

Mutlu çocuk kategorisinde, az etkili okullarda gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, bu okullarda ailelerin gelişimsel olarak desteklendiği için çocuklarının mutlu olduğunu düşündükleri ve kendi mutluluklarından bahsettikleri, sınırlı sayıda ailenin ise çocuklarının okulda mutlu olduğunu belirttiği görülmüştür.

Mutlu çocuk kategorisine yönelik bulguları destekleyici örnek görüşmeler şu şekildedir:

“Okulumuzda şimdi bizim şöyle bir durum var, hani odak noktamızın okulumuzun merkezimin çocuk olduğunun çocuk da farkında ve kendini burada gerçekten önemli ve özel hissediyor,” (EO1.M.)

“..kurum kültürü oluşmuş, iklimin güzel olduğu yerde çocuk da mutlu olacaktır.” (EO2.M.)

“Sanki böyle her çocuk okulun ayrı özel bir öğrencisi gibi davranılıyor. Şahsen ben kendi adıma söyleyeyim. Yani her veliye rahatlıkla, müdürüne, öğretmene geçiyor. Yani ... onlarca öğrenci var ama her öğrencinin farklı bir şey var. Hepsi ayrı ayrı böyle parlıyor, hepsi çok mutlu.” (EO2.A1.)

“..senenin başında okula gelirken ağlayan çocuklar sene sonuna doğru eve giderken ağlamaya başlıyor.” (EO2.Ö1.)

“Mesela ben bazen gitmesem mi acaba diyorum öylesine yok diyor. Gıtcem diyor. Çünkü okulda mutlu, öğretmenini çok seviyor, arkadaşlarını çok seviyor.” (EO3.A1.)

“Çocukların mutlu olması, güvenli ortamda olmasıyla ve çocuklara işte dediğimiz saygı anlamında fiziksel zaten Allah korusun..” (AEO2.M.)

“Yeterli olarak müdürü falan göremesek de sonuçta mutlu olundu çocuğum mutlu oldu burada. Yani artık ne diyelim yani bilmiyorum ama tam.” (AEO3.A1.)

“Senem mutlu olduğu için, okul öncesi olduğu için iyi yani. Şeyi yoktu. Yani şuradan bir şikâyeti yoktu.” (AEO3.A1)

7. Tema Program

Araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde, okul öncesi eğitim kurumları paydaşlarının okullarda uygulanan programa dair görüşlerine yönelik elde edilen bulgular ile Şekil 4’de görülebileceği şekilde program temasında “program uygulama süreci” ile “takip ve değerlendirme” kategorilerine ulaşılmıştır.

Etkili okullarda program uygulama süreci kategorisinde, paydaşlarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, öğretmenler okul öncesi eğitim programının sahip olduğu esnek ve çocuk merkezli yapıyı vurgularken, özgürce etkinliklerini çocukların ihtiyaçlarına, grup dinamiğine göre düzenleyebildiklerini, günlük



akışlarını güncellediklerini, kullanmış oldukları hazır plan örneklerinden basitten karmaşığa doğru etkinlikleri kendilerine göre seçip uyarladıklarını ve ihtiyaç duyduklarında yeni etkinlikler ekleyerek zümre olarak planlarını kendilerinin hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Planlamalarını yaparken birbirleriyle plan ve etkinlik paylaşımında bulunduklarını ve uygulama süreçleri de dahil tüm basamaklarda iş birliği içinde çalıştıklarını belirtmişlerdir. Tüm paydaşlarca, bu okullarda müdürlerin desteği, planlama ve uygulama süreçlerinde katkısı ile birlikte, gerekli izinler alınarak sıklıkla sınıf ve okul dışı etkinlikler yapıldığı da ifade edilmekte, uygulanan program ile çocukların hayata ve ilkokula akademik, sosyal ve duygusal olarak hazırlanması hedeflenirken, sanatsal, kültürel ve sosyal gelişimini destekleyen etkinlikler de düzenlendiği; tiyatro, sinema, müze gibi kurumlarla iş birliği yapıldığı da söylenmektedir. Müdür ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre bu okullarda çeşitli ulusal ve eTwining, Erasmus gibi uluslararası projeler yürütülmekte; öğretmenler, projelerin planlanması ve uygulanmasında aktif rol almakta, müdür önderliğinde öğretmenlerce yenilikçi yaklaşımlar sergilenmekte ve çocukların aktif katılım sağladıkları bu süreçlere okul öncesi eğitimin programına uygun olarak aileler de dahil edilmektedir. Aileler deneyler, gösteriler gibi sınıf içi etkinliklere ve müze ziyaretleri gibi okul dışı etkinliklere de dahil edildiklerini ifade etmektedirler.

Program uygulama süreci kategorisinde, az etkili okullarda gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, müdür ve öğretmenler programı doğasına uygun olarak esnek olarak çocukların gelişimini destekleyecek şekilde uyguladıklarını, bahçede oyun oynama, piknik yapma bunlarla birlikte tiyatro, sinema, sergi etkinlikleri düzenleyerek de uygulama süreçlerini geliştirdiklerini ifade etmektedirler. Ayrıca öğretmenler program uygulama süreçlerinde sıklıkla fotokopiler kullandıklarını, EBA üzerinden çalışmalar yaptıklarını ve bazı öğretmenler ayrıca katılımcı olarak yer aldıkları eTwinnig projelerinden deneyimlediklerini uygulama süreçlerine yansıttıklarını da belirtmektedir. Bu okullarda aileler de çocuklarının el becerilerinin geliştiğini, ezber yeteneklerinin arttığını, iletişim becerilerinin desteklendiğini gözlemlediklerini ve öğretmenlerle iş birliği içerisinde olup

çocuklarının gelişimini desteklemeyi hedeflediklerini söylemektedir. Bazı aileler de sınırlı olarak deney gibi aile katılımı etkinlikleri ile program sürecine dahil olduklarını belirtmişler, program hakkında kendilerine düzenli bilgilendirmelerin yapılmadığını da eklemişlerdir.

İlgili görüşmelere yönelik bulguları destekleyici örnek ifadeler şu şekildedir:

“Dolayısıyla her yaş grubunda farklı oturup öğretmenler okul öncesi eğitim programını değerlendiriyorlar. O programa göre esnek olacak şekilde kendi yaş gruplarına kendi okul çevremizdeki çocuklara verilere göre ne yapabileceğini zümre toplantılarında hocam tartışıyorlar, yazıyorlar.” (EO1.M.)

“Biz proje üzerinden gidiyoruz, proje tabanlı bir öğretim modelindeyiz. Çünkü bizim okulda projeler çok yapılıyor.” (EO1.Ö2.)

“Her gün bir şey, bir planlamamız var. Her gün bir etkinlik hazırlıyoruz. Sadece sınıf içinde değiliz. Bazen okulun bahçesinde, bazen ortak alandayız, bazen yemekhanedeyiz, bazen oyun salonundayız.” (EO2.Ö1.)

“Çocuğun hazır olması gerekiyor. Biz hem çocuğu hem veliyi fazlasıyla hazırlamak için çaba gösteriyoruz. O yüzden velilerimize, çevremize de bizim çok etkimiz olduğunu düşünüyorum ben.” (EO2.Ö3.)

“Velilerin beklentisi de birinci sınıfa burası hazırlık diye birazcık üst seviyede beklentileri oluyor ama elimizden geldiğince yapıyoruz ya hazır gidiyor.” (EO3.Ö2.)

“Aileler bu konuda çok bilinçli değil ama öğretmenlerimiz bu konuda gerçekten tecrübeli ... bizim birinci önceliğimiz çocuğu hayata hazırlamak. Çünkü bize gelen çocukların tuvalet alışkanlığı olmayan, beslenmesini yapamayan, önceliğimiz bunları hayata hazırlamak ilk dönemde, ikinci dönemde de 1. Sınıfa hazırlama şeklinde geçiyor” (AEO1.M.)

“Standart çok şey yapıyorlar. Şimdi ne yapıyorlar.. Ya şunları artık geçiyorum, ben artık şey bize de öğh geldi sağlıklı besleniyorum, okulum temiz, beslenme dostu projesi vesaire.” (AEO2.M.)

“Öğretmenimiz diğer öğretmenlere kıyasla dediği gibi arkadaşın hani böyle oyun odaklı değildi. Daha çok gerçek hayata dair. Hani ilkokulda önüne çıkabilecek şeyleri öğretmeye çalıştı. Hani şimdi bugün bu oyunu oynuyor? Evet, seksek oynar, yarım saat oynar ama ilkokulda ona yaramayacak o. Bizim öğretmenimiz daha çok biraz daha bir şeyler öğretsin. Daha ne katabilirim ilkokul ilkokula daha nasıl hazırlayabilirim derdindeydi.” (AEO1.A2.)

“Valla biz senenin başında hazır plan kullanıyoruz. Herkesin yaptığı gibi. İster istemez ona yönelmek zorundayız, çünkü hazır videolar işte günlük akışın rutini her şey belli. Hani çok fazla bir şey aramıyoruz.” (AEO3.Ö1.)

Etkili okullarda takip ve değerlendirme kategorisinde, paydaşlarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgularda öğretmenlerin uygulama süreçlerinde programda yer alan standart değerlendirme araçlarını kullandıkları bununla birlikte değerlendirme amacıyla portfolyo hazırladıkları ve dokümantasyon yaptıklarını belirttikleri görülmektedir. Aileler de portfolyo sunumları ile program değerlendirmelerinden haberdar olduklarını görüşmelerde belirtmişler, program akışı ve çocukların gelişimleri ile ilgili kendilerine düzenli bilgilendirmelerin yapıldığını da ifade etmişlerdir.

Az etkili okullarda paydaşlarla gerçekleştirilen görüşmelerden takip ve değerlendirme kategorisinde elde edilen bulgulara bakıldığında program uygulama süreçlerinde kullanılan fotokopilerin yanı sıra değerlendirme ve aile ile iletişim yolu olarak panoların, fotoğraf ve videoların kullanıldığı tüm paydaşlarca ifade edilmektedir. Bu okullarda ailelerin değerlendirme süreçlerine dair hiçbir bilgi ve yorumunun olmaması, sadece evde yapılması için çocuklara verilen ödevlerden bahsetmiş olmaları da ulaşılan bir diğer bulgudur.

Görüşmeler içerisinde takip ve değerlendirme kategorisine yönelik bulguları destekleyici örnek ifadeler şu şekildedir:

“Aslında okul olarak biz veliye kayıt alırken açıklıyoruz bunu. Biz proje tabanlı öğrenme modeli yapıyoruz diyoruz ve yaratıcılıklarını geliştirmek için çocukların aslında öğretmenlerin de tabii ki gerçekten de proje mantığıyla çalışıyoruz. Bu kes yapıştırlar Klasik fotokopiler vesaire çok fazla kullanılmıyor bizim okulumuzda. Kullanılmaması için de elimden gelen yöntemleri deniyorum.” (EO1.M.)

“Bir okuldan beklentiniz nedir? Bir çocuk evet, eğitimini çok güzel alsın, çok güzel öğrendiler. Her şeyi çok iyi biliyorlar. Hemen yani birinci sınıfa kadar olması gereken süreci gerçekleştirdiler ilkokula hazırlandılar.... Portfolyo da biz de gördük.” (EO1.A2.)

“Tabii bir gün içinde çeşitli çeşitli aktiviteler yapılıyor. Yani dışarı çıkıp çocuklarla parkta hani oyunda oynatabiliyor işte o gün mesela çıktıklarında işte bi diyelim ki bir şekil öğrenmişler, onu boyamaya öğrenmişler veya hamurdan şekiller yapmışlar. Ya mesela okulda çim tohum ekme falan yaptılar. Böyle işte tohum topları oluşturdular. Biz de biliyoruz ne zaman ne yapacaklarını hep...” (EO2.A2.)

“Bugün ne yapmışız? Belki çalışma kağıdı göndermedim ama. Hangi çizgi filmi izlemişiz, hangi oyunu oynamışız, hangi kağıtla boyama yapmışız, hangi beceriyi desteklemişim onu içerecek hani video çekiyordum ve atıyordum.” (AEO1.Ö1.)

“...Siyah beyaz fotokopiler ile eğitim öğretimi götürmeye çalışıyoruz.” (AEO1.Ö3.)

“Bunları velilere göstermek için panoları var. Günlük, aktivite panolarını süslüyorlar.1 (AEO3.M.)

“Etkinlikler olurdu. Dışarıda top oynatıyordu. Oyunlar oynatıyordu, kahvaltıyı dışarıda yapıyorlardı.” (AEO3.A2.)

“..mesela bu hafta bir sayı biri öğrendik diyordu. Hafta sonunda birle ilgili ödev veriyordu..” (AEO3.A1.)

8. Tema Okul Kültürü

Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler çerçevesinde, paydaşlar tarafından okul kültürüne dair görüşmelerden elde edilen bulgular ile Şekil 4’de görüleceği şekilde okul kültürü temasında “*insan kaynakları yönetimi*”, “*okulun psikolojik ortamı*” ve “*okulun fiziksel ortamı*”, “*kategorilerine ulaşılmıştır.*

Okul kültürü, okulun çalışanları, aileler ve yönetim arasındaki ilişkiler ve etkileşimlerle şekillenmektedir. *İnsan kaynakları yönetimi* kategorisinde, etkili okullardaki paydaşlarla gerçekleştirilen müdür ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin karar alma süreçlerine katıldıkları, çalışan personelin iş tanımlarının açıkca belirlenip, dinlenme, mola gibi konularda öğretmenlerle aynı haklara sahip oldukları ve okul üniversite iş birliği kapsamında okullarda bulunan öğretmenlik uygulaması dersi öğrencileri ya da diğer stajyerlere de bu hakların tanındığı görülmektedir. Bu okullarda müdür ve öğretmenler sık personel değişimi



yapılmadığını, karşılıklı memnuniyetle birlikte tekrarlayan seneler boyunca aynı personellerle çalışarak sistemli ve düzenli bir okul kültürü yaratıldığını da belirtmişlerdir. Ayrıca bu okullardaki tüm paydaşlar iş tanımlarının net olarak belirli ve açık olduğu hiyerarşik sistem düzeninde, saygı temelli bir örgüt kültüründen ve kültürden duydukları memnuniyetten bahsetmektedir. Tüm bunların yanında yardımcı personelin istihdam edilmesi, bu personellerin ücretlerinin ödenmesi için gerekli bütçe konularında yaşanan sorunlar müdür ve öğretmenler tarafından açıklanırken, ailelerin de bu konu hakkında bilgi sahibi olduklarını görüşmelerde paylaştıkları görülmektedir.

Az etkili okullarda paydaşlarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara göre ise insan kaynakları kategorisinde, müdürler ile gerçekleştirilen görüşmelerden ilkökul bünyesinde yer alan anasınıflarında müdürlerin iş bölümü yapmayı tercih ettikleri, okul öncesinden sorumlu müdür yardımcılarını belirleyerek, okul öncesi eğitim süreçlerine yönelik pasif bir yönetim anlayışı benimsediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu okullarda öğretmenler de bu yönetsel iş paylaşımını açıklamakta, aileler de benzer şekilde kendileri ile müdür yardımcılarının ilgilendiğini, bir sorun olduğunda ya da öğretmenlerinden bir üst seviyede bir kişi ile görüşmeleri gerektiğinde müdüre değil de kendilerinden sorumlu müdür yardımcısına ulaşmaları gerektiğini ifade etmektedir. Bir okulda bazı aileler müdür yardımcısını müdür zannettiklerini, sonrasında müdür yardımcısını olduğunu öğrendiklerini belirtmişlerdir.

“...Yani kişiye göre hangisi doğru, hangi alan, hangi sınıf, hangi veli grubu, hangi yaş grubu onları iyi ayırt ettiğimi düşünüyorum. Özellikle kurul toplantısında onu soruyorum. Onlara kendinizi hangi yaş grubunda hissettiğin bugüne kadar hani bana göre en başarılı olduğu yaş grubuna verelim de kendine orada iyi hissetsin, başarılı olsun. Bu sadece benim okulumun başarısı değil bu kendi başarısı da.” (EO1.M.)

“...diğer şeylerde ilkökul bünyesinde ya da lise bünyesinde olan anasınıflarında toplantıda çok fazla görüşlerimiz sorulmuyor. Bazen toplantıda toplantılar hakkında son öğrenen kişi oluyoruz. Ama bu okulda alınacak kararlarda bizler de söz sahibiyiz.” (EO1.Ö2.)

“Belli bir plan dahilinde başlatırız ama karar verme sürecinde hep öğretmenlerimin de fikrini alırım. Böyle bir şey düşünüyoruz arkadaşlar. Sizin fikriniz ne? Hani ben böyle düşünüyorum ama eminim dokuz öğretmeniz, dokuzumuzdan farklı fikirler çıkacak, en güzelini bulacağız, en uygununu bulacağız diye o yöntemle hareket ederim. Kurul toplantılarının önemli olduğunu düşünüyorum dediğim gibi.” (EO2.M.)

“Ya da bir öğretmen Hocam bu böyle çok iyi olmadı ya da biz bu konuda zorlandık, seneye böyle yapsak olur mu demiştir kendisine. Genellikle fikir alışverişi şeklinde yürüyor. Yani bu niye böyle oldu diye değil de bunu seneye böyle yapsak mı? Biz bu konuda çok iyi olamadık. Yani ortaya çıkan ürün hepimizin başarısı oluyor ve buradan çıkan ders bir sonraki uygulama için ipucu oluyor bize.” (EO2.Ö3.)

“Stajyerler için bile ara ara bir toplantı planlama için toplandığımız zaman bize hatırlatma yapar. Yani onlar daha çok genç okul yoğunluğuna alışkın olmayabilirler zorlamayalım onları, çok üzerlerine gitmeyelim, sevsinler hem öğretmenliği de sevsinler, okulu da sevsinler, buradan kaçmak istemesinler diye stajyerler için bile bizi arar, hatırlatma yapar.” (EO2.Ö1.)

“Mesela bu sene daha da toplandık yani hani bir şey söylediğimizde siz tabi ki siz bilirsiniz, iyi düşünmüşsünüz gibi böyle güzel yorumlar alıyoruz karar verilirken biz de fikirlerimizi de söylüyoruz.” (EO3.Ö1.)

“...bizde görev paylaşımları olduğu için, biz ana sınıfını genelde müdür yardımcılarımız üzerinden, bir müdür yardımcımızı ana sınıfına yönlendiriyoruz ve oranın genelde tertibi, düzeni yapılacak işlerini onlar idare eder....Aslında bu görüşme müdür yardımcısı üzerinden yürüse bence daha daha mantıklıydı.” (AE3.M.)

“Müdürü bilmiyorum. Daha doğrusu ... hocamı da (müdür yardımcısı) anasınıfına yazdırmak için gelmişim. O zaman hani tanışmıştık.” (AE3.A4.)

Okulun psikolojik ortamı kategorisinde, etkili okullardaki paydaşlarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara göre etkili okullarda paydaşların okul kültürünü aile gibi, sıcak, samimi, saygılı, güvenli, uyumlu, huzurlu, özenli, paydaşların mutlu olduğu ve kendilerini özel, değerli hissettikleri, rekabetin olmadığı eşitlikçi, adil, işbirlikçi, destekleyici ve geliştirici, iş paylaşımlarının yapıldığı, kuralların, hedeflerin ve beklentilerin net olduğu, gelişime açık, katılımcı, ilgili, bütüncül, birlikteliğe önem verilen, iletişime açık, yenilikçi, saygı

ve sevgi temelli olarak tanımladıkları görülmektedir. Bu okullarda; müdürlerin demokratik, katılımcı ve destekleyici yaklaşımları sayesinde, öğretmenler ve aileler kendilerini değerli hissettiklerini, fikirlerini özgürce paylaşılabildiklerini ve karar alma süreçlerine dahil olduklarını belirtmektedir. Bu durumun okulun genel iklimini olumlu etkilediği ve çalışanların motivasyonunu arttırdığı da tüm paydaşlarca ifade edilmektedir. Bu okullarda çalışanlar arasındaki ilişkilerin sıcak ve samimi olduğu, birbirlerini destekledikleri ve rekabet yerine iş birliği içinde çalıştıkları da tüm paydaşlar tarafından ifade edilmektedir. Bu durum tüm paydaşlarca okulun bütünlüğünü ve uyumunu güçlendiren bir faktör olarak yorumlanmaktadır. Ailelerle olan ilişkilerin de okul kültürünün önemli bir parçası olarak ele alındığının tüm paydaşlarca ifade edildiği bu okullarda aileler ile güçlü bir bağ kurulmakta, okul yönetimi ve öğretmenlerle aileler samimi bir iletişim içerisinde olarak tanımlanmaktadır. Tüm paydaşlara yönelik yapılan kahvaltılar, ailelerle çay/kahve günleri, personelle kahvaltılar, çay/kahve saatleri, tüm personelin doğum günlerinin, özel günlerinin kutlanması gibi düzenli etkinlikler gerçekleştirilen bu okulların atmosferinin tüm paydaşlarca aile gibi nitelendirildiği de görülmektedir.

Az etkili okullarda paydaşlarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara göre okulun psikolojik ortamı kategorisinde, tüm paydaşlar tarafından öğretmenler, müdür, personel ve aileler arasında saygı ve sevgi çerçevesinde bir iletişimden bahsedilmektedir. Az etkili okullarda müdürler ailelerin okula maddi destekte bulunmak istememesi ya da imkanlarının olmamasının sorun yarattığını belirtmekte bu okullardan birinin müdürü ayrıca ailelerin okul öncesi eğitime bakışlarının bakım merkezi şeklinde olduğunu da ifade etmektedir. Bu okullarda ailelerin memnuniyet belirttiği noktalar çocuklarına birey olarak önem verilmesi, güvenliklerinin sağlanıyor olmasıdır. Okullarda çalışan yardımcı personelin ücret ödemesinin ve kadrolu kadrosuz çalışan personellerin bireysel tutumlarının farklılaşmasının tüm okullarda sorun olarak ifade edildiği görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre az etkili okullarda saygılı, güvenli, öğretmen arasında rekabetin olmadığı ve

iş birliğinin yapıldığı, çok fazla sorunun yaşanmadığı, kötü olayların olmadığı belirtilmektedir.

İlgili görüşmelere yönelik bulguları destekleyici örnek ifadeler şu şekildedir:

“...biz arkadaşız, biz meslektaşız biz birbirimizden bir şeyler öğreniyoruz, birbirimizi uyarıyoruz birbirimizi kırıp asla incitmeyiz bu konuda netiz.” (EO1.M.)

“Olumlu bi atmosfer hani idarede öncelikle başlıyor zaten. Burası mutlu bi okul. Bence başarıyı getiriyor hani velilerle, öğretmeniyle, idaresiyle hepimizin, ayaklarımızın hep ileriye gitmesine sebep olan okula mutlu gitmemize sebep olan bu olumlu atmosfer.” (EO1.Ö3.)

“Yani böyle bi sohbet edilebiliyor. Bir arkadaş ortamı olsun kurulabiliyor aile gibi bi okul dedim yani. Her şeyde çok güzeldi. Memnun kaldık her türlü.” (EO1.A1.)

“Paydaşların her birisi çok çok önemli bunlardan belki hiç görmezden gelinen personel bile çok önemli. Çalışanlar da önemli, kayıt esnasında velisinden tutun, çocuktan, öğretmenden, çalışandan idareden her bir paydaşı önemsiyorum ve önemli olduğunu düşünüyorum.” (EO2.M.)

“Sıcak bir ortam, Okulun iklimi güzel, iş birliği, istişare güçlü. Bu çocuklarla yaptığımız çember saatleri vardır ya, değerlendirme saatleri. Biz bunu her zaman öğretmen arkadaşlarla da yapabilme şansını bulduk. Yani böyle hemen bir arada bir araya gelip süreçle ilgili ya da yapacağımız bir görev varsa onunla ilgili çok rahat iş bölümü yapabildik.” (EO2.Ö1.)

“Ya bu hem çocuğa verilen ilgi hem de aileye gösterilen ilgi ... görmeniz lazım Yani ben buraya her geldiğimde her şey de çok duygulanıyorum.” (EO2.A3.)

“Burada bir parantez açmak istiyorum. Hani çevre okullarda arkadaşlarımızdan görüyoruz işte öğretmenler arası rekabet. Büyük ihtimal, biz de böyle bir şey olmadığı için. Hani birlik beraberlik olduğu için ister istemez dönütler de olumlu oluyor.” (EO3.Ö3.)

“Sizin evinizde birçok sorumluluğumuz varken çocuğun farklı şeylerini de üstünüze, sorumluluk almanız bazen veli'yi çok yoruyo ama bu sene bizim üzerimizde hiçbir sorumluluk yoktu. Tamamıyla okul öğretme müdür, çocuk hepsi beraber oldular ve bu işi yürüttüler. Bize hiçbir şey kalmadı. O yüzden ben çok mutluyum.” (AEO2.A1.)

“..daha böyle bir şey havasındalar ben çocuğumu yollarım burda çocuk bakılacak havasındalar daha bakımevi tarzında , daha önce kreşmiş çünkü böyle bir yerleşmiş algı var çevrede onu kırmak kolay değil.” (AEO2.Ö4.)

“velilerimiz en azından bir öğretmene saygı gösteriyor. Bir nasıl diyeyim, fikirlerimize saygı gösteriyor, dinliyor” (AEO2.Ö1.)

“Ana sınıfında da öğretmenlerimiz birbirine yardım eder. Yardımlaşma var.” (AEO3.M)

Paydaşlarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara göre okulun fiziksel ortamı kategorisinde etkili okullar içerisindeki bağımsız anaokullarının fiziksel koşulları tüm paydaşlar tarafından oldukça yeterli ve işlevsel olarak değerlendirilirken, ilkokul bünyesindeki anasınıfının koşulları tüm paydaşlarca yetersiz ve anasınıfı için işlevsiz olarak değerlendirilmiştir. Bu okulda okul binasının çok eski olması ve ilkokul bünyesinde bulunmasından da kaynaklı olarak, fiziksel koşulların yetersizliği ve sınıfların büyüklüğü ile bu fiziksel koşullara kıyasla sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığı gibi sorunların, okul kültürünün oluşmasını zorlaştırdığı öğretmenler tarafından belirtilmektedir. Buna rağmen, öğretmenler arasındaki iş birliği ve dayanışma ile okulun kültürünün olumlu yönde gelişmesine katkı sağlanmaya çalışıldığı müdür ve öğretmenler tarafından ifade edilmektedir. Etkili okullardan bağımsız anaokullarının bahçesinin çocukların ihtiyaçlarına göre, farklı etkinliklerde çeşitli kazanımlara yönelik kullanılabilecek şekilde tasarlandığı, bu okullarda çeşitli atölyelerin, kütüphanelerin de öğrenme süreçlerinde aktif olarak kullanıldığı okulların tüm paydaşları tarafından ifade edilmektedir. Bu okullarda binaların çok katlı olması bir öğretmen tarafından özel gereksinimli çocukların ulaşımını zorlaştırdığı için eleştirilen bir özellik olmuştur. Tüm paydaşlar bu okullarda mevcut fiziksel koşullara dair müdürlerin iyileştirmeler, geliştirmeler, güvenliği artırmaya yönelik güncellemeler yapıldığını ifade etmişlerdir. Bu okulların bahçe düzenlemeleri ve geliştirilen fiziksel olanaklarının, okulların içerisinde düzenlenen çeşitli atölyelerin, kütüphane gibi alanların ve okulların temizliğinin yarattığı memnuniyet tüm paydaşlarca ifade edilmektedir.

Az etkili okullarda paydaşlarla gerçekleştirilen görüşmelerden okulun fiziksel ortamı kategorisinde elde edilen bulgulara bakıldığında bu okulların tümünde, binanın ve özellikle sınıfların küçük olması, ilkokul bünyesindeki anasınıflarının ise bahçenin yetersiz ve işlevsiz

olması, binanın eski ve koşullarının okul öncesi dönem çocukları için uygun olmaması gibi başlıklarda fiziksel koşulların tüm paydaşlarca yetersiz görüldüğü belirlenmiştir. Bununla birlikte bağımsız anaokulu olan okulun fiziksel imkanlarının ve okul öncesi eğitime yönelik tasarlanmış binadan memnuniyetin tüm paydaşlarca ifade edildiği, anasınıfı olan bir okulda ise aile görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre uygun olmayan fiziksel şartlara yönelik müdür tarafından yapılan düzenlemelerin ailerde memnuniyet yarattığı fakat gene de koşulların yetersizliğinin belirtildiği görülmektedir. Bir ailenin ise okul bahçesinin araç otoparkı olarak okul çalışanları tarafından kullanılıyor olmasından duyduğu rahatsızlık elde edilen diğer bir bulgudur.

“...Benim okulum fiziksel anlamda müthiş imkanları olan bir okul.” (EO1.M.)

“Şu an mesela atölyelerimiz çok aktif bilim atölyemiz, drama atölyemiz, çok amaçlı salonumuz, düşler atölyemiz, zeka oyunlarımız tabii ki yaş gruplarına göre...” (EO1.Ö1.)

“Hani okulumuz iki katlı bir okul, hatta bir de aşağıda bir kat var. Üç de diyebiliriz. Bi depo alanı var. Normalde bunun olmaması gerekiyor ama sürekli yeni yapılan okullar da yine aynı şekilde inşa ediliyor. Çünkü bedensel engelli yetersizliği olan çocuklar olabiliyor. Onlar için bu çok büyük bir dezavantaj. .. ama iş sağlığı ve güvenliği konusunda da gereken tedbirler alınıyor. Hani merdivenlerin kenarları fileli korumalı işte ... kaygan zemin uygulanıyor.” (EO2.Ö3.)

“Yani bir sınıf, bir katta üç tane sınıf var. Tuvaletimiz yetersiz, tam oturmamış eski bir okul. Tabi ki her sınıfa ait hizmetimiz yok, her sınıfa ait lavabo yok, mutfığımız yok. Yani fiziki olarak ciddi zorluklar yaşıyoruz... Hiç uygun değil yani okul. Kendimiz şartlarımızı zorluyoruz. Masalardan, sandalyelerden parkurlar yapıyoruz...” (EO3.Ö1.)

“Mesela bizim okulumuzun bahçesinde şey hoşuma gitmişti. Mesela okul öncesi öğrencilerinin ya da ilkokul olduğu için böyle bahçede çizilen o renkler işte sayılı bulutlar, resimler falan bahçede olmayan şeylerin bunlar yapılarak telafisi yapılmış bence. Yani imkân sağlanmaya çalışıyor. Şartlar elverdiğince görünce benim bile oynayacağım geliyor yani. Çocukluğuma döndüm. Bir taş bulsam da şöyle bir atsam dedim.” (EO3.A4.)

“Okulun çocuk bahçesi yok. Asfalt, sadece ilkokula ait. Biz böyle aralarda çıktığımız zaman hani bizim merdivenlerden bahçeden gireceğimiz yerde küçük bir alan var.

Hani orada biraz oynatıyoruz. İlkokullar derse girdikten sonra biz okulun o büyük bahçesini kullanıyoruz ama orada okul öncesiyle ilgili bir çocuk parkı yok.” (AEO1.Ö3.)

“Yani bahçeyi aslında çok verimli kullanmak isterdik ama daha çok işte ilkokul grubu sınıflara girecek ki biz çıkacağız ve 40 dakikalık bir süreçte o etkinliği tamamlayacağız. Sonra geri döneceğiz ki mesafemiz de hani biraz var. Çocuklarla git gel falan süreç iyice kısalıyor zaten ... Yani çukurlar oluşmuş işte tümsekler var falan böyle biraz sivri demirler var. Çocuklar ister istemez o demirlere tırmanıyorlar filan. Yani bahçeye açıkçası çok güvenli kullanamıyoruz” (AEO1.Ö3.)

“Bence okul içerisinde aracın park edilmesi kadar yanlış bir durum yok. Yani okul içerisine bu araçların girmemesi gerekiyor. Yani şu anda tatil belki buraya bile koymuşlar ama normalde çocuklar okul dönemindeyken de araçlar burada park halinde.” (AEO1.A1.)

“binamız da direk çocuklara yönelik olarak kurulmuş yani her türlü fiziksel koşulları da bu şekilde...ya da işte okul bahçesi burası ama direk çocuklar baz alınarak yapılmış bahçemiz ve sınıflarımız onlara uygun.” (AEO2.Ö1.)

“Bu çevrede başka okul olmadığı için aslında çok talep gören bi okul aslında yani fiziksel koşulları da birçok anaokulunun sahip olmadığı için.” (AEO2.Ö3.)

“Velilerin bekleme alanı yaptık okulumuzda...sınıfların fiziki durumlarını da düzeltmek istiyoruz, uğraşıyoruz, çabalıyoruz.” (EO3.M.)

Tablo 13**Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Etkililiğine Dair Bulgular Özeti**

Etkili Okullar			Az Etkili Okullar
Müdür	Müdür İmajı	Lider, rehber, yenilikçi, okulu sahiplenen, anaç, samimi, sıcakkanlı	İlimli, uyumlu
	Yönetimsel Süreçler	Planlama süreçlerinde rehberlik ve kontrol, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde aktif, öğretmenlere güvenen, destekleyen,	İş yükü ve evrak işini belirten, planlama süreçlerinde kontrol
	İletişimsel Süreçler	Paydaşlara yakın ve samimi ilişki, paydaşları önemseyen, destekleyen ve değerli hissettiren, çözüm odaklı iletişim, kurum dışı paydaşlarla etkili iletişim	İletişime açık, paydaşlarla sınırlı iletişimde
Öğretmen	Öğretmen İmajı	Mesleki açıdan yetkin, gelişime açık, eğitime, projelere katılan, ilgili, sabırlı, motivasyonu yüksek	Mesleki olarak yeterli, deneyimli, özverili, ilgisiz, kuralcı, disiplinli, kendi çabalarıyla çeşitli eğitime katılan
	Öğretmen Paydaş İletişimi	Müdür tarafından güvenilen ve desteklenen, ekip ruhuna sahip, iş birliği, dayanışma içerisinde, tüm paydaşlarla etkili bir iletişimde	Birbirleriyle uyumlu, iş birliği, ailelerle iletişimde
	Mutlu Öğretmen	Okulda mutlu ve değerli hisseden	
Aile	Aile Okul İş Birliği	Çocukları ile ilgili, aktif katılımcı, müdürle ve öğretmenlerle açık, samimi, sıcak bir iletişimde, diğer ailelerle iletişimde, karar alma ve uygulama süreçlerinde aktif katılımcı, okulla iş birliği ve karşılıklı güven içerisinde, okul tarafından önemsendiğini, değer verildiğini, desteklendiğini hisseden	Öğretmenlerle iletişimde, öğretmenlere göre okul etkinliklerine katılmakta genellikle isteksiz, müdür ile iletişimi olmayan ya da sınırlı iletişim kurabilen, öğretmenlerce sorunları çözülün
	Okul Algısı	Personel, öğretmen, müdür ve okuldan memnun	Öğretmenden ve personelden memnun
Çocuk	Çocuk İmajı	Odak noktası, merkezde, bütünün parçası, ilkokula ve hayata hazırlanması önemli, süreçlerin merkezinde olan ve aktif katılım gösteren	Temel ihtiyaçları karşılanan, gelişimi desteklenen, birey olarak görülen, ilkokula hazırlığı önemli, fiziksel olarak güvende
	Çocuk Paydaş İletişimi	Personel, öğretmen ve müdür ile sıcak, samimi bir iletişimde, okulu ev gibi gören, okuldan ayrılmak istemeyen, okulu ve öğretmenini özleyen, okula bağlı	Öğretmenleri ile sıcak, samimi bir iletişimde, müdür ile iletişimi olmayan,
	Mutlu Çocuk	Sevgi, ilgi ve şevkat gören, kendisini okulda güvende, değerli, özel ve mutlu hisseden	
Program	Program Uygulama Süreci	Çocuk merkezli, esnek, çocukların ihtiyaçlarına göre öğretmenler tarafından yenilikçi yaklaşımlarla özgürce güncellenen, basitten karmaşığa, zümre olarak hazırlanan, sınıf ve okul dışı etkinliklere yer verilen, ailelerin dahil edilip düzenli bilgilendirildiği	Esnek, gelişimi destekleyecek şekilde uygulanan, sınıf ve okul dışı etkinliklere yer verilen, ezber ve iletişim becerilerinin önemsendiği
	Takip ve Değerlendirme	Dokümantasyon ve portfolyo gibi çeşitli süreç ve araçlara yer verilen, projelerle geliştirilen	Sıklıkla fotokopilerin kullanıldığı, fotoğraf ve videolarla ailelerin bilgilendirildiği
Okul Kültürü	İnsan Kaynakları Yönetimi	Demokratik, adil, iş birliği tüm paydaşlar için katılımcı ve destekleyici, özgürce fikirlerin paylaşılabilirdiği, iş tanımları açık, gelişime açık, hedefleri ve beklentileri net olan, bilinen	Müdür yardımcılarının okul öncesinden sorumlu olduğu, rekabetsiz, yardımcı personel (ücret) sıkıntısının olduğu
	Okulun Psikolojik Ortamı	Paydaşların önemsenerek değer gördüğü, olumlu havası ile çalışma motivasyonunu artıran, aile gibi sıcak, samimi, güvenli, huzurlu, özenli, bütüncül, çocuk merkezli, saygı ve sevgi temelli	Saygı ve sevgi temelli, güvenli, öğretmenler arası iş birliği, kötü olay / büyük sorunların yaşanmadığı,
	Okulun Fiziksel Ortamı	Bağımsız anaokullarında fiziksel koşullar yeterli ve işlevsel, anasınıfında geliştirilebilir Zengin materyallere, çeşitli salon ve atölyelere sahip	Bağımsız anaokulunda fiziksel koşullar yeterli ve işlevsel, anasınıfların binaları eski, bahçe ve materyaller yetersiz

Çalışma kapsamında elde edilen bulgulara bakıldığında okul öncesi eğitim kurumlarının etkililiğinde rol oynayan müdür, öğretmen, aile, çocuk, program ve okul kültürü boyutlarında etkili ve az etkili okullarda bazı benzerlikler ve farklılıklara ulaşılmıştır. Tablo 13’de görüldüğü şekilde elde edilen bulguların özeti şu şekildedir:

Etkili okullarda tüm paydaşlara göre müdürlerin okulunu sahiplenen, yenilikçi bir bakış açısına sahip oldukları; çözüm odaklı hareket ettikleri, lider davranışlar sergiledikleri; öğretmenler ve diğer tüm çalışanlara, ailelere rehberlik yaptıkları, etkili iletişim kurdukları, tüm paydaşlara samimi ve içten davrandıkları, anaç bir tutum sergiledikleri ve onları önemseyip, destekledikleri, kendilerini değerli hissettirdikleri; kurum dışı paydaşlarla ise benzer şekilde etkili bir iletişim kurarak iş birliği içerisinde çalıştıkları; okul içerisindeki eğitim, öğretim ve sosyal faaliyetlerin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde aktif katılımcı olarak yer aldıkları ifade edilmektedir. Az etkili okullarda ise müdürler iş yükleri ve resmi evrak işlerinden dolayı eğitim öğretim süreçlerine çok fazla zaman ayıramadıklarını ifade ederken, öğretmenler tarafından kendileriyle ılımlı ve olumlu bir iletişim içerisinde, aileler ve öğretmenler tarafından da çocuklarla sınırlı bir iletişimde olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca bu okullarda müdürlerin eğitim öğretim süreçlerinde planlama basamaklarını kontrol ettikleri, uygulama ve değerlendirme basamaklarında ise aktif olarak katılım sağlamadıkları öğretmenlerce ifade edilmektedir.

Elde edilen bulgulara göre etkili okullarda öğretmenlerin diğer paydaşlarca mesleki açıdan yetkin ve gelişime açık olarak tanımlandıkları, kendilerinin de gelişimleri için eğitimlere ve projelere düzenli olarak katıldıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu okullarda müdürlerin öğretmenlere güvenip destekledikleri, öğretmenlerin de dayanışma ve iş birliği içerisinde tüm paydaşlarla etkili bir iletişim kurarak ekip ruhu ile çalıştıkları ifade edilmekte, bununla birlikte diğer paydaşlar tarafından ilgili, sabırlı ve motivasyonu yüksek olarak görüldükleri ve okullarında kendilerini mutlu ve değerli hissettikleri görülmektedir. Az etkili okullarda öğretmenlerin diğer paydaşlar tarafından deneyimli, özverili ve mesleki olarak yeterli görüldükleri; birbirleri ile uyum ve iş birliği içerisinde çalıştıklarını ve kendilerini

geliştirmek için kendi çabaları ve imkanları dahilinde eğitimlere katıldıklarını ifade ettikleri; ailelerle ilişkilerinin kendileri tarafından yeterli görüldüğü, bazı ailelerin öğretmenlerin çocuklarının ihtiyaçlarını düzenli ve yeterli düzeyde takip ettiklerini düşündükleri bazı ailelerce ise öğretmenlerin ilgisiz, kuralcı ve disiplinli olarak tanımlandığı ifade edilmektedir.

Elde edilen bulgulara göre etkili okullarda ailelerin çocukları ile ilgili oldukları, okuldaki eğitim öğretim süreçleri ve sosyal etkinliklere aktif olarak katılım sağladıkları ve diğer aileler ile de etkili bir iletişim içerisinde oldukları; okulla iş birliği ve karşılıklı güven ilişkisi kuran ailelerin okulda karar alma ve uygulama süreçlerinde de aktif katılımcı oldukları; okul tarafından önemsendiklerini, değer verildiğini ve desteklendiklerini bildikleri ve okullarından, müdürlerinden, öğretmenlerinden memnun oldukları görülmektedir. Az etkili okullarda müdür ve öğretmenlerin, ailelerin aile katılımı süreçlerine katılmakta isteksiz olduklarını ve katılmadıklarını belirttikleri; ailelerin ise öğretmenler ile iletişimde olduklarını fakat müdürler ile iletişim kuramadıklarını ya da sınırlı iletişim kurduklarını ifade ettikleri; sorunları olduğu zaman öğretmenlerinin kendilerine yardımcı olduklarını belirttikleri ve öğretmenlerinden genel olarak memnun oldukları görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre etkili okullarda çocukların okula ve hayata hazırlanmasının önemsendiği; eğitim öğretim süreçlerinin çocuk merkezli olarak planlandığı ve uygulandığı; çocukların da bu öğrenme süreçlerinde aktif katılım gösterdikleri; tüm paydaşlardan sevgi, ilgi ve şefkat gören çocukların kendilerini okulda güvende, değerli ve özel hissettikleri, öğretmen ve müdürleri ile etkili ve samimi iletişim kurdukları; okulu ev gibi gördükleri ve okula bağlı, okula ait hissettikleri, okuldan ayrılmak istemedikleri, okulda olmadıkları zaman okulu ve öğretmenlerini özledikleri ifade edilmektedir. Az etkili okullarda ise çocukların temel ihtiyaçlarının karşılanarak, ilkokula hazırlıklarının ve gelişimlerinin desteklendiği; birey olarak görülen çocukların öğretmenleri ile sıcak ve samimi iletişimler kurarken müdür ile iletişimlerinin olmadığı ya da sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre etkili okullarda program uygulamalarının çocuk merkezli, esnek, çocukların ihtiyaçlarına göre öğretmenler tarafından zümre olarak yenilikçi

yaklaşımlarla özgürce, basitten karmaşığa doğru güncellendiği; dokümantasyon ve portfolyo gibi çeşitli değerlendirme araçlarına yer verildiği; projelerle öğrenme süreçlerinin geliştirildiği; sınıf dışı ve okul dışı etkinliklerin aile katılımları ile uygulandığı ve ailelerin program uygulamalarına dair düzenli olarak bilgilendirildiği görülmektedir. Az etkili okullarda programın çocukların gelişimlerini destekleyecek şekilde, esnek; sınıf ve okul dışı etkinliklerle birlikte, ezber ve iletişim becerileri önemsenerek; sıklıkla fotokopilerle uygulandığı, fotoğraf ve videolarla ailelerin süreçten haberdar edilerek ilerlediği görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre etkili okullarda okul kültürü; tüm paydaşlarca demokratik, iş birlikçi, tüm paydaşlar için katılımcı ve destekleyici, özgürce fikirlerin paylaşılabildiği, paydaşların görüşlerini ifade edebildiği ve bu görüşlerinin önemsenerek değer gördüğü; olumlu havası ile paydaşların çalışma motivasyonlarını artıran, aile ortamı gibi sıcak, samimi, güvenli, huzurlu ve özenli; gelişime açık, hedefleri ve beklentileri net olan ve bütün paydaşlarca bilinen; çocuk merkezli; saygı ve sevgi temelli, fiziksel olarak da genel anlamda yeterli olarak değerlendirilmektedir. Az etkili okullarda ise okul kültürünün saygı ve sevgi temelli; güvenli, öğretmenler arası iş birlikçi, rekabetin olmadığı, sorunların yaşanmadığı; yardımcı personelin ücret ödemelerine dair problemlerin olduğu, fiziksel olarak genellikle yetersiz olarak ifade edildiği görülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumları paydaşları ile gerçekleştirilen görüşmelerin analizleri sonucunda müdür temasında müdür imajı, yönetsel süreçler ve iletişimsel süreçler kategorilerine ulaşılmıştır. Bu kategoriler OÖEKEÖ ile ulaşılan sonuçları da destekler niteliktedir ve okul yöneticilerinin yeterlilikleri ve özellikleri konusunda alanda yapılan birçok farklı sınıflama ve yaklaşım ile elde edilen kategoriler ile paralellik göstermektedir. Başaran'ın (1992) sınıflamasında, yönetici yeterlikleri üç ana alana ayrılmıştır: kavramlar ve kurallar (%5), insan ilişkileri (%50), ve yönetim teknolojisi / yeterlikleri (%45). Sergiovanni'nin (1994a) sınıflamasına göre, okul yöneticilerinin etkililik ve mükemmellik için beş temel yeterliği vardır: teknik, insani, eğitimsel, sembolik ve kültürel beceriler.

Bursalioğlu'nun (2010) geliştirdiği sınıflamada, okul yöneticilerinin gelişim alanları üç gruba ayrılmıştır: teknik, insani ve örgütsel. Bolman ve Deal'ın (2013) çalışmasında, yönetici yeterlikleri dört boyutta ele alınmıştır: yapısal, insan kaynakları, sembolik-kültürel ve politik. Açıkalin'in (2016) belirttiği üç yeterlik konusu ise yapı oluşturma ve inovasyon, yönetim fonksiyonları ve yönetim süreçleri olarak sıralanmıştır. Katz'ın (2009) üçlü sınıflaması ise, teknik, insani ve kavramsal yeterlilikleri vurgulamaktadır.

Tüm bu çalışmalara bakıldığında yöneticilerin farklı beceri ve yetkinliklerini vurgulamaya yönelik sınırlandırmalar olup, yöneticilerin etkili bir şekilde okulları yönetmelerini desteklemek amacıyla geliştirildikleri görülmektedir. Etkili müdür özelliklerine bakıldığında bu sınıflandırmalar çerçevesinde güçlü bir vizyona sahip olmak öne çıkmaktadır. Vizyon, okulun hedeflerini belirlemede ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli stratejileri geliştirmede rehberlik etmektedir (Harris, 2003). Müdür, öğretmenlere ve öğrencilere ilham verecek bir vizyon oluşturarak, okulun genel hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırır (Leithwood & Riehl, 2003). Net hedefleri olan ve paydaşları ile bu hedefleri paylaşılan okullarda etkililik de söz konusudur (Leithwood & Jantzi, 2000; Robinson, 2011).

Etkili müdürlerin etkili iletişim becerilerine sahip olduğu bilinmektedir (Day ve diğerleri, 2009; Leithwood & Seashore-Louis, 2012; Sullivan & Glanz, 2005). Açık ve etkili iletişim, okulun tüm paydaşları arasında güven inşa etmekte, öğretmenlerle, öğrencilerle ve ailelerle düzenli olarak iletişim kurulması, okulun ihtiyaçlarının ve hedeflerinin paylaşılmasını ve geri bildirim alınmasını sağlamaktadır (Robinson, 2006). Bu durum, okul paydaşlarının süreçlere katılımını artırır ve iş birliğini teşvik eder. Bu çalışmanın bulguları doğrultusunda etkili okul öncesi eğitim kurumlarındaki müdürlerin de okulun hedeflerini paydaşlarla paylaştığı, kurum içi ve dışı paydaşlarla iş birliği ve etkili bir iletişim içerisinde olduğu bu davranışların da paydaş katılımını artırdığı görülmektedir. Leithwood ve Jantzi (2006) yaptığı bir çalışmada, okul yöneticilerinin okul hedeflerini paydaşlarla paylaşmalarının, özellikle öğretmenlerin okulun vizyonuna olan bağlılıklarını artırdığını ve katılım düzeylerini yükselttiğini; Bryk ve Schneider (2002), okul müdürlerinin

okul hedeflerini paydaşlarla düzenli olarak paylaşımlarının paydaşlar arasındaki güveni artırdığını, okulun genel iklimini iyileştirdiğini ve okul dışındaki paydaşlarla da güvene dayalı kurulan etkili iletişimin okul başarısı üzerinde büyük bir etkisi olduğunu bulmuşlardır.

Etkili müdürler liderlik becerilerine de sahip olmalıdır. Liderlik, sadece otoriteyi kullanmak değil, aynı zamanda bir ekip oluşturmak, motivasyon sağlamak ve insanları yönlendirmek demektir. Etkili ve lider müdürler, öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemeli ve onların güçlü yönlerini ön plana çıkarmalıdır (Fullan, 2001). Böylece, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve öğrencilere daha etkili bir şekilde öğretim yapmaları da sağlanır. Çalışma bulgularına göre etkili okul öncesi eğitim kurumlarında, müdürler en başta rehber ve lider olarak tanımlanmakta, yenilikçi, paydaşları önemseyen, destekleyen ve değerli hissettiren, okulu sahiplenen, anaç, samimi, çözüm odaklı olarak nitelendirilmektedir. Tschannen-Moran'da (2004), çözüm odaklı liderlerin okulda karşılaşılan engelleri aşmada öğretmenleri ve diğer paydaşları nasıl motive ettiklerini incelediği çalışmasında çözüm odaklı liderlerin, okulda meydana gelen sorunlara pragmatik yaklaşımlar geliştirirerek öğretmenlerin ve öğrencilerin potansiyellerini en iyi şekilde kullanmalarını sağladıklarını bulmuştur. Durlak ve diğerleri (2011) ise yapmış oldukları araştırmada, empatik liderlerin okulda çocukların duygusal ve akademik ihtiyaçlarına daha duyarlı oldukları ve bu durumun çocukların başarısını artırdığı; müdürlerin, sadece çocukların akademik gelişimlerini değil, sosyal ve duygusal gelişimlerini de önemsediklerinde daha etkili bir okul ortamı oluşturdukları bulgularına ulaşmışlardır.

Değerlendirme süreçlerinde yetkinlik de etkili bir müdürün özelliğidir (Marzano, 2003b). Gelişimi, başarıyı takip ve analiz ederek, eğitim programlarının geliştirilmesini destekleyerek okul müdürü okulun etkililiğini artırabilir, ayrıca bu süreçlerde elde edilen verilerle okulda hangi alanlarda iyileştirmeye ihtiyaç duyulduğunun belirlenmesi de mümkündür (Marzano, 2003b). Çalışmada ulaşılan bulgulara göre etkili okul öncesi eğitim kurumlarındaki müdür özelliklerinden birisi de planlama uygulama ve değerlendirme süreçlerinde aktif olmaları ve ihtiyaçlara yönelik planlama ve uygulamalar yapmaları

olmuştur. Harris ve Spillane de (2008), okul müdürlerinin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini birbirini tamamlayacak şekilde yönetmelerinin, okulun genel başarısına katkı sağladığını, müdürlerin, bu süreçleri bir döngüde ilerleterek okulun hedeflerine ulaşmasını sağladıklarını ifade etmektedir. Bu döngü ile, müdürler okulun stratejik planlarını oluşturur, öğretim uygulamalarını hayata geçirir ve ardından bu uygulamaların sonuçlarını değerlendirerek okulun gelişimi için de sürekli ve düzenli olarak geri bildirim almaktadırlar. Tschannen-Moran da (2004) okul müdürlerinin okulda sürekli gelişim için değerlendirme süreçlerini etkin bir şekilde yönetmelerinin, okulun eğitimsel çıktıları üzerinde büyük bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Değerlendirme süreci ile öğrencilerin gelişimleri ve başarıları ölçülebilenken, aynı zamanda öğretim yöntemlerinin ve okul politikalarının etkinliğini de değerlendirebilmektedir.

İlgili alanyazında da bu çalışma ile ulaşılan sonuçlara benzer şekilde etkili okullarda müdürlerin paydaşlar tarafından anlayışlı, ilgili, lider, sabırlı, sorumluluk sahibi, tutarlı, adil, açık görüşlü, iletişime açık, okul odaklı, dürüst, yardımcı, dahil edici, profesyonel, iyi bir rol model, organize ve diğerleri ile birlikte iyi çalışan, dinleyen, motive eden, arkadaşça davranan, tahmin edilebilir, ilişkileri geliştiren, sınıflarda bulunan, görünür, ulaşılır müdürler olarak tanımlandığı görülmektedir (Bilkay, 2017; İnce, Bedük & Aydoğan, 2004; Schulte, Slate & Onwuegbuzie, 2010). Avrupa Komisyonu'nun "Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımında Liderlik" (2024) raporunda da Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı'nda kalitenin sağlanması için gerekli koşullarından birisi olarak liderlik ele alınmaktadır. Bu çalışma ile okul öncesi eğitim kurumlarında müdürün liderliği ve lider davranışları çerçevesinde çalışanların ailelerle etkili iş birliğini de kapsayan okul kültürü ile okul etkililiğinin de sağlandığı gözlenirken, Avrupa Komisyonu tarafından (2024) yayınlanan bu rapor ile de Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı'nda yönetici ve çalışanların profesyonelleşmelerinin desteklenmesi ile eğitimde kalitenin artacağı, ailelerle kurulan etkileşimler ve çalışanlar arası iş birliği ile hem bu kurumlardaki çocukların, hem ailelerinin, hem de toplumun ihtiyaçlarına yönelik ortak amaç geliştirme duygusunun destekleneceği ifade edilmektedir.

Etkili okullarda öğretmen etkililiği diğer bir önemli boyuttur (Liu & Teddlie, 2014). Gerçekleştirilen görüşmelerin analizi sonrası öğretmen teması altında öğretmen imajı, öğretmen paydaş iletişimi ve mutlu öğretmen kategorilerine ulaşılmıştır. Etkili öğretmenlerin iyi iletişim becerilerine sahip olduğu, çocuklarla açık bir iletişim kurarak, öğrenmeyi kolaylaştırdıkları belirtilmektedir (Hattie, 2009). Bununla birlikte bu okullarda öğretmenler, çocuk merkezli bir öğretim yaklaşımını benimseyerek vr her çocuğun farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına sahip olduğunu kabul ederek uygulamalarını çeşitlendirmekte ve tüm çocukların aktif katılımını sağlamaya çalışmaktadır. Bu durum, öğrenmeyi daha kapsayıcı hale getirmekte ve çocukların bireysel yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Tomlinson, 2001). Çalışma kapsamında ulaşılan bulgulara göre etkili okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenler tüm çocuklarla ilgili, samimi ve yakın bir iletişim içerisinde ve okulun tüm paydaşlarıyla etkili bir iletişimde olarak tanımlanırken, az etkili okullarda da çocukların ihtiyaçlarını takip ettikleri ve ailelerle birebir iletişimde oldukları belirtilmiştir. Pianta ve Kraft-Sayre (2003) öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişimlerinin okul iklimi üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin çocuklarla güvene dayalı ilişkiler kurduğunda, çocukların okula karşı duydukları aidiyet hissinin arttığı ve çocukların akademik başarılarının arttığı sonucuna ulaşmış, güven temelli bu güçlü ilişkilerin, okulda olumlu bir iklimin oluşmasına da katkı sağladığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Durlak ve diğerleri de (2011), öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları olumlu iletişimlerin, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklediğini belirtmiştir.

Etkili okullarda öğretmenlerin sürekli olarak gelişime açık bir anlayışta olmaları beklenirken, alandaki yenilikleri takip etmek öğretmenlerin bireysel uygulamalarını iyileştirirerek, öğretmenlerin daha etkili öğrenme ortamları hazırlamalarını da sağlar (Knight, 2009). Elde edilen bulgulara göre okul öncesi eğitim kurumlarından etkili okullarda öğretmenlerin mesleki açıdan yetkin, gelişime açık, eğitime ve projelere katılan, müdür tarafından güvenilen ve desteklenen, ekip ruhuna sahip, iş birlikçi, dayanışma içerisinde çalışan tüm paydaşlarla etkili iletişim kuran, ilgili, sabırlı, motivasyonu yüksek, okulda mutlu

ve değerli hisseden öğretmenler olarak tanımlandıkları görülmektedir. Carter ve Michael de (1995) etkili okullarda öğretmenlerin birbirlerini desteklediklerini ve iş birlikçi bir etkileşim içerisinde olduklarını ve okul yöneticisi tarafından desteklendiklerini belirtirken; Şişman (1996) okul paydaşları arasında kurulan yönetici, öğretmen öğrenci iş birliğinin etkililik için gerekliliğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin mutluluğunun okul etkililiğiyle doğrudan ilişkili olduğu sonucuna ulaştıkları çalışmalarında Hargreaves (2000) ve Fullan (2007) da öğretmenlerin iş tatmininin yüksek olduğu okullarda öğretim kalitesinin ve öğrencilerin akademik başarıların daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Ayrıca etkili öğretmen davranışları ile amaca uygun etkili öğretim yöntemleri ve araç gereçler ile öğrencilerin öğrenme düzeylerinin artırıldığı, öğrencilerin yeni öğrenmeler için güdülendikleri, öğretmenin de öğretme davranışlarının olumlu yönde etkilendiği ve sınıf içi öğrenme süreçlerinde öğrencilerin rahat öğrenebilecekleri düzenli, bireysel ya da grupla öğrenme imkânı sunan eğitim ortam ve süreçlerinin gerçekleştirildiği belirtilmiştir (Baştepe, 2002). Benzer şekilde bu çalışma ile elde edilen bulgulara göre etkili okul öncesi eğitim kurumlarında aileler öğretmenlerin çocukların ihtiyaç ve gelişimlerine göre öğrenmeler planladığını ve istekle öğrenme süreçlerinde aktif olduklarını da belirtmişlerdir. Etkili ve az etkili okullarda farklılıkların araştırıldığı bir çalışmada da bu çalışma ile elde edilen bulgularla paralel şekilde etkili okullardaki öğretmenlerin etkililiği yordayan 10 temel etkili öğretmen davranışından dokuzunu diğer okullardan istatistiksel olarak mantıklı düzeyde daha fazla sergilediği belirtilmiştir. Bu etkili öğretmen davranışları, zamanında görevini yerine getirme, yeni materyaller hazırlama, çocukların bağımsız deneyim kazanmasına imkân tanıma, yüksek beklentiler, olumlu pekiştireç kullanma, çocukların işini en az seviyede bölme, disiplin, sınıfta arkadaşça bir ortam yaratma, sınıfta mümkün olduğunca fazla kalma şeklinde listelenmiştir.

Gerçekleştirilen görüşmelerin analizlerinde aile başlığı temalardan bir diğerini oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular ışığında aile temasında aile okul iş birliği ve okul algısı kategorilerine ulaşılmıştır. Aileler çok yönlü olarak çocukların gelişimlerine ve başarılarına

etki etmektedir, hem çocuklarıyla kurdukları birebir etkileşimler ile hem de çocuklarının okulları ile kurdukları iletişim şekli, sıklığı ve düzeyi ile bu etkililik oluşmaktadır (Aslanargun, 2007). Çelenk (2003) ailelerin okul ile düzenli bir iletişim içerisinde olup, iş birliği içerisinde hareket etmesi halinde, çocukların daha başarılı olduklarını, Diaz (1989) da anne babaları katı ve tutarsız davranışlar sergileyen çocuklar ile anne baba desteği ve ilgisi konusunda yoksunluk yaşayan çocukların daha başarısız olduklarını ifade etmektedir. Çalışmada ulaşılan bulgulara göre etkili okullarda ailelerin okul ile etkili bir iletişim içerisinde olduğu ve iş birlikçi bir anlayış benimsedikleri görülmektedir. Bryk ve Schneider da (2002), okul müdürleri liderliğinde ailelerle yapılan iş birliğinin, okul başarısını önemli ölçüde artırdığı, ailelerin okul süreçlerine katılımının teşvik edildiğinde, okulun toplulukla entegrasyonunun güçlendiği ve okula güvenin arttığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Edmonds (1982) etkili okullarda ailelerin okullarla aktif iletişimde olduğunu belirtmiş, okul aile iş birliğinin okulun başarısında etki sahibi olduğu da Çelenk (2003) tarafından ifade edilmiştir. Rosenblatt ve Peled'de (2002) ailelerin okul etkililiğinin bir boyutu olduğunu söylemiştir.

Elde edilen bulgulara göre az etkili okullarda aileler okul ve program hakkında yeterli düzeyde bilgilendirilmediklerini ifade ederken, öğretmen ve müdürler de ailelerin okuldaki süreçlere dair aktif, istekli ve iş birlikçi bir katılımı olmadıklarını söylemektedir. Gönüllü olarak aile katılımı seviyelerinde artışın sağlanabilmesi için okul yönetiminin aileler ile sürekli ve düzenli olarak iletişimde olmasının gerekli olduğu belirtilmektedir (Starr, 2003). Ulaşılan bulgulara göre etkili okullarda literatüre uygun olarak ailelerin çocuklarının gelişimleri ve okuldaki program uygulanışı hakkında düzenli olarak bilgilendirildiği ve aile katılımlarının ailelerin aktif katılımını sağlar şekilde yapıldığı, aileler için eğitimler ve seminerler düzenlendiği, ailelere rehberlik edildiği ve ev ziyaretlerinin de düzenli olarak yapıldığı belirtilmiştir. López ve Gonzalez de (2016), ev ziyaretleri ile öğretmenlerin öğrenci ve aileleriyle daha derin bir bağlar kurarak, öğrencilerin okulda daha başarılı olmalarının ve okul etkililiğinin artmasının sağlandığını belirtmişlerdir. Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler tarafından planlanan ve uygulanan aile katılımı süreçleri

incelendiğinde, öğretmenlerin anne babaların katıldığı geziler düzenledikleri, toplantı, konferans ve görüşmeler aracılığıyla aile iletişimlerini sürdürdükleri, ev ziyaretleri yaptıkları görülmüştür (Toran ve Özgen, 2018). Çalışmada ulaşılan bulgulara göre az etkili okullarda öğretmenler ailelerin katılımını sağlayamadıklarını ifade ederken; etkili okullarda aileler çocukları ile ilgili, eğitim öğretim süreçlerinde ve diğer sosyal etkinliklerde aktif katılımcı olarak değerlendirilmiştir.

Gerçekleştirilen görüşmelerin analizleri ile değerlendirilen diğer bir tema çocuk olmuştur. Çocuk temasında çocuk imajı, çocuk paydaş iletişimi ve mutlu çocuk kategorilerine ulaşılmıştır. Okul öncesi dönem, çocukların doğal meraklarının en yüksek olduğu dönemdir, bu merakın çocukların dünyayı keşfetme ve öğrenme motivasyonlarını artırdığı bilinmektedir (Berk, 2013; Gopnik, 2016; Whitebread, 2012). Etkili okul öncesi eğitim kurumları, bu merak duygusunu teşvik edebilecek çeşitlilikte etkinlikler, materyaller ve öğrenme ortamları sunar. Bu öğrenme ortamları, çocukların kendi hızlarında keşfetmelerine olanak tanırken, öğrenmeyi eğlenceli hale getirir (Berk & Winsler, 2006). Bu çalışma kapsamında ulaşılan bulgulara göre etkili okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan çocukların süreçlerin merkezinde oldukları, öğrenme süreçlerinde aktif katılım gösterdikleri ve okulda mutlu oldukları görülmektedir. Ayrıca bulgulara göre bu okullarda çocukların ilkokula ve hayata hazırlanmalarının oldukça önemli olduğu, çocukların sevgi, ilgi, şefkat gördükleri, kendilerini okulda güvenli, huzurlu, mutlu, değerli hissettikleri; okuldaki tüm öğretmenler ve müdür ile sıcak ve yakın bir iletişimde oldukları görülmektedir. Hem akranları hem de okulun diğer paydaşları ile kurmalarına fırsat tanınan bu sosyal etkileşimler, çocukların empati kurma yeteneklerini artırıp, duygusal zekalarının gelişimine katkı sağlarken (Denham ve diğerleri, 2012) duygularını ifade etmelerine ve başkalarının duygularını anlama yeteneklerini geliştirmelerine de yardımcı olur (Goleman, 1995). Böylece çocukların sosyal ilişkilerinde daha sağlıklı iletişim kurmaları da sağlanmış olur.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre, az etkili okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların merkezde olması, çocukların ihtiyaçları temel alınıp gelişimsel süreçleri

desteklemekle sınırlı iken etkili okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların okulda mutlu olduğu, sevgi, tüm paydaşlarla sıcak ve samimi bir iletişim içerisinde olup, ilgi ve şefkat gördüğü, okulu ikinci bir ev olarak görüp okuldan ayrılmak istemedikleri, ayrı kaldıklarında da okulu ve öğretmenlerini özledikleri görülmektedir. Shankland ve Rosset'in (2017) çalışması, öğrencilerin mutlu olduklarında, akademik olarak daha başarılı olduklarını, ayrıca çocukların mutlu olmasına odaklanılan ortamlarda hem mutluluğun hem de akademik başarının hem de okul etkililiğinin arttığını söylemektedir. Okulda mutlu olan çocuklar, akranlarıyla daha güçlü sosyal ilişkiler kurma eğilimindedirler. Olumlu duygular, çocukların arkadaşlarıyla etkileşimlerini artırmakta ve onlarla iş birliği yapmalarını kolaylaştırmaktadır. Özellikle öğretmenlere ve okula duyulan özlem, çocukların bu sosyal bağları daha da güçlendirir. Çocuklar, öğretmenlerinin desteğini ve sıcaklığını hissettiklerinde, sosyal ilişkilerini derinleştirirler (Hattie, 2009; Pianta ve diğerleri, 2012). Okulda mutlu olmak, bilişsel gelişimi de olumlu yönde etkilemektedir. Mutlu bir ortamda öğrenen çocuklar, daha iyi odaklanabilir, bilgiye daha açık hale gelir ve öğrenme süreçlerine daha aktif katılım gösterirler. Olumlu duygular, nörolojik gelişimi destekleyerek, öğrenme becerilerinin gelişimini de kolaylaştırmaktadır (Durlak ve diğerleri, 2011; Fredrickson, 2001). Bunlarla birlikte okulda mutlu olan çocuklar, duygusal olarak daha sağlam temellere sahip olurlar ve bu durum, gelecekteki zorluklarla başa çıkma beceri ve yeteneklerini artırır. Duygusal dayanıklılık, çocukların karşılaştıkları sorunları aşabilme ve stresle başa çıkma becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olur (Masten, 2001; Raver, 2002).

Okulda kurulan sağlıklı ilişkiler, çocukların yaşamları boyunca sürdürebilecekleri sosyal destek ağıları oluşturmalarına katkıda bulunur. Bu bağlamda, okul ortamında sağlanan olumlu deneyimlerin, çocukların yaşamlarındaki zorluklarla başa çıkma yeteneklerini güçlendirdiği de gözlemlenmiştir (Werner, 1993). Çocuklar, okulda kendilerini mutlu, huzurlu, güvende ve rahat hissettiklerinde, öğrenmeyi daha eğlenceli bir deneyim olarak algırlarlar (Deci & Ryan, 2000; Jennings, & Greenberg, 2009; Pianta, 1999; Rimm-Kaufman & Sandilos, 2016). Ayrıca, olumlu duyguların, yaratıcı düşünmeyi teşvik ettiği de

araştırmalarla gösterilmiştir (Isen, 1999; Simmons & Bastian, 2019; Zhou, & Lee, 2021). Çocukların okulu ev gibi görmeleri, okula olan bağlılıklarını artırır. Böylelikle okul, yalnızca bir öğrenme yeri değil, aynı zamanda çocukların sosyal etkileşimde bulundukları ve kendilerini geliştirdikleri bir alan olarak da işlev görür. Çocuklar, öğretmenlerini özlediklerinde ve okulu sevdiklerinde, okula daha fazla ilgi gösterir ve öğrenme motivasyonları artar. Bu bağlılık, çocukların gelişimlerini de akademik başarılarını da olumlu yönde etkiler (Brophy, 2004; Rimm-Kaufman, & Sandilos, 2016; Sergiovanni, 1994b). Ayrıca, okul bağlanma teorisi de çocukların okula olan bağlılıklarının öğrenme süreçleri üzerindeki etkisini vurgulamaktadır (Baker & Stryk, 1989; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

Program başlığı gerçekleştirilen görüşmelerin analizleri ile değerlendirilen bir başka temadır. Etkili okullarda, eğitim programları sadece müfredatın bir parçası olarak görülmez, aynı zamanda bu programların öğrenci başarısını artıracak şekilde uygulanabilmesine imkan tanıyacak stratejiler geliştirilir. Eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanması, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyen önemli bir faktördür (Darling-Hammond, 2000). Etkili okul öncesi kurumları, eğitim programlarını çocukların öğrenme deneyimlerini zenginleştirecek şekilde uyarlayıp uygulayarak okul öncesi eğitimin amaçlarına paralel şekilde çocukların gelişimlerini ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarmayı hedeflemektedir. Bu okullarda eğitim programları genellikle çocuk merkezli yaklaşımlarla şekillendirilmektedir. Bu yaklaşımlarla, çocukların ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak, öğrenme süreçlerinde aktif katılımcı olmaları sağlanmakta ve öğrenmeyi kendi deneyimleri ve duygusal bağları ile gerçekleştirmeleri sağlanmaktadır (Brusilovsky & Millán, 2007). Araştırmalar, çocuk merkezli öğrenme uygulamalarının başarıyı artırdığını göstermektedir (Niemann ve diğerleri, 2014). Bu tür uygulamalar, çocukların öğrenme motivasyonlarını da artırır. Bu çalışma ile ulaşılan bulgulara göre okul öncesi eğitim kurumları'ndan az etkili okullarda programın çocukların gelişimini destekleyecek şekilde uygulandığı belirtilirken, etkili okullarda da programın çocukların gelişimini destekleyecek

şekilde uygulanmasının yanında çocuk merkezli ve ihtiyaçlara göre gerekli düzenleme ve uyarlamaların yapılarak tüm çocukların öğrenmelerinin sağlanmasının hedeflendiği bir şekilde uygulandığı görülmektedir. Tüm çocukların öğrenmelerine dair beklentiler literatürde de etkili okul boyutlarından birisi olarak yer almaktadır (Edmonds, 1979; Lezotte, 1991; Lezotte & Pepperl, 1999).

Etkili okullarda eğitim programı uygulamalarının önemli bir parçası da sürekli ve düzenli olarak değerlendirme ve geri bildirim süreçlerinin aktif olarak uygulanması ve takip edilmesidir. Gelişimin izlenmesi ve takibi, öğretmenlerin programın etkinliğini değerlendirmesine de olanak tanımaktadır. Böylece öğretmenler ve müdür, gerektiğinde programın güncellenmesini sağlayabilir (Black & Wiliam, 1998). Çalışma ile elde edilen bulgulara göre, az etkili ve etkili okul öncesi eğitim kurumlarının tümünde ulusal olarak MEB tarafından hazırlanan ve kullanılması gereken program takip edilmekte, programa dair aylık ve günlük planlar da benzer şekilde okulların tümünde hazır planlardan oluşmaktadır. Literatüre bakıldığında bu durumun Türkiye genelini yansıttığı, okul öncesi eğitim kurumları'nda öğretmenlerin sıklıkla hazır plan kullanmayı tercih ettikleri (Aydemir, 2018; Kılınç vd., 2021; Demirci ve Tantekin Erden, 2023) görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin bu planlarda yeterli ve gerekli uyarlamaları yapmadıkları, aile katılımı ve değerlendirme başlıklarında da gerekli uygulamalara yeterli düzeyde yer vermedikleri (Demirci ve Tantekin Erden, 2023; Kılınç ve diğerleri, 2021) sınıf içerisinde çekilen fotoğrafları değerlendirme amacıyla kullanmadıkları (Aras, 2019) görülmektedir.

Çalışma kapsamında ulaşılan bulgulara göre etkili okullarda gerekli uyarlama ve güncellemeler yapıldıktan sonra hazır planların kullandıldığı ve program uygulama sürecinde bu okullarda değerlendirme amacıyla dokümantasyon ve portfolyonun kullanıldığı görülmüştür. Dokümantasyon, çocukların öğrenme süreçlerini, gelişimlerini ve etkinliklerini kaydetmek için kullanılan bir yöntemdir ve biçimlendirici değerlendirmenin de temel özelliklerinden birisidir (Aras, 2019). Öğretmenler, çocukların yaptığı çalışmaları, oyun süreçlerini ve etkileşimlerini belgeleyerek, bireysel öğrenme profilleri oluşturabilir. Bu,

öğretmenlere hem çocukların güçlü yönlerini ve gelişim alanlarını belirleme (Schmitt ve diğerleri, 2006) hem de eğitim programlarının etkinliğini değerlendirmede fırsatı sunar. Öğretmenler, dokümantasyon verilerini kullanarak hangi yöntem, strateji ve uygulamaların ne düzeyde işe yaradığını ve hangi alanlarda geliştirme yapılması gerektiğini gözlemleyebilir. (Dodge, 2006) ve bu sayede öğrenme süreçleri ve ihtiyaçları daha görünür hale gelen çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre gerekli uyarlama ve planlamaların da yapılmasının sağlanabilir (Bagnato (2007). Formal değerlendirme yöntemleri ve araçları ile çocuklara öğrenme süreçlerinde etkin bir rehberlik yapılarak uygun yönlendirilmelerin sağlanması mümkün olurken öğrenme hedeflerine ulaşmaları da sağlanır (Hattie & Timperley, 2007) ve kanıta dayalı bu değerlendirme araçlarının kullanımı ile okul aile ilişkileri de gelişim sağlanabilir (Aras ve diğerleri, 2021). Etkili okullarda uygulanan eğitim programları ile aile ve toplum katılımı da teşvik edilmektedir. Ailelerin ve toplum üyelerinin eğitim süreçlerine dahil edilmesi, öğrencilerin eğitim deneyimlerini zenginleştirmekte, gelişen okul-aile iş birliği ile çocukların bilişsel ve sosyal gelişimleri desteklenmektedir (Epstein, 2011). Ailelerin ve toplumun okula aktif katılımı, öğrencilerin okula bağlılıklarını artırarak, eğitim programlarının etkisini de güçlendirmektedir (Fan & Chen, 2001).

Okul öncesi eğitim kurumları'nda okul kültürünün okul etkililiğine etkisine bakıldığında da gerçekleştirilen görüşmelerin analizlerinde okul kültürü öne çıkan son temadır. Literatüre göre, etkili okul faktörleri arasında okul kültürü merkezi bir öneme sahiptir (Balci, 2002; Ayık ve Ada, 2014). Bu kültür, akademik başarıya değer veren, her öğrenciden yüksek performans bekleyen, etkin öğrenmeyi teşvik eden, düzen ve disiplin sağlayan, aynı zamanda akademik işbirlikçi ilişkileri teşvik eden bir inanç sistemidir (Balci, 2002). Çalışma ile elde edilen bulgulara göre oluşturulan okul kültürü teması altında okulun fiziksel ortamı, okulun psikolojik ortamı ve insan kaynakları yönetimi kategorileri yer almaktadır. Literatürdeki araştırmalar da okul kültürünün, etkili okullarda önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir. Bu okullarda herkesin kendisini rahatlıkla ifade edebildiği demokratik bir ortam bulunur. Okul çalışanları arasında dayanışma ve iş birliğine dayalı bir

birliktelik gözlenirken, okul paydaşları arasında etkili bir iletişim ağı kurulmuştur. Başarı, takdir edilir ve ödüllendirilirken, okul sosyal etkinliklere önem verilir. Öğretmenler ve öğrenciler, okula ve yaşama pozitif bir tutumla yaklaşırlar ve değişime açık bir ortamı teşvik ederler. Tüm bunların sonucunda, okul çalışanları arasında sevgi, saygı ve güvene dayalı bir ortam oluşturulmuş olur (Akan, 2016; Brokover, 1979; Cohen, 1983; Lezotte, 1989, 1991; Mackenzie, 1988; Rowan ve diğerleri, 1983; Turan, 2006).

Bu çalışma ile elde edilen bulgular da benzer şekilde etkili okullarda tüm paydaşların kendisini okula ait ve mutlu hissettiği, paydaşlar arası olumlu, samimi, rahat ve etkili bir iletişimin olduğu, iş birlikçi, adil, sevgi ve saygı temelli, demokratik, eşitlikçi, huzurlu, ilgili, özgürlükçü, yeniliklerin takip edildiği, rekabetçi olmayan, olumlu, güvenilen ve güvenli bir ortamın varlığını belirtmektedir. Bu okullarda karar alma süreçlerinin şeffaf olması ve herkesin görüşlerinin dikkate alınması paydaşların değerli ve önemli hissetmelerini sağlamaktadır (Leithwood & Jantzi, 2006). Paydaşların karar alma süreçlerine katılımı ile sağlanan bu şeffaflık, okul kültüründe güven duygusunu artırır ve tüm paydaşların kendilerini değerli hissetmelerine katkı sağlar (Leithwood & Jantzi, 2006). Ayrıca bu kültürlerde yenilikçi yaklaşımların benimsenmesi ve uygulanması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen çalışmalar ve eğitim programları ile de pekiştirilir (Darling-Hammond, 2000), kurulan bu esnek yapı ile, okulun ihtiyaçlarına göre hızlı bir şekilde uyum sağlamasını da mümkünleştir (Peters, 2009). Etkili okullarda benimsenen saygı, sorumluluk, adalet ve katılım gibi temel ilkeler çocukların bu değerleri günlük yaşamlarında da benimsemelerini sağlayarak, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemektedir. Oluşturulan okul kültürü, bu değerlerin tüm okul topluluğu tarafından paylaşılmasını ve yaşanmasını sağlar (Berkowitz & Bier, 2005).

Okulların etkili öğrenme ortamları oluşturabilmeleri için gerekli fiziksel donanımda olmaları da gereklidir (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Fiziksel koşullar öğretmen etkenliğinde (Priestley vd., 2015) ve okul etkililiğinde (Sammons, 1996; Reynolds ve Packer, 1992) büyük rol oynamaktadır. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular da benzer şekilde etkili

okulların iyileştirilen ve iyi durumda olan fiziksel koşullarının varlığını göstermektedir. Az etkili okullarda ise sınıfların yetersizliği gözlenmiştir. Benzer şekilde literatürde okul öncesi eğitim kurumlarında sınıfların fiziksel yetersizliğinden bahsedilen çalışmalar mevcuttur (Ağgöl Yalçın ve Yalçın, 2018; Karaküçük, 2008; Ulus ve Çetin, 2022). Tüm okullarda gözlenen yardımcı personel sorunu da benzer şekilde birçok okul öncesi eğitim kurumunun ortak sorunlarından birisi olarak değerlendirilebilir (Can ve Kılıç, 2019; Ulus ve Çetin, 2022).



Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ile okul öncesi eğitim kurumlarında etkililiğin belirlenmesi amacıyla, alanda mevcut diğer eğitim basamakları için hazırlanan geçerli ve güvenilir ölçekler incelenmiş, okul öncesi eğitimde etkililiği belirleyebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçme aracı ile tüm paydaşları ile birlikte gönüllü olarak araştırmaya katılan okulların etkililik düzeyleri belirlenmiş, en az etkili ve en etkili okulların paydaşları ile yapılan yarı yapılandırılmış bireysel ve odak grup görüşmeler ile okul öncesi eğitim kurumlarında etkililik boyutları çalışılmıştır. Nicel ve nitel veri toplama süreçleri sonunda elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlara sırası ile araştırma sorularına göre nicel ve nitel sonuçlar olarak bu başlıkta yer verilmiştir.

Nicel Araştırma Basamağının Sonuçları

Araştırma kapsamında geliştirilen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olan OÖEKEÖ ile okul öncesi kurumlarının etkililik düzeyleri belirlenebilmektedir. OÖEKEÖ uygulama sonuçlarına göre:

- Tüm okullarda tüm paydaşların okullardaki etkililiğin müdüre bağlı olduğunu düşündüğü söylenebilir.
- Etkili okullarda müdürden hemen sonra ikinci sırada yer alan çocuk boyutunun az etkili okullarda en son sırada yer aldığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim programının çocuk merkezli olma özelliği, temel ilkeleri ve amaçları ile tamamen zıtlık barındıran bu durum sonucunda çocuğun paydaşlarca merkezde tutulması ile okullarda etkililiğin sağlanabileceği söylenebilir.
- Etkili okullarda aile boyutu çocuk boyutundan hemen sonra sıralanmışken, az etkili okullarda da en son sırada yer alan çocuk boyutundan hemen önce yer almaktadır. Bu bağlamda okul öncesi eğitimde ailelerle iletişim ve etkileşimin okulların etkililiğine yönelik yordayıcı bir boyut olduğu söylenebilir.

- Öğretmen boyutunun etkili okullarda kendileri de dahil tüm paydaşlarca okul etkililiğinde son sırada yer aldığı, az etkili okullarda ise sadece aileler tarafından en önemli boyut olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu okullarda ailelerin okulla neredeyse hiç etkileşimlerinin olmaması, okula dair iletişimde oldukları tek paydaşın öğretmen olmasından dolayı böyle bir değerlendirme yaptıkları söylenebilir.

Nitel Araştırma Basamağının Sonuçları

Yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak müdürlerle yapılan birebir görüşmeler ile öğretmenler ve ailelerle yapılan odak grup görüşmelerin bulgularından elde edilen sonuçlar şu şekildedir: okul öncesi eğitim kurumlarında;

- Müdürlerin sorumlu oldukları çok fazla evrak işi ve idari iş yükünden bahsedilebilir. Az etkili okullarda müdürler, planlama süreçlerinde denetleme rolünde iken uygulama süreçlerinde aktif katılımcı değildirler ve çocuklarla birebir etkileşimde bulunmazlar. Etkili okullarda ise müdürlerin rehber rolünde davranması, planlama uygulama ve değerlendirme süreçlerinde aktif katılım göstermesi, tüm paydaşlarla etkili iletişim kurması gibi davranışlarının yanı sıra lider ruhlu, yenilikçi, paydaşları önemseyen ve değerli hissettiren, okulu sahiplenen, anaç, samimi, çözüm odaklı ve iş birlikçi karakterleri ile okullarda fark yarattığı söylenebilir. Özellikle samimi ve anaç olmaları, okul öncesi eğitimde etkililiğe özgü ulaşılan etkili müdür özellikleridir.
- Öğretmenlerin deneyimli olmalarının tüm paydaşlarca mesleki olarak yeterlilik olarak değerlendirildiği görülmektedir. Az etkili okullarda genel olarak birbirleri ile iş birliği içerisinde oldukları belirtilen öğretmenlerin ailelerle kurdukları iletişime dair tutarlı ifadelerin olmadığı, zaman zaman ilgisiz, kuralcı, disiplinli gibi olumsuz etiketlere de sahip olduğu görülmektedir. Etkili okullarda ise sabırlı, motivasyonu yüksek, okulda mutlu, ailelerle etkili iletişimde gibi öğretmenlerin olumlu özelliklerinden bahsedilmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin kişisel özelliklerinin ve okul kültürüne

bağlı olarak yansıttığı duygu durumlarının aslında aileler ve diğer paydaşlarca değerlendirildiği söylenebilir.

- Aileler tüm okullarda öğretmenler ile iletişimde. Az etkili okullarda genellikle öğretmen tarafından sınırları çizilen ve müdür gibi okulun diğer paydaşları ile iletişimi kapsamayan okul aile ilişkisi, etkili okullarda tamamen farklıdır. Bu okullarda ailelerin çocukları ile ilgili oldukları, okulun aileleri sürece katmak için çabaladığı ve ailelerin de bu süreçlere aktif olarak katılım gösterdikleri, karşılıklı iş birliği ve güven ortamının yaratıldığı görülmektedir. Bu okullarda aileler değerli ve önemli hissetmekte, okuldan memnun ve mutlu olduklarını dile getirmektedir. Ailelerin katılımını sağlayacak süreç ve planlamaların yapılmasının, katılım arttıkça oluşacak iş birliği ve etkileşim ile memnuniyetle birlikte etkililiğin de artması beklendik bir sonuçtur. Ayrıca ailelerin okullarda karar alma süreçlerine katılmalarının da aktif katılımları ve memnuniyetleri üzerinde etkisinin olduğu görülmektedir.
- Çocukların merkezde olduğu bir anlayıştan bahsedilmektedir. Az etkili okullarda öğretmen tarafından temel ihtiyaçları karşılanıp, gelişimsel süreçleri desteklenen çocuklar, etkili okullarda tüm paydaşlar tarafından odak ögesidir. Gelişimleri, ilkökula ve hayata hazırlıklarının yanı sıra bu okullarda çocukların sevgi, ilgi, şefkat görmelerinin, mutluluklarının önemsenmesinin, değerli ve okulun bir parçası gibi okula ait hissettirilmelerinin, kurumların etkililiğini sağladığı söylenebilir.
- Programın uygulanışının genel olarak oldukça benzer ilderdiği söylenebilir. Hazır plan kullanımının tüm okullarda yöneticilerin bilgisi ve onayı dahilinde olduğu görülürken, fotokopi kullanımı yerine dokümantasyon ve portfolyo gibi çeşitli süreç ve değerlendirme araçlarının kullanıldığı okulların etkililikte fark yarattıkları görülmektedir.
- Yardımcı personel ve ücreti tüm okullar için büyük bir sorun oluşturmaktadır. Bu sorun haricinde okul kültürüne bakıldığında, okulların fiziksel özelliklerinin okul etkililiği ile doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte tüm okullar rekabetsiz, iş birlikçi, sorunsuz okullar olarak ifade edilse de etkililik puanlarına göre sıralamada üst sıralarda

yer alan okulların etkili müdürler liderliğinde, demokratik, adil, destekleyeci, tüm paydaşların görüşlerini özgürce sunabildiği, olumlu havası ve yüksek motivasyonu ile paydaşlarını çalışma isteğini artıran, hedefleri ve beklentileri net okullar olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitime özgü, aile gibi sıcak okul kavramı da etkililiğin belirleyici özelliklerinden birisi olarak ele alınabilir.

Öneriler

Bu başlıkta, araştırmanın bulguları ve sonuçlarına göre politika geliştiricilere ve araştırmacılara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Politika Geliştiricilere Yönelik Öneriler

- Bu araştırma kapsamında geliştirilmiş olan OÖEKEÖ projelendirilerek Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanarak okulların etkililik düzeyleri ve sıralamaları belirlenebilir.
- OÖEKEÖ boyutları hakkında, tüm paydaşları bilgilendirmek üzere okul öncesi eğitim kurumları için belirlenmiş olan kalite standartlarına benzer şekilde etkililik için belirli standartlar ya da göstergeler hazırlanabilir. Hazırlanan bu içeriklerin MEBBİS hizmet içi modülü ya da yüzyüze seçeneği ile hizmet içi eğitimlerle paydaşlara aktarılması sağlanabilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında etkililiğin sağlanması, sürdürülmesi ve takibi için bir sertifikasyon sistemi geliştirilebilir. Belirli standartlar ya da göstergeler çerçevesinde okulların akreditasyon uygulamalarına benzer şekilde belirli bir zaman aralığı için gereklilikleri yerine getirip, tüm paydaşlar tarafından etkili olduğu geçerli ve güvenilir bir ölçek ya da değerlendirme sistemi ile belirlenip “etkili okul sertifikası” alması sağlanabilir.
- Okul öncesi eğitim kurumları etkililiğinde kilit rol oynadığı sonucuna ulaşılan müdürlerinin liderlik özelliklerinin artırılması için yönetici seçim süreçlerinde ya da yöneticilik süreçlerindeki beceri ve davranışların belirlenmesine yönelik farklı uygulamalar ve destekler Milli Eğitim Bakanlığı'na sunulabilir.

- Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sürecinde müdür/müdür yardımcısı adayı da oldukları göz önünde bulundurularak Eğitim Fakülteleri'nin Öğretmenlik Bölümleri'nin lisans eğitimi programlarına Eğitim Yönetimi Bölümü programında mevcut olan Eğitim Yönetiminde Çağdaş Gelişmeler, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Uygulamaları, Eğitim Politikaları ve Uygulamaları, Eğitim ve Okul Liderliği, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması, Eğitim Hukuku, İnsan Kaynağının Geliştirilmesi gibi dersler eklenebilir ya da bu ders içeriklerine paralel olarak hazırlanan yeni dersler programa dahil edilerek talep eden öğretmen adaylarına bu dersleri seçmeli olarak alma imkanı sunulabilir.
- Müdürlerin yönetsel süreçlerde daha aktif olmasına imkân tanımak amacıyla evrak işleri ve sistemsel prosedürlerden sorumlu memurların tüm okul öncesi eğitim kurumlarında mevcut olması sağlanabilir. Müdür ile İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ndeki şubeler arasında iş yükü dağılımlarına dair düzenlemeler yapılabilir.
- Ailelerin okul öncesi eğitim kurumları ile iletişimini ve süreçlere katılımlarını artırmak amacı ile çeşitli sosyal sorumluluk projeleri, sosyal medya tanıtım ve kampanyaları yapılabilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında okul kültürünü geliştirmek ve desteklemek amacıyla, şeffaflık, adillik ve demokratikliğin ön planda olduğunu tüm paydaşlara gösterebilecek şekilde okul içi kararların alınması ve uygulama süreçlerinin takibinin paydaşlara açık olmasını sağlayacak uygulama önerileri geliştirilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma Ankara'da, tüm paydaşlarının gönüllü olarak katılım sağladığı belirli sayıda okullarda gerçekleştirilmiş olup, farklı çalışma grupları ile veya farklı şehirlerde tekrarlayan uygulamaları yapılabilir.
- Bu araştırma okul öncesi eğitim kurumlarından bağımsız anaokulları ve anasınıflarını bir arada ele almıştır. Bağımsız anaokulları ya da bulundukları eğitim kademesine göre ilkokullar, ortaokullar veya liseler bünyesindeki anasınıfları ile tekrarlanabilir.

- Bu araştırma kapsamında geliştirilmiş olan OÖEKEÖ'nin boyutları temel alınarak nicel veya nitel çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma kapsamında geliştirilmiş olan OÖEKEÖ'nin boyutları ayrı ayrı ele alınarak nitel çalışmalar ile okul öncesi eğitim kurumlarında etkililik kapsamında her bir boyut için derinlemesine çalışmalar yapılabilir.



Kaynaklar

- Abbott-Shim, M., & Sibley, A. (2003). The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R): A tool for assessing early childhood programs and ensuring quality education. *Early Childhood Research Institute*.
- Abdurrezzak, S. (2015). *Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Açıkalın A., (2016). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul*. Pegem Akademik Yayınevi.
- Ada, Ş., & Ayık, A. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429-446.
- Ağgöl Yalçın, F., & Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *İlköğretim Online*, 17(1), 367-383. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413784>.
- Aras, S. (2019). Improving early childhood teachers' formative assessment practices: Transformative role of collaborative action research. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 9(2), 221-240.
- Aras, S., Şahin, F., Yılmaz, A. ve Ülker, A. (2021). Çocuk, okul ve aile arasında ortak bir dil oluşturmak: aile katılımı sürecinde pedagojik dokümantasyonun kullanımı. *Journal of Qualitative Research in Education*, 27, 298-318, <https://doi:10.14689/enad.27.14>
- Arslan, Ö. (2019). *2012 ve 2015 yılları uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) verilerine göre okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen faktörlerinin değişimi* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Arslan, S., & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.

- Akan, D. (2016). Okul Kültürü Bağlamında İlköğretim Kurumlarında Etkili Okul Değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2).
<https://doi.org/10.17556/jef.60703>
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akbaşı, S., & Tura, B. (2019). Okul aile birlikleri okullara ne getirdi? Neyi değiştirdi? *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1747-1768.
- Akçay Güngör, A. (2018). *Etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisi*. (Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Akçay Güngör, A. (2022). *Etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisi*. Akademisyen Kitabevi.
- Akpınar, B., Turan, M., & Tekataş, H. (2004). Öğretmen adaylarının gözüyle sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Akhter, R. (2018). *School Climate: A Comparative Study of Public and Private Schools in Pakistan* (Yüksek Lisans Tezi). Lahore College for Women University, Lahore, Pakistan
- Aktaş Arnas, Y. (2011). Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı. Vize Yayıncılık.
- Aldemir, G. (1996). Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Düzeyleri. (Altındağ Örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Alexander, K., & Morgan, S. L. (2016). The Coleman Report at Fifty: Its Legacy and Implications for Future Research on Equality of Opportunity. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(5), 1-16.
<https://doi:10.7758/rsf.2016.2.5.01>

- Altuntaş, B., Demirdağ, S., & Ertem, H. Y. (2020). Veli algılarına okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 254-269.
- Aslanargun, E. (2007). Okul – aile birliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Aydın, İ. (2004). Okul çevre ilişkileri. Y. Özden (Editör), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Pegem Akademik Yayıncılık.
- Aydın, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri (Isparta ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Aydemir, F. (2018). *Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programını planlama ve uygulamaya yönelik çalışmalarının incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydoğan, Y. (2017). Okul öncesi eğitim programlarında aile katılımı. Güler-Yıldız, T. (Ed.), *Anne baba eğitimi*, (s. 4).
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bagnato, S. J. (2007). *Authentic assessment for early childhood intervention: Best practices*. Guilford Press.
- Bailey, D. B., Buysse, V., Edmondson, R., & Smith, T. M. (1992). Creating family-centered services in early intervention: Perceptionsof professionals in four states. *Exceptional Children*, 58(4), 298-309.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). *Measuring adjustment to college*. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 188-198.

- Bakkal, M., (2019). *Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki: Sultanbeyli ilçesi örneği* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Bakkal, M., & Radmard, S. (2020). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 163-195.
- Balcı, A. (1992). İlköğretimde öğretimin niteliğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 157-166.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul, kuram, uygulama ve araştırma*. Erek Ofset.
- Balcı, A. (2003). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: Kuram araştırma ilişkisi II. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33), 26-61.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 196-208.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. Pegem Akademik Yayıncılık.
- Baldacchino, G., & Mayo, P. (1995). Multifunctionalism, volunteers and the “school culture”: adult education in the Maltese context. In Joachim H. Knoll (Ed.), *International Yearbook of Adult Education Band 23* (ss. 229-244) Böhlau Verlag Köln Weimar Wien.
- Balen, M. (2003). *A study of effectiveness indicators in an exemplary Title I school*. (Dissertation). University of Virginia, Virginia
- Barnard, C. I. (1968). *The functions of the executive*. Harvard University Press.
- Barnett, W. S., Lamy, C. E., & Jung, K. (2004). The effects of state pre-kindergarten programs on young children’s school readiness in five states. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 89-110.

- Barnett, W. S., & Yarosz, D. J. (2007). Who goes to preschool and why does it matter?. *Preschool policy matters*, 7, 1-14.
- Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of early educational intervention. *Science*, 333(6045), 975-978. <https://doi.org/10.1126/science.1204524>.
- Bassok, D., Fitzpatrick, M. D., Greenberg, E., & Loeb, S. (2016). *The effects of preschool and child care quality on children's cognitive and social development: A review of the literature*. *Child Development Perspectives*, 10(3), 135-141.
- Başaran, İ. E. (1986). Öğretmenlerin yönetime katılması. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Ankara: A.Ü. EBF Yayınları, 19(1), 117-121.
- Baştepe, İ. (2002). *Normal ve taşımali eğitim okul yönetici, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul (örgütsel) etkililik algıları: Malatya ili örneği*. (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76-83.
- Barton, E. A. (2017). Teacher preparation and its effects on early childhood education programs. *Early Childhood Education Journal*, 45(3), 333-342.
- Bayar, Y., & Uçanok, Z. (2012). School social climate and generalized peer perception in traditional and cyberbullying status. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2352-2358.
- Bektaş, F., & Nalçacı, a. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 1-13.
- Berk, L. E. (2013). *Child development*. Pearson.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). *What works in character education: A report for policymakers and education leaders*. Character Education Partnership.

- Bilkay, G. (2017). *Anaokulu müdürlerinin etkili liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri*. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Blackstone, T. (1967). The Plowden Report. *The British Journal of Sociology*, 18, 291-302.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 59(2), 40-45.
- Brookover, W. (1977). *Schools can make a difference*. National Inst. Of Education (DHEW).
- Brookover, W. B., & Lezotte, L. W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. occasional Paper No. 17. National Inst. Of Education (DHEW).
- Brookover, W. B. (1985). Can we make schools effective for minority students? *The Journal of Negro Education*, 54(3), 257-268.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Brusilovsky, P., & Millán, E. (2007). *User modeling 2007: Proceedings of the 8th international conference on user modeling*. Springer.
- Bolman, L., & Deal, T. (2013). *Reframing organisations: Artistry, choice, and leadership*. Jossey-Bass.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zaisei, S. A., Neebe, E. & Bryant, D. (2000) Relating quality of centre-based childcare to early cognitive and language development longitudinally, *Child Development*, 71(2), 339-357.

- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. C., & Mashburn, A. J. (2010). Classroom quality and academic outcomes in preschool and kindergarten. *Child Development, 81*(5), 1823-1839.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. C., & Mashburn, A. J. (2016). Classroom effects on child outcomes: A longitudinal study of pre-kindergarten and kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly, 31*(2), 121-132.
- Bursalioğlu, Z. (1999). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bursalioğlu, Z. (2010). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bursalioğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Blackstone, T. (1967). The Plowden Report. *The British Journal of Sociology, 18*, 291-302. <https://doi.org/10.2307/588641>
- Caplan, J., Hall, G., Lubin, S., & Fleming, R. (1997). Literature review of school-family partnerships. *North Central Regional Educational Laboratory*.
- Can, E., & Bayramoğlu, A. (2016). *Eğitim yönetimi araştırmaları. Ortaöğretimde okul yönetimine katılım*. Pegem Akademi.
- Can, E., & Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi, 48*(1), 483-519.
- Can Yaşar, M. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı*. Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı (Geliştirilmiş Baskı). YA-PA Yayınları.
- Carbonaro, W. (2005). Tracking, students' effort, and academic achievement. *Sociology of Education, 78*(1), 27-49.

- Carlson, C. I., Funk, C., & Nguyen, K. (2009). Family school communication. In J. H. Bray & M. Stanton (Ed.) *Wiley Blackwell handbook of family psychology* (pp.515-526).
- Cavazos, L. F. (1989). *Education: The Future Begins Today*.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Sage Publications.
- Cherrington, D. J. (1994). *Organizational behavior: The management of individual and organizational performance*. Allyn & Bacon.
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. Anı Yayıncılık.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School psychology review*, 33(1), 83-104.
- Cohen, S. (1983). The mental hygiene movement, the development of personality and the school: The medicalization of American education. *History of Education Quarterly*, 23(2), 123-149.
- Coleman, J. S. (1968). Equality of educational opportunity. *Integrated education*, 6(5), 19-28.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of educational research*, 76(1), 1-62.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods and approaches*. Sage Publication.
- Creswell, J. W. (2015). *Revisiting mixed methods and advancing scientific practices*. The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry, Oxford Library of Psychology.

- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 1-18.
- Çayırılı, E. (1998). *İlköğretim birinci kademedeki okul-aile ilişkisi ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Çelikten, Şanal, & Yeni. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim online*, 2(2), 28-34.
- Çoban Söylemez, E. T., Yılmaz, A., Özdemir, M., & Kalaycıoğlu, D. B. (2022). Okul öncesinde etkililik ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 936-964.
- Çobanoğlu, F., & Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 114-134.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity* (Report No. OE-38001). U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 121-136.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., & Leithwood, K. A. (2009). The impact of school leadership on student outcomes: Final report. *School Leadership & Management*, 29(2), 163-174.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

- Demirci Ünal, Z., & Tantekin Erden, F. (2023). Erken çocukluk eğitiminde eğitimsel planlama süreçleri: Farklı eğitim yaklaşımlarının karşılaştırmalı anlatımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 227-252. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1293000>
- Demirdağ, S. (2018). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Social-emotional learning and preschool: Transitions and transformative experiences. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1187-1192.
- DeVellis, R. F., (2017). *Scale development: theory and applications*. Sage.
- Díaz, S. L. (1989). The home environment and Puerto Rican children's achievement: A researcher's diary. *Proceedings of the National Association for Education Conference*. Hulston.
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314–321. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>
- Dimmock, C., & O'Donoghue, T. (1997). Managerial Imperatives for the mprovement of School Reporting to Parents. *International Journal of Educational Management*. 11(4), 149-158.
- Dinçer Ö. (1991). *Stratejik yönetim ve işletme politikası*. Timaş Yayınevi.
- Dodge, D. (2006). *The documentation of children's learning*. In *The Art of Leadership* (pp. 103-120). Stenhouse Publishers.
- Dodson, C. K. (2005). *The relationship between school effectiveness and teachers' job satisfaction in north Mississippi schools* (Doktora Tezi). Mississippi University, Oxford.
- Doğan, M., Çinkır, S., & Berk, M. (2021). Etkili okulun bileşenleri: Kahramanmaraş ili örneği. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 3(2), 1–25.

- Domina, T., Conley, A., & Farkas, G. (2011). The link between educational expectations and effort in the college-for-all era. *Sociology of Education*, 84(2), 93-112.
- Doran, J. A. (2004). *Effective school characteristics and student achievement correlates as perceived by teachers in American style international schools* (Doktora Tezi), Central Florida University, Florida.
- Dowis, S. L. (2005). *A study of organizational culture in title one schools in the upstate region of south carolina*. (Doktora Tezi). Clemson University.
- DuFour, R., DuFour, R. B., Eaker, R. E., & Karhanek, G. (2004). *Whatever it takes: How professional learning communities respond when kids don't learn*. Solution Tree.
- Dunst, C. J., Johanson, C., Trivette, C. M., & Hamby, D. (1991). Family-oriented early intervention policies and practices: Family-centered or not? *Exceptional Children*, 58(2), 115-126.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Dwyer, K., Osher, D., & Warger, C. (1998). *Early warning, timely response: A guide to safe schools*. U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education.
- EC. (2006). Quality Assurance in Teacher Education in Europe. Brussel. Belgium.
<https://eurydice.sio.si/publikacije/Quality-assurance-in-teacher-education-in-Europe-EN.pdf>
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Edmonds, R., & Frederikson, G. M. (1978). *Schools that work: America's most innovative public education programs*. Harper & Row.

- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2000). Emotion-related regulation: Its conceptualization, relations to social functioning, and socialization. *Emotion*, 10(2), 180-189.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Engle, P. L., Fernald, L. C. H., & Black, M. M. (2011). The importance of early childhood nutrition and development for later academic success. *International Journal of Early Childhood Education*, 16(3), 220-231.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi delta kappan*, 76(9), 701.
- Epstein, J. L. (2019). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318.
- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 3(3), 399-431.
- Ergeneli, A. (1995). Örgütsel etkililik kriteri olarak lider davranışının örgütsel iklim ile ilişkisi: görev karmaşıklığı bakımından farklılaşan iki örgüte ilişkin bir uygulama. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50(1), 187-199.
- Ergün, H. (2019). Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğine farklı bir bakış. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(03), 1-17.
- Ersoy, N. (2015). Araştırma etiği. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 2-8.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.

- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press
- Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Corwin Press.
- Gavcar, E., (2022). *İstatistik Yöntemler – I*. Gazi Kitabevi
- Gillard, D. (1987). Plowden and the Primary Curriculum: twenty years on. *The Education Archive*, 42(3).
- Gillard, D. (2009). Short and fraught: the history of primary education in england. In *FORUM: for promoting 3-19 comprehensive education* (Vol. 51, No. 2, pp. 143-164). Symposium Journals.
- Gillies, R. M. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and instruction*, 14(2), 197-213.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255-274.
- Gregory, G. H & Chapman, C. (2002). *Differentiated instructional strategies: one size doesn't fit all*. ABD: Corwin Press, Inc.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Gopnik, A. (2016). *The gardener and the carpenter: what the new science of child development tells us about the relationship between parents and children*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

- Gökçe, F., & Kahraman, P. B. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 173-206.
- Göktaş, A. A., & Yetim, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2, 163-194.
- Güçlü, N. (1997). Eğitim Lideri Olarak Okul Yöneticisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 134, 50-54.
- Gül, İ., & Saraç, G. (2018). Okul müdürlerinin demokratik tutumları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 155-172.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548.
- Günel, Y. (2014). *Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Günay Bilaloğlu, R. (2014). *Okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinliklerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve aile katılımı etkinliklerinin dil-matematik becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational administration quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. *Developmental Psychology*, 43(2), 601-612.
- Hansen, J. M., & Childs, J. (1998). Creating a school where people like to be. *Educational leadership*, 56(1), 14-17.
- Hanushek, E. A. (2016). What matters for achievement: updating Coleman on the influence of families and schools. *Education Next*, 16(2), 22-30.

- Halpin, A. W. & Croft, D. B. (1963). *The Organisational Climate of Schools*. Midwest Administration Center, Chicaco
- Harbaugh, R. J. (2005). *Examining the correlates of effective schools present in an intermediate school: A case study*. (Doktora Tezi). Immaculate University, Pennsylvania.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 269-281.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Harris, A. (2003). Effective Leadership in Schools Facing Challenging Contexts. *School Leadership & Management*, 23(3), 327-343.
- Harris, E., & Wimer, C. (2004). Engaging with families in out-of-school time learning. *Out-of-School Time Evaluation Snapshot*, (4), 1-8.
- Harris, A., & Spillane, J. P. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haynes, N. M., & Comer, J. P. (1993). The Yale school development program: Process, outcomes, and policy implications. *Urban education*, 28(2), 166-199.
- Heckman, J. J. (2006). *Investing in disadvantaged young children is an economically efficient policy*. *Economics of Education Review*, 25(6), 501-511.
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzúa, S. (2010). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(19), 15737-15742.

- Helvacı, M., A., ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. National Center for Family & Community Connections with Schools.
- Hopkins, D. (1999). *School effectiveness and school improvement: Alternative perspectives*. London: Continuum.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2000). *Küçük çocukların eğitimi: okul öncesi ve çocuk bakım programları için etkin öğrenme uygulamaları*. SS Kohen ve Ü. Öğüt (Çev.). İstanbul. Hisar Eğitim Vakfı.
- Hood, S. (1999). Home-school agreements: A true partnership? *School Leadership & Management*, 19(4), 427-440.
- Hoy, W. K. (2009). School effectiveness index (SE-Index). http://waynekhoy.com/pdfs/School_Effectiveness_Index.pdf
- Hoy, W. K., & Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness of schools. *Educational Administration Quarterly*, 21(2), 117-134.
- Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (2009). *Instructional leadership: A research-based guide to learning in schools*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw-Hill Education
- Isen, A. M. (1999). Positive affect. *American Psychologist*, 54(2), 275-285.
- Gül, İ., & Saraç, G. (2018). Okul müdürlerinin demokratik tutumları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 155-172.
- İnce, M., Bedük, A. & Aydoğan, E. (2004). Örgütlerde takım çalışmasına yönelik etkin liderlik nitelikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 423-446.

- Tüzün, I., & Sarıışık, Y. (2015). *Türkiye'de okullarda çocuk katılımı: Durum analizi*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (ÇOÇA).
- Janus, M., & Offord, D. (2007). The Early Development Instrument: A population-based measure for identifying children at risk. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 321-335.
- Jencks, C. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 49-72. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Johnson, J. (2016). The importance of stakeholder engagement in education reform. *International Journal of Education Reform*, 25(1), 1-9.
- Johnson, J. P., Livingston, M., Schwartz, R. A., & Slate, J. R. (2000). What makes a good elementary school? A critical examination. *The Journal of Educational Research*, 93(6), 339-348.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage.
- Jordan, C., Orozco, E., & Averett, A. (2002). *Emerging issues in school, family, & community connections*. Annual Synthesis, 2001.
- Kaczmarek, L. A., Goldstein, H., Florey, J. D., Carter, A., & Cannon, S. (2004). Supporting families: A preschool model. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(4), 213-226.
- Kandır, A., & Ersoy, Ö. (2003). *Yıllık plan örnekleri ve aile katılımı çalışmaları*. Morpa Yayınları.

- Kanmaz, A., & Uyar, L. (2016). Okul etkililiğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(2), 123-136.
- Kaplan, F. (2008). *Anadolu liselerinin etkili okul özelliklerini karşıyla düzeyi: Ankara ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karakoç, A. G. D. F. Y., & Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-49.
- Karaküçük, S. A. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekansal koşulların incelenmesi: Sivas ili örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 307-320.
- Karcıoğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1-2), 265-283.
- Karip, E., & Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 245-257.
- Karoly, L. A., Kilburn, M. R., & Cannon, J. S. (2005). *Early childhood interventions: Proven results, future promise*. RAND Corporation.
- Kasap-Çobanoğlu, F. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel kimlik ve örgütsel etkililik: Denizli örneği* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Katz, R. L. (2009). *Skills of an effective administrator*. Harvard Business Review Press.
- Kaya, Y. K. (1986). *Eğitim yönetimi, kuram ve türkiye'deki uygulama*. Bilim Yayınları.
- Kearney, R. C., & Hays, S. W. (1994). Labor-management relations and participative decision making: Toward a new paradigm. *Public Administration Review*, 54(1), 44-51.
- Kılınç, F. E., Kaynak, K. B., Kurtulmuş, Z., & Bektaş, N. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planı hazırlama becerilerinin incelenmesi: Uyarlama, aile katılımı ve

değerlendirme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 252-266.

<https://doi.org/10.24315/tred.700610>

Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied developmental science*, 1(2), 76-88.

Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Üsküdar ilçesi örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Kuzubaşioğlu, D. (2008). *Genel liselerde çalışan öğretmenlerin değişim yönetim faktörlerine ilişkin algılarının okul etkililiği açısından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Knight, J. (2009). *Coaching: Approaches and perspectives*. Corwin Press.

Koçak, Y. (1991). Okul-aile iletişiminin engelleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 129-133.

Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 391-415.

Köksal, N. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen, müdür ve bakanlık yetkilileri tarafından değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 36-46.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. SAGE.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The Effects of Transformational Leadership on Organizational Conditions and Student Engagement with School. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *Education Administration Quarterly*, 42(2), 159-191.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York: Wallace Foundation.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. In A. H. Harris (Ed.), *Effective leadership for school improvement* (pp. 14-24). Routledge Falmer.
- Leithwood, K. A., & Seashore-Louis, K. (2012). *Linking leadership to student learning*. Jossey-Bass.
- Levin-Epstein, M. (2004). School-college Partnership Fosters Academics, Parent Involvement, Support. *Pro Principal*, 16(9), 123-140.
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(3), 221-224.
- Levine, D. U., & Lezotte L. W. (1995). *Effective schools research. Informational analysis*. Handbook of Research on Multicultural Education.
- Lezotte, L. W. (1989). School improvement based on the effective schools' research. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 815-825.
- Lezotte, L. W. (1991). *Correlates of effective schools: The first and second generation*. Effective School Products.
- Lezotte, L. W. (1992). Learn from effective schools. *Social policy*, 22(3), 34-36.
- Lezotte, L. W., & McKee, K. M. (2002). *Assembly required: A continuous school improvementsystem*. Okemos, MI: Effective Schools Products.

- Lezotte, L. W., & Pepperl, J. A. C. (1999). *The effective school's process: A proven path to learning for all*. Effective Schools Products.
- Liu, C., & Teddlie, S. (2014). Examining teacher effectiveness within differentially effective primary schools in the People's Republic of China. *An International Journal of Research*, 19(4), 387-407.
- López, A., & González, M. (2016). Family involvement in preschool education: The role of home visits in enhancing student learning. *Journal of Early Childhood Education*, 44(2), 121-133.
- Lytton, H., & Pyryt, M. (1998). Predictors of achievement in basic skills: A Canadian effective schools' study. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 23(3) 281-301.
- MacKenzie, C. G. (1988). Zimbabwe's educational miracle and the problems it has created. *International Review of Education*, 34, 337-353.
- Marzano, R. J. (2003a). Using data: two wrongs and a right. *Educational Leadership*.
- Marzano, R. J. (2003b). *What works in schools: Translating research into action*. ASCD.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational leadership*, 61(1), 6-13.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- McCoy, D. C., & Raver, C. C. (2017). Teacher-child interactions and child outcomes in early childhood education settings. *Developmental Psychology*, 53(8), 1495-1504.
- McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral disorders*, 8(3), 130-140.

- McKinney, A. (2016). The intersection of leadership for school improvement and school climate: A case study of one administrative team's journey to build an effective and equitable school (Doctoral dissertation thesis). The University of Utah, US.
- McMullen, M. B. (2010). The role of early childhood teacher preparation in ensuring effective early learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 529-537.
- McWayne, C. M., Melzi, G., Limlingan, M. C., & Schick, A. (2016). Ecocultural patterns of family engagement among low-income Latino families of preschool children. *Developmental psychology*, 52(7), 1088-1102.
- MEB (1999). Komisyon çalışması, *Öğretmen yeterlilikleri*. Ankara.
- MEB (1999). Millî eğitim bakanlığı eğitim bölgeleri ve eğitim kurulları yönergesi.
- MEB (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: MEB Basımevi.
- MEB (2014). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği.
- MEB (2015). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Kılavuz Kitabı. <https://dspace.ceid.org.tr/handle/1/120>.
- MEB (2016). Okul öncesi eğitim kurumları rehberlik ve denetim rehberi.
- MEB (2016). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları standartları.
- MEB (2021). Kurum listesi. <https://mebbisyd.meb.gov.tr/kurumlistesi.aspx>
- MEB (2023). 2023 Eğitim vizyonu.
- MEB (2024). Okul öncesi eğitim programı
- Melhuish, E. C. (2010). *The impact of early childhood education and care on improved outcomes for children*. The OECD Handbook on Early Childhood Education.
- Meloy, B., Gardner, M., & Darling-Hammond, L. (2020). *Untangling the evidence on preschool effectiveness: Insights for policymakers*. Learning Policy Institute.

- Merriam, S. B. (2015). Qualitative research: Designing, implementing, and publishing a study. In *Handbook of research on scholarly publishing and research methods* (pp. 125-140). IGI Global.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (3rd ed.) Thousands of Oaks. SAGE Publications.
- Mosteller, F., & Moynihan, D. P. (1972). A pathbreaking report. *On equality of educational opportunity*, 3-66.
- National Institute for Early Education Research (NIEER). (2020). *The state of preschool 2020*. Rutgers University.
- National Research Council. (2015). *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation*. National Academies Press.
- Nave, B., Miech, E., & Mosteller, F. (2000). A lapse in standards: Linking standards-based reform with student achievement. *Phi Delta Kappan*, 82(2), 128-132.
- Niemann, K., Koller, M., & Görtz, J. (2014). *Student-centered learning: An overview of current research*. *Education and Training*, 56(3), 285-297.
- Nitecki, E. (2015). Integrated school-family partnerships in preschool: building quality involvement through multidimensional relationships. *School Community Journal*, 25(2), 195-219.
- Oakley, A. (1998). Gender, methodology and people's ways of knowing: Some problems with feminism and the paradigm debate in social science. *Sociology*, 32(4), 707–731.
- OECD. (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.

- Oğan, M. (2000). Okul, okul aile birliği ile ana-baba iletişimi ve velilerin eğitim beklentisi. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Orhan, M. (2011). *Etkili okul karakteristikleri çerçevesinde okul yöneticilerinin davranışsal özellikleri (Erzurum il örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. Epsilon Yayınevi.
- Olson, S. L., & Kellum, S. (2003). The impact of sustainable buildings on educational achievements in K-12 schools. *Leonardo*, 2, 1-14.
- Osberg, J., Pope, D., & Galloway, M. (2006). Students matter in school reform: Leaving fingerprints and becoming leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 329-343.
- Özbas, M., & Badavan, Y. (2009). The school-family relationship duties that primary school administrators actually perform and are supposed to perform. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 69.
- Özdemir, A. (2013). Okul yöneticilerindeki adalet ve liyakat ile öğretmenlerdeki sadakat ve gayret arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 99-117.
- Özdemir M. (2018). *Eğitim Yönetimi: Alanın Temelleri ve Çağdaş Yönelimler*. Anı Yayıncılık
- Özdemir, S., & Cemaloğlu, N. (2000). Eğitimde örgütsel yenileşme ve karara katılma. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 54-63.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 213-224.
- Özkan, M., & Arslantaş, H. İ. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283.

- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Peisner-Feinberg, E. & Burchinal, M. R. (1997). Relations between preschool children's childcare experiences and concurrent development: the cost, quality, and outcomes study, *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(3), 451-477.
- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Howes, C. C., Kagan, S. L. & Yazejian, N. (2001) The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade, *Child Development*, 72(5), 1534-1553.
- Peters, T. (2009). *The culture of the organization*. In *The New Leader's 100-Day Action Plan* (pp. 37-48). Wiley.
- Pfeffer, J., & Salancik, G. (2015). External control of organizations—Resource dependence perspective. In *Organizational behavior 2* (pp. 355-370). Routledge.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (2003). Effective teacher-student relationships and student achievement. *The Journal of Educational Research*, 96(5), 292-303.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2005). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual*. Paul H. Brookes Publishing.
- Pianta, R., Barnett, S., Burchinal, M. & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: what we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base and what we need to know, *Psychological Science*, 10(2), 49-88.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2012). *Classroom assessment scoring system (CLASS)*. Paul H. Brookes Publishing.

- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: Cautions from a developmental systems perspective. *School Psychology Review*, 27(3), 407-417.
- Plowden, B. (1967). *Plowden Report (1967) Children and their primary schools*. <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html>
- Plowden, B. (1977). Recurring themes: Personal reflections on 'Children and their Primary Schools'. *Education 3-13*, 5(2), 27-30.
- Pressley, M., Raphael, L., Gallagher, J. D., Dibella, J. (2004). "Providence-st. mel school: how a school that works for african american students works", *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 216-235.
- Puma, M. J., Karweit, N., Price, C., Ricciuti, A., Thompson, W., & Vaden-Kieman, M. (1997, April). *Prospects: Student outcomes. Final Report*. Washington, DC: Department of Education.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The elementary school journal*, 83(4), 427-452.
- Ratcliffe, M. J. (2006). *A study of the relationship between the correlates of effective schools and aggregate Adequate Yearly Progress scores* (Doktora Tezi). Oral Roberts University, Oklahoma.
- Raver, C. C. (2002). *Emotional learning and its impact on school readiness and success*. In *Handbook of emotional intelligence* (pp. 382-394). Jossey-Bass.
- Redding, S. (1997). Academic achievement, poverty and the expectations of parents and teachers. *School Community Journal*, 7, 87-103.
- Redding, S. (1997). *Parents and learning, educational practices Series 2*, International Academy of Education, Brussels (Belgium). International Bureau of Education Publication, Geneva (Switzerland).

- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion*, 28(2), 147-169.
- Reynolds, D. ve Packer, A. (1992). School effectiveness and school improvement in the 1990s. *School Effectiveness: Research Policy and Practice*, 171-187.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Sandilos, L. E. (2016). Social and emotional learning in elementary school: Promoting school success for young children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 86(5), 602-611. <https://doi.org/10.1037/ort0000213>
- Robinson, V. M. J. (2006). Putting leadership back into school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 25-46
- Robinson, V. M. J. (2011). *Student-Centered Leadership*. Jossey-Bass.
- Robinson, C., & Fielding, M. (2007). *Children and their primary schools: pupils' voices*. University of Cambridge Faculty of Education. <http://image.guardian.co.uk/sys-files/Education/documents/2007/11/23/voicesreport.pdf>
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Rosenblatt, Z., & Peled, D. (2002). School ethical climate and parental involvement. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 349-367.
- Rowan, B., Bossert, S. T., & Dwyer, D. C. (1983). Research on effective schools: A cautionary note. *Educational researcher*, 12(4), 24-31.
- Rutter, M. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Harvard University Press.

- Sammons, T., Hillman, J., & Mortimore, I. (1995), *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*, London: Office for Standards in Education [OFSTED] and University of London, Institute of Education.
- Sammons, P. (1996). Complexities in the judgement of school effectiveness. *Educational Research and Evaluation*, 2(2), 113-149.
- Sarier, Y., & Uysal, Ş. (2020). Ortaöğretim kurumlarında yönetime katılım: okul paydaşlarının görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 950-965.
- Schlechty, P. (2005). *Creating great schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schmitt, M. B., ve diğerleri (2006). Learning stories: A method for assessing children's learning in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 33(5), 307-314.
- Schulte, D. P., Slate, J. R., & Onwuegbuzie, A. J. (2010). Characteristics of effective school principals: A mixed-research study. *Alberta Journal of Educational Research*, 56(2), 172-195.
- Sergiovanni, T. J. (1994a). Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory. *Educational administration quarterly*, 30(2), 214-226.
- Sergiovanni, T. J. (1994b). *Building community in schools*. Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1995). Small schools, great expectations. *Educational Leadership*, 53(3), 48-52.
- Shannon, T. A. (2003). The Relationship between school climate and student achievement in selected southern west virginia elementary schools. (Doktora Tezi). Marshall University, Huntington, WV, United States.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Simon, H. A. (2013). *Administrative behavior*. Simon and Schuster.

- Siraj-Blatchford, I., Manni, L., & Melhuish, E. (2002). The Early Childhood Environment Rating Scale: A framework for improving practice and evaluating program quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(1), 81-107.
- Starr, L. (2003). *A dozen activities to promote parent involvement*. Education World. Retrieved from <https://www.educationworld.com>.
- Stefano, M. D. (2003). School effectiveness: The role of the principals in a leading public secondary school in Santa Fe province, Argentina (Doktora Tezi). Columbia University.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2005). *Supervision that improves teaching and learning: Strategies and techniques*. Corwin Press.
- Sullivan, P. A., & McDonough, A. (2002). Teachers differ in their effectiveness. In *Annual Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education 2002* (pp. 249-256). School of Education and Professional Development University of East Anglia.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical paper 12 - the final report: Effective pre-school education*. Institute of Education, University of London.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şekerci, M., & Aypay, A. (2008). The relationship between management skills and group effectiveness of primary school principals. *Educational Administration: Theory and Practice*, 15, 133-160.
- Şenel, T., & BULUÇ, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.

- Şişman, M. (1996). Etkili okul yönetimi, ilkokullarda bir araştırma. *Eskişehir: Yayınlanmamış Araştırma Raporu*.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Pegem Akademik Yayıncılık.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı*. Pegem Akademik Yayıncılık.
- Tatar, M. (2004). Etkili öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-26.
- Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy. *The Journal of experimental education*, 63(3), 217-230.
- Teddlie, C., Kirby, P. C., & Stringfield, S. (1989). Effective versus ineffective schools: Observable differences in the classroom. *American journal of education*, 97(3), 221-236.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100.
- Temel, Z. F. (2013). Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Terzi, Y. (2019). Anket, güvenilirlik-geçerlilik analizi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun https://personel.omu.edu.tr/docs/ders_dokumanlari/1030_32625_1500.pdf
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Topçu, İ. (2013). Okulu geliştirmede ailenin rolü. (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi. Malatya.
- Toprak, M. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri: Adıyaman ili örneği. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.
- Tschannen- Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. Jossey-Bass.
- Turgut, M. (2021). *Etkili okul özelliklerine ilişkin bir meta analiz çalışması* (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Tuncel, H. (2013). *Etkili okul oluşturmada okul müdürünün dönüşümcü liderlik rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Turan, S., & Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: Eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68-87.
- Tutkun, Ö. F., & Köksal, E. A. (2002). Okul-aile ilişkilerinde yeni yaklaşımlar. *Eğitim Araştırmaları*, 8, 216- 224.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Güncel türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu.
- Ubben, G. C., Hughes, L. W., & Norris, C. J. (2001). *The principal: Creative leadership for effective schools*. Pearson Education Company,
- Ubuz, B., & Sarı, S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 53-61.
- Uğurlu, C. T., & Demir, A. (2016). Etkili okullar için kim ne yapmalı? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 53-75.
- Ulus, L., & Çetin, M. (2022). Türkiye’de okul öncesi eğitim politikaları ve yeni politika önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 107, 129-165.

- Vandenberghe, R. (1995). Creative management of a school. *Journal of Educational Administration*, 33(2), 31-51.
- Vardar, A. (2001). *Bireysel ve kurumsal değişimde yeniden yapılanma stratejileri*. Kariyer Yayıncılık.
- Weber, L. (1971). The English infant school and informal education.
- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school.
- Werner, E. E. (1993). *Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai longitudinal study*. *Development and Psychopathology*, 5(4), 503-515.
- Whitebook, M., Phillips, D., & Howes, C. (2014). The founding years: Outcomes of early childhood teacher preparation and the impact on children's development. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(1), 18-35.
- Whitebread, D. (2012). *The importance of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. London: The LEGO Foundation.
- Williams, J. (2013). *Creating effective schools and classrooms*. New York: Routledge.
- Witmer, M. M. (2005). The fourth r in education—relationships. The Clearing House: A *Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(5), 224-228.
- Yalnızlar, D. N. (2019). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yaman, M. (2018). Okul müdürlerinin inovasyon yeterlilikleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Yetim, A. A., & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.

- Yükçü, S., & Atağan, G. (2009). Etkinlik, etkililik ve verimlilik kavramlarının yarattığı karışıklık. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(4), 1-13.
- Yıldırım, İ., ve Ada Ş. (2018). Algılanan okul etkililiği ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(219), 19-32.
- Yıldırım, M. C., & Dönmez, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamalarının sınıf yönetimine etkileri üzerine bir çalışma. *İlköğretim online*, 7(3), 664-679.
- Yıldız, C., & Durmuşoğlu, M. C. (2018). The family involvement in different early childhood curricula and approaches in the world. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 8(1), 23-38.
- Yoshikawa, H., Weiland, C., & Brooks-Gunn, J. (2013). When does preschool matter? The role of preschool programs in promoting children's development. *The Future of Children*, 23(1), 21-37.
- Zigler, E., & Styfco, S. J. (2010). *The hidden history of head start*. Oxford University Press.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

EK-A: Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Ölçeği

Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Ölçeği

Bu okulda müdür;	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Öğretmenlerin kendini geliştirmesi için fırsatlar sunar.					
Pozisyonunun gerektirdiği yeterliliğe sahiptir (örneğin planlama-örgütlenme-denetleme gibi)					
Kişilerarası iletişimde gelişmiş becerilere sahiptir					
Okulun eğitim-öğretim süreçlerini planlar.					
Okulun eğitim-öğretim süreçlerini takip eder.					
Okulun eğitim-öğretim süreçlerini değerlendirir.					
Öğretmenlerin eğitim-öğretim uygulamalarını takip eder.					
Okulun hedeflerini paydaşlarla (yönetici-öğretmen-çocuk-aile ve diğer personel) birlikte belirler.					
Öğretmenlere eşit mesafededir.					
Okulda çalışan her personele eşit mesafededir.					
Sorunları çözer.					
Bu okulda öğretmenler;	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Gerekli mesleki yeterliliğe sahiptir.					
Okulda çalışmaktan mutludur.					
Kendini geliştirir.					
Çocukları tanır.					
Çocuklarla yakın ilişki içindedir.					
Çocukların öğrenmelerini izler.					
Etkili bir öğretim süreci sürdürür.					
Çocuklarla olumlu ilişkiler kurar.					
Ailelerle iş birliği içindedir.					

Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Ölçeği

Bu okulda aile;	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Okulla iş birliği içindedir.					
Okulun kendilerinden beklentilerini bilir.					
Öğretmenlerle olumlu iletişim kurar.					
Okul yönetimi ile etkili iletişim içindedir.					
Okulda verilen eğitimden memnundur.					
Çocuğunun eğitim-öğretim sürecinde okulla olumlu iletişim kurar.					
Kendini okulun bir parçası olarak görür.					
Bu okulda çocuk;	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Yaparak- yaşayarak öğrenir.					
Karar alma süreçlerine dahildir.					
Kendini mutlu hisseder.					
Öğretmenini sever.					
Kendini güvende hisseder.					
Okulda vakit geçirmek ister					
Okula isteyerek gelir.					
Arkadaşları ile olumlu bir iletişim kurar.					
Yeni bilgiler öğrenir.					
Özbakım becerileri kazanır.					

Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Ölçeği

Bu okulda program;	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Dezavantajlı çocuklar için fırsatlar sunar.					
İçeriği çocukların öğrenmesine yönelik standartlara sahiptir.					
Uygulamaları "her çocuk öğrenir" anlayışını destekler.					
Çocukları ilkokula hazırlayacak içeriğe sahiptir.					
İlkeleri "çocuğun bütüncül gelişimi" anlayışını temel alır.					
Ailelerin çocuklarına yönelik beklentilerini karşılayan bir içeriğe sahiptir.					
İyi yapılandırılmış değerlendirme araçlarına sahiptir.					
Öğretmenlerin etkin öğretim süreci yürütmesini sağlayacak bir içeriğe sahiptir.					
Öğretmenler tarafından kolayca uygulanır.					
Çocuğun katılımı ilkesini temel alır.					
Bu okulda;	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Planlanan tüm hedeflere ulaşılır.					
Demokratik bir ortam vardır.					
Çocuklara rehberlik edilir.					
Aileye rehberlik edilir.					
Çalışan her personelin gelişimi desteklenir.					
Bulunduğu çevrenin şartlarına uyumlu bir işleyiş vardır.					
Olumlu bir psiko-sosyal ortam vardır.					
Okulun başarısı tüm personelin başarısı olarak görülür.					
Tüm paydaşlar (yönetici-öğretmen-çocuk-aile ve diğer personel) kendini okula ait hisseder.					

EK-B: Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Ölçeği Kullanım Rehberi

Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Ölçeği Uygulama, Puanlama ve Yorumlama Rehberi

Uygulama

Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Ölçeği müdür, öğretmen, aile, çocuk, program ve okul kültürü olmak üzere 6 alt boyutta 56 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçektir.

Ölçek bir eğitimci/araştırmacı tarafından online bir platform üzerinden ilgili kişiye iletilerek ya da yüz yüze-kağıt üzerinde uygulanabilir. Ölçeğin online versiyonun tamamlanması ortalama 12 dakika sürerken, kağıt üzerinde ortalama 10 dakikada tamamlanabilmektedir.

Bir kuruma dair etkililik puanının hesaplanabilmesi için o okulun üç paydaş grubunun (müdür, öğretmen ve aile) ölçeğe katılım sağlaması gereklidir. İlgili puanın hesaplanabilmesi için katılımcı sayısının paydaşlara göre katmanlı olması önemlidir.

Bir kurum için ölçekteki alt boyutlardan herhangi birine dair bir tarama yapılmak istendiğinde alt boyutlar ayrı ayrı tek başına veya farklı gruplar halinde kullanılabilir. Bu durumda Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Etkililik puanı değil, *Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililiğinde* şeklinde bir başlık ile ölçek alt boyut uygulaması yapılır. Örneğin *Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililiğinde Müdür ve Öğretmen* gibi.

Puanlama

Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Ölçeği Kesinlikle Katılmıyorum (1) – Kesinlikle Katılıyorum (5) şeklinde oluşturulmuş 5'li bir likert ölçektir. Maddelere verilen yanıtlar 1-2-3-4-5 şeklinde o maddenin puanını oluşturmaktadır.

Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililik Ölçeği puanlamasında bir kurumun üç paydaş grubundan gelen yanıtlarının her alt boyut için ortalaması alınarak bu ortalamalar toplandığında o kurumun etkililik puanına ulaşılır.

Alt boyutlar ölçekten bağımsız olarak ayrı ayrı kullanılarak bir değerlendirme yapılmak istendiğinde, *Okul Öncesi Eğitim Kurumları Etkililiğinde Müdür ve Öğretmen* gibi, seçilen alt boyutlara dair kurumun üç paydaş grubundan gelen yanıtların bu alt boyutlara dair puan ortalamaları ile değerlendirme yapılır.

Yorumlama

Bir kuruma dair elde edilen etkililik puanı kurumun ölçekten alabileceği maksimum puana olan yakınlığına göre yorumlanır. Yapılan çalışma kapsamında değerlendirilen kurumlar arasında sıralama yapılarak az etkili-çok etkili şeklinde gruplamalar da yapılabilir.

EK-C: Gönüllü Katılım Formu

ETKİLİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARI VE ETKİLİLİK BOYUTLARI GÖRÜŞMELERİ GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın Katılımcı,

Bu araştırma Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yrd. Doç. Dr. Arif Yılmaz danışmanlığında yürütülmekte olan " Etkili Okul Öncesi Eğitim Kurumları Ve Etkililik Boyutları " başlıklı doktora tez çalışmasıdır.

Bu araştırmanın amacı; etkili okul kavramı ele alarak, mevcut sistem içerisinde değerlendirilmeleri/sıralanmaları mümkün olmayan okul öncesi eğitim kurumlarını etkililik kapsamında değerlendirebilecek bir ölçek geliştirmek ve etkililik düzeylerini belirlemeye yönelik derinlemesine bir araştırma yapmaktır. Çalışmanın ikinci aşaması olan bu basamakta araştırmacı tarafından hazırlanan sorular kullanılarak görüşme yapılacaktır, tüm soruların yanıtlanması yaklaşık 30 dakika sürmektedir.

Araştırma için Hacettepe Etik Komisyon izni alınmıştır.

Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katılmayı gerekçe göstermeksizin reddedebilirsiniz. Bu çalışma herhangi bir risk faktörü taşımamaktadır. Veri toplama sürecinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Araştırmada gizlilik esastır. İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında kullanılmayacak ve başkalarıyla paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.

Onay vermeden önce araştırma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda, sorumlu araştırmacı ve yardımcı araştırmacı ile iletişime geçebilirsiniz. Çalışma bittikten sonra araştırmacılar ile telefon ya da e-posta yoluyla iletişime geçip çalışma sonucu hakkında bilgi alabilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek, verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Tarih:

Katılımcının Adı, Soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

Sorumlu Araştırmacı

Adı, Soyadı: Dr. Öğr. Arif YILMAZ
Adres: Hacettepe Üniversitesi, Temel Eğitim
Bölümü, Beytepe Kampüsü, Ankara

Yardımcı Araştırmacı:

Adı, Soyadı: Araş. Gör. Esra Tuğba ÇOBAN
Adres: Hacettepe Üniversitesi, Temel Eğitim
Bölümü, Beytepe Kampüsü

EK-Ç: Görüşme Soruları

Okul Müdürü Görüşme Soruları
Isınma Sorusu: Bana kendinizden, çalıştığınız okuldan ve okuldaki günlük rutinlerinizden bahseder misiniz?
1. Yönetici olarak eğitim öğretim süreçlerinde ne gibi uygulamalarınız vardır? * planlama – takip – değerlendirme
2. Okulun diğer paydaşları ile olan ilişkinizi nasıl tarif edersiniz? * öğretmen – <u>çocuk</u> - aile - diğer personel
3. Okulunuzdaki öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerinde ne gibi uygulamaları vardır? * öğretimi planlama, öğrenme ortamını düzenleme, öğretim yöntem teknikleri, gelişim ve öğrenmeyi değerlendirme, okul-aile-toplum etkileşimleri, mesleki gelişim, etik
4. Okulunuzdaki öğretmenlerin okulun diğer paydaşları ile ilişkisini nasıl tarif edersiniz? * müdür – <u>çocuk</u> - aile - diğer öğretmenler - diğer personel
5. Okulunuzda ailenin yeri nedir? * <u>iletişim</u> - gelişim - öğrenmeye dahil olma
6. Bu okulda çocuğun rolüne dair neler söyleyebilirsiniz? * çocuğun <u>katılımı</u> - eğitsel süreçlerde - diğer süreç ve konularda
7. Okulda uygulanan program hakkındaki düşünceleriniz nedir? * <u>kapsayıcılık</u> - program felsefesi ve ilkeleri - etkinlik çeşitleri - değerlendirme uygulamaları- aile katılımı – etkinlik uygulama süreçleri
8. Okul kültürünü nasıl tarif edersiniz? * örgütsel işleyiş – paydaşlar arası iletişim
9. İçinde bulunduğu çevre-toplum ile okulunuzun ilişkisini nasıl değerlendirirsiniz? * çevresel destek – bölgeye uygunluk

Öğretmen Görüşme Soruları

Bana kendinizden, çalıştığınız okuldan ve okuldaki günlük rutinlerinizden bahsedermisiniz?

1. Okul müdürünüzün eğitim öğretim süreçlerinde ne gibi uygulamaları vardır?

* planlama – takip – değerlendirme

2. Okul müdürünüzün okulun diğer paydaşları ile nasıl bir ilişkisi vardır?

* öğretmen – çocuk - aile - diğer personel

3. Bu okulun bir öğretmeni olarak kendi uygulamalarınız hakkındaki düşünceleriniz nedir?

* öğretimi planlama, öğrenme ortamını düzenleme, öğretim yöntem teknikleri, gelişim ve öğrenmeyi değerlendirme, okul-aile-toplum etkileşimleri, mesleki gelişim, etik

4. Okulun diğer paydaşları ile ilişkinizi nasıl tarif edersiniz?

* müdür – çocuk - aile - diğer personel

5. Okulunuzda ailenin yeri nedir?

* iletişim - gelişim - öğrenmeye dahil olma

6. Bu okulda çocuğun rolüne dair neler söyleyebilirsiniz?

* eğitsel süreçlerde - diğer süreç ve konularda

7. Okulda uygulanan program hakkındaki düşünceleriniz nedir?

* kapsayıcılık - program felsefesi ve ilkeleri - etkinlik çeşitleri - değerlendirme uygulamaları- aile katılımı – etkinlik uygulama süreçleri

8. Okul ikliminizi nasıl tarif edersiniz?

* örgütsel işleyiş – paydaşlar arası iletişim

9. İçinde bulunduğu çevre-toplum ile okulunuzun ilişkisini nasıl değerlendirirsiniz?

* çevresel destek – bölgeye uygunluk

Aile Görüşme Soruları

Isınma Sorusu: Bana kendinizden ve okul öncesi eğitime devam eden çocuğunuzdan bahseder misiniz?

Biraz da okulunuz ve okuldaki rutinleriniz hakkında bilgi verebilir misiniz?

1. Okul müdürünüzün eğitim öğretim süreçlerinde ne gibi uygulamaları vardır?

**planlama – takip – değerlendirme

2. Okul müdürünüzün öğretmen ve okuldaki diğer personel ile ilişkisini nasıl tarif edersiniz?

* aile olarak sizinle olan ilişkisini

3. Okulunuzdaki öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerinde ne gibi uygulamaları vardır?

* öğretimi planlama, öğrenme ortamını düzenleme, öğretim yöntem teknikleri, gelişim ve öğrenmeyi değerlendirme, okul-aile-toplum etkileşimleri, mesleki gelişim, etik

4. Bu okuldaki rolünüzü nasıl tanımlarsınız?

* eğitsel süreçlerde - diğer süreç ve konularda

5. Okulun diğer paydaşları ile olan ilişkinizi ilişkisini nasıl tarif edersiniz?

* müdür – öğretmen -- diğer personel – diğer aileler

6. Bu okulda çocuğun rolüne dair neler söyleyebilirsiniz?

* eğitsel süreçlerde - diğer süreç ve konularda

7. Okulda uygulanan program hakkındaki düşünceleriniz nedir?

* içerik olarak - uygulama olarak

8. Okul ikliminizi nasıl tarif edersiniz?

* örgütsel işleyiş – paydaşlar arası iletişim

9. İçinde bulunduğu çevre-toplum ile okulunuzun ilişkisini nasıl değerlendirirsiniz?

* çevresel destek – bölgeye uygunluk

EK-D: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu Onay Bildirimi

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük



Sayı : E-35853172-300-00001430249
Konu : Esra Tuğba ÇOBAN SÖYLEMEZ Hk. (Etik Komisyon İzni)

3.02.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 07.01.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001392727 sayılı yazı.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden **Esra Tuğba ÇOBAN SÖYLEMEZ**'in **Dr. Öğr. Üyesi Arif YILMAZ** danışmanlığında hazırladığı "**Etkili Okul Öncesi Eğitim Kurumları ve Etkililik Boyutları**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **26 Ocak 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: E3EE4263-FC7D-45B4-8942-09C9200C520E

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Duygu Didem İLERİ

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Memur

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: .

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK-E: Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Tarih:
16/04/2021
Sayı:
E-605.99-0000

0001547010

Sayı : E-14588481-605.99-24333556
Konu : Araştırma izni

16.04.2021

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 nolu Genelgesi.
b) 25/03/2021 tarihli ve 00001513556 sayılı yazınız.

İlgi (b) yazı ile yapılan Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Esra Tuğba ÇOBAN SÖYLEMEZ'in "**Etkili Okul Öncesi Eğitim Kurumları ve Etkililik Boyutları**" konulu çalışması kapsamında İlimize bağlı resmi/özel anaokulları ve anasınıflarında uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama Araçları

Dağıtım:
Gereği:
Hacettepe Üniversitesi

Bilgi:
B planı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle/ANKARA

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (312) 306 89 07

E-Posta: istatistik06@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: D. KARAGÜZEL

Unvan : Memur

İnternet Adresi: www.meb.gov.tr

Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **ea8b-cd87-3b5c-9c97-4e15** kodu ile teyit edilebilir.

EK-F: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)

Esra Tuğba ÇOBAN

EK-G: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

03/01/2025

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Etkililiğinin İncelenmesi: Ankara İli Örneği**

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
03/01/2025	188	286228	2/12/2014	11	2559530045

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Esra Tuğba Çoban

Öğrenci No.: N16245181

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim

İmza

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Statüsü: ☐ Y.Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Doç. Dr. Selda Aras)

EK-H: Dissertation Originality Report

03/01/2025

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Primary Education

Thesis Title: Investigation of Early Childhood School's Effectiveness: The Case of Ankara Province

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
03/01/2025	188	286228	2/12/2014	11	2559530045

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Esra Tuğba Çoban

Student No.: N16245181

Department: Primary Education

Program: Early Childhood Education

Status: ☐ Masters ☒ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Associate Professor Selda Aras)

EK-I: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- ☐ Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- ☐ Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- ☐ Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /

(imza)

Esra Tuğba ÇOBAN

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
 - (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
 - (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
- *Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

